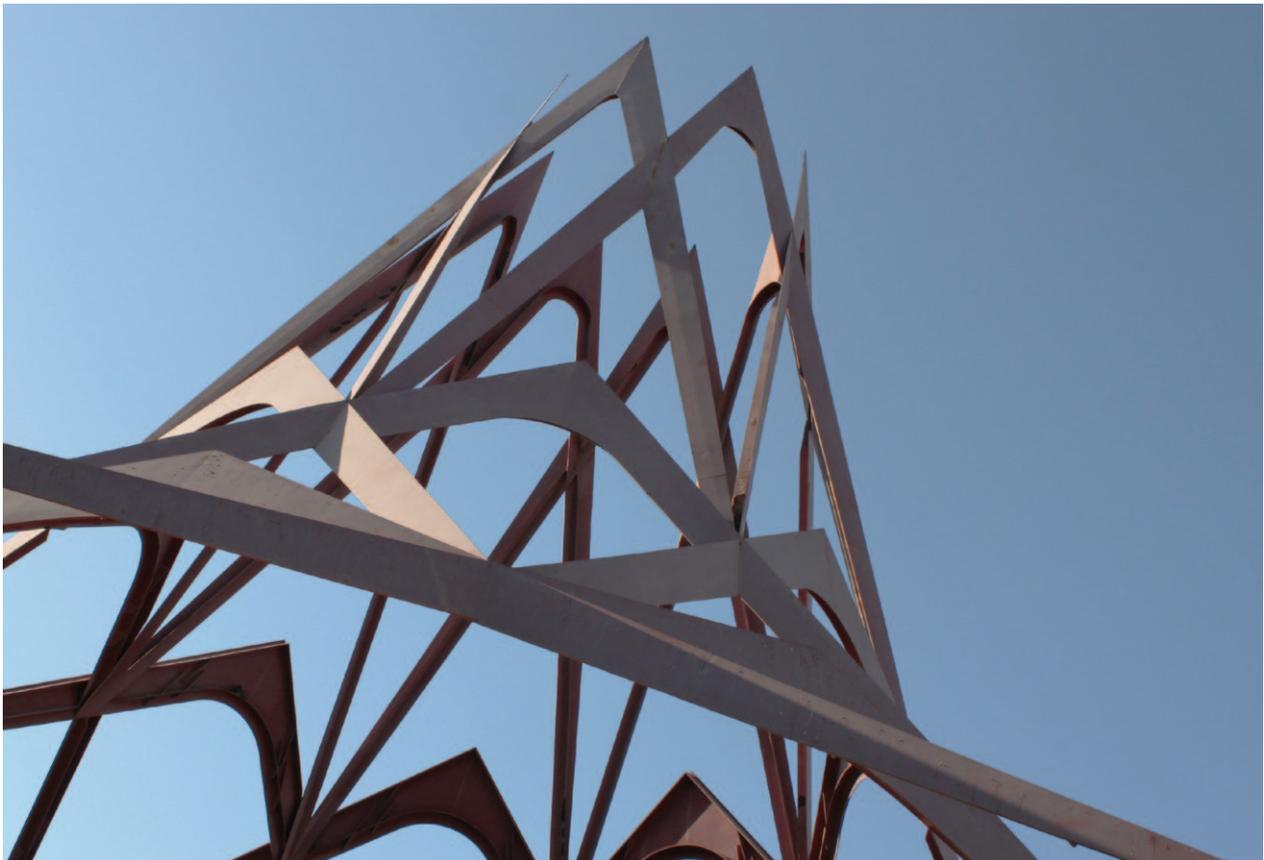


# Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

4/2014



## Empirische Geschichtsdidaktik

Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen

**VGS**

Verein für Geschichte und Sozialkunde  
44. Jg./Nr. 4 Oktober–Dezember 2014

AU ISSN 004-1618

Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Dr. Karl Lueger Ring 1, 1010 Wien.

Chefredaktion: Eduard Fuchs/Andrea Schnöller (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (christoph.kuehberger@sbg.ac.at)



Preise Jahresabonnement € 16,- (Studenten € 12,-), Einzelheft € 5,-, Sondernummer € 7,- zuzügl. Porto.  
Bankverbindungen: Raiffeisenbank Weitra IBAN 34329360000024570, BIC RNLNAT33

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413

Aboverwaltung: +43-1-4277/41330 (Marianne Oppel)

E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

<http://vgs.univie.ac.at>

Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht alle Inhaber von Text- und Bildrechten ausfindig gemacht werden. Für entsprechende Hinweise ist der Verein für Geschichte und Sozialkunde dankbar. Sollten Urheberrechte verletzt worden sein, werden wir diese nach Anmeldung berechtigter Ansprüche abgeltet.

**Titelbild:**

© Wolfgang Buchberger 2010.

**Heftredaktion:** Christoph Kühberger

**Layout/Satz:** Marianne Oppel

**Autorinnen und Autoren:**

*Heinrich Ammerer*, MMag. Dr., Geschichts- und Politikdidaktiker am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

*Christiane Bertram*, Geschichtsdidaktikerin am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Universität Tübingen.

*Sabine Hofmann-Reiter*, Prof. Dr., Geschichts- und Politikdidaktikerin an der Pädagogischen Hochschule Wien.

*Christoph Kühberger*, Prof. Dr. habil., Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, derzeit Vizerektor sowie Leiter des Bundeszentrums „Gesellschaftliches Lernen“ an der PH Salzburg.

*Philipp Mitnik*, Prof. Mag., MSc, Geschichts- und Politikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Wien.

*Herbert Neureiter*, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftler an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

*Christine Kaiser*, Mag.<sup>a</sup>, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der School of Education der Universität Salzburg im Bereich der Politischen Bildung.

---

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2014 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

Stadt  Wien 

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

# Inhaltsverzeichnis

*Eduard Fuchs/Christoph Kühberger*

**2** Editorial

## Ergebnisse der empirischen Geschichtsdidaktik

*Heinrich Ammerer*

**4** Einfühlsame KanadierInnen, kritische ÖsterreicherInnen?

Eine vergleichende interkulturelle Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein  
Hintergrund: Der transatlantische Graben in der Geschichtsdidaktik – Studiendesign – Verständnis von Historischer Signifikanz – Historizitätsbewusstsein – Historische Orientierung – Historische Epistemologie – Moralisches Bewusstsein – Politisches Bewusstsein – Weitere Untersuchungsaspekte – Schlussfolgerungen für die österreichische Geschichtsdidaktik

*Herbert Neureiter*

**12** Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten aus qualitativen Daten

Der Itementwicklungsprozess von literarischen Texten bei Large Scale Testungen – Wege zur Entwicklung von geschlossenen Antwortformaten auf Basis offener Antwortformate – Praxisbeispiel – Resümee

*Sabine Hofmann-Reiter*

**20** Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe

Ergebnisse einer empirischen Studie  
Forschungsdesign – Datenerhebung – Fragestellung der Analyse – Durchführung der Interviews – Qualitative Inhaltsanalyse – Ergebnisse der Erhebung – Resümee

*Philipp Mittnik*

**26** Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich

Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS  
Durchführung der Erhebung – Analyse der Operatoren – Analyse der Epochen – Themengliederung – Quellen und Darstellungen – Qualität und Zitation der Quellen und Darstellungen – Die historischen und politischen Kompetenzen bei Aufgabenstellungen – Interpretation und Ausblick

*Christiane Bertram*

**38** Von der Vergangenheit erzählen oder historisches Denken lernen?

Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht  
Erinnerung und Gedächtnis – Risiken und Chancen von Zeitzeugenbefragungen – Theoretische Grundlage – Fragestellung und Design – Unterrichtseinheit – Entwicklung der Instrumente – Pilotstudien – Zentrale Ergebnisse der Testentwicklung – Resümee

*Herbert Neureiter/Eduard Fuchs*

**44** Glossar

## Rezension

**46** *Christine Kaiser*

Fritz Reheis: Politische Bildung – Eine kritische Einführung

# Editorial

## Eduard Fuchs

## Christoph Kühberger

Oftmals wird die Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ (Jeismann) auf den Bereich der Methodik des Fachunterrichtes reduziert. Gleichwohl beschäftigt sie sich als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft aber immer auch mit theoretischen Grundlagen, um auf deren Basis Hinweise und Systematiken für eine Pragmatik zu generieren, und mit empirischen Erkundungen und Tiefenbohrungen, um evidenzbasierte Aussagen über historisches Denken und seine Manifestationen treffen zu können.

Die empirische Forschung gilt vor allem im österreichischen Kontext noch als Stiefkind der Disziplin. Im engen Austausch mit der deutschsprachigen und anglo-amerikanischen Community wurden jedoch in den letzten Jahren vermehrt Anstrengungen unternommen, im Rahmen geschichtsdidaktischer Untersuchungen das Gebiet des historischen Lernens bzw. den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in unterschiedlichen Bereichen zu beforschen. Dieses Heft stellt daher verschiedene Beispiele einer solchen empirischen geschichtsdidaktischen Forschung in den Mittelpunkt.

Im einleitenden Beitrag widmet sich Heinrich Ammerer aus einer interkulturell vergleichenden Perspektive dem Geschichtsbewusstsein in Österreich und Kanada und lässt sich dabei auf die geschichtsdidaktischen Diskurse der beiden Länder ein. Er ortet dabei auf österreichischer Seite insbesondere ein Defizit der SchülerInnen im Verständnis historischer Signifikanz und im Bereich moralischen Bewusstseins und sieht hier die Notwendigkeit der gezielten Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und der verstärkten Forcierung des Prinzips der Multiperspektivität im Unterricht.

Der empirische Erziehungswissenschaftler Herbert Neureiter präsentiert in einem sehr detaillierten Beitrag Entwicklungen aus dem Forschungsprojekt „Large Scale Testing

in History“, welches an der PH Salzburg angesiedelt ist und mit dem deutschen Projekt „HiTCH“ kooperiert. Neureiter diskutiert die Itementwicklung von PISA-ähnlichen Aufgabenstellungen für das historische Lernen und skizziert den sehr komplexen Prozess des Designs von aus statistischer Sicht konsistenten Befragungsunterlagen in Hinblick auf den Einsatz von offenen und geschlossenen Antwortformaten bei textbasierten Prüfungsfragen.

Sabine Hofmann-Reiter wendet sich hingegen den NovizInnen des historischen Lernens zu. Sie fragt in einer empirischen Untersuchung nach den konzeptionellen Vorstellungen zum Zeitbegriff am Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe. Sie verweist auf die Diskrepanzen zwischen den in der Grundstufe vermittelten technischen Kompetenzen bei der Handhabung von Zeitmessinstrumenten wie Uhr und Kalender und der Anbahnung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die Verortung von historischen Zeiträumen. „Besonders die nur in geringem Maße mögliche Unterscheidung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen früher, jetzt und später [...] bedingt, individuelle Förder-, aber auch Fördermaßnahmen für den Geschichtsunterricht zu entwickeln.“ (S. 24f in diesem Heft).

Philipp Mitnik wirft hingegen einen Blick auf die gymnasiale Oberstufe. Er analysierte Maturaufgaben aus dem Jahr 2013 aus Wien hinsichtlich ihrer Qualitäten und Ausprägungen vor dem Hintergrund einer fachspezifischen Kompetenzorientierung. Seine Arbeit beruht auf einem umfangreichen, statistisch repräsentativen Corpus. Die Ergebnisse seiner Forschung deuten darauf hin, dass der Schritt zur Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts hierzulande zwar auf legislativer Ebene vollzogen ist, in der Unterrichtspraxis jedoch sehr unzureichend Einzug gehalten zu haben scheint, verweist doch die Fragepraxis bei Reifeprüfungen in Geschichte/Politische Bildung auf ein sehr tradiertes Geschichtsmodell, in welchem nach wie vor eine ereignisgeschichtliche, daten- und faktenorientierte Herangehensweise vorherrscht.

Neben diesen österreichischen Arbeiten gibt Christiane Bertram einen Einblick in ihre empirische Forschungstätigkeit zum Bereich des historischen Lernens im Kontext von Zeitzeugen-Interviews. Sie betrachtet dabei sowohl die damit in Zusammenhang stehen-

de Motivation als auch die Anbahnung von historischen Kompetenzen und konstatiert auf Basis einer Studie über die „Friedliche Revolution in der DDR“ für einen besonnenen Umgang mit Zeitzeugenbesuchen. Die Studie ist noch nicht abgeschlossen, aber bereits im Verlauf der Entwicklung des Studiendesigns und der Durchführung diesbezüglicher Vortests zeigte sich die unbedingte Notwendigkeit eines sehr reflektierten Einsatzes von ZeitzeugInnen und audiovisuellen Zeitzeugendokumenten. „Bei einer sorgfältigen Vor- und Nachbereitung bieten Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht Lerngelegenheiten hinsichtlich eines Einblicks in die Grundlagen von Geschichte. [...] Werden

Zeitzeugen hingegen lediglich aus motivationalen Gründen in den Unterricht eingeladen, ohne die Befragung im Nachhinein zu reflektieren, dann wird den Lernenden nicht nur eine notwendigerweise einseitige Sicht auf die Vergangenheit präsentiert, sondern sie könnten darüber hinaus in ihrem (selbst-)reflexivem historischen Denken beeinträchtigt werden.“ (S. 42 in diesem Heft)

Es bleibt zu hoffen, dass Ergebnisse und Erkenntnisse aus solchen empirischen Studien vermehrt Eingang in den Schulalltag finden. Hier ist die Aus- und insbesondere die Fortbildung von Lehrenden gefordert, den notwendigen Niederschlag in der Unterrichtspraxis sicherzustellen.

## Einfühlsame KanadierInnen, kritische ÖsterreicherInnen?

### Eine vergleichende interkulturelle Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein

Durch die Umstellung des Geschichtsunterrichts auf höhere intellektuelle Lernziele (fachspezifische Kompetenzorientierung) sind empirische Befunde zum historischen Denken von Jugendlichen momentan nötiger denn je. Dumm nur, dass über das Geschichtsbewusstsein österreichischer Jugendlicher in der didaktischen Forschung kaum etwas bekannt ist – anders als in anderen europäischen Ländern wurden hierzulande bislang keine umfassenden Daten systematisch erhoben.

Im Folgenden wird eine interkulturelle Vergleichsstudie aus 2013 vorgestellt, welche das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen in Salzburg und Vancouver in zwei separaten Altersgruppen erhob und verglich. Die qualitative Untersuchung wurde vom Autor gemeinsam mit Peter Seixas (University of British Columbia, Vancouver) durchgeführt. Sie sollte Unterschiede und Gemeinsamkeiten im historisch-politischen Denken in beiden Ländern aufzeigen, neue Evidenz über die Morphologie und allgemeine Entwicklung von Geschichtsbewusstsein erbringen, Rückschlüsse auf die länderspezifischen Defizite und Stärken in den jeweiligen didaktischen Zielsetzungen (bzw. Curricula) erlauben und als Pilotstudie für weiterführende quantitative Untersuchungen dienen.

Der Ländervergleich zeigte unter anderem, dass die unterschiedlichen didaktischen Schwerpunktsetzungen in den beiden Ländern

bereits teilweise unterrichtseffektiv sind: Kanadische ProbandInnen schnitten im konzeptionellen Denken und österreichische im epistemologischen Denken besser ab, wohingegen Variablen wie Geschlecht, Selbstbewusstsein, Geschichtsverständnis, Geschichtsinteresse und Identität keinen messbaren Einfluss auf die Ergebnisse hatten.

#### Hintergrund: Der transatlantische Graben in der Geschichtsdidaktik

Die angloamerikanische und die kontinentaleuropäische Geschichtsdidaktik haben sich in den letzten Jahrzehnten auf getrennten Bahnen entwickelt. Während man in Europa hauptsächlich an der Entwicklung ausgefeilter theoretischer Modelle (speziell im deutschsprachigen Raum) feilte und sich erst seit den 1990er-Jahren der empirischen Überprüfung der dabei entstandenen Theoriegebäude zugewandt hat (vgl. Rösen u. a. 1996; Angvik/von Borries 1997), verfolgte die nordamerikanische Geschichtsdidaktik traditionell einen stärker pragmatisch orientierten und empirisch rückgekoppelten Ansatz, der hauptsächlich auf den Forschungen rund um das Schools History Project der 1980er-Jahre und deren Nachfolgern basierte (Shemilt 1980; Portal 1987; Lee & Ashby 2000). Ab Mitte der 1990er, als nordamerikanische DidaktikerInnen an Symposia in Bielefeld und Potsdam teilnahmen und deutsche in Pittsburgh und Vancouver, kam es zu einem intensiveren

interkontinentalen Austausch zwischen diesen beiden unterschiedlichen Strängen (siehe z. B. Stearns u. a. 2000; Seixas 2004; Welzer 2001; Straub 2005), der sich dann auch in länderübergreifenden Forschungsprojekten und in der schwedischen, niederländischen und kanadischen Curriculumsentwicklung niederschlug. Die angelsächsische Didaktik brachte dabei vor allem das aus Großbritannien stammende Modell der second-order-concepts (z. B. Historische Signifikanz, Kontinuität und Veränderung, Ursache und Wirkung) zu wohlwollender Aufnahme, während in Nordamerika umgekehrt das deutsche Konzept des „Geschichtsbewusstseins“ (im Sinne einer sinnstiftenden Verknüpfung der drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) breite Anerkennung fand.

Der transatlantische Graben jedoch blieb bestehen. Bis heute haben sich keine theoretischen Ansätze aufgetan, welche die beiden unterschiedlichen theoretischen Zugänge überzeugend verschränken. Auch mangelt es weitgehend an empirischer Forschung, welche die Bedingungen und Ergebnisse des historischen Lernens in den beiden Kulturräumen vergleicht. Und ebenso existierte bislang keine empirische Studie, die sich eines synthetischen konzeptuellen Rahmens aus den beiden didaktischen Strängen bediente.

#### Studiendesign

Zwischen Dezember 2012 und Mai 2013 wurden vom Autor in Vancouver und Salzburg Tiefeninterviews mit 40 SchülerInnen zweier verschiedener Altersgruppen durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus 10 österreichischen und 10 kanadischen SchülerInnen der Sekundarstufe I (mittleres Alter 13,5 bzw. 14,1, nachfolgend „Junioren“ genannt) sowie 10 österreichischen und 10 kanadischen SchülerInnen der Sekundarstufe II (mittleres Alter 17,8 bzw. 17,1, nachfolgend „Se-

nieren“ genannt). Beide Geschlechter waren zu jeweils 50% in beiden Stichproben vertreten. Die Salzburger Stichprobe wurde aus NMS/AHS/BHS-SchülerInnen zusammengesetzt, das Sample aus Vancouver wurde einer im Provinz-Schulranking (Cowley/Easton 2013) hochgereihten und einer niedergereichten Schule gezogen. Die Tiefeninterviews waren teilstrukturiert, folgten einem Fragebogen und dauerten 25 bis 40 Minuten.

Vor Durchführung der Interviews waren neun Aspekte von Geschichtsbewusstsein als Analysedimensionen festgelegt worden (extrahiert aus den Modellen von Pandel 1987; Körber u. a. 2007; Seixas/Morton 2013), von denen sich im Zuge der Auswertung die folgenden sechs als kategorisierbar und quantifizierbar erwiesen:

- Verständnis von historischer Signifikanz
- Historizitätsbewusstsein
- historische Orientierungsfähigkeit
- historische Epistemologie
- moralisches Bewusstsein und
- politisches Bewusstsein.

Zusätzlich wurden Informationen zu den folgenden drei Aspekten eingeholt: Interesse an Geschichte, Quellen des eigenen Geschichtswissens und Identität.

Die Aussagen der SchülerInnen wurden entlang vordefinierter Kategorien codiert und nach Reflexionsniveaus gestuft, sodass sich (didaktisch/entwicklungspsychologisch relevante) Altersunterschiede und (didaktisch/geschichtskulturell relevante) Länderunterschiede quantitativ vergleichen sowie aus statistischer Sicht vergleichbare Profile bilden ließen (Interrater-Reliabilität 0,88, Signifikanzniveau  $\alpha=0.05$  (ANOVA)). Indem die verwendeten Kategorien und Aufgabenformate durch die Untersuchungsmethodik auf Konsistenz und Reliabilität getestet wurden, können sie als Ausgangspunkte für weitere quantitative Untersuchungen fungieren.

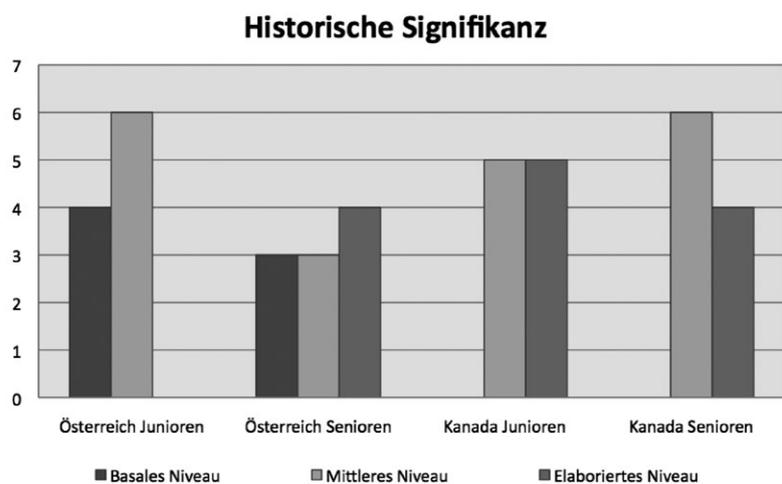
## Aspekt 1: Verständnis von historischer Signifikanz

In welchem Maße können SchülerInnen die Relevanz historischer Ereignisse, Akteure und Entwicklungen innerhalb eines historischen Narrativs einschätzen? Die ProbandInnen sollten eine Epoche und bis zu drei historische Ereignisse nennen, die sie selbst als besonders bedeutsam einschätzten, und die Gründe für ihre Einschätzung erläutern. Der Reflexionsgrad bei den Begründungen wurde in drei Niveaustufen eingeteilt, wobei die SchülerInnen einem „basalen“ Reflexionsniveau zugeordnet wurden, wenn sie keine Beispiele und/oder aber keine historische Begründung für ihre Wahl anführen konnten. Auf „mittlerem“ Niveau wurden sie verortet, wenn sie Beispiele anführen konnten sowie historische Begründungen lieferten, die jedoch nicht schlüssig bzw. kontrafaktisch ausfielen. Einem „elaborierten“ Reflexionsniveau schließlich wurden SchülerInnen zugeschlagen, die zudem noch schlüssige historische Begründungen für ihre Wahl liefern konnten.

Beispiel für eine Antwort auf elaboriertem Niveau:

**S/S (Schüler 38, Senior, Kanada):**

*If we look to Greece, there was what people in Nicodemia called the Bronze Age collapse, that was in the 12th century BC, that ended the Mycenaean civilization in Greece, and if that had never happened, then we may of course not have the Greek city states. There's also modern China, the revolution that brought China from an empire to democracy between 1912 and 1947. Of course the constitution that they passed in China in 47 has a connection to the Weimar constitution in Germany, and that's partially by [...] the Weimar republic in Germany ...*



Verständnis von historischer Signifikanz, nach Altersgruppe und Land.

Bei diesem Aspekt zeigte sich ein sehr deutlicher Länderunterschied: Die österreichischen Junioren erreichten allesamt nur ein basales bzw. mittleres Niveau, während ihre kanadischen AlterskollegInnen sich bereits ausschließlich auf mittlerem und elaboriertem Niveau bewegten. Auch verteilten sich die österreichischen Senioren auf allen Niveaustufen, während ihre kanadischen Al-

tersgenossInnen stets mittleres oder elaboriertes Niveau erreichten.

Hinsichtlich der gewählten Beispiele griffen die SchülerInnen übrigens in den meisten Fällen auf Themengebiete zurück, die in den vergangenen Monaten im Unterricht behandelt worden waren (v.a. Weltkriege, französische Revolution, englischer Civil war, amerikanische Revolution).

## Aspekt 2: Historizitätsbewusstsein

In welchem Maße durchdringen SchülerInnen das Prinzip von Kontinuität und Wandel, von Fortschritt und Rückschritt? Die ProbandInnen wurden nach (bis zu) drei Beispielen für Dinge und Phänomene gefragt, die sich im Laufe der Zeit veränderten und ebenso solche, die gleich blieben. Auf basalem Niveau fanden sie keine (oder nur kontrafaktische) Beispiele, auf mittlerem Niveau führten Sie hauptsächlich konkrete (oder triviale/widersprüchliche abstrakte) Beispiele an und auf elaboriertem Niveau hauptsächlich abstrakte Beispiele, die weder kontradiktorisch noch trivial waren.

Beispiel für eine Antwort auf elaboriertem Niveau:

**S/S (Schüler 24, Junior, Kanada):** *The really important question is whether philosophy ever develops ...*

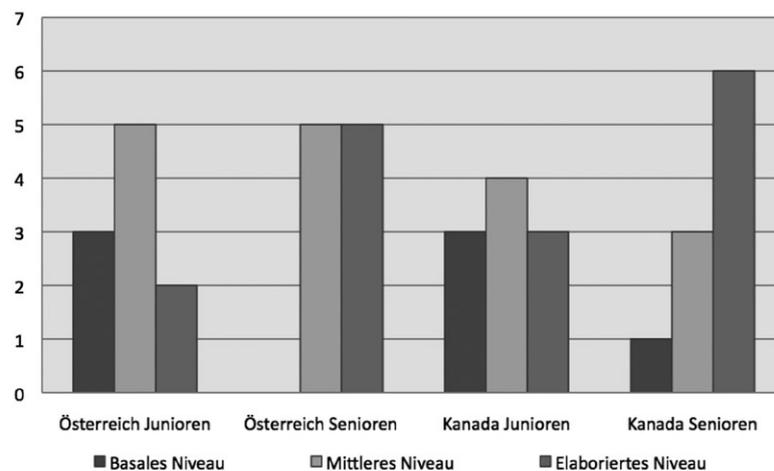
**Int:** *Or always circles?*

**S/S:** *Yeah, you might just be and in the end you go back to Socrates and settle. So, it's science of course that's changing every single day new, discoveries, science, astronomy, these things are being changed, but theology, religion, might have been modernized a bit but the core values remain the same, so things that are not ... I think epistemology it is called, things that we can't calculate, you can't get your hands on, you can't see with your eyes, these things, there's always being doubt ...*

**Int:** *Metaphysics?*

**S/S:** *Yeah, metaphysics, exactly.*

### Historizitätsbewusstsein



Verständnis von Historizität, nach Altersgruppe und Land.

ÖsterreicherInnen und KanadierInnen schnitten bei diesem Bereich ähnlich ab, jedoch zeigte sich ein starker Unterschied zwischen den Altersgruppen: Junioren erreichten vornehmlich ein mittleres Niveau, während die Senioren mehrheitlich ein elaboriertes Niveau aufwiesen.

## Aspekt 3: Historische Orientierung

In welchem Maße sind SchülerInnen in der Lage, diachrone historische Vergleiche anzustellen? Die SchülerInnen wurden befragt, ob ihrer Einschätzung nach das Leben vor 100-200 Jahren einfacher oder schwerer gewesen sei als heute, und welche Entwicklungen seither als positiv bzw. negativ anzusehen seien. Auf

basalem Niveau kamen die SchülerInnen lediglich zur Einschätzung „besser“ oder „schlechter“, ohne jedoch eine schlüssige Begründung anführen zu können. Einem mittleren Niveau zugeordnet waren sie sich der Ambivalenz der Fragestellung bewusst und führten positive und negative Aspekte an, jedoch blieb die Begründung noch undifferenziert. Auf elaboriertem Niveau konnten sie differenzierte Begründungen anführen, welche etwa die unterschiedlichen Entwicklungen verschiedener sozialer Gruppen berücksichtigten, und manche wiesen die Fragestellung selbst als undifferenziert zurück.

Beispiel für eine Antwort auf elaboriertem Niveau:

**S/S (Schüler 18, Senior, Österreich):** *Das kommt glaube ich ganz darauf an, in welche Familie, also in welche soziale Schicht man hineingeboren wird. Für ärmere Schichten, wenn man's vergleicht mit immer noch armen Leuten aus armen Ländern, sprich Afrika, unentwickelten, finde ich nicht unbedingt, dass es früher schwerer oder leichter gewesen wäre, vergleichbar wie heute. Wenn man in gute Familien geboren wird in entwickelteren Ländern und mehr Bildungschancen hat, ist das natürlich leichter. Das war früher auch so, wenn man adelig geboren wird hat man es auch dementsprechend leichter.*

**Int:** *O.k., und wenn du dich vergleichen würdest mit jemandem aus deiner sozialen Schicht und Herkunft, denkst du dass dein Leben damals leichter oder schwerer gewesen wäre im Vergleich zu heute?*

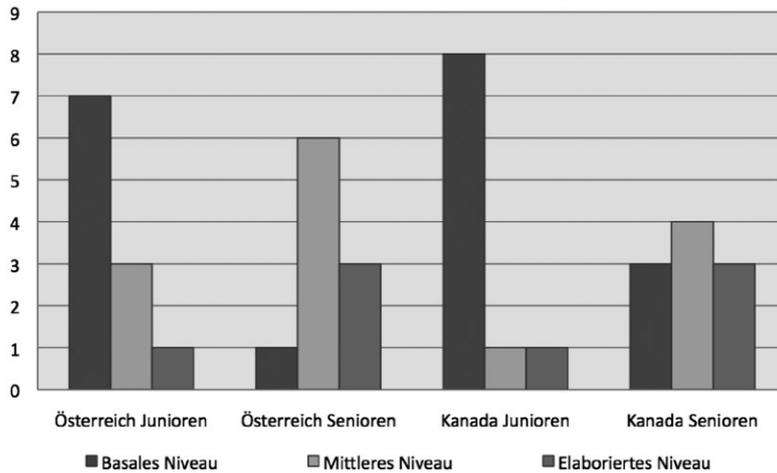
**S/S:** *ich denke, damals wäre es wahrscheinlich schwerer gewesen. Wenn man von mir als Mittelschicht, also normaler Durchschnittsstandard, ist es ja doch nicht so üblich gewesen dass damals so viele Leute studiert haben ...*

**Int:** *O.k., also Bildung ist ein Punkt ...*

**S/S:** *Genau. Und politische Mitbestimmung quasi.*

**Int:** *Irgendwas das leichter gewesen ist, oder war's schwerer hauptsächlich?*  
**S/S:** *Ja damals gab's ja nicht so viel was von einem gefordert wird wie heute...*  
**Int:** *Weniger Anforderungen [ja]?*  
**S/S:** *Man hatte wohl auch mehr Berufschancen, weil durch die Globalisierung ja die Konkurrenzen dementsprechend größer sind.*

**Historische Orientierung**



Historische Orientierungsfähigkeit, nach Altersgruppe und Land.

**Aspekt 4: Historische Epistemologie**

In welchem Maße verstehen SchülerInnen den Konstruktionscharakter von Geschichte und die Funktionsweise historiographischer Methodik, speziell hinsichtlich der Quellenkritik? Zunächst wurden die ProbandInnen gefragt, ob und in welchem Ausmaß uns historische Narrationen (im Film, Schulbuch etc.) zeigen könnten, wie es früher wirklich gewesen ist. Zudem sollten sie (auch beispielhaft) darlegen, was man über die Vergangenheit herausfinden könne und was sich unserem Zugriff entzöge. Sofern die SchülerInnen die Notwendigkeit von Quellen zur Rekonstruktion von Vergangenheit bei ihren Ausführungen gar nicht berücksichtigten, wurden sie einem basalen Niveau zugestuft. Auf mittlerem Niveau konnten sie plausible Beispiele für rekonstruierbare und nicht-rekonstruierbare Aspekte nennen sowie die Bedeutung von Quellen im Allgemeinen würdigen, auf elaboriertem Niveau setzten sie sich zudem mit Fragen der Quellenkritik auseinander.

Auch hier schnitten SchülerInnen in beiden Ländern ähnlich ab. Junioren kamen kaum über ein basales Niveau hinaus, Senioren erreichten zumeist ein mittleres Niveau.

ten Entwicklungen als positiv und negativ, wobei gruppenübergreifend die insgesamt positive Beurteilung der Entwicklungen bei gleichzeitiger Ambivalenz im Bereich der Bewertung technischen Fortschritts auffällt.

Konkret benannten die SchülerInnen die in Tabelle 1 dargestell-

Tabelle 1: Von SchülerInnen beispielhaft genannte Entwicklungen, kategorisiert, nach Altersgruppen und Ländern.

<i>Positive Entwicklungen:</i>	<i>Österreich Junioren</i>	<i>Österreich Senioren</i>	<i>Kanada Junioren</i>	<i>Kanada Senioren</i>
Technologie, Wissenschaft, Bildungschancen, Infrastruktur	7	4	6	7
Medizin, Ernährung, Lebenserwartung	4	6	3	4
Politik (Partizipation, Menschenrechte, Toleranz)	3	5	3	4
Weniger Gewalt	1	2	0	0
<i>Negative Entwicklungen:</i>	<i>Österreich Junioren</i>	<i>Österreich Senioren</i>	<i>Kanada Junioren</i>	<i>Kanada Senioren</i>
Stress, biographischer und ökonomischer Druck	4	2	0	1
Umweltschäden, Entfremdung, Technologie (als Bedrohung)	3	4	7	2
Soziale Isolation, Depression	0	3	3	2
Kulturverfall, Trägheit, Degeneration	0	2	1	3
Politik (Extremismus, mehr Gewalt)	1	2	0	0

Beispiel für eine Antwort auf mittlerem Niveau:

**S/S (Schüler 3, Junior, Österreich):** Nein, [Darstellungen können uns nicht zeigen, wie es früher genau war], weil sie noch nicht alles entdeckt haben was früher passiert ist.

**Int:** Aber man könnte alles entdecken?

**S/S:** Ja schon, aber das benötigt sehr viel Aufwand. Nicht alles, aber viel mehr.

**Int:** Könnte man alles entdecken, so dass man z. B. weiß, wie es wirklich gewesen ist in der Antike?

**S/S:** Nein.

**Int:** Warum nicht?

**S/S:** Weil man nicht weiß wie sie früher gelebt haben und wie sie gedacht haben; wie sie gelebt haben schon, aber nicht wie ... täglich gearbeitet haben.

**Int:** Das kann man gar nicht wissen oder das kann man nur mit viel Aufwand erfahren?

**S/S:** Nicht wissen.

**Int:** Was können wir überhaupt über die vergangenen Zeiten wissen und was können wir nicht wissen?

**S/S:** Also das was man irgendwo findet, das kann man dann untersuchen und es dann herausfinden oder so.

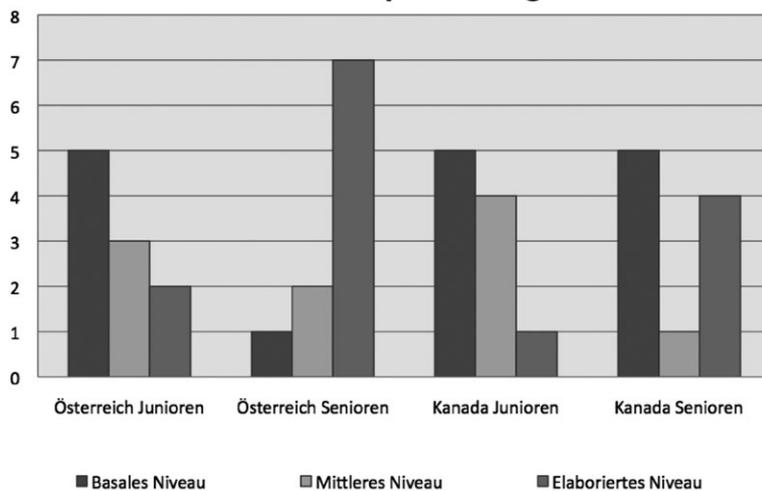
**Int:** Zum Beispiel?

**S/S:** Die Titanic.

**Int:** Die Titanic – wir finden das Wrack, und dann wissen wir wie es ausgesehen hat. Und was kann man nicht wissen?

**S/S:** Wie der einzelne gelebt hat. Und die Solidarität der Menschen, wie sie sich zueinander verhalten haben.

**Historische Epistemologie**



Verständnis von historischer Epistemologie, nach Altersgruppe und Land.

Generell schnitten die Salzburger SchülerInnen in diesem Bereich etwas besser ab (jedoch statistisch insignifikant); fast alle befragten ÖsterreicherInnen verneinten die Möglichkeit einer realistischen Sicht auf die Vergangenheit, während die Hälfte der kanadischen Senioren diese bejahten und die Notwendigkeit von Quellen nicht ansprachen. Auch zeigte sich ein

erheblicher Verständniszuwachs zwischen den beiden Altersgruppen, speziell in Österreich, wo die meisten Junioren ein basales, fast alle Senioren jedoch ein elaboriertes Niveau aufwiesen. Kurioses Detail: Ein Viertel aller kanadischen ProbandInnen äußerte ungefragt die Überzeugung, dass die Regierung historische Fakten verfälsche und zurückhalte.

**Aspekt 5: Moralisches Bewusstsein**

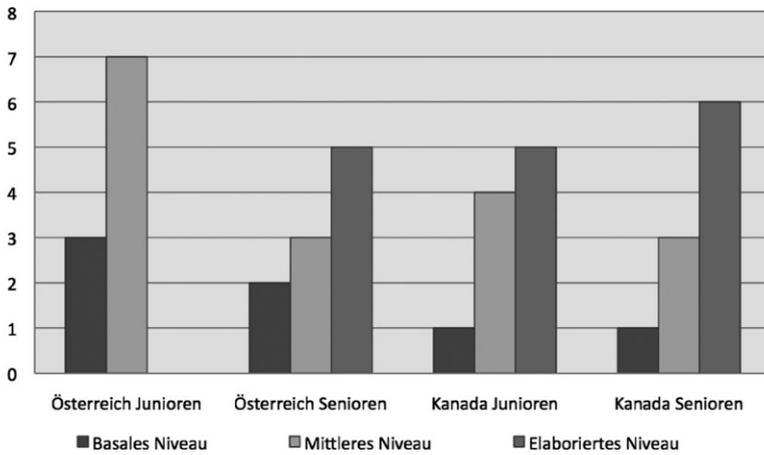
In welchem Maße sind SchülerInnen in der Lage, begründete und empathische moralische Beurteilungen zu leisten, die nicht nur auf ihren eigenen Werten beruhen, sondern auch den, auf einem spezifischen Kontext beruhenden, ethischen Referenzrahmen der beurteilten Zeit mit einbeziehen? Die ProbandInnen wurden befragt, ob die Menschen in früherer Zeit moralisch besser oder schlechter gehandelt hätten als wir heute und allgemein bessere/schlechtere Menschen gewesen wären. Zudem wurden sie gefragt, aus welchem Grund Menschen früher Handlungen gesetzt hätten, die uns heute irrational und verwerflich erschienen. Auf basalem Niveau konnten die SchülerInnen keine Begründung für ihr Urteil abgeben, auf mittlerem Niveau beurteilten sie die Handlungen und Einstellungen früherer Menschen noch auf der Basis ihres eigenen Wertesystems, ohne einen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Auf elaboriertem Niveau bezogen sie die Handlungen und Einstellungen früherer Leute auf den historischen Kontext, weshalb sie häufig gar kein Urteil abgeben mochten bzw. die Frage als undifferenziert zurückwiesen.

Beispiel für eine Antwort auf elaboriertem Niveau:

**S/S (Schüler 24, Junior, Kanada):** *In a moral sense, I guess, we don't know the situations they were in, their parents raised them I guess, society brought them up, right now you can if you have nuclear weapons you can't just, say, blow up any country you want, but if you just leave the weapons we have today in the hands of ancient people like, say, Napoleon the world would be gone, so if those people had grown up in the moral like way we are and I think it would be not much of a difference just that the situation, circumstances, they all have been in.*

*Int: So they remain pretty much the same, and just the circumstances change?  
S/S: Yeah; you always have that like moral consciousness, you always know what you're doing that's wrong or right, but the society brings you up that way.*

**Moralisches Bewusstsein**



Moralisches Bewusstsein, nach Altersgruppe und Land.

Während bei den anderen drei Gruppen zumindest die Hälfte der SchülerInnen ein elaboriertes Niveau erreichte, traf dies auf die österreichischen Junioren in keinem Fall zu. Keine/r der befragten SchülerInnen der Unterstufe zeigte sich demnach in der Lage, ein historisches Werturteil in Rücksicht auf den historischen Kontext und fluide Normensysteme vorzunehmen.

**Aspekt 6: Politisches Bewusstsein**

In welchem Maße sind SchülerInnen in der Lage, über Macht und Herrschaft zu reflektieren? Die ProbandInnen wurden gefragt, wer denn eigentlich Macht habe und welche Personen Geschichte schreiben würden (im Sinne von Personen oder Gruppen, die einen bedeutenden Einfluss auf die Zeitläufe haben). Auf basalem Niveau engten die Befragten das Konzept „Macht“ auf militärische Macht ein oder verneinten die Existenz von Machtbeziehungen schlichtweg. Auf mittlerem Niveau konnten sie mehrere Formen von Macht unterscheiden, blieben jedoch auf einer konkreten Ebene, während sie auf elaboriertem Niveau über Macht auf einer

abstrakten (jedoch nicht trivialen) Ebene reflektieren konnten.

Beispiel für eine Antwort auf elaboriertem Niveau:

*S/S (Schüler 37, Senior, Kanada): The people who make history are the ones that break the laws.*

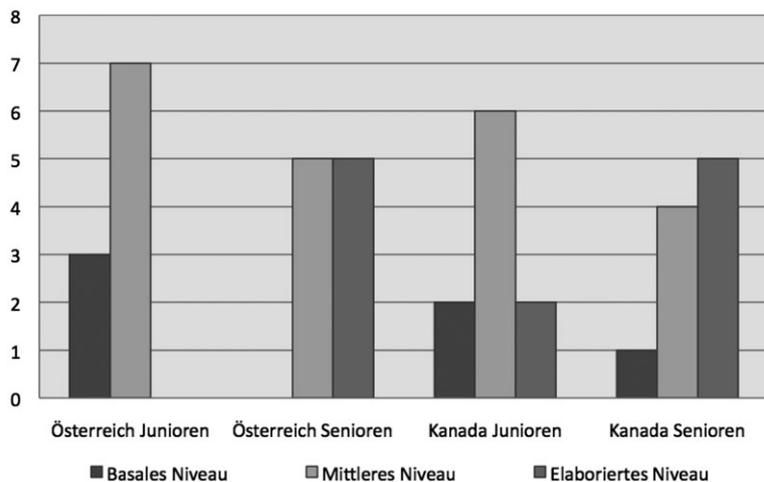
*Int: Breaking laws, meaning ...*

*Stud: They could be breaking an actual law, or civil disobedience, people who are remembered as Martin Luther King, and then cases that follow where all these ... I mean ... And Hitler, with the Nazis, they created mass murders that were crimes against humanity, that's how he was remembered, and all these other people like Genghis Khan.*

*Int: So it's people who do think and act in ways that are considered inappropriate, in a legal way or in a social way ...*

*Stud: Somebody who is different and who can be bold about something.*

**Politisches Bewusstsein**



Politisches Bewusstsein, nach Altersgruppe und Land.

Im Ländervergleich zeigte sich hier kein signifikanter Unterschied in den Reflexionsniveaus, jedoch konnte in beiden Ländern ein sehr starker Anstieg zwischen den Altersgruppen gemessen werden.

**Weitere Untersuchungsaspekte**

**Welchen Nutzen hat Geschichte?**

Die ProbandInnen wurden auch befragt, welche Rolle Geschichte in ihrem eigenen Leben spielen würde und welche Bedeutung sie für die Gesellschaft hätte.

In beiden Ländern meinte die weit überwiegende Mehrzahl der SchülerInnen, dass die Beschäftigung mit Geschichte zwar einen großen Wert für die Gesellschaft besäße (z. B. für PolitikerInnen), für sie selbst aber lediglich – wenn überhaupt – eine unterhaltende oder pragmatische (z. B. notwendiger Teil des bürger-

lichen Bildungskanons) Funktion hätte. Nur wenige SchülerInnen ließen erkennen, dass sie Geschichte auch zur eigenen historischen Orientierung bzw. Sinnbildung nutzen würden:

**S/S (Schüler 38, Senior, Kanada):**  
*Well, to put it in the very general way, perhaps an overused way, we make errors and we have successes, and we try to repeat and improve our successes and try to avoid and rectify our errors.*

**Int:** *And in what respect could that errors be?*

**S/S:** *Well, we consider the conditions on which the errors or successes have arisen, and we try to replicate those conditions as much we could.*

### Interesse an historischen Inhalten

Befragt nach ihren bevorzugten Epochen und historischen Schauplätzen, nannten die SchülerInnen mehrheitlich Themen, die im Unterricht kurz zuvor behandelt worden waren. Themen der europäischen Geschichte waren in beiden Ländern gleichermaßen am beliebtesten, speziell unter den ÖsterreicherInnen. Kanadische SchülerInnen interessierten sich auffällig wenig für die eigene Landesgeschichte, jedoch stark für jene Kulturen, aus denen ihre Vorfahren stammten.

Nach jener historischen Person befragt, für die sie selbst am meisten Interesse aufbrächten, nannten nahezu alle SchülerInnen eine militärische oder politische Figur, was auf eine ungebrochene Dominanz der Politikgeschichte im Unterricht hinweist. Alle männlichen Schüler und die meisten weiblichen Schülerinnen wählten dabei eine männliche Figur.

## Quantitative Auswertung

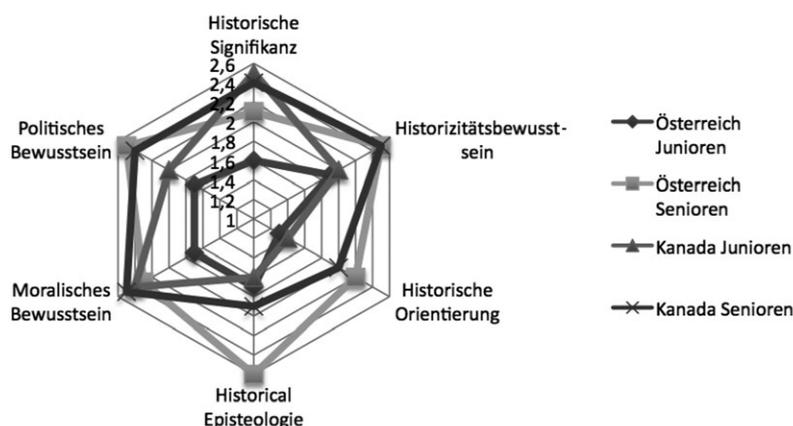


Diagramm 1: Durchschnittlicher Reflexionsgrad in sieben Kernaspekten des Geschichtsbewusstseins, nach Ländern und Altersgruppen.

### Ländervergleich

- Kanadische SchülerInnen zeigten im Schnitt ein signifikant höher entwickeltes moralisches Bewusstsein sowie ein signifikant besseres Verständnis des Konzepts „Historische Signifikanz“.
- Österreichische SchülerInnen zeigten insgesamt ein geringfügig besseres (bei den Senioren signifikant besseres) Verständnis des Konstruktionscharakters von Geschichte und der historischen Methodik.

### Altersvergleich

In beiden Ländern zeigte sich zwischen Junioren und Senioren ein Zuwachs an historischer Reflexionsfähigkeit von ca. 30%, wobei insbesondere die historische Orientierungsfähigkeit stark zunahm, sich jedoch das Verständnis von historischer Signifikanz über die Jahre kaum verbesserte.

Obwohl österreichische SchülerInnen insgesamt etwas schlechter abschnitten als ihre kanadischen KollegInnen, zeigte sich bei ihnen eine erheblich stärkere Verbesserung des historischen Denkens über den schulischen Bildungsweg hinweg: Während österreichische Junioren noch bedeutend schlechtere Ergebnisse als ihre kanadischen

Gegenüber zeigten, trat dieser Unterschied bei den Senioren zurück.

### Entwicklung von Geschichtsbewusstsein

- Die Mehrzahl der SchülerInnen erreichte in mindestens zwei Drittel aller getesteten Aspekte das selbe Niveau, was darauf schließen lässt, dass sich die einzelnen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins parallel zueinander und homogen entwickeln.
- Das eigene Interesse am Geschichtsunterricht, die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Wissensbestände, das Geschlecht und die Identität hatte keinen Einfluss auf die Ergebnisse. Überraschenderweise spielte auch keine Rolle, ob die SchülerInnen die Beschäftigung mit der Vergangenheit als sinnstiftend begrüßten oder sie als sinnlos ablehnten.

### Schlussfolgerungen für die österreichische Geschichtsdidaktik

Es erscheint angeraten, dem offenkundigen Defizit österreichischer SchülerInnen im Verständnis von historischer Signifikanz entgegenzuwirken. Hierzu bräuchte es in den Unterrichtsmaterialien eine stärkere

Auseinandersetzung mit der Frage, warum bestimmte Ereignisse oder Entwicklungen überhaupt für historiografische Betrachtungen herangezogen werden und welche Rolle ihnen mit welcher Absicht in (unterschiedlichen) Narrativen zuge-dacht wird.

Um den offenkundigen Defiziten im Bereich des moralischen Bewusstseins entgegenzuwirken, scheint es geboten, SchülerInnen im reflektierten moralischen Beurteilen anzuleiten, damit sie eigene moralische Standards nicht als universell, sondern als kontextgebunden und unterschiedlich von jenen der beurteilten historischen Akteure betrachten (historische Empathie). Hierfür scheint unterrichtspragmatisch insbesondere eine Forcierung des Prinzips der Multiperspektivität sinnvoll.

Detaillierte Ergebnisse, die Diskussion der (methodenbedingt beschränkten) Aussagekraft und von Methodenproblemen sowie eine Interpretation der Ergebnisse finden sich in Ammerer/Seixas 2014.

---

## LITERATUR

- H. AMMERER/P. SEIXAS, Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth – Findings of an intercultural comparative exploration, in: H. AMMERER/T. HELLMUTH, /Ch. KÜHBERGER (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2014.
- M. ANGVIK/B. v. BORRIES (Hg.), *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*. Hamburg 1997.
- P. COWLEY/S. EASTON, *Report Card on British Columbia's Secondary Schools 2013*. Online verfügbar unter: <http://www.fraserinstitute.org/uploadedFiles/fraser-ca/Content/research-news/research/publications/british-columbia-secondary-school-rankings-2013.pdf> [15. Juni 2013].
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.
- P. LEE/R. ASHBY, *Progression in historical understanding ages 7-14*, in: P. STEARNS/P. SEIXAS/S. WINEBURG (Hg.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York 2000.
- H.-J. PANDEL, *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, in: *Geschichtsdidaktik* 12, 1987.
- Chr. PORTAL (Hg.): *The History Curriculum for Teachers*. London 1987.
- J. RÜSEN u. a., *Geschichtsbewusstsein von Schülern und Studenten im internationalen und interkulturellen Vergleich*, in: B. v. BORRIES/J. RÜSEN (Hg.): *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*. Pfaffenweiler 1994.
- P. SEIXAS (Hg.): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto 2004.
- P. SEIXAS/T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto 2013.
- P. STEARNS/P. SEIXAS/S. WINEBURG (Hg.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York 2000.
- J. STRAUB (Hg.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York 2005.
- H. WELZER (Hg.), *Das soziale Gedächtnis: Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg 2001.
-

## Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten aus qualitativen Daten

In den letzten Jahren vollzog sich der Wandel weg von der Inputorientierung hin zur Outputorientierung. International bekannte Schülerleistungsstudien wie z. B. die OECD-Studie PISA, die IEA-Studien TIMSS und PIRLS oder auch nationale Studien wie die Überprüfung von Bildungsstandards in Österreich oder Deutschland prägen seit geraumer Zeit die Landschaft der Bildungsforschung mit dem Ziel, kumulativ erworbene Lernleistungen zu messen und zu vergleichen. Die Daten dieser sogenannten Large Scale Assessments können nur über Tests gewonnen werden. Das Messergebnis kann aber nur so gut wie sein Messinstrument sein. So wie man von einem Thermometer genaue und vergleichbare Messergebnisse erwartet, darf man dies von Leistungstests erwarten. Der Test soll tatsächlich das Wissen bzw. die Kompetenz messen, das er zu messen vorgibt (Validität), zuverlässig zwischen „guten“ und „schlechten“ Leistungen differenzieren können (Reliabilität) und unabhängig von der Situation und Auswertung sein (Objektivität) (Bortz/Döring 2003:192-202).

Die Entwicklung von solchen Testaufgaben ist vor allem eine fachdidaktische Herausforderung. Ausgehend von der Fragestellung ist es vor der eigentlichen Testkonstruktion notwendig, sich mit dem zu untersuchenden Konstrukt theoretisch auseinander zu setzen. Die Frage, wie das Konstrukt auf die Ebene der Testaufgaben heruntergebrochen werden kann, ist ausschlaggebend für die Erstellung des Testdesigns und damit für die Auf-

gabenkonstruktion. Ziel der Aufgabenentwicklung ist es, möglichst viele verschiedenartige Aufgaben zu konstruieren, die inhaltlich das zu testende Konstrukt gut abbilden (Dubs 2008:264). In dieser Phase gilt es, neben der Frage „Welche Kompetenzbereiche und welche Teilbereiche sind Gegenstand der Untersuchung?“ und Fragen nach der Absicht des Tests und der Inhaltsauswahl der Aufgaben, vor allem die zentrale Frage nach der empirischen Überprüfbarkeit zu klären. Konkret bedeutet dies, dass es zwischen leichter und schwerer zu operationalisierbaren Kompetenzbereichen zu unterscheiden gilt. Diese Frage besteht vor allem dann, wenn neben der eigentlichen Aufgabenstellung (Material) und der Lösung, auch die Person (Kontext, Sprache, oder schriftliche Ausdrucksfähigkeit) miteinbezogen werden muss. Dies gilt beispielsweise beim Überprüfen literarischer Texte bzw. der literatur(ästhetischen) Urteilskompetenz (Frederking 2008) oder beim Überprüfen historischen Denkens (Körber 2008). Hier tut sich die Frage auf, inwiefern zwischen Graduierungen von Kompetenzen differenziert werden kann, respektive, inwiefern garantiert werden kann, dass jede richtige Antwort oder jeder Lösungsweg den gleichen Kompetenzgrad abbildet.

Ziel dieses Artikels, der im Rahmen des Projektes „Large Scale Testing in History“ der Pädagogischen Hochschule Salzburg entstanden ist, ist es nun, eine Möglichkeit darzustellen, wie bei der Konstruktion von Aufgaben mit offenem Antwort-

format die Person des Schülers/der Schülerin miteinbezogen werden kann, um die oben angesprochene Herausforderung möglichst erfolgreich zu bewältigen.

### Der Itementwicklungsprozess von literarischen Texten bei Large Scale Testungen

In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die Entwicklung von Testaufgaben literarischer Texte gerichtet. Zuerst wird kurz erläutert, wie sich die verschiedenen Antwortformate in Studien zur Lesefähigkeit aufteilen. Danach wird ein Überblick darüber gegeben, wie bei literarischen Texten die Herausforderung im Umgang mit Offenheit und Mehrdeutigkeit der Texte bewältigt wird. Abschließend wird auf den Itementwicklungsprozess eingegangen.

### Allgemeine Herausforderungen

Bei der Entwicklung von Testaufgaben geht es neben der Inhaltsauswahl, Inhaltsvalidität, Aufgabenformulierung und Aufgabenbewertung (Dubs 2008:263) vor allem auch um die Frage, in welchem Antwortformat die Testaufgaben entwickelt werden sollen. Dieses kann offen, halboffen oder geschlossen sein. Bei offenen Antwortformaten muss die Lösung frei produziert werden, bei halboffenen Aufgaben werden Kurzantworten oder einzelne Wörter verlangt und bei geschlossenen Antworten sind bereits mehrere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl vorgegeben. Die Auswahl über den Einsatz des Antwortformates hängt zum einen davon ab, wieviele Informationen gewonnen werden sollen und zum anderen, wie viel an zeitlichen, finanziellen und personellen Mitteln vorhanden sind. Beide Aspekte müssen gegeneinander abgewogen werden und stehen in einem indirekten Verhältnis zueinander. Da Large Scale Assessments Datenerhebungen an großen Stichproben durchführen, wird aus testökonomischen Gründen bei den Ant-

wortformaten meist auf einen hohen Prozentsatz an geschlossenen Antwortformaten zurückgegriffen, da offene Antwortformate im Gegensatz zu computerisiert auswertbaren geschlossenen Formaten, finanziell und zeitlich aufwändig von fachwissenschaftlich und statistisch geschultem Personal auf ihre Richtigkeit hin bewertet werden müssen. Meist wird bei der Konstruktion der Testaufgabe ein zweistufiges Verfahren und damit eine Verschränkung von qualitativer und quantitativer Methodik verwendet.

### Die Problematik des Interpretierens von offenen Schülerantworten

Gerade bei literarischen Texten stellt sich die Frage, wie denn die Offenheit und Mehrdeutigkeit der Texte bei der Beantwortung der Fragen berücksichtigt werden?

Zur Bewältigung dieser Herausforderung wurden bei PISA und DESI kognitionspsychologische Bezugstheorien gewählt (Kintsch 1994). Das Ziel dieser Bezugstheorie ist es, „die Informationsverarbeitungsprozesse zu beschreiben, zu analysieren und zu simulieren, die beim Verstehen des Textes auftreten“ (ebd. 40). Textverstehen wird hier beschrieben als „eine Art des Verstehens, die darin besteht, dass der Leser den Text sowohl reproduzieren und zusammenfassen kann als auch textrelevante Fragen zu beantworten weiß“ (ebd. 40). Schlussendlich geht es um das Anwenden von Enkodierstrategien und Wissen. Was jemand aus einem literarischen Text macht, ist vor allem von seinen persönlichen Erfahrungen mitabhängig (ebd. 49).

Lesen wird als ein interaktiver Prozess verstanden. Der Text wird von der Leserschaft auf mehreren Ebenen analysiert und zwar vom Buchstaben zum Textergänzen. Zusätzlich bringt die lesende Person ihr Vorwissen in den Verstehensprozess ein (Nold/Willenberg 2007:25).

Ein anderes Projekt, das sich mit der Literaturästhetischen Ur-

teilskompetenz (LUK) beschäftigt, wählte ein theoretisches Bezugsmodell, das auf literaturtheoretischen Grundlagen basiert (Frederking u. a. 2009:167). Dabei werden drei Ebenen der Literaturästhetik unterschieden: Semantisches literaturästhetisches Urteilen, idiolektales literaturästhetisches Urteilen und kontextuelles literaturästhetisches Urteilen.

Unter semantischen literaturästhetischen Urteilen wird jener Teilbereich verstanden, der die Fähigkeit zur Erschließung zentraler Inhalte eines Textes beinhaltet. Dabei gilt es, trotz Offenheit eines literarischen Textes den „kohärenten Textsinn“ herzustellen (Eco 1962:87). Nach Eco lässt sich nicht bestimmen, welche Interpretation die „richtige“ und welche die „falsche“ ist, jedoch, welche Interpretation als unzulässig bezeichnet werden muss (1996:87). Die fehlende Verifizierbarkeit einer Textinterpretation ist der „entscheidende Ansatzpunkt für die Operationalisierung literaturästhetischer Urteile (Frederking u. a. 2009:168).

Die zweite Teildimension literaturästhetischer Urteilskompetenz wird als „idiolektales literaturästhetisches Urteilen“ bezeichnet. Der Bereich umfasst die Fähigkeit zur Analyse des strukturellen Schemas und ihrer ästhetischen Funktion. Merkmale der „ästhetischen Funktion“ von Sprache sind die „Mehrdeutigkeit“ und „Autoreflexivität“ (Eco 1972:145-146). Die literaturästhetische Kernfrage ist dabei, „aufgrund welcher Strukturmerkmale der Text diese (oder andere) semantische Interpretationen hervorbringen“ kann? (Eco 1999:43).

Die dritte Teildimension ist das „kontextuelle literaturästhetische Urteilen“. Diese Teildimension setzt textextern an und erfordert die „Fähigkeit zur Analyse, Auswertung und Übertragung von präsentierten historischen, motiv- bzw. mentalitätsgeschichtlichen sowie epochen- bzw. gattungsspezifischen Informa-

tionen“ auf die literarische Quelle (Frederking u. a. 2009:169).

So wie bei literarischen stellt es bei historischen Texten (im vorliegenden Design sind sowohl Texte als historische Quellen als auch als Darstellungen gemeint) eine Herausforderung dar, eindeutige Aussagen zu formulieren und daraus richtige Lösungen zu operationalisieren. Denn auch hier stellt sich die Frage, wie denn „die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene historische Identität unter Rückgriff des eigenen Denkens zu reflektieren“ (Körber 2008:72) messbar gemacht werden kann. Die diesbezügliche Problematik beruht im Besonderen darauf, dass es oft nicht nur eine richtige Antwort gibt, sondern immer perspektivisch mehrere (Körber 2008:77). Dies ist eine Herausforderung bei der Erarbeitung eines Kriterienkataloges, der für die Bewertung von Schülerantworten benötigt wird und infolgedessen mehrere kategoriale Qualitätskriterien in Form von „Ankerbeispielen“ beinhaltet. Eine zusätzliche Aufgabe, die es zu lösen gilt ist die, dass es sich bei historischen Aufgaben um „multipolare Gebilde“ (Körber 2008:79) handelt, da nicht nur die Facetten Aufgabe/Material und Lösung, sondern auch die individuelle Perspektive, die sich wiederum aus der persönlichen Biografie der Person ergibt, ausdrücklich zu berücksichtigen ist. Darüber hinaus muss bei offenen Antwortformaten eine weitere Facette in Betracht gezogen werden: Die der bewertenden Person. Denn jede Antwort wird auch unter den subjektiven Einflüssen der beurteilenden Personen hinsichtlich ihrer Richtigkeit rezipiert und bewertet.

### Konstruktion von Testitems

In Studien, in denen die Lesefähigkeit (reading literacy) untersucht wird, spielen literarische Texte eine entscheidende Rolle. Bei PISA wird neben den Bereichen Mathematik

und Naturwissenschaft auch die Lesekompetenz der 15-/16-Jährigen untersucht. Hier zeigte sich 2009 hinsichtlich der Antwortformate folgende Verteilung: 48% geschlossene Aufgaben, 18% halboffene und 34% offene Aufgaben (OECD 2012:41). PIRLS durchleuchtet die Lesekompetenz der SchülerInnen am Ende der Volksschule. Literarische Texte spielten 2006 mit etwa der Hälfte aller eingesetzten Aufgaben eine entscheidende Rolle; dabei kamen die Aufgabenformate Multiple-Choice (53%), halboffene und offene Aufgaben (47%) zum Einsatz (Martin u. a. 2007:20). Auch bei der Untersuchung der Lesefähigkeit im Rahmen der DESI-Studie (Willenberg 2007) kam allen Antwortformaten eine wichtige Rolle zu, denn das Konstrukt wurde durch den Einsatz der Aufgabenformate Multiple-Choice mit vier Distraktoren (Antwortalternativen), halboffene und offene Aufgaben (einzelne Wörter oder ganze Sätze) im Testheft abgebildet.

Obwohl beispielsweise im Technischen Bericht von PISA 2009 (OECD 2012) der aufwändige und zeitintensive zyklische Prozess der Itementwicklung ein wichtiges Thema darstellt, wird kaum auf die Frage eingegangen, wie qualitativ hochwertige geschlossene Aufgaben entwickelt werden bzw. welche Möglichkeiten es dabei gibt, insbesondere, wenn es um die Entwicklung literarischer Texte geht.

### **Wege zur Entwicklung von geschlossenen Antwortformaten auf Basis offener Antwortformate**

#### **Unterscheidungen von Antwortformaten**

Bevor auf diverse Wege zur Entwicklung von geschlossenen Antwortformaten eingegangen werden kann, muss zuerst geklärt werden, welche Antwortformate es gibt. Im Allgemeinen gilt: Je nach Freiheitsgrad, der den Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung der Fragestellung eingeräumt wird, dem

Grad der Objektivierung der Aufgabenstellung, deren Korrekturmöglichkeit und finanziellen und zeitlichen Ressourcen kann zwischen verschiedenen Bearbeitungsformen differenziert werden. Grob wird zwischen Auswahlaufgaben und Bearbeitungsaufgaben unterschieden (Dubs 2008:268-269). Bei Auswahlaufgaben wird aus einer Mehrzahl vorgegebener Antworten oder Lösungen die Richtige ausgewählt. Auswahlaufgaben werden in Form von Multiple-Choice-, Zuordnungs-, Umordnungs- oder Richtig/Falsch-Aufgaben entwickelt. Gut konstruierte Auswahlantworten haben eine hohe Validität und unterscheiden sich bei den kognitiven Anforderungen kaum von Bearbeitungsaufgaben. Unter Bearbeitungsaufgaben werden Aufgaben mit halboffenem und offenem Antwortformat gezählt. Aufgaben mit halboffenem Antwortformat lassen im Vergleich zu „offenen“ Aufgaben nur eine eindeutig richtige Lösung zu. Items mit halboffenem Antwortformat sind Bearbeitungsaufgaben in Form von Kurzantwort- oder Vervollständigungsfragen. Aufgaben mit offenem (freiem) Antwortformat lassen mehrere richtige Lösungen oder Lösungswege zu. Um eine Objektivität bei der Beurteilung zu gewährleisten (Beurteilerobjektivität), muss ein möglichst trennscharfer Kriterienkatalog entwickelt werden und Personen, die die Aufgaben bewerten, müssen genauestens auf die Kriterien hin geschult und während des Auswertungsprozesses permanent betreut werden.

#### **Der Entwicklungsablauf**

Ausgehend von der Fragestellung, was im Detail getestet werden soll, ist es vor der eigentlichen Testkonstruktion notwendig, sich mit dem zu untersuchenden Konstrukt theoretisch auseinander zu setzen. Die Frage, wie das Konstrukt operationalisiert bzw. auf die Ebene der Testaufgaben heruntergebrochen werden kann, ist ausschlaggebend für

die Erstellung des Testdesigns und damit für die Konstruktion. Ziel ist es, dass möglichst viele verschiedenartige Aufgaben konstruiert werden, die inhaltlich das zu testende Konstrukt gut abbilden (Dubs 2008:264). In dieser Phase gilt neben der Frage: „Welche Bereiche sind Gegenstand der Untersuchung?“ auch die Frage nach der Absicht des Tests und der Inhaltsauswahl der Aufgaben zu klären.

Bei der Aufgabenkonstruktion muss zuerst zwischen den Kriterien zum Aufgabentwurf und Kriterien zur Kontrolle der Aufgabenqualität unterschieden werden (Dubs 2008:262-263). Beim Aufgabentwurf geht man von der Frage aus, in welcher Absicht sie entworfen werden. Dabei wird zwischen den Möglichkeiten der Selektion, Lernsteuerung und Lern diagnose unterschieden. Qualitätsvolle Aufgaben haben eine hohe Inhaltsvalidität, sie messen das, was sie zu messen vorgeben. Deshalb sollte basierend auf der Inhaltsauswahl von Aufgaben neben der Suche nach der Idee auch überlegt werden, ob eine Aufgabe im kognitiven oder im affektiven Lernbereich gestellt werden soll. Sollen also vor allem geistige Prozesse und Fähigkeiten wie Vorstellungskraft, Wahrnehmung, Schlussfolgern oder Problemlösen untersucht werden oder steht mehr das emotionale Verhalten der getesteten SchülerInnen im Blickpunkt des Interesses (ebd. 2008:264-265).

### **Die Entwicklung geschlossener Antwortformate**

Geschlossene Antwortformate können auf unterschiedliche Weise entwickelt werden. Meist wird ein zweistufiges Verfahren und damit eine Verschränkung von qualitativer und quantitativer Methodik ausgewählt. Dabei werden bereits im Zuge der Aufgabenkonstruktion neben der richtigen Lösung mehrere Auswahlmöglichkeiten festgelegt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, zuerst die Testaufgabe in einem offe-

nen Antwortformat zu entwickeln und diese dann in einem Vortest an einer kleinen, jedoch bezogen auf die untersuchten Kompetenzen extremen Stichprobe zu erproben. Basierend auf deren Antworten (inkl. kognitivem Interview) werden ein Kategoriensystem und geschlossene Antwortformate kreiert bzw. ein Kriterienkatalog erstellt. Der Grundgedanke, den Weg der zweiten Möglichkeit zu gehen, besteht darin, dass aus den produzierten Antworten auf ökonomischem Weg möglichst schülernahe Antwortalternativen generiert werden können, die die Individualität und Variabilität der untersuchten Personen berücksichtigen und folglich die Qualität der Aufgaben steigern (Spiel u. a. 2008:276).

Vor diesem Hintergrund kann auf Grundlage von Mayring (2012:28-30) für die Entwicklung eines Kategoriensystems folgende Vorgangsweise vorgeschlagen werden:

- 1) Einordnen in das Kommunikationsmodell: Diese sind Abbildungen von Kommunikationsprozessen, aber auch literarische oder historische Aufgaben können als solche angesehen werden. Wenn in solchen Modellen von Sender-Empfänger gesprochen wird, kann als Sender die Aufgabenstellung und als Empfänger die Person gesehen werden, die die Aufgabe zum Bearbeiten vorgelegt bekommt. Da es sich dabei oftmals um multipolare Gebilde handelt, bedeutet dies, dass zusätzlich die individuelle Perspektive und der historische Kontext, aus dem die Person kommt, eingeordnet und festgelegt werden müssen.
- 2) Bestimmung des konkreten inhaltsanalytischen Verfahrens
  - Was ist das Ziel der Analyse? Ausgehend vom Ziel der Analyse schlägt Mayring (2007:58–59) Verfahren wie Zusammenfassung, induktive Kategorienbil-

dung oder Explikation (enge und weite Kontextanalyse) vor, wobei auch eine Kombination verschiedener Verfahren möglich ist.

- Aufstellen eines Ablaufmodells, Festlegen des Kategoriensystems und der inhaltsanalytischen Regeln: Kategorien sind die Auswertungsaspekte, mithilfe derer das Material bearbeitet wird. Die Definition von Kategorien bildet ein zentrales Moment in der Analyse. Sie werden entweder induktiv aus dem Material gewonnen, oder deduktiv, d. h. theoretisch begründet vorab formuliert und an das Material angelegt. Kategorien können gruppiert oder hierarchisch geordnet werden (Kategoriensystem). Die Zuordnung von Textmaterial wird nach inhaltsanalytischen Regeln festgelegt. Für das Umwandeln von einem offenen Antwortformat auf das geschlossene empfiehlt sich dabei folgende Vorgangsweise: Nach der Festlegung des Untersuchungsgegenstandes, Materials und Ziels der Analyse wird theoriegeleitet festgehalten, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein wird. Ebenso müssen das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau festgelegt sowie entschieden werden, wie konkret oder abstrakt die Kategorien sein sollen. Anschließend wird das Material durchgearbeitet und jeweils entschieden, ob es einer bereits vorhandenen Kategorie zugeordnet werden kann oder mit einer neuen Kategorie begonnen werden muss. Wenn bereits 10% (bei großen Mengen) bis 50% (bei kleineren Mengen) durchgearbeitet worden sind, beginnt die Revision des Kategoriensystems. Dabei muss überprüft werden, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahe gekommen sind und ob das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau vernünftig gewählt wurden. Notwendige Veränderungen werden

durchgeführt und anschließend das restliche Material durchgearbeitet (ebd. 75-76).

- Überprüfung der Kategoriensysteme anhand einer Pilottestung und anschließenden Auswertung mit Intra-Koder-Übereinstimmung.

### Das kognitive Interview

Die Methode des kognitiven Interviews bzw. des cognitive labs (Alavi 2005; Long/Bourg 1996) dient der Beobachtung mentaler Prozesse, die in einer Person vorgehen, wenn sie z. B. einen Text interpretiert. Dies geschieht mit der Methode des „lauten Denkens“ („thinking aloud“) (Zucker u. a. 2004:3). Dabei werden Aufgaben auf Verständlichkeit der Instruktionen, Anforderungen der Items und unerwünschte Stolpersteine (z. B. Wortschatz, Grammatik) erprobt. Eine Anwendung des cognitive labs dient beispielsweise der Aufgabenoptimierung, indem SchülerInnen einzeln oder in Gruppen Multiple-Choice Aufgaben präsentiert bekommen, wo neben plausiblen Antwortmöglichkeiten auch weniger plausible Interpretationen vorkommen. Ein weiterer gewinnbringender Einsatz dieser Methode besteht darin, dass es bei der Entwicklung von Fragebögen oder bei der Entwicklung von Testaufgaben eingesetzt werden kann.

### Praxisbeispiel

#### Hintergrund und Fragestellung

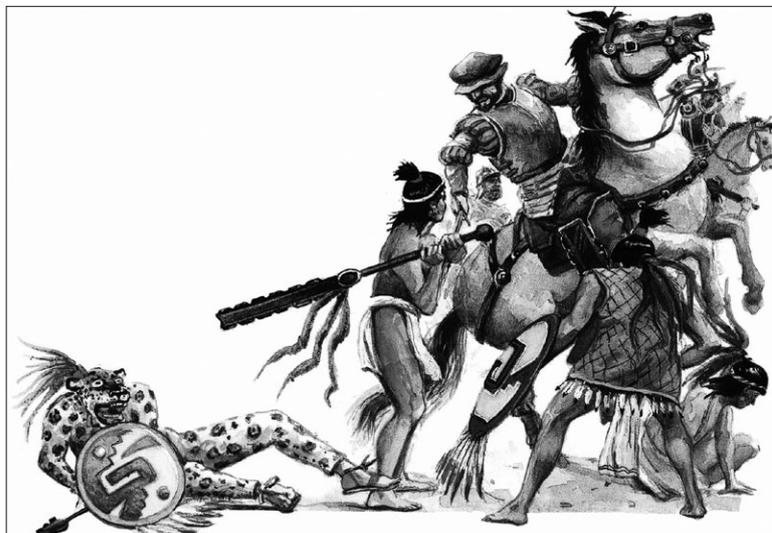
Vor dem Hintergrund des dargestellten Überblicks stellt sich die Frage, inwiefern die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden zu einer Erhöhung der Itemqualität mit Blickpunkt Distraktorenrevision dienen kann. Das hier skizzierte Beispiel liegt bereits in einer veröffentlichten Version vor (Kühberger 2011:80). Dabei handelt es sich um eine sogenannte Rekonstruktionszeichnung, welche die Er-

oberung Südamerikas zum Thema hat. Rekonstruktionszeichnungen sind bildliche Darstellungen der Vergangenheit und können in technisch-archäologische, didaktisierende, illustrative und virtuelle Typen eingeteilt werden (ebd. 71). Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine illustrative Rekonstruktionszeichnung, wie sie häufig in Schul- und Jugendbüchern vorzufinden ist. Bei solchen Darstellungen handelt es sich oft um „Idealisierungen, die mit der Realität wenig zu tun haben.“ (ebd. 71) Geschichts-didaktisch eingesetzt sollte mit diesem Medium geprüft werden, „welche historischen Sachverhalte und empirischen Befunde der Rekonstruktionszeichnung zu Grunde gelegt wurden (u. a. archäologische Funde, museale Stücke) oder welche Bewertungen vorgenommen wurden (z. B. Wirkung der gezeigten Menschen oder auch der Landschaft)“ (ebd. 71).

#### Untersuchungsschritte

Die Studie wurde zweistufig angelegt und es kamen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz. In einer ersten Stufe wurde die illustrative Rekonstruktionszeichnung zuerst 14 Schülerinnen und 21 Schülern (N = 35) einer 7. Schulstufe in einem geschlossenem Antwortformat in Form einer Multiple-Choice Aufgabe mit vier Distraktoren vorgelegt (vgl. Abb. 1).

**Im 16. Jahrhundert eroberten spanische Truppen große Teile Südamerikas. Dabei trafen sie auch auf Azteken. In der Rekonstruktionszeichnung eines Jugendbuchs wird dies so dargestellt:**



*Kreuze die richtige Antwort an:*

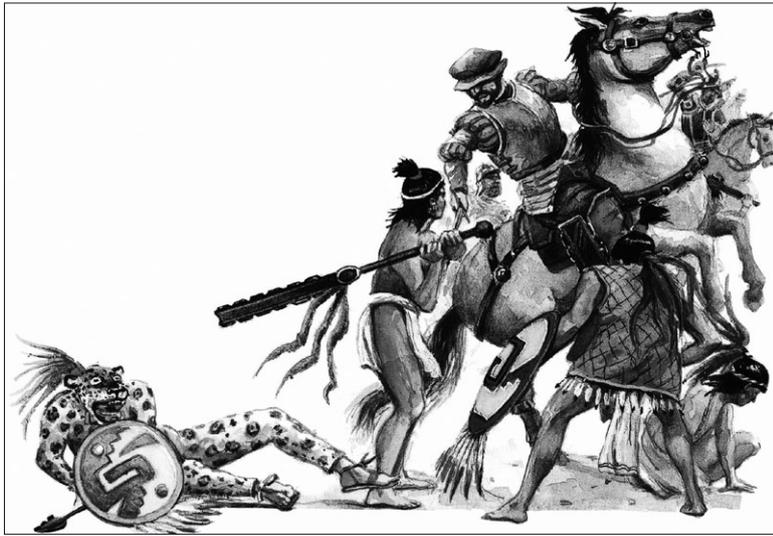
**Warum weiß der Zeichner des Bildes, wie die Krieger damals ausgesehen haben?**

- *Das kann der Zeichner nicht wissen, weil man dazu in die Vergangenheit reisen müsste.*
- *Das kann der Zeichner nur wissen, wenn er darüber Aufzeichnungen von damals hat.*
- *Das kann der Zeichner nur wissen, weil er Nachfahren der Azteken und Spanier befragte.*
- *Das kann der Zeichner nicht wissen, weil das 16. Jahrhundert schon lange vorbei ist.*

**Abb. 1:** Kühberger 2011:80: Testaufgabe im geschlossenem Antwortformat. Rekonstruktionszeichnung aus dem Jugendbuch: Chaffin, Françoise/Rochut, Jean-Noël: Maya, Azteken, Inka. Was Kinder erfahren und verstehen wollen (Wissen mit Pfiff). Köln 2002, vgl. Kühberger 2011:80ff.

Im Anschluss daran wurde denselben Jugendlichen die Aufgabe im offenen Antwortformat vorgelegt (vgl. Abb. 2). Sie wurden aufgefordert, eine kurze Begründung zu schreiben. Diese Begründungen wurden im Anschluss in verschiedene Kategorien zusammengefasst. Neben (mehr oder weniger) richtigen Antworten gab es auch Antworten, die als teilweise richtig gewertet werden können und Antworten, die offensichtlich als falsch gewertet werden müssen.

**Im 16. Jahrhundert eroberten spanische Truppen große Teile Südamerikas. Dabei trafen sie auch auf Azteken. In der Rekonstruktionszeichnung eines Jugendbuchs wird dies so dargestellt:**



Warum weiß der Zeichner des Bildes, wie die Krieger damals ausgesehen haben?

Abb. 2: Kühberger 2011: 80: Testaufgabe im offenen Antwortformat

## Ergebnis 1

### Geschlossenes Antwortformat

Von 35 Schülerinnen und Schülern wählten 21 (60%) die richtige der dargebotenen Antworten, nämlich, dass der Zeichner es nur wissen kann, „wenn er darüber Aufzeichnungen von damals hat“. Weitere sechs SchülerInnen (17.1%) wählten den ersten Distraktor und jeweils vier SchülerInnen (11.4%) den Zweiten und Dritten. Somit hat die Aufgabe eine Lösungswahrscheinlichkeit von 60% bzw. eine Itemschwierigkeit von .6, was bedeutet, dass es sich hier um eine Aufgabe mittleren Schwierigkeitsgrades handelt (Bortz/Döring 2003:218). Ein Schwierigkeitsindex von .6 bedeutet, dass das Item von 60% der Schüler/innen richtig und von 40% falsch gelöst wurde. Extrem schwierige Items werden von kaum jemand gelöst und sehr leichte Aufgaben von fast allen. Da solche Aufgaben keine Personenunterschiede sichtbar machen bzw. schlecht differenzieren, werden im Allgemeinen Aufgaben im mittleren Schwierigkeitsbereich (.2-.8) bevorzugt (Bortz/Dö-

ring 2003:218). Bei der Konstruktion von Distraktoren sollte immer darauf geachtet werden, dass sie zum einen plausibel und zum anderen nicht sofort als falsch gewertet werden sollen und in einem direkten Zusammenhang zur Aufgabenstellung stehen (Osterlind 1998:34; Dubs: 2008:271). Bei dieser Aufgabe wurden die Distraktoren annähernd gleich ausgewählt, womit erkennbar ist, dass es sich um gute Alternativantworten handelt.

### Offenes Antwortformat

Beim offenen Antwortformat reagierten die befragten Jugendlichen auf die gestellte Frage mit nachstehenden Antworten (auszugsweise), die sich zusätzlich in folgende Kategorien differenzieren lassen:

#### Kategorie 1: Richtige Antworten

In diese Kategorie fallen Antworten, die als richtig interpretiert werden können, da aus den Formulierungen erkennbar ist, dass Rekonstruktionszeichnungen nur dann historisch möglich sind, wenn der Zeichner über Quellenbelege verfügt.

- An Zeichnungen an der Wand die früher gezeichnet wurden oder es wurde aufgeschrieben.
- Vielleicht wegen Wandmalereien.
- Er weiß es, weil es von früher viele Beschreibungen gibt von den Azteken und wegen den Zeichnungen von den Azteken auf ihre Bauwerke deswegen weiß er wie die Azteken aussahen.
- Weil es Zeichnungen davon gibt (von den Azteken) und die Spanier es sicher aufgeschrieben haben.
- Er weiß es von den Zeichnungen der Azteken.
- Vielleicht gibt es Funde.
- Er hat vielleicht Bücher mit Aufschreibungen gelesen, wo sie sie beschrieben haben oder aus den Funden.

#### Kategorie 2: Teilweise richtige Antworten

Neben richtigen Antworten gibt es auch Schülerantworten, die sowohl einen richtigen als auch einen falschen Antwortteil beinhalten. Solche Beispiele sind:

- Ich glaube er weiß es durch Erzählungen oder durch Zeichnungen.
- Weil er es sich das genau angesehen hatte und hatte es versucht nachzuzeichnen.
- Weil es vielleicht Zeichnungen oder weil es jemand aufgeschrieben hat (und durch Erzählungen).
- Vielleicht weil es Wandmalereien davon gab? Oder Zeichnungen von früher?
- Von Malereien in Höhlen oder Wände. Da es ein Jugendbuch ist, nur um es aufzupeppen.
- Weil die Azteken gezeichnet haben und der Zeichner das Bild gefunden und nachgezeichnet hat.
- Wandmalereien oder durch Bücher. Es kann auch sein, dass er es nicht weiß und dass es seine Vorstellung ist.
- Bodenfunde, mündliche Überlieferungen bzw. schriftliche Zeichnungen.

- Wandmalereien, Fantasie, Funde von toten Kriegern.
- Durch Erzählungen und Funden.

### Kategorie 3: Falsche Antworten

Für eine fachdidaktische Auswertung durch Reanalyse der Antworten oder Ideensammlung zur Konstruktion von validen Distraktoren lassen sich die Antworten in weitere Subkategorien ausdifferenzieren:

#### Subkategorie 1

Die Antwort lässt erkennen, dass es sich bei der Zeichnung um eine Phantasievorstellung des Zeichners handelt.

- Er weiß es nicht. Er hat es sich ausgedacht.
- Weil er es sich so vorgestellt hat. oder vielleicht gab es im Krieg eine Person die alles mitgeschrieben hat was passiert ist und er es dann weiter gegeben hat.
- Er weiß es nicht. Er stellt sich die Krieger nur so vor.
- Man weiß es nicht. Man vermutet. es. Er stellt sich die Krieger so vor.
- Von Übermittlungen der Spanier oder er stellt sie sich so vor.

#### Subkategorie 2

Weitere falsche Antworten:

- Weil die Azteken keine Schwerter oder Pistolen kannten. Die Spanier hatten auch Pferde aber die Azteken nur ihre Füße.
- Die meisten Krieger hatten keine Rüstung.
- Weil das ein rekonstruiertes Jugendbuch ist.
- Internet oder wenn man logisch nachdenkt, ...
- Vielleicht war dieser Zeichner dabei und hat es sich gemerkt. Vielleicht hatte er ein Buch, wo diese Zeichnung drinnen ist und er sie abgemalt hat. Vielleicht hat er es gefunden.
- Weil sie früher so ausgesehen haben.
- Weil es nur eine Zeichnung ist, muss es nicht so gewesen sein

In der zweiten Stufe wurde nun versucht, originale Schülerantworten in plausible Antwortalternativen abzuwandeln. Die Modifizierung von Antwortmöglichkeiten auf Basis von Schülerantworten bietet die Möglichkeit, schülernahe Antworten zu formulieren. Dabei muss aber penibel darauf geachtet werden, dass trotz schülernahe Formulierungen die fachliche Richtigkeit gewährleistet ist. In diesem Fall boten sich falsche Antworten an, die besonders häufig genannt wurden. Dies waren vor allem Antworten, die besagten, dass es sich nur um eine Phantasiezeichnung des Autors handelte (Distraktor 4).

Überarbeitetes geschlossenes Antwortformat

- 1) Das kann der Zeichner nicht wissen, weil man dazu in die Vergangenheit reisen müsste.
- 2) Das kann der Zeichner nur wissen, wenn er darüber Aufzeichnungen von damals hat.
- 3) Das kann der Zeichner nur wissen, weil er Nachfahren der Azteken und Spanier befragte.
- 4) Das kann der Zeichner nicht wissen, in seiner Fantasie stellt er sich die Krieger einfach so vor.

### Ergebnis 2

Das Item mit dem überarbeiteten Antwortformat wurde 55 Schülerinnen und Schülern aus zwei Klassen einer 8. Schulstufe mit der Bitte um Beantwortung vorgelegt. 52.7% (N = 29) wählten die richtige Antwort. Weitere 15 SchülerInnen (27.3%) kreuzten Distraktor 4 an und 9 Jugendliche (16.4%) waren der Meinung, dass Distraktor 3 die richtige Antwort ist. Nur mehr 2 Jugendliche, das sind 3.6%, wählten die erste Antwortalternative. Die Umarbeitung der Schülerantworten in für SchülerInnen plausible und attraktive Antwortalternativen war insofern erfolgreich, als die Itemschwierigkeit von .6 auf .5 angehoben werden konnte und somit mit

dem „Phantasiedistraktor“ eine gute Alternative gefunden wurde.

### Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten es gibt, um aus Antworten, die aus einer Aufgabe mit offenem Antwortformat gewonnen werden, Antwortalternativen für ein geschlossenes Antwortformat generieren zu können. Diese Frage wurde vor dem Hintergrund gestellt, dass die Herausforderung bei der Konstruktion von Aufgaben besonders bei literarischen Texten darin besteht, die Person der Schülerin/des Schülers miteinzubeziehen. Gerade bei literarischen Texten muss auch die Offenheit und Mehrdeutigkeit der Texte bei der Beantwortung mit berücksichtigt werden. Dazu wurde näher auf die Entwicklung von offenen und geschlossenen Antwortformaten eingegangen und deren Methoden durchleuchtet.

Abschließend wurde anhand einer Beispielaufgabe aus dem Geschichtsunterricht angedeutet, wie die Umsetzung in die Praxis aussehen könnte. Insgesamt wurde am Beispiel deutlich, dass es sehr wohl gelingen kann, aus einer relativ kleinen Anzahl an realen Schülerantworten gute Alternativantworten zu gewinnen, die in weiterer Folge in Multiple-Choice Aufgaben verwendet werden können. An diesem Beispiel war aber ebenso erkennbar, dass im Vorfeld einer Itemrevison folgende Überlegungen anzustellen und gegeneinander abzuwägen sind: Attraktive und plausible Distraktoren erhöhen meist den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe beziehungsweise verlieren in der Folge die übrigen Antwortalternativen meist an Attraktivität. Im Zuge der Itementwicklung muss also geklärt werden, inwieweit die statistischen Kennwerte der Aufgabe passen und ob es notwendig ist, die Itemschwierigkeit zu erhöhen. Vor der Überarbeitung der Aufgabe lag die Schwierigkeit im mittleren Bereich und die

Distraktoren waren gleichermaßen attraktiv. Nach der Überarbeitung wurde die Aufgabe etwas schwieriger, aber es ist nicht gelungen, alle Antwortalternativen gleich attraktiv zu machen. Dieser „Schönheitsfehler“ könnte wieder behoben werden, indem das offene Antwort-

format noch einmal einer Schülergruppe vorgelegt wird bzw. die Aufgabe in einem kognitiven Interview genauer durchleuchtet und bearbeitet wird. Somit bleibt festzuhalten, dass die Konstruktion von validen und reliablen Testaufgaben ein zyklischer Prozess ist, der immer wie-

der durchlaufen werden muss, um Items mit möglichst hoher Trennschärfe zu entwickeln. Ein möglicher Weg ist die Verwendung von originalen Schülerantworten für die Erzeugung von geschlossenen Antwortmöglichkeiten.

## LITERATUR

- S. M. ALAVI, On the adequacy of verbal protocols in examining an underlying construct of a test, in: *Studies in Educational Evaluation*, 31, (2005), 1–26.
- J. BORTZ, J./N. DÖRING, *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin. <sup>3</sup>2003.
- R. DUBS, Qualitätsvolle Aufgaben als Voraussetzung für sinnvolles Benchmarking, in: J. THONHAUSER (Hg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster 2008, 263–280.
- U. ECO, *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main 1962.
- U. ECO, *Einführung in die Semiotik*. München 1972.
- U. ECO, *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*. München 1996.
- U. ECO, *Die Grenzen der Interpretation*. München 1999.
- V. FREDERKING, Literarische bzw. (literatur)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts, in V. FREDERKING (Hg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler 2008, 36–64.
- V. FREDERKING u. a., Literaturästhetische Urteilskompetenz erfassen, in: A. BERTSCHI-KAUFMANN/C. ROSEBROCK (Hg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim und München 2009, 165–180.
- W. KINTSCH, Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte, in: K. REUSSER/M. REUSSER-WEYENETH (Hg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgaben*. Göttingen 1994, 39–54.
- A. KÖRBER, Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar?, in: V. FREDERKING (Hg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler 2008, 36–64.
- C. KÜHBERGER, Eroberung Südamerikas. Medium Rekonstruktionszeichnungen. Diagnoseaufgaben mit Bildern, in: H. AMMERER/E. WINDISCHBAUER (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politische Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern 1* (2011), 80–82.
- D. L. LONG/T. BOURG, Thinking aloud: Telling a story about a story, in: *Discourse processes* 21 (1996), 329–339.
- M. MARTIN u. a. (Ed.), *PIRLS 2006. Technical Report*. TIMMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College 2007.
- P. MAYRING, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim-Basel <sup>9</sup>2007.
- P. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods, in: M. GLÄSER-ZIKUDA u. a. (Hg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster 2012, 27–36.
- G. NOLD/H. WILLENBERG, Lesefähigkeit, in: B. BECK/E. KLIEME (Hg.), *Sprachliche Kompetenzen, Konzepte und Messung. DESI Studie. Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International*. Weinheim 2007, 23–41.
- S. J. OSTERLIND, *Constructing Test Items. Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats*. New York <sup>2</sup>1998.
- OECD, *PISA 2009 Technical Report*, OECD Publishing 2012. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en> [11.11.2014].
- C. SPIEL u. a., Von der notwendigen Verschränkung quantitativer und qualitativer Methoden in der Programmevaluation am Beispiel des WISK – Soziales Kompetenztraining für Schülerinnen und Schüler, in: F. HOFMANN u. a. (Hg.), *Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Münster 2008, 263–280.
- H. WILLENBERG, Lesen, in: B. BECK/E. KLIEME (Hg.), *Sprachliche Kompetenzen, Konzepte und Messung. DESI Studie. Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International*. Weinheim 2007, 107–117.
- S. ZUCKER u. a., *Cognitive Labs. Technical Report*. San Antonio 2004.

# Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe

## Ergebnisse einer empirischen Studie

Zeitrechnung, Urzeit, Zeitgeschichte, Zeitgeist, Zeitzone, Schulzeit, Zeitzeuge, Zeitmaschine, Kaiserzeit, Barockzeit, Zeitzünder, Zeitgenosse, Zeitpunkt, Römerzeit, Jahreszeit, Zeitstrahl, Notzeiten, Amtszeit, Lebenszeit, Auszeit, Zeitvergleich – diese Begriffsreihe ließe sich beliebig fortsetzen. So wie diese Begriffe sind auch die Redewendungen zum Begriff Zeit zahlreich: Zeit heilt alle Wunden, Zeit schinden, Zeit stehlen, Zeit ist Geld, Zeit sparen etc.

Zeit begleitet den Menschen durch sein Dasein. Doch wie ist sie zu definieren, wie verstehen Kinder, Jugendliche und Erwachsene diesen Begriff? Ab wann kann ein differenziertes Zeitverständnis bei Kindern vorausgesetzt werden? Was bedeutet „gestern – heute – morgen – vor hundert Jahren“ für Schüler und Schülerinnen? Ist ihnen klar, wie lange „10.000 Jahre“ dauern? Wieso kann in Schulbüchern davon ausgegangen werden, dass die Zeitangabe „vor 15.000 Jahren“ von Zwölfjährigen nachvollzogen werden kann?

Unterrichtskonzepte für das Fach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* gehen davon aus, dass SchülerInnen bereits Zeitkonzepte entwickelt haben. Schulbücher für die Sekundarstufe I arbeiten mit verschiedensten Zeitbegriffen und setzen dabei bereits ein differenziertes Verständnis voraus.

Die hier vorgestellte Untersuchung beschäftigt sich mit den Zeitkonzepten, die SchülerInnen vor Beginn des Fachunterrichts *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* in der Sekundarstufe I entwickelt haben. Die durchgeführ-

te Untersuchung wirft einerseits die Forschungsfrage nach den Zeitkonzepten auf, über die SchülerInnen am Beginn des Fachunterrichts in der 6. Schulstufe verfügen, andererseits wurde in weiterer Folge der Frage nachgegangen, wieweit Vorstellungen zum Konzept Zeit von SchülerInnen der 6. Schulstufe von jenen Konzepten differieren, die im AnfängerInnenunterricht der Sekundarstufe I im Fach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* vorausgesetzt werden. Dabei wird im Rahmen der Untersuchung von der These ausgegangen, dass der Fachunterricht bei allen SchülerInnen der Sekundarstufe I ein einheitliches Konzept von Zeit voraussetzt, ohne dies ausreichend zu didaktisieren. Dieses vermutete Konzept Zeit differiert aber beträchtlich von den Zeitkonzepten der SchülerInnen.

Die empirische Untersuchung beschäftigt sich daher auch mit der Frage, ob das Vorwissen zum Konzept Zeit im AnfängerInnenunterricht *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* überhaupt aktiviert bzw. in die Didaktisierung mit einbezogen wird.

### Forschungsdesign

Empirische Forschung orientiert sich an der Erfahrung. Dabei werden Aussagen an der Wirklichkeit überprüft bzw. entstehen aus deren Analyse. Dazu werden Daten über Sachverhalte und Vorgänge gesammelt, ausgewertet und interpretiert. Die hier dargestellte, empirisch qualitative Forschung geht von der sozialen Realität der Befragten aus. Die

dazu herangezogene Begriffsbildung erfolgte induktiv, das heißt, dass aus den Alltagsbegriffen der SchülerInnen durch Codierung der Interviews Wissenschaftsbegriffe gebildet werden. Der/die Forscher/in sieht sich als Teil derselben Realität und versucht, die Perspektive der Befragten nachzuvollziehen und zu rekonstruieren. Als Forschungsdesign wurde eine Querschnittuntersuchung gewählt, auf deren Ausprägung in der Darlegung der Datenerhebung genauer eingegangen wird (vgl. Hager/Paseka 2005:107f).

### Datenerhebung

Im Rahmen der 2012/13 durchgeführten empirischen, qualitativen Studie wurden Daten systematisch erhoben, ausgewertet, interpretiert und an der Wirklichkeit überprüft, die Auskunft über die individuell entwickelten Zeitkonzepte bei SchülerInnen im Anfangsunterricht des Unterrichtsgegenstands *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* in der Sekundarstufe geben könnten.

Als Stichprobenumfang dieser Studie wurde für die Erhebung eine fiktive Wiener Schulklasse mit der KlassenschülerInnenzahl 25 ermittelt. Im Rahmen einer Querschnittuntersuchung wurde diese Zahl an ProbandInnen zu dem Zeitpunkt untersucht, an dem sie am Beginn des Unterrichts im Fachgegenstand *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* standen. Um einen Querschnitt durch die SchülerInnenpopulation Wiens zu erreichen, wurde als Grundgesamtheit der für die Befragung herangezogenen ProbandInnen die Zahl der SchülerInnen definiert, die im Schuljahr 2009/10 eine 5. Schulstufe einer Hauptschule (HS), einer Kooperativen oder Neuen Mittelschule (KMS/NMS) oder die Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) besuchten. Alle Befragten wurden im Jahr 2000 geboren und waren zum Zeitpunkt der Befragung zehn bzw. elf Jahre alt. Die Daten

basieren auf einer Veröffentlichung der Statistik Austria aus dem Jahr 2011 (vgl. Statistik Austria 2011). Die KlassenschülerInnenzahl wurde mit 25 festgelegt, da dies den aktuellen Empfehlungen des Bundesministeriums für Unterricht in Österreich entspricht.

Ziel der Analyse war es, unter Verwendung von qualitativen Interviews kindliche Denkweisen, Perspektiven, Modelle und Konzepte zum Zeitbegriff kennen zu lernen und individuelle Erklärungen einzufordern, um damit eine empirische Grundlage für fachdidaktisches Handeln im Zusammenhang mit dem Zeit-Konzept im Geschichtsunterricht zu generieren.

Die Interviews sind dabei dem qualitativen Paradigma verpflichtet. Sie orientieren sich an den Sicht- und Denkweisen der befragten SchülerInnen. Die subjektiven Deutungs- und Denkmuster zu deren Zeitbegriff sollen damit erkannt werden. Neben den Antworten wird auch berücksichtigt, wie flüssig diese dargebracht und begründet werden. Dabei wird neben dem Individuellen nach dem Allgemeinen und Typischen geforscht (vgl. Paseka 2007:108).

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit erschien die Durchführung von informatorischen Interviews am zielführendsten, da aus den Wissensbeständen der Befragten Tatsachen erfasst werden können. Bei diesen war der Informationsfluss einseitig von den ProbandInnen auf die interviewende Person gerichtet, die bestimmte Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage erheben wollte. Die befragten SchülerInnen befanden sich vormehlich in der Rolle der Antwortenden, der/die Interviewer/in in der Rolle des/der Fragenden. In diesem Zusammenhang erschien es wichtig, immer wieder Interesse für die Antworten der SchülerInnen verbal und nonverbal zu bekunden, um diese so in ihrer Rolle als ExpertInnen zu bestätigen. Die für die Studie durchgeführten teilstandardisierten In-

terviews orientierten sich dabei an einem vorher festgelegten Leitfaden, der Zwischenfragen (Ad-Hoc-Fragen) vonseiten der Interviewten und der Interviewenden erlaubte (vgl. Mayring 2002:70).

Für die Auswertung der Daten erschien es folgerichtig, die Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung zu wählen, die das umfangreiche Material in einer Weise reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstrahieren aber ein Corpus geschaffen wird, der das Grundmaterial exemplarisch abbildet (vgl. Mayring 2010:65f).

Im Zuge dieser qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine interviewübergreifende Interpretation, bei der Deutungs- und Erklärungsmuster mehrerer ProbandInnen gegenübergestellt wurden, vorgenommen (vgl. Fridrich 2009:10). Im Anschluss daran wurden die Aussagen der ProbandInnen den Zeitkonzepten gegenübergestellt, die in den analysierten Schulbüchern nachgewiesen werden konnten. Auf eine interviewimmanente Analyse der Interviews wurde verzichtet, da es für die Beantwortung der Forschungsfragen bedeutsamer erschien, die Aussagen der ProbandInnen in den jeweiligen Interviews zu verknüpfen und die Forschungsfragen und Thesen hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu überprüfen (vgl. Lamnek 2005:403f).

Die Erhebung erfolgte an Zehn- bzw. Elfjährigen am Ende der ersten Klasse der Sekundarstufe I oder am Beginn der 6. Schulstufe der Sekundarstufe I, also zu einem Zeitpunkt, zu dem die befragten SchülerInnen noch keinen Unterricht im Fachgegenstand *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* erhalten hatten.

### Fragestellung der Analyse

Die vorliegende Studie ist fachdidaktisch ausgerichtet. Durch die Interviews sollte das individuelle Zeitkonzept der ProbandInnen am Anfang des Unterrichts im Fachgegen-

stand *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* erhoben werden. Damit wird eine Strategie zum Einsatz gebracht, die B. Lange folgendermaßen beschreibt:

„Wenn wir uns mit Verstehensprozessen, Konzept- und Strukturbildung, Verstehensstrukturen bei Schülern beschäftigen, versuchen wir, ihre Orientierungs- und Deutungsstrategien besser zu verstehen. Wir versuchen, uns Modelle ihrer Modelle zu machen. Und wenn wir noch eine metakognitive Ebene miteinbeziehen: wir versuchen, uns ein Modell darüber zu bilden, welche Modelle Lerner benötigen, um die Angemessenheit ihrer eigenen Modelle zu überprüfen.“ (Lange 2008:39)

Dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell nach P. Mayring folgend zielt die Analyse darauf ab, durch den Text Aussagen über den kognitiven Hintergrund der SchülerInnen im Hinblick auf den Bedeutungs- und Wissenshintergrund ihres jeweiligen Zeitkonzepts machen zu können (vgl. Mayring 2010:57). Vornehmliches Ziel ist es, unter Verwendung von qualitativen Interviews kindliche Denkweisen, Perspektiven, Modelle und Konzepte zu Zeit kennen zu lernen und individuelle Erklärungen einzufordern, um damit eine empirische Grundlage für fachdidaktisches Handeln im Zusammenhang mit dem Zeitkonzept im Geschichtsunterricht zu generieren.

### Durchführung der Interviews

Das problemzentrierte Interview, das für diese Studie als Erhebungsverfahren gewählt wurde, impliziert, dass sich der/die Forscher/in durch Literaturstudium und Erkundungen im Untersuchungsfeld theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis angeeignet hat (vgl. Lamnek 2005: 332ff). Problemzentrierte Interviews werden halbstrukturiert oder offen geführt, sollen doch die ProbandInnen möglichst frei zu Wort kommen. Das Thema des Interviews be-

zieht sich aber auf eine bestimmte, vorher festgelegte Problemstellung. Da eine dezidierte, spezifische Fragestellung nach dem Zeitkonzept von SchülerInnen im Vordergrund steht, bietet sich diese Methode an (vgl. Mayring 2002:67ff). Das problemzentrierte Interview stellt damit, einer Definition U. Flicks folgend, einen Kompromiss zwischen standardisierten und narrativen Interviews dar (vgl. Flick 2000:353). Dies erlaubte es der interviewenden Person, längere, ausschweifende Antworten der SchülerInnen zu vereinzelt Fragestellungen zuzulassen. Dabei sollten individuelle Sichtweisen und Interpretationen der Befragten abgerufen und schließlich rekonstruiert werden (vgl. Paseka 2007:118). Die für die Studie durchgeführten teilstandardisierten Interviews orientierten sich an einem vorher festgelegten Leitfaden, der Zwischenfragen (Ad-Hoc-Fragen) vonseiten der Interviewten und der Interviewerin ermöglichte (vgl. Mayring 2002:70). Dies war z. B. bei SchülerInnen notwendig, die bei ihren Antworten lange zögerten oder Verständnisfragen hatten. Teilstandardisierte Interviews finden anhand von vorbereiteten und vorformulierten Fragen statt. Themen, die sich im Gespräch ergeben, können dabei aber mit berücksichtigt werden (vgl. Atteslander 2000:142).

Qualitative Interviews sind in der Regel Einzelbefragungen, dies ist auch bei der hier vorgestellten Untersuchung der Fall. Die Interviews wurden mündlich durchgeführt, da auf die persönliche Beziehung zwischen Interviewerin und Proband/in bei der durchgeführten qualitativen Erhebung nicht verzichtet werden konnte.

Der Interviewleitfaden beinhaltete in der Mehrheit offene Fragen, bei denen keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren, wodurch der Spielraum des/r Antwortenden groß ist (vgl. Atteslander 2000:158). Die SchülerInnen formulierten ihre Antworten in ihrer individuellen Ausdrucksweise. Bei den geschlos-

senen Fragen des Leitfadens, der einen Orientierungsrahmen und eine Gedächtnisstütze für die Interviews bildete, wurde jeweils nach einer Begründung der gegebenen Antworten verlangt. Er ließ Umformulierungen der Fragestellungen zu, erlaubte Nachfragen und blieb in einigen Fällen in der Abfolge der Fragen variabel (vgl. Flick 2000:351).

### Qualitative Inhaltsanalyse

Da das Ziel der Inhaltsanalyse „die Analyse von Material [ist], das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring 2010:11), wurde für die Auswertung und Interpretation des vorliegenden Datenmaterials die sozialwissenschaftliche Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Dies entspricht auch dem Ansatz von U. Flick, der die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial als Ziel der Inhaltsanalyse definiert (vgl. Flick 2000:468).

In diesem Zusammenhang sollen die Interpretationsregeln vorgestellt werden, die P. Mayring für die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse beschrieben hat und die hier zur Anwendung kamen. Die Paraphrasierung des Materials streicht alle wenig oder nicht inhaltstragenden Textbestandteile, wählt für die inhaltstragenden Textbestandteile eine einheitliche Sprachebene und transformiert sie auf eine grammatikalische Kurzform. Anschließend werden die Paraphrasen auf eine definierte Abstraktionsebene hin generalisiert. Bedeutungsgleiche Paraphrasen werden im Rahmen der ersten Reduktion gestrichen, zentrale Paraphrasen übernommen. Abschließend werden inhaltsgleiche oder ähnliche Paraphrasen gebündelt. Die Bildung induktiver Kategorien erfolgt in dem Prozess der Paraphrasierung und definiert sich verallgemeinernd direkt aus dem Material. Abschließend wird das Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung interpretiert (vgl. Mayring 2010:85).

### Ergebnisse der Erhebung

Der Interviewleitfaden umfasste 19 Fragen. Die Auswertung der Interviews ergab fast durchwegs eine breite inhaltliche Streuung der Antworten. Dies lässt darauf schließen, dass durchwegs individuelle Zeitkonzepte entwickelt wurden. So wurden beispielsweise bei der Eingangsfrage nach einer Erklärung von Zeit zahlreiche differierende Erklärungen angeboten, die die Interpretation zulassen, Zeit sei ein Synonym für Uhr, für Veränderung und Fortschritt, für ‚Freizeit‘ im Gegensatz zu Schulzeit, für Unternehmungen mit der Familie, für Vergänglichkeit oder für Wertvolles. Nicht unbeachtet darf in diesem Zusammenhang bleiben, dass 20% der ProbandInnen kein Erklärungskonzept zum Begriff von Zeit anbieten konnten.

Die Frage nach der Orientierung in der Zeit mit Hilfe von Zeitgebern sollte klären, mit welchen die ProbandInnen vertraut sind. Hier scheint sich zu bestätigen, dass es sich beim Unterricht zum Thema Zeit in der Grundschule vornehmlich um den technischen Vorgang des Umgangs mit Zeit handeln dürfte: das Lesen der Uhrzeit wird erlernt und die SchülerInnen werden mit dem Kalender vertraut gemacht (vgl. Kirchhoff 1980:139f).

Die Analyse der Antworten der ProbandInnen auf die Fragen nach einem möglichen Beginn und einem möglichen Ende von Zeit lassen den Schluss zu, dass eine Vielzahl an Konzepten vorhanden ist, die aufgegriffen und weiterentwickelt werden könnte. Es sollte versucht werden, die Konzepte der SchülerInnen im Hinblick auf mögliche Einteilungen von Zeit zu klären und damit die persönlichen Konzepte der Kinder zu hinterfragen, die sie für ihre individuelle zeitliche Orientierung nutzen. In diesem Kontext kann angenommen werden, dass die ProbandInnen im Grundschulunterricht vertiefend auf die Einteilung von Zeit mit Hilfe der Uhr, des Ka-

lenders, der Festtage und der Jahreszeiten hingewiesen wurden, da Angaben diesbezüglich durchwegs vorherrschten. Im Rahmen einer parallel durchgeführten Schulbuchanalyse konnte festgestellt werden, dass sich zwischen den durch die Befragung vorhandenen Erklärungen, dass die Uhr, der Kalender oder Festtage Zeit einteilen, und dem Fachvokabular, das in den Schulbüchern verwendet wird, wie beispielsweise der Begriff der „Epoche“ oder der Begriff der „christlichen Zeitrechnung“, eine Leerstelle auftut, für die keine Erklärungen geboten wurden.

Die nächste Frage beschäftigte sich mit Definition, Einteilung und Dauer von Zeit, wobei die ProbandInnen ersucht wurden, die Dauer verschieden langer Zeiträume zu erklären. Dabei zeigte sich, dass am Beginn des Fachunterrichts Jahreszahlen und die Einteilung in Jahrhunderte und Jahrzehnte scheinbar implizit vorausgesetzt werden, die Dauer dieser genannten Zeiträume aber nicht vorab problematisiert wird. Nur neun der 25 SchülerInnen konnten richtig angeben, dass ein Jahrhundert den Zeitraum von 100 Jahren umfasse und nur zwölf der 25 ProbandInnen konnten den Zeitraum eines Jahrzehnts mit zehn Jahren korrekt angeben.

Aufgrund der Sicherheit und Bestimmtheit, mit der die SchülerInnen die Fragen nach der Dauer eines Jahres, eines Monats, eines Tages, einer Stunde und einer Minute beantworteten, kann darauf rückgeschlossen werden, dass die Zeiteinteilung durch die Uhr und den Kalender im Grundschulunterricht ergiebig und ausführlich behandelt wurde, wobei aber zu befürchten ist, dass sich die Entwicklung des Zeitbewusstseins im Sachunterricht der Grundschule scheinbar auf eine Zubringerfunktion für den später erfolgenden Fachunterricht in *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* reduziert (vgl. Schaub 2002:8f). Ebenso war allen befragten Kindern offensichtlich der Kalender als Ordnungsbegriff für Zeit bekannt. Da

der selbstständige Umgang mit Zeit als Mittel der persönlichen Umweltbewältigung gesehen werden kann, sollte die Sicherheit bei der Handhabung von Zeitplänen im Unterricht zwar gefördert werden, der Geschichtsunterricht sollte sich aber keinesfalls darauf beschränken (vgl. Schorch 1984:24ff).

Die Ergebnisse der Auswertung der Antworten, wer denn die Zeit so eingeteilt hätte, lassen vermuten, dass es den SchülerInnen zwar diffus bewusst ist, dass Zeit ein soziales Konstrukt darstellt, sie dies aber (noch) nicht ausformulieren können, nannten hierbei doch 17 SchülerInnen, dass dies von einer Person durchgeführt wurde, wobei zwölf eine sehr konkrete Vorstellung äußerten, wer dies gewesen sein könnte (vgl. Dette 1999:4ff).

Im Rahmen des Fachunterrichts wird häufig auf den Einsatz sowohl von Jahreszahlen als auch auf die Bezeichnungen „vor Christus“ und „nach Christus“ zurückgegriffen, wobei als Intention dahinter vermutet werden kann, dass dies aufgrund der Einführung des Zeitkonzepts der christlichen Zeitrechnung geschieht. In diesem Kontext stellte sich heraus, dass lediglich sieben Kinder den Zusammenhang der christlichen Zeitrechnung mit dem erfragten Jahr 0 kannten, vier weitere SchülerInnen konnten die Dauer des seit dem Jahr 0 vergangenen Zeitraums richtig benennen. Beachtenswert ist jedoch, dass immerhin 36% der ProbandInnen entweder keine Erklärung geben konnten oder den Zeitraum zurück zum Jahr 0 weitgehend über- bzw. unterschätzten. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, bräuchte es doch für die oben angeführten 36% der SchülerInnen andere Inhalte als für die übrigen SchülerInnen der Klasse.

Bei der Erfragung des Vorwissens der SchülerInnen aus der Volksschule fiel auf, wie vielfältig und individuell die Angaben der SchülerInnen waren. Aufgrund der Aus-

sagen der SchülerInnen kann vermutet werden, dass die Inhalte des Lehrplans der Grundstufe II im Erfahrungs- und Lernbereich der Zeitwahrnehmung im Unterricht der Volksschule eher inhaltlich vernachlässigt werden, während besonders die Bereiche der Grundstufe I, die sich mit der Funktion und Handhabung der Uhr, des Kalenders und der Einteilung des Jahres beschäftigen, scheinbar erschöpfend erarbeitet worden waren. Es steht zu vermuten, dass die Lehrpläne der Volksschule eine klare Trennung zweier Lernzielbereiche vornehmen: einerseits die Förderung des allgemeinen Zeitwissens in den ersten beiden Schuljahren, andererseits die erste Anbahnung von Geschichtsbewusstsein in den beiden letzten Grundschuljahren, wobei hier eine Verknüpfung sinnvoll erschiene (vgl. Turk 2004:656). Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse erlauben die Annahme, dass von den Lehrpersonen im Grundschulbereich schwerpunktmäßig das allgemeine Zeitwissen gefördert, die Anbahnung von Geschichtsbewusstsein jedoch vernachlässigt wird.

Mit den Antworten der ProbandInnen auf die Frage nach ihrem Vorwissen aus dem Grundschulunterricht scheint sich zu bestätigen, dass die Schulung des Temporalbewusstseins in der Volksschule vernachlässigt wird. Die Relevanz für historisches Lernen wird damit nicht erkannt, obwohl es eine wichtige Voraussetzung wäre, um die Vorkenntnisse der Kinder im Fachunterricht aufzugreifen und um Begrifflichkeiten und vorhandenes Wissen integrieren zu können. Dies könnte als Ausgangspunkt für die Weiterarbeit gewählt werden (vgl. Bergmann 2001:179ff).

Mit der Frage nach der Möglichkeit einer Zeitreise in die Vergangenheit oder Zukunft sollte geklärt werden, inwieweit die befragten SchülerInnen Fiktion und Realität voneinander abgrenzen können, wobei lediglich sechs ProbandInnen dies kategorisch verneinten und da-

mit auch jedwede Möglichkeit ausgeschlossen, dass dies jemals möglich sein wird.

Ebenso sollte erhoben werden, ob die ProbandInnen aufgrund ihres mathematischen und biologischen Vorverständnisses in der Lage seien, einerseits zu schätzen, wie weit sich die Zeitspanne bis zum Jahr 3000 noch erstreckt, andererseits zu klären, inwieweit im Sachunterricht der Volksschule das biologisch mögliche Lebensalter von Menschen geklärt worden ist. Die Mehrzahl der SchülerInnen war sich zwar darüber im Klaren, dass es aufgrund des beschränkten Lebensalters eines Menschen nicht möglich sei, zum erwähnten Zeitpunkt noch zu leben, konnte jedoch nicht zuverlässig angeben, wieviel Zeit bis zu diesem Zeitpunkt noch verstreichen müsste.

Um die Definition des in Schulbüchern oftmals verwendeten Adjektivs „alt“ zu erleichtern, wurde weiters danach gefragt, woran die SchülerInnen einen alten Menschen erkennen. Hier herrschte die Meinung vor, dass alte Menschen gebückt gehen, eine Gehhilfe benutzen, schwächer wirken, Falten, graue oder weiße Haare haben, eine dünne Haut bekommen, leiser reden und schlechter hören und älter als 49 Jahre sind. In weiterer Folge wurde zur Frage übergeleitet, woran die ProbandInnen erkennen würden, dass ein Gegenstand oder ein Gebäude alt seien. Bei der Auswertung der Frage fiel auf, dass die Mehrzahl der SchülerInnen alte Gegenstände und/oder Häuser als beschädigt oder desolat, nicht mehr funktionstüchtig, rostig und zerbrechlich, benützt aussehend oder abgenützt, beschädigt oder kaputt, staubig, zerkratzt oder als modrig bezeichneten, weiters fallen Ziegel herunter, die Wände sind löchrig, das Gebäude ist schmutzig, die Farbe blättert ab, die Häuser haben Risse und das Dach sinkt ein. Hier drängt sich die Überlegung auf, ob SchülerInnen historische Gebäude in Österreich, beispielsweise das Schloss Schön-

brunn, das Schloss Belvedere, die Karlskirche etc. als solche erkennen, weisen diese doch keines der Merkmale auf, die für Kinder als scheinbar alt gelten. Inwieweit würden Abbildungen von großteils makellosen Gemälden, Gebäuden, Münzen, Urkunden etc. in den Schulbüchern oder Objekte in Museen von SchülerInnen als alt bezeichnet und daher der Vergangenheit zugeordnet werden?

Da SchülerInnen oft pauschalierende Zeitadverbien wie „früher“, „lange her“, „vergangen“ etc. verwenden, ohne konkrete Vorstellungen damit zu verbinden, sollte mit der Frage nach Erklärungen zu „lange her“ und „kürzlich geschehen“ geklärt werden, welche Konzepte hier von den ProbandInnen zugrunde gelegt werden (vgl. Beilner 1998:4ff). Waren sich die ProbandInnen zum großen Teil einig, dass historisches Geschehen lange her sei, so definierten sie dies jedoch ebenfalls sehr individuell, wobei die Angaben der SchülerInnen, die „lange her“ mit Jahren bezifferten, zwischen 100 Jahren und 5,6 Milliarden Jahren variierten. Demgegenüber erklärten einige Kinder, das von ihnen aus der Volksschulzeit erinnerte historische Geschehen wäre erst „kürzlich“ gewesen und erwähnten dabei das Leben der Ritter, den Zweiten Weltkrieg und die Steinzeit. Die Interpretation der vorliegenden Antworten könnte demnach Aufschluss darüber geben, inwieweit die ProbandInnen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft oder früher, jetzt und später oder vor langer Zeit und kürzlich Geschehenes voneinander unterscheiden zu vermögen, wobei dies als wesentlicher Aspekt der Entwicklung von Zeitbewusstsein angesehen werden kann (vgl. Sauer 2004:11ff). Auf diese Weise kann eine Zeitverlaufsvorstellung entwickelt werden, die es ermöglicht, die drei Zeitdimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht nur unterscheiden zu können, sondern diese ebenso sinnvoll vereinen zu können (vgl. Rösen 1994:81).

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung widersprechen der Annahme, dass SchülerInnen der Sekundarstufe I als homogene Lerngruppe anzusehen sind, sie zeigen vielmehr, dass sich das Lernalter der ProbandInnen bezüglich der verwendeten Zeitkonzepte höchst unterschiedlich gestaltet. Lehrpersonen haben daher davon auszugehen, dass sie einer heterogenen Gruppe von SchülerInnen begegnen, die unterschiedlichste Ausgangsvoraussetzungen für den Anfängerunterricht im Fachbereich *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* mitbringen.

## Resümee

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung weisen auf die Notwendigkeit grundsätzlicher Erhebungen zum individuell entwickelten Konzept von Zeit bei SchülerInnen am Beginn des Fachunterrichts *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* hin. Dies erfordert, Begriffsdefinitionen bezüglich verwendeter Zeitbegriffe vonseiten der SchülerInnen zu erheben, zu klären und die abstrakten Vorstellungen von Zeit verstärkt mit Hilfe von visuellen, fassbaren und greifbaren Methoden zu verankern. Der Anfängerunterricht im Fach könnte so die Aufgabe erfüllen, die unterschiedlichen Voraussetzungen bei SchülerInnen, die sie einerseits aus dem Sachunterricht, den Lern- und Erfahrungsraum von Zeit betreffend, andererseits aufgrund individueller Sozialisations- und Lernprozesse mitbringen, zu kompensieren, um damit fördernd und fordernd umzugehen.

Der Bedarf scheint hoch, Methoden für eine qualitative Diagnostik im Bereich des Zeitkonzepts zu entwickeln, „um mehr individuelle Möglichkeiten und Bedarf für weiteres Lernen und Nachdenken und der Förderung“ (Körber/Meyer-Hamme/Schreiber 2007:503) aufzuzeigen. Besonders die nur in geringem Maße mögliche Unterscheidung zwischen Vergangenheit, Gegenwart

und Zukunft, zwischen früher, jetzt und später, die immerhin 52 % der ProbandInnen nicht zuverlässig gelang, bedingt, individuelle Förder- aber auch Fördermaßnahmen für den Geschichtsunterricht zu entwickeln.

Ein weiterer Forschungsansatz kann in der Entwicklung von Methoden gesehen werden, die einerseits die Lücke zwischen den in der Grundschule angebotenen Inhalten des Lern- und Erfahrungsbereiches von Zeit und den Inhalten des Anfängerunterrichts im Fachbereich

*Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* verkleinern, andererseits die Lücke zwischen dem Vokabular der Grundschule im Lern- und Erfahrungsbereich von Zeit und dem verwendeten Zeitvokabular der Sekundarstufe I zu vermindern helfen.

## LITERATUR

P. ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2000.

H. BEILNER, Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, in: *Geschichte lernen*. Heft 62, März 1998, 4-7.

K. BERGMANN/R. ROHRBACH (Hg.), Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach 2001.

CH. DETTE, Die Zeit ist aus den Fugen. Zeitkonzeption und Zeitmessung in der Geschichte, in: *Praxis Geschichte* 6/1999 (ad „Zeit“), 4-9.

U. FLICK/E. KARDOFF/I. STEINKE (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000.

CH. FRIDRICH, Leitfadeninterview und qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Rahmen der qualitativen Sozialforschung, in: Ch. FRIDRICH u. a. (Hg.): *Forschungsperspektiven 1*. Wien: Pädagogische Hochschule, 2009, 153-173.

CH. HAGER/A. PASEKA, Stichwort: Methoden in der Bildungsforschung, in: Ch. FRIDRICH u. a. (Hg.): *Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien*, Band 1. Wien 2005, 105-117.

S. HOFMANN-REITER, Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdiagnostik. Innsbruck-Wien 2015. (in Druckvorbereitung)

H. G. KIRCHHOFF, Zeitrechnung im 1. und 2. Schuljahr als Unterricht in Geschichten, in: H. VOIT, *Geschichtsunterricht in der Grundschule*. Bad Heilbrunn 1980, 137-151.

A. KÖRBER/J. MEYER-HAMME/W. SCHREIBER, Überlegungen zu Graduierungslogiken der Kernkompetenzen im Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in: A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdiagnostik*. Neuried 2007, 473-504.

S. LAMNEK, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim 2005.

B. LANGE, Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik, in: P. MAYRING/M. GLÄSER-ZIKUDA, (Hg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim-Basel 2008, 37-62.

P. MAYRING, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002.

P. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2010.

A. PASEKA, Stichwort: Das Interview, in: Ch. HAGER u. a., *Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien*, Band 4. Wien 2007, 105-122.

J. RÜSEN, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994.

M. SAUER, Geschichte. Das Methodenbuch. Donauwörth 2009.

H. SCHAUB, Zeit und Geschichte erleben. Zeit in der Natur. Umgang mit Zeit. Erfahrung des Wandels. Berlin 2002.

G. SCHORCH, Zeiteinteilung und -planung bei Grundschulern, in: *Grundschule. Praxisnahe Forschung in der Grundschule*. 1984/2, 24-26.

M. TURK, Zeitleiste und Geschichtsfries, in: W. SCHREIBER (Hg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Band 1. Neuried 2004, 647-664.

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/index.html) [24.11.2013]

## Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich

### Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung

Durch eine Reform des Lehrplans im Unterrichtsfach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* (GSK/PB) im Schuljahr 2008 wurden die historischen und politischen Kompetenzen in den Lehrplan der Sekundarstufe I implementiert (BMBF 2008). Damit sollte die Grundlage, auch auf schulrechtlichem Weg, geschaffen werden, kompetenzorientierten Unterricht in GSK/PB zu forcieren und schlussendlich auch einzufordern. Die Umstellung der AHS-Oberstufen-Lehrpläne ist bereits in Zusammenhang mit der „Semestrierung“ der Lehrpläne in Auftrag gegeben worden\*, jedoch ist die Veröffentlichung noch abzuwarten.

Grundlage für die Reformen des österreichischen Bildungswesens in allen Gegenständen war der „PISA-Schock“. In der Folge wurde auch dem Gegenstand Geschichte und Sozialkunde ein neuer Anstrich verpasst (die hier polemische Ausdrucksweise ist durchaus gewollt). Politische Bildung wurde in der 8., 11. und 12. Schulstufe an das Fach Geschichte angegliedert. Wissenschaftler fürchteten bereits, dass dadurch der Gegenstand Geschichte „überflüssig“ werden und daraus eine nachhaltige Umbruchsituation resultieren könnte (Pandel 2006:13).

Den größeren Impuls zur Umgestaltung des Unterrichts erwartete man sich von der Neugestaltung der Reifeprüfung (Matura). Das Fach GSK/PB war der erste Gegenstand, dem eine Handreichung für die Neuerungen der kompetenzorientierten

und teilzentralen Reifeprüfung zur Verfügung gestellt wurde (Mittnik 2011). Unzählige schulinterne LehrerInnen-Fortbildungen und zentrale Ausbildungsseminare wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien abgehalten und es war vonseiten der Schulverwaltung der Wille erkennbar, diesen Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht unterstützend zu begleiten.

Dieser Paradigmenwechsel sollte die starke Inhaltsorientierung ablösen und die Kompetenzorientierung – das Erlernen von fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – in den Vordergrund rücken. „Die Idee eines inhaltlichen Kanons der Welt- oder Nationalgeschichte habe sich überlebt und es komme auf den Erwerb von (erweiterbaren) Begriffsgerüsten, Ordnungskategorien, Arbeitstechniken und Lernbereitschaften an, da man die detaillierten Bereiche künftig nötigen Arbeits- und Orientierungswissens ohnehin nicht voraussehen könne“ (von Borries 1995:427).

Ziel der hier präsentierten Untersuchung war es, zu beurteilen, ob die Inhalte dieser zahlreichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Niederschlag bei den LehrerInnen und vor allem in Hinblick auf die Zusammenstellung der Reifeprüfungsaufgaben des Haupttermines 2013 gefunden hatten. Rechtlich gesehen müssen die Lehrenden erst beim Maturajahrgang 2014/15 die Richtlinien des kompetenzorientierten Prüfens berücksichtigen. Aber auch

die aktuell gültige Reifeprüfungsverordnung (BMBF 2014) beziehungsweise die gültige Leistungsbeurteilungsverordnung (BKA 1974) weisen dazu an, eigenständiges Denken zu fördern und die Aufgabenstellungen nicht ausschließlich auf Reproduktion des „historischen Wissens“ (vgl. Kühberger 2012) abzustellen.

Im Zentrum dieser Studie stehen verschiedene Parameter, die eine Beurteilung ermöglichen, ob der untersuchte Corpus kompetenzorientierte Aufgabenstellungen beinhaltet. Anschließend folgt eine kurze Aufschlüsselung über die untersuchten Parameter sowie eine detailliertere Betrachtung der Analyse.

Der Erkenntnisgewinn dieser Studie dürfte beträchtlich sein, da bisher keine vergleichbare Erhebung zu dieser Thematik an Gymnasien (AHS) durchgeführt wurde. Es ist hier einzig eine qualitative Studie zu den mündlichen Abschlussprüfungen im Fach *Geschichte und Wirtschaftsgeschichte/ Internationale Wirtschafts- und Kulturräume* an Handelsakademien anzuführen, die jedoch deutlich weniger Kriterien untersuchte, wenngleich sie für die Erstellung dieser Erhebung eine wichtige Grundlage bildete (Kühberger 2014).

Da es in Österreich auch nach der neuen Reifeprüfungsverordnung keine zentral erstellten Aufgabenstellungen geben wird, obliegt deren Zusammenstellung nach wie vor den einzelnen Lehrpersonen. Dieser Umstand macht eine internationale Vergleichbarkeit de facto unmöglich, da es in vielen anderen europäischen Staaten eine zentral geregelte Abschlussprüfung – auch im Unterrichtsfach GSK/PB – gibt (vgl. Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting 2011).

#### Durchführung der Erhebung

Dieses Projekt wurde in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien und dem zuständigen Landesschulinspektor Dr. Michael Sörös durchgeführt. Es erging eine Ankündigung,

dass alle Vorsitzenden die Reifeprüfungsaufgaben aus GSK/PB sammeln und anschließend an die Pädagogische Hochschule senden sollen. Analysiert wurden ausschließlich die Kernfragen, während Fragen zu den von den SchülerInnen wählbaren Spezialgebieten sowie auch Fragestellungen zu Fachbereichsarbeiten, vertiefenden und ergänzenden Schwerpunktpfahrungen und bilinguale (ausschließlich auf Englisch) Fragestellungen bei der Analyse nicht berücksichtigt wurden.

Die Prüfungsordnung sieht vor, dass jede/r Kandidat/in zwei Kernfragen zur Auswahl hat, von der eine beantwortet werden muss. Bei der Analyse wurde nicht berücksichtigt, welche der beiden Fragen gewählt wurde, vielmehr flossen beide in die Erhebung ein. Auch die Benotung der Leistungen im Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen wurde nicht erhoben, da sie für die vorliegende Untersuchung nicht von Interesse war. Insgesamt gab es Rückmeldungen aus 72 (von insgesamt 100 Standorten) AHS-Standorten in Wien, dass 947 KandidatInnen beim Haupttermin der Reifeprüfung 2013 im Unterrichtsfach GSK/PB angetreten waren. Bei einer Summe von 3.964 KandidatInnen, die zu diesem Zeitpunkt die Reifeprüfung abgelegt haben, entspricht dies einem Schnitt von 23,89%, die GSK/PB als Teil ihrer mündlichen Matura gewählt haben. 947 KandidatInnen sind demnach in Summe 1.894 Kernfragen gestellt worden.

Bei der Analyse sind insgesamt 1.138 Kernfragen ausgewertet worden. Dies entspricht einem Auswertungsstand von 60,08% aller Reifeprüfungsaufgaben aus dem Fach GSK/PB (nach verfügbarem Berechnungsstand). Je Lehrperson sind für die vorliegende Untersuchung maximal 10 Kernfragen – also fünf Aufgabenstellungen zu je zwei Kernfragen – bearbeitet worden. Diese Entscheidung basierte auf der Annahme, dass die Ergebnisse durch eine Lehrperson mit vielen KandidatInnen verzerrt werden könnten,

wurde doch entlang der Auswertung beobachtet, dass in einigen Klassen bis zu 19 Personen bei der gleichen Lehrperson die mündliche Reifeprüfung aus dem Fach GSK/PB abgelegt haben.

Insgesamt wurden die Reifeprüfungsaufgaben in 30 Kategorien analysiert, dies entspricht 34.140 Eingaben. Die Analyse wurde im Excel-Format erstellt.

### Analyse der Operatoren

Operatoren können als „Schlüsselwörter“ oder als „Aufforderungsverben“ verstanden werden (HKM 2014). Operatoren müssen jedenfalls bereits vor der Reifeprüfung mit SchülerInnen trainiert werden, um sie nicht nur auf eine spezifische Beantwortung von Fragestellungen hin zu trainieren; insbesondere sollten die unterschiedlichen Handlungsaufforderungen der jeweiligen Operatoren eingeübt werden (Keller 2012:184f) um die Intention der einzelnen Prüfungsaufgaben sicherzustellen (vgl. Kühberger 2011).

Eine Grundlage für die Verwendung von Operatoren im Unterricht und in Prüfungssituationen bietet auch der Leitfaden für die neue mündliche Reifeprüfung, der für alle SchülerInnen und LehrerInnen auf der Internetseite des Bildungsministeriums frei zugänglich ist (Kühberger 2010:11-15).

Von den 1.138 untersuchten Reifeprüfungsaufgaben sind (siehe Abb. 1) bei 448 Operatoren verwendet worden (39,36%), bei 690 Aufgabenstellungen war dies nicht der Fall (60,63%). Bei einer genaueren Analyse sieht man jedoch, dass nur eine kleine Anzahl an Operatoren ‚korrekt‘, sprich ihrer Handlungsaufforderung gemäß, angewandt wurden. Bei unzähligen Aufgabenstellungen war ein „undifferenzierter semantischer Wildwuchs“ (Kühberger 2014:4) zu beobachten. Häufig wurden klassische Wissensabfragen mit einem Operator des Anforderungsbereichs III, wie z. B. „erläutere“, „erörtere“, „bewerte“ etc., versehen. Eine korrekte Verwendung der Operatoren lag nur bei 168 Fragestellungen vor, sodass realiter 970 Aufgabenstellungen mit keinem oder keinem entsprechenden Operator versehen worden war (siehe Abb. 2).

In der bereits erwähnten Studie zur HAK-Reifeprüfung ist ermittelt worden, dass 66% der Aufgabenformate keine Operatoren aufwiesen. (Kühberger 2014:4)

Für die Analyse wurde das Taxonomie-Modell von Bloom ausgewählt (vgl. Bloom 1956). Zwar gibt es wissenschaftliche Bedenken, die Aufgabenstellungen nach der Bloom'schen Taxonomie einzuteilen, da mittlerweile neuere und möglicherweise besser geeignete Alternativen vorliegen (vgl. Ander-

Abb. 1: Verwendung von Operatoren (N = 1138)

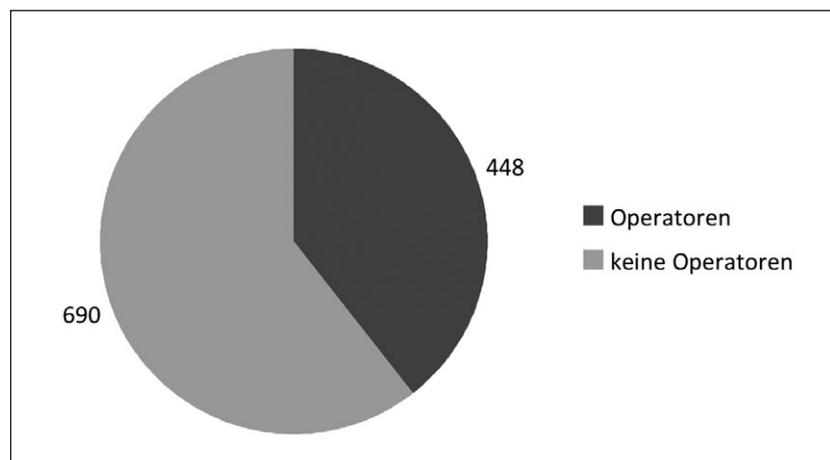
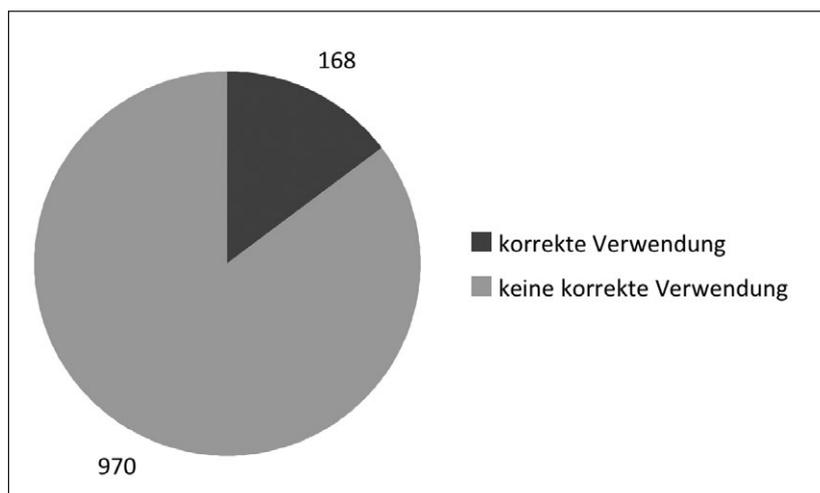


Abb. 2: Korrekt verwendete Operatoren (N = 1138)



son/Krathwohl 2001). In der neuen Reifeprüfungsverordnung des Bildungsministeriums findet sich jedoch ein Passus, der sehr gezielt auf die Dreigliedrigkeit von Aufgabenstellungen bei der mündlichen Reifeprüfung hinweist, wie sie eher von Bloom vorgeschlagen wurde (siehe Material 1). Auch in der österreichischen fachdidaktischen Forschung ist es durchaus üblich, sich auf das Modell Blooms zu beziehen, weshalb auch diese Untersuchung dieser Herangehensweise folgt, um anschlussfähig zu bleiben und Vergleiche herstellen zu können. Jeweils zwei Stufen der ursprünglichen sechsteiligen Skala werden dabei zusammengefasst und in drei verschiedene Anforderungsbereiche geteilt (siehe Abb. 3).

Bei der Analyse wurde erhoben, dass alle Fragestellungen ein re-

produzierendes Element (Anforderungsbereich I) aufwiesen. Im Transferbereich, welcher auf die Anwendung des erworbenen Wissens auf andere Bereiche beziehungsweise auf andere zeitliche Epochen abzielt, war der Anteil bereits deutlich kleiner. Nur 360 von 1.138 Aufgabenstellungen (31,63%) wiesen einen zu erkennenden Transferbereich (Anforderungsbereich II) auf. Der in der Reifeprüfungsverordnung erwähnte Reflexions- oder Problemlösebereich (Anforderungsbereich III), der SchülerInnen zu reflektiertem Handeln, eigenständigen Denkleistungen oder zu fachspezifischen Diskussionen befähigen soll, fand noch deutlich seltener Verwendung; nur bei 119 (10,45%) aller untersuchten Aufgabenstellungen war dieser Bereich nachweisbar (siehe Abb. 4).

In einer eigenen Kategorie wurde erhoben, welcher Anteil der Fragestellung ausschließlich wissensproduzierende Elemente enthielt. Dies bedeutet, dass SchülerInnen diese Fragestellung nur beantworten konnten, wenn sie die Inhalte zuvor auswendig gelernt hatten. Bei diesen Fragestellungen war keine Analyse einer Quelle oder Darstellung vorgesehen, Weder mussten SchülerInnen zu einer historisch-politisch relevanten Fragestellung beziehen noch wurde eine eigenständige Denkleistung mit Hilfe der Fragestellung eingefordert. Solche Aufgabenstellungen machten den größten Teil des untersuchten Corpus aus. 776 von 1138 Aufgabenstellungen (68,12%) wiesen somit auf Grund der zu untersuchenden Fragestellung keine Aspekte von Kompetenzorientierung auf (siehe Abb. 5).

Da die österreichische Leistungsbeurteilungsverordnung davon ausgeht, dass nur SchülerInnen, die eigenständiges Denken und darüber hinausgehende Qualifikationen unter Beweis stellen (siehe Material 2), mit „Sehr gut“ beurteilt werden können, dürften unter diesen 68,12% der Aufgabenstellungen laut Rechtsvorschrift keine Beurteilungen mit der Note „Sehr gut“ aufscheinen.

Für die untersuchten Aufgabenformate wurden unterschiedliche Operatoren mit verschiedenen Ausprägungen verwendet (siehe Abb. 6).

#### Material 1:

„Im Rahmen der mündlichen Teilprüfung ist jeder Prüfungskandidatin und jedem Prüfungskandidaten im gewählten Themenbereich eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der **Reproduktions- und Transferleistungen** sowie der **Reflexion und Problemlösung** gegliedert sein kann, schriftlich vorzulegen. Gleichzeitig mit der Aufgabenstellung sind die allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen.“ (BMBF 2014:12)

#### Material 2:

Auszug Leistungsbeurteilungsverordnung BMBF

„Mit „Sehr gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, **deutliche Eigenständigkeit** beziehungsweise die **Fähigkeit zur selbständigen Anwendung seines Wissens und Könnens** auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.“ (BMBF 2012)

Abb. 3: Taxonomie nach Bloom – Anforderungsbereiche

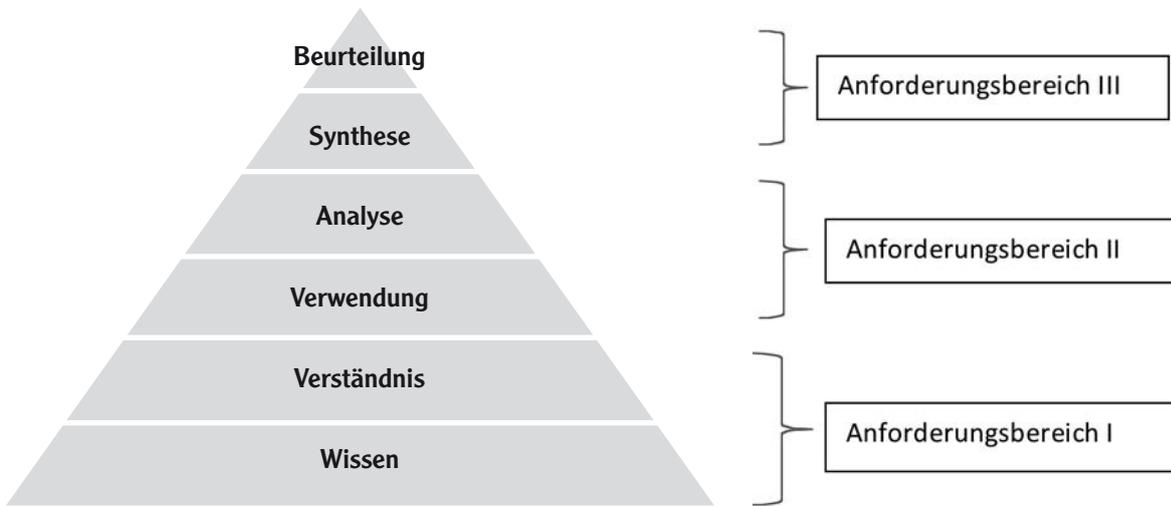


Abb. 4: Anforderungsbereiche in % (N = 1138)

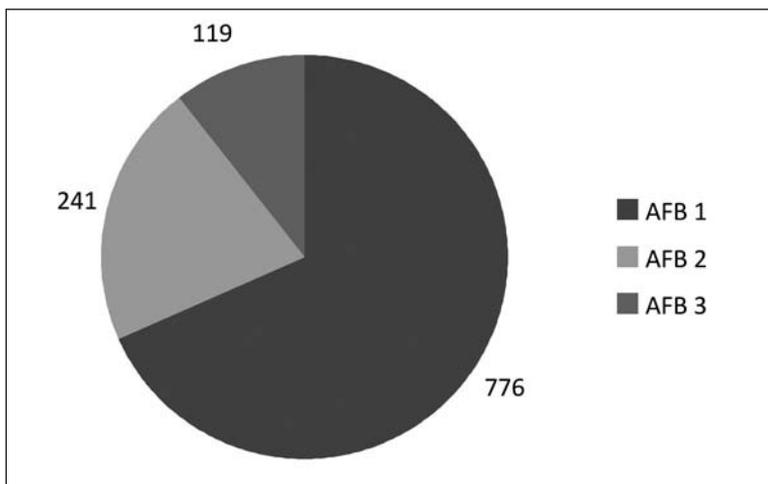


Abb. 5: Kognitive Reproduktion (N = 1138)

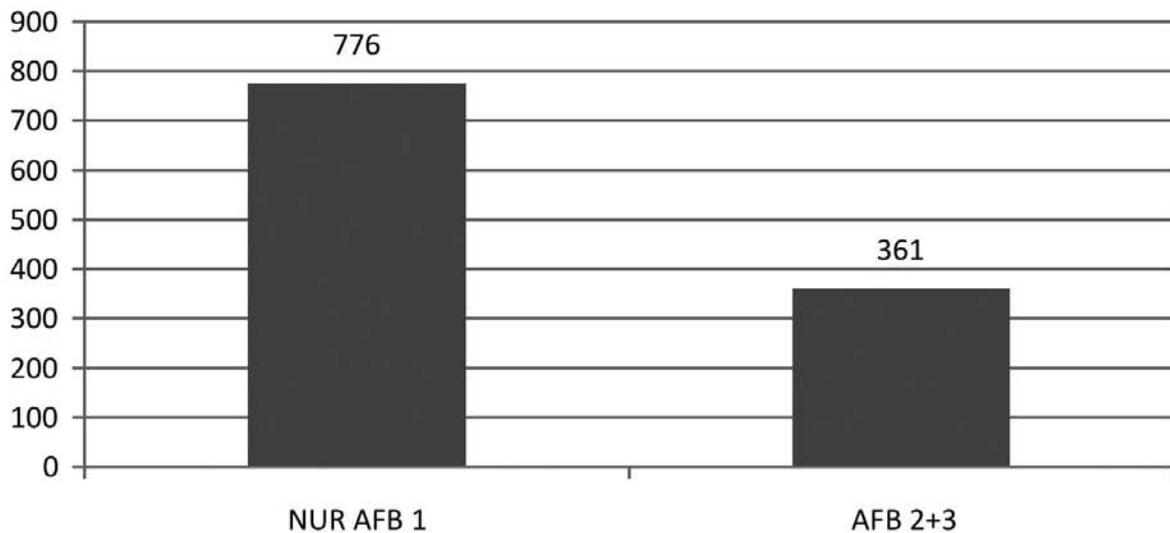


Abb. 6: Quantitative Erhebung der Operatoren

Reproduktion	Anzahl	Transfer	Anzahl
Beschreibe	121	Analysiere	67
Erkläre	65	Vergleiche	36
Nenne	47		
Skizziere	45		
Stelle dar	31		
Fasse zusammen	27		
Arbeite heraus	20		
Definiere	19		
Schildere	10		
Charakterisiere	8		
Ordne zu	5		
Ermittle	4		
Diskutiere	2		
Lege dar	2		
benenne	1		
Führe an	1		
Führe aus	1		
Gib an	1		
		Reflexion/Problemlösung	Anzahl
		Erläutere	121
		Erörtere	49
		Interpretiere	32
		Beurteile	28
		Bewerte	17
		Rekonstruiere	4
		Begründe	1

**Analyse der Epochen**

In der Fachdidaktik wird die historisch-chronologische Einteilung in Epochen teilweise kritisiert, da sie in Teilen völlig willkürlich und in vielen Fällen nicht nachvollziehbar ist. Schulbücher und – vermutlich als Folge davon schulischer Unterricht – scheinen jedoch sehr genau

der chronologischen Abfolge historischer Ereignisse folgen. Themenzentrierte Geschichtsbetrachtungen dürften nur von einem sehr kleinen Teil der österreichischen LehrerInnenschaft in den Blick genommen werden. Zumindest ist dies bei den untersuchten Aufgabenformaten nicht zu beobachten gewesen.

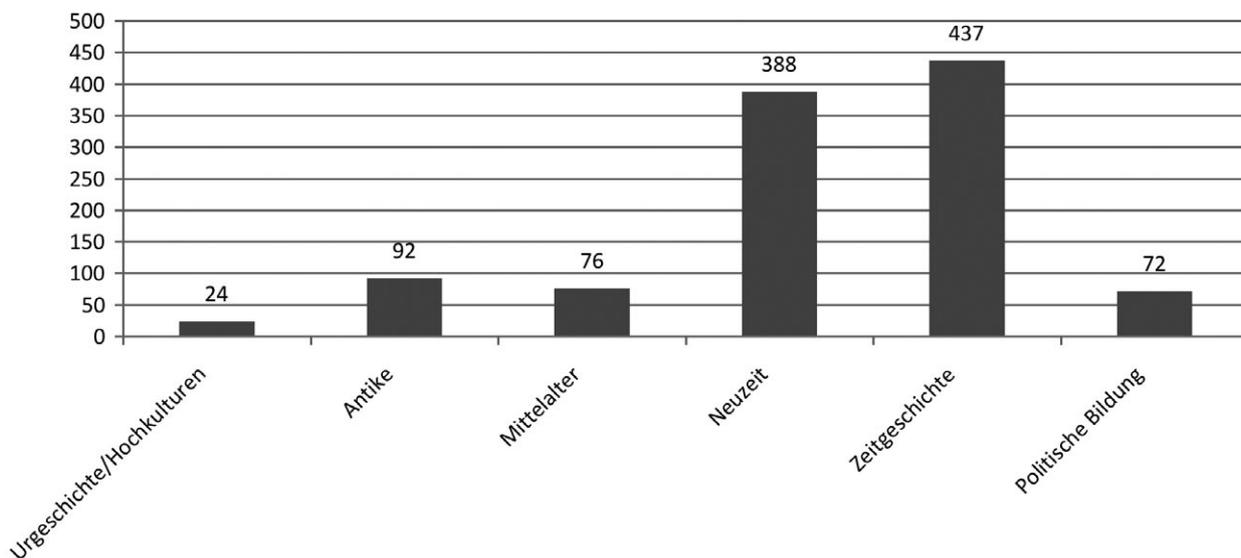
Die hier getroffene Epochenunterteilung wird – bei allem Bedenken – mit der gängigen Einteilung der Schulbücher synchronisiert. Borries formuliert dazu: „Das klassische Schema Altertum, Mittelalter, Neuzeit hat allerdings [...] ausgedient, da es stets nur für Europa galt und auch dort seine inhaltliche Erschließungskraft verloren hat.“ (von Borries 1995:431)

Auch wenn gegenwärtig einige Schulbücher bereits auf die Willkürlichkeit der Epocheneinteilung eingehen, folgen sie meist folgender zeitlicher Einteilung:

- **Urgeschichte/Hochkulturen:** Von Beginn der Menschheitsgeschichte bis etwa 400 v. Chr.
- **Antike:** Beginn mit der griechischen Antike um 400 v. Chr. Bis zur Völkerwanderung und dem „Untergang“ des Römischen Reiches
- **Mittelalter:** Von der Völkerwanderung bis zum Themengebiet „Entdeckungsfahrten“
- **Neuzeit:** Themenbereich „Entdeckungsfahrten“ bis in etwa 1914
- **Zeitgeschichte:** 20. und 21. Jahrhundert

Es gestaltete sich schwierig, die chronologischen Ereignisse zu kategorisieren. Nach anfänglichem Zö-

Abb. 7: Quantitative Erhebung Epochen



gern entschied sich der Autor, diese nach der Epochengliederung vorzunehmen, da es eines der Ziele dieser Untersuchung war, mit der Schulbehörde und den LehrerInnen die Ergebnisse zu diskutieren und eine weitere fachspezifische Unterrichtsentwicklung anzustoßen.

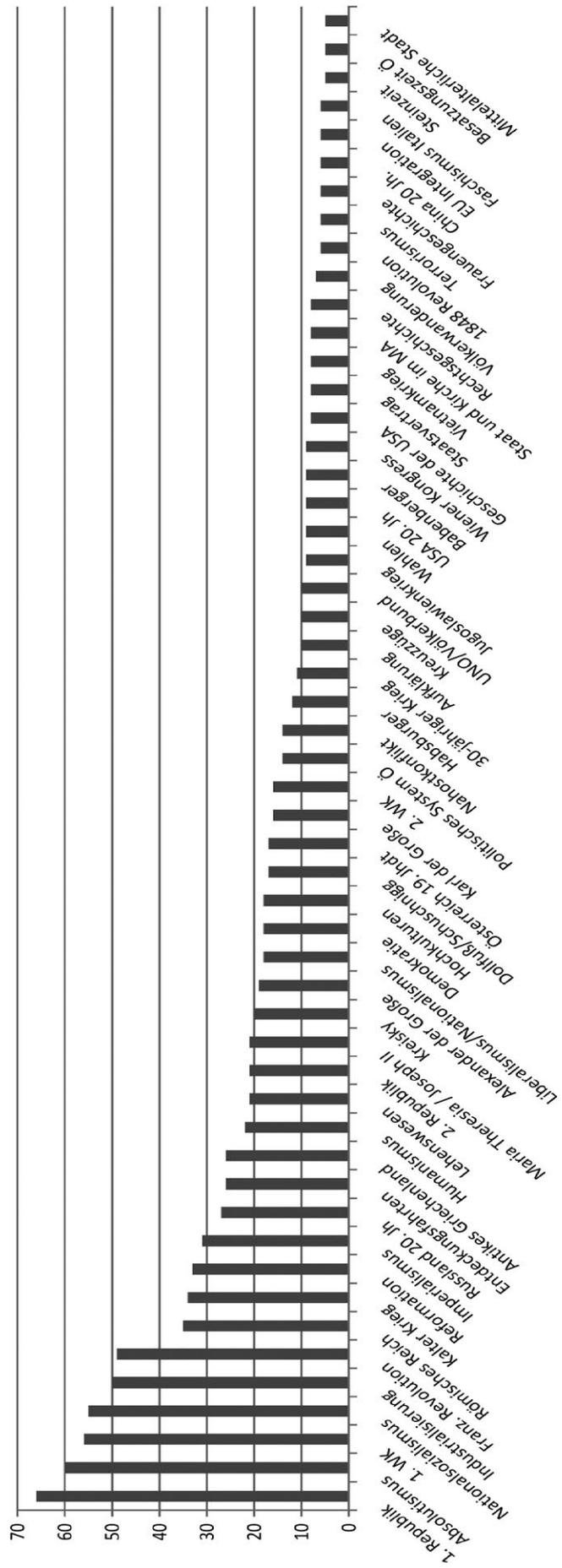
Die Abbildung zur Epochengliederung (Abb. 7) soll insbesondere einen ersten Überblick liefern, da zu einem späteren Zeitpunkt dieser Studie auch einzelne Themenfelder analysiert werden sollen. Besonders beachtenswert ist der Anteil aus dem Fragengebiet Urgeschichte/Hochkulturen, da dieser Bereich im Lehrplan der AHS-Oberstufe nicht vorgesehen ist und damit außerhalb der normativen Rahmenbedingungen des Lehrplans steht.

Anhand der Graphik zeigt sich, dass Zeitgeschichte als relevanteste Epoche für die Fragegestaltung bei der Reifepfung angesehen wird (38,4% aller Aufgabenstellungen). Bemerkenswert ist der niedrige Anteil aus Aufgabenstellungen der Politischen Bildung. Auch wenn hier die Zahl 72 aufscheint, dies wären 6,3% aller Aufgabenstellungen, muss selbst dieser Anteil noch relativiert werden. Ein Großteil der diesbezüglichen Fragen beschäftigte sich mit einem Vergleich der Demokratie im antiken Griechenland und dem politischen System in Österreich. Beide Themenfelder verweigern sich in der Regel innovative Ansätze einer modernen Politikdidaktik und muten antiquiert an. Dies überrascht zumindest, da eine Studie aus dem Jahr 2008 unter Studierenden der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten gezeigt hatte, dass sowohl das Interesse vorhanden wäre als auch zentrale Themen als wichtig für den Unterricht klassifiziert wurden (vgl. Hämmerle/Sandner/Sicking 2009).

**Themengliederung**

Anschließend an die Analyse der Epochen erfolgte die quantitative Erhebung der einzelnen Themen-

Abb. 8: Quantitative Anführung der kategorisierten Themen



gebiete. In einer eigenen Darstellung (Abb.8) werden alle Themengebiete angeführt, die zumindest bei fünf Aufgabenstellungen angeführt wurden. Die quantitative Erhebung der Themen bringt die Erkenntnis, dass die Themenauswahl einem sehr tradierten Umgang mit Vergangenheit und Geschichte entspricht. Klassische Themen, denen auch in den Schulbuecherzählungen viel Platz eingeräumt wird, werden sehr häufig für Aufgabenstellungen herangezogen. Sachgebiete, die in Schulbüchern nicht vorkommen und so auf ein eigenes Engagement bei der Themenauswahl der Lehrenden zurückzuführen wären, sind ausgesprochen selten. Es liegt somit der Verdacht nahe, dass Schul-

bücher im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung einen ‚heimlichen Lehrplan‘ bilden, dem Motto folgend, möglichst viele der im Schulbuch angeführten Themen in den Unterricht zu integrieren. Als daraus resultierende Konsequenz drängt sich eine „indirekte Kanonisierung“ des Unterrichtsgegenstandes auf, womit jedoch die (mögliche) Vielfalt bei der Themenauswahl verloren geht. Modernere Forschungsansätze der Geschichtswissenschaft und der Fachdidaktik dürften demnach nicht wahrgenommen werden. Umweltgeschichte, Kulturgeschichte, Alltagsgeschichte, Lokalgeschichte uvm. (vgl. Sauer 2004:33f) finden nur in einem sehr kleinen bis nicht existenten Ausmaß

Erwähnung in den Aufgabenstellungen und die Politikgeschichte ist absolut dominierend.

Erhoben wurde in der Untersuchung ebenfalls, ob es in der Aufgabenstellung einen direkten Bezug zur dazugehörigen Quelle bzw. Darstellung gibt. In vielen Fällen wurde eine Quelle oder eine Darstellung der Frage zwar beigelegt, jedoch bezogen sich die Teilfragen nicht auf dieses Material. Man könnte hier von einer Form der ‚Pseudo-Kompetenzorientierung‘ sprechen. Als kompetenzorientiert kann eine Aufgabenstellung nämlich überhaupt nur dann gelten, wenn SchülerInnen mit historischen Quellen bzw. Darstellungen der Vergangenheit kritisch arbeiten müssen und dabei ihre historischen Denkkakte offen legen. Eine ausschließlich kognitive Reproduktion von Wissen, etwa in Form von ‚fertiger Geschichte‘ mündet in diesem Zusammenhang in *bad practice*.

443 der insgesamt 1.138 Aufgabenstellungen führen weder eine Quelle noch eine Darstellung an, dies entspricht 38,92% des Gesamtcorpus (siehe Abb. 9). Von den 695 Aufgabenstellungen, die den Fragestellungen Material beigelegt haben, beinhalteten 199 (28,63%) keine Fragestellung zu den beigelegten Quellen/Darstellungen. Dies bedeutet, dass die Quellen oder Darstellungen in mehr als einem Viertel der Reifeprüfungsaufgaben rein illustrativen Charakter aufwiesen. Insgesamt wurde zu Quellen und/oder Darstellungen bei 496 Aufgabenstellungen (43,58%) (zumindest) ein Arbeitsauftrag erteilt, der ohne die Bearbeitung des Materials nicht zu lösen gewesen wäre. Demnach ist bei 642 Fragestellungen (56,42%) kein Arbeitsauftrag erteilt worden, der eine Auseinandersetzung mit dem beigelegten Material erfordert hätte (siehe Abb. 10).

### Quellen und Darstellungen

Die Anzahl der Quellen und Darstellungen als Beigabe zu Reife-

Abb. 9: Analyse der Quellen/ Darstellungen I (N = 1138)

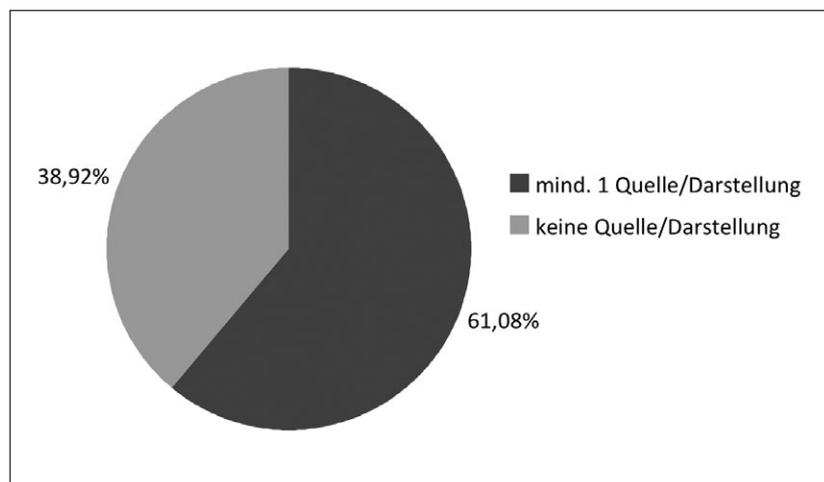
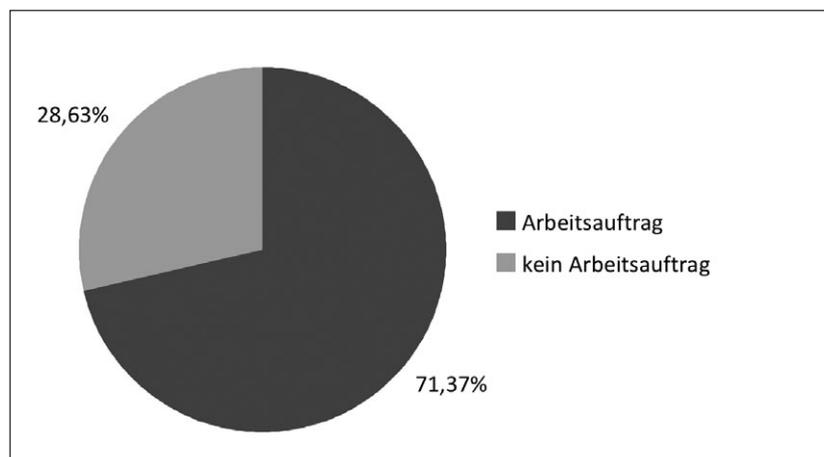


Abb. 10: Analyse der Quellen/Darstellungen II (N = 1138)



prüfungsaufgaben sind in der Gesamtanzahl de facto ident (599 Quellen und 600 Darstellungen). Um eine bessere Lesbarkeit der Ergebnisse zu erreichen wurden vier Kategorien eingerichtet:

- Bildliche Quellen
- Bildliche Darstellungen
- Schriftliche Quellen
- Schriftliche Darstellungen

Auch wenn die Geschichtswissenschaft Quellen und Darstellungen in mehrere Bereiche unterteilt, erschien diese Einteilung nach Durchsicht des zu untersuchenden Materials als sinnvoll und zielführend. Die Abb. 11 zeigt die Aufteilung in den vier Kategorien.

### Qualität und Zitation der Quellen und Darstellungen

Die Qualität des beigelegten Materials ist zentral für eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung. Eine Bildanalyse kann etwa nur bei einer entsprechenden Größe und Qualität des Bildes erfolgen. Bei einer historischen bzw. politischen Karte ist es ebenfalls unbedingt notwendig, die Legende lesen zu können, um die Karte bearbeiten zu können.

Zur Erhebung dieses Kriteriums sind Quellen und Darstellungen in drei Kategorien nach folgendem Beurteilungsschema eingeteilt worden.

- Sehr gute oder gute Qualität  
Alle Details sind einwandfrei zu erkennen, Bildquellen werden in ausreichender Schärfe zu Verfügung gestellt. Schriftgröße und Schriftart sind für SchülerInnen lesbar. Farbkontraste sind gut erkennbar.
- Ausreichende Qualität  
Bildschärfe, Farbkontraste, Schriftgröße und -art sind für eine Bearbeitung gerade noch ausreichend. Gewisse Details sind in Teilen nicht mehr erkennbar.
- Unzureichende Qualität  
Eine seriöse Bearbeitung der Quelle/Darstellung ist auf Grund der Qualität und Größe nicht mehr möglich.

Abb. 11: Quantitative Erhebung von Quellen und Darstellungen als Beigabe zu Reifeprüfungsaufgaben

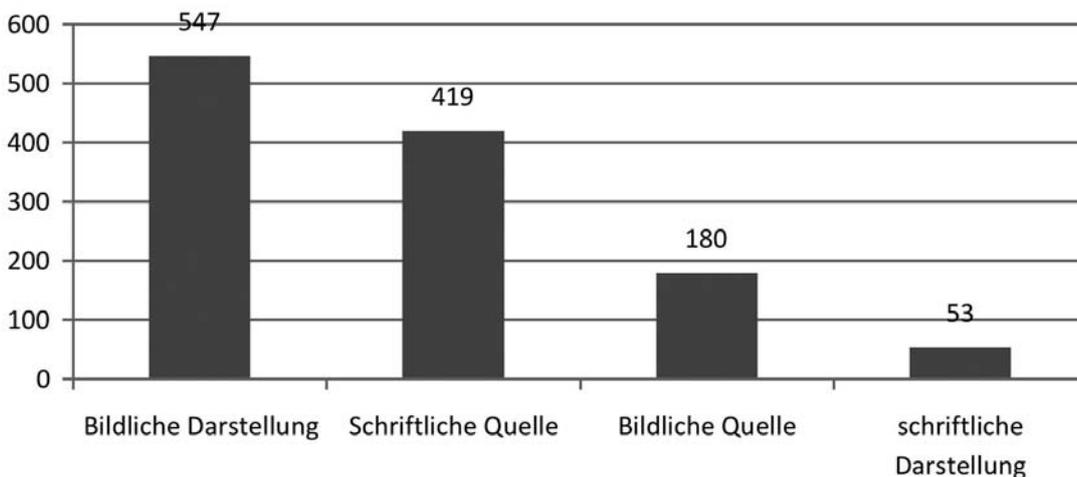


Abb. 12: Qualität Quellen/Darstellungen

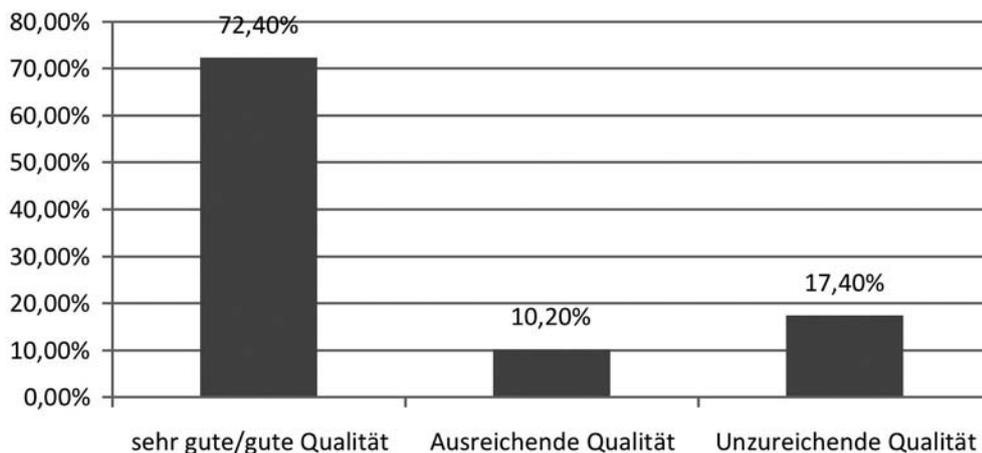
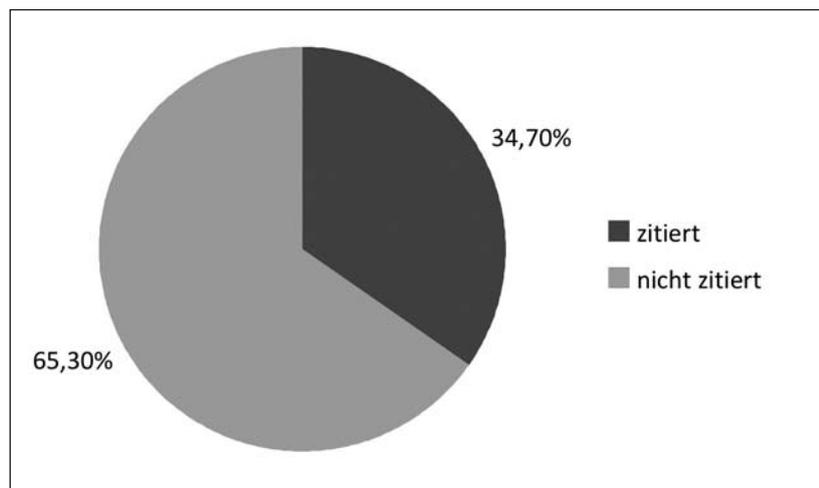


Abb. 13: Belege für Quellen/Darstellungen (N = 1138)



Von den 695 Aufgabenstellungen, die eine Quelle oder Darstellung beinhalteten, ist der Großteil (503 oder 72,4%) von sehr guter, oder guter Qualität. 71 oder 10,2% sind noch von ausreichender Qualität. 121 oder 17,4% sind von so schlechter Qualität, dass ein effektives Bearbeiten des vorgelegten Materials nicht möglich ist (siehe Abb. 12).

In Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium (Abt. Öffentlichkeitsarbeit – Bildungsmedien [B/7] Referat c) wurde erhoben, welche Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes auf den schulischen Unterricht beziehungsweise auf die Reifeprüfung anzuwenden sind. Das Gutachten hat ergeben, dass alle Formen von Medien genutzt werden können, wenn die Urheberschaft entsprechend angeführt wird (BKA 2014). Dies ist bei den meisten untersuchten Reifeprüfungsaufgaben jedoch nicht geschehen. Lediglich 241 (34,7%) von 695 Quellen oder Darstellungen sind ausreichend belegt und zitiert worden. Dies bedeutet, dass 454 (65,3%) Aufgabenstellungen nicht oder nur unzureichend zitiert wurden (siehe Abb. 13). In vielen Fällen wurde das Schulbuch zitiert. Dies entspricht jedoch nicht den Standards der wissenschaftlichen Redlichkeit und wurde daher nicht als korrektes Zitat gewertet.

### Die historischen und politischen Kompetenzen bei Aufgabenstellungen

Das FUER-Kompetenzmodell (Schreiber u. a. 2006) bietet die Grundlage für den seit 2008 in Kraft befindlichen Lehrplan der Hauptschule, Neuen Mittelschule (NMS) und AHS-Unterstufe. Alle SchülerInnen, die beim hier untersuchten Reifeprüfungshaupttermin 2013 zur Matura angetreten sind, hätten zumindest bereits ein Jahr in der 4. Klasse (2008/09) nach dem neuen kompetenzorientierten Lehrplan unterrichtet werden müssen. Zusätzlich zu der Implementierung des neuen Lehrplans gab es noch Unterstützungsmaterial auf einer eigens eingerichteten Homepage ([www.gemeinsamlernen.at](http://www.gemeinsamlernen.at)). Der bereits zu Beginn des Artikels erwähnte Fachleitfaden zur neuen Reifeprüfung sollte darüber hinaus Unterstützung bieten (Mittnik 2011).

Nicht vergessen sollte man auch die zumindest vierjährige Vorbereitungszeit auf die neue Reifeprüfung, deren kompetenzorientierte Ausrichtung bekannt war. Daher wäre davon auszugehen, dass viele Lehrpersonen ihren Unterricht in Klassen der Sekundarstufe II darauf abgestimmt haben.

Auch die politische Bildung hat durch die Veröffentlichung und die

Implementierung des österreichischen Kompetenzmodells Politische Bildung (Krammer/Kühberger/Windischbauer 2008) im Unterstufen-/NMS-Lehrplan eine gesetzliche Grundlage, die eine Umsetzung dieses seit 1978 festgeschriebenen Unterrichtsprinzips erleichtern sollte. Eigene Institutionen wie das Zentrum Polis (<http://www.politik-lernen.at>) oder das Demokratiezentrum (<http://www.demokratiezentrum.org>) unterstützen diese Entwicklung mit Materialien.

Die Erwartungen vonseiten der Schulaufsicht wie auch der führenden österreichischen FachdidaktikerInnen waren dementsprechend hoch. Der Weg sollte von einem fast ausschließlich daten- und faktenorientiertem Geschichtsunterricht zu einem intellektuell anspruchsvollen, interessanten und kompetenzorientierten Unterricht führen. Die Untersuchung der historischen und politischen Kompetenzen war somit ein Kernstück dieser Analyse. Um einen Teil der Ergebnisse vorwegzunehmen, sei angeführt, dass der Grundgedanke der Kompetenzorientierung in der österreichischen Lehrerschaft, zumindest im Unterrichtsfach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, noch nicht im ausreichenden Maße angekommen sein dürfte.

Die Zuteilung, welche Kompetenz in welcher Fragestellung bedient wird, ist nicht lückenlos empirisch zu belegen. Jedenfalls wurde der Versuch auf Basis des FUER-Kompetenzmodells unternommen, bei jeder Aufgabenstellung zu erkennen, welche Kompetenzen auf Grund der Aufgabenstellung angesprochen werden. Um ein praktisches Beispiel zu nennen: „Beschreibe, was du auf dem Bild siehst“ war eine der häufigsten Fragen, die zur historischen Methodenkompetenz gezählt wurde. Eine seriösere Fragestellung, wie z. B. „Beschreibe die vorgelegte Bildquelle anhand einer dir bekannten Methode der Bildanalyse“ ist seltener als 10 Mal vorgekommen. Daher wurden, wenn

die Möglichkeit bestand, einen Themenkomplex einer Kompetenz zuzuordnen, die analysierten Fragen nach einem großzügig ausgelegten Kompetenzbegriff einer Kompetenz zugewiesen.

**Historische Kompetenzen**

De facto nicht wahrgenommen wird offensichtlich die Fragekompetenz. Eine von 1137 Aufgabenstellungen bediente sich dieser Möglichkeit. Die Methoden- und die Sachkompetenz sind vergleichsweise häufig zur Anwendung gebracht worden, mit je 214 und 203 Aufgabenstellungen. Die historische Orientierungskompetenz wurde bei 128 Aufgabenstellungen eingefordert (siehe Abb. 14). In den meisten Fällen wurden hier soziale Phänomene historisch verortet (Leben zur Zeit der Industri-

ellen Revolution, in Kolonien, u. a.) um anschließend zu fragen, ob diese Phänomene auch noch in der Gegenwart vorkommen (könnten). Obwohl es sich hierbei eher um einen Gegenwartsbezug handelt, anstatt Orientierung über Akte der Re- und De-Konstruktion zu generieren, wurden diese Bereiche ebenfalls zur großzügig ausgelegten Orientierungskompetenz gerechnet.

**Politische Kompetenzen**

Die Themengebiete, die sich explizit mit Bereichen der politischen Bildung befassten, waren, wie bereits angeführt, gemessen an den Anforderungen des Lehrplans deutlich unterrepräsentiert. Am häufigsten wurden SchülerInnen nach einem politischen Urteil gefragt. Hier gab es 77 Wertungen (6,7%) bei

den insgesamt 1138 Aufgabenstellungen, gefolgt von der politischen Sachkompetenz mit 56 Wertungen (4,9%) und weit abgeschlagen von der politischen Methodenkompetenz mit 15 (1,3%) und der Handlungskompetenz mit nur 3 Wertungen (0,3%) (siehe Abb. 15).

**Interpretation und Ausblick**

Die Ergebnisse scheinen dafür zu sprechen, dass Fortbildungsmaßnahmen, welche in Wien als Begleitung zur Maturareform an der AHS in Form von Einzelveranstaltungen an Schulen („Schulinterne Lehrerfortbildung“) durchgeführt worden waren, im bisher geübten Format beinahe wirkungslos blieben. LehrerInnen sind bereit, an Reifeprüfungsaufgaben gemeinsam zu arbeiten; wenn es jedoch um die selbstständige Erarbeitung geht, werden klassische, nicht kompetenzorientierte Fragestellungen gegeben. Daher ist Zweifel berechtigt, ob ab dem nächsten Maturajahrgang alle Reifeprüfungsaufgaben kompetenzorientiert sein werden. Einige KollegInnen haben immer wieder zum Ausdruck gebracht, dass die Vorgaben erst im übernächsten Jahr umzusetzen wären, daher sähen sie keine Notwendigkeit, diese Richtlinien bereits beim Maturajahrgang 2012/13 zu beachten. Anzumerken ist ferner, dass jene Fragestellungen, die ausschließlich auf kognitive Reproduktion abzielen, auch bereits nach der bisher gültigen Reifeprüfungsverordnung nicht rechtskonform gewesen wären.

Besonders dramatisch war die Betrachtung der historischen und politischen Kompetenzen, die zumindest im Lehrplan der Sekundarstufe I verpflichtend vorgesehen sind. LehrerInnen unterrichten in Gymnasien meist an Unter- und Oberstufenschulformen, daher wäre es naheliegend, dass Lehrkräfte beide staatlich vorgegebenen Lehrpläne in ihren Details kennen. Dies scheint aber nicht der Fall zu sein.

Abb. 14: Quantitative Erhebung der historischen Kompetenzen

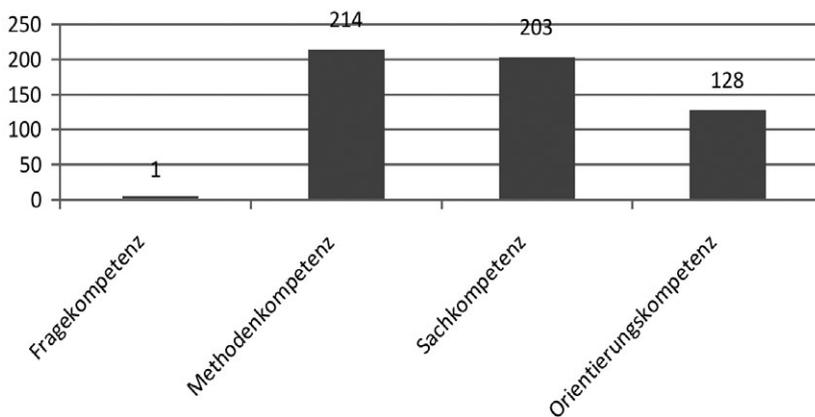
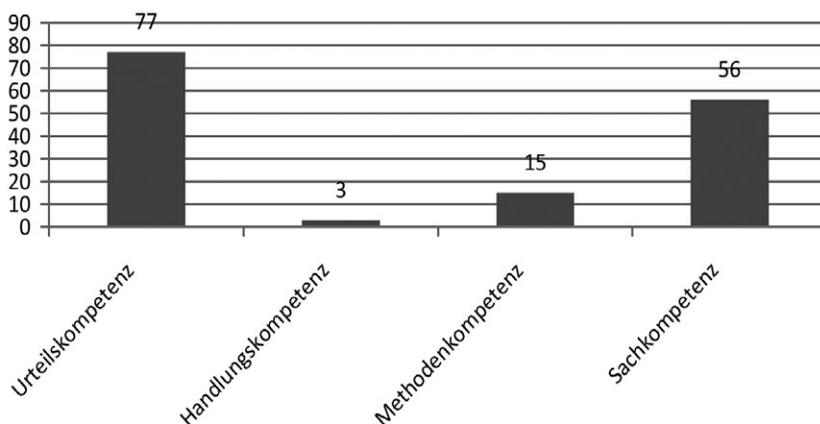


Abb. 15: Quantitative Erhebung der politischen Kompetenzen



Woran es liegt, dass normative Vorgaben nicht beachtet werden, mag viele Ursachen haben. Eine fehlende Kontrolle der Leistungen im Unterricht ist sicher einer der am stärksten hemmenden Umstände für Schulreformen in Österreich. Ob die Vorgaben umgesetzt werden, liegt in der Eigenverantwortung der LehrerInnen. Hier wäre sicher ein stärkeres Überprüfen durch die Schulleitungen wünschenswert. Nicht um die Lehrkräfte auszuspionieren, sondern um SchülerInnen auf die neuen Aufgabenformate der Reifeprüfung vorzubereiten.

Die zentrale Erkenntnis dieser Studie ist, dass die daten- und faktenorientierte Ereignisgeschichte – zumindest im Setting der Reifeprüfung – bis heute absolute Dominanz aufweist. Ein Unterricht in *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, der SchülerInnen zum Nachdenken anregt, fachlich spannend ist und die Entwicklung eigener Lösungsstrategien anstrebt, war im untersuchten Corpus von über 1.100 Fragestellungen völlig unterrepräsentiert. Schafft das Unterrichtsfach Geschichte jedoch nicht den Wandel, der in der Geschichtsdidaktik bereits vor Jahrzehnten vollzogen wurde, wird sich das Fach ob seiner Umsetzung immer wieder mit – berechtigten – Legitimitätsfragen auseinandersetzen müssen.

Die Erkenntnisse dieser Untersuchung bieten eine wichtige Grundlage für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen. Die fehlende Akzeptanz der Lehrenden, Kompetenzorientierung in den Geschichtsunterricht stärker einfließen zu lassen, sofern man dies an der Gestaltung der Reifeprüfungsaufgaben ablesen kann, müsste gesondert untersucht werden, um die dahinterstehenden Motive erkennen zu können. Mit dem Inkrafttreten des neuen, semestrierten und kompetenzorientierten Oberstufen-Lehrplans könnte eine Reihe an verpflichtenden Fortbildungsseminaren angeboten werden. Auch wenn eine Verpflichtung im österreichischen Schulsystem immer mit der Begründung abgelehnt wird, dass der Erfolg bescheiden sein wird, stellt dies doch einen Versuch dar, den Lehrberuf weiter zu professionalisieren. Im Bereich der Ausbildung sollte ein noch größeres Augenmerk auf die Umsetzung der fachspezifischen Kompetenzorientierung gelegt werden, da bisherige Erfolge kaum zu erkennen waren. Der ausschließlich daten- und faktenorientierte Geschichtsunterricht, der darüber hinaus nur vorgefertigte Darstellungen der Lehrperson zur Vergangenheit oder aus Schulbüchern abprüft, sollte jedenfalls der Vergangenheit angehören. An dessen Stel-

le sollte ein Unterrichtsfach treten, das sich mit Veränderungen in der Vergangenheit auseinandersetzt, welche sich ihrerseits wiederum an den Lebenswelten der SchülerInnen orientieren. Im Bereich der Politischen Bildung liegt der Verdacht nahe, dass einem Großteil der LehrerInnen nicht bewusst ist, was unter Politischer Bildung gemäß curricularer Vorgaben im schulischen Kontext zu verstehen ist.

Die einzige Lösung, die auch kurzfristige Erfolge zeitigen könnte, wäre eine Umgestaltung des Fortbildungsangebotes. Nachhaltigere Veranstaltungen mit Aufträgen an die Lehrenden für ihre unterrichtsfreie Zeit würden zu einer ernsthafteren Auseinandersetzung mit der Thematik und somit auch zu einem Mehrwert in der täglichen schulischen Praxis führen.

---

\* Arbeitsgruppe unter der Leitung von Christoph Kühberger. Philipp Mitnik, Bernhard Weninger und Irmgard Plattner wurden beauftragt, den Lehrplan der Sekundarstufe II kompetenzorientiert und semestriert umzugestalten. Im Oktober 2013 wurde die vorläufige Endfassung dem BMBF vorgelegt.

**LITERATUR**

- L.W. ANDERSSON/D.R. KRATHWOHL (Hg.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.
- B. BENES/L. KELLER/CH. KÜHBERGER/F. ÖHL, *Reife- und Diplomprüfung Prüfungsgebiete „Geografie (Wirtschaftsgeografie) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ und „Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“*; Salzburg 2010. Online verfügbar unter: <http://www.christoph.kuehberger.com/forschung-und-projekte/abgeschlossene-projekte/rdp/> [12.11.2014].
- B. BLOOM (Hg.), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York 1956.
- BMBF (Hg.), *Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung*, 2007. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht\\_info\\_3.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf) [20.11.2014].
- BMBF (Hg.), *Reifeprüfungsverordnung an AHS*, 2008. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo\\_rp\\_ahs.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo_rp_ahs.xml) [20.10.2014].
- BMBF (Hg.), *Mündliche Reifeprüfung. Eine Handreichung Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*, 2010, 12. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22837/rp\\_ahs\\_muendliche.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22837/rp_ahs_muendliche.pdf) [12.11.2014].
- BMBF (Hg.), *Leistungsbeurteilungsverordnung*, 2012. Online verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [25.02.2014].
- BMBF (Hg.), *Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip*, 1994. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische\\_bildung.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml) [02.02.2014].
- B. v. BORRIES, *Inhalte oder Kategorien. Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht*, in: *GWU* 7/8 (1995), Band 46, 424-432.
- K. HÄMMERLE/G. SANDNER/H. SICKINGER, *Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden*, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 3 (2009), 357-372.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.) (2013), *Operatorenliste*. Online verfügbar unter: [http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=78d3e8a0e5024326a7ed34a7a4f6ec5f](http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=78d3e8a0e5024326a7ed34a7a4f6ec5f) [22.02.2014].
- L. KELLER: *Kompetenzorientiert oder nicht? – Erfahrungen aus einem Evaluationsprojekt zur Reife- und Diplomprüfung*, in: *GW-Unterricht* 122, 24-37.
- Ch. KÜHBERGER, *Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform*, in: *Historische Sozialkunde* 1 (2011), 14-19.
- Ch. KÜHBERGER, *Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, in: P. MITTNIK (Hg.), *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung*. Wien 2010, 11-15.
- Ch. KÜHBERGER, *Zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben als Voraussetzung für die Leistungsbeurteilung bei der Neuen Reife- und Diplomprüfung – das Beispiel „Geschichte“*, in: *Erziehung und Unterricht* 5+6 (2014), 512-520.
- Ch. KÜHBERGER (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach/Ts. 2012.
- R. KRAMMER, *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Salzburg 2008. Online verfügbar unter: [http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH\\_Dateien/Politische\\_Bildung\\_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf](http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf) [20.03.2014].
- P. MITTNIK (Hg.), *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*, Wien 2011. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung\\_ahs\\_lfgsk.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf) [19.02.2014].
- H.-J. PANDEL, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts. 2006.
- M. SAUER, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze 2004.
- B. SCHÖNEMANN/H. THÜNEMANN/M. ZÜLSDORF-KERSTING, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, in: S. HANDRO/B. SCHÖNEMANN, *Geschichtskultur und historisches Lernen*, Band 4. Berlin 2008.
- W. SCHREIBER, *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Online verfügbar unter: [http://edoc.ku-eichstaett.de/1768/1/Sonderdruck\\_Kompetenzen.pdf](http://edoc.ku-eichstaett.de/1768/1/Sonderdruck_Kompetenzen.pdf) [12.03.2014].

## Von der Vergangenheit erzählen oder historisches Denken lernen?

### Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht

#### Erinnerung und Gedächtnis

Als Karl Dönitz, Hitlers Nachfolger im April 1945, am 22. Januar 1963 in einem Gymnasium in der Nähe von Hamburg vom Dritten Reich erzählte, waren die SchülerInnen fasziniert, die Lehrkräfte waren begeistert. Der Journalist Karl Mühl berichtete ein paar Tage später in der „Geesthachter Zeitung“ von der Veranstaltung, die er als „besonderes Erlebnis“ und „Geschichtsunterricht in höchster Vollendung“ feierte: „Genauso, wie er im Krieg seine U-Boot-Soldaten begeisterte und zu höchsten Leistungen anspornte, zog er auch diese Jugend schnell in seinen Bann.“ (zit. nach Lutteroth 2011)

Während dieses Beispiel als bewusste Geschichtsfälschung betrachtet werden kann, kommt es häufig vor, dass ZeitzeugInnen, ohne sich dessen bewusst zu sein, die Vergangenheit verfälschend darstellen. Beispielsweise berichteten ZeugInnen der Bombardierung Dresdens am 13. und 14. Februar 1945 häufig von Tieffliegerangriffen der Alliierten, bei denen die Piloten aus dem Cockpit auf die Flüchtenden geschossen haben sollen. Der Historiker Helmut Schnatz (2000) hat aufgrund alliierter und deutscher militärischer Quellen nachgewiesen, dass die geschilderten Tieffliegerangriffe nicht stattgefunden haben. Es habe 1945 keinen alliierten Flugzeugtyp gegeben, von dem aus man in niedriger Höhe kreisend aus der Kanzel heraus mit Maschinengewehren auf Menschen hätte zielen können. Hintergrund der Legendenbildung sei eher die

NS-Propaganda über die deutsche Luftwaffe, die den ZuschauerInnen über Jahre hinweg vermittelte, den deutschen Flugzeugen und Piloten sei kein Ding unmöglich. Als das Deutsche Reich Schauplatz des Luftkriegs wurde, habe die Bevölkerung diese Vorstellungen auf die feindlichen Flieger übertragen.

Das Gedächtnis ist eine „wenig vertrauenswürdige Instanz“ (Plato 2000:8), dessen Inhalte durch spätere Erlebnisse und Verarbeitungen, durch nachfolgende andere Bewertungen und durch das soziale Umfeld überlagert und verändert werden. Der aktive Prozess der Erinnerung hat selbst einen Einfluss auf den Inhalt der Erinnerung. Eine einmal abgespeicherte Gedächtnisspur wird nicht einfach reaktiviert, sondern jeder Erinnerungsvorgang ist zugleich eine Neueinschreibung, die die Ersterfahrung notwendig überformt. Daher sind Erinnerungen – mehr oder weniger – „datengestützte Erfindungen“ (Singer 2000:10). In der Gerichtspsychologie wurde die Beeinflussbarkeit der Erinnerung durch nachträgliche Informationen intensiv erforscht. Eine Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen aus dem juristischen oder neurowissenschaftlichen Umfeld weist nach, was Krimi-LesInnener oder „Tatort“-ZuschauerInnen schon lange wissen: Berichte von (Augen-)ZeugInnen müssen kritisch betrachtet werden.

#### Risiken und Chancen von Zeitzeugenbefragungen

Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht sollten sorgfältig vor- und nachbereitet wer-

den, um Erinnerungsverschiebungen und nachträgliche Deutungen und Sinnbildungen offen zu legen. Doch diese kritische Reflexion von Zeitzeugenberichten wird im Unterricht häufig nicht geleistet. Die von Galda (2013) – in einer Studie mit 779 SchülerInnen von der Hauptschule bis zum Gymnasium – definierten vier Typen des jugendlichen Geschichtsbewusstseins stimmten in einem Punkt überein: Sie alle erkannten den Konstruktcharakter der Zeitzeugenaussage nicht, sondern nahmen diese als „Ausdruck und Abbild der wahren, echten Geschichte“ (Galda 2013:253). Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen der internationalen Studie „Youth and History“ (Angvik/Borries 1997), in der mehr als 32.000 Fünfzehnjährige angaben, ZeitzeugInnen mehr zu vertrauen als Schulbüchern oder Lehreraussagen.

Trotz dieser Risiken werden Zeitzeugenbefragungen von FachdidaktikerInnen und von Lehrplan-Machern als geeignetes Mittel gesehen, um SchülerInnen für Geschichte zu interessieren und sie ihre Eingebundenheit in die Geschichte erleben zu lassen. Der Bildungsplan 2004 für das Gymnasium des Landes Baden-Württemberg geht für die Klassenstufe 9 davon aus, dass durch „Personen [...] historische Wirklichkeit konkret erfahrbar wird“ (Ministerium Baden-Württemberg 2004:219). Auch der Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom März 2009 zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ fordert die Einbeziehung von ZeitzeugInnen gerade im Hinblick auf die Aufarbeitung der DDR-Geschichte (Sekretariat der KMK 2009). Eine Google-Suchanfrage zu „Zeitzeugen in der Schule“ gibt 695.000 Ergebnisse in 0,33 Sekunden aus (Zugriff am 13.10.2014). Veröffentlichungen und Handreichungen zu Zeitzeugen und Oral History in der Schule wie auch an außerschulischen Lernorten sind Legion (vgl. die Übersicht in Henke-Bockschatz 2014).

Doch obwohl sich die Methode der Oral History bzw. – im deutschsprachigen Kontext – der Zeitzeugenbefragung einer großen Beliebtheit erfreut, gibt es bislang kaum Studien, die die Vorteile und Risiken von Zeitzeugenbefragungen als didaktisches Arrangement im Geschichtsunterricht empirisch untersuchen. Daher verfolgt das Promotionsprojekt „Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen“ das Ziel, die Wirksamkeit von ZeitzeugInnenbefragungen im Geschichtsunterricht anhand des Themas „Friedliche Revolution in der DDR“ zu überprüfen.\* Im Folgenden soll der Fokus auf dem Studiendesign und der Entwicklung der Messinstrumente liegen. Die diesbezüglichen Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik und im Hinblick auf die Arbeit mit ZeitzeugInnen im Geschichtsunterricht diskutiert.

### Theoretische Grundlage

Die Studie basiert auf dem Kompetenz-Struktur-Modell historischen Denkens der FUER-Gruppe (Körber/Schreiber/Schöner 2007), in dem – ähnlich wie im österreichischen Lehrplan von 2008 (vgl. Kühberger 2010) – Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenzen ausgewiesen werden. Historisches Denken wird als ein Prozess verstanden, der durch Verunsicherungen und Interessen in Gang gesetzt wird. Hierdurch entsteht eine Frage, die sich entweder in re-konstruierender Absicht an die Vergangenheit wendet oder sich in de-konstruierender Absicht mit vorliegenden historischen Narrationen auseinandersetzt. Das Ergebnis stellt eine eigene Narration bzw. die Stellungnahme zu einer Darstellung dar und befriedigt entweder bereits die historischen Orientierungsbedürfnisse oder führt zu einer neuen historischen Frage. Durch den an verschiedenen Themen und Fragestellungen immer wieder durchlaufenen Prozess historischen Denkens bil-

den sich die historische Sachkompetenzen heraus, d. h. die SchülerInnen verfügen in zunehmenden Maße über die für den Umgang mit Geschichte relevanten Prinzipien, Konzepte und Skripts. Zentrale geschichtswissenschaftliche Begriffe (z. B. die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen) oder epistemologische Prinzipien wie Retroperspektivität, Partikularität und Konstruktivität von Geschichte (Schreiber u. a. 2007:32) werden im FUER-Modell in den Sachkompetenzen verortet.

### Fragestellung und Design

Die Studie geht davon aus, dass wegen der Ambiguität des Zeitzeugenberichts als Quelle und Darstellung und wegen der dem Bericht innewohnenden (Retro-) Perspektivität die Lernenden im reflektierten Umgang mit Zeitzeugen-Interviews etwas über den grundsätzlichen Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen wie auch über den Konstruktcharakter von Geschichte lernen können (Schreiber/Árkossy 2009). Zudem wird vermutet, dass es Lernenden, die die ZeitzeugInnen selbst befragen, wegen deren Präsenz und der damit gegebenen „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012:27) schwerer fällt, Distanz zu wahren, während sie auf der anderen Seite aber wegen der Möglichkeit der direkten Interaktion besonders interessiert an der Unterrichtseinheit sind.

Auf der Basis eines experimentellen Ansatzes mit verschiedenen Interventionsgruppen wurden die Vor- und Nachteile von Zeitzeugenbefragungen in einer groß angelegten Studie (N = 900) untersucht. In einer kompetenzorientierten 6½-stündigen Unterrichtseinheit zum Thema „Friedliche Revolution in der DDR“ wurde in einer Doppelstunde ein Zeitzeuge live befragt bzw. mit dem Video oder dem Transkript eines Zeitzeugen-Interviews gearbeitet. Jeweils zehn Klassen wurden zufällig einer der drei

Interventionsgruppen zugewiesen. Weitere fünf Klassen wurden als Kontrollgruppe lediglich getestet. Den Unterricht führte eine externe Expertenlehrkraft durch, so dass die drei Interventionen in möglichst gleicher Weise durchgeführt worden sind. Die weiteren Unterrichtsvariablen (wie Unterrichtszeit, Materialien, Person und Erfahrungen der Zeitzeugen) wurden ebenfalls so weit als möglich gleich gehalten.

Hinsichtlich der differenziellen Effekte der Arbeit mit ZeitzeugInnen im Geschichtsunterricht (Live, Video, Transkription) fokussieren wir auf folgende drei Bereiche:

- Wir wollen herausfinden, welche Effekte die jeweilige Unterrichtsmethode im Hinblick auf die Einsicht der Lernenden in zentrale epistemologische Prinzipien auf ihr Begriffsverständnis von Quellen und Darstellungen hat (Outcome: historische Sachkompetenzen).
- Uns interessiert, ob es im Hinblick auf den Erwerb von Faktenwissen zur DDR und der Friedlichen Revolution Unterschiede gibt (Outcome: Fachkenntnisse).
- Wir wollen wissen, wie die Lernenden selbst ihre Lerneffekte in inhaltlicher, methodischer und motivationaler Hinsicht einschätzen (Outcome: Einschätzung der Effektivität der Unterrichtseinheit).

### Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit verfolgte als inhaltliche Leitfrage, ob die DDR ein Unrechtsstaat gewesen sei (vgl. Bertram 2012). Mit zwei kontrastierenden Aussagen hierzu wurde die thematische Klammer der Unterrichtseinheit eröffnet. Der methodische Zugriff erfolgte über das Beispiel von Sherlock Holmes, dessen kriminalistisches Vorgehen auf die zentralen Operationen der Re- und De-Konstruktion bezogen wurden. Auch Sherlock Holmes befragt nicht nur die Zeugen, sondern überprüft ihre Story, er „de-konstruiert“

die Zeugenaussage. Auf der anderen Seite sammelt er eine Vielzahl von Informationen und Indizien und recherchiert die Hintergründe und den Kontext, um den Tathergang zu „re-konstruieren“. Nach der gemeinsamen Erarbeitung der Chronologie der Friedlichen Revolution recherchierten die Lernenden zu den sechs Themenfeldern „SED und politische Ordnung“, „Stasi“, „Sowjetunion/Gorbatschow“, „Mauer/Massenflucht“, „(Plan-) Wirtschaft“ und „Opposition“ und stellten ihre Ergebnisse auf Plakaten vor. In der anschließenden Doppelstunde kamen die ZeitzeugInnen – live, als Video bzw. in Texten – zu Wort. Von einer Kurz-Biographie der jeweiligen ZeitzeugInnen ausgehend, formulierten die SchülerInnen Fragen. Die Arbeit mit dem Zeitzeugen-Interview half in dieser Stunde dabei, die Vergangenheit zu „re-konstruieren“. Die „De-Konstruktion“ des Zeitzeugen-Interviews fand in der abschließenden Einzelstunde ohne den Zeitzeugen statt. Dabei wurden drei hinsichtlich der Einschätzung der DDR differierende Zeitzeugenaussagen gegenübergestellt. Um zu einer kriteriengeleiteten Entscheidung zu kommen, welcher Aussage vertraut werden kann, wurden – ausgehend von Rüsens (1983) Triffigkeitskriterien – folgende Fragen gestellt: Ist die Aussage mit Quellen belegbar (empirisch triffig)? Ist die Deutung logisch zwingend (narrativ triffig)? Ist die transportierte Botschaft mit unseren Werten heute vereinbar (normativ triffig)?

### Entwicklung der Instrumente

Bei der Instrumentenentwicklung konnten wir hinsichtlich der epistemologischen Prinzipien auf Vorarbeiten in anderen Studien zurückgreifen (u. a. Borries/Fischer/Leutner-Ramme/Meyer-Hamme 2005). Hiervon ausgehend entwickelten wir ein Kurzinstrument mit 40 Items. Um das Konzeptverständnis der Lernenden zu den Begriffen

Quelle und Darstellung zu erfassen, führten wir eine qualitative Vorstudie durch. SchülerInnen der neunten Klasse beurteilten und begründeten, warum sie vier Dokumente zur Demonstration am 9. Oktober 1989 in Leipzig (Schulbuchtext, Aufruf vor der Demonstration, Stasi-Bericht nach der Demonstration und Zeitzeugenbericht) als Quelle oder Darstellung einschätzten. Hinsichtlich des Wissens zur DDR-Geschichte stießen wir bei der Literaturrecherche auf zwei bekannte Studien, in denen die Faktenkenntnisse von Jugendlichen zur DDR untersucht worden waren (u. a. Arnswald 2006). Einige Aufgabenformate hieraus übernahmen bzw. adaptierten wir (z. B. Zuordnung von Politikern zur DDR oder BRD, Selbsteinschätzung der Begriffskenntnis). Darüber hinaus entwickelten wir einen Lückentext zur Endphase der DDR. Um zu erfassen, wie die Lernenden die Effektivität der Arbeit mit Zeitzeugen-Interviews in inhaltlicher, methodischer und motivationaler Hinsicht einschätzten, entwickelten wir selbst einige Items.

### Pilotstudien

In einer ersten Pilotstudie wurden diese adaptierten wie auch neu entwickelten Testaufgaben in einer Schüler-Stichprobe (15 zehnte Klassen des Gymnasiums, N = 311) während einer Doppelstunde eingesetzt. Zum Einsatz kamen verschiedene Instrumente zur Messung der Faktenkenntnisse der SchülerInnen, Items zur Erfassung ihrer Einsicht in epistemologische Prinzipien, offene und geschlossene Aufgaben, die sich auf die vier Dokumente zur Demonstration am 9. Oktober 1989 in Leipzig bezogen, wie auch allgemeine Interesse- und Motivationsitems. Die Daten wurden im Hinblick auf die psychometrischen Gütekriterien (Validität, Objektivität, Reliabilität), untersucht (vgl. Berttram/Wagner/Trautwein 2013). Das Kurzinstrument zu den epistemo-

logischen Prinzipien wurde darüber hinaus in zwei Studierenden-Erhebungen eingesetzt (2011: N = 360; 2012: N = 544).

### Zentrale Ergebnisse der Testentwicklung

In der Auswertung der Schülerstichprobe wurden die Instrumente hinsichtlich ihrer Reliabilität, d. h. Messgenauigkeit, überprüft, ein zentrales Gütekriterium von Testaufgaben (vgl. den Beitrag von Neureiter in diesem Band, S. 12). Hierfür wurde die interne Konsistenz der Items, die eine Skala bilden, mit dem Konsistenzkoeffizienten „Cronbachs Alpha“ berechnet. Ein sog. „ $\alpha$ “ von höher als .70 gilt als ausreichend. Zwei Instrumente zur Erfassung der Faktenkenntnisse haben sich im Hinblick auf die Messgenauigkeit bewährt: Der Lückentext (14 Items,  $\alpha = .82$ ) und eine Skala zur Selbsteinschätzung der eigenen Begriffskenntnis ( $\alpha = .80$ ). Zu vier Dokumenten zum 9. Oktober 1989 wurden die SchülerInnen gefragt, ob sie der Begründung für die Einordnung des jeweiligen Textes als Quelle oder Darstellung zustimmen würden, zum Beispiel, ob der Schulbuchtext eine Darstellung sei, „weil der Verfasser viele Informationen recherchiert hat (umgepolt)“. Auch diese vier Skalen haben sich in der Pilotstudie – zum Teil in gekürzter Form – als reliabel erwiesen ( $.72 \leq \alpha \leq .79$ ).

Die SchülerInnen schätzten in der Haupterhebung im Rahmen der Interventionsstudie die Wirksamkeit der Unterrichtseinheit in drei Skalen mit jeweils fünf Items ein: zu ihrem inhaltlichen Lernfortschritt (z. B. „Ich habe im Zeitzeugen-Interview Neues zum Thema ‚DDR und Friedliche Revolution‘ erfahren.“), zu ihren methodischen Erkenntnissen (z. B. „Ich habe in der Auswertung des Zeitzeugen-Interviews gelernt, wie Historiker arbeiten.“) und zum Motivationspotenzial durch die Arbeit mit Zeitzeugen-

Interviews (z. B. „Ich fand es toll, dass die Arbeit mit einem Zeitzeugen-Interview im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit stand.“). Auch diese drei Skalen erwiesen sich als reliabel ( $.69 \leq \alpha \leq .89$ ).

Bei der Formulierung der Items für das Kurzinstrument zu den epistemologischen Prinzipien gingen wir von „der Retroperspektivität, der Partikularität und der Konstruktivität von Geschichte“ (Schreiber u. a., 2007:32) aus. Wir setzten eine vierstufige Skala ein, die von „ich bin mir sicher, dass die Aussage nicht stimmt“ bis „ich bin mir sicher, dass die Aussage stimmt“ reichte. In Faktorenanalysen wurde die Dimensionalität des Instruments überprüft (vgl. hierzu Bertram/Wagner/Trautwein 2014). Hinter Faktorenanalysen steht als Grundüberlegung, dass das eigentlich interessierende Merkmal, z. B. die Einsicht der Lernenden in epistemologische Prinzipien, nicht direkt messbar ist, sondern anhand mehrerer Items erfasst (=operationalisiert) werden muss. Werden verschiedene Items hierzu in ähnlicher Weise überprüft, dann zeigt dies, dass diese Items inhaltlich zusammengehören und dass es sich um eine abgrenzbare Kompetenzdimension handelt. Neben der Überprüfung der Dimensionalität geben die Faktorenanalysen eine Auskunft darüber, wie gut die einzelnen Items das zugrunde liegende latente Konstrukt abbilden. Wenn ein Item in der Faktorenanalyse eine „hohe Ladung“ hat, dann kann dieses Item als ein relevanter Indikator für das zugrunde liegende latente Konstrukt (z. B. die Einsicht, dass Narrationen de-konstruiert werden müssen) betrachtet werden. Niedrige Ladungen hingegen bedeuten, dass ein Item sich als Indikator zur Messung des zugrunde liegenden Konstrukts weniger gut eignet. Bei den Faktorenanalysen zu den Aufgaben, die die Einsicht der Lernenden in zentrale epistemologische Prinzipien erfassten, erklärte ein Modell mit drei Faktoren die Daten am besten. Ein Subtest wurde „Sachkom-

petenz ›Re-Konstruktion‹ genannt und umfasste Items, die die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte adressierten (z. B. „Darstellungen sind das Ergebnis der Quellenanalyse und -interpretation wie auch der Auswertung anderer Darstellungen“). Der zweite Subtest wurde als „Sachkompetenz ›De-Konstruktion‹ bezeichnet und enthielt Items zur Notwendigkeit, Narrationen über die Vergangenheit zu de-konstruieren (z. B. „Geschichtswissenschaftler beschreiben vergangene Ereignisse genau so, wie sie wirklich passiert sind.“ [umgepolt]). Der dritte Subtest „Sachkompetenz ›Eigenart des Zeitzeugen‹“ umfasste Items, in denen die Besonderheit von Zeitzeugenberichten im Hinblick auf ihre Perspektivität und Zeitgebundenheit ausgedrückt wurde (z. B. „Wenn man mehrere Zeitzeugen zum selben Ereignis befragt, bekommt man verschiedene Antworten“). Während für die Studierenden die Items des Kurzinstruments in allen Subtests eher einfach waren, stellten dieselben Items für die SchülerInnen eine sehr viel größere Herausforderung dar. Gerade die Items des Subtests Sachkompetenz ‚De-Konstruktion‘, in denen u. a. die Richtigkeit und Wahrheit von Schulbüchern und Historikeraussagen in Zweifel gezogen wurden, wurden von den SchülerInnen häufig falsch beantwortet.

## Resümee

Zentral in unserer Interventionsstudie ist die Frage, inwieweit Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht nicht nur die Motivation der Lernenden erhöhen, sondern auch für die Kompetenzförderung fruchtbar gemacht werden können. Damit stellt sich die Aufgabe, Kompetenzen zu bestimmen, die durch die Intervention gefördert werden. Das Messinstrument zur Erfassung der Resultate (ausgewählte Sachkompetenzen, Fachkenntnisse, Einschätzung der Unterrichtseinheit) muss

also reliabel und valide wie auch zeitökonomisch handhabbar sein.

Zum einen leisteten wir mit dem Kurzinstrument zu den epistemologischen Prinzipien einen Beitrag zur Diskussion über die Erfassung historischer Kompetenzen mit geschlossenen Formaten, die in groß angelegten Studien eingesetzt werden können. Die Fokussierung auf die Erfassung epistemologischer Prinzipien von Geschichte war durch die Zielsetzung der Interventionsstudie begründet. In der Unterrichtseinheit wurde am Beispiel der Zeitzeugenbefragung der Konstruktcharakter von Geschichte aufgezeigt. Wir verstehen – in Übereinstimmung mit dem FUER-Modell – die Einsicht in epistemologische Prinzipien als eine (Teil)Kompetenz. Mit der Formulierung von Items, die die grundsätzlichen Einsichten der Lernenden in die Grundlage von Geschichte erfassen, haben wir eine Möglichkeit gefunden, um einen zentralen Teilbereich der historischen Kompetenzen von SchülerInnen reliabel und valide zu erfassen. Damit steht ein Instrument zur Verfügung, das in groß angelegten Studien wenig zeit- und auswertungsaufwendig eingesetzt werden kann.

Von hoher Relevanz im Hinblick auf die Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik ist die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse. Die in den Datensätzen gefundene Faktorenstruktur spiegelt den Ansatz des FUER-Modells wider, welches die Unterscheidung von Re- und De-Konstruktionsprozessen betont. Die Re-Konstruktion adressiert den Umgang mit Quellen im Hinblick auf die Erstellung einer eigenen Narration, während es in der De-Konstruktion um die kritische Analyse vorliegender Narrationen geht. Theoriekonform sortierten sich die Items gemäß dieser beiden grundlegenden historischen Operationen zu den Faktoren Sachkompetenz ‚Re-Konstruktion‘ und Sachkompetenz ‚De-Konstruktion‘.

Der dritte Faktor mit Items, die die Eigenart von Zeitzeugenaussa-

gen adressierten, kann ebenfalls als eine Bestätigung der zugrunde liegenden Theorie verstanden werden. Denn die Zeitzeugenaussage zeichnet sich gerade durch ihre Doppelseitigkeit aus. Einerseits ist der Zeitzeuge oder die Zeitzeugin eine Art ‚Überbleibsel‘ aus der Vergangenheit, so dass der Bericht im Re-Konstruktionsprozess als Quelle genutzt wird. Andererseits aber wird dieser Bericht in der Gegenwart verfasst und transportiert eine Botschaft für heute, weswegen die Narration de-konstruiert werden sollte.

Interessant ist auch ein Blick auf die Zeitzeugen-Items, die nicht auf dem Faktor Sachkompetenz ‚Eigenart von Zeitzeugen‘ luden. Das Item „Nur Zeitzeugen können uns wahre Auskünfte über die Vergangenheit geben, denn sie waren damals dabei (umgepolt)“ lud auf dem Faktor Sachkompetenz ‚De-Konstruktion‘, denn in diesem Item wird die Notwendigkeit, Zeitzeugenberichte zu de-konstruieren, adressiert. Die Doppelladung des Items „Ein Zeitzeugeninterview ist lediglich ein Baustein, um die Vergangenheit zu erschließen.“ auf den Faktoren Sachkompetenz ‚Eigenart des Zeitzeugen‘ und Sachkompetenz ‚Re-Konstruktion‘ spricht die Möglichkeit an, Zeitzeugenberichte im Re-Konstruktionsprozess zu nutzen.

Als Fazit kann hieraus geschlossen werden, dass die SchülerInnen intuitiv zu begreifen scheinen, dass der Status der Zeitzeugenaussage

zwischen Quelle und Darstellung changiert. Die Zeitzeugenaussage kann innerhalb von re- bzw. de-konstruierenden Denkopoperationen genutzt werden. Darüber hinaus enthält die Zeitzeugenaussage aber etwas spezifisch Eigenes. Wie kann diese Eigenart von Zeitzeugenaussagen im Unterricht genutzt werden?

Zeitzeugenbefragungen bieten ein besonderes Lernpotenzial, sollten aber auch mit großer Sorgfalt im Unterricht eingesetzt werden. So sollte die Befragung in den Kontext einer Unterrichtseinheit eingebettet sein, in der das Thema, über das der Zeitzeuge oder die Zeitzeugin berichtet, schon im Vorfeld erarbeitet wird, damit die SchülerInnen ein Vorverständnis zum Thema entwickeln und bei sie interessierenden Punkten gezielt nachfragen können. Zum anderen sollte die Zeitzeugenbefragung ausgewertet werden. Hierbei kann die Aussage des Zeitzeugen zum einen als eine Quelle für die Vergangenheit genutzt werden, um auf ihrer Basis verbunden mit weiteren Quellen und Darstellungen die Vergangenheit zu re-konstruieren. Zum anderen sollte die eigene Zeitzeugenbefragung mit weiteren Zeitzeugenaussagen, die auch schriftlich oder als Video vorliegen könnten, kontrastiert werden. Dann erkennen die SchülerInnen die Subjektivität von Sichtweisen auf den gleichen Erfahrungsraum (z. B. DDR). Zudem können die Aussagen de-konstruiert, das

heißt auf ihre empirische, narrative und normative Triftigkeit hin überprüft werden. Damit wird den Lernenden ein Instrumentarium an die Hand gegeben, um reflexiv und kriteriengeleitet mit Narrationen umzugehen.

Bei einer sorgfältigen Vor- und Nachbereitung bieten Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht Lerngelegenheiten hinsichtlich eines Einblicks in die Grundlagen von Geschichte. Das Konzept von Quellen und Darstellungen wie auch zentrale epistemologische Prinzipien (z. B. Konstruktivität, (Retro-)Perspektivität, Selektivität) können anhand von Zeitzeugenaussagen erarbeitet werden. Werden ZeitzeugInnen hingegen lediglich aus motivationalen Gründen in den Unterricht eingeladen, ohne die Befragung im Nachhinein zu reflektieren, dann wird den Lernenden nicht nur eine notwendigerweise einseitige Sicht auf die Vergangenheit präsentiert, sondern sie könnten darüber hinaus in ihrem (selbst-)reflexivem historischen Denken beeinträchtigt werden.

---

\* Dabei wurde ich beraten, betreut und unterstützt von Dr. Wolfgang Wagner und Prof. Dr. Ulrich Trautwein. Ohne ihre Erfahrungen im Design und der Durchführung experimenteller Studien und der psychometrischen Expertise für die Datenauswertung wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

**LITERATUR**

- M. ANGVIK/B. VON BORRIES (Hg.), *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol. A. Hamburg 1997.
- Z. ARNSWALD, Schülerbefragung 2005 zur DDR-Geschichte, in: U. ARNSWALD/U. BONGERTMANN/U. Mähler (Hg.), *DDR-Geschichte im Unterricht: Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum*. Berlin 2006, 107-176.
- C. BERTRAM, Zeitzeugen zur Friedlichen Revolution: Live – Video – Text. Vorstellung einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit, in: G. FRITZ/E. L. WITTNEBEN (Hg.), *Landesgeschichte in Forschung und Unterricht. Beiträge des Tages der Landesgeschichte in der Schule vom 26. Oktober 2011 in Bühl*. Stuttgart, 63-80.
- C. BERTRAM/W. WAGNER/U. TRAUTWEIN, Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen – Entwicklung eines Messinstruments für eine Interventionsstudie, in: J. HODEL/B. ZIEGLER (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12, Beiträge zur Tagung „geschichtsdi-daktik empirisch 12“*. Bern 2013, 108-119.
- C. BERTRAM/W. WAGNER/U. TRAUTWEIN (2014). Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht: Entwicklung eines Kurzinstruments für die Wirksamkeitsmessung, in: T. ARAND & M. SEIDENFUSS (Hg.), *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Göttingen 2014, 191-208.
- B. VON BORRIES/C. FISCHER/S. LEUTNER-RAMME/J. MEYER-HAMME, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried 2005.
- M. GALDA, *Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken*. Dissertation. Frankfurt am Main 2013. Online verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/28712> [10.11.2014].
- G. HENKE-BOCKSCHATZ, *Oral History im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2014.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.
- Ch. KÜHBERGER, *Historisches und politisches Denken – Von Gleichem und Domänenspezifischen*, in: *Historische Sozialkunde: Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 2/2010*, 40-46.
- J. LUTTEROTH, *Affäre um Hitlers Nachfolger. Dönitz erzählt vom Krieg*, in: *Spiegel Online* (2011, November 18). Online verfügbar unter: [http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/23961/doenitz\\_erzaehlt\\_vom\\_krieg.html](http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/23961/doenitz_erzaehlt_vom_krieg.html) [10.11.2014].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (Hg.), *Bildungsplan Baden-Württemberg. Allgemein bildendes Gymnasium. Az 6512.-15/167/1 C.F.R.* Stuttgart 2004. Online verfügbar unter: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf) [10.11.2014].
- A. VON PLATO, *Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss*. In *BIOS 13/1* 2000, 5-29.
- J. RÜSEN, *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik I*. Göttingen 1983.
- M. SABROW, *Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten*, in: M. SABROW/N. FREI (Hg.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Göttingen 2012, 13-32.
- H. SCHNATZ, *Tiefflieger über Dresden? Legenden und Wirklichkeit*. Köln 2000.
- W. SCHREIBER/K. ÁRKOSSY (Hg.), *Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen*. Neuried 2009.
- W. SCHREIBER/A. KÖRBER/B. VON BORRIES/R. KRAMMER/S. LEUTNER-RAMME/S. MEBUS/A. SCHÖNER/B. ZIEGLER, *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)*, in: A. KÖRBER, W. SCHREIBER & A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007, 17-53.
- W. SINGER, *Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft: Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertags*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 28. September 2000.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN VERTRETUNG DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, *Stärkung der Demokratieverziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)*. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieverziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieverziehung.pdf) [10.11.2014].

## Glossar

### Ambiguität

Von Ambiguität wird gesprochen, wenn Zeichen oder Begriffen mehrere Bedeutungen eigen sind, also auf unterschiedliche Weise interpretiert werden können. In empirischen Messverfahren spielt dies insofern eine bedeutende Rolle, als sichergestellt werden muss, dass z.B. Items von Fragebögen eindeutig formuliert sind, um unterschiedliche Interpretationen seitens der Befragten in statistisch vertretbaren Grenzen zu halten.

### DESI

DESI steht für „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ und untersucht seit 2001 die sprachlichen Fähigkeiten deutscher Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Englisch der neunten Schulstufe.

### Distraktor

Als Distraktoren bezeichnet man plausibel erscheinende, aber nicht zutreffende Antwortalternativen bei Auswahlaufgaben (Multiple-Choice).

### Explikation

Bei dieser Analysetechnik geht es um die Aufklärung unverständlicher oder uneinheitlicher Textpassagen, indem weiteres Untersuchungsmaterial (z.B. Textabschnitte) mit in die Analyse einbezogen wird.

### Faktoranalyse

Ein im ersten Drittel des 20. Jhds. im Rahmen der Intelligenzforschung von Spearman und Thurstone entwickeltes multivariates statistisches Verfahren, in dem aus der Messung empirisch beobachtbarer Variablen (im Fall der Intelligenzforschung

Aufgabenstellungen zur Messung von z.B. räumlicher oder sprachlicher Intelligenz) auf eine reduzierte Auswahl „latenter“ Merkmale („Faktoren“) geschlossen werden soll, die das jeweilige theoretische Konstrukt gut zu beschreiben vermögen. So sprechen hohe Korrelationswerte einzelner Messergebnisse (hohe „Faktorladungen“) in Bezug auf einen Faktor dafür, dass diese das untersuchte Konstrukt gut beschreiben.

### HiTCH

Die internationale Projektgruppe HiTCH (Historical Thinking – Competencies in History) entwickelt und erprobt Aufgabenformate für Schülerleistungsstudien, um die Ausprägung der historischen Kompetenzen der Jugendlichen auf der 9. Schulstufe mess- und vergleichbar zu machen.

### Induktive Kategorienbildung

Diese Kategorienbildung wird angewandt, wenn das Vorwissen oder das Detailwissen über den Gegenstand der Analyse nicht ausreicht. Dabei werden z.B. aus Interviewtexten solange Ober- und Hauptkategorien gebildet, bis keine neuen Kategorien mehr auftauchen. Somit stammen die Kategorien aus dem Material selbst.

### Interrater-Reliabilität

Damit wird das Ausmaß der Übereinstimmung der Einschätzergebnisse bei verschiedenen Beobachtern bezeichnet. Diese Urteilsübereinstimmung ist Maß für die Objektivität, d.h. für die Unabhängigkeit der Messergebnisse von den Beurteilern („Ratern“).

### Intra-Koder-Übereinstimmung

Im Gegensatz zu vorgegebenen Antworten müssen offene Antworten auf ihre Richtigkeit hin überprüft bzw. kodiert werden. Das Ausmaß der Übereinstimmung der Messergebnisse von unterschiedlichen Kodern wird als Intra-Koder-Übereinstimmung bezeichnet und ist ein Maß für das Gütekriterium Objektivität.

### Large Scale Design

Schülerleistungsstudien wie PISA, TIMSS oder PIRLS verwenden das Large Scale Design, um einen bestimmten Kompetenzbereich möglichst umfassend standardisiert abzutesten. Aufgrund der begrenzt zur Verfügung stehenden Testzeit können nicht jeder Person alle, sondern nur eine bestimmte Menge an Aufgaben zugewiesen werden. Somit werden die Aufgaben auf verschiedene Testheftformen aufgeteilt.

### Kognitionspsychologie

Dieses Teilgebiet der Psychologie befasst sich mit der Kognition (Intelligenz, Sprache, Kreativität, Lernen usw.) des Menschen.

### Operationalisierbarkeit

Das Verfahren der Operationalisierung soll beschreiben, wie ein theoretisches Konstrukt beobachtbar und messbar gemacht werden kann. Werden im Rahmen einer empirischen Untersuchung also Hypothesen gebildet, so wird im Zuge der Operationalisierung festgelegt, anhand welcher Indikatoren, Messwerte oder Fragebogenitems die jeweiligen Hypothesen überprüft werden können. Wesentliche Voraussetzung für die Operationalisierbarkeit stellt die Erfüllung der drei statistischen Qualitätskriterien Objektivität, Reliabilität und Validität dar.

### PISA

Die internationale Schülerleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) wurde 1998 von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and

Development) ins Leben gerufen. Seit 2000 führt PISA in einem 3-Jahres-Zyklus Leistungsmessungen bei 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schülern in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft durch.

#### **PIRLS**

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) erhebt die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in der 4. Klasse Volksschule und ist so wie TIMSS eine IEA-Studie (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

#### **Signifikanzniveau**

Als signifikant werden Unterschiede zwischen Messwerten in der Sta-

tistik dann bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie zufällig zustande gekommen sind, nicht über einer gewissen Schwelle liegt. So besagt eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ( $\alpha=0,05$ ), dass die Wahrscheinlichkeit, eine richtige Nullhypothese aufgrund der Messergebnisse nicht zu verwerfen, bei mindestens 95% liegt.

#### **Statistische Gütekriterien**

Bei empirischen Untersuchungen gelten drei grundsätzliche Vorbedingungen: Das Messergebnis muss erstens *valide* sein, d.h. tatsächlich das messen, was im Zuge der Operationalisierung festgeschrieben worden ist, es muss *reliabel* sein, also

zuverlässige Ergebnisse auch bei Wiederholung von Tests in kurzem Zeitabstand liefern und drittens *objektiv* sein, also Messergebnisse liefern, die unabhängig von der jeweiligen Testsituation und den Personen, die Tests durchführen, sind.

#### **TIMSS**

Ebenso wie PIRLS beleuchtet diese IEA-Studie (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) die Kompetenzen der 9-/10-Jährigen. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) nimmt dabei die Kenntnisse in Mathematik und Sachunterricht in den Fokus.

**Fritz Reheis**  
**Politische Bildung –**  
**Eine kritische Einführung**  
Wiesbaden (Springer Verlag) 2014  
(158 Seiten)

*Rezensiert von: Christine Kaiser*

Sowohl die Ergebnisse nationaler und internationaler Studien zur politischen Bildung als auch aktuelle politisch-gesellschaftliche Entwicklungen führen wiederholt deutlich vor Augen, dass die politische Bildung von BürgerInnen im 21. Jahrhundert dringlicher ist denn je. Dieser Dringlichkeit steht die wiederholt beklagte Tatsache gegenüber, dass Politische Bildung sowohl an Schulen als auch in außerschulischen Bildungseinrichtungen ein Schattendasein fristet. Dieser „Widerspruch zwischen Wort und Tat“ bildet den Ausgangspunkt des neuen Buches von Fritz Reheis. Es verfolgt den Anspruch, zugleich „Einführung“ und „kritisch“ zu sein: TheoretikerInnen und PraktikerInnen sollen in die Politische Bildung eingeführt werden und gleichzeitig Denkanstöße erhalten, die an die kritische Theorie der Frankfurter Schule angelehnt sind.

Nach der Definition der Begriffe „Politik“, „Bildung“ und „Politische Bildung“ im 1. Kapitel legt Reheis in Kapitel 2 die Ziele des politischen Bildungsprozesses dar. Die Bedingungen, die diesem Prozess vorgelegt sind und ihn in seinem Verlauf strukturieren, bilden den Inhalt des 3. Kapitels, während in Kapitel 4, dem Herzstück des Buches, der Prozess selbst im Mittelpunkt steht. Hier werden die Fragen beantwortet, über welche Kompetenzen mündige BürgerInnen konkret verfügen sollten und auf welchen Wegen diese Kompetenzen erworben werden. Kap. 5 schließlich beinhaltet kritisch akzentuierte Themenvorschläge für politische Bildungsprozesse.

Ausgangspunkt des Buches bildet Reheis' Diagnose einer „systematischen Engführung des Blickes“ der herkömmlichen politischen Bildung, die darin besteht, dass ihre zu großen Teilen vom „Mainstream“ geprägten Inhalte eine wirkliche Pluralität vermissen lassen. Aufgabe einer neu ausgerichteten politischen Bildung ist es, diesen Vereinseitigungen entgegenzuwirken. Dazu ist ein breiterer Blickwinkel nötig, der politische Ereignisse sowohl von der Seite des Gemeinwesens (der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse) als auch aus der Perspektive der im Gemeinwesen lebenden und handelnden BürgerInnen betrachtet. Einerseits strukturieren die gegebenen Verhältnisse das Verhalten der Menschen, andererseits können sie durch deren Verhalten wiederum beeinflusst und verändert werden.

Diese Dialektik spiegelt sich konsequent im Aufbau der Kapitel des Buches wider: Sowohl die Definitionen der grundlegenden Begriffe (Kap. 1), als auch die übergeordneten Ziele politischer Bildungsprozesse (Kap. 2) und deren Ausgangsbedingungen (Kap. 3) werden jeweils aus der Perspektive des Gemeinwesens und aus der des Individuums beleuchtet. So bestehen beispielsweise die übergeordneten Ziele politischer Bildung in einem menschenwürdigen Gemeinwesen auf der einen und in der Mündigkeit der BürgerInnen auf der anderen Seite. Nur durch die konsequente Betrachtung realer politischer Gegebenheiten aus beiden Perspektiven kann Lernenden ein fundiertes Verständnis der politisch-gesellschaftlichen Realität vermittelt werden, das darin besteht, eben diese Realität als veränderbar begreifen zu können. Dadurch bewegen sich die BürgerInnen im Spannungsfeld von Anpassung an die Verhältnisse auf der ei-

nen und Widerstand dagegen auf der anderen Seite. Aufgabe politischer Bildung ist es dafür zu sorgen, dass die BürgerInnen in die Lage versetzt werden, „[...] einerseits [...] sich in das Gegebene einzupassen und es wertzuschätzen, andererseits, sich dem Gegebenen zu widersetzen“ (S. 63), um Möglichkeiten zu schaffen, es zu verändern. Mündigkeit der BürgerInnen, das wird im 4. Kapitel deutlich, umfasst in dieser Hinsicht unter anderem die Kompetenz zum Widerstand und die Fähigkeit zum Denken in Möglichkeiten: Wenn politische Verhältnisse als veränderbar wahrgenommen werden, gilt es, Alternativen denken zu können, die in eine Veränderung der realen politischen Verhältnisse münden können. Während Prozesse der Erziehung und der Sozialisation für die Ausbildung der (wohl ebenso notwendigen, allerdings weit weniger ausführlich besprochenen) Anpassungskompetenz zuständig sind, kann sich die Kompetenz zum Widerstand nur im Zuge von Bildungsprozessen entwickeln. Denn: „Nur Bildung führt zu Eigensinn, Sozialisation und Erziehung nicht.“ (S. 77). Eigensinn wird dabei verstanden als die Möglichkeit, Subjektivität und Autonomie zu realisieren sowie sich äußeren Erwartungen zu widersetzen. Zur Ausbildung des Eigensinns bedarf es „geeigneter Kategorien der Welterschließung“ (S. 79), die zu einem tieferen Verständnis der politischen Realität beitragen können. Reheis bezieht sich auf die Didaktik Klafkis und entwirft – wie vor ihm bereits andere PolitikdidaktikerInnen, aber mit kritischem Anspruch – eine kategorial orientierte Theorie der politischen Bildung. Widerstandskompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang die Befreiung des Menschen von vorgegebenen Kategorien: „Immer dann, wenn sich das Bildungs-

subjekt übermächtigen, von außen kommenden Kategorien unterwirft, die in seinem Inneren keine Resonanz auslösen, oder wenn es an inneren Kategorien festhält, denen in der Außenwelt keine reale Bedeutung zukommt, muss der Bildungsprozess scheitern.“ (S. 81). Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, dass der Mensch im Zuge seines Bildungsprozesses Kategorien entwickelt, die „in Bezug auf das Subjekt (den Menschen) fundamental, in Bezug auf das Objekt (die Welt) elementar“ (S. 84) und somit geeignet sind, die Realität sowohl aus der Perspektive des Gemeinwesens als auch aus der des Individuums zu betrachten. Anhand der im politischen Unterricht zu behandelnden Themenfelder, die Reheis in Kapitel 5 vorschlägt, wird dies spezifiziert. Die Vorschläge sollen die eingangs zitierte „Engführung des Blickes“ um die notwendigen kritischen Aspekte erweitern, die Lernende für die Ausbildung eines eigenständigen Urteils benötigen. Obschon einige der gewählten Beispiele mitunter etwas plakativ anmuten, kann sich der Leser/die Leserin der Stringenz und Überzeugungskraft der Argumentation doch nicht entziehen.

Reheis entfaltet im 4. Kapitel eine wohlbekannte Diskussion in neuem Licht: Was unter dem Schlagwort Basis- und/oder Fachkonzepte schon seit längerem im Fokus fachdidaktischer Auseinandersetzungen steht, erhält unter dem Blickwinkel des Widerstands gegen „Mainstream“-Konzepte eine neue, interessante Färbung. Es überrascht allerdings, dass eine Erwähnung der Diskussion völlig vernachlässigt wird. Im Zuge der Ausführungen zu seiner Liste an Basiskategorien erwähnt Reheis lediglich: „Solche Basiskategorien werden in der Politikdidaktik auch als Basiskonzepte

der Politischen Bildung bezeichnet [...]. Während aber in der Politikdidaktik meist nur auf Eignung dieser Konzepte in Bezug auf die Objektwelt, also die Anschlussfähigkeit an die entsprechenden Fachwissenschaften geachtet wird, geht es bei der von Klafki begründeten bildungstheoretischen Didaktik zusätzlich um die Anschlussfähigkeit an das Subjekt [...].“

Abgesehen davon, dass man von einem Einführungsbuch eine wie auch immer geartete Aufarbeitung des Forschungs- und Diskussionsstandes der jeweiligen Disziplin (oder doch zumindest Literaturangaben zu den wichtigsten Werken) erwarten würde, erscheint gerade das angeführte Zitat noch aus einem anderen Grund problematisch: Reheis' Kritik findet sich bereits an anderer Stelle in der fachdidaktischen Diskussion, was in seinem Buch aber leider keine Erwähnung findet. In der Konsequenz dieser Kritik erheben auch andere AutorInnen den Anspruch, Basiskonzepte zu entwickeln, die – um mit Reheis' Worten zu sprechen – subjektiv fundamental und objektiv elementar sind (Stichwort Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt von Lernprozessen). Es wird nicht deutlich, inwiefern die von Reheis vorgeschlagenen Basiskonzepte bzw. -kategorien sich beispielsweise von denen der Autorengruppe Fachdidaktik unterscheiden, die ebenfalls ausdrücklich so konzipiert sind, dass sie ihren Ausgangspunkt beim Subjekt nehmen und die an die Kategorien Klafkis gut anschlussfähig sind. Sollte hier ein Unterschied bestehen, wäre dieser noch deutlicher herauszuarbeiten gewesen. Indem Reheis die entsprechenden fachdidaktischen Diskurse über weite Strecken außen vor lässt, wird dem Leser nicht in der gebotenen Deutlichkeit vor Augen geführt,

was seine Ausführungen eigentlich sind und was auch ihr großer Verdienst ist: Die Beleuchtung von auch andernorts geführten Kontroversen aus einer neuen, erweiterten und äußerst fruchtbaren Perspektive.

Fritz Reheis hat einen über weite Strecken überzeugenden und äußerst lesenswerten Beitrag zur fachdidaktischen Literatur geschrieben, der verschiedene Perspektiven anschaulich miteinander verknüpft. Im Bereich der Politischen Bildung ist die Verbindung von Einführung und kritischem Anspruch in mehrfacher Hinsicht fruchtbar. Besonders hervorzuheben ist das gewinnbringend aufbereitete Spannungsverhältnis von Anpassungs- und Widerstandskompetenz, wobei Reheis' Hauptaugenmerk sicherlich auf der Widerstandskompetenz liegt. Es ist seinem Standpunkt zuzustimmen, dass im Gegensatz zur gängigen Praxis in der Politischen Bildung, die das Ziel von Bildungsprozessen ausschließlich in einer „Legitimierung der existierenden Verhältnisse“ (S. 148) sieht, im Hinblick auf die Verhältnisse im 21. Jahrhundert eine Bildung vonnöten ist, die die BürgerInnen befähigt, in Alternativen zu denken. Zusätzlich zur Gefahr der Unterordnung der Demokratie unter die Wirtschaft, die Reheis als Beispiel für diese Notwendigkeit anführt, könnten an dieser Stelle auch Prozesse der Europäisierung und Globalisierung genannt werden, für die es notwendig wird, alternative und neue Formen von Demokratie denken zu können. Die Vermittlung der hierfür notwendigen Kompetenzen stellt eine zentrale Aufgabe politischer Bildungsprozesse dar. Reheis' Werk ist zu wünschen, dass es die Diskussion innerhalb der Fachdidaktik anzuheizen und ein Stück in diese Richtung zu lenken vermag – es wäre ein Gewinn für die Didaktik der politischen Bildung.

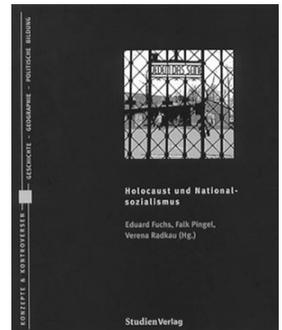
### K & K 1: Holocaust und Nationalsozialismus

Eduard Fuchs/Falk Pingel/Verena Radkau

Wien 2002, ISBN 3-7065-1774-4

Der Zugang von Jugendlichen zu Holocaust und Nationalsozialismus ist nicht länger von der Auseinandersetzung mit der Eltern- und Großelterngeneration geprägt. Die Jugend von heute ist freier: Widerstand und Kollaboration, Mitmachen und Zuschauen können in gleicher Weise thematisiert werden, ohne an Tabus zu rühren. Diese neue Offenheit, die aber zugleich die Ära des Nationalsozialismus in die Geschichte verweist, gilt es in Zukunft verstärkt zu berücksichtigen – sowohl in den Ausbildungsinstitutionen, als auch in Gedenkstätten und Museen.

Die vorliegende Publikation leistet dazu einen wichtigen Beitrag. Neben grundlegenden Texten enthält der Band auch Begleitmaterialien über Schulprojekte, Gedenkstättenkonzepte und das Angebot neuer Medien zum Thema.



### K & K 3: Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert

Verena Radkau/Eduard Fuchs/Thomas Lutz (Hg.)

Wien 2004, Studienverlag, ISBN 3-7065-4060-6

Je weiter Nationalsozialismus und Holocaust sich zeitlich entfernen, desto präsenter sind sie im öffentlichen Gedächtnis und Gedenken. Dabei hat sich allerdings unser Blickwinkel im Laufe der Jahre erweitert und bezieht andere vergleichbare Phänomene mit ein. Die zahlreichen Genozide und staatlichen Gewaltverbrechen des 20. Jahrhunderts rücken – neben der Ermordung der europäischen Juden – verstärkt in unser Gesichtsfeld, ging und geht doch das Morden trotz der 1948 von den Vereinten Nationen beschlossenen Genozidkonvention bis in die jüngste Vergangenheit weiter: die Genozide und anderen Formen des Massenmordes des vergangenen Jahrhunderts kosteten schließlich an die 170 Millionen Menschen das Leben.

Dieser dritte Band der Reihe „Konzepte und Kontroversen“ gibt Anregungen, wie man – jenseits der medialen Inszenierung von Katastrophen – auf theoretischer und praktischer Ebene mit dem ebenso realitätsrelevanten wie schwierigen Thema „Genozide und staatliche Gewaltverbrechen“ umgehen kann.



### K & K 6: Schlüsselbilder des Nationalsozialismus.

Fotohistorische und didaktische Fragestellungen

Werner Dreier/Eduard Fuchs/Verena Radkau/Hans Utz (Hg.)

Wien 2008, ISBN 978-3-7065-4688-1

Ungeachtet des visual turn in der Geschichtswissenschaft und der steigenden Zahl von fachwissenschaftlichen Publikationen zur Bedeutung von Bildern als Quellen lässt der Umgang mit Fotos in den Medien nach wie vor zu wünschen übrig. Dies gilt gerade auch für Fotos zum Nationalsozialismus. In Fernsehdokumentationen, Filmen und der Presse, aber auch in anderen „Massenmedien“ wie Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien taucht immer wieder ein Kanon von Bildern auf, die im Auftrag des NS-Regimes gemacht wurden, ohne dass dieser propagandistische Kontext explizit dokumentiert und kritisch hinterfragt wird. Zugespitzt kann man konstatieren: Je mehr ein Foto zur „Ikone“ wird, desto stärker ist die Versuchung es zu enthistorisieren.

Das Anliegen dieser Publikation ist es, die Bedeutung solcher Fotos im historisch-kulturwissenschaftlichen Kontext aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren. Die steigende Bedeutung von Fotos und bewegten Bildern als Informationsträgern im Zuge der aktuellen Entwicklungen auf dem Sektor der Informations- und Kommunikationstechnologien verleiht diesem Anliegen seine gesellschaftliche Relevanz.



**Im Paket zum Preis von € 25,00 (zuzügl. Versandkosten)**  
(Sie sparen € 15,00)

**Bestellungen: Verein zur Förderung transdisziplinärer Forschung und Lehre,  
1040 Wien, Rechte Wienzeile 3/9  
Tel.: ++43/1/4277-41330, E-Mail: tfl.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at**

## Band 1: Sozialgeschichte der Familie

### Kulturvergleich und Entwicklungsperspektiven

Michael Mitterauer, ISBN 978-3-7003-1717-3, Wien 2009

Die europäische Familienentwicklung ist eine wichtige Facette des europäischen Sonderwegs der Gesellschaftsentwicklung. Das zeigen die hier vom österreichischen Experten der Historischen Familienforschung, Michael Mitterauer, vorgelegten Studien auf der Basis von interkulturellen Vergleichen. Um diese Entwicklung zu verstehen, muss man historisch weit zurückgehen – jedenfalls bis ins Frühmittelalter. Spezifisch europäische Bedingungen der Arbeitsorganisation bestimmen die Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung sowie den Gesindedienst als eine Sonderform jugendspezifischer Arbeit. Beiden Themen sind spezielle Kapitel gewidmet. Alteuropäische Traditionen von Familienverhältnissen wirken bis weit in neuere Zeit hinein nach. Im Zuge des Modernisierungsprozesses kommt es zu tief greifenden Veränderungen – durch neue Formen der Arbeitsorganisation, durch Verstädterung, durch Zunahme der Migration, durch Scholarisierung, durch Säkularisierung etc. Die Folgen von Entgrenzung und Beschleunigung im Verlauf der Globalisierung setzen die Familie unter extreme Belastungen. Gerade diese historisch jüngsten Entwicklungen können nachdenklich machen: Wie wird es im Kontext derart radikaler Veränderungen des gesellschaftlichen Umfelds mit der Primärgruppe Familie weitergehen?



## Band 2: Geschichte Ostmitteleuropas

### Ein Abriss

Christoph Augustynowicz, ISBN 978-3-7003-1730-2, Wien 2014, überarb. erweiterte Aufl.

Die Diskussion darüber, wie sich Ostmitteleuropa definiert und wie es sich von West- und Mitteleuropa abgrenzt, ist keineswegs nur eine akademische, sondern auch eine gesamtgesellschaftliche sowie eine eminent politische Frage, der sich der Osteuropa-Historiker Christoph Augustynowicz stellt. Der Autor unternimmt eine Annäherung an Ostmitteleuropa – Estland, Kroatien, Lettland, Litauen, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn – aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln: Der erste Abschnitt führt an den geographischen und politischen Raum heran, seine Bevölkerung und seine fließend-beweglichen Grenzen, und zeigt, wie dieser Raum in der Geschichtsschreibung dargestellt wurde. Der zweite Abschnitt setzt sich anhand historischer Regionen mit politisch-gesellschaftlichen Strukturen sowie inneren und äußeren Einflüssen seit dem Mittelalter auseinander; ein Schwerpunkt liegt auf dem 20. Jahrhundert und der europäischen Integration. Im dritten Abschnitt werden die spezifische kleinteilig-heterogene ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung am Beispiel der Juden, die repräsentative Kultur und die ökonomische Entwicklung mit dem Fokus auf Phasenverschiebungen, Verzögerungen und Sonderentwicklungen im Kontrast zu generellen Entwicklungen behandelt. Augustynowicz gelingt damit eine umfassende und differenzierte Darstellung dieses geographisch, historisch und politisch durchaus emotional aufgeladenen Begriffs „Ostmitteleuropa“.



## Band 3: Technikgeschichte

### Eine Annäherung

Hubert Weitensfelder, ISBN 978-3-7003-1866-8, Wien 2013

Wer waren die technischen „Vielschreiber“ im 19. Jahrhundert? Womit verschafften sich die Bewohner armer Küstengebiete am Atlantik einen bescheidenen Nebenerwerb? Welcher Stellenwert kam der Frauenarbeit in der Industrialisierung zu? Wie und warum wurden Waren verfälscht und nachgeahmt? Denken Techniker immer rational? Welche Adaptionen erlebte europäische Technik in den Tropen? Warum faszinieren Voraussagen über die Zukunft der Technik bis heute? Die Geschichte der Technik vermittelt mehr als Informationen über Dampfmaschinen, Automobile und „verkannte“ Erfinder. Vielmehr ist sie Teil einer allgemeinen Kulturgeschichte. Sie birgt viele größere und kleinere Erzählungen, die bislang nur wenig bekannt sind, obwohl eine breite Überlieferung an gedruckten und ungedruckten Quellen wie auch an Bildern vorliegt. Diese Geschichten sind gleichermaßen für Forschung und Lehre von Interesse. Sie aufzuspüren und aufzubereiten, dazu vermittelt dieses Buch Hinweise.



**Preis für AbonnentInnen der Zeitschrift „Historische Sozialkunde“:  
Band 1 und 3 á € 10,- / Band 2 € 12,- (plus Versandkosten)**

**Bestellungen:** VGS – Verein für Geschichte und Sozialkunde  
c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien  
e-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at, <http://vgs.univie.ac.at>  
Tel.: +43/1/4277-41330, Fax: +43/1/4277-9413

# HISTORISCHE SOZIALKUNDE / INTERNATIONALE ENTWICKLUNG

## Band 33: Landgrabbing

Landnahmen in historischer und globaler Perspektive

Birgit Englert/Barbara Gärber (Hg.)

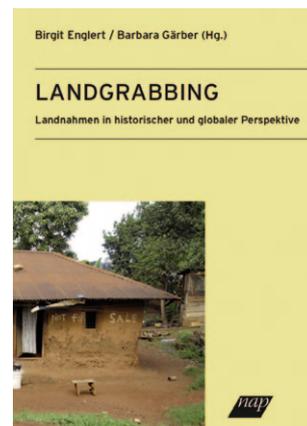
ISBN 978-3-7003-1895-8, 260 Seiten, Wien 2014, New Academic Press

„Landgrabbing – Landnahme“ – der Definitionsrahmen wurde bewusst breit angelegt und bezieht sich auf Landnahmen in unterschiedlichen historischen, geographischen und politischen Kontexten, so etwa in Bezug auf koloniale Eroberung, vor dem Hintergrund totalitärer Regime und im Zuge von Landreformen.

Auch die gegenwärtige Form von Landgrabbing durch private und staatliche Investoren nimmt eine zentrale Rolle ein und wird anhand von Beispielen aus afrikanischen Ländern diskutiert. Die Enteignung von Land im Namen des Naturschutzes, sogenanntes „Green Grabbing“, wird dabei ebenso behandelt wie Landgrabbing nach Katastrophen wie dem Tsunami in Südostasien.

Landnahmen finden jedoch nicht ausschließlich auf nationaler Ebene statt, sondern auch in lokalen und familiären Kontexten. Besonders betroffen sind Frauen, deren Landrechte aufgrund herrschender Geschlechterverhältnisse in vielfacher Hinsicht unsicher sind. Darüber hinaus beleuchtet der Band die Auswirkung von Landnahmen auf die Folgegeneration und veranschaulicht anhand der philippinischen Landrechtsbewegung Formen des Widerstandes.

„Landgrabbing“ wird sowohl in seiner aktuellen Ausprägung als auch in historischer Perspektive beleuchtet, Kontinuitäten in Bezug auf Landnahmen werden sichtbar gemacht.



## EDITION WELTREGIONEN

## Band 23: Europa als Weltregion

Zentrum, Modell oder Provinz?

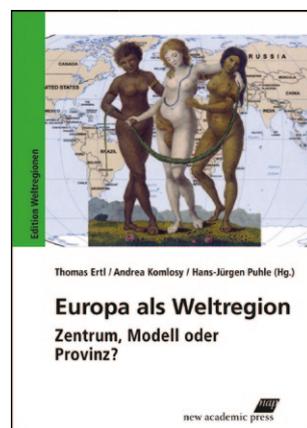
Thomas Ertl/Andrea Komlosy/Hans-Jürgen Puhle (Hg.)

ISBN 978-3-7003-1914-6, 260 Seiten, Wien 2014, New Academic Press

Europa wird in diesem Band als eine ‚Provinz‘ oder Region der Welt behandelt wie andere auch. Es gibt keine Belege dafür, dass es zum Zentrum der Welt bestimmt wäre, oder das Modell vorzugeben habe, dem der Rest der Welt folgen müsste, obwohl bestimmte Konzepte von Europa diese Rollen vorgesehen haben, genauso wie ähnlich gerichtete Konzepte dies zu bestimmten Zeiten für China, das arabische Kalifat oder die zivilisatorische Sendung der USA getan haben.

Der kleine Kontinent am westlichen Ende Eurasiens nimmt aufgrund der kolonialen Geschichte und des universellen Geltungsanspruchs europäischer Werte und Modelle in der Geschichtsschreibung einen besonderen Rang ein. Das macht die Aufgabe, eine moderne Darstellung über Europa in der Welt zu verfassen, besonders reizvoll, aber auch schwierig. Eine Geschichte Europas kann im 21. Jahrhundert nicht mehr von innen heraus mit eurozentrischem Blick geschrieben werden. Allein die Einbettung Europas in die Geschichte der Welt, sowohl konzeptionell als auch inhaltlich, scheint einer Zeit angemessen zu sein, in der Europas Vorrangstellung in vielerlei Hinsicht der Vergangenheit angehört und in der Intellektuelle auf allen Kontinenten an der Dekonstruktion der Idee „Europa“ mitwirken.

Was Europa ist oder bedeutet, ist wesentlich eine Sache des jeweiligen Konzepts, der Vorstellungen und Bilder von Europa, ‚a matter of opinion‘. Die AutorInnen des vorliegenden Bandes erörtern ‚Europa als Weltregion‘ aus unterschiedlichen Blickwinkeln, die bestimmte Teilräume, Konzepte, Identitäten und Außenbezüge in den Mittelpunkt stellen, ohne einen Teil Europas für das Ganze zu nehmen.



Preis für AbonnentInnen der Zeitschrift „Historische Sozialkunde“:

€ 20,- (+ Versandkosten)