

# Ein Plädoyer für die Kompetenzorientierung!

## *Geschichts- und politikdidaktische Perspektiven eines Lehr- und Lernkonzepts*

Philipp Mittnik<sup>1</sup>

---

### *Zusammenfassung*

Die österreichische Schulverwaltung hat der Kompetenzorientierung durch neue Lehrpläne und der Einführung der neuen Reifeprüfung eine hohe Bedeutung zugewiesen. Kritiker/innen dieser Maßnahmen sprechen von einer *Ökonomisierung* der Bildung. Es wird gezeigt, dass in einer Vielzahl von kritischen wissenschaftlichen Betrachtungen Kompetenzorientierung mit Standardisierung und anderen Testverfahren gleichgesetzt wird. Der Zugang zu Kompetenzorientierung ist im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSKPB) jedoch von unterschiedlichen Grundlagen bestimmt. Das Ziel des Geschichtsunterrichts ist der Aufbau eines reflexiven und kritischen Geschichtsbewusstseins. Von *der* Kompetenzorientierung zu sprechen ist aus einer historisch-politischen Perspektive jedoch nicht nachvollziehbar, da domänenspezifische Unterschiede jedenfalls mitbedacht werden sollten. Auch der – oft kritisierte – Verlust des (historisch-politischen) Wissens ist im untersuchten FUER-Kompetenzmodell nicht zu erkennen. Wissen soll ein wichtiger Bestandteil von Unterricht bleiben, es soll aber kein unreflektiertes Daten- und Faktenwissen sein. Durch die Umgestaltung der österreichischen Reifeprüfung an AHS und BHS sind kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in den Fokus von Lehrer/innen gerückt. Die Gestaltung dieser Aufgaben sollte Vorbild für den davor stattfindenden Unterricht sein, um Schüler/innen an eine neue Lern-, Lehr- und Prüfungskultur heran zu führen. Die Situation der Heranführung an fachbezogene Kompetenzen an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen bildet den Abschluss dieses Aufsatzes.

---

## A plea for competency-orientated learning

### *The perspective of the didactics of History and Civic education*

---

#### *Schlüsselwörter:*

Kompetenzorientierung  
Geschichtsdidaktik  
Pädagogik

#### *Keywords:*

Competency-orientated learning  
Didactics of History  
Education

---

## 1 Einleitung

Die Kompetenzorientierung – verstanden als das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten – steht in den letzten Jahren im Fokus der öffentlichen Bildungsdiskussion. In weiten Teilen des deutschsprachigen Raums treten Schulbehörden dafür ein, Curricula hinsichtlich der Kompetenzorientierung zu verändern und versprechen sich davon *bessere* Schulleistungen (wie auch immer diese definiert werden könnten). So sind etwa in den letzten zehn Jahren die Geschichtelehrpläne aller deutschen Bundesländer (Kultusministerkonferenz, 2016), der österreichische Geschichtelehrplan (BMB, 2016) und der Schweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2015) unter diesen Gesichtspunkten neu gestaltet worden. Kritiker/innen sehen darin den Verlust der Allgemeinbildung und die Unterordnung der Bildung zugunsten ökonomischer Grundsätze. Die domänenspezifischen Kompetenzmodelle in Geschichte und Politische Bildung verfolgen andere Ziele, die mit

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.  
Korrespondierender Autor. E-Mail: [philipp.mittnik@phwien.ac.at](mailto:philipp.mittnik@phwien.ac.at)

der häufig sehr verallgemeinerten Pauschalkritik nicht zu vereinbaren sind. Dieser Artikel soll den Wandel hin zur Kompetenzorientierung in Kürze darstellen. Anschließend soll die zentrale Kritik an diesem Bildungskonzept in Österreich dargelegt werden. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen sollen als Instrument der Umsetzung der Kompetenzorientierung präsentiert werden. Den Abschluss bildet der – kaum untersuchte – Zustand der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung.

## 2 Der Wandel zur Kompetenzorientierung

Die Grundlage der vielfach in Österreich vorgenommenen Lehrplanveränderungen und der damit intendierten Veränderungen des Unterrichts war die *Kompetenzorientierung*. Nach dem PISA-Schock (Bauer, 2005, S. 112) galt das Erlernen von Kompetenzen als Schlüssel für bessere und höherwertige Schülerleistungen. Eine Erwartung, die in dieser Form sicher überzogen war.

In zahlreichen Publikationen wird die Kompetenzorientierung als Fehlentwicklung kritisiert. Dieser Artikel verfolgt eine gegenteilige Absicht. Die fachunabhängige Kompetenzorientierung gibt es nicht, daher ist eine generelle Kritik an diesem pädagogischen Konzept kaum rational definierbar. Unterschiedliche Fächer entwarfen in den letzten Jahren Kompetenzmodelle, die sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden und völlig differente Grundlagen aufweisen. In diesem Artikel werden das FUER-Kompetenzmodell (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007) für Geschichte und das Österreichische Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung (Krammer, Windischbauer, & Kühberger, 2008) den normativen Bezugsrahmen bilden. Es wird dargelegt, dass die immer wiederkehrende Kritik an der Kompetenzorientierung aus einer historisch-politischen Perspektive nicht haltbar zu sein scheint. Der Vollständigkeit halber muss an dieser Stelle angeführt werden, dass verschiedene Kompetenzmodelle auf wissenschaftlicher Ebene erstellt wurden. In der Geschichtsdidaktik sind hier insbesondere jene von Pandel (Pandel, 2005), Gautschi (Gautschi, Hodel, & Utz, 2009) und Barricelli (Barricelli, Gautschi, & Körber, 2012) anzuführen. Da jedoch die Grundlage der österreichischen Lehrpläne das zuvor angeführte FUER-Modell darstellt, würde es wenig Sinn machen, diese als normative Grundlage zu wählen. Lehrer/innen können in ihrer täglichen Praxis natürlich auch Elemente anderer Kompetenzmodelle in ihren Unterricht integrieren, die im Lehrplan an FUER angelehnte Kompetenzen müssen jedoch umgesetzt werden. Die *Hegemonialstellung* des FUER-Modells in Österreich als Grundlage für Lehrpläne und die Umgestaltung der Reifeprüfung können kritisiert werden.

Die Befürworter/innen der Kompetenzorientierung sprechen von der „vielleicht größten Innovation des Unterrichts der letzten Jahrzehnte“ und benennen einen längst notwendigen „Paradigmenwechsel“ (Faulstich-Christ, Lersch, & Moegling, 2010, S. 8). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine flächendeckende Einführung der Kompetenzorientierung an Schulen (Anm. und damit vermutlich auch an Hochschulen) bei weitem noch nicht umgesetzt ist und es eine vorrangige Aufgabe sein wird, Lehrer/innen dafür zu gewinnen (Priebe, 2001, S. 5). Eine Hypothese dieses Artikels ist, dass nicht von *einer* Kompetenzorientierung gesprochen werden kann, da die fachspezifischen Charakteristika große Unterschiede aufweisen. Zudem muss Kompetenzorientierung nicht zwingend mit Bildungsstandards in Verbindung stehen. Ein Überblick von allgemeindidaktischen und geschichtsdidaktischen Ansätzen wird präsentiert. So ist etwa die Differenzierung zwischen *Wissen* und *Kompetenzen* in Geschichte systematisch untersucht worden und nahezu alle Geschichtsdidaktiker/innen heben die Bedeutung beider Begriffe und der dahinter liegenden Konzepte hervor. Moegling führt diesbezüglich an: „Daher ist eine Pauschalkritik, die von einem generellen Gegensatz zwischen Kompetenzorientierung und Wissensorientierung ausgeht, abzulehnen“ (Moegling, 2010, S. 23).

Kritiker/innen der Kompetenzorientierung übersehen auch ein mögliches Potential des bereits angeführten Paradigmenwechsels. Geschichte und Politische Bildung ist ein Schulfach, das von vielen Schüler/innen als langweilig empfunden wird. Von Borries spricht daher auch von einer „relativen Bedeutungslosigkeit des Geschichtsunterrichts“ (von Borries, 2005, S. 113). Diese vermeintliche Bedeutungslosigkeit wird auch durch andere Studien in diesem Bereich belegt. So konstatieren Paxton und Wineburg, dass es sich in diesem Unterrichtsfach um ein „absurdes Abfragen unwichtiger Details aus der Vergangenheit“ handelt, und in vielen Fällen ein „sinnloser Marsch durch staubige Fakten“ überwiegen dürfte (Paxton & Wineburg, 2000, S. 855). Wilson bescheinigt dem Geschichtsunterricht, wenig intellektuell anspruchsvoll zu sein, zudem wird problemlösendes oder kritisches Denken kaum eingefordert (Wilson, 2002, S. 530). Vielleicht kann durch den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht der Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins erreicht, und Schüler/innen dadurch zu höheren intellektuellen Leistungen angeregt werden. Geschichtsunterricht sollte sich, wie von Kuhn bereits 1976 eingefordert, die *Legitimationsfrage* (Kuhn, 1976, S. 40f) stellen: Ist ein Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung in einem schulischem Curriculum überhaupt notwendig?

Ob man die Kompetenzorientierung als *Chance* oder *Gefahr* für *die* Bildung oder *den* Geschichtsunterricht sieht – Näheres dazu weiter unten – ist in einem akademischen Diskurs wünschenswert, in der Lehrerbildung gelten auch andere Parameter. Lehrer/innen *müssen* in Österreich kompetenzorientierte Lehrpläne einhalten und sich an diesen orientieren. Daher sollten die akademischen Lehrerbildungseinrichtungen (in Österreich die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen) einen Diskurs führen, welche domänenspezifischen Kompetenzen Lehrer/innen im Rahmen ihres Studiums erwerben sollten. In der Fachdidaktik Geschichte hat es nach Sauer allerdings bis zumindest 2012 keine Debatte gegeben, welche fachbezogenen Kompetenzen zukünftigen Geschichtslehrkräften in ihrer Ausbildung näher gebracht werden sollten, und wie dieses Vorhaben in Zukunft umgesetzt werden könnte (Sauer, 2012, S. 355). Laut Lenski, Richter und Pant werden zwei Formen von kompetenzorientiertem Unterricht unterschieden, die in der öffentlichen Diskussion meist miteinander vermengt werden (Lenski, Richter, & Pant, 2015). Einerseits wird Kompetenzorientierung als Haltung der Lehrkraft verstanden in Bezug auf Planung und Durchführung von Unterricht (Drieschner, 2009). Andererseits, und dies ist die Hauptthese dieses Artikels, wird Kompetenzorientierung als Grundlage der Standardisierung gesehen und damit wird Unterricht einer Maxime der Überprüfbarkeit untergeordnet (Helmke, 2010). Zumindest für den Bereich Geschichte und Politische Bildung trifft die zweite Einschätzung nicht zu. Um dies belegen zu können, sollen die historischen Kompetenzen des FUER-Kompetenzmodells gekürzt angeführt werden, um demonstrieren zu können, dass das Reflektieren und das kritische Prüfen von Sachinhalten eines von vielen zentralen Merkmalen in der Geschichtsdidaktik ist.

Historische Fragekompetenz	Sie ermöglicht den Lernenden, Informationen aus der Vergangenheit in Form von Geschichte zu erhalten. Geschichte ist immer die Antwort auf Fragen an die Vergangenheit und dadurch entsteht der Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte. Das Fragen verbindet die Zeitdimensionen „Gegenwart“ und „Vergangenheit“.
Historische Methodenkompetenz	Sie wird benötigt, um einen kritischen Umgang mit der Vergangenheit einerseits und den Erzeugnissen der (gegenwärtigen) Geschichtskultur andererseits zu ermöglichen. Es werden zwei Basisoperationen angeführt: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De-Konstruktionskompetenz: Diese umfasst die analytische Fähigkeit, „fertige Geschichten“ zu befragen. Es geht dabei um Aneignung eines kritischen Instrumentariums, das die De-Konstruktion historischer Narrationen (Spielfilme, Comics, Computerspiele, Schulbücher etc.) ermöglicht.</li> <li>2. Re-Konstruktionskompetenz: Diese ermöglicht, selbst aus vorhandenen Quellen die Vergangenheit zu rekonstruieren. Eigenes Rekonstruieren kann Schüler/innen in die Probleme der Historiker/innen einführen und eine kritische Grundhaltung zu den Ergebnissen der Geschichtsproduktion herstellen.</li> </ol>
Historische Orientierungskompetenz	Diese ermöglicht es, historisches Wissen und die durch historisches Lernen erworbenen Kompetenzen zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und aktuellen bzw. zukünftigen Problemen zu nutzen. Damit kann sie als eine Basis für einen Teilbereich der politischen Bildung genützt werden.
Historische Sachkompetenz	Junge Menschen sollten Begriffe, die das historische Denken strukturieren, sowie Konzepte und Prinzipien, die dahinter stehen, nicht nur verstehen und anwenden, sondern auch kritisch hinterfragen oder erweitern können.

**Abbildung 1:** Historische Kompetenzen (Kühberger, 2009, S. 21f) – gekürzt und adaptiert.

Die Entwicklung der Kompetenzdebatte ist als Anschluss an die Forschungsanstrengungen der *Learning Sciences* zu sehen. Sawyer fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen. Das Vorwissen sollte als Einstieg in ein Thema genutzt werden („building on prior knowledge“), Denken und Reflektieren („metacognition, reflection“) sollte ausreichend Platz eingeräumt werden und schlussendlich sollten strukturierte Anleitungen und Denkanstöße („scaffolding“) der Lehrer/innen Lernsettings ermöglichen (Sawyer, 2008, S. 52f). Dieses

Kompetenzmodell wird jedoch für den schulischen Unterricht nur dann von Nutzen sein, wenn es auch hilft, den Unterricht effizienter und befriedigender für alle Seiten zu gestalten (Krammer, 2008, S. 5).

### 3 Kritik an der Kompetenzorientierung

Einer der häufigsten Vorwürfe ist jener, dass Kompetenzen Wissen ersetzen sollen. Die Debatte, um die Bedeutung des Erlernens von Geschichte, auch historisches Wissen genannt, ist keineswegs neu. Bereits 1948 hat Ryle drei zentrale Kategorien erstellt, an denen sich Geschichtsunterricht orientieren sollte. Schüler/innen sollen nicht ausschließlich Orientierungswissen („knowing what“) erwerben, sondern sich auch Verfahrenswissen („knowing how“) und Deutungswissen („knowing why“) aneignen (zit. nach von Reeken, 2007, S. 32). Geschichte sollte demnach dazu beitragen, kritische junge Bürger/innen zu erziehen, sie zum historischen und politischen (Alltags-)Diskurs zu befähigen und sie davor zu bewahren, nationale Deutungen und Überhöhungen der Geschichte zuzulassen. Kritiker der Kompetenzorientierung, wie z.B. Ladenthin greifen zu drastischen Vergleichen, wenn sie die Absenz von einseitig definiertem Wissen im Vergleich zu Kompetenzen folgendermaßen beanstanden: „An einem extremen Beispiel ausgedrückt: Ein Trainingslager der Neonazis ist unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten von einer Ausbildung in der Altenpflege nicht zu unterscheiden“ (Ladenthin, 2011, S. 6). Dieses Zitat zeigt die Emotionalität dieser Debatte. Vordergründig wird der Kompetenzorientierung vorgeworfen, dass sie Kompetenz und Wissen voneinander trennen will. Dies trifft für die österreichische Situation in Geschichte und Politischer Bildung definitiv nicht zu, wie später in diesem Artikel versucht wird zu belegen. Zwei Hauptargumente werden in der Diskussion häufig vorgebracht, die nun eingehender beschrieben werden sollen: Der Verlust des Fachwissens und die ökonomisierte Grundlage der Kompetenzen. Es sollen nun die wichtigsten Positionen der Kritiker/innen angeführt werden, um diese in einem weiteren Abschnitt anschließend dekonstruieren zu können.

#### 3.1. Verlust des Wissens?

Liessmann titulierte einen Gastbeitrag in der Neuen Züricher Zeitung: „Das Verschwinden der Bildung“ (Liessmann, 2014, S. 14). Dort zeichnet er ein düsteres Bild: „Nach einigen Jahren kompetenzorientierten Unterrichts werden auch die größten Namen der Philosophie, die bedeutendsten Werke der Weltliteratur, die wichtigsten Gestalten der Geschichte zu Fremdwörtern geworden sein“ (Liessmann, 2014, S. 15). Zürcher setzt Wissen und Kompetenz nahezu gleich, wenn er anführt: „manchmal wird unter Wissen aber auch die Gesamtheit dessen verstanden, wozu ein Mensch fähig ist, weshalb Wissen der Summe der Kompetenzen nahe kommt“ (Zürcher, 2010, S. 3). Neuweg fragt in diesem Zusammenhang, ob wir bei der Abwendung vom „Fachidiotentum“ nicht eine Hinwendung zum „geschwätzigem Dilettantismus“ riskieren (Neuweg, 2010, S. 6). Damit wird der häufig geäußerten Kritik eine Plattform gegeben, dass im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts, Schüler/innen, die über gute rhetorische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, nur noch reden und nichts mehr lernen müssen.

Wissenschaftler/innen der Allgemeindidaktik oder der Pädagogik beschreiben die Kompetenzorientierung häufig ausgesprochen verallgemeinert. Exemplarisch dafür soll Elfferding angeführt werden, der Folgendes anführt: „Der kompetenzorientierte Ansatz wolle Effekte sehen, Inhalte würden zum Instrument für die Kompetenzbildung degradiert. Methodik rangiere vor thematisch bestimmten Bildungszielen, der grübelnde und auch in komplizierten Windungen denkende Mensch sei nicht mehr gefragt“ (Elfferding, 2007, S. 2). Auch Liessmann äußert sich über die Bildung folgendermaßen: „Unter den Voraussetzungen der Unterhaltungsindustrie und angesichts der Unendlichkeit und Beliebigkeit des Wissens selbst, findet die neuhumanistische Idee der Allgemeinbildung als verstehende Aneignung der Grundlagen unserer Kultur kaum noch theoretische oder gar curriculare Entsprechungen. Paradox immerhin, dass mit der Austreibung der kanonischen Bildung aus den nur noch pro forma so genannten Gymnasien oder Allgemein Bildenden Schulen die Sehnsucht nach eben dieser Bildung gewachsen ist“ (Liessmann, 2006, S. 12-14).

Pichler stellt fest, dass das einzig Positive der Kompetenzorientierung das Ende der „Wissensmast und der Faktenhuberei“ (Pichler 2013, 16) sein könnte.

## 3.2. Ökonomische Verwertbarkeit?

Vielfach zu beobachten ist, dass die Begriffe *Kompetenzorientierung*, *Bildungsstandards* und *Leistungserbringungen* miteinander vermengt werden, und es zu keiner – notwendigen – singulären und differenzierten Betrachtung kommt. So konstatiert etwa Kissling, dass sich das Bildungs- und Hochschulwesen auf den Weg zum „homo oeconomicus“ (Kissling, 2010, S. 4) gemacht hat. Dies kann jedoch, wenn überhaupt, in Zusammenhang mit den Bildungsstandards attestiert werden und nicht mit einem Unterrichtskonzept.

Fischer spricht in diesem Zusammenhang von einer „McDonaldisierung des Bildungswesens“ (Fischer, 2011, S. 3). Gefert führt an, dass Unterricht auf das Prinzip *teaching to the test* ausgerichtet sein wird und bezeichnet die Erwartung an die Kompetenzorientierung als „völlig illusionär“ (Gefert, 2005, S. 135). Kritiker/innen der Kompetenzorientierung befürchten insgesamt eine neue Orientierung in Bildungsangelegenheiten, die ausschließlich einer ökonomischen Verwertbarkeit dienen sollen. Koch ortet Kompetenzen „als Moment eines globalen Umsteuerungsprozesses nationaler Bildungseinrichtungen, der auch aus dem Blickwinkel einer funktionalen und zuletzt ökonomischen Weltsicht nach angelsächsischem Muster die Schulwelt“ (Koch, 2013, S. 164) verändern will. Er sieht als Conclusio der Kompetenzdebatte das Entstehen eines Weltcurriculums, „dessen einzig wesentliches Merkmal die Kontrollierbarkeit und Steuerbarkeit nach Kompetenzkriterien ist, denen jedermann unterworfen ist“ (Ebd., S. 166). Gruschka geht davon aus, dass das was die PISA-Studien messen, den Curricula der Zukunft entsprechen dürfte (Gruschka, 2011, S. 10). Höhne stützt diese Sichtweise, in dem er anführt, dass Bildung und Ökonomie durch die Kompetenzorientierung enger als bisher miteinander gekoppelt seien. Das Leitbild ist der unternehmerische Mensch („Kompetenzsubjekt“), dessen Ausbildung alles untergeordnet sein sollte (Höhne, 2010, S. 870). Auch Ladenthin stützt diese Thesen, wenn er anführt: „Kompetenzschulung bildet den Menschen nicht, sondern sie modelliert den Menschen. Er soll so werden wie ‚man‘ ihn will, aber er soll diese Fremdbestimmung mit Freude – motiviert eben – über sich ergehen lassen. [...] In den Kompetenztheorien wird das Lernen also subjektlos“ (Ladenthin, 2011, S. 3).

## 4 Plädoyer für Kompetenzorientierung

In diesem Abschnitt soll die zuvor geäußerte Kritik mit Gegenargumenten versehen werden. Es zeigt sich, dass der Großteil der Kritik wenig abgesichert scheint und in vielen Fällen einem bürgerlichen Bildungsbegriff hinterher hinkt.

### 4.1. Die Frage des Wissens

Wissen zu definieren ist eine schwierige Aufgabe! Es soll in diesem Artikel aber bewusst eine geschichtsdidaktisch orientierte Definition präsentiert werden, die davon ausgeht, dass der Begriff des Wissens vorerst als ein abstraktes Gebilde gesehen werden kann. Kühberger führt in einer Adaption von Anderson/Krathwohl (Anderson & Krathwohl, 2001) vier Wissensdimensionen an. Diese Wissensdimensionen sind deshalb so zentral, weil sie den einseitigen gesellschaftlichen Vorstellungen eines fixierten, enzyklopädischen historischen Wissens diametral entgegenstehen und Raum für einen differenzierten Wissensbegriff öffnen.

1. „*Faktenwissen* ist das Wissen um abgrenzbare und isolierte Informationsteile, die für sich genommen keine Komplexität besitzen. Diese Basiselemente werden in einer Domäne zur systemischen Ordnung benutzt [...].
2. *Konzeptionelles Wissen* ist das Wissen um komplexe und organisierte Wissensformen, wie sie in Schemata oder mentalen Modellen repräsentiert sind. Mit Hilfe des konzeptionellen Wissens werden Informationen in einer systematischen Art und Weise miteinander verbunden und in Bezug gesetzt.
3. *Prozedurales Wissen* reflektiert das Wissen von unterschiedlichen „Prozessen“ („wissen wie...“). Es hat meist die Form von serienmäßigen oder sequenzhaften Schritten, denen zu folgen ist.
4. *Metakognitives Wissen* ist jenes Wissen um Kognitionen im Allgemeinen und die eigene im Speziellen (selbstreflektive Aktivität). Es trägt dazu bei, bewusst und verantwortlich über das eigene Wissen und Denken nachzudenken“ (Kühberger, 2012, S. 35).

Auch Günther-Arndt nimmt eine Klassifikation von unterschiedlichen Wissensdimensionen vor. Er beschreibt, in häufiger Anlehnung an Arbinger (Arbinger, 1997), folgende Kategorien: metakognitives, strategisches,

deklaratives, domänenspezifisches und prozedurales Wissen (Günther-Arndt, 2003, S. 38-41). Den Zugang, Wissen und Kompetenz gleichzusetzen, lehnt sowohl die Geschichts- als auch die Politikdidaktik ab. Auch wenn Vertreter, wie Hellmuth, eine *künstliche* und nicht sinnvolle Trennung von Wissen und Kompetenz kritisieren (Hellmuth, 2015), ist diese in der Fachcommunity doch anerkannt. So bestreiten und bestritten zentrale Vertreter/innen der Geschichtsdidaktik niemals, dass Wissen oder Inhalte in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht als wichtig angesehen werden. Auch wenn Barricelli auf dem internationalen Fachblogjournal *public history weekly* bemängelt, dass zu wenig Inhalt, Wissen oder „Stoff“ vermittelt wird, bekräftigt einer der Autoren des FUER Kompetenzmodells (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007) Körber, dass Kompetenzmodelle inhaltliche Curricula nicht ersetzen, sondern diese ergänzen (Barricelli, 2016).

Kompetenzen werden immer gemeinsam mit historischen und politischen Inhalten vermittelt. So formuliert auch Lersch: „Kompetenzen sind demnach kognitiv verankerte, weil wissensbasierte Fähigkeiten zur Bewältigung bestimmter Anforderungen; im Kompetenzbereich fallen Wissen und Können zusammen“ (Lersch, 2012, S. 13). Wichtig anzuführen dürfte auch der Umstand sein, dass die domänenspezifischen (= fachbezogenen) Kompetenzmodelle im 21. Jahrhundert wichtiger werden. Man versucht, sich von der Allgemeindidaktik und der Pädagogik abzugrenzen und entwirft eigene, für das jeweilige Fach zugeschnittene Modelle (Weißeno, 2004, S. 72). Diese sehen auch Aspekte wie *Wissen* oder *Inhalt* vor.

Von Borries bezweifelt immer wieder, ob definiert werden kann, *welche* (historischen und politischen) Inhalte vermittelt werden sollen. So konstatiert er: „Es war ein alter schwer ausrottbarer Irrtum von Richtlinienmachern, dass erst die Kenntnis der nationalen Siege, d.h. das Aufzählen von Schlachten [...] Loyalität und Opferbereitschaft herstellen könnte. Solche Überblickskenntnisse bei einer großen Mehrheit zu verankern, ist noch niemals gelungen. [...] Einige wenige platte und zugleich überwältigende Zugehörigkeits- und Opfermythen sind aber sehr wohl tief eingepflanzt worden“ (von Borries, 2012, S. 14). Borries weiter: „Die reichen Staaten sind Einwanderungsländer geworden: inhomogen, hybrid, luxurierend, eklektisch, plural. Die – auch historischen – Identitäten vervielfachen sich und fransen aus. Wie soll da noch ein Kerncurriculum der Kenntnisse entschieden und durchgesetzt werden?“ (Ebd., S. 14).

Dieses Zitat vom führenden deutschsprachigen, empirischen Geschichtsdidaktiker von Borries zeigt die Problematik und sogar die Gefahr eines nationalen und tradierten Geschichtsunterrichts. Kritiker/innen werfen der Kompetenzorientierung vor, dass die – nicht alleinige – Konzentration auf die Erlernung immer wiederkehrender Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen, den Inhalt oder das Wissen beschneiden. Die staatlich geprägte und gelenkte Ausformung des Geschichtsunterrichts des 19. Jahrhunderts ist auf Grund der gesellschaftlichen Veränderungen, wie von von Borries zuvor angesprochen, nicht mehr zeitgemäß und könnte Kinder und Jugendliche, wenn ihre (gefühlten) Identitäten in einem Geschichtsunterricht nicht abgebildet oder behandelt werden, zu Frustrationserlebnissen führen. So soll z.B. das kritische und Kriterien geleitete Hinterfragen von historischen Narrativen im Bereich der Fragekompetenz abweichende Perspektiven ermöglichen (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007, S. 162), und auch die Prüfung der *Triftigkeit* (Rüsen, 1983, S. 85-116) (vereinfacht: Zuverlässigkeit) von historischen Erzählungen soll Schüler/innen ermöglicht werden.

Allein wenn das Ziel der selektiveren Themenauswahl und das Ende der „Faktenhuberei“ erreicht werden könnte, wäre dies ein Quantensprung in der qualitativen Konzeption des schulischen Unterrichts in Geschichte und Politischer Bildung. „Die Reproduktion von auswendig gelernten Daten- und Faktensätzen oder von gefälligen, im Unterricht besprochenen oder vom Schulbuch präsentierten Erzählungen („master narratives“) (Kühberger, 2011, S. 8) dominieren aber offensichtlich bis heute den schulischen Unterricht. Daher kann von dem „didaktischen Sündenfall unserer Epoche“ (Liessmann, 2014, S. 15) eher nicht ausgegangen werden, da dies auch implizieren würde, dass die Ausprägung *der* Bildung (immer im Unterschied zu Kompetenzen angeführt, allerdings ohne diesen Begriff näher zu erläutern) bisher hoch war und durch die Kompetenzorientierung zerstört wird. Adorno führt in diesem Zusammenhang an, dass an dieser Definition von Bildung (gleichgesetzt mit Allgemeinbildung oder Volksbildung) nur noch professionell qualifizierte Gruppen, „die sich gern selbst als Eliten feiern“ (Adorno, 1959, S. 98) partizipieren. Auch Arnold und Schüßler (1997) beschreiben die Lernkultur als „eine tote, frontalunterrichtliche Wissensmast, die unser Bildungssystem und auch die Lehrerbildung durchdringt“ (Arnold & Schüßler, 1998, S. 49). Vor diesem Hintergrund birgt die *kompetenzorientierte Wende* im schulischen Kontext nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen für eine positive Veränderung im Lehr- und Lerngeschehen. Weinert, der vermutlich meist zitierte Wissenschaftler im Bereich der Kompetenzorientierung, stellt in einer Zusammenfassung klar, dass Kompetenzorientierung sich immer an intelligentem Wissen orientieren wird müssen: „Wir müssen darauf achten, dass wir unter der Flut neuer Anforderungen und neuer Kompetenzen, die in der Schule vermittelt werden sollen, nicht das Wichtigste vergessen, nämlich den systematischen, anwendungsfähigen Erwerb intelligenten Wissens, im Wesentlichen durch lehrerorganisierten Unterricht“ (Weinert, 2000, S. 10). Wissen und Kompetenzorientierung stehen sich in

den Domänen Geschichte und Politische Bildung nicht gegenüber, sondern sind beide bedeutend und notwendig, um kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen. Schreiber sieht die Ausbildung der historischen Kompetenzen als wichtigstes Ziel im Geschichtsunterricht und widerspricht den Kritiker/innen, indem sie anführt: „dann hat dies mit Pauken wenig, mit Denken aber viel zu tun. [...] Historische Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historisch zu denken – anders gesagt, mit Vergangenen und Geschichte reflektiert und (selbst)reflexiv umgehen zu können“ (Schreiber, 2005, S. 18).

## 4.2. Ökonomische Dominanz

Der Einschätzung, dass die Kompetenzorientierung eine Ökonomisierung der Bildung vorantreibt, fehlt zumindest im Fach Geschichte und Politische Bildung die Grundlage. Gegen eine Verwertbarkeit historischen Wissens nach ökonomischen Prinzipien spricht sich auch Jeismann aus. Kompetenzen sollen keine festgefahrenen, leicht überprüfbareren Schemata für den Geschichtsunterricht schaffen, sondern sollen dazu dienen: „den Umgang mit Geschichte aus der Blindheit zu lösen, die ihn gewöhnlich im gesellschaftlichen und politischen Alltag charakterisiert, ist es notwendig, methodisch verschiedene Operationen oder Dimensionen des Denkens und Urteilens zu trennen, die in historischen Vorstellungen sich gewöhnlich ununterscheidbar miteinander verbinden“ (Jeismann, 2000, S. 63). Andere Zugänge beschreiben kompetenzorientierten Unterricht in Geschichte und Politische Bildung als eine kognitive und intellektuelle Aktivierung der Schüler/innen, deren Rolle in einem solchen Unterricht jedenfalls aktiv sein sollte (Barricelli, Gautschi, & Körber, 2012, S. 231). Ansätze, die einer Verwertbarkeit oder Vergleichbarkeit von Daten dienen sollen, sind im geschichtsdidaktischen Diskurs nicht vertreten. Im Sinne eines aufgeklärten Verständnisses, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, wird auch die ursprüngliche Form eines bürgerlichen Bildungsbegriffes durch die Fragekompetenz bedient.

Die vorgeworfene „Subjektivität“ ist aus historisch-politischer Perspektive zurückzuweisen. Eigene Publikationen beschäftigen sich mit *Subjektorientierung* in der Geschichtsdidaktik (Ammerer, Kühberger, & Hellmuth, 2015) und der didaktisch reduzierte Begriff der ‚Schüler/innenorientierung‘ gilt als einer der zentralsten didaktischen Prinzipien in den Fächern Geschichte und Politische Bildung (Bergmann & Rohrbach, 2001). Wenn auch die Ursprünge der Kompetenzorientierung, wie häufig argumentiert wird, in der Betriebswirtschaft liegen, dürften die Vorwürfe einer Ökonomisierung der Bildung nicht auf die domänenspezifischen Kompetenzmodelle in Geschichte und Politischer Bildung zutreffen. Die in Abschnitt 2 angeführten historischen Teilkompetenzen belegen, dass kritisches Reflektieren als zentral im historischen Lernerwerb angesehen wird. Dies scheint jedenfalls diametral zu einer Erziehung zum ökonomisch erwünschten *Untertanentum* (Rauter, 1971, S. 5f) zu stehen.

## 5. Kompetenzorientierte Arbeitsaufgaben

Die höchste Aufmerksamkeit im Bereich der Kompetenzorientierung dürften weder der neu gestaltete Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSKPB) noch die öffentlich geführte Diskussion erreicht haben. Die Umgestaltung der österreichischen Reifeprüfung dürfte viele Lehrer/innen der höheren Schulen in den letzten Jahren vor neue Herausforderungen gestellt haben. Dies ist unter anderem an dem enormen Anstieg der schulinternen Lehrer/innen-Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien zu erkennen. Damit sollte auch auf schulrechtlicher Grundlage begonnen werden, den kompetenzorientierten Unterricht in Geschichte und Politische Bildung zu forcieren und schlussendlich auch verbindlich einfordern zu können. Lehrer/innen des Faches GSKPB wurde eine Handreichung für die Neuerungen der neuen kompetenzorientierten und teilzentralen Reifeprüfung zur Verfügung gestellt (Mittnik, 2010). Hier waren neben theoretischen Grundlagen, insbesondere Beispiele von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen angeführt, um Lehrer/innen in diesem Umstellungsprozess Hilfestellungen anbieten zu können. Dieser Paradigmenwechsel sollte die starke Inhaltsorientierung ablösen, und die Kompetenzorientierung – das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten – in den Vordergrund stellen. Die starke, unreflektierte Inhaltsorientierung wurde bereits 1995 von von Borries kritisiert: „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 Orientierungswissen ohnehin nicht voraussehen könne“ (von Borries, 1995, S. 427). Dennoch dürfte die Inhaltsorientierung im österreichischen Geschichtsunterricht bis heute dominieren.

Nun sind Arbeitsaufgaben keine Erfindung der Kompetenzorientierung, sie werden auch als „das Rückgrat der Kompetenzorientierung“ (Barricelli, Gautschi, & Körber, 2012, S. 231) bezeichnet. Anhand von Aufgaben werden Schüler/innen mit Problemstellungen konfrontiert, die zentrale Fragen und Perspektiven der Gegenwart aufnehmen. Daher sollen in diesem Abschnitt, in stark verkürzter Form, die Bedeutung und die konzeptionelle Gestaltung von Arbeitsaufgaben für den kompetenzorientierten Unterricht angeführt werden.

Die wissenschaftliche Betrachtung von Arbeitsaufgaben (z.B. in Schulbüchern) weist im österreichischen Unterrichtsfach GSKPB eine ausgesprochen geringe Bedeutung auf. Vertreter/innen des Bundesministeriums für Bildung haben immer davon gesprochen, dass über kompetenzorientierte Aufgabenformate die Ziele der Kompetenzorientierung in die Klassenzimmer gebracht werden sollen. In diesem Zusammenhang wurden diese (vermeintlichen) Auswirkungen auf den Unterricht als *Backwash-Effekt* bezeichnet. Damit war gemeint, wenn die Reifeprüfung in Österreich kompetenzorientierte Aufgabenformate vorweisen soll, muss der Unterricht davor bereits umgestaltet worden sein. Diese These ist jedoch nie wissenschaftlich abgesichert gewesen und bis heute wissen wir nicht, ob dieser Zugang, zumindest theoretisch, funktionieren könnte. Um Lehrer/innen in der Gestaltung der neu konzipierten Reifeprüfung zu unterstützen, entstanden neben dem bereits angeführten Leitfaden, der im Auftrag des Bildungsministeriums erstellt wurde, zahlreiche neue Publikationen, die kompetenzorientierte Aufgabenstellungen vorwiesen (Ammerer & Pickner, 2014).

Wie wichtig die Umgestaltung der Aufgabenformate in Geschichte für die Qualität der Prüfungskultur war, beweist eine Studie des Autors aus dem Jahr 2014. Hier wurde eine quantitative Vollerhebung aller in Wien gestellten Geschichtefragen bei der Reifeprüfung analysiert und das Ergebnis war durchaus ernüchternd. Obwohl die historischen und politischen Kompetenzen seit 2008 im Lehrplan der Sekundarstufe I angeführt wurden, werden diese bei der Reifeprüfung nahezu nicht berücksichtigt. Die daten- und faktenorientierte politische Geschichte ist nach wie vor *das* zentrale Merkmal von Aufgabenstellungen in GSKPB. So konnte nachgewiesen werden, dass die kognitive Reproduktion von unreflektiertem Wissen in zwei Dritteln der Arbeitsaufträge dominierte. Auch Politische Bildung, seit 2008 in der 4., 7. und 8. Klasse verpflichtender Bestandteil des Geschichte-Lehrplans, wird bei Aufgabenformaten der Reifeprüfung de facto nicht berücksichtigt. 0,7 % der Aufgabenformate setzen sich mit Fragen der Politischen Bildung auseinander (Mittnik, 2015, S. 49-67). Zu Beginn dieses Artikels wurde bereits angeführt, dass das Potential einer domänenspezifisch definierten Kompetenzorientierung nicht unterschätzt werden dürfe, da zumindest teilweise Reformbedarf vorhanden sein dürfte. Im Bereich der Arbeitsaufgaben ist dieser jedenfalls belegbar.

Für die Gestaltung von kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen wurde das Modell der kognitiven Lernziele von Bloom (Bloom, 1956) als Grundlage angesehen. Obwohl wissenschaftliche Bedenken gegen die *Taxonomie nach Bloom* bestehen, da es auch neuere Alternativen (Anderson & Krathwohl, 2001) gibt. In der geschichtsdidaktischen Forschung hat diese Methode allerdings Tradition und wird weitgehend als geeignete Form der Aufgabenerstellung angesehen. In der neuen, österreichischen Reifeprüfungsverordnung (BMBF, 2012) und in vielen Curricula deutscher Bundesländer finden sich Hinweise, die sehr gezielt auf die Triangulation von Aufgabenstellungen, in Anlehnung an Bloom, hinweisen.

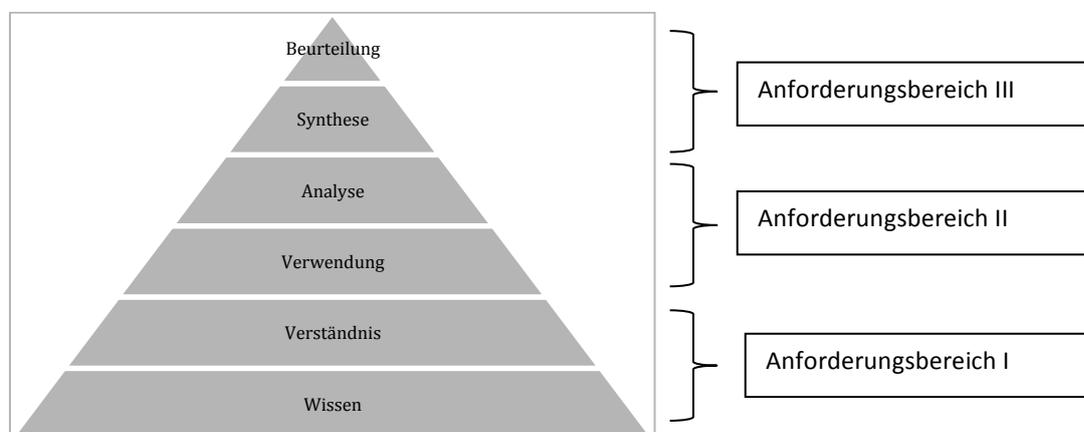


Abbildung 2: Tabelle 1: Anforderungsbereiche nach Bloom (Bloom, 1956), Darstellung adaptiert nach (Mittnik, 2014, S. 29).

Arbeitsaufträge sollten auch dazu dienen, „ein(en) überwiegend narrativ-darbietenden Unterricht, durch einen an Mehrdimensionalität historischer Prozesse und der Multiperspektivität von Geschichtsinterpretationen orientierten“ Geschichtsunterricht umzuformen (Schmid, 1989, S. 283f). Dieser Maxime müsste sich nicht zuletzt auch die Hochschulbildung verpflichten, da zukünftige Lehrer/innen nach diesem Prinzip der Unterrichtsgestaltung ausgebildet werden sollten.

## 6. Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

Die Kompetenzorientierung hält in allen österreichischen Schulfächern und Schularten Einzug. Der Lehrplan für die Sekundarstufe I in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung aus dem Jahr 2008 enthält bereits zentrale Bestandteile von historischen und politischen Kompetenzen. In der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit ist Kompetenzorientierung seit langem ein Thema, wie in den Kapiteln 2 und 3 beschrieben worden ist. In der Hochschuldidaktik sind zu Kompetenzorientierung kaum Forschungsansätze vorhanden. Wenn von der „Kompetenzorientierung der Lehrer/innenbildung“ (Arning, 2000) gesprochen wird, ist meist die Rede von persönlichen Fähigkeiten und sozialen Voraussetzungen um „ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin“ zu werden. Daran anschließend ist die Initiative EPIK („Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“) des österreichischen Bildungsministeriums gegründet worden, wo nach allgemeindidaktischen Grundlagen versucht wurde, Kompetenzen für eine/n professionellen Lehrer/in zu definieren. So wurden fünf Domänen der Professionalität von Lehrer/innen definiert, die aber wiederum keinen Zugang zu fachspezifischen Kompetenzen aufweisen.

Dieser Zustand des Fehlens von fachdidaktischen Zugängen in der Hochschuldidaktik ist doch bemerkenswert, da zukünftige Lehrer/innen kompetenzorientiert unterrichten müssen und in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden sollten. Viele Institute an österreichischen Universitäten (bereits angesprochen wurde die Philosophie, die Geographie u.a.) betrachten die Kompetenzorientierung nahezu ausschließlich kritisch, was aus einer universitären Perspektive verständlich ist. Ob diese *kritischen* Kollegen/Kolleginnen ihre Studierenden aber entsprechend auf deren zukünftige Aufgaben – die Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterricht – vorbereiten, kann, wenn man der oben geführten Argumentation folgt, bezweifelt werden. Fakt ist, dass sich der Frage, wie fachspezifische Kompetenzorientierung von Studierenden erlernt werden kann, bisher kaum jemand gewidmet haben dürfte. Auf Grund der hohen Bedeutung der schulischen Kompetenzorientierung ist dieses Forschungsdesiderat doch überraschend.

Das Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) konzipierte ein Modell, wie Kompetenzorientierung als Innovation in die Lehrerbildung integriert werden könnte (Hilligus, 2004). Auch wenn es sich um ein allgemeindidaktisches Modell und kein domänenspezifisches Modell handelt, sind Ansätze von der Anbieterorientierung zur Abnehmerorientierung erkennbar. Das Berufsfeld *Schule* wird in allen Entwicklungsprozessen eingebaut. So erstrebenswert die Idee eines solchen Projektes für Österreich wäre, muss doch kritisch festgehalten werden, dass ein Modell, das für alle Teildisziplinen gültig sein sollte, notwendigerweise sehr allgemein gehalten sein muss und daher aus fachdidaktischer Perspektive eher abzulehnen ist.

Eine stärkere Absprache zwischen den Lehrveranstaltungsleitern/Lehrveranstaltungsleiterinnen an einer Pädagogischen Hochschulen und/oder einer Universität könnte dazu genutzt werden, Positionierungen in der Kompetenzdebatte abzusprechen. Es geht keinesfalls darum, Vortragenden vorschreiben zu möchten, welche Inhalte gelehrt werden sollten, sondern Studierenden einen Mindestzugang zu Informationen zu gewährleisten, die für ihre spätere Tätigkeit als Lehrer/innen von zentraler Bedeutung sind. Hilligus und Rinkens führen an, dass durch gegenseitige Kenntnis der anderen Lehrbereiche viele Kollegen/Kolleginnen profitiert haben, und die Beliebigkeit der Lehrinhalte etwas gesunken sein dürften. Die Abstimmung zwischen der Allgemeindidaktik und der Fachdidaktik hat aus Sicht der Studierenden zu weniger Wiederholungen im Studium geführt (Hilligus & Rinkens, 2008, S. 104).

Abschließend lässt sich im Bereich der fachspezifischen Kompetenzorientierung im Fach Geschichte und Politische Bildung im Bereich der Hochschuldidaktik ein durchgehendes Forschungsdesiderat beschreiben. Die fachspezifischen Kompetenzmodelle werden – so eine Annahme auf Grund fehlender empirischer Belege – nur dann effektiv in einem späteren Unterricht der Studierenden eingesetzt werden, wenn einerseits der Mehrwert der Kompetenzorientierung für den Aufbau eines reflexiven Geschichtsbewusstseins erkannt wird und andererseits die Vermittlung der Kompetenzmodelle auf nachvollziehbare, wenig abstrakte Art und Weise geschieht. Eine deskriptive Aufzählung der fachbezogenen Kompetenzen und eine pro-forma Berücksichtigung derselben bei Unterrichtsplanungen dürften jedenfalls wirkungslos bleiben.

## 7. Ausblick

Ein Plädoyer für die – fachspezifische – Kompetenzorientierung soll ausgesprochen werden, auch wenn viele empirische Befunde zur Ausgestaltung einer nachhaltig wirksamen Kompetenzorientierung noch fehlen. Viele Kritiker/innen monieren die ökonomische Grundlage der Kompetenzdebatte, jedoch ist der Unterschied zwischen fachspezifisch gestalteten Kompetenzmodellen und (inter-)nationalen Testverfahren zur Standardisierung von Unterricht angeführt worden. Es ist bedeutend darauf hinzuweisen, da Kompetenzen und Standardisierung sehr häufig gleichgesetzt werden und dies aus einer historisch-politischen Perspektive nicht zulässig erscheint. Die historischen und politischen Kompetenzen sollen zu kritischem Denken und einem Reflexionsbewusstsein beitragen, die eine konstruierte Vergangenheit in Form von Geschichte beleuchten und diese de-konstruieren sollen. Eine Pauschalkritik an der Kompetenzorientierung, wie sie häufig vorgebracht wird, kann aus wissenschaftlicher Seite nur abgelehnt werden. Auf Grund der Vielzahl von domänenspezifischen Kompetenzmodellen, die in sich nicht kohärent erscheinen, sollte jede Form von Kritik spezifisch und weniger verallgemeinernd vorgebracht werden. Die zu Beginn des Artikels aufgestellte Hypothese, dass die Kompetenzorientierung meist in Verbindung mit Standardisierungen gesehen wird und dass eine Verallgemeinerung in Bezug auf Kompetenzorientierung vorgenommen wird, kann jedenfalls verifiziert werden. Wissen im Gegensatz zu Kompetenzerwerb zu sehen, ist aus historisch-politischer Sicht nicht nachvollziehbar. Geschichts- und Politikdidaktiker/innen betonen mehrfach die Bedeutung von *Wissen*, um jedoch *Allgemeinwissen* (wie auch immer dies definiert werden könnte) einzufordern, müsste zuvor geklärt werden, was darunter verstanden werden könnte. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen könnten zu einem qualitativen Re-Launch des Faches beitragen, der – wie im Artikel kurz dargelegt – notwendig erscheint. Die Aufgaben befassen sich bisher nicht nur mit der Reproduktion von unreflektiertem Wissen, sondern sollen eigenständige Denkleistungen der Schüler/innen in historischen und politischen Denkprozessen anleiten. Die Kompetenzorientierung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung kann auch als *Chance* und nicht als *Gefahr* begriffen werden, um die Rekonstruktionen der Vergangenheit sinnstiftend und damit für Schüler/innen nachhaltiger zu gestalten.

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich könnten sich als eine Zielsetzung selbst beauftragen fachspezifische Kompetenzmodelle nachhaltig in der Lehrerbildung zu integrieren und empirisch zu prüfen, ob dadurch eine höhere Qualität im Geschichts- und Politikunterricht der Studierenden erreicht werden könnte.

## 8. Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften. Band 8* (S. 93-121). Berlin: Suhrkamp.
- Ammerer, H., & Pickner, L. (2014). *Neue Reifeprüfung mündlich. Geschichte*. Linz: Veritas.
- Ammerer, H., Kühberger, C., & Hellmuth, T. (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. e. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Allyn & Bacon.
- Arbinger, R. (1997). *Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Arning, F. (2000). Kompetenzorientierung der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe, & J. Wildt, *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 302-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R., & Schüßler, I. (1998).
- Barricelli, M. (4 2016). *Historisches Wissen? Ein unverbindliches Angebot*. Von Public History Weekly: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-25/about-historical-knowledge/> abgerufen
- Barricelli, M., Gautschi, P., & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli, & M. Lücke, *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 207-235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bauer, F. (1 2005). Österreich im PISA-Schock? *Wiso*, S. 110-137.
- Bergmann, K., & Rohrbach, R. (2001). *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- BMB. (Mai 2016). *BMB*. Abgerufen am 21. 02 2017 von Lehrplan des Faches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_unterstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html)
- D-EDK. (15. 06 2015). *D-EDK*. Abgerufen am 19. 02 2017 von Lehrplan Geschichte: <http://www.lehrplan21.ch/>
- Drieschner, E. (2009). *ildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elfferding, W. (9 2007). Sind kompetente auch gebildete Menschen. *Der Freitag*, S. 1-5.
- Faulstich-Christ, K., Lersch, R., & Moegling, K. (2010). *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufen I und II (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)*. Immenhausen: Prolog.
- Fischer, G. (2011). *Diskurs zu Kompetenzorientierung und Unterwerfung der Bildungspolitik unter ökonomischen Verwertungsbedingungen*. Wien.
- Gautschi, P., Hodel, J., & Utz, H. (2009). Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Schweiz.
- Gefert, C. (2005). Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen – Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen Bildungsprozessen. In E. Martens, C. Gefert, & V. Steenblock, *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik* (S. 135-145). Münster: Lit.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Günther-Arndt, H. (2003). *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Hellmuth, T. (3 2015). *Über Kompetenzen – oder doch eher: Wie wär's mit Bildung?* Von Public History Weekly: <https://public-history-weekly.degruyter.com/3-2015-27/about-competences-or-instead-how-about-education/> abgerufen
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hilligus, A. H. (2004). *Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerausbildung I*. Paderborn: PLAZ.
- Hilligus, A. H., & Rinkens, H.-D. (2008). Kompetenzorientierung der Lehrerausbildung. In C. Kraler, & M. Schratz, *Wissenerwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 103-122). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Höhne, T. (12 2010). Im Sog der ökonomischen Bildung. Kompetenzorientierung als Rationalisierungsstrategie. *Forschung und Lehre*, S. 870-872.
- Jeissmann, K.-E. (2000). *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Kissling, B. (2010). *Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Der Bluff der Kompetenzorientierung*. Wien.
- Koch, L. (66 2013). Kompetenz ist das was nach der Schule kommt. *Bildung und Erziehung*, S. 163-172.
- Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Krammer, R. (29 2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. *Informationen zur Politischen Bildung*, S. 5-14.
- Krammer, R., & Kühberger, C. (2011). *Handreichung Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern*. Wien: BMBF.
- Krammer, R., Windischbauer, E., & Kühberger, C. (2008). *Österreichisches Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung*. Wien.
- Kühberger, C. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Kühberger, C. (1 2011). Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfung. *Historische Sozialkunde*, S. 6-14.
- Kühberger, C. (2012). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kuhn, A. (1 1976). Wozu Geschichtsunterricht? oder: Ist ein Geschichtsunterricht im Interesse des Schülers möglich? *Geschichtsdidaktik*, S. 39-47.
- Kultusministerkonferenz. (Juni 2016). *Kultusministerkonferenz*. Abgerufen am 20. 02 2017 von Bildungspläne / Lehrpläne der Länder im Internet: <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html>
- Ladenthin, V. (9 2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil*, S. 1-6.
- Lenski, A. E., Richter, D., & Pant, H. A. (5 2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 712-737.

- Lersch, R. (58 2012). Kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen. Was Lehrende dafür tun können. *Lernende Schule*, S. 13-16.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Liessmann, K. P. (2014). Das Verschwinden des Wissens. *Neue Züricher Zeitung*, 14-15.
- Mittnik, P. (2010). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. Wien: BMBF.
- Mittnik, P. (4 2014). Zentrale Themen des Geschichteunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung. *Historische Sozialkunde. Geschichte-Fachdidaktik-Politische Bildung*, S. 26-38.
- Mittnik, P. (6 2015). Zentrale Themen des Geschichteunterrichts in Österreich. Evaluation der Reifeprüfungsaufgaben aus dem Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Wiener AHS. Eine empirische Erhebung. *Forschungsperspektiven*, S. 49-67.
- Moegling, K. (2010). Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch, & K. Moegling, *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufen I und II (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)* (S. 11-29). Immenhausen: Prolog.
- Neuweg, G. H. (5 2010). Reine Pädagogik-nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung. *wissenplus*, S. 6-13.
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwallbach/Ts.: Wochenschau.
- Paxton, R., & Wineburg, S. (2000). Expertise and the Teaching of History. In B. Moon, S. S. Brown, & M. Ben-Peretz, *Routledge International Companion to Education*, (S. 855-864). London: Routledge.
- Priebe. (58 2001). Zur Kompetenzorientierung des Lernens und Lehrens im Unterricht. Eine nachdenkliche Bilanz und ermutigende Perspektiven. *Lernende Schule*, S. 4-6.
- Rauter, E. A. (1971). *Wie eine Meinung im Kopf entsteht*. München: KlapPress.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ryle, G. (1948). *Knowing how and knowing that*.
- Sauer, M. (2012). Die Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern. In M. Barricelli, & M. Lücke, *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 349-369). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sawyer, R. K. (2008). Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research. In C. f. Innovation, *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (S. 45 – 65). Paris: OECD Publishing.
- Schmid, H.-D. (1989). Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht. In Süßmuth, *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung* (S. 283-314). Paderborn: UTB.
- Schreiber, W. (2005). Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlagen für ein praktisches Konzept. In M. Ventzke, M. Sylvia, & S. Waltraud, *Geschichte denken statt pauken* (S. 17-23). Meißen: Sächsisches Bildungsinstitut.
- von Borries, B. (1995). Inhalte oder Kategorien. Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht. *GWU* 7/8, S. 424-432.
- von Borries, B. (Heft 2 2005). Unkenntnis des Nationalsozialismus-Versagen des Geschichtsunterrichts? Bemerkungen zu alten und neuen empirischen Studien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, S. 109-126.
- von Borries, B. (2012). Historische Kenntnisse-historische Kategorien-historische Kompetenzen. In C. Kühberger, *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 9-31). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- von Reeken, D. (2007). *Handbuch Methoden im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinert, F. E. (2000). *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Bad Kreuznach: Eigenverlag.
- Weißeno, G. (67 2004). Nationale Bildungsstandards für Gemeinschaftskunde. Wohin geht die Bildungspolitik? *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, S. 72-76.
- Wilson, S. (2002). Research on History Teaching. In A. E. Association, *Handbook of Research on teaching* (S. 527-544). Washington: AERA.
- Zürcher, R. (9 2010). Kompetenz-eine Annäherung in fünf Schritten. *Magazin. erwachsenenbildung.at*, S. 2-12.