

Kompetenzorientierte Leistungsfeststellungen in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I

Zur Analyse von Geschichtstests aus der Unterrichtspraxis

Johannes Brzobohaty¹

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Erfassung der Implementierung der Kompetenzorientierung in den österreichischen Geschichte- und Sozialkundeunterricht der Sekundarstufe I seit der Lehrplanreform 2008. In einer Untersuchung von 320 Geschichtstests wurde erhoben, in welcher Weise die in den untersuchten Leistungsüberprüfungen angewandten Fragestellungen bei schriftlichen Tests den Anforderungen des kompetenzorientierten Lehrplans für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung entsprechen.

Schlüsselwörter:

Bildungsforschung
Kompetenzorientierung
Leistungsfeststellung

Keywords:

Educational research
Competence orientation
Assessment

1 Einleitung

Historisches Faktenwissen wird im schulischen Geschichtsunterricht auch weiterhin als ein unverzichtbarer Bestandteil bestehen bleiben. Für den nachhaltigen Erfolg von historischen bzw. politischen Lern- und Denkprozessen muss es jedoch als nachrangig angesehen werden, dass Schülerinnen und Schüler Jahreszahlen, Personen und dergleichen lediglich als isolierte Faktenbestände aufsagen können. Daher ist einem sogenannten „konzeptionellen Wissen“ der Vorrang einzuräumen, einem Wissen, das Konzepte, Theorien und Modelle zur Verfügung stellt, die in variablen Situationen einsetzbar sind. (Kühberger, 2012, S. 38f.) Mit Hilfe des konzeptionellen Wissens werden Informationen – dazu gehört selbstverständlich auch das Wissen um Ereignisse, Orte, bestimmte Menschen und Daten – in einer systematischen Art und Weise miteinander verbunden und in Bezug gesetzt. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht setzt genau hier an.

2 Historische Kompetenzen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I

Mit dem Lehrplan aus dem Jahr 2008 wurde im österreichischen Schulwesen die historische und politische Kompetenzorientierung im Rahmen der didaktischen Grundsätze im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I implementiert. Die Hinwendung zu einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht stellt eine elementare Veränderung in der schulischen Vermittlung von Geschichte und Politik dar. Dieser Paradigmenwechsel sieht nun nicht mehr das Erlernen und Wiedergeben von vornehmlich historischem Faktenwissen als Grundessenz des Unterrichts, sondern das eigenständige historische Denken und Narrativieren von Schülerinnen und Schülern. Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer sollten nun nicht mehr nur darauf achten, was Schülerinnen und Schüler an Stoff rekapitulieren können, und die Übereinstimmung dieses Wissen mit dem Stand des geschichtswissenschaftlichen Wissens vergleichen, sondern auf die Art der Argumentation der Schülerinnen und

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: johannes.brzobohaty@kphvie.ac.at

Schüler achten. „Schülerinnen und Schüler wurden zu lange als bloße „Speichermedien“ angesehen, die reproduktionsfähig lernen sollten.“ (Pandel, 2014³, S. 46) Während die Schülerinnen und Schüler nun vor allem im Rahmen der historischen Methodenkompetenz im Umgang mit historischen Quellen eine Vorstellung über die Vergangenheit erlangen (Re-Konstruktion) und im kritischen Umgang mit Medien und (historischen) Materialien deren Darstellungen hinterfragen lernen sollen (De-Konstruktion), sollen im Bereich der Politischen Bildung eigenständige, begründete sowie sach- und wertorientierte Beurteilungen politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen eingeübt werden und in der Folge zur Formulierung eigener Urteile führen (Urteilskompetenz). Eine Vorerhebung des Analysematerials ergab, dass im Bereich der Politischen Bildung lediglich politisches Faktenwissen im Rahmen der schriftlichen Leistungsfeststellungen abgeprüft wurde. Somit richtete sich der Fokus der Untersuchung in weiterer Folge vor allem auf die historischen Kompetenzen.

2.1 Historische Kompetenzen und deren Bedeutung für den Unterricht

Wenn die Frage nach einer möglichen Progression des Kompetenzerwerbs im Geschichtsunterricht und danach, wie sich diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu eigenständigem historischen Erzählen bei Schülerinnen und Schülern manifestieren, gestellt wird, geht es auch darum, nachzuschauen, was wie abgeprüft wird. Dienen schriftliche Tests in der Sekundarstufe I dazu, historisches Wissen im positivistischen Sinn reproduktiv abzufragen, oder sind seit 2008 bereits Aspekte der fachspezifischen Kompetenzorientierung nachweisbar?

In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Wissen in seinen unterschiedlichen Dimensionen im schulischen und gesellschaftlichen Kontext aufweist. (Anderson/Krathwohl et.al., 2001) Die Bedeutung von Wissen im schulischen und gesellschaftlichen Bezugsrahmen unterliegt einem permanenten Wandel, dessen Stellenwert sich in den Lehrplänen abbildet. Daher richtete sich die Analyse auch an die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von schriftlichen Leistungsfeststellungen auf diesen Paradigmenwechsel reagierten. Lange Zeit waren auswendig gelernte Daten und die Wiedergabe von im Unterricht durch die Lehrenden aufbereiteten Darstellungen der Vergangenheit das Minimum einer Leistung, nun gelten derartig reproduzierte Wissensleistungen als wenig anspruchsvoll und daher ungeeignet, um fachspezifische Denkstrukturen sichtbar zu machen. Das bedeutet für den Geschichtsunterricht, dass nicht die Wiedergabe von Herrschernamen, Jahreszahlen und vorinterpretierten Sinnzusammenhängen erstrebenswert ist, sondern die nachvollziehbare Anwendung von fachspezifischen Methoden (z.B. das Erkennen des Unterschieds zwischen Quelle und Darstellung) oder das Anwenden und kritische Überprüfen von fachspezifischen Konzepten. (Kühberger, 2014, S. 22)

<p>Faktenwissen Hierbei handelt es sich um leicht abgrenzbare Informationsteile. Es ist selbst für Expertinnen und Experten nicht möglich, alle Elemente des Faktenwissens zu er- bzw. behalten. Dazu zählen etwa terminologisches Wissen sowie das Wissen um Details.</p>	<p>Konzeptionelles Wissen Hierbei handelt es sich um komplexere und organisierte Wissensformen (Konzepte, Modelle, Theorien etc.). Sie stellen abstrakte Aspekte des Wissens dar, das in variablen Situationen einsetzbar ist. Dabei wird zwischen anlassbezogenen Konzepten und den als zentral einzustufenden grundlegenden Konzepten („Basiskonzepte“) unterschieden.</p>
<p>Prozedurales Wissen Hierbei handelt es sich um jenes Wissen, das eine Person benötigt, um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden ausführen zu können. Dazu zählt z.B. das Wissen um die Teilschritte einer bestimmten Analysemethode.</p>	<p>Metakognitives Wissen Hierbei handelt es sich um jenes Wissen, das eine Person über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse besitzt. Über Wissen und dessen Nutzung selbstreflexiv nachzudenken bedeutet, über diese Art des strategischen Wissens zu verfügen.</p>

Abb.1: Wissenstypen (Adaption von Kühberger, 2009, S. 53)

3 Stand der Forschung

Die geschichtsdidaktische empirische Forschung zu diesem Bereich gilt hinsichtlich der österreichischen Bildungslandschaft als wenig ausgereift. Vor allem einige Arbeiten aus dem Arbeitsumfeld von Reinhard Krammer und in jüngerer Zeit von Philipp Mittnik, Wolfgang Buchberger und Christian Pichler gelten hierbei als wegweisend.

Im Bereich der Leistungsfeststellung liegen bislang keine vergleichbaren Untersuchungen von schriftlichen Leistungsfeststellungen vor. Sehr wohl wurden die verschiedenen Möglichkeiten einer schriftlichen Leistungsfeststellung aufgezeigt, die jedoch tatsächlich im Unterricht angewandten Formate fanden dabei keine Beachtung. Dieser bislang weitgehend normativ geführte Diskurs in der Geschichtsdidaktik wurde mit der Analyse von 2.670 Testarbeitsaufträgen in der vorliegenden Untersuchung empirisch bearbeitet.

In Deutschland haben Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting sich bereits 2008 die Frage gestellt, „was Abiturientinnen und Abiturienten im Fach Geschichte können“. Ihr Befund zur Leistungsfeststellung im Fach Geschichte weist vor allem große Unterschiede hinsichtlich der Beurteilungsmaßstäbe durch die Lehrenden auf. (Schönemann, Thünemann, Zülsdorf-Kersting, 2011) Ähnliche Ergebnisse liegen auch für die österreichischen Matura vor, insbesondere zu den Prüfungsformaten. (Kühberger, 2014b, S. 512-520; Mittnik, 2014, S. 26-37; Oberhauser, 2016)

Somit gilt für die vorliegende Analyse, dass zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum der Versuch unternommen wird, den Prozess der schriftlichen Leistungsfeststellung in der Sekundarstufe anhand der verwendeten Formate fachwissenschaftlich fundiert zu ergründen.

4 Ziele der Untersuchung

Jede Leistungsfeststellung impliziert im Vorfeld eine Leistungsmessung. Als deren Gütekriterien formulierte u.a. Bodo von Borries folgende an der Sozialwissenschaft orientierte Parameter für den Geschichteunterricht (Borries 1980², S. 89):

- *Validität*, d.h. die Übereinstimmung zwischen dem tatsächlich Gemessenen und dem zu messen Beanspruchten;
- *Reliabilität*, d.h. die Genauigkeit der Messung des tatsächlich Gemessenen;
- *Objektivität*, d.h. die Unabhängigkeit der Messung vom der/dem Messenden;
- *Ökonomie*, d.h. einen angemessenen Aufwand hinsichtlich Zeit und Bearbeitung (für Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrerinnen und Lehrer).

Nachdem alle anderen Kriterien der Gültigkeit untergeordnet sind, muss eindeutig sein, was im Rahmen einer schriftlichen Leistungsfeststellung gemessen werden soll. Daraus ergibt sich die Gleichsetzung von Schulleistung mit dem Erreichen schulischer Lernziele und dem Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen, d.h., Leistungsmessung bedeutet daher Lernziel- und Kompetenzerwerbskontrolle. Hierbei ergibt sich folgendes Dilemma: Weder über den Umfang noch die Stufung und die Gewichtung von Lernzielen und Kompetenzen sind im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Erwartungshorizonte ausformuliert. Einzig und allein die Leistungsbeurteilungsverordnung von 1974 gibt eine eher vage Erwartungshaltung hinsichtlich von Schulnoten und ihrem Zustandekommen wieder. Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist es daher interessant, wie die Themen durch die Lehrpersonen in den Tests aufbereitet wurden und welche Intentionen aus den Testarbeitsaufträgen, den jeweiligen Formulierungen und den Beurteilungskriterien und -methoden abzulesen sind. Erhoben wurden die Formate schriftlicher Tests, die in den Jahren 2008 bis 2016 zur Leistungsfeststellung in der Sekundarstufe I in sechs österreichischen Bundesländern zur Anwendung kamen.

4.1 Darstellung der Untersuchungskategorien

In der vorliegenden exemplarischen Analyse der Tests wurden folgende Problemfelder kategorial beachtet: Als inhaltlicher Schwerpunkt stand zunächst die Frage, inwieweit und mit welchen Formaten in den untersuchten Tests Fachwissen oder Verständniswissen abgefragt wird. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Sicht auf die Vergangenheit durch die Auswahl und Formulierung der Arbeitsaufträge vermittelt wird. Weiters wurde

überprüft, ob in den untersuchten schriftlichen Leistungsfeststellungen Wertigkeiten hinsichtlich der Punktevergabe festzustellen und ob formale Trends abzulesen sind. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, ob die untersuchten Tests unterschiedliche Bereiche der Geschichtswissenschaft abbilden (u.a. der Sozial- und Kulturgeschichte). Der zweite Teil der Betrachtung der Tests und schriftlichen Wiederholungen wandte sich an die womöglich berücksichtigten historischen und politischen Kompetenzen. Der dritte Teil der Forschungsarbeit ging der Frage nach, welche Medientypen bzw. Quellenarten vorrangig der Kompetenzüberprüfung dienen und in welcher Art und Weise sie zur Verfügung gestellt wurden. Im vierten Teil war die mögliche Abfrage von unterschiedlichen Anforderungsstufen (siehe EPA 2005, S.6 - 8) – auch in Verbindung mit der Anwendung von Operatoren bei der Formulierung der Testarbeitsaufträge – und deren Integration in die Beurteilung von Interesse. Die Methoden der Beurteilung wurden in einem eigenen Teil der Forschungsarbeit explizit betrachtet. Dabei lag der Fokus auf der Gestaltung der Tests und der schriftlichen Wiederholungen hinsichtlich der Transformation bezüglich der qualitativen Vorgaben durch die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO 1974) und der tatsächlichen Umsetzung hinsichtlich der qualitativen Zuordnung von Punkten. Anschließend wurde der Frage nachgegangen, ob hinsichtlich der abgebildeten Frequenz sogenannte wichtige und scheinbar weniger wichtige Themen bei den gestellten Fragen abzulesen und inhaltliche Trends feststellbar sind. Sind die untersuchten Tests und Wiederholungen für Schülerinnen und Schüler verständlich und inhaltlich korrekt formuliert? Des Weiteren wurde erhoben, ob Form und Umfang der betrachteten schriftlichen Leistungsfeststellungen den rechtlichen Vorgaben, vor allem der Zeitbeschränkung, entsprechen und ob sich pädagogische Zielsetzungen aus den jeweiligen Tests und Wiederholungen ablesen lassen.

Im Bereich der empirischen Analyse der Tests wurde zunächst ein quantitativer Forschungsansatz berücksichtigt, für die Analyse wurde eine kategoriale Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen (Mayring, 2008²), für die nachstehende Untersuchungskategorien deduktiv entwickelt wurden.

4.2 Übersicht über die Untersuchungskategorien, Unterkategorien und deren Definition

Kategorie	Unterkategorie	Definition
1. Inhalt		Der Testarbeitsauftrag kommuniziert eindeutig den erwarteten Umfang der Bearbeitung.
2. Öffnung des Testarbeitsauftrags	Der Testarbeitsauftrag ist offen formuliert.	Der Testarbeitsauftrag ist offen [frei] (im Sinn einer Quelleninterpretation oder eines Essays) mittels Leitfragen formuliert.
	Der Testarbeitsauftrag ist halboffen formuliert.	Der Testarbeitsauftrag ist halboffen formuliert, d.h., die Beantwortung erfolgt anhand des in der Fragestellung zur Verfügung gestellten Materials bzw. die Beantwortung bietet neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zusätzlichen Spielraum für eigene Antwortmöglichkeiten.
	Der Testarbeitsauftrag ist geschlossen formuliert.	Der Testarbeitsauftrag ist geschlossen [gebunden] formuliert, d.h., die Beantwortung erfolgt anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten nach Wahl (mit Hilfe von zwei oder mehreren richtigen bzw. falschen Antwortmöglichkeiten).
	Der Testarbeitsauftrag ist geöffnet formuliert.	Der Testarbeitsauftrag ist geöffnet formuliert, d.h., die Beantwortung erfolgt mittels Verknüpfung von je individueller Aufgabenstellung und Lösung.
3. Einsatz von Operatoren		Operatoren werden nachvollziehbar, d.h. ihrer Bedeutung entsprechend, verwendet.
		Operatoren werden nicht nachvollziehbar, d.h. ihrer Bedeutung entsprechend, verwendet.
	Zuordnung des Testarbeitsauftrags zu einem Leistungsgrad mittels Operator (AFB I)	Der Testarbeitsauftrag wird korrekt mittels entsprechenden Operators dem Anforderungsbereich I – Reproduktion – (nennen, aufzählen, bezeichnen, schildern, skizzieren, aufzeigen, beschreiben, zusammenfassen und wiedergeben) zugeordnet.
	Zuordnung des Testarbeitsauftrags zu	Der Testarbeitsauftrag wird korrekt mittels entsprechenden Operators dem Anforderungsbereich II – Reorganisation und

	einem Leistungsgrad mittels Operator (AFB II)	Transfer – (analysieren, untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erklären, erläutern, herausarbeiten, gegenüberstellen, widerlegen) zugeordnet.
	Zuordnung des Testarbeitsauftrags zu einem Leistungsgrad mittels Operator (AFB III)	Der Testarbeitsauftrag wird korrekt mittels entsprechenden Operators dem Anforderungsbereich III – Rekonstruktion – (rekonstruieren, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, entwickeln, sich auseinandersetzen, diskutieren, prüfen, überprüfen, vergleichen) zugeordnet.
	Zuordnung des Testarbeitsauftrags zu einem „übergeordneten“ Operator	Der Testarbeitsauftrag wird korrekt mittels entsprechenden „übergeordneten“ Operators (interpretieren, erörtern, darstellen) zugeordnet.
4. Format – Testarbeitsauftrag mit Quellen		Der Testarbeitsauftrag impliziert Quellen (Bild- und Textquellen) als fundamentalen Bestandteil des Auftrags.
	Textquelle	Testarbeitsauftrag mit schriftlicher Quelle
	Bildquelle	Testarbeitsauftrag mit visueller Quelle
	Darstellung	Der Testarbeitsauftrag impliziert die Bearbeitung einer Darstellung.
5. Geschichtsbewusstsein	Temporalbewusstsein	Der Testarbeitsauftrag aktiviert Temporalbewusstsein [„Zeit“].
	Wirklichkeitsbewusstsein	Der Testarbeitsauftrag aktiviert Wirklichkeitsbewusstsein.
	Historizität	Der Testarbeitsauftrag aktiviert Wandelbewusstsein (oder auch: Geschichtlichkeit, Historizitätsbewusstsein). [„Wandel / Kontinuität“]
	Identität	Der Testarbeitsauftrag aktiviert Identitätsbewusstsein.
	Politisches Bewusstsein	Der Testarbeitsauftrag aktiviert politisches Bewusstsein.
	Ökonomisches Bewusstsein	Der Testarbeitsauftrag aktiviert ökonomisch-soziales Bewusstsein.
	Moralisches Bewusstsein	Der Testarbeitsauftrag aktiviert moralisches Bewusstsein.
6. Aufgabentypus des Testarbeitsauftrags	Die Auftragsformulierung entspricht dem definierten Typus: eine Lösungsmöglichkeit	Auswahlaufgabe mit einer richtigen Lösung.
	Die Auftragsformulierung entspricht dem definierten Typus: mehrere Lösungsmöglichkeiten	Auswahlaufgabe mit zwei oder mehr als zwei richtigen Lösungen.
	Die Auftragsformulierung entspricht dem definierten Typus: Ordnungsaufgabe	Ordnungsaufgabe
	Die Auftragsformulierung entspricht dem definierten Typus: Stichwortaufgabe	Stichwortaufgabe
	Die Auftragsformulierung entspricht dem definierten Typus: Kurzessayaufgabe	Kurzessayaufgabe
	Die Auftragsformulierung entspricht dem definierten Typus: Ergänzungsaufgabe	Ergänzungsaufgabe
	7. Testarbeitsauftrag impliziert historisches Erkenntnisinteresse	Historisches Erkenntnisinteresse
8. Pädagogische Transparenz der Beurteilung	Pädagogische Transparenz	Beurteilung per Wertigkeit oder Punktevergabe.

9. Testarbeitsauftrag initiiert historisches Denken	Narrativität – Erzählcharakter	Der Testarbeitsauftrag ermittelt das Verfügen über Narrativität, d.h. das sinnvolle Verknüpfen zuvor isolierter Sachverhalte auf allen drei Ebenen des historischen Denkens: Erkenntnis (Aussage), Darstellung und Diskurs als Akt der praktisch wirksamen Sinnbildung über Zeiterfahrung.
	Lebensweltbezug	Bezug zum eigenen Alltag
	Gegenwartsbezug	Der Testarbeitsauftrag ermittelt die Fähigkeit, Geschichte nicht als reinen „Stoff“ zu konsumieren, sondern sich Geschichte als Fähigkeit zur historischen Sinnbildung zu erarbeiten.
	Kontroversität	Der Testarbeitsauftrag ermittelt die Fähigkeit, historische Sachverhalte zu einem späteren Zeitpunkt kontrovers – im Gegensatz zu den ursprünglichen Zeitgenossen – zu deuten, aber auch kontrovers untereinander (im Klassenverband, in der Lerngruppe).
	Fremdverstehen – Alteritätserfahrung	Der Testarbeitsauftrag regt an, das Fremdartige als eigenständig und gleichwertig anzuerkennen, so z.B. unterschiedliche, kulturell motivierte Handlungsmuster herauszuarbeiten.
	Selektivität – Ausschnitthaftigkeit	Der Testarbeitsauftrag erfasst die Fähigkeit, Geschichte immer als einen Ausschnitt, als einen Abschnitt, als einen Teil eines viel umfangreicheren, differenzierteren Ganzen zu sehen, und ermöglicht Rückschlüsse vom Ausschnitt zum Gesamtbild [„Auswahl“].
	[Multi-]Perspektivität – Standortgebundenheit	Der Testarbeitsauftrag erfasst das Erkennen und Erfassen von Perspektivität, d.h. von der Standortgebundenheit der Historie, einer historischen Aussage, aber auch der Aufgabenstellung an sich [„Perspektive“].
10. Raum (Horizont)	Globalgeschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall der Globalgeschichte.
	Außereuropäische Geschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall der außereuropäischen Geschichte.
	Europageschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall der europäischen Geschichte.
	Österreichische Geschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall der österreichischen Geschichte (bzw. der Geschichte, die am heutigen Territorium Österreichs haftet).
	Regionalgeschichte innerhalb der österreichischen Geschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall der Regionalgeschichte innerhalb der österreichischen Geschichte.
11. Inhalt	Politik- und Herrschaftsgeschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall aus dem Bereich [Raum/Gebiet] der Politik- und Herrschaftsgeschichte.
	Sozialgeschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall aus dem Bereich der Sozialgeschichte.
	[Neue] Kulturgeschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall aus dem Bereich der [Neuen] Kulturgeschichte (u.a. Alltags-, Mentalitäts- und Frauengeschichte).
	Wirtschaftsgeschichte	Der Testarbeitsauftrag behandelt eine Angelegenheit/einen Fall aus dem Bereich der Wirtschaftsgeschichte.
	Keinem der Konzepte zuzuordnen	Der Testarbeitsauftrag ist innerhalb des Konzepts Inhalt nicht eindeutig zuzuordnen.
12. Historisches Wissen, das sich auf Fakten, Konzepte und Prozeduren bezieht	Der Testarbeitsauftrag fragt Faktenwissen ab und/oder aktiviert es	Der Testarbeitsauftrag ermittelt abgrenzbare Informationsteile (Einzeldaten), wie z.B. Jahreszahlen, Wachstumsquoten, Personen, (hist.) Orte, Eigenschaften v. Personen, Symbole von Macht, Landschaften. [„Begriffswissen“]
	Der Testarbeitsauftrag fragt konzeptionelles Wissen ab.	Der Testarbeitsauftrag ermittelt komplexere und organisierte Wissensformen, wie z.B. Konzepte, Modelle und Theorien.

	Der Testarbeitsauftrag fragt prozedurales Wissen ab.	Der Testarbeitsauftrag impliziert die Anwendung von fachspezifischen Fertigkeiten.
	Der Testarbeitsauftrag fragt metakognitives Wissen ab.	Der Testarbeitsauftrag impliziert strategisches Wissen in Bezug auf das Lernen an sich.
13. Domänenspezifische (= Wissen und Fertigkeiten in einer bestimmten Fachdisziplin) Kompetenz als Problemlösungsfähigkeit	Historische Fragekompetenz	Der Testarbeitsauftrag ermittelt das Verfügen über historische Fragekompetenz.
	Historische Methodenkompetenz	Der Testarbeitsauftrag ermittelt das Verfügen über historische Methodenkompetenz, d.h., die Aufgabenstellung befähigt mittels historischer Quellen den Aufbau einer Darstellung über die Vergangenheit und/oder den kritischen Umgang mit historischen Quellen. <i>Re-Konstruktion (Arbeit mit Quellen)</i> <i>De-Konstruktion (Kritische Überprüfung der [eigenen] historischen Narration)</i>
	Historische Sachkompetenz	Der Testarbeitsauftrag ermittelt das Verfügen, mittels domänenspezifischer Begriffe und Konzepte historische Sachverhalte zu erfassen. <i> Klären, Verstehen und Anwenden von historischem Begriffs- und Konzeptwissen</i>
	Historische Orientierungskompetenz	Der Testarbeitsauftrag erwartet einen Nutzen von historischen Erkenntnissen zur Orientierung in der Gegenwart. <i>Re- und De-Konstruktion zur Orientierung in der Gegenwart und Zukunft</i>
14. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung) – Langtitel BGBl. Nr. 371/1974: Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)	Abgeschlossenes Stoffgebiet	Schriftliche Überprüfungen umfassen ein in sich abgeschlossenes Stoffgebiet. <i>LBVO 19a) § 8 (1)</i>
	Bearbeitungszeit	Die Arbeitszeit einer schriftlichen Überprüfung darf in allgemeinbildenden Pflichtschulen und in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen 15 Minuten nicht überschreiten. <i>LBVO 19b) § 8 (4)</i>
	Beurteilung mittels Ziffernoten	Für die Beurteilung von schriftlichen Leistungstests sind nur die im § 14 (1) angeführten Beurteilungsstufen (Noten) zu verwenden und in Worten einzusetzen. Zusätze zu diesen Noten sind, soweit es sich nicht um Zusätze nach § 11 (3) letzter Satz handelt, unzulässig. <i>LBVO 19c) § 15 (2)</i>
15. 2. Klasse (6. Schulstufe): Erstes Auftreten der Menschen bis zum Ende des Mittelalters	Lernziele der 6. Schulstufe	Der Testarbeitsauftrag entspricht sinngemäß den für die Schulstufe formulierten Lernzielen: <ul style="list-style-type: none"> • Formen des Zusammenlebens früher und heute kennen lernen; • verschiedene Gemeinschaften und Lebenswelten erfahren; • Entwicklung der Wirtschaft darstellen; • politische Herrschaftsformen kennen lernen; • Charakteristika von Hochkulturen kennen lernen; • verschiedene Weltbilder kennen lernen.
16. 3. Klasse (7. Schulstufe): Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs	Lernziele der 7. Schulstufe	Der Testarbeitsauftrag entspricht sinngemäß den für die Schulstufe formulierten Lernzielen: <ul style="list-style-type: none"> • das neue Menschen- und Weltbild am Beginn der Neuzeit kennen lernen; • die Zeit des Absolutismus und der Aufklärung erkunden;

		<ul style="list-style-type: none"> • die napoleonische Zeit und ihre Auswirkung auf eine Neuordnung von Europa erfahren; • die Auswirkungen der Wirtschaft auf die Gesellschaft erkennen; • das Wissen über die Menschenrechte, insbesondere der Kinderrechte, erwerben; • Staaten und Völker als Ausdruck des Lebensgefühls einer Epoche erfahren.
17. 4. Klasse (8. Schulstufe): Zeitraum vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart – Möglichkeiten der politischen Beteiligung	Lernziele der 8. Schulstufe	<p>Der Testarbeitsauftrag entspricht sinngemäß den für die Schulstufe formulierten Lernzielen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Möglichkeiten politischer Beteiligung, Mitbestimmung und Mitverantwortung im Schulalltag, im sozialen Umfeld und den demokratischen Institutionen erkennen und wahrnehmen können; • Kenntnisse über die Grundzüge der österreichischen Verfassung haben; • Kenntnisse über die wichtigsten Rechte und Pflichten von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern erwerben; • die Auswirkungen der Wirtschaft auf die Gesellschaft im 20. Jahrhundert erkennen; • demokratische und diktatorische Herrschaftsformen in Europa kennen lernen; • die Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs auf das Weltgeschehen hinsichtlich Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erfahren.

Tabelle 1: Analysekategorien, Unterkategorien und Definitionen

5 Bedeutung für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Ein kompetenzorientierter Unterricht zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler jene „Bereitschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ entwickeln, mit denen sie selbstständig – mit Hilfe von Quellen und Darstellungen – historische Erzählungen verfassen können. Kompetenzen sind daher jene kognitiven Werkzeuge, mit denen Geschichtsbewusstsein ausgebildet werden kann. (Pandel, 2014³, S. 49) Da Kompetenzen in einem mehr oder minder längeren Lernprozess erworben werden, müssen Zwischenschritte definiert werden, die den Fortschritt beim Kompetenzerwerb messen. Dieser Prozess kann auch mit Hilfe von schriftlichen Geschichtstest begleitet und evaluiert werden.

Jüngere Lern- und Lebensalter sollten mittels Testarbeitsaufträgen einfachere Probleme bzw. Sachverhalte, ältere schwierigere und komplexere lösen. Didaktisches Prinzip muss dabei sein, dass Schülerinnen und Schüler weder unter- noch überfordert werden, um Langweile aber auch die Frustration des Scheiterns zu vermeiden. Vor allem für die Vor- und Frühgeschichte gibt es wenig Quellenmaterial, das sich ohne Übersetzung und Vereinfachungen im Unterricht einsetzen lässt. Damit wird einer elementaren Prämisse des Einsatzes von Quellen im Unterricht zuwidergehandelt, nämlich der Verwendung von unveränderten Materialien. („Vetorecht der Quellen“, Koselleck, 1977, S.45f.)

Dieser Forderung kann im schulischen Unterricht kaum entsprochen werden, hinzu kommt, dass alle Quellen – ganz gleich, ob diese gekürzt oder im Originalformat verwendet wurden – einer Vorauswahl durch die Lehrerinnen und Lehrer unterzogen wurden. Daher kann von einer individuellen Analyse und Interpretation der Schülerinnen und Schüler nicht die Rede sein, da diese bei der Auswahl seitens der Lehrpersonen erfolgte. Somit können kompetenzorientierte schriftliche Tests zwar keinen Beitrag zum eigenständigen Kompetenzerwerb durch Schülerinnen und Schüler abbilden, sehr wohl aber Lehrerinnen und Lehrern wie auch den Lernenden selbst eine Auskunft darüber geben, wie weit ihr je individueller Fortschritt beim Kompetenzerwerb fortgeschritten und inwieweit die Analyse und Deutung von bekannten und unbekanntem Materialien anhand von neuen, im Unterricht noch nicht behandelten Problemstellungen möglich ist.

5.1 Kompetenzorientierte Leistungsfeststellungen in Geschichte – Chancen und Möglichkeiten

Die moderne Fachdidaktik aus Geschichte weiß anzugeben, welche fachspezifischen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern anzubahnen sind. (Kühberger, 2014a, S.19) Diese sind seit 2008 in den österreichischen Lehrplänen verankert und haben dadurch normativen Charakter erlangt. Um kompetenzorientierte Testarbeitsaufträge im oben skizzierten Korsett der LBVO zu gestalten, empfiehlt es sich, mit Hilfe von Schwerpunktsetzungen auf einige wenige Teilkompetenzen innerhalb eines Kompetenzbereichs inhaltliche Reduktion in Bezug auf die im Arbeitsauftrag formulierte Problemstellung vorzunehmen. Auf diese Weise kann einerseits die Übersichtlichkeit gewahrt, andererseits vermieden werden, dass es zu einer – letztlich meist aus zeitlichen Gründen – nur oberflächlichen Bearbeitung des Testarbeitsauftrags kommt.

„Um hierfür im Vorfeld der Feststellung die höchstmögliche Transparenz zwischen Lehrenden und Lernenden zu erreichen, ist es zielführend, Kompetenzraster mit konkreten Angaben über erwartete Fähigkeiten und Fertigkeiten (im Idealfall unter Angabe des erwarteten Niveaus) bereits im Rahmen des Unterrichts auszugeben. Aber auch Aufgabenformate, die bewusst komplexere fachliche Zusammenhänge zur Bearbeitung bereitstellen und damit verschiedenste Kompetenzbereiche berühren, sollten transparent anzugeben wissen, welche Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler in welchen Teilbereichen gestellt werden.“ (Kühberger, 2014, S. 20)

Folgende Überlegungen können dabei u.U. hilfreich sein:

- Liegt tatsächlich eine Transferleistung vor? Gibt es innerhalb des Testarbeitsauftrags bekannte bzw. unbekannte Bedingungsgefüge?
- Gibt es einen positiv einzustufenden Lebensweltbezug und/oder eine Alltagsrelevanz (individuelle Erfahrungen, Interessen, Bezüge zu bekannten sozialen Welten oder geschichtskulturellen Erfahrungen etc.)?
- Wird ausreichend Arbeitswissen zur Verfügung gestellt, um den eigentlichen Kern des Arbeitsauftrags hinsichtlich eines intendierten historischen Denkens erschließen zu können?
- Welches Vorwissen ist für die Bearbeitung des Testarbeitsauftrags notwendig?
- Werden durch Fremdwörter oder durch das Fallbeispiel hinsichtlich der beabsichtigten Feststellung Irritationen, Blockaden, Ängste, Verunsicherungen ausgelöst, die es bereits in einem Zusatz zur Aufgabe zu klären gilt (z.B. Hinweise zum erwarteten Umfang, zur Anzahl von anzuführenden Beispielen)? (Kühberger, 2014, S. 21)

Testarbeitsaufträge an Schülerinnen und Schüler müssen klar und verständlich formuliert sowie in ihrem sprachlogischen Aufbau dem jeweiligen Lernniveau angepasst werden, damit diese daraus alle notwendigen Informationen entnehmen können, um den Auftrag allein und selbstständig erfüllen zu können. Girmes beschreibt „Aufgaben als Beziehungstifter zwischen den Lernenden und der sie umgebenden Welt“ (Girmes, 2004, S. 17). Daraus folgt, dass eine wohldurchdachte und präzise verfasste Testarbeitsauftragsformulierung eine zentrale und unterstützende Rolle bei der Bearbeitung des Auftrags durch die Schülerinnen und Schüler einnimmt. Dazu zählen in weiterer Folge auch klar benannte Bearbeitungsziele, die eindeutige Vorgangsweise bei der Bearbeitung und im weiteren Sinne auch die transparenten Beurteilungskriterien. Eindeutige und unmissverständliche Formulierungen der Testarbeitsaufträge konnten im Analysematerial für knapp zwei Drittel (63,52%) der untersuchten Testarbeitsaufträge identifiziert werden. Für diese 1.696 Arbeitsaufträge kann explizit festgehalten werden:

- Der Testarbeitsauftrag ist eindeutig formuliert hinsichtlich des für die korrekte und vollständig Beantwortung seitens der Schülerinnen und Schüler geforderten Arbeitsumfangs.
- Der Testarbeitsauftrag lässt keine individuelle Interpretation der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Erwartungshorizonts seitens der Lehrerinnen und Lehrer zu.

Für ein Drittel (36,48%) des untersuchten Materials gilt dieser Befund nicht. 974 Testarbeitsaufträge sind hinsichtlich der zu erwartenden Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler:

- entweder unpräzise formuliert. Hier wird ein komplexer Prozess, der eine Vorgeschichte von mehreren Jahrzehnten aufweist, verknappt dargestellt und eine Erklärung seitens der Schülerinnen und Schüler eingefordert, mit welcher die Vergangenheit als vermeintlich einfach zu erklärende Geschichte zusammengefasst werden kann. Dazu folgendes Beispiel aus dem Analysematerial, das sich an die Geschehnisse rund um den Ausbruch der Französischen Revolution richtet:

„Nenne zwei Gründe für den Ausbruch der [Französischen] Revolution!“
 (T2, 24)

Eindeutiger wäre hier folgende Formulierung des Testarbeitsauftrags:

„Beschreibe die innen- und außenpolitische Situation Frankreichs kurz vor dem Ausbruch der Revolution im Jahr 1789 in mindestens fünf Sätzen. Folgenden Begriffe sollst du dabei verwenden: Steuersystem; USA; Missernten; Nationalversammlung“

- oder nicht eindeutig und unter Umständen sogar missverständlich formuliert, denn die Frage „Was“ könnte den Aufbau, aber auch – wie im vorliegenden Fall wahrscheinlich – die Funktionen der Verfassung erfragen. Hierzu ein Beispiel aus dem Analysematerial:

„Was ist die Verfassung?“
(T2, 19)

Hinsichtlich des Erwartungshorizonts verständlicher und eindeutiger formuliert wäre hier folgende Alternative:

„Beschreibe die zentralen Anliegen der Verfassung! Wozu dient eine Verfassung einer Demokratie? Führe dazu mindestens drei Artikel beispielhaft an!“

Sacher weist darauf hin, dass „die einzelnen Komponenten schriftsprachlichen Gestaltungsvermögens (also etwa systematischer Aufbau, Wortwahl, übersichtlicher Satzbau, Vermeiden häufiger Passivkonstruktionen, Verwendung von Hypotaxen anstelle von Parataxen usw.) [...] durchaus auch mit kleinen, eng begrenzten Aufgaben zu prüfen sind.“ (Sacher, 2009, S. 69) Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass mit Verständlichkeit Klarheit und formale Eindeutigkeit gemeint sind, womit der Lösungsweg und die Lösung selbst eines Testarbeitsauftrags gemeint sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, zu erkennen, ob ihre Lösung als richtig angesehen werden kann – indem sie prüfen, ob diese dem gestellten Auftrag strukturell entspricht. Für Schülerinnen und Schüler ist es daher essentiell, dass der ihnen gestellte Auftrag für sie (individuell) verständlich ist. (Thonhofer, 2020, S. 469)

Ein weiterer wichtiger Faktor hinsichtlich inhaltslogischer Gestaltung kompetenzorientierter Testarbeitsaufträge richtet sich an die Öffnung bei der Gestaltung der Problemstellungen. Unter der Öffnung des Testarbeitsauftrags ist die Unterscheidung in geschlossene, halboffene und offene Auftragsstellungen zu verstehen, die zuweilen auch als durchstrukturiert, anstrukturiert und offen klassifiziert werden. (Adamski, 2017, S. 46) Dabei wird allerdings nicht die Offenheit der Auftragsstellung selbst thematisiert, sondern die Offenheit des Lösungsraumes. Geschlossen bzw. durchstrukturiert sind Testarbeitsaufträge dann, wenn diese nur eine richtige Lösung zulassen. Adamski nennt als „das klassische Beispiel“ (Adamski 2017, S. 46) Multiple-Choice-Aufträge, die kleinschrittig angelegt sind und eine Entscheidung zwischen zwei oder mehreren Auswahlmöglichkeiten vorgeben. (Adamski 2003, S. 12.)

Halboffene bzw. anstrukturierte Testarbeitsaufträge sind etwas komplexer angelegt, weil sie von Schülerinnen und Schülern abverlangen, Entscheidungen zu treffen, was historisch relevant ist und was nicht.

Offene Testarbeitsaufträge sind sicherlich am ehesten geeignet, historische Denk- und Lernprozesse zu evaluieren bzw. diagnostizieren. Ausgehend von einem komplexen Problem werden Lernende aufgefordert, triftige Lösungen zu entwickeln und diese zu begründen. (Adamski 2017, S. 47)

Als Ausdifferenzierung offener Testarbeitsaufträge sind geöffnete Testarbeitsaufträge zu verstehen, die den Schülerinnen und Schülern einen Impuls hinsichtlich möglicher Bearbeitung mit auf dem Weg geben, dazu eine Begründung von den Schülerinnen und Schüler als Teil der Testarbeitsauftrags-Bearbeitung einfordern. Hierin liegt womöglich die Antwort auf die Frage, warum Lehrerinnen und Lehrer zögern, geöffnete Testarbeitsaufträge zu verfassen – die Formulierung eines Erwartungshorizonts als Basis für die Beurteilung wird bis zu einem gewissen Grad vage und somit intransparent bleiben.

Wenzel zeigt auf, dass im Fach Geschichte die durchstrukturierten Aufgaben (hier Testarbeitsaufträge) vorherrschen, da sie in jeder Hinsicht und von allen Beteiligten „berechenbarer“ als die beiden anderen Varianten sind (Wenzel 2012, S. 28f.) – ein Befund, der der Auswertung des Analysematerials entspricht.

Offene Testarbeitsaufträge sind als Aufforderungen zu verstehen, Bedeutungen von Begriffen, Texten oder Bildern frei zu rekonstruieren oder zu konstruieren. Sie sind viel stärker an ein kreatives Potenzial gebunden und bilden die anspruchsvollste Variante der Auftragsformen. (Paradies et.al. 2014⁵, S. 94)

Ein entsprechender Befund des Analysematerials ergab einen eindeutigen Überhang hinsichtlich halboffener Testarbeitsaufträge, so konnten 2.108 (78,95 %) Testarbeitsaufträge dieser Unterkategorie zugewiesen werden. Als offene Testarbeitsaufträge wurden 120 (4,49 %) Aufträge identifiziert, als geschlossene 442 (16,55 %). Keine Beispiele konnten im Material für geöffnete Testarbeitsaufträge ausgemacht werden.

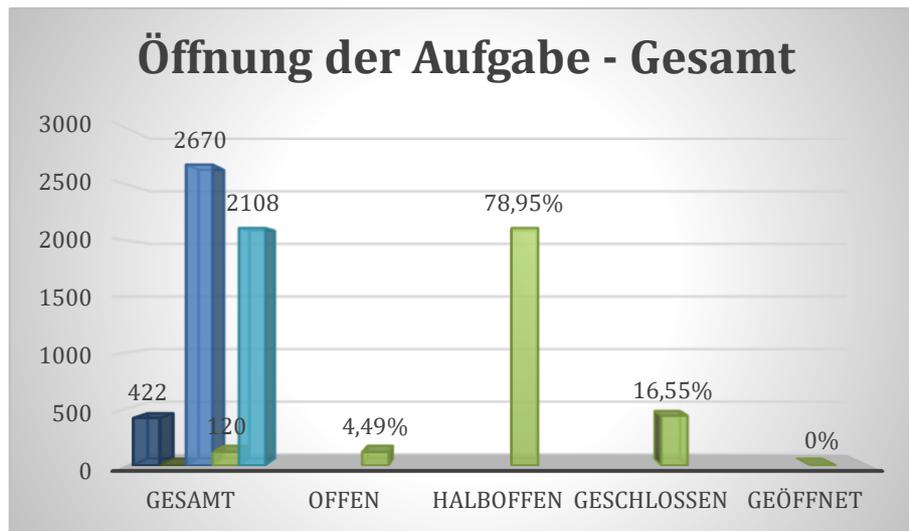


Abbildung 2: Öffnung der Aufgabe

5.2 Der Einsatz von Quellen in Testarbeitsaufträgen

Erinnerung im Sinne von Narrativität stellt die Essenz der Arbeit mit Quellen im Unterricht dar, somit gibt es auch in Verbindung mit Leistungsfeststellung und -beurteilung gute Gründe für die Arbeit mit Quellen:

- *Quellenarbeit* lässt Schülerinnen und Schüler erkennen und nachvollziehen, woher das Wissen über die Vergangenheit stammt;
- *Quellenarbeit* liefert Schülerinnen und Schülern in einem Unterrichtsfach, das keinen unmittelbaren Zugang zu seinem Gegenstand erlaubt, die dichteste Annäherung an ihn;
- *Quellenarbeit* erlaubt Schülerinnen und Schülern die Rekonstruktion der Wahrnehmung der Zeitgenossinnen/Zeitgenossen, die – anders als wir – noch nicht wussten, was nachher geschehen würde;
- *Quellenarbeit* ermöglicht Schülerinnen und Schüler eine direkte Konfrontation mit Andersartigkeit, mit der Fremdheit der Geschichte;
- *Quellenarbeit* gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, eigene Urteile und Deutungen zu entwickeln;
- *Quellenarbeit* ist – bei entsprechender Auswahl der Quellen – für Schülerinnen und Schüler motivierend. (Reeken, 2010, S. 155)

Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Quellenarbeit im Geschichtsunterricht mit zahlreichen Problemen verbunden ist:

- Viele Quellen stellen sprachlich und inhaltlich eine Überforderung von Schülerinnen und Schülern dar, trotzdem sollten Kürzungen von Textquellen weitestgehend vermieden werden. Krammer und Kühberger verweisen an dieser Stelle darauf, dass zu kurze oder verstümmelte Quellenauszüge keine intensivere Auseinandersetzung im Sinne von Rekonstruktion ermöglichen und daher die erwünschten Einsichten oft plakativ nahegelegt werden. (Krammer/Kühberger, 2011, S. 17) Allerdings wird man den Anspruch, „die ursprünglichen Texte in ihrer ursprünglichen Form, in ihrer ursprünglichen Sprache zu lesen, um ihren ursprünglichen Sinnen zu verstehen“ (Hasberg, 2002, S. 15), im schulischen Unterricht nicht realisieren können. Es darf also bei Textquellen nur so weit gekürzt, bei Bildquellen und bildlichen Darstellungen nur so weit zugeschnitten werden, dass der ursprüngliche Argumentationszusammenhang oder die Anschaulichkeit der Quelle nicht verloren geht.

„Es sind diese Objektivationen der Geschichtskultur, die das historische Denken, die die Bilder, die sich Jugendliche von der Vergangenheit machen, maßgeblich beeinflussen und ganz überwiegend zum Geschichtsbewusstsein beitragen.“ (Krammer, 2006, S. 21)

- Quellenarbeit wird sich den Vorwurf gefallen lassen müssen, unökonomisch zu sein, da die Bearbeitungen einer Quelle mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist und die LBVO für schriftliche Tests in der Sekundarstufe I eine Gesamtdauer von 15 Minuten pro Test vorsieht. Hier liegt die besondere Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, jene Quellen auszuwählen, die hinsichtlich

ihrer sprachlogischen Komplexität dem Niveau der Lerngruppe entsprechen, inhaltlich an vorhandenes Schülerwissen anknüpfen, dabei neue Perspektiven anbieten und im vorgegebenen zeitlichen Rahmen bearbeitbar sind.

- Die Arbeit mit Quellen könnte bei Schülerinnen und Schülern den Eindruck erwecken, dass sie die Vergangenheit selbstständig rekonstruieren. Vor allem der Vergleich mehrerer Quellen zum selben Thema schafft hier Abhilfe. Dabei müssen alle grundlegenden Informationen (Urheber/in, Adressat/in, Ort, Zeit und Umstände der Entstehung der Quelle, historischer Kontext) mitgeliefert werden, um die Bearbeitung der Quelle zu erleichtern. Dabei kann folgendes Prinzip angewendet werden:

„Was der Schüler nicht selbst wissen kann, aber zum Verständnis der Quellen wissen muss, ist ihm zu offerieren; nichts von dem, was der Schüler aus eigener Kraft herauszufinden vermag, darf vorgenommen werden. Notwendige und hilfreiche Sacherklärungen sind erwünscht, unentbehrliche Interpretationshilfen erlaubt, regelrechte Interpretationsvorgaben verboten.“ (Rohlfes 2005³, S. 286f.)

Der Rückgriff auf Quellen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Perspektive gegenwärtiger Darstellungen zu erkennen, und schließt daher eine ausschließlich illustrative Verwendung von Quellen aus, da der illustrative Einsatz die Quelle für eine bestimmte vorgegebene Erkenntnis funktionalisiert, die in der Quelle inhaltlich nicht enthalten ist. (Pandel, 2012⁴, S. 9) Neben der rein illustrativen Verwendung von Quellen ist auch deren Verfremdung im Zusammenhang mit Testarbeitsaufträgen auszuschließen. Text- wie Bildquellen sollen die Schülerinnen und Schüler zum „reflektierten und (selbst) reflexiven Umgang mit Geschichte“ (Schreiber 2003, S. 28) befähigen und dabei historisches Denken und Narrativieren initiieren. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die Schule in aller Regel bereits gesammelte und erschlossene Quellen aufgreift und dabei eine im Vergleich zur vorhandenen Quellenmasse überaus kleine Auswahl für den Unterricht benutzt. Und obwohl Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht zumeist mit gekürzten und dadurch inhaltlich eventuell veränderten Quellen zu tun haben werden, sichert die Quellenarbeit ein Mindestmaß an Authentizität.

„Sie [die Quellenarbeit] macht den Prozess der Entstehung historischen Wissens besser durchschaubar, sie erweckt Skepsis gegen ein dogmatisches Verständnis von Geschichte, sie fördert die Eigenständigkeit und Produktivität, sie bahnt mehr historisches Urteils- und Kritikfähigkeit an.“ (Rohlfes 1983, S. 344)

Die Arbeit mit Quellen darf allerdings bei Schülerinnen und Schülern nicht zu dem Trugschluss führen, dass uns Quellen alles über die Vergangenheit erzählen, uns ein komplettes Bild der Geschichte vermitteln können. Zu lückenhaft, zu einseitig sind Quellen, die uns bis weit ins 19. Jahrhundert hinein vorliegen. Sie zeichnen ein Bild jener Menschen, die in der Lage waren, ihr Leben zu verschriftlichen bzw. zu verbildlichen und die Wert darauf legten, dass diese textlichen und bildlichen Bildnisse ihres Lebens für spätere Generationen verfügbar sind.

„Eine Quelle kann vorliegen oder gefunden werden, aber sie kann auch fehlen. Und doch bin ich genötigt, Aussagen zu riskieren. Aber es ist nicht nur die Lückenhaftigkeit aller Quellen – oder deren Übermaß, wie in der neueren Geschichte –, die den Historiker hindern, durch Quelleninterpretation allein sich der vergangenen oder gegenwärtiger Geschichte zu vergewissern. Jede Quelle, genauer jeder Überrest, den wir erst durch unsere Fragen in eine Quelle verwandeln, verweist uns auf eine Geschichte, die mehr oder weniger, jedenfalls etwas anderes ist als der Überrest selber. Eine Geschichte ist nie identisch mit der Quelle, die von dieser Quelle zeugt.“ (Koselleck 2013⁸, S. 204f.)

Im Untersuchungsmaterial kamen vor allem Bildquellen zum Einsatz. Bei 191 Testarbeitsaufträgen (7,15 % des Analysematerials), die mit Text- oder Bildquellen formuliert waren, dominierten Bildquellen (135 Testarbeitsaufträge bzw. 70,68 % der Untersuchungskategorie) und bildliche Darstellungen (21 Testarbeitsaufträge bzw. 11 %) wie Historien Gemälde, Rekonstruktionszeichnungen, Geschichtskarten und Schaubilder.

Bei 25 Testarbeitsaufträgen (13,09 % jener mit Quellen formulierten Arbeitsaufträge) dienten diese lediglich der Illustration – eventuell der besseren Verständlichkeit – der Testarbeitsaufträge. Als illustratives Beiwerk können Quellen nicht dem Anspruch gerecht werden, sinnstiftend im Unterricht zu wirken. Hinzu kommt, dass dadurch für die weitere Arbeit mit Quellen der Anspruch auf „Authentizität als Zentralbegriff des historischen Denkens und der historischen Arbeit mit Quellen“ (Pandel, 2012⁴, S. 11) in Frage gestellt wird. Für Schülerinnen und Schüler wird die Frage, ob die Quelle echt, zuverlässig, verbürgt und glaubwürdig ist, dadurch unmöglich zu

beantworten sein. Ob die ihnen vorliegenden Texte oder Bilder wahr sind und aus der jeweilig behandelten Zeit stammen, rückt in den Hintergrund, die pädagogische Sinnhaftigkeit der Quellenarbeit erübrigt sich.

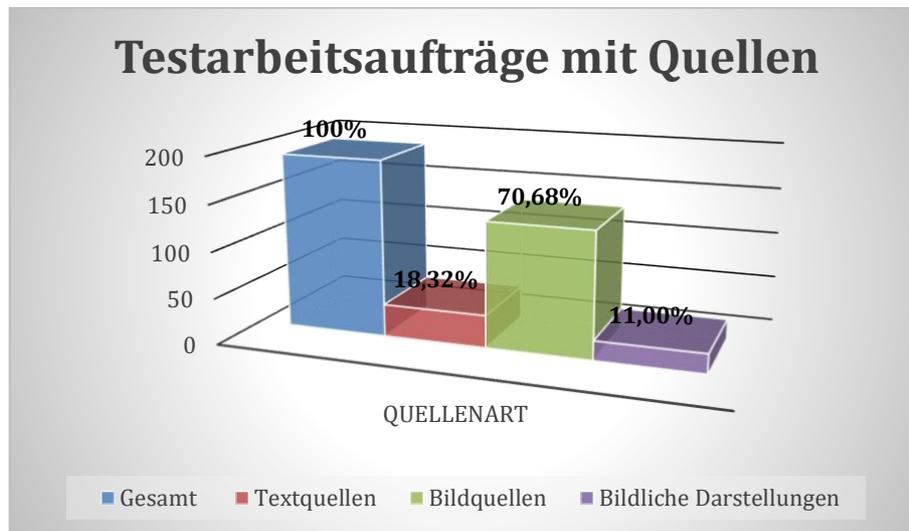


Abbildung 3: Testarbeitsaufträge mit Quellen

6 Fazit

Wenn der schulische Geschichtsunterricht den Paradigmenwechsel vom lernzielorientierten zum kompetenzorientierten Unterricht inhaltlich umfassend vollziehen soll, wenn der Anspruch an einen Geschichtsunterricht ist, historisches Denken und Narrativieren in den Mittelpunkt zu stellen und nicht das Auswendiglernen von historischem Faktenwissen, dann sollten auch Geschichtstests und Testarbeitsaufträge diesem Anspruch gerecht werden. Dabei ist neben dem Einsatz von Text- und Bildquellen bzw. bildlichen Darstellungen die klare und Schülerinnen und Schülern verständliche Form der Arbeitsaufträge Voraussetzung für ein Gelingen dieses Vorhabens. Quellen, die den Arbeitsaufträgen nur als Illustration beigefügt werden, dienen dabei kaum dem besseren Verständnis der Testarbeitsaufträge. Zu diesem gehören vor allem inhaltslogisch korrekte, mit entsprechenden Operatoren verfasste Formulierungen, deren Öffnung so konzipiert ist, dass selbstständiges historisches Denken – mit Einbezug von historischem Arbeitswissen als Basis der Bearbeitung – initiiert wird.

Literatur

- Adamski, P. (2003). Leistungen dokumentieren und bewerten. In: Geschichte lernen 96, 16. Jahrgang (S. 10 – 17). Friedrich-Verlag Seelze.
- Adamski, P. (2017). Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege. Friedrich-Verlag Seelze
- Anderson, L.W., Krathwohl, D., Airasian, P.W., Cruishank, K.A., Mayer, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. Longman New York.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 10.2.2005, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf [abgerufen am 23. August 2020]
- Borries, B.v. (1980²). Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. In: K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider, *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 2* (S. 89 – 93). Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf.
- Girmes, R. (2004). [Sich] Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht. Friedrich-Verlag Seelze-Velber
- Hasberg, W. (2002). Ad fontes narrantes! Quellen – Quelleneinsatz – Quellenarbeit im Unterricht über das Mittelalter. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik (GPD) 30. Schöningh Paderborn.

- Koselleck, R. (1977). Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In: R. Koselleck, W. Mommsen, J. Rüsen, *Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft* (S. 17-46). dtv München.
- Koselleck, R. (2013⁸). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp Frankfurt/Main.
- Krammer, R. (2006). Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern? In *Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben*, R. Krammer & H. Ammerer (Hg.). Themenhefte Geschichte 2 (S. 21 – 37). ars-una Neuried.
- Krammer, R. & Kühberger, Ch. (2011). Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive. In: *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern*, H. Ammerer & E. Windischberger (Hg.) (S. 12 – 20). Polis Wien.
- Kühberger, Ch. (2009). Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: *Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 30* (S. 52-56), Wien.
- Kühberger, Ch. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In Ch. Kühberger, *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 33 – 74). Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Ch. (2014a). Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose-Bewertung-Beurteilung. Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Ch. (2014b). Zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben als Voraussetzung für die Leistungsbeurteilung bei der Neuen Reife- und Diplomprüfung – das Beispiel Geschichte. In *Erziehung und Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung*, Heft 5-6/2014, öbv Wien.
- Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO 1974). Fassung vom 23.08.2020, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 23. August 2020]
- Mayring, Ph. (2010¹¹). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Weinheim und Basel.
- Mittnik Ph. (2014). Evaluation von Prüfungsaufgaben an Wiener AHS, online unter: https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=512091&pCurrPk=4705 [abgerufen am 27. September 2020]
- Oberhauser C. (2016). Kompetenzorientierung in action. Analyse und Evaluation der neuen mündlichen kompetenzorientierten Reifeprüfung 2015/16, online unter: https://www.ph-online.ac.at/pht/fdb_detail.ansicht?cvfanr=F15208&cvorgnr=1&sprache=1 [abgerufen am 27. September 2020]
- Pandel H.-J. (2012⁴). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.-J. (2014³). *Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts.
- Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2014⁵). *Leistungsmessung und Bewertung*. Scriptor Praxis Berlin.
- Reeken, D.v. (2010³). *Quellenarbeit*. In *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I & II*. H. Günther-Arndt (Hg.) (S. 154 – 168). Cornelsen Berlin.
- Rohlfes, J. (1983). Und noch einmal: Quellen. In *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU). Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, K.D. Erdmann & J. Rohlfes (Hg.) (S. 330 – 344). Ernst-Klett-Verlag Stuttgart.
- Rohlfes, J. (2005³). *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck&Ruprecht Göttingen.
- Sacher W. (2009⁵). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (unter Mitarbeit von St. Rademacher). Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Schönemann B., Thünemann H. & Zülsdorf-Kersting M. (2011²). *Was können Abiturenten? Zugleich ein Beitrag über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, Lit Verlag Berlin.
- Schreiber, W. (2003). Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jahresband 2003, B. Schönemann, W. Schreiber & H. Voit (S. 10 – 27). Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts.
- Thonhofer, J. (2020). Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. In *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Salzburger Beiträge zu Lehrer/innen/Bildung, Band 7*, U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & Ch. Wiesner (Hg.), (S. 464 – 481). Waxmann Münster-New York.
- Wenzel B. (2012). Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen In M. Barricelli & M. Lücke, *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2*. Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts.