

Anmerkungen zur österreichischen Reform der Reifeprüfung im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung

Von Christoph Kühberger

Die Veränderungen im österreichischen Schulsystem sind derzeit – stärker als noch bei älteren Reformen – getragen von einem Systemwandel, der nahezu alle Bereiche des schulischen Lernens erfaßt. Der Reformwille seitens des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ist dabei sicherlich als Antwort auf die unübersehbaren Problemlagen zu lesen, die sich in internationalen Vergleichstudien seit dem Jahr 2000 zeigten. Ähnlich wie in Deutschland setzte sich auch in Österreich in der bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskussion nach PISA die Kompetenzorientierung gegenüber der Inhaltsorientierung durch. Dabei wird in der Regel auf eine Definition von Kompetenz Bezug genommen, die von Franz E. Weinert stammt. Kompetenzen gelten dabei als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«¹ Die Qualität des kompetenzorientierten Unterrichts besteht nach Andreas Feindt und Hilbert Meyer daher nicht länger darin, »was und wie viel [Stoff; C.K.] durchgenommen wurde«, sondern darin, welche fachspezifischen Kompetenzen dabei erworben wurden: »Erst dadurch wird nämlich der entscheidende Perspektivenwechsel hin zum »outcome«, also zum tatsächlichen Ertrag des Unterrichts, vollzogen.«²

Dies bedeutet, daß nicht mehr der vermittelte Inhalt den Mittelpunkt des Unter-

richts bildet, sondern die anhand von spezifischen Inhalten vorgeführten und bei den Lernenden anzubahnenen fachspezifischen Kompetenzen. Dabei kommt es allerdings nicht zum vollständigen Verwerfen der bisheriger fachlichen Unterrichtspraxis. Sie wird jedoch durch eine neue Logik, die sich in Form von domänenspezifischen Kompetenzmodellen ausdrückt, erschlossen und so neu geordnet. Bereiche, die im Fachunterricht oft weitgehend vernachlässigt wurden, treten auf diese Weise stärker hervor, andere Aspekte des fachlichen Lernens etwas zurück. Ziel des Fachunterrichtes in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist es dabei, primär domänenspezifische Kompetenzen anzubahnen, also jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die – im hier diskutierten Fall – vorrangig oder ausschließlich im Fächerbündel Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung erworben werden können.

Als erster Schritt in Richtung Kompetenzorientierung wurde im Jahr 2008 durch die Adaptierung des österreichischen Lehrplanes für das Fach Geschichte und Sozialkunde in der Sekundarstufe I (Hauptschule, gymnasiale Unterstufe, Sonderschule) sowie durch seine Erweiterung um die Politische Bildung die fachspezifische Kompetenzorientierung für den neuen Fächerverbund normativ festgelegt.³ 2011 kam es dann aufgrund der Richtlinien für die neue Reife- und Diplomprüfung, die eine »kompetenzorientierte Abschlußprüfung« vorsieht, zu einer Ausweitung dieser Unterrichtskonzeption auch auf die Oberstufe. Auf diese

Weise wurde in der Oberstufe des Gymnasiums (AHS) und der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) zwar nicht der gültige Oberstufenlehrplan verändert oder adaptiert, sondern ausgehend von den Vorgaben für die Abschlußprüfungen wird auf den Unterricht beziehungsweise seine Gestaltung seitens der Schulbehörden Einfluß genommen. Man folgt damit der wissenschaftlichen Diskussion innerhalb der Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum. Ziel ist es, in den unterschiedlichen Fächerkombinationen des Faches Geschichte, die derzeit in der österreichischen Oberstufe auffindbar sind (unter anderem »Geschichte-Geographie-Politische Bildung« in den Höheren Technischen Lehranstalten, »Geschichte und Wirtschaftsgeschichte«/»Internationale Wirtschafts- und Kulturräume« in den Handelsakademien oder »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« an Gymnasien), bei den Schülern/-innen einen nachhaltigen Erwerb von fachspezifischen Denk- und Handlungsstrukturen sicherzustellen, die auch in unbekannten Problemlösungssituationen zum Einsatz gebracht werden können. Dies geschieht grundlegend über geschichts- und politikdidaktische Kompetenzmodelle.

Domänenspezifische Kompetenzmodelle

Die geschichts- und politikdidaktische Auseinandersetzung des letzten Jahrzehnts ist maßgeblich von der Diskussion um die fachspezifische Ausdifferenzierung und Begründung von Kompetenzmodellen des hi-



Pierre Mignard (1612–1695): Clio. 1689, Öl auf Leinwand. Szépművészeti Múzeum, Budapest. Bild: The Yorck Project.

storischen Denkens beziehungsweise des politischen Denkens und Handelns geprägt. Über unterschiedlichste Zugänge und theoretische Fundierungen versuchten dabei Forscher/-innen im Bereich der Theorie und Didaktik der Geschichte beziehungsweise Politischen Bildung wissenschaftliche Begründungen für die zu erwerbenden fachspezifischen Kompetenzen vorzulegen. So wurden etwa Konzeptionen des historischen Erinnerns⁴, des historischen Lernens⁵ oder des historischen Denkens⁶ als theoretischer Hintergrund für die Herleitung der zu erwerbenden historischen Kompetenzen herangezogen. Das österreichische Unterrichtsministerium, das sich bereits frühzeitig finanziell und personell an dem internationalen Forschungsprojekt FUER-Geschichtsbewußtsein beteiligte, wählte schließlich auch dessen Theoriegebäude, um es im Lehrplan der gymnasialen Unterstufe beziehungsweise der Pflichtschule zu verankern.⁷ Parallel dazu setzte das Bundesministerium vor dem Hintergrund der Wahlrechtsreform

(»Wählen mit 16«) eine Expertengruppe ein, welche ein Kompetenzmodell für die Politische Bildung erstellte.⁸

Historische Kompetenzen

Die auf dem theoretischen Modell der internationalen Projektgruppe FUER-Geschichtsbewußtsein beruhenden historischen Kompetenzen (vgl. Kasten »Historische Kompetenzen«, S. 28), die im österreichischen Schulsystem vorgesehen sind, beruhen auf den narrativen Geschichtstheorien, die in Anlehnung an Jörn Rüsen¹⁰ und an die dynamische Struktur des Geschichtsbewußtsein von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber¹¹ entwickelt wurden. Im Mittelpunkt steht dabei der Erwerb eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewußtseins.

Politische Kompetenzen

Ziel der politischen Kompetenzen ist es, bei den Schülern/-innen ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewußtsein aufzu-

bauen, welches sie zum politischen Denken und Handeln befähigt. Einschränkend wird für das schulische Lernen jedoch festgestellt: »Die Förderung, Jugendliche bei der Entwicklung politischer Kompetenzen zu unterstützen, ist ein gesamtgesellschaftliches Anliegen und nicht allein jenes der Schule. Die Notwendigkeit, durch politische Bildung die Kompetenzentwicklung zu unterstützen und nicht nur reproduzierbares Wissen zu vermitteln, stellt an die Lehr- und Lernvorgänge hohe Anforderungen.«¹² Die durch politisches Lernen zu erwerbenden politischen Kompetenzen (vgl. Kasten »Kompetenzen politischer Bildung«, S. 29) sind dazu in vier Kompetenzbereiche gegliedert, die nur idealtypisch voneinander getrennt werden können. Im Unterricht könnte es jedoch hilfreich sein – trotz der vorhandenen Überschneidungsbereiche – immer einen besonderen Teil des Modells (etwa eine Teilkompetenz) in den Mittelpunkt zu stellen, um davon ausgehend eine inhaltliche beziehungsweise eher sogar fallbezogene Erschließung des Politischen vorzunehmen.¹³ Das in Österreich verwendete Kompetenzmodell für die Politische Bildung weicht dabei nur geringfügig von alternativen Vorschlägen ab, die im deutschsprachigen Raum diskutiert werden.¹⁴

Was ist am kompetenzorientierten Unterricht neu?

Viele Teilbereiche, die im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichtes eingefordert werden, sind in der Tat nicht neu. Dennoch ergeben sich aus der fachspezifischen Systematik der anzubahrenden Fä-

Historische Kompetenzen⁹

Historische Fragekompetenz: Geschichte, verstanden als Erzählung über die Vergangenheit, gibt Antworten auf Fragen, die aus dem Heute an die Vergangenheit gestellt werden. Es gilt daher im Unterricht, vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen aufzuzeigen und die Schüler/innen zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und selbst zu formulieren. Dabei sollte etwa deutlich gemacht werden, wie die Fragen selbst bereits die Antwortmöglichkeiten einschränken.

Historische Methodenkompetenz: Sie soll die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Geschichte) sowie einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen (zum Beispiel Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) fördern. Dazu sind fachspezifische Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können. Schüler/innen sollen dazu Lerngelegenheiten erhalten, selbst Geschichte zu erzählen. Neben Einzelfähigkeiten, die auch schon bisher geschult wurden (zum Beispiel Arbeiten mit Text- und Bildquellen), soll ihnen nun – in altersgemäßer und den Lernmöglichkeiten angepaßter Form –, auch die Möglichkeit geboten werden, anhand von unterschiedlichen historischen Quellen und Darstellungen aus Sachbüchern Aussagen über die Vergangenheit zu treffen. Die Schüler/innen erzählen also selbst über die Vergangenheit. Dieser Vorgang (*Re-Konstruktion*), der realistisch-weise nur in Teilschritten erworben werden kann, soll den Schülern/innen verdeutlichen, daß das Schaffen von Darstellungen über die Vergangenheit (das heißt Geschichte) von der konkreten Quellenlage abhängt und das Auftauchen neuer Quellen oder die Neubewertung bereits bestehender Quellenbestände zu einer neuen Sichtweise auf die Vergangenheit führen kann.

Die Lernenden sollten jedoch auch jene Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die notwendig sind, um mit Erzählungen über die Vergangenheit (Geschichte), die von anderen Menschen erstellt wurden, kritisch umzugehen. Dies können neben den bereits oben genannten Darstellungsformen auch Comics, Zeitungsberichte, Denkmäler, Oral-History-Interviews, TV-Dokumentationen, Geschichtserzählungen in Schulbüchern, Rekonstruktionszeichnungen et cetera sein. Den Schülern/innen soll dabei verdeutlicht werden, daß jede Darstellung der Vergangenheit eine Konstruktion ist: Die Regisseurin, ein Zeichner, eine Drehbuchautorin, ein Journalist – sie alle konstruieren eine (ihre) Sichtweise auf die Vergangenheit, die abhängig ist vom individuellen Informationsstand, der

politischen Haltung, dem technischen Können und so weiter. Aufgabe des Unterrichts ist es, die Darstellungen systematisch und kritisch zu analysieren, um etwa Intentionen und gattungsspezifische Merkmale der Erzählung (zum Beispiel Einsatz von Filmmusik bei Spielfilmen über die Vergangenheit oder das Verwenden von positiven Adjektiven zur Beschreibung einer historischen Persönlichkeit, um diese in ein besseres Licht zu rücken) sichtbar zu machen. Da es sich dabei um die Umkehrung jenes Weges handelt, der bei einer Re-Konstruktion gegangen wird, spricht man von *De-Konstruktion*.

Historische Sachkompetenz: Im Unterricht dienen Begrifflichkeiten und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. Der altersgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begrifflichkeiten und Konzepte ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. So sollte man sich dabei allgemeinen und historischen Begrifflichkeiten widmen (unter anderem Polis, Pharao, Faschismus), systematischen Konzepten der Gesellschaftswissenschaft (unter anderem Herrschaft, Macht, Staat), aber auch analytischen und methodischen Konzepten (unter anderem Perspektive/Blickwinkel, Objektivität, Geschichtlichkeit, mündliche Quelle). Historische Sachkompetenz meint daher nicht die Anhäufung von Fachwissen oder das unreflektierte Auswendiglernen von Begriffsdefinitionen, sondern eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bedeutungen, die Begriffe und deren inhaltliche Ausfüllung einnehmen können, sowie ihre Nutzung zur Strukturierung von Gedankengängen.

Historische Orientierungskompetenz: Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Sinnfindung zu achten. Es geht also darum, welcher Sinn aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit (etwa aus historischen Quellen) oder aus Erzählungen über die Vergangenheit (Geschichten) gezogen wird. Dieser Sinn ergibt sich nicht zwangsläufig aus der Vergangenheit, sondern erst durch Bewertungen im Heute. Schüler/innen sollen dazu selbständig die Gelegenheit erhalten. Dabei gilt es in unserer multikulturellen und postmodernen Gesellschaft besonders auf die Offenheit und die Meinungspluralität im Klassenzimmer zu achten. So können hier etwa Konzepte der Politikdidaktik herangezogen werden (unter anderem Urteilskompetenz).

higkeiten und Fertigkeiten wichtige Impulse, um aufgrund der dabei entwickelten theoriegeleiteten Ansätze Geschichts- und Politikunterricht im Sinn des kritischen Denkens und Handelns ausgestalten zu können. Die domänenspezifischen Kompetenzmodelle schärfen in diesem Sinn den Blick für zu erreichenden Fein- und Grobziele des Fachunterrichtes und können in einer selbstreflexiven Herangehensweise Lehren/-innen »blinde Flecken« des eigenen Unterrichtes vor Augen führen. So wurde in geschichtsdidaktischen Modellen die bisher vor allem in Österreich wenig beachtete Geschichtskultur für das historische Lernen zentral positioniert, um mit den Lernenden ausgehend von geschichtskulturellen Produkten (unter anderem Spielfilme über die Vergangenheit, TV-Dokumentationen, Ausstellungen, Sachbücher, Internetseiten) gegenwartsorientierte Reflexionen und kritische Analysen vorzunehmen.

Die konkrete Unterrichtsgestaltung wird sich tendenziell zu verändern haben, da – will man die individuellen Denk- und Lernleistungen der Schüler/-innen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen – nicht mehr nur ein vorinterpretiertes und scheinbar gesichertes Wissen vermittelt und reproduktiv abgefragt wird, sondern die Schüler/-innen in fachspezifischen Anforderungssituationen, die auf Progression und Transfer ausgerichtet sind, ihr fachliches Denken offen legen sollen, damit die Lehrperson die Chance erhält, die Lösungsstrategien und den jeweiligen Lernstand zu diagnostizieren, um davon ausgehend entsprechende fördernde oder fordernde Lernangebote zu gestalten. In vielen Aspekten erinnern die unterrichtspraktischen Forderungen des kompetenzorientierten Unterrichtes, die verstärkt die individuellen Lernleistungen und Potentiale der Schüler/-innen in den Blick nehmen und weiterentwickeln möchten, an Konzepte des »offenen« und »handlungsorientierten Unterrichtes«.¹⁶

Kompetenzorientierte Abschlußprüfungen

Zwei zentrale Bereiche werden hinkünftig die Reifeprüfung in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen bestimmen. Neben einer wahlweise im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung abzufassenden »Vorwissenschaftlichen Arbeit« haben die Schüler/-innen kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben zu bewältigen, die von den Fachlehrern/-innen vor Ort erstellt wurden. Damit handelt es sich im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung um keine Zentralmatura!

Vorwissenschaftliche Arbeit

Als gänzlich neuer Aspekt wird von allen Schülern/-innen an Gymnasien verlangt, daß sie eine »Vorwissenschaftliche Arbeit« verfassen. Dabei handelt es sich um eine für alle Schüler/-innen verpflichtend in einem Fachgebiet abzufassende schriftliche Arbeit (45 000 bis 60 000 Zeichen), die sich an den Maßstäben des wissenschaftlichen Arbeitens orientiert. Wählt ein Schüler/eine Schülerin ein historisches Thema, muß dieses jedoch nicht zwangsläufig vom Geschichtslehrer/von der Geschichtslehrerin betreut werden, da auch andere Unterrichtsfächer historische Aspekte betreuen können (zum Beispiel Kulturkunde in den Fremdsprachen). Für detaillierte Informationen zu diesem Bereich der neuen Reifeprüfung wurde eine Internetseite seitens des Unterrichtsministeriums eingerichtet.¹⁷

Neue Prüfungsformate

Für die mündlichen Prüfungen im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sind hinkünftig von den Kandidaten/-innen zwei Fragen aus einem »Pool« zu ziehen. Die grobe Struktur des Themenpools (»Themenbereiche«) ist den Schülern/-innen bereits vor der Matura – im Idealfall wohl im Laufe der Oberstufe – bekannt zu geben. Die Themenbereiche verweisen dabei auf größere Kontexte im Sinn der fachspezifischen Kompetenzorientierung und sind entweder *methoden-* oder *gattungsorientiert* auszuformulieren (zum Beispiel »Karten als historische und politische Quellen interpretieren«, »Unterschiedliche historische Quellen – Film, Zeitung, Biographien et cetera – in Vergleich zum selben Thema bewerten«) oder *aspekt-* oder *konzeptorientiert* (zum Beispiel »Lokale/Regionale/Globale Wahrnehmungen«, »Die Rolle der Medien im politischen und historischen Kontext«).¹⁸

Der Ablauf der Fragenauswahl wird seitens des Unterrichtsministeriums folgendermaßen beschrieben: »Wird ein(e) Kandidat(in) zur Vorbereitung aufgerufen, zieht sie/er unter Aufsicht und Anleitung des/der Vorsitzenden aus den vorbereiteten Themenbereichen zwei Bereiche und legt sie der Kommission vor. Jedenfalls hat der/die Vorsitzende sicherzustellen, dass die Kandidat(innen) nicht erkennen, um welche Themenbereiche es sich handelt. Die/Der Prüfer(in) legt die gezogenen Themenbereiche der Kandidatin bzw. dem Kandidaten vor. Ein Themenbereich muss von der Kandidatin bzw. dem Kandidaten abgewählt werden. Zum gewählten Bereich hat der/die Prüfer(in) Prüfer eine der vorbereiteten Aufgabenstellungen auszuwählen und der Kandidatin bzw. dem Kandidaten vorzulegen.«¹⁹ Die gewählten Prüfungsfragen werden nach der

Kompetenzen politischer Bildung¹⁵

Politische Urteilskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen. Jedes politische Urteil basiert auf einer Anzahl von Teilurteilen und kann selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden. Aus diesem Grund sollten Schüler/-innen die Kompetenzen erwerben, eigene Urteile zu treffen und zu reflektieren sowie jene von anderen (»fremde Urteile«) kritisch zu prüfen. Dazu zählt es etwa, die Qualität eines Urteiles, die Interessens- und Standortgebundenheit sowie die Auswirkungen in den Blick zu nehmen.

Unter *politische Handlungskompetenz* versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken. Handlungskompetenz schließt Bereitschaft zum Kompromiß, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz beziehungsweise Akzeptanz ein. Im Kern geht es darum, daß die Schüler/-innen dazu befähigt werden, Interessen, Entscheidungen und Meinungen zu artikulieren und durchzusetzen sowie Angebote von Institutionen und (politischen) Einrichtungen zu nutzen.

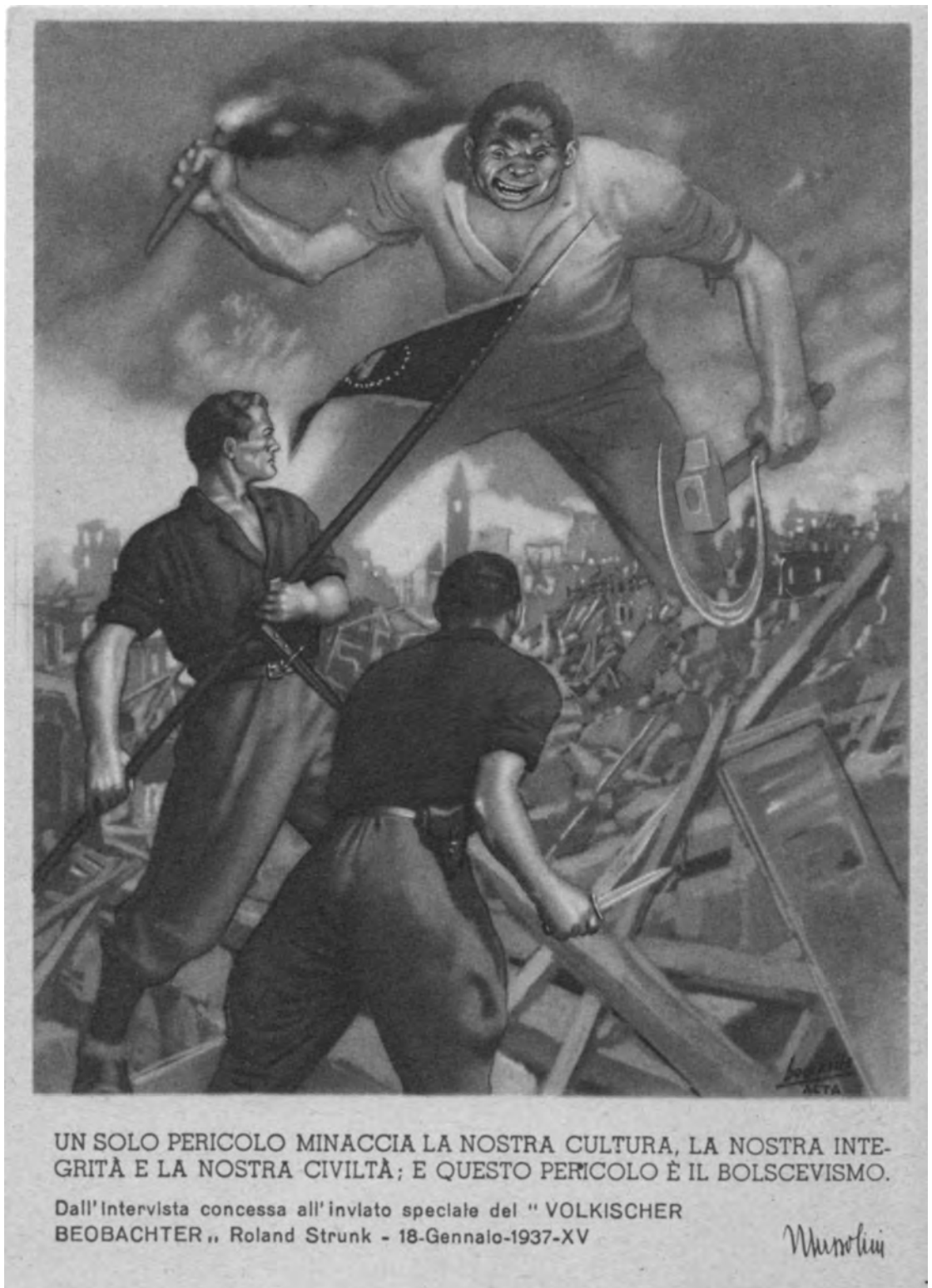
Politikbezogene Methodenkompetenz umfaßt zum einen das Verfügenkönnen über Verfahren und Methoden, die es erlauben, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren und so im Idealfall

auf reflektierte und (selbst)reflexive Weise eigene Manifestationen zu schaffen (Beschaffung/Beurteilung von Informationen zu relevanten politischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Angelegenheiten, sach- und medienadäquate Darstellen der Position, Beherrschen verschiedener Formen der Teilnahme am politischen Diskurs et cetera). Sie umfaßt zum anderen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum Entschlüsseln fertiger Manifestationen des Politischen (in unterschiedlichen Medien, in unterschiedlichen Textsorten, für unterschiedliche Adressaten et cetera). Damit sollen die Lernenden über Verfahrensweisen verfügen lernen, die es ihnen ermöglichen, in einen Diskurs mit anderen zu treten und die Grundlagen von Informationen zu reflektieren.

Politische Sachkompetenz beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Kategorien/Begriffe beziehungsweise die in ihnen ruhenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. Unter Kategorien werden hier Fachbegriffe der Sozial- und Kulturwissenschaft verstanden, deren Kenntnis für eine fachlich angemessene Analyse politischer Situationen und Prozesse erforderlich ist. Sie werden in einem ständigen Prozeß der Differenzierung und Komplexitätssteigerung weiterentwickelt. Als Kern der Sachkompetenz kann das Verfügenkönnen über die Begrifflichkeiten und Konzepte, die als Knotenpunkte im Netzwerk der fachlich-politischen Kommunikation fungieren und dieses strukturieren, ausgemacht werden. Sachkompetenz ist jedoch nicht mit einem deklarativen beziehungsweise enzyklopädischen Wissen zu verwechseln!

Bearbeitung durch den Prüfling wieder in den Pool zurückgelegt und können erneut von einem Schüler/einer Schülerin gezogen werden. Für angenommene sieben Jahreswochenstunden aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der AHS-Oberstufe sind dafür 21 Poolthemen durch das Fachkollegium einer Schule zu benennen. Pro Poolthema sind je zwei Prüfungsaufgaben auszuformulieren, die sich deutlich voneinander unterscheiden. Die Arbeitsaufträge der Prüfungsaufgaben haben dabei je aus mindestens einer historischen Quelle und/oder einer historischen Darstellung zu bestehen (beziehungsweise bei Fragen aus dem Bereich der Politischen Bildung aus einer politischen Manifestation, wie zum Beispiel ein Wahlplakat, ein Zeitungsartikel et cetera). Die Aufgabenstellung ist

zudem so auszugestalten, daß diese aus drei bis fünf Leitfragen besteht, einfache Arbeitsschritte (zum Beispiel Herausarbeiten von Argumenten) sowie anspruchsvollere (zum Beispiel Vergleichen und Bewerten von Positionen) abverlangt und bei der Formulierung auf Operatoren zurückgreift, die den Schülern/-innen eindeutig kommunizieren, was von ihnen erwartet wird. Dabei wird vorausgesetzt, daß die Schüler/-innen nicht mit bekanntem Material aus dem Unterricht konfrontiert werden, sondern in Transfersituationen agieren (zum Beispiel Analyse von unbekannten Quellen zu einem bekannten Themenbereich), um ihre jeweiligen historischen beziehungsweise politischen Kompetenzen zeigen zu können.²⁰



Beispiel aus der Handreichung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur:²¹ Thema: Bildliche politische Propaganda

Aufgabenstellung

1) Beschreibe das Bild auf der Postkarte möglichst detailliert! Gehe dabei auf den Aufbau des Bildes und seiner perspektivischen Hierarchien sowie die Farben ein!

2) Identifiziere mindestens drei Symbole, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den gezeigten Personen stehen, und erläutere mögliche Bedeutungen aus dem historischen Kontext. Welche Funktion übernehmen in diesem Bild die Symbole?

3) Interpretiere das Bild und seine Unterschrift (Zitat von Mussolini) hinsichtlich seiner Intention.

Material: »Nur eine Gefahr bedroht unsere Kultur, unsere Integrität und unsere Zivilisation; und diese Gefahr ist der Bolschewismus.« Aus einem Interview des Reporters Roland Strunk des »Völkischen Beobachters« mit Benito Mussolini – 18. Jänner 1937 – 15[. Jahr der faschistischen Ära]. Propagandakarte, Italien, nach Jänner 1937. Original in Farbe. Bild: Ch. Kühberger.

Abzuprüfende (Teil)Kompetenz

Historische Methodenkompetenz (Re-Konstruktionskompetenz)/Quellenkritik
historische Sachkompetenz/Begriffskompetenz

Fallbeispiel, Lehrplanbezug

Geschichte und Politische Bildung/ Lehrplan Gymnasium: »demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien (Systemvergleiche; Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus; Radikalisierung des politischen Lebens in Österreich 1918–1938)«

Komplexität

- Beschreiben des Bildes
- Dekodieren von Symbolen
- Herausarbeiten der Quellenintention
- Interpretieren der Bild-Text-Botschaft

Wissensdimension(en)/Arbeitswissen

Vorwissen: Politisch-ideologische Grundlagen des Faschismus und Bolschewismus; Hauptsymbole der beiden Regime
Arbeitswissen: [siehe Angabe zur Aufgabe]
Konzeptionelles Wissen: Faschismus, Bolschewismus

Mögliche Lösungsansätze (auf hoher Niveaustufe)

Teilfrage 1

[Es ist darauf zu achten, daß möglichst viele Details wertneutral beschreiben werden. Zentrale Elemente der Beschreibung sollten sein: unter anderem Turm/ Stadt im Hintergrund, Trümmerhaufen aus Holzlatten, Mann in schwarzen Stiefeln und grauer Hose mit Fahne und Dolch im Gürtel, Mann in grauer Hose mit schwarzem Hemd und Pistole im Gürtel und Dolch in der Hand, Graue Wollen oder Rauch et cetera]

Aufbau: Die ungleichen Größenverhältnisse zwischen Männern im Vordergrund und übergroß wirkenden Mann, der aus dem Hintergrund kommt, sind auffällig. Der Mann im Hintergrund dominiert das Bild.

Perspektive: Betrachter steht auf der Seite der beiden Männer im Vordergrund (Blickrichtung ist gleich); der große Mann im Hintergrund schaut auf die Männer und auch auf die BildbetrachterInnen herab.

Farbe: auffällig ist die Farbwahl des rot-gelben Hintergrunds, die sich in der Ausgestaltung der großen Person fortsetzt (farbliche Gleichsetzung); die Farben des Hintergrunds; dunklen Wolken/Rauchschwaden; schwarze Hemden; grau-blau der Umgebung im Vordergrund

Teilfrage 2

Mögliche Interpretationen des Symbole wären zum Beispiel:

- Hammer/ Sichel: Symbole des Kommunismus (Arbeiter/Bauern)
- »Schwarzes Hemd«: Symbol der faschistischen Partei (Mitglieder = Schwarzhemden)
- (Fahne mit) Fascio: Feldzeichen mit dem Emblem/ Symbol der faschistischen Partei

- Fackel: (gleich wie Feuer) Symbol für Zerstörung/ Brand
- Eher als Metaphern und nicht als Symbole zu deuten: Trümmerhaufen (Zerstörung, Verwüstung), hochgekrempelte Hemden (arbeitsbereit)

Teilfrage 3

Die Postkarte versucht in einer Bild-Text-Aussage (Bild und Mussolini-Zitat) den Bolschewismus als Bedrohung darzustellen (große Person am Bild und Zitatausschnitt »Gefahr ist der Bolschewismus«). Diese Bedrohung – kenntlich gemacht durch den wilden Blick und die Fackel sowie angespannte Muskeln der übergroßen Person im Bild (Personifizierter Bolschewismus) sowie durch die Farben der Person, die ähnlich der zerstörten Landschaft am Horizont sind – kann als eine ernsthafte ausgemacht werden. Gleichzeitig verweist Mussolinis Zitat auf die Wichtigkeit des eigenen Kultur-erhalts, der durch den Bolschewismus bedroht wird. Die Hauptintention, neben der Abwertung des Bolschewismus als zerstörerischen und wilden Kraft, könnte darin gesehen werden, daß die Männer im Vordergrund des Bildes, die als Faschisten erkennbar sind (Schwarzhemd, typischer Dolch, Fahne mit fascio), einen stolzen beziehungsweise mutigen Widerstand leisten und kampfbereit sind.

Anmerkungen

1. Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel 2001, 17–31, hier 27 f.
2. Andreas Feindt/Hilbert Meyer, Kompetenzorientierter Unterricht, *Die Grundschulzeitschrift* 237/2010, 29–33, hier 29.

3. Vgl. Verordnung BGBl. 290/2008.
4. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kernkurrikula*, Schwalbach/ Ts. 2005.
5. Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts. 2009.
6. Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007.
7. Ebenda; Christoph Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen*, Innsbruck/Wien 2009.
8. Reinhard Krammer/Christoph Kühberger/Elfriede Windischbauer u. a., *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Wien 2008.
9. Christoph Kühberger/Elfriede Windischbauer, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe. Wien 2008. – http://www.phs-salzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/Lehrplankommentar_GSK_PB_2008_09.pdf (11.10.2011); vgl. Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen (Anm. 6).
10. Vgl. Jörn Rüsen, *Historische Vernunft*. Göttingen 1983.
11. Wolfgang Hasberg/Andreas Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, hg. v. A. Körber. Schwalbach/ Ts. 2003, 177–200.
12. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a., Kompetenzen (Anm. 8), 3.
13. Vgl. Christoph Kühberger, Zur Genese und Konzeption des österreichischen Kompetenzmodells für politische Bildung, *Wochen-schau. Politik und Wirtschaft unterrichten*, 61 (Nov. 2010), 44–56.
14. Vgl. GPJE, *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*, Schwalbach/ Ts. 2005.
15. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a., Kompetenzen (Anm. 8).
16. Vgl. Feindt/Meyer, Unterricht (Anm. 2), 32; Kühberger/Windischbauer, Kommentar (Anm. 9).
17. <http://www.ahs-vwa.at/>
18. Vgl. Philipp Mitnick (Hg.), *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung*, Wien 2011.
19. Robert Hinteregger u. a., *Mündliche Reifeprüfung. Eine Handreichung zur 3. Säule*, [Stand Juni 2011] Wien 2011., 12 f.
20. Vgl. Mitnick, Reifeprüfung (Anm. 16), passim.
21. Christoph Kühberger, [Aufgabenbeispiel] Bildliche politische Propaganda, in: Mitnick, Reifeprüfung (Anm. 16), 42, 43.

Priv. Doz. Dr. habil. Christoph Kühberger, Pädagogische Hochschule Salzburg, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, Akademiestraße 23, 5020 Salzburg, Christoph.Kuehberger@phsalzburg.at