

# Die österreichische Geschichtsreifepprüfung: Zur Einschätzung fachlicher Kompetenzen

*Abstract: The Austrian Higher Education Entrance Qualification in History: An Assessment of Subject-Specific Competencies.* The Austrian higher education entrance qualification was reformed in 2012 with the objective of showing subject specific skills/competencies. This article examines demonstrations and levels of development of historical-political competencies of high school graduates, as seen in oral final exams. The epistemological basis of this study is the competence model of “FUER Geschichtsbewusstsein”, a working group for historical awareness, as it was incorporated into school curricula. The research process consists of two steps. First, subject-specific skills are examined using content analysis, then this evidence is rated in level range levels. The gradual range of the thus collected competencies is, on average, at basic level, thus missing the expected target.

*Key Words:* school leaving examination, higher education qualification, competences, methodological competences, orientation competences, evidence of reflectivity, reproduction of knowledge, level of development

## 1. Einleitung

### 1.1 Problemaufriss: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB) und Kompetenzen, ein subtiles Verhältnis

Die Implementierung von Kompetenzorientierung als leitendem Unterrichtsprinzip hat innerhalb geisteswissenschaftlicher Disziplinen (GEWI) Irritationen ausgelöst. Die Kritik erwartet sowohl das Ende der Vermittlung humanistischer Bildungside-

---

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-8>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Christian Pichler, Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe, Pädagogische Hochschule Kärnten, Hubertusstraße 1, 9020 Klagenfurt, Österreich;  
[christian.pichler@ph-kaernten.ac.at](mailto:christian.pichler@ph-kaernten.ac.at)

ale als auch, dass die Anleitung junger Menschen zu rationalem kritischem Denken durch bewusst gesteuerte Manipulierbarkeit substituiert wird. Es ist von drohender „Ökonomisierung des Wissens“<sup>1</sup> die Rede, die ihren Ausdruck in der Messung von „Output“ findet. Kaum rezipiert werden dabei die mit der Implementierung des Kompetenzparadigmas verknüpften didaktischen Erwartungen, weil die Aufmerksamkeit auf den Aspekt Steuerung von Unterricht zur Sicherstellung von Grundbildung gerichtet ist. Vorbehalte betreffen primär den Wunsch nach Einschätzung der Progressionen sich entwickelnder fachlicher Kompetenzen, also nach Überprüfbarkeit von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Erkennbar sind zwei Tendenzen: Während Teile von GEWI-Fachdidaktiken Evaluierungen begrüßen, weil sie darin Möglichkeiten zur Unterstützung diagnostischer Haltungen bei Lehrer\*innen erkennen, beurteilen andere das Interesse der Bildungspolitik an Messergebnissen mit Argwohn, denn sie befürchten, dass die erhobenen Daten zur Legitimierung bildungspolitisch erwünschter Lenkungsmaßnahmen verwendet werden, nicht jedoch zur Klärung pädagogisch-didaktischer Prozesse.<sup>2</sup> Zweitens führen die spezifischen Bedingungen der Fächergruppen zu divergenten Bewertungen der Sinnhaftigkeit von Kompetenzmessung. Anders als in naturwissenschaftlicher Bildung (NAWI) und bei Sprachen lassen sich in narrativ (und kreativ) ausgerichteten Disziplinen kaum Standards definieren und deren Erreichen nachfolgend untersuchen, weil zentrale Bildungsinhalte (Denkprozesse) nur partiell operationalisierbar sind und sich skalierenden Messverfahren weitgehend entziehen. Dem maßgeblichen Theorieverständnis nach sollen aber Kompetenzen und Standards in einer Wechselbeziehung zueinander stehen.<sup>3</sup> Drittens hat die Forschungstradition der Domäne Geschichte lange Zeit empirische Befunde zu Ergebnissen von Unterrichtsarbeit außer Acht gelassen und folglich der Konstruktion aus der Theorie abgeleiteter, idealtypischer Kompetenzmodelle den Vorzug vor datenbasierten Modellierungen eingeräumt.<sup>4</sup> In den meisten GEWI-Fächern fehlt daher die systematische und prozessuale Ver-

---

1 Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, 9. Aufl., Wien 2014, 8.

2 Uwe Maier, *Formative und summative Aspekte testbasierter Schulreformen*, in: Axel Gehrman/Uwe Hericks/Manfred Lüders (Hg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, Bad Heilbrunn 2010, 47–54, 47f.; vgl. auch Sigrid Zeitler/Olaf Köller/Bernd Tesch, *Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*, in: ebd., 23–36.

3 Vgl. Eckhard Klieme, *Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung*, in: *Pädagogik* 61/5 (2009), 44–47.

4 Bodo von Borries, *Ergebnisse messen (Lern diagnose im Fach Geschichte)*, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichts didaktik*, Neuried 2007, 653–673, 653–658.

knüpfung von Inhalten, Kompetenzen und Lernvorgängen.<sup>5</sup> Viertens besteht seit dem Klieme-Gutachten (2003) Konsens darüber, dass Standards neun Eigenschaften aufweisen müssen.<sup>6</sup> Über vier davon (Fokussierung auf Kernbereiche, länderübergreifende Vergleichbarkeit, Stufbarkeit und Messbarkeit von Fähigkeiten und Fertigkeiten) verfügen GEWI-Fächer nicht.<sup>7</sup> Trotz dieser Einschränkungen haben deren Fachdidaktiken den Auftrag der Bildungspolitik zur Kompetenzmodellierung angenommen, auch weil befürchtet wurde, dass eine Abkoppelung vom Reformprozess Marginalisierungstendenzen geisteswissenschaftlicher Bildung in den Schulen verstärken würde. In der nachfolgenden Kontroverse innerhalb der GEWI-Fachdidaktiken wird bis heute diskutiert, ob Kompetenzorientierung zwingend mit Standardisierung Hand in Hand gehen muss oder ob alternative – domänenspezifische – Formen der Kompetenzüberprüfung zu entwickeln sind. Das Forschungsinteresse der Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, betrifft die Art der Manifestation historischer Denkprozesse, die in mündlichen Reifeprüfungen evident werden, und den Ausprägungsgrad jener Kompetenzen, die die mentalen Vorgänge determinieren. Die These lautet, dass sich der Entwicklungsstand spezieller fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der Reifeprüfung nachweisen lasse.<sup>8</sup>

## 1.2 Forschungsstand: Kompetenzeinschätzung im Fach GSPB

Zwar besteht innerhalb der Geschichtsdidaktik grundsätzlich Konsens über erwünschte Effekte der Änderung der Ausrichtung von Unterricht (Förderung von Denkopoperationen statt Faktenorientierung) durch die Implementierung von Kompetenzorientierung.<sup>9</sup> Kontrovers bleibt die Frage der ‚Messbarkeit‘ historisch-politi-

---

5 Martin Rothnagel/Britta Klose/Matthias Martens/Ulrike Hartmann, Kompetenzorientierung außerhalb der Kernfächer: Die Fächer Religion und Geschichte, in: Gehrmann u.a. (Hg.), Bildungsstandards, 2010, 237–248, 241f.

6 Eckhard Klieme u.a./BMBF, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, unveränd. Aufl., Berlin 2007 (1. Aufl. 2003), 19–35.

7 Zeitler/Köller/Tesch, Bildungsstandards, 2010, 24–26.

8 Vgl. Christian Pichler, Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus, Innsbruck/Wien 2020.

9 Vgl. u.a. Michael Sauer, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen – Aufgaben, Probleme, Chancen, in: Geschichte und Politik in der Schule 42 (2005), 32–45; EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung)-Spezial. Checkliste zur Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, in: Praxis und Politik 3 (2007), 35–39; Körber/Schreiber/Schöner (Hg.), Kompetenzen, 2007; Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 3. Aufl., Schwalbach am Taunus 2012; Michele Barricelli/Peter Gautschi/Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Michele Barricelli/Manfred Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, 2. Aufl., Frankfurt am Main 2017, 207–235.

scher Kompetenzen. Bodo von Borries vertritt die Ansicht, es sei Aufgabe fachdidaktischer Bildungsforschung, fachliche Kompetenzüberprüfung auf ihre Agenda zu setzen und domänenspezifische reliable, valide und wissenschaftsökonomische Messinstrumente zu entwickeln.<sup>10</sup> Diese Auffassung teilen namhafte Proponent\*innen der Geschichtsdidaktik, wenn auch mit unterschiedlichen Vorstellungen davon, wie fachliche Kompetenzüberprüfung konzipiert sein sollte. Erste Erprobungen haben sich auf Lernstanderhebungen,<sup>11</sup> aufgabenbasierte Klassifikationen quellenanalytischer Fähigkeiten<sup>12</sup> und skalierte Beschreibungen mentaler Operationen mittels Untersuchung essayistischer Texte<sup>13</sup> bezogen. Die Ergebnisse sind wenig zufriedenstellend, weil sie entweder ausschließlich Fachwissen oder spezielle textanalytische Fähigkeiten sichtbar machen.<sup>14</sup> Ausprägungsgrade lassen sich schwer feststellen und sind zudem nicht mit allgemein akzeptierten Anspruchsniveaus kompatibel. Daher empfehlen Martin Rothnagel u.a. und Doren Prinz u.a. den Einsatz von Mixed-Methods,<sup>15</sup> um fachliche Kompetenzen durch Kombinationen methodischer Zugänge eingehender zu untersuchen. Dessen ungeachtet positioniert sich eine Gruppe von Fachdidaktiker\*innen reserviert gegenüber jeder Art von Messbemühung. So bezweifelt beispielsweise Holger Thünemann, dass sich Repräsentationen individueller Denkvorgänge als Folge der Nutzung von Kompetenzen in sprachlichen Manifestationen messen lassen, und rät der Fachdidaktik dazu, stattdessen die Optimierung von Lernprozessen zu fokussieren.<sup>16</sup> Hierin trifft er sich mit Peter Gautschi, der zielgerichtete Planungen von Kompetenzaufbau im Unterricht als vordringlichere Aufgabe ansieht.<sup>17</sup> Markus Daumüller lehnt die Erfassung von Fähigkeiten

---

10 Von Borries, *Empirie*, 2007, 653–674.

11 Vgl. Bodo von Borries, *Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht*, 2. Aufl., Stuttgart 1974.

12 Vgl. Pandel, *Geschichtsunterricht*, <sup>3</sup>2012, 53–65.

13 Vgl. Bodo von Borries (unter Mitarbeit von Sigrid Weidemann, Oliver Baeck, Sylwia Grzeskowiak, Andreas Körber), *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim u.a. 1995; Johannes Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, Idstein 2009; Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, Berlin 2011.

14 Vgl. von Borries, *Empirie*, 2007, 658–670.

15 Rothnagel u.a., *Kompetenzorientierung*, 2010, 245; Doren Prinz/Holger Thünemann, *Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik*, in: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, Schwalbach am Taunus 2016, 229–254.

16 Holger Thünemann, *Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte*, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann, *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*, Berlin 2016, 43–46.

17 Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen. Erkenntnisse. Hinweise*, 3. Aufl., Schwalbach am Taunus 2015.

überhaupt ab, weil es dabei „weniger um Bildung, sondern vielmehr um den Duk-tus von Wissenschaft, dem Bildung einfach unterstellt wird“,<sup>18</sup> gehe. Kompetenzmo-delle würden persönlichkeitsgestaltende Elemente zugunsten von Systematiken aus-blenden, sodass es kompetenzorientiertem Unterricht an Relevanz fehle.<sup>19</sup> Erste auf-schlussreiche Diagnosen historischer Denkprozesse im Kontext kompetenzorientier-ten Unterrichts bieten zwei Studien von Johannes Meyer-Hamme, der anhand von Schüler\*innen-Essays sowohl die Brauchbarkeit des Kompetenzmodells der Gruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ als auch Aspekte von Orientierungsfähigkeit (Ori-entierungsfelder von Schüler\*innen anhand von Identitätsreflexionen) untersucht hat.<sup>20</sup> Beide Studien bestätigen eine grundsätzliche Rekonstruier- und Stufbarkeit von Orientierungskompetenz.<sup>21</sup> Zu teilweise konträren Ergebnissen gelangt die Stu-die zum schriftlichen Geschichte-Abitur in Nordrhein-Westfalen von Bernd Schön-emann u.a. Die Autoren kommen zum Schluss, dass Prüfungen, im Gegensatz zu Lernprozessen im Unterricht oder Alltag, mentale Operationen nur bedingt sichtbar machen können, weil Manifestationen von Denkprozessen nicht durch eigene Ver-unsicherungen der Kandidat\*innen zu unklaren Sachverhalten ausgelöst werden,<sup>22</sup> sondern sie werden in Laborsituationen, wie sie eine Prüfung ist, beobachtet.<sup>23</sup> Der Analyse der Progression von Kompetenzen nach dem FUER-Modell während ver-schiedener Unterrichtsphasen widmete sich das HiTCH-Projekt („Historical Thin-king: Competencies in History“). Es untersuchte mittels psychometrisch validierter, standardisierter Testitems in Large-Scale-Studien das Hinführen von Schüler\*innen zu intermediären Niveaus.<sup>24</sup> Kritisch rezipiert wird das Konzept geschlossener Ant-wortformate, weil es die Evidenz von Orientierungsvermögen und metakognitiven Prozessen hemmen würde. Angenommene Standardisierung (Referenz ist ein defi-niertes Niveau) schränke die Berücksichtigung individueller Entwicklungen ein.<sup>25</sup>

---

18 Markus Daumüller, Relevanz statt Kompetenz, in: Markus Daumüller/Manfred Seidenfuß, End-station Geschichtsunterricht. Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht, Berlin 2017, 13–24, 18.

19 Vgl. ebd.

20 Johannes Meyer-Hamme, Historische Kompetenzen empirisch. Ein Versuch, das Kompetenzmodell empirisch zu wenden, in: Körber u.a. (Hg.), Kompetenzen, 2007, 674–693, 691f.

21 Johannes Meyer-Hamme, Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Ver-hältnis kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung, Idstein 2009, 265f.

22 Vgl. Wolfgang Hasberg/Andreas Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Andreas Körber (Hg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach am Taunus 2003, 177–200, 187.

23 Vgl. Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting, Abiturienten, 2011, 121–127.

24 Für Konzepte, Instrumente und Publikationen zu HiTCH vgl. <http://www.hitch-projekt.de/> (14.1.2021).

25 Holger Thünemann, Rezension von: Ulrich Trautwein/Christiane Bertram/Bodo von Borries u.a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des

Insbesondere der Auf- und Ausbau von Fähigkeiten historischen Denkens und Argumentierens bei Schüler\*innen sowie die analytische Beobachtung von deren sprachlichen Manifestationen sind auch in der angelsächsischen und niederländischen Forschungslandschaft zentrale Themen des fachdidaktischen Diskurses.<sup>26</sup> Hierbei zeigen sich Schnittmengen mit dem FUER-Modell. Divergenzen betreffen vor allem dessen Geltungsanspruch über Bildungssysteme hinaus.<sup>27</sup> Resümee: Der Forschungsüberblick zeigt, dass es gelingen kann, einzelne Kompetenzen in ihrer Oberflächenstruktur zu identifizieren und Progressionen zu unterscheiden, wenn auch das Durchdringen mentaler Tiefenstrukturen unmöglich ist. Rückschlüsse auf Denkleistungen als Folge kompetenten Umgangs mit Geschichte sind daher nicht eindeutig, sondern tendenziell. Trotzdem wird erwartet, dass empirische Befunde zum Kompetenzaufbau die Entwicklung praxistauglicher Progressionskonzepte unterstützen und so dem Unterricht nutzen.<sup>28</sup>

### 1.3 Problemstellung und Forschungsinteresse

Abseits wissenschaftlicher Kontroversen ist Kompetenzorientierung an den österreichischen Schulen Realität geworden. Kompetenzmodelle bilden die Grundlage fachlicher Lehrpläne und determinieren Unterricht und Leistungsbeurteilung.<sup>29</sup> Borries folgend<sup>30</sup> ist es daher angezeigt, empirisch zu untersuchen, ob erwartete Ziele erreicht werden. Dieses Interesse betrifft unter anderem die österreichische Matura, die den Anspruch erhebt, kompetenzorientiert zu sein. Sie stellt den Abschluss schulischer Bildungsarbeit dar und markiert die Schwelle zum Übertritt in den ter-

---

Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH), Münster 2017, in: sehepunkte 18/2 (2018), <http://www.sehepunkte.de/2018/02/30759.html> (14.1.2021).

26 Vgl. u.a. Carla van Boxtel/Jannet van Drie, Historical Reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources, in: History Education Research Journal 4/2 (2004), 89–97; dies., Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Student’s Reasoning about the Past, in: Educational Psychology Review 20/2 (2008), 87–110; Sam Wineburg, Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past, Philadelphia 2001; Peter Seixas/Tom Morton, The Big Six: Historical Thinking Concepts, Toronto 2012; Bruce VanSledright, Assessing Historical Thinking and Understanding, New York/London 2014.

27 Andreas Körber, Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren, in: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger (Hg.), Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017, Münster/New York 2019, 71–87, 78; Carla van Boxtel, Reflections on the FUER model of historical thinking, in: ebd., 59–70.

28 Andreas Körber, Kompetenzen historischen Denkens revisited. Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik, Hamburg 2018, 18–28.

29 Bundesgesetzblatt (BGBl.) Nr. 371/1974.

30 Von Borries, Empirie, 2007, 653f.

tiären Sektor. Ziel der Studie,<sup>31</sup> die diesem Beitrag zugrunde liegt, war daher die Beschreibung fachlicher Kompetenzen, die durch die mündliche Reifeprüfung evident werden, und die möglichst valide Einschätzung von deren Ausprägungsgrad. Da bis dato kein erprobtes Verfahren zur Stufung von Kompetenzen bei mündlichen Geschichtsprüfungen existiert hat, musste zunächst ein Instrumentarium zur Klassifizierung erreichter Kompetenzniveaus entwickelt werden. Die Herausforderung bestand darin, zwei amtlich festgesetzte, aber nicht kongruente Kompetenzsysteme zweckdienlich miteinander zu verknüpfen. Während Österreichs Schüler\*innen auf der Grundlage des Kompetenzmodells der Gruppe FUER und eines analogen Modells Politischer Bildung<sup>32</sup> sieben Jahre lang unterrichtet werden,<sup>33</sup> folgt das Aufgabendesign der Geschichte-Reifeprüfungen den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), das die Lösung von Arbeitsaufträgen zu drei Anforderungsbereichen (AFB) vorsieht.<sup>34</sup> Nach den EPA soll die sukzessive Bewältigung der Bereiche *Reproduktion* (AFB I), *Transfer* (AFB II) und *Reflexion* (AFB III) eine schrittweise, aber synchrone Progression des Erkenntniszuwachses beschreiben.<sup>35</sup> Demgegenüber sieht das FUER-Modell eine vertikale Entwicklung der im Modell abgebildeten Kompetenzen über viele Jahre vor. Um anhand der Matura ihren Ausprägungsgrad zu bestimmen, müssen in einem ersten Schritt die Lösungen der Bearbeitungen der Teilaufgaben zu den AFB inhaltsanalytisch untersucht, aus den Ergebnissen die Teilkompetenzen nach FUER abgeleitet und beschrieben werden. Laut Fachleitfaden (BMBF 2011) sind den AFB grosso modo die Kompetenzbereiche *Sachkompetenz* (I), *Methodenkompetenz* (II) und *Urteils-(Orientierungs-)kompetenz* (III) zuordenbar. Im zweiten Schritt erfolgt die Stufung der Teilkompetenzen. Wissenschaftliche Grundlage ist die aus der Erkenntnistheorie und der Entwicklungspsychologie deduzierte FUER-Graduierungstheorie, die für die angeführten drei Kompetenzbereiche fünf vergleichbare Niveaustufen beschreibt: null, basal, intermediär, elaboriert und maximal.<sup>36</sup> Die Orientierung an einem normativen System (Expertennorm) erfolgt, weil ein Aspekt des Forschungsinteresses die Überprüfung der Erwartungen ist, die die Theorie an die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im schulischen Kontext stellt. Es ist vorab festzuhalten, dass die EPA keine umfassende Kompetenzanalyse nach dem FUER-Modell erlauben, weil die

---

31 Pichler, Geschichtsmatura, 2020.

32 Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Innsbruck/Bozen/Wien 2008, 5–14.

33 BGBl. II Nr. 219/2016.

34 EPA, Checkliste, 2007, 35–39.

35 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Gerold Niemetz/Bodo von Borries (Hg.), Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, 44–75.

36 Körber, Kompetenzen revisited, 2018, 18f.

AFB die Evidenz auf Teilkompetenzen beschränken. Die FUER-Graduierungstheorie ermöglicht jedoch deren Niveaueinschätzung. Zusätzliche Limitationen stellen weiche amtliche Vorgaben zur Aufgabenerstellung und zur Gestaltung des Prüfungsgesprächs dar.<sup>37</sup> Sie gewährleisten nicht die Einhaltung wichtiger Voraussetzungen (zum Beispiel Normen, Schwierigkeitsgrade, Narrativität) für valide Kompetenzmessung.

## 2. Methode

### 2.1 Rahmenbedingungen der Erhebung, Datenbasis und Vorgangsweise

Die Implementierung einer kompetenzorientierten Reifeprüfung in das Schulsystem gilt im Fach GSPB als Meilenstein auf dem Weg der Substituierung der lange dominanten Inhaltsorientierung<sup>38</sup> durch historisches und politisches Denken. Didaktisches Interesse an der Leistungsdiagnose ist der Entwicklungsstand fachlicher Kompetenzen<sup>39</sup> am Ende der Schullaufbahn.

Ad Bedingungen: (1) Da die Matura eine Berechtigungsprüfung ist, deren Abwicklung einem amtlich festgesetzten Reglement folgt, und weil sie einen hohen Grad an öffentlicher Aufmerksamkeit genießt, waren für die Durchführung der Studie mehrere Genehmigungen (Schulbehörden, Schulaufsicht, Schulen, Vorsitzende, Prüfende, Kandidat\*innen) erforderlich. Unter Hinweis auf die Sensibilität der Materie erklärte das Bildungsministerium (BMBWF) die Freiwilligkeit der Teilnahme zur Bedingung, weshalb die Untersuchung dem Typus einer Ad-hoc-Stichprobe folgt. (2) Das Fach GSPB wird in Österreich ausschließlich mündlich geprüft und ist von den Maturant\*innen frei wählbar. Die untersuchte Kohorte unterliegt daher dem Zufallsprinzip.

Ad Datenbasis: Die Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, untersuchte die Ausprägung fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Zur Mitwirkung wurden alle 22 Gymnasien des Bundeslandes Kärnten, an denen im Jahr 2015 Geschichte-Reifeprüfungen stattfanden, eingeladen, sieben haben teilgenommen. Die Beschränkung auf ein Bundesland war forschungswirtschaftlichen Gründen geschuldet. Von den im Beobachtungszeit-

---

37 BGBl. II Nr. 174/2012.

38 Vgl. Michael Sörös, Vorbemerkungen der Schulaufsicht, in: BMBF (Hg.), Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Wien 2011, 8–10.

39 BGBl. II Nr. 174/2012, § 29/1.



raum durchgeführten 2.475 mündlichen Maturaprüfungen in Kärnten entfielen 186 (7,25 %) auf das Fach GSPB, dreißig davon (16,13 %) lieferten die Datenbasis der Untersuchung.<sup>40</sup> Wegen der Homogenität der Untersuchungsmerkmale erscheint sie ausreichend repräsentativ, um Schlüsse auf die Grundgesamtheit ziehen zu können.<sup>41</sup>

Ad Vorgangsweise: Die tondokumentierten Prüfungsgespräche (Videoaufnahmen waren behördlich untersagt) wurden wörtlich transkribiert und die Performanzen nach Mixed-Methods-Verfahren (Transformationsdesign) analysiert.<sup>42</sup> Im ersten Schritt wurden Dauer und Zahl gesprochener Worte erhoben (quantitativ), im zweiten wurde geprüft, ob die Aufgabenstellungen angemessen waren (qualitativ), und im dritten wurden die Performanzen auf Kompetenzevidenz (qualitativ) untersucht. Mit dem vierten Schritt wurden die identifizierten Kompetenzen in einem Rating-Verfahren den Niveauintervallen nach FUER zugeordnet.

## 2.2 Auswertungsverfahren

Schritt 1: Die Prüfungsdauer wird anhand der automatischen Zeitmessung der Tonaufnahmen eruiert, die Wortzahl mittels Zählung erhoben. Ziel ist es, das Verhältnis zwischen den Äußerungen der Kandidat\*innen und der Kommissionen, insbesondere der Prüfenden, zu bestimmen. Diese Daten bilden die Basis zur Eruiierung jenes Raumes, innerhalb dessen sich die Proband\*innen narrativ entfalten konnten, um Geschichte bzw. Phänomene der Politischen Bildung darzustellen, aber auch, um allfällige Zusammenhänge zwischen der Menge der Worte und der Qualität der Aussagen zu entdecken. Geht man von einer konventionellen Prüfungszeit von 15 Minuten pro Examen aus, wird eine Kandidat\*innen-Redezeit von ca. vier Minuten pro AFB als angemessen angenommen, damit dem Narrativitätsanspruch, einem Merkmal von Kompetenzorientierung, entsprochen ist. Die Wortmenge sollte zumindest zwei Drittel der gesprochenen Worte aller Anwesenden umfassen.

Schritt 2: Die gestellten Aufgaben sind der Ausgangspunkt für das Procedere des Kompetenzscreenings. Sie formulieren die Anforderungen, aus ihnen werden Lösungserwartungen deduziert und sie leiten zur Konstruktion von Narrationen an. Da die Aufgaben von den Prüfenden, didaktischen Empfehlungen folgend, selbstständig erstellt werden, ist ihre Eignung zu verifizieren. Analysekriterien sind die

---

40 Landesschulrat für Kärnten, Statistik 2015.

41 Peter Atteslander, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 11. Aufl., Berlin 2006, 257, 259.

42 Prinz/Thünemann, *Mixed-Methods-Ansätze*, 2016, 237–261.

amtlichen Vorgaben und die Empfehlungen der Geschichtsdidaktik: Gliederung in Teilaufgaben gemäß den AFB; Einleitung der Arbeitsaufträge durch zweckdienliche Operatoren; Arrangement der Teilaufgaben nach Grundsätzen der Erkenntnislogik; Verwendung von Materialien, die informativ, repräsentativ und ausreichend kontroversiell sind.<sup>43</sup>

Schritt 3: Die Performanzen liefern unter anderem Kandidat\*innen-Äußerungen zu den Arbeitsaufträgen. Aus diesen werden die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv erhoben. Kategorien sind die Kompetenzbereiche nach FUER (Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz), codiert werden sie anhand von Kriterien, die die Kompetenzen inhaltlich beschreiben (Tabelle 1). Als Aussage gilt jede Äußerung, die eine Sinneinheit darstellt (Wort, Satzfragment, Satz, Erzählung). Obwohl die Arbeitsaufträge entlang der AFB zu konstruieren sind,<sup>44</sup> werden sämtliche Kandidat\*innen-Äußerungen auf alle zu erhebenden Kriterien untersucht, die Ergebnisse extrahiert und den Kompetenzbereichen zugeordnet.

---

43 Martin Buchsteiner/Tobias Lorenz/Thomas Must/Jan Scheller, Operatoren im Fach Geschichte, Greifswald 2018, 5–10; Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, in: BMBF (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung, 2011, 15–20, 15f. Zu Aufgabenkultur vgl. u.a. Manuel Köster, Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 2021; Mario Resch, Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignettentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren, Frankfurt am Main 2018; Manuel Köster/Markus Bernhardt/Holger Thünnemann, Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien, in: Geschichte lernen 29/174 (2016), 2–11; Monika Waldis, Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte, in: Marc Kleinknecht/Thorsten Bohl/Uwe Maier/Kerstin Metz (Hg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse, Bad Heilbrunn 2016, 145–162; Christian Heuer/Mario Resch, Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven, in: Geschichte für heute 11/3 (2018), 5–23.

44 EPA, Checkliste, 2007, 38f.

Tabelle 1: Kategorien und Codes der Inhaltsanalyse, Beispiel Prüfung 25

AFB	Kategorie	Codes	Ankerbeispiele (Prüfung 25: Arbeit an Feldpost im Zweiten Weltkrieg)
I Reproduktion	Sachkompetenz	Konzeptwissen	„Und im Juli '41 beginnt [...] Russlandfeldzug.“
		Gattungsspezifika der Materialgrundlage	„[...] der Brief ist verfasst von einem Mann namens Karl, und zwar ist das von Osten gesendet worden und zwar im September 41.“
		Wiedergabe von Inhalten aus Materialien	„Er beschreibt hauptsächlich die Probleme, die sich ..., die sich durch die schwierige Wetterlage ergeben.“
II Transfer	Methodenkompetenz	Interpretation (Deutung)	„Ich würde jetzt gar nicht sagen, dass es wirklich beschönigend ist, aber er versucht jetzt zu beschwichtigen [...].“
		Sachurteilsbildung (Triftigkeitsprüfung)	„Er erwähnt diesen kurzen Kriegsverlauf eigentlich nur so nebenbei. Er verherrlicht ihn so richtig [...].“
		Kontextualisierung der Ergebnisse der Materialbearbeitung	„Die Truppen ..., also die Truppen stecken eigentlich fest im Winterkrieg.“
III Reflexion	Orientierungskompetenz	Werturteilsbildung	„[...] , dass die Leute das nicht einsehen haben wollen, dass sie immer noch der Propaganda verfallen sind [...].“
		Reflexion	„[...] persönlich sehr wichtig [...], weil es dadurch einen Bezug zur Menschlichkeit aufbaut [...].“

Quelle: Eigene Darstellung

Schritt 4: Die Einstufung evident gewordener Teilkompetenzen in Niveauintervalle wird anhand eines Leitfadens vorgenommen, der aus den theoretischen Annahmen über die Kompetenzprogression nach dem FUER-Modell abgeleitet worden ist (Tabelle 2). Dessen elaborierte Version beinhaltet beschriebene Kriterien, die den Rater\*innen (es kommt ein Double-Rating-Verfahren zur Anwendung) die Zuordnung der Schüler\*innen-Aussagen zu Niveaus erlauben. Zur Gewährleistung der Interrater-Reliabilität wurde der Cohen-Kappa-Wert errechnet, er liegt bei 0,82 (hohe Rater\*innen-Übereinstimmung).<sup>45</sup> Um die Kompetenzprogression zu skalieren, werden die Niveaustufen mit Zahlenwerten (0/null bis 4/maximal) versehen. Sie repräsentieren die fünf Niveaubeschreibungen des Graduierungsmodells von FUER. Weil die Theorie davon ausgeht, dass junge Menschen bis zum Zeitpunkt

<sup>45</sup> Pichler, Geschichtsmatura, 2020, 422.

der Reifeprüfung intermediäres Niveau (Wert 2) erreicht haben sollen<sup>46</sup> (es markiert konventionelles Verfügen<sup>47</sup> über Fähigkeiten und Fertigkeiten<sup>48</sup>), wird „2“ als Zielwert angenommen. Da jedoch Kompetenzentwicklung keine Sprünge vornimmt, werden anstelle der Niveaustufen Intervalle kreiert. Das Zielintervall wird um den Wert 2 (1,75–2,24) festgesetzt. Aufgrund der zügigen Implementierung des Prinzips der Kompetenzorientierung in das Schulsystem (2008–2012) und weil es sich bei der Matura im Erhebungsjahr 2015 um den ersten Durchgang nach dem reformierten Modus gehandelt hatte, wurde vom Studienautor bereits das Überschreiten des basalen Niveaubereichs (Wert: 1,25→) als Erreichen der Zielgröße definiert.

Tabelle 2: Graduierungssystem nach FUER

Niveaubereiche	Sigle	Wert	Kriterien	Kennzeichen
„Nullniveau“	N	0	Abgrenzungskriterium	Keine mentalen Vorgänge
Zwischenniveau	N-B	0,25–0,74		
Basales Niveau (a-konventionell)	B	0,75–1,24	Keine Kenntnis von Konventionen, Kompetenzen ansatzweise erkennbar	Denkvorgänge erfolgen: alltagsweltlich geprägt, nicht konventionell Spontanität Keine Systematik
Zwischenniveau	B-I	1,25–1,74		
Intermediäres Niveau (konventionell)	I	1,75–2,24	Konventioneller Umgang mit Geschichte (Kenntnisse von Kategorien, Konzepten, Methoden, Vorstellungen etc.)	Konventionen werden: gekannt angewendet als idealtypisch erkannt
Zwischenniveau	I-E	2,25–2,74		
Elaboriertes Niveau (trans-konventionell)	E	2,75–3,24	Reflektierter, (selbst-) reflexiver Umgang mit Geschichte	Konventionen werden: thematisiert kritisch beurteilt bewusst überschritten
Überschreitungs-niveau (Maximalniveau)	E+	3,35 →		Konventionen werden: substituiert begründete eigene Theoriebildung erfolgt

Quelle: Eigene Darstellung

46 Andreas Körber, Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körber u.a. (Hg.), Kompetenzen, 2007, 467–470; von Borries, Empirie, 2007, 667–670.

47 Die „Konvention“ ist hier der Lehrplan.

48 Vgl. Dagmar Klose, Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004; Günter Becker, Kohlberg und seine Kritiker: Die Aktualität von Kohlbergs Moralphysikologie, Wiesbaden 2011.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Schritt 1: Prüfungsdauer und Wortzahl

Der amtlich vorgegebene zeitliche Rahmen der mündlichen Reifeprüfungen beträgt zehn bis zwanzig Minuten.<sup>49</sup> Die erhobene Prüfungsdauer (8:46–17:40 Minuten) streut beträchtlich, ebenso die Wortzahl (1.391–2.904 Worte). Der Mittelwert der Prüfungsdauer beträgt 12:31 Minuten. Es gibt keine Prüfung, die den Zeitrahmen überschreitet, aber vier, die die Mindestdauer nicht erreichen. Durchschnittlich wurden 1.760,77 Worte pro Prüfung gesprochen. Die Kandidat\*innen sprechen im Mittel 1.136,24 Worte (64,53 %), die Prüfungspersonen 563,93 (32,03 %) und die übrigen Kommissionsmitglieder 60,60 Worte (3,44 %). Vergleicht man die Prüfungsgruppen der sieben Schulen, so streut die Relation zwischen Kandidat\*innen und Prüfungspersonen erheblich, zwischen 40,6 Prozent (K) zu 31,88 Prozent (P) und 73,63 Prozent (K) zu 24,56 Prozent (P). Die qualitative Analyse und das nachfolgende Rating zeigen jedoch, dass eine lange Dauer nicht unbedingt ein Mehr an historischer/politischer Erzählung bedeutet. So sprechen zum Beispiel die Kandidat\*innen einer Schule, die in der Kategorie Dauer den Durchschnittswert repräsentiert, im Mittel um 333,83 Worte mehr als die einer Schule, deren Prüfungen um durchschnittlich 1:22 Minuten länger sind. Zwischen der genutzten Prüfungszeit und der verwendeten Wortzahl besteht daher ein relativer, aber kein absoluter Zusammenhang.

#### 3.2 Schritt 2: Aufgabenprüfung

Den Aufgaben kommt im kompetenzorientierten Prüfungsverfahren eine entscheidende Bedeutung zu.<sup>50</sup> Die amtlichen Vorgaben legen zwar fest, dass sie „kompetenzorientiert“ zu sein haben und definieren Anforderungen,<sup>51</sup> erläutern das Konzept aber nicht. Diese Funktion erfüllen die Empfehlungen der Geschichtsdidaktik.<sup>52</sup> Deren

---

49 BGBl. II Nr. 174/2012, § 30/4.

50 Zur Aufgabenkultur siehe Anm. 43. Ergänzend vgl. Christoph Kühberger, Zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben als Voraussetzung für die Leistungsbeurteilung bei der neuen Reife- und Diplomprüfung – das Beispiel „Geschichte“, in: *Erziehung und Unterricht* 5/6 (2014), 512–520; Philipp Mitnik, Zentrale Themen des Geschichteunterrichts in Österreich. Evaluation der Reifeprüfungsaufgaben aus dem Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Wiener AHS. Eine empirische Erhebung, in: *Forschungsperspektiven* 6 (2015), 49–67; Eiko Jürgens/Urban Lissmann, *Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*, Weinheim/Basel 2015.

51 BGBl. II Nr. 174/2012, § 21/1.

52 Vgl. Kühberger, Operatoren, 2011, sowie Erläuterungen zur Aufgabenstellung, in: BMBF (Hg.), *Reifeprüfung*, 2011, 31f.

Berücksichtigung ist nicht vorgeschrieben, sodass Gründlichkeit in der Auseinandersetzung mit den didaktischen Konzepten im Ermessen der Aufgabenersteller\*innen liegt. Auf den ersten Blick attestiert die Studie, dass die Aufgabenstellungen alle formalen Erfordernisse erfüllen: Die Aufgabenblätter enthalten bearbeitbares Material, die Arbeitsaufträge werden durch Operatoren eingeleitet, eine Unterteilung in mehrere Arbeitsaufträge ist durchgängig gegeben. Die Analyse zeigt jedoch ein differenzierteres Bild. Als gelungen kann der Einsatz der Operatoren bewertet werden, sieht man davon ab, dass in Einzelfällen die Zuordnung von Operator und Kompetenz scheitert, was darauf hinweist, dass das Konzept (Operatoren und/oder AFB) nicht verstanden worden ist. Dazu ein Beispiel: „Beschreibe die Bildquelle Sieben Köpfe Martini Luthers und erkläre die Bedeutung der sieben dargestellten Köpfe (Reflexion)“ (Performanz 3). Bei den Operationen dieses Arbeitsauftrags (beschreiben, erklären) handelt es sich um eine Kombination aus Wiedergabe des Erscheinungssinns und Darstellung bestimmter Elemente des Bedeutungssinns einer Bildquelle (Karikatur aus dem 16. Jahrhundert), nicht aber um eine kritische Auseinandersetzung auf der Bewusstseins-ebene (Bewertung).<sup>53</sup> Die Aufgabe leitet Operationen der Reproduktion (Beschreibung/AFB I) und des Transfers (Erklärung/AFB II) an, aber keine Reflexion (AFB III), wie es die Aufgabenerstellung ausweist. Fragwürdig ist der zweckmäßige Einsatz des häufig vorkommenden Operators „diskutiere“ zur Initiierung von Reflexionsprozessen (AFB III). Die Lösungsversuche zeigen, dass der intendierte partnerschaftliche Diskurs in einem Prüfungsgespräch nicht erwartet werden kann.<sup>54</sup> Meist erscheinen die „Diskussionen“ präformiert oder mutieren in eine monologische Erörterung durch den\*die Kandidat\*in. Wenig zufriedenstellend gelingt die Sequenzierung der Teilaufgaben. Das Arrangement der Arbeitsaufträge ermöglicht selten die Konstruktion historischer/politischer Narrationen nach erkenntnistheoretischen Prinzipien.<sup>55</sup> Zumeist erfolgt eine Aneinanderreihung der Teilaufgaben gemäß den AFB, ohne Berücksichtigung innerer Zusammenhänge. So entsteht der Eindruck abzuarbeitender Prüfungslisten, deren Arbeitsaufträge im Einzelnen zwar den amtlichen Erfordernissen folgen, die Konstruktion einer sach- oder problemorientierten Erzählung (Sinnbildung) jedoch nicht zulassen. Ein Beispiel zum Thema „Herrschaftsformen“:

„Skizzieren Sie die Entstehung des russischen Kommunismus (Leninismus) sowie des europäischen Faschismus am Beispiel Italien (Reproduktion). // Vergleichen Sie zwei Repräsentanten diktatorischer Systeme: Hitler und Sta-

53 Vgl. dazu Markus Bernhardt, Vom ersten auf den zweiten Blick, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 58/7–8 (2007), 417–432.

54 Buchsteiner u.a., Operatoren, 2018, 9f.

55 Vgl. Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“, 1990; Buchsteiner u.a., Operatoren, 2018, 10.

lin (Reorganisation/Transfer). // Legen Sie die Kernaussagen des Artikels ‚Zustimmung und Widerstand im Nationalsozialismus‘ dar (Reproduktion). // Bewerten Sie die Artikel hinsichtlich pauschaler Rechtfertigungsversuche und Pauschalvorwürfe nach Kriegsende. (Reflexion/Quelle)“ (Performanz 20).

Aufgaben dieser Art bedingen eine serielle Aneinanderreihung von Antworten, die für sich stehen. Das Herstellen inhaltlicher Bezüge kann zwar punktuell erfolgen, und Ansätze von Erzählungen wird es dort geben, wo der Arbeitsauftrag nomologisches Erklären fordert, sofern den Kandidat\*innen die Konzepte entsprechender Operatoren geläufig sind. Die Entwicklung kohärenter, sinnbildender Narrationen fördern sie nicht.

Durchwegs geeignet ist die Materialauswahl. Die Quellen bzw. Darstellungen passen zur Aufgabe und zum Thema und die Materialien sind repräsentativ, vielfältig und häufig ausreichend kontroversiell. Große Divergenzen gibt es bei deren Anzahl und Komplexität. So reichen zum Beispiel die Textlängen von vier bis zu 93 Zeilen. Es gibt Aufgaben, für die bloß ein Material (Textquelle von vier Zeilen) vorgesehen ist, und solche, die acht unterschiedliche Materialien (Kombination aus Texten und Bildern) bearbeitet wissen wollen. Manche Texte sind in leicht verständlicher Sprache verfasst, andere pflegen einen ausgeprägt fachsprachlichen Duktus. Die Erwartungen an die Fähigkeiten der Materialanalyse der Kandidat\*innen streuen somit außerordentlich.

### 3.3 Schritte 3 und 4: Kompetenzanalyse und Graduierung

Sachkompetenz: Es gibt in der Geschichtsdidaktik kein konsensuelles Verständnis von „Sachkompetenz“, wohl aber Schnittmengen bezüglich einzelner Fähigkeiten dieses Bereichs. Während die Gruppe FUER darunter das Verfügen über Begriffskonzepte, die Fähigkeit, Geschichte mithilfe historisch-politischer Kategorien und Konzepte zu strukturieren und den Umgang mit der Kategorie Zeit versteht und Fachwissen die Funktion einer Voraussetzung dafür zumisst,<sup>56</sup> definieren die EPA Sachkompetenz als Kombination aus deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen.<sup>57</sup> Relativer Konsens besteht zum Erfordernis des Nachweises der Fähigkeit, Wissensbestände (deklaratives und prozedurales Wissen) verfahrensgeleitet zu erwerben und darüber, sie als Kontextwissen zu nutzen, mittels dessen Ergebnisse analytischer Materialbearbeitungen zu historischen Darstellungen ver-

56 Vgl. Alexander Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber u.a. (Hg.), *Kompetenzen*, 2007, 265–314.

57 EPA, *Checkliste*, 2007, 36f.; Peter Gautschi, Wissen – Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1/1 (2010), 74–78.

knüpft werden. Eigene Erkenntnisse sollen in Erzählungen verarbeitet werden können.<sup>58</sup> Daher wurden der Reifeprüfungsanalyse zum Bereich Sachkompetenz die Kriterien „Konzeptwissen“, „Kenntnisse der Gattungsspezifika der Materialien“ und „Erkennen und Reproduktion relevanter Inhalte“ der Materialien („Wiedergabe“) zugrunde gelegt.

Ergebnis: Die quantitative Analyse des Performanzen-Korpus attestiert „Wissen“ einen herausragenden Stellenwert (Abbildung 1). Von durchschnittlich 25,47 Kandidat\*innen-Äußerungen pro Prüfungsgespräch sind 15,87 (62,31 %) fachlich-inhaltlicher Natur. Die Einzelergebnisse streuen jedoch erheblich. Es gibt eine Performanz, die bar jeder fachlichen Äußerung ist,<sup>59</sup> und sieben, deren Anteil unter 50 Prozent liegt. Bei vier Performanzen rangiert die Quote zu Wissen hingegen um die 90 Prozent. Von den 453 „Wissens-Äußerungen“ (Daten, Fakten, Ereignisse, Phänomene) aller dreißig Performanzen werden 191 (42,16 %) der Kategorie „Konzeptwissen“<sup>60</sup> zugeordnet und graduiert. Was verwundert, ist das unzureichende Verfügen über konzeptuelles Wissen, zumal gerade an den AHS die Attitüde von „Bildung als Wissensvermittlung“ vorherrscht. Erklärbar ist der Durchschnittswert für „Sachkompetenz“ von 0,88 (basal) durch die manifeste Unkenntnis der Materialgrundlagen (Wert 0,36: null/basal). Ein Beispiel: Die Aufgabe der Performanz 26 (Thema: Absolutismus) verlangt unter anderem die Bearbeitung eines Herrschergemäldes (Ludwigs XIV.): Der\*die Kandidat\*in (K) benennt es generalisierend als „Bild“:

„Prüfende\*r (P): ‚Bild‘ ist so allgemein ... // K: Ja. Es ist ein Zei..., also eine Zeichnung, ein Portr..., also ein Herrschaftsporträt [...]. Auf dem ersten Foto sehen wir den ... // P: ... dem ersten Gemälde! // K: ... dem ersten Gemälde sehen wir Ludwig XVI. // P: XIV.! // K: den XIV. (lacht verlegen) ...“ (Z. 11–19)

Das Beispiel zeigt, dass der\*die Kandidat\*in weder über ein konventionelles Begriffskonzept zur Gattung (Herrschergemälde) noch über die Kenntnis von Merkmalen verfügt (Abbildung 1). Bewertet wurde das Kriterium „Materialgrundlage“ in diesem Fall mit 0,25 (Rater\*in 1) bzw. 0,12 (Rater\*in 2). Beide Rater\*innen stufen die Leistung in das Niveauintervall zwischen null und basal. Irritierend ist aber auch der Mittelwert des Kriteriums „Konzeptwissen“ (1,14), weil die Kohorte selbst dabei das Zielintervall (1,25→) verfehlt. Die Bandbreite individueller Graduierungswerte ist erheblich und reicht von 0,31 (null/basal) bis 1,95 (intermediär). In der erwähnten

58 Vgl. Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach am Taunus 2016; Hans-Jürgen Pandel, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, 2. Aufl., Schwalbach am Taunus 2015.

59 Es wurden ausschließlich Karikaturen analysiert, ohne auf deren Kontexte einzugehen.

60 Vgl. Jörn Rüsen, Historische Kategorien, in: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber 1997, 147–150.



Prüfung 26 versucht der\*die Kandidat\*in beispielsweise die Eigendefinition Ludwigs XIV. als „Sonnenkönig“ (Begriff) zu erklären und tut das durch Auflösung der Metapher Sonne. Sie stehe, wie der Herrscher, über allem. Das bedeute, „er hat..., er war das Zentrum der Gesellschaft, des Staates. Alle Macht war bei ihm.“ (Z. 20f.) Ludwig XIV. habe sich auf seine Beamten, das Heer und die Kirche gestützt (Z. 17–23). Die Wissenspartikel sind zwar faktisch korrekt, die angestrebte Erklärung der Sonnenmetapher erfolgt jedoch spontan und unsystematisch und ist keiner Kategorie zuordenbar. Von Rater\*in 1 wird hier Begriffskompetenz mit dem Wert 0,85 (basal) versehen, von Rater\*in 2 mit 0,65 (null/basal).

Für die Fähigkeit, Materialien Sinn entnehmen zu können („Wiedergabe“), ergibt das Rating einen mittleren Graduierungswert von 1,17 (basal). Dafür ein Beispiel: Performanz 27 behandelt die Zwischenkriegszeit in Österreich. Es ist ein kurzer Auszug aus dem „Korneuburger Eid“ der Heimwehren zu bearbeiten. Der\*die Kandidat\*in gibt die Aussagen korrekt wieder. Die Perikope beinhalte, „[...] dass man eine Abkehr von der Demokratie forderte, einen Ständestaat“ (Z. 63f.). Die Heimwehr wolle an die Stelle der Parteiendemokratie eine Herrschaft, basierend auf Glauben, festem Willen und Gehorsam gegenüber staatlichen Autoritäten, errichten. Rater\*in 1 vergibt dafür den Wert 1,75 (intermediär), Rater\*in 2 den Wert 1,5 (basal/intermediär).

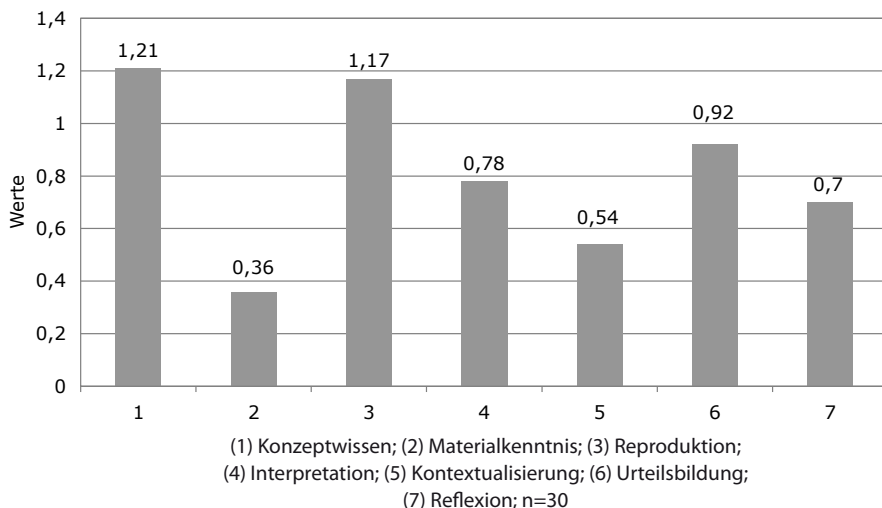


Abbildung 1: Graduierungswerte (Mittel) historisch-politischer Kompetenzen nach den Analyse-kriterien

Quelle: Eigene Darstellung

Methodenkompetenz: Anders als im Fall der Sachkompetenz besteht innerhalb der *Scientific Community* relativer Konsens darüber, über welche methodischen

Fähigkeiten die Schüler\*innen am Ende der Schulausbildung verfügen sollen. Die FUER-Gruppe versteht darunter die Fähigkeit zur De- und Re-Konstruktion von Geschichte<sup>61</sup> und beschreibt ähnliche Operationen wie die EPA, aber auch wie Gautschi, der die Kenntnis analytischer Verfahren und das Vermögen, Inhalte und Aussagen von Quellen und Darstellungen auf ihre Triftigkeit hin zu überprüfen, als Interpretationskompetenz bezeichnet.<sup>62</sup> Der Reifeprüfungsstudie wurden daher zwei Kriterien zugrunde gelegt: die Fähigkeit zur Deutung von Inhalten bzw. Aussagen samt Überprüfung der Triftigkeit („Interpretation“) und die Verknüpfung der Analyseergebnisse mit Fachwissen zu sinnbildenden Erzählungen („Kontextualisierung“).

Die Interpretationsfähigkeit ist generell schwach ausgeprägt (Wert 0,59). Das Ergebnis macht deutlich, dass die Kandidat\*innen zwar die Inhalte der Materialien einigermaßen verstehen können, aber nur eingeschränkt in der Lage sind, sie zu deuten und die Aussagen auf ihre Triftigkeit hin zu überprüfen. Ein Beispiel: Performanz 2 (Thema: Imperialismus) hat als Ausgangspunkt eine Karikatur aus dem 19. Jahrhundert, die Cecil Rhodes in Siegerpose über Afrika stehend zeigt. Seine gespreizten Beine reichen von Ägypten bis zum Kap der guten Hoffnung. Die Erhebung des Bedeutungssinns beschränkt sich auf folgende Aussage: Das Bild meine, „dass er halt Afrika einnehmen wird, dass es eine Kolonie von England wird. Er [...] will unbedingt, dass England so viel Macht wie möglich hat und sehr viele Gebiete in der Welt erobert sozusagen, damit sie großen Einfluss haben.“ (Z. 22f. und 26–28) Die Inhalte werden zwar implizit erfasst, aber amorph wiedergegeben, fragmentarisch gedeutet und unsystematisch kontextualisiert. Rater\*in 1 bewertet diese Interpretation mit 0,63, Rater\*in 2 mit 0,40 (beide null/basal). Allgemein schlecht bestellt ist es um das zentrale didaktische Anliegen, Ergebnisse der Materialanalyse mit deklarativem Fachwissen zu sinnbildenden Narrationen zu verknüpfen, weil die Lösungen der einzelnen Analyseschritte meist für sich stehen und nicht in kohärente Erzählungen münden. Beim Kontextualisierungsvermögen wird im Durchschnitt sogar das basale Intervall verfehlt (Wert 0,52). Ein Beispiel: Im Fall der bereits erwähnten Performanz 27 (Korneuburger Eid) gibt der\*die Kandidat\*in die Inhalte adäquat wieder und unternimmt einen Deutungsversuch: Diese Prinzipien könne man „als Provokation gegenüber dem demokratischen Dasein verstehen [...]“. (Z. 77f.) Die Kontextualisierung erschöpft sich aber im Hinweis darauf, dass der Ständestaat in dieser Form vier Jahre später tatsächlich etabliert worden sei. Die Zusammenführung von Fachwissen und Inhalten gelingt nur ansatzweise. Rater\*in

---

61 Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Körber u.a. (Hg.), Kompetenzen, 2007, 194–235.

62 EPA, Checkliste, 2007, 36f.; Gautschi, Geschichtsunterricht, <sup>3</sup>2015, 49–53.

1 versteht diesen Kontextualisierungsversuch mit dem Wert 1, Rater\*in 2 mit 0,76 (beide: basal). Der Befund ermöglicht keinen Nachweis selbstständigen analytischen Umgangs mit Geschichte, der zu Erkenntnissen führt.

Orientierungskompetenz: Es herrscht in der Geschichtsdidaktik Konsens darüber, dass unter Orientierungskompetenz, Rüsen folgend, die Fähigkeit zu verstehen ist, sich in der Geschichte zurechtzufinden und mit ihrer Hilfe in der Gegenwart.<sup>63</sup> Diese lebenspraktisch ausgerichtete Kompetenz im Umgang mit Geschichte manifestiert sich bei der FUER-Gruppe in Vermögen und Bereitschaft zur Reorganisation eigenen Geschichtsbewusstseins,<sup>64</sup> basierend auf einer reflektierenden Haltung.<sup>65</sup> Die EPA verstehen darunter explizit Urteilskompetenz<sup>66</sup> und meinen damit mentale Vorgänge, die die Bewertung von Ereignissen, Prozessen, Phänomenen und deren plausible Begründung umfasst, also die „Fähigkeit, reflektierte Urteile bilden zu können“,<sup>67</sup> die auf gesellschaftlich akzeptierten Wertvorstellungen gründen.<sup>68</sup> Die Schnittmenge der beiden Zugänge bildet die Übereinstimmung darin, dass sich im mentalen Prozess des Urteilens (auch) Orientierungsfähigkeit manifestiert. In der Studie wird das anhand der Kriterien „Werturteilsbildung“ und „Reflexionsfähigkeit“ untersucht.

Zur Orientierungskompetenz ergeben die Ratings einen Mittelwert von 0,81 (basal), wobei die Fähigkeit, wertend zu urteilen, mit 0,92 (basal) deutlicher ausgeprägt ist als die der Revision/Festigung historischen Bewusstseins (Reflexion), deren Durchschnittswert 0,7 (null/basal) beträgt (Abbildung 1). In der Performanz 26 beispielsweise wertet der\*die Kandidat\*in zweimal: Unaufgefordert werden die Reformen Josephs II. qualitativ gewürdigt und als nachteilig für die Untertan\*innen eingestuft. Begründet wird das Urteil damit, dass nicht alle Reformen gelungen seien, die erfolgreichen aber dem Ziel gedient hätten, die Menschen „zu beruhigen“ (Z. 126). Zugleich wird eingeräumt, dass die Reformen „möglicherweise zu früh“ (Z. 129) realisiert worden seien. Ein zweites Urteil betrifft Überlegungen zur politischen Eigenverantwortung Jugendlicher in der Gegenwart:

---

63 Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien 2013, 34–36, 41f.

64 Körber, *Kompetenzen revisited*, 2018, 14.

65 Waltraud Schreiber, *Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen*, in: Körber u.a. (Hg.), *Kompetenzen*, 2007, 236–264.

66 EPA, *Checkliste*, 2007, 36; vgl. Christian Mehr, „Ich habe euch etwas mitgebracht“. Fallanalysen zum Umgang mit kontroversen Urteilen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2/2 (2012), 72–92, 74f.

67 Axel Becker, *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht aus erzähltheoretischer Sicht*, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichte und Sprache*, Berlin/Münster 2010, 131–138, 131.

68 Becker, *Urteilsbildung*, 2010, 131f.; Mehr, *Fallanalysen*, 2012, 72–74.

„Ja, es stimmt natürlich. Wenn man selbst keine Verantwortung übernimmt, ist es immer bequem. Man muss halt nachher auch mit den Ergebnissen zurechtkommen. Wenn man sich nicht um Mitsprache bemüht, so werden die eigenen Wünsche ..., also es gibt die praktisch nicht.“ (Z. 189–192)

Beide Werturteile sind grosso modo plausibel begründet. Damit demonstriert der\*die Kandidat\*in die Fähigkeit, konventionelle Instrumente (persönliche Wertekataloge) der Urteilsbildung zu nutzen. Die Rater\*innen bewerten dieses Vermögen mit 1,5 (Rater\*in 1) bzw. 1,55 (Rater\*in 2), das bedeutet, das Erreichen des Zielintervalls (Wert 1,25→) ist nachgewiesen. Trotz dieses Beispiels wird evident, dass sich eine Berechtigungsprüfung nur bedingt zur Einschätzung von Urteilskompetenz eignet. Es gibt Indizien dafür, dass Beurteilungen im Unterricht erarbeitet und im Prüfungsgespräch wiedergegeben werden. Sie entspringen somit nicht mentalen Prozessen, ausgelöst durch die Arbeitsaufträge, sondern stellen sozial erwünschte Antworten dar, die für die Prüfung gelernt worden sind. Da bei allen Beteiligten die Intention, die Prüfung reibungslos zu meistern, handlungsbestimmend ist, weisen scheinbar glückende Kontroversen zum einen den Eindruck auf, vorgebildet zu sein, zum anderen ist der Wille der Kandidat\*innen zu begründetem Widerspruch (vermutlich aus prüfungsstrategischen Gründen) schwach ausgeprägt. Die gehäufte Wiedergabe mutmaßlich erlernter Werturteile in Kombination mit der Haltung, Ansichten von Mitgliedern der Kommission arglos zuzustimmen, lässt Zweifel aufkommen, dass im Zuge einer Maturaprüfung authentische Reorganisationsprozesse des Geschichtsbewusstseins in Gang kommen bzw. ihre Manifestationen nach außen getragen werden.

#### 4. Limitationen und Diskussion der Ergebnisse

Die Frage, ob sich im Fach GSPB domänenspezifische Kompetenzen valide einschätzen lassen, ist aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht akkurat beantwortbar. Das der Studie zugrunde gelegte Transformationsdesign zur Analyse mündlicher Geschichtsreifepfungen erweist sich jedenfalls als geeignet, um im Rahmen der Kategorie Ergebnisforschung spezielle Teilkompetenzen zu extrahieren und den in der Theorie beschriebenen Niveaubereichen zuzuordnen. Eine umfassende Kompetenzanalyse ist jedoch wegen limitierender Faktoren nicht realisierbar. Auf der Ebene der Bedingungen gestattet es die in Österreich verordnete Form von Aufgabenstellungen nicht, alle in der Theorie (FUER und Modell politischer Kompetenzen) beschriebenen fachlichen Fähigkeiten zu überprüfen. Weiters bedingen die divergierenden Kompetenztheorien von FUER (Unterricht) und der EPA (Reifepfungsdesign) im Detail nicht kongruente analytische Bearbeitungen. Einschränkend wirkt zudem die explizit dialogische Prüfpraxis, die eine

deutlich ausgeprägte Sequenzierung der Performanzen zur Folge hat. Gut zu analysieren sind die Aufgabenstellungen und diverse quantitative Gesichtspunkte, gut erheben lassen sich jene fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Prüfungsdesign ermöglicht (i.e. Teilkompetenzen der Sach-, Orientierungs- und Methodenkompetenz). Eine exakte Messung der Kompetenzausprägung ist mangels Standardsetzung methodisch nicht realisierbar, wohl aber gelingt eine kriteriengeleitete Einschätzung des Entwicklungsgrads anhand der Niveautheorie des FUER-Modells.

Der Abgleich der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung mit der Niveaueinschätzung zeigt im Großen und Ganzen keine kausalen Zusammenhänge zwischen der Zahl der gesprochenen Worte, der Dauer der Prüfungen und dem Ausprägungsgrad von Fähigkeiten. Die Aufgabenanalyse ergibt wichtige Hinweise, wie kompetenzorientierte Leistungsfeststellungen konzipiert sein sollen, damit sie aussagekräftige Ergebnisse evozieren. Das ist gerade für nicht zentral gelenkte Kompetenzüberprüfungen von Interesse. Konstruktionsfehler (v.a. Anzahl und Schwierigkeitsgrad der Materialien, Arrangement der Arbeitsaufträge, Unkenntnis der fachdidaktischen Konzepte) wirken sich direkt auf die Manifestationen der Kompetenzen aus. Die Ergebnisse der Kompetenzanalysen sind ernüchternd. Im Durchschnitt erreichen die dreißig Performanzen knapp den basalen Niveaubereich historischer/politischer Kompetenzen (Wert 0,76) und damit eine Entwicklungsstufe fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das FUER-Modell dem Abschluss der Sekundarstufe I zuschreibt. Dominant ist die Reproduktion erlernten Wissens. Trotzdem gelangt die Kohorte selbst im Bereich Sachkompetenz nicht in das erwartete Niveauintervall. Als einigermaßen entwickelt erweist sich die Fähigkeit, Informationen in Materialien zu erkennen, sie zu entnehmen und wiederzugeben. Kaum manifest ist die Kenntnis von Gattungsspezifika der Materialien, gering ausgeprägt die Fähigkeit zum analytischen Umgang mit Quellen, Darstellungen und Produkten der Geschichtskultur. Bedenklich erscheint das Unvermögen, Analyseergebnisse mit vorhandenem Wissen zu sinnbildenden Erzählungen zu verknüpfen und im Zuge dieses Konstruktionsprozesses historische Ereignisse und Phänomene zu erklären. Hier wird ein zentrales didaktisches Anliegen kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, nämlich die Verbindung von Deutung und Verstehen von Vergangenheit im Akt des Erzählens, klar verfehlt. Es ist zu vermuten, dass im Geschichtsunterricht eine Fokussierung auf die Lösung singulärer, durch Operatoren angeleiteter Arbeitsaufträge dominiert, was zur Fragmentierung aufbereiteter Inhalte führt, sodass das Barricelli'sche Diktum vom Narrativieren als profundem mentalen Vorgang (erzählen sei der „Summus Operator“<sup>69</sup>) aus den

---

69 Michele Barricelli, Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens, in: Martin Buchsteiner/Martin Nitsche (Hg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden 2016, 46–68, 49.

Augen verloren wird. Das führt zur Schlussfolgerung, dass zum Untersuchungszeitpunkt die didaktischen Intentionen ihren Weg in die Unterrichtspraxis noch nicht gefunden haben.

Die Resultate der Studie sind mit dem Desiderat aus den Bereichen Ergebnis- und Bewusstseinsforschung weitgehend kongruent. Das betrifft etwa die Studie von Schönemann u.a. zum deutschen Zentralabitur.<sup>70</sup> Trotz differenter Formate ähneln einander die Befunde bezüglich der Funktion von Aufgaben und evident werdender Kompetenzen. Feststellbar sind Kompetenzdefizite als Folge unzureichender Aufgaben, oberflächlichen Umgangs mit Materialien, verbesserungsfähiger Paraphrasierungen, der Neigung zur Hyperkontextualisierung von Inhalten aus Materialien, von Urteilsbildungen nach Alltagskonzepten und dem Zweifel an der Eignung von Berechtigungsprüfungen zur analytischen Beobachtung kritischer mentaler Prozesse. Abweichungen ergeben sich aus dem Typus des Examens (Österreich: Mündlichkeit der Prüfung, dezentrale Aufgabenerstellung) und des Forschungsinteresses (Schönemann u.a. graduieren entlang der AFB). Konvergenzen gibt es weiters mit den Ergebnissen der Studie von Martina Langer-Plän bezüglich der Fähigkeit, Texte inhaltlich zu erschließen. Sie betreffen die Phänomene Auslassungen und Missverständnisse beim Erheben von Inhalten, Probleme beim Erkennen der Hauptaussagen und das Unvermögen zu kontextualisieren. Mit Jan Hodel u.a. gibt es Übereinstimmungen zur Narrativierungsfähigkeit (Probleme beim Erstellen von Kohärenzen unter Einbeziehung von Fragen, Wissen, Ergebnissen der Materialanalysen und Urteilen), mit Christian Spieß zur dominanten Rolle der Lehrenden im Umgang mit Texten und in Gesprächen sowie mit Philipp Mittnik und Claus Oberhauser bezüglich der Qualität der Aufgaben.<sup>71</sup> Da das Desiderat allmählich neuralgische Punkte der Umsetzung des Kompetenzparadigmas sichtbar macht, sind weitere Studien anzuregen, um die Befunde zu schärfen. Dringlich wären Untersuchungen über den Umgang mit Produkten der Geschichtskultur sowie zur Narrativierung im mündlichen Sprachgebrauch. Hier fehlen in Österreich aussagekräftige Evidenzen. Ergebnisforschung ist auf allem Ebenen zu intensivieren, um ein valideres Bild über das Verfügen fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und deren Entwicklung zu gewinnen.

---

70 Vgl. Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting, Abiturienten, 2011.

71 Vgl. Martina Langer-Plän, Problem Quellenarbeit. Werkstattbericht aus einem empirischen Projekt, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), 327–331; Jan Hodel/Monika Waldis/Meik Zülsdorf-Kersting/Holger Thünemann, Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4/2 (2013), 121–145; Christian Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen, Göttingen 2015; Mittnik, Themen, 2014; Claus Oberhauser, „(I)ch sehe, dass es mehr mit dem zu tun hat, was Geschichte eigentlich ist.“ Tiroler Gymnasiallehrpersonen im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und ihre Einstellung zur Neuen Mündlichen Reifeprüfung, in: Schreiber u.a. (Hg.), *Zwischenhalt*, 2019, 317–322.

Resümee: Das Ergebnis der Studie ist, in Relation zur Norm, nicht zufriedenstellend. Wenn auch Einschätzungen des Entwicklungsgrads von Denkprozessen nur tendenziell erfolgen, werden wesentliche Aufschlüsse zur schulischen Förderung fachlicher Kompetenzen sichtbar. Damit sich Fähigkeiten und Fertigkeiten bis zur Matura affirmativ entwickeln können, bedarf es folgender Voraussetzungen: einer praxistauglichen Graduierungstheorie mit klaren Progressionsvorstellungen, des Verstehens, der Akzeptanz und der Bereitschaft seitens der Lehrpersonen, didaktische Theorien anzunehmen, eines danach ausgerichteten Unterrichts samt Überprüfung von Entwicklungsschritten, passender Prüfungsdesigns sowie einer Haltung der Lehrenden, die Schüler\*innen-Erzählungen fördert. Alle Beteiligten sind zu Anstrengungen aufgerufen, um dem Kompetenzparadigma die Möglichkeit einzuräumen, seine Potenziale zu entfalten: die Wissenschaft (Entwicklung eines Progressionsmodells, weitere Untersuchungen), die Aus- und Fortbildung (Lehre, Information und Beratung), die Bildungspolitik (klare und förderliche Rahmenbedingungen), die Lehrer\*innen (Innovationsbereitschaft). Es sei an Rösen erinnert:

„Es gibt keine menschliche Lebensform, in der ein deutender Bezug auf die Vergangenheit nicht eine wichtige Rolle in der kulturellen Orientierung des jeweils gegenwärtigen Handelns und Leidens spielt. Überall und immer müssen die Menschen sich auf die Vergangenheit beziehen, um ihre Gegenwart verstehen und Zukunft erwarten und vorentwerfen zu können.“<sup>72</sup>

---

72 Rösen, Historik, 2013, 29.