

Klagenfurt

Habilitationsprojekt von Christian Pichler, Kurzvorstellung:

„Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus“

Im Jahr 2012 wurde in Österreich eine umfassende Reform der Reifeprüfung beschlossen. Zentrales Anliegen der Bildungspolitik war die Umstellung der abschließenden Prüfungen von tendenziell inhaltsorientierten Fragestellungen zu kompetenzorientierten Aufgaben. Die Änderung betraf den gesamten Fächerkanon, auch Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung (GSPB), ein Fach, das im Rahmen der Matura mündlich geprüft wird. Mit der zügigen Implementierung der neuen Reifeprüfung war seitens der Bildungspolitik ein Push-Effekt intendiert. Es sollte durch die Verordnung umgestalteter Prüfungsmodi das Tempo des Transfers kompetenzorientierter Prinzipien in einen eher inhalts- und problemorientierten Unterricht beschleunigt werden.¹ Diese Intention entsprach geschichtsdidaktischen Interessen.² Bezüglich der Zielsetzung der Reifeprüfung selbst war und ist die Übereinstimmung schwächer ausgeprägt. Während seitens der Bildungsbürokratie der rechtliche Aspekt (Attestierung von Hochschulreife) im Vordergrund steht, erwartet die Fachdidaktik Einblicke in den Stand fachlicher Kompetenzentwicklung am Ende der Schullaufbahn.³ Die Habilitationsschrift⁴ knüpft mit ihrem Forschungsinteresse daran an und betritt damit Neuland, denn sieht man von Publikationen mit didaktischen Hinweisen zur Feststellung und Beurteilung von Schüler*innen-Leistungen ab, ist die Zahl von Untersuchungen zur Kompetenzprogression mittels Geschichtsunterrichts im deutschsprachigen Raum überschaubar.⁵ Zu Ergebnissen

¹ Michael Sörös: Vorbemerkungen der Schulaufsicht. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.): Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Empfehlende Richtlinie und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. (Wien 2011), S. 8–10.

² Andreas Körber: Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren, in: Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler, Christoph Kühberger (Hrsg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetenz machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte.“ in Eichstätt vom November 2017. (Münster/New York 2019), S. 71–87.

³ z. B. Christoph Kühberger: Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose, Bewertung, Beurteilung. Schwalbach/Taunus (2014); Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.): kompetenzorientierte Reifeprüfung.

⁴ Christian Pichler: Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus. (= Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 14, Innsbruck/Wien 2020).

⁵ z. B. Historical Thinking Competences in History, in: <http://hitch-projekt.de/studien/entwicklung-des-hitch-tests/> (Zugriff: 15.7.2021); Andrea Brait: Museumsbesuche im Geschichtsunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen im Zuge von Besuchen der österreichischen Landesmuseen (Publikation in Vorbereitung).

kompetenzorientierten (mündlichen) Prüfens gibt es derzeit für Österreich keine Studien.⁶ Noch ist der Geschichtsdidaktik (kompetenzorientierter) Geschichtsunterricht und seine Auswirkungen auf junge Menschen eine nicht bestimmbare Größe. Die Habilitation setzt sich zum Ziel, durch eine Analyse von 30 mündlichen Reifeprüfungen (Maturajahrgang 2015) Daten zu lukrieren, die erste Einblicke in die Wirkung kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts und in die Ausprägung domänenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten bei jungen Menschen ermöglichen. Eine Herausforderung des Vorhabens besteht im Umgang mit einer wenig zufriedenstellenden didaktischen Theoriebildung, da sie bis dato weder eine klare Vorstellung von Kompetenzprogression entwickelt noch die methodischen Fragen zur „Messung“ von Kompetenzen gelöst hat. Analysen dieser Art erweisen sich als komplex, weil historische Kompetenzen erklärtermaßen von Standardsetzungen abgekoppelt werden.⁷ Daher verfolgt die Studie drei Ziele:

1. Das Sichtbarmachen jener domänenspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die aus den Aufgabenstellungen der Reifeprüfung erwachsen.
2. Die Einschätzung des Entwicklungsgrads der erhobenen fachlichen Kompetenzen
3. Das Gewinnen von Anhaltspunkten, die für die Theoriebildung genutzt werden können, um ein ausgeschärftes und der Unterrichtspraxis dienliches Progressionsmodell zu entwerfen.

Um das erste Ziel erreichen zu können (Beschreibung von Schüler*innen-Kompetenzen), wird im Theorieteil die innerdisziplinäre Diskussion zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht skizziert (S. 24–35), nachfolgend aber das Strukturmodell der Gruppe FUEr Geschichtsbewusstsein genauer dargestellt,⁸ weil es die Grundlage der österreichischen Lehrpläne bildet und folglich die theoretische Basis der empirischen Untersuchung. Neben der kritischen Beschreibung der Kompetenzbereiche (Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz) erfolgt zur Vorbereitung des zweiten Untersuchungsschritts, der Einschätzung der Kompetenzprogression, eine Erklärung der Modellierung des Graduierungssystems nach FUEr Geschichtsbewusstsein⁹ (S. 36–80). Als

⁶ In Vorbereitung ist eine Dissertation an der Universität Wien zur kompetenzorientierten Bewertung von Prüfungsaufgaben und Tests (Verfasser: Johannes Brzobohaty). Für Deutschland ist folgende Studie richtungsweisend: Bernd Schönemann, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. (= Geschichtskultur und historisches Lernen 4, Berlin 2010).

⁷ Eckhard Klieme: Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung, in: Pädagogik 61/5 (2009), 44–47. versus z. B. Bodo v. Borries: Empirie. Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte), in: Körber u. a. (Hrsg.): Kompetenzen, S. 653–673; Körber: Kompetenzen, Bestandaufnahme.

⁸ Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried (2007).

⁹ Andreas Körber: Graduierung. Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körber u. a. (Hrsg.): Kompetenzen, S. 415–472.

Komplikationsfaktor erweist sich die amtliche Vorgabe zur Entwicklung von Prüfungsaufgaben nach dem Muster der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur“ (EPA), da sie entlang der Bereiche Reproduktion, Transfer und Reflexion zu bauen sind und dieser Theorie eine alternative Progressionserwartung¹⁰ zur FUER-Graduierungstheorie zu Grunde liegt (S. 81–102).

Die Erhebung der Daten erfolgt auf der Grundlage von 30 Prüfungen, die tondokumentiert und nachfolgend transkribiert werden. Repräsentativität ergibt sich aus der Erfassung von 16,2 % aller Geschichtsreifepfungen Kärntens im Erhebungszeitraum. Für die Datenanalyse wird ein Mixed-Method-Design herangezogen. Zuerst erfolgt eine qualitative Inhaltsanalyse des Materials, deren Ergebnisse durch relevante quantitative Daten (z. B. Dauer des Prüfungsgesprächs, Wortzahl) präzisiert werden. Anschließend wird mit Hilfe eines eigens entwickelten Analyserasters, der die Verschränkung der EPA-Anforderungen mit den Progressionserwartungen von FUER ermöglicht, die Stufung der Leistungen entlang der FUER-Teilkompetenzen vorgenommen. Die Interrater-Reliabilität (Double-Rating) wird durch den erhobenen Cohen-Kappa-Wert (0.82) nachgewiesen (S. 118–163, 422).

Für die Einordnung der Ergebnisse ist vorzuschicken, dass zum Zeitpunkt der Erhebung detaillierte amtliche Vorgaben zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht noch nicht vollumfänglich in Kraft gewesen sind. Feststellen lässt sich eine breite Streuung der Qualität der Aufgaben. Obwohl ihnen bei der formalen Ausgestaltung weitgehende Korrektheit attestiert werden muss, unterlaufen sie in ihrer inhaltlichen Konzeption aber häufig didaktische Ziele (vor allem Narrationsbildung), denn es fehlt den Erstellenden offenkundig an Verständnis für Motive kompetenzorientierten Prüfens. Das ist von Bedeutung, weil die Aufgabe unmittelbare Auswirkungen auf die Schüler*innen-Leistungen nach sich zieht (S. 433f). Hemmend auf die Entwicklung von Schüler*innen-Narrationen wirkt sich die Art der Gesprächsführung durch Prüfende (samt partiell problematischer Interventionen von Kommissionsmitgliedern) aus (S. 438). Als dritte Limitation tritt vereinzelt ein verbesserungsfähiges Vermögen der Kandidat*innen, sich bildungssprachlich routiniert äußern zu können, in Erscheinung (S. 437). Diese Faktoren erklären jedoch nicht erschöpfend die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung, die, gemessen an den Ansprüchen der Theorie, nicht zufriedenstellend ausfallen. In keinem der Kompetenzbereiche gelangt die Kohorte in das Intervall konventioneller fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Immer noch dominiert die Reproduktion gelerntem Fachwissens und es gelingt

¹⁰ EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) - Spezial. Checkliste zur Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, in: Praxis und Politik 3 (2007), 35–39.

kaum, die feststellbaren Ansätze methodischer Fähigkeiten zu kontextualisieren, sodass im Rösen'schen Sinn Zeitverläufe (Phänomene, Ereignisse) sinn-bildend dargestellt werden. Auch bei der orientierungsrelevanten Urteils- und Reflexionskompetenz werden Entwicklungspotenziale deutlich (S. 435ff). Alles in allem gerät der Befund gerät zu einer Defizitfeststellung. Das mag am frühen Zeitpunkt der Untersuchung liegen. Wahrscheinlicher ist die Annahme, dass Kompetenzanalyse nach Prinzipien der Ergebnisforschung ohne die vorherige begleitende wissenschaftliche Beobachtung des Unterrichts über einen längeren Zeitraum ein Torso bleibt.