



DAS GESCHICHTSSCHULBUCH

Lehren – Lernen – Forschen

Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Christoph Bramann
(Hrsg.)

WAXMANN

6

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 6

Christoph Kühberger, Roland Bernhard,
Christoph Bramann (Hrsg.)

Das Geschichtsschulbuch

Lehren – Lernen – Forschen



Waxmann 2019
Münster • New York

Das e-Book wurde im Rahmen des CAOHT-Projektes (P 27859-G22) vom ‚FWF – Der Wissenschaftsfonds‘ finanziert.

FWF

Der Wissenschaftsfonds.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 6

Print-ISBN 978-3-8309-4072-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9072-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort der Reihenherausgeber/innen

In dieser Reihe stellt die School of Education der Universität Salzburg gemeinsam mit (inter)nationalen Kooperationspartnern ihre fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung vor und schafft so ein Forum für den Diskurs an einer doppelten Schnittstelle: zwischen Wissenschaft und Profession sowie zwischen Schulpädagogik, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.

Die wissenschaftlich-akademische Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Diskursivierung sowie Entwicklung, Modellierung und Wirksamkeitsüberprüfung ihrer Kompetenzen in Verzahnung mit Schul- und Unterrichtsforschung ist das Tätigkeitszentrum der School of Education.

Die vier Säulen der Lehrer/innenbildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis werden dabei gleichermaßen einbezogen. Inter- und transdisziplinäre nachhaltige Zusammenarbeit über die Disziplin- und Fächergrenzen hinaus ermöglicht die Bündelung der Kräfte, neue Fragestellungen und das gemeinsame Erreichen von Qualitätszielen in Lehre und Forschung.

Das besondere Profil liegt in der Gestaltung von Lehrer/innenbildung als komplexem „Gesamtkunstwerk“, in der alte Dualismen von Fach(didaktik) und allgemeiner Pädagogik zu Gunsten zukunftsgerichteter und komplementärer Verbindungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und pädagogischer Praxis überwunden werden. Damit wird die Vernetztheit des Professionswissens in die wissenschaftliche Zusammenarbeit hinein übersetzt.

Dabei ist die Perspektive der Bildungswissenschaften auf den Lernenden, seine persönlichen Potentiale, überfachlichen Kompetenzen und seine Umwelten gerichtet; der Blick der Fachwissenschaften kommt aus der Struktur des disziplinären Fachwissens und der Logik des Erkenntnisprozesses; die Fachdidaktiken sehen den Inhalt aus den Augen der Lernenden und ihrer Strukturen des fachlichen Verstehens. Alle drei Zugänge treffen sich dort, wo man begreifen möchte, wie Wissen entsteht und Kompetenzen erworben werden.

In Monographien und Sammelbänden, die teils auf gemeinsame Tagungen und Kongresse der Fachbereiche und der School of Education zurückgehen, teils die Forschungsergebnisse der Wissenschaftler/innen darstellen, werden Grundlagenfragen, Kontroversen, theoretische Fundamente und Modellentwicklungen dargelegt.

Ebenso sollen methodisch unterschiedlich angelegte empirische Studien im Horizont nationaler und internationaler Entwicklungen vorgestellt, analysiert und diskutiert werden. Erkenntniskritische und entwicklungsfördernde Forschungsfragen werden in den natur- und kulturwissenschaftlichen Domänen der Fachdidaktiken aufgegriffen und vor dem Hintergrund der internationalen Bemühungen der Qualitätsentwicklung von Schule und Lehrer/innenbildung weiterentwickelt und zu beantworten versucht. Wesentlich ist immer auch die Einbeziehung von Implikationen für die Unterrichtspraxis bzw. – weitergedacht – für Lehr- und Lernprozesse.

Die Reihe richtet sich an das interessierte wissenschaftliche Fachkollegium, an Lehrerbildner/innen, Lehrpersonen sowie an Studierende der Lehrämter, im Besonderen der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe.

Viele Menschen haben zusammengewirkt, um diese Reihe zu ermöglichen. Unser herzlicher Dank gilt dem Waxmann Verlag als professionellem Partner der Reihe sowie der Universität Salzburg für vielfältige Unterstützung.

Das Direktorium der School of Education der Universität Salzburg
Ulrike Greiner
Jörg Zumbach

Inhalt

Christoph Kühberger, Roland Bernhard & Christoph Bramann

Lernen, lehren und forschen mit dem Geschichtsschulbuch – Zur Einführung . . . 9

Teil I

Empirische Forschungszugänge zur Verwendung des Geschichtsschulbuches

Christoph Kühberger

Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches

Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des

CAOHT-Projekt 17

Roland Bernhard

Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich

Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige

Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung 35

Waltraud Schreiber, Wolfgang Wagner, Ulrich Trautwein, Ulf Brefeld

Zur empirischen Beforschung des mBooks Belgien

Die Chancen eines Methodenmix 57

Teil II

Lehren und Lernen mit dem Geschichtsschulbuch

Holger Thünemann

Zwischen analogen Traditionen und digitalem Wandel

Lernen und Lehren mit Geschichtsschulbüchern im 21. Jahrhundert 81

Wolfgang Buchberger

Perspektivische Annäherungen an die Vergangenheit durch den

Einsatz von Schriftquellen 97

Heinrich Ammerer

Herausforderungen und Probleme im Umgang mit visuellen

Repräsentationen im Schulbuch 125

Teil III
Weiterentwicklung von Geschichtsschulbüchern –
Aufgaben und Aufgabenkultur

Christian Heuer

Gute Aufgaben?!

Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel 147

Christoph Bramann

Arbeitsaufträge und Kompetenzen

Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur 161

Nicola Brauch

„Fasse den Verfassertext zusammen!“

Aufgaben im Geschichtsschulbuch – eine explorative Einzelfallanalyse 185

Autoinnen und Autoren 206

Christoph Kühberger, Roland Bernhard & Christoph Bramann

Lernen, lehren und forschen mit dem Geschichtsschulbuch – Zur Einführung

Auf der Tagung „Das Geschichtsschulbuch. Lernen – Lehren – Forschen“, die am 22. Juni 2018 an der Universität Salzburg stattfand, wurde das Geschichtsschulbuch als Unterrichts- und Forschungsmedium umfassend in den Blick genommen. Die Tagung markierte gleichzeitig den Abschluss des vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) finanzierten geschichtsdidaktischen Projektes CAOHT – *Competence and Academic Orientation in History Textbooks* (P 27859-G22). Das Forschungsprojekt widmete sich zwischen 2015 und 2019 in mehreren Teilprojekten der empirischen Erforschung von Geschichtsschulbüchern an österreichischen Schulen. Damit war und ist CAOHT eines der wenigen Forschungsprojekte im deutschsprachigen Bereich (u.a. Borries et al., 2005; Sauer, 2018) – und bisher das einzige in Österreich –, das Geschichtsschulbücher und ihre Rezeption im Unterricht umfassend beleuchtete.

Ohne hier das CAOHT-Projekt in seiner Detailkonzeption vorstellen zu wollen (Bernhard, 2019), war das Hauptziel – knapp zusammengefasst – im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs zu erforschen, wie Lehrende und Lernende in Österreich im Geschichtsunterricht mit Schulbüchern arbeiten. Dazu wurden einerseits ethnographische Beobachtungen in Wiener Schulklassen vorgenommen sowie Interviews mit Lehrpersonen ($n=50$) geführt (Bernhard, 2018a), um davon ausgehend eine quantitative Befragung bei Geschichtslehrerinnen und -lehrern ($n=277$) und Schülerinnen und Schülern ($n=1.086$) abzuleiten (Kipman & Kühberger, 2019). Die dabei zu Tage geförderten qualitativen und quantitativen Daten lieferten aber nicht nur Einblicke in Nutzungsgewohnheiten, sondern auch zum Umgang mit der vom Lehrplan eingeforderten fachspezifischen Kompetenzorientierung (Bernhard & Kühberger, 2019a; Bernhard & Kühberger, 2019b), zum Einsatz unterschiedlicher Medien (Bernhard & Kühberger, 2018) sowie zur potentiellen Nutzbarkeit der in Büchern zur Verfügung gestellten Lernangebote (Kühberger et al., 2019; Bramann & Kühberger, 2019; Bramann, 2018; Eigler & Kühberger, 2018; Bernhard & Kühberger, 2017; Bernhard, 2017). Ziel des Projektes war es dabei immer auch, auf der Basis wissenschaftlicher Grundlagenarbeit Perspektiven für die Weiterentwicklung historischen Lernens im schulischen Kontext und insbesondere für die Entwicklung von Geschichtsschulbüchern aufzuzeigen (Bramann, Kühberger & Bernhard, 2018). Ein umfassendes Bild dazu wird die Publikation zu den Hauptergebnissen liefern (Bernhard, Bramann & Kühberger, 2020).

Die verschiedenen Perspektiven des CAOHT-Projektes auf Geschichtsschulbücher aufgreifend wurden auf der Tagung nicht nur aktuelle empirische Forschungszugänge im Zusammenhang mit der Schulbuchnutzung vorgestellt, sondern auch die auf historisches Denken ausgerichtete Arbeit mit verschiedenen Schulbuchmaterialien näher beleuchtet sowie Ansätze zur Weiterentwicklung von Schulbuchaufgaben

als Initiierungs- und Steuerungselemente historischer Lehr- und Lernprozesse präsentiert. Der Einteilung der Tagungsbeiträge folgend, ist auch der vorliegende Band strukturiert in die drei Bereiche der Empirie (Beiträge von *Christoph Kühberger, Roland Bernhard* und *Waltraud Schreiber und Kolleg/innen*), Praxis (Beiträge von *Holger Thünemann, Wolfgang Buchberger* und *Heinrich Ammerer*) und Weiterentwicklung (Beiträge von *Christian Heuer, Christoph Bramann* und *Nicola Brauch*). Ebenso wie das CAOHT-Projekt möchte damit auch der vorliegende Sammelband die seit langem geforderte engere Verzahnung von theoretischer und empirischer geschichtsdidaktischer Schulbuchforschung (Rüsen, 1992, S. 238) voranbringen.

Empirische Forschungszugänge zur Verwendung des Geschichtsschulbuches

Im ersten Beitrag stellt *Christoph Kühberger* verschiedene quantitative Ergebnisse des CAOHT-Projektes anderen aktuellen Schulbuchforschungen gegenüber, die sich mit der Verwendung dieses Lehr-Lernmediums beschäftigen, und diskutiert die Chancen, die sich aus den jeweiligen methodischen Implikationen für die empirische Erforschung von Geschichtsschulbüchern ergeben. So werden insbesondere der Wert von Mixed-Methods-Ansätzen wie der Data-Triangulation oder die Vorteile einer engen Verzahnung von ethnographischer Beobachtung und quantitativer Befragung hervorgehoben sowie Ansätze zur Erforschung des konkreten Umgangs mit dem Schulbuchmaterial vor dem Hintergrund des jeweiligen Geschichtsverständnisses expliziert. Anhand dieser Bestandsaufnahme verweist Kühberger auf wichtige Forschungsdesiderata, wie beispielsweise die Erforschung der Beschaffung und Aufarbeitung von Unterrichtsmaterial durch Lehrkräfte und gibt einen Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven einer empirisch ausgerichteten ethnographischen Geschichtsdidaktik.

Liegt der Fokus im ersten Beitrag eher auf quantitativen Zugängen, wendet sich *Roland Bernhard* in seinem Beitrag verstärkt den qualitativen Forschungsansätzen innerhalb der CAOHT-Studie zu. In Hinblick auf die Frage, inwiefern Geschichtsschulbücher aktuell tatsächlich (immer noch) als Leitmedien des Geschichtsunterrichts bezeichnet werden können, stellt Bernhard Methodik und Ergebnisse einer CAOHT-Teilstudie vor, bei der teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen (n=50) und qualitative Interviews mit Lehrpersonen (n=50) im Vordergrund stehen. Neben methodologischen Reflexionen auf das Erhebungsinstrument der qualitativ-empirischen Studie bietet der Beitrag Einblicke in die Nutzung des Geschichtsschulbuches in der konkreten Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Auf Basis der vorgestellten Ergebnisse identifiziert Bernhard Schulbücher tatsächlich als Leitmedien des Geschichtsunterrichts in der vorliegenden Stichprobe und betont die Notwendigkeit der stärkeren Implementierung von Schulbüchern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden (Bramann, 2017; Bramann, 2020).

Neue Perspektiven auf die empirische Erforschung digitaler Geschichtsschulbücher geben *Waltraud Schreiber, Wolfgang Wagner, Ulrich Trautwein* und *Ulf Brefeld* in ihrem Beitrag zur Erforschung des „mBook“¹ im deutschsprachigen Teil Belgiens. Anhand der Vorstellung verschiedener Teilstudien zu der Frage, inwiefern das mBook Belgien bisher die Umsetzung des Paradigmenwechsels hin zur fachspezifischen Kompetenzorientierung unterstützen konnte, präsentieren die Autor/innen verschiedene methodische Zugriffe und diskutieren diese vor dem Hintergrund von Chancen eines umfassenden Methodenmix für die empirische Schulbuchforschung. Darüber hinaus bietet der Beitrag seltene Einblicke in die Nutzungsmöglichkeiten neuer Kategorien von Daten, wie den Logfile-Daten digitaler Schulbücher, über die beispielsweise Click- und Scrollmuster erhoben werden können, und reflektiert Herausforderungen, die mit der Archivierung solcher Daten aus großen Verbundprojekten einhergehen.

Lehren und Lernen mit dem Geschichtsschulbuch

Im ersten Beitrag des zweiten Abschnitts des vorliegenden Bandes widmet sich *Holger Thünemann* Geschichtsschulbüchern im Spannungsfeld „zwischen analogen Traditionen und digitalen Verheißungen“. Vor dem Hintergrund der Entwicklung des Geschichtsschulbuchs seit dem 19. Jahrhundert,² reflektiert Thünemann hierfür die unterschiedlichen Anforderungen, die zu den verschiedenen Zeiten an das Geschichtsschulbuch als Lern- und Unterrichtsmedium gestellt wurden, und stellt auf dieser Basis verschiedene theoretische und pragmatische Herausforderungen für die Konzeption neuer Schulbücher heraus. Insbesondere hinsichtlich des vermeintlichen Gegensatzes zwischen analogen und digitalen Geschichtsschulbüchern wird abschließend diskutiert, inwiefern diese Gegenüberstellung in Hinblick auf die Diskrepanz zwischen den Potenzialen und der konkreten Nutzung von Geschichtsschulbüchern überhaupt zielführend sei oder ob die Herausforderungen zukünftiger Schulbücher nicht vielmehr woanders liegen.

Einen empirischen Zugang zu Geschichtsschulbüchern als Lehr- und Lernmedien stellt *Wolfgang Buchberger* in seinem Beitrag vor. Der Fokus liegt dabei auf der Analyse von schriftlichen Quellen und den dazugehörigen Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Buchberger analysiert die in den Büchern vorhandenen schriftlichen Quellen nicht nur quantitativ und zeigt, welche Quellengattungen hierbei im Vordergrund stehen, sondern er reflektiert auch nachvollziehbar, welche Implikationen sich hieraus für das Lernen von und den Umgang mit den geschichtsdidaktischen Prinzipien der Perspektivität bzw. Multiperspektivität in den Schulbüchern ableiten lassen. Durch einen zusätzlichen Fokus auf die zur Erschließung der schriftlichen Quellen zur Verfügung gestellten Arbeitsaufträge eröffnet der Beitrag

1 Vgl. Schreiber, Sochatzy & Ventzke, 2013; Siehe auch: <https://mbook.schule/digitale-schulbuecher/>.
2 Vgl. auch Schönemann & Thünemann, 2010, S. 49–79.

einen Blick auf den Umgang mit schriftlichen Quellen in österreichischen Schulbüchern.

Im letzten Beitrag zu pragmatischen Aspekten der Förderung historischen Denkens durch Schulbücher liegt der Fokus auf dem Umgang mit einer konkreten Sorte von Medienbausteinen: den visuellen Repräsentationen im Schulbuch. So stellt *Heinrich Ammerer* ausgehend von geschichtsdidaktischen Überlegungen vom passiven zum aktivierenden Einsatz von Bildern in Schulbüchern mehrgliedrige didaktische Hilfestellungen zur Verwendung und Analyse solcher Bilder vor und exemplifiziert diese anhand verschiedener Beispiele. Über diese pragmatischen Ansätze hinaus führt Ammerer weitere Ansätze für einen Bildeinsatz in Geschichtsschulbüchern ins Treffen, mit denen Schüler/innen aktiv zur stärkeren Reflexionsfähigkeit im Umgang mit Bildern angeregt werden könnten.

Weiterentwicklung von Geschichtsschulbüchern – Aufgaben und Aufgabenkultur

Im letzten Abschnitt des Sammelbandes wird die Weiterentwicklung von Geschichtsschulbüchern durch den Fokus auf die Qualität von Lernaufgaben in diesen Büchern thematisiert. *Christian Heuer* greift in seinem Beitrag den Status Quo des geschichtsdidaktischen Aufgabendiskurses auf, um diesen sogleich „vom Kopf auf die Füße zu stellen“. Ausgehend von der Realität heterogener Schulklassen spricht sich Heuer für die Implementierung einer Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht aus, die von allen Schüler/innen dasselbe verlangt: gemeinsames Erzählen. Da dies nur durch konsequent offene Aufgaben in Verbindung mit der Entwicklung von Lernarrangements und einer fachspezifischen Aufgabenkultur geschehen könne, stellt Heuer nicht die Aufgaben selbst, sondern vielmehr das Beurteilen und Formulieren von Aufgaben als zentrale Bereiche professioneller Kompetenz von Lehrkräften als „Experten für das Geschichte-Unterrichten“ in den Fokus seiner Ausführungen.

Ebenfalls im Kontext der Umsetzung einer Aufgabenkultur geht *Christoph Bramann* in seinem Beitrag den Fragen nach, inwiefern sich Arbeitsaufträge in Schulbüchern hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung erforschen lassen und welche Implikationen daraus für die Umsetzung einer Aufgabenkultur in Geschichtsschulbüchern gezogen werden können. Hierfür stellt Bramann Methodik und Ergebnisse einer Analyse österreichischer Schulbuchaufgaben vor und reflektiert insbesondere verschiedene Ansätze zur Reliabilitätsbestimmung hinsichtlich ihrer Bedeutung für Analyse und Forschungsergebnis. In der Diskussion der Ergebnisse verweist Bramann nicht nur auf konkrete Herausforderungen bei der forschungspragmatischen Anwendung des FUER-Modells (Körper, Schreiber & Schöner, 2007; Kühberger, 2015) auf Arbeitsaufträge, sondern expliziert darauf aufbauend Ansätze für die Konstruktion von Lernaufgaben im Rahmen einer fachspezifischen Aufgabenkultur in Geschichtsschulbüchern.

Im letzten Beitrag des Bandes nimmt *Nicola Brauch* die epistemologischen und narrativen Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern bei der Umsetzung reproduktiver Schreibaufgaben näher in den Blick. Ausgehend von den Ergebnissen einer textbasierten Schreibaufgabe als Endprodukt einer explorativen Studie, fokussiert Brauch auf einen exemplarischen Arbeitsauftrag zur Reproduktion eines Schulbuchtextes, der anschließend mithilfe sowohl eines fachspezifischen epistemologischen Kategoriensystems als auch eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems hinsichtlich seines potentiellen Schwierigkeitsgrades im Sinne fachlicher Validität überprüft wird. Darauf aufbauend wird schließlich ein fachspezifisches Instrument zur Antizipation der erkannten Schwierigkeiten mithilfe verschiedener Scaffolds entwickelt und vorgestellt, das Schülerinnen und Schüler beim schrittweisen Aufbau einer Zusammenfassung historischer Erklärungen unterstützen soll.

Mit den vorgestellten Beiträgen vereint der Sammelband verschiedenste Perspektiven auf Geschichtsschulbücher als Lehr-, Lern- und Forschungsmedien. Die Beiträge präsentieren damit aktuelle Ansätze zur Frage, in welchen Bereichen Geschichtsschulbücher sowie die Arbeit und Forschung mit denselben im Hinblick auf die Förderung historischer Denk- und Lernprozesse im Geschichtsunterricht (Borries, 2008; Rösen, 2008) ausgebaut und weiterentwickelt werden könnten. In diesem Sinne möchte der vorliegende Band neue Denkanstöße zur Gestaltung und Nutzung von Geschichtsschulbüchern bieten, damit im Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts nicht mehr das Reproduzieren enzyklopädischer Wissensbestände inklusive der damit tradierten Mythen (Bernhard et al., 2017) im Mittelpunkt steht, sondern fachspezifisches historisches Denken, das notwendig ist, um Lernende zu einem kompetenten Umgang mit geschichtskulturellen Phänomenen des 21. Jahrhunderts zu befähigen.

Literatur

- Bernhard, R. (2017). Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht. *Erziehung und Unterricht*, 167(9–10), 954–962.
- Bernhard, R. (2018). Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 37–62). Berlin: Wochenschau Verlag.
- Bernhard, R. (2018a). Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 39–56.
- Bernhard, R. (2019). Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. *History Education Research Journal*, 16(1), 63–73.
- Bernhard, R., Bramann, C. & Kühberger, C. (2020). *Verwendung des Geschichtsschulbuches durch Schüler/innen und Lehrer/innen. Empirische Hauptergebnisse des Mixed-Method-Projektes CAOHT*. (in Vorbereitung).

- Bernhard, R., Grindel, S., Hinz, F. & Kühberger, C. (Hrsg.). (2017). *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern: Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2017). Einführung zum Schwerpunkt. *Erziehung und Unterricht*, 167(9–10), 873–877.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2018). „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 425–440). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2019a). Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (im Druck). Bern: hep.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2019b). Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In W. Schreiber, B. Ziegler & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt: Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte* (S. 147–160). Münster: Waxmann.
- Borries, B. v. (2008). *Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick: Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Borries, B. v., Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: Ars Una.
- Bramann, C. (2017). Arbeiten mit dem Geschichtsschulbuch? Anmerkungen zur paradoxen Stellung eines Leitmediums in Unterricht und Lehrkräfteausbildung. *Ph Script – Beiträge aus Wissenschaft und Lehre*, (12), 69–76. – https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/PH-Script/phscript12.pdf (7.6.2019)
- Bramann, C. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Bramann, C. (2020). Schulbucharbeit als Aspekt der Professionalisierung von Geschichtslehrkräften. Implikationen zur Einbindung eines Leitmediums in die Hochschullehre. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen* (im Druck). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Bramann, C. & Kühberger, C. (2019). Differenzierung in Geschichtsschulbüchern. Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht. In O. Musenberg, R. Koßmann, M. Ruhlandt, K. Schmidt & S. Uslu (Hrsg.), *Pädagogik. Historische Bildung inklusiv: Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten* (im Druck). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bramann, C., Kühberger, C. & Bernhard, R. (Hrsg.). (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

- Eigler, N. & Kühberger, C. (2018). Zur kompetenzorientierten Einbindung von Bildern in Geschichtsschulbüchern. Eine geschichtsdidaktisch kategoriale Erschließung am Beispiel des Themenbereiches Nationalsozialismus und Holocaust. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 160–180). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Kipman, U. & Kühberger, C. (2019). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Kühberger, C., Bramann, C., Weiss, Z. & Meurers, D. (2019). Task complexity in history textbooks: A multidisciplinary case study on triangulation in history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), 139–157. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.12>
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch: Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14(3), 237–250.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. (2., überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sauer, M. (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69(7/8), 406–417.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schreiber, W., Sochatzy, F. & Ventzke, M. (2013). Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent. In W. Schreiber, A. Schöner & F. Sochatzy (Hrsg.), *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (S. 212–232). Stuttgart.: Kohlhammer Verlag.

Christoph Kühberger

Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches

Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekt¹

1. Geschichtsschulbuchforschung

Empirische Geschichtsschulbuchforschung ist im deutschsprachigen Raum ein Teilbereich der Geschichtsdidaktik, der neben theoretischen Entwürfen und pragmatischen Annäherungen an das Schulbuch in der Zwischenzeit selbst auf eine längere Tradition zurückblicken kann. Die Rolle des Georg-Eckert-Institutes für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig kann dabei als Impulsgeber und auch als Ort der Kommunikation über Geschichtsschulbücher als nicht wichtig genug eingeschätzt werden.

Eine der Hauptstränge besteht in der Beforschung der Geschichtsschulbücher als passive Quellen des Geschichtsunterrichtes.² Dabei kam in der Vergangenheit oftmals eine *deskriptiv-analytische Herangehensweise zum Einsatz*, bei der Geschichtsschulbücher meist verglichen, hinsichtlich inhaltlich-thematischer Momenten befragt und hermeneutisch erschlossen werden. Durch ein „nachvollziehendes Verstehen“ wird versucht, die Bedeutung des Dargestellten zu durchdringen. Als ein jüngerer Beispiel aus Österreich kann man hierfür die Arbeit von Robert Krotzer (2015) aus Graz anführen, der sich in „Langes Schweigen. Der NS-Faschismus in österreichischen Schulbüchern“ auch ideologisch positioniert. Auch der Beitrag von Felix Hinz (2017) zur Analyse der Interpretationen der Ereignisse bei Marathon/Salamis (5. Jh. v. Chr.) und Tours/Poitiers (8. Jh. n. Chr.) greift eine derartige hermeneutische Herangehensweise auf, indem Hinz nach Interpretationsmustern und deren politischen Bedeutung für ihre Entstehungszeit im 19. und 21. Jahrhundert fragt. In der Regel handelt es sich dabei aber um stärker kultur- oder geschichtswissenschaftlich ausgerichtete Arbeiten, die geschichtsdidaktische Fragen des historischen Lernens häufig aussparen oder nur indirekt streifen.

Daneben findet man aber auch *inhaltsanalytische Herangehensweisen* zur Geschichtsschulbuchforschung, die sich ganz unterschiedlicher Aspekte annehmen. Qualitative Verfahren arbeiten entlang von festgelegten Kategorien induktiv oder deduktiv bestimmte Aspekte des Geschichtsschulbuches heraus, die sie einer gemeinsamen Bewertung unterziehen. Dazu zählen für Österreich etwa die unlängst von

1 Der Beitrag versteht sich als Teil des Projekt P 27859-G22 des österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF).

2 Vgl. zum Hintergrund der hier vorgestellten Systematik: Schinckel, 2014.

Philipp Mittnik im Jahr 2017 vorgelegten Analysen zum Umgang mit der Opfer-These im Bereich der Zeitgeschichte in verschiedenen Schulbüchern aus den 1980er Jahren und aus dem 21. Jahrhundert.

Stärker quantifizierende Verfahren stellen hingegen bestimmte Kategorien in den Mittelpunkt, anhand derer die Schulbücher systemisch erschlossen und interpretiert werden. So untersuchte in Österreich Elfriede Windischbauer in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2006 Geschichtsschulbücher mit der Kategorie „Geschlecht“. Diese Arbeit steht noch deutlich in der Tradition von fachlichen Diskursen. Parallel dazu entwickelte sich aber auch eine rege explizit geschichtsdidaktisch ausgerichtete kategoriale Geschichtsschulbuchforschung, die Einzelaspekte des historischen Lernens mit Geschichtsschulbüchern fokussiert. Dazu zählt für die Beforschung der österreichischen Geschichtsschulbücher etwa die Studie „Inventing the EU“ (Kühberger & Mellies, 2009), in der Schulbuchkapitel als Gesamtnarrationen betrachtet werden, bei deren Analyse auch multimodulare Momente bzw. eben Bild-Text-Aufgaben-Interaktionen bereits berücksichtigt wurden. Schreiber, Schöner und Sochatzky legten 2013 dann einen breiten Vorschlag vor, welche Aspekte aus einer modernen geschichtsdidaktischen Perspektive heraus zu beachten wären. Die kategoriale Geschichtsschulbuchforschung hat sich im 21. Jahrhundert, wenn man verschiedene Untersuchungen im deutschsprachigen Raum beobachtet, durchaus als methodischer Zugriff stabilisiert und gilt als anerkannte Größe. Derzeit wird an verschiedenen Hochschulstandorten etwa an der Frage gearbeitet, welche Arbeits- bzw. Lernaufgaben in Geschichtsschulbüchern vorhanden sind und wie man Aussagen zu ihrer Qualität machen kann. Zu erwähnen sind dabei sicherlich die Abschlussarbeit von Veronika Wild (2012), die im Umfeld von Jutta Mägdefrau und Andreas Michler in Passau entstand, die Analysen von Holger Thünemann und seinem Team an der Universität zu Köln (Lankes & Thünemann, 2017) oder auch die Analysen innerhalb des CAOHT-Projektes am Standort Salzburg, in dem Christoph Bramann 2018 Lernaufgaben aus Österreich zum Themenbereich Nationalismus hinsichtlich ihrer kompetenzorientierten Güte befragt, um nur einige zu nennen.

Doch schulbuch- bzw. textimmanente Evaluationen von Geschichtsschulbüchern reichen nicht aus, um sich der Praxis im Geschichtsunterricht im Umgang mit Geschichtsschulbüchern annähern zu können. In der Forschungsliteratur zur Schulbuchforschung gibt es ein Lamento, das genau dieses Problem immer wieder aufgreift. Daran beteiligen sich beispielsweise Jörn Rüsen (2008, S. 162), Bodo von Borries (2006, S. 135), William Marsden (2007, S. 213) oder Terry Hayden (2011, S. 67f.). Dennoch kann man feststellen, dass die Frage nach der Nutzung von Geschichtsschulbüchern seit gut zehn Jahren auf der Forschungsagenda steht (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010, S. 155; S. 163f.), es aber – wenn auch nur punktuell – schon zuvor Auseinandersetzungen und empirische Einsichten zu diesem stärker *kontextualisierenden Teilbereich* der Geschichtsschulbuchforschung gab. Es gilt jedoch notwendigerweise mit Bodo von Borries (2015, S. 21) festzuhalten, dass eine einseitige inhaltsanalytische Konzentration auf das Schulbuch als solches mehr die Programmatik der Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren und der dahinterliegenden Curricula aufdeckt und

damit eben wenig über die Nutzung des Schulbuches oder über den Geschichtsunterricht aussagt. Interessiert man sich für den „Ist-Zustand“ des Umgangs von Lernenden und Lehrkräften mit Geschichtsschulbüchern, wird man nicht umhinkommen, andere empirische Wege einzuschlagen. Will man die Praxis beforschen, sind die Betroffenen mit Interviews und Befragungen, durch Beobachtungen und Videografien von Unterrichtseinheiten oder durch Interventionen einzubinden.

Selten sind jedoch die Beiträge, die auch den Unterricht ernst nehmen und ihn beobachten, wie der Fall „Lea Weber“ bei Bernhard Schär und Vera Sperisen (2011, S. 131). In diesem Fallbeispiel ist dokumentiert, wie eine Lehrperson die Grundintention der historischen Darstellung des Geschichtsschulbuches, welche auf einer aktors- und handlungsorientierten Lehrmittelvorgabe beruhte, in eine strukturalistische Geschichtsdeutung abwandelt. Trotz eigentlich gegenteiliger Intention der Lehrperson wich sie von der im Schulbuch angebotenen, aktuellsten geschichtswissenschaftlichen Lehrmeinung ab, die ihr zudem bekannt war, und unterstützte eine politisch vertretene, national-konservative Einschätzung im Unterricht. Kritische Fragen, die das Schulbuch zwar aufwarf, verschwanden im Laufe des Unterrichts undiskutiert: „Das Beispiel zeigt, dass Lehrpersonen sowohl den Inhalt wie auch das didaktische Konzept von Lehrmitteln anhand eigener Vorstellungen sehr stark formen und verändern können“ (S. 133).

2. Beforschung der Verwendung und des Einsatzes von Geschichtsschulbüchern

Konzentriert man sich auf jene wissenschaftlichen Arbeiten, die die Verwendung und den Einsatz von Geschichtsschulbüchern in den Mittelpunkt ihrer Fragestellungen stellen, reduziert sich die Anzahl der wissenschaftlichen Erkenntnisse stark. Die Interessen, die hinter derartigen Untersuchungen stehen, wollen in der Regel das Schulbuch als fachspezifisches Lehr-Lernmedium im Praxiseinsatz evaluieren.

Im Folgenden werden verschiedene Erkenntnisse aus der Forschung vorgestellt und an Ergebnisse aus dem CAOHT-Projekt rückgebunden:

2.1 Häufigkeit des Einsatzes des Schulbuches – Data-Triangulation

Fragt man nach der Frequenz der Schulbuchnutzung, so zeigen sich für das Fach Geschichte im deutschsprachigen Raum durchaus ähnliche Ergebnisse. Sie sind alle relativ hoch. Bei einer Pilotstudie des Georg-Eckert-Institutes zum Einsatz des Geschichtsschulbuches, bei der eine Erhebung bei 202 Lehrpersonen in Niedersachsen durchgeführt wurde, zeigte sich 2010, dass 90% der Befragten angaben, das Geschichtsschulbuch „(fast) jede Stunde“ bzw. „häufig“ zu verwenden (Lässig, 2010, S. 201).

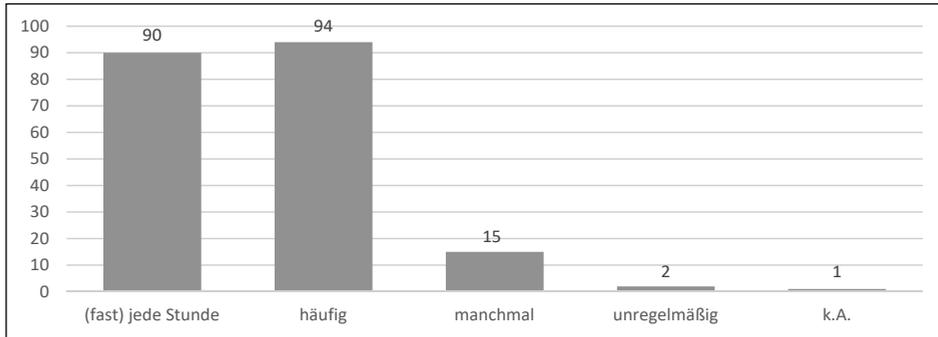


Abb. 1: Häufigkeit des Einsatzes von Schulbüchern im Geschichtsunterricht. Niedersachsen 2010 (GEI-Pilotstudie; Lässig, 2010, S. 201)

Auch im CAOHT-Projekt wurde bei der quantitativen Befragung mittels eines geschlossenen Items bei Lehrkräften des Unterrichtsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ ($n=274$) abgefragt, wie häufig sie das Schulbuch einsetzen. Dabei zeigt sich, dass über ein Drittel der befragten Lehrpersonen (34,7%) das Schulbuch in jeder Stunde einsetzt. Addiert man auch noch den Prozentsatz jener Lehrpersonen, die das Schulbuch jede zweite Stunde zum Einsatz bringen (50,7%), so kann gezeigt werden, dass 85,4% das Geschichtsschulbuch häufig zum Einsatz bringen. Damit nähern sich die Werte aus Niedersachsen und Österreich stark an (Abb. 2).³ Dies ist letztlich auch deshalb spannend, weil es sich hierbei um ein spezifisches Phänomen des Unterrichtsfaches handeln dürfte. So konnte nämlich davon abweichend für die Nutzung von Chemieschulbüchern gezeigt werden, dass im Kontext dieses naturwissenschaftlichen Unterrichtsfaches nur 11,4% der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I angeben, die Schulbücher „jede Woche“ oder öfter zu nutzen (Beerenwinkel & Gräsel, 2005, S. 28).

Im CAOHT-Projekt (Kipman & Kühberger, 2019) wurden diese Einschätzungen zur Frequenz aber auch noch mit anderen Variablen in Verbindung gesetzt. Dabei zeigte sich, dass hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes des Geschichtsschulbuches keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechtes, des Schultyps, an dem die Lehrpersonen aktuell unterrichten (Neue Mittelschule oder Gymnasium), und der Ausbildung an unterschiedlichen Institutionen ausgemacht werden können: „Es zeigt sich jedoch eine signifikante Korrelation mit dem Alter ($r = .215, p < .01$). Je älter die Lehrpersonen sind, desto mehr greifen sie auf das Geschichtsschulbuch zurück. Dieser Zusammenhang zeigt sich daher auch selbstverständlich bei den Dienstjahren ($r = .150, p < .05$). Hinsichtlich der aktuell gehaltenen Wochenstunden zeigt sich ebenfalls ein positiver und signifikanter Zusammenhang ($r = .144, p < .05$).“ Ebenso gibt es einen positiven und signifikanten Zusammenhang zwischen Schulbuchverwendung und Anzahl der besuchten geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen ($r = -.196,$

3 Auch die von Michael Sauer bei 147 Lehrer/innen durchgeführte Befragung zur Häufigkeit der Geschichtsschulbuchnutzung in der Sekundarstufe I (5.-7. Klasse) zeigt, dass 73,5% (jede Stunde bzw. häufig das Schulbuch nutzen, 23,8% selten und 2,7% nie. – Berechnung nach: Sauer, 2018, S. 411.

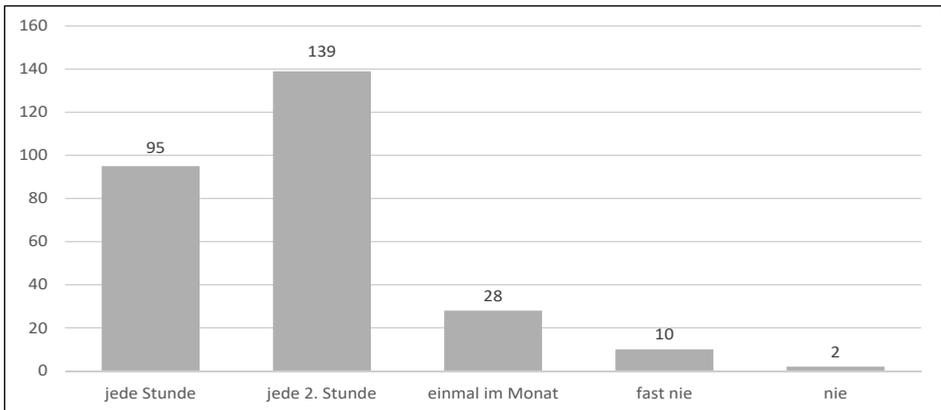


Abb. 2: Häufigkeit des Einsatzes von Schulbüchern im Geschichtsunterricht (Lehrende)/ Österreich 2016/17 (CAOHT-Projekt)

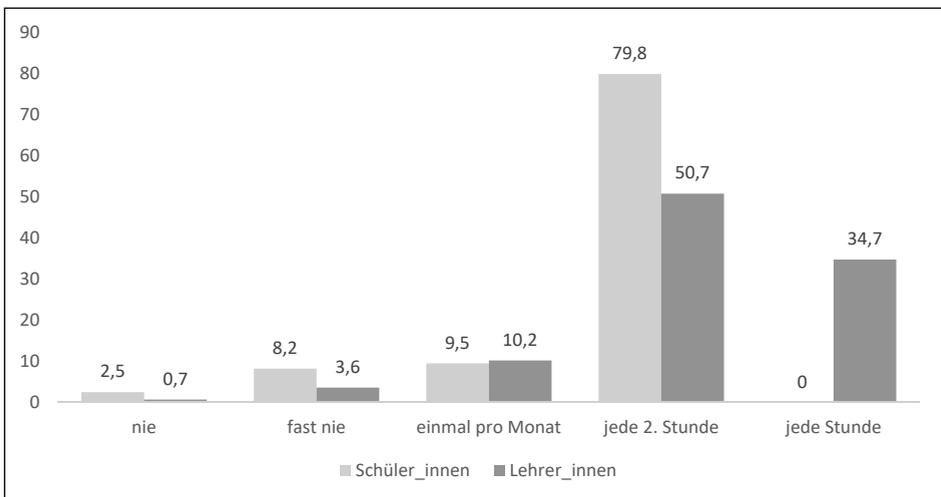


Abb. 3: Häufigkeit des Einsatzes von Schulbüchern im Geschichtsunterricht (Lehrende und Lernende). Österreich 2016/17 (CAOHT-Projekt)

$p < .05$). „In Summe kann jedoch angemerkt werden, dass die Korrelationen zwar signifikant sind, aber praktisch kaum Relevanz zeigen (Effektstärke $< .30$).“ (Kipmann & Kühberger, 2019, S. 62)

Ein anderer Aspekt, der in diesem Zusammenhang in Anlehnung an die empirischen Untersuchungen von Bodo von Borries (1995; Borries, Fischer, Leutner-Ramme & Meyer-Hamme, 2005) Anwendung fand, ist die Data-Triangulation. In einigen Bereichen des Lehrer- und des Schülerfragebogens kam es zu Parallelisierungen im CAOHT-Projekt. Damit ist gemeint, dass die exakt gleiche Frage oder der gleiche Prompt (meist ein Statement) beiden Gruppen vorgelegt wurde. Ziel einer Data-Triangulation ist es, dass ein beforschtes Phänomen, hier eben die Häufigkeit der Nutzung des Geschichtsschulbuches, aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen

wird, um über eine differenziertere Herangehensweise zu einem ausgewogeneren empirischen Urteil gelangen zu können (Kelle & Erzberger, 2003, S. 303f.; Bernhard, Bramann & Kühberger, 2019). Im hier vorgestellten Fall der Nutzungsfrequenz macht es daher auch Sinn auf die Schülereinschätzungen zu schauen. Dabei zeigen sich durchaus Unterschiede, wenngleich die Gewichtung in beiden Befragungen relativ eindeutig in Richtung einer hohen Nutzungsfrequenz des Schulbuches kippt.

Bodo von Borries (1995) erklärt sich derartige Unterschiede – die an anderen Stellen des CAOHT-Projektes zu anderen Bereichen durchaus stärker zu Tage treten – vor allem durch normative Erwartungshorizonte, die Lehrpersonen in einigen Bereichen bei der Beurteilung des eigenen Unterrichts einfließen lassen. „Es macht daher Sinn, sich – gerade hinsichtlich der Schulbuchnutzung – eher (aber nicht unkritisch) an die Schülersurteile zu halten“ (S. 52).

2.2 Nutzung des Schulbuches – Ein Beispiel zur Sequenzierung im Mixed-Methods-Design

Will man die Nutzung von Geschichtsschulbüchern in der Praxis erforschen und dies wie im CAOHT-Projekt in einem Mixed-Methods-Design umsetzen, wird man zwar auf theoretische, pragmatische und empirische Einsichten aus der Geschichtsdidaktik zurückgreifen, um sich zu orientieren, immer aber auch im Bewusstsein, dass die Praxis des Unterrichts weit vielfältiger sein kann, als dies in facheinschlägigen Arbeiten dargestellt wird. Gerade durch ethnographische Beobachtungen im Geschichtsunterricht können Formen aufgefunden werden, die von den gängigen Systematiken in der Handbuchliteratur abweichen (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 135ff.; Teepe, 2007). Diese konzentrieren sich nämlich allzu oft nur auf das Lehr-Lernmedium selbst und leiten aus der Logik des Schulbuches pragmatische, idealerweise theoriegeleitete Zugänge ab. Roland Bernhard (2018) konnte bei seinen Unterrichtsbeobachtungen von fünfzig Unterrichtseinheiten an Wiener Schulen (Neue Mittelschulen und Gymnasien) und durch seine Dokumentation aus dem Feldtagebuch im Rahmen des CAOHT-Projektes auch andere Formen der Praxis im Zusammenhang mit der Nutzung von Schulbüchern dokumentieren. So fand Bernhard etwa heraus, dass manche Lehrkräfte einen beträchtlichen Aufwand betreiben, um eigene Arbeitsblätter auf der Grundlage von Geschichtsschulbüchern zu entwerfen. Dabei handelt es sich sowohl um Zusammenfassungen als auch um eigene Kompilationen. So berichtete etwa eine Lehrperson:

„Also ich gestalte immer eigene Arbeitsblätter zum Stoff. Ich gehe auch/Ich gehe wirklich das der Reihe nach, also auch den Stoff aus dem Schulbuch durch, gestalte aber eigene Arbeitsblätter, indem ich den Stoff aus dem Buch zusammenfasse und mit eigenen Dingen von mir ergänze.“ (I-A 17 – Lehrerin AHS)“ (S. 52)

Diese Beobachtung wurde im Lehrerfragebogen auch aufgenommen. Der Prompt, der im Bereich der zu bewertenden Aussagen zur Unterrichtsplanung eingebracht wurde,

lautet auf: „Bei der Gestaltung von Arbeitsblättern lasse ich mich von Geschichtsschulbüchern inspirieren.“⁴ Auf einer fünfstufigen Likatskala liegt der Mittelwert zu dieser Aussage bei 3,26 mit einer Standardabweichung von 1,15. Dieser Zugang wird damit durchschnittlich „manchmal“ von Lehrpersonen herangezogen, um sich auf den Geschichtsunterricht vorzubereiten.

Die geschichtsdidaktische Forschung hat dieses Phänomen, nämlich die Erstellung von Arbeitsblättern⁵ und deren Qualitäten, noch nicht untersucht. Es wäre aber durchaus lohnend, da dort die Konzeptionen von Lehrpersonen exemplarisch zu Tage treten. Durch Kompilation und „Kompression“ von verschiedenartigsten Materialien können nämlich entlang derartiger Arbeitsunterlagen – im gleichen Maße wie bei Geschichtsschulbüchern – geschichtsdidaktische Intentionen und fachunterrichtliche Ausrichtungen rekonstruiert werden.

Aus forschungsmethodischer Sicht kann man an diesem Beispiel den Wert einer Sequenzierung in einem Mixed-Methods-Design zwischen ethnographischer Beobachtung und quantitativer Befragung mit geschlossenen Items sichtbar machen. Nicht nur geschichtsdidaktische Theorien bzw. Systematiken zur Nutzung von Schulbüchern stützen die Ausgestaltung des Lehrerfragebogens zum beforschten Gegenstand, sondern eben auch Einsichten aus der Praxis, die aufgenommen wurden, um ein umfassenderes Bild zu generieren.

2.3 Umgang mit Angeboten aus dem Geschichtsschulbuch

Die fachspezifische Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht lebt in vielen Bereichen auch davon, dass Schülerinnen und Schüler historisches Denken im Umgang mit fachspezifischen Materialien realisieren sollen. Verschiedene Untersuchungen mit offenen Aufgaben, etwa das Projekt „Geschichte denken“ zu einem Spielfilmausschnitt und dessen Konstruktionscharakter (Kühberger, 2013), oder mit geschlossenen Aufgaben, wie im HiTCH-Test (Trautwein et al., 2017), haben sich in den letzten Jahren der Modellierung derartiger Settings angenommen.

In der Schulbuchforschung sind derartige Momente rar. Hervorzuheben sind die Untersuchungen von Bodo von Borries et al. (2005), aber auch jene von Isabel Afonso, die sich in Portugal 2013 mit Aufgaben zu historischen Quellen aus Schulbüchern beschäftigte. Afonsos Untersuchung, die als Dissertation der Universität Minho (in Braga) eingereicht wurde, stellt sich selbst in die Tradition der Geschichtsschulbuchforschung im Zusammenhang mit fachspezifischer Kompetenzentwicklung. Im Kontext des portugiesischen Schulsystems arbeitet sie mit 112 Lernenden aus verschiedenen Regionen des Landes (aus dem Norden, dem Zentrum und dem Großraum Lissabon) aus der 10. Schulstufe. Der Großteil der Arbeit widmet sich der Performanz von historischem Denken im Rahmen von Quellenanalyse und -auswertung aus dem Bereich des antiken Griechenlandes. Dazu wurden eine einzelne Quelle, aber auch mehrere

4 Lehrerfragebogen 8.5. – Vgl. Kipmann & Kühberger 2019.

5 Vgl. zur pragmatischen Momenten der Arbeitsblätterstellung: Deile & Sobich, 2014.

Quellen aus dem Schul- und dem dazugehörigen Arbeitsbuch vorgelegt, die die Lernenden dafür berücksichtigen sollten. Vor allem die Aufgabe mit mehreren Quellen, die Afonos aus einem Schulbuch stellte, kann entlang der Erkenntnisse von Bodo von Borries et al. (2005, S. 78) als anspruchsvoll eingestuft werden, da eine kritische Distanzierung und ein Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Medien mit gleichzeitiger kritische Annäherung von nur ca. einem Drittel der Schülerpopulation geleistet werden kann.

nível	Caracterização do nível	Charakteristik des Niveaus	%
1. Incoerência e fragmentos/ Inkohärenz und Framente	As respostas demonstram uma compreensão incipiente da mensagem da fonte, apresentando discurso incoerente, com fragmentos da fonte e/ou tautologias; há utilização pouco rigorosa dos conceitos históricos.	Die Antworten zeigen ein beginnendes Verständnis der Quellbotschaft, inkohärente Diskurse mit Fragmenten der Quelle und/oder Tautologien sind erkennbar; historische Konzepte werden wenig genutzt.	24
2. Interpretação genérica da fonte/ Allgemeine Interpretation der Quelle	As respostas que demonstram uma compreensão adequada mas parcelar/incompleta da mensagem da fonte, recorrendo, por vezes, a citações ou paráfrase da fonte ou ao enunciado de tópicos; há uma utilização adequada dos conceitos históricos.	Die Antworten, die ein ausreichendes Verständnis, aber unvollständige Quellenbotschaft, manchmal Zuflucht zu Zitationen oder Umschreibungen der Quelle oder der Aussage von Themen; Es werden angemessene Verwendung von historische Konzepte verwendet.	49
3. Interpretação objetiva da fonte/ Objektive Interpretation der Quelle	As respostas que demonstram compreensão global da mensagem da fonte e focalização no que é solicitado; há recurso à informação das fontes e/ou do texto informativo [de autor] usando palavras próprias e por vezes citações. Há utilização válida dos conceitos históricos.	Antworten, die ein umfassendes Verständnis der Quellenbotschaft besitzen und sich auf Anforderungen konzentrieren; es wird auf die Informationen der Quellen und/oder des informativen Textes [des Autors] zurückgegriffen, wobei die richtigen Wörter und manchmal Zitate verwendet werden. Dort gültige Verwendung von historischen Konzepte.	15
Não responderam/ Keine Beantwortung	-	-	12

Abb. 4: Verteilung nach Niveaus zur Quellenarbeit (n= 112)/I. (Afonso, 2014, S. 159ff.; S. 162)

Afonso codiert die Antworten der Schülerinnen und Schüler, die eine Quelle bearbeitet hatten, auf vier Niveaus (Abb. 4). Dabei zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Lernenden nur eine Teilinterpretation vornehmen konnte. Circa ein Viertel der Lernenden war dazu jedoch nicht in der Lage. Ihre Ergebnisse bleiben bruchstückhaft und die Verwendung von historischen Konzepten kam dabei nicht zur Anwendung. 12% legten keine Lösung vor und 15% hatten in der Bewertung der Forscherin erkennen lassen, dass sie ein umfangreiches Verständnis der Arbeit mit Quellen besitzen und auch historische Konzepte dafür heranziehen (Alfonso, 2013, S. 220). Dies stellt einen durchaus brauchbaren Versuch dar, Geschichtsschulbücher und jene, die sie nutzen, hier eben Schülerinnen und Schüler, zu beforschen. Die verschiedenen Ergebnisse, die hier nicht näher vorgestellt werden, geben einen dichten Einblick in die Performanzen der Lernenden, die dazu beitragen können, den Aufbau von Schulbüchern, aber auch deren Weiterentwicklung im Sinn einer auffindbaren heterogenen Schülerschaft zu unterstützen, sowie auch die Notwendigkeit der Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen herauszustellen.

Auch das CAOHT-Projekt hat im Schülerfragebogen eine derartige Aufgabe aufgenommen, um neben den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler zumindest auch einen weiteren Anhaltspunkt zu besitzen, der auf ein potentiell konstruktivistisches Denken im Zusammenhang mit Vergangenheit und Geschichte abzielt. Die Aufgabe besteht aus einem kurzen Impuls aus einem Geschichtsschulbuch, der inhaltlich jedoch nicht bedeutsam ist. Zentral war hingegen, dass ein Ausschnitt aus einem Autorentext ausgewählt wurde, der den Lernenden inhaltlich bekannt sein sollte, weshalb die Auswahl auf einen Ausschnitt zur Ausdehnung des Römischen Reiches gefallen ist. Den Schülerinnen und Schülern wurden in einer Single-Choice-Aufgabe vier Möglichkeiten angeboten, wobei die Distraktoren (Störreize bzw. „Ablenker“) auf empirischer Grundlage von Schüleraussagen entwickelt wurden, indem Formulierungen aus Essays herangezogen wurden, die aus ähnlich gelagerten Fällen stammen (Kühberger, 2013; Neureiter, 2004).

Die vier Antwortmöglichkeiten (Abb. 5) können mit verschiedenen Typen des Geschichtsverständnisses in Verbindung gebracht werden, wie sie bei Lee & Ashby 2000, Lee 2004 oder Ammerer & Kühberger 2013 herausgearbeitet wurden.

Beobachtet man die Verteilung zu den einzelnen Typen (Abb. 6), fällt die Dominanz des konstruktivistischen Typus auf. 56% der befragten Lernenden geben an, dass der Text „vermutlich auf Quellen [beruht] und damit nur eine Annäherung an die Vergangenheit [ist].“ Etwas überrascht kann man sich doch über die Ausprägung des agnostisch-skeptizistischen Typus zeigen. Der Distraktor wurde von 18% der Schülerinnen und Schülern angekreuzt. Damit gehen 180 Lernende davon aus, dass „niemand wissen [kann], wie es damals war. Der Schulbuchautor war ja nicht dabei!“ Der positivistische Typ mit 15% und der naiv-faktizitätsorientierte Typus mit 11% komplettieren das Bild.

Ein Autor hat folgenden Absatz in ein Geschichtsschulbuch geschrieben. Lies ihn dir bitte durch!

„Von Anfang an führten die Römer viele Kriege, um ihr Reich zu vergrößern und ihre Grenzen zu sichern. Wer römischer Bürger war und Land, Haus und Geld besaß, konnte als Soldat eingezogen werden. Waffen, Ausrüstung und Essen musste er selbst bezahlen. War der Feldzug beendet, kehrten die Männer nach Hause zurück. Bald funktionierte dieses System nicht mehr. Es gab fast jedes Jahr Krieg und manchmal kamen die Soldaten erst nach Jahren zurück. Darunter litten vor allem die Bauernfamilien.“

aus: Christoffer, Sven et al.: Mitmischen Plus 1. Ausgabe C. Stuttgart 2014, 78.

Nachdem du das gelesen hast, welcher von den Aussagen unten kannst du am meisten zustimmen? Mach bitte insgesamt nur ein Kreuz (also entweder bei a, b, c oder d)!

a) Niemand kann wissen, wie es damals war. Der Schulbuchautor war ja nicht dabei!	
b) Der Text beruht vermutlich auf Quellen und ist damit nur eine Annäherung an die Vergangenheit!	
c) Wenn sich der Autor bemüht hat, stimmt das genau so, wie er es hingeschrieben hat!	
d) Es wird im Schulbuchtext gezeigt, wie es früher war. In einem Schulbuch ist das möglich!	

Abb. 5: Aufgabe 13/Schülerfragebogen (CAOHT)

Prüft man mit einem χ^2 -Test die Items zum Autorentext (Abb. 5) auf Unabhängigkeit bezüglich des Schultyps des Migrationsstatus und des Geschlechts, kann Folgendes gezeigt werden:

„Beim agnostisch-skeptizistischen und beim konstruktivistischen Typus ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen Lernenden an Neuen Mittelschulen und an Gymnasien ($\chi^2 > 48,39, p = .000$). Das Item ‚Niemand kann wissen, wie es damals war. Der Schulbuchautor war ja nicht dabei!‘ wurde signifikant öfter von NMS-Schülerinnen und NMS-Schülern gewählt, das konstruktivistisch profilierte Item ‚Der Text beruht vermutlich auf Quellen und ist damit nur eine Annäherung an die Vergangenheit!‘ von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Alle anderen Unterschiede zwischen den Schultypen sowie des Migrationsstatus und den Geschlechtern sind nicht signifikant“ (Kipman & Kühberger, 2019).

Berechnet man mit einem χ^2 -Test das gleiche Item hinsichtlich der Unabhängigkeit bezüglich des sozioökonomischen Status über den Besitz von Büchern im Haushalt,

„ergibt sich ein signifikanter Unterschied bei den Items agnostisch-skeptizistischen Typus (SFB 13.1.) und beim konstruktivistischen Typus (SFB 13.2.) ($\chi^2 > 28,64, p = .000$). Schüler_innen, die wenig Bücher (0–25 Bücher) besitzen, wählen das agnostisch-skeptizistische Item (SFB 13.1) (‚Niemand kann wissen, wie es damals war. Der Schulbuchautor war

Antwortmöglichkeiten	Typus	Definition	%
„Der Text beruht vermutlich auf Quellen und ist damit nur eine Annäherung an die Vergangenheit!“	Konstruktivistischer Typus	Dieser Typus lässt die Ansicht erkennen, dass Geschichte eine (Re-)Konstruktion mit gewissen Gütekriterien wäre. Eine objektive Darstellung wäre demnach nicht möglich, sondern nur eine Konstruktion, welche von Interessen, Kenntnissen, Absichten, Quellen, dem Medium der Darstellung etc. geleitet ist.	56
„Niemand kann wissen, wie es damals war. Der Schulbuchautor war ja nicht dabei!“	Agnostisch-skeptizistischer Typus	Dieser Typus lässt die Ansicht erkennen, dass die Vergangenheit grundsätzlich nur in geringem Maße oder auch gar nicht erschließbar wäre.	18
„Wenn sich der Autor bemüht hat, stimmt das genau so, wie er es hingeschrieben hat!“	Positivistisch-historistischer Typus	Dieser Typus lässt die Ansicht erkennen, dass es grundsätzlich als möglich erscheint, eine objektive Darstellung der Vergangenheit anzufertigen, wenn es ein Bemühen seitens der Autor/in gäbe.	15
(„Es wird im Schulbuchtext gezeigt, wie es früher war. In einem Schulbuch ist das möglich!“	Naiv-faktizitätsorientierter Typus	Dieser Typus lässt die Ansicht erkennen, dass zwischen Geschichte und Vergangenheit nicht unterschieden wird. Der Konstruktionscharakter von Geschichte ist den Vertretern und Vertreterinnen dieses Typus fremd.	11

Abb. 6: Typen des Geschichtsverständnisses anhand eines CAOHT-Items (n=1.086)

ja nicht dabei!) signifikant häufiger als jene, die zu Hause mehr als 100 Bücher besitzen. Umgekehrt kann dies beim konstruktivistischen Item (SFB 13.2.) („Der Text beruht vermutlich auf Quellen und ist damit nur eine Annäherung an die Vergangenheit!“) beobachtet werden. Damit zeigt sich, dass der sozio-ökonomische Status der Kinder auch im Zusammenhang mit historischen Lernen seine Wirksamkeit zeigt, wie dies auch bereits aus anderen Testungen zu anderen Teilbereichen des schulischen Lernens (wie etwa zu Literacy bei PISA oder PIRLS) bekannt ist“ (Kipman & Kühberger, 2019).

Setzt man die Typzuordnungen mit den Selbsteinschätzungen der Lernenden zur Nutzung von Schulbuchdarstellungen im Unterricht in Beziehung, zeigt sich in der multivariaten Varianzanalyse ein signifikanter Haupteffekt ($F(21,2817)= 1,83, p= .012, \eta^2= .023$) Die univariaten Post-Hoc-Analysen zeigen, dass lediglich im Hinblick auf Frage SFB 5_12 ein signifikanter Unterschied feststellbar ist ($p < .05, \eta^2= .021$).⁶ Es

6 Untersucht wurden hier SFB 5.2., 5.5., 5.6., 5.10., 5.12., 15.2. 15.3.

	nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig	Mittelwert	SD
Wir schauen uns gemeinsam an, ob die Vergangenheit im Geschichtsschulbuch eher positiv oder negativ dargestellt wird. (SFB 5.6.)	17,8%	21,8%	25,6%	34,7%	0,0%	2,77	1,11
Wir schauen uns gemeinsam an, welche Bewertungen in solchen [Autoren-]Texten vorkommen (z.B. ob die Römer als kriegslustig dargestellt werden). (SFB 15.3.)	17,7%	24,4%	27,5%	30,4%	0,0%	2,71	1,08
Wir besprechen im Geschichtsunterricht, ob sich manche Inhalte im Geschichtsschulbuch widersprechen oder ob sie anders sein müssten. (SFB 5.2.)	21,9%	25,9%	26,2%	26,0%	0,0%	2,56	1,10
Wir schauen uns an, was in solchen [Autoren-]Texten aus Geschichtsschulbüchern steht. Dann vergleichen wir, ob in Quellen aus der Vergangenheit oder in Fachtexten etwas anderes zu dem Thema steht. (SFB 15.2.)	31,0%	27,0%	24,4%	17,6%	0,0%	2,29	1,09
Wir fragen danach, ob der Text im Geschichtsschulbuch auch anders geschrieben sein könnte. (SFB 5.10.)	46,0%	26,2%	17,0%	10,8%	0,0%	1,93	1,03
Wenn wir Texte aus dem Geschichtsschulbuch lesen, dann fragen wir uns auch, woher der Autor/die Autorin das weiß. (SFB 5.5.)	50,2%	22,9%	14,9%	12,0%	0,0%	1,89	1,06
Wir vergleichen verschiedene Geschichtsschulbücher zum gleichen Thema. (SFB 5.12.)	69,4%	12,2%	8,4%	10,0%	0,0%	1,59	1,00

Abb. 7: Autorentexte des Geschichtsschulbuches hinterfragen (SFB) (Kipman & Kühberger, 2019)

zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Lernenden, die dem agnostisch-skeptizistischen Typus („Niemand kann wissen, wie es damals war. Der Schulbuchautor war ja nicht dabei!“) angehören und jenen, die den konstruktivistischen Typus („Der Text beruht vermutlich auf Quellen und ist damit nur eine Annäherung an die Vergangenheit!“ zuzurechnen sind) ($p = .003$) und zwischen Schülerinnen und Schülern, die dem agnostisch-skeptizistischen Typus angehören, und jenen, die dem naiv-faktizitätsorientierten Typus („Es wird im Schulbuchtext gezeigt, wie es früher war. In einem Schulbuch ist das möglich!“) angehören. Die Schülerinnen und Schüler, die die agnostisch-skeptizistische Antwortkategorie gewählt haben, haben in dieser Frage den geringsten Wert ($M = 1,45$, $SD = 0,89$), gefolgt von jenen, die naiv-faktizitätsorientierte Kategorie gewählt haben ($M = 1,72$, $SD = 1,12$) und jenen, die konstruktivistische Kategorie gewählt haben ($M = 1,77$, $SD = 1,12$).

Auch wenn dieses Beispiel unter Einbeziehung von konkretem Material aus einem Schulbuch aus forschungsökonomischen Gründen nur einen kleinen Ausschnitt des CAOHT-Schülerfragebogens ausmacht, zeigt sich das Potential derartiger Aufgaben nicht nur vor dem Hintergrund der Typen des Geschichtsverständnisses, sondern auch im Kontext der Beforschung der Nutzung von Geschichtsschulbüchern. Der Auszug aus dem Schulbuch repräsentierte hier exemplarisch einen Autorentext, der eben von Lernenden unterschiedlich wahrgenommen wird und gleichzeitig mit ganz unterschiedlichen Aspekten der Befragung in Verbindung gesetzt werden kann, alles Momente, die uns etwa bei der Untersuchung von Alfons vorenthalten werden, da derartige Fragen weder erhoben noch im Fokus ihrer Arbeit standen. Das Beispiel steht damit vor allem auch in der Tradition der Hamburger Geschichtsdidaktik. Bodo von Borries et al. haben 2005 in ihrer Konzeption der Beforschung von konkreten Schulbuchdoppelseiten jedenfalls noch weit konkretere Hinweise auf den Umgang damit erhalten.

3. Ausblick

Empirische Geschichtsschulbuchforschung erweist sich in der Geschichtsdidaktik als ein wandelbares und innovatives Feld. Während es immer stärker zur Verschränkung von theoretischen, pragmatischen und empirischen Interessen kommt und die Forschungsdesigns immer ausgefeilter werden (z.B. Mixed-Methods-Design) und damit vor allem die kategoriale Schulbuchanalyse günstig flankieren, bleiben einige Felder aber auch noch weitgehend unbeachtet zurück. Hervorzuheben sind hier etwa die Nutzung der Geschichtsschulbücher durch die Lehrpersonen in der Vorbereitung des Unterrichts, wie dies Katharina Litten (2017) oder Michael Sauer (2018) in Teilen skizzieren, oder zur Erstellung eigener Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler, etwa als Handreichungen oder Arbeitsblätter.

Wenig beachtet ist auch das historische Lernen mit Geschichtsschulbüchern in der Oberstufe, das – geht man von der einschlägigen Fachliteratur aus – gänzlich vernachlässigt wird. Qualitative und quantitative Daten in Form von offenen Kurz-

essays ($n=173$) und dem CAOHT-Schülerfragebogen ($n=174$), die im Rahmen des CAOHT-Projektes bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern erhoben wurden, harren diesbezüglich noch ihrer Auswertung, um systemische Aussagen zur Situation in der österreichischen Oberstufe tätigen zu können.

Man sollte jedoch auch die bekannten Schneisen der Schulbuchforschung verlassen und neue Forschungsmethoden erproben, wie etwa ethnographische Untersuchungen, die aufgrund ihres radikalen Interesses am Handeln einzelner Menschen in ihren sozialen Kontexten ganz andere Einsichten generieren können. Hier ist etwa die Arbeit von Johanna Ahlrichs und Felicitas Macgilchrist (2017) hervorzuheben, die das Verhältnis zwischen Buch und Lernendem in den Fokus nahm. In einer ethnographischen Begleitung des Geschichtsunterrichtes einer 9. bzw. 10. Gymnasialklasse zwischen 2013 und 2015 von Ahlrichs und Macgilchrist wurde das Verhältnis des Leibes zum Buch untersucht. Das Arbeiten mit dem Geschichtsschulbuch wird dabei hinsichtlich beobachtbarer Praktiken zwischen Körper und Schulbuch beschrieben. Die beiden Wissenschaftlerinnen können dabei zeigen, dass die Lernenden das Buch wortwörtlich „begreifen“. Sie ertasten die Inhalte, fixieren sie mit Fingern usw., wodurch ein Autoritätsverhältnis zwischen Lernendem und Schulbuch abgeleitet werden kann, dass sich hinsichtlich eines konstruktivistischen historischen Lernens durchaus negativ auswirkt und vermutlich so auch nicht intendiert ist.

Derartige ethnographische Untersuchungen könnten jedoch weiter vorangetrieben werden, etwa hinsichtlich der individuellen Aneignung der Bücher beim Bearbeiten der Aufgaben oder im Moment der Langeweile. Kritzeleien im Buch, aber auch Notizen und Lösungsversuche zu Aufgaben haben in vielen Schulbüchern Spuren hinterlassen, denen nachzugehen sich lohnen würde, um die Praktiken des Geschichtsunterrichts „von unten“ zu begreifen und um damit die empirische Geschichtsschulbuchforschung im Bereich der Nutzungsforschung zu erweitern.

Literatur

- Afonso, I. (2014). O uso do manual escolar de História no ensino secundário. Um estudio com professores e alunos portugueses. *Revista de Teoria da História*, 12 (6), 140–178.
- Afonso, M. I. B. (2013). O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário. Unveröffentlichte Dissertation, Universidade do Minho.
- Ahlrichs, J. & Macgilchrist, F. (2017). Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuches beim Vollzug von ‚Geschichte‘. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, 14–27.
- Ammerer, H. & Kühberger, Ch. (2013). Typen des Umgangs mit Geschichte. In Ch. Kühberger (Hrsg.), *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“*. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise (S. 68–80). Innsbruck: Studienverlag.
- Beerenwinkel, A. & Gräsel, C. (2005). Texte im Chemieunterricht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 21–39.

- Bernhard, R. (2018). Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In Ch. Bramann, Ch. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisches Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 37–62). Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Bernhard, R., Bramann, Ch. & Kühberger, Ch. (Hrsg.) (2019). *Mixed Methods/Triangulation in History Education Research*. (= Special Edition of the International Journal of Historical Learning, Teaching and Research (IJHLTR) 16.1). London: University of London Press (in Druck).
- Borries, B., Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung in deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: ars una.
- Borries, B. v. (1995). Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht. Einige empirische Befunde. *Internationale Schulbuchforschung*, 17, 45–60.
- Borries, B. v. (2015). Empirie der Schulbuchbewertung und Schulbuchbenutzung. In Ch. Kühberger & Ph. Mittnick (Hrsg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich* (S. 19–41). Innsbruck: Studienverlag.
- Borries, B. v. (2006). Nationalsozialismus in Schulbüchern und Schülerköpfen. Quantitative und qualitative Annäherungen an ein deutsches Trauma. In M. Bernhardt, G. Henke-Borckschatz & M. Sauer (Hrsg.), *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag* (S. 135–151). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Borries, B. v. (2005). Quantitative Schülerbefragung und Lehrerbefragung. In B. v. Borries et al. (Hrsg.), *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung in deutschsprachigen Bildungswesen 2002* (S. 37–120). Neuried: ars una.
- Bramann, Ch. (2018). Historisches Denken lernen mit Schulaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In Ch. Bramann, Ch. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Deile, L. & Sobich, O. (2014). *Arbeitsblätter im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Haydn, T. (2011). The Changing Form and Use of Textbooks in the History Classroom in the 21st Century. A View from the UK. *Yearbook International Society for Didactics of History*, 67–88.
- Hinz, F. (2017). Weiße Zwerge des Geschichtsbewusstseins? Die europäischen Rettungsmythen Marathon/Salamis und Tours/Poitiers. In R. Bernhard, S. Grindel, F. Hinz & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag* (S. 33–57). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kelle, U. & Erzberger, Ch. (2003). Qualitative und quantitative Methoden – kein Gegensatz. In U. Flik, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 299–309). Hamburg: Rowohlt.
- Kipman, U. & Kühberger, Ch. (2019). *Zur Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler_innen und Lehrer_innen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotzer, R. (2015). *Langes Schweigen. Der NS-Faschismus in österreichischen Schulbüchern*. Leobersdorf: Eigenverlag des KZ-Verbands/VdA.

- Kühberger, Ch. (Hrsg.). (2013). *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kühberger, Ch. & Mellies, D. (Hrsg.) (2009). *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*. Schwabach/Ts.: Wochenschau.
- Lankes, S. & Thünemann, H. (2017). Historisch denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 945–953.
- Lässig, S. (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 199–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Hrsg.), *Knowing, Teaching, and Learning History* (S. 199–122). New York: NYU Press.
- Lee, P. (2004). Understanding History. In P. Seixas (Hrsg.), *Theorizing Historical Consciousness* (S. 129–164). Orinto: University of Toronto Press.
- Litten, K. (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marsden, W. E. (2007). *The School Textbook. Geography, History and Social Studies*. London: Routledge.
- Mittnik, Ph. (2017). *Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Schulbücher im Vergleich*. Schwabach/Ts.: Wochenschau.
- Neureiter, H. (2004). Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten aus qualitativen Daten. *Historische Sozialkunde*, 44 (4), 12–19.
- Repoussi, M. & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Resaerch. Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), 154–170.
- Rüsen, J. (2008). Das ideale Schulbuch. In J. Rüsen (Hrsg.), *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (S. 160–173). Schwabach/Ts.: Wochenschau.
- Sauer, M. (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? *GWU*, 69 (7–8), 406–417.
- Schär, B. C. & Sperisen, V. (2011). Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“. In B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“* (S. 124–135). Bern: hep.
- Schinckel, E. (2014). Schulbuchanalyse. *GWU*, 7/8, 482–497.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtsschulbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwabach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, W., Schöner, A. & Sochatzky, F. (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Teepe, R. (2007): Umgang mit dem Schulbuch. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 255–268). Schwabach/Ts.: Wochenschau.
- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, Ch., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historisches Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projektes „Historical Thinking in History“ (HiTCH)*. Münster: Waxmann.

- Wild, V. (2012). Aufgaben im Geschichtsschulbuch. Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Passau.
- Windischbauer, E. (2006). *Geschlecht als historische Kategorie in österreichischen Schulbüchern 1963–2005*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Salzburg.

Roland Bernhard

Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich

Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung¹

1. Einleitung und Forschungsstand

Ein wiederkehrendes Motiv im Zusammenhang mit dem Geschichtsschulbuch ist die Rede vom Schulbuch als „Leitmedium“. Medienwissenschaftlich bezeichnet der Begriff „Leitmedium“ ein für eine bestimmte historische Phase dominierendes Einzelmedium, dem laut der vielzitierten Definition von Göttlich (2002) „eine Hauptfunktion in der Konstitution gesellschaftlicher Kommunikation und von Öffentlichkeit“ (S. 194) zukäme. Ob diese Definition für das Schulbuch im Geschichtsunterricht zutrifft, wird kontrovers diskutiert. Schulbuchoptimistische Positionen, laut welchen das Schulbuch das zentrale Medium des Geschichtsunterrichts darstellt, überwiegen gegenüber schulbuchpessimistischen Positionen, in denen dessen Dominanz kritisch hinterfragt wird. Holger Thünemann führte 2018 in diesem Zusammenhang ins Treffen: „Obwohl wir empirisch nur relativ wenig darüber wissen, gilt das Schulbuch trotz eines rasanten medialen Wandels nach wie vor als Leitmedium des Geschichtsunterrichts“ (S. 17).² Innerhalb des schulbuchoptimistischen Diskursstrangs der Geschichtsdidaktik wird betont, dass Schulbücher stark auf den Unterricht wirken (Foster & Crawford, 2006, S. 2; Popp, 2009, S. 112; Rohlfels, 2005, S. 310), alle Lernenden erreichen (Popp, 2009, S. 112) und damit auch einen starken Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein Heranwachsender zeitigen würden (Haydn, 2011, S. 67; Jacobmeyer, 1992, S. 375ff.; Pingel, 2010, S. 8; Schöner, 2013, S. 66). Schulbuchwissen als ein in besonderer Weise staatlich validiertes, scheinbar konsensobjektives hegemoniales Diskurswissen, das „offiziell zertifiziert“ erscheint (Bernhard & Brogl, 2019), kommt also – so wird innerhalb schulbuchoptimistischer Positionen gemeinhin vermutet – in der Praxis des Unterrichts an. Manchmal – so wird die Bedeutung von Schulbüchern für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein betonend ausgeführt – seien diese die einzigen Bücher, mit denen sich Menschen im Laufe ihres Lebens befassen (Pöggeler, 2005, S. 24f.). Keith Crawford und Stuart Foster führten dann 2006 in diesem Sinne ins Treffen, Schulbücher seien so dominant in den meisten Bildungssystemen, dass

1 Der Beitrag versteht sich als Teil des Projekt P 27859-G22 des österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF).

2 Zur Rede vom Schulbuch als Leitmedium siehe auch Bramann, 2017; Foster & Crawford, 2006, S. 2; Popp, 2009, S. 112; Sauer, 2005, S. 217.

mit dem Auswählen und Verwenden derselben die Debatte über das, was in Schulen gelehrt und gelernt werden sollte, eigentlich entschieden sei.

Daneben existieren auch eher schulbuchpessimistische Positionen, in denen die umfassende Dominanz des Schulbuchs im Geschichtsunterricht infrage gestellt wird. Bodo von Borries vermutete 2012 diesbezüglich für Deutschland konträr zum dominanten Diskurs: „Insgesamt scheinen Schulbücher in deutschen Schulklassen das Geschichtslernen nicht zu dominieren“ (S. 44). Auch in einer 2017 von Katharina Litten vorgelegten qualitativen Interviewstudie, in der unter anderem die Verwendung des Schulbuchs mit Lehrpersonen besprochen wurde, wird in diesem Sinne das Fazit gezogen, dass die „zentrale Rolle des Schulbuchs im Rahmen der Vorbereitung [von Unterricht], wie sie für die Fächer Mathematik und Englisch festgestellt wurde, [...] für das Fach Geschichte in der vorliegenden Studie nicht repliziert werden“ (S. 415) könne. Christoph Pallaske (2014) geht jedenfalls davon aus, dass der „Medienwandel an den Schulen kommt“ und stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob das Schulbuch sich möglicherweise „auf der Roten Liste analoger Arten“ befindet. Bernhard Schär und Vera Sperisen hingegen mahnten 2011 hinsichtlich der Rede vom Leitmedium aus einem anderen Grund zur Vorsicht: Sie konnten zeigen, dass Lehrpersonen sowohl den Inhalt als auch das didaktische Konzept von Lehrmitteln anhand eigener Vorstellungen stark formen können und dass der Schulbucheinfluss daher nicht ungebrochen und direkt sein muss (S. 131ff.).

Die teilweise konträren Positionen hinsichtlich der Dominanz des Schulbuches im Geschichtsunterricht verweisen darauf, dass die Befundlage noch etwas unübersichtlich ist. Inzwischen sind einige empirische Einsichten vorhanden (Borries, Fischer & Meyer-Hamme, 2005; Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S. 74). Zwei aktuelle Studien zur Verwendung von Schulbüchern durch Lehrpersonen in Deutschland von Michael Sauer und Simone Lässig, in denen eine relativ große Dominanz des Schulbuchs festgestellt wurde, erschienen erst 2018. Schulbücher gelten bisweilen zwar als „Klassiker fachdidaktischer Forschung“ (Borries, 2012, S. 43). Die empirische Schulbuchverwendungsforschung ist aber vergleichsweise noch weniger verbreitet und so forderte Holger Thünemann erst jüngst (2018) „genauere Information darüber, wie Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte mit Geschichtsschulbüchern tatsächlich arbeiten“ (S. 31).

Im vorliegenden Beitrag werden diesbezüglich für Österreich einige Ergebnisse aus dem CAOHT-Projekt vorgestellt. Im Sinne des Mixed-Methods-Forschungsansatzes des CAOHT-Projektes wurden vor der quantitativen Fragebogenstudie, von der Christoph Kühberger in diesem Band berichtet, in einer eigenständigen qualitativen Erhebung umfangreiche Daten erhoben (Bernhard, 2018).³ In diesem Beitrag werden die qualitativen Ergebnisse hinsichtlich Schulbuchnutzung, die im Rahmen der

3 In Bernhard u.a. 2020 (in Vorbereitung) werden sowohl die qualitativen als auch quantitativen Ergebnisse in einer gemeinsamen Publikation besprochen werden.

diesbezüglich durchgeführten Within-Method-Triangulation⁴ mit teilnehmenden Beobachtungen in 50 Unterrichtsstunden in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und qualitativen Interviews mit 50 Lehrpersonen gewonnen werden konnten, vorgestellt. Zusammen mit den quantitativen Ergebnissen des CAOHT-Projektes sollen sie dazu beitragen, Geschichtsunterricht und Schulbuchverwendung in Österreich besser zu verstehen und beschreibbar zu machen.

Die zentralen Forschungsfragen, die für den vorliegenden Beitrag adressiert wurden, sind diesem Sinne,

- 1) ob das Schulbuch als Leitmedium in den 50 beobachteten Unterrichtsstunden angewendet wurde;
- 2) auf welche Weisen das Schulbuch in den 50 beobachteten Unterrichtsstunden eingesetzt wurde und welche Einstellungen zum Schulbuch bzw. zur Schulbuchverwendung in den Interviewdaten anzutreffen sind; und
- 3) ob es in diesem Zusammenhang Unterschiede zwischen Neuen Mittelschulen und Gymnasien gibt.

Zusätzlich dazu wird in methodologischer Hinsicht auch reflektiert, wie der Feldzugang im Rahmen der qualitativ-empirischen Studie gestaltet wurde und welche methodischen Überlegungen diesen begleiteten. Abschließend wird argumentiert werden, dass das Schulbuch innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine größere Rolle spielen sollte, um angehende Lehrpersonen das Rüstzeug in die Hand zu geben, Quellen und Darstellungen in Schulbüchern in einer reflektierten Weise zu verwenden, die domänenspezifische Denkprozesse im Geschichtsunterricht begünstigt.

2. Forschungsdesign und methodologische Reflexionen

2.1 Within-Method-Triangulation – Beobachtung und Interviews

Im Zuge des qualitativen Strangs des CAOHT-Projektes wurde eine „Within-Method-Triangulation“⁵ durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte in 50 Unterrichtsstunden (Sekundarstufe I: n=48, Sekundarstufe II: n=2) durch passiv teilnehmende Beobachtungen (Lamnek, 2010, S. 514)⁶ und durch qualitative Experteninterviews⁷ mit 50 Lehrpersonen des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ an 26 Neuen Mittelschulen und Gymnasien in Wien in der Zeit von Februar 2016 bis Mai 2017. 25 Geschichtsstunden wurden in Neuen Mittelschulen und 25 Geschichtsstunden in Gymnasien beobachtet. In der Folge soll beschrieben und anhand methodo-

4 Zu Mixed Methods und Triangulation in der Geschichtsdidaktik siehe die Special Edition des Journals HERJ (Bernhard, Bramann & Kühberger, 2019).

5 Zu den verschiedenen Formen von Triangulation vgl. Kelle, Kühberger & Bernhard, 2019; populär wurde der Zugang durch Denzin, 1970.

6 Zur teilnehmenden Beobachtung im Feld „Schule“ vgl. Breidenstein, 2012.

7 Die Vorgangsweise erfolgte angelehnt an Bogner, Littig & Menz, 2014.

logischer Literatur reflektiert werden, auf welche Weise die Lehrpersonen für die qualitativ empirische Studie rekrutiert wurden und wie der Feldzugang angebahnt wurde.

Die Kontaktaufnahme mit dem Feld erfolgte einerseits über Kontaktpersonen aus verschiedenen Bereichen des österreichischen Bildungssystems (Lamnek, 2010, S. 325). In Institutionen wie Schulen gibt es sogenannte „Torwächter“, deren Aufgabe darin besteht, niemanden herein zu lassen, der nicht herein gehört (Beck & Scholz, 2012, S. 91). Mithilfe von fürsprechenden Autoritätspersonen (z.B. Inspektor/innen, Direktor/innen, Mitglieder von Schulbehörden, Lehrkräften mit Prestige etc.) ist es als Forscher leichter, das sonst eher für Außenstehende geschlossene Feld „Schule“ zu erreichen. Im Fall des CAOHT-Projektes setzten sich verschiedene Inspektorinnen und Inspektoren und auch Lehrende im Hochschulwesen dafür ein, dass die Türen von Schulen geöffnet wurden, was vor allem bei der Rekrutierung von Lehrpersonen aus dem gymnasialen Bereich sehr hilfreich war.

Eine zweite Schiene der Rekrutierung von Lehrpersonen vor allem in Neuen Mittelschulen war die direkte Anfrage an Direktorinnen und Direktoren diverser Schulen, die per E-Mail eingeladen wurden an der Studie teilzunehmen. Auf eine Kontaktaufnahme per Brief, wie sie in der Methodenliteratur (Gläser & Laudel, 2004, S. 156) empfohlen wird, wurde verzichtet, da die Seriosität des Anliegens durch die Anbindung an eine Hochschule (damals PH Salzburg) hinreichend deutlich wurde. Zwei Tage nach Versendung einer Rekrutierungsemail wurden die Direktionen der Schulen telefonisch kontaktiert, wenn bis zu diesem Zeitpunkt noch keine Antwort erfolgt war. Direktorinnen und Direktoren leiteten die Mails in der Regel an ihre Geschichtslehrpersonen weiter und fragten diese, ob sie an unserer Studie teilnehmen möchten. Die Lehrpersonen meldeten sich in der Folge freiwillig für das Projekt, wobei gezielt darauf geachtet wurde, eine hohe Diversität der Stichprobe, sowohl in Bezug auf die Schulen als auch in Bezug auf die Lehrpersonen sicherzustellen. So wurden verschiedene Schulformen (Gymnasium, Neue Mittelschule) und Schularten (öffentliche Schulen, konfessionelle und nichtkonfessionelle Privatschulen) berücksichtigt, wobei die überwiegende Mehrheit der Schulen öffentliche Einrichtungen war. Lehrpersonen wurden sowohl in Vierteln mit einer hohen Anzahl von benachteiligten Eltern als auch in Schulen in Gegenden mit hohem bzw. mittlerem Pro-Kopf-Einkommen rekrutiert.⁸ Manche der interviewten Lehrpersonen unterrichteten vorwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund. Es wurden Lehrpersonen, die am Anfang ihrer Karriere standen ebenso berücksichtigt, wie Lehrkräfte kurz vor ihrer Pension. Vier der interviewten Lehrpersonen befanden sich noch in Ausbildung und absolvierten derzeit ein Praktikum an der Schule.⁹

8 Genauere Angaben hinsichtlich Schulen können nicht gemacht werden, um die zugesicherte Anonymität nicht zu gefährden.

9 Das Kriterium für die Aufnahme von Lehrpersonen in die Stichprobe war, dass sie in der Sekundarstufe I Geschichte unterrichten oder unterrichtet haben.

2.2 Vertrauen als Grundlage qualitativ-empirischer Feldforschung in Schulen

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Grundlage für jede qualitativ-empirische Interview- und Beobachtungsstudie das Vertrauen darstellt. Es gilt, dass man sich „als Fremder das Vertrauen der zu Untersuchenden erwerben muss.“ (Lamnek, 2010, S. 547). Bei einem Interview sitzen sich in der Regel zwei völlig fremde Personen rund eine Stunde lang gegenüber und das Ziel des Forschers ist, dass die interviewte Person innerhalb dieser kurzen Zeitspanne so tief wie möglich in sich blicken lässt, dass sie ihre Sichtweisen, Relevanzsetzungen, Interpretationen, Deutungen und Erklärungsmuster preisgibt, auch wenn diese vielleicht im Sinne der dominierenden normativen Idealvorstellungen nicht ganz oder sogar gar nicht „didaktisch korrekt“ sind. Die Bedeutung des Vertrauensaufbaues wurde von Anfang an mitreflektiert (Bredenstein, 2012, S. 32), da jeder schon im Vorfeld getätigte Schritt potenziell eine Auswirkung auf die Qualität der Forschungsergebnisse haben kann (Gläser & Laudel, 2004, S. 153). Irving Seidman (2013) drückt dies folgendermaßen aus:

„[...] paying attention to the details of access and contact before the interviewing begins is the best investment interviewers can make as they select their participants and prepare to begin the interviews.“ (S. 54)

Jede E-Mail an Lehrpersonen wurde daher mit Bedacht formuliert und vor dem Senden korrekturgelesen. Auch wurde mehrfach auf die absolute Anonymität der Befragten verwiesen (Gläser & Laudel, 2004, S. 140) sowie die Forschungsintention zumindest teilweise offengelegt. Letzteres wird als eine *conditio sine qua non* für das Etablieren einer Vertrauensbasis angesehen (Bogdan & Taylor, 1975, S. 46, Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 30; Lamnek 2010, S. 547). Im Fall der CAOHT-Studie wäre die totale Offenlegung der Forschungsabsicht allerdings insofern kontraproduktiv gewesen, als sie bewirken hätte können, dass sich dadurch die interessierenden Verhaltensweisen und Einstellungen verändern (Lamnek, 2010, S. 547) und z.B. das Schulbuch gar nicht oder besonders intensiv verwendet worden wäre. Die teilnehmende Beobachtung tritt mit dem Anspruch auf, „natürlich“ und „authentisch“ zu sein, insofern als in der natürlichen Lebenswelt das beobachtet wird, was dort normalerweise passiert. Es wird also nicht künstlich eine Laborsituation hergestellt. Dabei ist nie gänzlich auszuschließen, dass durch die Beobachtung gewisse Elemente der Künstlichkeit in das Feld hineingetragen werden. Dennoch: „Vom Anspruch her gilt jedoch, dass die reale soziale Situation durch den Beobachter nicht verfälscht werden darf, damit die Prinzipien der Authentizität und Naturalizität nicht gefährdet werden“ (Lamnek, 2010, S. 521). Um dies so weit wie möglich sicher zu stellen, wurde als Forschungsintention formuliert: „Wir erforschen, wie Geschichtsunterricht tatsächlich in der Praxis durchgeführt wird“. Dies war insofern korrekt als innerhalb einer so allgemeinen Formulierung alle Forschungsfragen Platz hatten.

Eine entscheidende Bedeutung für die Vertrauensgewinnung kommt auch der Wahrnehmung der Lehrperson in Bezug auf die Rolle zu, die ihm oder ihr im For-

schungsprozess zukommt. „Wie nimmt mich der Forscher wahr? In welcher Rolle sieht er mich und sich selbst in Bezug auf mich?“ sind Fragen, zu denen Lehrende während des gesamten Interaktionsprozesses unbewusst ständig Hypothesen bilden und prüfen. Haben Lehrende das Gefühl, in evaluativer und beurteilender Absicht beobachtet und befragt zu werden, werden sie in die (im Schulwesen so gut bekannte) *Schülerrolle* gedrängt (Breidenstein, 2012, S. 31; Bogner et al., 2014). Der Interviewer wird dann als „potenzieller Kritiker“ oder als „Evaluator“ gesehen, was für qualitative Feldforschung keine günstige Voraussetzung darstellt (Bogner et al., 2014, S. 53). In der CAOHT-Studie wurden die Lehrenden als Experten für die Praxis des Unterrichts positioniert, deren Erfahrungen die didaktische Diskussion befruchten kann und soll (*Lehrpersonen als Expertinnen und Experten*), der Forscher betrat als Co-Experte und in gewisser Weise ein wenig als „Komplize“ das Feld.¹⁰ Mit diesem Zugang sollte unter anderem sozial erwünschtes Antwort- bzw. Unterrichtsverhalten verhindert werden, wie dies im Zusammenhang mit internationalen Studien mit Geschichtslehrpersonen bisweilen berichtet (Evans, 1990, S. 124; VanSledright & Reddy, 2014, S. 55f.) bzw. im Vorfeld von Studien bewusst adressiert wurde (Voet & De Wever, 2016, S. 60). Im Rückblick gehen wir davon aus, dass durch diese Zugangsweise, die sich vor allem auch aus einem ehrlichen Respekt vor Lehrpersonen und deren Praxiserfahrungen gespeist hat, das vielbeschriebene Problem der „sozialen Erwünschtheit“ zumindest in Griff bringen hat lassen.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Phasen in den Jahren 2016–2017. Im Zuge der passiv teilnehmenden Beobachtungen wurden der Unterricht im Feld und dabei insbesondere jene Tätigkeiten, die sich auf die Verwendung von Medien bezogen, „so ausführlich wie möglich“ (Lamnek, 2010, S. 565) schriftlich protokolliert und zusätzlich dazu auf Tonband mitgeschnitten. Die Vorgangsweise bei der Aufzeichnung der Feldnotizen ähnelt in diesem Zusammenhang jener von Christopher Martell, der 2013 eine an der Universität Boston durchgeführte geschichtsdidaktische Studie mit Lehrpersonen beschreibt (S. 30). Wo dies einen Mehrwert ergab, wurden die Protokolle im Nachhinein anhand der Audiodateien ergänzt. In der Regel wurden die Interviews im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungen *face to face* in den Institutionen der Lehrpersonen durchgeführt und mit Tonband mitgeschnitten. Die Interviews dauerten durchschnittlich 40 Minuten und liegen vollständig transkribiert vor (gesamte Interviewzeit: 2.014 Minuten).

2.3 Datenanalyse

Im Zuge der Datenanalyse wurden die Interviewtranskripte teilweise qualitativ und teilweise quantitativ – verschiedene Forschungsfragen adressierend – mit MAXQDA kodiert und ausgewertet. Auch die Analyse der Beobachtungsprotokolle erfolgte mit dem Programm MAXQDA – für diesen Beitrag angelehnt an die von Werner Früh

10 Genauer zu den Interaktionsdynamiken im Feld im Rahmen der CAOHT-Studie vgl. Bernhard 2019a, S. 115–136.

(2017) beschriebene Methode der „integrativen Inhaltsanalyse“ (S. 67f.). Da durch die Auswertung der Beobachtungsprotokolle auch eine Beschreibung von Geschichtsunterricht in quantitativer Hinsicht möglich werden sollte, wurde eine InterCODEReliabilitätsüberprüfung im Zusammenhang mit den Hauptkategorien der im beobachteten Geschichtsunterricht verwendeten Medien durchgeführt. Zehn zufällig ausgewählte Protokolle (dies entspricht 20 Prozent der Daten) wurden durch eine zweite Person im Forschungsteam kodiert. Es zeigte sich eine große Übereinstimmung zwischen den Kodierenden. Es zeigte sich eine große Übereinstimmung zwischen den Kodierenden, die nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2019) als „nahezu perfekt“ bezeichnet werden kann.¹¹

3. Ergebnisse

Befund 1 (Beobachtungen): Schulbücher oder Kopien aus Schulbüchern wurden in 39 Prozent der Gesamtzeit des beobachteten Unterrichts eingesetzt.

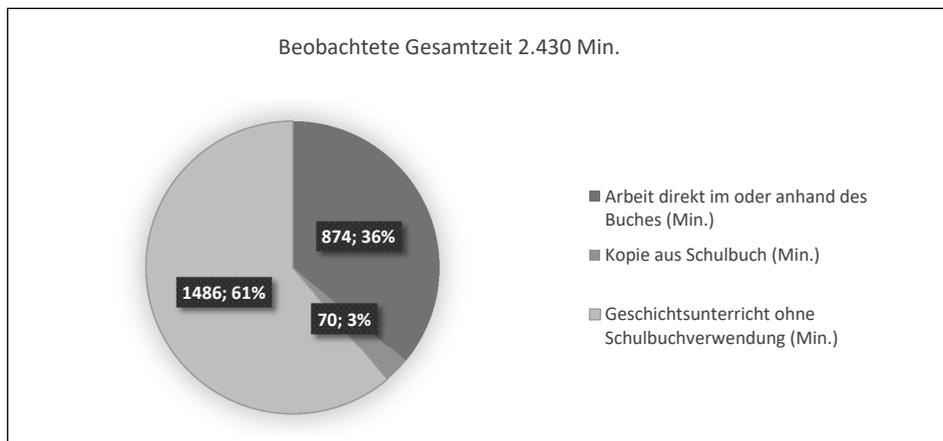


Abb.1: Schulbuchverwendung im Verhältnis zur Gesamtzeit des beobachteten Unterrichts

Wie schon an anderer Stelle gezeigt (Bernhard & Kühberger, 2018), spielten digitale Medien in den 50 beobachteten Unterrichtsstunden eine sehr untergeordnete Rolle – außer dem Computer in Verbindung mit einem Beamer wurden kaum digitale Medien verwendet. Wie in Abbildung 1 angeführt, zeigt sich, dass Schulbücher in 874 Minuten und damit in 36 Prozent der beobachteten Unterrichtszeit in der einen oder anderen Weise verwendet wurden (Kategorie: Arbeit direkt im oder anhand des Schulbuches). Auch Kopien aus Schulbüchern wurden im Unterricht eingesetzt

¹¹ Stefan Rädiker war so freundlich, das noch unpublizierte Kapitel „InterCODEReliabilitätsüberprüfung analysieren“ im Zuge einer Methodenberatung schon im Vorfeld dem Autor dieser Zeilen zur Verfügung zu stellen. Diese Methodenberatung wurde freundlicherweise finanziert vom Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz.

(70 Min.). Inkludiert man die Arbeit mit Kopien aus Schulbüchern in eine Kategorie „Schulbuchverwendung“, zeigt sich, dass insgesamt während 944 Minuten und damit in 39 Prozent der beobachteten Gesamtzeit mit Schulbüchern oder mit Kopien aus Schulbüchern gearbeitet wurde.

Befund 2 (Beobachtungen und Interviews): Das Schulbuch wird auf unterschiedliche Arten angewandt, wie in Abbildung 2 gezeigt wird. Das gemeinsame Lesen und Besprechen von Inhalten aus dem Schulbuch ist die am häufigsten praktizierte Art der Arbeit mit Schulbüchern. Auch Lernaufgaben, die mithilfe des Schulbuchs zu erledigen sind, und die Erfüllung von Lernaufgaben im Schulbuch waren eine häufige Art der Schulbucharbeit in den 50 Unterrichtsstunden.

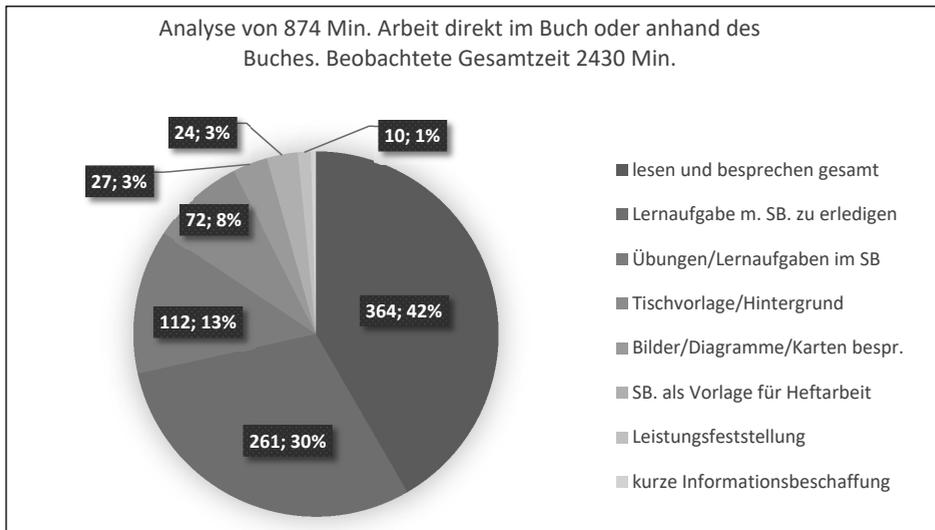


Abb. 2: Arten der Schulbuchverwendung

Im Folgenden wird nun die Kategorie „Arbeit direkt im oder anhand des Buches“ weiter besprochen. Eine vertiefte Analyse jener 874 Minuten des beobachteten Geschichtsunterrichts, die in diese Kategorie eingeordnet wurden, macht deutlich, dass die am längsten praktizierte Form der Schulbucharbeit 1) das Lesen im Schulbuch und das daraus sich entwickelnde Unterrichtsgespräch zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen war. Aufgrund der Dominanz dieser Arbeitsweise wird sie in der Folge näher beschrieben und mit Daten aus den Beobachtungsprotokollen exemplifiziert.

Während 364 Minuten wurde im beobachteten Unterricht aus dem Schulbuch gelesen und (in den meisten Fällen) das Gelesene mit der Lehrperson besprochen – das sind 42 Prozent jener Zeit, in der mit Schulbüchern gearbeitet wurde. An anderer Stelle (Bernhard, 2019a, S. 155ff.; Bernhard & Kühberger, 2019) wurde schon ausführlich ausgeführt, dass die (fachunspezifische) Lesekompetenz aus der Sicht der interviewten Lehrpersonen die wichtigste im Geschichtsunterricht anzubahnde Kompetenz darstellt. Die Daten aus den Beobachtungen komplementieren nun diese

Befunde. Im Protokoll der teilnehmenden Beobachtung einer Geschichtsstunde in einer Neuen Mittelschule werden einige Absätze aus einem Schulbuch gelesen. Darauf aufbauend entwickelt sich ein längeres Unterrichtsgespräch.

TB-N17¹²:

12:10¹³ L.¹⁴ „Ich brauche ein bisschen ein Leseopfer und wir schauen uns an Imperialismus.“

S.¹⁵ liest vor, andere S. lesen teilweise mit, 3 Absätze werden gelesen.

12:11 L. kommentiert: „Auf der ganzen Welt hat es noch unentdeckte Gebiete gegeben. Wiederholen wir mal kurz, was wurde im 19. Jahrhundert entdeckt?“

S. fassen zusammen, was entdeckt und erforscht wurde. Unterrichtsgespräch bis 12:22.

Das gemeinsame „Lesen und Besprechen“ im Unterricht kann für Lernende mehr oder weniger spannend sein. Hier sei eine Passage aus dem Protokoll TB-A2 angeführt. Es sind dies Teile eines Protokolls einer Unterrichtsstunde, in der diese Art zu arbeiten für Lernende offensichtlich weniger interessant war. Darüber hinaus sind in dieser Einheit einige kafkaeske Elemente anzutreffen, die nicht alltäglich im Geschichtsunterricht vorkommen und die hier nicht vorenthalten werden sollen (rhythmische Klopfbewegungen). In dieser Passage werden auch einige andere mögliche Arten der Verwendung des Schulbuchs im Unterricht deutlich.

TB-A2¹⁶:

11:21 L. setzt sich vorne an den Lehrertisch, S. nehmen teilweise ihr Buch zur Hand.

L. führt einige organisatorische Dinge durch [...].

11:24 L. fordert S. auf, das Buch zu öffnen: „Wir haben ja letztes Mal begonnen über die mittelalterliche Stadt, da gibt's im Buch S. 133...“ (Thema: Entstehung von Städten und Märkten im Mittelalter), S. sind sehr unruhig.

11:26 Eine andere L. kommt in die Klasse hinein, es ist der Musiklehrer der Klasse. Er sagt, dass die Geschichtslehrperson jetzt sofort in der Direktion etwas abgeben muss, was sie bisher noch nicht getan hat. L. geht in die Direktion, lässt die Klasse mit dem Musiklehrer zurück.

S. fragen den Musiklehrer, ob sie etwas singen könnten. L. fordert S. auf, aufzustehen. Alle S. stehen auf und machen rhythmische Klopfbewegungen. Klatschen mit der Hand und mit der Hand auf ihrem Körper verschiedene Rhythmen. Bis 11:30.

12 TB N17 steht für Teilnehmende Beobachtung in der Neuen Mittelschule Nr. 17.

13 12:10 zeigt die Uhrzeit an, die im Rahmen der Beobachtung stets mitprotokolliert wurde.

14 L. steht in den Protokollen für Lehrperson.

15 S. steht in den Protokollen für Schüler/in oder für Schüler/innen.

16 TB-A2 steht für teilnehmende Beobachtung in einer AHS (Gymnasium) Nr. 2.

11:30 L. kommt wieder in die Klasse. Er fordert die S. auf, nun wieder ruhig zu werden: „So jetzt wieder bissi runterkommen. Jetzt wieder Geschichtsunterricht.“ [...]

11:31 L. fordert S. auf, die S. 90 im Buch zu öffnen. (Thema: Pompeji, die versunkene Stadt). S. liest vor. L. bespricht mit S., dass es nicht nur die Römersiedlungen gewesen seien, die Kernpunkt für neue Siedlungen sind, L. stellt S. ein paar Fragen.

[...]

Dann wird auf S. 133 gelesen, L. macht immer weiter, obwohl es unruhig ist, S. verstehen offensichtlich wenig, L. kommentiert die Schulbuchinhalte mit komplizierten Formulierungen.

11:37 L.: „Wenn ihr weiterschauts in den nächsten Absatz!“

L. sitzt vorne und erklärt viel, es ist mehr Erzählung als ein S-L Gespräch, ein S. in einer hinteren Reihe legt seinen Kopf auf das Schulbuch, verwendet es als Polster und ruht sich aus.

Während L. spricht, beginnt ein S. zu singen.

11:41 L. „Schauen wir auf S. 134, was geschieht, wenn ein Bauer in die Stadt kommt. Bevor uns das wer vorliest...“ S. meinen, dass sie das schon gelesen hätten. L. sagt darauf: „Dann müssen wir es nicht lesen.“ Es werden dann nur zwei Sätze davon gelesen.

S. fragt herausrufend: „Können wir heute etwas aus dem Buch machen?“ Offensichtlich ist damit eine Übung im Schulbuch gemeint.

L. sagt: „Dominik du bist ein bisschen unruhig! Könntest du mir das vorlesen?“ [weitere Art der Schulbuchverwendung: Lesen lassen aus dem Schulbuch als Disziplinierungsmaßnahme]. S. macht sich beim Vorlesen aus dem Buch lustig und liest wie jemand, der nicht der deutschen Sprache mächtig ist.

L. „Wir sehen hier ein Spruchband, das könnte mir die Anna vorlesen!“ Nach dem Vorlesen der S. wird der Begriff: „Gescherte“ thematisiert: Leute die in Stadt kamen, mussten sich den Kopf rasieren.

L. redet sehr viel, immer ausgehend vom Schulbuchtext. S. scheinen sich zu langeweilen und viele verhalten sich unkooperativ.

Es wird dennoch weitergelesen und die einzelnen Stellen von der Lehrperson kommentiert.

11:50 L. beendet die Stunde.

Für Lehrperson A2 ist das Schulbuch, wie im Interview ausgeführt wird „eine Bereicherung zu einem mündlichen Vortrag“. Im Interview wurde die Lehrperson gebeten, ihre Routinen im Geschichtsunterricht zu beschreiben. Als Antwort darauf erzählt sie, dass meist kurz die vorhergehende Stunde wiederholt wird. Wie der Unterricht dann aufbauend auf das Schulbuch gestaltet wird, beschreibt die Lehrperson auf folgende Weise:

I-A2¹⁷: „Und, ja, und dann ist das in der Unter/, ja eigentlich das Lehrbuch sollen sie dann aufschlagen und da lesen wir etwas, die Schüler können Fragen dazu stellen. Die, ich erzähle

17 I-A2 bedeutet Interview mit der Lehrperson aus der AHS (Gymnasium) Nr. 2.

dann meistens auch etwas dazu und erkläre dazu und es ist so, dass die Schüler auf dieser Schulstufe häufig gerne lesen. Da habe ich halt immer wieder die Meldungen, also jeder liest dann nur ein kleines Quantum, dann kommt der nächste und, ja, hie und da, ich habe es vorhin schon angedeutet, möchte ich zusätzlich was machen. Also das schreibe ich dann auf die Tafel, das müssen sie dann in das Heft reinschreiben und dann, ja, das ist so abschnittsweise, dann stelle ich noch Fragen, ob es auch, ob das auch verstanden wurde.“

Insbesondere in der Sekundarstufe I sei das Lehrbuch von besonderer Bedeutung. Bei Leistungsüberprüfungen fragt Lehrperson A2 nur Inhalte ab, die im Schulbuch vorhanden sind:

I-A2: „In der Unterstufe ist es hauptsächlich das Lehrbuch halt, das ich heranziehe und hie und da was noch dazu erzähle. Aber was ich dann wirklich verlange für den Test, ist eigentlich das, was im Lehrbuch steht.“

Dass das gemeinsame Lesen im Buch nicht zwangsläufig als langweilig empfunden werden muss, zeigt sich in TB-A11. In der Einheit dieser Lehrperson, in der größtenteils ausgehend vom Buch oder im Buch gearbeitet wurde, hat sich eine äußerst lebendige Diskussion mit reger Beteiligung durch die Lernenden entwickelt, die gebannt den Ausführungen der Lehrperson lauschten und auf diese eingingen:

8:25 L. führt Arbeit mit dem Buch ein: „Nehmt das Buch auf S. 86!“ [Thema: Punische Kriege] Ein S. beginnt zu lesen.

8:26: Die L. kommentiert jeweils einen Absatz, sagt beispielsweise: „Der zweite Punische Krieg hat einen Feldherren hervorgebracht, der sehr berühmt sein wird.“

8:27: S. erzählen lebhaft, dass sie einen Film über Hannibal gesehen haben. L. greift das auf und fragt, wer kurz davon erzählen möchte, bzw. den Film zusammenfassen kann. S. erzählt von Hannibals Alpenüberquerung.

8:28 L. fragt, ob in dem Film auch dargestellt wurde, wie Hannibal das römische Reich angegriffen hat. Der Film wird bis 8:29 besprochen.

8:30 S. stellt eine Frage: „Hat es einen bestimmten Grund gegeben, warum die Elefanten gehabt haben?“ Es entwickelt sich eine rege Diskussion über Hannibal. Ein S. Leonhard sagt: „Im Buch steht auch ...“ Die L. hat nicht vorher danach gefragt. S. erzählt, er sei an diesem Morgen extra früher aufgestanden, um auf Wikipedia etwas über die Punischen Kriege zu lesen, da er wusste, dass dieses Thema an jenem Tag im Geschichtsunterricht behandelt wird.

8:33 L. teilt ein Handout aus: „Nachdem im Buch so wenig über die Kriege der Punier steht, hab ich euch etwas zusammengeschrieben“. S. lesen Handout. Eine Schülerin in meinem Blickfeld liest inzwischen nicht mit, sondern schaut sich ein Bild im Buch an.

8:36 L.: „Schauts im Buch auf die S. 87, da ist ein Bild von einem Schiff“. Alle S. haben das Buch offen vor sich liegen.

S. Leonhard beteiligt sich intensiv am Unterricht und spricht viel über das Thema und L. meint, heute würde er ihr „den ganzen Stoff“ wegnehmen.

8:40 L. macht einen Gegenwartsbezug: „Wenn ihr heute nach Kroatien oder Italien kommt, seht ihr, es gibt kaum mehr geschlossene Wälder, weil man alles für den Schiffsbau gebraucht hat.“

S. liest einen Absatz aus dem Buch vor über den Schiffsbau am Mittelmeer.

8:42 L. fragt: Wer liest uns denn den zweiten Absatz vor: „Die Karthager begannen in Spanien...“, danach wird der Absatz besprochen.

Schüler lesen, immer zeigen 5–7 S. auf, um sich für das Lesen anzubieten.

8:43 L. fordert auf: „Letzter Absatz bitte!“, dann wird wieder der Absatz besprochen. L. macht einen Gegenwartsbezug: „Wenn man heute nach Karthago kommt, sieht man, alles ist zerstört, sie haben alles mit Salz bestreut und das war schädlich für die Pflanzen.“ Es entwickelt sich ein kurzes Gespräch über das Salz und das Austrocknen.

S. sagt: „Ich war auch mal in Karthago“, S. darf ein wenig davon berichten.

8:47 L. kündigt an: „Wir werden ein bisschen weiterschauen auf der S. 87 im Buch. S. liest vor. Bis 8:49.“

Auch für Lehrperson A11 sind Schulbücher eine Bereicherung im Unterricht: I-A11: „[...] und ich glaube das Schulbuch, wenn es wirklich gut ist, eine sehr große Bereicherung sein kann.“ Sie führt aus, dass sie das Schulbuch oft anwendet und hat die Erfahrung gemacht, dass Schulbucharbeit bei Lernenden beliebt sein kann:

I-A11: „Ich habe letzte Woche, ich war bei einem Seminar und da war ich nicht da und meine achte Klasse hat allen Ernstes verlangt, ob wir die Geschichtestunden nicht nachholen können danach. [...] Und dann kam wirklich das Argument, sie möchten wirklich fertig werden mit dem, was alles im Buch drinnen steht und was wir durchmachen, weil das so wichtig ist für sie. Also es war nicht, ist nicht, ich hätte mich nicht darum gerissen, die Stunden nachzuholen.“

I: Und Sie haben es dann nachgeholt, die Stunde?

B: Wir haben dann zwei nachgeholt. Ja, weil es ihnen so wichtig/die wollten das unbedingt machen.

Manchmal wird das gemeinsame Lesen im Schulbuch beinahe feierlich begangen. Lehrperson N13 beispielsweise, ließ einen Schüler vor die ganze Klasse treten und von vorne aus dem Schulbuch vorlesen, wobei darauf ein Feedback bzgl. der Lesefähigkeit des Schülers folgte.

TB-N13-1:

11:19: [...] L. fordert S. auf, vor die Klasse zu treten und aus dem Schulbuch vorzulesen. S. steht vor der Tafel und liest der ganzen Klasse vor: „Im Mittelalter stellten sich die Menschen

*die Erde als eine Scheibe vor*¹⁸. *Der ganze Text wird gelesen. Die meisten S. hören nicht zu. Bis 11:22.*

L. gibt nun dem S. ein Feedback über die Art und Weise, wie er gelesen hat: „Betonung war sehr gut“. „Grundsätzlich hat es gepasst.“

Eine weitere Art des Unterrichts innerhalb der Kategorie „Lesen und Besprechen“, die im Feld häufig anzutreffen war, besteht in der selbstständigen Lektüre des Schulbuchs, zu der die Lehrpersonen aufforderten. Im Anschluss an die Lektüre folgte meist eine Besprechung des Gelesenen bzw. eine Aufforderung an einzelne Lernende, die zentralen Inhalte zusammen zu fassen.

TB-A16:

13:32 L. kündigt Arbeit mit dem Buch an: „So, aber jetzt nehmen wir uns das Buch zur Hand und wir schlagen die Seite 82 auf“. [...] Thema: Österreich unter Roms Herrschaft. L. präzisiert: „Ihr sollt die wichtigsten Informationen aus dieser Seite herauslesen, mit Textmarker, danach werde ich kurz über den Inhalt abfragen“.

S. lesen selbstständig das Buchkapitel durch, einige haben Textmarker und arbeiten mit Textmarkern. Es herrscht völlige Ruhe in der Klasse. L. geht herum und berät.

13:39 L. fragt S. was hast du unterstrichen? S. liest den ganzen Absatz vor. L. meint darauf: „Nein, da hast du viel unterstrichen, nicht alles vorlesen“. L. fordert die S. auf, in eigenen Worten das Gelesene zusammenzufassen. L.: „Was passiert in diesem Abschnitt?“

L. geht nun die einzelnen Inhalte der gelesenen Schulbuchseite durch.

TB-A10:

10:44 L. fordert die S. auf: „Lest euch den ersten Abschnitt durch, Verordnung zum Schutz von Volk und Staat und dann schauen wir, ob ihr es verstanden habt.“ Es handelt sich um Autorentext.

10:46: L. fragt: „So, wie könnten wir das zusammenfassen, was ist da geschehen?“ Einige Schüler zeigen auf, der Text wird von einzelnen S. zusammengefasst.

10:47 L. geht über zum nächsten Punkt: „Jetzt kommt das zweite, das Ermächtigungsgesetz.“ S. soll lesen. L. ermahnt einen S.: „Wo hast du dein Buch? Nächstes Mal haben alle das Buch da.“

Manchmal sehen Lehrpersonen die selbstständige Schulbuchlektüre als effektiver an als das gemeinsame laute Lesen. Lehrperson A3 hebt hervor, dass die Lernenden aber die laute gemeinsame Lektüre im öffentlichen Klassenverband bevorzugen würden:

18 Hier zeigt sich auch, dass historische Mythen über Schulbücher in die Praxis des Geschichtsunterrichts eingehen.

I-A3: B: [...] Dann schauen wir, ob es einen Einstieg ins neue Thema ist oder ob wir dort weitermachen, wo wir gerade waren. Oft schauen wir dann im Buch nach, wenn es ein neues Thema, dann lesen wir uns mal im Buch das gemeinsam durch. Ich tendiere da immer zum Leise-Lesen. Meine Schüler tendieren immer zum Laut-Lesen.

I: Können Sie es ausführen, die Schüler wollen/B: Immer laut lesen.

I: Dass einer vorliest?

B: Einer vorliest. Also Sie werden es jetzt auch in der Vierten sehen [die teilnehmende Beobachtung wurde in diesem Fall nach dem Interview durchgeführt], wir werden wahrscheinlich wieder laut lesen. Es ist immer so. Nein, sie wollen unbedingt laut lesen. Das ist, noch in der achten Klasse wollen sie laut lesen. Das ist unglaublich.

I: Okay. Und wieso wollen Sie, dass man leise liest?

B: Weil ich damals gehört habe, im Rahmen der Ausbildung, dass man eigentlich, dass die Schüler, wenn sie laut lesen, sich nur auf das Laut-Lesen konzentrieren und von dem Inhalt eigentlich weniger mitbekommen. Und deswegen eigentlich immer leise gelesen werden sollte. Und laut lesen nur für, also zum Üben des Laut-Lesens, zum Vortragen sein sollte. Und das habe ich dann versucht zu beherzigen. Aber das ist, im Laufe wird das immer weniger. Wir lesen wieder laut, wie in meiner Schulzeit. Weil, sie jammern dann so und wollen das so unbedingt. Und, ich meine, einfacher ist es dann halt, dass man dasselbe Lesetempo hat. Das muss man schon sagen. Das ist halt schon eine Schwierigkeit, bei so kurzen Texten geht es ja noch. Aber wenn man längere Texte hat, ist halt der eine schon ganz fertig und der andere ist gerade mal beim ersten Absatz, weil der gleichzeitig unterstreicht und ewig braucht. [...] Deswegen ist manchmal laut Lesen eh gar nicht, vom Tempo her ist es angenehm. Also dann ist man zumindest am Ende des Gelesenen wirklich alle am gleichen Stand. Und sie machen es halt einfach gerne.

Offensichtlich wird hier auf die Theorie rekurriert, dass „lautes Lesen und stilles Lesen“ keine identischen Prozesse sind. In der Lesedidaktik wird davon ausgegangen, dass beim lauten Lesen durch den Artikulationsvorgang die eigene Aufmerksamkeit besonders auf diesen gerichtet ist, was dazu führen kann „dass jemand auf die richtige Artikulation achtet, aber nicht genau weiß, was er eigentlich liest“ (Ehlers, 1998, S. 115). Das stille Lesen im Geschichtsschulbuch mit anschließenden Kommentaren oder Fragen der Lehrperson ist jedenfalls eine häufig praktizierte Art innerhalb der Kategorie „Lesen und Besprechen“.

Als zweite Hauptkategorie neben dem „Lesen und Besprechen“ zeigt sich in den Daten 2) das Erfüllen von Lernaufgaben, die mit der Hilfe des Schulbuches zu erledigen sind (wobei die Arbeitsaufträge in dieser Kategorie nicht aus dem Schulbuch genommen werden). Während 262 Minuten (30 Prozent der Zeit der Kategorie „Arbeit mit oder anhand von Schulbüchern“) wurde auf diese Weise gearbeitet. Lehrpersonen teilen z.B. Handouts mit Lückentexten oder anderen Aufgaben aus, die mit Hilfe des Lehrbuches zu erfüllen sind.

TB-A17:

9:07 L. kündigt einen Themenwechsel an: „Wir gehen zur Nachkriegszeit“. Die Lehrperson führt aus, dass die zuvor ausgeteilten Arbeitsblätter mit Hilfe des Schulbuches zu vervollständigen sind. Lückentexte sind mit Hilfe des Buches ausfüllen.

Schüler bearbeiten in Einzelarbeit das Arbeitsblatt mithilfe des Buches, es ist sehr still.

[...]

9:12 L. kündigt an: „Wenn ihr die erste Seite fertig habt, machen wir ein Zwischenresümee, dann vergleichen wir einmal.“ Einzelne S. antworten sie würden noch ein bisschen Zeit brauchen.

9:13 S. beginnt vorzulesen, was sie aus dem Buch in das Handout geschrieben hat.

9:16 L. fordert auf, das zweite Handout U2 zu bearbeiten: „Jetzt machts die zweite Seite U2, ihr könnt die einzelnen Gebiete farbig anmalen, ich wollte euch das nicht mit Farbe ausdrucken.“

S. fragt, ob dieses Arbeitsblatt auch mithilfe des Buches zu bearbeiten ist. L. antwortet: „Ja, alles, ich schreib euch das ja immer aus dem Buch zusammen.“

9:23 L. bespricht das Handout U2 mit S.

Das 3) Erledigen von im Schulbuch vorhandenen Aufgaben/Übungen war die am dritthäufigsten praktizierte Art der Schulbucharbeit in den beobachteten 2.430 Minuten Geschichtsunterricht (112 Minuten). Solche Übungen sind im Arbeitsteil von Schulbüchern oder im sogenannten „Kompetenzteil“ enthalten. Für manche Schulbücher gibt es eigene Arbeitshefte, die nur Übungen beinhalten.

TB-A27:

9:37 L. fordert S. auf, die Übungen auf S. 64 zu machen: „Schauts mal auf S. 64 und machts dort die ganzen Übungen im Buch“. Es handelt sich um die „Aufgaben für schlaue Köpfe“.

S. sind relativ ruhig und machen die Übungen aufmerksam, blättern nach vorne und lesen nach. [...]

L. geht herum und coacht bei der Arbeit im Schulbuch. L. kündigt an, dass die Arbeit in der nächsten Stunde verglichen wird. Ende 9:45.

Mit diesen drei Kategorien 1. „Lesen und Besprechen“; 2. „Lernaufgabe mit Hilfe des Schulbuches zu erledigen“; und 3. „Lernaufgabe/Übung im Buch“ lassen sich 85 Prozent der Gesamtzeit der „Arbeit mit oder anhand des Schulbuches“ beschreiben. Da die anderen Kategorien insgesamt nur 15 Prozent dieser Zeit ausmachen, wird hier aus Platzgründen nicht weiter auf sie eingegangen werden.¹⁹

19 Die Verwendung des Schulbuches als „Tischvorlage“ wurde an anderer Stelle schon genauer beschrieben: vgl. Bernhard, 2018.

Die Analyse der Interviewdaten führt zu konvergenten Ergebnissen. Hier seien nun einige weitere Stellen in den Interviews angeführt, die dies vertiefen. Lehrperson A3 spricht über verschiedene Arten der Schulbucharbeit, die sie in ihrem Unterricht durchführt. Einige der oben besprochenen Kategorien finden sich auch in diesem Interviewsegment:

I-A3: I: [...] In welchen Arten und Weisen arbeiten Sie mit dem Schulbuch im Unterricht? Was gibt es da alles für Möglichkeiten? Oder was ist bei Ihnen da der Fall?

B: Im Schulbuch? Na ja, wir lesen normal gemeinsam in dem Schulbuch. [Lesen und besprechen] Manchmal lasse ich sie aus dem Schulbuch also dann was herausarbeiten. Also dass ich zum Beispiel sage, manchmal machen wir selber Arbeitsblätter zum Schulbuch. Also dass ich dann sage, okay, diese fünf Fragen sind da drinnen. Findet es heraus, sucht die Antworten raus. [Lernaufgabe mit Hilfe des Schulbuchs zu erledigen] Dann immer diese Bilder anschauen, Bilder besprechen [Bilder besprechen]. Was machen wir noch? Dann eben das Arbeitsheft²⁰ wirklich, manchmal in der Stunde [Übungen/Lernaufgaben im Schulbuch], manchmal auch als Hausaufgabe oder als, da gibt es auch immer freiwillige Übungen, die sie machen können. Also da habe ich das Arbeitsheft auch sehr gerne. Das haben sie dann zu Hause. Da können sie dann freiwillig noch Zusatzarbeit leisten und mir zeigen. Was verwende ich sonst noch? Das sind eigentlich die.

In den Interviews begründen die Lehrpersonen die Schulbuchverwendung unter anderem damit, dass durch die Verwendung des Schulbuches weniger Kopien notwendig seien. Auch zeitökonomische Überlegungen spielen naturgemäß eine Rolle:

I-A9: B: Ja. Ja, wobei, die Schüler, ja vielleicht, ich weiß es gar nicht wie es den Schülern damit geht, weiß ich nicht. Das ist eher so mein schlechtes Gewissen, ich möchte nicht allzu viel kopieren, deswegen. Und ich denke mir, halt, im Schulbuch, oft würde ich ihnen dann auch einen zusammengefassten Text austeilen oder irgendein Arbeitsblatt oder so, und ich denk mir wenn man das Schulbuch, den Text, der da schon abgedruckt ist, verwenden kann, zum Beispiel nur zusätzliche Fragen stellt, dann ist das ja auch hilfreich. Dann muss man nicht immer extra noch etwas schreiben. Und natürlich ist das auch ein Zeitfaktor. Also jedes Mal eine Zusammenfassung schreiben, ist viel Arbeit.

Befund 3 (Beobachtungen): Sowohl in Neuen Mittelschulen als auch in Gymnasien wird das Schulbuch ähnlich stark verwendet. In der Art der Verwendung des Schulbuches gibt es aber Unterschiede.

Insgesamt wurden in den Geschichtsstunden in Gymnasien 446 Minuten und in Geschichtsstunden in Neuen Mittelschulen 428 Minuten mit der Kategorie „Arbeit direkt im Buch oder anhand des Buches“ kodiert. Das Schulbuch wurde also in beiden Schultypen ähnlich stark angewandt. Während im Gymnasium innerhalb dieser Kategorie das „Lesen und Besprechen“ unangefochten auf Platz 1 liegt und mehr als doppelt so lange praktiziert wurde (209 Min.) wie die zweithäufigste Tätigkeit („Lernaufgabe mit dem Schulbuch zu erledigen“ 104 Min.), wurde in den Neuen Mittelschu-

20 Damit ist ein komplementäres Arbeitsbuch zu einem herkömmlichen Schulbuch gemeint.

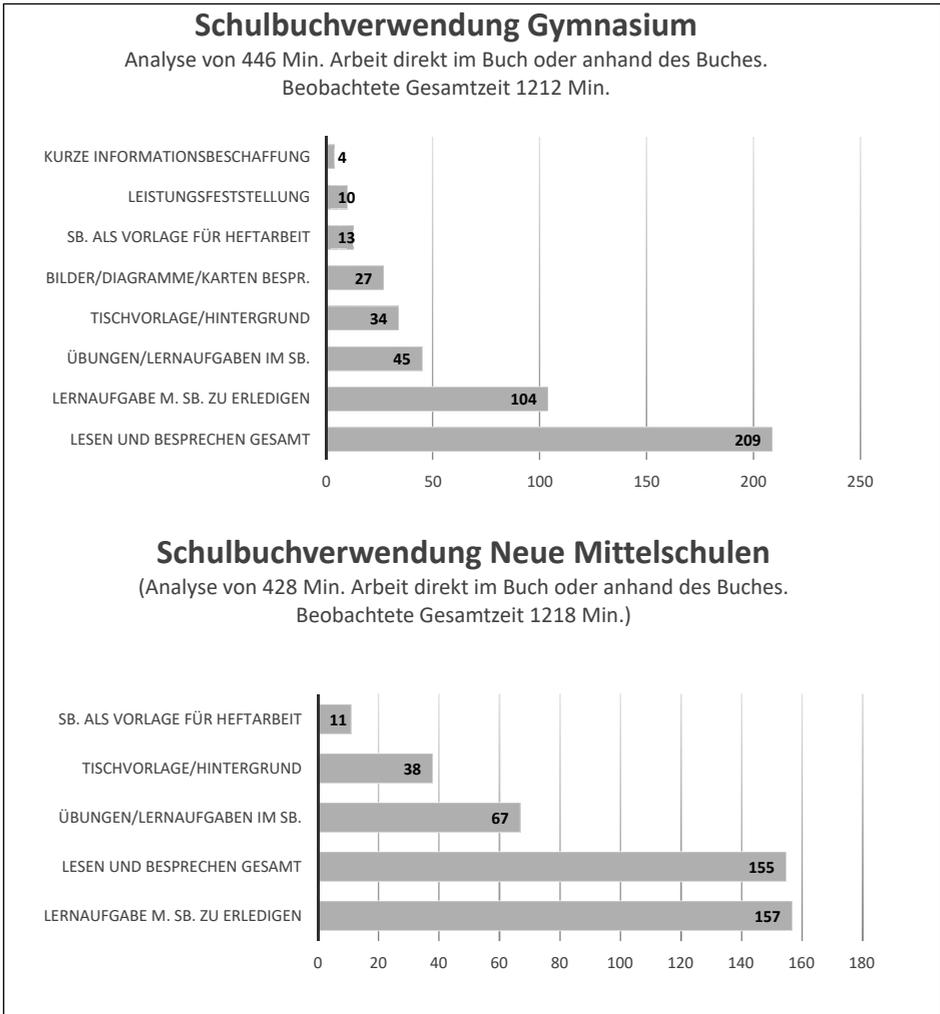


Abb. 3: Arten der Schulbuchverwendung im Gymnasium und in Neuen Mittelschulen

len das „Erledigen von Aufgaben mit dem Schulbuch“ ähnlich stark praktiziert (157 Min.) wie das „Lesen und Besprechen“ (155 Min.).

In den Gymnasien unserer Stichprobe ist der Schulbuchunterricht daher stärker lehrerzentriert. Prinzipiell wird zwar das Lesen und Besprechen des Gelesenen auch in den Neuen Mittelschulen stark praktiziert. Allerdings dominiert in den Neuen Mittelschulen stärker eine handlungsorientierte, aufgabenbasierte Schulbucharbeit, insofern als dass das Schulbuch stärker verwendet wird, um Lernaufgaben zu erledigen (157 Min.) bzw. Übungen im Schulbuch zu absolvieren (67 Min.).

4. Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Die teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen des CAOHT-Projektes zeigen eindeutig, dass das Schulbuch in den analysierten Stunden als das Leitmedium des Unterrichts eingesetzt wurde, und zwar sowohl in Gymnasien als auch in Neuen Mittelschulen. Schulbuchinhalte scheinen daher im Unterricht anzukommen – wobei einschränkend gesagt werden muss, dass diese Studie nichts darüber sagen kann, wie Schulbücher in den Köpfen der Lernenden wirken. Das Schulbuch ist in dem vorliegenden Sample tatsächlich der „heimliche Lehrplan“. Die Interviews komplementieren diesen Befund. Dass Lehrpersonen ausführlich über Ihre Schulbuchverwendung sprechen, kann als ein Beleg dafür gewertet werden, dass in den Interviews zumindest in Bezug auf Schulbücher sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht dominierte, da Unterricht mit Schulbüchern in der Regel nicht als besonders innovativ gesehen wird. Der Schulbucharbeit eilt generell kein guter Ruf voraus. Die komplementären Ergebnisse zwischen den hier präsentierten qualitativen Befunden in Zusammenschau mit den quantitativen Ergebnissen des CAOHT-Projektes zeigen, dass das Geschichtsschulbuch in Österreich derzeit das Leitmedium schlechthin darstellt und intensiv und auf vielerlei Weise in den Geschichtsunterricht hineinwirkt.

Die Befunde dieser Studie haben eine wichtige Implikation im Zusammenhang mit der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen: Wenn das Schulbuch in der Praxis des Geschichtsunterrichts offensichtlich eine so dominante Rolle spielt, ist es notwendig, dass ihm in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen eine größere Beachtung geschenkt wird. Christoph Bramann wertete im Sommersemester 2017 die Lehrveranstaltungsverzeichnisse der österreichischen Universitäten Wien, Graz und Salzburg (inklusive der kooperierenden Pädagogischen Hochschulen) aus und suchte nach geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen mit einem Bezug zum Schulbuch im Veranstaltungstext. 46 Lehrveranstaltungsbeschreibungen wurden analysiert, wobei das Schulbuch lediglich in vieren davon erwähnt wurde. In drei von diesen vier Veranstaltungen stellte das Schulbuch „jeweils nur einen von vielen anderen inhaltlichen Aspekten der Lehrveranstaltungen“ (S. 74) dar. Das Schulbuch ist damit trotz seiner großen Relevanz für den Unterricht vielleicht noch zu wenig Thema in Lehrveranstaltungen. Hier soll argumentiert werden, dass die Befähigung zu einem reflektierten Umgang mit dem Schulbuch in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen ein noch größerer Schwerpunkt sein sollte als dies derzeit der Fall ist. Eine Schwierigkeit in diesem Zusammenhang ist, dass Schulbucharbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisweilen als minderwertige Arbeitsform gesehen worden zu sein scheint (und vielleicht immer noch wird). Dazu sei aus einem Interview zitiert:

I-All: B: [...] ich kann mich erinnern, wie ich noch in der Ausbildung war, war das Allerletzte, was man durfte, ein Buch verwenden. Nur ein fauler Lehrer verwendet ein Buch. [...] Und ich habe jahrelang kein Buch verwendet. Weil immer ist das im Hinterkopf gesessen, ich verwende nur das Buch, wenn ich zu faul bin, mir die Stunde gescheit vorzubereiten.

Dass die Anbahnung eines Zugangs zum Schulbuch in der Ausbildung wenig nachhaltig ist und eher wichtige Lernmöglichkeiten für angehende Lehrpersonen von vornherein verunmöglicht, lässt sich aus folgender Interviewpassage, die direkt darauf folgt, herauslesen:

All: Und irgendwann habe ich mir gedacht: Wozu habe ich dann ein Schulbuch? Der Staat zahlt das, und ich verwende es eigentlich nie. Und dann habe ich mir gedacht, das ist ein Blödsinn. Also ich meine, gerade in Geschichte finde ich das sehr gut, das nehme ich oft, das Buch.

Wenn die Ausbildung von Lehrpersonen die Qualität des Geschichtsunterrichts erhöhen soll, dann wäre es aus einer pragmatischen Perspektive förderlich zu lehren, wie man mit dem Geschichtsschulbuch in einer Weise umgeht, die reflexive historische Denkprozesse im Unterricht fördern kann. Dazu wäre es hilfreich, dass Lehrpersonen den Konstruktcharakter eines Schulbuches verstehen lernten und Einsichten darüber erlangten, wie ein Schulbuch zustande kommt bzw. welche Akteure aus welchen Gründen Interessen innerhalb der Diskursarena Schulbuch verfolgen (Bernhard & Brogl, 2019) bzw. wie stark Ästhetik, Politik und der Markt bestimmen, welche Geschichten in Schulbüchern auf welche Weise dargestellt sind bzw. sogar dazu führen, dass sich Geschichtsmymen in Schulbüchern verbreiten und sich dort lange halten (Bernhard, 2017). „Lernen über das Schulbuch“ scheint in diesem Sinne eine wichtige Voraussetzung dafür zu sein, dass Schulbücher in einer reflexiven Weise und nicht so sehr als Quelle von positivistisch verstandenem Wissen über die Vergangenheit im Unterricht angewendet werden. Lehrpersonen sollten im Zuge ihrer Ausbildung das Rüstzeug in die Hände bekommen, um gemeinsam mit ihren Schüler/innen Schulbuchtexte zu hinterfragen und zu entschlüsseln. Ein sympathischer Nebeneffekt wäre in diesem Zusammenhang, dass die vermehrte Aufmerksamkeit, die Lehrpersonen dem Schulbuch auf einer Metaebene zukommen lassen würden, mit großer Wahrscheinlichkeit einen qualitätsentwickelnden Effekt auf die Schulbuchproduktion ausüben würde. Quantitative Erhebungen im Rahmen des CAOHT-Projektes haben gezeigt, dass Lehrpersonen Schulbuchinhalte höchst vertrauenswürdig einstufen. Ein prinzipieller Skeptizismus gegenüber Schulbuchdarstellungen wäre dem gegenüber imstande, bei Lehrpersonen investigative historische Denkprozesse auszulösen, die darin resultieren, dass sie die Triftigkeit von Schulbuchnarrationen selbstständig vergleichend beurteilen und den Verlagen oder Schulbuchkommissionen dann Rückmeldung erteilen könnten. Wenn sich viele Lehrpersonen an Verlage oder Schulbuchkommissionen wendeten, kann davon ausgegangen werden, dass damit ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess eingeleitet würde. Vielleicht wäre es hilfreich, wenn sich angehende Lehrpersonen in geschichtsdidaktischen Einführungslehrveranstaltungen eingehend mit einem Zitat von Erich Kästner (1969) beschäftigen, der schon vor vielen Jahrzehnten in diesem Sinne ausführte: „Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind,

die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition“ (S. 182f.).

Literatur

- Bernhard, R. (2017). Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur. Historisches Lernen mit dem Mythos Martin Behaim. In R. Bernhard, S. Grindel, F. Hinz & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag* (S. 91–116). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Bernhard, R. (2018). Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In Ch. Bramann, Ch. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 37–62). Frankfurt: Wochenschau.
- Bernhard, R. (2018a). Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 39–56.
- Bernhard, R. (2019). Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. *History Education Research Journal*, 16(1), 63–73.
- Bernhard, R. (2019a). *Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Salzburg.
- Bernhard, R., Bramann, Ch. & Kühberger Ch. (Hrsg.). (2019). Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition *History Education Research Journal*, 16 (1), University College London: Institute of Education Press.
- Bernhard, R., Bramann, Ch. & Kühberger, Ch. (2020, in Vorbereitung). *Verwendung des Geschichtsschulbuches durch Schüler/innen und Lehrer/innen. Empirische Hauptergebnisse des Mixed-Method-Projektes CAOHT*.
- Bernhard, R. & Brogl, M. (2019, im Druck). Geschichtsschulbücher. In F. Hinz & A. Körber (Hrsg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte lernen und Gesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bernhard, R. & Kühberger, Ch. (2018). „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In Th. Sandkühler, Ch. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 425–440). Göttingen: V&R unipress.
- Bernhard R. & Kühberger, Ch. (2019, im Druck). Domänen(un)spezifischl. Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In: M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“*. Bern.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: Wiley.
- Bogner A., Littig B. & Menz W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.

- Borries, B. v., Fischer, C. & Meyer-Hamme, J. (Hrsg.). (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung in deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: ars una.
- Borries, B. v. (2012). Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern. Empirische Befunde. In J. Doll, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluationen* (S. 43–65) Münster: Waxmann.
- Bramann, Ch. (2017). Arbeiten mit dem Geschichtsschulbuch? Anmerkungen zur paradoxen Stellung eines Leitmediums in Unterricht und Lehrkräfteausbildung. *ph.script. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre*, 12, 69–76.
- Bramann, Ch., Kühberger, Ch. & Bernhard, R. (Hrsg.). (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt: Wochenschau.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen* (S. 27–44), Wiesbaden: Springer.
- Beck, G. & Scholz, G. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen* (S. 85–114), Wiesbaden: Springer.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Evans, R. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited. Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory & Research in Social Education*, 18(2), 101–138.
- Foster, S. J. & Crawford, K. (2006). The Critical Importance of History Textbook Research. In S. J. Foster & K. Crawford (Hrsg.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (S. 1–24), Greenwich: Information Age Publishing.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse* (9. Aufl.). Konstanz, München: UTB.
- Fuchs E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer.
- Göttlich, U. (2002). Massenmedien. In H. Schanze (Hrsg.), *Lexikon Medientheorie und Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (S. 193–194). Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Haydn, T. (2011). The Changing Form and Use of Textbooks in the History Classroom in the 21st Century. A View from the UK. *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 67–88.
- Jacobmeyer, W. (1992). Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien, *Gruppendynamik*, 23(4), 375–388.
- Kästner E. (1969). Ansprache zum Schulbeginn. In E. Kästner (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Bd. 7*, (S. 180–184), München & Zürich: Atrium.
- Kelle U., Kühberger, Ch. & Bernhard, R. (2019). How to use Mixed Methods and Triangulation designs. An introduction to research in History Education. *History Education Research Journal*, 16(1), 5–23.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Basel: Beltz.
- Lässig, S. (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 199–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Litten, K. (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Martell, Ch. (2013). Learning to Teach History as Interpretation: A Longitudinal Study of Beginning Teachers. *Journal of Social Studies Research*, 37(1), 17–31.
- Pallaske, Ch. (2014). *Medienwandel. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Das Schulbuch auf der Roten Liste analoger Arten?* Verfügbar unter: <http://historischdenken.hypotheses.org/2494> [17.08.2017].
- Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebooks on Textbook Research and Textbook Revision* (2. Aufl.), Paris & Braunschweig.
- Pöggeler, F. (2005). Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 21–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Popp, S. (2009). National Textbook Controversies in a Globalizing World. In *Yearbook of the International Society of History Didactics 2008/09* (S. 109–122), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019, im Druck). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden.
- Rohlfels, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik* (3. Aufl.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 237–250.
- Sauer, M. (2005). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (4. Aufl.), Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sauer, M. (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? *GWU*, 69(7/8), 406–417.
- Schär, B. C. & Sperisen, V. (2011). Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“. In B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“* (S. 124–135). Bern: hep.
- Schöner, A. (2013). Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen. In W. Schreiber, A. Schöner & F. Sochatzy, *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (S. 66–90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York & London: Teachers College Press.
- Thünemann, H. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In Ch. Bramann, Ch. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 17–36). Frankfurt: Wochenschau.
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28–68.
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57–67.

Waltraud Schreiber, Wolfgang Wagner, Ulrich Trautwein, Ulf Brefeld

Zur empirischen Beforschung des mBooks Belgien

Die Chancen eines Methodenmix

1. Wieso das mBook Belgien?

1.1 Die Rahmenbedingungen

Die deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien (DG) hatte an der Primar- und Sekundarstufe 1 die Erfahrung gemacht, dass der angezielte Paradigmenwechsel hin zu kompetenzorientiertem Unterrichten mit der Einführung eines intern entwickelten Rahmenplans nur wenig Erfolg zeigte. Deshalb entschieden Bildungsverwaltung und Bildungspolitik, bei der Umstellung in der Sekundarstufe 2 andere Wege zu gehen:

- (1) Für alle Fächer erfolgte die Erarbeitung des kompetenzorientierten Rahmenplans durch ein Team aus externen Fachdidaktiker/innen, Lehrkräften der DG und Vertretern des zuständigen Ministeriums;¹
- (2) Ebenfalls für alle Fächer erfolgte die Festlegung von jährlich zwei verpflichtenden Lehrfortbildungen über 3 Jahre hinweg.
- (3) Zusätzlich wurde für den Geschichtsunterricht ein digital-multimediales Geschichtsbuch in Auftrag gegeben (Ventzke, Sochatzy & Schreiber, 2013). Das Konzept des mBooks wurde an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt entwickelt; die Realisierung erfolgt am Institut für digitales Lernen (IDL), einem *Spin-off* der Professur. Beide, Rahmenplan und mBook, stützen sich auf das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe (Körper, Schreiber & Schöner, 2007).²

Das Ministerium und die Autorinnen und Autoren des mBooks Belgien erklärten sich damit einverstanden, den outcome, also das, was die Lernenden, nachdem sie nach dem neuen Rahmenplan und unterstützt durch das mBook unterrichtet worden waren, tatsächlich in der Lage sind zu tun, auch empirisch überprüfen zu lassen (Schreiber, Sochatzy & Ventzke, 2014). In einem Forschungsvertrag zwischen der DG, dem Institut für digitales Lernen (IDL), den Universitäten Eichstätt-Ingolstadt und Tübingen sowie dem Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) wurden unter Berücksichtigung der Einverständniserklärungen der Schülerinnen und Schü-

1 Für den Rahmenplan Geschichte vgl. Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2015.

2 FUER steht als Akronym für „Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“.

ler bzw. ihrer Erziehungsberechtigten die rechtlichen Rahmenbedingungen dafür geschaffen.

1.2 Die wissenschaftliche Begleitung: Reformstudie mBook Belgien

Über vier Jahre hinweg sollte die Umstellung auf einen kompetenzorientierten Rahmenplan kombiniert mit der Einführung des mBooks Belgien wissenschaftlich begleitet werden. Allerdings konnte die DG die Finanzierung der Studie nicht sicherstellen; es mussten also Eigenmittel eingesetzt bzw. Drittmittel eingeworben werden.

Ein Aspekt des Designs war eine längsschnittliche Erhebung u.a. von Kompetenz- und Wissensdaten, ein anderer das Einbeziehen von Logfile-Daten, um die Nutzung des digital vorliegenden Schulbuchs zu erfassen. Die Arbeit mit einem Methodenmix war somit Grundlage der Studie, wobei weder in der Geschichtsdidaktik noch in anderen Fachdidaktiken bislang Erfahrungen zur Nutzung von Logfile-Daten in der Forschung vorlagen.

Bei der Studie handelte es sich um *Forschung im Feld*, u.a. gebunden an Entscheidungen des Ministeriums und den schulischen Alltag der sieben Gymnasien der DG. Dies hatte stets Konsequenzen für die Realisierung der Begleitforschung. So wurde die Einführung des mBooks von Seiten des Ministeriums auf das Schuljahr 2013/14 festgelegt, was für die Forschung die Konsequenz hatte, die erste Erhebung für den Längsschnitt (Ausgangslage) in allen Klassenstufen der Klassen 9 bis 12 (ca. 2.000 Schülerinnen und Schüler)³ im Juni 2013, also am Ende des Schuljahrs vor der Umstellung durchführen zu müssen, auch wenn zu diesem Zeitpunkt die statistische Überprüfung des zur Kompetenzmessung eingesetzten HiTCH-Tests noch nicht ganz abgeschlossen war. Instrument und Erhebungszeitpunkt mussten auch für die weiteren Erhebungen (t2: Juni 2014 bis t5: Juni 2017) beibehalten werden.

Finanziert wurden die längsschnittlichen Untersuchungen aus Eigenmitteln des Hector-Instituts für Bildungsforschung der Universität Tübingen. Sie umfassten folgende Daten und folgende Erhebungsweisen:

- die Erhebung des sozio-ökonomischen Status, der Motivation für Geschichte, der Mediennutzung (Fragebogen);
- ein Kompetenztest auf der Grundlage des als *large scale assessment* angelegten HiTCH-Tests (Trautwein et al., 2017) (Fragebogen, Powertest);
- ein Wissenstest zu den Jahrgangsthemen (Fragebogen, Powertest);
- die Erhebung des Interesses an den jahrgangsspezifischen Themen (Fragebogen);
- ein Test zur Erhebung der Lesegeschwindigkeit (Speedtest);
- ein Intelligenztest (KFT figural, Fragebogen, Speed- und Powertest).

3 Es handelte sich also um eine Vollerhebung in der DG Belgiens, somit in einem der Kernländer der EU.

Es wurde ein rollierendes Verfahren entwickelt, indem Ankeraufgaben ausgewählt wurden, die bei allen Testungen zum Einsatz kamen. Ergänzt wurden diese durch themenspezifische Kompetenzaufgaben. Die Testhefte rollierten in den Klassen und zwischen den Testzeitpunkten, so dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit jedes Testheft bearbeiteten (zu den Ergebnissen vgl. unten Teilstudie 1, Kapitel 2.1).

Die Auseinandersetzung mit den Logfile-Daten konnte erst nach der Akquise von Drittmitteln erfolgen. Die Möglichkeit ergab sich durch die Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung von Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments vom 22. Juli 2014. Unser Antrag, die Daten der längsschnittlichen Testungen und Logfile-Daten in einem Methodenmix aufeinander zu beziehen, wurde genehmigt. Das QQM-Projekt zielte auf die Erklärung der Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte mithilfe von Indikatoren zur Quantität und Qualität der Nutzung eines elektronischen Schulbuchs.⁴ Logfile-Daten allein können nur Aufschluss über verschiedene Verhaltensmuster der Nutzerinnen und Nutzer geben.

Erst durch die Kontextualisierung mit weiteren „offline“ erhobenen Daten können sie zu Erklärungen herangezogen werden. Die Notwendigkeit, bei der Nutzung von Logfile-Daten mit einem Methodenmix zu arbeiten, ergibt sich also aus der Art der Daten selbst (vgl. unten Teilprojekt 2, Kapitel 2.2). Um die Qualität und Quantität der mBook Nutzung einschätzen zu können, wurde die inhaltsanalytische Codierung des mBooks Belgien vorgenommen. Sie bezog sich u.a. auf Kompetenzen historischen Denkens, epistemologische Prinzipien, digital-multimediale Elemente des mBooks und inhaltliche Kategorisierungen (vgl. unten Teilstudie 3, Kapitel 2.3).

Die Annahme, die der QQM-Studie zugrunde lag, war, dass das mBook von den Schülerinnen und Schülern intensiv genutzt würde, nicht zuletzt deshalb,

- weil es explizit am Rahmenplan ausgerichtet war, was ein Novum für die DG war. Bislang hatte kein Verlag die Kosten auf sich genommen, für das kleine „Land“ eigene Lernmittel aufzulegen;
- weil es europaweit das erste digitale Schulgeschichtsbuch war, und man vom hohen Anreizcharakter der Digitalität ausging und davon, dass die gezielt eingesetzten digital-multimedialen Möglichkeiten als Chance erkannt würden für die Förderung historischer Kompetenzen (Ventzke, Sochatzy & Schreiber, 2013; Sochatzy, 2016);
- weil man sogar auf eine „doppelte Kompetenzentwicklung“ (Schreiber, 2008) hoffte, also die Förderung sowohl der historischen als auch der digitalen Kompetenzen;
- weil man davon ausging, dass das hohe finanzielle Engagement der DG Anerkennung fände. (Es wurden WLAN Verbindungen für alle Gymnasien eingerichtet

4 Verbundprojekt der Universitäten Eichstätt Ingolstadt (Prof. Dr. Waltraud Schreiber), Tübingen (Prof. Dr. Ulrich Trautwein), Lüneburg (Prof. Dr. Ulf Brefeld) und des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF; Prof. Dr. Frank Goldhammer); Laufzeit 2015–2017, Fördernummer 01LSA1503A/B/C.

und eine ausreichende Zahl von Tablets angeschafft, wobei festgelegt wurde, dass diese an der Schule zu verbleiben hätten, an zentraler Stelle zu lagern seien und von den Lehrkräften in die Klassenzimmer, in denen Geschichtsunterricht stattfand, zu bringen seien).

Allerdings zeigten die Logfile-Analysen, dass die Grundannahme der intensiven Nutzung nicht zutraf. Knapp die Hälfte der Lernenden arbeitete nicht mit dem mBook; zudem wurde das mBook nicht selten sehr traditionell – also von Lehrkräften gesteuert – eingesetzt. Ein häufiges Nutzungsmuster war z.B., dass die gesamte Klasse ein und dieselbe Quellen aufrief (und vermutlich auch bearbeitete). Für die Qualität und Quantität der mBook-Nutzung waren also nicht – zumindest nicht nur – die Schülerinnen und Schüler verantwortlich.

Aus den Beobachtungen a) der Nichtnutzung und b) der lehrerzentrierten Verwendung ergab sich somit die Notwendigkeit, Daten einzubinden, die die Lehrkräfte und deren Positionierung zum mBook stärker ins Zentrum rückten. Dafür wurden leitfadengestützte Lehrerinterviews geführt und mit Hilfe kategorialer Inhaltsanalysen ausgewertet. Das Ziel war, eine Typologie des Nutzerverhaltens der Lehrkräfte zu entwickeln (vgl. Teilprojekt 4, Kapitel 2.5). Um diese auf der Grundlage qualitativer Daten erfolgte Typenbildung in ihrer Validität zu überprüfen, wurden zu zwei Erhebungszeiträumen Geschichtsstunden dieser Lehrkräfte aufgezeichnet. Die These war, dass die aus den Interviews entwickelte Typologie sich in der Art des Unterrichtens wieder spiegeln würde (vgl. Teilprojekt 5, Kapitel 2.6).

1.3 Worin bestanden bei der empirischen Beforschung des mBooks Belgien die Chancen eines Methodenmix?

Die längsschnittliche Anlage der Mixed-Methods-Studie über vier Jahre hinweg erlaubte es, Konsequenzen aus Zwischenergebnissen zu ziehen. Am Beispiel der Logfileanalysen ist dies bereits verdeutlicht worden. Von Bedeutung waren auch die Zwischenergebnisse der Kompetenztestungen der Lernenden. Diese erbrachten nämlich bereits recht früh Hinweise auf Kompetenzzuwächse von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe – unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler das mBook nutzten.

Durch die Erweiterung der Datenbasis konnte auf Zwischenergebnisse reagiert werden: Zum einen ging es darum, die sich abzeichnende Lehrkräfteabhängigkeit der mBook-Nutzung besser zu verstehen, zum anderen sollte eine Datengrundlage geschaffen werden, um zu klären, inwiefern auch die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften abhängt. Die Leitfadeninterviews mit den Lehrkräften enthielten deshalb einerseits Fragestellungen zur mBook-Nutzung und andererseits Fragen, die Einsichten in die Kompetenzorientierung historischen Denkens betrafen. Zusätzlich wurden Einstellungen zu Digitalität erfragt.

Die Auswertung der Videographien von Geschichtsstunden der befragten Lehrkräfte hatte in erster Linie die Funktion der Validierung der Typologie, die auf Grund-

lage der Interviewdaten entwickelt worden war. Zudem lieferten die Videographien aber auch weitere Kontextdaten für die Logfile-Analysen.

Zur Validierung der Kompetenzeinschätzung wurden zu zwei Messzeitpunkten zentrale Prüfungsaufgaben erhoben, die die Lehrkräfte für ihre Klassen entwickelt haben. Der erste Messzeitpunkt lag im Winter 2012, also vor der Einführung des kompetenzorientierten Rahmenplans und des mBooks, das zweite lag im Winter 2017.

Um eine Korrelation zwischen Schüler- und Lehrerdaten herstellen zu können, wurde außerdem über den Untersuchungszeitraum von 4 Jahren hinweg erhoben, welche Lehrkräfte welche Klassen unterrichteten.

Die längsschnittliche Anlage der Mixed-Methods-Studie erlaubt also Zwischenergebnisse aufzugreifen; die Erweiterung der Methoden im Forschungsprozess ermöglichte es, „in action“ entstehenden Fragen gezielt nachzugehen, um so das Gesamtergebnis der Studie zu optimieren.

Zum aktuellen Zeitraum sind die Möglichkeiten der Auswertung der Einzelstudien und die Möglichkeiten, die Datenbestände aufeinander zu beziehen, noch nicht ausgeschöpft. Deshalb ist deren Archivierung bei Forschungsdatenzentren geplant. Die Daten sollen der Community für weitere Forschungen zur Verfügung stehen. Allerdings ergaben sich dafür so viele ungeklärte Fragen, dass im September 2018 ein Förderantrag beim BMBF gestellt wurde (Entwicklung und Erprobung von Standards für die nachnutzungsfreundliche Bereitstellung von Logdaten aus dem Bildungsbereich; vgl. Kapitel 3).

2. Die Teilstudien, ihre bisherigen Ergebnisse und die Zusammenhänge zwischen den Studien

Zu den einzelnen Teilstudien, ihrem Design und ihren Ergebnissen liegen erste Publikationen vor. Auf welche wir uns im Folgenden beziehen, wird jeweils angegeben. Die für die Studien zugrunde liegende Literatur ist in den zentralen Publikationen angeführt und wird im vorliegenden Beitrag, um das Literaturverzeichnis nicht zu sprengen, nur auszugsweise zitiert.

2.1 Die Längsschnittstudien⁵

Bislang wurden zwei Fragestellungen ausgewertet:

- (1) Wie entwickelt sich der Kompetenzzuwachs der Lernenden während der letzten vier Schuljahre (9. bis 12. Klasse)?
- (2) Wie entwickelt sich das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Geschichte in derselben Zeitspanne?

5 Bertram, Wagner, Trautwein, Schreiber & Werner, 2019.

Zu (1) Kompetenzzuwachs

Im Kontext der Testskalierung, die im Rahmen der Item Response-Theorie anhand eines eindimensionalen zweiparametrischen logistischen Modells erfolgte, reduzierten sich die insgesamt 271 Items (Basis HiTCh-Test) auf 253. „Die für den *Weighted Likelihood Estimate* ermittelte *Person Separation* Reliabilität (WLE-PSR), die auf der Basis eines Datensatzes mit „virtuellen Personen“ errechnet wurde (d.h. dass bei den wiederholten Messungen jeder bearbeitete Test einer „Person“ entspricht, $N = 8.872$), lag bei WLE-PSR = .916.“ (Bertram et al., 2019, S. 5)

„Als Datengrundlage für die Schätzung von Kompetenzverläufen wurden zwischen jeweils zwei benachbarten Erhebungen (also im Abstand von ca. einem Jahr) sämtliche Schüler/innen ausgewählt, die sich zum Zeitpunkt ihrer ersten Teilnahme in Klassenstufe 9 befanden“ (S. 6).

Damit stehen für das erste Intervall (Klassenstufe 9 und ein Jahr später) Daten aus vier Wellen zur Verfügung. Für Veränderungen zwischen der dritten und vierten Erhebung kann nur noch auf Daten aus den beiden ersten Wellen 1 und 2 zurückgegriffen werden. Wir schätzen hier immer nur Mittelwertveränderungen von einem zum nächsten Jahr.

„Für die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen über die vier Testzeitpunkte hinweg ergaben sich durchweg statistisch signifikante und praktisch bedeutsame positive Veränderungen. Von der Klassenstufe 9 zur Klassenstufe 10 betrug der Lernfortschritt 0.34 (jeweils sofern keine Klassenwiederholung stattfand), von Klassenstufe 10 zu 11 wurde ein Kompetenzzuwachs von 0.31 und von Klassenstufe 11 zu 12 von 0.18 beobachtet, was bezogen auf die Leistungsstreuung in Klassenstufe 9 ($SD = 0.89$) einem jährlichen Zuwachs von 0.20 bis 0.38 Standardabweichungen entspricht. Dies ist eine vergleichsweise deutlich ausgeprägte Kompetenzentwicklung über die Jahre hinweg, wenn in Betracht gezogen wird, dass innerhalb eines Schuljahres in höheren Klassenstufen im Allgemeinen mit tendenziell niedrigeren Lernzuwächsen zu rechnen ist – in der Sekundarstufe II etwa 0.20 Standardabweichungen – als in den ersten Schuljahren mit bis zu 1.0 Standardabweichungen in der Grundschule“ (Bloom, Hill, Black & Lipsey, 2008, S. 7).

Zu (2) Entwicklung des Interesses an Geschichte

In der Studie wurden insgesamt neun Items zur Erfassung des Interesses eingesetzt. Sie adressieren das intrinsische Interesse an Geschichte im Allgemeinen und am Schulfach Geschichte und die persönliche Wichtigkeit des Fachs (z.B. [R] „Ich finde, Geschichte ist für mein zukünftiges Leben unwichtig.“/„Im Geschichtsunterricht lerne ich viele Dinge, die mir wichtig sind.“).

„Bezüglich der Interessensentwicklung zeigte sich folgender Verlauf: Nach einem leichten Rückgang von K9 zu K10 (-0.07 Standardabweichungen; gemessen an der Streuung in

Klassenstufe 9) ergab sich für das Interesse über die drei letzten Schuljahre ein kontinuierlicher Anstieg (K10 zu K11: 0.16; K11 zu K12: 0.13). Für das Geschlecht (weiblich: 0 = nein, 1 = ja) ergaben sich unter Kontrolle des Interesses im jeweils vorangehenden Jahr und der Anzahl an Klassenwiederholungen bis zum jeweils aktuellen Messzeitpunkt folgende Differenzen in den Veränderungen: von K9 zu K10: $\beta = 0.04$ Standardabweichungen (gemessen an der Streuung in der Klassenstufe 9; $p = .435$), von K10 zu K11: $\beta = -0.19$ ($p < .001$), von K11 zu K12: $\beta = -0.14$ ($p = .025$). Abgesehen vom ersten Messzeitpunkt (K9 zu K10) ist also bei gleichen Ausprägungen des Interesses im Vorjahr und Klassenwiederholungen bei Mädchen ein geringeres Interesse verglichen mit Jungen zu erwarten.“ (S. 6)

Das Ergebnis, dass das Interesse am Fach bis zur 10. Klasse abnimmt, bis zum Abschluss der Schulzeit aber ein deutlicher Anstieg zu beobachten ist, stimmt mit dem Befund der Forsa-Studie (Körper-Stiftung, 2017) überein, die den Jugendlichen ab 14 Jahren ein eher bzw. sehr großes Interesse an Geschichte attestiert. Unsere Studie zeigt einen deutlich stärker ausgeprägten Interessenszuwachs bei den Jungen in den oberen Klassen als bei den Mädchen.

Ein Widerspruch zu den gut beforschten Interessensverläufen im Fach Mathematik fällt auf, „bei dem über die gesamte Schulzeit hinweg ein eher nachlassendes Interesse berichtet wird“ (Lazarides, Gaspard & Dicke, 2018, S. 7)

Nicht nur die Daten zum Geschlecht, erhoben mit dem Fragebogen zum sozio-ökonomischen Status, wurden in ersten Ansätzen mit anderen längsschnittlich erhobenen Daten korreliert. Vielversprechend, und als Grundlage für vertiefte Studien geeignet erscheinen die bislang unveröffentlichten Voruntersuchungen von Wolfgang Wagner und Michael Werner zum Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz. Ihre ersten Analysen der Stichprobe aus dem Jahr 2014 erbrachten folgende drei Ergebnisse.

- (1) Die eingesetzten Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen und von Wissen weisen aus psychometrischer Sicht akzeptable bis gute Charakteristika auf (Alphas, Faktorladungen, ...).
- (2) Kompetenzen und Wissen im Fach Geschichte lassen sich mit den verwendeten Instrumenten hinreichend trennen. Erste Analysen aller bisher eingesetzten Wissens- und Kompetenz-Items (ohne Ausschluss psychometrisch wenig geeigneter Items) zeigen bezogen auf die einzelnen Jahrgangsstufen ($359 \leq N \leq 564$), dass unter der Annahme jeweils zweidimensionaler einparametrischer IRT-Modelle Wissen und Kompetenzen erwartungsgemäß zwar positiv, aber nicht perfekt (was die Verwendung eines eindimensionalen Modells nahelegen würde) korreliert sind; die latenten Korrelationen beliefen sich auf $.63 \leq r \leq .73$.
- (3) Damit lagen die Zusammenhänge auch niedriger als beispielsweise der Zusammenhang zwischen historischen Kompetenzen und Lesekompetenz, der in den Entwicklungsstudien zum HiTCH-Test (Trautwein et al., 2017) bei .80 und darüber lag.

Die Ergebnisse der Kompetenzstudie wurden in mehrfachen Hinsichten mit Logfile-Daten kombiniert. Um das Potential dieser Korrelationen einschätzen zu können, werden vorab die Teilstudien „Logfile-Analysen“ und mBook-Codierungen kurz vorgestellt. In Kapitel 2.4 werden Einblicke in Zusammenhänge gegeben, die sich aus der Kombination der Ergebnisse aus den Teilstudien ergeben.

2.2 Logfile-Analysen⁶

Logdateien geben Aufschluss über die Verwendung des mBooks durch die einzelnen User. Unterschieden werden *Click-Ereignisse* und *Fokus-Ereignisse*. Ein Click-Ereignis wird durch einen Click auf eine Komponente ausgelöst. Es „enthält zusätzlich die ID der geklickten Komponente, die Position des Clicks innerhalb der Komponente sowie eine Kopie des vorherigen Focus-Ereignisses zur Kontextualisierung des Clicks.“ Zudem umfasst ein Click-Ereignis „auch etwaige Einträge in die angeklickten Such- und Eingabefelder und deckt auch Copy-und-Paste Aktionen einer Nutzerin bzw. eines Nutzers ab“ (Schreiber & Bertram, 2018, S. 444).

„Ein *Focus-Ereignis* wird z.B. durch Scrollen und Lupenfunktionen erzeugt und speichert den Status der gerade sichtbaren und unsichtbaren Komponenten. Das Ereignis ‚Focus-In‘ wird immer dann ausgelöst, wenn eine neue Komponente sichtbar wird und ein ‚Focus-Out‘-Ereignis entsprechend immer dann, wenn eine Komponente aus dem sichtbaren Bereich des/der Nutzenden verschwindet“ (Schreiber & Bertram, 2018, S. 445)

Zu jedem Ereignis werden Stammdaten, wie zum Beispiel Nutzer-ID, Session-ID, Zeitstempel, Seiten-ID, usw., festgehalten. Über die Stammdaten hinaus werden noch zahlreiche Zusatzinformationen gespeichert, die für die spätere Auswertung der Daten notwendig sind. Die Information eines Clicks auf einen Button ist oft nur dann sinnvoll, wenn auch gespeichert wird, auf welche anderen Buttons ebenfalls geklickt hätte werden können. Die Information über die Verweildauer auf einer Seite ist manchmal nur dann sinnvoll, wenn auch Scrollaktivitäten und Mauszeigeraktivitäten mitgeloggt werden. In der Summe bedeutet das, dass der gesamte Content, den der Nutzer sieht, ebenfalls mit in das Logfile übernommen wird, in unseren Fall also die gesamten mBook Seiten mit den digitalen Möglichkeiten der Erschließung.

Neben den erwähnten nativ digitalen Daten, existieren oft weitere Kontextdaten, die nicht instantan in die Logfiles geschrieben werden. Der Datenerhebungsprozess für diese „offline“-Daten kann vorgängig sein, nachläufig oder parallel geschehen; es kann sich um quantitative oder qualitative Daten handeln. Ein Beispiel ist die im Folgenden beschriebene Meta-Annotation des mBooks. Meta-Annotationen beinhalten semantische Tags oder Codierungen.

6 Vgl. hierzu die ausführlichere Darstellung in Schreiber & Bertram, 2018 und vertiefend Boubekki, Kröhne, Goldhammer & Schreiber & Brefeld, 2015; Boubekki, Jain & Brefeld, 2018; Reubold, Boubekki, Strufe & Brefeld, 2018.

Kontextdaten können aber auch „on demand“, auf Grundlage erster Zwischenergebnisse erhoben werden, wie dies etwa bei den Lehrkräftedaten der Fall war. Kontextdaten werden unabhängig erhoben, können aber zusammen mit den Logfile-Daten ausgewertet werden.

Zusammenfassend können Logfile-Daten alleine zwar Aufschluss über verschiedene Verhaltensmuster der Nutzer geben, eine wirkliche Verankerung mit der realen Welt erhält man jedoch oft nur durch die Kontextualisierung mit weiteren, „offline“ erhobenen Daten.

2.3 mBook-Codierungen⁷

Die Codierung des mBooks Belgien dient der Kategorisierung der Einzelkapitel aus den fünf Themenblöcken von der Antike bis zur Zeitgeschichte. Das Vorgehen orientiert sich an die Analyse-Strategie, die im Band „kategoriale Schulbuchanalysen“ (Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013) vorgestellt wurde. Codes werden einerseits deduktiv aus zugrunde liegenden geschichtstheoretischen, geschichtsdidaktischen oder inhaltsbezogenen Ansätzen gewonnen, andererseits materialgetrieben-induktiv, z.B. aus der Anlage des mBooks. Aus dem zugrunde liegenden narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnis leiten sich z.B. Codes zu epistemologischen Prinzipien oder zu den in historischen Narrationen aufeinander bezogenen Zeitdimensionen ab.

Aus der Kompetenzmodellierung nach dem FUER-Modell ergeben sich Codes zu den Kompetenzbereichen bzw. zu ausgewählten Kernkompetenzen (z.B. zur Re- oder De-Konstruktion). Die inhaltsbezogenen Codierungen betreffen Kategorien und epochenübergreifend relevante Konzepte (Rüsen & Schreiber, 2019). Die materialgetriebenen Codes lassen sich nach allgemein-schulbuchspezifischen (z.B. Lehrtext, Aufgaben, Materialien, geordnet nach Quellen und Darstellungen) und mBook-spezifischen Elementen unterscheiden (wie z.B. Transparenztexte, Header-Bilder, Bildergalerien, Autoreninterviews, Differenzierungsangebote oder Selbstlernangebote wie Glossare oder Infokästen) (Sochatzy, 2015).

Die Codierung des mBooks hatte in erster Linie den Zweck, die Click- und Fokusereignisse mit Kontextinformationen zu versehen, um so Aussagen zur Qualität der Nutzung zu machen und quantitative Aussagen geschichtsdidaktisch relevant zu machen.

2.4 Logfile Daten in Kombination mit Kontextinformationen

In Schreiber und Bertram (2018, S. 451ff.) sind zahlreiche Beispiele für aussagenstarke Kombinationen zwischen Logfile-Daten, Kompetenzdaten und/oder geschichtsdidaktischen Codierungen zu finden. Zwei Beispiele, eines bezogen auf Click- und eines auf Scrollereignisse, werden im Folgenden aufgegriffen.

⁷ Vgl. hierzu Schreiber, Trautwein, Wagner & Brefeld, 2019, oder Schreiber & Bertram, 2018.

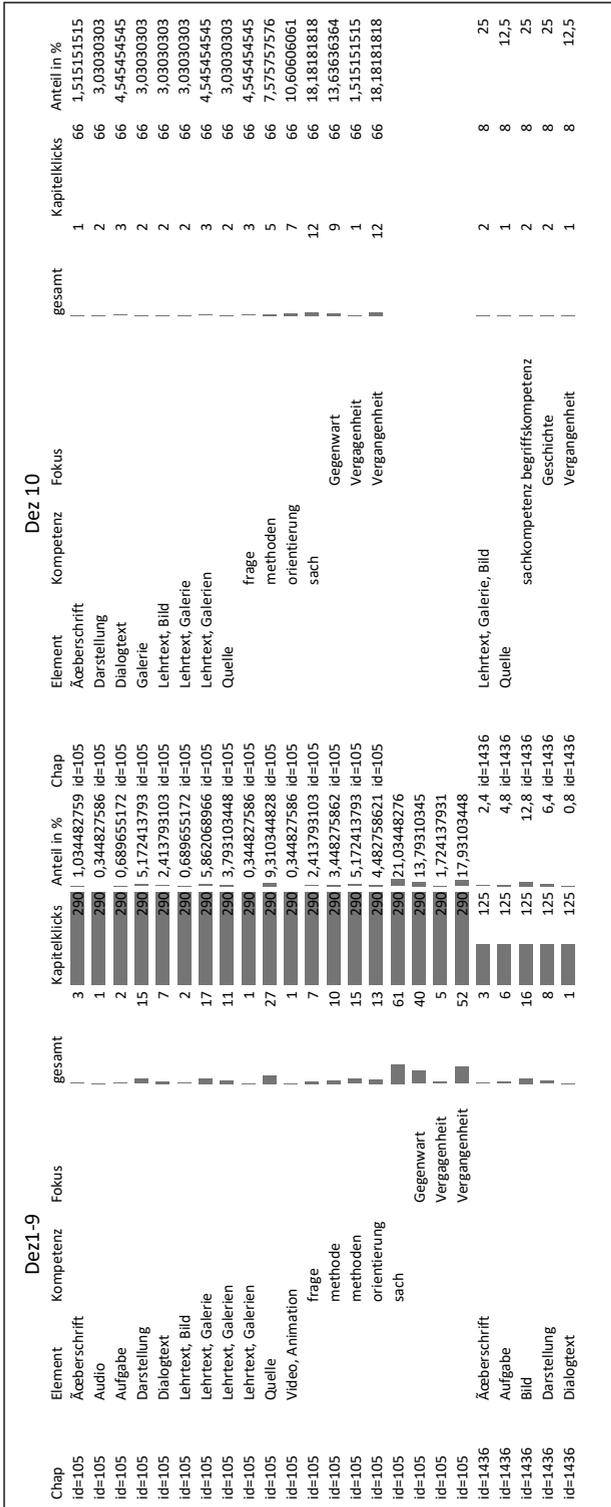


Abb. 1: Auszug aus einem Dezil-Vergleich

2.4.1 Click-Ereignisse im Kontext

Die Quantifizierungen von Clickdaten auf mBook Elemente zeigen nicht nur, inwiefern allgemein schulbuchspezifische oder mBook-spezifische Elemente bevorzugt werden. Wenn man die obersten 10 Prozent aus der Kompetenztestung (= Dez 10, rechte Hälfte der Tabellen) mit den anderen 90% (= Dez 1–9; linke Hälfte der Tabelle) vergleicht, ergibt sich folgendes Bild:

Beide Gruppen greifen deutlich häufiger auf „konventionell-schulbuchspezifische Elemente“ zu, (also auf schriftlich vorliegende Materialien, auf vergangenheitsbezogene Informationen, auf sach- und methodenkompetenzfördernde Elemente), als „auf multimedial-digitale Elemente, auf gegenwarts- und zukunftsbezogene Passagen oder auf frage- und orientierungskompetenz-bezogene Ansätze. Als Tendenz zeichnet sich ab, dass die 10 Prozent der besten Lernenden mehr Kontextmaterialien anklicken als die anderen“, also eher auch Transparenz- und Lehrtexte lesen, Infoboxen öffnen, Methodenseiten einbeziehen (Schreiber & Bertram, 2018, S. 451).

2.4.2 Scroll-Ereignisse im Kontext

Auch das Scrollverhalten gewinnt durch die Kombination mit Kontextdaten (hier mit Interessens- und Kompetenzausprägungen) an Aussagekraft. In Abbildung 2 sind vier häufig zu findende Scrollmuster abgebildet.

„C2 und C19 stehen für lange Scroll-Operationen, wobei C19 manchmal durch Klicks auf Infoboxen unterbrochen wird. Das Muster C14 wird zum Laden einer neuen Seite angewendet. Das Muster beginnt entweder mit Scrolloperationen oder dem Klick auf einen Link und ist damit ein klassisches Navigationsmuster, das zum Navigieren im Buch benutzt werden kann. C18 dagegen codiert kurze Scrolloperationen von weniger als 10 Pixeln. Wir beobachten dieses Verhalten häufig, wenn Schüler/innen beim Lesen scrollen oder unschlüssig über ihr weiteres Vorgehen sind“ (Schreiber & Bertram, 2018, S. 455).

Korreliert man die häufigen Scroll-Muster (s. Abb. 3) mit Ergebnissen zu Interesse an Geschichte, so zeigt sich, „dass sich die 5 Prozent der Schüler/innen mit den höchsten Motivationswerten in der Längsschnitttestung von den restlichen 95 Prozent in der Häufigkeit dieser Muster unterscheiden. Interessierte Schüler/innen zeigen verglichen mit den anderen das Muster C2 (lange scroll-Operationen) sehr viel häufiger; C19 dafür fast gar nicht (lange Scroll-Operationen, unterbrochen mit Stops an Infokästen). Sie interagieren intensiver mit dem mBook, z.B. öffnen sie mehr Seiten (C14). Motivierte Schüler/innen explorieren mit C2 und C14, aber nutzen nicht alle Funktionen des Buches, z.B. die Infoboxen in C19, um sich weiterzubilden“ (Brefeld, U. zitiert nach Schreiber & Bertram, 2018, S. 455).

Dass das Scrollverhalten der Schülerinnen und Schüler mit höherem Interesse an Geschichte und das Scrollverhalten der Lernenden höherer fachlicher Kompetenz sich zum einen von dem der anderen Schülerinnen und Schüler unterscheidet, und

2.5 Lehrerinterviews⁸

Wie einleitend bereits erläutert, zeigte sich „im Feld“ der Reformstudie, dass der Einfluss der Lehrkräfte auf die Nutzung des mBooks durch die Lernenden eigens betrachtet werden musste. Der Interviewleitfaden bezog sich zunächst auf die Einschätzungen des Rahmenplans und auf Einschätzungen der Unterschiede zwischen dem mBook und klassischen Schulbüchern sowie seiner Vor- und Nachteile. Danach ging es um die konkrete Nutzung des digitalen Schulbuchs, wobei folgende Aspekte angesprochen wurden:

- ‚didaktisch-mediale Aspekte‘, also beispielsweise die Nutzung des mBooks als Arbeitsbuch durch Schülerinnen und Schüler oder mittels Präsentation durch die Lehrkraft,
- ‚didaktisch-unterrichtsmethodische Aspekte‘, wobei die Sozialformen und Arbeitsweisen der „typischen mBook-Nutzung“ im Unterricht der jeweiligen Lehrkraft abgefragt wurden,
- ‚didaktisch-inhaltliche Aspekte‘, wobei nach inhaltlichen Veränderungen gefragt wurde, die die Lehrkräfte bei der Planung und Realisierung ihres Unterrichts an der durch das mBook vorgeschlagenen Ausrichtung vornehmen,
- sodann die „Häufigkeit/Intensität der konkreten Nutzung des mBooks durch die Lehrkraft“ (Langguth, Schreiber & Werner, 2019)

Schließlich wurden Aussagen der Lehrkräfte zu historischen Kompetenzen und Kompetenzorientierung erhoben und ihre Einschätzung zur Digitalität. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch, in Anlehnung an Kuckartz (2010) und Mayring (2015) ausgewertet; codiert wurde mit Hilfe des Analyse-Programms MAXQDA. Die Antworten auf Leitfragen bzw. Nachfragen wurden als Codiereinheiten festgelegt; Mehrfachcodierungen waren möglich. Die Interrater-Reliabilität lag bei Krippendorffs $\alpha = 0,7$, was für komplexes Coding ein zufriedenstellender Wert ist.

Im Ergebnis gelang es, eine Lehrertypologie zur Nutzung des mBooks und zur Kontextualisierung dieser Nutzung zu entwickeln. Diese replizierte formal zwar die an gedruckten Schulbüchern entwickelte Nutzertypologie Peter Gautschis (2010). Es gelangt aber, distinkte Merkmale auszuweisen, die sich aus der Spezifik des mBooks als kompetenzorientiertem, digital-multimedialem Lehr- und Lernmittel ergeben. Unterschieden wurden Vollnutzer, selektive Nutzer und Nichtnutzer. Der Unterscheidung liegen spezifische, für das Lehren und Lernen von Geschichte relevanter Kontextmerkmale zugrunde. „Bei der Herausarbeitung der distinkten Merkmale zeigte sich, dass weder das Alter/die Berufserfahrung der Lehrkräfte noch die auftretenden Probleme mit der Technik bestimmend für die Zugehörigkeit einer Lehrkraft zu den Gruppen waren. Maßgeblich sind vielmehr die Wertschätzung bzw. Geringschätzung von Digitalität, die Tiefe des Verständnisses zu historischen Kompetenzen und in diesem Zusammenhang die Bedeutung, die der Schülerorientierung bei der Kom-

8 Vgl. hierzu Langguth, Schreiber & Werner, 2019; Langguth, 2018.

Vollnutzer	Selektiver Nutzer	Ablehnender Nutzer
Starke Befürwortung von Digitalität und Multimedialität zur Unterstützung von Lehren und Lernen	Selektive Nutzung von Digitalität und Multimedialität zur Unterstützung von Lehren und Lernen	Generelle Distanz zu Digitalität
mBook-Nutzung durch die Schüler/innen	Kaum Nutzung der Tablets durch Schüler/innen	Ablehnung des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht
Nutzung der Tablets auch als Träger anderer Software		
Vertiefte Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung; Förderung auch von historischer Frage- und Orientierungskompetenz und Kommunikationskompetenzen	Basale Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung; Vorrangige Förderung historischer Sach- und Methodenkompetenzen	Betonung von Wissensvermittlung als Unterrichtsziel; Förderung von Sachkompetenz (Konzepte) und Methodenkompetenz in Ansätzen
Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden verbunden	Vergangenheit ist Hauptfokus	Vergangenheitsbezug dominiert

Abb. 4: Lehrertypologie – Nutzertypen

petenzentwicklung zugemessen wird“ (Langguth et al., 2019; Zur Beschreibung der Merkmale vgl. Abbildung 4).

Eine auf einer kleinen Zahl an Interviews basierende Typologie bedarf der Validierung. Insofern ist es ein wichtiges Ergebnis, dass der Voraussagewert der Typologie für die Realisierung von Geschichtsunterricht durch eine weitere Teilstudie bestätigt werden konnte.

2.6 Videoanalysen von Geschichtsstunden⁹

„Aufgezeichnet wurden 20 Unterrichtsstunden, jeweils gehalten in der zweiten Maiwoche der Jahre 2016 und 2017. Methodisch basiert die Auswertung der videographierten Stunden ebenfalls auf der Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2010) und Mayring (2015). Ausgewertet wurde mit der für Videoanalysen erweiterten Version MAXQDA 12. Als Codiereinheit wurden abgrenzbare Unterrichtsphasen, die von Lehrkräften wie von Lernenden initiiert sein können, definiert. „Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Bearbeiterin Stefanie Hölzlwimmer die von Langguth erarbeiteten distinkten Merkmale zur Lehrertypologie durch die Analyse der videographierten Unterrichtsstunden der befragten Lehrkräfte be-

⁹ Vgl. Schreiber & Bertram, 2018; vertiefend hierzu Hölzlwimmer, 2018.

stätigen konnte. Damit kann der Typologie bescheinigt werden, Voraussagewert für die Realisierung von Geschichtsunterricht zu haben“ (Schreiber & Bertram, 2018, S. 447).¹⁰

Mit Hilfe der Videoanalysen war es zudem möglich, die Gruppe der selektiven Nutzer zu differenzieren, in ‚selektive Nutzer mit Nähe zu den ablehnenden Nutzern‘ und ‚selektive Nutzer mit Nähe zu den Vollnutzern‘. „Die Ausrichtung des Unterrichts als schüler- vs. lehrerorientiert (mit den Merkmalen Mitarbeit, Differenzierung, leitende Fragestellung, Zielsetzung der Erarbeitungsphasen, Sozialformen), die Förderung historischer Kompetenzen, die Förderung digitaler Kompetenzen und die Nutzungsvarianten des mBooks konnten als distinkte Merkmale ausgewiesen werden“ (Schreiber & Bertram, 2018, S. 447f.).

In der Bachelorarbeit arbeitet Hölzlwimmer (2018) differenzierter heraus, wie die Vollnutzung bzw. Nichtnutzung des mBooks sich in der Art des Unterrichtens niederschlägt. Für vertiefende Analysen wird herangezogen, für welche Stunden Codes zu den Merkmalen Schülerorientierung und Kompetenzförderung vergeben wurden. Dies erfolgt mit Hilfe des Visual-Tool „Code-Relations-Browser“, das in MAXQDA 12 enthalten ist. Die Veranschaulichung der Ergebnisse erfolgt mit Hilfe einer Heatmap. Auf einer 2D-Matrix wird jedem Wert von 0 bis x eine Farbe zugewiesen. Dazu müssen die Ergebnisse des Code-Relations-Browsers zuerst als Comma-separated-values-Datei (.csv) abgespeichert werden und dann mit einem Heatmapgenerator in eine Heatmap übertragen werden. Die nachfolgende Visualisierung stammt von Hölzlwimmer. Sie zeigt, wie massiv sich der Unterricht der Vollnutzer und der ablehnenden Nutzer unterscheidet.

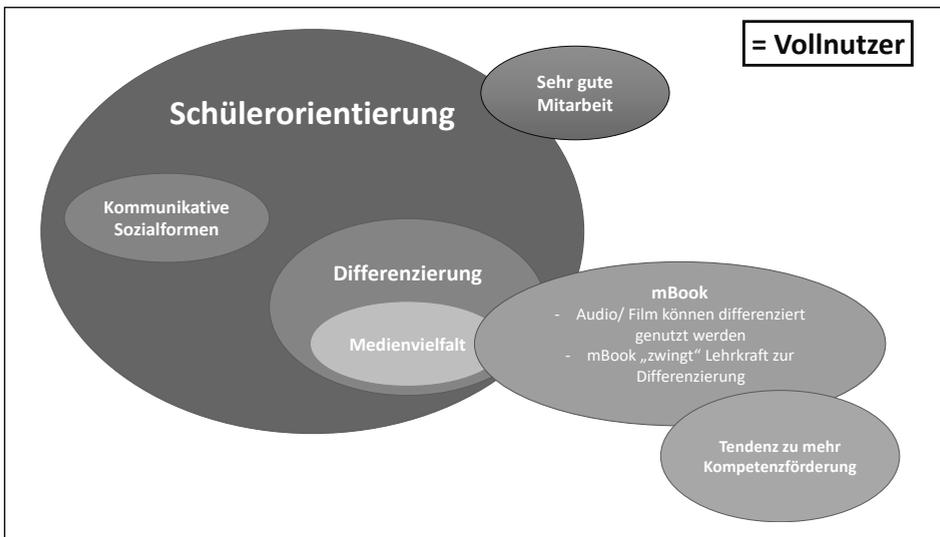


Abb. 5: Merkmale des Geschichtsunterrichts der „Vollnutzer“.

¹⁰ Vertiefend hierzu Hölzlwimmer, 2018.

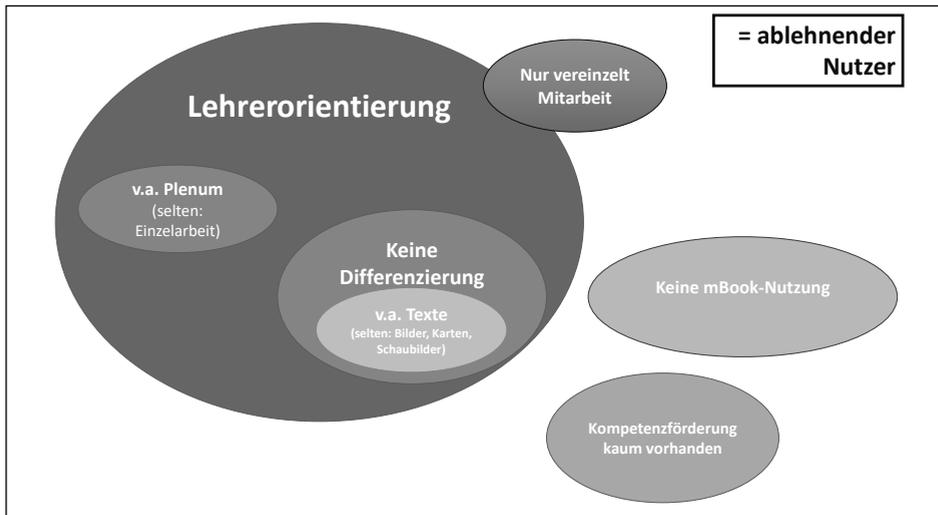


Abb. 6: Merkmale des Geschichtsunterrichts der „ablehnenden Nutzer“.

Dass die Vollnutzer des mBooks in ihren Stunden die Begriffs- und Methodenkompetenz kaum fördern, erklärt Hölzlwimmer aus der Anlage des mBooks: der Ausweis der Materialien als Quellen und Darstellung, die zur Erläuterung der Begriffe dienende Glossarfunktion, die Elemente Header, Transparenttext, Autorenavideos, die die den Kapiteln zugrunde gelegten Fragestellungen verdeutlichen und die Auswahl der Materialien begründen, unterstützen die Förderung von Begriffs- und Methodenkompetenz. Das mBook entlastet hier also die Lehrkraft, was die Vollnutzer erkennen, und eröffnet den Raum, gezielt die Entwicklung von Frage- und Orientierungskompetenz zu fördern.

2.7 Ausblick

Die Auswertung der Daten der Teilstudien erfolgte, dem Design der Studie und ihrer Anlage als Methodenmix entsprechend, bislang vor allem bezogen auf die Gesamtfragestellung, nämlich inwiefern der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung, u.a. durch das mBook Belgien, unterstützt werden konnte. Die Ergebnisse der Teilstudien stehen demzufolge nicht (nur) für sich, sondern werden jeweils aufeinander bezogen.

Sowohl die vorliegenden Datensätze, als auch die (ersten) Ergebnisse der Belgienstudie haben jeweils das Potential für weitere Nutzungen. Dabei können die Forschungen a) innerhalb der Teilstudien erfolgen, b) weitere, die Teilstudien aufeinander beziehende Zusammenhänge betrachten, c) die Anlage und Ergebnisse der Studie in anderen Kontexten aufgreifen, mit dem Ziel der Replikation oder der Erweiterung. Dies wird im Folgenden exemplarisch verdeutlicht, nicht zuletzt um so noch einmal

die Chancen eines Methodenmix für auf das komplexe Feld des Geschichtsunterrichts bezogene Studien zu verdeutlichen.

2.7.1 Weiternutzung der Daten/Vertiefungen innerhalb der Teilprojekte

Ersteres soll am Beispiel der Codierungen des mBooks verdeutlicht werden. Diese waren bislang vorrangig als Bestandaufnahme angelegt, um als Kontextdaten für Logfiles zu dienen. Die Nutzung z.B. für eine Schulbuchanalyse bezogen auf das mBook Belgien steht noch aus.

Dass die Datensätze erweitert werden können, womit zugleich Vertiefungen der Analyse einhergehen, zeigte kürzlich David Naaß in seiner Masterarbeit „Geschichte als Identität – Die logischen Grundlagen von Narrativität und Zeitlichkeit“ (Naaß, 2018) Es handelt sich dabei um eine Theoriearbeit; deren praktische Anwendbarkeit Naaß im Kapitel „Strukturanalytische Perspektive auf das mBook Belgien“ zeigt. Hierfür untersucht er u.a. die im mBook vorliegenden Aufgabenstellungen und stellt die Hypothese auf, dass auf Grundlage der Interaktion der Schülerinnen und Schüler mit diesen Aufgabenstellungen typen- oder individualspezifische Operationen zu identifizieren sein sollten. Für diese arbeitet er exemplarisch strukturanalytisch begründete Antwortmuster aus. – Die mBook-Analysen könnten durch solche Vertiefungen um weitere Codegruppen ergänzt werden.

Aufgrund des Mixed-Methods-Ansatzes der Belgienstudie können Vertiefungen in den Teilstudien auch für das Gesamtprojekt genutzt werden. Die Überlegungen, die David Naaß angestellt haben, können z.B. als weitere Kontextinformationen herangezogen werden, um Click- und Fokusergebnisse rund um Aufgabenstellungen zu klassifizieren und zu interpretieren.

2.7.2 Forschungen, die weitere, die Teilstudien aufeinander beziehende Zusammenhänge betrachten

In der Theoriebildung zu einem narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnis kommt Zeitverlaufsvorstellungen und deren Verbindung mit Sinnbildungsmustern hohe Bedeutung zu. An den vorliegenden Logfile-Daten kann man z.B. überprüfen, inwiefern die im Zusammenhang mit zeitlichen Strukturierungsprozessen stehenden Aufgaben des mBooks überhaupt und wenn ja, wie sie bearbeitet wurden.

Anhand der in den Logfile-Daten gespeicherten Benutzungsverläufe der Schülerinnen und Schüler (die auch die Beantwortung der Aufgabenstellung umfassen), können sodann die theoretisch angenommenen Muster mit den real vorfindlichen Mustern abgeglichen werden. Dies überprüft zum einen die Theoriebildung, erlaubt zum anderen individuellen historischen Denkprozessen nachzuspüren und so tiefere Einblicke in Ausprägungen insbesondere der historischen Orientierungskompetenz zu bekommen.

Spannend wäre es auch, der Frage nachzugehen, ob Zusammenhänge zwischen Lehrertypen und Nutzungsmustern der Lernenden nachweisbar sind. Eine These wäre hier, dass in den Klassen, die von Lehrkräften des Typs „Vollnutzer“ und „selektive Nutzer mit Nähe zu den Vollnutzern“ unterrichtet werden, Schüler tendenziell komplexere Strukturierungsprozesse vollziehen.

Zusammengefasst kann gesagt werden: Jede Vertiefung der Teilstudien liefert zugleich weitere Kontextdaten und ermöglicht damit auch Vertiefungen bei den Logfile-Analysen. Hier gibt es breites Potential, um die bestehende Blackbox der Schulbuchnutzung und ihrer Wirksamkeit weiter auszuleuchten.

Die vielfältigen Datenbestände der Belgienstudie können auch zur Kontextualisierung der längsschnittlichen Untersuchungen herangezogen werden. U.a. kann der bislang kaum bearbeitbaren Fragestellung nach einem Zusammenhang zwischen der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler und den sie unterrichtenden Lehrkräften nachgegangen werden. Wolfgang Wagner hat hierzu die ersten, bislang noch unveröffentlichten Berechnungen angestellt, bei denen er die Information, welche Lehrkräfte im Laufe der längsschnittlichen Erhebung welche Klassen unterrichtet haben, mit den quantitativ erhobenen Kompetenz-, Wissens-, und Motivationsdaten zusammenbringt.¹¹

Was in dieser vertiefenden Teilstudie noch nicht versucht wird, ist qualitative und quantitative Daten zusammen zu bringen. Vorerst wird nur gefragt, ob sich in den quantitativ erhobenen Kompetenzdaten grundsätzliche Abhängigkeiten zeigen, die sich durch Lehrerwechsel oder Klassenzugehörigkeit erklären. Ergebnisse einer quantitativen Studie werden durch quantitative Daten zum Lehrerwechsel und Klassenzugehörigkeit näher betrachtet. Die qualitativen Daten, die einzelne Lehrkräfte unterschiedlichen Typen zuweisen, wurden nicht berücksichtigt.

Diese nicht Berücksichtigung kann auch Indiz für eine Herausforderung für den Mixed-Methods-Ansatz verstanden werden: Es gilt, den Gap zwischen quantitativ und qualitativ arbeitenden Forschern zu schließen. Bislang nutzen quantitativ arbeitende Bildungsforscher qualitative Daten, wenn überhaupt, dann zur Illustration der eigenen Ergebnisse. Dies ist auch eine Folge dessen, dass die allermeisten der für quantitativ arbeitende Forscher maßgeblichen Journals Mixed-Methods-Ansätze, die auch qualitative Daten einbeziehen, bislang weitgehend ignorieren.

Dass damit Chancen vertan werden, soll am Beispiel der Belgienstudie in den letzten Kapiteln dieses Beitrags verdeutlicht werden. Zuerst werden zwei neue Studien skizziert, die Ergebnisse der Belgienstudie aufgreifen. Abschließend wird auf die Notwendigkeit und die Herausforderung der Langzeitarchivierung von Mixed-Methods-Datenbeständen eingegangen.

11 Zwischenergebnisse der Teilstudie wurden bei Jahrestagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung im Februar 2019 in Köln und der Teaching Quality Conference im März 2019 in Tübingen vorgestellt; die Publikation der Ergebnisse steht noch aus. Da die Ergebnisse dieser Teilstudie bislang noch nicht publiziert sind, wird hier auf eine Diskussion verzichtet. In der Tendenz lassen sich stärkere Effekte der Klassenzugehörigkeit als der Lehrkraft auf Wissens- und Kompetenzausprägungen der Schülerinnen und Schüler zeigen.

2.7.3 Weiternutzung der (ersten) Ergebnisse der Belgienstudie in neuen Studien

Die erkennbar gewordene, deutlich lehrerabhängige Nutzung des mBooks Belgien hat zur Folge, dass zu wenig Arbeitsphasen mitgeloggt werden konnten, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstverantwortlich arbeiteten. Darauf reagiert ein weiteres Projekt der KU Eichstätt-Ingolstadt zu digitalen Lehr- und Lernmitteln (Schreiber & Trautmannsberger, 2018), bei dem ebenfalls Logfile-Daten erhoben werden. Es ist so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler in einer mindestens zweistündigen Arbeitsphase eigenständig mit den digital vorliegenden Materialien arbeiten. Das DiMiL-Projekt (Digitale Module für inklusives Lernen; [www. DiMiL.de](http://www.DiMiL.de)) bietet Materialien für Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand in inklusiven Klassen an. Für die Auseinandersetzung mit dem Thema müssen mindestens vier Unterrichtsstunden vorgesehen werden, in zwei davon sollen die Schülerinnen und Schüler eigenständig an von ihnen selbst ausgewählten Themen und Materialien arbeiten. Fragestellungen und Materialien werden auf unterschiedlichen Niveaus angeboten und sind von unterschiedlicher Komplexität.

Durch diese Anlage erhöht sich das Potential der Logfile-Daten, Denkbewegungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und für die Interpretation zur Verfügung zu stellen. Die Annotation der Logfile-Daten erfolgt, wie bei der Belgienstudie, u.a. durch Codierungen des Arbeitsmaterials. Die Anlage der Belgienstudie, u.a. der Mixed-Methods-Ansatz, wird also beibehalten.

Ein weiteres Beispiel für die Vertiefung der Ergebnisse der Belgienstudie stellt das KLUG – Projekt dar, ein BMBF-Verbundprojekt zur empirischen Fortbildungs-Forschung eines Teams aus der Geschichtsdidaktik, Pädagogischen Psychologie und Sonderpädagogik (Laufzeit 2018–2021).¹² Aufgegriffen wird die Einsicht aus der Belgienstudie, dass das Vorlegen digital-multimedialer Lehr- Lernmedien, die auf die Unterstützung kompetenzorientiertes Lernens zielen, allein nicht ausreicht und dass deren Nutzung nicht zuletzt an Kontextbedingungen geknüpft ist, die die Lehrkräfte betreffen. In einem Kontrollgruppendesign (mit einer Wartekontrollgruppe, in der keinerlei Intervention geschieht) werden zwei die Belgienerfahrungen jeweils aufgreifende Fortbildungskonzepte miteinander verglichen. a) die Integration eines Lehrerhandbuchs in eine Lehrervariante des mBooks Gemeinsames Lernen, das Lehrkräften erlaubt, Fortbildungsangebote „on demand“ abzurufen; b) ein strukturiertes, acht inputs umfassendes blended Learning Konzept einer Fortbildung, das konsequent und interaktiv Geschichtslehrerkompetenzen für das Unterrichten in inklusiven Klassen vertiefen und erweitern will und dabei gezielt zur Nutzung des mBooks Gemeinsames Lernen anregt. Aus den vorliegenden Datenbeständen und den (ersten) Ergebnissen zu den den Studien innewohnenden Potentialen für Weiterarbeit leitet sich die Absicht ab, beides – Studien und das zugrunde liegendes Datenmaterial – der community über For-

12 InKLUsiv Geschichte Lehren. Ein Blended-Learning-Konzept für die Lehrkräftefortbildung, Forschungsverbund: Waltraud Schreiber, Ulrich Trautwein, Clemens Hillenbrand; im Rahmen der BMBF-Ausschreibung zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ vom 16. März 2016, Fördersumme: 635.120 Euro.

schungsdatenzentren zur weiteren Nutzung zur Verfügung zu stellen. Dass dafür Probleme zu überwinden sind, und darauf bezogen eine Antragstellung zur Forschungsförderung läuft, wurde bereits angesprochen.¹³ Worin Lösungsansätze bestehen könnten, wird abschließend skizziert.

3. Herausforderungen der Archivierung von Daten aus Verbundprojekten

Forschungsdatenzentren wie das des DIPF für qualitative Datenbestände, des GESIS für quantitative Umfrage- und Aggregatdaten und des IQB für Schulleistungsdaten, haben in den letzten Jahren rechtskonforme und qualitätsgesicherte Kriterien für Speicherung und Bereitstellung von Daten erarbeitet.

Ein Defizit liegt aber zum einen in Bezug auf die Dokumentation und Archivierung von vernetzten Datenbeständen interdisziplinärer Verbundprojekte der Bildungsforschung vor. Insbesondere in dem Fall, in dem diese in Schulen erhoben werden, bestehen hohe Ansprüche in Bezug auf die Dokumentation der Kontextbedingungen. Zugleich wäre hier, angesichts der immer restriktiver werdenden Genehmigungspraxis für Erhebungen an Schulen, der Bedarf an Nachnutzungen vorhandener Daten besonders hoch.

Das Defizit wird brennend, wenn in den Verbundprojekten auch Logfile-Daten erhoben werden. Für diese existieren aktuell weder Standards für die Beschreibung und Archivierung, noch hinreichend Erfahrungen zu einer verständlichen Darstellung für Forschungspartner aus anderen Disziplinen oder vice versa, Erfahrungen dazu, wie die Darstellung qualitativer oder quantitativer Daten modifiziert werden muss, damit diese in der Weiternutzung oder Nachnutzung optimal zur Annotation von Logfile-Daten nutzbar sind. Damit müssen allgemein gültige Standards für Forschungslogdaten definiert werden, die zudem benutzerfreundlich für interdisziplinäre Teams sind.

Es bietet sich an, der Entwicklungsarbeit die Reformstudie Belgien zugrunde zu legen. Die Besonderheit des Belgienprojekts besteht, wie oben gezeigt wurde, darin, dass die der Forschungsarbeit zugrundeliegenden Datenbestände neben Logfile-Daten auch quantitative Testdaten unterschiedlicher Ausrichtung (vgl. oben Kapitel 1.2) und qualitative Daten unterschiedlicher Art (Daten zur Schulbuchanalyse, Interviewdaten, Analysedaten zu videografierten Unterrichtsstunden) umfassen, die Teilstudien-spezifisch und bezogen auf eine übergreifende Fragestellung ausgewertet worden sind.

Damit können für einen Teil der Datensätze und für die Darstellung der entsprechenden Studien vorhandene Standards angewandt werden. In Bezug auf deren Vernetzung aber müssten neue Archivierungskonzepte entwickelt werden. Dies gilt nicht

13 Der nachfolgende Text bezieht sich auf den angesprochenen STABLE-Antrag.

nur für deren Rolle zur Kontextualisierung von Logfile-Daten, sondern auch für die Kontextualisierung von Längsschnittdaten oder qualitativen Daten.

Auf Basis der Belgienstudie könnte also eine Dokumentationsprozedur, ein Kontextstandard für Logfile-Daten und für relevante offline-Daten entwickelt werden. Diese sollen die Anforderungen der Auffindbarkeit und Interpretierbarkeit von Forschungsdaten reflektieren, die (1) einem komplexen Forschungsdesign entstammen, (2) in einem dynamischen Feld erhoben wurden und (3) umfangreichen Kontextualisierungsbedarf aufweisen. Für die Entwicklung allgemeingültiger Standards zur Erzeugung, Speicherung, Dokumentation und Weitergabe von Logdaten müssten folgende Punkte realisiert werden:

- Es soll ein allgemeines und nicht anwendungsbezogenes Datenformat erarbeitet werden, in das Logfile-Daten jeglichen Ursprungs überführt werden können. Entlang der Definition des Formats soll eine einheitliche Dokumentation verankert werden.
- Die Kontextualisierungen sollen, je nach Typ, entweder in das allgemeine Datenformat aggregiert werden (Bsp. Metadaten) oder im Fall von querliegenden Kontextualisierungen (Bsp. längsschnittliche Studien, Nutzertypologien), in weiteren Dateien abgelegt werden, für die wiederum ein allgemeingültiger Standard entwickelt wird, der alle bekannten querschnittlichen Kontextualisierungen generalisiert.
- Es soll eine einfach gehaltene Schnittstelle für zukünftige neue Kontextualisierungen entworfen werden.
- Es sollen Open-Source Bibliotheken mit entsprechenden Methoden und Prozeduren bereitgestellt werden, die in gängigen Programmierumgebungen (z.B. R, Python) einfache Anfragen an die Daten erlauben wie z.B. die Auflistung aller Nutzer-IDs in den Daten, die Ausgabe aller Sessions eines Nutzers, die Auflistung aller verfügbaren Kontexte eines Nutzers, die Ausgabe eines spezifischen Kontextes für einen Nutzer, die Auflistung der IDs aller Nutzer, die in einem bestimmten Zeitintervall auf eine bestimmte Schaltfläche geklickt haben, Quantitäten der Nutzung bestimmter annotierter Elemente usw. Die Funktionen in der Bibliothek verbinden daher die Logfile-Daten mit den jeweils vorhandenen Kontextualisierungen. Die Open-Source Bibliotheken soll also niederschwellig die Nutzung von Logdaten im Bildungsbereich unterstützen.

Die zu entwickelnden Standards sind von hoher Komplexität, deshalb ist die Erprobung und Verbesserung der entwickelten Standards eine eigenständige Aufgabenstellung. Sie soll an Daten anderer Verbundprojekte erfolgen, in denen – unter Beteiligung eines Projektpartners aus der Bildungsinformatik – mit Logdaten gearbeitet wird oder gearbeitet werden könnte.

Grundsätzlich geht es darum, die Archivierung von Daten und Studien zur Weiternutzung als Gemeinschaftsaufgabe zu verstehen, nicht nur von Einrichtungen und den abgebenden Forschenden, sondern auch von abgebenden Forschenden und For-

scherinnen und Forschern, die durch einen Methodenmix komplexen Feldern wie dem Unterricht gerecht werden wollen.

Literatur

- Bertram, C., Wagner, W., Trautwein, U., Schreiber, W. & Werner, M. (2019). Jugendliche und das mBook Belgien. Zu den Kompetenz- und Motivationsverläufen der Schülerinnen und Schülern (14 bis 18 Jahre). In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*. Bern: hep-Verlag. Manuscript submitted for publication.
- Bloom, H.S., Hill, C.J., Black, A.R. & Lipsey, M.W. (2008). Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1, 289–328.
- Boubekki, A., Jain, S. & Brefeld, U. (2018). Mining User Trajectories in Electronic Text Books, *International Conference on Educational Data Mining, 15–18 July 2018, Buffalo*. Verfügbar unter: http://educationaldatamining.org/files/conferences/EDM2018/papers/EDM2018_paper_97.pdf [29.9.2018].
- Boubekki, A., Kröhne, U., Goldhammer, F., Schreiber, W. & Brefeld, U. (2015). Toward data-driven analyses of electronic text books. In O.C. Santos, J. Boticario, C. Romer, M. Pechenizkiy, A. Merceron, P. Mitros, J.M. Luna, M.C. Mihaescu, P. Moreno, A. HersHKovitz, S. Ventura & M.C. Desmarais (Hrsg.), *Proceedings of the International Conference on Educational Data Mining, 26–29 June 2015, Madrid*. Verfügbar unter: <http://www.educationaldatamining.org/EDM2015/proceedings/poster592–593.pdf> [29.9.2018]
- Gautschi, P. (2010). Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 125–137.
- Höhlzwitter, S. (2018). *Welchen Einfluss hat das mBook auf den Geschichtsunterricht? Inhaltsanalytische Auswertung von 20 videographierten Unterrichtsstunden*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Körper, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Körper-Stiftung. (2017). *Geschichtsunterricht. Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH*. Verfügbar unter: https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/handlungsfeld_internationale-verstaendigung/pdf/2017/Ergebnisse_forsa-Umfrage_Geschichtsunterricht_Koerber-Stiftung.pdf [29.09.2018].
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langguth, T. (2018). *Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung. Die Erarbeitung einer Lehrertypologie am Beispiel des mBooks-Belgien*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Langguth, T., Schreiber, W. & Werner, M. (2019). Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung. Nutzertypen eines kompetenzorientierten und digitalen Schulbuchs am Beispiel des ,mBooks Belgien. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik, 17. Beiträge zur Tagung ,geschichtsdidaktik empirisch 17‘*. Bern: hep-Verlag. Manuscript submitted for publication.

- Lazarides, R., Gaspard, H. & Dicke, A. (2018). *Dynamics of classroom motivation. Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. Learning and Instruction*. doi.org/10.1016/j.learninstruc. 2018.01.012.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2015). *Rahmenplan Geschichte. Rahmenplan für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangunterrichts in der Regelsekundarschule*. Verfügbar unter: http://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/rahmenplaene_neu/RP_Geschichte_SEK_AU_T__2und_3_Stufe.pdf [16.08.2018].
- Naab, D. (2018). *Geschichte als Identität. Die logischen Grundlagen von Narrativität und Zeitlichkeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Reubold, J., Boubekki A., Strufe, T. & Brefeld, U. (2017). Infinite Mixtures of Markov Chains. In A. Appice, C. Loglisci, G. Manco, E. Masciari & W.R. Zbigniev (Hrsg.), *New Frontiers in Mining Complex Patterns* (S. 167–181). Wiesbaden: Springer.
- Rüsen, J. & Schreiber, W. (2019). Historische Begrifflichkeit. In W. Schreiber, B. Ziegler & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte*. Münster: Waxmann. Manuscript submitted for publication.
- Schreiber, W. (2018). Doppelte Kompetenzförderung durch digitale Lehr- und Lernmittel? *ZLB.KU. Zeitschrift Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 2, 39–48.
- Schreiber, W. & Bertram, C. (2018). Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhard (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 437–460). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreiber, W., Schöner, A. & Sochatzy, F. (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber, W., Sochatzy, F. & Ventzke, M. (2014). Zwischen Behauptung, Intention und Evidenz. Zur Notwendigkeit die Entwicklung von und die Arbeit mit elektronischen Schulbüchern empirisch zu begleiten. In M. Schuhen & M. Froitzheim (Hrsg.), *Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik* (S. 71–98). Münster: LIT.
- Schreiber, W. & Trautmannsberger, R. (2018). Empowerment und Partizipation als Ziele inklusiven Fachunterrichts. Digitale Module zur Unterstützung von Lehrkräften und SchülerInnen. In U. Bartosch, W. Schreiber & J. Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt- Ingolstadt* (S. 207–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber, W., Trautwein, U., Wagner, W. & Brefeld, U. (2019). Reformstudie Belgien, eine Effektivstudie zur Einführung von Rahmenplan und mBook. In W. Schreiber, B. Ziegler & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte*. Münster: Waxmann. Manuscript submitted for Publication.
- Sochatzy, F. (2016). *Das multimediale Schulbuch (mBook) – von der Theorie in die Praxis: Konzeption, Produktion und empirische Überprüfung eines multimedialen Geschichtsschulbuchs*. Eichstätt: Institut für digitales Lernen.
- Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA? Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [16.08.2018].

- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, Ch., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster: Waxmann.
- Ventzke, M., Sochatzy, F. & Schreiber, W. (Hrsg.). (2013). *mBook Geschichte Bd. 1 bis 5 für die Oberstufe des Gymnasiums in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Eichstätt: IDL.

Holger Thünemann

Zwischen analogen Traditionen und digitalem Wandel

Lernen und Lehren mit Geschichtsschulbüchern im 21. Jahrhundert

1. Einleitung: Ungelöste Probleme und neue Herausforderungen

Die Frage nach dem „idealen“ Schulbuch (Rüsen, 1992), also nach der Relevanz, Eignung, Qualität und Zeitgemäßheit von Geschichtsschulbüchern für historische Lehr-Lernprozesse ist alles andere als neu. Sie stellt sich nicht erst im digitalen Zeitalter, sondern beschäftigte bereits die Schulbuchautoren des 19. Jahrhunderts. Wilhelm Herbst, neben Friedrich Kohlrausch einer der wohl profiliertesten geschichtsdidaktischen Autoren des 19. Jahrhunderts, äußerte sich zu dieser Frage vor 150 Jahren folgendermaßen:

„Immer wieder erheben sich einzelne Stimmen, bald schüchtern, bald dreister, man brauche überhaupt kein Lehrbuch; auch das altbeliebte Nachschreiben (vielleicht taucht gelegentlich auch das weiland Dictieren wieder auf) sei so übel nicht, es spanne die Aufmerksamkeit, beschäftige Hände und Köpfe der Schüler u.s.w. – Bei dem Urtheil über diese Rückfälle in alten Schlendrian lasse ich den Gegengrund bei Seite, daß wenigstens auf preußischen Schulen durch zwei Verfügungen aus den Jahren 1834 und 1857 ein Leitfaden geboten und die Heftschreiberei verboten ist [...]. Aber in diesem Fall hat die Behörde wirklich einem Nothstand ein Ende gemacht. Es war außerordentlich bequem, ‚nach eigenen Heften zu lesen‘ und ungebunden die Subjectivität walten zu lassen, aber es war alles eher als praktisch und schulmäßig. Wir glauben gewiß nicht mit einer vergangenen Pädagogik an die methodischen Wunderwirkungen von Lehrbüchern, aber um so fester sind wir überzeugt, daß durch ein praktisches Geschichtslehrbuch auch hier ein unentbehrliches Moment der Zucht geschaffen werde. [...] Ohne Lehrbuch wird es für den Lehrer sehr schwer, ein bestimmtes Maß und eine richtige Stoffvertheilung inne zu halten; es wird ohne diese Schranke und Grundlage die Versuchung für ihn größer, in den verderblichen Docier- und Katheder-Ton zu fallen; es wird dem jüngeren Lehrer namentlich die praktische Methodik entzogen, die in jedem durchdachten Lehrbuch implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht. [...]

So sehr ich aber das Heil des Geschichtsunterrichtes [...] in einer gesunden Methodik und einem von dieser getragenen Leitfaden sehe, so doch mit nichten das volle Heil. Die gebuchte Norm eines Compendiums soll keineswegs Ein und Alles sein und den Lehrer verdrängen wollen. Zu einer gesunden Methode gehört eben der Lehrer als der Hauptfactor mit und zwar nicht bloß als der Executor der gegebenen Grundzüge, sondern als die lebendig gestaltende, frisch und künstlerisch schaffende Person. Nur von Person zu Person kommt Leben. Von dem Lehrer, in dem das geschichtliche Leben Gestalt gewonnen, von seiner Liebe, seinem Zorn, seiner patriotischen Erhebung, die den Schüler berührt und ergreift, von seiner religiösen Gesinnung, die in der Vielheit die leitende Einheit fest-

hält, geht doch allein das Gepräge der Facta aus. [...]“ (Herbst, 1869, S. 9ff., zitiert nach Jacobmeyer & Thünemann, 2018, S. 190f.)

Fragt man nach den zentralen Thesen des Autors, so fällt zunächst auf, dass Herbst die Auffassung, man könne Geschichte ohne Lehrbuch unterrichten, scharf zurückweist. Er kritisiert „Rückfälle in alten Schlendrian“ und lobt stattdessen „zwei Verfügungen aus den Jahren 1834 und 1857“, durch die die Verwendung eines „Leitfaden[s]“ in preußischen Schulen verpflichtend wurde. Auf diese Weise sei ein didaktischer „Nothstand“ behoben worden, denn das Schulbuch sei „ein unentbehrliches Moment der Zucht“ sowohl für Lehrer als auch für Schüler und es garantiere eine „praktische Methodik“, die „in jedem durchdachten Lehrbuch implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht“. Trotz dieser geradezu euphorischen Einschätzung, die sicher auch mit der Textsorte zusammenhängt, macht Herbst allerdings eine wesentliche Einschränkung. Das „Heil des Geschichtsunterrichts“ hänge zwar ganz wesentlich vom Geschichtsschulbuch ab, der „Hauptfactor“ einer gelungenen Methode sei aber der Lehrende.

Ein Vergleich zwischen dem 19. und dem 21. Jahrhundert lässt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich ins Auge fallen. Der klassische Leitfaden ist längst kombinierten Lern- und Arbeitsbüchern gewichen, die im Zeitalter der Digitalisierung ihr mediales Format zunehmend zu verändern oder zumindest zu ergänzen beginnen.¹ „Patriotische Erhebung“ gehört nach den tiefen Zäsuren und Verwerfungen des 20. Jahrhunderts, aber auch infolge der Weiterentwicklung der Fachdidaktik und ihres Wissenschaftsverständnisses heute nicht mehr zu den Qualitätsmerkmalen geschichtsdidaktischer Professionalität. Zumindest galt das bis vor kurzem für weite Teile Europas; aber es ist keineswegs sicher, dass dies angesichts erheblicher Renationalisierungstendenzen in Deutschland, Europa und der Welt auch in Zukunft so bleiben wird.² Die Einschätzung, dass Lehrer (von Lehrerinnen war im 19. Jahrhundert noch nicht die Rede) der „Hauptfactor“ erfolgreicher historischer Lernprozesse sind, ist dagegen erstaunlich anschlussfähig an den gegenwärtigen Forschungsstand (Blömeke, 2009; Hattie, 2011; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2017; Thünemann, 2016, S. 43ff.). Ob und inwieweit sich der Stellenwert und das mediale Format des Schulbuchs in diesem Zusammenhang verändert haben bzw. verändern sollen, muss zwar weiterhin intensiv diskutiert werden. Neuere empirische Befunde deuten aber darauf hin, dass man auch im digitalen Zeitalter von einer bislang „ungebrochene[n] Dominanz des analogen Geschichtsschulbuchs“ ausgehen kann (Bernhard & Kühberger,

1 Zur typologischen Vielfalt von Schulbüchern vgl. Jacobmeyer, 2011; Schönemann & Thünemann, 2010, S. 49–80 und Thünemann, 2018a, S. 350–353. Zu digitalen Schulbüchern vgl. Bernhard & Kühberger, 2018; Schreiber, Sochatzy & Ventzke, 2015 und Tribukait, 2018. Einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand bieten Bramann, Kühberger & Bernhard, 2018; Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014; Fuchs & Bock, 2018; Gautschi, 2018; Handro & Schönemann, 2011; Kühberger & Mitnik, 2015 sowie Sauer, 2016. Zur empirischen Dimension vgl. außerdem von Borries, Fischer, Leutner-Ramme & Meyer-Hamme, 2005.

2 Zu Osteuropa vgl. beispielsweise Götz, Roth & Spiritova, 2017.

2018, S. 440; Sauer, 2018). Zugleich stehen Lehrerinnen und Lehrer, die mithilfe von Schulbüchern Geschichte unterrichten wollen, heute jedoch vor einer Reihe von Herausforderungen, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass seit langem ungelöste geschichtsdidaktische Probleme durch neuere gesellschaftliche, fachwissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen an Brisanz gewinnen.

Abgesehen vom Aspekt der Digitalisierung, der in jüngster Zeit durch gezieltes politisches Agenda-Setting ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt ist, geht es erstens um die geschichtsdidaktische Dauerfrage der Inhaltsauswahl, denn das Spektrum potentiell gegenwartsrelevanter historischer Themen hat sich in Zeiten der Globalisierung noch einmal erheblich erweitert.³ Eine ethnozentrische Dominanz der Nationalgeschichte, wie sie für den Geschichtsunterricht lange Zeit typisch war und es teilweise bis heute ist, wird den veränderten Orientierungsbedürfnissen in der Migrationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts jedenfalls nicht mehr gerecht (Höhne, Kunz & Radtke, 2005; Otto, 2018). Zweitens hat sich das geschichtstheoretische Profil des Faches durch ein klares „Bekenntnis zum Konstruktivismus“ (Schönemann, 2016, S. 48) in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten deutlich verändert. Ob dieses „Bekenntnis“ im Prozess der Schulbuchkonstruktion bereits hinreichend berücksichtigt worden ist, muss für die neueste Generation von Schulbüchern auf breiter empirischer Basis dringend genauer untersucht werden. Und drittens wissen wir zwar nicht erst seit der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte des Post-PISA-Zeitalters, dass Geschichte ein Denkfach ist bzw. sein soll.⁴ Aber trotzdem sind durch das bildungspolitisch zurzeit favorisierte Kompetenzparadigma die Anforderungen an historische Lehr-Lernprozesse insgesamt deutlich gestiegen. Und das kann für die geschichtsdidaktische Konzeption von Schulbüchern, insbesondere für den Bereich der Aufgabenkultur, nicht folgenlos bleiben.⁵

2. Herausforderungen der Schulbuchkonzeption

Im Folgenden soll an ausgewählten Beispielen diskutiert werden, inwieweit aktuelle Schulgeschichtsbücher als didaktische Medien⁶ und Akteure historischer Lehr-Lern-

3 Zum Problem der Stofffülle und „Überbürdung“ als Thema der geschichtsdidaktischen Diskussion des 19. Jahrhunderts vgl. mit weiterer Literatur Jacobmeyer & Thünemann, 2018, S. 10 und S. 16 mit Anm. 73.

4 Zum Konzept historischen Denkens in der geschichtsdidaktischen Diskussion des 19. Jahrhunderts vgl. Junge, 1886, S. 9f. und Jacobmeyer & Thünemann, 2018, S. 13f

5 Zum Stand der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte vgl. Barricelli, Gautschi & Körber, 2012 und Handro & Schönemann, 2016. Zum Thema Aufgaben vgl. beispielsweise Altun, Günther & Oleschko, 2015; Bramann, 2018; Heuer & Resch, 2018 und Thünemann, 2013. Zur noch ausstehenden „Integration von literaler und historischer Kompetenzentwicklung“, die für die Schulbuchkonstruktion und Schulbuchnutzung in diesem Zusammenhang ebenfalls besonders relevant ist, vgl. Handro, 2018, Zitat S. 279. Zum Thema Sprachbildung im Allgemeinen vgl. außerdem Granemann, Oleschko & Kuchler, 2018.

6 Zur Medialität von Schulbüchern vgl. Ahlrichs & Macgilchrist, 2017 und Macgilchrist, 2018.

prozesse einen Beitrag dazu leisten können, den skizzierten Herausforderungen gerecht zu werden. Die empirische Grundlage bilden 19 aktuell in Nordrhein-Westfalen zugelassene Schulgeschichtsbücher in analoger Form, außerdem das *mBook Geschichte*,⁷ das trotz elaborierter Marketingstrategien in der Praxis offenbar auf teilweise erhebliche Vorbehalte stößt.⁸ Es handelt sich also um eine regionale Stichprobe, die die Sekundarstufen I und II umfasst und die sich auf die Lehrwerke der für den Schulbuchmarkt im bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland maßgeblichen Verlage konzentriert. Zu Vergleichszwecken wurden für die Sekundarstufe I Lehrwerke der jüngsten und der dieser vorausgehenden Schulbuchgeneration ins Sample aufgenommen.

2.1 Historische Themen: Zwischen nationaler Zentrierung und Globalisierung

Der erste Aspekt soll hier bewusst nur kurz angesprochen werden, weil die Entscheidungsspielräume in der Schulbuchproduktion diesbezüglich stark von den Vorgaben der Lehrpläne abhängen: Welche historischen Themenschwerpunkte sind in aktuellen Schulgeschichtsbüchern erkennbar? Diese Frage betrifft historische Epochen, Sektoren und Räume gleichermaßen, und ihre Beantwortung hängt nicht zuletzt davon ab, auf welche Jahrgangsstufe des Geschichtsunterrichts man die Analyse fokussiert. Zumindest für die abiturrelevante Qualifikationsphase ist der Befund trotz in den letzten Jahren erkennbarer Bemühungen um Differenzierung und Pluralisierung jedoch relativ eindeutig. Im Zentrum stehen politikgeschichtliche Zugriffe auf die deutsche, teilweise auch europäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Symbolisch verdichtet zeigt sich diese Zentrierung wohl am besten anhand des Bildprogramms der Schulgeschichtsbücher.⁹ Ganz besonders gilt dies für ihre Cover, die für die visuelle Rezeption von maßgeblicher Bedeutung sind. Hier dominieren eindeutig Bezüge zur deutschen Geschichte. Die Schulbücher *Horizonte* (SB15), *Geschichte und Geschehen* (SB16) sowie *Zeiten und Menschen* (SB18) zeigen alle, wenn auch in verschiedenen Kontexten, die Deutschlandflagge. In zwei von drei Fällen¹⁰ spielt für die visuelle Gestaltung des Covers das Brandenburger Tor als Symbol deutscher Teilung und wiedergewonnener Einheit eine zentrale Rolle. Und auf dem Cover des Schulbuchs *Geschichte und Geschehen* ist „Der erste Spatenstich“ abgebildet (SB16, S. 2), ein Gemälde von Matthias Koeppel aus dem Jahr 1997, das auf den Baubeginn des neuen Bundeskanzleramts in Berlin verweist und in dessen Zentrum Helmut Kohl, der „Kanzler

7 Vgl. dazu im Einzelnen die Übersicht am Ende dieses Aufsatzes.

8 Vgl. Welbers, 2017, S. 64f.: „Der digitale Geschichtsunterricht mit der Software *mBook* unterscheidet sich in didaktischer Hinsicht kaum vom analogen. [...] Die Arbeit mit dem *mBook* hat deutlich gezeigt, dass die Schüler bei ihrer bisherigen Nutzung von digitalen Medien kaum spezifische Kompetenzen erworben haben.“

9 Vgl. zu diesem Thema Heinze & Matthes, 2010.

10 SB15, SB18.

der Einheit“ steht. Auch hier geht es also offenbar um die visuelle Repräsentation nationaler Größe.¹¹

Gleichzeitig gibt es aber auch Hinweise darauf, dass sich aktuelle Schulgeschichtsbücher den Herausforderungen der Globalisierung im Sinne einer von Rolf Schörken bereits vor knapp vier Jahrzehnten programmatisch eingeforderten „Didaktik des Fremdverstehens“ zunehmend stellen.¹² Ein Beispiel dafür ist das siebte Kapitel des Schulbuches *Geschichte und Geschehen* für die letzte Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I. In diesem Kapitel geht es um „Die Welt nach 1990“ und um die Frage, welche Möglichkeiten internationale Gemeinschaften, wie die UNO oder die EU, angesichts eines wachsenden „Gefälle[s] zwischen armen und reichen Ländern“ haben, „ausgleichend und friedensstiftend“ auf globale politische Entwicklungen einzuwirken. Visuell eröffnet wird dieses Kapitel durch eine Abbildung der „Ankunft von Flüchtlingen am Dortmunder Bahnhof“ im September 2015, auf der man ein Transparent mit der Aufschrift „Refugees Welcome“ erkennen kann (SB12, S. 256f.). Ob dieses Bild und die gerade zitierte Bildunterschrift im Sinne Schörkens dazu beitragen können, dass „Fremdes“ aufhört, fremd zu sein, oder ob Prozesse des *Othering* auf diese Weise – möglicherweise auch gegen die Intention von Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren – eher fortgeschrieben werden, ist eine Frage, die sich letztlich nur empirisch beantworten lässt. Deshalb sind dringend entsprechende Rezeptionsstudien notwendig.¹³

2.2 Geschichtstheoretisches Profil: Kontingenz und Konstruktcharakter?

Neben der Frage, wie sich historische Themen für den Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts adäquat bestimmen und fachwissenschaftlich angemessen darstellen lassen, besteht eine zweite Herausforderung der Schulbuchkonzeption darin, Geschichte auch in geschichtstheoretischer Hinsicht auf einem reflektierten Niveau zu thematisieren. Einerseits geht es um Geschichte im Sinne vergangener Ereignisse, Sachverhalte und Entwicklungszusammenhänge, andererseits um historische Dar-

11 Dass Schülerinnen und Schüler das Groteske und Persiflierende, das Koeppels Werken zugeschrieben wird, erkennen, ist eher unwahrscheinlich, zumal dann, wenn seine Bilder, wie in diesem Fall, oben massiv beschnitten sind. Vgl. <https://www.stadtmuseum.de/aktuelles/matthias-koeppe> [26.10.2018].

12 Schörken, 2017 [1980], S. 323f.: „Die globalen Probleme sind uns unmittelbar auf den Leib gerückt, sie müssen in der näheren oder weiteren Zukunft gelöst, und die Jugend muss darauf vorbereitet werden. – Den Gefährdungen entsprechen aber auch Chancen. Die unterschiedlichen Kulturen können einander näher kommen, können sich kulturell bereichern [...]. Für die heranwachsende Generation muss der Blick nach außen rechtzeitig geöffnet werden. In der kleiner werdenden Welt bleibt immer weniger ‚fremd‘. Wir können es uns nicht mehr leisten, ganze Erdteile und riesige Bevölkerungsgruppen außerhalb unseres historischen Bewusstseins zu halten als das Außenstehende und Nichtzugehörige. Die Menschen rücken näher zusammen; wir müssen das Fremde besser verstehen lernen.“

13 Vgl. dazu mit wichtigen Ansätzen Rass & Ulz, 2018.

stellungen, um die Entstehung dieser Darstellungen im Zusammenspiel von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (Jeismann, 1985), also um Geschichte als Konstrukt, das, ausgehend von sich wandelnden historischen Fragestellungen, in geschichtskulturellen Kontroversen stets aufs Neue ausgehandelt wird.

Um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler ein teleologisch verengtes Geschichtskonzept entwickeln, und um sie dafür zu sensibilisieren, dass sich geschichtlicher Wandel nicht ausschließlich nomologisch oder intentional erklären lässt, ist es notwendig, den Faktor historischer Kontingenz zu berücksichtigen (Rüsen, 1986, S. 36ff.). Mit anderen Worten: Historische Entwicklungen sind niemals zwangsläufig. Immer sind historische Alternativen denkbar, mit denen sich vor allem die kontrafaktische Geschichtsschreibung beschäftigt (Demandt, 2011; Bernhardt, 2018, S. 138ff.).

In aktuellen Schulgeschichtsbüchern gibt es einerseits Hinweise darauf, dass bereits Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit dieser geschichtstheoretischen Erkenntnis konfrontiert werden sollen. Im ersten Kapitel des Schulbuchs *Geschichte und Geschehen* für den Anfangsunterricht der Sekundarstufe I wird der Geschichtsbegriff problematisiert. In diesem Zusammenhang regt Michael Sauer, der Autor des Kapitels „Was ist eigentlich Geschichte?“, seine Adressatinnen und Adressaten in überzeugender Weise dazu an, darüber nachzudenken, „ob nicht vielleicht [auch] andere [historische] Entwicklungen möglich gewesen wären“ (SB10, S. 12). Andererseits gibt es aber auch Beispiele dafür, dass die Kontingenz von Geschichte weitgehend unberücksichtigt bleibt und die Standards geschichtstheoretischer Reflexion somit deutlich unterschritten werden. Im *mBook Geschichte* etwa wird die Weimarer Republik primär unter dem Gesichtspunkt ihres Scheiterns, also von ihrem Ende her thematisiert. Die Überschrift dieses Kapitels lautet: „Weimarer Republik – Eine Demokratie scheitert“ (SB20, Kapitel 36.1). Und die das Kapitel abschließende Fragestellung „Warum musste die Weimarer Republik scheitern?“ (SB20, Kapitel 36.7) ist sprachlich, zumindest auf den ersten Blick, enorm missverständlich, weil sie ebenfalls den Eindruck nahelegt, dieses Scheitern sei historisch alternativlos gewesen.¹⁴

Fragt man nach der zweiten Begriffsbedeutung, also nach Geschichte im Sinne historischer Darstellungen, so zeigt sich zumindest in den Einleitungskapiteln aktueller Schulgeschichtsbücher ein klares Bekenntnis zum Konstruktivismus. Geschichte wird theoretisch profiliert als retrospektives, perspektivegebundenes Konstrukt, das sich in Abhängigkeit von bestimmten Erkenntnisinteressen und Fragestellungen immer wieder neu konstituiert und für das nicht nur Vergangenheits-, sondern ebenso Gegenwarts- und Zukunftsbezüge konstitutiv sind. Im *mbook Geschichte* heißt es beispielsweise:

„Du siehst: Es gibt keine ‚richtige‘ Geschichte, die sich niemals ändern wird. Menschen erzählen Geschichte immer wieder neu, weil sich ihre Fragen und Probleme im Laufe der Zeit ändern und weil sie vielleicht auch neue Quellen der Vergangenheit finden.“¹⁵

14 Zum Forschungsstand vgl. Kolb & Schumann, 2013.

15 SB20, Kapitel 1. Vgl. SB01, S. 10 und SB10, S. 12.

Jenseits programmatischer Absichtsbekundungen spielt die Zukunftsdimension von Geschichte in aktuellen Schulgeschichtsbüchern allerdings allenfalls eine randständige Rolle (Thünemann, 2018a, S. 357ff.).¹⁶ Um Schülerinnen und Schülern die Gegenwartsrelevanz von Geschichte plausibel zu machen, lassen sich in jüngster Zeit zwei Strategien identifizieren. In der Neubearbeitung des Schulbuches *Geschichte und Geschehen* beispielsweise arbeitet man auf den Auftaktdoppelseiten inzwischen konsequent mit visuellen Bezügen zur aktuellen Geschichtskultur (Thünemann, 2018b), um die „anwesende Abwesenheit der Vergangenheit“ (Landwehr, 2016) in der Gegenwart zu thematisieren. Das Kapitel zum Nationalsozialismus und zum Zweiten Weltkrieg etwa wird visuell eröffnet durch eine Abbildung von „Stolpersteinen“, die an die Vertreibung und Vernichtung jüdischer Bürgerinnen und Bürger während der NS-Zeit erinnern sollen (SB12, S. 92f.). Ein Vergleich mit der Vorgängerausgabe des gleichen Schulbuchs zeigt, dass solche geschichtskulturellen Gegenwartsbezüge noch vor wenigen Jahren nicht zur geschichtstheoretischen Profilschärfung genutzt wurden. Hier sind ausschließlich zeitgenössische Bilder aus den Jahren 1933 bis 1945 abgedruckt (SB06, S. 92f.). Neben der partiellen Integration geschichtskultureller Gegenwartsbezüge in konventionelle Schulbuchformate gibt es inzwischen auch eine Reihe innovativer Themenbände, die sich konsequent auf geschichtskulturelle Repräsentationen von Vergangenheit in der Gegenwart konzentrieren. Ein gelungenes Beispiel dafür ist der von Oliver Näpel bearbeitete Band *Geschichte im Film und in den Neuen Medien* (SB19).

Eine zweite Strategie – bislang offenbar ein Alleinstellungsmerkmal des *mBook*, das sich allerdings leicht in analoge Formate übertragen ließe, weil es kein spezifisch digitales Profil hat – besteht in der Integration von Interviews im Videoformat, in denen die Verfasser¹⁷ die Relevanz ihres Themas erläutern und ihre historischen Fragestellungen bzw. didaktischen Zielsetzungen offenlegen. Ebenso wie das *mBook* könnten auch analoge Schulbücher auf diese Weise „Konstruktionstransparenz“ (Schreiber, Sochatzy & Ventzke, 2015, S. 184) herstellen. So kann deutlich werden, dass Geschichte überhaupt erst auf der Grundlage bestimmter Fragestellungen, Theorien und Konzepte, Methoden und Darstellungsformen entsteht.

Eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Autorenvideos zeigt allerdings, dass diese Strategie der Konstruktionstransparenz und der damit verbundenen geschichtstheoretischen Profilschärfung in verschiedener Qualität realisiert wird. Sehr überzeugend ist beispielsweise Florian Sochatzys Beitrag zum Thema Imperialismus (SB20, Kapitel 33). Es gibt aber auch Beispiele, die zu geschichtstheoretischen Irritationen führen, weil sich darin ein Defizit in der Reflexion von Begriffen, Deutungsmustern und historischen Anachronismen zeigt. In einem Autoreninterview zum Thema „Römisches Reich. Von der Republik zum Kaiserreich“ heißt es:

16 Zu einer anderen Einschätzung, allerdings mit Blick auf die 1950er und 1960er Jahre, kommt Schmitz-Zerres, 2018.

17 Bis auf eine einzige Ausnahme sind es tatsächlich nur Verfasser, keine Verfasserinnen.

„Als ich mir angeschaut habe, wie eine winzige Stadt so ein riesiges Weltreich beherrschen kann, da kam ich zu der Frage, was Herrschen überhaupt bedeutet. Bedeutet es, dass der Kaiser in Rom dem Germanen in Nordrhein-Westfalen befehlen konnte, was er zum Frühstück isst? Eher nicht.“ (Benjamin Bräuer, SB20, Kapitel 5)

Und im Interview zu Beginn des Kapitels „Fall des Eisernen Vorhangs und Deutsche Vereinigung“ äußert der Autor:

„Ich finde, die Friedliche Revolution in der ehemaligen DDR ist ein tolles Beispiel dafür, dass wir als Bürger auch wirklich was verändern können. [...] Fakt ist, da hat sich richtig was getan, weil die Menschen Veränderungen wollten. Die DDR ist nicht implodiert oder an ihren Schulden zugrunde gegangen, sondern das hatte auch ganz besonders was damit zu tun, dass die Leute Veränderungen wollten. Und das ist eigentlich ne gute Geschichte.“ (Johannes Grapentin, SB20, Kapitel 40)¹⁸

In gewisser Hinsicht, nämlich im Sinne exemplarischen Erzählens (*historia magistra vitae*), könnte man tatsächlich argumentieren, dass das „ne gute Geschichte“ ist.¹⁹ Allerdings verzichtet der Verfasser in seinem Interview darauf, das Deutungsmuster der Friedlichen Revolution hinsichtlich seiner historischen Erklärungskraft zu reflektieren, er ebnet historisch-begriffliche Kontroversen (Wende, Revolution oder Implosion?) ein und nimmt eine eindeutige, vielleicht auch einseitige Gewichtung der Gründe für das Ende der SED-Diktatur vor. Dies führt zu einem Verlust an historischer Kontroversität, obwohl sich gerade anhand historischer Kontroversen besonders gut der Konstruktcharakter von Geschichte demonstrieren ließe. Trotz erkennbarer Fortschritte in den vergangenen Jahren bleiben gerade im Bereich historischer Kontroversität sowohl analoge als auch digitale Schulbücher noch deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurück. Dabei bestünde gerade für digitale Schulbücher die Möglichkeit, geschichtskulturelle Kontroversen der Gegenwart stärker zu berücksichtigen, als dies bisher der Fall ist.²⁰

18 Vgl. dagegen ebd. den deutlich gelungenen Text zu Beginn von Kapitel 40.1: „Die DDR gibt es seit 1990 nicht mehr. Historiker sprechen im Zusammenhang mit ihrem Ende von der ‚Friedlichen Revolution‘. Die Diktatur der SED wurde beendet, freie Wahlen abgehalten und die beiden deutschen Staaten DDR und BRD vereinigt. Aber kann es das wirklich geben, eine friedliche, also unblutige Revolution? Wie ist das abgelaufen? Hat sich die SED nicht gegen ihren Machtverlust gewehrt? Hat das Ministerium für Staatssicherheit sich zurückgehalten? Und wie haben es die Menschen in der DDR geschafft, einen friedlichen Wandel in der Gesellschaft zu organisieren? Und welche Rolle spielte die Sowjetunion bei all dem? Sie war doch die Führungsmacht des Ostblocks und hatte immer das letzte Wort. In diesem Kapitel möchte ich dir Antworten auf diese Fragen ermöglichen und danach fragen, was ausschlaggebend für den Untergang des Sozialismus in der DDR war. Welche Faktoren haben die ‚Friedliche Revolution‘ begünstigt. Du musst selbst entscheiden, welche Faktoren du am wichtigsten findest.“

19 Zu unterschiedlichen Typen historischen Erzählens vgl. Rösen, 2013, S. 209–215.

20 Ein gutes Beispiel ist dagegen SB11, S. 246f. (Straßenumbenennungen).

2.3 Geschichtsdidaktische Konzeption: Aufgaben und Operatoren

Ich komme zum dritten Aspekt, der geschichtsdidaktischen Konzeption von Schulgeschichtsbüchern. Ein wesentlicher, vielleicht sogar der beste Indikator für die Qualität dieser Konzeption ist die Aufgabenkultur. Anhand der Aufgabenkultur lässt sich analysieren, welche didaktischen Strategien bzw. Strukturen in Schulbüchern zur Verfügung gestellt werden, um historisches Lernen anzuregen, historisches Denken einzuüben und historische Lernprozesse zu evaluieren und zu reflektieren. Leitfragen auf den Auftaktdoppelseiten oder zu Beginn der Darstellungstexte haben die Funktion, Lernprozesse zu initiieren. In der neuesten Generation von Schulgeschichtsbüchern wird dieses geschichtsdidaktische Konzeptionsprinzip meist konsequent realisiert.²¹ Empirische Analysen deuten allerdings darauf hin, dass solche Leitfragen nur in wenigen Fällen Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen. Ausnahmen bestätigen die Regel.²² Viele Leitfragen bleiben dagegen ahistorisch.²³ Arbeitsaufträge am Ende der Arbeitsteile dienen der Einübung bestimmter historischer Denkopoperationen. Diesbezüglich deuten empirische Befunde seit Jahrzehnten darauf hin, dass Aufgaben, die auf anspruchsvolle historische Denkleistungen abzielen, „stark unterrepräsentiert“ sind.²⁴ Doppelseiten am Ende eines gesamten Schulbuchkapitels haben prinzipiell das Potential der Lernevaluation. Zur Reflexion über die Relevanz historischer Erkenntnis, die gerade für kompetenzorientiertes historisches Lernen von besonderer Bedeutung ist, werden diese Schulbuchelemente jedoch bisher kaum genutzt (Lankes & Thünemann, 2017, S. 949ff.). Allerdings gibt es bemerkenswerte Ausnahmen. Dafür zwei Beispiele: In einem Fall werden die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von einer Abbildung, die den „Sturz der Statue des Christoph Kolumbus in Caracas“ im Oktober 2004 zeigt, dazu aufgefordert zu diskutieren, ob Kolumbus „ein verehrungswürdiger Entdecker oder ein Verbrecher“ war (SB11, S. 69). In einem anderen Fall sollen sie die Frage erörtern, ob der 31. Oktober, also der sogenannte Reformationstag, dauerhaft zum Feiertag erklärt werden soll (SB11, S. 92). In beiden Fällen sind anspruchsvolle Prozesse der historischen Urteilsbildung und vor allem die kategoriale Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteilen notwendig, um die gestellten Reflexionsaufgaben angemessen zu bearbeiten. Zugleich kann Schülerinnen und Schülern so bewusst werden, dass es nur auf der Basis historischer Kenntnisse und Kompetenzen möglich ist, geschichtskulturelle Diskurse der Gegenwart zu erschließen und aktiv an ihnen teilzunehmen.

21 Vgl. z.B. SB10, SB11, SB12.

22 Vgl. z.B. SB10, S. 92: Die Leitfrage ist hier: „Griechenland – die Wiege unserer Kultur?“ Allerdings handelt es sich offenbar um eine tendenziell rhetorische Frage. Denn auf S. 95 lautet ein Arbeitsauftrag: „Begründe, warum man Griechenland die Wiege unserer Kultur nennt.“ Anspruchsvoller wäre folgender Auftrag gewesen: „Diskutiert, inwiefern man Griechenland die Wiege unserer Kultur nennen kann.“

23 Vgl. die Befunde bei Lankes & Thünemann, 2017, S. 947ff.

24 So zuletzt der Befund von Bramann, 2018, S. 194 und S. 207. Dort auch weitere Literaturangaben zum aktuellen Forschungsstand.

Ein für die didaktische Konzeption und für die Aufgabenkultur von Schulgeschichtsbüchern besonders neuralgischer Punkt ist die Operatorenverwendung. Laut EPA sind Operatoren „handlungsinitiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Lösen“ bestimmter Aufgaben erwartet werden.²⁵ Diesbezüglich zeigen sich mindestens drei Problemfelder.

Erstens lässt sich ein *Mangel an geschichtstheoretischer Prägnanz (Theoriedefizit)* konstatieren. Dieses Defizit lässt sich gut am Operator „erklären“ verdeutlichen. Dazu findet man in Schulbüchern beispielsweise folgende Definition: „Du führst die Gründe und Zusammenhänge einer historischen Situation, einer Handlung oder eines Ereignisses aus.“²⁶ Folgt man einschlägigen geschichtstheoretischen Positionen, dann geht es aber genau genommen nicht um die Begründung von Situationen, Handlungen und Ereignissen, sondern vielmehr um Situationsveränderungen, um die zeitliche Abfolge von Handlungen und Ereignissen, also um die narrative Erklärung historischen Wandels (Rüsen, 1986, S. 37ff.)²⁷.

Zweitens zeigt sich ein *Mangel an defintorischer Passung (Kongruenzdefizit)*. Dieses Problemfeld wird deutlich, wenn man die Definition des Operators „beurteilen“ mit seiner Verwendung in einer konkreten Aufgabe vergleicht. Laut Definition geht es um historische Sachurteilsbildung, also um die „Einschätzung einer historischen Situation oder Handlung [...] allein in ihrem historischen Zusammenhang“.²⁸ Im konkreten Beispiel „Beurteile, ob die von Perikles genannten Merkmale (Q2) auch heute noch zu einer guten Demokratie gehören“ (SB10, S. 85) sollen dagegen gegenwärtige Wertmaßstäbe angelegt werden. Die Aufgabe zielt also auf die Operation historischer Werturteilsbildung ab.

Das dritte Problemfeld betrifft einen *Mangel an operationaler Präzision (Funktionalitätsdefizit)*. Dieses Defizit liegt immer dann vor, wenn entweder überhaupt keine²⁹ oder geschichtsdidaktisch dysfunktionale Operatoren verwendet werden, bei denen unklar bleibt, welche spezifischen Denk- bzw. Lernleistungen Schülerinnen und Schüler erbringen sollen, woran diese Leistungen zu erkennen sind und wie man sie diagnostizieren kann. Ein bereits seit langem kritisiertes Beispiel dafür ist das Verb bzw. die Aufforderung „überlege“ (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 93). Aber selbst im preisgekrönten *mBook Geschichte* findet dieser Quasi-Operator insgesamt mindestens 37-mal Verwendung.³⁰

25 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der Fassung vom 10.02.2005, Zitat S. 7.

26 Z.B. SB10, SB11, SB12, dort jeweils die Ausklappseiten zu Beginn der Bücher. Noch ungenauer ist die Formulierung in den EPA selbst, S. 8: „historische Sachverhalte [...] einordnen und begründen“. Auch nicht hinreichend exakt ist SB16, S. 715, wo das Kriterium historischer Veränderung bzw. historischen Wandels ebenfalls nicht klar profiliert ist.

27 Vgl. dazu jetzt auch das Dissertationsprojekt von Tobias Flink (Universität zu Köln).

28 Z.B. SB10, SB11, SB12, dort jeweils die Ausklappseiten am Ende der Bücher.

29 Zu den Befunden für österreichische Schulgeschichtsbücher vgl. Bramann, 2018, S. 197ff.

30 Im Folgenden steht Kap. für Kapitel, A. für Aufgabe, TA für Teilaufgabe: Kap. 1.1, A. 2; Kap. 1.3, A. 1, TA 4; Kap. 2.2, A. 1 („Überlege Dir in einer Partnerarbeit, wie das Mammot erlegt werden kann.“);

3. Fazit: „Hauptfactor“ Lehrende und „Kultur der Digitalität“

Auch im digitalen Zeitalter sind Geschichtsschulbücher, obwohl dies manchmal noch angenommen wird, keine didaktisch autarken Medien, keine Selbstläufer oder Selbstlernbücher, die Lehrkräfte verzichtbar und „Unterricht überflüssig“ machen bzw. „ihm seine Struktur vor[geben]“ (Sauer, 2005, S. 220).³¹ Zwar versuchen Schulbücher mittlerweile auf vielfältige Weise dazu beizutragen, historische Lehr-Lernprozesse zu erleichtern und zu verbessern, nicht zuletzt durch Angebote zur Niveau- und Lernwegdifferenzierung.³² Aber der eingangs zitierten Einschätzung des Geschichtsdidaktikers Wilhelm Herbst (1869), dass in „jedem durchdachten“ Schulbuch „die praktische Methodik [...] implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht“, wird man auch 150 Jahre später nur mit Einschränkungen zustimmen können. Diese Einschränkungen gelten, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichtungen, sowohl in thematischer als auch in geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Hinsicht. Um den skizzierten Herausforderungen gerecht zu werden, sind kompetente Lehrerinnen und Lehrer, die über ein differenziertes Professionswissen verfügen, auch im 21. Jahrhundert unverzichtbar. Sie bleiben, diesbezüglich hat Herbst unverändert Recht, wohl auch in Zukunft der „Hauptfactor“ guten Geschichtsunterrichts.

Angesichts dessen ist die vielfach diskutierte Frage, ob und inwieweit digitale Lernmedien und Geschichtsschulbücher ihren analogen Vorläufern überlegen sind, möglicherweise vollkommen falsch gestellt. Zwar deutet hinsichtlich digitaler Medien bisher manches auf eine erhebliche „Diskrepanz zwischen Potenzialen und Praxis“ hin, „die allgemeinen Potenziale, die digitalen Medien zugeschrieben werden“, kommen „nicht unbedingt in einem konkreten Angebot zum Tragen“, und Analysen „schulischer Medienpraktiken“ lassen „sich so interpretieren, dass digitale Medien die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung nicht erleichtern, da sie komplizierter strukturiert [...] und schwieriger zu nutzen sind“ als analoge Schulbücher (Tribunkait, 2018, S. 136; S. 148f.). Aber jenseits solcher mediendifferenzierender Befunde gilt, dass zur fundamentalen „Grammatik des Lernens“ auch weiterhin vor allem Lehrerinnen und Lehrer gehören, „die mit bewusstem und verantwortungsvollem Veränderungswillen agieren – wohl wissend, dass sie nur Angebote des Lernens machen können, die der [oder die] Lernende nur selbst nutzen kann“ (Zierer, 2018, S. 7).

Kap. 2.3, A. 1, TA 2; Kap. 3.3, A. 5; Kap. 4.1, A. 3, TA 1; Kap. 4.5, A. 4, TA 2; Kap. 5.2, A. 6, TA 3; Kap. 6.1, A. 4, TA 2; Kap. 6.3, A. 3; Kap. 6.7, A. 4, TA 1; Kap. 7.1, A. 1, TA 2; ebd., A. 3, TA 2; ebd., A. 6; Kap. 8, A. 2, TA 2+4; Kap. 9, nach Abb. 1; Kap. 9.3, A. 3, TA 2; Kap. 11.2, A. 8, TA 3; Kap. 16, A. 2; Kap. 25.2, A. 2, TA 1; Kap. 26.3, A. 5, TA 1; Kap. 27, A. 2, TA 2; Kap. 28.1, A. 2, TA 2; Kap. 29.1, A. 2, TA 1; ebd. A. 3, TA 5; Kap. 29.3, A. 2; Kap. 29.4, A. 1, TA 2; ebd., A. 7, TA 1; Kap. 34.2, A. 7, TA 2; Kap. 34.9, A. 3, TA 2; Kap. 36.3, A. 4, TA 6; Kap. 36.6, A. 3, TA 3; Kap. 36.7, A. 5, TA 3; Kap. 37.4; Kap. 42, A. 3, TA 2.

31 Vgl. dagegen Schönemann & Thünemann, 2010, S. III und Gautschi, 2011, S. 168.

32 Vgl. z.B. SB10, SB11, SB12, jeweils S. 9. Vgl. außerdem die Differenzierungsansätze bei SB13 und SB20. Inwieweit diese Angebote über ihren programmatischen Charakter hinaus zu erfolgreichen Lehr-Lernprozessen führen, ist eine empirisch bislang ungeklärte Frage.

Ob in diesem Gesamtzusammenhang einer „Grammatik des Lernens“ eher digitale oder eher analoge Medien in der Lage dazu sind, den Erwerb historischer Kompetenzen und historischer Bildung zu unterstützen, können nur aufwändige und methodisch anspruchsvolle empirische Untersuchungen, vor allem unterrichtsbezogene Interventionsstudien, zeigen. Die oben dargestellten Befunde deuten jedenfalls darauf hin, dass trotz mancher Differenzen im Detail aktuelle analoge Geschichtsschulbücher hinsichtlich des geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Profils ihrem digitalen Pendant, dem *mBook*, keineswegs unterlegen sind. Und was ein digitales Schulbuch in besonderer Weise leisten müsste, leistet das *mBook* bisher gar nicht: eine Einführung in die „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2017) und des historischen Lernens im digitalen Wandel (Demantowsky & Pallaske, 2015).

Literatur

Schulbücher

- SB01: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2008). *Zeiten und Menschen*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- SB02: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2008). *Zeiten und Menschen*. Bd. 2. Paderborn: Schöningh.
- SB03: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2009). *Zeiten und Menschen*. Bd. 3. Paderborn: Schöningh.
- SB04: Sauer, M. (Hrsg.). (2008). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 1. Stuttgart: Klett.
- SB05: Sauer, M. (Hrsg.). (2009). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 2. Stuttgart: Klett.
- SB06: Sauer, M. (Hrsg.). (2009). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 3. Stuttgart: Klett.
- SB07: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Zeiten und Menschen*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- SB08: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Zeiten und Menschen*. Bd. 2. Paderborn: Schöningh.
- SB09: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2018). *Zeiten und Menschen*. Bd. 3. Paderborn: Schöningh.
- SB10: Sauer, M. (Hrsg.). (2015). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 1. Stuttgart: Klett.
- SB11: Sauer, M. (Hrsg.). (2016). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 2. Stuttgart: Klett.
- SB12: Sauer, M. (Hrsg.). (2017). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 3. Stuttgart: Klett.
- SB13: Berger-v.d. Heide, T. (Hrsg.). (2015). *Entdecken und Verstehen*. Differenzierende Ausgabe. Bd. 3. Berlin: Cornelsen.
- SB14: Baumgärtner, U., Fieberg, K., Peters, J., Scherberich, K. & Schweppenstette, F. (Hrsg.). (2014). *Horizonte*. Geschichte Einführungsphase Sekundarstufe II. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann.
- SB15: Baumgärtner, U., Fieberg, K., Peters, J., Scherberich, K. & Schweppenstette, F. (Hrsg.). (2015). *Horizonte*. Geschichte Qualifikationsphase Sekundarstufe II. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann.
- SB16: Droste, P. J. et al. (2015). *Geschichte und Geschehen*. Gesamtband Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: Klett.
- SB17: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2014). *Zeiten und Menschen*. Geschichte Einführungsphase Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh.
- SB18: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2015). *Zeiten und Menschen*. Geschichte Qualifikationsphase Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh.
- SB19: Näpel, O. (Bearb.). (2018). *Geschichte im Film und in den Neuen Medien. Geschichts- und Erinnerungskultur*. Bamberg: Buchner.

SB20: Sochatzy, F. & Ventzke, M. (Hrsg.). (2016). *mBook. Geschichte für die Zukunft*. Geschichtsbuch für die Sekundarstufe I an Gymnasien. Eichstätt: IdeeL GmbH. Verfügbar unter: <https://mbook.schule/index.php?id=2059> [30.09.2018].

Literatur

- Ahlrichs, J. & Macgilchrist, F. (2017). Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, 14–27.
- Altun, T., Günther, K. & Oleschko, S. (2015). Lernaufgaben im GL-Unterricht. Welche sprachlichen Anforderungen enthalten *begründe*-Aufgaben? In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 123–134). Stuttgart: Klett.
- Barricelli, M., Gautschi, P. & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1* (S. 207–235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2018). „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 425–440). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Bernhardt, M. (2018). Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 131–142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 122–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borries, B. von, Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: ars una.
- Bramann, C. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Bramann, C., Kühberger, C. & Bernhard, R. (Hrsg.). (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Demandt, A. (2011). *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* (Neuausgabe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Demantowsky, M. & Pallaske, C. (Hrsg.). (2015). *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin, München & Boston: De Gruyter/Oldenbourg.
- Fuchs, E. & Bock, A. (Hrsg.). (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.

- Gautschi, P. (2011). Anforderungen an zukünftige Schulgeschichtsbücher. In M. Barricelli, A. Becker & C. Heuer (Hrsg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag* (S. 164–176). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, P. (2018). Ideas and Concepts for Using Textbooks in the Context of Teaching and Learning in the Social Sciences and Humanities. In E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (S. 127–139). New York: Palgrave Macmillan.
- Götz, I., Roth, K. & Spiritova, M. (Hrsg.). (2017). *Neuer Nationalismus im östlichen Europa Kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, C. (Hrsg.). (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 275–293). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2011). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (2. Aufl.). Berlin: LIT.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2016). *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: LIT.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Heinze, C. & Matthes, E. (Hrsg.). (2010). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbst, W. (1869). *Zur Frage über den Geschichts-Unterricht auf höheren Schulen. Ein erweitertes Vorwort zu dem historischen Hilfsbuch*. Mainz: Kunze.
- Heuer, C. (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 62, 443–458.
- Heuer, C. & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 11 (3), 5–23.
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2017). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8 (2), 158–176.
- Höhne, T., Kunz, T. & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a.M.: BOD.
- Jacobmeyer, W. (2011). *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. Berlin: LIT.
- Jacobmeyer, W. & Thünemann, H. (Hrsg.). (2018). *Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert*. Berlin: LIT.
- Jeismann, K.-E. (1985). *Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive*. Hrsg. von W. Jacobmeyer und E. Kosthorst. Paderborn: Schöningh.
- Junge, F. (1886). *Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien und Realgymnasien nach den preußischen Verordnungen vom 31. März 1882. Ein erweitertes Vorwort zu David Müllers Geschichtsbüchern für Lehrer der Geschichte*. Berlin: Vahlen.
- Kolb, E. & Schumann, D. (2013). *Die Weimarer Republik* (8., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.

- Kühberger, C. & Mittnik, P. (Hrsg.). (2015). *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Lässig, S. (2013). Räume und Grenzen. Außenperspektiven und Innenansichten durch die Linse des Schulbuchs. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 64, 6–12.
- Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Lankes, S. & Thünemann, H. (2017). Historisch denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 167, 945–953.
- Macgilchrist, F. (2018). Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 281–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otto, M. (2018). Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft: Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 209–224). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Rass, C. & Ulz, M. (Hrsg.). (2018). *Migration ein Bild geben. Visuelle Aushandlungen von Diversität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rüsen, J. (1986). *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 237–250.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Sauer, M. (2005). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sauer, M. (2016). Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 67, 588–603.
- Sauer, M. (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69, 406–417.
- Schmitz-Zerres, S. (2018). Die Zukunft erzählen. Formen und Funktion von Zukunftsnarrationen in deutschsprachigen Schulgeschichtsbüchern der 1950er und 1960er Jahre. In M. Bernhardt, W. Blösel, S. Brakensiek & B. Scheller (Hrsg.), *Möglichkeitshorizonte. Zur Pluralität von Zukunftserwartungen und Handlungsoptionen in der Geschichte* (S. 319–343). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schönemann, B. (2016). Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 41–61). Frankfurt a.M. 2016: Peter Lang.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schörken, R. (2017). Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens [1980]. In R. Schörken, *Demokratie lernen. Beiträge zur Politik- und Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von T. Sandkühler (S. 322–338). Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Schreiber, W., Sochatzy, F. & Ventzke, M. (2015). Das Potential digitaler Lehr- und Lernmittel für den Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung. In W. Buchberger, C. Kühberger & C. Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht* (S. 179–197). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.

- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141-155.
- Thünemann, H. (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (S. 37-51). Berlin: LIT.
- Thünemann, H. (2018a). Zwischen Vergangenheitsfixierung, Gegenwartsobsession, Zukunftsorientierung und Zukunftsvergessenheit. Geschichte im Schulgeschichtsbuch. In M. Bernhardt, W. Blösel, S. Brakensiek & B. Scheller (Hrsg.), *Möglichkeitshorizonte. Zur Pluralität von Zukunftserwartungen und Handlungsoptionen in der Geschichte* (S. 345-363). Frankfurt a.M.: Campus.
- Thünemann, H. (2018b). Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In T. Sandkühler & H. W. Blanke (Hrsg.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (S. 127-149). Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Tribukait, M. (2018). Zwischen digitalen Angeboten und geschichtsdidaktischen Anforderungen. Zur Medialität des Geschichtsunterrichts. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 135-149.
- Welbers, S. (2017). Geschichtsunterricht 2.0. Das digitale Schulbuch *mbook* am Stadtgymnasium Köln Porz im Praxistest - eine Bilanz. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 10 (1), 62-66.
- Zierer, K. (2018). Die Grammatik des Lernens. Was bei der Digitalisierung im Bildungsbereich nicht vergessen werden darf. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 230 vom 4. Oktober, 7.

Wolfgang Buchberger

Perspektivische Annäherungen an die Vergangenheit durch den Einsatz von Schriftquellen

1. Einführung

Nicht nur in jüngerer Vergangenheit wurde wiederholt darauf hingewiesen, welche zentrale Bedeutung den Schulbüchern für den Geschichtsunterricht beizumessen ist.¹ Unzweifelhaft wird die Praxis des Geschichtsunterrichts maßgeblich auch durch die Schulbücher bestimmt.² Will die Geschichtsdidaktik nicht im Dunkeln tappen, bedarf dies letztlich einer empirischen Kontrolle.³ Empirische Forschung ist somit „konstitutiv für die fachdidaktische Konstruktion schulischer Bildungsprozesse, für ihren konzeptuellen Rahmen wie für ihre adäquate Implementation und Evaluation“ (Günther-Arndt & Sauer, 2006, S. 7).

Im Folgenden werden Teilergebnisse eines Promotionsprojektes vorgestellt, das sich österreichischen Geschichtsschulbüchern widmet und dabei die *Gretchenfrage* stellt: „Sag, wie hast du’s mit dem historischen Lernen?“ Im Zentrum der Arbeit steht demnach die Frage, wie es um die domänenspezifische Kompetenzorientierung in Österreichs Lehrbüchern nach ihrer Implementierung in den normativen Vorgaben (Lehrplan 2008/Maturaleitfaden 2011) eigentlich bestellt ist. Dies kann verständlicherweise nur in Teilaspekten geschehen, weshalb *schriftliche Quellen und deren Einsatz im Geschichtsschulbuch* untersucht werden. Untersucht werden die entlang der Analyse von schriftlichen Quellen und Aufgaben im Schulbuch herausgearbeiteten bzw. in den konkreten Formulierungen der Arbeitsaufgaben zu den schriftlichen Quellen grundgelegten Möglichkeiten von Schulbüchern, fachspezifische Kompetenzen anzubahnen. Letztlich handelt es sich beim Begriff „Einsatz“ also um die durch die Schulbuchautor/innen grundgelegte Verwendung schriftlicher Quellen im Schulgeschichtsbuch, welche sich anhand bestimmter Untersuchungsdimensionen und -kategorien beschreiben, analysieren und interpretieren lässt (Günther-Arndt, 1988, S. 195).

Die Untersuchung erfolgt durch eine systematische Analyse⁴ aller mit dem Schuljahr 2014/15 in Österreich approbierten Schulbücher für die Fächer „Sachunterricht“

1 Vgl. jüngst Bramann, Kühberger & Bernhard, 2018. Vgl. auch Becher, 2011, S. 45; Heuer, 2011, S. 64.

2 Siehe auch den Beitrag von Roland Bernhard in diesem Band.

3 Für erste Studien in dieser Richtung vgl. Bernhard, Bramann & Kühberger, 2019.

4 Vgl. auch Buchberger, 2018, S. 143–152. Vgl. auch die Meilensteine der Analyse-„Kriterienbündel“ nach Schönemann & Thünemann, 2010, S. 41–43; Bodo von Borries 1980, Jörn Rüsen 1992, Alexandra Binnenkade und Peter Gautschi 2003, Alexander Schöner und Waltraud Schreiber 2006. Zudem sind in diesem Zusammenhang auch Christoph Kühberger und Dirk Mellies 2009 zu erwähnen.

(Primarstufe) und „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (sowohl Sekundarstufe I als auch Sekundarstufe II) hinsichtlich ihres Einsatzes von schriftlichen Quellen. Im Fokus der Untersuchung stehen a) eine Vollerhebung im Bereich der Primarstufe sowie b) die Analyse ausgewählter Kapitel, die sowohl in der Sekundarstufe I als auch II behandelt werden.

In diesem Beitrag werden erste Teilergebnisse für den Bereich der Sekundarstufe für drei Schulbuchreihen und zwei thematische Bereiche vorgestellt. Es handelt sich um die Reihen „netzwerk geschichte“ (NG), „Zeitbilder“ (ZB) und „Zeitfenster“ (ZF). Diese drei Schulbuchreihen wurden deshalb ausgewählt, weil es die einzigen im Untersuchungskorpus sind, welche von der 6. bis zur 12. Schulstufe durchgängig vertreten sind. Viele andere Schulbuchreihen sind exklusiv für die Sekundarstufe I oder II. Deswegen besteht mit diesem Sample gerade im Längsschnitt über die ganze Bandbreite der Sekundarstufe eine gute Vergleichbarkeit. Die beiden thematischen Bereiche, die für die nachfolgende Analyse untersucht wurden, sind „Industrialisierung“ (7. und 10. Schulstufe) und „Die Welt nach 1945“ (8. und 12. Schulstufe). Im letztgenannten Bereich wurden einschränkend die Abschnitte der österreichischen Geschichte – die Zweite Republik Österreich – untersucht. Für die Auswahl der Analysekriterien bzw. -ergebnisse war entscheidend, der Frage nachzugehen, welche perspektivischen Annäherungen an die Vergangenheit durch den Einsatz von Schriftquellen möglich sind und inwiefern sich dies in österreichischen Schulbüchern widerspiegelt. Dazu wird im Folgenden auf ausgewählte Untersuchungskategorien in den Analysebereichen „Quelle“ und „Aufgabe“ eingegangen (vgl. Abb. 1).

Beim historischen Lernen spielt die Fähigkeit, Perspektiven wahrnehmen zu können und darüber zu reflektieren, als grundlegender Bestandteil zum Aufbau eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins eine große Rolle. Verschiedene ethnische, religiöse, sozio-kulturelle, politische usw. Standorte beeinflussen unterschiedliche Perspektiven auf Wahrgenommenes sowohl in Quellen aus der Vergangenheit als auch in später entstandenen retropektivischen Betrachtungen der Vergangenheit z.B. in Form von Darstellungen (Kühberger, 2012, S. 55).

Perspektiven herauszuarbeiten und ihre Auswirkungen im Umgang mit den entsprechenden Materialien zu reflektieren, ist somit entscheidend für einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit und Geschichte. Für das historische Lernen bedeutet dies erstens, dass Vergangenheit aus möglichst vielen Perspektiven in den Zeugnissen der historisch Beteiligten und Betroffenen wahrgenommen werden muss, zweitens, dass die unterschiedlichen Perspektiven von Darstellungen der Vergangenheit, verfasst von später Betrachtenden und Deutenden (z.B. Historiker/innen), behandelt werden sollten sowie drittens, dass Perspektivität in Werturteilen über die Vergangenheit zur individuellen Orientierung in Gegenwart und Zukunft thematisiert wird. Entscheidend für die Lernenden ist es daher, auf diesen drei Ebenen Perspektivität zu erkennen, diese als unumgänglich zu begreifen sowie die eigene Perspektivität zu reflektieren (Bergmann, 2016, S. 12f.).

Es sei an dieser Stelle auch auf die grundsätzliche Problematik des Perspektivenwechsels und Fremdverstehens hingewiesen, die aufgrund einer Mischung verschie-

Ausgewählte Untersuchungskategorien aus dem Analysebereich „Quelle“	Ausgewählte Untersuchungskategorien aus dem Analysebereich „Aufgabe“
<ul style="list-style-type: none"> - Gattungen - Kohärenzen - Informationen zu den Quellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gattungsspezifisch berücksichtigen - Perspektivität feststellen bzw. Aspekte innerer Quellenkritik berücksichtigen - Historische Narration erstellen - (Persönliche) Nutzung von historischen Erkenntnissen zur individuellen Orientierung in Gegenwart und Zukunft reflektieren - Alterität erfahren und das eigene Welt- und Fremdverstehen reflektieren und erweitern

Abb.1: Ausgewählte Analyseebenen zu Perspektivität

denen gegenwärtiger und vergangener Perspektiven immer nur ansatzweise möglich sind. In der Literatur wird mehrfach darauf hingewiesen, dass für den Perspektivenwechsel, also sich „auf das Denken und Fühlen anderer einzulassen und deren Handlungen gedanklich nachzuvollziehen“ (Dehne, 2008, S. 125), ausreichend Informationen notwendig sind (u.a. Gedanken, Motive, historisches Umfeld von betreffenden Personen/Gruppen) und dieser zudem methodisch kontrolliert und reflektiert erfolgen muss (Dehne, 2008; Körber, 2012; Spieß, 2013). Ansonsten bleibt den Lernenden nichts anderes übrig, als beim Versuch der Perspektivenübernahme ihr gegenwärtiges Umfeld, ihre persönlichen Vorstellungen unreflektiert in die Vergangenheit zu projizieren (Dehne, 2008, S. 127; S. 131).

Soll sich bei Schülerinnen und Schülern das Verständnis dafür entwickeln, dass es sich bei historischen Quellen um perspektivische Brechungen der Wirklichkeit handelt und nicht um objektive Schilderungen vergangener Zeiten, dann muss dies im Unterricht thematisiert werden (Sauer, 2008, S. 15). Die Untersuchungskategorien (Abb. 1)⁵ zielen genau darauf ab, wobei für die hinter den Analysedimensionen im Bereich „Aufgabe“ liegenden fachspezifischen Operationen die Untersuchungskategorien aus dem Analysebereich „Quelle“ eine fundamentale Rolle spielen.

Auf diese Bereiche wird im Weiteren näher eingegangen: Der nächste Abschnitt widmet sich drei ausgewählten Untersuchungskategorien aus dem Analysebereich „Quelle“, bevor im dritten Abschnitt die Untersuchungskategorien des Analysebereichs „Aufgabe“ fokussiert werden. Zuvor wird jedoch genauer erläutert, was unter schriftlichen Quellen konkret verstanden wird.

5 Die Untersuchungskategorien aus dem Bereich „Aufgabe“ finden sich teilweise auch bei Buchberger, 2016, S. 20.

2. Analysebereich „Quelle“

2.1 Was sind schriftliche Quellen?

Texte stehen im Zentrum der Geschichtswissenschaft. Mit der Erfindung der Schrift vor ca. 5000 Jahren beginnt das historische Zeitalter der Menschheitsgeschichte (Brockhaus Geschichte, 2003, S. 292), da für die Geschichtswissenschaft die Re-Konstruktion von Vergangenheit auf der Grundlage von schriftlichen Quellen elementar ist. Erst durch Schriftquellen kann man sich aller Regel nach vergangenen Entwicklungen und Vorgängen annähern, wohingegen andere, nicht schriftliche Quellen vornehmlich die Erkenntnis historischer Zustände erlauben. Viele Fragen wären ohne schriftliche Quellen nicht erschließbar, weil es entweder keine anderen Quellen gibt oder diese, wenn vorhanden, keine Aussagen über vergangene Vorgänge zulassen (Brandt, 2012, S. 50; Howell & Prevenier, 2004, S. 30).⁶

Bei einer Untersuchung von schriftlichen Quellen in Geschichtsschulbüchern muss jedenfalls geklärt werden, was denn eigentlich als (schriftliche) Quelle bezeichnet werden kann bzw. welche Form von Quellen in die Untersuchung aufgenommen wird. Der Quellenbegriff war in der Vergangenheit fortdauernd im Wandel begriffen und nicht immer, wenn man „Quelle“ sagte, war auch von „Quelle“ im heutigen Sinn die Rede (Pandel, 2012b, S. 5).

Paul Kirn (1968) formulierte auf der Grundlage von Droysens (1875, S. 14) und Bernheims (1889, S. 155) Einteilungen den auch heute noch als grundlegend geltenden Quellenbegriff. Er bezeichnete „alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“ (S. 29) als Quellen. Dieser Quellenbegriff Kirns wurde von Hans-Jürgen Pandel (2012b) ob seiner Weite bzw. seines fehlenden Zeitbezuges kritisiert und weiterentwickelt:

„Quellen sind Objektivierungen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.“ (S. 11)

Anders formuliert kann man also zusammenfassen: Als Quelle eignet sich grundsätzlich alles, was a) die Vergangenheit überdauert hat, also dort entstanden ist, und b) uns Aufschluss über diese Vergangenheit geben kann.

Quellen sind demnach die ursprünglichste Information, wobei die größtmögliche zeitliche Übereinstimmung von Ereignis und Schilderung gefordert ist, was jedoch

6 Ahasver von Brandt betont, dass es sich dabei um kein Gesetz handelt und selbstverständlich Ausnahmen möglich sind, wenn beispielsweise gegenständliche Quellen in großer Anzahl und mit unterschiedlichem Alter erhalten sind, sodass ebenso eine Entwicklung erfasst werden kann. Martha Howell und Walter Prevenier halten fest, dass mitunter schriftliche Quellen auch „als die ausschließlichen Lieferanten für geschichtliches Material angesehen“ werden. Vgl. auch Burghartz 2002; 2013: In der Neuen Kulturgeschichte oder in der Historischen Anthropologie spielen abseits dieser traditionellen geschichtswissenschaftlichen Ansicht sehr wohl auch andere Quellenarten eine Rolle.

nicht immer eingelöst werden kann (Pandel, 2012b). Demzufolge ist es bei der Arbeit mit Quellen fundamental, zwischen historischer Quelle und (auf der Grundlage dieser Quellen) Vergangenheit re-konstruierender (Geschichts-)Darstellung zu unterscheiden (Brandt, 2012, S. 48; Grosch, 2014, S. 74–76; Pandel, 2012b, S. 9f.; Sauer, 2012, S. 86–91; Sauer, 2015, S. 179–283). Schöner & Schreiber (2006) halten entsprechend für ihre Analyse von Geschichtsschulbüchern fest: „Weil die vom ‚Autor‘ innerhalb des Schulbuchkapitels verfolgte Fragestellung darüber entscheidet, ob ein Materialelement als Quelle oder Darstellung genutzt wird, erfolgt bei der Analyse die Einordnung als Quelle bzw. Darstellung zunächst so, wie der Autor sie vorgenommen hat.“ (S. 25)

Als schriftliche Quellen werden folglich auch in der vorliegenden Untersuchung alle abgedruckten Texte aus dem behandelten Zeitabschnitt bzw. Zeitpunkt berücksichtigt, welche auch als Quelle eingesetzt werden. Nicht alle Materialien im Schulbuch sind a priori klar als „historische Quellen“ oder „Darstellungen der Vergangenheit“ zu klassifizieren, denn eine historische Quelle wird erst durch die Verwendung bzw. durch eine Fragestellung zur Quelle (Bernheim, 1889, S. 153; Ricoeur, 1974, S. 42; Rösen, 2013, S. 176 u. 179).

2.2 Gattungsspezifik als Ausgangspunkt für Perspektivität

Ausgehend vom Quellenbegriff im Allgemeinen und der Definition schriftlicher Quellen im Besonderen muss auch die Frage nach einer weiteren Kategorisierung von schriftlichen Quellen entsprechend ihrer Gattungszugehörigkeit gestellt werden. Dies nicht zuletzt deshalb, weil verschiedene Quellenarten auch unterschiedlich gelesen und im Hinblick auf gattungstypische formale und inhaltliche Eigenschaften analysiert werden müssen (Pandel, 2012a, S. 27–31; Körber & Meyer-Hamme, 2007, S. 397–409; Handro, 2015a, 33; Sauer, 2018, S. 18 u. S. 235f.)⁷

Vorausgesetzt wird hier die Erkenntnis, dass sämtliche Kategorisierungen zwangsläufig relativ und zweckabhängig sind (Howell & Prevenier, 2004, S. 28), weswegen der vorliegende Versuch einer Gliederung keinesfalls als absolute Kategorisierung zu verstehen ist (siehe Abb. 2).

7 Hans-Jürgen Pandel spricht in ebendiesem Zusammenhang von einer „Gattungskompetenz“. Andreas Körber und Johannes Meyer-Hamme verweisen darauf, dass die Gattungskompetenz nach Pandel eine Teilmenge der Sach-, Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz im Modell von FUEr ist. Saskia Handro spricht im Zusammenhang mit Quellengattungen von Epochen- oder Sektorenspezifik, gattungstypischer Ausdruckskraft (Aussagewert), gattungsspezifischen Untersuchungsmethoden und der Historizität von Gattungsbedeutungen und Verbreitung. Zu ergänzen wäre noch die in Gattungen grundgelegte Perspektivität. Auf diese geht Michael Sauer ein, indem er als „fachkonstitutive“ bzw. „methodisch-instrumentelle“ Einsichten und Haltungen die Unterscheidung von Quellengattungen nach Aussagewert und die adäquate methodische Erschließung von Untergattungen von Textquellen nennt und dies exemplarisch verdeutlicht.

	Howell/Prevernier, 2004	Schreiber et al., 2008	Schneider, 2011	Pandel, 2013	Grosch, 2014
erzählerische Darstellung oder Literatur:	Zeitungsausschnitt	Publizistik: Zeitungen, Zeitschriften, Flugblätter, Plakate	Zeitungen, Flugschriften (-blätter)	Zeitungen	Flugblätter, Pressezeugnisse
	Chroniken	Historiographie: wissenschaftliche Darstellungen, Sachbücher, (Geschichts-)Schulbücher	Chroniken		
		Autobiographien, Tagebücher, Memoiren	Egokumente: Briefe, Tagebücher, Autobiographien	Tagebücher, Briefe, Memoiren, Augenzeugenberichte	Autobiographien, Briefe
	Biographien	Biographisches: Heiligenviten, Herrscherbiographien			
	Romane, Lyrik, Traktate	Literatur: Lyrik, Lieder, Epik, Romane, Erzählungen etc.	Reiseberichte		(politische) Lieder, philosophische oder naturwissenschaftliche Texte, Reiseberichte,
		fiktionales Material			
		Alltagstexte: Gebrauchsanweisungen, Rezepte etc.			Gebrauchstexte (Kochbücher, Gebrauchsanweisungen, Vorschriften)
		sakrale Texte			religiöse Texte
		Reden	Reden, Auftritte	Reden, Auftritte	Reden, Auftritte
			Inschriften		
Diplomatische Quellen/Rechtsquellen	Urkunden (Gesetze, Gerichtsurteile, Vereinbarungen/Verträge)	Verwaltungsschriftgut: Gesetze/Verträge/Verordnungen/Weisungen, Privilegien/Mandate, Urkunden, Rechnungen, Protokolle, dienstliche Briefe, Depeschen/Telegramme, Kanzleiregularien, Verfassungen/Satzung, (Regierungs-)Erklärung	<ul style="list-style-type: none"> • Urkunden • Gesetze • Verträge • Konstitutionen • Protokolle • Rechnungsbücher • Akten 	Urkunden Akten	Urkunden Geschäftsschriftgut (Akten, Protokolle)
Soziale Dokumente	Berichte				

Abb. 2: Vergleichender Überblick zu Einteilungsmöglichkeiten von Textquellengattungen

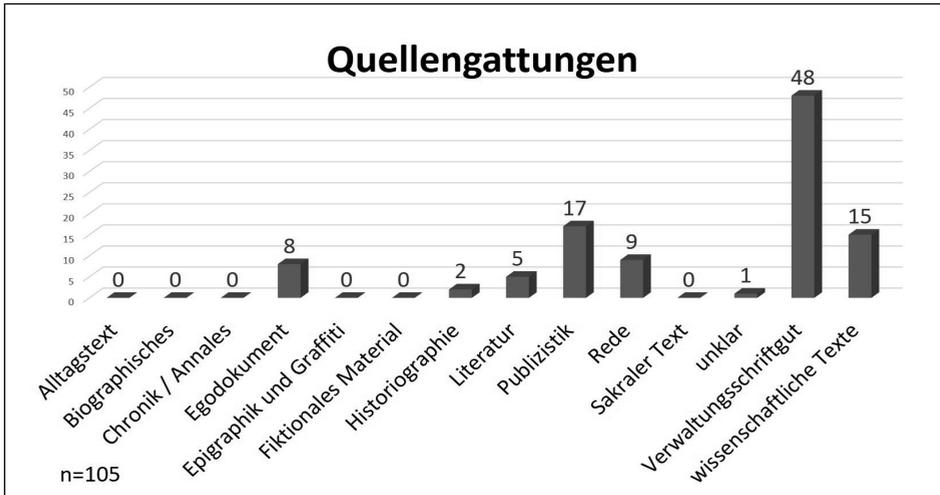


Abb. 3: Anzahl der Quellengattungen im untersuchten Sample

Dies trifft sowohl auf die in der Abbildung gegenübergestellten Aufzählungen von unterschiedlichen Gattungen schriftlicher Quellen zu – die Autor/innen betonen zu- meist die Arbitrarität und Unvollständigkeit der Aufzählungen – als auch für die in der Untersuchung berücksichtigten Gattungseinteilungen.

Entsprechend bekannter Auflistungen von Quellengattungen wurden für dieses Forschungsprojekt folgende Gattungen unterschieden: u.a. Gesetze, Urkunden (*Verwaltungsschriftgut*⁸), wissenschaftliche Darstellungen, Sachbücher (*Historiographie*), *wissenschaftliche Texte* (z.B. soziologischer oder wirtschaftstheoretischer Natur), Lyrik, Lieder, Epik (*Literatur*), Rezepte (*Alltagstexte*), *Chroniken/Annalen*, (Privat-) Briefe, Tagebücher (*Egodokumente*), Heiligenviten, Herrscherbiographien (*Biographi- sches*), Zeitungsartikel (*Publizistik*), Inschriften, Graffiti (*Epigraphik*), *fiktionale Mate- rialien*, *sakrale Texte* oder *Reden*.⁹

Erst unter Berücksichtigung der gattungsspezifischen Merkmale, die Kommuni- kationszusammenhänge konstituieren (Pandel, 1995, S. 15), kann auf wesentliche Be- reiche der Quellenkritik, wie z.B. die Perspektivität von Verfasser/innen, eingegangen werden. Quellengattungen konstituieren auch in gewisser Weise Perspektiven aus der Vergangenheit, wenn man z.B. sieht, dass im untersuchten Sample *Verwaltungsschrift- gut*, also Gesetze, Urkunden usw., die deutlich vorherrschende Quellengattung ist, wohingegen *Egodokumente*, wie (Privat-)Briefe, Tagebücher, Autobiographien, deut- lich weniger stark repräsentiert sind (siehe Abb. 3). Es kann hier die Frage gestellt werden, inwiefern dadurch alltagsgeschichtliche, mentalitätsgeschichtliche oder kul- turgeschichtliche Zugänge abseits von makrogeschichtlichen Zugängen ermöglicht werden (Pandel, 2012b, S. 17).

8 Kursiv markiert sind hier die im Untersuchungsinstrument berücksichtigten übergeordneten Gat- tungen.

9 Vgl. Grosch, 2014; Pandel, 2013; Schneider, 2011; Schreiber, 2008; Howell & Prevenier, 2004.

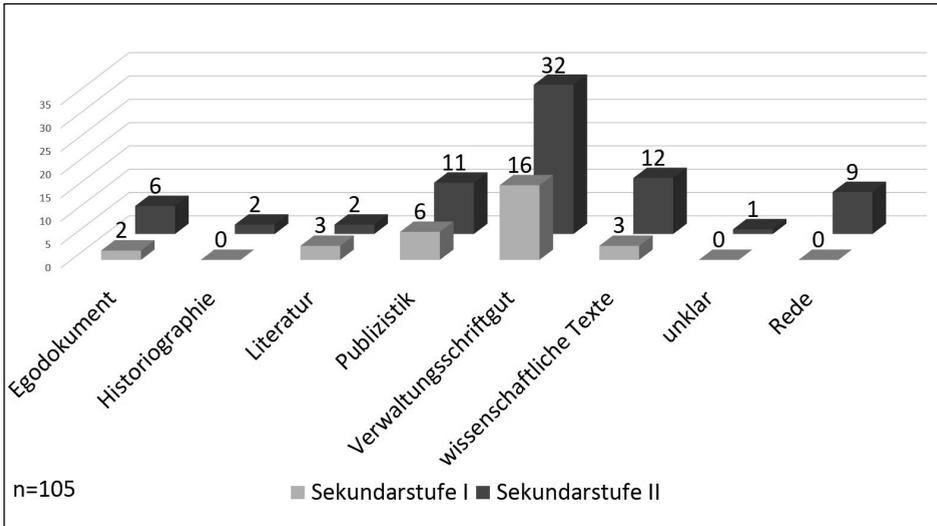


Abb. 4: Verteilung der Quellengattungen auf Sekundarstufe I und II

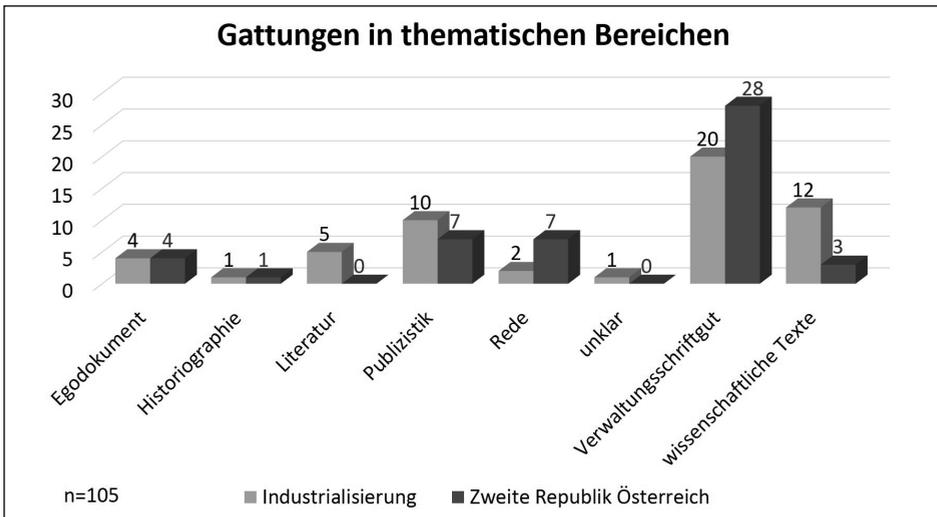


Abb. 5: Verteilung der Quellengattungen auf thematische Bereiche

Vergleicht man die Ergebnisse der Sekundarstufe I mit denen der Sekundarstufe II aus dem hier beforschten Corpus (Abb. 4), so wird deutlich, dass quantitativ mehr Quellen in der Sekundarstufe II zu finden sind (75 Quellen im Vergleich zu 30 in der Sekundarstufe I). In einigen Fällen sind es innerhalb einer Quellengattung sogar viermal so viele (etwa wissenschaftliche Texte) und manche Quellengattungen finden sich ausschließlich dort (Rede, Historiographie). Aufgeschlüsselt auf die beiden thematischen Bereiche (Abb. 5) wird ersichtlich, dass manche Quellengattungen in bestimmten Themenbereichen vorherrschend sind (Literatur, Rede, wissenschaftliche Texte). Es steht zu vermuten, dass dies auf alle thematischen Bereiche zutrifft.

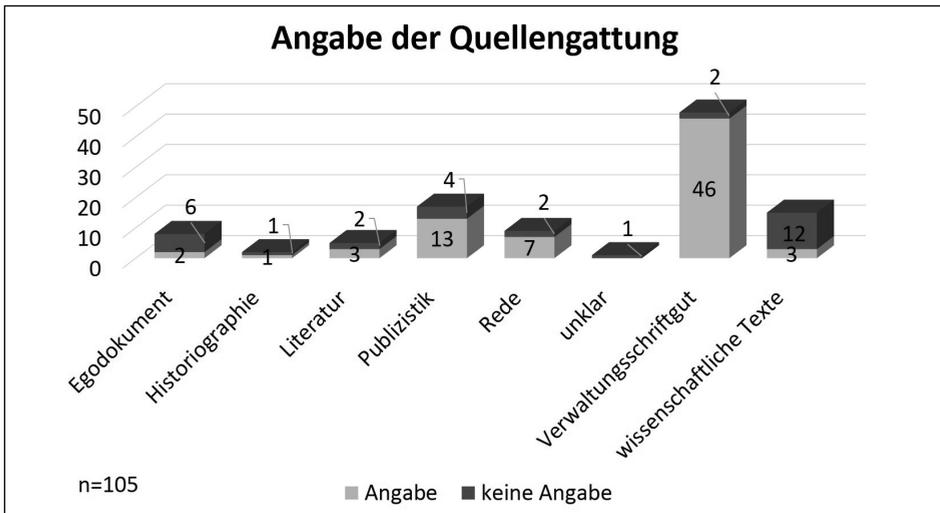


Abb. 6: Angabe der Quellengattung

Im Umgang mit schriftlichen Quellen in all ihren unterschiedlichen Gattungen ist es elementar, auf die der Quellengattung immanenten Besonderheit des historischen Kommunikationszusammenhangs zu achten und dabei Sprachhandlungen zu berücksichtigen, also ob es sich beispielsweise um einen Appell, ein Geständnis oder eine Rechtfertigung handelt. Es gibt einen epistemologischen Unterschied zwischen dem öffentlich-räsonierenden Charakter von Zeitungen, der Intimität von privaten Briefen, der Rechtfertigungs- und Identitätspräsentationsfunktion von Tagebüchern oder dem Prozesscharakter von Akten (Pandel, 1995, S. 15). In den untersuchten Schulbüchern wird dies einerseits durch „verstümmelte“ Quellen oder andererseits in mangelhaft ausgewiesenen Textquellen, deren Zuordnung zu Gattungskategorien nur schwer – über mühsame Recherchen – oder gar nicht möglich ist, ignoriert. In der untersuchten Stichprobe waren daher 28% der Quellen insofern mangelhaft ausgewiesen, als sie nicht explizit einer Gattung zugeordnet wurden (vgl. Abb. 6).

2.3 Grundlagen für das Erschließen von Perspektivität: Kohärenzen von und Informationen zu Quellen

Stellt man die Frage, warum man im Geschichtsunterricht mit schriftlichen Quellen arbeiten sollte, so kann man antworten, dass das Erfahren und Reflektieren von Perspektivität – sowohl der eigenen als auch der anderer – zentral ist (Kosseleck, 1977, S. 35; Pandel, 2012b, S. 94–104; Kühberger, 2012, S. 55; Sauer, 2018, S. 15; Bergmann, 2016, S. 12f.). Die Ziele von Quellenarbeit im schulischen Lernen sind vor allem darin zu sehen, dass Schüler/innen zum einen die Re-Konstruktion von Vergangenheit nach der wissenschaftlichen Methode der Geschichtswissenschaft nachvollziehen können und zum anderen dadurch die Einsicht gewinnen, dass Geschichte etwas Gemachtes ist, ein perspektivisches Konstrukt auf der Grundlage von Quellen.

Deshalb ist es im Geschichtsunterricht erforderlich, neben fertigen Darstellungen auch den reflektierten Umgang mit Quellen und das Erstellen eigener Darstellungen zu thematisieren, indem Schüler/innen durch einen selbstständigen und methodisch kontrollierten Umgang mit Quellen zu eigenen Deutungen der Vergangenheit gelangen (Schreiber, 2007, S. 195–224). Dadurch erfahren die Lernenden den Konstruktcharakter von Geschichte und können lernen, kritisch mit Perspektivität umzugehen, eigene Urteile zu bilden und auf dieser Basis eigene Re-Konstruktionen zu erschaffen und andere Geschichten zu de-konstruieren (Sauer, 2013, S. 176f. Vgl. auch Rösen, 2012, S. 106–131).

Keinesfalls handelt es sich bei Quellen um „Fenster in die Vergangenheit“ oder objektive Spiegelungen vergangener Wirklichkeit, sondern um perspektivische Brechungen dieser vergangenen Wirklichkeit, welche daher immer einer kritischen Überprüfung bedürfen (Buchberger, 2016, S. 20).¹⁰ Durch den Prozess der Auswertung und der Re-Konstruktion sollen Schüler/innen zu der Einsicht gelangen, dass Quellen zwangsläufig perspektivisch und parteilich sind (Schneider, 2011, S. 17) bzw. dass dies im umgekehrten Wege auch für vorhandene Darstellungen zutrifft, welche über den Weg der De-Konstruktion durch einen Rückgriff auf die zugrunde liegenden Quellen auf ihre Stichhaltigkeit (Koselleck, 1977, S. 45f.).¹¹ und Perspektivität überprüft werden können (Borries, 2013, S. 17; Pandel, 2012b, S. 9; Buchberger, 2016, S. 19–25).¹²

Der Geschichtsunterricht will heute nicht nur deklaratives Wissen über Zustände oder Ereignisse der Vergangenheit präsentieren, sondern historisches Denken initiieren (Mebus & Schreiber, 2005). Ein solcher Unterricht soll ebenjene besondere Denkform, diese spezifische Weise des Fragens und Denkens entwickeln helfen. In dieser Hinsicht ist „Quellenarbeit [...] keine austauschbare methodische Möglichkeit“, sondern „konstitutiv für historisches Denken“ (Pandel, 1995, S. 16). Die tiefere Erkenntnis, dass Geschichte eine perspektivisch-standortgebundene Re-Konstruktion der Vergangenheit auf der Grundlage von Quellen ist, kann nur über den Weg des direkten Umgangs mit Quellen gewonnen werden (Beilner, 2004, S. 103).

Mit dem Einzug der Quellenarbeit in den Geschichtsunterricht gingen in den 1970er- und 1980er-Jahren hitzige Diskussionen einher, die nicht immer nur konstruktiv, manchmal auch polemisch geführt wurden (Schneider, 2011, S. 15f.). Die Entscheidung fiel längst zugunsten des Einsatzes von Quellen im Unterricht und heute „fordern alle modernen Lehrpläne, dass den Schülern das Wesen der ‚Quelle‘ als Gegenpol zu allen Formen von ‚Geschichtsdarstellung‘ und als Basis für eine stets offene, bruchstückhafte, perspektivisch-standortbezogene, ideologisch anfällige und

10 Besonders wird hier darauf verwiesen, dass Menschen Ereignisse aufgrund von Faktoren wie z.B. sozialer Status, Geschlecht, Sozialisation, Erfahrungen, Interessen usw. immer aus ihrer Sicht sehen und daher Unterschiede in der Wahrnehmung und Verarbeitung bestehen.

11 „Vetorecht der Quellen“.

12 Bodo von Borries meint dazu: „Synthetische Quellenarbeit (Re-Konstruktion) und analytische Darstellungsprüfung (De-Konstruktion) sollten (...) nicht gegeneinander ausgespielt, sondern kombiniert werden.“ Zum pragmatischen Umgang mit Perspektivität von Quellen und Darstellungen im Geschichtsunterricht vgl. Buchberger 2016.

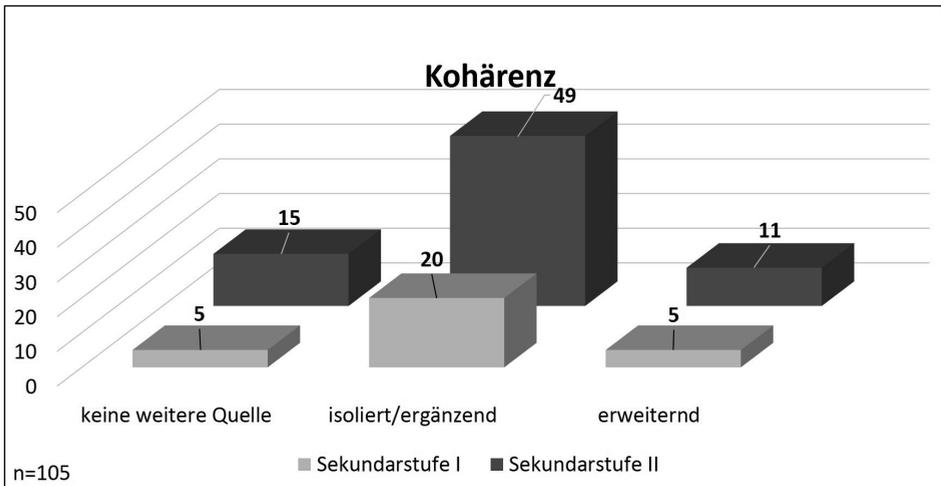


Abb. 7: Kohärenzen der untersuchten Quellen

permanent revisionsbedürftige Konstruktion von Vergangenheit bewusst wird“ (Beilner, 2009, S. 163).

Mit Blick auf geschichtsdidaktische und -methodische Kriterien gilt es, beim Einsatz von schriftlichen Quellen auf eine Auswahl zu achten, welche multiperspektivische Quellenarbeit ermöglicht, um die Perspektivgebundenheit historischer Wahrnehmung und Deutung aufzuzeigen. Das bedeutet, dass mehrere Quellen unterschiedlicher Verfasser/innen mit entsprechend unterschiedlichen „sozialen“ Standorten (Bergmann, 2013, S. 65) ausgewählt werden sollten. Durch die Behandlung kontroverser Überlieferungen bzw. durch den Vergleich mit anders gelagerten darstellenden Texten kann auch einer naiven Schriftgläubigkeit gegenüber historischer Quellen entgegengewirkt werden (Hug, 1980, S. 149; Schneider, 1994, S. 77).

„Das Konzept der Multiperspektivität beansprucht, wesentlicher Bestandteil eines neuen historischen Lernens zu sein, in dem die Kategorie ‚Perspektivität‘ – Perspektivität in den Zeugnissen der historisch Beteiligten und Betroffenen, Perspektivität der später Betrachtenden, Deutenden und Urteilenden (z.B. Historikerinnen und Historikern) und Perspektivität in den Orientierungen, die sich aus der Auseinandersetzung mit Geschichte ergeben (z.B. bei Schülerinnen und Schülern) – eine wesentliche Rolle spielt.“ (Bergmann, 2016, S. 24)

Hinsichtlich der Perspektivität werden in der vorliegenden Untersuchung auch die Kohärenz der Quelle zur Schulbuchnarration und ihr Verhältnis zu anderen Quellen auf der Schulbuchdoppelseite berücksichtigt. Mit Blick auf das erkennbare Verhältnis der untersuchten Quelle zu zumindest einer weiteren Quelle auf der Schulbuchdoppelseite wurde ein als „erweiternd“ bezeichnetes Verhältnis gesucht, in welchem verschiedene, mithin auch kontroverse Perspektiven auf ein Thema ausgemacht werden konnten (siehe Abb. 7).

15 Quellen (20%) von insgesamt 75 in der Sekundarstufe II und fünf (17%) von insgesamt 30 in der Sekundarstufe I sind ohne weitere Quellen auf der Schulbuchdoppelseite dargestellt, stehen also für sich alleine. Ein multiperspektivischer Zugang im Umgang mit Quellen wird in diesem Fall ausgeschlossen. Es finden sich jedoch insgesamt 16 Quellen, welche in einem erweiternden Verhältnis zu weiteren Quellen der Schulbuchdoppelseite stehen. Das sind fünf Quellen (16%) aus der Sekundarstufe I und elf Quellen (8%) aus der Sekundarstufe II, die im Verhältnis zu anderen Quellen weitere Perspektiven widerspiegeln, teilweise im Bergmann'schen Sinne der Multiperspektivität, teilweise auch gegensätzlich, also kontroversiell.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie viele von diesen 16 Quellen ihnen zuordenbare Aufgaben aufweisen und wie viele dieser zugeordneten Aufgaben historisches Lernen fördern können (vgl. Abschnitt 3.3 in diesem Beitrag) bzw. wie viele Aufgaben tatsächlich auf Perspektivität (explizit und/oder implizit) abzielen. Soviel sei an dieser Stelle vorweggenommen: Es handelt sich um 13 der 16 Quellen, die zumindest eine Aufgabe aufweisen. Von den insgesamt 20 diesen 13 Quellen zugeordneten Aufgaben sind zehn in der Lage, historisches Lernen im Umgang mit Textquellen zu fördern, wovon lediglich die folgenden zwei Aufgaben darauf abzielen, Perspektivität festzustellen:

- „Deutet die Aussage dieses Liedes und diskutiert darüber, ob solche Aussagen noch heute Gültigkeit haben.“ (ZB3, S. 91)
- „Was könnten die Ursachen für die unterschiedlichen Sichtweisen der beiden Verfasser zum selben Thema sein?“ (ZB5/6, S. 210)

Bevor sich die folgenden Abschnitte den Aufgaben widmen, lohnt es sich allerdings, einen Blick auf die Angaben zu den Quellen hinsichtlich der Perspektive ihrer Verfasser/innen zu werfen.

Auf die Auswahl der Textquellen wurde mit Blick auf Perspektivität z.T. schon eingegangen. Hinsichtlich der Auswahl von geeigneten Quellen für die Arbeit im schulischen Unterricht muss in Abgrenzung zu den Anforderungen der Fachwissenschaft auf geschichtsdidaktisch gesetzte Erkenntnisziele verwiesen werden, welche für die Einschätzung des Werts einer Quelle relevant sind. Pandel (2012b, S. 128–134) postuliert als Auswahlkriterien zum einen den Bezug zum historischen Sachverhalt/Thema und zum anderen die Anschaulichkeit der Quelle, betont darüber hinaus für die Auswahl entscheidende geschichtsdidaktische, geschichtsmethodische und editorische Kriterien.¹³

13 Vgl. auch Handro, 2015a, S. 32: Sie fordert für ausgewählte Quellen exemplarische Bedeutungen und Einsichten z.B. in den Bereichen Gattungsspezifik (Ausdruckskraft, typische Untersuchungsmethode) und quellenkritische Verfahren (Original/Fälschung, Realität/Fiktion, Perspektivik, Ideologiekritik). Daneben werden auch Auswahlkriterien in Verbindung mit dem Aufbau von Gegenstandswissen genannt; Vgl. auch Handro, 2015b, S. 158f.: Hier wird zwischen geschichtsdidaktischen, geschichtsmethodischen und editorischen Fragen zur Quellenauswahl unterschieden.

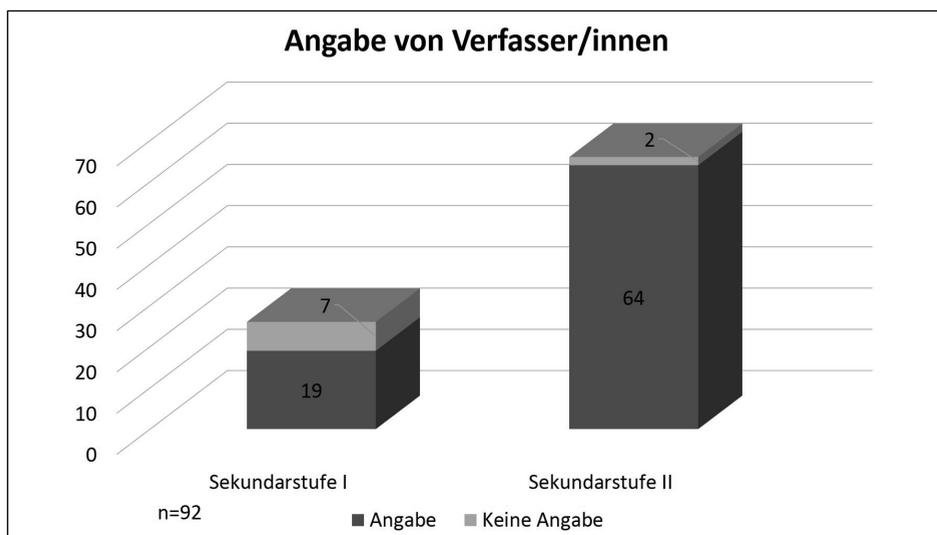


Abb. 8: Angabe von Verfasser/innen

Gerade im Zusammenhang mit den editorischen Kriterien sei zum einen auf die für kritische Quellenarbeit notwendigen Vorbemerkungen im Sinne von erläuternden Kommentaren, wie z.B. inhaltliche Hinführungen, Namens-, Sach- und Begriffserklärungen oder Erklärungen zur Textgattung, hingewiesen. Zum anderen muss vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Exaktheit auf Anmerkungen zur Herkunft und Textentstehung (Verfasser/in, Entstehungsort, -zeit, auch heutiger Fundort) – besonders die Zeitdifferenz zwischen Ereignis und Bericht darüber – und Textüberlieferung geachtet werden (Rohlfes, 1995, S. 589; Steinbach, 1976, S. 64f.).¹⁴ Letztgenannte Informationen spielen nicht nur im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik eine Rolle, sondern sind unerlässliche Grundlage für sinnvolle Interpretationen und müssen daher auch in der Auswahl der Quellen mitberücksichtigt werden.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass im Rahmen dieser Untersuchung ein großer Unterschied in der Angabe der Namen von Verfasser/innen der verwendeten Textquellen im Vergleich zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II festzustellen war (vgl. Abb. 8)¹⁵. In diesem Teilbereich der Untersuchung wurde sichtbar, dass bei 27% der Quellen in der Sekundarstufe I und 3% bei den Quellen in der Sekundarstufe II keinerlei Angaben zu Autor/in und/oder Institution gemacht werden. Dieser Trend setzt sich fort bei den vertiefenden Informationen zum Entstehungskontext, konkret bei weiteren Angaben zu Autor oder Autorin der Quelle (z.B. sozialer Status, Beruf etc.).

14 Rohlfes spricht hier aber auch von der richtigen Balance, da zu viele Hilfen dem Prinzip des selbstständigen Arbeitsunterrichts widersprechen, zu wenige Hilfen Schüler/innen jedoch entmutigen könnten. Lothar Steinbach postuliert zu den editorischen Kriterien vier Forderungen.

15 Bei den Zahlen in Abb. 8 und 9 wurden Gesetze nicht mitgerechnet (insgesamt 13 im gesamten Sample), da für diese Quellengattung die Untersuchungskategorien „Autor/in“ oder „Zielpublikum“ implizit enthalten sind und eine explizite Nennung nicht möglich bzw. nicht notwendig ist.

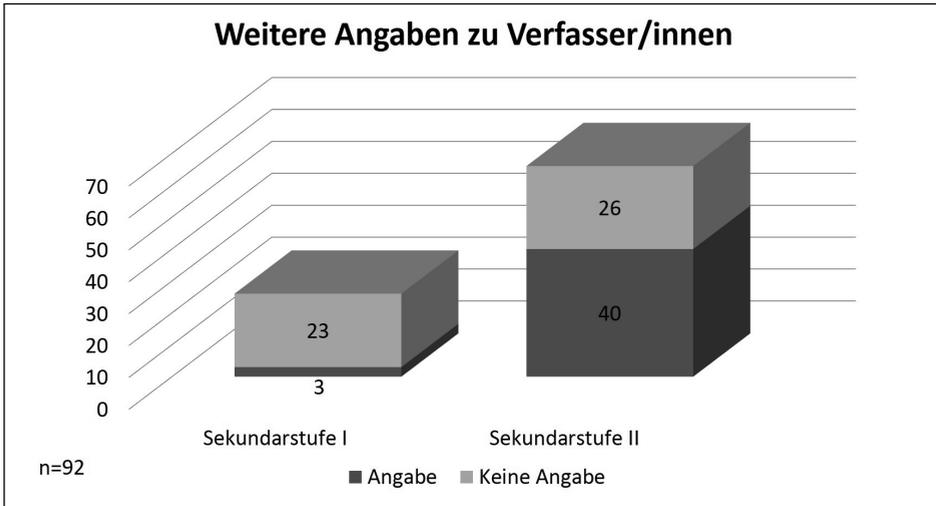


Abb. 9: Weitere Angaben zu Verfasser/innen

Zudem wird deutlich, dass sich innerhalb der Sekundarstufe II bei 40 Quellen (61%, $n=66^{16}$) vertiefende Informationen zu Verfasser/innen der Quellen finden, wohingegen in der Sekundarstufe I nur drei Quellen (12%, $n=26$) mit zusätzlichen Angaben ergänzt wurden (Abb. 10). In beinahe allen Fällen der Untersuchung gehen diese vertiefenden Informationen zu den Verfasser/innen allerdings über die Nennung des Berufs kaum hinaus (z.B. Bischof, Präsident, Kaufmann, Gelehrter etc.). Zum Zielpublikum (13% der Quellen hatten explizite Angaben) oder zur Intention (33% der Quellen mit expliziten Angaben) von Quellen gibt es kaum Informationen, wobei man hier argumentieren könnte, dass dies aus der Quelle bzw. aus den Arbeitsmaterialien erschlossen werden könnte. Es zeigt sich jedoch insgesamt ein Trend, in dem deutlich wird, dass begleitende Informationen zu den Quellen, welche eine quellenkritische Herangehensweise und damit auch die Erschließung von Perspektivität erst möglich machen, nur bedingt oder gar nicht mitgeliefert werden.

3. Analysebereich „Aufgabe“

„Das Rückgrat des kompetenzorientierten Unterrichts sind Aufgaben – verstanden als schriftlich abgefasste inhaltsbezogene Arbeitsanleitungen mit Materialien“ (Barricelli, Gautschi & Körber, 2012, S. 231), darüber herrscht in fachdidaktischen Kreisen durchaus Konsens (Günther-Arndt, 2015, S. 18). Daher ist es für eine Bewertung, inwiefern über die Arbeit mit schriftlichen Quellen das Prinzip der Perspektivität erschlossen werden kann, notwendig, auch die hierfür vorhandenen Aufgabenstellungen zu untersuchen: Fragen nach den zur Lösung der Aufgaben notwendigen kognitiven Pro-

16 Da Gesetze nicht mitgerechnet wurden, handelt es sich insgesamt um 92 Quellen, 26 aus der Sekundarstufe I und 66 aus der Sekundarstufe II.

zessen, dem Verhältnis zur Hintergrundnarration oder zu anderen Quellen und/oder Darstellungen oder nach den berücksichtigten Prinzipien historischen Lernens oder geförderten Teilkompetenzen historischen Denkens werden hier gestellt.

Für die Untersuchung von Arbeitsaufgaben wurde zum einen auf ein Papier einer österreichischen Fachdidaktik-Gruppe (Kühberger, Mittnik, Plattner & Weninger, 2013)¹⁷ in welchem historische Teilkompetenzen aus dem FUER-Geschichtsbewusstsein-Modell herausgearbeitet wurden, zum anderen auf das von der Eichstätter Schulbuchforschungsgruppe rund um Waltraud Schreiber (2008) entwickelte Analyse-Instrument, das an Schulbuchnarrationen explizit für die Geschichtsdidaktik erarbeitet worden ist, rekurriert. Daraus entstanden für das Untersuchungsdesign relevante Kategorien zu den Teilkompetenzen der historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz als prozessbezogene Kompetenzen historischen Denkens, welche durch Operationen strukturiert werden.¹⁸

Aufgaben können letztlich als Indikatoren von geschichtsdidaktischen Konzeptionen verstanden werden, da sie explizit auf Momente fokussieren, die für historisches Lernen als relevant klassifiziert werden. Auch wenn Geschichtsunterricht „mehr [ist] als „die Arbeit an Aufgaben“ (Heuer, 2012, S. 102), stellt diese Arbeit ein fundamentales Kriterium dar. Fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten können nicht so ohne Weiteres gelehrt oder gelernt werden, sondern im Unterricht können nur die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, dass deren Entwicklung bestmöglich gefördert wird. Dies wiederum kann nur durch Aufgabenformate geschehen, welche die Lernenden dazu anregen, sich selbstständig und auf reflektierte und reflexive Weise mit Vergangenheit und Geschichte auseinanderzusetzen (Heuer, 2012, S. 101f.). Arbeitsaufgaben haben folglich eine wesentliche Bedeutung und – entscheidend für diese Untersuchung – domänenspezifische Kompetenzorientierung zeigt sich in den verwendeten Aufgabenformaten.

3.1 Perspektivität im Bereich der historischen Methodenkompetenzen

Dem Bereich der Perspektivität widmen sich vor allem vier ausgewählte Untersuchungskategorien, die den historischen Methodenkompetenzen zugeordnet werden können (vgl. Abb. 1). Zum einen ist das die Teilkompetenz, bei der Arbeit mit Quellen die *Gattungsspezifik* zu berücksichtigen. Dieses Merkmal konnte keiner der untersuchten 84 Aufgaben zugewiesen werden, auch wenn es dahingehend viele Chancen gäbe, z.B. die mit der Gattungsspezifik verbundene Intentionalität oder Aussagekraft

17 Dieses Papier beruht auf einer graduellen Adaption eines Entwurfes aus dem April 2013 auf dem theoretischen Fundament des domänenspezifischen Kompetenzmodells FUER Geschichtsbewusstsein, welches in leicht adaptierter Fassung Eingang in die österreichischen Lehrpläne fand. Diese Übersicht findet sich auch in Kühberger, 2015, S. 24f.

18 Der vierte Kompetenzbereich – die historische Sachkompetenz – wird durch die Überlappungsbereiche der historischen Sachkompetenzen mit den prozeduralen Kompetenzbereichen implizit berücksichtigt.

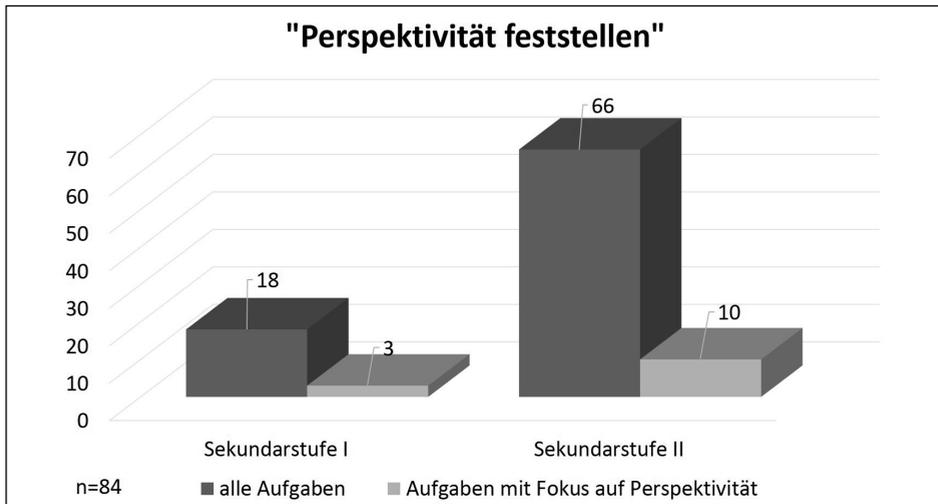


Abb. 10: Perspektivität feststellen

der Quelle mit Blick auf tatsächliche Entwicklungen in der Vergangenheit zu thematisieren.

Zum anderen ist dies die Teilkompetenz „*Perspektivität der Quelle feststellen*“ (vgl. Abb. 10). 13 Aufgaben (15% des Untersuchungskorpus) zielen auf die Feststellung der Perspektivität von Quellen ab. Das sind 15% der Aufgaben in der Sekundarstufe I und 17% der Aufgaben in der Sekundarstufe II.

Beispielhaft sollen hier zwei Aufgaben angeführt und ihre Analyse erläutert werden:

„*Wie bewertet ihr die Einstellung und das Verhalten der Unternehmer? Lassen sich ihre Forderungen aus damaliger bzw. heutiger Sicht rechtfertigen?*“ (ZB5/6, S. 209)

In einer kognitiven Operation des Anforderungsbereichs III (EPA, 2005, S. 6–8) müssen hierfür die aus der Quelle herausgearbeiteten Inhalte mit dem Autorentext, drei weiteren Textquellen und zwei Bildquellen kontextualisiert werden. In einem ersten Schritt muss der Standort in den Quellen zweier Unternehmer des 19. Jahrhunderts – nämlich Krupp und Stumm – analysiert und dabei die Perspektive der Arbeiter/innen erahnt werden, da es keine Quellen dazu gibt und dies nur aus dem Kontextwissen bzw. Autorentext abzuleiten ist. Nach der Kontextualisierung im zweiten Schritt, kann im dritten und vierten Schritt einerseits eine Argumentation aus herausgearbeiteten Standorten der Vergangenheit heraus formuliert werden („begründen“) und andererseits eine Bewertung aus damaliger und heutiger Sicht erfolgen.

„*Stell dir vor, du siehst einen Dampfwagen vorbeifahren. Formuliere deine Gedanken, wenn dir das im Jahr 1808 passiert wäre, und die Gedanken, die dir heute, in der Gegenwart, bei diesem Anblick durch den Kopf gehen.*“ (NG3, S. 115)

Offenbar steckt hinter dieser zwei Textquellen zugeordneten Aufgabe die Intention, herauszufinden, ob Schüler/innen die Perspektive verstehen, die in den Quellen – zwei Zeitungsausschnitte von Londoner Zeitungen zum Dampfwagen aus 1808 – vorhanden ist. Wird hier tatsächlich (quellen-)kritisch gearbeitet, müssen die Quellen erstens erschlossen werden, zweitens muss die jeweilige Perspektive analysiert und drittens ein Text aus dieser Perspektive verfasst werden. Um ein methodisch kontrolliertes Vorgehen zu gewährleisten, wären jedenfalls Hilfestellungen notwendig (vgl. Abschnitt 3.3), die hier nicht angeboten werden. Auch finden sich in dem Schulbuch keine Methodenseiten, auf welche eventuell zurückgegriffen werden könnte.

Außerdem wurde untersucht, durch welche Aufgaben eine *Annäherung an innere Quellenkritik*¹⁹ gefordert wird – das sind 26 von 84 Aufgaben (31%) – und welche Aufgaben auf eine umfassende Interpretation von Quellen bzw. explizit auf die *Erstellung einer historischen Narration* abzielen (im Sample fanden sich „darstellen“, „formulieren“), da hier notwendigerweise Perspektive, nämlich die der Materialien und die eigene Perspektivität, berücksichtigt werden müssen: Das sind drei von allen untersuchten 84 Aufgaben, also 4%. Nimmt man alle Aufgaben zusammen, in denen entsprechend den Operationen aus dem Anforderungsbereich III „dargestellt“, „formuliert“, „entwickelt“, „beurteilt“, „bewertet“, „interpretiert“ oder „diskutiert“, also narrativiert und argumentiert werden muss, so handelt es sich um 16% (19 Aufgaben).

3.2 Perspektivität im Bereich der historischen Orientierungskompetenzen

Im Bereich der historischen Orientierungskompetenzen erscheinen Aufgaben zur a) *Reflexion über die (persönliche) Nutzung von historischen Erkenntnissen zur individuellen Orientierung in der Gegenwart und Zukunft* oder b) zur *Förderung eines reflexiven Umgangs mit Alterität hinsichtlich des Fremdverstehens* ebenso geeignet, sich perspektivisch mit aus der Beschäftigung mit Quellen der Vergangenheit gewonnenen Erkenntnissen zu beschäftigen. Insgesamt elf Aufgaben (9%) von 84 können zumindest einem dieser Bereiche zugeordnet werden.

Diese zielen darauf ab, über die individuelle Perspektive der Gegenwart nachzudenken, um Handlungsdispositionen im Heute und für die Zukunft zu reflektieren. Hier geht es zumeist um eine Beurteilung der Gültigkeit von Aussagen aus Quellen für die Gegenwart oder eine Beurteilung der Bedeutung von Entwicklungen der Vergangenheit für die Gegenwart. Andere Aufgaben zielen auf die reflexive Auseinandersetzung mit der sich in Quellen widerspiegelnden Alterität zur Erweiterung des eigenen Welt- und Fremdverstehens ab, indem Aspekte der Vergangenheit aus der

19 Hier wurden Aufgaben berücksichtigt, welche auf die Analyse von Sprache/Darstellungsweise, Intention/Absicht, Standort/Perspektivität oder die Verortung im historischen Kontext abzielten. Aufgaben, die die Feststellung der Perspektivität fordern, wurden demnach auch hier miteinbezogen.

Gegenwart bewertet oder diachrone Vergleiche zwischen Vergangenheit und Gegenwart angestellt werden.²⁰

Der Untersuchungsbereich „Aufgabe“ soll im Folgenden noch näher beleuchtet werden. Zum Beispiel stellt sich die Frage, wie vielen Quellen denn überhaupt Aufgaben zugeordnet werden können?

3.3 Mit Aufgaben historisches Lernen fördern

48 von 75 Quellen der Sekundarstufe kann zumindest eine Aufgabe zugeordnet werden, das entspricht 64%. In der Sekundarstufe I haben 14 von 30 Quellen zumindest eine Aufgabe, das sind 47%. Mehr als die Hälfte der Quellen in den untersuchten Schulbüchern zur Sekundarstufe I werden somit rein illustrativ eingesetzt, in der Sekundarstufe II sind es 36%. Von allen 105 Quellen entfallen grob 70% auf die Sekundarstufe II.

Durch die Auswahl der Schulbuchreihen, welche aufsteigend von der 6. Schulstufe bis zur 12. Schulstufe durchgehend vertreten sind, ist es möglich, Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Büchern einer Schulbuchreihe bzw. zwischen den einzelnen Schulbuchreihen aufzuzeigen.

Grundlegend ist auch die Erkenntnis, dass Aufgaben „das potentielle Niveau der kognitiven Aktivierung der Lernenden sowie deren Verknüpfungstätigkeiten mit dem Vorwissen und neuen Wissensgebieten“ (Keller & Bender, 2012, S. 8) bestimmen, da zur Erreichung des erklärten Ziels des historischen Lernens – die Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins – fachspezifische Kompetenzen aus allen drei Anforderungsbereichen gefördert werden müssen. Demnach müssen bei der Gestaltung bzw. Beurteilung von für historisches Lernen geeigneten Aufgaben immer die Fragen gestellt werden, a) welche kognitiven Prozesse tatsächlich notwendig sind, um die Aufgabe zu lösen (vgl. Abb. 13), und b) inwiefern diese Prozesse die Entwicklung von fachspezifischen (Teil-)Kompetenzen fördern. Zentral hierbei ist darüber hinaus der Bezug auf domänenspezifische Materialien (Kühberger, 2011, S. 8f.).

Fragt man danach, welche der den schriftlichen Quellen zugeordneten Aufgaben historisches Lernen ermöglichen, also über das Reproduktionsniveau hinausgehen und auf die Entwicklung von fachspezifischen (Teil-)Kompetenzen, d.h. die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens abzielen (Thünemann 2018, S. 22–25), findet man 31 Aufgaben: 22 von 66 Aufgaben in der Sekundarstufe II und neun von 18 Aufgaben in der Sekundarstufe I. 33% aller Aufgaben der Sekundarstufe II und 50% aller Aufgaben der Sekundarstufe I können historisches Lernen fördern, wobei fast 80% aller untersuchten Aufgaben (n=84) auf die Sekundarstufe II entfallen.

20 Hier gibt es auch Überschneidungen mit Aufgaben, in denen Perspektivität festgestellt werden soll, sobald die herausgearbeiteten Perspektiven der Vergangenheit gegenwärtigen Perspektiven gegenübergestellt werden.

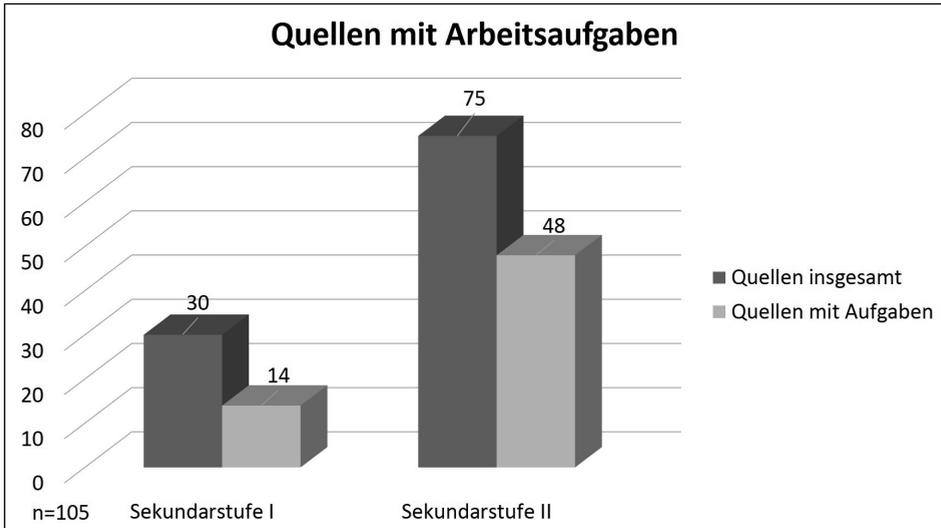


Abb. 11: Quellen mit Arbeitsaufgaben

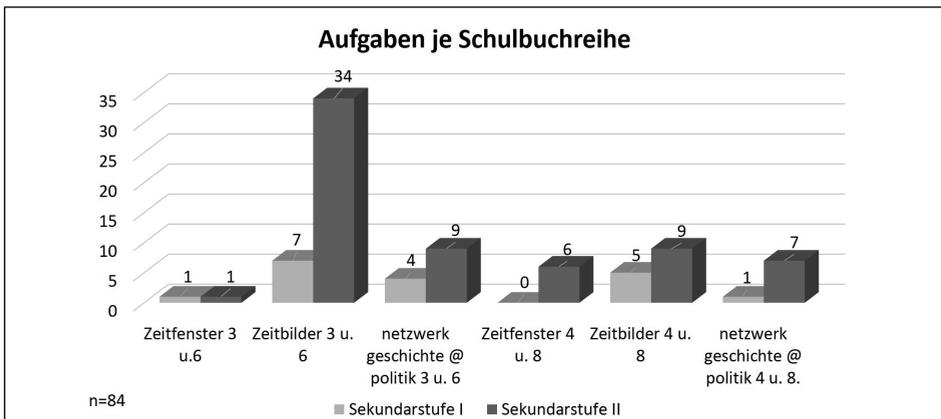


Abb. 12: Arbeitsaufgaben je Schulbuchreihe

Zusätzlich ist zu erwähnen, dass eine differenzierte Herangehensweise besser gewährleistet werden kann, wenn gestaffelte Aufgabensequenzen aus zumindest jeweils einer Aufgabe aus dem Anforderungsbereich I, II und III erstellt wurden (Bramann, 2018, S. 194–196).²¹ Lautet die Aufgabe beispielsweise nur auf „Interpretiere“ oder „Beurteile“, ohne die dahinterliegenden notwendigen Teilschritte für Schüler/innen verständlich zu explizieren, so kann bezweifelt werden, ob die Arbeitsaufgabe tatsächlich zu einer deutlichen fachspezifischen Lernleistung mit Blick auf historisches Lernen führt. Aufgaben, die dem Anforderungsbereich I zugeordnet werden, können

21 Vgl. auch Thünemann 2018, S. 28: „Differenzierte Werturteilsbildungen, die wiederum auf historischen Sachurteilen und Sachanalysen beruhen, bilden das Ziel historischer Lernprozesse und sollten daher bei der Aufgabenkonstruktion in besonderer Weise berücksichtigt werden.“

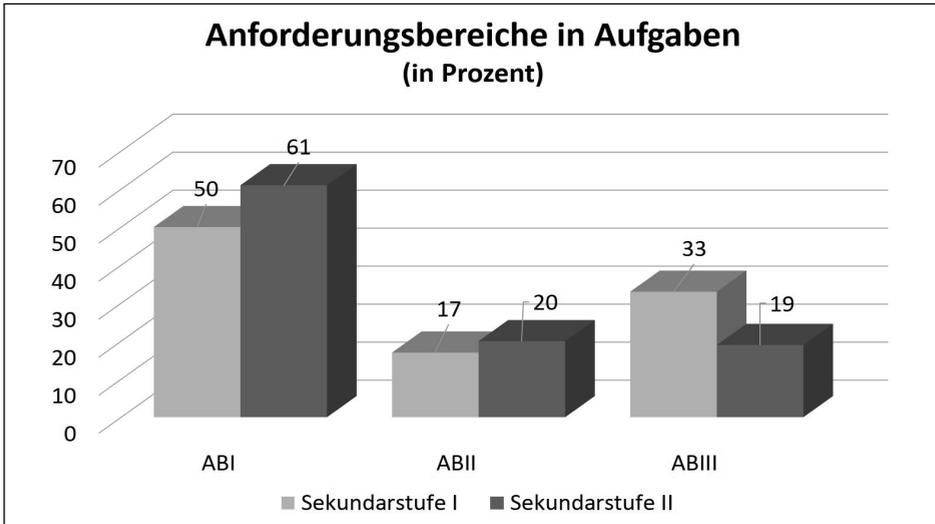


Abb. 13: Relative Verteilung der Anforderungsbereiche

daher nicht von vorne herein als „nicht geeignet“ befunden werden, sondern sind als Teil einer aufsteigenden Aufgabensequenz förderlich – das sind sechs von insgesamt 25 Anforderungsbereich-I-Sequenz-Aufgaben (von insgesamt 49 Anforderungsbereich-I-Aufgaben).

Etwas differenzierter betrachtet muss die Antwort auf die Frage, wie viele Aufgaben von insgesamt 84 untersuchten Aufgaben dazu in der Lage sind, historisches Lernen zu befördern, auch die Aufgaben aus dem Reproduktionsbereich, welche Teil einer aufsteigenden Aufgabensequenz sind, berücksichtigen.

Es sind demnach 37 von 84 Aufgaben dazu in der Lage, historisches Lernen zu fördern. 28 von 66 Aufgaben davon finden sich in der Sekundarstufe II und neun von 18 Aufgaben in der Sekundarstufe I. Etwas relativierend zu der Rechnung von oben können 42% aller Aufgaben der Sekundarstufe II und 50% aller Aufgaben der Sekundarstufe I historisches Lernen fördern.

Erschwerend kommt jedoch hinzu, dass zumeist keine methodischen Hilfestellungen zum Umgang mit den Materialien zur Verfügung gestellt werden. Gar nicht selten werden für Aufgaben Operatoren aus dem Reflexionsbereich benutzt, die es prinzipiell ermöglichen würden, reflektiertes und reflexives Denken anzuregen, jedoch gibt es keinerlei Hilfestellungen für das dabei eigentlich notwendige komplexe methodische Vorgehen, weder kleinteilige, im Niveau kognitiver Anforderungen aufsteigende Aufgabensequenzen noch konkrete Anweisungen für Teilschritte den Lösungsweg betreffend oder methodische Anleitungen, die sicherstellen könnten, dass tatsächlich kognitive Bereiche aus dem Anforderungsbereich III bemüht werden müssen.

Von den insgesamt 19 Reflexions-Aufgaben (Anforderungsbereich III) weisen ausschließlich vier Aufgaben der Sekundarstufe II methodische Hilfestellungen in Form von a) „Kleinarbeitung“ der Aufgabe mit zusätzlichen Arbeitsfragen (Impulsfragen), b) zusätzlichen Erläuterungen zum Arbeitsauftrag/helfenden Zusatzinformationen

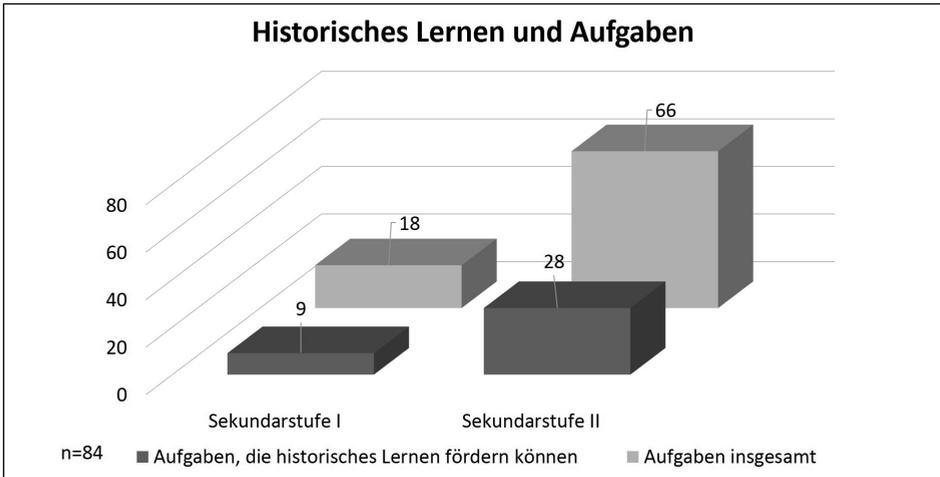


Abb. 14: Historisches Lernen und Aufgaben

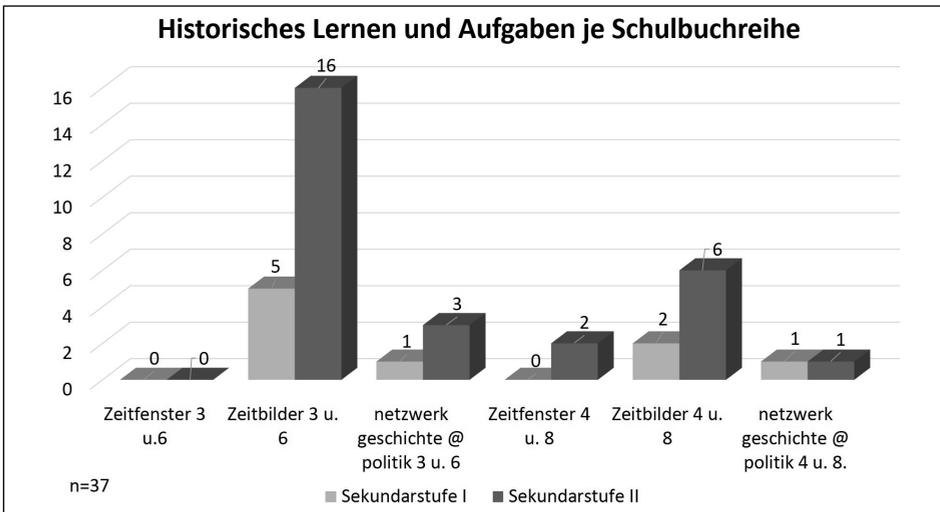


Abb. 15: Historisches Lernen und Aufgaben je Schulbuchreihe

zu den Arbeitsaufgaben („Denke auch an ...“) oder c) in Form von Verweisen auf methodische Schritte.

Von den 19 Reflexions-Aufgaben (Anforderungsbereich III) sind sechs Aufgaben in Schulbüchern zu finden, die Methodenseiten zum Umgang mit schriftlichen Quellen aufweisen.

4. Resümee

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass im untersuchten Sample österreichischer Geschichtsschulbücher viele Steigerungsmöglichkeiten für historisches Lernen

im Sinne der Erschließung von Perspektivität über die Arbeit mit schriftlichen Quellen vorhanden sind (dies betrifft alle in Abb. 1 vorgestellten Untersuchungskategorien), die noch viel mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit von Geschichtsdidaktiker/innen, Schulbuchautor/innen und Lehrer/innen gerückt werden müssen.

Zuerst muss hervorgehoben werden, dass fehlende Angaben zu Textquellen eine kritische Beschäftigung mit der jeweiligen Perspektive erschweren: Mehr als ein Viertel der untersuchten Quellen (28%) lassen eine Nennung der Quellengattung vermissen. Für 27% der Quellen in der Sekundarstufe I werden keine Verfasser/innen genannt und in nur 12% der Fälle gibt es weitergehende Informationen über die Verfasser/innen, die über die bloße Nennung des Namens hinausgehen. Insgesamt ist ein Trend zu erkennen, dass begleitende Informationen zu den Quellen, welche eine quellenkritische Herangehensweise erst möglich machen, nur bedingt oder gar nicht mitgeliefert werden.

Dem geschichtsdidaktischen Prinzip der Multiperspektivität wird beim Einsatz von Textquellen nur mangelhaft nachgekommen: Oftmals findet sich im untersuchten Sample nur eine Quelle auf der Schulbuchdoppelseite, nur 16 von 105 Quellen (15%) spiegeln im Verhältnis zu anderen Quellen der Schulbuchdoppelseite weitere Perspektiven wider. Die Potenziale von multiperspektivischen Quellenarrangements werden jedoch nicht ausgeschöpft.

Darüber hinaus ist eine Annäherung an innere Quellenkritik bzw. die explizite Feststellung von Perspektivität in Aufgaben zu den Textquellen selten festzustellen. Vielmehr scheint es, als ob Perspektivität eine untergeordnete Rolle spielt: Es findet sich keine einzige Aufgabe im Sample, die klar ersichtlich auf die Berücksichtigung der Gattungsspezifika von Quellen abzielt. Nur 13 von 84 Aufgaben rücken deutlich die Perspektivität von Quellen in den Mittelpunkt.

Beträchtliches Steigerungspotenzial beim Einsatz von Textquellen in Geschichtsschulbüchern ist folglich mit Blick auf die Anbahnung von Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens auszumachen: Ein bedeutender Anteil der untersuchten Textquellen wird illustrativ eingesetzt. Mehr als 40% aller untersuchten Textquellen konnte keine einzige Aufgabe zugeordnet werden und beinahe 80% aller vorhandenen Aufgaben insgesamt entfallen auf die Sekundarstufe II. Zudem fördern die vorhandenen Aufgaben sowohl in der Sekundarstufe I als auch II mehrheitlich kein historisches Lernen.

Bei Aufgaben, die historisches Lernen fördern können, finden sich die dafür notwendigen Hilfestellungen in Form von explizierten methodischen Schritten bei der Aufgabenstellung oder auf Methodenseiten äußerst selten, sodass fraglich bleibt, ob Aufgaben aus höheren Anforderungsbereichen tatsächlich über die intendierten kognitiven Denkkakte gelöst werden.

Alles in allem müssen diese Ergebnisse angesichts geschichtsdidaktischer und curricularer Forderungen unbefriedigend erscheinen. Die Initiative liegt sowohl bei den Schulbuchautor/innen, den Schulbuchverlagen, den für die Approbation zuständigen Gutachterkommissionen als auch bei ausgebildeten und in Ausbildung befindlichen

Lehrkräften, die vorhandene Materialien beurteilen und mit diesen kompetent umgehen können müssen.

Literatur

Schulbücher

Zeitbilder (ZB):

Scheucher, A., Wald, A. & Ebenhoch, U. (2013). *Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. Wien: öbv.

Ebenhoch, U., Scheucher, A. & Wald, A. (2014). *Zeitbilder 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart*. Wien: öbv.

Scheucher, A., Scheipl, J., Staudinger, E. & Ebenhoch, U. (2011). *Zeitbilder 5&6. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. Wien: öbv.

Staudinger, E., Scheucher, A., Ebenhoch, U. & Scheipl, J. (2012). *Zeitbilder 7&8. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart*. Wien: öbv.

Zeitfenster (ZF):

Beier, R. & Leonhardt, U. (2011). *Zeitfenster 3*. Wien: Ed. Hölzel.

Beier, R. & Leonhardt, U. (2011). *Zeitfenster 4*. Wien: Ed. Hölzel.

Brzobohaty, J., Salmeyer, R. & Zellhofer, Ch. (2013). *Zeitfenster 6*. Wien: Ed. Hölzel.

Brzobohaty, J., Kowarz, A. & Zellhofer, Ch. (2013). *Zeitfenster 8*. Wien: Ed. Hölzel.

Netzwerk Geschichte (NG):

Hofer, J. & Paireder, B. (2012). *netzwerk geschichte@politik 3*. Linz/Wien: Veritas und Bildungsverlag Lemberger.

Hofer, J. & Paireder, B. (2012). *netzwerk geschichte@politik 4*. Linz/Wien: Veritas und Bildungsverlag Lemberger.

Pokorny, H., Pokorny, R. & Lemberger, M. (2011). *netzwerk geschichte 6*. Linz/Wien: Veritas und Bildungsverlag Lemberger.

Pokorny, H., Pokorny, R. & Lemberger, M. (2010). *netzwerk geschichte 8*. Linz/Wien: Veritas und Bildungsverlag Lemberger.

Literatur

Barricelli, M., Gautschi, P. & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. I, S. 207–235). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Becher, U. (2011). Schulbuch. Was ist ein Schulbuch? In H.-J. Pandel & G. Schneider, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (6. Ausg., S. 45–68). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Beilner, H. (2004). Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I. In H. Beilner & M. Langer-Plän (Hrsg.), *Quellen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Exemplarische Zugänge zur Rekonstruktion von Vergangenheit* (S. 103–126). Neuried: ars una.

- Beilner, H. (2009). Quellen, schriftliche. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönmann (Hrsg.), *Wörterbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 162f.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bergmann, K. (2013). Multiperspektivität. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4. Ausg., S. 65–77). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bergmann, K. (2016). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (3. Ausg.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bernhard, R., Bramann, C. & Kühberger, C. (2019). *Verwendung des Geschichtsschulbuches durch Schüler/innen und Lehrer/innen. Empirische Hauptergebnisse des Mixed-Method-Projektes CAOHT* (in Vorbereitung).
- Bernheim, E. (1889). *Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Borries, B. v. (2013). Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63 (42–44), 12–18.
- Bramann, C. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bramann, C., Kühberger, C. & Bernhard, R. (Hrsg.). (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Brandt, A. v. (2012). *Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften* (18. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buchberger, W. (2016). Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept. *Historische Sozialkunde*, 1, 19–28.
- Buchberger, W. (2018). Der Einsatz schriftlicher Quellen in Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 136–159). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Burghartz, S. (2002). Historische Anthropologie/Mikrogeschichte. In J. Eibach & G. Lottes (Hrsg.), *Kompass der Geschichtswissenschaft* (S. 206–218). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Dehne, B. (2008). ‚Mit eigenen Augen sehen‘ oder ‚Mit den Augen des anderen sehen‘? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens. In J.-P. Bauer, J. Meyer-Hamme & A. Körber (Hrsg.), *Geschichtslernen. Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag* (S. 121–144). Kenzingen: Centaurus Verlag.
- Der Brockhaus Geschichte. Personen, Daten, Hintergründe.* (2003). Mannheim: Brockhaus.
- Droysen, J. (1875). *Grundriss der Historik* (2. Ausg.). Leipzig: Verlag von Veit & Comp.
- Grosch, W. (2014). Schriftliche Quellen und Darstellungen. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Ausg., S. 74–99). Berlin: Cornelsen.
- Günther-Arndt, H. (1988). Arbeitsfragen in Schulgeschichtsbüchern. Mögliche Auswirkungen auf die Rezeption im Unterricht und das Geschichtsbewusstsein. Eine Pilotstudie. In

- G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik*. (S. 193–204). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Günther-Arndt, H. (2015). Umriss einer Geschichtsmethodik. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Ausg., S. 9–23). Berlin: Cornelsen.
- Günther-Arndt, H. & Sauer, M. (2006). Einführung. Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellung – Methoden – Erträge. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 7–28). Berlin: LIT.
- Handro, S. (2015a). Historische Erkenntnisverfahren. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Ausg., S. 24–43). Berlin: Cornelsen.
- Handro, S. (2015b). Quellen interpretieren. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Ausg., S. 151–166). Berlin: Cornelsen.
- Heuer, C. (2011). Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potenziale. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (2. Ausg., S. 53–66). Berlin: LIT.
- Heuer, C. (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 101–112). Seelze: Kallmeyer.
- Howell, M. & Prevenier, W. (2004). *Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden*. Köln: Böhlau.
- Hug, W. (1980). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven* (2. Ausg.). Frankfurt/M., Berlin, München: Diesterweg.
- Keller, S. & Bender, U. (Hrsg.). (2012). *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyer.
- Kirn, P. (1968). *Einführung in die Geschichtswissenschaft* (5. Ausg.). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Körper, A. (2012). *Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849/Koerber_2012_Fremdverstehen_und_Perspektivitaet_D_A.pdf [5.9.2018].
- Körper, A. & Mayer-Hamme, J. (2007). Ausdifferenzierung und Graduierung der „Gattungskompetenz“. In A. Körper, A. Schöner & W. Schreiber (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 389–412). Neuried: ars una.
- Koselleck, R. (1977). Standortbindung und Zeitlichkeit. In R. Koselleck, W. Mommsen & J. Rüsen (Hrsg.), *Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft* (S. 17–46). München: dtv.
- Kühberger, C. (2011). Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfung. *Historische Sozialkunde*, 1, 3–13.
- Kühberger, C. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen* (S. 33–74). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. Ausg.). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Kühberger, C., Mittnik, P., Plattner, I. & Weninger, B. (2013). *Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen*. Salzburg.
- Mebus, S. & Schreiber, W. (Hrsg.). (2005). *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen*. Meißen: Sächsische Akad. für Lehrerfortbildung.
- Pandel, H.-J. (1995). Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis. *Geschichte lernen*, 46, 14–21.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2012a). *Geschichtsunterricht nach PISA* (3. Ausg.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2012b). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. (4. Ausg.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2013). Quelleninterpretation. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4. Ausg., S. 152–171). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rohlfes, J. (1995). Arbeit mit Textquellen. *GWU*, 46 (10), 583–590.
- Rüsen, J. (2012). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt/M.: Humanities Online.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: böhlau.
- Sauer, M. (2012). Medien im Geschichtsunterricht. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. I, S. 86–91). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sauer, M. (2013). Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 176–197.
- Sauer, M. (2015). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik* (12. Ausg.). Seelze: Kallmeyer.
- Sauer, M. (2018). *Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden*. Seelze: Kallmeyer.
- Schneider, G. (1994). Über den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. *GWU*, 45, 73–90.
- Schneider, G. (2011). Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (6. Ausg., S. 15–44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schreiber, W. (2007). Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen. In A. Körber, A. Schöner & W. Schreiber (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 195–235). Neuried: ars una.
- Schreiber, W. (2008). *Teilprojekt Schulbuchanalyse. Richtlinien zur Codierung*. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Verfügbar unter: www.ku.de/fileadmin/140205/Raster_zur_Analyse_historischer_Narrationen.doc [3.8.2018].

- Spieß, C. (2013). Quellen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. Erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie. In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung ‚geschichtsdidaktik empirisch 12‘* (S. 178–188). Bern: hep.
- Steinbach, L. (1975). Zur Theorie der Quellenverwendung im Unterricht. Ein Beitrag zu einer Didaktik in sozialisationstheoretischer Absicht. In G. Schneider & W. Schlegel (Hrsg.), *Die Quelle im Geschichtsunterricht* (S. 59–112). Donauwörth: Auer.
- Thünemann, H. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 17–36). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Herausforderungen und Probleme im Umgang mit visuellen Repräsentationen im Schulbuch

1. Einführung: Sehsinn und Sinnbildung

Der Mensch ist ein primär visuell orientiertes Lebewesen. Mehr als 50% des menschlichen Gehirns sind an der Wahrnehmung, Analyse, Aufarbeitung oder Interpretation von visuellen Reizen bzw. mit der Reaktion auf diese beschäftigt (Bellebaum, Thoma & Daum, 2012). Von allen Sinnen ist der Sehsinn am differenziertesten und liefert die detailreichsten Informationen über die Welt (Müller, Frings & Möhrle, 2015). Er tastet die Umwelt unentwegt nach Werkzeugen und Hindernissen für die Aktionen ab, die wir setzen müssen, und fokussiert dabei unsere Aufmerksamkeit. Das Auge ist, mit Alexander von Humboldt (1844) gesprochen, unser „*Organ der Weltanschauung*“ (S. 65), das sich nach innen fortsetzt: Wir denken in Sinnbildern, Metaphern und Symbolen, wir träumen in Bildern, wir erinnern uns in Bildern, wir versuchen Situationen mental zu „überblicken“ und tragen Vorstellungen über die Vergangenheit als „Geschichtsbilder“ im Kopf.

In Würdigung des Seh-Sinns hat Ernst Pöppel 2014 den in der Lernpsychologie gängigen Kategorien des „expliziten“ (verbalisierbaren) und „impliziten“ (nicht verbalisierbaren) Wissens eine dritte hinzugefügt, das „bildliche“ bzw. ästhetische Wissen. Er beschrieb dieses als das eigentlich strukturierende Grundprinzip, das die notwendige Ordnung im Denken und Memorieren herstellt – mithin den Sinn. Ästhetik leitet sich aus „Aisthesis“ ab, das gleichermaßen „Wahrnehmung“, „Gefühl“ und „Erkenntnis“ bedeutet. *„Nur explizites oder begriffliches Wissen ist unfruchtbar. Nur implizites oder intuitives Wissen ist zielfähig. Nur individuelles Bildwissen ist unverbindlich. [...] Alle drei Koordinaten des Wissens müssen bestimmt sein“* (S. 30).

In Allgemeindidaktik und Lernpsychologie hat das Bild heute einen guten Leumund. Der gerne herangezogene kognitive Theorie des multimedialen Lernens folgend lernen Menschen besonders gut, wenn sie verbale und visuelle Informationen verbinden. Das gilt insbesondere dann, wenn Graphiken Beziehungen veranschaulichen und wenn Bilder räumlich nahe am Text liegen sowie simultan mit diesem wahrgenommen werden (Mayer, 2001). Schon Grundschüler/innen wird deshalb im Gedächtnistraining beigebracht, wie sie Wörter, Zahlen und Geschichten mithilfe von imaginativen Sinnbildern besser behalten. Sprache evokiert Bilder, und Bilder bringen verbalisierte Gedanken hervor.

Die Annahme, dass visuelle Reize das Lernen besonders gut unterstützen können, blickt auf eine lange Tradition zurück. Comenius erhob 1657 in seiner „Großen Didaktik“ den Grundsatz „Anschauung vor sprachlicher Vermittlung“ zu einem mathematischen Lernprinzip und begründete damit jenen pädagogischen Zweig, der

„Anschaulichkeit“ in den Vordergrund rückte. Sein bebildertes Schulbuch „Orbis sensualium pictus“ (1658), ein nach Themengebieten bzw. lebensweltlich relevanten Konzepten gegliedertes und mit Holzschnitten gespicktes Kompendium über die Welt des 17. Jahrhunderts, war eines der ersten multimedialen Unterrichtswerke und blieb in Europa bis in das 19. Jahrhundert hinein weit verbreitet. Es stand in der Renaissance-Tradition der illustrierten Blockbücher und Inkunabeln, insbesondere der reich bebilderten Darstellung der Weltgeschichte von Hartmann Schedel (1493). Seither erfreuen sich Visualisierungen eines nicht unerheblichen Wohlwollens, das mit den Möglichkeiten der graphischen Reproduktion seit den 1960er-Jahren noch gestiegen ist. Bis heute einflussreich ist Frederic Vesters (1975) – empirisch allerdings unbestätigte – sensorische Typenlehre, wonach Menschen für erfolgreiches Lernen ihren favorisierten Wahrnehmungskanal benötigen, der in der Mehrzahl der vermuteten Fälle der visuelle sei – davon abgeleitet bestehen bis heute Modelle des multisensorialen sowie des typenspezifischen Lernens (Mackowiak, Lauth & Spieß, 2008, S. 155). „Multicodalität“, so die Annahmen der darauf bezogenen Lerntheorien, „führt im Unterricht zu besseren und stabileren Lernleistungen, weil sie menschliche Wahrnehmungskanäle miteinander verbindet“ (Weidenmann, 1997, S. 58).

Indes sind auch hier die methodischen Grenzen schneller erreicht, als man sich dies als Lehrperson wünschen würde. Eine niederländische geschichtsdidaktische Studie kam zum Schluss, dass sich zwar die Memorierleistungen von Schülerinnen und Schülern durch eine Kombination von Texten, Bildern und Zeitleisten kurzfristig erhöhen ließen, sich langfristig aber kein besseres Behalten einstellte (Prangma, van Boxtel & Kanselaar, 2008, S. 131). Bilder können Verständnis und Wissenserwerb sogar behindern, wenn sie thematisch nicht kohärent mit dem Text sind: Der Cognitive Load Theory folgend erhöhen Bilder, die lediglich als optischer Aufputz fungieren, die (unerwünschte) extrinsische kognitive Belastung, indem sie von den wesentlichen Dingen ablenken. Ein unkluger, thematisch verwirrender Bildeinsatz hemmt demnach den Aufbau von Schemata im Langzeitgedächtnis, den wir zum automatisierten Lernen benötigen (Sweller, 2014).

2. Bilder und ihre Ambivalenz im Geschichtsschulbuch

2.1 Ein weites Problemspektrum

Geschichtsschulbücher sind heute ohne reichhaltige Bebilderung nicht marktfähig. Die Verlage befinden sich in Fragen der Visualisierung indes zwischen Baum und Borke, da unterschiedlichste Ansprüche an sie herangetragen werden: von Didaktiker/innen, die mit hohen (und daher regelmäßig enttäuschten) normativen Ansprüchen das kriteriengeleitete Examinieren von Quellen und Darstellungen einfordern; von Schülerinnen und Schülern, für die nicht zuletzt der emotive Gehalt und die sinngebende Kraft von Bildern wichtige Kriterien sind; von Lehrkräften, die ihre Schüler/innen am kollektiven Bildergedächtnis teilhaben lassen wollen und ein wenig vom

Glanz eines modernen, bunten, aufregenden, multimedialen Lehrmittels abhaben wollen; von Schulbuchautor/innen,¹ die multimodal eine gute Geschichte erzählen und diese vielfältig illustrieren wollen; und nicht zuletzt von Redakteur/innen, die mit Bildrechten, Strukturierungsvorgaben und Layoutzwängen zu ringen haben – und mit den anfallenden Kosten. Letztere können vor allem bei digitalen Produkten erheblich sein und Bildredaktionen dazu verleiten, ohne Rücksicht auf die Autor/innen auf einen „bewährten“ Fundus von Bildern zuzugreifen oder freie, aber umfangarme Sammlungen wie Wikimedia Commons zu nutzen, sodass wenig neues Material ins Spiel kommt.

Viele Probleme visueller Repräsentationen im Schulbuch, die sich in diesem Spannungsfeld ergeben, sind zunächst bloß redaktioneller Natur. Dazu zählen (allzu oft unbefriedigend beantwortete) Fragen, die in den folgenden Bereichen rubrizierbar sind:

- Zitation: Wird das Bild mit den nötigen Quellenangaben wie Künstler/Künstlerin, Titel, Entstehungsjahr, Publikationsmedium wiedergegeben? Wird ein Abbildungsverzeichnis geführt, in dem die Quelle angegeben wird, aus der das Bild übernommen wurde? Die Angabe der relevanten Metadaten zum Bild ist notwendig, um die historische Kontextualisierung vollziehen und die Relevanz des Bildes einschätzen zu können. Manche Schulbücher verzichten darauf selbst beim Titelbild.² Methodisch aufwändig ist die Auslagerung der Datenaquise an die Schüler/innen („Recherchiere im Internet ...“), didaktisch fragwürdig ihre Ersetzung durch Ratespiele („Stelle Vermutungen an, was auf dem Bild dargestellt sein könnte. Wer könnte es wann geschaffen haben?“), die kaum zufriedenstellend von allen Schüler/innen gelöst werden können.
- Dimension: Wird das Bild in einer Größe präsentiert, welche alle relevanten Details erkennen lässt? Wird bei Gemälden u.ä. auf die Originalgröße hingewiesen? Kolossalgemälde schrumpfen in Schulbüchern bisweilen auf Scheckkartengröße, wesentliche Details sind dabei nicht erfassbar. Die medialen Usancen der Gegenwart verlangen nach Quantität, andererseits erzwingen Layoutierung und Platzmangel eine bescheidene Dimensionierung, sodass Wirkung und Bedeutung oftmals verloren gehen. Auch in vielen fachdidaktische Handreichungen³ leiden die Bilder unter zu geringer Dimensionierung und werden dadurch unbrauchbar.
- Relation: Stehen Bilder und Autor/innentext quantitativ in einem günstigen Verhältnis oder dominiert ein Wahrnehmungskanal? Weisen die Bilder regelmäßig

1 Der Autor hat selbst an zwei Schulbuchreihen mitgearbeitet.

2 „Zeitbilder 2“ von Wald, Scheucher, Scheipl und Ebenhoch (2017) etwa druckt auf dem Titelblatt die Zeichnung eines (weiblichen?) Ritters oder bewaffneten Reiters vor der Kulisse einer ummauerten Stadt ab, beschränkt sich bei dessen Ausweis jedoch auf die Bildagentur. Was das Bild darstellen soll, wann und von wem es zu welchem Zweck geschaffen wurde und warum es von der Redaktion für den Titel ausgewählt wurde, wären interessante Fragestellungen, die jedoch ohne diese Daten nicht zu beantworten sind.

3 Nur beispielhaft: Gundermann, 2007; Schnakenberg, 2012.

einen klaren inhaltlichen Bezug zum Autor/innentext auf und wird erklärt, warum dieses Bild ausgewählt wurde, was seine Bedeutung im Rahmen der Erzählung ist?

- Manipulation: Wurde das Bild beschnitten oder verändert, um in seiner Aussage pointierter zu erscheinen oder um besser in das Layout des Buches zu passen? Verändert sich dadurch die Aussage des Bildes?
- Reproduktion: Wurde das Bild in angemessener Qualität wiedergegeben, also nicht beispielsweise in zu geringer Auflösung oder in falschen Farben? Noch 2004 wurde in Österreich ein Geschichts-Schulbuch (Sitte, 2004) approbiert, das rein monochrom gedruckt war, wohingegen heutige Schulmaterialien bisweilen unter „verpixelten“ oder beschnittenen Scans bzw. Downloads leiden.

Jeder einzelne dieser Aspekte trifft in der Gegenwart der österreichischen Schulbuchlandschaft auf eine Vielzahl von Negativbeispielen. Didaktisch von größerer Relevanz sind jedoch jene Problemstellungen, die in den Bereich der *Funktion* des Bildes fallen: Wozu wird dieses Bild im Schulbuch überhaupt eingesetzt? Welchen Beitrag zur Sinnbildung soll es leisten?

2.2 Vom passiven zum aktivierenden Bildeinsatz

Dem Antagonismus zwischen einer *objektorientierten* (d.h. am Lehrstoff ausgerichteten) und einer *subjektorientierten* (d.h. von den Orientierungsbedürfnissen der Lernenden ausgehenden) Form von Geschichtsdidaktik entsprechend liegt auch beim Bildeinsatz der zentrale didaktische Konflikt in der Frage, ob die visuellen Medien eine *passive* (d.h. veranschaulichende, replizierende) oder eine *aktivierende* (d.h. zur Eigentätigkeit, zum Hinterfragen anregende) Funktion einnehmen sollen.

Ein passiver Zugang ist gegeben, wenn Bilder vornehmlich als Mittel zur transmedialen Illustration einer Erzählung dienen. Sie verfolgen dann entweder das Ziel der *Veranschaulichung*, wenn der abstrakte Text bildlich konkretisiert und Narrationen durch visuelle Quellen und Darstellungen affirmativ beglaubigt werden, oder das der *Verinnerlichung*, wenn die Memorierbarkeit des Erzählten in sensu gesteigert werden soll.

Der passive Zugang blickt auf eine lange Wirkzeit zurück. Comenius räumte zwar der Geschichte im „Orbis sensualium pictus“ kaum Platz ein, empfahl jedoch die Verwendung von Bildern berühmter Männer und geschichtlicher Ereignisse zur Veranschaulichung der Vergangenheit (Flitner, 1992, S. 99). Die Funktion des Bildes als Gedächtnisstütze führte Johannes Buno 1672 in seinem emblematischen Lehrbuch „*Historische Bilder/Darinnen Idea Historiae Universalis*“ zu einem frühen Höhepunkt: Passend zu einem voraufklärerischen Geschichtsunterricht, der vor allem als Gedächtnisfach konzipiert war, nutzte er Sinnbilder als mnemotechnische Hilfen insbesondere für biblische und dynastische Geschichte. Buno argumentierte den didaktischen Nutzen einer Verbindung von Bild und Wort epistemologisch: „*Unser*



Abb. 1:
Illustration eines Jahrhunderts in Bunos „Historische Bilder“: „Das 7te hundert Jahr ist gesetzt auff einen Greiff: so ein Grimmiges/reissendes und frässiges Thier seyn sol. Dann in diesem Seculo zwey umb sich Greiffende und frässige Greiffe auff kommen; die 2 Antichristi: deren einer in der Kirchen/Bonifacius; so den primat über die Kirche erhielte; und der ander ausser der Kirchen/nemlich Mahomed: welche nach Land und Leuten Grieffen.“

Auge wirkt im Sehen/Und das Ohr hört was geschehen/Beide bilden dem Verstand/Eigenschaften solcher Sachen/Draus wihr kluge Schüsse machen/Unsrer Wissenschaften Pfand.“ Seine historische Erzählung bettete er in Monstren, Tiere und Gegenstände ein, codiert mit Symbolen und allegorischen Bildern.

Der Geschichtsunterricht des 19. Jahrhundert setzte zur Veranschaulichung auf visuellen Realismus statt auf Sinnbilder, gepresst auf Wandbilder und in Bücher, größtenteils der Phantasie der Zeichner entlehnt. In die Schulbücher fanden visuelle Repräsentationen erst im Übergang zum 20. Jahrhundert Eingang. Manche Schulbücher warteten früh mit reicher Bebilderung auf, andere entwickelten sich zögerlicher. So enthielt das „Geschichtsbuch für die deutsche Jugend“ selbst in den Ausgaben von 1924 (Haacke & Schneider) und 1935 (Kumsteller) noch keinerlei Bilder, 1941 (Haacke, Schneider, Ottmer & Kumsteller) bot es hingegen bereits Geschichtskarten und zeitgenössische Photographien sowie mehrere visuelle Quellengattungen – Spottbilder, Karikaturen, Herrscherporträts, Historiengemälde – auf. Das ostdeutsche „Lehrbuch für den Geschichtsunterricht“ (o.A.) enthielt 1956 bereits farbige Geschichtskarten und illustrierte seine Sozialgeschichte mit historischen Bildquellen wie auch Porträts bedeutender Protagonist/innen der Arbeiter/innenbewegung, und das österreichische „Lehrbuch der Geschichte“ (Heilsberg, Korger & Hübner) spendierte 1961 sogar einen 32-seitigen, teils farbigen kunsthistorischen Anhang. Zudem wurden Lernende

verstärkt ermuntert, im Sinne der Veranschaulichung und Memorierbarkeit selbst Sachzeichnungen anzufertigen, besonders in Form von Tafelbildern, aber auch von Kalendern und Zeitleisten (Burgstaller, 1951; Osburg & Gimpel, 1962; Schneid, 1951; Witzig, 1939). Fikenscher (1962) regte etwa in seinem Schulbuch die Erstellung eines bebilderten Zeitbandes an, das den „Zeitsinn“ der Kinder ansprechen sollte:

„Je anschaulicher, bildgefüllter das Zeitband ist, desto mehr spricht es die Kinder an. Drum gestalten wir es bildhaft. Wohl können dabei die zeitlichen Epochen in der Form der Beschriftung eingetragen werden, die einzelnen sie tragenden Ereignisse werden aber sinnbildlich, d.h. durch Zeichnungen dargestellt und damit erinnerungskräftiger eingefügt“ (S. 295).

Mit den 1970er-Jahren begann sich die Funktion des Bildes im Schulbuch indes zu wandeln. Mit dem Einsetzen des „Geschichtsbewusstseins“-Paradigmas wurden Forderungen erhoben, die Lehrbücher in Lehr-/Arbeitsbücher umzuwandeln und Quellen sowie Darstellungen jeder Art mit den kritischen Augen des Historikers bzw. der Historikerin zu betrachten. Auch Bilder sollten im fachdidaktischen Anspruch als Quellen gehandhabt werden, an die nicht nur Kriterien im Hinblick auf Authentizität und Repräsentativität angelegt werden müssten, sondern die auch einer kritischen Prüfung und Einordnung durch die Lernenden unterzogen werden sollen. Sie sollten zur Reflexion über historische und politische Sachverhalte anregen, zum Hinschauen und Verknüpfen, sollten konterkariierend Fragen zu den darstellenden Texten aufwerfen. Idealerweise sollte aus dem Anschauungsobjekt ein Forschungsobjekt werden, das den Konstruktionscharakter von Geschichte verdeutlicht und zur Darstellungs- und Ideologiekritik angeregt. Mit einem Wort: Die Lernenden sollten nun eine *aktive* Rolle gegenüber dem Bild einnehmen.

Waren im passiven Zugang Arbeitsaufgaben noch überflüssiger Zierrat gewesen, musste nun intensiv über mündigkeitsfördernde Aufgabenstellungen nachgedacht werden. Schließlich würden kluge „*Arbeitsaufträge, die sich an Darstellungen und Quellen*“ anschließen, den Unterrichtsbezug unmittelbar greifbar machen und seien daher ein „*hochwillkommenes Mittel zur Anregung selbsttätigen Lernens*“, wie Jörn Rüsen 1992 in seinen Überlegungen zum „idealen Schulbuch“ (S. 244) ausführte. Die an Intensivität zunehmenden Methodendiskussionen widmeten sich dem Quellenwert von Bildern allgemein, aber auch dem von spezifischen Mediengattungen.⁴ Mit dem „Iconic turn“ in den Geschichtswissenschaften, der die Erschließung der visuellen Medien als Quellen unter dem Schlagwort der „Visual history“ (Paul, 2006) ab den 1990er-Jahren propagierte, erhielt die Frage nach dem didaktischen Potential und den

4 Vgl. zu ersterem beispielhaft Fina (1972); Niemetz (1983); Talkenberger (1994); medienspezifisch lediglich exemplarisch zu Plakaten etwa Hagen (1978); zu Photographien beispielsweise Hoffmann (1982); Jacobeit (1986); Ruppert (1986); zu Historienbildern etwa Schmidt (1988); Buntz (1995); zu allegorischen Darstellungen beispielsweise Michels (2000); zu Karikaturen u.a. Krause (1975); dazu als fortentwickeltes Kompendium das „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“.

Schwierigkeiten bildlicher Medien noch einmal zusätzlichen Schub und wurde von mehreren Geschichtsdidaktiker/innen schwerpunktmäßig aufgegriffen.⁵

Wenngleich der evolutionäre Pfad in der Theorie klar vom passiven zum aktivierenden Bildeinsatz führt, bedeutet dies freilich nicht, dass der normative Anspruch in der Praxis hinreichend Widerhall fand. Für den österreichischen Schulbuchmarkt stellte Roland Bernhard in einer aktuellen Beobachtungsreihe fest, dass der kompetenzfördernde Umgang mit Bildern im Sinne einer „visual literacy“ „in Aufgabensettings im Geschichtsunterricht noch kaum vorhanden“ sei (Bernhard, 2017, S. 960).⁶ Zumindest auf dem österreichischen Schulbuchmarkt dominiert weiterhin die passive Funktion des Bildes – und der aktivierende Zugang wird in unterschiedlicher Entschiedenheit und Reflektiertheit verfolgt.

2.3 Ein Fallbeispiel

Auf der Suche nach einem Beispielbild, das in unterschiedlicher Funktion im Schulbuch aufscheint, bietet sich in das berühmte Bildnis Ludwigs XIV. von Hyacinthe Rigaud an – ein regelrechter Klassiker der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. Das Gemälde wurde auch in der österreichischen Lehrer/innenbildung und in Lehrmaterialien nach der Jahrtausendwende gerne herangezogen, um die Möglichkeiten der Bildanalyse zu demonstrieren.

Bei gegenwärtig approbierten österreichischen Schulbüchern findet man nun das gesamte Spektrum an passiven und aktiven Herangehensweisen. Da ist zunächst die rein illustrative Herangehensweise, wie sie bis in die 1990er-Jahre kennzeichnend war, meist verbunden mit geringer Bildgröße: Beispielhaft reproduziert „Zeitenblicke 3“ (Vocelka, Scheichl & Matzka, 2010) für die Sekundarstufe I das Bild in ca. 8 x 5,5 cm und setzt darunter den Text „Ludwig XIV., selbstbewusster König“. „Zeitzeichen 3“ (Franzmair, Eigner, Kurz, Kvas & Rebhandl, 2016) für die Sekundarstufe II druckt das Gemälde mit den Maßen ca. 9 x 8,5 cm ab, darunter findet sich lediglich der Subtext „Ludwig XIV. (1638–1715); Gemälde von Hyacinthe Rigaud, 1701 (Louvre, Paris).“

Der genuin passive Zugang ist bei diesem anspielungsreichen Musterbeispiel eines absolutistischen Herrscherbildes indes die Ausnahme, die meisten Bücher lassen sich auf einen aktivierenden Ansatz ein. Bei Schulbüchern mit rudimentären Aufgaben bleibt allerdings meist fraglich, welche Lernziele mit den einzelnen Arbeitsschritten verbunden sein sollen und ob die Autor/innen selbst wissen, worauf die Bildarbeit eigentlich abzielen sollte – auf eine Auseinandersetzung mit der politischen Relevanz des Gemäldes offenbar nicht. So setzt das Unterstufenbuch „Geschichte für alle 3“

5 Z.B. Sauer, 2000; Krammer, 2006; Hamann, 2007; Pandel, 2008.

6 Immerhin nimmt Bramann (2018, S. 204) zufolge das Bild, wenn denn Quellenarbeit im didaktischen Angebot ist, einen bevorzugten Rang ein: In einer quantitativen Analyse österreichischer Schulbücher bezogen sich beinahe zwei Drittel aller Aufgaben, die mit angebotenen historischen Quellen im Schulbuch verknüpft waren, auf bildliche Quellen – 17% aller in den Büchern angebotenen Aufgaben.

(Monyk, Schreiner & Mann, 2010) unter das Gemälde lediglich den Titel „Ludwig XIV.“ und fragt: „Welchen Eindruck macht das Bild auf dich? Was erscheint dir daran prunkvoll? Woran erkennt man heute, ob jemand arm oder reich ist?“ – als wäre das Gemälde in erster Linie ein Beispiel für Reichtum und Protz. Das Unterstufenbuch „Geschichte schreiben 3“ (Gidl, 2011) druckt das Gemälde zwar groß (18 x 11 cm), dafür stark beschnitten und ungünstig kontrastiert ab. Ohne Angabe formaler Daten zum Bild setzt es den Arbeitsauftrag direkt darunter: „Betrachte dieses Bild von Ludwig XIV. kritisch. Was fällt dir auf? Ludwig ist nach der damaligen Männermode gekleidet.“ Wie ein „kritischer“ Umgang dann konkret aussehen soll, wird indes nicht erläutert – und nach der damals gängigen Mode ist der hermelinumscheichelte König eben gerade *nicht* gekleidet.

Andere Schulbücher widmen sich der Aussage des Bildes genauer, stellen aber regelmäßig nicht die für eine Analyse notwendigen Informationen zu Bilddetails zur Verfügung. Auch entwerfen Vorinterpretationen die Aufgaben teilweise; der Oberstufenband „Geschichte aktuell“ (Rohr, 2007) etwa versieht das winzig abgedruckte Gemälde (6,5 x 5,5 cm) mit dem Subtext „König Ludwig XIV. von Frankreich in Herrscherpose (Gemälde von Hyacinthe Rigaud, 1701). Ludwig XIV. verkörperte wie kein anderer Herrscher die Prinzipien des Absolutismus. Die Darstellung seiner Person lässt keinen Zweifel darüber, dass er alle Macht in seinen Händen hält, auch im militärischen Bereich“ und fügt noch folgende Arbeitsaufgabe an: „Beschreibe das Gemälde Ludwigs XIV. (Haltung, Kleidung, Gegenstände). Was deutet auf seine absolutistische Herrschaftsauffassung hin?“ Das Buch „Geschichte Oberstufe 6“ (Melichar, Plattner & Rauchegger-Fischer, 2012) gibt dem Gemälde (13,5 x 6,5 cm, stark beschnitten) folgende Erläuterung mit: „Hyacinthe Rigaud, Ludwig XIV. (um 1700). Das Porträt nahm bei Abwesenheit des Königs dessen Platz im Thronsaal von Versailles ein. Dem Gemälde den Rücken zuzukehren war ebenso verwerflich wie sich vom König selbst abzuwenden“, verbunden mit den folgenden Arbeitsaufgaben: „Analysieren Sie Rigauds Darstellung XIV. Halten Sie die Darstellung für realistisch? An wen richtete sich das Bild? Wer war wohl Auftraggeber? Was wurde mit dem Bild bezweckt?“ Wie die Analyse konkret aussehen soll und was mit „realistisch“ gemeint ist, bleibt indes im Dunklen. Auch einige der (bereits umfangreicheren) Aufgaben von „Mehrfach Geschichte 3“ (Graf, Halbartschlager & Vogel-Waldhütter, 2014) für die siebte Schulstufe lassen sich ohne Detailinformationen kaum lösen. Das Buch druckt das Gemälde in einer Größe ab, die auch Details erkennen lässt (14,5 x 12 cm), setzt darunter den Begleittext „Ludwig XIV. in seiner Krönungskleidung, Gemälde von Hyacinthe Rigaud, 1701“ und folgende Arbeitsaufgaben: „Bildanalyse: Beantworte folgende Fragen zu dem Porträt von Ludwig XIV.: Was zeigt das Bild? Wie ist der König dargestellt? Welche Symbole seiner Macht trägt er? Mit welcher Absicht ist das Bild gemalt worden? Wie, denkst du, fühlte sich Ludwig XIV., als das Bild gemalt wurde? Lass ihn in dieser Pose einen treffenden Satz sprechen!“

Eine umfängliche Erschließung des Gemäldes wird erst im Rahmen von thematischen Methodenseiten zum Thema „Herrscherbild“ geleistet – vorausgesetzt, das Gemälde ist im Schulbuch in ausreichender Größe zu finden und die zur Entschlüsse-

lung der Bildcodes nötigen Informationen werden bereitgestellt. Das geschieht etwa in „Zeitbilder 3“ (Scheucher, Wald & Ebenhoch, 2009), wo das Bild in 16 x 10,5 cm präsentiert, Hintergrundinformationen zu Entstehung sowie Verwendung angegeben und die originalen Dimensionen angeführt werden. Die Arbeitsaufgaben leiten durch die Interpretation: *„Welchen Platz nimmt der Herrscher auf dem Bild ein? Wie ist seine Haltung? Wie ist die Umgebung gestaltet? Welche Position wird dem Betrachter zugewiesen? Wie sind Kleider und Haartracht dargestellt? Welche Herrschaftszeichen sind abgebildet, wie sind sie angeordnet? Was ist ihre Bedeutung?“* Ein Beitext erläutert Komposition und symbolische Bildelemente – dabei nimmt er teils analytische Denkopoperationen vorweg, was aber schwer vermeidlich erscheint. Andere Schulbücher können ebenfalls auf solche Methodenseiten verweisen, die Fähigkeiten im Umgang mit Herrscherbilder vermitteln und transferierbar machen sollen. „Zeitbilder 5/6“ (Scheucher et al., 2011) etwa bietet zwar nicht das Rigaud-Gemälde an, dafür eine Methoden-Doppelseite zur Erschließung von Herrscher/innendarstellungen als Quellen; „Geschichte Oberstufe 5“ (Melichar et al., 2017), offeriert einen dreiseitigen Methodenblock, der sich der Dekonstruktion von Darstellungen berühmter Personen am Beispiel Karls des Großen widmet. Beide Bücher fokussieren dabei in einer Vielzahl von leitenden Fragen auf Beschreibung, Analyse, Vergleich und die Herstellung eines Gegenwartsbezuges.

3. Didaktische Hilfestellungen zur Bildverwendung

Wie stets gibt es auch beim Bildeinsatz eine Vielzahl von Gründen für die Kluft zwischen theoretischem Ideal und der überwiegend unbefriedigenden Praxis im Schulbuch. In Österreich ist einer darin zu finden, dass – bei einem sehr großen Angebot an Schulbüchern – nur eine Minderheit der Autor/innen im fachdidaktischen Diskurs, etwa zur medialen Aufgabengenerese, verankert ist. Didaktische Hilfestellungen für Autor/innen könnten vorschlagsweise die nachfolgenden, im Anspruch zunehmenden Schritte bieten.

3.1 Erster Schritt: Fragen an ein Bild stellen lernen

Lernende in eine aktive Rolle zu versetzen bedeutet zunächst, Fragen zu Bildern oder durch Bilder aufzuwerfen. Peter Gautschi und Alexandra Binnenkade legten 2006 dar, in welcher Weise Bilder im Schulbuch einfache Lernprozesse anstoßen, unterstützen, ausweiten oder abschließen könnten. Neben dem anspruchsvollen bildinterpretativen Verfahren („Einsicht“) schlugen sie hierzu drei niederschwelligere Formen vor; dabei sollten Bilder dienen



Abb. 2:
Ernst Hofmann/Bernhard Walter:
Foto aus dem „Auschwitz-Album“,
Auschwitz-Birkenau 27.5.1944.

- zur „Ansicht“, wobei sie (insbesondere als thematischer Einstieg) provozieren und zur Diskussion anregen, gestalterisches Handeln initiieren oder Fragen generieren können.
- zur „Übersicht“, wobei sie als „Kristallisationspunkte wesentlicher Ereignisse“ fungieren sollen, auf welche die Lernenden ihr erworbenes Sachwissen anwenden.
- zur „Aussicht“, insofern sie zum selbständigen Weiterlernen motivieren und Interesse wecken.

Darüber hinaus können illustrativ verwendete Bildquellen zum „Erzählen“ gebracht werden, wenn die Lernenden angeregt werden, die richtigen Fragen an sie zu richten (Ammerer, 2010). Verdeutlicht werden soll das an einem Beispielfoto, das in Schulbüchern der 1990er- und 2000-Jahre gerne herangezogen wurde, um die Selektionsvorgänge in NS-Vernichtungslagern zu illustrieren. Die zugehörige Fotosammlung, die als „Auschwitz-Album“ bekannt geworden ist, umfasste die lange Zeit einzigen bekannten Fotos aus Auschwitz vor der Befreiung (vgl. beispielhaft Abb. 2). Beispielsweise wurde im Unterstufenbuch „Netzwerk Geschichte“ (Dirnberger, Lemberger & Paireder, 2006) das Bild mit lediglich folgenden Informationen und Aufgaben gegeben: *„Ankunft in Auschwitz 1944 (zeitgenössisches Foto). An der Bahnrampe trennte ein SS-Arzt die Arbeitsfähigen von den für den sofortigen Tod Bestimmten (>Selektion<). Suche auf der Karte von S. 48 Auschwitz. In welchem heutigen Staat liegt dieser Ort? Beschreibe die Situation der ankommenden Menschen.“* (S. 49)

Um nun von einem passiven in einen aktiven Modus zu wechseln, erhalten die Lernenden etwa folgenden Arbeitsauftrag: *„Stell Dir vor, du findest dieses Foto auf einem Flohmarkt. Auf der Rückseite findest Du den Schriftzug >Birkenau 1944<. Liste so viele Fragen wie möglich auf, die du an dieses Bild stellen möchtest.“*

Verfügen die Schüler/innen noch über wenig Vorwissen zur Shoa (z.B. wenn das Bild als thematischer Einstieg verwendet wird), ergeben sich zunächst allgemeine Fragen: Was ist auf dem Foto zu sehen? Welcher Ort wurde fotografiert? Ist das ein Bahnhof? Zu welcher Jahreszeit? Wer sind die Personen auf dem Foto? Welche Ge-

bäude sind zu erkennen? Warum sind die Menschen in zwei Gruppen geteilt? Warum verhalten sie sich so ruhig? Wer sind die Männer in Uniform, was machen sie? Etc.

Diese Fragen lassen sich durch die Lehrkraft rasch beantworten, ein zur Verfügung gestelltes Arbeitswissen erhellt das Bild: Das Foto stammt aus dem Sommer 1944, als hunderttausende Jüdinnen und Juden aus Ungarn deportiert und ermordet wurden. Das Bild zeigt einen Transport, der am 26. Mai 1944 aus Transkarpatien kommend Auschwitz erreichte. Doch nun wird es schwieriger: Warum gibt es dieses Bild heute überhaupt, wo doch das Fotografieren der Vorgänge in den Konzentrationslagern streng verboten war? Wer war wohl der Fotograf dieses Bildes? Welche Funktion hatte er im Lager? War er beteiligt oder bloßer Zeuge des Geschehens? Warum hat er das Foto gemacht? Hatte er einen Auftrag? Was wollte er wohl zeigen? Was wollte er nicht zeigen? Ist das Bild solitär entstanden oder war es Teil einer Bildserie?

Es zeigt sich, dass die (namentlich bekannten) Fotografen Teil des SS-Erkennungsdienstes des Lagers waren. An diesem Tag dokumentierten sie auf etwa 200 Fotos die Ankunft eines einzelnen Transportes, die Selektion an der Rampe, die Beschlagnehmung der Habseligkeiten und den Gang zur Gaskammer. Weitere Fragen schließen sich an: Ist das Bild repräsentativ für die dokumentierten Vorgänge, zeigt es tatsächlich einen typischen Selektionsvorgang? Hat der Fotograf in die Szene eingegriffen, sie vielleicht etwas arrangiert? Die Bilder wirken immerhin merkwürdig aufgeräumt und entsprechen nicht den Schilderungen vieler Auschwitz-Überlebender, die von chaotischen und gewalttätigen Zuständen nach der Ankunft in Birkenau berichten. Was war die Absicht hinter dieser Serie? Die letzte Frage ist bis heute nicht beantwortbar, sie führt uns jedoch weiter zur bizarren Traditionsgeschichte dieser Fotodokumentation: Die fünfzehnjährige Lili Jacob, Teil ebendieses Transportes und Holocaust-Überlebende, stieß auf das Album nach der Befreiung des KZ Dora-Mittelbau. Sie erkannte sich selbst auf einem der Bilder sowie ihre beiden Brüder, ihre Großeltern und die Kinder ihrer Tante kurz vor der Vergasung. Sie gab das Album 1980 an das Museum der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem (Greif, 2005). Viele Fragen könnten sich hier nun anschließen, welche die Lernenden an Lili Jacob stellen möchten; lohnend ist jedenfalls, an dieser Stelle das Problem der Perspektivität aufzugreifen: Wer machte fast alle Fotos, die uns aus der Zeit des Nationalsozialismus erhalten sind? Sehen wir das Geschehen durch die Brille der Opfer oder durch jene der Täter/innen? Was ist auf diesen Bildern *nicht* zu sehen? Was wäre auf den Bildern zu sehen, wenn nicht die Täter/innen, sondern die Opfer die Fotos gemacht hätten?

Es zeigt sich mithin, dass Bilder zu einer ganzen Kaskade von Erkenntnissen und Geschichten führen, wenn Schüler/innen trainieren, die richtigen Fragen an sie zu stellen. Das Einüben einer solchen Fragehaltung kann als Transfer einfach trainiert werden, indem Schüler/innen den Auftrag bekommen, bereits erprobte Fragestellungen an beliebige Bilder im Schulbuch zu richten. Das geschieht beispielsweise im kanadischen Schulbuch „Pathways“ (Cranny, 2012), das im Anschluss an eine umfassende Bilderschließung auffordert: „*Choose another painting in this chapter and create at least two detail, analysis, and bias and reliability questions for it. Exchange questions with a partner, and write answers for one another's questions*“ (S. 287).

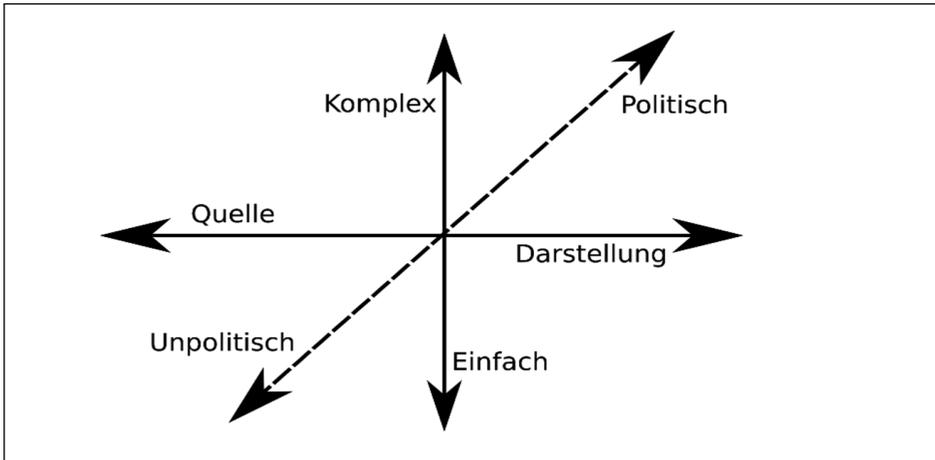


Abb. 3: Dimensionen der Bildarbeit

3.2 Zweite Stufe: Den richtigen methodischen Werkzeugkasten zur Hand nehmen

Viele Aufgabenstellungen in Schulbüchern werden ungünstig konstruiert, weil das dahinterstehende Erkenntnisinteresse zu wenig reflektiert wird: Für welche Art von Fragestellung ist das Bild überhaupt ein lohnendes Analyseobjekt? Interessiert es uns als eine historische Quelle, als eine politische Manifestation seiner Zeit, als eine spätere Erzählung über die Vergangenheit oder als Erzählung über einen vergangenen Zeitverlauf? Je mehr dieser Fragestellungen bei einem Bild relevant sind, desto anspruchsvoller wird die Bildinterpretation.

Quelle und/oder Darstellung: Jedes aus der Vergangenheit stammende Bild ist eine historische Quelle – auch wenn nicht immer sofort klar ist, für welche Erzählung man sie nützen könnte. Um dies herauszufinden, müssen die passenden Fragestellungen an das Bild gefunden werden. Dann kann das Bild als Quelle Auskunft geben über die Zeit und die Umstände, in denen es entstanden ist, und über die Sachverhalte, die es dokumentiert. Es wird zu einem Beweisstück im synthetisierenden Prozess der „Rekonstruktion“ von Vergangenheit und wird über den Pfad der quellenkritischen historischen Methode erschlossen. Nur wenige Schulbücher stellen allerdings die Frage nach dem Quellenwert von Bildern, nach seiner Repräsentativität und Authentizität.

Erzählt das Bild hingegen etwas über eine weiter zurückliegende Vergangenheit, handelt es sich (auch) um eine historische Darstellung, die dem analysierenden Prozess der „Dekonstruktion“ zugeführt werden kann: Die Charakteristik der bildlichen Narration wird erschlossen, die Bildelemente inventarisiert, Zeitebenen fokussiert, Triftigkeiten geprüft – angepasst an das jeweilige Lernalter (Krammer, 2006).

Politisch oder apolitisch: Manche Bildarten, seien sie Quellen oder Darstellungen, fällen politische Werturteile: Sie verknüpfen historische oder zeitgenössische politische Sachverhalte mit einem Wertmaßstab und geben implizite Empfehlungen darü-

ber ab, wie die Betrachter/innen selbst über die dargestellten Personen, Sachverhalte und Entwicklungen denken sollten. Das gilt besonders für Bildgattungen wie Karikaturen, Plakate, Propagandabilder oder Herrscherbilder, aber etwa auch für Historien Gemälde mit politischer Orientierungsfunktion. Hier kommt der Werkzeugkasten der historisch-politischen Bildung ins Spiel, etwa im Rahmen des österreichischen Kompetenzmodells zur Politischen Bildung (Krammer, 2008) die politikbezogene Methodenkompetenz. Sie unterstützt die Lernenden dabei, die in politischen Manifestationen enthaltenen politischen Urteile zu erschließen und die bereichsspezifischen Strategien ihrer medialen Inszenierung zu analysieren. Als politische Manifestationen werden dabei politische Medien verstanden, die ein implizites oder explizites politisches Urteil in sich bergen. Beispielsweise ist ein historisches Wahlplakat eine politische Manifestation, insofern es Urteile über die politische Landschaft, konfliktträchtige Sachverhalte, anzupreisende Kandidat/innen und abzuwertende Gegner/innen fällt und durch das Medium Plakat transportiert. Es kann nur erschlossen werden, wenn den Lernenden die politischen Konflikte der Entstehungszeit gegenwärtig sind und sie alle Elemente der politischen Erzählung (insbesondere die zeitbezogenen symbolischen Anspielungen) verstehen.

Einfach oder komplex: Bildgattungen und -inhalte variieren in ihrer Komplexität. Einfache Bilder benötigen keine Analyse oder Interpretation. Gerade erzählende und bewertende Bildformate wie Historien Gemälde, Herrscherbilder oder Karikaturen sind hingegen stark verdichtet in ihren vielseitigen Bezügen und machen es erforderlich, die (noch dazu häufig zeitgebundenen) Codes, Zeichen und Schriftelemente zu dechiffrieren und die Hauptbedeutung (Denotation) sowie allfällige mitschwingende Nebenbedeutungen (Konnotation) zu erkennen. Zudem enthalten sie bisweilen mehrere getrennte Repräsentationsebenen, die es zu erfassen gilt, und sind vieldeutig in ihren Aussagen. Hohe Komplexität erfordert eine intensive Begleitung des Erschließungsprozesses durch den/die Schulbuchautor/in. Ein salopp hingeworfenes „Interpretiere diese Karikatur“ ist für Schüler/innen selbst in höheren Lernaltern eine Anforderung zum Scheitern.

3.3 Dritte Stufe: Niederschwellige transmediale Bilderschließung

Ziel einer kompetenzorientierten Bildarbeit im Unterricht ist die Implementierung einer kritischen Haltung gegenüber visuellen Repräsentationen, verstehbar als ubiquitär verfügbares Skript.

Voraussetzung dafür sind einerseits Schulbücher, die ihre Bilder einerseits in hinreichender Dimensionierung und unter Angabe aller wesentlicher formalen Merkmale (und eventuell kleinerer Hilfestellungen zur Deutung) anbieten, andererseits das Training eines voraussetzungsarmen und universellen Verfahrens zur Bilderschließung. In der Geschichtsdidaktik besteht keineswegs ein Konsens über die angemessene Konstruktionssystematik für Lernaufgaben – das gilt auch für die Erschließung von Bildern. Ein in seiner Simplität nach wie vor bestechendes multimediales Inter-



Abb. 4: Ein Beispiel für ein Bild, das in unterschiedlicher Hinsicht behandelt werden kann: „Amerikanischer Fortschritt“ (1872) von John Gast. Das Gemälde ist sowohl Darstellung über die Besiedelung Nordamerikas als auch eine Quelle für die Entstehungszeit, zudem eine politische Manifestation (als Ausdruck des „Manifest Destiny“ der Vereinigten Staaten) und eine komplexe, verschachtelte Erzählung mit allegorischen Elementen und einer archetypischen Erzählweise: das leuchtende Bewusstsein als Träger der Kultur, das Licht in die dunklen Ecken der chaotischen Natur bringt.

pretationsmodell ist aber jene Weiterentwicklung von Erwin Panofskys kunsthistorischem Interpretationsschema, die Rainer Wohlfeil (1991; 1998) angeboten hat. Es gilt als „*der bislang elaborierteste Ansatz, ein Bild sinnverstehend zu erschließen; [...] zur Zeit haben wir nichts besseres*“ (Pandel, 2011, S. 79). Das Panofsky-Wohlfeil-Modell umfasst drei einfache, bildgattungsunabhängige Schritte der Sinnbildung:

1. Beschreibung: „Was kann ich sehen?“

Das Bild wird im ersten Schritt noch ohne Deutung inventarisiert, indem alle mutmaßlich relevanten Bildelemente erfasst und benannt werden, ihre Relationen zueinander aufgezeigt und ihre Darstellungsweise verbalisiert wird (Aufbau, Farben, Anordnung, Textelemente etc.).

2. Analyse: „Was soll ich sehen?“

Das Bild wird nun gedeutet und in seinen historischen Kontext eingeordnet: Wofür stehen seine Symbole und Motive, wie lassen sich seine Allegorien und Metaphern

entschlüsseln? Welche Geschichte erzählt es, welche Bewertungen enthält es, was ist seine zentrale Aussage? Was geschah vorher, was nachher? Wann, wo, zu welchem Zweck und aus welchem Anlass ist es entstanden? Wer sind Künstler/in, Auftraggeber/in, Publikationsmedium und in welcher Beziehung standen sie zueinander? Welchen politischen Hintergrund, welchen Wissensstand zum Thema und welche Lebensumstände hatte der Künstler/die Künstlerin? Welche Funktion hatte das Bild? Was wollte es bei den AdressatInnen bewirken?

3. Interpretation: Welche Bedeutung hat dieses Bild für die Geschichte?

Im letzten Schritt werden Fragen gestellt, die den Quellenwert des Bildes für uns heutige ansprechen und daher nicht von den Zeitgenoss/innen gestellt werden konnten: Welche historischen und politischen Fragestellungen lassen sich mithilfe des Bildes (etwas besser) beantworten? Ist das Bild repräsentativ für das historische Geschehen bzw. die politische Sichtweise in der Zeit? Wie stark verbreitet war es? Warum wurde es aufbewahrt?

3.4 Vierte Stufe: Mit medialer Bereichsspezifika arbeiten

Visuelle Medien haben gattungsspezifische Eigenschaften und verfolgen dabei Strategien, die nicht durch ein Generalverfahren erschlossen werden können, sondern bereichsspezifisch angegangen werden müssen.

Das ist in den Inhaltsteilen von Schulbüchern kaum zu leisten, wohl jedoch in den Medien- und Methodenseiten, die Schulbücher zunehmend standardisiert aufweisen. Hier ist Platz für detaillierte Bildbeschreibungen und große Reproduktionen, hier können neben analytischen auch synthetische und vergleichende Denkopoperationen in Auftrag gegeben werden. Geschichtscomics etwa können auf Erzählebenen hin untersucht, in ihrem Handlungsverlauf spielerisch nachgestellt, von den Lernenden fortgesetzt oder in leeren Sprechblasen textlich ergänzt werden, oder es werden durchmischte Panels in die richtige Reihenfolge gebracht (Broskwa, 2013; Mounajed & Semel, 2010). Politische Urteile in Karikaturen können multiperspektivisch gegeneinander abgewogen werden, wenn zum gleichen Sachverhalt mehrere solcher politischer Manifestationen mit gegenläufigen Aussagen verglichen werden oder die Schüler/innen selbst versuchen, eine Gegenposition als Bildwitz umzusetzen. Gemälde können auf ihre Entstehungs-, Verwendungs- und Rezeptionsgeschichte hin untersucht werden und damit auf ihre Funktion in der Geschichtskultur. Zum Portrait Ludwigs XIV. lohnt sich beispielsweise zu wissen, dass dieses im Original ehrfurchtgebietende 2,77 m hoch und 1,94 m breit war, dass es in einem symbolisch bedeutungsvollen Rahmen steckte, verziert mit Krone und königlichen Lilien, und dass es im Versailler Apollosaal präsentiert wurde, wo es eine magische Statthalterfunktion erfüllte: War der König abwesend, erwartete man von den Anwesenden, dass sie sich so verhielten, als handle es sich um den König selbst (vor allem war es untersagt, dem Bildnis den Rücken zuzukehren). Das Gemälde beeinflusst bis heute die französische Nationalidentität und wirkte stilbildend durch die Jahrhunderte: Von

den fast identisch inszenierten Gemälden Ludwigs XV. (1715, 1721, 1730) und Ludwigs XVI. (1779) bis in die Comic- und Karikaturenwelt der Gegenwart finden sich Imitationen und Veräppelungen dieses Motivs. Den Quellenwert und die Funktion des Bildes im kollektiven Bildergedächtnis berücksichtigende Methodenseiten können das Gemälde farbecht in maximal darstellbarer Größe inklusive Rahmung abbilden, eine detaillierte Anleitung zur Erschließung des Bildes und seiner Symbole anbieten, eine Auswahl von zeitnahen Imitationen des Gemäldes zu Vergleichszwecken anführen, die Aufnahme des Bildes in der Politik und Kunstgeschichte mithilfe von Texten veranschaulichen und nach der Erarbeitung der Gattungsspezifika unter Zuhilfenahme neuerer Bilder den Transfer einleiten: Wie präsentieren sich Herrscher/innen und Politiker/innen in unterschiedlichen Zeiten und politischen Systemen bis in die Gegenwart auf offiziellen Bildern?

4. Weitere Perspektiven

Welche Pfade zum Bildeinsatz lohnen darüber hinaus die Beschreibung, um Schüler/innen zu stärkerer Reflexionsfähigkeit im Umgang mit Bildern zu verhelfen? Hierzu werden abschließend einige Aspekte der Weiterentwicklung von Arbeitsaufgaben zum Historischen Denken im Schulbuch nur angerissen:

- *Mit dem Unvermeidlichen umgehen:* Auch die Dominanz des passiven Bildeinsatzes in Schulbüchern lässt sich in den Dienst des Historischen Lernens stellen – indem Dekonstruktionsprozesse gegenüber dem Schulbuch eingeleitet werden. Hierfür bieten sich Aufgabenstellungen an, die auf den Effekt des Bildes innerhalb der Erzählung im Schulbuch verweisen: Unterstützt das Bild die Erzählung des Autor/innentextes, unterstreicht es seine Aussagen, illustriert es im Text Behauptetes? Nimmt es eine konterkarierende Funktion zum Text ein, sodass sich zwei Perspektiven bzw. ein Dialog ergeben? Haben Bild und Text überhaupt ausreichend Zusammenhang, oder geht die Text-Bild-Schere weit auseinander? Fungiert das Bild lediglich als Sinnbild (etwa, wenn Michelangelos „David“ als Einstiegsbild den Zeitgeist der Renaissance veranschaulichen soll) oder ist es integraler Teil der Erzählung? Wird es durch einen Erläuterungstext beschrieben bzw. erklärt, oder müssen die Betrachter/innen den Sinn des Bildes auf allen Ebenen selbst erschließen? Welches Bild wäre geeignet, die Erzählung in ähnlicher Weise zu veranschaulichen? Welches Bild könnte in einer Gegenerzählung, einer anderen Erzählperspektive oder einer anderen historischen Bewertung Verwendung finden?
- *Bilder auch zur Kompetenzdiagnostik nutzen:* Sofern die Schulbuchautor/innen einen Erwartungshorizont im Umgang mit einzelnen Bildgattungen definieren – beigelegt etwa im Lehrenden-Begleitmaterial – können kompetenzorientierte Aufgaben zur Bilderschließung auch zur Kompetenzdiagnostik verwendet

- werden.⁷ Dadurch erhält die Lehrkraft Einsicht in die aktuelle Ausprägung der Schüler/innen-Fähigkeiten im Umgang mit spezifischen Bildformen und kann die weitere Unterrichtsplanung entsprechend justieren, während die Lernenden Rückmeldung zum Fortschritt ihrer methodischen Kompetenzen bekommen.
- *Mit Fälschungen arbeiten:* Das Zeitalter der Deep-Fakes steht vor der Tür – künstliche Intelligenz wird wohl binnen kurzem in der Lage sein, Videos und Bilder perfekt zu imitieren. Was schon immer für verbale Information galt, wird dann auch für visuelle gelten: Alles könnte falsch oder gefälscht sein, keinem Bild ist mehr zu trauen. Das eröffnet immerhin der Bewusstseinsbildung im Unterricht neue Möglichkeiten: Schüler/innen können leichter von der Fehlannahme befreit werden, dass zumindest historische Fotografien authentische und verlässliche Quellen wären. Dass auch historische Bildquellen nicht nur nicht die Realität abbilden, sondern oft genug auch Gegenstand von Bildmanipulation waren, kann dabei zu einem ein lohnenden Thema in Schulbüchern werden. An Anschauungsmaterial – von der Entfernung Trotzki aus historischen Fotografien in der Stalin-Ära bis zu politisch relevanten Fälschungen der Gegenwart mangelt es hierzu nicht.
 - *Geschichtspsychologisch komplexe Bildmaterialien verstehen:* Schulbücher enthalten viele komplexe Bilder wie z.B. metapherngeladene Historiengemälde, die von Betrachter/innen als besonders ergreifend und ausdrucksstark empfunden werden, jedoch sehr schwer zu fassen und zu deuten sind. Was hat es auf sich mit der Metaphysik der Fahne oder mit der symbolhaften Erneuerung des Staates durch den mythologischen Helden, ausgedrückt beispielsweise im (re-arrangierten) Foto der US-amerikanischen Flaggenhissung auf Iwo Jima? Warum sind hier, wie auch beispielsweise in Eugène Delacroix' „Die Freiheit führt das Volk“ (1830), Horace Vernets „Napoleon bei Friedland“ oder Emanuel Leutzes „Washington überquert den Delaware“, die handelnden Figuren pyramidenartig angeordnet, sodass eine Hierarchie der Akteure entsteht, und warum kommen aureolenartige Ausleuchtungen und Sterne zum Einsatz? Gerade solche archetypischen Bildkompositionen sind, angelehnt an C.G. Jung (1954), „so bedeutungsvoll, dass man schon gar nie danach fragt, was sie eigentlich meinen könnten“ (S. 16). Die Schulbücher können zur Dekonstruktion solcher Bilder nicht anleiten, weil die Geschichtsdidaktik selbst kaum versteht, nach welchen Gesetzmäßigkeiten berühmte Bilder beim Publikum „funktionieren“ bzw. sinngebend wirken – es braucht hier medientheoretisch eine interdisziplinärer angelegte Betrachtungsweise, die auch Kunstgeschichte, Religions- und Moralphysikologie, Mythentheorie und Semiotik befragt, um die ineinander verwobenen Erzählebenen solcher Bilder aufzutrennen.
 - *Bilder als Teil der Geschichtskultur hinterfragen:* Gerade Bilder mit einem hohen Sinngehalt werden Teil des kollektiven Bildergedächtnisses – jede/r kennt sie, irgendwo hat man sie schon einmal gesehen. Das Gesicht des Vietnamkriegs

7 Vgl. hierzu Ammerer & Windischbauer, 2011.

ist Kim Phúc, jenes der „Republikflucht“ Conrad Schumann. Viele dieser Motive werden künstlerisch variiert und in die Erinnerungskultur integriert: Das beklemmende Foto jenes Jungen etwa, der nach dem Aufstand im Warschauer Ghetto mit erhobenen Händen verhaftet wurde, wurde von Samuel Bak als Monument kindlichen Leidens in vielen Gemälden variiert. Warum kennen wir diese Bilder? Was macht sie so ausdrucksstark und exemplarisch, welche universellen Geschichten erzählen sie? Fragestellungen dieser Art helfen im Schulbuch, Erinnerungskultur nicht nur zu zelebrieren, sondern auch zu reflektieren. Zunehmend lohnen sich darüber hinaus Aufgabenstellungen und Methodenseiten, die sich mit der massenmedialen digitalen Bildästhetik im Internet beschäftigen – beispielsweise den Visualisierungsangeboten der *Digital Humanities* und der Museumspädagogik. Diese Themenfelder sind in Österreich curricular auch durch das Unterrichtsprinzip Medienerziehung leicht legitimierbar.

- *Sinnorientierung statt Formfixierung*: Allzu schnell gewinnt man bei Durchsicht aktueller Schulbücher den Eindruck, dass es den Autor/innen bei der Entwicklung von Aufgaben leichter fällt, formalistischen Ansprüchen zu genügen als solchen der Sinnbildung. Erfreulich oft werden Anforderungsbereiche ausgeschildert und den einzelnen Aufgabenstellungen Operatoren vorangestellt, die das erwartete Produkt des Denkvorgangs spezifizieren sollen – ob jedoch der dahinterstehende Denkvorgang selbst dazu angetan ist, ein sinnvolles Lernziel zu erreichen, ob die Aufgabenstellung den Bedeutungs- bzw. Dokumentensinn des Bildes überhaupt erschließen lässt und ob sie im Lernalter der Adressat/innen auch befriedigend lösbar ist, scheint in nicht wenigen Fällen eine nachgereichte Angelegenheit zu sein. Bisweilen mag das an einem Unverständnis der verwendeten Operatoren und der dahinterliegenden Theorie liegen, etwa wenn im Oberstufenbuch „Zeitzeichen III“ (Franzmair et al., 2016) eine politische Karikatur mit den Aufgabenstellungen „1. Rekonstruieren Sie die Karikatur“ und „2. Dekonstruieren Sie die Karikatur“ (S. 236) versehen wird. Jedoch finden sich selbst in elaborierten Analyseschemata erhebliche Ungereimtheiten: In „Zeitbilder 5/6“ (Scheucher et al., 2011, S. 243) wird beispielsweise eine deutsch-österreichische Propagandapostkarte in Karikaturform dargebracht, die sich über die geschlagene serbische Armee und Zar Nikolaus II. lustig macht. Respektable 14 Arbeitsaufträge werden erteilt, von der genauen Beschreibung der Bildelemente und ihrer Beziehungen zueinander bis zu den Mitteln der Propaganda in der politischen Gegenwart – indes unterbleibt die zentrale Aufgabe einer Karikaturanalyse, das Herausarbeiten des enthaltenen politischen Urteils. Ohne dieses Urteil zu kennen, ist es wenig zielführend, darüber nachzudenken, mithilfe welcher medialer Strategien der Karikaturist ebenjenes verdeutlichen will.

Nicht selten sind lerntaxonomisch scheinbar besonders anspruchsvolle Aufgaben („*Beziehe Stellung zu diesem Bild*“, „*Beurteile seine Aussage*“, „*Reflektiere seine Wirkung*“) eher Verlegenheitsaufgaben, für deren zufriedenstellende Lösung den Lernenden das erforderliche Hintergrundwissen ebenso fehlt wie die heranzuziehenden

Analyse-, Vergleichs- oder Bewertungskriterien. Eine verstärkte Prüfung des lernzielbezogenen Sinns von Aufgabenstellungen durch Buchproduzent/innen, Gutachter/innen und Schulbuchforschende wäre, jedenfalls soweit es den weitläufigen österreichischen Markt angeht, mithin wünschenswert. Historisches Lernen ist schließlich ohne Sinn-volle Aufgabenstellungen nicht zu haben.

Literatur

Schulbücher

- Cranny, M. (2012). *Pathways. Civilizations through time*. 2. Aufl., Toronto: Pearson.
- Dirnberger, J., Lemberger, M. & Paireder, B. (2006). *Netzwerk Geschichte. Geschichte und Sozialkunde*. Linz: Veritas.
- Fikenscher, F. (1962). *Von den Sachsenkaisern bis zum Ausgang des Mittelalters* (Prögels schulpraktische Handbücher, Bd. 15). 3. Aufl., Ansbach: Prögel.
- Franzmair, H., Eigner, M., Kurz, M., Kvas, A. & Rebhandl, R. (2016). *Zeitzeichen – politische Bildung und Zeitgeschichte III HAK*. Linz: Trauner.
- Gidl, A. (2011). *Geschichte schreiben 3. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. Wien: E. Dorner.
- Graf, M., Halbartschlager, F. & Vogel-Waldhütter, M. (2014). *Mehrfach – Geschichte*. Linz: Veritas.
- Haacke, U. & Schneider, B. (1924). *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Mittelstufe*. 7. Aufl., Leipzig: Quelle & Meyer.
- Haacke, U., Schneider, B., Ottmer, G. & Kumsteller, B. (1941). *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 7*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kumsteller, B. (1935). *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Für die Jüngeren*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Lehrbuch für den Geschichtsunterricht*. (1956). Berlin: Volk u. Wissen.
- Melichar, F., Plattner, I. & Rauegger-Fischer, C. (2012). *Go! – Geschichte Oberstufe 6*. Wien: E. Dorner.
- Melichar, F., Plattner, I., Rauegger-Fischer, C. & Amler, H. (2017). *Go! – Geschichte Oberstufe 5*. Wien: E. Dorner.
- Monyk, E., Schreiner, E. & Mann, E. (2010). *Geschichte für alle*. 2. Aufl., Wien: Olympe.
- Rohr, C. (2007). *geschichte.aktuell*. Für die AHS-Oberstufe, 5./6. Klasse. Linz: Veritas.
- Scheucher, A., Scheipl, J., Staudinger, E. & Ebenhoch, U. (2011). *Zeitbilder 5/6. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Scheucher, A., Wald, A. & Ebenhoch, U. (2009). *Zeitbilder 3. Geschichte und Sozialkunde*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Sitte, C. (2004). *Geschichte. Kultur und Gesellschaft 1848 bis zur Gegenwart. 2. Klasse für wirtschaftliche Berufe, 2. Klasse technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen. Lehr- und Arbeitsbuch*. Wien: Manz-Verlag Schulbuch; öbv und hpt.
- Vocelka, K., Scheichl, A. & Matzka, C. (2010). *ZeitenBlicke 3. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung*. Wien: E. Dorner.
- Wald, A., Scheucher, A., Scheipl, J. & Ebenhoch, U. (2017). *Zeitbilder 2. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Literatur

- Ammerer, H. (2010). Historische Fotografien hinterfragen: Das „Auschwitz-Album“. *Informationen Zur Politischen Bildung*, 32, 62–67.
- Ammerer, H. & Windischbauer, E. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern*. Wien: Zentrum Polis.
- Bellebaum, C., Thoma, P. & Daum, I. (2012). *Neuropsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bramann, C. (2018). Historisch denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (Wochenschau Wissenschaft, S. 181–214). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Broskwa, S. (2013). Comics im Unterricht. *Medienimpulse*, 2/2013. Verfügbar unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/541> [6.9.2018].
- Buno, J. (1672). *Historische Bilder, Darinnen Idea Historiæ Universalis, Eine kurtze Summarische Abbildung Der fürnehmsten Geist- und Weltlichen Geschichte*. Lüneburg: Bartold Elers.
- Buntz, H. (1995). Das Bild als Quelle. Historienbilder als Quellen im Geschichtsunterricht. In H. Altrichter (Hrsg.), *Bilder erzählen Geschichte* (Reihe Historiae, 1. Aufl., S. 223–248). Rombach.
- Burgstaller, S. (1951). *Geschichte in Zeichnungen und Übersichten*. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Comenius, J. A. (1658). *Orbis Sensualium Pictus*. Wolfenbüttel/Nürnberg: Noribergae.
- Fina, K. (1972). Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Was Schüler sehen, denken, fragen. *AV-Praxis. Zeitschrift für audiovisuelle Kommunikation in der Pädagogik*, 1972 (22), 9–13.
- Flitner, A. (Hrsg.). (1992). *Comenius. Große Didaktik* (Pädagogische Texte, 7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gautschi, P. & Binnenkade, A. (2006). Die Funktionen von Bildern im Schulgeschichtsbuch „Viele Wege – eine Welt“. In R. Krammer & H. Ammerer (Hrsg.), *Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben* (Themenhefte Geschichte, Bd. 2, S. 52–62). Neuried: Ars Una.
- Greif, G. (2005). Das >Auschwitz-Album< – Die Geschichte von Lili Jacob. In Y. Gutman (Hrsg.), *Das Auschwitz-Album. Die Geschichte eines Transports* (S. 71–86). Göttingen: Wallstein.
- Hagen, M. (1978). Das politische Plakat als zeitgeschichtliche Quelle. *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft*, 4 (3), 412–436.
- Hamann, C. (2007). *Visual history und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung* (Reihe Geschichtswissenschaft, Bd. 53). Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2007. Herbolzheim: Centaurus.
- Heilsberg, F., Korger, F. & Hübner, F. (1961). *Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart* (3. Aufl.). Wien.
- Hoffmann, D. (1982). Private Fotos als Geschichtsquelle. *Fotogeschichte*, 2, 49–58.
- Humboldt, A. v. (1844). *Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung* (Gesammelte Werke von Alexander von Humboldt, Bd. 3). Stuttgart: Cotta.
- Jacobeit, S. (1986). Bild und Alltag. Zur historischen Aussage von Fotoquellen. *Bilder-Geschichte*, 32–39.
- Jung, C. G. (1954). *Von den Wurzeln des Bewusstseins. Studien über den Archetypus* (Psychologische Abhandlungen, Bd. 9). Zürich: Rascher.

- Krammer, R. (2006). Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern? In R. Krammer & H. Ammerer (Hrsg.), *Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben* (Themenhefte Geschichte, Bd. 2, S. 21–38). Neuried: Ars Una.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Informationen zur Politischen Bildung*, 29, 5–14. Verfügbar unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf [6.9.2018].
- Krause, A. (1975). *Die politische Karikatur im Geschichtsunterricht*. Berlin: Volk und Wissen, VEB.
- Mackowiak, K., Lauth, G. W. & Spieß, R. (2008). *Förderung von Lernprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Michels, H. (2000). Die Allegorie als Medium im Geschichtsunterricht. Eine Unterrichtsreihe zum politischen Denken der Aufklärung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, 51 (2), 103–113.
- Mounajed, R. & Semel, S. (2010). *Comics erzählen Geschichte. Sequenzen aus Comics, Manga und Graphic Novels für den Geschichtsunterricht, mit CD*. Bamberg: Buchner.
- Müller, W. A., Frings, S. & Möhrlein, F. (2015). *Tier- und Humanphysiologie. Eine Einführung* (5. Aufl.). Berlin: Springer Spektrum.
- Niemetz, G. (1983). *Praxis Geschichtsunterricht. Methoden, Inhalte, Beispiele*. Stuttgart: Klett.
- Osburg, F. & Gimpel, G. (1962). *Tafelbilder im Geschichtsunterricht*. Berlin: Volk-und-Wissen-Verlag.
- Pandel, H.-J. (2008). *Die Bildquelle im Geschichtsunterricht* (Methoden historischen Lernens, Bd. 1). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2011). Zum Stand der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Visualität und Geschichte* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 1, S. 69–87). Berlin: LIT.
- Paul, G. (Hrsg.). (2006). *Visual history. Ein Studienbuch*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Pöppel, E. (2014). Formen des Wissens. Das ästhetische und das mimetische Prinzip als Rahmen der verschiedenen Formen des Wissens. In O. Jahraus (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 20–35). Münster: Waxmann.
- Prangma, M., van Boxtel, C. & Kanselaar, G. (2008). Developing a „Big picture“: Effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science* (36), 117–136.
- Ruppert, W. (1986). Photographien als sozialgeschichtliche Quellen. *Geschichtsdidaktik*, 11, 62–72.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung*, 14 (3), 237–250.
- Sauer, M. (2000). *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren*. Geschichte lernen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schedel, H. (1493). *Liber chronicarum*. Nürnberg: Anton Koberger.
- Schmidt, H.-G. (1988). Historienmalerei als Geschichtsquelle. Drei Gemälde Anton von Werners. *Geschichte lernen*, 5, 61–66.
- Schneid, A. (1951). *Sachzeichnungen für den Geschichtsunterricht* (Pädagogisches Wissen und Wirken, Nr. 39/40, 2. Aufl.). Donauwörth: Cassianeum.

- Sweller, J. (2014). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (Cambridge handbooks in psychology, 2. Aufl., S. 19–30). New York: Cambridge University Press.
- Talkenberger, H. (1994). Von der Illustration zur Interpretation. Das Bild als historische Quelle; methodische Überlegungen zur historischen Bildkunde. *Zeitschrift für historische Forschung*, 21 (3), 289–313.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Weidenmann, B. (1997). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 65–84). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Witzig, H. (1939). *Das Zeichnen in den Geschichtestunden*. Zürich.
- Wohlfeil, R. (1991). Methodische Reflexionen zur historischen Bildkunde. In B. Tolkmitt & R. Wohlfeil (Hrsg.), *Historische Bildkunde. Probleme – Wege – Beispiele* (Zeitschrift für historische Forschung Beiheft, Bd. 12, S. 17–35). Berlin: Duncker & Humblot.
- Wohlfeil, R. (1998). Das Bild als Geschichtsquelle. *Historische Zeitschrift*, 243, 91–100.

Bildnachweis

- Abb. 1: Buno, Johannes: Historische Bilder/Darinnen Idea Historiae Universalis ..., Lüneburg 1672; Digitale Sammlung der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, VD17 3:313263C, urn:nbn:de:gbv:3:1-325263-p0114-6.
- Abb. 2: Einzelbild aus: The Auschwitz Album; Yad Vashem. The World Holocaust Remembrance Center. Verfügbar unter: http://www.yadvashem.org/yv/en/exhibitions/album_auschwitz/selection.asp [6.9.2018].
- Abb. 3: Grafik des Autors.
- Abb. 4: Gast, John: American Progress, 1872. United States Library of Congress's Prints and Photographs division, ppsca.09855.

Christian Heuer

Gute Aufgaben?!

Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag soll, ausgehend vom aktuellen Stand der geschichtsdidaktischen Aufgabendiskussion (Heuer & Resch, 2018) in diversitätssensiblen Zeiten, versucht werden, das Aufgaben-formulieren-und-beurteilen-Können als zwei zentrale Facetten geschichtsdidaktischer Kompetenz von Geschichtslehrpersonen zu profilieren (Resch, 2018) und somit die Diskussion um Aufgaben im Kontext historischen Lernens vom Kopf auf die Füße zu stellen. So erscheint in dieser professionstheoretischen Perspektive nicht die Aufgabe als „Dreh- und Angelpunkt des kompetenzorientierten Unterrichts“ (Reusser, 2014, S. 80) oder gar als „Schlüsselfaktor guten Geschichtsunterrichts“ (Gautschi, 2009, S. 246), sondern vielmehr ist es die geschichtsdidaktische Professionalität der Lehrperson als Geschichtslehrperson, die sich aufgrund ihrer Könnerschaft und ihrer „Weisheit“ verantwortungsvoll für die Inszenierung einer fachspezifischen Aufgabenkultur entscheidet.

2. Die Aufgaben der „Höllmaschine“

Über Schule und Ungleichheit wird in den letzten Jahren wieder verstärkt diskutiert. Bildungsungleichheit hat innerhalb des Diskurses von Bildungspolitik und Sozial- und Erziehungswissenschaften nach einer ersten Hochphase in den sechziger Jahren gegenwärtig erneut Konjunktur. Dass zwischen sozialer Ungleichheit, Bildungserfolg und sozialer Herkunft ein signifikanter Zusammenhang besteht, ist in der Post-PISA-Ära ein weitläufig akzeptierter Gemeinplatz. Es ist mittlerweile regelrecht trivial geworden, die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und schulischem Bildungserfolg eigens zu betonen. Damit einher geht die Auffassung, Schule als Bildungseinrichtung nicht nur als Produkt sozialer Ungleichheiten aufzufassen, sondern sie ebenso in ihrer Funktion als Produzentin sozialer Ungleichheiten zu begreifen. Schule als Institution ist unter dieser Perspektive unvermeidbar ein Ort an dem Komplexität reduziert wird, gerade indem von individuellen Merkmalen abstrahiert wird und so die beschulten Individuen als Angehörige sozialer Gruppen unterschiedlich behandelt werden (Rieger-Ladich, 2017, S. 35). In dieser Perspektive kann Schule wohl zu Recht als „Höllmaschine“ (Eribon, 2017, S. 113) betitelt werden, wie dies der französische Soziologe Didier Eribon in seiner erstmals 2016 auf Deutsch erschienen „Retour à Reims“ getan hat. Als solche sorgt sie nämlich immer wieder und zwangsläufig dafür, „dass Kinder aus armen Schichten abgewertet werden, dass ungleiche Berufschancen und be-

schränkte soziale Zugangsmöglichkeiten fortbestehen, dass eine bestimmte Form der Klassenherrschaft intakt bleibt und weiterhin als legitim gilt“ (Eribon, 2017, S. 113).

Dies gilt selbstverständlich auch und insbesondere für den Geschichtsunterricht, gerade weil an diesem geschichtskulturellen Lernort das Verstehen und Erzählen von Geschichte als kulturelles Kapital zum zentralen Moment historischen Lernens wird. Der Geschichtsunterricht ist so nicht das pädagogische Gegenüber, das Welt-Andere oder „Schonraum vor den Grobheiten der Welt“ (Barricelli, 2018, S. 49), sondern ist ein Lernort, an dem in pädagogischen Praktiken und durch historisches Erzählen Welt konstruiert wird, indem Differenzen durch Ordnungen gerade erst erzeugt werden. Dies gilt selbstverständlich auch für die Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom historischen Lernen“ (Rüsen, 2013, S. 254) mit ihren disziplinen eigenen Kategorien, Konzepten, didaktischen Prinzipien und methodischen Inszenierungen (Heuer, 2011, 52ff.), und selbstverständlich auch für die bisherigen Diskussionen über Aufgaben im Geschichtsunterricht (Heuer & Resch, 2018).

Mit der allseits bekannten Karikatur von Hans Traxler, die erstmals 1976 unter dem Titel „Chancengleichheit“ in der Zeitschrift „betrifft:erziehung“ veröffentlicht wurde, wird seit über vierzig Jahren auf die fehlende Differenzierung und Individualisierung einer schulischen Aufgabenkultur verwiesen. Die Karikatur zählt heute zu den meist verbreiteten Karikaturen der siebziger Jahre. Zahllose Raubkopien und Nachdrucke weltweit und eine Neubearbeitung durch den Künstler 2001 haben die Zeichnung zu einer globalen Ikone der „Chancenungleichheit“ schulischen Lernens gemacht. Zu sehen sind sieben Tiere, ein Vogel, ein Storch, ein Elefant, ein Goldfisch, eine Robbe und ein Hund. Sie alle bekommen von einer männlichen Lehrperson, die vor ihnen sitzt, die gleiche Aufgabe gestellt: „Zum Ziel einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum.“ Es geht, so das Masternarrativ der Bildinterpretation, um Chancenungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Eine Aufgabe für alle. Gleichheit herstellen, wo nichts Gleiches ist. Die Lehrperson als Gleichmacher, der die einzelnen Stärken, Schwächen und sozialen Herkunftsebenen seiner Schülerinnen und Schüler nicht erkennt. Die Lehrperson erscheint als Idiot, „der offenbar noch nie etwas von individueller Lernzieldifferenzierung gehört hat“ (Traxler, 1999, S. 252), so wurde geschrieben. Fisch, Elefant, Robbe, Affe ... und alle auf den Baum. Also Überforderung für den Einen, Unterforderung für den anderen. Gute Aufgaben, insbesondere in Zeiten zu Recht geforderter Inklusion, Subjektorientierung und der Anerkennung von Diversität sehen scheinbar anders aus, professionelles Lehrerhandeln ebenso. Darüber lässt sich sicherlich schnell einig werden.

In den folgenden Ausführungen soll diese Sichtweise radikal gewendet werden. Hier wird die von der Lehrperson gestellte Aufgabe uneingeschränkt für eine gute Aufgabe gehalten, gerade weil sie von allen das Gleiche verlangt. Denn ebenso wie man guten Geschichtsunterricht nicht auf den ersten Blick erkennt, genauso wenig kann hier vom Aufgabentext auf die Qualität der zugrundeliegenden Aufgabenkultur geschlossen werden. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive soll hier die These vertreten werden, dass gute Aufgaben historischen Lernens immer nur solche sein können, die von allen das Gleiche verlangen, nämlich Geschichte(n) zu erzählen und

zu verstehen und damit die Identitätsbildung und die Orientierungsmöglichkeiten historischen Denkens in Zeiten der permanenten Verunsicherung nachhaltig befördert, gerade weil diese „Verunsicherung in Permanenz“ (Landwehr, 2012, S. 13) als grundsätzlich produktiv angesehen wird. Damit soll aber gleichzeitig den Nutzbarkeits-Hoffnungen der geschichtsunterrichtlichen Praxis und den Apologeten eines Theorie-Praxis-Transfers eine Absage erteilt werden. Mit den folgenden geschichtsdiaktischen Reflexionen zu Aufgaben im schulischen Geschichtslernen sollen vielmehr Perspektiven eröffnet werden, die es erlauben unterrichtliches Handeln als spezifisch geschichtsunterrichtliches Handeln zu beobachten und zu beschreiben. Es sind also zunächst normative Setzungen aus geschichtsdiaktischer Perspektive, die hier getroffen werden und die nicht das Ziel verfolgen, die Praxis des Geschichte-Lehrens in der Institution Schule anzuleiten. Also kein Ausweg, der aufgezeigt wird, sondern vielmehr ein Plädoyer für das Aushalten von Unsicherheit im Prozess historischen Lehrens.

3. *Das Wesentliche gesagt ...?* – Zum Stand der geschichtsdiaktischen Aufgabendiskussion

Wer nach den Bedingungen und Realisierungsmöglichkeiten von Geschichtsunterricht fragt und die einschlägige Literatur zu Rate zieht, wird schnell mit Aufgaben konfrontiert. Expertinnen und Experten des Geschichte-Unterrichtens sind sich, bei allen sonstigen Unterschieden, weitgehend einig darüber, dass es insbesondere die jeweiligen Aufgaben sind, die über den Erfolg bzw. Nicht-Erfolg schulischen Geschichtslernens entscheiden.¹ Aufgaben spielen als von der Geschichtslehrperson unterbreitete Angebote eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Mit ihnen werden die für das Fach Geschichte spezifischen kognitiven Strukturen materialisiert, historische Fragestellungen operationalisiert, Transferleistungen initiiert und damit Kompetenzzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern ermöglicht (Reusser, 2014, S. 77; Thünemann, 2013, S. 139). Es sind die zentralen Elemente der vorbereitenden Unterrichtsplanung und der geschichtsunterrichtlichen Inszenierung (Wespi, Luthiger & Wilhelm, 2018, S. 31). Aufgaben stehen so zwischen den präsentierten und angebotenen Ausschnitten aus dem „Universum des Historischen“ (Gautschi, 2009, S. 43) und dem Geschichtsbewusstsein der individuellen Schülerinnen und Schülern. Der Lernerfolg hängt so eng mit den präsentierten Aufgaben zusammen, geht aber nicht in ihnen auf. Historisches Lernen im Geschichtsunterricht kann weder von den „Angeboten“, noch von seinen Resultaten, vom Output und seinen Evidenzen her verstanden und als Lernprozess gedeutet werden. Als „Erzählveranstaltung“ (Pandel, 2010, S. 42) entsteht der Geschichtsunterricht ja gerade erst im „kommunikativen Zusammenspiel aller Beteiligten“ (Köster, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2017, S. 221). Aufgaben dienen dann

¹ Vgl. dazu Kuchler & Sommer, 2018.

dazu, diese Kommunikation zu initiieren, aufrecht zu erhalten und domänenspezifisch zu profilieren, indem sie gemeinsames historisches Erzählen, das theoretisch, empirisch, normativ und narrativ plausibel ist, ermöglichen sollen, um so überhaupt erst Unterricht als Geschichtsunterricht beschreibbar zu machen.

Eine einheitliche Definition von Aufgaben im Geschichtsunterricht ist derzeit im Diskurs der Geschichtsdidaktik wie auch in anderen Disziplinen nicht feststellbar (Bramann, 2018, S. 189; Luthiger, 2018, S. 20). Für manche sind kurze Fragen, Aufforderungen der Geschichtslehrperson oder Arbeitsaufträge im Schulgeschichtsbuch bereits Aufgaben im Geschichtsunterricht. So kann man in der empirischen Studie von Resch lesen, dass Aufgaben „als fachspezifische Fragen und Handlungsaufforderungen definiert [werden], die Lehrpersonen an Schülerinnen und Schüler richten [...]“ (Resch, 2018, S. 82). In der Regel unterscheiden diese Ansätze nicht zwischen Aufgaben und kleinschrittigen Arbeitsaufträgen (Bramann, 2018, S. 181f.; Michler, 2007). Andere wiederum legen einen allumfassenden Aufgabenbegriff zugrunde, bei dem Lernaufgaben „geplante Lehr-/Lernprozesse“ (Brauch, 2015, S. 123) sind und somit auch der Geschichtsunterricht selbst zur Lernaufgabe wird, handelt es sich doch bei Unterricht immer um ein intentionales und geplantes Geschehen. Andere Vertreter orientieren sich im Anschluss an erziehungswissenschaftliche Studien an einem engeren Aufgabenbegriff, bei dem Fragen und Handlungsaufforderungen von Seiten der Lehrperson explizit nicht als Aufgaben beschrieben werden (Luthiger, 2018, S. 21; Sauer, 2018, S. 143), andere unterscheiden klar zwischen Arbeitsaufträgen und Aufgaben und sehen erstere als wichtigen Teil der komplexen Textsorte Aufgabe (Heuer, 2017, S. 938). Sicher gibt es aus der Perspektive einer quantitativen-empirischen Forschung nachvollziehbare Gründe für diese weite Definition, aus normativer und pragmatischer Perspektive jedoch erscheint dies unbefriedigend. Auch wenn es für die in der täglichen Praxis tätigen Geschichtslehrpersonen zunächst nach akademischen Glasperlenspielen aussieht, ist doch die Frage nach der Definition bzw. nach dem Verwendungszweck für die Praxis der Aufgabenformulierung und -beurteilung und damit für die Inszenierung von Geschichtsunterricht selbst von großer Bedeutung für die professionelle Kompetenz von Geschichtslehrpersonen.

Unter Aufgaben im Geschichtsunterricht werden deshalb im Folgenden Anforderungssituationen verstanden, die Lernende zur narrativen Auseinandersetzung in Form einer Sachanalyse, eines Sach- und/oder Werturteils mit einem als Quelle und/oder Darstellung vorliegenden Ausschnitts aus dem „Universum des Historischen“ (Gautschi, 2009, S. 43) veranlassen. Die Ermöglichung der fachspezifischen Auseinandersetzung ist dabei gleichermaßen abhängig vom jeweiligen Aufgabentext und Aufgabenkontext, als der dem Geschichtsunterricht zugrundeliegenden Aufgabekultur historischen Lernens. Aufgaben für den Geschichtsunterricht initiieren so klar begrenzte bis offene Lerntätigkeiten, geben durch den Verweis auf konkrete historische Fragen den Lernenden einen „roten Faden“ (Köster, Bernhard & Thünemann, 2016, S. 6) während der Aufgabenbearbeitung an die Hand, verweisen auf ausgewählte Ausschnitte und beschreiben das gewünschte Resultat zwischen offenen und geschlossenen Alternativen und Zielformulierungen.

4. „Erzählen Sie Geschichte!“ Zur normativen Funktion von Aufgaben

Ja, die Aufforderung an alle Lernenden, im Geschichtsunterricht Geschichte zu erzählen, ist eine große und erscheint auf den ersten Blick ungerecht. Ähnlich wie vom Fisch zu verlangen, auf einen Baum zu klettern. So wie die Robbe, der Fisch, der Elefant und der kleine Hund durch die Aufgabe überfordert werden, so überfordert die Aufgabe „Erzählen Sie Geschichte“ sicherlich die meisten Lernenden, unterfordern wird sie wohl niemanden, wie wir aus allen bisher vorliegenden empirischen Arbeiten zur narrativen Kompetenz wissen (Waldis, Marti & Nitsche, 2015). Mit einer Angebot-Nutzungs-Modellierung von Unterricht im Kopf und aus der Perspektive des lernenden Schülers und der lernenden Schülerin lässt sich die Karikatur gar nicht anders lesen, gerade weil sie die Intentionen der Lehrperson, ebenso wie die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Dunklen belässt. Hier wird Lernen unabhängig vom Lehren begriffen.² Es ist eine lernseitige, keine lehrseitige Perspektive, die sich hier aufdrängt. Jedoch erfährt man lediglich aus dem Aufgabentext nichts darüber, mit welcher Intention diese Aufgabe von der Lehrperson gestellt wurde. Dies gilt weder für die Baum-Aufgabe noch für die Erzähl-Aufgabe. Bereits hier wird die Einsicht offensichtlich, dass der reine Aufgabentext keine Schlüsse auf die Güte und Qualität der Aufgabe zulässt. Dass die jeweiligen Aufgabentexte längst nicht ausreichen, um guten Geschichtsunterricht zu beschreiben oder gar zu realisieren, liegt somit auf der Hand und wurde bereits zu Beginn der geschichtsdidaktischen Diskussion um gute Aufgaben im Geschichtsunterricht betont. Aufgaben müssen in den Kontext einer umfassenden Lernumgebung integriert werden (Heuer, 2010, S. 93), um als Lernmöglichkeit zur Kompetenzentwicklung der Lernenden beizutragen. Nicht nur die Frage nach der jeweiligen Qualität der Aufgabentexte ist bedeutsam, sondern auch wie, mit welchen Lernmaterialien und Methoden und in welchen Sozialformen diese im Geschichtsunterricht bearbeitet werden (Reusser, 2014, S. 77) und was mit dem Begriff der Aufgabekultur sinnvoll umschrieben wird.

Aber wenn es stimmt, dass Aufgaben in erster Linie dazu dienen sollen, „den Blick auf jene Konzepte und Zusammenhänge, um die es in einem Fach geht, bzw. die dessen Wissens- und Denkkultur ausmachen“ (Reusser, 2014, S. 77) zu lenken, dann gibt es für den Geschichtsunterricht als *Geschichtsunterricht* keine Alternative zu dieser offenen und fordernden Aufgabe des Geschichte-Erzählens. Denn nur dieses Geschichtslernens als Antwort auf etwas was uns fremd ist, was uns herausfordert, irritiert und stört, nimmt die Subjektivität des Lernenden ernst, um seine Handlungsfähigkeiten in den bestehenden Strukturen zu stärken. Es sind dies die Situationen des „Gegenwärtigwerdens“, Situationen, in denen Lernende als Antwort-Gebende „tatsächlich in der Lage sind zu zeigen, wer sie sind und wo sie stehen“ (Biesta, 2008, S. 189), woher sie kamen und wohin sie gehen.

Dass dies kein angenehmer und leichter Prozess ist, sondern vielmehr durchaus auch als gewaltsamer Vorgang beschrieben werden kann, gerade weil das Individuum

² Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 148.

nicht in Ruhe gelassen wird, dadurch schwierige Fragen beantwortet und schwierige Lernsituationen geschaffen werden, liegt auf der Hand. Aber Geschichte ist immer schwierig, immer pluralistisch und offen und eben nie einfach zu haben. Und gerade weil die Lernenden durch die Aufgabe zum historischen Erzählen herausgefordert werden, wird jeder und jede auf seine und ihre Weise gefördert und anerkannt. Und zwar in ihrer Verschiedenheit, ihrer narrativen Kompetenz und ihrem Unvermögen: „Nicht die Erzählung allein, sondern Erzählung und Rezeption sind Geschichte, nämlich ein Umgang mit der Vergangenheit, in dem sie uns zum Problem wird und ein Problem bleibt“ (Goertz, 2009, S. 706). Geschichte umfasst so immer beides: denjenigen, der erzählt und denjenigen, der zuhört und versucht zu verstehen. Erst das ist Geschichte. Beides zugleich. Und jede und jeder erzählt anders. Nicht besser oder schlechter. Aber anders. Glaubwürdiger, überzeugender, plausibler.

Es sind dann eben gerade nicht defizitäre Wissensformen, die Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen sozialen Herkunftsniveaus erworben haben und erwerben und die ihrem Erzählen zugrunde liegen. Es sind zunächst lediglich differente Wissensformen, die jedoch aufgrund ihrer Differenz zum bildungsbürgerlich-geschichts-didaktischen Habitus unterschiedlich anschlussfähig an den expliziten und impliziten Lehrplan historischen Lernens sind, der gerade, weil er sich an gymnasialen Schulformen orientiert (was sich insbesondere an der weiten Verbreitung der Operatoren der EPAs zeigt, die längst Eingang in alle Schulformen gefunden haben (Buchsteiner, Lorenz, Must & Scheller, 2018)), die Exklusion anderer Geschichten aus den unteren Klassen mit geringem kulturellem Kapital implizit immer schon enthält. So sehr der Geschichtsunterricht als Institution der Geschichtskultur auf das Allgemeine als das unausgesprochen-vorausgesetzte zielt, so sehr wird das Besondere exkludiert (Völkel, 2016, S. 41). Die Handlungen der am historischen Lernprozess Beteiligten sind so „in der Tat objektiv orchestriert und objektiv den Imperativen der Reproduktion der sozialen Strukturen untergeordnet, weil die Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die sie verwenden, das verwandelte Produkt der Inkorporierung dieser Strukturen sind“ (Bourdieu, 2004, S. 73).

Die Behinderung von Lernprozessen im Geschichtsunterricht entsteht dann als Kommunikationsproblem zwischen zwei Kulturen, zwischen einer Privilegierung sprachlicher Kommunikation und abstrakten Wissensfacetten auf der einen Seite und praktisch-affektiven Denk- und Handlungsmustern auf der anderen Seite. Es sind so in erster Linie wechselseitige Verstehensprobleme, die historisches Lernen erschweren und eben keine Lerndefizite, die durch Individualisierung oder Subjektorientierung gelöst werden können. Nur wenn die Aufgaben offen und gerade deswegen herausfordernd formuliert werden, kann das, um was es eigentlich beim Geschichtslernen geht, nämlich um die immer gegenwärtige Orientierung durch den historischen Blick zurück (Rüsen, 2013), überhaupt erst stattfinden.

Geschichtsunterricht, der auf historische Bildung und dem Erwerb der dafür notwendigen Kompetenzen zielt (Heuer, 2012), trägt wohl viel mehr durch solche offenen Aufgaben zur Identitätsbildung der verschiedenen Schülerinnen und Schülern bei,

gerade weil diese die erschwerenden Probleme zum Ziel haben und Diversität positiv anerkennen.

5. Aufgaben formulieren und beurteilen – Zur Professionalität von Geschichtslehrpersonen

In Schule und Unterricht wurde immer schon etwas, zu einem bestimmten Zweck und zwar von jemandem gelernt. Es sind die „drei Kausalitäten“ (Benner, 2018, S. 13), die Unterricht als Lehren und Lernen und somit „Erziehung als Ermöglichung von Bildung“ (Anhalt, Rucker & Welti, 2018, S. 21) überhaupt erst beschreibbar machen. Die Ermöglichung historischer Bildung ist auf edukative, also lehrende Maßnahmen, grundlegend angewiesen, auch wenn diese nicht den Erfolg im Sinne einer messbaren Wirksamkeit gewährleisten. Für Bildungsprozesse ist das Lehren notwendig, längst jedoch nicht hinreichend. Gleichwohl ist Geschichtslernen ohne das Geschichtslehren durch jemanden nicht vorstellbar.

Geschichtsunterricht als geschichtskultureller Lernort, an dem historisch Denken lernen durch die geschichtsdidaktische Professionalität der Geschichtslehrperson ermöglicht werden sollte, kann als eine etablierte und institutionalisierte Form (Schneider, 1992) der gemeinsamen Bearbeitung und Klärung von Geschichte, die sich in der „Kommunikation über Geschichte“ (Mayer & Pandel, 1978, S. 163) zwischen Lehrenden und Lernenden vollzieht, beschrieben werden (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018, S. 2; Zülsdorf-Kersting, 2018, S. 59). Geschichtsunterricht manifestiert sich so als „dreipolige Relation“ (Reusser, 2009, S. 883) zwischen der Sache, hier „Geschichte“, den Lehrenden, Geschichtslehrpersonen und den Lernenden, Schülerinnen und Schülern. Der Geschichtsunterricht ist der Lernort, an dem Schülerinnen und Schüler in die jeweilige Erinnerungs- und Geschichtskultur eingeführt werden und die „Werkzeuge“ des historischen Denkens erlernen, um – historisch kompetent – gegenwärtig und zukünftig mit der grundlegenden Offenheit und Pluralität historischer Erzählungen umgehen zu können, ohne von ihnen überwältigt zu werden. Das im Geschichtsunterricht institutionalisierte Geschichtslernen zielt so auf historische Bildung, verstanden als nicht herstellbare individuell-reflexive Selbstverortung in Zeit und Raum durch historisches Erzählen im Spannungsfeld von geschichtskultureller Teilhabe und individueller Lebenspraxis.³ Die Verantwortung der Geschichtslehrperson liegt in erster Linie darin, dass sie aufgrund ihrer geschichtsdidaktischen Kompetenz den Schülerinnen und Schülern ein qualitativvolles Geschichtslernen als *Sinn-bilden* und *Sinn-verstehen* ermöglicht. Damit ist es die zentrale Aufgabe von Geschichtslehrpersonen als Experten für das Geschichte unterrichten, das Geschichtslernen der Schülerinnen und Schüler durch Lernarrangements und eine fachspezifische Aufgabenkultur zu ermöglichen, herauszufordern und zu unterstützen.

3 Vgl. aus allgemeiner Perspektive Hackl, 2017, S. 17.

In Folge dessen erscheint die Antwort auf die Frage nach dem „Schlüsselfaktor“, und das wusste man bereits schon im 19. Jahrhundert (Jacobmeyer & Thünemann, 2018, S. 16), also lange schon vor John Hattie und der empirischen Bildungsforschung, historischen Lernens in der Schule trivial (Terhart, 2017). Es sind nicht die Aufgaben, sondern die Geschichtslehrpersonen, die als Expertinnen und Experten für das Geschichte-Unterrichten aufgrund ihrer geschichtsdidaktischen Professionalität und Expertise, ihrem „geschichtsdidaktischen Blick“ (Seidenfuß, 2018, S. 180), von zentraler Bedeutung für das Geschichtslernen der Schülerinnen und Schüler sind. *Geschichtslernen* im Handlungsfeld Geschichtsunterricht setzt das *Geschichtslehren* immer schon voraus. Es ist trivial und dennoch muss es immer wieder explizit benannt werden: Historisch gelernt wird an zahllosen Lernorten. Auch das historische Denken ist als anthropologische Konstante für das Menschsein konstitutiv und eben gerade nicht an institutionalisierte Lernprozesse gebunden: „*Everyman his own historian*“ (Becker, 1932). Geschichtslernen und historisch Denken vollzieht sich also insbesondere außerschulisch, also in erster Linie an Orten jenseits von Schule und Geschichtsunterricht. Der Zweck schulischen Geschichtsunterrichts kann es also nicht sein, dass Schülerinnen und Schüler historisch lernen, sondern dass sie durch die Geschichtslehrperson zum *gemeinsamen* historischen Erzählen herausgefordert werden. Geschichtsunterricht hat dann zum Zweck, dass historisches Erzählen als Sinn-Bilden und Sinn-Verstehen in kommunikativen Beziehungen zwischen Lehrperson und Schüler thematisiert wird, um geschichtskulturelle Orientierung und Teilhabe an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen zu ermöglichen. Damit übernimmt das schulische Geschichtslernen als „Vorgang des Geschichtsbewusstseins“ (Rüsen, 2013, S. 255) für die grundlegenden erzieherischen Funktionen von Schule, also für die Qualifikation, für die kulturelle Sozialisation und für die individuelle Identitätsbildung, eine elementare Funktion (Biesta, 2015, S. 7ff.).

So offensichtlich es ist, dass es sich bei der Beispielaufgabe um eine für die meisten Lernenden im besten Sinne herausfordernde Aufgabe handelt, und zwar unabhängig, ob es um das auf den Baum klettern geht oder um das Erzählen von Geschichte, so offensichtlich wird aber auch, mit welcher „Brille“ hier auf eine Lernsituation geschaut wird, wenn man der Lehrperson „Idiotie“ und fehlende Schülerorientierung unterstellt und die gestellte Aufgabe als unzureichend und überfordernd aufgrund der unterschiedlichen Herkünfte der Lernenden klassifiziert. Es ist ein ökonomischer Blick und eben kein didaktischer oder gar ein geschichtsdidaktischer, der da geworfen wird. Erziehung und historisches Lernen werden durch diese Brille zur Ware degradiert, die von der Lehrperson angeboten und vom Lernenden nachgefragt wird. Dem Fisch im Goldfischglas die Aufgabe zu stellen auf den Baum zu klettern, geht an dem zu befriedigenden Bedürfnis des Fisches in dieser Logik grundsätzlich vorbei. Wirksamkeit gleich null. Dieser Effekt einer „Learnification of Education“ (Biesta, 2010) und der konsequenten Modellierung von Geschichtsunterricht nach der Logik eines Angebot-Nutzungs-Modells lässt gar keinen anderen Schluss zu, wie der Lehrperson fehlende Professionalität und mangelnde Praxiserfahrung zu unterstellen. Aber ist das denn so? Oder kann man diese Lernsituation nicht auch durch eine geschichts-

didaktische Brille betrachten? Sollte man als Schülerin und Schüler denn nicht darauf vertrauen können, dass die Geschichtslehrperson sehr genau weiß, warum sie genau diese Aufgabe gestellt hat, gerade weil sie mich als Lernenden herausfordert? Kann ich als Lernender denn nicht darauf vertrauen, dass ich bei der Aufgabebearbeitung individuelle Unterstützung bekomme, gerade weil die Lehrperson als Professionelle handelt, also weiß was mir fehlt und gerade deswegen diese Aufgabe gewählt hat?

Denn problematisch an diesem ökonomischen Blick ist, dass die dahinter stehende Logik schlussendlich genau das Gegenteil von dem bewirkt, was es eigentlich möchte: Statt zur Professionalisierung führt diese Logik schnell zu einer Entprofessionalisierung der Geschichtslehrperson, gerade dadurch, dass die Wirksamkeit der Lehrperson daran bemessen wird, ob das individuelle Bedürfnis des „Kunden“, hier das des Schülers und der Schülerin befriedigt wird, oder nicht. Aber Lernen findet nicht statt, wenn ich das bekomme, von dem ich weiß, dass ich es brauche, sondern wenn Irritationen, Schwierigkeiten und Probleme auftreten, wenn „das Vorgelernte zu deren Bewältigung nicht ausreicht. Ich muss also bemerken, dass es mit Bezug auf den jeweiligen Gegenstand mehr zu lernen gibt als mir jetzt schon zugänglich ist“ (Holzkamp, 1995, S. 212). Für das historische Denken stellen diese Irritationen als „irritierende Kontingenzerfahrungen“ (Rüsen, 2001, S. 95) eine notwendige Bedingung dar, will man Unterricht als *Geschichtsunterricht* profilieren. Geschichtslehrpersonen als *Professionals* befriedigen also keine Bedürfnisse, in dem sie Angebote schaffen, die wirken, sondern definieren diese Bedürfnisse auch, indem sie durch Aufgaben herausfordernde Situationen für alle schaffen. Etwas funktioniert ja nicht an und für sich, sondern immer nur auf einen bestimmten Zweck bezogen. Im Sinne der Dreipoligkeit von Geschichtsunterricht kommt es dann zu einer dialogischen Kommunikation zwischen Geschichtslehrperson und Schülern über die „Sachen“ des Geschichtsunterrichts, die immer zuerst historische Erzählungen sind (Weber, 2018; van Boxtel & van Drie, 2017). Erst so wird Geschichtsunterricht zum offenen „Diskursraum“ (Thünemann & Lankes, 2018, S. 72), der Multiperspektivität fördert und fordert, nach vielfältigen Geschichten verlangt, sie auf ihre Trifftigkeiten hin gemeinsam untersucht und unterschiedliche Deutungen zulässt (Barricelli, 2018, S. 50; Heuer, 2019). Erst in diesem Dialog werden Diversität und Ungleichheiten überhaupt erst produktiv anerkannt.

6. Geschichtsdidaktische Reflexion von Aufgaben als Kern kompetenten Handelns

In einem Geschichtsunterricht, der offen und herausfordernd ist, wird die Geschichtslehrperson permanent zur Problemlösung *in action* herausgefordert. Um für Schülerinnen und Schüler gute Aufgaben formulieren und um sie bei dem Aufgabebearbeitungsprozess sinnvoll begleiten zu können, braucht die Geschichtslehrperson ein umfangreiches geschichtsdidaktisches Wissen als Reflexionswissen, um in ihrer Praxis geschichtsdidaktisch kompetent handeln zu können, um z.B. im Schulge-

schichtsbuch vorliegende Aufgaben zu beurteilen und auszuwählen, zu ausgewählten Lernmaterialien und konkreten Intentionen Aufgaben zu formulieren und diese je nach ihrer jeweiligen Intention in unterschiedlichen Aufgabenkulturen zum Einsatz zu bringen. Es ist unbestritten, dass das Aufgaben beurteilen können und das „Aufgaben formulieren können“ (Resch, 2018) zwei der zentralen Bereiche der professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen darstellen (Thünemann, 2016, S. 45; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2017).

Das geschichtsdidaktische Aufgabenwissen ist hierfür nötig, um im Vorfeld der jeweiligen Unterrichtssequenz die fachspezifischen Operationen und die Möglichkeiten der eigensinnigen Antworten durch Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen, die durch die jeweiligen Aufgaben ermöglicht werden (Reusser, 2014, S. 96). Dieses Wissen ist notwendig, aber längst nicht für gelingende Lernprozesse hinreichend! Wissen impliziert kein Können in der jeweiligen Unterrichtssituation, sondern die geschichtsdidaktische Professionalität als Weisheit (Tenorth, 2016, S. 504) generiert die Bedingungen, die Unterricht als Geschichtsunterricht überhaupt erst möglich macht. Dies bedeutet aber nichts anderes als, dass das akademisch vermittelte Wissenschaftswissen der Geschichtsdidaktik dabei nicht zum Können in der konkreten Unterrichtssituation führen kann, sondern „die eigenständige Art des Denkens über Geschichte“ (Rüsen, 1991, S. 15) stellt in diesem Sinne die Reflexionsgrundlage dar, auf der didaktische Entscheidungen getroffen werden. Geschichtsdidaktik ist keine „Theorie der Effektivierung“ (Mayer & Pandel, 1978, S. 153) und geschichtsdidaktisches Wissen wohl eher geschichtsdidaktische Reflexion (Neuweg, 2011, S. 36), als geschichtsunterrichtliches Handeln. Wissenschaftliche und in erster Linie subjektive Theorien filtern permanent die Wahrnehmung von Schwierigkeiten und Problemen im Vollzug des Geschichte-Unterrichtens und ermöglichen es der Geschichtslehrperson als Professionelle, ihr Handeln geschichtsdidaktisch zu begründen und zu reflektieren, um zukünftig bei Planung und Durchführung reflektierter, eventuell besser, handeln zu können (Dewe & Radtke, 1991, S. 155). Geschichtsdidaktik als zentrale Referenzwissenschaft stellt somit einen Möglichkeitsraum zur Verfügung, in dem man sich als Geschichtslehrperson sicher fühlen kann, wenn man ihn denn kennt. Damit ist das akademisch vermittelte geschichtsdidaktische Wissen eine notwendige Bedingung professioneller Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen, generiert aber eben kein „Regelwerk für die Praxis“ (Jeismann, 1988, S. 6), sondern ist die theoretische Grundlage für die Reflexion von Geschichtsunterricht selbst (Neuweg, 2015, S. 215).⁴ Aber es stellt ein geschichtsdidaktisches „Koordinatensystem“ (Jeismann, 1988, S. 6) zur Verfügung, das man kennen sollte, wenn man Geschichte als Ermöglichung historischer Bildung durch historisches Erzählen unterrichtet, Aufgaben beurteilt und formuliert. Eine zeitgemäße Geschichtsdidaktik wäre dann eine Geschichtsdidaktik, die sich in diesem Raum bewegt, ohne den Ausgang zu kennen, wäre eine Wissenschaft in Bewegung, von einem Zustand zu einem anderen. Geschichtsdidaktik böte dann die Möglichkeit zur Erkundung fremder Welten, der

4 Vgl. umfassender Heuer, Körber, Schreiber & Waldis, 2019.

vorurteilsfreien Begegnung mit anderen Erzählungen, die weder richtig noch falsch, sondern lediglich anders wären: Geschichtsdidaktik als Reflexionsraum von unterschiedlichen Praxen historischen Denkens (Heuer, 2013).

Literatur

- Anhalt, E., Rucker, T. & Welti, G. (2018). Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 29, 19–25.
- Barricelli, M. (2018). Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68 (38–39), 48–54.
- Becker, C. L. (1932). Everyman his own historian. *The American Historical Review*, 37, 221–236.
- Benner, D. (2018). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. *Erziehungswissenschaft*, 29, 9–18.
- Biesta, G. (2008). Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens. *Vierteljahresschrift zur wissenschaftlichen Pädagogik*, 84 (2), 179–194.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Hrsg.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (S. 3–22). Hoboken: Wiley Blackwell.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Boxtel, C. van & Drie, J. van (2017). Engaging students in historical reasoning. The need for dialogic history education. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Hrsg.), *Palgrave Handbook of research in historical culture and education* (S. 573–589). London: Palgrave.
- Bramann, Chr. (2017). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Buchsteiner, M., Lorenz, T., Must, T. & Scheller, J. (2018). *Operatoren im Fach Geschichte*. Greifswald: BOD.
- Bühl-Gramer, C. (2018). Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 31–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 143–162). Weinheim, Basel: Beltz.
- Eribon, D. (2017). *Rückkehr nach Reims*. 15. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Goertz, H.-J. (2009). Was können wir von der Vergangenheit wissen? Paul Valéry und die Konstruktivität der Geschichte heute. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 60 (12), 692–706.
- Heuer, C. (2010). Für eine „neue“ Aufgabenkultur. Alternativen für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 79–97.
- Heuer, C. (2011). „Gemeinsam erzählen“ – Offener Unterricht, Aufgabenkultur und historisches Lernen. In M. Barricelli, A. Becker & C. Heuer (Hrsg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert* (S. 46–60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heuer, C. (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In U. Bender & S. Keller (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 100–112). Seelze: Kallmeyer.
- Heuer, C. (2013). Sound des Mainstreams. Geschichtsdidaktik am Scheideweg. In *Public History Weekly*, 1, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2013-466.
- Heuer, C. (2017). Vorschläge, Aufträge, Aufgaben? Zum Wandel von Aufgaben im Schulgeschichtsbuch. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Zeitschrift für Pädagogik*, 9/10, 935–944.
- Heuer, C. (2019). Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik. In B. Alavi, S. Barsch, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M.: Wochenschau (im Druck).
- Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W. & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 99–113.
- Heuer, C. & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *geschichte für heute*, 11, 5–23.
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2017). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7 (2), 158–176.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Jacobmeyer, W. & Thünemann, H. (2018). Einleitung. In W. Jacobmeyer & H. Thünemann (Hrsg.), *Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert* (S. 5–23). Berlin: Lit.
- Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1–24). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Köster, M., Bernhardt, M. & Thünemann, H. (2016). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien. *Geschichte lernen*, 29, 2–11.
- Kuchler, C. & Sommer, A. (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Landwehr, A. (2012). Die Kunst, sich nicht allzu sicher zu sein. Möglichkeiten kritischer Geschichtsschreibung. *WerkstattGeschichte*, 61, 7–14.
- Luthiger, H. & Wildhirt, S. (2018). Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi & S. Wildhirt (Hrsg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie-Konzept-Praxis* (S. 19–76). Bern: Hep.
- Mayer, U. & Pandel, H.-J. (1978). Was ist das eigentlich: „Implikationszusammenhang“ – „Interdependenz“ – „Komplexität“? Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. *Geschichtsdidaktik*, 3 (2), 152–166.

- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Michler, A. (2007). Arbeitsaufträge in den Schulbüchern. Anleitungen zum historischen Lernen über das Mittelalter? Eine vergleichende didaktische Fallanalyse aufgezeigt am Thema „Die Kreuzzüge“. In M. Clauss & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern* (S. 271–302). Berlin: Lit.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie – Praxis – Integration“ in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (43), S. 33–45.
- Neuweg, G. H. (2015). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In G. H. Neuweg, *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen* (S. 209–227). Münster, New York: Waxmann.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer.
- Resch, M. (2018). *Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignetten-tests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 4, 77–101.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 27–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rüsen, J. (1991). Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? *Geschichte Lernen*, 4 (21), 14–19.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Sauer, M. (2018). Geschichte als erkenntnistheoretische Herausforderung. In C. Kuchler & A. Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht* (S. 138–148). Hohengehren: Schneider.
- Seidenfuß, M. (2018). Adressatenorientierung im geschichtsdidaktischen Blick. In C. Kuchler & A. Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht* (S. 173–183). Hohengehren: Schneider.
- Tenorth, H.-E. (2016). Wissen, pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissenszeugungsforschung. Ein kleines Nachwort. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), 502–512.
- Terhart, E. (2017). „Auf den Lehrer kommt es an!“ Rückfragen an einen pädagogischen Allgemeinplatz. In H.-U. Grunder (Hrsg.), *Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über „das Valsche“ in der Pädagogik* (S. 227–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thünemann, H. (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (S. 37–51). Berlin: Lit.
- Völkel, B. (2016). Kategorien oder Inhalte? Erste Annäherungen an eine inklusive Geschichtsdidaktik. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 34–57). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Waldis, M., Marti, P. & Nitsche, M. (2015). Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n) – Zur Kontextabhängigkeit der Erfassung narrativer Kompetenz. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 63–86.

- Weber, P. (2018). Dialogisches Erzählen im Geschichtsunterricht. Die Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 313–331). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2018). Geschichtsunterricht als soziales System. In S. Bracke, C. Flaving, J. Jansen, M. Köster, J. Lahmer-Gebauer, S. Lankes, Ch. Spieß, H. Thünemann, Ch. Wilfert & M. Zülsdorf-Kersting, *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 13–69). Frankfurt/M.: Wochenschau.

Christoph Bramann

Arbeitsaufträge und Kompetenzen.

Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur¹

1. Problemaufriss: Zielen Schulbücher auf historisches Denken?

Trotz der fortschreitenden Entwicklung digitaler Produkte zählen auch analoge Schulbücher weiterhin zu den wichtigsten Medien des Geschichtsunterrichts – sei es zur Unterrichtsplanung oder -umsetzung.² Es ist daher evident, dass die in vielen Ländern zulassungspflichtigen Bücher auch die fachdidaktischen und bildungspolitischen Entwicklungen aufnehmen und widerspiegeln müssen.³ Dies erscheint umso wichtiger, da immer wieder betont wird, dass Geschichtsschulbüchern als am Lehrplan orientierten didaktischen Medien im Unterricht häufig mehr Beachtung zukommt als den eigentlichen bildungsministeriellen Vorgaben (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 104–105; Brauch, 2015, S. 104–105). Besonders die zur Verfügung gestellten Arbeitsaufträge können dabei als wichtiger Indikator für die didaktische Gesamtkonzeption eines Geschichtsschulbuches als Lehr-Lernmedium angesehen werden (Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013, S. 51). An der Förderung historischer Kompetenzen als Zielrichtung von Geschichtsunterricht orientierte Arbeitsaufträge in Schulbüchern sollten daher „über die Kenntnisnahme bereits vorliegender Erzählungen und Deutungen“ hinausführen und die selbstständige Entwicklung eigener Narrationen sowie „kritische Hinterfragung bestehender Erzählungen in wechselseitigen Re- und Dekonstruktionsprozessen“ (Waldis, 2013, S. 147) anstreben.

1 Der Beitrag versteht sich als Teil meines laufenden Promotionsprojektes an der Universität Hildesheim zu Aufgaben in Geschichtsschulbüchern und versteht sich gleichzeitig als Beitrag zum Projekt P 27859-G22 des österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF).

2 Aktuelle Forschungen belegen diese „Langzeitthese“ mittlerweile auch empirisch, vgl. Bernhard, 2018, S. 50 und Kipman & Kühberger, 2019 (für Österreich) sowie Sauer, 2018, S. 411f. u. 416f. (für Deutschland).

3 Zur Situation in Österreich vgl. Vandersitt, 2015.

Doch wie lässt sich beurteilen, ob Schulbuchaufgaben⁴ auf die Förderung konkreter historischer Kompetenzen⁵ ausgerichtet sind? Und wie kann dabei eine möglichst hohe wissenschaftliche Gültigkeit und Genauigkeit erreicht werden, damit die Ergebnisse im empirischen Wissenschaftsdiskurs nachvollziehbar und vergleichbar bleiben? Der folgende Beitrag nimmt sich diesen Fragen anhand einer kategorialen Analyse von Arbeitsaufträgen in aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern an und fokussiert dabei bewusst auf Aspekte der Reliabilität und Validität als Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung. Einer kurzen Einführung in die theoretischen und methodischen Grundlagen folgt die Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse, die abschließend hinsichtlich ihrer Bedeutung zur Entwicklung einer neuen *Aufgabenkultur in Geschichtsschulbüchern* reflektiert werden.⁶

2. Schulbücher, Kompetenzen und Aufgaben

Eine aktuelle Studie hinsichtlich der Nutzung des Geschichtsschulbuches an österreichischen Schulen belegt auch empirisch, was bisher ausschließlich auf Annahmen und Schulerfahrungen beruhte: Geschichtsschulbücher sind weiterhin *Leitmedien des Geschichtsunterrichts* (Bernhard, Bramann & Kühberger, 2020). Qualitative Beobachtungen von Geschichtsstunden (n=50) konnten dabei zeigen, dass Geschichtsschulbücher (oder auf ihrer Grundlage erstellte Materialien) in 43% der beobachteten Unterrichtszeit zum Einsatz kamen (Bernhard, 2018, S. 50). In einer quantitativen Studie gaben zudem 85,4% der befragten Geschichtslehrkräfte (n=277) an, das Schulbuch jede oder jede zweite Stunde im Unterricht zu nutzen (Kipman & Kühberger, 2019).⁷

Im Sinne narrativ-konstruktivistischer Geschichtstheorien, wie sie in der aktuellen Geschichtsdidaktik *Common Sense* finden (Borries, 2008, S. 25; Thünemann, 2018, S. 25f.), müssen sich daher auch Schulbücher daran messen lassen, inwiefern sie ein historisches Lernen unterstützen, das aktiv die Einforderung und Förderung historischen Denkens anstrebt. Anstelle eines Fokus auf die Darstellung und Vermittlung unhinterfragter Geschichte(n) als vermeintliche *historische Wahrheit* (Brauch,

4 Im folgenden Beitrag wird grundsätzlich die begriffliche Abgrenzung einer umfassender zu verstehenden „Aufgabe“ zu „Arbeitsaufträgen“, „-anweisungen“, „-fragen“ etc. verfolgt (vgl. zur Profilierung einer fachspezifischen Aufgabenkultur u.a. Heuer, 2017, S. 938). Insbesondere für Geschichtsschulbücher steht eine fachspezifische Definition des Aufgabenbegriffs jedoch weiterhin aus (vgl. zum allgemeinen Stand in der Geschichtsdidaktik auch Heuer & Resch, 2018, S. 11). Im vorliegenden Beitrag werden unter dem Terminus „Schulbuchaufgabe“ daher alle in einem Schulbuch optisch klar als Arbeitsanweisungen oder -fragen gekennzeichnete Schulbuchbausteine verstanden, während ansonsten grundsätzlich zwischen „Arbeitsauftrag“ und „Aufgabe“ unterschieden wird.

5 Definitionsgrundlage für historische Kompetenzen ist im Folgenden das FUER-Struktur-Kompetenzmodell historischen Denkens, vgl. Körber, Schreiber & Schöner, 2007.

6 Zu ersten Ansätzen hierfür vgl. auch Heuer, 2017 und Thünemann, 2013.

7 Dass es sich hierbei nicht um ein österreichisches Phänomen handelt, zeigt eine nichtrepräsentative Lehrkräfte-Befragung aus Deutschland (n=161), die zu vergleichbaren Ergebnissen kommt, vgl. Sauer, 2018, S. 411f.

2015, S. 105), sollten Geschichtsschulbücher daher mediale Räume schaffen, in denen „Schüler/innen [...] in die vielfältige Konstruktion von Geschichte aus ihrer eigenen Wahrnehmung und vor ihrem eigenen Weltverständnis heraus involviert werden, ohne dass sie durch gelehrige Setzungen in einseitige, meist kanonisierte Bahnen gepresst werden, deren Interpretationen der Vergangenheit ihre Richtigkeit aufgrund eines Verschweigens anderer erlangen“ (Barsch & Kühberger, 2017, S. 161).⁸

Die theoretische Grundlage hierfür bildet im Folgenden das *Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens* der internationalen FUER-Gruppe (Körper, Schreiber & Schöner, 2007). Dies geschieht nicht nur aufgrund seiner fundierten theoretischen Ausdifferenzierung und der Rezeption des Modells im deutschsprachigen und internationalen Diskurs (Barricelli, Gautschi & Körper, 2012, S. 219–221; Ercikan & Seixas, 2015, S. 89–101), sondern auch vor dem Hintergrund, dass das Modell seit 2008 in Österreich bildungsadministrativ verankert ist und somit die normative Grundlage zur Gestaltung und Zulassung des hier untersuchten Schulbuchkorpus darstellt (Vandersitt, 2015, S. 177; Krammer & Kühberger, 2011).

Im Zuge der Einsicht, dass historisches Denken nicht einfach vermittelt werden kann, sondern aktiv gelernt werden muss (Krammer & Kühberger, 2011, S. 29), erlebt auch das Thema *Aufgaben* seit einigen Jahren einen neuen Aufschwung (Pandel 2005, S. 53–65; Gautschi, 2009, S. 246–250; Heuer, 2011; Kühberger, 2011; Wenzel 2012; Thünemann, 2013; Brauch, 2014; Köster, Bernhardt & Thünemann, 2016; Bernhard & Kühberger, 2017; Heuer & Resch, 2018). Die Entwicklung einer *historischen Aufgabekultur*, die neben dem eigentlichen Aufgabentext auch verschiedene Aspekte der Lernumgebung berücksichtigt, wird seitdem immer wieder eingefordert (Heuer, 2011, S. 444–446; Wenzel, 2012, S. 24; Heuer, 2017, S. 938f.).⁹ Aufgrund ihrer unterrichtsrelevanten Bedeutung rücken hier auch die Arbeitsaufträge in Geschichtsschulbüchern immer wieder in den Fokus (Michler, 2007; Brauch, Westphal & Sternheim, 2011; Wild, 2012; Bernhard, 2016; Heuer, 2017; Lankes & Thünemann, 2017; Bramann, 2018; Kühberger, Bramann, Weiß & Meurers, 2019). Dabei wird nicht nur ihre Rolle innerhalb der multimodalen Struktur moderner Geschichtsschulbücher hervorgehoben (Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013, S. 121f.; Kühberger, 2016, S. 73f.; Bramann, 2017, S. 70f.), sondern vor allem ihre Funktion zur aktiven „Anbahnung, Unterstützung und Reflexion historischer Lehr-Lernprozesse“ (Thünemann, 2018, S. 26). In diesem Sinne sind gute Aufgabenstellungen mittlerweile zu einem Qualitätsmerkmal gelungener Geschichtsschulbücher avanciert (Heuer, 2017, S. 941). Obwohl der Einsatz des Geschichtsschulbuches in der Praxis überwiegend unter der Anleitung einer Lehrkraft erfolgt (Sauer, 2016, S. 192; Schönemann & Thünemann, 2010, S. 7; Heuer, 2017, S. 937; Sauer, 2018, S. 406f.), können die angebotenen Arbeitsaufträge zur Initiierung von Lernprozessen beitragen und Lehrkräften damit „wichtige Hinweise für die Ge-

8 Zur damit verbundenen Notwendigkeit der Implementierung differenzierender Zugänge in Geschichtsschulbüchern vgl. Bramann & Kühberger, 2019.

9 Jüngst wird in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Lehrkraft wieder verstärkt reflektiert, vgl. aktuell Resch, 2018 sowie den Beitrag von Christian Heuer in diesem Band.

staltung eines kompetenzorientierten Unterrichts“ (Kiper, Schlump, Schmit & Peters, 2010, S. 156) bieten. Auch wenn auch für die Arbeitsaufträge in Geschichtsschulbüchern gilt, dass diese vor dem Unterrichtseinsatz immer erst evaluiert und gegebenenfalls adaptiert werden müssen,¹⁰ stellen Schulbuchaufgaben damit grundsätzlich einen validen Ansatz zur Beurteilung von Geschichtsschulbüchern hinsichtlich ihrer konzeptionellen Ausrichtung auf die Förderung historischen Denkens dar (Bramann, 2018, S. 190; Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013, S. 51).

3. Die Analyse von Schulbuchaufgaben hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung

3.1 Kompetenzorientierung von Schulbuchaufgaben

Obwohl die Überprüfung von Schulbuchaufgaben hinsichtlich ihrer Umsetzung von Lehrplanvorgaben vonseiten der Geschichtsdidaktik explizit gefordert wird (Schinkel, 2014, S. 484), haben sich erst in den letzten Jahren vermehrt kleinere Studien der Thematik angenommen, die in erster Linie auf klassifizierende Qualitätskriterien für Lernaufgaben fokussieren (Bramann, 2018, S. 189f.). Dabei wurde in den letzten zehn Jahren immer wieder gezeigt, dass zur Bearbeitung der meisten Arbeitsaufträge kognitive Anforderungen auf dem unteren und mittleren Niveau ausreichen (Michler, 2007, S. 301; Bramann, 2018, S. 193f.) und historische Reflexionsprozesse kaum angestoßen werden (Lankes & Thünemann, 2017, S. 951). Untersuchungen, die sich auf die Kompetenzbereiche eines konkreten Kompetenzmodells beziehen, existieren hingegen nur wenige (Brauch, Westphal & Sternheim, 2011; Wild, 2012; Bernhard, 2016),¹¹ auch wenn sich hierfür gleich mehrere fachspezifische Modelle anbieten würden.¹²

Die vorhandenen Studien beziehen sich zudem alle auf dasselbe Modell (FUER), kommen dabei jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während Brauch und Kollegen (2011) auf der Basis zweier explorativer Studien hinsichtlich deutscher Geschichtsschulbücher konstatieren, dass in den Büchern eine Veränderung hin zu einem „Kompetenz- und Output-orientierten Lernen“ noch nicht feststellbar sei (S. 246), sieht Bernhard (2016, S. 251) in österreichischen Geschichtsschulbüchern den Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung „bereits in Ansätzen“ umgesetzt. Wild (2012, S. 50, 58f.) stellt die Ergebnisse ihrer Analyse deutscher Schulbücher aufgrund ungenügender Intra- und Interraterreliabilitätswerte dagegen komplett

10 Zur Notwendigkeit einer kompetenten Schulbuchnutzung im Geschichtsunterricht allgemein, siehe u.a. Bramann, 2017; Bramann, 2020 sowie den Beitrag von Roland Bernhard in diesem Band.

11 Vgl. Brauch, Westphal & Sternheim, 2011; Wild, 2012; Bernhard, 2016, die allesamt auf das FUER-Modell rekurrieren. Die „Eichstätter Schulbuchanalysen“ fokussieren hierbei vor allem auf die „Methode der De-Konstruktion als ‚Skript‘ für die Methoden- und Rasterentwicklung“, vgl. Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013, S. 7.

12 Vgl. u.a. die Überblicke bei Barricelli, Gautschi & Körber, 2012, S. 215–228 und Trautwein et al., 2017, S. 38–43.

infrage und konstatiert, dass sich die Kompetenzbereiche des FUER-Modells „nur schlecht“ als Untersuchungskategorien für die Analyse von Schulbuchaufgaben eignen würden. Den folgenden Ausführungen liegt daher nicht nur die Frage zugrunde, inwiefern sich Schulbuchaufgaben konkreten FUER-Kompetenzbereichen zuordnen lassen, sondern auch welche Schwierigkeiten sich bei der Übertragung des Modells auf Schulbuchaufgaben zeigen und welchen Einfluss dies auf die wissenschaftliche Zuverlässigkeit der Ergebnisse hat.

3.2 Methodisches Vorgehen

Bei der kategorialen Schulbuchanalyse handelt es sich um einen Forschungsansatz, der in der Geschichtsdidaktik mittlerweile als etabliert gelten kann (Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013; Schinkel, 2014, S. 491–494). Hierfür werden einzelne Aspekte von Geschichtsschulbüchern – wie hier die Arbeitsaufträge – anhand bestimmter Kategorien qualitativ eingeschätzt (codiert), quantitativ ausgewertet und anschließend interpretiert. Das zentrale Analyseinstrument ist das zugrundeliegende Kategoriensystem, das die intersubjektive Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit der Analyse sicherstellen soll (Mayring, 2010, S. 49; Schinkel, 2014, S. 493). Da es bei der vorliegenden Analyse speziell um die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten durch die Forschenden“ (Kuckartz, 2016, S. 123) geht, orientiert sich der methodische Ansatz am Vorgehen der *evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz, 2016, S. 123–142).

Das analysierte Korpus besteht aus 188 Arbeitsaufträgen aus 13 aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern (Zulassung 2016/2017) für die siebte Jahrgangsstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen (AHS, also Gymnasien), und Neuer Mittelschulen (NMS) zum Thema *Nationalismus*.¹³ Pro Buch wurden damit zwischen 5 und 28 Arbeitsaufträge (= Ø 13,4 pro Buch) analysiert und ausgewertet.¹⁴ Alle Bücher waren offiziell hinsichtlich der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSK/PB) approbiert,¹⁵ sodass eine Orientierung an der Förderung historischen Denkens grundsätzlich erwartet werden kann.

13 Die Analyse beschränkte sich auf die sogenannten Schülerbände der Schulbuchreihen.

14 SB01 = 28 Aufträge; SB02 = 13 Aufträge; SB03 = 18 Aufträge; SB04 = 21 Aufträge; SB05 = 5 Aufträge; SB06 = 17 Aufträge; SB07 = 6 Aufträge; SB08 = 9 Aufträge; SB09 = 8 Aufträge; SB10 = 25 Aufträge; SB11 = 12 Aufträge; SB12 = 9 Aufträge; (SB13 = 0 Aufträge; SB14 = 19 Aufträge. Es handelt sich um ein Untersuchungskorpus, mit dem bereits an anderer Stelle kategorial-analytisch gearbeitet worden ist (Bramann, 2018). Zur detaillierten Beschreibung des Korpus und seines Zustandekommens vgl. ebd., S. 190f. insb. Anm. 70–72.

15 Auf welches Lehrplankonzept sich ein Schulbuch bezieht, ist in den Zulassungslisten („Schulbuchaktion“) über die Zusätze „Lehrplan 2008“ oder „Lehrplan 2012“ gekennzeichnet.

3.3 Analysekategorien

Die Kategorien für die vorliegende Analyse wurden deduktiv aus dem FUER-Kompetenz-Strukturmodell und damit der Theorie historischen Denkens abgeleitet, weshalb es sich um *theoretische Kategorien* handelt.¹⁶ Das Modell selbst basiert vor allem auf zwei erkenntnistheoretischen Säulen, die sich im geschichtsdidaktischen Diskurs durchgesetzt haben: einem gemäßigten Konstruktivismus, der die notwendige standort- und personengebundene Konstruiertheit historischer Narrationen betont, sowie einer narrativistischen Geschichtstheorie, die davon ausgeht, dass sämtliche dieser „als Ergebnis der Auseinandersetzung mit Vergangenheit entstehenden ‚Geschichten‘ [...] notwendigerweise als ‚historische Narrationen‘ vorliegen“ müssen (Schreiber et al., 2007, S. 19).¹⁷ Eine narrativ-konstruktivistische Geschichtsdidaktik geht von einem auf individuellen Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit Vergangenheit und Geschichte je unterschiedlich ausgeprägtem Geschichtsbewusstsein aus. Historisches Lernen sollte damit auf historisches Denken, verstanden als anthropologischen Prozess, ausgerichtet sein und nicht auf enzyklopädisches historisches Wissen (Barsch & Kühberger, 2017, S. 162f.).

Das Strukturmodell expliziert diesen Prozess als Regelkreis historischen Denkens in drei Schritten, der grundsätzlich auf den parallel verlaufenden Schritten der re-konstruierenden Auseinandersetzung mit Vergangenheit auf der Basis historischer Quellen und Darstellungen einerseits oder der de-konstruierenden Auseinandersetzung mit fertigen historischen Narrationen andererseits beruht (Hasberg & Körber, 2003, S. 187). Ausgehend von einer gegenwärtigen Unsicherheit werden hierbei (1.) Fragen an die Vergangenheit oder Geschichte(n) gestellt (Fragekompetenzen), die dann (2.) mit Hilfe des methodischen Umgangs mit historischen Quellen oder Darstellungen beantwortet werden (Methodenkompetenzen der Re- oder De-Konstruktion historischer Narrationen), um (3.) auf dieser Basis selbstreflexive Beurteilungen entwickeln zu können, die zur gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung beitragen (Orientierungskompetenzen). Zusätzlich zu diesen drei prozeduralen Kompetenzen werden (4.) Sachkompetenzen definiert, mit denen „die Domäne des Historischen“ mithilfe epistemologischer Prinzipien (Perspektivität, Partikularität, Konstruktivität), subjektbezogener Konzepte (Identität, Alterität), inhaltsbezogener Kategorien (Gesellschaft, Wirtschaft) und forschungsmethodischen Verfahrensscripts (Heuristik, Quellenkritik) erschlossen, strukturiert und somit „kommunizierbar“ gemacht werden soll (Schöner, 2007, S. 265). Die „globale“ historische Kompetenz setzt sich somit aus vier Kompetenzbereichen zusammen,¹⁸ wobei aufgrund der Prozesshaftigkeit des Modells notwendige Überlappungen zwischen den verschiedenen Kompetenzberei-

16 Zur deduktiven Kategorienbildung vgl. Kuckartz, 2016, S. 64–72; Mayring, 2016, S. 83. Zu theoretischen Kategorien, vgl. Kuckartz, 2016, S. 34.

17 Vgl. auch Borries, 2008, 25; Kühberger, 2015, S. 20; Thünemann, 2018, S. 22–26. Für ausführliche theoretische Grundlagen sei hier exemplarisch verwiesen auf Rösen, 2013.

18 Vgl. die einschlägigen Beiträge in Körber, Schreiber & Schöner, 2007. Knapp zusammengefasst in Schreiber et al., 2007, S. 22–34; Trautwein et al., 2017, S. 25–45 sowie Kühberger, 2015, S. 19–122.

Code	Kategorie
[0]	Keine historischen Kompetenzen
[1]	Historische Fragekompetenzen
[2]	Historische Re-Konstruktionskompetenzen
[3]	Historische De-Konstruktionskompetenzen
[4]	Historische Sachkompetenzen
[5]	Historische Orientierungskompetenzen

Abb. 1:
Kategorien und Codes der
Analyse (eigene Darstellung)

chen und insbesondere zum Bereich der Sachkompetenzen existieren (Schöner, 2007, S. 267; Schreiber, 2007a, S. 197; Schreiber et al., 2007, S. 34f.; Trautwein et al., 2017, S. 35).

Zur Kategorienbildung wurden die Re- und De-Konstruktionskompetenz mit jeweils eigenen Codes definiert, da ein cursorischer Blick in aktuelle Geschichtsschulbücher die Vermutung stärkt, bei Schulbuchaufgaben stehe die Förderung historischer Methoden- und Sachkompetenzen im Mittelpunkt (Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013, S. 51). Insgesamt wurden auf diese Weise sechs Code-Kategorien definiert (Abb. 1). Die zwischen den prozeduralen Kompetenzbereichen untereinander sowie zum strukturierenden Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen notwendigerweise auftretenden Überlappungsbereiche wurden nicht als eigene Codes berücksichtigt. In diesen Fällen sollte sich bei der vorliegenden Untersuchung für einen Kompetenzförderschwerpunkt entschieden werden.¹⁹ Als Abweichung gegenüber üblichen Verfahren der Kategorienexplikation wurde zudem auf die Definition eines Codebuches verzichtet, sodass das grundsätzlich sehr ausführlich beschriebene Kompetenzmodell (Körper, Schreiber & Schöner, 2007) selbst die alleinige Grundlage zur Codierung darstellte.

3.4 Gütekriterien

Da sich kategoriale Schulbuchanalysen an quantitativen und qualitativen Methoden der Sozialforschung orientieren, sollten sie auch deren wissenschaftliche Gütekriterien der *Objektivität* (Intersubjektive Nachvollziehbarkeit), *Reliabilität* (Zuverlässigkeit der Messung) und *Validität* (Gültigkeit der Messung) berücksichtigen.²⁰ Trotz der weiten Verbreitung inhaltsanalytischer Verfahren in der geschichtsdidaktischen

¹⁹ Zur grundsätzlichen Schwierigkeit Arbeitsaufträge oder Aufgaben zu konstruieren, die sich genau einem Kompetenzbereich bzw. einer Kernkompetenz zuordnen lassen, vgl. Trautwein et al., 2017, S. 60–62. Bei der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass im Sinne möglicher Überlappungsbereiche lediglich die Kombination „historische Sachkompetenzen – historische Re-Konstruktionskompetenzen“ mehrfach codiert wurde.

²⁰ Vgl. Zu den Gütekriterien grundlegend Mayring, 2010, S. 116–122; Kuckartz, 2016, S. 201–222.

Erweiterter Kappa-Koeffizient zur Reliabilitätsbestimmung	
$\kappa = \frac{p_0 - p_e}{1 - p_e}$	$p_0 = \frac{\sum_{i=1}^z h_{ii}}{N}$ $p_e = \frac{1}{z}$
N = Gesamtzahl der Codierungen (C1 und C2); h_{ii} = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen; z = Anzahl der Kategorien	

Abb. 2: Erweiterter Kappa-Koeffizient nach Brennan & Prediger (1981)
(eigene Darstellung)²¹

Schulbuchforschung zeigt sich jedoch, dass eine Berücksichtigung dieser Standards weiterhin nicht konsequent erfolgt. Auch der einzige aktuelle Grundlagenartikel zur geschichtsdidaktischen Schulbuchanalyse behandelt die Kriterien der Validität und Reliabilität lediglich in einer Fußnote und verweist dort darauf, dass „ein solcher methodischer ‚Maximalstandard‘ vornehmlich von Forschergruppen in groß angelegten Projekten erbracht werden“ könne (Schinkel, 2014, S. 493). Die empirische Geschichtsdidaktik setzt hier mittlerweile sicherlich andere methodische Maßstäbe.

Während die Objektivität der vorliegenden Untersuchung über die Offenlegung der zugrundeliegenden Kategorien und das Präsentieren verschiedener Beispiele sichergestellt werden soll, wird versucht dem Kriterium der Validität vor allem durch das Anwenden verschiedener Formen der Reliabilitätsbestimmung gerecht zu werden.²² Im Mittelpunkt steht dabei die sogenannte *Interraterreliabilität* (Kuckartz, 2016, S. 206–217; Mayring, 2010, S. 116–122). Hierbei wird die Zuverlässigkeit der Zuordnung der Arbeitsaufträge zu bestimmten Kompetenzbereichen (im Sinne qualitativer Aussagen) über das Ausmaß der Übereinstimmung (mindestens) zweier unabhängiger Codiererinnen oder Codierer bestimmt. Da dieser Reliabilitätswert die Unabhängigkeit der Ergebnisse von einer untersuchenden Person anzeigt, ist er zugleich zusätzlicher Gradmesser für die Objektivität der Analyse (Mayring, 2010, S. 117; Wild, 2012, S. 35).

Zur Berechnung der Interraterreliabilität existieren verschiedene Koeffizienten, wie Cohens Kappa, Scotts Pi oder Krippendorfs Alpha (Kuckartz, 2016, S. 210). Solche Koeffizienten zur Reliabilitätsberechnung berücksichtigen nicht nur die Anzahl der übereinstimmenden Codes, sondern bereinigen das Ergebnis zugleich um die Anzahl zufällig zu erwartender Übereinstimmungen, weshalb auch von „zufallsbereinigten Koeffizienten“ gesprochen wird (Kuckartz, 2016, S. 215f.; vgl. auch Mayring, 2010, S. 120f.). In der hier vorliegenden Berechnung wurde sich für einen erweiterten Kappa-Koeffizienten entschieden, den Brennan und Prediger 1981 entwickelten.²³ Im

21 Die Darstellung der Formel wurde übernommen aus Kuckartz, 2016, S. 215 und Wild, 2012, S. 34f.

22 Zum Zusammenhang zwischen Reliabilität und Validität sowie der kritischen Diskussion der beiden Kriterien vgl. Mayring, 2010, S. 117f.

23 Vgl. Brennan & Prediger, 1981, S. 693. Die ungleich aufwendigere Berechnung von Krippendorfs Alpha eignet sich vor allem bei mehr als zwei Codiererinnen bzw. Codierern sowie der Auswertung größerer unvollständiger Datensätze (missing values), um sicherzustellen, dass die Anzahl der be-

Gegensatz zum häufig verwendeten Cohens Kappa erfolgt die Bestimmung zufälliger Übereinstimmungen hierbei nicht über die Randverteilungen der für die Berechnung nötigen Kreuztabelle (siehe Abb. 5 u. 7), sondern wird in Abhängigkeit zur Anzahl der definierten Kategorien berechnet (Abb. 2) (Kuckartz, 2016, S. 215; Wild, 2012, S. 34f.).

Zur Bestimmung der Reliabilität wurde das Material zuerst vom Autor des Beitrages (C1) und anschließend von einem zweiten Codierer (C2) codiert.²⁴ Die Gesamtzahl der Codiereinheiten (lies: Schulbuchaufgaben) wurde dabei eingeschränkt auf nur solche Schulbuchaufgaben, die überhaupt zur Anbahnung historischer Kompetenzen infrage kommen können. Hierbei wurde der Annahme gefolgt, dass die bloße Reproduktion irgendwelcher Inhalte – und sei es die Wiedergabe von ‚wichtigen‘ Informationen aus historischen Quellen ohne quellenkritische Haltung – für sich alleine erst einmal nicht zur Ausbildung historischer Kompetenzen führt, sondern höchstens eine allgemeine Lesekompetenz fördert (Ercikan & Seixas, 2015, S. 6; Krammer & Kühberger, 2011, S. 29). Für die Analyse von Arbeitsaufträgen ist die Beurteilung der zur Bearbeitung benötigten kognitiven Anforderungen daher eine wichtige Grundorientierung, inwiefern diese historische Kompetenzen überhaupt fördern *könnten*. In einem ersten Schritt wurden daher die zur Bearbeitung benötigten Anforderungen ermittelt, wobei sich an einer dreistufigen Lerntaxonomie orientiert wurde, um kognitive Leistungen aus dem Bereich der Reproduktion (AB 1), des Transfers und der Reorganisation (AB 2) sowie der Reflektion und Problemlösung (AB 3) zu unterscheiden (Kühberger, 2011, S. 6f.). Unter Berücksichtigung eventuell bestehender Verknüpfungen aufeinander folgender Arbeitsaufträge im Sinne zusammengehörender Aufgabensequenzen (Kiper, Schlump, Schmit & Peters, 2010, S. 164f.; Heuer, 2017, S. 938f.; Bramann, 2018, S. 194–196), wurden von C1 und C2 schließlich diejenigen 109 Schulbuchaufgaben (58% des Gesamtkorpus) codiert, die den Anforderungsbereichen 2 und 3 zugeordnet werden konnten.²⁵

Zusätzlich zur Berechnung eines quantitativen Reliabilitätswertes wurde in der vorliegenden Untersuchung ein qualitatives Verfahren zur Reliabilitätsbestimmung gewählt, das sich an der Methode des „konsensuellen Codierens“ (Kuckartz, 2016, S. 211f.) orientiert. Hierfür wurden im Anschluss an die Codierung sämtliche Nicht-Übereinstimmungen offengelegt und in Anwesenheit beider Codierer unter Bezugnahme auf die Kategoriendefinitionen diskutiert. Da hierbei jedoch nicht ein möglicher Konsens im Mittelpunkt stand, sondern vielmehr das Aufdecken und Explizieren möglicher Interpretationsspielräume bei der empirischen Anwendung des FUER-Modells auf Schulbuchaufgaben, kann das Vorgehen auch als „Investigator Triangulation“ bezeichnet werden (Flick, 2004, S. 14). Nach dem ersten Codierdurchgang

rechneten (Nicht-)Übereinstimmungen sich auch auf dieselben Codiereinheiten (hier: Schulbuchaufgaben) bezieht (vgl. auch Hammann, Jördens & Schecker, 2014).

24 Bei C2 handelt es sich um einen professionellen Geschichtsdidaktiker, der zum Zeitpunkt der Erhebung selber bereits zur historischen Kompetenzorientierung nach dem FUER-Modell sowie zur geschichtsdidaktischen Aufgabenforschung publiziert hatte.

25 Die Zuordnung erfolgte durch C1 ohne Reliabilitätsprüfung und wurde bereits an anderer Stelle publiziert in Bramann, 2018, insb. S. 192–194.

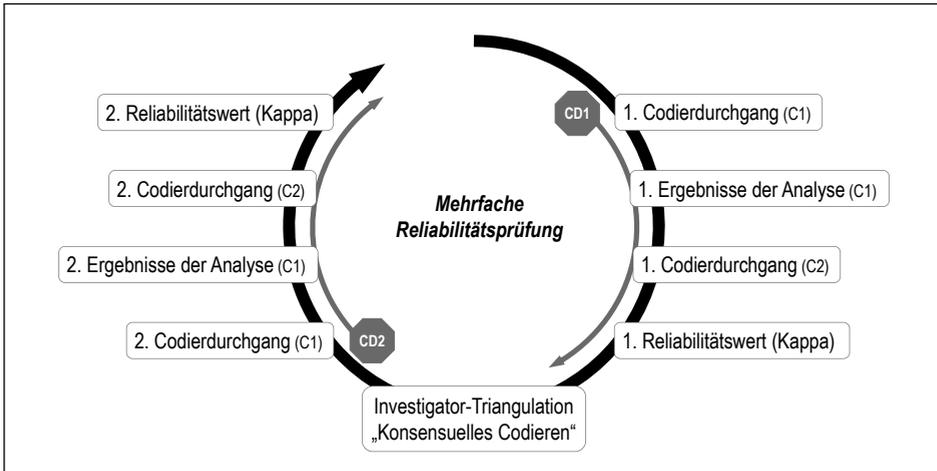


Abb. 3: Methodisches Vorgehen zur mehrfachen Reliabilitätsprüfung (eigene Darstellung)

(CD1) und der Berechnung des Kappa-Koeffizienten wurden daher mithilfe der Investigator Triangulation gehäufte Abweichungen bei den Codierungen herausgestellt und diskutiert. Um den Einfluss dieses Vorgehens auf das Codierverhalten zu überprüfen, erfolgte anschließend eine zweite Codierung der fraglichen Fälle (CD2) und die erneute Berechnung von Kappa (Abb. 3).

4. Ergebnisse der Analyse

4.1 Erster Codierdurchgang (CD1)

Von den 109 codierten Arbeitsaufträgen, zu deren Lösung kognitive Anforderungen über dem ersten Anforderungsbereich benötigt werden, konnten 47 (= 43 %) als kompetenzorientiert klassifiziert werden. Bezogen auf das Gesamtkorpus von 188 Arbeitsaufträgen bedeutet dies, dass insgesamt lediglich ein Viertel (= 25%) aller untersuchten Schulbuchaufgaben in erkennbaren Ansätzen auf die Förderung historischer Kompetenzen im Sinne des FUER-Modells ausgerichtet ist (Abb. 4). Hierbei fällt auf, dass besonders Aufträge zur Förderung von Frage- oder De-Konstruktionskompetenzen fast komplett fehlen.²⁶ Aus fachdidaktischer Sicht ein durchaus unbefriedigendes Ergebnis berücksichtigt man, dass auch diese Kompetenzbereiche grundlegende Aspekte historischen Denkens darstellen und als solche explizit vom österreichischen Lehrplan eingefordert werden.

26 Tatsächlich findet sich im gesamten Korpus nur ein einziger Arbeitsauftrag, der die De-Konstruktion einer historischen Narration einfordert, was gemessen am Gesamtkorpus jedoch unter ein Prozent fällt.

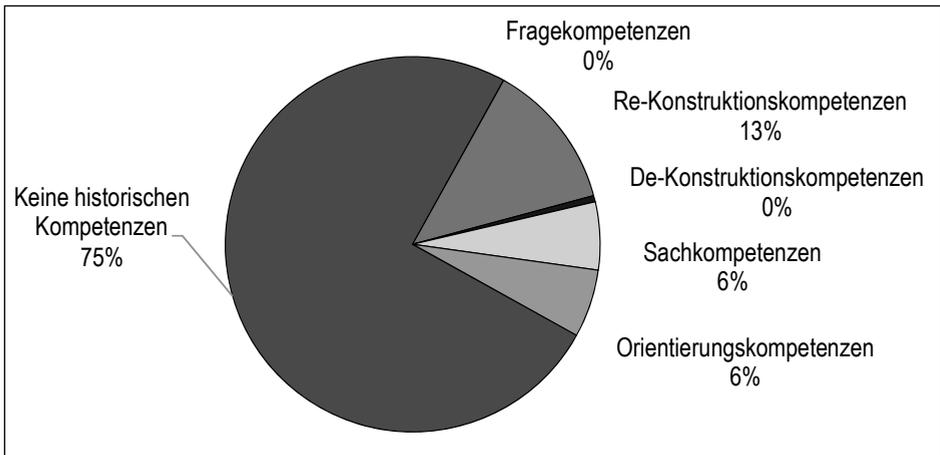


Abb. 4: Zuordnung der Schulbuchaufgaben (n=188) zu den Kompetenzbereichen des FUER-Modells (CD1)

Die meisten Arbeitsaufträge konnten dem Kompetenzbereich der Re-Konstruktion (13%) zugeordnet werden. ‚Klassische‘ Beispiele hierfür sind Schulbuchaufgaben, die zur interpretativen Deutung historischer Bildquellen anleiten: *„Beschreibe die Karikatur. Versuche zu erklären, was der Künstler damit wohl ausdrücken wollte“*²⁷. Daneben lassen sich jedoch durchaus auch Aufträge zur Arbeit mit Textquellen finden: *„Was sagen diese Briefausschnitte über den Kriegsbeginn und die Stimmung in Österreich und Deutschland?“*²⁸

Weitere Beispiele für Schulbuchaufgaben zur Anbahnung von Re-Konstruktionskompetenzen sind Arbeitsaufträge, die auf sogenannte Methodenseiten verweisen auf denen unabhängig vom jeweiligen historischen Fallbeispiel eine Anleitung zum methodischen Umgang mit verschiedenen Quellenarten gegeben wird (z.B. schriftlichen Quellen, historischen Karten, Herrschergemälden, Karikaturen etc.): *„Bearbeite M1 oder M3 nach der Methode ‚Bilder lesen‘ auf Seite 132!“*²⁹ Die Methode „Bilder lesen“ verweist hier auf verschiedene aufeinander aufbauende Operationen der Quellenkritik, sodass die Anbahnung von Re-Konstruktionskompetenzen erwartet werden kann.

Nach Definition des FUER-Modells muss ein Arbeitsauftrag für die Zuordnung zum Bereich der Re-Konstruktion dabei mit historischem Quellenmaterial verknüpft sein. Folgendes Beispiel verlangt zwar das Erstellen einer Narration, allerdings bilden die Materialbasis hierfür lediglich sechs kurze Stichworte (u.a. „Stellungskrieg, Materialschlacht“; „Kriegsende: Folgen für Österreich“), sodass nicht von einer quellenbasierten Re-Konstruktion von Geschichte gesprochen werden kann: *„Schreibe mithilfe der folgenden Stichworte eine kurze Zusammenfassung über den Ersten Weltkrieg.“*³⁰

27 SB11, S. 120.

28 SB02, S. 164.

29 SB01, S. 89.

30 SB02, S. 165.

Ähnlich verhält es sich mit Aufträgen, die zwar zum Recherchieren und Auswerten von *irgendwelchem* Material anleiten, jedoch keinen klaren Bezug zu historischen Quellen herstellen. So kann eine Bearbeitung des Arbeitsauftrags „*Versuche, mehr über das Leben dieser Kaiserin herauszufinden!*“³¹ auch ausschließlich anhand der Zusammenfassung, z.B. von Teilen eines (Online-)Lexikonartikels zu Elisabeth von Österreich-Ungarn erfolgen.

Ein weiterer in den untersuchten Büchern häufig anzutreffender Typ sind Aufgabenformate, die zwar oberflächlich den Anschein von Re-Konstruktionsakten erwecken, tatsächlich aber das Zusammenfassen verschiedener Informationen aus historischen Darstellungen (gleich welcher Art) verlangen: „*Welche Kennzeichen liberaler Politik in Österreich zwischen 1861 und 1879 könnt ihr feststellen? Schreibt wesentliche Merkmale in einer Liste zusammen und diskutiert in der Klasse darüber*“³² Oder: „*Beschreibe, wie die Kolonialmächte bei der Unterwerfung Afrikas vorgingen*“³³. Auch wenn solche Arbeitsaufträge durchaus hohe kognitive Anforderungen verlangen, führen sie aufgrund des Fehlens jeglicher Quellenbezüge nicht zu historischen Re-Konstruktionsprozessen nach dem FUER-Modell. Genauso wenig werden hier die zur Verfügung gestellten historischen Darstellungen, aus denen die verschiedenen Informationen zusammengestellt werden müssen, im Sinne einer analytischen Offenlegung ihrer Struktur de-konstruiert (Schreiber, 2007a, insb. S. 224–230). Vielmehr funktionieren die Autorinnen- und Autorentexte des Schulbuchs hier als Lieferanten unhinterfragter Inhalte, sodass solche Aufträge der Ausbildung eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses sogar entgegenstehen können. In diesem Zusammenhang konnte im gesamten Korpus nur ein einziger Arbeitsauftrag ausgemacht werden, der die analytische De-Konstruktion einer historischen Narration (in Form einer Geschichtskarte) zumindest ansatzweise verlangt: „*Überprüfe die Karte. Welche der beiden Legenden ist richtig?*“³⁴

Neben Arbeitsaufträgen zur möglichen Anbahnung von Re-Konstruktionsprozessen konnten 6% der Schulbuchaufgaben dem Bereich der Orientierungskompetenzen zugeordnet werden: „*Welche Einstellungen Sissis waren nach heutigen Maßstäben modern? Welchen Einstellungen würdet ihr heute vehement widersprechen?*“³⁵. Wichtig für eine Zuordnung zum Bereich der Orientierungskompetenzen war dabei, dass der Arbeitsauftrag – eventuell auch über vorherige Aufträge – einen erkennbaren Bezug zur Vergangenheit oder Geschichte aufweist, wie dies auch in folgendem Beispiel der Fall ist: „*Für die Durchsetzung welcher Rechte hättest du dich eingesetzt? Begründe deine Antwort.*“³⁶ Da der Auftrag in enger Verbindung mit dem zuvor gestellten Auftrag „*Lies dir die Gesetze des Denker-Clubs in Abb. 59.1 durch. Worauf wird in dieser Karika-*

31 SB04, S. 123.

32 SB07, S. 143.

33 SB10, S. 114.

34 SB02, S. 165.

35 SB10, S. 103.

36 SB14, S. 59.

		C2 →						Σ	%
		Code	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]		
C1 ↓	[0]	56	0	2	1	3	0	62	57
	[1]	0	0	0	0	0	0	0	0
	[2]	4	0	19	0	1	0	24	22
	[3]	0	0	0	1	0	0	1	1
	[4]	2	0	4	0	5	0	11	10
	[5]	8	0	1	0	0	2	11	10
	Σ	70	0	26	2	9	2	109	
%	64	0	24	2	8	2		100	

Abb. 5: Kreuztabelle³⁸ zur Interraterreliabilität nach Codierdurchgang 1 (CD1)³⁹

*tur angespielt und was wird indirekt gefordert?*³⁷ steht, bezieht sie sich damit indirekt auf eine Textquelle (in Transkription) und eine Bildquelle in Form der bekannten Karikatur zum ‚Denkerklub‘ (‚Wie lange möchte uns das Denken wohl noch erlaubt bleiben‘) von denen aus dann ein Bezug zur eigenen Lebenswelt hergestellt wird.

Ebenfalls 6% der Schulbuchaufgaben wurden als sachkompetenzfördernd klassifiziert. So fordert der folgende Arbeitsauftrag im Sinne historischer Begriffskompetenz zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit zwei historischen Fachbegriffen auf, die anschließend in Bezug zu einem bestimmten historischen Fall ‚angewandt‘ werden sollen: *„Finde mithilfe der Methode ‚Internet-Recherche‘ auf Seite 81 heraus, was die Begriffe ‚Panslawismus‘ und ‚Trialismus‘ in Österreich-Ungarn bedeuten! Überlege,*

37 Ebd.

38 Die Kreuztabelle setzt die von den zwei Codierern (C1; C2) getätigten Ratings in Bezug zueinander, wobei die Übereinstimmungen in der Diagonalen in der Mitte abgebildet werden. Beispiel: 19 Aufträge wurden von beiden Codierern dem Bereich historischer Re-Konstruktionskompetenzen (= Code [2]) zugeordnet (in der Tabelle zu sehen etwa in der Mitte der Diagonalen). Zwei Kästchen weiter links sieht man, dass C1 auch 4 weiteren Aufträgen die Förderung von Re-Konstruktionskompetenzen zuschreibt, während C2 in diesen 4 Aufträgen kein Förderpotenzial historischer Kompetenzen (= Code [0]) sieht. Die beiden Randspalten bzw. Zeilen rechts und unten zeigen jeweils die absolute Summe der Aufträge einer Zeile bzw. Spalte an sowie deren prozentualen Anteil an der Gesamtauftragszahl. Am rechten unteren Ende der Diagonalen lässt sich die Gesamtsumme der Arbeitsaufträge absolut (=109) sowie prozentual (=100) ablesen.

39 Zur Zuordnung der Codes zu den Kompetenzbereichen siehe Abb. 1.

weshalb der Kaiser die damit bezeichnete Politik unterdrückte!“⁴⁰ Ergänzend konnten Arbeitsaufträge ausgemacht werden, die zur Reflexion der Bedeutung von Fachbegriffen anleiten: „Denk nach. Warum ist es wichtig, die richtigen Begriffe zu verwenden, wenn man über Ereignisse spricht? Was kann passieren, wenn man die Fachsprache nicht kennt?“⁴¹ Und schließlich fanden sich auch Aufträge, die über eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit (historischen) Positionen anleiten und damit auf das epistemische Prinzip der Perspektive (als Teilaspekt historischer Sachkompetenzen) hinweisen: „Diskutiert mit verteilten Rollen aus der Sicht eines preußischen und österreichischen Abgeordneten, wie die Verfassung des neuen Staates aussehen soll. Bedenkt dabei insbesondere den Konflikt zwischen ‚groß-‘ und ‚kleindeutschen‘ Ansätzen.“⁴²

Doch inwiefern sind diese Beurteilungen von Schulbuchaufgaben auch reproduzierbar und damit intersubjektiv nachvollziehbar? Um dies zu klären wurden die Arbeitsaufträge zusätzlich durch einen anderen Codierer (C2) codiert und ein Reliabilitätswert auf Basis eines Kappa-Koeffizienten bestimmt. Zur Offenlegung von Bereichen mit wenigen Übereinstimmungen wurden die Ratings hierbei zusätzlich in eine Kreuztabelle übertragen (Abb. 5 u. Abb. 7).

Auf Basis des erweiterten Kappa-Koeffizienten wurde für den ersten Codierdurchgang ein bereinigter Übereinstimmungswert von $\kappa = 0.71$ bei einer absoluten Übereinstimmung von 76% ermittelt. Legt man die Faustregel zugrunde, nach der Kappa-Werte zwischen 0.6 bis 0.8 als „gut“ und ab 0.8 als „sehr gut“ gelten können (Kuckartz, 2016, S. 210), kann der erreichte Wert durchaus als zufriedenstellend angesehen werden. Bereits dieses Ergebnis relativiert daher frühere Ergebnisse, wonach bei der Anwendung des FUER-Modells als kategoriale Grundlage lediglich unbefriedigende Interraterreliabilitätswerte von 0.5 erreicht wurden (Wild, 2012, S. 50).

4.2 Investigator Triangulation und zweiter Codierdurchgang (C2)

Anschließend wurden sämtliche Nichtübereinstimmungen offengelegt und im Rahmen einer Investigator Triangulation von beiden Codierern diskutiert. Dabei ging es vor allem darum, mögliche Interpretationsspielräume des Modells bei der Bewertung von Schulbuchaufgaben offenzulegen und damit wichtige Hinweise auf die Validität des Modells als Grundlage für die qualitative Analyse der Arbeitsaufträge zu erhalten. Während hierdurch einzelne Differenzen durchaus aufgelöst werden konnten, verfestigten sich in anderen Bereichen die Abweichungen (siehe die Ausführungen im nächsten Abschnitt). Insgesamt führte der zweite Codierdurchgang jedoch nur zu unwesentlich abweichenden Resultaten (Abb. 6).

Die Investigator Triangulation führte also vor allem zu einer strengeren Bewertung der Schulbuchaufgaben im Sinne eines restriktiveren Codierverhaltens beim zweiten Codierdurchgang, sodass anstatt der ursprünglichen 25% (Abb. 4) ledig-

40 SB01, S. 95.

41 SB09, S. 53.

42 SB07, S. 117.

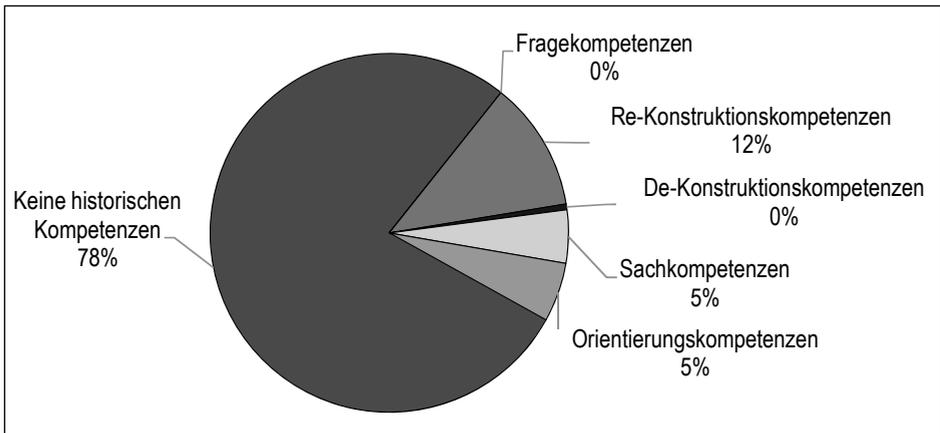


Abb. 6: Zuordnung der Schulbuchaufgaben (n=188) zu den Kompetenzbereichen des FUER-Modells (CD2)

		C2 →							
C1 ↓	Code	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	Σ	%
		[0]	61	0	0	0	6	0	67
	[1]	0	0	0	0	0	0	0	0
	[2]	2	0	19	0	1	0	22	20
	[3]	0	0	0	1	0	0	1	1
	[4]	1	0	1	0	6	1	9	8
	[5]	8	0	0	0	0	2	10	9
	Σ	72	0	20	1	13	3	109	
	%	66	0	18	1	12	3		100

Abb. 7: Kreuztabelle zur Interraterreliabilität nach Codierdurchgang 2 (CD2)⁴³

lich 42 (=22%) der Schulbuchaufgaben als kompetenzfördernd klassifiziert wurden (Abb. 6). Da der Rückgang in allen Kompetenzbereichen erfolgte, kann hier von einer allgemein strengeren Auslegungspraxis des FUER-Modells ausgegangen werden, ohne dass sich dies auf die Tendenz des Gesamtergebnisses auswirkte. Anders verhält es sich mit dem errechneten Reliabilitätswert. Auf Basis der neuen Codierungen konnte dieser durch die Investigator Triangulation auf $\kappa = 0.78$ bei einer absoluten

43 Zur Zuordnung der Codes zu den Kompetenzbereichen siehe Abb. 1.

Übereinstimmung von 82% gesteigert werden und tendiert damit stärker in Richtung eines „sehr guten“ Wertes (ab 0.80).⁴⁴

Neben der Berechnung eines quantitativen Reliabilitätswerts erscheint jedoch interessant in welchen Bereichen besonders häufig unterschiedlich codiert wurde. Aus den erstellten Kreuztabellen lässt sich in diesem Zusammenhang nicht nur ablesen, dass die Anzahl der Übereinstimmung von 83 Übereinstimmungen im ersten Durchgang (Abb. 5) auf 89 im zweiten Durchgang anwuchs (Abb. 7), sondern auch, dass sich nach der Investigator Triangulation die abweichenden Codierungen besonders in zwei Kompetenzbereichen bündeln, die im folgenden Abschnitt noch einmal genauer beleuchtet werden.⁴⁵

5. Auffälligkeiten bei der Auslegung des FUER-Modells als Basis zur Analyse von Arbeitsaufträgen

Insgesamt bestätigen die erzielten Werte zur fachspezifischen Kompetenzorientierung der Arbeitsaufträge in Geschichtsschulbüchern die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zu österreichischen Geschichtsschulbüchern, wonach Aufgabenformate, die der Kompetenzförderung dienen, weitgehend unterrepräsentiert sind (Bernhard, 2016, S. 251; Mitnik, 2017, S. 193–203; Bramann, 2018, S. 207f.; Eigler & Kühberger, 2018, S. 176f.). Der Befund, dass nur ein knappes Viertel aller untersuchten Schulbuchaufgaben als kompetenzorientiert im Sinne des dem österreichischen Lehrplan zugrundeliegenden FUER-Modells klassifiziert werden konnten, zeigt, dass sich die untersuchten österreichischen Geschichtsschulbücher bisher nicht konsequent am Ziel der Förderung historischer Kompetenzen orientieren. Ebenso konnte entgegen früherer Studien (Wild, 2012, S. 50) gezeigt werden, dass sich die Kompetenzbereiche des FUER-Modells durchaus als Kategorien zur Aufgabenanalyse eignen. Die zwischen den Codierdurchgängen durchgeführte Investigator Triangulation offenbarte dabei jedoch auch Auslegungsdifferenzen bei der Übertragung des Modells auf Aufgabenstellungen, die sich nach dem zweiten Codierdurchgang besonders in zwei Bereichen zeigten (Abb. 8):

Ein Bereich, in dem besonders häufig Nichtübereinstimmungen auftraten, – nach der Investigator Triangulation sogar noch häufiger als bei CD1 – betraf die Frage, ob mit einem Auftrag keine historischen Kompetenzen (C1) oder historische Sachkompetenzen (C2) gefördert werden können. Hier erhöhte sich die Anzahl der ungleichen Codierungen sogar von drei (CD1) auf sechs (CD2). Im Kern stand die Frage, inwiefern zur Anbahnung historischer Sachkompetenzen eine obligatorische Verbindung zur Vergangenheit bestehen oder hergestellt werden muss. Auf den Punkt gebracht ging es damit um die Gewichtung des „Historischen“ gegenüber der „Sache“, wie folgendes Beispiel veranschaulicht: „*Recherchiert in Lexika oder im Internet die Begriffe*

44 Zu dieser Klassifizierung vgl. Kuckartz, 2016, S. 210.

45 Für Erläuterungen zum Lesen der Kreuztabelle siehe Anm. 41.

Häufige Kombinationen abweichender Kompetenzzuordnungen		Anzahl	
C1	C2	CD1	CD2
Keine historischen Kompetenzen	Historische Sachkompetenzen	3	6
Historische Orientierungskompetenzen	Keine historischen Kompetenzen	8	8

Abb. 8: Häufig vorkommende Differenzen bei der Beurteilung der Kompetenzorientierung im ersten und zweiten Codierdurchgang (vgl. auch Abb. 5 und Abb. 7)

*Patriotismus und Chauvinismus und ordnet die Begriffe den Erklärungen zu [... ((zwei Definitionssätze))]*⁴⁶ C1 argumentierte hier, dass bei beiden Aufträgen kein direkter Bezug zur Vergangenheit vorläge, weshalb die Anbahnung einer *historischen* Kompetenz, die „die Domäne des Historischen auf den Begriff zu bringen“ (Schreiber et al., 2007, S. 33) versucht, nicht gegeben sei. Dagegen sah C2 historische Sachkompetenzen bereits mit dem Lernen auch „aus anderen Disziplinen oder der Alltagswelt adaptierter Begriffen“ (ebd.) gefördert, und verwies darauf, dass diese auch zu einem späteren Zeitpunkt historisches Denken unterstützen könnten.

Differenzierter lag der Fall bei folgenden zusammenhängenden Arbeitsaufträgen die sich auf bestimmte Aussagen beziehen: „Wir machen in eurem Land, was wir wollen!“; „Alle Menschen sind gleich viel wert!“; „Wir kommen, ganz egal, ob ihr uns mögt oder nicht!“; „Nur wir Österreicher bestimmen, was in unserem Land zu geschehen hat!“⁴⁷: 1. „Erkläre, was die typischen Merkmale solcher Texte sind!“; 2. „Ändere einen dieser Texte so ab, dass er nicht mehr nationalistisch ist!“; 3. „Achte auf nationalistische Aussagen, Eindrücke! Erstelle eine Sammlung mit derlei Stellen, Karikaturen ...“⁴⁸ Während C1 auch hier den fehlenden historischen Bezug bei den zur Verfügung gestellten Aussagen hervorhob, stellte C2 Ansätze konzeptionellen Lernens zum Begriff „Nationalismus“ heraus.

Abgesehen von der Differenz bei der Auslegung historischer Sachkompetenzen verweisen beide Beispiele auf ein grundsätzliches Problem bei der qualitativen Bewertung von Arbeitsaufträgen in Schulbüchern, nämlich die Frage, inwiefern auch Aspekte des Aufgabenumfelds Einfluss auf die Kompetenzorientierung eines Arbeitsauftrags haben. Dieses Umfeld schließt Bezüge zum für die Bearbeitung benötigten Material ebenso ein wie vorhergehende und folgende Arbeitsaufträge im Sinne bewusst konzipierter Aufgabensequenzen (Kiper, Schlump, Schmit & Peters, 2010, S. 164f.; Heuer, 2017, S. 938f.; Bramann, 2018, S. 191f.). In diesem Zusammenhang werden auf derselben Schulbuchseite auf der sich die genannten Aufgabenstellungen befinden tatsächlich vier historische Mini-Quellen in Form nationalistischer Aussagen aus dem 19. Jahrhundert (z.B. „Am deutschen Wesen soll die Welt genesen“⁴⁹) zur Verfügung gestellt. Würden die Arbeitsaufträge sich auf diese Textquellen anstatt der

46 SB02, S. 106.

47 SB03, S. 155.

48 Ebd.

49 SB03, S. 155.

fiktiven Aussagen beziehen, sähe auch C1 die Anbahnung historischer Sachkompetenzen gegeben.

Die meisten Nicht-Übereinstimmungen fußten jedoch auf der Frage, ob sich ein Auftrag zur Förderung historischer Orientierungskompetenzen eignen könnte (C1) oder ob keine Anbahnung historischer Kompetenzen erreicht werde (C2). Auch hier konnte durch die Investigator Triangulation kein gemeinsamer Nenner gefunden werden (Abb. 5 u. 7). Im Zentrum stand diesmal die direkte Beziehung des Kompetenzbereiches der Orientierungskompetenzen zu vorhergegangenen Prozessen historischen Denkens. Es ging also um die Frage, inwiefern zur Anbahnung von Orientierungskompetenzen immer auch vorherige Re- oder De-Konstruktionsprozesse stattgefunden haben müssen und wie in diesem Zusammenhang mit Arbeitsaufträgen umgegangen wird, die lediglich Bezüge zur Gegenwart und/oder Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen.

Diese grundlegende Diskussion, welche Arbeitsaufträge eigentlich zur „lebenspraktischen Wendung des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte“ (Schreiber, 2007b, S. 247) beitragen können, lässt sich durch verschiedene Beispiele illustrieren, wovon zwei exemplarisch vorgestellt werden sollen: *„Autoritäres Vorgehen, Strenge und Unterdrückung sind nicht immer die richtigen Mittel, um ein Verhalten zu erzwingen. Welche anderen Vorgehensweisen gibt es? Finde Beispiele aus deinem Alltag.“*⁵⁰; *„Was ist das Ziel der Zensur? Überlege, ob diese Maßnahme erfolgreich ist. Gibt es auch heute noch Zensur? Kann Zensur auch sinnvoll sein?“*⁵¹ Während hier für eine Anbahnung historischer Orientierungskompetenzen spricht (C1), dass die Arbeitsaufträge „Bedingungen und Möglichkeiten, aber auch Ziele und Strategien eigenen Handelns auf historische Erfahrungen“ beziehen (Schreiber et al., 2007, S. 31), um damit – bestenfalls – zur Reflexion und Erweiterung individueller Handlungsdispositionen beizutragen, betont C2 das Fehlen vorheriger Prozesse der Re- oder De-Konstruktion, die für die Anbahnung historischer Orientierungskompetenzen aus der Theorie historischen Denkens heraus obligatorisch sind (ebd., S. 29). Wie bereits beim Bereich der Sachkompetenzen wird auch hierbei deutlich, dass es zur qualitativen Analyse von Arbeitsaufträgen hinsichtlich einer möglichen Kompetenzorientierung häufig nicht ausreicht, den Fokus auf einzelne Aufträge zu legen. Hierfür sind vielmehr nicht allein die durch den einzelnen Auftrag angestoßenen Denkkakte entscheidend, sondern vor allem auch vorher abgelaufene Prozesse historischen Denkens, wie sie z.B. durch gezielt konstruierte Aufgabensequenzen ausgelöst werden können.

50 SB09, S. 69.

51 SB06, S. 69.

6. Materialbezüge und Aufgabensequenzen als Ansätze einer Aufgabenkultur in Geschichtsschulbüchern

Neben den *quantitativen* Ergebnissen zur Kompetenzorientierung von Schulbuchaufgaben verweist die vorgestellte Untersuchung auf grundsätzliche *qualitative* Aspekte sowohl bei der kriteriengeleiteten Analyse als auch der grundlegenden Konstruktion historischer Lernaufgaben. Vor allem die ausschnitthaft dargelegten Diskussionen im Zuge der Investigator Triangulation konnten zeigen, dass die Analyse einzelner Arbeitsaufträge nur bedingt Auskunft über die Möglichkeit der Anbahnung historischer Kompetenzen geben kann. Vielmehr stellen weitere mit dem Umfeld eines Arbeitsauftrags in Verbindung stehende Aspekte, wie die Einbindung fachspezifischen Materials und die sequentielle Vernetzung mehrerer Arbeitsaufträge, wesentliche Voraussetzungen dafür dar, ob diese letztlich auf die Förderung historischen Denkens abzielen (können). Die Ergebnisse verweisen damit auf grundlegende Aspekte der Konstruktion kompetenzorientierter Lernaufgaben, wie sie auch in anderen Fachdidaktiken diskutiert werden (u.a. Leisen, 2010, S. 10f.; Kübler, 2018, S. 72–80).

Damit rückt zum einen die banal wirkende Forderung in den Fokus, historische Lernaufgaben sollten sich auch in Schulbüchern auf (brauchbar aufbereitetes) historisches Material beziehen (Krammer & Kühberger, 2011, S. 30; Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013, S. 162; Heuer, 2017, S. 940). In Geschichtsschulbüchern finden sich jedoch immer wieder Arbeitsaufträge, die *ausschließlich* auf der Grundlage von Erinnerungsleistungen bearbeitet werden sollen, ohne dass fachspezifisches Material für die Entwicklung einer plausiblen historischen Narration nach verschiedenen „Wahrheitskriterien historischen Denkens“ (Rüsen, 2013, S. 57–62) zur Verfügung gestellt wird.⁵² Solche Arbeitsaufträge zielen dann nicht auf abwägende historische Sach- und Werturteile, sondern provozieren trotz eventuell konstruierter Gegenwarts- oder Lebensweltbezüge wohl eher das, was Peter Schulz-Hageleit einst als „substanzloses Gequatsche“ bezeichnet hat (Schulz-Hageleit, 2005, S. 4). Eine Analyse aktueller österreichischer Geschichtsschulbücher konnte in diesem Zusammenhang jüngst zeigen, dass nur wenige Arbeitsaufträge auf spezifisch historisches Material zusätzlich zum Autorentext verweisen und dass – selbst wenn dies der Fall ist – dabei nur selten bewertende oder gar reflexive Denkkakte verlangt werden (Bramann, 2018, S. 203–205, S. 207f.). Arbeitsaufträge, wie *„Wie kann sich das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft auf die Sprache auswirken? Überlege!“*⁵³, erscheinen vor diesem Hintergrund nur auf den ersten Blick als gelungen, da sie historisches Lernen nur dann gezielt unterstützen, wenn zur Beantwortung der Frage auch Material zur Verfügung steht, auf dessen Basis das geforderte *Überlegen* stattfinden kann. Dass dieses Material über weitere Aufträge erschlossen werden muss, um den genannten

52 Zur Notwendigkeit fachspezifischen Materials für die Konstruktion historischer Narrationen vgl. u.a. Mierwald & Brauch, 2015, S. 105; Marti & Waldis, 2017, S. 964; Bramann, 2018, S. 200–206.

53 SB10, S. 95.

Arbeitsauftrag so in einen durchdachten und strukturierten historischen Lernprozess einzubinden, liegt auf der Hand.

Diese Notwendigkeit der durchdachten Vernetzung verschiedener Arbeitsaufträge in Kombination mit fachspezifischem Material bestätigt sich auch in dem Befund, dass viele der in der vorliegenden Untersuchung als kompetenzorientiert klassifizierten Arbeitsaufträge auf sogenannte Methodenseiten referieren, auf denen üblicherweise verschiedene Materialien über sequentielle Aufgabenformate bearbeitet werden sollen. Die Untersuchung verweist damit nicht nur auf die Bedeutung des Einbeziehens historischer Quellen und Darstellungen, sondern auch auf die Notwendigkeit bei der Analyse – und der Konstruktion – von Arbeitsaufträgen die Prozesshaftigkeit historischen Denkens und Lernens konsequenter zu berücksichtigen.⁵⁴ Hier zeigen sich insbesondere Anknüpfungspunkte zu allgemeindidaktischen Ansätzen zur Aufgabenanalyse, die darauf hinweisen, dass *klassifizierende* Aufgabenanalysen, die einzelne voneinander isolierte Aspekte in den Blick nehmen, „nur begrenzt Erkenntnisse zu den Kernfragen [erlauben], die sich im Zusammenhang mit der Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts stellen“ (Kiper, Schlump, Schmit & Peters, 2010, S. 164). Dagegen können *prozessorientierte* Analyseverfahren auf die für den Erwerb von Kompetenzen notwendigen Lernprozesse fokussieren und damit „Lücken in den Lernwegen sichtbar“ machen, wie sie sich auch in Schulbüchern zeigen (ebd., S. 164f.).

Die Analyse einzelner Arbeitsaufträge hinsichtlich möglicher Zugänge zur Kompetenzförderung stößt im Kontext einer Aufgabenkultur historischen Lernens daher an ihre Grenzen.

Literatur

Schulbücher

- SB01: Bachlechner, M., Benedik, C., Graf, F., Niederscheider, F. & Senfter, M. (2008). *Bausteine Geschichte 3*. Wien: ÖBV.
- SB02: Huber, G. (2012). *einst und heute 3*. Wien: E. Dörner.
- SB03: Baumgartner-Lemberger, C. (2014). *Genial! Geschichte 3*. 2. Aufl., Wien: Lemberger.
- SB04: Monyk, E., Schreiner, E. & Mann, E. (2012). *Geschichte für alle 3*. 3. Aufl., Wien: Olympe.
- SB05: Hammerschmid, H., Pramper, W. & Windischbauer, E. (2011). *Geschichte live*. 2. Aufl., Linz: Veritas.
- SB06: Gidl, A. (2011). *Geschichte schreiben 3. Arbeitsbuch*. Wien: E. Dörner.
- SB07: Donhauser, G. & Bernlochner, L. (2008). *Geschichte und Geschehen 3*. Wien: ÖBV.
- SB08: Halbartschlagler, F. Vogel-Waldhütter, M. & Graf, M. (2015). *Mehrfach. Geschichte 3. Teil 1 – Wissen & Verstehen*. Linz: Veritas.
- SB09: Hofer, J. & Paireder, B. (2012). *Netzwerk Geschichte@Politik 3*. Linz: Veritas.

54 Auch die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung historischer Leitfragen in Geschichtsschulbüchern, um den Lernprozess zu strukturieren und einen „roten Faden“ zu konstruieren, kann in diesem Zusammenhang gesehen werden, vgl. Thünemann, 2013, S. 146f.; Lankes & Thünemann, 2017, S. 947–949. Vgl. hierzu auch Heuer, 2017, S. 941f.

- SB10: Lemberger, M. (2007). *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3*. Linz: Veritas.
- SB11: Scheucher, A., Wald, A. & Ebenhoch, U. (2013). *Zeitbilder 3*. Wien: ÖBV.
- SB12: Vocelka, K., Scheichl, A. & Matzka, C. (2010). *ZeitenBlicke 3*. Wien: E. Dörner.
- SB13: Leonhardt, U. & Beier, R. (2010). *Zeitfenster 3*. Wien: Ed. Hölzel.
- SB14: Leonhardt, U. & Donner, R. (2015). *Zeitfenster 3 duo*. Wien: Ed. Hölzel.

Sekundärliteratur

- Barricelli, M., Gautschi, P. & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 207–235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barsch, S. & Kühberger, C. (2017). Historische Aneignungsprozesse zwischen Empirie und Theorie. In O. Musenberg (Hrsg.), *Kultur – Geschichte – Behinderung*, Bd. 3 (S. 157–176). Berlin: Athena.
- Bernhard, R. (2016). Lernaufgaben zur Förderung historischer Denkprozesse. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny* (S. 243–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernhard, R. (2018). Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 37–62). Frankfurt: Wochenschau.
- Bernhard, R., Bramann, C. & Kühberger, C. (2020). *Verwendung des Geschichtsschulbuches durch Schüler/innen und Lehrer/innen. Empirische Hauptergebnisse des Mixed-Method-Projektes CAOHT* (in Vorbereitung).
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (Hrsg.) (2017). Kompetenzorientierung in Schulbüchern [Themenheft]. *Erziehung und Unterricht*, 9/10.
- Borries, B.v. (2008). *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*. Opladen, Farmington: Budrich.
- Bramann, C. (2017). Arbeiten mit dem Geschichtsschulbuch? Anmerkungen zur paradoxen Stellung eines Leitmediums in Unterricht und Lehrkräfteausbildung. *ph.script. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre*, 12, 69–76.
- Bramann, C. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt: Wochenschau.
- Bramann, C. (2020). Schulbucharbeit – ein Aspekt der Professionalisierung von Geschichtslehrkräften? Implikationen zur Einbindung eines Leitmediums in die Hochschullehre. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen*. Frankfurt: Wochenschau (im Druck).
- Bramann, C. & Kühberger, C. (2019). Differenzierung in Geschichtsschulbüchern. Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht. In O. Musenberg, R. Koßmann, M. Ruhlandt, K. Schmidt & S. Uslu (Hrsg.), *Vergangenheit. Vielfältig. Vergegenwärtigen. Historische Bildung inklusiv*. Bielefeld: transcript (im Druck).
- Brauch, N. (2014). Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. In P. Blumstein (Hrsg.), *Lernaufgaben. Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 217–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Brauch, N., Westphal, H. & Sternheim, J. (2011). Fostering Competencies of Historical Reasoning Based on Cognitive Activating Task in Schoolbooks. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 9–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eigler, N. & Kühberger, C. (2018). Zur kompetenzorientierten Einbindung von Bildern in Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 160–180). Frankfurt: Wochenschau.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (Hrsg.) (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Taylor & Francis.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hammann, M., Jördens, J. & Schecker, H. (2014). Übereinstimmung zwischen Beurteilern: Cohens Kappa (κ). [Zusatzmaterial]. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Hasberg, W. & Körber, A. (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In A. Körber (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen* (S. 179–202). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heuer, C. (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 62 (7/8), 443–458.
- Heuer, C. (2017). Vorschläge, Aufträge, Aufgaben? Zum Wandel von Aufgaben im Schulgeschichtsbuch. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 935–944.
- Heuer, C. & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute*, 3, 5–23.
- Kiper, H., Schlump, S., Schmit, S. & Peters, S. (2010). Ermöglichen Aufgaben in Schulbüchern Lernen? In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 155–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kipman, U. & Kühberger, C. (2019). *Zur Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler_innen und Lehrer_Innen in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Köster, M., Bernhardt, M. & Thünemann, H. (2016). Aufgaben im Geschichtsunterricht. *Geschichte Lernen*, 29 (174), 2–11.
- Krammer, R. & Kühberger, C. (2011). *Handreichung. Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Hilfestellungen für Autorinnen und Autoren, Schulbuchverlage und Gutachterkommissionen*. Wien.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarb. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.
- Kübler, M. (2018). Die Rolle von cleveren Aufgaben für den kompetenzorientierten Unterricht – Denkarbeit statt Beschäftigung. In H. Hansen, M. Kübler & A. Seherer (Hrsg.), *Clevere Aufgaben. Bausteine der Unterrichtsentwicklung* (S. 67–95). Bern: hep.
- Kühberger, C. (2011). Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. *Historische Sozialkunde*, 1, 3–13.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen*. 3. Aufl., Innsbruck u.a.: StudienVerlag.

- Kühberger, C. (2016). Intertextual and multi-modal construction of history via textbooks and its reception. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft* (S. 67–81). Berlin: Lit.
- Kühberger, C., Bramann, C., Weiss, Z., & Meurers, D. (2019). Task complexity in history textbooks: A multidisciplinary case study on triangulation in history education research. *History Education Research Journal*, 16, 1, 139–157. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.12>
- Lankes, S. & Thünemann, H. (2017). Historisch denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 945–953.
- Leisen, J. (2010). Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Unterricht Physik*, 117/118, 9–13.
- Marti, P. & Waldis, M. (2017). Zur Entwicklung und Bewertung von offenen Aufgabenformaten für den Geschichtsunterricht. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 963–972.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. akt. u. überarb. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.
- Michler, A. (2007). Arbeitsaufträge in den Schulbüchern. In M. Clauss & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern* (S. 271–302). Berlin: Lit.
- Mierwald, M. & Brauch, N. (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14 (1), 104–120.
- Mittnik, P. (2017). *Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Resch, M. (2018). *Aufgaben formulieren können*. Frankfurt: Wochenschau.
- Rüsen, J. (2013). *Historik-Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u.a.: Böhlau.
- Sauer, M. (2016). Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 6/7, 588–603.
- Sauer, M. (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 7/8, 406–417.
- Schinkel, E. (2014). Schulbuchanalyse. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 7/8, 482–497.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schöner, A. (2007). Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens* (S. 265–314). Neuried: Ars Una.
- Schreiber, W. (2007a). Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens* (S. 194–235). Neuried: Ars Una.
- Schreiber, W. (2007b). Kompetenzbereich Historische Orientierungskompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens* (S. 236–264). Neuried: Ars Una.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. v., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens* (S. 17–53). Neuried: Ars Una.

- Schreiber, W., Schöner, A. & Sochatzy, F. (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz-Hageleit, P. (2005). *Vorbereitung auf das Unterrichtspraktikum*. Berlin: o.V. Verfügbar unter: <http://www.schulz-hageleit.de/material/schulz-hageleit-vorbereitung-up.pdf> [19.9.2018].
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12 (1), 141–155.
- Thünemann, H. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 17–36). Frankfurt: Wochenschau.
- Trautwein, U., Bertram, C., Borries, B. v., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster, New York: Waxmann.
- Vandersitt, S. (2015). Ein Schulbuch ist ein Schulbuch. Ein Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In C. Kühberger & P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich* (S. 177– 186), Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Geschichte. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht* (S. 145–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenzel, B. (2012). Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 23–36). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Wild, V. (2012). *Aufgaben im Geschichtsschulbuch. Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive*. Masterarbeit, Universität Passau. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/182> [7.9.2018].

„Fasse den Verfassertext zusammen!“

Aufgaben im Geschichtsschulbuch – eine explorative Einzelfallanalyse

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Erkundung von Möglichkeiten, fachspezifische Merkmale und Schwierigkeiten von Aufgaben im Geschichtsschulbuch zu analysieren und daraus mögliche geschichtsdidaktische Konsequenzen für den Umgang mit Schulbuchaufgaben bei der Planung von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht abzuleiten. Nach der Einführung in die Problematik (Abschnitt 1) wird ein Beispiel für eine konventionelle Aufgabe zur Französischen Revolution aus dem Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* Band 2 (NRW, GYM, 2016) vorgestellt (Abschnitt 2). Zur Erfassung fachspezifischer Merkmale von Aufgaben wird in Abschnitt 3 ein epistemologisches Kategoriensystem entwickelt, das in Abschnitt 4 zur epistemologischen Prüfung des Aufgabenbeispiels (Abschnitt 2) exemplarisch zur Anwendung kommt. In Abschnitt 5 erfolgt eine Analyse fachspezifischer Aufgabenschwierigkeiten der Beispielaufgabe, um in Abschnitt 6 schließlich eine Modifikation der Aufgabe unter Berücksichtigung der Ergebnisse der epistemologischen und schwierigkeitsbezogenen Analysen zu entwickeln. In Abschnitt 7 werden die Ergebnisse zusammengefasst, bevor der Beitrag mit einem kurzen Ausblick endet. Im Beitrag wird zwischen Lernaufgaben als komplexen Aufgaben und Aufgaben, die in Arbeitsaufträgen enthalten sind, unterschieden.

„Ende Juli 1789 gründeten die Sansculotten, die armen Handwerker und die Ladenbesitzer einen Club und gingen gegen die Adligen vor.“ (BL 0502¹, 2016)²

1 Schülercodename.

2 Schülerprodukt aus einem Projekt zu Leserezeptionsprozessen im Alfried-Krupp-Schülerlabor (AKS) der Ruhr-Universität Bochum <http://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/index.html> de [5.5.2019]. Das Zitat entstammt aus einer Gruppe von 28 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 8 eines nordrheinwestfälischen Gymnasiums. Die Aufgabenstellung zur Zusammenfassung eines Verfassertextes diente zur Erstellung von Schülerprodukten, mit Hilfe derer eine Fortbildungsveranstaltung der Bezirksregierung Arnsberg im Frühjahr 2017 zu Leserezeptionsprozessen durchgeführt wurde. Die Vorbereitung dieser Fortbildung ‚Geschichte(n) lesen. Sprachsensibler Geschichtsunterricht I: Rezeptionsprozesse im historischen Lernen‘ war ein Kooperationsprojekt der Professur für Didaktik der Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum und den Kompetenzteams NRW des Regierungsbezirks Arnsberg [http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/\[5.5.2019\]](http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/[5.5.2019]). Die Moderation der Fortbildung, auf die hier Bezug genommen wird, hatten Dr. Jens Aspelmeier, Andreas Elsner, Christel Fleddermann-Meyer, Klaus-Michael Guse, Dr. Wolfgang Riechmann, Dr. Katja Schlecking und Holger Viermann. Im Folgenden zitiert mit „Aspelmeier et al., 2017“.

Dieses Ergebnis einer textbasierten Schreibaufgabe entstand am 28. Oktober 2016 als Endprodukt („Schlussnarration“) eines Projekttagess am Alfried-Krupp Schülerlabor der Ruhr-Universität Bochum. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich schrittweise mit zwei Abschnitten eines Verfassertextes (VT) aus dem Lehrwerk „Geschichte und Geschehen“ beschäftigt, in dem die Ereignisgeschichte vom Ausbruch der Revolution 1789 bis zum Ende der konstitutionellen Monarchie 1793 erzählt wird. Ziel des Projekttagess war die Generierung authentischer Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern. Eine Auswahl des so gewonnenen Materials wurde in der anschließenden Lehrerfortbildung der Bezirksregierung Arnsberg (Kompetenzteam Geschichte) im Frühjahr 2017 zum Einsatz gebracht (Aspelmeier et al., 2017).

Die Schülerinnen und Schüler erhielten einen Schreibauftrag im Geltungsbereich des Operators „Zusammenfassen“³:

„Lies’ den oben gegebenen Abschnitt des Verfassertextes und formuliere die wesentlichen Aussagen in einem zusammenhängenden Text.“ (Aspelmeier et al., 2017)

Textgrundlage 1 für die Schülerinnen und Schüler war die Darstellung der Ereignisse im Verfassertext (Ursula Fries) von Ende Juli 1789 bis zur Verfassung vom 3. September 1791. Der erste Ausschnitt (VT 1) beginnt folgendermaßen:

„Ende Juli 1789 griff die Revolution von der französischen Hauptstadt Paris auf das Land über. Bauern bewaffneten sich und vertrieben die adeligen Grundherren, [...]. [...]“ (Fries, 2009, VT 1 S. 170)

Nachdem die erste Textgrundlage bearbeitet war, folgte die Fortsetzung des Schreibauftrages in Bezug auf den Verfassertext von der Verabschiedung der Verfassung am 3. September 1791 bis zum Ende der konstitutionellen Monarchie in Frankreich im Jahr 1793 (Fries, 2009, VT 2 S. 171).⁴ Hier finden sich weitere Fragmente, die im eingangs zitierten Schülertext von BL 0502 (2016) vorkommen:

„[...] Viele andere waren mit dieser Verfassung jedoch nicht zufrieden und wollten die Revolution weitertreiben. Dazu gehörten vor allem die ‚Sansculotten‘, Vertreter der ärmeren Stadtbevölkerung von Paris, der kleinen Ladenbesitzer, Handwerker und Manufakturarbeiter, aber auch die ‚Jakobiner‘. So nannten sich die Mitglieder eines neu gegründeten politischen Clubs von Revolutionären, der sich in einem ehemaligen Jakobinerkloster traf. [...]“ (Fries, 2009, VT 2 S. 171).

3 z.B. EPA NRW, 2018, S. 2. EPA = Einheitliche Prüfungsanforderungen (hier: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3946> [05.09.2018]). Dort wird der Operator den Anforderungsbereichen I bis II zugeordnet. Im entsprechenden Dokument der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK, 1989/2005) wird er dem Anforderungsbereich I zugeordnet.

4 In der Phasierung und damit verbundenen Begrifflichkeit folge ich der Kohärenz wegen dem Verfassertext von Ursula Fries (2009).

Abschließend sollten die Ergebnisse aus beiden Texterarbeitungsphasen in einer Schlussnarration zusammengeführt werden:

„Bitte beantworte die Leitfrage: Welchen Weg nahm Frankreich von Ende Juli 1789 bis zur Hinrichtung des Königspaares 1793?“ (Aspelmeier et al., 2017)

Den ersten Satz einer solchen Schlussnarration einer Schülerin oder Schülers habe ich eingangs zitiert:

„Ende Juli 1789 [VT 1, Bezugsjahr 1789] gründeten die Sansculotten, die armen Handwerker und die Ladenbesitzer einen Club [VT2, Bezugsjahr 1791] und gingen gegen die Adligen vor [VT 1, Bezugsjahr 1789].“ (BL 0502, 2016)

Offenbar fiel es dieser Schülerin oder diesem Schüler schwer, die gestellte Schreibaufgabe fachlich korrekt zu lösen.

Der üblicherweise dem Anforderungsbereich (AFB) I zugeordnete Operator der Schreibaufgabe „Fasse den Verfassertext zusammen“ entpuppt sich in der Passung von Aufgabe und Material als schwer zu lösen. Unter den vielen Möglichkeiten, dieses Ergebnis zu analysieren, möchte ich die epistemologische Frage an dieser Stelle und in der weiteren Folge des Textes in den Vordergrund stellen. Denn die Schülerin oder der Schüler hat Probleme damit, die zeitlichen Strukturen des Textes zu rezipieren. Aus fachspezifisch-epistemologischer Perspektive ist der Satz der Schülernarration falsch, weil darin die zeitliche Beschreibung der Reihenfolge der Ereignisse und Entwicklungen aus VT 1 (1789) und VT 2 (1791) unter der Zeitangabe „Ende Juli 1789“ (VT 1) subsumiert wird. Das historische Basiskonzept der Zeit⁵, genauer die im Verfassertext vorgegebene und zu rezipierende Zeitverlaufsstruktur, ist daher falsch repräsentiert.

Neben diesem grundlegenden epistemologischen Defekt lassen sich Schwierigkeiten auf einer inhaltlich-sprachlichen Ebene mit der Übernahme der narrativen Plausibilität des Verfassertextes feststellen (diese wird hier nicht eigens in Frage gestellt, sondern für die Ziele dieses Aufsatzes als gegeben angenommen). Während im Verfassertext (VT 2) das Attribut „arm“ zum Überbegriff der Stadtbevölkerung gehört, die dann in ihren Untergruppen exemplarisch ausdifferenziert wird, attribuiert der Schülertext „arm“ zu einer dieser konkreten Untergruppen, den Handwerkern. Und während im Verfassertext (VT 1) von adeligen Grundherren die Rede ist, wird der komplexe Fachbegriff des „Grundherren“ im Schülertext weggelassen und durch das Alltagskonzept des Adels ersetzt.

Mit den dargestellten epistemologischen und narrativen Schwierigkeiten steht dieser Schülertext exemplarisch für fachspezifische Schwierigkeiten von Aufgaben im Geschichtsunterricht im Anforderungsbereich der Reproduktion. Insofern lohnt es

5 Kühberger, 2015 unterscheidet drei Basiskonzepte des historischen Denkens und Lernens: das historische Basiskonzept der Zeit, das epistemische Basiskonzept, das sich auf die Erkenntnisziele und Methoden bezieht sowie schließlich die gesellschaftlichen Basiskonzepte wie beispielsweise Macht oder Normen.

sich über die Entwicklung fachspezifischer Instrumente zur Antizipation von Aufgabenschwierigkeiten im Bereich der Reproduktion nachzudenken. Da bisherige Versuche, allgemeindidaktische Kategoriensysteme zur Feststellung von Aufgabenschwierigkeiten fachspezifisch zu adaptieren, eher unbefriedigend hinsichtlich der Fachspezifik blieben,⁶ schlage ich vor, diese mit einem epistemologischen Kategoriensystem zur grundständigen Erfassung der fachlichen Validität der Aufgaben zu kombinieren. Damit stelle ich vor die Analyse der kognitiven Aufgabenschwierigkeit die Analyse der fachlichen Validität, da Aufgaben ohne fachliche Validität für Schülerinnen und Schüler fachlich nicht angemessen bearbeitbar sind. Des Weiteren soll gezeigt werden, dass jeder Arbeitsauftrag im Kontext einer Lernaufgabe für sich genommen eine Anforderung mit spezifischen Schwierigkeiten darstellt, und eine holistische Prüfung von Lernaufgaben⁷ zu grobkörnig bleibt, um an die spezifischen Schwierigkeiten der kognitiven Teilschritte der Aufgaben in Arbeitsaufträgen im historischen Erkenntnisprozess heranzukommen.

2. Aufgabenbeispiel

Im Unterschied zu der oben dargestellten Aufgabe eines allgemein gehaltenen Arbeitsauftrages aus dem Schülerlaborsetting enthält der hier als Fallbeispiel gewählte Arbeitsauftrag des Geschichtsschulbuches eine Aufgabe zur eigenständigen Wiedergabe einer vorgegebenen historischen Ursachenerklärung:

„Fasse zusammen, warum sich Frankreich 1789 in einer Krise befindet.“ (Fries, 2016, VT, Q1 S. 127)

Die Fokussierung auf eine Ursachenerklärung hat den Vorteil, dass hier im Unterschied zu dem oben dargestellten Arbeitsauftrag schon auf der Oberflächenstruktur die fachliche Validität zu attestieren ist, da eine Erklärung über einen Ursachenzusammenhang als übergeordnetes Erkenntnisziel explizit zum Ausdruck gebracht wird. Als Aufgabenkontext seien hier die umgebenden Strukturen im Lehrwerk erläutert.

Eine auf Basis des Schulbuchnarrativs mögliche Lernaufgabe für den Beginn der Unterrichtseinheit „Die Französische Revolution“ lässt sich mit dem auf der Auftaktdoppelseite (ADS) gesetzten Erkenntnisziel der Ursachen-Analyse konzipieren. Darauf beziehen sich auch der Verfassertext des ersten Unterkapitels „Frankreich in der Krise“ und der erste Arbeitsauftrag des zehn Arbeitsaufträge umfassenden „Nachgefragt“-Abschnittes des Unterkapitels. Die hier subsumierten Arbeitsaufträge werden von den Autoren als „Aufgabenpool“ bezeichnet (Fries, 2016, S. 6). Die Arbeitsaufträge folgen im Unterschied zu den Leitfragen auf der Auftaktdoppelseite (ADS) und den Leitfragen im Einführungsteil des Unterkapitels nach der Überschrift explizit den

⁶ Überblick bei Heuer & Resch, 2018.

⁷ „Lernaufgaben“ im Sinne von komplexen Aufgaben, vgl. Tulodziecke, Herzig & Blömeke, 2009; Brauch, 2015.

Operatoren und Anforderungsbereichen der EPA. Die genannte epistemologische Stoßrichtung der Aufgabenstellung von Ober- und Unterkapitel mit dem Erkenntnisinteresse in Bezug auf Ursachen der Krise von 1789 kommt explizit im ersten und zehnten (letzten) Arbeitsauftrag vor, die sich beide auf den Verfassertext beziehen. Die Arbeitsaufträge zwei bis neun gehen vertiefend auf inhaltliche Teilaspekte der weiteren Materialien ein (z.B. die Beschwerdebriefe in Q 3 bis 5), ohne explizit einen inhaltlichen Zusammenhang zur Leitfrage nach den Ursachen herzustellen.⁸

In Zusammenhang mit dem geschichtsdidaktischen Fokus auf einer systematischen Analyse des Schwierigkeitsgrades des ausgewählten Arbeitsauftrages ist von Interesse, dass der Operator „Zusammenfassen“ gemeinhin mit dem geringsten Anforderungsbereich der „Reproduktion“ (AFB I) beschrieben wird, und auch in diesem Geschichtsschulbuch explizit so ausgewiesen ist. Von Relevanz in Bezug auf die nachfolgend anzustellende schwierigkeitsanalytische Prüfung des Arbeitsauftrages ist außerdem der Materialbezug. Das ist zum einen der Verfassertext (VT) des Unterkapitels „Frankreich in der Krise“, zum anderen eine Karikatur auf der Doppelseite des Verfassertextes mit dem Untertitel „Karikatur zur Situation Frankreichs im Jahr 1789“, die als „Q 1“ ausgewiesen ist. Zur Bearbeitung des Arbeitsauftrages der Zusammenfassung der im Geschichtsbuch dargestellten Ursachen muss man daher den Verfassertext daraufhin analysieren, an welchen Stellen dort von Ursachen die Rede ist, und man muss sich überlegen, welchen Erkenntniswert die Karikatur Q 1 in Zusammenhang mit der Ursachenforschung enthalten könnte.

Zur Vorbereitung einer Schwierigkeitsanalyse einer Aufgabe sollte eine idealtypische Lösung der Aufgabe generiert werden. Ziel dieses Schrittes ist die genaue Identifikation der Textstellen bzw. Medienaspekte, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe zu rezipieren sind. Im vorliegenden Fall weist der Arbeitsauftrag auf den Verfassertext und Q 1 als mediale Grundlage für die Lösung der Aufgabe hin. Beide Medien (VT, Q1) befinden sich auf einer Doppelseite (Fries, 2016, S. 124f.). Der Verfassertext ist ein Gattungskompositum aus einem Sachtext und einer Geschichtserzählung. Der Sachtext ist untergliedert in die Abschnitte „Monarchie“, „Staatsbankrott“ und „Unzufriedenheit des Adels“. Es folgt eine Geschichtserzählung unter den Überschriften „Interessen des Dritten Standes“ und „Einberufung der Generalstände“. Der Verfassertext schließt in der Gattung des Sachtextes unter der Überschrift „Scheitern der Generalstände“. Auf der rechten Seite des Verfassertextes oben nimmt Q 1 mit der Überschrift „Karikatur zur Situation Frankreichs im Jahr 1789. Radierung, 1789“ in etwa ein Drittel der Seite ein. Es werden außerdem vier Begriffe an den Seitenrändern als wichtige Fachbegriffe definiert: „Bankrott“, „Staatsbankrott“, „Generalstände“ und „Beschwerdehefte“. Im Folgenden beziehe ich mich lediglich auf die ersten Abschnitte des Sachtextes im Verfassertext.

8 Der negative Befund in Zusammenhang mit Kohärenz zwischen Arbeitsaufträgen deckt sich mit dem Befund von Christoph Bramanns empirischer Studie österreichischer Geschichtsschulbücher und deren Arbeitsauftrags-Kultur (Bramann, 2018).

Um die Ursachen für die Krise im Jahr 1789 zu erklären, eignen sich folgende Stellen auf der Verfasser-Text-Doppelseite 124–125, zunächst in Bezug auf den Verfasser-Text in den Abschnitten:

- „Monarchie“ (Fries, 2016, VT, AS1, Z. 8–Z. 11): „Frankreich war hoch verschuldet und die Unzufriedenheit mit dem bestehenden System, dem Absolutismus, wuchs.“
- „Staatsbankrott“ (Fries, 2016, VT, AS2, Z. 13–Z. 28), vor allem ab Z. 17 („Es gab mehrere Gründe: ...“). Genannt werden in den zehn darauffolgenden Zeilen des Abschnittes: Kriege in Europa und Unterstützung der Kolonien im Unabhängigkeitskrieg hätten zur Staatsverschuldung geführt („Um das alles zu finanzieren ...“, Z. 20–Z. 21), wozu auch das „verschwenderische Leben des Hofes“ beigetragen habe (Z. 22–Z. 24). Der Abschnitt schließt mit einer Gewichtung der Unlösbarkeit der Krise: „Das wichtigste Hindernis für die Lösung der finanziellen Krise war aber die ungerechte Verteilung der Steuerabgaben, d.h. die Steuerfreiheit für den Ersten und Zweiten Stand.“ (Fries, 2016, S. 124, Z. 24–Z. 28)
- Der nächste Abschnitt des Verfasser-Textes, „Unzufriedenheit des Adels“ (Fries, 2016, Sachtext S. 124, Z. 30–Z. 41) führt das strukturelle Argument des Steuersystems als ausschlaggebenden Grund für die Unlösbarkeit der Krise ein.

Eine idealtypische Lösung würde sich auf die genannten Textabschnitte beschränken und die Argumentationslinie des Textes unter den Begrifflichkeiten der Abschnitts-Überschriften durch Nominalisierung wiedergeben (Kurzfassung: Wachsende Staatsverschuldung und Unzufriedenheit mit dem Absolutismus waren die beiden Ursachen für die Krise Frankreichs im Jahr 1789, das Steuersystem verhinderte eine Lösung der Krise).

Der Arbeitsauftrag stellt die Aufgabe, eine Zusammenfassung der vorgegebenen historischen Erklärung zu erstellen. Zwei Fragen stellen sich bei einer geschichtsdidaktischen Schwierigkeitsanalyse dieser Aufgabe. Erstens, sind die epistemologischen Marker der Aufgabe klar für die Schülerinnen und Schüler zu erkennen oder eher implizit mitgedacht (fachliche Validitätsprüfung)? Zweitens, wie hoch sind die kognitiven Anforderungen, die die Lösung der Aufgabe erforderlich macht (didaktische Schwierigkeitsprüfung)?

3. Fachspezifische Aufgabenmerkmale

Im Folgenden wird ein Raster mit fünf Kriterien für die epistemologische Prüfung von Aufgaben im Geschichtsschulbuch vorgeschlagen (Abbildung 1).

Es wird erstens zwischen der intendierten Ausdrucksform des Lernergebnisses, zweitens der fachlichen Bezugsnorm, drittens den Erkenntniszielen, viertens den Erkenntnisansprüchen historischer Erzählungen als narrativen Erklärungen sowie

Didaktische Kategorie	Performanz ...
(1) Lernergebnis	einer Narrativen Erklärung
(2) Erkenntnisziel	einer Zeitverlaufsstruktur
(3) Erkenntnisweisen	der Kategorien historischen Denkens
(4) Erkenntnisanspruch	einer Plausibilitätsprüfung
(5) Operationalisierung des Lernergebnisses	der Kompetenzen historischen Denkens

Abb. 1: Epistemologisches Kategoriensystem zur Inhaltsvalidierung von Aufgaben im Fach Geschichte

fünftens den adressierten Kompetenzbereichen des historischen Denkens als Operationalisierung des intendierten Lernergebnisses (Kategorie 1) unterschieden.

Kategorie 1: Lernergebnis

Das Lernergebnis als Ausdrucksform des historischen Denkens lässt sich mit Saskia Handro im klassischen Begriffspaar von „Verstehen und Erklären“ fassen (Handro, 2018). Da diese Einordnung noch sehr allgemein gefasst ist, wird hier auf Jörn Rüsen (2013) Erklärtyp des narrativen Erklärens zurückgegriffen. In einer narrativen Erklärung, so Rüsen, gehe es darum, „zeitliche Veränderungen dadurch zu erklären, dass man den Veränderungsvorgang erzählt“ (S. 165). Auch die beiden anderen durch ihn davon unterschiedenen Erklärungstypen, der nomologische und der intentionale, sind dem narrativen Erklärungstyp zugeordnet. Damit ist die Fachlichkeit des intendierten Lernergebnisses erkennbar an der Initiierung einer narrativen historischen Erklärung durch eine Aufgabe.⁹

Kategorie 2: Erkenntnisziel

Das fachspezifische Erkenntnisziel im Fach Geschichte ist die plausible Rekonstruktion einer Zeitverlaufsstruktur (Kühberger, 2012; Pandel, 2013/2017; Rüsen, 2013). Es wird also zu fragen sein, inwiefern Aufgaben im Geschichtsschulbuch das dynamische Denken auf der Zeitachse anregen.

Kategorie 3: Erkenntnisweisen

Es lässt sich ein internationaler Konsens der Kategorisierung der Erkenntnisweisen des historischen Denkens festhalten. Hilke Günther Arndt (2014) spricht in diesem Zusammenhang von „Denkzeugen“ (S. 42) worunter sie erstens historische Begriffe und Kategorien, zweitens elementare Denkopoperationen und drittens die Herstellung von Relationen versteht. Die Verwandtschaft zu den Sachkompetenzen des FUER-Modells liegt auf der Hand: „Kategorisiert werden kann z.B. mit Hilfe der epistemologischen Prinzipien, inhaltsbezogener Kategorien und Konzepte, methodenbezogener Skripts für das Re- und De-Konstruieren oder orientierungsbezogener Zeit- und Sinnbildungsmuster“ (Trautwein, Bertram, von Borries, Brauch et al., 2017, S. 34). Als elementare Denkopoperationen lassen sich die „Großen Sechs“ Konzepte des

⁹ So auch bei z.B. Pandel, 2013/2017, S. 410.

Historischen Denkens der Kanadier Peter Seixas und Tom Morton (2013) verstehen: Signifikanz, Evidenz, Dauer/Wandel, Ursache/Wirkung, Historische Perspektiven und die ethische Dimension. Die Erkenntnisweisen umfassen daher die fachspezifischen Begriffe und Methoden. Eine fachlich valide Aufgabenstellung müsste in der Passung von Fragestellung und Materialauswahl zum Ausdruck bringen, dass mit fachspezifischen Begriffen und Methoden fachspezifische Denkopoperationen initiiert werden, und dass das Ergebnis der Untersuchung schließlich fachspezifisch zur Darstellung gebracht wird.

Kategorie 4: Erkenntnisanspruch

Bei dieser Kategorie geht es darum, die Fachlichkeit der narrativen historischen Erklärung dadurch zu repräsentieren, dass im Unterschied zum Alltagsdenken die fachspezifischen Kriterien der Plausibilität explizit in der Aufgabe angesprochen werden (Rüsen, 2013; Seixas, 2016). Dabei wurden jüngst die Erkenntnisweisen historischen Denkens (Kategorie 3) an die Plausibilitätsprüfung gekoppelt, was bedeutet, dass das Konzept von Dauer und Wandel beispielsweise auf die Plausibilität der Erklärung für Dauer und Wandel hin geprüft werden muss (Seixas, 2016). Eine fachlich valide Aufgabenstellung müsste die aktive Plausibilitätsprüfung durch die Schülerinnen und Schüler explizit initiieren.

Kategorie 5: Operationalisierung des Lernergebnisses

Heftig umstritten und dennoch prägend für den Schulalltag ist die Kompetenzorientierung im Fach Geschichte (Zülsdorf-Kersting, 2014). Im Allgemeinen ist man sich einig darüber, dass Schülerinnen und Schüler Lern- und Übungsgelegenheiten für den Erwerb von Sach- und Methodenkompetenzen haben sollten (Zülsdorf-Kersting, 2014, S. 218). Ebenfalls Konsens dürfte die historisch-kritische Methode in ihrer klassischen Operationalisierung und unterrichtlichen Artikulationsstufung in Heuristik, Kritik, Interpretation, Darstellung und Verstehen und Erklären sein (Handro, 2018). Eine fachlich valide Aufgabe initiiert die Aktivierung von Kompetenzen historischen Denkens zur Erzielung des Lernergebnisses oder bereitet diese explizit vor.

Aufgaben im Fach Geschichte sind im Sinne des vorgeschlagenen epistemologischen Kategoriensystems dann fachlich valide, wenn sie explizit ein Lernergebnis erwarten lassen, das in einer narrativen historischen Erklärung zum Ausdruck kommt (Kategorie 1). Dieses Ergebnis ist dann fachlich valide, wenn es die fachliche Bezugsnorm des Zeitverlaufs zum Gegenstand hat (Kategorie 2), und explizit die fachspezifischen Begriffe und Methoden erforderlich macht, um fachspezifische Erkenntnisziele zu untersuchen und fachspezifisch darzustellen (Kategorie 3). Zur Validität historischer Aufgaben gehören außerdem Plausibilitätsprüfungen (Kategorie 4) und Anwendungsgelegenheiten zur Performanz der Kompetenzbereiche historischen Denkens (Kategorie 5).

4. Exemplarische Anwendung des epistemologischen Kategoriensystems

Zur Erinnerung: der zu untersuchende Arbeitsauftrag („Aufgabe“) lautet „Fasse zusammen, warum sich Frankreich 1789 in einer Krise befindet.“ (Fries, 2016, VT, Q1 S. 127)

Kategorie 1: Lernergebnis

In Bezug auf die erste Kategorie ist die Aufgabe fachlich valide, denn es geht darum, eine vorgegebene historische Erklärung (Verfassertext) zusammenzufassen. Dieses Lernergebnis ist kohärent (narrativ plausibel) in Bezug auf die Leitfrage des Gesamtkapitels und die Leitfrage des Unterkapitels.

Kategorie 2: Erkenntnisziel

Das Narrativieren einer Zeitverlaufsstruktur ist in der Aufgabe nicht explizit angelegt. Explizit nennt der Verfassertext als T1 1774 (Krönung Ludwigs XVI.), implizit greift er aber viel weiter in die Vergangenheit zurück. Die „Kriege in Europa“ verweisen auf das vorangegangene Kapitel „Der Absolutismus am Beispiel Frankreichs“, das einen zeitlichen Horizont von 1640 bis 1760 nach Angaben des Zeitstrahls der Auftaktdoppelseite des Gesamtkapitels ausweist. Die Unterstützung der Kolonien im amerikanischen Unabhängigkeitskrieg bezieht sich auf die Zeit des unmittelbar vorangegangenen Unterkapitels „Die Vereinigten Staaten von Amerika entstehen“ (Sauer et al., 2016, S. 120f.). Hier liegen die zeitlichen Bezüge im näheren Umfeld der Krise von 1789, der Zeitstrahl der Auftaktdoppelseite erwähnt das Jahr 1776 mit der Unabhängigkeitserklärung am 4. Juli.

Kategorie 3: Erkenntnisweisen

Der Materialbezug der Aufgabe erfordert den Umgang mit einem historischen Sachtext und ist in Bezug darauf fachlich valide in Bezug auf die Erkenntnisweisen der Geschichtswissenschaft. Fachlich nicht valide ist die Gattungskomposition von Sachtext und Geschichtserzählung unter der vereinheitlichenden Kennung als Verfassertext (VT). In der Aufgabenstellung wird der epistemologische Abstand zwischen Sachtext und Geschichtserzählung nicht explizit als Herausforderung genannt, sondern lediglich auf den übergeordneten Begriff Verfassertext (VT) verwiesen. Dadurch wird durch die Aufgabenstellung der epistemologische Unterschied von Sachtext und Geschichtserzählung eingeebnet, und die Geschichtserzählung als Informationsquelle dem Sachtext gleichgestellt.¹⁰

Allerdings repräsentiert der Fokus der Aufgabe die fachlich valide Kategorie (Erkenntnisweise) der Ursachenforschung. Diese bleibt zwar temporal unterdeterminiert, da sie sich auf das ganze Jahr 1789 bezieht und dieses Jahr als Zustand der Krise annimmt. Durch die Passung des Verfassertextes wird aber die zeitliche Dimension in

¹⁰ Zur Problematik der Geschichtserzählung vgl. auch Pandel, 2013/2017, S. 275–276.

den Aufgabenhorizont integriert (z.B. 1640–1760 Kriege in Europa, 1774 Regierungsantritt Ludwigs XVI., 1776 amerikanische Unabhängigkeitserklärung), so dass die erwartete Antwort auf zeitliche Entwicklungslinien eingehen könnte.

Kategorie 4: Erkenntnisanspruch

Eine Plausibilitätsprüfung sieht die Aufgabe nicht vor. Auch in den anschließenden Aufgaben wird dieser epistemologischen Kategorie keine Aufmerksamkeit geschenkt. Für eine Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung im Anforderungsbereich der Reproduktion ist eine Plausibilitätsprüfung auch nicht zielführend, diese würde dann im nächsten Anforderungsbereich, der Reflexion angeregt werden. Allerdings fehlt auch der Ausweis der Autorenschaft, die für die Gewähr einer fachlich validen Material-Grundlage erforderlich wäre (Perspektivität).

Kategorie 5: Operationalisierung des Lernergebnisses

Die Wiedergabe einer vorgegebenen historischen Erklärung lässt sich in den Geltungsbereich der Methodenkompetenz verorten, es ist die Anwendung von De-Konstruktion und Re-Konstruktion der vorgegebenen Erklärung zur Lösung der Aufgabe erforderlich.

Zusammenfassend liegt mit diesem Arbeitsauftrag eine in epistemologischer Hinsicht defizitäre Aufgabe vor. Das liegt vor allem an der unpräzisen Repräsentation der Zeitverlaufsstruktur des intendierten Lernergebnisses (Kategorie 2 und Kategorie 3) und der fehlenden Angabe zur Perspektivität des Textes (Kategorie 4). Die Darstellung temporal-kausaler Zusammenhänge einer vorgegebenen historischen Erklärung ist eine sehr komplexe historische Schreibhandlung als Resultat eines De-Konstruktionsprozesses, gerade wenn es wie hier um die Rezeption vorgegebener Zusammenhänge geht. Dass Lernende daran schon aufgrund unklarer temporaler Zusammenhänge scheitern können, wurde im einleitenden Teil illustriert. Es handelt sich wegen der höchstens implizit mitgedachten epistemologischen Marker aus fachlicher Perspektive daher um eine schwierige Aufgabe im Geltungsbereich des ersten Anforderungsbereiches (AFB I).

Im Folgenden wird dies durch die geschichtsdidaktische Wendung eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems (Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz, 2013)¹¹ genauer untersucht.

5. Fachspezifische Aufgabenschwierigkeiten

Die Analyse der Aufgabe „Fasse zusammen, warum sich Frankreich 1789 in einer Krise befindet.“ (Sauer et al., 2016, VT, Q 1 S. 127) erbrachte, dass diese in der vorliegenden Form die Kategorie der Zeitverlaufsstruktur nicht explizit berücksichtigt, und daher aus epistemologischer Perspektive schwer zu lösen ist. Die Zielsetzung der Erkenntnis

11 Vgl. dazu auch Waldis, 2013 und Heuer & Resch, 2018.

zur Untersuchung der Ursachen der Französischen Revolution ist allerdings fachlich valide (Lachenicht, 2016), weshalb der Arbeitsauftrag einer Modifikation bedarf und nicht verworfen werden sollte. Daher dienen die folgenden Analysen nach dem allgemeindidaktischen Kategoriensystem von Maier und Kollegen (2013) der Aufdeckung fachspezifischer Schwierigkeiten.

Maier und Kollegen (2013) unterscheiden sieben Kategorien als Heuristik zur Prüfung potentieller Schwierigkeiten von Aufgaben. Im Folgenden werden die sieben Kategorien kurz beschrieben und geschichtsdidaktisch ausdifferenziert.

5.1 Wissensart

Nach Anderson und Krathwohl (2001) lassen sich Wissensarten in Bezug auf Fakten, Prozeduren, Konzepte und Metakognition unterscheiden. Geschichtsdidaktisch umfasst diese Kategorie das Gesamtkonstrukt des historischen Denkens (Trautwein et al., 2017).

Fachspezifische Fakten sind die konkreten isolierten Begriffe aus Bildungs- und Fachsprache zur Verbalisierung von Zeitverlaufsstrukturen, die hier beispielsweise der Verfassertext enthält (z.B. Ludwig XVI., 1774, 1789, Staatsbankrott, Adel, Unzufriedenheit, Steuer, der dritte Stand). Fachspezifische Prozeduren sind die Methodenkompetenzen, die erforderlich sind, um die Aufgabe erfolgreich zu lösen. Dazu gehört die Dekonstruktion des Verfassertextes unter dem epistemologischen Gesichtspunkt der Ursachenanalyse und die schriftliche Rekonstruktion der im Verfassertext aufgefundenen temporalen und kausalen Zusammenhänge. Fachspezifische Konzepte sind beispielsweise die Klassifikation des historischen Themas als „Französische Revolution“ und das epistemologische Prinzip der Ursachenanalyse. Zu den fachspezifischen Konzepten gehört außerdem die epistemologische Unterscheidung zwischen einem Sachtext und einer Geschichtserzählung (Plausibilitätsprüfung). Zur Förderung der Wissensart der Metakognition, der Moderierung des eigenen Lernprozesses, trägt der Arbeitsauftrag nichts bei.

5.2 Kognitiver Prozess

Der kognitive Prozess lässt sich auf die normative Bezugsgröße der Anforderungsbereiche (AFB) beziehen. Allerdings handelt es sich dabei gerade nicht um unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Anforderungen, sondern um Teiloperationen im Verlauf eines kognitiven Prozesses. Nach Anderson & Krathwohl (2001) steht am Anfang des Prozesses die Reproduktion von Informationen durch Integration von Wissensarten (Erinnerungsleistung). Im vorliegenden Fall muss Faktenwissen (z.B. 1774 Krönung Ludwigs XVI.) mit Prozedurenwissen (Dekonstruktion, Rekonstruktion) und dem Konzeptwissen der Plausibilitätsprüfung integriert werden. Die Aufgabe ist daher im „Anforderungsbereich I“ zu verorten, wie dies im Buch auch richtig

ausgewiesen ist. Es ist allerdings fraglich, ob eine Beantwortung einer der leitenden Fragen des Großkapitels (Ursachen) den Beginn eines kognitiven Prozesses darstellt, oder nicht vielmehr viele Teilschritte der Reproduktion bereits voraussetzt. Aufgaben mit Bezug auf die Ursachen der Französischen Revolution, die den kognitiven Prozess durch die Anforderung von nahem und weitem Transfer bis hin zum Problemlösen fortsetzen würden, sind nicht gegeben, auch nicht auf der abschließenden Wiederholungsseite des Kapitels zur Französischen Revolution.

5.3 Wissensseinheiten

Maier und Kollegen prüfen Aufgaben auf deren Anzahl von Wissensseinheiten. Dies wurde zu Recht als besonders schwierige Kategorie für die Geschichtsdidaktik eingeschätzt (Waldis, 2013, S. 158). In der jetzigen Form lässt sich allenfalls vermuten, dass die Lösung des Arbeitsauftrages den kognitiven Umgang mit weit mehr als dem von Maier und Kollegen definierten Maximum von vier Wissensseinheiten erforderlich macht.

5.4 Offenheit

Die Aufgabe enthält kein Moment der Offenheit, sie ist definiert und konvergent (Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung).

5.5 Lebensweltbezug

Weder die übergeordnete Lernaufgabe (Leitfrage der ADS) noch die Leitfrage des Teilkapitels „Frankreich in der Krise“ enthalten einen Lebensweltbezug. Entsprechend ist ein solcher auch in Bezug auf den untersuchten Arbeitsauftrag 1 („Aufgabe“) des Teilkapitels nicht vorhanden und wird in Bezug auf dessen Erkenntnisziel auch auf den Wiederholungsseiten nicht hergestellt.

5.6 Sprachlogische Komplexität

Diese Kategorie ist ebenfalls schwierig valide zu bearbeiten, da es dazu für die Geschichtsdidaktik noch wenig Forschung gibt (Schrader, 2010). Die Unterscheidung zwischen niedriger, mittlerer und hoher sprachlogischer Komplexität kann daher auch im vorliegenden Falle höchstens eine mögliche Richtung künftigen Forschungsbedarfes andeuten. Die Aufgabe selbst erfordert den Umgang mit der spezifischen Gattung „Verfassertext“, die in der Vergangenheit für die Zielgruppe als kaum verständlich klassifiziert werden konnte (Schrader, 2010). Auch das im ersten Teil des Beitrages angeführte Beispiel spricht für diesen Befund. Die Aufgabenformulierung

an sich ist allerdings gut verständlich, weist aber einen Bruch zwischen den sprachlichen Operationen auf, die eine scheinbar einfache „Zusammenfassung“ erforderlich machen (AFB I), die auf die hoch kondensierte temporale und kausale Argumentation des schon aus epistemologischen Gründen (siehe Abschnitt 4) schwer verständlichen Verfassertextes bezogen werden soll.

5.7 Repräsentationsformen

Maier und Kollegen unterscheiden zwischen einer Repräsentationsform, einer Integration von Repräsentationsformen und der durch die Aufgabenstellung erforderlichen Transformation von Repräsentationsformen. Es gilt: je komplexer die Kombination aus Repräsentationsformen, desto schwieriger die Aufgabe. Im vorliegenden Fall ist die Frage nach den Repräsentationsformen nicht leicht zu beantworten. Auf der Oberflächenstruktur handelt es sich um zwei Repräsentationsformen. Denn die Aufgabe bezieht sich auf einen Verfassertext (VT) und eine dort platzierte Quelle (Q 1), bei der es sich um eine „Karikatur“ handelt. Daher macht das Bezugsmaterial der Aufgabe eine Integration der Repräsentationsform Verfassertext und der Repräsentationsform Karikatur erforderlich. Betrachtet man aber das Potential der Karikatur zur Lösung der Aufgabe, so stellt man fest, dass die Karikatur zu einem Zeitpunkt nach dem 14. Juli 1789 entstanden sein muss, weil sie genau dieses Ereignis thematisiert. Für die Kausalzusammenhänge der Genese der Krise (Vorgeschichte) bietet sie daher keinen Aufschluss, sie illustriert vielmehr bereits die Zäsur und mögliche Folgen (Erster und Zweiter Stand bekommen Angst vor dem Dritten Stand). Damit ist die mediale Repräsentationsform des Verfassertextes ausschlaggebend für die Lösung der Aufgabe. Doch auch damit ist die Frage nach den Repräsentationsformen noch nicht beantwortet. Denn der Verfassertext repräsentiert in sich zwei Repräsentationsformen, nämlich zum einen in der Repräsentation Sachtext und zum anderen in der Repräsentation Geschichtserzählung. Der Sachtext ist fachspezifisch und abstrahiert die Ereignisse im Nominalstil. Die Geschichtserzählung ist nicht fachspezifisch sondern literarisch. Er illustriert durch die Einführung fiktiver historischer Akteure (z.B. „Julie“, „der Weinhändler“, „der Großvater“) die Unzufriedenheit des Dritten Standes und den Einfluss der Aufklärung auf die Begründung dieser Unzufriedenheit, außerdem werden hier auch die Verhältnisse auf dem Land angesprochen. Die Lösung der Aufgabe erfordert ein Wissen um die beiden unterschiedlichen epistemologischen Funktionen dieser Repräsentationsformen. Indem aber in der Aufgabe als mediale Bezugsgröße der Verfassertext („VT“) fungiert, bezieht sich die Aufgabe letztlich auf eine Repräsentationsform, in der Sachtext und Geschichtserzählung in die Repräsentationsform Verfassertext integriert werden. Auch die Bearbeitung bleibt auf der Ebene des „Verfassertextes“, dessen Inhalte in Bezug auf die Ursachen der Krise im Jahr 1789 zusammengefasst werden sollen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei der Lösung des hier untersuchten Arbeitsauftrages vermutlich um eine schwere Aufgabe handelt. Es müssen

mehrere Wissensarten integriert werden (Fakten, Prozeduren, Konzepte). Durch seine Stellung im „Aufgabenpool“ als erster von zehn Arbeitsaufträgen und den Ausweis als Aufgabe im Anforderungsbereich I, wird der Voraussetzungsreichtum der Lösung dieser Aufgabe nicht berücksichtigt. Um den kognitiven Prozess zu initiieren, bedürfte es eines kleinschrittigeren Lösungsweges. Diese Einschätzung wird auch durch die wohl deutlich mehr als vier Wissenseinheiten, die für die Lösung der Aufgabe notwendig wären, unterstützt.

Die Kategorien des allgemeindidaktischen Kategoriensystems weisen offensichtliche Parallelen zu den Kategorien des epistemologischen Kategoriensystems auf. Die Kategorie der Zeit spielt bei der Kategorie der Wissensarten die entscheidende Rolle, die Kategorie der historischen Erklärung als Lernergebnis umfasst die Schritte des kognitiven Prozesses hin zum Lernergebnis „Problemlösen“, und die Kategorie der Anwendungsmöglichkeit der kognitiven Kompetenzen historischen Denkens durch die Aufgabe verweist auf die Kategorie der Wissenseinheiten. Die allgemeindidaktische Kategorie der Offenheit einer Aufgabe lässt sich fachspezifisch sowohl wissenschaftspropädeutisch als auch lebensweltbezogen ausdifferenzieren. Und auch die Repräsentationsformen lassen sich geschichtsdidaktisch in Bezug auf die Gattungen des historischen Materials fachspezifisch definieren (z.B. Historische Erklärung, Geschichtserzählung, Quelle, Darstellung). Was genau in der Geschichtsdidaktik als fachspezifische sprachlogische Komplexität zu definieren sein könnte, bedarf weiterer Forschung, denn es ist anzunehmen, dass das Erfordernis der temporalen und kausalen Zusammenhangserklärung eigene sprachliche Herausforderungen mit sich bringt (Brauch, 2019).

Die als erste von zehn Arbeitsaufträgen zum Teilkapitel „Frankreich in der Krise“ gestellte Aufgabe einer Zusammenfassung einer im Verfasserstext vorgegebenen historischen Erklärung hat sich aus epistemologischen Gründen als defizitär erwiesen, weil die Zeitverlaufsstruktur sowohl der Aufgabenformulierung („Krise im Jahr 1789“) als auch des Verfasserstextes (impliziter Erstreckungszeitraum von ca. 1640 bis zum Frühjahr 1789) zu offen bleiben. Gleichwohl handelt es sich um einen zentralen Arbeitsauftrag zur Lösung der Leitfrage des Unterkapitels „Frankreich in der Krise“ als Teilantwort auf die Fragen des Gesamtkapitels, worunter auch die Frage nach den Ursachen der Revolution fällt. Implizit liegt dieser heuristischen Anlage des Gesamtkapitels die historische Zusammenhangstheorie zugrunde, dass die Ursachen der Krise gleichzeitig die Ursachen der Revolution darstellten.¹² Die mit dem Arbeitsauftrag verbundene Aufgabe verlangt von den Schülerinnen und Schülern, dass sie die komplexe Argumentation des Verfasserstextes „zusammenfassen“, in der die Antwort auf die Leitfrage nach den Ursachen der Krise enthalten ist. Dabei werden wichtige Teil-Operationen der reproduzierenden Erarbeitung dieser Argumentation übersprungen. Denn bevor eine Argumentation zusammengefasst werden kann, müssen deren Teilaspekte („Ursachenforschung“) identifiziert und diese je für sich in ihren zeitlichen und kausalen Zusammenhängen nachvollzogen werden. Eine Einführung

12 So z.B. auch Lachenicht, 2015.

der aufeinanderfolgenden Schritte zur Erarbeitung einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung ließe sich im Sinne eines expliziten Scaffoldings konzipieren und einüben. Im Folgenden wird ein Vorschlag für die Modifikation der Aufgabe mit unterstützenden Scaffolds für die Anbahnung einer Zusammenfassung vorgegebener historischer Erklärungen vorgestellt.

6. Modifikation der Aufgabe

Zunächst wird die mit dem Arbeitsauftrag verbundene Aufgabe auf Basis der Ergebnisse von Abschnitt 4 epistemologisch überarbeitet (6.1). Anschließend wird ein aufgabengesteuerter Lernprozess im Sinne eines Scaffoldings zum schrittweisen Aufbau einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung auf Basis der Ergebnisse von Abschnitt 5 entwickelt (6.2).

6.1 Epistemologische Anpassung der Aufgabe

Zu bearbeiten sind zunächst die Defizite zu Kategorie 1 (Lernergebnis) des epistemologischen Kategoriensystems (Abschnitt 4). In einer fachspezifischen Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung sollte die Autorschaft dieser Erklärung explizit benannt werden, um die Perspektivität der Erklärung zu verdeutlichen. Im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* lassen sich im Unterschied zu anderen Lehrwerken die Verfasser der Verfassertexte auf der Impressumseite vorne im Band recherchieren. Im vorliegenden Fall wird Ursula Fries als Autorin des Teilkapitels „Frankreich in der Krise“ angegeben, so lässt sich dieser epistemologische Defekt leicht beheben. In Bezug auf Kategorie 2 des epistemologischen Kategoriensystems (Zeitverlauf: t_1 bis t_2 in der Vergangenheit) sollte die Leitfrage zwei klare zeitliche Zäsuren in der Vergangenheit aufweisen. Durch die temporale Analyse des Verfassertextes lässt sich auch dieses Defizit beheben. Die Zielzäsur (t_2 in der Vergangenheit) des temporalen Zusammenhangs ist das Jahr 1789 vor Zusammentreten der Generalstände am 5. Mai 1789, womit konventioneller Weise das Narrativ „Französische Revolution (1789–1792)“ einsetzt.¹³ Die Anfangszäsur (t_1 in der Vergangenheit) in Bezug auf den Beginn der Krisenursachen lässt sich mit Hilfe der Zeitleiste der ADS des vorangegangenen Kapitels zum Absolutismus in Frankreich rekonstruieren. Denn Ursula Fries benennt vier Entwicklungen seit Beginn des „Absolutismus“ in Frankreich um 1640, die sie für die Krise Frankreichs im Frühjahr 1789 verantwortlich macht (Fries, 2016, S. 124): erstens, das militärische Engagement Frankreichs in europäischen Kriegen, zweitens, das militärische Engagement Frankreichs im amerikanischen Bürgerkrieg und drittens die Hofhaltung in Versailles, um viertens als letztes und gewichtigstes Argument schließlich die „ungerechte Verteilung der Steuerabgaben“ anzuführen, über deren Verwendung die Stände seit der Durchset-

13 z.B. im dtv Atlas Weltgeschichte Band 2, 2017.

zung des absolutistischen Herrschaftsanspruches nicht mehr durch Mitsprache beteiligt waren. Die dritte Kategorie des epistemologischen Kategoriensystems (Modi des historischen Denkens) ist bereits im ursprünglichen Arbeitsauftrag repräsentiert (Konzept von Ursache und Wirkung) und wird daher beibehalten. Da die Kategorien 4 (Erkenntnisanspruch) und 5 (Kompetenzen historischen Denkens) in der vorliegenden Formulierung der Aufgabe allenfalls implizit enthalten sind, müssen dazu je eigene Scaffolds für die Anbahnung einer Lösung der Aufgabe „Zusammenfassung“ entwickelt werden.

Damit könnte die Leitfrage des Unterkapitels „Frankreich in der Krise“ wie folgt ausformuliert werden:

„Fasse die Ursachen zusammen, mit denen die Verfasserin Ursula Fries (VT) die Entwicklung der Krise in Frankreich vom Beginn des Absolutismus (um 1640) bis zur Eröffnung der Generalstände durch den König (5. Mai 1789) erklärt.“

Die beiden Ursachen, die sich zusammenfassen lassen, sind im Bezugstext bereits als Fazit des ersten Abschnittes unter der Abschnitts-Überschrift „Monarchie“ genannt. Darin wird in Bezug auf das Jahr der Krönung Ludwigs XVI. im Jahr 1774 festgehalten: „Frankreich war hochverschuldet und die Unzufriedenheit mit dem bestehenden System, dem Absolutismus, wuchs.“ Außerdem wird mit diesem Satz der zeitliche Rahmen der Vorgeschichte der Krise – die Entwicklungen während der Realisierung des absolutistischen Machtanspruches der französischen Könige seit 1640 – definiert.

Das bedeutet, dass den Lernenden die gattungsspezifische Herangehensweise der Verfasserin bewusst gemacht werden sollte, die an der Oberfläche betrachtet einer „klassischen“ Argumentation folgt: Nach Erläuterung der Fragestellung (Einleitung nach der Überschrift) wird das Sachurteil des Verfassers dargelegt. Hier besteht das Sachurteil darin, dass Fries die Verschuldung der Staatsfinanzen und die Unzufriedenheit der Bevölkerung als die beiden ausschlaggebenden Ursachen für die Krise im Frühjahr 1789 benennt. Die temporale und kausale (d.h. „historische“) Erklärung der beiden Ursachen führt sie in den daran anschließenden Abschnitten des Verfassertextes bis zum Abschnitt „Eröffnung der Generalstände“ am 5. Mai 1789 aus, ein Datum, das auch hier als Zäsur markiert wird.

Im folgenden Abschnitt wird ein Vorschlag für eine Unterstützung (Scaffolding) für die Erstellung einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung vorgestellt.

6.2 Anbahnung einer „Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung“ durch Scaffolding

Durch ein schrittweises Scaffolding sollen die bleibenden epistemologischen Defizite (Kategorien 4 Erkenntnisanspruch und 5 Kompetenzen historischen Denkens, vgl. Abschnitt 6.1) und Aufgabenschwierigkeiten geschichtsdidaktisch bearbeitet werden.

Schwierigkeiten der Aufgabe in Bezug auf das geschichtsdidaktisch ausdifferenzierte allgemeindidaktische Kategoriensystem bezogen sich auf die zu große Anzahl gleichzeitig zu integrierender Wissensarten (Kategorie 1) und Wissensseinheiten (Kategorie 3).

Im Sinne eines aufbauenden kognitiven Prozesses wären zunächst Prompts zu reiner Reproduktion erforderlich (Fakten aus dem Text erheben) um diese Fakten für die Prozedur einer auf den Verfassertext referierenden, zusammenfassenden historischen Erklärung auszuwerten. Das notwendige prozedurale Wissen bestünde dann im Wissen um die Prozedur „Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung“. Mit der Prozedur der Zusammenfassung eines Verfassertextes ist das rhetorische Zielformat der Aufgabenlösung (Beantwortung der Leitfrage) als eine dem Verfassertext ähnliche Gattung qualifiziert. Damit handelt es sich im Falle des modifizierten Arbeitsauftrages um eine Aufgabe, die sukzessive den kognitiven Prozess der Dekonstruktion und Reproduktion des Textes und anschließend den kognitiven Prozess des nahen Transfers in einer textnahen Zusammenfassung in einer eigenen Narration initiiert.

Die Zusammenfassung der historischen Erklärung vorgegebener Ursachen für eine definierte historische Zäsur (5. Mai 1789) lässt sich als konventionelle kognitive Operation im Rahmen der Kontextualisierung als fachspezifischer rhetorischer Form des Erklärens verorten (Brauch, 2019). Da die Kategorien der Offenheit der Aufgabe und des Lebensweltbezuges historisches Kontextwissen bereits voraussetzen, lassen sich diese beiden Kategorien auf das übergeordnete Erkenntnisziel der Lernaufgabe (Leitfrage) und darauf zielende Aufgabenfokussierungen von Arbeitsaufträgen am Ende der Lernaufgabe beziehen und finden für die hier bearbeitete Aufgabe mit der Zielfunktion des nahen Transfers (textnahe Zusammenfassung in einer eigenen Narration) keine weitere Verwendung. Das Problem der sprachlogischen Komplexität wird hier aus pragmatischen Gründen zunächst ausgeklammert, was bedeutet, dass die sprachliche Struktur des Materialbezuges (Verfassertext) nicht überarbeitet wird. In diesem Zusammenhang wird auch auf ein Scaffolding in Bezug auf die Wissensseinheiten verzichtet.

Voraussetzung für die Arbeit mit dem Scaffolding ist die Arbeit mit einem Zeitverlaufsstrahl (Brauch, 2019). Unter Berücksichtigung dieser Kriterien könnte der modifizierte Arbeitsauftrag wie folgt durch Prompts ergänzt werden (Tab. 1).

Das vorgeschlagene Scaffolding dient zur Erleichterung der Lösung der schwierigen Aufgabe, eine vorgegebene historische Erklärung in eigenen Worten zusammenzufassen. Dabei wird das epistemologische Problem der Geschichtserzählung zunächst zurückgestellt, um die rhetorische Struktur des Sachtextes als historische Erklärung (Argumentation) explizit als vorgegebene Gattung vor Augen zu führen. Diese Gattungsvorgabe ermöglicht eine Reproduktionsleistung in einer ähnlichen Gattung, der Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung. Die Grundidee besteht darin, die Aufmerksamkeit während des Lesens (Dekonstruktion eines Textes) explizit auf die fachspezifische Form einer temporalen und kausalen Er-

<i>Modifizierter Arbeitsauftrag mit Prompts (Scaffolding)</i>	„Fasse die Ursachen zusammen, mit denen die Verfasserin Ursula Fries (VT) die Entwicklung der Krise in Frankreich vom Beginn des Absolutismus (um 1640) bis zur Eröffnung der Generalstände durch den König (5. Mai 1789) erklärt. Beziehe Dich nur auf den Sachtext.“
Prompt 1 1 Wissensart: Fakten Kognitiver Prozess: Reproduktion	Nenne zunächst die beiden Ursachen, die die Autorin im ersten Abschnitt anführt. Schreibe jeweils die Zeilenangabe in Klammer hinter die Begriffe (Nummer der Zeile, in der das Wort steht).
Prompt 2 1 Wissensart: Fakten Kognitiver Prozess: Reproduktion, naher Transfer (Nominalisierung)	Nenne die Fakten, die die Autorin zur Erklärung von Ursache 1 in den weiteren Abschnitten des Verfasserintextes anführt (Zeilenangaben). Markiere auf dem Zeitstrahl die zeitliche Entwicklung von Ursache 1.
Prompt 3 1 Wissensart: Fakten Kognitiver Prozess: Reproduktion, naher Transfer (Nominalisierung)	Nenne die Fakten, die die Autorin zur Erklärung von Ursache 2 in den weiteren Abschnitten des Verfasserintextes anführt (Zeilenangaben). Markiere auf dem Zeitstrahl die zeitliche Entwicklung von Ursache 2.
Prompt 4 2 Wissensarten: Fakten, Prozedur Kognitiver Prozess: Reproduktion, naher Transfer (vorgegebene Zusammenhänge in eigenen Worten wiedergeben, zwischen den Zeilen lesen)	Gib die Erklärung von Ursula Fries in Bezug auf die Bedeutung des Steuersystems für die Verschärfung der Krise seit der Zeit um 1640 wieder.
Prompt 5: Lösung des Arbeitsauftrages	Fasse die historische Erklärung von Ursula Fries für die Entwicklung der Krise Frankreichs von 1640 bis zum 5. Mai 1789 zusammen.

Tab. 1: Scaffolding zum Umgang mit der Gattung Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung durch Prompts

klärung historischer Ursachen zu lenken. Dadurch wird das fachspezifische Sprachmuster explizit und für den nahen Transfer zugänglich gemacht.

Prompt 1 und Prompt 4 bieten jeweils inhaltliche Anhaltspunkte in Bezug auf die Textstruktur. Zu Beginn der Argumentation erfährt man zwei Ursachen, die in der Folge weiter erläutert werden (Prompt 1 bis Prompt 3). Am Ende der Argumentation erklärt die Autorin die Unlösbarkeit der Krise mit dem strukturellen Faktor des Steuersystems, das sich sowohl auf die Staatsverschuldung als auch die Unzufriedenheit der Bevölkerung auswirkt (Prompt 4). Mit Prompt 2 und 3 erfolgt die explizite Sichtbarmachung der Zeitverlaufsstruktur mit Hilfe eines Zeitverlaufsstrahls, die mit den beiden angeführten dynamischen Ursachen (wachsende Staatsverschuldung und

Unzufriedenheit der Bevölkerung) und dem abschließend eingeführten strukturellen Einflußfaktor (Steuersystem) verbunden ist. Die Integration der beiden Wissensarten (Fakten, Prozeduren) wird auf diese Weise sukzessive vorbereitet und die Anzahl der zu kombinierenden Wissenseinheiten dabei schrittweise erhöht.

7. Fazit und Ausblick

Im Beitrag wurde versucht, den spezifischen Arbeitsauftrag einer Zusammenfassung einer im Verfassertext des Geschichtsschulbuches vorgegebenen historischen Erklärung hinsichtlich seines potentiellen Schwierigkeitsgrades zu überprüfen. Die Prüfung erfolgte in zwei Schritten. Erstens durch die Prüfung in Bezug auf die epistemologische Schwierigkeit des Arbeitsauftrages. Schwierigkeiten wurden vor allem in Bezug auf die implizite Perspektivität des Sachtextes im Verfassertext und in Bezug auf die implizit vorausgesetzte Zeitverlaufsstruktur festgestellt. Durch die Angabe der Autorin des Textes im Arbeitsauftrag sowie der Nennung der Zeitverlaufsstruktur (t1 und t2 in der Vergangenheit) wurden diese epistemologischen Aspekte (Autorenschaft, Zeitverlauf) im modifizierten Arbeitsauftrag berücksichtigt. Der zweite Schritt der Schwierigkeitsprüfung erfolgte durch die geschichtsdidaktische Interpretation eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems. Es zeigte sich, dass der Arbeitsauftrag potentiell schwer zu lösen ist, weil er die Integration mehrerer Wissensarten und die Kombination von deutlich mehr als vier Wissenseinheiten erforderlich macht. Mit dem Ziel des Trainings der fachspezifischen Schreibhandlung einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung wurde abschließend ein Scaffolding zur schrittweisen Erarbeitung der Aufgabenlösung (Tab. 1) vorgeschlagen. Die Einübung dieser Art der Methodenkompetenzen der De-Konstruktion mit dem Ziel der Re-Konstruktion erfüllt die Funktion der Vorbereitung komplexerer historischer Denkopoperationen im Bereich der Reflexion.

Vor allem die sprachliche Unterstützung durch Gliederungsmodelle, Satzanfänge und Vokabular könnten zukünftig zusätzlich dazu beitragen, die komplexe Aufgabe der Zusammenfassung vorgegebener historischer Erklärungen zu erleichtern, um durch allmähliche Routinisierung den Unterricht zeitlich zu Gunsten der Reflexionsaufgaben zu entlasten.

Literatur

Internet-Adressen

Bildungsportal des Landes NRW (2018). *Internetseite zu Kompetenzteams NRW*. Verfügbar unter: [http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/\[2.10.2018\]](http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/[2.10.2018]).

KMK. (2005). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 10.2.2005. Verfügbar unter: <https://>

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf [2.10.2018].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen (2015). *Geschichte. Übersicht über die Operatoren*. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3946> [2.10.2018].

Ruhr-Universität-Bochum (2018). Internetseite zum Alfried-Krupp- Schülerlabor. Verfügbar unter: <http://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/index.html.de> [2.10.2018].

Geschichtsschulbücher und Auszüge aus Geschichtsschulbüchern

Fries, U. (2009). Auszug: Kapitel Französische Revolution. In M. Sauer (Hrsg.), *Geschichte und Geschehen 2* (Lehrwerk NRW, GYM) (S. 170–171). Stuttgart: Klett.

Fries, U. (2016). Auszug: Kapitel Französische Revolution. In M. Sauer (Hrsg.), *Geschichte und Geschehen 2* (Lehrwerk NRW, GYM) (S. 127). Stuttgart: Klett.

Sekundärliteratur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Pearson Education Group.

Aspelmeier, J., Brauch, N., Guse, M. & Schönberg, M. (2017). Impulsreferat zur Fortbildung „Sprachsensibler Geschichtsunterricht I“. Powerpointpräsentation. In J. Aspelmeier et al., *Richtig lesen im Geschichtsunterricht. Sprachsensibler Geschichtsunterricht I: Rezeptionsprozesse im historischen Lernen*. Arnsberg/Bochum.

Aspelmeier, J., Elsner, A., Fleddermann-Meyer, Chr., Guse, K.-M., Riechmann, W., Schlecking, K. & Viermann, V. (2017). *Richtig lesen im Geschichtsunterricht. Sprachsensibler Geschichtsunterricht I: Rezeptionsprozesse im historischen Lernen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Lehrerfortbildungen im Fach Geschichte der Kompetenzteams NRW der Bezirksregierung Arnsberg.

Bramann, Ch. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? In Ch. Bramann, Ch. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–215). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bramann, Ch., Kühberger, Ch. & Bernhard, R. (Hrsg.) (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Brauch, N. (2019). Vom Umgang mit der Zeit im historischen Erzählen. Auf dem Weg zu Übungsaufgaben. In W. Schreiber, B. Ziegler & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 186–193). Münster: Waxmann.

Günther-Arndt, H. (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 24–50). Berlin: Cornelsen.

Handro, S. (2018). Historische Erkenntnisverfahren. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik* (S. 24–44). Berlin: Cornelsen.

- Heuer, Chr. & Resch, M. (2018). Aufgabenkultur und Aufgabenformate. *geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 11, 5–24.
- Kühberger, Chr. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Lachenicht, S. (2016). *Die Französische Revolution*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maier, U., Bohl, Th., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, Th. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pandel, H.-J. (2013/2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Bad Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Schrader, V. (2010). *Geschichte als narrative Konstruktion. Eine funktional-linguistische Analyse von Darstellungstexten in Geschichtsschulbüchern*. Berlin: LIT.
- Seixas, P. (2016). Narrative Interpretation in History (and Life). In H. Thünemann, J. Elvert, Ch. Gundermann & W. Hasberg (Hrsg.), *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen (= Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 3)*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hame, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HITCH)*. Münster: Waxmann.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht*. 2. neu bearbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte. In M. Kleinknecht, Th. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 145–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2014). Historische Kompetenzen. Diagnose und Bewertung. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik* (S. 214–227). Berlin: Cornelsen.

Autorinnen und Autoren

HEINRICH AMMERER, MMag. Dr., ist Dozent für Geschichts- und Politikdidaktik an der Paris-Lordon-Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen gegenwärtig im Bereich der Psychologie historischer Vorstellungen sowie der Pragmatik des kompetenzorientierten historischen und politischen Lernens.

ROLAND BERNHARD, Mag. Dr., ist Visiting Research Fellow an der Universität Oxford und Lehrbeauftragter im Bereich Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Praxis der empirischen Geschichtsdidaktik, der Lehrerbildungsforschung und der Schulbuchforschung.

CHRISTOPH BRAMANN, Mag., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Historischen Institut (Geschichtsdidaktik) der Universität Bochum und Lehrbeauftragter für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulbuch- und Aufgabenforschung sowie der empirischen Geschichtsdidaktik.

NICOLA BRAUCH, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Geschichtsdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Geschichtstheorie und der empirischen Unterrichtsforschung, unter anderem unter Berücksichtigung der Bedeutung von Sprache und Sprachhandlungen im Fach Geschichte.

ULF BREFELD, Prof. Dr., hat die Professur für Maschinelles Lernen am Institut für Wirtschaftsinformatik an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich statistisches maschinelles Lernen, künstliche Intelligenz und Data-Mining.

WOLFGANG BUCHBERGER, Prof. Mag., ist Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und Leiter des „Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen“ (BZGL). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Theorie und Didaktik der Geschichte und der Politischen Bildung, vor allem der Pragmatik des Unterrichts und quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden der Fachdidaktiken.

CHRISTIAN HEUER, Dr. phil., Lehrer und derzeit Post-Doc im Forschungskolleg EKoL (Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich der Geschichtsdidaktik (Theorie, Empirie und Pragmatik).

CHRISTOPH KÜHBERGER, Univ.-Prof. Dr. habil., ist Universitätsprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Didaktik der Geschichte, insbesondere in der empirischen Geschichtsdidaktik sowie der Pragmatik der historisch-politischen Bildung.

WALTRAUD SCHREIBER, Univ.-Prof. Dr. habil., ist Universitätsprofessorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Didaktik der Geschichte, der empirischen Geschichtsdidaktik sowie der Pragmatik des Geschichtsunterrichts und der Museums- und Gedenkstättenarbeit.

HOLGER THÜNEMANN, Univ.-Prof. Dr., ist Universitätsprofessor für Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung, der empirischen Lehr-Lernforschung sowie im Bereich der Geschichtskultur.

ULRICH TRAUTWEIN, Prof. Dr. habil., ist Universitätsprofessor für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen. Bereich von Educational Effectiveness Seine Forschungsschwerpunkte liegen im, Unterrichtsqualität sowie Entwicklung und Effekte von Motivation und Persönlichkeit in unterschiedlichen Lernsettings.

WOLFGANG WAGNER, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsqualität, Kompetenzmessung und Educational Effectiveness.