



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs
für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

verfasst von / submitted by

Mag.^a Bettina Paireder

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 092 312

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Geschichte

Betreut von / Supervisor:

ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Meinen Eltern

VORWORT

Diese Dissertation entstand im Anschluss an meine langjährige theoretische und praktische Beschäftigung mit den Themen Schulbuchentwicklung und Kompetenzorientierung. Als Wissenschaftlerin, Lehrerin und Schulbuchautorin war es eine logische Folge, dass ich mich Fragestellungen, die meinen beruflichen Alltag begleiten, theoriegeleitet und forschungsbasiert widme und Antworten zu Diskussionspunkten aus der Wissenschaft, die mich beschäftigen, suche. Viele Gespräche mit meiner treuen Kollegin Jutta Hofer gehen dieser Arbeit voraus, Schlussfolgerungen daraus haben sicherlich auf die eine oder andere Weise meine Überlegungen beeinflusst. Für all diese Inspirationen möchte ich ihr herzlich danken.

Besonderen Dank möchte ich meinem Dissertationsbetreuer Alois Ecker aussprechen, der mich in jeder erdenklichen Weise unterstützt hat, mir Freiräume ließ, wo ich sie brauchte, und mir Hilfestellungen gab, wo ich sie benötigte. Viele seiner Hinweise haben dazu beigetragen, manche Aspekte nochmals zu hinterfragen, Strukturen zu überdenken, Gedanken zu Ende zu führen und Begrifflichkeiten zu schärfen. Ebenso bin ich Thomas Hellmuth zu Dank verpflichtet, der meinen Arbeitsprozess mit Interesse begleitet und durch regelmäßige Zwischenfragen vorangetrieben hat.

Der Beginn meiner tatsächlichen Schreiarbeit fällt zusammen mit meinem Forschungsaufenthalt am Georg Eckert Institut – Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig im Sommer 2014. Ich erhielt beste Unterstützung von den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der Bibliothek sowie von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Instituts, besonders von Felicitas Magilchrist und Maren Tribukait. Danke für all die wertvollen Tipps zu Literatur und Forschungsdesign!

Meinem Schwager Gerald Spachinger möchte ich meinen aufrichtigen Dank aussprechen für seine große Hilfsbereitschaft in Bezug auf statistische Datenauswertung und Erstellung der korrekten Berechnungsformeln sowie seinen stets prompten Support bei jeglichen technischen Fragen, die mich während des Verfassens dieser Dissertation beschäftigten.

Ebenso danke ich Martin Veitsberger für all seine hilfreichen Tipps, seine Unterstützung zu jeder Tages- und Nachtzeit und für die intensiven Korrekturarbeiten kurz vor Fertigstellung der Arbeit.

Herzlichen Dank an meine lieben Freundinnen Susanne Veitsberger und Julia Müller, die mir während jeder Phase der Arbeit an dieser Dissertation immer mit der richtigen Art an Motivation zur Seite gestanden sind, ganz besonders aber für ihre großartige Unterstützung während der Endfertigung der Arbeit hinsichtlich Lektorat und Korrektorat.

Meine geschätzte Kollegin Hanna-Maria Suschnig und mein geschätzter Kollege Klaus Edel haben mir vor allem in den letzten Monaten den Rücken freigehalten und mit großem Verständnis reagiert, wenn ich doch manche Stunden mit der Arbeit an der Dissertation beschäftigt war. Vielen Dank dafür und auch für all die bestärkenden Gespräche, die wir geführt haben.

Nicht zuletzt möchte ich mich aufrichtig und ganz besonders herzlich bei meiner Familie, meinen Eltern, meinen Geschwistern, meinen Nichten und Neffen sowie bei meinen Freundinnen und Freunden bedanken, die allergrößtes Verständnis dafür aufbrachten, dass ich in den letzten Jahren, vor allem in den vergangenen Monaten sehr wenig Zeit für sie hatte. Auch wenn ich mich zurückzog, wenn ich während Schreibklausuren wenig kommunikativ war, wenn ich zu selten für soziale Ereignisse zur Verfügung stand – sie haben mich nie vergessen, sind immer wieder auf mich zugekommen, haben nachgefragt und haben mich motiviert. Ohne diese große moralische Unterstützung hätte ich diese Arbeit wohl nicht planmäßig zu einem Abschluss gebracht.

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern, denen meine Aus- und Weiterbildung stets wichtig war, denen ich meine Fähigkeit zu zielgerichtetem Arbeiten und mein Interesse für Geschichte, Kultur und bildungspolitische Fragen schulde, die mir immer zur Seite standen und stehen, egal welche Entscheidungen ich auch treffe und welche Ziele ich verfolge. Ich danke euch dafür von Herzen.

Bettina Paireder

Wien, Juni 2017

INHALT

1	<u>EINLEITUNG</u>	8
2	<u>DAS SCHULGESCHICHTSBUCH: FORSCHUNGSGEGENSTAND DER GESCHICHTSDIDAKTIK</u>	13
2.1	BEGRIFFSABGRENZUNG	13
2.1.1	Das Schulbuch	13
2.1.2	Das gedruckte und das digitale Schulbuch.....	17
2.1.3	Das Schulgeschichtsbuch	19
2.2	DIE BEDEUTUNG DES SCHULBUCHS	26
2.2.1	Schulbuchstudien von Bodo von Borries.....	28
2.2.2	Die Delphi Studie der Cornelsen Stiftung.....	29
2.2.3	Das Schulbuch im „Guten Geschichtsunterricht“ nach Peter Gautschi	29
2.2.4	Funktionale Aspekte zur Bedeutung des Schulbuchs.....	32
2.3	FORSCHUNGSGEGENSTAND SCHULGESCHICHTSBUCH	38
2.3.1	Typologien der Schulbuchforschung.....	39
2.3.2	Die fachdidaktische Schulbuchforschung.....	41
2.3.3	Schulbuchforschung in Österreich	43
2.4	FAZIT HINSICHTLICH DER FORSCHUNGSFRAGE	44
3	<u>„KOMPETENZ“: AUSEINANDERSETZUNG MIT EINEM BEGRIFF</u>	46
3.1	BEGRIFFSABGRENZUNG HINSICHTLICH UNTERSCHIEDLICHER BEDEUTUNGSFELDER	46
3.1.1	Recht und Befugnis: die Ursprünge des Kompetenzbegriffs (ab dem 16. Jh.)	46
3.1.2	Alltagssprache: Der Kompetenzbegriff im alltäglichen Gebrauch (ab dem 19. Jh.)	47
3.1.3	Bildungstheorie: Kompetenzbegriff als Alternative zum humboldtschen Bildungsbegriff (ab den 1950er-Jahren).....	48
3.1.4	Verknüpfung der drei Bedeutungsfelder	50
3.2	EIN BEGRIFF WIRD ZU EINEM GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN THEMA	51
3.2.1	Von der Humankapitaltheorie zum lebenslangen Lernen in einer Wissensgesellschaft	52
3.2.2	Vom Behaviorismus zum kompetenzorientierten Unterricht.....	53
3.2.3	Von Noam Chomsky zum GERS und die Umsetzung im Fremdsprachenunterricht.....	56
3.2.4	Vom Kompetenzbegriff der OECD zu internationalen Vergleichstestungen.....	58
3.3	KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK	61
3.4	AUSGEWÄHLTE DISKUSSIONSPUNKTE RUND UM DEN KOMPETENZBEGRIFF	63
3.4.1	Kompetenzen und Qualifikationen	63
3.4.2	Kompetenz und Wissen	66
3.4.3	Kompetenz und Performanz	71

3.5	FAZIT HINSICHTLICH DER FORSCHUNGSFRAGE	72
3.5.1	Aus Schulgeschichtsbüchern werden „kompetenzorientierte Schulgeschichtsbücher“ – eine kritische Bestandaufnahme.....	74
4	<u>HISTORISCHE FACHKOMPETENZEN: VON TEILKOMPETENZEN ZU KOMPETENZKATEGORIEN</u>	76
4.1	THEORIEMODELLE DES DEUTSCHSPRACHIGEN RAUMS	78
4.1.1	Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein	78
4.1.2	Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“ von Peter Gautschi.....	81
4.1.3	Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel	83
4.1.4	Kompetenzmodell des VGD	86
4.2	KOMPETENZMODELL IM ÖSTERREICHISCHEN LEHRPLAN	88
4.3	KOMPETENZMODELLE IN DEN LEHRPLÄNEN DEUTSCHER BUNDESLÄNDER	91
4.3.1	Lehrplan von Brandenburg.....	93
4.3.2	Lehrplan von Berlin	95
4.3.3	Hessen	96
4.3.4	Sachsen-Anhalt.....	99
4.4	KOMPETENZMODELLE AUS NICHTDEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN	101
4.4.1	Belgien.....	101
4.4.2	Niederlande.....	106
4.4.3	USA.....	107
4.5	BILDUNG VON KOMPETENZKATEGORIEN	108
4.5.1	Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“	110
4.5.2	Kategorie „Begriffe und Theorien“	112
4.5.3	Kategorie „Fragen und Hypothesen“	114
4.5.4	Kategorie „Gattungen und Methoden“	115
4.5.5	Kategorie „Interpretation und Bewertung“	116
4.5.6	Kategorie „Narration und Kontextualisierung“	117
4.5.7	Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“	118
4.6	FAZIT HINSICHTLICH DER FORSCHUNGSFRAGE	119
5	<u>SCHULBUCHSTUDIE: FORSCHUNGSDESIGN</u>	121
5.1	PROBLEMSTELLUNG	122
5.1.1	THESE 1	122
5.1.2	THESE 2	123
5.1.3	THESE 3	125

5.2	ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS	126
	5.2.1 Forschungsmethode.....	128
5.3	DEFINIEREN DES SAMPLES	132
5.4	ANALYSEINSTRUMENTE	134
	5.4.1 Formular für die Schulbuchprofile	134
	5.4.2 Kodierleitfaden.....	135
6	SCHULBUCHSTUDIE: SCHULBUCHPROFILE	149
7	SCHULBUCHSTUDIE: DATENERHEBUNG	161
7.1	ERKLÄRUNGEN ZUM ANALYSERASTER	161
7.2	VORGEHENSWEISE ZUR EINSCHÄTZUNG DES MATERIALS	163
	7.2.1 Vorgehensweise im Grauzonenbereich	165
7.3	ERKLÄRUNG DER DATENERHEBUNG ANHAND EINES BEISPIELS	167
	7.3.1 Erläuterung zur Datenerhebung anhand einer Beispielseite	168
	7.3.2 Erläuterungen zum Analyseraster anhand einer Beispielseite.....	171
	7.3.3 Erläuterungen zur Datenauswertung anhand einer Beispielseite.....	174
8	SCHULBUCHSTUDIE: AUSWERTUNG DER ANALYSEERGEBNISSE IN BEZUG AUF DIE EINZELNEN SCHULBUCHREIHEN	176
8.1	SCHULBUCHREIHE 01 „BAUSTEINE“	178
	8.1.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	178
	8.1.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	180
	8.1.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	184
	8.1.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 01	188
8.2	SCHULBUCHREIHE 02 „ZEITBILDER“	190
	8.2.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	190
	8.2.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	191
	8.2.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	193
	8.2.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 02	196
8.3	SCHULBUCHREIHE 03 „EINST UND HEUTE. CHRONOLOGISCH“	198
	8.3.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	198
	8.3.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	199
	8.3.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	204
	8.3.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 03	207
8.4	SCHULBUCHREIHE 04 „GENIAL! GESCHICHTE“	209
	8.4.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	209

8.4.2	Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	212
8.4.3	Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	214
8.4.4	Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 04	218
8.5	SCHULBUCHREIHE 05 „GESCHICHTE FÜR ALLE“	219
8.6	SCHULBUCHREIHE 06 „GESCHICHTE LIVE“	220
8.6.1	Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	220
8.6.2	Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	220
8.6.3	Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	223
8.6.4	Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 06	227
8.7	SCHULBUCHREIHE 07 „GESCHICHTE SCHREIBEN“	228
8.7.1	Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	228
8.7.2	Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	228
8.7.3	Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	231
8.7.4	Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 07	234
8.8	SCHULBUCHREIHE 08 „MEHRFACH“	235
8.8.1	Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	235
8.8.2	Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	237
8.8.3	Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	241
8.8.4	Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 08	246
8.9	SCHULBUCHREIHE 09 „NETZWERK GESCHICHTE@POLITIK“	247
8.9.1	Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	247
8.9.2	Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	249
8.9.3	Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	253
8.9.4	Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 09	258
8.10	SCHULBUCHREIHE 10 „DURCH DIE VERGANGENHEIT ZUR GEGENWART“	259
8.11	SCHULBUCHREIHE 11 „ZEITENBLICKE“	260
8.11.1	Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	260
8.11.2	Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	260
8.11.3	Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	263
8.11.4	Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 11	266
8.12	SCHULBUCHREIHE 12 „ZEITFENSTER DUO“	268
8.12.1	Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts.....	268
8.12.2	Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse.....	268
8.12.3	Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	271
8.12.4	Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 12	275
8.13	GESAMTDARSTELLUNG DER DATENAUSWERTUNG	276

9	<u>FORSCHUNGSERGEBNISSE</u>	281
9.1	ANALYSE UND INTERPRETATION DER SCHULBUCHSTUDIE HINSICHTLICH THESE 1	281
9.1.1	Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“	283
9.1.2	Kategorie „Begriffe und Theorien“	287
9.1.3	Kategorie „Fragen und Hypothesen“	291
9.1.4	Kategorie „Gattungen und Methoden“	299
9.1.5	Kategorie „Interpretation und Bewertung“	302
9.1.6	Kategorie „Narration und Kontextualisierung“	307
9.1.7	Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“	313
9.1.8	Résumé zu These 1.....	316
9.2	ANALYSE UND INTERPRETATION DER SCHULBUCHSTUDIE HINSICHTLICH THESE 2	319
9.2.1	Résumé zu These 2.....	320
9.3	ANALYSE UND INTERPRETATION DER SCHULBUCHSTUDIE HINSICHTLICH THESE 3	325
9.3.1	Résumé zu These 3.....	326
9.4	ZUSAMMENFASSUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE	331
10	<u>RÉSUMÉ UND PERSPEKTIVEN: SCHULGESCHICHTSBÜCHER ALS LERNMEDIEN FÜR DEN KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHT</u>	335
11	<u>LITERATUR</u>	343
11.1	SCHULBÜCHER, ARBEITSHEFTE UND LEHRER/INNENBEGLEITHEFTE DER SCHULBUCHSTUDIE	358
12	<u>VERZEICHNISSE</u>	361
12.1	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	361
12.2	TABELLENVERZEICHNIS	363
12.3	GRAFIKVERZEICHNIS	364
13	<u>ANHANG</u>	366
13.1	SCHULBUCHLISTE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG (2015/16)	366
13.2	ANALYSERASTER ZUR DATENERHEBUNG	367
13.3	ANZAHL DER UNTERSUCHTEN SCHULBUCHSEITEN PRO SCHULBUCHREIHE	380
14	<u>ABSTRACT</u>	381
14.1	ABSTRACT DEUTSCH	381
14.2	ABSTRACT ENGLISCH	382

1 EINLEITUNG

„Ein gutes Schulbuch ist gleichzeitig eine ‚Landkarte‘ für das Begehen des Lerngeländes“¹ – so lautet das Bekenntnis zu Schulbüchern von Johann Amos Comenius (1592–1670), den manch einer als Begründer der modernen Schulbuchtheorie annimmt. Doch was ist ein gutes Schulbuch, insbesondere ein gutes Schulgeschichtsbuch?

In den letzten zehn bis zwanzig Jahren hat ein Paradigmenwechsel im schulischen Unterricht, so auch im Geschichtsunterricht stattgefunden: Nicht mehr die Lehrperson dominiert das Unterrichtsgeschehen, Frontalunterricht wird begrenzt und gezielt eingesetzt, prozessorientierter Unterricht geht auf die sozialen und kommunikativen Strukturen im Klassenzimmer ein und fördert dadurch den Lernprozess, das Internet bringt eine Reihe an neuen Möglichkeiten in die Schule, die Lehrstoffzentriertheit wird zugunsten der Förderung von Kompetenzen reduziert, konzeptionelles Lernen tritt in den Vordergrund. Die Schülerinnen/Schüler sollen ein Gefühl für Geschichtskultur bekommen und ein eigenständiges Geschichtsbewusstsein entwickeln. Bei all diesen verschiedenen Formen, neuen Ansätzen und veränderten Zielbestimmungen des Geschichtsunterrichts ist das Schulgeschichtsbuch Teil des Unterrichtsgeschehens, was die Fragen aufwirft, inwieweit Schulbücher Konzepte der Geschichtsdidaktik transportieren und inwieweit sich die Schulgeschichtsbücher synchron zu den Unterrichtsmethoden und -modellen verändern. Wurde die Landkarte neu gestaltet – um in dem Bild von Johann Amos Comenius zu bleiben – und dem aktuellen Stand der Geschichtsdidaktik entsprechend adaptiert?

Schulbuchforschung ist ein breites Feld der geschichtsdidaktischen Wissenschaft. Es gibt unzählige Studien zu Schulbuchinhalten, zu transportierten Narrativen, zu bestimmten inhaltlichen Aspekten. Vergleichsanalysen, Inhaltsanalysen, kategoriale Schulbuchanalysen dominieren dabei die Forschungsmethoden, Schulbuchraster bieten die Grundlage für Gesamtanalysen zur Einschätzung einzelner Schulbücher. Dünn gesät sind hingegen relevante Studien zur Wirkungsforschung und zur Bedeutung des Schulbuchs.

¹ Das Zitat stammt aus den 12 Regeln zur Schulbuchgestaltung von Johann Amos Comenius (zit. nach Nezel, 1996, S. 63).

So ist kaum bekannt, wie oft oder wofür Schulbücher im Klassenzimmer verwendet werden und welchen Beitrag sie tatsächlich im Lernprozess leisten. Vergebens sucht man auch nach Studien, die das didaktische Konzept eines Schulbuchs untersuchen. Der Mehrwert einer solchen Untersuchung für Wissenschaft und Praxis ist evident: Zum einen zeigen diesbezügliche Überprüfungen, ob die in der Wissenschaft diskutierten und propagierten didaktischen Konzepte in den Klassenzimmern ankommen und welche Folgeforschungen notwendig sind, um Theorien und Modelle zu entwickeln, die den Geschichtsunterricht zu einem sinnbildenden Fachunterricht machen, der Schulbildung mit dem Leben außerhalb der Schule verknüpft. Zum anderen liefern derartige Studien Hinweise für die Unterrichtenden, wie sie ihr Schulbuch im Unterrichtsprozess zielgerichtet einsetzen zu können. Natürlich kann und soll der aus dieser Dissertation entstehende Forschungsbericht auch Anlass geben, die Schulgeschichtsbuchdidaktik zielgerichtet und theoriegeleitet weiterzuentwickeln.

Im Zentrum des Forschungsvorhabens steht der Begriff „Kompetenzorientierung“, der seit den 2000er-Jahren die Debatte in der Geschichtsdidaktik prägt und erst in jüngster Zeit zugunsten anderer aktueller Fragestellungen wieder etwas in den Hintergrund tritt. In den Schulen ist das Thema präsenter denn je: Seit 2008 sind historische (und politisch bildende) Kompetenzen im Lehrplan der Sekundarstufe I verankert, seit dem Schuljahr 2014/15 wird die kompetenzorientierte Reifeprüfung flächendeckend durchgeführt, seit 2016 sind die historischen (und politisch bildenden) Kompetenzen im Lehrplan der Sekundarstufe II integriert, außerdem wurden sie 2016 in Form von neuen Lehrplänen für die Sekundarstufe I nochmals verstärkt und weiter ausdifferenziert. Das scheint der ideale Zeitpunkt, um zu evaluieren, wie Kompetenzorientierung in Schulgeschichtsbüchern abgebildet ist.

Die vorliegende Dissertation wird den Fragen nachgehen,

- ob Schulgeschichtsbücher aus dem Zeitraum 2008 bis 2016 als kompetenzorientierte und kompetenzfördernde Lernmaterialien eingestuft werden können,
- in welchen Bereichen und in welcher Weise sie die Entwicklung historischer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern fördern und
- welchen Beitrag sie folglich für die Entwicklung und Förderung von historischen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern leisten können.

Um diese Forschungsfragen einer Beantwortung zuzuführen, müssen zwei Fragen vorausgeschickt werden, die das Forschungsvorhaben maßgeblich beeinflussen:

1. Welches der in der Wissenschaft diskutierten und der in den Lehrplänen implementierten Kompetenzmodelle wird für die Untersuchung herangezogen?
2. Welche Methode eignet sich, um ein bestimmtes didaktisches Konzept in einem Schulbuch zu überprüfen?

Um die erste der beiden Grundsatzfragen zu klären, findet sich in der vorliegenden Arbeit eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, die dazu führt, Kompetenzorientierung und historische Fachkompetenzen in ihrer Gesamtheit zu begreifen. Durch induktives Verfahren wird eine Vielzahl an historischen Fachkompetenzen einer Systematisierung zugeführt, die in Kompetenzkategorien mündet. Dieses Kompetenzkategoriensystem bildet einerseits die Grundlage für die Schulbuchanalyse, die den empirischen Teil dieser Dissertation abdeckt, andererseits kann diese Einteilung dem Schulstreit zwischen den einzelnen Theoriemodellen der Kompetenzorientierung entgegenwirken und den Kompetenzbegriff mit aktuellen Fragen der Geschichtsdidaktik derart verknüpfen, dass eine fundierte Basis für die Beschäftigung mit historischen Fachkompetenzen geschaffen wird.

Um die zweite Grundsatzfrage zu klären, sind verschiedene Schulbuchstudien gesichtet und auf Eignung hinsichtlich einer Übertragung auf das vorliegende Forschungsvorhaben geprüft worden mit der Erkenntnis, dass keines der in der Schulgeschichtsbuchforschung existierenden Analyseraster für den Nachweis eines geschichtsdidaktischen Schulbuchkonzepts geeignet ist und dass daher ein neues Forschungsinstrument entwickelt werden muss mit dem Ziel ein Messinstrument zu schaffen, das Modellfunktion für Folgestudien oder Parallelstudien im Bereich der geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung haben kann.

Diese Herangehensweise bildet die Basis der vorliegenden Dissertation und bündelt – gemeinsam mit den Ergebnissen der Schulbuchstudie – den Innovationsgehalt dieser Forschungsarbeit. Die Dissertation soll einen Beitrag dazu leisten, die Forschungslücke in den Bereichen Schulgeschichtsbuchdidaktik und Umsetzung des kompetenzorientierten Ansatzes der Geschichtsdidaktik in Schulgeschichtsbüchern ein Stück weit zu schließen.

Der erste Teil (Kapitel 2) der Dissertation befasst sich mit dem Schulgeschichtsbuch als Forschungsgegenstand. Ausgehend von der Prämisse, dass Schulbücher fachdidaktische Konzepte transportieren, werden sie in den Fokus der wissenschaftlichen Untersuchung gerückt. Relevante wissenschaftliche Überlegungen werden zusammengefasst und hinsichtlich der Forschungsfrage diskutiert, Forschungsdesiderate werden aufgezeigt sowie aktuelle Entwicklungen im Bereich der Schulgeschichtsbuchforschung angesprochen. Das Schulgeschichtsbuch wird in seiner Rolle im Geschichtsunterricht beschrieben, dabei wird es vorrangig als Lernmedium für die Schülerinnen/Schüler gesehen. Geschichtsunterricht wird in dieser Dissertation dem prozessorientierten Ansatz (Ecker, 2015) folgend verstanden, das Schulgeschichtsbuch gliedert sich als Kommunikationsmittel in den zirkulären Ablauf von Unterricht ein.

Der zweite Teil (Kapitel 3) widmet sich der Entwicklung und der Schärfung des Kompetenzbegriffs. Hierfür werden zunächst historische und sprachliche Herleitungen präsentiert, es wird gesellschaftspolitischen Fragestellungen nachgegangen und „Kompetenz“ wird als bildungstheoretischer Begriff analysiert. Anschließend wird Kompetenzorientierung in den Fokus der Geschichtsdidaktik gerückt und entlang kontrovers diskutierter Aspekte beleuchtet. Besondere Berücksichtigung erfährt die Einbettung der historischen Fachkompetenzen in ein geschichtsdidaktisches Gesamtlernmodell, wodurch ersichtlich wird, dass Kompetenzorientierung nicht für sich alleine stehen kann und nur in Verknüpfung mit anderen geschichtsdidaktischen Zugängen und Modellen sein Ziel, Schülerinnen und Schüler zu historischem Denken zu führen und Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, erreichen kann. Dies ist eine der Grundannahmen, die dieser Dissertation zugrunde liegt.

Der dritte Teil (Kapitel 4) stellt die historischen Fachkompetenzen verschiedener Kompetenzmodelle ins Zentrum mit dem Ziel ein übergeordnetes Kategoriensystem zu schaffen, das es erlaubt, die Vielzahl an historischen Fachkompetenzen zu systematisieren und auf diese Weise scheinbar konkurrierende Kompetenzmodelle der Geschichte trotz ihrer Einzigartigkeit miteinander in Dialog treten zu lassen. Denn eines haben die verschiedenen Kompetenzmodelle jedenfalls gemeinsam: Sie definieren Kompetenzen, die Menschen brauchen, um sich in einer historisch gewachsenen Welt umgeben von Geschichtskultur zurechtzufinden und die Zukunft dieser Welt mitzugestalten.

Der vierte Teil (Kapitel 5, 6, 7) der Dissertation widmet sich dem empirischen Teil der Schulbuchstudie. Das Forschungsdesign wird auf Basis wissenschaftlicher Gütekriterien zusammengestellt. Im Zentrum der Forschungsmethode steht die kategoriengeleitete Textanalyse nach Philipp Mayring (2010). Es werden die methodischen Grundlagen besprochen, das Analyseinstrumentarium entwickelt, der Kodierleitfaden für die Schulbuchanalyse definiert und das Sample an Schulgeschichtsbüchern vorgestellt. Anschließend folgt die Beschreibung des Analyseverfahrens. Beispiele gewähren Einblick in den Ablauf der Datenerhebung und legen die wissenschaftlichen Vorgehensweisen offen. Im Zuge der Datenauswertung wurde eine neue Berechnungseinheit, der Kompetenzmesswert (KMW), geschaffen. Der KMW wurde mit dem Ziel entwickelt, das didaktische Konzept von Schulgeschichtsbüchern vergleichbar zu machen und eine Häufigkeitseinschätzung zu ermöglichen. Die Analyse erfolgt entlang einer mixed method: die kategoriengeleitete Datenerfassung wird mit einer deskriptiv-diskursiven Vorgehensweise zur Ermittlung des Schulbuchkonzepts verknüpft, sodass ein hohes Maß an wissenschaftlicher Validität gewährleistet ist.

Der fünfte Teil (Kapitel 8 und 9) präsentiert und interpretiert die Forschungsergebnisse der Schulbuchanalyse in zwei Schritten: Zuerst werden die untersuchten Schulbuchreihen hinsichtlich ihres geschichtsdidaktischen Konzepts analysiert und in Bezug auf Kompetenzorientierung und Kompetenzförderung eingeschätzt. Danach erfolgt die Datenauswertung bezogen auf das gesamte Sample entlang der zu überprüfenden Thesen. Diese beiden Teile werden schließlich in der Beantwortung der Forschungsfragen zusammengeführt.

Der letzte Teil (Kapitel 10) fasst die Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Dissertation zusammen und unterstreicht die wissenschaftliche Relevanz der Arbeit. Ein Ausblick auf weiterführende Forschungsziele und auf Möglichkeiten der Integration der Forschungsergebnisse in die wissenschaftliche und schulische Praxis werden angeboten.

„So wird deine Schule ein guter Tummelplatz des Geistes sein.“ (Comenius & Bötticher, 1888, S. 187) – um die Einleitung auch mit Johann Amon Comenius zu schließen: In diesem Sinne soll diese Dissertation einen Beitrag dazu leisten, Schulgeschichtsbücher zu einem *„Tummelplatz des Geistes“* und nicht zu einer *„Tretmühle“* zu machen.

2 DAS SCHULGESCHICHTSBUCH: FORSCHUNGSGEGENSTAND DER GESCHICHTSDIDAKTIK

Im Fokus dieses Kapitels steht die Auseinandersetzung mit dem Medium Schulgeschichtsbuch mit dem Ziel die Forschungsfrage dieser Dissertation in den bestehenden Diskurs einzubetten und an aktuelle Fragestellungen anzubinden. Entlang der zahlreich vorhandenen Literatur zu Themen wie Lehrmittelforschung, Schulbuchanalysen, Evaluation von Schulbüchern oder Bedeutung von Schulbüchern werden einerseits bestehende Theorien zusammengefasst, andererseits Forschungsdesiderate aufgezeigt.

2.1 Begriffsabgrenzung

2.1.1 Das Schulbuch

Verwandte Begriffe des Schulbuchs sind „Unterrichtsmedium“, „Unterrichtswerk“, „Lehrwerk“, „Lehrmittel“, „Lehrbehelf“, „Schülerinnen-/Schülerbuch“ usw. Die Bedeutungen dieser Termini sind durchaus semantisch ausdifferenziert, doch zeichnen sich in der Anwendung Unschärfen ab, die laut Katrin Bölsterli-Bardy (2014, S. 11f.) zum Teil auf national und institutionell begründete Divergenzen zurückzuführen sind. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit auf die gesamte Dimension dieses Diskurses einzugehen, jedoch muss jene Variante des Schulbuchbegriffs, die für die durchzuführende Schulbuchstudie relevant ist, definiert und diskutiert werden.

Im Wesentlichen stützen sich die nachstehenden Ausführungen und Überlegungen vorrangig auf zwei Definitionen:

1. Jene von Georg Stöber, der von 1994 bis 2015 die Abteilung „Schulbuch und Gesellschaft“ am Georg Eckert Institut – Leibnitz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) leitete:

„Schulbücher sind in diesem Sinn² für den Unterrichtsgebrauch durch die Lernenden konzipierte Buchpublikationen, die den Lernstoff eines ganzen Schuljahres oder eines Semesters (Halbjahres) abdecken.“ (Stöber, 2010, S. 1)

2. Jene, die im österreichischen Schulunterrichtsgesetz festgeschrieben steht:

(1) Unterrichtsmittel sind Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichtes und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen.

(2) Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein. [...]

(5) Auf Antrag des Urhebers, Herausgebers, Verlegers oder Herstellers hat der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet zu erklären, wenn es den Voraussetzungen nach Abs. 2 entspricht und dessen Anschaffung und Einsatz im Unterricht wirtschaftlich, sparsam sowie zweckmäßig ist.

(SchUG, §14, Abs.1 bis 9)

„Schulbuch“ wird dementsprechend in der Folge als jenes Unterrichtsmittel verstanden, das die Schülerinnen/Schüler im Zuge der Schulbuchaktion³ zur Verfügung gestellt bekommen. Es ist für die Schülerinnen/Schüler konzipiert und dient dem Erlernen des laut Lehrplan vorgesehenen Lernstoffs anhand der ebenfalls laut Lehrplan vorgegebenen didaktischen Prinzipien und Zugänge. Die Überprüfung durch staatliche Approbationskommissionen und die anschließende Aufnahme in den Katalog der Schulbuchaktion (www.schulbuchaktion.at) machen ein Buch rechtlich gesehen zu einem Schulbuch. Die Approbationskommissionen folgen einem von ministerieller Stelle vorgegebenen Beurteilungskatalog, wodurch das Schulbuch zu einem Instrument der Bildungspolitik

² gemeint ist die Tatsache, dass Schulbücher als Gegenstand von gesetzlichen Regelungen einer konkreten Definition folgen müssen.

³ Da diese Arbeit österreichische Schulbücher zum Forschungsgegenstand hat, wird auch die österreichspezifische Terminologie verwendet und nicht näher auf die Lehrmittelfreiheit in Deutschland und der Schweiz eingegangen.

wird.⁴ Begleitet wird das Schulbuch meist von sowohl approbierten als auch nicht approbierten Zusatzmaterialien wie zum Beispiel Lehrer/innenbegleitheften, Kopiervorlagen, Online- und Downloadmaterialien und Datenträgern.

Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki (2014, S. 10) sehen Schulbücher in ihrer 2014 erschienenen und äußerst hilfreichen Zusammenstellung verschiedener Aspekte zum Thema „Das Schulbuch in der Forschung“ aus einer verwaltungstechnischen, einer didaktischen und einer wissenssoziologischen Perspektive definiert.

Ergänzend dazu sollte das Schulbuch ebenso auf Gattungsebene definiert werden, denn es ist zweifellos eine eigene Textsorte, die auf keiner anderen Ebene der Textproduktion im Alltagsleben existiert und daher oftmals nicht explizit als eigene Gattung wahrgenommen wird und realitätsfremd erscheint. Das Schulbuch ist kein literarisches Werk, es ist nicht nach wissenschaftlichen Regeln verfasst, es ist nur stellenweise narrativ, es ist kein Kinderbuch, kein Bilderbuch, kein Lesebuch, kein Sachbuch, kein Lexikon. Es ist von allem ein bisschen, es ist ein Konstrukt, das rein für den Unterrichtsgebrauch geschaffen worden ist.

Bamberger, Boyer, Sretenovic und Strietzel (1998, S. 7) nennen in Bezug auf die „Textart Schulbuch“ folgende Merkmale:

- Lehrplangebundenheit, Adressatengebundenheit (Schülerinnen/Schüler einer bestimmten Schulstufe einer bestimmten Schulart)
- eingegrenzter Inhalt (Lehrstoff eines Unterrichtsjahres und eines Unterrichtsgegenstandes)
- methodische Aufbereitung
- Unterrichtsgebundenheit (didaktische Prinzipien)
- Gestaltung nach lernpsychologischen Erkenntnissen
- Lernzielausrichtung der Texte und Illustrationen
- behördliche Approbation

⁴ Eine kritische Bestandaufnahme zur Schulbuchapprobation in Österreich wurde vor einigen Jahren von Walter Kissling zusammengestellt. (Kissling, 1995, Kapitel 5, S. 153–174)

Dabei bleiben jedoch einige Fragen offen bzw. sind nicht eindeutig geklärt: Welche Position nimmt die Autorin/der Autor ein? Muss das Grundkonzept der Reihe theoretisch/wissenschaftlich begründet sein? Welche Elemente außer den erwähnten (Inhalt und Illustration) braucht ein Schulbuch? Versteht sich ein Schulbuch als narratives Werk oder wäre beispielsweise auch eine reine Quellensammlung als Schulbuch zulässig? Die Mitarbeiterin eines österreichischen Schulbuchverlags, Sigrid Vandersitt, bringt diese Thematik auf den Punkt, indem sie schreibt: „[...] ein Schulbuch ist weder eine wissenschaftliche Abhandlung noch eine Tageszeitung – ein Schulbuch ist ein Schulbuch.“ (Vandersitt, 2015, S. 185)

Auf diese Art und Weise wird das Schulbuch auch bei Lernenden und Lehrenden oft wahrgenommen: Als Schulbuch, weil es als solches bestellt und verwendet wird, weniger als Textsorte, die es zu analysieren und dekonstruieren gilt. Ebenso selten wird es bewusst als konstruierte Darstellung der Geschichte gesehen, die fachdidaktische Konzeption wird wenig hinterfragt. Den tatsächlichen Einsatz des Schulbuchs im Unterricht zu erforschen, gilt seit Jahren als Desiderat in der Schulbuchforschung, dem bisher nur durch wenige punktuelle Studien nachgekommen worden ist. Bodo von Borries beschäftigt sich immer wieder mit dieser Fragestellung und formulierte jüngst: „*Lehrende wie Lernende reagieren wie gelähmt, sie scheinen das jeweilige Buch wie Sonne und Regen einfach schicksalhaft hinzunehmen*“. (Borries, 2015, S. 23). Anderen Einschätzungen zufolge greifen Lehrende, die mit ihrem Schulbuch unzufrieden sind, auf andere Unterrichtsmaterialien zurück. (Fuchs et al., 2014, S. 87–92) Ein reflektierter Umgang mit Schulbüchern im Unterricht im Sinne einer kritischen Analyse und Dekonstruktion scheint jedenfalls kaum stattzufinden. Vielmehr hat das Schulbuch den Status eines Unterrichtsmittels, das dem Lehrplan entsprechend und von der Behörde abgesichert mit „ruhigem Gewissen“ eingesetzt bzw. konsumiert werden kann, aber nicht muss. Andere Texte, die als Textsorte klar definiert sind, werden analysiert (Romane, Gedichte, Leserbriefe, Zeitungsartikel, Rechtstexte usw.). Solange das Schulbuch von den Endverbraucherinnen/-verbrauchern nicht als eigene Textgattung wahrgenommen wird, bleibt es ein Kompromisskonstrukt, das versucht, allen Anforderungen bestmöglich gerecht zu werden, dabei aber immer auf einige Aspekte verzichten muss, sodass das ideale Schulbuch bislang nicht existiert und immer wieder Angriffsflächen für eine „Schulbuchschele“ bietet.

Das Schulbuch muss politischen, wirtschaftlichen, inhaltlichen, didaktischen und lernpsychologischen Kriterien entsprechen. Das bedeutet, dass es von einer großen Gruppe an Personen und Institutionen als geeignet anerkannt werden muss – von der Behörde, dem Verlag, der Wissenschaft (fachdidaktische Lehre, lernpsychologische Erkenntnisse, fachwissenschaftliche Diskurse), den Autorinnen/Autoren, den Lehrerinnen/Lehrern, den Schülerinnen/Schülern. Alle diese Personen und Gruppen haben jedoch ihre eigene Vorstellung davon, was ein Schulbuch ist oder sein sollte.

Die Verlage hätten durchaus Freiheiten, das Schulbuch neu zu denken und ein visionäres Lernmittel zu produzieren, konnten sich aber bislang nicht durchringen, gegen den Mainstream zu gehen. Ideen gäbe es vermutlich, doch steht die wirtschaftliche Komponente zu stark im Vordergrund. Schulbücher werden nicht im optimalen Sinne der Fachdidaktik und Lernpsychologie gestaltet, sondern vielmehr in einer Fassung, die – unter der Voraussetzung, dass ihr Produkt vor der Approbationskommission standhält – vor allem gewinnbringend sein soll. Günstige Produktion mit breiter Wirkung sind die Folge und führen das Schulbuch in eine regelrechte Identitätskrise.

2.1.2 Das gedruckte und das digitale Schulbuch

Während „Buch“ nach allgemeiner Auffassung lange Zeit als physisches Produkt verstanden worden ist, bestehend aus bedruckten Blättern, die durch ein Cover zusammengehalten werden, so müssen heute e-books oder digitale Bücher im Begriff „Buch“ mitgedacht werden. Diese Entwicklung hat mittlerweile auch den Schulbuchmarkt erfasst, es werden zusätzlich zur Printversion von Schulbüchern digitale Versionen angeboten. Dieser Wandel hat sich in mehreren Schritten vollzogen und ist gegenwärtig noch nicht abgeschlossen. Die ersten Versuche, das Schulbuch in das Zeitalter der digitalen Medien zu führen, war auf die Bereitstellung multimedialer Zusatzmaterialien zu bestehenden Printwerken (z.B. CDs oder DVDs) beschränkt. Anschließend gingen die Verlage dazu über, Schulbücher zu digitalisieren. Neben der Möglichkeit Buchseiten über den Videobeamer zu projizieren, werden diese digitalisierten Schulbücher mit immer mehr Funktionen ausgestattet wie zum Beispiel direkter Zugriff per Hyperlink auf Begleitmaterialien, Lösungen und Arbeitsblätter, sodass die

Entwicklung immer stärker in Richtung digitales Schulbuch, im Sinne eines interaktiven e-books, geht. „Elektronisches Schulbuch“ bedeutet, dass es zusätzlich zu den digitalen Text-Bild-Inhalten idealerweise auch multimediale Beiträge (Audios, 3D-Animationen usw.) und interaktive Elemente (Übungen, deren Lösung auf Klick angezeigt wird, das Buch tritt unmittelbar mit dem Lernenden in Kontakt, Lernende treten über das E-Book in Kontakt zu einander usw.) enthält, dass es personalisierbar (Möglichkeit, Notizen, Markierungen, Lesezeichen usw. abzuspeichern) und erweiterbar (Verknüpfung mit Wörterbüchern oder Glossaren usw.) ist. (Raunig, Lackner & Geier, 2016, S. 106–108) Als Beispiel für ein digitales Schulbuch sei das mBook genannt, das vom Georg Eckert Institut – Leibnitz Institut für Internationale Schulbuchforschung zum Schulbuch des Jahres 2016 gekürt wurde. Das mBook wurde vom Institut für digitales Lernen, angesiedelt an der Universität Eichstätt, passend zum Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein entwickelt und befindet sich noch bis 2017 in der Testphase. (Institut für digitales Lernen)

In einer Pressemitteilung vom 24. Februar 2016 machte das österreichische Bundesministerium für Bildung und Frauen darauf aufmerksam, dass für das Schuljahr 2016/17 digitale Schulbücher über die Schulbuchaktion (siehe S. 14) bestellt werden können. (BMBF, 2016) Einer Studie zufolge, durchgeführt vom BMBF, *„schätzt die große Mehrheit der Befragten (87%) das pädagogische Potenzial digitaler Bildungsmedien mittel bis hoch ein“*. (BMBF, 2016) Die Schulbuchverlage bieten diese Bücher in unterschiedlichen Varianten an: Basisversionen, erweiterte Schüler/innenversionen, erweiterte Lehrer/innenversionen.

Durch die neuen Möglichkeiten der digitalen Medien wird einerseits die Produktion des Schulbuchs neu gedacht werden müssen, andererseits wird sich der didaktische Zugang ändern müssen, denn – um in den Worten von Axel Becker zu sprechen – *„der Bedeutungszuwachs digitaler Medien zwingt uns, unsere Vorstellungen vom Wissenserwerb zu ändern.“* (Becker, 2011, S. 65) Das betrifft jedoch nicht nur die potentiellen Möglichkeiten, die die digitalen Medien für schulische Lernprozesse bieten, sondern es muss auch die Schülerin/der Schüler als „digital nativ“ neu kennengelernt werden, damit sie/er mit den digitalen Lerndesigns optimal angesprochen werden kann. Felicitas Macgilchrist spricht in diesem Zusammenhang von einem *„neuen Schüler-Subjekt, das in gänzlich neuer Form lebt und lernt“*. (Macgilchrist, 2012)

Für das Fördern eines historischen Bewusstseins vermag ein digitales Schulbuch möglicherweise Grenzen zu überwinden, die in einem Printwerk mit statischen Inhalten unüberwindbar scheinen. Schülerinnen/Schüler könnten den Lernprozess selbst mitgestalten und ihr individuelles Lernszenario erstellen, um durch eine Medien-, Inhalts- und Perspektivenvielfalt leichter zu eigenen Überlegungen und Narrationen zu gelangen, die sie dabei unterstützen, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Entsprechende Lernkonzepte dazu müssen allerdings erst erarbeitet und erprobt werden. Die Schulbuchstudie dieser Arbeit stützt sich ausschließlich auf Printmedien, da zu Beginn der Forschungsphase die digitalen Schulbücher noch nicht oder nur in eingeschränkter Form, zur Verfügung gestanden sind.

2.1.3 Das Schulgeschichtsbuch

Die Anforderungen an ein im Geschichtsunterricht verwendetes Schulbuch, ein Schulgeschichtsbuch, sind hoch. 1986 verglich **Joachim Rohlfes** diese Anforderungen mit der Quadratur des Kreises, so unmöglich erscheinen sie. Schulgeschichtsbücher sollen gleichermaßen „*problematisieren, erzählen und reflektieren, Besonderes und Allgemeines zu ihrem Recht kommen lassen*“. (Rohlfes, 1986, S. 324)

Jörn Rüsen startete 1992 einen Versuch, das ideale Schulgeschichtsbuch zu beschreiben. Viele Elemente, die sich in seinem Eigenschaftenkatalog finden, haben auch gegenwärtig ihre Gültigkeit, teilweise sind sie bis heute noch nicht ausreichend umgesetzt: formal klarer Aufbau, didaktische Strukturierung, Schülerbezug, Unterrichtsbezug, Präsentation der historischen Materialien, Mehrdimensionalität der historischen Erfahrung, Multiperspektivität der Inhalte, fachliche Standards, methodische Fähigkeiten, Prozesscharakter der Geschichte, Multiperspektivität auf der Ebene der Betrachterin/des Betrachters, Überzeugungskraft der Darstellung, übergreifende Perspektiven, historische Urteilsbildung, Gegenwartsbezüge. (Rüsen, 1992)

Alois Ecker fordert sozialwissenschaftliche Standards zur strukturellen Gestaltung von Schulbüchern: Transparenz über die (historischen) Grundhaltungen der Autorinnen/Autoren, Transparenz hinsichtlich der Zielsetzungen und Absichten in den einzelnen Kapiteln, Nachvollziehbarkeit der angebotenen Narrative, Stärkung der gattungsspezifischen Differenzierung und Offenlegung der verwendeten Quellen. (Ecker, 2001)

Hans-Jürgen Pandel stellt zur Diskussion, ob das „Schulgeschichtsbuch“ überhaupt ein Geschichtsbuch oder nur ein Schulbuch ist. Er erwartet von einem Geschichtsbuch, dass es Geschichten erzählt und dass Intertextualität (logische Verknüpfung zwischen Texten und Materialien) und Kohärenz (Herstellen eines narrativen Zusammenhangs) gegeben sind. (Pandel, 2006, S. 15)

Peter Gautschi verlangt von einem Schulgeschichtsbuch Funktionen, die das historische Lernen unterstützen: Künftige Schulbücher richten sich an die Lerngemeinschaft im Klassenzimmer, die die Jugendlichen zur Selbstständigkeit führen und ihnen eigenständiges historisches Lernen beibringen. Sie sollen den Jugendlichen Kompetenzen vermitteln, ihnen Traditionskritik und Emanzipation ermöglichen, bei alledem sollen sie vor allem unterrichtspraktisch brauchbar sein. Das heißt, sie sollen den alltäglichen Unterricht ermöglichen, unterstützen und anleiten. (Gautschi, 2011, S. 174ff.)

Bodo von Borries, der zahlreiche Schulbuchstudien geleitet und durchgeführt hat (siehe dazu auch S. 28f.), fordert von einem modernen Schulgeschichtsbuch, dass es Kompetenzen demonstriert und mit Schülerinnen/Schülern einübt, dass Transferpraxis und Anwendungen über Überblickswissen und träges Wissen dominieren, dass es abwechslungsreich ist und Geschichte als Reflexionslernen einführt. (Borries, 2015, S. 43f.)

Diesen Ausführungen folgend, scheint das anfangs zitierte Bild der „Quadratur des Kreises“ von Joachim Rohlfes in keiner Weise an Gültigkeit verloren zu haben. Im Gegenteil: Die Anforderungen an das Schulgeschichtsbuch werden vielfältiger und anspruchsvoller beim gleichzeitigen Anliegen, die Schülerinnen/Schüler nicht zu überfordern, ihnen verständliche Texte anzubieten und sie nicht mit zu komplexen oder abstrakten Denkprozessen einzuschüchtern.

Zusammenfassend lässt sich folgendes Bild eines Schulgeschichtsbuchs zeichnen:



Abbildung 1: Anforderungen an ein Schulgeschichtsbuch (erstellt von Bettina Paireder)

Im **Geschichtsbuch** erzählen Historikerinnen/Historiker über die Vergangenheit. Sie bringen ausgewählte historische Inhalte in eine Erzähllogik und konstruieren eine Geschichte. Das Hinzufügen der fachdidaktischen Komponente macht das Geschichtsbuch zu einem **Schulgeschichtsbuch**. Die Metadaten verknüpfen diese beiden Bereiche und personalisieren das Schulgeschichtsbuch, indem sie die Erzählerrolle transparent machen: Warum haben die Verfasserinnen/Verfasser des Buchs diese Auswahl getroffen? Welche Literatur und welche Quellen haben sie herangezogen? Welche didaktischen Konzepte möchten sie verwirklichen? Welche Narrative stellen sie vor? Welche Grundannahmen liegen den Schulbuchtexten zugrunde?

Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen des Schulgeschichtsbuchs kann entweder chronologisch erfolgen dargestellt werden oder es können die verschiedenen Schulgeschichtsbuchtypen einer Generation nebeneinandergestellt werden. Die historische Entwicklung des Schulgeschichtsbuchs⁵ ist für diese Arbeit wenig relevant, interessanter erscheint eine Beschreibung der derzeit parallel existierenden Formen des Schul(geschichts)buchs.

⁵ Diese kann beispielsweise bei Lamnek (2010) oder bei Weinert (2002) nachgelesen werden.

a) Einteilung nach Schulstufen

Im Gegensatz zur Sekundarstufe II, wo „zweistufige“ Schulbücher (ein Band für jeweils zwei Schulstufen) angeboten werden, wird das Schulgeschichtsbuch in der Sekundarstufe I ausschließlich als „einstufiges“ Schulbuch (pro Schulstufe ein Band einer Schulbuchreihe) geführt. Da der Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I im Regelschulwesen ab der 2. Klasse angesetzt ist⁶, sind alle Schulbuchreihen der aktuellen Schulbuchliste dreibändig gestaltet (2. Klasse, 3. Klasse, 4. Klasse).

b) Einteilung nach Verwendungsstruktur

Die derzeit bestehenden Formen des Schulgeschichtsbuchs sind eine Mischung zwischen Darstellungen, Materialien und Didaktisierungsvorschlägen (meist in Form von Arbeitsaufgaben). Reine Lesebücher oder reine Quellensammlungen stehen nicht (mehr) zur Wahl. Folgende Typen an Schulgeschichtsbüchern können unterschieden werden:

- Das **Lehr-Lernbuch** bietet einerseits vorgegebene Texte und Materialien an, andererseits auch Aufgabenstellungen für Schülerinnen/Schüler. Dieses Buch eignet sich dazu, an die nächsten Jahrgänge weitergegeben zu werden, so sammeln manche Schulen diese Bücher für die „Schulbuchlade“, aus deren Bestand die Bücher an die Schülerinnen/Schüler verliehen werden. Oftmals ist dieses Buch kombiniert mit einem **Arbeitsbuch**, in das die Schülerinnen/Schüler direkt hineinschreiben. Seit 2012 ist es in Österreich für Verlage nicht mehr zulässig, dieses Bücherpaar als Paket zu verkaufen. Beide Teile müssen einzeln bestellt werden oder es wird eben nur eines davon bestellt.
- Das **Lehr-Lern-Arbeitsbuch** unterscheidet sich vom Lehr-Lernbuch insofern, als die Schülerinnen/Schüler zum Lösen von Arbeitsaufgaben direkt in das „Hauptbuch“ hineinschreiben. Die Verlage wollen so vermeiden, dass ein Schulbuch in die „Schulbuchlade“ kommt und hoffen dadurch auf bessere Verkaufszahlen.

⁶ Manche schulautonomen Schulformen bieten Geschichte bereits ab der 1. Klasse an.

- Das **kombinierte e-learning-Schulgeschichtsbuch** erweitert die beiden oben genannten Schulbuchtypen durch Onlinebeiträge oder CD/DVD-Beiträge in unterschiedlicher Form (z.B. Internetrallye, zusätzliche Arbeitsblätter, interaktive Übungen, zusätzliches Informationsmaterial, Bildpräsentationen).
- Das **digitale Schulbuch** bietet das Printschulbuch in digitalisierter Form an (= digitales Blätterbuch) und ist oft durch entsprechende Features (z.B. Hörbeispiele, Arbeitsblätter, Lösungsteile) erweitert.
- Das **eBook** ist derzeit in Entwicklung und ist eine erweiterte Form des digitalen Schulbuchs (siehe S. 17f.). Es gibt Stimmen, die meinen, dass dieses Produkt das Schulbuch der Zukunft werden wird.

c) Einteilung nach inhaltlicher Zugangsweise

Eine weitere Kategorisierungsmöglichkeit für Schulbücher lässt sich in der Strukturierung der Inhalte finden.

- **chronologischer Aufbau versus thematischer Aufbau:** Obgleich seitens der Wissenschaft das Aufbrechen der Chronologie im Schulunterricht immer wieder diskutiert wird und im jüngst beschlossenen Lehrplan für die Sekundarstufe I auch teilweise umgesetzt worden ist, scheint sich der Wunsch nach chronologisch aufgebauten Geschichtsbüchern in den Schulen nach wie vor zu halten. Versuche, thematisch strukturierte Schulbücher zu schaffen, gibt es, sie haben sich aber nicht bewährt und sind wieder verworfen worden. Ein Beispiel dafür ist das Schulgeschichtsbuch „einst und heute“ (Huber, 2001), das von den Schulen aufgrund des thematischen Zugangs zu wenig gekauft wurde, weshalb sich der Autor entschloss, sein Konzept zu ändern und zu einer chronologischen Struktur zurückzugehen. Der neue Titel der Reihe lautet: „einst und heute, chronologisch“. (Huber, 2011) Einen Mischansatz wählte das Schulbuch Netzwerk Geschichte (Dirnberger, Lemberger & Paireder, 2005), das in jedem Kapitel einen chronologischen Basisteil und daran anschließende thematische Schwerpunkte anbot, der allerdings wiederum im Rahmen einer gewissen chronologischen Logik

stand. Ein Großteil der Lehrerinnen/Lehrer konnte dem thematischen Zugang wenig abgewinnen, sodass das Buch zu einem „Blätterbuch“ wurde, da ständig zwischen dem Basisteil und dem Schwerpunktteil hin- und hergeblättert wurde, um dann doch rein chronologisch unterrichten zu können. Das war für die am Unterricht beteiligten eher unbefriedigend und von den Autorinnen und dem Autor nicht so gedacht. Auch dieses Schulbuch wurde neu aufgelegt und in seiner Struktur geändert.

- **Politische Bildung und Sozialkunde als eigene Kapitel versus Politische Bildung und Sozialkunde als integrativer Bestandteil:** Kontroverse Vorstellungen in diesem Punkt beziehen sich nicht nur auf Schulgeschichtsbücher, sondern auch auf das Unterrichtsfach. Immer wieder werden Stimmen laut, ob nicht die Politische Bildung als eigenständiges Fach von der Geschichte abgetrennt werden sollte. Diese Ansätze spiegeln sich auch in den Schulgeschichtsbüchern wider: Manche Schulgeschichtsbücher setzen die Politische Bildung als eigene Kapitel an, andere integrieren die Politische Bildung (auch im Sinne einer historisch politischen Bildung) kontinuierlich in ihre Schulbuchinhalte, wiederum andere bieten Mischformen an. Ebenso unterschiedlich ist der Beginn von Politischer Bildung in den Schulbüchern, der zwischen Zugängen ab der 2. Klasse, also von Anfang an, und ab der 4. Klasse, wo die Politische Bildung bis 2015/16 lehrplanmäßig verstärkt verankert war, variiert. Seit 2016 ist die Politische Bildung verpflichtend ab der 2.Klasse der Sekundarstufe zu unterrichten.
- **modularer Aufbau:** Mit dem Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I ab dem Schuljahr 2016/17 werden diese oben genannten Einteilungen obsolet, denn die Schulbücher müssen dann nach Vorgabe des Lehrplans pro Band, neun Module abdecken, die historisch bildenden, politisch bildenden und historisch-politisch bildenden Zugängen zuordenbar sind und die aufgrund der vorgegebenen Lehrplaninhalte die Chronologie an manchen Stellen durchbrechen.⁷ Die Module müssen in sich abgeschlossen sein und können in beliebiger Reihenfolge unterrichtet werden. In Anbetracht des oben genannten Widerstands der Lehrenden gegenüber thematischen

⁷ Informationen zu diesem Lehrplan finden sich auf der Homepage von Zentrum Polis, Zugriff am 6. Juli 2017 unter: <http://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplangskpb>

Zugängen wird es wohl noch einige Zeit dauern, bis dieser von oben verordnete Ansatz auch tatsächlich im Unterrichtssystem ankommen und entsprechend umgesetzt werden wird. Die Rolle der Schulbücher ist in Bezug auf die Umsetzung des neuen Lehrplans nicht zu unterschätzen.

d) Einteilung nach geschichtsdidaktischen Herangehensweisen

Kaum beschrieben wird in der Literatur eine Einteilung nach geschichtsdidaktischen Zugängen, was für eine optimale Nutzung des Schulbuchs im Unterricht jedoch sinnvoll wäre. Im Sinne einer prozessorientierten Unterrichtsplanung⁸ ist das Kennen der im System „Unterricht“ beteiligten Parameter unabdingbar. Das Lerndesign soll adressatinnen-/adressatengerecht vorbereitet werden, dabei spielt die Materialenauswahl eine nicht unbedeutende Rolle. Ist die geschichtsdidaktische Konzeptionierung des im Unterricht verwendeten Schulgeschichtsbuch bekannt, so kann es zielgerichtet eingesetzt und durch Materialien ergänzt werden, die der konkreten Klasse, der konkreten Schulstunde, dem konkreten Kommunikationsrahmen entsprechen. Medien sind Teil der Kommunikationsstrukturen im Geschichtsunterricht. (Ecker, 2012a, Grafik auf S. 40) Auf der Lernplattform „didactics online“, betrieben vom Schwerpunkt: Fachdidaktik, Geschichte und Sozialkunde der Universität Wien, werden Medien als *„Formen der Vermittlung von Information“* beschrieben. *„Als solche kommt ihnen eine zentrale strukturierende Funktion für den Lehr- und Lernprozess einer Unterrichtssituation zu.“* (Hofmeister, Penzinger & Treptow, o.J.) Das Schulgeschichtsbuch ist aber nicht nur ein Medium zur Informationsvermittlung, sondern es nimmt durch die bereits im Herstellungsprozess berücksichtigten fachdidaktischen Strukturen einen besonderen Stellenwert ein und kommuniziert mit den Schülerinnen/Schülern (z.B. in Form von Arbeitsfragen oder Figuren mit Sprechblasen, die die Schülerinnen/Schüler direkt ansprechen), sodass Schulgeschichtsbücher ein Stück weit im Kommunikationssystem „Geschichtsunterricht“ mitgedacht werden müssen.

⁸ Zur Unterrichtsplanung in der prozessorientierten Geschichtsdidaktik vgl. Ecker (2012b).

Wie eine Einteilung des Geschichtsschulbuchs nach fachdidaktischen Kriterien aussehen könnte, erfordert wohl eine genauere forschungsbasierte Auseinandersetzung mit der Thematik – vor allem sind dafür mehr geschichtsdidaktische Studien insbesondere zu den Bereichen Rolle und Bedeutung des Schulbuchs sowie didaktischer Konzeptionierung des Schulbuchs – notwendig. Eine mögliche Systematisierung könnte sich auf folgenden Kriterien begründen: geschichtsdidaktische Ziele, die die Autorinnen/Autoren mit dem Buch verfolgen; geschichtsdidaktische Grundlagen, auf denen das Schulbuch basiert; Rolle des Schulbuchs im Lerndesign; methodische Einsatzmöglichkeiten des Schulbuchs; Wirkungsfeld des Schulbuchs (über das Klassenzimmer hinaus).

2.2 Die Bedeutung des Schulbuchs

Jörn Rüsen begann 1992 seinen Aufsatz über das ideale Geschichtsbuch mit den Worten: *„Alle Sachverständigen sind sich darüber einig, daß das Schulbuch das wichtigste Medium des Geschichtsunterrichts ist“*. (Rüsen, 1992, S. 237) In einem größeren zeitlichen und räumlichen Kontext gestellt, war und ist die Bedeutung des Schulbuchs tatsächlich enorm, denn *„for millions of people they have been the first, and often the only, books they had read and been confronted with.“* (Stöber & Khan-Banerjee, 2010, S. 2). Das Schulbuch zählt neben den Lehrenden und Lernenden zu einem jener Elemente im Unterrichtsgeschehen, das unabhängig von Zeit und Raum als Fixbestandteil von Unterricht gilt. (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002, S. 2) Aber es gibt auch vorsichtigere Stimmen in Bezug auf die Bedeutung des Schulbuchs. So stellte Klaus Lange schon vor über 30 Jahren fest, dass *„das Schulbuch seine Funktion als Leitmedium im Unterricht verloren hat. Es wird ergänzt bzw. ersetzt durch eine Vielzahl von gedruckten und audiovisuellen Unterrichtsmedien.“* (Riemenschneider, 1981, S. 16)

Die Bedeutung des Schulbuchs kann an unterschiedlichen Größen gemessen werden, so beispielsweise an den Verteilungszahlen pro Schülerin/Schüler in den jeweiligen Ländern, am konkreten Einsatz während des Unterrichts verglichen mit anderen Medien oder am Einfluss auf den Lernerfolg. Was die Verteilung von Schulbüchern in Österreich betrifft, so gibt das österreichische Bundesministerium für Bildung und Frauen auf der Website zur

Schulbuchaktion an, dass rund 1,2 Mio. Schülerinnen/Schüler insgesamt etwa 8,2 Mio. neue Schulbücher in einem finanziellen Ausmaß von etwa 100 Mio. € erhalten. Mehr als 8.000 Werke stehen im Zuge der Schulbuchaktion zur Wahl. (BMBF, 2014) Jede Schülerin/Jeder Schüler erhält demnach durchschnittlich acht Bücher pro Schuljahr. Ob diese Schulbücher im Unterricht tatsächlich eingesetzt werden, wie oft, wann, in welchen Situationen, mit welchen Intentionen sie genutzt werden und mit welcher Nachhaltigkeit die Schulgeschichtsbücher das Geschichtsbewusstsein der Lernenden prägen, all diese Punkte können de facto nicht oder wenig eingeschätzt werden.

1992 stellte Jörn Rüsen fest, dass es zum praktischen Gebrauch von Schulbüchern keine empirischen Untersuchungen gibt (Rüsen, 1992, S. 238), bis heute hat sich diesbezüglich wenig geändert.

Bodo von Borries war zu dieser Zeit bereits damit beschäftigt Daten zu einschlägigen Fragestellungen zu erheben. 2002 führte er eine Studie zum Gebrauch der Schulgeschichtsbücher durch, die Ergebnisse werden weiter unten präsentiert (siehe S. 28f.).

1998 veranlasste die Cornelsen Stiftung „Lehren und Lernen“, eine Delphi-Studie zum Thema „Neue Medien“, die Schlüsse über die Bedeutung des Schulbuchs allgemein zulässt (siehe S. 29).

In der Schweiz liegen Erkenntnisse zum Gebrauch des Schulbuchs vor, da Peter Gautschi das Thema „Schulbuch“ in die Diskussion seiner Forschungsergebnisse zum „Guten Geschichtsunterricht“ einfließen ließ (siehe S. 29f.).

Aus dem naturwissenschaftlichen Bereich existieren ein paar wenige Studien, die Fragestellungen zur Auswirkung von Schulbüchern auf den Lernerfolg ins Zentrum stellen. (Fuchs et al., 2014, S. 75f.)

Die tschechische Forscherin Zuzana Sikorová kommt nach Beobachtung von 276 Unterrichtsstunden verschiedener Fächer und Schulstufen zu dem Ergebnis, dass das Schulbuch 14,2% des Unterrichtsgeschehens einnimmt. (Knecht & Najvarová, 2010, S. 2)

Einschlägige Studien aus Österreich scheinen nicht existent zu sein.

Im Grunde besteht bis heute ein Defizit in der Beforschung der Bedeutung von Schulbüchern, die Lücke schließt sich nur zögerlich.⁹

⁹ Dahingehende Äußerungen finden sich in beinahe allen einschlägigen Aufsätzen. Vgl. dazu unter anderem Schönemann und Thünemann (2013, S. 7f.), Fuchs et al. (2014, S. 103), Mittnik und Kühberger (2015, S. 13).

2.2.1 Schulbuchstudien von Bodo von Borries

Einen wesentlichen Anteil an der Erforschung der Bedeutung von Schulgeschichtsbüchern tragen die repräsentativen und vergleichenden Studien von Bodo von Borries zum Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen bei, im Zuge derer Jugendliche und Lehrerinnen/Lehrer unter anderem auch nach der Beurteilung und der Benutzung von Schulbüchern gefragt worden sind. Nach einigen Vorstudien Ende der 1980er-Jahre erhob Bodo von Borries 1991 und 1992 durch Befragungen bei Lehrenden und Lernenden in Deutschland empirische Daten zu den Bereichen Beurteilung von Schulbüchern, Benutzung von Schulbüchern, Erfassung von Schulbüchern und Einfluss von Schulbüchern. Die Auswertung dieser Befragungen ist in die Zusammenstellung des Buchs „Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher“ (Borries, 1995) eingeflossen. 1994 bis 1996 knüpfte Bodo von Borries an diese Untersuchungen an und erhob in der europäischen Vergleichsstudie „Youth and History“ Daten aus 27 verschiedenen Ländern – wieder um Kenntnisse über das Geschichtsbewusstsein bei Jugendlichen zu gewinnen. (Angvik & Borries, 1997a, 1997b) Einen abschließenden Bericht über diese zwischen 1988 und 1996 durchgeführten Studien präsentiert Bodo von Borries 1999 in „Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht“ (Borries, 1999, S. 5) mit interessanten Ergebnissen und Schlüssen nicht nur in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein im kulturellen Vergleich, sondern auch zum Thema „Schulgeschichtsbuch“.

- Jugendliche haben wenig Vertrauen in ihre Schulbücher, sie werden nicht als „dokumentarische“ Medien angesehen, sondern stehen in der Bewertungsskala kurz vor „fiktionalen“ Medien. In nicht seit Jahrzehnten durchgehend demokratischen Staaten ist dieser Zweifel an den Schulbüchern noch stärker als in Nord- und Westeuropa. (Borries, 1999, S. 55)
- Schulbucharbeit ist ein zentrales Lernverfahren im Unterricht und hat einen deutlich höheren Stellenwert im Unterrichtsgeschehen als Lehrer/inenvortrag, Diskussionen und Reflexionen, Quellenarbeit oder multimediale Lernformen. (Borries, 1999)
- Schulbücher sollten weniger anbieten, die ausgewählten Themen dafür gründlicher aufarbeiten. Sie sollten besser auf das Sprachniveau ihrer Adressatinnen/Adressaten

achten, damit die Schulbücher besser verstanden werden. Außerdem sollten die Prinzipien „multiperspektivische Betrachtung“, „kontroverses Denken“ und „plurales Schlussfolgern“ mehr Berücksichtigung finden. (Borries, 1999, S. 7)

2002 führte Bodo von Borries eine weitere Befragung durch – diesmal mit der Frage nach dem Umgang mit Schulgeschichtsbüchern –, die ähnliche Ergebnisse erbrachte, wie die oben genannten Studien.

2.2.2 Die Delphi Studie der Cornelsen Stiftung

Die Delphi-Studie der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen aus dem Jahr 1998 erforschte den Beitrag der „Neuen Medien“ zur Schulentwicklung und zur Steigerung der Bildungsqualität. Den Ergebnissen zufolge stand das Schulbuch 1998 nur an 9. Stelle von 17 ausgewählten Medienkategorien. 0% der Befragten gingen davon aus, dass die Nutzung des Schulbuchs zunehmen würde, 38% der Befragten nahmen an, dass auch 2010 das Schulbuch noch eine hohe Bedeutung haben würde. Das Schulbuch werde nicht verschwinden, aber seine Bedeutung werde zugunsten von Internet und Intranet, Software, digitalen Projektionsmöglichkeiten und e-Mails abnehmen.

2.2.3 Das Schulbuch im „Guten Geschichtsunterricht“ nach Peter Gautschi

Was die Bedeutung des Schulbuchs für den „Guten Geschichtsunterricht“ ausmacht, so konstatiert Peter Gautschi, dass es ganz offensichtlich eine Rolle spielt und der Bedeutung digitaler Medien trotz. (Gautschi, 2011, S. 166f.) Peter Gautschi definierte anhand von 41 videografierten und analysierten Geschichtsstunden und Befragungen der Lernenden und Lehrenden sowie von zehn Expertinnen/Experten fünf Geschichtsstunden, die von allen Beteiligten als „gut“ befunden wurden. (Gautschi, 2009) In vier dieser fünf Stunden wurde mit dem Geschichtsbuch gearbeitet, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Es wurde als Leitfaden für den Unterricht benutzt, als Materialien- und Aufgabenfundus, als Brücke zur Verbindung der Geschichtslektionen, für die Vergabe von Leseaufträgen und zur eigenen Vorbereitung. (Gautschi, 2011, S. 167) Bei genauer Betrachtung dieser Ergebnisse kann

festgestellt werden, dass in den fünf „guten Geschichtsstunden“ schriftliches Lernmaterial 35% ausmachten, darin eingeschlossen auch andere Arbeitsblätter oder Ähnliches. (Gautschi, 2009, S. 240) Nur in einer Stunde wurde das Buch als Leitmedium verwendet, auch da ist nicht sicher gestellt, ob dabei den didaktischen Konzepten des Buches gefolgt wurde.

Die oben vorgestellten Untersuchungen kommen alle zu dem Schluss, dass das Schulgeschichtsbuch zwar im Unterricht eine durchaus bedeutende Rolle spielt, dass es allerdings in einigen Bereichen seine Möglichkeiten, auf den Lernprozess einzuwirken, verfehlt. Vor allem die Bereiche Verständlichkeit, Motivationsfaktor und Konkurrenzfähigkeit zu IT-Medien sind die Schwachstellen des Schulgeschichtsbuchs. Mit diesen Ergebnissen leisten die genannten Studien einen wesentlichen Beitrag dazu, das Schulgeschichtsbuch praxistauglich zu gestalten und theoriegeleitet weiterzuentwickeln.

Zwei Punkte bleiben in Bezug auf diese Ergebnisse zu bedenken: Erstens müssen die Ableitungen hinsichtlich der Bedeutung von Schulgeschichtsbüchern in Relation zu den Forschungsfragen der Studien gesehen werden, zweitens muss die zeitliche Distanz zwischen den aktuellen Entwicklungen und den oben beschriebenen Untersuchungsergebnissen berücksichtigt werden.

ad 1. Bei einem Großteil der oben beschriebenen Studien waren Aussagen über die Bedeutung des Schulbuchs Nebenergebnisse größer angelegter Forschungsprojekte, deren Fragestellungen sich nicht in erster Linie auf Schulbuchforschung bezogen hatten. So war das vorgereichte Ziel von Bodo von Borries die Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen, die Bedeutung des Schulbuchs spielte eine Rolle in der Auseinandersetzung mit der Herausbildung des Geschichtsbewusstseins und bildete somit einen Teilbereich der Untersuchung. Die Delphi-Studie befasste sich allgemein mit „Neuen Medien“ in der Bildung, das Schulbuch machte dabei nur einen Parameter in den Befragungen aus. Peter Gautschis Anliegen war es, die Definition des guten Geschichtsunterrichts zu finden. Dabei konnten auch Aussagen zur Verwendung des Schulbuchs getroffen werden, die jedoch zu ungenau waren, als dass sich relevante Schlüsse daraus ziehen ließen. Vor allem warfen sie neue Fragen auf, denen in der beschriebenen Untersuchung

nicht nachgegangen wurde, weil die primäre Zielsetzung nicht in der Schulbuchforschung lag: Welchen Einsatz fanden Schulgeschichtsbücher in als „weniger gut“ klassifizierten Geschichtsstunden? Könnte nicht gerade in diesen Stunden das Schulgeschichtsbuch eine größere Bedeutung haben als in sogenannten „guten“ Geschichtsstunden¹⁰? Oder kann eine Stunde, die auf dem Geschichtsbuch aufbaut und dieses als Leitmedium verwendet, indem es seiner didaktischen Konzeptionierung folgt, grundsätzlich keine gute Geschichtsstunde sein, weil andere Parameter für „guten Geschichtsunterricht“ dann fehlen würden?

ad 2. Die Studien von Bodo von Borries und die Delphi Studie der Cornelsen Stiftung sind etwa 20 Jahre alt. Seither hat sich ein Paradigmenwandel in der Geschichtsdidaktik vollzogen, nicht zuletzt durch die Auswirkungen der PISA-Testungen und die Etablierung der Kompetenzorientierung in allen Unterrichtsfächern. Hinzu kommen vielschichtige Weiterentwicklungen im IT-Bereich. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass die Verwendung audiovisueller Medien mittlerweile einen stärkeren Platz im Unterrichtsgeschehen einnimmt und dass Schulbücher darauf reagieren: einerseits durch die Anknüpfung an die digitalen Medien in Form von e-books, andererseits durch eine Thematisierung moderner Zugänge zur Geschichte im Schulbuch. Das Schulgeschichtsbuch sollte sich nicht mit digitalen Konkurrenzprodukten messen, sondern es sollte die Schülerinnen/Schüler auf eine Welt voller Geschichte, die in Sekundenschnelle im Internet abrufbar ist, vorbereiten und ihnen Möglichkeiten bieten, sich in dieser Welt des Geschichtlichen zurechtzufinden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass neben geschichtsdidaktischen Zugängen, auch Verwendungsart, Motivation und Textverständnis wesentliche Kriterien eines Schulbuchs sind. Folgt man den Ausführungen von Bodo von Borries, der feststellte, dass nur etwa ein Drittel von Hauptschülerinnen/-schülern, die Hälfte von Realschülerinnen/-schülern und höchstens zwei Drittel von Gymnasialschülerinnen/-schülern das Schulbuch verstehen oder den Ergebnissen von Johannes Meyer-Hamme, der 2002 in einer Schülerin-

¹⁰ Zu den Gütekriterien einer „guten Geschichtsstunde“ vgl. Gautschi (2009, S. 242).

nen/Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis ermittelte, dass „*die Schülerinnen/Schüler der 6./7. Klasse [entspricht der 2./3. Klasse der Sekundarstufe I in Österreich, Anm.] kaum die Ratewahrscheinlichkeit (von 33%)*“ (Meyer-Hamme, 2006, S. 95) übertreffen, so kann daraus geschlossen werden, dass die Verwendung des Schulbuchs wenig Sinn macht. Es demotiviert und erfüllt seinen Zweck als Arbeitsunterlage nicht. Auch Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki kamen zu dem Schluss, dass „*sich Schülerinnen und Schüler leicht verständliche Geschichtsschulbücher, die stärker motivieren und beim Lernen unterstützen können*“ wünschen. (Fuchs et al., 2014, S. 105)

2.2.4 Funktionale Aspekte zur Bedeutung des Schulbuchs

Eine genauere Beleuchtung verdient die Debatte um die Bedeutung des Schulbuchs als Lehrmittel und/oder als Lernmittel, die Gerd Stein im Jahr 1977 aufwirft, wenn er erklärt, dass Schulbücher sowohl Lernmittel als auch Lehrmittel sein können, denn sie bilden in der Form Lehr- und Lernmittel eine didaktische Einheit. (Stein, 1977, S. 12f.) Dieser dichotomen Auffassung schließen sich neben anderen auch Joachim Rohlfes (Rohlfes, 1986, S. 310) sowie Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer (Kühberger & Windischbauer, 2009, S. 20) an, die das Schulbuch als „Lehr- und Lernbuch“ bzw. als „Lehr- und Lernmittel“ beschreiben.

Aus Sicht der Lehrperson unterstützt das Schulbuch das Unterrichtsdesign. Es stellt eine Verbindung zwischen dem verbindlichen, jedoch theoretisch formulierten Lehrplan (policy Ebene) und der konkreten Anwendungssituation in der Klasse her (Schul-/Klassenebene, politics). (Fuchs et al., 2014, S. 11) Das Schulbuch wird als didaktisches Material eingesetzt und dient als Lehrmittel. Aus der Sicht der Schülerin/des Schülers ist das Schulbuch ein Lernmittel, das ihren/seinen persönlichen Lernprozess unterstützen bzw. sie/ihn durch den Lernprozess leiten soll. Es kann auch dann Verwendung finden, wenn es von der Lehrperson nicht aktiv als Lehrmittel eingesetzt wird. Durch den Begriff Lehrmittel wird das Schulbuch stärker in den Verwendungsbereich der Lehrenden gelegt, durch den Begriff Lernmittel in den Anwendungsbereich der Lernenden.

Der eigentliche Zweck des Unterrichts ist das „Lernen“, nicht das „Lehren“, um mit den Worten von Bodo von Borries zu sprechen. (Borries, 2008, S. 253) „Schülerorientierung“¹¹ zählt mindestens seit den 1970er-Jahren zu den Prinzipien der Geschichtsdidaktik (Pandel, 2013, S. 142), was auch in diversen Schriften im Laufe der Jahrzehnte immer wieder betont¹² und von Peter Gautschi nachgewiesen worden ist, indem er als Ergebnis einer Unterrichtsbeforschung „Schülerorientierung“ als Schlüsselfaktor für guten Geschichtsunterricht definiert. (Gautschi, 2009, S. 243ff.) Dieser Begriff erlebt derzeit unter dem Namen „Subjektorientierung“ einen neuen Aufschwung in der Geschichtsdidaktik: *„Die Geschichtsdidaktik verlagerte in den letzten Jahren ihren Bezugspunkt von den genormten Lerninhalten hin zu den Rezipient/innen, den Subjekten des Lernens“* – so der erste Satz im 2015 erschienen Werk zur Subjektorientierung von Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger. (Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015) Jörn Rösen nennt Schülerorientierung bereits einige Jahre zuvor als wesentliche Eigenschaft eines Schulbuchs. (Rösen, 1992, S. 242)

Bodo von Borries stützt sich auf Erkenntnisse aus der Lernforschung, wenn er feststellt:

„Betrachtet man die Ergebnisse der internationalen psychologischen Lernforschung, der deutschen Bildungsdidaktik und der an „Geschichtsbewusstsein“ orientierten Geschichtsdidaktik, dann ist die Notwendigkeit unverkennbar, eine massive Schwerpunktverlagerung der Didaktik als akademischer Wissenschaftsdisziplin wie als schulischer Berufspraxis vorzunehmen, und zwar „vom Lehren zum Lernen“. (Borries, 2008, S. 253)

Mit einer veränderten Zielvorgabe und einer veränderten Schülerinnen-/Schülerrolle muss auch über die Lehrerinnen-/Lehrerrolle nachgedacht werden. Die Lehrperson tritt gegenwärtig im Unterricht als „allwissende Autorität“ mehr und mehr in den Hintergrund und fügt sich als Mosaikstück in den Unterrichtsprozess ein. Sie gewährt den Lernenden Raum und Entfaltungsmöglichkeiten, fungiert zunehmend als „Lerncoach“ oder als „Lernbegleiterin/Lernbegleiter“, die/der das Unterrichtsgeschehen lenkt und anleitet. Das Schulbuch

¹¹ „Schülerorientierung“ ist in der Literatur als Fachterminus so eingeführt und wird deshalb nicht zu Schülerinnen/Schülerorientierung gegendert.

¹² Vgl. dazu z.B. Bamberger et al. (1998, S. 26) oder Lamnek (2010, S. 20).

stellt in der Regel nur einen Bruchteil der für den Unterricht zur Verfügung stehenden Materialien dar, die Lehrenden haben und nutzen zumeist auch andere Medien wie Internetressourcen, Filme, Kopiervorlagen usw. zur Verfolgung ihrer Unterrichtsziele. Für sie ist das Schulbuch ein didaktisches Werk, das ihnen für ihre Unterrichtstätigkeit zur Verfügung steht, historisches „Faktenwissen“ und geschichtsdidaktische Kenntnisse beziehen sie aus anderen Quellen (wissenschaftliche Lektüre, Fortbildungsveranstaltungen, Internet o.Ä.).

Anders ist das in Ländern, wo der Zugang zu ergänzender Literatur erschwert ist und auch die Lehrenden ihre Informationen zu einem großen Teil aus den Schulbüchern beziehen müssen: *„While in more developed countries textbooks are likely to be one of many tools teachers have at their disposal, in the South African context they have a significant role to play, because many teachers have no access to any other media or sources of subject knowledge.“* (Morgan, 2013, S. Preface)

Neben den beiden Gruppen Lehrende und Lernende, die direkt und unmittelbar am Lehr/Lernprozess beteiligt sind, darf auch die Gruppe der Eltern nicht übersehen werden, die – weder Lehrende noch Lernende oder umgekehrt gedacht beides in einer Person – sich klar strukturierte Bücher, Zusammenfassungen, Lösungen zu Übungsaufgaben, aktuelle, kostengünstige und gut verständliche Schulbücher wünschen. (Fuchs et al., 2014, S. 19)

Was bedeutet diese Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen nun für die Funktion von Schulgeschichtsbüchern? Für ein Schulbuch, das sich optimal in den Unterrichtsprozess einfügen soll, ist es notwendig, seine Grundkonzeption im Vorfeld zu überlegen und dazu gehört auch eine klar definierte Adressatinnen-/Adressatenzuweisung: Schreiben die Schulbuchautorinnen/-autoren ein Lesebuch, das Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern gleichermaßen als Informationsbasis dienen soll? Stellen sie eine Materialiensammlung zusammen, die den Schülerinnen/Schülern zur Verfügung gestellt wird und die die Lehrerinnen/Lehrer für ihren Unterricht heranziehen können? Schaffen sie ein Werk, das die Lernprozesse der Schülerinnen/Schüler in den Vordergrund stellt und somit die Lernenden direkt anspricht? Diese Überlegungen betreffen Bildauswahl, Layout, Sprache, Erklärungen, Aufbau, Inhaltsauswahl etc. Moderne europäische Schulbücher werden meist – dem Konzept des Lernens entsprechend – auf den ersten Blick als Lernmaterialien

entwickelt (bunt, ansprechend mit Comics und Figuren versehen usw.) Bei genauerem Hinsehen ist die Zielgruppe jedoch nicht immer ganz eindeutig. Das zeigt sich vor allem bei einer Detailanalyse zu Sprache, Grundvoraussetzung in Begrifflichkeiten und Umgang mit Zeit und Chronologie¹³.

Eine ausführliche Zusammenstellung über Studien, die die Beurteilung von Schulbüchern von Schülerinnen/Schülern zum Thema haben, ist von Petr Knecht und Veronika Najarová zusammengetragen worden. (Knecht et al., 2010) Demnach wünschen sich die Lernenden Schulbücher, die gut verständlich und interessant sind. (Knecht et al., 2010, S. 10) Die Erwartungen der Lehrerinnen/Lehrer sind sehr vielseitig. Neben gesellschaftskulturellen und didaktischen Aspekten *„beziehen sich die Erwartungen von Lehrkräften an Lehrmittel immer noch stark auf die fachbezogene inhaltliche Verwendung und Gestaltung“*. (Fuchs et al., 2014, S. 89) Weiters ziehen Lehrerinnen/Lehrer Schulbücher als Basis ihrer eigenen Unterrichtsvorbereitung heran. (Fuchs et al., 2014, S. 92)

Kenneth Wain stellte nach einem internationalen Workshop zum Thema „Educational Research“, der vom 11.–14. September 1990 in Braunschweig stattfand, fest: *„One party not represented in the round table is the person who is supposed to benefit most from textbooks; the pupil, or learner, who is expected to learn from them directly and through the mediation of the teacher.“* (Wain, 1992, S. 36)

Daran hat sich rund 20 Jahre später nicht viel geändert. Petr Knecht und Veronika Najarová fordern 2010 als Ergebnis ihrer Untersuchung „How do Students Rate Textbooks“:

„If students are the priority textbook users, then they play a crucial role when determining textbooks’ attractiveness, clarity, and comprehensibility. [...] Involving students in textbook research and its further reflection in textbook production is one way of achieving the desired status in which students like and understand textbooks, even without the regular assistance of their teacher.“

(Knecht et al., 2010, S. 12)

¹³ Vgl. dazu die Untersuchungen von Sabine Hofmann-Reiter zum Konzept „Zeit“ im Anfänger/innenunterricht. (Hofmann-Reiter, 2015b)

Wenn Peter Gautschi artikuliert, dass Schulbücher nicht für Schülerinnen/Schüler geschrieben sind, aber für Lehrerinnen/Lehrer ebensowenig (Gautschi, 2011, S. 172), so kann die Ursache für diesen Befund möglicherweise ganz pragmatische Gründe haben, die dem kapitalistischen, marktwirtschaftlichen Denken entspringen. Schulbücher werden nach einem didaktischen Grundkonzept als Lernmaterialien entwickelt, sind von Erwachsenen geschrieben, von Erwachsenen approbiert und von Erwachsenen bestellt bzw. gekauft. In den seltensten Fällen werden Schulbücher von Schülerinnen/Schülern getestet¹⁴, bevor sie auf den Markt kommen. Schulbücher aus der Sicht der Lehrenden und für die Lehrenden zu schreiben, ist eine logische Folgerung, solange sie von profitorientierten Verlagen produziert und verkauft werden. Etwa zehn Millionen Euro hat der österreichische Staat 2014 an die Schulbuchverlage bezahlt (BMBF, 2014), entsprechend richten diese ihre Produkte vorrangig an den Bedürfnissen der Lehrenden aus.

Hans-Jürgen Pandel kommentiert diese Problematik folgendermaßen:

„Die Bücher sind dem (unzureichenden) didaktischen Ausbildungsstand heutiger Lehrer und den objektiven Unterrichtsschwierigkeiten angemessen. Es sind lehrerfreundliche Bücher, die die Methodik unterrichtlicher Gestaltung mitliefern und ihnen keine methodische Phantasie abfordern. Dafür sind es aber schülerunfreundliche Bücher. [...] Sie erleichtern den Lehrern das Unterrichten, machen es aber den Schülerinnen und Schülern fast unmöglich, Geschichte zu lernen.“

(Pandel, 2006, S. 36)

Die Verantwortung für lernfördernde Geschichtsbücher zu schaffen, liegt demnach bei den Schulbuchautorinnen/Schulbuchautoren, den Verlagen und den staatlichen Zulassungskommissionen. Sie müssen sich mit den didaktischen Möglichkeiten von Schulbüchern im Lernprozess auseinandersetzen, damit die Schulbücher ihr eigentliches Ziel, nämlich Lernmaterial für Schülerinnen/Schüler zu sein, erreichen und die Adressatinnen/Adressaten richtig angesprochen werden können, sodass nicht nur ein Lehren, sondern vor allem ein Lernen bestmöglich unterstützt werden kann.

¹⁴ Vgl. dazu beispielsweise auch Bodo von Borries (2015, S. 39).

Mit diesen Überlegungen einher geht die Fragestellung, welche funktionale Bedeutung das Schulgeschichtsbuch in den diversen Lernkonzepten hat. Welche Rolle ist ihm zugedacht? Verändert sich sein Einsatz bei hierarchischen, teamorientierten oder prozessorientierten Unterrichtsformen und wenn ja, in welcher Weise?

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem Überlegungen zum Schulbuch hinsichtlich eines Schwerpunkts in der Kompetenzorientierung interessant. Der kompetenzorientierte Ansatz der Geschichtsdidaktik (siehe S. 61ff.) orientiert sich grundlegend an der Überzeugung, dass die Lernenden Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln sollen, die zu historischem Denken und zu „kreativer Problemlösefähigkeit“ (Pandel, 2013, S. 209) führen. Der Denkprozess muss in den Köpfen der Lernenden stattfinden, denn nachgeeferte Denkleistungen wären genau die gegenteilige Richtung von dem, was sich die Vertreterinnen/Vertreter dieser Theorie zum Ziel setzen. Kompetenzen können demnach nicht von den Lehrerinnen/Lehrern unterrichtet werden, sie können nicht erklärt, gelehrt oder gar vorgegeben und abgeprüft werden. Kompetenzen müssen regelmäßig gefördert werden, ihrer Entwicklung und Erweiterung muss Raum gegeben werden. Dass das Schulbuch einen Beitrag dazu leisten kann, davon gehen die Behörden aus, denn das Bundesministerium für Unterricht und Kultur hat eine Handreichung herausgegeben, die den Schulbuchautorinnen und –autoren als Leitfaden für das Erstellen kompetenzorientierter Schulbücher dienen soll. (Krammer & Kühberger, 2011a) Welchen realen Beitrag Schulbücher zu einem kompetenzorientierten Unterricht derzeit leisten, wird in dieser Dissertation erforscht.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Bedeutung des Schulbuchs – trotz aller Kritikpunkte – nach wie vor ungebrochen ist. In welcher Funktion, das bleibt eine offene Frage. Waltraud Schreiber meinte 2013, dass *„das Schulbuch möglicherweise dabei ist, seine Funktion als ‚Leitmedium des Geschichtsunterrichts‘ zu verlieren. [...] Man kann aber davon ausgehen, dass das Geschichtsbuch nach wie vor ein wichtiges Medium des Geschichtsunterrichts ist.“* (Schreiber, 2003, S. 69) Das Schulgeschichtsbuch behauptet nach wie vor seine Rolle im Kanon der Unterrichtsmaterialien, aber es dient als Ergänzung zu weiteren Medien, es gliedert sich in die Vielfalt der Möglichkeiten von Lehr/Lernmaterialien ein und steht nicht immer unmittelbar im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Vielmehr ist es Teil der Kommunikationsstruktur im Unterrichtsprozess, die jeweils *„passend zum Komplexitätsgrad der*

Aufgabenstellung“ (Ecker, 2012a, S. 46) gewählt werden muss. Die didaktische Funktion des Schulbuchs muss somit neu definiert werden, damit das Schulgeschichtsbuch gezielt eingesetzt werden kann und seine Bedeutung nicht verliert.

2.3 Forschungsgegenstand Schulgeschichtsbuch

„Schulbuchforschung als klar umrissenes Forschungsfeld gibt es nicht.“ Mit diesem Satz begannen Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki ihren Beitrag zum Kapitel „Schulbücher als Forschungsfeld“ (Fuchs et al., 2014), sie entscheiden sich für den Begriff „schulbuchbezogene Forschung“, der ihrer Meinung nach mehr Spielraum zulässt. Im Bewusstsein dieses Diskurses wird in den folgenden Ausführungen dennoch der sprachlich einfachere Begriff „Schulbuchforschung“ verwendet, im Sinne einer „Schulgeschichtsbuchforschung“. Tatsache ist, dass Schulbücher – im speziellen Fall Schulgeschichtsbücher – ein reichhaltiges Forschungsfeld für die Geschichtsdidaktik bieten. Lange Zeit stand dabei Schulbuchrevision im Vordergrund der Zielvorhaben von Schulbuchforschung, was sich vor allem in den 1970er-Jahren zu einer regelrechten „Schulbuchschele“ entwickelte.

Mit der Gründung des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung im Jahr 1975 wurde ein sichtbares Zeichen für die Notwendigkeit und die Bedeutung einer breiter angesiedelten Schulbuchforschung gesetzt, die nunmehr neue Zielsetzungen verfolgte (z.B. Geschichtsbewusstsein) und auch mit neuen Methoden (z.B. sozialwissenschaftliche Methoden) arbeitete. (Jeismann, 1979, S. 11f.) Das Ziel, völkerverbindende, friedensstiftende Schulbücher zu schaffen, trat in den Vordergrund. Themen wie die Darstellung EU-spezifischer Narrationen in den Schulbüchern oder globalgeschichtliche Aspekte dominierten und sind teilweise bis in die Gegenwart präsent.

2.3.1 Typologien der Schulbuchforschung

Während zur Aktionsforschung/Wirkungsforschung in Bezug auf Schulbücher kaum relevante Studien vorliegen, mangelt es an (inhaltsbezogenen) Analysen von Schulgeschichtsbüchern hingegen nicht. Verschiedene Ansätze einer Typologisierung versuchen diese Fülle an Schulbuchanalysen zu systematisieren, Varianten dazu werden im Folgenden vorgestellt.

- **gegenstandsorientiert – didaktisch orientiert – sozialwissenschaftlich orientiert:** Josef Thonhauser unterscheidet Schulbuchanalysen anhand ihres Forschungsschwerpunkts. (Thonhauser, 1992) Bei der **gegenstandsorientierten** Schulbuchanalyse wird ein Untersuchungsgegenstand inhaltlicher Art in den Mittelpunkt gestellt und auf Basis fachwissenschaftlicher Theorien meist durch qualitative Analyse beurteilt. **Didaktische** Schulbuchanalysen gehen Teilaspekten der Fachdidaktik nach, Josef Thonhauser sieht ihren Zweck vor allem darin, „*didaktische Mängel aufzudecken*“. (Thonhauser, 1992, S. 65) **Sozialwissenschaftliche** Analysen erforschen die Instrumentalisierung des Schulbuchs für oder gegen „Tabu-Themen“. (Thonhauser, 1992, S. 68)
- **prozessorientiert – wirkungsorientiert – produktorientiert:** Peter Weinbrenner bezieht sich mit dieser Einteilung stärker auf das Schulbuch als Forschungsgegenstand. (Weinbrenner, 1992) Mit **prozessorientiert** ist nicht das Schulbuch im Unterrichtsprozess gemeint, sondern der Prozess von der Entstehung bis zur Vernichtung eines Schulbuchs. Es geht dabei um Fragestellungen, die sich mit dem Umfeld der Schulbuchautorinnen/-autoren befassen, die sich mit den Produktionsabläufen oder den Zulassungskommissionen auseinandersetzen, die Entscheidungskriterien für oder gegen die Einführung eines Schulbuchs untersuchen, die schließlich die reale Verwendung während oder außerhalb des Unterrichts erfassen. Die **wirkungsorientierte** Schulbuchforschung untersucht einerseits die unmittelbare Wirkung des Schulbuchs auf sein Umfeld – auf die Lehrenden, Lernenden und Eltern oder auf das Lernumfeld allgemein –, andererseits die Wirkung des Schulbuchs auf die Öffentlichkeit. Im Vergleich zur prozessorientierten und zur unmittelbar auf das Lernfeld wirkenden Schulbuchforschung, wozu nur sehr wenige Untersuchungen vorliegen, existieren zum

Schulbuch als Politikum mehrere Forschungsberichte. Diese führten oftmals zu einer massiven Kritik an den Schulbüchern, sodass sie in den 1970er-Jahren das oben erwähnte Schlagwort „Schulbuchschele“ prägten. (Vgl. dazu beispielsweise Böttcher, 1979) Wirkungsorientierte Schulbuchforschung findet sich ebenso auf internationaler Ebene, dazu gehören Analysen, die sich mit transportierten Werten wie beispielsweise Rassismus, Solidarität und Toleranz befassen. Die **produktorientierte** Schulbuchforschung stellt schließlich die Gebiete Wissenschaftstheorie, Design, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in den Fokus des Forschungsinteresses. Das Schulbuch wird als Medium visueller Kommunikation gesehen und auf Inhaltsebene, im Längsschnitt, im Querschnitt oder vergleichend untersucht. (Weinbrenner, 1992, S. 36)

- **historisch – international – didaktisch:** Bernd Schönemann und Holger Thünemann treffen ihre Einteilung anhand der Fragestellungen, die mithilfe des Schulbuchs geklärt werden sollen. (Schönemann & Thünemann, 2010) Die **historische** Schulbuchforschung verwendet das Schulbuch als Quelle, um Lehr-/Lerntheorien oder vermittelte Geschichtsbilder im Laufe der Zeit zu erforschen oder auch um eine Geschichte des Schulbuchs zusammenzustellen. Es geht um diachrone Fragestellungen, sie können keine Antworten auf Fragen nach den Auswirkungen dieser Theorien auf die Adressatinnen/Adressaten geben. (Schönemann et al., 2010, S. 21ff.) Die **internationale** Schulbuchforschung befasst sich verstärkt mit vergleichenden Inhaltsanalysen. Sie entwickelte sich seit den 1920er-Jahren mit dem Ziel sich durch Schulbuchrevisionen gegen Feindbilder und Nationalismen und für Völkerverständigung und Frieden einzusetzen. Die **didaktische** Schulbuchforschung ist die jüngste der drei Disziplinen. Als erste Arbeit in diesem Bereich nennen Bernd Schönemann und Holger Thünemann die Untersuchungen zum problemorientierten Geschichtsunterricht von Bodo von Borries aus dem Jahr 1980. (Schönemann et al., 2010, S. 40) Ebenso wie bei den oben genannten Einteilungen der Schulbuchforschung, stellen die Autoren auch hier fest: „*Während die historische und die internationale Schulbuchforschung in Umfang und Qualität bemerkenswerte Leistungen vorlegen konnten, überwiegen bei der didaktischen Schulbuchforschung die Defizite und Desiderate.*“ (Schönemann et al., 2010, S. 48)

- **inhaltlich orientiert, kulturell vergleichend – kategorial angelegt – von fachdidaktischen Fragestellungen ausgehend – subjektorientiert empirisch:** Eine Typologie nach diesen genannten Forschungszugängen nahmen Christoph Kühberger und Philipp Mittnik in ihrer Publikation zur empirischen Geschichtsschulforschung in Österreich vor. (Kühberger & Mittnik, 2015) Als **inhaltlich orientiert, kulturell vergleichend** werden jene Schulbuchstudien eingestuft, die ein Thema entlang von Schulbüchern in verschiedenen Ländern untersuchen, **kategorial angelegte** Zugänge analysieren den Grad der Umsetzung eines bestimmten Konzeptes im Schulbuch, die dritte Gruppe befasst sich mit **fachdidaktischen Fragestellungen** und der **subjektorientierte empirische** Ansatz geht der Nutzung des Schulbuchs durch Lehrerinnen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler in Bezug zum „*intendierten Aufbau der Lehrwerke*“ nach. (Mittnik et al., 2015, S. 12f.) Die Autoren sehen die ersten drei Kategorien als in der österreichischen Geschichtsschulbuchforschung „verstärkt berücksichtigt“, den subjektorientierten empirischen Ansatz schätzen sie als fehlend ein.

Zwei Aspekte werden in diesen Typologieversuchen nicht berücksichtigt: Zum einen sind das Analyseraster, die das Schulbuch einer Gesamtanalyse unterziehen, wie z.B. der Bielefelder Raster, der Reutlinger Raster oder der Salzburger Raster. Das Schulbuch wird auf den unterschiedlichsten Ebenen gescannt und bewertet – im Gegensatz zur Untersuchung einzelner, theoretisch hergeleiteter Fragestellungen. Zum anderen fehlt eine Typologie, die sich an der Forschungsmethode orientiert wie z.B. Inhaltsanalyse, Diskursanalyse, kategoriale Analyse. Zu erwarten ist eine derartige Übersicht mit dem Erscheinen des am Georg Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Vorbereitung befindlichen „Handbook of Textbook Studies“. (Fuchs & Bock, o.J.)

2.3.2 Die fachdidaktische Schulbuchforschung

Wenn die didaktische Schulbuchforschung auch in den obigen Typologierungsansätzen in allen vier Beispielen genannt wird und in dreien davon eine eigene Kategorie bildet, so zeichnet sich dennoch ein Bild, das das Geschichtsbuch als Forschungsfeld für fachdidakti-

sche Fragestellungen als defizitär zeigt. „Allenfalls sporadisch flammt der Diskurs um didaktische Probleme der Schulbuchgestaltung auf.“ (Handro & Schönemann, 2011, S. 7). Sowohl was die Fragestellungen betrifft als auch was die Methodik betrifft, zieht sich dieses Forschungsdesiderat wie ein roter Faden durch die Literatur. Über die Ursachen dafür kann nur spekuliert werden. Eine davon könnte im Mangel an effizienten und validen Forschungsdesigns liegen.

Drei Beispiele zu fachdidaktischer Schulbuchforschung werden in Folge vorgestellt.

1. Bodo von Borries führte 1980 eine Schulbuchuntersuchung zur Abbildung des problemorientierten Geschichtsunterrichts in Schulbüchern am Beispiel der römischen Republik durch. Dafür erstellte er einen Kriterienraster in drei Ebenen mit jeweils vier Unterpunkten. Jedem Punkt wurden vier Fragen zugeordnet, was zu insgesamt 48 Analysefragen führte. Auf Basis dieser Fragen verglich Bodo von Borries acht Schulbücher, um zu einer Bewertung hinsichtlich der Fragestellung zu gelangen. (Borries, 1980)
 - **Stellenwert des Erkenntnisgegenstandes:** Auswahlkriterien, Fragestellungen und Untersuchungsergebnisse, Kontroversen, Gegenwartsbezüge und Erkenntnisinteressen
 - **Organisation des Lernprozesses:** Schülerinnen/Schülerwünsche und Schülerinnen/Schülerbedürfnisse, Lernzielorientierung, Arbeitsunterricht, Quellenbefragung und Methodenbewusstsein
 - **Gestaltung des Unterrichtsmaterials:** Korrektheit, Anschaulichkeit und Elementarisierung, Vielfalt und Anreiz, Benutzungsmöglichkeiten

2. Eine Gruppe rund um Waltraud Schreiber befasst sich mit einem Verfahren zur kategorialen Inhalts- und Strukturanalyse. Im Vordergrund steht die empirische De-Konstruktion historischer Narrationen entlang des Kompetenz-Strukturmodells der Gruppe FUER GEschichtsbewusstsein, aber auch der Frage nach der „Kompetenzorientierung“ von Schulgeschichtsbüchern wird nachgegangen. (Schreiber, 2008) Dabei wird in drei Ebenen gearbeitet, die Auswertung erfolgt durch das Programm MaxQDA. (Schreiber, Schöner, Sochatzy & Ventzke, 2013)

- **Oberflächenstruktur:** Erfassen der Elemente des Autorinnen-/Autorentextes und des Materials
 - **inhaltsbezogene Tiefenstruktur:** Definieren von Kategorien und Leitbegriffen
 - **auf historisches Lehren und Lernen bezogene Struktur:** Untersuchung der Arbeitsaufträge
3. Einen mixed-method Ansatz wählte Sabine Hofmann-Reiter, die den Umgang mit dem Basiskonzept „Zeit“ in Schulgeschichtsbüchern untersuchte und dabei Schulbuchanalyse und Interviews mit Lernenden und Lehrenden kombinierte. (Hofmann-Reiter, 2015a)

2.3.3 Schulbuchforschung in Österreich

Durch die Einführung der „Schulbuchaktion“ durch Bruno Kreisky (1972) fand das Schulbuch eine weitere Verbreitung als zuvor und wurde dadurch auch von der Wissenschaft verstärkt als politisches Instrumentarium wahrgenommen. 1988 gründete Richard Bamberger das Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung in Wien. Dieses überdauerte jedoch keine zwei Jahrzehnte und erlangte keine nachhaltige Bedeutung. Der nationale Bildungsbericht des Ministeriums von 2009 verlautbart: *„Die Schulbuchforschung bzw. Bildungsmedienforschung hat sich in Österreich (im Gegensatz zu Deutschland¹⁵) bisher noch nicht etabliert.“* (Specht, 2009, S. 181) Eine einigermaßen überraschende Feststellung, wenn man bedenkt, dass das Institut zur Schulbuchforschung und Lernförderung dem bm:ukk unterstellt gewesen ist.

Ludwig Boyer geht zu Beginn des 21. Jh.s in seinem Beitrag über „Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich“ von „25–30 anspruchsvolleren Arbeiten“ zur Schulbuchforschung pro Jahr in Österreich aus. (Boyer, 2003) Er beschreibt weiters die Schulbuchforschung an Universitäten und kommt zu dem Schluss, dass es zahlreiche Untersuchungen zu Schulbuchinhalten

¹⁵ Gemeint ist das Georg Eckert Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

sowie zur Schulbuchsprache gibt, dass sich zahlreiche Arbeiten zur Internationalen Schulbuchforschung finden, dass verhältnismäßig wenige Arbeiten zum Bereich Schulbuchproduktion vorliegen, dass einige Studien über Entscheidungsmotive der Lehrer/innen für ein bestimmtes Schulbuch und Studien über den Einsatz von Schulbüchern im Unterricht und bei Hausübungen durchgeführt worden sind und dass auch Arbeiten über die Schulbuchforschung-Metadiskussion existieren. (Boyer, 2003, S. 55) Er erwähnt mit keinem Wort Arbeiten zu fachdidaktischen Fragestellungen.

Der oben erwähnte Band, herausgegeben von Christoph Kühberger und Philipp Mittnik (2015), startet einen Versuch, Beiträge zur empirischen Geschichtsschulbuchforschung in Österreich zusammenzustellen. Dabei verdichtet sich das Bild, dass wenig fachdidaktische Schulbuchforschung betrieben wird, der Großteil der Beiträge befasst sich mit inhaltlich orientierten Untersuchungen, wenn auch mit Kommentaren zu ihrer Auswirkung auf den Geschichtsunterricht: Globalgeschichte, Geschlechtergeschichte, Darstellung des Genozids an Jüdinnen und Juden, Europäische Union, Schlüsselbilder der NS-Zeit. Zwei Ausnahmen bilden die Aufsätze von Sabine Hofmann-Reiter zu Zeitkonzepten (Hofmann-Reiter, 2015a) und von Roland Bernhard zur empirische Triftigkeit (Bernhard, 2015), die sich in die kategorial-vergleichende Schulbuchforschung einreihen lassen.

2.4 Fazit hinsichtlich der Forschungsfrage

Das Schulbuch ist ein Massenmedium, das ganze Generationen an künftigen Bürgerinnen und Bürgern in der einen oder anderen Weise beeinflusst. (Simone Lässig, zit. nach Stöber et al., 2010, S. 2) Wenn es auch nicht ausreichend Untersuchungsergebnisse über die Wirkung von Schulbüchern gibt, so steht dennoch außer Zweifel, dass das Schulbuch nach wie vor im Unterricht präsent ist. Der Einfluss des Schulbuchs darf ebenso wenig unterschätzt wie überschätzt werden. Die Lehrperson nimmt eine Vermittlerrolle zwischen den Lernenden und dem Schulbuch ein. (Fuchs et al., 2014, S. 72) Sie bestimmt wann, in welcher Weise und mit welchem Ziel das Schulbuch eingesetzt wird. Dementsprechend wichtig ist es, dass sich die Lehrenden des zugrundeliegenden Konzepts ihres Schulbuchs bewusst sind, damit sie das Buch entsprechend sinnvoll verwenden und durch ergänzendes Zusatzmaterial

komplementieren können. Auch die Lernenden sollten im Schulbuchentwicklungsprozess nicht vergessen bzw. nicht ans Ende gestellt werden. Schließlich ist das Schulbuch ein nicht unwesentlicher Teil im Rad des Lernprozesses, der Schülerinnen/Schüler zu Bildung, Wissen und Kompetenzerwerb führen soll. Das Schulbuch nimmt eine Verbindungsrolle ein zwischen Lernenden, Lehrenden und oft auch denjenigen Personen ein, die die Lernenden außerhalb der Schule in ihrem Lernprozess begleiten.

Schulbuchforschung macht einen nicht unbeachtlichen Anteil am Kanon der geschichtsdidaktischen Disziplinen aus. Dennoch halten sich in der Fachliteratur mehrere Vorwürfe seit Jahrzehnten:

- Die Theorie zur Schulbuchforschung ist nicht systematisch aufgearbeitet.
- Die Methoden der Schulbuchforschung sind unklar definiert.
- Es gibt zu wenig didaktische Schulgeschichtsbuchforschung.
- Es gibt zu wenig Aktions-/Wirkungsforschung.

Systematische fachdidaktische und wirkungsorientierte Schulbuchforschung kann in diversen Bereichen Anstoß für Evaluierung und Reorganisation im schulischen und bildungspolitischen Bereich bieten und zur Schnittstellenwirksamkeit zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Forschung und Schulunterricht und zur Umsetzung didaktischer Neuerungen im Schulalltag beitragen. Während sich laut Ursula A. J. Becher (1999) der Einfluss der Geschichtswissenschaft in den Schulbüchern ablesen lässt, so scheinen geschichtsdidaktische Konzeptionen viel schwerer realisierbar zu sein. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, die Lücke der fachdidaktischen Schulbuchforschung ein kleines Stück weiter zu schließen, mit dem Ziel den Lehrenden vor Augen zu führen, welche Möglichkeiten und welche Grenzen sich im Heranziehen ihres Schulbuchs in Bezug auf die Förderung historischer Fachkompetenzen ergeben.

3 „KOMPETENZ“: AUSEINANDERSETZUNG MIT EINEM BEGRIFF

„Kompetenzsystem“, „kompetenzorientiertes Lernen“, „Schlüsselkompetenzen“, „Basiskompetenzen“, „fachspezifische Kompetenzen“, „Kompetenzschulung“, „Kompetenzzentrum“, „Kompetenzpass“, „Lesekompetenz“, „Sozialkompetenz“ usw. – Begriffe und Begriffszusammensetzungen rund um das Wort „Kompetenz“ scheinen gegenwärtig nahezu inflationär angewendet zu werden, was ein breites Spektrum an semantischen Interpretationen zur Folge hat. Eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und eine Schärfung seiner Bedeutung für die Geschichtsdidaktik stehen daher am Beginn dieses Kapitels. Anschließend wird die Kompetenzdebatte mit zentralen Fragestellungen der Geschichtsdidaktik verknüpft und damit ihre Relevanz diskutiert.

3.1 Begriffsabgrenzung hinsichtlich unterschiedlicher Bedeutungsfelder

3.1.1 Recht und Befugnis: die Ursprünge des Kompetenzbegriffs (ab dem 16. Jh.)

Die Wurzel des Wortes „Kompetenz“ liegt im lateinischen „competere“ (zusammentreffen, zutreffen, entsprechen). In die deutsche Sprache wurde es im 16. Jh. übernommen, „Competens“ bezeichnete damals das *„Recht auf Abgaben, Einkünfte und Lebensunterhalt“*, ab dem 18. Jh. wurde „kompetent“ auch im Sinn von *„zuständig, fähig, sachverständig“* verwendet. (Pfeifer & Braun, 1995, S. 699) Diese juristisch geprägte Bedeutung findet seine Bestätigung in „Zedlers Universallexikon“, in dem sich neben der allgemeinen Erklärung *„Competens, gebürllich, ordentlich, rechtmäßig, geziemend, befugt, an- und zuständig“* vorwiegend Zusammensetzungen mit rechtlichen Begriffen finden wie *„Competens Forum, Competens Judex, Competens Jus, Competens Pœna“*, um einige Beispiele zu nennen. Das Nomen „Competentia“ wird mit *„die Kompetenz, Bequemlichkeit, Füglichkeit, Zugehörigkeit, Item die rechtmäßige Gewalt des Richters, das Befugnis, Anspruch, Item die Mitwerbung wegen einer Stelle“* umschrieben. (Zedler, 1733, Spalte 869f.)

Dieses Bedeutungsfeld des Kompetenzbegriffs findet sich heute noch in Ausdrücken wie „Kompetenzverteilung“, „Kompetenzüberschreitung“ oder „Kompetenzverlust“, die die

Ausstattung von Personen mit bestimmten Befugnissen beschreiben, die überschritten oder auch wieder entzogen werden können.

3.1.2 Alltagssprache: Der Kompetenzbegriff im alltäglichen Gebrauch (ab dem 19. Jh.)

Ab dem 19. Jh. wurde „Kompetenz“ in der Bedeutung „Zuständigkeit, Fähigkeit, Sachverstand“ gebräuchlich. (Pfeifer et al., 1995, S. 699) Als Begriff des 21. Jh.s beschreibt Jürgen Gunia „Kompetenz“ folgendermaßen:

„Kompetenz meint offensichtlich eine Fähigkeit, ein abrufbares Können, das durch bestimmte Techniken oder Erfahrungen erworben wurde und das es ermöglicht, ohne langes Nachdenken Entscheidungen zu treffen oder überhaupt zu handeln. Kompetent ist folglich, so kann man die meisten gängigen Definitionen zusammenfassen, wer in einer bestimmten Situation eine Aufgabe erfüllen, d.h. eine Entscheidung treffen und ein Problem lösen kann – kurz jemand der weiß, was jetzt und hier zu tun ist.“

(Gunia, 2012, S.1)

Diese Idee des „Fähig-Seins“ und des „Problemlösens“ lässt sich auf die unterschiedlichsten Alltags- und Fachbereiche anwenden. In jeder Situation wollen wir es mit „kompetenten“ Menschen zu tun haben, das heißt mit Menschen, die fähig sind, ein vorliegendes Problem erfolgreich zu bearbeiten und zu lösen, gleichermaßen ob es sich um ein mechanisches Problem bei einem Auto handelt, ein organisatorisches Problem, weil es beispielsweise ein Problem bei einer Reservierung gibt, ein soziales Problem, um einen zwischenmenschlichen Konflikt zu lösen oder ein wissenschaftliches Problem. Welche Kompetenzen – fast immer sind es mehrere Kompetenzen, die zusammentreffen, – diese Person in welchem Ausmaß besitzen muss, um das entsprechende Problem lösen zu können, bleibt im alltags-sprachlichen Kompetenzbegriff im Hintergrund. Relevant ist das erwartete Ergebnis. Tritt dieses nicht ein, wird die Person als inkompetent beurteilt. Die Komponente der Performanz (siehe Kapitel 3.4.3) spielt demnach im Bedeutungsbereich der Alltagssprache eine größere Rolle als im rechtlichen oder bildungstheoretischen Bereich.

3.1.3 Bildungstheorie: Kompetenzbegriff als Alternative zum humboldtschen Bildungsbegriff (ab den 1950er-Jahren)

Das für diese Arbeit relevante Bedeutungsfeld ist jenes der Bildungstheorie, also der systematischen Auseinandersetzung mit fachspezifischen Kompetenzen und ihrer Entwicklung im Zuge von Ausbildung. Seit den 2000er-Jahren ist „Kompetenzorientierung“ zu einem breit diskutierten Begriff geworden. Die Beschäftigung mit Kompetenzen ist aber einige Jahrzehnte älter. Steven Hodge (Griffith University, Australia) begab sich auf die Suche nach dem Ursprung des „competency-based training“-Modells und seine Recherchen führten ihn in die USA der 1950er- bis 1970er-Jahre, als die USA nicht zuletzt infolge des „Sputnik-Schocks“¹⁶ ihre gesamte Bildungspolitik reformierten und enorme Summen in diesen Bereich investierten. Die Bedeutung des „Sputnik-Schocks“ für den Beginn der Kompetenzorientierung findet sich bei unterschiedlichen Autoren bestätigt, deren Referenzen im Aufsatz von Steven Hodge zusammengestellt sind. (Hodge, Juli 2007) In zeitgenössischen Bildungsberichten lässt sich diese Theorie nachlesen. So nennt der amerikanische Historiker und Erziehungswissenschaftler Thomas N. Bonner im April 1958 drei Gründe für die Bildungskrise in Amerika: erstens die generelle Kritik am Schulcurriculum, das die liberalen Bildungsziele und die „cultivation of the mind“, die notwendig wird für ein Wertbewusstsein, zu wenig unterstützt; zweitens die zu hohe Schülerinnen/Schüleranzahl pro Klasse, begleitet von einer Finanzkrise; drittens Sputnik. (Bonner, 1958, S. 177f.) Er geht so weit, die Bildungspolitik als Schauplatz für den „Kalten Krieg“ zu sehen. Nur durch eine entsprechende Bildung der Jugendlichen könne seiner Meinung nach der 3. Weltkrieg verhindert werden:

„Science and education have now become the main battleground of the cold war. It is upon education that the fate of our way of life depends. It means that the outcome of a third world war may be decided in the classroom.“ (Bonner, 1958, S. 178)

Als Lösung des Problems schlägt er aber nicht vor, dass amerikanische Schülerinnen/Schüler mehr an kognitivem Wissen erwerben sollen, sondern dass sie zu kritisch denkenden

¹⁶ Dass es 1957 – mitten im „Kalten Krieg“ – der Sowjetunion vor den USA gelang, den ersten Satelliten ins All zu schicken, traf die USA an ihrer schmerzlichsten Stelle.

Individuen erzogen werden, dass sie Medien nicht unreflektiert ausgeliefert sind, dass ihre Neugierde geweckt wird, dass Talente gefördert werden und dass die Wissenschaft generell mehr Anerkennung erfährt. (Bonner, 1958, S. 179–183) Hierbei lassen sich Parallelen zu gängigen Kompetenzmodellen der Geschichts- und Politikdidaktik erkennen: Frage- und Erschließungskompetenz, Urteilskompetenz, Methoden- und Gattungskompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Interpretationskompetenz usw.¹⁷

Sputnik hat der US-Bevölkerung als Anstoß gedient, Reformen und neue Strukturen für ihr Land zu entwickeln. So wird in der Literatur auch die „Humankapitaltheorie“¹⁸ auf den „Sputnik-Schock“ zurückgeführt, die etwa ein halbes Jahr nachdem Russland ihren Satelliten zum ersten Mal ins All schickte, von Jacob Mincer, Theodore Schultz und Gary S. Becker entwickelt wurde, und deren Auswirkungen auf die Arbeits- und die Bildungspolitik wesentlich waren. Theodore Schultz definiert „skills and knowledge“ als eine Art des Kapitals, das schnelleres Wachstum verspricht als konventionelles, nicht-humanes Kapital. (Schultz, 1971, S. 24) Neben dem Gesundheitswesen hebt er besonders das Bildungswesen hervor und betont, dass Bildung dauerhafter ist als die meisten anderen Formen von nicht-humanem Kapital. (Schultz, 1971, S. 123) Darauf aufbauend entstanden in den 1960er-Jahren einerseits das „Human Resource Management“, das das „immaterielle Fähigkeitskapital von Angestellten“ in den Fokus stellte, andererseits die OECD, die den Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und Bildungspolitik sichtbar machte und seit dem Jahr 2000 in den PISA-Studien (Programme for International Student Assessments-Studies) wissenschaftlich untersucht. (Bernet & Gugerli, S. 441–444).

Die oben beschriebene Suche nach Qualifikationen, die zu wirtschaftlichen Höchstleistungen führen können bzw. sollen, brachte eine Parallelentwicklung im Schulwesen und im Personalwesen mit sich. Während die Bildungspolitik Programme zur Entdeckung und zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen/-wissenschaftlern ins Leben rief, reagierte

¹⁷ Begriffe aus den Modellen von Rohlfes (1986, S. 114ff.), Pandel (2007, S. 116) und Schönemann (2010).

¹⁸ Die Humankapitaltheorie erklärt – etwas vereinfacht dargestellt – den Zusammenhang zwischen Arbeitsleistung und Ausbildung. Eine verbesserte Bildung der Jugendlichen kann zu einer Verbesserung der Gesamtwirtschaftslage beitragen.

die Arbeitspolitik auf die neuen Anforderungen der Zeit durch das Schärfen von Berufsprofilen und das Definieren von dazugehörigen Schlüsselqualifikationen, die von kompetent handelnden Arbeitskräften erwartet werden – ein Phänomen, das zumindest seit den 1970er-Jahren auch im deutschsprachigen Raum deutlich wird. (Ecker, 2011) In den Begrifflichkeiten und den dazugehörigen Dimensionen sowie Kategorien herrschte damals noch genauso wenig Einigkeit wie dies heute der Fall ist, in einem Punkt gehen die verschiedenen Disziplinen aber konform: Es bedarf mehr als nur kognitiven Wissens, damit eine Gesellschaft Innovationen hervorbringen, Probleme lösen und den Anforderungen der Zeit im Allgemeinen gerecht werden kann. Der Kompetenzbegriff wird zur Alternative zu einem Bildungsbegriff, angelehnt an das Humboldt'sche Bildungsideal, das als überholt gilt und den Herausforderungen der Gegenwart nicht mehr standhalten kann.

Wenn Barack Obama am 22. Juli 2014 (14:32 Uhr) twittert *“American workers must be equipped with the skills needed to compete in the 21st century.”*, wird klar, welche Aktualität diese Debatte nach wie vor hat. Offen bleibt, welche Fertigkeiten dies sein sollen, wodurch sie erkennbar sind, wer sie bestimmt oder festlegt bzw. wodurch sie sich definieren, und schließlich wie sie erreicht werden können.

3.1.4 Verknüpfung der drei Bedeutungsfelder

Zwischen den drei beschriebenen Bedeutungsfeldern des Kompetenzbegriffs Recht und Befugnis, Alltagssprache und Bildungstheorie (berufliche und schulische Ausbildung) kann es Überschneidungen geben. Im Idealfall treffen alle drei Bereiche zusammen: Eine Person hat fachliche Kompetenzen, ist mit rechtlichen Kompetenzen ausgestattet und wird vom Umfeld aufgrund der Performanz als kompetent wahrgenommen. Problematisch wird es, wenn die Bedeutungsfelder im Widerspruch zueinander stehen:

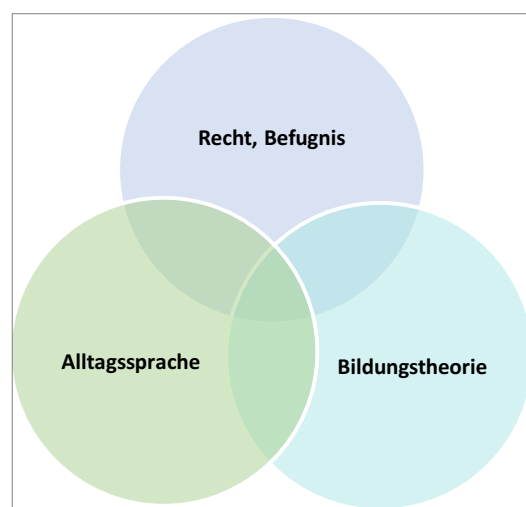


Abbildung 2: Bedeutungsfelder des Kompetenzbegriffs (erstellt von Bettina Paireder)

Eine als fachlich inkompetent eingestufte Personen hat die Kompetenz, bestimmte rechtliche Weisungen zu unterzeichnen oder umgekehrt eine als fachlich kompetent eingeschätzte Personen besitzt nicht die rechtliche Kompetenz, eine bestimmte Entscheidung auf offizieller Ebene zu treffen.

Am Beispiel einer Lehrperson könnten die drei Bedeutungsfelder folgendermaßen konkretisiert werden (vgl. Abb. 3):

Lehrerinnen/Lehrer gelten nach Renate Girmes als kompetent, wenn sie diagnostische, institutionelle, curriculare, methodische, personell-kulturelle sowie reflexive und evaluative Kompetenzen vereinen. (Girmes, 2006, S. 27) Dieser bildungstheoretische Ansatz wird im Bedeutungsfeld der Alltagssprache jedoch nicht hinterfragt. Hier gilt eine Lehrperson als kompetent, wenn sie rechtlich korrekt handelt und pädagogische, didaktische sowie soziale Kompetenzen aufweist. Gemessen wird diese Kompetenz individuell je nach Beziehungsstruktur zwischen Lehrendem und Lernenden. Dessen ungeachtet hat die Lehrperson die Kompetenz, eine Leistungsbeurteilung vorzunehmen und über das Aufsteigen einer Schülerin/eines Schülers in die nächsthöhere Klasse zu entscheiden. Sie ist mit bestimmten rechtlichen Befugnissen ausgestattet.



Abbildung 3: Konkretisierung der Bedeutungsfelder des Kompetenzbegriffs am Beispiel einer Lehrperson (erstellt von Bettina Paireder)

3.2 Ein Begriff wird zu einem gesellschaftspolitischen Thema

Ab Ende der 1950er-/Anfang der 1960er-Jahre begann sich in den unterschiedlichen Lebensbereichen und Fachdisziplinen die Orientierung an Kompetenzen auszuprägen. Im Folgenden werden exemplarisch verschiedene Zugänge skizziert mit dem Ziel, die gemeinsame Basisidee der Kompetenzorientierung in unterschiedlichen Bereichen herauszuarbeiten.

3.2.1 Von der Humankapitaltheorie zum lebenslangen Lernen in einer Wissensgesellschaft

Gesellschaftstheorien und betriebswirtschaftliche Bedürfnisse führen zu einem sozioökonomischen Kompetenzbegriff, der einen großen Einfluss auf die Entwicklungen in den Bildungswissenschaften hinterlässt. Vor dem Hintergrund des Wandels von einer Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft entstehen Theorien für lebenslanges Lernen und lernende Organisationen.

„Lebenslanges Lernen wird aufgrund der veränderten Anforderungen, die mit dem Wandel moderner Gesellschaften zu dynamischen Wissensgesellschaften verbunden sind, immer unabweisbarer. Im Mittelpunkt lebenslangen Lernens stehen weniger kulturell tradierte Bildungsinhalte oder Bildungstoffe, sondern Kompetenzen, generalisierbare anspruchsvolle personale Dispositionen, auf die eine Wissensgesellschaft angewiesen ist. Zur Vermittlung bzw. zum Erwerb dieser Kompetenzen bedarf es einer neuen Lernkultur, durch die erst pädagogische Institutionen zu solchen des lebenslangen Lernens werden.“ (Wiesner, 2005, S. 8)

Wenn auch Kompetenzen im Zentrum des lebenslangen Lernens stehen, so verlieren fachliche Inhalte freilich nicht an Bedeutung. Sie müssen jedoch um methodische, soziale und persönliche Fähigkeiten erweitert werden, sodass die Lernenden sich Wissen selbst aneignen und dieses Wissen auch im Sinne einer Handlungskompetenz verarbeiten können. (Arnold & Lermen, 2005, S. 47f.) Selbstorganisation wird somit zu einem zentralen Bestandteil des sozioökonomischen Kompetenzterminus, dessen Bedeutung sich in unterschiedlichen Begrifflichkeiten wiederfindet: Rolf Arnold prägte den Begriff der „Weiterbildungsgesellschaft“ (Arnold, 1999), John Raven und John Stevenson stellen die „learning society“ in den Mittelpunkt (Raven & Stephenson, 2001), John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel sehen in der Wissensgesellschaft *„eine moderne Form der Kompetenzgesellschaft“* (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007b, XIX, Fußnote 4). All diesen Konzepten liegt die Humankapitaltheorie zugrunde, also die Idee, dass Firmen Profit aus ihren Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern ziehen. Das Humankapital wird bei John Erpenbeck und Volker Heyse aufgeschlüsselt in intellektuelles Kapital und Kompetenzkapital, die gebündelt mit firmenspezifischem

Wissen den Wert einer Firma ausmachen. Berufliche Weiterbildung wird als Kompetenzentwicklung verstanden. (Erpenbeck & Heyse, 2007a, S. 21) Rolf Arnold stellt diese chronologische Entwicklung in einem Dreistufenmodell dar, das von der Belehrungsdidaktik der 1970er-Jahre über die Autodidaktik in den 1990er-Jahren zu einer Ermöglichungsdidaktik ab den 2000er-Jahren führt. (Arnold et al., 2005, S. 53) Dabei werden aus linearen, fremdorganisierten Lernprozessen nicht-lineare, selbstorganisierte Lernprozesse, aus vorgegebenem Wissen wird reflexives Wissen und die Lehrperson wechselt aus der Rolle der Unterweisenden/des Unterweisers zur Rolle der Lernberaterin/des Lernberaters. (Arnold et al., 2005, S. 57) Selbstorganisiertes Lernen soll letztlich zu selbstorganisiertem Handeln führen, das Problemlösungsprozesse in Gang setzen kann, einer Firma zu Innovationen verhilft und die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Herausforderungen des 21. Jh.s bewältigt.

John Erpenbeck und Lutz Rosenstiel definieren vier Kompetenzklassen, die für dieses selbstorganisierte Handeln erforderlich sind: personale Kompetenzen, Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen. (Erpenbeck et al., 2007b, S. XXIV)

Die Grundlagen für lebenslanges Lernen sollten in der Schule gelegt werden. Es macht wenig Sinn in der schulischen Ausbildung den Schwerpunkt ausschließlich auf reproduzierbares Wissen zu legen, wenn die jungen Menschen doch nach ihrer Ausbildungszeit selbstorganisiert und lösungsorientiert arbeiten müssen. So ist es eine logische Konsequenz, diese Erkenntnisse aus der Wirtschaft und der entsprechenden Fortbildung aufzugreifen und kompetenzorientiertes Lernen als didaktisches Modell in Universitäten und Schulen einzuführen.

3.2.2 Vom Behaviorismus zum kompetenzorientierten Unterricht

Im Zuge der Bildungsreform nach dem „Sputnik-Schock“ etablierten sich in den USA der 1960er-Jahre kompetenzorientierte Ausbildungsmodelle: „competency-based-learning“ in der Erwachsenenbildung und „performance-based Teacher Education“ in der Lehrer/innenausbildung. (Arnold et al., 2005, S. 47f.) „Competency-Based Education“ (CBE) gilt bis

heute als zentrales Modell des tertiären Bildungssektors. Wissen und Fertigkeiten sollen nicht nur erworben, sondern in der realen Welt anwendbar werden, es soll eine Brücke geschlagen werden zwischen Gelehrten und Arbeitgebern, Studierende sollen in Arbeit und Leben bestehen können. (Johnstone & Louis, 2014)

In Europa dauerte es noch ein paar Jahre bis sich Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen als erstrebenswerte (Aus)bildungsziele durchsetzen. Ausgehend von der Linguistik führten mehrere Parallelentwicklungen in den 1960er- und 1970er-Jahren zu Veränderungsprozessen in den lerntheoretischen Ansätzen, die aus heutiger Sicht als Wegbereiter der Kompetenzorientierung angesehen werden können. Ein Überblick ist in Tabelle 1 zusammengestellt:

Bezeichnung	Beschreibung	Vertreter / Schriften (Auswahl)	Auswirkung auf die Kompetenzorientierung
kognitive Wende	Vom Behaviorismus zum Kognitivismus: Die „Black Box“ wird geöffnet und die persönlichen Denk- und Verarbeitungsprozesse der Lernenden stärker ins Zentrum gerückt. Kognitive Kompetenz und Informationsverarbeitung lösen die Reiz-Reaktions-Theorien ab.	- Noam Chomsky (1959: Rezension zu B.F. Skinners „Verbal Behaviour“) - Ulrich Neisser (1967: Cognitive Psychology)	- Fähigkeit, Probleme zu lösen - Bewertung von Situationen - Selbst-Reflexivität
kommunikative Kompetenz	Habermas führt die Unterscheidung von Sprachkompetenz und Sprachperformanz nach Chomsky weiter und prägt den Begriff der „Universalpragmatik“. Dadurch werden Sätze zu Äußerungen, die wiederum in andere Äußerungen umgeformt werden können. (Habermas & Luhmann, 1971, S. 107) (siehe dazu S. 56)	Jürgen Habermas (1971: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz)	- Anwendung und Transfer von Kenntnissen - Einbettung von Kenntnissen in konkrete Situationen
vom Lehren zum Lernen	Dass Lernen das Ziel des Lehrens ist, rückt zunehmend in das Bewusstsein der Pädagogik. Der lehrer/innen-zentrierte Unterricht beginnt sich für einen lerner/innen-zentrierten Unterrichtstil zu öffnen. Lernziele, die über das Aneignen von Wissen hinausgehen, werden definiert.	Heinrich Roth (1963: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens)	- Können, Anwenden und Problemlösen als Zielformulierung - Schaffung von Wertebewusstsein, das zu Einsichten führt und gegebenenfalls Verhaltensänderungen hervorruft - der Weg ist das Ziel: Lernen von einschlägigen Verfahren

Tabelle 1: Auswahl an Lerntheorien der 1960er- und 1970er-Jahre als Wegbereiter für die Kompetenzorientierung (erstellt von Bettina Paireder)

In Deutschland führte Heinrich Roth 1971 kompetenzorientierten Unterricht als pädagogisches Konzept ein. (Vgl. dazu Ecker, 2011, S. 49) Er interpretiert Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit für sich selbst (Selbstkompetenz), für Sachbereiche (Sachkompetenz) und für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Bereiche (Sozialkompetenz). (Roth, 1971, S. 180) Bildung bedeutet demnach nicht mehr ausschließlich möglichst viel reproduzierbares Wissen im Sinne der sogenannten „Allgemeinbildung“ anzuhäufen, sondern sie wird auf eine neue Ebene gehoben. Die/Der Lernende muss fähig sein, sein Erlerntes auf Handlungen umlegen und in konkreten Situationen anwenden zu können. Erst durch diese Handlung wird Kompetenz sichtbar. Dadurch wird klar, dass Kompetenzen niemals losgelöst von Situationen gesehen werden können. Eine Person hat immer die Kompetenz für eine bestimmte Situation, sie hat keine „Generalkompetenz“. Nach Heinrich Roth steht die Mündigkeit nochmals um eine Ebene höher als die Kompetenz, denn hier wird ein positiver Outcome erwartet. Mündigkeit bedeutet, nicht nur handeln zu können, sondern wohlüberlegt und begründet zu handeln. Dieter Mertens formuliert dies nur wenige Jahre später folgendermaßen:

„Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung, Schulung ist Denkschulung.“ (Mertens, 1974, S. 40)

Er verwendet in seinen Ausführungen jedoch nicht den Begriff „Kompetenz“, sondern entlehnt den Terminus „Qualifikation“ („Schlüsselqualifikation“, „Basisqualifikation“) aus der Arbeitswelt und entwickelt ein System, um diese Schlüsselqualifikation in ein Ordnungsschema zu bringen, das komplementär zu Lernzielen in die jeweiligen Curricula einfließen könnte. Zwei Probleme tun sich dabei auf: Erstens sind Schlüsselqualifikationen einem Wandel der Zeit untergeordnet, sie können sich also ändern. Zweitens wird befürchtet, dass sich Schlüsselqualifikationen aus dem affektiven Bereich nicht durch (Schul)Bildung vermitteln lassen und daher nicht für das Bildungsprogramm tauglich sind. (Mertens, 1974, 40–43)

Es dauerte schließlich noch bis in die 1990er-Jahre, bis sich die Kompetenzorientierung zu etablieren beginnt und Bildungswissenschaftlerinnen/-wissenschaftler und Didaktikerinnen/Didakter sich mit dem Begriff auseinandersetzen, indem sie zu ihren Disziplinen passende Fach- und Teilkompetenzen entwickeln. Vorreiter ist die Fachdidaktik der Fremdsprachen, die ab 1991 gemeinsame, europaweit gültige Kompetenzniveaus definiert und diese 2001 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) zusammengestellt hat. (Horak, Moser, Nezbeda & Schober, 2010)

3.2.3 Von Noam Chomsky zum GERS und die Umsetzung im Fremdsprachenunterricht

In der Linguistik ist der Begriff „Kompetenz“ mindestens seit den Ausführungen von **Noam Chomsky** bekannt, der eine Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz trifft.: Sprachkompetenz ist für ihn die Kenntnis der Sprache (Beherrschung der Grammatik, der Wörter, der Syntaxregeln), Performanz der eigentliche Sprechakt (die Sprachverwendung in konkreten Situationen). Kompetenz und Performanz stimmen nur beim idealen Sprecher überein, so Chomsky, *„in der Wirklichkeit besteht so ein direktes Verhältnis offensichtlich nicht.“* (Chomsky, 1983, S. 14)

Jürgen Habermas geht noch einen Schritt weiter: Für ihn ist der Sprechakt an sich ebenfalls regelgeleitet und folgt rekonstruktiven Systemen. Das Bilden eines Satzes zählt für ihn daher noch nicht als performative Handlung. Erst wenn die Eben der Intersubjektivität (miteinander sprechen) und die Ebene der Gegenstände (über etwas sprechen) dazu kommt, wird der Satz zur Äußerung. Verständigungsorientierte Kommunikation, die vier universalen Geltungsansprüchen folgt (Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit), gilt für Jürgen Habermas als Universalpragmatik. (Gripp, 1984, S. 46–55; Habermas et al., 1971, S. 101–108)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), eine Publikation des Europarats, die als Basis für den Fremdsprachenunterricht dient, bekennt sich zu einem handlungsorientierten Ansatz und trifft eine ähnliche Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz wie Noam Chomsky. Die sprachliche Handlung ist die Zielvorgabe,

die sich in den Fertigkeiten Verstehen (hören, lesen), Sprechen (zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen) und Schreiben zeigt. Strategien (planen, kompensieren, Kontrolle & Reparaturen) und Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten, linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen) bilden die Voraussetzungen für sprachliche Handlung (vgl. Abb.4). (Horak et al., 2010, S. 14f.)

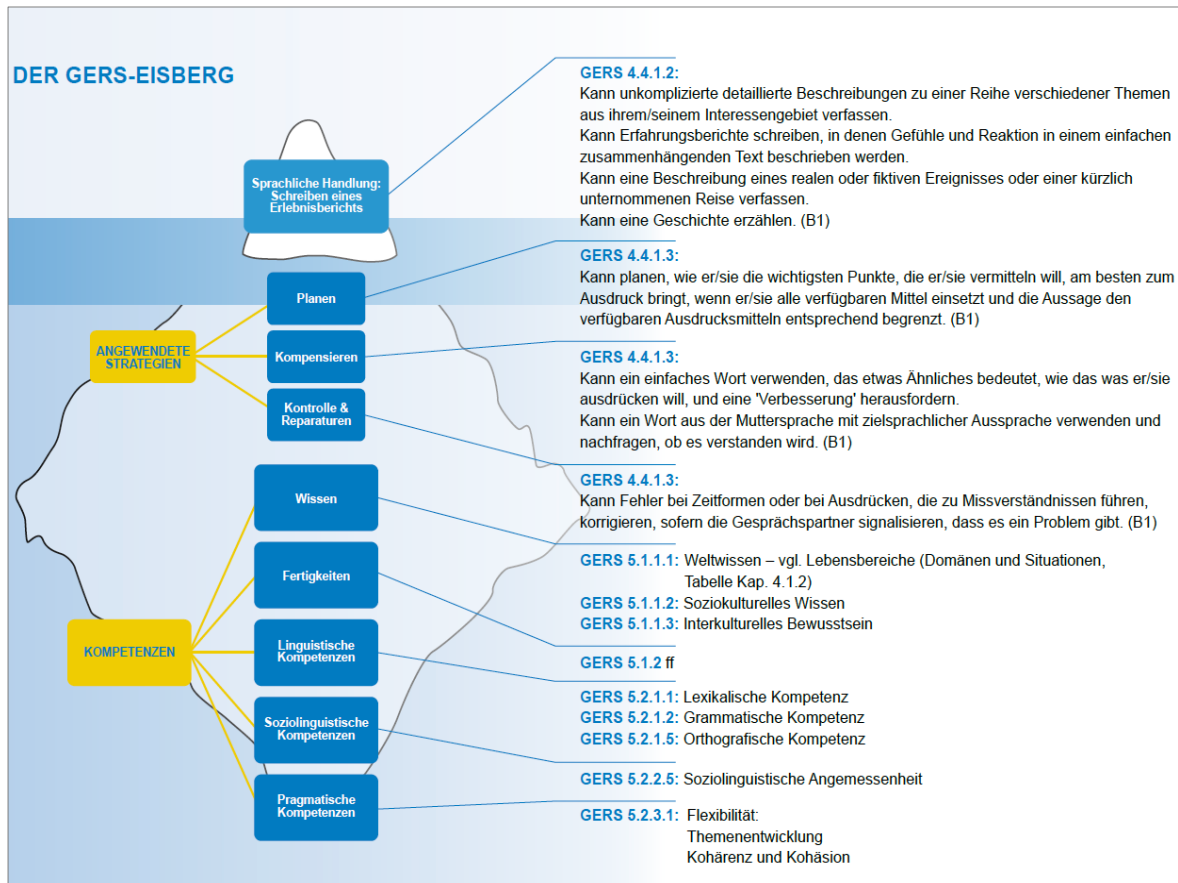


Abbildung 4: Der GERS-Eisberg (Quelle: Horak et al., 2010, S. 17)

Im Fremdsprachenunterricht wird die Unterscheidung in Performanz und Kompetenz aktuell nicht berücksichtigt, die Begriffe verschwimmen bzw. werden konträr gebraucht, indem die Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben als Kompetenzen bezeichnet

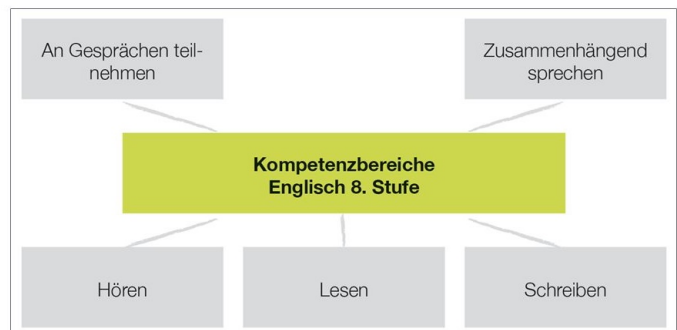


Abbildung 5: Kompetenzbereiche Englisch (Quelle: BIFIE, 2011–2014)

werden. Diese sollen in Standardüberprüfungen vergleichbar gemacht werden (BIFIE, 2011–2014) und in der kompetenzorientierten Reifeprüfung beurteilt werden.

3.2.4 Vom Kompetenzbegriff der OECD zu internationalen Vergleichstestungen

Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft und einer Welt mit neuen Herausforderungen, stellte die OECD seit Mitte der 1980er-Jahre das immer dringlicher werdende Bedürfnis der Mitgliedstaaten für vergleichbare Qualitätsindikatoren der nationalen Bildungssysteme fest. (OECD, 2001, S. 2; 2016a) In der Aus- und Fortbildung stand nicht mehr im Vordergrund, ob Kinder der Gesellschaft unseres Kulturkreises zur Schule gehen müssen, sondern welche Wirkung Schule auf die Bildung der Kinder hat und ob die Ausbildung, die sie in der Schule erhalten, den Anforderungen der Zeit entspricht. Franz Weinert¹⁹ thematisierte diesen Punkt 1992 in einem Vortrag an der Universität Saarland, indem er fragte: „*Wie wirksam ist die Schule wirklich? Welche Wirkungen hat sie tatsächlich? Und welche Effekte können sie realistisch, d.h. diesseits aller konkreten Utopien erzielen?*“ (Weinert 1992, Vortrag in Saarbrücken, S.5). Der Ruf nach einem Umdenken in der Bildungspolitik wurde immer lauter, die Forderung nach einem Zusammendenken der schulischen Ausbildung und der beruflichen Praxis immer nachdrücklicher. 1997 rief die OECD demzufolge zwei Programme ins Leben, die kurze Zeit später richtungsweisend für die gesamte Bildungspolitik werden sollten:

→ DeSeCo: Definition and Selection of Competencies

→ PISA: Programme for International Student Assessment

DeSeCo stellt die normativen, theoretischen Grundlagen zur Definition von Schlüsselkompetenzen bereit und bildet damit den Rahmen für diverse internationale Testungen (Programme for International Student Assessment – PISA, International Adult Literacy Survey – IALS, Adult Literacy and Life Skills Survey – ALL). 2003 lag der Abschlussbericht von DeSeCo vor, 2005 wurde eine Zusammenfassung über die Definition und die Auswahl von Schlüsselkompetenzen präsentiert. (OECD, 2005) Entlang der zentralen Frage „*What competencies do we need for a successful life and a well-functioning society?*“ wurden drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen identifiziert (vgl. Abb. 6, S. 59), die einem multidisziplinären und multikulturellen Ansatz entsprechen und interdependent gedacht werden müssen. Sie setzen ein reflexives Handeln und Denken voraus. (OECD, 2005, S. 7)

¹⁹ Franz Weinert war Mitglied des Wissenschaftskonsortiums von DeSeCo.

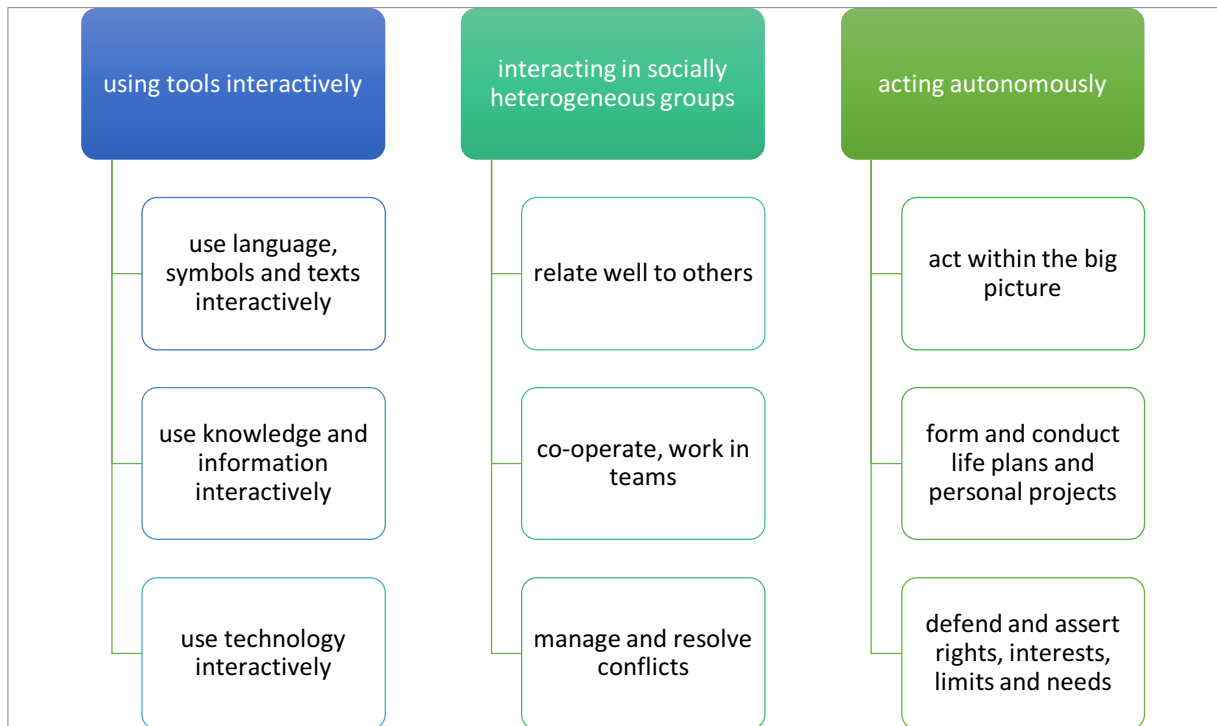


Abbildung 6: Schlüsselkompetenzen nach DeSeCo
(Quelle: OECD 2005, S. 10–15, grafische Anordnung von Bettina Paireder)

In etwa zeitgleich mit dem Projektstart von DeSeCo wurde auch begonnen, die ersten PISA Testungen zu entwickeln, deren Ziel es ist, zu erheben, wie gut 15-jährige Schülerinnen/Schüler Wissen in der Praxis anwenden können. Es geht dabei nicht um curriculares Wissen – wie die Website der OECD betont – sondern um mathematische Kompetenz, Lesekompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenz.

- **Mathematische Kompetenz:**

„Die Fähigkeit einer Person, Mathematik in einer Vielzahl von Kontexten zu formulieren, anzuwenden und zu interpretieren. Sie umfasst das mathematische Denken und den Einsatz mathematischer Konzepte, Verfahren, Fakten und Instrumente, um Phänomene zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen. Sie hilft dem Einzelnen dabei, die Rolle zu erkennen, die Mathematik in der Welt spielt, und fundierte Urteile und Entscheidungen zu treffen, wie sie von konstruktiven, engagierten und reflektierenden Bürgern erwartet werden.“ (OECD, 2016b)

- **Lesekompetenz:**

„Die Fähigkeit einer Person geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (OECD, 2016b)

- **Naturwissenschaftliche Kompetenz:**

„Das naturwissenschaftliche Wissen einer Person und deren Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden, um Fragestellungen zu identifizieren, neue Erkenntnisse zu erwerben, naturwissenschaftliche Phänomene zu erklären und auf Beweisen basierende Schlüsse über naturwissenschaftliche Sachverhalte zu ziehen. Dies umfasst das Verständnis der charakteristischen Eigenschaften der Naturwissenschaften als eine Form menschlichen Wissens und Forschens, die Fähigkeit zu erkennen, wie Naturwissenschaften und Technologie unsere materielle, intellektuelle und kulturelle Umgebung prägen, sowie die Bereitschaft, sich mit naturwissenschaftlichen Themen und Ideen als reflektierender Bürger auseinanderzusetzen.“ (OECD, 2016b)

Diese Kompetenzen der Schülerinnen/Schüler werden in Bezug gesetzt zu den Schlüsselkompetenzen des DeSeCo-Projekts, indem beispielsweise untersucht wird, in welchem Maße die Schülerinnen/Schüler eine reflexive Einstellung zu Wissen und Lernen aufweisen, welche Bedeutung und welche Wichtigkeit Schülerinnen/Schüler naturwissenschaftlichen Themen beimessen, welchen Beitrag Schlüsselkompetenzen zum gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohlstand leisten, welche Problemlösungskompetenzen die Schülerinnen/Schüler aufweisen. (OECD, 2005, S. 16–17) Seit dem Jahr 2000 führt die OECD in einem Dreijahres-Rhythmus PISA-Studien durch. Die Ergebnisse waren für Österreich und Deutschland durchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich. Deutschland unterlag dem „PISA-Schock“ 2000, Österreich 2003. Die österreichische Bildungslandschaft war entsetzt, das Signal war klar: Das gesamte Bildungswesen muss reformiert und die Bildungspolitik überdacht werden. Eine mögliche Lösung dafür sollte die flächendeckende Einführung der Kompetenzorientierung bringen, die ja seit einigen Jahren auf ihren Startschuss gewartet hat und genau da ansetzt, wo die OECD hinwill: lebenslanges Lernen im Sinne der Humankapitaltheorie.

In Folge wurden fachspezifische Kompetenzmodelle entwickelt, die Lehrpläne entsprechend adaptiert, die Reifeprüfung reformiert und zu einer standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung umfunktioniert, die Hauptschule zu einer Neuen Mittelschule umstrukturiert, die Gesamt- und die Ganztagschule diskutiert und teilweise auch umgesetzt. Parallel dazu werden die Schulen mit diversen Testungen geradezu überschwemmt, die Schülerinnen/Schüler sollen sich an die Modalitäten der OECD-Messverfahren gewöhnen und langfristig gesehen besser abschneiden.

Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften – auf diese Bereiche fokussieren die OECD-Testungen. Kulturhistorische, geisteswissenschaftliche oder soziale Kompetenzen sind darin nicht integriert. Diesbezügliche Ergänzungen bieten die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union (vgl. Tab. 2, S. 65) oder die UNESCO-Life-Skills, die unterschiedlich je nach den Bedürfnissen der Zielgruppe (Afrika, Asien, ländliche Wohngegenden, urbane Wohngebiete usw.) laufend ausgearbeitet werden. Dennoch ist die Tendenz von PISA in Richtung Naturwissenschaften nicht zu übersehen und evoziert die Anmerkung, dass das Individuum in seinem historisch-kulturellen Umfeld zu wenig wahrgenommen wird. Letztlich brauchen die Menschen aber die Kompetenz, naturwissenschaftliche Ergebnisse in das historische gewachsene und durch Historizität begründete Umfeld zu integrieren.

3.3 Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik

Die durch DeSeCo und PISA breit propagierte Kompetenzdebatte erfasste die Geschichtsdidaktik verstärkt nach dem Jahr 2000 und löste einen Paradigmenwechsel aus, den Hans-Jürgen Pandel in seinem 2005 in erster Auflage erschienen Buch „Geschichtsunterricht nach PISA“ als „*gravierenden Einschnitt*“ beschrieb. (Pandel, 2007, S. 5) Geschichtsdidaktikerinnen/-didaktiker verschiedenster Länder begannen Fachkompetenzen für die Geschichte zu definieren und Kompetenzmodelle zu entwickeln, die alsbald in die Lehrpläne der Schulen eingearbeitet wurden. Einige Beispiele dazu werden im Kapitel 4 dieser Arbeit genauer besprochen. In Österreich wurde das Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein ab dem Schuljahr 2008/09 in den Lehrplänen der Sekundarstufe I fest-

geschrieben (siehe S. 88) und ab dem Jahr 2014/15 bei der kompetenzorientierten Reifeprüfung in einen Prüfungsmodus gebracht. Unscharfe Begriffe, verspätete und teilweise wenig homogene Fortbildungsveranstaltungen sowie politisch kontrovers geführte Debatten sorgten im Zuge der Übertragung der theoretisch entwickelten Kompetenzmodelle in die schulische Praxis für Unsicherheit bei den Lehrerinnen/Lehrern. Während sich die Wissenschaft bereits wieder neuen Themen widmet, ist die schulische Realität noch damit beschäftigt „Kompetenzorientierung“ nachhaltig in den Unterricht zu implementieren und den Paradigmenwechsel weg vom reproduzierenden Lernen hin zum kompetenzorientierten Lernen zu vollziehen. Für die Geschichtsdidaktik im Speziellen bedeutet das, dass das nomologische Wissen von einem sinnbildenden, narrativen Wissen abgelöst wird. (Pandel, 2013, S. 23) Die Auslegung des Kompetenzbegriffs und der im Lehrplan definierten Fachkompetenzen scheint dabei eine breite Streuung einzunehmen, die bisher wissenschaftlich nicht evaluiert worden ist. Ergebnisse der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse der Schulbücher können nur erahnen lassen, wie weit Theorie und Praxis auseinanderliegen und wie unklar die Begrifflichkeiten der Fachkompetenzen nach wie vor sind.

Trotz dieser Entwicklungen seit dem Jahr 2000 muss festgehalten werden, dass Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik keine Neuschöpfung der Jahrtausendwende ist. Vorläufer finden sich mindestens ab den 1980er-Jahren in den wissenschaftlichen Schriften der Geschichtsdidaktik. Zwei Beispiele werden hier angeführt:

Joachim Rohlfes nennt als eine Möglichkeit der Legitimation von Lernzielen ihre „*Herleitung aus den für die Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Lebenssituationen erforderlichen Qualifikationen*“. (Rohlfes, 1986, S. 114) Die Ausdifferenzierung solcher Qualifikationen sieht Joachim Rohlfes als problematisch: „*Weder lässt sich erschöpfend und schlüssig feststellen, was der Mensch alles für sein Leben braucht, noch stets mit Gewissheit sagen, worin der lebenspraktische Wert dieses oder jenes Wissens oder Könnens liegt.*“ (Rohlfes, 1986) In der erweiterten Auflage von 2005 schließt Joachim Rohlfes ein Kapitel zu „Standards, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen“ an, bevorzugt aber nach wie vor die Verwendung des Begriffs „Qualifikationen“²⁰. (Rohlfes, 2005, S. 394f.)

²⁰ Siehe zu den Begrifflichkeiten „Kompetenzen“ und „Qualifikationen“ S. 63f. in dieser Arbeit.

Alois Ecker arbeitet seit den 1990er-Jahren an Schlüsselqualifikationen als Ausbildungskonzept für Geschichtslehrerinnen/-lehrer (Vgl. dazu beispielsweise Ecker, 1990; 1992) und nennt 1997 in seinem Aufsatz zur prozessorientierten Geschichtsdidaktik erstmals den Begriff „*geschichts-)didaktische Kompetenzen*“ (Ecker, 1997, S. 399) Ausgehend vom interagierenden, sozialen Subjekt verknüpft Alois Ecker Kompetenzen mit Qualifikationen – dabei allerdings nicht von Schülerinnen/Schülern sondern von zukünftigen Geschichtslehrerinnen/-lehrern sprechend. So differenziert er fachliche und didaktische Kompetenzen aus und betont ihre Bedeutung für die zukunftsorientierten Anforderungen an Geschichtslehrerinnen/-lehrer. (Ecker, 1997, S. 402f.) Die Verknüpfung von Fach- und Schlüsselkompetenzen sieht Alois Ecker 2011 – etwa zehn Jahre nach PISA – als „*Stärke des Wiener prozessorientierten Modells in der Geschichtsdidaktik*“. (Ecker, 2011)

3.4 Ausgewählte Diskussionspunkte rund um den Kompetenzbegriff

Die Beschreibungen zur Entwicklung des Kompetenzbegriffs in den vorhergehenden Kapiteln machen einerseits den Ausgangspunkt für die Debatte um die Kompetenzorientierung sowie die Entwicklungsrichtungen in verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft deutlich, andererseits zeigen sie die Diskussionsfelder im wissenschaftlichen Diskurs auf und geben teilweise auch Hinweise auf deren Entstehung. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit diese Divergenzen umfassend aufzuarbeiten, es ist jedoch notwendig einige Anmerkungen dazu zu machen, damit die methodische Herangehensweise und die Interpretation der anschließenden Schulbuchstudie nachvollziehbar sind.

3.4.1 Kompetenzen und Qualifikationen

Diese zwei Begriffe, die oft synonym verwendet werden und auf den ersten Blick ähnlich erscheinen, weisen klare Unterscheidungsmerkmale auf.

→ **Qualifikationen** sind zielorientiert. Sie sind hinsichtlich konkreter Aufgaben oder Berufsfelder definiert, sie sind nachweisbar und belegbar.

→ **Kompetenzen** sind personenorientiert und situationsbezogen. Sie spiegeln wider, welche Fähigkeiten Personen in bestimmten Situationen aufweisen.

John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel bezeichnen Qualifikationen als „*Wissens- und Fertigungspositionen*“, Kompetenzen als „*Selbstorganisationsdispositionen*“. Qualifikationen werden in „*normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen*“, Kompetenzen erst „*im selbstorganisierten Handeln*“ sichtbar. (Erpenbeck et al., 2007b, S. XIX) Dementsprechend schwierig ist es, aussagekräftige Kompetenzmessverfahren und Kompetenzbeschreibungsverfahren zu entwickeln.

Folgendes Beispiel dient der Verdeutlichung: Das Reifeprüfungszeugnis bestätigt die Qualifikation für ein Hochschulstudium. Es zeigt aber nicht, ob die Studentin/der Student auch die Kompetenz besitzt, die zu studierenden Schriften entsprechend zu interpretieren oder ob sie/er imstande ist, reale Fachprobleme zu lösen. Nichtzuletzt deshalb genügt in der gegenwärtigen Wissensgesellschaft das Reifeprüfungszeugnis oft nicht mehr als Qualifikationsurkunde, weitere Eignungstest und Einführungsveranstaltungen, die in konkreten Situationen die Kompetenzen einer Person unter Beweis stellen (= Performanz), werden mit zunehmender Tendenz als notwendig erachtet.

Schwieriger wird die Unterscheidung bei „**Schlüsselqualifikationen**“ und „**Schlüsselkompetenzen**“. Hier nähern sich die beiden Begriffe an, indem sowohl die Schlüsselqualifikationen als auch die Schlüsselkompetenzen in fachunabhängige Teilkompetenzen unterteilt werden und demnach tatsächlich als Synonyme zu verstehen sind. Dieter Mertens, der den Begriff der Schlüsselqualifikationen geprägt hat, sieht diese als „*übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente*“ (Mertens, 1974, S. 36), im Sinne von „*a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.*“ (Mertens, 1974, S. 40)

Laut OECD tragen die Schlüsselkompetenzen „*zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschheit bei, sie helfen den Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen und sie sind nicht nur für die Spezialisten, sondern für alle wichtig.*“ (OECD, 2005, S. 6) Sowohl die Schlüsselqualifikationen als auch die Schlüsselkompetenzen dienen demnach dem Ziel, Aufgaben in unterschiedlichen

Situationen bewältigen zu können und im Sinne des lebenslangen Lernens den gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen des Lebens gewachsen zu sein. Die Literatur zeigt, dass der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ vermehrt im beruflichen Bereich, „Schlüsselkompetenzen“ im schulischen Bereich verwendet wird.

Es gibt unterschiedliche Ansätze Schlüsselkompetenzen zu kategorisieren. Beispiele dafür sind die Trias soziale, emotionale, kommunikative Kompetenzen (Rohlf's, 2014, S. 13) oder die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union, die im Dezember 2006 acht Kompetenzen als „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ definiert hat (vgl. Tab. 2). Die Wirkungsbreite geht dabei über schulisches Lernen hinaus und positioniert die Kompetenzen als Voraussetzung für erfolgreiche Handlungen (Performanzen).

Schlüsselkompetenzen (Europäische Union)

- *„muttersprachliche Kompetenz*
- *fremdsprachliche Kompetenz*
- *mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz*
- *Computerkompetenz*
- *Lernkompetenz – „Lernen lernen“*
- *soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz*
- *Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz*
- *Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“*

Tabelle 2: Schlüsselkompetenzen der EU (Quelle: Europäisches Parlament und Europäischer Rat, 2016, S. 2f.)

Bezugnehmend auf die obigen Ausführungen zur Unterscheidung zwischen Kompetenz und Qualifikation erscheint der Terminus „Schlüsselkompetenzen“ als geeigneter, denn Kulturbewusstsein, Eigeninitiative oder Sozialkompetenz, Teamfähigkeit – als Beispiele für Schlüsselqualifikationen/Schlüsselkompetenzen – können nur bedingt durch Qualifikationsmessungen nachgewiesen werden. Vielmehr zeigen sie sich in der Bewältigung situationsabhängiger Problemstellungen. Sowohl Schlüsselqualifikationen als auch Schlüsselkompetenzen werden in weiterer Folge als überfachliche Kompetenzen verstanden, zwischen Qualifikationen und Fachkompetenzen wird begrifflich unterschieden²¹: „historische Kompetenzen“ gelten als Fachkompetenzen der Geschichte.

²¹ In der englischsprachigen Literatur dominieren die Bezeichnungen „hard-skills“ für fachliche Kompetenzen, „soft-skills“ für überfachliche Kompetenzen.

3.4.2 Kompetenz und Wissen

Zwei zentrale Fragen prägen den Diskurs um das Wissen im Geschichtsunterricht:

- a. Erstens: Ist Wissen eine Kompetenz?
- b. Zweitens: Welches Wissen gilt als erstrebenswert?

Die Vielschichtigkeit in den Diskussionen um den Wissensbegriff ergibt sich aus den unterschiedlichen Zugängen für eine Definition in der Lernpsychologie. Eine Übersicht dazu findet sich bei Thomas Hellmuth (2014, S. 166–171), der zu folgendem Schluss kommt:

„Würden diese lernpsychologisch definierten Wissensbereiche in das Kompetenz-Wissen-Schema gepresst, so wären wohl das metakognitive, strategische und prozedurale Wissen als Kompetenzen, das deklarative Wissen als ‚(Arbeits)wissen‘ zu bezeichnen. Allerdings bestehen zwischen den einzelnen Wissensbereichen enge Verbindungen, die eine klare Unterscheidung letztlich unmöglich machen.“ (Hellmuth, 2014, S. 170)

Die Wortwahl in dieser Einschätzung verdeutlicht einmal mehr, dass Kompetenzen in einen scheinbaren Konkurrenzkampf mit Wissen treten, dass versucht wird, Abgrenzungen zu schaffen und gleichzeitig auch Rechtfertigungen für die Trennung von Kompetenzen und Wissen gesucht werden. Dies ist einerseits in den theoretischen Begründungen von Kompetenzmodellen zu beobachten, andererseits auch in der schulischen Anwendung, wo Lehrerinnen/Lehrer meinen, sie müssten „neben Wissen nun auch noch Kompetenzen unterrichten“. Verstärkt wird dies durch Lehrpläne, die Faktenwissen und fachliche Teilkompetenzen als zu lehrende Inhalte nebeneinanderstellen. Dabei wird „Faktenwissen“ immer als reproduzierbares, kanonisiertes Wissen, bzw. mit den Worten von Hans-Jürgen Pandel gesprochen als „Abfragewissen“ (Pandel, 2007, S. 24) verstanden.

Die Gruppe **„FUER Geschichtsbewusstsein“** nennt die historische Sachkompetenz als eine der vier Teilkompetenzen ihres Kompetenzmodells und betont, dass es *„bei den Sachkompetenzen nicht um schlichtes Daten- und Faktenwissen“* geht, und *„Sachkompetenz nicht an bestimmte Inhalts- und Wissenskanons gebunden ist.“* (Körper et al., 2007, S. 33).

Es ist das kategoriale Wissen, das die Sachkompetenz (Begriffskompetenz, Strukturierungskompetenz) ausmacht. „*Kontextspezifisches Fallwissen*“, „*Wissen über Vergangenes*“ sei jedoch kein Bestandteil von Kompetenzen. „*Klassisches Geschichtswissen*“, so Andreas Körber, ist „*neben dem Kompetenzmodell auszuweisen*“ (Körber et al., 2007, S. 64). Sehr detailliert wird diese Unterscheidung zwischen Sach-/Fachwissen und Sachkompetenz ausgeführt, dennoch gelingt es nicht, eindeutig schlüssig darzustellen, dass ein Teil des deklarativen Wissens, nämlich das Wissen um Begrifflichkeiten, Konzepte und Kategorien zu den Kompetenzen zählt, andere Teile, hier sei als Beispiel das Wissen um Ereignisse genannt, wiederum nicht. Unterschiedliche Auslegungen, auch Missinterpretationen der „Sachkompetenz“ sorgen für begriffliche Verwirrungen, die der Kompetenzdebatte nicht dienlich sind. Neben der schlichten Verwechslung von Sachkompetenz und Sachwissen, finden sich auch unterschiedliche fachliche Definitionen zur „Sachkompetenz“, was ein einheitliches Verwenden des Begriffs unmöglich macht. So sieht die deutsche Kultusministerkonferenz in der Sachkompetenz „*umfangreiche Kenntnisse über historische Ereignisse, Personen, ideengeschichtliche Vorstellungen, Prozesse und Strukturen sowie vom Leben der Menschen in unterschiedlichen Gesellschaften und zu unterschiedlichen Zeiten.*“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 4), eine Definition von Sachkompetenz, von der sich Andreas Körber explizit distanziert – beschreibt er doch diese Art des deklarativen Wissens nicht als Kompetenz, sondern als „*Substrat, an dem sich Kompetenzen erwerben und entwickeln lassen*“. (Körber et al., 2007, S. 142)

Hans Jürgen Pandel definiert Kompetenzen als Weiterentwicklung von „*bloßem Ereigniswissen*“. (Pandel, 2007, S. 7) Nicht mehr Faktenlernen ist das Ziel des Geschichtsunterrichts, sondern die Fähigkeit, mit Geschichte umzugehen. (Pandel, 2007, S. 6) Hans-Jürgen Pandel stellt nicht Wissen oder Wissensvermittlung per se in Frage, vielmehr widmet er sich der Fragestellung, welches Wissen im Geschichtsunterricht im Zentrum stehen soll, welches Wissen dazu beitragen kann, Probleme und Fragestellungen der Gegenwart zu erörtern oder gar zu lösen. Schülerinnen/Schüler brauchen „*Denkinstrumente*“ (Pandel, 2007, S. 26), um sich diesen Herausforderungen stellen zu können. Diese „Denkinstrumente“ liefert Hans-Jürgen Pandel in seinem Kompetenzmodell. Er arbeitet nicht das trennende Moment zwischen Wissen und Kompetenz heraus, sondern sieht die Verbindung als gegeben an.

Peter Gautschi verknüpft in seinem Kompetenzmodell (siehe dazu S. 81f.) „*Inhalte aus dem Universum des Historischen*“ mit Kompetenzbereichen und stellt dies auch grafisch dar. Deklaratives Wissen (Inhalte) und prozedurales Wissen (Kompetenzen) werden in einer Matrix kombiniert und bilden „Historisches Lernen“ in unterschiedlich ausgeprägten Anspruchsniveaus ab.

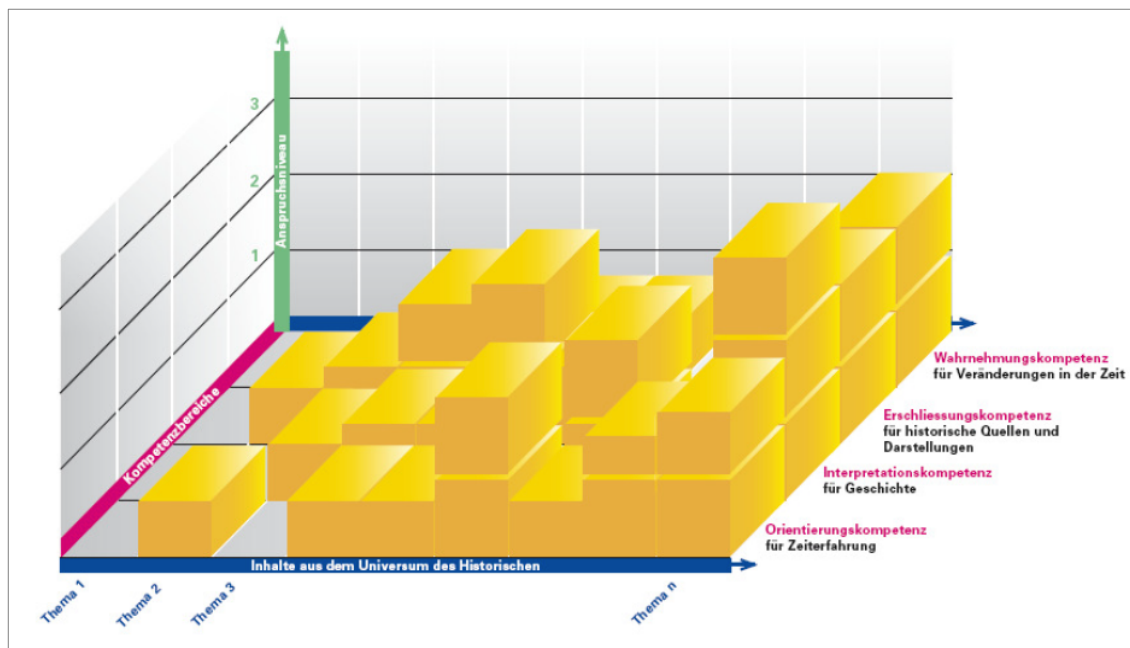


Abbildung 7: Matrix mit Kompetenzbereichen und Themen für „Historisches Lernen“ (Gautschi, 2009, S. 53. – Quelle der Grafik: Folie 31 von 45 aus einem Vortrag von Peter Gautschi am 29. September 2011 in Graz)

Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler im nordamerikanischen Raum (z.B. Hazel Hertzberg, John Dewey, Lee Shulman) führten in den 1980er-/1990er-Jahren eine Diskussion um die Sinnhaftigkeit einer Trennung zwischen „content“ und „method“ bzw. zwischen „content“ und „pedagogy“, die letztlich auch zu den Fragen „Was soll unterrichtet werden?“ „Wessen Wissen bringt wem was?“ führte. (Seixas, 1999, S. 317f.) Forschungsergebnisse von Peter Seixas legen schlüssig dar, dass Wissen (knowing) als aktiver Prozess gesehen werden muss. Analysen und Kontextualisierung von Quellen, die Fokussierung auf warum/woher wissen wir, was wir wissen, fragenbasierte Herangehensweisen an Vergangenheit und an Geschichte führen zu historischem Wissen und historischem Lernen, nicht eine kontextferne Flut an Informationen. Historisches Wissen besteht nicht nur aus historischen Fakten, sondern ebenso aus dem Verstehen dieser Fakten und den Belegen, die diesen Fakten zugrunde liegen. (Seixas, 1999, S. 331–333). Während an den Universitäten Wissen

in einem dynamischen, begründeten und dialogisch geführten Prozess zusammengestellt wird, wird in den Schulen Wissen meist als gegebene Wahrheit vermittelt. Lehrerinnen/Lehrer und Schulbücher geben vor, die Fakten zu kennen und die Vergangenheit zu erklären. (Seixas, 1993, S. 314f.)

Die obigen Ausführungen zeigen, dass zwar der Wissensbegriff keiner eindeutigen Definition zugeführt werden kann, dass aber die Existenz einer Dichotomie Wissen/Inhalte auf der einen Seite und Kompetenzen auf der anderen Seite deutlich wahrnehmbar ist. Dies führt zu dem Schluss „Wissen ist keine Kompetenz“²², Wissen braucht aber Methoden, die sich dem Umgang mit Wissen widmen – ein Modell dafür ist die Verknüpfung von Wissen mit Kompetenzen (Fachkompetenzen und überfachliche Schlüsselkompetenzen). Es ist nur begrenzt sinnvoll Wissen anzuhäufen, ohne die Fähigkeit zu besitzen, dieses zu hinterfragen und anzuwenden. Ebenso können Kompetenzen weder aufgebaut noch in Anwendungsszenarien unter Beweis gestellt werden, wenn sie nicht unmittelbar an Inhalte geknüpft sind. Über die Vergangenheit zu reflektieren und Schlüsse daraus zu ziehen, ist nur dann möglich, wenn die Faktenlage zu dem relevanten Thema bekannt ist, andernfalls wird keine sachliche Argumentationskette entstehen können. Vorurteile und Missinterpretationen basieren oftmals auf zu wenig Wissen und auf der damit verbundenen Inkompetenz vorhandene geschichtskulturelle Produkte zu kontextualisieren und situationsbezogen zu verwerten. Die Vorstellung, dass die Aneignung einer großen Menge an Faktenwissen ein notwendiger Bestandteil der Allgemeinbildung ist, relativiert Carsten Rohlf mit folgenden Worten: *„Allgemeinbildung ist weit mehr als nur das oftmals synonym verwandte Allgemeinwissen, und Bildung lässt sich nicht reduzieren auf die Entfaltung fachlicher Kompetenzen.“* (Rohlf, 2014) Mit dem Kompetenzbegriff ändert sich analog dazu auch der Wissensbegriff, denn Wissen und Kompetenzen stehen in einer dichotomen Abhängigkeit.

²² So titelt auch ein Buch, das in Form eines Briefwechsels zwischen Rudolf Arnold und John Erpenbeck das Thema Kompetenzentwicklung und Wissensvermittlung analysiert. (Arnold & Erpenbeck, 2014)

Die zweite Frage, die den Diskurs rund um den Wissensbegriff begleitet, betrifft die Auseinandersetzung mit der Auswahl des Repertoires, das zum historischen Fachwissen gezählt wird. Historisches Wissen ist ein Konstrukt, das von Historikerinnen/Historikern bewusst geschaffen wird und das variiert. Es wird aus der Gegenwart aufgebaut und entwickelt, denn andere Zeiten verlangen andere Wissensbestände, damit Antworten auf zentrale Fragestellungen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens gefunden werden können. Gibt es so etwas wie gesicherte Wissensbestände? Welche Fakten und Informationen sollen in der Schule gelehrt werden, was soll in Schulbüchern ihre Niederschrift finden? Gerade Schulbücher gelten als statische, autoritäre Unterrichtsmittel, die Gefahr laufen einen historisch tradierten Wissenskanon bereitzustellen, der den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zu wenig entspricht.

Die Reihe „Meine Geschichte“ (Paireder & Hofer, in Druck) verfolgt ein neues Konzept, in dem der gängige Wissenskanon, der sich seit Jahrzehnten in den Schulbüchern findet, entstaubt und an in der Fachwissenschaft gegenwärtig diskutierte Themen angepasst wird. Dazu stellen Expertinnen/Experten der Fachwissenschaften ihre Expertise zu ausgewählten Themenfeldern zur Verfügung und praktizierende Lehrerinnen und Geschichtsdidaktikerinnen bauen daraus ein Schulgeschichtsbuch. (siehe dazu S. 21 „vom Geschichtsbuch zum Schulgeschichtsbuch“) Auf diese Weise arbeiten Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler und Schulpraktikerinnen zusammen, um historische Themen aus der Gegenwart hergeleitet zu präsentieren und einen Anstoß zum Weiterdenken und zum Verknüpfen mit lebensnahen, subjektbezogenen Konzepten zu geben.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass sich die Verfasserinnen/Verfasser von Schulgeschichtsbüchern einerseits mit der Selektion von aktuellen und relevanten Themen, die in ihrem Schulbuch abgebildet werden sollen, beschäftigen müssen, dass sie andererseits dieses Wissen nicht als Meistererzählung präsentieren sollten, sondern den Schülerinnen/Schülern ausreichend Raum zur Entfaltung eigener Fragestellungen und zur Bildung eigener Narrationen geben sollten. Historisches Wissen muss ausgewählt und mit historischen Fachkompetenzen verknüpft werden, damit historisches Lernen überhaupt möglich wird. Die Möglichkeiten und Grenzen, die sich daraus ergeben, werden in der Beantwortung der Forschungsfragen (siehe S. 122ff.) in dieser Dissertation aufgezeigt.

3.4.3 Kompetenz und Performanz

Die oben angesprochene Performanzdebatte ist wesentlich von den Schriften Noam Chomskys und Jürgen Habermas beeinflusst, der die Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz postuliert. Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören bedeutet, unzählige Möglichkeiten an Sprachgrammatik variabel einzusetzen. Um das zu bewerkstelligen ist Wissen über diese Sprachgrammatik notwendig, bei Fremdsprachen auch Wissen um den Wortschatz. Die Kenntnis von Grammatik und Wortschatz ist jedoch nur dann nützlich, wenn es gelingt, daraus Gedanken zu formulieren und Gehörtes bzw. Gelesenes situationsgerecht zu verstehen. Ziel ist es, Wissen und Kompetenzen so zu verbinden, dass Sprache in einer bestimmten Situation verwendet werden kann (= Sprechakt, Performanz).

Umgelegt auf die Geschichte bedeutet Performanz „von Geschichtsbewusstsein geleitetes Handeln“. Die Vereinigung von Fachwissen und Fachkompetenzen der Geschichte führt zu historischem Denken und bildet die Grundvoraussetzung für den Aufbau von Geschichtsbewusstsein. Folgen wir der Definition von Geschichtsbewusstsein von Hans-Jürgen Pandel, so geht *„Geschichtsbewusstsein nicht in dem Wissen von Vergangenheit auf, sondern verknüpft dieses Wissen mit Gegenwart und Zukunftserwartung. Der Einzelne will sich die Gegenwart erklären und hat Erwartungen und Befürchtungen an die Zukunft.“* (Pandel, 2013, S. 135) Daraus kann die These abgeleitet werden, dass Menschen, die historisches Wissen mit historischen Kompetenzen verknüpfen können, dies in ihren Handlungen sichtbar machen, indem sie versuchen die Gegenwart und Zukunft ihrem Geschichtsbewusstsein entsprechend sinnvoll zu gestalten.

Zurück zu Chomsky: historisches Wissen entspricht den Kenntnissen der Regeln einer Sprache. Historische Kompetenzen entsprechen der Fähigkeit diese Sprachregeln so zusammenzusetzen, dass Sätze gebildet und verstanden werden können. Der tatsächliche Akt der Kommunikation (schriftlich und mündlich, aktiv und passiv) ist die Performanz der Sprache. Historisches Handeln, im Sinne von geschichtsbewusstem Handeln, ist die Performanz der Geschichte.

Voraussetzung für historisches Handeln ist historisches Denken. Klaus Bergmann beschreibt einen Dreischritt, um historisches Denken zu entwickeln: Historische Frage → Historische Methode → narrative Antwort auf die historische Frage (Bergmann, 2008, S. 28) Sieht man Geschichte über die Schulzeit hinaus in lebenslanger Dimension, so scheint der Begriff performative Antwort als Ziel von historischem Denken besser gewählt, wobei die narrative Antwort durchaus als eine Form der performativen Antwort gesehen werden kann. Die Erkenntnisse aus dem systematischen Befassen mit der Vergangenheit führen zu einem Geschichtsbewusstsein, das dazu beiträgt, die Gegenwart besser zu verstehen und Lösungsstrategien für die Zukunft zu schaffen.

3.5 Fazit hinsichtlich der Forschungsfrage

Kompetenzorientierung – eine Entwicklung seit den 1960er-Jahren mit einem Höhepunkt in der Bildungspolitik im ersten Jahrzehnt des 21. Jh.s – führte zu einem Paradigmenwechsel in der Lernkultur, der mittlerweile als weitgehend abgeschlossen gesehen werden kann: Der Begriff „Kompetenz“ ist in allen Bildungskonzepten verankert, er ist in den Lehrplänen abgebildet, er ist politisch umgesetzt, er ist wissenschaftlich ausdifferenziert: Zeit, Bilanz zu ziehen und Zeit die Folgen der Kompetenzorientierung zu analysieren. Studien, die entsprechende Evaluierungen vornehmen, sind noch ein Desiderat. Die letzten PISA-Testungen haben zumindest in Österreich und Deutschland noch keine auffallenden Verbesserungen bezeugt. Es wird die Frage laut, ob dieser Mangel an Evaluierungen mit der Angst vor schlechten Ergebnissen zusammenhängen könnte. Kann die Kompetenzorientierung ihr Ziel erreichen, Menschen auf die Wissensgesellschaft vorzubereiten, lebenslanges Lernen zu fördern und innovative Ideen zur Problemlösung hervorzubringen erreichen?

Für die Geschichtsdidaktik ergibt sich folgende Schlussfolgerung: Historische Fachkompetenzen sind ein Teil eines Gesamtkonzepts, das zu historischem Bewusstsein und Umgehen mit Geschichtskultur im alltäglichen Leben führt. Sie sollten nicht losgelöst als didaktisches Einzelement gesehen werden, sie sollten auch nicht überdimensionale Bedeutung haben, wie dies Bezeichnungen wie „kompetenzorientierte Reifeprüfung“, „kompetenzorientierter Unterricht“ suggerieren. Nur in ausgewogener Interdependenz mit anderen Faktoren

können sie einen sinnvollen Beitrag zum Geschichtsunterricht und zum lebenslangen historischen Denken leisten. Ausgehend von einem prozessorientierten Lernsetting (Vgl. dazu Ecker, 2012a) ergibt sich ein Zusammenspiel von Fachwissen, Fachkompetenzen, Konzepten und Erfahrungen der Lernenden, das durch ein geschichtsdidaktisches Lehr-/Lernkonzept derart vernetzt wird, dass sich Denkprozesse entwickeln können, die zu historischem Bewusstsein führen, welches schließlich in Kombination mit überfachlichen Schlüsselkompetenzen in situationsbezogenen Handlungskontexten seine Anwendung findet. (vgl. Abb. 8)

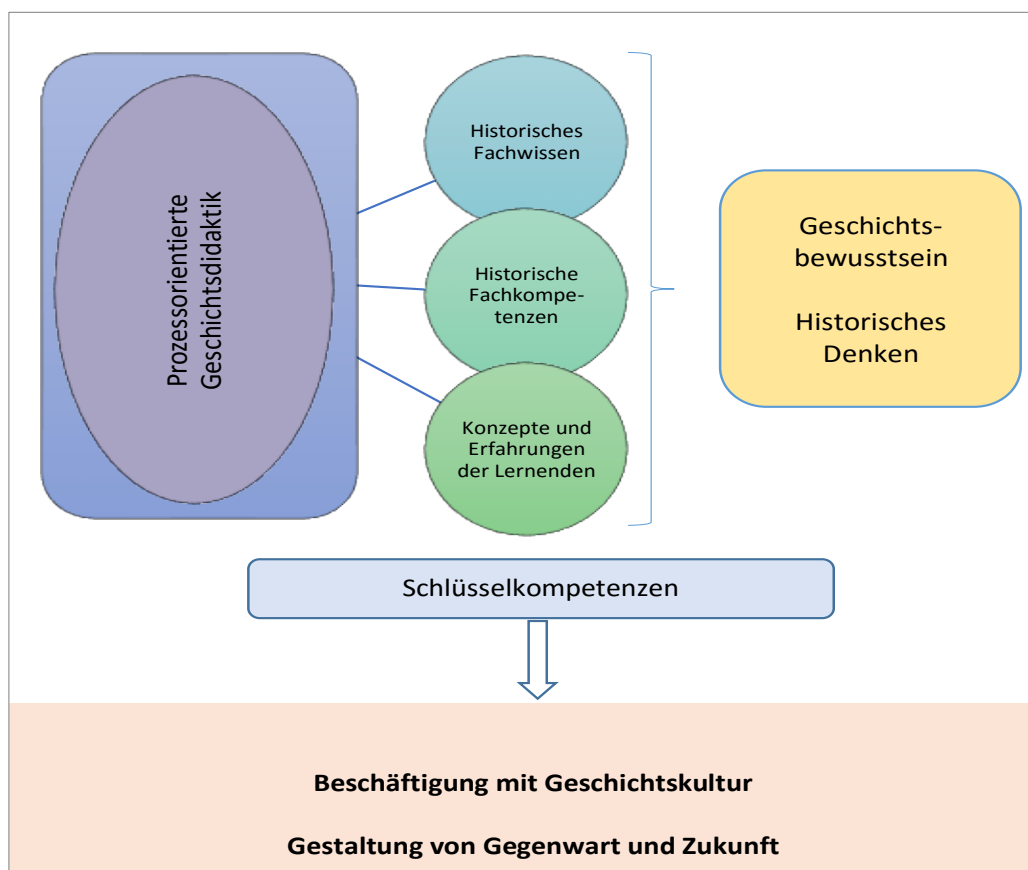


Abbildung 8: integratives Lernmodell der Geschichtsdidaktik
(erstellt von Bettina Paireder)

3.5.1 Aus Schulgeschichtsbüchern werden „kompetenzorientierte Schulgeschichtsbücher“ – eine kritische Bestandaufnahme

Schulgeschichtsbücher unterstützen den Geschichtsunterricht als Lernmittel, ihre zentrale Bedeutung für ein schulisches Lernsetting wurde in dieser Arbeit weiter oben erörtert (siehe Kapitel 2.2). Im „Zeitalter der Kompetenzorientierung“ werden Schulbücher als „kompetenzorientiert“ propagiert. In diesem Zusammenhang lassen sich folgende Annahmen und Fragen extrahieren, die dem Forschungssetting dieser Dissertation zugrunde liegen.

1. Ein „kompetenzorientiertes Schulbuch“ liefert Angebote, die im Lehrplan festgelegten Fachkompetenzen bei Schülerinnen/Schülern zu fördern und zu entwickeln und in der Sekundarstufe II auf die „kompetenzorientierte“ Reifeprüfung vorzubereiten. Dabei stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß sich das Schulbuch selbst an historischen Fachkompetenzen orientiert (= kompetenzorientiert auf Modellebene) und in welchem Ausmaß es den Schülerinnen/Schülern Anregungen für das Entwickeln historischer Fachkompetenzen bietet (= kompetenzfördernd auf Aktivierungsebene).
2. Die politische Dimension des Schulbuchs zeigt sich in der Bezeichnung „kompetenzorientiertes Schulbuch“, die den politischen Leitsatz, Kompetenzen im Sinne der Bildungspolitik zu fördern und zu entwickeln, transportiert. Andere Teilbereiche von geschichtsdidaktischen Lernmodellen werden in der Bezeichnung von Schulgeschichtsbüchern nicht abgebildet. So gibt es namentlich keine prozessorientierten Schulbücher, keine wissensorientierten Schulbücher, keine an Geschichtskultur orientierten Schulbücher, keine an Unterrichtsprinzipien orientierten Schulbücher usw. All dies sollten Schulgeschichtsbücher ebenso leisten, auch wenn diese Zugänge nicht im Titel verpackt sind. „Kompetenzorientierung“ ist derzeit ein politisch ausgebreitetes Konzept, das viele andere ebenso wichtige Konzepte zu überdecken scheint.

3. Folgt man der Annahme, dass die Orientierung an Kompetenzen nur einen Teil des Lernprozesses ausmacht, so schließt sich unmittelbar die Frage an, wie viel Kompetenzorientierung ein Schulbuch braucht bzw. wie groß der Anteil der Förderung von Fachkompetenzen im Lernprozess sein soll. Konrad Paul Liessmann meinte in einem Interview mit Profil, dass Kompetenzorientierung Kompetenzentwicklung verhindern und das Neugierdeverhalten der Kinder zerstören würde. Kompetenzorientierte Lehrbücher seien dermaßen auf kompetenzorientierte Aufgabenstellungen fixiert, dass sie den Schülerinnen/Schülern jede Lust am Lesen dieser Bücher nehmen. (Krobath, 2015) Unter Anbetracht der Vorgehensweise der ministeriellen Schulbuchbegutachterinnen/-begutachtern ist dieser Stellungnahme von Konrad Paul Liessmann durchaus etwas abzugewinnen. Kreative, lustvolle Aufgaben werden abgelehnt, weil sie nicht in das vom Ministerium propagierte „Operatorensystem“ passen. Von 11- bis 12-jährigen Schülerinnen/Schülern wird verlangt, dass sie dekonstruieren, erörtern, interpretieren und analysieren. Arbeitsaufträge, die Begriffe wie „auseinandersetzen“ (= sich mit Fragen der Geschichte auseinandersetzen) oder „überlege“ (= Überlegungen zu historischen Problemen anzustellen) verwenden, werden von Approbationskommissionen zurückgewiesen, sie zählen offenbar von ministerieller Seite her nicht als Denkopoperationen, die im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung als erstrebenswert gelten.²³ Operatoren können den Aufbau historischer Kompetenzen unterstützen, sie können jedoch nicht als Messeinheit für Kompetenzorientierung gelten. Kompetenzorientierung, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, braucht ein weitaus differenzierteres Spektrum an operativen Denk- und Handlungselementen als die von Ministerien propagierten Operatorenkataloge (Kühberger, o.J.) bereitstellen.

²³ Diese Beispiele sind dem Schulbuchgutachten vom 3. Oktober 2016 für das Schulbuch (Paireder & Hofer, 2017), vorgelegt für eine 2. Klasse AHS/NMS, entnommen.

4 HISTORISCHE FACHKOMPETENZEN: VON TEILKOMPETENZEN ZU KOMPETENZKATEGORIEN

Seit den 2000er-Jahren haben Kompetenzmodelle, die historische Fachkompetenzen benennen, definieren und in Beziehung zueinander setzen, in die Geschichtsdidaktik Einzug gehalten – sowohl als Forschungsgegenstand in theoretische Schriften der geschichtsdidaktischen Wissenschaft, als auch als Zielvorgaben in die Lehrpläne für Geschichtsunterricht. Auf wissenschaftlicher Ebene führte die „Kompetenzdebatte“ zu kontroversen Diskussionen in der Community: Weder in den Begrifflichkeiten, noch in der Anwendung oder Umsetzung sind sich die Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler einig, unterschiedliche historische Kompetenzmodelle konkurrieren miteinander. Nahezu alle bekannten Geschichtsdidaktikerinnen/Geschichtsdidaktiker – so scheint es – haben Position bezogen zu den historischen Kompetenzen im Allgemeinen und zu bestimmten Kompetenzmodellen im Speziellen oder sie haben eigene Kompetenzmodelle entwickelt. Zahlreiche Publikationen sind zu diesem Thema erschienen. Trotz all dieser Ausdifferenzierungen und Divergenzen hat die kompetenzorientierte Ausrichtung der Geschichtsdidaktik gemeinsame Nenner in Ausgangssituation, Historie und Zielsetzung – wie dies im vorhergehenden Kapitel erläutert worden ist.

Das vierte Kapitel dieser Dissertation stellt einen Versuch dar, die entstandene Vielzahl an Fachkompetenzen zu systematisieren und nach induktiver Vorgehensweise zu kategorisieren. Dazu werden in einem ersten Schritt verschiedene Kompetenzmodelle vorgestellt²⁴, im nächsten Schritt die darin verwendeten Teilkompetenzen erhoben, um sie schließlich in einem dritten Schritt in Kategorien einzuteilen.

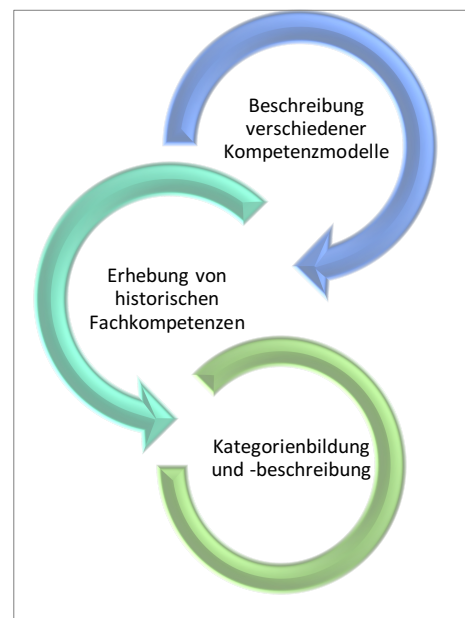


Abbildung 9: Vorgehensweise zur Kategorisierung von historischen Fachkompetenzen (erstellt von Bettina Paireder)

²⁴ Die Auswahl bezieht ein möglichst breites Spektrum an Kompetenzmodellen ein: Modelle aus dem deutschsprachigen Raum und aus anderssprachigen Ländern, theoretisch begründete Modelle, Lehrpläne, Strukturmodelle. Dennoch kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

Nachdem in den letzten Jahren die trennenden Elemente der Kompetenzmodelle der Geschichte im Vordergrund gestanden sind, wird in dieser Dissertation nach den verbindenden Elementen in der Kompetenzdebatte gesucht mit dem Ziel, wieder stärker auf die Grundidee der Kompetenzorientierung – das Fördern von handlungsorientiertem, situationsbezogenem historischen Denken – zu fokussieren. Schulbücher sollen Kompetenzaufbau unterstützen, sie müssen dabei den Lehrplänen entsprechen, können aber darüber hinaus wirken. Dementsprechend dient die folgende Zusammenschau und Kategorisierung von Kompetenzen einer Befreiung von einem Korsett, in dem eine Entscheidung zwischen dem einen oder dem anderen Kompetenzmodell notwendig ist. Die Kompetenzdebatte wird auf eine von Einzelmodellen losgelöste abstrahierte Ebene gehoben und es wird untersucht, welchen Beitrag Schulbücher allgemein zur Förderung historischer Fachkompetenzen leisten können oder auch nicht.

Die nächsten Kapitel geben einen Einblick in die Vielzahl der historischen Fachkompetenzen, die in den vergangenen Jahren entwickelt worden sind. Dabei sind zwei Gruppen von Kompetenzmodellen zu unterscheiden:

- **Theoriemodelle:** Damit sind Kompetenzmodelle gemeint, die von Geschichtsdidaktikerinnen/-didaktikern in theoretischen Schriften ausdifferenziert worden und nicht vorrangig einer politischen Institution (z.B. Bildungsministerium) verpflichtet sind. Sie dienen den Lehrplänen der Bildungseinrichtungen als Grundlage für deren Zugänge zu historischen Fachkompetenzen.
- **Lehrplanmodelle:** Ein Großteil der länderspezifischen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht hat Kompetenzmodelle integriert und setzt durch unterschiedliche Strategien und in unterschiedlichem Ausmaß diese mit Inhalten und/oder Bildungsstandards in Beziehung. Problematisch dabei ist, dass Lehrpläne keinem wissenschaftlichen Aufbau folgen und daher keine Bezüge zu den entsprechenden Theorien aus der Fachcommunity ausgewiesen sind.

4.1 Theoriemodelle des deutschsprachigen Raums

Der deutschsprachige Raum kennt im Wesentlichen folgende Theoriemodelle:

- Kompetenzmodell der Gruppe **FUER Geschichtsbewusstsein**, die aus etwa 15 europäischen Geschichtsdidaktikerinnen/-didaktikern besteht unter der Leitung von Waltraud Schreiber, Universität Eichstätt (siehe S. 78ff.)
- Kompetenzmodell von **Peter Gautschi**, PH Luzern (siehe S. 81ff.)
- Kompetenzmodell von **Hans-Jürgen Pandel**, Universität Halle (siehe 83ff.)
- Kompetenzmodell des **VGD** (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands) unter der Leitung von Michael Sauer, Universität Göttingen, Vorsitzender des Fachverbandes (siehe s. 86f.)

4.1.1 Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein

- Referenzwerk für das Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein: Körper, Andreas, Schreiber, Waltraud, & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Vol. 2). Neuried: Ars Una.
- Leitungsteam der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein: Katalin Arkossy (Universität Budapest), Bodo von Borries (Universität Hamburg), Wolfgang Hasberg (Universität zu Köln), Andreas Körper (Universität Hamburg), Reinhard Krammer (Universität Salzburg), Béatrice Ziegler (Fachhochschule Nordwestschweiz), Christine Pflüger (Hochhochschule Freiburg), Waltraud Schreiber (Universität Eichstätt-Ingolstadt)

Dieses Kompetenzmodell schreibt sich selbst zwei Besonderheiten zu:

1. Es ist ein theoretisches Kompetenz-Strukturmodell, das den Anspruch erhebt, als Basis für weitere Forschungen im Bereich der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik zu dienen. (Körper et al., 2007, S. 67) Dabei distanziert es sich davon, ein Kompetenzentwicklungsmodell für Schulen zu sein, es sieht sich breiter aufgestellt als „Kompetenzmodell ganz generell für das historische Denken“. (Körper et al., 2007, S. 19)

2. Es bietet ein Konzept für Kompetenzniveauunterscheidungen in Form einer Graduierungslogik (basales, intermediäres und elaboriertes Niveau) an. (Körber et al., 2007, S. 40)

Die folgende Tabelle 3 fasst die zentralen Punkte der vier Kompetenzbereiche des Modells FUER Geschichtsbewusstsein zusammen. Die Kompetenzbereiche 1 bis 3 sind durch Operationen, der Kompetenzbereich 4 (Historische Sachkompetenz) durch Prinzipien, Konzepte, Kategorien, Scripts strukturiert. Allen vier Kompetenzbereichen werden Graduierungsüberlegungen zugeordnet, die für den Forschungszweck dieser vorliegenden Arbeit keine Relevanz haben und daher in Tabelle 3 auch nicht angeführt werden.

historische Fachkompetenzen	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibungen
<p>historische Fragekompetenzen</p> <p>a. Formulieren und Stellen von historischen Fragen, die Verunsicherungen/Interesse aufgreifen, das Suchen und Finden von Antworten grundlegen und dadurch Orientierungschancen eröffnen.</p> <p>b. Erschließen von Fragestellungen, die vorliegende Narrationen kennzeichnen, um den Umgang mit Geschichte zu erfassen und um auf Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung aufmerksam zu werden.</p> <p>c. Klassifizieren historischer Fragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - historische Fragen an die Vergangenheit stellen - Fragen stellen, die den Prozess des historischen Denkens in Gang halten - Fragen vorhandener Narrationen erkennen, verstehen und auf die eigene Fragestellung beziehen - Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, verstehen und im eigenen Denken verarbeiten
<p>historische Methodenkompetenzen</p> <p>a. Vergangenes re-konstruieren (Re-Konstruktionskompetenz)</p> <p>b. historische Narrationen de-konstruieren (De-Konstruktionskompetenz)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quellen suchen und auswählen (Heuristik) - Quellenkritik durchführen - Quellenbestände interpretieren und Vergangenheitspartikel erschließen - historische Narrationen verfassen - die Fokussierung, die der Narration gegeben werden soll, erfassen - Narrationen in inhaltbezogene Kontexte stellen und sie deutend strukturieren - Narrationen gattungsspezifisch darstellen - Narrationen medienspezifisch darstellen - analysieren der Oberflächenstruktur / der Tiefenflächenstruktur historischer Narrationen - überprüfen der Triftigkeit historischer Narrationen - sichtbarmachen von Konstruktionsmuster

<p>historische Orientierungs-Kompetenzen</p> <p>a. das eigene Geschichtsbewusstsein re-organisieren und den jeweils neu gewonnenen Kenntnissen, Einsichten, Verfahrensweisen, Haltungen etc. anpassen</p> <p>b. das Welt- und Fremdverstehen reflektieren und erweitern</p> <p>c. das Selbstverstehen reflektieren und erweitern (Identitätsreflexion)</p> <p>d. Handlungsdispositionen reflektieren und erweitern</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die eigene mentale Disposition für den Umgang mit Geschichte reflektieren und erweitern - die eigenen Vorstellungen von der gegenwärtigen wie der vergangenen Welt und ihren Menschen reflektieren und gegebenenfalls revidieren - sich Alteritätserfahrungen bewusst sein - neu erarbeitete Aspekte in den ursprünglich vorhandenen Bestand an historischen Vorstellungen einbauen und zur Erklärung und Deutung von Vergangenheitem und/oder zur Sinnbildung für die Zukunft heranziehen. - die eigene historische Identität reflektieren und gegebenenfalls revidieren - Handlungsbedingungen als historisch geworden betrachten - Bedingungen, Möglichkeiten, Ziele und Strategien eigenen Handelns werden auf historische Erfahrungen bezogen - durch die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte ein Handlungsrepertoire anlegen - historische Erkenntnisse dahingehend untersuchen, inwiefern aus ihnen Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen sind
<p>historische Sachkompetenzen</p> <p>a. Begriffskompetenz</p> <p>b. Strukturierungskompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - epistemologische Prinzipien: Prinzipien der Retrospektivität, der Partikularität und der Konstruktivität von Geschichte - subjektbezogene Konzepte: historische Identität und Alterität - inhaltsbezogene Kategorien: allgemeine Kategorien historisch anwenden, indem sie zur Erklärung, Beschreibung und Strukturierung von Kontinuität und Wandel herangezogen werden - kategoriale, begriffliche Bestimmung von (Forschungs-)methodischen Verfahrensscripts: Heuristik, innere und äußere Quellenkritik, kategoriale Unterscheidung von Gattungen, von Quellen und Darstellungen - fachspezifische Begriffe und dahinterstehende Konzepte erkennen und daraus semantische Netze bilden - Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen - historischen Wandel der Begriffe und ihrer zugrundeliegenden Konzepte bewusst machen - hierfür strukturierende Begriffe und verschiedene Abstraktionsniveaus nutzen - verschiedenste Themen systematisieren

*Tabelle 3: Kompetenzbeschreibungen nach dem Modell „FUER Geschichtsbewusstsein“
(Quelle: Körber, Schreiber und Schöner (2007), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)*

4.1.2 Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“ von Peter Gautschi

- Referenzwerke für das Kompetenzmodell von Peter Gautschi:
 - Gautschi, Peter. (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach, Ts.: Wochenschau-Verlag. (hier vor allem S. 48–66)
 - Gautschi, Peter, Hodel, Jan, & Utz, Hans. (2009). Kompetenzmodell für historisches Lernen - eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer.

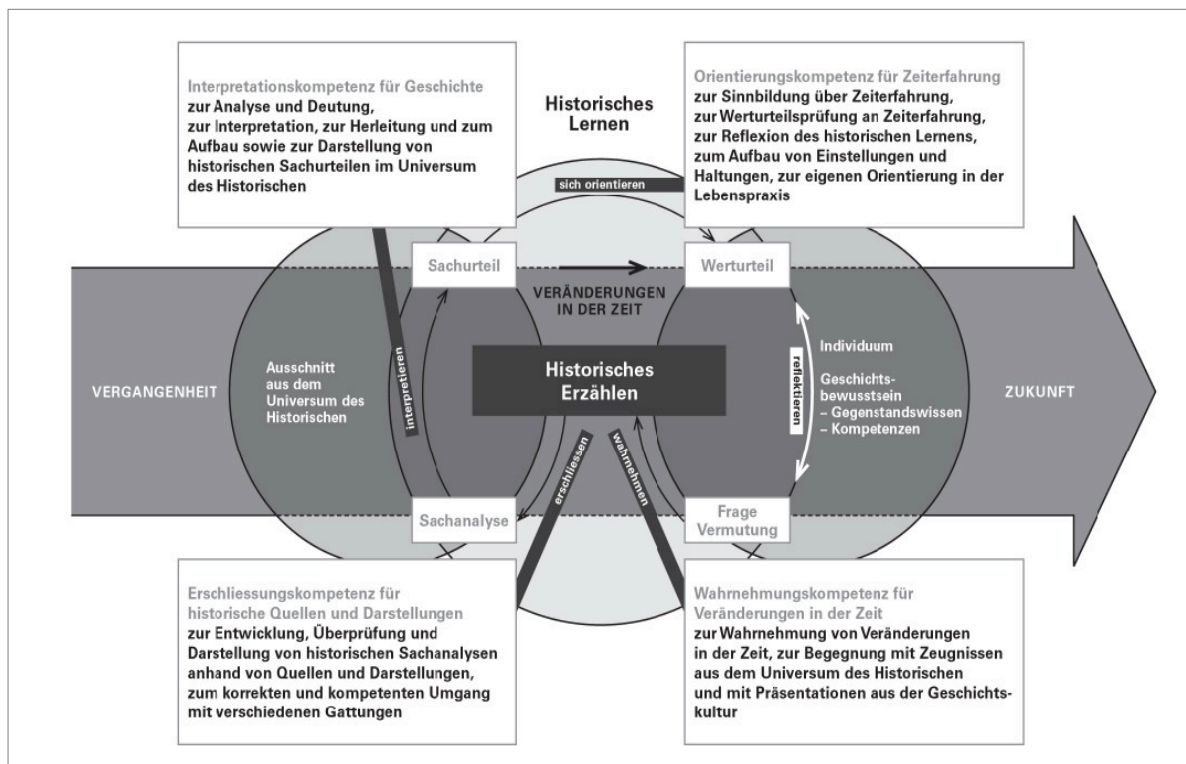


Abbildung 10: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ von Peter Gautschi
(Quelle: Gautschi, 2009, S. 51)

Peter Gautschi setzt das historische Erzählen ins Zentrum von historischem Lernen und definiert vier Teilkompetenzen, die zur narrativen Kompetenz führen: Wahrnehmungskompetenz, Erschließungskompetenz, Interpretationskompetenz, Orientierungskompetenz. (vgl. Abb. 10) Er bezeichnet sein Modell als Struktur- und Prozessmodell (Gautschi, 2009, S. 43), da es einerseits theoretisch hergeleitete, strukturelle Operationen aufzeigt, andererseits in den Lernprozess eingebettet und an Inhalte geknüpft ist. Die vier Teilbereiche des historischen Erzählens werden entlang konkreter Inhalte in drei Graduierungsstufen entwickelt. So kann z.B. die Orientierungskompetenz bei einer Lernenden/einem Lernenden

in Bezug auf ein bestimmtes Thema höher entwickelt sein als in Bezug auf ein anderes Thema (vgl. Abb. 7, S. 68). (Gautschi, 2009, S. 52f.) Im Gegensatz zum Modell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein, hat Peter Gautschi sein Kompetenzmodell eigens für den Geschichtsunterricht entwickelt, er sieht es als Basis für „Guten Geschichtsunterricht“. Demzufolge bietet er auch konkrete Unterrichtsvorschläge sowie Prüfungs- und Beurteilungsmodalitäten an. (Gautschi, Hodel & Utz, 2009a, 2009b)

In der folgenden Tabelle 4 sind die Details der vier oben erwähnten Kompetenzbereiche des Modells „Guter Geschichtsunterricht“ aufgelistet.

historische Fachkompetenz	Fragen, die zu dieser Kompetenz führen	Zielsetzungen / Kompetenzbeschreibungen
Wahrnehmungskompetenz (für Veränderungen in der Zeit) Begriff: Frage, Vermutung Handlung: wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie finde und erkenne ich historische Zeugnisse und Menschen, die mir über Vergangenes berichten können? - Wie komme ich zu Fragen und Vermutungen, die mich in das Universum des Historischen führen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung von Veränderungen in der Zeit - Begegnung mit Zeugnissen aus dem Universum des Historischen und Präsentationen aus der Geschichtskultur - führt zu eigenen Fragen und Vermutungen an Quellen und Darstellungen
Erschließungskompetenz (für historische Quellen und Darstellungen) Begriff: Sachanalyse Handlung: erschließen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie erschließe ich Quellen und Darstellungen, die über das Universum des Historischen erzählen? - Wie komme ich zu einer Sachanalyse? - Wie kann ich die Sachanalyse überprüfen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen - konkreter und kompetenter Umgang mit verschiedenen Gattungen
Interpretationskompetenz (für Geschichte) Begriff: Sachurteil Handlung: interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> - In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Sachanalysen zu anderen Sachanalysen? - Wo sind diese Sachanalysen im Universum des Historischen verortet? - Was sind Ursachen und Wirkungen? - Wie komme ich zu einem Sachurteil? - Wie kann ich ein Sachurteil überprüfen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse und Deutung, Interpretation, Herleitung, Aufbau und Darstellung von historischen Sachurteilen - führt zu eigenem Sachurteil

<p>Orientierungskompetenz (für Zeiterfahrung)</p> <p>Begriff: Werturteil Handlung: sich orientieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist der Sinn, den ich der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen entnehme? - Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen? - Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen? - Was bedeutet das für mich in der Zukunft? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sinnbildung über Zeiterfahrung - Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung - Reflexion des historischen Lernens - Aufbau von Einstellungen und Haltungen - eigene Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis
--	---	--

Tabelle 4: Kompetenzbeschreibungen aus dem Modell „Guter Geschichtsunterricht“ nach Peter Gautschi (Quelle: Gautschi (2009), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)

4.1.3 Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel

- Referenzwerke für das Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel:
 - Pandel, Hans-Jürgen. (2007). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. (hier vor allem S. 24–52)
 - Pandel, Hans-Jürgen. (2013). *Geschichtsdidaktik eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (hier vor allem S. 207–246)

Kompetenzorientierung hat für Hans-Jürgen Pandel drei Ziele, die er den von ihm definierten Kompetenzen zugrunde legt: (Pandel, 2007, S. 25)

1. Geschichte geht in der Zukunft weiter: „*Das Ende des Geschichtsunterrichts, ist nicht das Ende der Geschichte.*“ Die Schülerinnen/Schüler müssen auch nach ihrer Schulzeit mit Geschichte umgehen können.
2. Geschichte mit der Gegenwart verknüpfen: Gelerntes Wissen muss Transferleistungen erfahren, Schülerinnen/Schüler müssen Fakten mit ihrer Lebenswelt nachhaltig verknüpfen können.
3. Geschichte ist ein dynamisches Konstrukt: „*Geschichte hat keinen abgeschlossenen, objektivistischen Wissensbestand*“, neue Forschungsergebnisse und neue Datenbestände führen zu neuen Interpretationen. Auch nach der Schulzeit müssen Menschen fähig sein, mit diesen Informationen umzugehen und eine Reorganisation Ihres Geschichtsbildes vorzunehmen.

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es „Denkinstrumente“ – um in den Worten von Hans-Jürgen Pandel zu sprechen –, die den Schülerinnen/Schülern mit „auf den Weg ins Leben“ gegeben werden. (Pandel, 2007, S. 26) Der deutsche Geschichtsdidaktiker macht dafür vier historische Fachkompetenzen fest: Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, narrative Kompetenz, geschichtskulturelle Kompetenz, die in einem Kreislauf dargestellt sind und ihren Anfang und ihr Ende im kulturellen Sinn haben. Überlieferte Erinnerungen an die Vergangenheit werden mit gegenwärtigen, neu hinzukommenden Ereignissen verknüpft und spielen eine Rolle für zukünftiges Denken und Handeln. (Pandel, 2007, S. 44)

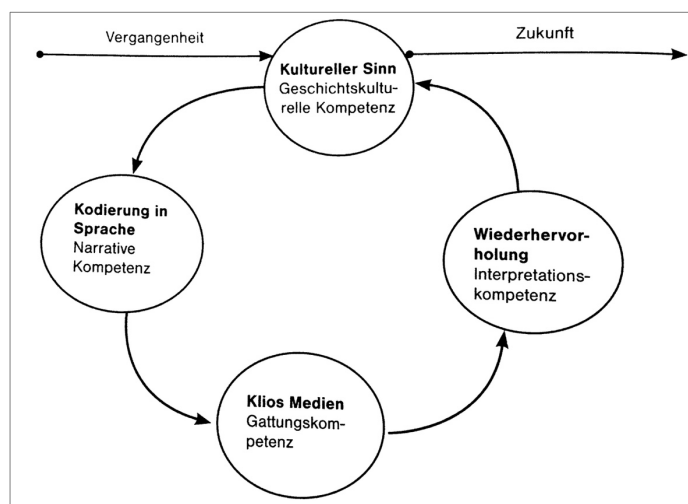


Abbildung 11: Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel
(Quelle: Pandel, 2007, S. 45)

Die folgende Tabelle 5 fasst die Kompetenzbeschreibungen des Modells von Hans-Jürgen Pandel zusammen.

historische Fachkompetenzen	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibungen
Gattungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - zwischen Quellen und Darstellungen unterscheiden - Materialien auseinanderhalten und richtig benennen - Bezüge zwischen unterschiedlichen Textsorten erkennen (Intertextualität, Intermedialität) - Wert der Gattung für das eigene Geschichtsbewusstsein (Wirklichkeitsbewusstsein) wahrnehmen - Unterschiede der verschiedenen Medien/Gattungen, in denen Historisches dargestellt wird, in ihrem Aussagewert erkennen - mit den unterschiedlichen Gattungserwartungen umgehen (mediendidaktische Reflexion) - gattungsspezifische Begriffe kennen und benutzen - Diskurse gattungsangemessen verstehen und sich in der Alltagswelt an ihnen beteiligen

Interpretationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - aus den unterschiedlichen Gattungen historisches Wissen und historischen Sinn entnehmen - Rekonstruktion von uns fremd gewordenen Welt- und Menschenbildern - mit der Historizität der Sprache umgehen - die Sprache selbst als historischen Gegenstand wahrnehmen - die Funktion der vorliegenden Darstellung herausfinden - die Intention der Autorin/des Autors und die Perspektivität der Darstellung erkennen - Theorien hinter den Darstellungen erkennen - mit schwierigkeitsausräumenden und sinnerschließenden Operationen kreativ umgehen können
narrative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - aus zeitdifferenzierten Ereignissen durch Sinnbildung eine Geschichte herstellen - Geschichte als Verlaufsprozess darstellen - Geschichte erzählen - Ereignisse sinnverbindend in Form von Geschichte darstellen - dargestellte Geschichte verstehen - mit den verschiedenen Erzählakten umgehen
geschichtskulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - sich in geschichtskulturellen Sinndeutungen auskennen - die Gegenwart deuten und sich in der Gegenwart orientieren - sich in dem durch Geschichte geprägten Teil der Kultur bewegen - in bestimmten Situationen mit Geschichte umgehen - eigenes Engagement oder Distanz zu Ereignissen entwickeln - Urteile nicht nur auf die wissenschaftliche Ebene sondern auch auf die politische, die ästhetische und die ethische Ebene beziehen -

*Tabelle 5: Kompetenzbeschreibungen nach Hans-Jürgen Pandel
(Quellen: Pandel (2007, 2013), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)*

Kritik übt Hans-Jürgen Pandel an den Schulbüchern, die zu wenig Möglichkeiten bieten, die genannten Fachkompetenzen zu fördern. So besteht seiner Einschätzung nach in Schulbüchern zu wenig Intertextualität, es kommen zu wenige unterschiedliche Textsorten vor (narrative Texte, argumentative Texte, fiktionale Texte), die Geschichte wird als eindeutig dargestellt, sodass Sinnalternativen unzulässig erscheinen, Schulbuchtexte sind aufzählend, nicht erzählend. (Pandel, 2007, S. 25–28) Damit findet sich einzig bei Hans-Jürgen Pandel auch eine Stellungnahme zum Umgang von Schulgeschichtsbüchern mit Kompetenzorientierung im Gegensatz zu anderen Modellen, die darauf nicht eingehen.

4.1.4 Kompetenzmodell des VGD

- Referenzwerke für das Kompetenzmodell des VGD:

VGD. (2011). Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I). Kompetenzmodell und synoptische Darstellung der Kompetenzen und verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts.

Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands versuchte unter der Leitung von Michael Sauer ein Modell zu schaffen, das Wissenschaft und Schule verbindet, kritisiert er doch, dass die Modelle der universitären Geschichtsdidaktik zu abstrakt und *„an die übliche Gestaltung von Rahmenrichtlinien kaum anzuknüpfen und im Hinblick auf die Praxis des Geschichtsunterrichts schwer zu vermitteln“* seien. (Sauer, 2006, S. 8) Das Ergebnis ist ein Kompetenzniveaumodell mit drei Kompetenzbereichen – Sachkompetenz, Deutungs- und Reflexionskompetenz und Medien-Methoden-Kompetenz –, das die historische Kompetenz (Geschichtsbewusstsein und narrative Kompetenz) entwickeln soll. (VGD, 2011, S. 4) Die Kompetenzbereiche sind in Teilkompetenzen mit jeweils zwei Kompetenzniveaus untergliedert. Dazu kommen Zielformulierungen (Standards), Inhalte, Exempla und Addita sowie Angaben zu Methoden und Medien.

Die Idee der Verknüpfung von Theorie und Praxis scheint dabei nicht optimal geglückt, denn zu viele unterschiedliche Aspekte werden derart ineinander verwoben, dass es zu missverständlichen Begriffsvermischungen kommt: Standards, historische Fachkompetenzen, Sachkompetenz/Sachwissen, Kompetenzstufen, Methoden, Medien, outputorientierte Ziele, Dimensionen der Geschichte (siehe dazu auch Sauer, 2006, S.7). Ins Kreuzfeuer der Kritik gelangte vor allem die Auffassung der Sachkompetenz, die in diesem Modell als Faktenwissen dargestellt ist, wodurch es zu einer Unschärfe von reproduzierbarem Wissen und an Kompetenzen orientierten Fähigkeiten kommt. (Deile, 2014) Dennoch ist es bis heute einer der wenigen Versuche Inhalte und Kompetenzen zu verknüpfen und dadurch einen praxisorientierten Weg aufzuzeigen, den Geschichtsunterricht in ein *„Denkfach“* – wie Michal Sauer es ausdrückt – umzuwandeln. (Sauer, 2006, S. 14)

historische Fachkompetenzen	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibungen
Deutungs- und Reflexionskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - historische Sachverhalte sowie geschichtskulturelle Bezüge deuten und beurteilen - Veränderungen in der Geschichte wahrnehmen, rekonstruieren und darstellen - mit historischen Dimensionen / Kategorien / Fachbegriffen (in der Darstellung) umgehen - historische Sach- und Werturteile fällen - mit Perspektivität in Quellen und Darstellungen sowie in Bezugnahmen auf Geschichte kritisch umgehen - historische Sachverhalte / Probleme sowie eigene Darstellungen / Deutungen adäquat formulieren - den Konstruktcharakter von Geschichte aufzeigen sowie Rekonstruktion/Dekonstruktion im Umgang mit Geschichte unterscheiden - Gegenwarts- und Zukunftsbezüge herstellen und eigene Orientierungen entwickeln
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - historische Sachverhalte und geschichtskulturelle Bezüge kennen sowie in Zeit und Raum einordnen - historische Ereignisse und Ideen, Prozesse und Strukturen in verschiedenen Zeiten und zu unterschiedlichen Themen beschreiben bzw. erzählen und diese räumlich einordnen - themenbezogene Personen und Daten kennen - historische Einschnitte, Phasen und Epochen mit charakteristischen Ereignissen und Personen, Prozessen oder Strukturen zeitlich einordnen - Ereignisse, Ideen und Personen, Prozesse und Strukturen, Phasen und Epochen zueinander und zur Gegenwart in Beziehung setzen
Methoden-Medien-Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsverfahren und Medien zum Gewinn historischer Kenntnisse, Deutungen und Urteile nutzen - historische Fragstellungen und Vermutungen/Hypothesen entwickeln - unterschiedliche Verfahren historischer Darstellungen und Quellen und anderer Medien mit historischen Bezügen nach ihrem Aussagewert unterscheiden und damit adäquat umgehen - Perspektivenwechsel im Umgang mit Geschichte vornehmen - selbstständig fachliche Arbeitsprozesse organisieren und Arbeitsergebnisse adäquat präsentieren

*Tabelle 6: Kompetenzbeschreibungen nach dem Modell des VGD
(Quelle: VGD (2011), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)*

4.2 Kompetenzmodell im österreichischen Lehrplan

In Österreich sind seit 2008 im Lehrplan der Sekundarstufe I für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung vier historisch bildende und vier politisch bildende Kompetenzen verankert: die **vier historischen Kompetenzen** basieren auf dem Modell FUER Geschichtsbewusstsein (Fragekompetenz, Orientierungskompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz) (Körber et al., 2007), den **vier politisch bildenden/politikbezogenen Kompetenzen** (Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz) liegt das Kompetenz-Strukturmodell, das unter der Leitung von Reinhard Kramer entwickelt worden ist, zugrunde (Kramer, 2008).

Für diese vorliegende Arbeit sind nur die historischen Fachkompetenzen relevant, deren Teilkompetenzen einerseits weiter oben beschrieben sind (siehe Theoriemodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein, S. 78ff.), andererseits von Reinhard Kramer und Christoph Kühberger in einer Handreichung für Schulbuchautorinnen/-autoren und Verlage folgendermaßen zusammengestellt worden sind (vgl. Tab. 7). (Kramer et al., 2011a)

historische Fachkompetenzen	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibungen
historische Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - mit schriftlichen Quellen kritisch arbeiten - mit bildlichen Quellen kritisch arbeiten - mit mündlichen Quellen kritisch arbeiten - aufgrund von Quellenauswertungen eine Erzählung über die Vergangenheit anfertigen - aus Quellen und Darstellungen eine Erzählung über die Vergangenheit (Geschichte) anfertigen - Bewertungen historisch handelnder Personen, Gruppen, Parteien etc. in vorliegenden Darstellungen der Vergangenheit erkennen (z.B. in historischen Spielfilmen, auf Internetseiten, in Sach-/Fachbüchern) - zwei Darstellungen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Schilderung des gleichen Ereignisses vergleichen und die Gründe für die Unterschiede herausfinden - eine Darstellung mit historischen Quellen vergleichen - Überlegungen anstellen, warum bestimmte Personen oder Gruppen der Gesellschaft eine besondere Perspektive einnehmen, wenn sie auf die Vergangenheit blicken und welche Auswirkungen dies für die Darstellung hat

historische Fragekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - historische Darstellungen als Antwort auf implizite Fragestellungen erkennen - selbst Fragen an die Vergangenheit formulieren und diese beantworten (→ Re-Konstruktion) - sinnvolle Fragen an die Quellen als Voraussetzung dafür erkennen, diese „zum Sprechen“ zu bringen - Fragen an die Vergangenheit in ihrer Abhängigkeit von der jeweiligen Gegenwart erkennen - Fragestellungen als Voraussetzung für die Erstellung einer historischen Erzählung erkennen - Fragen selbst an die Vergangenheit formulieren (auch ohne sie zu beantworten / Dokumentation von Interesse)
historische Orientierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierungsangebote in Darstellungen erkennen (etwa: Vergleiche, Warnungen, Empfehlungen) - Gegenwarts- / Zukunftsbezüge als Ausgangspunkt für historische Erzählungen erkennen - mehrfache Normbezüge von Urteilen zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft erkennen und deren Auswirkungen auf die Beurteilung von Gegenwarts-/ Zukunftsfragen beurteilen - Lebensweltbezug/ Bedeutsamkeit für ein Zielpublikum einer Darstellung einschätzen - Identitätsangebote in Darstellungen an unterschiedliche Gruppen erkennen
historische Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Vorwissen der Schülerinnen/Schüler aktivieren (zu Konzepten, Vorstellungen über die Vergangenheit etc.) - Mit Fachtermini arbeiten - Fachtermini in Lexika vergleichen und auswerten - Übungen, die dazu anregen, Alltagssprache und Fachsprache zu unterscheiden

Tabelle 7: Kompetenzbeschreibungen zum österreichischen Lehrplan nach einer Handreichung von Reinhard Krammer und Christoph Kühberger (Quelle: Krammer und Kühberger (2011b), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)

Die Etablierung der Kompetenzorientierung im österreichischen Geschichtsunterricht ist durch einige Problemfelder begleitet, die in Folge punktuell zusammengefasst werden. Die neuen Lehrpläne (ab 2016/17 für die Sek I und ab 2017/18 für die Sek II) versuchen diesen Dilemmata nur begrenzt entgegenzuwirken.

1. Die seit dem Schuljahr 2008/09 im Lehrplan der Sekundarstufe I verankerten historischen und politisch bildenden Kompetenzen fanden bis zum Schuljahr 2017/18 keine Fortsetzung in der Sekundarstufe II, mussten jedoch ab 2014/15 verbindlich in der kompetenzorientierten Reifeprüfung abgebildet sein.

2. Das Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein wurde explizit nicht für den schulischen Geschichtsunterricht entwickelt, es handelt sich um ein Theorie-Strukturmodell, das als Grundlage für darauf aufbauende Modelle gedacht ist. (Körber et al., 2007, S. 19) Adaptierungen dieses Theoriemodells für die Implementierung in das österreichische Schulsystem wären daher sinnvoll und notwendig gewesen.
3. Die Verknüpfung zwischen Kompetenzorientierung und Fachinhalten ist im Lehrplan zu wenig stark herausgearbeitet und hat daher in der Lehrerschaft zu Missverständnissen und Unsicherheiten geführt: Wie sollen die Lehrer/innen Kompetenzerwerb fördern? Können Kompetenzen unterrichtet werden? Geht das historische Fachwissen zugunsten der historischen Kompetenzen verloren? Diese und andere Fragen sind für viele Lehrer/innen bis heute unbeantwortet geblieben.
4. In Österreich ist Politische Bildung Teil des Unterrichtsfachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Während im Unterricht eine enge Verknüpfung zwischen diesen drei Bereichen besteht, ist in den Teilkompetenzen eine bewusste Trennung zwischen Geschichte und Politischer Bildung vollzogen worden, die nicht immer logisch nachvollziehbar ist. So gibt es einerseits die historische und die politische Sachkompetenz, sowie die historische und die politikbezogene Methodenkompetenz. Andererseits sind Fragekompetenz und Orientierungskompetenz der Geschichte zugeordnet und Urteilskompetenz und Handlungskompetenz der Politischen Bildung. Die Logik dieser Parallelsysteme im Lehrplan stellen deren Sinnhaftigkeit stark in Frage: Lernen Schülerinnen/Schüler nur politisch zu handeln, aber nicht historisch? Finden Sie Orientierung in der Geschichte, aber nicht in der Politischen Bildung? Entwickeln sie nur für die Geschichte Fragestellungen, nicht aber für die Politische Bildung? Werden nur politische Phänomene beurteilt, historische aber nicht? Müssen Begriffe entweder in historischer oder in politisch bildender Dimension aufgearbeitet werden bzw. ist eine differenzierte Zuordnung notwendig und überhaupt möglich (Bsp. Thema „Migration“)? Eine Zusammenführung der beiden Modelle wäre wünschenswert.

4.3 Kompetenzmodelle in den Lehrplänen deutscher Bundesländer

Die Kompetenzmodelle der deutschen Lehrpläne sind durch zwei Besonderheiten geprägt:

1. Jedes Bundesland verabschiedet eigene Lehrpläne, weshalb eine Vielzahl an Kompetenzmodellen nebeneinander besteht.
2. Zusätzlich zur Kompetenzorientierung müssen in den deutschen Lehrplänen auch Bildungsstandards verankert werden. Die Grenzen zwischen Fachkompetenzen und Bildungsstandards sind unscharf und werden vom deutschen Kultusministerium begrifflich nicht geklärt.

„Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz konkretisieren die in Bildungszielen formulierten Erwartungen, indem sie festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges verfügen sollen. Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung. Kompetenzen sind abgrenzbar, d.h. man kann bestimmen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht. Deshalb werden die Kompetenzen möglichst konkret beschrieben, so dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007/2009)

Die im ersten Teil dieses Zitates postulierte Verknüpfung zwischen Bildungszielen, Inhalten und Kompetenzen ist grundsätzlich sinnvoll, führt in Folge aber zu einer Vermischung der Begriffe, was sich gleich weiter unten im selben Zitat zeigt und schließlich auch für die Umsetzung in den Lehrplänen als problematisch herausstellt. Im Lehrplan für Hessen (siehe S. 96) und im Lehrplan für Sachsen-Anhalt (siehe S. 99) finden sich Beispiele, wie die Verbindung dieser didaktischen Forderungen funktionieren könnte. Andere Lehrpläne vermischen Standards, Inhalte und Kompetenzen bzw. verwenden die Begriffe als austauschbare Termini (vgl. z.B. Lehrplan von Baden-Württemberg oder Niedersachsen). Weitere Fragen, die das obige Zitat aufwirft, betreffen Überlegungen wie: Sind Kompetenzen tatsächlich so

klar abgrenzbar? Kann denn so genau festgestellt werden, ob Schülerinnen/Schüler über bestimmte Kompetenzen verfügen? Ist das Kompetenzniveau von Schülerinnen/Schüler tatsächlich genau überprüfbar? (siehe dazu Kapitel 3) Die zitierte Textstelle zeigt das Dilemma auf, dass gesellschaftliche Anforderungen und wissenschaftliche Reaktionen darauf nur schwer in normative Vorgaben gepresst werden können. Einerseits ist das Ministerium bemüht, den Trend zur Kompetenzorientierung aufzugreifen und in die Lehrpläne zu integrieren, andererseits gelingt es kaum, diese von Bildungsstandards und Leistungsmessung zu trennen und ein stringentes Lehrplankonzept zu schaffen, obgleich das Bemühen dahinterliegt, durch den Aufbau historischer Kompetenzen ein Heranführen an Bildungsziele als Performanz, im Sinne eines Transfers in Richtung Geschichtskultur, zu schaffen. (Martens, 2010, S. 53) Häufig wird in diesen lehrplanspezifischen Kompetenzmodellen nicht zwischen historischen Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen differenziert. Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen in Beziehung zueinander zu setzen, ist durchaus sinnvoll (vgl. Abb. 8, S. 73) – jedoch unter der Voraussetzung, dass die unterschiedlichen Dimensionen, die diese Kompetenzen einnehmen, bewusst verknüpft und nicht vermischt werden.

Das Umgehen mit historischen Fachkompetenzen in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer ist unterschiedlich:

- Manchmal finden sich Kompetenzbeschreibungen in den Bildungsstandards.
- Manche Länder nennen keine fachspezifischen Kompetenzen, sondern legen den Schwerpunkt in fächerübergreifende oder überfachliche Kompetenzen.
- Es gibt Lehrpläne, in denen Kompetenzen genannt werden, die keinem Modell zuzuordnen sind.
- Andere Länder wiederum haben eigene Kompetenzmodelle entwickelt, die mehr oder weniger stark auf bestehende Theoriemodelle zurückgehen, unterschiedliche Theoriemodelle miteinander verknüpfen, diese neu zusammensetzen und/oder durch weitere Kompetenzbegriffe ergänzen.

Beispiele aus der letzten Kategorie sind für die vorliegende Arbeit relevant, da sie aufzeigen, wie vielfältig die Auslegung und Definition von historischen Fachkompetenzen ist. Im Folgenden werden einige ausgewählte Beispiele vorgestellt, zentrale Punkte dieser Lehr-

planmodelle herausgearbeitet und ihre Kompetenzbeschreibungen in Tabellen zusammengestellt, sodass diese Inhalte später für die Kategorienbildung (vgl. Abb. 20, S. 110) herangezogen werden können.

4.3.1 Lehrplan von Brandenburg

Das Land Brandenburg hat einen Lehrplan erarbeitet, der Begriffe aus Theoriemodellen entlehnt, diese teilweise neu interpretiert und durch zusätzliche Fachkompetenzen anreichert mit dem Ziel, „dass die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Elementen des Lernprozesses kumulativ Kompetenzen aufbauen, die in gegenseitiger Wechselwirkung stehen und gleichwertig sind.“ (Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2010, S. 12) Die narrative Kompetenz steht im Zentrum des Modells, sie wird als „zentrale Kompetenz historischen Denkens“ und als „Ausdruck eines angewandten Geschichtsbewusstseins“ gesehen. Die vier rundumgereihten Kompetenzen sind notwendig, um narrative Kompetenz aufzubauen, sie gelten als „Teilkompetenzen“ der narrativen Kompetenz, (Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2010, S. 14) ein Zugang zur Kompetenzorientierung, der stark an das Modell „Guter Geschichtsunterricht“ von Peter Gautschi angelehnt ist (Gautschi, 2009, S. 50ff.).

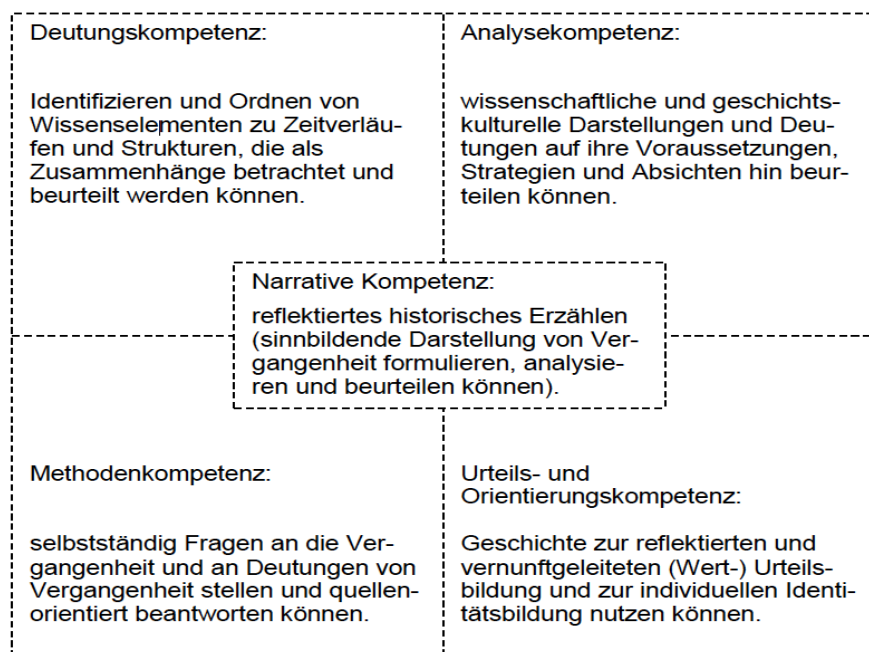


Abbildung 12: Kompetenzmodell aus dem Lehrplan Brandenburg,
(Quelle: Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2010, S. 13)

Fachkompetenz	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibung
narrative Kompetenz Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung der Vergangenheit	<ul style="list-style-type: none"> - Beurteilung von Darstellungen anderer - reflektierte historische Erzählung in mündlicher und schriftlicher Form - begründete kausale und temporale Verknüpfungen zwischen mindestens zwei zeitlich verschiedenen Sachverhalten herstellen
Deutungskompetenz Fähigkeit zur triftigen Rekonstruktion von Vergangenheit	<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Quellen und Quellenarten interpretieren - Lehr- und Sachbuchtexte auswerten - historische Ereignisse, Prozesse und Strukturen in Zusammenhänge bringen, sie erklären und beurteilen - Vergangenheit rekonstruieren - konkrete altersgemäße Fragestellungen in einen gedeuteten Zusammenhang bringen - eine sinnvolle historische Darstellung formulieren - Geschichte „neu“ erzählen
Analysekompetenz: Fähigkeit zur Dekonstruktion historischer Narrationen	<ul style="list-style-type: none"> - Geschichtsdeutungen anderer analysieren - Deutungen anderer hinsichtlich ihrer Strategien, Geltungsansprüche und Absichten altersgemäß reflektiert bewerten
Methodenkompetenz historische Erkenntnisverfahren und Arbeitsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> - schriftliche, audiovisuelle und gegenständliche Quellen interpretieren - Informationen aus historischen Darstellungen erschließen - Zeitzeugenbefragungen - Interpretation geschichtskultureller Deutungen von Vergangenheit - Analyse von Geschichtskarten - Museen und andere Lernorte erkunden - sachgerechte Nutzung verschiedener Medien - situations- und anforderungsgemäße Präsentation von Ergebnissen
Urteils- und Orientierungskompetenz Erkennen des Unterschieds zwischen gegenwärtigen und historischen Normen, um ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und schließlich im Handeln wirksam zu werden.	<ul style="list-style-type: none"> - ethische, moralische und normative Kategorien auf historische Sachverhalte anwenden - zwischen Sach- und Werturteilen differenzieren - reflektierte Werturteile erreichen - sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft orientieren - personale sowie soziale Identität entwickeln - historische Kompetenz auf die eigene Lebenswelt beziehen und darin wirksam werden lassen - das eigene Geschichtsbewusstsein reflektieren, infrage stellen und verändern - Geschichtsbewusstsein auf die Gegenwart, auf die Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung anderer Menschen beziehen - Handlungsdispositionen entwickeln

Tabelle 8: Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan von Brandenburg (Quelle: Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2010), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)

Den Kompetenzbeschreibungen (vgl. Tab. 8) folgen Standards, die Lernzielen entsprechend schülerinnen-/schülerorientiert formuliert sind. Die Standards zur narrativen Kompetenz als übergeordneter Kompetenz dieses Brandenburger Modells sind einheitlich formuliert, die anderen vier Fachkompetenzen werden in Doppeljahrgänge unterteilt und in unterschiedliche Niveaustufen gegliedert. Abschließend werden in diesem Lehrplan Themen und Inhalte genannt, die verschiedenen historischen Teilkompetenzen zugeführt werden, woraus sich eine schlüssige Vernetzung zwischen Inhalten und Kompetenzen ergibt.

4.3.2 Lehrplan von Berlin

Der Berliner Lehrplan und der Brandenburger Lehrplan ähneln einander. Urteils- und Orientierungskompetenz, Deutungs- und Analysekompetenz und Methodenkompetenz stehen in Bezug zueinander und sollen schließlich dazu beitragen, Narrativität zu entwickeln. Den Kompetenzbeschreibungen sind Standardbestimmungen angeschlossen, die in drei Niveaustufen vorliegen. (Senatsverwaltung für Bildung, 2006) Verglichen mit dem Brandenburger Modell stellt das Berliner Modell die Dynamik und die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Kompetenzen stärker in den Vordergrund. (vgl. Abb. 13)

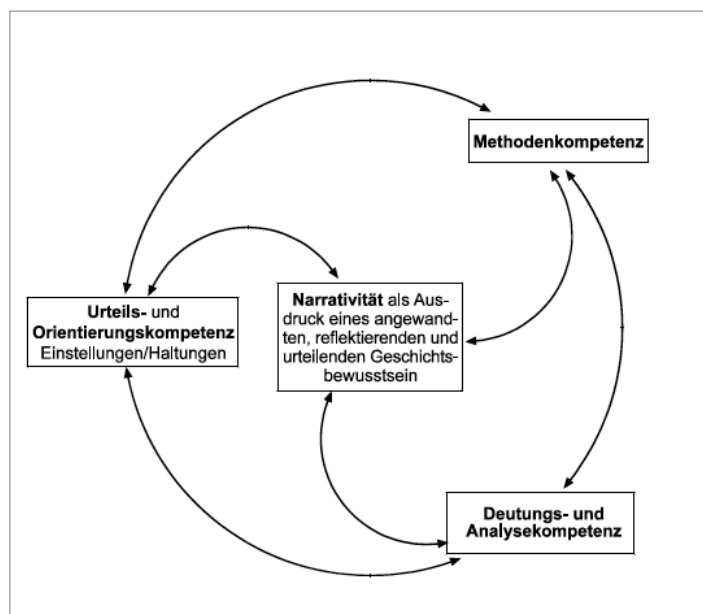


Abbildung 13: Kompetenzübersicht aus dem Lehrplan von Berlin
(Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, 2006, S. 13)

Fachkompetenz	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibung
Deutungs- und Analysekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Fragen an die Geschichte stellen - wichtige Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen deuten - die Deutungen anderer analysieren - Bezüge zwischen Gegenwart, Vergangenheit und möglicher Zukunft wahrnehmen - die Prinzipien der Geschichtsbetrachtung und –verarbeitung nutzen - historische Ereignisse, Prozesse und Strukturen in eigene Zusammenhänge bringen, sie erklären und beurteilen - komplexe Vergangenheit rekonstruieren - Ereignisse und Verläufe der Vergangenheit mittels konkreter, altersgemäßer Fragestellungen in einen gedeuteten Zusammenhang bringen - eine bisher „unerhörte“ Geschichte erzählen - eine sinnvolle historische Darstellung formulieren - die Geschichte neu „erzählen“ - Geschichtsdeutungen anderer analysieren - Deutungen anderer hinsichtlich ihrer Strategien, Geltungsansprüche und Absichten altergemäß reflektiert bewerten
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - historische Phänomene werden unter Anwendung fachspezifischer Methoden sachgerecht und weitgehend handlungsorientiert sowie forschend-entdeckend bearbeitet - Entwicklung von Lernstrategien und Arbeitstechniken - angemessene Nutzung unterschiedlichster Formen von Medien
Urteils- und Orientierungskompetenz Einstellungen / Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> - den Unterschied zwischen gegenwärtigen und historischen Normen erkennen und respektieren - ethische, moralische und normative Kategorien auf historische Sachverhalte anwenden - zwischen Sach- und Werturteilen differenzieren - Einstellungen und Haltungen entwickeln

*Tabelle 9: Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan von Berlin
(Quelle: Senatsverwaltung für Bildung (2006), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)*

4.3.3 Hessen

Der hessische Lehrplan schließt an die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse an, indem er die Verbindung zwischen Inhalten, Standards, Kompetenzen und Konzepten herzustellen versucht (vgl. Abb. 14) , und auf die Bedeutung von „vernetztem Lernen“ hinweist. (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 6f.)



*Abbildung 14: vernetztes Lernen aus dem Hessischen Lehrplan
(Quelle: Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 6)*

Das im Hessischen Lehrplan verankerte Kompetenzmodell stützt sich einmal mehr auf das Modell „Guter Geschichtsunterricht“ von Peter Gautschi. (siehe S. 81ff.) Im Zentrum steht die narrative Kompetenz als „Metakompetenz“ (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 14), Wahrnehmungskompetenz, Orientierungskompetenz, Analysekompetenz und Urteilskompetenz stehen in Beziehung zueinander.



Abbildung 15: Kompetenzmodell des Hessischen Lehrplans (Quelle: Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 15)

Folgende Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibungen werden den historischen Fachkompetenzen zugeordnet: (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 14f.)

Fachkompetenz	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibung
narrative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - vorliegende Geschichte(n) verstehen - auf sinnvolle Art und Weise eigene (Geschichten) bilden - diese selbst erzählen können
Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderungen in der Zeit	<ul style="list-style-type: none"> - wahrnehmen, dass die eigene Umwelt historisch geworden ist - selbst Fragen an die Geschichte stellen - historische Dimensionen in alltäglichen Phänomenen und Elementen der Geschichtskultur erkennen und Fragen an sie richten - auf historische Zeugnisse aufmerksam werden und Menschen finden, die über Vergangenes berichten - sich die für eine Problemlösung erforderlichen Informationen beschaffen können - auf der Grundlage von Zeugnissen aus Vergangenheit und Gegenwart Vermutungen anstellen und nach Lösungswegen suchen
Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung	<ul style="list-style-type: none"> - in der Beschäftigung mit Geschichte einen Sinn für das eigene Weltverständnis sehen - Einfluss historischer Zusammenhänge auf die Gegenwart, auf aktuelle Ereignisse und Entwicklungen erklären - Einordnung von Faktenbeständen sowohl in einen thematischen bzw. sachlich-analytischen als auch in einen chronologischen Zusammenhang

	<ul style="list-style-type: none"> - historische Bedingtheit gegenwärtiger Sachverhalte und Phänomene verstehen - die eigene Lebenswirklichkeit erklären - in aktuellen Diskussionen die eigenen Einstellungen, Vorurteile, Haltungen, Deutungsmuster und Wertmaßstäbe einbringen, diese reflektieren und kritisch hinterfragen. - Handlungsspielräume für die Bewältigung der Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft benennen - ethisch verantwortliches Handeln - eigene Werturteile aufbauen
Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit	<ul style="list-style-type: none"> - Quellen erschließen - Vergangenes anhand von Quellen unterschiedlichster Art rekonstruieren - schriftliche, bildliche und audiovisuelle Zeugnisse einschließlich statistischen Materials, Zeitzeugen, Denkmälern und Gebäuden als Quellen verwenden - Informationen aus Bibliotheken, Archiven, Museen, Sammlungen und aus dem Internet auswerten - Gattungsverständnis, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen - Sachaussagen auf der Grundlage historischer Daten und Sachverhalte formulieren - Absichten von Autorinnen und Autoren ermitteln - Wertungen in Quellen erkennen - die Verlässlichkeit der Informationen unter Berücksichtigung der jeweiligen (Text-)Gattung überprüfen
Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit, durch stimmige und triftige Argumentation zu einem Sachurteil über historische Ereignisse und Entwicklungen zu gelangen - überprüfen, in welchem Zusammenhang Ereignisse und Entwicklungen stehen - Ereignisse und Entwicklungen in einen chronologischen Zusammenhang bringen einzelne Epochen der Geschichte, Daten, Personen, Namen und Fachbegriffe zeitlich und räumlich einordnen - nach Ursachen und Wirkungen fragen - Mithilfe von fachspezifischen Konzepten der Geschichtsdeutung und Ordnungsmustern menschlicher Aktivitäten „Spielarten“ von Veränderung in der Zeit interpretieren - Gegenwärtige Problemlagen und Diskussionen auf historische Ursachen und Wurzeln zurückführen und mit historischen Situationen vergleichen - Sachurteile fällen

*Tabelle 10: Kompetenzbeschreibungen aus dem Hessischen Lehrplan
(Quelle: Hessisches Kultusministerium (2011), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)*

4.3.4 Sachsen-Anhalt

Der Lehrplan von Sachsen-Anhalt stützt sich auf das Theoriemodell von Hans-Jürgen Pandel. Anhand von Quellen, Darstellung und Geschichtskultur wird die Interpretationskompetenz aufgebaut, die wiederum zur narrativen und zur geschichtskulturellen Kompetenz führen. Die historischen Fachkompetenzen werden thematisch mit konkreten Inhalten, die die natürliche Umgebung der Schülerinnen/Schüler miteinbeziehen verknüpft. Dadurch werden Wege vorgegeben, die dazu beitragen, die Lernenden zu der übergeordneten „historischen Kompetenz“ zu führen, die als „Fähigkeit, menschliches Handeln vergangener Zeiten sowie die sich darauf beziehende Geschichtskultur zu verstehen und zu erklären“ definiert wird (vgl. Abb. 16). (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2012, S. 4)

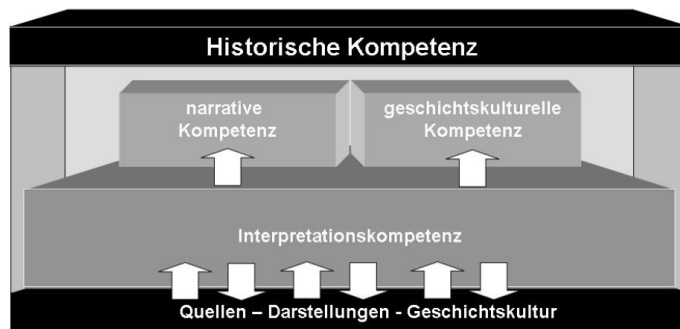


Abbildung 16: Kompetenzmodell des Lehrplans von Sachsen-Anhalt (Quelle: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2012, S. 4)

Ein Beispiel aus dem Lehrplan für das Schuljahr 5/6 verdeutlicht diesen Zugang zur Verbindung von Kompetenzen, Methoden und Inhalten.

Kompetenzschwerpunkt: Kulturelle Leistungen im klassischen Griechenland	
Interpretationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – auf der Basis schriftlicher Quellen das Zusammenleben verschiedener Bevölkerungsgruppen in der Polis erschließen – eine Schrittfolge zur Interpretation schriftlicher Quellen anwenden
narrative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Aufstieg einer Polis (z. B. Athen, Sparta) unter Einbeziehung von Quellen erzählen
geschichtskulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – mit Hilfe einer Recherche (z. B. Internet, Museumsbesuch) das Angebot des Kindermuseums Stendal zur griechischen Antike vorstellen
Grundlegende Wissensbestände	
<ul style="list-style-type: none"> – Bevölkerungsgruppen einer Polis und ihr Zusammenleben – Olympische Spiele – Götter und Mythenwelt – Baukunst 	
Bezüge zu fächerübergreifenden Themen	
<ul style="list-style-type: none"> – Kunst und Kultur in unserem Leben 	

Abbildung 17: Beispiel aus dem Lehrplan von Sachsen-Anhalt (Quelle: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2012, S. 12)

Die genauen Beschreibungen der historischen Fachkompetenzen finden sich in der folgenden Tabelle 11:

Fachkompetenz	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibung
Interpretationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - gattungsspezifisch historisches Wissen und historischen Sinn aus Quellen und Darstellungen sowie geschichtskulturellen Angeboten entnehmen, verstehen und erklären - Inhalte von Quellen, von Sachtexten zur Geschichte sowie der Geschichtskultur unter erkenntnisleitenden Fragestellungen mit Hilfe von Regeln gattungsspezifisch analysieren - Sinnbildungen der Urheber bzw. Autoren verstehen und erklären - gattungsspezifische Aussagewerte verschiedener Quellen, Darstellungen und geschichtskultureller Deutungen für einen historischen Sachverhalt erkennen und bei der eigenen Urteilsbildung berücksichtigen - sprachliche Gestaltung, Stilmittel und Argumentationslinien der Urheber bzw. Autoren untersuchen und analysieren - Authentizitätsgrade von Quellen, Darstellungen und geschichtskulturellen Angeboten auch dann erkennen, wenn diese miteinander verknüpft sind (z.B. in audiovisuellen Medien)
narrative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - zeitlich unterschiedliche historische Ereignisse, Prozesse und Strukturen miteinander verbinden und diesen Sinn geben - historische Sachverhalte für das Abfassen eigener Sachtexte gezielt auswählen und sinnvoll miteinander verbinden - historische Sachverhalte zeitlich sicher einordnen (z.B. vorher, nachher, gleichzeitig) und deren zeitliche Ausdehnung berücksichtigen - inhaltliche Zusammengehörigkeit bilden und sinnvolle Deutungen entwickeln (z.B. Abstiege, Aufstiege, Wandlungen, Traditionen) - verschiedene Grade von Triftigkeit zum Ausdruck bringen (z. B. ungesichert vermutlich, wahrscheinlich, sicher, belegt) - in mündlichen und schriftlichen Darstellungen zur Geschichte Quellen und Veranschaulichungen (z. B. Abbildungen, Statistiken, Karten) sinnvoll einbinden; - Quellen und Abbildungen korrekt nachweisen und zitieren
geschichtskulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - analysieren und bewerten, welche Deutungen Menschen der Gegenwart zu historischen Sachverhalten anbieten und in welchen Formen sie ihr Verständnis präsentieren - Tatsächliches, Erdachtes, Angenommenes wie auch Verzerrungen und Verfälschungen in verschiedenen Formen der Geschichtskultur unterscheiden - die verwendeten sprachlichen, rhetorischen bzw. künstlerischen Gestaltungsmittel wahrnehmen und in das eigene Urteil einbeziehen - sich in verschiedener Weise an öffentlichen Debatten in der Geschichtskultur beteiligen - mit Erinnerungskonflikten umgehen

Tabelle 11: Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan von Sachsen-Anhalt (Quelle: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2012), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)

4.4 Kompetenzmodelle aus nichtdeutschsprachigen Ländern

4.4.1 Belgien

Bereits einige Jahre vor PISA, nämlich 1994 für die Primarstufe und die Sekundarstufe I sowie 1997 für die Sekundarstufe II, legte die belgische Regierung per Dekret fest, dass für die unterschiedlichen Fachdisziplinen Kompetenzen und erforderliches Wissen (*„les compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines“*) als Zielformulierungen definiert werden müssen. (Conseil de la Communauté française 1997, S. 8, Art. 25) In Folge haben Arbeitsgruppen für jedes Unterrichtsfach (und jede Schulform) fachspezifische Kompetenzen ausgearbeitet, die schließlich in den Lehrplänen verankert wurden. Der Lehrplan für Geschichte aus dem Jahr 2000 sah vier historische Kernkompetenzen vor, die jeweils durch Teilkompetenzen präzisiert sind: Fragen formulieren, Dokumente identifizieren und bewerten, eine Synthese erstellen, Informationen präsentieren und kommunizieren. (Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 2000, S. 23–27) Damit war der Diskurs zum Thema „Kompetenzen“ in Belgien eröffnet.

Jean-Marie de Ketele erkennt eine unnatürliche, transversale Art des Umgangs mit Kompetenzen in der Schule – *„un concept faible“* – und beschreibt seine Vision von Kompetenzorientierung – *une vision forte* –, die Schülerinnen/Schüler befähigt, anhand all ihrer Möglichkeiten (kognitiver, affektiver, sozialer usw. Art) mit komplexen Situationen, und nicht nur in Form von einfachen Anwendungen, umgehen zu können. (Ketele, 2001, S. 42)

Philippe Joannert trägt zu der Kompetenzdebatte bei, indem er die im belgischen Lehrplan definierten Kompetenzen als *„compétences virtuelles“* bezeichnet, also als Kompetenzen, die Lernzielen entsprechen und dekontextualisiert sind. Eine Beschreibung der Situationen, für die diese Kompetenzen notwendig sind/sein könnten, fehlt seiner Meinung nach in den Lehrplänen. (Jonnaert, 2003)

Jean-Louis Jadoulle sieht den Schlüssel der Kompetenzorientierung in einem Pool an Situationen, die für Schülerinnen/Schüler zwar neu, aber nicht unrealistisch sind, an Hand derer sie ihre Kenntnisse und Kompetenzen anwenden können. (Jadoulle, 2004)

2013 gab das belgische Unterrichtsministerium eine überarbeitete Handreichung zu Schlüsselkompetenzen für den Unterricht („*socle de compétences*“) und zusätzlich fachspezifischen Kompetenzen für jedes Unterrichtsfach heraus. (Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique, 2013, S. 74–91)

Derart ist das belgische Kompetenzmodell in enger Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Behörden entstanden. Es ist kein starres Modell, sondern greift Kritikpunkte aus dem wissenschaftlichen Diskurs auf und lässt Adaptionen zu. Dazu kommt, dass die Entwicklung des Modells weniger stark dem politischen Druck durch schlechte OECD-Studien-ergebnisse unterlegen ist – wie dies beispielsweise in Deutschland und Österreich der Fall war – und sich daher freier entwickeln hat können. Die wesentlichsten Punkte des belgischen Kompetenzmodells lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Das Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht umfasst einerseits Kompetenzen, die für Geografie und Geschichte²⁵ gleichermaßen gültig sind („*les savoirs-faire communs en histoires et géographie*“) und andererseits für Geografie und für Geschichte getrennte fachspezifische Kompetenzen.
- Die Kompetenzen sind in eine logische Reihe stellt, die vom Stellen von Fragen (Kompetenzgruppe 1) bis zum Übertragen in neue Situationen (Kompetenzgruppe 7) und schließlich zum Handeln und Reagieren (Kompetenzgruppe 8) führt. Den Kompetenzgruppen 2–6 sind wiederum Teilkompetenzen zugewiesen, alle acht allgemeinen Kompetenzen werden verbunden mit fachspezifischem historischen Wissen („*les savoirs en histoire*“) und fachspezifischem historischen Können („*les savoirs-faires en histoire*“). (Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique, 2013, S. 90) (vgl. Abb. 18, S. 104).

²⁵ In Frankreich und im französischen Teil Belgiens bilden Geografie und Geschichte ein gemeinsames Unterrichtsfach.

- Für jedes dieser Lernziele wird definiert, ob es sich um Training („*sensibilisation*“), um ein zu überprüfendes Lernziel („*certification*“) oder um eine Festigung („*entretien*“) handelt.
- Es gibt Querverbindungen zu Kompetenzmodellen anderer Unterrichtsfächer. (Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique, 2013, S. 76–88)
- Kompetenzen stehen nicht nebeneinander, sondern in einem logischen Aufbau zueinander, der dem historischen Arbeiten entspricht (von der Fragestellung zur situationsbezogenen Handlung). Es ist eine Progression vorgesehen, die in einer Handlungsdisposition mündet.
- Unterrichtspraktische Zugänge sind mitgedacht worden. So zum Beispiel Leistungsfeststellung und Schulbucherstellung. Jean-Louis Jadoulle hat als ehemaliger Lehrer, Wissenschaftler (Institut für Geschichtsdidaktik, Universität Liège) und Mitglied der belgischen Lehrplankommission eine Schulbuchreihe „*Construire l'histoire*“ herausgebracht. Für sein Schulbuchkonzept sind ihm drei Grundsätze wichtig: kompetenzfördernde Pädagogik („*une pédagogie orientée vers le développement des compétences*“), Entwicklung von historischem Denken („*la fabrication de la pensée historique*“), Bereitstellung von Lernsequenzen („*la mise en œuvre de séquences d'apprentissage*“). (Bouhon & Jadoulle, 2010, S. 2) Eine derartige Vernetzung von Theorie und Praxis dient als Regulativ im Sinne einer direkten Rückkoppelung, wodurch Problemfelder erkennbar werden und die Einsicht für notwendige Adaptionen gegeben ist.

Die Abbildung 18 (siehe S. 104) und die folgende Tabelle 12 (siehe S. 105) bieten einen Überblick über das belgische Kompetenzmodell.

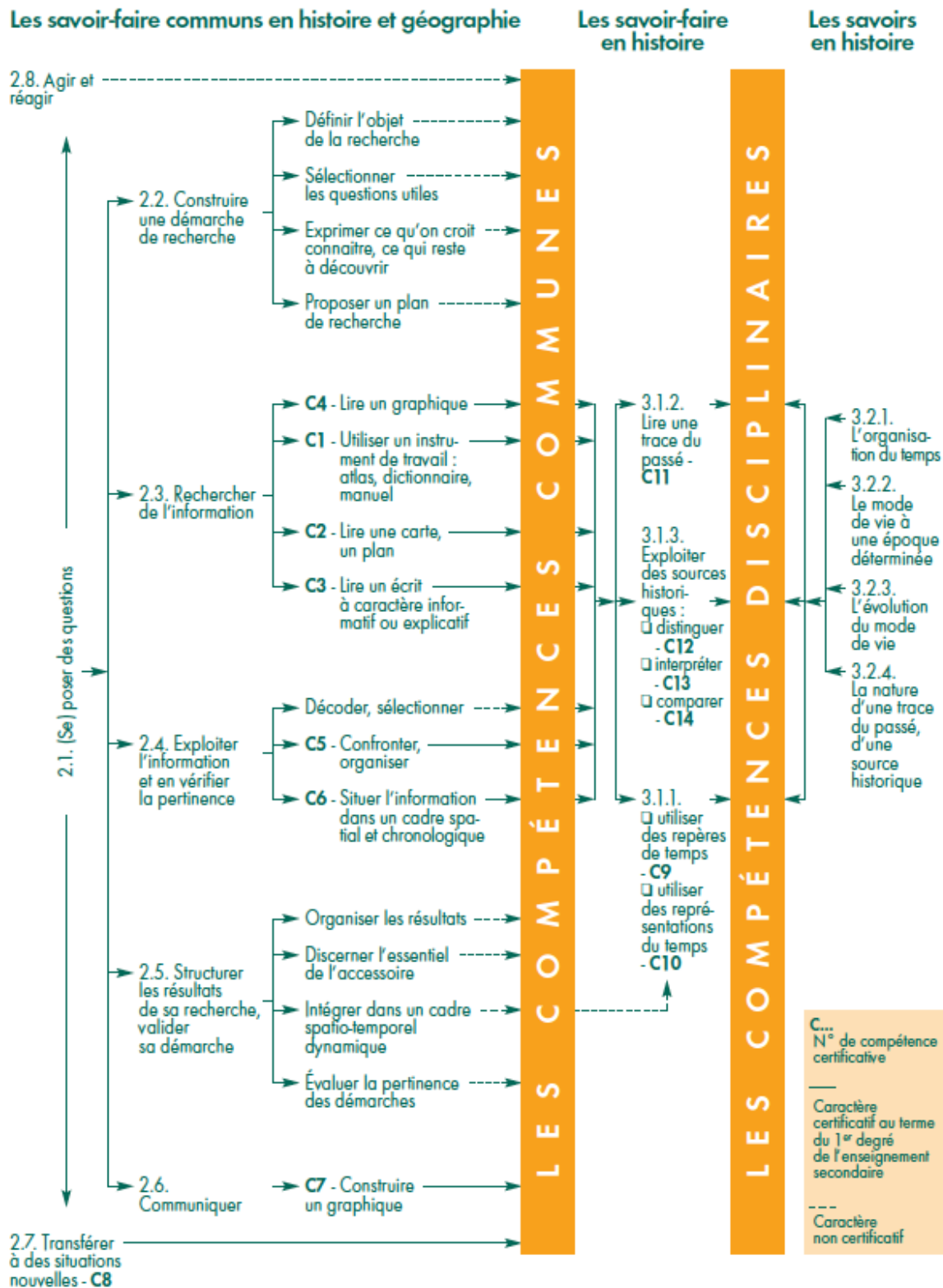


Abbildung 18: Kompetenzmodell aus dem belgischen Lehrplan des Jahres 2013
 (Quelle: Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique, 2013)

Fachkompetenz	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibung
(sich) Fragen stellen	<ul style="list-style-type: none"> - die Aufmerksamkeit auf die Umwelt richten - Erstaunen bekunden - den Wunsch äußern, zu wissen und zu verstehen, (sich) sachdienliche Fragen zu stellen
einen Recherchevorgang ausarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> - ein Problem erkennen und dieses zum Ausdruck bringen, den Untersuchungsgegenstand definieren, Fragen formulieren - unterscheiden zwischen Bekanntem und noch zu Erforschendem, (Hypo)Thesenbildung - einen Forschungsplan erarbeiten
Informationsbeschaffung	<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene, passende Informationsquellen ausfindig machen: Personen, Spuren aus der Vergangenheit, Elemente aus der eigenen Umwelt, Medien - Arbeitsinstrumente nutzen - eine Grafik, eine Karte, einen Plan, einen Informationstext, eine Tabelle lesen
Informationsbewertung	<ul style="list-style-type: none"> - Materialien entschlüsseln - Informationen herausarbeiten und strukturieren - Informationen räumlich und zeitlich einordnen, kontextualisieren
Rechercheergebnisse strukturieren und validieren	<ul style="list-style-type: none"> - aus den Rechercheergebnissen eine Narration schaffen (Text, Skizze o.Ä.) - Wesentliches von Nebensächlichem unterscheiden - die Ergebnisse in einen dynamischen räumlichen und zeitlichen Rahmen bringen - die Vorgehensweise der Untersuchung evaluieren
Kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> - Fragen, Informationen und Ergebnisse ausdrücken - die durchgeführte Untersuchung beschreiben - eine Grafik erstellen, einen Text verfassen
auf neue Situationen übertragen	<ul style="list-style-type: none"> - das erworbene Wissen in anderen Situationen anwenden
Handeln und reagieren	<ul style="list-style-type: none"> - kritisch denken - sich engagieren, eine Aufgabe übernehmen - aktiv an der Erarbeitung und Durchführung eines Projektes teilnehmen, um Gerechtigkeit, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein gegenüber seinen Mitmenschen, der Umwelt und dem Kulturerbe zu fördern
fachspezifische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitbegriffe und Zeiteinteilungen verwenden - Spuren der Vergangenheit (Dinge, Bauwerke, Zeitzeuginnen/Zeitzeugen, Postkarten usw.) entschlüsseln - historische Quellen unterscheiden, interpretieren, vergleichen

Tabelle 12: Begriffe aus dem belgischen Kompetenzmodell in deutscher Übersetzung (Quelle: Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique (2013), übersetzt und tabellarisch zusammengestellt von Bettina Paireder)

4.4.2 Niederlande

In den Niederlanden befassen sich **Jannet van Drie** und **Carla van Boxtel** mit historischem Lernen und historischem Denken und stellen „historical reasoning“ als Schlüsselbegriff ins Zentrum eines Modells, dessen Rahmen ein Netz aus sieben Komponenten bildet (vgl. Abb. 19), die den Fachkompetenzen aus den Kompetenzmodellen des deutschsprachigen Raums in manchen Bereichen ähnlich sind:

- asking historical questions → vgl. Fragekompetenz, Wahrnehmungskompetenz
- use of sources → vgl. Methodenkompetenz, Gattungskompetenz
- contextualization → vgl. Interpretationskompetenz, Orientierungskompetenz
- argumentation → vgl. Methodenkompetenz, Narrationskompetenz
- use of substantive concepts → vgl. Sachkompetenz
- use of meta-concepts → vgl. Sachkompetenz

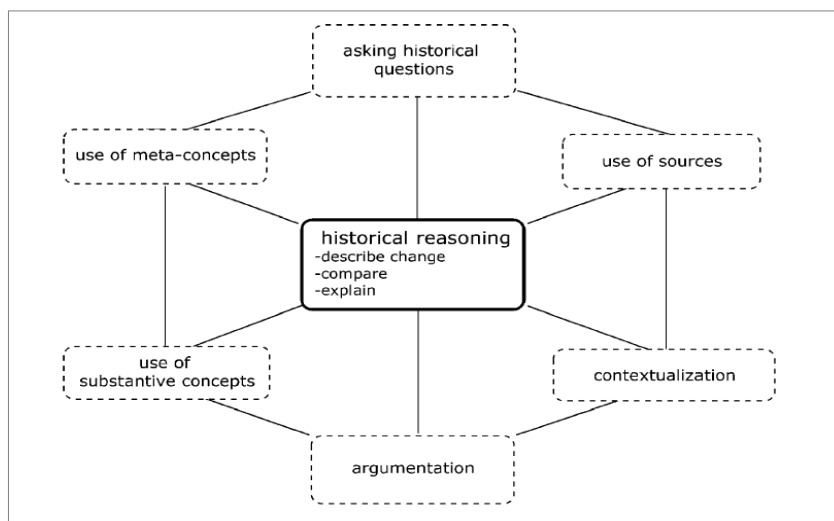


Abbildung 19: components of historical reasoning
(Quelle: Van Drie & Van Boxtel, 2008, S. 90)

„Historical Reasoning“ ist laut Jannet van Drie und Carla van Boxtel der Versuch, die Theorien rund um Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und Narration („historical consciousness“ and „literacy“) im Sinne eines Lernprozesses zu beleuchten, der die Aktivitäten und Denkweisen der Lernenden in den Vordergrund stellt und das Zusammenspiel von Handlung und Wissen verstärkt beleuchtet. (Van Drie et al., 2008, S. 88) Sie sehen ihr Modell als Basis für wissenschaftliche Beschäftigung mit Geschichte ebenso wie als ein Lernmodell, das in die nationalen Schulcurricula integriert werden könnte. Die Beschreibungen

der sieben Komponenten basieren auf theoretischen geschichtsdidaktischen, teilweise empirisch erforschten Aussagen und bieten keine Kataloge mit Teilkompetenzen oder Standards an, wie dies in den zuvor diskutierten Kompetenzmodellen der Fall ist.

4.4.3 USA

Als außereuropäisches Beispiel für kompetenzorientierte Curricula für den Geschichtsunterricht können die National Standards for History der USA herangezogen werden, die in den späten 1980er-Jahren/beginnenden 1990er-Jahren entwickelt worden sind, um Amerika fit für das 21. Jh. zu machen. Programme wie America 2000 (Regierung George Bush) und Goals 2000 (Regierung Bill Clinton) sollten sicher stellen, dass *„students learn to use their minds well, so they may be prepared for responsible citizenship, further learning, and productive employment in our modern economy.“* (Nash & Crabtree, 1996) 1996 publizierte das National Center for History in the School (NCHS) Standards, die aus „historical thinking skills“ (vergleichbar mit Kompetenzen) und „historical understandings“ (vergleichbar mit „istorischem Fachwissen) bestehen und in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander bei Lernenden stufenweise weiterentwickelt werden müssen. Die aus diesen Projekten entstandenen Standards wurden wegweisend auch für europäische Kompetenzmodelle. So finden sich in der folgenden Tabelle einige bekannte Parameter, die auch in den weiter oben besprochenen Kompetenzmodellen nachzulesen sind.

Fachkompetenz	Teilkompetenzen / Kompetenzbeschreibung
Chronological Thinking	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguish between past, present, and future time - Identify the temporal structure of a historical narrative or story - Measure and calculate calendar time - Interpret data presented in time lines and create time lines - Reconstruct patterns of historical succession and duration; explain historical continuity and change - Compare alternative models for periodization
Historical Comprehension	<ul style="list-style-type: none"> - Identify the author or source of the historical document or narrative and assess its credibility - Reconstruct the literal meaning of a historical passage - Identify the central question(s) the historical narrative addresses - Differentiate between historical facts and historical interpretations - Read historical narratives imaginatively - Appreciate historical perspectives - Draw upon data in historical maps - Utilize visual, mathematical, and quantitative data

Historical Analysis and Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> - Compare and contrast differing sets of ideas - Consider multiple perspectives - Analyze cause-and-effect relationships and multiple causation, including the importance of the individual, the influence of ideas - Draw comparisons across eras and regions in order to define enduring issues - Distinguish between unsupported expressions of opinion and informed hypotheses grounded in historical evidence - Compare competing historical narratives - Challenge arguments of historical inevitability - Hold interpretations of history as tentative - Evaluate major debates among historians - Hypothesize the influence of the past
Historical Research Capabilities	<ul style="list-style-type: none"> - Formulate historical questions - Obtain historical data from a variety of sources - Interrogate historical data - Identify the gaps in the available records, marshal contextual knowledge and perspectives of the time and place - Employ quantitative analysis - Support interpretations with historical evidence
Historical Issues-Analysis and Decision-Making	<ul style="list-style-type: none"> - Identify issues and problems in the past - Marshal evidence of antecedent circumstances - Identify relevant historical antecedents - Evaluate alternative courses of action - Formulate a position or course of action on an issue - Evaluate the implementation of a decision

*Tabelle 13: Skills aus den National Standards der USA nach dem Modell des NCHS
(Quelle: National Center for History in the Schools (1996), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)*

4.5 Bildung von Kompetenzkategorien

Die Zusammenstellung der in den vorangehenden Seiten beschriebenen Kompetenzmodelle bestätigt die anfangs postulierte These, dass zu viele Begriffe die Grundziele der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik in den Hintergrund drängen. Es kristallisierten sich vor allem zwei Dilemmata heraus:

1. Unterschiedliche Begrifflichkeiten werden mit denselben oder mit sehr ähnlichen Begriffsbeschreibungen definiert.
2. Gleiche Begrifflichkeiten werden durch unterschiedliche Begriffsbeschreibungen definiert.

Zur Veranschaulichung sind hier die oben erfassten historischen Fachkompetenzen aus den deutschsprachigen Kompetenzmodellen in eine alphabetische Übersicht gebracht:

1. Analysekompetenz
2. Deutungskompetenz
3. Erschließungskompetenz
4. Fragekompetenz
5. Gattungskompetenz
6. Geschichtskulturelle Kompetenz
7. Interpretationskompetenz
8. Methoden-Medien-Kompetenz
9. Methodenkompetenz
10. Narrative Kompetenz
11. Orientierungskompetenz
12. Reflexionskompetenz
13. Sachkompetenz
14. Urteilskompetenz
15. Wahrnehmungskompetenz

Im vorangegangenen Kapitel wurden elf²⁶ Kompetenzmodelle verschiedenster Art (Strukturmodelle, Prozessmodelle, Theoriemodelle, Lehrplanmodelle, Modelle aus dem deutschsprachigen und aus dem nichtdeutschsprachigen Raum) vorgestellt und derart beschrieben, dass ein deutliches Bild darüber entsteht, welche Erwartungen in diesen Kompetenzmodellen an Lernende bzw. an historisch denkende Menschen gestellt werden und welche Parallelitäten zwischen den einzelnen Modellen – trotz aller Divergenzen in den Details – sichtbar werden. Die erfassten Teilkompetenzen wurden anschließend kategorisiert und zu einem Kompetenzkategoriensystem zusammengefasst. Diese Vorgehensweise ergibt eine übergeordnete Struktur von sieben Kategorien, die notwendig sind, um die einzelnen Teilkompetenzen zu bündeln. (vgl. Abb. 20, siehe S. 110)

²⁶ Im Inhaltsverzeichnis lassen sich zwölf Modelle abzählen, allerdings muss bedacht werden, dass der österreichische Lehrplan die Kompetenzen des Modells FUER Geschichtsbewusstsein enthält und daher einer Doppelnennung gleichkommt.

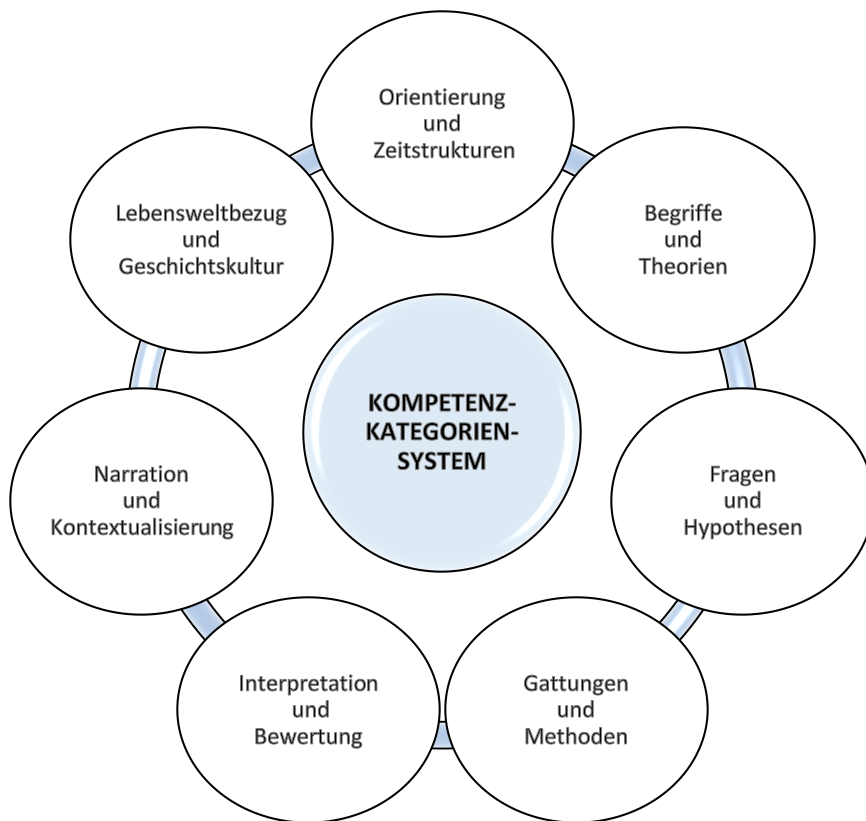


Abbildung 20: Kompetenzkategoriensystem (erstellt von Bettina Paireder)

Alle Teilkompetenzen und Kompetenzbeschreibungen der in den Kapiteln 4.1–4.4 präsentierten Kompetenzmodelle können in eine dieser sieben Kategorien eingeordnet werden. Die Namen der Kategorien lehnen sich an den aktuellen Diskurs in der Geschichtsdidaktik an, sind aber breit gedacht zu verstehen und stecken den Rahmen für die Teilkompetenzen, die sich in diese Kategorie einordnen lassen, ab. Die sieben Kompetenzkategorien sind komplementär zu denken, sie bestehen alle auf derselben Ebene und bilden gemeinsam die Orientierungspunkte eines kompetenzorientierten Zugangs zur Geschichtsdidaktik.

4.5.1 Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“

In diese Kategorie fallen alle Teilkompetenzen, die mit Orientierung in Zeit und Raum²⁷ zusammenhängen: Zeiteinteilungen, Zeitbegriffe, Zeitdimensionen, zeitliche und räumliche

²⁷ Orientierung in Zeit und Raum darf nicht mit der „Orientierungskompetenz“, die in manchen Kompetenzmodellen vorkommt (z.B. FUER Geschichtsbewusstsein), verwechselt werden, da dort nicht der Zeitaspekt, sondern die persönliche Orientierung im Sinne von Identitätsbewusstsein im Fokus steht.

Verortungen, Unterschiede und Parallelentwicklungen in Zeit und Ort, Verknüpfungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

„Zeit“ ist als zentrale Komponente in der Geschichtsdidaktik unumstritten. Hans-Jürgen Pandel nennt „Temporalbewusstsein“ und „Wandelbewusstsein“ als zwei der sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. (Pandel, 2013, S. 137) „Zeit“ (Zeitverläufe, Zeitpunkte, Zeiteinteilungen) gilt als Basiskonzept des historischen Lernens (Kühberger, 2012, S. 51ff.) und in den oben genannten Kompetenzmodellen ist Umgehen mit „Zeit“ in unterschiedlichen Ausprägungen und Formulierungen als Teilkompetenz zu finden.²⁸ Der Lehrplan von Hessen verknüpft den Zeitaspekt mit allen im Lehrplan definierten Fachkompetenzen: *„Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderungen in der Zeit, Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung, Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderungen in der Zeit, Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderungen in der Zeit.“* (Hessisches Kultusministerium, 2011)

Der Zusammenhang zwischen Zeit und Raum scheint manchmal vernachlässigt, obgleich diese beiden Begriffe eine aus der Geschichte nicht wegzudenkende Dichotomie bilden: Historische Entwicklungsprozesse fanden in unterschiedlichen Räumen zu unterschiedlichen Zeiten statt; gesellschaftlichen Herausforderungen wurde an verschiedenen Orten zu verschiedenen Zeiten anders entgegengetreten, Isolation und Verbindung prägen Kulturräume in den unterschiedlichen Zeiten. Zur Kompetenz der Zeiterfassung gehört also auch das Miteinbeziehen des Raums, in dem sich bestimmte Entwicklungen abgespielt haben.

Die folgende Aufstellung zeigt jene Teilkompetenzen, die zur Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“ erhoben und zusammengestellt werden konnten und somit die Indikatoren für diese Kompetenzkategorie bilden:

- sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft orientieren
- Chronologie erfassen, Zeitstrukturen wahrnehmen

²⁸ Vgl. dazu beispielsweise *„Wahrnehmung von Veränderungen in der Zeit“* (Modell von Peter Gautschi, siehe S. 81ff.), *„historische Ereignisse, Phasen und Epochen mit charakteristischen Ereignissen und Personen, Prozessen oder Strukturen zeitlich einordnen“* (Modell von Michael Sauer und des VGD, siehe S. 87), *„chronological thinking, periodization, distinguish between past, present and future time“* (Modell des NCHS, siehe S. 107f.), *„Zeitbegriffe und Zeiteinteilungen verwenden“* (belgischer Lehrplan, siehe S. 105).

- Veränderungen von der Vergangenheit bis zur Gegenwart bewusst wahrnehmen
- die historische Dimension der Gegenwart erfassen
- Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums wahrnehmen
- begründete Verknüpfungen zwischen den Zeitebenen (innerhalb der Vergangenheit oder zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft) herstellen
- Spuren der Vergangenheit im gegenwärtigen Leben finden und solche wahrnehmen
- Zeitpunkte und Zeitverläufe visualisieren, bzw. derartige Visualisierungen entschlüsseln können
- Zeit-Raum Relationen darstellen und erkennen (z.B. Geschichtskarten als Prozesskarten verstehen)
- sich kritisch und reflexiv mit dem Zeitbegriff, der Zeiteinteilung und der Darstellung von Zeit auseinandersetzen
- unterschiedliche Zeitebenen in Narrationen auseinanderhalten
- auf zeitliche Entwicklungen in Narrationen hinweisen (Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt, Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.)
- zeitliche und räumliche Differenzen wahrnehmen (unterschiedliche Zeiten und unterschiedliche Räume bedingen unterschiedliche Zugänge und Möglichkeiten)

4.5.2 Kategorie „Begriffe und Theorien“

In dieser Kategorie stehen das Verstehen, Hinterfragen und Anwenden von Fachbegriffen und Fachtheorien der Geschichtswissenschaft im Vordergrund – ausgehend von der Prämisse, dass es eines ausdifferenzierten Fachvokabulars bedarf, deren Semantik klar den historischen Wissenschaften zugeordnet ist, sowie über Theorien, die in der Fachcommunity bekannt sind, um über Geschichte sprechen zu können.

Sprache transportiert Bilder und Narrative, die einem Wandel unterliegen und deren Konstruktion bestimmte Theorien und Konzepte zugrunde liegen. Ob beispielsweise jemand eine Person als „Zigeunerin/Zigeuner“, als „Gipsy“, als „Fahrende/Fahrender“ oder als „Roma“ bezeichnet, sagt etwas über ihre historische Denkweise, über ihr Geschichtsbe-

wusstsein und über die ihr bekannten historischen Konzepte und Theorien aus. Wenn jemand den Begriff „Entdeckungsfahrten“ verwendet – um ein anderes Beispiel zu geben – so ist historisch denkenden Menschen klar, dass diese Person Geschichte aus europäischer Perspektive erzählt. Sprache dient auch zum Einordnen (Systematisieren, Kategorisieren) bestimmter Einzelphänomene. So kann eine historisch denkende Person den Begriff „Lehensherr“ mit den Kategorien „Mittelalter“ und „Gesellschaftssystem“ oder mit den Konzepten „Macht“ und „Verteilung“ verknüpfen.

Ebenso verhält es sich mit Theorien, Thesen und Konzepten des Historischen, die als Konstrukte, die Historikerinnen/Historiker einer bestimmten Zeit aufstellen und entwickeln, entstehen und die als ebensolche verstanden werden müssen. Es handelt sich dabei um Grundlagen der Geschichtswissenschaft, die einen Austausch historisch denkender Menschen erst ermöglichen. Das niederländische Kompetenzmodell (siehe S. 106f.) nennt „use of substantive concepts“ und „use of meta-concepts“ als eine der Komponenten für „historical reasoning“. (Van Drie et al., 2008, S. 90)

Folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden – auf Basis der oben erfassten Kompetenzmodelle – die Indikatoren für die Kompetenzkategorie „Begriffe und Theorien“:

- über historische Begriffe reflektieren
- eigene Begrifflichkeiten begründet und theoriegeleitet entwickeln
- historische Ereignisse, historische Phänomene oder historische Begriffe in einen theoretischen Rahmen einordnen (Strukturierung, Kategorienbildung)
- zwischen Fachsprache, Alltagssprache und Metasprache unterscheiden
- Fachbegriffe bewusst und korrekt in ihrer historischen Dimension anwenden
- Perspektiven, Konzepte und Entwicklungsprozesse, die hinter einem Begriff liegen erkennen
- Kategorien und Systematisierungsmodelle für die Beschreibung und Strukturierung von Geschichte heranziehen
- Theorien und Konzepte hinter Darstellungen erkennen
- Begriffe und Theorien vergleichen

4.5.3 Kategorie „Fragen und Hypothesen“

Fragen und Hypothesen gelten als Basis für jede wissenschaftliche Betätigung, aber auch für den Anfangsimpuls eines prozessorientierten Lernsettings, das Schülerinnen/Schüler dazu ermutigt, aus ihren eigenen Konzepten heraus, Interesse und Neugierde für eine individuelle Weiterbeschäftigung mit Geschichte zu entwickeln. Geschichte als Konstrukt verstanden, müssen die Fragen und Hypothesen, auf denen dieses Konstrukt aufbaut, erkannt werden, um nicht in Interpretationsfallen zu tappen bzw. um sicherzustellen, dass Narrationen nicht als unumstößliche Meistererzählungen aufgefasst werden. Die Wissenschaftlichkeit von Geschichte wird erst über die Auseinandersetzung mit seinen zugrundeliegenden Fragen und Thesen sichtbar.

Teilkompetenzen in Bezug auf „Fragen und Hypothesen“ finden sich in allen untersuchten Kompetenzmodellen, in manchen wird das „Formulieren von Fragen“ auch ausdrücklich als Fachkompetenz ausgewiesen. Die folgende Zusammenstellung der eruierten Teilkompetenzen dient zur Abgrenzung bzw. Beschreibung dieser dritten Kategorie des Kompetenzkategoriensystems:

- historische Fragestellungen entwickeln
- historische Fragestellungen hinter einer Darstellung erkennen
- zentrale historische Fragestellungen einer Narration erkennen
- Materialien fragengeleitet analysieren
- ein Thema ausgehend von einer historischen Fragestellung und/oder einer Hypothese erschließen
- Fragen stellen, anhand derer historische Konzepte, Perspektiven und Theorien erschlossen werden können
- bestehende historische Konzepte und Theorien hinterfragen
- Thesen oder Hypothesen aufstellen, die als Ausgangslage für weitere Forschung dienen
- aufgestellte Thesen und Hypothesen begründen

4.5.4 Kategorie „Gattungen und Methoden“

Das Umgehen mit Quellen und Darstellungen sowie das methodische Arbeiten im Erschließen und Analysieren von historischen Materialien stehen im Fokus dieser Kategorie. Alle Kompetenzmodelle widmen diesen Teilkompetenzen große Aufmerksamkeit, gelten sie doch als Schlüsselkompetenzen für historische Forschung. Die hier vorgenommene Kompetenzkategorisierung postuliert eine Trennung zwischen den Kenntnissen von methodischen Grundlagen (wie das Erkennen von Gattungen, das bestimmten epistemologischen Grundlagen folgende Analysieren von Quellen und Darstellungen, das fachspezifische Erschließen von Materialien) und der Fähigkeit einer Interpretation und Bewertung von Materialien und geschichtskulturellen Produkten. Während sich die Kategorie „Gattungen und Methoden“ diesen „handwerklichen“ Fertigkeiten widmet, sind Kompetenzen in Bezug auf Interpretationsvorgehen in der Kategorie „Interpretation und Bewertung“ verortet.

Folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden die Indikatoren für die Kompetenzkategorie „Gattungen und Methoden“:

- Quellen und Darstellungen voneinander unterscheiden
- Merkmale und Funktionen unterschiedlicher Quellen und Darstellungen erkennen
- historische Narrationen, Quellen, Darstellungen im Umfeld entdecken und gattungsspezifisch typisieren
- Quellen und Darstellungen systematisch und fachspezifisch analysieren
- Informationen aus unterschiedlichen Gattungen ermitteln und auswerten
- Modelle zur Analyse von Quellen und Darstellungen entwickeln
- geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken gattungsspezifisch anwenden
- historische Hilfswissenschaften kennen und gattungsspezifisch miteinbeziehen

4.5.5 Kategorie „Interpretation und Bewertung“

Diese Kompetenzkategorie umschließt alle Teilkompetenzen, die sich mit Interpretation, Deutung, Beurteilung und Bewertung auseinandersetzen. Für Jörn Rüsen gilt die Interpretation „*als das Wesen der geschichtlichen Methode*“, in ihr ist „*die eigentliche historische Erkenntnis und Forschungsoperation zu sehen*“. (Rüsen, 2002, S. 49f.) Sie erfordert einen hohen Grad an Komplexität in historischem Denken und ist mit dem persönlichen historischen Bewusstsein verknüpft. Dies unterstreicht auch die Trennung von der Kategorie „Gattungen und Methoden“, die ihrerseits einen Kompetenzbereich umfasst, der auf einer technischeren Ebene angesiedelt ist als die Denkoperationen, die in die Kategorie „Interpretation und Bewertung“ fallen.

Interpretation und Bewertung erfolgt auf zwei Ebenen: Einerseits geht es um die Kompetenz, Bewertungen in historischen Materialien und geschichtskulturellen Produkten zu erkennen, eventuelle manipulative Elemente zu identifizieren und Interpretationen von einer historischen Faktenlage zu trennen. Andererseits wird die Kompetenz, historische Phänomene, Ereignisse und Erkenntnisse einer Interpretation zuzuführen angesprochen und Bewertungen theoriegeleitet und argumentativ begründet abzugeben.

Folgende Indikatoren konnten in den untersuchten Kompetenzmodellen als ausschlaggebend für diese Kategorie des Kompetenzkategoriesystems ermittelt werden:

- Darstellungen und Quellen verstehen, diese deuten und bewerten
- historische Ereignisse, Phänomene und Sachverhalte interpretieren und beurteilen
- die Aussagen von Darstellungen und Quellen vergleichen und überprüfen
- Multiperspektivität und Kontroversität erkennen und aufzeigen
- Interpretationen und Bewertungen getrennt von Sach- und Faktenwissen wahrnehmen und darstellen
- unterschiedliche Zugänge zur Geschichte und Interpretationsmöglichkeiten erkennen
- zu einem begründeten Sachurteil gelangen
- Geschichtsdeutungen anderer analysieren und darüber reflektieren
- Sinnbildungen erkennen und hinterfragen

4.5.6 Kategorie „Narration und Kontextualisierung“

Hier geht es um das Erstellen von Narrationen, um das Erzählen von Geschichte(n), um das Verknüpfen historischer Phänomene und Ereignisse mit bestehenden Konzepten zu sinnbildenden Einheiten. Michele Barricelli und Hans Jürgen Pandel haben sich in den letzten Jahren besonders intensiv mit der narrativen Kompetenz auseinandergesetzt. (Barricelli, 2005, 2012), (Pandel, 2010, 2013), Thomas Hellmuth hat eine Methodik zu historisch-politischer Sinnbildung entwickelt (Hellmuth, 2014).

Die narrative Kompetenz gilt nach Hans-Jürgen Pandel als zentrale Fähigkeit in der Beschäftigung mit Geschichte. Gesammelte Daten und Fakten müssen sinnbildend zu einer Narration zusammengesetzt werden können, die sich in ihrer Kontextualität von Aufzählungen unterscheiden. Hans-Jürgen Pandel führt seinen Forschungen folgend die narrative Kompetenz daher explizit als eine der historischen Fachkompetenzen an. (Pandel, 2007, S. 36–39) Auch in einigen deutschen Lehrplänen spielt die narrative Kompetenz eine zentrale Rolle (z.B. Brandenburg, Berlin, Hessen, Sachsen-Anhalt). Das Modell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein nennt keine „narrative Kompetenz“ als historische Fachkompetenz, seine Autorinnen/Autoren betonen allerdings an mehreren Stellen in ihrem Theoriewerk, dass die narrativistische Geschichtstheorie als Grundlage für ihr Modell zu sehen ist. (Körber et al., 2007, S. 19). Peter Gautschi entwickelt sein Kompetenzmodell rund um den zentralen Begriff des „Historischen Erzählens“. (Gautschi, 2009, S. 51)

Die anschließende Zusammenstellung dient der Abgrenzung der Kompetenzkategorie „Narration und Kontextualisierung“:

- historische Narrationen entlang ihrer Argumentationslinien entschlüsseln
- historische Narrationen erstellen, Geschichte kohärent und sinnbildend erzählen
- die Konstruktion von Geschichte wahrnehmen und aufzeigen
- historische Zusammenhänge und Kausalitäten erkennen
- Narrationen hinsichtlich ihres historischen Kontextes untersuchen
- Kohärenz und Intertextualität in Narrationen nachweisen
- Bezüge zwischen Narrationen herstellen

4.5.7 Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“

Die Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ des vorliegenden Kompetenzkategoriensystems stellt das historisch denkende Individuum in den Mittelpunkt. Es soll Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit für die eigene Lebenswelt ziehen und eine Bereitschaft für Performanzen im Alltagsleben entwickeln. Die Kompetenz Wissen, Arbeitstechniken, historische Theorien und Konzepte mit dem eigenen Alltag zu verknüpfen, scheint einer Zusammenführung anderer erworbener Kompetenzen nahe zu kommen. Historische Teilkompetenzen, die in dieser Kategorie angesiedelt sind, bilden gleichermaßen den Anfang und das Ende eines Kompetenznetzwerks der Geschichte. Die eigene Umgebung als Geschichtskultur wahrzunehmen bildet einerseits den Ausgangspunkt für das Beschäftigen mit Geschichte, andererseits führt sie die Kompetenzen eines historischen Denkmodells zusammen, indem sie diese im Sinne einer Performanz in den eigenen Lebensalltag integriert.

Manche der oben vorgestellten Kompetenzmodelle verwenden den Begriff „Orientierungskompetenz“ im Sinne von „sich aus der Geschichte Orientierung für das eigene Leben holen“. Um eine Verwechslung mit der Kompetenz „Orientierung in Zeit und Raum“ zu vermeiden, erscheint hier die Bezeichnung „Lebensweltbezug“ für diese Kompetenzkategorie als geeigneter. Eng verknüpft mit dem Lebensweltbezug ist die Geschichtskultur, in der sich das historisch denkende Individuum bewegt, was die Wahl dieses Begriffspaares erklärt.

Die folgenden Indikatoren beschreiben die Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“:

- historische Phänomene mit der eigenen Lebenswelt verknüpfen
- Zukunftsperspektiven aus der Beschäftigung mit Geschichte ableiten
- Strukturen und Darstellungen des Alltags als historisch erkennen
- sich im historischen Raum des gegenwärtigen Alltagslebens zurechtfinden
- Konzepte, das eigene Weltbild, Haltungen und Werte reflektieren und gegebenenfalls revidieren
- die Beschäftigung mit Geschichte als Handlungsdispositionen erleben

- sich an historischen Diskursen beteiligen
- einen Lebenswelt- und Subjektbezug herstellen
- geschichtskulturelle Produkte und Phänomene als solche erkennen, sie erklären und interpretieren können

4.6 Fazit hinsichtlich der Forschungsfrage

Das Forschungsziel der vorliegenden Dissertation sei an dieser Stelle nochmals in Erinnerung gerufen: „Welchen Beitrag können Schulgeschichtsbücher leisten, um historische Kompetenzen bei Schülerinnen/Schülern aufzubauen und dadurch historisches Denken so zu fördern, dass die jungen Erwachsenen die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen werden, sich in ihrer Gegenwart und Zukunft als geschichtsbewusst handelnde Menschen zurechtzufinden?“ Umgekehrt ausgedrückt geht es nicht darum, zu untersuchen, welche Schulbücher die im österreichischen Lehrplan verankerten Kompetenzen besser oder schlechter umsetzen, es geht auch nicht darum, bestimmte Kompetenzmodelle zu beurteilen, sondern es soll die Verankerung eines didaktischen Konzepts – in diesem Fall der Kompetenzorientierung – in Schulgeschichtsbüchern nachgewiesen und entsprechend seiner Umsetzung eingeschätzt werden.

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kompetenzmodellen in diesem Kapitel hat verdeutlicht, dass das genannte Forschungsziel nur dann gelingen kann, wenn der Konkurrenzdruck zwischen den Modellen und die damit einhergehenden begrifflichen Unstimmigkeiten ausgeräumt werden. Der Schlüssel zur Lösung dieses Problems scheint in der Bildung von übergeordneten Kategorien gefunden zu sein, in denen alle Teilaspekte der Kompetenzmodelle Platz finden können und entlang dieser Kategorien das Schulgeschichtsbuch als „zentrales Medium des Geschichtsunterrichts“ nach theoriegeleiteten geschichtsdidaktischen Kriterien untersucht werden kann.

Ziel dieser Kategorienbildung ist es, eine Grundlage zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik zu schaffen, die losgelöst von einzelnen Kompetenzmodellen und Begriffsdefinitionen für Evaluierungsstudien, Forschungsarbeiten oder auch für die Erstellung von kompetenzorientierten Materialien herangezogen werden kann.

In dieser Dissertation wird das Kompetenzkategoriensystem am Beispiel einer geschichtsdidaktischen Schulbuchanalyse erprobt. Es eignet sich aber ebenso zur Einordnung von Lernzielen, Unterrichtsschritten und Arbeitsmaterialien im sekundären und tertiären Ausbildungsbereich wie auch zum Erstellen von empirischen Studien oder von Vergleichsforschungen, die sich nicht auf die Begrifflichkeiten eines einzelnen Kompetenzmodells oder eines länderspezifischen Lehrplans beziehen, sondern die auf einer allgemeinen Ebene Kompetenzen, die historisches Denken und Geschichtsbewusstsein bilden und fördern, untersuchen oder beschreiben wollen.

5 SCHULBUCHSTUDIE: FORSCHUNGSDESIGN

Die Schulbuchstudie bildet das Kernstück des empirischen Teils dieser Dissertation. Sie dient dazu, die Forschungsfragen (siehe S. 122ff.) zur Beantwortung zu führen und daraus Rückschlüsse auf das zentrale Forschungsthema zuzulassen. In Folge wird das Forschungsdesign sowie der Ablauf der Untersuchung – wie in Abbildung 21 dargestellt – erläutert.

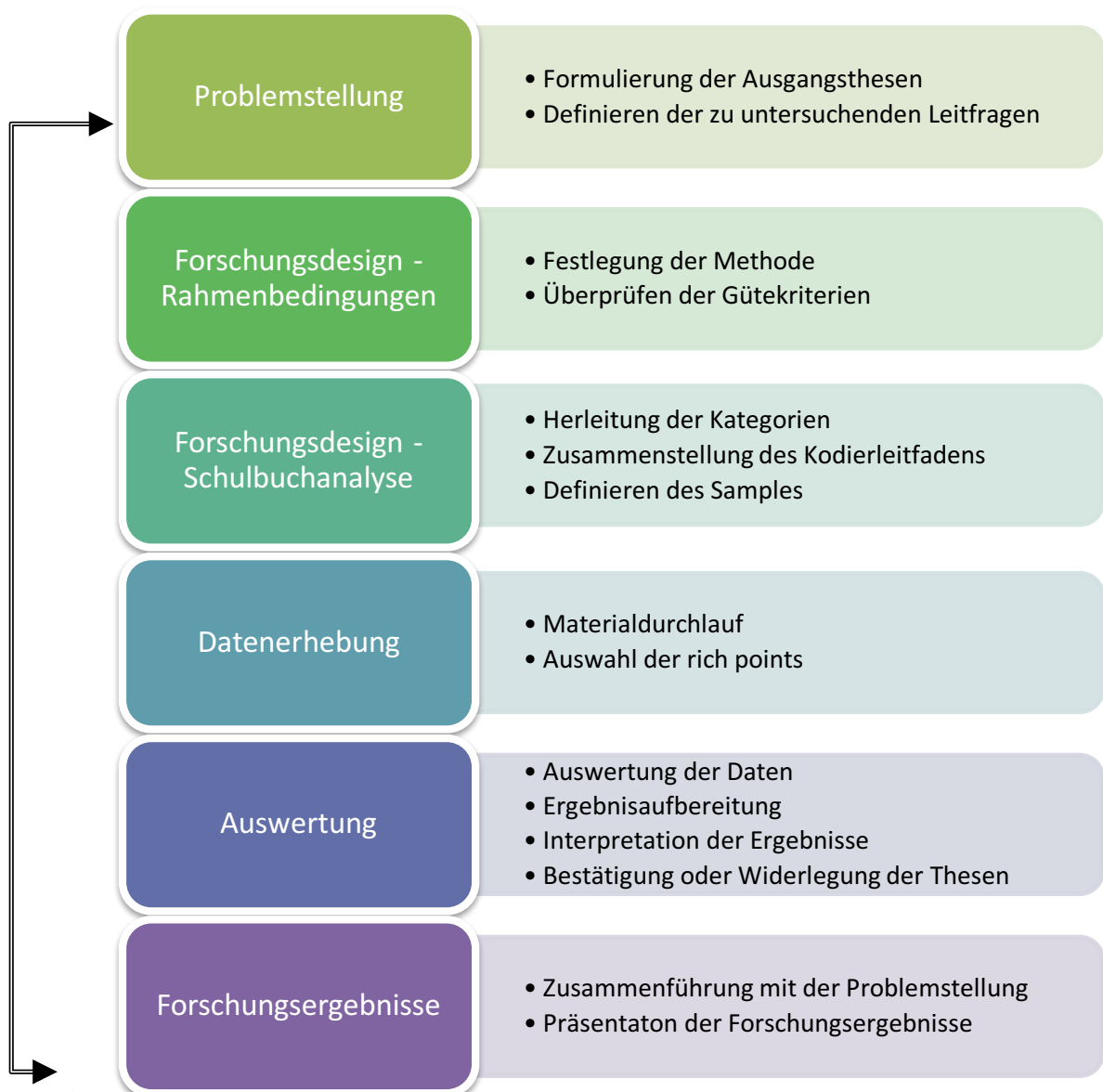


Abbildung 21: Forschungsdesign und Ablauf der Untersuchung (erstellt von Bettina Paireder)

5.1 Problemstellung

Die Schulbuchstudie, die im Rahmen in dieser Dissertation durchgeführt wird, hat die Einschätzung der didaktischen Konzeptionierung von in Österreich zugelassenen Schulgeschichtsbüchern hinsichtlich des kompetenzorientierten Zugangs zur Geschichte zum Ziel: Können die Schulbücher als kompetenzorientiert und als kompetenzfördernd eingestuft werden und welche Kompetenzkategorien treten dabei in den Vorder- bzw. in den Hintergrund? Dem Forschungsdesign liegen drei zu überprüfende Thesen zugrunde, die durch Forschungsfragen präzisiert und ausdifferenziert sind.

5.1.1 THESE 1

Die einzelnen Kompetenzkategorien finden in den Schulgeschichtsbüchern nicht in gleichem Ausmaß Berücksichtigung.

Leitfragen zu These 1:

- 1a. Welche Kompetenzkategorien werden durch Schulgeschichtsbücher besonders intensiv gefördert, welche werden eher vernachlässigt?
- 1b. Welche Rolle spielt „Methodentraining“ in den Schulgeschichtsbüchern? Wird methodisches Arbeiten als ein Teil der Kompetenzorientierung verstanden oder dominiert es den kompetenzorientierten Zugang zum historischen Lernen?

Dieser ersten These liegt die Annahme zugrunde, dass manche Schulbücher das methodische Arbeiten stark fördern, indem sie zum Beispiel Analyseleitfäden vorgeben oder das Methodentraining in eigenen Bereichen des Schulbuchs von anderen Schulbuchinhalten abgrenzen, um ihm einen besonderen Stellenwert zukommen zu lassen. Die Kontextualisierung dieser Materialanalysen fehlt jedoch mitunter, wodurch der Mehrwert dieser Analyse zu wenig ersichtlich wird und die dem Material entnommenen Informationen nicht

in den historischen Denkprozess und nicht in die Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler eingebettet werden können. Methodentraining zu seinem Selbstzweck ist ein erlerntes Handwerk, entspricht aber nur zum Teil der Grundidee eines kompetenzorientierten Geschichtszugangs. Ausgehend von dieser Grundannahme wird untersucht, in welchem Verhältnis Schulbücher die unterschiedlichen Kompetenzkategorien berücksichtigen und fördern. Das Schulgeschichtsbuch ist eine Teilkomponente im Geschichtsunterricht und sollte idealerweise exakt nach seinen Stärken eingesetzt werden. Lehrerinnen/Lehrer, die Kenntnis darüber haben, welche Kompetenzkategorien durch das von ihnen verwendete Schulbuch intensiver oder weniger intensiv gefördert werden, können gegensteuern und durch andere Unterrichtsmaterialien als das Schulgeschichtsbuch und andere Methoden als die Schulbucharbeit diese Unausgewogenheit ausgleichen. Nur wenn alle „Mosaikstückchen“, die zum Lernprozess beitragen, im Unterrichtsgeschehen richtig platziert werden, kann effizientes historisches Lernen stattfinden.

5.1.2 THESE 2

Schulgeschichtsbücher transportieren Kompetenzorientierung auf unterschiedliche Weise: Aktivierungs- und Modellebene sind nicht ausgeglichen.

Leitfragen zu These 2:

- 2a. In welchen Kompetenzkategorien präsentiert das Schulgeschichtsbuch seine Inhalte stärker oder schwächer ausgeprägt auf kompetenzorientierte Weise und hat dadurch Modellcharakter für die Lernenden? In welchen Kompetenzkategorien werden die Lernenden besonders häufig auf der Aktivierungsebene angesprochen?
- 2b. Lassen sich aus der Beantwortung der Frage 1a Tendenzen ablesen, die auf alle untersuchten Schulgeschichtsbücher zutreffen oder ist das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene schulbuchabhängig und differiert daher je nach Lehrwerk? Können einzelne Schulgeschichtsbücher als stärker/schwächer auf Aktivierungsebene oder als stärker/schwächer auf Modellebene ausgerichtet erkannt werden?

Schülerinnen/Schüler sollen durch das Schulgeschichtsbuch zu einem kompetenzorientierten Umgang mit Geschichte geführt werden. Sie sollen Kompetenzen entwickeln, die sie mit dem historischen Fachwissen derart verknüpfen können, dass sie historisch denken und handeln lernen. Dies geschieht durch zweierlei parallel stattfindende Lernzugänge: Einerseits leitet das Schulbuch – etwa durch Arbeitsaufgaben oder Schülerinnen-/Schülerfragen – die Schülerinnen/Schüler auf der **Aktivierungsebene** an, sich auf kompetenzorientierte Weise mit Geschichte zu befassen. Sie trainieren und proben im schulischen Umfeld ein reflektiertes Umgehen mit historischen Fakten. Andererseits hat das Schulbuch Vorbildwirkung und bringt Schülerinnen/Schülern kompetenzorientierten Umgang mit Geschichte auf der **Modellebene** näher. Lernen am Modell hat sich zumindest seit den 1970er-Jahren²⁹ als Bereich der sozialen Lerntheorien etabliert und lässt in der sozialpsychologischen Forschung *„kaum mehr daran zweifeln, dass ein Teil der in sozialen Kontexten ablaufenden Lernprozesse mit der Wahl der Vorbilder zu tun hat.“* (Seel, 2003, S. 122) So ist es für das Erlernen eines kompetenzorientierten Umgangs mit Geschichte von zentraler Bedeutung, den Lernenden modellhaft vor Augen zu führen, was von ihnen verlangt wird und warum es von ihnen verlangt wird. Schulbücher müssen Anleitungen bieten, wie Schülerinnen/Schüler mit historischen Fakten umgehen, wie sie diese anwenden und verwenden und wie sie diese für ihr Leben verwerten können. Sie müssen beispielhaft vorzeigen, wie mit historischen Informationen umgegangen werden kann.

Die erste These geht davon aus, dass es innerhalb der sieben Kompetenzkategorien kein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene gibt und dass manche Schulbücher stärker auf der Aktivierungsebene, andere stärker auf der Modellebene ihre Schwerpunkte setzen. Untersucht wird daher das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene in den einzelnen Kompetenzkategorien mit dem Ziel aufzuzeigen, in welchen Bereichen Schülerinnen/Schüler möglicherweise noch mehr Angebote auf Aktivierungsebene brauchen oder noch mehr Beispiele auf Modellebene. Die Studienergebnisse sollen darlegen, in welchem Ausmaß Schulbücher tatsächlich kompetenzorientiert sind und welche Unterschiede diesbezüglich innerhalb der Kategorien und zwischen den Schulbuchreihen bestehen.

²⁹ Vgl. dazu die Werke von Julian B. Rotter und Albert Bandura: z.B. Rotter (1972) und Bandura (1976).

5.1.3 THESE 3

**Der strukturelle Aufbau eines Schulgeschichtsbuchs wirkt sich auf das
Fördern von historischen Fachkompetenzen aus.**

Leitfragen zu These 3:

- 3a. Werden auf Einstiegsseiten, Abschlusseiten oder Methodenseiten historische Kompetenzen aus bestimmten Kategorien in bevorzugtem Maß gefördert?
- 3b. Welche Rolle nehmen die Arbeitsbücher bzw. Arbeitsblattseiten in der Konzeptionierung der Schulbuchreihe hinsichtlich Kompetenzorientierung ein? Wirken sie verstärkt in der Aktivierungsebene?

Ziel dieser Untersuchung ist es zu erfassen, ob das Gesamtkonzept eines Schulgeschichtsbuchs Rückschlüsse auf den Umgang mit historischen Kompetenzen erlaubt. Dem geht die Annahme voraus, dass die Konzipierung bestimmter Seitentypen historische Kompetenzen einzelner Kompetenzkategorien mehr oder weniger berücksichtigt. So könnte beispielsweise die Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“ auf Einstiegs- und Abschlusseiten verstärkt vorkommen und die Kategorie „Gattungen und Methoden“ auf Methodenseiten.

Die zweite Frage widmet sich der Rolle der Arbeitsbücher, die das Schulgeschichtsbuch ergänzen: Dienen sie speziell der Förderung von Kompetenzen? Wirken sie stärker auf Aktivierungsebene oder auf Modellebene?

Informationen aus diesen Forschungsergebnissen könnten Aufschluss darüber geben, inwiefern der strukturelle Aufbau eines Buchs die kompetenzorientierte Schulgeschichtsbuchdidaktik beeinflusst und ob sich Tendenzen hinsichtlich Kompetenzorientierung auf bestimmten Seitentypen ableiten lassen.

5.2 Entwicklung des Forschungsdesigns

Der Schulbuchforschung steht eine Vielzahl an Analyserastern zur Verfügung, Katrin Bölsterli spricht von über 100 Rastern oder Checklisten. (Bölsterli, Wilhem & Rehm, 2014, S. 5). Die bekanntesten darunter sind das Reutlinger Raster (Rauch & Tomaschewski, 1986), das Bielefelder Raster (Laubig, Peters & Weinbrenner, 1986), das Salzburger Raster (Sams & Thonhauser, 1998). Diese umfassenden Schulbuchraster eignen sich aus mehreren Gründen nicht für die vorliegende Untersuchung: Erstens gehen sie nicht oder zu wenig auf das konkrete Forschungsvorhaben ein und die aufgestellten Thesen könnten mit diesen Rastern nicht überprüft werden. Zweitens stellen sie eine Schulbuchbewertung mittels eines Ratings in den Vordergrund. Dies ist nicht die Intention dieser Arbeit. Drittens sind diese Raster zu einem Zeitpunkt entstanden, als Kompetenzorientierung noch nicht im Zentrum der Geschichtsdidaktik gestanden ist, weshalb sie den Fokus nicht in diese Richtung lenken. Jüngere Kriterienkataloge wie beispielsweise jener von Karl-Heinrich Pohl (Pohl, 2010) sind besser geeignet, didaktische Schulbuchforschung dem aktuellen Stand der Fachdidaktik entsprechend zu betreiben, wenn auch jener von Pohl wiederum wenig ausdifferenziert ist und viel Spielraum nach eigenem Ermessen lässt.

Ein anderes, digitales Analyseinstrument, das für diese Untersuchung in Betracht gezogen werden muss, ist das kategoriale Raster, das Waltraud Schreiber mit ihrem Forschungsteam an der Universität Eichstätt entwickelt hat, um Schulbücher computerunterstützt hinsichtlich eines narrativen Geschichtsverständnisses und eines kompetenzorientierten Zugangs zur Geschichte im Sinne des Modells FUER Geschichtsbewusstsein (siehe S. 78ff.) zu untersuchen. (Schreiber et al., 2013) Die Codes sind in Untereinheiten geteilt, die zueinander in Beziehung gesetzt werden, um diverse Einzelphänomene analysieren zu können. Semantische und syntaktische Untersuchungen stehen dabei im Vordergrund. So wird Kompetenzorientierung beispielsweise anhand der an die Schülerinnen/Schüler gerichteten Arbeitsfragen und der entsprechenden Operatoren und Fragewörter bewertet.

Für das Forschungsziel dieser Dissertation ist eine enge Verbindung zwischen Fachinhalten und strukturellen Elementen notwendig. Eine ausschließlich kategorial ausgerichtete

Schulbuchanalyse scheint nicht geeignet. Um die Validität dieser Schulbuchstudie zu gewährleisten, muss daher ein neues Forschungsdesign, das genau auf die Beantwortung der Forschungsfragen abzielt, entwickelt werden. Die folgenden Seiten sind daher der Forschungsmethode und den Analyseinstrumenten gewidmet.

Diesem Vorhaben vorausgeschickt werden die folgenden konstativen Bedingungen, die sich aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 2–4) ableiten. Sie komplementieren die zu untersuchenden Thesen und dienen dazu, das Forschungsdesign exakt an die Fragestellungen anpassen zu können.

1. Kompetenzorientierung wird als ein Ansatz in der Geschichtsdidaktik gesehen, der trotz aller unterschiedlichen Ausdifferenzierungen einen gemeinsamen Nenner hat und auf eine breite Basis gestellt werden kann.
→ Es soll also nicht untersucht werden, ob ein bestimmtes Kompetenzmodell im Schulbuch abgebildet ist, sondern inwieweit das Schulbuch den kompetenzorientierten Ansatz der Geschichtsdidaktik in fachspezifischen Kompetenzkategorien fördert.
2. Eine Orientierung in der Geschichte entlang von Kompetenzen kann nur durch die Beziehung zwischen Fachinhalten und Kompetenzen sowie durch die Beziehung der einzelnen Kompetenzen zueinander sinnvoll funktionieren.
→ Ein Durchkodieren des Schulbuchs und eine anschließende Untersuchung dieser einzelnen Codes wird daher nicht als zielführend erachtet, es muss in größeren Einheiten gedacht werden, deren Untereinheiten zueinander Bezug nehmen können. Die Schulbuchinhalte müssen sinnverstehend gelesen und in Bezug zu den Kompetenzen gesetzt werden.
3. Ein Schulbuch wirkt auf zwei Ebenen: Es regt einerseits die Schülerinnen/Schüler, durch Arbeitsaufgaben oder Schülerinnen-/Schülerfragen, zu bestimmten Denkprozessen an. Es wirkt andererseits beispielhaft und führt den Schülerinnen/Schülern mögliche Zugänge zur Geschichte vor Augen.
→ Die Schulbuchstudie soll Aussagen zu beiden Ebenen erbringen.

5.2.1 Forschungsmethode

Die Validität der Schulbuchstudie wird durch ein dreistufiges Analyseverfahren, das deskriptive Methoden mit empirischer Datenerhebung verknüpft, sichergestellt.

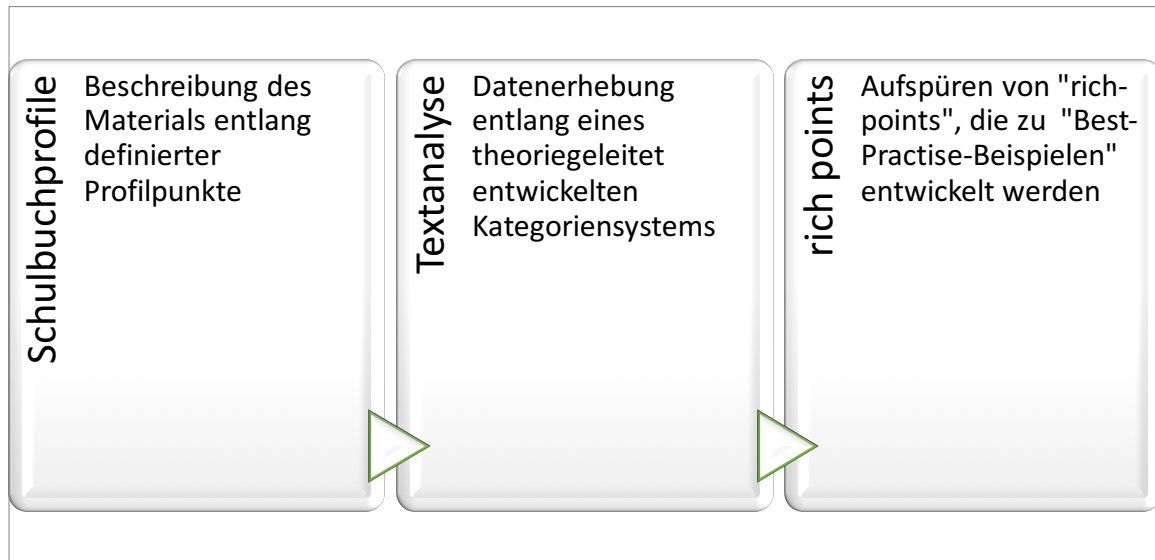


Abbildung 22: Modell eines dreistufigen Analyseverfahrens
(erstellt von Bettina Paireder)

→ **Im ersten Schritt** werden Profile zu den einzelnen Schulbüchern erstellt, die einen ganzheitlichen Zugang zum Forschungsmaterial gewährleisten. Dabei werden die didaktischen Konzepte der einzelnen Schulbücher erhoben, indem Lehrer/innenbegleithefte, einleitende Hinweise im Schulbuch, Covertextheft usw. analysiert werden. Diese Informationen werden in Bezug zu den erhobenen Daten gesetzt, sodass eine Einschätzung der didaktischen Herangehensweise des jeweiligen Schulbuchs möglich wird.

→ **In einem zweiten Schritt** werden Schulbuchseiten entlang eines theoriegeleitet entwickelten Kategoriensystems untersucht. Die erhobenen Daten werden statistisch ausgewertet und entsprechend der Forschungsfragen interpretiert.

→ **In einem dritten Schritt** werden „rich points“ (Agar, 2006, S. 8) markiert und mit den Theorien zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik verknüpft, sodass „Best-Practice-Beispiele“ identifiziert werden, an Hand derer kompetenzorientierte Zugänge der Schulbuchdidaktik aufgezeigt werden können.

Die empirische Datenerhebung erfolgt durch eine kategoriengeleitete Textanalyse, deren Feinabstimmung auf einschlägiger Literatur zur qualitativen Forschung³⁰ beruht – darunter besonders auf den Schriften von Werner Früh (2011, S. 27) und Philipp Mayring (2002+2010).

Im Zentrum jeder Inhaltsanalyse stehen Mitteilungen, Texte, Kommunikation. Im vorliegenden Forschungsvorhaben ist das Schulbuch das Kommunikationsdokument. Das Schulbuch ist ein geschichtskulturelles Produkt, das Fachinhalte, aber ebenso Konzepte, die sich hinter diesen Inhalten verbergen, an die Schülerinnen/Schüler kommuniziert. Philipp Mayring stuft den Begriff „Inhaltsanalyse“ als durchaus problematisch ein, da die Inhaltsanalyse nicht reinen Inhalt, sondern Kommunikation, die wiederum Teil eines Kommunikationsprozesses ist, untersuchen will. Er schlägt alternativ den Begriff „kategoriengeleitete Textanalyse“ vor, der die Methode seiner Ansicht nach besser beschreibt. (Mayring, 2010, S. 12f.)

Die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte Schulbuchstudie untersucht analog zur Fragestellung nicht den historischen Fachinhalt, sondern das didaktische Konzept der Kompetenzorientierung, das aus den Textinhalten der Schulbücher herausgearbeitet wird. Am besten eignet sich hierfür die von Philipp Mayring beschriebene Methode der Strukturierung, deren Analyseziel darin besteht,

„bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring, 2002, S. 115)

³⁰ Vgl. dazu beispielsweise Lamnek (2010), Flick (2005), Merten (1995), Früh (2011), Cropley (2008).

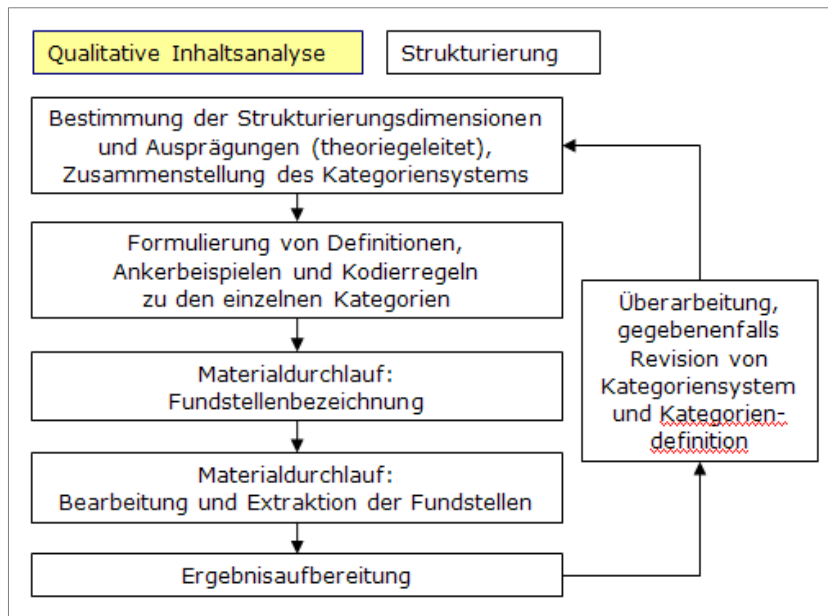


Abbildung 23: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse
 (Quelle: Mayring 2002, S. 120) Zugriff am 4.2.2016 unter <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/767>)

Diesem Modell von Philipp Mayring folgend wurden Kodierregeln und Ankerbeispiele in einem Kodierleitfaden zusammengestellt, der auf den Seiten 136–148 präsentiert wird. Die Datenerhebung erfolgt entlang eines Analyserasters, der auf S. 136–148 genau beschrieben wird. Folgende Parameter sind ausschlaggebend für die Datenerhebung:

- **Kategorien:** Es gibt sieben Kompetenzkategorien, die im Kapitel 4 hergeleitet worden sind.
 - Kategorie 1: Orientierung und Zeitstrukturen
 - Kategorie 2: Begriffe und Theorien
 - Kategorie 3: Fragen und Hypothesen
 - Kategorie 4: Gattungen und Methoden
 - Kategorie 5: Interpretation und Bewertung
 - Kategorie 6: Narration und Kontextualisierung
 - Kategorie 7: Lebensweltbezug und Geschichtskultur
- **Ebenen:** Jede dieser Kategorien ist in zwei Ebenen unterteilt: eine Aktivierungsebene und eine Modellebene – analog zu der oben erläuterten Annahme, dass Schülerinnen/Schüler einerseits zu historischem Denken aktiviert und sie andererseits durch Beispiele an eine kompetenzorientierte Annäherung an Geschichte herangeführt werden müssen.
- **Untersuchungskriterien:** Den einzelnen Kategorien und Ebenen wurden Untersuchungskriterien zugeordnet, die sich aus den unterschiedlichen Modellen zur Kompetenzorientierung (siehe Kapitel 4) ableiten.

Um ein möglichst hohes Maß an Objektivität und Reliabilität zu erreichen, wurde großer Wert auf die sorgfältige Beschreibung des Analysevorgehens in Form eines Kodierleitfadens (siehe S. 136–148) gelegt, der zu jedem Untersuchungskriterium eine Beschreibung, eine Kodierregel und – wenn möglich – ein Ankerbeispiel aufweist. Der Kodierleitfaden wurde ebenso auf seine Validität hinsichtlich der Forschungsfrage überprüft (vgl. face validity, Früh, 2011, S. 196).

Zur Überprüfung der Gütekriterien trugen vor allem Vorstudien, Überprüfungschecks einzelner Kriterien hinsichtlich Reliabilität und eine abschließende Gegenkontrolle der einzelnen Kompetenzkriterien mit den bestehenden Theoriemodellen bei. In mehreren Überarbeitungsschritten wurden diese Kriterienbeschreibungen und Kodierregeln in dem Maße perfektioniert, als sie in ihrer Bezeichnung und Definition sowohl zu den theoretischen Texten als auch zum Material des Untersuchungsgegenstands passen und logische, praxisorientierte Bezüge herstellbar sind. Diese Vorgehensweise führte schließlich dazu, dass ein Forschungsinstrument beschlossen worden ist, das einen sehr hohen Qualitätsstandard der Untersuchung gewährleistet, wissend, dass qualitative Forschung immer bis zu einem gewissen Grad interpretativ ist.

Im Zuge der Datenerhebung werden die Schulbuchseiten entlang des Kodierleitfadens analysiert, Fundstellen werden gekennzeichnet und ihre Inhalte in eine Liste eingetragen. Dabei werden die einzelnen Inhalte nie losgelöst betrachtet, sondern immer in Zusammenhang mit der Gesamtseite des Schulbuchs gesehen. Nur so kann der postulierte Zusammenhang zwischen Fachinhalt und fachspezifischer Kompetenzen nachgewiesen werden. Das Bild, das sich aufgrund der Eintragungen in das Analyseraster ergibt, wird interpretiert und mit den Ergebnissen der deskriptiven Datenerhebung zusammengeführt. Die hier durchgeführte Textanalyse basiert also auf einer qualitativen Forschungsmethode, die quantitative Auswertungen einschließt. Philipp Mayring sieht quantitative Verfahren als Teil einer qualitativen Untersuchung. (Mayring, 2010, S. 21) Er betont die Bedeutung einer „mixed methodology“ um „möglichst gegenstandsbezogene, relevante und reichhaltige Forschungsergebnisse zu erzielen“ (Mayring, 2010, S. 8).

5.3 Definieren des Samples

Alle Schulbuchreihen, die für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung für den Lehrplan 2008–2016 für die Sekundarstufe I der AHS zugelassen sind³¹ und die für die Klasse 2 bis 4 erschienen sind, werden für die Untersuchung herangezogen. Diese Vollständigkeit ermöglicht es, ein möglichst objektives Ergebnis erzielen zu können.

	Reihentitel	Verlag
01	Bausteine Geschichte 2–4	öbv
02	Zeitbilder 2–4	öbv
03	einst und heute, chronologisch 2–4	E. Dorner
04	Genial! Geschichte 2–4	bvl
05	Geschichte für alle 2–4	Olympe
06	Geschichte live NEU 2–4	Veritas
07	Geschichte schreiben 2–4	E. Dorner
X)	Geschichte und Geschehen 2–4	öbv
08	Mehrfach. Geschichte 2–4	Veritas
09	Netzwerk Geschichte@Politik 2–4	Veritas / bvl
10	Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2–4	Veritas
11	ZeitenBlicke 2–4	E. Dorner
12	Zeitfenster duo 2–4	Ed. Hölzel

*Tabelle 14: Schulbuchreihen, die für das Forschungssample herangezogen werden
(Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder auf Basis der Schulbuchliste der Schulbuchaktion 2016/17)*

X) Die Schulbuchreihe „Geschichte und Geschehen“ wurde aus dem Sample ausgeschlossen, da das Approbationsdatum vor dem Erscheinen des Lehrplans 2008 liegt und daher nicht in den Untersuchungsrahmen dieser Studie fällt.³²

³¹ Einen Auszug aus der Liste der Schulbuchaktion 2016/17 findet sich im Anhang.

³² Der für das Schulbuchsample dieser Studie relevante Lehrplan wurde am 12. August 2008 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. (Bundesministerium für Unterricht, 12. August 2008) Der Approbationsbescheid von Geschichte und Geschehen 3 stammt vom 10. März 2008.

Untersucht werden sowohl das „Hauptbuch/Textbuch“ als auch das – wenn vorhanden - dazugehörige „Arbeitsbuch“. Aufgrund der unterschiedlichen Konzeptionierung der Schulbuchreihen ist diese Vorgehensweise unabdingbar: Manche Schulgeschichtsbücher sind derart gestaltet, dass Hauptteil und Arbeitsteil fix zusammengehören (vgl. z.B. Mehrfach Geschichte), manche Schulbücher haben den Arbeitsteil direkt im Hauptband integriert (vgl. z.B. Geschichte für alle, Durch die Vergangenheit zur Gegenwart), andere wiederum bieten den Arbeitsteil optional als Lernunterstützung und Vertiefung an (vgl. z.B. Geschichte live, Geschichte schreiben). Das didaktische Konzept der Schulbuchreihe lässt sich daher nur aus der Zusammenführung beider Teile sinnvoll ableiten.

Der Lehrerband wird für die Erstellung der Schulbuchprofile herangezogen, da hier mitunter die didaktischen Konzepte von den jeweiligen Schulbuchautorinnen/-autoren beschrieben werden. Etwaige Onlineangebote werden außer Acht gelassen, diese sind nicht Gegenstand dieser Studie.

Die Datenerhebung der Textanalyse wird anhand eines Kapitels in allen Schulbuchreihen vorgenommen. Die Auswahl des Kapitels begründet sich folgendermaßen:

- Es soll ein Kapitel aus dem Buch der 3. Klasse sein, da dies den 2. Band der Reihe darstellt und man davon ausgehen kann, dass das didaktische Konzept, das sich im 1. Band (2. Klasse) möglicherweise noch in einer Entwicklungsphase befunden hat, hier bereits gefestigt ist. Da der Schwerpunkt auf den historischen Kompetenzen und nicht auf den politisch bildenden Kompetenzen liegt, scheint der Band der 3. Klasse als geeigneter als jener der 4. Klasse, in dem die politisch bildenden Kompetenzen lehrplangemäß eine gewichtigere Rolle spielen. (Bundesministerium für Unterricht, 12. August 2008)
- Es soll ein Thema sein, das in allen Schulbuchreihen in mehreren Seiten behandelt wird.
- Es soll ein ganzes Kapitel untersucht werden, denn nur, wenn Einstiegsseiten, Übungsseiten, Abschlusseiten usw. in die Untersuchung einbezogen werden, kann sich ein Gesamtbild ergeben, das Rückschlüsse auf ein didaktisches Konzept zulässt.

Die Wahl ist schließlich auf das Zeitalter der Industrialisierung gefallen. Die kategoriengeleitete Textanalyse wird demnach in jeder Schulbuchreihe anhand des Großkapitels durchgeführt, das die Zeit der Industrialisierung in sich einschließt.

5.4 Analyseinstrumente

5.4.1 Formular für die Schulbuchprofile

Für jede Schulbuchreihe wird ein Profilblatt angelegt, das die für diese Studie relevanten Basisinformationen zur Schulbuchreihe enthält. Hier wird ein Beispielblatt abgebildet: Die grau und kursiv gesetzten Textteile dienen als Anhaltspunkte für die jeweiligen Parameter.

Name der Schulbuchreihe / Nummer für die Schulbuchstudie	
Autorinnen/Autoren	
Verlag, Verlagsort	
Approbationsjahr	<i>laut im Schulbuch angegebenen Approbationsbescheid</i>
Ersterscheinung/Erscheinungsjahr des in der Studie verwendeten Exemplars	
Zusatzinformationen zum Buch	<i>z.B. basiert auf einem anderen Werk</i>
Informationen über die Autorinnen/Autoren	<i>Gibt es diese? Wo? In welcher Form?</i>
Produktreihe	<i>Welche Materialien/Publikationen gehören zum Gesamtpaket dieser Reihe?</i>
Buchaufbau – Großkapitel	<i>Welche Einteilung wurde vorgenommen?</i>
Kapitel Aufbau	<i>z.B. Einstiegsseiten, Methodenseiten, Abschlussseiten</i>
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Buchkern	<i>ja / nein</i>
Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	<i>ja / nein</i>
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn AH vorhanden)	<i>ja / nein</i>
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	<i>ja / nein</i>
für die Studie definierter Seitenbereich	Seitenanzahl des relevanten Kapitels (Schulbuch + Arbeitsheft)

Tabelle 15: Formular für die Schulbuchprofile (erstellt von Bettina Paireder)

5.4.2 Kodierleitfaden

Der Kodierleitfaden wurde entlang des in Kapitel 4 entwickelten Kompetenzkategorien-systems zusammengestellt und ist die Basis für die Datenerhebung der Schulbuchanalyse.

→ Der Kodierleitfaden besteht aus sieben Blöcken, die den sieben Kompetenzkategorien (vgl. Abb. 20, S. 110) entsprechen. Jede Kategorie hat eine **Farbzuweisung**, die für die Präsentation der Analyseergebnisse (Farben in den Diagrammen) übernommen wird.

→ Pro Kategorie gibt es zwei Ebenen:

- die **Aktivierungsebene** bezieht sich zumeist auf Arbeitsaufgaben im Buch. Schülerinnen/Schüler sollen aktiv bestimmte historische Teilkompetenzen trainieren.
- die **Modellebene** bezieht sich auf historische Teilkompetenzen, die im Schulbuch sichtbar werden, sodass die Schülerinnen/Schüler Beispiele zur Orientierung erhalten. Kriterien der Modellebene sind im Kodierleitfaden kursiv gesetzt.

→ Eine Zeile in der Tabelle entspricht einem **Kriterium**. Für jedes Kriterium wurden folgende Parameter festgelegt:

- **Code (1. Spalte):** Zahlencode, der als Bezeichnung für das Kriterium dient
- **Definition (2. Spalte):** Kurzbeschreibung des Kriteriums
- **Kodierregel (3. Spalte):** Regeln für die Datenerhebung, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Kodierregel legt auch fest, in welchen Fällen ein Kriterium als vollständig erfüllt, als teilweise erfüllt oder als nicht erfüllt gilt.
- **Ankerbeispiel (4. Spalte):** Beispiel aus dem Materialbestand zur Verdeutlichung der Kodierregel. Für manche Kriterien konnte kein oder kein passendes Ankerbeispiel im definierten Sample identifiziert werden. In diesem Fall ergänzen Anmerkungen oder fiktive Musterbeispiele diese Spalte.

KATEGORIE 1: Orientierung und Zeitstrukturen			
	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
1.1 AKTIVIERUNGSEBENE			
1.1.1	Schülerinnen/Schüler orientieren sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (Erfassen von Chronologie)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler müssen Ereignisse oder Phänomene selbstständig zeitlich ordnen oder einordnen können. ○ Das Abfragen von Jahreszahlen würde diesem Punkt nicht Genüge leisten. ○ Das selbstständige Erstellen von Zeitleisten passt dazu. ○ Ein Zahlenvergleich zweier Zeitpunkte passt nicht dazu. 	<p>Buch 8a, S. 115: „Lies die folgenden Texte und ordne sie chronologisch (nach zeitlicher Abfolge) von 1 bis 5!“</p> <p>→ In den Texten sind Epochenbezeichnungen, Jahreszahlen und Jahrhunderte gemischt angegeben, sodass die Schülerinnen/Schüler die Bedeutung dieser Zeitangaben kennen müssen.</p>
1.1.2	Schülerinnen/Schüler setzen sich kritisch und reflexiv mit dem Zeitbegriff, der Zeiteinteilung, der Darstellung von Zeit oder mit unterschiedlichen Zeitebenen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler wenden aktiv Begrifflichkeiten rund um Zeit und Darstellungsformen von Zeit an. ○ Sie werden dazu angehalten kritisch über Zeitpunkte und Zeitverläufe nachzudenken und Zeitebenen zu erkennen. ○ Die Unterscheidung von Zeitspannen, Zeitpunkten, Zeitverläufen sowie das Wahrnehmen der Dimension Zeit wird trainiert. 	<p>Buch 1, S. 76/77: „Male die beiden 24-Stunden Uhren in M3 an! Einmal für den erfundenen Buben aus M2 und einmal für dich. Wähle dabei deinen längsten Schultag!“</p> <p>→ Anmerkung: Die Schülerinnen/Schüler tragen Zeitangaben aus einem (Quellen)text in ein Zeitrad ein und vergleichen die Zeitangaben dann mit dem eigenen Tagesplan.</p>
1.1.3	Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, Veränderungen und Abläufe in der Vergangenheit bewusst wahrzunehmen und begründete Verknüpfungen zwischen den Zeitebenen (innerhalb der Vergangenheit oder zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft) herzustellen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Der Entwicklungsprozess/Veränderungsprozess steht im Vordergrund: Was hat sich warum wie verändert und welche Konsequenzen wurden dadurch ausgelöst? ○ Ein einfacher Hinweis der Autorinnen/Autoren auf einen Gegenwartsbezug passt hier nicht. 	<p>Buch 7, S.87: Wie viele Einwohnerinnen und Einwohner haben diese Städte heute? Informiere dich im Internet. Woran liegt es, dass Städte wachsen? Welche Gründe gibt es, aus der Stadt wegzuziehen?</p> <p>→ Diese Fragen stehen in Zusammenhang mit einer Tabelle zum Thema Bevölkerungszunahme in europäischen Städten und dem Autorinnen-/Autorentext dieser Seite.</p>
1.1.4	Schülerinnen/Schüler finden Spuren der Vergangenheit und nehmen sie als solche wahr. Sie lernen dadurch die historische Dimension der Gegenwart kennen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Auswirkung auf andere Zeitebenen steht im Fokus. Die Quellen und Darstellungen sollen nicht nur als Material der Vergangenheit, sondern auch als geschichtliches Element, das Zeitebenen verknüpft, wahrgenommen werden. 	<p>Buch 09, S.108: „Bitte deine Großeltern oder andere ältere Menschen, dir ihre Fotos zu zeigen. Welche Geschichten aus der damaligen Zeit erzählen dir die Bilder?“</p>
1.1.5	Schülerinnen/Schüler nehmen Perspektivität aufgrund zeitlicher Differenzen wahr.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler werden sich bewusst, dass unterschiedliche Zeiten und unterschiedliche Räume unterschiedliche Zugänge und Möglichkeiten bedingen. 	<p>Buch 12, S. 75: „Begründe, warum es deiner Meinung nach zu dieser Zeit keine Kranken- Unfall- oder Arbeitslosenversicherungen gab.“</p>

1.2 MODELLEBENE			
1.2.6	<i>Orientierung in Zeit und Raum: Es werden Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums dargestellt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Zeiträume und geografische Räume werden in Zusammenhang gebracht. ○ Es wird thematisiert, dass gewisse Phänomene nicht in allen Teilen der Welt zur gleichen Zeit stattgefunden haben. ○ Rein illustrative Karten passen nicht zu diesem Punkt. 	Buch 09, S. 104: Zeitstreifen, in dem eindeutig sichtbar wird, dass die Industrialisierungsphase in England zu einer anderen Zeit stattfand als in Österreich.
1.2.7	<i>Die Darstellung zeigt zeitliche Entwicklungen auf, Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt, Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ereignisse werden zeitlich eingebettet und nicht isoliert beschrieben (z.B. durch Erwähnung anderer parallel stattfindende Ereignisse). ○ Gegenwartsbezüge, die auf schrittweise Veränderungen und/oder Begründungen für diese Veränderungen eingehen passen dazu. ○ Gegenwartsbezüge ohne reflexiven oder erklärenden Zusatz passen nicht dazu. (Es würden dann zwei Zeitpunkte/Zeitebenen verglichen, aber kein Entwicklungsprozess dargestellt.) ○ Beschreibungen von Längsschnittentwicklungen zählen zu diesem Kriterium. 	Buch 11, S. 114: Vorgeschichte zur Industrialisierung
1.2.8	<i>Orientierung in Zeit und Raum wird durch geeignete Visualisierungsformen unterstützt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle Formen der Visualisierung sind passend (Zeitstreifen, Zeitdiagramm, Zeittabelle usw.). Dabei muss jedoch der Zeitabschnitt weit genug gefasst sein und/oder mit ausreichenden Informationen (Parallelentwicklungen) versehen sein, damit eine Orientierung in der Zeit ermöglicht wird. ○ Ein Zeitstreifen, der den im Autorinnen-/Autorentext besprochenen Zeitabschnitt und die erwähnten Ereignisse illustriert, genügt nicht. ○ Karten, die zeitliche Entwicklungen aufzeigen, passen dazu. ○ Ein Bildvergleich passt nicht, denn die zeitliche Orientierung wird dadurch nicht sichtbar. 	Buch 03, S. 120: Grafik „Die langen Wellen der Weltkonjunktur“
1.2.9	<i>Begriffe und Phänomene werden entsprechend ihrer zeitlichen Verankerung beschrieben.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es wird auf zeitspezifische Veränderungen in Bedeutung und Perspektive von Begriffen und Phänomenen hingewiesen. ○ Es wird deutlich gemacht, dass manche Begriffe erst im Nachhinein entstehen (später als in der Zeit, in die sie eingeordnet werden). ○ Begrifflichkeiten rund um Zeit werden kritisch und multiperspektivisch beleuchtet. 	Buch 10, S.90: „Was bedeutet für dich Arbeit? Ursprünglich arbeiteten die Menschen, um zu überleben. In der Antike gab es erstmals die Unterscheidung zwischen Arbeit und Freizeit. Heute hängt es stark davon ab, wo und wie man lebt ...“

KATEGORIE 2: Begriffe und Theorien			
	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
2.1 AKTIVIERUNGSEBENE			
2.1.1	Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, über historische Begriffe nachzudenken und/oder eigene Begrifflichkeiten begründet zu entwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eine Definition im Sinne einer Überprüfungsfrage ist nicht gemeint. ○ Begriffe werden dekonstruiert oder prozessual entwickelt. Auch ein Vergleich von Definitionen ist denkbar. 	Buch 09, S.100: „Erkläre, warum die Industrielle Revolution von Historikerinnen und Historikern als ‚Revolution‘ bezeichnet wird.“
2.1.2	Schülerinnen/Schüler ordnen historische Ereignisse, historische Phänomene oder historische Begriffe in einen theoretischen Rahmen ein. (Strukturierung, Kategorienbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sachinformationen und Fachbegriffe herausarbeiten und strukturieren. 	Buch 01, S.73: „Lies T1 bis T3! Vervollständige M1 nach der Methode ‚Mindmap erstellen‘ auf einem Blatt Papier.“ → Die Schülerinnen/Schüler müssen Begriffe aus dem Autorinnen-/Autorentext herausuchen, die sie dann strukturieren und in eine Mindmap setzen.
2.1.3	Schülerinnen/Schüler unterscheiden aktiv zwischen Fachsprache, Alltagssprache und Metasprache	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler werden dazu angehalten, zwischen den Sprachregistern bewusst zu unterscheiden und sich richtiger Fachbegriffe zu bedienen, wenn sie über Geschichte sprechen. 	Buch 09, S.117: „Welche wirtschaftlichen Fachbegriffe kommen in dieser Quelle vor? Was bedeuten sie?“
2.2 MODELLEBENE			
2.2.4	Historische Fachbegriffe werden bewusst und korrekt angewendet. Zwischen Quellensprache, Fachsprache, Alltagssprache und Metasprache wird deutlich und explizit unterschieden.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begriffe, auf deren Konnotation oder auf deren Synonyme explizit hingewiesen wird ○ Ein metasprachlicher Begriff wird explizit eingeführt. ○ Bei Worterklärungen ist ersichtlich, um welche Art von Begriff es sich handelt. ○ Das Sprachregister steht im Vordergrund. 	Buch 08, S. 41: „Das Zusammentreffen der Einwanderer mit den Native Americans verlief ...“ → Der Begriff „Native Americans“ ist hervorgehoben und unterstrichen und in seiner historischen Bedeutung in der Randspalte erklärt: „Bewohnerinnen und Bewohner des amerikanischen Doppelkontinents vor der Ankunft der Europäer“
2.2.5	Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begriffe werden dekonstruiert und auf Bedeutungsunterschiede in Zeit, Raum und Fachgebiet wird hingewiesen. ○ Die fachspezifische Bedeutung des Wortes stehen im Vordergrund. 	Buch 08a, S.75: „Da der Begriff Indianer von den europäischen Eroberern stammt, gilt er heute als politisch inkorrekt und sollte nicht mehr verwendet werden. Die richtige Bezeichnung für indianische Völker in Nordamerika ist ‚Native Americans‘, jener für Völker in Kanada lautet ‚First Nations‘.“
2.2.6	Inhaltsbezogene Kategorien werden für die Beschreibung und Strukturierung von Geschichte herangezogen, Systematisierungsmodelle werden vorgestellt.	<ul style="list-style-type: none"> ○ unterschiedliche Theoriemodelle werden vorgestellt ○ begründete Kategorienbildung 	Buch 03, S.126: Abschnittsüberschrift: „Sozialistische Modelle“

KATEGORIE 3: Fragen und Hypothesen			
	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
3.1 AKTIVIERUNGSEBENE			
3.1.1	Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, selbst historische Fragestellungen oder Hypothesen, die als Ausgangslage für weitere „Forschung“ dient, zu entwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler formulieren historische Fragen oder Hypothesen als Ausgangsbasis für ein ○ Schülerinnen/Schüler formulieren historische Fragen oder Hypothesen mit dem Ziel, sie zu selbstständigem Weiterdenken (in Bezug auf ein bestimmtes Thema oder Material) zu bewegen. 	Buch 09, S.117: „Analyse (Quelle): Welche Fragen zu diesem Thema sind für dich noch nicht beantwortet?“
3.1.2	Schülerinnen/Schüler erkennen, welche historischen Fragestellungen hinter einer Darstellung liegen bzw. auf welche historischen Fragen in dieser geantwortet wird.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Fragen liegen hinter der Darstellung, welche Fragen bilden den Ursprung der Darstellung? ○ Diese Art der Übung ist von einer umgekehrten Inhaltsabfrage zu unterscheiden (z.B.: „Formuliere eine Frage, auf die die Antwort ‚1769 durch James Watt‘ lautet.“). 	Buch 09a, S.42: „Formuliere zu folgenden Antworten die passenden Fragen.“ → Anmerkung: Die vorgegebenen Antworten sind in diesem Ankerbeispiel unmittelbar mit einer Textquelle verknüpft. Es geht nicht um „Wissensfragen“.
3.1.3	Schülerinnen/Schüler formulieren Fragen, ... anhand derer Materialien analysiert werden können. ... anhand derer historische Konzepte, Perspektiven und Theorien erschlossen werden können. ... die bestehende historische Konzepte und Theorien hinterfragen und aufbrechen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fragen an eine Quelle richten, die davon ausgehend dekonstruiert und analysiert werden kann. ○ Durch Fragen zu einem neuen Verständnis gelangen und vorgegebene Konzepte überdenken. 	Buch 01a, S.31: „Der Lokführer erklärt seinen neuen Heizern mithilfe der Zeichnung, wie die Dampfmaschine funktioniert und was zu tun ist. Die Neulinge dürfen Fragen stellen.“ → In einer veränderten Kontextualisierung käme die Intention des Hinterfragens noch besser zur Geltung: z.B. Der Unternehmer erklärt seinen Arbeitern, warum künftig in diesem Betrieb Dampfmaschinen gebaut werden. Die Arbeiter stellen Fragen zur Notwendigkeit dieser neuen Erfindung.
3.1.4	Schülerinnen/Schüler setzen sich mit vorgegebenen historischen Fragen oder Hypothesen auseinander und versuchen begründete Antworten zu finden.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reproduzierendes Beantworten von Fragen im Sinne von Quiz- oder Überprüfungsfragen oder Leseverstehensfragen zählen nicht dazu. ○ Begründete Vermutung und begründetes Auseinandersetzen mit vorgegebenen Fragen und Hypothesen ist deutlich von „raten und spekulieren“ abzugrenzen. ○ Passend sind kleinschrittige Rechercheaufgaben, die zur Beantwortung der Frage bzw. zum Verifizieren oder Falsifizieren einer Hypothese führen. ○ Fehlt die Begründungseinforderung oder der Hinweis auf Belegbarkeit, so muss der Erfüllungsgrad auf „teilweise“ abgestuft werden. 	Buch 08, S. 47: „Der Russlandfeldzug führte zum Untergang Napoleons. Diskutiert mögliche Gründe für diese Annahme.“

3.2 MODELLEBENE			
3.2.5	Ein Thema wird von einer historischen Fragestellung und/oder Hypothese ausgehend erschlossen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Ausführungen eines Themas (Seite, Absatz ...) beruhen auf einer Fragestellung. Die Frage muss genannt sein und mit Fragezeichen enden. ○ Eine Hypothese muss deutlich von einer Feststellung unterscheidbar sein. 	Buch 04+09: Seitenüberschriften sind oftmals als Fragen formuliert
3.2.6	Es werden Fragen zur Geschichte und Vergangenheit angeboten, die nicht im Schulbuchtext beantwortet sind. Historische Konzepte, Theorien oder Sachverhalte werden nicht als vorgegeben oder fertig dargestellt, sondern durch entsprechende Fragestellungen aufgebrochen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Schülerinnen/Schüler werden mit offenen Fragen konfrontiert, die zum Weiterdenken anregen und keine eindeutige Lösung haben. ○ Fragen, die keine Inhaltsüberprüfungen darstellen, sondern eine Anregung zu Reflexion bieten. Reproduktive Fragen sind daher nicht gemeint. ○ Kritische Fragen zu präsentierten Theorien, die ein Weiterdenken und Reflektieren ermöglichen. Es wird nicht zwingend eine Antwort durch die Schülerinnen/Schüler erwartet. 	Buch 03, S.114: Der Autorentext schließt mit offenen Fragen: „Das brachte aber neue Probleme: Wie können so viele Menschen ausreichend ernährt werden? Wo gibt es genügend Arbeit?“
3.2.7	Vorgegebene Fragen leiten die Schülerinnen/Schüler zu einer detaillierten Analyse an.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Den Schülerinnen/Schülern werden Fragen angeboten, die ihnen helfen, Materialien zu erschließen. ○ Der Hinweis auf einen allgemeinen Analysefragen-Leitfaden gilt hierfür nicht. Hier sind spezifische Fragen, auf eine konkrete Darstellung oder Quelle bezogen, gemeint. ○ Eine einzelne Frage genügt nicht, es sollten mindestens zwei auf das Material bezogene Fragen sein. ○ Reine Leseverständnisfragen passen hier nicht. 	Buch 11, S. 122: „Fragen an einen Liedtext: Wann ist der Text entstanden? Wann ist die Melodie entstanden? Was wird inhaltlich vermittelt? Welche Stimmung wird erzeugt? Entspricht der Text der Wirklichkeit? Ist das Lied für einen bestimmten Zweck geschrieben worden? Verrät der Text etwas über seinen Verfasser oder seine Verfasserin?“

KATEGORIE 4: Gattungen und Methoden

	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
4.1 AKTIVIERUNGSEBENE			
4.1.1	Schülerinnen/Schüler sollen unterschiedliche Quellen und Darstellungen erkennen und benennen sowie deren Merkmale und Funktionen bewusst wahrnehmen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Typologisierung und die Gattungsmerkmale stehen im Vordergrund, nicht der Inhalt. 	<p>Buch 04, S. 118: „Ordne diese Quellen richtig zu: 1-bildliche Quelle, 2-Sachquelle, 3-mündliche Quelle, 4-schriftliche Quelle“</p> <p>→ Es sind vier Quellenarten abgebildet, die Schülerinnen/Schüler müssen zuordnen. Der Arbeitsauftrag könnte optimiert werden. z.B.: „Wofür könnten diese Quellen nützlich sein? Durch welche Merkmale unterscheiden sich diese Quellen?“.</p>
4.1.2	Schülerinnen/Schüler werden dazu ermutigt, historische Narrationen, Quellen, Darstellungen außerhalb des Schulbuchs zu finden und zu typisieren.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Darstellungen und Quellen suchen und zusammenfassen ist zu wenig. ○ Forschendes Lernen an Hand von Quellenrecherche steht im Vordergrund. 	<p>Buch 06, S. 113: „Sucht nach modernen Wahlplakaten (z.B. Internet). Könnt ihr Unterschiede zur Wahlwerbung zu Beginn des 20. Jh.s feststellen?“</p> <p>→ Schülerinnen/Schüler recherchieren selbstständig nach einer bestimmten Gattung. Sie müssen diese erkennen und gattungsspezifische Vergleiche anstellen. Die Merkmale stehen daher im Vordergrund nicht die Aussagen.</p>
4.1.3	Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, eine Quelle oder eine Darstellung systematisch und fachspezifisch zu analysieren.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reine Leseverständnisfragen sind nicht ausreichend. ○ Es zählt auch das Erkennen von Gattungsbezügen (Intertextualität, Intermedialität) dazu. ○ Einzelne Analysefragen zu einem Material sind zu wenig. ○ Analysen entlang eines Leitfadens passen hier. 	<p>Buch 08a, S.119: „Diese Darstellung der Semmeringbahn ist eine historische Bildquelle. Untersuche sie und schreibe deine gewonnenen Informationen auf! (Tipps dazu findest du auf der Methodenseite „Arbeiten mit Bildquellen“, S.74!)“</p>
4.1.4	Schülerinnen/Schüler sollen Informationen aus unterschiedlichen Gattungen auswerten. Dabei müssen Schülerinnen/Schüler die Charakteristika dieser Gattungen kennen, damit sie Fakten von Bewertungen unterscheiden lernen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eine Definition in einem Lexikon nachzulesen oder im Internet zu recherchieren, ist hier nicht ausreichend. ○ Aussagen und Informationen aus Darstellungen und Quellen herausarbeiten. 	<p>Buch 08a, S.116: Schau dir das Bild an und lies dir den Brief durch! Welche Eindrücke über die Arbeit im Bergwerk und über den Gesundheitszustand der Arbeiterinnen und Arbeiter vermitteln Text und Bild?</p>

4.2 MODELLEBENE			
4.2.5	Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bei Bildern mindestens Titel, Gattung, zeitliche Verortung und Künstlerin/Künstler ○ Bei Texten mindestens Autor/in, zeitliche Verortung, Textsorte und Zitation ○ Bei Grafiken, Karten, Illustrationen, Schaubildern mindestens Titel, Gattungsbezeichnung, Quelle oder Gestalter/in ○ Bei Statistiken, Diagrammen mindestens Titel, Quellenangabe zu den Zahlen und Zeitangabe zu den Daten ○ „Darstellung“ zählt nicht als Gattungsbegriff (Eine der hier geforderten Kriterien kann durch eine andere Zusatzinformation ausgetauscht werden; fehlt eine der hier geforderten Angaben, dann muss der Erfüllungsgrad auf teilweise gesetzt werden; fehlen zwei oder mehr Angaben dann keine Nennung.) 	Buch 06, S.92: „Das Gemälde ‚Regen, Dampf und Geschwindigkeit – The Great Western Railway‘ von William Turner stammt aus dem Jahr 1944. Der Maler fing darin die Kraft eines fahrenden Zuges ein. Öl auf Leinwand; Standort: National Gallery London“
4.2.6	Modelle zur Analyse von Narrationen, Quellen und Darstellungen werden angeboten.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inkl. Lösungsmodelle oder sprachliche Hilfestellungen ○ Analyseleitfäden ohne Lösungsmodelle oder andere Hilfestellungen gelten als teilweise erfüllt. 	Buch 11, S. 122: „Dem Liedtext auf der Spur“ – Hilfen für die Bewertung → Es werden Beispiele für Schlüsselwörter, Eigenschaftswörter und Fragen an den Text angeboten.
4.2.7	Es finden sich Hinweise auf Angebote für Quellen und Darstellungen, die das in den Schulbuchseiten präsentierte Material ergänzen können.	<ul style="list-style-type: none"> ○ unkommentierte Internetlinks passen nicht 	Buch S. 06a, S. 52: „Du hast dich bereits über die heutigen Aufgaben des Roten Kreuzes informiert. Sicher bist du bei deiner Recherche auch auf Aktivitäten des Jugendrotkreuzes gestoßen und kennst die Jugendzeitschriften JÖ und TOPIC. Weitere Informationen findest du im Internet: www.jugenrotkreuz.at “
4.2.8	Historisches Arbeiten wird eingeführt, geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken und ihre Hilfswissenschaften werden vorgestellt, historisch relevante Gattungen werden hinsichtlich ihrer Merkmale, ihrer Funktion und ihres Bedeutungsgrads besprochen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler sollen begreifen, dass Geschichtsforschung nicht nur Analysieren von Texten und Bildern bedeutet, sondern dass es auch viele andere Tätigkeitsfelder gibt. ○ Gattungsmerkmale und die Funktionen unterschiedlicher Gattungen für die Geschichtswissenschaft sollen ihnen bewusst gemacht werden. 	Buch 11, S.112f: „Das Arbeiten mit Nationalitätenkarten bietet sich an, wenn du wissen möchtest, welche Volksgruppen in einem Vielvölkerstaat leben. Du erfährst aus einer Nationalitätenkarte, in welchen Gebieten die verschiedenen Volksgruppen leben und wo welche Sprachen gesprochen werden.“ → Es folgen Beispiele, die verschiedene Kartentypen und die damit zusammenhängenden Arbeitstechniken bzw. Auswertungsmöglichkeiten vorstellen.

KATEGORIE 5: Interpretation und Bewertung			
	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
5.1 AKTIVIERUNGSEBENE			
5.1.1	Schülerinnen/Schüler erkennen Perspektivität in Darstellungen und Quellen sowie dahinterliegende Theorien und Konzepte.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hier ist gemeint „Perspektivität erkennen“ im Gegensatz zu „unterschiedliche Perspektiven einnehmen“. Rollenspiele gehören daher nicht dazu. 	Buch 02, S. 92: Nenne die Stelle im Text, an der klar wird, was Bracknell von den Frauen hält.
5.1.2	Schülerinnen/Schüler vergleichen und überprüfen Darstellungen und Quellen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aus mehreren unterschiedlichen Darstellungen und Quellen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. ○ Multiperspektivität und Kontroversität wird für die Schülerinnen/Schüler sichtbar und bewusst wahrnehmbar. ○ Quellenbezüge werden erkannt. 	Buch 09, S. 117: Vergleiche die Karikatur mit dem Text. Was wird dargestellt? Wer sitzt im Wagen? Wie wird diese Situation zeichnerisch festgehalten? Welche Kritik wird geübt?
5.1.3	Schülerinnen/Schüler sollen Darstellungen und Quellen verstehen, diese deuten und bewerten.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dazu gehört auch die Interpretation und Bewertung von geschichtskulturellen Produkten und Symbolen der Gegenwart. ○ Leseverständnisfragen passen, wenn sie zu historischem Verständnis und Interpretation führen, ausschließlich Leseverständnisfragen passen nicht. ○ Inhalte werden herausgearbeitet und gattungsspezifisch gedeutet. ○ Es soll die Quelle oder die Darstellung bzw. ihre Aussagen gattungsspezifisch bewertet werden, es geht nicht um die eigene Meinung zum Inhalt derselben. 	Buch 07, S. 94: „Überlege, ob der Film eine zuverlässige Geschichtsquelle ist.“ → Die Frage bezieht sich auf die dreiteilige Sisi-Filmproduktion mit Romy Schneider und Karl-Heinz Böhm. Die Frage bildet den Abschluss mehrere Analysefragen zu einem konkreten Ausschnitt.
5.1.4	Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene und Sachverhalte.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Bewertungen und Beurteilungen müssen durch Argumente und/oder Belege begründet sein. (ohne Begründung: Erfüllungsgrad „teilweise“) ○ Hier steht nicht die Bewertung der Gattung, sondern die persönliche Bewertung des Inhalts im Vordergrund. (= Abgrenzung zu 5.1.3) ○ Auch Bewertungen aus unterschiedlichen Perspektiven (Perspektiventraining) passen hier. 	Buch 01a, S.27: „Was glaubst du? Wäre Andreas Hofer gleich berühmt, wenn er zu Hause in seinem Bett an einer Krankheit gestorben wäre? Begründe deine Meinung.“ → Es ist den Schülerinnen/Schülern durch diese Formulierung möglicherweise unklar, dass es nicht um die Beurteilung der Todesursache, sondern um die Beurteilung der Mythenbildung geht.

5.2 MODELLEBENE			
5.2.5	Im Schulbuch wird auf Perspektivität, Multiperspektivität und Kontroversität hingewiesen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Nennung von Vor- und Nachteilen passt nur, wenn diese aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet dargestellt sind. ○ unterschiedliche Sichtweisen, Standpunkte oder Konsequenzen in Bezug auf ein und dieselbe Sachlage ○ Inhaltliche Differenzen (wie z.B. Parteiprogramme) passen nicht. Die Interpretation und Bewertung muss im Vordergrund stehen. 	Buch 11, S.100: „Mit diesen ‚Menschen‘ waren jedoch nur die Männer gemeint. Der weibliche Teil der Bevölkerung blieb von den – von Männern formulierten- Menschen- und Bürgerrechten ausgeschlossen.“
5.2.6	Es werden ausreichend Materialien angeboten, um eine vergleichende multiperspektivische Herangehensweise zu ermöglichen.	○ Es geht nicht um die Quantität der angebotenen Materialien, sondern um Materialien, die Multiperspektivität zulassen und Kontroversität sichtbar machen.	Buch 03, S.115: Bildunterschrift zu M1: „Die neuen Maschinen in der Landwirtschaft bedeuteten eine große Arbeiterleichterung.“ Bildunterschrift zu M2: „Den Bergbauern in den österreichischen Alpen brachten die Maschinen noch lange keine Arbeiterleichterung.“
5.2.7	Im Schulbuch werden Interpretationen und Bewertungen explizit von Sach- und Faktenwissen getrennt und deutlich gemacht.	○ Schülerinnen/Schüler sollen sehen, wie Historikerinnen/Historiker Interpretation für die Geschichte nutzen.	Buch 07, S. 94 „Dieser Film wurde ein Kassenschlager und seither unzählige Male im Fernsehen gezeigt. Der Film zeigt ein romantisches und idealisiertes Bild des Kaiserpaars und seines Lebens. Der Film prägte die öffentliche Meinung über Kaiser Franz Joseph.“
5.2.8	Es werden unterschiedliche Zugänge zur Geschichte, sowie verschiedene Interpretationsmöglichkeiten vorgestellt.	○ Schülerinnen/Schülern soll bewusst sein, dass je nach Fragestellung und Forschungsziel unterschiedliche Interpretationsansätze zulässig sind. Es geht nicht darum, die einzig richtige Interpretation zu reproduzieren.	→ Kein Beispiel auffindbar. Mögliches Musterbeispiel: Viele Historiker/innen denken, dass dieses Symbol für Macht und Herrschaft steht. Es gibt aber auch Theorien, die besagen, dass es die Verbundenheit mit dem Volk darstellt.

Kategorie 6: Narration und Kontextualisierung			
	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
6.1 AKTIVIERUNGSEBENE			
6.1.1	Schülerinnen/Schüler dekonstruieren historische Narrationen und entschlüsseln ihre Argumentationslinien. (Deonstruktion)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler erkennen die Ereignisse, die in einer Narration sinnbildend verknüpft werden. ○ Schülerinnen/Schüler unterscheiden Fakten (Ereignisse) von narrativen Elementen (Erzählstrukturen). ○ Schülerinnen/Schüler erkennen die Erzählmomente (Anfang-Aufstieg-Höhepunkt-Abstieg-Ende) einer Narration. ○ Schülerinnen/Schüler setzen sich mit Triftigkeitsgraden innerhalb der Narration auseinander (gesicherte, wahrscheinliche, vermutete Informationen). 	→ <i>Kein Beispiel auffindbar. Mögliches Musterbeispiel:</i> „Unterstreiche in diesem Text alle Wörter, die auf das Erzählmuster hinweisen: Wie werden Anfang und Ende dargestellt? Welche Wörter und Phrasen stellen Überleitungen und Zusammenhänge dar? Wodurch sind Beispiele gekennzeichnet?“
6.1.2	Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, eigene historische Narrationen zu erstellen. (Konstruktion/Rekonstruktion)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es zählen schriftliche und mündliche Narrationen. ○ Es sollte dabei auf sinnbildende Erzählkohärenz geachtet werden. ○ Eine Grafik oder ein Bild zu beschreiben zählt nicht dazu. ○ „Fasse zusammen...“ – gilt nicht. ○ Fiktionale Erzählungen (erfundene Geschichten mit historischem Hintergrund) passen nur, wenn Fiktion und Fakten auf Metaebene herausgearbeitet werden. 	Buch 02, S.84.: Nach drei Arbeitsschritten zum Thema „Weltausstellung“ folgt der Arbeitsauftrag: „Verfasse gemeinsam mit einer Partnerin/einem Partner einen Bericht über dieses Ereignis.“
6.1.3	Schülerinnen/Schüler sollen Konstruktivität von Geschichte wahrnehmen und anhand von eigenen oder fremden Darstellungen begründen und erklären. (Konstruktion-Metaebene)	○ Es geht um die Begründung für den Aufbau einer Narration: Welcher Anfangspunkt, welcher Endpunkt wurde warum gewählt? Welche Inhalte (Fakten, Bilder) wurden warum ausgewählt, welche wurde weggelassen?	Buch 01, S. 73: „Vergleiche die Bilder in M2! Überlege, warum das Autorenteam dieses Schulbuchs diese Bilder ausgewählt haben könnte! Schreibe deine Vermutungen auf!“
6.1.4	Schülerinnen/Schüler erkennen historische Zusammenhänge und Kausalitäten. Sie müssen Narrationen hinsichtlich ihres historischen Kontextes untersuchen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kausalitäten, Kontinuitäten oder Brüche in einer Narration stehen im Vordergrund. Ihre sinnbildenden Zusammenhänge sollen erkannt werden. ○ Die Zusammenhänge zwischen mehreren zeitlich unterschiedlichen Ereignissen werden erfasst. 	Buch 06, S. 104: „Auf welche historischen Epochen beziehen sich Marx und Engels, wenn sie von der Geschichte des Klassenkampfes sprechen?“

6.2 MODELLEBENE			
6.2.5	Narrationen (Schulbuchdarstellungen) sind kohärent erzählt, sie stehen in Zusammenhang mit vorhergehenden oder nachfolgenden Narrationen (Autorinnen-/Autorentexten).	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es werden Kontinuitäten und Brüche dargestellt und Kausalitäten aufgezeigt. ○ Es bestehen Bezüge zu vorhergehenden Seiten/Kapiteln, historische Ereignisse sind kohärent verknüpft. ○ Eine Narration endet nicht plötzlich, sie wird fertig erzählt mit einem Ausblick auf weiteren Verlauf. ○ Mehrere Ereignisse werden sinnstiftend verbunden. Die Erklärung eines Einzelphänomens passt hier nicht. 	Buch 12, S. 90: (Aufgrund der Textlänge kann das Beispiel hier nicht wiedergegeben werden.)
6.2.6	Die im Schulbuch präsentierten Textelemente und Materialien sind als Teil der Narration erkennbar und stehen nicht voneinander unabhängig nebeneinander..	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das Material hat nicht illustrativen Charakter, sondern ist in die Narration eingebettet. 	Buch 03, S. 115: Die Materialien sind in die Narration eingebaut. „... Der Einzug der Technik veränderte die Arbeit und das Leben der Bauern grundlegend.“ – Nach dem Doppelpunkt folgt ein Quellentext, anschließend geht die Narration nahtlos weiter: „ Fortan bedienten Spezialisten verschiedene landwirtschaftliche Maschinen ...“
6.2.7	Texte stehen in Bezug zu anderen Narrationen, Narrative werden verglichen, die Konstruktion von Geschichte wird sichtbar gemacht.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Multiperspektivität und Kontroversität werden an Hand unterschiedlicher Narrationen deutlich gemacht. ○ Themen werden aus unterschiedlichen Kontexten heraus erzählt und verglichen (z.B. Familiengeschichte, Gesellschaftsgeschichte, Geschlechtergeschichte) 	Buch 09, 107: Es gibt zwei Texte, die gegenübergestellt werden: „Die Ausbildung der Frauen in der Oberschicht“ und „Die Ausbildung der Frauen in der Unterschicht“
6.2.8	Es wird offen gelegt, wie eine Narration oder eine Darstellung entstanden ist.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auf Konstruktivität und Belegbarkeit wird hingewiesen (Quellenbezüge). ○ Auf Triftigkeitsgrade wird hingewiesen. ○ Auf die Subjektivität der Verfasserin/des Verfassers wird hingewiesen. ○ Es gibt Hinweise auf die „Erzählperspektive“. 	Buch 06, S. 100: „Wie Kinder diese Art der Mitarbeit im elterlichen Betrieb empfinden, belegt ein Ausschnitt aus den Lebenserinnerungen des Sohnes eines Bauern, Wirts und Bäckers im 18.Jh.“ → Es wurde kein ideales Musterbeispiel aufgefunden. Das hier vorgeschlagene weist aber die Richtung für eine mögliche Umsetzung in einem Schulgeschichtsbuch zu diesem Kriterium.

KATEGORIE 7: Lebensweltbezug und Geschichtskultur			
	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
7.1 AKTIVIERUNGSEBENE			
7.1.1	Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Subjektorientierung ○ Was haben historische Phänomene/Ereignisse/Personen mit der Schülerin/dem Schüler und ihrer/seiner Gegenwart und Zukunft zu tun? ○ In die Perspektive eines Kindes, das in der Vergangenheit gelebt hat, zu schlüpfen passt nicht. ○ Ein Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart passt dann, wenn die Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler im Mittelpunkt steht. Schülerinnen/Schüler nehmen sich als historisch sozialisiertes Individuum wahr. 	Buch 06, S.94: „Was wären für dich sensationelle neue Erfindungen, die auf zukünftigen Weltausstellungen präsentiert werden sollten?“
7.1.2	Schülerinnen/Schüler erkennen Strukturen und Darstellungen aus ihrem Alltag als historisch und orientieren sich in diesem historischen Raum.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schülerinnen/Schüler setzen sich mit Geschichtskultur bzw. geschichtskulturellen Produkten auseinander. 	Buch 01a, S.27: „Recherchiere im Internet den Text der Tiroler Landeshymne! Suche nach: „Andreas-Hofer-Lied“! Vergleiche die 5. Strophe mit dem Bild und erkläre, wie aus A. Hofer ein „Held“ wurde!“
7.1.3	Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, eigene Konzepte und das eigene Weltbild, eigene Haltungen und Werte zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexion steht dabei im Zentrum. ○ Bewusstseinsbildende Aufgaben, die keine Reflexion beinhalten, passen hier nicht. ○ Schülerinnen/Schüler erfahren Identitätsstiftung aus der Geschichte. 	Buch 07, S. 80: „Vor der industriellen Revolution konnten sich nur die wenigsten Menschen zwei Kleidergarnituren leisten. Erst im 20. Jahrhundert wurde Kleidung zur Massenware. Was bedeutet der Besitz verschiedener Kleidung für dich? Sind bestimmte Modelabel für dich wichtig? Warum?“
7.1.4	Schülerinnen/Schüler sollen lernen, aus der Geschichte Handlungsdispositionen zu entwickeln und sich an historischen Diskursen zu beteiligen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Engagement oder Distanz zu bestimmten Phänomenen/Ereignissen/Personen finden. ○ Diskussionsaufgaben passen nur dann, wenn historisches Denken und Geschichtsbewusstsein die Argumentationslinien unterstützen können. ○ Dieser Punkt ist von gegenwärtigen politischen Diskursen zu unterscheiden, wenn keine historische Dimension erkennbar ist. 	Buch 07, S.108: „Moderne Architektur ruft häufig Kritik hervor. Kennst du ein Beispiel eines solchen umstrittenen Bauwerks? Wenn möglich, bringe ein Foto davon mit. Welche Meinungen gibt es darüber in der Öffentlichkeit? Was meinst du dazu? Diskutiert.“ → Dieser Arbeitsauftrag steht in Zusammenhang mit „Kunst um 1900“ und der „Secessions-Bewegung“.

7.2. MODELLEBENE		
7.2.5	In der Schulbuchdarstellung wird ein Lebensweltbezug/Subjektbezug explizit genannt.	<p>○ Dazu zählen auch genannte Auswirkungen auf die Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen/Schüler.</p> <p>Musterbeispiel: Heute kannst du mit deinem Handy alles fotografisch festhalten, was dir gerade vor die Kamera kommt. Als „Selfie-Generation“ werden Jugendliche deines Alters bezeichnet. Erfunden wurde die Fotografie zur Zeit der Industrialisierung, zu Beginn des 19. Jh.</p>
7.2.6	Auf geschichtskulturelle Phänomene wird hingewiesen, Geschichtskultur wird als solche sichtbar gemacht.	<p>○ Hinweise auf Personen und Gebäude, die zur Mythenbildung beitragen oder zu Symbolen für bestimmte historische Ereignisse/Zeitabschnitte wurden, passen hier dazu.</p> <p>Buch 07, S. 94: „Kaiser Franz Joseph wurde zum Symbol für die letzte Phase der Habsburger-Monarchie.“</p>
7.2.7	Geschichtskulturelle Phänomene werden erklärt, geschichtskulturelle Produkte dekonstruiert.	<p>○ Es wird aufgezeigt, wie Geschichtskultur entsteht und erklärt, warum bestimmte Phänomene, Gebäude, Darstellungen usw. Teil der Geschichtskultur sind.</p> <p>Buch 06, S. 94: „In Wien wurde im Jahr 1873 eine Weltausstellung abgehalten. [...] Als Ausstellungsgelände diente der Wiener Prater, die Rotunde [...] war das Wahrzeichen der Ausstellung, das 1937 durch einen Brand zerstört wurde. Heute ist das Riesenrad im Wiener Prater, das 1896 errichtet wurde, eines der Wahrzeichen der Stadt, so wie der Eiffelturm in Paris.“</p>

6 Schulbuchstudie: Schulbuchprofile

SCHULBUCHREIHE 01

Name	Bausteine 3 + Arbeitsheft
Autorinnen/Autoren	Michael Bachlechner, Conny Benedik, Franz Graf, Franz Niedertscheider, Michael Senfter
Verlag, Verlagsort	öbv, Wien
Approbationsdatum/-jahr	2011
Erscheinungsjahr, Exemplar	2012, 2012
Zusatzinformation zur Auflage	basiert auf dem Werk „mitmischen“ des Klettverlags, Deutschland, 2008
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none"> - Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste) - Arbeitsheft (Schulbuch-Hauptliste) - Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer - CD-Rom für Lehrerinnen und Lehrer schulstufenübergreifend (2-4) - digitaler Unterrichtsassistent - Downloadangebot
Buchaufbau – Großkapitel	5 Großkapitel, chronologisch gereiht: <ul style="list-style-type: none"> - Renaissance – Aufbruch in die Neuzeit - Absolutismus und Aufklärung - Revolutionen und Gegenbewegungen - Vielvölkerstaat oder Nationalstaat - Imperialismus und Erster Weltkrieg
Kapitelaufbau	<ul style="list-style-type: none"> - Auftaktseiten (→ Einstiegsseiten=ES) - Themenseiten (→ Inhaltsseiten=IS) - Themenseiten mit Methodenschwerpunkten (→ Inhaltsseiten=IS) - Das kann ich! (→ Abschlussseiten=AS)
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Buchkern	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Revolutionen und Gegenbewegungen“ <ul style="list-style-type: none"> - 36 S. Schulbuch - 15 S. Arbeitsheft

SCHULBUCHREIHE 02

Name	Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs + Arbeitsheft
Autorinnen/Autoren	Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch
Verlag, Verlagsort	öbv, Wien
Approbationsjahr	2013
Erscheinungsjahr, Exemplar	2013, 2013
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none"> - Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste) - Arbeitsheft (Schulbuch-Hauptliste) - Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer - digitaler Unterrichtsassistent - Downloadangebot
Buchaufbau – Großkapitel	<p>8 Großkapitel chronologisch gereiht, Österreich als Längsschnittkapitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufbruch in eine „neue“ Zeit - Von der Glaubensspaltung zum Glaubenskrieg - Das Zeitalter des Absolutismus - Das Zeitalter der Revolutionen - Die Industrielle Revolution verändert die Welt - Asien, Australien, Amerika - Imperialismus und Erster Weltkrieg - Österreich – Das Habsburgerreich
Kapitelaufbau	<ul style="list-style-type: none"> - Auftaktseiten (→ Einstiegsseiten=ES) - Themenseiten (→ Inhaltsseiten=IS) - Leseck (→ Inhaltsseiten=IS) - Auf einen Blick, Zeige, was du kannst (→ Abschlussseiten=AS) - Wir trainieren Kompetenzen (Kompetenzseiten/Methodenseiten = KS)
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Buchkern	Überschrift: Wir trainieren Kompetenzen
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	<p>Kapitel „Die Industrielle Revolution verändert die Welt“</p> <ul style="list-style-type: none"> - 16 S. Schulbuch - 8 S. Arbeitsheft

SCHULBUCHREIHE 03

Name	einst und heute 3. chronologisch
Autorinnen/Autoren	Gerhard Huber
Verlag, Verlagsort	E. Dörner, Wien
Approbationsjahr	2011
Erscheinungsjahr, Exemplar	2012, 2012
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none">- Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste)- Material für Lehrerinnen und Lehrer- Downloadangebot
Buchaufbau	Kapitel „Praxis Geschichte“ (Zeit und Raum, Fertigkeiten, Methodenkompetenz) 6 Großkapitel, chronologisch gereiht: <ul style="list-style-type: none">- Eine neue Zeit bricht an- Das Zeitalter des Absolutismus und der Aufklärung- Das Zeitalter der Revolutionen (1789 bis 1848)- Die Industrielle Revolution und ihre Folgen- Österreich von 1848 bis zum Ersten Weltkrieg- Imperialismus und erster Weltkrieg
Kapitel Aufbau	<ul style="list-style-type: none">- Auftaktseite (→ Einstiegsseite=ES)- Kernstoff (→ Inhaltsseiten=IS)- Wissen erweitern (→ Inhaltsseiten=IS)- Sichern und Wissen (→ Abschlusseiten=AS)
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Buchkern	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	(kein approbiertes Arbeitsheft vorhanden)
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Die Industrielle Revolution und ihre Folgen“ <ul style="list-style-type: none">- 24 S. Schulbuch

SCHULBUCHREIHE 04

Name	Genial! Geschichte 3- Schulbuch
Autorinnen/Autoren	Christine Baumgartner-Lemberger
Verlag, Verlagsort	bvl, Wien
Approbationsjahr	2014
Erscheinungsjahr, Exemplar	(Erstauflage nicht angegeben), ² 2014
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	keine vollständige Namensnennung (Vorname fehlt), keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none">- Schulbuch mit politischer Bildung (Schulbuch-Hauptliste)- Serviceteil mit politischer Bildung- Lösungen- Arbeitsmaterialien- 4 Bände Aktiv- 4 Bände Bilingual- 4 Bände Integrativ- 2 Bände Topics- Downloadangebot nach Registrierung
Buchaufbau	4 Großkapitel: <ul style="list-style-type: none">- Frühe Neuzeit- Staaten, Verfassungen, Revolutionen- Das Zeitalter der Industrialisierung- Imperialismus und erster Weltkrieg
Kapitel Aufbau	<ul style="list-style-type: none">- Die erste Doppelseite des Kapitels unterscheidet sich optisch nicht von den anderen Seiten, ist aber in jedem Kapitel gleich aufgebaut und weist die gleichen Elemente auf. (→ Einstiegsseiten =ES)- Inhalt in Doppelseiten (→ Inhaltsseiten=IS)- Kompetenz-Check (→ Abschlussseiten=AS)
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Buchkern	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	(kein approbiertes Arbeitsheft vorhanden)
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Das Zeitalter der Industrialisierung“ <ul style="list-style-type: none">- 32 S. Schulbuch

SCHULBUCHREIHE 05

Name	Geschichte für alle. 3.Klasse
Autorinnen/Autoren	Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Elisabeth Mann
Verlag, Verlagsort	Olympe, Wien
Approbationsjahr	2009
Erscheinungsjahr, Exemplar	2009, ⁴ 2013
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none">- Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste)- Lehrerbegleitheft- Aufgaben für schlaue Köpfe- Folienmappe- Ausgabe für den Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule
Buchaufbau	8 Großkapitel: <ul style="list-style-type: none">- Am Beginn der Neuzeit- Glaubensspaltung und Glaubenskriege- Absolutismus- Österreich wird Großmacht- Revolutionen und Restauration- Industrielle Revolution- Die Donaumonarchie- Der Erste Weltkrieg
Kapitelaufbau	<ul style="list-style-type: none">- Themenseiten (→ Inhaltsseiten=IS)- Nun geht's los – Aufgaben für schlaue Köpfechen (→ Arbeitsblätter=AB)
Sichtbarkeit von hist. Kompetenzen im Buchkern	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	(kein approbiertes Arbeitsheft vorhanden)
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	nein
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Industrielle Revolution“ <ul style="list-style-type: none">- 18 S. (Schulbuch + integrierte Arbeitsblätter)

SCHULBUCHREIHE 06

Name	Geschichte live mit Politischer Bildung
Autorinnen/Autoren	Helmut Hammerschmid, Wolfgang Pramper, Elfriede Windischbauer
Verlag, Verlagsort	Veritas, Linz
Approbationsjahr	(nicht angegeben)
Erscheinungsjahr, Exemplar	(Erstauflage nicht angegeben), ³ 2014
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung und Kapitelzuteilung pro Autor/in, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none">- Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste)- Arbeitsteil (Schulbuch-Hauptliste)- Serviceteil für LehrerInnen (als Download)- Geschichte live 3. Arbeitsblätter: Sachtexte und Bilder verstehen- Geschichte live 3. Lernkartei- Geschichte live 3. Materialien- Geschichte live 3. Audio-CD
Buchaufbau	8 Großkapitel: <ul style="list-style-type: none">- Eine neue Welt des Geistes- Zeitalter der Entdeckungen- Glanz und Glorie- Aufklärung und Revolution- Neuordnung und Aufbegehren- Fabriken und Fürstenhöfe- Imperialismus- Krieg und Frieden
Kapitelaufbau	<ul style="list-style-type: none">- Informationsseiten (→ Inhaltsseiten=IS)- Alltagsgeschichte (→ Inhaltsseiten=IS)- Live Magazin (→ Inhaltsseiten=IS)- Methodentraining (Kompetenzseiten/Methodenseiten =KS)- Was war wann? (→ Abschlusseiten=AS)
Sichtbarkeit von historischen Kompetenzen im Buchkern	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Fabriken und Fürstenhöfe“ <ul style="list-style-type: none">- 25 S. Schulbuch- 5 S. Arbeitsheft

SCHULBUCHREIHE 07

Name	Geschichte schreiben 3.
Autorinnen/Autoren	Anneliese Gidl (Schulbuch), Irene Elfriede Vogl (Arbeitsheft)
Verlag, Verlagsort	E. Dornier, Wien
Approbationsjahr	2010
Erscheinungsjahr, Exemplar	2011, ² 2013
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsbuch (Schulbuch-Hauptliste) - Arbeitsheft (Schulbuch-Hauptliste) - Material für Lehrerinnen und Lehrer
Buchaufbau	5 Großkapitel: <ul style="list-style-type: none"> - Die Frühe Neuzeit - Absolutismus und Aufklärung - Revolutionen und Gegenbewegungen - Das Zeitalter der Industrialisierung - Imperialismus und Erster Weltkrieg
Kapitelaufbau	<ul style="list-style-type: none"> - Einstiegsseiten (→ ES) - Inhaltsseiten (→=IS) - Merktzettel (→ Abschlusseiten=AS)
Sichtbarkeit von historischen Fachkompetenzen im Buchkern	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Das Zeitalter der Industrialisierung“ <ul style="list-style-type: none"> - 36 S. Schulbuch - 17 S. Arbeitsheft

SCHULBUCHREIHE 08

Name	MEHRfach Geschichte 3
Autorinnen/Autoren	Margot Graf, Franz Halbartschlager, Martina Vogel-Waldhütter
Verlag, Verlagsort	Veritas, Linz
Approbationsjahr	2013
Erscheinungsjahr, Exemplar	2014, 2014
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	keine vollständige Namensnennung (Vornamen fehlen), keine Zusatzinformationen über die Autorinnen/Autoren
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none">- Teil 1. Wissen & Verstehen (Schulbuch-Hauptliste)- Teil 2. Anwenden & Forschen (Schulbuch-Hauptliste)- Serviceteil für LehrerInnen- Digitaler Lehrerprofi- Online Material
Buchaufbau	6 Großkapitel: <ul style="list-style-type: none">- Frühe Neuzeit- Reformation und Gegenreformation- Absolutismus und Aufklärung in Europa- Revolutionen verändern die Welt- Österreich im 19. Jahrhundert- Nationalismus und Imperialismus
Kapitelaufbau	- Themenseiten (→ Inhaltsseiten=IS)
Sichtbarkeit von historischen Fachkompetenzen im Buchkern	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Revolutionen verändern die Welt“ <ul style="list-style-type: none">- 12 S. Schulbuch- 16 S. Arbeitsheft

SCHULBUCHREIHE 09

Name	netzwerk geschichte @ politik 3
Autorinnen/Autoren	Jutta Hofer, Bettina Paireder
Verlag, Verlagsort	Veritas, Linz / bvl, Wien
Approbationsjahr	2010
Erscheinungsjahr, Exemplar	(Erstauflage nicht angegeben), ² 2013
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung und Zusatzinformationen zu den Qualifikationen der Autorinnen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none"> - Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste) - Kompetenztraining (Schulbuch-Hauptliste) - Serviceteil für LehrerInnen - CD-Rom für Schülerinnen/Schüler - Materialien CD-ROM für Lehrer/innen - digitaler Lehrerprofi - Online Material
Buchaufbau	<p>4 Großkapitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frühe Neuzeit - Staaten und ihre Verfassungen - Industriezeitalter - Imperialismus und Erster Weltkrieg
Kapitelaufbau	<ul style="list-style-type: none"> - Einstiegsseiten (→ES) - Basisseiten (→ Inhaltsseiten=IS) - Schwerpunktseiten (→ Inhaltsseiten=IS) - Wissen erarbeiten (Kompetenzseiten/Methodenseiten=KS) - Mindmap, Check Up (→ Abschlusseiten=AS)
Sichtbarkeit von historischen Fachkompetenzen im Buchkern	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	ja
für die Studie definierter Seitenbereich	<p>Kapitel „Industriezeitalter“</p> <ul style="list-style-type: none"> - 26 S. Schulbuch - 12 S. Arbeitsheft

SCHULBUCHREIHE 10

Name	VG 3 - Durch die Vergangenheit zur Gegenwart
Autorinnen/Autoren	Michael Lemberger
Verlag, Verlagsort	Veritas, Linz
Approbationsjahr	nicht angegeben (Es steht aber der ausdrückliche Vermerk im Impressum „gemäß den Lehrplänen 2008“.)
Erscheinungsjahr, Exemplar	(Erstauflage nicht angegeben), ⁴ 2013
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none">- Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste)- Serviceteil für LehrerInnen (als Download)- 3 Bände VG Interkulturell (Bosnisch/Kroatisch, Serbisch, Türkisch)- Kopiervorlagen zum einfachen Differenzieren- VG3 Portfolio - Set- 12 DVDs
Buchaufbau	5 Großkapitel: <ul style="list-style-type: none">- Aufbruch und Krise in der Frühen Neuzeit- Absolutismus und Aufklärung- Revolutionen und Gegenbewegungen- Zeitalter der Industrialisierung- Imperialismus und 1. Weltkrieg
Kapitel Aufbau	<ul style="list-style-type: none">- Themenseiten (→ Inhaltsseiten=IS)- Zusammenfassung (→ Abschlusseiten=AS)- Geschichtslabor (→ Arbeitsblätter=IS)
Sichtbarkeit von hist. Kompetenzen im Buchkern	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	(kein approbiertes Arbeitsheft vorhanden)
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	nein
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Zeitalter der Industrialisierung“ - 29 S. Schulbuch

SCHULBUCHREIHE 11

Name	ZeitenBlicke 3
Autorinnen/Autoren	Karl Vocelka, Andrea Scheichl, Christian Matzka
Verlag, Verlagsort	E. Dorner, Wien
Approbationsjahr	2009
Erscheinungsjahr, Exemplar	2010, 2010
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	- Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste) - Material für Lehrerinnen und Lehrer
Buchaufbau	6 Großkapitel: - Zeitenwende - Reformation und Gegenreformation - Höfischer Absolutismus - Aufgeklärter Absolutismus - Zeitalter der Revolutionen - Imperialismus
Kapitelaufbau	- Einstiegsgeschichte und Überblicksseiten (→ Einstiegsseiten=ES) - Themenseiten (→ Inhaltsseiten=IS) - Vertiefungsseiten: (→ Inhaltsseiten=IS) - Fertigkeit+Praxis Geschichte (→ Kompetenzseiten/Methodenseiten =KS) - Was wirkt weiter? (→ Abschlusseiten=AS)
Sichtbarkeit von historische Fachkompetenzen im Buchkern	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	nein
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	(kein approbiertes Arbeitsheft vorhanden)
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	nein
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Zeitalter der Revolutionen“ - 38 S. Schulbuch

SCHULBUCHREIHE 12

Name	Zeitfenster 3. duo
Autorinnen/Autoren	Ute Leonhardt, Robert Donner
Verlag, Verlagsort	Hölzl, Wien
Approbationsjahr	2014
Erscheinungsjahr, Exemplar	2015, 2015
Zusatzinformation zur Auflage	--
ausgewiesene Informationen über die Autorinnen/Autoren	Namensnennung, keine Zusatzinformationen
Produktreihe	<ul style="list-style-type: none">- Schulbuch (Schulbuch-Hauptliste)- Arbeitsheft (Schulbuch-Hauptliste)- Begleitheft- ebook
Buchaufbau	6 Großkapitel: <ul style="list-style-type: none">- Vom Mittelalter in die Neuzeit- Absolutismus und Aufklärung- Revolutionen- Industrielles Zeitalter- Österreich zur Zeit der Habsburger- Imperialismus und Erster Weltkrieg
Kapitelaufbau	<ul style="list-style-type: none">- Startseite (→ Einstiegsseite=ES)- Kernbereich (→ Inhaltsseiten=IS)- Erweiterungsbereich (→ Inhaltsseiten=IS)- Methodentraining (→ Kompetenzseiten/Methodenseiten =KS)
Sichtbarkeit von hist. Kompetenzen im Buchkern	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorwort oder im Anhang	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft	ja
Hinweis auf historische Fachkompetenzen im Lehrer/innenbegleitheft	nein
für die Studie definierter Seitenbereich	Kapitel „Industrielles Zeitalter“ <ul style="list-style-type: none">- 16 S. Schulbuch- 10 S. Arbeitsheft

7 Schulbuchstudie: Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt entlang des Kodierleitfadens (siehe S. 136–148) mit dem Ziel, passende Stellen in den Schulgeschichtsbüchern (= Kompetenzeinheiten, siehe S. 163f.) zu ermitteln, empirisch auszuwerten und anschließend einer Interpretation hinsichtlich der Forschungsfrage zuzuführen.

Alle erhobenen Daten werden dreifach überprüft:

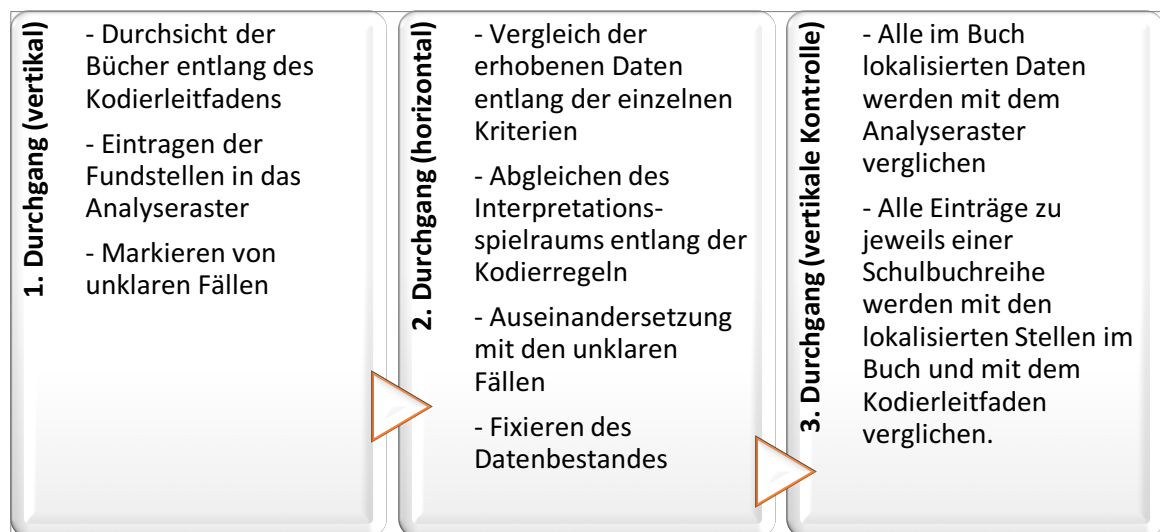


Abbildung 24: Vorgehensweise bei der Datenerhebung zur Schulbuchstudie (erstellt von Bettina Paireder)

7.1 Erklärungen zum Analyseraster

Die ermittelten Daten werden in eine Excel-Tabelle (= Analyseraster) eingetragen unter Berücksichtigung folgender Parameter:

- **Buchnummer:** entsprechend der Buchprofile (siehe S. 149–160)
- **Code des Kriteriums:** entsprechend der ersten Spalte des Kodierleitfadens (siehe S. 136–148)
- **Erfüllungsgrad:** „vollständig“, wenn das Kriterium vollständig erfüllt ist – „teilweise“, wenn das Kriterium in Ansätzen erkennbar, aber nicht vollständig erfüllt ist. (Erklärungen dazu siehe S. 176f.)

- **Element:** Schulbuchelement, in dem das Kriterium abgebildet ist. Eine Übersicht über die möglichen Elemente findet sich in Tabelle 16. Pro Kriterium werden bis zu drei Elemente erfasst, die gemeinsam eine Kompetenzeinheit (siehe S. 163f.) bilden.
- **Buchstruktur:** Es wird angeführt, auf welcher Seitenart das Kriterium zu finden ist. Eine Übersicht zu den vordefinierten Seitenarten findet sich in Tabelle 17. In den Schulbuchprofilen (siehe S. 149–160) ist angegeben, welche Seiten des jeweiligen Schulbuchs welcher Seitenart zugeordnet werden.
- **„rich point“/Best-Practise:** Ein Eintrag in dieser Spalte gibt an, ob eine Kompetenzeinheit als „rich-point“ definiert und als Best-Practice-Beispiel herangezogen werden kann.
- **Beleg/Seitenanzahl:** Hier wird vermerkt, auf welcher Buchseite das Kriterium lokalisiert worden ist. In den untersuchten Büchern gibt es auf den entsprechenden Seiten einen Vermerk mit der Kriteriumsnummer.

SCHULBUCHELEMENTE		
	Beschreibung	Kommentar/Erklärung
AT	Autorinnen-/Autorentext, Schulbuchtext, Informations-text	alle von den Verfasserinnen/Verfassern des Schulbuchs formulierten Schulbuchtexte
M	Material	alle Materialien, die den Schülerinnen/Schülern im Schulbuch angeboten werden wie Grafiken, Karten, Bilder, Textquellen etc. (ausgenommen Zeitstreifen)
ZF	Zeitstreifen, Zeitleisten	Diese werden von den sonstigen Materialien getrennt erhoben, da sie für die Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“ von Bedeutung sein könnten.
MU	Materialunter- oder überschrift	Titel und Unterschriften, die die Materialien kennzeichnen, Zitationen oder Einleitungen zu den Textquellen
MK	Materialkommentar	über MU hinausgehende Erklärungen und Erläuterungen zu den Materialien
SF	Schüler/innenfrage, Arbeitsaufgabe, Anweisung	alle Textstellen, die sich direkt an die Schülerinnen/Schüler richten, in denen die Schülerinnen/Schüler angesprochen werden und die nicht in den Fließtext (AT) integriert sind
ÜS	Überschriften, Seitenüberschrift, Zwischenüberschrift	Überschriften von Materialien zählen nicht dazu (siehe MU).
LX	Wörterklärungen	Wörter und Fachbegriffe, die in der Randspalte oder in einer Wörterbox oder Lexikonrubrik erklärt sind
MB	Methodenbox	Methodenerklärungen, die sich nicht auf einer eigenen Methodenseite, sondern als „Kasten“ auf einer Inhalts- oder Abschlusseite befinden

Tabelle 16: Schulbuchelemente analog zum Analyseraster (erstellt von Bettina Paireder)

BUCHSTRUKTUR / SEITENART		
	Beschreibung	Kommentar/Erklärung
ES	Einstiegsseiten, Auftaktseiten	Seiten, die am Beginn eines Kapitels stehen, in das Kapitel einleiten und sich in ihrer Struktur von den anderen Seiten abheben
IS	Inhaltsseiten, Textseiten, Informationsseiten	Kern des Schulbuchs, Hauptseiten
AS	Abschlussseiten	Seiten, die am Ende des Kapitels stehen, das Kapitel abschließen und sich in ihrer Struktur von den anderen Seiten abheben
KS	Methodenseiten	Seiten, die sich im Layout von den IS abheben und besonders gekennzeichnet sind für Methoden-/Kompetenztraining
AB	Arbeitsblatt	Seiten, die von Schülerinnen/Schülern ausgefüllt werden sollen und sich von den IS abheben

Tabelle 17: Kapitelstruktur/Seitenart analog zum Analyseraster (erstellt von Bettina Paireder)

7.2 Vorgehensweise zur Einschätzung des Materials

Diese Untersuchung folgt der Prämisse, dass historisches Lernen und der Aufbau von Geschichtsbewusstsein nur im Zusammenspiel von Fachinhalten und Fachkompetenzen möglich ist (vgl. Abb. 8, S. 73). Demzufolge ist es notwendig die Schulbuchseiten vollständig zu lesen und in ihrer Gesamtheit zu analysieren. Mitunter eignen sich einzelne Elemente im Schulbuch nicht der Förderung von historischen Fachkompetenzen. Werden diese Elemente jedoch in Beziehung zueinander gesetzt, dann entstehen durch deren Verknüpfung Einheiten, die Kompetenzorientierung aufzeigen und historische Kompetenzen aufbauen, (Kurzbezeichnung: Kompetenzeinheiten). Nachfolgende Beispiele verdeutlichen dies.

Beispiel „Kompetenzeinheiten“

Buch 02 bietet in der Randspalte als Material einen Vergleich von Bevölkerungszahlen im Jahr 1800 und im Jahr 1910 in mehreren Städten an. Dazu die Arbeitsaufgabe: „*Du bist dran: Recherchiert die heutigen Einwohnerzahlen dieser Städte.*“ (Scheucher et al., 2013, S. 86) Im Autorinnen-/Autorentext gibt es keine Anknüpfung zu diesem Material.

Buch 03 bietet als Material eine Liste mit Bevölkerungswachstum an, auf dem Gebiet der österreichisch-ungarischen Monarchie in den Jahren 1800, 1850, 1900, 1910. Diese Tabelle ist wiederum in der Randspalte des Buchs platziert, sie ist im Gegensatz zu Buch 1 zusätzlich

mit dem Autorinnen-/Autorentext verknüpft: „Für das plötzliche Bevölkerungswachstum (s. Kasten links) gab es mehrere Ursachen. In Österreich ...“ Die Arbeitsaufgabe dazu lautet: „Liste die Gründe für das Bevölkerungswachstum auf.“ (Huber, 2011, S. 114)

Buch 07 präsentiert eine Tabelle zum Bevölkerungswachstum in verschiedenen Städten (Vergleich 1800 und 1910), ähnlich jener aus Buch 01. Neben der Tabelle finden sich die Autorinnen/-Autorentexte zu den Themen „Verstädterung“ und „schlechte Wohnverhältnisse der Arbeiterinnen und Arbeiter“. Außerdem gibt es am Ende der Seite folgende Arbeitsaufgabe: „Woran liegt es, dass Städte wachsen? Welche Gründe gibt es aus der Stadt wegzuziehen?“ (Gidl, 2011, S. 87)

Anmerkungen:

In Buch 02 wird eine Rechercheübung verlangt ohne Zielsetzung. Die Schülerinnen/Schüler haben keinen Anhaltspunkt, was sie mit den recherchierten Daten tun sollen. Es gibt auch keinen inhaltlichen Bezug zum nebenstehenden Text „Investieren, gewinnen, verlieren“. Diese Übung passt daher zu keinem Bereich des Kodierleitfadens.

In Buch 03 müssen sich die Schülerinnen/Schüler mit der Tabelle auseinandersetzen, indem sie diese mit dem Schulbuchtext in Verbindung bringen. So können die Schülerinnen/Schüler die Gründe für diese Entwicklungen, die sie in der Tabelle beobachten verstehen. Diese Übung passt zum Kriterium 1.1.3 (Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, Veränderungen und Abläufe in der Vergangenheit bewusst wahrzunehmen und begründete Verknüpfungen zwischen den Zeitebenen herzustellen.).

Ähnlich wie in Buch 03 verhält es sich **in Buch 07**: Hier wird noch zusätzlich auf eine Dynamik im Verstädterungsprozess eingegangen, was einem multiperspektivischen Zugang zu Geschichte entgegenkommt.

In allen drei Büchern finden wir also eine Tabelle mit Bevölkerungswachstum, jedes Mal gibt es einen Arbeitsauftrag, aber nur durch die Zusammenfassung der einzelnen Schulbuchelemente zu Kompetenzeinheiten kann festgestellt werden, ob diese Übung dem kompetenzorientierten Ansatz der Geschichtsdidaktik gerecht wird. In diesem Fall werden die Beispiele aus Buch 03 und Buch 07 in die Datenliste aufgenommen (Kriterium 1.1.3), das Beispiel aus Buch 02 jedoch nicht.

7.2.1 Vorgehensweise im Grauzonenbereich

Trotz des genauen Überprüfungsverfahrens sind manche Kompetenzeinheiten nicht eindeutig kodierbar. Um dennoch wissenschaftliche Exaktheit zu gewährleisten, wurden dafür folgende zwei Vorgehensweisen definiert:

a) Doppelzuteilungen

In wenigen Fällen kommt es vor, dass Codes je nach Interpretation und Schwerpunktsetzung zwei unterschiedlichen Kriterien zugeordnet werden können. Dies wird für diese Studie als zulässig angesehen.

Beispiel „Doppelzuordnung“

In Buch 07 findet sich folgender Text: *„Industrie (von lat. Industria: Betriebsamkeit, Fleiß) ist die Produktion von Waren in Fabriken mithilfe von Maschinen – im Gegensatz zur handwerklichen Produktionsform. Industrialisierung bezeichnet die grundlegenden wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen durch neue, maschinelle Methoden zur Herstellung von Waren, die in England um zirka 1770, in Österreich um zirka 1840 einsetzte. Sie veränderte die menschlichen Lebensverhältnisse nachhaltig. Die Industrialisierung ist bis heute nicht abgeschlossen.“* (Gidl, 2011, S. 79)

Dieser Textblock passt einerseits zum Kriterium 1.2.4 (Begriffe und Phänomene werden entsprechend ihrer zeitlichen Verankerung beschrieben), andererseits zum Kriterium 2.2.2 (Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt). Bei der Zuordnung zum Kriterium 1.2.4 steht die Zeitkomponente im Vordergrund, bei der Zuordnung zum zweiten Kriterium 2.2.2 steht die Bedeutung des Wortes in seinem historischen Kontext im Vordergrund – insbesondere, wenn die zusätzliche Arbeitsaufgabe am Ende der Schulbuchseite mitberücksichtigt wird: *„Weißt du noch, welche tiefgründigen Veränderungen die Neolithische Revolution brachte? Ähnlich einschneidende Veränderungen brachte die Industrialisierung. Daher wird auch hier von Revolution gesprochen.“* Hier komplementiert sich der Begriff Industrialisierung um den Begriff der Industriellen Revolution. Die Schülerinnen/Schüler werden auf dieses Begriffspaar aufmerksam gemacht.

b) Abstufung der Wertigkeit

Kodierungen, die in einem Grauzonenbereich liegen und daher einem gewissen Interpretationsspielraum unterworfen sind, werden in einem ersten Schritt nochmals hinsichtlich der theoretischen Grundlagen eingeschätzt. Eine Kompetenzeinheit, die den Kodierregeln des Kodierleitfadens (S. 136–148) nicht genau entspricht oder die nur in Ansätzen erkennbar ist, wird bei der Datenerhebung der Erfüllungsgrad abgestuft. Kodierungen, die völlig zutreffen, werden mit dem Erfüllungsgrad „vollständig“ definiert, Kodierungen, die nicht völlig zutreffen mit dem Erfüllungsgrad „teilweise“. In der statistischen Auswertung der Daten werden diese teilweise erfüllten Codes mit halber Wertigkeit berechnet. (vollständiger Erfüllungsgrad = Wertigkeit 1 / teilweiser Erfüllungsgrad = Wertigkeit 0,5)

Beispiel „teilweise erfüllt“

In Buch 01 findet sich folgende Aufgabe zur Beurteilung des Sturms auf die Bastille passend zum Kompetenzkriterium 5.1.4 (Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte).

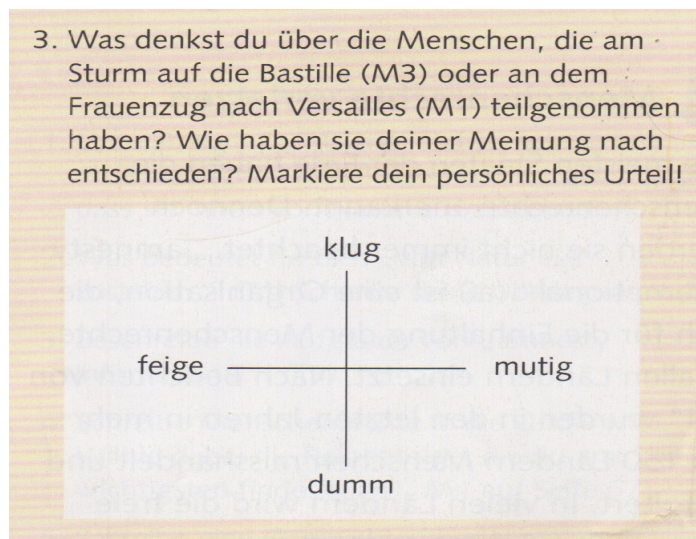


Abbildung 25: Scan aus dem Schulbuch 01 zur Verdeutlich der Abstufung des Erfüllungsgrads
(Quelle: Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider & Senfter, 2012a, S. 57)

Um mittels dieser Arbeitsaufgabe historische Kompetenzen optimal zu schulen, müssten die Lernenden ihre Einschätzung auch argumentativ begründen können. Mögliche Antworten sollten in der Klasse diskutiert und historisch begründete Argumentationslinien von Vermutungen und Spekulationen unterschieden werden. Aus der Formulierung der Aufgabenstellung geht eine derartige Evaluierung nicht hervor, weshalb diese Kompetenzeinheit zwar dem Kriterium 5.1.4 zugeschrieben wird, der Erfüllungsgrad aber mit „teilweise“ eingeschätzt wird. Im Kodierleitfaden (siehe S. 136–148) ist diese Vorgehensweise geregelt: „Die Bewertungen und Beurteilungen müssen durch Argumente und/oder Belege begründet sein (ohne Begründung: Erfüllungsgrad „teilweise“)“.

7.3 Erklärung der Datenerhebung anhand eines Beispiels

Um die obigen Ausführungen zur Schulbuchstudie nachvollziehbar zu machen, wurde eine Beispielseite aus der Schuluchreihe 08 „MEHRfach Geschichte 3“ ausgewählt (vgl. Abb. 26, S. 168), anhand der der Vorgang der Datenerhebung exemplarisch vorgeführt wird.

1. Die Beispielseite wird gelesen, Kompetenzeinheiten werden gebildet und anhand des Kodierleitfadens bestimmt. Die Codes werden auf der Beispielseite notiert. (siehe Kapitel 7.3.1)
2. Anschließend wird exemplarisch gezeigt, wie die erhobenen Daten in das Analyseraster eingetragen werden. (siehe Kapitel 7.3.2)
3. Abschließend wird die Datenauswertung erklärt und Beispieldiagramme werden erstellt. (siehe Kapitel 7.3.3)

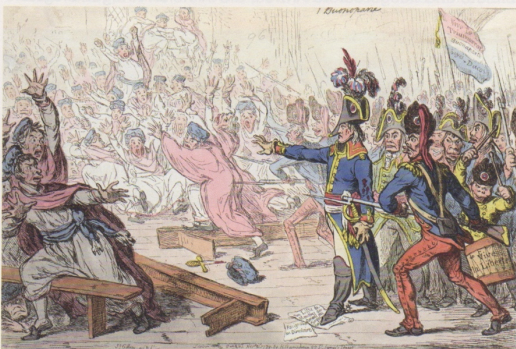
7.3.1 Erläuterung zur Datenerhebung anhand einer Beispielseite

Beispielseite aus dem Buch 08 „MEHRfach“

Der Scan zeigt die Ausweisung der einzelnen Kriterien auf der Beispielseite. Mit dunklem Stift sind die Codes der lokalisierten Kriterien vermerkt. Mit Bleistift sind Anmerkungen zum Erfüllungsgrad und zu den Kompetenzeinheiten zu erkennen. Nachstehend wird der Kodierungsvorgang exemplarisch für diese Schulbuchseite erläutert.


6 Die Französische Revolution wirkt nach

Napoleon übernimmt die Macht. Nach dem Ende der Schreckensherrschaft wurde Frankreich von einem „Direktorium“, einer Gruppe von fünf Männern, gemeinsam regiert. 1799 übernahm dann ein junger General die Herrschaft: Napoleon Bonaparte. Er kam durch einen Militärputsch an die Macht und herrschte von 1799 bis 1814 in Frankreich. Zunächst nannte er sich Konsul, 1804 krönte er sich zum „Kaiser der Franzosen“.



45.2 Napoleon verjagt das Direktorium, britische Karikatur von James Gillray, 1799

4.2.5



45.1 Napoleon Bonaparte (1769–1821) wurde auf der Insel Korsika geboren und absolvierte eine militärische Ausbildung. Durch die unsicheren Zeiten in Frankreich machte er rasch Karriere. Bei diesem Bild eines unbekanntes Künstlers, entstanden 1854, handelt es sich um eine Teilkopie eines Gemäldes von Jacques Louis David, 1812.

6.1 Bildanalyse: Beschreibt, was ihr auf dem Bild sehen könnt! Überlegt, wer und mit welcher Absicht die Karikatur erstellt haben könnt!

4.1.3 (+H+Mu)

Die Revolution wirkt nach. Mit der Machtübernahme durch Napoleon Bonaparte endete in Frankreich die 10-jährige Periode der Revolution. Das Land wurde wieder zu einer **Monarchie**. In Frankreich waren in diesen 10 Jahren aber viele Neuerungen, besonders in den Bereichen politische Mitsprache, Menschen- und Bürgerrechte und Staatsverwaltung eingeführt worden.

Gleichheit vor dem Gesetz. **Privilegien**, die zuvor bestanden hatten (z. B. Steuerbefreiung für Adel und Geistlichkeit) wurden abgeschafft. Die Menschen waren von nun an vor dem Gesetz gleichberechtigt. Menschen- und Bürgerrechte wurden verkündet.

Politische Mitbestimmung. Menschen bekamen in Frankreich erstmals die Möglichkeit zu wählen. Wählen durften aber nur Männer, die hohe Steuern bezahlten. Der Staat wurde nun aufgrund von **Gesetzen** verwaltet und nicht aufgrund von **Willkür**. Eine strenge Trennung von Kirche und Staat wurde eingeführt. Kirchenbesitz wurde enteignet. Die Kirche sollte keinen politischen Einfluss mehr haben.

Patriotismus entsteht. In Frankreich entstand ein sehr stark ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl. Aus dem französischen Volk wurde eine französische **Nation**. (siehe HX)

T2 S. 125 (9)

6.2 Bilde dir eine Meinung zur Französischen Revolution: Wer waren die Gewinner, wer die Verlierer? Begründe deine Meinung!

5.1.4

2.2.5 (+AT)

Monarchie: Staats- oder Herrschaftsform, bei der eine Monarchin/ein Monarch (Königin, Kaiser) das Amt des Staatsoberhauptes inne hat

Privileg: eine Bevorzugung

Gesetz: zentrale Regel, die dem Zusammenleben von Menschen in einem Staat dient

Willkür: Verhalten, das sich rein nach eigenen Interessen richtet und die Bedürfnisse anderer, allgemeine Rechte und Gesetze missachtet

Patriotismus: Liebe und Zugehörigkeitsgefühl zu einem Land

Nation: vom lateinischen Wort natio für Herkunft, Volk abgeleitet; Gemeinschaft von Menschen mit gemeinsamer Sprache, Kultur und Geschichte

Abbildung 26: Beispielseite zur Datenerhebung (Graf, Halbart Schlager & Vogel-Waldhütter, 2014b, S. 45)

Code 4.2.5

Das Kriterium 4.2.5 findet sich in der Bildunterschrift der Karikatur (vgl. Beispielseite Abb. 26, S. 168). Die Kurzbeschreibung des Kriteriums 4.2.5 lautet: „Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.“ Die Kodierregel bringt den ergänzenden Hinweis: „bei Bildern mindestens Titel, Gattung, zeitliche Verortung, Künstlerin/Künstler“ (siehe Kodierleitfaden, S. 142). In dem vorliegenden Beispiel sind alle vier in der Kodierregel geforderten Kriterien erfüllt, daher kann diese Kompetenzeinheit mit einem vollständigen Erfüllungsgrad das Analyseraster aufgenommen werden.

Im Vergleich dazu werden das Bild und die Bildunterschrift des zweiten Bildes auf dieser Beispielseite, dem Konterfei von Napoleon, nicht in den Datenbestand aufgenommen. Weder Gattung (Ausschnitt aus einem Gemälde), noch Künstlerin/Künstler, noch Entstehungszeit werden genannt. Das Bild hat hier eine rein illustrative Rolle.

Code 4.1.3

Das nächste Kompetenzkriterium, das auf der ausgewählten Beispielseite (vgl. Abb. 26, S. 168) identifiziert worden ist, hat den Code 4.1.3: „Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, eine Quelle oder eine Darstellung systematisch und fachspezifisch zu analysieren.“ Die Kodierregel dazu lautet: „Einzelne Analysefragen zu einem Material sind zu wenig. – Analysen entlang eines Leitfadens passen hier.“ (siehe Kodierleitfaden, S. 141)

Die von den Autorinnen und dem Autor formulierte Schüler/innenfrage³³ verlangt eine Beschreibung der Karikatur und eine Auseinandersetzung mit der Entstehung der Karikatur und der Perspektive, die daraus zu erschließen ist. Eine systematische Karikaturanalyse würde mehrere Analyse Kriterien beinhalten und es wären zusätzliche Recherchen zum Künstler und eine genauere Auseinandersetzung mit der Rolle Großbritanniens notwendig.

³³ Diese Schüler/innenfrage ist mit dem Hinweis HFK (Historische Fragekompetenz) versehen, was sich aus der Aufgabenformulierung nicht ableitet.

Wenn auch der Arbeitsauftrag nicht optimal formuliert und durch zu wenige Sachinformationen unterstützt ist, so ist hier dennoch der Versuch in Richtung Karikaturanalyse erkennbar. Daher eignet sich diese Stelle im Buch für einen Eintrag in das Analyseraster, allerdings nur mit teilweiseem Erfüllungsgrad.

Das Zusammenfassen in Kompetenzeinheiten (anstelle von einzelnen Codes) bildet eine der Grundlagen der Studie und wird bei diesem Beispiel ersichtlich. Alleine die Karikatur abzubilden würde noch keinem Kompetenzkriterium entsprechen. Die Schülerinnen/Schülerfrage hätte ohne die genauen Hinweise in der Bildunterschrift keinen Sinn, denn sie würde zu unbegründeten Spekulationen führen. Nur durch die Kombination von Schülerinnen/Schülerfrage (SF), Bildmaterial (M) und Bildunterschrift (MU) – eingebettet in das Thema der Seite – ergibt sich eine Kompetenzeinheit, die Schülerinnen/Schüler zu historischem Lernen führen kann. Es wird die Bewusstseins-schaffung angestrebt, dass die Aussage der Karikatur nur vor dem Hintergrund der Zeit und mit dem Hintergrundwissen über den Künstler verstanden werden kann. Die Fähigkeit, einer Bildquelle gattungsspezifisch zu begegnen wird durch diese Übung ein Stück weit aufgebaut.

Code 2.2.5

Das Kriterium 2.2.5 ist im Kodierleitfaden (siehe S. 138) folgendermaßen definiert: „Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.“ Die Kodierregel dazu lautet: „Begriffe werden dekonstruiert auf Bedeutungsunterschiede in Zeit, Raum und Fachgebiet wird hingewiesen. Die fachspezifische Bedeutung des Wortes steht im Vordergrund.“ Diesem Kriterium entspricht die Auseinandersetzung mit dem Wort „Nation“ auf der hier ausgewählten Beispielseite (vgl. Abb. 26, S. 168).

Im Zusammenspiel von Autorinnen-/Autorentext und Worterklärung in der Randspalte wird der Begriff „Nation“ hergeleitet und dekonstruiert. Es findet sich ein etymologischer Bezug, eine Worterklärung und eine sinnbildende Kontextualisierung. Mit dem Satz *„Aus dem französischen Volk wurde eine französische Nation“* wird die unterschiedliche Fachbedeutung zweier ähnlich anmutender Begriffe bewusst gemacht. Durch den Informationstext davor und die Worterklärung in der Randspalte wird dieser Satz erläutert.

Liest die Schülerin/der Schüler im Vergleich dazu die anderen Worterklärungen in der Randspalte, so sind das lexikalische Begriffsdefinitionen, die wenig über die historischen Konzepte, die hinter diesem Begriff liegen, aussagen. Daher werden diese nicht als Daten in das Analyseraster aufgenommen.

Code 5.1.4

Der Arbeitsauftrag am Ende der Beispielseite (vgl. Abb. 26, S.168) passt zum Kompetenzkriterium 5.1.4: „Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte.“ Die Kodierregel liest sich folgendermaßen: „Die Bewertungen und Beurteilungen müssen durch Argumente und/oder Belege begründet sein. (ohne Begründung: Erfüllungsgrad „teilweise“) – Hier steht nicht die Bewertung der Gattung sondern die persönliche Bewertung des Inhalts im Vordergrund. – Auch Bewertungen aus unterschiedlichen Perspektiven (Perspektiventraining) passen hier.“ (siehe Kodierleitfaden, S. 143)

In dieser Aufgabe wird von den Schülerinnen/Schülern eine Bewertung der Französischen Revolution unter Miteinbeziehung der Gewinner- und der Verliererperspektive verlangt. Die Meinung ist zu begründen. Diese Aufgabenstellung entspricht exakt den Erklärungen der Kodierregel und kommt daher auch als „rich point“ in Frage. Diese Beurteilung kann freilich erst erfolgen, nachdem sich die Schülerinnen /Schüler mit den Informationen zur Französischen Revolution entsprechend genau auseinandergesetzt haben. Die Kompetenzeinheit besteht daher aus der Schülerfrage (SF) und zweimal aus Autorinnen-/Autorentext (AT).

7.3.2 Erläuterungen zum Analyseraster anhand einer Beispielseite

Die folgende Abbildung 27 (siehe S. 172) zeigt das System, wie die oben ermittelten Daten der Beispielseite (vgl. Abb. 26, S. 168) in das Analyseraster eingetragen werden. Eine Datenreihe in der Excel-Tabelle entspricht einer lokalisierten Kompetenzeinheit pro Schulbuchseite.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
BUC ^H	CODE ^F	Erfüllungs ^g	E1 ^v	E2 ^v	E3 ^v	Buch ^v	rich ^v	Beleg ^v	Kommentar ^v	Katego ^v	Eber ^v	Kriteriu ^v	Seiten ^v	Kompetenzwr ^v
08	2.2.5	vollständig	AT	LX		IS		45		2	2	5	16	0,0625
08	4.1.3	teilweise	SF	M	MU	IS		45	Die Bildanalyse besteht aus einer Beschreibung und einer Frage zur Perspektive, ist aber nicht umfangreich angeleitet.	4	1	3	16	0,03125
08	4.2.5	vollständig	BU			IS		45		4	2	5	16	0,0625
08	5.1.4	vollständig	SF	AT	AT	IS	ja	45		5	1	4	16	0,0625

Abbildung 27: Ausschnitt aus dem Analyseraster der Datenerhebung (erfasst von Bettina Paireder)

Die folgende Tabelle 18 erklärt den Aufbau einer Datenreihe im Excelblatt, am Beispiel der letzten Zeile der Abbildung 27:

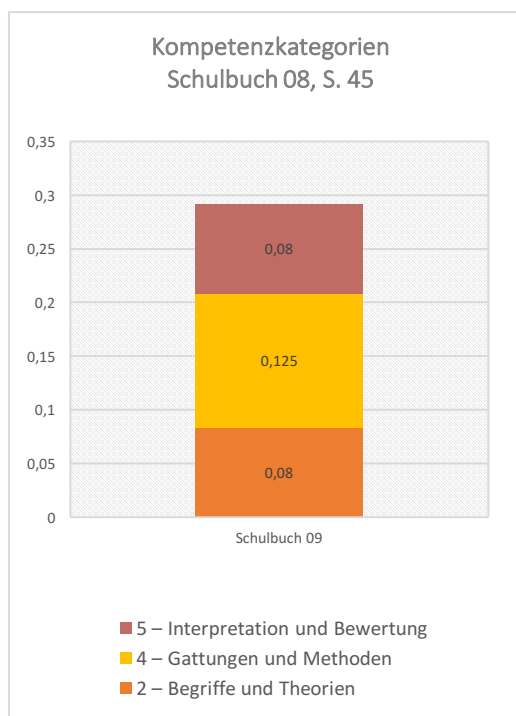
Spaltenbezeichnung laut Abb. 27	Erläuterung	konkretes Beispiel
Spalte A: Buch	Nummer der Schulbuchreihe	08
Spalte B Code	Dieser Code entspricht dem Kompetenzkriterium aus dem Kodierleitfaden.	5.1.4: „Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte.“
Spalte C Erfüllungsgrad	Hier wird angegeben, ob das Kriterium vollständig oder teilweise erfüllt ist.	vollständig erfüllt
Spalten D, E und F: Element 1,2,3	Diese Spalten zeigen eventuelle Verknüpfungen von Schulbuchelementen, die notwendig sind, damit ein Kompetenzkriterium als solches erfüllt werden kann. Gemeinsam bilden sie eine Kompetenzeinheit.	Schüler/innenfrage (SF) in Zusammenhang mit Autorentext (AT)
Spalte G Buchstruktur	Es wird die Art der Schulbuchseite (siehe Tab. 17, S. 163) eingetragen.	Die S. 45 ist eine Inhaltsseite (IS).
Spalte H rich point	Hier wird festgehalten, ob sich diese Datenreihe als Best-Practice-Beispiel für die Nachbereitung der Studie eignen könnte.	ja (Dieses Beispiel wird als „rich-point“ in Evidenz gehalten.)
Spalte I Beleg Seitenzahl	Fundstelle, wo die Kompetenzeinheit lokalisiert wurde.	S. 45
Spalte J Kommentar	Hier können zusätzliche Kommentare zur Datenreihe notiert werden. So kann beispielsweise erklärt werden, warum ein Erfüllungsgrad auf teilweise gesetzt wurde.	(In der Beispiel-Datenreihe gibt es keinen zusätzlichen Kommentar)

Spalte K Kategorie	Die Kategorie leitet sich aus der ersten Ziffer des Codes ab und entspricht den Kompetenzkategorien (siehe S. 130).	Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“
Spalte L Ebene	Die Ebene leitet sich aus der zweiten Ziffer des Codes ab und gibt an, ob ein Kriterium der Aktivierungs- oder der Modellebene entspricht.	Ebene 1 = Aktivierungsebene
Spalte M Kriterium	Das Kriterium leitet sich aus der dritten Ziffer des Codes ab und entspricht der ersten Spalte des Kodierleitfadens (S. 136–148).	Kriterium 4 (5.1.4 im Kodierleitfaden)
Spalte N Seitenanzahl	Gesamtseitenanzahl des untersuchten Schulbuchkapitels analog zum Schulbuchprofil (S. 156)	16 Seiten: Die Zeit der Industrialisierung ist in diesem Buch im Großkapitel „Revolutionen verändern die Welt“ verortet, das insgesamt aus 16 Schulbuchseiten besteht.
Spalte O Kompetenzmesswert (KMW)	In dieser Spalte erfolgt die Berechnung des Kompetenzmesswerts (KMW) der lokalisierten Kompetenzeinheit. Dabei wird der Erfüllungswert der Kompetenzeinheit durch die Seitenanzahl des Kapitels dividiert. Die statistischen Berechnungen für die Erstellung der Grafiken in den folgenden Kapiteln beruhen auf diesem Kompetenzmesswert (KMW). Nur wenn der Kompetenzmesswert (KMW) im Verhältnis zu Erfüllungsgrad und Seitenanzahl des Kapitels gesehen wird, ist eine reliable Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Schulbuchreihen gesichert.	Die Kompetenzeinheit entspricht genau der Kodierregel zum Kriterium 5.1.4. Der Erfüllungsgrad ist „vollständig“ und der Erfüllungswert beträgt somit 1. Dividiert man nun den Erfüllungswert durch die Seitenanzahl des Kapitels (hier: dividiert durch 16), so ergibt sich ein Kompetenzwert (KMW) von 0,0625. Zum Vergleich: - Wäre das Kriterium nur teilweise erfüllt, so halbiert sich der Wert auf 0,0313 - Hätte das Kapitel 20 Seiten, so ergäbe sich bei vollkommener Erfüllung ein Wert von 0,05, bei teilweiser Erfüllung 0,025. Der Kompetenzmesswert (KMW) einer Kompetenzeinheit ist indirekt proportional zur Seitenzahl.

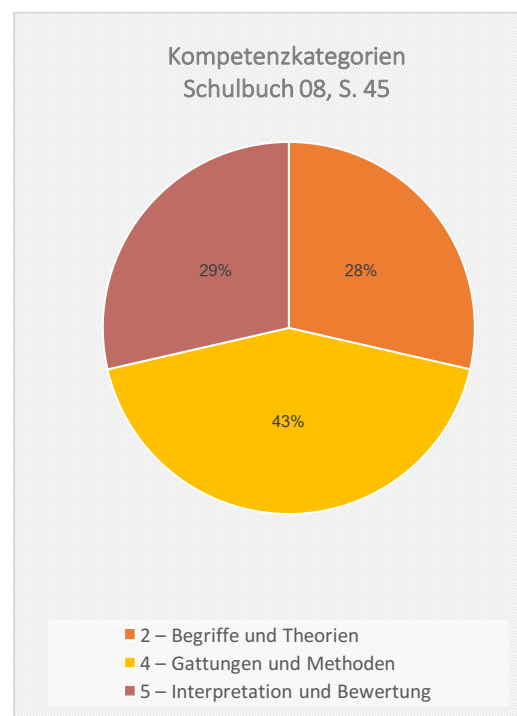
Tabelle 18: Erläuterungen zu einer Datenreihe aus dem Analyseraster anhand des Beispiels Schulbuch 09, S. 45 (erstellt von Bettina Paireder)

7.3.3 Erläuterungen zur Datenauswertung anhand einer Beispielseite

Wie aus Abbildung 127 entnehmbar wird in Spalte O der Kompetenzmesswert (KMW) pro Kompetenzeinheit errechnet. Diese Werte lassen sich zu unterschiedlichen Diagrammen formieren. Die Grafik 1 zeigt die Verteilung der Kompetenzeinheiten aus dem obigen Beispiel (vgl. Abb. 27, S. 172). Dabei werden die Kompetenzmesswerte (KMWs) der einzelnen Kompetenzkategorien summiert. Die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ kommt zweimal vor, einmal mit vollständigem Erfüllungsgrad, einmal mit teilweiseem Erfüllungsgrad und hat daher einen insgesamt höheren Wert als die beiden Kategorien 2 „Begriffe und Theorien“ und 5 „Interpretation und Bewertung“, die auf dieser Seite jeweils nur einmal lokalisiert worden sind. Der Kompetenzmesswert (KMW) erreicht somit in diesem Beispiel insgesamt eine Summe von etwa 0,29 und ist anhand dieser Berechnungsgrundlage vergleichbar mit anderen Seiten und anderen Büchern. Die Grafik 2 präsentiert dieselben Daten in einer anderen Darstellungsweise: Hier steht die prozentuale Verteilung der Kompetenzkategorien im Vordergrund. Aufgrund der verwendeten Kompetenzmesswerte (KMWs) bleibt das Ergebnis vergleichbar.

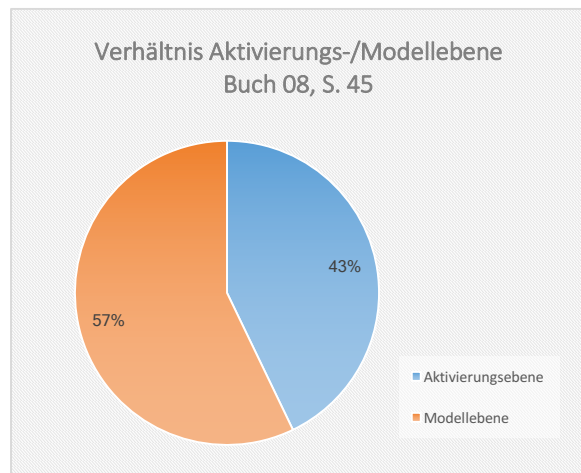


Grafik 1: Beispielgrafik zur Darstellung von Kompetenzkategorien (Säulendiagramm)



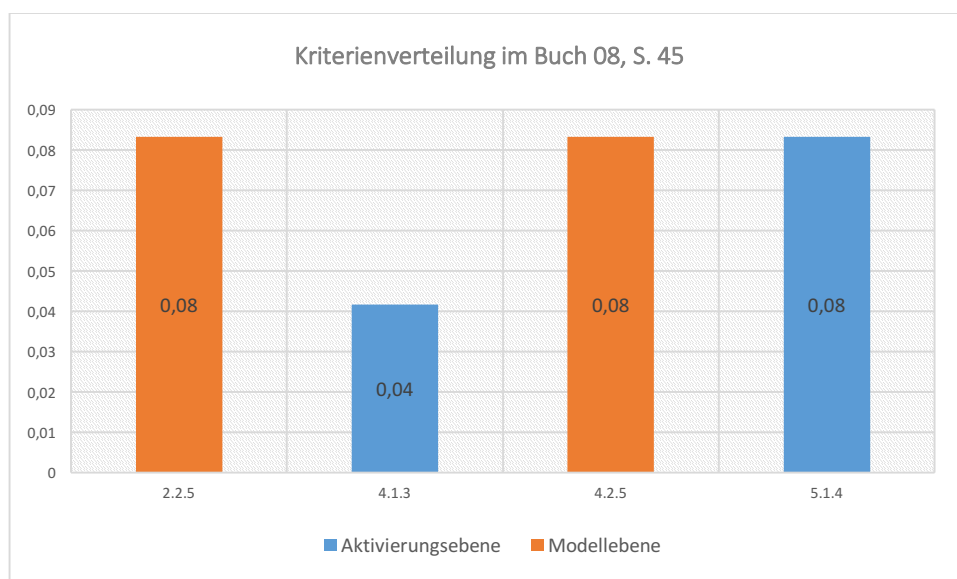
Grafik 2: Beispielgrafik zur Darstellung von Kompetenzkategorien (Kreisdiagramm)

Die Grafik 3 zeigt das Verhältnis von Aktivierungs- und Modellebene. Hier kommt wieder der Kompetenzwert (KMW) zu tragen: Beide Ebenen kommen auf dieser Beispielseite 45 zweimal vor (Aktivierungsebene: 4.1.3, 5.1.4, Modellebene: 4.2.5, 2.2.5). Da jedoch der Wert der Kompetenzeinheit 4.1.3 auf dieser Seite nur teilweise erfüllt ist, ergibt sich insgesamt ein höherer Wert der Modellebene.



Grafik 3: Beispieldiagramm zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Aktivierungs-/und Modellebene

Soll die Verteilung der Einzelkriterien betont werden, so eignet sich dafür die Grafik 4. Hier wird ersichtlich, dass auf der Beispielseite Kompetenzeinheiten zu vier unterschiedlichen Kriterien erhoben worden sind. Betrachtet man das Diagramm, so stellt man fest, dass auf der x-Achse der Code des Kriteriums angegeben ist, dass die Höhe der Säulen (y-Achse) die berechneten Kompetenzmesswerte (KMWs) anzeigt und dass die unterschiedlichen Farben der Säulen die Zugehörigkeit des Kriteriums zur Aktivierungsebene (blau) oder zur Modellebene (orange) erkennen lässt.



Grafik 4: Beispieldiagramm zur Darstellung der Kriterienverteilung

8 Schulbuchstudie: Auswertung der Analyseergebnisse in Bezug auf die einzelnen Schulbuchreihen

Nach Abschluss der Datenerhebung werden zunächst die Daten der einzelnen Schulbuchreihen ausgewertet und interpretiert. Dabei wird in vier Schritten vorgegangen:

1. Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Zusatzinformationen im Lehrer/innenbegleitheft, in der Schulbucheinleitung, in den Abschlussseiten oder am Cover werden herangezogen, um die Selbstdarstellung der Schulbuchreihe hinsichtlich Kompetenzorientierung als zugrundeliegendes fachdidaktisches Konzept zu erfassen und dem theoretischen Diskurs in der Geschichtsdidaktik, insbesondere mit dem in dieser Arbeit entwickelten Kompetenzbegriff, gegenüberzustellen. Anhand dieser Überprüfung kann festgestellt werden, ob die Intentionen, die die Verfasserinnen/Verfasser des Schulgeschichtsbuchs bekunden, mit den wissenschaftlichen Forschungsergebnissen korrespondieren: Entspricht der von den Autorinnen/Autoren gewählte Zugang der wissenschaftlichen Auffassung von Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik? Bildet sich – laut Analyseergebnissen – Kompetenzorientierung in dem Schulbuch in der Weise ab, wie die Autorinnen/Autoren ihr Konzept beschrieben haben?

2. Datenauswertung und Erläuterung der Analyseergebnisse

Die Ergebnisse der Datenerhebung aus den einzelnen Schulbuchreihen werden präsentiert und interpretiert. Dies geschieht einerseits entlang eines immer gleichbleibenden Grundstocks an Grafiken und wird andererseits ergänzt durch Grafiken, die konkret in Bezug auf die besprochene Schulbuchreihe interessant sind.

gleichbleibende Grafiken:

- Kategorienverteilung pro Buch
- Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene pro Buch
- Kriterienverteilung pro Buch

Für jede untersuchte Schulbuchreihe lässt sich ein Kompetenzmesswert (KMW, siehe S. 173) errechnen, der angibt, wie oft im Durchschnitt pro Schulbuchseite eine Kompetenzeinheit ermittelt werden konnte. Ist der KMW beispielsweise gleich 1, dann würde das bedeuten, dass in der untersuchten Schulbuchreihe durchschnittlich eine Kompetenzeinheit pro Seite zu finden ist.

3. Interpretation der Ergebnisse entlang der Kompetenzkategorien

Die Analyseergebnisse werden entlang der sieben definierten Kompetenzkategorien besprochen und kommentiert. Dabei wird in aufsteigender Reihenfolge vorgegangen: Jene Kategorie, die in der jeweiligen Schulbuchreihe den größten Anteil in der Kategorienverteilung hat wird zuerst besprochen. Die Einschätzung wird durch Beispiele aus der jeweiligen Schulbuchreihe untermauert, in manchen Fällen werden Best-Practice-Beispiele vorgestellt.

4. Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe

Die Analyseergebnisse der Datenerhebung und die daraus gezogenen Schlüsse werden einer Gesamteinschätzung der jeweiligen Schulbuchreihe hinsichtlich ihres Zugangs zur Kompetenzorientierung als didaktisches Grundkonzept zugeführt:

- Welche Möglichkeiten bietet dieses Schulbuch in Bezug auf die Förderung historischer Fachkompetenzen? Welche Stärken können durch die Studie nachgewiesen werden?
- Welche Grenzen und Schwächen zeigen sich auf? Welche Kompetenzkategorien finden laut dieser Studie zu wenig Berücksichtigung in den Schulgeschichtsbüchern und wie können die unterrichtenden Lehrpersonen dem entgegenwirken?

8.1 Schulbuchreihe 01 „Bausteine“

8.1.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Die Reihe „Bausteine“ ist die „Österreichversion“ der deutschen Schulbuchreihe „mitmischen“ aus dem Klett-Verlag (Schulbuchprofil siehe S. 149). In der Beschreibung am hinteren Cover präsentiert sich das Schulbuch als kompetenzorientiert ausgerichtet. Im Schulbuch selbst findet sich ganz vorne folgende Definition zum Begriff „Kompetenz“: *„Fähigkeit und Bereitschaft, sein Wissen und Können einzusetzen.“* (Bachlechner et al., 2012a, S. 5) Die letzten vier Seiten des Buchs stehen unter der Überschrift *„Kompetenzen aufbauen.“* (Bachlechner et al., 2012a), hier werden „Leitfäden“ für methodisches Vorgehen z.B. bei Quellenanalysen angeboten.

Die Autorin und der Autor dieser Schulbuchreihe sind bemüht, Kompetenzorientierung in das Buchkonzept aufzunehmen und historische Kompetenzen bei den Schülerinnen/Schülern zu fördern. Das spiegeln jedenfalls die Hinweise des Autorenteam im Lehrer/innenbegleitheft wider. Bei genauerer Untersuchung der Ausführungen ist allerdings erkennbar, dass sich die Auslegung des Kompetenzbegriffs dieser Schulbuchreihe in manchen Bereichen nicht mit den Auseinandersetzungen mit der Kompetenzorientierung in der Wissenschaft deckt.

1. Kompetenzorientierung wird inhaltlichen Schwerpunkten wie der Politischen Bildung und der Sozialkunde gleichgesetzt wie folgendes Zitat belegt:

„Dementsprechend ist die nun geforderte Kompetenzorientierung ebenso in die Geschichte integriert wie die Politische Bildung und die Sozialkunde. Die Kompetenzen werden nicht nur vorgestellt, sondern regelmäßig durch Arbeitsaufgaben geübt.“

(Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider & Senfter, 2012c, S. 3)

2. Die acht vom Lehrplan geforderten Kompetenzen werden alle im Methodentraining vereint. In der vorgeschlagenen Jahresplanung wird der Lehrplanbezug des für die Studie relevanten Kapitels hinsichtlich Kompetenzorientierung wie folgt formuliert:

„Mit der Methode ‚Karikaturen erstellen‘ werden Fragekompetenz, Re-Konstruktionskompetenz, De-Konstruktionskompetenz sowie Historische und Politische Fachkompetenz trainiert. Mit der Methode ‚Mindmap erstellen‘ werden besonders Fragekompetenz, Re-Konstruktionskompetenz trainiert. Mit der Methode ‚Internet-Recherche‘ werden Fragekompetenz, Re-Konstruktionskompetenz und Urteilskompetenz trainiert.“ (Bachlechner et al., 2012c, S. 76)

3. Die Begriffe Sachkompetenz und Fachkompetenz scheinen synonym verwendet zu werden bzw. sind nicht klar voneinander getrennt. Es liegt die Vermutung nahe, dass das Fachwissen als Sachkompetenz gesehen wird. Dies geht beispielsweise aus folgender Textpassage hervor:

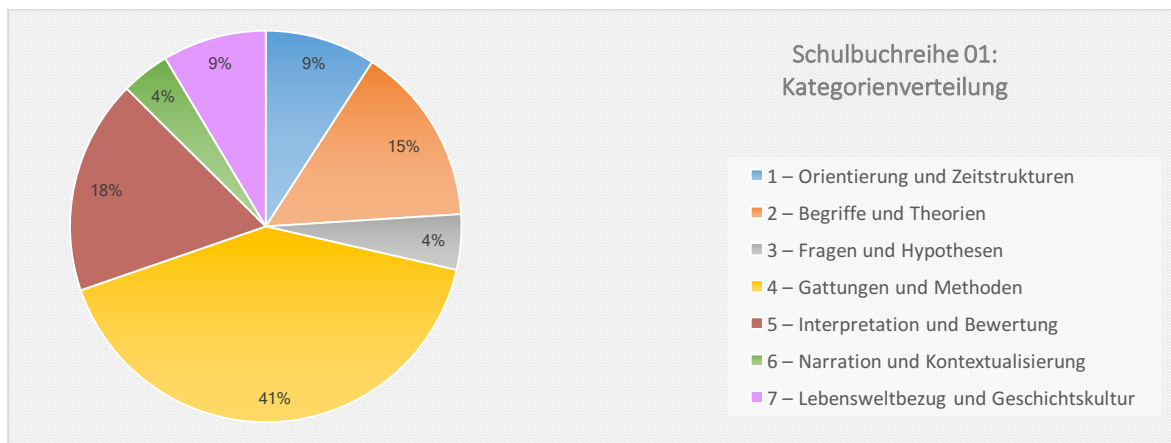
„Mit der Methode ‚Filmausschnitte analysieren‘ werden Re-Konstruktionskompetenz, De-Konstruktionskompetenz, Fragekompetenz sowie Historische und Politische Fachkompetenz trainiert.“ (Bachlechner et al., 2012c, S. 77)

Diese Ausschnitte aus dem Lehrer/innenbegleitheft belegen nicht nur begriffliche Unschärfen, sondern sie machen auch eine gewisse Diskrepanz zu den theoretischen Zugängen zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, wie sie in dieser Arbeit diskutiert worden sind, deutlich. Kompetenzorientierung ist kein inhaltliches Unterthema der Geschichte (wie oben in Punkt 1 angedeutet), sondern sie steht parallel zum Fachwissen und bildet gemeinsam mit den bereits vorhandenen Konzepten der Lernenden die Basis für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein (vgl. Abb. 8, S. 73). Dafür ist weitaus mehr als methodisches Vorgehen notwendig. Die Methodenkompetenz als übergeordnete Kompetenz zu sehen (wie oben in Punkt 2 dargestellt), würde dem nachhaltigen Anspruch der Kompetenzorientierung, nämlich historisches Fachwissen einer Performanz zuzuführen, nicht nachkommen.

8.1.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

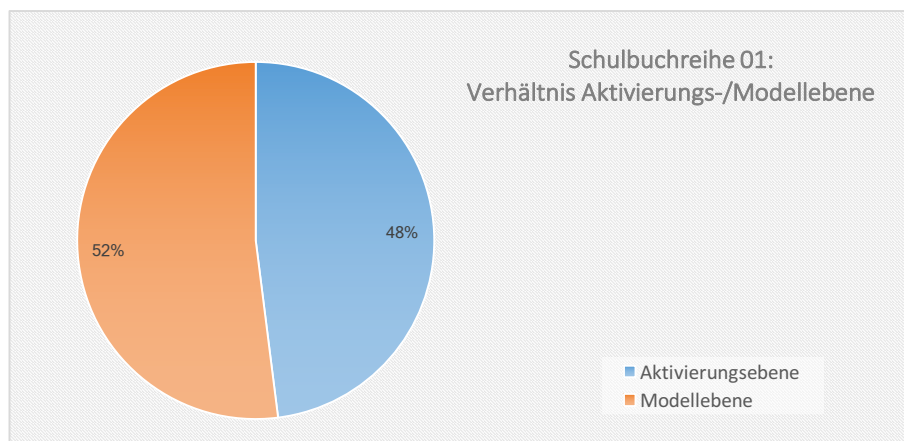
Der durchschnittliche Kompetenzmesswert (KMW) pro Seite liegt im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 01 bei 1,72. Das heißt, dass auf jeder Seite der Schulbuchreihe durchschnittlich 1,72 Kompetenzeinheiten zu finden sind.

Die folgende Grafik 5 zeigt die prozentuelle Verteilung der Kompetenzkategorien in dem untersuchten Schulbuchkapitel der Schulbuchreihe 01. Erkennbar ist eine Dominanz der Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ und eine Unterrepräsentanz der Kategorien 3 „Fragen und Hypothesen“ und 6 „Narration und Kontextualisierung“.



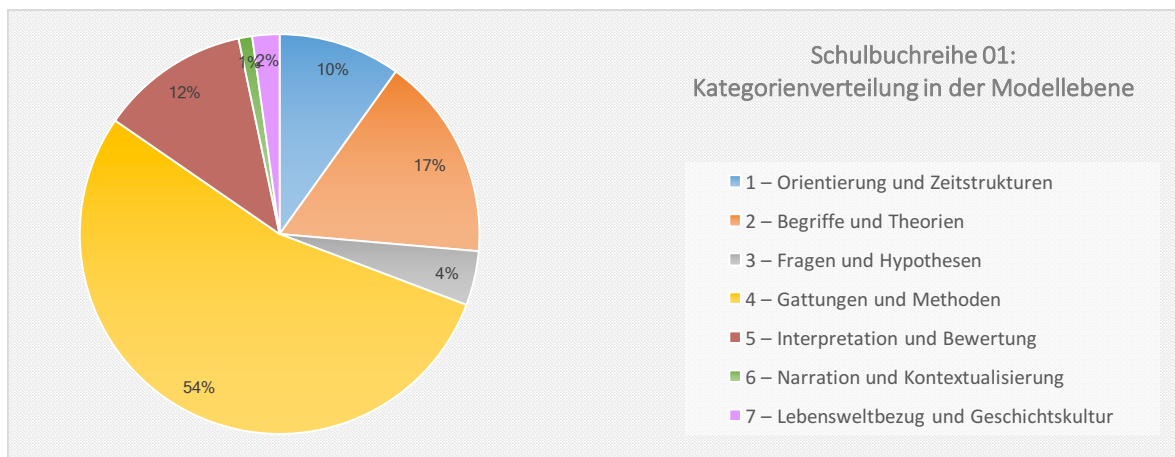
Grafik 5: Schulbuchreihe 01: Kategorienverteilung

Das nächste Diagramm (vgl. Grafik 6) widmet sich der Verteilung der Kompetenzeinheiten hinsichtlich Aktivierungsebene und Modellebene. Ein relativ ausgeglichenes Verhältnis der beiden Ebenen ist zu erkennen.



Grafik 6: Schulbuchreihe 01: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

Verbindet man nun Teile der Aussagen der beiden Grafiken 5 und 6 und zeigt die Kategorienverteilung nur auf Modellebene, so ändert sich das Bild folgendermaßen: Die Tendenz an Höchst- und Niedrigwerten verstärkt sich bei einer Berechnungsgrundlage, die ausschließlich die Modellebene miteinbezieht. Die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ nimmt mit 54% mehr als die Hälfte in der Kategorienverteilung ein. Die Kategorien 6 „Narration und Kontextualisierung“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ werden mit 1% und 2% verschwindend klein. (vgl. Grafik 7)



Grafik 7: Schulbuchreihe 01: Kategorienverteilung in der Modellebene

Zurückzuführen ist dieses Ergebnis – vor allem der kaum vorhandene Anteil der Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“ – auf das Gesamtkonzept der Buchreihe. „Bausteine“ funktioniert nach dem Doppelseitenprinzip: Jedes Thema wird in sich abgeschlossen auf einer Doppelseite präsentiert. Es gibt auf jeder Doppelseite durchnummerierte Textabschnitte, Materialien, eine Lexikonrubrik für Worterklärungen und immer an gleicher Stelle, auf der rechten Seite rechts unten, einen „Kasten“ mit an die Schülerinnen/Schüler gerichtete Aufgaben (vgl. Abb. 28). Dieses Prinzip wird konsequent eingehalten und bietet damit einerseits den Lernenden Struktur, andererseits lässt es kaum kohärent aufgebaute Narrationen mit in die Darstellung eingebetteten Materialien zu. Unter der Annahme, dass Schülerinnen/Schüler ein zusammenhängendes Geschichtsbild entwickeln sollen, wird von den Schülerinnen/Schülern durch den Seitenaufbau dieses Schulgeschichtsbuchs erwartet,

dass sie die Materialien und Texte selbstständig zusammendenken und dass sie eine Erzähllinie zwischen den Textteilen finden. Anleitungen oder Beispiele, wie sie das tun sollen, erhalten sie aus dem Schulbuch keine.³⁴

Beispiel für die Struktur des Seitenaufbaus im Schulbuch der Reihe 01 „Bausteine“

Zu erkennen sind links die Textbausteine T1 und T2; mittig über die Doppelseite die Materialien M1 bis M5 mit Unterschriften und ausführlichen Kommentaren; rechts unten der Kasten „Aufgaben“ mit den Schülerinnen/Schülerfragen, die Bezug auf die Textteile und Materialien der Seite nehmen; darüber platziert die Rubrik „Lexikon“.

REVOLUTIONEN UND GEGENBEWEGUNGEN

Das eiserne Jahrhundert

Mit der Eisenbahn startete die Industrielle Revolution voll durch.

T1 Dampfisenbahn – Zugferd der Industrialisierung

Die Dampfisenbahn wurde im 19. Jahrhundert zum wichtigsten Verkehrsmittel, um Rohstoffe zu den Fabriken und die erzeugten Waren zu den Kunden zu bringen. Der Bergwerksingenieur Robert Stephenson gewann im Oktober 1829 ein Lokomotiven-Rennen von Manchester nach Liverpool. Seine „Rocket“ erreichte bis zu 48 Kilometer pro Stunde und funktionierte als einzige ohne Pannen.

Der Bau von Eisenbahnstrecken leitete einen gewaltigen Wirtschaftsaufschwung ein: Tausende Menschen fanden Arbeit bei den Eisenbahngesellschaften. Außerdem wurden viele Arbeiter in den Fabriken für Lokomotiven und Waggons eingestellt. Mithilfe der Eisenbahn wurden Kohle und Eisenerz von den Bergwerken in die neu erbauten Eisenhütten transportiert, wo damit Stahl produziert wurde.

T2 Schneller, billiger und mehr

Der Einsatz von Maschinen und die Arbeitsteilung machten die Produktion schneller und billiger. Der schottische Wissenschaftler Adam Smith beschreibt am Beispiel der Stecknadelproduktion die Arbeitsteilung. Ihre Herstellung gliederte sich in 18 einzelne Schritte, die von jeweils spezialisierten Arbeitskräften erledigt wurden. So konnte man 4 800 Stück am Tag herstellen, vorher nicht einmal 20 Stück. Heute produziert eine kleine Firma mit zehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bis zu acht Millionen Stück pro Tag. Für den Bau einer Fabrik und die Anschaffung von Maschinen war viel Kapital* nötig. Die sehr niedrigen Löhne trugen dazu bei, dass die Gegensätze zwischen reichen Fabriksbesitzern und der Arbeiterschaft zunahm.

M1



Agrarrevolution – große Veränderungen in der Landwirtschaft
(Eine Dreschmaschine wird durch eine bewegliche Dampfmaschine angetrieben; Frankreich um 1890)
In der Landwirtschaft ersetzen Dampfmaschinen die Arbeit von tausenden Menschen. Deshalb zogen viele Menschen in die Stadt, wo sie als Arbeitskräfte in den Fabriken zur Verfügung standen.

M2



Die Dampflokomotive „Rocket“ 1830
(farbige Darstellung, Leadenhall Press, London, 1894)
Robert Stephenson arbeitete zusammen mit seinem Vater George an verschiedenen Eisenbahnprojekten. Sie gründeten gemeinsam eine Firma, die Lokomotiven herstellte. 1825 fand mit einer ihrer Dampflokomotiven die erste Personalfahrt der Welt in England statt. Stephenson wurde ein international gefragter Experte für Eisenbahnfragen.

Weltweites Eisenbahnnetz

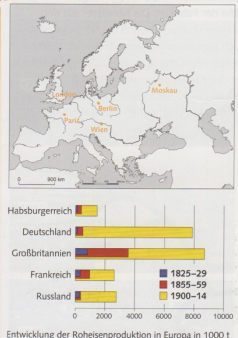
Jahr	km gerundet	Jahr	km gerundet
1830	332	1880	372 400
1840	7 700	1890	617 700
1850	38 600	1900	790 100
1860	108 100	1910	1 030 000
1870	208 800	2010	1 370 000

M4



Dampfisenbahnen in Österreich
(Ausschnitt eines Gemäldes der Südbahn zwischen Baden und Wien mit Dampflok, 1847, Wiennuseum)
Der 23. November 1837 gilt als der Eröffnungstag der Dampfisenbahn in Österreich. Damals fuhr erstmals ein Zug der Kaiser-Ferdinand-Nordbahn die 13 Kilometer von Floridsdorf nach Deutsch-Wagram.

M5



Lexikon
industriell/Industrialisierung
nennt man eine Produktionsform, wenn Maschinen zur Herstellung von Produkten verwendet werden. Ein weiteres Merkmal ist der Einsatz von Lohnarbeiterinnen und Lohnarbeitern. Die Durchsetzung dieser Produktionsweise nennt man Industrialisierung.
Kapital
Kapital ist neben Arbeit, Boden und Wissen der vierte Produktionsfaktor. Man unterscheidet Geldkapital (Bargeld, Kredite ...) und Sachkapital (Maschinen, Gebäude ...).

AUFGABEN

1. Zähle auf, welche Faktoren die Industrielle Revolution begünstigten! (T1, T2, M1)
2. Begründe, warum man die Eisenbahn „Zugferd der Industrialisierung“ nennt! (T1)
3. Bearbeite T1 und M2 nach der Methode „Sachtexte kürzen“ auf Seite 132!
4. Wo und wann fuhr die erste Dampfisenbahn Österreichs (M4)?
5. Arbeite mit M3! Berechne die Zunahme der Eisenbahnkilometer
a) zwischen 1830 und 1900
b) zwischen 1850 und 1880
c) zwischen 1910 und 2010!
Interpretiere die Ergebnisse!
6. Nummeriere in der Karte in M5 die Staaten nach ihrer Rohisenproduktion 1855–1859! Der Staat mit der größten Rohisenproduktion erhält die Nummer 1!

4.2.5 fw

4.2.5

2.2.4 (+ LX, 5, 6, 9)

2-1-1

5.3.3 fw

5.2.5

70

71

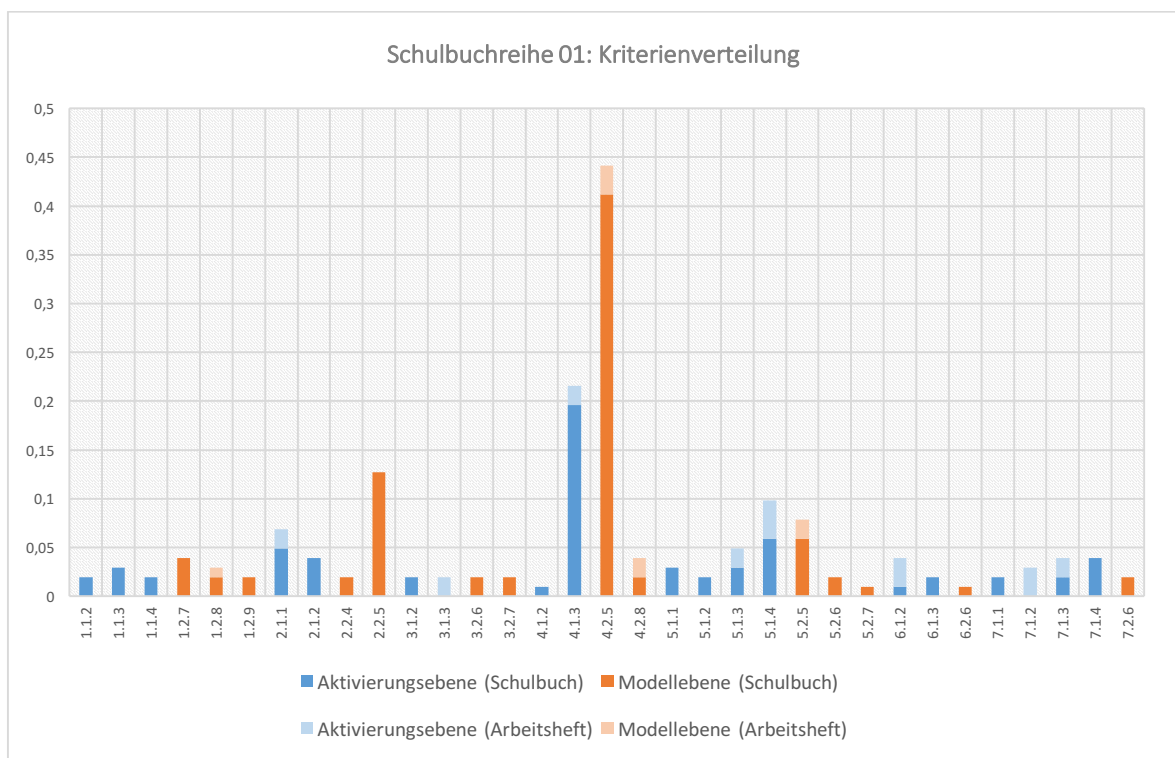
Abbildung 28: Scan einer Doppelseite aus dem Schulbuch 01
(Quelle: Bachlechner et al., 2012a, S. 70–71)

³⁴ Diese Problematik in Schulgeschichtsbüchern wird auch bei Hans-Jürgen Pandel (2013, S. 102) angesprochen.

182

Einzelheiten zur Gesamtverteilung der Aktivierungs- und Modellebene sind in Grafik 8 zu sehen. Diese Grafik stellt die Verteilung der einzelnen Kriterien in der Schulbuchreihe 01 dar. Die Codes entlang der X-Achse entsprechen den Kriterien laut Kodierleitfaden (siehe S. 136–148), die y-Achse zeigt den KMW der einzelnen Kriterien, also die Summe der erhobenen Kompetenzeinheiten im Verhältnis zu Erfüllungsgrad und Seitenzahl des untersuchten Kapitels (siehe dazu auch S. 173). Die Farbe der Säule gibt an, ob das Kriterium der Aktivierungsebene oder der Modellebene zuzuschreiben ist. In der Summe der KMWs (= Höhe der Säulen) ist visuell zu erkennen, in welchem Verhältnis die erhobenen Kompetenzeinheiten im Schulbuch (dunklerer Teil der Säulen) und im Arbeitsheft (hellerer Teil der Säulen) zueinander stehen.

Zur Orientierung: Jene Säulen, die knapp unter der 0,05 Marke liegen (KMW von 0,039), wie die Kriterien 1.2.7, 2.1.2, usw., sagen aus, dass in dem untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 01 das entsprechende Kompetenzkriterium auf 51 Seiten zweimal mit vollem Erfüllungsgrad vorkommt.



Grafik 8: Schulbuchreihe 01: Kriterienverteilung

Dem Kodierleitfaden (siehe S. 136–148) entsprechend wurde das Schulbuchkapitel auf 53 Kriterien hin überprüft. 33 Kriterien konnten im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 01 identifiziert werden. Davon erreichen sieben Kriterien einen KMW von 0,05 oder höher. Drei davon haben einen KMW von mehr als 0,1, das Kriterium 4.2.5 sticht mit einem KMW von 0,4 heraus. 20 Kriterien kommen in diesem untersuchten Kapitel nicht vor.

Nachstehend sind die Beschreibungen jener Kompetenzkriterien, die einen Messwert von 0,05 oder höher haben, aufgelistet.

- **2.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, über historische Begriffe nachzudenken und/oder eigene Begrifflichkeiten begründet zu entwickeln.
- **2.2.5:** Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.
- **4.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, eine Quelle oder eine Darstellung systematisch und fachspezifisch zu analysieren.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **5.1.3:** Schülerinnen/Schüler sollen Darstellungen und Quellen verstehen, diese deuten und bewerten.
- **5.1.4:** Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene und Sachverhalte.

8.1.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

Der Schwerpunkt der Kompetenzorientierung liegt in dieser Schulbuchreihe im Arbeiten mit Materialien, besonders in der **Kategorie 4** „Gattungen und Methoden“ (41%) . Einerseits geht das Schulbuch sorgfältig mit den angebotenen Materialien um, was Kennzeichnung und Zusatzinformationen betrifft (Kriterium 4.2.5), andererseits ermutigen die Aufgabenstellungen die Schülerinnen/Schüler zur systematischen Analyse der Materialien (Kriterium 4.1.3). Es gibt im Schulbuch 01 Analyseleitfäden (Bachlechner et al., 2012a, S. 132–135), auf die immer wieder verwiesen wird. Schülerinnen/Schüler eignen sich durch

diese Vorgehensweise die Fähigkeit an, Analyseverfahren der Geschichtswissenschaft anzuwenden und sie trainieren methodisches Arbeiten.

Die **Kategorie 5** „Interpretation und Bewertung“ erreicht einen Anteil von 18% in der Kategorienverteilung des untersuchten Kapitels der Schulbuchreihe 01 (vgl. Grafik 5, S. 180). Nicht immer sind die Arbeitsaufgaben altersadäquat angeleitet. Aufforderungen wie „*Interpretiere die Ergebnisse*“ (Bachlechner et al., 2012a, S. 71) werden – ohne weitere Hilfestellungen – 12- bis 13-jährige Schülerinnen/Schüler überfordern. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Autorenteam bemüht ist, die angebotenen Inhalte und Materialien an manchen Stellen einer Interpretation zuzuführen, dass die Schülerinnen/Schüler dabei jedoch mehr Unterstützung auf Modellebenen und kleinschrittigere Anleitungen für eigene Denkopoperationen benötigen würden.

Gefolgt wird die Kategorie 5 von der **Kategorie 2** „Begriffe und Theorien“ mit 15% (vgl. Grafik 5, S. 180). Sowohl auf Aktivierungsebene (z.B. Kriterium 2.2.5) als auch auf Modellebene (z.B. Kriterium 2.2.1) wird Begriffen in kompetenzorientierter Weise begegnet, indem Schülerinnen/Schülern die Konstruktion und Perspektivität von Begrifflichkeiten bewusstgemacht werden. Dies entspricht auch der Struktur des Buchs, das auf jeder Seite eine Lexikonbox anbietet, die einerseits Worterklärungen dient, andererseits auf diverse Hintergrundinformationen zu historischen Termini hinweist (= Modellebene). Durch Arbeitsaufgaben werden Schülerinnen/Schüler angeleitet, sich mit Begrifflichkeiten und Konzepten der Geschichte kritisch auseinanderzusetzen (= Aktivierungsebene): „*Beschreibe die ‚Schreckensherrschaft der Jakobiner‘! (T1)³⁵ Begründe, warum sie ‚Schreckensherrschaft‘ genannt wird!*“ (Bachlechner et al., 2012a, S. 61)

³⁵ T1 bezieht sich auf den Hinweis, dass die Schülerinnen/Schüler dazu im Textteil 1 dieser Doppelseite nachlesen sollen. Vgl. dazu auch Abb. 28, S. 182.

Die **Kategorie 1** „Orientierung und Zeitstrukturen“ ist mit einem Anteil von 9% in der Kategorienverteilung (vgl. Grafik 5, S. 180) eher gering vertreten. Das Kriterium 1.1.1 (Schülerinnen/Schüler orientieren sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Erfassen von Chronologie) konnte kein einziges Mal identifiziert werden. Das bedeutet, dass die Unterrichtenden die Schülerinnen/Schüler verstärkt im zeitlichen und auch räumlichen Einordnen der Informationen und der zahlreichen Materialien unterstützen müssen, damit eine Orientierung in Raum und Zeit und eine Kontextualisierung von Ereignissen und Entwicklungen in der Geschichte möglich wird.

Die **Kategorie 3** „Fragen und Hypothesen“ ist im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 01 unterrepräsentiert. Auf 51 Seiten konnten nur drei Kompetenzeinheiten zu dieser Kompetenzkategorie ermittelt werden, was insofern erstaunlich ist, als das Autorenteam die Fähigkeit „historische Fragen stellen“ im Lehrer/innenbegleitheft als Methode der Geschichte definiert und somit durchaus als historische Kompetenz wahrnimmt. (Bachlechner et al., 2012c, S. 74) Dennoch werden Fragen in diesem untersuchten Kapitel nahezu ausschließlich als Überprüfungs-/Wiederholungsfragen formuliert und nicht als Annäherungen an fragenbasiertes Forschen im Sinne von „Am Anfang steht eine Frage.“ eingesetzt.

Der niedrige KMW der **Kategorie 6** „Narration und Kontextualisierung“ ist bereits weiter oben in Zusammenhang mit der Buchstruktur (siehe S. 181f.) besprochen worden. Die Detailauswertung in Grafik 8 (siehe S. 183) zeigt, dass an nur einer Stelle im Schulbuch versucht wird, Materialien mit dem Autorinnen-/Autorentext zu verknüpfen und dadurch Intertextualität herzustellen (Kriterium 6.2.6). Durch einen Verweis auf das Material wird der Autorentext „*Den Handel Großbritanniens mit Europa ließ Napoleon durch die Kontinentalsperre verhindern (siehe M2)*“ (Bachlechner et al., 2012a, S. 62) direkt mit einer Geschichtskarte zur „Kontinentalsperre“ und einem ausführlichen Materialkommentar mit zusätzlichen Erklärungen verknüpft. Nur wenn alle drei Elemente zusammengedacht werden, kann der Satz des Schulbuchttextes verstanden werden. Durch die vorgegebene Buchstruktur ist die Karte zwar nicht ideal in die Narration eingebettet (daher auch Erfüllungsgrad „teilweise“), dennoch wären mehr solcher verbindenden Verweise wünschenswert. Umso stärker ein Buch strukturell zerrissen ist, desto stärker sollten Hilfestellungen für Kontextualisierungen und Erzähllinien geleistet werden.

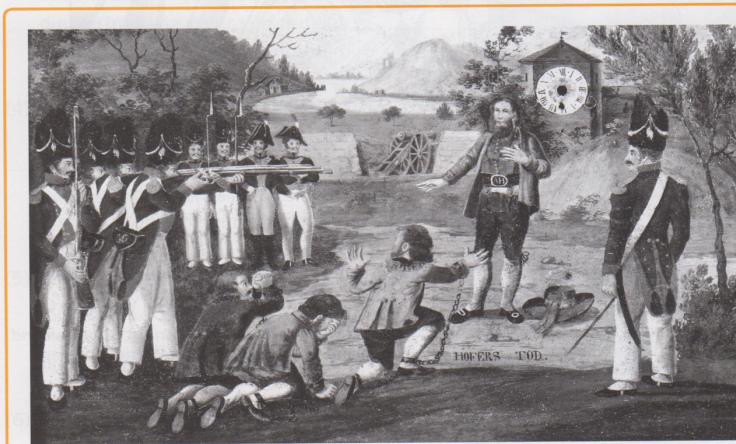
Der KMW der **Kategorie 7** („Lebensweltbezug und Geschichtskultur“) ist vor allem auf Modellebene sehr niedrig (2%, vgl. Grafik 7, S. 181), was dazu führen könnte, dass sich die Schülerinnen/Schüler selbst nicht als Teil der Geschichte, die in diesem Schulbuch präsentiert wird, wahrnehmen. Auf Aktivierungsebene wird an manchen Stellen versucht, dem entgegenzuwirken, wie das folgende Beispiel zeigt.

Best-Practice-Beispiel für die Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“

Unter dem Titel: „Napoleon und der Widerstand, den Andreas Hofer organisierte“ führt das Arbeitsheft zur Schulbuchreihe „Bausteine“ eine Arbeitsaufgabe zur Auseinandersetzung mit dem Tiroler „Landeshelden“ Andreas Hofer an. Vorausgestellt sind dieser Aufgabe eine kurze Einführung, welche Rolle Andreas Hofer in der Geschichte rund um Napoleon gespielt hat und eine Rechercheaufgabe zu Eckdaten seiner Biografie. Im Zentrum dieses Beispiels steht das „Andreas-Hofer-Lied“ als Teil der Geschichtskultur. Außerdem wird durch das Andreas-Hofer-Lied und den Hinweis auf das Landeskundliche Museum Innsbruck ein Lebensweltbezug aufgebaut – zumindest für Tiroler Schülerinnen/Schüler.

Ü3 Recherchiere im Internet den Text der Tiroler Landeshymne! Suche nach: „Andreas-Hofer-Lied“! Vergleiche die 5. Strophe mit dem Bild und erkläre, wie aus A. Hofer ein „Held“ wurde!

7.1.2



Hinrichtung von Andreas Hofer auf der Bastion der Porta Ceresa, Mantua (Gemälde eines unbekanntes Künstlers mit eingebauter Uhr, Tiroler Landeskundliches Museum, Innsbruck)

4.2.5

Ü4 Was glaubst du? Wäre Andreas Hofer gleich berühmt, wenn er zu Hause in seinem Bett an einer Krankheit verstorben wäre? Begründe deine Meinung!

5.1.4

Abbildung 29: Beispiel aus dem Arbeitsheft der Schulbuchreihe 01 (Quelle: Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider & Senfter, 2012b, S. 27)

In der Aufgabe Ü3 erkennen die Schülerinnen/Schüler den historischen Bezug in der Tiroler Landeshymne. Sie nehmen damit Strukturen und Darstellungen aus ihrem Alltag als historisch wahr (Kriterium 7.1.2) und setzen sich mit Geschichtskultur auseinander. Es wird eine

Verknüpfung aufgebaut zu dem zentral präsentierten Bild, das anhand seiner ausführlichen Bildbezeichnung (Kriterium 4.2.5) wiederum als Teil von Geschichtskultur wahrgenommen werden kann (Ausstellungsstück für Tiroler Landesgeschichte). Die anschließende Reflexion zum „Heldentum“ des Andreas Hofer fällt in die Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“ (Kriterium 5.1.4).

Alle drei Kompetenzkriterien (7.1.2, 4.2.5, 5.1.4), die in dieser Aufgabe integriert sind, tragen ein Stückweit zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein bei. Geschichte wird in der Alltagswelt wahrgenommen und mit historischem Fachwissen verknüpft. Es kommt zu einem Sinnverstehen (Warum konnte Andreas Hofer als Heldenfigur inszeniert werden?) und zu einer Reflexion über das eigene Geschichtsbewusstsein (Gilt Andreas Hofer nach meinem persönlichen Verständnis als Held? Wo in meinem historischen Umfeld kommt Andreas Hofer überall vor und in welcher Weise wird er dargestellt?).³⁶

8.1.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 01

„Bausteine“ ist eine Schulbuchreihe, die Kompetenzorientierung als Teil ihres Konzepts offenlegt und sowohl auf Aktivierungsebene als auch auf Modellebene umzusetzen versucht.

Die Datenanalyse belegt, dass der geschichtsdidaktische Schwerpunkt hinsichtlich Kompetenzorientierung im Bereich des methodischen Arbeitens und des Umgehens mit Materialien liegt. Dabei kongruieren die Studienergebnisse und die Anmerkungen im Lehrer/innenbegleitheft (siehe oben, S. 178f.). Diese Herangehensweise wird zusätzlich durch die vom Autorenteam vorgeschlagenen Jahresplanung betont. So finden sich in der Spalte „historische und politische Kompetenzen“ nur ganz wenige Ausnahmen, die nicht auf die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ Bezug nehmen. (Bachlechner et al., 2012c, S. 75–77)

³⁶ Zu den Begriffspaaren „Sinnverstehen-Sinnbildung“ und „kulturelle Tatsachen als Ausdruck von Geschichtsbewusstsein und zur Bildung von Geschichtsbewusstsein“ vgl. Pandel (2009).

Weniger ausgeprägt sind in diesem untersuchten Kapitel die Kompetenzkategorien 3 „Fragen und Hypothesen“, 6 „Narration und Kontextualisierung“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“. Dies lässt den Schluss zu, dass sich das Schulbuch „Bausteine“ als Sammlung für Daten, Fakten und Materialien versteht und die Schülerinnen/Schüler mit Arbeitstechniken der Geschichte vertraut macht, dabei wenig Bezug zu den Schülerinnen/Schülern selbst herstellt – sowohl was Lebensweltbezug und Geschichtskultur betrifft als auch was das Finden und Formulieren von eigenen Fragen betrifft. Das Arbeitsheft wirkt unterstützend für den Aufbau historischer Kompetenzen bei Schülerinnen/Schülern und sollte daher für einen kompetenzorientiert ausgerichteten Unterricht jedenfalls herangezogen werden. Vor allem in den Kompetenzkategorien 5 „Interpretation und Bewertung“, 6 „Narration und Kontextualisierung“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ leistet es einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zum Ausgleichen dieser eher vernachlässigten Kompetenzkategorien im Schulbuch (vgl. dazu Best-Practice-Beispiel, S. 187f.).

Für die Lehrpersonen bedeutet das, dass „Bausteine“ eine gute Materialgrundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht bietet, dass das Schulbuch alleine aber kein ausgewogenes Fördern von historischen Kompetenzen in allen sieben Kompetenzkategorien gewährleistet. Vier der sieben Kompetenzkategorien sind in dieser Schulbuchreihe mit weniger als 10% repräsentiert (vgl. Grafik 5, S. 180). 20 von 53 Kriterien, an denen Kompetenzorientierung gemessen werden kann, kommen im untersuchten Schulbuchkapitel nicht vor, andere nur selten (ein- oder zweimal auf 51 Seiten).

In diesen fehlenden oder wenig repräsentierten Kompetenzkategorien sollte die Lehrperson durch ihren Unterricht, durch zusätzliche Arbeitsblätter und Arbeitsaufgaben, durch Reflexions- und Diskussionsübungen Ergänzungen bieten, um einen in allen Kategorien ausgeglichenen Aufbau der historischen Fachkompetenzen zu fördern.

8.2 Schulbuchreihe 02 „Zeitbilder“

8.2.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Die Reihe „Zeitbilder“ (Schulbuchprofil, siehe S. 150) besteht aus einem Schulbuch (= Hauptteil) und einem Arbeitsheft. Das didaktische Konzept legen die Autorin und die Autoren nicht offen, im Lehrer/innenbegleitheft finden sich nur die Kurzbeschreibungen der vom Lehrplan geforderten Kompetenzen sowie die Lehrplantexte. (Hofmann-Reiter, 2013, S. 3; S. 9–10) Die an die Schülerinnen/Schüler gerichteten Erklärungen im Schulbuch deuten darauf hin, dass mit Kompetenztraining vor allem Methodentraining gemeint ist:

„Wir trainieren Kompetenzen: Am Ende eines Großkapitels findest du Methodenseiten. Sie stellen Arbeitsweisen vor, die dir helfen, Informationen zu gewinnen, auszuwerten, zu verarbeiten oder darzustellen. Oder sie zeigen dir, wie du selbst aktiv werden kannst.“ (Scheucher et al., 2013, S. 3)

Die „Methodenseiten“ der Schulbuchreihe tragen den Titel „Wir trainieren Kompetenzen“ – überfachliche Kompetenzen und historische Fachkompetenzen sind vermischt: (Scheucher et al., 2013, S. 4–5)

„Wir recherchieren im Internet.“

Wir gestalten ein Flugblatt.

Wir deuten Herrscherbilder.

Wir gestalten eine Wandzeitung.

Wir erstellen ein Quiz.

Wir halten ein Referat.

Wir vergleichen Karikaturen.

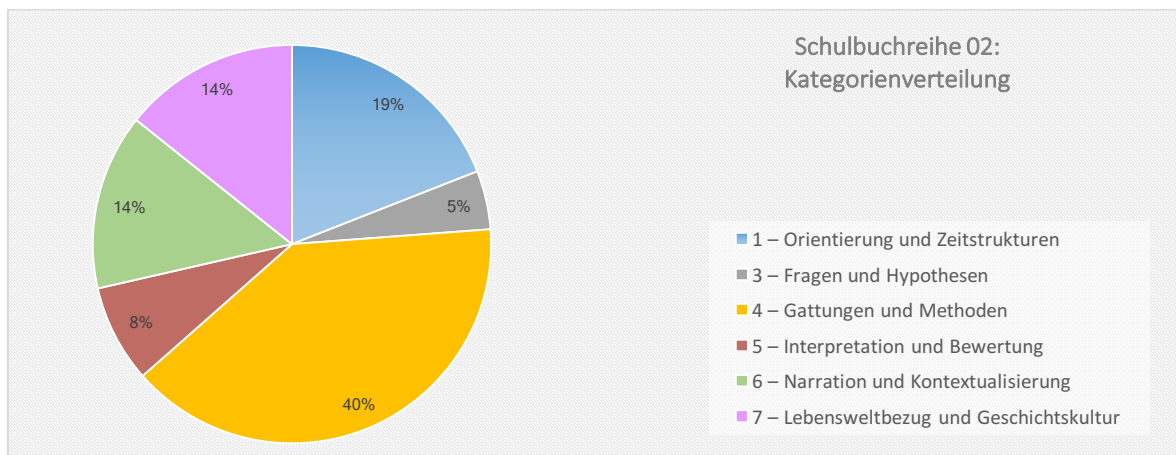
Wir lesen Jugendliteratur.“

Diese Hinweise lassen auf einen Schwerpunkt im methodischen Arbeiten schließen, ein geschichtsdidaktisches Gesamtverständnis der Kompetenzorientierung im Sinne einer ausgewogenen Berücksichtigung aller sieben Kompetenzkategorien oder im Sinne der vier im Lehrplan vorgeschriebenen Fachkompetenzen wird vom Autorenteam nicht angesprochen.

8.2.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

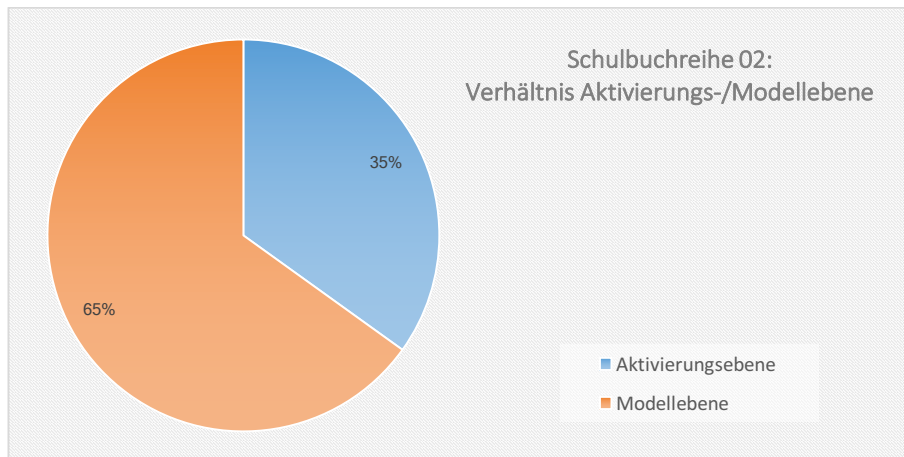
Der durchschnittliche Kompetenzmesswert (KMW) pro Seite liegt im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 02 bei 1,31. Das bedeutet, dass durchschnittlich etwas öfter als einmal pro untersuchter Schulbuchseite eine Kompetenzeinheit lokalisiert werden konnte.

Die Grafik 9 visualisiert die Verteilung der Kompetenzkategorien im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 02. Den größten Anteil hat die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ mit 40%. Die Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ ist in dieser Schulbuchreihe nicht vertreten. Die Kategorien 3 „Fragen und Hypothesen“ und 5 „Interpretation und Bewertung“ liegen beide unter 10%. Etwa die Hälfte, der in diesem Kapitel identifizierten Kompetenzeinheiten, verteilt sich in relativ ausgewogener Weise auf die drei Kategorien 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“, 6 „Narration und Kontextualisierung“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“.



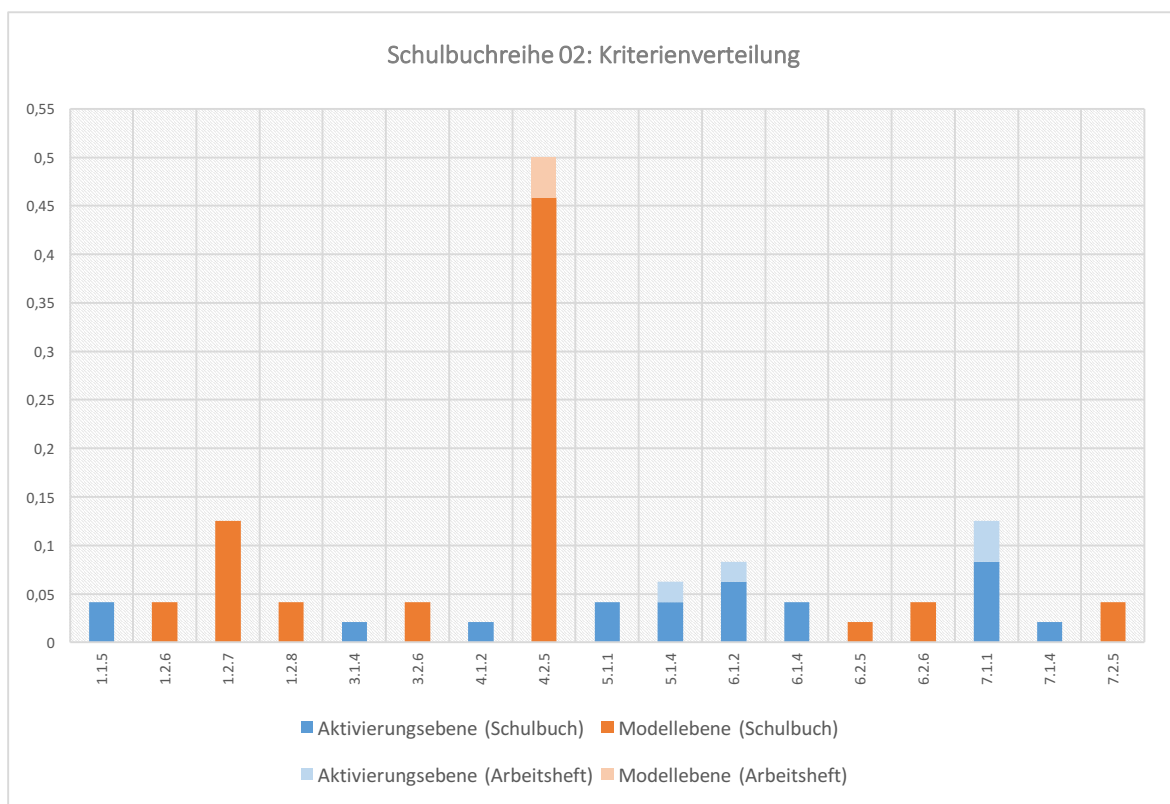
Grafik 9: Schulbuchreihe 02: Kategorienverteilung

Die folgende Grafik 10 (siehe S. 192) zeigt das Verhältnis von Aktivierungsebene und Modellebene in diesem untersuchten Schulbuchkapitel. Daraus geht hervor, dass die Aktivierungsebene deutlich weniger stark ausgeprägt ist als die Modellebene (Verhältnis von etwa ein Drittel zu zwei Drittel).



Grafik 10: Schulbuchreihe 02: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

Die Gesamtverteilung der einzelnen Kriterien im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 02 gestaltet sich wie in Grafik 11 ersichtlich. Zur Orientierung in der Grafik können jene Säulen, die knapp unter der 0,05 Marke liegen (KMW von 0,042), herangezogen werden. Sie sagen aus, dass in dem untersuchten Kapitel das entsprechende Kompetenzkriterium auf 24 Seiten einmal mit vollem Erfüllungsgrad vorkommt.



Grafik 11: Schulbuchreihe 02: Kriterienverteilung

Von 53 überprüften Kriterien finden sich im untersuchten Kapitel dieser Schulbuchreihe 17, fünf erreichen einen KMW höher als 0,05, bei dreien davon ist der Wert höher als 0,1, das Kriterium 4.2.5 erreicht einen KMW von 0,5 und findet in der Schulbuchreihe 02 diesen Ergebnissen zufolge deutlich mehr Beachtung als die anderen Kriterien. Es gibt in der Schulbuchreihe 02 nur wenige Kriterien, die öfter als einmal vorkommen (also einen KMW höher 0,042 aufweisen). 36 der 53 Kriterien, an denen Kompetenzorientierung gemessen werden kann, finden in dieser Schulbuchreihe keine Beachtung.

Nachstehend sind die Definitionen jener Kompetenzkriterien, die einen KMW höher als 0,05 haben aufgelistet.

- **1.2.7:** Die Darstellung zeigt zeitliche Entwicklungen auf, Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt, Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **5.1.4:** Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte.
- **6.1.2:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, eigene historische Narrationen zu erstellen. (Konstruktion/Rekonstruktion).
- **7.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.

8.2.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

Die **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** dominiert in der Schulbuchreihe 02, wird jedoch fast ausschließlich auf Modellebene abgebildet. Das Autorenteam ist bemüht Materialien so auszuweisen, dass kompetenzorientiertes Arbeiten möglich wird (Kriterium 4.2.5), sie fordern die Schülerinnen/Schüler allerdings an keiner Stelle dazu auf, die Materialien systematisch und gattungsspezifischen zu analysieren. Demnach bestätigt sich die oben angestellte Vermutung (siehe S. 190), dass die Schulbuchreihe 02 dem Methodentraining besondere Beachtung schenkt, nicht.

Was die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** betrifft, so ist das Schulbuch bemüht, den Schülerinnen/Schülern Orientierung zu bieten – sowohl durch visuelle Unterstützung (Zeitstreifen auf der Einstiegsseite, Kriterium 1.2.8), als auch durch das Aufzeigen von Entwicklungsprozessen (Kriterium 1.2.7). So wird beispielsweise die Umstellung auf industrielle Produktion nicht als plötzliches Phänomen dargestellt, sondern es wird die Entwicklung von Massenproduktion seit der Antike thematisiert und bis in die Gegenwart gezogen mit Blick in die Zukunft. (Scheucher et al., 2013, S. 82)

Die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** hat einen Anteil von 14% in der Kategorienverteilung dieser Schulbuchreihe (vgl. Grafik 9). Schülerinnen/Schüler werden an manchen Stellen aufgefordert, selbst Geschichte zu erzählen (Kriterium 6.1.2) und Zusammenhänge zu erkennen (Kriterium 6.1.4). Demgegenüber steht das Bemühen kohärente Erzählungen anzubieten und diese in einen gesamthistorischen Kontext einzubetten (Kriterien 6.2.5 und 6.2.6), obgleich Kausalitäten dabei teilweise zu kurz kommen, Geschichten nicht fertig erzählt werden und wie „dogmatische Meistererzählungen“ klingen. Das folgende Beispiel belegt diese Einschätzung.

Beispiel eines Schulbuchtexts aus dem Schulbuch 02 „Zeitbilder“:

Beginn der Weltwirtschaft Seit der Erfindung der Dampfmaschine entwickelte sich die Wirtschaft in einem rasenden Tempo weiter. Von ca. 1770 bis 1870 trieben die Dampfmaschinen die „Erste Industrielle Revolution“ in Europa und Nordamerika voran. Jahr für Jahr gab es neue Umsatzrekorde in der Kohle-, Eisen- und Textilindustrie. Die Eisenbahnnetze wurden immer dichter. Durch die Erfindung des Dampfschiffes* nahm der Verkehr auf den Flüssen und den Weltmeeren gewaltig zu: Waren wurden nicht mehr nur zwischen einzelnen Ländern, sondern auch zwischen den Kontinenten transportiert. Das stellt den Beginn der Weltwirtschaft dar.

Abbildung 30: Scan aus der Schulbuchreihe 02
(Quelle: Scheucher, Wald & Ebenhoch, 2013, S. 84)

In dem Beispieltext werden die Erfindung der Dampfmaschine und die Zeit der Industrialisierung mit Entwicklungen in der Wirtschaft verknüpft. Das Autorenteam erklärt den Beginn der Weltwirtschaft und wählt die Erfindung der Dampfmaschine als Anfangspunkt und

der Existenz der Weltwirtschaft als Endpunkt für seine Darstellung. Auf die oben abgebildete Textpassage (vgl. Abb. 30, S. 194) folgt unmittelbar die nächste Überschrift: „Die ‚Zweite Industrielle Revolution‘“ – ohne Überleitung oder Anknüpfung. Die Schülerinnen/Schüler werden mit der Information: „*Das stellt den Beginn der Weltwirtschaft dar.*“ alleine gelassen, der Text wirft mehr Fragen auf als er beantwortet.

Offene Fragen der Schülerinnen/Schüler könnten lauten:

- Warum hat sich die Wirtschaft seit der Erfindung der Dampfmaschine in einem rasanten Tempo weiterentwickelt?
- Welchen Zeitraum umfasst ein „rasantes Tempo“?
- Warum sind die Eisenbahnnetze dichter geworden und was hat das mit den Umsatzrekorden zu tun?
- Was ist „Weltwirtschaft“, welche Auswirkungen hat sie und wer profitierte davon?
- Ist der Beginn der Weltwirtschaft ein positives Ereignis gewesen? Welche Schattenseiten gibt es?
- Was hat diese Entwicklung mit der Gegenwart und mit meinem Leben (= der Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler) zu tun? Warum ist das wichtig?

Um diese Schulbuchdarstellung als Arbeitsunterlage für kompetenzorientierten Geschichtsunterricht nutzen zu können, sind unterschiedliche Arbeitsaufgaben dazu denkbar. Drei Möglichkeiten werden hier vorgeschlagen:

- Die Schülerinnen/Schüler werden aufgefordert Fragen zu erkennen, Hypothesen zu formulieren und zu dem Thema „Weltwirtschaft“ weiterzuarbeiten. (Kategorie „Fragen und Hypothesen“)
- Die Schülerinnen/Schüler werden angeleitet den Text in einem ersten Schritt zu dekonstruieren (z.B. den Anfangs- und Endpunkt des Textes begründen, genannte Kausalitäten finden, fehlende Kausalitäten erkennen) und ihn in einem zweiten Schritt zu einer Geschichtserzählung auszubauen. (Kategorie „Narration und Kontextualisierung“)
- Der Text wird besser in die Gesamtdarstellung des Schulbuchs eingebettet und durch unterstützende Materialien ergänzt. (Kategorie „Narration und Kontextualisierung“)

In Bezug auf **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** versucht das Autorenteam der Schulbuchreihe 02 an manchen Stellen die Schülerinnen/Schüler ins Zentrum

zu stellen und sie persönlich anzusprechen (Kriterium 7.1.1). Hinweise auf Geschichtskultur oder auf geschichtskulturelle Produkte aus dem Lebensalltag der Schülerinnen/Schüler kommen jedoch nicht vor.

Die Entwicklung von Kompetenzen in Bezug auf **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** findet wenig (drei lokalisierte Kompetenzeinheiten, davon eine mit teilweiseem Erfüllungsgrad) und ausschließlich auf Aktivierungsebene statt. Die Fähigkeit historische Fakten oder Entwicklungen multiperspektivisch einzuschätzen, sie nach epistemologischen Gesichtspunkten zu bewerten oder ihnen kritisch zu begegnen, wird nicht gestärkt.

Die **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“** findet in der Schulbuchreihe 02 kaum Beachtung: Es konnte nur eine Kompetenzeinheit mit vollständigem Erfüllungsgrad (Kriterium 3.2.6, Modellebene) und eine zweite mit teilweiseem Erfüllungsgrad (Kriterium 3.1.4, Aktivierungsebene) in die Datenliste aufgenommen werden. Die Kompetenz, sich fragenbasiert mit Geschichte auseinanderzusetzen oder Thesen aufzustellen und zu überprüfen wird in dieser Schulbuchreihe nicht trainiert.

Die **Kategorie 2 „Begrifflichkeiten und Theorien“** konnte in dem untersuchten Kapitel kein einziges Mal ermittelt werden. Begrifflichkeiten werden nicht auf kompetenzorientierte Weise hinterfragt oder entwickelt, sie werden als vorgegebene Fachbegriffe präsentiert und lassen diesbezüglich keinen Reflexionsspielraum zu. Auch kategoriales und konzeptuelles Arbeiten wird nicht gefördert.

8.2.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 02

Kompetenzorientierung hat in der Schulbuchreihe 02 „Zeitbilder“ keinen großen Stellenwert, historisches Denken und historisches Bewusstsein werden wenig gefördert. Nur ein Drittel der definierten Kompetenzkriterien (siehe Kodierleitfaden, S. 136–148) spielen in dieser Schulbuchreihe eine Rolle, hier besonders jene, die der Modellebene zuzuordnen sind. Besonders die geringe Berücksichtigung der Kompetenzkategorien 2 „Begriffe und

Theorien“ und 3 „Fragen und Hypothesen“ erschwert es den Schülerinnen/Schülern Geschichte als wissenschaftliches Konstrukt wahrzunehmen, das forschungsbasiert (Forschungsfragen und Thesen als Ausgangspunkt für Forschung) entsteht, ein eigenes Fachvokabular besitzt und multiperspektivischen und kontroversen Diskursen unterliegt.

Trotz der genauen Bezeichnung der Materialien werden diese nur selten einer fachgerechten Analyse unterzogen und haben oft illustrativen oder ergänzenden Charakter. Methodisches Arbeiten mit den Materialien und die Kontextualisierung der Materialien wird somit in die Verantwortung der Lehrerinnen/Lehrer gelegt.

Als Stärke dieser Schulbuchreihe kann das Fördern eines Bewusstseins von Entwicklungsprozessen in der Zeit gesehen werden. Es werden immer wieder längsschnittartige Rückblenden angeboten. Auf der Startseite des untersuchten Kapitels findet sich ein Zeitstreifen zur Orientierung, der Einträge bis ins Jahr 1997 aufweist und somit die Zeit der Industrialisierung in einen größeren Kontext stellt.

„Zeitbilder“ kann als Werk eingestuft werden, das den Schülerinnen/Schülern Geschichte erzählen möchte und eine breite Basis an historischem Fachwissen und an Materialien anbietet. Der Aufbau von reproduzierbarem Faktenwissen und das Aufzeigen von Entwicklungsprozessen liegt dabei stärker im Fokus als der Aufbau von historischen Fachkompetenzen. So wird die Aktivierung historischer Denkprozesse und der Aufbau von Kompetenzen, die die Schülerinnen/Schüler zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein führen könnten, von diesem Schulgeschichtsbuch kaum geleistet und in die Verantwortung der Lehrpersonen gelegt. Um historische Fachkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern nachhaltig fördern zu können, müssen die angebotenen Schulbuchinhalte mit entsprechenden kompetenzfördernden Arbeitsaufgaben und Methoden verknüpft werden. Die Fähigkeit Geschichte als Konstruktion wahrzunehmen, Theorien, Begriffe und Konzepte zu hinterfragen und historische Fakten mit Geschichtskultur in Verbindung zu bringen sind Bereiche, die die Lehrperson aktiv mit ihren Schülerinnen/Schülern entwickeln muss. Das Arbeitsheft bietet dahingehend keine Unterstützung, es konnten lediglich drei Kompetenzeinheiten auf acht Seiten lokalisiert werden, zwei davon mit teilweiseem Erfüllungsgrad.

8.3 Schulbuchreihe 03 „einst und heute. chronologisch“

8.3.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Die Reihe „einst und heute. chronologisch“ (Schulbuchprofil siehe S. 151) legt nach eigener Darstellung „viel Wert auf die Möglichkeit des eigenständigen Lernens und auf kompetenzorientierten Unterricht“. (Huber, 2012b, S. 3) Im Innencover des Buchs findet sich eine Aufstellung über die im österreichischen Lehrplan festgelegten Fachkompetenzen – schüler/in-nengerecht zusammengestellt und erklärt, eingeleitet mit folgender Definition des Kompetenzbegriffs: „Kompetenz – das heißt: können! Denn gerade in Geschichte und Politischer Bildung geht es nicht nur um Wissen.“ (Huber, 2012a) Alle an die Schülerinnen/Schüler gerichteten Arbeitsaufgaben in dem Schulbuch sind mit einer Abkürzung versehen, die sich auf die im Lehrplan verankerten Kompetenzen beziehen. Nicht nachvollziehbare Zuordnungen machen die Schwierigkeit sichtbar, Arbeitsfragen einer bestimmten historischen Fachkompetenz des im österreichischen Lehrplan integrierten Modells der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein zuzuweisen.

Beispiel 1 zur Ausweisung von historischen Fachkompetenzen

Die Arbeitsaufgabe „Gestaltet eine Mindmap zu den Entwicklungen der Industrie. HM/HF“ (Huber, 2012a, S. 118) wurde vom Autor dieser Schulbuchreihe der historischen Methodenkompetenz (HM) und der historischen Fragekompetenz (HF) zugeordnet.

ad HM: Zu wissen, was eine Mindmap ist und eine solche gestalten können, ist eine überfachliche Kompetenz, keine eindeutig historische Methodenkompetenz.

ad HF: Die Gestaltung der Mindmap kann fragenbasiert funktionieren, es kann auch mithilfe der fertigen Mindmap die Fragekompetenz trainiert werden, die Gestaltung der Mindmap an sich – wie in dieser Aufgabe gefordert – hat nichts mit der historischen Fragekompetenz zu tun.

Der Arbeitsauftrag passt in die Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ und entspricht dem Kriterium 2.1.2 (Schülerinnen/Schüler ordnen historische Ereignisse, historische Phänomene oder historische Begriffe in einen theoretischen Rahmen ein).

Beispiel 2 zur Ausweisung von historischen Fachkompetenzen

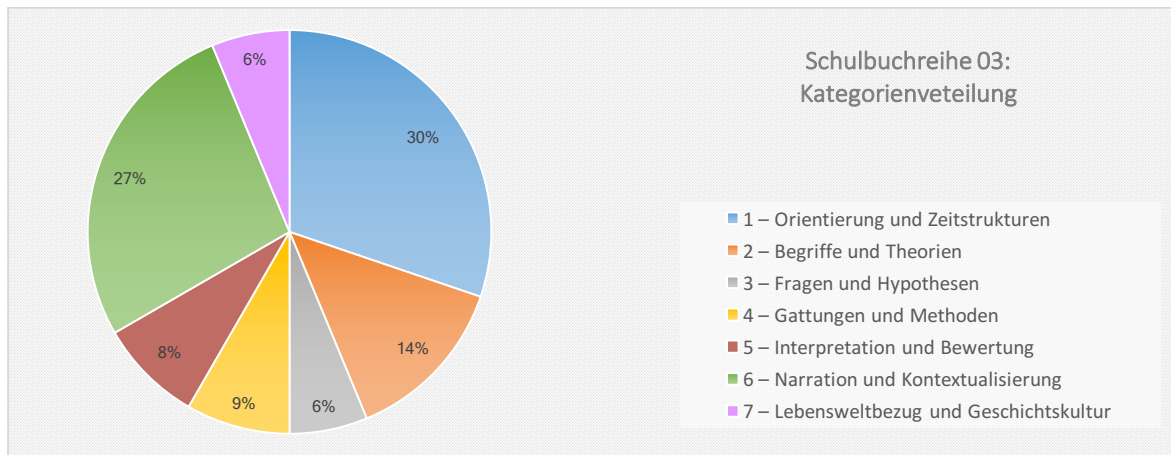
Die Arbeitsaufgabe „Nenne Gründe, warum sich die Bürger vor allem zwischen 1815 und 1848 in die eigenen vier Wände zurückzogen. PU“ (Huber, 2012a, S. 123) wurde vom Autor dieser Schulbuchreihe der Politischen Urteilskompetenz (PU) zugeordnet. Die erwartete Antwort dazu findet sich im Lehrer/innenbegleitheft und lautet: „Rückzug ins Private: Biedermeierzeit, Restauration“ (Huber, 2012b, S. 33)

Aufgabe, Antwort und Fachkompetenz korrelieren hier nicht. Der Begriff „Biedermeierzeit“ ist weder der Grund für den Rückzug ins Private noch das Ergebnis einer politischen Beurteilung. Sollen sich Schülerinnen/Schüler mit der Begründung für einen Lebensstil auseinandersetzen, so bedarf es entweder einer breiten Kontextualisierung, indem die Schülerinnen/Schüler ausgehend von einer Narration Zusammenhänge und Kausalitäten ableiten können (Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“, Kriterium 6.1.4) oder sie bewerten und beurteilen eine Lebensweise, ein historisches Phänomen (Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“, Kriterium 5.1.4). In beiden Fällen müsste die Formulierung der Fragestellung präzisiert werden und eine Kompetenzeinheit mit anderen Stellen aus dem Schulbuch gebildet werden.

8.3.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

Der durchschnittliche Kompetenzmesswert (KMW) pro Seite liegt im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 03 genau bei 2. Das bedeutet, dass durchschnittlich zwei Kompetenzeinheiten pro untersuchter Schulbuchseite ermittelt werden konnten.

Die Grafik 12 (siehe S. 200) zeigt, dass alle Kompetenzkategorien vertreten sind, die Verteilung bewegt sich zwischen 6% und 30%. Zwei Kategorien machen gemeinsam mehr als die Hälfte der erhobenen Daten aus – Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“ und Kategorie 6 „Narration und Interpretation“ – gefolgt an dritter Stelle von der Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“. Am geringsten vertreten sind die Kategorien 3 „Fragen und Hypothesen“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ mit jeweils 6%.



Grafik 12: Schulbuchreihe 03: Kategorienveteilung

Die Dominanz der Kategorien 1 und 6 entspricht dem Erscheinungsbild des Buchs, das auf längere erzählende Textteile setzt und anhand einer Zeitleiste auf jeder Seite Orientierung bietet. Die Seiten sind nicht in sich geschlossen, was die Möglichkeit nach sich zieht, bei den Darstellungen weiter ausholen zu können. Erzählungen werden teilweise bis über fünf Seiten geführt. Auch Absätze oder Sätze finden nicht immer Abschluss auf einer Seite, sondern werden auf der folgenden Seite weitergeführt, wenn es der Narrationsstruktur dienlich ist.³⁷

Beispiel für die Struktur des Seitenaufbaus im Schulbuch der Reihe 03 „einst und heute. chronologisch“

Zu sehen ist der Zeitstreifen am oberen Rand des Buchs sowie der Textteil, der nicht mit einer Überschrift beginnt, da die Erzählung von der Vorseite fortgesetzt wird. Die linke Seite endet mitten in einem Satz, der auf der rechten Seite weitergeführt wird. Die Narration ist durch Zwischenüberschriften gegliedert, die Textteile nehmen aufeinander Bezug.

³⁷ Vgl. dazu das Unterkapitel „Die Industrielle Revolution“ (Huber, 2012a, S. 116–120)

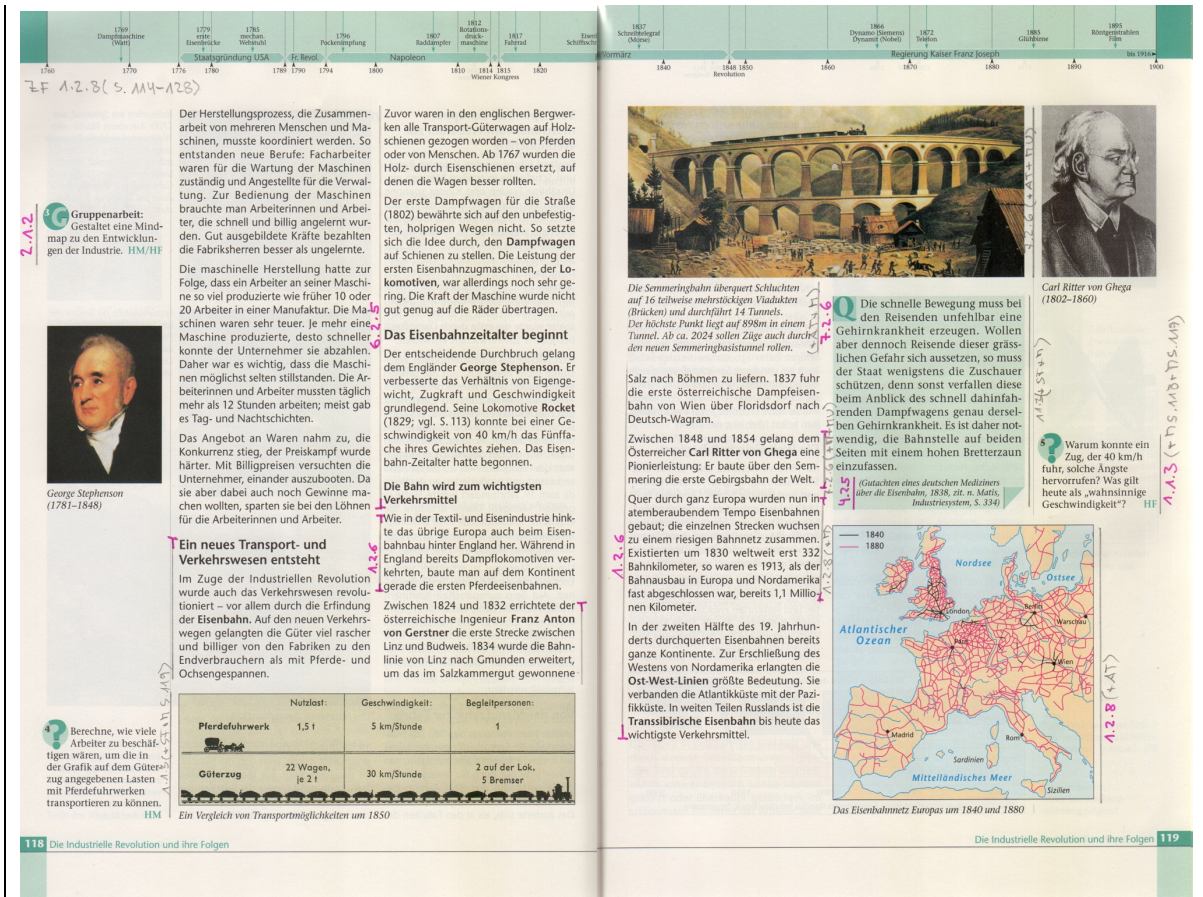
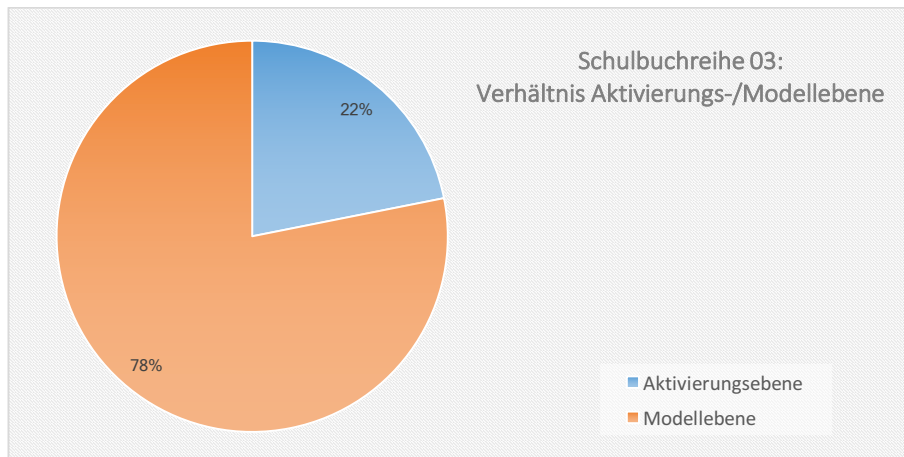


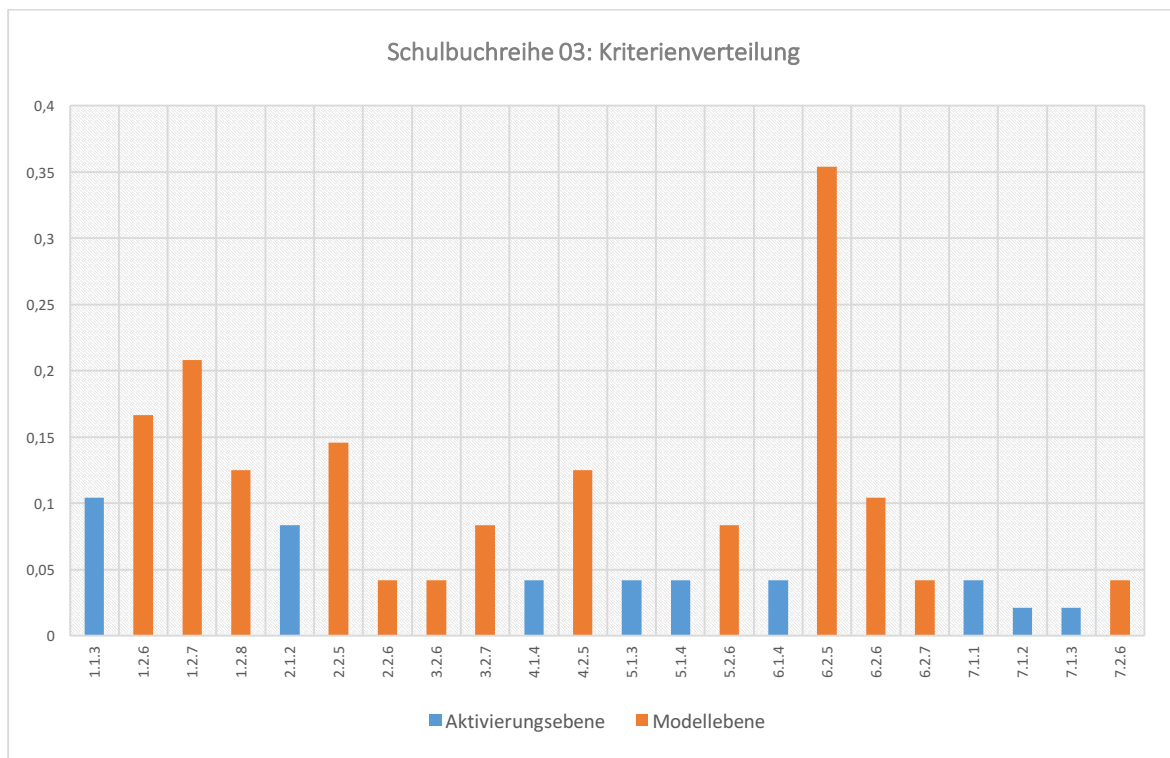
Abbildung 31: Scan einer Doppelseite aus dem Schulbuch 03 (Quelle: Huber, 2012a, S. 118–119)

Die Grafik 13 (siehe S. 202) zeigt das Verhältnis zwischen Aktivierungsebene und Modellebene im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 03. Während die Begleitinformation zum Schulbuchkonzept auf einen kompetenzfördernden Zugang auf Aktivierungsebene schließen lassen würden, so erschließt sich aus der Grafik zur Datenauswertung ein anderes Bild: Weniger als ein Viertel der lokalisierten Daten sind der Aktivierungsebene zuzuschreiben. Das Buch fördert Kompetenzorientierung verstärkt auf Modellebene.



Grafik 13: Schulbuchreihe 03: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

Eine genaue Aufschlüsselung der Kompetenzmesswerte in den einzelnen Kriterien bietet die Grafik 14. Die erste Säule mit einem KMW von knapp über 0,1 drückt aus, dass das Kompetenzkriterium 1.1.3 in dem untersuchten Kapitel auf 24 Seiten dreimal mit vollem Erfüllungsgrad vorkommt.



Grafik 14: Schulbuchreihe 03: Kriterienverteilung

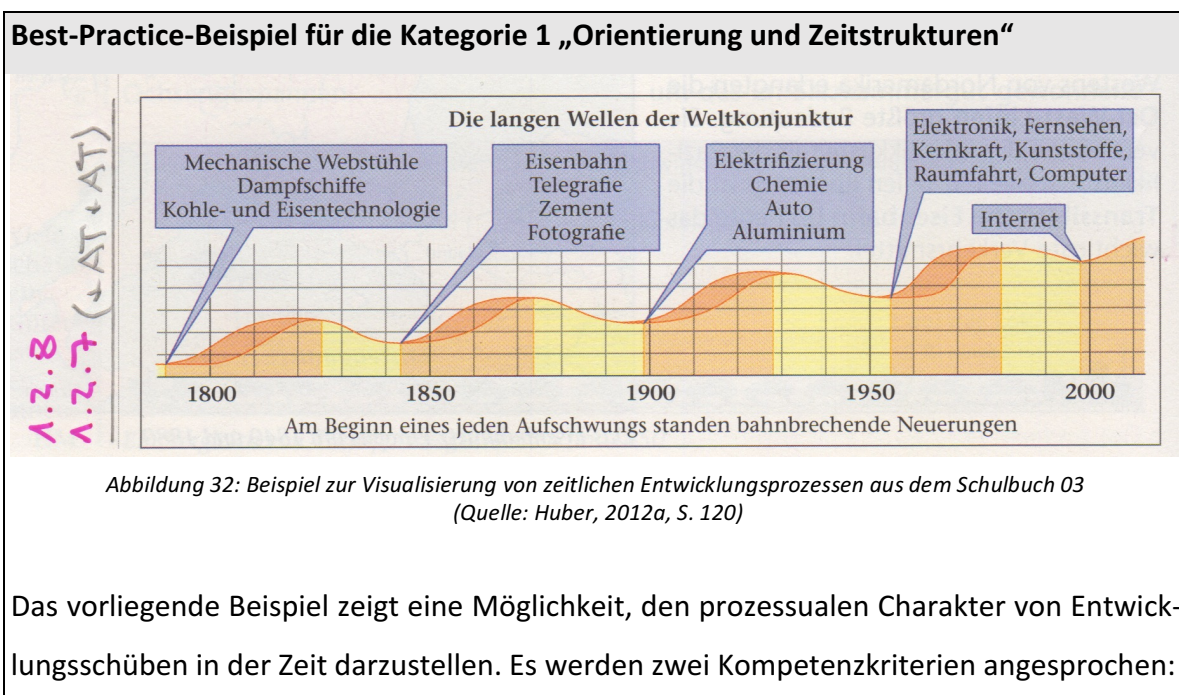
Von 53 überprüften Kriterien finden sich im untersuchten Kapitel dieser Schulbuchreihe 22, 11 erreichen einen KMW von mehr als 0,05, acht davon höher als 0,1. Das Kompetenzkriterium 1.2.7 erreicht einen KMW über 0,2 das Kompetenzkriterium 6.2.5 einen KMW höher als 0,3. 31 der 53 Kriterien kommen nicht vor.

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über jene 11 Kriterien, die einen Kompetenzmesswert höher als 0,05 haben.

- **1.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, Veränderungen und Abläufe in der Vergangenheit bewusst wahrzunehmen und begründete Verknüpfungen zwischen den Zeitebenen (innerhalb der Vergangenheit oder zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft) herzustellen.
- **1.2.6:** Orientierung in Zeit und Raum: Es werden Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums dargestellt.
- **1.2.7:** Die Darstellung zeigt zeitliche Entwicklungen auf, Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt. Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.
- **1.2.8:** Orientierung in Zeit und Raum wird durch geeignete Visualisierungsformen unterstützt.
- **2.1.2:** Schülerinnen/Schüler ordnen historische Ereignisse, historische Phänomene oder historische Begriffe in einen theoretischen Rahmen ein.
- **2.2.5:** Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.
- **3.2.7:** Vorgegebene Fragen leiten die Schülerinnen/Schüler zu einer detaillierten Analyse an.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **5.2.6:** Es werden ausreichend Materialien angeboten, um eine vergleichende multiperspektivische Herangehensweise zu ermöglichen.
- **6.2.5:** Narrationen (Schulbuchdarstellungen) sind kohärent erzählt, sie stehen in Zusammenhang mit vorhergehenden oder nachfolgenden Narrationen.
- **6.2.6:** Die im Schulbuch präsentierten Textelemente und Materialien sind als Teil der Narration erkennbar und stehen nicht voneinander unabhängig nebeneinander.

8.3.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

Die Schulbuchreihe 03 „einst und heute. chronologisch“ transportiert bereits in ihrem Titel einen Teil der didaktischen Schwerpunktsetzung: Orientierung in der Zeit. Dementsprechend ist die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** besonders ausgeprägt in diesem Lehrwerk. Es werden vier von den neun definierten Kriterien dieser Kategorie berücksichtigt, alle vier kommen auf einen KMW von über 0,1, eines davon auf 0,2. (vgl. Grafik 14) Visuelle Unterstützung (Kriterium 1.2.8) bekommen die Schülerinnen/Schüler in diesem Schulbuch durch Geschichtskarten, die einen zeitlichen Prozess ins Zentrum stellen, durch Grafiken, in denen Zeitverläufe und Zeitpunkte dargestellt werden und durch einen Zeitstreifen auf jeder Doppelseite, der nicht nur Einzeldaten zum besprochenen Thema bietet, sondern diese mithilfe von Einträgen zu allgemeinen historischen Abschnitten verknüpft. So sind beispielsweise auf dem Zeitstreifen zur Industriellen Revolution nicht nur Erfindungen eintragen, sondern auch die Gründungsphase der USA, die Französische Revolution, Napoleon, die Zeit des Biedermeier und des Vormärz sowie die Ära Franz Joseph. (Huber, 2012a, S. 114–127) Die Schülerinnen/Schüler werden allerdings an keiner Stelle ausdrücklich dazu ermutigt, sich aktiv mit dem Zeitstreifen auseinanderzusetzen. Orientierung in der Zeit bleibt auf der Modellebene angesiedelt.



1.2.7: „Die Darstellung geht auf zeitliche Entwicklungen ein, Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt, Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.“

Die Grafik wird mit den Schulbuchtexten über die technischen Neuerungen im „Industriezeitalter“ zu einer Kompetenzeinheit kombiniert und gliedert somit die Geschichtserzählung in einen dynamischen Entwicklungsprozess der Fortschrittsgeschichte ein.

1.2.8: „Orientierung in Zeit und Raum wird durch geeignete Visualisierungsformen unterstützt.“

In diesem Fall wird dem Zeitstreifen eine zusätzliche Dynamik durch die Wellenbewegung verliehen, Zeitpunkte sind mit Zeitverläufen verkettet.

Der Autor der Schulbuchreihe 02 legt außerdem in seinen Texten darauf Wert, Parallelitäten, Differenzen und Entwicklungsprozesse deutlich zu machen. So ist beispielsweise folgender zeitlicher Vergleich den technischen und wissenschaftlichen Entwicklungen in der Landwirtschaft vorangestellt:

„Im Jahr 1800 waren noch vier Bauern nötig, um sich und einen zusätzlichen Menschen zu ernähren; vier Personen produzierten also die Nahrung für fünf Menschen. Um 1900 versorgte bereits ein einziger Bauer vier Menschen, heute sind es in Mitteleuropa ca. 70, in den USA sogar 130 Menschen.“ (Huber, 2012a, S. 115)

Schülerinnen/Schüler können anhand dieser Textpassage ein Gefühl zur Geschwindigkeit von Veränderungen in der Zeit gewinnen und sie lernen die Bedeutung der technischen Neuerungen in der Geschichte zu verstehen. Sie verknüpfen Zeitebenen und nehmen Entwicklungen bewusst wahr.

Der zweite Schwerpunkt dieser Schulbuchreihe betrifft die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** mit 27% in der Kategorienverteilung (vgl. Grafik 12). Auf Textkohärenz, Verknüpfung von Materialien und Texten, Aufzeigen von Entwicklungen und Kausalitäten wird in diesem Buch Wert gelegt (= Modellebene), das spiegelt auch der strukturelle Aufbau des Buchs wieder, wie weiter oben gezeigt (siehe S. 200f.). An einigen Stellen werden Quellen und andere Materialien mit den Darstellungen des Autors derart verknüpft,

dass eine sinnbildende Kontextualisierung möglich wird (Kriterium 6.2.6). Die Aktivierungsphase findet in dieser Kategorie hingegen kaum Berücksichtigung. Es gibt auf den 24 untersuchten Seiten nur eine Stelle, die der Aktivierungsebene der Kategorie 6 zugeordnet werden kann (Kompetenzkriterium 6.1.4, siehe dazu Beispiel 2, S. 199). Ein aktives Training zur Förderung historischer Fachkompetenzen aus der Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“ wären neben den modellhaften kompetenzorientierten Darstellungen in dieser Kompetenzkategorie notwendig.

Nach „Orientierung und Zeit“ sowie „Narration und Kontextualisierung“ bildet die **Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“** in dieser Schulbuchreihe mit 14% den dritten Schwerpunkt hinsichtlich Kompetenzorientierung. Der Autor achtet darauf, den Schülerinnen/Schülern Konzepte und Entwicklungsprozesse von Begriffen näher zu bringen (Kriterium 2.2.5). Kategorienbildung und Strukturierungsmodelle werden sowohl auf Modellebene vorgestellt (Kriterium 2.2.6) als auch auf Aktivierungsebene von den Schülerinnen/Schülern verlangt (Kriterium 2.1.2).

Die **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** ist – im Vergleich mit anderen Schulbuchreihen – mit 9% eher wenig vertreten. Von acht Kriterien der Kategorie 4 finden nur zwei Berücksichtigung: die Kennzeichnung von Materialien (Kriterium 4.2.5) und das Auswerten von Informationen (Kriterium 4.1.4). Arbeitsaufgaben, die zu den Materialien gestellt werden, sind häufig reproduzierender Art. Sie zielen auf Textverständnis oder Bildbetrachtung ab, verlangen von den Schülerinnen/Schülern jedoch keine systematischen Analysen. Auch die Materialinformationen sind meist beschreibender Art und bieten nur wenige Hintergrunddaten zur Entstehungsgeschichte dieser Quellen und Darstellungen. Beachtenswert sind hingegen die genauen und hilfreichen Materialbeschreibungen (sowohl zu Bild- als auch zu Textquellen) im Lehrer/innenbegleitheft. (Huber, 2012b, S. 4–40)

Der Autor stellt dem Schulbuch ein Kapitel mit dem Thema „Praxis Geschichte“ voran, das sich besonders dem methodischen Arbeiten widmet: *„schriftliche Quellen beantworten Fragen – aber Vorsicht!, Bilder kann man lesen, Karten zeigen Geschichte, Karikaturen entschlüsseln und interpretieren.“* (Huber, 2012a, S. 3) In den Folgekapiteln finden sich jedoch keine Hinweise mehr auf diese Seiten, eine Vernetzung zwischen diesen Methodenseiten,

den Materialien und Arbeitsaufgaben in den Kapitelseiten wäre für die Schülerinnen/Schüler hilfreich.

Die **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** kommt auf einen Anteil von 8% in der Kategorienverteilung (vgl. Grafik 12). Das Schulbuch stellt Materialien bereit, sodass multiperspektivische Bewertungen ermöglicht werden (Kriterium 5.2.6). Manche Arbeitsaufgaben fordern die Schülerinnen/Schüler dazu auf, Darstellungen, Quellen, Ereignisse oder Phänomene zu bewerten (Kriterium 5.1.3 und 5.1.4). Die Schülerinnen/Schüler erhalten jedoch keine Anleitungen, wie solche Bewertungen durchzuführen sind.

Was die **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** betrifft, so weist das Schulbuch an manchen Stellen auf geschichtskulturelle Phänomene hin, Lebensweltbezug und Schülerinnen/Schülerorientierung sind jedoch eher wenig gegeben, das könnte dazu führen, dass sich die Schülerinnen/Schüler zu wenig angesprochen fühlen, als dass sie die Informationen aus dem Schulbuch zum Aufbau ihres Geschichtsbewusstseins nützen können.

Die am wenigsten ausgeprägte Kompetenzkategorie ist die **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“**: Drei Kriterien konnten identifiziert werden, beide entsprechen der Modellebene (Kriterien 3.2.6 und 3.2.7).

8.3.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 03

Das didaktische Konzept der Schulbuchreihe „einst und heute. chronologisch“ setzt auf Narration, Struktur und Orientierung in der Zeit. Es wirkt vor allem in der Modellebene, diese modellhaften Beispiele müssen aber den Schülerinnen/Schülern von der Lehrperson vor Augen geführt werden, damit sie die kompetenzorientierten Zugänge zur Geschichte erkennen können. Um historische Kompetenzen bei Schülerinnen/Schülern aktiv zu fördern, sind zusätzliche Anleitungen von der unterrichtenden Lehrperson notwendig. Die Arbeitsaufgaben dieses Schulgeschichtsbuchs reichen nicht aus, historische Denkprozesse in Gang zu setzen. Außerdem sind die Kompetenzausweisungen bei den Arbeitsaufträgen irreführend.

Am stärksten ausgeprägt sind in der Schulbuchreihe 03 die Kategorien 1 „Orientierung in der Zeit“ und 6 „Narration und Kontextualisierung“. Im Gegensatz dazu bietet das Buch zu wenige Beispiele und Anregungen aus der Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur.“ In Bezug auf Analyse und Interpretation von Materialien und historischen Sachverhalten muss die Lehrperson Hilfestellungen geben. Empfehlenswert ist dafür das Heranziehen des Lehrer/innenbegleithefts, wo unterstützende Informationen zu den im Buch verwendeten Materialien zu finden sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Datenauswertung der Studie belegt, dass „einst und heute. chronologisch“ als ein kompetenzorientiert konzipiertes Schulbuch (Modellebene) eingestuft werden kann, es wirkt aber zu wenig kompetenzfördernd (Aktivierungsebene) und bedarf daher zusätzliche Anleitungen von der unterrichtenden Lehrperson.

8.4 Schulbuchreihe 04 „Genial! Geschichte“

8.4.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Das Schulbuch „Genial! Geschichte“ (siehe Schulbuchprofil, S. 151) geht einen eigenen Weg in Bezug auf Kompetenzorientierung, indem die Autorin der Reihe historische Fachkompetenzen aus dem österreichischen Lehrplan (Modell FUER Geschichtsbewusstsein), Schlüsselkompetenzen der EU und das Modell EU-KoKids³⁸ zu verknüpfen versucht. Diese Verbindung gelingt allerdings nicht, da ein Nebeneinander mehrerer Kompetenzmodelle mit verschiedenen theoretischen Zugängen entsteht.

1. Beispiel: Als fachliche Kompetenzen werden an einer Stelle des Lehrer/innenbegleithefts die „*muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz*“ beschrieben (Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 3 sowie 2015, S. 13), an anderer Stelle gelten „*Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung*“ als die drei fachlichen Kompetenzen (Baumgartner-Lemberger, 2015, S. 16). Die historischen Fachkompetenzen des österreichischen Lehrplans (siehe S. 88f.) werden im Lehrer/innenbegleitheft hingegen nicht erwähnt, im Schulbuch dann aber doch hinzugefügt – allerdings mit einer geringfügig anderen Einteilung als im Lehrplan: Die Methodenkompetenz wird geteilt in eine De-Konstruktions- und eine Re-Konstruktionskompetenz, wodurch sich fünf statt der im Lehrplan angeführten vier historischen Fachkompetenzen ergeben.

Diese begrifflichen Divergenzen machen einen kompetenzorientierten geschichtsdidaktischen Zugang undurchsichtig, nicht nachvollziehbar und erschweren es Lehrerinnen/Lehrern historische Fachkompetenzen bei ihren Schülerinnen/Schülern zielgerichtet zu entwickeln und zu fördern.

³⁸ Laut der Website <http://kokids.medien-infobox.at/index.html> (Zugriff am 23. Juni 2017) ist EU-Kokids ein Projekt, das in Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule Wien und dem Stadtschulrat für Wien durchgeführt worden ist. Die Wissenschaftlichkeit dieses Projekts ist in Frage zu stellen, da auf der Homepage weder Projektdesign, noch wissenschaftliche Herangehensweisen, noch Literaturangaben zu finden sind.

2. Beispiel: An einer Stelle des Lehrer/innenbegleithefts findet sich der Satz „Die Kompetenzorientierung muss im Unterricht der AHS ab der 5. Klasse erfolgen [...]“ (Baumgartner-Lemberger, 2015, S. 15). Dieser Satz ist völlig unklar, denn laut österreichischem Lehrplan, der die Grundlage für die Approbation des vorliegenden Schulbuchs ist, sind historische und politisch bildende Kompetenzen für die 2. Klasse der Sekundarstufe definiert, vorge-schrieben und fix verankert. (Bundesministerium für Unterricht, 12. August 2008)


Angereichert werden diese nebeneinanderstehenden Kompetenzmodelle durch diverse andere Hinweise (Art der Information, Schwierigkeitsstufe der Aufgabenstellung usw.) so-dass die Schulbuchseiten über komplexe Symbol- und Zahlencodes verfügen, deren Sinn-haftigkeit anzuzweifeln ist. Folgendes Beispiel belegt diese Feststellung:


Beispielseite aus der Schulbuchreihe „Genial! Geschichte“ zur Verdeutlichung der Sym-bol- und Zahlencodes

Die gescannte Schulbuchseite (vgl. Abb. 33) besteht aus vier Zeilen Informationstext zum Thema „In Großbritannien entstehen erste Fabriken“, einer Rekonstruktionszeichnung, die wohl eine Manufaktur darstellt, aber keine diesbezügliche Bilderklärung trägt, einer Zuord-nungsaufgabe, der Aufforderung „Erkläre, wie hier die Kraft genutzt wurde!“, der Frage „Was war die ‚Spinning Jenny‘“?

Der erste Teil dieser Seite soll laut Selbstdarstellung des Schulbuchs historische Re-Kon-struktionskompetenz, historische Fragekompetenz, historische Orientierungskompetenz und historische Sachkompetenz abdecken. Die Frage „Was war ‚Spinning Jenny‘“ wird als Training der historischen Re-Konstruktionskompetenz und der historischen Fragekompe-tenz bezeichnet. Die ganze Seite wird anhand der Nummern am unteren Seitenrand fol-genden Kompetenzen zugeschrieben: 4 - Computerkompetenz/IT, 5 - Lernkompetenz, 6 - soziale Kompetenz/Bürgerkompetenz, 7 - Eigeninitiative/unternehmerische Kompetenz, 8 Kulturkompetenz, 9 – Methodenkompetenz, 10 – Kommunikationskompetenz, Teamfähig-keit und Moderationskompetenz, 11 – Präsentationskompetenz, 14 – personelle Kompe-tenzen.

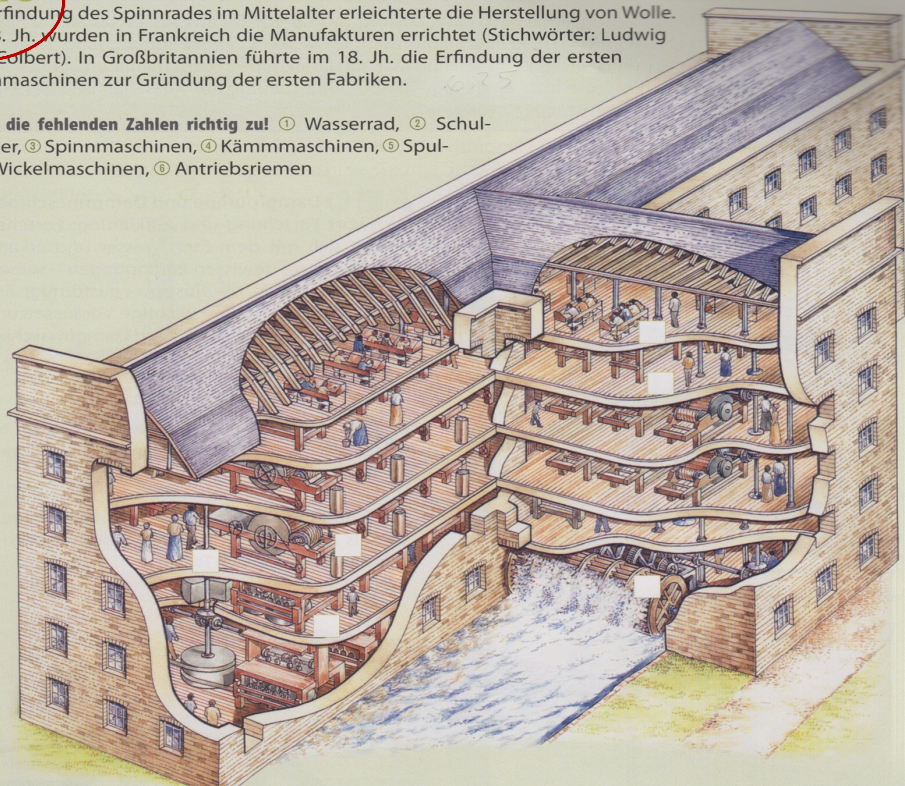
Zur Veranschaulichung, wie diese Kompetenzvielfalt im Schulbuch präsentiert wird, dient der Scan dieser Schulbuchseite. Die roten Kreise wurden von der Autorin dieser Dissertation hinzugefügt, damit das Codesystem der Schulbuchreihe „Genial! Geschichte“ deutlich sichtbar ist.

3. Das Zeitalter der Industrialisierung 

H1  1.0 1B In Großbritannien entstehen die ersten Fabriken
H3 Die Erfindung des Spinnrades im Mittelalter erleichterte die Herstellung von Wolle.
H4 Im 18. Jh. wurden in Frankreich die Manufakturen errichtet (Stichwörter: Ludwig
H5 XIV., Colbert). In Großbritannien führte im 18. Jh. die Erfindung der ersten Spinnmaschinen zur Gründung der ersten Fabriken.

Ordne die fehlenden Zahlen richtig zu! ① Wasserrad, ② Schulzimmer, ③ Spinnmaschinen, ④ Kämmmaschinen, ⑤ Spul- und Wickelmaschinen, ⑥ Antriebsriemen


L




Rekonstruktion – Erkläre, wie hier die Kraft genutzt wurde!

L

GSP-Live 1 A A S

H1  4.0 1A Was war die „Spinning Jenny“?
H3

Mein GSP-Arbeitsplan								
LZ	begonnen	erledigt	kontrolliert	GSP-Live	begonnen	erledigt	kontrolliert	
3.0 1A	✓	✓	✓	4.0 1A	✓	✓	✓	
3.0 1B								
• Was ich gelernt habe • Wichtige Begriffe								

 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14

Genial! Geschichte 3 – 121

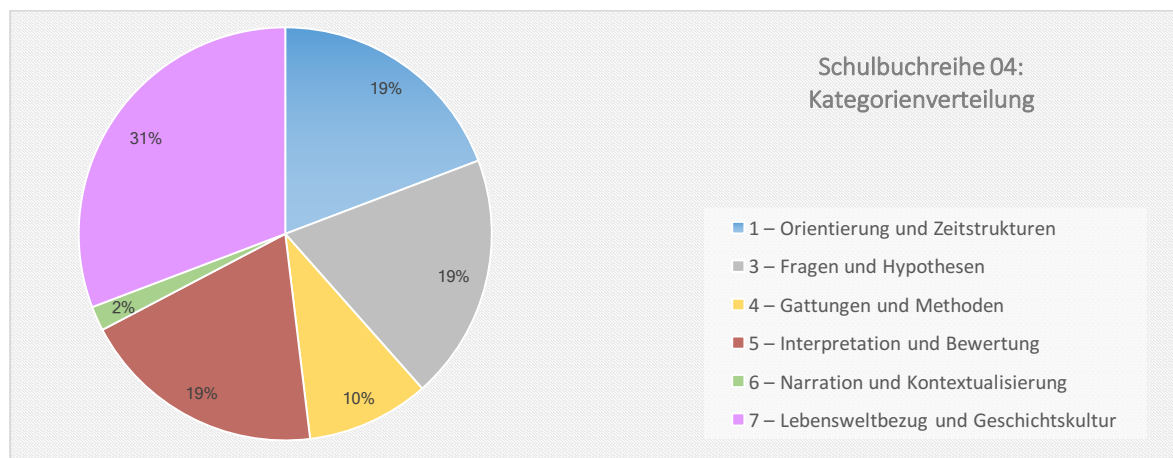
Abbildung 33: Scan einer Schulbuchseite aus der Schulbuchreihe 04
(Quelle: Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 121)

Dieses Beispiel, laut dem 13 verschiedene Teilkompetenzen auf einer Schulbuchseite, auf der vier Zeilen Text und eine Rekonstruktionszeichnung zu finden sind, trainiert werden, zeigt die Absurdität, mit der dem Kompetenzbegriff im Geschichtsunterricht begegnet werden kann.

8.4.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

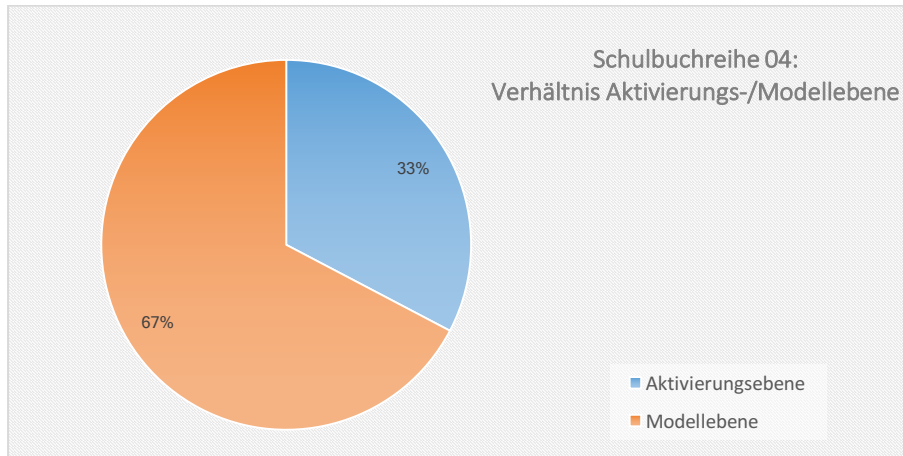
Das oben beschriebene komplexe System an verschiedenen Kompetenzmodellen aus der Selbstdarstellung der Schulbuchreihe wird nun den in dieser Arbeit entwickelten modell-übergeordneten Kompetenzkategorien gegenübergestellt. Die Datenauswertung zur Schulbuchreihe 04 hat einen KMW von 0,81 ergeben, was – verglichen mit der großen Betonung der Kompetenzorientierung von Seiten der Autorin im Lehrer/innenbegleitheft – ein verhältnismäßig geringer Wert ist.

Die Kategorienverteilung ist in der Grafik 15 dargestellt: Knapp ein Drittel fällt in die Kompetenzkategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“, etwas mehr als die Hälfte der erhobenen Kompetenzeinheiten sind gleichmäßig aufgeteilt auf die Kategorien 1 „Orientierung und Zeit“, 3 „Fragen und Hypothesen“ und 5 „Interpretation und Bewertung“. Die Kompetenzkategorie „Gattungen und Methoden“ wird mit 10% abgedeckt, die Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“ ist mit 2% verschwindend klein und die Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ kommt gar nicht vor.



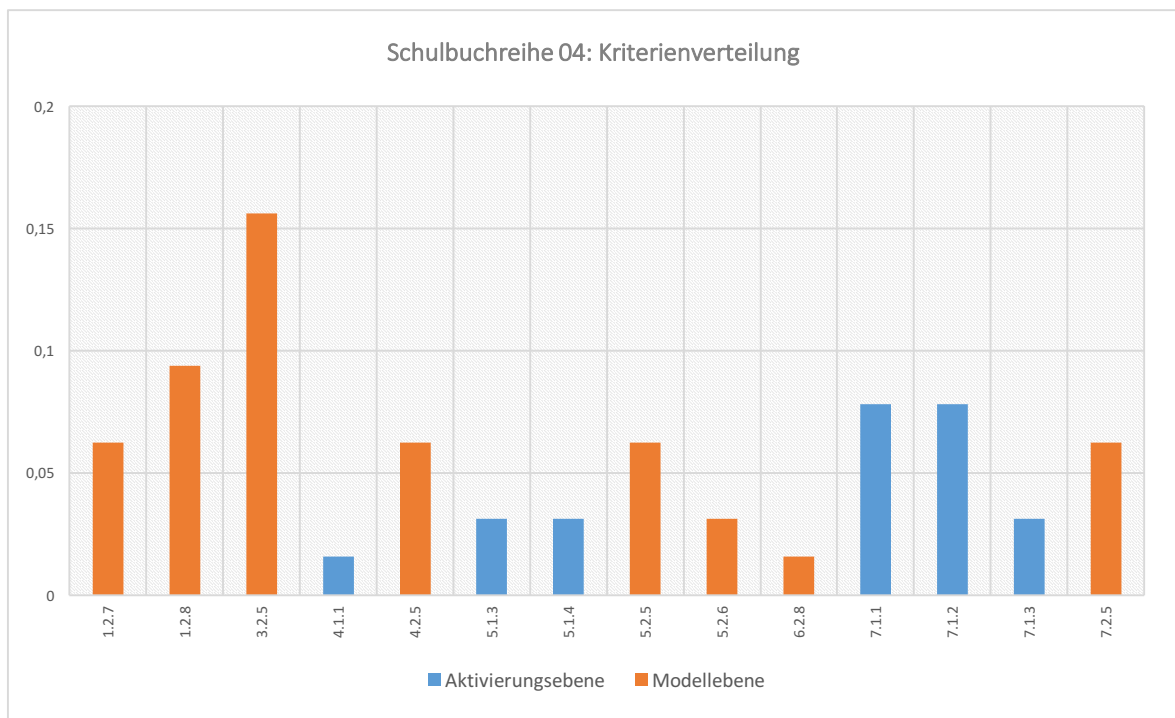
Grafik 15: Schulbuchreihe 04: Kategorienverteilung

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene ergibt die Datenauswertung ein Verhältnis von zwei Drittel zu einem Drittel zwischen Modell- und Aktivierungsebene. (vgl. Grafik 16).



Grafik 16: Schulbuchreihe 04: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

Die Grafik 17 zeigt die Summe an KMWs entsprechend der in diesem Schulbuchkapitel erhobenen Kompetenzeinheiten. Zur Verdeutlichung: Jene Säulen, die knapp über der 0,05 Marke liegen (KMW von 0,0625), sagen aus, dass in dem untersuchten Kapitel das entsprechende Kompetenzkriterium auf 32 Seiten zweimal mit vollem Erfüllungsgrad vorkommt.



Grafik 17: Schulbuchreihe 04: Kriterienverteilung

Von 53 überprüften Kriterien finden sich im untersuchten Kapitel dieser Schulbuchreihe 14, acht erreichen einen KMW höher als 0,05, nur einer liegt höher als 0,1, 39 Kompetenzkriterien werden in diesem Buch nicht angesprochen.

Die folgende Aufstellung bietet einen Überblick über die Kompetenzkriterien, die einen KMW höher als 0,05 haben:

- **1.2.7:** Die Darstellung zeigt zeitliche Entwicklungen auf, Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt, Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.
- **1.2.8:** Orientierung in Zeit und Raum wird durch geeignete Visualisierungsformen unterstützt.
- **3.2.5:** Ein Thema wird von einer historischen Fragestellung und/oder Hypothese ausgehend erschlossen.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **5.2.5:** Im Schulbuch wird auf Perspektivität, Multiperspektivität und Kontroversität hingewiesen.
- **7.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.
- **7.1.2:** Schülerinnen/Schüler erkennen Strukturen und Darstellungen aus ihrem Alltag als historisch und orientieren sich in diesem historischen Raum.
- **7.2.5:** In der Schulbuchdarstellung wird ein Lebensweltbezug/Subjektbezug explizit genannt.

8.4.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

Die **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** dominiert mit einem Anteil von knapp einem Drittel in dem untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 04 (vgl. Grafik 15). Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Ereignisse und Phänomene mit ihrer Lebenswelt zu verknüpfen (Kriterium 7.1.1) und sie sollen Strukturen ihres Alltags als historisch gewachsen erkennen (Kriterium 7.1.2). Die Autorin versucht in ihren Texten immer wieder konkret auf Lebensweltbezüge hinzuweisen (Kriterium 7.2.5).

Insgesamt bleiben die Kompetenzeinheiten in der Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ eher auf basaler Ebene stehen. Es wird wenig über erkannte Bezüge reflektiert, es erfolgen keine Analysen oder Bewertungen von geschichtskulturellen Produkten, die Schülerinnen/Schüler werden nicht dazu ermuntert, in historische Diskurse einzusteigen. So impliziert beispielsweise die Schüler/innenfrage *„Der 1.Mai: Was kannst du über die Geschichte dieses Feiertages herausfinden?“* (Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 137) noch keine Reflexion auf subjektorientierter Ebene, vielmehr scheint es um die Recherche von Faktenwissen zu gehen.

An manchen Stellen im Buch sollen die Schülerinnen/Schüler Bilder mit der Gegenwart vergleichen. Dabei wird auf Kontinuität hingewiesen, Wandel und Differenzen werden hingegen nicht angesprochen. So finden sich beispielsweise Fotografien zum Thema „Freizeit in Wien um 1900“ mit der Arbeitsaufgabe: *„Vergleiche deine Freizeitmöglichkeiten mit jenen der Wienerinnen und Wiener damals! Was gibt es heute in ähnlicher Form?“*. (Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 145) Oder – um ein anderes Beispiel zu nennen: Auf einer Seite im Schulbuch werden Werbeplakate zu Alltagsgegenständen um 1900 präsentiert. Die Schülerinnen/Schülerfrage dazu lautet: *„Was gibt es heute noch in ähnlicher Form? Finde Beispiele.“* (Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 146) eine Auseinandersetzung mit Entwicklungsprozessen und Kontextualisierungen wären hier notwendig, um aus dem erkannten Vergleich zwischen Vergangenheit und gegenwärtiger Lebenswelt ein reflektiertes historisches Bewusstsein entstehen zu lassen.

Die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** macht 19% der in dem untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 04 erhobenen Kompetenzeinheiten aus. Die Autorin des Buchs legt in ihren Texten an einigen Stellen zeitliche Entwicklungen offen und bietet in diesem Kapitel drei Arten an Visualisierungsformen an: einen Zeitstreifen als Kapiteleinstieg, eine Geschichtskarte, die den Entwicklungsprozess der Industrialisierung zeigt und ein Zeitrad, das das zirkuläre Zeitsystem eines Arbeitstags abbildet. Die Auseinandersetzung mit Zeit erfolgt ausschließlich auf Modellebene.

Best-Practice-Beispiel für die Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“

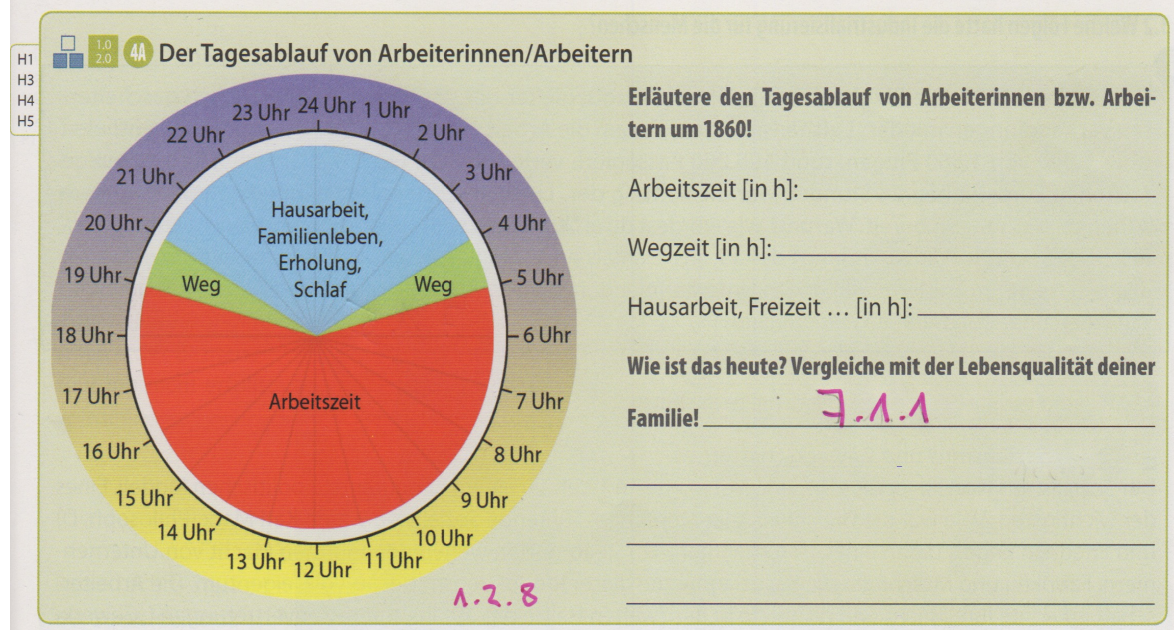


Abbildung 34: Beispiel zur Visualisierung von Zeit aus dem Schulbuch 04
(Quelle: Baumgartner-Lemberger, 2015, S. 131)"

Dieses Beispiel zeigt eine Möglichkeit, Zeit für Schülerinnen/Schüler fassbar zu machen. In Form eines Tageskreislaufs werden Arbeitszeit und Freizeit visualisiert und anschließend mit der Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler in Verbindung gebracht.

Die **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“** ist ausschließlich durch als Fragen formulierte Überschriften abgedeckt (Kriterium 3.2.5). Dies verdeutlicht, dass der Beschäftigung mit Geschichte eine Frage zugrunde liegt, jedoch wird dieses Konzept nicht explizit angesprochen und an keiner Stelle aktiv mit Schülerinnen/Schüler geübt. Obwohl Lebensweltbezug in diesem Schulbuch einen durchaus hohen Stellenwert hat, dominieren hier die Fragen der Autorin und nicht jene der Schülerinnen/Schüler.

Die **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** ist mit 19% abgedeckt. Auf Aktivierungsebene versucht die Autorin an manchen Stellen multiperspektivische Zugänge und kontroverse Beurteilungen aufzuzeigen (Kriterium 5.2.5), auf Aktivierungsebene konnte in diesem Kapitel nur eine einzige Stelle erhoben werden, die in diese Kompetenzkategorie passt: „Erkläre in eigenen Worten, was Pezold [sic!] damit sagen wollte!“ (Kriterium 5.1.3). Die Frage bezieht sich auf das Gedicht „Die Teilnahmslosen“ von Alfons Petzold.

Die **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** ist mit 10% eher wenig ausgeprägt. Bereits beim Durchblättern des Schulbuchs fällt auf, dass ein Großteil der Abbildungen Rekonstruktionszeichnungen sind und dass kaum Quellentexte angeboten werden. Die Materialien sind nur teilweise den geschichtswissenschaftlichen Standards entsprechend beschriftet, sie werden nicht in ihrer Gattungsspezifität erschlossen oder analysiert. Methodisches Arbeiten wird weder vorgestellt (Modellebene) noch geübt (Aktivierungsebene). Auf der Startseite des Kapitels findet sich ein beachtenswerter Ansatz zum Umgang mit Quellentexten (vgl. nachstehendes Beispiel), der aber auf den Folgeseiten des Schulbuchkapitels nicht mehr aufgegriffen wird.

Beispiel für eine Annäherung zum Arbeiten mit Quellen

(Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“)

Der hier gezeigte Ausschnitt befindet sich auf der Einstiegsseite zum Kapitel „Zeitalter der Industrialisierung“. Schülerinnen/Schüler setzen sich hier mit historischen Quellen auseinander, der Titel gibt einen Hinweis auf Konstruktion und Belegbarkeit. Die Grundidee wird aber nicht zu Ende geführt, die Arbeitsaufgabe ist eine reine Zuordnungsübung ohne reflexive Aufgabenstellung. Für den Aufbau von historischen Kompetenzen, wäre es notwendig, deutlicher in die Kunst der Quellentexte einzusteigen.

H1
H5

1.0
2.0

B

Woher wir über die Zeit – Zeitalter der Industrialisierung – Bescheid wissen

6.2.8 (tlw)

A



C



D

Aus dem Fabrik-Reglement für die Ravensberger Spinnerei

§1 [...] Die wegen Unreinheit, Unsauberkeit oder wegen schlechter Arbeit und Auf-
führung verwechsellastigen Arbeiter [...] können augenblicklich aus der Arbeit entfernt werden.
§2 Die Arbeit beginnt an jedem Tage außer an den Sonntagen und den gesetzlichen Feiertagen, des
Sommers früh 5 1/2 Uhr des Vortages früh 6 Uhr und dauert mit Ausnahme von 1/2 Stunde
Freizeitpause, 1 Stunde Mittagsruhe (2 1/2 Uhr im Sommer bis abends 7 1/2 Uhr im Winter bis
abends 7 1/2 Uhr, also volle 12 Stunden [...] .
§3 Jeder Arbeiter der zu spät in die Arbeit kommt oder ohne Erlaubnis zu Hause bleibt, wird eine
Strafe von dem doppelten Preise der Zeit seines Ausbleibens entrichtet [...] .
§4 Kein Arbeiter kann sich während der Arbeitszeit ohne Abgemangelt von der Verwaltung aus
der Fabrik entfernen, bis auf die Person eines Bepflichteten, so weit er der Strafe und der Arbeit
wird ebenfalls für den Ungenossen nach dem Verhältnis bestraft.
§5 Während der Arbeitszeit sind sämtliche in der Fabrik beschäftigten Personen dem Fabrikverwalter,
seiner Stellvertreterin und dem Arbeiter überwachenden Lehrling schuldig, von jeder sonstigen
Arbeit mit Tragen, Besichtigung und Ordnungsgabe vorzuziehen und zur Vermeidung von eigenem
Unfall und Nachtheil der Fabrik seine ganze Aufmerksamkeit auf die ihm angewiesene Arbeit
richten [...] .
§6 Zur Verhütung von Unglücksfällen darf außer dem Arbeiter und den dafür bestimmten Per-
sonen niemand Lampen anzünden oder auslöschen, die Heizung regulieren wollen, die
Dampfmaschinen, Betriebsmaschinen oder Räder betreiben, nach Feuertüren öffnen oder schließen.
§7 Jeder Ungenossen vornehmlich der Arbeiter gegen ihre Vorgesetzten soll nach Verhältnis des Feh-
lers mit einer Strafe von mehreren Löhnen bestraft werden und der Fehlbildung wehrt für alle, was
daraus entstehen könnte, verantwortlich gemacht.
§8 [...] Es wird bei dieser Gelegenheit bemerkt, dass es unzulässig ist, selbst wertvolle Abfälle einzu-
sammeln, und selbst noch solche Kleinigkeiten als Dreck betrachtet und als solche geschleudert
werden [...] .
§9 Den Arbeitern, welche eine von anderen begangene Unreinheit entdecken und darüber auf dem
Comptoir anzeigen, wird eine Belohnung versprochen [...] .
§10 Sämtliche Personen dürfen nur auf dem schon beschriebenen Wege kommen und gehen, keine
Feldwege haben und am wenigsten durch die Fenster der Säle ein- und aussteigen [...] .
§11 Sollte der Fall eintreten, dass von den Fabrik- Arbeitern, einer oder der andern, männlich oder
weiblich, den hier vorstehenden Vorschriften wiederholt entgegengehandelt sollte, so tritt an die
Verwaltung erst, wenn solchen Arbeiter oder eine solche Arbeiterin ohne zurechnende Entschuldi-
gung vorzutreten zu müssen.

B WIENER BROT-UND GEBÄCK-FABRIK

 X Puchsbäumgasse 1
 Absteigergasse 35
 Wien, am 7. September 1897
 Telefon 3817
 (Italien)

Ordne diese Quellen richtig zu! ① bildliche Quelle, ② Sachquelle, ③ mündliche Quelle, ④ schriftliche Quelle

<input type="checkbox"/> Fabrikordnung, 19. Jh.	<input type="checkbox"/> „Vor der Vollendung“ (Gemälde, 1873–1876)
<input type="checkbox"/> Dampfwagen, 1769	<input type="checkbox"/> Plakat Ankerbrot-Fabrik, Wien

L

Abbildung 35: Beispiel zur Kompetenzkategorie „Gattungen und Methoden“ aus dem Schulbuch 04
(Quelle: Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 118)

217

Die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** ist mit 2% und einem KMW von 0,016 kaum vorhanden. Die längste Textpassage des Kapitels hat neun Zeilen (vgl. Abb. 35), kohärentes Erzählen ist bei dieser Kürze kaum möglich. Materialien und Informationstexte stehen nebeneinander und nehmen nicht aufeinander Bezug, was den Schülerinnen/Schülern das Erkennen von Zusammenhängen und Kausalitäten erschwert.

Dass in der **Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“** keine einzige Kompetenzeinheit erfasst werden konnte (vgl. Grafik 15), entspricht dem Zugang dieser Schulbuchreihe, Bilder in den Vordergrund und Sprache in den Hintergrund zu stellen. Geschichtsschreibung verstehen, Geschichte erzählen, historische Bezüge in gegenwärtigen (z.B. politischen) Darstellungen erkennen, über die Geschichtlichkeit der eigenen Lebenswelt sprechen und reflektieren – all dies setzt fachspezifische Sprachkenntnisse und die Fähigkeit, Begriffe richtig zu verstehen, zu deuten und anzuwenden voraus. In der Schulbuchreihe 04 werden dazu keine Kompetenzen aufgebaut.

8.4.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 04

„Genial! Geschichte“ ist eine Schulbuchreihe, die auf Gegenwartsbezüge und Subjektorientierung setzt, jedoch historische Kompetenzen nicht als Teilaspekt für die Entwicklung von historischem Denken und Geschichtsbewusstsein fördert. Die starke Repräsentanz von unterschiedlichen Kompetenzen, die auf den einzelnen Schulbuchseiten ausgewiesen sind, führen in die Irre. Der KMW dieses Buchs ist niedrig, manche Kompetenzkategorien (vgl. dazu Grafik 15, S. 212) werden nur wenig oder nicht berücksichtigt. Weder im methodischen, noch im narrativen Bereich werden Schülerinnen/Schüler zu einem reflektierten Umgang mit Geschichte und Geschichtskultur angeleitet.

Gute Ansätze bietet das Buch für einen Kompetenzaufbau im Bereich der Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“, jedoch mangelt es auch hier an Reflexionsaufgaben, die notwendig sind, damit die Schülerinnen und Schüler zu historischem Denken geführt werden können.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Schulbuchstudie kann „Genial! Geschichte“ in seiner didaktischen Konzeption nicht als ausreichend kompetenzorientierte und kompetenzfördernde Schulbuchreihe bezeichnet werden.

Lehrpersonen, die mit diesem Buch in ihrem Unterricht arbeiten, müssen im Bereich der Kompetenzorientierung unterstützend wirken und durch entsprechende Methoden, Arbeitsblätter, Arbeitsaufträge usw. den Aufbau historischer Fachkompetenzen bei ihren Schülerinnen/Schülern sicherstellen.

8.5 Schulbuchreihe 05 „Geschichte für alle“

Der Kompetenzmesswert des untersuchten Kapitels der Schulbuchreihe „Geschichte für alle“ (siehe Schulbuchprofil, S. 153) beträgt 0,28. Auf 18 Seiten konnten nur fünf Kompetenzeinheiten ermittelt werden. Das Autorenteam formuliert außerdem keine didaktischen oder konzeptionellen Hinweise, die auf eine kompetenzorientierte Schulgeschichtsbuchdidaktik in dieser Schulbuchreihe schließen lassen. Diese Schulbuchreihe wird folglich als nicht kompetenzorientiert oder kompetenzfördernd eingestuft, von einer näheren Besprechung wird Abstand genommen, da sie für das Forschungsvorhaben nicht relevant ist.

8.6 Schulbuchreihe 06 „Geschichte live“

8.6.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Das Autorenteam der Schulbuchreihe „Geschichte live“ (siehe Schulbuchprofil S. 154) beschreibt im Lehrer/innenbegleitheft seinen Zugang zur Kompetenzorientierung. Die diesbezüglichen Hinweise und Kommentare lassen sich wie folgt zusammenfassen: (Hammerschmid, Pramper & Windischbauer, 2014, S. 9)

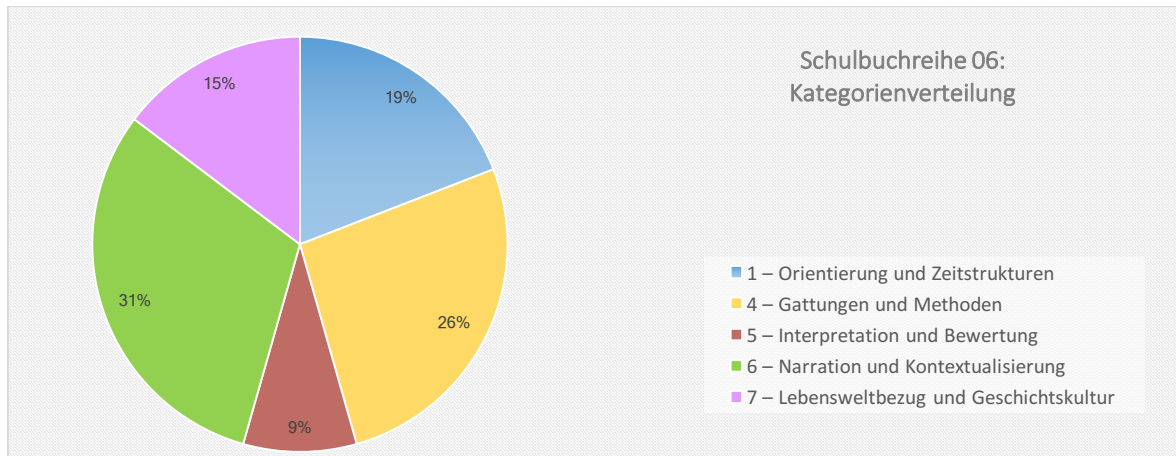
- Die Autorin und die Autoren möchten „*weg von der dominierenden Orientierung auf den ‚Stoff‘ und ‚hin zur verstärkten Vermittlung von domänenspezifischen Kompetenzen‘*“.
(Hammerschmid et al., 2014, S. 9)
- Das dem Buchkonzept zugrundeliegende Kompetenzmodell ist jenes der Gruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“.
- Eine Kurzbeschreibung der Fachkompetenzen, wie sie im österreichischen Lehrplan 2008 verankert sind, wird dargeboten.
- Kompetenzaufbau erfolgt entlang der angebotenen Materialien.

Diesen Ausführungen folgend wird in der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts betont, dass die Schulbuchreihe „Geschichte live“ den im Lehrplan geforderten didaktischen Zugängen hinsichtlich Kompetenzorientierung nachkommt und vor allem im Bereich der Materialien Angebote liefern möchte.

8.6.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

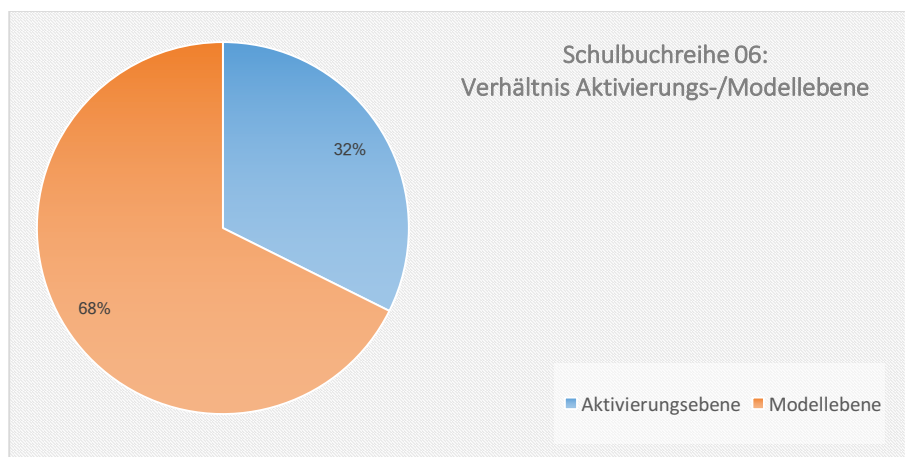
Das untersuchte Kapitel des Schulbuchs 06 weist einen Kompetenzmesswert (KMW) von 1,13 auf. Das bedeutet, dass durchschnittlich etwas mehr als eine Kompetenzeinheit pro Seite ermittelt werden konnte.

Die Kategorienverteilung wird in der nachstehenden Grafik 18 dargestellt. Es dominieren die Kategorien 6 „Narration und Kontextualisierung“ und 4 „Gattungen und Methoden“, die gemeinsam mehr als die Hälfte ausmachen. Zu den Kategorien 2 „Begriffe und Theorien“ und 3 „Fragen und Hypothesen“ konnten im untersuchten Kapitel keine Einträge erhoben werden. Die Kompetenzkategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ ist mit 15% und die Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“ mit 9% vertreten.



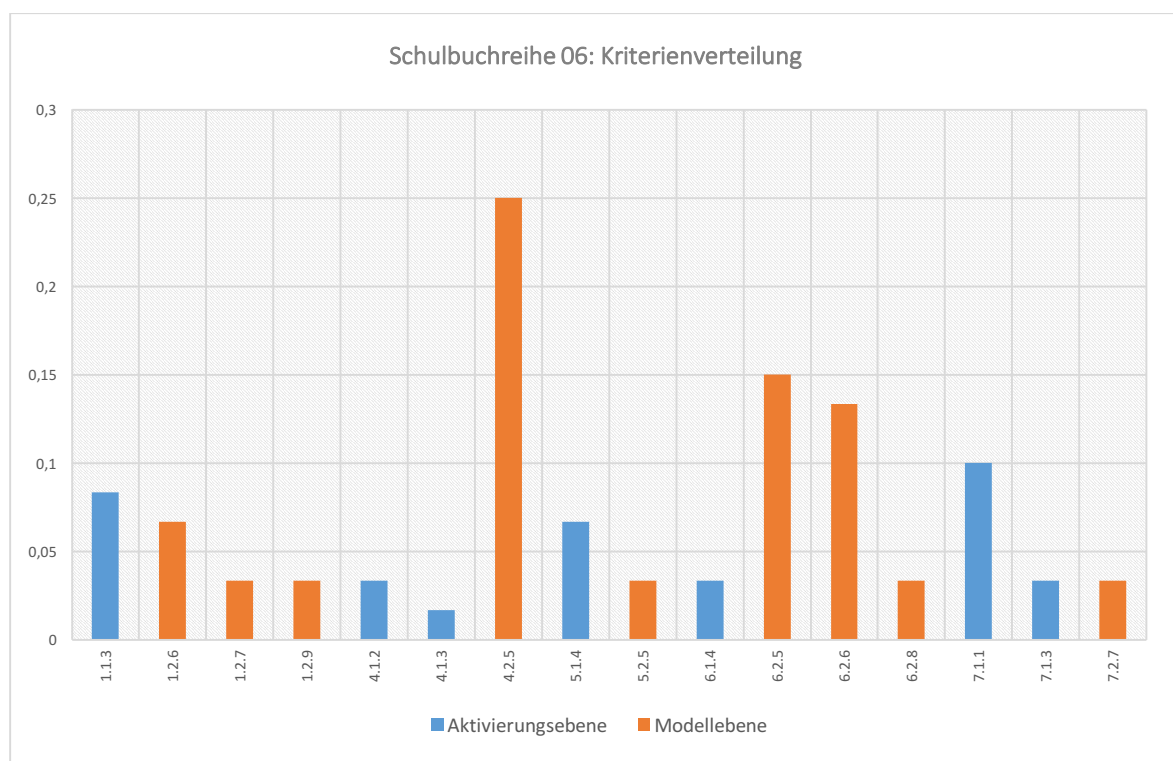
Grafik 18: Schulbuchreihe 06: Kategorienverteilung

Die nächste Grafik 19 visualisiert die Zusammensetzung von Aktivierungsebene und Modellebene, dabei ist die Dominanz der Modellebene mit zwei Drittel klar erkennbar.



Grafik 19: Schulbuchreihe 06: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

In der folgenden Grafik 20 wird die Aufschlüsselung der Daten in Einzelkriterien dargestellt. Es ist notwendig, darauf hinzuweisen, dass die Schulbuchreihe 06 zwar aus einem Schulbuch und einem Arbeitsheft besteht, dass letzteres allerdings vor allem auf spielerisches Abprüfen reproduzierbaren Wissens abzielt. Es wurden keine dem Kodierleitfaden (siehe S. 138–148) entsprechenden Kompetenzkriterien aufgefunden. Die Säulen in der Grafik zeigen deshalb keine Unterscheidung zwischen Schulbuch und Arbeitsheft an. Für die Berechnung des Kompetenzmesswerts ist allerdings die Gesamtseitenanzahl des Kapitels (Schulbuch + Arbeitsheft = 30 Seiten) herangezogen worden, damit gegenüber den anderen Schulbuchreihen keine Verfälschung des Kompetenzmesswerts entsteht. Zur Einschätzung der Säulenhöhe können die Kriterien 1.2.6 und 5.1.4 herangezogen werden. Ihr Kompetenzwert von 0,06 entspricht zwei Kompetenzeinheiten mit vollständigem Erfüllungsgrad auf 30 Seiten.



Grafik 20: Schulbuchreihe 06: Kriterienverteilung

Von 53 überprüften Kriterien finden sich im untersuchten Kapitel dieser Schulbuchreihe 16, sieben erreichen einen Kompetenzmesswert von 0,05, vier davon einen Wert von 0,1 oder höher. 37 Kompetenzkriterien kommen nicht vor.

Die folgende Aufstellung beschreibt die Kriterien, die im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 06 einen Kompetenzmesswert von mindestens 0,05 erreichen.

- **1.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, Veränderungen und Abläufe in der Vergangenheit bewusst wahrzunehmen und begründete Verknüpfungen zwischen den Zeitebenen (innerhalb der Vergangenheit oder zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft) herzustellen.
- **1.2.6:** Orientierung in Zeit und Raum: Es werden Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums dargestellt.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **5.1.4:** Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte.
- **6.2.5:** Narrationen (Schulbuchdarstellungen) sind kohärent erzählt, sie stehen in Zusammenhang mit vorhergehenden oder nachfolgenden Narrationen.
- **6.2.6:** Die im Schulbuch präsentierten Textelemente und Materialien sind als Teil der Narration erkennbar und stehen nicht voneinander unabhängig nebeneinander.
- **7.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.

8.6.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

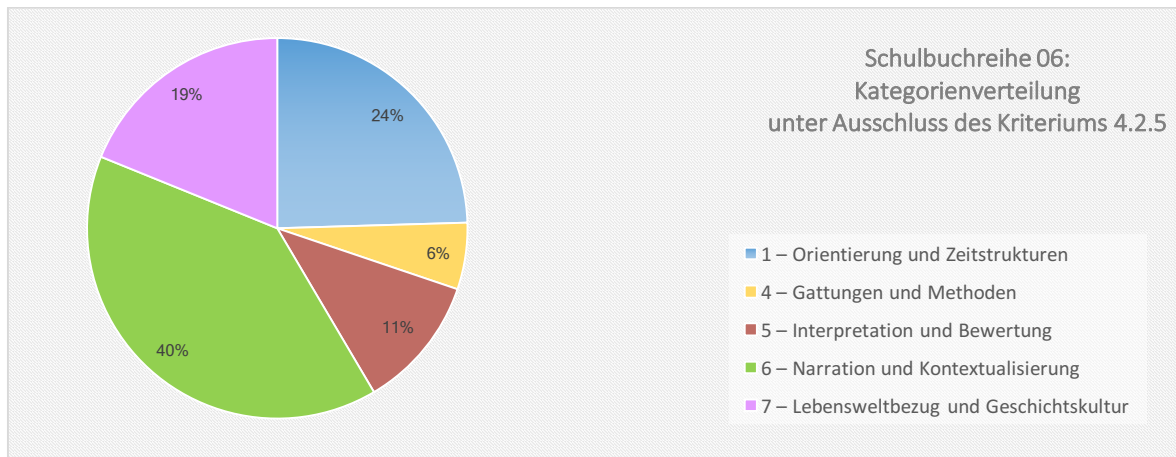
Am stärksten ausgeprägt in dieser Schulbuchreihe ist die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“**, wobei vorwiegend Kompetenzkategorien der Modellebene identifiziert worden sind. Das Autorenteam achtet auf Textkohärenz und Verknüpfung von Informationen und Materialien (Kriterien 6.2.5 und 6.2.6). Es finden sich längere zusammenhängende Textpassagen, auf Entwicklungsprozesse und Kausalitäten wird Wert gelegt. Ergänzt werden diese Schulbuchtexte durch fiktionale Geschichten und journalistisch anmutende Texte (Rubrik „Live Magazin“). Zwischen sachlichen Informationstexten (Darstellungen der Autorin und der Autoren) und Geschichtserzählungen mit fiktionalen Elementen wird durch Farbhinterlegung unterschieden. Dennoch ist nicht immer ganz klar, woher die fiktionalen Erzählungen stammen und ob die Schülerinnen/Schüler die Unterschiede dieser beiden

Gattungen erkennen und deuten können. Genauere Quellenangaben oder diesbezügliche Hinweise sowie Arbeitsaufgaben dazu könnten unterstützend für den Aufbau von Teilkompetenzen in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“, vor allem für gattungsspezifisches Erzählen von Geschichte, wirken.

Im Gegensatz zu diesen Texten auf Modellebene werden die Schülerinnen/Schüler selbst nicht dazu aufgefordert, Geschichtserzählungen entlang bestimmter Kriterien zu formulieren (= Aktivierungsebene). An Schülerinnen/Schüler gerichtete Arbeitsaufgaben bleiben entweder im Reproduktionsbereich und verlangen inkohärente Textproduktion – wie zum Beispiel das Erstellen eines Steckbriefs (Hammerschmid et al., 2014, S. 90) oder stichwortartige Zusammenfassungen (Hammerschmid et al., 2014, S. 91, S. 106, S. 107) – oder sie fordern das Erzählen fiktionaler Geschichte ohne Belegbarkeit der historische Konstruktion oftmals mit einem Perspektivenwechsel, der für Schülerinnen/Schüler dieses Alters nur schwer möglich ist. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: „*Verfasse einen kurzen Brief, so wie ihn Engels an Marx geschrieben haben könnte.*“ (Hammerschmid et al., 2014, S. 103)

Folgt man Hans Jürgen Pandel, der perspektivisches Schreiben als die schwierigste Art der historischen Erzähltechniken nachgewiesen hat (Pandel, 2010, S. 193), denn; „*Perspektivisches Erzählen setzt Wissen voraus. Zeitumstände, kulturelle Details, zeittypische Denkweisen. Perspektivisches Erzählen soll die jeweilige Zeit näher bringen und sie nicht mit Spekulationen und Anachronismen vollstopfen.*“ (Pandel, 2010, S. 186), so wird klar, dass der obige Arbeitsauftrag für 12- bis 13-jährige Schülerinnen/Schüler nicht in einer angemessenen Art und Weise erfüllt werden kann und mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer Fantasierzählung transformiert.

Die **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** macht etwa ein Viertel in der Kategorienverteilung aus, wobei hier ein Großteil der Kompetenzeinheiten dem Kriterium 4.2.5 (= fachspezifische Bezeichnung von Materialien) zuzuschreiben sind. Lässt man das Kriterium 4.2.5 für die Berechnung der Kategorienverteilung außer Acht, dann zeigt sich ein ganz anderes Bild in der Verteilung für das untersuchte Kapitel der Schulbuchreihe 06 (vgl. Grafik 21, S. 225).



Grafik 21: Schulbuchreihe 06: Kategorienverteilung unter Ausschluss des Kriteriums 4.2.5

Die Kategorie „Gattungen und Methoden“ verliert so stark, dass es mit nur 6% an die letzte Stelle rutscht. Nur an drei Stellen im untersuchten Schulbuchkapitel werden Schülerinnen/Schüler aktiv aufgefordert, sich mit den Materialien auseinanderzusetzen (Kriterien 4.1.2 und 4.1.3, vgl. Grafik 20). Der große Anteil in der Kategorienverteilung von 26% (alle Kriterien in die Berechnung miteingeschlossen, vgl. Grafik 18) ist demnach trügerisch. Gattungsspezifisches und methodisches Arbeiten wird weniger stark gefördert als auf ersten Blick vermutbar.

Auf manchen Seiten im Buch werden Anleitungen für methodisches Arbeiten angeboten, auch hier wird kaum für einen Transfer gesorgt. Die Performanz wird von der Autorin und den Autoren der Schulbuchreihe nicht eingefordert.

In Bezug auf die **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** (15% in der Gesamtkategorienverteilung, vgl. Grafik 18) bemüht sich das Autorenteam an manchen Stellen die Schülerinnen/Schüler anzusprechen, sie in ihrem Umfeld abzuholen und so für sie Geschichte als einen Faktor ihres Lebens begreifbar zu machen. In Zusammenhang mit den Weltausstellungen im 19. Jh. stellen sie beispielsweise die Fragen: *„Für welche Ausstellungsobjekte, die auf der Weltausstellung in Paris gezeigt wurden, hättest du dich interessiert? Was wären für dich sensationelle neue Erfindungen, die auf zukünftigen Weltausstellungen präsentiert werden sollten.“* (Hammerschmid et al., 2014, S. 94)

Kompetenzeinheiten, die der **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** zugeordnet werden können, betreffen vor allem die Beschreibung von zeitlichen Entwicklungen (Parallelitäten, Differenzen, Kontinuitäten) in den Textteilen. Der Visualisierung von Zeitpunkten oder Zeitverläufen sowie der Darstellung zeitlicher Entwicklungen im geografischen Raum wird im untersuchten Kapitel kein Augenmerk geschenkt. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass „Geschichte live“ einen Zeitstreifen als Buchbeilage für die Schülerinnen/Schüler bereithält, den sie selbst ergänzen sollen und der sicherlich eine gute Unterstützung für das Erfassen von Chronologie (Kriterium 1.1.1) bietet.

Die **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** hat einen Anteil von 9% in der Kategorienverteilung (vgl. Grafik 18). Diesbezügliche Schulbuchstellen beziehen sich immer auf Ereignisse; Handlungen oder Phänomene, nicht aber auf Materialien. Das deckt sich mit der Erkenntnis, die aus den Analyseergebnissen zur Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ gewonnen worden sind: Materialien werden nicht gattungsspezifisch untersucht, nicht analysiert und eben auch nicht interpretiert und bewertet.

Die Kategorien 2 „Begriffe und Theorien“ und 3 „Fragen und Hypothesen“ finden in diesem untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 06 keine Berücksichtigung, es konnte keine Kompetenzeinheit dazu identifiziert werden.

In Bezug auf **Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“** ist anzumerken, dass das Buch Worterklärungen in Fußnoten bereithält, diese sind jedoch ausschließlich lexikalisch und bieten oder fordern keine reflexive Auseinandersetzung mit den Begriffen im Sinne der in dieser Arbeit beschriebenen Kompetenzorientierung.

In Bezug auf **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“** lohnt es sich, einen Blick ins Lehrer/innenbegleitheft zu werfen. Die Förderung in dieser Kompetenzkategorie wird hier nämlich explizit an die Lehrpersonen übertragen:

„Zur Anbahnung historischer Fragekompetenz eignen sich fast alle Fotos/Bilder, Diagramme und Textquellen, welche in Geschichte live zu finden sind: Die SchülerInnen können zu Beginn aufgefordert werden, Fragen an die Quelle oder Darstellung zu formulieren. Anschließend wird versucht, die Fragen gemeinsam in der Klasse zu beantworten.“ (Hammerschmid et al., 2014, S. 9)

8.6.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 06

Der Schwerpunkt von „Geschichte live!“ hinsichtlich eines kompetenzorientierten Zugangs zur Geschichte liegt vor allem in der Kompetenzkategorie 7 „Narration und Kontextualisierung“, wobei hier auf gattungsspezifische Unschärfen hinsichtlich der verwendeten Textsorten hingewiesen werden muss. Die Ergebnisse der Datenerhebung konnten Kompetenzorientierung außerdem in den Kategorien 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ nachweisen.

In Bezug auf die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ zeichnet sich die Schulbuchreihe durch ein sorgfältiges, den geschichtswissenschaftlichen Standards entsprechendes Umgehen mit Materialien aus, fachspezifisches methodisches Arbeiten wird jedoch zu wenig gefördert.

Zwei Kompetenzkategorien werden in der Schulbuchreihe 05 gar nicht abgebildet: Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ und 3 „Fragen und Hypothesen“. Fast 70% der untersuchten Kompetenzkriterien kommen den Ergebnissen dieser Studie zufolge im untersuchten Kapitel nicht vor.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Geschichte live“ eine Schulbuchreihe ist, die in manchen Bereichen als kompetenzorientiert, jedoch in nur wenigen Bereichen als kompetenzfördernd bezeichnet werden kann. Methodisches Arbeiten, fragen- oder thesenbasierte Herangehensweisen und ein reflexives Umgehen mit Begriffen kommen in der Schulbuchreihe 06 zu kurz. Hier muss die Lehrperson unterstützende Maßnahmen treffen, um historische Kompetenzen bei ihren Schülerinnen/Schülern zu fördern. Das Arbeitsheft bietet hierfür keine Hilfestellung, es ist nicht kompetenzorientiert konzeptioniert.

8.7 Schulbuchreihe 07 „Geschichte schreiben“

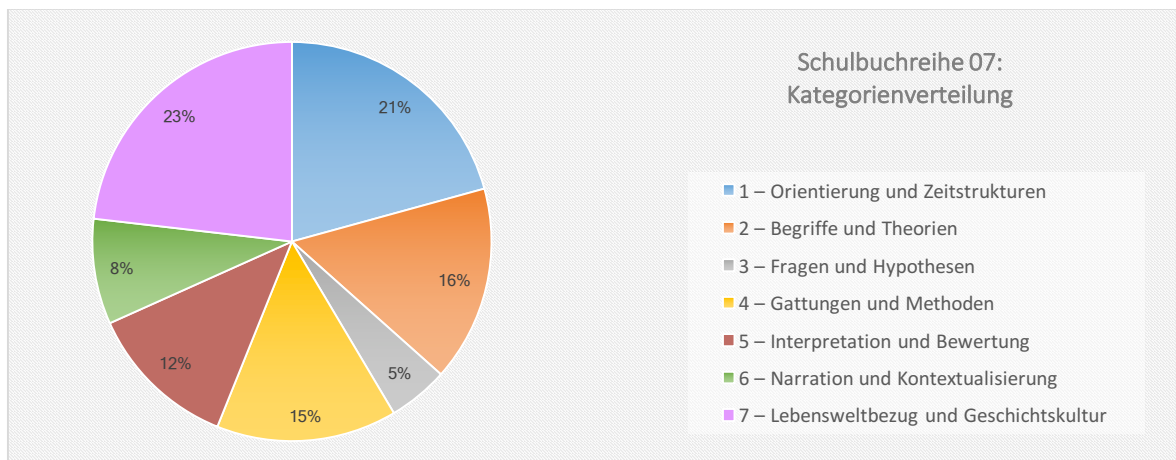
8.7.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

„Geschichte schreiben“ ist eine Schulbuchreihe bestehend aus Schulbuch und Arbeitsheft (siehe Schulbuchprofil, S. 155). Es gibt keine Beschreibung des didaktischen Konzepts. Im Lehrer/innenbegleitheft findet sich eine Jahresplanung, die auf Kompetenzen hinweist. Es liegt die Vermutung nahe, dass es sich um die Kompetenzbegriffe aus dem österreichischen Lehrplan handelt, sie sind jedoch den historischen und politisch bildenden Kompetenzen anders zugeordnet, als dies im österreichischen Lehrplan 2008 (Bundesministerium für Unterricht, 12. August 2008) der Fall ist. So finden sich in dieser Jahresplanung beispielsweise eine historische Urteilskompetenz (Begriff laut Lehrplan = politische Urteilskompetenz) und eine politische Orientierungskompetenz (Begriff laut Lehrplan = historische Orientierungskompetenz), die historische Methodenkompetenz wird in der einleitenden Aufzählung nicht genannt, kommt in der Jahresplanung dann aber doch vor, auch eine historische Handlungskompetenz (Begriff laut Lehrplan = politische Handlungskompetenz) findet Erwähnung. (Gidl & Vogl, 2011, S. 5–8) Erklärungen zu den Begrifflichkeiten werden keine angeboten, daher bleibt unklar, ob hinter dieser Umgestaltung der Fachbegriffe bewusste geschichtsdidaktische Überlegungen stecken oder ob es sich schlichtweg um begriffliche Unschärfen handelt. Die tatsächlich abgebildeten Kompetenzkategorien werden aus den folgenden Analyseergebnissen ersichtlich.

8.7.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

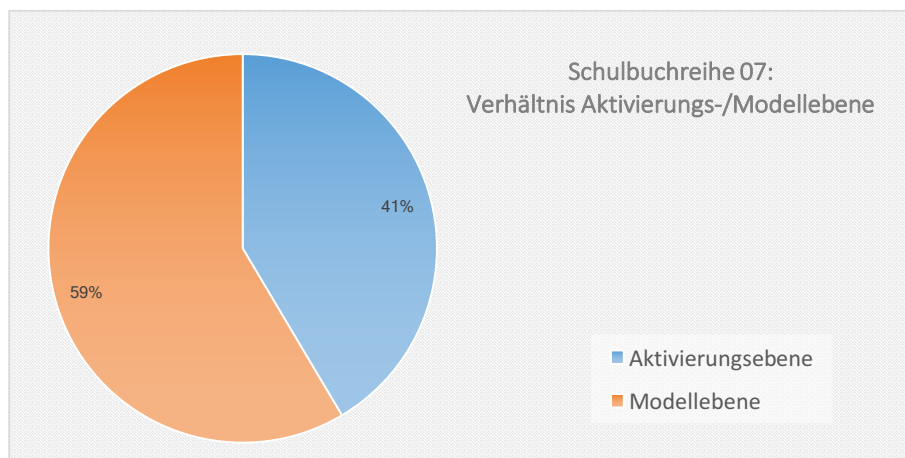
Die Datenauswertung für die Schulbuchreihe 07 ergab einen Kompetenzmesswert (KMW) von 0,77. Die Kategorienverteilung ist in der folgenden Grafik 22 zu sehen. Alle sieben Kategorien sind vertreten. Die meisten Kompetenzeinheiten fallen mit einem Anteil von knapp einem Viertel in die Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“, gefolgt von der Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“. Die Kategorien 2 „Begriffe und Theorien“, 4 „Gattungen und Methoden“ und 5 „Interpretation und Bewertung“ haben Anteile

zwischen 12 und 16%. Die wenigsten Kompetenzeinheiten konnten aus den Kategorien 6 „Narration und Kontextualisierung“ und 3 „Fragen und Hypothesen“ ermittelt werden.



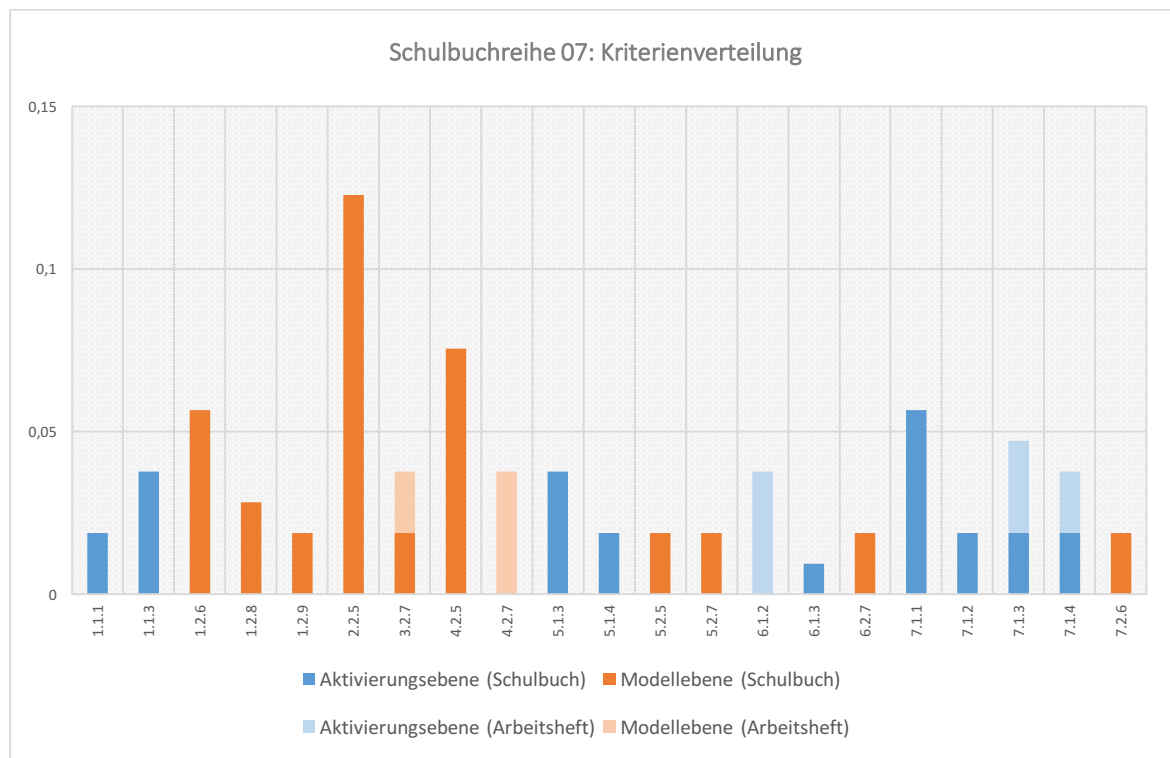
Grafik 22: Schulbuchreihe 07: Kategorienverteilung

Die Grafik 23 zeigt das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene, das mit 41:59 % in der Modellebene etwas stärker ausgeprägt ist.



Grafik 23: Schulbuchreihe 07: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

Die folgende Grafik 24 präsentiert die Kriterienverteilung in der Schulbuchreihe 07. Zur Orientierung kann die Säule des Kriteriums 1.1.3 dienen: Sie hat einen KMW von 0,038, das entspricht in dieser Schulbuchreihe zwei Kompetenzeinheiten mit vollständigem Erfüllungsgrad bei 53 Seiten (Schulbuch und Arbeitsheft).



Grafik 24: Schulbuchreihe 07: Kriterienverteilung

Von 53 überprüften Kriterien finden sich im untersuchten Kapitel dieser Schulbuchreihe 21. Vier Kriterien erreichen einen Wert von mehr als 0,05, nur eines davon hat einen Wert von mehr als 0,1. 32 Kompetenzkriterien kommen im untersuchten Kapitel dieser Schulbuchreihe nicht vor. Die beiden Kriterien 4.2.7 und 6.1.2 wurden ausschließlich im Arbeitsheft, nicht aber im Schulbuch lokalisiert.

Folgende Kriterien haben in der Schulbuchreihe 07 einen KMW höher als 0,05:

- **1.2.6:** Orientierung in Zeit und Raum: Es werden Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums dargestellt.
- **2.2.5:** Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen. (9-mal gezählt)
- **7.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.

8.7.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

„Geschichte Schreiben“ ist ein Schulbuch, das die **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** ins Zentrum stellt. Umgehen mit Geschichtskultur wird beispielsweise am Thema „Mythos Kaiser Franz Joseph und Sisi“ demonstriert: Die Rolle von Franz Joseph als Symbolfigur für die Monarchie und die Wirkung der Sisi-Filme werden thematisiert. An mehreren Stellen wird versucht, einen Lebensweltbezug zu den Lernenden herzustellen. Ein Beispiel dazu wird hier präsentiert.

Best-Practice-Beispiel für die Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“

Das folgende Beispiel exemplifiziert eine Möglichkeit, Aussagen einer Geschichtsquelle mit der persönlichen Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler zu verknüpfen (Kriterium 7.1.1).

Eine englische Kommission berichtete 1844

„Die Zahl der Kinder und Halberwachsenen, welche hier beschäftigt werden, übersteigt alle Begriffe. Sie treten ihre Arbeit, bei der sie nie das Licht des Tages erblicken, in einem zarten Alter an. [...] Kinder kommen mit ihrem vierten Jahre, öfter dem fünften, häufig mit dem sechsten [...] in die Arbeit. Die Kinder bleiben während der ganzen Zeit, welche sie in dem Schacht zubringen, in der Einsamkeit und Finsternis, und nach eigener Aussage haben manche während des Winters tage-, ja wochenlang kein anderes Tageslicht erblickt als an Sonntagen oder den Tagen, wo zufällig nicht gearbeitet wird.“

Leipziger Illustrierte Zeitung, gekürzt und vereinfacht; zitiert nach Joachim Varchmin und Joachim Radkau: Kraft, Energie und Arbeit, Reinbeck bei Hamburg 1988, S. 270ff.

? **Wie alt sind die Kinder, die in den Bergwerken arbeiten? Was machen österreichische Kinder heute in diesem Alter? Welche Folgen hat diese Arbeit für die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder?**

4.2.5
7.1.1

Abbildung 36: Best-Practice-Beispiel für die Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“
(Quelle: Gidl, 2011, S. 90)

Dies geschieht in einem Dreischritt:

1. Zuerst werden der Quelle Informationen entnommen: „*Wie alt sind die Kinder, die in den Bergwerken arbeiten?*“
2. Anschließend wird ein Transfer in die Gegenwart herbeigeführt: „*Was machen österreichische Kinder heute in diesem Alter?*“

3. Danach werden die beiden Aussagen verknüpft: „*Welche Folgen hat diese Arbeit für die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder?*“

Den dritten Teil der Frage werden die Schülerinnen/Schüler unter Miteinbeziehung ihres sozialen Kontexts und ihrer Lebenswelterfahrung aus der gegenwärtigen Perspektive beantworten. Konzepte von Arbeit, Bildung, Gesundheit, Körperkultur, Freizeit werden in ihre Reflexionen genauso miteinfließen wie ihre Kenntnisse zum Thema Kinderarbeit und zum Thema Industrialisierung. Historische Denkprozesse werden in Gang gesetzt und die Quelle wird sinnbildenden mit dem Thema „Kinderarbeit“ verknüpft.

Die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** ist mit fünf von neun untersuchten Kompetenzkriterien abgebildet, davon zwei auf Aktivierungsebene und drei auf Modell-ebene. Unterstützend für diese Kategorie wirkt die Rubrik „Was geschah zu dieser Zeit in Österreich?“, in der an manchen Stellen Parallelentwicklungen oder zeitliche Verschiebungen zwischen historischen Entwicklungsprozessen aufgezeigt werden.

Das Kriterium mit dem höchsten Kompetenzmesswert (0,12) gehört zur **Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“**: Konzepte, die hinter Begriffen liegen und deren Entwicklungsgeschichte, werden in der Schulbuchreihe 07 ausführlich vorgestellt (Kriterium 2.2.5). So finden sich beispielsweise Definitionen zu den Begriffen „Industrie“, „Industrialisierung“ und „Industrielle Revolution“ zu Beginn des Kapitels „Das Zeitalter der Industrialisierung“. (Gidl et al., 2011, S. 78–79). Dabei werden Bezüge zwischen den Schulbuchdarstellungen, Materialien und Erklärungen in „Lexikonboxen“ hergestellt. Die Autorin führt Fachbegriffe bewusst ein. Keine Aufgaben und Übungen finden sich hingegen auf Aktivierungsebene. Schülerinnen/Schüler werden nicht mit Reflexionen über Begriffe konfrontiert, es gibt keine Strukturierungsaufgaben. Das bedeutet, dass Schülerinnen/Schüler in diesem Buch zwar einen bewussten Umgang mit Fachbegriffen erfahren, aber sich selbst nicht aktiv damit auseinandersetzen.

Zu der **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** konnten in der Schulbuchreihe 07 zwei von acht untersuchten Kriterien ermittelt werden: Eines davon (Kriterium 4.2.5) ausschließlich im Schulbuch, das zweite (Kriterium 4.2.7) ausschließlich im Arbeitsheft. Im Schulbuch steht das fachgemäße Ausweisen der Materialien in Form von genauen Bildunterschriften

im Vordergrund, es gibt allerdings keine Vorlagen, Leitfäden oder Aufgaben zu methodischem und gattungsspezifischem Arbeiten. An Schülerinnen/Schüler gerichtete Fragen bleiben stets im beschreibenden Bereich, die Materialien werden keiner Analyse zugeführt. Dies gilt auch für das Arbeitsheft. Hier sind allerdings immer wieder Tipps für Internetseiten, Rechercheaufgaben und weiterführende Materialien zu finden. Nur in einem Fall werden sie derart mit Fragestellungen verbunden, dass sie auch tatsächlich zu einem Aufbau historischer Fachkompetenzen herangezogen werden können. Methodisches Arbeiten hat demnach – trotz eines soliden Anteils in der Kriterienverteilung der Schulbuchreihe 07 (vgl. Grafik 22) – einen eher geringen Stellenwert in dieser Schulbuchreihe.

Die **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** findet in der Schulbuchreihe 07 ausschließlich im Schulbuch, nicht aber im Arbeitsheft Beachtung. Einige erhobene Kompetenzeinheiten mussten mit einem teilweisen Erfüllungsgrad relativiert werden, weil Fragen zu wenig genau angeleitet sind. Hier zwei Beispiele dazu: „*Was sagt die Karikatur aus?*“ (Gidl, 2011, S. 105) „*Studiere die Darstellung. Was ist damit gemeint?*“ (Gidl, 2011, S. 101) Um historisches Denken zu fördern, sollten die Lernenden Bewertungen und Interpretationen mit Begründungen und Belegen in Zusammenhang bringen. Dazu brauchen sie Kenntnisse über methodisches Vorgehen, fachliches Hintergrundwissen sowie die Fähigkeit diese Kenntnisse mit der vorliegenden Quelle zu verbinden, sodass eine historisch begründete Bewertung formuliert werden kann. Unterstützungen für eine derart komplexe fachspezifische Betrachtung fehlen in der Schulbuchreihe 07.

Die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** ist im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 07 wenig ausgeprägt. An zwei Stellen im Arbeitsheft werden die Schülerinnen/Schüler gebeten, selbst eine Narration zu erstellen (Kriterium 6.1.2), im Schulbuch werden kaum kohärente Erzählungen angeboten (Kriterium 6.2.5). Die meisten Textblöcke sind knappe Informationstexte, Bezüge zwischen den einzelnen Textblöcken fehlen in den meisten Fällen (Kriterium 6.2.6).

Passend zur **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“** finden sich zwei Kompetenzeinheiten im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 07. In beiden Fällen werden Fragen angeboten, entlang derer ein Text bzw. ein Filmausschnitt untersucht werden soll. Schülerinnen/Schüler werden an keiner Stelle dazu aufgefordert, selbst Fragen oder Hypothesen zu formulieren. Demzufolge wird forschendes Lernen in dieser Schulbuchreihe nicht gefördert.

8.7.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 07

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Geschichte schreiben“ keine Schulbuchreihe ist, die Kompetenzorientierung vorrangig als didaktisches Konzept umsetzt. Der Titel der Schulbuchreihe suggeriert, dass Geschichtsbeschreibung ein wesentlicher Bestandteil des didaktischen Konzepts sei, die Datenanalyse zeigt aber etwas Anderes: Die Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ ist wenig ausgeprägt, weder erzählt das Buch kohärent aufgebaute Geschichten, noch lernen Schülerinnen/Schüler, wie sie Geschichte schreiben könnten. Generell wird methodisches Arbeiten in dieser Schulbuchreihe – weder im Bereich der Quellenkunde noch im Bereich der Narration oder Interpretation – gefördert. Die Lernenden erfahren nicht, wie Geschichte konstruiert oder dekonstruiert wird, sie üben sich nicht in forschendem, fragenbasiertem Lernen.

Die Stärke des Buchs liegt in der Vermittlung von historischen Fakten und dem Aufzeigen von Entwicklungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung von Gegenwarts- und Lebensweltbezügen. Das Arbeitsheft bietet an einigen Stellen Unterstützung für Kompetenzförderung und sollte daher nicht außer Acht gelassen werden.

Lehrpersonen, die „Geschichte schreiben“ in ihrem Unterricht als Arbeitsgrundlage verwenden, müssen ihre Schülerinnen/Schüler durch gezielte Fragestellung und passende Unterrichtsmethoden zu historischem Denken führen. Das Fördern historischer Kompetenzen bleibt in der Verantwortung der Lehrperson, das Buch bietet nur wenig Hilfestellungen an.

8.8 Schulbuchreihe 08 „MEHRfach“

8.8.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Die Reihe „MEHRfach Geschichte“ (siehe Schulbuchprofil, S. 156) präsentiert im „Service-Teil für LehrerInnen“ eine Beschreibung des didaktischen Konzepts. Dabei betont das Autorenteam den kompetenzorientierten Zugang in dieser Schulbuchreihe. Es beabsichtigt *„nicht nur fachspezifische Kompetenzen, sondern auch Methodenkompetenzen zu vermitteln“*. (Graf, Halbartschlager & Vogel-Waldhütter, 2014a, S. 5) – eine unklare Formulierung, wenn man bedenkt dass die historische Methodenkompetenz als historische Fachkompetenz im österreichischen Lehrplan steht, bzw. in allen historischen Kompetenzmodellen³⁹ eine Rolle spielt. Drei Seiten des Serviceteils sind der Erklärung und Beschreibung von Kompetenzen gewidmet, dabei wird zwischen fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen und fachspezifischen Kompetenzen unterschieden. (Graf et al., 2014a, S. 5–9). Die fachspezifischen Kompetenzen entsprechen den im österreichischen Lehrplan verankerten historischen Fachkompetenzen. Als fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen werden Methodenkompetenz, Lesekompetenz, Lernkompetenz und Computerkompetenz genannt. (Graf et al., 2014a, S. 9)

Das Arbeitsheft differiert in seiner Konzeption gegenüber anderen Schulbuchreihen insofern, als es nicht als Ergänzungsheft mit zusätzlichem Übungsmaterial gesehen werden soll, sondern als Teil 2 (Anwenden und Forschen), der in Symbiose mit dem Teil 1 (Wissen und Verstehen) steht und einen komplementären Bestandteil dieser Schulbuchreihe ausmacht. Das Arbeitsheft (Teil 2⁴⁰) hat mit 158 Seiten einen deutlich größeren Seitenumfang als das Schulbuch (Teil 1) mit 66 Seiten. Das Autorenteam setzt im Arbeitsheft vor allem auf Differenzierung und Individualisierung und versteht es als operativen Bestandteil der Schulbuchreihe. (Graf et al., 2014a, S. 6) So sind Methodenseiten (z.B. Anleitungen zur Analyse

³⁹ Zu den historischen Kompetenzmodellen siehe Kapitel 4.

⁴⁰ Analog zur Terminologie, die für die anderen Schulbuchreihen verwendet wird, wird auch hier in Folge der Begriff „Arbeitsheft“ verwendet. Die Rolle dieses Teils der Schulbuchreihe mag sich zwar in seiner Bedeutung von anderen Schulbuchreihen unterscheiden, die Art der Gestaltung ähnelt jedoch jener von Arbeitsblättern, weshalb die strukturelle Vergleichbarkeit gegeben ist.

von Quellentexten, Bildern und Karikaturen) nicht – wie in anderen Schulbuchreihen – im Schulbuch, sondern im Arbeitsheft untergebracht. Die Unterteilung der Reihe in diese beiden Teile und deren Konzeption legt die Vermutung nahe, dass Teil 1 (Wissen und Verstehen) kompetenzorientierte Zugänge zur Geschichte stärker anhand von Modellen vorzeigt und Teil 2 (Anwenden und Forschen) stärker in der Aktivierungsebene wirkt. Die Ergebnisse der Datenanalyse werden darüber Aufschluss geben.

In beiden Teilen sind alle an Schülerinnen/Schüler gerichteten Arbeitsaufträge bestimmten Kompetenzen zugeordnet, wodurch der kompetenzorientierte Zugang auch im Schulbuch sichtbar gemacht wird. Es fällt jedoch auf, dass diese Zuordnungen manchmal nicht den eigentlichen Kompetenzbedeutungen entsprechen und daher eher für Verwirrung als für Unterstützung sorgen. Folgende zwei Beispiele dienen der Verdeutlichung:

Beispiel 1 zur Ausweisung von historischen Fachkompetenzen bei Schülerinnen/Schülerfragen

„Nenne Gründe, warum im 16. und 17. Jh. so viele Menschen von Europa nach Nordamerika auswanderten!“ (Graf et al., 2014b, S. 41)

Diese Arbeitsaufgabe ist mit der Abkürzung HFK versehen und wird demnach als Training der Historischen Fragekompetenz angesehen. Auf ersten Blick ist dies verwunderlich, geht es doch um das Aufzeigen von Kausalitäten und nicht um eine Frage. Möglicherweise möchte das Autorenteam mit den Schülerinnen/Schülern in Richtung Hypothesenbildung arbeiten, dann ist die Arbeitsaufgabe allerdings unklar formuliert. Außerdem müsste sichergestellt werden, dass zwischen einer begründeten Hypothesenbildung und spekulativen Überlegungen unterschieden wird. Dafür braucht es jedenfalls eine genauere Arbeitsanweisung. Lösungen werden nur zu Teil 2 dieser Reihe angeboten, daher kann die Intention dieser Aufgabe aus Teil 1 nicht überprüft werden.

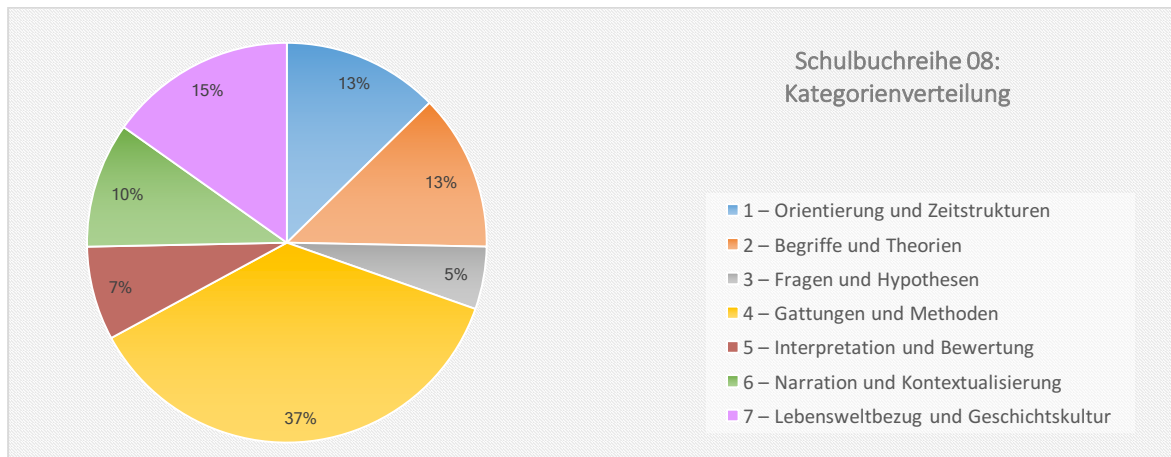
Beispiel 2 zur Ausweisung von historischen Fachkompetenzen bei Schülerinnen/Schülerfragen

„Der Russlandfeldzug führte zum Untergang Napoleons. Diskutiert mögliche Gründe für diese Annahme!“ (Graf et al., 2014b, S. 47)

Diese Aufgabe ist mit der Abkürzung HSK für historische Sachkompetenz versehen. Diese Interpretation der historischen Sachkompetenz entspricht weder den Unterkategorien Begriffskompetenz/Strukturierungskompetenz des Modells FUER Geschichtsbewusstsein (siehe S. 78ff.) noch den Kompetenzbeschreibungen zum österreichischen Lehrplan (Krammer et al., 2011a, vgl. dazu auch Tab. 7, S. 88f. in dieser Arbeit) und ist daher nicht nachvollziehbar. Die Aufgabenstellung entspricht in etwa dem Kriterium 3.1.4 des Kodierleitfadens dieser Dissertation (vgl. S. 136–148), nach dem sich Schülerinnen/Schüler mit vorgegebenen (Hypo)Thesen auseinandersetzen und begründete Antworten finden. In diesem Schulbuchbeispiel ist die Aufgabenstellung für 12- bis 13-jährige Schülerinnen durchaus komplex. Sie müssen zuerst die These erkennen und sie mit ihrem Wissen verknüpfen. Dann müssen sie mehrere unterschiedliche Begründungen dafür finden und anschließend diese Gründe diskursiv besprechen. Das beabsichtigte Ziel der Autorinnen/des Autors, nämlich historische Sachkompetenz zu fördern, ist nicht erklärbar.

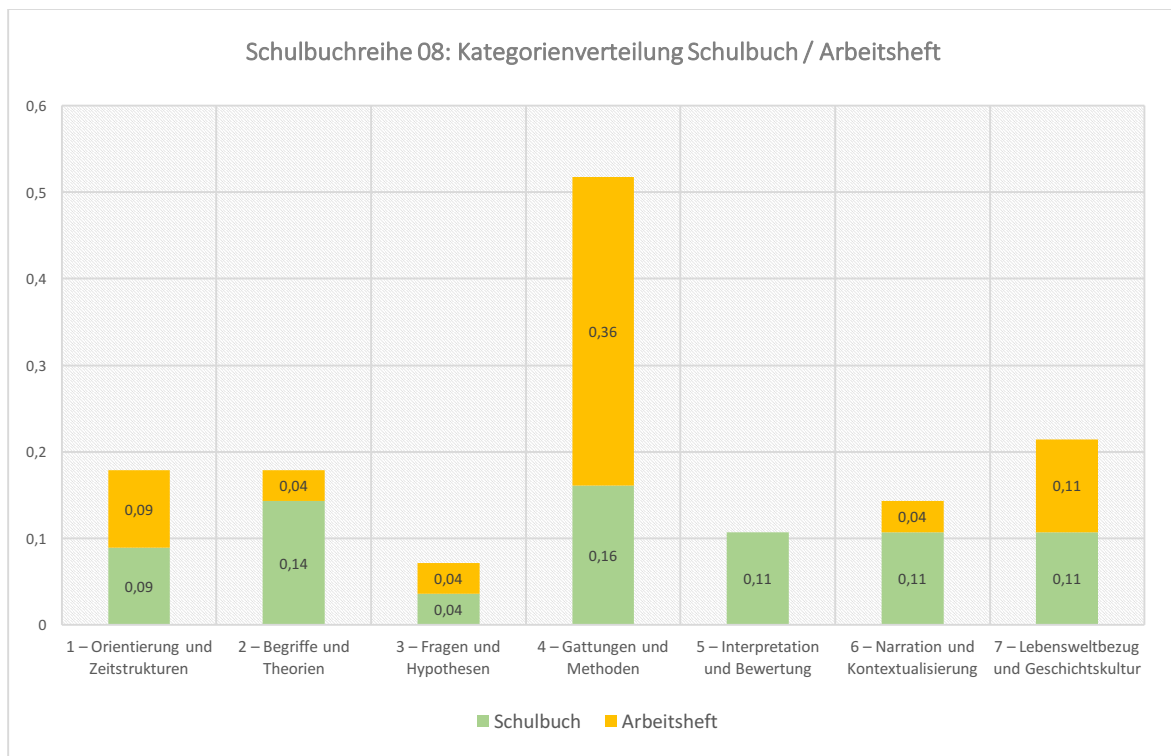
8.8.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

Die Schulbuchreihe 08 hat im untersuchten Kapitel einen Kompetenzmesswert (KMW) von 1,41, es werden alle sieben Kompetenzkategorien abgedeckt (vgl. Grafik 25, S. 238). Die Kompetenzkategorie 4 „Gattungen und Methoden“ dominiert mit 37%. Die Kategorien 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“, 2 „Begriffe und Theorien“, 6 „Narration und Kontextualisierung“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ machen gemeinsam etwa die Hälfte in der Kategorienverteilung aus. Die Kategorien 5 „Interpretation und Bewertung“ sowie 3 „Fragen und Hypothesen“ haben einen Anteil von unter 10%.



Grafik 25: Schulbuchreihe 08: Kategorienverteilung

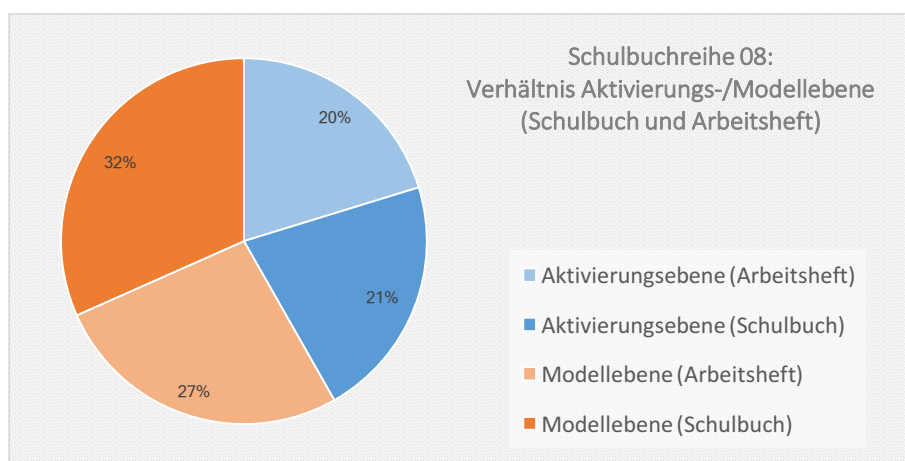
In dieser Schulbuchreihe lohnt es sich, einen Blick auf die Kategorienverteilung getrennt in Schulbuch und in Arbeitsheft zu werfen. Dafür ist eine Darstellungsweise als Säulendiagramm gewählt worden, damit der Vergleich gut sichtbar wird. Der grüne Teil der Säulen repräsentiert das Schulbuch (= Teil 1), der gelbe Teil das Arbeitsheft (= Teil 2). Die Kompetenzmesswerte – berechnet auf die gemeinsame Seitenanzahl des untersuchten Kapitels von Schulbuch und Arbeitsheft (= 28 Seiten) – ergeben folgendes Bild (vgl. Grafik 26):



Grafik 26: Schulbuchreihe 08: Kategorienverteilung Schulbuch / Arbeitsheft

Sechs Kategorien sind sowohl im Schulbuch als auch im Arbeitsheft vertreten, die Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“, die Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“ und die Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ zu exakt gleichen Teilen. Die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ ist im Arbeitsheft doppelt so ausgeprägt wie im Schulbuch, nur die Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ ist im Schulbuch stärker angesprochen, die Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“ findet sich ausschließlich im Schulbuch. Dementsprechend ist auch der KMW des Schulbuchs mit 1,66 höher als jener des Arbeitshefts mit 1,09.⁴¹ Diese Berechnungen zeigen, dass das Arbeitsheft in seiner Bedeutung hinsichtlich Kompetenzorientierung nicht über dem Schulbuch einzuordnen ist, auch wenn der Name „Anwenden und Forschen“, so der Untertitel des Arbeitsheftes, eventuell als stärker in Richtung Kompetenzorientierung wirkend gedeutet werden könnte, als das Schulbuch, das laut Titel „Wissen und Verstehen“ ins Zentrum setzt.

Die folgende Grafik 27, die das Verhältnis zwischen Aktivierungsebene und Modellebene verdeutlicht, zeigt für die Schulbuchreihe 08 ebenfalls eine Unterscheidung zwischen Schulbuch (dunklere Farbtöne) und Arbeitsheft (hellere Farbtöne): Eine relativ ausgewogene Verteilung zwischen den Bereichen ist zu sehen, wobei die Modellebene mit insgesamt 59% leicht dominiert.

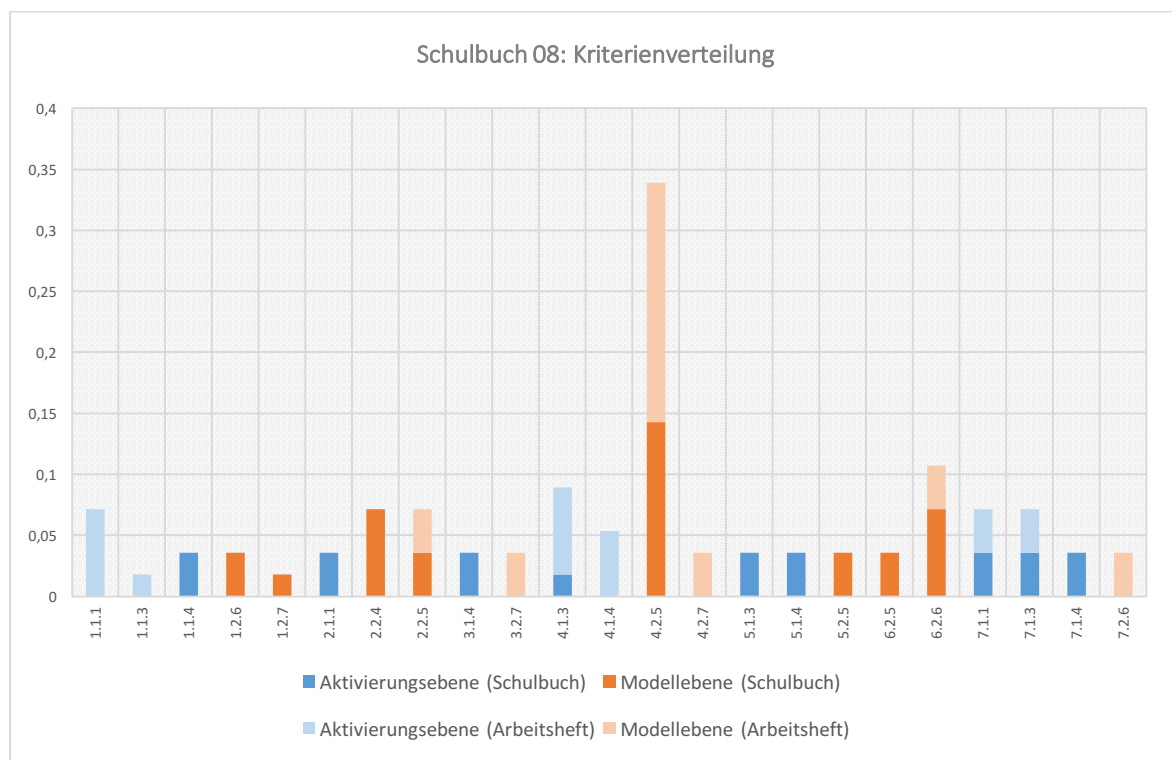


Grafik 27: Schulbuchreihe 08: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene (Schulbuch und Arbeitsheft)

⁴¹ Für diesen Vergleich wurden die identifizierten Kompetenzeinheiten durch die jeweilige Seitenzahl des einzelnen Buchs dividiert: also durch 12 Seiten für das Schulbuch und durch 16 Seiten für das Arbeitsheft.

Die prozentuale Aufteilung zwischen Arbeitsheft und Schulbuch belegt, dass das Arbeitsheft in der Aktivierungsebene nicht dominiert wie weiter oben (siehe S. 236) angenommen. Die beiden Teile Schulbuch und Arbeitsheft dienen beide relativ gleichermaßen der Förderung und Entwicklung von historischen Kompetenzen. Betreffend die Aktivierungs- und Modellebene gibt es nur geringe Unterschiede und es werden in beiden Buchteilen alle sieben Kompetenzkategorien angesprochen.

Details zur Kriterienverteilung zeigt die Grafik 28. Zur Orientierung können die Säulen, die knapp unter der 0,05-Marke liegen (Kriterien 1.1.4, 1.2.6 usw.), herangezogen werden: Sie haben einen Kompetenzwert von 0,036 und stehen für jeweils eine in dem untersuchten Kapitel lokalisierte Kompetenzeinheit mit vollständigem Erfüllungsgrad auf 28 Seiten.



Grafik 28: Schulbuchreihe 08: Kriterienverteilung

Von 53 überprüften Kriterien finden sich in der Schulbuchreihe 08 auf 28 Seiten 23 Kompetenzkriterien. Neun weisen einen Kompetenzmesswert höher als 0,05 auf. Eines davon erreicht einen Kompetenzmesswert von über 0,1, ein weiteres von etwa 0,3. 31 Kriterien finden keine Entsprechung in dieser Schulbuchreihe. Fünf Kompetenzkriterien sind ausschließlich im Arbeitsheft zu finden, neun ausschließlich im Schulbuch. Das Kriterium 4.2.5 sticht besonders heraus.

Die Bedeutungsfelder jener neun Kriterien, die einen Kompetenzmesswert von über 0,05 haben, sind hier aufgeschlüsselt:

- **1.1.1:** Schülerinnen/Schüler orientieren sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (Erfassen von Chronologie)
- **2.2.4:** Historische Fachbegriffe werden bewusst und korrekt angewendet. Zwischen Quellsprache, Fachsprache, Alltagssprache und Metasprache wird deutlich und explizit unterschieden.
- **2.2.5:** Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt
- **4.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, eine Quelle oder eine Darstellung systematisch und fachspezifisch zu analysieren.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **5.2.5:** Im Schulbuch wird auf Perspektivität, Multiperspektivität und Kontroversität hingewiesen.
- **6.2.6:** Die im Schulbuch präsentierten Textelemente und Materialien sind als Teil der Narration erkennbar und stehen nicht voneinander unabhängig nebeneinander.
- **7.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.
- **7.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, eigene Konzepte und das eigene Weltbild, eigene Haltungen und Werte zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.

8.8.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

In der Schulbuchreihe 08 hat die **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** mit 37% den größten Anteil in der Kategorienverteilung (vgl. Grafik 25). Dabei entfallen die meisten Kompetenzeinheiten in den Bereich des Kriteriums 4.2.5. An manchen Stellen werden die Schülerinnen/Schüler zu einer detaillierten Materialanalyse angeregt, die durch Hinweise auf die entsprechenden Methodenseiten im Arbeitsheft unterstützt werden.

Best-Practice-Beispiel für die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“


Der folgende Scan zeigt eine Beispielseite aus dem Arbeitsheft von MEHRfach, die als Best-Practice-Beispiel für das Umgehen mit Materialien gelten kann.

Revolutionen verändern die Welt


8 Die Semmeringbahn – erste Gebirgsbahn

Die Semmeringbahn war 1854 die erste Gebirgsbahn der Welt. Ihre Strecke führt von Gloggnitz bis Mürzzuschlag und ist 41 Kilometer lang. 1998 wurde die Bahn zum UNESCO Weltkulturerbe erklärt.

T15.40 ©
7.2.6



119.1 Semmeringbahn, Lithografie um 1870, Künstler unbekannt



119.2 Foto: Peter Rosegger (1843–1918)

4.2.5 (MU + SF)

a) Diese Darstellung der Semmeringbahn ist eine historische Bildquelle. Untersuche sie und schreibe deine gewonnenen Informationen auf! (Tipps dazu findest du auf der Methodenseite „Arbeiten mit Bildquellen“, S. 74!)

4.1.3

Peter Rosegger, ein österreichischer Schriftsteller, beschreibt in seiner Geschichte „Als ich das erste Mal auf dem Dampfwagen saß“, wie sehr ihn die erste Begegnung mit der Eisenbahn gleichzeitig geängstigt und beeindruckt hat. Hier ist ein kurzer Absatz aus seiner Erzählung.

[...] Auf der eisernen Straße heran kam ein kohlschwarzes Wesen. Es schien anfangs stillzustehen, wurde aber immer größer und nahte mit mächtigem Schnauben und Pfustern und stieß aus dem Rachen gewaltigen Dampf aus. Und hinterher – „Kreuz Gottes!“, rief mein Pate, „da hängen ja ganze Häuser dran!“ Und wahrhaftig, wenn wir sonst gedacht hatten, an das Lokomotiv wären ein paar Steirerwäglein gespannt, auf denen die Reisenden sitzen konnten, so sahen wir nun einen ganzen Marktflecken mit vielen Fenstern heranrollen, und zu den Fenstern schauten lebendige Menschenköpfe heraus, und schrecklich schnell ging's, und ein solches Brausen war, dass einem der Verstand stillstand. Das bringt kein Herrgott mehr zum Stehen! fiel's mir noch ein. Da hub der Pate die beiden Hände empor und rief mit verzweifelter Stimme: „Jessas, Jessas, jetzt fahren sie richtig ins Loch!“ Und schon war das Ungeheuer mit seinen hundert Rädern in der Tiefe; die Rückseite des letzten Wagens schrumpfte zusammen, nur ein Lichtlein davon sah man noch eine Weile, dann war alles verschwunden, bloß der Boden dröhnte, und aus dem Loch stieg der Rauch. Mein Pate wischte sich mit dem Ärmel den Schweiß vom Angesicht startete in den Tunnel. Dann sah er mich an und fragte: „Hast du's auch gesehen, Bub?“ „Ich hab's auch gesehen.“ „Nachher kann's keine Blenderei gewesen sein“, murmelte der Jochem [...]

Peter Rosegger: Als ich das erste Mal auf dem Dampfwagen saß. In: Als ich noch der Waldbauernbub war. Jugendgeschichten aus der Waldheimat. Hamburg: tredition

b) Lies den Text sorgfältig! Wie beschreibt Rosegger seine Begegnung mit der Eisenbahn? Welche Vergleiche fallen ihm ein, um das für ihn Unfassbare erklären zu können? Was könnte uns heute ähnlich beängstigen?

4.2.5 (MU + SF + MV)
4.1.4

119

Abbildung 37: Best-Practice-Beispiel zur Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“
(Quelle: Graf, Halbartschlagler & Vogel-Waldhütter, 2015, S. 119)

Auf dieser Seite finden sich drei verschiedene Kriterien der Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ und ein Kriterium aus der Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“.

4.2.5: Alle notwendigen Informationen zum Bild „Semmeringbahn“ sind in der Bildunterschrift vermerkt. Zusätzlich findet sich in der Arbeitsaufgabe für Schülerinnen/Schüler der ausdrückliche und altersgerechte Hinweis: *„Diese Darstellung der Semmeringbahn ist eine historische Bildquelle.“*

Das Bild „Peter Rossegger“ ist dem ersten Anschein nach rein illustrativ verwendet. Weder ist die Bildunterschrift besonders ausführlich noch sind Hinweise im Informationstext oder Arbeitsaufträge mit dem Bild verknüpft. Setzt man das Bild allerdings in Verbindung, mit der Textquellenunterschrift, so kann aus diesen beiden Materialunterschriften eine Kompetenzeinheit gebildet werden: Die Lebensdaten von Peter Rosegger in der Bildunterschrift zu seinem Foto wirken ergänzend zur Textunterschrift, da sie die Entstehung des Textes zeitlich verorten. (Trotzdem muss angemerkt werden, dass eine Jahreszahl zur Textquelle hilfreich wäre.) Auf die Gattung der Textquelle wird im einleitenden Text des Autorenteam zusätzlich hingewiesen: *„Hier ist ein kurzer Absatz aus seiner Erzählung“*. Dieser Hinweis ergänzt das Kriterium 4.2.5 zusätzlich.

4.1.3: Das Bild „Semmeringbahn“ soll bestimmten Analyse Kriterien folgend untersucht werden. Diese finden sich auf einer Methodenseite weiter vorne im Arbeitsheft dieser Schulbuchreihe, auf die in diesem Arbeitsauftrag verwiesen wird: *„Untersuche sie [die Bildquelle, Anm. BP] und schreibe deine gewonnenen Informationen auf! (Tipps dazu findest du auf der Methodenseite ‚Arbeiten mit Bildquellen‘, S. 74!)“*

4.1.4: In der Arbeitsaufgabe zur Textquelle werden die Schülerinnen/Schüler dazu aufgefordert, die persönlichen Gefühle von Peter Rosegger herauszuarbeiten. Sie werten die Quelle aus, indem sie aufgrund der Gattungscharakteristik erkennen, welche Teile Beschreibungen auf persönlicher, emotionaler Ebene und welche Teile Beschreibungen von Fakten sind. Erzählungen sind für diese Aufgabe gut geeignet, da diese Textsorte 12- bis 13-jährigen Schülerinnen/Schülern bekannt sind (z.B. auch aus dem Deutschunterricht).

7.2.6: In der Einleitung der hier präsentierten Beispielseite aus dem Arbeitsheft der Schulbuchreihe 08 macht das Autorenteam einen geschichtskulturellen Bezug deutlich: ein österreichisches UNESCO-Weltkulturerbe, das aus der Zeit der Industrialisierung stammt.

Folgende Punkte machen die Seite aus dem Arbeitsheft der Schulbuchreihe 08 zu einem „Best-Practice-Beispiel“:

- Die Bildunterschriften sind mit altersgerechten Formulierungen aus den Informationstexten des Autorenteam verknüpft, sodass den Schülerinnen/Schüler explizit bewusstmacht wird, welche historische Gattung sie vor sich haben.
- Die beiden Quellen dieser Seite werden nach unterschiedlichen Zugängen untersucht: einmal die strukturelle Bildanalyse, einmal die auf emotionaler Ebene basierende Informationsauswertung des Textes.
- Schülerinnen/Schüler erfahren Sinnbildung, indem sie die Materialien dieser Seite mit der Information über die Semmeringbahn als erste Gebirgsbahn der Welt und als UNESCO Weltkulturerbe erfahren. Die Materialien sind durch den geschichtskulturellen Bezug kontextualisiert und stehen nicht als Selbstzweck in einem Schulgeschichtsbuch.

Die **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** erreicht 15% und hat den zweitgrößten Anteil in der Gesamtkategorienverteilung (vgl. Grafik 25). Die Mehrzahl der erho-benen Kompetenzeinheiten ist auf Aktivierungsebene vertreten – sowohl im Schulbuch als auch im Arbeitsheft. Nur eine Kompetenzeinheit im Arbeitsheft konnte auf Modellebene ermittelt werden (siehe obige Ausführungen zum Best-Practice-Beispiel).

Die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** folgt mit 13% und ist mit fünf von neun möglichen Kriterien dieser Kategorie relativ breit gefächert, wenn auch meist nur eine ein-zelne Kompetenzeinheit pro Kriterium im untersuchten Schulbuchkapitel festgemacht wer-den konnte. Schülerinnen/Schüler müssen Textteile chronologisch ordnen und selbst einen Zeitstreifen erstellen, um Chronologie zu erfassen (Kriterium 1.1.1). Auf Parallelentwick-lungen und auf das Verknüpfen von Zeitebenen wird mancherorts in dieser Schulbuchreihe geachtet – sowohl auf Aktivierungs- als auch auf Modellebene (Kriterien 1.1.4 und 1.2.6).

Kompetenzeinheiten, die der **Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“** zuzuschreiben sind, ma-chen einen Anteil von 13% aus. An einigen Stellen in dem untersuchten Kapitel der Schul-buchreihe 08 wird versucht Begriffen auf kompetenzorientierte Weise zu begegnen. Theo-rien werden hingegen keine vorgestellt oder entwickelt. Ein Beispiel aus Kategorie 2 auf

Aktivierungsebene liest sich folgendermaßen: „Der Krieg der Tiroler wurde als „Freiheitskampf“ bezeichnet. Diskutiert in der Klasse, was damit gemeint sein kann.“ (Graf et al., 2014b, S. 46) Die Schülerinnen/Schüler setzen sich hier mit dem Begriff „Freiheitskampf“ auseinander. Damit sind viele Reflexionen zu den vorhandenen Konzepten „Freiheit“ und „Kampf“ verbunden. Sie üben sich in der Kompetenz ihre eigenen Konzepte zu diesen Wörtern mit einem historischen Begriff zu verknüpfen und dadurch den Begriff zu dekonstruieren, ihn in seiner historischen Bedeutung wahrzunehmen und ihn eventuell auch aus gegenwärtigen Kenntnissen heraus zu hinterfragen.

Die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** (10%, vgl. Grafik 25) wird nur durch ein von acht möglichen Kriterien vertreten: Das Autorenteam ist an manchen Stellen um eine kohärente Geschichtserzählung bemüht. (Kriterium 6.2.4) Auf Aktivierungsebene findet sich keine Kompetenzeinheit. Die Schulbuchreihe 08 regt Schülerinnen/Schüler nicht dazu an, Geschichte selbst zu erzählen oder die Erzähllinien anderer zu entschlüsseln.

Die Kategorien 3, 5 haben jeweils einen Anteil von unter 10% in der Gesamtkategorienverteilung.

Die **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“** ist mit nur zwei identifizierten Kompetenzeinheiten (5%) sehr gering vertreten. Fragenbasiertes Lernen und fragenbasiertes Konstruieren von Geschichte wird in der Schulbuchreihe 08 wenig gefördert.

Kompetenzeinheiten der **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** (7%) wurden ausschließlich im Schulbuch identifiziert. Ein gelungenes Beispiel dazu, das als rich point markiert worden ist, lautet: „Bilde dir eine Meinung zur Französischen Revolution: Wer waren die Gewinner? Wer die Verlierer? Begründe deine Meinung!“ (Graf et al., 2014b, S. 45) Die Schülerinnen/Schüler setzen sich mit den gelernten Inhalten zur Französischen Revolution auseinander, sie ordnen ihre Gedanken und führen Bewertungen von Einzelsituationen (z.B. die Lage unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen) durch, an Hand derer sie sich ein Gesamturteil bilden, das sie schließlich auch begründen müssen. Sie müssen die Fähigkeit besitzen, aufgrund der Faktenlage Schlüsse für eine Bewertung zu ziehen. (Kriterium 5.1.4)

8.8.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 08

Die Stärken hinsichtlich Kompetenzorientierung liegen bei der Schulbuchreihe „MEHRfach Geschichte“ in einem der Geschichtswissenschaft entsprechenden Standard in Bezug auf das Umgehen mit Materialien, im Aufbau von Lebensweltbezug und Berücksichtigung von Geschichtskultur. Chronologisches Denken wird gefördert und mit Begriffen wird sorgfältig und reflexiv umgegangen.

Schwächen finden sich in den Kategorien 5 „Interpretation und Bewertung“, 6 „Narration und Kontextualisierung“ und in einer fragenbasierten Herangehensweise an die Geschichte.

Zusammenfassend kann „MEHRfach“ als Schulbuchreihe eingestuft werden, die einige gute Ansätze für kompetenzorientierte Schulbuchdidaktik und für kompetenzförderndes historisches Lernen bereithält. Die Autorinnen und der Autor versuchen in ihrem Schulbuch, Kompetenzorientierung sowohl auf Modellebene als auch Aktivierungsebene zu berücksichtigen. Das Arbeitsbuch ist dabei jedenfalls mitzubedenken, da es wertvolle Beiträge für den Aufbau von Kompetenzorientierung liefert.

Lehrpersonen, die mit „MEHRfach Geschichte“ arbeiten, halten ein Schulgeschichtsbuch in Händen, das sich als Grundlage für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht eignet, das aber in einigen Bereichen ergänzt werden muss, damit eine umfassende Förderung historischer Kompetenzen bei den Schülerinnen/Schülern gewährleistet ist.

8.9 Schulbuchreihe 09 „Netzwerk Geschichte@Politik“

8.9.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Die Reihe „Netzwerk Geschichte@Politik“⁴² (siehe Schulbuchprofil S. 157) ist eine Schulbuchreihe, die laut Selbstdarstellung der Autorinnen auf kompetenzorientierte Geschichtsdidaktik setzt. In den an die Lehrerinnen/Lehrer gerichteten didaktischen Anmerkungen liest sich das folgendermaßen:

„Die Autorinnen von Netzwerk Geschichte@Politik haben sich für Sie intensiv mit dem kompetenzorientierten Lehrplan auseinandergesetzt, sodass Sie nun mit diesem Lehrplan eine Arbeitsunterlage in Händen halten, die Ihnen einen modernen, lehrplankonformen und kompetenzorientierten Unterricht ermöglicht.“ (Hofer & Paireder, 2012, S. 6)

Die Autorinnen erläutern, auf welche Weise die Schulbuchreihe „Netzwerk Geschichte@Politik“ den Aufbau von historischen und politisch bildende Kompetenzen bei Schülerinnen/Schüler unterstützen möchte. Dabei halten sie sich einerseits an die Begrifflichkeiten des österreichischen Lehrplans (Bundesministerium für Unterricht, 12. August 2008), und sie erklären andererseits ihr Verständnis von Kompetenzorientierung, das sie in der Schulbuchreihe umsetzen möchten.

Die wesentlichsten Punkte sind hier zusammengefasst: (Hofer et al., 2012, S. 6)

- Es wird ein sorgsamer Umgang mit Quellen und Bildern angekündigt.
- Fragen sollen die Schülerinnen/Schüler zur Geschichte führen.
- Die Schülerinnen/Schüler sollen Methoden der Geschichte kennenlernen und trainieren.
- Schülerinnen/Schüler stehen im Mittelpunkt.

⁴² Eine der beiden Verfasserinnen der Reihe ist gleichzeitig die Autorin dieser Dissertation. Damit das Sample vollständig bearbeitet werden kann, ist diese Schulbuchreihe nicht aus der Studie ausgeschlossen worden. Die Autorin legt größten Wert auf eine objektive und valide Studie, dementsprechend sorgfältig wurde bei der Datenerhebung vorgegangen.

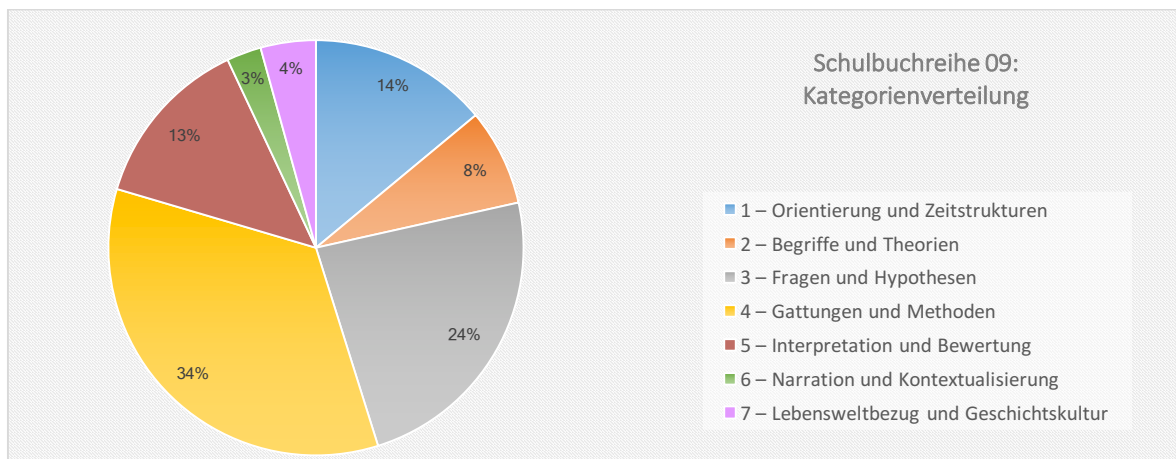
- Reflektiertes und selbstreflexives Denken und Handeln soll angeregt werden.
- Begriffe werden hinterfragt.
- Zusammenhänge werden analysiert und das Ziehen von Schlüssen wird gefordert.

Eine besondere Rolle spielt in dieser Reihe das Arbeitsheft, das mit „Kompetenztraining“ betitelt ist und *„ein praxisorientiertes Arbeiten in Zusammenhang mit den Kompetenzen erleichtern“* soll. (Hofer et al., 2012, S. 6) In der Einleitung bietet das Arbeitsheft Informationen für Schülerinnen/Schüler, was Kompetenzen sind und welche Fachkompetenzen sie sich mit diesem Lehrwerk aneignen werden. Auf einer Doppelseite werden die historischen und die politisch bildenden Fachkompetenzen, die im österreichischen Lehrplan festgeschrieben sind (Bundesministerium für Unterricht, 12. August 2008), altersadäquat erklärt. Einen Hinweis verdient dabei die Unterscheidung zwischen Methodentraining und Methodenkompetenz. Unter Methodentraining verstehen die Autorinnen das Anwenden verschiedener fachlicher und überfachlicher Techniken (z.B. Quellenanalysen oder Recherchen). Unter Methodenkompetenz fassen sie die De-Konstruktions- und die Re-Konstruktionskompetenz laut des Modells FUER Geschichtsbewusstsein zusammen, für die die Methoden aus dem Methodentraining die Grundlage bilden.

Alle Aufgaben im Arbeitsheft dieser Schulbuchreihe sind mit einer Kompetenzbezeichnung versehen, sodass die Schülerinnen/Schüler vor Augen geführt bekommen, welche Kompetenzen sie trainieren. Hier zeigt sich erneut die Schwierigkeit, die Begrifflichkeiten aus dem österreichischen Lehrplan hinsichtlich Kompetenzorientierung punktgenau anzuwenden. Besonders signifikant ist dies in Bezug auf die „Urteilskompetenz“, die im Lehrplan als politisch bildende Kompetenz definiert ist und kein Pendant in den historischen Kompetenzen findet. So wird im Arbeitsbuch dieser Reihe immer dann, wenn historische Phänomene beurteilt werden, die „politische Urteilskompetenz“ angegeben, um den Lehrplanbegriffen zu entsprechen. Die damit verbundenen Arbeitsaufgaben fallen – nach dem dieser Studie zugrundeliegenden Kompetenzkategoriensystem – meist in die Kompetenzkategorie „Interpretation und Bewertung“.

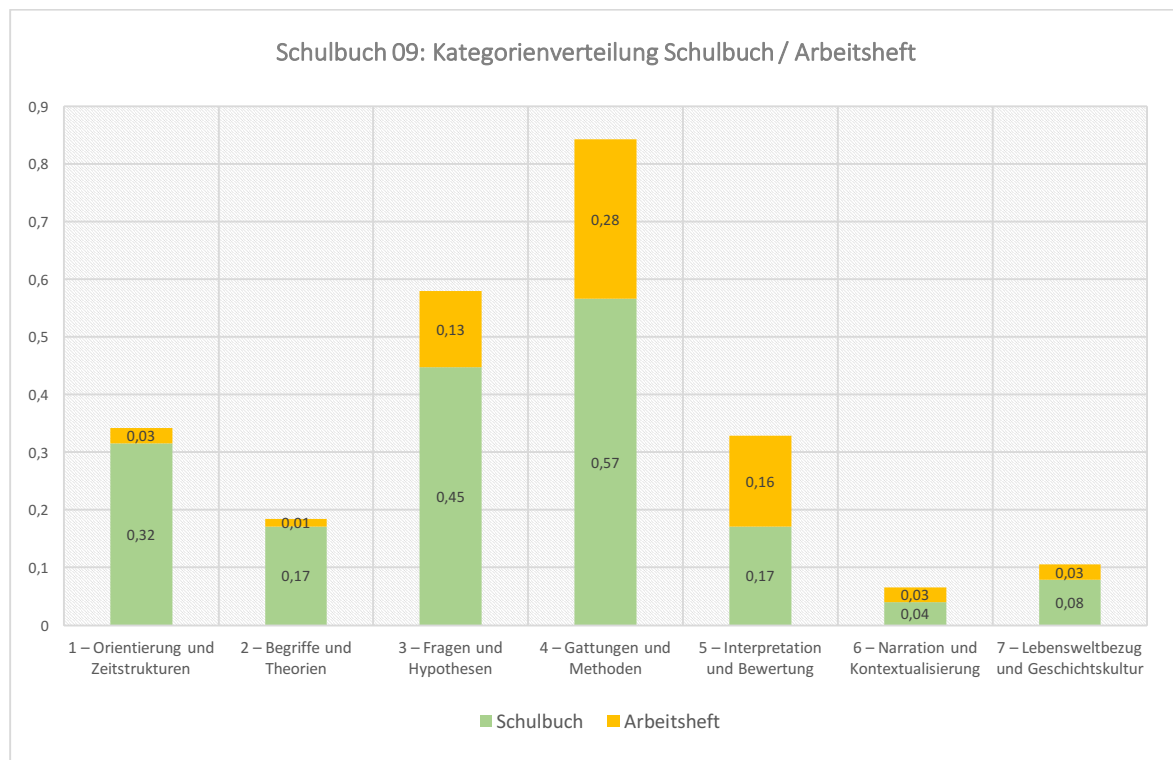
8.9.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

Im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 09 beträgt der Kompetenzmesswert 2,45. Das bedeutet, dass mindestens zwei Kompetenzeinheiten pro Seite lokalisiert worden sind. Dabei werden alle sieben Kompetenzkategorien angesprochen (siehe Grafik 29): Zwei davon haben einen Anteil von mehr als 20%: Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ (34%), Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“ (24%). Es folgen die Kategorien 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“ (14%) und 5 „Interpretation und Bewertung“ (13%). Drei Kategorien liegen unter 10%: Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ (8%), „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ (4%) und Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“ (3%).



Grafik 29: Schulbuchreihe 09: Kategorienverteilung

Da in der Schulbuchreihe 09 das Arbeitsheft als „Kompetenztrainingsheft“ fungieren soll, lohnt es sich, die obige Kategorienaufteilung (vgl. Grafik 29) aufgeschlüsselt in Schulbuch und Arbeitsheft zu betrachten. Dafür eignet sich das folgende Säulendiagramm (vgl. Grafik 30, S. 250). Der grüne Teil der Säulen repräsentiert das Schulbuch, der gelbe Teil das Arbeitsheft. Die KMWs sind entsprechend der Gesamtseitenzahl des untersuchten Kapitels von Schulbuch und Arbeitsheft (= 38 Seiten) berechnet worden und daher mit anderen Grafiken vergleichbar.

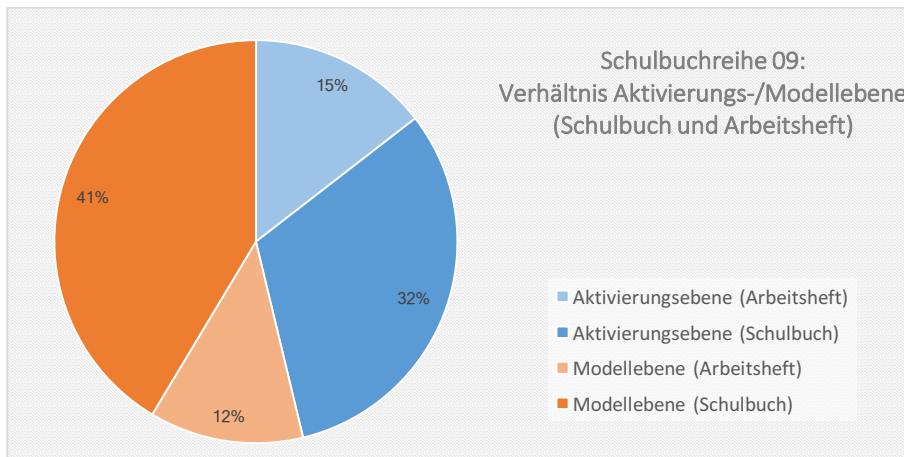


Grafik 30: Schulbuchreihe 09: Kategorienverteilung Schulbuch / Arbeitsheft

Diese Ergebnisse (vgl. Grafik 30) zeigen, dass das Arbeitsheft für die Gesamtreihe keine besonders große Relevanz für den Aufbau historischer Fachkompetenzen bei Schülerinnen/Schüler hat. Nur in einer Kategorie („Interpretation und Bewertung“) ist der KMW im Arbeitsheft höher als im Schulbuch. Werden die Kompetenzmesswerte für beide Reihenteile getrennt berechnet⁴³, so ergibt sich für das Schulbuch ein KMW von 2,58 und für das Kompetenztrainingsheft ein KMW von 1,75. Im Schulbuch ist also durchschnittlich etwa eine Kompetenzeinheit mehr pro Seite zu finden.

Die folgende Grafik 31 zeigt das Verhältnis von Aktivierungsebene und Modelleben – wieder aufgesplittet in Schulbuch und Arbeitsheft. Dabei ist einerseits ein insgesamt relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene zu erkennen (47%: 53%), andererseits ist zu sehen, dass das Arbeitsheft sowohl auf Aktivierungs- als auch auf Modellebene Kompetenzorientierung transportiert.

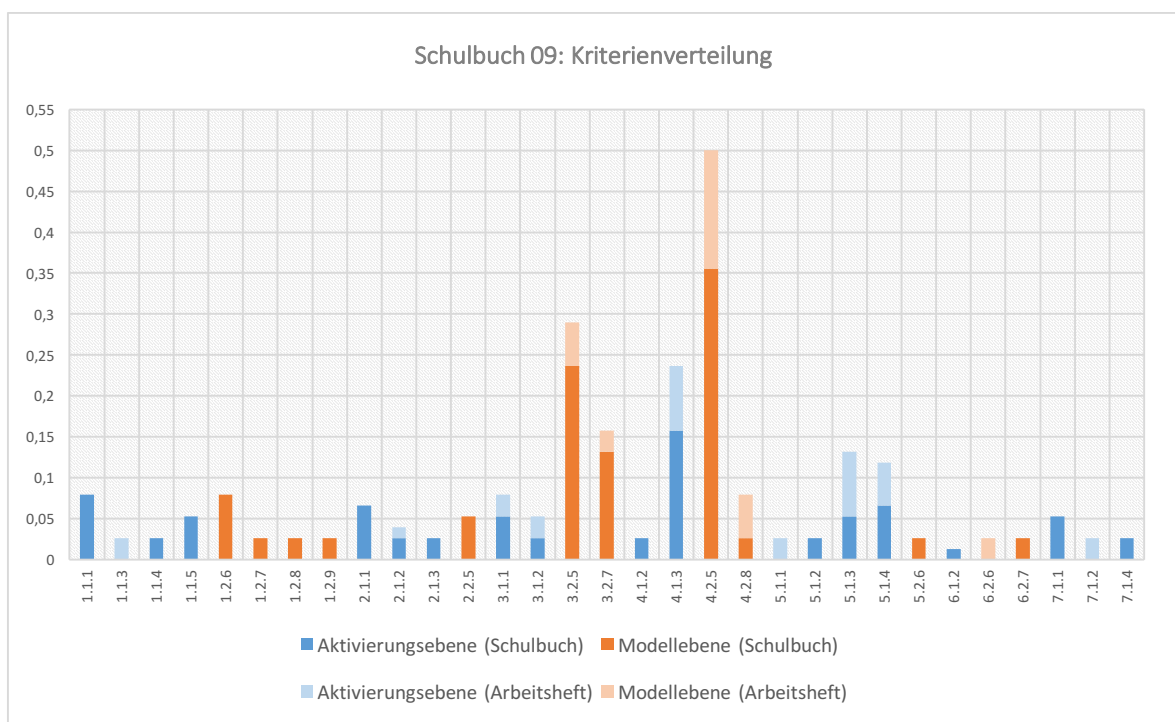
⁴³ Die getrennte Berechnung der Kompetenzmesswerte meint, dass nicht die Gesamtseitenanzahl der Reihe für die Berechnung herangezogen wird, sondern die Seitenanzahl des Schulbuchs (26 Seiten) für die Berechnung des Kompetenzmesswerts des Schulbuchs und die Seitenanzahl des Arbeitshefts (12 Seiten) für die Berechnung des Kompetenzmesswerts des Arbeitshefts.



Grafik 31: Schulbuchreihe 09: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene (Schulbuch und Arbeitsheft)

Beide Diagramme (Grafik 30 und 31) zeigen, dass das Arbeitsheft eine sinnvolle Unterstützung für den kompetenzorientierten Unterricht darstellt, dass seine Relevanz hinsichtlich Kompetenzorientierung allerdings nicht so groß ist, wie der Titel „Kompetenztraining“ und die Ausführungen im Serviceteil dazu vermuten lassen.

Die folgende Grafik bietet einen Überblick über die einzelnen Kriterien, die im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 09 lokalisiert worden sind. Der Wert 0,05, wie beispielsweise beim Kriterium 1.1.5 oder 2.2.5 zu sehen, entspricht in dieser Schulbuchreihe zwei Kompetenzeinheiten mit vollständigem Erfüllungsgrad auf 38 Seiten.



Grafik 32: Schulbuchreihe 09: Kriterienverteilung

Von 53 überprüften Kriterien sind in der Schulbuchreihe 09 31 unterschiedliche Kriterien identifiziert worden. 14 Kriterien haben einen KMW von 0,05 oder höher, sechs davon liegen bei einem KMW höher als 0,1. Den höchsten Kompetenzmesswert erreicht das Kriterium 4.2.5 mit 0,5. Vier Kriterien sind nur im Arbeitsheft zu finden (1.1.3, 5.1.1, 6.2.6, 7.1.2). 23 der untersuchten Kriterien konnten in dieser Schulbuchreihe nicht festgestellt werden.

Die Beschreibung jener Kompetenzkriterien, die einen Wert von 0,5 oder mehr haben, sind hier zusammengestellt:

- **1.1.1:** Schülerinnen/Schüler orientieren sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (Erfassen von Chronologie)
- **1.1.5:** Schülerinnen/Schüler finden Spuren der Vergangenheit und nehmen sie als solche wahr. Sie lernen dadurch die historische Dimension der Gegenwart kennen.
- **1.2.6:** Orientierung in Zeit und Raum: Es werden Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums dargestellt.
- **2.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, über historische Begriffe nachzudenken und/oder eigene Begrifflichkeiten begründet zu entwickeln.
- **2.2.5:** Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.
- **3.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, selbst historische Fragestellungen oder Hypothesen, die als Ausgangslage für weitere „Forschung“ dient, zu entwickeln.
- **3.2.5:** Ein Thema wird von einer historischen Fragestellung und/oder Hypothese ausgehend erschlossen.
- **3.2.7:** Vorgegebene Fragen leiten die Schülerinnen/Schüler zu einer detaillierten Analyse an.
- **4.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, eine Quelle oder eine Darstellung systematisch und fachspezifisch zu analysieren.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.

- **4.2.8:** Historisches Arbeiten wird eingeführt, geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken und ihre Hilfswissenschaften werden vorgestellt, historisch relevante Gattungen werden hinsichtlich ihrer Merkmale, ihrer Funktion und ihres Bedeutungsgrads besprochen.
- **5.1.3:** Schülerinnen/Schüler sollen Darstellungen und Quellen verstehen, diese deuten und bewerten.
- **5.1.4:** Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte.
- **7.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.

8.9.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

Die **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** nimmt etwa ein Drittel in der Kategorienverteilung (siehe Grafik 29, S. 249) ein. Zwei Bereiche stechen dabei heraus: das systematische Analysieren der Materialien auf Aktivierungsebene (Kriterium 4.1.3) und die fachgerechte Bezeichnung der Materialien auf Modellebene (Kriterium 4.2.5). An zwei Stellen werden Arbeitstechniken und Methoden der Geschichtswissenschaft vorgestellt (Kriterium 4.2.8): Fotografien als historische Quelle (Hofer et al., 2012, S. 120) und Paläografie (Hofer et al., 2013b, S. 41). Methodisches Arbeiten hat den Studienergebnissen entsprechend in dieser Schulbuchreihe sowohl auf Modellebene als auch auf Aktivierungsebene einen hohen Stellenwert.

Die **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“** macht knapp ein Viertel der im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 09 identifizierten Kompetenzeinheiten aus. Am häufigsten konnten Kompetenzeinheiten auf Modellebene festgestellt werden. Einerseits sind einige Überschriften in Form von Fragen formuliert, von denen ausgehend das Thema der Schulbuchseite entwickelt wird (Kriterium 3.2.5), andererseits werden Fragen angeboten, die Schülerinnen/Schülern eine fragenbasierte Herangehensweise an Materialien ermöglicht (Kriterium 3.2.7). An manchen Stellen werden Schülerinnen/Schüler dazu ermuntert historische Fragen selbst zu formulieren (Aktivierungsebene):

- „Welche Fragen zu diesem Thema sind für dich noch nicht beantwortet? Notiere sie.“ (Hofer & Paireder, 2013a, S. 117)
- „Befrage Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Geschlechts, was sie über die Genderdiskussion denken. Überlege dir vorher für dich interessante Fragen, [...].“ (Hofer et al., 2013a, S. 118).

Die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** (14% in der Gesamtkategorienverteilung) wird in der Schulbuchreihe 09 mit acht von neun untersuchten Kriterien abgebildet. Keine Berücksichtigung findet die kritische Auseinandersetzung mit Zeit durch die Schülerinnen/Schüler. Die meisten Kriterien dieser Kategorie wurden einmal im untersuchten Kapitel lokalisiert, eine etwas höhere Anzahl an Kompetenzeinheiten erfahren die Kriterien 1.1.1 (auf Aktivierungsebene) und 1.2.6 (auf Modellebene) mit einem KMW von jeweils knapp 0,08.

Best-Practice-Beispiele für das Kriterium 1.1.1: Schülerinnen/Schüler orientieren sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (Erfassen von Chronologie)

Um bei Schülerinnen/Schülern ein chronologisches Zeitgefühl aufzubauen, setzt diese Schulbuchreihe einerseits auf kreative Arbeitsanleitungen, andererseits auf Chronologisierungsübungen, die über eine Zeit-Ereignis-Verortung hinausgehen. Die nachstehenden zwei Beispiele exemplifizieren diese Zugänge:

Beispiel 1: „Vom Faustkeil zum Computerzeitalter. Gestaltet gemeinsam eine Collage, die die Fortschritte der Produktionstechnik im Laufe der Zeit herstellt.“ (Hofer et al., 2013a, S. 102)

Mehrere historische Denkprozesse sind für diese Übung erforderlich:

1. Die Schülerinnen/Schüler brauchen historisches Fachwissen zu Erfindungen und Entwicklungen in Bezug auf Produktionstechniken im Laufe der Zeit.
2. Sie verbinden verschiedene Zeitebenen anhand eines fachlichen Details (Produktionstechnik) und kreieren so einen historischen Längsschnitt.
3. Die Schülerinnen/Schüler brauchen die Fähigkeit, ihr Fachwissen so zu strukturieren, dass sie eine Auswahl treffen können: Was wird in die Collage aufgenommen, was nicht?

4. Die Schülerin verknüpfen diese Auswahl mit der Kompetenz eine chronologische Strukturierung vornehmen zu können.

5. Die Schülerinnen/Schüler sind fähig, in ihrer Collage die Zeitkomponente herauszustreichen.

Beispiel 2: „Nennt alle euch bekannten Baustile seit dem Mittelalter und ordnet sie chronologisch. Welche typischen Merkmale haben sie?“ (Hofer et al., 2013a, S. 110)

Auch bei diesem Beispiel sind keine Begriffe vorgegeben, sondern die Schülerinnen/Schüler müssen vorweg die Denkleistung erbringen zu erfassen, was Baustile eigentlich sind, welche sie kennen bzw. über welche sie schon gelernt haben. Anschließend wird diese Auswahl mit zeitlicher Orientierung und Strukturierung zusammengeführt. Die Schülerinnen/Schüler lernen dabei sich zwischen den Epochen zu bewegen und eine Chronologie herzustellen. Durch den Zusatz in der Arbeitsaufgabe „Welche typischen Merkmale haben sie?“ genügt es nicht Begrifflichkeiten reproduzierend aneinanderzureihen, sondern sie müssen die Baustile auch beschreiben können. Eine abstrakte Chronologie wird dadurch einem Entwicklungsprozess zugeführt.

In beiden Beispielen trainieren die Schülerinnen/Schüler die Fähigkeit Chronologie zu erfassen und darzustellen und sich in Vergangenheit und Gegenwart zu orientieren. Bezogen auf den Kodierleitfaden entspricht dies dem Kriterium 1.1.1 der Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“.

Die **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** ist als einzige Kategorie in beiden Buchteilen der Reihe (Schulbuch und Arbeitsheft) nahezu gleichmäßig vertreten (siehe Grafik 30, S. 250). Dabei dominieren jene Kriterien, die der Aktivierungsebene zuzuschreiben sind. Fragen wie „*Beurteile die Grafik: Ist sie übersichtlich, ist sie aussagekräftig?*“ (Hofer et al., 2013a, S. 103) und „*Welches Ziel wird mit dem Gedenkblatt verfolgt?*“ (Hofer et al., 2013b) verdeutlichen, dass Interpretation und Beurteilung vor allem in Zusammenhang mit den im Buch präsentierten Materialien trainiert wird (Kriterium 5.1.3). An anderen Stellen wird auf Perspektiventraining (Beurteilung eines Sachverhalts aus unterschiedlichen Perspektiven, Kompetenzkriterium 5.1.4) Wert gelegt.

Beispiel für Perspektiventraining aus der Schulbuchreihe 09

Der folgende Scan aus dem Arbeitsheft der Schulbuchreihe 09 exemplifiziert, wie Schülerinnen/Schüler altersgerecht an die Bewertung einer historischen Entwicklung (in diesem Fall die Spinntechnik) herangeführt werden. Er zeigt sich außerdem die eingangs angesprochene Problematik der Kompetenzzuordnungen zu Arbeitsaufträgen (siehe S. 248)

➤ 2) Beschreibe, wie sich durch die Weiterentwicklung der Spinntechnik die Lebenswelt der Menschen verändert hat. 5.1.4

a) Veränderungen für die Arbeitswelt der Menschen (Arbeiterinnen und Arbeiter)

b) Veränderungen für die Lebenswelt der Menschen (Verbraucherinnen und Verbraucher)

c) Veränderungen für die Wirtschaft (Unternehmerinnen und Unternehmer)



38

Netzwerk Geschichte @ Politik 3 – Kompetenztraining

Abbildung 38: Beispielscan aus dem Arbeitsheft der Schulbuchreihe 09 zum Kriterium 5.1.4
(Quelle: (Hofer & Paireder, 2013b, S. 38)

Mit diesem Beispiel trainieren die Schülerinnen/Schüler die Fähigkeit, eine historische Entwicklung aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und zu beleuchten. Es fehlt bei dieser Aufgabe jedoch die Zusammenführung der herausgearbeiteten Perspektiven zu einer Gesamtbeurteilung der Situation. In Bezug auf die in dieser Arbeit entwickelten Kompetenzkategorien ist diese Übung der Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“ zuzuschreiben (Kriterium 5.1.4)

Die **Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“** ist mit 8% eher gering vertreten, nur an manchen Stellen versuchen die Autorinnen in diesem Kapitel kompetenzorientiert und kompetenzfördernd an Begrifflichkeiten heranzugehen. Das Arbeitsheft bietet im untersuchten Kapitel keine Übungen zu dieser Kategorie an.

Auch die **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** hat mit 4% nur einen geringen Anteil in der Kategorienverteilung dieser Schulbuchreihe. Das überrascht insofern, als die Autorinnen der Schulbuchreihe 09 im Lehrer/innenbegleitheft auf eine Schülerinnen-/Schülerzentrierung explizit hinweisen (Hofer et al., 2012, S. 6). Dieses Vorhaben der Autorinnen bestätigt sich durch die Auswertung der Daten nicht. Nur an wenigen Stellen

konnten Kompetenzeinheiten zu dieser Kategorie ermittelt werden. Alle sind auf Aktivierungsebene angesiedelt. Ein Beispiel dazu wird nachstehend vorgestellt.

Best-Practice-Beispiel zur Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“

Folgende Aufgabenstellung findet sich im Arbeitsheft der Schulbuchreihe 09: *„Wie hat sich deine Stadt oder eine Stadt in deiner Umgebung während der Industrialisierung verändert? Wo könntest du nachfragen und recherchieren? Berichte in der Klasse darüber.“* (Hofer et al., 2013b, S. 45)

Die Schülerinnen/Schüler werden eingeladen, eine Recherche zur Geschichte einer Stadt, die in ihrem Lebensmittelpunkt steht, durchzuführen und mit den Unterrichtseinheiten zum Themengebiet „Zeit der Industrialisierung“ zu verknüpfen. Es ist zu erwarten, dass die Schülerinnen/Schüler im Zuge ihrer Recherche mit Geschichtskultur in Begegnung treten (z.B. Bauwerke, Persönlichkeiten, Museen usw.) und gleichzeitig historischen Wurzeln aus ihrer Lebenswelt begegnen. Hinzugefügt werden muss, dass die Aufgabenstellung zu wenig genau angeleitet ist und 12- bis 13-jährige Schülerinnen/Schüler wohl ein gewisses Maß an Unterstützung brauchen, um diesen Auftrag bewerkstelligen zu können. Was sich hier in zwei Zeilen liest, entspricht eigentlich einem umfangreichen Projekt.

Der Anteil der **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** ist mit 3% verschwindend klein. Dies deckt sich gewissermaßen mit dem Hinweis der Autorinnen im Lehrer/innebegleittheft:

„Entsprechend dem Leseverhalten von Jugendlichen wurde auf lange, lineare Informationstexte verzichtet, stattdessen bestehen die Informationen aus mehreren kurzen, leicht lesbaren Blöcken, die die Schülerinnen und Schüler im Hyperlinkverfahren lesen können.“ (Hofer et al., 2012, S. 6)

Für das Entwickeln von Narrationen, für kohärentes Erzählen, für das Aufzeigen von Kausalitäten bedarf es wohl zusammenhängender, linearer Texte. Inwieweit ein Schulbuch Leseverhalten fördern oder dem Leseverhalten der Jugendlichen entgegenkommen soll, bleibt anderenorts zu diskutieren. Dem Aufbau von Kompetenzen aus der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ ist dieser Zugang jedenfalls nicht förderlich.

8.9.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 09

Die Schulbuchreihe „Netzwerk Geschichte@Poltik“ kann in vier Kompetenzkategorien als gut geeignet für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht eingestuft werden: Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“, Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“, Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ und Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“.

Ein Schwerpunkt der Schulbuchreihe ist im Begegnen von Materialien zu erkennen. Das betrifft nicht nur die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“, sondern auch bei den ermittelten Kompetenzeinheiten aus den Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“ und 5 „Interpretation und Bewertung“ stehen Materialien im Zentrum (durch fragengeleitete Herangehensweisen und Quellenbewertungen).

Zu wenig bietet das Buch in der Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“. Hier muss die Lehrperson durch Zusatzmaterial und entsprechende Aufgabenstellungen ergänzend wirken, damit ein in allen Bereichen ausgeglichener Kompetenzaufbau sichergestellt werden kann. Auch die Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ muss der Datenauswertung zufolge als unterrepräsentiert eingeschätzt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulbuchreihe 09 einen verhältnismäßig hohen Kompetenzmesswert aufweist und sowohl als kompetenzorientiert (Modellebene) als auch als kompetenzfördernd (Aktivierungsebene) eingestuft werden kann. Das Arbeitsheft bietet gute Übungsmöglichkeiten und kann unterstützend im kompetenzorientierten Unterricht eingesetzt werden. Seine Rolle sollte jedoch auch nicht überschätzt werden, der Titel des Arbeitsheftes lässt diesbezüglich eventuell mehr erwarten als geboten wird. Letztlich sind die Schwerpunkte des kompetenzorientierten Zugangs zum didaktischen Konzept dieser Schulbuchreihe im Schulbuch zu finden.

8.10 Schulbuchreihe 10 „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“

Der Kompetenzmesswert des untersuchten Kapitels der Schulbuchreihe „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“ (siehe Schulbuchprofil S. 158) liegt bei 0,55. Es konnten Kompetenzeinheiten für vier von sieben Kategorien ermittelt werden. Die Kategorien 3 „Fragen und Hypothesen“, 4 „Gattungen und Methoden“, 6 „Narration und Kontextualisierung“ finden in dieser Schulbuchreihe keine Berücksichtigung. Die Schulbuchreihe 10 kann den Ergebnissen der Datenerhebung zufolge nicht als kompetenzorientierte oder kompetenzfördernde Schulbuchreihe eingestuft werden.

Diese Schulbuchreihe setzt laut den Ausführungen des Autors auf Gegenwartsbezüge, Lebensweltbezüge, Textreduktion und interkulturelles Lernen (Lemberger, 2010, S. 4). Kompetenzorientierung findet wenig, in manchen Bereichen keine Beachtung. Die Schulbuchreihe eignet sich daher nicht für eine Detailanalyse hinsichtlich der Forschungsfrage.

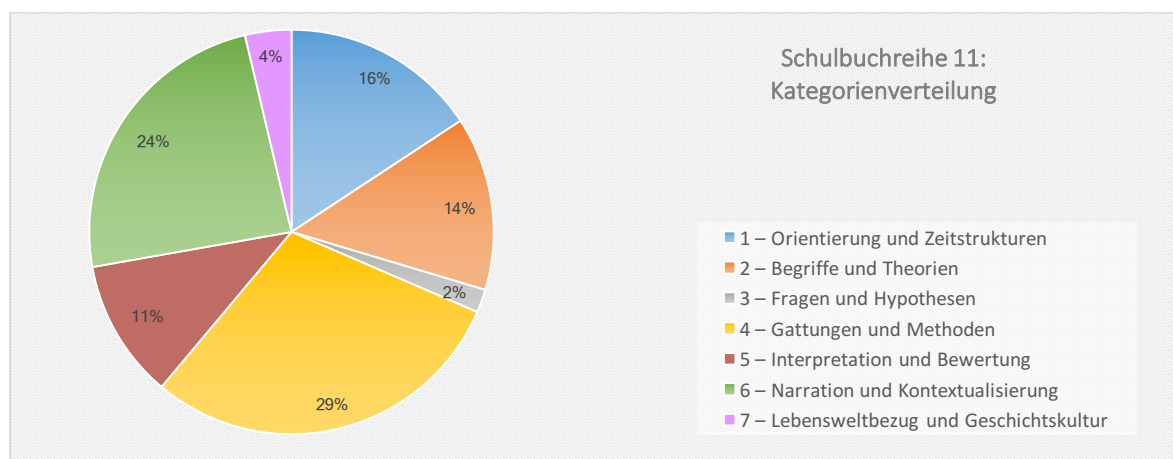
8.11 Schulbuchreihe 11 „ZeitenBlicke“

8.11.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Das Autorenteam der Schulbuchreihe 11 „ZeitenBlicke“ (siehe Schulbuchprofil 11, S. 159) macht keine Angaben zu seinem didaktischen Konzept. Es wird keine Konzeptbeschreibung im Lehrer/innenbegleitheft angeboten und in Bezug auf Kompetenzorientierung gibt es keine Hinweise im Schulbuchkern, am Cover oder in den Einleitungs- oder Abschlusseiten.

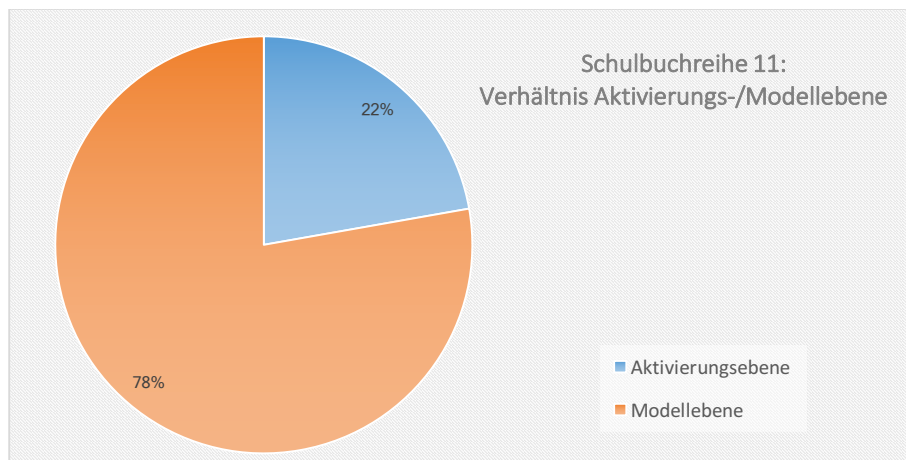
8.11.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

Der Kompetenzmesswert der Schulbuchreihe 11 liegt bei 1,42. Die Aufteilung der ermittelten Kompetenzeinheiten auf die einzelnen Kategorien wird in Grafik 33 dargestellt. Die Datenauswertung zeigt, dass im untersuchten Kapitel Kompetenzeinheiten aus allen Kompetenzkategorien zu finden sind. Die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ und die Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“ machen etwa die Hälfte in der Kategorienverteilung aus, gefolgt von der Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“ mit 16%, die Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ mit 14% und die Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“ mit 11%. Zwei Kategorien sind verschwindend gering vertreten: Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ (4%) und Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“ (2%).



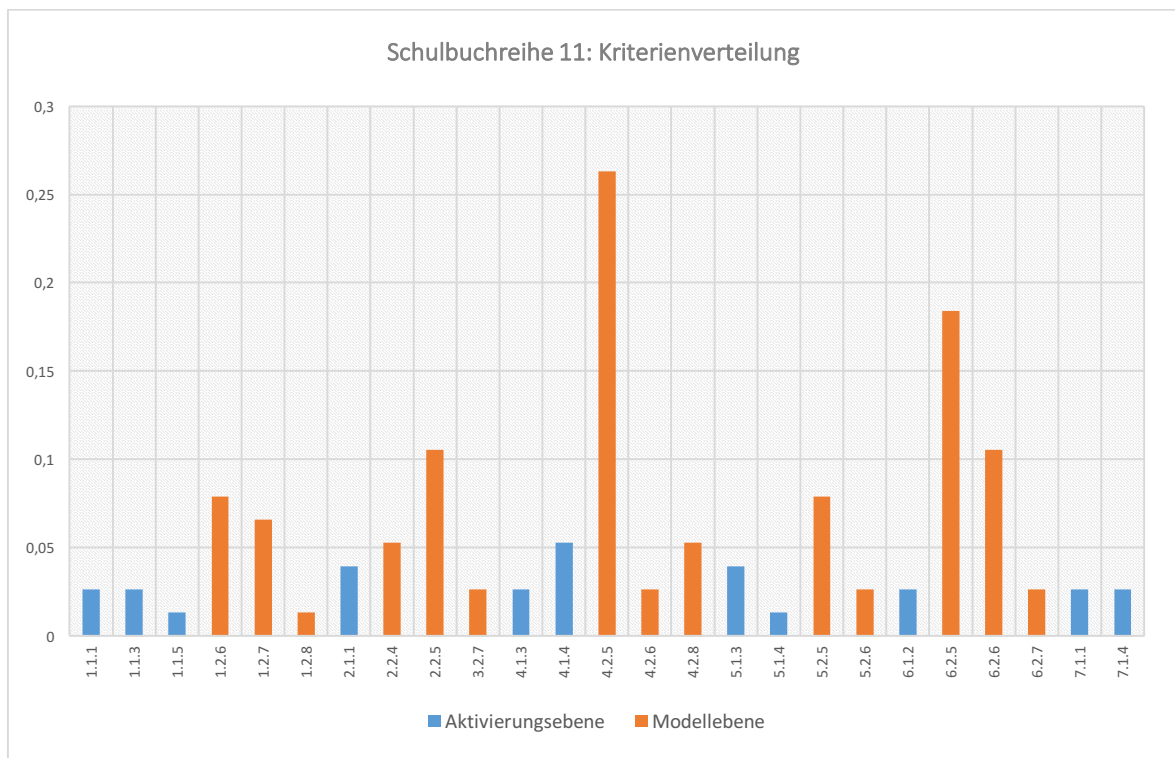
Grafik 33: Schulbuchreihe 11: Kategorienverteilung

Die Grafik 34 zeigt das Verhältnis zwischen Aktivierungsebene und Modellebene. Mit einem Anteil von mehr als drei Viertel überwiegt in dieser Schulbuchreihe die Modellebene.



Grafik 34: Schulbuchreihe 11: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

Die KMWs der einzelnen Kriterien sind in der folgenden Grafik 35 zu sehen. Zur Orientierung können jene Säulen, die knapp über der 0,05 Marke liegen (z.B. 2.2.4 oder 4.1.4), herangezogen werden: Der KMW von 0,053 entspricht in dieser Schulbuchreihe zwei Kompetenzeinheiten mit vollständigem Erfüllungsgrad auf 38 Seiten.



Grafik 35: Schulbuchreihe 11: Kriterienverteilung

25 von 53 überprüften Kompetenzkriterien konnten im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 11 identifiziert werden. Zehn Kriterien haben einen KMW höher als 0,05, vier davon höher als 0,1. Das Kriterium 4.2.5 ragt mit einem KMW von 0,26 heraus. In der Schulbuchreihe 11 finden 28 Kriterien keine Berücksichtigung.

Die folgende Zusammenstellung präsentiert die Beschreibungen zu jenen Kriterien, die einen KMW über 0,05 haben.

- **1.2.6:** Orientierung in Zeit und Raum: Es werden Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums dargestellt.
- **1.2.7:** Die Darstellung zeigt zeitliche Entwicklungen auf, Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt, Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.
- **2.2.4:** Historische Fachbegriffe werden korrekt angewendet. Zwischen Quellsprache, Fachsprache, Alltagssprache und Metasprache wird unterschieden.
- **2.2.5:** Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.
- **4.1.4:** Schülerinnen/Schüler sollen Informationen aus unterschiedlichen Gattungen auswerten. Dabei müssen Schülerinnen/Schüler die Charakteristika dieser Gattungen kennen, damit sie Fakten von Bewertungen unterscheiden lernen.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **4.2.8:** Historisches Arbeiten wird eingeführt, geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken und ihre Hilfswissenschaften werden vorgestellt, historisch relevante Gattungen werden hinsichtlich ihrer Merkmale, ihrer Funktion und ihres Bedeutungsgrads besprochen.
- **5.2.2:** Im Schulbuch wird auf Perspektivität, Multiperspektivität und Kontroversität hingewiesen.
- **6.2.5:** Narrationen (Schulbuchdarstellungen) sind kohärent erzählt, sie stehen in Zusammenhang mit vorhergehenden oder nachfolgenden Narrationen.
- **6.2.6:** Die im Schulbuch präsentierten Textelemente und Materialien sind als Teil der Narration erkennbar und stehen nicht voneinander unabhängig nebeneinander.

8.11.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse


Die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** hat mit 24% einen fast ebenso großen Anteil an der Gesamtkompetenzverteilung und umschließt vor allem Kriterien der Modellebene. Der Schwerpunkt liegt im kohärenten Erzählen (Kriterium 6.2.5) und im Kontextualisieren von Materialien (Kriterium 6.2.6).

Best-Practice-Beispiele für die Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“

Das ausgewählte Beispiel exemplifiziert jene zwei Kriterien die einen Großteil der Kompetenzeinheiten der Kategorie 6 in diesem Buch ausmachen: 6.2.5 und 6.2.6.

Sturz. Am 27. Juli 1794 wurde Robespierre während einer Sitzung des Konventes von seinen Gegnern in diesem Parlament verhaftet und hingerichtet. Die Zeit der Schreckensherrschaft war mit diesem Ereignis vorbei.

Der Aufstieg Napoleons 6.2.5 (AT+AT+AT)



Direktorium. Nach dem Ende der Schreckensherrschaft wurde eine neue Verfassung erlassen, die als oberstes Staatsorgan ein fünfköpfiges Direktorium vorsah. Aber auch ihm gelang es nicht, die katastrophale Ernährungslage der Bevölkerung zu verbessern. Als die Royalisten – die Anhänger des Königs – 1799 einen Aufstand planten, zog der junge General Napoleon Bonaparte (1769–1821) mit seinen Truppen nach Paris.

Napoleon Bonaparte. In einem Staatsstreich riss Napoleon 1799 die Macht an sich und ließ sich zum „Ersten Konsul“ ausrufen. So endete die Französische Revolution in einer Diktatur. 1802 wurde Napoleon zum „Konsul auf Lebenszeit“ ernannt und 1804 krönte er sich zum „Kaiser der Franzosen“. Frankreich war also wieder zur Monarchie geworden.

6.2.6 (+AT+SF)

Was blieb von der Revolution?

Auf den ersten Blick könnte man annehmen, dass die Revolution vergeblich war. Das stimmt jedoch nicht. Viele Gesetze und Maßnahmen, in denen die Ideen der Aufklärung steckten, wurden beibehalten.

Staatliches Schulsystem. In Frankreich wurde ein Schulsystem eingeführt, das im Sinne der Aufklärung die allgemeine Bildung fördern sollte. Die Schulen waren staatlich, von der Kirche völlig unabhängig und gratis. Alle Kinder in Frankreich lernten nun neben ihrer lokalen Sprache oder ihrem Dialekt eine gemeinsame Sprache, das Standardfranzösische. Die gemeinsame Sprache schuf ein Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und ermöglichte es allen Staatsbürgern, am politischen Leben teilzunehmen – zumindest als Zeitungsleser und Zeitungsleserin.

Napoleon verjagt das Direktorium; englische Karikatur 1799

1. Welche Probleme führten zum Ende der revolutionären Bewegung?

2. Beschreibe die Rolle der radikalen Politiker. Wie gingen sie mit den Zielen der Demokratie um?

3. Wie stellt die englische Karikatur den Staatsstreich Napoleons dar?

6.2.6 (+AT)

1.2.7

Abbildung 39: Best-Practice-Beispiel zur Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“
(Quelle: Voelka, Scheichl & Matzka, 2010, S. 98)

6.2.5: Narrationen (Schulbuchdarstellungen) sind kohärent erzählt, sie stehen in Zusammenhang mit vorhergehenden oder nachfolgenden Narrationen.

Im Zentrum des Beispiels steht der Absatz „Der Aufstieg Napoleons“. Der Beginn der Erzählung ist verknüpft mit dem Absatz davor: „*Die Zeit der Schreckensherrschaft war mit diesem Ereignis vorbei. – Nach dem Ende der Schreckensherrschaft ...*“ Das Ende der Erzählung findet seine Fortsetzung im Absatz danach: „*Frankreich war also wieder zur Monarchie geworden. – Auf den ersten Blick könnte man annehmen, dass die Revolution vergeblich war. ...*“ (Vocelka et al., 2010, S. 98)

Die Sätze sind in diesem Absatz kohärent aneinandergereiht, es werden Entwicklungen sowie Begründungen für diese Entwicklungen angesprochen. Die Ereignisse stehen nicht einzeln hintereinander, sondern sind logisch miteinander verbunden. Es wird in einem Erzählstrang dargestellt, wie es von der Revolution zur Schreckensherrschaft, und dann zur Machtübernahme Napoleons kam. Die Erzählung zur Französischen Revolution der Vorseiten wird nochmals aufgegriffen und erst hier in diesem Absatz zu einem Ende mit einem abschließenden Statement gebracht: „*So endete die Französische Revolution in einer Diktatur.*“ (Vocelka et al., 2010, S. 98)

6.2.6: Die im Schulbuch präsentierten Textelemente und Materialien sind als Teil der Narration erkennbar und stehen nicht voneinander unabhängig nebeneinander.

Die Karikatur ist auf mehrfache Weise in die Narration eingebunden:

1. optisch: Sie ragt in den Text hinein und zwar genau an jener Stelle, wo das Autorenteam auf die in der Karikatur gezeigte Szene Bezug nimmt.
2. durch die Bildunterschrift „*Napoleon verjagt das Direktorium: englische Karikatur, 1799*“, die wie ein Bindeglied zwischen den beiden Absätzen „*Direktorium*“ und „*Napoleon Bonaparte*“ wirkt (Vocelka et al., 2010, S. 98)
3. durch die Frage an die Schülerinnen/Schüler: „*Wie stellt die englische Karikatur den Staatsstreich Napoleons dar?*“ (Vocelka et al., 2010, S. 98)

Ein Vergleich zwischen Karikatur und Schulbuchtext würde sich hier zusätzlich anbieten.

Die **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** hat einen Anteil von 29% in der Kategorienverteilung der Schulbuchreihe 11 (vgl. Grafik 33, S. 260). Vier von acht untersuchten Kriterien konnten erkannt werden. Die meisten Kompetenzeinheiten dieser Kategorie sind der

Modellebene zuzuschreiben und entsprechen dem Kriterium 4.2.5. Auf Aktivierungsebene werden Schülerinnen/Schüler nur manchmal dazu angeregt, Materialien auszuwerten (Kriterium 4.1.4) und gattungsspezifisch zu analysieren (Kriterium 4.1.3).

Die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** hat einen Anteil von 16% in der Kategorienverteilung der Schulbuchreihe 11 (siehe Grafik 33, S. 260). Sechs von acht Kriterien der Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“ werden dabei berücksichtigt. Auf jeder Seite der Schulbuchreihe 11 befindet sich ein Zeitstreifen zur Orientierung (Kriterium 1.2.8), in den Darstellungen betont das Autorenteam mancherorts chronologische Entwicklungsprozesse (Kriterium 1.2.7) und es wird auf Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums eingegangen (Kriterium 1.2.6).

In Bezug auf die Entwicklung der Eisenbahn liest sich dies beispielsweise folgendermaßen:

„Rückstand. In der Habsburgermonarchie fanden die Industrialisierung und der Aufbau eines Eisenbahnnetzes deutlich später statt als in England. Während dort bereits Dampflokomotiven fuhren, baute man hier zwischen 1824 und 1832 noch eine Pferdeeisenbahn von Linz nach Budweis und verlängerte sie 1834 bis Gmunden [...].“
(Vocelka et al., 2010, S. 118)

Es folgt **Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“** mit 14% (siehe Grafik 33, S. 260). Fachsprachliche Begriffe werden korrekt verwendet, teilweise hervorgehoben (farbig oder kursiv) und teilweise in der Randspalte erklärt (Kriterium 2.2.4). An manchen Stellen wird näher auf Konzepte und Entwicklungsprozesse eingegangen, die einem Begriff zugrunde liegen. (Kriterium 2.2.5). Das oben vorgestellte Best-Practice-Beispiel (siehe S. 263f.) zeigt auch, dass es keine Scheu bei der Verwendung von Fachausdrücken gibt: Staatsorgan, Royalisten, Staatsstreich, Revolution, Diktatur, Monarchie, Konsul sind Begriffe, die den Schülerinnen/Schüler zugemutet werden. Mehr Aktivierung der Schülerinnen/Schüler wäre jedoch wünschenswert, damit diese die Unterscheidung zwischen Fachbegriffen und Alltagswörtern auch tatsächlich wahrnehmen. Das könnte durch einfache Übungen wie die folgende abgedeckt werden:

→ Markiere in dem Textabschnitt alle historischen Fachbegriffe, die du entdecken kannst. Vergleiche sie mit deiner Sitznachbarin oder deinem Sitznachbarn: Habt ihr die gleichen

Wörter unterstrichen? Was bedeuten sie? In welchem anderen historischen Zusammenhang abgesehen von der Französischen Revolution und Napoleon könntest du sie verwenden?

Die **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** erreicht in dieser Schulbuchreihe einen Anteil von 11%. Es wird vor allem der Bereich der Perspektivität und Multiperspektivität angesprochen, die Schülerinnen/Schüler werden kaum zu begründeten Bewertungen von Materialien oder Ereignissen eingeladen.

Die **Kategorie 7 „Lebenswelt und Geschichtskultur“** sowie die **Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“** sind verschwindend gering vertreten und zählen in dieser Schulbuchreihe somit nicht zu Schwerpunktbereichen der Kompetenzorientierung.

8.11.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 11

Die Autorin und die Autoren der Schulbuchreihe „ZeitenBlicke“ versuchen Geschichte auf kompetenzorientierte Weise zu vermitteln. Es werden kohärente Narrationen angeboten, die den Schülerinnen/Schülern helfen, Geschichte als ein zusammenhängendes Gefüge zu begreifen. Auf Multiperspektivität und Kontroversität wird dabei geachtet. In die Entstehungsgeschichte und in den Aufbau dieser Narrationen wird jedoch kein Einblick gewährt, Fragestellungen, die die Narration beeinflussen werden nicht genannt, die Konstruktion von Geschichte wird dadurch schwer nachvollziehbar.

Was den Umgang mit Quellen und Darstellungen der Geschichte betrifft, so wird auf fachspezifische Bezeichnungen und Kommentare Wert gelegt. An einigen Stellen werden die ausgewählten Materialien mit den Schulbuchtexten intertextuell verknüpft. Methodisches Arbeiten spielt allerdings in dieser Schulbuchreihe eine untergeordnete Rolle. Unter dem Titel „Praxis Geschichte“ werden zwar manche Methoden und Gattungen der Geschichtswissenschaft vorgestellt, es gibt aber keine Verbindungen zwischen den im untersuchten Kapitel angebotenen Materialien und diesen „Methodenseiten“.

Die Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ spielt eine zu geringe Rolle in der Schulbuchreihe „Zeitenblicke“. Es finden sich nur wenige Beispiele, in denen Geschichte mit der Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler verknüpft wird, und in denen Geschichtskultur in den Fokus gestellt wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Zeitenblicke“ in mehreren Bereichen kompetenzorientiert konzeptioniert ist, allerdings nur wenig aktive Kompetenzförderung initiiert. Schülerinnen/Schüler werden nur selten zu Aktivitäten aufgefordert, die historische Kompetenzen und somit historisches Denken entwickeln. Viele an die Schülerinnen/Schüler gerichtete Fragen bleiben auf Reproduktionsebene und fordern keine reflexive Auseinandersetzung mit Geschichte.

Lehrerinnen/Lehrer, die mit Zeitenblicke in ihrem Unterricht arbeiten, halten ein Schulgeschichtsbuch in Händen, das in einigen Bereichen einen kompetenzorientierten Zugang zur Geschichte vermittelt. Es bleibt aber im Verantwortungsbereich der Lehrpersonen, diesen Zugang für die Schülerinnen/Schüler sichtbar zu machen und historische Kompetenzen bei den Schülerinnen/Schülern so zu aufzubauen, dass sie zu historischem Denken geführt werden können.

8.12 Schulbuchreihe 12 „Zeitfenster duo“

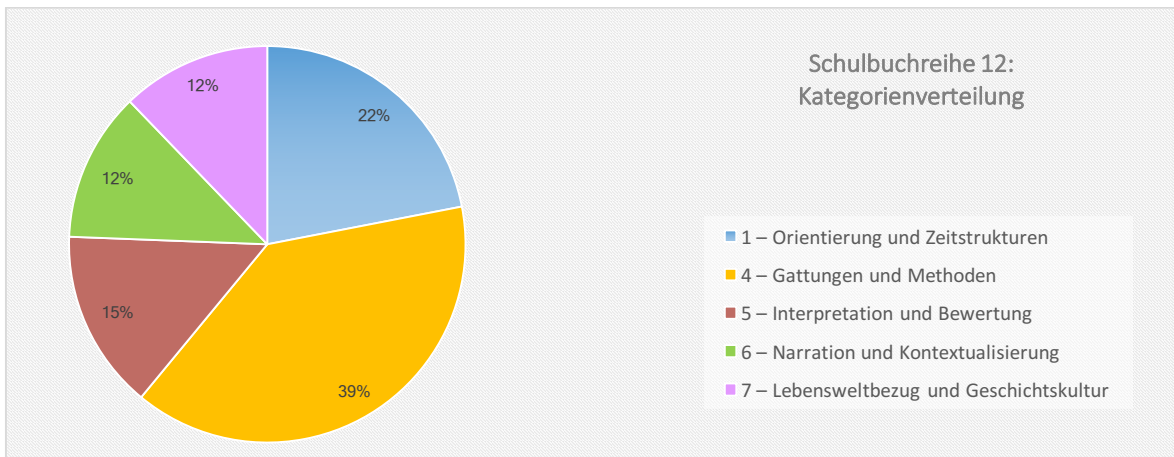
8.12.1 Erfassen der Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts

Die Autorin und der Autor der Schulbuchreihe „Zeitfenster duo“ (siehe Schulbuchprofil S. 160) bieten keine Erläuterungen zu ihrem didaktischen Konzept an. Auf der Coverinnen- und der Arbeitsheftseite des Schulbuchs und des Arbeitshefts präsentieren sie eine mit Abkürzungscodes versehene Liste von Kompetenzen und Teilkompetenzen, die eine Mischform aus den historischen und politisch bildenden Kompetenzen des österreichischen Lehrplans und überfachlichen Kompetenzen („digitale Kompetenz“) darstellen. Die Teilkompetenzen sind von der Autorin und dem Autor definiert. Dafür verwendete Basisliteratur wird keine angegeben.

Da Kompetenzbegriffe und ihre dazugehörigen Beschreibungen für Lehrerinnen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler sichtbar gemacht werden, kann davon ausgegangen werden, dass die Autorin und der Autor eine kompetenzorientierte Geschichtsdidaktik in dieser Schulbuchreihe umsetzen wollen, nähere Ausführungen dazu sind jedoch nicht vorhanden.

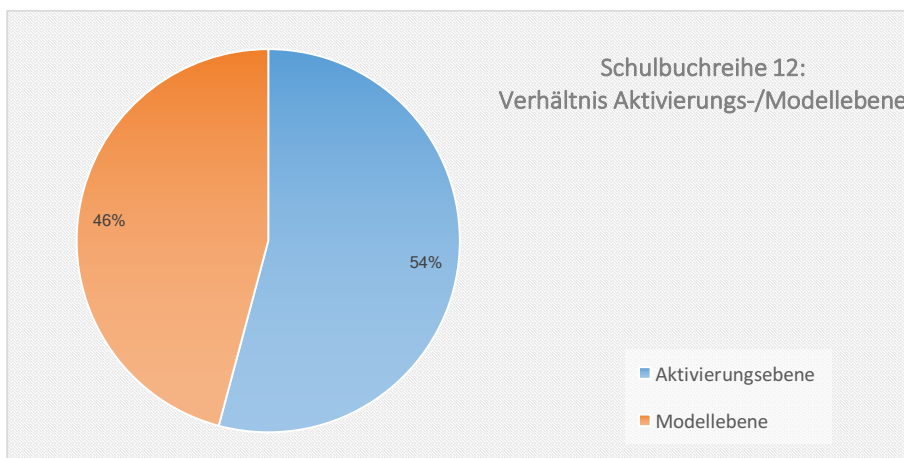
8.12.2 Datenauswertung und grafische Darstellung der Analyseergebnisse

Die Schulbuchreihe 12 hat einen Kompetenzmesswert (KMW) von 0,92. Die prozentuelle Verteilung der Kompetenzkategorien in dieser Schulbuchreihe ist in der Grafik 36 (siehe S. 269) zu sehen. Auffallend ist die Dominanz der Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ mit 37% und das Fehlen von zwei Kategorien (2 „Begriffe und Theorien“ und 3 „Fragen und Hypothesen“). Die Kategorie 1 nimmt 22% der erhobenen Kompetenzkategorien für sich in Anspruch. Es folgen die Kategorien 5 „Interpretation und Bewertung“ mit 15% und die Kategorien 7 „Lebenswelt und Geschichtskultur“ und 6 „Narration und Kontextualisierung“ mit jeweils 12%.



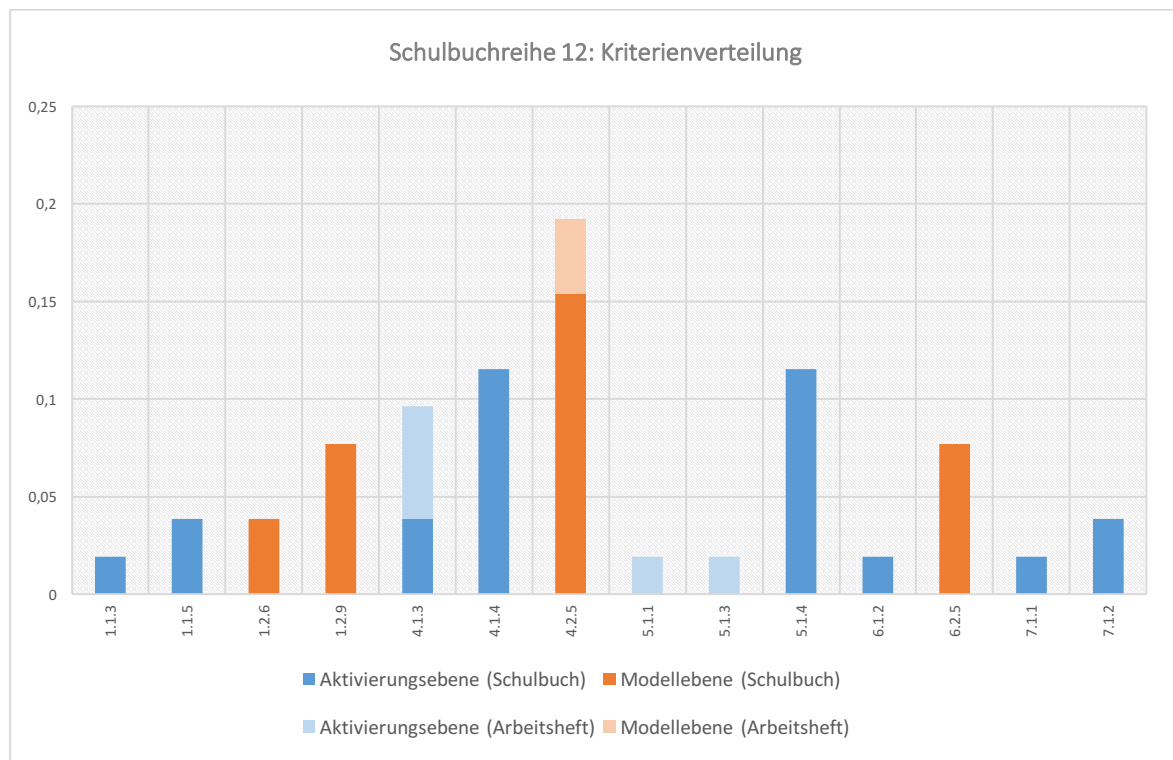
Grafik 36: Schulbuchreihe 12: Kategorienverteilung

Die Grafik 37 visualisiert das Verhältnis zwischen Aktivierungsebene und Modellebene in der Schulbuchreihe 12 mit einer relativ ausgewogenen Verteilung von 54% (Aktivierungsebene) zu 46% (Modellebene).



Grafik 37: Schulbuchreihe 12: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

Die Detailergebnisse der Kriterienverteilung im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 11 sind der folgenden Grafik 38 (siehe S. 270) zu entnehmen. Die Säulen knapp unter der 0,05 Marke (1.1.5, 1.1.6 usw.) stellen einen Kompetenzmesswert von 0,04 dar, das entspricht in dieser Schulbuchreihe zwei Kompetenzeinheiten mit vollständigem Erfüllungsgrad auf 26 Seiten.



Grafik 38: Schulbuchreihe 12: Kriterienverteilung

Im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 12 konnten von 53 überprüften Kompetenzkriterien 14 identifiziert werden, sechs haben einen Wert höher als 0,05, drei davon höher als 0,1. Zwei Kriterien kommen nur im Arbeitsheft vor, nicht aber im Schulbuch, 39 Kompetenzkriterien kommen nicht vor.

Die folgenden Kriterien sind in der Schulbuchreihe 12 mit einem Kompetenzmesswert höher als 0,5 vertreten:

- **1.2.9:** Begriffe und Phänomene werden entsprechend ihrer zeitlichen Verankerung beschrieben.
- **4.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, eine Quelle oder eine Darstellung systematisch und fachspezifisch zu analysieren.
- **4.1.4:** Schülerinnen/Schüler sollen Informationen aus unterschiedlichen Gattungen auswerten. Dabei müssen Schülerinnen/Schüler die Charakteristika dieser Gattungen kennen, damit sie Fakten von Bewertungen unterscheiden lernen.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.

- **5.1.4:** Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte.
- **6.2.5:** Narrationen (Schulbuchdarstellungen) sind kohärent erzählt, sie stehen in Zusammenhang mit vorhergehenden oder nachfolgenden Narrationen (Autorinnen-/Autorentexten).

8.12.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

Mehr als ein Drittel der ermittelten Kompetenzeinheiten des untersuchten Kapitels der Schulbuchreihe 12 sind der **Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“** zuzuschreiben. Ein Großteil davon entspricht dem Kriterium 4.2.5 und ist der Modellebene zugeordnet. Hierbei fällt auf, dass Textquellen meist ausreichend betitelt und zitiert sind, Bildquellen hingegen sind oft nur mit mangelhaften Informationen versehen. Auf Aktivierungsebene werden die Schülerinnen/Schüler zur Auswertung von Quellen und Darstellungen aufgefordert (Kriterium 4.1.4) und manchmal werden Analysen nach geschichtsmethodischen Anleitungen verlangt (Kriterium 4.1.3). Folgendes Beispiel vermittelt einen Eindruck zum Umgang mit Materialien in der Schulbuchreihe 12.

Beispiel zum Umgang mit Materialien in der Buchreihe 12

Im Zentrum steht eine Geschichtskarte, die Industriezentren zwischen 1830 und 1910 sowie Städte um 1900 zeigt. Die Karte macht etwa die Hälfte der Buchseite aus und ist betitelt mit „*Abb. 73. 1: Der Verlauf der Industriellen Revolution in Europa*“ (Leonhardt et al., 2015, S. 73) Der Arbeitsauftrag dazu lautet: „*Arbeitet aus der Abb.73.1 den Verlauf der Industriellen Revolution in Europa heraus.*“

Hinsichtlich der Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ kann Folgendes angemerkt werden:

- keine korrekte Gattungsbezeichnung: Die Karte wird den Schülerinnen/Schülern als Abbildung präsentiert, sie können daher keine gattungsspezifischen Merkmale mit der Karte verknüpfen.

- keine gattungsspezifische Wortwahl: Begriffe wie „Geschichtskarte“, „Legende“, „geografische Verortung“, „Entwicklungsräume“ fehlen gänzlich und werden auch von den Schülerinnen/Schülern nicht eingefordert.
- Die Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, aus der Karte den Verlauf der Industriellen Revolution zu erschließen. Um diese Aufgabe zu lösen, sind gattungsspezifische Kenntnisse notwendig. Sie müssen die Legende deuten und Schlüsse aus den Karteneinträgen ziehen können (siehe Kriterium 4.1.4).

Dieses Beispiel bringt eine gewisse Diskrepanz zwischen Aktivierungs- und Modellebene zum Ausdruck. Während einerseits auf Modellebene keine Rücksicht auf gattungsspezifische Charakteristika gelegt wird, wird andererseits von den Schülerinnen/Schülern erwartet, dass sie mit dem Material, in diesem Fall mit der Geschichtskarte, soweit vertraut sind, dass sie ihm Informationen entnehmen können.

Die **Kategorie 1 „Orientierung und Zeitstrukturen“** ist im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe 12 auf Aktivierungs- und auf Modellebene angesprochen. Die Autorin und der Autor weisen an manchen Stellen auf Entwicklungsprozesse und Parallelentwicklungen hin und versuchen die Schülerinnen/Schüler anzuregen, Ereignisse in ihrem zeitlichen Umfeld zu kontextualisieren: *„Begründe, warum es deiner Meinung nach zu dieser Zeit keine Kranken- Unfall- oder Arbeitslosenversicherung gab.“* (Leonhardt et al., 2015, S. 81)

Die **Kategorie 5 „Interpretation und Bewertung“** macht 15% in der Gesamtkategorienverteilung (vgl. Grafik 36, S. 269) aus und ist im Schulbuch durch ein einziges Kriterium (von acht untersuchten Kriterien) vertreten: Schülerinnen/Schüler sollen Ereignisse, Phänomene, Sachverhalte bewerten (Kriterium 5.1.4). Dafür werden Operatoren wie „beurteilen“ oder „erörtern“ verwendet. Es wird hierbei vorausgesetzt, dass 12- bis 13-jährige Schülerinnen/Schüler bereits die Kompetenz besitzen, systematisch vorzugehen, um zu einer argumentierbaren und belegbaren Bewertung zu gelangen. An keiner Stelle im Buch erhalten die Schülerinnen/Schüler eine Anleitung oder Vorschläge dazu, auch auf Modellebene wird nicht exemplifiziert, was „bewerten“ in der Geschichtswissenschaft bedeutet.

Es folgt die **Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“** mit 12% (vgl. Grafik 36, S. 269). An wenigen Stellen wird ein Lebensweltbezug aufgebaut und auch mit Geschichte und Geschichtskultur verknüpft. Arbeitsaufgaben wie *„Nicht ohne mein Handy! – Wie stehst du zu dieser Aussage? Liste positive und negative Begleiterscheinungen von Handys auf.“* (Leonhardt et al., 2015, S. 81) betreffen zwar die Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler, haben jedoch auf den ersten Blick nichts mit Geschichte zu tun und zählen daher nicht als Dateneintrag für diese Studie.

Die **Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“** (ebenfalls 12%, siehe Grafik 36, 269). Die Autorin und der Autor des Schulbuchs gliedern ihre Texte in einzelne Absätze jeweils mit einer eigenen Überschrift versehen. Diese „Kurztexte“ sind meist in sich abgeschlossen und nehmen wenig Bezug zu vorhergehenden oder nachfolgenden Textabschnitten. Dennoch wird auf Kausalität und Kohärenz innerhalb dieser kurzen Informationsblöcke Wert gelegt (Kriterium 6.2.5). Die Materialien stehen konsequent in der Randspalte und sind nur selten mit den Informationstexten intertextuell verknüpft. Die Bilder haben mehrheitlich illustrativen Charakter und werden nicht als Teil der Narration genutzt. An einer Stelle werden die Schülerinnen/Schüler ermuntert, einen „illustrierten Aufsatz“ zum Thema „Geschichte des Handys“ zu schreiben. Die Textsorte „Aufsatz“ wird nicht näher präzisiert, es gibt auch keine Anleitung hinsichtlich Fragestellung, Anfangs- und Endpunkt, strukturellen Aufbau.

Beispielseite aus der Schulbuchreihe 12

Der folgende Scan visualisiert den oben beschriebenen Seitenaufbau dieser Schulbuchreihe und macht das Umgehen mit Texten in dieser Schulbuchreihe deutlich. Zu sehen sind drei einzelne in sich abgeschlossene Textblöcke, dazu jeweils ein Bild zur Illustration, ohne Hinweis auf die Bildgattung. Im unteren Teil der Seite befindet sich eine Box mit einer Kurzzusammenfassung, daneben eine Box mit Arbeitsaufgaben für Schülerinnen/Schüler.

Der Telegraph revolutioniert das Nachrichtenwesen

Der gelernte Buchhändler und beliebte Porträtmaler **Samuel Morse** entwickelte den ersten funktionsfähigen **Telegraphen**. 1837 konnten schon einfache Nachrichten gesendet werden. 1844 gelang es Morse und seinen Mitarbeitern, ein Telegramm über die erste Telegraphenleitung von Washington nach Baltimore zu schicken. Zur einfacheren Übermittlung von Nachrichten entwickelte Morse ein Telegraphenalphabet (**Morsealphabet**), das aus einer Kombination aus Strichen und Punkten bestand. Anfangs war die Sendeleistung der Telegraphen beschränkt, durch den Einsatz von Verstärkern konnten Nachrichten bald über große Distanzen übermittelt werden. Der Einsatz von Telegraphen revolutionierte die Verbreitung von Nachrichten. Insbesondere Zeitungen und Presseagenturen erhielten und verbreiteten die neuesten Nachrichten nun wesentlich schneller.

Bell erfindet das Telefon

Der schottische Taubstummlehrer **Alexander Graham Bell** hatte sich jahrelang damit beschäftigt, die menschliche Sprache mit einer Maschine nachzuahmen und Töne mit einem Telegraphen zu übertragen. 1876 gelang es Bell, Schallwellen in elektrische Wellen umzuwandeln, über ein Kabel zu senden und wieder in Schallwellen zurück zu wandeln. Das war zwar 1861 auch schon dem Deutschen Johann Philipp Reis gelungen, allerdings war die Qualität der Übertragung zu schlecht gewesen. Bell und sein Gehilfe Watson verbesserten das **Telefon** ständig weiter, so dass man schon wenige Monate später Telefongespräche über eine Entfernung von über 200 Kilometern führen konnte. Bereits 1877 wurde die erste Telefonleitung vom Haus eines Bostoner Geschäftsmannes zu seinem Geschäft verlegt.

Henry Ford führt das Fließband ein

Der amerikanische Automobilpionier **Henry Ford** präsentierte 1896 sein erstes Auto. 1908 stellte die Ford Motor Company das **Ford Modell T** vor, das wegen seiner Blechkarosserie auch Tin Lizzy genannt wurde. Ford verbesserte die Produktionsabläufe in seiner Automobilfabrik ständig weiter und führte 1913 **Montagefließbänder** zur Fertigung ein. Dadurch konnten die Kosten für die Produktion des Ford Modells T weiter gesenkt und das Fahrzeug zu einem konkurrenzlos günstigen Preis verkauft werden. Die Tin Lizzy wurde zwischen 1908 und 1927 mehr als 15 Millionen Mal verkauft und wurde so zum ersten massenhaft verkauften Auto der Geschichte.

Kurz gefasst:

Während der Industriellen Revolution wurden zahlreiche Erfindungen gemacht, die das Leben der Menschen veränderten und selbst heute noch von großer Bedeutung sind. Nur die wenigsten dieser Erfindungen passierten zufällig. Meistens steckten jahrelange Forschung, hunderte Versuche und Fehlschläge, sehr viel Arbeit und geniale Köpfe hinter den Neuentwicklungen.

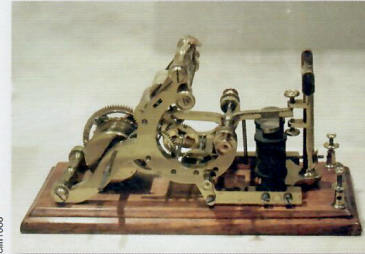


Kannst du folgende Aufgaben lösen?

1. Stell dir vor, es gäbe für eine Woche keinen Strom. Wie sehr würde das dein Leben beeinflussen? F3, U3
2. Gib in eine Suchmaschine „Geschichte des Handys“ ein und verfasse dazu einen illustrierten Aufsatz. D1, D2 (+w) 6.1.2

7.1.2

(+w) 6.1.2



diff 1006

Abb. 83.1: Der Schreibtelegraph von Samuel Morse, 1837



Museum

Abb. 83.2: Graham Alexander Bell spricht in eines der ersten Telefone



Archiv Ed. Holzki

Abb. 83.3: Henry Ford mit seinem Sohn in einem Ford Modell T, dem ersten Auto, das in Fließbandfertigung hergestellt wurde.

8.12.4 Gesamteinschätzung der Schulbuchreihe 12

Im untersuchten Kapitel der Schulbuchreihe „Zeitenfenster“ konnten nur etwa 30% der Kriterien, die als für Kompetenzorientierung und Kompetenzförderung relevant gelten, lokalisiert werden (siehe Grafik 36, S. 269). Zwei Kompetenzkategorien finden gar keine Berücksichtigung: Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ und Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“.

Zu den Stärken der Schulbuchreihe zählen nach wissenschaftlichen Standards ausgewiesene Quellentexte, die für weitere kompetenzorientierte Aufgaben herangezogen werden können. Hierfür muss allerdings die Lehrperson entsprechende Impulse setzen. Tendenziell werden Arbeitsaufgaben zu wenig angeleitet. Die Lehrerin/Der Lehrer muss die Arbeitsaufgaben präzisieren, durch Hilfestellungen und Anleitungen zu geschichtswissenschaftlichen Vorgehensweisen unterstützen und durch ergänzende Fragen auf eine Ebene führen, die historisches Lernen ermöglicht. Die Arbeitsfragen bieten manchmal nur den Ausgangspunkt für Denkprozesse, die die Schülerinnen/Schüler in die Welt der Geschichte führen, sie müssen durch das Unterrichtsszenario weitergeführt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Zeitfenster“ eine Schulbuchreihe ist, die nur in manchen Einzelbereichen als kompetenzorientiert bzw. kompetenzfördernd eingestuft werden kann. Sie stellt eine Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht dar, die ihren Schwerpunkt im Aufbau von reproduzierbarem Wissen hat, aber nicht ausreichend Anregungen für den Aufbau historischer Kompetenzen bietet. Auch das Arbeitsbuch spielt keine signifikante Rolle für einen kompetenzorientierten Unterricht.

8.13 Gesamtdarstellung der Datenauswertung

Die Datenerhebung und -auswertung dieser Schulbuchstudie beruht auf 12 Schulbuchreihen. Sieben davon bestehen aus zwei Teilen (Schulbuch und Arbeitsheft). Insgesamt wurden 391 Buchseiten untersucht und dabei 573 Kompetenzeinheiten⁴⁴ ermittelt. Für die Auswertung stehen pro Kompetenzeinheit acht Parameter (vgl. Tab. 19) zur Verfügung, das ergibt 4584 erhobene Daten.

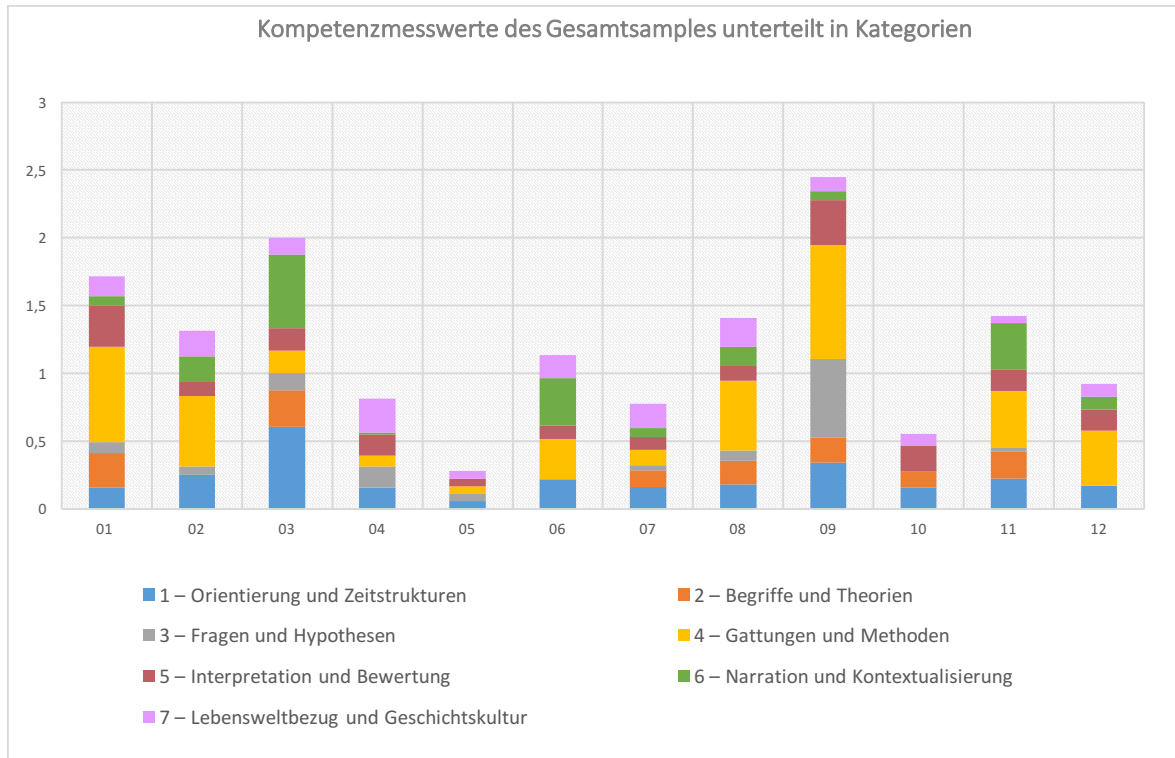
Parameter	Erklärung
Schulbuch – Arbeitsheft	Wurde die Kompetenzeinheit im Schulbuch (= Hauptteil der Schulbuchreihe) oder im Arbeitsheft gefunden?
Code	Welchem Code laut Kodierleitfaden (siehe S. 136–148) entspricht die Kompetenzeinheit?
Kategorie	Welcher der sieben Kompetenzkategorien ist die Kompetenzeinheit zuzuschreiben? (siehe S. 130)
Aktivierungsebene/ Modellebene	Entspricht der Code der Kompetenzeinheit der Aktivierungs- oder der Modellebene? (siehe S. 124)
Erfüllungsgrad	Entspricht die lokalisierte Kompetenzeinheit „vollständig“ den Kodierregeln oder nur „teilweise“? (siehe S. 166f.)
Kompetenzmesswert	Welchen Kompetenzmesswert (KMW) hat die Kompetenzeinheit hinsichtlich Seitenzahl und Erfüllungsgrad (vgl. Tab. 18, S. 173)
Elementgruppierungen	Welche Elemente des Schulbuchs (vgl. Tab. 16, S. 162) werden zu einer Kompetenzeinheit verbunden?
Buchstruktur	Auf welcher Seitenart (vgl. Tab. 17, S. 163) wurde die Kompetenzeinheit lokalisiert?

Tabelle 19: Parameter für die Datenauswertung (erstellt von Bettina Paireder)

Dieser Datensatz von 4584 Werten wird in einem ersten Schritt einer Gesamtauswertung der untersuchten Schulbuchreihen zugeführt, sodass sich ein allgemeines Bild über Kompetenzorientierung in österreichischen Schulbüchern der Sekundarstufe I, approbiert nach dem Lehrplan 2008 bis 2016, ergibt. In einem zweiten Schritt werden die Daten hinsichtlich der formulierten Thesen und Forschungsfragen ausgewertet (siehe Kapitel 9).

⁴⁴ Eine Kompetenzeinheit entspricht einer Zeile im Analyseraster (siehe S. 172).

Die Grafik 39 stellt die einzelnen Schulbuchreihen gegenüber. Die Nummerierung in der x-Achse zeigt die Schulbuchreihen an (vgl. Tab. 14, S. 132), die Farben der Säulen stehen für die Kompetenzkategorien, die farblich getrennt und übereinandergestapelt dargestellt sind, die Werte in der y-Achse entsprechen den errechneten KMWs.



Grafik 39: Gesamtsample: Kompetenzmesswerte unterteilt in Kategorien

Fünf Schulbuchreihen haben einen Gesamt-KMW unter 1. Das bedeutet, dass durchschnittlich nicht auf jeder Seite des untersuchten Kapitels eine Kompetenzeinheit identifiziert werden konnte. Demnach gibt es in diesen fünf Schulbuchreihen Seiten, die den Schülerinnen/Schülern Informationen bieten, ohne dass diese in irgendeiner Form nach kompetenzorientierten Zugängen der Geschichtsdidaktik aufbereitet wären oder von den Schülerinnen/Schülern aktiv verarbeitet werden müssten. Die Fähigkeit mit historischen Fakten reflexiv umzugehen und sie einer Sinnbildung zuzuführen, wird auf diesen Seiten nicht gefördert und historische Kompetenzen werden nicht aufgebaut.

Vier Schulbuchreihen haben einen KMW zwischen 0,5 und 1, nur drei Schulbuchreihen haben einen KMW zwischen 1,5 und 2,5.

Ein Überblick über die KMWs der einzelnen Schulbuchreihen sowie weitere Studienergebnisse sind in Tabelle 20 zusammengestellt. Die letzte Zeile der Tabelle zeigt die Durchschnittswerte an.

Schulbuchnummer	Kompetenzmesswert (KMW)	Anzahl berücksichtigter Kategorien	Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene (%)	Anzahl berücksichtigter Kriterien
01	1,72	7	48 : 52	33
02	1,31	6	35 : 65	17
03	2,00	7	22 : 78	22
04	0,81	6	33 : 67	14
05	0,28	5	40 : 60	5
06	1,13	5	32 : 68	16
07	0,77	7	41 : 59	21
08	1,41	7	41 : 59	23
09	2,46	7	46 : 54	31
10	0,55	4	44 : 56	13
11	1,42	7	22 : 78	25
12	0,8	5	54 : 46	14
Durchschnitt	1,22	6,08	38 : 62	19,50

*Tabelle 20: Gesamtübersicht über alle untersuchten Schulbuchkapitel
(erstellt von Bettina Paireder auf Basis der Datenanalyse)*

Folgende Aussagen erschließen sich aus der Tabelle 20:

- Die Hälfte der Schulbuchreihen berücksichtigt Kompetenzorientierung aus allen sieben Kategorien. Im Durchschnitt finden sich in den Schulgeschichtsbüchern Kompetenzeinheiten aus sechs Kategorien.
- Die Untersuchung verlief entlang von 53 Kriterien (siehe Kodierleitfaden S. 136–148), davon konnten in den einzelnen Schulbuchreihen durchschnittlich etwa 20 Kriterien identifiziert werden, zwei Bücher weisen Kompetenzeinheiten zu mehr als 30 Kriterien auf. Die Spannweite bewegt sich zwischen 5 und 33 Kriterien.
- Kompetenzorientierung ist durchschnittlich etwas stärker auf Modellebene als auf Aktivierungsebene ausgeprägt.
- Der mittlere KMW beträgt 1,22. Das heißt, dass sich durchschnittlich in allen untersuchten Schulgeschichtsbüchern etwa eine Kompetenzeinheit pro Seite findet. 38% davon sind auf Aktivierungsebene angesiedelt, das bedeutet, dass die Lernenden durchschnittlich nicht einmal auf jeder zweiten Seite gefordert werden, einen Teilaspekt historischer Kompetenzen aktiv zu trainieren und zu stärken.

Die Tatsache bedenkend, dass nur Schulgeschichtsbücher untersucht worden sind, die nach dem Lehrplan 2008 bis 2016 approbiert worden sind, in dem Kompetenzorientierung als verbindliche Grundlage verankert ist, fällt die Bilanz hinsichtlich einer kompetenzorientierten Konzeptionierung der Schulgeschichtsbücher eher bescheiden aus. Dies könnte unterschiedliche Ursachen haben:

1. Es wurde verabsäumt die Kompetenzorientierung, die als Theoriebegriff in die Geschichtsdidaktik aufgenommen worden ist, einer praktischen Umsetzung zuzuführen: Es fehlt an Strategien, wie Kompetenzorientierung in Schulgeschichtsbüchern der Sekundarstufe I transportiert werden kann. Eine praxistaugliche kompetenzorientierte Schulgeschichtsbuchdidaktik ist noch nicht entwickelt worden.

→ In diesem Fall kann die in dieser Arbeit präsentierte Studie ein Stück weit Orientierung bieten und einen Anhaltspunkt für die Entwicklung einer Schulgeschichtsbuchdidaktik geben, die bei Schülerinnen/Schülern historische Kompetenzen derart aufbaut, dass sie zu historischem Denken geführt werden und Geschichtsbewusstsein entwickeln können.

2. Die Schulbuchautorinnen/-autoren bilden in ihren Schulbüchern individuell bestimmte, didaktische Konzepte ab, deren Schwerpunkte in anderen Bereichen als in der Kompetenzorientierung liegen.

→ In diesem Fall wäre es umso wichtiger, dass die didaktischen Konzepte von Schulbüchern erläutert und theoretisch begründet werden. Zum einen fehlen derzeit entsprechende wissenschaftliche Untersuchungen und auch geeignete Messinstrumente (siehe Kapitel 2.3). Die vorliegende Dissertation stellt den Versuch dar, dem entgegenzuwirken und eine Methode für das systematische Analysieren didaktischer Konzepte in Schulgeschichtsbüchern vorzuschlagen. Zum anderen gibt es keine Verpflichtung für Schulbuchautorinnen/-autoren und Schulbuchverlage, theoriebasierte Zugänge zur Schulgeschichtsbuchdidaktik offenzulegen. Einer Schärfung der Schulgeschichtsbuchdidaktik sowie einem gezielten und prozessorientierten Einsatz von Schulgeschichtsbüchern wäre eine Umsetzung dieser Forderung sehr dienlich.

3. Die Schulbuchautorinnen/-autoren sind zu wenig mit der Theorie der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik vertraut und haben die knappen Lehrplantexte individuell interpretiert, sodass sie nicht mit den untersuchten Kriterien dieser Studie übereinstimmen.

→ Diese Hypothese korreliert zumindest teilweise mit den Erhebungen zur Selbstdarstellung des didaktischen Konzepts⁴⁵ der einzelnen Schulbuchreihen und könnte tatsächlich als Ursache für einen wenig kompetenzorientierten Zugang in Schulgeschichtsbüchern angenommen werden. Dies schließt dann allerdings auch jene Personen mit ein, die diese Schulbücher approbiert haben und in deren Aufgabenbereich es fällt, zu beurteilen, ob ein Schulbuch lehrplankonform ist. In diesem Fall: Ob das entsprechende Schulbuch kompetenzorientiert ausgerichtet ist, wie dies in dem für das Sample relevanten Lehrplan gefordert wird.

4. Die im Lehrplan geforderten historischen Fachkompetenzen des Modells FUER Geschichtsbewusstsein entsprechen nicht den Kriterien, die in dieser Studie untersucht worden sind.

→ Diese Begründung kann als Ursache ausgeschlossen werden, denn die Teilkompetenzen des Modells FUER Geschichtsbewusstsein finden sich in den Kompetenzkategorien wieder. Ganz im Gegenteil: Die zu den Kategorien definierten Kriterien lassen einen erheblich größeren Außenrahmen für eine kompetenzorientierte Geschichtsdidaktik zu, da sie mehrere Kompetenzmodelle abdecken und nicht auf die Begrifflichkeiten einzelner Teilkompetenzen des Modells FUER Geschichtsbewusstsein gebunden sind.

⁴⁵ Diese Selbstdarstellungen sind immer im ersten Unterkapitel zu den Besprechungen der einzelnen Schulbuchreihen zusammengefasst und kommentiert. (vgl. Kapitel 8.1.1, 8.2.1, 8.3.1 usw.)

9 Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die in der Schulbuchstudie erhobenen Daten entlang der im Kapitel 5.1 aufgestellten Thesen ausgewertet und analysiert, sodass sich Aussagen in Bezug auf die zentralen Forschungsfragen dieser Dissertation ableiten lassen.

9.1 Analyse und Interpretation der Schulbuchstudie hinsichtlich These 1

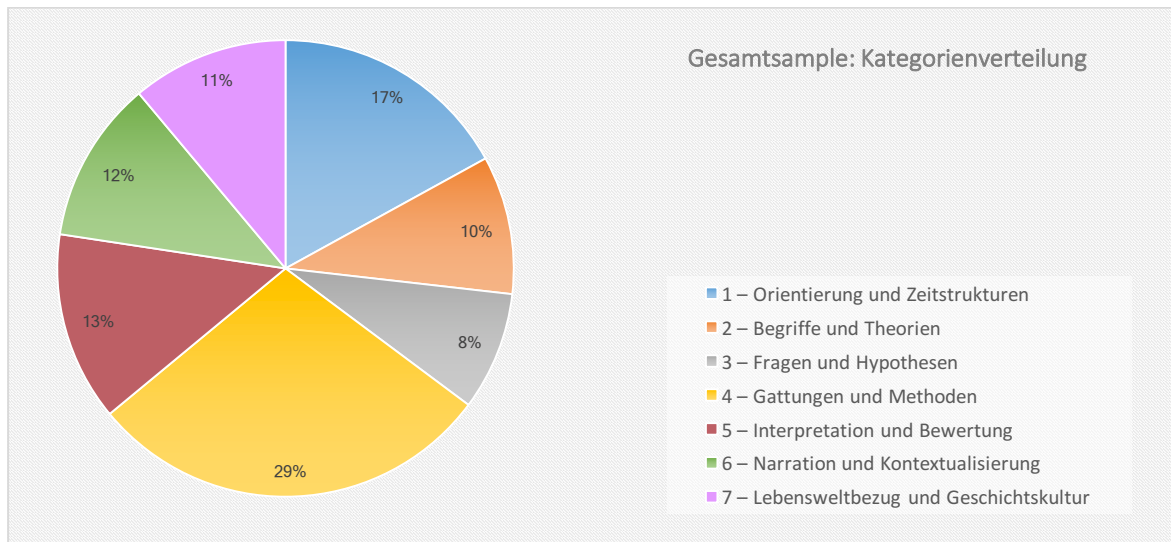
These 1: Die einzelnen Kompetenzkategorien finden in den Schulgeschichtsbüchern nicht in gleichem Ausmaß Berücksichtigung.

Im Blickpunkt dieser ersten These (siehe S. 122f.) liegen die sieben Kompetenzkategorien, die unter anderem auch mit dem Ziel entwickelt worden sind, die zahlreichen historischen Fachkompetenzen derart zu systematisieren, dass ein Transfer in die Unterrichtspraxis erleichtert wird. Um Schülerinnen/Schüler zu historischem Denken zu führen und sie dabei zu unterstützen Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, ist die Förderung aller sieben Kompetenzkategorien notwendig. Nur im Zusammenspiel dieser einzelnen Kategorien wird es möglich sein, die Lernenden auf die Welt außerhalb von Schule vorzubereiten, die von Geschichtskultur geprägt ist und die nur aus der Vergangenheit heraus zu verstehen ist.⁴⁶

Die Detailanalyse der erhobenen Daten zu den einzelnen Kompetenzkategorien steht daher im Fokus dieses Kapitels.

Die folgende Grafik 40 (siehe S. 282) zeigt einen Überblick über die Verteilung aller Kategorien über das gesamte Sample: Die Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ hat dabei den größten Anteil mit 29%, die Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“ den geringsten mit 8%. Die anderen Kategorien liegen zwischen 10% und 17% in dieser Gesamtauswertung.

⁴⁶ „Alles Gewordene hat Geschichte“ – So die Botschaft der „*Annales d'histoires économiques et sociales*“. (Middell & Schöttler, 1994)



Grafik 40: Gesamtsample: Kategorienverteilung

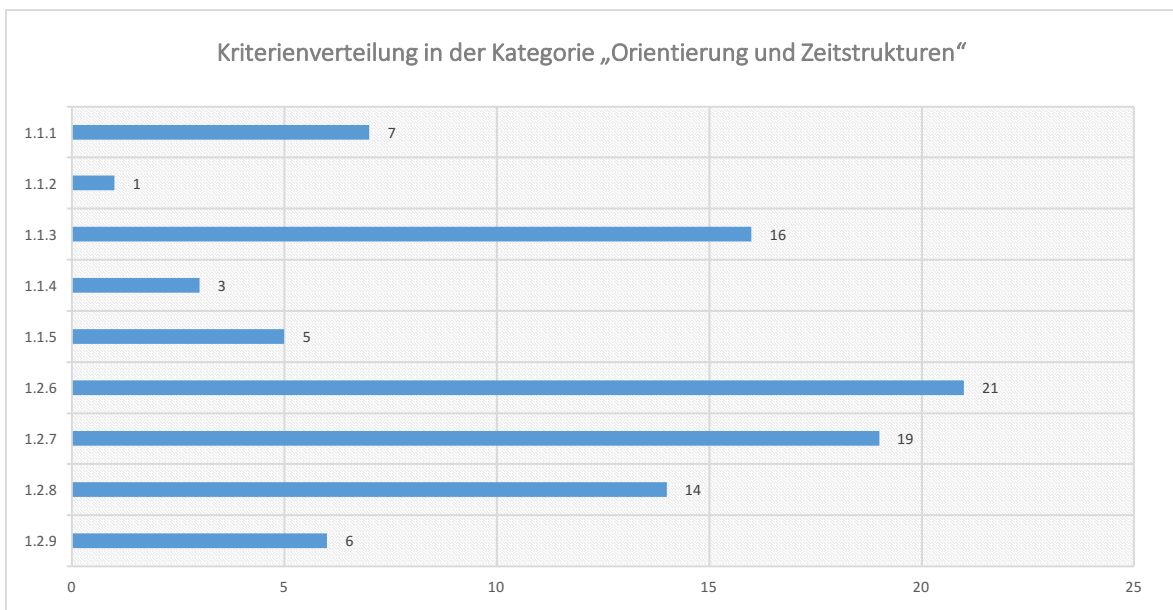
Im Vergleich mit den Resultaten der Schulbuchanalysen der einzelnen Schulbuchreihen im Kapitel 8 lassen sich folgende zwei Aussagen ableiten:

1. Bei der Hälfte der Schulgeschichtsbücher überwiegen historische Fachkompetenzen aus der Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ (vgl. Gesamtbetrachtung aller untersuchten Schulbuchreihen, Grafik 39, S. 277). Um daraus genauere Schlüsse ziehen zu können, bedarf es eines detaillierten Blicks auf diese Kategorie, der im Kapitel 9.1.4 vorgenommen wird.

2. Die anderen sechs Kategorien stehen mit 8% bis 17% in einem recht ausgewogenem Verhältnis zueinander. Vier Kategorien unterscheiden sich nur durch jeweils einen Prozentpunkt. Hier zeigt sich ein konträres Bild zu Punkt 1: Es spiegelt sich nicht eine für mehrere Schulbücher zutreffende Tendenz wider, sondern es wird belegt, dass sich die Schulbuchreihen komplementieren. Während sich in den Einzelbetrachtungen Schwerpunkte manifestieren (z.B. im Buch 06 dominiert die Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“, die Kategorie 2 „Begriffe und Theorien“ kommt hingegen gar nicht vor.), setzen sich in der Gesamtbetrachtung aller untersuchten Schulgeschichtsbücher diese Schwerpunkte wieder zu einem homogenen Gesamtbild zusammen.

9.1.1 Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“

Die folgende Grafik 41 stellt die Anzahl an Kompetenzeinheiten dar, die zu den definierten Kriterien der Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“ in allen Schulbuchreihen insgesamt identifiziert worden sind. Hier wurde bewusst die *Anzahl*, nicht der *Kompetenzmesswert* gewählt, weil keine Werte im Vordergrund stehen, die vergleichbar sein müssen, sondern die Verteilung der Häufigkeit im Zentrum der Betrachtung stehen.⁴⁷



Grafik 41: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“

Zur Orientierung sind hier die Kriterien aus dem Kodierleitfaden nochmals angeführt. Die Codes entsprechen den Balken in der Grafik 41.

- **1.1.1:** Schülerinnen/Schüler orientieren sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (Erfassen von Chronologie)
- **1.1.2:** Schülerinnen/Schüler setzen sich kritisch und reflexiv mit dem Zeitbegriff, der Zeiteinteilung, der Darstellung von Zeit oder mit unterschiedlichen Zeitebenen auseinander.
- **1.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, Veränderungen und Abläufe in der Vergangenheit bewusst wahrzunehmen und begründete Verknüpfungen zwischen den Zeitebenen (innerhalb der Vergangenheit oder zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft) herzustellen.

⁴⁷ Dies gilt auch für die nachfolgenden Grafiken 42–50.

- **1.1.4:** Schülerinnen/Schüler finden Spuren der Vergangenheit und nehmen sie als solche wahr. Sie lernen dadurch die historische Dimension der Gegenwart kennen.
- **1.1.5:** Schülerinnen/Schüler nehmen Perspektivität aufgrund zeitlicher Differenzen wahr.
- **1.2.6:** Orientierung in Zeit und Raum: Es werden Parallelitäten und Differenzen innerhalb eines Zeitraums dargestellt.
- **1.2.7:** Die Darstellung zeigt zeitliche Entwicklungen auf, Inhalte werden nicht punktuell, sondern als Zeitverlauf dargestellt, Entwicklungsprozesse sind nachvollziehbar.
- **1.2.8:** Orientierung in Zeit und Raum wird durch geeignete Visualisierungsformen unterstützt.
- **1.2.9:** Begriffe und Phänomene werden entsprechend ihrer zeitlichen Verankerung beschrieben.

Aus der Grafik 41 (siehe S. 283) wird die Tendenz deutlich, dass Schulbuchautorinnen/-autoren versuchen, Entwicklungsprozesse in Zeit und Raum (Kriterien 1.2.6 und 1.2.7) in den Vordergrund zu stellen, sodass die Schülerinnen/Schüler Zeit nicht ausschließlich als punktuelle Einzelereignisse erleben.

Folgende zwei Aspekte zur Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“ müssen etwas genauer beleuchtet werden:

- a) das Umgehen mit Visualisierung von Zeit (Kriterium 1.2.8) und
- b) das aktive Aufbauen von historischen Fachkompetenzen (Kriterien der Aktivierungsebene) aus der Kategorien „Orientierung und Zeitstrukturen“.

ad a) **Visualisierung von Zeit (Kriterium 1.2.8)** wird auf unterschiedliche Weise angeboten. Zeitradd/Zeituhr, Geschichtskarten mit einem Fokus auf Zeitpunkte, Zeittabellen, Grafiken. Den größten Anteil machen Zeitstreifen aus, wobei hierzu bemerkt werden muss, dass die Zeitstreifen in den Schulbüchern in vielen Fällen nicht oder nur teilweise dem Kompetenzaufbau zeitlicher Orientierung dienen. Acht Zeitstreifen aus der gesamten Schulbuchreihe wurden in die Datenanalyse aufgenommen, drei davon weisen einen teilweisen Erfüllungsgrad auf (vgl. Abb. 41, S. 285).

In den untersuchten Schulgeschichtsbüchern konnten drei Darstellungsformen von Zeitstreifen beobachtet werden, die einem kompetenzorientierten Zugang zum Thema „Orientierung in der Zeit“ nicht dienlich sind.

- Zeitstreifen sind überfrachtet und daher ungeeignet Orientierung zu bieten.
- Der Zeitrahmen (Beginn und Ende des Zeitstreifens) ist zu eng gesteckt, sodass die Schülerinnen/Schüler einen bestimmten Abschnitt nicht in eine gesamthistorische Ordnung bringen können.
- Die Zeitstreifen weisen ausschließlich Einträge zu Ereignissen auf, die auf der Schulbuchseite oder im Schulbuchkapitel beschrieben werden. Eine zeitliche Einordnung ist dadurch nicht möglich und das Verbinden von Ereignissen wird nicht gefördert.⁴⁸

In keinem einzigen Fall sind Zeitstreifen mit Arbeitsaufgaben verbunden (vgl. Abb. 41). Es gibt nur eine Kompetenzeinheit, wo zeitliche Visualisierung nicht nur sichtbar gemacht wird, sondern wo sich die Schülerinnen/Schüler mit dem gezeigten „Bild“ von Zeit auch auseinandersetzen müssen (Schulbuchreihe 04, S. 131).

CODE	Erfüllungsgrad	Element1	Element2	Element3	Buchstruktur	Kommentar
1.2.8	vollständig	ZF			ES	
1.2.8	teilweise	M			AB	Chronologie bis in die Gegenwart gezogen, die Übersichtlichkeit ist jedoch wenig gegeben. Die Quantitäten sind verfälscht.
1.2.8	vollständig	ZF			ES	
1.2.8	vollständig	ZF			IS	
1.2.8	vollständig	M	AT		IS	Beispiel für andere Art der Visualisierung von Zeit (Karte)
1.2.8	vollständig	M			IS	großartige Art der Visualisierung von prozessualen Zusammenhängen in der Zeit
1.2.8	vollständig	M	SF		IS	
1.2.8	vollständig	ZF			ES	
1.2.8	vollständig	M			IS	
1.2.8	teilweise	ZF			ES	Zeitraum zu eng gefasst
1.2.8	vollständig	M	MK	AT	IS	
1.2.8	vollständig	ZF			ES	
1.2.8	teilweise	ZF			AS	überfrachtet und unübersichtlich
1.2.8	teilweise	ZF			IS	Der Zeitabschnitt ist lang genug gewählt, es gibt jedoch nicht ausreichend Einträge als Orientierungshilfe.

Abbildung 41: Screenshot aus dem Analyseraster der Datenerhebung, gefiltert nach dem Kriterium 1.2.8 (erfasst von Bettina Paireder)

⁴⁸ Zur Verdeutlichung ist hier folgendes Beispiel angeführt: In einem Zeitstreifen, der die Zeitpunkte der technischen Erfindungen der Industriellen Revolution chronologisch darstellt, sollten ebenso andere Eckdaten wie z.B. die Französische Revolution, die Gründung der USA, Maria Theresia/Joseph II. oder der Wiener Kongress eingetragen werden. (siehe dazu beispielsweise Huber, 2012a, S. 114–127)

ad b) **Das aktive Aufbauen von historischen Fachkompetenzen der Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“** wird in den Schulgeschichtsbüchern zu wenig gefördert. In 391 untersuchten Schulbuchseiten werden die Schülerinnen/Schüler 32-mal aufgefordert, sich aktiv mit „Zeit“ auseinanderzusetzen (siehe Grafik 41), die Hälfte davon ist dem Kriterium 1.1.3 (Verknüpfung von Zeitebenen, Herstellen von Gegenwartsbezügen, siehe oben) zuzuschreiben. Die Fähigkeit, sich theoretisch und auch kritisch mit Zeit, Darstellung von Zeit, Chronologie und Zeitbezügen auseinanderzusetzen wird kaum ausreichend entwickelt.

„Zeit“ gilt unumstritten als ein zentraler Begriff in der Geschichte wie auch in der Geschichtsdidaktik: „Zeit“ wird von Christoph Kühberger als historisches Konzept aufgegriffen, (Kühberger, 2012, S. 51ff.) „Zeit“ kommt in allen Kompetenzmodellen (siehe Kapitel 4) in der einen oder anderen Form vor und Hans Jürgen Pandel beschreibt das „Temperolabelbewusstsein“ als eine der Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. (Pandel, 2013, S. 137)

Ebenso gilt der Zeitbegriff für die Bevölkerung als Schlüssel zur „Geschichte“. Ungebrochen scheint die Auffassung zu kursieren, dass Geschichte gleichzusetzen sei mit dem Auswendiglernen von Jahreszahlen. Tatsächlich ist Orientierung in der Zeit in der schulischen Praxis eines der ersten Themen, die die jungen Schülerinnen/Schüler lernen, sobald sie mit Geschichtsunterricht konfrontiert sind. Nachdem sie sich mit Epocheneinteilung und Zeitrechnungen, Darstellung von Zeit auseinandergesetzt haben, sollen sie Zeitspannen von mehreren Tausend Jahren erfassen: Sie lernen wie die Menschen zur Zeit der Urgeschichte und der Alten Kulturen gelebt haben und mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert waren. Ob sie sich die zeitliche Dimension dabei annähernd vorstellen können und einen gedanklichen Transfer aus ihrer Gegenwart in eine völlig andere Zeit vollziehen können, ist dabei in Frage zu stellen.⁴⁹

Zeitdimensionen erfassen, historische Ereignisse in die Zeit einordnen und im zeitlichen Umfeld verorten, zwischen Zeitpunkten, Zeitspannen und Zeitverläufen unterscheiden – das alles sind historische Kompetenzen, die notwendig sind, um sich in einem historischen Umfeld zurechtzufinden. Diese Kompetenzen müssen allerdings entwickelt, gefördert und

⁴⁹ In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die Studie von Sabine Hofmann-Reiter (2015a) verwiesen.

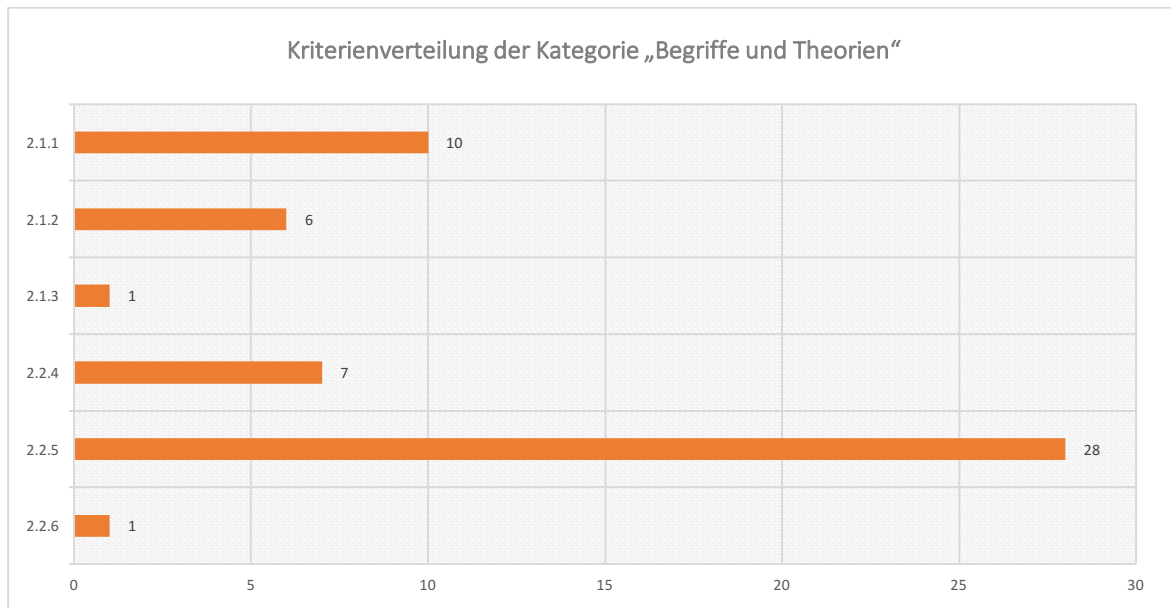
geübt werden, damit sie situationsbezogen zur Verfügung stehen. Es kann nicht erwartet werden, dass Schülerinnen/Schüler das Grundgerüst der Zeiteinteilung nach einer Einführung in der 2. Klasse verinnerlicht haben oder dass Schülerinnen/Schüler ab diesem Zeitpunkt historischen Erzählungen folgen können, wenn Zeitangaben wie im 15. Jahrhundert, in den 1950er-Jahren, zur Zeit der Aufklärung, vor 200 Jahren, um die Jahrhundertwende vorkommen.

Kompetenzorientierte und kompetenzfördernde Schulgeschichtsbücher sollten und könnten mehr für die Förderung historischer Kompetenzen aus der Kategorie „Orientierung und Zeit“ leisten. Ein paar Anregungen analog zu den obigen Ausführungen sind hier zusammengefasst:

- Visualisierungsformen von Zeit mit Arbeitsaufgaben verknüpfen
- aktive Übungen zum reflexiven Umgang mit dem Zeitbegriff an sich und mit Zeitdimensionen anbieten
- Zeitstreifen derart gestalten, dass sie tatsächliche Orientierungshilfen für Schülerinnen/Schüler darstellen
- Aufgaben stellen, die zur selbstständigen chronologischen Strukturierung anleiten
- das Verknüpfen von Zeitebenen in unterschiedlichen Bereichen (z.B. anhand von Quellen, durch geschichtskulturelle Produkte, anhand von persönlichen Gegenständen) anregen

9.1.2 Kategorie „Begriffe und Theorien“

Die Kategorie „Begriffe und Theorien“ ist mit einem Anteil von 10% in der Gesamtkategorienverteilung der Schulgeschichtsbücher eher gering vertreten. In fünf von zwölf Schulbuchreihen konnte keine einzige Kompetenzeinheit zu dieser Kategorie erhoben werden (vgl. Grafik 39, S. 277). Die folgende Grafik 42 (siehe S. 288) zeigt die Verteilung der Kriterien dieser Kategorie an. Mehr als die Hälfte der ermittelten Kompetenzeinheiten entfällt auf das Kriterium 2.2.5, zwei Kriterien kommen jeweils nur einmal vor.



Grafik 42: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Begriffe und Theorien“

Zur Orientierung sind hier die Kriterien aus dem Kodierleitfaden nochmals angeführt. Die Codes entsprechen den Balken in der Grafik 42.

- **2.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, über historische Begriffe nachzudenken und/oder eigene Begrifflichkeiten begründet zu entwickeln.
- **2.1.2:** Schülerinnen/Schüler ordnen historische Ereignisse, historische Phänomene oder historische Begriffe in einen theoretischen Rahmen ein. (Strukturierung, Kategorienbildung)
- **2.1.3:** Schülerinnen/Schüler unterscheiden aktiv zwischen Fachsprache, Alltagssprache und Metasprache
- **2.2.4:** Historische Fachbegriffe werden bewusst und korrekt angewendet. Zwischen Quellsprache, Fachsprache, Alltagssprache und Metasprache wird deutlich und explizit unterschieden.
- **2.2.5:** Es werden Perspektiven und Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, aufgezeigt.
- **2.2.6:** Inhaltsbezogene Kategorien werden für die Beschreibung und Strukturierung von Geschichte herangezogen, Systematisierungsmodelle werden vorgestellt.

Aus der Grafik 42 ist ersichtlich, dass Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I für das Fördern von historischen Kompetenzen aus dem Bereich „Begriffe und Theorien“ vorrangig Angebote für die Erklärung und Herleitung von Fachbegriffen liefern. Dies bleibt jedoch auf Modellebene, die Schülerinnen/Schüler werden nur in wenigen Fällen dazu aufgefordert

aktiv zwischen Alltagssprache, Fachsprache und Metasprache zu unterscheiden. Kategorisierung und Strukturierung spielt kaum eine Rolle.

Die Datenerhebung hat auch gezeigt, dass Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I zwar historische Fachbegriffe einführen, dass sie jedoch kaum so weit ausholen, dass auch die Metaebene betroffen wäre. Ebenso werden keine theoretischen Zugänge erklärt oder zur Diskussion gestellt. In diesem Bereich könnte ein empirischer Vergleich mit Daten aus einem Schulgeschichtsbuchsample der Oberstufe von Interesse sein, denn es liegt die Annahme nahe, dass Begründungen für diese Diagnose im entwicklungspsychologischen Bereich zu suchen sind und theoretische Auseinandersetzungen mit Geschichte in die Schulbücher der Oberstufe verlagert sind.

Das Thema Sprache im Geschichtsunterricht rückte in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus der Geschichtsdidaktik⁵⁰, dennoch ist es nach wie vor als Randdisziplin zu bezeichnen, die sich gegen andere thematische Schwerpunkte wie Sinnbildung, Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein, Prozessorientierung, Kompetenzorientierung usw. nur leise bemerkbar macht. Dass Geschichte eine Fachsprache hat und braucht, darin besteht Einigkeit, dass die Kenntnis über Theorien der Geschichtswissenschaft notwendig ist, um einen reflexiven Blick auf die Geschichte werfen zu können ebenso. Umso überraschender erscheint daher die Tatsache, dass auf 391 Schulbuchseiten nur 28-mal ein Fachbegriff derart aufgegriffen worden ist, dass er einem reflektierten Umgang mit Geschichte zuträglich ist (vgl. Grafik 42, S. 288). In einem Großteil der Fälle werden Fachbegriffe wie Vokabeln in Form von einfachen Worterklärungen oder von Übersetzungen in die Alltagssprache angeboten, wie das folgende Beispiel exemplifiziert.

⁵⁰ Zeugnis dafür ist beispielsweise die Tagung „Sprache im Geschichtsunterricht“, die von 24. bis 25. November 2016 von der PH Wien und dem Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien abgehalten worden ist.

Beispiele für das Umgehen mit Fachsprache in Schulgeschichtsbüchern anhand des Begriffs „Proletariat“:

1. Manche Bücher führen den Begriff gar nicht ein, sie verwenden stattdessen das Wort „Arbeiterklasse“. (vgl. z.B. Lemberger, 2013, S. 94–97)
2. Andere Bücher bieten knappe Worterklärungen an, entweder in einer Fußnote: „*Proletariat: Arbeiterklasse*“ (Hammerschmid et al., 2014, S. 103) oder im Fließtext integriert: „Karl Marx und Friedrich Engels setzten sich gemeinsam für die Rechte der Arbeiterschaft (= Proletarier) ein ...“ (Hofer et al., 2013a, S. 105)
3. Im Vergleich dazu ein Beispiel, wie dem Begriff in kompetenzorientierter Weise begegnet werden kann: „*Proletariat: Im alten Rom die Masse der besitzlosen Bürger; im 19. und 20. Jahrhundert die Bezeichnung für die mit der Industrialisierung neu entstandenen Schicht der Arbeiter. Der Marxismus bezeichnet mit ‚Proletarier‘ die Arbeiterklasse.*“ (Huber, 2011, S. 126)

Um historisches Denken optimal zu fördern wäre eine Verknüpfung zwischen der Modell-ebene und der Aktivierungsebene hilfreich. So könnte an die Worterklärung aus Punkt 3 beispielsweise folgende zusätzliche Arbeitsaufgabe an die Schülerinnen/Schüler angeschlossen werden:

„Setze dich mit dem Begriff „Proletarier“ auseinander, indem du Überlegungen zu folgenden Fragen anstellst:

- Warum könnte Karl Marx den Begriff „Proletarier“ für die Bezeichnung der Arbeiterklasse gewählt haben?
- Welchen Begriff würdest du heute wählen, um über Arbeiterinnen und Arbeiter zu sprechen? Begründe deine Entscheidung.“
- Kennst du ein mit dem Begriff „Proletarier“ verwandtes Wort aus der Alltagssprache? Wenn ja: Erkläre seine Bedeutung und seine Entstehungsgeschichte und beziehe Stellung, ob diese Bezeichnung deiner Meinung nach angemessen ist.“

Während Fachbegriffen verstärkt auf Modellebene begegnet wird, so findet Kompetenzaufbau hinsichtlich Strukturierung und Kategorisierung fast ausschließlich auf Aktivierungsebene statt und hier nur in geringem Ausmaß (vgl. Grafik 42, S. 288, Kriterium 2.3.6 und 2.1.2). Es werden den Schülerinnen/Schülern keine anderen Modelle geboten, ihr Wissen zu strukturieren und historische Phänomene zu kategorisieren außer der chronologischen Form (siehe Kapitel 9.1.1). Auf Aktivierungsebene zeigt sich eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen der Kategorie „Orientierung und Zeit“ und „Begriffe und Theorien“: Sieben Mal werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich aktiv mit Chronologie zu befassen, sechs Mal werden sie aufgefordert historische Ereignisse, Phänomene oder Begriffe in einen theoretischen Rahmen im Sinne von Strukturierung und Kategorisierung zu bringen.

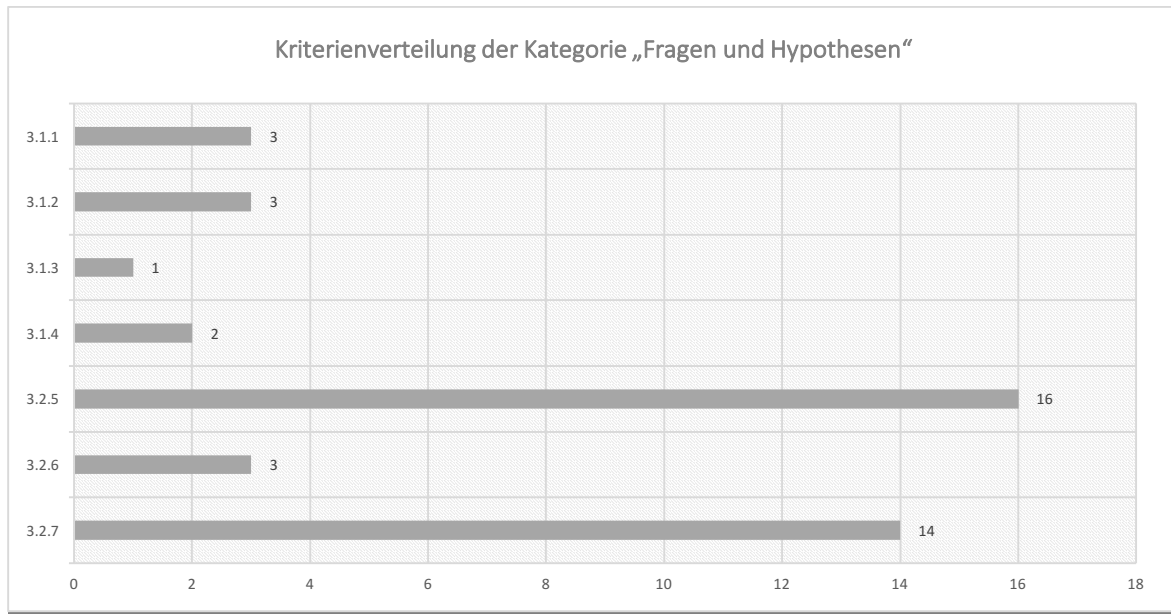
Die folgende Zusammenstellung könnte Anhaltspunkte für das Fördern historische Kompetenzen der Kategorie „Begriffe und Theorien“ bieten:

- Fachbegriffe nicht nur als „Vokabeln“ angeben, sondern in ihrer Bedeutungsgeschichte ausführen und mit Reflexionsaufgaben verknüpfen
- Schülerinnen/Schüler durch Arbeitsaufgaben konsequent zur Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Fachsprache anleiten
- Unterschiedliche Modelle und aktive Übungen zum Strukturieren und Kategorisieren gelernter Inhalte anbieten
- geschichtswissenschaftliche Theorien vorstellen und diskutieren

9.1.3 Kategorie „Fragen und Hypothesen“

Die Kategorie „Fragen und Hypothesen“ ist die am wenigsten stark ausgeprägte Kompetenzkategorie mit nur 8% in der Kategorienverteilung (vgl. Grafik 40, S. 283). In drei Schulbuchreihen konnten keine Kompetenzeinheiten, die in diese Kategorie passen, ermittelt werden. Sechs Schulbuchreihen fördern historische Kompetenzen aus der Kategorie „Fragen und Hypothesen“ mit einem Anteil von 6% oder weniger, zwei Schulbuchreihen decken diese Kategorie mit 19 bis 24% ab.

Die folgende Grafik zeigt, wie oft Kompetenzeinheiten den einzelnen Kriterien der Kategorie „Fragen und Hypothesen“ zugeteilt worden sind. Das Diagramm macht die Kriterien 3.2.5 und 3.2.7 als vorrangig sichtbar, die anderen fünf Kriterien haben verschwindend geringe Werte: eine Anzahl zwischen jeweils eins und drei Kompetenzeinheiten, gezählt auf 391 Schulbuchseiten.



Grafik 43: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Fragen und Hypothesen“

Zur Orientierung sind hier die Kriterien aus dem Kodierleitfaden nochmals angeführt. Die Codes entsprechen den Balken in der Grafik 43.

- **3.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, selbst historische Fragestellungen oder Hypothesen, die als Ausgangslage für weitere „Forschung“ dient, zu entwickeln.
- **3.1.2:** Schülerinnen/Schüler erkennen, welche historischen Fragestellungen hinter einer Darstellung liegen bzw. auf welche historischen Fragen in dieser geantwortet wird.
- **3.1.3:** Schülerinnen/Schüler formulieren Fragen, anhand derer Materialien analysiert werden können, anhand derer historische Konzepte, Perspektiven und Theorien erschlossen werden können und die bestehende historische Konzepte und Theorien hinterfragen und aufbrechen.
- **3.1.4:** Schülerinnen/Schüler setzen sich mit vorgegebenen historischen Fragen oder Hypothesen auseinander und versuchen begründete Antworten zu finden.
- **3.2.5:** Ein Thema wird von einer historischen Fragestellung und/oder Hypothese ausgehend erschlossen.

- **3.2.6:** Es werden Fragen zur Geschichte und Vergangenheit angeboten, die nicht im Schulbuchtext beantwortet sind. Historische Konzepte, Theorien oder Sachverhalte werden nicht als vorgegeben oder fertig dargestellt, sondern durch entsprechende Fragestellungen aufgebrochen.
- **3.2.7:** Vorgegebene Fragen leiten die Schülerinnen/Schüler zu einer detaillierten Analyse an.

Folgende zwei Kriterien (beide aus der Modellebene) stechen aus der Grafik 43 (siehe S. 292) hervor und werden in Folge näher beleuchtet:

Kriterium 3.2.5: Alle Kompetenzeinheiten, die zu diesem Kriterium identifiziert worden sind, stammen aus zwei Schulbuchreihen. In den anderen zehn Schulbuchreihen kommt das Kriterium kein einziges Mal vor. Die zwei erwähnten Schulbuchreihen verfolgen das Prinzip, historische Themen durch eine Frage in der Überschrift einzuleiten. Das ist auf Modellebene ein sinnvoller Zugang, der idealerweise auf Aktivierungsebene unterstützt werden sollte, damit Schülerinnen/Schüler diese fragenbasierte Herangehensweise an Geschichte auch begreifen können. Die Ergebnisse der Datenanalyse haben jedoch ergeben, dass bei keiner einzigen Kompetenzeinheit die diesem Kriterium zugeordnet ist eine Verknüpfung mit einem zweiten Element (siehe S. 162) besteht.

Vorschläge für eine Verknüpfung zwischen einer als Frage formulierten Überschrift und anderen Schulbuchelementen

Ausgehend von der fiktiven Überschrift „Wie wirkt sich die Industrialisierung auf das Alltagsleben der Menschen aus?“ werden in Folge drei Vorschläge angeführt, wie Fragen aus einer Überschrift kompetenzfördernd eingesetzt werden könnten.

Vorschlag 1: Verknüpfung zwischen Überschrift und Autorentext

Die Überschrift wird mit dem Autorentext derart verbunden, dass die Konstruktion der Narration offengelegt wird und es Hinweise auf eine unmittelbare Beantwortung der Frage in der Überschrift gibt.

Beispiel 1: „Um die Frage aus der Überschrift beantworten zu können, haben sich Historikerinnen und Historiker mit unterschiedlichen Quellen beschäftigt: [*Hier sollten entsprechende Beispiele angeführt werden*]. Der folgende Text fasst zusammen, was sie bisher herausgefunden haben.“

Vorschlag 2: Verknüpfung zwischen Überschrift und Schüler/innenfrage

Die Schülerinnen/Schüler werden durch Arbeitsaufträge auf die Frage in der Überschrift aufmerksam gemacht und dazu angehalten, die Frage in eigenen Worten zu beantworten. Sie erfahren dadurch, dass Fragen die Ausgangsbasis für die Konstruktion ihrer Schulbuchinhalte sind und entwickeln die Kompetenz, Fragen als Grundlage für die Beschäftigung mit einem historischen Thema zu verwenden.

Beispiel 2: „Die Autorin/Der Autor deines Schulbuchs wird sich auf den folgenden Seiten der Frage widmen, wie sich der Prozess der Industrialisierung auf das Alltagsleben der Menschen ausgewirkt hat. Setze dich mit den Materialien und Texten auf den folgenden zwei Seiten deines Schulbuchs auseinander und versuche anschließend die Frage aus der Überschrift mit deinen eigenen Worten zu beantworten. Verfasse einen kurzen Informationstext, der in einem Onlinelexikon zur Geschichte veröffentlicht werden könnte. Formuliere anschließend drei Fragen, die zu diesem Thema passen und zu denen deiner Meinung nach noch weiter geforscht werden sollte.“

Vorschlag 3: Verknüpfung zwischen Überschrift, Material und Schülerinnen-/Schülerfrage

Die Schülerinnen/Schüler werden dazu angehalten eine historische Quelle in Bezug auf eine konkrete Frage hin zu überprüfen.

Beispiel 3: „Der folgende Quellentext gibt Auskunft über das Alltagsleben der Menschen zur Zeit der Industrialisierung. Bewerte diesen Text, indem du ihn hinsichtlich der Überschrift dieser Schulbuchseite überprüfst: Inwiefern eignet er sich als historische Quelle, um die Ausgangsfrage zu beantworten? Begründe deine Einschätzung (Tipp: Textsorte, Verfasser/in, Entstehungsjahr, Perspektive, inhaltliche Punkte usw.). Welche neuen Fragen zu diesem Thema ergeben sich für dich aus dem Text?“

Kriterium 3.2.7: Die Hälfte der Kompetenzeinheiten zu diesem Kriterium stammt aus einer Schulbuchreihe, die andere Hälfte teilt sich auf weitere sechs Schulbuchreihen auf.

Mit Blick auf die Grafik 43 (siehe S. 292) wird deutlich, dass Schülerinnen/Schüler in den untersuchten Schulgeschichtsbüchern kaum ermuntert werden, selbstständig Fragen zu formulieren. Thesen und Hypothesen finden keinen Platz (weder auf Modellebene noch auf Aktivierungsebene) und es gibt nur sehr wenig Übungsangebot für das Erkennen von Fragestellungen hinter Darstellungen. Auf diese Weise ist es schwer möglich, dass Schülerinnen/Schüler die Konstruktion von historischen Narrationen begreifen und dass sie sich ihren persönlichen Fragestellungen zur Geschichte widmen.

In den Schulgeschichtsbüchern wird die logische Reihenfolge der Geschichtsforschung (Frage/Problemstellung/Hypothese – Forschung – Antwort/Narration) invertiert, indem zuerst eine scheinbar fertige Geschichte präsentiert wird und erst danach Fragen gestellt werden. Diese Fragen sind aber nicht derart konzipiert, dass sie zu einem nächsten Beschäftigungsfeld weiterführen könnten, sondern meist handelt es sich um Verständnisfragen oder Prüfungsfragen, die wiederum suggerieren, dass die erzählte Geschichte abgeschlossen ist und keine darüberhinausgehenden Fragen zulässig sind. Von Robert Bain wurde dieses Fakt auf den Punkt gebracht: *„Unfortunately, for most students studying history in our schools, the story is over before the investigation begins.“* (Bain, 2006, S. 2080) Es folgt ein Vorwurf an die Schulbücher: *„This is seen most clearly in the ways that textbooks and teachers often present history’s stories as finished and closed to students investigation.“* (Bain, 2006, S. 2081)

Fragen als Landkarte durch die Geschichte zu erkennen, ist eine der grundlegenden Kompetenzen, die historisch denkende Menschen haben sollten: Je nachdem welche Fragen gestellt werden, führen sie in eine andere Richtung. Mit diesem Bewusstsein können einerseits Informationen bewertet und für eigene Handlungsdispositionen gebraucht werden, andererseits können Fragen entwickelt werden, die Probleme der Gegenwart und Zukunft aus historischer Perspektive aufrollen. Die meisten Kompetenzmodelle definieren das Stellen geschichtsbezogener Fragen als eine historische Fachkompetenz (vgl. Modell FUER Geschichtsbewusstesein, niederländisches Kompetenzmodell, belgisches Kompetenzmodell,

Schweizer Kompetenzmodell, Lehrplan Brandenburg usw.), in den Schulbüchern wird dies – laut vorliegenden Studienergebnissen – aber nicht abgebildet. Es ist davon auszugehen, dass fragenbasiertes Lernen im Geschichtsunterricht in österreichischen Schulen noch nicht angekommen ist.

Auf der Suche nach der Ursachen für diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in der Kategorie „Fragen und Hypothesen“ lassen sich folgende Vermutungen anstellen:

1. Fehlerkultur dominiert nach wie vor das österreichische Schulsystem

→ Auch wenn von Seiten der Fortbildung und der Behörden eine Bewertung nach positiv erbrachten Leistungen anstelle von Fehlern propagiert wird, hält sich in den Schulen die Grundeinstellung, dass Schülerinnen/Schüler anhand der Häufigkeit von richtigen und falschen Antworten beurteilt werden. Die Kategorie „Fragen und Hypothesen“ geht von offenen Fragen aus, die keine richtige oder falsche Antwort erwarten, sondern eine begründete und belegte Antwort. Dieser Zugang führt zu Unsicherheiten seitens der Schülerinnen/Schüler, die in ihrem bisherigen schulischen Unterricht erfahren haben, dass entweder Fragen an sie gestellt werden, deren Antwort in ihrem Buch oder Heft zu finden ist und die sie daher richtig beantworten müssen oder dass sie Fragen an die Lehrerin/den Lehrer richten, die/der dann ihrerseits/seinerseits ebenfalls die korrekte Antwort weiß. Im kompetenzorientierten Unterricht sind die Schülerinnen/Schüler damit konfrontiert, selbst zu überlegen, zu recherchieren und ihre Erkenntnisse zu strukturieren und zu reorganisieren, um zu einer Antwort zu kommen. Sie erfahren, dass nicht alle Fragen im Rahmen des Geschichtsunterrichts beantwortbar sind und dass dies kein Zeichen von Schwäche oder Unwissenheit ist. Sie bemerken auch, dass die Fragen nicht von der Lehrerin/oder vom Lehrer gestellt werden, sondern dass sie ihre eigenen Fragen entwickeln müssen.

Die Schwierigkeit, diesen Paradigmenwechsel in den Unterrichtsalltag zu integrieren, zeigt das folgende Beispiel: Die Schulbuchautorinnen der neu entwickelten Schulbuchreihe „Meine Geschichte“ (Paireder et al., 2017) haben sich dazu ent-

geschlossen kein Lösungsheft anzubieten, weil viele Arbeitsaufgaben in dieser Buchreihe das historische Denken der Schülerinnen/Schüler fördern sollen und daher nur wenige reproduktive Wissensfragen gestellt werden. Dieser Entschluss wurde schließlich revidiert, weil sich ein Schulgeschichtsbuch ohne Lösungen nicht gut verkauft. Die Lehrerinnen/Lehrer fordern ein Lösungsheft, dem sie die richtigen Antworten entnehmen können. Damit konterkarieren sie einen kompetenzfördernden Zugang im Bereich „Fragen und Hypothesen“.

2. Historische Fachkompetenz wird mit der grammatikalischen Funktion von Fragen verwechselt.

→ Die Datenerhebung der im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Studie hat gezeigt, dass Schulbuchautorinnen/-autoren historische Fragekompetenz immer dann ausweisen, wenn sie eine Frage nach grammatikalischen Regeln formulieren. Ein Großteil dieser Fragen sind jedoch Verständnisfragen oder Wiederholungsfragen und fallen somit nicht in die Kompetenzkategorie „Fragen und Hypothesen“. (Beispiele sind auf S. 169 und 188 angeführt.)

3. Operatoren und Arbeitsaufgaben ersetzen die Fragen.

→ Derzeit besteht die Tendenz, Kompetenzorientierung an Operatoren zu messen. Die Lehrpersonen sind aufgefordert bei schriftlichen Aufgabestellungen keine W-Fragen an Schülerinnen/Schüler zu richten (auf Arbeitsblättern, bei der Reifeprüfung in Tests usw.). Dasselbe gilt für Schulgeschichtsbücher. Die Approbationskommission ist dazu angehalten, Schulbücher nur dann zu approbieren, wenn Arbeitsaufgaben mit den im Leitfaden für die Reifeprüfung (Mittnik, o.J., S. 12–14) festgelegten Operatoren formuliert sind. Der Geschichtsunterricht ist mit einem Dilemma konfrontiert: Einerseits sollen Fragen durch Operatoren ersetzt werden, andererseits fordert die kompetenzorientierte Geschichtsdidaktik Fähigkeiten im Erkennen und im Formulieren von Fragen. Schülerinnen/Schüler sollen die Fähigkeit entwickeln, relevante und stringente geschichtsbezogene Fragen zu formulieren, es werden ihnen aber keine Beispiele dazu präsentiert. Schulbücher sind daher gefordert, Fragen an anderen Stellen als bei den Arbeitsaufgaben einzusetzen, das

scheint den Schulbuchautorinnen/-autoren jedoch schwer zu fallen, wie die vorliegende Studie zeigt.

4. Hierarchische Lernstrukturen überwiegen gegenüber prozessorientierten Lernstrukturen.

→ In hierarchischen Lernstrukturen dominiert das oben beschriebene Szenario des invertierten Zugangs zur Geschichtsforschung, in dem Fragen als Überprüfung von dogmatisch anmutenden Geschichten dienen. In prozessorientierten Lernstrukturen steht das forschende Lernen im Vordergrund. Durch Kommunikation und durch Interaktion entwickelt sich über den Gegenstand Geschichte eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die in das Zentrum des Lernprozesses gestellt wird. (Ecker, 2015) Die Fragen der Lernenden in Bezug auf das gewählte historische Thema stehen dabei im Vordergrund und bestimmen den Lernprozess. Dadurch wird der Unterrichtsverlauf weniger berechnend und verlangt mehr Flexibilität und mehr Bereitschaft für Interventionen von den Lehrpersonen als dies in hierarchischen Lernstrukturen der Fall ist, wo die/der Unterrichtende und/oder das Schulbuch Inhalte und Methodik vorgibt.

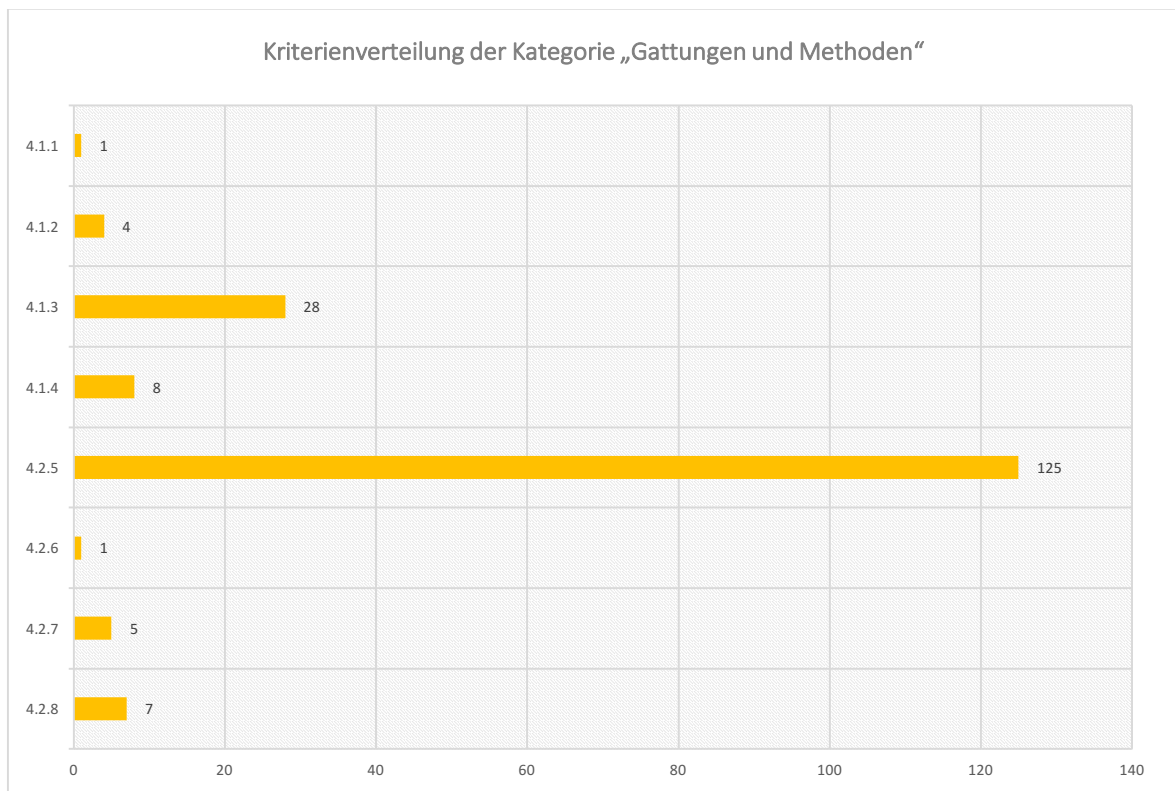
Die folgenden Punkte bieten analog zu den obigen Ausführungen Anregungen, wie historische Kompetenzen der Kategorie „Fragen und Hypothesen“ in Schulgeschichtsbüchern entwickelt werden könnten:

- Verständnisfragen und Wiederholungsfragen nicht mit Forschungsfragen verwechseln
- offene Fragen stellen, die variantenreiche Antworten ohne richtig-falsch-Bewertung zulassen
- Überschriften, die als Fragen formuliert sind, zu mehrgliedrigen Kompetenzeinheiten ausweiten (siehe Beispiel S. 293f.)
- ein Angebot bereitstellen, das Schülerinnen/Schüler anleitet, Thesen zu entwickeln und Hypothesen von Behauptungen zu unterscheiden
- Fragen auch außerhalb von an Schülerinnen/Schüler gerichtete Arbeitsfragen zum Thema machen

- Schülerinnen/Schüler ermuntern, eigene Fragen zu stellen, auch wenn sie im Schulbuch keine Beantwortung finden
- Angebote für Narrationen liefern, an Hand derer Schülerinnen/Schüler üben können, die zugrundeliegenden Fragestellungen zu erkennen.

9.1.4 Kategorie „Gattungen und Methoden“

„Gattungen und Methoden“ ist jene Kategorie, die in der Gesamtwertung aller Schulbücher den signifikant größten Anteil hat. Sie kommt mit einer Ausnahme in allen Schulbüchern und Arbeitsheften vor und erreicht in manchen Schulbuchreihen über 40% in der Kategorienverteilung. Die Grafik 45 zeigt jedoch ein Bild, das sich auch in den Einzelbesprechungen der Schulbuchreihen (siehe Kapitel 8) bereits abgezeichnet hat: Ein Großteil der ermittelten Kompetenzeinheiten entfällt auf das Kriterium 4.2.5 (125 Kompetenzeinheiten), einige Kompetenzeinheiten sind dem Kriterium 4.1.3 zuzuordnen, die anderen Kriterien finden wenig bis kaum Beachtung in den untersuchten Schulbuchreihen.



Grafik 44: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Gattungen und Methoden“

Zur Orientierung sind hier die Kriterien aus dem Kodierleitfaden nochmals angeführt. Die Codes entsprechen den Balken in der Grafik 44 (siehe S. 299).

- **4.1.1:** Schülerinnen/Schüler sollen unterschiedliche Quellen und Darstellungen erkennen und benennen sowie deren Merkmale und Funktionen bewusst wahrnehmen.
- **4.1.2:** Schülerinnen/Schüler werden dazu ermutigt, historische Narrationen, Quellen, Darstellungen außerhalb des Schulbuchs zu finden und zu typisieren.
- **4.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu aufgefordert, eine Quelle oder eine Darstellung systematisch und fachspezifisch zu analysieren.
- **4.1.4:** Schülerinnen/Schüler sollen Informationen aus unterschiedlichen Gattungen auswerten. Dabei müssen Schülerinnen/Schüler die Charakteristika dieser Gattungen kennen, damit sie Fakten von Bewertungen unterscheiden lernen.
- **4.2.5:** Die zur Verfügung gestellten Materialien entsprechen geschichtswissenschaftlichen Standards und sind mit gattungsspezifischen Anmerkungen versehen.
- **4.2.6:** Modelle zur Analyse von Narrationen, Quellen und Darstellungen werden angeboten.
- **4.2.7:** Es finden sich Hinweise auf Angebote für Quellen und Darstellungen, die das in den Schulbuchseiten präsentierte Material ergänzen können.
- **4.2.8:** Historisches Arbeiten wird eingeführt, geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken und ihre Hilfswissenschaften werden vorgestellt, historisch relevante Gattungen werden hinsichtlich ihrer Merkmale, ihrer Funktion und ihres Bedeutungsgrads besprochen.

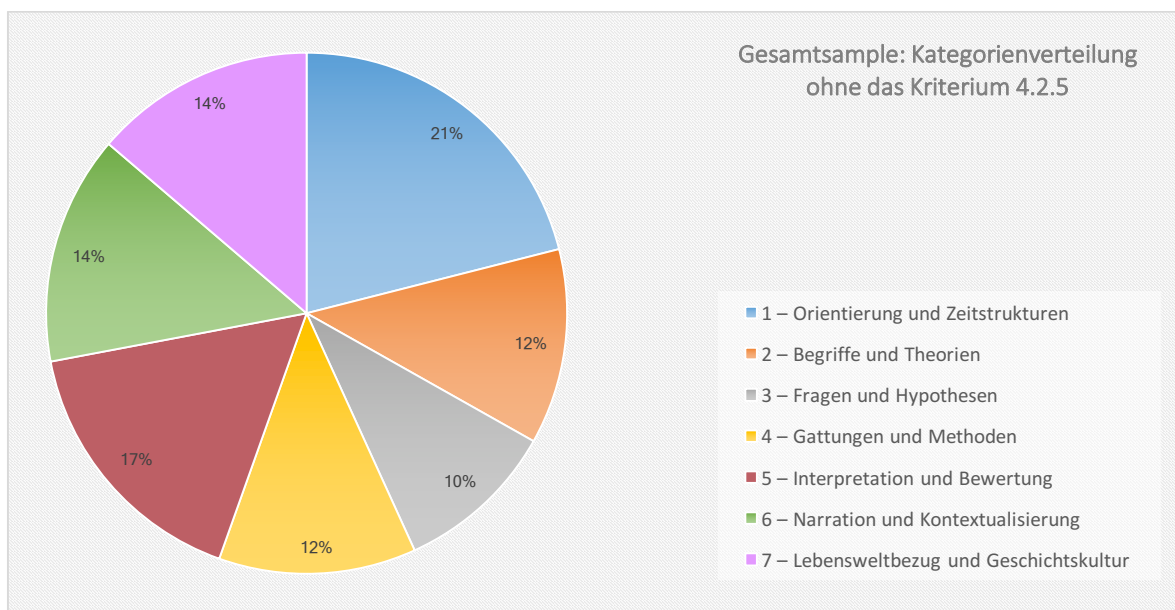
Eine historische Teilkompetenz ist in den Schulgeschichtsbüchern angekommen: das Kennzeichnen von Materialien nach gattungsspezifischen Merkmalen. Bilder und Quellentexte werden sehr oft geschichtswissenschaftlichen Standards entsprechend beschrieben, manchmal durch zusätzliche Kommentare ergänzt. Einerseits gewöhnen sich die Lernenden durch diese Konsequenz auf Modellebene an einen sorgfältigen Umgang mit Quellen und Darstellungen, andererseits wird auf diese Weise die Grundlage für ein gattungsspezifisches Arbeiten gelegt.

Das am zweithäufigsten identifizierte Kriterium der Kategorie „Gattungen und Methode, nämlich das Kriterium 4.2.3, konnte den Studienergebnissen zufolge hingegen nur in 28 Fällen nachgewiesen werden. Fachspezifische Analysen der angebotenen Materialien werden meist durch ausdifferenzierte Analyseschritten, durch Leitfragen oder durch Analysepunkte angeleitet. Es fehlen jedoch in den Schulgeschichtsbüchern Modelle, die vorzeigen,

wie Historikerinnen/Historiker Quellenanalysen durchführen. In den Büchern wird verlangt, dass die Schülerinnen/Schüler Materialien analysieren, sie sehen aber kein Beispiel, wie so eine Analyse aussehen könnte.

In der Grafik 44 (siehe S. 299) wird deutlich, dass Schüler/innen zwar die Fähigkeit trainieren Quellen und Darstellungen zu analysieren, dass sie aber nicht ausreichend lernen, wie sie diese Fähigkeit in einem forschungsbasierten Umgang mit Geschichte anwenden können. Die Lernenden erfahren nicht, woher die Quellen kommen und wie die Auswahl der Materialien begründet ist. Sie lernen nur wenig über geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken, sie setzen sich nicht bewusst mit den unterschiedlichen Gattungsspezifika der ihnen vorliegenden Materialien auseinander. Kompetenzaufbau in der Kategorie „Gattungen und Methoden“ wird in den untersuchten Schulbüchern sehr einseitig gefördert.

Die Grafik 45 zeigt, wie sich die Kategorienverteilung aus der Grafik 40 (siehe S. 282) verändern würde, wenn das Kriterium 4.2.5 aus den Berechnungen ausgeschlossen wird: Der Anteil der Kategorie „Gattungen und Methoden“ bewegt sich vom ersten zum fünften Platz. Insgesamt entsteht ein recht ausgewogenes Verhältnis zwischen den einzelnen Kategorien (10–21%).



Grafik 45: Gesamtsample: Kategorienverteilung unter Ausschluss des Kriteriums 4.2.5

Die Kategorie „Gattungen und Methoden“ scheint also auf ersten Blick die dominante Kategorie im Kompetenzkategoriensystem zu sein. Unter Betrachtung der Details erkennt man allerdings eine Unausgewogenheit zwischen den einzelnen Kriterien und erhebliche Defizite in einzelnen Bereichen. Dennoch ist es als positiv anzuerkennen, dass in einem Großteil der Schulbücher Materialien gattungsspezifisch gekennzeichnet sind.

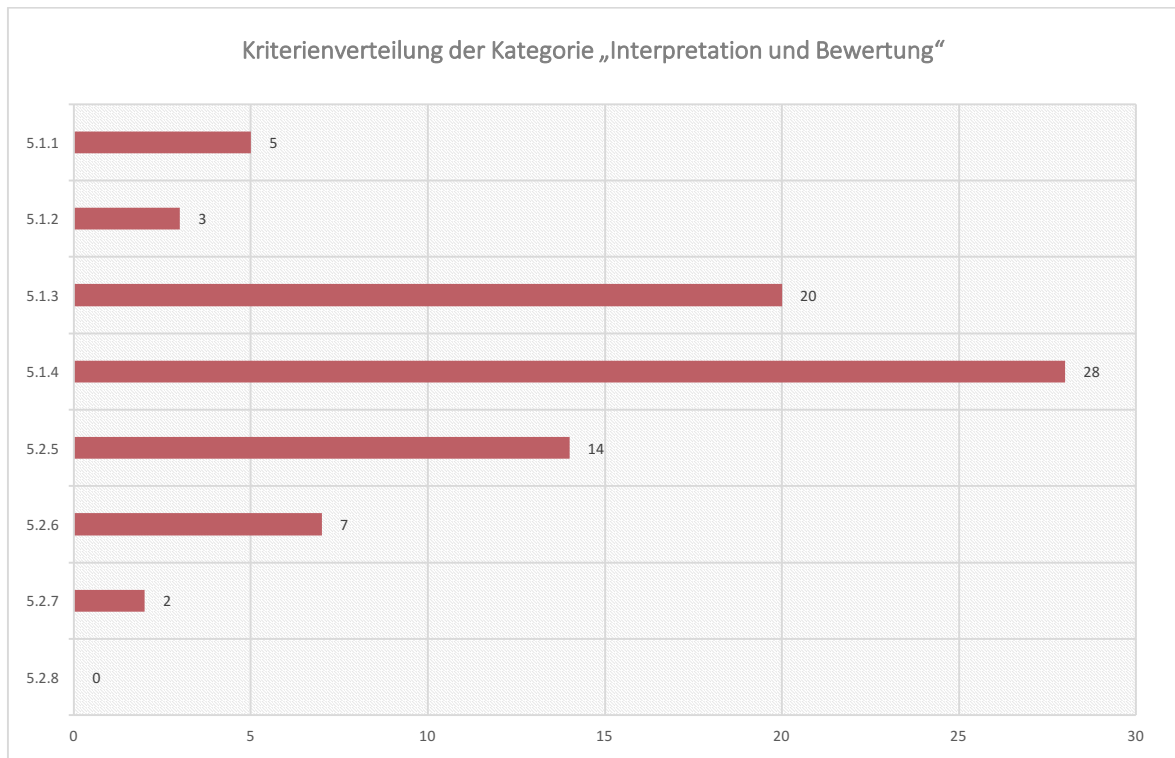
Die folgende Zusammenstellung bietet Anregungen für die Förderung historischer Fachkompetenzen in der Kategorie „Gattungen und Methoden“ in Schulgeschichtsbüchern.

- geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken mehr in den Vordergrund stellen und dazu auch Beispiele bringen
- die Analyse von Materialien nicht nur anhand von Analyseschritten anleiten sondern auch modellhaft vorexerzieren
- nicht nur fertig aufbereitete Quellen präsentieren, sondern die Schülerinnen/Schüler auch mit Quellenforschung, Archivkunde, Gattungstypologisierung usw. konfrontieren
- Gattungsmerkmale stärker in den Vordergrund rücken und die Auswertung der Materialien entlang dieser Gattungsmerkmale anleiten
- die Schülerinnen/Schüler über Kriterien der Auswahl von Materialien informieren, damit die Konstruktion von Geschichte klarer sichtbar wird

9.1.5 Kategorie „Interpretation und Bewertung“

Die Kategorie „Interpretation und Bewertung“ wird in allen untersuchten Schulbuchreihen berücksichtigt und liegt nur in vier Fällen unter 10%, nie unter 7%. 79 Kompetenzeinheiten konnten auf 391 Schulbuchseiten zu dieser Kategorie ermittelt werden.

Die Grafik 46 (siehe S. 303) zeigt einen Schwerpunkt in der Aktivierungsebene, vor allem bei den Kriterien 5.1.3 und 5.1.4. Das Kriterium 5.2.8 konnte kein einziges Mal in allen untersuchten Schulbuchreihen lokalisiert werden.



Grafik 46: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Interpretation und Bewertung“

Zur Orientierung sind hier die Kriterien aus dem Kodierleitfaden nochmals angeführt. Die Codes entsprechen den Balken in der Grafik 46.

- **5.1.1:** Schülerinnen/Schüler erkennen Perspektivität in Darstellungen und Quellen sowie dahinterliegende Theorien und Konzepte.
- **5.1.2:** Schülerinnen/Schüler vergleichen und überprüfen Darstellungen und Quellen.
- **5.1.3:** Schülerinnen/Schüler sollen Darstellungen und Quellen verstehen, diese deuten und bewerten.
- **5.1.4:** Schülerinnen/Schüler interpretieren, bewerten und beurteilen historische Ereignisse, Phänomene und Sachverhalte.
- **5.2.5:** Im Schulbuch wird auf Perspektivität, Multiperspektivität und Kontroversität hingewiesen.
- **5.2.6:** Es werden ausreichend Materialien angeboten, um eine vergleichende multiperspektivische Herangehensweise zu ermöglichen.
- **5.2.7:** Im Schulbuch werden Interpretationen und Bewertungen explizit von Sach- und Faktenwissen getrennt und deutlich gemacht.
- **5.2.8:** Es werden unterschiedliche Zugänge zur Geschichte, sowie verschiedene Interpretationsmöglichkeiten vorgestellt.

Der Grafik 46 (siehe S. 303) ist zu entnehmen, dass Schülerinnen/Schüler einerseits regelmäßig dazu aufgefordert werden, Quellen, Darstellungen, Ereignisse, Phänomene zu bewerten (Kriterium 5.1.3 und 5.1.4), dass das Schulbuchbuch andererseits auf Modellebene kaum Interpretationsansätze sichtbar macht. Das ist gerade für junge Schülerinnen/Schüler, die historische Kompetenzen erst stufenweise aufbauen müssen, ein problematischer Ansatz, da gerade sie noch viele Modellbeispiele benötigen, die ihnen den Weg weisen. Interpretation und Bewertung sind in einem eher höheren Anforderungsbereich angesiedelt, Schülerinnen/Schüler, müssen erst lernen, wie historische Quellen oder historische Ereignisse interpretiert und einer Bewertung zugeführt werden können. Sie brauchen dafür einerseits kleinschrittige Anleitungen, andererseits Beispiele. Beides ist in den untersuchten Schulgeschichtsbüchern wenig vorhanden. Die Autorinnen-/Autorentexte trennen unscharf zwischen einer Beschreibung der Fakten und einer Bewertung derselben – sofern Bewertungen und Interpretationen überhaupt angeboten werden. In keiner Schulbuchreihe konnte eine Stelle gefunden werden, wo unterschiedliche Interpretationsansätze oder -theorien vorgestellt werden. Das entspricht der bereits mehrmals konstatierten Einschätzung, dass Schulbücher in sich abgeschlossene Informationsblöcke im hierarchischen Stil vorlegen.

Beispiele, die die Problematik der Kompetenzförderung im Bereich „Interpretation und Bewertung“ aufzeigen

1. Im Schulbuch werden kleinschrittige Anleitungen gegeben, die hilfreich sind, um zu einer Gesamtbewertung zu gelangen. Allerdings bleibt es bei einzelnen Fragen oder Arbeitsaufgaben, die nicht zusammengeführt werden. Die Lernenden können nicht nachvollziehen, dass dies Schritte sind, die zu einer Interpretation oder Bewertung führen sollen.

Beispiel 1: „*Unterstreiche in T2 [= Textabschnitt 2, Anm. BP], warum der Zweite Stand unzufrieden war.*“ (Bachlechner et al., 2012a, S. 55)

Kommentar zu Beispiel 1: Dieser Arbeitsauftrag ist als Einzelaufgabe zu dem entsprechenden Textabschnitt angeführt. Für Schülerinnen/Schüler kommt diese Übung einer Leseverstehensaufgabe gleich. Es ist für sie nicht nachvollziehbar, dass dies die Vorbereitung für eine Bewertung der Situation am Vorabend der Französischen Revolution sein könnte. Dafür müssten weitere Arbeitsaufträge angeschlossen werden, die anschließend zu einer Ge-

samteinschätzung zusammengeführt werden. So könnten beispielsweise die unterstrichenen Gründe mit den Problemen des Dritten Stands verglichen und die unterschiedlichen Bedürfnisse der beiden Bevölkerungsgruppen herausgearbeitet werden, um anschließend zu einer Einschätzung der gesellschaftspolitischen Spannungen im Frankreich der 1780er-Jahren zu gelangen.

2. Schülerinnen/Schüler sollen Interpretationen liefern, ohne dass sie sich vorbereitend mit der Situation oder dem Material auseinandergesetzt haben.

Beispiel 2: *Erörtere, was Kinderarbeit für die Entwicklung der Kinder bedeutete.*“ (Leonhardt et al., 2015, S. 75)

Kommentar zu Beispiel 2: Der Operator „erörtern“ wird im Leitfaden für die Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung folgendermaßen definiert: *„(nach eingehender Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellung) durch Pro- und Contraargumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln.“* (Mittnik, o.J., S. 14)

Für die Aufgabe aus dem Beispiel 2 werden zwei Ausschnitte aus Quellentexten und eine Fotografie bereitgestellt. Um die Arbeitsaufgabe erfüllen zu können, müssten die Schülerinnen/Schüler...

1. die Materialien analysieren,
2. diese in den Kontext der Zeit der Industrialisierung einbetten,
3. möglicherweise Zusatzinformationen recherchieren,
4. eine Pro-Contra-Liste erstellen,
5. eine persönliche Einschätzung vornehmen unter der Berücksichtigung der zeitlichen Distanz und
6. die Stellungnahme verfassen.

Da in dem Buch weder erklärt ist, was „erörtern“ bedeutet, noch Vorübungen zu dieser Aufgabe angeleitet werden, noch ein modellhaftes Beispiel für Situationsbewertungen vorgelegt wird, ist nicht zu erwarten, dass 12- bis 13-jährige Schülerinnen/Schüler diese Aufgabe bewerkstelligen können.

3. Informationen und Bewertungen werden vermischt, sodass für die Lernenden eine Trennung zwischen Fakten und Interpretationen nicht nachvollziehbar ist.

Beispiel 3: „Trotz der großen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Gegensätze im Habsburgerreich gestaltete sich das Zusammenleben im Alltag weitgehend friedlich. Der gemeinsame Kaiser war eine Integrationsfigur und der große Wirtschaftsraum brachte Vorteile. Die meisten wehrpflichtigen Männer fühlten sich zudem durch den gemeinsamen Militärdienst stark an die Monarchie gebunden. [...]“ (Gidl, 2011, S. 95)

Dieser Schulbuchtext müsste entweder als Einschätzung der Autorin eingeleitet sein oder es bedarf einer Arbeitsaufgabe für die Schülerinnen/Schüler. So könnten sie beispielsweise in einem ersten Schritt die Fakten herausarbeiten und in einem zweiten Schritt die Einschätzungen der Autorin hinsichtlich Perspektive untersuchen. Es könnte auch die Frage nach gegenteiligen Einschätzungen gestellt werden (z.B. Sicht der Soldaten und ihrer Familien, gemessen an den Schlachten, die während der Ära Franz Joseph stattfanden).

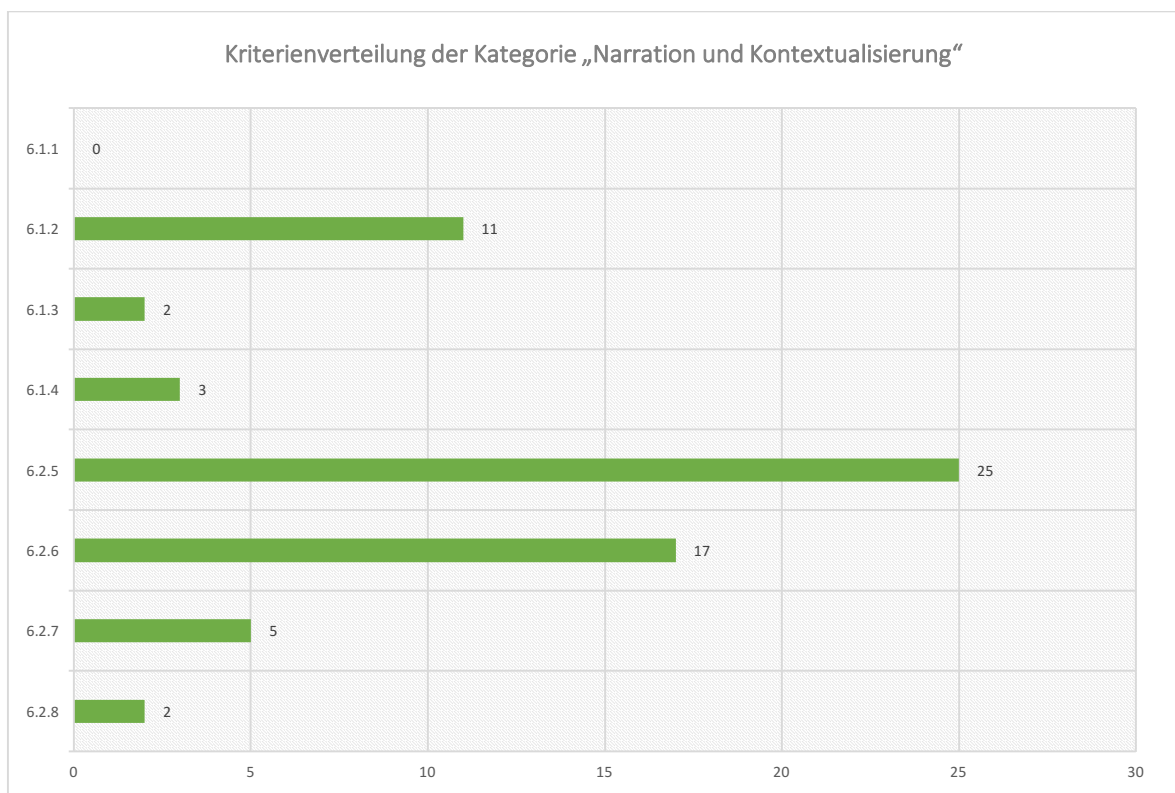
Damit Schulbücher den Aufbau historischer Kompetenzen in der Kategorie „Interpretation und Bewertung“ gezielter fördern, sind folgende Maßnahmen empfehlenswert:

- genauere Trennung zwischen sachlichen Informationstexten und interpretativen Darstellungen
- Beispiele, anhand derer vorgezeigt wird, wie Sachinformationen unterschiedliche Interpretationen evozieren
- die Schülerinnen/Schüler in kleinschrittigen Anleitungen zu begründeten Bewertungen führen
- multiperspektivisches und kontroverses Material zur Verfügung stellen, damit die Schülerinnen/Schüler die Fähigkeit entwickeln können, unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Interpretationsansätze wahrzunehmen und zu vergleichen
- Materialien nicht nur fachspezifisch analysieren (siehe Kategorie „Gattungen und Methoden“), sondern diese auch nach hermeneutischen Regeln erschließen

9.1.6 Kategorie „Narration und Kontextualisierung“

Die Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ ist in den Schulgeschichtsbüchern unterschiedlich vertreten: Fünf Schulbuchreihen legen keinen Wert auf Kompetenzorientierung im Bereich „Narration und Kontextualisierung“ (0–4%), in drei Schulbuchreihen nimmt diese Kategorie hingegen einen Anteil von 24 bis 31% ein.

Die Verteilung der einzelnen Kriterien in Grafik 48 macht eine vorrangige Berücksichtigung der Kriterien 6.1.2, 6.2.5 und 6.2.6 sichtbar. Die anderen Kompetenzkriterien haben in den untersuchten Schulbuchreihen nur eine geringe oder keine Bedeutung (0–5 Kompetenzeinheiten auf insgesamt 391 Seiten des Gesamtsamples).



Grafik 47: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“

Zur Orientierung sind hier die Kriterien aus dem Kodierleitfaden nochmals angeführt. Die Codes entsprechen den Balken in der Grafik 47 (siehe S. 307).

- **6.1.1:** Schülerinnen/Schüler dekonstruieren historische Narrationen und entschlüsseln ihre Argumentationslinien. (Dekonstruktion)
- **6.1.2:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, eigene historische Narrationen zu erstellen. (Konstruktion/Rekonstruktion)
- **6.1.3:** Schülerinnen/Schüler sollen Konstruktivität von Geschichte wahrnehmen und anhand von eigenen oder fremden Darstellungen begründen und erklären. (Konstruktion-Metaebene)
- **6.1.4:** Schülerinnen/Schüler erkennen historische Zusammenhänge und Kausalitäten. Sie müssen Narrationen hinsichtlich ihres historischen Kontextes untersuchen.
- **6.2.5:** Narrationen (Schulbuchdarstellungen) sind kohärent erzählt, sie stehen in Zusammenhang mit vorhergehenden oder nachfolgenden Narrationen (Autorinnen-/Autorentexten).
- **6.2.6:** Die im Schulbuch präsentierten Textelemente und Materialien sind als Teil der Narration erkennbar und stehen nicht voneinander unabhängig nebeneinander.
- **6.2.7:** Texte stehen in Bezug zu anderen Narrationen, Narrative werden verglichen, die Konstruktion von Geschichte wird sichtbar gemacht.
- **6.2.8:** Es wird offengelegt, wie eine Narration oder eine Darstellung entstanden ist.

Kompetenzeinheiten zu den beiden Kriterien 6.2.5 und 6.2.6 wurden hauptsächlich in drei Schulbuchreihen identifiziert. Diese drei Schulbuchreihen vermitteln bereits beim Durchblättern den optischen Eindruck von längeren, zusammenhängenderen Textabschnitten als andere Schulbuchreihen. Es liegt die Vermutung nahe, dass es eine Grundsatzentscheidung der Autorinnen/Autoren für das didaktische Gesamtkonzept einer Schulbuchreihe ist, ob sie Geschichte erzählen wollen oder ob sie Bausteine anbieten, die von den Schülerinnen/Schülern zu einer Geschichte zusammengesetzt werden sollen. In jedem Fall entsteht Geschichte, indem das zugrundeliegende Daten-Fakten-Gerüst sinnbildend und kohärent zusammengesetzt wird. Einmal bietet das Schulbuch die Erzählung an, das andere Mal müssen die Schülerinnen/Schüler selbst die Erzählung konstruieren.

Geschichte erzählen hat immer eine interpretative Komponente. Die/Der Erzählende trifft eine ganze Reihe an Entscheidungen, damit er die Geschichte erzählen kann: Anfangszeitpunkt – Ende der Geschichte. Welche Ereignisse und Personen werden genannt, welche nicht? Auf welche Kausalitäten wird eingegangen, auf welche nicht? Welche Perspektiven werden betont? usw.⁵¹ Niemals gleicht deshalb eine Geschichte der anderen. Unendliche Kombinationen sind möglich, um historische Fakten auszuwählen, miteinander zu kombinieren und eine historische Narration zu erstellen. Schülerinnen/Schüler sollen sich in zwei Richtungen mit Narrationen auseinandersetzen: Einerseits sollen sie die Konstruktion von historischen Narrationen, die ihnen vorgelegt werden, erkennen und verstehen können, andererseits sollen sie selbst eine sinnvolle Geschichte erzählen können. In beiden Fällen muss ihnen bewusst sein, dass Geschichten nie völlig wertfrei erzählt werden können.

Ein Vergleich der beiden oben genannten Varianten an Schulbuchtypen zeigt, dass beide ihre Vorteile und ihre Schwachpunkte in Bezug auf die Förderung von historischen Fachkompetenzen bei Schülerinnen/Schülern in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ haben. Eine Schlüsselfunktion im Aufbau historischer Teilkompetenzen aus dem Bereich „Narration und Kontextualisierung“ nehmen dabei ergänzende Arbeitsaufgaben zur Schülerinnen-/Schüleraktivierung ein.

- **Variante 1: das Schulbuch, das Erzählungen anbietet**

Um zu vermeiden, dass die Schulbucherzählung zu einer hierarchisch anmutenden „Meistererzählung“ wird, ist die Kombination mit vier weiteren Kompetenzkriterien aus der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ erforderlich:

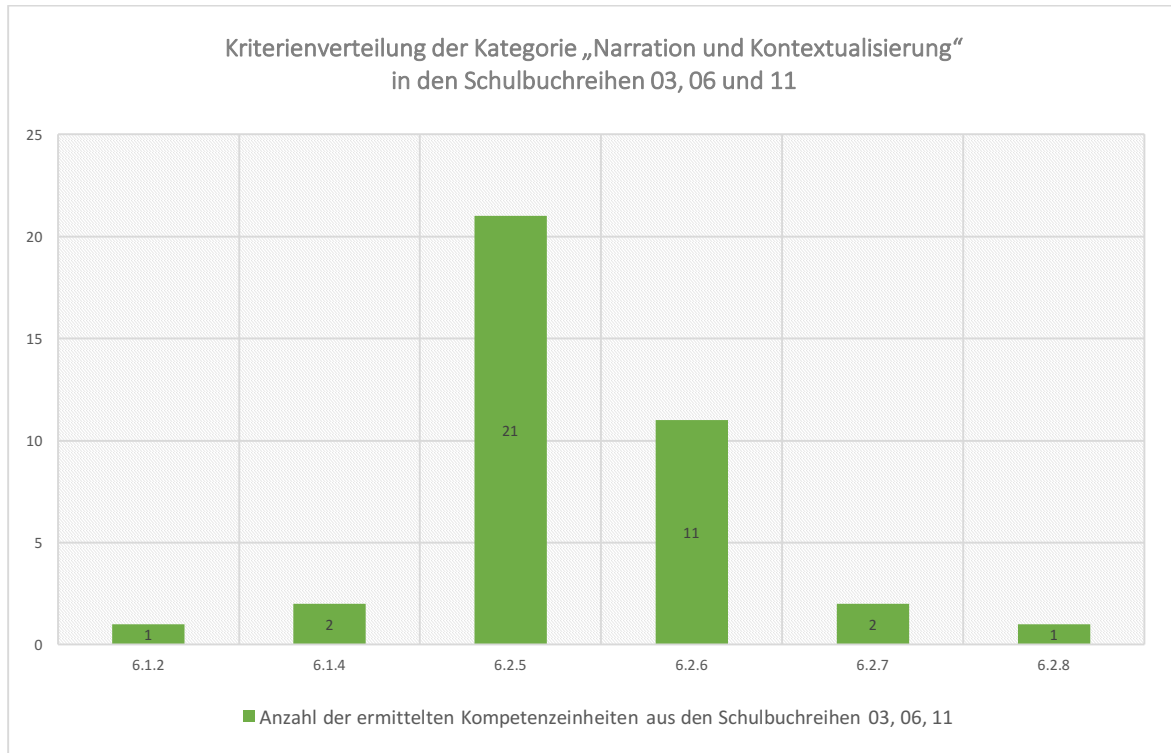
Kriterium 6.2.8: Die Schulbuchautorinnen/-autoren sollten explizit darauf hinweisen, dass es sich bei der Schulbucherzählung um eine Auswahl an historischen Einzelheiten und um eine Konstruktion von Geschichte handelt. Es muss den Schülerinnen/Schülern bewusst gemacht werden, dass der Schulbuchtext nicht wiedergeben kann, wie die Vergangenheit war. Die Offenlegung der Narrationsstruktur und der zugrundeliegenden Quellen könnte

⁵¹ Hans-Jürgen Pandel hat die Merkmale der historischen Narrativität ausführlich beschrieben in Pandel (2010, S. 75–93).

dem ein Stück weit entgegenkommen, ebenso wie der Hinweis auf fehlende Informationen (z.B. die Sichtweise von Menschen aus vergangenen Zeiten, von denen es keine Zeugnisse gibt, weil sie beispielsweise nicht schriftkundig waren).

Kriterien 6.1.1, 6.1.3, 6.1.4: Diese Kriterien entsprechen der Fähigkeit, vorliegende Narrationen zu dekonstruieren. Schülerinnen/Schüler sollen den Aufbau der Konstruktion erkennen, die Argumentationslinien entschlüsseln und die Zusammenhänge herausarbeiten. Sie sollen lernen, die Informationen aus der vorliegenden Narration mit anderen Erzählungen und mit ihrem eigenen Kenntnisstand über die betroffene Zeit zu verknüpfen.

Die folgende Grafik 48 zeigt die Anzahl der ermittelten Kompetenzeinheiten in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ für die drei Schulbuchreihen, die zur oben beschriebenen Variante 1 passen, die also hohe Werte in den Kriterien 6.2.5 und 6.2.6 haben (Schulbuchreihen 03, 06, 11). In der x-Achse sind die Kriterien zu sehen, die Höhe der Säulen (y-Achse) visualisiert die Anzahl der entsprechenden Kompetenzeinheiten.



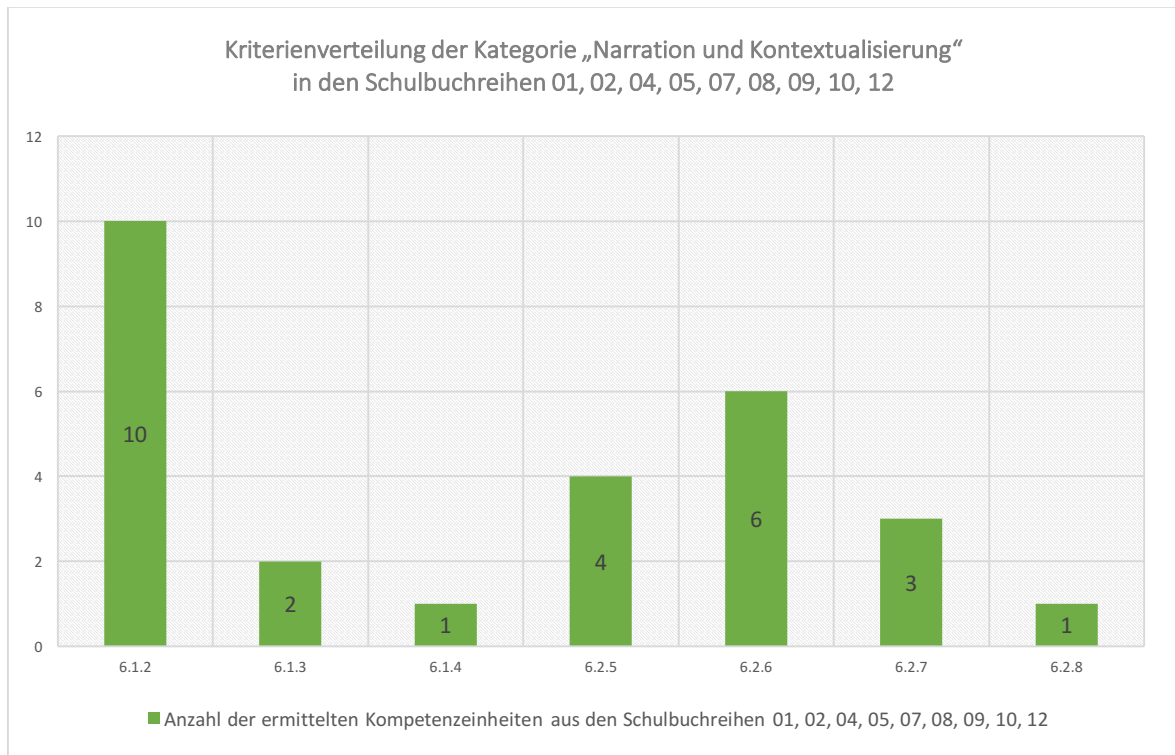
Grafik 48: Schulbuchreihen 03, 06, 11: Kriterienverteilung in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“

Die Grafik 48 (S. 310) belegt, dass die für einen Kompetenzaufbau in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ als notwendig erachteten Kriterienkombinationen nicht existieren. Die Schulbuchtexte werden weder von den Autorinnen/Autoren noch von den Schülerinnen/Schülern dekonstruiert.

- **Variante 2: das Schulbuch, das Erzählbausteine anbietet**

Diese Art von Schulbüchern stellen unterschiedliche Elemente bereit (Informationstexte, Zeitleisten, Quellentexte, Darstellungen diverser Art, Bilder, Grafiken usw.), anhand derer die Schülerinnen/Schüler selbst eine Narration konstruieren. Dazu müssen sie allerdings aufgefordert und angeleitet werden. Wenn dies nicht der Fall ist, wird es nur schwer gelingen, dass Schülerinnen/Schüler Zusammenhänge erkennen und die einzelnen Bausteine zu sinnbildenden Geschichtserzählungen verknüpfen.

Es wäre also in diesen Schulbuchreihen ein hoher Wert des Kriteriums 6.1.1 erforderlich, um historische Fachkompetenzen in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ zu fördern. Aufschluss darüber gibt die Grafik 49.



*Grafik 49: Schulbuchreihen 01, 02, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 12:
Kriterienverteilung in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“*

Tatsächlich zeigt die Grafik das Kriterium 6.1.1 als höchsten Wert an. Die Schülerinnen/Schüler werden eingeladen, Narrationen zu erstellen. Zwei Faktoren relativieren das positiv anmutende Bild: Erstens sind diese zehn ermittelten Kompetenzeinheiten auf 299 Seiten zu finden, was in diesem Verhältnis betrachtet eine sehr geringe Anzahl ist. Zweitens geht aus den Werten nicht hervor, ob die Schülerinnen/Schüler die Bausteine des Schulgeschichtsbuchs für die Konstruktion einer Narration verwenden sollen oder ob sich dieses Kompetenztraining auf andere schriftliche oder mündliche Textsorten bezieht (z.B. ein Referat zu einem bestimmten Thema, das eigenständig eigenverantwortlich werden soll, halten). Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch diese Variante an Schulgeschichtsbüchern keinen optimalen Kompetenzaufbau in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ fördert.

Mit einem Blick zurück in dieser Arbeit, auf die Theoriemodelle der Kompetenzorientierung (siehe Kapitel 4), wird die Bedeutung, die historische Narration in der Kompetenzorientierung einnimmt, nochmals in Erinnerung gerufen: Einige Kompetenzmodelle sehen in der Narration den Mittelpunkt der Kompetenzorientierung: Historische Kompetenzen führen zur historischen Narration. Michele Barricelli betont, dass die als geschichtsspezifisch definierten Kompetenzen überhaupt erst durch die Zusammenführung in der Narration das Attribut „historisch“ erlangen:

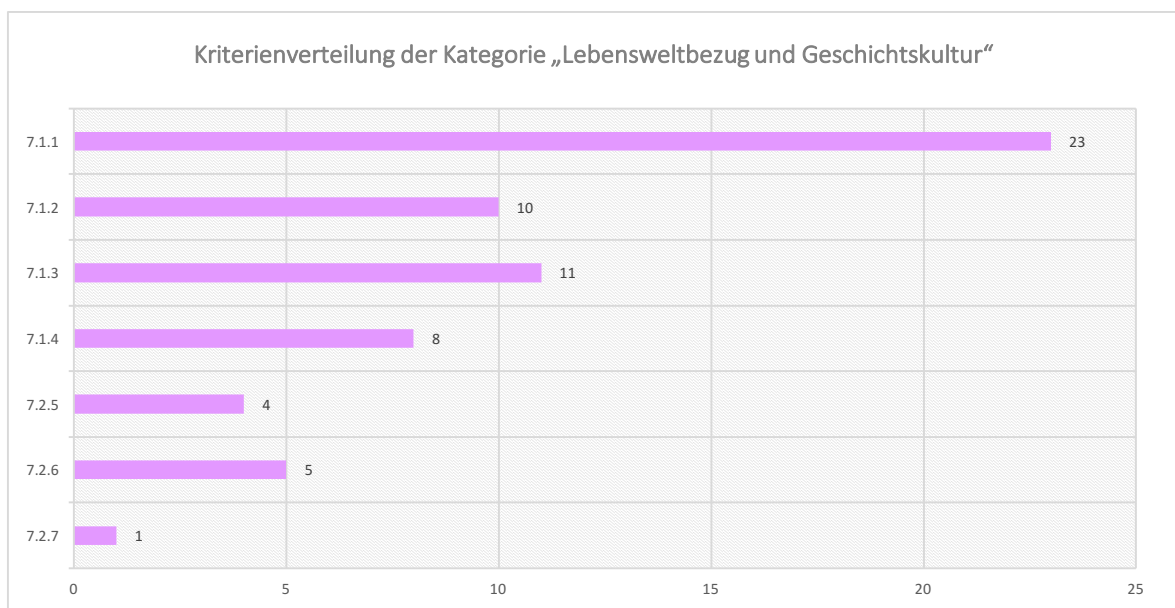
„Erst durch den Bezug auf das Erzählen erhalten die allgemein kognitiven, gar nicht spezifisch historischen mentalen Operationen unseres Bewusstseins wie das Fragen, Deuten, Analysieren, Interpretieren, Urteilen den Rang einer auf Geschichtslernen bezogenen Tätigkeit, sodass sie für die Identifizierung von fachlich spezifischen Kompetenzen des Lernens im Geschichtsunterricht erhalten können.“
(Barricelli, 2012, S. 256)

Die Bilanz der vorliegenden Schulbuchstudie zeigt ein anderes Bild. Historischen Kompetenzen, die der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ entsprechen, werden nur partiell und eher gering gefördert. Folgende Anhaltspunkte könnten einem Kompetenzaufbau in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ dienlich sein:

- narrative Texte mit Dekonstruktionsaufgaben verknüpfen
- Einzelelemente im Schulbuch (Informationstexte und diverse Materialien) von den Schülerinnen/Schülern zu kohärenten Narrationen zusammenstellen lassen
- auf die Merkmale von historischer Narrativität hinweisen und diese in kleinschrittig angeleiteten Arbeitsaufgaben festigen
- die Konstruktion von Schulbuchtexten offenlegen
- historische Erzählungen und Erzählbausteine in einem ausgewogenen Verhältnis anbieten, damit die Schülerinnen/Schüler sowohl narrative Modelle in ihrem Schulbuch finden als auch die Möglichkeit haben, die Fähigkeit zum Erzählen von Geschichte zu entwickeln

9.1.7 Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“

Die Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ nimmt einen Anteil von 11% in der Kategorienverteilung des Gesamtsamples (vgl. Grafik 40, S. 282) in Anspruch und ist in allen Schulbuchreihen vertreten. Die Grafik 50 zeigt die Anzahl der lokalisierten Kompetenzeinheiten nach Kriterien geordnet. Den höchsten Wert hat dabei das Kriterium 7.1.1 mit 23 Kompetenzeinheiten, den niedrigsten Wert das Kriterium 7.2.7 mit einer Kompetenzeinheit.



Grafik 50: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“

Zur Orientierung sind hier die Kriterien aus dem Kodierleitfaden nochmals angeführt. Die Codes entsprechen den Balken in der Grafik 50 (siehe S. 313).

- **7.1.1:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, historische Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und Zukunftsperspektiven abzuleiten.
- **7.1.2:** Schülerinnen/Schüler erkennen Strukturen und Darstellungen aus ihrem Alltag als historisch und orientieren sich in diesem historischen Raum.
- **7.1.3:** Schülerinnen/Schüler werden dazu angeregt, eigene Konzepte und das eigene Weltbild, eigene Haltungen und Werte zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.
- **7.1.4:** Schülerinnen/Schüler sollen lernen, aus der Geschichte Handlungsdispositionen zu entwickeln und sich an historischen Diskursen zu beteiligen.
- **7.2.5:** In der Schulbuchdarstellung wird ein Lebensweltbezug/Subjektbezug explizit genannt.
- **7.2.6:** Auf geschichtskulturelle Phänomene wird hingewiesen, Geschichtskultur wird als solche sichtbar gemacht.
- **7.2.7:** Geschichtskulturelle Phänomene werden erklärt, geschichtskulturelle Produkte dekonstruiert.

Die Grafik macht deutlich, dass die Verfasserinnen/Verfasser von Schulbüchern versuchen, die Kompetenz bei den Lernenden zu fördern, dass sie Geschichte als Teil ihres Lebens wahrnehmen. Dazu ermuntern sie die Schülerinnen/Schüler immer wieder, historische Ereignisse oder Phänomene mit ihrer eigenen Lebenswelt in Verbindung zu bringen (Kriterien 7.1.1, 7.1.2, 7.1.3). In den Schulbuchtexten und -materialien spielt Geschichtskultur jedoch eine eher untergeordnete Rolle. Geschichtskulturelle Produkte werden nicht angesprochen, Geschichtskultur kaum sichtbar gemacht und doch ist sie die eigentliche Legitimation für das Unterrichtsfach Geschichte. Jörn Rüsen schreibt dazu:

„Geschichte ist weder reine Konstruktion des Gestern durch das Heute noch bloß ein heutiges Abbild des Gestern. Sie ereignet sich in einem Prozeß der Kultur, den sie selbst thematisiert. Sie ist sozusagen ein Teil ihrer selbst. Sie steht nicht über dem Geschehen, sondern ist ein Ereignis in ihm, verflochten in die kulturellen Orientierungen der menschlichen Lebenspraxis. Sie ist Vergangenheit und Gegenwart zugleich, gestern und heute, erstreckt ins Morgen.“ (Rüsen, 2002, S. 1)

Würden Geschichtsbücher historische Kompetenzen aus dem Bereich „Lebenswelt und Geschichtskultur“ stärker fördern, so würden die Lernenden auch den Sinn der Beschäftigung mit Geschichte klarer erfassen. Laut Vadim Oswald und Hans-Jürgen Pandel bereiten „*nur sie* [= die geschichtskulturelle Kompetenz und das geschichtskulturelle Bewusstsein, Anm. BP] *Schüler für ihre späteren Begegnungen mit Geschichte vor.*“ (Oswald & Pandel, 2009, S. 13) Sollen die Jugendliche auf ein Leben außerhalb von Schule vorbereitet werden, so muss berücksichtigt werden, dass es der Bereich der Geschichtskultur sein wird, der sie am intensivsten begleiten wird. Vergleicht man diese Einschätzung mit den in der Grafik 51 gezeigten Analyseergebnissen, so unterstützen die Schulgeschichtsbücher diese Vorbereitung nicht. Fünf Mal auf 391 Seiten wird auf Geschichtskultur explizit hingewiesen, nur einmal wird ein geschichtskulturelles Produkt erläutert.

Um historische Fachkompetenzen der Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ zu fördern, sollten die Schulgeschichtsbücher folgende Punkte berücksichtigen:

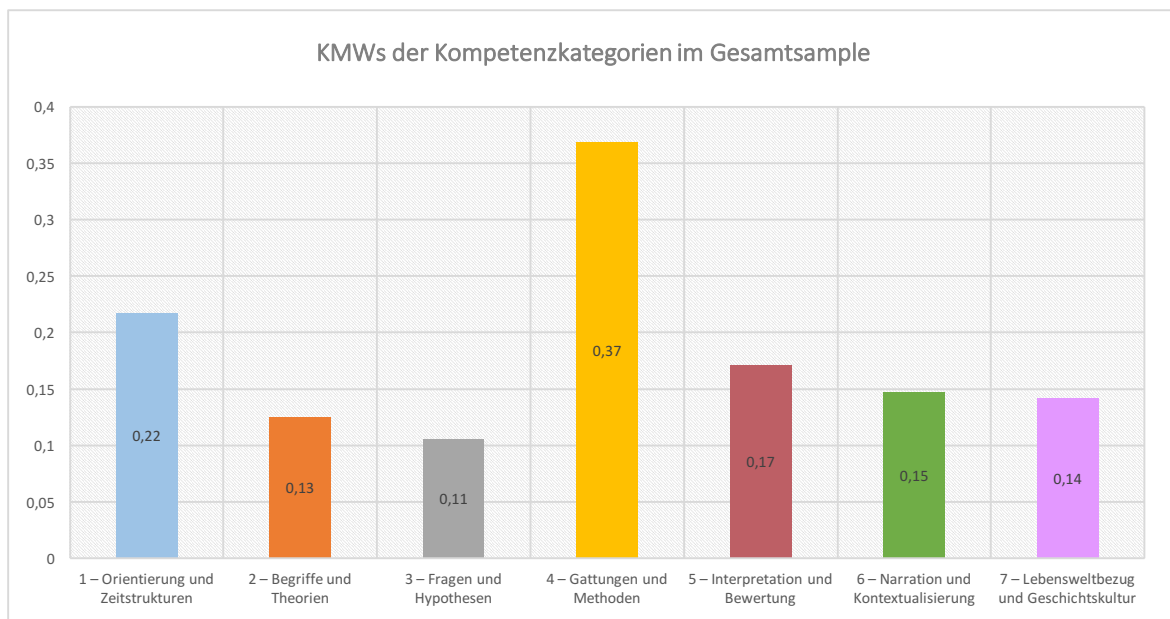
- Geschichtskultur in den Schulbüchern klarer sichtbar machen
- durch Geschichtskultur sinnbildende Verknüpfungen zwischen Vergangenheit und Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler herstellen
- Möglichkeiten bieten, geschichtskulturelle Produkte zu analysieren und zu bewerten
- durch Fragen Schülerinnen/Schüler zur Reflexion ihrer eigenen Identität und ihres geschichtskulturellen Umfelds anregen
- den Inhaltskanon des Schulgeschichtsbuchs entlang von Geschichtskultur auswählen⁵²

⁵² Vgl. dazu den Aufsatz von Lee und Chapman (2015)

9.1.8 Résumé zu These 1

Leitfrage 1a zur These 1: Welche Kompetenzkategorien werden durch Schulgeschichtsbücher besonders intensiv gefördert, welche werden eher vernachlässigt?

Mit einem Blick auf die Grafik 51 werden die Auswertungen der Analyseergebnisse zu den einzelnen Schulbuchreihen (siehe Kapitel 8) sowie zu den einzelnen Kompetenzkategorien (siehe Kapitel 9.1. bis 9.7) bestätigt: Schulbücher fördern am stärksten Kompetenzen aus der Kategorie „Gattungen und Methoden“, gefolgt von Kompetenzen aus der Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“. Der Entwicklung von Kompetenzen aus der Kategorie „Fragen und Hypothesen“ wird am wenigsten Beachtung geschenkt.



Grafik 51: Gesamtsample: Summe der Kompetenzmesswerte der einzelnen Kompetenzkategorien

Auch wenn die Grafik 51 das Bild vermittelt, dass historische Fachkompetenzen aus allen Kategorien gefördert und fünf der sieben Kategorien in einem relativ ausgeglichenen Verhältnis (KMW 0,11 bis 0,17) angesprochen werden, so sind aufgrund der Detailanalysen in den vorhergehenden Kapiteln drei Anmerkungen zulässig:

1. Der erhöhte KMW in der Kategorie „Gattungen und Methoden“ ist zu einem Großteil der korrekten Bezeichnung von Materialien geschuldet, andere Teilbereiche finden weniger Beachtung. (Ausführungen dazu siehe S. 300ff.).
2. Die äquilibrirt wirkende Verteilung der erhobenen Kompetenzeinheiten auf alle Kompetenzkategorien ist im Zusammenhang mit dem Gesamtsample zu sehen. In den einzelnen Schulbuchreihen gibt es signifikante Unterschiede. Nur in der Hälfte der untersuchten Schulbuchreihen werden auch tatsächlich alle sieben Kompetenzkategorien abgebildet.
3. Die KMWs können insgesamt als eher gering eingestuft werden. So gibt es durchschnittlich auf etwa jeder zehnten Seite eine Kompetenzeinheit zur Kategorie „Fragen und Hypothesen“, etwa auf jeder dritten Seite eine Kompetenzeinheit zu „Gattungen und Methoden“, wobei hier auch Kompetenzeinheiten aus der Modellebene mitgerechnet werden. Das heißt also nicht, dass Schülerinnen/Schüler auf jeder zehnten bzw. jeder dritten Seite tatsächlich eine historische Fachkompetenz aktiv trainieren.

Leitfragen 1b zur These 1: *Welche Rolle spielt „Methodentraining“ in den Schulgeschichtsbüchern? Wird methodisches Arbeiten als ein Teil der Kompetenzorientierung verstanden oder dominiert es den kompetenzorientierten Zugang zum historischen Lernen?*

Die Analyseergebnisse aus den Schulbuchprofilen und der Datenerhebung sind hierzu widersprüchlich ausgefallen. Die Schulbuchprofile und die Selbstdarstellung der fachdidaktischen Konzepte in den einzelnen Schulbuchreihen stellen die „historische Methodenkompetenz“ in den Fokus der Kompetenzorientierung. Manche Schulbuchreihen bieten Methodenseiten oder Methodenboxen an, in denen methodisches Arbeiten vorgestellt und trainiert werden soll. Im Kontrast dazu steht die Datenerhebung, deren Analyseergebnis methodisches Arbeiten nicht als Schwerpunkt in den Schulgeschichtsbüchern erkennen lässt (vgl. Grafik 45) und Kompetenzorientierung als ein breiter gedachtes und nicht auf methodisches Arbeiten reduziertes Modell umsetzt.

These 1: Die einzelnen Kompetenzkategorien finden in den Schulgeschichtsbüchern nicht in gleichem Ausmaß Berücksichtigung.

Die 1. These kann nach den obigen Ausführungen als verifiziert gelten. Die einzelnen Schulgeschichtsbücher haben ihre jeweiligen Schwerpunkte, die es zu ermitteln gilt, damit eine optimale Förderung historischer Fachkompetenzen gewährleistet ist.

Der Prämisse folgend, dass Kompetenzorientierung ein Baustein in einem umfassenden Lernkonzept ist, das seine Erfüllung in der außerschulischen Gestaltung von Gegenwart und Zukunft findet (vgl. Abb. 8, S. 73), führt erst das Zusammenspiel der einzelnen historischen Teilkompetenzen ans Ziel – nämlich die jungen Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, ihren Platz in einem historisch geprägten Umfeld zu finden, ein umfassendes Gesamtverständnis für den Umgang mit Geschichtskultur zu erwerben und einen Beitrag zu den Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft zu leisten. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass betreffend des Kompetenzaufbaus in den einzelnen Kompetenzkategorien große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbuchreihen bestehen. Manche Schulbuchreihen tragen nur in einzelnen Kompetenzkategorien zur Kompetenzförderung bei und lassen andere völlig oder nahezu außer Acht.

Konklusion für die Praxis:

Eine stetige und progressive Förderung historischer Fachkompetenzen trägt dazu bei, die jungen Menschen auf eine Welt außerhalb der Schule vorzubereiten. Dafür sind Fähigkeiten und Fertigkeiten aus allen Kompetenzkategorien erforderlich. Es liegt im Verantwortungsbereich der Lehrpersonen die Schwerpunkte bzw. Mängel des Schulbuchs, das sie in ihrem Unterricht einsetzen, zu erkennen und entsprechende Unterrichtsschritte einzuleiten, um einen ausgewogenen Aufbau historischer Kompetenzen aus allen sieben Kompetenzkategorien zu gewährleisten. Hilfreich für dieses Vorhaben wäre sowohl eine ausführliche Beschreibung des didaktischen Konzepts des Schulgeschichtsbuchs als auch die Bereitschaft der Schulbuchautorinnen/-autoren, Kompetenzorientierung zu allen Teilkategorien in dem von ihnen verfassten Buch zu implementieren.

Konklusion für die Wissenschaft:

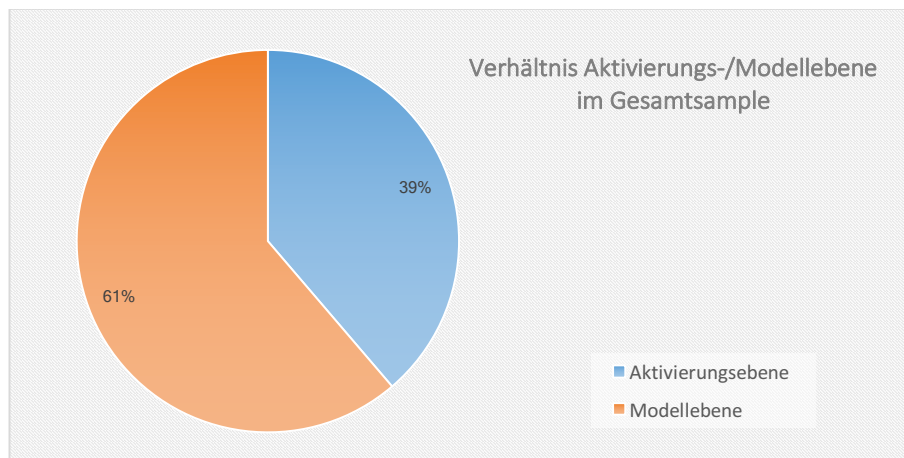
Die Grundidee der historischen Fachkompetenzen, nämlich die Menschen zu historischem Denken zu führen und zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein beizutragen, ist noch nicht ausreichend in der Praxis angekommen. Die Schulbuchanalyse zeigt, dass Kompetenzorientierung anhand einzelner von den Schulbuchautorinnen/-autoren großteils unbegründet ausgewählter Teilaspekte in den Schulgeschichtsbüchern abgebildet und nicht zu einem historischen Gesamtverständnis an Denkweisen und Handlungsdispositionen zusammengeführt wird. Viele Forderungen aus der Geschichtsdidaktik bleiben an der Oberfläche oder werden gar nicht umgesetzt, zu sehr sind die Schulbuchautorinnen/-autoren und die Lehrerinnen/Lehrer noch damit beschäftigt, sich durch den Dschungel an geschichtsdidaktischen Modellen und Begrifflichkeiten zu kämpfen. Die Einteilung der historischen Fachkompetenzen in Kompetenzkategorien, die in enger Verknüpfung mit performativen Zielen stehen, könnten Entspannung in diese Situation bringen. Sie sollen den Angelpunkt zwischen Theoriemodellen, praxistauglichen Übungen, Lernzielen und Unterrichtsprinzipien bilden. Ein erster Schritt für eine Entwicklung in diese Richtung wurde durch das Herausbilden der Kompetenzkategorien in dieser Dissertation gesetzt.

9.2 Analyse und Interpretation der Schulbuchstudie hinsichtlich These 2

These 2: Schulgeschichtsbücher transportieren Kompetenzorientierung auf unterschiedliche Weise: Aktivierungs- und Modellebene sind nicht ausgeglichen.

Die zweite These befasst sich mit dem Verhältnis zwischen Aktivierungsebene und Modellebene in den Schulgeschichtsbüchern. Die Begründung für diese These liegt in der Beobachtung, dass Schülerinnen/Schülern oftmals Aufgaben gestellt werden, deren Lösungen anschließend korrigiert oder kritisch kommentiert werden. Es werden ihnen aber zu selten Beispiele vorgestellt, die als Modell dienen und an denen sie sich orientieren können. Schulgeschichtsbücher, die einem kompetenzorientierten Konzept folgen, sollten daher beide Ebenen in möglichst ausgewogenem Verhältnis berücksichtigen: Sie sollten selbst kompetenzorientiert gestaltet sein (= Modellebene), ebenso sollten sie kompetenzfördernd wirken (= Aktivierungsebene).

Die Grafik 52 bringt dieses Verhältnis zum Ausdruck: Eine etwas stärkere Ausprägung in der Modellebene ist beobachtbar.

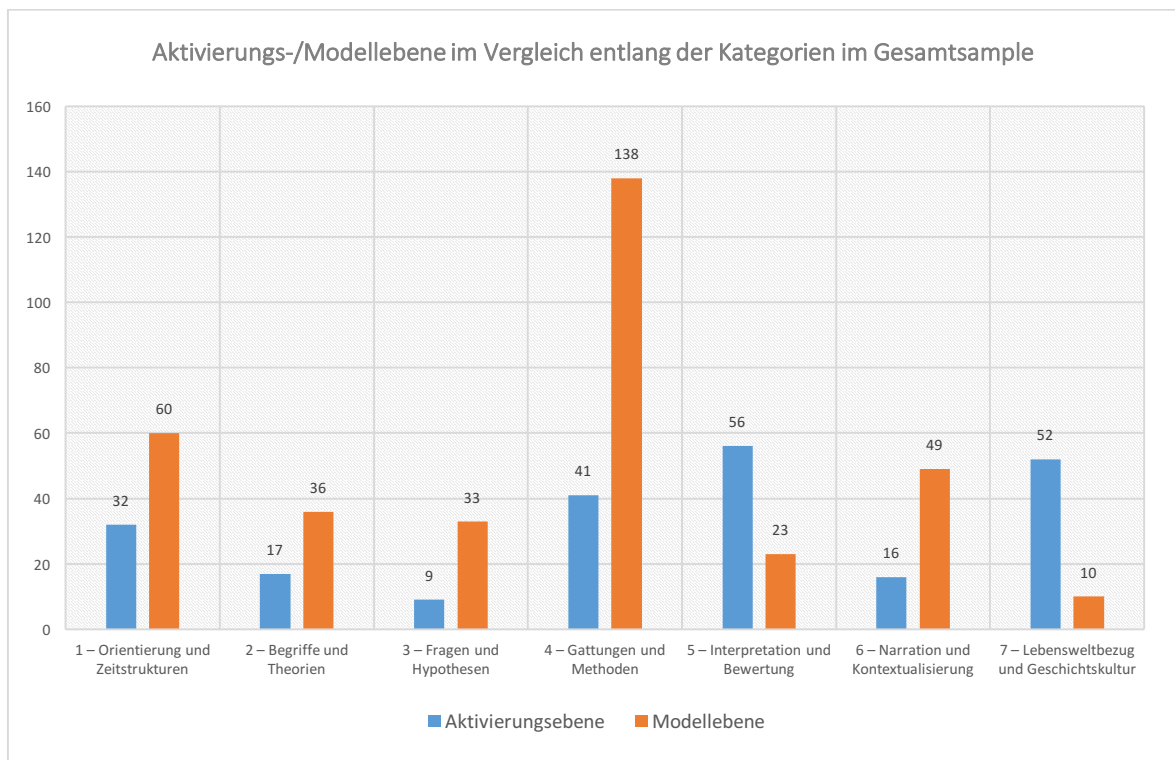


Grafik 52: Gesamtsample: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene

9.2.1 Résumé zu These 2

Leitfragen 2a zu These 2: *In welchen Kompetenzkategorien präsentiert das Schulgeschichtsbuch seine Inhalte stärker oder schwächer ausgeprägt auf kompetenzorientierte Weise und hat dadurch Modellcharakter für die Lernenden? In welchen Kompetenzkategorien werden die Lernenden besonders häufig auf der Aktivierungsebene angesprochen?*

Die Antwort zu dieser Frage ist in der Grafik 53 (siehe S. 321) zu finden, die die Aktivierungs- und Modellebene entlang der einzelnen Kategorien darstellt. Die x-Achse zeigt die Kompetenzkategorien, die y-Achse die Anzahl der identifizierten Kompetenzeinheiten pro Kategorie, die nebeneinanderstehenden Säulen spiegeln das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene einer Kategorie wider.



Grafik 53: Gesamtsample: Aktivierungs-/Modellebene entlang der Kategorien

Das Ergebnis der Datenanalyse offenbart ein großes Ungleichgewicht zwischen Aktivierungs- und Modellebene in allen sieben Kategorien. Die Unterschiede zwischen den Ebenen sind doppelt bis fünfmal so groß. Es scheint, dass sich die historischen Kompetenzen einzelner Kategorien in den Schulgeschichtsbüchern entweder besser auf Modellebene darstellen oder als Kompetenztraining auf Aktivierungsebene anbieten lassen. In keiner Kategorie gibt es ein annähernd äquivalentes Verhältnis.

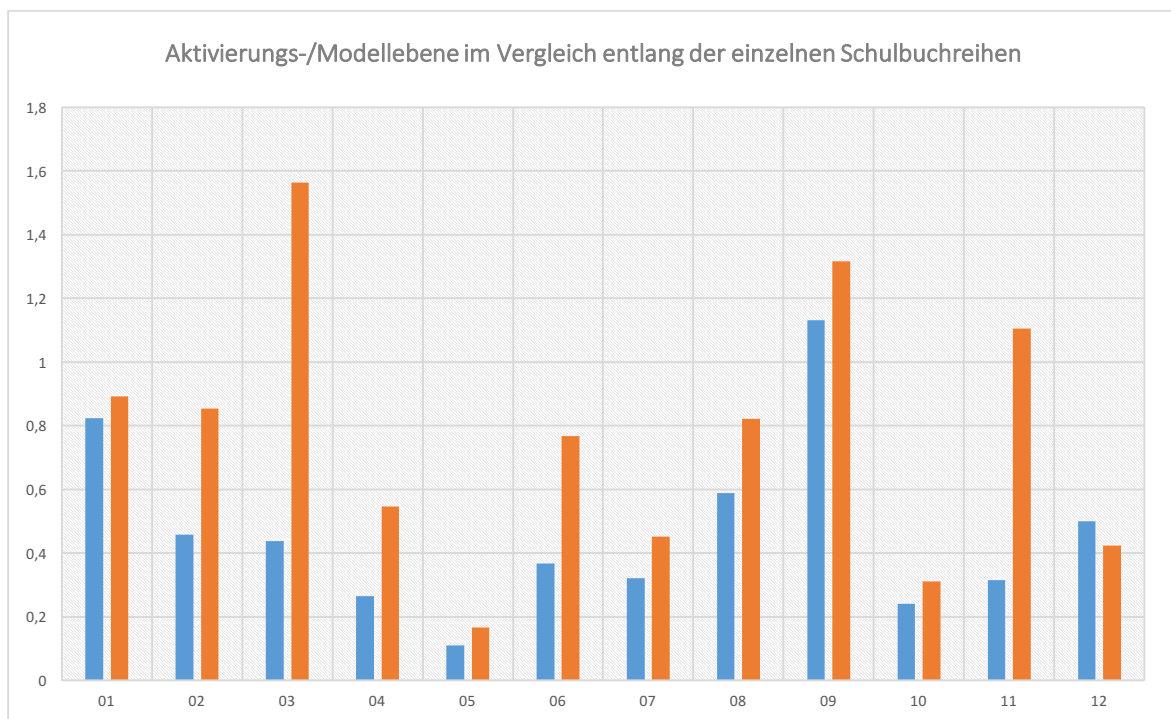
In Bezug auf die Leitfrage 2a zeigt die Grafik 53 ein klares Bild: Die Aktivierungsebene dominiert in den Kategorien 5 „Interpretation und Bewertung“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“. In den anderen fünf Kompetenzkategorien ist ein Großteil der Kompetenzeinheiten auf Modellebene angesiedelt.

Die Studie kann keinen Aufschluss über die Hintergründe dieses Ergebnisses geben. Einige erklärende Details wurden jedoch in den Kapiteln 9.1. bis 9.7 sichtbar. So dienen beispielsweise die standardgemäßen Materialbeschreibungen in Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“, die als Fragen formulierten Überschriften in Kategorie 3 „Fragen und Hypothesen“ oder kohärent erzählte Texte in manchen Schulbuchreihen in Kategorie 6 „Narration

und Kontextualisierung“ als Begründung für einen höheren Anteil auf Modellebene. Strukturelle Entscheidungen, die der Schulbuchreihe zugrunde liegen, spielen hier also mit einer Rolle. Die Frage, warum die Kategorien 5 „Interpretation und Bewertung“ und 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ in der Modellebene deutlich weniger aufgegriffen werden als die anderen Kompetenzkategorien bleibt offen.

Leitfragen 2b zu These 2: *Lassen sich aus der Beantwortung der Frage 1a Tendenzen ableiten, die auf alle untersuchten Schulgeschichtsbücher zutreffen oder ist das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene schulbuchabhängig und differiert je nach Lehrwerk? Können einzelne Schulgeschichtsbücher als stärker/schwächer auf Aktivierungsebene oder als stärker/schwächer auf Modellebene ausgerichtet erkannt werden?*

Die Grafik 54 visualisiert das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene entlang der einzelnen Schulbuchreihen. Die x-Achse zeigt die Schulbuchreihen 01 bis 12, die y-Achse die Kompetenzmesswerte (KMWs) pro Schulbuchreihe, die nebeneinanderstehenden Säulen spiegeln das Verhältnis zwischen Aktivierungs- und Modellebene einer Kategorie wider.



Grafik 54: Gesamtsample: Aktivierungs-/Modellebene entlang der einzelnen Schulbuchreihen

Es bestätigt sich in fast allen Schulbuchreihen die Tendenz, dass die Modellebene stärker ausgeprägt ist als die Aktivierungsebene. Nur die Schulbuchreihe 12 hat einen geringfügig höheren KMW auf Aktivierungsebene als auf Modellebene. Unterschiede bestehen nur in den Details: So ist in manchen Schulbuchreihen die Differenz zwischen Aktivierungsebene und Modellebene signifikant größer als in anderen Schulbuchreihen. Ein Vergleich zwischen den Schulbuchreihen 01 und 03 macht das beispielsweise deutlich (vgl. Grafik 54, S. 322).

These 2: Schulgeschichtsbücher transportieren Kompetenzorientierung auf unterschiedliche Weise: Aktivierungs- und Modellebene sind nicht ausgeglichen.

Diese These bestätigt sich nur teilweise: Gemessen am Gesamtsample kann sie als verifiziert gelten, in Bezug auf einzelne Schulbuchreihen muss sie falsifiziert werden. Die Hälfte der als kompetenzorientiert oder teilweise kompetenzorientiert eingestuften Schulgeschichtsbücher hat ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen Aktivierungsebene und Modellebene⁵³, die andere Hälfte transportiert Kompetenzorientierung deutlich stärker auf Modellebene als auf Aktivierungsebene (vgl. Grafik 54, S. 322). Insgesamt belegen die Analyseergebnisse eine eindeutige Tendenz dazu, Kompetenzorientierung bevorzugt auf Modellebene zu abbilden.

Konklusion für die Praxis

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zum Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene evozieren vor allem zwei Schlussfolgerungen, die hinsichtlich des Einsatzes von Schulgeschichtsbüchern in einem kompetenzorientierten und kompetenzfördernden Geschichtsunterricht berücksichtigt werden sollten:

1) Die Einsicht, dass in Schulgeschichtsbüchern die Modellebene stärker ausgeprägt ist als die Aktivierungsebene, verschafft dem Unterrichtsetting einen gewissen Vorteil: Beispiele für einen kompetenzorientierten Zugang zur Geschichte liegen bereit. Es liegt nun an der Geschichtslehrerin/am Geschichtslehrer, diesen Vorteil auch zu nutzen, indem sie/er diese

⁵³ Als Richtwert wird eine Differenz von maximal 20% angenommen (siehe S. 333).

Strukturen für die Schülerinnen/Schüler sichtbar macht. Eine gewisse Hilfestellung dafür ist es, das Schulgeschichtsbuch als Textsorte wahrzunehmen, die analysiert und dekonstruiert werden kann (siehe S. 16). Schülerinnen/Schüler sollen erkennen, welche Funktion die Überschriften in ihrem Schulbuch einnehmen, welche Angaben zu den Materialien sinnvoll sind, welche außerdem noch hilfreich wären, welche Argumentationslinien für Begründungen herangezogen werden, welche Kontextualisierung Materialien, Einzelereignisse und Daten in der Geschichte finden, wodurch Textkohärenz in Geschichtserzählungen sichtbar wird – um nur einige Beispiele zu nennen, die sich aus den vorangegangenen Analysen ableiten lassen. Schulgeschichtsbücher dekonstruieren und hinterfragen sich nicht selbst. Werden derartige Analysen allerdings zu Standardübungen im Geschichtsunterricht, so wird Kompetenzorientierung transparent und nachvollziehbar.

2) Die Kompetenz, nach fachspezifischen Kriterien methodisch zu arbeiten, wird in Schulgeschichtsbüchern nahezu ausschließlich auf Aktivierungsebene gefördert. In Bezug auf das Analysieren von Materialien (Geschichtskarten, Quellentexten, Karikaturen usw.) werden wohl „Leitfäden“ angeboten, es gibt aber keine Modellanalysen, die den Schülerinnen/Schülern vorzeigen, wie in der Geschichtswissenschaft Quellen ausgewertet werden. Noch signifikanter zeichnet sich dieses Bild ab, wenn es um das Entwickeln von Interpretationen, begründeten Bewertungen, Fragestellungen oder Hypothesen geht. Zu diesen Herangehensweisen werden in den Schulgeschichtsbüchern weder Beispiele noch Leitfäden präsentiert. Gerade diese fachspezifischen Kompetenzen brauchen jedoch die Anleitung des Fachunterrichts, damit sie sich bei den Lernenden entfalten können. In den meisten Schulgeschichtsbüchern finden sich Aufgaben, die Schülerinnen/Schüler auffordern, Analysen, Interpretationen, Bewertungen, Beurteilungen durchzuführen. Es liegt allerdings an der Lehrperson Modelle und Anleitungen bereitzustellen, die die Schülerinnen/Schüler dabei unterstützen, historische Kompetenzen in diesen Bereichen zu entwickeln und die im Schulgeschichtsbuch angebotenen Übungen fachgerecht bewerkstelligen zu können

Konklusion für die Wissenschaft

Die Auswertung der Schulbuchstudie zeigt, dass die Umsetzung einer kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik insofern noch nicht optimal funktioniert, als Modellebene und Ak-

tivierungsebene kein synchrones Bild abgeben. Es bedarf noch genauerer Untersuchungen⁵⁴, um festzustellen, welche historischen Fachkompetenzen bei den Schülerinnen/Schülern durch den Geschichtsunterricht eine Progression erfahren und derart entwickelt werden, dass sie zu einem performanztauglichen Gesamtpaket konzentriert werden. Der Schlüssel der Kompetenzorientierung liegt darin, dass sich die historischen Teilkompetenzen der einzelnen Kompetenzkategorien und die Kenntnisse der historischen Fakten verbinden und in zwei Richtungen angewendet werden können: zum Verstehen der historisch gewachsenen Welt und zum Gestalten der Gegenwart und Zukunft.

9.3 Analyse und Interpretation der Schulbuchstudie hinsichtlich These 3

These 3: Der strukturelle Aufbau eines Schulgeschichtsbuchs wirkt sich auf das Fördern von historischen Fachkompetenzen aus.

Die dritte These zielt auf einen Vergleich zwischen der Schulbuchstruktur und dem schulbuchdidaktischen Gesamtkonzept ab, hier dem kompetenzorientierten Ansatz der Schulgeschichtsbuchdidaktik. Es soll erforscht werden, ob und inwiefern die Entscheidung über den Aufbau eines Schulgeschichtsbuches, Konsequenzen auf die Förderung historischer Fachkompetenzen hat.

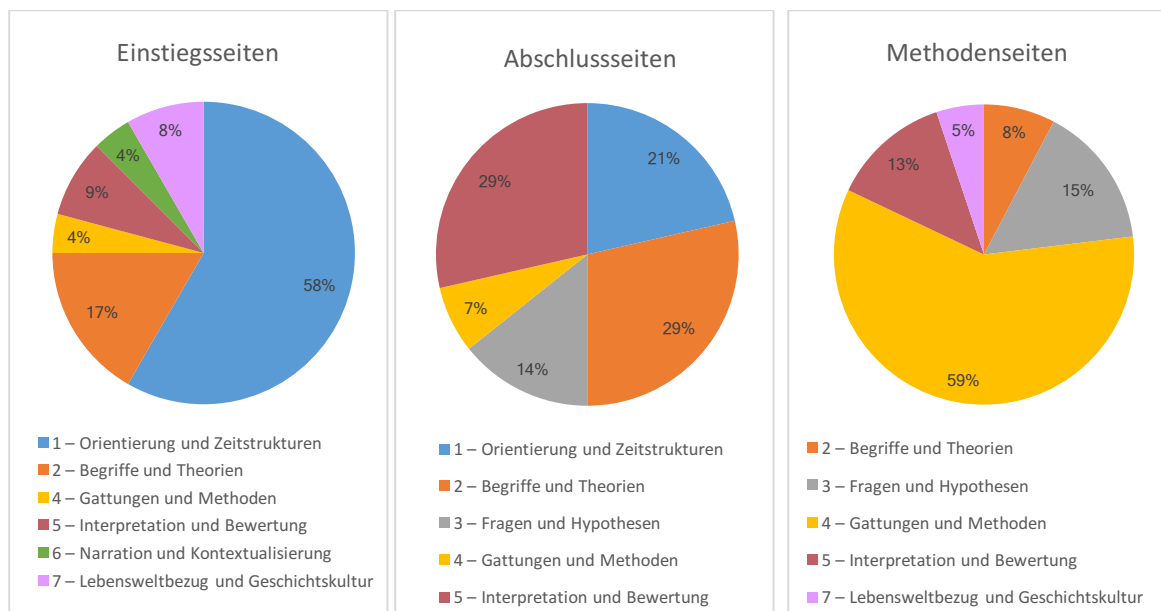
Einige Anmerkungen zur Linearität von Schulgeschichtsbüchern wurden sowohl im Zuge der Einzelbesprechungen der Schulbuchreihen getätigt (siehe z.B. S. 182) als auch im Zusammenhang mit der Kompetenzkategorie „Narration und Kontextualisierung“ besprochen (siehe S. 308ff.). Es hat sich dabei gezeigt, dass linear aufgebaute Schulgeschichtsbücher eine größere Modellfunktion in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ aufweisen. In den folgenden Seiten werden nun die Analyseergebnisse aus der Datenerhebung, die zur Seitenstruktur (siehe S. 163) zusammengestellt worden sind, vorgestellt und beschrieben.

⁵⁴ Eine forschungsbasierte Untersuchung in Richtung Qualitätssicherung von Kompetenzorientierung wird derzeit im Projekt HiTCH (Historical Thinking – Competencies in History) auf Basis des Modells FUER Geschichtsbewusstsein durchgeführt. Erste Ergebnisse wurden jüngst publiziert. (Trautwein, Bertram, Borries, Brauch, Hirsch et al., 2017)

9.3.1 Résumé zu These 3

Leitfrage 3a zu These 3: *Werden auf Einstiegsseiten, Abschlusseiten oder Methodenseiten historische Kompetenzen aus bestimmten Kategorien in bevorzugtem Maß gefördert?*

Um die obige Frage einer Beantwortung zuzuführen, werden die Grafiken 55, 56 und 57 herangezogen. Sie gewähren einen Einblick in die Kategorienverteilung auf den einzelnen Schulbuchseitentypen. Die Prozentangaben entsprechen den KMWs im Seitendurchschnitt des Gesamtsamples.



*Grafik 55: Kategorienverteilung auf den **Einstiegsseiten** des Gesamtsamples*

*Grafik 56: Kategorienverteilung auf den **Abschlusseiten** des Gesamtsamples*

*Grafik 57: Kategorienverteilung auf den **Methodenseiten** des Gesamtsamples*

Einstiegsseiten: Den Analyseergebnissen zufolge werden auf Einstiegsseiten, die in das Großkapitel des Schulgeschichtsbuchs einführen, historische Kompetenzen aus den Kategorien 1 „Orientierung und Zeit“ und 2 „Begriffe und Theorien“ stärker gefördert.

Sieben von zwölf Schulbuchreihen präsentieren einen Zeitstreifen auf der Einstiegsseite, fünf davon wurden als vollständig oder teilweise kompetenzorientiert gewertet⁵⁵.

⁵⁵ Zur Einschätzung von Zeitstreifen siehe S. 285.

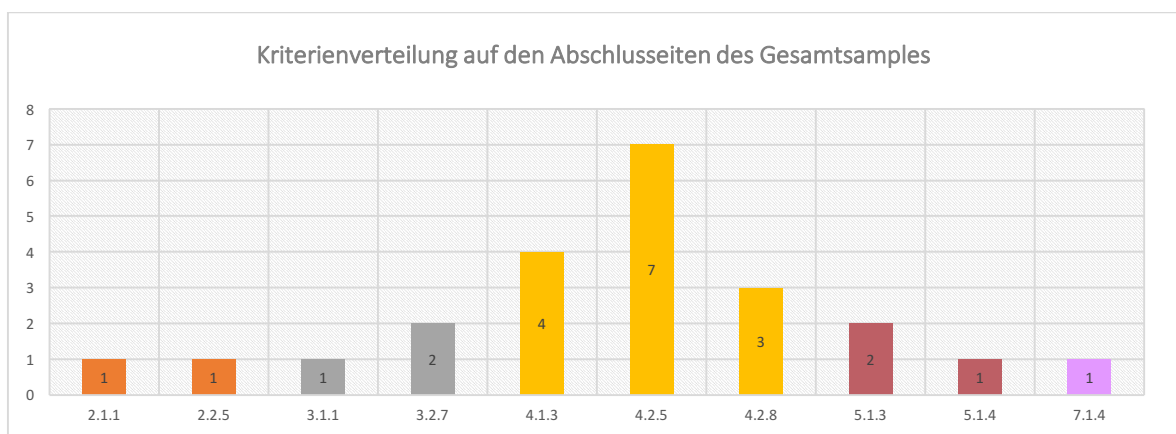
Abschlussseiten: Die Grafik 56 (siehe S. 326) zeigt einen höheren Anteil in den Kategorien 1 „Orientierung und Zeit“, 2 „Begriffe und Theorien“ und 5 „Interpretation und Bewertung“. Es können aber keine relevanten Schlüsse aus dieser Verteilung gezogen werden, da die Datenmenge zu gering ist. Es wurden nur in vier Büchern Kompetenzeinheiten auf Abschlussseiten identifiziert, in einem davon handelt es sich um ein Zeitstreifen mit teilweiseem Erfüllungsgrad (vgl. Abb. 42).

BUCH	CODE	Erfüllungsgrad	Element1	Element2	Element3	Buchstruktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
03	3.2.7	vollständig	SF	M		AS		135
03	5.1.4	vollständig	SF	M	AT	AS		135
04	4.2.5	teilweise	BU			AS		148
04	5.1.4	vollständig	SF			AS		149
09	1.1.1	vollständig	SF			AS		123
09	2.1.1	vollständig	SF			AS		123
09	2.1.2	vollständig	M	SF		AS		122
10	1.2.8	teilweise	ZF			AS		113

Abbildung 42: Screenshot aus dem Analyseraster der Datenerhebung, gefiltert nach Abschlussseiten (AS) (erfasst von Bettina Paireder)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Abschlussseiten keine erhebliche Rolle für den Aufbau historischer Fachkompetenzen in Schulgeschichtsbüchern spielen.

Methodenseiten: Die Grafik 57 (siehe S. 326) visualisiert die Bedeutung der Kategorie „Gattungen und Methoden“ auf den Methodenseiten/Kompetenztrainingsseiten. Diese Seiten dienen meist dazu, Methoden des geschichtswissenschaftlichen Arbeitens vorzustellen und zu trainieren. Die Grafik 58 zeigt die Kriterienverteilung auf diesen Seiten an.



Grafik 58: Gesamtsample: Kriterienverteilung auf den Abschlussseiten

Die Werte aus Grafik 58 müssen im Verhältnis zu den Büchern gesehen werden. Fünf von zwölf Büchern haben im untersuchten Kapitel eine oder zwei Methodenseite(n) integriert. Nicht alle haben historische Fachmethoden auf diesen Seiten bearbeitet. Die Bilanz lautet: drei Kompetenzeinheiten zum Kriterium 4.2.8 (fachspezifische historische Methoden werden eingeführt), sieben Kompetenzeinheiten zum Kriterium 4.2.5 (fachspezifische Bezeichnung der Materialien) und vier Kompetenzeinheiten zum Kriterium 4.1.3 (Schülerinnen/Schüler analysieren Quellen oder Darstellungen fachspezifisch).

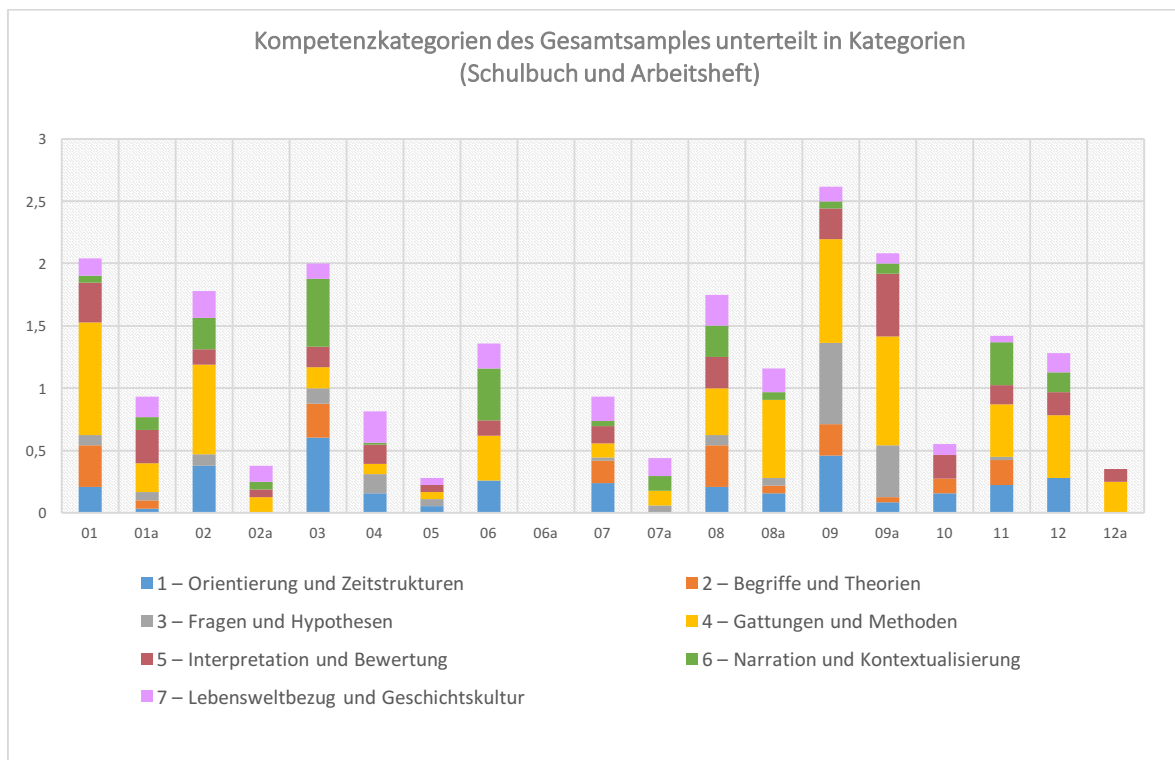
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Methodenseiten ihren Zweck erfüllen, dass sie aber verglichen mit der Gesamtanzahl an Kompetenzeinheiten und Schulbuchseiten keine Auffälligkeiten zeigen.

Leitfrage 3b zu These 3: Welche Rolle nehmen die Arbeitsbücher bzw. Arbeitsblattseiten in der Konzeptionierung der Schulbuchreihe hinsichtlich Kompetenzorientierung ein? Wirken sie verstärkt in der Aktivierungsebene?

Die folgende Grafik 59 (siehe S. 329) stellt die Schulbücher und Arbeitshefte der einzelnen Schulbuchreihen im Vergleich dar. Die Nummerierungen in der x-Achse entsprechen den Schulbuchreihen – jene Säulen, die mit dem Buchstaben „a“ gekennzeichnet sind, bilden Arbeitshefte ab. Die Farben der Säulen repräsentieren die sieben Kompetenzkategorien, die farblich getrennt übereinandergestapelt dargestellt sind. Die Werte in der y-Achse stehen für die KMWs. Diese wurden getrennt berechnet, entsprechend der Seitenzahl der Schulbücher und der Arbeitshefte. Dadurch ist eine direkte Vergleichbarkeit möglich und es wird sichtbar, welche Rolle die Arbeitshefte im Aufbau für historische Kompetenzen einnehmen.

Zwei Arbeitshefte (08a und 09a) haben einen KMW höher als 1. Beide sind Arbeitshefte, die in der Schulbuchgesamtreihe als Trainingsheft gelten und laut Schulbuchkonzept einen besonderen Stellenwert innerhalb der Schulbuchreihe einnehmen.

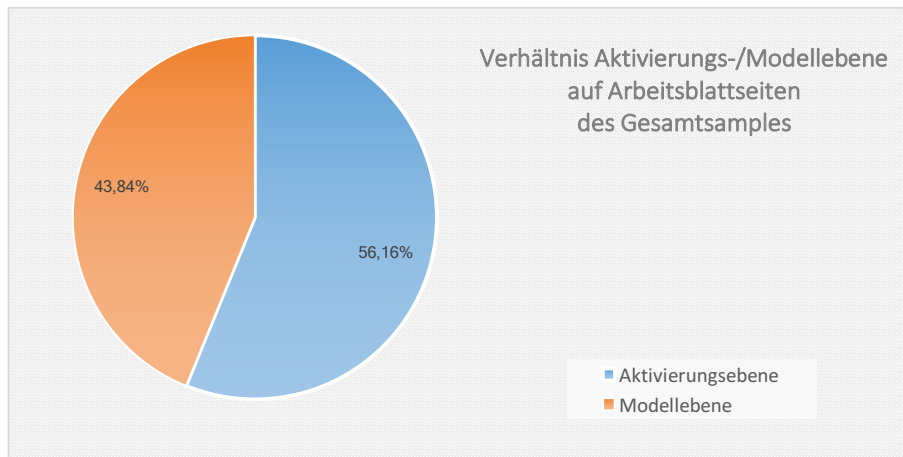
In einem Arbeitsheft (06a) konnte keine Kompetenzeinheit identifiziert werden, drei Arbeitshefte haben einen sehr geringen KMW unter 0,5 (02a, 07a, 12a).



Grafik 59: Gesamtsample: Kompetenzmesswerte unterteilt in Kategorien (Schulbuch und Arbeitsheft getrennt berechnet)

Diesen Ergebnissen zufolge kann konstatiert werden, dass die Arbeitshefte eine Ergänzung zum Aufbau von historischen Fachkompetenzen bieten können – vor allem wenn sie eigens dafür konzipiert worden sind, wie dies bei den Arbeitsheften 08a und 09a der Fall ist. Ihre Bedeutung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht sollte aber nicht überschätzt werden. Hauptsächlich wird der Aufbau historischer Fachkompetenzen über das Hauptbuch (Schulbuch) transportiert.

Das Verhältnis zwischen Aktivierungsebene und Modellebene in den Arbeitsbüchern bzw. auf den Arbeitsblattseiten zeigt die Grafik 60 (siehe S. 330). Die Aktivierungsebene hat zwar einen etwas höheren Anteil, aber nicht von signifikanter Bedeutung. Das Verhältnis von Aktivierungsebene und Modellebene kann in den Arbeitsheften bzw. auf den Arbeitsblattseiten als relativ ausgeglichen eingeschätzt werden.



Grafik 60: Gesamtsample: Aktivierungs-/Modellebene auf Arbeitsblattseiten

These 3: Der strukturelle Aufbau eines Schulgeschichtsbuchs wirkt sich auf das Fördern von historischen Fachkompetenzen aus.

Diese These kann nicht oder nur begrenzt verifiziert werden.

- Die Seitenart spiegelt zwar hinsichtlich Kompetenzorientierung ihre Funktion wider, es konnte aber nicht festgestellt werden, dass sie Auswirkungen auf eine kompetenzorientierte Schulgeschichtsbuchdidaktik hat.
- Die Arbeitsbuchseiten dienen kaum mehr dem Aufbau von historischen Fachkompetenzen auf Aktivierungsebene als dies auch andere Inhaltsseiten leisten.
- Die Relevanz von Arbeitsheften konnte nur in jenen Schulbuchreihen nachgewiesen werden, die dem Arbeitsheft auch in der Konzeptbeschreibung der Schulbuchreihe eine bedeutende Rolle zugemessen haben.
- Die Buchstruktur, die sich aus dem Verhältnis Text–Material–Arbeitsaufgaben ergibt, wurde nicht empirisch erhoben. Es zeichnen sich aber Tendenzen ab, dass Bücher mit längeren Textpassagen einen größeren Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“ leisten, dass sie aber stärker auf Modellebene als auf Aktivierungsebene wirken. (siehe dazu Beispiele auf den Seiten 163 und 182)

9.4 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Ausgehend von der Prämisse, dass Schulgeschichtsbücher im gegenwärtigen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I ein zentrales Medium im Unterrichtsetting sind, geht diese Dissertation der Frage nach, welcher didaktische Wert ihnen in einem kompetenzorientierten Unterricht zuzuschreiben ist. Die Argumentation des Forschungsdesigns basiert dabei auf der Theorie, dass Lernen auf zwei Ebenen verläuft: einerseits durch Nachahmung (Lernen am Modell), andererseits durch Übung (Lernen durch Experimentieren). Schulgeschichtsbücher sprechen im Idealfall beide Ebenen an: Sie sollten einerseits Geschichte auf kompetenzorientierte Weise transportieren und somit indirekt Einfluss auf den Lernprozess nehmen. Sie sollten andererseits auf kompetenzfördernde Weise zur Aktivierung von Denkprozessen anregen und dadurch zur Entwicklung historischer Kompetenzen beitragen. Auf dieser Annahme aufbauend wird die Frage gestellt, ob und in welchem Ausmaß Schulgeschichtsbücher als kompetenzorientiert konzipierte und kompetenzfördernd wirkende Lernmittel eingestuft werden können. Entlang von sieben Kompetenzkategorien, die zuvor theoriegeleitet definiert worden sind, ist die komplette Palette von österreichischen Schulgeschichtsbüchern der Sekundarstufe I untersucht worden, die nach dem Lehrplan 2008–2016, in dem erstmals behördlich festgelegt worden ist, dass Geschichtsunterricht dem Aufbau von historischen Fachkompetenzen verpflichtet ist, approbiert worden sind. 4584 Daten sind erhoben, analysiert und interpretiert worden, sodass ein differenziertes Bild zur Einschätzung des Forschungsmaterials vorliegt und Aussagen zur Umsetzung von Kompetenzorientierung in Schulgeschichtsbüchern getroffen werden können.

Die Ergebnisse der Schulbuchstudie zeigen, dass es in allen sieben untersuchten Kompetenzkategorien möglich ist, historische Fachkompetenzen bei Schülerinnen/Schülern durch Schulgeschichtsbücher zu fördern. Es zeigen sich allerdings signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbuchreihen: Es werden einerseits nicht in allen Schulbuchreihen alle sieben Kompetenzkategorien angesprochen, andererseits variieren die Schwerpunktsetzungen. Manche Kompetenzkategorien erreichen beispielsweise in den einen Schulbuchreihen nur 2–5%, in anderen Schulbuchreihen machen dieselben Kategorien ein Drittel oder mehr in der Kategorienverteilung der Schulbuchreihe aus. Die Interpretation dieser

Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass Kompetenzorientierung nur ein Teilaspekt der Schulgeschichtsbuchdidaktik sein kann. Ein nachhaltiger und progressiver Kompetenzaufbau muss von den unterrichtenden Lehrerinnen/Lehrern angeleitet werden. Schulgeschichtsbücher können Unterstützung durch Materialien und Anregungen in Form von an Schülerinnen/Schüler gerichtete Arbeitsaufgaben bieten oder sie können durch einen kompetenzorientierten Zugang zur Geschichte Modellfunktion haben und den Kompetenzaufbau der Lernenden indirekt beeinflussen. Diese Möglichkeiten zu erkennen und in den Unterricht derart zu integrieren, dass die Entwicklung historischer Fachkompetenzen bei Schülerinnen/Schülern begünstigt wird, liegt jedoch letztlich im Verantwortungsbereich der Lehrerinnen/Lehrer, die ein entsprechendes Unterrichtssetting bereitstellen müssen.

Es wird die Tendenz sichtbar, dass Schulgeschichtsbücher Geschichte in einem hierarchisch organisierten Lernsetting präsentieren⁵⁶. Schulbuchtexte haben entweder das Format von knappen inkohärenten Informationstexten oder von Geschichtserzählungen, die als allgemeingültige und abgeschlossene Narrative präsentiert werden. Die Auswahl der angebotenen Materialien wird nicht in Frage gestellt und die Arbeitsaufgaben sind allgemeingültige Beispiele für die Beschäftigung mit Geschichte, adressiert an Schülerinnen/Schüler einer ganzen Altersgruppe ohne individuelle Differenzierungen. Dem entgegenzuwirken – die Möglichkeiten und Grenzen des Schulbuchs erkennend und entsprechend der jeweiligen Situationen einer konkreten Klasse nutzend –, das ist die Kunst des Unterrichtens, getragen und organisiert von der Geschichtslehrerin/dem Geschichtslehrer. Gerade der Aufbau von Kompetenzen ist stark an die Persönlichkeit der Lernenden geknüpft, da sie ja erst in der Performanz sichtbar werden und hier im Zusammenspiel mit andern Qualifikationen wirken (siehe S. 73). Subjektorientierung bekommt damit im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung eine neue Perspektive⁵⁷ und prozessorientierter Unterricht gewinnt an Bedeutung.

⁵⁶ Dies ist nicht zuletzt ihrem statischen Erscheinungsbild geschuldet. Ob sich die Präsentation als hierarchisch agierendes Lernmittel durch die Form des E-Books ändert, muss in einem anderen Forschungsvorhaben untersucht werden.

⁵⁷ Ein Kommentar zum Zusammenspiel zwischen einer subjektorientierten und einer kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik findet sich bei Hellmuth (2015, S. 519).

Neben diesen allgemeinen Tendenzen, die sich in Schulgeschichtsbüchern hinsichtlich Kompetenzorientierung ablesen lassen, konnten durch die Schulbuchstudie auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbuchreihen herausgearbeitet werden (siehe Kapitel 8), die sich am folgenden Einteilungsmechanismus orientiert:

- Kompetenzmesswert der Kompetenzorientierung

Der KMW kann als Orientierungswert herangezogen werden, um einzuschätzen, ob eine Schulbuchreihe grundsätzlich Kompetenzorientierung in ihrem didaktischen Konzept abbildet.

- KMW unter 1: nicht oder wenig kompetenzorientiert konzipiert/kompetenzfördernd wirksam
- KMW 1-1,5: teilweise kompetenzorientiert konzipiert/kompetenzfördernd wirksam
- KMW ab 2: eindeutig kompetenzorientiert konzipiert/kompetenzfördernd wirksam

- Prozentsatz der Kategorienverteilung

Die Tortendiagramme zur Kategorienverteilung der einzelnen Schulbuchreihen geben Aufschluss darüber, welche Kompetenzkategorien durch die jeweilige Schulbuchreihe verstärkt gefördert werden und welche eher vernachlässigt behandelt werden. Ein Richtwert ist die 10% Marke. Historische Fachkompetenzen aus Kategorien, die mit weniger als 10% eingestuft worden sind, sollten durch die Lehrerinnen/Lehrer bewusst zusätzlich gefördert werden.

- Prozentsatz der Aktivierungs-/Modellebene

Manche Schulgeschichtsbücher legen ihren Schwerpunkt auf ein kompetenzorientiertes Erscheinungsbild, bieten aber wenige konkrete kompetenzfördernde Aktivitäten. Durch die Modellhaftigkeit sind dennoch Grundlagen für Kompetenzentwicklung gegeben, die Aktivierung muss jedoch durch die Lehrperson erfolgen. Andere Schulbuchreihen fördern Kompetenzorientierung bei den Schülerinnen/Schülern durch zahlreiche Arbeitsaufgaben. Diese anzuleiten und durch Beispiele zu unterstützen obliegt der Lehrerin/dem Lehrer. Als Richtwert für eine Einteilung, die stärker in Richtung Aktivierungsebene oder Modellebene abzielt, wird eine Differenz von mehr als 20% angenommen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Forschungsergebnisse einen ernüchternden, aber nicht vernichtenden Befund für die Schulgeschichtsbücher aus den Jahren 2008 bis 2016 liefern. Vor allem bieten sie eine solide Basis für eine Einschätzung des Schulgeschichtsbuchs in seiner Rolle als Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht und sie zeigen auf, in welchen Kompetenzkategorien ihre Stärken und ihre Schwächen liegen:

- Schulgeschichtsbücher haben zahlreiche Möglichkeiten sich kompetenzorientiert zu präsentieren.
- Schulgeschichtsbücher können auf vielfältige Weise zur Förderung historischer Kompetenzen bei Schülerinnen/Schülern beitragen.
- Schulgeschichtsbücher begeben Materialien zu einem großen Teil nach geschichtswissenschaftlichen Kriterien und bieten den Schülerinnen/Schülern hilfreiche Zusatzinformationen, die eine Einschätzung der Quellen und Darstellungen in vielen Fällen ermöglichen.
- Schulgeschichtsbücher definieren ihren didaktischen Zugang nicht eindeutig und verfolgen breit angelegte Ziele auf fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, pädagogischer, lernpsychologischer und kommerzieller Ebene, sodass die Förderung historischer Kompetenzen einen eher geringen Anteil im didaktischen Konzept der Schulbuchreihen einnimmt.
- Schulgeschichtsbücher sind Arbeitsmaterialien, sie können den Fachunterricht und die den Lernprozess anleitende Lehrkraft nicht ersetzen. So bieten Schulgeschichtsbücher Möglichkeiten, die von der Lehrperson erkannt und in den Unterrichtsprozess integriert werden müssen.
- Schulgeschichtsbücher tragen nicht in allen Kompetenzbereichen gleichermaßen zu einem Aufbau historischer Kompetenzen bei Schülerinnen/Schülern bei.
- Schulgeschichtsbücher sind (immer noch) an hierarchischen Lernsettings orientiert und lassen wenig eigenständige Forschung, Reflexion und Interpretation zu.

10 Résumé und Perspektiven: Schulgeschichtsbücher als Lernmedien für den kompetenzorientierten Unterricht

Diese Dissertation versteht sich als Missing Link zwischen Wissenschaft und Praxis. Dabei geht es nicht um eine Diskussion zwischen Theorie oder Praxis, sondern um den Nachweis eines Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Welt der historischen Bildung und Ausbildung. „*Ereignisse aus der Vergangenheit für die Bedürfnisse der Gegenwart interpretieren*“, (Baberowski, 2005, S. 11) so beschreibt Jörg Baberowski den Sinn von Geschichte. Ergebnisse aus der Wissenschaft für die Bedürfnisse der Menschen interpretieren – so könnte analog dazu der Sinn der geschichtsdidaktischen Forschung lauten.

Gerade die Kompetenzorientierung ist ein treffendes Beispiel für die theoretische Auseinandersetzung mit einem Begriff, der für die Praxis geschaffen worden ist – geht es doch um die Beschreibung und Definition von Fähigkeiten, die historisch denkende und historisch agierende Menschen haben und fortwährend weiterentwickeln sollten –, der in der Praxis aber wenig zielsicher anzukommen scheint. Diese Behauptung wird von der im Zuge der Analyse der Schulbuchprofile gewonnenen Erkenntnis, dass Kompetenzorientierung in der schulischen Praxis andere Interpretationen erfährt als dies die in der Wissenschaft entwickelten Theorien intendieren, und dass die Umsetzung von Kompetenzorientierung zumindest in Schulgeschichtsbüchern oft wenig glückt, gestützt. Die Notwendigkeit, nach Ursachen und Lösungen für dieses Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis hinsichtlich der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik zu suchen, ist somit offengelegt.

Zwei wesentliche Modelle für eine mögliche Annäherung zwischen den theoretischen Ausführungen zu den historischen Fachkompetenzen und ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis wurden im Theorieteil dieser Arbeit entwickelt:

1. das integrative Lernmodell der Geschichtsdidaktik (siehe S. 73)

- Kompetenzorientierung muss als Baustein in einem Gesamtlernmodell gesehen werden und kann nicht für sich alleine stehen. Nur durch ihre Verknüpfung mit historischem Fachwissen und mit den Konzepten und Erfahrungen, die die Lernenden in das Lernsystem von außen einbringen, kann historisches Denken und Geschichtsbewusstsein entstehen.
- Kompetenzorientierung ist ein didaktischer Zugang, der sich an der Grundidee eines progressiven Aufbaus historischer Fähigkeiten und Fertigkeiten orientiert. Sie ist allerdings kein Lernmodell, sondern – im Gegenteil – sie braucht ein übergeordnetes Lernmodell, das die Entwicklung historischer Kompetenzen zulässt und unterstützt. Als besonders geeignet scheint dafür das prozessorientierte Lernmodell (Ecker, 2015, S. 500ff.), das durch kommunikative und interaktive Lernmethoden historisches Denken fördert.

2. das Kompetenzkategoriensystem (siehe S. 110)

Die zahlreichen Kompetenzbegriffe der verschiedenen Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik werden gebündelt und in sieben zentrale Kompetenzkategorien eingeteilt. Durch dieses System werden die zahlreichen theoretischen Schriften der Geschichtsdidaktik über historische Fachkompetenzen derart zusammengestellt, dass sie sowohl für Anwendungen in der Praxis als auch als Ausgangsbasis für weitere geschichtsdidaktische Forschungen und Studien gebraucht werden können. Die sieben Kompetenzkategorien sind ausdifferenziert in Kriterien, die die einzelnen Kategorien genauer beschreiben und definieren. Diese Kriterien sind aus den bestehenden Kompetenzmodellen erhoben worden und bilden somit ein theoriegeleitetes Instrumentarium, das die Anwendung der Kompetenzorientierung im schulischen Alltag erleichtern kann.

Eine Möglichkeit des Transfers geschichtsdidaktischer Konzepte und Theorien in das Klassenzimmer stellt das Schulgeschichtsbuch dar. Die Rolle und die Bedeutung des Schulgeschichtsbuchs sowie auch das Forschungsdesiderat, das nach wie vor zu diesem Thema besteht, wurden in dieser Arbeit ausführlich beleuchtet. In Zusammenhang mit dem kompetenzorientierten Zugang zur Geschichte hat das Schulgeschichtsbuch folgende Funktionen:

- Es nähert sich der Geschichte auf kompetenzorientierte Weise an und fungiert somit als Modell für Kompetenzorientierung.
- Es aktiviert Schülerinnen/Schüler derart, dass sie historische Kompetenzen entwickeln und aufbauen können, die schließlich die Basis dafür sind, dass sie historisch denken lernen.
- Es bildet eine Grundlage für Lehrerinnen/Lehrer, die mit dem kompetenzorientierten und kompetenzfördernden Schulbuch ein Arbeitsmaterial in Händen halten, das sie in ihrem kompetenzorientiert konzipierten Unterricht unterstützt.
- Es kann auch zur Ausgangslage für einen historischen Diskurs, der über das Klassenzimmer hinausgeht, werden. Wenn es durch Themen und Anregungen aus dem Schulbuch gelingt, historische Denkprozesse bei den Schülerinnen/Schülern in Gang zu setzen, werden sie diese Überlegungen aus der Schule hinaustragen und in Situationen des Alltags weiterdiskutieren oder handlungsorientiert aufgreifen.

Forschungsziel dieser Arbeit ist es, die Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht aufzuzeigen. Dafür wurde empirisch erhoben, wie stark und auf welche Weise österreichische Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I Kompetenzorientierung transportieren. Für das Nachweisen eines didaktischen Konzepts in Schulgeschichtsbüchern war es notwendig ein dafür geeignetes Forschungsdesign zu entwickeln, das die Validität zur Forschungsfrage sicherstellt. Das wurde durch eine Kombination der kategorialen Textanalyse nach Philipp Mayring mit einer deskriptiv-diskursiven Methode, die sich entlang der oben erwähnten Kompetenzkriterien orientiert, erreicht. Ebenso war es notwendig, eine Vorgehensweise zu finden, die es erlaubt die während der Datenerhebung in den Schulgeschichtsbüchern identifizierten Kompetenzeinheiten (= Stellen, an denen ein kompetenzorientierter Zugang entsprechend der Kompetenzkategorien nachgewiesen werden kann) vergleichbar zu machen. Dies wurde in der Berechnung des Kompetenzmesswerts gefunden, der die Kompetenzeinheiten in Bezug zur untersuchten Seitenanzahl setzt.

Die Schulbuchstudie brachte schließlich aufschlussreiche Ergebnisse, die in den vorhergehenden Kapiteln eingehend beschrieben wurden und an dieser Stelle zusammengefasst werden:

Schulgeschichtsbücher haben zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, Kompetenzorientierung zu transportieren und zu fördern – und zwar in allen sieben Kompetenzkategorien. Parallel zur Datenerhebung wurden rich-points ermittelt und im Zuge der Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse Best-Practice-Beispiele vorgestellt, die diese Möglichkeiten aufzeigen. Dennoch sind die Kompetenzmesswerte in vielen Schulgeschichtsbüchern gering und es besteht kein ausgewogenes Verhältnis zwischen den sieben Kompetenzkategorien. Das heißt, dass einzelne Schulbuchreihen manche historischen Kompetenzen intensiver fördern, andere Kompetenzen jedoch stark oder völlig vernachlässigen. In diesem Zusammenhang hat die Schulbuchstudie gezeigt, dass die Kompetenzkategorie „Gattungen und Methoden“ am stärksten ausgeprägt ist, allerdings mit einer verhältnismäßig einseitigen Kriterienverteilung. Es dominiert das auf Modellebene angesiedelte Kriterium 4.2.5, das besagt, dass die zur Verfügung gestellten Materialien nach geschichtswissenschaftlichen Standards bezeichnet und mit entsprechend gattungsspezifischen Anmerkungen versehen sind. Die geringste Bedeutung haben die Kategorien „Fragen und Hypothesen“ und „Begriffe und Theorien“ in den untersuchten Schulgeschichtsbüchern. Die Kategorie „Narration und Kontextualisierung“ ist vom Gesamtkonzept der Schulbuchreihe abhängig, deshalb findet sie in manchen Schulbüchern kaum, in anderen viel Beachtung.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es wichtig ist für Lehrerinnen/Lehrer zu wissen, welche Art des kompetenzorientierten Zugangs das von ihnen im Unterricht verwendete Schulgeschichtsbuch vertritt. Eine Offenlegung des didaktischen Konzepts und der didaktischen Ziele von Schulgeschichtsbüchern zu verlangen, ist ein jedoch ein Desiderat, das von der Geschichtsdidaktik gefordert wird und von den Behörden (z.B. Approbationsstelle) umgesetzt werden sollte.

Aus den Erkenntnissen und aus der eingehenden Beschäftigung mit den Schulbuchreihen, die nach dem kompetenzorientiert ausgerichteten Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung mit einer Gültigkeit von 2008 bis 2016 approbiert worden sind, ergeben sich vor dem Hintergrund der geschichtsdidaktischen Theorien folgende Ableitungen/Thesen:

1. Schulgeschichtsbücher haben ein breites Funktionsspektrum und können daher einzelne Bausteine der Geschichtsdidaktik nur ansatzweise und begrenzt darstellen.
2. Manche Schulbuchautorinnen/-autoren sind zu wenig in die Theoriemodelle der Kompetenzorientierung eingearbeitet.
3. Schulbuchautorinnen/-autoren kennen die Möglichkeiten, die ein Schulgeschichtsbuch zu einem kompetenzorientierten und kompetenzfördernden Schulgeschichtsbuch machen, nur teilweise.
4. Die fachdidaktischen Konzepte werden nicht formuliert und daher auch zu wenig bewusst in den Fokus gestellt.
5. Es gibt keine forschungsbasiert entwickelte Schrift, die der Zusammenstellung einer Schulgeschichtsbuchdidaktik gleichkommt.

Bedenkt man nun, dass Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik etwa seit den 1970er-Jahren als relevantes Konzept bekannt ist, mindestens seit der Jahrtausendwende intensiv beforscht wird und seit den PISA-Studien als ein zentrales Thema der Geschichtsdidaktik auch öffentlichkeitswirksam in den Fokus gerückt ist, so lassen die oben genannten Forschungsergebnisse und deren Ableitungen auf einen Gap zwischen Theorie und Praxis schließen. Trotz ambitionierter Programme in der Lehrer/innenfortbildung, trotz Bemühungen seitens der fachdidaktischen Institute und Institutionen dauert es relativ lange bis wissenschaftliche Entwicklungen die Schulen und vor allem auch die Lernenden erreichen. Glaubt man der Aussage, dass Schulbücher angeblich das Unterrichtsgeschehen stärker beeinflussen als Lehrpläne oder als die Schulaufsicht, so bieten diese eine hervorragende Chance, didaktische Konzepte in die Schule zu tragen.

Die folgende grafische Zusammenstellung visualisiert, wie Schulbücher den Kreislauf von Wissenschaft und Praxis antreiben können und demonstriert dadurch die Relevanz fachdidaktischer Schulbuchforschung für die Qualitätssicherung in der Unterrichtspraxis.

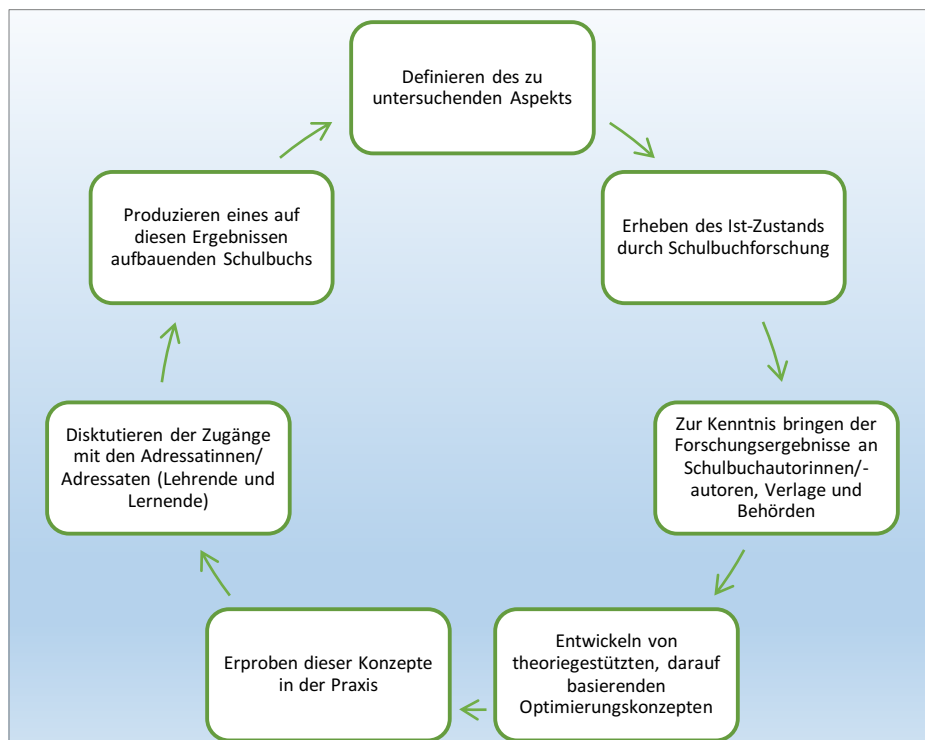


Abbildung 43: Kreislauf der Schulbuchforschung (erstellt von Bettina Paireder)

Neben diesem Modell der forschungsbasierten Schulbuchentwicklung kann ein Analyseinstrumentarium, wie es in dieser Dissertation am Beispiel der Kompetenzorientierung entwickelt worden ist, auch Ausgangsbasis für fachdidaktische Schulbuchgutachten sein, deren Ziel es ist, zu überprüfen, ob Schulgeschichtsbücher, die Konzepte, die die Schulbuchautorinnen/-autoren für ihr Schulbuch festgelegt haben, auch den theoretischen Schriften der Wissenschaft entsprechend umgesetzt werden. Positive Fachgutachten könnten durch ein entsprechendes Label bestätigt werden. Dadurch könnten Schulgeschichtsbücher qualitätsgeprüft unterschiedlichen fachdidaktischen Modellen oder bestimmten Schwerpunkten der Lehr/Lernforschung zugeordnet werden und entsprechend der Anforderungen durch die Adressatinnen/Adressaten ausgewählt werden. So eignet sich der in dieser Dissertation entwickelte Kodierleitfaden beispielsweise als Grundlage für die Erstellung eines solchen Fachgutachtens für kompetenzorientierte bzw. kompetenzfördernde Schulgeschichtsbücher. Den Lehrenden würde dadurch zur Kenntnis gebracht werden, für welche Fragestellungen und Lernszenarien ihr spezielles Schulbuch viel Potential bietet und in welchen Bereichen das Hinzuziehen anderer didaktischer Materialien oder das Anwenden entsprechender Methoden notwendig ist. Sie könnten ihre Schülerinnen/Schüler zielgerichtet bei der Entwicklung historischer Fachkompetenzen unterstützen und sie zu historischem

Denken führen.⁵⁸ Auch die Lehrer/innenaus- und Fortbildungsstätten könnten darauf reagieren und den Schulbuchkonzepten entsprechende Veranstaltungen anbieten und den Professionalisierungsprozess der Lehrer/innen dadurch unterstützen. Wenn wir uns hier auch im Bereich der Utopien bewegen, so soll zumindest angedeutet werden, dass Schulbuchforschung nicht nur im inhaltlich-vergleichenden Bereich seine Berechtigung hat, sondern dass gerade auch im fachdidaktischen Bereich Schulbuchforschung unmittelbare Auswirkungen auf guten Unterricht haben kann.

Die Ergebnisse aus der Schulbuchstudie dieser Dissertation regen zu Folgestudien an, die das Thema der Kompetenzorientierung in Schulgeschichtsbüchern weiterentwickeln könnten:

So wären beispielsweise Analysevergleiche von großem Interesse: Welche Ergebnisse bringt eine Schulbuchanalyse zutage, die denselben Kodierleitfaden verwendet wie in der vorliegenden Studie, aber das Sample austauscht:

- Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I, die nach neuem Lehrplan (2016) approbiert worden sind: Hat sich der kompetenzorientierte Zugang zur Geschichte weiterentwickelt? In welche Richtung verändern sich die Kompetenzmesswerte? Welche Kategorienverteilung zeigt die Studie für die neue Generation an Schulgeschichtsbüchern? Gibt es eine breitere Streuung an berücksichtigten Kompetenzkriterien?
- Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe II: Zusätzlich zur Kategorien- und Kriterienverteilung ist es hier besonders interessant, die Unterschiede zwischen Sekundarstufe I und II herauszuarbeiten. Werden hier vielleicht andere Schwerpunkte in der Förderung historischer Fachkompetenzen gesetzt als in der Sekundarstufe I? Welcher Weg zeigt sich zur Vorbereitung der kompetenzorientierten Reifeprüfung?

Neben den angesprochenen Analysevergleichen ist die Umlegung des hier entwickelten Forschungsdesigns auf die Anwendbarkeit für Schulbuchstudien, die andere geschichtsdidaktische Schwerpunkte als die Kompetenzorientierung herausstreichen wollen zu überprüfen: Wie wird konzeptionelles Lernen in Schulgeschichtsbüchern abgebildet? Wie kann

⁵⁸ Eine ähnliche Forderung formulierte die 5. Arbeitsgruppe der Tagung zur Schulbuchforschung 1991 in Wien in ihrem Arbeitsgruppenbericht. (Pandel, 2013, S. 209)

der Einsatz des Schulgeschichtsbuchs für das prozessorientierte Lernen gemessen werden?
Welche Unterrichtsprinzipien werden in den Schulgeschichtsbüchern mehr oder weniger berücksichtigt?

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass diese Dissertation den Versuch darstellt, Kompetenzorientierung in einem geschichtsdidaktischen Gesamtlernkonzept zu positionieren und die historischen Fachkompetenzen derart zu systematisieren, dass ein Bogen über die vielen beachtenswerten Theorieschriften zum Thema Kompetenzorientierung gespannt werden kann. Sie leistet außerdem einen Beitrag zur geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung und exemplifiziert die entwickelten Theorien anhand einer Schulbuchstudie zum Thema „Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht“, die für österreichische Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I durchgeführt, analysiert und interpretiert worden ist.

11 Literatur

- Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique. (2013). socle de compétences. fédération Wallonie-Bruxelles.
- Agar, Michael. (2006). An Ethnography By Any Other Name. [Elektronische Version]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7 (4), Art. 36. Zugriff am 15. Juli 2014 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-36-e.htm>
- Ammerer, Heinrich; Hellmuth, Thomas, & Kühberger, Christoph. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Angvik, Magne, & Borries, Bodo von (Hrsg.). (1997a). Youth and history. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. (Vol. B Documentation. Original and Combined Measures for Dimensions in Historical Consciousness). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Angvik, Magne, & Borries, Bodo von (Hrsg.). (1997b). Youth and history. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. (Vol. A Description). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Arnold, Rolf. (1999). Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Arnold, Rolf, & Erpenbeck, John. (2014). Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, Rolf, & Lermen, Markus. (2005). Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung - neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In Gisela Wiesner & Andrä Wolter (Hrsg.). Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Baberowski, Jörg. (2005). Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault. München: Beck.
- Bachlechner, Michael; Benedik, Conny; Graf, Franz; Niedertscheider, Franz, & Senfter, Michael. (2012a). Bausteine 3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. Wien: öbv.
- Bachlechner, Michael; Benedik, Conny; Graf, Franz; Niedertscheider, Franz, & Senfter, Michael. (2012b). Bausteine 3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. Arbeitsheft. Wien: öbv.
- Bachlechner, Michael; Benedik, Conny; Graf, Franz; Niedertscheider, Franz, & Senfter, Michael. (2012c). Bausteine 3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: öbv.

- Bain, Robert B. (2006). Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom. [Elektronische Version]. Teachers College Record, 108(10), 2080–2114. Zugriff am 3. Juli 2017 unter https://www.researchgate.net/profile/Bob_Bain2/publication/249400414_Rounding_Up_Unusual_Suspects_Facing_the_Authority_Hidden_in_the_History_Classroom/links/569fe5da08ae4af52546d46c/Rounding-Up-Unusual-Suspects-Facing-the-Authority-Hidden-in-the-History-Classroom.pdf
- Bamberger, Richard; Boyer, Ludwig; Sretenovic, Karl, & Strietzel, Horst. (1998). Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur (1. Aufl.). Wien: öbv.
- Bandura, Albert. (1976). Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Barricelli, Michele. (2005). Schüler erzählen Geschichte: narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Dissertation. Narrative Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern als Theorie-, Forschungs- und Praxisproblem der Geschichtsdidaktik): Wochenschau: Schwalbach/Ts.
- Barricelli, Michele. (2012). Narrativität. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.). Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Band 1, S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Baumgartner-Lemberger, Christine. (2014). Genial! Geschichte 3. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe (2. Aufl.). Wien: bvl.
- Baumgartner-Lemberger, Christine. (2015). Genial! Geschichte 3. Serviceteil mit politischer Bildung (2. Aufl.). Wien: bvl.
- Becher, Ursula A. J. (1999). Schulbuch. In Hans-Jürgen Pandel & Gerhard Schneider (Hrsg.). Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (S. 45–68). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Becker, Axel. (2011). Wer hat Angst vor der digitalen Revolution? Wie die neuen Medien uns zwingen Geschichtsunterricht neu zu denken. In Michele Barricelli; Axel Becker & Christian Heuer (Hrsg.). Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag (S. 59–71). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus. (2008). Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Bernet, Brigitta, & Gugerli, David. Sputniks Resonanzen: Der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze. In Historische Anthropologie, 19(3), 433–446.

- Bernhard, Roland. (2015). Triftigkeit auf verschiedenen Ebenen der Schulbuchnarration. In Christoph Kühberger & Philipp Mittnik (Hrsg.). Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich. (S. 135–155). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- BIFIE. (2011–2014). Kompetenzen und Modelle. Zugriff am 2. November 2014 unter <https://www.bifie.at/node/49>
- Bölsterli, Katrin; Wilhem, Markus, & Rehm, Markus. (2014). Empirisch gewichtetes Schulbuchraster für den naturwissenschaftlichen kompetenzorientierten Unterricht. [Elektronische Version]. *Perspectives in Science*, 5, 3–13. Zugriff am 6. Juli 2016 unter <http://www.sciencedirect.com.uaccess.univie.ac.at/science/article/pii/S2213020914000718>
- Bölsterli-Bardy, Katrin. (2014). Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften aufgezeigt am Beispiel der Schweiz. (Dissertation.). Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Bonner, Thomas N. (1958). Sputniks and the Educational Crisis in America. In *The Journal of Higher Education*, 29(4), doi: 10.2307/1978932. 177–232.
- Borries, Bodo von. (1980). Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik. Stuttgart: Klett.
- Borries, Bodo von. (1995). Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht. Einige empirische Befunde. In *Internationale Schulbuchforschung*, 17, 45-60.
- Borries, Bodo von. (1999). Jugend und Geschichte: Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Borries, Bodo von. (2008). Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Borries, Bodo von. (2015). Empirie der Schulbuchbewertung und Schulbuchbenutzung. In Christoph Kühberger & Philipp Mittnik (Hrsg.). Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich. (S. 19–41). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Böttcher, Winfried. (1979). Projektbezogene Methoden - Überlegungen zu Schulbuchanalysen. In Gerd Stein (Hrsg.), *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag* (1. Aufl. ed., S. 140–157). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bouhon, Mathieu, & Jadouille, Jean-Louis. (2010). Réception d'un Manuel scolaire d'histoire innovant: le cas de "Construire l'Histoire". In *Education – Formation*, 292.

- Boyer, Ludwig. (2003). Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In Werner Wiater (Hrsg.), Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (S. 55–77). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2016). Karmasin & Heinisch-Hosek: Schule macht Zukunft - Schulbuchbestellungen erstmals inklusive e-Books möglich. [Elektronische Version]. Zugriff unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2016/20160224.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, (Hrsg.). (2007/2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. [Elektronische Version]. Zugriff am 12. Juli 2017 unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014, 15. Jänner). Schulbuchaktion. Zugriff am 14. Juli 2014 unter <https://www.schulbuchaktion.at/index2.html>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Änderung der Verordnungen über die Lehrpläne der Volksschule, der Sonderschulen, der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen. 290. Verordnung (12. August 2008).
- Chomsky, Noam. (1983). Aspekte der Syntax-Theorie (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Comenius, Johann Amos, & Bötticher, Wilhelm. (1888). Des Johann Amos Comenius Schola Ludus d.i. die Schule als Spiel. Langensalza: Beyer.
- Conseil de la Communauté française Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Lois 21557 C.F.R. (1997).
- Cropley, Arthur J. (2008). Qualitative Forschungsmethoden eine praxisnahe Einführung (3. Aufl., Nachdruck der überarb. 2. Aufl.). Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.
- Deile, Lars. (2014). Didaktik der Geschichte. [Elektronische Version]. Docupedia-Zeitgeschichte. Zugriff am 30. Dezember 2016 unter http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014
- Dirnberger, Jutta; Lemberger, Michael, & Paireder, Bettina. (2005). Netzwerk Geschichte : Geschichte und Sozialkunde. Linz: Veritas.
- Ecker, Alois. (1990). Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. In Werner Lenz & Christian Brünner (Hrsg.). Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der österreichischen Rektorenkonferenz. (S. 54–72). Wien/Köln: Böhlau.
- Ecker, Alois. (1992). Didaktik als sozialer Prozeß. In Beiträge zur historischen Sozialkunde / Beiträge zur Fachdidaktik, 2/92, 1–11.

- Ecker, Alois. (1997). Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien. In Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Hrsg.), Wiener Wege der Sozialgeschichte (S. 397–422). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Ecker, Alois. (2001). Standards der Schulbuchanalyse - Standards der Schulbuchautoren. In Materialien zur Geschichtsdidaktik, 8(1), 3–15.
- Ecker, Alois. (2011). Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung. In Zweites Hochschuljahrbuch. Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung, 49–62.
- Ecker, Alois. (2012a). Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In Barbara Dmytrasz; Alois Ecker; Irene Ecker & Friedrich Öhl (Hrsg.). Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (S. 36–55). Wien: Edition Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.
- Ecker, Alois. (2012b). Unterrichtsplanung. In Barbara Dmytrasz; Alois Ecker; Irene Ecker & Friedrich Öhl (Hrsg.). Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (S. 49–55). Wien: Edition Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.
- Ecker, Alois. (2015). Bausteine einer Theorie der prozessorientierten Geschichtsdidaktik. In Verband Österreichischer Historiker und Geschichtsvereine (Hrsg.), 26. Österreichischer Historikertag. Krems/Stein 2012 (S. 496–511). Sankt Pölten: NÖ Landesarchiv und NÖ Institut für Landeskunde von Niederösterreich.
- Erpenbeck, John, & Heyse, Volker. (2007a). Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Münster/München u.a.: Waxmann.
- Erpenbeck, John, & Rosenstiel, Lutz. (2007b). Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (2. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat. Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2016).
- Fédération de l'enseignement secondaire catholique. (2000). programme. Histoire – Formation historique, 2e et 3e derés. Humanités générales et technologiques.
- Flick, Uwe. (2005). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie; 55628. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Früh, Werner. (2011). Inhaltsanalyse : Theorie und Praxis (7., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Fuchs, Eckhardt, & Bock, Annetrin. (o.J.). Palgrave Handbook of Textbook Studies. Zugriff am 28. Juli 2016 unter <http://www.gei.de/en/departments/textbooks-as-media/theories/palgrave-handbook-of-textbook-studies.html>
- Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga, & Stolezki, Almut. (2014). Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Bd. 4). Göttingen: V&R unipress.
- Gautschi, Peter. (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach: Wochenschau/Ts.
- Gautschi, Peter. (2011). Anforderungen an zukünftige Schulgeschichtsbücher. In Michele Barricelli; Axel Becker & Christian Heuer (Hrsg.). Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag (S. 164–176). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Gautschi, Peter; Hodel, Jan, & Utz, Hans. (2009a). Kompetenzmodell "Guter Geschichtsunterricht" - eine Orientierungshilfe zur Angebotsplanung für Lehrerinnen und Lehrer. [Elektronische Version]. Zugriff am 6. Februar 2017 unter <http://docplayer.org/23876409-Kompetenzmodell-guter-geschichtsunterricht-eine-orientierungshilfe-zur-angebotsplanung-fuer-lehrerinnen-und-lehrer.html>
- Gautschi, Peter; Hodel, Jan, & Utz, Hans. (2009b). Kompetenzmodell für historisches Lernen - eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. [Elektronische Version]. Zugriff am 6. Februar 2017 unter http://ernst-goebel.hoehst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf
- Gidl, Anneliese. (2011). Geschichte schreiben 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Arbeitsbuch. Wien: E. Dörner.
- Gidl, Anneliese, & Vogl, Irene Elfriede. (2011). Geschichte schreiben 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Material für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: E. Dörner.
- Girmes, Renate. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in der erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft.
- Graf, Margot; Halbartschlager, Franz, & Vogel-Waldhütter, Martina. (2014a). Mehrfach Geschichte 3. Serviceteil für LehrerInnen. Linz: Veritas.
- Graf, Margot; Halbartschlager, Franz, & Vogel-Waldhütter, Martina. (2014b). Mehrfach Geschichte 3. Teil1 - Wissen & Verstehen. Linz: Veritas.
- Graf, Margot; Halbartschlager, Franz, & Vogel-Waldhütter, Martina. (2015). Mehrfach Geschichte 3. Teil2 - Anwenden & Forschen (2. Auflage.). Linz: Veritas.

- Gripp, Helga. (1984). Jürgen Habermas: und es gibt sie doch - zur kommunikationstheoretischen Begründung von Vernunft bei Jürgen Habermas. Paderborn/München u.a.: Schöningh.
- Gunia, Jürgen. (2012). Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In Textpraxis: Digitales Journal für Philologie(4).
- Habermas, Jürgen, & Luhmann, Niklas. (1971). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hammerschmid, Helmut; Pramper, Wolfgang, & Windischbauer, Elfriede. (2014). Geschichte live mit Politischer Bildung 3. (3. Aufl.). Linz: Veritas.
- Handro, Saskia, & Schönemann, Bernd (Hrsg.). (2011). Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (2. Aufl. ed.). Berlin u.a.: Lit.
- Hellmuth, Thomas. (2014). Historisch-politische Sinnbildung : Geschichte - Geschichtsdidaktik - politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hellmuth, Thomas. (2015). Historisch-analytische Sinnbildung. Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik. In Verband Österreichischer Historiker und Geschichtsvereine (Hrsg.), 26. Österreichischer Historikertag. Krems/Stein 2012 (S. 512–519). Sankt Pölten: NÖ Landesarchiv und NÖ Institut für Landeskunde von Niederösterreich.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2011). Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte. Wiesbaden.
- Hodge, Steven. (Juli 2007). The Origins of Competency-based Training. In Australian Journal of Adult Learning, 47(2), 179–209.
- Hofer, Jutta, & Paireder, Bettina. (2012). Netzwerk Geschichte@Politik 3. Serviceteil für LehrerInnen. Linz/Wien: Veritas/Lemberger.
- Hofer, Jutta, & Paireder, Bettina. (2013a). Netzwerk Geschichte@Politik 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe (2. Aufl.). Linz/Wien: Veritas/Lemberger.
- Hofer, Jutta, & Paireder, Bettina. (2013b). Netzwerk Geschichte@Politik 3. Kompetenztraining (2. Aufl.). Linz/Wien: Veritas/Lemberger.
- Hofmann-Reiter, Sabine. (2013). Zeitbilder 3. Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien: öbv.
- Hofmann-Reiter, Sabine. (2015a). Zeitkonzepte in österreichischen Schulbüchern für die Sekundarstufe I im Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In Christoph Kühberger & Philipp Mittnik (Hrsg.). Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich. (S. 89–103). Innsbruck [u.a.]: Studienverlag.

- Hofmann-Reiter, Sabine. (2015b). Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik. Innsbruck: Studienverlag.
- Hofmeister, Ulrich; Penzinger, Elfriede, & Treptow, Barbara. (o.J.). Medien in der Lehr-/Lernorganisation. Zugriff am 6. Juni 2017 unter <http://www.didactics.eu/index.php?id=94&L=0%27%60%28%5B%252525252525257B%252525252525255E~>
- Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete, & Schober, Michael. (2010). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis., from ÖSZ http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf
- Huber, Gerhard. (2001). einst und heute. Wien: Dornier.
- Huber, Gerhard. (2011). einst und heute chronologisch. Wien: Dornier.
- Huber, Gerhard. (2012a). einst und heute 3. chronologisch. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Wien: E. Dornier.
- Huber, Gerhard. (2012b). einst und heute 3. chronologisch. Material für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: E. Dornier.
- Institut für digitales Lernen. mBook – das multimediale Schulbuch. Zugriff am 24. Juli 2016, 2016 unter <http://mbook.institut-für-digitaales-lernen.de/>
- Jadoulle, Jean-Louis. (2004). Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique. In *Le cartable de Clio. revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 4, 1–12.
- Jeismann, Karl-Ernst. (1979). Internationale Schulbuchforschung Aufgaben und Probleme. In *Internationale Schulbuchforschung*, 1/1979, 7–31.
- Johnstone, Sally M., & Louis, Soares. (2014). Principles for Developing Competency-Based Education Programs. In *The Magazine of Higher Learning*, 46(2).
- Jonnaert, Philippe. (2003). Compétences et socioconstructivisme. un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Ketele, Jean-Marie de. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In Gérard Figari & Mohammed Achouche (Hrsg.). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (S. 39–51). Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Kissling, Walter. (1995). Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen - Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In Richard Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung* (S. 116–174). Frankfurt am Main/Wien u.a.: Lang.

- Knecht, Petr, & Najvarová, Veronika. (2010). How do students rate textbooks? A review of research and ongoing challenges for textbook research and textbook production. In *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 1–16.
- Körper, Andreas; Schreiber, Waltraud, & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Vol. 2)*. Neuried: Ars Una.
- Krammer, Reinhard. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung. [Elektronische Version]. Zugriff am 6. Februar 2017 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv_kompetenzmodell_23415.pdf?5i83fw
- Krammer, Reinhard, & Kühberger, Christoph. (2011a). Handreichung. Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern.
- Krammer, Reinhard, & Kühberger, Christoph. (2011b). Handreichung. Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. [Elektronische Version]. Zugriff unter
- Krobath, Salomea. (2015). Konrad Paul Lissmann: "Kompetenzorientierung verhindert die Kompetenzentwicklung". [Elektronische Version]. Profil. Zugriff am 29. Dezember 2016 unter <http://www.profil.at/portfolio/aufstieg/liessmann-6175594>
- Kühberger, Christoph. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In Christoph Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen (S. 33–74)*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Kühberger, Christoph. (o.J.). Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabstellungen für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In Philipp Mitnik (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (S. 11–15)*. Wien: bm:uk.
- Kühberger, Christoph, & Mitnik, Philipp. (2015). *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Kühberger, Christoph, & Windischbauer, Elfriede. (2009). Schulgeschichtsbücher - Korpus und nationale Systeme. In Christoph Kühberger & Dirk Mellies (Hrsg.), *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von "fertigen Geschichten" über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Geschichtsbüchern*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2012). *Fachlehrplan Sekundarstufe. Sachsen-Anhalt. Geschichte*. Magdeburg.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte*.

- Lamnek, Siegfried. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5. überarb. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Laubig, Manfred; Peters, Heidrun, & Weinbrenner, Peter. (1986). *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften*. Bielefeld.
- Lee, Peter, & Chapman, Arthur. (2015). Learning history as seeing the world differently. Some thoughts from a small island. In Heinrich Ammerer; Thomas Hellmuth & Christoph Kühberger (Hrsg.). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 341–366). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lemberger, Michael. (2010). *VG3 neu. Serviceteil für LehrerInnen* (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- Lemberger, Michael. (2013). *VG3. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* (4. Aufl.). Linz: Veritas.
- Leonhardt, Ute, & Donner, Robert. (2015). *Zeitfenster 3. duo. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung*. Wien: Ed. Hölzel.
- Macgilchrist, Felicitas. (2012). *E-Schulbücher, iPads und Interpassivität. Reflexionen über neue schulische Bildungsmedien und deren Subjektivationspotential*. [Elektronische Version]. *Bildungsforschung*, 1, 9. Jahrgang. Zugriff am 12. Juli 2017 unter <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/download/151/pdf>
- Martens, Matthias. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V & R unipress.
- Mayring, Philipp. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Mayring, Philipp. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (11. aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Merten, Klaus. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis* (2. verb. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mertens, Dieter. (1974). Schlüsselqualifikationen. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36–43.
- Meyer-Hamme, Johannes. (2006). "Man muss so viel lesen" [...] Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig." Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis (2002). In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (S. 89–103). Berlin: Lit.

- Middell, Matthias, & Schöttler, Peter. (1994). *Alles Gewordene hat Geschichte: die Schule der ANNALES in ihren Texten ; 1929 - 1992* (1. Aufl, deutsche Erstveröffentlichung.). Leipzig: Reclam.
- Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2010). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 7–10. Geschichte*. Potsdam.
- Mittnik, Philipp (Hrsg.). (o.J.). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: bm:uk.
- Mittnik, Philipp, & Kühberger, Christoph. (2015). *Geschichtsschulbuchforschung in Österreich – Splitter der rezenten Entwicklungen*. In Christoph Kühberger & Philipp Mittnik (Hrsg.). *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. (S. 9–17). Innsbruck [u.a.]: Studienverlag.
- Morgan, Katalin Eszter. (2013). *Textbooks as Mediators in the Intellectual Project of History Education*. Göttingen: Optimus.
- Nash, Gary B., & Crabtree, Charlotte. (1996). *History Standards*. Preface. Zugriff am 8. Februar 2017 unter <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards/preface>
- National Center for History in the Schools. (1996). *Historical Thinking Standards*. Overview. Zugriff am 7. Februar 2017 unter <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards/historical-thinking-standards/overview>
- Nezel, Ivo. (1996). *Comenius als Lehrmittel- und Schulbuchautor*. In Reinhard Golz; Werner Korthaase & Erich Schäfer (Hrsg.). *Comenius und unser Zeit* (S. 57–64). Hohengehren: Schneider.
- OECD. (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Background Paper.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary.
- OECD. (2016a). *PISA FAQ. What is the history of PISA?* Zugriff am 30. Oktober 2016, 2016 unter <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>
- OECD. (2016b). *Von PISA erfasste Kompetenzen*. Zugriff am 30. Oktober 2016 unter <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-kompetenzen.htm>
- Oswalt, Vadim, & Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2009). *Geschichtskultur: die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Paireder, Bettina, & Hofer, Jutta. (2017). *Meine Geschichte 2* (Bd. 1). Linz/Wien: Veritas.
- Paireder, Bettina, & Hofer, Jutta. (in Druck). *Meine Geschichte 5/6* (Bd. 5/6). Linz/Wien: Veritas.

- Pandel, Hans-Jürgen. (2006). Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (S. 15–37). Berlin: Lit.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2007). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2009). Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik. Viel zu wissen ist zu wenig. In Vadim Oswald & Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.). *Geschichtskultur: die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart* (S. 19–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2010). *Historisches Erzählen Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2013). *Geschichtsdidaktik eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pfeifer, Wolfgang, & Braun, Wilhelm (Hrsg.). (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (Ungekürzte, durchges. Ausg. ed.). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Pohl, Karl Heinrich. (2010). Wie evaluiert man Schulbücher? In Eckhardt Fuchs; Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.). *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht* (S. 118–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauch, Martin, & Tomaschewski, Lothar. (1986). *Reutlinger Raster zur Analyse u. Bewertung von Schulbüchern u. Begleitmedien*. Reutlingen: Pädagogische Hochschule.
- Raunig, Michael; Lackner, Elke, & Geier, Georg. (2016). *Interaktive E-Books - technische und didaktische Empfehlungen. Leitfaden zur Erstellung und didaktischen Gestaltung von E-Books*. Graz.
- Raven, John, & Stephenson, John. (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- Riemenschneider, Rainer. (1981). Intentionen und Perspektiven internationaler Schulbuchforschung. Versuch einer Bestandaufnahme. In *Internationale Schulbuchforschung*, 1/1981, 5–15.
- Rohlfes, Joachim. (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohlfes, Joachim. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik* (3. erw. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohlfes, Carsten. (2014). *Kompetenz-Bildung: soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. überarb. und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Roth, Heinrich. (1971). Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. (1. Aufl. Bd. 2).
- Rotter, Julian B. (1972). Applications of a social learning theory of personality. New York, NY u.a.: Holt.
- Rüsen, Jörn. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. In Internationale Schulbuchforschung, 14. Jahrgang 1992, 237–250.
- Rüsen, Jörn. (2002). Geschichte im Kulturprozess. Köln u.a.: Böhlau.
- Sams, Jörg, & Thonhauser, Josef. (1998). Schulbuchforschung - ein Beitrag zur Schulentwicklung? [Elektronische Version]. Zugriff am 6. Juli 2016 unter https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling98/sams_thon.htm
- Sauer, Michael. (2006). Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, 72/2006, 7–20.
- Scheucher, Alois; Wald, Anton, & Ebenhoch, Ulrike. (2013). Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien: öbv.
- Schönemann, Bernd, & Thünemann, Holger. (2010). Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schönemann, Bernd, & Thünemann, Holger (Hrsg.). (2013). Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellenarbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen. Berlin u.a.: LIT.
- Schreiber, Waltraud. (2003). Werkstattbericht: Kategoriale Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten oder erkenne lernen, wie mit Hilfe von Schulbüchern der reflektierte Umgang mit Geschichte gefördert werden kann. In Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, 69–88.
- Schreiber, Waltraud. (2008). Kategoriale Schulbuchforschung als Grundlage für empirische Untersuchungen zu kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht. In Jan-Patrick Bauer; Johannes Meyer-Hamme & Andreas 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. 61–76). Kenzingen: Centaurus.
- Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander; Sochatzy, Florian, & Ventzke, Marcus. (2013). Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultz, Theodore William. (1971). Investment in human capital: the role of education and of research. New York: Free Press u.a.

- Seel, Norbert M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen* (2. aktualisierte und erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Seixas, Peter. (1993). The Community of Inquiry as a Basis for knowledge and Learning: The Case of History. [Elektronische Version]. *American Educational Research Association*, 30(2), 305–324. Zugriff am 30. Oktober 2014 unter <http://www.jstor.org/stable/1163237>
- Seixas, Peter. (1999). Beyond 'content' and 'pedagogy': In search of a way to talk about history education. [Elektronische Version]. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 317–337. Zugriff unter http://www.culturahistorica.es/seixas/beyond_content_and_pedagogy.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.). (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7–10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Geschichte.*
- Specht, Werner (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Vol. 2).* Graz: Leykam.
- Stein, Gerd. (1977). Die politische Dimension des pädagogischen Hilfsmittels Schulbuch. Oder: Von der Unzulänglichkeit einer nur fachwissenschaftlich-didaktischen Schulbucharbeit. In *Politische Didaktik. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts*, 4/1977, 5–33.
- Stöber, Georg. (2010). Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In Eckert. *BEiträge*, 2010/3.
- Stöber, Georg, & Khan-Banerjee, Babsi. (2010). Textbook Revision and Beyond: New Challenges for Contemporary Textbook Activities. In *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2/2010(2), 13–28.
- Thonhauser, Josef. (1992). Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt. In K. Peter Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (Band 75, S. 55–78). Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.
- Trautwein, Ulrich; Bertram, Christiane; Borries, Bodo von; Brauch, Nicola; Hirsch, Matthias; Schröter, Kathrin, et al. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH).* Münster/New York: Waxmann.
- Valverde, Gilbert A.; Bianchi, Leonard J.; Wolfe, Richard G.; Schmidt, William H., & Houang, Richard T. (2002). *According to the Book. Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

- Van Drie, Jannet, & Van Boxtel, Carla. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. [Elektronische Version]. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. Zugriff am 8. Februar 2017 unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Vandersitt, Sigrid. (2015). Ein Schulbuch ist ein Schulbuch -Ein Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In Christoph Kühberger & Philipp Mittnik (Hrsg.). *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. (S. 229 S.). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- VGD. (2011). Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I). Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und Verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts. [Elektronische Version]. Zugriff unter http://cms.geschichtslehrerverband.de/typo/fileadmin/images/Bildungsstandards/Druckfassung/Standards_Druckformat__10.5.2011_.pdf
- Vocelka, Karl; Scheichl, Andrea, & Matzka, Christian. (2010). *ZeitenBlicke 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung*. Wien: E. Dörner.
- Wain, Kenneth. (1992). Different perspectives on evaluating textbooks. In Hilary Bourdillon (Hrsg.), *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis. Report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11.–14. September 1990* (S. 25–41). Amsterdam/Lisse: Swets&Zeitlinger.
- Weinbrenner, Peter. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In K. Peter Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (Band 75, S. 33–54). Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg.
- Weinert, Franz E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. unveränd. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Wiesner, Gisela. (2005). *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- Zedler, Johann Heinrich (Hrsg.). (1733). *Grosses vollständiges Universal Lexicon Aller Wissenschaften und Künste*, Sechster Band Ci - Cz. Leipzig/Halle: Zedler.

11.1 Schulbücher, Arbeitshefte und Lehrer/innenbegleithefte der Schulbuchstudie

Schulbuchreihe 01

Bachlechner, Michael; Benedik, Conny; Graf, Franz; Niedertscheider, Franz, & Senfter, Michael. (2012). Bausteine 3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. Wien: öbv.

Bachlechner, Michael; Benedik, Conny; Graf, Franz; Niedertscheider, Franz, & Senfter, Michael. (2012). Bausteine 3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. Arbeitsheft. Wien: öbv.

Bachlechner, Michael; Benedik, Conny; Graf, Franz; Niedertscheider, Franz, & Senfter, Michael. (2012). Bausteine 3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: öbv.

Schulbuchreihe 02

Scheucher, Alois; Wald, Anton, & Ebenhoch, Ulrike. (2013). Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien: öbv.

Hofmann, Sabine; Scheucher, Alois; Wald, Anton, & Ebenhoch, Ulrike. (2013). Zeitbilder 3. Arbeitsheft. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien: öbv.

Hofmann-Reiter, Sabine. (2013). Zeitbilder 3. Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien: öbv.

Schulbuchreihe 03

Huber, Gerhard. (2012). einst und heute 3. chronologisch. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Wien: E. Dörner.

Huber, Gerhard. (2012). einst und heute 3. chronologisch. Material für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: E. Dörner.

Schulbuchreihe 04

Baumgartner-Lemberger, Christine. (2014). Genial! Geschichte 3. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe (2. Aufl.). Wien: bvl.

Baumgartner-Lemberger, Christine. (2015). Genial! Geschichte 3. Serviceteil mit politischer Bildung (2. Aufl.). Wien: bvl.

Baumgartner-Lemberger, Christine. (2014). Genial! Geschichte. Schulbuch mit politischer Bildung. Lösungen. Wien: bvl.

Schulbuchreihe 05

Monyk, Elisabeth; Schreiner, Eva, & Mann, Elisabeth. (2013). Geschichte für alle. 3. Klasse (4. Aufl.). Wien: Olympe.

Schulbuchreihe 06

Hammerschmid, Helmut; Pramper, Wolfgang, & Windischbauer, Elfriede. (2014). Geschichte live mit Politischer Bildung 3. (3. Aufl.). Linz: Veritas.

Hammerschmid, Helmut; Windischbauer, Elfriede, & Pramper, Wolfgang. (2013). Geschichte live mit Politischer Bildung 3. Arbeitsteil (3. Aufl.). Linz: Veritas.

Windischbauer, Elfriede, & Hammerschmid, Helmut. (2010). Geschichte live 3. Serviceteil für LehrerInnen (2. Aufl.). Linz: Veritas.

Schulbuchreihe 07

Gidl, Anneliese. (2011). Geschichte schreiben 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Arbeitsbuch. Wien: E. Dorner.

Vogl, Irene Elfriede. (2011). Geschichte schreiben 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Arbeitsheft. Wien: E. Dorner.

Gidl, Anneliese, & Vogl, Irene Elfriede. (2011). Geschichte schreiben 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Material für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: E. Dorner.

Schulbuchreihe 08

Graf, Margot; Halbartschlager, Franz, & Vogel-Waldhütter, Martina. (2014). Mehrfach Geschichte 3. Teil1 - Wissen & Verstehen. Linz: Veritas.

Graf, Margot; Halbartschlager, Franz, & Vogel-Waldhütter, Martina. (2015). Mehrfach Geschichte 3. Teil2 - Anwenden & Forschen (2. Auflage.). Linz: Veritas.

Graf, Margot; Halbartschlager, Franz, & Vogel-Waldhütter, Martina. (2014). Mehrfach Geschichte 3. Serviceteil für LehrerInnen. Linz: Veritas.

Schulbuchreihe 09

Hofer, Jutta, & Paireder, Bettina. (2013). Netzwerk Geschichte@Politik 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe (2. Aufl.). Linz/Wien: Veritas/Lemberger.

Hofer, Jutta, & Paireder, Bettina. (2013). Netzwerk Geschichte@Politik 3. Kompetenztraining (2. Aufl.). Linz/Wien: Veritas/Lemberger.

Hofer, Jutta, & Paireder, Bettina. (2012). Netzwerk Geschichte@Politik 3. Serviceteil für LehrerInnen. Linz/Wien: Veritas/Lemberger.

Schulbuchreihe 10

Lemberger, Michael. (2013). VG3. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart (4. Aufl.). Linz: Veritas.

Lemberger, Michael. (2010). VG3 neu. Serviceteil für LehrerInnen (2. Aufl.). Linz: Veritas.

Schulbuchreihe 11

Vocelka, Karl; Scheichl, Andrea, & Matzka, Christian. (2010). ZeitenBlicke 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Wien: E. Dörner.

Vocelka, Karl; Scheichl, Andrea, & Matzka, Christian. (2010). ZeitenBlicke 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Material für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: E. Dörner.

Schulbuchreihe 12

Leonhardt, Ute, & Donner, Robert. (2015). Zeitfenster 3. duo. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Wien: Ed. Hölzel.

Leonhardt, Ute, & Donner, Robert. (2015). Zeitfenster 3. duo. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Arbeitsheft. Wien: Ed. Hölzel.

Leonhardt, Ute, & Donner, Robert. (2015). Zeitfenster 3. duo. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Begleitheft. Wien: Ed. Hölzel.

12 Verzeichnisse

12.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anforderungen an ein Schulgeschichtsbuch (erstellt von Bettina Paireder)	21
Abbildung 2: Bedeutungsfelder des Kompetenzbegriffs (erstellt von Bettina Paireder)	50
Abbildung 3: Konkretisierung der Bedeutungsfelder des Kompetenzbegriffs am Beispiel einer Lehrperson (erstellt von Bettina Paireder)	51
Abbildung 4: Der GERS-Eisberg (Quelle: Horak et al., 2010, S. 17).....	57
Abbildung 5: Kompetenzbereiche Englisch (Quelle: BIFIE, 2011–2014)	57
Abbildung 6: Schlüsselkompetenzen nach DeSeCo (Quelle: OECD 2005, S. 10–15, grafische Anordnung von Bettina Paireder)	59
Abbildung 7: Matrix mit Kompetenzbereichen und Themen für „Historisches Lernen“ (Gautschi, 2009, S. 53. – Quelle der Grafik: Folie 31 von 45 aus einem Vortrag von Peter Gautschi am 29. September 2011 in Graz)	68
Abbildung 8: integratives Lernmodell der Geschichtsdidaktik (erstellt von Bettina Paireder)	73
Abbildung 9: Vorgehensweise zur Kategorisierung von historischen Fachkompetenzen (erstellt von Bettina Paireder)	76
Abbildung 10: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ von Peter Gautschi (Quelle: Gautschi, 2009, S. 51) .	81
Abbildung 11: Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel (Quelle: Pandel, 2007, S. 45).....	84
Abbildung 12: Kompetenzmodell aus dem Lehrplan Brandenburg, (Quelle: Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2010, S. 13).....	93
Abbildung 13: Kompetenzübersicht aus dem Lehrplan von Berlin (Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, 2006, S. 13).....	95
Abbildung 14: vernetztes Lernen aus dem Hessischen Lehrplan (Quelle: Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 6).....	96
Abbildung 15: Kompetenzmodell des Hessischen Lehrplans (Quelle: Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 15) 97	
Abbildung 16: Kompetenzmodell des Lehrplans von Sachsen-Anhalt (Quelle: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2012, S. 4).....	99
Abbildung 17: Beispiel aus dem Lehrplan von Sachsen-Anhalt (Quelle: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2012, S. 12).....	99
Abbildung 18: Kompetenzmodell aus dem belgischen Lehrplan des Jahres 2013 (Quelle: Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique, 2013).....	104
Abbildung 19: components of historical reasoning (Quelle: Van Drie & Van Boxtel, 2008, S. 90).....	106
Abbildung 20: Kompetenzkategoriensystem (erstellt von Bettina Paireder).....	110
Abbildung 21: Forschungsdesign und Ablauf der Untersuchung (erstellt von Bettina Paireder).....	121
Abbildung 22: Modell eines dreischrittigen Analyseverfahrens (erstellt von Bettina Paireder)	128

Abbildung 23: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring 2002, S. 120) Zugriff am 4.2.2016 unter http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/767).....	130
Abbildung 24: Vorgehensweise bei der Datenerhebung zur Schulbuchstudie (erstellt von Bettina Paireder).....	161
Abbildung 25: Scan aus dem Schulbuch 01 zur Verdeutlich der Abstufung des Erfüllungsgrads (Quelle: Bachlechner, Benedik, Graf, Niederscheider & Senfter, 2012a, S. 57)	166
Abbildung 26: Beispielseite zur Datenerhebung (Graf, Halbartschlager & Vogel-Waldhütter, 2014b, S. 45)	168
Abbildung 27: Ausschnitt aus dem Analyseraster der Datenerhebung (erfasst von Bettina Paireder)	172
Abbildung 28: Scan einer Doppelseite aus dem Schulbuch 01 (Quelle: Bachlechner et al., 2012a, S. 70–71).....	182
Abbildung 29: Beispiel aus dem Arbeitsheft der Schulbuchreihe 01 (Quelle: Bachlechner, Benedik, Graf, Niederscheider & Senfter, 2012b, S. 27)	187
Abbildung 30: Scan aus der Schulbuchreihe 02 (Quelle: Scheucher, Wald & Ebenhoch, 2013, S. 84)	194
Abbildung 31: Scan einer Doppelseite aus dem Schulbuch 03 (Quelle: Huber, 2012a, S. 118–119).....	201
Abbildung 32: Beispiel zur Visualisierung von zeitlichen Entwicklungsprozessen aus dem Schulbuch 03 (Quelle: Huber, 2012a, S. 120).....	204
Abbildung 33: Scan einer Schulbuchseite aus der Schulbuchreihe 04 (Quelle: Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 121).....	211
Abbildung 34: Beispiel zur Visualisierung von Zeit aus dem Schulbuch 04 (Quelle: Baumgartner-Lemberger, 2015, S. 131)"	216
Abbildung 35: Beispiel zur Kompetenzkategorie „Gattungen und Methoden“ aus dem Schulbuch 04 (Quelle: Baumgartner-Lemberger, 2014, S. 118)	217
Abbildung 36: Best-Practice-Beispiel für die Kategorie 7 „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“ (Quelle: Gidl, 2011, S. 90).....	231
Abbildung 37: Best-Practice-Beispiel zur Kategorie 4 „Gattungen und Methoden“ (Quelle: Graf, Halbartschlager & Vogel-Waldhütter, 2015, S. 119).....	242
Abbildung 38: Beispielscan aus dem Arbeitsheft der Schulbuchreihe 09 zum Kriterium 5.1.4 (Quelle: Hofer & Paireder, 2013b, S. 38).....	256
Abbildung 39: Best-Practice-Beispiel zur Kategorie 6 „Narration und Kontextualisierung“ (Quelle: Vocolka, Scheichl & Matzka, 2010, S. 98).....	263
Abbildung 40: Beispielseite aus der Schulbuchreihe 12 (Quelle: Leonhardt & Donner, 2015, S. 83)	274
Abbildung 41: Screenshot aus dem Analyseraster der Datenerhebung, gefiltert nach dem Kriterium 1.2.8 (erfasst von Bettina Paireder).....	285
Abbildung 42: Screenshot aus dem Analyseraster der Datenerhebung, gefiltert nach Abschlussseiten (AS) (erfasst von Bettina Paireder)	327
Abbildung 43: Kreislauf der Schulbuchforschung (erstellt von Bettina Paireder)	340

12.2 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Auswahl an Lerntheorien der 1960er- und 1970er-Jahre als Wegbereiter für die Kompetenzorientierung (erstellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>54</i>
<i>Tabelle 2: Schlüsselkompetenzen der EU (Quelle: Europäisches Parlament und Europäischer Rat, 2016, S. 2f.)</i>	<i>65</i>
<i>Tabelle 3: Kompetenzbeschreibungen nach dem Modell „FUER Geschichtsbewusstsein“ (Quelle: Körber, Schreiber und Schöner (2007), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>80</i>
<i>Tabelle 4: Kompetenzbeschreibungen aus dem Modell „Guter Geschichtsunterricht“ nach Peter Gautschi (Quelle: Gautschi (2009), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)</i>	<i>83</i>
<i>Tabelle 5: Kompetenzbeschreibungen nach Hans-Jürgen Pandel (Quellen: Pandel (2007, 2013), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)</i>	<i>85</i>
<i>Tabelle 6: Kompetenzbeschreibungen nach dem Modell des VGD (Quelle: VGD (2011), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)</i>	<i>87</i>
<i>Tabelle 7: Kompetenzbeschreibungen zum österreichischen Lehrplan nach einer Handreichung von Reinhard Krammer und Christoph Kühberger (Quelle: Krammer und Kühberger (2011b), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)</i>	<i>89</i>
<i>Tabelle 8: Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan von Brandenburg (Quelle: Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2010), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>94</i>
<i>Tabelle 9: Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan von Berlin (Quelle: Senatsverwaltung für Bildung (2006), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>96</i>
<i>Tabelle 10: Kompetenzbeschreibungen aus dem Hessischen Lehrplan (Quelle: Hessisches Kultusministerium (2011), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>98</i>
<i>Tabelle 11: Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan von Sachsen-Anhalt (Quelle: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2012), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)</i>	<i>100</i>
<i>Tabelle 12: Begriffe aus dem belgischen Kompetenzmodell in deutscher Übersetzung (Quelle: Administration générale de l'Enseignement de la Recherche scientifique (2013), übersetzt und tabellarisch zusammengestellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>105</i>
<i>Tabelle 13: Skills aus den National Standards der USA nach dem Modell des NCHS (Quelle: National Center for History in the Schools (1996), Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder)</i>	<i>108</i>
<i>Tabelle 14: Schulbuchreihen, die für das Forschungssample herangezogen werden (Tabelle zusammengestellt von Bettina Paireder auf Basis der Schulbuchliste der Schulbuchaktion 2016/17) 132</i>	
<i>Tabelle 15: Formular für die Schulbuchprofile (erstellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>134</i>
<i>Tabelle 16: Schulbuchelemente analog zum Analyseraster (erstellt von Bettina Paireder)</i>	<i>162</i>
<i>Tabelle 17: Kapitelstruktur/Seitenart analog zum Analyseraster (erstellt von Bettina Paireder)</i>	<i>163</i>
<i>Tabelle 18: Erläuterungen zu einer Datenreihe aus dem Analyseraster anhand des Beispiels Schulbuch 09, S. 45 (erstellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>173</i>
<i>Tabelle 19: Parameter für die Datenauswertung (erstellt von Bettina Paireder).....</i>	<i>276</i>
<i>Tabelle 20: Gesamtübersicht über alle untersuchten Schulbuchkapitel (erstellt von Bettina Paireder auf Basis der Datenanalyse).....</i>	<i>278</i>

12.3 Grafikverzeichnis

Alle Grafiken wurden von Bettina Paireder auf Basis der Datenerhebung erstellt.

<i>Grafik 1: Beispielgrafik zur Darstellung von Kompetenzkategorien (Säulendiagramm)</i>	<i>174</i>
<i>Grafik 2: Beispielgrafik zur Darstellung von Kompetenzkategorien (Kreisdiagramm)</i>	<i>174</i>
<i>Grafik 3: Beispieldiagramm zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Aktivierungs-/und Modellebene</i>	<i>175</i>
<i>Grafik 4: Beispieldiagramm zur Darstellung der Kriterienverteilung</i>	<i>175</i>
<i>Grafik 5: Schulbuchreihe 01: Kategorienverteilung</i>	<i>180</i>
<i>Grafik 6: Schulbuchreihe 01: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene</i>	<i>180</i>
<i>Grafik 7: Schulbuchreihe 01: Kategorienverteilung in der Modellebene</i>	<i>181</i>
<i>Grafik 8: Schulbuchreihe 01: Kriterienverteilung</i>	<i>183</i>
<i>Grafik 9: Schulbuchreihe 02: Kategorienverteilung</i>	<i>191</i>
<i>Grafik 10: Schulbuchreihe 02: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene</i>	<i>192</i>
<i>Grafik 11: Schulbuchreihe 02: Kriterienverteilung</i>	<i>192</i>
<i>Grafik 12: Schulbuchreihe 03: Kategorienverteilung</i>	<i>200</i>
<i>Grafik 13: Schulbuchreihe 03: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene</i>	<i>202</i>
<i>Grafik 14: Schulbuchreihe 03: Kriterienverteilung</i>	<i>202</i>
<i>Grafik 15: Schulbuchreihe 04: Kategorienverteilung</i>	<i>212</i>
<i>Grafik 16: Schulbuchreihe 04: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene</i>	<i>213</i>
<i>Grafik 17: Schulbuchreihe 04: Kriterienverteilung</i>	<i>213</i>
<i>Grafik 18: Schulbuchreihe 06: Kategorienverteilung</i>	<i>221</i>
<i>Grafik 19: Schulbuchreihe 06: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene</i>	<i>221</i>
<i>Grafik 20: Schulbuchreihe 06: Kriterienverteilung</i>	<i>222</i>
<i>Grafik 21: Schulbuchreihe 06: Kategorienverteilung unter Ausschluss des Kriteriums 4.2.5</i>	<i>225</i>
<i>Grafik 22: Schulbuchreihe 07: Kategorienverteilung</i>	<i>229</i>
<i>Grafik 23: Schulbuchreihe 07: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene</i>	<i>229</i>
<i>Grafik 24: Schulbuchreihe 07: Kriterienverteilung</i>	<i>230</i>
<i>Grafik 25: Schulbuchreihe 08: Kategorienverteilung</i>	<i>238</i>
<i>Grafik 26: Schulbuchreihe 08: Kategorienverteilung Schulbuch / Arbeitsheft</i>	<i>238</i>
<i>Grafik 27: Schulbuchreihe 08: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene (Schulbuch und Arbeitsheft)</i>	<i>239</i>
<i>Grafik 28: Schulbuchreihe 08: Kriterienverteilung</i>	<i>240</i>
<i>Grafik 29: Schulbuchreihe 09: Kategorienverteilung</i>	<i>249</i>

Grafik 30: Schulbuchreihe 09: Kategorienverteilung Schulbuch / Arbeitsheft.....	250
Grafik 31: Schulbuchreihe 09: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene (Schulbuch und Arbeitsheft).....	251
Grafik 32: Schulbuchreihe 09: Kriterienverteilung.....	251
Grafik 33: Schulbuchreihe 11: Kategorienverteilung.....	260
Grafik 34: Schulbuchreihe 11: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene.....	261
Grafik 35: Schulbuchreihe 11: Kriterienverteilung.....	261
Grafik 36: Schulbuchreihe 12: Kategorienverteilung.....	269
Grafik 37: Schulbuchreihe 12: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene.....	269
Grafik 38: Schulbuchreihe 12: Kriterienverteilung.....	270
Grafik 39: Gesamtsample: Kompetenzmesswerte unterteilt in Kategorien.....	277
Grafik 40: Gesamtsample: Kategorienverteilung.....	282
Grafik 41: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Orientierung und Zeitstrukturen“.....	283
Grafik 42: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Begriffe und Theorien“.....	288
Grafik 43: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Fragen und Hypothesen“.....	292
Grafik 44: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Gattungen und Methoden“.....	299
Grafik 45: Gesamtsample: Kategorienverteilung unter Ausschluss des Kriteriums 4.2.5.....	301
Grafik 46: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Interpretation und Bewertung“.....	303
Grafik 47: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“.....	307
Grafik 48: Schulbuchreihen 03, 06, 11: Kriterienverteilung in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“.....	310
Grafik 49: Schulbuchreihen 01, 02, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 12: Kriterienverteilung in der Kategorie „Narration und Kontextualisierung“.....	311
Grafik 50: Gesamtsample: Kriterienverteilung in der Kategorie „Lebensweltbezug und Geschichtskultur“.....	313
Grafik 51: Gesamtsample: Summe der Kompetenzmesswerte der einzelnen Kompetenzkategorien.....	316
Grafik 52: Gesamtsample: Verhältnis Aktivierungs-/Modellebene.....	320
Grafik 53: Gesamtsample: Aktivierungs-/Modellebene entlang der Kategorien.....	321
Grafik 54: Gesamtsample: Aktivierungs-/Modellebene entlang der einzelnen Schulbuchreihen.....	322
Grafik 55: Kategorienverteilung auf den Einstiegsseiten des Gesamtsamples.....	326
Grafik 56: Kategorienverteilung auf den Abschlusseiten des Gesamtsamples.....	326
Grafik 57:Kategorienverteilung auf den Methodenseiten des Gesamtsamples.....	326
Grafik 58: Gesamtsample: Kriterienverteilung auf den Abschlusseiten.....	327
Grafik 59: Gesamtsample: Kompetenzmesswerte unterteilt in Kategorien (Schulbuch und Arbeitsheft getrennt berechnet).....	329
Grafik 60: Gesamtsample: Aktivierungs-/Modellebene auf Arbeitsblattseiten.....	330

13 Anhang

13.1 Schulbuchliste des Bundesministeriums für Bildung (2015/16)

Titel	Schulstufe	Anmerkung	Verlag
Bausteine Geschichte 3, Arbeitsheft	3	Lehrplan 2008	öbv, Wien
Bausteine Geschichte 3, Schülerbuch	3	Lehrplan 2008	öbv, Wien
Zeitbilder 3, Arbeitsheft	3	Lehrplan 2008	öbv, Wien
Zeitbilder 3, Schülerbuch	3	Lehrplan 2008	öbv, Wien
einst und heute 3, chronologisch	3	Lehrplan 2008	Verlag E. DORNER, Wien
Genial! Geschichte 3 - Schulbuch	3	Lehrplan 2008	Lemberger, Wien
Geschichte für alle 3	3	Lehrplan 2008	Olympe, Wien
Geschichte live 3 NEU, Arbeitsheft	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
Geschichte live 3 NEU, Textteil	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
Geschichte schreiben 3 - Arbeitsbuch	3	Lehrplan 2008	Verlag E. DORNER, Wien
Geschichte schreiben 3 - Arbeitsheft	3	Lehrplan 2008	Verlag E. DORNER, Wien
Geschichte und Geschehen 3, Schülerbuch	3	Lehrplan 2008	öbv, Wien
Mehrfach. Geschichte 3, Teil 1 - Wissen & Verstehen	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
Mehrfach. Geschichte 3, Teil 2 - Anwenden & Forschen	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
Netzwerk Geschichte@Politik 3	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
Netzwerk Geschichte@Politik 3, Kompetenztraining mit CD-ROM	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
Netzwerk Geschichte@Politik 3, Kompetenztraining, Arbeitsheft zum Schulbuch	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3	3	Lehrplan 2008	Veritas Verlags-u.Handelsgmbh, Linz
ZeitenBlicke 3	3	Lehrplan 2008	Verlag E. DORNER, Wien
Zeitfenster 3	3	Lehrplan 2008	Ed. Hölzel GmbH, Wien
Zeitfenster 3 duo Arbeitsheft	3	Lehrplan 2008	Ed. Hölzel GmbH, Wien
Zeitfenster 3 duo Hauptbuch	3	Lehrplan 2008	Ed. Hölzel GmbH, Wien

13.2 Analyseraster zur Datenerhebung

BUCH	CODE	Erfüllungsgrad	Element 1	Element 2	Element 3	Buchstruktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
01	1.1.2	vollständig	M	SF		IS	1	76, 77
01	1.1.3	vollständig	SF			IS		67
01	1.1.3	teilweise	M	SF		IS		70, 71
01	1.1.4	vollständig	SF	M		IS		57
01	1.2.7	vollständig	AT	AT		IS		58
01	1.2.7	vollständig	AT			IS		68
01	1.2.8	vollständig	ZF			ES		50–51
01	1.2.9	vollständig	LX			IS		63
01	2.1.1	vollständig	SF	AT		IS		61
01	2.1.1	vollständig	SF	AT		IS		71
01	2.1.1	teilweise	SF	AT	AT	IS		82, 83
01	2.1.2	vollständig	SF	MB	AT	IS		73
01	2.1.2	vollständig	M	SF		IS		82, 83
01	2.2.4	vollständig	AT	LX	LX	IS	1	68,69, 70,73
01	2.2.5	teilweise	LX	MK		IS		64, 65
01	2.2.5	vollständig	AT	SF	BK	IS		67
01	2.2.5	vollständig	LX			IS		69
01	2.2.5	vollständig	LX			IS	1	81
01	2.2.5	vollständig	AT	LX		IS		82, 83
01	2.2.5	vollständig	AT	LX		IS		82, 83
01	2.2.5	vollständig	AT			ES		50
01	3.1.2	vollständig	SF	AT		IS		63
01	3.2.6	vollständig	SF	AT		IS	1	61
01	3.2.7	vollständig	MB			IS		55
01	4.1.2	teilweise	SF			IS		57
01	4.1.3	vollständig	SF	M	MB	IS		53
01	4.1.3	vollständig	SF	M	MK	IS		54-55
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		62, 63
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		65
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		67
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		67
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		69
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		77
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		79
01	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		80, 81
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		52
01	4.2.5	teilweise	BU	BK		IS		54
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		56
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		57
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		58
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		60
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		61

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
01	4.2.5	vollständig	BU	BK		IS		62
01	4.2.5	teilweise	BU	BK		IS		64
01	4.2.5	teilweise	BU	BK		IS		65
01	4.2.5	vollständig	BU	BK		IS		65
01	4.2.5	vollständig	BU	BK		IS		66
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		66
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		67
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		68
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		68
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		69
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		70
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		70
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		71
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		73
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		74
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		75
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		77
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		79
01	4.2.5	vollständig	BU			IS		80
01	4.2.5	teilweise	BU			IS		82
01	4.2.8	vollständig	MB			IS		55
01	5.1.1	teilweise	MB			IS		55
01	5.1.1	vollständig	MB			IS		81
01	5.1.2	vollständig	MB			IS		81
01	5.1.3	vollständig	SF	M	AT	IS		66,67
01	5.1.3	teilweise	SF	M		IS		71
01	5.1.4	teilweise	SF	AT	M	IS		57
01	5.1.4	teilweise	SF	M	M	IS		58-59
01	5.1.4	vollständig	SF	MB	AT	IS	1	73
01	5.1.4	vollständig	SF	AT	M	IS		73
01	5.2.5	vollständig	AT			IS	1	82
01	5.2.5	vollständig	MK			IS		71
01	5.2.5	vollständig	ÜS	AT	SF	IS	1	54
01	5.2.6	vollständig	M	M	M	IS		74,75
01	5.2.7	teilweise	AT			IS		80
01	6.1.2	teilweise	SF			IS		83
01	6.1.3	vollständig	SF	M		IS	1	73
01	6.2.6	teilweise	AT	M	BK	IS		62-63
01	7.1.1	vollständig	SF	M		IS		76,77
01	7.1.3	vollständig	SF	AT		IS		58,59
01	7.1.4	vollständig	SF	MK	M	IS		58,59
01	7.1.4	vollständig	SF	M	MK	IS		79
01	7.2.6	vollständig	MK			IS		64
01a	1.2.8	teilweise	M			AB		30
01a	2.1.1	vollständig	SF			AB	1	37
01a	3.1.3	vollständig	SF	M		AB		31

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
01a	4.1.3	vollständig	SF	M	BU	AB		28
01a	4.2.5	teilweise	BU			AB		27
01a	4.2.5	vollständig	BU			AB		34
01a	4.2.8	vollständig	AT	M	SF	AB		28
01a	5.1.3	vollständig	SF	M	BK	AB		28
01a	5.1.4	vollständig	SF	M	M	AB		25
01a	5.1.4	vollständig	SF	M		AB	1	27
01a	5.2.5	vollständig	AT			AB		27
01a	6.1.2	teilweise	SF			AB		30
01a	6.1.2	vollständig	SF	M		AB	1	32
01a	7.1.2	teilweise	SF			AB		26
01a	7.1.2	vollständig	SF	M		AB	1	27
01a	7.1.3	vollständig	SF			AB		37
02	1.1.5	vollständig	SF	M	AT	IS	1	91
02	1.2.6	vollständig	AT			IS		82
02	1.2.7	vollständig	AT			IS		82
02	1.2.7	vollständig	AT			IS		85
02	1.2.7	vollständig	AT			IS		85
02	1.2.8	vollständig	ZF			ES		80–81
02	3.1.4	teilweise	SF			IS		84
02	3.2.6	vollständig	AT			IS	1	82
02	4.1.2	teilweise	SF			IS		85
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		82
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		83
02	4.2.5	vollständig	BU			IS		83
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		84
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		84
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		85
02	4.2.5	vollständig	BU			IS		85
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		86
02	4.2.5	vollständig	BU			IS		86
02	4.2.5	vollständig	BU			IS		87
02	4.2.5	vollständig	BU			IS		87
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		89
02	4.2.5	teilweise	BU			IS		89
02	4.2.5	vollständig	BU			IS		90
02	4.2.5	vollständig	BU			IS		91
02	5.1.1	vollständig	SF	M		IS	1	92
02	5.1.4	vollständig	SF	AT		IS		82
02	6.1.2	vollständig	SF	AT		IS		84
02	6.1.2	teilweise	SF			IS		92
02	6.1.4	vollständig	SF	M	AT	IS		90
02	6.2.5	teilweise	AT			IS		87
02	6.2.6	vollständig	AT	M	SF	IS		91
02	7.1.1	vollständig	SF			IS		83
02	7.1.1	vollständig	SF	AT	M	IS		88

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
02	7.1.4	teilweise	SF	AT		IS		85
02	7.2.5	vollständig	SF	AT		IS		85
02a	4.2.5	vollständig	BU			AB		40
02a	5.1.4	teilweise	SF	M		AB		40
02a	6.1.2	teilweise	SF			AB		39
02a	7.1.1	vollständig	SF	M		AB		42
03	1.1.3	vollständig	SF	M	AT	IS		114
03	1.1.3	vollständig	SF	M		IS		121
03	1.1.3	vollständig	M	M	SF	IS		118–119
03	1.2.6	vollständig	AT			IS		117
03	1.2.6	vollständig	AT			IS		118–119
03	1.2.6	vollständig	AT			IS		119
03	1.2.6	vollständig	AT			IS		129
03	1.2.7	vollständig	AT			IS		125
03	1.2.7	vollständig	AT			IS		115
03	1.2.7	vollständig	AT			IS		117
03	1.2.7	vollständig	AT			IS		120
03	1.2.7	vollständig	M	AT	AT	IS		120
03	1.2.8	vollständig	ZF			IS		114–128, 134–135
03	1.2.8	vollständig	M	AT		IS		119
03	1.2.8	vollständig	M			IS	1	120
03	2.1.2	vollständig	SF	AT	M	IS		118
03	2.1.2	vollständig	SF	AT	AT	IS		127
03	2.2.5	teilweise	LX	AT		IS		116
03	2.2.5	vollständig	AT			IS		124
03	2.2.5	vollständig	LX	AT		IS		125
03	2.2.5	vollständig	LX	AT		IS		126
03	2.2.6	vollständig	ÜS			IS		126
03	3.2.6	vollständig	AT			IS	1	114
03	3.2.7	Vollständig	AT			IS		125
03	3.2.7	vollständig	SF	M		AS		135
03	4.1.4	vollständig	SF	M	M	IS		132
03	4.2.5	vollständig	BU			IS		119
03	4.2.5	vollständig	BU			IS		121
03	4.2.5	vollständig	BU			IS		126
03	5.1.3	vollständig	SF	M	M	IS		117
03	5.1.4	vollständig	SF	M	AT	AS		135
03	5.2.6	vollständig	M	M	BU	IS	1	115
03	5.2.6	vollständig	SF	M		IS		123
03	6.1.4	vollständig	SF	AT	AT	IS		123
03	6.2.5	teilweise	AT			IS		114
03	6.2.5	vollständig	AT			IS		115
03	6.2.5	vollständig	AT			IS		116
03	6.2.5	vollständig	AT			0		118–119
03	6.2.5	vollständig	AT			IS		120
03	6.2.5	vollständig	AT			IS		125–126

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
03	6.2.5	vollständig	AT			IS		117–118
03	6.2.5	vollständig	AT	AT	M	IS		121–124
03	6.2.5	vollständig	AT			IS		125
03	6.2.6	vollständig	AT	M	MK	IS		114
03	6.2.6	vollständig	AT	M		IS		115
03	6.2.6	teilweise	AT	M	MK	IS		129
03	6.2.7	vollständig	AT	M		IS		121–123
03	7.1.1	vollständig	SF	M	M	IS		131
03	7.1.2	teilweise	SF	AT		IS		128
03	7.1.3	teilweise	SF	SF	M	IS		131
03	7.2.6	vollständig	MK	AT	M	IS		119
04	1.2.7	vollständig	AT	AT	M	IS		120
04	1.2.7	vollständig	AT	AT		IS		124
04	1.2.8	vollständig	ZF			ES		118
04	1.2.8	vollständig	M	SF		IS		131
04	1.2.8	vollständig	M			IS		126
04	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		120–125
04	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		126–131
04	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		132–133
04	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		134–137
04	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		138–146
04	4.1.1	teilweise	SF	M		ES		118
04	4.2.5	teilweise	BU			IS		119
04	4.2.5	vollständig	BU			IS		133
04	4.2.5	teilweise	BU			AS		148
04	5.1.3	vollständig	SF	M		IS		143
04	5.1.4	vollständig	SF			AS		149
04	5.2.5	vollständig	AT			IS		128
04	5.2.5	vollständig	AT			IS		130
04	5.2.6	vollständig	M	M	SF	IS		144
04	6.2.8	teilweise	ÜS			ES		118
04	7.1.1	vollständig	SF	AT		IS		125
04	7.1.1	teilweise	SF	M		IS		131
04	7.1.1	vollständig	SF	AT		IS		144
04	7.1.2	teilweise	SF			IS		137
04	7.1.2	vollständig	SF	M		IS		145
04	7.1.2	vollständig	SF	M		IS		146
04	7.1.3	vollständig	SF	AT	M	IS		129
04	7.2.5	teilweise	AT			IS		132
04	7.2.5	teilweise	AT			IS		130
04	7.2.5	vollständig	AT	SF		IS		146
05	1.2.6	vollständig	AT			IS		100
05	3.2.7	vollständig	SF	M		IS		115
05	4.2.7	vollständig	SF			IS		104
05	5.1.2	vollständig	SF	M	M	IS		103
05	7.1.1	vollständig	SF	M		IS		110

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
06	1.1.3	teilweise	SF	AT		IS		100
06	1.1.3	vollständig	AT			IS		105
06	1.1.3	vollständig	SF	M		IS		97
06	1.2.6	vollständig	AT			IS		109
06	1.2.6	vollständig	AT			IS		91
06	1.2.7	vollständig	AT			IS		110
06	1.2.9	vollständig	AT			IS		95
06	4.1.2	vollständig	SF			IS		113
06	4.1.3	teilweise	SF	M	M	IS		113
06	4.2.5	vollständig	BU			IS		104
06	4.2.5	teilweise	BU			IS		106
06	4.2.5	vollständig	BU			IS		108
06	4.2.5	vollständig	BU			IS		113
06	4.2.5	vollständig	BU			IS	1	92
06	4.2.5	vollständig	BU			IS		96
06	4.2.5	teilweise	BU			IS		97
06	4.2.5	vollständig	BU			IS		98
06	4.2.5	teilweise	BU			IS		98
06	5.1.4	teilweise	SF	AT	M	IS		107
06	5.1.4	teilweise	SF	AT	M	IS		111
06	5.1.4	vollständig	SF	M		IS		97
06	5.2.5	vollständig	AT	AT		IS		92
06	6.1.4	vollständig	SF	M		IS		104
06	6.2.5	vollständig	AT			IS		106
06	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		107
06	6.2.5	teilweise	AT			IS		112
06	6.2.5	vollständig	AT			IS		103
06	6.2.5	vollständig	AT	AT		IS		105
06	6.2.6	vollständig	AT	M	M	IS		104
06	6.2.6	vollständig	AT	M		IS		91
06	6.2.6	vollständig	AT	M	MK	IS		111
06	6.2.6	vollständig	AT	M		IS		100
06	6.2.8	vollständig	AT	M		IS		100
06	7.1.1	vollständig	SF	AT		IS		101
06	7.1.1	vollständig	SF	AT		IS		94
06	7.1.1	vollständig	SF	AT		IS		98
06	7.1.3	vollständig	AT			IS		101
06	7.2.7	vollständig	AT			IS	1	94
07	1.1.1	vollständig	SF			IS		102
07	1.1.3	vollständig	AT	SF		IS	1	103
07	1.1.3	vollständig	M	SF	AT	IS	1	87
07	1.2.6	teilweise	AT	SF		ES		79
07	1.2.6	vollständig	AT			IS		80, 81
07	1.2.6	vollständig	AT			IS		81
07	1.2.6	teilweise	AT	AT		IS		84
07	1.2.8	teilweise	ZF			ES		78–79

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
07	1.2.8	vollständig	M	MK	AT	IS		82-83
07	1.2.9	vollständig	LX	SF		ES		78, 79
07	2.2.5	vollständig	LX			IS		101
07	2.2.5	vollständig	LX	SF		ES	1	78, 79
07	2.2.5	teilweise	LX	LX		IS		92
07	2.2.5	vollständig	AT			IS		92
07	2.2.5	vollständig	AT			IS		96
07	2.2.5	vollständig	AT			IS		98
07	2.2.5	vollständig	LX			IS		99
07	3.2.7	vollständig	AT	SF	M	IS		94
07	4.2.5	vollständig	BU			IS		104
07	4.2.5	teilweise	BU			IS		82
07	4.2.5	teilweise	BU			IS		86
07	4.2.5	vollständig	BU			IS		89
07	4.2.5	teilweise	BU			IS		90
07	4.2.5	teilweise	BU			IS		91
07	5.1.3	teilweise	SF	M		IS		101
07	5.1.3	teilweise	SF	M		IS		105
07	5.1.3	vollständig	AT	SF	M	IS	1	94
07	5.1.4	teilweise	SF	AT		IS		96
07	5.1.4	teilweise	SF	M		IS		100
07	5.2.5	vollständig	AT			IS		99
07	5.2.7	vollständig	AT			IS	1	94
07	6.1.3	teilweise	AT	SF	M	IS		94
07	6.2.7	teilweise	AT			IS		110
07	6.2.7	teilweise	AT	AT	AT	IS		86
07	7.1.1	vollständig	SF	AT		IS		108
07	7.1.1	vollständig	SF			IS		85
07	7.1.1	vollständig	SF	M		IS	1	90
07	7.1.2	vollständig	SF	AT		IS		83
07	7.1.3	vollständig	AT	SF		IS		80
07	7.1.4	vollständig	SF			IS		109
07	7.2.6	vollständig	AT			IS	1	94, 95
07a	3.2.7	vollständig	SF	M		AB		47
07a	4.2.7	vollständig	SF	AT		AB		50
07a	4.2.7	teilweise	SF	AT		AB		52
07a	4.2.7	teilweise	SF	AT		AB		57
07a	6.1.2	vollständig	SF	AT		AB		50
07a	6.1.2	vollständig	SF	AT		AB		55
07a	7.1.3	teilweise	SF			AB		51
07a	7.1.3	vollständig	SF			AB		58
07a	7.1.4	vollständig	SF	AT		AB		52
08	1.1.4	vollständig	MK	AT		IS		42
08	1.2.6	vollständig	AT			IS		46
08	1.2.7	teilweise	AT			IS		36
08	2.1.1	vollständig	SF	AT		IS		46

BUCH	CODE	Erfüllungs-grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
08	2.2.4	vollständig	AT	LX		IS		41
08	2.2.4	vollständig	AT	LX		IS		46
08	2.2.5	vollständig	AT	LX		IS		45
08	3.1.4	vollständig	SF	AT		IS		47
08	4.1.3	teilweise	SF	M	MU	IS		45
08	4.2.5	vollständig	BU			IS		40
08	4.2.5	teilweise	BU			IS		40
08	4.2.5	teilweise	BU			IS		43
08	4.2.5	vollständig	BU			IS		43
08	4.2.5	vollständig	BU			IS		45
08	5.1.3	vollständig	SF	M		IS		42
08	5.1.4	vollständig	SF	AT		IS	1	45
08	5.2.5	vollständig	AT			IS		41
08	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		39
08	6.2.6	vollständig	AT	M	SF	IS		44
08	6.2.6	vollständig	AT	M	SF	IS		46
08	7.1.1	teilweise	SF			IS		37
08	7.1.1	teilweise	SF	AT		IS		40
08	7.1.3	vollständig	SF			IS	1	43
08	7.1.4	vollständig	SF	AT		IS		38
08a	1.1.1	vollständig	SF	AT		AB	1	115
08a	1.1.1	vollständig	SF	AT	KS	AB	1	122
08a	1.1.3	teilweise	SF			AB		118
08a	2.2.5	vollständig	AT			AB	1	121
08a	3.2.7	vollständig	SF	M		AB		117
08a	4.1.3	vollständig	SF	M	KS	AB		117
08a	4.1.3	vollständig	SF	M	KS	AB	1	119
08a	4.1.4	vollständig	SF	M	M	AB		116
08a	4.1.4	teilweise	SF	M		AB		119
08a	4.2.5	vollständig	MU			AB		116
08a	4.2.5	vollständig	MU	AT		AB	1	117
08a	4.2.5	vollständig	MU	SF		AB		119
08a	4.2.5	teilweise	MU			AB		123
08a	4.2.5	teilweise	MU			AB		126
08a	4.2.5	teilweise	MU			AB		126
08a	4.2.5	vollständig	AT	MU	MU	AB		119
08a	4.2.7	vollständig	SF			AB		122
08a	6.2.6	vollständig	AT	M	M	AB		116
08a	7.1.1	vollständig	SF			AB		113
08a	7.1.3	vollständig	SF			AB		118
08a	7.2.6	vollständig	AT	M	M	AB		119
09	1.1.1	vollständig	SF			IS	1	102
09	1.1.1	vollständig	SF			IS	1	110
09	1.1.1	vollständig	SF			AS		123
09	1.1.4	vollständig	SF	M		IS		108
09	1.1.5	vollständig	SF	M		IS		115

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
09	1.1.5	vollständig	SF	AT		IS	1	115
09	1.2.6	vollständig	AT	SF		IS	1	102
09	1.2.6	vollständig	ZF			IS	1	104
09	1.2.6	vollständig	AT			IS		113
09	1.2.7	vollständig	AT			IS		115
09	1.2.8	vollständig	ZF			ES		98–99
09	1.2.9	vollständig	AT			IS		100
09	2.1.1	vollständig	SF	AT		IS		100
09	2.1.1	teilweise	SF			KS		118
09	2.1.1	vollständig	SF			AS		123
09	2.1.2	vollständig	M	SF		AS		122
09	2.1.3	vollständig	SF	M		IS		117
09	2.2.5	vollständig	AT			IS		100
09	2.2.5	vollständig	AT			KS		119
09	3.1.1	vollständig	SF	M		IS		117
09	3.1.1	vollständig	SF			KS		118
09	3.1.2	vollständig	SF	M		IS		101
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		102
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		103
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		104
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		105
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		106
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		109
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		113
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		115
09	3.2.5	vollständig	ÜS			IS		116
09	3.2.7	vollständig	SF	M		IS		103
09	3.2.7	vollständig	M			IS		104
09	3.2.7	vollständig	SF	M		IS		117
09	3.2.7	vollständig	SF	M		IS		117
09	3.2.7	vollständig	MB	SF	M	KS		120
09	4.1.2	vollständig	SF			IS		108
09	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		101
09	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		103
09	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		104
09	4.1.3	vollständig	SF	M		IS		117
09	4.1.3	vollständig	SF	M		KS		118
09	4.1.3	vollständig	SF	M		KS		120
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		105
09	4.2.5	teilweise	BU			IS		106
09	4.2.5	teilweise	BU			IS		106
09	4.2.5	teilweise	BU			IS		107
09	4.2.5	teilweise	BU			IS		107
09	4.2.5	teilweise	BU			IS		109
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		112
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		112

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		112
09	4.2.5	teilweise	BU			IS		113
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		115
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		115
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		115
09	4.2.5	vollständig	BU			IS		117
09	4.2.5	teilweise	BU			IS		117
09	4.2.5	teilweise	BU			KS		119
09	4.2.5	teilweise	BU			KS		119
09	4.2.5	teilweise	BU			KS		119
09	4.2.5	teilweise	BU			KS		120
09	4.2.8	vollständig	AT			KS		120
09	5.1.2	vollständig	SF	M	M	IS		117–118
09	5.1.3	vollständig	SF	M		IS	1	103
09	5.1.3	vollständig	SF	M		KS		118
09	5.1.4	teilweise	SF	M		IS		104
09	5.1.4	vollständig	SF	M		IS		113
09	5.1.4	vollständig	SF			ES		99
09	5.2.6	vollständig	M	M	SF	IS		104
09	6.1.2	teilweise	SF			IS		101
09	6.2.7	vollständig	AT	AT	AT	IS		107
09	7.1.1	vollständig	SF			IS		108
09	7.1.1	vollständig	SF			ES		99
09	7.1.4	vollständig	SF			KS		119
09a	1.1.3	vollständig	SF	SF	M	AB	1	39
09a	2.1.2	teilweise	SF	AT		AB		44
09a	3.1.1	vollständig	SF	M		AB		49
09a	3.1.2	vollständig	M	SF		AB		42
09a	3.2.5	vollständig	ÜS			AB		39
09a	3.2.5	vollständig	ÜS			AB		46
09a	3.2.7	vollständig	SF	M		AB		40
09a	4.1.3	vollständig	SF	M		AB		46
09a	4.1.3	vollständig	SF	M		AB		46-47
09a	4.1.3	vollständig	SF	M		AB		49
09a	4.2.5	teilweise	BU			AB		38
09a	4.2.5	teilweise	BU			AB		38
09a	4.2.5	teilweise	BU			AB		40
09a	4.2.5	vollständig	BU			AB		42
09a	4.2.5	vollständig	BU			AB		44
09a	4.2.5	vollständig	BU			AB		45
09a	4.2.5	teilweise	BU			AB		46
09a	4.2.5	teilweise	BU			AB		49
09a	4.2.8	vollständig	AT	M	SF	AB		46
09a	4.2.8	vollständig	AT	SF	M	AB		41
09a	5.1.1	vollständig	SF	M		AB		45
09a	5.1.3	vollständig	SF	M		AB		41

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
09a	5.1.3	vollständig	SF	M		AB		49
09a	5.1.3	vollständig	SF	M		AB		40
09a	5.1.4	vollständig	SF	M	MK	AB		38
09a	5.1.4	vollständig	SF			AB	1	42–43
09a	6.2.6	vollständig	AT	M	M	AB		44–45
09a	7.1.2	vollständig	SF			AB		45
10	1.1.3	vollständig	AT	SF		IS		92
10	1.1.3	vollständig	M	AT	SF	IS		100–101
10	1.2.6	vollständig	AT	SF		IS		86
10	1.2.7	vollständig	AT	SF		IS		90
10	1.2.8	teilweise	ZF			AS		113
10	2.2.4	teilweise	AT	LX		IS		102
10	2.2.4	vollständig	AT	M	SF	IS		107
10	2.2.5	vollständig	AT			IS		88
10	2.2.5	vollständig	AT	SF	M	IS		96–97
10	5.1.3	teilweise	SF	M		IS		91
10	5.1.3	teilweise	SF	M	AT	IS		110
10	5.1.3	teilweise	SF	M		AB		98
10	5.1.4	teilweise	SF	M	AT	IS		106
10	5.1.4	teilweise	AT	M	SF	IS		103
10	5.2.5	vollständig	AT			IS	1	93
10	5.2.5	vollständig	AT	AT	M	IS		108
10	5.2.6	vollständig	M	M		IS		95
10	7.1.1	vollständig	SF			IS		87
10	7.1.2	vollständig	SF	M		IS		111
10	7.1.3	teilweise	SF			IS		99
11	1.1.1	vollständig	SF	AT		IS		119
11	1.1.3	vollständig	SF	M	AT	IS		101
11	1.1.5	teilweise	SF	AT		IS		92
11	1.2.6	vollständig	AT	SF		IS		116
11	1.2.6	vollständig	AT			IS		118
11	1.2.6	vollständig	AT			IS		121
11	1.2.7	vollständig	AT			IS		114
11	1.2.7	teilweise	AT			IS		98–99
11	1.2.7	vollständig	AT			IS		115
11	1.2.8	teilweise	ZF			IS		88–123
11	2.1.1	vollständig	SF			IS		105
11	2.1.1	teilweise	SF			IS		111
11	2.2.4	vollständig	LX	AT		IS		108
11	2.2.4	vollständig	AT			IS		93
11	2.2.5	vollständig	AT			IS		102
11	2.2.5	vollständig	AT	AT		IS		107
11	2.2.5	vollständig	AT			IS		95
11	2.2.5	vollständig	AT			IS		97
11	3.2.7	vollständig	MB			KS		122
11	4.1.3	vollständig	SF	M		KS		113

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
11	4.1.4	vollständig	M	SF		IS		121
11	4.1.4	vollständig	SF	M		IS		93
11	4.2.5	vollständig	MK			KS		122
11	4.2.5	vollständig	BU			IS		100
11	4.2.5	vollständig	BU	AT		IS		101
11	4.2.5	vollständig	BU			IS		102
11	4.2.5	vollständig	BU			IS		105
11	4.2.5	teilweise	BU			IS		107
11	4.2.5	teilweise	BU			IS		109
11	4.2.5	vollständig	BU			IS		117
11	4.2.5	vollständig	BU			IS		119
11	4.2.5	teilweise	BU			IS		95
11	4.2.5	teilweise	BU			IS		96
11	4.2.5	teilweise	BU			IS		97
11	4.2.5	teilweise	BU			IS		98
11	4.2.6	vollständig	AT	AT	M	AB		122
11	4.2.8	vollständig	AT	M		KS		112–113
11	4.2.8	vollständig	AT			KS		122
11	5.1.3	teilweise	SF	M	AT	IS		106
11	5.1.3	vollständig	SF	M	M	KS		113
11	5.1.4	teilweise	SF	AT		IS		105
11	5.2.5	vollständig	AT			IS	1	100
11	5.2.5	vollständig	AT			IS	1	103
11	5.2.5	vollständig	M	M	AT	IS	1	96
11	5.2.6	vollständig	M	M	AT	IS		96
11	6.1.2	vollständig	SF	SF	AT	IS		115
11	6.2.5	vollständig	AT	AT		IS	1	90
11	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		93
11	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		94–95
11	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		98
11	6.2.5	vollständig	AT	AT		IS		100
11	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		107
11	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		115
11	6.2.6	vollständig	AT	M	M	IS		101
11	6.2.6	vollständig	AT	M	M	IS	1	93
11	6.2.6	vollständig	M	AT		IS		96
11	6.2.6	vollständig	M	AT	SF	IS		98
11	6.2.7	vollständig	AT			IS		120
11	7.1.1	vollständig	SF			IS		101
11	7.1.4	vollständig	SF			IS		123
12	1.1.3	teilweise	M	SF	AT	IS		73
12	1.1.5	vollständig	SF			IS		75
12	1.2.6	vollständig	AT			IS		72
12	1.2.9	vollständig	AT			ES		69
12	1.2.9	vollständig	SF	M	AT	IS		77
12	4.1.3	vollständig	SF	M	M	KS		78-79

BUCH	CODE	Erfüllungs- grad	Element 1	Element 2	Element 3	Buch- struktur	rich point / best practise	Beleg Seitenzahl
12	4.1.4	vollständig	SF	M		IS		73
12	4.1.4	vollständig	SF	M	AT	IS		77
12	4.1.4	vollständig	SF	M		IS		80, 81
12	4.2.5	vollständig	BU			KS		78
12	4.2.5	teilweise	BU			KS		78
12	4.2.5	vollständig	BU			IS		74
12	4.2.5	teilweise	BU			IS		75
12	4.2.5	teilweise	BU			IS		76
12	4.2.5	teilweise	BU			IS		74
12	5.1.4	teilweise	SF	KS		KS		79
12	5.1.4	vollständig	SF	AT		IS		73
12	5.1.4	vollständig	SF	AT	M	IS		74,75
12	5.1.4	teilweise	SF	M		IS		75
12	6.1.2	teilweise	SF			IS		83
12	6.2.5	vollständig	AT	AT		IS		72
12	6.2.5	vollständig	AT	AT	AT	IS		76–77
12	7.1.1	teilweise	SF			IS		71
12	7.1.2	vollständig	SF			IS		83
12	7.2.6	vollständig	MK	AT	SF	IS		84
12a	4.1.3	vollständig	SF	M		AB		30–33
12a	4.1.3	teilweise	SF	M		AB		36
12a	4.2.5	vollständig	BU			AB		36
12a	5.1.1	teilweise	SF	M		AB		30
12a	5.1.3	teilweise	SF	M		AB		30-33

13.3 Anzahl der untersuchten Schulbuchseiten pro Schulbuchreihe

Buch	Seiten	Seiten Buchreihe
01	36	51
01a	15	
02	16	24
02a	8	
03	24	24
04	32	32
05	18	18
06	25	30
06a	5	
07	36	53
07a	17	
08	12	28
08a	16	
09	26	38
09a	12	
10	29	29
11	38	38
12	16	26
12a	10	
SUMME	391	391

14 Abstract

14.1 Abstract deutsch

Dissertationstitel

Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Durch das gezielte Fördern historischer Fachkompetenzen sollen Jugendliche auf die Wissensgesellschaft der Gegenwart und Zukunft vorbereitet und zu Geschichtsbewusstsein und historischem Denken geführt werden. Diese Dissertation geht der Frage nach, welchen Beitrag das Schulgeschichtsbuch als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis und als Drehscheibe zwischen Lehrenden, Lernenden und Lernumgebung für die Entwicklung und Förderung von historischen Kompetenzen leistet bzw. leisten kann. Anhand einer Schulbuchstudie wird entlang eines theoriegeleitet entwickelten Analyserasters systematisch untersucht, welche historische Fachkompetenzen durch Schulbücher bei Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger gefördert werden. Zusätzlich werden rich-points erhoben, die als Beispiele für Möglichkeiten der Kompetenzförderung in Schulgeschichtsbüchern dienen. Die Ergebnisse der Untersuchung werden analysiert und interpretiert mit dem Ziel einerseits Lehrerinnen und Lehrern Anhaltspunkte für einen zielgerichteten Einsatz ihres Schulbuchs im Geschichtsunterricht zu liefern, andererseits Perspektiven für kompetenzorientierte Schulbücher anzubieten, die das Medium Schulbuch zu einem nachhaltigen Instrument der kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik machen und Schülerinnen und Schüler zu historischem Denken anleiten.

14.2 Abstract english

Title of the Doctoral Thesis

Opportunities and Limits of History Textbooks for Competency-Based Teaching of History

Through targeted promotion of historical competencies, adolescents are meant to be prepared for the knowledge society of the present and the future and guided to historical consciousness and historical thinking. This doctoral thesis investigates in how far the history textbook as an interface between theory and practice and as a platform for teachers, learners and a learning environment contributes or can contribute to and encourage the development of historical competencies. By means of a study of textbooks, an analysis grid, which has been developed on a theoretical basis, systematically examines which partial competencies of students are reinforced and supported or neglected. Additionally, rich-points are entered which highlight the opportunities of promoting competence in history textbooks. The results of the investigation have been interpreted and discussed with the aim of providing teachers with guidelines for a target-oriented use of (their) textbooks in their history lessons. Furthermore, perspectives for competence-oriented textbooks are offered. They make the "textbook" as an instrument a sustainable tool of competence-oriented didactics of history and guide students towards historical thinking.