

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Aufgaben im Geschichtsschulbuch

Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern für
die AHS Sekundarstufe II am Beispiel des Themas „Erste Republik“ mit dem
Fokus auf kognitive Aktivierung

verfasst von | submitted by

Jukka Fröhmann BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 510 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung
Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

Aufgaben im Geschichtsschulbuch – Analyse von Arbeitsaufträgen in
österreichischen Geschichtsschulbüchern für die AHS Sekundarstufe II am
Beispiel des Themas „Erste Republik“ mit dem Fokus auf kognitive Aktivierung
und produktiv-aktivierende Kohärenzen

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Education“ an der Universität Wien

Gutachter: HS-Prof. Mag. Dr. Christian Matzka

eingereicht von

Jukka Fröhmann, B.Ed.

Wien, Juli 2024

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Forschungsfrage.....	3
1.2.	Zielsetzung	3
1.3.	Forschungsdesign	5
1.4.	Disposition.....	6
2.	Zur Begrifflichkeit der Ersten Republik	7
2.1.	Gründung der Republik und die ersten Wahlen	7
2.2.	Der Friedensvertrag von Saint Germain-en-Laye	9
2.3.	Das Bundes-Verfassungsgesetz 1920.....	10
2.4.	Wirtschaftliche und soziale Situation	12
2.5.	Radikalisierung der Innenpolitik.....	15
2.6.	Das Ende der Demokratie und der Weg in den Austrofaschismus 1933/34.....	17
3.	Das Schulbuch	19
3.1.	Definition.....	19
3.2.	Geschichte des Schulbuchs.....	23
3.3.	Bedeutung des Schulbuchs	29
3.4.	Funktionen des Schulbuchs	32
3.4.1.	Pädagogische Funktionen	33
3.4.2.	Gesellschaftliche Funktionen.....	36
3.4.3.	Aufbau und Funktionen des Geschichtsschulbuchs	37
4.	Aufgaben im Schulbuch.....	41
4.1.	Typologie von Arbeitsaufträgen	41
4.2.	Funktionen von Aufgaben	44
4.3.	Anforderungen an Aufgaben.....	47
4.4.	Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen	49
4.4.1.	Anforderungen an kompetenzorientierte Aufgaben	51
4.4.2.	Anforderungsbereiche und Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung	56
4.4.3.	Produktiv-aktivierende Kohärenzen.....	60
5.	Forschungsstand zu Aufgaben in Schulbüchern	64
6.	Empirische Untersuchung	69
6.1.	Konkretisierung des methodischen Vorgehens	69
6.2.	Ausgewählte Schulbücher	72
6.2.1.	Zeitfenster 7	73
6.2.2.	Weltgeschehen 7/8	73
6.2.3.	Zeitbilder 7	74
6.2.4.	GO! Geschichte Oberstufe 7	74
6.2.5.	Fazit bezüglich des gewählten Materials.....	75
6.3.	Vorstellung des Kategorienraster.....	75
6.3.1.	Sozialform.....	75

6.3.2.	Grad der Offenheit	77
6.3.3.	Kognitive Prozesse.....	78
6.3.4.	Produktiv-aktivierende Kohärenzen.....	80
6.	Darstellung der Ergebnisse	83
6.1.	Sozialform.....	83
6.2.	Grad der Offenheit.....	85
6.3.	Kognitive Prozesse	86
6.4.	Produktiv-aktivierende Kohärenzen	89
7.	Diskussion der Ergebnisse	93
8.	Zusammenfassung und Ausblick.....	98
9.	Literaturverzeichnis.....	100
10.	Eigenständigkeitserklärung	111
11.	Anhänge	112
11.1.	Analysierte Arbeitsaufträge.....	112
11.2.	Kategorienraster.....	117
11.3.	Verbesserungsvorschläge der untersuchten Arbeitsaufträge	123
11.4.	Vorschlag einer Schulbuchdoppelseite auf Basis der Analyse	133
11.5.	Abstract	135

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Didaktisches Dreieck nach Reusser.....	32
Abb. 2: Bausteine aktueller Geschichtsschulbücher	38
Abb. 3: Modell des Lehr-Lern-Prozesses	44
Abb. 4: Gütekriterien für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in Anlehnung an Heuer	53
Abb. 5: Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche.....	58
Abb. 6: Produktiv-aktivierende Kohärenzen im Schulbuch Zeitbilder 7	62
Abb. 7: Ergebnisdarstellung nach Sozialform (eigene Darstellung)	84
Abb. 8: Ergebnisdarstellung nach Grad der Offenheit (eigene Darstellung)	85
Abb. 9: Ergebnisdarstellung nach Anforderungsbereichen (eigene Darstellung)	86
Abb. 10: Ergebnisdarstellung nach Verwendung von Operatoren (eigene Darstellung)	87
Abb. 11: Ergebnisdarstellung nach zielführender Verwendung der Operatoren (eigene Darstellung)	88
Abb. 12: Ergebnisdarstellung nach produktiv-aktivierender Kohärenz (eigene Darstellung) .	90
Abb. 13: Ergebnisdarstellung nach Art der produktiv-aktivierenden Kohärenz (eigene Darstellung)	90
Abb. 14: Ergebnisdarstellung nach Nähe der produktiv-aktivierenden Kohärenz (eigene Darstellung)	91
Abb. 15: Ergebnisdarstellung nach Verweis auf die produktiv-aktivierende Kohärenz (eigene Darstellung)	92

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:Ausgewählte Operatoren der Anforderungsbereiche I-III (eigene Darstellung in Anlehnung an Kühbauer 2015)	59
Tab. 2: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)	76
Tab. 3: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)	77
Tab. 4: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)	79
Tab. 5: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)	81

1. Einleitung

Ungeachtet dessen, dass neuen und vor allem digitalen Medien eine immer größer werdende Bedeutung in der heutigen Gesellschaft und somit durchaus auch in der Unterrichtspraxis zugeschrieben wird¹, haben Schulbücher noch immer einen besonders hohen Stellenwert im Geschichtsunterricht.² Als eine an den Vorgaben des Bildungs- und Lehrplans angelehnte, speziell für die Unterrichtspraxis erstellte, Druckschrift³, dient es Lehrkräften häufig als zentrales Instrument für die Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts. Dementsprechend ist es nicht abwegig zu behaupten, dass Schulbücher, trotz der stetig voranschreitenden Digitalisierung, nach wie vor als Leitmedium des Geschichtsunterrichts gelten. Diese Annahme wird beispielsweise durch das vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) geförderte CAOHT-Projekt durchaus bestätigt. Eine qualitative Teilstudie, in welcher 50 Geschichtsstunden⁴ passiv teilnehmend beobachtet wurden, beschäftigte sich nämlich mit der Frage, wie oft und auf welche Weise das Geschichtsschulbuch im Beobachtungszeitraum eingesetzt wurde. Das Ergebnis war eindeutig. Während digitale Medien eine eher untergeordnete Rolle spielten, wurden das Schulbuch beziehungsweise Kopien aus dem Schulbuch in 36 Prozent der beobachteten Zeit eingesetzt.⁵ Folglich kann, angesichts der beschriebenen Untersuchung, festgestellt werden, dass das Schulbuch als Leitmedium, sowie als zentrales Planungsinstrument des Geschichtsunterrichts gilt und darüber hinaus oftmals in die Rolle eines „geheimen Lehrplans“ schlüpft.⁶

Neben den diversen Inhalten sind vor allem Arbeitsaufträge ein essenzieller Bestandteil von Schulbüchern, da Schulbuchautor*innen mit diesen unmittelbar an die Schüler*innen herantreten und etwas Bestimmtes von ihnen erwarten. Somit fordern Arbeitsaufträge

¹ Beispielsweise schreiben Drossel und Eickelmann, dass der Umgang mit digitalen Medien mit steigender Relevanz als zentrale Schlüsselkompetenz für Heranwachsende im 21. Jahrhundert gilt, vgl. Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, Digitale Medien in der Schule. Eine Frage der ökonomischen Ressourcen der SchülerInnenenschaft. In: Medienimpulse 42 (2014) 1.

² Klaus Edel, Didaktik der Geschichte, online unter: <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (29.11.2023).

³ vgl. Joachim Detjen, Schulbuchdidaktik: Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern im Politikunterricht. In: Bildung und Erziehung 54 (2001) 470.

⁴ 25 davon in neuen Mittelschulen und 25 in Gymnasien. Die Datenerhebung erfolgte in den Jahren 2016-2017.

⁵ Vgl. Roland Bernhard, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Roland Bernhard, Christoph Bramann, Christoph Kühberger (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur LehrerInnenbildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 41.

⁶ vgl. Bernhard, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich, 52.

Lernende dazu auf, die Brücke zwischen der eigenen Welt und der Welt der Sache zu betreten und in die Welt der Sache einzudringen, indem sie Bildungsprozesse initiieren und in weiterer Folge zum historischen Denken anregen.⁷ Folglich müssen Schulbuchautor*innen den Aufgabenstellungen und deren Formulierung besonders große Aufmerksamkeit widmen, sodass historisches Lernen sowie die Bildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins gefördert werden kann. In der Regel geschieht dies, wenn bei der Entwicklung von Aufgaben darauf geachtet wird, dass sie unterschiedliche Denkebenen abdecken⁸, und somit bei den Lernenden kognitive Prozesse durch Aufgabenstellungen verschiedener Anspruchsniveaus initiiert werden. Ist dies der Fall, dann steht einer Verwendung des Schulbuchs im Unterricht grundsätzlich nichts im Wege. Doch schon 1952 mahnte Erich Kästner in seiner Ansprache zu Schulbeginn:⁹

Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständigte Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition. Aber es ist ganz etwas anderes.

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass Schulbücher aus dem Jahr 1952 und davor mit den heutigen möglicherweise nur wenig gemein haben. Trotzdem bekräftigt Erich Kästner in seiner Ansprache einen Aspekt, der durchaus auf die Gegenwart umgemünzt werden kann, da er damals, wie heute Gültigkeit besitzt. Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern¹⁰, da eine Verwendung dieser problematisch wird, wenn eine kritische Auseinandersetzung mit den dargelegten Texten, Arbeitsaufträgen und anderen Inhalten unterbleibt. Dass die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit Schulbuchinhalten oftmals auch in der Gegenwart fehlt, bestätigte Pfannkuche in seiner Analyse über das Planungsverhalten von Lehrer*innen in berufsbildenden Schulen. Er stellte nämlich fest, dass beinahe alle zu bewältigenden Planungsschwierigkeiten angehender Lehrkräfte in einem sehr

⁷ vgl. Eva Matthes, Sylvia Schütze, Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze (Hg.), Aufgaben im Schulbuch (Bad Heilbronn 2011) 10.

⁸ vgl. Joachim Detjen, Schulbuchdidaktik: Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern im Politikunterricht. In: Bildung und Erziehung 54 (2001) 470.

⁹ Erich Kästner, Die kleine Freiheit: Chanson und Prosa (Frankfurt am Main 1976) 11.

¹⁰ Kästner, Die kleine Freiheit, 11.

engen Zusammenhang mit einer zum Teil sehr unreflektierten und somit blinden Adaption schulbuchartiger, fachinhaltlicher Darstellungen stehen.¹¹

In diesem Sinne ist es, aufgrund der Bedeutung des Schulbuches als Leitmedium, aber der oftmals unreflektierten Verwendung seitens der Lehrkräfte, interessant und ebenso wichtig einen Blick in gegenwärtige österreichische Geschichtsschulbücher zu werfen und diese, mit dem Fokus auf die gebotenen Arbeitsaufträge, eingehend zu analysieren.

1.1. Forschungsfrage

Basierend auf der soeben kurz skizzierten Darstellung des Sachverhaltes, wird in der vorliegenden Masterarbeit die folgende Forschungsfrage untersucht und letztendlich beantwortet:

Auf welche Weise werden in den Arbeitsaufträgen ausgewählter österreichischer Geschichtsschulbücher der AHS Sekundarstufe II, am Beispiel des Themas Erste Republik, kognitive Prozesse angestoßen und inwiefern sind in diesen produktiv-aktivierende Kohärenzen zum Ausgangsmaterial zu erkennen?

1.2. Zielsetzung

Wie bereits in der Einleitung erklärt, ist das Ziel der vorliegenden Masterarbeit, ausgehend von einer entwickelten Forschungsfrage, Aussagen darüber treffen zu können, wie Aufgabenstellungen in Kapiteln ausgewählter österreichischer Schulbücher der Sekundarstufe II beschaffen sind und auf welche Weise, sowie auf welchen unterschiedlichen Niveaus eben diese bei den Lernenden kognitive Prozesse anstoßen. Konkreter bedeutet dies, dass in der Arbeit eruiert werden soll, inwiefern die Arbeitsaufträge die Anforderungsbereiche *Reproduktion*, *Reorganisation* und *Transfer*, sowie *Reflexion* und *Problemlösung* beinhalten und somit berücksichtigen. Dies soll gelingen, indem bei der Analyse auf die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA)¹², sowie die Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung,

¹¹ vgl. Jens Pfannkuche, Planungskonditionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV). Eine qualitative Untersuchung bei LiV der Wirtschafts- und Berufspädagogik (Kassel 2015) 317 – 318.

¹² vgl. Kultusministerkonferenz (10. Februar 2005), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte, online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (23.8.2023).

Wissenschaft und Forschung zurückgegriffen wird.¹³ Obwohl jene Leitfäden eher für die Planung und Erstellung von Arbeits- und Prüfungsaufgaben gedacht sind, eignen sie sich, aufgrund von vorhandenen Rastern der Anforderungsbereiche und Operatoren, ebenso für eine Untersuchung und vor allem Kategorisierung der zu analysierenden Arbeitsaufträge.

In diesem Zusammenhang muss allerdings betont werden, dass die reine Identifizierung von Operatoren allein nicht genügt, um fundierte Rückschlüsse über die von den Schüler*innen im Rahmen des Arbeitsauftrags erwartete Leistung und folglich über das Anforderungsniveau der Aufgabe zu ziehen. Beispielsweise schreibt Schöner in seinem Werk über die Eichstätter Schulbuchanalysen, dass eine Zuordnung gewisser Operatoren zu einem bestimmten Anforderungsbereich nicht immer haltbar ist.¹⁴ So können die Operatoren *nenne* und *beschreibe*, welche grundsätzlich dem Anforderungsbereich I zuzuordnen sind, weit mehr als lediglich eine reproduktive Leistung erfordern. Deutlich wird dies aber erst, wenn man die untersuchten Arbeitsaufträge in Zusammenhang mit der Gesamtnarration des Schulbuchkapitels bringt. Deshalb ist ein weiteres Ziel der Arbeit, nicht nur das Vorhandensein von Operatoren, sondern auch das Netz von *Kohärenzen* zu erheben. Bezogen auf Aufgabenstellungen bedeutet dies, dass vor allem *produktiv-aktivierende Kohärenzen* identifiziert werden sollen, da diese, mit dem Ziel einer produktiven Auseinandersetzung, Bezug auf Elemente der Oberflächenstruktur nehmen.¹⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ziel der Arbeit eine Analyse der Arbeitsaufträge ausgewählter Kapitel von Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II ist. Es sollen Häufigkeiten unterschiedlichen Operatoren bestimmt und *produktiv-aktivierende Kohärenzen* identifiziert werden, um die Arbeitsaufträge den jeweiligen Anforderungsbereichen zuordnen zu können. Des Weiteren sollen Aussagen über die Qualität der Aufgabenstellungen sowie potenzielle Verbesserungsvorschläge entwickelt werden. Abschließend gilt es in der vorliegenden Arbeit, eine exemplarische Doppelseite eines Schulbuchs zu präsentieren, auf der verbesserte beziehungsweise den Ergebnissen der Analyse folgende Arbeitsaufträge

¹³ vgl. Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. In: BMBF (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 14-18.

¹⁴ vgl. Alexander Schöner, Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen. In: Waltraud Schreiber, Alexander Schöner, Florian Sochatzy (Hg.), Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik (Stuttgart 2013) 80.

¹⁵ vgl. Schöner, Eichstätter Schulbuchanalysen, 121.

integriert sind. Das Ziel dieser Gestaltung liegt darin, eine mögliche Vorlage zu bieten, die die Gestaltung von Arbeitsaufträgen unter Berücksichtigung *produktiv-aktivierender Kohärenzen* unterstützt.

1.3. Forschungsdesign

In der vorliegenden Arbeit werden die Arbeitsaufträge von vier österreichischen Geschichtsschulbüchern¹⁶ der 7. Klasse AHS untersucht, wobei nicht die gesamten Werke, sondern jeweils ein Kapitel zur gleichen Thematik analysiert wird. Es soll anhand eines, aus der Theorie entwickelten, Kategoriensystems untersucht werden, inwiefern diese bei den Lernenden kognitive Prozesse anstoßen. Darüber hinaus sollen Häufigkeiten unterschiedlicher Operatoren bestimmt, etwaige produktiv-aktivierende Kohärenzen identifiziert und die Aufgabe einem Anforderungsbereich zugeordnet werden.

Für dieses Vorhaben scheint die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring am geeignetsten, da bei dieser, mit der Kommunikation¹⁷ als Gegenstand, systematisch und theoriegeleitet Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert wird.¹⁸ Da es verschiedene Formen der qualitativen Inhaltsanalyse gibt, ist in diesem Zusammenhang eine Spezifizierung der ausgewählten Methode von Nöten. Gemessen an der formulierten Fragestellung und des ausgewiesenen Forschungsziels, wird in der vorliegenden Untersuchung auf die Methode der *Häufigkeits-* respektive *Frequenzanalyse* zurückgegriffen. Ziel jener ist es, ausgewählte Elemente des Materials auszuzählen und in ihrer Häufigkeit mit dem Auftreten anderer Elemente zu vergleichen, um die Ergebnisse schlussendlich interpretieren und bewerten zu können.¹⁹

Für die Auszählung der Elemente wird für die Untersuchung ein Kategoriensystem entwickelt, welches in erster Linie, wie bereits erwähnt, an den vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung vorgegebenen Raster an Anforderungsbereichen und Operatoren gestützt ist. Um analysieren zu können, ob in den Arbeitsaufträgen die vom Autor respektive der Autorin intendierten Anforderungsbereiche tatsächlich gegeben und haltbar sind, wird das Analyseraster für die Untersuchung der *produktiv-aktivierenden Kohärenzen*

¹⁶ Zeitbilder 7, Weltgeschehen 7/8, Zeitfenster 7, Go! 7.

¹⁷ in der vorliegenden Untersuchung bilden die ausgewählten Schulbücher den Gegenstand der Kommunikation.

¹⁸ vgl. Phillip Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl. Weinheim und Basel 2015) 13.

¹⁹ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 13.

erweitert und es werden dementsprechende Kategorien entwickelt. Eine nähere Beschreibung des ausgewählten Forschungsdesigns findet in Kapitel 5.1. statt.

1.4. Disposition

Nachdem im ersten Teil der vorliegenden Arbeit eine Einführung in das Thema geboten und der Rahmen der Untersuchung festgelegt wurde, soll in weiterer Folge die Zeit der Ersten Republik in Österreich umrissen werden, da jene Thematik in den ausgewählten Schulbuchkapiteln behandelt wird.

Danach soll die Rolle und Bedeutung des Schulbuches im Bildungskontext erläutert werden. Dies umfasst eine Definition des Gegenstandes, sowie die Darlegung der historischen Entwicklung von Schulbüchern. Darüber hinaus wird die Bedeutung des Schulbuches diskutiert, wobei ein besonderer Fokus auf die verschiedenen Funktionen von Geschichtsschulbüchern gelegt wird.

In weiterer Folge soll auf den eigentlichen Untersuchungsgegenstand, Arbeitsaufträge in Geschichtsschulbüchern, eingegangen werden, indem verschiedene Aufgabentypen vorgestellt und Funktionen, die Aufgaben erfüllen können, untersucht werden. Aufgrund des Forschungsinteresses liegt hierbei das Hauptaugenmerk auf kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, da diese bei den Lernenden kognitive Prozesse initiieren sollen. In diesem Zusammenhang wird vor allem auf die verschiedenen Anforderungsbereiche mit ihren Operatoren sowie auf produktiv-aktivierende Kohärenzen eingegangen.

Kapitel 4 widmet sich dem Forschungsstand zu Aufgaben in Schulbüchern und es sollen relevante Literatur, sowie wichtige Studien diskutiert werden.

Basierend auf den Inhalten der vorherigen Kapitel, insbesondere Kapitel 3, findet ab Kapitel 5 die Präsentation der empirischen Untersuchung statt. Diese beinhaltet unter anderem eine Konkretisierung des methodischen Vorgehens, eine Begründung der ausgewählten Schulbuchkapitel, die Vorstellung der für die Analyse ausgewählten Schulbücher, sowie die Beschreibung des für die Untersuchung erarbeiteten Kategoriensystems.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert und in weiterer Folge zusammengefasst und diskutiert.

Am Ende der Arbeit erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse, gefolgt von einem Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten, die sich aus der vorliegenden Arbeit ableiten lassen.

2. Zur Begrifflichkeit der Ersten Republik

In der vorliegenden Masterarbeit, welche die Untersuchung von Arbeitsaufträgen in ausgewählten österreichischen Geschichtsschulbüchern hat, wurde das Kapitel „Die Erste Republik“ als Fokus der Betrachtung ausgewählt. Angesichts dessen erweist es sich als notwendig, eine prägnante fachliche Einführung in die Thematik zu bieten, da jene Darstellung zu einem tieferen Verständnis der nachfolgenden Analyse führt.

2.1. Gründung der Republik und die ersten Wahlen

Die Erste Republik markiert einen zentralen Abschnitt in der Geschichte Österreichs, die von 1918 bis 1934 bzw. 1938 andauerte und von politischen, sozialen sowie wirtschaftlichen Umwälzungen geprägt war, welche die Entwicklung zum heutigen Österreich maßgeblich beeinflussten.

Ihren Ausgang nahm sie am 21. Oktober 1918, als die Provisorische Nationalversammlung in den Räumen des Niederösterreichischen Landhauses in der Wiener Herrengasse zusammentrat. Jene Versammlung, bestehend aus 210 Abgeordneten aus Wien, den in den Alpen gelegenen Kronländern und den deutschsprachigen Gebieten in Böhmen, Mähren und Schlesien, hatte das Ziel, über die Grundlagen einer neuen Regierung zu beraten, die an Stelle des Regimes Kaiser Karls treten sollte.²⁰ Inmitten der politischen Umbrüche, die den Zerfall der Habsburgermonarchie begleiteten, wurde innerhalb der nächsten zehn Tage legislative und exekutive Gewalt vereinigt, wobei die eigentliche Verwaltungstätigkeit dem Staatsrat überlassen wurde, welcher in weiterer Folge sämtliche Zuständigkeiten des Kaisers übernehmen sollte.²¹ In der Konstituierung der neuen staatlichen Ordnung vollzog der Staatsrat einen entscheidenden Schritt, indem er Karl Renner zum Leiter der Staatskanzlei ernannte. Diese Position gab Renner in weiterer Folge nicht mehr ab und etablierte sich so innerhalb weniger Tage als Regierungschef des neuen Staates.²² So lässt sich argumentieren, dass durch die Einrichtung der Staatsgewalt und der Ernennung Renners zum Leiter der Staatskanzlei, die Staatsgründung zur Republik vollzogen wurde.²³ Nichtsdestotrotz war die Lage in Österreich keineswegs so eindeutig, wie es auf diesem Blick erscheinen mag. Kaiser Karl war nach wie vor im Land und hatte offiziell nicht abgedankt, ein Schritt, den er formell

²⁰ vgl. John W. Boyer, Die Gründung der Republik (1918). In: Heinz Fischer (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 17.

²¹ vgl. Boyer, Die Gründung der Republik, 17.

²² vgl. Boyer, Die Gründung der Republik, 18.

²³ vgl. Manfred Rauchensteiner, Unter Beobachtung: Österreich seit 1918 (Göttingen 2021) 27.

auch nie vollziehen sollte.²⁴ Demnach war Österreich im Zuge der Provisorischen Nationalversammlung immer noch eine Monarchie, weshalb es sich bei der Sitzung im Niederösterreichischen Landhaus mehr oder minder um eine Absichtserklärung handelte.²⁵ Das endgültige Ende der Monarchie lässt sich auf den 11. November datieren, als Kaiser Karl eine von Karl Renner, Ignaz Seipel und Josef Redlich verfasste Erklärung unterzeichnete, mit welcher er sich von jeglichem Anteil an den Staatsgeschäften zurückzog. Am darauffolgenden Tag verabschiedete die Provisorische Nationalversammlung das Gesetz über die Staats- und Regierungsform und die Republik wurde ausgerufen.²⁶ Der neu proklamierte Staat erhielt den Namen „Deutschösterreich“ und sollte alle deutschsprachigen Gebiete der ehemaligen Habsburgermonarchie umfassen. Darüber hinaus wollte der neue Staat, dem Selbstbestimmungsrecht der Völker nach, ein Teil der Deutschen Republik sein.²⁷ Trotz überwältigender Zustimmung für den geplanten Anschluss an Deutschland befand sich Österreich nach wie vor in einer Art Schwebestand, da das Fortbestehen und die Bestrebung zur Etablierung der Republik Deutschösterreich vor einer ungewissen Zukunft stand.²⁸ Auch die innenpolitische Lage war in der Zeit unmittelbar nach Ausrufung der Republik keineswegs gefestigt. Am Tag der Ausrufung der Republik erlebte Wien einen kommunistischen Putschversuch, welcher nur mühsam niedergeschlagen werden konnte.²⁹ Weiters wurden für den 16. Februar 1919 die ersten allgemeinen Wahlen ausgerufen, die nach dem Proportionswahlrecht durchgeführt werden sollten. Ziel war es, eine verfassungsgebende konstituierende Nationalversammlung zu wählen und ein signifikantes Novum war die erstmalige Wahlberechtigung österreichischer Frauen. Vor den Christlichsozialen (36 Prozent), ging die Sozialdemokratische Partei mit etwa 41 Prozent als Sieger hervor, wodurch eine neue Regierung unter der Leitung von Karl Renner gebildet wurde.³⁰ Eine der ersten Handlungen der neu gewählten Konstituierenden Nationalversammlung war die Bestätigung des Grundgesetzes vom November 1918, welches, zumindest nominell, besagte, dass Deutschösterreich eine demokratische Republik, sowie Bestandteil des Deutschen Reiches sei.³¹

²⁴ vgl. Karl Vocelka, *Österreichische Geschichte* (5. akt. Aufl. München 2019) 97.

²⁵ vgl. Rauchensteiner, *Unter Beobachtung*, 27.

²⁶ vgl. Boyer, *Die Gründung der Republik*, 18.

²⁷ vgl. Vocelka, *Geschichte Österreichs*, 97.

²⁸ vgl. Boyer, *Die Gründung der Republik*, 18.

²⁹ vgl. Rauchensteiner, *Unter Beobachtung*, 27.

³⁰ vgl. Vocelka, *Geschichte Österreichs*, 98.

³¹ vgl. Rauchensteiner, *Unter Beobachtung*, 36.

2.2. Der Friedensvertrag von Saint Germain-en-Laye

Parallel zur Ausrufung der Republik in Österreich, der Durchführung der ersten Wahlen und den deutlich artikulierten Anschlussbestrebungen an das Deutsche Reich, begannen die Siegermächte des Ersten Weltkrieges ab September 1918, im Pariser Vorort Saint-Germain-en-Laye, mit intensiven Überlegungen bezüglich der Gestaltung eines Friedensvertrages mit Deutschösterreich.³² Es ist zu erwähnen, dass Österreich in diesem Kontext nicht als Verhandlungspartner auftrat, sondern lediglich im Fokus der Diskussionen der Alliierten stand, welche über die künftige politische und territoriale Ausrichtung Deutschösterreichs entschieden. Monatelang wartete die österreichische Delegation, unter der Leitung von Karl Renner, auf eine formelle Einladung nach Paris. Trotz umfassender Vorbereitungen und der optimistischen Hoffnung auf milde Bedingungen, herrschte bezüglich entscheidender Fragen erhebliche Unsicherheit. Insbesondere blieb unklar, ob die Möglichkeit eines Anschlusses an Deutschland noch Gegenstand der Verhandlungen sein konnte.³³ Anfang Mai traf schließlich die Einladung der verhandelnden Mächte in Wien ein, woraufhin die österreichische Delegation am 14. Mai 1919 in Paris eintraf. Viele Abschnitte des Vertrages waren bereits finalisiert und den Vertretern Österreichs wurde mitgeteilt, dass sie nur als Auskunftspersonen geladen sind und jede Möglichkeit zur Mitverhandlung ausgeschlossen sei. Die letzten Hoffnungen auf einen nachsichtigen Vertragsabschluss zerschlugen sich schließlich, als Georges Clemenceau, Vorsitzender der Friedenverhandlungen, Karl Renner am 2. Juni 1919 den Vertragsentwurf übergab.³⁴

So heißt es in Artikel 177 des Friedensvertrages:³⁵

„Die alliierten und assoziierten Regierungen erklären, und Österreich erkennt an, daß Österreich und seine Verbündeten als Urheber für die Verluste und Schäden verantwortlich sind, die die alliierten und assoziierten Regierungen und ihre Staatsangehörigen infolge des ihnen durch den Angriff Österreich-Ungarns und seiner Verbündeten aufgezwungenen Kriege erlitten haben.“

Im Vertrag von Saint Germain wurden also Österreich und seinen Verbündeten die Alleinschuld am Ausbruch des Ersten Weltkrieges angelastet und auch die weiteren Punkte

³² vgl. Rauchensteiner, Unter Beobachtung, 46.

³³ vgl. Rauchensteiner, Unter Beobachtung, 46.

³⁴ vgl. Rauchensteiner, Unter Beobachtung, 53.

³⁵ StGBI. Nr 303/1920: Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye vom 10. September 1919, idF BGBl. III Nr. 179/2002. In: RIS (Rechtsinformation des Bundes), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000044&Artikel=&Paragraf=0&Anlage=&Uebergangsrecht=> (11.03.2024).

sahen strenge Auflagen vor. Diese umfassten, neben hohen Reparationszahlungen und einer deutlichen Limitierung der militärischen Kapazitäten, auch gravierende territoriale Einschnitte für Deutschösterreich. Der Anspruch auf die deutschböhmisches Gebiete, sowie die südliche Steiermark ging, zusätzlich zu weiteren territorialen Ansprüchen, an andere Länder verloren. Ebenfalls untersagten die Ententemächte die Verwendung von „Deutsch“ im Staatsnamen und verboten jegliche Form des Anschlusses an Deutschland oder andere Staaten.³⁶ Die Unabhängigkeit Österreichs wurde als unabänderlich festgelegt, es sei denn, der Rat des Völkerbundes stimmt einer Abänderung zu. Vor diesem Hintergrund verpflichtete sich Österreich, ohne ausdrückliche Genehmigung, jegliche Aktionen zu unterlassen, die seine Unabhängigkeit direkt oder indirekt gefährden könnten.³⁷

Im September 1919 stimmte die Nationalversammlung dem Friedensvertrag zu und erließ in der Folge ein Gesetz, welches die neue Staatsform Österreichs definierte. In diesem hieß es in Artikel 1, dass Deutschösterreich in seiner, durch den Staatsvertrag von St. Germain bestimmten Abgrenzung, eine demokratische Republik unter dem Namen „Republik Österreich“ sei.³⁸ Darüber hinaus wurde die bisherige gesetzliche Bestimmung, dass Deutschösterreich ein Bestandteil des Deutschen Reiches sei außer Kraft gesetzt³⁹ und es wurde begonnen Österreich als Bundesstaat einzurichten.⁴⁰

2.3. Das Bundes-Verfassungsgesetz 1920

Mit der Unterzeichnung des Vertrags von Saint-Germain, durch welchen die Siegermächte des Ersten Weltkrieges einen „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich verboten und Österreich sich diesen Bedingungen fügte, wurde der Weg für die Bundesstaatlichkeit geebnet.⁴¹ Demnach benötigte die junge Republik eine republikanische Verfassung. Noch vor seiner Abreise zu den Friedensverhandlungen in Saint-Germain delegierte Karl Renner die Aufgabe der Erstellung eines Verfassungsentwurfes an den Wiener Universitätsprofessor Hans

³⁶ vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 98.

³⁷ vgl. StGBI. Nr 303/1920: Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye vom 10. September 1919, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000044&Artikel=&Paragraf=0&Anlage=&Uebergangsrecht=> (11.03.2024).

³⁸ vgl. StGBI. Nr 484/1919: Gesetz vom 21. Oktober 1919 über die Staatsform. In: RIS (Rechtsinformation des Bundes), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/stgbl/1919/484/P0/NOR11000034> (11.03.2024).

³⁹ vgl. StGBI. Nr 484/1919: Gesetz vom 21. Oktober 1919 über die Staatsform, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/stgbl/1919/484/P0/NOR11000034> (11.03.2024).

⁴⁰ vgl. Thomas *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920). In: Heinz *Fischer* (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 44.

⁴¹ vgl. *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920), 45.

Kelsen, mit der Vorgabe, diesen auf Basis einer „bundesstaatlichen Struktur“ zu konzipieren.⁴² Im Oktober 1919 ernannten man Michael Mayr, Vertreter der Christlichsozialen, zum Staatssekretär und betraute ihn mit der Vorbereitung der Verfassungsreform. Mayr wählte einen, von Kelsen formulierten, Entwurf aus, überarbeitete diesen und setzte sich in weiterer Folge dafür ein, sowohl die Länder als auch die politischen Parteien davon zu überzeugen.⁴³ Obgleich die Meinungsverschiedenheit nur einige wenige Punkte betraf, gelang es während der Verhandlungen und der Ausarbeitung einer Bundesverfassung nicht, zu einer Einigung zu kommen. Mit dem Ende der Regierung Renners im Juli 1920 gingen die Verhandlungen schließlich auf den Verfassungsausschuss der Konstituierenden Nationalversammlung über.⁴⁴ In diesem Kontext ist hervorzuheben, dass mit Otto Bauer, als Vorsitzendem des Verfassungsausschusses und Sozialdemokraten einerseits, und Ignaz Seipel, als dessen Stellvertreter und Vertreter der Christlichsozialen andererseits, zwei völlig unterschiedliche Weltanschauungen aufeinandertrafen. Demnach ist es nicht verwunderlich, dass die Verhandlungen zeitweise kurz vor dem Abbruch standen. Eine Einigung wurde letztlich dadurch ermöglicht, dass besonders kontroverse Punkte, darunter Aspekte der Grund- und Freiheitsrechte, der Finanzverfassung, sowie Fragen des Kultus, des Bildungswesens und der Ehe, aus den Verhandlungen gestrichen wurden.⁴⁵ Letztendlich wurde das Bundes-Verfassungsgesetz im Oktober 1920 von der Konstituierenden Nationalversammlung beschlossen und wenige Tage später im Staatsgesetzblatt verkündet. Mit der ersten Sitzung des neugewählten Nationalrats, trat es schließlich am 10. November durch Kundmachung in Kraft.⁴⁶

Mit dem in Kraft treten des Bundes-Verfassungsgesetzes, wurde Österreich in einen Bundesstaat umgewandelt⁴⁷. Artikel 1 der Bundesverfassung sieht vor, dass Österreich eine demokratische Republik darstellt, deren Recht vom Volk ausgeht.⁴⁸ Das zentrale Organ war

⁴² vgl. Michael *Gehler*, Deutsche Reichs- und Österreichs Bundesverfassung 1919-1920. Entstehungsgeschichte und Entwicklungen im Vergleich. In: Robert *Kriechbaumer*, Michaela *Maier*, Maria *Mesner*, Johannes *Schöner* (Hg.), Die Krisen der Demokratie in den 1920er und 1930er Jahren- Spanien-Portugal-Italien-Jugoslawien-Ukraine-Ungarn-Rumänien-Polen-Österreich (Wien 2023) 158.

⁴³ vgl. *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920), 46.

⁴⁴ vgl. *Gehler*, Deutsche Reichs- und Österreichs Bundesverfassung 1919-1920, 158.

⁴⁵ vgl. *Gehler*, Deutsche Reichs- und Österreichs Bundesverfassung 1919-1920, 158.

⁴⁶ vgl. *Gehler*, Deutsche Reichs- und Österreichs Bundesverfassung 1919-1920, 158.

⁴⁷ vgl. *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920), 46.

⁴⁸ vgl. BGBl. Nr. 1/1920: Gesetz vom 1. Oktober 1920, womit die Republik Österreich als Bundesstaat eingerichtet wird (Bundes-Verfassungsgesetz). In: RIS (Rechtsinformation des Bundes), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000041&FassungVom=1920-12-01> (11.03.2024).

der Nationalrat, der aus allgemeinen, gleichen und direkten Wahlen hervorging. Jenes Gremium, bestehend aus Vertretern der gewählten politischen Parteien, trug gemeinsam mit dem Bundesrat, der sich aus, von den Landtagen entsandten, Mitgliedern zusammensetzte, die Verantwortung für die Bundesgesetzgebung. Zusätzlich vereinten sich die Abgeordneten des Nationalrates, sowie die Mitglieder des Bundesrates zur Bundesversammlung, deren Aufgabe es war, den Bundespräsidenten, welcher hauptsächlich eine repräsentative Funktion hatte, zu wählen.⁴⁹

In der Zeit der Ersten Republik wurden durch zwei bedeutsame Novellierungen des Bundes-Verfassungsgesetzes wesentliche Umstrukturierungen vorgenommen. Die erste Änderung aus dem Jahr 1925 zielte darauf ab, die Beziehungen zwischen dem Bund und den Ländern neu respektive nachvollziehbarer zu definieren. Erstmals wurden klare Regelungen darüber getroffen, welche Kompetenzen dem Bund und welche den Ländern zukommen sollen. Jene Novelle galt primär als eine Weiterentwicklung der, zu diesem Zeitpunkt, noch lückenhaften beziehungsweise unvollständigen Verfassung.⁵⁰ Im Gegensatz dazu galt die zweite Novelle von 1929 als eine signifikante Abkehr des Systems. Mit dem Ziel, den immer deutlicher werdenden politischen Spannungen entgegenzuwirken, wurden die Kompetenzen des Bundespräsidenten erheblich erweitert. So wurde diesem das Recht eingeräumt, Regierungsmitglieder zu ernennen und abzuwählen, wobei dem Nationalrat trotzdem Kompetenzen und Möglichkeiten erhalten blieben.⁵¹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bundes-Verfassungsgesetz als Meilenstein der Ersten Republik gilt. Es legte den Grundstein für die demokratische Republik Österreich, indem es eine klare Trennung der Gewalten vorsah. Darüber hinaus legte es fest, dass die Gewalt vom Volk ausgeht, was einen entscheidenden Schritt zur Demokratisierung des Landes darstellte. Das Bundes-Verfassungsgesetz blieb bis zum Ende der Ersten Republik gültig, wurde 1945, nach Ende des Zweiten Weltkrieges, wieder in Kraft gesetzt und bildet bis heute die rechtliche Grundlage der österreichischen Republik.

2.4. Wirtschaftliche und soziale Situation

Durch den Zerfall der Monarchie, der Gründung der Republik sowie den Folgen des Friedensvertrages von Saint-Germain, ergab sich für Österreich eine grundlegend veränderte Situation. Aus dem ehemaligen Zentrum einer Großmacht, schrumpfte das Staatsgebiet zu

⁴⁹ vgl. *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920), 47.

⁵⁰ vgl. *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920), 50.

⁵¹ vgl. *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920), 50.

einem unabhängigen Kleinstaat zusammen, dessen wirtschaftliches und politisches Potenzial deutlich eingeschränkt war.⁵² Vom einstigen Habsburgerreich, das 52 Millionen Menschen umfasste, blieb ein Reststaat von 84.000 Quadratkilometern Größe, mit etwa 6,5 Millionen Einwohner*innen übrig. Angesichts dessen ist es kaum verwunderlich, dass die Bürger*innen den neuen Staat als nicht lebensfähig ansahen und ihm gegenüber eine tiefe Skepsis hatten.⁵³ Jene Sorgen waren nicht unbegründet. In den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg durchlief die österreichische Wirtschaft eine Steile Abwärtsspirale, wobei Wien als großer Verlierer des wirtschaftlichen Abschwungs hervortrat. Unternehmen hatten Überkapazitäten zu verzeichnen, erhielten jedoch keine Aufträge mehr. Beispielsweise hatten vier von fünf Lokomotivfabriken des Habsburgerreiches in Österreich ihren Standort, doch kaum jemand bestellte neue Lokomotiven. Ähnlich erging es der Automobilindustrie. Die meisten Fabriken waren in Österreich angesiedelt, jedoch war ein Auto in diesen Zeiten für die Mehrheit nicht leistbar. Zudem erforderte der Friedensvertrag, die Demontage respektive Umstellung der Flugzeugproduktion, wodurch die Rüstungsindustrie de facto über Nacht ohne Aufträge blieb.⁵⁴ Höbelt beschreibt diese Lage treffend als Produktion ohne Markt. Die Industrie im Habsburgerreich hatte gelernt, für einen Markt von etwa 50 Millionen Menschen zu produzieren, wurde jedoch durch die Schrumpfung des Staates von ihren Absatzmärkten abgeschnitten.⁵⁵ Die zusätzlich entstandene Ressourcenknappheit verschärfte die Lage weiter. Kohle und Eisen war rar, Zucker fehlte, es gab zahlreiche Spinnereien, jedoch kaum Webereien. Die industriellen Strukturen, die wie bereits erwähnt auf die Bedürfnisse einer Großmacht zugeschnitten waren, erwiesen sich im neuen, geschrumpften Staat somit als obsolet.⁵⁶

Weiters erlebte Österreich in den Jahren eine Hyperinflation, welche die Lebenserhaltungskosten in die Höhe trieb und die Kaufkraft der Bevölkerung stark minderte. Die österreichische Währung, die Krone, verlor dramatisch an Wert und erreichte lediglich den 14.400sten Teil ihres ursprünglichen Goldwerts. Der Geldumlauf, der im Jahr 1920 noch bei 12 Milliarden Kronen lag, erhöhte sich bis August 1922 auf eine Billion. Folglich konnten die Löhne und Gehälter der arbeitenden Bevölkerung mit dieser Inflation nicht mithalten. Zusätzlich verdoppelten sich die Verbraucherpreise innerhalb eines Monats und die Preise für

⁵² vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 96-97.

⁵³ vgl. *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung, 58.

⁵⁴ vgl. *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung, 72.

⁵⁵ vgl. *Lothar Höbelt*, Die Erste Republik Österreich (1918-1938). Das Provisorium (Wien/Köln/Weimar 2018) 27.

⁵⁶ vgl. *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung, 72.

alltägliche Lebensmittel schossen in die Höhe. Für einen US-Dollar musste man offiziell 83.600 Kronen bezahlen, ein Ei kostete 2.000 Kronen und für einen Kilogramm Butter wurden 80.000 Kronen fällig.⁵⁷ Zusätzlich herrschte in Österreich Lebensmittelknappheit, da die Landwirtschaft nicht in der Lage war, die Bevölkerung ausreichend zu versorgen.⁵⁸ Punktuelle Sanierungsmaßnahmen, wie die Erhöhung von Einnahmen und Senkung der Ausgaben, Vermögensabgaben und Auslandskredite scheiterten. Österreich befand sich also in einer schweren Krise, die von großer wirtschaftlicher sowie sozialer Not geprägt war.

Für Österreich war es unmöglich, der Krise wirkungsvoll entgegenzutreten und deren rasche Ausbreitung zu verhindern. Angesichts dieser Lage entschied sich der christlichsoziale Ignaz Seipel, welcher seit 1922 das Amt des Bundeskanzlers innehatte, für einen entscheidenden Schritt: Er suchte die Unterstützung des Völkerbunds. In seinen Ausführungen machte Seipel deutlich, dass Österreich ohne ausländische Unterstützung vor der Auflösung stünde, was zu einer enormen politischen Destabilisierung in Mitteleuropa führen würde.⁵⁹ Seipels Appell blieb nicht ohne Wirkung und schließlich kam es am 4. Oktober 1922 zur Unterzeichnung von Protokollen, welche Österreich eine Anleihe in Höhe von 650 Millionen Goldkronen zusicherten. Jene Protokolle, insgesamt drei an der Zahl, stellten formelle Staatsverträge dar, die zwischen Österreich und den Völkerbundstaaten Großbritannien, Frankreich, Italien sowie der Tschechoslowakei abgeschlossen wurden und an strenge Bedingungen geknüpft waren.⁶⁰ Einerseits war Österreich gefordert, Artikel 88 des Vertrages von Saint-Germain erneut zu bekräftigen, womit man die Zusage erneuerte, die Unabhängigkeit der Republik aufrechtzuerhalten und zu bewahren. Weiters unterlag die Verwendung der Mittel aus der Anleihe, einer strengen Überwachung durch den Völkerbund. Eine weitere wesentliche Auflage war die Entwicklung und Umsetzung eines Sanierungsprogramms, welches innerhalb von zwei Jahren ein Haushaltsgleichgewicht sicherstellen sollte. Darüber hinaus war es vorgesehen, dass Österreich zur Sicherstellung der Anleihe die Bruttoeinnahmen aus Zöllen und dem Tabakmonopol verpfändet.⁶¹

Obwohl die Völkerbundanleihe nicht unisono angenommen wurde und sie zu innenpolitischen Spannungen führte, schaffte es Österreich in den folgenden Jahren seinen Staatshaushalt

⁵⁷ vgl. *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung, 44.

⁵⁸ vgl. *Höbelt*, Die Erste Republik Österreich (1918-1938) 27.

⁵⁹ vgl. *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung, 75.

⁶⁰ vgl. Walter M. *Iber*, „Rettungsschirm“ für Österreich: Die Völkerbundanleihen. In: Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs 1 (2019) 386.

⁶¹ vgl. *Iber*, „Rettungsschirm“ für Österreich, 389.

durch das Sanierungsprogramm ins Gleichgewicht zu bringen. Darüber hinaus wurde mit der Einführung des Schillings eine Hartwährungspolitik betrieben, was ebenso zu einer schrittweisen Erholung der wirtschaftlichen Lage führte. Erst die Weltwirtschaftskrise, sowie zunehmende innenpolitische Spannungen brachten diese Entwicklung erneut in Gefahr.⁶²

2.5. Radikalisierung der Innenpolitik

Von ihrer Gründung bis zum Ende war die Erste Republik durch tiefgreifende innenpolitische Spannungen charakterisiert. Der Übergang von einer monarchischen Staatsform hin zu einer republikanischen Regierung war von erheblichen sozioökonomischen Schwierigkeiten begleitet und brachte gravierende Irritationen zwischen den politischen Lagern mit sich.⁶³

Die politische Landschaft der Ersten Republik war hauptsächlich von der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP), sowie der Christlichsozialen Partei (CSP) geprägt, wobei die Deutschnationalen nicht unerwähnt bleiben dürfen.⁶⁴ Im Anschluss an die Wahlen zur konstituierenden Nationalversammlung 1919, bildeten die SDAP gemeinsam mit der CSP eine große Koalition, innerhalb welcher, hauptsächlich auf Anregung der Sozialdemokraten, eine Reihe von sozialpolitischen Gesetzen, wie die Einführung des Achtstundentags oder der Arbeitslosenversicherung beschlossen wurden. Besonders Wien galt in der Zeit der Ersten Republik als Hochburg der Sozialdemokraten und es etablierte sich das „Rote Wien“, wo diverse Vorstellungen der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei umgesetzt werden konnten.⁶⁵ Nichtsdestotrotz standen sich in der Ersten Republik Parteien mit völlig unterschiedlichen ideologischen Vorstellungen gegenüber. Aufseiten der Sozialdemokratie prägte der linke Flügel, welcher sich an marxistischen Idealen orientierte die Partei. Demgegenüber stand eine republikanisch ausgerichtete Christlichsoziale Partei, in welcher mit Fortdauer der Ersten Republik ein deutlicher Rechtsruck stattfand. Ihren Ausdruck fanden die politischen Gegensätze und Spannungen in den bewaffneten Verbänden beider Parteien.⁶⁶ Bereits nach Kriegsende entstanden auf Seiten der Christlichsozialen Heimwehren, welche sich verstärkt bewaffnet und „antimarxistisch“ formierten. Als Reaktion und zur Erhaltung der sozialpolitischen Errungenschaften, gründeten die Sozialdemokraten den Republikanischen Schutzbund als bewaffneten Verband. So wurden die Grundlagen für die Bildung

⁶² vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 100.

⁶³ vgl. Kurt *Bauer*, Der Anfang vom Ende. Österreich 1933/34. In: Heinz *Fischer* (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 75.

⁶⁴ vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 100.

⁶⁵ vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 103.

⁶⁶ vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 103.

paramilitärischer Organisationen und die gewaltsame Austragung und Eskalation innenpolitischer Spannungen doppelt gelegt.⁶⁷ Zusätzlich wurden die gesellschaftlichen Spannungen durch die wirtschaftliche und soziale Krise, welche durch Inflation, Sanierungsmaßnahmen, sowie zunehmende Arbeitslosigkeit gekennzeichnet war, maßgeblich verschärft. Bis zum Jahr 1925 kam es zu mehr als 20 gewalttätigen Konfrontationen, wobei sich nicht nur Sozialdemokraten und Christlichsoziale gegenüberstanden. Auch die aufstrebenden Nationalsozialisten spielten eine zunehmend konfliktreiche Rolle. Das „Linzer Programm“ der Sozialdemokraten aus dem Jahr 1926, welches explizite Drohungen beinhaltete, sowie das darauffolgende Programm der Christlichsozialen, in welchem „berufsständische“ und antisemitische Elemente zu finden waren, trugen nicht weniger zu einer Intensivierung des Konfliktpotentials bei.⁶⁸

Die befürchtete Eskalation der Spannungen ereignete sich schließlich am 30. Jänner 1927 im sozialdemokratisch geprägten Schattendorf, als die Frontkämpfervereinigung ihre Präsenz als Wehrverband zu unterstreichen versuchte, indem sie eine Versammlung im Gasthaus Tscharmann, einem für die Frontkämpfervereinigung bekannten Treffpunkt, abhielt. Als eine Gegendemonstration der „Schutzbündler“ ihren Weg an diesem Ort vorbeifand fielen Schüsse, die das Leben eines Kriegsinvaliden und eines mitlaufenden Kindes forderten.⁶⁹ Die Ermittlungen führten zur Identifikation von drei Verdächtigen, die am 5. Juli 1927 vor einem Geschworenengericht in Wien zur Verantwortung gezogen wurde. Der Freispruch aller drei angeklagten Mitglieder der Frontkämpfervereinigung löste weitreichende Massendemonstrationen aus, die schließlich am 15. Juli zu einer erneuten Gewalteskalation führten. Tausende Arbeiter versammelten sich vor dem Justizpalast, dem Symbol der staatlichen Rechtsprechung, und versuchten in diesen einzudringen.⁷⁰ Zusätzlich wurden Feuer gelegt, welche sich rasch über das gesamte Gebäude ausbreiteten. In der Folge wurden Polizeikräfte mit Karabinern ausgestattet, um das Gebiet zu räumen. Das Ergebnis des Zusammenstoßes war verheerend. Neben unzähligen Verletzten mussten aufseiten der Demonstrierenden 85 Todesopfer beklagt werden.⁷¹

⁶⁷ vgl. Gerhard Botz, „Schattendorf“ und Justizpalastbrand 1927. Fragile politische Stabilität und Eruption der Gewalt. In: Heinz Fischer (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 56.

⁶⁸ vgl. Botz, „Schattendorf“ und Justizpalastbrand 1927, 58.

⁶⁹ vgl. Rauchensteiner, Unter Beobachtung, 89.

⁷⁰ vgl. Rauchensteiner, Unter Beobachtung, 89.

⁷¹ vgl. Botz, „Schattendorf“ und Justizpalastbrand 1927, 73.

Wie Rauchensteiner treffend schreibt, markierte der Brand des Justizpalastes einen entscheidenden Wendepunkt der Ersten Republik. Bis zu diesem Ereignis konnten zwischen den Parteien, trotz tiefgreifender Rivalitäten und gewalttätiger Konflikte, gewisse gemeinsame Grundlagen identifiziert werden, die zumindest die Hoffnung auf eine Überbrückung der Differenzen nährten. Diese Gemeinsamkeiten umfassten eine allgemeine Orientierungslosigkeit in den Nachkriegsjahren, die Loslösung von der Vergangenheit, die intensive Beobachtung durch die siegreichen europäischen Nationen und Geldgeber, sowie einen, zumindest teilweise stattfindenden, wirtschaftlichen Aufschwung, der als kollektiver Erfolg verbucht werden konnte.⁷² Mit dem Schattendorfer Zusammenstoß und dem Brand des Justizpalastes änderte sich diese Lage jedoch schlagartig und die Gegensätze entwickelten sich zu einer offenen Feindschaft, weshalb die darauffolgende Zeit von bürgerkriegsähnlichen Zuständen geprägt war.

2.6. Das Ende der Demokratie und der Weg in den Austrofaschismus 1933/34

Für ein umfassendes Verständnis der Ereignisse, welche zum Ende der Ersten Republik beitrugen, ist eine eingehende Betrachtung der vorangegangenen Entwicklungen unerlässlich. Österreichs politische Landschaft zeichnete sich durch tiefgreifende Zerrissenheit und Instabilität aus, die sich insbesondere in Konflikten zwischen paramilitärischen Organisationen, dem Justizpalastbrand sowie zahlreichen Demonstrationen und Gegendemonstrationen äußerten. Des Weiteren trug die Weltwirtschaftskrise von 1929 dazu bei, dass im Jahr 1931 die Großbank Creditanstalt, eine Institution, von der ein bedeutender Teil der österreichischen Industrie abhängig war, kollabierte und Österreich somit in eine tiefe wirtschaftliche Krise stürzte.⁷³

In der Auseinandersetzung über die Sanierungsmaßnahmen der Creditanstalt, erlebte Österreich einen raschen Wechsel verschiedener Regierungen. Die Ablehnung eines Koalitionsangebots durch die Sozialdemokraten mündete darin, dass Engelbert Dollfuß, Repräsentant der Christlichsozialen Partie, im Mai 1932 die Regierungsführung übernahm. Unter seiner Leitung konstituierte sich schließlich eine Koalitionsregierung, die sich aus Vertretern der Christlichsozialen, des deutschnationalen Landbundes sowie des Heimatblocks zusammensetzte.⁷⁴ Ursprünglich galt Dollfuß als Übergangslösung für das Amt des Bundeskanzlers. Als innerparteiliche Kompromissfigur, welche die verschiedenen Flügel der

⁷² vgl. *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung, 90.

⁷³ vgl. *Höbelt*, Die Erste Republik Österreich (1918-1938), 261.

⁷⁴ *Bauer*, Der Anfang vom Ende. Österreich 1933/34, 77.

Partei zusammenbringen sollte, betrachtete man ihn als geeignet, in Zeiten wirtschaftlicher Herausforderungen und zunehmender politischer Radikalisierung sowohl eine gewisse Kontinuität zu sichern als auch frischen Wind in die österreichische Politik zu bringen.⁷⁵ Entgegen dieser Erwartung begannen die Christlichsozialen unter Dollfuß' Führung zunehmend, die Kontrolle über wesentliche Staatsorgane zu übernehmen. Im Laufe der Jahre gelang es, dass sowohl Polizei als auch Militär geschlossen hinter der Regierung standen.⁷⁶ Darüber hinaus wich Dollfuß' anfängliche Gesprächsbereitschaft einer zunehmend ablehnenden Haltung gegenüber der Sozialdemokratie und es zeigte sich eine Tendenz, vom demokratischen Parlamentarismus abzurücken.⁷⁷ Den Grundstein für ihre autoritäre Regierung und das damit einhergehende Ende der Ersten Republik legte die Regierung Dollfuß schließlich am 4. März 1933, als es im Kontext der Hirtenberger Waffenaffäre und des darauffolgenden Eisenbahnerstreiks zu einer von der Opposition einberufenen, außerordentlichen Parlamentssitzung kam. Ein Misstrauensantrag der Sozialdemokraten gegen die Regierung wurde mit einer Stimme Mehrheit angenommen, jedoch erkannte die Regierung die Abstimmung aufgrund eines Formalfehlers nicht an. In der Folge trat der Erste Präsident des Nationalrats Karl Renner zurück, um seiner Fraktion eine Stimme geben zu können. Eine Geschäftsordnungsdebatte veranlasste auch den Zweiten sowie den Dritten Präsidenten ihre Ämter niederzulegen, wodurch die Sitzung unterbrochen wurde und die Abgeordneten das Parlament verließen.⁷⁸ Dollfuß nutzte die Gelegenheit und sprach von einer „Selbstauflösung des Parlaments“. Eine erneute Zusammenkunft wurde unterbunden, Neuwahlen unter Beeinflussung des Bundespräsidenten verhindert und der oberste Gerichtshof ausgeschaltet. Zusätzlich wurden Parteien verboten und Kommunisten sowie Nationalsozialisten in die Illegalität gedrängt. Die Sozialdemokratische Partei blieb unangetastet, jedoch wurden Proteste, wie der Februaraufstand 1934, blutig niedergeschlagen und der republikanische Schutzbund, sowie weitere Organisationen verboten.⁷⁹

⁷⁵ vgl. *Höbelt*, Die Erste Republik Österreich (1918-1938), 261.

⁷⁶ vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 105.

⁷⁷ vgl. Helmut *Wohnout*, Die Verfassung 1934 im Widerstreit der unterschiedlichen Kräfte im Regierungslager. In: Ilse *Reiter-Zatloukal*, Christiane *Rothländer*, Pia *Schölnberger* (Hg.), Österreich 1933-1938. Interdisziplinäre Annäherungen an das Dollfuß-/Schuschnigg-Regime (Wien/Köln/Weimar 2012) 18.

⁷⁸ vgl. *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung, 114.

⁷⁹ vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 106.

Was folgte, war das Ende der Demokratie und eine Phase der autoritären Regierung, die als Austrofaschismus respektive Ständestaat bekannt wurde. „Im Namen Gottes“ wurde 1934 eine Verfassung ausgerufen, die sich von jeglichen demokratischen Strukturen abwandte und stattdessen auf autokratischen Führungsprinzipien fußte. Die staatliche Organisation orientierte sich fortan an Berufsständen, die in beratenden Gremien saßen und von der Einheitspartei mit dem Namen „Vaterländische Front“ ernannt wurden.⁸⁰

Entgegen aller Gegenmaßnahmen fanden die Nationalsozialisten immer mehr Anhänger und Dollfuß wurde im Zuge des Juliputsch 1934 tödlich verwundet. Der Putsch scheiterte jedoch, Kurt Schuschnigg übernahm das Amt des Bundeskanzlers, führte die autoritäre Regierungslinie weiter⁸¹ und versuchte, die Unabhängigkeit Österreichs gegenüber dem nationalsozialistischen Deutschland zu wahren.

Nichtsdestotrotz fand 1938 der „Anschluss“ an das nationalsozialistische Deutschland statt, welcher die Unabhängigkeit Österreichs und somit auch den autoritären Ständestaat beendete. Formal gesehen markiert das Jahr 1934, mit der Etablierung des Austrofaschismus, das Ende der Ersten Republik. Dennoch lässt sich argumentieren, dass das endgültige Ende dieser erst 1938 mit den darauffolgenden Ereignissen gesetzt wurde.

3. Das Schulbuch

Es ist unbestritten, dass das Schulbuch im Geschichtsunterricht eine gewichtige Rolle spielt. Unabhängig von der Schulform und Schulstufe kommt es, wenn auch mit unterschiedlichen Methoden, häufig zum Einsatz. Im folgenden Kapitel wird die Entwicklung des Schulbuchs zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts skizziert, wobei in diesem Zusammenhang auch auf die Bedeutung und die Funktionen des Geschichtsschulbuchs eingegangen wird. Bevor dies geschieht, wird jedoch der Versuch einer Begriffsdefinition und -abgrenzung unternommen, da eine solche, aufgrund vieler verschiedenen Auffassungen und Interpretationen, welche sich im Laufe der Zeit gebildet haben, unerlässlich ist.

3.1. Definition

Bereits nach oberflächlicher Auseinandersetzung mit dem Begriff Schulbuch lässt sich feststellen, dass es keine allgemeingültige und anerkannte Definition dieses Terminus gibt. Es ist eher der Fall, dass viele verschiedene Begriffsbestimmungen im Umlauf sind, die bei näherer Betrachtung sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen aufweisen. Folglich ist

⁸⁰ vgl. *Vocelka*, Geschichte Österreichs, 106.

⁸¹ *Bauer*, Der Anfang vom Ende. Österreich 1933/34, 87.

es für die Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Forschungsarbeit essenziell, auf einige verschiedene theoretische Auffassungen des Begriffes Schulbuch einzugehen, um schlussendlich jene, für die Arbeit relevante, zu erläutern.

Im *Wörterbuch der Pädagogik* bezeichnen Böhm und Seichter das Schulbuch als ein den Unterricht unterstützendes, ergänzendes und teilweise ersetzendes Instrument, welches fachwissenschaftlich und fachdidaktisch aufbereiteten Lehrstoff enthält und sowohl die Eigenleistung der Schüler*innen als auch die Unterrichtsgestaltung der Lehrenden beeinflusst.⁸² In jener Definition wird vor allem die Funktion des Schulbuches als unterstützendes Instrument hervorgehoben. Ebenso wird die Bedeutung des Schulbuches deutlich, indem es als ein den Unterricht teilweise ersetzendes Instrument bezeichnet wird.

In eine ähnliche Richtung geht die Definition von Eva Matthes, welche das Schulbuch als Lehrmittel beschreibt, das bei der Planung, Initiierung, Strukturierung, Unterstützung und Evaluation unterrichtlicher Informations- und Kommunikationsprozesse unterstützt.⁸³ Somit bezieht sie sich in ihrer Bezeichnung, genauso wie Böhm und Seichter, in erster Linie auf die Funktion des Schulbuches, wobei kaum auf Bestandteile respektive äußere Elemente oder Faktoren eingegangen wird. Bei weiterer Betrachtung dieser beiden Definitionen fällt zudem auf, dass die Bezeichnung Lehrmittel beziehungsweise Instrument zu einer gewissen begrifflichen Unschärfe führt. Grundsätzlich sind diese Bezeichnungen vom Begriff Schulbuch abzugrenzen, jedoch werden sie oftmals synonym definiert und dementsprechend verwendet. Beispielsweise bezeichnen Heitzmann und Niggi⁸⁴ ein Lehrmittel als Druckschrift, während im Brockhaus Lehrmittel nur als unterstützendes Element⁸⁵, das Schulbuch hingegen als Druckwerk⁸⁶ definiert wird.

Einen etwas anderen Zugang hinsichtlich der Definition wählt der deutsche Schulpädagoge Werner Wiater, indem er schreibt:⁸⁷

⁸² vgl. Winfried Böhm, Sabine Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik* (18. akt. und völlig überarb. Aufl. Paderborn 2022) 423.

⁸³ Eva Matthes, *Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa*. In: *Bildung und Erziehung* 64 (2011) 1.

⁸⁴ Anni Heitzmann, Alois Niggi, *Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (2010) 8.

⁸⁵ Lehrmittel. In: *Brockhaus Enzyklopädie Online*, online unter < <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/enzy/article/lehrmittel-pädagogik> > (7.11.2023)

⁸⁶ Schulbuch. In: *Brockhaus Enzyklopädie Online*, online unter < <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/enzy/article/schulbuch> > (7.11.2023)

⁸⁷ Werner Wiater, *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. In: Werner Wiater (Hg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Bad Heilbronn 2003) 11.

„Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten; in einem weiteren Sinn zählen zum Schulbuch auch Werke mit bloß zusammengestelltem Inhalt wie Lesebücher, Liederbücher, die Bibel, Atlanten und Formelsammlungen“

Bei Wiater's Definition rücken vor allem die äußere Form des Schulbuchs, sowie die zeitliche Komponente in den Vordergrund. Darüber hinaus könnte man meinen, dass Wiater jede Druckschrift, die für unterrichtliche Zwecke verwendet wird, als Schulbuch bezeichnet. Somit würde im entferntesten Sinn jede Publikation, sei es eine Zeitung oder ein Sachbuch, als Schulbuch gelten, sofern sie im Unterricht verwendet wird. Auf dem ersten Blick gibt es zweierlei Gründe, welche diesen Ansatz als fraglich erscheinen lassen. Erstens, so schreibt Wiater selbst, versteht man unter dem Schulbuch ein Arbeitsmittel in Buchform, welches im Unterricht verwendet wird und einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthält.⁸⁸ Bei Betrachtung der Literatur und der vielen, teilweise differierenden Definitionen, ist diese Aussage grundsätzlich als treffend zu erachten. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Lese-, Liederbücher oder die Bibel, wenn auch nur im entferntesten Sinn, dem Schulbuch zuzuordnen sind. Werke wie diese können zwar als Hilfsmittel für den Unterricht dienen, jedoch fehlt ihnen, mit einem nicht vorhandenen systematischen und vor allem didaktischen Aufbau des Jahresstoffs, ein Hauptmerkmal, um auch nur im weitesten Sinn⁸⁹ als Schulbuch zu gelten.

Zweitens ist es generell problematisch das Schulbuch, vor allem auf Gattungsebene, mit anderen Werken zu vergleichen. Grund dafür ist, dass es sich beim Schulbuch de facto um eine eigene Textsorte und somit Gattung handelt, die nur bedingt mit anderen vergleichbar ist. Einen Versuch, das Schulbuch auf Gattungsebene zu definieren, unternimmt Bettina Paireder, indem sie postuliert, dass eine Textsorte wie das Schulbuch auf keiner anderen Ebene der Textproduktion existiert, daher realitätsfremd erscheint und folglich selten als eigene Gattung wahrgenommen wird.⁹⁰ Beim Schulbuch handle es sich weder um ein literarisches Werk noch um ein Kinder-, Bilder-, Sachbuch oder Lexikon. Darüber hinaus ist es nicht nach

⁸⁸ vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 11.

⁸⁹ vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 11.

⁹⁰ vgl. Bettina Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Wien 2017), 19.

wissenschaftlichen Regeln verfasst. Folglich ist es laut Paireder ein Konstrukt, das rein für den unterrichtlichen Gebrauch bestimmt ist⁹¹ und kann somit durchaus als eigene Gattung wahrgenommen und bezeichnet werden.

Nachdem einige theoretische Ansätze und Definitionen des Begriffs Schulbuch beleuchtet und die, oftmals herrschende, begriffliche Unschärfe in aller Kürze dargestellt wurde, soll nun die, für die vorliegende Untersuchung relevante, Schulbuchdefinition vorgestellt werden. Wenn also im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff Schulbuch verwendet wird, dann wird immer von der folgenden Ausführung ausgegangen.

Jene kommt, mit einigen wenigen Ergänzungen, von Georg Stöber, da er explizit darauf hinweist, dass Schulbücher für den Unterrichtsgebrauch bestimmte Buchpublikationen sind, welche den Lernstoff eines ganzen Schuljahres oder eines Semesters abdecken. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass Schulbücher einem staatlichen Zulassungsverfahren unterliegen, wodurch sie gewissermaßen erst zu Schulbüchern werden.⁹² In dieser Definitionen sind einige, für die vorliegende Arbeit interessante, Aspekte zu erkennen. Zum einen bezeichnet Stöber das Schulbuch explizit als Druckschrift für den unterrichtlichen Gebrauch. Zum anderen bringt er in seiner Definition, ähnlich wie Wiater⁹³, die zeitliche Komponente mit ein, wodurch man erkennt, dass Schulbücher explizit für eine bestimmte Altersgruppe und einen gewissen Zeitraum bestimmt sind. Letztlich wird deutlich, dass man Schulbücher nicht nur im rein-pädagogischen Kontext sehen und definieren kann. Sie unterliegen einem staatlichen Prüfungsverfahren und sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zuerst zugelassen werden müssen, um Schulbuch genannt werden zu können. Die verbindliche Grundlage hinsichtlich der Zulassung von Schulbüchern, bildet die Verordnung zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln. In dieser wird genau festgelegt, wie und durch welche Personen Schulbücher untersucht werden müssen, um schlussendlich approbiert zu werden.⁹⁴ Dementsprechend handelt es sich bei Schulbüchern um offizielle Bücher, da sie in der Schule, sprich einer staatlichen Einrichtung, eingesetzt werden, nachdem sie zuvor vom

⁹¹ vgl. Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuch für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, 19.

⁹² Georg Stöber, Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In: Eckert Beiträge 3 (2010) 1-24.

⁹³ nachzulesen auf S.7 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (20. Juli 2022), Änderung der Verordnung über die Gutachterkommission zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln. BGBl. II Nr. 286/2022.

Staat, respektive einer vom Staat eingesetzten Kommission untersucht und zugelassen werden. Folglich ist das Besondere an einem Schulbuch, dass es staatlich vorgegeben ist, da es die gesetzlich vorgegeben, gewissermaßen allgemein gehaltenen Lehrpläne implementiert und konkretisiert, was diese schemenhaft vorgeben.⁹⁵

3.2. Geschichte des Schulbuchs

Lange Zeit erfolgte die Übertragung von Wissen, Können, Geschichten, Traditionen oder kulturellem Erbe von Generation zu Generation durch mündliche Kommunikation und nicht durch schriftliche Aufzeichnungen. Als Beispiel kann in diesem Zusammenhang die *Parabel vom Bogenschnitzer* von Eduard Spranger herangezogen werden, in welcher ein im Urwald lebender Bogenschnitzer seine Arbeit unterbricht, um einem Knaben zu erklären, worauf es bei der Tätigkeit ankommt. Er gibt dem Jungen die Möglichkeit, die Biegsamkeit des Holzes zu probieren und zeigt ihm sein Schnitzmesser und dessen Ansatz.⁹⁶ Der Nachwuchs eignete sich seine Fähigkeiten somit durch Zusehen und Probieren an und der Mensch konnte sein kulturelles Wissen, sowie seine Fertigkeiten ohne besondere Veranstaltung tradieren, da die entsprechenden Mittelungen in die Lebenspraxis eingebunden waren. Folglich waren lange Zeit Notierungsformen weder vorhanden noch erforderlich.⁹⁷ Erst die Notwendigkeit, Mitteilungen dauerhaft abrufbar zu haben, sowie eine zunehmende Komplexität der Bildungsinhalte, machte erste Notierungsformen notwendig.⁹⁸

Im weiteren Sinn beginnt die Geschichte des Schulbuchs somit vor etwa 4000 Jahren, als das Buch *Kemit* um 2100 v. Chr. im mittleren Reich in Ägypten verfasst wurde. Seiner Funktion nach zählt das Buch, welches sich in drei Teile gliedert, als erstes Werk, das quasi als Schulbuch bezeichnet werden kann⁹⁹, da es für die Unterrichtung von Schreibschülern verfasst wurde, um verloren gegangenes Fachwissen rückzugewinnen.¹⁰⁰ Von einem Schulbuch im heutigen Sinn unterscheidet es sich jedoch deutlich, weshalb es nur bedingt als dieses gilt. Es handelt

⁹⁵ vgl. Detjen, Schulbuchdidaktik, 461.

⁹⁶ vgl. Eduard Spranger, Der geborene Erzieher. In: Gottfried Bräuer, Andreas Flintner (Hg.), Geist der Erziehung (Berlin, Boston 2016) 285.

⁹⁷ vgl. Hartmut Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hartmut Hacker (Hg.), Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht (Bad Heilbronn 1980) 9.

⁹⁸ vgl. Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 9.

⁹⁹ vgl. Erich Herber, Christian Nosko, Totgesagte leben länger – Das Schulbuch der Zukunft. In: Edith Blaschitz (Hg.), Zukunft des Lernens: wie digitale Medien Schule, Aus-, und Weiterbildung verändern (Glückstadt, Heilbronn 2012) 1.

¹⁰⁰ Durch die Erste Zwischenzeit gingen die Traditionen des Schreiberberufs verloren und das Buch *Kemit* stellte ein Handbuch dar, welches die von einem Schreiber zu erfordernden Berufskenntnisse abrisartig zusammenfasst, vgl. Winfried Barta, Das Schulbuch Kemit. In: Zeitschrift für ägyptische Sprache und Altertumskunde 105 (1) (1978) 6-14.

sich eher um ein Schriftstück für den unterrichtlichen Gebrauch, als um ein eigens für Lernzwecke in Schulen erstelltes Werk.

Einen Meilenstein in der Geschichte des Schulbuchs stellt das 16. Jahrhundert, also die Zeit nach der Zäsur des Buchdrucks, dar, da die Verbreitung des Buchdrucks durchaus eng mit der Schulbuchentwicklung verbunden war. Etwa 100 Jahre später war es schließlich der mährische Theologe, Philosoph und Pädagoge Johann Amos Comenius, welcher in Bezug auf die Entwicklung des Schulbuchs den Durchbruch schaffte, als er forderte, mit Sachen, statt mit Worten umzugehen. Beim ersten Anblick mag das Postulat, die Welt der Sache zu betreten, welche offensichtlich außerhalb des Buches liegt, hinsichtlich der Etablierung von Schulbüchern paradox klingen.¹⁰¹ Bei weiterer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass das Schulbuch auch oder gerade im Realienunterricht einen bedeutenden Stellenwert einnahm. Zum einen konnte nämlich selbst der Realienunterricht nur in wenigen Fällen die direkte Begegnung mit Gegenständen ermöglichen. Zum anderen war der Prozess Unterricht, welcher räumlich, sowie zeitlich zur Realität abzugrenzen ist, auf Mittler angewiesen, um die Wirklichkeit präsentieren zu können.¹⁰² Darüber hinaus forderte Comenius, Bücher eigens für Kinder zu schreiben. In diesem Zusammenhang entstand sein Werk, das *orbis pictus sensualis*, welches als eines der frühesten Beispiele für illustrierte Lehrbücher für Kinder gilt. Es hatte zum Ziel, den Lernenden die Welt durch Bilder und sinnliche Erfahrungen zu vermitteln und deckte Themen wie Natur, Tiere, sowie die menschliche Anatomie ab. Mit diesem Werk beginnt de facto die Geschichte des Schulbuchs im engeren respektive heutigen Sinn¹⁰³, da es sich beim *orbis pictus sensualis* um eine, für den unterrichtlichen Gebrauch bestimmte, Publikation handelt.

Trotz dieser Entwicklung spielte das Schulbuch, zumindest in Österreich, bis vor die Einführung der Allgemeinen Schulordnung durch Maria Theresia im 18. Jahrhundert, eine eher untergeordnete Rolle. Die Auflagen waren nämlich sehr klein und die bis dahin gängige individualisierende Unterrichtsmethode erforderte nur eine geringe Anzahl an Büchern.¹⁰⁴

¹⁰¹ vgl. Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 10.

¹⁰² vgl. Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 10.

¹⁰³ vgl. Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 10.

¹⁰⁴ vgl. Othmar Spachinger, Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs. In: Dorit Bosse, Peter Posch (Hg.), Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung (Wiesbaden 2009) 243.

Darüber hinaus wurden Schulräume, Lehrer*innen und Unterrichtsmittel kaum gefördert und verharrten in herkömmlichen und oftmals desolaten Verhältnissen.¹⁰⁵

Mit der von Johann Ignaz Felbiger verfassten und 1774 von Maria Theresia sanktionierten Allgemeinen Schulordnung änderte sich diese Situation jedoch grundlegend. Das eingeführte Prinzip des gemeinsamen Unterrichts erforderte schließlich für alle Schüler*innen die gleichen Bücher, was schlussendlich, allein aus methodischen Gründen, Einheitsschulbücher notwendig machte. Darüber hinaus spielten sie eine ganz entscheidende Rolle bei der Umsetzung der zentralen Anliegen der Reform.¹⁰⁶ Als Vorbild für künftige österreichische Schulbücher, kann das in der Mitte des 18. Jahrhunderts erschienene Werk *wohleingerichtetes österreichisches Lehrbüchlein* betrachtet werden. Auf dieses folgte das 1774 herausgegebene *Abc- oder Namenbüchlein* und das *Lesebuch für die Schüler in den deutschen Schulen in den k.k. Staaten* von Johann Ignaz Felbiger.¹⁰⁷ Letzteres bestand aus insgesamt zwei Teilen. Während der erste die Glaubens- und Sittenlehre behandelte und biblische Geschichten enthielt, bot der zweite Teil eine ausführliche Anleitung zur Rechtschaffenheit.¹⁰⁸

Als Lesebuch in Form eines Moralbuches ist das 1836 in der *k.k. Schulbücher – Verschleiß – Administration* erschienene Werk *Lesebuch für die zweite Klasse der Haupt- und Stadtschulen in den k.k. österreichischen Staaten* zu erwähnen, welches die Themen Schulgesetze für die Schulen in den k.k. österreichischen Staaten, moralische Erzählungen und Gleichnisse, Naturgeschichte sowie Pflichten der Untertanen gegen ihren Landesfürsten, gegen die von ihm angeordneten Obrigkeiten und gegen das Vaterland behandelte.¹⁰⁹ Aus dieser Vorstellung wird deutlich, dass die ersten Lehrbücher in Österreich zur Zeit des Absolutismus in gewisser Weise Religions- respektive Moralbücher in Form von Schulkompendien waren. Die Bücher entsprachen somit im Grunde dem Konzept eines Lehrtextes, wie er sich, laut Spachinger, durch fast zwei Jahrtausende gehalten hatte. Es handelte sich also um Musterbücher in Form von Stoffsammlungen, die keine Illustrationen beziehungsweise Abbildungen enthielten und mit dem Ziel des Auswendiglernens aus hauptsächlich tabellarisch und textlich aufbereitetem

¹⁰⁵ vgl. Ludwig Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur „Realgeschichte“ des niederen Schulwesens in Österreich (Wien 2006) 14.

¹⁰⁶ vgl. Spachinger, Das Schulbuch der Zukunft, 243.

¹⁰⁷ vgl. Viktor Fadrus, Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte. In: Egon Lobenstein (Hg.), 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 – 1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien (Wien 1948) 195.

¹⁰⁸ vgl. Fadrus, Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte, 195.

¹⁰⁹ vgl. Fadrus, Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte, 195.

Übungsmaterial bestanden.¹¹⁰ Dementsprechend boten die ersten Schulbücher keinen Ansatz zur Selbsttätigkeit der Schüler*innen und erforderten wenig bis keine methodischen Vorkenntnisse von Seiten der Lehrkräfte.

Dies änderte sich mit dem Beginn der Industrialisierung und der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, welche eine Ausdifferenzierung der Schularten, sowie der -fächer zur Folge hatte.¹¹¹ Darüber hinaus erforderte das *Reichsvolksschulgesetz* von 1869, welches mit seinen zahlreichen Novellen das gesamte österreichische Schulwesen reformierte¹¹², eine Überarbeitung respektive Neugestaltung der Schulbücher. Während für die bisher unterrichteten Fächer Religion, Rechnen, Lesen und Schreiben die Frage der Methode im Zentrum des pädagogischen Interesses und somit der Schulbuchgestaltung stand, erforderte die Etablierung des klassischen Fächerkanons eine Auseinandersetzung mit der Art der Vermittlung, sowie der Auswahl von Inhalten. Darüber hinaus wurde es aufgrund der Erhöhung des Lernvolumens notwendig, den Unterricht altersgemäß, sowie strukturiert aufzubereiten. Bezogen auf die Gestaltung von Schulbüchern bedeutete dies, dass das Medium Bild immer mehr Anklang in Schulbüchern fand und Ansätze zur Segmentierung des Stoffes nach Lernleistung und methodischer Kausalität eine Rolle zu spielen begannen.¹¹³ Es lässt sich also sagen, dass sich Schulbücher ab Ende des 19. Jahrhunderts von Moralbüchern respektive reinen Stoffsammlungen immer mehr zu didaktisch und methodisch aufbereiteten Unterrichtsmittel entwickelten.

Das 20. Jahrhundert war geprägt von einer Verwissenschaftlichung von Bildung und Unterricht¹¹⁴, die ebenso Auswirkungen auf die Schulbuchentwicklung hatte. Grundsätzlich fand nämlich die Weiterentwicklung des Schulbuchs bis dahin eher beiläufig, sprich als Folge von Gesetzen oder Reformen statt. Sie war de facto naturwüchsig und von den jeweiligen Bestimmungen, respektive Praxisbedingungen abhängig. Mit Beginn und Fortlauf des 20. Jahrhundert änderte sich diese Tatsache und es entbrannte erstmals eine öffentliche und in erster Linie von Wissenschaftler*innen und Publizist*innen, aber auch von Politiker*innen geführte Diskussion über das Medium Schulbuch.¹¹⁵ Der französische Germanist Robert

¹¹⁰ vgl. *Spachinger*, Das Schulbuch der Zukunft, 243.

¹¹¹ Vgl. *Spachinger*, Das Schulbuch der Zukunft, 243.

¹¹² vgl. Nina *Hechenblaikner*, Das Reichsvolksschulgesetz und seine Auswirkungen auf die Mädchenbildung. Ein Schritt zur Gleichstellung der Geschlechter in österreichischen Grundschulen? In: *Historia.scribere* 10 (2018) 241-265.

¹¹³ vgl. *Spachinger*, Das Schulbuch der Zukunft, 244.

¹¹⁴ vgl. *Spachinger*, Das Schulbuch der Zukunft, 244.

¹¹⁵ vgl. *Hacker*, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 12.

Minder kritisierte, als Initiator der Schulbuchdebatte, dass Lehrwerke, welche früher über Generationen hinweg verwendet werden konnten, in einer Zeit raschen gesellschaftlichen Wandels schneller veralten. Während fachliche Rückstände im Schulbuch in jener pädagogischen Debatte eher peripher diskutiert wurden, kritisierte Minder umso heftiger, dass Schulbücher somit eine Wertewelt vergangener Tage darstellen.¹¹⁶ Mit der aufkommenden Curriculumdiskussion und der Anerkennung der Wissenschaftsorientierung ab dem Ende der 60-Jahre, rückten schließlich fachliche Kritikpunkte in die Schulbuchdebatte, was zu einem Wandel in Richtung des fachorientierten Arbeitsbuches führte.¹¹⁷ Alleine aufgrund der ausgeführten Debatten kann gesagt werden, dass das Schulbuch im 20. Jahrhundert eine enorme Aufwertung in seiner Bedeutung als Sozialisationsfaktor bekam, es in die Wahrnehmung der breiten Öffentlichkeit rückte und somit zu einem, den Unterricht und die Bildung maßgeblich beeinflussenden, Gegenstand wurde.

Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts setzte sich diese Entwicklung fort und erreichte 1972, mit der Einführung der Schulbuchaktion, ihren Höhepunkt. Diese familien- und bildungspolitische Leistung hatte zum Ziel, Eltern finanziell zu entlasten, indem Schüler*innen an österreichischen Schulen unentgeltlich mit den für den Unterricht notwendigen Mitteln ausgestattet werden. Gleichzeitig soll sie einen maßgeblichen Beitrag zur Ausbildung, sowie Chancengleichheit aller österreichischen Schüler*innen leisten.¹¹⁸ Faktisch bedeutet die Bereitstellung der für den Unterricht notwendigen Mittel, dass Schulbücher einfachster Ausstattung, die zum Gebrauch als Lehrbuch für die jeweilige Schulart und Schulstufe zugelassen, sowie lehrplanmäßig sind und von der Schule als zur Durchführung des Unterrichts erforderlich bestimmt wurden¹¹⁹, kostenlos für Schüler*innen zur Verfügung zu stellen sind. Die Schulbuchaktion hatte eine weitere Verbreitung von Schulbüchern zur Folge, gab den entscheidenden Impuls für die Schulbuchentwicklung in der zweiten Republik und beförderte Schulbücher de facto zu einem zentralen Instrument für die Durchsetzung des Lehrplanes, sowie für die Planung und Durchführung des Unterrichts.¹²⁰

Die in den letzten Jahren rasant fortschreitende und anhaltende Mediatisierung der Gesellschaft macht auch vor der Schule keinen Halt und hat somit große Auswirkungen auf die

¹¹⁶ vgl. *Hacker*, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 12.

¹¹⁷ vgl. *Hacker*, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 12.

¹¹⁸ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Schulbuchaktion, online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion.html>> (6.4.2023).

¹¹⁹ Familienlastenausgleichsgesetz 1967, BGBl. Nr. 376/1976, i.d.F. BGBl 284/1972, 1744.

¹²⁰ Walter Denscher, Approbation von Schulbüchern – bei uns und anderswo, einst und jetzt (Wien 2019) 5.

Gestaltung des Unterrichts und in weiterer Folge auf die Verwendung von Schulbüchern. Internetzugang, Tablets und Smartphones sind im Unterricht mittlerweile allgegenwärtig und der Umgang mit diesen digitalen Medien gilt wohl, mit steigender Relevanz, als eine der zentralsten Schlüsselkompetenzen für Heranwachsende im 21. Jahrhundert.¹²¹ Aufgrund der leichten Zugänglichkeit und der Vielfältigkeit des inhaltlichen Angebots, erzeugen digitale Medien eine gute Ausgangssituation für individuelle Auseinandersetzung und differenziertes Lernen. Darüber hinaus bieten solche neuen Medien, verglichen mit dem Schulbuch, vielfache und bessere Möglichkeiten der Visualisierung und regen, durch die Möglichkeit verschiedene Medien als Verbund einzusetzen, das „vernetzte“ Denken an.¹²²

Dementsprechend kommt man nicht daran vorbei, die Frage zu stellen, ob das Schulbuch durch den Einsatz und die Etablierung digitaler Medien ausgedient hat, beziehungsweise seinen Stellenwert als ein zentrales Instrument zur Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts einbüßt. Trotz der stark divergierenden Meinungen und Positionen zu diesem Thema herrscht eine gewisse Übereinstimmung, dass das Schulbuch auch in Zukunft einen wichtigen Stellenwert in der Schule haben wird. Beispielsweise schreibt Edel, dass das Angebot von Schulbüchern im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, trotz der Etablierung von digitalen Medien steigt. Aus dieser Tatsache lässt sich schlussfolgern, dass der Schulbuchmarkt trotz des Voranschreitens der Digitalisierung nach wie vor attraktiv ist und dies möglicherweise auch bleiben wird.¹²³ Es ist allerdings zu beobachten, dass diverse Verlage auf die Entwicklungen im Bereich der neuen Medien reagiert haben beziehungsweise weiterhin reagieren, indem sie zu den Inhalten beispielsweise Internetlinks oder digitales Ergänzungsmaterial hinzufügen.¹²⁴ Somit ist es durchaus falsch anzunehmen, dass Schulbücher an Relevanz verlieren. Tatsächlich passen sich Verlage in der Gestaltung dieser, den sich verändernden Bedürfnissen von Lehrer*innen und Schüler*innen, die im Unterricht vermehrt digitale Medien nutzen, an. Infolgedessen bleiben Schulbücher auch in Zeiten der Digitalen Revolution ein wichtiger Bestandteil des Bildungsprozesses.

¹²¹ vgl. *Drossel*, Digitale Medien in der Schule. Eine Frage der ökonomischen Ressourcen der SchülerInnenlandschaft?, 1.

¹²² vgl. *Spachinger*, Das Schulbuch der Zukunft, 245.

¹²³ vgl. *Klaus Edel*, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, online unter <<https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>> (02.05.2023).

¹²⁴ vgl. *Edel*, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht.

Diese These unterstützt auch Othmar Spachinger, welcher das Medium Schulbuch mit den neuen Medien vergleicht, Vor- und Nachteile beider beschreibt und letztlich zur Conclusio kommt, dass:¹²⁵

Die „Lotsenfunktion“ des Schulbuchs wird auch in Zukunft unbestritten bleiben (Der große Dampfer „Unterricht“ und das Lotsenboot „Schulbuch“!), wenn auch die didaktische Ausrichtung und Gestaltung in Verbindung mit den neuen Medien eine andere sein wird (z.B. Basisbuch für Auswahl der Inhalte und Methoden, Lernfahrplan etc.).

3.3. Bedeutung des Schulbuchs

Wissenschaft und Praxis teilen die Annahme, dass dem Schulbuch, als staatlich legitimates Druckwerk, in der Planung und Durchführung des Unterrichts nach wie vor eine gewichtige Rolle zugeschrieben wird.¹²⁶

Ein Grund dafür ist unter anderem, dass Schulbücher grundsätzlich einen sicheren, unkomplizierten, kostengünstigen und vor allem unterrichtsnahen Zugriff erlauben und zudem mit einem systematischen Aufbau einen inhaltlichen roten Faden für die Unterrichtsplanung bieten.¹²⁷

Darüber hinaus haben sich gerade in den letzten Jahren, durch Aufkommen der Kompetenzorientierung und des konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichts, die Erwartungen an und die Verwendung von Lehrmitteln stark verändert. Die Einführung von Bildungsstandards hatte zur Folge, dass in den Lehrplänen vieler Länder Inhalte durch Kompetenzen ersetzt wurden. Dieser Umstand hat zur Folge, dass über Unterrichtsinhalte schul- und klassenspezifisch entschieden werden kann, was wiederum Lehrkräfte dazu auffordert, die Menge der zu vermittelnden Themen und Unterrichtsinhalte zielführend und sinnvoll zu reduzieren und auszuwählen. Der Fokus des Unterrichts liegt somit nicht mehr primär auf dem Input, sondern auf der systematischen Überwachung der Schüler*innenergebnisse, also dem Output.¹²⁸ In diesem Zusammenhang sind Schulbücher ein wesentliches Hilfsmittel für die Durchführung kompetenzorientierten Unterrichts, da sie aufgrund ihrer Lehrplangebundenheit de facto als Mediatoren zwischen dem intendierten und dem implementierten Lehrplan dienen.¹²⁹ Sie bieten also der Lehrkraft, als inoffizielle

¹²⁵ vgl. Spachinger, Das Schulbuch der Zukunft, 2.

¹²⁶ vgl. Christian Tatje, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht (Göttingen 2016) 1.

¹²⁷ vgl. Detjen, Schulbuchdidaktik, 460.

¹²⁸ vgl. Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus, Almut Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Göttingen 2014) 11.

¹²⁹ vgl. Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 11.

Planungsinstrumente, die Möglichkeit, ihren Unterricht gemäß des gesetzlich vorgeschriebenen Lehrplans zu organisieren. Legitimiert wird dies oftmals durch die Argumentation, dass die verwendeten Schulbücher approbiert und somit didaktisch, fachlich und inhaltlich korrekt sind. Folglich ist es in der Praxis zumeist der Fall, dass dem Schulbuch eine weit höhere Bedeutung zugeschrieben wird als dem Lehrplan selbst, da sie die zu bearbeitenden Inhalte vor dem Hintergrund entsprechender Fachkulturen in adressatenspezifisch, altersgemäß und schüler*innenorientiert aufbereitete Lehrtexte und Aufgabensammlungen transformieren und so die Lücke zwischen Curriculumdiskussion und Unterrichtstheorie schließen.¹³⁰ Nicht selten ist es deshalb der Fall, dass Schulbücher als *Leitmedium* oder gar als *geheimer Lehrplan* bezeichnet werden.¹³¹ Gerade im Schulfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wird der immense Einfluss des Schulbuchs als Leitmedium deutlich. Es bietet nämlich den Lehrkräften an Richtlinien angelehnte Inhalte, die in der Regel durch Autorentexte, bildliche und schriftliche Quellen und Darstellungen, sowie Methodenseiten ergänzt werden, was eine Erleichterung hinsichtlich der Strukturierung des eigenen Geschichtsunterrichts zur Folge hat. Darüber hinaus führen die in Geschichtsschulbüchern dargebotenen didaktisch aufbereiteten Inhalte dazu, dass sie den Schüler*innen den Zugang, sowie den Umgang mit der Vergangenheit ermöglichen und schließlich ebenso erleichtern.¹³² Nichtsdestotrotz birgt die Stellung des Schulbuchs als *Leitmedium* respektive *geheimer Lehrplan* die Gefahr, dass unreflektiert beziehungsweise bedenkenlos auf Schulbuchinhalte zugegriffen wird. Folglich ist es essenziell, dass Lehrkräfte die verwendeten Werke kritisch hinterfragen und dementsprechend jene heranziehen, die einen qualitativ hochwertigen Unterricht ermöglichen.

Durch ihre enge Verbundenheit mit dem gesetzlich vorgeschriebenen Lehrplan, kommt Schulbüchern eine weitere, in diesem Fall nicht didaktische, Bedeutung zu. Wie bereits kurz erwähnt, konkretisieren sie im Grunde, was die allgemein gehaltenen Lehrpläne schematisch vorgeben und bringen die vom Staat beschlossenen Bildungsziele in den Unterricht. So sind

¹³⁰vgl. Hanna Kiper, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, Stefan Schmit, Ermöglichen Aufgaben in Schulbüchern Lernen? – Ausgewählte Ergebnisse fachdidaktischer Analysen aus dem Projekt „Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben (Klee)“. In: -Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, Stefan Schmit (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 156.; vgl. Leo Kuhn, Bernhard Rathmayr, Statt einer Einleitung: 15 Jahre Schulreform – aber die Inhalte?. In: Leo Kuhn (Hg.), Schulbuch – ein Massenmedium: Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen (München 1977) 9.

¹³¹ vgl. Detjen, Schulbuchdidaktik, 461.

¹³² vgl. Christian Brunnenberg, Schulgeschichtsbücher – Rahmenbedingungen eines „Leitmediums“. In: Daniel Bernsen, Christian Brunnenberg, Ulf Kerber, Digitale Schulgeschichtsbücher (Leverkusen 2017) 217.

Schulbücher nicht nur Instrumente der Wissensvermittlung, sondern sie geben gleichzeitig Auskunft darüber, welche Inhalte seitens des Staates als lehr- und lernwürdig betrachtet werden und welche eben nicht.¹³³ Beispielsweise sind laut Stöber die Inhalte von Schulbüchern zum Teil intentional respektive durch Einflussnahme an staatlichen Direktiven ausgerichtet.¹³⁴ Öffentliche Debatten und gelegentliche Konflikte über Schulbuchinhalte sind somit wenig überraschend¹³⁵ und münden häufig in politischen Forderungen. Als Beispiel kann die Diskussion über das Schweizer Lehrwerk *NaturWert* aus dem Jahr 2007 genannt werden. In diesem wurden, bezüglich der Entstehung des Lebens, die Erklärungsansätze des Schöpfungsglaubens und der Evolutionstheorie auf sich gegenseitig ausschließende Weise und auf derselben Ebene dargestellt. Dies war, vor allem von wissenschaftlicher Seite aus gesehen, ein Problem und die öffentlich geführte Debatte mündete in der politischen Forderung, das Kapitel des Schulbuchs komplett zu überarbeiten und eine klare (natur)wissenschaftliche Position einzunehmen.¹³⁶ Durch Berücksichtigung der Forderung wird deutlich, dass bei Schulmitteln; Kantone fungieren in der Schweiz als Mitherausgeber; die Inhalte nicht nur durch wissenschaftliche Argumente oder religiöse Überzeugungen bestimmt werden. Letztendlich spielt auch der politische Wille, welcher auf einer aufklärerischen und liberalen Werthaltung basiert, eine Rolle. Dies bedeutet, dass politische Entscheidungen und ideologische Überlegungen in die Gestaltung von Schulbüchern miteinfließen können, um sicherzustellen, dass sie den gewünschten politischen Werten und Normen entsprechen.¹³⁷

Dementsprechend liegt eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung von Schulbüchern darin, dass sie das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft transportieren¹³⁸ und gesellschaftliches Wissen vermitteln, welches bewusst oder unbewusst an die nachwachsenden Generationen weitergegeben wird.¹³⁹ Nicht umsonst spricht man beim Schulbuch deshalb von einem *Politicum*, in welchem sich die politisch legitimierten Ziele und Inhalte von Bildung sowie Erziehung widerspiegeln.

¹³³ vgl. Detjen, Schulbuchdidaktik, 462.

¹³⁴ vgl. Georg Stöber, Schulbuch, Karten und Konflikte. In: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung (Hg.), Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann (Eckert Dossiers 2, Berlin 2009) 1.

¹³⁵ vgl. Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 15.

¹³⁶ vgl. Tomas Bascio, Andreas Hoffmann-Ocon, Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 25.

¹³⁷ vgl. Bascio, Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen, 27.

¹³⁸ vgl. Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 15.

¹³⁹ vgl. Stöber, Schulbuch, Karten und Konflikte, 1

3.4. Funktionen des Schulbuchs

Nach dem geschichtlichen Abriss und der Darstellung der pädagogischen sowie gesellschaftlichen Bedeutung ist es hinsichtlich der Betrachtung des Mediums Schulbuch relevant, auf dessen Funktionen in der Unterrichtspraxis einzugehen.

Es steht außer Frage, dass Schulbücher eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts spielen, da sie in der Regel eine umfangreiche Sammlung an Texten, Bildern, Quellen, Darstellungen sowie Aufgabenstellungen bieten. Vor allem für Lehrkräfte dienen diese als Leitfaden, um den Unterricht strukturiert und zielgerichtet zu organisieren und den Lernprozess für Schüler*innen möglichst effektiv zu planen. Abgesehen davon stellen Schulbücher auch für die Lernenden eine bedeutende Unterstützung dar, da sie die Erarbeitung und Festigung, das Üben und Wiederholen sowie das Anwenden des Gelernten fördern.¹⁴⁰

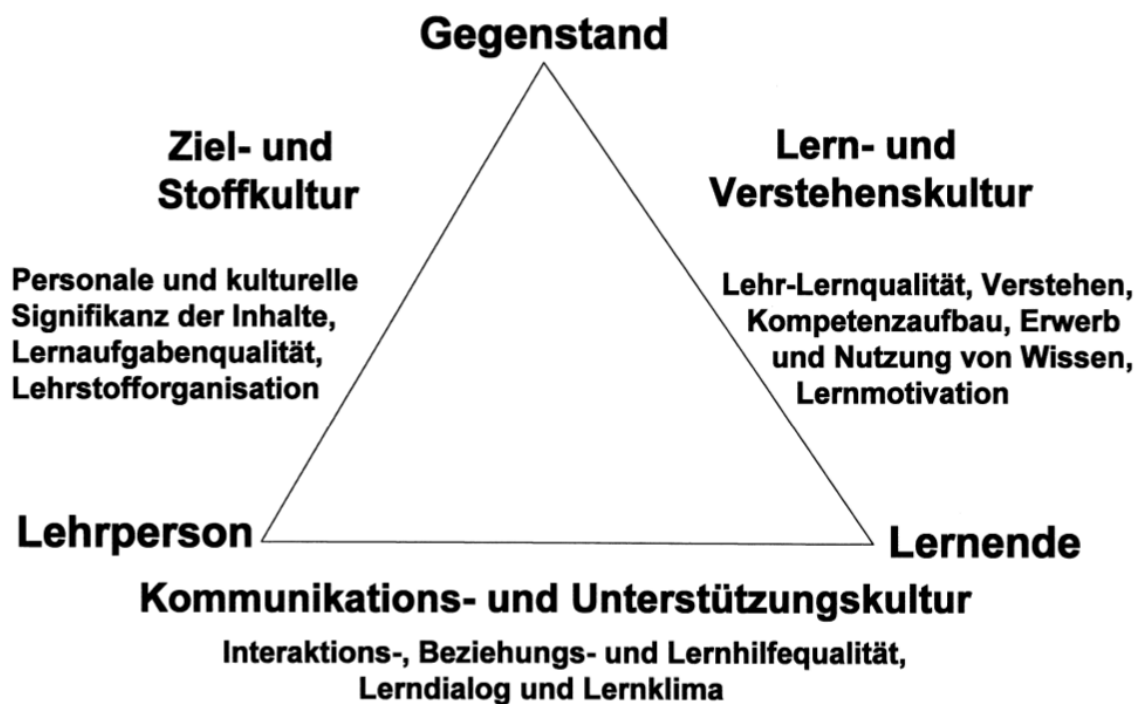


Abb. 1: Didaktisches Dreieck nach Reusser

Um diese Funktion des Schulbuchs zu verdeutlichen, kann auf das didaktische Dreieck von Reusser verwiesen werden. Dieses verdeutlicht die Vielschichtigkeit und die Dynamik des Unterrichts, indem es die kognitiven, sozialen und motivationalen Aspekte eben jener

¹⁴⁰ vgl. Kiper, Ermöglichen Aufgaben in Schulbüchern Lernen, 156.

interaktiven Tätigkeit umfasst.¹⁴¹ So stehen die drei Komponenten Gegenstand, Lehrperson und Lernende in engem Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen diesen mit ihrer Kultur bestimmt sowohl die Unterrichtsqualität als auch die Lernprozesse. Hierbei können Lehrmittel wichtige Funktionen einnehmen. Beispielsweise können Schulbücher im Spannungsfeld „Gegenstand – Lehrperson“ die Lehrstofforganisation, die Aufgabenqualität sowie die Signifikanz der Inhalte maßgeblich beeinflussen, indem sie von der Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung herangezogen werden. Auf der Seite der Lern- und Verstehenskultur haben Schulbücher häufig die Funktion, Lernenden erst die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand sowie das Verstehen zu ermöglichen und kognitive Lernprozesse in Gang zu setzen. Letztlich greifen Schulbücher auch auf der Seite der Kommunikations- und Unterstützungskultur in den Lernprozess ein, indem sie die Lernenden zur Kommunikation mit der Lehrperson anregen und unterstützend auf Schüler*innen sowie Lehrer*innen wirken.¹⁴²

3.4.1. Pädagogische Funktionen

Ausgehend vom didaktischen Dreieck können dem Schulbuch also wichtige pädagogische Funktionen zugeschrieben werden, welche Hacker wie folgt zusammenfasst:¹⁴³

- Strukturierungsfunktion

Die Strukturierung von Lernfeldern war und ist nach wie vor ein bedeutender Aspekt der Unterrichtsplanung. Lehrkräfte stehen nicht nur vor der Herausforderung, ihren täglichen Unterricht zu organisieren, sondern sie werden auch dazu aufgefordert, langfristige Planungen wie beispielsweise Semester- beziehungsweise Jahrespläne zu erstellen. Darüber hinaus müssen vorgegebene Lernziele sowie -inhalte berücksichtigt werden, um Schüler*innen einen schrittweisen Aufbau von Wissen zu ermöglichen. Strukturierung in diesem Sinne bedeutet:

*Die Gesamtmenge an Lerninhalten eines Faches aufzuteilen und die Teile in ein sinnvolles nacheinander zu bringen.*¹⁴⁴

¹⁴¹ vgl. Kurt Reusser, Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Stephanie Hellekamps, Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Perspektiven der Didaktik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9, Berlin 2008) 224.

¹⁴² vgl. Reusser, Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung,

¹⁴³ vgl. Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 15 – 27.

¹⁴⁴ vgl. Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, 15.

Als Träger der Ergebnisse der Curriculumdiskussion nimmt das Schulbuch in diesem Zusammenhang eine strukturierende Funktion ein, indem es die Lehrkraft bei der Auswahl von für den Unterricht relevanten Inhalten unterstützt.

- Repräsentationsfunktion

Hinsichtlich der Repräsentationsfunktion von Schulbüchern unterscheidet Hacker zwischen drei verschiedenen Formen. Da der Umgang mit Texten, welche in fortgeschrittenen Schriftkulturen zu „eigenen Realitäten“ geworden sind, zum Lebensalltag gehört, ist es eine logische Folge, dass der Schulunterricht Lernenden die Möglichkeit geben soll, sich mit eben solchen Texten auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang nehmen Schulbücher die Rolle des Vermittlers der sprachlichen Wirklichkeit ein, indem beispielsweise Quellentexte präsentiert werden. Diese Funktion beschreibt Hacker als *realitätsnahe Repräsentation*.

Wo es die Gelegenheit gibt, die Realität direkt und selbstständig zu erfassen, scheint das Schulbuch zunächst keine Funktion zu besitzen. Trotzdem ist es gerade in abstrakteren Phasen des Lernprozesses häufig notwendig, dass an realen Gegenständen gewonnene Wissen zu wiederholen, um es schlussendlich verstehen zu können. Konkret bedeutet dies, dass das Schulbuch reale Begegnungen und Erfahrungen durch schrittweise eintretende sprachliche Nennungen, Erklärungen sowie Darstellungen ergänzt und schließlich dabei hilft geistige Vorstellungen zu schaffen respektive diese zu vergegenwärtigen. Diese Funktion wird als *sprachliche Repräsentation der Wirklichkeit* beschrieben, da die an realen Objekten gewonnenen Einsichten mit den Darstellungen im Schulbuch verglichen und wiederholt werden können.

Letztlich ist es oft der Fall, dass der Erarbeitung von Themen im Unterricht Alltagssituationen vorgeschaltet werden. Das Aufspüren, Vorbereiten und Gestalten solcher lebensweltbezogenen Ausgangserfahrungen ist oftmals zeitintensive Vorbereitungsarbeit der Lehrkraft. In diesem Zusammenhang dient das Schulbuch häufig als Veranschaulichungshilfe und übernimmt die Funktion der *didaktisierten Repräsentation*, indem durch didaktisch aufgebaute und auf die Schüler*innenwelt bezogene Alltagssituationen sprachliche Abhandlungen initiiert und bestehende Erfahrungen aktiviert werden.

- Steuerungsfunktion

Bei der Planung des Unterrichts machen sich Lehrpersonen Gedanken über den Ablauf des Geschehens und erstellen eine bestimmte Abfolge mit verschiedenen Einzelschritten. Darüber hinaus überlegen sie sich eine Reihe von Steuerungsmöglichkeiten wie Fragen, Impulse oder Arbeitsanweisungen, die förderlich für eine gelungene Unterrichtsstunde sind. Auch diese Aufgabe übernimmt häufig das Schulbuch, indem Lehrpersonen es zur Planung sowie Steuerung des Unterrichts heranziehen.

- Motivierungsfunktion

Mangelnde Motivation von Schüler*innen beziehungsweise fehlende Begeisterungsfähigkeit von Lehrer*innen stellen laut Hacker ein Hauptproblem des schulischen Lernens dar. Demnach orientieren sich immer mehr Schulbücher daran, Gegenstände oder Sachverhalte nicht nur zu präsentieren, sondern die Darstellung bewusst so zu gestalten, dass sie die Motivation der Schüler*innen fördert. Dies gelingt häufig durch eine methodisch vielfältige Gestaltung sowie abwechslungsreiche Präsentation der Inhalte. Nicht zu unterschätzen sind äußere Faktoren wie ein ansprechendes Layout, da diese ebenso eine gewichtige Rolle hinsichtlich der Motivation von Schüler*innen spielen.

- Differenzierungsfunktion

Differenzierender Unterricht ist wichtig, da Schüler*innen einer Klasse häufig unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Begabungen und Interessen mitbringen. Lehrkräfte stehen somit vor der Herausforderung, gezielt auf diese Vielfalt einzugehen, um die unterschiedlichen Lernniveaus der Lernenden zu berücksichtigen. Häufig geschieht diese Differenzierung dadurch, dass Lehrfunktionen an verschiedene Medien delegiert werden. Das bedeutet, dass sich ein Teil der Klasse mit didaktisch aufbereitetem Material wie Arbeitsblätter oder Bücher beschäftigt, während der andere Teil mit der Lehrperson arbeitet. Neben der schwierigen Durchführung eines solchen individualisierten Unterrichts, ist vor allem die komplexe Planung hervorzuheben. Die Lehrkraft muss mehrere parallellaufende Lernprozesse gestalten und vor allem geeignetes Material fertigen. In diesem Zusammenhang können Schulbücher eine unterstützende Funktion einnehmen, da in diesen Materialien auf unterschiedlichen Niveaus bereitgestellt werden.

- Übungs- und Kontrollfunktion

Laut Hacker gilt die Übung, Wiederholung und Vertiefung im Lernprozess als die für Schüler*innen am wenigsten attraktivste Phase im Unterricht. Durch die Bereitstellung variabler sowie ansprechender Übungsangebote unterstützen Schulbücher dabei, die Ergebnissicherung motivierend sowie zielführend zu gestalten. Darüber hinaus bieten Schulbücher häufig ansprechende Merkhilfen, wie beispielsweise „Infokästchen“ oder Grafiken, die dabei unterstützen, zuvor gewonnene Erkenntnisse zu sichern, beziehungsweise zu vertiefen.

3.4.2. Gesellschaftliche Funktionen

Wie bereits in Punkt 2.4.1. beschrieben, wird Schulbüchern neben der didaktisch-pädagogischen auch eine gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben. Dementsprechend übernehmen sie auch gesellschaftliche Funktionen, auf diese wird nun in aller Kürze eingegangen, indem sie die Außenwelt in die Schule hineinholen.¹⁴⁵ Wohlgermerkt repräsentiert das Schulbuch die Außenwelt nur ausschnittshaft, weshalb das zu vermittelnde Wissen und somit die Inhalte im Vorhinein selektiert werden müssen. Demnach, so Detjen, gibt das Schulbuch Auskunft darüber, was seitens des Staates und der Gesellschaft als lehr- und lernwürdig betrachtet wird, indem sich darin politisch legitimierte Ziele und Inhalte von Bildung und Erziehung widerspiegeln.¹⁴⁶

Infolgedessen werden dem Schulbuch einige gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben, welche von Wiater wie folgt zusammengefasst werden:¹⁴⁷

- Normierung der Lerninhalte im Sinne der staatlichen Verfassung
- Gewährleistung der Konformität des schulischen Lernens mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen
- Sicherung eines lehrplanbezogenen Basiswissens und Basiskönnens
- Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen
- Unterstützung bildungspolitischer Ziele
- Abgrenzung dessen, was zur Kultur in der Gesellschaft zählt

¹⁴⁵ vgl. Heitzmann, Lehrmittel - ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung, 8.

¹⁴⁶ vgl. Detjen, Schulbuchdidaktik, 462.

¹⁴⁷ vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 3.

Es lässt sich also sagen, dass Lehrmittel und somit auch Schulbücher durchaus als Instrumente der bildungspolitischen Steuerung, die gesellschaftliche und politische Funktionen erfüllen, gesehen werden können.¹⁴⁸ Sie dienen als Mittler zur Umsetzung des Lehrplanes, der von der Bildungspolitik vorgegeben wird und spiegeln festgelegte Lerninhalte, -ziele und -standards wider. Darüber hinaus normieren Schulbücher Lerninhalte, indem in ihnen die Auswahl des für den Unterricht als relevant angesehenen Wissens dargestellt wird. Folglich kann man sagen, dass Schulbücher häufig von ideologischen, politischen und kulturellen Einflüssen geprägt sind und als Mittler zur Verbreitung bestimmter gesellschaftlich anerkannter Ansichten oder zur Gestaltung von Identität und Zugehörigkeit dienen.

3.4.3. Aufbau und Funktionen des Geschichtsschulbuchs

Ausgehend von den oben genannten Funktionen, welche de facto allen Schulbüchern zugeschrieben werden können, wird nun der Versuch unternommen, auf jene des Geschichtsschulbuchs einzugehen.

Unter den Schulfächern zählt der Gegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung zu einem Nebenfach, welches von Schüler*innen häufig als „Paukfach“ angesehen wird, in welchem Vergangenes in chronologischer Reihenfolge und ohne Lebensweltbezug erarbeitet wird. Unterstützt durch das Schulbuch vermittelt die Lehrkraft „wichtige“ Daten, Ereignisse und Entwicklungen vergangener Epochen, damit die Schüler*innen die „wichtigsten“ davon kennenlernen und nennen können.¹⁴⁹ Häufig bleibt in diesem Zusammenhang aber unberücksichtigt, dass „Geschichte“ im Leben des Menschen und somit auch im Leben der Lernenden ständig präsent ist. Erfahrungen der Vergangenheit hinterlassen Spuren und werden mit Neuem aufgeladen. Dies hat zur Folge, dass sich in jeder Veränderung und Entwicklung der Welt sowie des eigenen Lebens Kontinuität und Wandel widerspiegeln. Dementsprechend stellt es für jedes Individuum, bezogen auf die Schule für die Lernenden, eine große Herausforderung dar, sich in einer von Geschichte geprägten Umgebung zurechtzufinden und sich selbst als historisches Wesen zu verstehen und vor allem zu orientieren.¹⁵⁰ Es entsteht somit die Notwendigkeit, den Umgang mit den Geschichten, die uns begegnen, zu erlernen. Ebenso ist es von großer Relevanz, die Fähigkeit zu entwickeln

¹⁴⁸ vgl. *Bascio*, Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen, 22.

¹⁴⁹ vgl. Waltraud *Schreiber*, BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. In: Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber* (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenheft Geschichte 1, 2. völlig überarb. und akt. Aufl. Neuried 2006) 8.

¹⁵⁰ vgl. *Schreiber*, Basisbeitrag: Mit Geschichte umgehen lernen, 8.

historische Fragen aus der Gegenwart heraus zu stellen, um die Vergangenheit durch eine rekonstruierende Annäherung nachbilden und nachvollziehen zu können.¹⁵¹

Daraus ergibt sich folgendes Ziel für den Geschichtsunterricht:¹⁵²

Ziel ist es, in allen Schulstufen historisches Denken sowie politisches Denken und Handeln zu vermitteln, um das angestrebte reflektierte und (selbst)reflexive Geschichts- und Politikbewusstsein zu erreichen.

Bei der Verfolgung dieses Ziels kann dem Geschichtsschulbuch eine maßgebliche Rolle zugeschrieben werden, da es, wie bereits in der Einleitung erwähnt, oftmals als Leitmedium für den Unterricht herangezogen wird. Im Idealfall stellt es gewissermaßen im Prozess historischer Kommunikation eine mediale Struktur zur Verfügung, die historisches Denken und somit Lernen fragend anregt, im Untersuchungs- und Interpretationsprozess systematisch begleitet und zugleich reflexiv verfügbar machen soll.¹⁵³

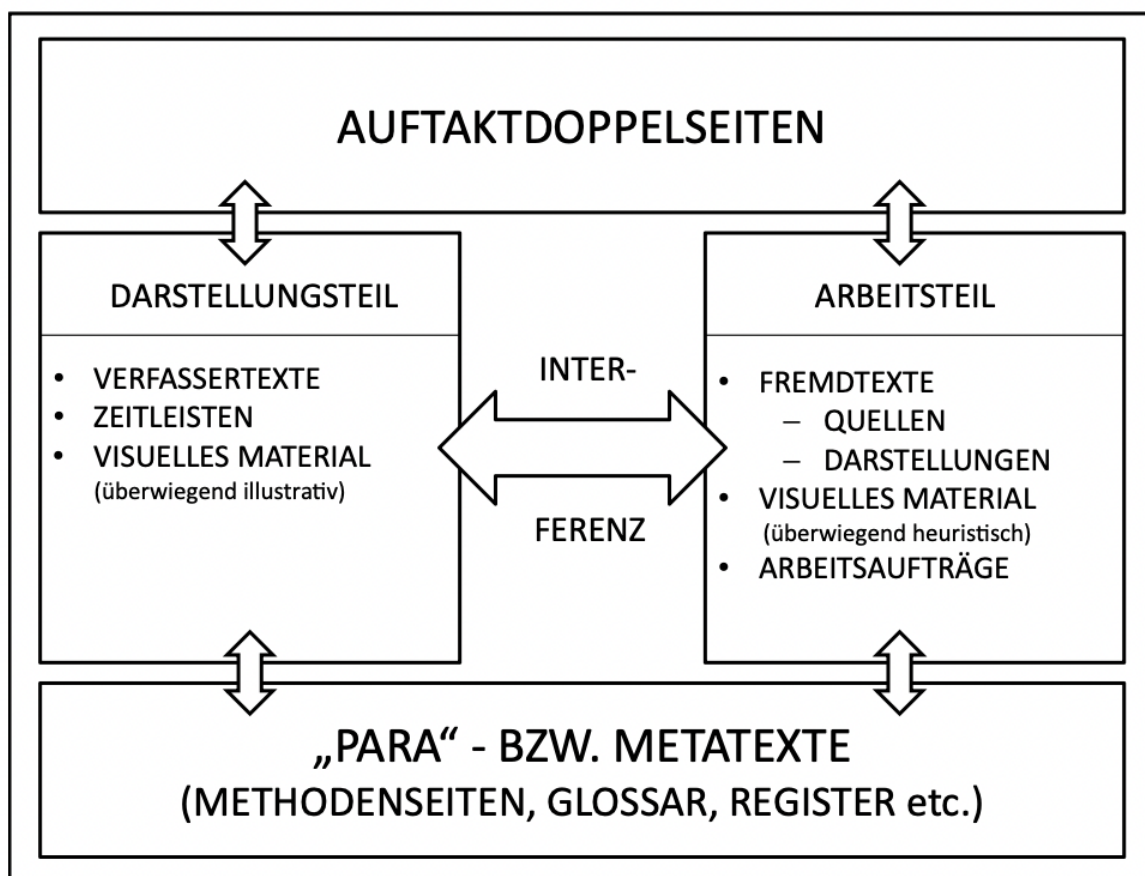


Abb. 2: Bausteine aktueller Geschichtsschulbücher

¹⁵¹ vgl. Schreiber, Basisbeitrag: Mit Geschichte umgehen lernen, 9.

¹⁵² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (9. August 2016), Lehrplan der AHS-Oberstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. BGBl. II Nr. 219/2016. Wien.

¹⁵³ vgl. Holger Thünemann, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Perspektiven. In: Roland Bernhard, Christoph Bramann, Christoph Kühberger (Hg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern (Frankfurt 2018) 20.

Im heutigen Unterricht sind Geschichtsschulbücher zumeist in Form von Lern- und Arbeitsbüchern dargestellt und aufgebaut. In der Regel folgen sie einer ähnlichen Ausgestaltung und sind entsprechend der Darstellung (Abb. 2.) organisiert. Den Beginn jedes Kapitels stellt eine sogenannte Auftaktdoppelseite dar, durch welche den Schüler*innen eine erste historische Orientierungsmöglichkeit geboten werden soll. Darüber hinaus hat sie die Funktion, bei den Lernenden die Motivation zu wecken, Gegenwartsbezüge herzustellen und Fragen aufzuwerfen, die den historischen Lernprozess eröffnen sollen.¹⁵⁴

Auf die Auftaktdoppelseiten schließen in weiterer Folge der Darstellungs- sowie der Arbeitsteil an. Beim Darstellungsteil handelt es sich um einen Verfasser- oder Autorentext, der zumeist das umfangreichste Element in Schulbüchern darstellt. Er wird häufig von visuellen, meist illustrativen Materialien ergänzt und es wird versucht, die im Lehrplan geforderten Themen zu kontextualisieren und in alters- und schüler*innengerechter Sprache zu vermitteln. Durch Verknüpfung und der genannten Kontextualisierung werden Elemente der Vergangenheit wie beispielsweise historische Personen, Jahreszahlen, Ereignisse oder Entwicklungen zu rekonstruierender Geschichte.¹⁵⁵ In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Autorentexte nicht nur der umfangreichste, sondern oftmals auch der am meisten kritisierte Teil von Geschichtsschulbüchern sind. Beispielsweise schreibt Pandel, dass in diesen häufig wissenschaftskritische Elemente fehlen. Darüber hinaus wird, seitens der Autor*innen, selten darauf hingewiesen, dass die Lehrtexte aus einer bestimmten Perspektive geschrieben werden, was wiederum die Gefahr birgt, das Schulbuch doktrinär werden zu lassen.¹⁵⁶ Dennoch stellt der Darstellungsteil eine Einführung in die zu bearbeitende Thematik dar, indem unter anderem die Lebenswirklichkeit, Gegenwart und Zukunft der Schüler*innen angesprochen wird.¹⁵⁷

Im Gegensatz zum Darstellungsteil beinhaltet der Arbeitsteil zum einen textliche oder visuelle Quellen und Darstellungen, visuelles Material zum anderen Arbeitsaufträge. Unter Quellen versteht man Texte, Gegenstände oder Tatsachen aus jener Zeit, für deren Re-Konstruktion

¹⁵⁴ vgl. Thünemann, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern?, 21.

¹⁵⁵ vgl. Christina Karl, Christoph Klebl, Ina Wester, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg. In: Sylvia Mebus, Waltraud Schreiber (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenheft Geschichte 1, 2. völlig überarb. und akt. Aufl. Neuried 2006) 33.

¹⁵⁶ Hans-Jürgen Pandel, Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Saskia Handro, Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (2. Aufl. Berlin 2011) 22.

¹⁵⁷ vgl. Karl, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 33.

sie, aufgrund einer an sie gerichteten Fragestellung, dienen sollen.¹⁵⁸ Im Kontext Unterricht sollen sie dazu beitragen, Vergangenheit zu vergegenwärtigen. Darstellungen hingegen sind *ex post* von Autor*innen verfasste Re-Konstruktionen von Vergangenem.¹⁵⁹ Sie sind somit an den Zeitraum ihrer Entstehung gebunden und stellen im Grunde interpretierende respektive zusammenfassende Informationen dar. Sie helfen Schüler*innen dabei, komplexe Inhalte, welche beispielsweise aus Quellen gewonnen wurden, zu verstehen und in einen Zusammenhang zu bringen. Darüber hinaus besteht die Funktion von Darstellungen darin, den Kontakt zu geschichtswissenschaftlichen und geschichtskulturellen Diskursen der Gegenwart anzubahnen und zu ermöglichen.¹⁶⁰

Letztlich beinhaltet der Arbeitsteil in Geschichtsschulbüchern Arbeitsaufträge. Ihnen ist in der vorliegenden Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet, da sie im Mittelpunkt dieser stehen. Deren Hauptfunktion besteht darin, auf der Grundlage von Quellen und Darstellungen, historische Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Demnach soll die Erweiterung von historischem Wissen sowie historischen Kompetenzen möglich gemacht werden. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit Arbeitsaufträgen findet in Kapitel 3 statt.

Das letzte Element von Geschichtsschulbüchern bilden zumeist die sogenannten Para-beziehungsweise Metatexte. Diese beinhalten Glossare, Register und vor allem die Methodenseiten, welche Schulbücher zunehmend aufweisen. In diesen ist Platz für eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Thematik und es können neben analytischen auch synthetische und vergleichende Denkopoperationen in Auftrag gegeben werden.¹⁶¹ Schüler*innen soll mit Hilfe der Methodenseiten vermittelt werden, wie Geschichte konstruiert ist und in weiterer Folge analysiert werden kann. Darüber hinaus bieten sie Informationen über verschiedene Wege und Werkzeuge, die zur Auseinandersetzung, Konstruktion und Analyse von Geschichte verwendet werden können.¹⁶²

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass eine Hauptfunktion des Geschichtsschulbuchs die Ermöglichung historischen Denkens ist. Es soll Schüler*innen dabei unterstützen, ein Geschichtsbewusstsein zu erlangen und Vergangenes eigenständig zu rekonstruieren.

¹⁵⁸ vgl. Karl, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 33.

¹⁵⁹ vgl. Karl, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 33.

¹⁶⁰ vgl. Thünemann, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern?, 21.

¹⁶¹ vgl. Heinrich Ammerer, Herausforderungen und Probleme im Umgang mit visuellen Repräsentationen im Schulbuch. In: Roland Bernhard, Christoph Bramann, Christoph Kühberger (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 139.

¹⁶² vgl. Thünemann, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern?, 21.

Darüber hinaus sollen Schüler*innen mit Hilfe des Geschichtsschulbuchs dazu befähigt werden, reflektiert mit Geschichte umzugehen. Letztlich soll ein (selbst-)reflexiver Umgang mit Geschichte, der die Bedeutung von Geschichte für die eigene Person und für die Gruppe im Blick behält, erlernt werden.¹⁶³

4. Aufgaben im Schulbuch

Nachdem in Kapitel 2 bereits eine umfassende Betrachtung von Schulbüchern, einschließlich eines Definitionsversuchs, ihrer Geschichte, Bedeutung und Funktion im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, stattfand, widmet sich dieses Kapitel einem weiteren zentralen Thema: den Arbeitsaufträgen. Die Untersuchung dieser stellt das Herzstück der Arbeit dar, weshalb sich dieser Abschnitt eingehend mit ihrer Definition; in diesem Zusammenhang wird auf die Typologie von Arbeitsaufträgen eingegangen; sowie Funktion beschäftigt. Weiters wird der Versuch unternommen, den sich immer mehr etablierenden kompetenzorientierten Zugang an den Geschichtsunterricht zu erörtern, um in weiterer Folge die sogenannten Anforderungsbereiche als Teil kompetenzorientierter Schulbuchaufgaben zu beschreiben. Letztlich soll näher auf Kohärenzen, also die Verbindungen von verschiedenen Elementen in Schulbüchern, eingegangen werden, da erst durch Betrachtung dieser, der Gesamtzusammenhang und somit die Intention des Geschriebenen deutlich wird. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass hauptsächlich die sogenannten *produktiv-aktivierenden* Kohärenzen beleuchtet werden, da diese von Arbeitsaufträgen ausgehen und somit in der vorliegenden Untersuchung die größte Rolle spielen.

4.1. Typologie von Arbeitsaufträgen

Lernen ist ein komplexer kognitiver Prozess, der bewusst und unbewusst sowie gesteuert und ungesteuert stattfinden kann. Insbesondere Lehrer*innen verfolgen das Ziel, Lernprozesse bei Schüler*innen gezielt anzuregen und zu unterstützen¹⁶⁴, sodass historisches Denken ermöglicht werden kann. Hierbei spielen die in Schulbüchern befindlichen Arbeitsaufträge eine bedeutende Rolle, indem sie als „Katalysatoren für Lernprozessen“ dienen.¹⁶⁵ Trotz dieser

¹⁶³ vgl. Schreiber, BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, 9.

¹⁶⁴ vgl. Sigrid Blömeke, Dana Eichler, Christiane Müller, Jana Risse, Wolfgang Schulz, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik (Weinheim 2006) 334.

¹⁶⁵ Gerhard Steiner, Aufgaben(stellungen) als Katalysatoren für Lernprozesse. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, Stefan Schmit (Hg.) Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 68-84.

großen Bedeutung für den Unterricht, gibt es keine einheitliche Definition darüber, was genau mit dem Begriff Arbeitsauftrag oder Aufgabe gemeint ist. Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass Aufgaben ein Angebot, respektive eine Aufforderung zum selbstständigen Denken oder Handeln darstellen.¹⁶⁶ Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass Arbeitsaufträge als „Mittler“ zwischen der Welt des Kindes und der Welt der Sache verstanden werden können, durch welche Denken angeregt und Lernprozesse initiiert werden.¹⁶⁷

Eine präzisere Beschreibung des Begriffes lässt sich dann anstellen, wenn man die verschiedenen Differenzierungen, also Aufgabentypen, in Betracht zieht. Beispielsweise unterscheidet Kleinknecht zwischen Lern-, Leistungs- und Diagnoseaufgaben. Grundsätzlich ist das Ziel des Unterrichts, dass Schüler*innen Unbekanntes erlernen und angestrebte Kompetenzen erwerben. Dementsprechend dienen Lernaufgaben, welche Kleinknecht zusätzlich in Erarbeitungs-, Übungs-, und Anwendungsaufgaben unterteilt, dazu, den Wissens- und Kompetenzerwerb von den Lernenden zu fördern.¹⁶⁸ Im Unterschied dazu streben Leistungsaufgaben danach, den aktuellen Wissens- und Lernstand von Schüler*innen zu erfassen und schließlich zu messen, ohne dabei neue Kompetenzen zu vermitteln.¹⁶⁹ Letztlich stellen Diagnoseaufgaben eine Zwischenform dar, da sie genutzt werden, um Lernprozesse in unmittelbaren Zusammenhang mit der Förderung eben dieser zu erschließen.¹⁷⁰

Eine ähnliche Differenzierung nehmen Rauch und Wurster vor, indem sie zwischen reinen Kontroll- oder Testaufgaben, Anwendungsaufgaben und Aneignungsaufgaben unterscheiden.¹⁷¹ Wie aus dem Namen erschießbar, soll durch Kontroll- beziehungsweise Testaufgaben bereits vorhandenes Wissen abgefragt werden.¹⁷² Sie sind mit den Leistungsaufgaben nach Kleinknecht zu vergleichen, da bestehende Kompetenzen überprüft werden sollen. Zu diesen zählen beispielsweise die sogenannten Reproduktionsaufgaben, bei welchen die Lernenden einzelne Routineaufgaben ausführen, die von der Lehrkraft bereits vorgesagt, vorgestellt oder vorgemacht wurden.¹⁷³ Anwendungsaufgaben stehen ebenfalls in

¹⁶⁶ Marc Kleinknecht, Aufgaben und Aufgabenkultur. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2019) 1-14.

¹⁶⁷ vgl. Matthes, Aufgaben im Schulbuch, 10.

¹⁶⁸ vgl. Kleinknecht, Aufgaben und Aufgabenkultur, 3.

¹⁶⁹ vgl. Kleinknecht, Aufgaben und Aufgabenkultur, 3.

¹⁷⁰ vgl. Kleinknecht, Aufgaben und Aufgabenkultur, 3.

¹⁷¹ vgl. Martin Rauch, Ekkhard Wurster, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) (mit ausführlicher Definition der Meßinstrumente). In: Manfred Pelz, Martin Rauch (Hg.), Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3 (Frankfurt am Main 1997) 81.

¹⁷² vgl. Rauch, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 81.

¹⁷³ vgl. Rauch, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 81.

Zusammenhang mit bereits vorhandenen Kompetenzen, jedoch besteht der Unterschied zu den reinen Kontroll- beziehungsweise Testaufgaben darin, dass sie Kompetenzen nicht abfragen, sondern sich auf diese beziehen.¹⁷⁴ Als Beispiel können hier die Transferaufgaben genannt werden, da sie darauf abzielen, bereits angeeignete Schemata und Strategien auf neue Fälle anzuwenden.¹⁷⁵ Zu guter Letzt soll durch Aneignungsaufgaben neues Wissen aus externen Wissensquellen angeeignet werden. Ziel ist es, vorhandene Kompetenzen weiterzuentwickeln, um schlussendlich neue erzeugen zu können. Zu diesen Aufgaben zählen beispielsweise Synthese-, Problemlösungs-, oder Strategie-Aufgaben, bei welchen die Lernenden verschiedene Vorgehensweisen und Handlungsalternativen entwickeln und bewerten sollen.¹⁷⁶

Letztlich ist hinsichtlich der Betrachtung von Aufgabentypen Hermann Astleitner zu erwähnen, welcher Arbeitsaufträge nach Unterrichtsphasen unterscheidet. Laut diesem werden neue Inhalte in der Erarbeitungsphase erworben. Dementsprechend kommen in dieser Phase Erarbeitungsaufgaben, welche den Wissensaufbau fördern sollen, zum Einsatz. Im besten Fall setzen sich diese aus Arbeitsaufträgen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zusammen, wobei eher auf niedrigem Niveau gehalten und bei Bedarf gesenkt und werden soll. Darüber hinaus enthalten sie teilweise oder vollständige Informationen über den Lösungsweg, sodass den Schüler*innen Handlungsanleitungen geboten werden.¹⁷⁷ In weiterer Folge werden die erlernten und angeeigneten Inhalte in der Übungsphase angewendet und geübt. In diesem Zusammenhang kommen Übungsaufgaben zum Einsatz, welche das Ziel haben, die Lerneffektivität zu steigern. Diese sollten, hinsichtlich des Anforderungsniveaus, eine Steigerung von mittelschwer bis schwer aufweisen, sodass eine möglichst lernwirksame Herausforderung gegeben ist. Lösungshilfen werden eingesetzt, jedoch nicht im selben Umfang wie in der Erarbeitungsphase.¹⁷⁸ Bei der letzten von Astleitner unterschiedenen Unterrichtsphase handelt es sich um die Überprüfungsphase, in welcher getestet werden soll,

¹⁷⁴ vgl. *Rauch*, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 81.

¹⁷⁵ vgl. *Rauch*, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 82

¹⁷⁶ vgl. *Rauch*, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 82.

¹⁷⁷ vgl. Hermann *Astleitner*, Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit. In: Josef *Thonhauser* (Hg.), Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (Münster 2008) 74.

¹⁷⁸ vgl. *Thonhauser*, Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, 74.

ob der zu erlernende Lehrstoff erfolgreich angeeignet wurde.¹⁷⁹ Demnach haben die, in dieser Phase zum Einsatz kommenden Überprüfungsaufgaben, zum Ziel, den Lernerfolg möglichst präzise abzubilden. Sie müssen somit alle Schwierigkeitsebenen abdecken, wobei keine Lösungshilfen geboten werden. Bei der Formulierung solcher Arbeitsaufträge ist jedoch darauf zu achten, dass sie in Bezug auf das Anforderungsniveau ausgewogen zusammengesetzt sind, sodass sie ein repräsentatives Abbild der Aufgaben ergeben, welche auch in der Erarbeitungs- und Übungsphase eingesetzt wurden.¹⁸⁰

4.2. Funktionen von Aufgaben

Aufgaben spielen im Unterricht eine bedeutende Rolle, da sie verschiedene Funktionen erfüllen und somit den Lernprozess von Schüler*innen maßgeblich beeinflussen. Laut Leisen kann man sie als eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung bezeichnen, da sie den individuellen Lernprozess initiieren und steuern, damit die Lernenden möglichst selbstständig Problemstellungen entdecken, Vorstellungen und Strategien entwickeln und Informationen auswerten. Konkret bedeutet dies, dass Schüler*innen durch Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien Lernprodukte erstellen und den Lernzugewinn reflektieren, um sich schließlich im handelnden Umgang mit dem gewonnenen Wissen zu üben.¹⁸¹

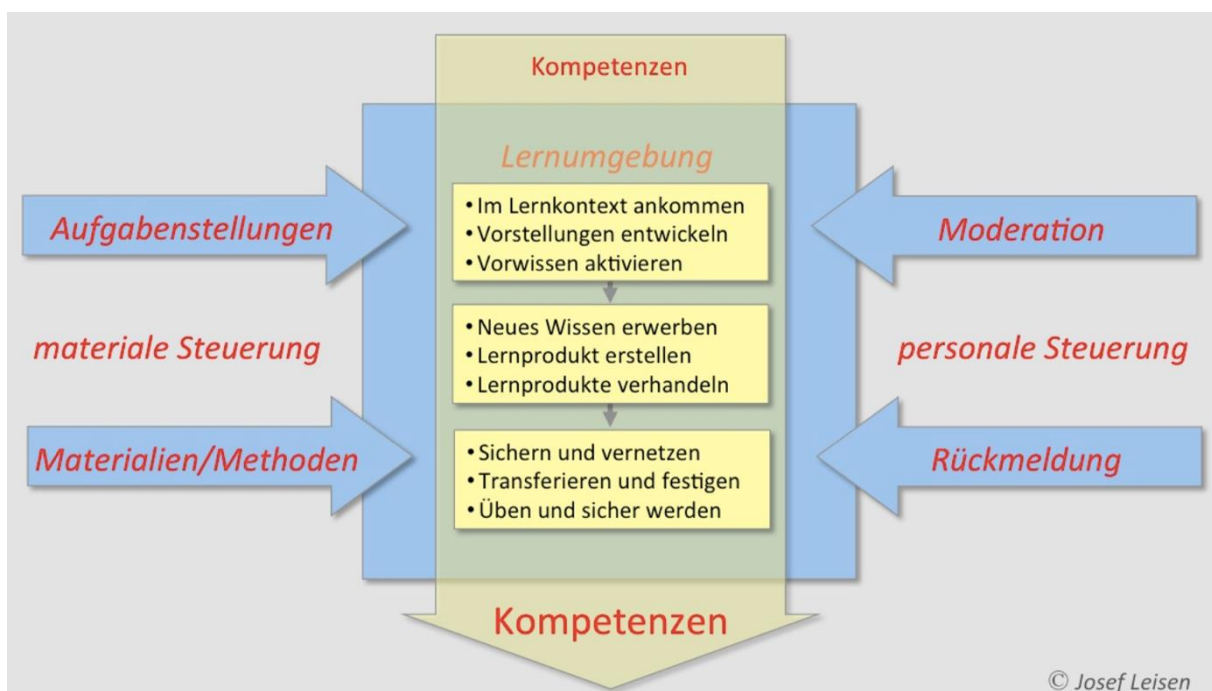


Abb. 3: Modell des Lehr-Lern-Prozesses

¹⁷⁹ vgl. Thonhauser, Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, 74.

¹⁸⁰ vgl. Thonhauser, Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, 74.

¹⁸¹ vgl. Josef Leisen, Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In: In: Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, Stefan Schmit (Hg.) Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 60-67.

An Leisens Modell des Lehr-Lern Prozesses (Abb. 3) erkennt man deutlich, dass dieser Aufgabenstellungen als Initiator für Lernprozesse sieht, da Lernende durch diese im Lernkontext ankommen, Vorstellungen entwickeln und ihr Vorwissen aktivieren. Somit ist eine Hauptfunktion von Arbeitsaufträgen die Anregung der Schüler*innen zum selbstständigen Handeln, sodass in weiterer Folge ein Kompetenzerwerb stattfindet.

Auch für Thonhauser stellen Aufgaben ein wichtiges Element im schulischen Lernen und Lehren dar. Beispielsweise können durch diese Lernziele formuliert und definiert werden, indem sie beispielhaft konkretisieren was Schüler*innen am Ende des Lernprozesses können sollten. In diesem Zusammenhang unterscheidet er zwischen Performanz und Kompetenz. Während Performanz konkrete Handlungen einer Aufgabenlösung meint, beschreibt die Kompetenz die ihnen zugrundeliegenden, erschlossenen, aber nicht unmittelbar beobachtbaren Dispositionen.¹⁸²

Darüber hinaus dienen Aufgaben dazu, die Eingangsvoraussetzungen der Lernenden am Anfang eines Lehr-/Lernprozesses zu ermitteln. Dies ermöglicht es den Lehrkräften die Schüler*innen dort abzuholen, wo sie sich individuell befinden. Demnach helfen Aufgaben dabei, ein genaues Bild von den vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Lernenden zu erhalten. Auf dieser Grundlage können Lehrer*innen den Unterricht so gestalten, dass er weder überfordernd noch redundant wird.¹⁸³

Eine weitere bedeutende Funktion von Arbeitsaufträgen in Schulbüchern ist die Anregung der Schüler*innen zum Lernen. Laut Thonhauser gelingt dies, wenn sich Lernende durch Aufgaben konkrete Situationen vor Augen führen, die sie aktuell noch nicht sicher bewältigen können.¹⁸⁴ Dementsprechend regen Aufgaben zum Lernen an, da sie Lernprozesse anstoßen, welche von den Lernenden erfolgreich durchlaufen werden sollen, respektive müssen. In diesem Zusammenhang dienen Aufgaben auch der Entwicklung von Routinen, da vor allem durch Übungsaufgaben Lösungswege wiederholt werden. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass Fähigkeiten entwickelt werden, welche notwendig sind, um die in den Aufgaben abgebildeten Situationen sicher zu bewältigen.¹⁸⁵

¹⁸² vgl. Josef Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben. In: Simone Breit, Peter Döbelstein, Martin Heinrich, Claudia Schreiner, Ulrich Steffens, Christian Wiesner (Hg.), Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung (Göttingen 2019), 153-170.

¹⁸³ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 154.

¹⁸⁴ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 154.

¹⁸⁵ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 154.

Aufgaben helfen Lehrkräften dabei, weitere Lehr-/Lernprozesse und somit den Unterricht zu planen, indem sie eine Evaluationsfunktion erfüllen. Durch Aufgaben kann ermittelt werden, ob Lernziele erreicht wurden und ob möglicherweise eine individualisierte, differenzierte und auf aktuelle Lernstände angepasste Unterrichtsplanung von Nöten ist. In diesem Kontext wird auch die Selektierungsfunktion von Arbeitsaufträgen deutlich, da durch diese eine Unterscheidung zwischen Lernenden mit adäquaten und jenen mit noch nicht ausreichenden Kompetenzen möglich wird. Dies kann zur Folge haben, dass Letztere vorübergehend von bestimmten Bildungsprozessen ausgeschlossen werden können und gegebenenfalls eine Schulstufe erneut durchlaufen müssen.¹⁸⁶

Bezogen auf das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, erfüllen Aufgaben ebenso zahlreiche wichtige Funktionen. Sie machen das Ausgangsmaterial für Schüler*innen greifbar und sollen dazu beitragen, historisches Wissen sowie Fähigkeiten im Umgang mit Geschichte zu vermitteln, das Verständnis für die Vergangenheit zu fördern, ein kritisches und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und Schüler*innen auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft vorzubereiten. In diesem Zusammenhang schreibt Heuer, dass mit Aufgaben, die für das Fach Geschichte spezifischen, kognitiven Strukturen materialisiert, historische Fragestellungen operationalisiert und Transferleistungen initiiert werden, wodurch ein Wissensgewinn bei den Lernenden möglich gemacht wird.¹⁸⁷

Ein wichtiges Mittel, um historisches Wissen und Geschichte zu vermitteln, ist der Austausch und somit die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei geht es aber keineswegs um die einseitige Vermittlung von Wissen seitens des Lehrers oder der Lehrerin, sondern vielmehr um die aktive Einbindung der Schüler*innen in den Unterrichtsablauf. Hierbei helfen Aufgaben bei der Initiierung, Ausrichtung und Aufrechterhaltung dieser Kommunikation, indem gemeinsames historisches Erzählen, welches theoretisch, empirisch, normativ und narrativ plausibel ist, ermöglicht wird. Darüber hinaus geben Aufgaben den Lernenden im Kommunikations- und somit Lernprozess einen roten Faden, indem sie auf konkrete historische Fragestellungen verweisen.¹⁸⁸

¹⁸⁶ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 155.

¹⁸⁷ Christian Heuer, Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In: Roland Bernhard, Christoph Bramann, Christoph Kühberger (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 149.

¹⁸⁸ Christian Heuer, Gute Aufgaben?!, 150.

Zusammenfassend dienen Aufgaben respektive Arbeitsaufträge im Unterricht als eine Lernmöglichkeit zur Kompetenzentwicklung der Schüler*innen. Im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sollen Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit geschichtlichen Fragen motiviert und angeregt werden, sodass ein Kommunikationsprozess, welcher wiederum den Lernprozess aller auf seine eigene Art fördert, entstehen kann.¹⁸⁹

4.3. Anforderungen an Aufgaben

Wie in Punkt 3.2. beschrieben, spielen Aufgaben eine bedeutende Rolle im Lernprozess der Schüler*innen, da sie zahlreiche wichtige Funktionen erfüllen. Sie stehen nicht nur am Ende von Lehr-/Lernprozessen, sondern ebenso an deren Anfang, indem sie dem Lernen sowohl in inhaltlicher als auch in formaler Hinsicht die Richtung weisen.¹⁹⁰ Hierbei ist zu erwähnen, dass die Qualität von Schulbuchaufgaben entscheidend für die Erfüllung ihres Zweckes und der oben beschriebenen Funktionen ist. Demnach ist es essenziell, dass Aufgaben gewisse Qualitätsmerkmale und Anforderungen erfüllen, um den Lernprozess der Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Jene Vorgaben zur Qualität von Aufgaben sind jedoch knapp und unpräzise definiert. In der Regel müssen sie lediglich dem weit interpretierbaren Lehrplan sowie den bisher im Unterricht gelernten Inhalten entsprechen.¹⁹¹ Folglich wird im Folgenden der Versuch unternommen, Anforderungen an und Qualitätsmerkmale von Aufgaben zu definieren, welche bei der Gestaltung und Auswahl eben jener berücksichtigt werden sollten. Zum einen ist es laut dem deutschen Schulpädagogen Werner Wiater wichtig, dass Aufgaben das Basiswissen der Schüler*innen fördern und nicht kleinschrittig Details überprüfen.¹⁹² Dadurch kann ein Fundament für weitere Konzepte und komplexere Themen gebildet werden, was Schüler*innen dabei hilft, ein tieferes Verständnis für die zu lernende Thematik aufzubauen. In diesem Zusammenhang schreibt Blömeke, dass die Aufgabenqualität so beschaffen sein muss, dass die Anforderungen knapp über den bereits vorhandenen Fähigkeiten der Lernenden liegen. Ist dies der Fall, so wird die „Zone der nächsten Entwicklung“ betreten und Lernen findet statt.¹⁹³ Jene Zone kann aber erst dann betreten werden, wenn die Lernenden mit der gestellten Aufgabe umgehen können. Deshalb, so

¹⁸⁹ Christian Heuer, *Gute Aufgaben?!*, 152.

¹⁹⁰ vgl. Thonhauser, *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*, 15.

¹⁹¹ vgl. Thonhauser, *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*, 14.

¹⁹² vgl. Werner Wiater, *Aufgaben im Schulbuch*. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch* (Bad Heilbronn 2011) 33.

¹⁹³ vgl. Blömeke, *Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht*, 335.

Thonhauser, ist es wichtig, dass Aufgaben verständlich formuliert sind, sodass es klar und eindeutig ist, worin die Lösung eben dieser besteht. Lernende sollen demnach die Möglichkeit bekommen, zu erkennen, ob ihr Lösungsweg richtig sein kann, indem sie eruieren, ob dieser der zu bearbeitenden Aufgabe formal entspricht.¹⁹⁴

Eine weitere wichtige Anforderung an Schulbuchaufgaben ist, dass sie prinzipiell lösbar sind.¹⁹⁵ Dies mag selbsterklärend erscheinen, jedoch kann es gravierende Folgen für den Lernprozess haben, wenn diese Anforderung nicht erfüllt wird. Diesbezüglich schreibt Blömeke, dass Aufgaben bewältigbar sein müssen, damit sich Schüler*innen nicht von diesen abwenden. Um die Chance auf Bewältigung zu gewährleisten, muss das Vorwissen der Lernenden eingeschätzt und in der Aufgabenstellung berücksichtigt werden. Dies impliziert, dass die Bearbeitung von Schulbuchaufgaben auch in heterogenen Lerngruppen für alle Lernenden möglich sein muss. Demnach ist ein Qualitätsmerkmal von Schulbuchaufgaben, dass sie nicht nur bewältigbar sind, sondern auch das Potenzial zur Differenzierung besitzen, sodass individuelle Bearbeitung auf unterschiedlichen Lernniveaus ermöglicht wird.¹⁹⁶

Um einen Lernprozess bei den Schüler*innen anzustoßen, sollten gute Aufgaben ein Bedürfnis der Lernenden ansprechen. Laut Blömeke kann nämlich durch eine Schulbuchaufgabe ein sogenannter „kognitiver Konflikt“ ausgelöst werden und demnach das Bedürfnis nach Stabilität und Struktur respektive Lösung eben dieses Konfliktes angesprochen werden. Weitere Bedürfnisse, welche durch Schulbuchaufgaben tangiert werden können, sind das Bedürfnis nach Wertschätzung oder Selbstverwirklichung.¹⁹⁷ Damit jedoch bei den Lernenden ein Bedürfnis angesprochen wird, muss die Schulbuchaufgabe (objektiv) sinnhaft und (subjektiv) bedeutsam gestellt sein. Konkret bedeutet dies, dass Aufgabenstellungen nicht in einem, für die Schüler*innen fremden, Kontext verpackt sein sollten. Dadurch besteht nämlich die Gefahr, dass die Einkleidung eher von einer konzentrierten Bearbeitung der Aufgabe ablenkt, als dass sie zum Lernen animiert.¹⁹⁸ Folglich sollten sich Schulbuchaufgaben und deren Formulierung möglichst nah auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen.

Darüber hinaus meint Wiater, dass Schulbuchaufgaben in ihrer Formulierung in Situationen eingebettet werden sollen, in welchen das Gelernte verwendbar ist, sodass in weiterer Folge das Gelernte selbstständig auf neue Situationen; der Lebenswelt, des Unterrichts, der

¹⁹⁴ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 158.

¹⁹⁵ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 159.

¹⁹⁶ vgl. Blömeke, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 336.

¹⁹⁷ vgl. Blömeke, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 335.

¹⁹⁸ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 159.

Wissenschaft oder der Gesellschaft; übertragen werden kann.¹⁹⁹ Damit dies gelingt, muss eine Schulbuchaufgabe geeignet sein, einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in exemplarischer Weise zu erschließen²⁰⁰, ohne sich dabei zu weit von der Lebenswelt der Schüler*innen zu entfernen.

Letztlich sollen Schulbuchaufgaben darauf abzielen, den Umgang mit verschiedenen Darstellungsformen zu ermöglichen.²⁰¹ So können sie als Fragen konzipiert sein, deren Beantwortung die Lösung darstellt oder als Aufforderungen eine bestimmte Handlung auszuführen. Jene Handlungen können unter anderem das Zeichnen, Übersetzen, Verfassen eines fiktionalen Textes oder die Präsentation eines Sachverhaltes etc. umfassen.²⁰²

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Aufgaben in Schulbüchern für verschiedenste Zwecke eingesetzt werden können. Sie erfüllen im Lernprozess wichtige Funktionen und dienen dazu, bei den Lernenden kognitive Prozesse anzustoßen. Damit die Funktionen erfüllt werden können, ist es wichtig, dass Aufgaben die eben beschriebenen Anforderungen und Qualitätsmerkmale erfüllen. Zu diesen zählen beispielsweise die prinzipielle Lösbarkeit und Verständlichkeit. Darüber hinaus sollen durch Schulbuchaufgaben gesellschaftlich relevante Inhalte erschlossen sowie die Transferfähigkeit des Erlernten auf neue Ausgangssituationen gefördert werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Lebenswelt der Lernenden in den Aufgabenstellungen berücksichtigt wird, sodass die Schüler*innen zum selbstständigen Handeln motiviert werden.

4.4. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

*Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*²⁰³

Mit diesen Worten definiert Franz Emanuel Weinert den Begriff „Kompetenz“, welcher seit rund einem halben Jahrhundert in den Fachbereichen der Sozial- und

¹⁹⁹ vgl. Wiater, Aufgaben im Schulbuch, 33.; vgl. Blömeke, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 336.

²⁰⁰ vgl. Blömeke, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 335.

²⁰¹ vgl. Wiater, Aufgaben im Schulbuch, 33.

²⁰² vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 160.

²⁰³ Franz E. Weinert, Leistungsmessungen in Schulen (3. Aufl. Weinheim/Basel/Beltz 2014) 27-28.

Erziehungswissenschaften genutzt wird.²⁰⁴ Es waren aber vor allem die letzten zwei Jahrzehnte, in welchen Konzepte zur Implementierung von Kompetenzorientierung im Unterricht verstärkt erarbeitet und entwickelt wurden. Dies geschah insbesondere als Reaktion auf die Erkenntnisse internationaler Schulleistungstest wie TIMSS, PISA sowie PIRLS/IGLU²⁰⁵ und es erfolgte ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung, was wiederum die Einführung kompetenzorientierten Unterrichts zur Folge hatte.²⁰⁶ Bezogen auf das Schulfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung impliziert dies eine Verschiebung von der Inhaltsorientierung, bei welcher die zu vermittelnden Inhalte den Fokus des Unterrichts bilden, zur Kompetenzorientierung, bei welcher das Hauptaugenmerk darauf liegt, anhand spezifischer Inhalte (Teil-)Kompetenzen des historischen respektive politischen Lernens zu erwerben.²⁰⁷ Somit stehen im kompetenzorientierten Unterricht die Lernenden im Zentrum des Geschehens und es wird versucht, Handlungsfähigkeiten zu vermitteln, die über bloßes Wissen hinausgehen und neben kognitiven auch motivationale und volitionale Fähigkeiten anvisieren.²⁰⁸ Demnach ist es letztlich das Ziel, Schüler*innen bei der Ausbildung übertragbarer historischer Fertigkeiten, Fähigkeiten und Bereitschaften, also Kompetenzen, zu unterstützen und diese im Lernprozess zu begleiten.²⁰⁹

Jener Paradigmenwechsel, welcher die Einforderung und Förderung konkreter historischer Denkprozesse anstrebt, machte nicht nur eine Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts, sondern auch eine Überprüfung und gegebenenfalls Anpassung der verwendeten Lehrmittel hinsichtlich ihres Zuschnitts auf die neuen Zielsetzungen notwendig.²¹⁰ Dementsprechend ist die Diskussion um qualitätsvolle Aufgaben Teil des Diskurses und es stellt sich die Frage, wie mit Hilfe von Arbeitsaufträgen anregende, aktivierende und angepasste Lerngelegenheiten für Schüler*innen geboten werden können.²¹¹

²⁰⁴ vgl. André *Bloemen*, Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse (München 2011) 31.

²⁰⁵ vgl. Marco *Adamina*, Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, 363.

²⁰⁶ vgl. Katrin *Bölsterli Bardy*, Katrin *Rehm*, Markus *Wilhelm*, Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht-am Beispiel des Naturwissenschaftsunterrichts. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 1, 139.

²⁰⁷ vgl. Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte Sozialkunde und politische Bildung (3. völlig überarb. und erw. Aufl. Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 11.

²⁰⁸ vgl. *Bölsterli Bardy*, Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht, 139.

²⁰⁹ vgl. Christoph *Bramann*, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern (Frankfurt 2018) 181.

²¹⁰ vgl. *Bramann*, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben, 181.

²¹¹ vgl. *Bramann*, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben, 185-186.

4.4.1. Anforderungen an kompetenzorientierte Aufgaben

Grundsätzlich sollen Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, mit fachlichen Herausforderungen oder Phänomenen in Kontakt zu kommen, sodass durch die Auseinandersetzung mit diesen, neue Kompetenzen entwickelt und angewendet werden können. Im Kontext von historischen Lernaufgaben im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bedeutet dies, dass Arbeitsaufträge über das bloße Verstehen bereits vorliegender Erzählungen und Deutungen hinausgehen sollten, um das eigenständige Entwickeln von Narrationen und die kritische Hinterfragung existierender Erzählungen anzuregen.²¹²

Vor diesem Hintergrund ist zunächst die Lernzieltaxonomie nach Bloom zu erwähnen, da diese, vor allem in der Vergangenheit, häufig sowohl für die Analyse als auch für die Formulierung von kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen herangezogen wurde. Von den behavioristisch orientierten Lerntheoretikern Benjamin Bloom, David Krathwohl u.a. entwickelt, bietet die Taxonomie ein strukturiertes Werkzeug zur Klassifikation von Lernzielen, welches sich über Jahrzehnte in der Forschung und in der Praxis etabliert hat.²¹³ Die Lernziele lassen sich in drei Domänen – kognitiv, affektiv und psychomotorisch – unterteilen, wobei im Zusammenhang mit kompetenzorientierten Lernaufgaben vor allem die kognitive Domäne Anwendung findet. Innerhalb dieser kognitiven Domäne werden die Lernziele, aufsteigend nach ihrem Komplexitätsgrad, in folgende sechs Stufen gegliedert:²¹⁴

- Wissen
- Verstehen
- Anwenden
- Analysieren
- Synthetisieren
- Bewerten

Die schrittweise und nachvollziehbare Strukturierung der Bloom'schen Taxonomie erklärt ihre weitreichende Akzeptanz und Anwendung im Bildungsbereich. Sie stellt ein vordergründig

²¹² vgl. *Bramann*, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben, 186.

²¹³ vgl. *Johannes Hertnagel*, *Horst Otto Mayer*, *Heidi Weber*, Lernzielüberprüfung im eLearning (Berlin 2014) 32.

²¹⁴ vgl. *Benjamin S. Bloom*, *Max D. Engelhart*, *Edward J. Furst*, *Walker H. Hill*, *David R. Krathwohl*, Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals (Handbook 1 Michigan 1956) 18.

einfaches Instrument dar, welches sich für die Entwicklung von Lehrplänen, die Planung des Unterrichts sowie die Evaluation von Lernergebnissen oder die Analyse von Lehrmittel eignet. Darüber hinaus steht die Taxonomie, aufgrund des Leitmotivs der Zielorientierung und. -überprüfung, im Einklang mit den heutigen Bildungsstandards, wie beispielsweise der Kompetenzorientierung.²¹⁵ Die Lernzieltaxonomie nach Bloom findet nicht nur in der Planung von Unterricht beziehungsweise Lehrplänen Anwendung, sondern lässt sich ebenso effektiv bei der Konzeption von Arbeitsaufträgen einsetzen. Ihre Anwendung ermöglicht eine präzise Festlegung der von den Lernenden erwarteten Denkleistung und des angestrebten kognitiven Niveaus. Darüber hinaus erlaubt die Taxonomie die Entwicklung von Aufgaben, die gezielt auf verschiedene Anforderungsstufen abgestimmt sind. Ebenso wie bei der Entwicklung, kann die Bloom'sche Taxonomie auch bei der Analyse von Arbeitsaufträgen eine wesentliche Rolle spielen. Forschende können mithilfe der unterschiedlichen Stufen eruieren, welches kognitive Aktivierungspotential in Lernaufgaben steckt. Diese methodische Herangehensweise ermöglicht das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben systematisch zu bewerten, um schlussendlich analysieren zu können, inwiefern bestimmte Aufgaben das Lernen anregen. Die Kategorisierung auf Grundlage der Lerntaxonomien nach Bloom erfolgte vor allem in älteren Untersuchungen.

Angesichts der Kritik einer mangelnden Trennschärfe respektive begrenzten Differenzierungsfähigkeit der Bloom'schen Taxonomie, tendieren aktuellere Forschungsarbeiten dazu, vereinfachte oder zusammenfassende Kategorien zur Analyse heranzuziehen. Ein Beispiel hierfür wären die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) der Kultusministerkonferenz, die für diverse Arbeiten als Referenzrahmen gelten.²¹⁶

In der vorliegenden Arbeit wird ein ähnlicher Ansatz verfolgt und es werden in weiterer Folge zusätzliche Perspektiven beleuchtet, die sich mit den Anforderungen an kompetenzorientierte Aufgabenstellungen beschäftigen. Dennoch ist es von Bedeutung, die Lernzieltaxonomie nach Bloom zu erwähnen, da sie einen bedeutenden Meilenstein hinsichtlich der Klassifikation von Lernzielen darstellt. Ihr Einfluss auf die Bildungsforschung und -praxis ist nach wie vor spürbar und verdient daher auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit Beachtung.

²¹⁵ vgl. Benno Volk, *Ordnung von Lernzielen – Ordnung des Wissens. Die Bedeutung der Taxonomie von Bloom für die Wissenschaftlichkeit und Praxis der Hochschuldidaktik*. In: Balthasar Eugster, Peter Tremp (Hg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (Wiesbaden 2020) 220.

²¹⁶ Vgl. Veronika Wild, *Aufgaben im Geschichtsschulbuch. Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive* (Masterarbeit Universität Passau 2012), 17.

Ein weiterer erwähnenswerter Ansatz in Bezug auf kompetenzorientierten Unterricht und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen kommt von Christian Heuer, der genaue Vorschläge macht, welche Anforderungen kompetenzorientierte Arbeitsaufträge in Schulbüchern erfüllen müssen, indem er sieben Gütekriterien identifiziert und ausformuliert. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass vier Merkmale pro forma erwähnt und drei näher beschrieben werden, da sie eine besondere Relevanz für das vorliegende Forschungsvorhaben aufweisen. Jene näher zu beschreibenden Gütekriterien sind in Abbildung 4, aus Gründen der Übersichtlichkeit, durch ein Kästchen markiert. Ein weiteres Merkmal, welches in Heuers Darstellung unberücksichtigt bleibt, für die Forschungsarbeit jedoch von großer Bedeutung ist, wird in die folgende Betrachtung der Gütekriterien integriert.

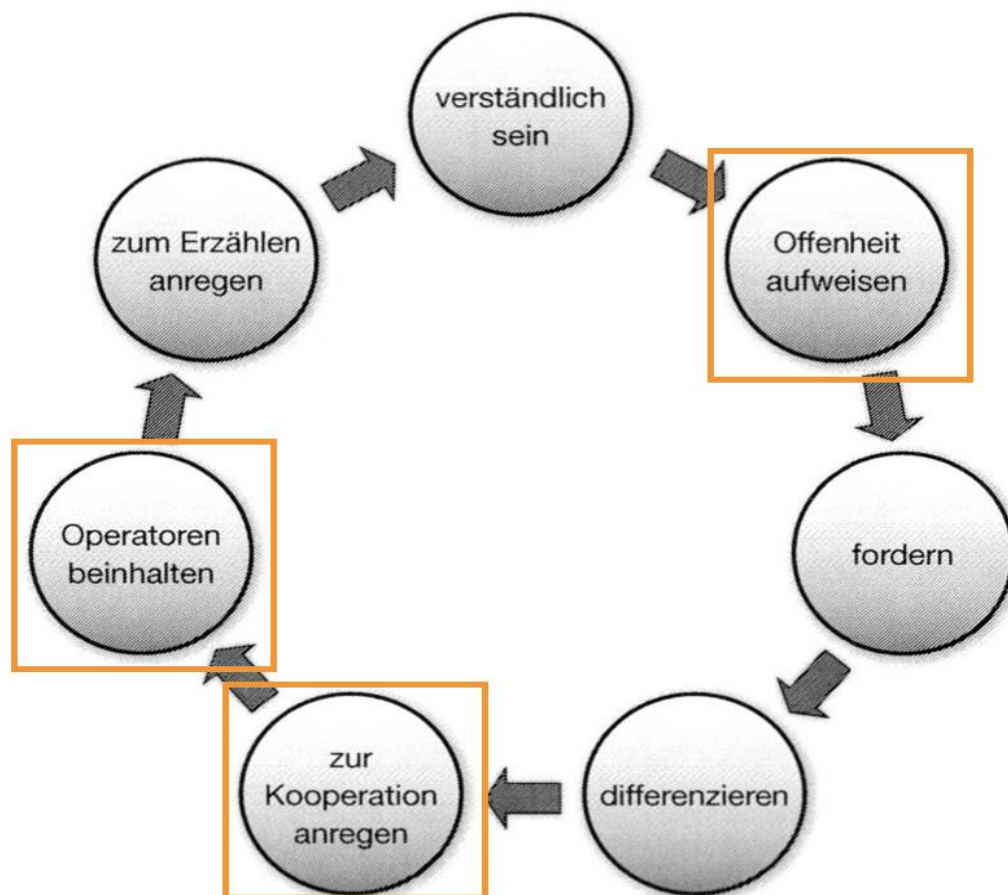


Abb. 4: Gütekriterien für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in Anlehnung an Heuer

Erstens, so Heuer, müssen gute Aufgaben zunächst verständlich sein und eine sprachlogische Komplexität aufweisen, die von den Schüler*innen bewältigt werden kann.²¹⁷ Hierbei ist zu

²¹⁷ vgl. Christian Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011) 450.

beachten, dass die Formulierung der Aufgabenstellung an Alter und Schulstufe der Lernenden angepasst sein soll.

Schüler*innen werden dann zu Lernhandlungen motiviert, wenn bei ihnen, wie bereits in Punkt 3.3. erwähnt, Bedürfnisse wie Wertschätzung, Selbstverwirklichung, Bewältigung etc. geweckt werden und ihnen der Anwendungswert des zu Lernenden vor Augen gehalten wird. In diesem Zusammenhang können kognitive Konflikte das Bedürfnis nach Stabilität hervorrufen.²¹⁸ Für die Formulierung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen bedeutet das, dass Lernende herausgefordert werden sollen, eben dieses Bedürfnis nach Stabilität zu entwickeln.²¹⁹ Um dies zu erreichen, müssen Aufgaben inhaltlich so strukturiert sein, dass sie sich knapp über den bereits bestehenden intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden bewegen. Da sich die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler*innen auf unterschiedlichen Niveaustufen bewegen, müssen kompetenzorientierte Aufgaben jedoch so formuliert sein, dass sie Möglichkeiten zur Differenzierung geben.²²⁰ Darüber hinaus soll durch gute Aufgabenformate das metakognitive Wissen der Schüler*innen aktiviert werden, sodass diese Beziehungen herstellen und Zusammenhänge klar machen können. Dies geschieht durch Aufgabenstellungen, welche zum Erzählen anregen, wodurch das sinnbildliche Verknüpfen zeitdifferenter Ereignisse zum Zwecke der Orientierung in Gegenwart und Zukunft gefördert wird.²²¹

Aus den oben beschriebenen Gütekriterien geht ein weiteres Merkmal kompetenzorientierter Aufgabenstellungen zwangsläufig hervor. Aufgabenstellungen, die bei den Lernenden kognitive Prozesse anstoßen sollen, haben in der Regel eine offene Struktur²²², durch die Schüler*innen zum Entwickeln von eigenen Fragen, eigenen Hypothesen und eigenen Lösungswegen animiert werden, damit sie in weiterer Folge Strategien zur Lösung komplexer Probleme erarbeiten.²²³ Sigrid Blömeke unterstreicht diesen Aspekt, indem sie schreibt, dass die Grundlage für die Förderung der Problemlösefähigkeit eine offene Aufgabenstellung ist, welche unterschiedliche sowie eigenständige Herangehensweisen nicht nur zulässt, sondern bedingt.²²⁴ Diese Offenheit von Arbeitsaufträgen soll es den Schüler*innen somit möglich

²¹⁸ vgl. *Blömeke*, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 335.

²¹⁹ vgl. *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 451.

²²⁰ vgl. *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 451.

²²¹ vgl. *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 451.

²²² vgl. *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 452.

²²³ vgl. *Wiater*, Aufgaben im Schulbuch, 33.

²²⁴ vgl. *Blömeke*, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 336.

machen, eigene Handlungsziele zu erarbeiten²²⁵ und zu verfolgen, was in weiterer Folge das eigenständige Problemlösen²²⁶ und die Fähigkeit mit Sachverhalten umzugehen fördert. In diesem Zusammenhang lassen sich verschiedene Grade der Offenheit beschreiben, die aufbauend aufeinander gedacht werden können und vor allem für die in weiterer Folge stattfindende Kategorienbildung relevant sind. Der erste Offenheitsgrad wird als definiert und konvergent beschrieben. Bei diesen Aufgabenformaten werden die Lernenden mit einem klaren Anfangszustand konfrontiert und für die Lösung der Aufgaben ist nur ein Weg möglich. Bei der nächsten Stufe handelt es sich um definierte und divergente Aufgaben. Ähnlich wie bei definierten und konvergenten Arbeitsaufträgen, gibt es bei diesen Lernaufgaben einen klar definierten Anfangszustand. Der Unterschied besteht darin, dass für die Bearbeitung definierter und divergenter Aufgaben mehrere Lösungswege möglich und auch richtig sind. Der letzte Offenheitsgrad kompetenzorientierter Aufgabenstellungen wird als ungenau definiert und divergent beschrieben. In diese Kategorie fallen Lernaufgaben mit offenen Gestaltungsmöglichkeiten, welche oftmals in Form eines Projektlernens realisiert werden.²²⁷ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im kompetenzorientierten Unterricht offene Aufgabenstellungen besonders relevant sind, da Erfahrungen, durch welche Lernen schlussendlich ermöglicht wird, stets Ergebnisse subjektiver Konstruktionen sind. Subjektive Konstruktionen können aber nur dann entstehen, wenn Lernende zu bearbeitende Probleme selbst identifizieren sowie den Lösungsweg respektive die Lösungswege selbst erarbeiten und formulieren.²²⁸

Grundsätzlich wird das Lernen zwar als individueller Prozess und eigenaktive Konstruktion begriffen, jedoch spielt in diesem Zusammenhang soziale Interaktion eine bedeutende Rolle.²²⁹ Demnach sollen Schulbuchaufgaben durchaus soziale Interaktionen ermöglichen, da durch kooperatives Bearbeiten von Aufgaben ein „voneinander Lernen“ ermöglicht wird.²³⁰ Durch den gegenseitigen Austausch wird die Aktivierung des Vorwissens unterstützt und gemeinsame Ideen werden entwickelt²³¹, während das Lernen von isolierten Fakten mit geringem Transferpotenzial verhindert wird.²³² Bezogen auf den Geschichtsunterricht schreibt

²²⁵ vgl. *Bloemen*, Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre, 98.

²²⁶ vgl. *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 452.

²²⁷ vgl. *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 452.

²²⁸ vgl. *Bloemen*, Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre, 98.

²²⁹ vgl. *Blömeke*, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 337.

²³⁰ vgl. *Thonhauser*, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 160.

²³¹ vgl. *Blömeke*, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 337.

²³² vgl. *Thonhauser*, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 160.

Heuer, dass sich ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein nur im Austausch und in Kooperation mit dem/der jeweils anderen und seinen/ihren Geschichtsbildern und -vorstellungen aufbauen lässt.²³³ Somit stellt die in Lernaufgaben ausgewählte Sozialform, hinsichtlich der Aktivierung kognitiver Prozesse, ein gewichtiges Merkmal für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen dar, da Erzählungen nur durch andere Erzählungen hinterfragt und dekonstruiert werden können, was wiederum Kooperation, Interaktion und Zusammenarbeit bedingt.²³⁴

4.4.2. Anforderungsbereiche und Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung

Wie bereits mehrfach erwähnt spielen Arbeitsaufträge in Schulbüchern eine bedeutende Rolle, da sie bei den Lernenden Bildungsprozesse initiieren und zum historischen Denken anregen²³⁵. Eine weithin beobachtete Problematik in Test-, Aufgaben-, beziehungsweise Prüfungsszenarien besteht laut Kühberger jedoch in ungenau, respektive missverständlich formulierten Aufgabenstellungen, aus welchen nicht deutlich wird, welche Schritte von den Lernenden ergriffen werden müssen, damit diese die Aufgabe erfolgreich bearbeiten und abschließen können.²³⁶

Folglich beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) 2006, bis zum Jahr 2010, „einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) einzuführen. Diese Anforderungen wurden durch Anforderungsbereiche und Operatoren definiert, die den Lernenden anzeigen, welche Handlungen sie zu bewältigen haben und auf welchem Anspruchsniveau sie sich bei der zu bearbeitenden Aufgabe befinden.²³⁷ Jener Beschluss wurde in den neuen Lehrplänen aus dem Jahr 2016 berücksichtigt und es wurden die Lehrpläne aus dem Jahr 2008 ergänzt, indem thematische und kompetenzorientierte Konkretisierungen miteinander verknüpft wurden. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass zumindest alle wesentlichen Aspekte der fachspezifischen Kompetenzen auch in den Geschichtsschulbüchern abgedeckt werden. Zusätzlich wurde die Verwendung eines Operatorensystems verordnet, welches sich auf die verschiedenen kognitiven Anforderungsbereiche bezieht.²³⁸

²³³ vgl. Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 453.

²³⁴ vgl. Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 453.

²³⁵ vgl. Peter Menck, Aufgaben- der Dreh und Angelpunkt von Unterricht. In: Sylvia Schütze (Hg.), Aufgaben im Schulbuch (Bad Heilbronn 2011) 11.

²³⁶ vgl. Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen, 15.

²³⁷ vgl. Hansjörg Biener, Die Theodizee im Spiegel der Aufgaben jüngster Religionsbücher. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze (Hg.), Aufgaben im Schulbuch (Bad Heilbronn 2011) 289.

²³⁸ vgl. Bramann, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben, 8.

Hierzu findet man im Lehrplan der Sekundarstufe II:²³⁹

Historisches und politisches Lernen soll dabei mehr sein, als eine reproduktive Aneignung von Sach- und Fachwissen. Zur Erlangung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins steht die Vermittlung von historischen und politischen Kompetenzen im Mittelpunkt. Dazu gilt es, die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess in allen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) entlang eines differenzierten Operatorensystems zu fördern. Anhand der dabei gewählten inhaltlichen Fallbeispiele werden Wissen und Kompetenzen ineinander verschränkt erworben.

Weiter heißt es:²⁴⁰

Den Schülerinnen und Schülern muss es ermöglicht werden, durchgängig und ausgewogen mit verschiedenen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer und Reflexion) konfrontiert zu werden.

Für kompetenzorientierte Aufgaben bedeutet dies konkret, dass sie durch ihre Formulierung, nach Möglichkeit in aufsteigender Linie, unterschiedliche Denkebenen abdecken²⁴¹ und mehrere (Teil-)Kompetenzen thematisieren sollen, indem unterschiedliche Anforderungsbereiche an die Schüler*innen herangetragen werden. Die verschiedenen Anforderungsbereiche resultieren aus unterschiedlichen kognitiven Handlungen, zu welchen die Schüler*innen aufgefordert werden.²⁴²

Konkret wird nach den EPA zwischen drei Anforderungsbereichen (Abb. 5) unterschieden, wobei die Einteilung dieser, auf einer zunehmenden Schwierigkeit der jeweiligen Aufgabe beruht. Bei Betrachtung des Anforderungsbereich I erkennt man, dass in diesem die Reproduktion sowie das reine Wiedergeben von Sachverhalten im Vordergrund steht. Es sollen in erster Linie auswendig gelerntes Fachwissen respektive aus vorgelegten Darstellungen erarbeitete Inhalte wiederholt werden.²⁴³ Im Anforderungsbereich II steht vor allem die Reorganisations- sowie die Transferleistung im Mittelpunkt. Ziel ist es, bereits

²³⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (8.August 2016), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. II Nr. 219/2016. Wien.

²⁴⁰ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (8.August 2016), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. II Nr. 219/2016. Wien.

²⁴¹ vgl. Detjen, Schulbuchdidaktik, 470.

²⁴² vgl. Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Heinrich

²⁴³ vgl. Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen, 16.

gelernte Inhalte auf neue und unbekannte Sachverhalte angemessen zu transferieren.²⁴⁴ Letztlich erfordert der Anforderungsbereich III vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung. Es geht in erster Linie um die kritische Auseinandersetzung mit neuen Problemstellungen, sodass schlussendlich eigenständig Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden.²⁴⁵

Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken.	Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte.	Der Anforderungsbereich III umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.
Dies erfordert vor allem Reproduktionsleistungen, insbesondere: – Wiedergeben von grundlegendem historischen Fachwissen – Bestimmen der Quellenart – Unterscheiden zwischen Quellen und Darstellungen – Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen – Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte	Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen, insbesondere: – Erklären kausaler, struktureller bzw. zeitlicher Zusammenhänge – sinnvolles Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen – Analysieren von Quellen oder Darstellungen – Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung	Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung, insbesondere: – Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation – Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme – Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen – Entwickeln eigener Deutungen – Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung

Abb. 5: Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche

In diesem Zusammenhang spielen Operatoren als handlungsinitiiierende Verben eine herausragende Rolle, da sie in Arbeitsaufträgen signalisieren, welche der eben beschriebenen Handlungen beim Lösen der Aufgabe erwartet werden.²⁴⁶ Sie vermitteln den Lernenden somit Handlungsanweisungen und geben die Denk- und Arbeitsweise bei der Aufgabenlösung vor. In der Regel sind die verschiedenen Operatoren einem der drei beschriebenen Anforderungsbereiche zuzuordnen²⁴⁷, wodurch sie dabei helfen, die kognitiven Anforderungen einer Aufgabe darzustellen und zu differenzieren sowie den Grad der Denkleistung zu beschreiben, welchen die Lernenden bei der Bearbeitung des

²⁴⁴ vgl. Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen, 16.

²⁴⁵ vgl. Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen, 16.

²⁴⁶ vgl. Kultusministerkonferenz (10. Februar 2005), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte, online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (21.11.2023).

²⁴⁷ vgl. Kultusministerkonferenz (10. Februar 2005), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte, online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (27.11.2023).

Arbeitsauftrages aufbringen sollen. Tabelle 1 zeigt ausgewählte Operatoren der jeweiligen Anforderungsbereiche. Aus Gründen der Übersichtlichkeit ist eine ausführlichere Darstellung im Anhang zu finden.

Tab. 1: Ausgewählte Operatoren der Anforderungsbereiche I-III (eigene Darstellung in Anlehnung an Kühbauer 2015)

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
(be)nennen	analysieren	rekonstruieren
herausarbeiten	erklären	dekonstruieren
beschreiben	vergleichen	beurteilen
ermitteln	auswerten	bewerten
zusammenfassen	einordnen/zuordnen	erörtern

Betrachtet man nun beispielsweise den Operator *nenne*, so erkennt man, dass dieser dem Anforderungsbereich I zuzuordnen ist und er somit eine rein reproduktive Leistung verlangt. Demgegenüber erfordert beispielsweise der Operator *rekonstruiere* eine höhere kognitive Leistung und somit anspruchsvollere kognitive Operationen der Lernenden.

Gute Aufgabenformate zeichnen sich also dadurch aus, dass sie Operatoren verwenden und Interrogativpronomina wie *Wer?*, *Was?*, *Wie?*, *Warum?* etc. vermeiden.²⁴⁸ Darüber hinaus sollen bei Schüler*innen, um ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein entwickeln zu können, fachspezifische Kompetenzen aus allen drei Anforderungsbereichen gefördert werden.²⁴⁹ Trotzdem sollten Reproduktionsaufgaben nicht überwiegen, da diese ein eher geringes Problemlösepotenzial beinhalten, welches hinsichtlich der kognitiven Aktivierung als besonders anregend gilt.²⁵⁰

Daraus ergibt sich für die Untersuchung der für die vorliegende Arbeit ausgewählten Schulbücher die Annahme, dass die darin zu findenden Arbeitsaufträge unterschiedliche Anspruchsniveaus aufweisen sowie Operatoren, welche den beschriebenen Anforderungsbereichen zugeordnet werden können, beinhalten sollten.

²⁴⁸ vgl. Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 453.

²⁴⁹ vgl. Wolfgang Buchberger, Perspektivische Annäherungen an die Vergangenheit durch den Einsatz von Schriftquellen. In: Roland Bernhard, Christoph Bramann, Christoph Kühberger (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 114.

²⁵⁰ vgl. Henriette Hoppe, Durch Aufgaben zum Textverstehen anregen. Eine Analyse von Deutschbüchern im Hinblick auf ihren Beitrag zur Ausbildung von Lesekompetenz. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze (Hg.), Aufgaben im Schulbuch (Bad Heilbronn 2011) 214.

4.4.3. Produktiv-aktivierende Kohärenzen

Grundsätzlich ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, zu eruieren, auf welche Weise Arbeitsaufträge ausgewählter österreichischer Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe II kognitive Prozesse bei den Lernenden anstoßen. Gelingen soll dies, indem die Häufigkeiten von Operatoren bestimmt und diese den beschriebenen Anforderungsbereichen zugeordnet werden. In diesem Kontext ist es jedoch wichtig zu betonen, dass lediglich eine Untersuchung der Operatoren und eine Zuordnung zu den Anforderungsbereichen nicht ausreicht, um Schlussfolgerungen über das Anforderungsniveau des gestellten Arbeitsauftrages zu ziehen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, zeigen Schulbuchanalysen, dass die von der Kultusministerkonferenz vorgenommene Zuordnung der Operatoren zu den jeweiligen Anforderungsbereichen nicht immer schlüssig ist.²⁵¹ Bei näherer Betrachtung ist es häufig der Fall, dass beispielsweise ein Operator, welcher grundsätzlich dem Anforderungsbereich I zuzuordnen wäre, mehr als eine rein reproduktive Leistung erfordert. Genauso kann es vorkommen, dass Arbeitsaufträge, welche anhand ihrer Operatoren zu Anforderungsbereich II gehören weit mehr, weniger oder gar etwas anderes, als das das Anwenden methodischer Schritte auf unbekannte Zusammenhänge fordern.²⁵² Deutlich wird dies aber erst, wenn man die Arbeitsaufträge in Zusammenhang mit der Oberflächenstruktur, also dem Ausgangsmaterial, bringt und etwaige Kohärenzen zwischen eben diesen Elementen genauer untersucht und analysiert.

Demnach versteht man unter Kohärenzen im Allgemeinen, den inhaltlichen Gesamtzusammenhang einer sprachlichen Äußerung, respektive eines Textes.²⁵³ Bezogen auf Schulbücher bedeutet dies, inwiefern die einzelnen Elemente, wie Darstellungs- und Arbeitsteil, mit ihren jeweiligen Elementen in Zusammenhang stehen. Somit sind Kohärenzen als die in Schulbüchern, durch inhaltliche und pädagogisch-didaktische Strukturierung, bedingten Zusammenhänge sowie das Zusammenspiel zwischen verschiedenen Elementen der Oberflächenstruktur zu verstehen.²⁵⁴

²⁵¹ vgl. Alexander Schöner, Waltraud *Schreiber*, De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In: Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber* (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenheft Geschichte 1, 2. völlig überarb. und akt. Aufl. Neuried 2006) 27.

²⁵² vgl. *Kühberger*, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen, 16.

²⁵³ vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage. (Wien 2012) 37.

²⁵⁴ vgl. Alexander Schöner, De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern, 27.

Je nach Untersuchungsschwerpunkt lassen sich zwei grundlegende Arten von Kohärenzen unterscheiden: endophorisch und exophorisch. Endophorische Kohärenzen beziehen sich auf Zusammenhänge auf binnentextlicher Ebene und werden durch deiktische Zeichen signalisiert. Konkret bedeutet dies, dass sie eine Abfolge von Wörtern und Sätzen darstellen, die eine bedeutungsvolle und in sich geschlossene Einheit ergeben.²⁵⁵ Exophorische Kohärenzen hingegen weisen auf den außersprachlichen Kontext hin und lassen sich wiederum in zwei verschiedene Klassen einteilen: Kohärenzen der Klasse I, die über die Binnenstruktur des Textes hinausgehen, aber immer noch im Buchinhalt verankert sind, sowie Kohärenzen der Klasse II, die über das Buch hinausweisen und sich auf externe Quellen wie Lexika, Museen oder auch die Lebenswelt der Schüler*innen beziehen können.²⁵⁶ Für die vorliegende Untersuchung sind somit vor allem die exophorischen Kohärenzen relevant, da nicht die Binnenstruktur des Textes, sondern die über den Text hinausgehenden Zusammenhänge zwischen Arbeitsaufträgen und anderen Elementen des Schulbuchs identifiziert und analysiert werden sollen. Es ist jedoch eine weitere Spezifizierung notwendig, da exophorische Kohärenzen verschiedene Funktionen erfüllen können. Sie können illustrativ, reduktiv, elaborativ, definitorisch oder eben produktiv-aktivierend wirken.²⁵⁷ Produktiv-aktivierend bedeutet, dass, meist von einem Arbeitsauftrag ausgehend, auf Materialelemente Bezug genommen wird. Ziel dabei ist es, die Lernenden zu einer produktiven Auseinandersetzung mit diesem Material anzuregen.

In Abbildung 6 soll die Wirkung jener produktiv-aktivierender Kohärenzen veranschaulicht und verdeutlicht werden. Betrachtet man die Arbeitsaufträge isoliert, so erkennt man, dass diese, durch ihre handlungsinitiierenden Verben, grundsätzlich einem gewissen Anforderungsbereich zuzuordnen sind. Haltbar und legitim wird diese Zuordnung jedoch erst dann, wenn man die Arbeitsaufträge in Zusammenhang mit der Gesamtnarration, also den anderen Materialelementen im Schulbuch oder außerhalb, bringt. Dies gelingt, indem man die Bezugsherstellung zwischen Arbeitsauftrag und Material untersucht, produktiv-aktivierende

²⁵⁵ vgl. Alexander *Schöner*, Waltraud *Schreiber*, Florian *Sochatzky* Teilprojekt Schulbuchanalyse. Richtlinien zur Codierung (Eichstätt 2006) 111.

²⁵⁶ vgl. *Schöner*, Teilprojekt Schulbuchanalyse, 113.

²⁵⁷ vgl. *Schöner*, Teilprojekt Schulbuchanalyse, 113.

6. Jugoslawien: Sieben neue Staaten

Seit Beginn des 21. Jh. bestehen auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien sieben neue Staaten: Slowenien, Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Nordmazedonien (bis Februar 2019 Mazedonien), Serbien, Montenegro und der Kosovo. Diese neue Staatenkarte ist ein Abbild der bundesstaatlichen Verfassung des untergegangenen Jugoslawiens. Dazu schreibt die Historikerin Marie-Janine Calic:

L Jugoslawien schlitterte in den 1980er Jahren in die tiefste wirtschaftliche, politische und sozialpsychologische Krise seines Bestehens. (...) Je mehr die säkularisierte Religion des Kommunismus an Überzeugungskraft einbüßte, desto attraktiver erschien die Flucht in den Glauben an ethnische Identitäten und in die Geschichte. (...) In allen (Teil-)Republiken markierten die späten 1980er Jahre eine nationalstische Wende. (...) Viele Menschen fühlten sich in den schwierigen Zeiten nur noch durch Führer angemessen vertreten, welche mit nationalistischer Massengeneration demokratische Legitimation vorgaukelten. (Calic, Geschichte Jugoslawiens im 20. Jahrhundert, 2010, S. 141 f.)

Slowenien und Kroatien sagen sich los

Am 25. Juni 1991 erklärten sich Slowenien und Kroatien für unabhängig. Damit begann der Zerfall eines Staates, der nach dem Ersten Weltkrieg 1918 als Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen gegründet worden war. Im Zweiten Weltkrieg wurde Jugoslawien nach dem Überfall der deutschen Wehrmacht (1941) unter Beteiligung Italiens, Ungarns und Bulgariens zerschlagen. Es entstand wieder 1945 als Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien unter der Führung von Josip Broz Tito.



■ Gedenkstätte Srebrenica. Foto, Juli 2009. Besucherinnen und Besucher der Gedenkstätte lesen die Namen der bosnischen Muslime, die im Genozid von Srebrenica 1995 getötet wurden.

Nach Titos Tod 1981 traten Spannungen zwischen Serbien und den anderen Teilrepubliken auf. Auch im wirtschaftlichen Bereich wurden Unterschiede zwischen den Teilrepubliken des Nordens (Slowenien, Kroatien) und jenen des übrigen Jugoslawien immer stärker. Vor allem in der autonomen Provinz Kosovo begann eine Politik

der Unterdrückung durch Serbien gegenüber den ca. 1,5 Mio. Albanern. 1989 wurde der Provinz die Autonomie aberkannt. Als Slowenien seine neuen Grenzen als internationale Grenzen einrichten wollte, besetzte die jugoslawische Volksarmee die Grenzstationen. Daraufhin folgte ein Krieg, der zehn Tage dauerte. Diese kurze Dauer hängt auch damit zusammen, weil in Slowenien kaum Serben lebten.

Anders war die Situation in Kroatien. Hier brachen unmittelbar nach der Unabhängigkeitserklärung Kämpfe zwischen den kroatischen Sicherheitskräften und bewaffneten Serben aus. Die jugoslawische Volksarmee unterstützte die Serben in Kroatien und besetzte schließlich ungefähr ein Drittel des Landes. Dieser Krieg führte zur Zerstörung ganzer Städte (u.a. Vukovar) und zwang rund eine halbe Million Menschen zur Flucht. Die internationale Staatengemeinschaft reagierte widersprüchlich. Deutschland und Österreich unterstützten die Selbstständigkeit Kroatiens und Sloweniens. Die UNO sowie die Regierungen in Washington, Paris und Moskau befürworteten hingegen den Erhalt Jugoslawiens. Sie befürchteten einen Präzedenzfall für weitere Unabhängigkeitsbestrebungen. Ende 1991 akzeptierten Kroatien und Serbien einen Plan der UNO. UNO-Truppen wurden in die Krisengebiete entsandt.

Krieg in Bosnien-Herzegowina

Anfang 1992 verlagerte sich der Krieg nach Bosnien-Herzegowina, nachdem es als unabhängiger Staat anerkannt worden war. Dort lebten 44 Prozent Bosniaken (Muslime), 32 Prozent Serben (Orthodoxe) und 17 Prozent Kroaten (Katholiken). Diese Bevölkerungsvielfalt führte im Verlauf des Krieges zu gegenseitigen Vertreibungen. Man wollte „ethnisch homogene“ Gebiete schaffen („Ethnic Cleansing“). Davon besonders betroffen war die muslimische Bevölkerung. Sie wurde in Internierungslager gezwängt und vielfach umgebracht. Frauen fielen massenhaft Vergewaltigungen zum Opfer. Vor allem in Srebrenica gedenken alljährlich die Hinterbliebenen eines Massakers, das international als Genozid eingestuft wurde, bei dem ca. 8.000 muslimische Frauen, Männer und Greise von bosnischen Serben ermordet wurden. Über die Folgewirkungen schreibt der Historiker Wim van Meurs:

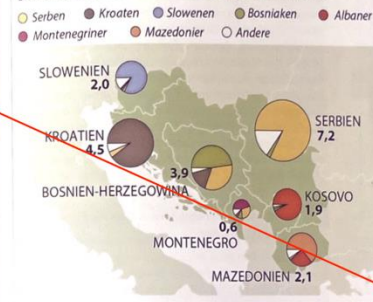
L In den Staatsorganen gilt sowohl für die Föderation (zwischen Bosniaken und Kroaten) wie für den Gesamtstaat (zwischen Bosniaken, Kroaten und Serben) das Prinzip des ethnischen Proportions. Da die Bürger des Landes seit den ersten Wahlen nach dem Krieg von 1996 weitgehend der nationalen Zugehörigkeit entsprechend wählen, entstand eine einzigartige ethnopolitische Patstelling. Sie belohnte Politiker, die jede gesamtstaatliche Verantwortung ablehnten, und bestrafte diejenigen, die willens waren, im Interesse des Gesamtstaates

25 Jahre Zerfall Jugoslawiens Zeitpunkt der Unabhängigkeitserklärung



*ab 2003 Staatenbund Serbien-Montenegro

Bevölkerung nach ethnischen Gruppen 2015 in Mio.



Grafik: © APA, Quelle: APA

■ 25 Jahre Zerfall Jugoslawiens. Erstellt 2016.

■ Nachfolgestaat Mazedonien heißt seit 2019 Nordmazedonien.

und in Abkehr von den nationalen Maximalforderungen Zugeständnisse zu machen. Innerethnische Zusammenarbeit ließ sich ebenso wenig erreichen wie eine schrittweise Übertragung von Kompetenzen auf die schwache zentralstaatliche Ebene. (van Meurs, Krise, Stabilisierung und Integration, 2011, S. 745)

In der Friedensregelung von Dayton von 1995 blieb Bosnien und Herzegowina zwar formal als Einheit bestehen, doch setzte es sich aus zwei Teilstaaten (Bosniakisch-Kroatische Föderation und Republika Srpska) mit innerer Autonomie zusammen.

Der Kosovo – der jüngste Nachfolgestaat

Die Aberkennung des Autonomiestatus durch Serbien (1989) verstärkte im Kosovo die regionale Unabhängigkeitsbewegung. Die radikalen Gruppen, die eine gewaltsame Lösung des Kosovo von Serbien betrieben, erhielten immer mehr Zulauf. Die Kämpfe mit den serbischen Sicherheitskräften forderten zunehmend mehr Opfer unter der albanischen zivilen Bevölkerung.

Massenvertreibungen und Massenhinrichtungen von Albanern führten zum militärischen Eingreifen der NATO. Sie rechtfertigte im März 1999 ihre Intervention damit, eine noch größere humanitäre Katastrophe verhindern zu wollen. Nach einem 77 Tage dauernden Bombardement serbischer Städte und Einrichtungen stimmte Serbien dem Abzug seiner Truppen aus dem Kosovo zu. Die KFOR (Kosovo-Force)-Truppen der UNO übernahmen die Kontrolle im Kosovo.

Nach jahrelangen Bemühungen um eine gemeinsame Lösung proklamierte schließlich der Kosovo im Februar 2008 einseitig seine Unabhängigkeit. Er wurde bisher aber nur von etwa der Hälfte der Mitgliedstaaten der UNO anerkannt. In Verhandlungen zwischen Serbien und dem Kosovo bemüht man sich um eine Beilegung des Konflikts. Bei den Wahlen 2017 vergrößerte sich der Einfluss nationaler Gruppierungen.

→ Fragen und Arbeitsaufträge

1. Beschreibe mithilfe der Infografik die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung der Nachfolgestaaten Jugoslawiens.
2. Erörtere unter Einbeziehung der Textstelle von Calic, ob die ethnische Vielfalt ex-Jugoslawiens zwangsläufig zu Konflikten führen musste oder ob den Konflikten auch andere Ursachen zu Grunde lagen.
3. Ziehe auch die zweite Literaturstelle (van Meurs) für deine Auseinandersetzung mit der Frage der ethnischen Vielfalt im ehemaligen Jugoslawien heran. Nimm Stellung dazu, wieweit hier Vorurteile bzw. zu wenig begründete „Vorurteile“ eine wichtige Rolle spielen (vgl. S. 741).
4. Nenne mögliche Folgen von „Ethnic Cleansing“.
5. Beschreibe das Foto und arbeite in diesem Zusammenhang den Umgang mit Erinnerungen heraus. Slowenien ist seit 2004 Mitgliedstaat der EU, Kroatien seit 2013. Erkläre die aktuelle politische Diskussion um den EU-Beitritt der weiteren Nachfolgestaaten Jugoslawiens.

Abb. 6: Produktiv-aktivierende Kohärenzen im Schulbuch Zeitbilder 7

Kohärenzen identifiziert und schließlich eruiert, ob diese sinnvoll respektive zielführend zur Lösung des Arbeitsauftrags sind. Erst dann lassen sich Schlüsse darüber ziehen, ob die Aufgaben tatsächlich dem vom Schulbuchautor oder der Schulbuchautorin intendierten und durch Operatoren geforderten Anforderungsbereichen entsprechen. Beispielsweise fordert der Arbeitsauftrag 1 in Abbildung 6, dass die Lernenden einen Sachverhalt beschreiben sollen. Darüber hinaus wird explizit auf die Darstellung Bezug genommen, durch welche die Beschreibung erfolgen soll. Durch die Verwendung des Operators „beschreibe“, welcher eindeutig dem Anforderungsbereich I (siehe Tabelle 1.) zuzuordnen ist, erkennt man, dass eine reproduktive Leistung im Mittelpunkt steht. Die zusätzliche Bezugnahme auf die danebenstehende Infografik macht diese Zuordnung haltbar, da die Lernenden aus jener Darstellung die nötigen Informationen zur Lösung des Arbeitsauftrags erhalten. Problematischer wird diese Zuordnung bei Betrachtung des zweiten Arbeitsauftrags in Abbildung 6. Die Lernenden sollen, unter Berücksichtigung einer schriftlichen Darstellung,

erörtern, ob es neben der ethnischen Vielfalt Ex-Jugoslawiens auch andere Gründe für ihren Zerfall gibt. Da der Operator „erörtere“ grundsätzlich dem Anforderungsbereich III zuzuordnen ist, wird in diesem Arbeitsauftrag prinzipiell die reflexive Auseinandersetzung mit einer neuen Problemstellung gefordert, um schließlich zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen (siehe Abb. 5). Zieht man jedoch die Darstellung, auf welche sich der Arbeitsauftrag bezieht, unter Betracht, so zeigt sich, dass die Aufgabe eher durch eine reproduktive als durch reflexive Auseinandersetzung lösbar ist, da die weiteren Gründe für den Konflikt direkt aus der Darstellung entnehmbar sind und somit keine eigenständige Deutung oder Interpretation nötig ist. Demnach ist eine Zuordnung zum Anforderungsbereich III nicht zulässig und der Operator „erörtere“ durch ein Verb aus dem Anforderungsbereich I zu ersetzen.

Ein interessantes Bild zeigt sich auch in Arbeitsauftrag fünf der obenstehenden Abbildung. Durch den Operator „erkläre“ (Anforderungsbereich II) wird durch die Autor*innen eine Reorganisations- respektive Transferleistung gefordert. Konkret bedeutet dies, dass die Schüler*innen bekannte Inhalte selbstständig erklären, bearbeiten und ordnen sollen, um diese bekannten Methoden schließlich auf andere Sachverhalte zu übertragen (siehe Abb. 5). Durch Untersuchung der produktiv-aktivierenden Kohärenzen erkennt man aber, dass von den Verfasser*innen weder explizite noch implizite Bezüge auf das Ausgangsmaterial vorgenommen werden. Da der EU-Beitritt Sloweniens und Kroatiens auf der gesamten Doppelseite nicht erwähnt wird, handelt es sich bei der aktuellen Diskussion um den EU-Beitritt der Nachfolgestaaten EX-Jugoslawiens um einen neuen und in diesem Kapitel nicht bereits an anderen Beispielen gelernten Sachverhalt. Somit werden die Schüler*innen eher dazu aufgefordert, unbekannte historische Sachverhalte zu diskutieren und eigene Meinungen zu bilden, um diese dann selbstständig zu artikulieren. Dementsprechend erfordert dieser Arbeitsauftrag keine Transferleistung, sondern vielmehr einen reflexiven Umgang mit einer neuen Problemstellung und ist dem Anforderungsbereich III zuzuordnen. Zusammenfassend lässt sich durch dieses Beispiel zeigen, dass eine bloße Identifizierung der Operatoren und eine darauffolgende Zuordnung zu einem gewissen Anforderungsbereich nicht ausreicht, um Aussagen über das Anforderungsniveau eines Arbeitsauftrages treffen zu können. Vielmehr ist es essenziell, die Arbeitsaufträge in Zusammenhang mit dem Ausgangsmaterial zu stellen und etwaige produktiv-aktivierende Kohärenzen zu identifizieren,

um die für die vorliegende Arbeit gestellte Forschungsfrage hinreichend beantworten zu können.

5. Forschungsstand zu Aufgaben in Schulbüchern

Beim Versuch, den Stand der Lehrmittelforschung zu umreißen, stößt man unweigerlich auf eine ähnliche Problematik, wie bei der Definition des Schulbuchbegriffes (siehe Kap. 2.1.): Es gibt keine übereinstimmenden Auffassungen bezüglich der Methoden zur Analyse von Schulbüchern.²⁵⁸ Laut Fuchs, Niehaus und Stoletzki resultiert diese Uneinigkeit einerseits aus dem offenen und vielschichtigen Charakter des Gegenstandes und den damit verbundenen spezifischen Forschungsfragen. Zum anderen hat die Forschung, die mit dem Gegenstand Schulbuch assoziierten, semantischen, theoretischen und methodischen Fragestellungen nur punktuell in den Blick genommen und thematisiert.²⁵⁹

Nichtsdestotrotz stellen Schulbücher, insbesondere aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, ein umfangreiches und vielfältiges Forschungsgebiet für die Geschichtsdidaktik dar.²⁶⁰ Verschiedene Publikationen widmen sich unter anderem der Frage, wie häufig und in welcher Form Schulbücher im Unterricht zum Einsatz kommen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, die im Zuge des Projekts *Competence and Academic Orientation in History Textbooks (CAOHT)* veröffentlichte Studie von Kipman und Kühberger, welche 2020 veröffentlicht wurde.²⁶¹ Darüber hinaus finden sich in der wissenschaftlichen Forschung einige Publikationen, die sich speziell mit Aufgaben in Schulbüchern befassen. Da dieser Bereich für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist, werden im Folgenden ausgewählte Studien vorgestellt und beschrieben.

Zunächst sei jedoch das fächerübergreifende Projekt „Fachdidaktische Perspektiven: Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben (Klee)“ zu erwähnen, welches an der Universität Oldenburg durchgeführt und vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes

²⁵⁸ vgl. Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 9.

²⁵⁹ vgl. Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 9.

²⁶⁰ vgl. Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, 38.

²⁶¹ Kipman und Kühberger stellten in jener quantitativen Untersuchung fest, dass fast 80 Prozent der befragten Schüler*innen davon ausgehen, das Schulbuch jede 2. Stunde zu nutzen. Bei den befragten Lehrer*innen zeigt sich ein noch deutlicheres Bild. 50 Prozent geben an, das Schulbuch jede zweite Stunde zu nutzen und 3 Prozent verwenden es sogar jede Unterrichtseinheit. vgl. Ulrike Kipman, Christoph Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern (Wiesbaden 2020).

Niedersachsen im Jahr 2009 gefördert wurde.²⁶² Ziel des Projekts war es, auf die gemeinsame Aufgabe von Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, einen Beitrag zur Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts zu leisten, aufmerksam zu machen. Konkret sollte also durch das Forschungsvorhaben sowohl über den Aufbau von Wissen, Können und Verstehen über die Schuljahre hinweg, als auch über Möglichkeiten zur Optimierung des Lehr- und Lernprozesses im Unterricht nachgedacht werden. Übergeordnet stand dabei die zentrale Frage im Mittelpunkt, welche Rolle Aufgaben in diesem Prozess spielen.²⁶³

Zu einem interessanten Ergebnis kamen in diesem Zusammenhang Kaiser und Albers, als sie in einer quantitativen Studie 235 Arbeitsaufträge aus vier deutschen Schulbüchern für den Sachunterricht an Grundschulen der Jahrgangsstufe 4 analysierten.²⁶⁴ Während die Gestaltung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen, welche bei den Lernenden kognitive Prozesse anregen sollen, idealerweise auf Kooperation und gemeinsame Arbeit abzielen sollten²⁶⁵, stellten sie fest, dass ein Großteil der analysierten Aufgaben, nämlich 52,3 Prozent, für Einzelarbeit konzipiert ist. Nur 2,6 Prozent waren in Partnerarbeit und 15,7 Prozent in Gruppen- respektive Plenumsdiskussionen zu erledigen.²⁶⁶ Dies führte Kaiser und Albers zu dem Schluss, dass in den untersuchten Arbeitsaufträgen, Aspekte wie Interpretation, Reflexion, Bewertung, Präsentation sowie die Formulierung und kontroverse Diskussion eigener Meinungen nur unzureichend gefördert werden. Stattdessen dominieren Aufgaben, welche in Einzelarbeit durchzuführen und primär auf das Entnehmen von Informationen aus Sachtexten ausgerichtet sind.²⁶⁷

Zu einer ähnlichen Erkenntnis kamen Lange, Meints und Slopinski, als sie, ebenfalls im Zuge des Klee-Projekts, die Arbeitsaufträge von vier ausgewählten deutschen Schulbüchern des Faches Politische Bildung der Klassen 7-10 untersucht haben. Ziel war es herauszufinden, in welcher Weise die Arbeitsaufträge die Herausbildung von Urteils- und Handlungskompetenzen fördern.²⁶⁸ Unter anderem stellte sich das Forschungsteam die Frage,

²⁶² Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben. Didaktische Fachtagung an der Universität, Hg. Von der Carl Ossietsky Universität Oldenburg, Oldenburg 29.10.2009, online unter <https://uol.de/pressemitteilungen/2009/473> (20.11.2023).

²⁶³ vgl. Kiper, Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht.

²⁶⁴ vgl. Stine Albers, Astrid Kaiser, Kompetenzförderung im Sachunterricht durch Schulbuchaufgaben. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, Stefan Schmit (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010).

²⁶⁵ vgl. Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 453.

²⁶⁶ vgl. Albers, Kompetenzförderung im Sachunterricht durch Schulbuchaufgaben, 194.

²⁶⁷ vgl. Albers, Kompetenzförderung im Sachunterricht durch Schulbuchaufgaben, 194.

²⁶⁸ vgl. Dirk Lange, Waltraud Meints, Andreas Slopinski, Lernaufgaben in der Politischen Bildung – eine Analyse von in Niedersachsen zugelassenen Schulbüchern. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters,

inwiefern die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden durch die vorgegebenen Aufgabenstellungen gefördert wird und es kristallisierte sich heraus, dass nur etwa 20 Prozent der Arbeitsaufträge zur aktiven, wissensgesteuerten Kommunikation auffordern. Die übrigen 80 Prozent der analysierten Aufgaben sind in Einzelarbeit zu lösen. Darüber hinaus konstatierte das Forschungsteam, dass bei den kommunikativen Aufgaben oftmals Hinweise auf die notwendigen Rahmenbedingungen oder präzise Zeitvorgaben fehlen.²⁶⁹

Letztlich ist in diesem Zusammenhang die Studie von Wild zu erwähnen. Diese fand nicht im Rahmen des Klee-Projekts statt und beschäftigte sich mit der Beschaffenheit von Arbeitsaufträgen in vier deutschen Geschichtsschulbüchern der Jahrgangsstufen 6-10.²⁷⁰ Hinsichtlich der sozialen Interaktion stellte sie fest, dass rund zwei Drittel der analysierten Aufgaben keinen expliziten Hinweis zur Sozialform geben. Tatsächlich wurde die Sozialform Einzelarbeit kein einziges Mal explizit und in 33 Prozent der Fälle implizit gefordert. Ein gleiches Ergebnis zeigt sich bei Aufgaben mit der Sozialform Partnerarbeit. Nur etwa vier Prozent der analysierten Arbeitsaufträge schlagen explizit Gruppenarbeit beziehungsweise Klassenunterricht vor und etwa 30 Prozent der Aufgaben geben keine Hinweise zur Sozialform.²⁷¹ Wild schlussfolgert aus diesem Ergebnis, dass Lehrer*innen, aufgrund dieser Offenheit, hinsichtlich der Sozialform einen nutzbaren Freiraum bezüglich der Gestaltung ihres Unterrichts erhalten.²⁷² Wenn Lehrende jedoch die Gelegenheit verpassen, Hinweise zur Bearbeitung der Aufgaben zu geben oder diese Möglichkeit gänzlich ungenutzt lassen, so können bei Schüler*innen bereits vor der Bearbeitung des Arbeitsauftrages Unsicherheiten entstehen, da möglicherweise der vorgesehene Ablauf zur Erledigung der Aufgabe unklar oder mehrdeutig erscheint.

Bei der Formulierung von Aufgabenstellungen, die darauf abzielen kognitive Prozesse bei den Lernenden anzustoßen, ist neben der sozialen Interaktion ebenso der Offenheitsgrad von hoher Bedeutung. Arbeitsaufträge mit einer offenen Struktur fördern etwa die eigenständige Auseinandersetzung mit der Thematik und stärken die Kompetenz der Schüler*innen, Problemstellungen selbstständig zu bearbeiten und in weiterer Folge zu lösen.²⁷³ Vor dem

Stephanie Schlump, Stefan Schmit (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010).

²⁶⁹ vgl. Lange, Lernaufgaben in der Politischen Bildung, 185.

²⁷⁰ vgl. Wild, Aufgaben im Geschichtsschulbuch, 101.

²⁷¹ vgl. Wild, Aufgaben im Geschichtsschulbuch, 51.

²⁷² vgl. Wild, Aufgaben im Geschichtsschulbuch, 51.

²⁷³ vgl. Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 453.

Hintergrund dieser Ausführung könnte man annehmen, dass die meisten Schulbuchaufgaben mehrere Lösungswege zulassen und dementsprechend als definiert/divergent respektive fallweise als ungenau/divergent konzipiert (siehe Kap. 3.4.1.) sind. Die Realität zeigt jedoch ein anderes Bild. Im Rahmen der Schulpädagogischen Untersuchungen Nürnberg stellte die Forschungsgruppe rund um Marc Kleinknecht bei der Untersuchung der Aufgabenkultur in Hauptschulen nämlich fest, dass rund 82 Prozent der analysierten Aufgaben definiert/konvergent formuliert sind und somit nur eine erwartbare Lösung zulassen. Lediglich 14 Prozent der Arbeitsaufträge waren in die Kategorie definiert/divergent einzuordnen und kein einziger entsprach, hinsichtlich seiner Konzipierung, der Kategorie ungenau/divergent.²⁷⁴ Wild erzielte mit unterschiedlich formulierten Kategorien ein vergleichbares Ergebnis. In der Analyse von 215 Arbeitsaufträgen wurde festgestellt, dass 83,7 Prozent geschlossene Fragestellungen darstellen, die nur eine erwartbare Lösung zulassen und daher keine Gelegenheit zur Differenzierung und kognitiven Aktivierung bieten. Demgegenüber weisen nur 16,3 Prozent der Aufgaben eine offene Gestaltung auf, die Raum für mehrere Lösungen bieten.²⁷⁵ Es wird somit in den wenigsten Fällen individualisiertes Lernen durch offene Aufgabenstellungen zugelassen.

Ein weiterer wesentlicher Faktor hinsichtlich der kognitiven Aktivierung durch Arbeitsaufträge besteht darin, dass sie durch ihre Formulierung die Ebenen Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Reflexion und Problemlösung abdecken. So fordert der österreichische Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen explizit, Schüler*innen im Lernprozess in allen Anforderungsbereichen entlang eines differenzierten Operatorensystems zu fördern.²⁷⁶ Im Zuge einer kategorialen Analyse der Arbeitsaufträge aus allen in Österreich im Schuljahr 2016/2017 zugelassenen Geschichtsschulbüchern für die 3. Klasse der Sekundarstufe I, die sowohl Neue Mittelschulen als auch Gymnasien umfassten, machte Bramann jedoch folgende Feststellung. Die Mehrheit der Aufgaben basiert auf Denkprozessen, die sich auf Reproduktion (Anforderungsbereich I) und Reorganisation (Anforderungsbereich II) von Sachverhalten und Techniken stützen.²⁷⁷ Hierbei halten sich Aufgaben aus den Anforderungsbereichen I (42

²⁷⁴ vgl. Marc Kleinknecht, Uwe Maier, Kerstin Metz, Martin Schymala, Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse. Forschungsbericht zum Projekt Aufgabenkultur in der Hauptschule (Nürnberg 2010).

²⁷⁵ vgl. Wild, Aufgaben im Geschichtsschulbuch, 53.

²⁷⁶ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen.

²⁷⁷ vgl. Bramann, Historisch Denken Lernen mit Schulbuchaufgaben?, 193.

Prozent) und II (41 Prozent) die Waage und Aufgaben, die einen reflexiven Umgang mit den erworbenen Kenntnissen erfordern sind mit 17 Prozent stark unterrepräsentiert.²⁷⁸

Im Gegensatz dazu, stellte das Forschungsteam um Lange in seiner Analyse von Lernaufgaben in der Politischen Bildung fest, dass die Mehrheit der Arbeitsaufträge den Anforderungsbereichen II (36,9 Prozent) und III (34,8 Prozent) und der geringste Teil dem Anforderungsbereich I (18,7 Prozent) zuzuordnen sind. Somit fassen sie, im Gegensatz zu Bramann, zusammen, dass die untersuchten Schulbücher mit ihren Arbeitsaufträgen durchaus die Anforderungen der Kerncurricula umsetzen.²⁷⁹ Bei Betrachtung der Operatorenauswahl und der produktiv-aktivierenden Kohärenzen kritisierten Lange et al. allerdings, dass sich die genannten Operatoren bei vielen Arbeitsaufträgen von den implizit gemeinten unterscheiden. Die Forschungsgruppe nennt zwar keine konkreten Zahlen, konstatierte jedoch, dass bei vielen Arbeitsaufträgen der intendierte Anforderungsbereich nicht mit dem tatsächlich geforderten übereinstimmt.²⁸⁰ Konkreter wird in diesem Zusammenhang Bramann, der feststellte, dass zwar 77 Prozent der analysierten Arbeitsaufträge hinsichtlich der Zuordnung zu den jeweiligen Anforderungsbereichen taxonomisch passen, ein Viertel jedoch auf niedrigere respektive höhere Anforderungsbereiche verweist.²⁸¹ Folglich stuft er das Ergebnis der taxonomischen Passung als problematisch ein, da das Lernen mit unklar oder falsch gewählten Operatoren zu ungewollten Missverständnissen bei Lernenden führen kann.²⁸² Auch Lange hebt hervor, dass eine unpräzise Auswahl von Operatoren zu Unklarheiten führen kann, da Schüler*innen dadurch oft nicht genau verstehen, was von ihnen erwartet wird, selbst wenn handlungsinitiiierende Verben verwendet werden.²⁸³

Daher ist es entscheidend, die produktiv-aktivierenden Kohärenzen sowie die damit verbundene Stimmigkeit der Operatorenauswahl und Anforderungsbereiche genau zu untersuchen. Wie oben ausgeführt, existieren zwar Analysen zu diesem Thema, jedoch mangelt es an konkreten Verbesserungsvorschlägen der untersuchten Arbeitsaufträge, obwohl durch die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen einheitlichen Prüfungsanforderungen eine Modifikation nahezu jeden Arbeitsauftrages möglich ist. In der

²⁷⁸ vgl. *Bramann*, Historisch Denken Lernen mit Schulbuchaufgaben?, 194.

²⁷⁹ vgl. *Lange*, Lernaufgaben in der Politischen Bildung, 182.

²⁸⁰ vgl. *Lange*, Lernaufgaben in der Politischen Bildung, 184.

²⁸¹ vgl. *Bramann*, Historisch Denken Lernen mit Schulbuchaufgaben?, 199.

²⁸² vgl. *Bramann*, Historisch Denken Lernen mit Schulbuchaufgaben?, 199.

²⁸³ vgl. *Lange*, Lernaufgaben in der Politischen Bildung, 182.

vorliegenden Arbeit soll nach einer eingehenden Analyse der Arbeitsaufträge genau dies angestrebt werden.

6. Empirische Untersuchung

Die in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten Inhalte machen deutlich, dass Schulbücher durchaus ein zentrales Instrument für die Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts darstellen. Es sind vor allem Arbeitsaufträge, die im besten Fall Lernprozesse initiieren und Schüler*innen dabei unterstützen, kognitive Prozesse zu aktivieren. Ob und inwiefern dies der Fall ist, soll in der folgenden Untersuchung an ausgewählten Schulbüchern eruiert werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, auf welche Weise in den Arbeitsaufträgen ausgewählter österreichischer Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe II kognitive Prozesse angestoßen werden und inwiefern in diesen produktiv-aktivierende Kohärenzen zum Ausgangsmaterial zu erkennen sind.

Bevor jedoch die Forschungsfrage beantwortet werden kann, sind einige Konkretisierungen unerlässlich. Zunächst erfolgt eine Spezifizierung des methodischen Vorgehens, welches zur Analyse der Schulbücher angewendet wird. Daraufhin werden die ausgewählten Schulbücher sowie die spezifischen Kapitel, welche in der Untersuchung Berücksichtigung finden, kurz vorgestellt. Letztlich wird das ausgearbeitete Kategorienraster vorgestellt, welches als strukturiertes Instrument dient, um die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Informationen zu identifizieren und auszuwerten.

6.1. Konkretisierung des methodischen Vorgehens

Zur Analyse der Arbeitsaufträge in den ausgewählten Schulbuchkapiteln und in weiterer Folge hinreichenden Beantwortung der gestellten Forschungsfrage, wird in der vorliegenden Untersuchung auf die Inhaltsanalyse als gewählte Methodik zurückgegriffen. Unter dieser versteht man im Allgemeinen eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen.²⁸⁴ Bei Betrachtung der Literatur zeigt sich jedoch, dass die Liste der Definitionen der Inhaltsanalyse umfangreich ist und ein breites Spektrum an, nicht immer eindeutigen, Interpretationen umfasst.²⁸⁵ Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auf die Definition von Mayring

²⁸⁴ vgl. Uwe Flick, *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge* (Reinbek bei Hamburg 2020) 144.

²⁸⁵ Beispielhaft können die Definitionen in folgenden Werken hervorgehoben werden, vgl. Bernard Berelson, *Content analysis in communication research* (New York 1952) 18.; Jürgen Ritsert, *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik: ein Versuch über kritische Sozialforschung* (Frankfurt am Main 1972) 9.

zurückgegriffen, da jener Ansatz eine klare methodische Struktur bietet und in der wissenschaftlichen Forschung weit verbreitet ist. Weiters soll die Wahl Mayring's Zuganges eine konsistente und gut nachvollziehbare Anwendung der Inhaltsanalyse als Methode für die vorliegende Untersuchung gewährleisten.

Mayring gründet seine Ausführungen zur Inhaltsanalyse auf sechs grundlegenden Prinzipien. Zum einen hat die Inhaltsanalyse immer Kommunikation, also die Übertragung von Symbolen, zum Gegenstand. Hierbei kann es sich um Dinge wie Sprache, Musik oder ähnliches handeln, die zum Gegenstand gemacht werden.²⁸⁶ In der vorliegenden Untersuchung bilden die ausgewählten Schulbuchkapitel und deren Arbeitsaufträge sowie weitere Elemente den Gegenstand. Für die Definition der Inhaltsanalyse nach Mayring bedeutet dies, dass die Kommunikation daher immer in irgendeiner Form festgehalten und protokolliert vorliegt. Darüber hinaus ist ein besonderes Merkmal der Inhaltsanalyse, dass sie systematisch vorgehen will. Diese Systematik zeigt sich in der Anwendung von klaren und expliziten Regeln²⁸⁷, wie zum Beispiel der Entwicklung eines aus der Theorie abgeleiteten Kategoriensystems zur Analyse.²⁸⁸ Das systematische Vorgehen zeigt sich auch darin, dass die Inhaltsanalyse theoriegeleitet arbeitet. Das bedeutet, dass das zu analysierende Material anhand einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung untersucht und das Ergebnis vom jeweiligen Theoried Hintergrund her interpretiert wird. Darüber hinaus sind auch die einzelnen Analyseschritte von theoretischen Überlegungen geleitet. Letztlich will die Inhaltsanalyse ihr Material nicht für einen Selbstzweck analysieren. Ziel ist es, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen und Aussagen über den „Sender“ und die Wirkung beim „Empfänger“ abzuleiten.²⁸⁹

Neben vielen Definitionen unterscheidet man in der Forschung auch diverse Techniken der Inhaltsanalyse. Forschende können quantitativ oder qualitativ und in Form von Valenz- und Intensitätsanalysen sowie Kontingenzanalysen arbeiten.²⁹⁰ Für die vorliegende Arbeit erweist sich der Ansatz der Häufigkeits- beziehungsweise Frequenzanalyse am geeignetsten. Ziel bei dieser ist es zu untersuchen, wie häufig bestimmte Begriffe oder zu untersuchende Elemente im Text auftauchen.²⁹¹ Diese werden in weiterer Folge mit anderen Elementen verglichen,

²⁸⁶ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 13.

²⁸⁷ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 13.

²⁸⁸ vgl. Flick, Sozialforschung. Methoden und Anwendungen, 144.

²⁸⁹ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 14.

²⁹⁰ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 14.

²⁹¹ vgl. Flick, Sozialforschung. Methoden und Anwendungen, 145.

sodass die Ergebnisse letztlich dargestellt und interpretiert werden können.²⁹² Jenes Forschungsdesign zeichnet sich durch seine vielseitige Methodik aus, die sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte umfasst. Auf der qualitativen Ebene steht die Identifizierung und Analyse von inhaltlichen Textmerkmalen im Vordergrund. Auf der quantitativen Seite erfolgt die Weiterverarbeitung dieser Informationen in zählbarer Form, was eine systematische und strukturierte Herangehensweise ermöglicht. Diese Kombination ermöglicht eine umfassende Erfassung der Ergebnisse, was wiederum eine ausführliche Interpretation dieser ermöglicht.²⁹³ Das grundsätzliche Vorgehen solcher Häufigkeitsanalysen definiert Mayring in folgende Ablaufschritte:²⁹⁴

- Formulierung der Fragestellung
- Bestimmung der Materialstichprobe
- Aufstellung des Kategoriensystems in Abhängigkeit von der Fragestellung
- Definition der Kategorien, eventuell Anführen von Ankerbeispielen
- Bestimmung von Analyseeinheiten
- Kodierung, das heißt Durcharbeiten des Materials mithilfe des Kategoriensystems, um das Auftreten von Kategorien aufzuzeichnen
- Verrechnung, das heißt Feststellen und Vergleichen der Häufigkeiten
- Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird diesem Schema gefolgt, wobei es durch einen zusätzlichen Analyseschritt ergänzt wird. Dieser besteht darin, auf Grundlage der erzielten Ergebnisse und Interpretationen konstruktive Verbesserungsvorschläge bezüglich der Arbeitsaufträge zu entwickeln. Das bedeutet konkret, dass bei eventuellen Unstimmigkeiten oder Unklarheiten in den Arbeitsaufträgen Anpassungen vorgeschlagen werden, um sicherzustellen, dass sie in ihrer Formulierung eindeutig den beabsichtigten Anforderungsbereichen zugeordnet werden können. Darüber hinaus sollen etwaige Anpassungen in den Formulierungen, zu klar erkennbaren produktiv-aktivierenden Kohärenzen beitragen, da erst durch diese, eindeutige Zuordnungen zu bestimmten Anforderungsbereichen möglich werden.

²⁹² vgl. *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, 14.

²⁹³ vgl. *Werner Früh*, Inhaltsanalyse (9., überarb. Aufl. Konstanz und München 2017) 41.

²⁹⁴ vgl. *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, 15.

6.2. Ausgewählte Schulbücher

Für die vorliegende Untersuchung wurden vier österreichische Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe II gewählt. Als Auswahlkriterium diente ihre Platzierung in der Liste der meistverkauften Schulbücher im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung während des Schuljahres 2017/18. Die Daten in der Liste stammen vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und besitzen somit Gültigkeit. Drei der ausgewählten Schulbücher finden sich auf ebendieser Liste wieder. Aufgrund der Tatsache, dass das vierte Schulbuch nicht mehr verfügbar und somit vergriffen ist, wurde in Abstimmung mit dem akademischen Betreuer der Arbeit, ein adäquates Ersatzschulbuch ausgewählt, um Kontinuität in der Untersuchung sicherzustellen.

Beim für die Untersuchung ausgewählten Schulbuchkapitel handelt es sich um das Kapitel „Die Erste Republik“. Im österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe II ist es dem Bereich „Politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklungen vom 1. Weltkrieg bis zur Gegenwart“ zuzuordnen und wird in aller Regel im ersten Semester der 7. Klasse Oberstufe behandelt.²⁹⁵

Grundsätzlich ist aber das Thema per se für das Forschungsanliegen zweitrangig, da nur die Arbeitsaufträge im Fokus stehen. Es wurde jedoch dasselbe Thema gewählt, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Entscheidung fiel schließlich auf das oben genannte Kapitel, da die Erste Republik für Schüler*innen der heutigen Zeit aus mehreren Gründen relevant ist. Sie markiert den Beginn der Demokratie in Österreich und die Auseinandersetzung mit dieser, von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Umwälzungen geprägten Zeit hilft Schüler*innen, die Entwicklung demokratischer Strukturen und die damit verbundenen Herausforderungen zu verstehen.

Darüber hinaus fördert die Beschäftigung mit der Ersten Republik das Verständnis dafür, wie politische und ökonomische Faktoren zusammenwirken und dadurch Gesellschaften beeinflussen können. Außerdem können durch die Betrachtung der Ersten Republik Parallelen zu aktuellen politischen respektive gesellschaftlichen Entwicklungen gezogen werden, was zu einem tieferen Verständnis für gegenwärtige politische und soziale Prozesse führen kann.

Der letzte Grund für die Auswahl des beschriebenen Kapitels ist pragmatischer Natur. In allen vier Schulbüchern ist, bei Betrachtung des Themenblocks „Die Erste Republik“, eine recht ausgewogene Anzahl an Arbeitsaufträgen zu erkennen. In diesem Zusammenhang ist jedoch

²⁹⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (1. September 2018), Lehrplan AHS-Oberstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. BGBl. Nr. 71/2018. Wien.

zu erwähnen, dass in einigen der untersuchten Geschichtsschulbücher spezielle Methodenseiten respektive Kompetenztrainings mit zugehörigen Arbeitsaufträgen vorhanden sind. Dabei variieren Umfang und Anzahl dieser Methodenseiten und den dazugehörigen Arbeitsaufträgen zwischen den Schulbüchern deutlich. Um die Ausgewogenheit der zu analysierenden Arbeitsaufträge in den Schulbüchern zu wahren, wurde entschieden, die Aufgaben auf den Methodenseiten nicht in die Analyse einzubeziehen. Diese Entscheidung ermöglicht eine fokussierte und vergleichbare Analyse der Arbeitsaufträge in den Hauptkapiteln der Schulbücher, ohne die Ergebnisse durch Unterschiede in der Präsenz der Methodenseiten zu beeinflussen.

6.2.1. Zeitfenster 7

Das erste Geschichtsschulbuch, welches im Rahmen dieser Masterarbeit analysiert wird, ist die zweite Auflage von „Zeitfenster 7“.²⁹⁶ Es ist in der Liste der meistverkauften Schulbücher des Schuljahres 2017/18 zu finden und erschien 2013 im Ed. Hölzel Verlag. Insgesamt werden für das Kapitel „Die erste Republik“ 22 Seiten verwendet, wobei vier davon einen Methodenteil darstellen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Zeittafel, in welcher Ereignisse zwischen 1918-1938 in den Ländern USA, Italien, Österreich, Deutschland und UdSSR vergleichend dargestellt werden.

Insgesamt weist das Schulbuchkapitel 23 zu analysierende Arbeitsaufträge auf, die im Kapitel als solche markiert sind. Als Markierung gilt entweder ein blaues Kästchen, mit Hinweis auf die zu erwerbende Kompetenz, oder ein graues Kästchen mit Rufzeichen als Hinweis. Die Arbeitsaufträge sind in den meisten Fällen einzeln zu finden, erstrecken sich über das ganze Kapitel und weisen hinsichtlich ihrer Anordnung keine offensichtliche Systematik, Struktur oder Nummerierungen auf. Zumeist finden sich die Aufgaben zwar am Seitenende, es sind jedoch auch einige Arbeitsaufträge in der Seitenmitte oder am Seitenanfang platziert.

6.2.2. Weltgeschehen 7/8

Das zweite, für die Untersuchung herangezogene Schulbuch, ist das 2021 vom Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH erschienene Geschichtsschulbuch „Weltgeschehen 7/8“.²⁹⁷ Es ist zwar nicht in der für die Auswahl der Schulbücher herangezogenen Liste vorhanden, wurde jedoch

²⁹⁶ Johannes Brzobohaty, Andreas Kowarz, Robert Salmeyer, Christa Zellhofer, Zeitfenster 7. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die 7. Klasse AHS (Verlag Ed. Hölzel, 2. Aufl., Wien 2013)

²⁹⁷ Ernst Bruckmüller, Christoph Buder, Georg Cavallar, Chista Donnermair, Verena Kleinberger, Veronika Mandorfer, Christopher Treiblmyer, Weltgeschehen 7/8. Geschichte und Politische Bildung (Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH, 1. Aufl., Wien 2021).

nach Absprache mit dem akademischen Betreuer der vorliegenden Arbeit als adäquat für die Analyse befunden.

In „Weltgeschehen 7/8“ erstreckt sich das Kapitel „Österreich – die Erste Republik“ über insgesamt 16 Seiten, wobei sowohl in der Mitte des Kapitels als auch am Ende jeweils zwei Methodenseiten zu finden sind. Im Kapitel konnten insgesamt 25 zu analysierende Arbeitsaufträge identifiziert werden. Die Aufgaben befinden sich jeweils am Ende einer Doppelseite und sind durch ein hervorgehobenes „A“ sowie durch Nummerierungen gekennzeichnet.

6.2.3. Zeitbilder 7

Als drittes von vier zu analysierenden Werken, wurde das Geschichtsschulbuch „Zeitbilder 7“ ausgewählt. Es ist ebenso in der Liste der meistverkauften Schulbücher des Schuljahres 2017/18 vertreten und ist im Österreichischen Bundesverlag erschienen.²⁹⁸

Das Kapitel „Österreich I – die Erste Republik“ wird mit einer, auf einer Doppelseite dargestellten, Zeitleiste von 1918-1938, in welcher ausgewählte Ereignisse in Österreich präsentiert werden, eingeleitet. Darauf folgen 16 Seiten über die „Erste Republik“, wobei vier davon als Kompetenztraining ausgewiesen sind und dementsprechend in der Analyse nicht berücksichtigt werden. Für die Analyse konnten 30 Arbeitsaufträge identifiziert werden. Ähnlich wie im vorher beschriebenen Schulbuch, befinden sich die meisten Arbeitsaufträge am Ende einer Doppelseite. Sie sind mit einem Pfeil und der Überschrift „Fragen und Arbeitsaufträge“ markiert und folgen einer numerischen Reihenfolge. Zusätzlich zu diesen befinden sich, verteilt über das ganze Kapitel, acht Arbeitsaufträge unter bestimmten Darstellungen. Diese wurden in die Analyse miteinbezogen, da sie mit einem Pfeil dieselbe Kennzeichnung haben, wie die Arbeitsaufträge am Ende der Doppelseite.

6.2.4. GO! Geschichte Oberstufe 7

Beim Letzten, für die Untersuchung ausgewählten Schulbuch, handelt es sich um das im Verlag E. Dorner erschienene Geschichtsschulbuch „GO! Geschichte Oberstufe 7“²⁹⁹. Das Kapitel „Erste Republik, autoritäres Österreich und NS-Herrschaft“ erstreckt sich über insgesamt acht Seiten. Interessant ist hierbei, dass, im Gegensatz zu den oben vorgestellten Schulbüchern, weder Methodenseiten noch Kompetenztrainings zu finden sind.

²⁹⁸ Ulrike Ebenhoch, Josef Scheipl, Alois Scheucher, Eduard Staudinger, Zeitbilder OS SB 7. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart (Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 1. Aufl., Wien 2019).

²⁹⁹ Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, Stephan Scharinger, Geschichte Oberstufe 7 (Verlag E. Dorner, Zwickau 2018).

Obwohl das Kapitel, gemessen an der Seitenzahl, eher kurz erscheint, wurden insgesamt 40 Arbeitsaufträge zur Analyse herangezogen. Diese befinden sich am Ende jeder Seite und sind durch die Markierung „Fragen & Aufgaben“ gekennzeichnet. Darüber hinaus folgen Sie ebenso einer numerischen Reihenfolge. Abgesehen von den markierten Aufgaben, konnten keine weiteren Arbeitsaufträge im Kapitel identifiziert werden.

6.2.5. Fazit bezüglich des gewählten Materials

Grundsätzlich ist anzumerken, dass in Bezug auf die genannten Schulbuchkapitel keine umfassende Gesamtanalyse durchgeführt wird. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus ausschließlich auf der Untersuchung der zugrunde liegenden Arbeitsaufträge. In der Untersuchung der Anforderungsbereiche sowie der plausiblen Verwendung von Operatoren, wie auch bei der Identifizierung produktiv-aktivierender Kohärenzen, wird zwar auf das Ausgangsmaterial Bezug genommen, im Zentrum steht jedoch immer der Arbeitsauftrag. Für die vorliegende Untersuchung wurden Arbeitsaufträge als Textpassagen, die durch eine spezifische Ordnungsnummer oder ein klar erkennbares Symbol hervorgehoben werden und einen expliziten Aufforderungscharakter aufweisen, definiert. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu erwähnen, dass unter eine einzelne, vom Schulbuchautor oder von der Schulbuchautorin vorgegebenen, Hervorhebung häufig mehrere einzelne Fragen oder Aufgaben fallen. In solchen Fällen wurde entschieden, den Arbeitsauftrag zu splitten und die tatsächliche Frage oder Aufforderung zu betrachten. Demnach gilt in der vorliegenden Arbeit die einzelne Frage als Kodiereinheit. In der Aufgabenliste im Anhang sind jene Teilfragen, die im Schulbuch unter eine Ordnungsnummer oder Markierung zusammengefasst wurden, mit einem Kleinbuchstaben markiert.

6.3. Vorstellung des Kategorienraster

6.3.1. Sozialform

Bei Aufgaben mit kognitiven Aktivierungspotenzial spielt soziale Interaktion eine bedeutende Rolle. So postuliert Blömeke, dass Aufgaben, die explizit Gruppenarbeit oder anderweitigen Austausch erfordern, die Aktivierung von Vorwissen, die Explizierung von Ideen, das Entstehen sozio-kognitiver Konflikte sowie das Bereitstellen kognitiver Modelle unterstützen.³⁰⁰ So ist es essenziell, nicht nur die Qualität der jeweiligen Aufgabentexte zu untersuchen, sondern auch

³⁰⁰ vgl. Blömeke, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 337.

die Frage zu beantworten, in welcher Sozialform der untersuchte Arbeitsauftrag bearbeitet werden soll.³⁰¹

Demnach konnten in Anlehnung an Hilbert Meyers vorgeschlagenen Sozialformen vier Ausprägungen definiert werden.³⁰² Wie Wild aber richtigerweise feststellte, wird in vielen Arbeitsaufträgen keine Sozialform explizit gefordert.³⁰³ Aufgrund dessen wurden den vier explizit geforderten Sozialformen drei weitere Subkategorien hinzugefügt.

Tab. 2: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)

Kategorie		Gegenstand	Definition	Ankerbeispiel
OK 1		Sozialform		
	UK 1.1	Klassenunterricht	Hinweis auf die Sozialform Klassenunterricht mit Arbeitsformen wie Frontalunterricht, Unterrichtsgespräche, Demonstration	Stellt im Klassenverband fest, wessen Verwandte aus früheren (deutschsprachigen) Gebieten der Monarchie stammen! (Zeitfenster 7, Nr. 3, S.62)
	UK 1.2.	Einzelarbeit	Expliziter Hinweis auf die Sozialform Einzelarbeit	
	UK 1.3.	Partnerarbeit	Expliziter Hinweis auf die Sozialform Partnerarbeit	Diskutieren Sie Ihre Erkenntnisse in Partnerarbeit. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 2b, S.47)
	UK 1.4.	Gruppenarbeit	Expliziter Hinweis auf die Sozialform Gruppenarbeit	Diskutieren Sie in Gruppen von 4-6 Personen über Vor- und Nachteile des Wählens ab 16. Teilen Sie anschließend im Plenum die Hauptargumente Ihrer Gruppe mit. (PU) (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 6, S.113)
	UK 1.5.	Implizite Einzelarbeit	Es wird keine Angabe zur geforderten Sozialform gemacht, jedoch werden die Lernenden im Singular angesprochen	Erkläre die Rolle der beiden großen politischen Parteien in der Ersten Republik. (Zeitbilder 7; Nr. 10a, S.49)
	UK 1.6.	Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit	Es wird keine Angabe zur geforderten Sozialform	Diskutiert mögliche Gründe, warum sich

³⁰¹ vgl. Christian Heuer, Mario Resch, Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. In: Geschichte für heute 11 (2018), 6.

³⁰² vgl. Hilber Meyer, Unterrichtsmethoden (Berlin 2013), 136.

³⁰³ vgl. Wild, Aufgaben im Geschichtsschulbuch, 35.

			gemacht, jedoch werden die Lernenden im Plural angesprochen	dagegen kein Widerstand erhob. (Zeitbilder 7, Nr. 18, S.51)
	UK 1.7.	Kein expliziter oder impliziter Hinweis auf Sozialformen	Es wird weder eine Sozialform gefordert, noch werden die Lernenden direkt mit Anredepronomen angesprochen	

6.3.2. Grad der Offenheit

Grundsätzlich ist das Ziel von Arbeitsaufträgen, kognitive Prozesse bei allen Lernenden anzustoßen.³⁰⁴ Dies gelingt, indem sie eine offene Struktur aufweisen und dadurch die Schüler*innen zum Entwickeln von eigenen Lösungswegen animieren.³⁰⁵ Folglich sollten gute Lern- und Lehrmaterialien mehrere Zugänge, Lösungs- und Denkwege erlauben und offen strukturiert sein, sodass sie authentisches Problemlösen ermöglichen.³⁰⁶ Dementsprechend beschäftigt sich die nächste Kategorie der Analyse mit dem „Grad der Offenheit“ der untersuchten Arbeitsaufträge. Aus der in Punkt 3.4.1. beschriebenen Theorie, konnten in einem deduktiven Verfahren folgende Subkategorien abgeleitet werden:

Tab. 3: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)

Kategorie	Gegenstand	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
OK 2		Grad der Offenheit		
	UK 2.1.	Definiert und konvergent Klarer Anfangszustand und eine Lösung Klarer Erwartungshorizont Geschlossene Fragestellung	Häufig die Entnahme von Informationen aus einem vorgegebenen Text	Arbeiten Sie aus M1 Hitlers Begründung für einen „Anschluss“ heraus. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 13a, S.59)
	UK 2.2.	Definiert und divergent Klar definierter Anfangszustand, aber mehrere Lösungen gleichberechtigt möglich	Häufig mit Meinung von Lernenden verbunden	Suchen Sie Menschen in Ihrer Verwandtschaft oder Nachbarschaft, die den

³⁰⁴ vgl. Jutta Mägdefrau, Andreas Michler, Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 211

³⁰⁵ vgl. Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben, 452.

³⁰⁶ vgl. Marco Adamina, Bottom Up und Top Down – Die Verschränkung von schulpraktischen und grundlegenden fachdidaktischen Anliegen bei der Entwicklung von Lern- und Lehrmaterialien. In: Christian Aeberli (Hg.), Lehrmittel neu diskutiert. Ergebnisse des 1. Schweizer Lehrmittelsymposiums vom 29. und 30. Januar 2004 (Ermatingen 2004) 77.

					Anschluss oder den Zweiten Weltkrieg erlebt haben. (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 18a, S.119)
	UK 2.3.	Ungenau definiert und divergent	Offene Gestaltungsaufgaben. Es gibt mehrere Ausgangssituationen sowie Lösungen	Häufig bei Präsentationsformen und Gestaltungsaufgaben	Überlegen Sie sich Themenbereiche, die für Ihre Klasse von Interesse sind, und versuchen Sie, mit diesen Personen Gespräche darüber zu führen. Stellen Sie die Ergebnisse in der Klasse vor. (HM) (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 18b, S.119)

6.3.3. Kognitive Prozesse

Kategorie drei der vorliegenden Arbeit trägt den Namen „kognitive Prozesse“ und beschäftigt sich im Grunde mit dem Kernanliegen der Untersuchung. Wie bereits in Punkt 3.4.2. erörtert, zeichnen sich gute Aufgabenformate, die bei den Lernenden kognitive Prozesse anstoßen, dadurch aus, dass sie fachspezifische Kompetenzen aus allen drei Anforderungsbereichen fördern.³⁰⁷ Darüber hinaus verwenden sie Operatoren, die als handlungsinitiierende Verben, eine Zuordnung zum jeweils intendierten Anforderungsbereich vereinfachen.

Die Subkategorien wurden nach dem, von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagenen System abgeleitet und beinhalten den Anforderungsbereich I, Anforderungsbereich II und Anforderungsbereich III. Da Arbeitsaufträge auch ohne die Verwendung von Operatoren einem gewissen Anforderungsbereich zugeordnet werden können, wird ebenso untersucht, ob ein Operator im untersuchten Arbeitsauftrag verwendet wurde. Aus der Theorie wurde jedoch deutlich, dass eine Zuordnung zu einem Anforderungsbereich lediglich anhand des verwendeten Operators nicht immer haltbar ist. Deshalb wird in den Kategorien 3.4.1. und 3.4.2 untersucht, ob der Operator hinsichtlich eben dieser Zuordnung als zielführend oder als nicht zielführend verwendet wurde. Diese Frage kann aber erst nach Betrachtung etwaiger

³⁰⁷ vgl. *Buchberger*, Perspektivische Annäherungen an die Vergangenheit durch den Einsatz von Schriftquellen, 114.

produktiv-aktivierender Kohärenzen beantwortet werden. Folglich stehen Oberkategorie 3 und Oberkategorie 4 in einem engen Zusammenhang.

Tab. 4: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)

Kategorie		Gegenstand	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
OK 3		Kognitive Prozesse			
	UK 3.1.	AB I	Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang, unter rein reproduktiven benutzten eingeübter Arbeitstechniken (vgl. Kap. 3.4.2.)	vgl. Von der Kultusministerkonferenz gefassten EPA für das Fach Geschichte (siehe Anhang) vgl. In Anlehnung an die EPA erweitertes Operatorensystem für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung von Christoph Kühberger	Beschreibe jene Anstrengungen, die Kaiser Karl zur Beendigung des Weltkrieges unternahm! (Zeitfenster 7, Nr. 2, S.62)
	UK 3.2.	AB II	Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte auf andere Sachverhalte (vgl. Kap. 3.4.2.)	vgl. Von der Kultusministerkonferenz gefassten EPA für das Fach Geschichte (siehe Anhang) vgl. In Anlehnung an die EPA erweitertes Operatorensystem für das Fach Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung von Christoph Kühberger	Erkläre die Rolle der beiden großen politischen Parteien in der Ersten Republik. (Zeitbilder 7, Nr. 10a, S.45)
	UK 3.3.	AB III	Anforderungsbereich III umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen	vgl. Von der Kultusministerkonferenz gefassten EPA für das Fach Geschichte (siehe Anhang) vgl. In Anlehnung an die EPA erweitertes Operatorensystem für das Fach Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung von Christoph Kühberger	Beurteilen Sie die historische Bedeutung dieses Gemeindebaus. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 2c, S.47)
	UK 3.4.	Operator verwendet	Arbeitsaufträge, bei welchen ein Operator der genannten Operatorensysteme verwendet wird	Codiert werden alle als Arbeitsauftrag gekennzeichneten Sätze, in welchen Lernende durch Operatoren angesprochen werden	Nennen Sie die drei Gewalten im Staat nach der politischen Theorie der Aufklärung. (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 16b, S.117)
	UK 3.4.1	Operator als zielführend verwendet	Der Operator wurde als zielführend hinsichtlich der Zuordnung des		Beurteilen Sie darauf aufbauend seine

			Arbeitsauftrages zum vom Verfasser oder der Verfasserin intendierten Anforderungsbereich verwendet Enger Konnex zu produktiv-aktivierenden Kohärenzen		Weigerung abzdanken und seine Versuche, erneut an die Macht zu gelangen. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 8b, S.53)
	UK 3.4.2.	Operator als nicht zielführend verwendet	Der Operator wurde als nicht zielführend hinsichtlich der Zuordnung des Arbeitsauftrages zum vom Verfasser oder der Verfasserin intendierten Anforderungsbereich verwendet Enger Konnex zu produktiv-aktivierenden Kohärenzen		Skizziere die mögliche beabsichtigte Wirkung. (Zeitbilder 7, Nr. 3b, S. 39)
	UK 3.5.	Kein Operator verwendet	Arbeitsaufträge, bei welchen kein Operator der genannten Operatorensysteme verwendet wird	Alle Arbeitsaufträge, welche keinen Operator der genannten Operatoren beinhalten W – Fragen Arbeitsaufträge, welche Operatoren und zusätzliche W-Fragen beinhalten fallen in Kategorie 3.4.	Überlege, ob sie alle zeitgemäß sind. (Zeitfenster 7, Nr. 12b, S. 71)

6.3.4. Produktiv-aktivierende Kohärenzen

Da ein Kernanliegen der Forschungsarbeit die Frage ist, inwiefern in den untersuchten Arbeitsaufträgen produktiv-aktivierende Kohärenzen zum Ausgangsmaterial zu erkennen sind, wird in der folgenden Kategorie eben diese Bezugnahme untersucht. Konkret wird analysiert, an welcher Stelle Kohärenzen identifiziert werden können und auf welche Weise auf diese verwiesen wird. Jene Analyse ist deshalb von größter Bedeutung, da erst durch die Ermittlung etwaiger produktiv-aktivierender Kohärenzen, Aussagen darüber getroffen werden können, ob der Arbeitsauftrag tatsächlich dem intendierten Anforderungsbereich zugeordnet werden kann und ob der verwendete Operator dementsprechend als zielführend eingesetzt wurde.

Das nachfolgende Analyseraster orientiert sich an dem im Zuge des Eichstätter Schulbuchprojekts von Schöner, Schreiber und Sochatzky formulierten Kategoriensystems.³⁰⁸

³⁰⁸ vgl. Alexander Schöner, Waltraud Schreiber, Florian Sochatzky Teilprojekt Schulbuchanalyse, 111.

Zunächst soll lediglich eruiert werden, ob in den untersuchten Arbeitsaufträgen produktiv-aktivierende Kohärenzen zu erkennen sind oder nicht. In einem weiteren Schritt wird analysiert, ob die Kohärenz buchimmanent ist oder ob eine Bezugnahme auf Inhalte außerhalb des Schulbuches hergestellt wird. Letztlich beschäftigen sich die Kategorien 4.2.3 und 4.2.4. damit, ob der Verweis auf das Bestehen einer produktiv-aktivierenden Kohärenz explizit oder implizit erfolgt.

Tab. 5: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Analyse der Aufgaben (eigene Darstellung)

Kategorie	Gegenstand	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
OK 4	Produktiv-aktivierende Kohärenzen			
	UK 4.1.	Keine produktiv-aktivierenden Kohärenzen identifizierbar Im untersuchten Arbeitsauftrag sind keine produktiv-aktivierenden Kohärenzen zu erkennen Es wird weder explizit noch implizit Bezug auf Material genommen		Diskutieren Sie in der Klasse dessen erzieherische Funktion. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 10b, S. 55)
	UK 4.2.	Produktiv-aktivierende Kohärenzen sind identifizierbar Im untersuchten Arbeitsauftrag sind produktiv-aktivierenden Kohärenzen zu erkennen. Diese lassen sich in exophorisch I und exophorisch II differenzieren		Erkläre in knapper Form die politische und wirtschaftliche Situation des neu entstandenen österreichischen Kleinstaates. (Zeitbilder 7, Nr. 4a, S. 39)
	UK 4.2.1.	Exophorisch I Buchimmanente Kohärenz		Beschreiben Sie die auf dem Foto dargestellte Szene. (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 14a, S. 117)
	UK 4.2.1.1.	Selbes Materialelement z.B. Bildbeschreibungen, die über die Bildunterschrift hinausgehen		Beschreibe und analysiere mit Hilfe des Plakats die Ideale des austrofaschistischen Ständestaats. (Zeitbilder 7, Nr. 16, S. 50)
	UK 4.2.1.2.	Seite/Doppelseite Die Bezugnahme auf das Material findet auf der Seite oder		Nenne Gründe für die zwiespältige Haltung der

			Doppelseite statt, auf welcher sich der Arbeitsauftrag befindet		Sozialdemokraten anlässlich der „Selbstausschaltung“ des Parlaments 1933. (Zeitfenster 7, Nr. 14, S. 73)
	UK 4.2.1.3.	Andere Seite/Doppelseite im Kapitel	Die Bezugnahme auf das Material findet auf einer anderen Seite oder Doppelseite im selben Kapitel, auf welcher sich der Arbeitsauftrag befindet, statt		Erkläre, welche Bedeutung die Farbe Rot auf den beiden Plakaten hat! (Zeitfenster 7, Nr. 11, S.69)
	UK 4.2.1.4.	Mischform	Die Bezugnahme auf das Material findet sowohl auf derselben als auch auf einer anderen Seite oder Doppelseite im Kapitel, auf welcher sich der Arbeitsauftrag befindet, statt		Rekonstruieren Sie anhand von M4, M6 und der Onlineausstellung „Die junge Republik“ den Tag der Ausrufung der Republik. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 4, S.51)
	UK 4.2.1.5.	Andere Seite/Doppelseite innerhalb des Buches	Die Bezugnahme zum Material findet auf einer anderen Seite/Doppelseite, in einem anderen Kapitel des Schulbuches, statt	Kodiert werden Arbeitsaufträge, welche in die Subkategorie 4.2.3. fallen	Gehen Sie dabei darauf ein, mit welchen Mitteln das Plakat vor einem „roten“ Wien warnt. (S. 34 f.) (HM) (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 7b, S.114)
	UK 4.2.2.	Exophorisch II	Kohärenz außerhalb des Buches z.B. Museum, Lexikon, Internet		Recherchieren Sie auf der Website des Hauses der Geschichte Österreich im Abschnitt „Die radikalisierte Republik“ nach einer Zusammenstellung zur „Diktatur der vielen Namen“. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 11a, S.57)
	UK 4.2.3.	Expliziter Verweis auf Vorhandensein produktiv-aktivierender Kohärenzen	Das Material, auf welches sich bezogen wird, wird im Arbeitsauftrag explizit benannt		Arbeiten Sie aus M1 Hitlers Begründung für einen „Anschluss“ heraus. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 13a, S.59)
	UK 4.2.4.	Impliziter Verweis auf Vorhandensein produktiv-aktivierender Kohärenzen	Lediglich implizit vorhandene Kohärenz		Sammle Argumente für und gegen einen Anschluss an das Deutsche Reich.

					(Zeitfenster 7, Nr. 1a, S. 62)
--	--	--	--	--	--------------------------------

6. Darstellung der Ergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausführlich präsentiert werden. Zunächst erfolgt eine separate Darstellung der Oberkategorien Sozialform, Grad der Offenheit, kognitive Prozesse und produktiv-aktivierende Kohärenzen. In diesem Kontext werden zudem die jeweiligen Subkategorien eingehend beleuchtet. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse dienen gruppierte Säulendiagramme, welche den prozentualen Anteil der Ausprägung der jeweiligen Kategorien in den untersuchten Arbeitsaufträgen aufzeigen.

Insgesamt wurden 118 Arbeitsaufträge aus den Schulbüchern „Zeitfenster 7“, „Weltgeschehen 7/8“, „Zeitbilder 7“ sowie „Geschichte Oberstufe 7“ analysiert, wobei die geringste Anzahl an Arbeitsaufträgen in „Zeitfenster 7“ (23) und die höchste Anzahl in „Geschichte Oberstufe 7“ (40) zu verzeichnen war. Letztlich sei anzumerken, dass in einigen Grafiken, zur Verbesserung der Übersichtlichkeit, Abkürzungen für die Bezeichnung der Kategorien verwendet wurden. Diese werden jedoch im Verlauf der Ergebnisvorstellung erläutert.

6.1. Sozialform

Die Kategorie Sozialform gliedert sich in die Subkategorien Klassenunterricht (KU), Einzelarbeit (EA), Partnerarbeit (PA), Gruppenarbeit (GA), implizite Einzelarbeit (I. EA.) implizite Gruppenarbeit oder Partnerarbeit (I. GA oder PA.) sowie kein expliziter oder impliziter Hinweis auf die Sozialform (KH). Aus der theoretischen Grundlage wurde deutlich, dass in Aufgaben, die darauf abzielen bei den Lernenden kognitive Prozesse anzustoßen, die soziale Interaktion und das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben eine gewichtige Rolle spielt.³⁰⁹

³⁰⁹ vgl. Blömeke, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, 337.

Die kooperative Bearbeitung von Arbeitsaufträgen schafft eine Umgebung, in der ein wechselseitiger Austausch stattfindet, der unter anderem die Aktivierung des Vorwissens fördert und gemeinsame Ideenentwicklung ermöglicht.³¹⁰ Somit könnte man meinen, dass bei Arbeitsaufträgen in Schulbüchern, ein ungefähres Gleichgewicht hinsichtlich der gewählten Sozialform herrscht oder Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit zumindest in einem gewissen Maße berücksichtigt werden.

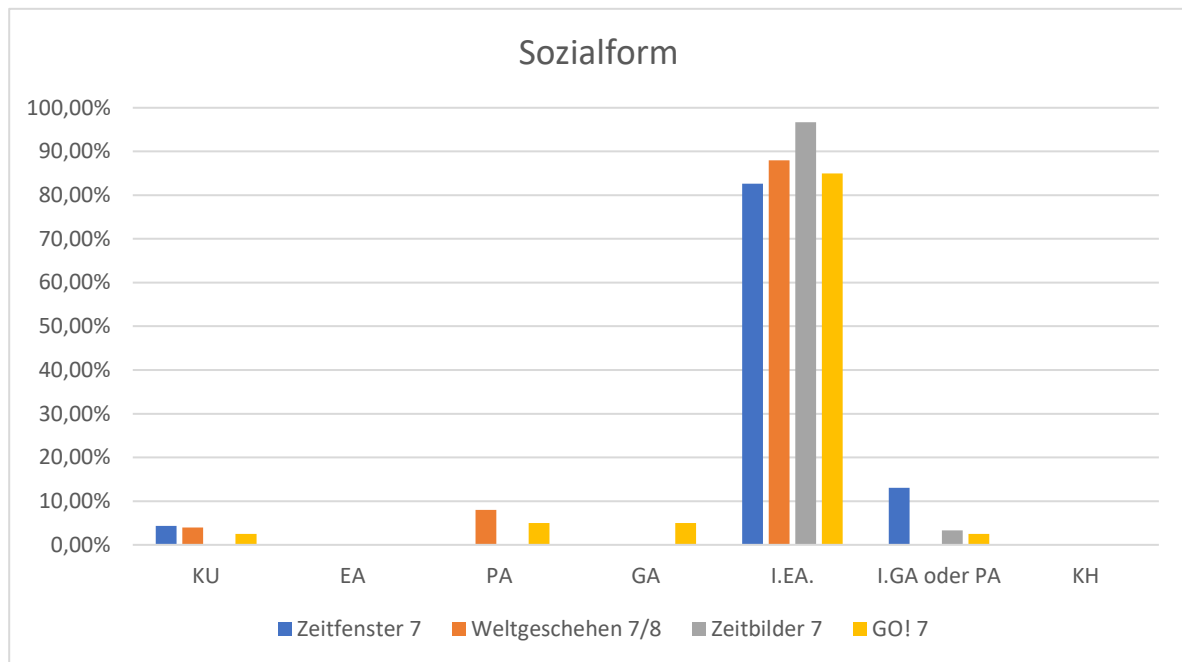


Abb. 7: Ergebnisdarstellung nach Sozialform (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zeigen jedoch ein anderes Bild. Es wird deutlich, dass in den untersuchten Arbeitsaufträgen implizite Hinweise auf die Sozialform dominieren. Diese geschehen insbesondere durch sprachliche Hinweise, wie beispielsweise die Anrede im Singular beziehungsweise Plural. Zudem ist auffällig ist, dass in keinem der untersuchten Arbeitsaufträge explizit Einzelarbeit gefordert wurde. Lediglich in den Schulbüchern „Weltgeschehen 7/8“ (8 Prozent) und „Geschichte Oberstufe 7“ (5 Prozent) erfolgt eine ausdrückliche Aufforderung zur Partnerarbeit. Wie bereits erwähnt, überwiegen implizite Hinweise deutlich. Hierbei sticht insbesondere die implizite Einzelarbeit hervor, da mindestens 80 Prozent der analysierten Schulbuchaufgaben auf diese abzielen. In „Zeitbilder 7“ fielen sogar 29 von 30 untersuchten Arbeitsaufträge in diese Kategorie. Die implizite Aufforderung zur Gruppen- oder Partnerarbeit ist vergleichsweise selten, was darauf hinweist, dass die

³¹⁰ vgl. Thonhauser, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben, 160.

Aufgaben nur in begrenztem Maße zu kollaborativen Aktivitäten und einem gegenseitigen Austausch auffordern.

6.2. Grad der Offenheit

Ein weiteres, aus der Theorie hervorgegangenes Merkmal für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, die bei den Lernenden kognitive Prozesse anstoßen sollen, ist der Grad der Offenheit. Offene Arbeitsaufträge ermöglichen individualisiertes Lernen und fordern die Schüler*innen dazu auf, eigene Fragen zu entwickeln, Hypothesen zu formulieren und individuelle Lösungsansätze zu erforschen.³¹¹

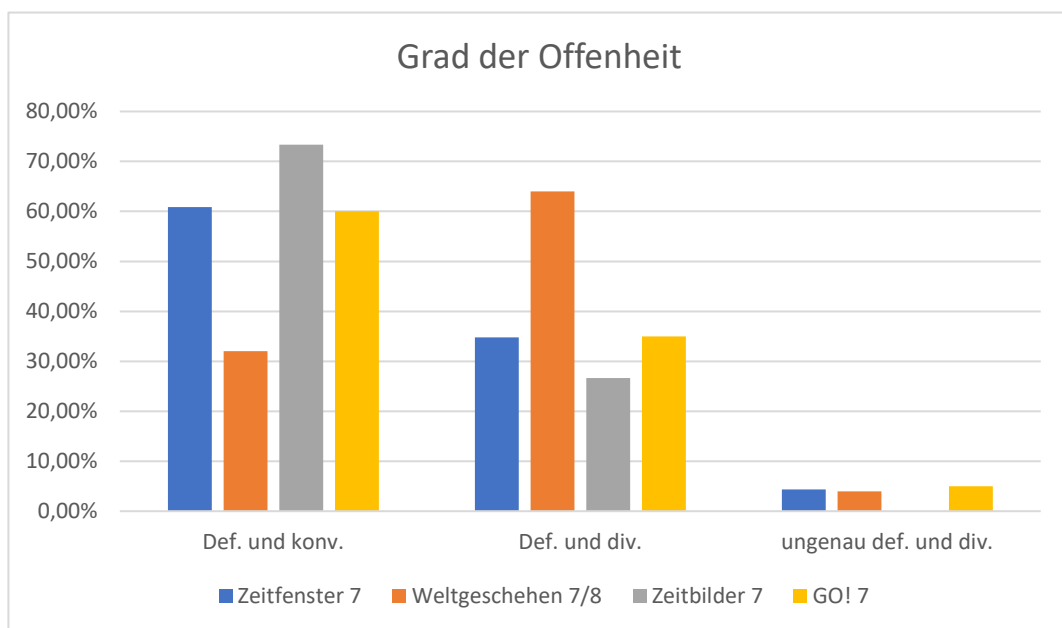


Abb. 8: Ergebnisdarstellung nach Grad der Offenheit (eigene Darstellung)

In dieser Kategorie zeigen sich relativ ähnliche Ergebnisse, wobei eines der vier untersuchten Geschichtsschulbücher hervorsticht. Die Bücher „Zeitfenster 7“, „Geschichte Oberstufe 7“ und „Zeitbilder 7“ weisen eine deutliche Dominanz von Arbeitsaufträgen mit der Ausprägung definiert und konvergent (Def. und konv.) auf. In den ersten beiden Büchern fallen rund 60 Prozent der analysierten Aufgaben in diese Kategorie, während es in „Zeitbilder 7“ sogar 73 Prozent sind. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit der Aufgaben in diesen Werken geschlossene Fragen umfasst, die einen klaren Anfangszustand und eine erwartbare und somit vorhersehbare Lösung aufweisen.

Ein abweichendes Bild zeigt sich im Geschichtsschulbuch „Weltgeschehen 7/8“. Hier überwiegen mit 64 Prozent Aufgaben der Ausprägung definiert und divergent (Def. und div). Konkret bedeutet dies, dass die meisten Arbeitsaufträge zwar einen klaren Anfangszustand

³¹¹ vgl. Wiater, Aufgaben im Schulbuch, 33.

beziehungsweise Ausgangspunkt haben, jedoch mehrere gleichberechtigte, richtige Lösungen ermöglichen und somit einen offenen Charakter aufweisen. Auffällig hierbei ist, dass in diesem Werk besonders häufig Rekonstruktions- und Beurteilungsaufgaben, bei welchen die Meinungen der Schüler*innen gefragt sind, mit mehreren möglichen Lösungen vorkommen. Im Gegensatz zu den anderen untersuchten Werken, fallen in „Weltgeschehen 7/8“ lediglich 32 Prozent der untersuchten Aufgaben in die Kategorie definiert und konvergent.

Die Kategorie ungenau definiert und divergent (Ungenau def. und div.) ist in den Schulbüchern klar unterrepräsentiert. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass diese Art von Aufgaben zumeist Gestaltungsaufgaben oder Präsentationsformen beinhalten und demnach aus unterrichtspraktischen und vor allem zeitlichen Gründen eventuell eher vernachlässigt werden. Während in „Zeitbilder 7“ keine einzige Aufgabe in diese Kategorie fällt, sind es in den anderen analysierten Büchern mit circa 5 Prozent ähnlich viele.

6.3. Kognitive Prozesse

Der Geschichtslehrplan der Sekundarstufe II in den Allgemeinen höher bildenden Schulen gibt an, dass historisches und politisches Lernen mehr als eine reproduktive Aneignung von Sach- und Fachwissen sein soll. Um den Lernenden ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein zu vermitteln, sollen Schüler*innen in den Anforderungsbereichen Reproduktion, Transfer und Reflexion, entlang eines differenzierten Operatorensystems, gefördert werden.³¹²

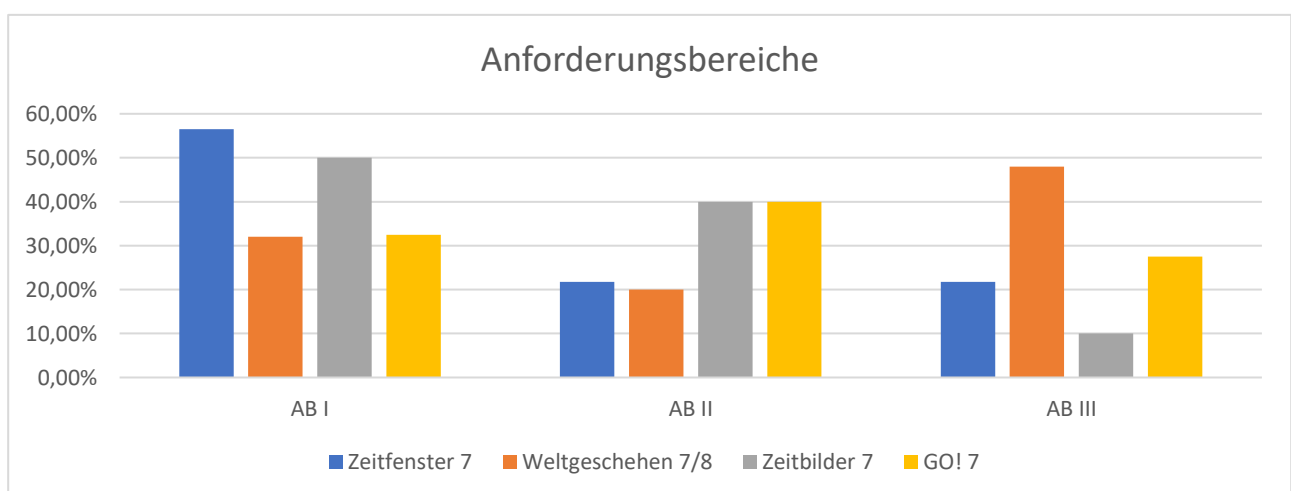


Abb. 9: Ergebnisdarstellung nach Anforderungsbereichen (eigene Darstellung)

³¹² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (8.August 2016), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. II Nr. 219/2016. Wien.

Für kompetenzorientierte Aufgaben in Schulbüchern, die kognitive Prozesse anstoßen sollen, bedeutet dies, dass die Anforderungsbereiche I-III in einem möglichst ausgewogenen Verhältnis vorkommen sollen.

Nach der Analyse der Schulbücher lassen sich durchaus, wenn auch nicht in jedem Buch und in allen Anforderungsbereichen, Hinweise auf die Gültigkeit dieser Hypothese erkennen. In „Zeitfenster 7“ und „Zeitbilder 7“ überwiegen zwar Reproduktionsaufgaben, wobei diese Dominanz im erstgenannten Werk mit 56,52 Prozent besonders ausgeprägt ist. Die Anforderungsbereiche II und III sind in „Zeitfenster 7“ mit 21,74 Prozent ausgewogen vertreten. In „Zeitbilder 7“ zeigt sich eine Ausgewogenheit bei den Anforderungsbereichen I und II mit 50 Prozent und 40 Prozent, jedoch sind Aufgaben, die auf die Förderung der Problemlösefähigkeit abzielen, mit 10 Prozent deutlich unterrepräsentiert.

In „Geschichte Oberstufe 7“ überwiegen mit 40 Prozent Aufgaben des Anforderungsbereiches II, wobei sich der Rest der Aufgaben, mit 32,50 Prozent im Anforderungsbereich I und 27,50 Prozent im Anforderungsbereich III, relativ gleich verteilt.

Ein interessantes Ergebnis zeigt sich im Geschichtsschulbuch „Weltgeschehen 7/8“, da in diesem Aufgaben aus dem Anforderungsbereich III (48 Prozent) deutlich dominieren. 32 Prozent der Aufgaben zielen auf reine Reproduktion ab, während 21,74 Prozent den Wissenstransfer fördern.

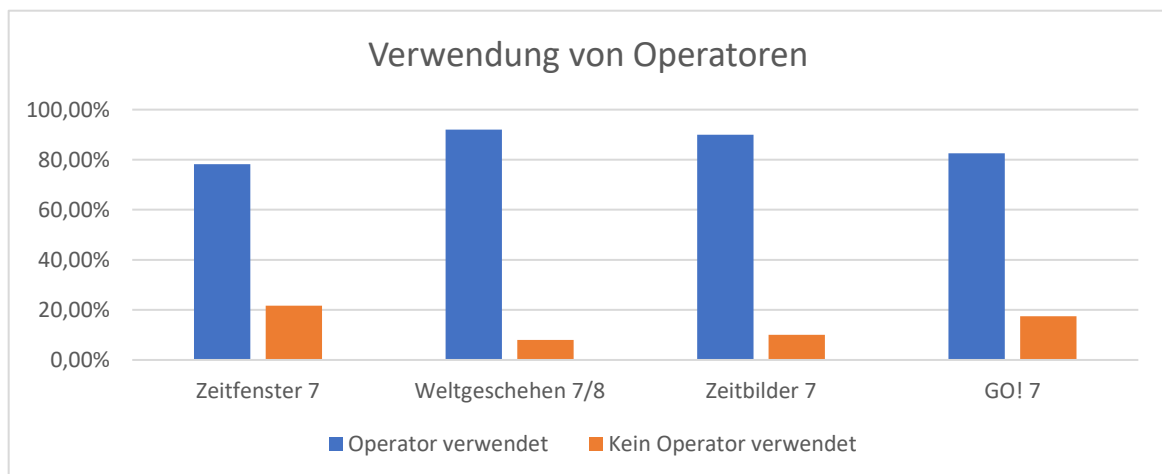


Abb. 10: Ergebnisdarstellung nach Verwendung von Operatoren (eigene Darstellung)

In Bezug auf die Verwendung von Operatoren fällt nach der Untersuchung auf, dass der Großteil der analysierten Arbeitsaufträge jene handlungsinitiierenden Verben beinhaltet. In „Weltgeschehen 7/8“ wurden 23 von 25 untersuchten Arbeitsaufträgen mit Operatoren aus den beiden in der Theorie genannten Listen gebildet, was einem prozentualen Anteil von 92 Prozent entspricht. Ein ähnliches Muster zeigt sich in „Zeitbilder 7“, wo 90 Prozent der

Arbeitsaufträge handlungsinitiierende Verben beinhalten. Mit 82,50 Prozent sind es in „Geschichte Oberstufe 7“ etwas weniger, wobei in „Zeitfenster 7“, mit 18 von 23 analysierten Arbeitsaufträgen, nur 78,26 Prozent Operatoren beinhalten.

In diesem Kontext ist es jedoch wichtig zu betonen, dass die zuvor erwähnten Ergebnisse, auf die, von den Schulbuchautoren und -autorinnen intendierten, Anforderungsbereiche bezogen sind. Es wurde die Zuordnung der untersuchten Arbeitsaufträge zu den Anforderungsbereichen, basierend auf den verwendeten Operatoren ermittelt, ohne dabei die produktiv-aktivierenden Kohärenzen zu berücksichtigen. Erst im nachfolgenden Analyseschritt wurde eruiert, ob diese Zuordnung zu den Anforderungsbereichen haltbar ist. Dies geschah durch die Untersuchung, ob die verwendeten Operatoren in Kombination mit den produktiv-aktivierenden Kohärenzen zielführend verwendet wurden.

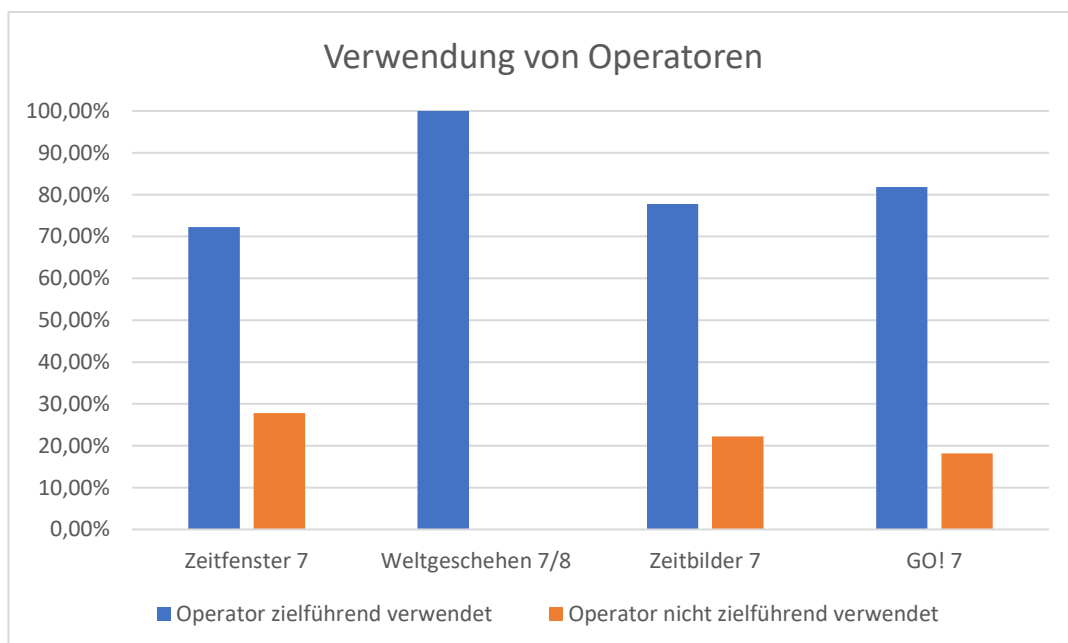


Abb. 11: Ergebnisdarstellung nach zielführender Verwendung der Operatoren (eigene Darstellung)

Hierbei fällt auf, dass sich im Geschichtsschulbuch „Weltgeschehen 7/8“ eine durchweg zielführende Verwendung der Operatoren zeigt. In allen untersuchten Arbeitsaufträgen, in welchen wohlgermerkt Operatoren verwendet wurden, lässt sich feststellen, dass die vom Autor oder der Autorin intendierte Zuordnung zum jeweiligen Anforderungsbereich inhaltlich stimmig und somit haltbar ist.

Ein etwas differenzierteres Ergebnis zeigt sich im Schulbuch „Zeitfenster 7“, in welchem in 72,22 Prozent der Fälle der Operator zielführend eingesetzt wurde. Demgegenüber stehen 27,78 Prozent, in welchen die Verwendung der Operatoren nicht zielführend und die intendierte Zuordnung zum Anforderungsbereich somit nicht passend ist.

In „Geschichte Oberstufe 7“ zeigt sich mit 81,82 Prozent eine vergleichsweise hohe zielführende Verwendung der Operatoren, während in 18,18 Prozent der Fälle der Operator nicht passend eingesetzt wurde.

Letztlich ist das Schulbuch „Zeitbilder 7“ zu erwähnen, in welchem 77,78 Prozent der Arbeitsaufträge eine zielführende Verwendung des Operators aufweisen.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Schulbücher „Zeitbilder 7“ und „Geschichte Oberstufe 7“, in Bezug auf die zielführende Verwendung der Operatoren, ein vergleichbares Ergebnis aufweisen. Im Gegensatz dazu, erweist sich „Weltgeschehen 7/8“ als Ausreißer nach oben, da in sämtlichen untersuchten Arbeitsaufträgen die Operatoren zielführend eingesetzt und verwendet wurden. Als Ausreißer nach unten fungiert das Geschichtsschulbuch „Zeitfenster 7“, da der Anteil an Aufgaben mit einer zielführenden Verwendung von Operatoren vergleichsweise gering ist.

6.4. Produktiv-aktivierende Kohärenzen

Ein zentrales Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit bestand darin, den Zusammenhang zwischen den Arbeitsaufträgen und der Gesamtnarration innerhalb der ausgewählten Schulbuchkapitel zu analysieren. Hierbei lag aufgrund des Forschungsvorhabens das Hauptaugenmerk auf der Identifikation und Untersuchung produktiv-aktivierender Kohärenzen, da diese eine Schlüsselrolle beim Verständnis des Zusammenspiels zwischen den Arbeitsaufträgen und den Elementen der Oberflächenstruktur einnehmen.³¹³

Diese Analyse stellt bei der Beantwortung der Forschungsfrage einen entscheidenden Zwischenschritt dar, da erst durch die Erkenntnisse aus der Untersuchung der produktiv-aktivierenden Kohärenzen, eine fundierte Antwort auf die Frage möglich wird, ob die intendierte Zuordnung der Arbeitsaufträge zu den jeweiligen Anforderungsbereichen nachvollziehbar und haltbar ist. Folglich eröffnet die Analyse der produktiv-aktivierenden Kohärenzen die Möglichkeit, die Forschungsfrage, inwiefern bei den Lernenden kognitive Prozesse angestoßen werden, zu beantworten.

Nach der Untersuchung der Schulbuchkapitel ergeben sich, bezüglich des Vorhandenseins produktiv-aktivierender Kohärenzen, in den Arbeitsaufträgen recht deutliche Erkenntnisse. In den meisten Fällen konnten jene Kohärenzen identifiziert werden und eine detaillierte

³¹³ vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Sprache in Schulbüchern, 37.

Betrachtung der Ergebnisse zeigt, dass die Häufigkeit produktiv-aktivierender Kohärenzen durchaus variiert.

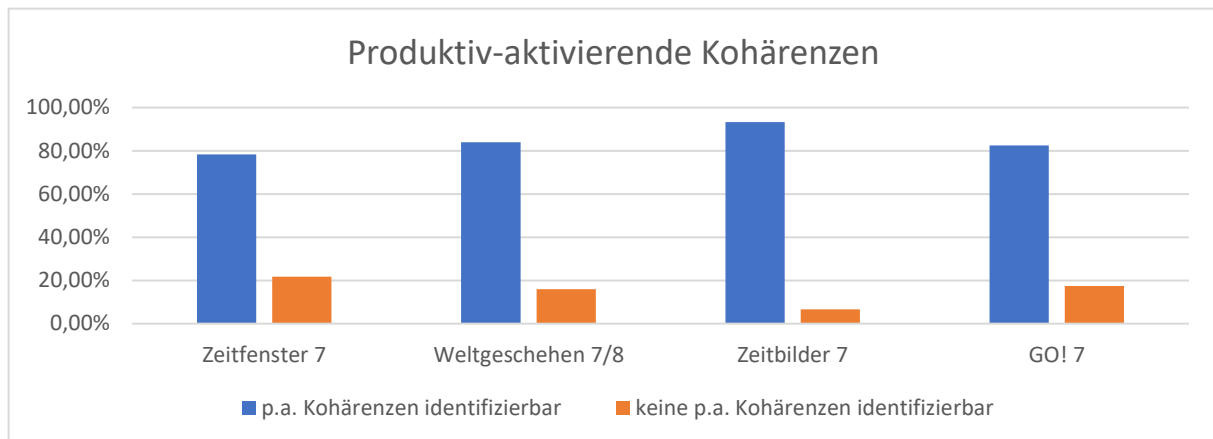


Abb. 12: Ergebnisdarstellung nach produktiv-aktivierender Kohärenz (eigene Darstellung)

Beispielsweise sind im Schulbuch „Zeitfenster 7“ in 78,26 Prozent der Arbeitsaufträge produktiv-aktivierende Kohärenzen identifizierbar, während dieser Anteil in „Zeitbilder 7“ sogar 93,33 Prozent beträgt. Die Schulbücher „Weltgeschehen 7/8“ und „Geschichte Oberstufe 7“ befinden sich mit 84 Prozent beziehungsweise 82,50 Prozent im Mittelfeld.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Nichtidentifikation produktiv-aktivierender Kohärenzen hauptsächlich auf Arbeitsaufträge zurückzuführen ist, die dem Anforderungsbereich III und somit der Reflexion und Problemlösung zuzuordnen sind. Häufig handelt es sich um Aufgabenstellungen, die Diskussionen im Rahmen eines Klassenunterrichts und somit die persönlichen Meinungen der Schüler*innen fordern.

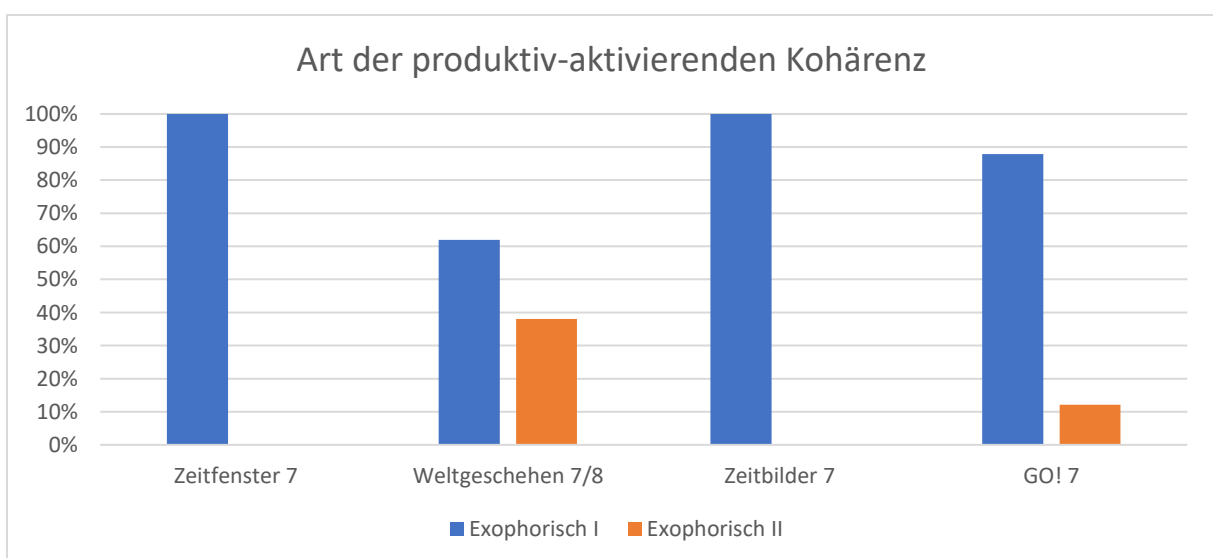


Abb. 13: Ergebnisdarstellung nach Art der produktiv-aktivierenden Kohärenz (eigene Darstellung)

Bezüglich der Art der Kohärenz zeigt sich, dass die überwiegende Anzahl der produktiv-aktivierenden Kohärenzen der Klasse „exophorisch I“ zugeordnet werden kann. Das bedeutet, dass die Kohärenz in den meisten Arbeitsaufträgen buchimmanent ist und der Zusammenhang zwischen Arbeitsauftrag und Ausgangsmaterial innerhalb des Schulbuchs erfolgt. In diesem Kontext sind die Werke „Zeitfenster 7“ und „Zeitbilder 7“ hervorzuheben, da in diesen sämtliche identifizierte produktiv-aktivierende Kohärenzen in die Kategorie „exophorisch I“ fallen. In „Weltgeschehen 7/8“ beträgt dieser Anteil 61,90 Prozent, während die verbleibenden 38,10 Prozent auf Materialelemente außerhalb des untersuchten Schulbuchs verweisen. Im Schulbuch „Geschichte Oberstufe 7“ beziehen sich 87,88 Prozent der Arbeitsaufträge, mit identifizierten produktiv-aktivierenden Kohärenzen, auf Schulbuchinhalte und 12,12 Prozent auf externes Material.

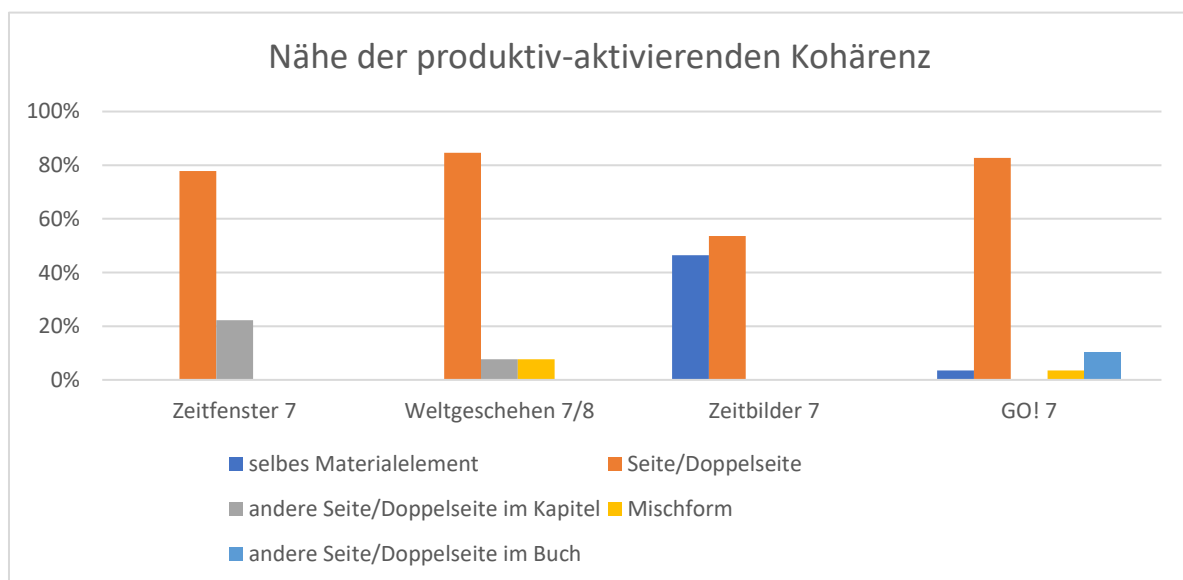


Abb. 14: Ergebnisdarstellung nach Nähe der produktiv-aktivierenden Kohärenz (eigene Darstellung)

Bei genauerer Betrachtung der produktiv-aktivierenden Kohärenzen der Klasse „exophorisch I“ erkennt man, dass der überwiegende Teil der untersuchten Arbeitsaufträge auf Materialelemente abzielt, die sich auf derselben Seite beziehungsweise Doppelseite, wie die analysierte Aufgabe, befinden. Ein interessantes Ergebnis zeigt sich in „Zeitbilder 7“, wo 46,43 Prozent der Arbeitsaufträge auf dasselbe Materialelement verweisen. Das bedeutet, dass beinahe die Hälfte der Arbeitsaufträge, nicht wie in den meisten Aufgaben der anderen untersuchten Schulbücher zu erkennen, am Seitenende gebündelt ist, sondern sich direkt unter dem zu behandelnden Materialelement befindet. Hervorzuheben ist auch „Geschichte Oberstufe 7“ als einziges Schulbuch, welches in manchen Arbeitsaufträgen explizit auf andere Seiten/Doppelseiten innerhalb des Buches verweist. Zudem beziehen sich im eben genannten

Werk sowie in „Weltgeschehen 7/8“ ein geringer Anteil der Arbeitsaufträge gleichzeitig auf dieselbe Seite/Doppelseite sowie auf andere Seiten im Kapitel.

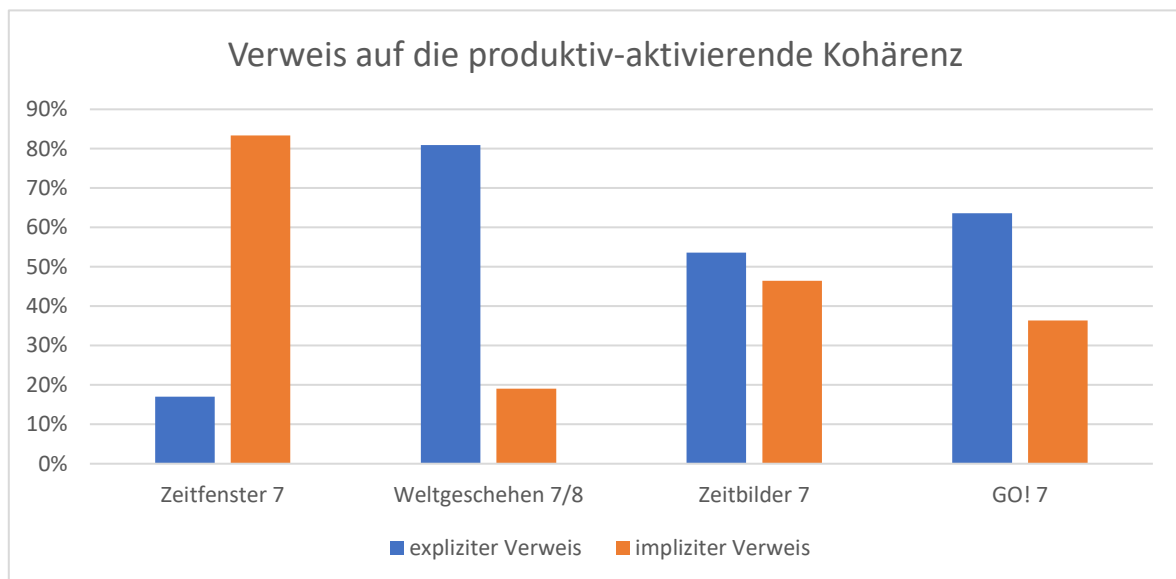


Abb. 15: Ergebnisdarstellung nach Verweis auf die produktiv-aktivierende Kohärenz (eigene Darstellung)

Bezüglich des Verweises auf das Vorhandensein produktiv-aktivierender Kohärenzen zeigt sich in den Ergebnissen ein differenziertes Bild. In drei der vier analysierten Schulbücher überwiegt der explizite Verweis, wobei diese Dominanz nicht in allen Fällen gleichermaßen ausgeprägt ist. In „Zeitfenster 7“ überwiegt hingegen der implizite Verweis auf die produktiv-aktivierende Kohärenz mit 83 Prozent deutlich. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei „Weltgeschehen 7/8“, mit 80,95 Prozent, eine deutliche Tendenz zum expliziten Verweis. In „Zeitbilder 7“ liegt mit 53,57 Prozent explizitem und 46,43 Prozent implizitem Verweis ein nahezu ausgewogenes Verhältnis vor. Letztlich überwiegt in „Geschichte Oberstufe 7“, mit 63,65 Prozent, der explizite Verweis auf das Vorhandensein einer produktiv-aktivierenden Kohärenz.

7. Diskussion der Ergebnisse

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der durchgeführten Schulbuchanalyse eingehend analysiert und dargestellt. Im folgenden Abschnitt erfolgt eine vertiefte und detaillierte Betrachtung eben dieser Resultate, um eine zusammenfassende Interpretation und Bewertung dieser zu ermöglichen. Dieser Schritt ist von großer Bedeutung, da er zum Ziel hat, die Daten zu kontextualisieren und mögliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ergebnissen herauszuarbeiten. In diesem Kontext liegt der Fokus vor allem auf der Betrachtung der Kategorien „kognitive Prozesse“ und „produktiv-aktivierende Kohärenzen“, da diese in einem engen Zusammenhang stehen und die Ergebnisse nicht separat behandelt, sondern vielmehr in einer integrierten Analyse zusammengeführt werden sollten. Dieser Ansatz ermöglicht eine umfassende Untersuchung der Wechselwirkung zwischen der Präsenz von produktiv-aktivierenden Kohärenzen und der darauffolgenden möglicherweise zielführenden Verwendung von Operatoren. Letztlich soll durch diese Betrachtung, nicht nur eine Einsicht in die Zusammenhänge zwischen den beiden Kategorien gewonnen, sondern auch die Möglichkeit geschaffen werden, ein Bewusstsein für zielgerichtete und kognitive Prozesse anregende Lehrmaterialgestaltung zu schaffen.

Die Ergebnisse im Kontext der Kategorie „Sozialform“ zeigen deutlich, dass in den Arbeitsaufträgen der untersuchten Schulbücher vornehmlich die implizite Einzelarbeit als Sozialform zur Lösung des Arbeitsauftrages gefordert wird. Auffällig ist, dass keine der analysierten Aufgaben explizit Einzelarbeit vorsieht, während die anderen untersuchten Sozialformen nur marginal auftreten. Das vorliegende Resultat findet in diversen vorangegangenen Forschungsarbeiten Bestätigung, insbesondere in den Erkenntnissen von Lange, Meints und Slopinski, welche feststellten, dass 80 Prozent der von ihnen untersuchten Arbeitsaufträge Einzelarbeit fordern.³¹⁴ Setzt man die Ergebnisse des genannten Forschungsteams mit jenen aus der vorliegenden Untersuchung in Beziehung, so erkennt man eine gewisse Kontinuität im Trend zur Einzelarbeit. Eine besonders hervorzuhebende Feststellung ist, dass selbst die implizite Aufforderung zur Partner- oder Gruppenarbeit äußerst selten vorkommt. Die Lernenden werden in den meisten Fällen tatsächlich im Singular angesprochen, was auf eine klare Ausrichtung zur Einzelarbeit hinweist. Diese Erkenntnis ist, insbesondere im Kontext der theoretischen Annahme, dass Arbeitsaufträge kognitive Prozesse unter anderem durch Kooperation und Kommunikation anstoßen sollen (Kap. 3.4.1.),

³¹⁴ vgl. Lange, Lernaufgaben in der Politischen Bildung, 185.

von Relevanz. Die Seltenheit von impliziten oder expliziten Aufforderungen zur Zusammenarbeit legt folglich nahe, dass die Arbeitsaufträge in den untersuchten Schulbüchern tendenziell weniger auf die Förderung von Kommunikation respektive gemeinsamer Arbeit ausgerichtet sind. Dies ist aus unterrichtspraktischen Gründen zum Teil nachvollziehbar, da die Organisation von Partner- oder Gruppenarbeiten beziehungsweise Aufgaben, die im Plenum gelöst werden sollen, zeitlich aufwendiger ist, jedoch lässt sich erkennen, dass es hinsichtlich der Vielfalt der gewählten Sozialformen Raum für Verbesserungen gibt. Die Bedeutung von Kooperation zur Anregung von kognitiven Prozessen wurde nämlich aus der Theorie deutlich und unterstreicht die Relevanz, verschiedene Sozialformen gezielt einzusetzen.

Ein etwas differenziertes und weniger eindeutiges Bild zeigt sich in der Betrachtung des Grades der Offenheit. Die Aufforderung zur Differenzierung sowie zur Entwicklung von eigenen Fragen, Hypothesen und Lösungswegen, um kognitive Prozesse anzustoßen (siehe Kap. 3.4.1.), wurde in den Arbeitsaufträgen der untersuchten Geschichtsschulbücher teilweise berücksichtigt. Trotz einer vorherrschenden Dominanz von definiert und konvergenten Aufgabenstellungen, ist ein nicht unerheblicher Anteil der Arbeitsaufträge so gestaltet, dass mehrere Lösungswege und somit Möglichkeiten zur Differenzierung geboten werden. Hierbei sticht vor allem das Schulbuch „Weltgeschehen 7/8“ hervor, da 64 Prozent der Aufgaben definiert und divergent formuliert sind und somit einen klaren Anfangszustand, jedoch mehrere gleichberechtigt richtige Lösungswege aufweisen. Trotz der vorliegenden Erkenntnisse bezüglich der offenen Gestaltung, zeigen sich in einigen der untersuchten Schulbücher noch Potenziale zur Verbesserung, da bei Aufgaben, die darauf abzielen kognitive Prozesse anzustoßen, eine gewisse Offenheit oder Wahlmöglichkeit erforderlich ist. Die Relevanz dieser offenen Gestaltung wird besonders in heterogenen Klassenverbänden deutlich, da sie es ermöglicht, Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Wissensständen sowie Interessen gleichermaßen zu fördern. Darüber hinaus ermöglichen offene Fragestellungen eine individualisierte Auseinandersetzung mit dem Fach Geschichte, welche die Schüler*innen weder über- noch unterfordert.³¹⁵ Eine mögliche Verbesserung könnte durch die vermehrte Integration von problembasierten Aufgabenstellungen erreicht werden, bei welchen Lernende reale oder fiktive Sachverhalte analysieren und Lösungen

³¹⁵ vgl. Wild, Aufgaben im Geschichtsschulbuch, 64.

entwickeln müssen. Natürlich ist das Schulbuch aufgrund seiner Struktur und seines Charakters einem gewissen Maß an Vereinheitlichung unterworfen, dennoch könnten sich künftige Forschungen darauf konzentrieren, inwiefern auch innerhalb des Schulbuchs ein höheres Maß an Differenzierung und Offenheit in den Aufgaben ermöglicht werden kann.

Aus Abb. 9 der vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass die Verteilung der analysierten Arbeitsaufträge in den herangezogenen Schulbüchern bezüglich der Anforderungsbereiche I-III durchaus ausgewogen ist, wobei trotzdem eine Dominanz von Reproduktionsaufgaben zu erkennen ist. In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig anzumerken, dass jene Verteilung auf den vom Autor oder der Autorin intendierten Anforderungsbereichen basiert. Eine vertiefte Analyse, unter Einbeziehung der produktiv-aktivierenden Kohärenzen, also des Zusammenhangs zwischen Arbeitsauftrag und Schulbuchinhalt, zeigt, dass der Operator in einigen Fällen, wenn auch in verhältnismäßig wenigen, nicht zielführend verwendet wurde und die intendierte Zuordnung zum Anforderungsbereich somit nicht haltbar ist. Während das Schulbuch „Weltgeschehen 7/8“ aufgrund der durchwegs zielführenden Verwendung von Operatoren aus dieser Kritik ausgenommen wird, kann folgender Arbeitsauftrag aus dem Werk „Zeitfenster 7“ als Fallbeispiel genannt werden: ³¹⁶ Nenne Beispiele aus der jüngeren Geschichte, bei denen die Schwächung der Wirtschaft innenpolitische Unruhen ausgelöst hat. Die Verwendung des Operators „nenne“ weist gemäß der Operatorenliste von Kühberger³¹⁷ und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz³¹⁸ eindeutig auf den Anforderungsbereich I hin, was eine reine Reproduktionsleistung impliziert. Jedoch zeigt die Analyse der produktiv-aktivierenden Kohärenzen, dass im untersuchten Schulbuchkapitel keine entsprechenden Beispiele genannt werden. Somit werden die Schüler*innen, anstatt zu reproduzieren, dazu aufgefordert, eigenständig zu erklären und gelernte methodische Vorgehensweisen auf unbekannte Inhalte zu übertragen. Dementsprechend ist der Arbeitsauftrag nicht dem Anforderungsbereich I, sondern vielmehr dem Anforderungsbereich II zuzuordnen, da er eine Transferleistung erfordert und nicht ausschließlich auf reine Reproduktion abzielt. Folglich könnte der Arbeitsauftrag wie folgt aussehen, sodass er dem eigentlich korrekten Anforderungsbereich II

³¹⁶ vgl. *Brzobohaty*, Zeitfenster 7, 67.

³¹⁷ vgl. *Kühberger*, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen, 17.

³¹⁸ vgl. Kultusministerkonferenz (10. Februar 2005), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte, online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (27.11.2023).

zugeordnet werden kann: Arbeite Beispiele aus der jüngeren Geschichte heraus, bei denen die Schwächung der Wirtschaft innenpolitische Unruhen ausgelöst hat.

Ein weiteres exemplarisches Beispiel ist im selben Schulbuch zu finden und lautet:³¹⁹ Rekonstruiere an Hand der Quellen die Zeitspanne zwischen dem Juliputsch 1934 und dem „Anschluss“ 1938. In diesem Arbeitsauftrag sind gleich mehrere Aspekte interessant und bedürfen einer genaueren Analyse. Durch den Operator „Rekonstruiere“ werden von den Lernenden, gemäß der für die Untersuchung herangezogenen Operatorenlisten, Leistungen im Bereich der Reflexion und Problemlösung gefordert, damit diese zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen gelangen. Dementsprechend ist der Arbeitsauftrag, laut Intention der Autor*innen, eindeutig dem Anforderungsbereich III zuzuordnen. Zudem erfolgt in der Formulierung des Arbeitsauftrags ein expliziter Verweis auf die Kohärenz, indem auf Quellen hingewiesen wird, die vermeintlich relevant für die Lösung der Aufgabe sind. Eine genauere Analyse der Quellen offenbart jedoch, dass im gesamten Kapitel keine Quellen aus den Jahren 1935, 1936 oder 1937 vorliegen. Die erste für diese Zeitspanne, jedoch nicht für die Lösung der Aufgabe, relevante Quelle, stammt aus dem Jahr 1934 und behandelt ein Referat von Kurt Schuschnigg über den Totalitätsanspruch der Vaterländischen Front. Weiters findet man ein Zitat von Emil Frey über den Aufstand der Arbeiter 1934 sowie einen Ausschnitt aus der Kronen Zeitung, ebenfalls aus dem Jahr 1934, über die Abtragung des Republikdenkmals. Danach sind erst wieder Quellen aus dem Jahr 1938 verfügbar und die erste, für den Arbeitsauftrag relevante, behandelt die Rücktrittsrede von Schuschnigg. Somit ist es für die Schüler*innen unmöglich, den Arbeitsauftrag zu lösen und lediglich anhand der im Schulbuch zur Verfügung gestellten Quellen, die Zeitspanne zwischen dem Juliputsch 1934 und dem „Anschluss“ 1938 zu rekonstruieren, da schlicht und ergreifend keine vorhanden sind. Vielmehr findet man im Autorentext, auf der Doppelseite des Arbeitsauftrags, eine detaillierte Beschreibung der Ereignisse zwischen 1934 und 1938. Es wird zunächst auf Österreichs Bund mit Mussolini 1934 eingegangen, um in weiterer Folge den Juliputsch, die „Achse Berlin-Rom“, das deutsch-österreichische Abkommen und schließlich den „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich zu beschreiben. Der Arbeitsauftrag kann also zwar nicht mit den Quellen, jedoch mit den im Autorentext zur Verfügung gestellten Inhalten, auf reproduktive Weise gelöst werden. Folglich ist nicht nur der explizite Verweis auf die Kohärenz irreführend, sondern ebenso der Operator nicht

³¹⁹ vgl. Johannes Brzobohaty, Zeitfenster 7, 76.

zielführend gewählt und der Arbeitsauftrag nicht dem Anforderungsbereich III, sondern vielmehr dem Anforderungsbereich I zuzuordnen. Aufgrund dessen bedarf die Aufgabe einer Anpassung hinsichtlich des handlungsinitiierenden Verbes sowie des Verweises auf die produktiv-aktivierende Kohärenz und könnte wie folgt lauten: Fasse anhand des Autorentextes die Zeitspanne zwischen dem Juliputsch 1934 und dem „Anschluss“ 1938 zusammen.

Die Diskrepanz in den beschriebenen Beispielen soll verdeutlichen, dass eine alleinige Betrachtung der verwendeten Operatoren für eine fundierte Zuordnung der Arbeitsaufträge zu den jeweiligen Anforderungsbereichen nicht ausreicht. Die Einbeziehung produktiv-aktivierender Kohärenzen liefert essenzielle Informationen über den tatsächlichen Grad der kognitiven Aktivierung der Lernenden und ermöglicht somit eine genauere Einordnung der Aufgaben zu den Anforderungsbereichen.

Darüber hinaus zeigt sich nach der Untersuchung, dass nahezu alle Arbeitsaufträge, durch die in den Operatorenlisten zur Verfügung gestellten Verben modifiziert werden können. Dies zeigt die im Anhang befindliche Liste, welche Verbesserungsvorschläge der analysierten Arbeitsaufträge umfasst und auf den Erkenntnissen der Untersuchung beruht. Sie hat zum Ziel, als Werkzeug zu fungieren, welches Schulbuchautor*innen verdeutlicht, wie bedeutend die Berücksichtigung von produktiv-aktivierenden Kohärenzen bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen sein kann. Darüber hinaus findet sich im Anhang eine exemplarische Schulbuchdoppelseite, welche als Beispiel dafür genutzt werden könnte, wie die in der Forschungsarbeit erlangten Erkenntnisse auf das Schulbuch und die Aufgabenformulierung übertragen werden könnten.

8. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurde eine detaillierte Analyse der Arbeitsaufträge aus Kapiteln vier ausgewählter österreichischer Geschichtsschulbücher des Fachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der Sekundarstufe II durchgeführt. Ziel war es, herauszufinden, auf welche Weise kognitive Prozesse bei den Lernenden angestoßen werden und inwiefern produktiv-aktivierende Kohärenzen zu erkennen sind.

Es kann festgehalten werden, dass viele der betrachteten Arbeitsaufträge Verbesserungspotenzial hinsichtlich der gewählten Sozialform aufweisen. Es dominiert die implizite Einzelarbeit und ein Verbesserungsvorschlag besteht darin, Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit vermehrt einzusetzen, um Differenzierung und Individualisierung zu ermöglichen und somit auch in einer heterogenen Klassengemeinschaft bei möglichst vielen Lernenden kognitive Prozesse anzustoßen.

Hinsichtlich des Grades der Offenheit zeigt sich, dass Ansätze zur Gestaltung von offenen Fragestellungen zu erkennen sind. Dennoch könnte in Zukunft auch hier versucht werden, mehr Arbeitsaufträge mit mehreren Lösungswegen zu implementieren, um möglichst vielen Schüler*innen die kritische Auseinandersetzung mit der zu behandelnden Thematik zu ermöglichen.

Im Bereich der kognitiven Prozesse sowie der vom Schulbuchautor oder der Schulbuchautorin intendierten Anforderungsbereiche überwiegen grundsätzlich Reproduktionsaufgaben, es ist jedoch eine gewisse Ausgewogenheit in den Anspruchsniveaus der Arbeitsaufträge zu erkennen. Somit wird die Forderung des österreichischen Lehrplans, Schüler*innen in allen Anforderungsbereichen zu fördern, zumindest teilweise berücksichtigt.

Das Vorhandensein von Operatoren in den untersuchten Arbeitsaufträgen ist feststellbar, jedoch wird deutlich, dass diese handlungsinitiiierenden Verben nicht in allen Fällen zielführend verwendet werden, was die intendierte Zuordnung der Aufgaben zu einem der drei Anforderungsbereiche nicht immer haltbar macht. In diesem Zusammenhang bedarf es einer genauen Betrachtung der produktiv-aktivierenden Kohärenzen, weil erst durch die Berücksichtigung dieser, fundierte Aussagen über das tatsächliche Anforderungsniveau der Arbeitsaufträge getroffen werden können. Diese Tatsache wird in der vorliegenden Untersuchung deutlich, da in den meisten Arbeitsaufträgen produktiv-aktivierende Kohärenzen zum Ausgangsmaterial erkennbar sind, eine Analyse dieser jedoch die von den

Schulbuchautor*innen vorgenommene Zuordnung zu den Anforderungsbereichen in Frage stellt.

Für die Entwicklung künftiger Schulbücher bedeutet dies, dass die Verfasser*innen den produktiv-aktivierenden Kohärenzen eine besondere Beachtung schenken sollten, da durch die Vernachlässigung dieser, irreführende Arbeitsaufträge entstehen und Schüler*innen folglich im Lernprozess und in der Aktivierung von kognitiven Prozessen behindert werden könnten.

Auch könnten sich künftige Forschungsarbeiten darauf konzentrieren, inwiefern nicht Aufgaben, sondern Schulbuchinhalte dahingehend modifiziert werden könnten, dass alle Arbeitsaufträge den intendierten Anforderungsbereichen entsprechen.

Darüber hinaus kann das Ziel künftiger Arbeiten darin liegen, konkrete Leitfäden beziehungsweise Leitlinien zu entwickeln, die Schulbuchautor*innen dabei unterstützen, Arbeitsaufträge unter der Berücksichtigung von produktiv-aktivierenden Kohärenzen zu formulieren.

Letztlich darf die Perspektive der Lernenden nicht außer Acht gelassen werden, da sich jener Diskurs um die bestmögliche Förderung dieser dreht. In Form von qualitativen Untersuchungen könnte festgestellt werden, wie Schüler*innen auf unterschiedliche Arbeitsaufträge reagieren und diese bearbeiten. Dies könnte dazu beitragen, besser zu verstehen, wie bestimmte Formulierungen und vermeintlich produktiv-aktivierende Kohärenzen ihren Lernprozess beeinflussen.

9. Literaturverzeichnis

Marco *Adamina*, Bottom Up und Top Down – Die Verschränkung von schulpraktischen und grundlegenden fachdidaktischen Anliegen bei der Entwicklung von Lern- und Lehrmaterialien. In: Christian *Aeberli* (Hg.), Lehrmittel neu diskutiert. Ergebnisse des 1. Schweizer Lehrmittelsymposiums vom 29. und 30. Januar 2004 (Ermatingen 2004) 67-85.

Marco *Adamina*, Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 359-372.

Stine *Albers*, Astrid *Kaiser*, Kompetenzförderung im Sachunterricht durch Schulbuchaufgaben. In: -Hanna *Kiper*, Waltraud *Meints*, Sebastian *Peters*, Stephanie *Schlump*, Stefan *Schmit* (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 188-198.

Heinrich *Ammerer*, Herausforderungen und Probleme im Umgang mit visuellen Repräsentationen im Schulbuch. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 125-147.

Hermann *Astleitner*, Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit. In: Josef *Thonhauser* (Hg.), Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (Münster 2008) 65-80.

Winfried *Barta*, Das Schulbuch Kemit. In: Zeitschrift für ägyptische Sprache und Altertumskunde 105 (1) (1978).

Thomas *Bascio*, Andreas *Hoffmann-Ocon*, Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 20-32.

Kurt *Bauer*, Der Anfang vom Ende. Österreich 1933/34. In: Heinz *Fischer* (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 75-89.

Roland *Bernhard*, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 35-57.

BGBI. Nr. 1/1920: Gesetz vom 1. Oktober 1920, womit die Republik Österreich als Bundesstaat eingerichtet wird (Bundes-Verfassungsgesetz). In: RIS (Rechtsinformation des Bundes), online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000041&FassungVom=1920-12-01> (11.03.2024).

Hansjörg *Biener*, Die Theodizee im Spiegel der Aufgaben jüngster Religionsbücher. In: Eva *Matthes*, Sylvia *Schütze* (Hg.), Aufgaben im Schulbuch (Bad Heilbronn 2011) 289-303.

Andre *Bloemen*, Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse (München 2011).

Benjamin S. *Bloom*, Max D. *Engelhart*, Edward J. *Furst*, Walker H. *Hill*, David R. *Krathwohl*, Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals (Handbook 1 Michigan 1956).

Sigrid *Blömeke*, Dana *Eichler*, Christiane *Müller*, Jana *Risse*, Wolfgang *Schulz*, Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik (Weinheim 2006).

Gerhard *Botz*, „Schattendorf“ und Justizpalastbrand 1927. Fragile politische Stabilität und Eruption der Gewalt. In: Heinz *Fischer* (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 56-75.

John W. *Boyer*, Die Gründung der Republik (1918). In: Heinz *Fischer* (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 17-30.

Winfried *Böhm*, Sabine *Seichter*, Wörterbuch der Pädagogik (18. Akt. Und völlig überarb. Aufl. Paderborn 2022).

Katrin *Bölsterli Bardy*, Katrin *Rehm*, Markus *Wilhelm*, Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht-am Beispiel des Naturwissenschaftsunterrichts. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 1, 138-146.

Ludwig *Boyer*, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur „Realgeschichte“ des niederen Schulwesens in Österreich (Wien 2006).

Christoph *Bramann*, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern (Frankfurt 2018) 181-214.

Wolfgang *Buchberger*, Perspektivische Annäherungen an die Vergangenheit durch den Einsatz von Schriftquellen. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 97-125.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (20. Juli 2022), Änderung der Verordnung über die Gutachterkommission zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln. BGBl. II Nr. 286/2022.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (9. August 2016), Lehrplan der AHS-Oberstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. BGBl. II Nr. 219/2016.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (8. August 2016), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. II Nr. 219/2016.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Schulbuchaktion, online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion.html>> (6.4.2023).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage (Wien 2012).

Christian *Bunnenberg*, Schulgeschichtsbücher – Rahmenbedingungen eines „Leitmediums“. In: Daniel *Bernsen*, Christian *Bunnenberg*, Ulf *Kerber*, Digitale Schulgeschichtsbücher (Leverkusen 2017).

Walter *Denscher*, Approbation von Schulbüchern – bei uns und anderswo, einst und jetzt (Wien 2019).

Joachim *Detjen*, Schulbuchdidaktik: Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern im Politikunterricht. In: Bildung und Erziehung 54 (2001) 459-482.

Kerstin *Drossel*, Birgit *Eickelmann*, Digitale Medien in der Schule. Eine Frage der ökonomischen Ressourcen der SchülerInnenenschaft. In: Medienimpulse 42 (2014) 1-29.

Klaus *Edel*, Das Schulbuch im Geschichteunterricht, online unter <<https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>> (02.05.2023).

Edel, Didaktik der Geschichte, online unter: <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (29.11.2023).

Viktor *Fadrus*, Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte. In: Egon *Lobenstein* (Hg.), 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 – 1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien (Wien 1948).

Familienlastenausgleichsgesetz 1967, BGBl. Nr. 376/1976, i.d.F. BGBl 284/1972

Uwe *Flick*, Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge (Reinbek bei Hamburg 2020).

Werner *Früh*, Inhaltsanalyse (9., überarb. Aufl. Konstanz und München 2017).

Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Göttingen 2014).

Michael *Gehler*, Deutsche Reichs- und Österreichs Bundesverfassung 1919-1920. Entstehungsgeschichte und Entwicklungen im Vergleich. In: Robert *Kriechbaumer*, Michaela *Maier*, Maria *Mesner*, Johannes *Schöner* (Hg.), Die Krisen der Demokratie in den 1920er und 1930er Jahren- Spanien-Portugal-Italien-Jugoslawien-Ukraine-Ungarn-Rumänien-Polen-Österreich (Wien 2023) 153-165.

Hartmut *Hacker*, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hartmut *Hacker* (Hg.), Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht (Bad Heilbronn 1980).

Nina *Hechenblaikner*, Das Reichsvolksschulgesetz und seine Auswirkungen auf die Mädchenbildung. Ein Schritt zur Gleichstellung der Geschlechter in österreichischen Grundschulen? In: Historia.scribere 10 (2018) 241-265.

Anni *Heitzmann*, Alois *Niggli*, Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (2010) 6-19.

Erich *Herber*, Christian *Nosko*, Totgesagte leben länger – Das Schulbuch der Zukunft. In: Edith *Blaschitz* (Hg.), *Zukunft des Lernens: wie digitale Medien Schule, Aus-, und Weiterbildung verändern* (Glückstadt, Heilbronn 2012) 165-185.

Johannes *Hertnagel*, Horst Otto *Mayer*, Heidi *Weber*, Lernzielüberprüfung im eLearning (Berlin 2014).

Christian *Heuer*, Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 6, Münster 2019) 147-160.

Christian *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62 (2011) 443-458.

Christian *Heuer*, Mario *Resch*, Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. In: *Geschichte für heute* 11 (2018) 5-23.

Henriette *Hoppe*, Durch Aufgaben zum Textverstehen anregen. Eine Analyse von Deutschbüchern im Hinblick auf ihren Beitrag zur Ausbildung von Lesekompetenz. In: Eva *Matthes*, Sylvia *Schütze* (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch* (Bad Heilbronn 2011) 211-223.

Lothar *Höbelt*, *Die Erste Republik Österreich (1918-1938). Das Provisorium* (Wien/Köln/Weimar 2018).

Walter M. *Iber*, „Rettungsschirm“ für Österreich: Die Völkerbundanleihen. In: *Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs* 1 (2019) 384-396.

Erich *Kästner*, *Die kleine Freiheit: Chanson und Prosa* (Frankfurt am Main 1976).

Hanna *Kiper*, Sebastian *Peters*, Stephanie *Schlump*, Stefan *Schmit*, Ermöglichen Aufgaben in Schulbüchern Lernen? – Ausgewählte Ergebnisse fachdidaktischer Analysen aus dem Projekt „Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben (Klee)“. In: -Hanna *Kiper*, Waltraud *Meints*,

Sebastian *Peters*, Stephanie *Schlump*, Stefan *Schmit* (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 155-167.

Ulrike *Kipman*, Christoph *Kühberger*, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern (Wiesbaden 2020).

Christoph *Klebl*, Ina *Wester*, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg. In: Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber* (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenheft Geschichte 1, 2. völlig überarb. und akt. Aufl. Neuried 2006) 33-36.

Marc *Kleinknecht*, Aufgaben und Aufgabenkultur. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2019)1-14.

Marc *Kleinknecht*, Uwe *Maier*, Kerstin *Metz*, Martin *Schymala*, Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse. Forschungsbericht zum Projekt Aufgabenkultur in der Hauptschule (Nürnberg 2010).

Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben. Didaktische Fachtagung an der Universität, hg. von der Carl Ossietsky Universität Oldenburg, Oldenburg 29.10.2009, online unter <https://uol.de/pressemitteilungen/2009/473> (20.11.2023).

Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte Sozialkunde und politische Bildung (3. völlig überarb. und erw. Aufl. Innsbruck/Wien/Bozen 2015).

Christoph *Kühberger*, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. In: BMBF (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 15-21.

Leo *Kuhn*, Bernhard *Rathmayr*, Statt einer Einleitung: 15 Jahre Schulreform – aber die Inhalte?. In: Leo *Kuhn* (Hg.), Schulbuch – ein Massenmedium: Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen (München 1977) 9-18.

Kultusministerkonferenz (10.Februar 2005), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte, online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (23.8.2023).

Dirk *Lange*, Waltraud *Meints*, Andreas *Slopinski*, Lernaufgaben in der Politischen Bildung – eine Analyse von in Niedersachsen zugelassenen Schulbüchern. In: Hanna *Kiper*, Waltraud *Meints*, Sebastian *Peters*, Stephanie *Schlump*, Stefan *Schmit* (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 179-188.

Lehrmittel. In: Brockhaus Enzyklopädie Online, online unter < <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/enzy/article/lehrmittel-pädagogik> > (7.11.2023)

Josef *Leisen*, Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In: Hanna *Kiper*, Waltraud *Meints*, Sebastian *Peters*, Stephanie *Schlump*, Stefan *Schmit* (Hg.) Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 60-67.

Jutta *Mägdefrau*, Andreas *Michler*, Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012) 208-232.

Eva *Matthes*, Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. In: Bildung und Erziehung 64 (2011) 1-6.

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl. Weinheim und Basel 2015).

Peter *Menck*, Aufgaben- der Dreh und Angelpunkt von Unterricht. In: Sylvia *Schütze* (Hg.), Aufgaben im Schulbuch (Bad Heilbronn 2011) 31-43.

Hilbert *Meyer*, Unterrichtsmethoden (Berlin 2013).

Thomas *Olechowski*, Das Bundesverfassungsgesetz (1920). In: Heinz *Fischer* (Hg.), 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918-2018 (Wien 2018) 44-56.

Bettina *Paireder*, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Wien 2017).

Hans-Jürgen *Pandel*, Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Saskia *Handro*, Bernd *Schönemann*, Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (2. Aufl. Berlin 2011) 15-37.

Jens *Pfannkuche*, Planungskonditionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV). Eine qualitative Untersuchung bei LiV der Wirtschafts- und Berufspädagogik (Kassel 2015) 317-318.

Martin *Rauch*, Ekkehard *Wurster*, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) (mit ausführlicher Definition der Meßinstrumente). In: Manfred *Pelz*, Martin *Rauch* (Hg.), Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3 (Frankfurt am Main 1997).

Manfried *Rauchensteiner*, Unter Beobachtung: Österreich seit 1918 (Göttingen 2021).

Kurt *Reusser*, Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Stephanie Hellekamps, Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Perspektiven der Didaktik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9, Berlin 2008) 219-237.

Alexander *Schöner*, Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen. In: Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, Florian *Sochatzy* (Hg.), Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik (Stuttgart 2013).

Alexander *Schöner*, Waltraud *Schreiber*, De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In: Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber* (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenheft Geschichte 1, 2. völlig überarb. und akt. Aufl. Neuried 2006) 21-33.

Alexander *Schöner*, Waltraud *Schreiber*, Florian *Sochatzky* Teilprojekt Schulbuchanalyse. Richtlinien zur Codierung (Eichstätt 2006).

Waltraud *Schreiber*, BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. In: Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber* (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenheft Geschichte 1, 2. völlig überarb. und akt. Aufl. Neuried 2006) 8-21.

Schulbuch. In: Brockhaus Enzyklopädie Online, online unter < <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/enzy/article/schulbuch> > (7.11.2023)

Othmar *Spachinger*, Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs. In: Dorit Bosse, Peter Posch (Hg.), Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung (Wiesbaden 2009) 271-281.

Eduard *Spranger*, Der geborene Erzieher. In: Gottfried Bräuer, Andreas Flintner (Hg.), Geist der Erziehung (Berlin, Boston 2016).

Gerhard *Steiner*, Aufgaben(stellungen) als Katalysatoren für Lernprozesse. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, Stefan Schmit (Hg.) Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Stuttgart 2010) 68-84.

StGBI. Nr 484/1919: Gesetz vom 21. Oktober 1919 über die Staatsform. In: RIS (Rechtsinformation des Bundes), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/stgbl/1919/484/P0/NOR11000034> (11.03.2024).

StGBI. Nr 303/1920: Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye vom 10. September 1919, idF BGBl. III Nr. 179/2002. In: RIS (Rechtsinformation des Bundes), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000044&Artikel=&Paragraf=0&Anlage=&Uebergangsrecht=> (11.03.2024).

Georg *Stöber*, Schulbuch, Karten und Konflikte. In: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung (Hg.), Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann (Eckert Dossiers 2, Berlin 2009) 1-13.

Georg *Stöber*, Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In: Eckert Beiträge 3 (2010).

Christian *Tatje*, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht (Göttingen 2016).

Wolfgang *Taubinger*, Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer, Elfriede *Windischbauer*, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4-12.

Josef *Thonhauser*, Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben. In: Simone Breit, Peter Döbelstein, Martin Heinrich, Claudia Schreiner, Ulrich Steffens, Christian Wiesner (Hg.), Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung (Göttingen 2019), 153-170.

Holger *Thünemann*, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Perspektiven. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern (Frankfurt 2018) 17-46.

Karl *Vocelka*, Österreichische Geschichte (5. akt. Aufl. München 2019).

Benno *Volk*, Ordnung von Lernzielen – Ordnung des Wissens. Die Bedeutung der taxonomie von Bloom für die Wissenschaftlichkeit und Praxis der Hochschuldidaktik. In: Balthasar *Eugster*, Peter *Tremp* (Hg.), Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft (Wiesbaden 2020) 219-233.

Franz E. *Weinert*, Leistungsmessungen in Schulen (3. Aufl. Weinheim/Basel/Beltz 2014).

Werner *Wiater*, Aufgaben im Schulbuch. In: Eva *Matthes*, Sylvia *Schütze* (Hg.), Aufgaben im Schulbuch (Bad Heilbronn 2011) 31-43.

Werner *Wiater*, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner *Wiater* (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Bad Heilbronn 2003) 11-21.

Helmut *Wohnout*, Die Verfassung 1934 im Widerstreit der unterschiedlichen Kräfte im Regierungslager. In: Ilse *Reiter-Zatloukal*, Christiane *Rothländer*, Pia *Schölnberger* (Hg.), Österreich 1933-1938. Interdisziplinäre Annäherungen an das Dollfuß-/Schuschnigg-Regime (Wien/Köln/Weimar 2012) 17-31.

Analysierte Schulbücher

Johannes *Brzobohaty*, Andreas *Kowarz*, Robert *Salmeyer*, Christa *Zellhofer*, Zeitfenster 7. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die 7. Klasse AHS (Verlag Ed. Hölzel, 2. Aufl., Wien 2013).

Ernst *Bruckmüller*, Christoph *Buder*, Georg *Cavallar*, Chista *Donnermair*, Verena *Kleinberger*, Veronika *Mandorfer*, Christopher *Treiblmayr*, Weltgeschehen 7/8. Geschichte und Politische Bildung (Verlag Holder-Pichler-Tempsky GmbH, 1. Aufl., Wien 2021).

Ulrike *Ebenhoch*, Josef *Scheipl*, Alois *Scheucher*, Eduard *Staudinger*, Zeitbilder OS SB 7. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart (Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 1. Aufl., Wien 2019).

Franz *Melichar*, Irmgard *Plattner*, Claudia *Rauchegger-Fischer*, Stephan *Scharinger*, Geschichte Oberstufe 7 (Verlag E. Dörner, Zwickau 2018).

10. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, 15.Juli 2024

11. Anhänge

11.1. Analyisierte Arbeitsaufträge

Zeitfenster 7

S.62	1a	Sammle Argumente für und gegen einen Anschluss an das Deutsche Reich.
	1b	Für welche Variante hättest du dich entschieden?
	1c	Begründe deine Entscheidung!
	2	Beschreibe jene Anstrengungen, die Kaiser Karl zur Beendigung des Weltkrieges unternahm!
	3	Stellt im Klassenverband fest, wessen Verwandte aus früheren (deutschsprachigen) Gebieten der Monarchie stammen!
S.63	4	Der Frauenanteil unter den Abgeordneten betrug 1919 gerade 5%. Ermittle, wie hoch er derzeit ist und welche Partei die höchste Quote aufweist!
S.64	5	Skizziere anhand der Quelle die Stimmungslage in „Deutsch-Österreich“ nach Kriegsende!
S.65	6	Untersuche anhand der Texte, worunter die Vertreter der verschiedenen Gesellschaftsschichten wohl am meisten gelitten haben!
S.66	7	Skizziere die wirtschaftliche Situation Österreichs in den ersten Jahren nach dem ersten Weltkrieg!
S.67	8	Nenne Beispiele aus der jüngeren Geschichte, bei denen die Schwächung der Wirtschaft innenpolitische Unruhen ausgelöst hat!
S.68	9	Fasse das Programm der Heimwehr in eigenen Worten zusammen!
S.69	10	Beschreibe die markantesten Unterschiede zwischen dem Korneuburger Eid [sic] der Heimwehr und dem Linzer Programm der Sozialdemokraten!
	11	Erkläre, welche Bedeutung die Farbe Rot auf den beiden Plakaten hat!
S.71	12a	Zähle auf, welche dieser Sozialleistungen der Staat heute noch anbietet!
	12b	Überlege, ob sie alle zeitgemäß sind.
	12c	Diskutiert, ob andere Leistungen in eurem Wohngebiet wichtiger wären!
S.72	13a	Stelle die beiden politischen Parteien SDAP und SC sowie ihrer [sic] Programme/Ziele gegenüber.
	13b	Versuche dich in eine der Gruppierungen hineinzudenken.
	13c	Vertritt in einer Diskussion ihre Anschauungen
S.73	14	Nenne Gründe für die zwiespältige Haltung der Sozialdemokraten anlässlich der „Selbstausschaltung“ des Parlaments 1933.
S.74	15a	Fasse die von Dollfuß beschriebene nationale Identität und das Verhältnis zu Deutschland zusammen.
	15b	Arbeite heraus, welche Eigenschaften Dollfuß von einem „guten“ Staatsbürger einforderte!

S.76	16	Rekonstruiere anhand der Quellen die Zeitspanne zwischen dem Juliputsch 1934 und dem „Anschluss“ 1938!
------	----	--

Weltgeschehen 7/8

S. 47	1	Beschreiben Sie die Architektur des Karl-Marx-Hofs (M1).
	2a	Recherchieren Sie im Internet nach Informationen zu seiner Baugeschichte sowie zu seiner Rolle während der „Februarkämpfe“ 1934.
	2b	Diskutieren Sie Ihre Erkenntnisse in Partnerarbeit.
	2c	Beurteilen Sie die historische Bedeutung dieses Gemeindebaus.
S.51	3	Beschreiben Sie anhand von M1 und M2 die Situation im Österreich der Nachkriegszeit.
	4	Rekonstruieren Sie anhand von M4, M6 und der Onlineausstellung „Die junge Republik“ den Tag der Ausrufung der Republik.
	5a	Ermitteln Sie unter Verwendung des frauen- und genderspezifischen Wissensportals „Ariadne“ in Partnerarbeit biografische Informationen zu den auf M8 abgebildeten Frauen.
	5b	Gestalten Sie Plakate.
S. 53	6a	Analysieren Sie die Verzichtserklärung Karls I. mithilfe des obigen Frageschemas.
	6b	Fassen Sie die Ergebnisse zusammen.
	7	Interpretieren Sie Ihre Ergebnisse mithilfe des Autorentexts.
	8a	Werten Sie die Online-Ausstellung „Die Welt der Habsburger“ (www.habsburger.net) nach weiteren Informationen zu Karls Selbstverständnis als Monarch aus.
	8b	Beurteilen Sie darauf aufbauend seine Weigerung abzudanken und seine Versuche, erneut an die Macht zu gelangen.
S.55	9a	Fassen Sie die im Autorentext genannten Strategien zur Schaffung eines „Neuen Menschen“ zusammen.
	9b	Bewerten Sie diese.
	10a	Beschreiben Sie in Partnerarbeit die Architektur Ihres Schulgebäudes.
	10b	Diskutieren Sie in der Klasse dessen erzieherische Funktion.
S.57	11a	Recherchieren Sie auf der Website des <i>Hauses der Geschichte Österreich</i> im Abschnitt „Die radikalisierte Republik“ nach einer Zusammenstellung zur „Diktatur der vielen Namen“.
	11b	Werten Sie diese aus.
	11c	Beurteilen Sie die Entscheidung des 2018 eröffneten Museums, den Begriff „Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur“ zu verwenden, aber auch andere Begriffe wie „Austrofaschismus“ und „Ständestaat“ zur Diskussion zu stellen.
	12	Rekonstruieren Sie anhand der Ausschnitte aus Dollfuß' „Trabrennplatzrede“ (www.mediathek.at) seine Einstellung gegenüber dem (Austro-)Marxismus und dem Nationalsozialismus.

S.59	13a	Arbeiten Sie aus M1 Hitlers Begründung für einen „Anschluss“ heraus.
	13b	Ordnen Sie diese in den größeren ideologischen Kontext ein.
	14	Rekonstruieren Sie anhand von M2-M4 und dem Dossier der <i>Österreichischen Mediathek</i> verschiedene Sichtweisen auf den „Anschluss“.
	15	Nehmen Sie zur Pflege des „Opfermythos“ in der zweiten Republik Stellung.

Zeitbilder 7

S. 38	1	Nenne die in der Quellenstelle angeführten Ziele der „Provisorischen Nationalversammlung“.
	2	Erkläre mit Hilfe der Karte den Kampf um das Staatsgebiet.
S.39	3a	Beschreibe und untersuche das Plakat.
	3b	Skizziere die mögliche beabsichtigte Wirkung.
	4a	Erkläre in knapper Form die politische und wirtschaftliche Situation des neu entstandenen österreichischen Kleinstaates.
	4b	Gehe in diesem Zusammenhang auch auf die Begriffe „Rest-Trauma“, „Staat, den keiner wollte“, die Legende der „Lebensunfähigkeit“, die Anschlussbestrebungen und das Anschlussverbot ein.
S.41	5	Gib einen Überblick über die Entwicklung der auf dieser Doppelseite beschriebenen Parteien der Ersten Republik.
	6	Erläutere die politischen und wirtschaftlichen Folgen der Völkerbundanleihe.
S.44	7a	Arbeite die Ziele der Sozialdemokratie in diesem Programm heraus.
	7b	Erkläre den Begriff „Mittel der Diktatur der Arbeiterklasse“.
	7c	Erörtere, welchen Eindruck dieses Programm auf den politischen Gegner gemacht haben könnte.
S.45	8a	Analysiere die Zeitungsberichte.
	8b	Beschreibe die Unterschiede in der Darstellung
	8c	Versuche diese zu erklären
	9	Benenne die faschistischen Elemente des „Korneuburger Eides“.
	10a	Erkläre die Rolle der beiden großen politischen Parteien in der Ersten Republik.
	10b	Gehe auch auf die Selbstschutzverbände ein.
	11a	Skizziere die zunehmende Radikalisierung der Innenpolitik.
	11b	Erläutere in diesem Zusammenhang auch die folgenden Begriffe bzw. Ereignisse: „Linzer Programm“, „Brand des Justizpalastes“, „Korneuburger Eid“
	12	Nimm Stellung zur Meinung, dass die Erste Republik ein „Lehrstück“ biete, wie verhängnisvoll eine radikalisierte Sprache in der politischen Auseinandersetzung sein kann.
S.49	13	Beschreibe, wie der Nationalrat von der Regierung Dollfuß ausgeschaltet und mit welchen Mitteln ein autoritärer Staat errichtet wurde.

	14	Erkläre in eigenen Worten die Bedeutung der Begriffe „Tausend-Mark-Sperre“ und „Vaterländische Front“.
	15a	Analysiere anhand der „Trabrennplatzrede“ die Ideologie der „Vaterländischen Front“ und die Grundzüge des Ständestaates.
	15b	Nenne die politischen Gegner, die Dollfuß anführt.
	15c	Erläutere mit Hilfe des Autorentextes die ideologischen Gründe für diese Gegnerschaft.
S. 50	16	Beschreibe und analysiere mit Hilfe des Plakats die Ideale des austrofaschistischen Ständestaats.
S. 51	17a	Beschreibe das Foto
	17b	Analysiere es in Zusammenhang mit den Ereignissen des März 1938
	18	Nenne Faktoren, die deiner Meinung nach zum Scheitern der Ersten Republik geführt haben.
	19	Diskutiert mögliche Gründe, warum sich dagegen kein Widerstand erhob.

GO! Geschichte Oberstufe 7

S.112	1a	Erklären Sie die von Steidle geschilderte negative Einstellung gegenüber dem neuen Österreich.
	1b	Gehen Sie auch darauf ein, was er mit „Wiener Wirtschaft“ meint. (HM)
	2	Ordnen Sie die Aussagen gegen Österreich den Ideologien zu, welche sich in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. in Österreich gebildet haben. (HM)
	3a	Analysieren Sie Text und grafische Gestaltung des Wahlplakats.
	3b	Erklären Sie die Funktion der Farben, Symbole und anderen grafischen Elemente. (S. 34 f.) (HM)
S. 113	4a	Partnerarbeit: Analysieren Sie die Grafik zur österreichischen Verfassung.
	4b	Ermitteln Sie, welche Rolle Bürgerinnen und Bürger haben, welche Aufgaben der Nationalrat erfüllt und welche Befugnisse der Bundespräsident hat. (PM)
	5	Der Bundesrat hat außer bei Verfassungsgesetzen und Gesetzen, die in der Kompetenz der Bundesländer eingreifen, nur ein aufschiebendes Veto gegen die Gesetzesbeschlüsse des Nationalrats. Nehmen Sie Stellung dazu, ob ein Bundesrat mit beschränkten Möglichkeiten überhaupt sinnvoll ist. (PU)
	6	Diskutieren Sie in Gruppen von 4-6 Personen über Vor- und Nachteile des Wählens ab 16. Teilen Sie anschließend im Plenum die Hauptargumente Ihrer Gruppe mit. (PU)
S. 114	7a	Bildanalyse: Arbeiten Sie heraus, welche politische Botschaft das Plakat der Christlichsozialen den Wählern und Wählerinnen von 1919 nahelegt.
	7b	Gehen Sie dabei. Darauf ein, mit welchen Mitteln das Plakat vor einem „roten“ Wien warnt. (S. 34 f.) (HM)

	8a	Plakat 2: Beschreiben Sie die vier Personen, die den Arbeiter behindern.
	8b	Legen Sie dar, für welche gesellschaftlichen Gruppen Sie stehen.
	8c	Benennen Sie auch Elemente des „Mülls“
	8d	Erklären Sie deren Bedeutung. (S. 34 f) (HM)
	9	Erläutern Sie, welche unterschiedlichen Sichtweisen auf die österreichische Geschichte die beiden Plakate präsentieren. (HM)
	10	Beurteilen Sie die Rolle von Wahlplakaten in aktuellen politischen Auseinandersetzungen. (PU)
S. 115	11a	Interpretieren Sie die Grafik zur Arbeitslosigkeit in Österreich. Verwenden Sie dabei die Informationen zur wirtschaftlichen Entwicklung in Österreich in den 1920er Jahren.
	11b	Stellen Sie auch Verbindungen zwischen den wirtschaftlichen Bedingungen und dem politischen und sozialen Klima her. (HM)
S. 116	12a	Quelleninterpretation: Arbeiten Sie heraus, wie der Journalist der Innsbrucker Nachrichten Hitlers Persönlichkeit beurteilt.
	12b	Formulieren Sie Vermutungen darüber, welcher österreichischen Partei die Zeitung nahestand.
	12c	Belegen Sie Ihre Hypothese mit Textstellen. (HM)
	13	Fassen Sie Schausbergers Argumente über den Niedergang der Großdeutschen in eigenen Worten zusammen. (HM)
S. 117	14a	Beschreiben Sie die auf dem Foro dargestellte Szene.
	14b	Beurteilen Sie, welchen Eindruck Sie dadurch von Dollfuß und Starhemberg bekommen (z.B. aktiv, nachdenklich, zurückhaltend, selbstsicher). Lesen Sie dazu den letzten Absatz dieser Seite. (HM)
	15a	Diskutieren Sie, weshalb sich die beiden führenden Politiker in Uniform fotografieren ließen.
	15b	Bewerten Sie die Wirkung, die damit 1935 erzielt werden sollte.
	15c	Vergleichen Sie diese Intention mit der heutigen Wirkung des Bildes auf Sie. (HM)
	16a	Fassen Sie die undemokratischen Forderungen in dem Auszug aus dem Korneuburger Eid zusammen.
	16b	Nennen Sie die drei Gewalten im Staat nach der politischen Theorie der Aufklärung.
	16c	Erläutern Sie, in welchem Verhältnis zueinander sie stehen sollen. (HS, HO)
S. 118	17	Arbeiten Sie heraus, wo sich die (politischen) Ansichten der katholischen Kirche und die Positionen der Politik im autoritären Österreich deckten.
S. 119	18a	Suchen Sie Menschen in Ihrer Verwandtschaft oder Nachbarschaft, die den Anschluss oder den Zweiten Weltkrieg erlebt haben.
	18b	Überlegen Sie sich Themenbereiche, die für Ihre Klasse von Interesse sind, und versuchen Sie, mit diesen Personen

		Gespräche darüber zu führen. Stellen Sie die Ergebnisse in der Klasse vor. (HM)
	19a	Suchen Sie auf der Homepage des DÖW, des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes (www.doew.at), mittels Volltextsuche den Abdruck des Referates „Widerstand in Österreich- ein Überblick“ des Historikers Wolfgang Neugebauer.
	19b	Fassen Sie jeweils zu zweit die wichtigsten Inhalte schriftlich zusammen.
	19c	Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum. (HM)
	20a	Kleingruppenarbeit. Wählen Sie eines der auf www.doew.at [Thema] in der Rubrik „Widerstand und Verfolgung“ genannten Themen.
	20b	Gestalten Sie mithilfe der Informationen auf der Homepage eine PowerPoint-Präsentation für Ihre Klasse.
	20c	Erläutern Sie zu Beginn der Präsentation kurz Ihre Gründe dafür, dieses Thema zu wählen. (HM)

11.2. Kategorienraster

Kategorie		Gegenstand	Definition	Ankerbeispiel
OK 1		Sozialform		
	UK 1.1	Klassenunterricht	Hinweis auf die Sozialform Klassenunterricht mit Arbeitsformen wie Frontalunterricht, Unterrichtsgespräche, Demonstration	Stellt im Klassenverband fest, wessen Verwandte aus früheren (deutschsprachigen) Gebieten der Monarchie stammen! (Zeitfenster 7, Nr. 3, S.62)
	UK 1.2.	Einzelarbeit	Expliziter Hinweis auf die Sozialform Einzelarbeit	
	UK 1.3.	Partnerarbeit	Expliziter Hinweis auf die Sozialform Partnerarbeit	Diskutieren Sie Ihre Erkenntnisse in Partnerarbeit. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 2b, S.47)
	UK 1.4.	Gruppenarbeit	Expliziter Hinweis auf die Sozialform Gruppenarbeit	Diskutieren Sie in Gruppen von 4-6 Personen über Vor- und Nachteile des Wählens ab 16. Teilen Sie anschließend im Plenum die Hauptargumente Ihrer Gruppe mit. (PU) (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 6, S.113)
	UK 1.5.	Implizite Einzelarbeit	Es wird keine Angabe zur geforderten Sozialform gemacht, jedoch werden die	Erkläre die Rolle der beiden großen politischen Parteien in der Ersten Republik.

			Lernenden im Singular angesprochen	(Zeitbilder 7; Nr. 10a, S.49)
	UK 1.6.	Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit	Es wird keine Angabe zur geforderten Sozialform gemacht, jedoch werden die Lernenden im Plural angesprochen	Diskutiert mögliche Gründe, warum sich dagegen kein Widerstand erhob. (Zeitbilder 7, Nr. 18, S.51)
	UK 1.7.	Kein expliziter oder impliziter Hinweis auf Sozialformen	Es wird weder eine Sozialform gefordert, noch werden die Lernenden direkt mit Anredepronomen angesprochen	

Kategorie		Gegenstand	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
OK 2		Grad der Offenheit			
	UK 2.1.	Definiert und konvergent	Klarer Anfangszustand und eine Lösung Klarer Erwartungshorizont Geschlossene Fragestellung	Häufig die Entnahme von Informationen aus einem vorgegebenen Text	Arbeiten Sie aus M1 Hitlers Begründung für einen „Anschluss“ heraus. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 13a, S.59)
	UK 2.2.	Definiert und divergent	Klar definierter Anfangszustand aber mehrere Lösungen gleichberechtigt möglich	Häufig mit Meinung von Lernenden verbunden	Suchen Sie Menschen in Ihrer Verwandtschaft oder Nachbarschaft, die den Anschluss oder den Zweiten Weltkrieg erlebt haben. (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 18a, S.119)
	UK 2.3.	Ungenau definiert und divergent	Offene Gestaltungsaufgaben. Es gibt mehrere Ausgangssituationen sowie Lösungen	Häufig bei Präsentationsformen und Gestaltungsaufgaben	Überlegen Sie sich Themenbereiche, die für Ihre Klasse von Interesse sind, und versuchen Sie, mit diesen Personen Gespräche darüber zu führen. Stellen Sie die Ergebnisse in der Klasse vor. (HM) ((Geschichte Oberstufe 7, Nr. 18b, S.119)

Kategorie		Gegenstand	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
OK 3		Kognitive Prozesse			
	UK 3.1.	AB I	Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktiven benutzen eingeübter Arbeitstechniken (vgl. Kap. 3.4.2.)	vgl. Von der Kultusministerkonferenz gefassten EPA für das Fach Geschichte (siehe Anhang) vgl. In Anlehnung an die EPA erweitertes Operatorensystem für das Fach Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung von Christoph Kühberger	Beschreibe jene Anstrengungen, die Kaiser Karl zur Beendigung des Weltkrieges unternahm! (Zeitfenster 7, Nr. 2, S.62)
	UK 3.2.	AB II	Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte auf andere Sachverhalte (vgl. Kap. 3.4.2.)	vgl. Von der Kultusministerkonferenz gefassten EPA für das Fach Geschichte (siehe Anhang) vgl. In Anlehnung an die EPA erweitertes Operatorensystem für das Fach Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung von Christoph Kühberger Informationsrecherche	Erkläre die Rolle der beiden großen politischen Parteien in der Ersten Republik. (Zeitbilder 7, Nr. 10a, S.45)
	UK 3.3.	AB III	Anforderungsbereich III umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen	vgl. Von der Kultusministerkonferenz gefassten EPA für das Fach Geschichte (siehe Anhang) vgl. In Anlehnung an die EPA erweitertes Operatorensystem für das Fach Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung von Christoph Kühberger	Beurteilen Sie die historische Bedeutung dieses Gemeindebaus. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 2c, S.47)
	UK 3.4.	Operator verwendet	Arbeitsaufträge, bei welchen ein Operator der genannten Operatorensysteme verwendet wird	Codiert werden alle als Arbeitsauftrag gekennzeichneten Sätze, in welchen Lernende durch Operatoren angesprochen werden	Nennen Sie die drei Gewalten im Staat nach der politischen Theorie der Aufklärung. (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 16b, S.117)
	UK 3.4.1.	Operator als zielführend verwendet	Der Operator wurde als zielführend hinsichtlich der Zuordnung des Arbeitsauftrages zum vom Verfasser oder der Verfasserin intendierten Anforderungsbereich verwendet		Beurteilen Sie darauf aufbauend seine Weigerung abzudanken und seine Versuche, erneut an die Macht zu

			Enger Konnex zu produktiv-aktivierenden Kohärenzen		gelangen. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 8b, S.53)
	UK 3.4.2.	Operator als nicht zielführend verwendet	Der Operator wurde als nicht zielführend hinsichtlich der Zuordnung des Arbeitsauftrages zum vom Verfasser oder der Verfasserin intendierten Anforderungsbereich verwendet Enger Konnex zu produktiv-aktivierenden Kohärenzen		Skizziere die mögliche beabsichtigte Wirkung. (Zeitbilder 7, Nr. 3b, S. 39)
	UK 3.5.	Kein Operator verwendet	Arbeitsaufträge, bei welchen kein Operator der genannten Operatorensysteme verwendet wird	Alle Arbeitsaufträge, welche keinen Operator der genannten Operatoren beinhalten W – Fragen Arbeitsaufträge, welche Operatoren und zusätzliche W-Fragen beinhalten fallen in Kategorie 3.4.	Überlege, ob sie alle zeitgemäß sind. (Zeitfenster 7, Nr. 12b, S. 71)

Kategorie		Gegenstand	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
OK 4		Produktiv-aktivierende Kohärenzen			
	UK 4.1.	Keine produktiv-aktivierenden Kohärenzen identifizierbar	Im untersuchten Arbeitsauftrag sind keine produktiv-aktivierenden Kohärenzen zu erkennen Es wird weder explizit noch implizit Bezug auf Material genommen		Diskutieren Sie in der Klasse dessen erzieherische Funktion. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 10b, S. 55)
	UK 4.2.	Produktiv-aktivierende Kohärenzen sind identifizierbar	Im untersuchten Arbeitsauftrag sind produktiv-aktivierenden Kohärenzen zu erkennen. Diese lassen sich in exophorisch I und exophorisch II differenzieren		Erkläre in knapper Form die politische und wirtschaftliche Situation des neu entstandenen österreichischen Kleinstaates. (Zeitbilder 7, Nr. 4a, S. 39)
	UK 4.2.1.	Exophorisch I	Buchimmanente Kohärenz		Beschreiben Sie die auf dem Foto

					dargestellte Szene. (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 14a, S. 117)
	UK 4.2.1.1.	Selbes Materialelement	z.B. Bildbeschreibungen, die über die Bildunterschrift hinausgehen		Beschreibe und analysiere mit Hilfe des Plakats die Ideale des austrofaschistischen Ständestaats. (Zeitbilder 7, Nr. 16, S. 50)
	UK 4.2.1.2.	Seite/Doppelseite	Die Bezugnahmen auf das Material findet auf der Seite oder Doppelseite statt, auf welcher sich der Arbeitsauftrag befindet		Nenne Gründe für die zwiespältige Haltung der Sozialdemokraten anlässlich der „Selbstausschaltung“ des Parlaments 1933. (Zeitfenster 7, Nr. 14, S. 73)
	UK 4.2.1.3.	Andere Seite/Doppelseite im Kapitel	Die Bezugnahmen auf das Material findet auf einer anderen Seite oder Doppelseite im selben Kapitel, auf welcher sich der Arbeitsauftrag befindet, statt		Erkläre, welche Bedeutung die Farbe Rot auf den beiden Plakaten hat! (Zeitfenster 7, Nr. 11, S.69)
	UK 4.2.1.4.	Mischform	Die Bezugnahmen auf das Material findet sowohl auf derselben als auch auf einer anderen Seite oder Doppelseite im Kapitel, auf welcher sich der Arbeitsauftrag befindet, statt		Rekonstruieren Sie anhand von M4, M6 und der Onlineausstellung „Die junge Republik“ den Tag der Ausrufung der Republik. (Weltgeschehen7/8, Nr. 4, S.51)
	UK 4.2.1.5.	Andere Seite/Doppelseite innerhalb des Buches	Die Bezugnahme zum Material findet auf einer anderen Seite/Doppelseite in einem anderen Kapitel des Schulbuches statt	Kodiert werden Arbeitsaufträge, welche in die Subkategorie 4.2.3. fallen	Gehen Sie dabei darauf ein, mit welchen Mitteln das Plakat vor einem „roten“ Wien warnt. (S. 34 f.) (HM) (Geschichte Oberstufe 7, Nr. 7b, S.114)
	UK 4.2.2.	Exophorisch II	Kohärenz außerhalb des Buches z.B. Museum, Lexikon, Internet		Recherchieren Sie auf der Website des Hauses der Geschichte Österreich im Abschnitt „Die radikalisierte Republik“ nach einer

					Zusammenstellung zur „Diktatur der vielen Namen“. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 11a, S.57)
	UK 4.2.3.	Expliziter Verweis auf Vorhandensein produktiv-aktivierender Kohärenzen	Das Material, auf welches sich bezogen wird, wird im Arbeitsauftrag explizit benannt		Arbeiten Sie aus M1 Hitlers Begründung für einen „Anschluss“ heraus. (Weltgeschehen 7/8, Nr. 13a, S.59)
	UK 4.2.4.	Impliziter Verweis auf Vorhandensein produktiv-aktivierender Kohärenzen	Lediglich implizit vorhandene Kohärenz		Sammle Argumente für und gegen einen Anschluss an das Deutsche Reich. (Zeitfenster 7, Nr. 1a, S. 62)

11.3. Verbesserungsvorschläge der untersuchten Arbeitsaufträge

Zeitfenster 7

		Analysierter Arbeitsauftrag	Verbesserungsvorschlag
S.62	1a	Samme Argumente für und gegen einen Anschluss an das Deutsche Reich.	Nenne Argumente für und gegen einen Anschluss an das Deutsche Reich.
	1b	Für welche Variante hättest du dich entschieden?	Erkläre, für welche Variante du dich entschieden hättest.
	1c	Begründe deine Entscheidung!	
	2	Beschreibe jene Anstrengungen, die Kaiser Karl zur Beendigung des Weltkrieges unternahm!	
	3	Stellt im Klassenverband fest, wessen Verwandte aus früheren (deutschsprachigen) Gebieten der Monarchie stammen!	
S.63	4	Der Frauenanteil unter den Abgeordneten betrug 1919 gerade 5%. Ermittle, wie hoch er derzeit ist und welche Partei die höchste Quote aufweist!	Der Frauenanteil unter den Abgeordneten betrug 1919 gerade 5%. Gib in der Suchleiste der Seite parlament.gv.at den Begriff "Frauenanteil im Nationalrat" ein und ermittle, wie hoch dieser heute ist und welche Partei die höchste Quote aufweist.
S.64	5	Skizziere anhand der Quelle die Stimmungslage in „Deutsch-Österreich“ nach Kriegsende!	Interpretiere anhand der Quellen die Stimmungslage in "Deutsch-Österreich" nach Kriegsende.
S.65	6	Untersuche anhand der Texte, worunter die Vertreter der verschiedenen Gesellschaftsschichten wohl am meisten gelitten haben!	
S.66	7	Skizziere die wirtschaftliche Situation Österreichs in den ersten Jahren nach dem ersten Weltkrieg!	
S.67	8	Nenne Beispiele aus der jüngeren Geschichte, bei denen die Schwächung der Wirtschaft innenpolitische Unruhen ausgelöst hat!	Arbeite Beispiele aus der jüngeren Geschichte heraus, bei denen die Schwächung der Wirtschaft innenpolitische Unruhen ausgelöst hat!

S.68	9	Fasse das Programm der Heimwehr in eigenen Worten zusammen!	
S.69	10	Beschreibe die markantesten Unterschiede zwischen dem Korneuburger Eid [sic] der Heimwehr und dem Linzer Programm der Sozialdemokraten!	Arbeite die markantesten Unterschiede zwischen dem Korneuburger Eid der Heimwehr und dem Linzer Programm der Sozialdemokraten heraus!
	11	Erkläre, welche Bedeutung die Farbe Rot auf den beiden Plakaten hat!	.
S.71	12a	Zähle auf, welche dieser Sozialleistungen der Staat heute noch anbietet!	Untersuche, welche dieser Sozialleistungen der Staat heute noch anbietet.
	12b	Überlege, ob sie alle zeitgemäß sind.	Beurteile, ob diese deiner Meinung nach zeitgemäß sind.
	12c	Diskutiert, ob andere Leistungen in eurem Wohngebiet wichtiger wären!	
S.72	13a	Stelle die beiden politischen Parteien SDAP und SC sowie ihrer [sic] Programme/Ziele gegenüber.	
	13b	Versuche dich in eine der Gruppierungen hineinzudenken.	
	13c	Vertritt in einer Diskussion ihre Anschauungen	Setze dich mit der von dir gewählten Anschauung auseinander und vertritt diese in einer Diskussion
S.73	14	Nenne Gründe für die zwiespältige Haltung der Sozialdemokraten anlässlich der „Selbstausschaltung“ des Parlaments 1933.	
S.74	15a	Fasse die von Dollfuß beschriebene nationale Identität und das Verhältnis zu Deutschland zusammen.	
	15b	Arbeite heraus, welche Eigenschaften Dollfuß von einem „guten“ Staatsbürger einforderte!	
S.76	16	Rekonstruiere anhand der Quellen die Zeitspanne zwischen dem Juliputsch 1934 und dem „Anschluss“ 1938!	Fasse anhand des Autorentextes die Zeitspanne zwischen dem Juliputsch 1934 und dem "Anschluss" 1938 zusammen!

Weltgeschehen 7/8

		Analysierter Arbeitsauftrag	Verbesserungsvorschlag
S. 47	1	Beschreiben Sie die Architektur des Karl-Marx-Hofs (M1).	
	2a	Recherchieren Sie im Internet nach Informationen zu seiner Baugeschichte sowie zu seiner Rolle während der „Februarkämpfe“ 1934.	Arbeiten Sie mit Hilfe des Internets Informationen zu seiner Baugeschichte sowie zu seiner Rolle während der "Februarkämpfe" 1934 heraus.
	2b	Diskutieren Sie Ihre Erkenntnisse in Partnerarbeit.	
	2c	Beurteilen Sie die historische Bedeutung dieses Gemeindebaus.	
S.51	3	Beschreiben Sie anhand von M1 und M2 die Situation im Österreich der Nachkriegszeit.	
	4	Rekonstruieren Sie anhand von M4, M6 und der Onlineausstellung „Die junge Republik“ den Tag der Ausrufung der Republik.	
	5a	Ermitteln Sie unter Verwendung des frauen- und genderspezifischen Wissensportals „Ariadne“ in Partnerarbeit biografische Informationen zu den auf M8 abgebildeten Frauen.	
	5b	Gestalten Sie Plakate.	
S. 53	6a	Analysieren Sie die Verzichtserklärung Karls I. mithilfe des obigen Frageschemas.	
	6b	Fassen Sie die Ergebnisse zusammen.	
	7	Interpretieren Sie Ihre Ergebnisse mithilfe des Autorentexts.	
	8a	Werten Sie die Online-Ausstellung „Die Welt der Habsburger“ (www.habsburger.net) nach weiteren Informationen zu Karls Selbstverständnis als Monarch aus.	
	8b	Beurteilen Sie darauf aufbauend seine Weigerung abzudanken und seine Versuche, erneut an die Macht zu gelangen.	

S.55	9a	Fassen Sie die im Autorentext genannten Strategien zur Schaffung eines „Neuen Menschen“ zusammen.	
	9b	Bewerten Sie diese.	
	10a	Beschreiben Sie in Partnerarbeit die Architektur Ihres Schulgebäudes.	
	10b	Diskutieren Sie in der Klasse dessen erzieherische Funktion.	
S.57	11a	Recherchieren Sie auf der Website des <i>Hauses der Geschichte Österreich</i> im Abschnitt „Die radikalisierte Republik“ nach einer Zusammenstellung zur „Diktatur der vielen Namen“.	Ermitteln Sie auf der Website des Hauses der Geschichte Österreich im Abschnitt "Die radikalisierte Republik" eine Zusammenstellung zur "Diktatur der vielen Namen".
	11b	Werten Sie diese aus.	
	11c	Beurteilen Sie die Entscheidung des 2018 eröffneten Museums, den Begriff „Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur“ zu verwenden, aber auch andere Begriffe wie „Austrofaschismus“ und „Ständestaat“ zur Diskussion zu stellen.	
	12	Rekonstruieren Sie anhand der Ausschnitte aus Dollfuß' „Trabrennplatzrede“ (www.mediathek.at) seine Einstellung gegenüber dem (Austro-)Marxismus und dem Nationalsozialismus.	
S.59	13a	Arbeiten Sie aus M1 Hitlers Begründung für einen „Anschluss“ heraus.	
	13b	Ordnen Sie diese in den größeren ideologischen Kontext ein.	
	14	Rekonstruieren Sie anhand von M2-M4 und dem Dossier der <i>Österreichischen Mediathek</i> verschiedene Sichtweisen auf den „Anschluss“.	
	15	Nehmen Sie zur Pflege des „Opfermythos“ in der zweiten Republik Stellung.	

Zeitbilder 7

		Analysierter Arbeitsauftrag	Verbesserungsvorschlag
S. 38	1	Nenne die in der Quellenstelle angeführten Ziele der „Provisorischen Nationalversammlung“.	
	2	Erkläre mit Hilfe der Karte den Kampf um das Staatsgebiet.	
S.39	3a	Beschreibe und untersuche das Plakat.	Beschreibe das Plakat.
	3b	Skizziere die mögliche beabsichtigte Wirkung.	Erkläre die mögliche beabsichtigte Wirkung.
	4a	Erkläre in knapper Form die politische und wirtschaftliche Situation des neu entstandenen österreichischen Kleinstaates.	Fasse in knapper Form die politische und wirtschaftliche Situation des neu entstandenen österreichischen Kleinstaats zusammen.
	4b	Gehe in diesem Zusammenhang auch auf die Begriffe „Rest-Trauma“, „Staat, den keiner wollte“, die Legende der „Lebensunfähigkeit“, die Anschlussbestrebungen und das Anschlussverbot ein.	Beschreibe in diesem Zusammenhang auch die Begriffe "Rest-Trauma", "Staat den keiner wollte", die Legende von der "Lebensunfähigkeit", Anschlussbestrebungen und Anschlussverbot.
S.41	5	Gib einen Überblick über die Entwicklung der auf dieser Doppelseite beschriebenen Parteien der Ersten Republik.	Beschreibe die Entwicklung der auf dieser Doppelseite beschriebenen Parteien der Ersten Republik.
	6	Erläutere die politischen und wirtschaftlichen Folgen der Völkerbundanleihe.	
S.44	7a	Arbeite die Ziele der Sozialdemokratie in diesem Programm heraus.	
	7b	Erkläre den Begriff „Mittel der Diktatur der Arbeiterklasse“.	
	7c	Erörtere, welchen Eindruck dieses Programm auf den politischen Gegner gemacht haben könnte.	
S.45	8a	Analysiere die Zeitungsberichte.	
	8b	Beschreibe die Unterschiede in der Darstellung	
	8c	Versuche diese zu erklären	
	9	Benenne die faschistischen Elemente des „Korneuburger Eides“.	Arbeite die faschistischen Elemente des "Korneuburger Eides" heraus.
	10a	Erkläre die Rolle der beiden großen politischen Parteien in der Ersten Republik.	

	10b	Gehe auch auf die Selbstschutzverbände ein.	Schildere auch die Rolle der Selbstschutzverbände.
	11a	Skizziere die zunehmende Radikalisierung der Innenpolitik.	
	11b	Erläutere in diesem Zusammenhang auch die folgenden Begriffe bzw. Ereignisse: „Linzer Programm“, „Brand des Justizpalastes“, „Korneuburger Eid“	
	12	Nimm Stellung zur Meinung, dass die Erste Republik ein „Lehrstück“ biete, wie verhängnisvoll eine radikalisierte Sprache in der politischen Auseinandersetzung sein kann.	
S.49	13	Beschreibe, wie der Nationalrat von der Regierung Dollfuß ausgeschaltet und mit welchen Mitteln ein autoritärer Staat errichtet wurde.	
	14	Erkläre in eigenen Worten die Bedeutung der Begriffe „Tausend-Mark-Sperre“ und „Vaterländische Front“.	
	15a	Analysiere anhand der „Trabrennplatzrede“ die Ideologie der „Vaterländischen Front“ und die Grundzüge des Ständestaates.	
	15b	Nenne die politischen Gegner, die Dollfuß anführt.	
	15c	Erläutere mit Hilfe des Autorentextes die ideologischen Gründe für diese Gegnerschaft.	
S. 50	16	Beschreibe und analysiere mit Hilfe des Plakats die Ideale des austrofaschistischen Ständestaats.	Erkläre anhand des Plakats die Ideale des austrofaschistischen Ständestaats.
S. 51	17a	Beschreibe das Foto	
	17b	Analysiere es in Zusammenhang mit den Ereignissen des März 1938	
	18	Nenne Faktoren, die deiner Meinung nach zum Scheitern der Ersten Republik geführt haben.	Arbeite aus dem Autorentext Faktoren heraus, die deiner Meinung nach zum Scheitern der Ersten Republik geführt haben.
	19	Diskutiert mögliche Gründe, warum sich dagegen kein Widerstand erhob.	

GO! Geschichte Oberstufe 7

		Analysierter Arbeitsauftrag	Verbesserungsvorschlag
S.112	1a	Erklären Sie die von Steidle geschilderte negative Einstellung gegenüber dem neuen Österreich.	
	1b	Gehen Sie auch darauf ein, was er mit „Wiener Wirtschaft“ meint. (HM)	Beurteilen Sie, was er mit "Wiener Wirtschaft" meinen könnte.
	2	Ordnen Sie die Aussagen gegen Österreich den Ideologien zu, welche sich in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. in Österreich gebildet haben. (HM)	Beurteile Sie welchen Ideologien man die Aussagen gegen Österreich zuordnen könnte.
	3a	Analysieren Sie Text und grafische Gestaltung des Wahlplakats.	
	3b	Erklären Sie die Funktion der Farben, Symbole und anderen grafischen Elemente. (S. 34 f.) (HM)	
S. 113	4a	Partnerarbeit: Analysieren Sie die Grafik zur österreichischen Verfassung.	Beschreiben Sie die Grafik zur österreichischen Verfassung.
	4b	Ermitteln Sie, welche Rolle Bürgerinnen und Bürger haben, welche Aufgaben der Nationalrat erfüllt und welche Befugnisse der Bundespräsident hat. (PM)	
	5	Der Bundesrat hat außer bei Verfassungsgesetzen und Gesetzen, die in der Kompetenz der Bundesländer eingreifen, nur ein aufschiebendes Veto gegen die Gesetzesbeschlüsse des Nationalrats. Nehmen Sie Stellung dazu, ob ein Bundesrat mit beschränkten Möglichkeiten überhaupt sinnvoll ist. (PU)	
	6	Diskutieren Sie in Gruppen von 4-6 Personen über Vor- und Nachteile des Wählens ab 16. Teilen Sie anschließend im Plenum die Hauptargumente Ihrer Gruppe mit. (PU)	
S. 114	7a	Bildanalyse: Arbeiten Sie heraus, welche politische Botschaft das Plakat der Christlichsozialen den Wählern und Wählerinnen von 1919 nahelegt.	

	7b	Gehen Sie dabei. Darauf ein, mit welchen Mitteln das Plakat vor einem „roten“ Wien warnt. (S. 34 f.) (HM)	Erläutern Sie dabei, mit welchen Mitteln das Plakat vor einem "roten Wien" warnt. (S.34 f.) (HM)
	8a	Plakat 2: Beschreiben Sie die vier Personen, die den Arbeiter behindern.	
	8b	Legen Sie dar, für welche gesellschaftlichen Gruppen Sie stehen.	Erklären Sie, für welche gesellschaftlichen Gruppen sie stehen.
	8c	Benennen Sie auch Elemente des „Mülls“	
	8d	Erklären Sie deren Bedeutung. (S. 34 f) (HM)	
	9	Erläutern Sie, welche unterschiedlichen Sichtweisen auf die österreichische Geschichte die beiden Plakate präsentieren. (HM)	
	10	Beurteilen Sie die Rolle von Wahlplakaten in aktuellen politischen Auseinandersetzungen. (PU)	
S. 115	11a	Interpretieren Sie die Grafik zur Arbeitslosigkeit in Österreich. Verwenden Sie dabei die Informationen zur wirtschaftlichen Entwicklung in Österreich in den 1920er Jahren.	
	11b	Stellen Sie auch Verbindungen zwischen den wirtschaftlichen Bedingungen und dem politischen und sozialen Klima her. (HM)	Stellen Sie in diesem Zusammenhang die wirtschaftlichen Bedingungen mit dem politischen und sozialen Klima gegenüber. (HM)
S. 116	12a	Quelleninterpretation: Arbeiten Sie heraus, wie der Journalist der Innsbrucker Nachrichten Hitlers Persönlichkeit beurteilt.	
	12b	Formulieren Sie Vermutungen darüber, welcher österreichischen Partei die Zeitung nahestand.	
	12c	Belegen Sie Ihre Hypothese mit Textstellen. (HM)	
	13	Fassen Sie Schausbergers Argumente über den Niedergang der Großdeutschen in eigenen Worten zusammen. (HM)	
S. 117	14a	Beschreiben Sie die auf dem Foro dargestellte Szene.	

	14b	Beurteilen Sie, welchen Eindruck Sie dadurch von Dollfuß und Starhemberg bekommen (z.B. aktiv, nachdenklich, zurückhaltend, selbstsicher). Lesen Sie dazu den letzten Absatz dieser Seite. (HM)	
	15a	Diskutieren Sie, weshalb sich die beiden führenden Politiker in Uniform fotografieren ließen.	
	15b	Bewerten Sie die Wirkung, die damit 1935 erzielt werden sollte.	
	15c	Vergleichen Sie diese Intention mit der heutigen Wirkung des Bildes auf Sie. (HM)	
	16a	Fassen Sie die undemokratischen Forderungen in dem Auszug aus dem Korneuburger Eid zusammen.	Arbeiten Sie die undemokratischen Forderungen in dem Auszug aus dem Korneuburger Eid zusammen.
	16b	Nennen Sie die drei Gewalten im Staat nach der politischen Theorie der Aufklärung.	
	16c	Erläutern Sie, in welchem Verhältnis zueinander sie stehen sollen. (HS, HO)	Beurteilen Sie, in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen sollen. (HS, HO)
S. 118	17	Arbeiten Sie heraus, wo sich die (politischen) Ansichten der katholischen Kirche und die Positionen der Politik im autoritären Österreich deckten.	
S. 119	18a	Suchen Sie Menschen in Ihrer Verwandtschaft oder Nachbarschaft, die den Anschluss oder den Zweiten Weltkrieg erlebt haben.	Ermitteln Sie Menschen in Ihrer Verwandtschaft oder Nachbarschaft, die den Anschluss oder den Zweiten Weltkrieg erlebt haben.
	18b	Überlegen Sie sich Themenbereiche, die für Ihre Klasse von Interesse sind, und versuchen Sie, mit diesen Personen Gespräche darüber zu führen. Stellen Sie die Ergebnisse in der Klasse vor. (HM)	Entwickeln sie Themenbereiche, die für Ihre Klasse von Interesse sind, und versuchen Sie, mit diesen Personen Gespräche darüber zu führen. Stellen Sie die Ergebnisse in der Klasse vor.
	19a	Suchen Sie auf der Homepage des DÖW, des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes (www.doew.at), mittels Volltextsuche den Abdruck des	

		Referates „Widerstand in Österreich- ein Überblick“ des Historikers Wolfgang Neugebauer.	
	19b	Fassen Sie jeweils zu zweit die wichtigsten Inhalte schriftlich zusammen.	
	19c	Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum. (HM)	
	20a	Kleingruppenarbeit. Wählen Sie eines der auf www.doew.at [Thema] in der Rubrik „Widerstand und Verfolgung“ genannten Themen.	Kleingruppenarbeit: Ermitteln Sie die auf der Website www.doew.at [Thema] in der Rubrik "Widerstand und Verfolgung" genannten Themen und wählen Sie eines aus.
	20b	Gestalten Sie mithilfe der Informationen auf der Homepage eine PowerPoint-Präsentation für Ihre Klasse.	
	20c	Erläutern Sie zu Beginn der Präsentation kurz Ihre Gründe dafür, dieses Thema zu wählen. (HM)	

11.4. Vorschlag einer Schulbuchdoppelseite auf Basis der Analyse

Österreich – Die Erste Republik: Parteien – Sozialgesetzgebung – Verfassung – Wirtschaftskrise

Die Sozialdemokratische Arbeiterpartei (SDAP)



Abb. 1: Karl Renner (1870 - 1950) (Quelle: Parlament Österreich)

Nach dem Untergang der Monarchie stieg die Sozialdemokratie in Österreich zu einer wichtigen politischen Kraft auf, die sich auf die Ideen von Karl Marx stützte. In der Ersten Republik wurde sie zur Stimme der Arbeiterklasse und ihr Einfluss war vor allem in der städtischen Bevölkerung Wiens und anderen Großstädten spürbar. Innerhalb der Partei gab es zwei Hauptströmungen: Karl Renner leitete den gemäßigten Teil und war bereit, mit anderen demokratischen Parteien zusammenzuarbeiten. Er strebte danach, das Leben der Arbeiterklasse durch umfangreiche Sozialgesetze zu verbessern. Otto Bauer hingegen führte den radikaleren Flügel und wollte eine grundlegende Umgestaltung der Gesellschaft erreichen. Diese Gruppe, bekannt als die Austromarxisten, entwickelte die marxistischen Ideen weiter. Sie setzten sich für die Einhaltung demokratischer Prinzipien in der Politik ein und befürworteten Gewalt nur als letztes Mittel zur Erhaltung der staatlichen Ordnung. Bauer war zwar gegen die Methoden des russischen Kommunismus, war jedoch auch gegen die Beteiligung an einer Regierung unter der Führung von konservativen Parteien.

Die Christlichsoziale Partei (CSP)



Abb. 2: Ignaz Seipel (1876-1932) (Quelle: Parlament Österreich)

In ihrer Frühphase zeigte sich die CSP stark sozial engagiert, was ihr ermöglichte, auch innerhalb der Arbeiterschaft Anhänger*innen zu gewinnen und somit in direkten Wettbewerb mit den Sozialdemokraten zu treten. Allerdings wandelte sich die CSP unter dem Einfluss von Gewerbetreibenden zunehmend zu einer bürgerlich-konservativen Partei.

Wie bei vielen anderen politischen Gruppierungen dieser Zeit, waren auch innerhalb der CSP antisemitische Tendenzen präsent. Viele ihrer Funktionäre stammten aus dem katholischen Akademiker- und Vereinsmilieu, darunter auch zahlreiche Priester, was die ideologischen Gegensätze zu den oft kirchenkritischen Sozialdemokraten weiter verschärfte. Die Wählerschaft der CSP bestand hauptsächlich aus Bauern und kleinen bis mittelständischen Gewerbetreibenden, jedoch fand die Partei auch bei Arbeitern in Kleinbetrieben Zuspruch. In den 1920er Jahren setzte sich besonders die „Wiener Richtung“ der Partei durch, die bereits als Oppositionskraft im „Roten Wien“ agierte und zu deren prominentesten Vertretern Ignaz Seipel zählte.

Die kleinen Parteien

Neben den dominanten Parteien wie der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) und der Christlichsozialen Partei (CSP) gab es auch kleinere Parteien, die oft als Opposition agierten. Aus verschiedenen deutschnationalen Gruppierungen heraus etablierten sich Großdeutsche Volkspartei (GdP) sowie der Landbund (eine liberale Bauernpartei). Bei Wahlen erhielten sie nur wenige Stimmen, jedoch gingen sie mit den Christlichsozialen von 1920 – 1933 verschiedene Koalitionen ein. Die Kommunistische Partei war zahlenmäßig klein und hatte in der Ersten Republik einen geringen politischen Einfluss.

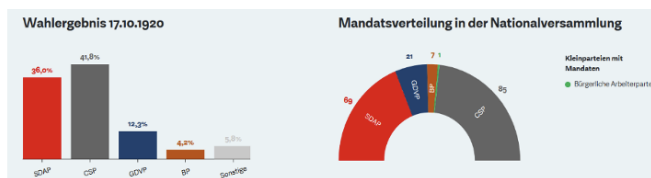


Abb. 3: Wahlergebnis Nationalratswahl 17.10.1920 (Quelle: Haus der Geschichte Österreich)

Sozialgesetze

Die Koalitionsregierung aus SDAP und CSP, die in den Jahren unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg bis 1920 bestand, legte den Grundstein für einige der fortschrittlichsten Sozialgesetzgebungen der damaligen Zeit. Die Maßnahmen waren ein direkter Versuch, auf die wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen zu reagieren, die sich aus dem Krieg und der anschließenden gesellschaftlichen Veränderung ergaben.

Dazu zählten unter anderem:

- Die Einführung des achtstündigen Normalarbeitstages, der Betriebsräte, der Arbeitslosenversicherung, des Kündigungsschutzes;
- Verbot von Nachtarbeit für Frauen und Jugendliche

Arbeitsaufträge:

1. Einzelarbeit: Fasse anhand des Autorentextes die Entwicklung der beschriebenen Parteien zusammen und zeige die von der SDAP und CSP angesprochenen Wählergruppen auf!
2. Partnerarbeit: Wertet unter Verwendung von Abb. 1 sowie der Auflistung des [hdgoe](https://hdgoe.at/zusammenfassung_wahldynamik) (https://hdgoe.at/zusammenfassung_wahldynamik) die Ergebnisse der Nationalratswahlen von 1920 – 1930 aus.
3. Partnerarbeit: Diskutiert auf Basis des Autorentextes und eurer eigenen Analysen mögliche Gründe dafür, dass die SDAP seit 1920 bis zum Ende der Ersten Republik an keiner Regierung mehr beteiligt war.
 - a. Hilfestellung: <https://www.demokratiewebstatt.at/regierung>

Österreich – Die Erste Republik: Parteien – Sozialgesetzgebung – Verfassung – Wirtschaftskrise

Die Verfassung von 1920

Während der Gründungszeit des Staates wurde nicht nur eine neue Sozialgesetzgebung ins Leben gerufen, sondern auch eine Verfassung für die Republik Österreich verabschiedet. Unter der Leitung von Karl Renner erarbeitete der Staatsrechtler Hans Kelsen die Verfassung, die nach intensiven Verhandlungen im September 1920, kurz vor dem Ende der Kooperation zwischen den Christlichsozialen und den Sozialdemokraten, von der Nationalversammlung

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich

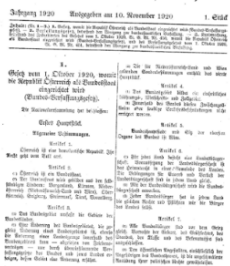


Abb. 4: Bundesgesetzblatt vom 10. November 1920 (Quelle: ÖNB)

beschlossen wurde. Diese Verfassung ist bis heute weitgehend gültig und dient als fundamentale Grundlage für das staatliche Handeln sowie die Ausübung politischer Macht. Das Bundes-Verfassungsgesetz, das 1925 und 1929 modifiziert wurde, blieb bis zur Ausrufung des Ständestaates wirksam und wurde 1945 erneut in

Kraft gesetzt. Zu den Kernprinzipien gehören die Trennung der drei Staatsgewalten, die Aufteilung der Macht zwischen dem Gesamtstaat und den Bundesländern sowie die Gewährleistung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit.

Wirtschaftliche und soziale Situation in den Nachkriegsjahren



Abb.5: Englische Lebensmittelhilfsaktion 1919 (Quelle: Sammlung Wien Museum)

Die einst weitreichende und Wirtschaftsstruktur der Habsburgermonarchie, die auf ein großes Reich zugeschnitten war, führte zu einem erheblichen Mangel an essenziellen Rohstoffen und Lebensmitteln in der Nachkriegszeit.

Kinder und Jugendliche litten besonders unter dem Nahrungsmangel. Internationale Organisationen errichteten daraufhin Suppenküchen und lieferten Lebensmittelspenden. Die Inflation hinterließ ebenfalls tiefe Spuren in der Bevölkerung, besonders im Jahr 1922, als eine Hyperinflation eintrat und die Preise drastisch stiegen – ein Laib Brot, der vor dem Krieg eine halbe Krone kostete, erreichte einen Preis von 6.600 Kronen. Während die Sozialdemokraten hohe Steuern für die wohlhabende

Bevölkerung forderten, versuchten die Christlichsozialen durch die Aufnahme von Auslandsdarlehen die wirtschaftlichen und sozialen Spannungen zu mildern.

Völkerbundanleihe 1922

Im Jahr 1922 konnte der christlichsoziale Bundeskanzler Ignaz Seipel erfolgreich eine bedeutende Anleihe vom Völkerbund sichern, um die österreichische Währung und den Staatshaushalt zu sanieren und zu stabilisieren. Der gewährte Kredit in Höhe von 650 Millionen Goldkronen war allerdings mit strengen Auflagen verbunden:

- Österreich verpflichtete sich erneut, keinen Anschluss an das Deutsche Reich zu suchen.
- Um die Rückzahlungen zu sichern, wurden die Einnahmen aus dem Salz- und Tabakmonopol sowie die Zolleinnahmen verpfändet.
- Jede staatliche Ausgabe musste durch den Völkerbund genehmigt werden.
- Im Zuge der Sparmaßnahmen wurden soziale Einrichtungen geschlossen, Beamtenstellen abgebaut, die Anzahl der Mittelschulen reduziert und das Schulgeld erhöht.

Die Reaktionen der großen Parteien auf die Völkerbundanleihe fielen unterschiedlich aus. Während die Christlichsozialen den Auslandskredit stark unterstützten, stimmten die Sozialdemokraten gegen den Regierungsvorschlag. So schreibt die Arbeiter-Zeitung am 7.10.1922:

Noch nie hat man einem europäischen Volke zuzumuten gewagt, was der Völkerbundsrat unserem Volke zumutet...Ein zivilisierter europäischer Staat ist noch nie in solchen Formen geknechtet worden.

Weiter heißt es am 30.10.1922:

Ein unfreundlicher Spätherbstsonntag, kalt und düster wie die Zukunft, die dem österreichischen Volke von der Prälatenregierung bereitet werden soll. Wie gerne läge man einmal länger im Bette – aber eine höhere, weil selbst übernommene Pflicht ruft: Auf, zur Demonstration! Auf, gegen die Versklavung, der die Arbeiter und Angestellten Österreichs auf Wunsch der einheimischen Bourgeoisie durch die Kapitalistenklasse Europas unterworfen werden sollen.

Arbeitsaufträge:

1. Einzelarbeit: Benenne anhand des Autorentextes die Kernprinzipien der Verfassung von 1920!
 - a. Nutze die Informationen auf der Internetseite <https://www.parlament.gv.at/verstehen/politisches-system/gewaltenteilung/>, um das Prinzip der Gewaltenteilung zu erklären.
 - b. Erörtere mögliche Konsequenzen, sollte dieses System nicht existieren!
2. Partnerarbeit: Erläutert, unter Berücksichtigung der Ziele der SDAP, ihrer Wählergruppe und der von ihr vorangetriebenen Sozialgesetzgebung, mögliche Gründe für ihre strikte Ablehnung der Völkerbundanleihe.
 - a. Lest die Beiträge der Arbeiter-Zeitung und entwickelt einen Artikel zur selben Thematik, der jedoch von CSP nahen Zeitungen stammen könnte. Tragt eure Ergebnisse der Klasse vor!

11.5. Abstract

Ziel der Arbeit war es, ausgehend von einer entwickelten Forschungsfrage, Aussagen darüber treffen zu können, wie Aufgabenstellungen in ausgewählten österreichischen Schulbuchkapiteln formuliert sind und auf welche Weise, sowie auf welchen Niveaus jene bei den Lernenden kognitive Prozesse anstoßen. Genauer gesagt bedeutet dies, dass eruiert werden sollte, inwiefern die Arbeitsaufträge die Anforderungsbereiche Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Reflexion und Problemlösung beinhalten. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu erwähnen, dass die bloße Feststellung von Operatoren nicht ausreicht, um Aussagen über das Anforderungsniveau des Arbeitsauftrages treffen zu können. Deutlich wird dies erst dann, wenn die Arbeitsaufgaben in die Gesamtnarration eingeordnet und mit dieser in Zusammenhang gebracht werden. Dementsprechend war ein weiteres Ziel der Arbeit zu untersuchen, ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen den Elementen der Oberflächenstruktur und den Arbeitsaufträgen zu erkennen ist, um Aussagen darüber treffen zu können, ob die Schüler*innen durch produktiv-aktivierende Kohärenzen zu einem produktiven Umgang mit der Vergangenheit animiert werden. Die Ergebnisse der Frequenzanalyse nach Mayring zeigen, dass in den meisten der untersuchten Arbeitsaufträge; ein Werk sei hier ausgenommen; Reproduktionsaufgaben, welche zur impliziten Einzelarbeit auffordern dominieren. Es wurden mehrheitlich Operatoren verwendet, jedoch zeigt die Bezugnahme auf die produktiv-aktivierenden Kohärenzen, dass diese nicht immer zielführend eingesetzt wurden. Das Fazit der Arbeit ist, dass sich viele Arbeitsaufträge modifizieren lassen können und erst die Einbeziehung der produktiv-aktivierenden Kohärenzen essenzielle Informationen über den tatsächlichen Grad der kognitiven Aktivierung der Lernenden liefert.