

**Universität Passau**  
Philosophische Fakultät

**Der Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf  
situationales Interesse im Fach Geschichte**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades  
im Fach Erziehungswissenschaft

vorgelegt von  
Isolde Baumgartner  
Passau  
2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Jutta Mägdefrau  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Michler

---

Für meine Tochter  
Josefa

---

## Danksagung

Mein herzlichster und aufrichtigster Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Jutta Mägdefrau sowie meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Andreas Michler für die allseits engagierte, geduldige, und umsichtige Betreuung meiner Promotionsschrift, die ich im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts ALGe gestalten durfte. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Christof Wecker, Dr. Katharina Engelmann und Prof. Dr. Detlef Urhahne für ihre konstruktiv-kritischen Gedanken und wertvolle methodische Beratung. Lieben Dank auch an Dr. Verena Köstler als mentale Stütze sowie für ihre aktive Mitwirkung bei der Zweitkodierung. Darüber hinaus danke ich dem gesamten universitären ALGe-Team für die tatkräftige Unterstützung und die schönen Momente sowie den an der Studie teilnehmenden Projektlehrkräften und Schülerinnen und Schülern, ohne deren Teilnahme die Studie nicht möglich gewesen wäre.

Darüber hinaus ein herzliches Dankeschön an meine lieben Kolleginnen und Kollegen Monika Wolff, Patrick Urlbauer, Dr. Martina Riel und meine ehemalige Kollegin Dr. Inka Hähnlein sowie meine ehemaligen ALGe-Mitstreiter Dr. Matthias Böhm und Dr. Katharina Jonas. Der rege Austausch hat mir stets Motivation und Anregungen gegeben. Großen Dank möchte ich an dieser Stelle Monika Wolff, Patrick Urlbauer und Jonas Krininger aussprechen für euer konstruktiv-kritisches Feedback zu einzelnen Teilen der Arbeit.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich jederzeit mental unterstützt hat. Besonders möchte ich meiner kleinen großen Tochter Josefa danken, die mir zu jeder Zeit bewusst macht, was im Leben wichtig ist.

---

## Zusammenfassung

Welche Typen von Lernaufgaben werden von Jugendlichen als interessant und bedeutsam wahrgenommen? Lassen sich positive Zusammenhänge zwischen Aufgabenmerkmalen und aufgabenbezogenem situationalem Interesse von Schülerinnen und Schülern herstellen? Diese Arbeit untersucht auf der Basis von Interessentheorien die Wirkung von Aufgabenmerkmalen auf situationales Interesse im Fach Geschichte. Aufgrund hauptsächlich normativ gesetzter geschichtsdidaktischer Vorschläge zur Lernaufgabengestaltung fehlt bislang ein empirisch überprüftes Klassifikationsschema zur Beschreibung von unterschiedlichen Aufgabenmerkmalen. Die vorliegende Studie stellt die Entwicklung eines Aufgabekategoriensystems vor und untersucht den Zusammenhang zwischen Aufgabenmerkmalen und aufgabenspezifischem situationalem Interesse [Aufgabeninteressantheit (AI) und subjektive Bedeutsamkeit (SB)] von Lernenden. Als Aufgabenmerkmale ließen sich ‚Aufgabenschwierigkeit‘, ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ (Aufgabenstruktur), ‚Kognitive Anforderungen‘, ‚Lebensweltbezug‘, ‚Oberflächenmerkmale‘ (grafische Elemente) und ‚Aufgabenumfang‘ (Leseaufwand und Schreibaufwand) feststellen und wurden hinsichtlich AI und SB näher untersucht.

Es wurden insgesamt 801 bayerische Realschülerinnen und Realschüler (30 Klassen) der 9. Jahrgangsstufe dreimal innerhalb eines Zeitraums von zwei bis drei Wochen im Rahmen eines lernaufgabengesteuerten Unterrichts befragt.

Nach Überprüfung des Klassifikationsschemas zeigten multiple Regressionsanalysen, dass in den Einzelanalysen (Betrachtung der einzelnen Aufgabenmerkmale) AI vorwiegend durch schwierige Aufgaben, wenig strukturierte Aufgaben, Aufgaben mit hohen kognitiven Anforderungen sowie Aufgaben mit reiner Textdarstellung und hohem Lese- und Schreibaufwand vorhergesagt wurde, während SB nur durch Aufgaben mit Lebensweltbezug und Aufgaben mit hohem Leseaufwand prädiziert wurde. Betrachtet man die Gesamtmodelle (Aufnahme aller Aufgabenmerkmale ins Modell) unter Berücksichtigung von Multikollinearität, zeigten sich positive Effekte auf SB bei Aufgaben mit dem Erfordernis eines historischen Werturteils, das ein In-Beziehung-Setzen des historischen Geschehens mit der eigenen Gegenwart impliziert. Hinsichtlich AI

---

und SB zeigten sich positive Effekte bei Aufgaben mit hohem Leseaufwand. Negative Effekte auf AI ließen sich bei schwierigen Aufgaben und Aufgaben mit hohem Schreibaufwand feststellen. Hinsichtlich AI und SB zeigten sich negative Effekte bei Aufgaben mit reiner Textdarstellung.

Der signifikant positive Einfluss von Aufgaben mit hohem Leseaufwand auf AI und SB deutet auf einen Prädiktor hin, der Ansätze für Nachfolgestudien im Fach Geschichte bietet. Da besonders die Lesekompetenz eine Voraussetzung und Teil historischer Kompetenz darstellt, sollte z. B. auf die Textschwierigkeit mehr Aufmerksamkeit gerichtet werden. Auch die Ergebnisse zum Schreibaufwand weisen auf Untersuchungsansätze hin, welche Aufgabenkonstruktionen mit dem Erfordernis historischer Werturteile betreffen.

<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>iv</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lernaufgaben- und Interessenforschung</b> .....	<b>13</b>
2.1 Lernaufgabenforschung .....	13
2.1.1 Begriffsdefinition von ‚Aufgabe‘ .....	13
2.1.2 Funktionen von Lernaufgaben .....	15
2.1.3 Überblick über den aktuellen Stand der Lernaufgabenforschung ....	17
2.1.4 Allgemeindidaktische Modelle zur Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben .....	20
2.1.5 Geschichtsdidaktische Modelle zur Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben .....	29
2.2 Interessenforschung.....	39
2.2.1 Interessentheoretische Grundlagen.....	39
2.2.2 Individuelles und situationales Interesse.....	43
2.2.3 Aufgabenmerkmale als Prädiktor für situationales Interesse .....	57
<b>3 Fragestellung und Hypothesen</b> .....	<b>68</b>
<b>4 Methodik</b> .....	<b>73</b>
4.1 Durchführung der Studie .....	73
4.1.1 Datengrundlage .....	73
4.1.2 Datenerhebung .....	74
4.1.3 Stichprobe.....	76
4.2 Zur inhaltsanalytischen Vorgehensweise bei der Aufgabenanalyse.....	77
4.2.1 Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse.....	77
4.2.2 Skalierende und typisierende Strukturierung als Analyseverfahren für die Untersuchung von Lernaufgaben .....	83

4.2.3 Beschreibung des Analyseobjekts dieser Studie:	
34 kompetenzorientierte Geschichtslernaufgaben .....	88
4.2.3.1 Lernaufgaben zu ‚Imperialismus‘ .....	95
4.2.3.2 Lernaufgaben zu ‚Belastungen und Bedrohungen der Anfangsjahre der Weimarer Republik‘ .....	97
4.2.3.3 Lernaufgaben zu ‚Widerstand gegen den Nationalsozialismus‘ .....	98
4.2.4 Theoretische Herleitung der Kategorien für die Aufgaben- analyse .....	100
4.2.4.1 Kategorie ‚Aufgabenschwierigkeit‘ .....	101
4.2.4.2 Kategorie ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ .....	101
4.2.4.3 Kategorie ‚Kognitive Anforderung - allgemein- didaktisch‘ .....	103
4.2.4.4 Kategorie ‚Kognitive Anforderung - geschichts- didaktisch‘ .....	105
4.2.4.5 Kategorie ‚Lebensweltbezug‘ .....	107
4.2.4.6 Kategorie ‚Oberflächenmerkmale‘ .....	109
4.2.4.7 Kategorie ‚Aufgabenumfang‘ .....	110
4.2.4.8 Kategorie ‚Wahl-/Pflichtaufgabe‘ .....	110
4.2.5 Überprüfung der Reliabilitäten des Aufgabenkategoriensystems ..	111
4.3 Erhebungsinstrument: Aufgabenbezogenes situationales Interesse .....	114
4.4 Fehlende Werte .....	117
4.4.1 Beschreibung der fehlenden Werte .....	117
4.4.2 Umgang mit fehlenden Werten .....	122
4.5 Verfahren der Datenauswertung .....	123

# Inhaltsverzeichnis

---

<b>5 Ergebnisse</b> .....	<b>125</b>
5.1 Deskriptive Ergebnisse zu Aufgabenmerkmalen und situationalem Interesse .....	125
5.2 Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen und situationalem Interesse .....	129
5.3 Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf situationales Interesse .....	133
5.3.1 Einzelmodelle zu Aufgabeninteressantheit .....	133
5.3.2 Einzelmodelle zu subjektiver Bedeutsamkeit .....	138
5.3.3 Gesamtmodelle unter Berücksichtigung von Multikollinearität .....	141
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>147</b>
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	147
6.2 Befunde zu Aufgabenmerkmalen und situationalem Interesse .....	150
6.3 Praktische Relevanz der Ergebnisse .....	159
6.4 Ausblick .....	160
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>162</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>197</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>198</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>200</b>
<b>Versicherung (PromO Philosophische Fakultät § 4 Abs. 3 Nr. 5)</b> .....	<b>316</b>



# 1 Einleitung

*Für all jene, die anderen Aufgaben stellen.*

„Jede Zeit hat ihre Aufgabe, und durch die Lösung derselben rückt die Menschheit weiter.“ (Heine, 1986, S. 221) Diese Worte Heinrich Heines verdeutlichen passend, welche Rolle (Lern-)Aufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht einnehmen und was sie leisten können und sollen. Gerade im Fach Geschichte sollten Lernaufgaben für gelingende Lernprozesse eine „Schlüsselfunktion“ (Günther-Arndt, 2015, S. 18) einnehmen, um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, mit Geschichte reflektiert umzugehen. Im Geschichtsunterricht wird die Vergangenheit zum Gegenstand, der im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Unterricht nicht direkt zugänglich ist. Die zur Verfügung stehenden Informationen werden anhand von Quellen und Darstellungen vermittelt, die bei Texten auch eine gewisse Lesekompetenz voraussetzen, um diese zu verstehen, auszuwerten, in einen größeren Zusammenhang zu setzen und letztlich eigene Narrationen vornehmen zu können.

Obwohl sich die Lesekompetenz von Lernenden seit der PISA-Studie von 2000 stetig verbessert hat (vgl. Baumert et al., 2003; Prenzel et al., 2005; Prenzel et al., 2008; Prenzel et al., 2010; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Weis et al., 2019), strebt nicht nur die Schulentwicklung kontinuierlich eine Optimierung dieser Kompetenz an, sondern auch die Gesellschaft. Deren ökonomisches Verhalten hängt nicht unwesentlich von einer zukünftigen Gesellschaft ab, die kompetenz- und demokratieorientiert denken und handeln kann. Die Frage, „[...] mit welchen Theorieansätzen, Konzepten und Praxiserfahrungen Lernen in institutionellen Rahmengeraden verbessert werden kann“ (Hiebl, 2014, S. 99), spielt dabei eine zentrale Rolle. Mithilfe einer kompetenzorientierten Didaktik kann Lernen erfolgreicher gestaltet werden. Der Fokus der Unterrichtsgestaltung muss dabei auf das Lernen, also auf den Erwerb bzw. die Erweiterung der Kompetenzen jedes einzelnen Lernenden, gerichtet werden. Aufgrund des von der Presse so betitelten „PISA-Schocks“ nach der Bekanntgabe der Ergebnisse der PISA-Studie von 2000 haben in Deutschland Bil-

---

dungsstandards, die fachliche Kompetenzen als Ergebnis des Unterrichts fest-schreiben, an Bedeutung gewonnen. Sie benennen Ziele gelingender Bildung in Form von Kompetenzbeschreibungen. Die Forderung an die Lehrkräfte besteht seither darin, den Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten. „Kompetenzorientierung [...] erfordert [...] einen Paradigmenwechsel: Wurde der Unterricht zuvor durch Lehrpläne geleitet, die angaben, welche Ziele, Inhalte und Methoden im Unterricht vermittelt werden sollten, so legen die Standards die Lernergebnisse des Unterrichts fest.“ (Harms, Schroeter & Klüh, 2016, S. 7) Es wird also vorgegeben, welches Wissen und Können von den Heranwachsenden am Ende eines Bildungsabschnitts zu erwarten ist. Die Bildungsstandards dienen aber nicht nur der Erhebung des Leistungsstandes der Lernenden, sondern sollen von den Lehrkräften zur weiteren Entwicklung des Unterrichts genutzt werden.

Durch die Verwendung von Lernaufgaben kann ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung geleistet werden. Hinsichtlich instruktionspsychologischer Untersuchungen nehmen Aufgaben eine zentrale Stellung ein, da sie einen Stimulus darstellen, für dessen Bewältigung kognitive Operationen erforderlich sind (vgl. Reigeluth, 1999; Chen, 2007; Brown & Green, 2016). Leistungsaufgaben hingegen geben zwar Auskunft darüber, was Schülerinnen und Schüler zum Messzeitpunkt können, jedoch gerade nicht darüber, wie diese Fähigkeiten entstanden sind, welche unterrichtlichen Angebote dafür besonders förderlich waren und welche die Entwicklung eher behindert haben (vgl. Aufschnaiter & Aufschnaiter, 2001). Besonders in sozialwissenschaftlichen Fächern wie Geschichte, in denen „historisch-politische Urteilsfähigkeit, demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit“ (KMK, 2018) zentrale Kompetenzen darstellen, besteht noch ein Forschungsdefizit. Die angestrebten Kompetenzen des Geschichtsunterrichts wie die historische Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit zur historischen Narration oder die kritische Teilhabe an der Geschichtskultur werden häufig nicht erreicht: Indessen findet man oftmals nur Bruchstücke an Wissensbeständen, die zusammenhanglos aneinandergereiht werden und kein historisches Urteil erlauben (vgl. Schönemann, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2010; Borries, 2004).

---

In Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studien und die Frage nach deren Bedeutung für das historische Lernen (vgl. Günther-Arndt, 2005; Pandel, 2005) hat die geschichtsdidaktische Disziplin eine Vielzahl an Vorschlägen zu Kompetenzstrukturmodellen geliefert (vgl. Heil, 2012; Körber, 2021). Allerdings fehlt bislang ein ausreichend empirisch überprüftes konsensfähiges Kompetenzmodell (vgl. Baumgärtner, 2019; Meyer-Hamme, Thünemann & Zülsdorf-Kersting 2016; Schönemann et al., 2010; Gautschi, 2009; Körber, 2007; Sauer, 2006; Pandel, 2005), das zeigt, mit welchem Lernmaterial man Interesse von Schülerinnen und Schülern auslösen bzw. stabilisieren und damit historisches Lernen fördern kann. Daher soll das Ziel dieser Arbeit sein, diesem Forschungsdesiderat entgegenzuwirken und die Frage zu beantworten, welchen Einfluss Aufgabenmerkmale auf situationales Interesse von Schülerinnen und Schülern im Fach Geschichte haben können. Auf der Grundlage einer empirie- und theoriegeleiteten Vorgehensweise (nach Mayring, 2015) wurde ein Aufgabenkategoriensystem entwickelt, anhand dessen diese Frage beantwortet werden soll, um zu einer empirisch basierten Theoriebildung der Geschichtsdidaktik beizutragen.

Besonders zum Aufgabeneinsatz im Geschichtsunterricht existieren bisher nur wenige empirische Untersuchungen (vgl. z. B. Jonas, 2018; Resch, 2018; Mierwald, 2020). Daher scheint es zwingend erforderlich, empirische Forschungsergebnisse aus der Lehr-/Lernforschung für die Didaktik der Geschichte zu nutzen, um bisherige Theorien zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Die vorliegende Arbeit ist daher interdisziplinär zu betrachten und ordnet sich sowohl in die pädagogische als auch in die geschichtsdidaktische Lehr-/Lernforschung ein.

Nachdem in Kapitel 2 der theoretische Hintergrund zur Lernaufgaben- und Interessenforschung näher beleuchtet worden ist, werden in Kapitel 3 die aus dem beschriebenen aktuellen Forschungsstand entstandene Fragestellung präzisiert und die zu überprüfenden Hypothesen abgeleitet. Kapitel 4 zeigt die methodische Vorgehensweise innerhalb der Arbeit auf. Im Anschluss daran folgt die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5), an die eine Diskussion anschließt, in der die Ergebnisse zusammengefasst und beurteilt, inhaltliche und methodische Limitationen der Studie herausgearbeitet und praxisrelevante

Aspekte hergeleitet werden sowie ein entsprechender Ausblick geboten wird (Kapitel 6).

## **2 Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lernaufgaben- und Interessenforschung**

### **2.1 Lernaufgabenforschung**

#### **2.1.1 Begriffsdefinition von ‚Aufgabe‘**

‚Aufgaben‘ im schulischen Kontext werden oft mit Schul- und Stegreifaufgaben, Prüfungen und Tests assoziiert, aber auch mit Übungen und Wiederholungen, die zuletzt jedoch wieder auf Prüfungen vorbereiten sollen (vgl. Thonhauser, 2008, 2019). Aufgaben dienen hier dem Zweck der Leistungsfeststellung, in deren Rahmen die zu erbringenden Anforderungen operationalisiert werden. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Prüfungs- bzw. Leistungsaufgaben vermehrt Beachtung finden, da die daraus resultierenden Ergebnisse für die weitere schulische bzw. berufliche Laufbahn entscheidend sein können. In der Schule scheinen allerdings aufgrund der zunehmenden Bedeutung kompetenzorientierten Unterrichtens Lernaufgaben eine nachhaltigere Rolle zu spielen als Leistungsaufgaben (vgl. Tiemann, Rumann, Jatzwauk & Schabram, 2006; Lindner & Mayerhofer, 2018). Das Ermöglichen des Lernens an sich als gesellschaftliche Funktion soll hierbei zentral sein: Das Lernen wird als „aktiver, konstruktiver, selbständiger, motivierter und sozialer Prozess verstanden [...], der weitgehend unabhängig von Lehrenden und ohne den in Bildungsinstitutionen verbreiteten Leistungsdruck stattfinden soll, und dessen Ziele nicht zuletzt das Lernen des Lernens selbst sowie das Lernen durch und für die Welt außerhalb der Schule“ (Kollar & Fischer, 2008, S. 49) darstellen. Lernaufgaben können eine „Aufforderung an Lernende [sein], eine bestimmte Handlung auszuführen, eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen, eine Anweisung umzusetzen, einen Auftrag zu realisieren, aber auch eine Entscheidung zu fällen und selbst Fragen zu stellen, die helfen, ein Problemfeld zu erhellen“ (Pahl, 1998, S. 13). Lernaufgaben steuern im Gegensatz zu Leistungs- bzw. Prüfungsaufgaben, bei denen am Ende das Produkt im Fokus steht, den Lehr-Lern-Prozess. Durch sie sollen Lernende kognitiv angeregt werden, da sie vorwiegend vielseitige Problemstellungen beinhalten sollen

(vgl. Lindner & Mayerhofer, 2018, S. 95), was jedoch oft nicht realisiert wird (vgl. Blömeke et al., 2006, S. 331).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird nicht selten auch zwischen ‚Aufgabe‘ und ‚Problem‘ unterschieden. Wenn sich Lernende in einer konkreten Situation mit einer Aufgabe beschäftigen, die sie mithilfe der vorhandenen Informationen bzw. Aufgabenmaterialien als nicht sofort lösbar wahrnehmen, kann die Lernaufgabe als Problem eingestuft werden (vgl. Seel, 1981, S. 104). Den Lernenden fehlen noch die zur Lösung des Problems erforderlichen Lernstrategien. Man kann davon ausgehen, dass den Lernenden ihr verfügbares Wissen nicht ausreicht, um die Aufgabe zu lösen. Im Gegensatz zum ‚Problem‘ hat entsprechend die ‚Aufgabe‘, wenn man von diesem Ansatz ausgeht, die Eigenschaft, nur deklaratives und prozedurales Wissen abzufragen. Schabram (2007) und Leuders (2014) verweisen hierzu auf eine Orientierung an eher formalen Gedächtnis- und Problemlösemodellen als an wirklichen Lernprozessen, da jedes Problem – eingebettet in eine Aufgabe – je nach Lernendem aufgrund seiner Vorkenntnisse und Interessen unterschiedlich eingestuft wird. Eine Differenzierung zwischen ‚Aufgabe‘ und ‚Problem‘ erscheint demnach wenig sinnvoll.

Folgt man dem Angebots-Nutzungs-Modell schulischen Lernens von Helmke (2017), so lassen sich Aufgaben – vermittelt über die Wahrnehmung – auch als Bindeglied zwischen Unterrichtsangebot und -nutzung beschreiben (vgl. auch Mägdefrau & Michler, 2018). Sie funktionieren also als „Beziehungstifter zwischen der für das Lernen ausgewählten Welt und den Lernenden“ (Girmes, 2003, S. 10), implizieren eine Katalysator-Wirkung für individuelle Lernprozesse und beeinflussen den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand (vgl. Steiner, 2010). Der aufgabenbasierte Unterricht verbindet zudem Instruktion und Konstruktion, da Unterrichtsgegenstand und -ziele vorgegeben sind, der Lernprozess jedoch individualisiert stattfindet (vgl. Bernhardt, 2016; Norden 2011).

Die Definition von ‚Aufgabe‘ nach Luthiger und Wildhirt (2018) erscheint für diese Arbeit daher am geeignetsten:

Eine Aufgabe umreißt eine Anforderungssituation, die Lernende zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt veranlasst.

Sie ist Teil einer Angebots-Nutzungs-Struktur, die es notwendig macht, zwischen Potenzial der Aufgabe (Angebotsseite) und der tatsächlichen Aufgabenbearbeitung (Nutzungsseite) zu unterscheiden. Aufgaben folgen in diesem Sinne einem (fach-)didaktischen Aufgabenverständnis, das offenlässt, in welchem Maße Aufgaben von außen an die Lernenden herangetragen oder durch sie selbst entwickelt und formuliert werden. [...] [Es] wird auf eine Unterscheidung zwischen Problem und Aufgabe verzichtet, sodass in diesem Verständnis sowohl einfache Übungsaufgaben als auch komplexe Problemaufgaben eingeschlossen sind. (S. 21)

### 2.1.2 Funktionen von Lernaufgaben

Durchdachte Aufgabenstellungen und Lernmaterialien fördern fachliches und fachübergreifendes Lernen, indem gesellschaftlich bedeutungsvolle Bildungsinhalte aufgegriffen und thematisiert werden (vgl. Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 31). Sie motivieren den Lernenden dazu, sich näher mit dem Lernstoff zu beschäftigen, und geben Anstoß zur angeleiteten und selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (vgl. Habig, 2017). Die Hauptfunktion von Aufgaben besteht darin, Wissens- und Denkstrukturen von Lernenden zu berücksichtigen und dabei die zu erzielenden Kompetenzen innerhalb eines Faches miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Kleinknecht, 2019). Durch eine didaktisch intelligente Aufgabengestaltung können Verstehens- und Handlungsprozesse angeregt und dadurch fachliche und fachübergreifende Kompetenzen entwickelt werden. Inhaltlich und methodisch ansprechende Aufgaben fungieren für Lernende als Motivations- und Interessensquelle und für Lehrende als zentrales Mittel der Planung und Steuerung von Unterricht, Lernunterstützung sowie der Überprüfbarkeit von Lernergebnissen (formative Bewertung während des Lernprozesses). Es wird eine Aufgabenkultur<sup>1</sup> geschaffen, in der Schülerinnen und Schüler einen aktiven Part im Unterricht übernehmen. Die Verantwortung gegenüber dem eigenen Lernen soll ihnen

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff ‚Aufgabenkultur‘ ist „die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende mit Aufgaben im Unterricht umgehen“ (Kleinknecht, 2019), gemeint: „Neben der Qualität einzelner Aufgaben (verstanden als Aufforderung oder Angebot zum Denken und Handeln) ist dabei für den Lernerfolg wichtig, wie Lehrkräfte die Aufgabe einführen und erklären, wie sie die Lernenden bei der Bearbeitung unterstützen und wie sie Ergebnisse und Lernwege besprechen und reflektieren.“ (ebd.) Die Aufgabenkultur umfasst „die Gesamtheit der im Unterricht eingesetzten Aufgaben und deren Orchestrierung, das heißt deren Einsatz im Hinblick auf Lernziele und makromethodische Überlegungen (d. h. grundsätzliche lernpsychologische Überlegungen zur Unterrichtsmethode und zu Basismodellen des Lernens oder einzelnen Lernphasen)“ (ebd.).

bewusst werden, was darüber hinaus auch die Selbststeuerung und Selbstständigkeit der Lernenden fördert (vgl. ebd.). Didaktisch durchdachte Lernaufgaben sollten demnach über folgende Funktionen verfügen (vgl. Reusser, 2013, 2014; Reusser & Reinhardt, 2017; Thonhauser, 2019):

#### Gute Lernaufgaben

- lenken den Blick der Lernenden auf jene Konzepte, Zusammenhänge, Prozesse, Fertigkeiten und Haltungen, die den Bildungsgehalt von Fächern auszeichnen und anhand deren sich die in Lehrplänen beschriebenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erwerben lassen;
- begünstigen individuelle Lern- und Bearbeitungswege auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und mit unterschiedlich ausgeprägten Interessensgraden;
- repräsentieren fachliche Kernideen und eröffnen Zugänge zu fachlich bedeutsamen Gegenständen und Tätigkeiten;
- laden zu tiefem Verstehen und zum Problemlösen ein;
- regen zentrale fachliche Tätigkeiten an und fördern diese durch die Interaktion mit Gegenständen und Personen (z. B. Mathematisieren, Argumentieren, fachbezogenes Operieren);
- trainieren und festigen Fertigkeiten und Strategien;
- stoßen situativ Kommunikations- und Kooperationsprozesse an (Wechsel von selbstständigem zu dialogisch-interaktivem Lernen);
- ermöglichen aktiv-entdeckendes und selbstgesteuertes Lernen und lassen Raum für Mitbestimmung und eigene Steuerung bei Lerninhalten und Lernwegen (enge, halboffene und offene Aufgabenstellungen);
- ermöglichen den Austausch von Ergebnissen, das Vergleichen, Strukturieren, In-Beziehung-Setzen und Einordnen von Ideen und Konzepten einschließlich variabler Formen des Festhaltens und der Dokumentation von Erkenntnissen;
- sind in einen sinnstiftenden Kontext eingebunden, der vielfältige Lösungsstrategien und Darstellungsformen ermöglicht;
- wecken Neugier und Motivation (z. B. durch Handlungs- und Alltagsnähe, Anschaulichkeit, Authentizität, Spielcharakter, Überraschungsmomente, kognitive Konflikte);



- ermöglichen das Nachdenken und die Reflexion der Lernenden über die Welt und über ihr eigenes Lernen (Gelegenheiten der Selbsterfahrung als Handelnde, Lernende und Problemlösende);
- sind adaptiv an das Vorwissen der Lerngruppe angepasste, gehaltvolle Aufgaben, die bei erfolgreicher Bearbeitung das Könnensbewusstsein (Kompetenzerleben) von Schülerinnen und Schülern stärken.

Es ist nur verständlich, dass nicht jede Lernaufgabe jedes der oben aufgeführten Kriterien erfüllen kann. Zudem implizieren einige Merkmale ein hohes Anforderungspotenzial [z. B. Entwicklung von Argumenten zu (fachlichen) Problemstellungen, die zu einem nachvollziehbaren und begründeten Ergebnis führen], sodass Aufgaben mit diesem Anspruch eher in höheren Jahrgangsstufen eingesetzt werden. Wenn Lehrkräfte Verständnisherausforderungen erkennen, auf unterschiedliche Komplexitätsstufen hinweisen sowie zusätzliche Impulse schaffen, um das Potenzial der Aufgabe auszuschöpfen, könnten Schülerinnen und Schüler den Wert der Aufgabe verstärkt wahrnehmen (vgl. Luthiger & Wildhirt, 2018; Kleinknecht, 2019).

### **2.1.3 Überblick über den aktuellen Stand der Lernaufgabenforschung**

Obwohl der Aufgabenforschung von den 1980er- bis Mitte der 2000er-Jahre wenig Beachtung geschenkt wurde, ist ihre Relevanz für den Schulunterricht sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in den Fachdidaktiken immer wieder betont (vgl. Seel, 1981; Grell & Grell, 1985; Bruder, 2003, 2010; Meyer, 2007) und für die Planung und Qualität von Unterricht empirisch belegt worden (vgl. Bromme, 1981; Haas, 1998; Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006).

Gegenwärtig werden Aufgaben als wesentliches Element der Entwicklung von kompetenzorientiertem Unterricht verstanden, „bei dem die Funktion und Qualität von Aufgaben und ihrer angeleiteten und selbstständigen Bearbeitung in Hinsicht auf den mit heterogenen Lerngruppen zu erreichenden Bildungsauftrag hervortreten: als Lernaufgaben im Dienste des Aufbaus und der Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in allen Inhaltsbereichen und

als Tests eingebettete Leistungsaufgaben, die der Überprüfung von Bildungsstandards bzw. der Evaluation der Zielerreichung dienen“ (Reusser, 2014, S. 79). Doch woher stammt dieses ursprünglich aufkommende Interesse an Lernaufgaben?

Deutliche Defizite bei der Aufgabenkultur zeigten die ‚Third International Mathematics and Science‘-Video-Studien von 1995, 1997 und 1999. Diesen Daten schrieb man große Bedeutung zu, da sie von den leistungsstärksten TIMSS-Ländern stammten (Japan, den USA und Deutschland). Besonders die TIMSS 1997 und 1999 stechen heraus: Vorherrschend zeigte sich in der TIMSS 1997 hauptsächlich fragend-entwickelnder Unterricht, bei dem vorwiegend deutsche Lehrpersonen kleinschrittig vorgehen, indem sie Aufgaben zu zerlegen versuchen (vgl. Klieme, Schümer & Knoll, 2001). In der Studie von 1999 wurden 15.000 Aufgaben untersucht, die zeigten, dass Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik (8. Jahrgangsstufe) über 80 % der Unterrichtszeit dafür aufwenden, Aufgaben zu lösen. Die Aufgabentypen unterschieden sich in „Using Procedures“, „Stating Concepts“ und „Making Connections“. Besonders der anspruchsvollste Aufgabentypus „Making Connections“, also Zusammenhänge/Beziehungen herstellen – bei dem es tatsächlich ums Verstehen ging – kam eher selten vor. Hier stellte man sich die zentrale Frage, was von einer Aufgaben(-bearbeitungs-)kultur zu halten ist, bei der größtenteils repetitive Aufgaben mit niedrigem Schwierigkeitsniveau angeboten werden (vgl. Hiebert et al. 2003; Reusser & Reinhardt, 2017). Zu einem ähnlichen Fazit kamen auch Leuders und Föckler (2016), die im selben Fach eine Studie durchführten: „Insgesamt ist eine nicht zufriedenstellende Dominanz geschlossener [...] Aufgaben und Aufgaben mit kleinschrittiger Bearbeitung und geringer Aktivierung festzustellen.“ (S. 225) Für den Geschichtsunterricht fanden Mägdefrau und Michler (2014) heraus, dass es Diskrepanzen zwischen den von den Lehrpersonen an die Aufgabe gestellten Anforderungen und dem tatsächlichen Potenzial der Aufgabe gibt. Ableitend lässt sich von einer Aufgabenkultur sprechen, die vorwiegend „dates-and-facts“ (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 116) prüft.

Ein weiterer wichtiger Schritt für das Interesse am Ausbau der Aufgabenkultur war ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (vgl. Prenzel, 2000; Prenzel & Ostermeier, 2003). Hier wurde u. a. ein Modul zur „Weiterentwicklung einer Aufgabenkultur“ (ebd., S. 109; S. 268) vorgestellt, das wegweisend für die Gestaltung von Aufgaben war. Auch war eine Expertise zu den Bildungsstandards zentral für die weitere Diskussion zur zukünftigen Aufgabenkultur (vgl. Klieme et al., 2007): Aufgaben werden zu Trägern von Kompetenzerwartungen. Diese Kompetenzerwartungen sollen präzise beschrieben werden, sodass „sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (ebd., S. 9).

Es wird deutlich, dass Aufgaben „als zentrale didaktische Werkzeuge fungieren und, sofern ihr Potenzial erkannt und im Unterricht eingesetzt wird, sowohl Träger der Lerninhalte als auch Strukturgeber für Aktivitäten und Interaktionen von Lehrenden und Lernenden sind“ (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 20).

Infolge des Einsatzes einer neuen Art der Aufgabengestaltung wurde nach Möglichkeiten von Kategorisierungen gesucht, die zum einen die Aufgabenkonstruktion untersuchen und zum anderen mögliche Aufgabenqualitätsmerkmale prüfen. Blömeke und Kollegen (2006) kritisieren, dass „aus allgemeindidaktischer Perspektive [...] eine systematische Analyse von Aufgaben zu den eher vernachlässigten Forschungsbereichen [gehört]. Zwar gehören Überlegungen zur Auswahl von Zielen und Inhalten von Unterricht seit jeher zu den Kernfragen didaktischer Modelle [...], in welcher Form sich diese jedoch materialisieren und welche Qualitätskriterien für Aufgaben daraus resultieren, wird selten modelliert.“ (S. 331f.) Analyseverfahren wurden bisher vermehrt in der Fachdidaktik, hier vor allem im Bereich Mathematik (z. B. Büchter & Leuders, 2016; Jordan et al., 2008; Neubrand, 2002), in den Naturwissenschaften (z. B. Neumann, Kauertz, Lau, Notarp & Fischer, 2007; Fischer & Draxler, 2001; Graf, 2001), in den Fremdsprachen (z. B. Bachman & Palmer, 2010; Alderson et al., 2009) und im Lesekompetenzbereich (z. B. Köster, Lütgert & Creutzburg, 2004) entwickelt. Fächerübergreifende Kategoriensysteme zur Analyse von Aufgaben sind zunehmend erkennbar (z. B. Blömeke et al., 2006;

Maier, Bohl, Kleinknecht & Metz, 2013; Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl, 2010; Kleinknecht, Ottinger & Richter, 2014). Dadurch können fachdidaktische Aufgabenkategorien auch sinnvoll ergänzt und unterstützt werden. Allerdings gibt es für die bestehenden Aufgabenkategorien schemata sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend noch zu wenig empirische Befunde. Auch in der Geschichtsdidaktik wird zunehmend der Wert von Aufgaben erkannt (vgl. Brauch, 2014; Gautschi, 2011; Heuer, 2011a, 2011b, 2012, 2014; Körber, Gärtner, Stork & Hartmann, 2021; Mierwald, 2020; Resch, 2018; Thünemann, 2013; Wenzel, 2012, 2018). Hier verwendet man vermehrt bestehende fächerübergreifende Aufgabenanalyseverfahren und passt die entsprechenden Qualitätsmerkmale den Geschichtsaufgaben an (vgl. Heuer, 2011a, 2011b, 2012, 2014; Jonas, 2018; Thünemann, 2013; Waldis, 2013). Um einen detaillierten Überblick über die am häufigsten in der Literatur beschriebenen fachübergreifenden, also allgemeindidaktischen, und fachspezifischen, insbesondere geschichtsdidaktischen, Aufgabenanalyseverfahren zu erhalten, werden diese im Anschluss vorgestellt.

#### **2.1.4 Allgemeindidaktische Modelle zur Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben**

Aufgaben gelten als „Träger des Lernfortschritts“ (Leutert, 2005, S. 34) und steuern ganz zentral die Unterrichtsqualität auf der Angebotsseite (vgl. Mägdefrau & Michler, 2018). Doch wie sehen Lernaufgaben konkret aus, die sich positiv auf die Unterrichtskultur auswirken?

In der Allgemeindidaktik haben Blömeke und Kollegen (2006) einen ersten wesentlichen Beitrag zur Analyse der Qualität von Aufgaben – noch ohne empirische Ergebnisse – geleistet. Ihre Darstellung basiert auf interessens- und motivationspsychologischen sowie allgemeindidaktischen Konzeptionen, in denen der Aspekt des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben im Fokus steht. Dieses allgemeine Modell, das anhand von Mathematikaufgaben durchexerziert wurde, umfasst neun fachübergreifende Merkmale:

1. Exemplarische Erschließung eines gesellschaftlich relevanten Inhaltes
2. Ausrichtung auf Schülerbedürfnisse

3. Förderung von kognitiven Prozessen und Wissensformen
4. Neuigkeitswert (bezogen auf Inhalt, Methode)
5. Chance auf Bewältigung (Aufgabenschwierigkeit)
6. Potenzial zur (ggf. Selbst-)Differenzierung
7. Repräsentation einer authentischen Situation
8. Förderung der Problemlösefähigkeit (Offenheit der Aufgabenstellung)
9. Möglichkeit sozialer Interaktion

Auch Maier und Kollegen (2010, 2013) haben ein allgemeindidaktisches Kategorienschema entwickelt, das auf zentralen Begriffen und Analyse kategorien der Lernzieltaxonomie in Bloom'scher Tradition (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001) sowie auf fachdidaktischen Lern- und Aufgabentaxonomien (vgl. z. B. Jordan et al., 2006; Neubrand, 2002; Neumann et al., 2007) beruht:

1. Wissensart (Fakten, Prozeduren, Konzepte, Metakognition)
2. Kognitive Prozesse (Reproduktion, naher Transfer, weiter Transfer, kreatives Problemlösen)
3. Wissensseinheiten (eine, bis zu 4, mehr als 4)
4. Offenheit der Aufgabenstellung (definiert/konvergent, definiert/divergent, schlecht definiert/divergent)
5. Lebensweltbezug (kein, konstruiert, authentisch, real)
6. Sprachlogische Komplexität (niedrig, mittel, hoch)
7. Repräsentationsformen des Wissens (eine, Integration verschiedener Repräsentationsformen, Integration und Transformation des Wissens)

Diese sieben Aufgabenkategorien sollen ein möglichst einfaches, aber effektives Kategorienschema umfassen. Dieses wurde bereits in empirischen Arbeiten (vgl. Bohl et al., 2013; Kleinknecht et al. 2011) sowie in fachdidaktischen Analysen (vgl. Kleinknecht et al., 2013) geprüft. Besonders in der Geschichts didaktik zeigen sich jedoch folgende Limitationen: Die Kategorie ‚Kognitive Prozesse‘ sollte vorwiegend das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Ob Wissen in Reproduktions- oder Problemlöseaufgaben sichtbar wird, ist hauptsächlich davon abhängig, ob der Inhalt dem Lernenden be-

---

reits bekannt ist, z. B. durch Wissensvermittlung im Unterricht oder eigenständige Wissensaneignung (aufgrund von Interesse am Lerngegenstand). Zudem kann problematisiert werden, dass sich die Analyse dieser Kategorie für ein curricular weniger strukturiertes Fach wie Geschichte schwieriger gestaltet. Bestimmte Konzepte sind im Fach Geschichte im Gegensatz z. B. zum Fach Mathematik nicht notwendigerweise an einen bestimmten curricularen Aufbau bzw. Stoffverteilungsplan gebunden. Hier können zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedene thematische Bezüge hergestellt werden (z. B. Französische Revolution und Menschenrechte, Revolutionen im Vergleich). Bei der Kategorie ‚Wissenseinheiten‘ können Zweifel geäußert werden, ob historisches Wissen im Gegensatz zu mathematischem Wissen klar in Einheiten zerlegt werden kann. Für den Geschichtsunterricht verbietet sich eine Leistungsmessung, die nur die „Verwendung bestimmter Sinnbildungs- und Erzählformen, Deutungs- und Erklärungsmuster sowie Sach- und Werturteile“ (Körper, 2022, S. 154) gelten lässt. Eine generalisierende Bestimmung von Wissenseinheiten bzw. eine „Vereinheitlichung der Denkweisen“ (ebd.) ist in Fächern wie Geschichte mit weitgehend stark vernetztem Faktenwissen oder konzeptuellem Wissen kaum möglich. Für Geschichtsaufgaben könnte man in Bezug zur Kategorie ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ eine Unterscheidung zwischen „Aufgabenstellung, Bearbeitungsprozess (Lösungsweg) und Produkt“ (Waldis, 2013, S. 159) vornehmen, da es hier nicht nur Aufgaben gibt, die zwingend divergente Lösungen (mehrere Lösungen bzw. Lösungswege) aufweisen müssen. Auch Aufgaben mit definiertem Anfangszustand (Aufgaben mit eindeutigem Arbeitsauftrag und einer klar identifizierbaren Fragestellung) sowie konvergentem Zielzustand (eine Lösung ist richtig) steuern individuelle Bearbeitungsprozesse an (vgl. z. B. Neubrand, 2002). Die Kategorie ‚Lebensweltbezug‘, hier besonders das Merkmal *real* (z. B. Durchführung eines Interviews mit Zeitzeugen) wird von Waldis (2013) kritisch diskutiert. Schülerinnen und Schüler werden oftmals mit Denk- und Verhaltensweisen konfrontiert, die eben nicht *real* sind. Die Herausforderung im Geschichtsunterricht besteht darin, Lernende nicht zu leichtfertigen und unzureichenden Urteilen aufgrund ihrer heutigen Wertvorstellungen zu verleiten, sondern „Differenzen und Analogien

zwischen heutigen und damaligen Maßstäben deutlich zu machen und zu kritischem Nachdenken anzuleiten“ (S. 159). Lernförderlicher kann daher im Vergleich zum *realen Lebensweltbezug* ein „konstruiert anmutender Lebensweltbezug“ (ebd.) sein. Insgesamt wird das Aufgabenkategorienchema nach Maier und Kollegen (2010, 2013) als positiv bewertet, da es wesentliche Analyse Kriterien beinhaltet, die in den entsprechenden Fachdidaktiken zur Aufgabenkonzeption berücksichtigt werden sollten (vgl. Kleinknecht et al., 2013, S. 209).

Ein fachdidaktisches Modell zur Entwicklung und Bewertung von Mathematikaufgaben entwickelten Büchter und Leuders (2016). Dieses Kategorienschema umfasst die Kategorien Inhalt, kognitive Funktion (Lernprozess), Authentizität, Offenheit, Differenzierung (z. B. Aufgaben mit gestuftem Anforderungsniveau) sowie die Unterscheidung von Aufgaben zum Lernen und Leisten.

Für den Bereich Naturwissenschaften entwickelten Fischer und Draxler (2001) ein Klassifikationsschema, in dem Aufgaben nach

1. inhaltlichen und curricularen Kriterien (Thema, Alltagsbezug), kognitiven Prozessen (z. B. Reproduktion, Problemlösen),
2. Lösungswegen (z. B. experimentell, rechnerisch, theoretisch),
3. Offenheit der Aufgabenstellung (Multiple-Choice-Aufgaben, Kurzantwort-Aufgaben, Aufgaben mit erweitertem Antwortformat), Offenheit der Aufgabenstellung (z. B. definiert/konvergent),
4. Kompetenzstufen (kognitive Funktion, z. B. Stufe IV: konzeptuell und prozedural),
5. Lesekompetenz (z. B. Informationen ermitteln),
6. Anforderungsmerkmalen an die Schülerinnen und Schüler (z. B. Kenntnis älterer Unterrichtsinhalte) und
7. didaktischer Funktion (In welcher Unterrichtsphase wird welche Aufgabe eingesetzt?)

eingeordnet werden können.

**Tabelle 2.1.** Modelle zur Aufgaben(-qualitäts-)analyse

Kategorien	Blömeke et al. (2006)	Maier et al. (2010, 2013)	Büchter & Leuders (2016)	Fischer & Draxler (2001)
Kognitive Funktion (Kompetenzbereiche) und Anforderungsmerkmale	X	X	X	X
Realitäts- bzw. Lebensweltbezug des Inhalts	X	X	X	X
Inhaltsbereich und curriculare Einordnung	X	-	X	X
Offenheit der Aufgabenstellung	X	X	X	X
Neuigkeitswert, Chance auf Bewältigung	X	X	-	-
Anzahl der Wissenseinheiten	-	X	-	-
Unterrichtsphase (didaktische Funktion)	-	-	-	X
Aufgaben zum Lernen und Leisten	-	-	X	-
Erfordernis sozialer Interaktion	X	-	-	-
Repräsentationsform des Wissens	-	X	-	-
Lösungswege (z. B. Rechnen, Experimentieren, Darstellen)	-	-	-	X

Quelle: In Anlehnung an Kless, 2014, S. 100 und Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 29

Alle aufgeführten Klassifikationsschemata zeigen, dass die kognitive Funktion, der Realitäts- bzw. Lebensweltbezug des Inhalts sowie die Offenheit von Aufgaben für die Aufgabenqualität für relevant gehalten werden. In welchem Umfang und unter welchen Bedingungen die jeweiligen Kategorien eingesetzt werden sollten, bleibt offen.

In aktuellen Arbeiten wird empfohlen, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Aufgaben in ihrem kognitiven Anregungsgehalt verschieden sein sollten, um Lernende zum kritischen Reflektieren bzw. zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Inhalt anzuregen (vgl. Lipowsky, 2009; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Thonhauser, 2019). Nach Kunter und Trautwein (2013) sind Aufgaben kognitiv aktivierend, wenn



- sie komplex sind (Aufgaben bestehen aus mehreren Komponenten);
- sie Problemlöseprozesse erfordern und nicht einfach durch abrufbares Wissen beantwortet werden können;
- sie es erfordern, bekannte Sachverhalte neu miteinander zu verknüpfen oder auf neue Situationen anzuwenden;
- sie einen kognitiven Konflikt auslösen, weil neue Informationen im Widerspruch zu bereits Bekanntem stehen;
- mehrere Lösungen richtig sein können;
- Lernende ein mentales Bild erzeugen und dieses Bild durch Elemente ergänzen bzw. vervollständigen können;
- sie an Erfahrungen der Lernenden anknüpfen;
- für die Lösung einer Aufgabe vorhandene Konzepte nicht ausreichen, so dass Präkonzepte erstellt werden müssen;
- für die Lösung einer Aufgabe nicht alle Informationen vorliegen, sodass diese von den Lernenden selbst gefunden werden müssen.

Daneben fordern Blömeke und Kollegen (2006) Aufgaben mit Realitäts- bzw. Lebensweltbezug, die „einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in exemplarischer Weise“ (S. 335) aufzeigen, „ein Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler ansprechen“ (ebd.) sowie „authentische Situationen repräsentieren“ (ebd.). Aufgaben sind von lernförderlicher Qualität, wenn die Lerninhalte in konkrete Situationen eingebettet sind, in denen die Bedürfnisse der Lernenden erfüllt werden (vgl. Büchter & Leuders, 2016).

In drei der in Tabelle 2.1. aufgeführten Schemata sind der Inhaltsbereich und die curriculare Einordnung von Bedeutung, in denen die Aufgabe eine Förderung der in den Lehrplänen festgelegten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vorsieht (vgl. Blömeke et al., 2006; Büchter & Leuders, 2016; Fischer & Draxler, 2001). Nach Doyle (1995) repräsentieren Aufgaben zum einen Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen eines Faches, zum anderen lösen sie geistige Tätigkeiten und Arbeitsprozesse aus, die für die Aneignung von bestimmten Kompetenzen in einem Fach notwendig sind (S. 151). Dies und auch die vorangegangene Beschreibung zur kognitiven Funktion einer Aufgabe sowie zum Realitäts- bzw. Lebensweltbezug implizieren die Forderung nach einer

gewissen Offenheit der Aufgabenstellung (vgl. Luthiger & Wildhirt, 2018). Dabei spielt die Operationalisierung von Lernaufgaben eine zentrale Rolle. Schülerinnen und Schüler lernen Sprache als „Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016) kennen. Dabei ist der gezielte Einsatz von Operatoren – ausgedrückt durch Verben – wesentlich für die Formulierung von Arbeitsaufträgen. Sie lassen den Lernenden erkennen, was im Verlauf der Aufgabenbearbeitung zu erwarten ist (vgl. Baumann, 2008). Operatoren erscheinen in Form von Substantiven (z. B. „Beschreibung ...“, „Erörterung ...“, „Erklärung ...“), von Imperativen (z. B. „Beschreibe ...“, „Nenne ...“, „Kreuze ... an“) oder von Fragen (z. B. „Warum ...?“) (vgl. Jatzwauk, Rumann & Sandmann, 2008; Reusser, 2014) und sind von unterschiedlicher Schwierigkeit (vgl. Jatzwauk, 2007). So kann beispielsweise vom Operator „Stellung nehmen“ erwartet werden, dass die Aufgabe unterschiedliche Fragestellungen impliziert und das Problem aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird. Geschichtsdidaktisch können hier Lernende eine Beziehung zwischen einem historischen Sachverhalt und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits herstellen. Sie beurteilen das Eingearbeitete entlang individueller Fragestellungen und entwickeln so ein "historisches Werturteil" (Jeismann, 2000, S. 64) im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen. Operatoren dienen als Werkzeug für Lehrpersonen zur Formulierung von zielgerichteten Aufgaben mit unterschiedlichem Anforderungspotenzial.

Aufgrund der Anforderungen der jeweiligen Aufgabe entwickelten Anderson und Krathwohl (2001) eine Taxonomie, die Lernziele nach der Komplexität der geforderten Denkprozesse gliedert. Sie ist eine modifizierte Version der Taxonomie nach Bloom, Engelhart, Frust, Hill und Krathwohl (1956), die sowohl empirische Befunde aus der Lehr-Lern-Forschung berücksichtigt als auch Defizite der Bloom'schen Taxonomie ermittelt. Bei Anderson und Krathwohl (2001) werden Substantive wie z. B. „knowledge“ (Bloom et al., 1956, S. 65) in Verben wie z. B. „remember“ (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 66f.) überführt, um die kognitiven Operationen der Lernenden stärker zu betonen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Aufhebung des Anspruchs der kumulativen

Hierarchie der kognitiven Prozesse in Form einer zweidimensionalen Tabelle anstatt einer bisher eindimensionalen. Hier trennte man die Dimensionen kognitiver Prozesse (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten, Erschaffen) von den Wissensdimensionen (Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) und erreichte dadurch eine eindeutigere Zuordnung. Anderson und Krathwohl (2001) begründen dies mit dem Sachverhalt, dass diese beiden Aspekte bei der selbstständigen Informationsverarbeitung getrennt zu berücksichtigen seien. Dies zeigt zum einen, was Lernende denken (kognitive Prozesse), und zum anderen, was sie wissen (Wissensarten). Lernziele und eben auch Aufgaben bestehen aus einem Verb, das den kognitiven Prozess beschreibt, und einem Substantiv, welches das Wissen darlegt, das der Lernende sich aneignet. Für die Gestaltung von Aufgaben sowie die Einordnung von Lernzielen hat sich diese Taxonomie bereits als nützlich erwiesen und wurde von weiteren Autorinnen und Autoren weiterentwickelt (vgl. Mägdefrau & Michler, 2014, S. 108; Maier et al., 2013, S. 31; Amer, 2006, S. 216ff.; Baumgartner, 2011, S. 40ff.; Cochran, Conklin & Modin, 2007, S. 23). Doch wie bei Bloom und Kollegen (1956) sind auch bei Anderson und Krathwohl (2001) die Kategorien nicht immer trennscharf (vgl. Maier et al., 2010, 2013; Baumgartner, 2011).

Eine auf Bloom und Kollegen (1956) sowie Anderson und Krathwohl (2001) – hinsichtlich der Dimensionen kognitiver Prozesse – bezogene Taxonomie entwickelten Metzger, Waibel, Henning, Hodel und Luzi (1993). Das Forschungsteam reduzierte das sechsstufige kognitive Prozessstufenmodell auf die drei Kategorien ‚Informationserinnerung‘ (geringer kognitiver eigenständiger Beitrag), ‚Informationsverarbeitung‘ (mittlerer eigenständiger kognitiver Beitrag) und ‚Informationserzeugung‘ (hoher eigenständiger kognitiver Beitrag). Bei der ‚Informationserinnerung‘ werden Lerninhalte wiedererkannt oder wiedergegeben; ‚Informationsverarbeitung‘ findet statt, wenn das zu Erlernende verstanden oder angewendet wird; dagegen wird bei der ‚Informationserzeugung‘ analysiert, synthetisiert oder beurteilt (vgl. Metzger et al., 1993, S. 3, 29). Einschränkend lässt sich jedoch festhalten, dass zu den beschriebenen Kategorien keine Berechnungen zu Inter- oder Intracoderreliabilitäten stattfanden. Von Interesse wäre zudem eine Kategorienbeschreibung, welche

die intendierte Tätigkeit des Lernenden bei der jeweiligen Aufgabe konkreter fasst. Beispielsweise wird zu ‚Informationserzeugung‘ zwar die Kategorie beschrieben, es fehlen jedoch Beispiele für Operationalisierungen. Für die Konzeption eines Kompetenzstufenmodells für die berufliche Bildung (z. B. Wirtschaft/Verwaltung, Ernährung, Metalltechnik, Elektrotechnik) hat sich die Aufgabenklassifikation nach Metzger et al. (1993) bewährt (vgl. Brand, Hofmeister & Tramm, 2005; Hofmeister, 2005). Wie sich das Klassifikationsschema nach Metzger und Kollegen (1993) für geisteswissenschaftliche Fächer eignet, bleibt bisher offen.

Die Aufgabenqualität hängt aber auch von den Lernenden selbst ab. Über welche Voraussetzungen verfügen sie? Welche Funktion sollte die Aufgabe im Lernprozess der Lernenden einnehmen? Mit diesen Fragen sollte man sich beschäftigen, wenn man versucht, Modelle zur Analyse der Aufgabenqualität zu untersuchen. Vielfach zitiert wurde in diesem Zusammenhang Leisen (2010) mit seinem Modell des Lehr-Lern-Prozesses. Der Lernende hat als Erstes die Aufgabe, zu prüfen, das heißt, die jeweilige Problemstellung (Thema, Aufgabe, Relevanz, Fragestellung) zu ermitteln. Den Lernenden durch die Begegnung mit einer Aufgabe, die zunächst eine Störung hervorruft, in ein kognitives Ungleichgewicht zu manövrieren, wird dazu genutzt, in ihm Vorwissen zu aktivieren. Bereits Dewey (2002) weist auf diesen Zustand der Irritation hin:

Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Beunruhigung, einem Staunen, einem Zweifel. Es ist kein Akt spontaner Entladung, es vollzieht sich nicht nach »allgemeinen Gesetzen«. Es muss ein ganz bestimmter Anlass vorhanden sein, um es auszulösen. Ein Kind oder einen Erwachsenen ganz allgemein zum Denken aufzufordern, ohne dass vorher in irgendeiner Form das Gefühl einer Schwierigkeit empfunden wurde, das sein Gleichgewicht erschüttert, ist daher vollkommen sinnlos. (S. 15)

Erst durch eine gewisse innere Unruhe können Vorstellungen entwickelt werden, wie das Problem bestmöglich gelöst werden kann. In einem weiteren Schritt setzt sich der Lernende mit dem zusätzlichen Lernmaterial der Aufgabe auseinander und versucht, diese Informationen zu verarbeiten und sein Wissen zu erweitern. Das Wissen, das dadurch erworben wurde, ist jedoch noch instabil. Daher wird versucht, diesen Lernzuwachs durch Anwendungsbezug

an einem anderen Beispiel bzw. in einem anderen Kontext zu festigen. Leisens Modell des Lehr-Lern-Prozesses weist eine Aufeinanderfolge einzelner Aufgaben auf, die durch ihre Verlaufsstruktur in eine Aufgabensammlung bzw. ein Aufgabenset mündet (vgl. Luthiger & Wildhirt, 2018).

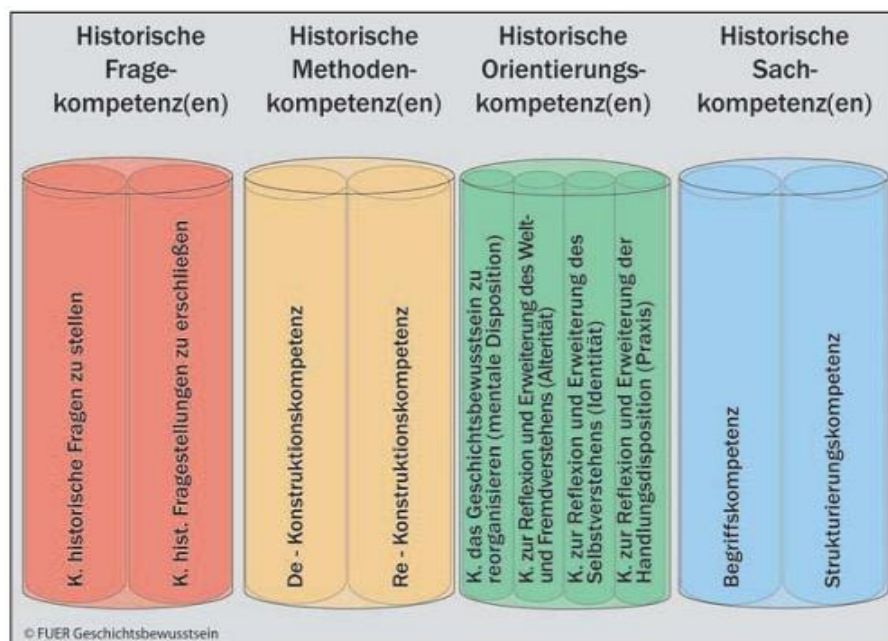
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in der Allgemeindidaktik überzeugende Modelle zur Aufgabenanalyse und -konstruktion gibt, deren Potenzial noch nicht voll ausgeschöpft ist. Entsprechende Operationalisierungen können dabei helfen, valide Aussagen von Wenn-dann-Beziehungen bzw. Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen in Bezug auf Lernaufgaben und deren Auswirkungen auf z. B. motivationale Aspekte zu treffen.

### **2.1.5 Geschichtsdidaktische Modelle zur Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben**

In der Geschichtsdidaktik verweisen Wenzel (2012, 2018), Brauch (2014), Gautschi (2011), Heuer (2011a, 2011b, 2012, 2014) und Thünemann (2013) darauf, dass guter Geschichtsunterricht offen und prozessorientiert sei und subjektbezogenes Lehren und Lernen impliziere. Daher bedarf es einer Aufgabenkultur, in der Aufgaben eine „Schlüsselfunktion im Lernprozess“ (Günther-Arndt, 2015, S. 18) einnehmen.

Ein vorrangiges Ziel des Geschichtsunterrichts sollte nach Wenzel (2012) „die Entwicklung narrativer Kompetenz und eines reflexiven Geschichtsbewusstseins“ (S. 23) sein. Darüber hinaus sollten Aufgaben den Anspruch haben, „sich sowohl an allgemeindidaktischen als auch an fachdidaktischen Ansprüchen und Kriterien messen zu lassen“ (S. 25). Die von ihr aufgeführten Qualitätskriterien für Lernprozesse anregende Aufgaben (insgesamt 19) enthalten eine Vielzahl allgemeindidaktischer Kriterien. Nur ein Kriterium – dass nämlich Aufgaben „authentische, sinnvolle historische Situationen“ (S. 26) repräsentieren sollten –, ist inhaltlich konkret domänenspezifisch. Sie schlägt weiter Aufgabenformate anhand allgemeindidaktischer Kriterien (vgl. Maier et al., 2010, 2013) vor, die sich bezüglich ihrer Grade der Offenheit, der Bearbeitungszeit sowie ihres Erwartungsrahmens unterscheiden: durchstrukturierte (klar, kleinschrittig, greifbar), anstrukturierte (offener, komplexer) und offene Aufgaben

(geringe bis gar keine Vorgaben). Hier werden zwar zu den jeweiligen Formen Beispiele angeführt, die jedoch ohne empirische Unterfütterung bleiben. Auch Brauch (2014) zieht allgemeindidaktische Gütekriterien zur Konzeption von kompetenzorientierten Lernaufgaben im Geschichtsunterricht heran. Hier verweist sie auf die ersten drei Gütekriterien nach Blömeke und Kollegen (2006), die fachdidaktisch als zentral einzuschätzen seien: die exemplarische Erschließung eines gesellschaftlich relevanten Inhalts, der Neuigkeitswert des Lerngegenstandes und die Förderung von Problemlösefähigkeit. Aufgrund der kognitiven Aktivierung von Lernenden als Ziel dieser drei Kriterien sollen diese eine Schnittstelle zwischen historischen Konzepten des Alltags sowie den Konzepten der Geschichtswissenschaft darstellen. Brauch (2014) bezieht sich hier auf das Kompetenzstrukturmodell historischen Denkens nach Schreiber und Kollegen (2007), das in Abbildung 2.1. die Strukturierung der Kompetenzbereiche in Kernkompetenzen zeigt. Diese sind jedoch schwer voneinander abzugrenzen, je weiter der Versuch unternommen wird, den Umgang mit Geschichte mittels Einzelkompetenzen auszudifferenzieren: „Je detaillierter eine Einzelkompetenz das historische Denken aufschließt, desto wahrscheinlicher korreliert sie mit unterschiedlichen historischen Kernkompetenzen.“ (ebd., S. 38)



**Abbildung 2.1.** Kernkompetenzen im Kompetenzstrukturmodell historischen Denkens (vgl. Schreiber et al., 2007, S. 36)

Die Kriterien ‚Relevanz‘ und ‚Neuigkeitswert‘ werden von Brauch (2014) zu inhaltsbezogenen Kriterien zusammengeführt, da sie auf die fachdidaktische Entscheidung für den exemplarischen fachlichen Inhalt zielen („fachspezifische Validierung“, S. 220). Die Förderung der Problemlösefähigkeit wird dagegen als fachdidaktisches Kriterium aufgeführt. Die Lehrkraft ist dazu aufgefordert, Lernaufgaben zu strukturieren, um mehrere Möglichkeiten historischen Argumentierens zu gewährleisten („kompetenzdidaktische Validierung“, S. 228). Im Zusammenhang mit Brauchs „Überlegungen“ (S. 220) fehlen Interrater-Reliabilitätsprüfungen. Daneben wurden die drei allgemeindidaktischen Gütekriterien am Beispiel nur eines curricularen Gegenstandes („Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“, S. 218) untersucht.

Ein weiteres Modell, das in der Geschichtsdidaktik fachspezifisch erscheint, ist das Modell nach Heuer (2011a, 2012), das aus sieben Aufgabenqualitätskriterien besteht:

1. Verständlichkeit (keine Überforderung durch Sprachkomplexität)
2. Klare Operationalisierung (Was ist in welchem Zeitraum wie zu tun?)
3. Offenheit der Aufgabenstellung (mehrere Lösungen können richtig sein)
4. Anforderungscharakter (Aufgaben sollen herausfordern, aber nicht überfordern)
5. Möglichkeit der Differenzierung
6. Anregung zur Kooperation
7. Anregung zum Erzählen

Im Zusammenhang des dargestellten Modells leitete Heuer (2012) die vorangegangenen Kriterien von den Vorschlägen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Geschichte ab. Diese Vorschläge unterscheiden drei Aufgabenarten (KMK, 2005, S. 10f.): „Interpretieren von Quellen“, „Erörtern von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen“ und „Darstellen historischer Sachverhalte in Form einer historischen Argumentation“. Diese Typologie lässt sich gemäß Heuer (2012) wiederum verorten in den jeweiligen Tätigkeiten der Reproduktion, der Reorganisation und des Transfers sowie der Reflexion und Problemlösung (Anforderungsbereiche I, II und III) (vgl. auch

Heuer & Resch, 2018; Resch, 2018). Obwohl geschichtsdidaktisch argumentiert wird, fällt auf, dass auch diese Kriterien eher allgemeindidaktisch formuliert sind. Heuer (2011a) vermag zwar an verschiedenen Stellen überzeugende Beziehungen zu Prinzipien und Kategorien der Geschichtsdidaktik herzustellen, stützt sich aber im Wesentlichen auf das allgemeindidaktische Aufgabenkategorienschema von Blömeke und Kollegen (2006). Ausschließlich das Kriterium „zum Erzählen anregen“ (Heuer, 2011a, S. 449) weist auf Fachspezifität hin, womit zweifelsfrei historisches Erzählen bzw. Narrativität gemeint ist. Für die Förderung der narrativen Kompetenz durch präzise Lernaufgaben sollte(n) vorhandene Geschichte(n) in neue Erzählungen transformiert, d. h., in neue Erzählzusammenhänge gestellt werden (vgl. Heuer, 2014, S. 235). Diese Kategorie zählt aufgrund ihrer Wichtigkeit bezüglich des kritischen Urteilens zu den besonders bedeutenden geschichtsdidaktischen Kategorien (vgl. Gautschi, Bernhardt & Mayer, 2017; Pandel, 2017, 2015; Barricelli, 2014; Rösen, 1982). Doch ob sie „allzeit das Zentrum facheigener Kompetenzmodelle [bleibt]“ (Barricelli, Gautschi & Körber, 2017, S. 211) und daher auch in der Aufgabenkultur der Geschichtsdidaktik von gelungenen Aufgaben das einzige domänenspezifische Element darstellen soll, ist fraglich, da bisher wenig empirische Daten hierzu vorliegen (vgl. Hodel & Waldis, 2007; Thüne mann, 2013; Bramann, 2018). Zwar werden vonseiten der Lehrkräfte Zusammenhangswissen, fächerübergreifendes Denken, Gegenwartsbezüge etc. angestrebt, in der tatsächlichen Gestaltung von Lernaufgaben dominieren jedoch eher auf Faktenwissen abzielende Reproduktionsaufgaben (vgl. Mägdefrau & Michler, 2012; Bernhard, 2020). Geschichtslehrpersonen scheinen einerseits zu wissen, dass die Vermittlung von Faktenwissen – durch Reproduktionsaufgaben – eher wenig förderlich ist, andererseits stehen sie vor der Herausforderung, kompetenzfördernde Lernaufgaben zu entwickeln und geschichtsdidaktisch zu begründen (vgl. Mägdefrau & Michler, 2012). Daher wäre es durchaus sinnvoll, zu prüfen, ob die anderen allgemeindidaktischen Aufgabenqualitätskriterien für historisches Lernen wirksam sein können.

Neben Heuer (2011a; 2012) greift auch Gautschi (2011) für seine explorative und deskriptive Studie auf die allgemeindidaktischen Gütekriterien nach Blö-



meke und Kollegen (2006) zurück und hat diese für das Fach Geschichte anhand einer Lernaufgabe zum Thema „Vergleich des Lebens während des 2. Weltkriegs mit dem heutigen Leben“ (Gautschi, 2011, S. 251) überprüft. Er entwickelte ein „Rahmenmodell für Geschichtsunterricht“ (ebd., S. 99) mit den Phasen „Voraussetzungen“, „Prozess“ und „Folgen“. Dieses Modell fungiert als Angebot-Nutzungs-Modell, in dem das Angebot den Lerngegenstand (Inhalte, Themen, Medien) und die Nutzung das fachspezifische Lernen der Schülerinnen und Schüler meint. Durch die Prozessstruktur (Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson) werden Angebot und Nutzung in Beziehung gesetzt. Für diese drei Prozesselemente wurden 15 Gütekriterien für den Geschichtsunterricht konzipiert, die mithilfe eines Ratingbogens mit ausgewählten Indikatoren präzisiert wurden. Für das zugrunde liegende Modell existiert jedoch bislang keine empirische Validierung, sodass die daraus abgeleiteten Gütekriterien eher theoretisch modelliert bleiben. Die eingesetzten Fragebögen für die Lernenden und Lehrenden (gemäß den Auszügen S. 136 und S. 138) lassen zudem erkennen, dass die Items zwar fachspezifische Kriterien (Lebens- und Gegenwartsbezug) berücksichtigen, fachunspezifische (z. B. Nähe zu den Bedürfnissen der Lernenden, Chance auf Bewältigung/Aufgabenschwierigkeit, Förderung der Problemlösefähigkeit/Offenheit der Aufgabenstellung) jedoch dominieren. Darüber hinaus stammt die von Gautschi (2011) eingesetzte Lernaufgabe aus dem Bereich der Neuesten Geschichte, für die zu vermuten steht, dass der Gegenwartsbezug leichter herzustellen ist als bei älteren Epochen.

Nientied (2021) leitete ebenfalls in ihrer empirischen Studie zu subjektiven Qualitätskonzepten von historischem Lehren und Lernen in der Schule Gütekriterien ab, die für die Erstellung historischer Lernaufgaben nutzbar gemacht, aber fachspezifischer ausdifferenziert werden können. Für die Kategorie *Historische Lernaufgabe* werden selbstständige Inhaltserschließung, kreative Aufgabenformate (Rollenspiele, kreatives Schreiben), Diskussion (Austausch basaler Werturteile, historischer Diskurs), systematische Quellenarbeit sowie das Verfolgen einer Fragestellung aufgeführt. Unter der Kategorie *Historisches Thema* stellen lebensweltliche/affektive Bezüge ein wichtiges Kriterium geschichtsdidaktischer Modelle guten Geschichtsunterrichts dar. Während sich

Jungen stärker für politisch-gesellschaftliche Gegenwartsbezüge interessieren, haben Mädchen größeres Interesse an ihrer persönlichen Lebenswelt wie Heimat-, Alltags- und Familiengeschichte (vgl. auch Borries, 1999, S. 342f.). Auf fachunspezifische Kategorien greift auch Heuer (2014) zurück. Er bezieht sich hierbei auf das allgemeindidaktische Aufgabenklassifikationsschema nach Maier und Kollegen (2010, 2013). In Anlehnung an Wenzel (2012) stehen speziell die Kategorien *Offenheit der Aufgabenstellung* sowie *Kognitive Prozesse* heraus. Daraus formulierte er fünf verschiedene Unterrichtsformen, in denen Lernaufgaben den zentralen Fokus für gelingenden Geschichtsunterricht darstellen: *Entdecken lassender Geschichtsunterricht*, *Aufgabenbasierter/Entdecken lassender Geschichtsunterricht*, *Aufgabenbasierter Geschichtsunterricht*, *Erarbeitender Geschichtsunterricht* und *Darbietender Geschichtsunterricht* (vgl. Heuer, 2014, S. 237). Während die Kategorienbezeichnungen Bezug zum Geschichtsunterricht aufweisen, bleiben die Beschreibungen fachunspezifisch. Daneben fehlen empirische Untersuchungen, die erkennen lassen, dass sich zum einen die einzelnen Graduierungen trennscharf unterscheiden lassen, und zum anderen die ausgewählten Aufgabenkategorien als vollständig erweisen, d. h. zeigen, ob die Gesamtheit möglicher Aufgabenkategorien erfasst ist.

Auch Resch (2018) bezieht sich auf das allgemeindidaktische Aufgabenklassifikationsschema von Maier und Kollegen (2010, 2013), wobei neben den kognitiven Prozessen besonders die Wissensarten geschichtsdidaktisch konkretisiert wurden. Hier führt er vier verschiedene Ebenen auf: *inhaltlich* (Ebene 1), *methodisch* (Ebene 2), *narrativ* (Ebene 3) und *reflexiv-narrativ* (Ebene 4): In Ebene 1 sollen Lernende bekannte, im Aufgabentext definierte isolierte Einzelelemente (z. B. Begriffe) nennen, die aus einer Quelle und/oder Darstellung entnommen werden. Ebene 2 beinhaltet isolierte Methodenschritte (z. B. Erkennen von Zusammenhängen zwischen Quellen und/oder Darstellungen zu einem historischen Sachverhalt). Während eigene Narrationen in Ebene 3 anhand von Quellen und/oder Darstellungen entwickelt und begründet werden und die Plausibilität der Sinnbildungen anhand von Triftigkeitskriterien nach Rösen (1983) – z. B. empirisch – geprüft werden sollen,

müssen in Ebene 4 eigene Narrationen durch Abwägen und Variieren von anderen Quellen und/oder Darstellungen sowie eigenen Sinnbildungen (z. B. individuelle Geschichtsbilder) reflektiert werden. Aufgrund von Überschneidungen zwischen den einzelnen Ebenen ist hier ebenfalls eine mangelnde Trennschärfe anzumerken, da einerseits der methodische Aspekt (Ebene 2) auch in den anderen drei Ebenen eine wichtige Rolle spielt und andererseits eine klare Unterscheidung zwischen *narrativ* (Ebene 3) und *reflexiv-narrativ* (Ebene 4) aufgrund ihrer ähnlichen Eigenschaften schwierig erscheint. Trennscharfe Abgrenzungen ließen sich daher nicht bestätigen (vgl. Resch, 2018, S. 200). Mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bündelten sich die Ebenen *methodisch*, *narrativ* und *reflexiv-narrativ* auf den Faktor „Reflektierende Aufgaben“ (ebd., S. 187). Die Ebene *inhaltlich* wurde dagegen als „Reproduktive Aufgaben“ (ebd.) kategorisiert. Hier bezieht sich Resch (2018) hinsichtlich der kognitiven Prozesse auf die Methodenkompetenz des Kompetenzstrukturmodells historischen Denkens nach Schreiber und Kollegen (2007), die, wie eingangs erwähnt, Überschneidungen mit anderen Kompetenzbereichen nicht ausschließt. Zudem lenken beide Termini „Reproduktive Aufgaben“ (vgl. Resch, 2018, S. 187) und „Reflektierende Aufgaben“ (ebd.) – trotz geschichtsdidaktischer Vorüberlegungen und empirischer Überprüfung – eher auf allgemeindidaktische kognitive Anforderungen.

Thünemann (2013) führt an, dass bisher noch ein „fachspezifischer Kern“ (S. 145) fehle, der für Forschungszwecke besser operationalisiert werden sollte. Dieser „Kern“ (ebd.) umfasst Thünemann zufolge drei Aufgabenqualitätskriterien: *historische Leitfragen als Lernimpuls*, *historische Werturteilsbildung als Lernziel* und *historische Reflexion als Lernprozessevaluation*. Beim ersten Qualitätskriterium gelten Leitfragen als „problemorientierte Lernimpulse“ (S. 146), die nicht auf Faktenwissen basieren, sondern auf Wissen über Zusammenhänge einzelner Sachverhalte. Dieses Wissen diene der Vertiefung, Erläuterung und Erweiterung vorhandenen Wissens, wobei der nach Jeismann (2000) beschriebene Zusammenhang von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (S. 56) immer mit dem Ziel einer historischen Sach- und Werturteilsbildung einhergehe. Eine Leitfrage zielt auf die historische Bedeutsamkeit und ihre gegenwärtige Relevanz

ab. Hier wird auf das zweite Qualitätsmerkmal, die *historische Werturteilsbildung als Lernziel*, übergeleitet (Thünemann, 2013, S. 146). Lernende stellen hier eine Beziehung zwischen dem historischen Sachverhalt und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie bewerten das Eingordnete entlang persönlicher Fragestellungen und entwickeln so ein „historisches Werturteil“ (Jeismann, 2000, S. 64) hinsichtlich aktueller oder zukünftiger, individueller oder gesellschaftlicher Situationen und Problematiken. Wie solche Werturteile von Lernenden aussehen können, haben Michler und Kollegen (2014) empirisch anhand der Messung der Qualität von historischen Urteilen mithilfe einer Qualitätsanalyse zu zeigen versucht. Sie untersuchten argumentierende Schülertexte anhand der SOLO-Taxonomie nach Biggs und Collis (1982) und fanden heraus, dass Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe (Realschule) zum größten Teil auf niedrigem Niveau [Niveau 1 (prestructural): 27,2 %, Niveau 2 (unistructural): 54,7 %, n = 265] argumentierten. Als Ursachen führen sie an, dass auf die lernförderliche Wirkung des Schreibprozesses, die gemäß anderen Studien (vgl. z. B. Ellis, Taylor & Drury, 2006) jedoch erforderlich ist, nicht explizit aufmerksam gemacht wurde. Des Weiteren mussten die Lernenden bei der gestellten Lernaufgabe nicht nur eine historische Perspektivenübernahme, eine Teilkompetenz historischen Denkens (vgl. Hartmann, Sauer & Hasselhorn, 2009, S. 321), leisten, sondern auch „die eigene moralische Urteilsfähigkeit in einer zeitlich fremden und konstruierten Situation“ (Michler et al., 2014, S. 84) beweisen. Besonders diese moralische Komponente der Urteilslernaufgabe scheint für Jugendliche eine besondere Herausforderung darzustellen. Sowohl Hartmann und Kollegen (2009) als auch Jonas (2014) stellten fest, dass entwicklungspsychologische Ursachen als Grund dafür angegeben werden können, warum gerade jüngere Schülerinnen und Schüler sich aufgrund ihres jugendlichen Egozentrismus sehr auf die Gegenwart konzentrieren und sich daher eine mangelnde Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie eine mangelnde Fähigkeit zum historischen Argumentieren bzw. historischen Urteilen konstatieren lässt. Nach empirischen Befunden sind Schülerinnen und Schüler bis zu einem Alter von 14 Jahren eher damit überfordert, solide historische Werturteile zu bilden (vgl. Borries, 2002, S. 120f.;

---

Lee & Ashby, 2000). Im Geschichtsunterricht sind daher Lernaufgaben einzusetzen, die herausfordern, aber nicht überfordern, also Aufgaben, die dem kognitiven Niveau der Lernenden entsprechen (vgl. Gautschi, 2011; Heuer, 2011a, 2012, 2014; Heckhausen & Heckhausen, 2017; Rohrkemper & Corno, 1988; Turner, 1997; Wygotski, 1964). Als letztes Qualitätskriterium führt Thünemann (2013) in Anlehnung an Hasberg (2005) die *historische Reflexion als Lernprozessevaluation* auf, die ein selbstreflexiv-evaluatives Nachvollziehen historischer Denkprozesse anregen sollte. Diese metakognitive Überwachung sollte zum einen die eigene Ansicht reflektieren, zum anderen sollten auch die Ergebnisse bzw. Werturteile anderer Lernender nachvollzogen und verstanden werden. Langfristig gesehen steht hierbei die Förderung einer historischen Urteilsbildung, einer Multiperspektivität sowie eines reflektierten Geschichtsbewusstseins im Vordergrund. Folglich können in diesem Zusammenhang Aufgaben mit mehreren Lösungsmöglichkeiten angeführt werden. Aufgaben mit diesem Format, also Aufgaben, die eine gewisse Offenheit erfordern, fördern eine kritische Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten und können zu einer fundierten historischen Werturteilsbildung führen (vgl. Waldis, Hodel, Thünemann, Zülsdorf-Kersting & Ziegler, 2015). Trotz Thünemanns ausführlicher Beschreibung seiner Qualitätskriterien guter Geschichtslernaufgaben wird letztlich nur grob umrissen, wie ein historischer Denk- bzw. Lernprozess vereinfacht auszusehen hat. Das Anführen konkreter kognitiver Operationen wäre hilfreich, um die beschriebenen Aufgabenqualitätskriterien nach Thünemann (2013) messbar zu machen.

Nur wenige Vertreter der empirisch arbeitenden Geschichtsdidaktik versuchen, Lernaufgaben stärker in den Fokus empirischer Forschungen zu rücken (vgl. z.B. Brauch, 2014; Gautschi, 2011; Michler et al., 2014; Resch, 2018), wobei ein Großteil von ihnen auf Modelle aus der Erziehungswissenschaft zurückgreift (vgl. Blömeke et al. 2006; Kleinknecht et al., 2011). Geschichtsdidaktische Vorschläge zur Gestaltung von Lernaufgaben sind vorwiegend normativ gesetzt (vgl. Wenzel, 2012, 2018; Heuer, 2012, 2014). Im internationalen Kontext finden sich hauptsächlich Modelle, die für die Aufgabenkonstruktion als Orientierung dienen und den einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) der Kultusministerkonferenz (2005) entsprechen: National Council for History

---

Standards der USA (vgl. Crabtree & Nash, 1996) oder National Curriculum der Key Stages 3 und 4 in Großbritannien (vgl. Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority, 2000). Auch hier dienen Operatoren als Hilfswerkzeuge für die Erstellung von Geschichtslernaufgaben, um historische Denkprozesse anzuregen. Trotz einer Vielzahl an Vorschlägen fehlt jedoch bisher ein einschlägiges und vor allem empirisch ausreichend überprüftes Aufgabenkategoriensystem der geschichtsdidaktischen Disziplin. Für die vorliegende Arbeit wird daher versucht, ein Aufgabenklassifikationsschema zu entwickeln, das neben allgemeindidaktischen auch fachdidaktische Aspekte berücksichtigt und in diesem Zusammenhang Aufgabenmerkmale beinhaltet, die auf situationales Interesse einwirken könnten. Die Arbeit verfolgt daher bewusst den Ansatz, Forschungsergebnisse aus der Interessenforschung zu nutzen, um Folgerungen für die motivationalen Bedingungen historischen Lernens abzuleiten. Vor diesem Hintergrund sollen nun die pädagogisch-psychologische Interessentheorie, deren Grundlagen und Formen sowie deren Zusammenhang mit Aufgabenmerkmalen näher beleuchtet werden.

## 2.2 Interessenforschung

Die Interessenforschung rückt innerhalb der Pädagogischen Psychologie zunehmend in den Fokus (vgl. Ainley, 2006; Hidi, 2006; Krapp, 1992a, 1998, 1999a, 2002a, 2018; Krapp & Prenzel, 2011; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Schiefele, 2009; Schraw & Lehman, 2001). Eine der möglichen Erklärungen für diesen Anstieg der Neugierde besteht darin, dass Interesse ein „mehrdimensionales Konstrukt“ (Krapp, 2018, S. 286) ist: Interesse wird als ein relativ stabiles Konstrukt betrachtet, das die dispositionale Eigenschaft einer Person darstellt, sich über einen längeren Zeitraum mit einem Thema zu beschäftigen, aber auch als ein kurzzeitiges, das vorübergehend durch kontextuelle Stimuli in der Lernsituation geweckt wird (vgl. Krapp, 1992b, 1999a, 2018). Von besonderer Bedeutung ist die Frage, wie sich Interesse von flüchtigem situationalem Interesse zu einem stabilen individuellen Interesse entwickelt (Hidi, 2006; Hidi & Renninger, 2006). Eine Antwort auf diese Frage ist nützlich, denn wenn mehr über den Mechanismus der Interessenentwicklung bekannt ist, sind Lehrpersonen besser in der Lage, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Fächern zu beeinflussen, zu denen viele bisher nur geringe Affinität haben.

### 2.2.1 Interessentheoretische Grundlagen

Wenn eine Person signalisiert, sie interessiere sich z. B. für Pädagogik, Geschichte oder Politik, dann will sie nichts beherrschen oder fordern. Im Gegenteil: Sie nähert sich ihrem Interessensobjekt mit Bewunderung, lässt sich gerne etwas erklären, von dem sie noch nichts weiß. Vorfreude, Aufregung, Überraschung und Genugtuung bei der Auseinandersetzung mit der Sache sowie Wertschätzung gegenüber dem Objekt liegen vor. Obwohl Enttäuschungen und vergebliche Mühe unvermeidlich sind, bricht die Person die Beziehung zum Objekt nicht sofort ab (vgl. Schiefele, 1986). Eine von Hans Schiefele (1986) formulierte Interessensdefinition hat sich während der letzten Jahrzehnte durchsetzen können:

Auf den Begriff gebracht, bezeichnet Interesse eine besondere Qualität der Beziehung von Menschen (Subjekten) zu bestimmten Sachverhalten (Gegenständen), und zwar eine Beziehung, in der

das Subjekt versucht, erkennend, die Eigenart des Gegenstands verstehend, ihn sich zu erschließen und dabei selbst Bereicherung zu erfahren. (S. 156)

Interesse entsteht also im Dialog zwischen einer Person und ihrer aktuellen Umgebung (vgl. Dewey, 1913; Krapp, 1992a, 1998, 2002a, 2018; Krapp & Prenzel, 2011; Nuttin, 1984; Prenzel et al., 1986). Diese Subjekt-Gegenstands-Beziehung umfasst die Erschließung von Sachverhalten, die Attraktion des Gegenstandes, die das Subjekt in eine positive Gefühlslage versetzt, sowie den Wert der Kenntnisse über diesen Gegenstand, der aus ihnen selbst heraus resultiert (vgl. Schiefele, 1986). Krapp (1992a, 2007, 2018) spricht von der Person-Gegenstands-Konzeption, wobei sich der Begriff des Gegenstandes nicht allein auf materielle Objekte bezieht, sondern auch auf die Erfahrungen und Tätigkeiten einer Person.

Basierend auf Schiefele (1990, 1996, 2009) und Krapp (1992, 1998, 1999a, 2007, 2018) wird Interesse in zwei Komponenten unterteilt:

- *Gefühlsbezogene Komponente:* Die Person hat positive Gefühle während der Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand. Sie empfindet ein Gefühl des Beteiligt-Seins, ein Gefühl der Freude und des Vergnügens und identifiziert sich mit der ausgeführten Tätigkeit. Diese positiven Erfahrungen werden im Gedächtnis gespeichert, sodass sie als emotionale Valenzüberzeugungen abgerufen werden können.
- *Wertbezogene Komponente:* Diese Komponente wird auch als „gefühlneutrale Valenz“ (vgl. Schiefele, 1996, S. 79) bezeichnet. Es handelt sich um die subjektive Bedeutsamkeit oder den Wert des Interessengegenstandes für die Person. Es ist der Person ein besonderes Anliegen, sich aktiv mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen. Die Handlung, die durch Interesse geprägt ist, hat einen eigenen Wert, der mit dem subjektiv individuellen Wertesystem der Person übereinstimmt.

Diese beiden Dimensionen beziehen sich auf den intrinsischen Charakter des Interesses. Die Person selbst entscheidet über die Beschäftigung mit dem Gegenstand, äußere Anreize spielen hierbei keine Rolle (vgl. Krapp, 2002a).



Berücksichtigt man die theoretische und empirische Interessenforschung, so muss das Interessenkonzept weiter ausdifferenziert werden:

Die Person-Gegenstands-Beziehungen können einerseits zeitlich überdauernd und situationsübergreifend, andererseits auch zeit- und situationsgebunden sein. Im ersten Fall handelt es sich um einen „Person-Gegenstands-Bezug“ (Krapp, 1992a, S. 307; Schiefele et al. 1983, S. 11). Hier setzt sich der Lernende mit Freude und ohne äußere Veranlassung mit dem Interessengegenstand auseinander. Im zweiten Fall gehen Forschende von einer „Person-Gegenstands-Beziehung“ (Krapp, 1992a, S. 306; Schiefele et al., 1983, S. 11) aus, in der die aktuelle Handlung bzw. Aktivität gefasst wird. Die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stabilisiert die Person-Gegenstands-Beziehung und führt zu einer Verfestigung habitueller Handlungsbereitschaft, sich mit dem Gegenstand dauerhaft zu beschäftigen (vgl. Krapp, 1992a, S. 306). Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, als zwei empirische Sichtweisen auf Interessen differenziert werden. Bedingungen und Effekte von Interesse lassen sich zum einen aus der Perspektive aktueller Zustände und Prozesse untersuchen, zum anderen aus der Perspektive relativ überdauernder Strukturen. Diese dauerhaften Strukturen – also persönlichkeitspezifische Eigenschaften einer Person – lassen sich auch als „persönliches oder individuelles Interesse“ (Krapp, 1992a, S. 307) bezeichnen (vgl. auch Krapp, 2018; Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Schiefele, 1996). Hier wird Interesse als dispositionales Merkmal einer Person verstanden. Die Darstellung aktueller motivationaler Zustände, die vorwiegend durch äußere Anreizbedingungen hervorgerufen werden, wird als „situationales Interesse“ (Krapp, 1992a, S. 309; Krapp, 2018, S. 287; Schiefele, 1996, S. 84) erfasst. Hier verändert sich der psychische Zustand der Person bzw. des Lernenden aufgrund der Interessantheit des Gegenstandes. Zeitlich bleibt dies zunächst auf die Situation beschränkt (vgl. Hidi, 1990) und kann als Grundlage für die Entwicklung individueller Interessen genutzt werden (vgl. Hidi & Renninger, 2006; Hidi & Berndorff, 1998).

Gegenstände bzw. Sachverhalte, auf die Interessen gerichtet sind, können neben Tätigkeiten, Aufgaben oder bestimmten Objekten auch Ideen und Kon-

zepte beinhalten (vgl. Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1999, 2002a). Im schulischen Kontext können Interessengegenstände bzw. -sachverhalte hauptsächlich durch Inhalte oder Wissens- und Themengebiete definiert werden (vgl. Krapp, 1998, 2002b, 2018; Schiefele, 1992; Schiefele & Krapp, 1996). Darüber hinaus kann sich der Lernende mit dem Interessengegenstand direkt in Form realer Objekte beschäftigen. Auch eine rein gedankliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ist möglich (vgl. Krapp, 1999, 2002b). Gegenstand und Tätigkeit sind eng miteinander verbunden. Krapp (1992a) spricht in Bezug zur Interessenhandlung auch von einem „Sonderfall der interessenorientierten Person-Gegenstands-Auseinandersetzung“ (S. 307), d. h., dass in ihr die Beziehung zwischen Person und Gegenstand in einer konkreten Situation hergestellt wird. Ist der Interessengegenstand selbst eine Tätigkeit, so fallen Tätigkeit (in der jeweiligen Situation) und Gegenstand zusammen (vgl. Ramseier, 2004). Krapp (1998) schlägt für schulische Interessen folgende Definition des Gegenstandsbegriffs vor:

Bezogen auf schulisches Lernen ist der Gegenstand des Interesses primär durch Inhalte oder Wissensgebiete eines Schulfachs definiert. Im Prinzip können aber ebenso bestimmte Tätigkeitsklassen oder konkrete Dinge im Vordergrund eines Interesses stehen und den primären Bezug zu einem interessenthematischen Gegenstand herstellen. Unabhängig von seiner (inhaltlichen) Spezifizierung ist jeder Interessengegenstand kognitiv repräsentiert, d. h. die Person hat ein mehr oder weniger ausdifferenziertes Wissen über ihn. (S. 186)

Aufgrund der Definitions- und Abgrenzungsschwierigkeit sollte daher der Begriff des Gegenstands weiter gefasst werden. Zudem ist die kognitive Komponente des Interesses nicht unerlässlich, da ausgehend von Lerntätigkeiten, die ebenfalls auf Interessen beruhen, Lernende dazu veranlasst werden, sich neues Wissen über einen Gegenstand anzueignen (vgl. Krapp, 2018; Prenzel, 1988, 1992; Renninger, Ewen & Lasher, 2002; Schiefele, 1991, 1996). Die kognitive Komponente bzw. das Wissen, das Lernende über einen Interessengegenstand haben, nimmt in modernen Interessentheorien unterschiedliche Funktionen ein: In der Person-Gegenstands-Konzeption hat die Wissenskomponente eine rein nachgeordnete und vermittelnde Funktion (vgl. Krapp, 1992, 2002b; Schiefele, 1996, S. 77), im Gegensatz zum Vier-Phasen-Modell, in

dem die Entwicklung von Interesse mit dem Zuwachs von Wissen – abhängig von der Stabilität des Interesses des Individuums und vom Stadium der Interessenentwicklung – einhergeht (vgl. Hidi & Renninger, 2006).

Es kann somit festgehalten werden, dass Interesse nicht als eindimensionales Konstrukt verstanden werden darf. Es enthält neben den gefühlsbezogenen Valenzüberzeugungen auch kognitive Charakteristika, welche die wertbezogenen Valenzüberzeugungen und die Repräsentation von Interessengegenständen, die eine ständige Ausdifferenzierung von Wissen umfasst, implizieren (vgl. Dewey, 1913; Krapp, 2018; Rathunde, 1993; Silvia, 2001, 2006).

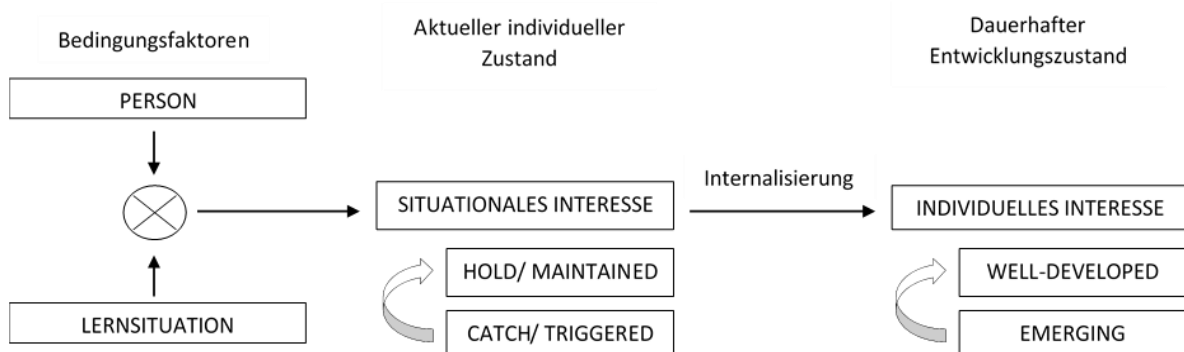
### **2.2.2 Individuelles und situationales Interesse**

Es ist nicht davon auszugehen, dass Interessen bereits ab der Geburt einer Person vorhanden und verfügbar sind. Sie entstehen vielmehr erst im Laufe der Entwicklung eines Menschen durch wiederholende Interaktion mit der Umwelt. Für die Herausbildung von Interessen ist eine Verbindung zwischen Person und Interessengegenstand nötig. Diese Verbindung kann sich zufällig entwickeln, sie kann jedoch auch gezielt hervorgerufen werden, beispielsweise durch eine Lehrperson im Unterricht (vgl. Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1992a, 2018; Renninger & Hidi, 2016). Interesse entwickelt sich bei jeder Person unterschiedlich, da der Lernende sich nicht für jeden ihm dargebotenen Interessengegenstand in gleicher Weise interessieren kann (vgl. Krapp, 1998; Renninger, Bachrach & Hidi, 2019).

Aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Perspektive ist daher primär von Bedeutung, wie Entwicklungsprozesse von Interesse verlaufen und wie Interesse aufrechterhalten werden kann. In theoretischen Arbeiten ist eine enge Beziehung zwischen individuellem und situationalem Interesse festzustellen (z. B. Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia & Tauer, 2008; Harackiewicz, Smith & Priniski, 2016; Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002a; Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Mitchell, 1993; Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan, 2008; Renninger et al., 2019; Renninger & Hidi, 2016; Rotgans & Schmidt, 2018). Daher wird im Folgenden versucht, sowohl in der Person-Gegenstands-Theorie (vgl. Krapp, 1998, 2002a,

2002b, 2018) als auch im Vier-Phasen-Modell (vgl. Hidi & Renninger, 2006) Interesse auf zwei verschiedenen Ebenen theoretisch zu konzipieren und empirisch zu analysieren:

Individuelles Interesse wird als eine zeitlich relativ konstante, inhaltsbezogene motivationale Disposition vorgestellt. Diese zeigt sich darin, dass Lernende relativ stabile Präferenzen für einen bestimmten Gegenstand aufweisen. Die pädagogisch-psychologische Interessenforschung geht davon aus, dass sich diese Form von Interesse im Kontext des schulischen Lernens besonders in Fachinteressen abzeichnet (vgl. Krapp, 1998, 2002a, 2002b, 2018). In Bezug zur gefühlsbezogenen Komponente kann für das individuelle Interesse angenommen werden, dass es zum Vorschein kommt, wenn Lernende wiederholt auftretende, vorwiegend positive Erlebnisse mit dem Interessengegenstand hatten. Sowohl die positiven Erfahrungen, die im Gedächtnis gespeichert werden, als auch das positive Erlebnis während der Interessenhandlung selbst spielen eine zentrale Rolle. Darüber hinaus heben sich individuelle Interessen durch ihre hohe subjektive Bedeutsamkeit hervor (vgl. Bernacki & Walkington, 2018; Høgheim & Reber, 2015; Krapp, 2002b; Prenzel, 1992; Renninger, 2009, 1992; Renninger & Hidi, 2016; Renninger & Su, 2012; Schiefele, 2001). Es wird angenommen, dass situationales Interesse generell zur Entstehung individuellen Interesses führen kann (vgl. Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1998, 2007; Renninger & Hidi, 2016).



**Abbildung 2.2.** Rahmenmodell zur Interessengenese (vgl. Dewey, 1913; Krapp, 1998; Krapp, 2007; Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2016; eigene Darstellung)

Situationales Interesse entsteht im Gegensatz zum relativ überdauernden individuellen Interesse in konkreten (Lern-)Situationen (vgl. Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1998, 2002b, 2005, 2018; Krapp & Prenzel, 2011; Mitchell, 1993; Schiefele, 2001, 2009) und wird durch äußere Anreize ausgelöst (vgl. Hidi, 2007; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1992, 1998, 2007). Diese können sowohl gegenstandsspezifisch, wie bei der Interessanztheit von bestimmten Objekten bzw. Gegenständen, als auch situationsspezifisch sein. Situationsspezifische Charakteristika beinhalten vorwiegend instruktionale Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr-Lern-Umgebungen (vgl. Durik & Harackiewicz, 2007; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1992a; Linnenbrink-Garcia et al., 2010; Linnenbrink, Patall & Messersmith, 2013; Mitchell, 1993). Situationales Interesse lässt sich basierend auf verschiedenen theoretischen Zugängen (z. B. Dewey, 1913; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Hidi & Baird, 1986; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2007, 1998, Mitchell, 1993) in zwei Entwicklungsphasen unterteilen: das erste Auftreten und die Aufrechterhaltung bzw. Stabilisierung situationalen Interesses (Tabelle 2.2.).

**Tabelle 2.2.** Differenzierung situationalen Interesses in der Literatur

Ausgelöstes situationales Interesse	Catch-Phase	Dewey, 1913; Harackiewicz et al., 2000; Hidi & Baird, 1986; Krapp, 2007; Mitchell, 1993
	Triggered Situational Interest	Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2016
Stabilisiertes situationales Interesse	Hold-Phase	Dewey, 1913; Harackiewicz et al., 2000; Hidi & Baird, 1986; Krapp, 2007; Mitchell, 1993;
	Maintained Situational Interest	Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2016

Quelle: Eigene Darstellung

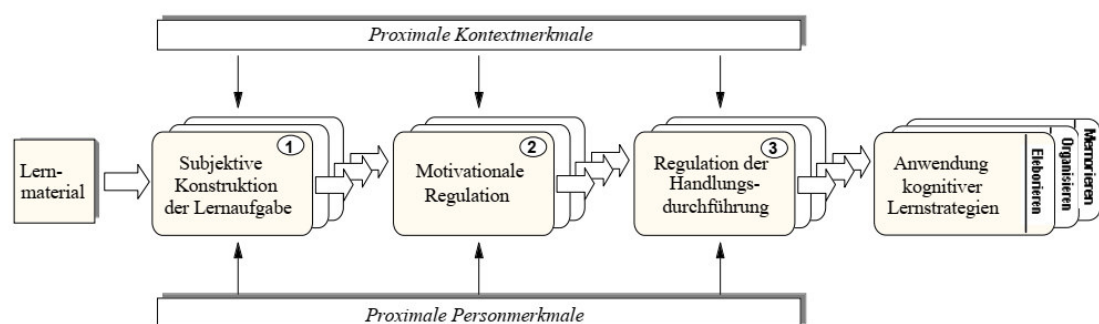
Das erste Auftreten eines „Triggered Situational Interest“ (Hidi & Renninger, 2006, S. 114; Renninger & Hidi, 2016, S. 13) ist in erster Linie von Merkmalen wie Neugierde und Neuheit bestimmt (vgl. Berlyne, 1974). Primär wird das ausgelöste situationale Interesse durch äußere Anreize wie Oberflächenmerkmale einer Aufgabe, Sozialformen oder die Instruktionsart im Unterricht hervorgerufen. Mitchell (1993) spricht hier von Catch-Faktoren, die sowohl kognitive Anreize – wie überraschende Wendungen innerhalb einer Tätigkeit oder

---

verwirrende Unstimmigkeiten – als auch sensorische Anreize – wie akustische, haptische oder optische Eigenschaften eines Interessengegenstandes – implizieren. Diese beiden Stimuli, die gemeinsam oder getrennt voneinander auftreten können, finden Beachtung beim Lernenden und führen zu einer kurzzeitigen affektiven Reaktion (vgl. Hidi & Renninger, 2006). Das ausgelöste situationale Interesse wird durch gerichtete Aufmerksamkeit sowie Ausdauer über eine Zeit wiederholt aufrechterhalten (vgl. ebd.; Renninger & Hidi, 2016). Durch Hold-Faktoren (vgl. Mitchell, 1993) wie die persönliche Bedeutsamkeit und die Wertschätzung des Interessengegenstandes bleibt die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ein Ziel des Lernenden, die dadurch bekräftigt wird, sich weiterhin bis zum Erreichen dieses Ziels damit zu befassen. Dieses stabilisierte situationale Interesse bleibt jedoch weiterhin überwiegend von äußeren Anreizen bestimmt (vgl. Hidi & Renninger, 2006). Es ist anzunehmen, dass Krapp (2002b) diese Form des situationalen Interesses als „working interest“ (S. 399) bezeichnet, das sich auf den motivationalen Zustand während der Lernhandlung bzw. -tätigkeit bezieht. Er lässt allerdings offen, ob dieser Zustand durch dispositionales Interesse und/oder durch konkrete Faktoren einer Lernumgebung hervorgerufen wird. Hier kann eine Verlinkung zum beginnenden („emerging“) individuellen Interesse stattfinden, in der sich der Lernende selbstbestimmt und freiwillig mit dem Interessengegenstand beschäftigt. Gefestigtes Wissen, eine gefestigte Wertzuschreibung sowie ein positiver Affekt sind Faktoren, die bei der Betrachtung des wachsenden individuellen Interesses berücksichtigt werden sollten. Der Lernende ist neugierig und stellt sich freiwillig den Ansprüchen, die auf ihn im Falle einer Auseinandersetzung mit dem zu lernenden Gegenstand zukommen. Um das Wissen zu erweitern, nimmt der Lernende auch externe Unterstützung zu Hilfe, z. B. durch Experten oder Peers (vgl. Hidi & Renninger, 2006). Bei einem ausgeprägten („well-developed“) Interesse ist der Lernende in der Lage, bei aufkommenden Problemen oder Fragen selbstständig kreative Lösungen zu entwickeln sowie entsprechende Lernstrategien anzuwenden. Bestimmte Rahmenbedingungen wie das Erstellen eigener Aufgaben werden von der Person selbst geschaffen, um das Interesse aufrechtzuerhalten (vgl. Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Hidi & Renninger, 2006; Renninger et al., 2002; Renninger & Hidi, 2016). Hier

werden nicht nur Wissen über den Interessengegenstand, sondern auch Kenntnisse über konkretes metakognitives Wissen angenommen, vorausgesetzt natürlich, dass die Lernenden aus individuellem Interesse heraus handeln (vgl. Hidi & Renninger, 2006). Sie erkennen die Lücken in ihrem Wissen und sind sich bewusst, wie sie diese durch strategisches Wissen, z. B. durch den Einsatz von Lernstrategien, schließen können. Darüber hinaus kennen sie auch ihre eigenen Stärken und Schwächen (vgl. Pressley, Beard El-Dinary, Marks, Brown & Stein, 1992; Pressley & Harris, 2009; Renninger, 2000, 2009). Bei Ferdinand (2014) wird Wissen in der Interessenentwicklung und -aufrechterhaltung ebenfalls berücksichtigt. Es wird aber als „Nebenprodukt der Interessenhandlung“ (S. 24) verstanden, d. h., Wissen muss nicht zwingend integraler Teilbestand von Interesse, sondern kann eine Folge von individuellem Interesse sein.

Auch in theoretischen Rahmenmodellen wie dem **3PLS-Modell**, dem **Drei-Phasen-Modell der Lernstrategienutzung**, lassen sich interessentheoretische Annahmen verorten (vgl. Wild, 2000). Die vorliegende Studie stützt sich auf dieses Modell und nutzt es als Rahmenmodell. Das 3PLS-Modell postuliert eine Auswirkung von Merkmalen des Lernmaterials auf den Einsatz geeigneter kognitiver Lernstrategien, die von situationalen und individuellen Faktoren wie Interesse beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 142).



**Abbildung 2.3.** Grundstruktur des Dreiphasenmodells der Lernstrategienutzung (vgl. Wild, 2000, S. 123)

Gemäß Wild (2000) ist es nicht zwingend erforderlich, dass jeder Lernende jede der drei Phasen vollständig durchläuft. Aus konstruktivistischer Sicht des

---

Lernens ist es sinnvoll, die Phase der *Subjektiven Konstruktion der Lernaufgabe* vor die Phase der *motivationalen Regulation* zu stellen. Diese Phase betont den Wert sozialer Aspekte, Vorwissen und prozedurales Wissen sowie Überzeugungen über Wissen und Lernen (Wild, 2000, S. 125). Die Phase der *motivationalen Regulation* spielt im Modell aus zwei Gründen eine entscheidende Rolle: Zum einen beeinflusst eine Vielzahl von kontextuellen und individuellen Einflüssen diese Phase. Daher sind diese Faktoren und die Phasen des Modells zur Steuerung des Handelns wichtig. Zum anderen wurden diese Einflüsse bereits vielfach empirisch belegt (z. B. Durik & Harackiewicz, 2007). Am Ende dieser Phase wissen also Lernende, was sie unter Berücksichtigung der von ihnen wahrgenommenen Anforderungen in Bezug auf die Bearbeitung einer Lernaufgabe sowie die vorhandene Motivation und die persönlichen Voraussetzungen tun wollen. Die Lernenden wägen im Vorfeld ihre Handlungswünsche und -möglichkeiten ab, weshalb es sich um die präaktionale Phase motivationaler Prozesse handelt (vgl. ebd., S. 124). Die dritte Phase ist die *Regulation der Handlungsdurchführung*. Ob eine Aktion, die sich am Ende der Phase der motivationalen Regulation anbahnt, tatsächlich ausgeführt wird, entscheidet sich in dieser Phase (vgl. ebd., S. 126). Wesentliche Bestandteile dieser Studie sind in der Phase *Motivationale Regulation* verankert: die Interessantheit und die persönliche Bedeutsamkeit einer bestimmten Lernaufgabe (vgl. ebd., S. 142). In Bezug zur Interessantheit werden Aufgaben als interessant wahrgenommen, „weil sie inhaltlich neu, überraschend, knifflig oder variantenreich sind, oder weil sie mit Tätigkeiten verknüpft werden, die als angenehm und anregend empfunden werden“ (ebd., S. 149). In Bezug zur subjektiven Bedeutsamkeit sei daher der Aspekt zu berücksichtigen, dass sich Lernende mit der Aufgabe identifizieren, d. h., persönliche Ziele werden durch die Lernaufgabe angesprochen und die Ausführenden empfinden dadurch eine „persönliche Bereicherung“ (ebd.). Die Gestaltung des Lernmaterials bzw. der Lernaufgabe, um bestimmte motivationale Regulationen hervorzurufen, war nicht Bestandteil der Untersuchung von Wild (2000), weshalb die vorliegende Arbeit hier ansetzt.



---

Zur näheren Untersuchung kontextspezifischer Einflussfaktoren auf die beiden Komponenten situationalen Interesses, Interessantheit und subjektive Bedeutsamkeit, findet man bisher hauptsächlich empirische Studien über das Lernen mit und aus Texten. Bezeichnungen wie ‚situationales Interesse‘ und ‚textbasiertes Lernen‘ werden des Öfteren sogar bedeutungsgleich verwendet. Zusammenfassungen lassen sich z. B. bei Schiefele (1996, 2009), Silvia (2008), Schraw, Flowerday & Lehman (2001), Hidi (2006), Hidi & Anderson (1992), Hidi & Ainley (2002), Brantmeier (2006) und Soemer & Schiefele (2019) finden: Es wurden vorwiegend textspezifische Eigenschaften wie Struktur und Kohärenz, kognitiver und emotionaler Anreiz, Verständlichkeit, Alltagsnähe, persönliche Bedeutsamkeit der Inhalte sowie Herausforderung herausgearbeitet, die situationales Interesse entstehen lassen. Beck, McKeown und Worthy (1995) sprechen auch von einer „text voice“ (S. 220), durch die Lernende zu einem besseren Textverständnis unter Berücksichtigung der genannten Eigenschaften gelangen. In den einzelnen Studien wurde zwar die Wirksamkeit dieser Eigenschaften bei der Entstehung situationalen Interesses mehrfach belegt, doch ein Übergang zu einem stabilisierten, länger andauernden individuellen Interesse ist bislang nicht gesichert. Zudem konnte kein Nachweis erbracht werden, in dem zwischen Catch- und Hold-Phase unterschieden wurde. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass ein durch diese Textmerkmale ausgelöstes situationales Interesse zu einem besseren Textverständnis und einer gesteigerten Behaltensleistung, zu einer größeren Aufmerksamkeit und einer längeren Auseinandersetzung mit dem Text sowie zu tieferen Verarbeitungsprozessen führen kann (vgl. Ainley, Hidi & Berndorff, 2002; Alexander, Jetton & Kulikowich, 1995; Beck, McKeown & Worthy, 1995; Flowerday, Schraw & Stevens, 2004; List, Stephens & Alexander, 2019; Schiefele, 1996; Schraw et al., 2001; Schraw & Lehman, 2001).

Eine der ersten Studien zum situationalen Interesse im Kontext konkreter schulischer Lehr-Lern-Umgebungen führte Mitchell (1993) durch. Er untersuchte die Wirksamkeit folgender Gestaltungsmerkmale im Unterricht auf die Catch- und die Hold-Phase des situationalen Interesses: Gruppenarbeit, Arbeit am Computer, Puzzles (in Form von Logikrätseln bzw. Denksportaufgaben),

das Ausmaß der kognitiven Involviertheit („involvement“, S. 427) sowie die Bedeutsamkeit bzw. Alltagsrelevanz („meaningfulness“, ebd.) des Lerninhaltes für die Lernenden. Das Ausmaß der kognitiven Involviertheit wurde unter dem Blickwinkel ermittelt, inwiefern sich die Lernenden in den Unterrichtsgegenstand als involviert erlebten, d. h., inwieweit sie konstruktiv und aktiv ihren Wissenserwerbsprozess steuerten bzw. den Unterricht als passive Adressaten verfolgten: „Involvement refers to the degree to which students felt they are active participants in the learning process.“ (ebd., S. 428) Die Befunde weisen darauf hin, dass die aufgezeigten Unterrichtsmerkmale mit dem Ausmaß des situationalen Interesses positiv korrelieren. Lediglich das Ausmaß kognitiver Involviertheit („involvement“, ebd.) sowie die persönliche Bedeutsamkeit bzw. Alltagsrelevanz („meaningfulness“, ebd.) des Lernstoffs für den Lernenden deuten an, dass situationales Interesse zeitlich überdauernd stabilisiert werden kann. Die eingesetzten Merkmale Gruppenarbeit, Arbeit am Computer und Puzzles, die vorwiegend Aufmerksamkeit und Neugier hervorriefen, zeigten – vorausgesetzt, diese Tätigkeiten gehörten nicht zu den Routineerfahrungen der Lernenden – keinen Ansatz zu einem stabilisierten situationalen Interesse. Das Interesse verschwindet in der Regel, sobald die Situation ihren anregenden Charakter verliert. Mitchell (1993) bestätigte mit seiner Studie empirisch die Catch- und Hold-Phase des situationalen Interesses und stellte heraus, dass verschiedene Merkmale der Unterrichtsgestaltung auf beide Phasen einwirken. Anzumerken ist jedoch, dass aus heutiger Forschungssicht die Operationalisierung und die Auswahl der Merkmale wenig theoriegeleitet erscheinen.

Empirische Untersuchungen in authentischen unterrichtlichen Lernsituationen zeigen neben der Prüfung von Bedingungen und Wirksamkeit des situationalen Interesses auch die Operationalisierung sowie Erfassung des situationalen Interesses im Fach Sport (vgl. Chen, Darst & Pangrazi, 1999; Chen, Ennis, Martin & Sun, 2006; Garn, 2017; Sun, Chen, Ennis, Martin & Shen, 2008). Zunächst wurde hierbei der Frage nachgegangen, inwiefern welche Interessendimensionen situationales Interesse in konkreten Lernsituationen beeinflussen. Chen und Kollegen (1999) entwickelten basierend auf den Vorarbeiten von Deci (1992) ein Messinstrument für das situationale Interesse, das

konkret für den schulischen Kontext anwendbar erscheint. Situationales Interesse wird zunächst in sieben Dimensionen mit jeweils vier bis sieben Items gefasst (Einschätzung der Wahrnehmung zur eigenen Lernaktivität durch die Lernenden): Neuheit, Herausforderung, zielgerichtete Aufmerksamkeit, Freude/Spaß und Neugier/Lerneifer/Wissbegierde, Zeitfluss und emotionaler Anreiz. Nach faktoranalytischen Berechnungen sowie einer erneuten Testung wurden die ersten fünf Dimensionen beibehalten. Diese Dimensionen wiesen eine hohe bis sehr hohe Reliabilität auf (.78 bis .90). Dieses Ergebnis bestätigt auch die Studie von Sun und Kollegen (2008, S. 67). Daneben entwickelten Chen, Darst und Pangrazi (1999) eine Kurzskala zur Erfassung der erlebten Interessantheit der aktuellen Lernhandlung (als Indikator des situationalen Interesses). Die Varianzaufklärung lag bei den ersten fünf aufgeführten Dimensionen bei bis zu 66 %. Die nicht erklärte Varianz hängt nach den Autoren womöglich von der instruktionalen Gestaltung der Lernumgebung ab. In einem weiteren Schritt überprüften sie einzeln die Bedeutsamkeit der fünf Dimensionen im Hinblick auf das situationale Interesse (vgl. Chen, Darst & Pangrazi 2001). Durch Regressionsanalysen und pfadanalytische Untersuchungen stellten sie fest, dass zwar alle Dimensionen positiv mit dem Gesamtwert des situationalen Interesses korrelierten, doch vor allem die erlebte Freude bzw. der Spaß in der aktuellen Lernsituation das situationale Interesse in hohem Maße beeinflussten. Die Vorhersage des situationalen Interesses hängt also in erster Linie von Freude/Spaß an der jeweiligen Aufgabe ab (vgl. auch Sun et al., 2008). Es wird jedoch auch aufgezeigt, dass diese Dimension eng mit der Dimension Neugier/Lerneifer/Wissbegierde zusammenhängt. Lediglich vermittelt wirkten die Dimensionen Neuheit, Herausforderung und zielgerichtete Aufmerksamkeit über die Neugier/Lerneifer/Wissbegierde-Komponente. Ferner weist Garn (2017) darauf hin, dass die Untersuchung dieser fünf Dimensionen als einziger Faktoren nicht ausreichte, um situationales Interesse zu erklären.

Der Ansatz von Chen und Kollegen (1999, 2001) sowie die darauf beruhenden Nachfolgestudien (vgl. Sun et al., 2008; Garn, 2017) umfassen zwar die Dimensionen des situationalen Interesses; wie sie aber im konkreten Unterricht positiv beeinflusst werden können, wurde nicht untersucht. Bei Sichtung der

vorliegenden Literatur bleibt somit die Frage nach den instruktionalen Gestaltungsmerkmalen, die zum Auftreten eines situationalen Interesses beitragen können, offen. Bei den Untersuchungen wurde zudem nicht zwischen dem ersten Auftreten und der Stabilisierung des situationalen Interesses in der entsprechenden Lernsituation unterschieden. Ferner wurden speziell allgemeine emotionale Komponenten des situationalen Interesses gemessen, wertbezogene Komponenten im Hinblick auf die erlebte subjektive Bedeutsamkeit des Lerninhaltes jedoch nicht. Das situationale Interesse hat nach Chen et al. (2006) zwar Einfluss auf die Qualität physischer Aktivitäten im Unterrichtsfach Sport, wie z. B. die Verbesserung motorischer Fähigkeiten, allerdings nicht auf das Ausmaß kognitiver Lernaktivitäten (vgl. auch Zhu et al., 2009). Dies könne darauf hindeuten, dass Schülerinnen und Schüler motorische Fähigkeiten im Sportunterricht als wichtiger erachten als kognitive (vgl. ebd., S. 227).

Ein weiteres Messinstrument zur Erfassung des situationalen Interesses, das zwischen der gefühls- und wertbezogenen Komponente sowie zwischen zwei Entwicklungsphasen des situationalen Interesses differenziert, wurde von Linnenbrink-Garcia und Kollegen (2010) entwickelt. Hierbei unterschieden sie zwischen dem ersten Auftreten des situationalen Interesses, das als „triggered-SI“ (Linnenbrink-Garcia et al. 2010, S. 649) bezeichnet wurde und in erster Linie durch eine spontane affektive Reaktion auf den Lerngegenstand herbeigeführt wird, sowie zwischen zwei Komponenten eines stabilisierten überdauernden situationalen Interesses. Die erste Komponente „maintained-SI-feeling“ (ebd.) implizierte gefühlsbezogene Valenzüberzeugungen, die zweite Komponente „maintained-SI-value“ (ebd.) dagegen wertbezogene Valenzüberzeugungen. Durchgeführte Faktorenanalysen deuteten darauf hin, dass ein Dreifaktorenmodell besser zu den Daten passte als ein Ein- oder Zweifaktorenmodell, obwohl sich eine latente Korrelation zwischen dem ausgelösten situationalen Interesse und den beiden Komponenten des stabilisierten situationalen Interesses ( $r = .60, p < .001$ ) zeigte. Ferner lag eine latente Korrelation zwischen den beiden Komponenten des stabilisierten situationalen Interesses vor ( $r = .90, p < .001$ ). Diese Struktur des situationalen Interesses wurde in einer zweiten Studie wiederholt. Zudem zog man das mathematische Fachinteresse der Schülerinnen und Schüler als Kontrollvariable heran. Dabei

wurde festgestellt, dass das ausgelöste situationale Interesse sowie die beiden Komponenten des stabilisierten überdauernden situationalen Interesses die Entwicklung individueller Interessen erheblich beeinflussten. Aufschlussreich sind auch die einzelnen Ergebnisse in Bezug auf die Bedeutung der einzelnen Komponenten für die Entwicklung des individuellen Interesses. So waren hier ausschließlich die gefühlsbezogenen Komponenten bedeutend. Die wertbezogene Komponente des überdauernden situationalen Interesses konnte dagegen nicht signifikant zur Vorhersage des individuellen Interesses herangezogen werden. Als Grund führten Linnenbrink-Garcia und Kollegen (2010) die langsamere Entwicklung wertbezogener Valenzüberzeugungen an. Die Befunde sind zwar sehr aufschlussreich, die durchgeführte Operationalisierung des situationalen Interesses erscheint jedoch gegenüber dem theoretischen Modell (vgl. Krapp, 2007; Krapp, 2002a, 2002b; Schiefele, 2001; Hidi & Renninger 2006; Mitchell 1993) relativ inkonsistent. Die verwendeten Items verweisen nicht auf das Erleben in spezifisch bestimmten Lernsituationen, sondern in typischen Lernsituationen, was von Schülerinnen und Schülern rückblickend bewertet werden soll (vgl. auch Dousay, 2014). Einschränkend ist dabei auch festzuhalten, dass sich die Items auf den Unterricht eines Schuljahres beziehen und nicht auf das in einer Situation ausgelöste und stabilisiert überdauernde situationale Interesse.

Auch Palmer (2009) nahm nicht Bezug auf die Frage nach konkreten instruktionalen Gestaltungsmerkmalen, die zum Auftreten eines situationalen Interesses beitragen können. Er versuchte, Einflussfaktoren situationalen Interesses bei 224 australischen Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse (14 bis 15 Jahre) in einer naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunde zu untersuchen. Als Hauptquelle situationalen Interesses diente Neuheit, obwohl auch Wahlfreiheit, körperliche Aktivität und soziale Eingebundenheit eine Rolle spielten. In dieser Studie wurde eine Single-Item-Skala verwendet, die sich eher auf den Unterricht bzw. auf das Thema als auf die konkrete Lernaufgabe bezog (S. 150). Das thematische Interesse ist hinsichtlich des Interessenkonstrukts mitzuberücksichtigen, da es eng mit dem individuellen Interesse zusammenhängt (vgl. Ainley, Corrigan & Richardson, 2005; Alexander, Kulikowich & Jetton, 1994; Del Favero, Boscolo, Vidotto & Vincentini, 2007; Durik & Matarazzo,

---

2009; Fulmer & Frijters, 2011; Hidi, Ainley, Berndorff & Del Favero, 2007; Renninger, Costello Kensey, Stevens & Lehman, 2015; Soemer & Schiefele, 2019) und von individuellen wie auch von situationalen Interessen beeinflusst wird (vgl. Ainley et al., 2002; Renninger & Hidi, 2016; Schiefele, 2009). Das jeweilige Thema kann einerseits direkt oder indirekt mit einem bestehenden individuellen Interesse zusammenhängen, andererseits kann das Themeninteresse teilweise situativ sein, da Lernende mit einem Thema konfrontiert werden, für das sie noch kein stabiles individuelles Interesse entwickelt haben. Als Beispiel sollte hier die Studie von Tsai und Kollegen (2008) näher betrachtet werden: Sie untersuchten den Einfluss des individuellen Themen- bzw. Fachinteresses auf das situationale Interesse in Mathematik, Deutsch und einer zweiten Fremdsprache. In dieser Studie, in deren Rahmen 261 deutsche Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse Gymnasium befragt wurden, wurden sowohl das individuelle Themen- bzw. Fachinteresse als auch das situationale Interesse am Ende jeder Unterrichtsstunde über einen Zeitraum von drei Wochen gemessen. Es konnte ein positiver Einfluss des individuellen Interesses auf das situationale Interesse verzeichnet werden (Korrelationen zwischen .42 und .52). Auch Ainley et al. (2002) hatten sowohl das individuelle als auch das situationale Interesse gemessen, jedoch an literarischen Texten unter Lernenden der Sekundarstufe. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass Texttitel, die den Schülerinnen und Schülern vor der Lektüre des eigentlichen Textes zur Verfügung gestellt wurden, situationales Interesse weckten, während das individuelle Fach- bzw. Themeninteresse anders als bei Tsai et al. (2008) relativ wenig dazu beitrug, situationales Interesse zu induzieren. Tsai und Kollegen (2008) behaupteten, dass das individuelle Fach- bzw. Themeninteresse einen signifikanten Einfluss auf das später einzutretende situationale Interesse habe – ein Befund, der im Widerspruch zu den Ergebnissen der Studie von Ainley et al. (2002) steht. Ainley und Kollegen (2002) untersuchten jedoch, wie das individuelle Interesse das situationale Interesse zu Beginn der Aufgabe beeinflusste, während Tsai et al. (2008) den Einfluss des individuellen Interesses auf das situationale Interesse am Ende der Stunde hin prüften. Will man diese Befunde in Einklang bringen, muss man davon ausgehen, dass die Erhebung

---

des individuellen Interesses auf das situationale Interesse am Ende der Aufgabenbearbeitung größeren Einfluss hat als eine Erhebung des individuellen Fach- bzw. Themeninteresses auf das situationale Interesse vor Bearbeitung der Aufgabe. Dies kann möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden, dass Tsai und Kollegen (2008) einen Unterricht gestalteten, der in authentische Kontexte eingebunden war. Ein besseres Verständnis des jeweiligen Themas am Ende einer Unterrichtsstunde könnte möglicherweise auch das situationale und individuelle Interesse immer „ähnlicher“ werden lassen. Das Forscherteam um Tsai et al. (2008) setzte für das situationale Interesse eine sechsstufige Likert-Skala ein, bestehend aus sechs Items. Diese Skala beinhaltete sowohl die gefühlsbezogene als auch die wertbezogene Komponente nach Krapp (2002a). Mithilfe einer Faktorenanalyse wurde situationales Interesse als eindimensionales Konstrukt identifiziert. Auch bei Baumgartner (2014) ließ sich situationales Interesse als eindimensionales Konstrukt erfassen. Hier wurden die Items zur wert- und gefühlsbezogenen Komponente zu einer Skala zusammengeführt, in der die einzelnen Items untereinander vermischt wurden, um herauszufinden, ob die Untersuchungspersonen zwischen den beiden Konstrukten unterscheiden. Die durchgeführte Faktorenanalyse zeigte, dass sich keine zwei distinkten Faktoren extrahieren ließen. Die gefühls- und wertbezogene Komponente des situationalen Interesses korrelierten hoch miteinander. Andere Studien (vgl. Jonas, 2018; Böhm, 2017; Jonas et al., 2017; Linnenbrink-Garcia et al., 2010; Lewalter & Willems, 2009) belegten, dass situationales Interesse zweidimensional zu betrachten ist. Dies könnte allerdings an der Art liegen, wie die einzelnen Studien angelegt sind. Anders als bei Tsai und Kollegen (2008) wird situationales Interesse bei Jonas (2018), Böhm (2017) und Jonas, Mägdefrau, Michler, Wecker und Böhm (2017) nicht nach einer ganzen Unterrichtsstunde, sondern zu jeder Lernaufgabe erhoben. Hier erhielten die Probanden auch einen Fragebogen zum situationalen Interesse, der jeweils eine Skala zur gefühls- und wertbezogenen Komponente beinhaltete (vgl. Hulleman, Godes, Hendricks & Harackiewicz, 2010). Es kann also angenommen werden, dass Lernende aufgrund der Fragebogengestaltung sowie des zeitlichen Einsatzes des Messinstruments situationales Interesse anders wahrnehmen.

Rotgans und Schmidt (2018) untersuchten die Einflussfaktoren situationalen Interesses während der Bearbeitung einer Lernaufgabe in Naturwissenschaft (Grundschule) und Geschichte (Sekundarstufe) in Singapur. Sie stellten dabei fest, dass situationales Interesse von mindestens zwei Faktoren abhängt: zum einen von externen Anreizen in der Lernumgebung, die Interesse wecken, zum anderen von motivationalen Dispositionen wie individuellem Interesse. Ziel der vorliegenden Studie war es, zu prüfen, wie beide Faktoren das situationale Interesse während der Aufgabenbearbeitung beeinflussten. Dabei wurden ausschließlich Items zur gefühlsbezogenen Komponente des situationalen Interesses verwendet (fünfstufige 6-Item-Skala). Die Ergebnisse der durchgeführten Pfadanalysen deuten darauf hin, dass das individuelle Interesse nur zu Beginn einer Aufgabe einen signifikanten Einfluss auf das situationale Interesse hatte. Dieser Einfluss nahm jedoch bis zum Ende der Bearbeitung der Aufgabe ab, sodass individuelles Fachinteresse nach den Autoren keinen signifikanten Prädiktor für Lernen bzw. für den Wissenserwerb darstellt. Nur situationales Interesse prognostiziert weiteren Wissenserwerb. Man sollte allerdings berücksichtigen, dass jeder Einfluss des individuellen Interesses auf das situationale Interesse verloren gehen kann, sobald ein Problem auftritt. Lernende, die nicht wirklich am betreffenden Fach interessiert sind, können dennoch situationsbedingt interessiert sein, sofern ein Problem Irritationen auslöst und zum Nachdenken anregt (vgl. Rotgans & Schmidt, 2017). Diese Ergebnisse könnten erklären, warum Ainley und Kollegen (2002) keinen Einfluss des individuellen Interesses auf das situationale Interesse finden konnten. Wie die Studie von Rotgans und Schmidt (2018) verwendeten auch Ainley et al. (2002) ein problembezogenes, zum Nachdenken anregendes Ereignis, das situationales Interesse geweckt habe. Wie die Lernaufgaben allerdings konkret gestaltet bzw. welche Aspekte bei der Konzeptualisierung berücksichtigt wurden, wurde sowohl bei Ainley und Kolleginnen (2002) als auch bei Rotgans und Schmidt (2018) nicht thematisiert.

Empirische Studien legen nahe, dass eine entsprechende Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung für die Entstehung situationalen Interesses förderlich ist (vgl. z. B. Schraw et al., 2001; Roure & Pasco, 2018). Daher ist es besonders



---

interessant, den Fokus darauf zu richten, welche spezifischen Merkmale Aufgaben beinhalten sollten, um situationales Interesse von Lernenden in konkreten Lernsituationen zu beeinflussen. Vor dem Hintergrund der wertbezogenen und kognitiven Komponente situationalen Interesses deuten einzelne Studien darauf hin, dass vor allem die Qualität der kognitiven Lernaktivitäten Einfluss auf das situationale Interesse nimmt. Inwieweit sich die Gestaltungsmerkmale bei Lernaufgaben im Detail auf das situationale Interesse auswirken, soll das folgende Kapitel zeigen.

### **2.2.3 Aufgabenmerkmale als Prädiktor für situationales Interesse**

Betrachtet man die Forschungsliteratur zur Ermittlung von spezifischen Aufgabenmerkmalen, die zur Entstehung situationalen Interesses führen, wird deutlich, dass empirische Studien in diesem Bereich verstärkt die Herausforderung bei Aufgaben bzw. Aufgabenschwierigkeit/-komplexität (vgl. Tapola, Vermaans & Niemivirta, 2013; Durik & Matarazzo, 2009), die Offenheit der Aufgabenstellung/Aufgabenstruktur (vgl. Lodewyk, Winne, & Jamieson-Noel, 2009), die kognitive Anforderung der Aufgabe (vgl. für Sport: Chen & Darst, 2001; Zhu & Chen, 2017; für Geschichte: Logtenberg, Van Boxtel, & Van Hout-Wolters, 2011), den Lebensweltbezug (vgl. Bernacki & Walkington, 2018; Habig, Blankenburg, Van Vorst, Fechner, Parchmann & Sumfleth, 2018; Kölbach & Sumfleth, 2013), die Oberflächenmerkmale/grafischen Elemente in einer Lernaufgabe (z. B. Durik & Harackiewicz, 2007; Wang & Adesope, 2016) sowie den Aufgabenumfang (für Leseaufwand: z. B. Boscolo, Ariasi, Del Favero & Ballarin, 2011; für Schreibaufwand: z. B. De Leur, Van Boxtel und Wilschut, 2020) in den Fokus genommen haben. Da die meisten Studien in naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik und im Fach Sport durchgeführt wurden, fehlen fundierte Untersuchungen zum Einfluss auf aufgabenspezifisches situationales Interesse für geisteswissenschaftliche Fächer wie insbesondere Geschichte.

Zunächst wird davon ausgegangen, dass die Herausforderungen bei Aufgaben unterschiedliche Auswirkungen auf situationales Interesse haben. Die

---

Herausforderung, definiert als der Grad der Komplexität im Verhältnis zur Fähigkeit eines Lernenden, hat die Kraft, eine Person dazu zu bewegen, sich auf eine Aktivität einzulassen. In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird in der Regel zwischen Aufgabenschwierigkeit und Aufgabenkomplexität unterschieden (Aufgabenschwierigkeit: z. B. Tapola et al., 2013; Aufgabenkomplexität: z. B. Durik & Matarazzo, 2009). Vergleicht man die Konzeptualisierungen der beiden Konstrukte, scheint der Begriff der Aufgabenschwierigkeit eher in Bezug auf die Faktoren verwendet zu werden, die den Lernenden selbst betreffen. Sie kann als psychologische Erfahrung und Interaktion zwischen Aufgabe und Person verstanden werden und wird beeinflusst durch affektive oder fähigkeitsbezogene Faktoren des Lerners. Aufgabenkomplexität hingegen wird eher als Begriff verwendet, der auf formale Faktoren wie die Aufgabenstruktur abzielt (vgl. Brindley, 1987; Campbell, 1988; Eccles & Wigfield, 1995; Robinson, 2001, 2007; Wood 1986). Aus der Forschung geht allerdings hervor, dass Aufgabenschwierigkeit und -komplexität – in der Literatur gerne auch als subjektive und objektive Aufgabenschwierigkeit bezeichnet (z. B. Liu, Zhang & Huang, 2016) – hoch miteinander korrelieren und nicht als voneinander unabhängige Konstrukte betrachtet werden dürfen (vgl. Huber, 1985; Robinson, 2001, 2007). Interessentheoretisch stellt sich im Rahmen dieser Arbeit die Frage, wie Lernaufgaben mit unterschiedlicher Aufgabenschwierigkeit auszusehen haben, damit situationales Interesse verändert werden kann. Tapola und Kollegen (2013) untersuchten unter anderem Prädiktoren des situationalen Interesses während einer Lernaufgabe in Physik: Das Lernmaterial wurde jeweils in eine konkrete und eine abstrakte Aufgabenbedingung unterteilt. Die konkrete Aufgabe umfasste Informationen, die einfacher zu merken waren. Konkrete Materialien beinhalteten beispielsweise grafische Elemente oder Lebensweltbezüge, die sowohl ansprechend als auch unterhaltsam und möglichst wenig einschüchternd wirken sollten. Abstraktes Material umfasste die kognitive Verarbeitung komplexer Elemente. Das hierzu erforderliche Wissen initiierte Problemlöseprozesse. Die Aspekte des kritischen und vernetzten Denkens sowie der Interdisziplinarität spielten hier eine große Rolle (vgl. auch Goldstone & Son, 2005). Das Forscherteam fand heraus, dass das situationale Interesse bei Schülerinnen und Schülern durch die konkretere

Aufgabenbedingung größer war als durch die abstraktere. Im Rahmen der Studie wurden allerdings nur 57 finnische Fünft- und Sechstklässler befragt. Neben der geringen Größe der Stichprobe ist davon auszugehen, dass sie relativ geringe Vorkenntnisse zum Thema (elektrischer Schaltkreis) hatten, da Physik als Schulfach für die Schülerinnen und Schüler noch relativ neu war. Außerdem wurde bei jeder Messung des situationalen Interesses eine fünfstufige Single-Item-Skala mit Gesichtssymbolen (Smileys) verwendet. Es erfolgte zudem keine Messung der beiden Dimensionen des situationalen Interesses (gefühls- und wertbezogene Komponente). Bei Soemer und Schiefele (2019) wurden situationales und individuelles Interesse zum Themeninteresse zusammengeführt. Die ersten beiden der insgesamt drei Items betonten den situationalen Aspekt des Themeninteresses, während sich das dritte und letzte Item stärker auf den individuellen Aspekt des Themeninteresses bezog. Sie fanden in ihrer Untersuchung unter anderem heraus, dass sich die Schwierigkeit des Textes negativ auf das Themeninteresse auswirkte. Nachdem das Themeninteresse nach dem Lesen des Textes gemessen wurde, könnte man vermuten, dass die Messung eher situationales Interesse abbildete. Um die Konstruktvalidität nicht zu gefährden, wäre hier eine Unterscheidung zwischen individuellem und situationalem Interesse (mit Trennung zwischen der gefühls- und wertbezogenen Komponente) sinnvoll. In Bezug zur Messung des Interessenkonstrukts lässt sich eine ähnliche Beobachtung bei Durik und Matarazzo (2009) finden: Sie untersuchten in ihrer Korrelationsstudie die Beziehung zwischen wahrgenommener Aufgabenkomplexität und Aufgabeninteresse im Fach Biologie. Dabei fanden sie u. a. heraus, dass bei Studierenden mit hohem Fachwissen Aufgabenkomplexität und Aufgabeninteresse positiv miteinander korrelierten, während sich bei Studierenden mit geringem Fachwissen eher negative Zusammenhänge feststellen ließen. Das Aufgabeninteresse wurde mit vier Items gemessen. Die Itemformulierung (z. B. „I think fungi are interesting“, S. 156) lässt vermuten, dass sich individuelles Interesse vom Aufgabeninteresse – trotz Messung nach Aufgabenbearbeitung – schwer trennen lässt. Auch das Autorenteam berichtete von einer signifikant positiven Korrelation zwischen Fachinteresse und Aufgabeninteresse (S. 156).

---

Aufgaben, die für Lernende zu verwirrend, irrelevant und komplex sind, können das Verständnis und das Interesse für die jeweilige Aufgabe einschränken (vgl. Doyle, 1983; Lodewyk & Winne, 2005). Lodewyk, Winne und Jamieson-Noel (2009) untersuchten in ihrer Studie gut und wenig strukturierte Aufgaben im naturwissenschaftlichen Kontext. Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse berichteten ein größeres „task value“ (S. 18, 20) an gut strukturierten Aufgaben als an wenig strukturierten Aufgaben. Der Unterschied zwischen gut und wenig strukturierten Aufgaben bestand darin, ob der Ausgangszustand des zu lösenden Problems klar definiert war oder nicht. Eine gut strukturierte Aufgabe wurde mit notwendigen Ressourcen und nützlichen Informationen oder Teilzielen (z. B. detaillierten Anforderungen) präsentiert, konnte identifizierbare sachliche Antworten (z. B. richtig oder falsch) beinhalten und enthielt präzise Kriterien, die angaben, wie das Lernprodukt bewertet werden würde (vgl. Frederiksen, 1984; Malmberg, Järvelä & Kirschner, 2014; Spiro, Coulson, Felto- vich, & Anderson, 1988; Van Merriënboer, 2013). Im Gegensatz dazu implizierte eine wenig strukturierte Aufgabe verschiedene Fragen, bei denen es darum ging, Zusammenhänge herzustellen und zu synthetisieren, Wissen auf einen authentischen Kontext anzuwenden, mehrere Perspektiven zu berücksichtigen, zusätzliche Informationen aus dem Aufgabenmaterial herauszufiltern, weniger Teilziele vorliegen zu haben und mehrere Lösungswege zu berücksichtigen (vgl. Jonassen, 1997; Schuitema, Palha, Van Boxtel & Peetsma, 2019; Spiro et al., 1988). Lodewyk und Kollegen (2009) untersuchten mithilfe des MSLQ-Fragebogens nach Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1991) die intrinsische Motivation und darunter auch das „task value“, also den Aufgabenwert (d. h. die Einschätzung, wie interessant, wichtig und nützlich das Verfolgen eines Ergebnisses im Verhältnis zu den eigenen Zielen ist), was der wertbezogenen Komponente von Interesse ähnlich zu sein scheint. Betrachtet man die vier eingesetzten Items zum „task value“ (S. 12) genauer, stellt man Überschneidungen zur gefühls- und wertbezogenen Komponente nach Krapp (2007) fest. In dieser Studie berichteten die Lernenden über ein größeres „task value“ (ebd.) an gut strukturierten Aufgaben als an wenig strukturierten Aufgaben, wobei die Probanden feststellen mussten, dass wenig strukturierte Aufgaben eine größere Herausforderung darstellten. Zudem verbanden sie mit

gut strukturierten Aufgaben Faktoren wie Wahl der Aktivität, Aufmerksamkeit, Tiefe der kognitiven Verarbeitung und Leistung (Pintrich & Schunk, 1996), was zu einem höheren Aufgabenwert der Lernenden beigetragen haben könnte. Zusätzlich berichteten die Lernenden häufiger über Schwierigkeiten bei der Bewältigung von wenig strukturierten Aufgaben, was zu Desinteresse führen konnte. Obwohl die Lernenden gut strukturierte Aufgaben als interessanter einschätzten, nutzten sie bei wenig strukturierten Aufgaben vermehrt kognitive und metakognitive Lernstrategien wie kritisches Denken und Peer-Learning. Des Weiteren waren die verwendeten Aufgaben gemäß dem Autorenteam zu stark strukturiert. Im Unterricht würden häufig gut strukturierte Aufgaben eingesetzt, von denen Schülerinnen und Schüler aber wenig profitierten (vgl. Leuders, 2014; Leuders & Föckler, 2016; Pandel, 2005, S. 54). Weniger strukturierte Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler auch dazu veranlassen, die zugrunde liegenden Beziehungen zu analysieren, Hypothesen aufzustellen, mehrere Informationsquellen zu nutzen, sich Ziele und Teilziele zu setzen und zu bewerten und mit Gleichaltrigen zusammenzuarbeiten. Um den Erfolg der Lernenden auch bei weniger strukturierten Aufgaben zu erleichtern, müssten Lehrpersonen ihnen helfen, die Art der Aufgabe klar zu erkennen und zu verstehen, und ihnen aufzeigen, wie sie ihr Lernen effektiver gestalten und ihre Leistung bei der jeweiligen Aufgabe verbessern können (vgl. Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial & Palincsar, 1991; Leuders & Föckler, 2016; Neubrand, Jordan, Krauss, Blum & Löwen, 2011). Demzufolge stellt sich die Frage, ob eine Unterscheidung zwischen gut und wenig strukturierten Aufgaben ausreicht oder ob eine Ergänzung um mittelmäßig strukturierte Aufgaben nicht sinnvoller wäre, um den Lernenden die nötige Unterstützung zu geben, damit ihr Interesse geweckt bzw. stabilisiert wird.

Nach Mitchell (1993) entsteht situationales Interesse durch die Interaktion zwischen dem Lernenden und einer gegebenen Lernaufgabe, die konzentrierte kognitive Anstrengung erfordert. Empirische Forschungen aus verschiedenen Fachbereichen (vgl. für Sport: Chen & Darst, 2001; für Meteorologie: Harp & Mayer, 1997) stellten die Bedeutung der kognitiven Anforderungen für die Steigerung des Interesses heraus. Die kognitive Anforderung bezieht sich dabei auf die Intensität geistiger Anstrengung, die der Lernende aufwenden muss,

---

um die Aufgabe zu lösen (vgl. Sweller, 1994). Die Cognitive Load Theory und die kognitive Anforderung im Sinne dieser Studie weisen ähnliche Konzepte auf (vgl. Chen & Darst, 2001; De Jong, 2010; Sweller, 1994; Zhu & Chen, 2017). Nach der Cognitive Load Theory wird die kognitive Belastung beim Lernen durch die intrinsische kognitive (bedingt durch die Schwierigkeit der Lernaufgabe selbst), extrinsische kognitive (bedingt durch die Gestaltung der Lernaufgabe durch die Lehrkraft) und lernbezogene kognitive Belastung (bedingt durch den Anteil der kognitiven Belastung, der für den Lernprozess erforderlich ist, bzw. durch den Aufwand des Lernenden, der betrieben werden muss, damit das Lernmaterial verstanden wird) bestimmt (vgl. Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1994). Die intrinsische kognitive Belastung ist durch die Aufgabenstellung vorgegeben, während die extrinsische kognitive und lernbezogene kognitive Belastung durch die Lehrkraft, z. B. durch die Vermittlung von Lernstrategien, veränderbar ist. Zhu und Chen (2017) zeigten in ihrer Studie, in deren Rahmen 179 Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse in der Sekundarstufe befragt wurden, dass die kognitive Anforderung einen signifikanten Einfluss auf das situationale Interesse hatte. Lernaufgaben mit höherer kognitiver Anforderung und der damit einhergehende höhere Schwierigkeitsgrad erzeugten größeres situationales Interesse (vgl. auch Chen & Darst, 2001). Situationales Interesse wurde anhand der fünf Dimensionen nach Chen, Darst und Pangrazi (1999) gemessen: zielgerichtete Aufmerksamkeit, Herausforderung, Neugier/Lerneifer/Wissbegierde, Freude/Spaß und Neuheit. Diese Dimensionen beinhalteten jedoch keine Unterscheidung zwischen dem ersten Auftreten und der Stabilisierung des situationalen Interesses in der konkreten Lernsituation. Der Fokus lag auf der emotionalen Komponente des situationalen Interesses. Die wertbezogene Komponente hinsichtlich der erlebten subjektiven Bedeutsamkeit des Lerninhalts wurde nicht berücksichtigt. Die Studie wurde im Sportunterricht durchgeführt, der auch spezielle kognitive Anforderungen beinhaltete. Da die Ergebnisse nahelegen, die kognitive Anforderung der Aufgabe bei der Lernaufgabengestaltung in besonderem Maße mitzubetrachten, ist es interessant, andere Fächer (insbesondere geisteswissenschaftliche) daraufhin zu prüfen. Logtenberg und Kolleginnen (2011) untersuchten bei 174 holländischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe

---

(Durchschnittsalter: 16 Jahre) Geschichtslernaufgaben zur Einführung des Themas ‚Industrielle Revolution‘ verbunden mit unterschiedlichen Textsorten (narrativer, expositorischer und problemorientierter Text) und die damit implizierten kognitiven Anforderungen auf das situationale Interesse sowie die Art der Fragen, die von den Lernenden während der Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe erstellt wurden. Da sich Geschichte aus Fragen ableitet, die man über die Vergangenheit stellt, bilden sie ein wichtiges Mittel, um historisches Wissen zu konstruieren (vgl. auch Schreiber, 2007). Die ausgewählten Texte zu den genannten drei Textsorten wurden vorwiegend von Geschichtslehrkräften konstruiert und enthielten in etwa dieselbe Anzahl an Wörtern (414 bis 420). Der narrative Text beschrieb Ereignisse, die sich über die Zeit abspielten und durch kausale oder thematische Zusammenhänge miteinander verbunden waren (vgl. Brewer, 1980, S. 223). Die Abläufe und Prozesse von Ereignissen wurden im expositorischen bzw. erklärenden Text beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler interpretierten hier das Beschriebene, stellten Bezüge zu anderen historischen Zeugnissen her und platzierten das neue Wissen in einen größeren Kontext von Ursachen und Wirkungen. Der problemorientierte Text kombinierte die vorangegangenen Merkmale, um ein interessantes Problem aufzuzeigen. Die Lernenden stellten eine Beziehung zwischen historischen Fakten und ihrer historischen Bedeutung her und nahmen zudem begründet Stellung aufgrund persönlicher oder sozialer Betroffenheit. Sie bewerteten das Eingearbeitete entlang individueller Fragestellungen. Die Ergebnisse von Logtenberg und Kolleginnen (2011) zeigten, dass die beschriebenen Textsorten und die damit verbundenen kognitiven Anforderungen einen signifikant positiven Einfluss auf das situationale Interesse und die Art der von den Lernenden generierten Fragen hatten. Insbesondere der problemorientierte und der narrative Text bewirkten ein deutlich höheres situationales Interesse als der expositorische. Der narrative Text enthielt eine direkte Rede aus einer persönlichen Perspektive, Lebensweltbezüge sollten im problemorientierten Text hergestellt werden. Dahingehend erklärte der expositorische Text das Thema in einer Weise, wie sie in Geschichtsbüchern üblich ist. Es handelte sich um einen Text, der Informationen über die Industrielle Revolution liefert, indem er eine Reihe von historischen Fakten und Interpretationen aufzeigt. Der Text

diente als Zusammenfassung und strukturierte die Hauptpunkte bezüglich der Industriellen Revolution in England im 19. Jahrhundert. Diese Eigenschaften der einzelnen Textsorten könnten die jeweiligen Einflüsse auf das situationale Interesse näher erklären. Des Weiteren fand das Autorenteam mithilfe von Korrelations- und Regressionsanalysen heraus, dass größeres situationales Interesse mit einer höheren Anzahl von Fragekonstruktionen einhergeht. Besonders bei problemorientierten Texten wurden Fragen höherer Ordnung (deskriptive Fragen, die zur besseren Erklärung des Sachverhalts dienen), für narrative Texte dagegen Fragen niedrigerer Ordnung (Fragen zu Fakten und Details) konstruiert. Die Lernenden wurden jedoch nicht aufgefordert, Fragen in einem Kontext des forschenden Lernens zu generieren. Sie lasen lediglich den Text und erstellten nach dem Lesen Fragen. Der eingesetzte Fragebogen zum situationalen Interesse umfasste eine fünfstufige 11-Item-Skala angelehnt an Brantmeier (2006), der den PIQ (Perceived Interest Questionnaire) von Schraw und Kollegen (1995) adaptierte. Auch hier wurden Items ausschließlich zur gefühlsbezogenen Komponente situationalen Interesses verwendet.

Lernen im Sinne von lebenslangem Lernen ist ein zentrales Bildungsziel geworden, weshalb der Einsatz lebensnaher, authentischer Lernaufgaben im Unterricht sinnvoll erscheint. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen der Lernenden verknüpfen und auf einen Praxistransfer der gewonnenen Erkenntnisse vorbereiten (vgl. Van Merriënboer & Kirschner, 2018, S. 53ff.). Der Lebensweltbezug in der Allgemeindidaktik wird als „Relation zwischen domänenspezifischem Fachwissen und der Erfahrungs- und Lebenswelt des Schülers“ (Maier, Kleinknecht & Metz, 2010, S. 35) bezeichnet. Für die Geschichtsdidaktik kann dies in Anlehnung an die Überlegungen zum Prozessmodell historischen Lernens nach Gautschi (2011) wie folgt präzisiert werden: „Lebensweltbezug beim historischen Lernen ist die Relation des Lerngegenstands aus dem Universum des Historischen und der individuellen Lebenswelt des Lernenden.“ (vgl. Jonas, 2018, S. 64) Die Wirkung von Lebensweltbezügen auf situationales Interesse wurde bereits mit Fokus auf verschiedene Kontexte untersucht (vgl. Personalisation: Bernacki & Wallington, 2018; Högheim & Reber, 2015; Relevanzzuschreibung: Hulleman



et al., 2010). Allerdings haben bisher nur wenige Studien den Zusammenhang zwischen Lebensweltbezug und situationalem Interesse an Lernaufgaben explizit geprüft (Geschichte: Jonas, 2018; Chemie: Habig, Blankenburg, Van Vorst, Fechner, Parchmann & Sumfleth, 2018; Kölbach & Sumfleth, 2013; Psychologie: Hulleman et al., 2010). Von besonderem Interesse ist es, herauszufinden, inwieweit der Lebensweltbezug in Verbindung mit anderen Aufgabenmerkmalen situationales Interesse beeinflusst.

Weitere Untersuchungen zeigten, dass besonders Lernaufgaben mit Illustrationen situationales Interesse beeinflussten (vgl. für Mathematik im universitären Kontext: Durik & Harackiewicz, 2007; für Mathematik im schulischen Kontext, 8. Klasse: Magner et al., 2014; Magner et al., 2016; für Educational Technology (Bildungstechnologie) im universitären Kontext: Park & Lim, 2007). Verschiedene Illustrationsarten wurden dabei genauer betrachtet, wobei zwischen relevanten und irrelevanten Illustrationen und gegebenenfalls noch zwischen reiner Textdarstellung (ohne Illustrationen) unterschieden wurde: Relevante Illustrationen werden als Illustrationen, die zur Lösung der Aufgabe bzw. des Problems benötigt werden, beschrieben, irrelevante Illustrationen hingegen enthalten zwar interessante, aber für die Lösung der Aufgabe unwichtige Informationen. Für die Struktur eines Textes sind sie eher unbedeutend. Diese Art von Illustrationen hat eine erregungserzeugende Funktion (Stimulus) und wird in der Literatur oft summarisch als „seductive details“ (Garner, Gillingham & White, 1989, S. 41) oder „seductive illustrations“ (Magner et al., 2014, S. 142) bezeichnet. Aufgaben ohne Illustrationen, die nur Text enthalten, waren signifikant weniger interessant als Aufgaben mit relevanten und irrelevanten Illustrationen (vgl. Park & Lim, 2007). Dahingehend lösten besonders irrelevante Illustrationen situationales Interesse aus (vgl. Magner et al., 2014; Durik & Harackiewicz, 2007), wobei relevante Illustrationen das situationale Interesse aufrechterhielten (vgl. Durik & Harackiewicz, 2007). In diesem Zusammenhang sollten persönliche Variablen wie das bereits bestehende individuelle (Fach-)Interesse berücksichtigt werden. Die Ergebnisse der ersten Studie von Durik und Harackiewicz (2007) zeigten, dass nur bei Studierenden mit geringem individuellem (Fach-)Interesse irrelevante Illustrationen einen positi-

ven Effekt auf das ausgelöste situationale Interesse hatten. Irrelevante Illustrationen waren bei Studierenden mit hohem individuellem (Fach-)Interesse eher hinderlich. Anzumerken ist hier, dass irrelevante Illustrationen und reine Textinformationen negative Auswirkungen auf das Verständnis der Lernenden haben können, da sie die Aufmerksamkeit von den wichtigen Illustrations- und Textinformationen ablenken (vgl. Garner et al., 1989; Harp & Mayer, 1998; Lehman, Schraw, McCrudden & Hartley, 2007; Magner et al., 2014; Rey, 2011). In ihrer zweiten Studie (vgl. Durik & Harackiewicz, 2007) sollten die Lernenden in der Lage sein, die Aufgaben als persönlich bedeutsam wahrzunehmen und eine Verbindung zum eigenen Leben herzustellen (Dewey, 1913; Mitchell, 1993). Die Probanden mussten sich dafür intensiver mit dem Lernmaterial auseinandersetzen. Lernende mit hohem individuellem (Fach-)Interesse zeigten dabei ein höheres situationales Interesse als Lernende mit niedrigem individuellem (Fach-)Interesse. Somit könnte angenommen werden, dass vorwiegend für Niedriginteressierte Lernaufgaben mit irrelevanten Illustrationen gestaltet werden sollten, um situationales Interesse auszulösen, für Hochinteressierte dagegen Lernaufgaben mit relevanten Illustrationen mit persönlicher Relevanz, um situationales Interesse aufrechtzuerhalten. Magner, Glogger und Renkl (2016) fanden allerdings heraus, dass unabhängig vom individuellen (Fach-)Interesse Illustrationen mit persönlicher Relevanz situationales Interesse auslösen (S. 12).

Zudem gibt es einige Studien zu lernaufgabenbezogenen Oberflächenmerkmalen, speziell zum Lese- und Schreibaufwand als Prädiktor für situationales Interesse: Lesen und Schreiben sind bei schulischen Aufgaben oft eng miteinander verbunden (vgl. z. B. Boscolo, Del Favero & Borghetto, 2007; Boscolo et al., 2011). Die Fokussierung auf textbasiertes Interesse ist motiviert durch die Tatsache, dass Text das wohl verbreitetste Medium zur Informationsvermittlung ist und starke positive Korrelationen zwischen Interesse und Textlernen bestehen (vgl. Boscolo et al., 2007; Boscolo et al., 2011; Hidi, 2001; Hidi & Anderson, 1992; Jetton & Alexander, 2001; Schiefele, 1996, 1999; Silvia, 2006, 2008; Soemer & Schiefele, 2019). Wie in Kapitel 2.2.2 erwähnt, lassen besonders textspezifische Eigenschaften wie Struktur und Kohärenz, kogniti-

ver und emotionaler Anreiz, Verständlichkeit, Alltagsnähe, persönliche Bedeutsamkeit der Inhalte sowie Herausforderung situationales Interesse entstehen (vgl. z. B. Boscolo et al., 2011; Hidi & Anderson, 1992; Schraw et al., 2001). Es gibt allerdings kaum Studien über speziell lernaufgabenbezogene Aspekte wie den vom Aufgabenumfang abhängigen Lese- und Schreibaufwand, die auf beide Komponenten des situationalen Interesses abzielen. Die Studie von Swarat und Kollegen (2012) zum Beispiel gibt lediglich darüber Aufschluss, dass Schülerinnen und Schüler diese Lernaktivitäten im Vergleich zu praktischen Aktivitäten (z. B. Experimente) als eher uninteressant wahrnehmen. Auch Boscolo und Kolleginnen (2011) berichten, dass Schreibaufgaben – ohne Unterscheidung der beiden Komponenten situationalen Interesses – als eher uninteressant wahrgenommen werden (vgl. auch Boscolo et al., 2007). Eine Messung des Leseaufwands fand nicht statt. Dieser wird dahingehend definiert, dass die dargebotenen Informationen über gegenwärtige Themen (Terrorismus, Globalisierung) in der jeweiligen Schreibaufgabe von vornherein als relevant und interessant einzustufen sind. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch das Forschungsteam um De Leur (2020). Schülerinnen und Schüler, die eine Zeichnung anfertigten, gaben ein höheres situationales Interesse an als diejenigen, die einen Text schrieben. In Bezug auf die Plausibilität der Ergebnisse waren die gezeichneten und schriftlichen Ergebnisse vergleichbar. An dieser experimentellen Studie nahmen insgesamt 151 Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse (14–16 Jahre) teil, die eine Zeichen- oder eine Schreibaufgabe im Fach Geschichte zu bearbeiten hatten.

Zusammenfassend betrachtet deuten die Ergebnisse zur Rolle der Aufgabenmerkmale für das situationale Interesse auf einige Faktoren hin, die situationales Interesse beeinflussen könnten. Da die Auswirkungen jedoch meist für jeweils eine Aufgabenkategorie untersucht wurden, ist wenig über das Zusammenspiel der verschiedenen Merkmale bekannt. Zudem besteht ein Mangel an vergleichbaren Studien zu Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich in geisteswissenschaftlichen Fächern.

### 3 Fragestellung und Hypothesen

Aufgaben fungieren als Kommunikationsmittler und können dazu beitragen, Erlerntes zu festigen bzw. zu stabilisieren und in den Alltag zu transferieren. Wie bereits in den vorangegangenen Darstellungen gezeigt wurde, fehlt für historisches Lernen bislang ein eindeutiges Aufgabenklassifikationsschema, das didaktisch fundiert ist. Gelingt es, bestimmte Aufgabenmerkmale sinnvoll bei der Lernaufgabenkonstruktion zu berücksichtigen, dann werden Aufgaben, so die Annahme, als interessant und subjektiv bedeutsam wahrgenommen. Durch wiederholtes Erleben von interessanten und subjektiv bedeutsamen Lernaktivitäten mit historischen Sachverhalten könnte sich dadurch ein stabiles Geschichtsinteresse entwickeln (vgl. z. B. für Sozialkunde: Ferdinand, 2014; für Mathematik: Mitchell & Gilson, 1997), aus dem idealerweise ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein hervorgeht.

Die vorliegende Studie basiert auf den Annahmen der Person-Gegenstands-Theorie nach Krapp (1998; 2007) sowie dem Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung nach Hidi und Renninger (2006). Wie unterschiedlich Lernaufgaben wahrgenommen werden, kann mithilfe des situationalen Interesses untersucht werden. Vor allem Hidi und Renninger (2006) betonen die Zweidimensionalität des situationalen Interesses. Für diese Arbeit erfolgt einerseits aus interessentheoretischen Überlegungen und andererseits aus den Befunden zur Operationalisierung situationalen Interesses eine Unterscheidung zwischen den Komponenten Interessantheit, hier Aufgabeninteressantheit, und subjektiver Bedeutsamkeit (vgl. Krapp, 1998; 2007; Hidi & Renninger, 2006). Zentral für die vorliegende Arbeit ist die Frage, wie sich die identifizierten Aufgabenmerkmale auf das situationale Interesse von Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung der gefühls- und wertbezogenen Komponente auswirken. Hier scheinen vor allem Kategorien wie Aufgabenschwierigkeit (Tapola et al., 2013), Offenheit der Aufgabenstellung/Aufgabenstruktur (Lodewyk et al., 2009), kognitive Anforderungen (allgemeindidaktisch: Chen & Darst, 2001; Zhu & Chen, 2017; geschichtsdidaktisch: Logtenberg et al., 2011), Lebensweltbezug (vgl. z. B. Jonas, 2018; Tapola et al., 2013), Oberflächenmerkmale/grafische Elemente (Durik & Harackiewicz, 2007) und Aufgabenumfang (Leseaufwand: z. B. Boscolo et al., 2011; Schreibaufwand: z. B. De Leur et al.,

2020) eine wichtige Rolle zu spielen. Aus dieser Annahme ergibt sich daher folgende Fragestellung:

Welche Effekte haben die Aufgabenmerkmale ‚Aufgabenschwierigkeit‘, ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ (Aufgabenstruktur), ‚Kognitive Anforderungen‘, ‚Lebensweltbezug‘, ‚Oberflächenmerkmale‘ (grafische Elemente) und ‚Aufgabenumfang‘ (Leseaufwand und Schreibaufwand) auf situationales Interesse?

Gemäß den Annahmen von Tapola und Kollegen (2013) müssten Lernaufgaben mit geringerer Aufgabenschwierigkeit mit höherem situationalem Interesse einhergehen. Damit Lernaufgaben subjektiv als bedeutsamer wahrgenommen werden, können sie auch zunehmend schwieriger gestaltet sein, solange Bedeutsamkeitshinweise vorkommen. Es lassen sich daher folgende Hypothesen ableiten:

*Hypothese 1:* Geringe Aufgabenschwierigkeit prädiziert hohe Aufgabeninteressantheit.

*Hypothese 2:* Hohe Aufgabenschwierigkeit prädiziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.

In Anlehnung an die Befunde von Lodewyk und Kollegen (2009), wonach gut strukturierte Aufgaben im Vergleich zu wenig strukturierten Aufgaben als interessanter wahrgenommen werden, wird davon ausgegangen, dass die Offenheit bzw. Struktur der Aufgabenstellung die Aufgabeninteressantheit und die subjektive Bedeutsamkeit beeinflussen. Aufgrund der Forschungsliteratur ergeben sich folgende Hypothesen:

*Hypothese 3:* Hohe Aufgabenstrukturiertheit prädiziert hohe Aufgabeninteressantheit.

*Hypothese 4:* Geringe Aufgabenstrukturiertheit prädiziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.

---

Gemäß den Annahmen von Chen und Darst (2001), Zhu und Chen (2017) sowie Logtenberg und Kolleginnen (2011) prävozieren Lernaufgaben mit höherer kognitiver Anforderung größeres situationales Interesse als Aufgaben mit geringer kognitiver Anforderung. Da Aufgaben mit hoher kognitiver Anforderung im Fach Geschichte oft mit offenem Antwortformat einhergehen sowie eine historische Narration erfordern, also ein sinnvolles, bewusstes, reflektiertes, zielgerichtetes und vielfältiges Erzählen von historischen Sachverhalten (vgl. Barricelli, 2017, S. 277), impliziert eine solche Aufgabe oft eine Lösung, die in einen authentischen Kontext eingebettet wird. Es wird daher angenommen, dass Aufgaben mit diesem Anforderungsniveau als subjektiv bedeutsamer, Aufgaben mit geringer kognitiver Anforderung hingegen als interessanter wahrgenommen werden. Für die einzelnen Komponenten des situationalen Interesses ergeben sich daher folgende Hypothesen:

*Hypothese 5:* Geringe kognitive Anforderung prävoziert hohe Aufgabeninteressantheit.

*Hypothese 6:* Hohe kognitive Anforderung prävoziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.

Gemäß Jonas (2018) haben Lernaufgaben mit Lebensweltbezug einen größeren Einfluss auf die Bedeutsamkeitswahrnehmung als auf die Interessantheitswahrnehmung. Da die Studie von Jonas (2018) auf derselben Datenbasis beruht wie die vorliegende Studie, dürfen hierzu identische Ergebnisse angenommen werden. Wie dieses Merkmal unter gleichzeitiger Berücksichtigung von anderen Aufgabenmerkmalen situationales Interesse beeinflusst, ist noch ungeklärt. In Bezug auf das Gesamtmodell werden folgende Hypothesen angenommen:

*Hypothese 7:* Lebensweltbezug prävoziert geringe Aufgabeninteressantheit.

*Hypothese 8:* Lebensweltbezug prävoziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.

Den Annahmen von Durik und Harackiewicz (2007) zufolge sollte zwischen den Illustrationsarten differenziert werden, die auf die Catch- und Hold-Komponente des situationalen Interesses jeweils unterschiedlich einwirken. Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

*Hypothese 9:* Relevante Illustrationen prädictieren hohes situationales Interesse (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit).

*Hypothese 10:* Irrelevante Illustrationen prädictieren geringes situationales Interesse (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit).

Darüber hinaus berichten Park und Lim (2007) geringe Effekte von Aufgaben mit (ausschließlich) Textdarstellungen auf situationales Interesse:

*Hypothese 11:* Reine Textdarstellung prädictiert geringes situationales Interesse (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit).

In Anlehnung an die Befunde zum Aufgabenumfang (vgl. z. B. Boscolo et al., 2011; De Leur, 2020; Swarat et al., 2012) ergeben sich zudem folgende Hypothesen:

*Hypothese 12:* Leseaufwand prädictiert geringes situationales Interesse (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit).

*Hypothese 13:* Schreibaufwand prädictiert geringes situationales Interesse (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit).

Auf Grundlage der in Kapitel 2.2.3 aufgeführten Untersuchungen wird erwartet, dass das situationale Interesse durch die einzelnen in dieser Studie berücksichtigten Aufgabenmerkmale vorhergesagt werden kann. Es bleibt jedoch offen, welches Aufgabenmerkmal sich in einem Modell durchsetzt, das gleichzeitig die Vorhersagekraft von ‚Aufgabenschwierigkeit‘, ‚Offenheit der

Aufgabenstellung' (Aufgabenstruktur), 'Kognitive Anforderungen', 'Lebensweltbezug', 'Oberflächenmerkmale' (grafische Elemente) und 'Aufgabenumfang' (Leseaufwand und Schreibaufwand) testet.

Im Anschluss werden die Datengrundlage und -erhebung, die Stichprobe, die inhaltsanalytische Vorgehensweise sowie die weitere Methodik zur Hypothesenprüfung dargestellt.

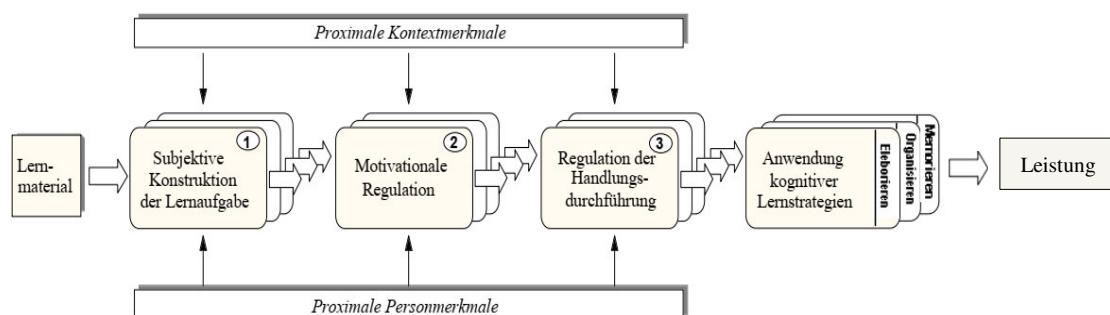


## Methodik

### 4.1 Durchführung der Studie

#### 4.1.1 Datengrundlage

Die Dissertationsstudie ist Teil eines größeren interdisziplinären Forschungsprojekts der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Lehr-/Lernforschung und der Didaktik der Geschichte. Im Jahr 2012 entstand an der Universität Passau in Kooperation dieser beiden Bereiche die Arbeitsgruppe ALGe (**A**daptive **L**ernaufgaben im **G**eschichtsunterricht). Das vorrangige Ziel der Forschungsgruppe war es, zu testen, ob das zugrunde liegende theoretische Modell (3PLS-Modell nach Wild, 2000) mit seinen Subtheorien (z. B. Motivations- und Interessentheorien) auf Prozesse historischen Lernens anwendbar ist. In der bisherigen Forschung wurde kaum auf die Eigenschaften des Lernmaterials und deren Auswirkungen auf die Wahrnehmung, das Interesse und den Einsatz von Strategien eingegangen. Mit diesem Projekt versucht die Forschergruppe, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Zusätzlich wurde ein zentraler Kompetenzbereich historischen Lernens, nämlich die historische Argumentation bzw. die historische Urteilsfähigkeit, als Leistungsvariable mitberücksichtigt.



**Abbildung 4.1.** Grundstruktur des Dreiphasenmodells der Lernstrategienutzung mit Erweiterung der Leistungsvariable (vgl. Wild, 2000, S. 123, erweitert um Leistung)

#### 4.1.2 Datenerhebung

Für die Hauptuntersuchung im Schuljahr 2013/14 wurde dreimal über das Schuljahr verteilt zwei bis drei Wochen lang ein lernaufgabengesteuerter Unterricht durchgeführt (MZP1: Herbst 2013, MZP2: Frühjahr 2014 und MZP3: Sommer 2014). Zu Beginn des Schuljahres, ab September 2013, wurden die Probandinnen und Probanden gebeten, einen Fragebogen über ihr Fachinteresse an Geschichte, ihr fachbezogenes Selbstkonzept von Geschichte und ihre Noten in Englisch, Deutsch, Mathematik und Geschichte auszufüllen, die sie als Achtklässler erhielten. Die Haupterhebung umfasste die im bayerischen Lehrplan verankerten Themen ‚Imperialismus‘ (12 Lernaufgaben), ‚Belastungen und Bedrohungen der Anfangsjahre der Weimarer Republik‘ (12 Lernaufgaben) und ‚Widerstand gegen den Nationalsozialismus‘ (10 Lernaufgaben) [vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2003]. Es waren drei Messzeitpunkte notwendig, damit Effekte aufgrund eines konkreten Themas bzw. einer konkreten Phase im Schuljahr ausgeschlossen werden konnten. Insgesamt wurden 34 kompetenzorientierte Lernaufgaben unter Berücksichtigung einschlägiger Gütekriterien (vgl. z. B. Blömeke et al., 2006; Thünemann, 2013) vonseiten der universitären Projektgruppe, bestehend aus Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern sowie Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, sowie von zehn Projektlehrkräften, die ebenfalls mit ihren Klassen an der Hauptuntersuchung teilnahmen, konzipiert. Die verschiedenen Lernaufgaben beinhalteten sowohl Pflicht- als auch Wahlaufgaben. Die Lernenden mussten nicht alle Aufgaben lösen, sodass sie in ihrem individuellen Tempo voranschreiten konnten. Diese Information sowie weitere wie Titel der Aufgaben, welcher Fragebogen wann ausgefüllt werden soll sowie mit welcher Aufgabe begonnen werden musste, beinhaltete der Laufzettel, die die Schülerinnen und Schüler vor Bearbeitung der Lernaufgaben ausgeteilt bekamen. Um keine Prüfsituation herzustellen, mussten die Lernenden nicht alle Aufgaben bearbeiten. Die Aufgaben, die ausgewählt wurden, sollten jedoch sorgfältig und gewissenhaft bearbeitet werden. Um Gruppeneffekte zu vermeiden, erfolgte die Bearbeitung der Lernaufgaben in Einzelarbeit mit der Lehrkraft als Beraterin bzw. Berater. Zusätzlich wurden den Schülerinnen und Schülern Lösungsblätter zu einzelnen Lernaufgaben zur Verfügung gestellt.

Vor dem Einsatz der jeweiligen Lerntheiken wurden den Schülerinnen und Schülern in Form eines Advance Organizers operationalisierte Kompetenzen vermittelt. Durch die eingesetzten Advance Organizer sollte den Lernenden auch die Relevanz der Themen für ihre eigene Lebenswelt verdeutlicht werden (vgl. z. B. Waldis & Buff, 2007).

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, nachdem sie sich einen ersten Überblick über die Lernaufgabe verschafft haben, einen Fragebogen über ihr situationales Interesse (Aufgabeninteressantheit: 5 Items, subjektive Bedeutsamkeit: 4 Items) auszufüllen. Um unerwünschte Gruppeneffekte durch Kooperation der Lernenden untereinander auszuschließen, sollte die Lernaufgabe, wie bereits erwähnt, anschließend von den Lernenden in Einzelarbeit gelöst werden. Da die Schülerinnen und Schüler individuell arbeiteten, umfasst diese Studie keine Laborsituation. Nach Bearbeitung einer Lernaufgabe berichteten die Schülerinnen und Schüler über ihre Verwendung von kognitiven Lernstrategien, indem sie erneut einen Fragebogen (30 Items) ausfüllten. Gemäß dem Dreiphasenmodell der Lernstrategienutzung nach Wild (2000, S. 123) wird empfohlen, vor der jeweiligen Aufgabenbearbeitung eine Datenerhebung über das situationale Interesse durchzuführen. Auf diese Weise besteht eine stärkere Verbindung zwischen den Merkmalen des Lernmaterials und dem situationalen Interesse, während sich die Datenerhebung zum Lernstrategieeinsatz nach der Aufgabenbearbeitung speziell auf den Prozess und die Aktivitäten konzentrieren würde, während man sich mit einer Lernaufgabe beschäftigt. Gegen Ende des Schuljahres wurden die Schülerinnen und Schüler erneut gebeten, einen Fragebogen über ihr individuelles Fachinteresse an Geschichte und ihr fachbezogenes Selbstkonzept auszufüllen. Für die Fragestellung dieser Arbeit ist vorwiegend das Erhebungsinstrument zum situationalen Interesse von Bedeutung, das in Kapitel 4.3 näher vorgestellt wird. Darüber hinaus wurden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, über die einzelnen aufgabenbezogenen Unterrichtsstunden Protokoll zu führen. In diesen Protokollen wurden Schülerfragen zu organisatorischen Dingen (bezogen sowohl auf die Studie allgemein als auch aufgabenbezogen, z. B. zum Vorgehen) und zum Inhalt der Aufgabe sowie besondere Vorkommnisse während der Unterrichtsstunden festgehalten.

### 4.1.3 Stichprobe

Die Untersuchung umfasste 30 bayerische Realschulklassen, in denen insgesamt 801 Schülerinnen und Schüler (57,6 % weiblich, 35,6 % männlich, 6,9 % keine Angabe) der 9. Jahrgangsstufe befragt wurden („sampled population“, Lohr, 2019, S. 3 – 4). Um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler über ein angemessenes Niveau an Argumentationsfähigkeiten verfügten, die für Aufgaben mit dem Erfordernis historischer Urteilsfähigkeit nötig sind, wurde die 9. Jahrgangsstufe ausgewählt. Insgesamt nahmen 22 Geschichtslehrkräfte aus ganz Bayern mit ihren Klassen teil, die sich aus allen Regierungsbezirken sowie aus ländlichen und städtischen Gebieten zusammensetzten. Die Einladung zur Teilnahme an der Studie erfolgte über eine Mitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. In die Stichprobe wurden sowohl staatliche als auch private Schulen aufgenommen. Vor allem an den teilnehmenden privaten Schulen in kirchlicher Trägerschaft waren insgesamt sieben Mädchenklassen beteiligt, was eine leichte Verzerrung der Stichprobe zugunsten der Mädchen erklärt. Berücksichtigt man diesen Aspekt, entspricht die Geschlechterverteilung in etwa der Verteilung der Population. Die Ergebnisse können mit entsprechenden Einschränkungen als gültig für Schülerinnen und Schüler anderer Schularten und Bundesländer angenommen werden („target population“, vgl. Lohr, 2019, S. 3 – 5; Levy & Lemeshow, 2008, S. 492f.). Bei der Stichprobenauswahl wurde darauf geachtet, dass die behandelten Themen in allen Klassen bisher noch nicht unterrichtet worden waren. Da dies für die Schülerinnen und Schüler einen neuen Lerninhalt darstellte, können Vorwissenseffekte (aus schulischer Sicht) ausgeschlossen werden.

---

## 4.2 Zur inhaltsanalytischen Vorgehensweise bei der Aufgabenanalyse

### 4.2.1 Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse

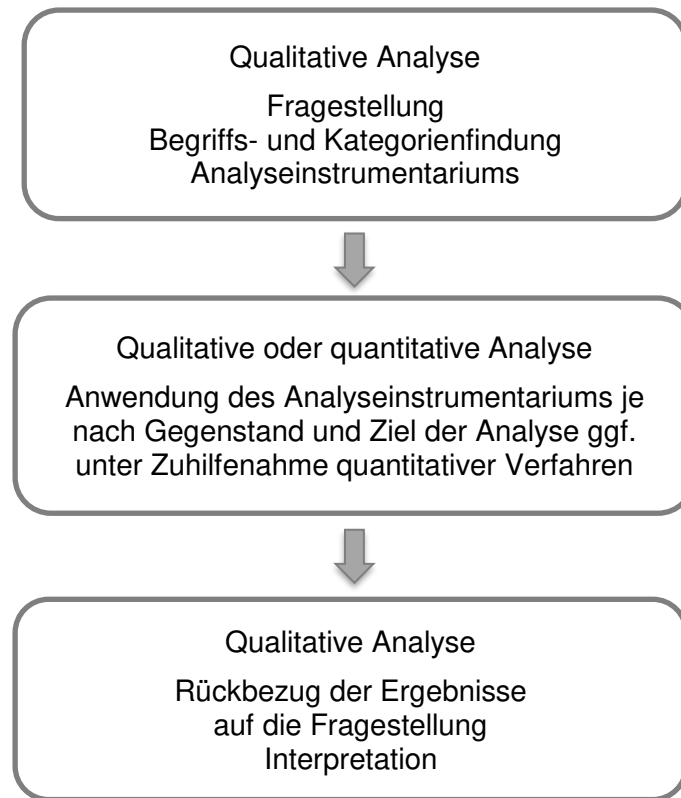
Neben der Befragung und Beobachtung ist die Inhaltsanalyse die dritte grundlegende Methode der Datenerfassung in den Sozialwissenschaften (vgl. Häder, 2019). In der einschlägigen Fachliteratur variieren zum Teil die Vorstellungen zur Vorgehensweise, wodurch es zunächst als sinnvoll erscheint, den Begriff näher zu bestimmen (vgl. z. B. Brosius, Koschel & Haas, 2012). Ausgehend von Berelson (1952) wird die Inhaltsanalyse wie folgt beschrieben: „Content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication.“ (S. 18) Demnach kann eine Inhaltsanalyse verwendet werden, um den manifesten, offensichtlichen Inhalt eines zu untersuchenden Textes zu messen. Im deutschsprachigen Raum legen spätere Interpretationen nahe, dass nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte erfasst werden können: „Die Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nicht-manifesten Kontextes geschlossen wird.“ (Merten, 1995, S. 59) Mittlerweile wird diese Unterscheidung zunehmend aufgegeben. Nach Früh (2017) ist die Inhaltsanalyse „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (S. 29), also eine Forschungstechnik, „mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann“ (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, S. 322).

Diese Annahmen zur Funktion von Inhaltsanalysen stimmen darin überein, dass die Inhaltsanalyse objektiv – transparent, regelgeleitet und intersubjektiv nachvollziehbar –, systematisch und theoriegeleitet mit dem Ziel der Quantifizierung genutzt werden sollte. Neben Texten können die Objekte einer solchen Analyse auch Musik, Zeichnungen/Bilder oder plastisches Material sein (vgl. Mayring, 2015).

---

Prinzipiell kann zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden werden: „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse.“ (Mayring, 2015, S. 17) Im Gegensatz zur quantitativen Methode besteht das Ziel des qualitativen Ansatzes nicht darin, Beziehungen und Fakten bzw. Sachverhalte anhand numerischer Werte zu analysieren, sondern sich gewissermaßen darauf einzulassen, sie erneut zu erleben, sie zu interpretieren (vgl. Mayring, 2015). Diese Methode, auch als ‚Introspektion‘ bekannt, orientiert sich in der Regel „am Einmaligen, am Individuellen“ (Mayring, 2015, S. 19), während die quantitative Forschung dabei ansetzt, allgemeine Prinzipien oder Gesetze zu formulieren (vgl. Riedel, 1978; Wright, 2000). Die qualitative Analyse impliziert, „die volle Komplexität ihrer Gegenstände erfassen zu wollen, während quantitative Analyse ihren Gegenstand zerstückele, automatisiere, in einzelne Variablen zerteile [...]“ (Mayring, 2015, S. 19).

Die Lücke zwischen quantitativer und qualitativer Analyse kann jedoch geschlossen werden (vgl. Abbildung 4.2.). Wie aus dem weiteren Verlauf dieser Arbeit hervorgeht, nehmen Kategorien bzw. hier Aufgabenmerkmalskategorien eine zentrale Rolle im Prozess der Inhaltsanalyse ein. Die Entwicklung eines Kategoriensystems ist klar ein qualitatives Vorgehen, auf dessen Basis quantitative Analyseschritte durchgeführt werden können. Daher haben beide Analysemethoden ihre Legitimation.



**Abbildung 4.2.** Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse (vgl. Mayring, 2015, S. 21; eigene Darstellung)

Es ist jedoch zu beachten, dass die Ergebnisse der quantitativen Analyse-schritte zu ihrer Ausgangsposition, der vorherigen qualitativen Fragestellung, in Beziehung gesetzt werden sollten. Zahlen erfordern daher häufig eine qualitative Interpretation (vgl. Mayring, 2015).

Eine kontinuierliche Entwicklung der qualitativen Forschung wurde in den letzten Jahrzehnten vorwiegend durch Philipp Mayring beeinflusst. Sein allgemeines Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse (Anhang A) wird vielfach für etwaige Forschungsfragen eingesetzt (vgl. Mayring, 2015, 61f.): Es erfolgt vorab die *Festlegung des Materials*, indem man zunächst das zu verarbeitende Material bestimmt. Im Rahmen dieser Arbeit handelt es sich um 34 Lernaufgaben. Im Folgenden sollte die *Analyse der Entstehungssituation* geklärt werden, d. h., von wem und unter welchen – soziokulturellen, kognitiven, emotionalen – Bedingungen das Material erstellt wurde. Wie bereits in Kapitel 4.1.2 erwähnt, wurden die Lernaufgaben sowohl von der universitären Projektgruppe als auch von Geschichtslehrkräften entwickelt. Schließlich sollten *formale Charakteristika des Materials* identifiziert werden, indem geklärt wird, in

welcher Form das Material vorliegt (in dieser Arbeit in Form von Bild und Text). Nach einer Beschreibung des Ausgangsmaterials, das in Kapitel 4.2.3 noch genauer dargestellt wird, werden die *Richtung der Analyse* und die *theoretische Differenzierung der Fragestellung* bestimmt. Mithilfe des Materials können im Rahmen der Interpretation verschiedene Aussagen in unterschiedliche Richtungen getätigt werden. Auf diese Weise können z. B. Aussagen über das Thema eines Textes oder auch über Wirkungen des Textes auf die Zielgruppe ermittelt werden. Schließlich benötigt man eine theoretisch abgeleitete Fragestellung, die eine Klärung des jeweiligen Forschungsstandes erfordert, um einen Wissensfortschritt zu ermöglichen. An diese Annahmen knüpfen nun die *Bestimmung der Analysetechnik*, die *Festlegung des konkreten Ablaufmodells* und die *Festlegung und Definition der Kategorien bzw. des Kategoriensystems* an. Die qualitative Forschung unterscheidet drei Analysetechniken: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. In der *Zusammenfassung* wird die Analyseeinheit so weit eingegrenzt, dass die Substanz des Inhalts bestehen bleibt und durch Abstraktion eine übersichtliche Grundform geschaffen wird, die aber das Ausgangsmaterial immer noch widerspiegelt. In der *Explikation* wird zu verschiedenen Textstellen zusätzliches Material herangezogen, um die entsprechende Textstelle näher erklären zu können. Der Zweck der *Strukturierung* besteht darin, verschiedene Aspekte aus dem Textkorpus bzw. aus dem Ausgangsmaterial herauszugreifen, um „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2015, S. 67). Unterschieden werden vier Strukturierungsformen (vgl. Mayring, 2015, S. 99):

- Die *formale Strukturierung* besteht darin, die interne Struktur des Materials nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten herauszufiltern.
- Die *inhaltliche Strukturierung* besteht darin, Materialien zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen zu extrahieren und zusammenzufassen.
- Die *typisierende Strukturierung* besteht darin, auf einer Typisierungsdimension offensichtliche Ausprägungen im Material zu finden und diese detaillierter beschreiben zu können.



- Die *skalierende Strukturierung* besteht darin, Ausprägungen zu entsprechenden Dimensionen in Form von Skalenpunkten zu definieren und das Material im Anschluss daran einschätzen zu können.

Zur Beantwortung der zentralen Frage, die es erfordert, die einzelnen Lernaufgaben des ALGe-Projekts theoriegeleitet zu klassifizieren, wird auf die skalierende und typisierende Strukturierung zurückgegriffen. Im nachfolgenden Abschnitt 4.2.2 werden die Gründe für diese Entscheidung und die durchzuführenden Analyseschritte näher erläutert.

Im allgemeinen Analysemodell kommt es des Weiteren zur *Definition der Analyseeinheiten* sowie einer *Rücküberprüfung des* zuvor festgelegten *Kategoriensystems an Theorie und Material*. Letztere geht mit einem erneuten Materialdurchlauf einher, wenn Veränderungen am Kategoriensystem vorgenommen wurden. Das Modell schließt mit der *Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung* sowie der *Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien* ab. Als „klassische“ Gütekriterien dienen in der qualitativen Inhaltsanalyse u. a. sowohl die Maße der Reliabilität (Zuverlässigkeit), mit denen Stabilität und Messgenauigkeit gemessen werden, als auch die Maße der Validität (Gültigkeit), die darlegen, ob genau das gemessen wird, was gemessen werden sollte (vgl. Friedrichs, 1990, S. 100; Krippendorff, 2019, S. 277ff., S. 361ff.; Mayring, 2015, S. 123). Für den Zweck einer Aufgabenklassifizierung erscheint es jedoch sinnvoll, sich vorwiegend auf spezifisch inhaltsanalytische Gütekriterien zu beschränken. In diesem Zusammenhang werden die Gütekriterien *Semantische Gültigkeit* (Validität), *Stabilität* (Reliabilität) und *Reproduzierbarkeit* (Reliabilität) herausgegriffen (vgl. Krippendorff, 2019; Mayring, 2015).

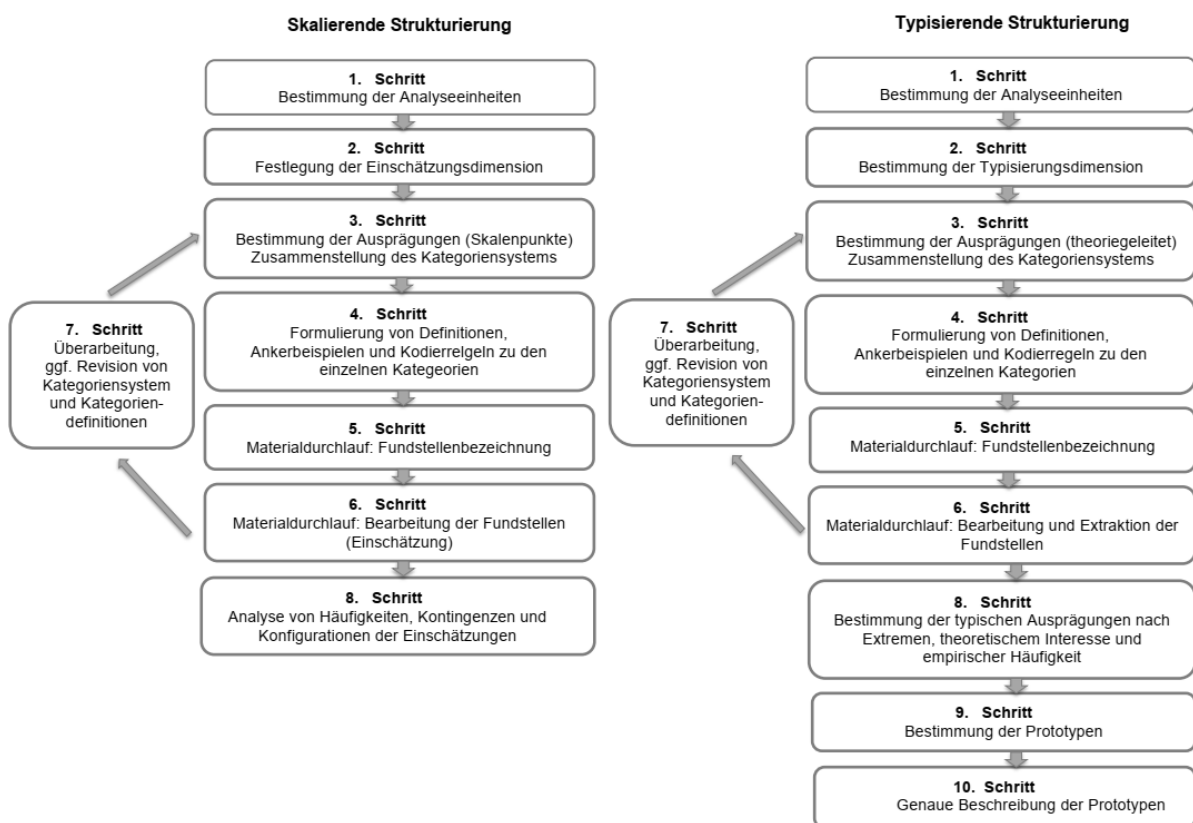
Bei der *Semantischen Gültigkeit* handelt es sich um „die Richtigkeit der Bedeutungsrekonstruktion des Materials. Sie drückt sich in der Angemessenheit der Kategoriendefinitionen (Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln) aus. Eine Überprüfung kann [dabei] durch Expertenurteile geschehen“ (Mayring, 2015, S. 126).

Die *Stabilität* hingegen „lässt sich durch nochmalige Anwendung des Analyseinstruments auf das Material überprüfen“ (Mayring, 2015, S. 127). Das Material sollte mit dem Kategoriensystem mehrfach kodiert und auf seine Konsistenz hin überprüft werden. Im Falle der Zuverlässigkeit zwischen den Kodierungen muss das Material von mehreren unabhängigen Ratern kodiert werden. Die Stabilitätsprüfung bedeutet, dass die/der Forschende selbst diesen Prozess mehrmals durchführt, um zu überprüfen, ob die Ergebnisse reproduziert werden können (Intrakoderreliabilität).

Im Unterschied zur Stabilität der Kodierung durch einen Forschenden konzentriert sich die *Reproduzierbarkeit* auf die Stabilität der Kodierung durch weitere unabhängige Forschende. Ein Maß für die Reproduzierbarkeit ist nach Mayring (2015) die Interkoderreliabilität, für deren Berechnung meist Cohens Kappa herangezogen wird (Mayring, 2015, S. 127). Dabei sollte man aber beachten, dass sich dieser Koeffizient aufgrund von systematischen Nicht-Übereinstimmungen erhöhen kann, obwohl ein höherer Wert als Indikator für eine höhere Übereinstimmung gewährleistet werden sollte (vgl. Hayes & Krippendorff, 2007, S. 81). Angesichts von Einschätzungen verschiedener Autoren (vgl. Hayes & Krippendorff, 2007; Lombard, Snyder-Duch & Bracken, 2002; Mayring, 2015; Wirtz & Caspar, 2002) stützt sich diese Arbeit auf Krippendorffs Alpha, das gegenüber anderen Messparametern folgende Vorteile aufweist: Dieser Reliabilitätskoeffizient kann auf jedem Skalenniveau von zwei und mehr Kodierern und Kodierern sowie unabhängig von der Stichprobengröße, fehlenden Werten und der Anzahl der Ausprägungen genutzt werden. Darüber hinaus ermöglicht Krippendorffs Alpha im Gegensatz zu Cronbachs Alpha die Berechnung von 95 %-Konfidenzintervallen und liefert so konkrete Informationen über die Genauigkeit der Reliabilitätsschätzung (vgl. ebd.).

## 4.2.2 Skalierende und typisierende Strukturierung als Analyseverfahren für die Untersuchung von Lernaufgaben

Für die vorliegende Arbeit wird sowohl auf die skalierende als auch auf die typisierende Strukturierung als Analyseverfahren zurückgegriffen. Die Ansätze der skalierenden Strukturierung werden genutzt, um fünf der sechs aus der Theorie abgeleiteten Aufgabenmerkmalskategorien genauer auszudifferenzieren. Für eine Aufgabenmerkmalskategorie ist die Anwendung der typisierenden Strukturierung sinnvoll. Der konkrete idealtypische Verlauf skalierender und typisierender Strukturierung kann Abbildung 4.3. entnommen werden.



**Abbildung 4.3.** Ablaufmodell skalierender und typisierender Strukturierung (vgl. Ma-yring, 2015, S. 105ff.; eigene Darstellung)

Die typisierende Strukturierung unterscheidet sich von der skalierenden Strukturierung wesentlich nur in den Schritten 2 und 8. Daneben werden noch zwei zusätzliche Schritte (9 und 10) aufgeführt. Ziel der skalierenden Strukturierung ist es, das zu analysierende Material bzw. konkrete Teile daraus auf einer

Skala von einer Kodiererin bzw. einem Kodierer einschätzen zu lassen (vgl. Mayring 2015, S. 108). Hingegen sollten bei der typisierenden Strukturierung „markante Bedeutungsgegenstände“ (Mayring, 2015, S. 103) herausgegriffen und genauer beschrieben werden.

Der erste Schritt des Ablaufmodells skalierender und typisierender Strukturierung besteht darin, die Analyseeinheiten zu bestimmen. Im vorliegenden Fall wurden – wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt – insgesamt 34 kompetenzorientierte Lernaufgaben aus dem Fach Geschichte analysiert (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 4.2.3). In den nächsten beiden Schritten werden relevante Einschätzungsdimensionen (skalierende Strukturierung) bzw. Typisierungsdimensionen (typisierende Strukturierung) aus der Theorie abgeleitet. Für die aktuelle Aufgabenanalyse ist es also notwendig, aus den theoretischen Explorationsen relevante Kategorien herauszufiltern und ihre Eigenschaften bzw. Merkmale zu beschreiben. Mit der Bestimmung der theoriegeleiteten Niveaustufen bzw. Ausprägungen wird das Kategoriensystem zusammengestellt. Die Entwicklung des Kategoriensystems stellt methodisch den wichtigsten und zudem schwierigsten Teil der Inhaltsanalyse dar:

Content Analysis stands or falls by its categories. Particular studies have been productive to the extent that the categories were clearly formulated and well adopted to the problem and the content. [...] Since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its systems of categories. (Berelson, 1952, S. 147)

Je komplexer die zu berücksichtigenden Theorien und Untersuchungsziele sind, desto schwieriger gestaltet sich die Entwicklung des Kategoriensystems. In jedem Fall sind diese Kategorien jedoch entscheidend für weitere Analysen (vgl. ebd.; Bos & Tarnai, 1989). Einerseits lassen sich die zu bestimmenden Kategorien aus der der Forschungsfrage zugrunde liegenden Theorie ableiten, andererseits sollten sie auch das Ergebnis der kontinuierlichen Wechselwirkung zwischen Theorie und Text- bzw. Aufgabenmaterial sein, weshalb dieser Vorgang sowohl eine induktive als auch eine deduktive Kategorienbildung impliziert (vgl. Mayring, 2015). Kuckartz (2015) beschreibt den Ablauf dieser Mischform wie folgt:

Man beginnt mit einem aus relativ wenigen Hauptkategorien bestehenden Kategoriensystem, das nicht aus den Daten selbst, sondern aus der Forschungsfrage oder einer Bezugstheorie abgeleitet ist. Diese Kategorien werden aber anders als bei einer mit deduktiven Kategorien arbeitenden Inhaltsanalyse nur als Ausgangspunkt genommen. Die Kategorien fungieren als eine Art Suchraster, d. h. das Material wird auf das Vorkommen des entsprechenden Inhalts durchsucht und grob kategorisiert. Im zweiten Schritt folgt dann induktiv die Bildung von Subkategorien, wobei nur das der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnete Material herangezogen wird. (S. 69)

Für die Kategorienkonstruktion sollten folgende formale Anforderungen sowie Möglichkeiten der Operationalisierung gelten (vgl. z. B. Brosius et al., 2012, S. 148ff.; Kromrey, Roose & Strübing, 2016, S. 315ff.; Merten, 1995, S. 148):

- Die jeweiligen Kategorien weisen einen konsistenten theoretischen Bezug auf und richten sich an der inhaltsanalyseorientierten Fragestellung aus. Zu diesem Zweck sollten die Dimensionen bzw. Aspekte einer Theorie erschlossen werden. Diese Aspekte spiegeln im Allgemeinen einen zentralen Teil der Theorie wider, die zugleich auch für die Fragestellung wesentlich sind.
- Zudem sollten die Kategorien vollständig sein, d. h., alle für die Untersuchung relevanten Inhalte müssen erfasst werden, „denn nur unter dieser Voraussetzung kann die zentrale Forschungsfrage auch erschöpfend beantwortet werden“ (Brosius et al., 2012, S. 149). Wenn verschiedene Aspekte nicht in die Kategorien aufgenommen werden können, ist die Prüfung unvollständig und die Untersuchung „im schlimmsten Fall unbrauchbar“ (ebd.). Das Kategorienschema und seine Unterkategorien sollten das gesamte zu berücksichtigende theoretische Konstrukt widerspiegeln, um ein hohes Maß an Validität zu erzielen.
- Schließlich sollten die Kategorien trennscharf sein. Dies ist der Fall, „wenn sich die einzelnen Ausprägungen wechselseitig ausschließen, und wenn alle Ausprägungen sich auf das gleiche Merkmal beziehen“ (ebd., S. 150). Dies kann erreicht werden, indem zunächst die Kategorien und ihre Merkmale bzw. Ausprägungen im Detail klar dargestellt werden. Für jedes Merkmal bzw. jede Ausprägung muss sowohl zahlenmäßig als auch verbal eine Festlegung erfolgen. Mithilfe von Ankerbeispielen, die repräsentative

Einordnungen des Text- bzw. Aufgabenmaterials in das Kategorienschema darstellen, kann ein Kodierbuch bzw. -manual mit konkreten Erläuterungen und Begriffsbestimmungen entstehen (vierter Schritt). Durch diese präzisen Begriffsbestimmungen können klare Grenzen zwischen den einzelnen Kategorien festgelegt werden. Für die in dieser Arbeit vorgestellte Inhaltsanalyse (anhand von 34 Geschichtslernaufgaben) wurden die Kategorien sowohl deduktiv aus der Theorie als auch induktiv aus dem Aufgabenmaterial heraus bestimmt und ihre Merkmale bzw. Ausprägungen daraus ermittelt (siehe Kapitel 4.2.4). In der vorliegenden Arbeit wurden Definitionen und entsprechende Ankerbeispiele ausgeführt und zu einem Kodiermanual zusammengeführt (Anhang B).

Im Anschluss erfolgt im fünften Schritt der skalierenden und typisierenden Strukturierung der Materialdurchlauf. Hier wurden die einzuschätzenden Lernaufgaben durchnummeriert. In ersten Kodierungsdurchläufen (sechster Schritt) wurden die Vollständigkeit und Trennschärfe von Kategorien und Ausprägungen schrittweise überarbeitet und daraufhin modifiziert (siebter Schritt). Definitionen wurden umformuliert oder/und der Fundus an Ankerbeispielen wurde erweitert. Die Kategorien und deren Ausprägungen wurden stetig geprüft, um bezüglich der Trennschärfe ein optimales Ergebnis zu erzielen. So umfasste das Kodiermanual bzw. das Kategoriensystem zu Anfang noch z. B. zur Kategorie ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘ die Ausprägungen *Textproduktion: Kurzantwort* und *Textproduktion: Formulierung von Fragen*. Nach einigen Probekodierungen, bei denen es immer wieder zu Mehrfachkodierungen kam, wurde der Entschluss gefasst, diese beiden Ausprägungen in die Ausprägung *Produktive Anforderung mit kurzen Antworten* zu fassen. Entsprechende Kodiertrainings wurden vor, während und nach den ersten Testläufen durchgeführt. Ziel war es, das Kodiermanual eindeutig, vollständig, widerspruchsfrei und praktikabel zu formulieren (vgl. Hak & Bernts, 2009; Merten, 2015). Wie wirksam die Trainings für die Qualität des Kodiermanuals waren, zeigte das Maß für die Reproduzierbarkeit (Krippendorffs Alpha). So konnte man beim Kodiermanual bzw. Aufgabenkategoriensystem immer wieder nachjustieren, bis das gesamte Aufgabenmaterial mittels des nach

und nach optimierten Aufgabenkategoriensystems bzw. Kodiermanuals eingeschätzt werden konnte.

Bei der skalierenden Strukturierung endet das Ablaufmodell mit dem Anvisieren statistischer Analysen, anhand derer eine deskriptive Beschreibung der Analyseergebnisse erfolgen kann (z. B. durch Häufigkeitsanalysen und/oder Darstellung von Mittelwerten und Standardabweichungen zu den einzelnen Kategorien bzw. Ausprägungen), wobei der achte Schritt bei der typisierenden Strukturierung folgende Aspekte enthält: „Besonders *extreme* Ausprägungen [...], Ausprägungen von besonderem *theoretischem* Interesse [...] [sowie] Ausprägungen, die im Material besonders *häufig* vorkommen“ (Mayring, 2015, S. 103) sollten genauer beschrieben werden. Im nächsten Schritt (neunter Schritt) werden zu diesen relevanten Ausprägungen besonders eindeutige und markante sowie anschauliche, repräsentative Beispiele bzw. „Prototypen“ (Mayring, 2015, S. 105) bestimmt, die dann noch näher beschrieben werden (zehnter Schritt). Die typisierende Strukturierung fand in der vorliegenden Arbeit nur bei einer Aufgabenkategorie (Oberflächenmerkmale) Anwendung, was ausführlicher in Kapitel 4.2.4.6 dargestellt wird. Doch bevor das Kodiermanual bzw. Aufgabenkategoriensystem beschrieben wird, soll das Analyseobjekt dieser Studie näher betrachtet werden.

### 4.2.3 Beschreibung des Analyseobjekts dieser Studie:

#### 34 kompetenzorientierte Geschichtslernaufgaben

In der Praxis wurden bisher im Geschichtsunterricht häufig Aufgaben aus Schulbüchern verwendet, die kaum den Anspruch erfüllten, kompetenzorientiert, kognitiv aktivierend sowie besser in den schülerzentrierten Unterricht eingebettet zu sein (vgl. Wild, 2013). Hinzu kam, dass vor allem in Geschichte bei Schulbuchforschungen – ähnlich wie bei Lernaufgaben – weitgehend normativ und wenig empirisch verfahren wurde (vgl. z. B. Borries, 1995; Gräsel, 2010; Rüsen, 1992). Durch die Einführung des LehrplanPLUS, ein für alle allgemeinbildenden Schulen in Bayern im Schuljahr 2017/2018 eingeführtes Curriculum, wurde die Selbsttätigkeit des Lernenden stärker in den Fokus gerückt:

Der LehrplanPLUS versteht eine Kompetenz als fachspezifische und überfachliche Fähigkeit, die Wissen und Fertigkeiten miteinander verbindet und die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, zu verstehen, zu reflektieren, schlüssig zu argumentieren, fundiert zu urteilen und neue Anforderungen zu bewältigen. [...]

Der Lehrplan geht von einem konstruktivistischen Lernbegriff aus, demzufolge der Mensch Kompetenzen auf der Basis seiner individuellen Vorerfahrungen sowie seiner Wahrnehmung und der Bedeutung, die das jeweilige Thema für ihn hat, individuell konstruiert. [...] (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2022a)

Angestrebt wird der Erwerb von überdauernden Kompetenzen durch den Lernenden, wobei Kompetenzen über den Erwerb von Wissen hinausgehen. Schülerinnen und Schüler sollen die Bereitschaft und Fähigkeit erlangen, neue Aufgaben- und Problemstellungen zu lösen. Hierzu sollten sie auf „Wissen und Fähigkeiten zurückgreifen, diese vor dem Hintergrund von Werten reflektieren und verantwortungsbewusst anwenden“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2021a). Die Lernenden erarbeiten sich „Werkzeuge“, die sie „zur Lösung lebensweltlicher Problemstellungen, zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und an kulturellen Angeboten sowie nicht zuletzt zum lebenslangen Lernen befähigen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2022b). Die Kompetenzorientierung stellt den Lernenden als Subjekt in den Mittelpunkt der Planung und Durchführung von Unterricht. Der Fachlehrplan wird daher aus Sicht der Schülerinnen



---

und Schüler formuliert, indem Operatoren eine wichtige Rolle spielen. Anhand dieser sollen sie erkennen, welche genauen Anforderungen an sie gestellt werden, um die entsprechende Lernaufgabe bestmöglich selbstständig lösen zu können. Eine solche selbstständige Anwendung von Wissen spielt in Bezug auf die Beschäftigung mit der Vergangenheit eine zentrale Rolle. Eine sorgfältige Betrachtung und Bewertung der Vergangenheit ermöglicht es den Lernenden, nicht nur zu verstehen, warum Gesellschaften und Denkweisen so sind, wie sie sind, sondern auch ein Lernen von der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu bewirken (vgl. Bergmann, 2016). Eine angemessene Behandlung historischer Fragestellungen ist daher für eine nachhaltige und sinnvolle Entwicklung unabdingbar – nicht trotz, sondern gerade wegen der tiefgreifenden Veränderungen, die in einer Zeit des raschen Wandels stattfinden. Da Geschichtsunterricht die Lernenden auch bei der Identifizierung mit der eigenen Lebenswelt unterstützt, leistet diese Disziplin einen wesentlichen Beitrag zur persönlichen Entwicklung (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2021b). Wie Günther-Arndt (2015) bereits erwähnte, nehmen Geschichtslernaufgaben eine „Schlüsselfunktion“ (S. 18) für den Zuwachs an Kompetenzen sowie für gelingende Lernprozesse ein. Damit zeigt eine Analyse von Lernaufgaben besonders gut, inwiefern und in welchem Grad die geforderte Kompetenzorientierung tatsächlich ihren Weg in den Schulunterricht findet. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Lernaufgaben zu drei verschiedenen Themen für die 9. Jahrgangsstufe an der Realschule neu konzipiert (Anhang C), die sich an den Lehrzielen und Kompetenzen des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (2021c) orientieren. Die Bearbeitungszeit der Lernaufgaben umfasste jeweils fünf Unterrichtsstunden für Thema 1 (Imperialismus, siehe Tabelle 4.2.: Aufgaben 1–12) und 2 (Belastungen und Bedrohungen der Anfangsjahre der Weimarer Republik, siehe Tabelle 4.2.: Aufgaben 13–24). Aufgrund des Zeitaspekts wurde Themenbereich 3 (Widerstand gegen den Nationalsozialismus, siehe Tabelle 4.2.: Aufgaben 25–34) mit vier Unterrichtsstunden angesetzt, da sich vorab einige Projektlehrkräfte über zeitliche Schwierigkeiten äußerten, da dieses Thema erst gegen Ende des Schuljahres unterrichtet wird. Wie bereits in 4.1.3 erwähnt, wurde die Klassenstufe 9 ausgewählt, um zu gewährleisten, dass die

Lernenden über ein angemessenes Niveau an Argumentationsfähigkeiten verfügen, um Geschichtslernaufgaben zu bearbeiten, die historische Urteilsfähigkeit erfordern. Für die Konstruktion der Aufgaben boten die einheitlichen Prüfungsanforderungen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2005) eine Orientierungshilfe (Tabelle 4.1.).

**Tabelle 4.1.** Einheitliche Prüfungsanforderungen der Kultusministerkonferenz

<b>Anforderungsbereich I</b>	<b>Anforderungsbereich II</b>	<b>Anforderungsbereich III</b>
<p>Umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken.</p> <p>Dies erfordert v. a. Reproduktionsleistungen, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiedergeben von grundlegendem historischem Fachwissen</li> <li>• Bestimmen der Quellenart</li> <li>• Unterscheiden zwischen Quellen und Darstellungen</li> <li>• Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen</li> <li>• Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte</li> </ul>	<p>Umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte.</p> <p>Dies erfordert v. a. Reorganisations- und Transferleistungen, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erklären kausaler, struktureller bzw. zeitlicher Zusammenhänge</li> <li>• sinnvolles Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen</li> <li>• Analysieren von Quellen oder Darstellungen</li> <li>• Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quellen oder Darstellungen</li> </ul>	<p>Umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.</p> <p>Dies erfordert v. a. Leistungen der Reflexion und Problemlösung, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation</li> <li>• Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme</li> <li>• Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen</li> <li>• Entwickeln eigener Deutungen</li> <li>• Reflektieren der eigenen Urteilsfindung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien</li> </ul>
<p><b>Operatoren:</b> z. B. nennen, wiedergeben, aufzählen, bezeichnen, aufzeigen</p>	<p><b>Operatoren:</b> z. B. erstellen, gliedern, erklären, charakterisieren, begründen</p>	<p><b>Operatoren:</b> z. B. erörtern, diskutieren, Stellung nehmen, beurteilen, bewerten, interpretieren</p>

Die aufgeführten Anforderungsbereiche beziehen sich auf die von Jeismann (1980) etablierte Trias „Analyse, Sachurteil, Wertung“ (S. 108), die sich allerdings nicht vollständig identisch in den Anforderungsbereichen widerspiegelt, um historisches Denken zu erfassen. Die einzelnen Anforderungsbereiche weisen eine Art „Graduierung“ (Körper, 2007) auf:

Unabhängig von der Kursart verlangen diese Anforderungen aber, dass nicht ausschließlich mit der Wiedergabe von Kenntnissen (Anforderungsbereich I) eine ausreichende Leistung erbracht werden kann. Gute und bessere Bewertungen setzen Leistungen voraus, die deutlich über den Anforderungsbereich II hinausgehen und mit einem wesentlichen Anteil dem Anforderungsbereich III zuzuordnen sind. (KMK, 2005, S. 6)

Körper (2007) impliziert damit eine „Hierarchisierung der Anforderungen“ (S. 437), die sich darin zeigt, dass ein unteres Niveau eher reproduktive Leistungen erfordert, ein höheres Niveau dagegen selbstständige Leistungen, die meist mit einem Werturteil abschließen. Diese Mehrgliedrigkeit, die in Lernaufgaben bzw. Lernaufgabensets (Lerntheken) vorkommen sollte, ist förderlich für die Strategieranwendung, in der sich Regeln und Routinen sowie Können und Fertigkeiten miteinander verknüpfen.

Das Kompetenzstrukturmodell des LehrplanPLUS zeigt dagegen fünf prozessbezogene geschichtsdidaktische Kompetenzen auf, die sich gegenseitig bedingen und sich größtenteils in den erwähnten Anforderungsbereichen wiederfinden (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2021d): Die Basis von historischem Wissen und Können stellen Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz dar. Sachkompetenz kann selbst aktiv erworben werden, indem Lernende Quellen und Darstellungen mithilfe der Methodenkompetenz – ähnlich wie bei der narrativen Kompetenz – auswerten und interpretieren. Dadurch kann historisches Urteilen möglich gemacht werden und demnach können narrative Kompetenz (durch historische oder gegenwärtige Konstruktion der Geschichte) sowie Orientierungskompetenz (zum Verständnis von Gegenwart und Zukunft, zum Aufbau der eigenen Identität und zur Begründung gegenwarts- und zukunftsbezogener Handlungen) erst aufgebaut werden. Eine übergeordnete Position nimmt das Geschichtsbewusstsein im Modell ein, das „als Dimension menschlichen Bewusstseins“ (ebd.)

fungiert und mittels Kompetenzerwerbs gefördert und kritisch reflektiert werden kann. Erst die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ermöglicht es jungen Menschen, an gegenwärtigen geschichtskulturellen Diskursen teilzuhaben (vgl. ebd.).

Es ist darauf hinzuweisen, dass es bisher in der Geschichtsdidaktik kein hinreichend theoretisch fundiertes, differenziertes sowie konsensfähiges Kompetenzmodell gibt (vgl. Baumgärtner, 2019; Meyer-Hamme, Thünemann & Zülsdorf-Kersting 2016; Schönemann et al., 2010; Gautschi, 2009; Körber, 2007; Sauer, 2006; Pandel, 2005). Zudem fehlen hierzu trotz verschiedener Ansätze (vgl. Trautwein et al., 2017; Bernhard & Kühberger, 2018; Bramann, 2018; Meyer-Hamme, Trautwein & Wagner, 2018) empirische Studien zur Absicherung theoretischer Modellierungen, sodass die aufgeführten Kompetenzen zum historischen Denken (und Lernen), deren Zusammenhänge und Graduierungen noch kein breites, valides Fundament darstellen (vgl. Körber, 2021). Da Lernen ein kognitiver Prozess ist, der bewusst und unbewusst, gesteuert und ungesteuert abläuft, ergibt sich für Lehrpersonen ein Bedarf an vergleichbaren Kompetenzen für geschichtsdidaktisches Handeln, um Lernprozesse von Lernenden anzuregen (vgl. Heuer, Körber, Schreiber & Waldis, 2019). Aufgaben können daher als „Anforderungen verstanden [werden], mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens der Lehrperson konfrontiert werden“ (Bromme, Seeger & Steinbring 1990 zit. nach Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz 2006, S. 331). Bei der Konzeption der Lernaufgaben im Rahmen dieser Studie wurden verschiedene Aufgabenmerkmale (und damit auch geschichtsbezogene Arbeitstechniken) berücksichtigt, die in Kapitel 4.2.4 näher beschrieben werden. Die Reihenfolge der Lernaufgaben mit Ausnahme der jeweils ersten Aufgabe eines jeden der drei Lernaufgabensets konnten die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Anordnung der Aufgaben in Form einer Lerntheke selbst wählen, sodass die Lerntheke sowohl aus Pflicht- als auch aus Wahlaufgaben bestand. Tabelle 4.2. bietet eine Übersicht über die im Unterricht verwendeten Lernaufgaben, die in den nachfolgenden Kapiteln noch genauer beleuchtet werden.

**Tabelle 4.2.** Übersicht der Lernaufgaben

<b>Nr.</b>	<b>Titel</b>	<b>MZP</b>	<b>Art</b>
1	Zentrale Begriffe einprägen	1	Pflicht
2	Imperialismus im Überblick	1	Pflicht
3	Karten lesen	1	Wahl
4	Suche die Fehler!	1	Wahl
5	Zitate und Bilder Begriffen zuordnen	1	Wahl
6	Das Recht des Stärkeren?	1	Pflicht
7	Imperialistische Menschenbilder	1	Wahl
8	Kritik am Kolonialismus	1	Wahl
9	Herero-Aufstand (1904–1908)	1	Pflicht
10	Werbung früher und heute	1	Pflicht
11	Eine Geschichte – zwei Sichtweisen	1	Wahl
12	Verantwortung für Afrika	1	Pflicht
13	Was passierte bei der Inflation 1923?	2	Pflicht
14	Gewinner und Verlierer	2	Wahl
15	Der Ruhrkampf 1923	2	Pflicht
16	Inflationsalltag	2	Wahl
17	Zeitzeugen der Inflationszeit	2	Wahl
18	Kriegsheimkehrer	2	Pflicht
19	Bedrohungen von links und rechts	2	Pflicht
20	Eine Zeitungsmeldung und ihre Geschichte	2	Pflicht
21	Politische Morde	2	Wahl
22	Plakate machen Stimmung	2	Wahl
23	Hatte die Weimarer Republik eine Chance?	2	Pflicht
24	Bedrohungen unserer Demokratie heute	2	Pflicht
25	Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe	3	Pflicht
26	Die „Weiße Rose“ – ein Drehbuch zur Geschichte	3	Pflicht
27	Formen des Widerstands	3	Pflicht
28	Finde einen Bildtitel	3	Wahl
29	Widerstandsgruppen – „Spickzettel“	3	Pflicht
30	Jugendlicher Protest – die Swing-Jugend	3	Wahl
31	Memoryaufgabe – Kennzeichen des NS-Unrechtsstaats	3	Pflicht
32	Warum leisten so wenige Widerstand?	3	Pflicht
33	Sage „Nein!“ – Widerstand heute	3	Pflicht
34	Roberts historisches Urteil	3	Pflicht

Alle Lernaufgaben zu jeder Unterrichtseinheit bestehen im Wesentlichen aus dem Aufbau von Grundwissen, der Anwendung von Wissen sowie einer erwünschten Reflexion vorhandenen Wissens. Sie setzen auf eine Auswertung von Quellen und Darstellungen, welche die Lesekompetenz – ebenfalls eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2019; Handro & Kilimann, 2020) – fördern sollen.

#### 4.2.3.1 Lernaufgaben zu ‚Imperialismus‘

Im Lernaufgabenset ‚Imperialismus‘ (Anhang C, Aufgaben 1–12) sollten die Schülerinnen und Schüler sich zunächst Wissen aneignen, indem sie Begriffe wie Imperialismus, Nationalismus, Rassismus sowie Kolonialismus anhand ausgewählter Quellenbeispiele voneinander abgrenzen und erklären (Aufgaben 1, 4 und 5). Zugleich forderten die Aufgaben Erläuterungen dazu, welche Auswirkungen die Art und Weise der Kolonialisierung im 19. Jahrhundert auf die betroffenen Länder bis heute hat (Aufgaben 2, 6, 7, 9 und 10). Aufgabe 12 implizierte darüber hinaus ein begründetes Werturteil. Die Lernaufgaben beinhalteten überdies politische, wirtschaftliche und weltanschauliche Motive des Imperialismus der europäischen Großmächte, die anhand ausgewählter Quellen beschrieben und bewertet (Aufgaben 2, 8 und 9) und mittels Darstellungstexten korrekt formuliert werden konnten (Aufgabe 4). Die Aufgaben enthielten mitunter Karten, mit deren Hilfe die Lernenden die Möglichkeit hatten, die Aufteilung der Welt durch die europäischen Großmächte zu erklären (Aufgaben 2 und 3). In den Aufgaben 7, 8 und 9 konnten die Schülerinnen und Schüler anhand ausgewählter Beispiele die Methoden der Unterwerfung der einheimischen Bevölkerung erkennen. Zudem sollten sie die tiefgreifenden kulturellen Konflikte, welche die gewaltsame Unterwerfung mit sich brachte, am Beispiel von Deutsch-Südwestafrika/Namibia erklären und dazu ein Werturteil fällen (Aufgaben 10, 11 und 12). Die Lernenden sollten dabei den historischen Sachverhalt auf der Grundlage zunehmend kritisch reflektierter Wertvorstellungen und Alteritätserfahrungen betreffend die Andersartigkeit der Vergangenheit und anderer Kulturen beurteilen. Sie mussten Argumente gegenüberstellen, gewichten, gleichzeitig aber auch Gegenargumente abwägen. Entscheidend war, dass mithilfe der konzipierten Lernaufgaben eigenes Urteilen ermöglicht

wurde. Die aufgeführten Ziele berücksichtigen die Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS aus dem Bereich G9 „Lernbereich 2: Imperialismus und Erster Weltkrieg“, wobei der zweite Teil des Lernbereichs (Erster Weltkrieg) nicht Bestandteil des Lernaufgabensets war (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2021c). In diesem Zusammenhang lassen sich folgende übergreifende Ziele anführen (vgl. ebd.):

- *Politische Bildung*

Die Lernenden setzten bei der Beschäftigung mit Quellen und Darstellungen sowie in eigenen Narrationen grundlegende Begriffe wie Imperialismus, Nationalismus, Rassismus, Kolonialismus in den richtigen Kontext, z. B. Aufgabe 12.

- *Bildung für nachhaltige Entwicklung/interkulturelle Bildung/Werteerziehung*

Die Lernenden bewerteten Motive, Ideologien und Folgen der internationalen sowie der deutschen Kolonialpolitik, wobei sie erkennen sollten, dass die europäischen Staaten für die von ihrer Kolonialpolitik betroffenen geografischen Räume bis heute eine historisch begründete Verantwortung tragen, z. B. Aufgabe 12.

- *Sprachliche Bildung*

Die Lernenden reflektieren historische Narrationen kritisch, indem sie unterschiedliche historische Perspektiven und Deutungen thematisieren, z. B. Aufgabe 11.

- *Medienbildung/Digitale Bildung*

Die Lernenden visualisierten geschichtliche Sachverhalte in Schaubildern, werteten Aussagen von Geschichtskarten, Statistiken und Diagrammen aus und ergänzten diese durch Informationen aus Quellen und Darstellungen, z. B. Aufgabe 9.



#### 4.2.3.2 Lernaufgaben zu ‚Belastungen und Bedrohungen der Anfangsjahre der Weimarer Republik‘

Der Lernaufgabenblock zur Unterrichtseinheit ‚Belastungen und Bedrohungen der Anfangsjahre der Weimarer Republik‘ (Anhang C, Aufgaben 13–24) enthielt Aufgaben, in denen Schülerinnen und Schüler mithilfe verschiedener Medien zunächst wirtschaftliche Ursachen und Auswirkungen der Hyperinflation 1923 beschreiben und erklären sollten (Aufgaben 13, 14 und 15). Besonders in den Aufgaben 16 und 17 wurden sie mit zeitgenössischen Fotografien und erzählenden Quellen konfrontiert, anhand derer sie die Auswirkungen der Inflation auf das Alltagsleben wie Hungersnot oder Existenzängste der Menschen beschreiben sollten. Darüber hinaus konnten sich die Lernenden in einer historischen Perspektivenübernahme mit der Lage der Kriegsheimkehrer (Traumatisierung, Kriegsinvalidität, Arbeitslosigkeit, Gefühl der Nutzlosigkeit/Verliererkomplex der Heimkehrer) auseinandersetzen und daraus eine weitere Belastung der Anfangsjahre der Weimarer Republik begründend ableiten (Aufgabe 18). Zudem erforderten die Aufgaben die Identifikation verschiedener Radikalisierungstendenzen (politische Morde, Hetzkampagnen, einseitige Justiz) als Merkmal für mangelnde Akzeptanz der „jungen“ Demokratie in der Gesellschaft (Aufgaben 19, 20 und 22) wie auch die Identifikation von Belastungsfaktoren der Anfangsjahre als Gefährdungspotenzial für ein friedliches und demokratisches Zusammenleben sowie deren Beurteilung mit Blick auf das heutige Zusammenleben (Aufgaben 21, 23 und 24). Die Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS aus dem Bereich G9 „Lernbereich 3: Weimarer Republik – die erste deutsche Demokratie“ (ebd.) decken sich mit den oben genannten Zielen, wobei dieses Lernaufgabenset den Fokus auf die Anfangsjahre der Weimarer Republik legt. Als übergreifende Ziele lassen sich vorwiegend folgende konstatieren (vgl. ebd.):

- *Politische Bildung*

Die Lernenden nutzten ihr Wissen um die Belastungen in der Gründungsphase der Weimarer Republik, um ihr Urteil über die scheinbare politische und gesellschaftliche Konsolidierung in der Mitte der 1920er-Jahre kritisch zu begründen, z. B. Aufgabe 23.

- *Sprachliche Bildung*

Die Lernenden nutzten ihre Kenntnisse über die Gründe für das Scheitern Weimars, um mögliche Gefährdungen einer Demokratie damals und heute historisch begründet zu diskutieren – z. B. wirtschaftliche Krisen, mangelndes demokratisches Engagement, politische Agitation, stufenweiser Abbau von Grundrechten –, z. B. Aufgabe 24.

- *Medienbildung/Digitale Bildung*

Die Lernenden stellten quellenkritische Überlegungen zu Quellenart, Urheber, Adressat und historischem Kontext an (z. B. zur Karikatur in Aufgabe 24), analysierten dazu politische Propaganda in einschlägigen Bild- und Textquellen (z. B. Wahlplakate in Aufgabe 22) und stellten deren manipulative Intentionen dar.

#### 4.2.3.3 Lernaufgaben zu ‚Widerstand gegen den Nationalsozialismus‘

Das Lernaufgabensetting zum Thema ‚Widerstand gegen den Nationalsozialismus‘ (Anhang C, Aufgaben 25–34) beinhaltete Aufgaben zum Wissensaufbau, in denen die Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Filmausschnitts zur Geschichte der Widerstandsgruppe ‚Weiße Rose‘ den Begriff ‚Widerstand‘ erklären und verschiedene Widerstandsformen (von der Verweigerung durch Nicht-Anpassung bis zum aktiven Widerstand z. B. durch Kleben regimefeindlicher Plakate, versuchte Attentate, Staatsstreich) gegen das NS-Regime unterscheiden konnten (Aufgaben 25 und 26). Daneben enthielt Aufgabe 27 verschiedene gesellschaftliche Widerstandsgruppen (Einzelpersonen, Jugendgruppen, politische Parteien, kirchliche Kreise, Studenten, Militärs), welche die Lernenden aufzählen und ihre Motive für den Widerstand beschreiben konnten. Auch sollten sie in den Aufgaben 28, 29, 30 und 32 begründen können, warum nur wenige Menschen Widerstand gegen das NS-Regime leisteten (Fragmentierung der Opposition durch Staatsterror und Verfolgung, aber auch durch wirtschaftliche, außenpolitische und militärische Erfolge des Regimes). Aufgabe 31 impliziert hingegen eine Beschreibung von Merkmalen des NS-Unrechtsstaats mithilfe von Memory-Karten. Ferner wurden Lernaufgaben konzipiert, in denen die Schülerinnen und Schüler eigene Beweggründe, heute

---

Widerstand zu leisten, benennen und reflektieren sollten (Aufgabe 33). Aufgabe 34 erforderte ein historisches Werturteil, indem sie Möglichkeiten und Folgen von Widerstand in einem Unrechtsstaat (NS-Regime) mit denen einer Demokratie vergleichen und bewerten sollten. Die vorgestellten Ziele berücksichtigen die im LehrplanPLUS genannten Kompetenzerwartungen aus dem Bereich G9 „Lernbereich 5: Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Holocaust – Schuld, Widerstand und Verantwortung“ (ebd.). Besonders „Widerstand“ und auch „Verantwortung“ (ebd.) wurden für die Konzeption der Aufgaben herausgegriffen. Als übergreifende Ziele können hier besonders *politische Bildung*, *soziales Lernen* und *Werterziehung* angeführt werden, da die Aufgaben die Möglichkeiten und Grenzen des Widerstandes an anschaulichen Beispielen zeigen und an den Mut und die Opferbereitschaft jener Menschen erinnern, „die während der nationalsozialistischen Terrorherrschaft Widerstand leisteten und sich für eine freiheitliche Gesellschaft einsetzten“ (ebd.), z. B. Aufgaben 25, 27 und 34.

Nachdem versucht wurde, die Lernaufgaben im Kontext der Kompetenzorientierung des LehrplanPLUS näher zu beschreiben, sind die einzelnen Analyseeinheiten zu bestimmen, wobei hier das gesamte Untersuchungsmaterial nach definierten Merkmalen unterteilt wurde (vgl. Lamnek, 2016). In der Inhaltsanalyse werden die Analyseeinheiten als Merkmalsträger (hier Aufgabenmerkmale) bezeichnet (vgl. Brosius et al., 2012), die im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

#### 4.2.4 Theoretische Herleitung der Kategorien für die Aufgabenanalyse

In der vorliegenden Untersuchung wurde das verwendete Kategoriensystem sowohl deduktiv (aus den empirischen Befunden und theoretischen Vorüberlegungen) als auch induktiv (aus dem qualitativen Datenmaterial: 34 kompetenzorientierte Geschichtslernaufgaben) entwickelt. Im Wesentlichen hat die deduktive Methode den Vorteil, dass sie einen regelbasierten systematischen Ansatz gewährleisten kann. Ihr Nachteil kann allerdings darin bestehen, dass die Offenheit für die Varianz der Aussagen verloren geht (vgl. Reinhoffer, 2008). Induktives Vorgehen hat dagegen die Möglichkeit, das Untersuchungsmaterial gegenstandsnah abzubilden, ohne Vorannahmen oder Verzerrungen der Forscherin bzw. des Forschers zu erfassen (vgl. Mayring, 2015). Wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse bekannt, werden die theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnisse der Hauptuntersuchung dahingehend verwendet, vage Kategorien zu bestimmen und diese während der Auswertung am Material dann auszudifferenzieren, zu spezifizieren, zu modifizieren und bei Bedarf zu ersetzen oder zu ergänzen (vgl. ebd.). Um der deduktiven und induktiven Vorgehensweise gerecht zu werden, findet in der vorliegenden Arbeit eine Kombination aus beiden Anwendung, da auch in der Forschungspraxis kaum eine der genannten Methoden in Reinform existiert: „Weder wird der Forscher völlig vorbehaltlos aus den Daten heraus, noch (*sic!*) völlig bruchlos aufgrund seines theoretischen Hintergrundes kategorisieren“ (Flick, 1991, S. 165) Darüber hinaus kann die Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung die Vorteile beider Methoden vereinen. Die ausgewählten Ausprägungen wurden dahingehend optimiert, theoretisch valide und empirisch überprüfbar zu sein.

#### 4.2.4.1 Kategorie ‚Aufgabenschwierigkeit‘

Das Kodiermanual beschreibt die Schwierigkeit der Aufgabe als die kognitive Herausforderung, die eine Aufgabe darstellt, oder als den Umfang der kognitiven Anstrengung, die erforderlich ist, um diese richtig zu lösen. Die Schwierigkeitseinschätzung – einfach (1), mittelschwer (2), schwierig (3) – erfolgte nach Sichtung der jeweiligen Aufgabe gedanklich aus der Perspektive eines Lernenden (Durchschnittsalter: 14–16 Jahre, 9. Klasse, Realschule) durch Experten (projektbezogene Mitarbeiterin und projektexterne Realschullehrkraft).

**Tabelle 4.3.** Ausprägungen der Kategorie ‚Aufgabenschwierigkeit‘

1	2	3
<b><i>Einfache Aufgabe</i></b>	<b><i>Mittelschwere Aufgabe</i></b>	<b><i>Schwierige Aufgabe</i></b>
Die Aufgabe ist vermutlich aus Sicht eines Lernenden leicht zu lösen.	Die Aufgabe ist vermutlich aus Sicht eines Lernenden mittelschwer zu lösen.	Die Aufgabe ist vermutlich aus Sicht eines Lernenden anspruchsvoll und schwierig zu lösen.

#### 4.2.4.2 Kategorie ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘

In Anlehnung an Maier und Kollegen (2013) entstanden drei Merkmalsausprägungen, bezogen auf den jeweiligen Anfangs- und Zielzustand (Tabelle 4.4.): Der Ausprägung *Gut strukturierte Aufgaben* werden Aufgaben zugewiesen, die als gut strukturiert zu erkennen sind (1). Bei der Aufgabenbearbeitung müssen nicht zwingend Problemlösestrategien angewendet oder weiterentwickelt werden. In der Regel trifft dies auf Aufgaben zu, die reproduzierende Nennungen beabsichtigen oder deren dichotome Fragestellung Lernende vor die Wahl stellen, sich für die eine oder andere Antwortmöglichkeit zu entscheiden, ohne dies begründen zu müssen (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgabe, ein Wort oder eine Zahl als richtige Lösung).

Zur Ausprägung *Mittel strukturierte Aufgaben* werden Aufgaben verortet, in denen Lernende die Art und Weise des Problemlösungsprozesses erkennen, indem diese vorgegeben ist (2). Der Lösungs- bzw. Bearbeitungsprozess impliziert gewohnte Vorgehensweisen und vorgegebene Arbeitsschritte, die Aufgaben einschließen, welche auf kurze textbasierte Erläuterungen abzielen (z. B. „Begründe ...“, „Ergänze ...“, „Fasse zusammen ...“).

Die Ausprägung *Wenig strukturierte Aufgaben* enthält Aufgaben, die kaum bis keine Hinweise auf zu nutzende Verfahrensweisen oder Methoden geben (3). Diese wenig strukturierten Aufgaben umfassen Probleme bzw. Situationen mit unterschiedlichen Fragestellungen, die Lernenden viele Freiheitsgrade hinsichtlich einer selbstgesteuerten Aufgabenbearbeitung bieten (vgl. Dubs, 1995). Eigenständige Aktivitäten können und sollen verfolgt sowie individuelle Bezüge zur eigenen Erfahrungs- und Lebenswelt hergestellt werden (vgl. Aufschnaiter, Fischer & Schwedes, 1992, Greefrath, 2004). Solche überraschenden Aufgabenbearbeitungsprozesse sollten als besondere Lernchance verstanden werden (vgl. Siebert, 2008).

**Tabelle 4.4.** Ausprägungen der Kategorie ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘

1	2	3
<b><i>Gut strukturierte Aufgaben</i></b>	<b><i>Mittel strukturierte Aufgaben</i></b>	<b><i>Wenig strukturierte Aufgaben</i></b>
Eindeutiger Arbeitsauftrag und klar identifizierbare Frage; eine Lösung ist richtig.	Eindeutiger Arbeitsauftrag und klar identifizierbare Frage; mehrere Lösungen/Lösungswege sind denkbar; die einzelnen Arbeitsschritte sind vorgegeben; Lösung kann in authentischen Kontext eingebunden sein.	Info über ein Problem/Situation; Situation impliziert unterschiedliche Fragestellungen, in denen zusammengefasst oder geschlussfolgert werden soll; Problem wird aus verschiedenen Sichtweisen/Perspektiven betrachtet; mehrere Lösungen/Lösungswege sind denkbar, Lösung wird in authentischen Kontext eingebunden.
Multiple-Choice-Aufgabe, ein Wort oder eine Zahl als Lösung, Richtig- oder Falsch-Aufgabe	zusammenfassen, begründen, folgern, ergänzen, erklären	Dilemma-Situation, Stellung nehmen, entwickeln, sich auseinandersetzen, diskutieren, prüfen, überprüfen, vergleichen

#### 4.2.4.3 Kategorie ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Aufgabenkategorie geschaffen, deren Ausprägungen dahingehend formuliert wurden, welche kognitiven Anforderungen die Aufgabe und die damit einhergehende Tätigkeit umfassen (siehe Tabelle 4.5.). Hier wird in Anlehnung an Metzger et al. (1993) zwischen drei kognitiven Anforderungsbereichen unterschieden.

Die erste Aufgabenmerkmalsausprägung umfasst eine rein *Rezeptive/reproduktive Anforderung* (1). Hier sind Erinnerungen notwendig. Aus dem Aufgabenmaterial soll der Inhalt erfasst oder/und wiedergegeben werden, der zur Lösung der Aufgabe beiträgt. Es zielt vorwiegend auf deklaratives Wissen ab, das aus dem Lernmaterial hervorgeht.

Die Ausprägung *Produktive Anforderung mit kurzen Antworten* (2) impliziert Lösungen, in denen gelernte Informationen sinngemäß abgebildet bzw. gelernte Strukturen auf einen sprachlich neuen, jedoch strukturell gleichen Inhalt transferiert werden. Die Antworten sind eher knapp und können meist stichpunktartig zusammengetragen werden. Operatoren wie „Formuliere stichpunktartig ...“ oder „Begründe kurz ...“, in denen man ein eher kleinschrittiges Vorgehen erkennen kann, stellen Erkennungsmerkmale dar.

Die Ausprägung *Produktive Anforderung mit langen Antworten* (3) umfasst Aufgaben, bei denen man sich zunächst neues Wissen aneignen muss, um zu einer eigenständigen Lösung zu gelangen. Ein Sachverhalt muss systematisch (mit Lernstrategien) untersucht werden, wobei nötige Strukturen neu zu schaffen sind bzw. einzelne Informationen zu einem neuartigen Ganzen verknüpft werden müssen. Mit dem Einsatz von Aufgaben dieser Ausprägung unterstützt man nicht nur das Trainieren von höheren kognitiven Prozessen, sondern es können auch niedrige kognitive Prozesse verbessert werden (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001, S. 234f.).

**Tabelle 4.5.** Ausprägungen der Kategorie ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘

1	2	3
<b>Rezeptive/reproduktive Anforderung</b>	<b>Produktive Anforderung mit kurzen Antworten</b>	<b>Produktive Anforderung mit langen Antworten</b>
Die Aufgabe erfordert die Erfassung und Wiedergabe von Inhalten aus Text bzw. Bild. Die Schülerkognitionen beinhalten lediglich Text- bzw. Bildverstehen: Gelernte Informationen sollen im unveränderten Kontext wiedererkannt bzw. unverändert reproduziert werden.	Die Aufgabe erfordert eine eigenständige Lösung, die kurz ist und historisches Denken erfordert: Gelernte Informationen sollen sinngemäß abgebildet bzw. die gelernte Struktur soll auf einen sprachlich neuartigen, aber strukturell gleichen Inhalt übertragen werden.	Die Aufgabe erfordert eine längere Antwort, die mit einer offenen Aufgabenstellung einhergeht sowie historisches Denken erfordert: Ein Sachverhalt wird umfassend und systematisch untersucht, wobei nötige Strukturen neu zu schaffen sind bzw. einzelne Informationen zu einem neuartigen Ganzen verknüpft werden sollen.
lesen, merken, einprägen, ankreuzen, abschreiben, nennen, aufzählen	stichpunktartig formulieren, kurz begründen, beschreiben	Stellung nehmen, argumentieren, erörtern (Essay schreiben)



#### 4.2.4.4 Kategorie ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch‘

Vorliegende Kategorie bezieht sich auf den von Karl-Ernst Jeismann entwickelten und in der Geschichtsdidaktik anerkannten Dreischritt von „Sachanalyse“ (Jeismann, 2000, S. 63), „historisches Sachurteil“ (ebd., S. 64) und „historisches Werturteil“ (ebd., S. 64), der interessentheoretisch in Ansätzen in Form von verschiedenen Textarten (vgl. Logtenberg et al., 2011) untersucht wurde (siehe Kapitel 2.2.3). Gautschi, Bernhardt und Mayer (2012) verbinden mit diesem Dreischritt nach Jeismann (2000) ein „idealtypisches Modell von Denkopoperationen, das der analytischen Darstellung dient“ (S. 335).

Bei der *Sachanalyse* (1) handelt es sich um Aufgaben mit rein deskriptiv-beschreibender Rekonstruktion historischen Geschehens, bei denen sich Lernende mit Quellen bzw. Darstellungen auseinandersetzen, diese beschreiben und den historischen Sachverhalt klären.

Das *Historische Sachurteil* (2) dagegen umfasst Aufgaben mit einer interpretativen, kontextualisierenden, analysierenden Suche nach einer Erklärung historischen Geschehens. Lernende interpretieren, kontextualisieren und analysieren Beschriebenes aus dem Lernmaterial, stellen Bezüge zu anderen historischen Zeugnissen her und ordnen es bestenfalls in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen ein.

Ein In-Beziehung-Setzen des historischen Geschehens mit der eigenen Gegenwart erfordert Aufgaben mit *Historischem Werturteil* (3). Hier sollen Lernende eine Beziehung zwischen (dem aus dem Lernmaterial hervorgehenden) historischen Sachverhalt und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits herstellen. Das Eingearbeitete wird entlang individueller Fragestellungen beurteilt, sodass hinsichtlich gegenwärtiger oder zukünftiger und individueller oder gesellschaftlicher Situationen und Probleme ein historisches Werturteil entwickelt wird.

**Tabelle 4.6.** Ausprägungen der Kategorie ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch‘

1	2	3
<p><b><u>Sachanalyse</u></b>  <b>Deskriptiv-beschreibende Rekonstruktion historischen Geschehens</b></p>	<p><b><u>Historisches Sachurteil</u></b>  <b>Interpretierende, kontextualisierende, analysierende Suche nach einer Erklärung historischen Geschehens</b></p>	<p><b><u>Historisches Werturteil</u></b>  <b>In-Beziehung-Setzen des historischen Geschehens mit der eigenen Gegenwart</b></p>
<p>Die/der Schüler/in setzt sich mit Quellen/Darstellungen auseinander, kann diese beschreiben und klärt so den historischen Sachverhalt. Sie/er erarbeitet sich eine "Sachanalyse", in der Sachverhalte der Vergangenheit dargestellt werden.</p>	<p>Die/der Schüler/in interpretiert das Beschriebene, stellt Bezüge zu anderen historischen Zeugnissen her und ordnet es in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen ein. Sie/er kommt dadurch zu einem "historischen Sachurteil".</p>	<p>Die/der Schüler/in stellt eine Beziehung zwischen dem historischen Sachverhalt und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie/er beurteilt das Eingordnete entlang individueller Fragestellungen und entwickelt so ein "historisches Werturteil" im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen.</p>
<p>Bsp.: Hitlerjugend (HJ)  Die/der Schüler/in kann Fakten bezogen auf die Hitlerjugend wiedergeben (z. B. Erziehung, Propaganda der HJ).</p>	<p>Bsp.: Hitlerjugend  Kann die/der Schüler/in sich in die damalige Zeit hineinversetzen? Etwa, indem sie/er anhand von Quellen die Anziehungskraft der HJ erkennt? Die Erkenntnis könnte so aussehen: "Angesichts der damaligen Umstände ist es unter bestimmten Umständen verständlich, dass man sich als Jugendlicher der HJ angeschlossen hat."</p>	<p>Bsp.: Hitlerjugend  Wenn wir DAS (siehe Bsp. historisches Sachurteil) über die deutsche Geschichte wissen, wie sollten wir uns heute verhalten? Die naive Sicht, heutige Wertmaßstäbe auf vergangene Zeiten anwenden zu können, wird so gebrochen. Dennoch wird keine Geschichtsvergessenheit propagiert. Vielmehr wird ein distanzierter Blick auf die Geschichte eröffnet.</p>

#### 4.2.4.5 Kategorie ‚Lebensweltbezug‘

Als Basis dient hier die Konzeptualisierung nach Kleinknecht und Kollegen (2011; vgl. auch Maier et al., 2010, 2013) – aufbauend auf den Überlegungen nach Neubrand (2002) –, die klar operationalisierbar erscheint. Das Forscherteam unterscheidet vier Ausprägungen:

- Aufgaben ohne Lebensweltbezug: keine Verknüpfung von Fachwissen und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug: Die Situation in der Aufgabe ist konstruiert und hat kaum Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler; Analogien zu eigenen Erfahrungen der Lernenden sind nur in Ansätzen erkennbar.
- Aufgaben mit konstruiertem und authentisch wirkendem Lebensweltbezug: Der Lebensweltbezug in der Aufgabe ist zwar konstruiert, wirkt jedoch authentisch, weil sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag oder im Berufsleben in die Aufgabe eingebunden sind.
- Aufgaben mit realem Lebensweltbezug: Ein real vorhandenes Problem muss gelöst werden. Zwischen Aufgabe und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler besteht praktisch keine Differenz.

Auf Grundlage der durchgeführten Studie von Jonas (2018), die ebenso wie die vorliegende Arbeit auf demselben Datensatz basiert, wurden die Ausprägungen *ohne Lebensweltbezug* (1) und *mit Lebensweltbezug* (2) beibehalten (Tabelle 4.7.). Jonas (2018) konnte zwar alle 34 Lernaufgaben einer der ersten drei Ausprägungen nach Kleinknecht et al. (2011; vgl. auch Maier et al., 2010, 2013) zuordnen, die höchste Ausprägung (Aufgaben mit realem Lebensweltbezug) war jedoch nicht zuweisbar. Des Weiteren wies sie mithilfe einfaktorieller Varianzanalysen nach, dass sowohl zur Aufgabeninteressantheit als auch zur subjektiven Bedeutsamkeit (hier mittels Tukey-Tests vorgenommene Post-hoc-Mehrfachvergleiche) sich Aufgaben mit konstruiertem nicht von solchen mit authentischem Lebensweltbezug signifikant unterschieden. Infolgedessen wurde die Variable ‚Lebensweltbezug‘ als dichotome Variable mit den genann-

ten Ausprägungen *ohne Lebensweltbezug* und *mit Lebensweltbezug* eingeführt. Besonders der Mittelwertunterschied zur subjektiven Bedeutsamkeit erwies sich als signifikant.

**Tabelle 4.7.** Ausprägungen der Kategorie ‚Lebensweltbezug‘

1	2
<b><i>Ohne Lebensweltbezug</i></b>	<b><i>Mit Lebensweltbezug</i></b>
In der Aufgabenstellung wird keine Verknüpfung zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt der Lernenden vorgegeben oder gefordert.	Die Aufgabenstellung enthält eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer konstruierten Lebenswelt, die auch authentisch wirken kann. Es können sowohl Analogien zu eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Ansätzen erkennbar sein als auch sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag oder im Berufsleben in die Aufgabe eingebunden sein.
Bsp.: Fasse die wichtigsten Punkte zu den Beweggründen der aufgezeigten Widerstandsgruppen im Nationalsozialismus zusammen.	Bsp.: Stelle dir vor, du bist Soldat im 2. Weltkrieg. Schreibe einen Brief an deine Mutter. oder Stelle dir vor, in deiner Stadt gibt es eine ‚Mohrenstraße‘. Am kommenden Wochenende findet ein Bürgerentscheid statt, ob diese Straße umbenannt werden soll. Bist du dafür oder dagegen? Begründe deine Entscheidung.

#### 4.2.4.6 Kategorie ‚Oberflächenmerkmale‘

Eine weitere Aufgabenmerkmalskategorie umfasst die der Oberflächenmerkmale. In der Geschichtsdidaktik wird zwischen Quellen (z. B. Textquellen, Bilder, Sachquellen, Filme, Lieder, Zeitzeugenaussagen) und Darstellungen (z. B. Statistiken wie Diagramme und Tabellen, Darstellungstexte in Schulbüchern, historische Romane) differenziert, sie unterscheiden sich allerdings nicht immer trennscharf voneinander (vgl. Sauer, 2012). Für die vorliegende Studie entstanden daher in Anlehnung an den in Kapitel 2.2.3 aufgeführten Forschungsstand folgende drei Ausprägungen (siehe Tabelle 4.8.):

Die Ausprägung *Relevante Illustration(en)* (1) umfasst Aufgaben mit Illustration(en) (z. B. Bildquellen, Geschichtskarten, Filmquellen), welche die/der Lernende benötigt, um die Aufgabe lösen zu können. Illustration(en) wie Icons (Symbole) zu Fragebögen, Lerntagebuch und Lernstrategien sollen bei der Kodierung der Lernaufgaben nicht berücksichtigt werden. Dasselbe gilt auch für die beiden folgenden Ausprägungen.

Die Ausprägung *Irrelevante Illustration(en)* (2) enthält Aufgaben mit Illustration(en), die für die Struktur eines Textes unbedeutend sind und nicht zwingend zur Aufgabenlösung benötigt werden. Diese Art von Illustration(en) hat eine „arousal“-erzeugende Funktion (Stimulus), die den vorgestellten Text (im Aufgabenmaterial) bildlich unterstützt.

Dagegen beinhaltet die letzte Ausprägung Aufgaben mit reiner Textdarstellung (3), d. h., ein historischer Sachverhalt wird nur mittels Text (Textquelle oder Darstellungstext) ohne Illustration(en) veranschaulicht.

**Tabelle 4.8.** Ausprägungen der Kategorie ‚Oberflächenmerkmale‘

1	2	3
<b><i>Relevante Illustration(en)</i></b>	<b><i>Irrelevante Illustration(en)</i></b>	<b><i>Reine Textdarstellung</i></b>
Aufgabeninstruktion, Aufgabentext und Illustration(en), die zur Lösung der Aufgabe benötigt wird (werden)	Aufgabeninstruktion, Aufgabentext und Illustration(en), die für die Struktur des Textes irrelevant ist (sind) und nicht zur Lösung der Aufgabe benötigt wird (werden); Illustration(en) hat (haben) eine "arousal"-erzeugende Funktion (Stimulus).	Aufgabeninstruktion und Aufgabentext ohne Illustration(en)

#### 4.2.4.7 Kategorie ‚Aufgabenumfang‘

Diese Aufgabenmerkmalskategorie umfasst die Dimensionen *Leseaufwand* und *Schreibaufwand*. Um diese beiden Bereiche fokussierter betrachten zu können, wurden in der vorliegenden Studie der Leseaufwand anhand der Anzahl der zu lesenden Wörter in der Aufgabe sowie der Schreibaufwand anhand der dafür vorgegebenen Zeilen pro Aufgabe als metrische Variablen näher untersucht. Dabei handelt es sich um grobe Maße für die wahrgenommene Anstrengung, welche die Schülerinnen und Schüler nach Durchsicht der Aufgabenanforderungen erwarten könnte. Aus theoretischer Sicht wird davon ausgegangen, dass diese durch die Aufgabenschwierigkeit, die Aufgabenstruktur und die kognitiven Anforderungen aufgrund ihrer angenommenen Interkorrelationen abgedeckt werden (vgl. Boscolo et al., 2011).

#### 4.2.4.8 Kategorie ‚Wahl-/Pflichtaufgabe‘

Eine Reihe von Studien legt nahe, dass die Wahlfreiheit das Interesse der Schülerinnen und Schüler sowie deren Engagement für Aufgaben erhöht (vgl. Flowerday, Schraw & Stevens, 2004; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Palmer, 2009; Paris, Yambor & Packard, 1998; Parker und Lepper, 1992; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978). Wahlmöglichkeiten fördern das Gefühl der Selbstbestimmung, weil sie das Bedürfnis von Lernenden nach Autonomie befriedigen (vgl. Deci, 1998). Diese Kategorie zielt jedoch eher auf die Gestaltung einer Lernumgebung ab als auf die Lernaufgabe. Aufgrund der motivationalen Aspekte wurde diese Kategorie daher als Kontrollvariable mitberücksichtigt. Sie fungiert als Konstante, die einen zusätzlichen Einfluss auf die abhängige Variable vermeidet (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 144f.).

#### 4.2.5 Überprüfung der Reliabilitäten des Aufgabenkategoriensystems

Um das Maß der Reliabilität des in dieser Arbeit verwendeten Kategoriensystems zu untersuchen, wurde auf den Re-Test (Testwiederholungsmethode) zurückgegriffen, um die Stabilität und Reproduzierbarkeit zu bestimmen (vgl. Häder, 2019; Lienert & Raatz, 1998; Mayring, 2015). Hier wurden alle 34 kompetenzorientierten Lernaufgaben auf die jeweiligen Aufgabenkategorien hin geprüft. Zu allen Lernaufgaben wurden für eine bessere Aussagekraft des Aufgabenkategorienschemas sowohl die Intra- als auch die Interraterreliabilität berechnet. Als Übereinstimmungsmaß wurde Krippendorffs Alpha bestimmt, da dieses Maß neben dem Aspekt, dass Kodiererinnen bzw. Kodierer mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit unabhängig von der Häufigkeit zufällig zu erwartender Übereinstimmung zu derselben Einschätzung kommen, auch die beobachteten Nicht-Übereinstimmungen und zufällig zu erwartenden Nicht-Übereinstimmungen berücksichtigt (vgl. Krippendorff, 2019; Mayring, 2015; Wirtz & Caspar, 2002). Wenn solche Korrekturen nicht vorgenommen werden, weist die prozentuale Übereinstimmung immer auf eine systematische und verzerrte Überschätzung der Qualität der Einschätzung hin (vgl. Wirtz & Kutschmann, 2007). Der Koeffizient Krippendorffs Alpha ( $\alpha$ ) ist standardisiert und liegt zwischen 0 und +1. Als Maßstab zur Beurteilung der Güteübereinstimmung fordert Krippendorff (2004a) Werte von mindestens  $\alpha \geq .800$ , während Werte ab  $\alpha \geq .667$  zwar als noch akzeptabel gelten, jedoch als „tentative conclusions“ (S. 429) gewertet werden. Da beispielsweise im Bereich der Medizin oder des Ingenieurwesens restriktivere Standards angewendet werden als in der Erziehungswissenschaft, können vereinzelt auch Reliabilitäten aufgrund von anspruchsvollen Kodierungen mit hohen Interpretationsleistungen (vgl. Krippendorff, 2004a, 2004b) angenommen werden, die leicht unter  $\alpha < .667$  liegen. Die nachstehende Tabelle 4.9. zeigt die erzielten Werte der Intrakoderreliabilität desselben Kodierers bzw. derselben Kodiererin zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten. Neben Krippendorffs Alpha sind auch die untere und obere Grenze des 95-prozentigen Konfidenzintervalls angegeben.

**Tabelle 4.9.** Intrakoderreliabilität des Aufgabenkategoriensystems: Stabilität

Aufgabenkategorie	Kodierer	Maß der Übereinstimmung nach Krippendorffs Alpha	LL95%CI	UL95%CI
Aufgabenschwierigkeit	At <sub>1</sub>	0.814	0.629	0.954
	At <sub>2</sub>			
Offenheit der Aufgabenstellung	At <sub>1</sub>	0.894	0.734	1.000
	At <sub>2</sub>			
Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch	At <sub>1</sub>	0.955	0.865	1.000
	At <sub>2</sub>			
Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch	At <sub>1</sub>	0.955	0.888	1.000
	At <sub>2</sub>			
Lebensweltbezug	At <sub>1</sub>	1.000	1.000	1.000
	At <sub>2</sub>			
Oberflächenmerkmale	At <sub>1</sub>	1.000	1.000	1.000
	At <sub>2</sub>			

Hinsichtlich der Stabilität des Analyseverfahrens konnten hohe Übereinstimmungen erreicht werden. Krippendorffs Alpha liegt ausnahmslos über 0.814. Besonders bei den Aufgabenkategorien ‚Lebensweltbezug‘ und ‚Oberflächenmerkmale‘ lässt sich eine 100-prozentige Übereinstimmung ( $\alpha = 1.000$ ) konstatieren. Weitere Tests, um die Stabilität des Messinstruments nachzuweisen, waren somit nicht mehr erforderlich.

Auch in Bezug auf die Reproduzierbarkeit konnten zufriedenstellend hohe Übereinstimmungen mit Ausnahme der Kategorie ‚Aufgabenschwierigkeit‘ erzielt werden, wie Tabelle 4.10. zeigt.



**Tabelle 4.10.** Interkoderreliabilität des Aufgabenkategoriensystems: Reproduzierbarkeit

<b>Aufgabenkategorie</b>	<b>Kodierer</b>	<b>Maß der Übereinstimmung nach Krippendorffs Alpha</b>	<b>LL95%CI</b>	<b>UL95%CI</b>
Aufgabenschwierigkeit	A	0.770	0.587	0.954
	B			
Offenheit der Aufgabenstellung	A	0.844	0.636	1.000
	B			
Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch	A	0.909	0.773	1.000
	B			
Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch	A	0.933	0.843	1.000
	B			
Lebensweltbezug	A	1.000	1.000	1.000
	B			
Oberflächenmerkmale	A	1.000	1.000	1.000
	B			

Festgehalten werden kann, dass dieses Kategoriensystem relativ stabil und reproduzierbar erscheint, sodass es für weitere statistische Auswertungen verwendet werden kann.

### 4.3 Erhebungsinstrument: Aufgabenbezogenes situationales Interesse

Für die Erhebung des aufgabenbezogenen situationalen Interesses wurde ein Fragebogen von Hulleman et al. (2010) eingesetzt, bei dem die Items auf das Fach Geschichte adaptiert wurden. Dieses Inventar besteht aus insgesamt neun Items (fünfstufige Likert-Skala mit 1 = «stimmt nicht» bis 5 = «stimmt sehr» (Anhang D), von denen fünf Items die Aufgabeninteressantheit und vier Items die subjektive Bedeutsamkeit messen. Zunächst wurde mithilfe der Berechnung des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums geprüft, ob die Daten zur Aufgabeninteressantheit und subjektiven Bedeutsamkeit für eine explorative Faktorenanalyse geeignet sind. Der Durchschnittswert für die Items der beiden Skalen zeigte einen sehr guten Wert von .873 (vgl. Wolff & Bacher, 2010; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Zusätzlich bestätigte das Kriterium des Barlett-Tests dieses Ergebnis für jede der 34 Aufgaben ( $p < .000$ ). Dieser signifikante Wert deutete darauf hin, dass systematische Zusammenhänge zwischen den beiden Komponenten des aufgabenbezogenen situationalen Interesses existieren, die dann anhand einer Faktorenanalyse näher untersucht wurden. Die explorative Faktorenanalyse unter Verwendung der Obliminrotation aufgrund der theoretischen Annahme, dass es sich um zwei korrelierte Faktoren handelt (Interskalenkorrelation:  $r = .52$ ), ergab für alle 34 Aufgaben zwei Komponenten, die eine Varianzaufklärung von 69,7 % aufwiesen (Anhang E). Die durchschnittlichen Faktorladungen für die einzelnen Items werden in nachfolgender Tabelle 4.11. aufgeführt.

**Tabelle 4.11.** Übersicht der Itemqualität zum aufgabenbezogenen situationalen Interesse

Items	øLadung AI	øLadung SB
<b>AI01:</b> Ich denke, diese Aufgabe wird interessant sein.	.80	.06
<b>AI02:</b> Bei dieser Aufgabe werde ich mich leicht konzentrieren können.	.68	.02
<b>AI03:</b> Ich denke, das Material zu dieser Aufgabe ist langweilig.	.86	-.04
<b>AI04:</b> Aufgaben wie diese machen mir Spaß.	.78	.05
<b>AI05:</b> Um ehrlich zu sein, finde ich die ganze Aufgabe langweilig.	.90	-.05
<b>SB01:</b> Ich finde es wichtig, als Jugendliche/r von heute, sich mit Fragen wie dieser auseinanderzusetzen.	.23	.44
<b>SB02:</b> Ich glaube, dass das, was in dieser Aufgabe vorkommt, in meinem späteren Leben wichtig sein wird.	.01	.56
<b>SB03:</b> Der Inhalt dieser Aufgabe hat irgendwie auch mit meinem Leben etwas zu tun, obwohl es eine andere Zeit war.	-.04	.55
<b>SB04:</b> Was ich bei dieser Aufgabe lerne, kann ich auf mein Leben übertragen.	-.05	.56

Anmerkung. AI = Aufgabeninteressantheit, SB = Subjektive Bedeutsamkeit

Es ist davon auszugehen, dass es sich um zwei distinkte Faktoren handelt. Die Reliabilitätsprüfung für alle 34 Lernaufgaben bestätigte die im Pretest, der an zehn bayerischen Realschulklassen der 8. Jahrgangsstufen durchgeführt wurde (N = 250 Schüler, davon 69 % weiblich), guten bis exzellenten Alpha-Reliabilitäten für die Skala Aufgabeninteressantheit (zwischen  $\alpha = .82$  und  $\alpha = .92$ ) und akzeptablen bis sehr guten Alpha-Reliabilitäten für die Skala subjektive Bedeutsamkeit (zwischen  $\alpha = .75$  und  $\alpha = .91$ ). Eine Tabelle mit Werten für die interne Konsistenz der Subskalen des aufgabenbezogenen situationalen Interesses für jede der 34 Aufgaben ist in Anhang F enthalten.

Neben dem Fragebogen zum situationalen Interesse wurden, wie in 4.1.2 erwähnt, zwei Wochen vorher – zu Beginn des Schuljahres – Daten zum individuellen Fachinteresse in Geschichte, zum fachbezogenen Selbstkonzept sowie zu weiteren personenbezogenen Daten wie den Vorjahresnoten in den Fächern Geschichte, Englisch, Deutsch und Mathematik erhoben. Durch diese zeitliche Distanz von zwei Wochen sollte sichergestellt werden, dass eine Befragung zum Fachinteresse unabhängig von der Befragung zum situationalen Interesse an den einzelnen Lernaufgaben gewährleistet wird. Obwohl im Rah-

men dieser Arbeit der Fokus auf der Aufgabenebene liegt, sollte die Individualebene vor allem hinsichtlich der fehlenden Werte mitberücksichtigt werden, die in Kapitel 4.4.1 näher beschrieben werden. Daher ist zu erwähnen, dass sowohl der für das Fach Geschichte adaptierte Fragebogen zum Fachinteresse (vgl. Ramm et al., 2006) als auch der Fragebogen zum fachbezogenen Selbstkonzept (vgl. Kunter et al., 2002) zufriedenstellende Alpha-Reliabilitäten von  $\alpha = .79$  und  $\alpha = .88$  aufwiesen (vgl. Döring & Bortz, 2016; George & Mallery, 2019).

## 4.4 Fehlende Werte

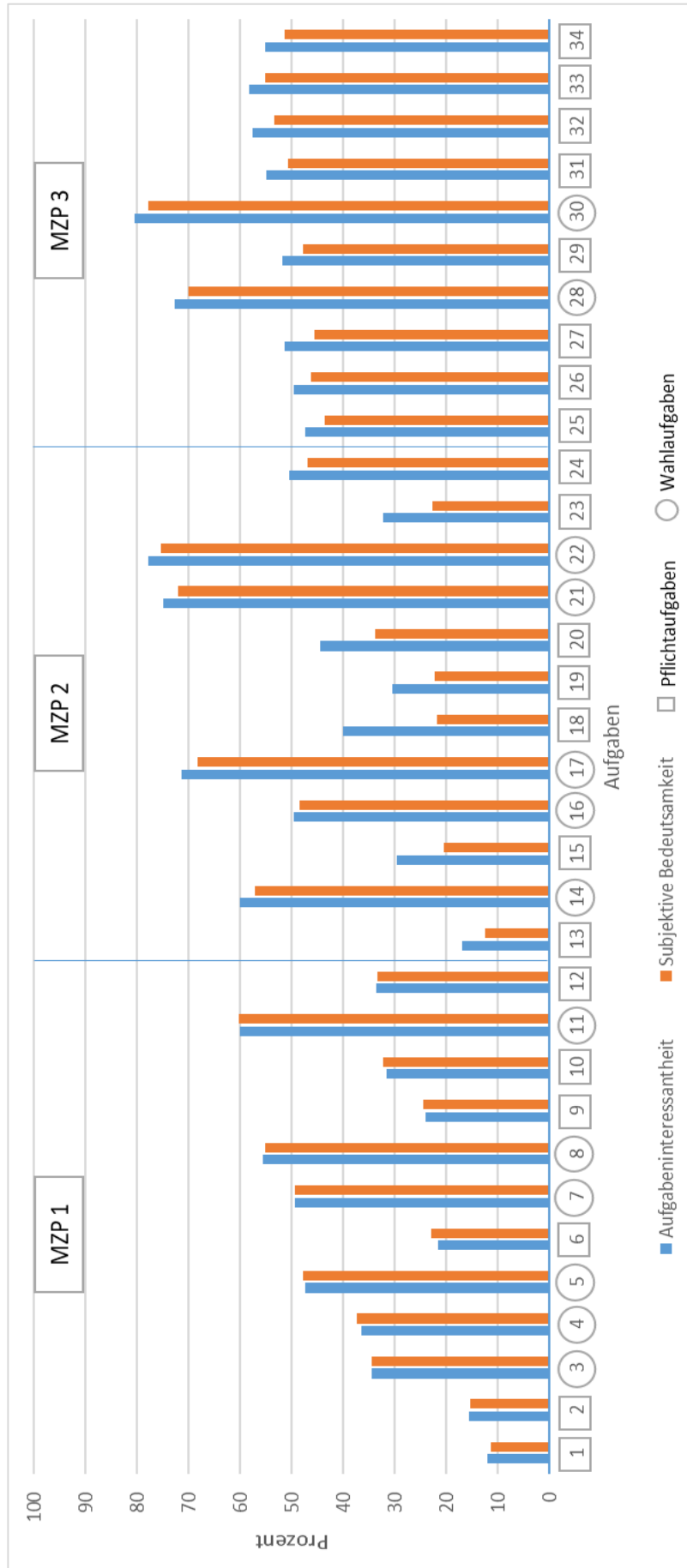
### 4.4.1 Beschreibung der fehlenden Werte

Aufgrund der Dauer dieser Studie – über ein ganzes Schuljahr hinweg – sollte berücksichtigt werden, dass man sich dem Problem fehlender Werte stellen muss, die systematisch gesehen zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen können. Darüber hinaus mussten komplexe Designziele definiert werden, um die Durchführung der ALGe-Studie zu realisieren. Aufgrund theoretischer Annahmen selbstregulierten Lernens hatten die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit an den einzelnen Lernaufgaben die Wahlfreiheit. Daher erbrachten nicht alle Lernenden die Daten für sämtliche Lernaufgaben.

Folgende Stichprobenausfälle lassen sich in der aktuellen Studie auf Klassen- und Individualebene verzeichnen:

Auf Individual- bzw. Schülerebene sind fehlende Werte dadurch festzustellen, dass die Lernenden Fragebögen zum aufgabenbezogenen situationalen Interesse als Ganzes nicht ausfüllten bzw. einzelne Items zur Aufgabeninteressantheit und zur subjektiven Bedeutsamkeit ausließen. Dies zeigte sich durch das Abgeben leerer oder teilweise leerer Fragebögen sowie unüberlegtes Antwortverhalten, in dem Muster erkennbar waren. Die Daten wurden ebenfalls als ungültig betrachtet, wenn Schülerinnen und Schüler zusätzliche Notizen auf den Fragebögen vermerkten, die den Verdacht erweckten, dass Lernende sich die Items der Fragebögen nicht bzw. nicht genau durchgelesen hatten. Da die Lernthecken aus Wahl- und Pflichtaufgaben bestanden, lässt sich bei den fehlenden Werten ein entscheidender Unterschied feststellen: Die Missings zu den Pflichtaufgaben sind geringer als zu den Wahlaufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler fakultativ bearbeiten konnten. Den Lernenden stand insgesamt für alle drei Messzeitpunkte eine Bearbeitungszeit von 14 Unterrichtsstunden zur Verfügung (MZP1 und 2: jeweils 5 Unterrichtsstunden, MZP 3: 4 Unterrichtsstunden). Abbildung 4.4. verschafft einen Überblick über die fehlenden Werte für das aufgabenbezogene situationale Interesse für alle Pflicht- und Wahlaufgaben. Ferner lassen sich Missings zum Geschlecht (6,9 %), Fachinteresse (9,9 %), fachbezogenen Selbstkonzept (7,2 %) und zur

Leistung (8,1 %), zusammengesetzt aus den Vorjahres-Fachnoten in Deutsch, Englisch, Mathematik und Geschichte, feststellen.



**Abbildung 4.4.** Prozentualer Anteil fehlender Werte des aufgabenbezogenen situationalen Interesses nach Aufgaben

Eine übliche Art und Weise, mit fehlenden Daten umzugehen, ist die Verwendung des Klassifikationsschemas nach Rubin (1976). Es wird zwischen drei Formen fehlender Daten unterschieden: vollständig zufällig fehlend (MCAR), zufällig fehlend (MAR) und nicht zufällig fehlend (MNAR).

Bei MCAR-Daten handelt es sich um Daten, die völlig zufällig fehlen, d. h., dass die übrig gebliebene Stichprobe die intendierte Stichprobe mit den vorliegenden Daten immer noch vollständig repräsentiert. Die Missings hängen weder mit der gemessenen noch mit anderen in der Studie vorliegenden Variablen zusammen. MAR-Daten hängen zwar mit anderen Variablen der Studie zusammen, aber nicht zwingend mit den Variablen, bei denen Angaben fehlen. Unter Annahme von MAR sind beispielsweise die Werte für Fachinteresse abhängig von der Schulnote im Fach Geschichte, aber davon unabhängig, wenn die Note in Geschichte statistisch kontrolliert wird. MNAR-Daten fehlen aus Gründen, aus denen Personen Antworten z. B. zu Variable Z verweigern, weil sie bei Z auf eine Ausprägung stoßen, die ihnen nicht zusagt. Die Daten fehlen hier nicht zufällig (vgl. Peugh & Enders, 2004).

Die beschriebenen Stichprobenausfälle sind komplex, da Schülergruppen systematisch und nicht zufällig fehlen, weshalb von MCAR- und MAR-Daten auszugehen ist. Daher wurden entsprechende Analysen durchgeführt, die diesen systematischen Stichprobenausfall genauer erklären. Durch varianzanalytische Verfahren soll gezeigt werden, inwiefern fehlende Werte einzelner Gruppen die Stichprobe verzerren.

Zunächst wurden fehlende Werte zum Fachinteresse im Zusammenhang der anderen Personenvariablen (Geschlecht, fachbezogenes Selbstkonzept und Leistung) mittels Pearson-Chi-Quadrat-Tests in SPSS Statistics 28 geprüft. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge sowohl mit dem Geschlecht als auch mit dem fachbezogenen Selbstkonzept. Zum einen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass vermehrt Jungen im Vergleich zu den Mädchen Angaben zum Fachinteresse vermieden haben ( $\chi^2(1, n = 285) = 6,290, p = .012$ ). Der Zusammenhang ist allerdings nicht sehr stark ( $C = .091, p = .012$ ; *Cramers V* = .092,  $p = .012$ ). Zum anderen fehlten Angaben zum Fachinteresse von Lernenden mit niedrigem fachbezogenem Selbstkonzept



( $\chi^2(1, n = 96) = 1,319, p = .251$ ). Es lässt sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang im Vergleich zu Lernenden mit hohem fachbezogenem Selbstkonzept feststellen ( $C = .061, p = .251$ ; *Cramers V* = .061,  $p = .251$ ). Auch bezogen auf die Leistung konnte kein signifikanter Zusammenhang konstatiert werden ( $\chi^2(1, n = 260) = .801, p = .371$ ).

Ebenso wurden die Variablen Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit auf fehlende Werte hin – bezogen auf Geschlecht, Fachinteresse, fachbezogenes Selbstkonzept sowie Leistung – genauer betrachtet. Die Prüfung der Daten zeigte, dass Leistungsschwache sowie Schülerinnen und Schüler mit einem eher niedrigen Fachinteresse weniger Aufgaben bearbeiteten bzw. Fragebögen nicht ausfüllten oder Muster ankreuzten (Anhang G): Aufgrund des Freiwilligkeitscharakters lässt sich bei den Wahlaufgaben der höchste Anteil an fehlenden Werten verzeichnen (siehe auch Abbildung 4.4.). Bei den Pflichtaufgaben, die bearbeitet werden sollten, sind signifikante Unterschiede bei beiden Komponenten des situationalen Interesses vor allem bei den Jungen erkennbar, d. h., besonders Jungen füllten den Fragebogen zur Aufgabeninteressantheit und subjektiven Bedeutsamkeit nicht aus. Hierbei wurden hauptsächlich die Messzeitpunkte 1 (Aufgaben 1–12) und 2 (Aufgaben 13–24) gesondert betrachtet, da zum Messzeitpunkt 3 nur noch 20 von 30 Klassen teilnahmen. Von diesen zehn fehlenden Klassen waren vier reine Mädchenklassen. Man kann daher unter Vorbehalt davon ausgehen, dass durch den Wegfall der Klassen zum Messzeitpunkt 3 Werte zufällig fehlen (MAR) und man nur von einer leichten Verzerrung der Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts ausgehen kann. Hinsichtlich des Fachinteresses lässt sich kein Muster ableiten. Hier sind nur zu einzelnen Aufgaben (hauptsächlich zu Wahlaufgaben) signifikante Ergebnisse erkennbar. Betrachtet man das fachbezogene Selbstkonzept sowie die Leistung, so ist festzustellen, dass es bei einigen Aufgaben signifikante Unterschiede hinsichtlich der Missings von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit niedrigem fachbezogenem Selbstkonzept gibt. Besonders zum Messzeitpunkt 3 nahmen leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit hohem fachbezogenem Selbstkonzept an der Studie nicht mehr teil (Leistung:  $t(507,47) = 3.41, p = .001$ , fachbezogenes Selbstkonzept:  $t(165,10) = 1.71, p = .089$ ), jedoch bei geringer Effektstärke

(Leistung:  $d = .26$ , fachbezogenes Selbstkonzept:  $d = .21$ ). Auch ein kleiner Effekt von  $d = .30$  hinsichtlich des Geschlechts liegt vor ( $t(642.58) = -4.12$ ,  $p = .000$ ). Dieses Ergebnis bestätigt nochmals die obige Annahme mit dem Zusatz, dass Mädchen signifikant leistungsstärker zu betrachten sind und ein möglicherweise höheres fachbezogenes Selbstkonzept bei der Aufgabenbearbeitung im Vergleich zu Jungen aufweisen. Aufgrund des Wegfalls der genannten Klassen, wovon einige Mädchenklassen sind, kommt es zu einer möglichen Harmonisierung der Stichprobe.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine leichte Überrepräsentation fehlender Werte bei einem Teil der Aufgaben bei Jungen, bei einem anderen Teil bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern vorliegt. Die Analyse fehlender Werte ergab, dass sie auf den Personenvariablen vollständig zufällig (MCAR) und auf den Variablen zu Aufgabeninteressantheit und subjektiver Bedeutsamkeit bei einzelnen Aufgaben zufällig (MAR) fehlen.

#### 4.4.2 Umgang mit fehlenden Werten

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Stichprobenausfälle wurden bei den Analyseberechnungen berücksichtigt. Zu beobachten war indessen auch, dass unsystematisch einzelne Fragebogenitems nicht angekreuzt wurden. Es ist zu vermuten, dass diese übersehen bzw. vergessen wurden. In diesem Zusammenhang wurde eine Mittelwertimputation vorgenommen, bei der für jeden fehlenden Wert das arithmetische Mittel der beobachteten Werte der anderen Variablen eingesetzt wurde. Für die Berechnung der Skalenmittelwerte reichten für das Fachinteresse und das fachbezogene Selbstkonzept daher mindestens fünf (Fachinteresse) bzw. sechs Werte (fachbezogenes Selbstkonzept) aus. Somit erlaubte das Verfahren auch, dass für die beiden Komponenten des aufgabenbezogenen situationalen Interesses vier statt fünf Werte (Aufgabeninteressantheit) bzw. drei statt vier Werte (subjektive Bedeutsamkeit) genügten.

Dieser Ansatz führte zu einem Datensatz von bis zu 801 Schülerinnen und Schülern für 34 Geschichtslernaufgaben.

## 4.5 Verfahren der Datenauswertung

Aufgrund der zugrunde liegenden Daten und der aufgestellten Hypothesen wurden sowohl Korrelations- als auch multiple Regressionsanalysen mit IBM SPSS Statistics 28 durchgeführt. Zunächst sollte anhand von bivariaten Korrelationsanalysen herausgefunden werden, inwiefern die einzelnen Aufgabenmerkmale miteinander korrelieren, um im Anschluss mithilfe multipler Regressionsanalysen den Einfluss zentraler Aufgabenmerkmale auf situationales Interesse (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit) zu prüfen. Für die Durchführung der multiplen Regressionsanalyse wurden folgende Voraussetzungen erfüllt: lineare Zusammenhänge zwischen den Variablen, Homoskedastizität, Normalverteilung der Fehler (Störterme), keine korrelierten Fehler (keine Autokorrelationen), vollständig spezifizierte Modelle, hohe Reliabilität der Prädiktoren und des Kriteriums sowie keine Varianzeinschränkung der verwendeten Variablen. Eine Annahmeverletzung, die der Multikollinearität (unabhängige Variablen korrelieren zu stark miteinander), musste im vorliegenden Datensatz jedoch festgestellt werden (vgl. Bühner & Ziegler, 2017). Darauf wird in Kapitel 5.3.3 näher eingegangen.

Mittels der multiplen Regression wurde versucht, eine maximale Varianzaufklärung am Kriterium (abhängige Variable) durch eine möglichst geringe Anzahl an Prädiktoren (unabhängige Variablen) zu erreichen. Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode des Einschlusses herangezogen, da sich das Gesamtmodell auf theoretische Überlegungen stützt. Durch die *a priori*-Auswahl werden inhaltlich bedeutsame Prädiktoren – theorie- und evidenzgeleitet – in die Regressionsgleichung aufgenommen (vgl. Leonhart, 2017). Um nicht nur das Gesamtmodell mit allen zentralen Prädiktoren (Aufgabenmerkmalen) zu testen, wurden auch Analysen durchgeführt, die zeigten, welche Effekte die einzelnen Aufgabenmerkmale auf das jeweilige Kriterium (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit) haben. Aufgrund motivationaler Aspekte wurde das Lernumgebungsmerkmal ‚Wahl-/Pflichtaufgabe‘ als Kontrollvariable mitberücksichtigt (siehe auch Kapitel 4.2.4.8). Als Referenzkategorie diente jeweils die niedrigste bzw. erste Ausprägung der Aufgabenkategorien. Für die Kategorie ‚Oberflächenmerkmale‘ wurde *Relevante Illustration(en)* als

Referenzkategorie herangezogen, da hier besonders viele Fälle (20) im Vergleich zu den beiden anderen Ausprägungen [*Irrelevante Illustration(en)*: 6, *Reine Textdarstellung*: 8] vorlagen, wodurch Schätzproblemen entgegenge wirkt werden soll (vgl. Auer & Rottmann, 2020; Urban & Mayerl, 2018). Zusätzlich sollten hier auf die in Kapitel 5.1 aufgeführten deskriptiven Ergebnisse und Voranalysen zur Inferenzstatistik hingewiesen werden, die andeuten, auch jene Ausprägungen mit geringer Fallzahl als Referenzkategorie heranziehen zu können, da zwischen den jeweiligen Ausprägungen einer Aufgabenkategorie nicht durchwegs signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Aufgabeninteressantheit und der subjektiven Bedeutsamkeit zu verzeichnen waren.

## **5 Ergebnisse**

### **5.1 Deskriptive Ergebnisse zu Aufgabenmerkmalen und situationalem Interesse**

Aus dem zunächst schülerbasierten Individualdatensatz ergaben sich Mittelwerte sowohl für die Aufgabeninteressantheit als auch für die subjektive Bedeutsamkeit (Tabelle 5.1.). Werden diese deskriptiv miteinander verglichen, so wurden die meisten Aufgaben häufiger als interessanter wahrgenommen. Lediglich bei drei Aufgaben (Aufgaben 12, 19 und 34) konnten höhere Werte zur subjektiven Bedeutsamkeit verzeichnet werden. Ein aufschlussreiches Muster ließ sich daraus jedoch nicht ableiten, dass kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Interessantheit und subjektiver Bedeutsamkeit der Aufgaben besteht. Daher sollte nicht angenommen werden, dass eine Aufgabe, die als besonders interessant wahrgenommen wird, gleichzeitig auch besonders subjektiv bedeutsam ist. Die Schülerinnen und Schüler differenzieren durchaus zwischen Interessantheit und subjektiver Bedeutsamkeit.

**Tabelle 5.1.** Mittelwerte und Standardabweichungen von Aufgabeninteressantheit und subjektiver Bedeutsamkeit pro Aufgabe

Aufgaben	Aufgabeninteressantheit		Subjektive Bedeutsamkeit	
	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>
Aufgabe 01	704	3.38 (0.74)	709	2.84 (0.82)
Aufgabe 02	676	3.10 (0.88)	678	2.47 (0.79)
Aufgabe 03	525	3.53 (0.90)	525	2.62 (0.90)
Aufgabe 04	508	3.16 (1.00)	502	2.47 (0.89)
Aufgabe 05	422	3.23 (0.91)	418	2.61 (0.90)
Aufgabe 06	627	2.86 (1.01)	617	2.80 (1.05)
Aufgabe 07	405	3.40 (0.94)	406	2.94 (1.01)
Aufgabe 08	355	3.46 (0.93)	360	2.75 (0.96)
Aufgabe 09	608	3.07 (0.94)	604	2.52 (0.88)
Aufgabe 10	548	3.38 (0.91)	543	2.78 (0.98)
Aufgabe 11	320	2.91 (1.00)	318	2.62 (0.94)
Aufgabe 12	534	2.49 (0.98)	533	2.64 (1.00)
Aufgabe 13	665	3.34 (0.81)	701	3.25 (0.93)
Aufgabe 14	320	3.31 (0.89)	343	2.86 (0.90)
Aufgabe 15	564	3.05 (0.98)	637	2.57 (0.86)
Aufgabe 16	403	3.51 (0.93)	412	2.81 (0.98)
Aufgabe 17	229	3.17 (1.00)	255	2.83 (0.95)
Aufgabe 18	481	3.62 (0.95)	626	2.79 (0.96)
Aufgabe 19	556	3.23 (0.96)	623	3.26 (1.01)
Aufgabe 20	444	2.79 (1.00)	530	2.72 (0.93)
Aufgabe 21	200	3.69 (0.91)	224	3.18 (1.01)
Aufgabe 22	178	3.23 (0.94)	197	2.91 (0.96)
Aufgabe 23	543	2.80 (0.99)	619	2.68 (0.95)
Aufgabe 24	396	3.34 (1.07)	425	2.91 (1.01)
Aufgabe 25	421	3.55 (0.88)	452	3.05 (0.93)
Aufgabe 26	404	3.09 (1.01)	431	2.46 (0.91)
Aufgabe 27	389	3.39 (0.98)	436	2.81 (0.96)
Aufgabe 28	218	3.36 (0.96)	240	2.83 (0.95)
Aufgabe 29	386	2.92 (0.96)	418	2.72 (0.96)
Aufgabe 30	155	3.27 (0.93)	177	2.89 (0.99)
Aufgabe 31	361	3.21 (0.93)	394	2.76 (0.94)
Aufgabe 32	340	2.92 (0.93)	373	2.74 (0.96)
Aufgabe 33	335	3.01 (0.89)	360	2.77 (0.97)
Aufgabe 34	359	2.59 (0.99)	389	2.76 (1.10)

*Anmerkung.* *n* = Anzahl der Schülerinnen und Schüler; *n* kann für AI und SB aufgrund der Stichprobenausfälle unterschiedlich sein

Die deskriptiven Befunde zu den einzelnen Aufgabenmerkmalen zeigten im Vergleich zur subjektiven Bedeutsamkeit höhere Mittelwerte hinsichtlich der Aufgabeninteressantheit (Tabelle 5.2.).

**Tabelle 5.2.** Mittelwerte und Standardabweichungen von Aufgabeninteressantheit und subjektiver Bedeutsamkeit nach Aufgabenmerkmal

Aufgabenmerkmale	Aufgabeninteressantheit		Subjektive Bedeutsamkeit	
	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>
Aufgabenschwierigkeit				
Einfache Aufgabe	10	3.35 (0.21)	10	2.77 (0.20)
Mittelschwere Aufgabe	15	3.27 (0.20)	15	2.85 (0.21)
Schwierige Aufgabe	9	2.87 (0.24)	9	2.68 (0.14)
Offenheit der Aufgabenstellung				
Gut strukturierte Aufgabe	7	3.32 (0.13)	7	2.77 (0.25)
Mittel strukturierte Aufgabe	22	3.25 (0.24)	22	2.81 (0.20)
Wenig strukturierte Aufgabe	5	2.73 (0.18)	5	2.70 (0.08)
Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch				
Rezeptive/reproduktive Anforderung	10	3.32 (0.15)	10	2.78 (0.25)
Produktive Anforderung mit kurzen Antworten	15	3.31 (0.21)	15	2.80 (0.18)
Produktive Anforderung mit langen Antworten	9	2.83 (0.21)	9	2.77 (0.19)
Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch				
Sachanalyse	9	3.32 (0.16)	9	2.77 (0.26)
Historisches Sachurteil	14	3.23 (0.21)	14	2.78 (0.20)
Historisches Werturteil	11	3.02 (0.38)	11	2.80 (0.16)
Lebensweltbezug				
Ohne Lebensweltbezug	11	3.21 (0.21)	11	2.66 (0.13)
Mit Lebensweltbezug	23	3.18 (0.32)	23	2.84 (0.20)
Oberflächenmerkmale				
Relevante Illustration(en)	20	3.29 (0.26)	20	2.83 (0.22)
Irrelevante Illustration(en)	6	2.97 (0.32)	6	2.69 (0.13)
Reine Textdarstellung	8	3.08 (0.21)	8	2.73 (0.13)
Aufgabenumfang				
Leseaufwand	34	3.19 (0.29)	34	2.78 (0.20)
Schreibaufwand	34	3.19 (0.29)	34	2.78 (0.20)
Lernumgebungsmerkmale				
Wahlaufgabe	13	3.33 (0.20)	13	2.79 (0.18)
Pflichtaufgabe	21	3.10 (0.30)	21	2.78 (0.21)

Anmerkung. *n* = Anzahl der Aufgaben unter der jeweiligen Ausprägung

### *Voranalysen*

Ob signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Ausprägungen der Aufgabenmerkmale (jeweils einzeln für die Kategorien) bezüglich der Aufgabeninteressantheit und subjektiven Bedeutsamkeit festzustellen waren, wurde mithilfe einfaktorieller Varianzanalysen bzw. *t*-Tests überprüft.

Anhand des Levene-Tests konnte zunächst beobachtet werden, dass bei allen Aufgabenmerkmalen zu beiden Komponenten des situationalen Interesses von Varianzhomogenität ausgegangen werden konnte ( $p > .05$ ).

Weiter zeigten der *F*-Test (Anova) bzw. der *t*-Test bei unabhängigen Stichproben (letzterer zu den Kategorien ‚Lebensweltbezug‘ und ‚Wahl-/Pflichtaufgaben‘), dass sich im Hinblick auf Aufgabeninteressantheit die entsprechenden Ausprägungen je Aufgabenkategorie signifikant unterschieden ( $p < .05$ , Anhang H und I). Keine Signifikanzen ließen sich bei Aufgaben mit und ohne Lebensweltbezug verzeichnen (Anhang I).

Zur subjektiven Bedeutsamkeit waren signifikante Unterschiede lediglich bei Aufgaben mit und ohne Lebensweltbezug erkennbar ( $p = .012$ , Anhang I). Betrachtet man die deskriptive Statistik (Tabelle 5.2.), so zeigten die Mittelwerte zu den übrigen Aufgabenmerkmalen nur geringe Unterschiede. Anhand der mittels Tukey-Tests vorgenommenen Post-hoc-Mehrfachvergleiche wurde deutlich, dass bei diesen Aufgabenmerkmalen hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeit keine signifikanten Unterschiede feststellbar waren ( $p > .05$ , Anhang H).

Aufgrund der theoretischen Überlegungen aus Kapitel 4.2.4 wurde keine Zusammenführung einzelner Variablen vorgenommen. Stattdessen wurde die ursprüngliche Anzahl an Aufgabenmerkmalsausprägungen je Kategorie für die noch vorgesehenen Korrelations- und Regressionsanalysen verwendet.



## 5.2 Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen und situationalem Interesse

Die Ergebnisse zeigten zunächst die Interkorrelationen der einzelnen Aufgabenmerkmale untereinander (Tabelle 5.3.). Diese Interkorrelationen dienen zur Identifizierung von Multikollinearität in der multiplen Regression (Kapitel 5.3). Ein Muster mit signifikant positiven Korrelationen ließ sich besonders zu

- gut strukturierten Aufgaben mit geringen kognitiven Anforderungen [allgemeindidaktisch: rezeptive/ reproduktive Tätigkeiten ( $p < .001$ ), geschichtsdidaktisch: Sachanalyse ( $p < .001$ )] ohne Lebensweltbezug ( $p = .012$ ),
- mittel strukturierten Aufgaben mit mittleren kognitiven Anforderungen [allgemeindidaktisch: produktive Anforderung mit kurzen Antworten ( $p < .001$ ), geschichtsdidaktisch: historisches Sachurteil ( $p < .001$ )] und relevanten Illustration(en) ( $p = .026$ ),
- schwierigen und wenig strukturierten Aufgaben mit hohen kognitiven Anforderungen [allgemeindidaktisch: produktive Anforderung mit langen Antworten ( $p < .001$ ), geschichtsdidaktisch: historisches Werturteil ( $p < .001$ )], irrelevanten Illustration(en) ( $p = 0.006$ ) und hohem Schreibaufwand ( $p < .001$ ),
- Aufgaben mit hohem Leseaufwand und geringen kognitiven Anforderungen [allgemeindidaktisch: rezeptive/ reproduktive Tätigkeiten ( $p = .040$ ), geschichtsdidaktisch: Sachanalyse ( $p = .014$ )] sowie
- Aufgaben mit Lebensweltbezug und höheren kognitiven Anforderungen [allgemeindidaktisch: produktive Anforderung mit kurzen Antworten ( $p = .036$ ), geschichtsdidaktisch: historisches Werturteil ( $p = .046$ )] beobachten.

Ein aussagekräftiges Muster zu den signifikant negativen Korrelationen ließ sich insofern feststellen, als die jeweiligen Ausprägungen pro Aufgabenkategorie entweder untereinander signifikant negative Zusammenhänge aufwiesen oder die niedrigste Ausprägung einer Kategorie mit der höchsten oder mittleren Ausprägung einer jeweils anderen Kategorie signifikant negativ korrelierte [z. B. *Rezeptive/reproduktive Anforderung* und *Historisches Werturteil*]

( $r = -.45$ ,  $p = .008$ )]. Für die vorliegende Arbeit waren diese Ergebnisse jedoch eher als sekundär zu betrachten, da dies aufgrund ihrer Trennschärfe anzunehmen war. Interessanter waren vielmehr die entsprechenden signifikant negativen Korrelationen zwischen den Aufgabenmerkmalen und den untersuchten Variablen Aufgabeninteressantheit (Tabelle 5.4.) und subjektive Bedeutsamkeit (Tabelle 5.5.): Besonders auffallend waren die signifikant negativen Zusammenhänge zwischen Aufgabeninteressantheit und schwierigen und wenig strukturierten (Pflicht-)Aufgaben mit hohen kognitiven Anforderungen (allgemeindidaktisch: *Produktive Anforderung mit langen Antworten*, geschichtsdidaktisch: *Historisches Werturteil*), irrelevanten Illustration(en) sowie hohem Schreibaufwand. Signifikant positive Korrelationen ließen sich hingegen zwischen der ersten Komponente des situationalen Interesses und einfachen (Wahl-)Aufgaben mit der produktiven Anforderung von kurzen Antworten und relevanten Illustration(en) feststellen.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen der zweiten Komponente des situationalen Interesses, der subjektiven Bedeutsamkeit, und den Aufgabenmerkmalen in Tabelle 5.5., so ließen sich signifikante Korrelationen lediglich bei den Ausprägungen des Lebensweltbezugs feststellen ( $p < .05$ ).

Tabelle 5.3. Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Aufgabenschwierigkeit	-																					
1 Einfache Aufgabe	-.57**	-																				
2 Mittelschwere Aufgabe	-.39*	-.53**	-																			
3 Schwierige Aufgabe																						
Offenheit der Aufgabenstellung	.15	.13	-.31	-																		
4 Gut strukturierte Aufgabe	.07	.16	-.25	-.69**	-																	
5 Mittel strukturierte Aufgabe	-.27	-.37*	.69**	-.21	-.56**	-																
6 Wenig strukturierte Aufgabe																						
Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch	.01	.21	-.24	.79**	-.47**	-.27	-															
7 Rezeptive/reproduktive Anforderung	.34	-.07	-.27	-.45**	.66**	-.37*	-.57**	-														
8 Produktive Anforderung mit kurzen Antworten	-.39*	-.13	.55**	-.31	-.25	.69**	-.39*	-.53**	-													
9 Produktive Anforderung mit langen Antworten																						
Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch	.05	.14	-.21	.85**	-.53**	-.25	.93**	-.53**	-.36*	-												
10 Sachanalyse	-.02	.22	-.23	-.43*	.62**	-.35*	-.41*	.46**	-.10	-.50**	-											
11 Historisches Sachurteil	-.03	-.36*	.44**	-.35*	-.15	.60**	-.45**	.020	.44**	-.42*	-.58**	-										
12 Historisches Werturteil																						
Lebensweltbezug	.11	.02	-.13	.43*	-.28	-.11	.52**	.36*	-.13	.44**	-.07	-.34*	-									
13 Ohne Lebensweltbezug	-.11	-.02	.13	-.43*	.28	.11	-.52**	.36*	.13	-.44**	.07	.34*	-.100**	-								
14 Mit Lebensweltbezug																						
Oberflächenmerkmale	.15	.02	-.18	-.17	.38*	-.33	-.12	.38*	-.31	-.04	.21	-.19	-.06	.06	-							
15 Relevante Illustration(en)	.04	-.26	.25	.15	-.47**	.46**	.04	-.26	.25	.07	-.23	.18	.01	-.01	-.55**	-						
16 Irrelevante Illustration(en)	-.21	.21	-.02	.06	-.03	-.04	.10	-.21	.14	-.02	-.04	.06	.06	-.06	-.66**	-.26	-					
17 Reine Textdarstellung																						
Aufgabenumfang	-.46**	.39*	.04	.24	-.11	-.14	.35*	-.34*	.02	.42*	-.21	-.18	-.20	.20	.03	-.11	.07	-				
18 Leseaufwand	-.38*	-.27	.69**	-.43*	-.21	.78**	-.41*	-.34	.80**	-.43*	-.15	.56**	-.20	.20	-.27	.20	.14	-.08	-			
19 Schreibaufwand																						
Lernumgebungsmerkmale	.42*	-.21	-.20	.05	.07	-.16	.02	.28	-.34	-.06	.20	-.16	.23	-.23	.17	-.36*	.13	-.54**	-.27	-		
20 Wahlaufgabe	-.42*	.21	.20	-.05	-.07	-.16	-.02	-.28	.34	.06	-.20	.16	-.23	.23	-.17	.36*	-.13	.54**	.27	-.100**	-	
21 Pflichtaufgabe																						

Anmerkungen: Pearson Korrelation, \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ ,  $n = 34$ .

**Tabelle 5.4.** Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen und Aufgabeninteressantheit

Variablen	M	SD	1
1 Aufgabeninteressantheit	3.19	0.29	–
Aufgabenschwierigkeit			
2 Einfache Aufgabe	3.35	0.21	.37*
3 Mittelschwere Aufgabe	3.27	0.20	.26
4 Schwierige Aufgabe	2.87	0.24	-.68**
Offenheit der Aufgabenstellung			
5 Gut strukturierte Aufgabe	3.32	0.13	.24
6 Mittel strukturierte Aufgabe	3.25	0.24	.30
7 Wenig strukturierte Aufgabe	2.73	0.18	-.67**
Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch			
8 Rezeptive/reproduktive Anforderung	3.32	0.15	.30
9 Produktive Anforderung mit kurzen Antworten	3.31	0.21	.39*
10 Produktive Anforderung mit langen Antworten	2.83	0.21	-.75**
Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch			
11 Sachanalyse	3.32	0.16	.29
12 Historisches Sachurteil	3.23	0.21	.13
13 Historisches Werturteil	3.02	0.38	-.40*
Lebensweltbezug			
14 Ohne Lebensweltbezug	3.21	0.21	.04
15 Mit Lebensweltbezug	3.18	0.32	-.04
Oberflächenmerkmale			
16 Relevante Illustration(en)	3.29	0.26	.45**
17 Irrelevante Illustration(en)	2.97	0.32	-.35*
18 Reine Textdarstellung	3.08	0.21	-.21
Aufgabenumfang			
19 Leseaufwand	3.19	0.29	.10
20 Schreibaufwand	3.19	0.29	-.80**
Lernumgebungsmerkmale			
21 Wahlaufgabe	3.33	0.20	.39*
22 Pflichtaufgabe	3.10	0.30	-.39*

Anmerkungen. Pearson Korrelation, \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ ,  $n = 34$ .

**Tabelle 5.5.** Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen und subjektive Bedeutsamkeit

Variablen	M	SD	1
1 Subjektive Bedeutsamkeit	2.78	0.20	–
Aufgabenschwierigkeit			
2 Einfache Aufgabe	2.77	0.20	-.03
3 Mittelschwere Aufgabe	2.85	0.21	.31
4 Schwierige Aufgabe	2.68	0.14	-.32
Offenheit der Aufgabenstellung			
5 Gut strukturierte Aufgabe	2.77	0.25	-.04
6 Mittel strukturierte Aufgabe	2.81	0.20	.16
7 Wenig strukturierte Aufgabe	2.70	0.08	-.18
Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch			
8 Rezeptive/reproduktive Anforderung	2.78	0.25	-.02
9 Produktive Anforderung mit kurzen Antworten	2.80	0.18	.06
10 Produktive Anforderung mit langen Antworten	2.77	0.19	-.04
Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch			
11 Sachanalyse	2.77	0.26	-.05
12 Historisches Sachurteil	2.78	0.20	-.01
13 Historisches Werturteil	2.80	0.16	.06
Lebensweltbezug			
14 Ohne Lebensweltbezug	2.66	0.13	-.43*
15 Mit Lebensweltbezug	2.84	0.20	.43*
Oberflächenmerkmale			
16 Relevante Illustration(en)	2.83	0.22	.30
17 Irrelevante Illustration(en)	2.69	0.13	-.22
18 Reine Textdarstellung	2.73	0.13	-.15
Aufgabenumfang			
19 Leseaufwand	2.78	0.20	.33
20 Schreibaufwand	2.78	0.20	-.21
Lernumgebungsmerkmale			
21 Wahlaufgabe	2.79	0.18	.04
22 Pflichtaufgabe	2.78	0.21	-.04

Anmerkungen. Pearson Korrelation, \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ ,  $n = 34$ .

## 5.3 Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf situationales Interesse

Für die Hypothesenprüfung wurde unter Verwendung multipler Regressionsanalysen der Einfluss der identifizierten Aufgabenmerkmale auf das situationale Interesse untersucht. Es wurden Analysen pro Aufgabenkategorie sowie Analysen über den Einschluss aller Aufgabenmerkmale in einem Modell durchgeführt, um einerseits zu prüfen, welche Prädiktorvariablen am besten das jeweilige Kriterium erklären, und um andererseits zu untersuchen, bei welchen Prädiktoren eventuelle wechselseitige Redundanzen bestehen. Aufgrund motivationaler Aspekte wurde das Lernumgebungsmerkmal ‚Wahl-/Pflichtaufgabe‘ als Kontrollvariable mitberücksichtigt (siehe Kapitel 4.2.4.8 sowie *Modell 1* in den Tabellen 5.6., 5.7., 5.9. und 5.10.). Im Folgenden werden die jeweiligen Einzel- und Gesamtmodelle zu Aufgabeninteressantheit und subjektiver Bedeutsamkeit näher dargestellt.

### 5.3.1 Einzelmodelle zu Aufgabeninteressantheit

Betrachtet man die jeweiligen Einzelmodelle zu Aufgabeninteressantheit (Tabelle 5.6.), so zeigten besonders die Prädiktoren mit der höchsten Ausprägung [schwierige Aufgabe, wenig strukturierte Aufgabe, Aufgaben mit hoher kognitiver Anforderung (allgemeindidaktisch: produktive Anforderung mit langen Antworten, geschichtsdidaktisch: historisches Werturteil)] signifikant negative Effekte (*Modelle 2 bis 5*). Daneben wiesen auch Aufgaben mit reiner Textdarstellung (*Modell 7*) sowie hohem Schreibaufwand (*Modell 9*) einen signifikant negativen Einfluss auf die erste Komponente des situationalen Interesses auf. Ein signifikant positiver Effekt ließ sich lediglich bei Aufgaben mit hohem Leseaufwand (*Modell 8*) verzeichnen.

Tabelle 5.6. Einzelmodelle zum Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf Aufgabeninteressantheit

Prädiktor	Aufgabeninteressantheit								
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
<b>Lernumgebungsmerkmale</b>									
Wahl-/Pflichtaufgabe	-.39*	-.25	-.29*	-.16	-.36*	-.40*	-.31	-.62**	-.18
<b>Aufgabenmerkmale</b>									
<b>Aufgabenschwierigkeit</b>									
Mittelschwere Aufgabe		-.03							
Schwierige Aufgabe		-.64***							
<b>Offenheit der Aufgabenstellung</b>									
Mittel strukturierte Aufgabe			-.12						
Wenig strukturierte Aufgabe			-.70***						
<b>Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch</b>									
Produktive Anforderung mit kurzen Antworten				-.04					
Produktive Anforderung mit langen Antworten				-.72***					
<b>Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch</b>									
Historisches Sachurteil					-.22				
Historisches Werturteil					-.47*				
<b>Lebensweltbezug</b>									
Mit Lebensweltbezug						.05			
<b>Oberflächenmerkmale</b>									
Irrelevante Illustration(en)							-.32		
Reine Textdarstellung							-.34*		
<b>Aufgabenumfang</b>									
Leseaufwand								.43*	
Schreibaufwand									-.75***
n	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Anteil erkl. Varianz (Korr. R <sup>2</sup> )	.122	.475	.499	.544	.230	.096	.236	.232	.648

Anmerkungen. Referenzkategorien: Einfache Aufgabe (Offenheit der Aufgabenstellung), Receptive/reproduktive Anforderung (Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch), Sachanalyse (Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch), Ohne Lebensweltbezug (Lebensweltbezug), Relevante Illustration(en) (Oberflächenmerkmale), Beta-Koeffizienten, Signifikanzniveaus: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

Genauere Einblicke gewähren die im Folgenden aufgeführten Ergebnisse zu den einzelnen Aufgabenmerkmalen.

#### *Modell 2: Aufgabenschwierigkeit*

Die Ausprägungen der Kategorie ‚Aufgabenschwierigkeit‘ (einfache, mittelschwere und schwierige Aufgaben) beeinflussten die Aufgabeninteressantheit:  $F(3,30) = 10.96, p < .001$ . Im Vergleich zu Aufgaben mit geringer Aufgabenschwierigkeit wurde kein statistisch signifikanter Unterschied für Aufgaben mit mittlerer Aufgabenschwierigkeit festgestellt ( $p = .867$ ). Ein signifikanter Unterschied ließ sich hingegen bei Aufgaben mit hoher Aufgabenschwierigkeit verzeichnen, die auch mit einer signifikant niedrigeren mittleren Aufgabeninteressantheit einhergingen ( $\beta = -.64, p < .001$ ). Das korrigierte  $R^2$  von .475 weist nach Cohen (1992) auf einen starken Effekt hin ( $f^2 = .91$ ). *Hypothese 1*, wonach geringe Aufgabenschwierigkeit hohe Aufgabeninteressantheit prädiziert, kann somit vorerst beibehalten werden.

#### *Modell 3: Offenheit der Aufgabenstellung*

Ähnliche Effekte ließen sich bei ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ finden: Auch hier beeinflussten alle drei Ausprägungen die Aufgabeninteressantheit:  $F(3,30) = 11.97, p < .001$ . Im Vergleich zu gut strukturierten Aufgaben wurde kein statistisch signifikanter Unterschied für mittel strukturierte Aufgaben festgestellt ( $p = .445$ ). Ein signifikanter Unterschied ließ sich hingegen bei wenig strukturierten Aufgaben verzeichnen, die auch mit einer signifikant niedrigeren mittleren Aufgabeninteressantheit einhergingen ( $\beta = -.70, p < .001$ ). 49,9 % der Streuung der Aufgabeninteressantheit konnten durch die Ausprägungen dieser Kategorie erklärt werden (korrigiertes  $R^2$ ), was ebenfalls einem starken Effekt entspricht ( $f^2 = 1.00$ ). Somit kann *Hypothese 3*, der zufolge Aufgabenstrukturiertheit eine hohe Aufgabeninteressantheit vorhersagt, vorerst beibehalten werden.

#### *Modelle 4 und 5: Kognitive Anforderung*

Auch diese Analysen zeigten, dass die Prädiktoren der Kategorie ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘ und ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch‘ die Aufgabeninteressantheit beeinflussten. ‚Kognitive Anforderung

– allgemeindidaktisch':  $F(3,30) = 14.12$ ,  $p < .001$ , ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch':  $F(3,30) = 4.28$ ,  $p = .013$ .

Im Vergleich zu Aufgaben mit dem Erfordernis rezeptiver/reproduktiver Anforderung wurde für Aufgaben mit dem Erfordernis kurzer Antworten kein statistisch signifikanter Unterschied in der Aufgabeninteressiertheit gefunden ( $p = .445$ ). Ein signifikanter Unterschied ließ sich hingegen bei Aufgaben mit dem Erfordernis langer Antworten verzeichnen, die auch mit einer signifikant niedrigeren mittleren Aufgabeninteressiertheit einhergingen ( $\beta = -.72$ ,  $p < .001$ ). Allein durch die Prädiktoren der Aufgabenkategorie ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch' konnten 54,4 % der Streuung der Aufgabeninteressiertheit aufgeklärt werden, was demnach einem sehr starken Effekt von  $f^2 = 1.19$  entspricht (vgl. Cohen, 1992).

Im Vergleich zu Aufgaben mit dem Erfordernis einer Sachanalyse wurde für Aufgaben mit historischem Sachurteil kein signifikanter Unterschied in der Aufgabeninteressiertheit festgestellt ( $p = .255$ ). Ein statistisch signifikanter Unterschied ließ sich hingegen bei Aufgaben mit historischem Werturteil verzeichnen, die auch mit einer signifikant niedrigeren mittleren Aufgabeninteressiertheit einhergingen ( $\beta = -.47$ ,  $p = .017$ ). Insgesamt konnten 23 % der Streuung der Aufgabeninteressiertheit durch die Prädiktoren erklärt werden (korrigiertes  $R^2$ ), was einem mittleren bis starken Effekt nach Cohen (1992) von  $f^2 = .299$  entspricht.

*Hypothese 5*, wonach eine geringe kognitive Anforderung eine hohe Aufgabeninteressiertheit prädiziert, kann folglich vorerst beibehalten werden.

#### *Modell 6: Lebensweltbezug*

Im Vergleich zu Aufgaben ohne Lebensweltbezug wurden für Aufgaben mit Lebensweltbezug keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Aufgabeninteressiertheit gefunden ( $\beta = .05$ ,  $p = .777$ ). Da das Modell als Ganzes nicht signifikant wurde und somit keinen Erklärungsbeitrag leistete,  $F(2,31) = 2.76$ ,  $p = .079$ , muss demnach *Hypothese 7* – wie von Jonas (2018) bereits nachgewiesen – zunächst falsifiziert werden.



### *Modell 7: Oberflächenmerkmale*

Die Ausprägungen der Kategorie ‚Oberflächenmerkmale‘ beeinflussten ebenfalls die Aufgabeninteressantheit:  $F(3,30) = 4.39$ ,  $p = .011$ . Im Vergleich zu Aufgaben mit relevanten Illustrationen wurde für Aufgaben mit irrelevanten Illustrationen kein statistisch signifikanter Unterschied in der Aufgabeninteressiertheit gefunden ( $p = .063$ ). Ein signifikanter Unterschied ließ sich hingegen bei Aufgaben ohne Illustrationen (also Aufgaben mit reiner Textdarstellung) feststellen, die auch mit einer signifikant niedrigeren mittleren Aufgabeninteressantheit einhergingen ( $\beta = -.34$ ,  $p = .042$ ). Das korrigierte  $R^2$  betrug hier  $.236$ , was nach Cohen (1992) einem mittleren bis starken Effekt entspricht ( $f^2 = .31$ ). Die *Hypothesen 9* (Relevante Illustrationen prädictieren hohes situationales Interesse.) und *11* (Reine Textdarstellung prädictiert geringes situationales Interesse.) können daher vorerst hinsichtlich der Aufgabeninteressantheit angenommen werden. Hypothese 10 (Irrelevante Illustrationen prädictieren geringes situationales Interesse.) muss im Hinblick auf die Aufgabeninteressantheit hingegen vorläufig verworfen werden.

### *Modelle 8 und 9: Aufgabenumfang*

Die metrischen Variablen Lese- und Schreibaufwand beeinflussten beide die Aufgabeninteressantheit [*Leseaufwand*:  $F(2,31) = 5.99$ ,  $p = .006$ , *Schreibaufwand*:  $F(2,31) = 31.36$ ,  $p < .001$ ,  $n = 34$ ]. Es ließen sich ein signifikant positiver Effekt beim Leseaufwand ( $\beta = .43$ ,  $p = .025$ ) sowie ein signifikant negativer Effekt beim Schreibaufwand ( $\beta = -.75$ ,  $p < .001$ ) feststellen. 23,2 % (*Leseaufwand*) bzw. 64,8 % (*Schreibaufwand*) der Varianz konnten durch das Modell aufgeklärt werden.  $f^2 = .30$  (*Leseaufwand*) bzw.  $f^2 = 1.84$  (*Schreibaufwand*) deuten auf starke bis sehr starke Effekte hin. *Hypothese 12* (Leseaufwand prädictiert geringes situationales Interesse.) muss hinsichtlich der Aufgabeninteressantheit vorerst verworfen werden, wohingegen *Hypothese 13* (Schreibaufwand prädictiert geringes situationales Interesse.) bezüglich der Aufgabeninteressantheit vorläufig beibehalten werden kann.

### **5.3.2 Einzelmodelle zu subjektiver Bedeutsamkeit**

Signifikante Effekte zeigten sich bei den Einzelmodellen zur subjektiven Bedeutsamkeit (Tabelle 5.7.) nur bei Aufgaben mit Lebensweltbezug (*Modell 6*) und hohem Leseaufwand (*Modell 8*).

**Tabelle 5.7.** Einzelmodelle zum Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf subjektive Bedeutsamkeit

Prädiktor	Subjektive Bedeutsamkeit								
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
<b>Lernumgebungsmerkmale</b>									
Wahl-/Pflichtaufgabe	-.04	-.05	-.02	-.03	-.05	-.15	.03	-.31	.02
<b>Aufgabenmerkmale</b>									
<b>Aufgabenschwierigkeit</b>									
Mittelschwere Aufgabe		.22							
Schwierige Aufgabe		-.19							
<b>Offenheit der Aufgabenstellung</b>									
Mittel strukturierte Aufgabe			.09						
Wenig strukturierte Aufgabe			-.12						
<b>Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch</b>									
Produktive Anforderung mit kurzen Antworten				.05					
Produktive Anforderung mit langen Antworten				-.00					
<b>Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch</b>									
Historisches Sachurteil					.03				
Historisches Werturteil					.09				
<b>Lebensweltbezug</b>									
Mit Lebensweltbezug						.46**			
<b>Oberflächenmerkmale</b>									
Irrelevante Illustration(en)							-.28		
Reine Textdarstellung							-.22		
<b>Aufgabenumfang</b>									
Leseaufwand								.49*	
Schreibaufwand									-.22
n	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Anteil erkl. Varianz (Korr. R <sup>2</sup> )	-.029	.044	-.059	-.096	-.092	.154	.003	.120	-.016

Anmerkungen. Referenzkategorien: Einfache Aufgabe (Aufgabenschwierigkeit), Gut strukturierte Aufgabe (Offenheit der Aufgabenstellung), Rezeptive/reproduktive Anforderung (Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch), Sachanalyse (Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch), Ohne Lebensweltbezug (Lebensweltbezug), Relevante Illustration(en) (Oberflächenmerkmale), Beta-Koeffizienten, Signifikanzniveaus: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

Dagegen konnten die Ausprägungen zu ‚Aufgabenschwierigkeit‘ (*Modell 2*), ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ (*Modell 3*), ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘ (*Modell 4*), ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch‘ (*Modell 5*), ‚Oberflächenmerkmale‘ (*Modell 7*) und ‚Aufgabenumfang‘ (*Modell 8*: Leseaufwand, *Modell 9*: Schreibaufwand) keinen Erklärungsbeitrag hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeit leisten, da die jeweiligen Modelle als Ganzes nicht signifikant wurden (Tabelle 5.8.).

**Tabelle 5.8.** Signifikanz der Regressionsmodelle zur subjektiven Bedeutsamkeit

Prädiktor	Subjektive Bedeutsamkeit		
	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Aufgabenschwierigkeit	1.50	3, 30	.234
Offenheit der Aufgabenstellung	0.39	3, 30	.762
Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch	0.04	3, 30	.989
Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch	0.07	3, 30	.974
Lebensweltbezug	3.99	2, 31	.029
Oberflächenmerkmale	1.03	3, 30	.392
Leseaufwand	3.25	2, 31	.052
Schreibaufwand	0.74	2, 31	.485

Die *Hypothesen H2, H4, H6, H9, H10, H11, H12* und *H13* müssen für die jeweiligen Einzelmodelle im Hinblick auf subjektive Bedeutsamkeit vorerst verworfen werden. Eine statistische Signifikanz wurde in Bezug auf das Einzelmodell zum Leseaufwand mit einem *p*-Wert von .052 nur knapp verfehlt, was einer marginalen Signifikanz entspricht (vgl. Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2014, S. 42).

Im Vergleich zu Aufgaben ohne Lebensweltbezug ließ sich ein signifikant positiver Effekt bei Aufgaben mit Lebensweltbezug verzeichnen ( $\beta = .46$ ,  $p = .008$ ). Der erklärte Varianzanteil betrug 15,4%, was einem mittleren Effekt von  $f^2 = .18$  entspricht (vgl. Cohen, 1992). *Hypothese 8* (Lebensweltbezug prädiziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.) kann daher – wie bereits von Jonas (2018) nachgewiesen – weiter beibehalten werden.

### 5.3.3 Gesamtmodelle unter Berücksichtigung von Multikollinearität

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Aufgabenmerkmale unter Kontrolle des Lernumgebungsmerkmals ‚Wahl-/Pflichtaufgabe‘ (*Modell 10* in Tabellen 5.9. und 5.10.) wird bei Betrachtung der Gesamtsignifikanz deutlich, dass die aufgeführten Prädiktoren zwar Aufgabeninteressantheit,  $F(14,19) = 7.20$ ,  $p < .001$ , und subjektive Bedeutsamkeit,  $F(14,19) = 3.59$ ,  $p < .001$ , beeinflussten, jedoch ließ sich auch gleichzeitig Multikollinearität unter den Prädiktoren der Aufgabenkategorien ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘, ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘ und ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch‘ feststellen ( $VIF > 4$ ,  $TOL < 0.25$ ). Die vorab in den Korrelationsanalysen gezeigten signifikant positiven Zusammenhänge zwischen den jeweils niedrigsten, mittleren und höchsten Ausprägungen (Tabelle 5.3.) wirkten sich bei der multiplen Regressionsanalyse wegen der Annahmeverletzung der Multikollinearität so aus, dass instabile Schätzungen der Regressionskoeffizienten die Folge waren (vgl. Urban & Mayerl, 2018, S. 238):

- Die geschätzten Einflussrichtungen (d. h. die Vorzeichen der Regressionskoeffizienten) waren leicht veränderlich (z. B. die Prädiktoren der Kategorien ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ und ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch‘ bei Aufgabeninteressantheit sowie die mittleren Ausprägungen der Kategorien ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ und ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘).
- Der standardisierte Regressionskoeffizient des Prädiktors *Historisches Werturteil* nahm einen Wert größer +1.00 an.
- Das Bestimmtheitsmaß (Determinationskoeffizient, korrigiertes  $R^2$ ) wurde trotz nur zweier signifikanter Effekte zur Aufgabeninteressantheit (bei schwierigen Aufgaben und Aufgaben mit reiner Textdarstellung) sehr groß ( $\text{korr. } R^2 = .735$ ).
- Sowohl die VIF- (variance inflation factor) als auch die Toleranz-Werte nahmen bei den oben genannten hoch miteinander korrelierten Prädiktoren Werte von  $VIF > 4$  bzw.  $TOL < 0.25$  an.

Da es sich bei den Prädiktoren der Kategorien ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘, ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘ und ‚Kognitive Anforderung – geschichtsdidaktisch‘ vorwiegend um redundante Variablen handelt, wurde jeweils die Aufgabenkategorie mit dem stärksten Prädiktor (für Aufgabeninteressantheit: ‚Kognitive Anforderung – allgemeindidaktisch‘, für subjektive Bedeutsamkeit: ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘) ins *Modell 11* (Tabellen 5.9. und 5.10.) aufgenommen. Signifikant negative Effekte ließen sich hier zur Aufgabeninteressantheit bei Aufgaben mit reiner Textdarstellung ( $\beta = -.22$ ,  $p = .037$ ) verzeichnen sowie signifikant positive Effekte zur subjektiven Bedeutsamkeit bei Aufgaben mit Lebensweltbezug ( $\beta = .40$ ,  $p = .028$ ) sowie höherem Leseaufwand ( $\beta = .50$ ,  $p = .045$ ). Betrachten sollte man hier besonders das signifikante Ergebnis zum Lebensweltbezug als Prädiktor von subjektiver Bedeutsamkeit. Aufgaben mit Lebensweltbezug korrelierten zudem signifikant positiv mit Aufgaben mit dem Erfordernis eines historischen Werturteils ( $r = .34$ ,  $p = .046$ ), weshalb angenommen werden kann, dass der Prädiktor *Historisches Werturteil* – der bereits in *Modell 10* einen signifikant positiven Effekt zeigte – einen ebenso aussagekräftigen Prädiktor für subjektive Bedeutsamkeit darstellt wie Aufgaben mit Lebensweltbezug. Wurden beide Prädiktoren ins *Modell (12)* aufgenommen, wurden diese nicht signifikant, obwohl die Varianzaufklärung (d. h. der *F*-Test der Regression) signifikant wurde,  $F(10,23) = 3.31$ ,  $p = .009$ . Hier kann von einer wechselseitigen Redundanz ausgegangen werden. *Historisches Werturteil* fungiert hier als Suppressorvariable, die zwar mit dem Kriterium niedrig, mit dem Prädiktor *Mit Lebensweltbezug* aber substantiell korreliert, obwohl *Historisches Werturteil* (Suppressorvariable) – unabhängig von den anderen Prädiktoren – nicht prädiktionsrelevant erscheint ( $\text{korr. } R^2 = -.092$ ). Das heißt, dass ein Prädiktor verzichtbar ist, wenn der andere ins Modell aufgenommen wird (vgl. Wentura & Pospeschill, 2015, S. 47). Der Lebensweltbezug in Aufgaben stellt einen wichtigen Prädiktor für subjektive Bedeutsamkeit dar, einen eher unwichtigen für Aufgabeninteressantheit (vgl. Jonas, 2018). Daher ist es lohnenswert, herauszufinden, wie Aufgaben mit historischem Werturteil unter gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen verbleibenden Prädiktoren situationales Interesse erklären können. Im *Modell 13* (Tabelle 5.10.) wird deutlich, dass neben Aufgaben mit

historischem Werturteil auch Aufgaben mit höherem Leseaufwand einen signifikant positiven Einfluss auf die subjektive Bedeutsamkeit haben. Daneben ließ sich bei Aufgaben mit reiner Textdarstellung ein signifikant negativer Effekt erkennen. Insgesamt ließen sich dadurch 37,3 % der Varianz erklären (korrigiertes  $R^2$ ), was nach Cohen (1992) einem starken Effekt entspricht ( $f^2 = .60$ ). Im Vergleich zur Aufgabeninteressantheit (Tabelle 5.9.) zeigten sich signifikant negative Effekte bei schwierigen Aufgaben, Aufgaben mit reiner Textdarstellung sowie mit höherem Schreibaufwand. Lediglich bei Aufgaben mit höherem Leseaufwand konnte – ebenso wie bei subjektiver Bedeutsamkeit – ein signifikant positiver Effekt verzeichnet werden. Der erklärte Varianzanteil lag hier bei 73,5 %, mit einem sehr starken Effekt von  $f^2 = 2.77$ .

Die aufgestellten *Hypothesen H1, H6* (für eine geschichtsdidaktische Operationalisierung), *H9, H11* und *H13* (für Aufgabeninteressantheit) können daher weiterhin aufrechterhalten werden. Die *Hypothesen H2, H5* (für eine geschichtsdidaktische Operationalisierung), *H7, H10, H12* und *H13* (für subjektive Bedeutsamkeit) müssen auf Grundlage der vorliegenden Daten hingegen verworfen werden.

Eine Übersicht zu den verifizierten und falsifizierten Hypothesen zum situationalen Interesse verschafft Tabelle 5.11.

Tabelle 5.9. Einzel- und Gesamtmodelle zum Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf Aufgabeninteressantheit

Prädiktor	Aufgabeninteressantheit												
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9	Modell 10	Modell 11	Modell 12	Modell 13
<b>Lernumgebungsmerkmale</b>													
Wahl-/Pflichtaufgabe	-.39*	-.25	-.29*	-.16	-.36*	-.40*	-.31	-.62**	-.18	-.40*	-.35*	-.39*	-.39*
<b>Aufgabenmerkmale</b>													
<b>Aufgabenschwierigkeit</b>													
Mittelschwere Aufgabe	-.03									-.00	-.01	.00	-.01
Schwierige Aufgabe	-.64***									-.34*	-.32	-.33	-.34*
<b>Offenheit der Aufgabenstellung</b>													
Mittel strukturierte Aufgabe			-.12							.20	---	---	---
Wenig strukturierte Aufgabe			-.70***							.09	---	---	---
<b>Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch</b>													
Produktive Anforderung mit kurzen Antworten				-.04						-.26	-.01	---	---
Produktive Anforderung mit langen Antworten				-.72***						-.39	-.23	---	---
<b>Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch</b>													
Historisches Sachurteil					-.22					.11	---	.01	.05
Historisches Werturteil					-.47*					.27	---	.14	.20
<b>Lebensweltbezug</b>													
Mit Lebensweltbezug						.05				.06	.10	.06	---
<b>Oberflächenmerkmale</b>													
Irrelevante Illustration(en)										-.02	-.07	-.08	-.08
Reine Textdarstellung										-.25*	-.22*	-.25*	-.25*
<b>Aufgabenumfang</b>													
Leseaufwand								.43*		.32	.27	.30	.34*
Schreibaufwand								-.75***		-.34	-.27	-.48**	-.49*
n	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	35	34
Anteil erkl. Varianz (Korr. R <sup>2</sup> )	.122	.475	.499	.544	.230	.096	.236	.232	.648	.735	.737	.727	.735

Anmerkungen. Referenzkategorien: Einfache Aufgabe (Aufgabenschwierigkeit), Gut strukturierte Aufgabe (Offenheit der Aufgabenstellung), Rezeptive/reproduktive Anforderung (Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch), Sachanalyse (Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch), Ohne Lebensweltbezug (Lebensweltbezug), Relevante Illustration(en) (Oberflächenmerkmale), Beta-Koeffizienten, Signifikanzniveaus: \*\*\*p < .001, \*\*p < .01, \*p < .05.



Tabelle 5.10. Einzel- und Gesamtmodelle zum Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf subjektive Bedeutsamkeit

Prädiktor	Subjektive Bedeutsamkeit												
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9	Modell 10	Modell 11	Modell 12	Modell 13
<b>Lernumgebungsmerkmale</b>													
Wahl-/Pflichtaufgabe	-.04	-.05	-.02	-.03	-.05	-.15	.03	-.31	.02	-.50*	-.41	-.54*	-.55*
<b>Aufgabenmerkmale</b>													
<b>Aufgabenschwierigkeit</b>													
Mittelschwere Aufgabe		.22								.13	.12	.22	.18
Schwierige Aufgabe		-.19								-.34	-.43	-.37	-.42
<b>Offenheit der Aufgabenstellung</b>													
Mittel strukturierte Aufgabe			.09							-.01	.10	---	---
Wenig strukturierte Aufgabe			-.12							-.12	.32	---	---
<b>Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch</b>													
Produktive Anforderung mit kurzen Antworten				.05						-.99*	---	---	---
Produktive Anforderung mit langen Antworten				-.00						-.27	---	---	---
<b>Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch</b>													
Historisches Sachurteil					.03					.86	---	.13	.34
Historisches Werturteil					.09					1.20*	---	.47	.73**
<b>Lebensweltbezug</b>													
Mit Lebensweltbezug										.48*	.40*	.29	---
<b>Oberflächenmerkmale</b>													
Irrelevante Illustration(en)										-.05	-.03	.06	.09
Reine Textdarstellung										-.28	-.25	-.31*	-.33*
<b>Aufgabenumfang</b>													
Leseaufwand										-.43**	-.22	-.31*	-.33*
Schreibaufwand										.49*	.49*	.63*	.80**
n	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Anteil erkl. Varianz (Korr. R <sup>2</sup> )	-.029	.044	-.059	-.096	-.092	.154	.003	.120	-.016	.524	.330	.412	.373

Anmerkungen. Referenzkategorien: Einfache Aufgabe (Aufgabenschwierigkeit), Gut strukturierte Aufgabe (Offenheit der Aufgabenstellung), Rezeptive/reproduktive Anforderung (Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch), Sachanalyse (Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch), Ohne Lebensweltbezug (Lebensweltbezug), Relevante Illustration(en) (Oberflächenmerkmale), Beta-Koeffizienten, Signifikanzniveau: \*\*\*p < .001, \*\*p < .01, \*p < .05.

**Tabelle 5.11.** Übersicht zur Überprüfung der Hypothesen

Hypothesen			Einzelmodell	Gesamtmodell 13
H1	Geringe Aufgabenschwierigkeit prädiziert hohe Aufgabeninteressantheit.		✓	✓
H2	Hohe Aufgabenschwierigkeit prädiziert hohe subjektive Bedeutsamkeit		x	x
H3	Hohe Aufgabenstrukturiertheit prädiziert hohe Aufgabeninteressantheit.		✓	---
H4	Geringe Aufgabenstrukturiertheit prädiziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.		x	---
H5	Operationalisierung	Geringe kognitive Anforderung prädiziert hohe Aufgabeninteressantheit.	✓	---
		geschichts- didaktisch	✓	x
H6	Operationalisierung	Hohe kognitive Anforderung prädiziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.	x	---
		geschichts- didaktisch	x	✓
H7	Lebensweltbezug prädiziert geringe Aufgabeninteressantheit.		x	---
H8	Lebensweltbezug prädiziert hohe subjektive Bedeutsamkeit.		✓	---
H9	AI	Relevante Illustrationen prädizieren hohes situationales Interesse.	✓	✓
	SB		x	✓
H10	AI	Irrelevante Illustrationen prädizieren geringes situationales Interesse.	x	x
	SB		x	x
H11	AI	Reine Textdarstellung prädiziert geringes situationales Interesse.	✓	✓
	SB		x	✓
H12	AI	Leseaufwand prädiziert geringes situationales Interesse.	x	x
	SB		x	x
H13	AI	Schreibaufwand prädiziert geringes situationales Interesse.	✓	✓
	SB		x	x

Anmerkungen. AI = Aufgabeninteressantheit, SB = Subjektive Bedeutsamkeit, ✓ = verifiziert, x = falsifiziert

## 6 Diskussion

### 6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die zentrale Fragestellung dieser Studie bezieht sich auf die Rolle der deduktiv hergeleiteten Aufgabenmerkmale ‚Aufgabenschwierigkeit‘, ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ (Aufgabenstruktur), ‚Kognitive Anforderungen‘, ‚Lebensweltbezug‘, ‚Oberflächenmerkmale‘ (grafische Elemente), ‚Aufgabenumfang‘ (Leseaufwand und Schreibwand) als Prädiktoren für situationales Interesse im Fach Geschichte. Als Kontrollvariable wurde das Lernumgebungsmerkmal ‚Wahl-/Pflichtaufgabe‘ berücksichtigt. Doch bevor die Ergebnisse zusammengefasst werden, folgen zentrale Erkenntnisse zum situationalen Interesse als zweidimensionales Konstrukt.

#### *Zentrale Ergebnisse zum situationalen Interesse als zweidimensionales Konstrukt*

Die vorliegenden Daten zum situationalen Interesse weisen bei allen 34 Lernaufgaben eine hohe Wahrscheinlichkeit für eine zweifaktorielle Struktur auf, was nochmals die Wichtigkeit der Unterscheidung der beiden Dimensionen Interessantheit und subjektive Bedeutsamkeit unterstreicht (vgl. z. B. Knogler, Harackiewicz, Gegenfurtner & Lewalter, 2015). Dies konnte in früheren Studien nicht immer eindeutig geklärt werden (vgl. Linnenbrink-Garcia, 2010; Baumgartner, 2014). Der Unterschied dieser Studie besteht darin, dass die Items zum Fragebogen des situationalen Interesses in zwei voneinander unabhängigen Blöcken präsentiert wurden: zum einen die Items zur Aufgabeninteressantheit und zum anderen die zur subjektiven Bedeutsamkeit (vgl. Anhang D). Diese Vorgehensweise hat womöglich dazu geführt, dass die Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedliche Dimensionen des situationalen Interesses wahrnahmen. Bestätigt werden diese Ergebnisse von anderen Untersuchungen, die ähnlich vorgegangen sind (vgl. z. B. Ferdinand, 2014; Habig et al., 2018; Mitchell, 1993). Wie in Kapitel 4.3 erwähnt, konnte für die Daten zu allen 34 Geschichtslernaufgaben dieser Studie die Zweidimensionalität situationalen Interesses statistisch bestätigt werden. Im Durchschnitt erklärten

die beiden distinkten Faktoren Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit 69,7 % der Varianz (Anhang E).

### *Zentrale Ergebnisse zum Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf situationales Interesse*

#### *Aufgabeninteressantheit*

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse in den Einzelmodellen legen nahe, dass Lernaufgaben, die schwieriger und/oder weniger strukturiert waren und höhere kognitive Anforderungen sowie hohen Schreibaufwand erforderten und nur Text ohne Illustration(en) beinhalteten, zu einer geringeren Aufgabeninteressantheit führten. Dagegen bewirkten einfache und gut strukturierte Lernaufgaben sowie Aufgaben mit geringen kognitiven Anforderungen, relevanten Illustrationen sowie geringem Schreibaufwand, aber größerem Leseaufwand eine höhere Aufgabeninteressantheit. Der Lebensweltbezug hatte im Vergleich zu den anderen Aufgabenmerkmalen keinen Einfluss auf die Aufgabeninteressantheit (vgl. auch Jonas, 2018). Betrachtet man das *Modell 13*, so lässt sich feststellen, dass besonders schwierige Lernaufgaben mit reiner Textdarstellung sowie hohem Schreibaufwand zu niedriger Aufgabeninteressantheit führen, jedoch auch hier höherer Leseaufwand die Aufgabe interessanter macht.

#### *Subjektive Bedeutsamkeit*

Die Ergebnisse der Einzelmodelle zur subjektiven Bedeutsamkeit zeigten, dass besonders Lernaufgaben mit Lebensweltbezug und hohem Leseaufwand als subjektiv bedeutsam wahrgenommen wurden. Diese signifikant positiven Effekte spiegelten sich im *Modell 11* wider. Aufgrund des bereits in einer Parallelstudie nachgewiesenen positiven Effekts des Lebensweltbezugs auf die subjektive Bedeutsamkeit (vgl. Jonas, 2018) und der wechselseitigen Redundanz der Variablen *Aufgaben mit Lebensweltbezug* und *Aufgaben mit der Erfordernis eines historischen Werturteils* sowie der Absicht, das Regressionsmodell zu wählen, das mit weniger und aussagekräftigen Parametern auskommt (vgl. Wentura und Pospeschill, 2015), wurde der Ausschluss der Lebensweltbezugsvariable vorgenommen. So wurde im *Modell 13* deutlich, dass

Lernende besonders Aufgaben mit historischem Werturteil, die den Lebensweltbezug beinhalten, und Aufgaben mit höherem Leseaufwand als subjektiv bedeutsam wahrnahmen. Dagegen empfanden sie Aufgaben mit reiner Textdarstellung nicht nur als uninteressant, sondern auch als subjektiv unbedeutsam.

## 6.2 Befunde zu Aufgabenmerkmalen und situationalem Interesse

In der vorliegenden Studie hat der Schreibaufwand einen signifikant negativen Effekt auf die Aufgabeninteressantheit (siehe Einzel- und Gesamtmodell in Tabelle 5.9.) und einen negativen bis keinen Effekt auf die subjektive Bedeutsamkeit (siehe Einzel- und Gesamtmodell in Tabelle 5.10.). Wie in Kapitel 4.2.4.7 bereits vermutet, bestehen signifikant positive Interkorrelationen zwischen den höchsten Ausprägungen von ‚Aufgabenschwierigkeit‘, ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ und ‚Kognitive Anforderungen‘ (allgemein- und geschichtsdidaktisch) und dem *Schreibaufwand* („Aufgabenumfang“). Das heißt, dass besonders schwierige und wenig strukturierte Lernaufgaben mit der Anforderung langer Antworten sowie dem Erfordernis eines historischen Werturteils vorwiegend als Schreibaufgaben bezeichnet werden können und als wenig interessant wahrgenommen wurden. Betrachtet man den Schreibaufwand ohne Berücksichtigung der anderen Aufgabenmerkmale, so ist ebenfalls ein negativer Effekt (wenn auch nicht signifikant) auf die subjektive Bedeutsamkeit erkennbar (*Modell 9*). Kommen andere Aufgabenmerkmale hinzu, so ließ sich kein Effekt mehr feststellen (*Modell 13*). Die Tendenz zu einem positiven Effekt hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeit im *Modell 13* lässt sich auf Aufgaben mit dem Erfordernis, historische Werturteile zu bilden, zurückführen, die auch Lebensweltbezüge beinhalten und einen positiven Prädiktor für subjektive Bedeutsamkeit darstellen (vgl. z. B. Boscolo et al., 2011). Boscolo und Kolleginnen (2011) wiesen in ihrer Studie trotz lebensweltlicher Themen (Terrorismus, Globalisierung) ebenfalls auf einen Interessenverlust bei Schreibaufgaben mit Argumentationen hin (vgl. auch Boscolo et al., 2007). Hier führen sie an, dass anspruchsvolle Aufgaben als motivierender und interessanter empfunden werden, wenn sie in Zusammenarbeit mit anderen Lernenden bearbeitet werden, da sie ihnen die Möglichkeit geben, ihre Ideen mitzuteilen sowie Feedback zu geben und einzuholen zu dem, was sie schreiben (vgl. auch Dohn, Madsen & Malte 2009; Nolen, 2001, 2007). Im Allgemeinen scheint sich ein dialogischer Lernansatz, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihre Positionen und Ideen vergleichen können, positiv auf ihr kritisches Denken und ihre

Argumentation auszuwirken (vgl. auch Frijters, Dam & Rijlaarsdam, 2008). Im Rahmen der ALGe-Studie wurden die Lernaufgaben in Einzelarbeit bearbeitet, um mögliche Einflüsse vonseiten der Lehrkraft zu vermeiden. Dieses experimentelle Setting wurde jedoch laut den Projektlehrkräften (anhand der mitgelieferten Protokollbögen pro Klasse) von den Lernenden vorwiegend als anstrengend und monoton wahrgenommen. Die soziale Eingebundenheit scheint ein wichtiger Aspekt der gefühlsbezogenen Komponente des situationalen Interesses zu sein (vgl. De Bernardi & Antolini, 2007; Ferdinand, 2014). Zudem ist anzumerken, dass für die ALGe-Studie Lernende vorwiegend Schreibaufgaben mit der produktiven Anforderung langer Antworten abzugeben hatten, was bei ihnen Stress ausgelöst haben könnte. Die Abgabe dieser Lernaufgaben und der damit verbundene Leistungscharakter dieser Aufgaben könnten sich negativ auf die Interessantheit und die subjektive Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler ausgewirkt haben. Eine plausible Erklärung für dieses Ergebnis ist auch, dass eine Schreibaufgabe, auch wenn sie anspruchsvoll ist und einen Lebensweltbezug beinhaltet, den Lernenden höchstwahrscheinlich als akademische Aufgabe erscheint, bei der Informationen und Ideen zum Ausdruck gebracht werden müssen, während spontane Äußerungen von Interesse oder persönlichen Gefühlen vermieden werden sollten, da sie als unangemessen erscheinen.

Entgegen theoretischer Annahmen, Lesen sei wenig interessant (vgl. z. B. Borries, 1999; Swarat et al., 2012), ist in der vorliegenden Studie ein signifikant positiver Effekt des Leseaufwands sowohl bei Aufgabeninteressantheit als auch bei subjektiver Bedeutsamkeit zu verzeichnen. Man könnte annehmen, dass die Themen der Lerntheiken (,Imperialismus', ,Belastungen und Bedrohungen der Anfangsjahre der Weimarer Republik' und ,Widerstand gegen den Nationalsozialismus') für die Schülerinnen und Schüler besonders interessant erschienen, sodass der hohe Leseaufwand als Anstrengung in den Hintergrund rückte. Hierzu sollte man jedoch einen Blick auf die Lernumgebungsmerkmale werfen: Im gesamten Aufgabenmaterial befinden sich insgesamt 15 Pflichtaufgaben mit hohem und nur sechs mit geringem Leseaufwand. Im Gegensatz dazu sind nur zwei Wahlaufgaben mit hohem und elf mit geringem

---

Leseaufwand vorhanden. Aufgrund der Ungleichverteilung und der damit verbundenen Überrepräsentation der zu bearbeitenden Pflichtaufgaben, in denen notwendige Informationen in Form von längeren Quellen oder Darstellungen zur Lösung der Aufgabe gebraucht wurden, sollten die Ergebnisse hierzu eher vorsichtig interpretiert werden. Es waren vorwiegend Pflichtaufgaben, welche die Lernenden tatsächlich bearbeiteten, dazu den Fragebogen zum situationalen Interesse ausfüllten und auch abgaben (vgl. auch Abbildung 4.4.). Weiter sollte berücksichtigt werden, dass besonders gut strukturierte Pflichtaufgaben mit geringen kognitiven Anforderungen (allgemeindidaktisch: *Rezeptive/reproduktive Tätigkeiten*, geschichtsdidaktisch: *Sachanalyse*), die vorwiegend zu Beginn jedes Themas eingesetzt wurden, hohen Leseaufwand erforderten. Da sich die Lernenden durch (längeres) Lesen mit dem Thema zunächst vertraut machten, könnte vermutet werden, dass hier Neugierde für die zunächst einfacheren Aufgaben geweckt wurde. Das Thema scheint eher eine nachgeordnete Rolle zu spielen: Mithilfe einfaktorieller Varianzanalysen ließen sich die einzelnen Themengebiete hinsichtlich Aufgabeninteressantheit nicht signifikant voneinander unterscheiden ( $F(2,31) = 0.58$ ,  $p = .564$ ). Im Hinblick auf die subjektive Bedeutsamkeit lassen sich die bisherigen theoretischen Annahmen bestätigen, die behaupten, dass geschichtlich aktuellere Themen von Schülerinnen und Schülern als interessanter eingeschätzt werden (vgl. z. B. Jonas, 2018; Waldis & Buff, 2007). Das Thema zur ‚Weimarer Republik‘ ließ sich in ihrer Bedeutsamkeitswahrnehmung signifikant vom Themenbereich ‚Imperialismus‘ unterscheiden ( $p = .011$ ), was sich damit begründen lässt, dass sich in diesem Themenbereich Aufgaben mit gesellschaftlichen Fragestellungen und vermehrt Lebensweltbezügen finden (insgesamt 10 von 12 Aufgaben). In der Geschichtsdidaktik spielt die Lesekompetenz für das Verstehen historischer Texte und darüber hinaus auch für historisches Wissen eine wesentliche Rolle (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2019; Bernhardt & Conrad, 2018; Handro & Kilimann, 2019). Wenn Lernenden mangelndes oder gar fehlendes Geschichtsbewusstsein nachgesagt wird, wird dies in der Regel durch mangelndes Fachinteresse erklärt – oder aber damit, sie wüssten nicht, was genau von ihnen gefordert werde (vgl. z. B. Borries, 1999). So werde man von Schülerinnen und Schülern in höheren Klassen der Sekundarstufe selten hören,



dass die in Geschichte eher mäßigen Leistungen durch mangelnde Lesekompetenz begründet werden (vgl. Rox-Helmer, 2010). Lernende können durchaus die nötige Lesefähigkeit haben, indem sie die einzelnen Wörter zwar flüssig lesen und auch verstehen, ihnen ein Textverständnis zu historischen Darstellungen und Quellen jedoch aufgrund von z. B. Schwierigkeiten mit Wort-, Satz- und Textbedeutungen verwehrt bleibt (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit wurde der Leseaufwand in Form eines Merkmals des Aufgabenumfangs als metrische Variable mitberücksichtigt, sollte jedoch in weiterführenden Studien z. B. hinsichtlich der Textschwierigkeit noch genauer untersucht werden. Die auf der Lesekompetenz basierten kognitiven Fähigkeitsdimensionen „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“ (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 83; Becker-Mrotzek, Lindauer, Pfost, Weis, Strohmaier & Reiss 2019, S. 30) spiegeln sich auch in den geschichtsdidaktischen Anforderungsbereichen (vgl. KMK, 2005) wider und sind in dieser Arbeit vorwiegend in den Aufgabenkategorien ‚Kognitive Anforderungen – allgemeindidaktisch‘, ‚Kognitive Anforderungen – geschichtsdidaktisch‘ und ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ zu finden. In Folgestudien könnte hinsichtlich der geschichtsdidaktischen Aufgabenkategorie eine andere Operationalisierung unter besonderer Berücksichtigung erwähnter Dimensionen stattfinden, vorausgesetzt, es entsteht dadurch kein Informationsverlust.

Eine methodische Limitation stellen die Stichprobenverzerrungen zum situationalen Interesse dar, die in Kapitel 4.4.1 näher beschrieben wurden. Vor allem zu den Messzeitpunkten 1 und 2 ließen sich aufgrund der Überrepräsentation von reinen Mädchenklassen Verzerrungen bezüglich des Geschlechterverhältnisses feststellen. Lediglich zu Messzeitpunkt 3 kann von einer Harmonisierung der Stichprobe ausgegangen werden, da insgesamt von zehn fehlenden Klassen vier reine Mädchenklassen waren. In diesem Zusammenhang waren es auch die Mädchen, die vorwiegend leistungsstärker waren und ein größeres fachbezogenes Selbstkonzept aufwiesen als die Jungen. Zudem war zu beobachten, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler häufiger keine Angabe zum Fachinteresse machten. Vor diesem Hintergrund sollte

---

man die Ergebnisse zum Leseaufwand nochmals genauer betrachten: Besonders Lernende, die beim Lesen motiviert sind, werden sich wahrscheinlich aktiver mit der Lernaufgabe auseinandersetzen, Ziele entwickeln und Strategien einsetzen, die mit der Aufgabe übereinstimmen (vgl. Tonks, Magliano, Schwartz & Kopatich, 2021). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit hoher intrinsischer Motivation Texte besser verstehen (vgl. Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012), höchstwahrscheinlich auch durch den Einsatz verbesserter Problemlöse- bzw. Elaborationsstrategien, wobei auch hier noch Forschungsdefizit besteht (vgl. Tonks et al., 2021). Tonks und Kollegen (2021) fanden bei Collegestudierenden heraus, dass die subjektive Bedeutsamkeit einer Aufgabe die Verständnisleistung durch erhöhte Elaboration beim lauten Denken vorhersagte. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass Kompetenzüberzeugungen und der Wert der Aufgabe, der die subjektive Bedeutsamkeit wiedergibt, positiv mit dem Leseverständnis zusammenhängen. Darüber hinaus korrelierte subjektive Bedeutsamkeit mit elaborierenden Schlussfolgerungen. Da bei Collegestudierenden davon auszugehen ist, dass das Interesse an dem zu studierenden Fach und in diesem Zusammenhang an den zu bearbeitenden (Lese-)Aufgaben relativ hoch ist, wäre es denkbar, dass eben besonders die oben beschriebenen Schülerinnen und Schüler dieser Studie eine hohe Affinität zu Aufgaben mit größerem Leseaufwand zeigten, von denen einige auch Elaborationen beinhalten, und sich dadurch Leseaufwand als signifikant positiver Prädiktor für subjektive Bedeutsamkeit und Aufgabeninteressantheit erklären lässt. Ein daran anknüpfender Gedanke ist, dass dadurch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aufgrund der fehlenden Werte aus der Stichprobe fielen und man sich die Frage stellen muss, ob das Ergebnis unter besonderer Berücksichtigung gerade dieser Art von Probanden dasselbe wäre. Anschlussstudien wären hier hilfreich, vor allem auch hinsichtlich des kritisch-reflektierenden Geschichtsbewusstseins, das nicht nur bei leistungsstarken und stark an Geschichte interessierten Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollte, sondern gerade bei leistungsschwächeren und nur wenig an Geschichte interessierten Lernenden. Im Rahmen dieser Studie wurde der Fokus auf die Aufgabenmerkmale

---

gelegt, weshalb in weiterführenden Studien zusätzlich noch individuelle Personenmerkmale, besonders Geschlecht, Leistung und Fachinteresse, genauer untersucht werden sollten, da hierzu gerade in der geschichtsdidaktischen Forschung bisher wenige Untersuchungen vorliegen (vgl. Logtenberg et al., 2011). So zeigte die Studie von Logtenberg und Kolleginnen (2011) positive Zusammenhänge zwischen Vorwissen, Interesse an Geschichte, situationalem Interesse und der Anzahl der von den Lernenden gestellten Fragen zum Text. Hier generierten besonders Schülerinnen und Schüler mit größerem Vorwissen, Fachinteresse und situationalem Interesse mehr Fragen zum jeweiligen Text. Auch Durik und Harackiewicz (2007) nehmen auf Aufgabenmerkmale im Zusammenhang mit Personenmerkmalen konkret Bezug. Sie fanden heraus, dass nur bei Studierenden mit geringem individuellem Interesse am Fach Mathematik irrelevante Illustrationen (Catch-Features) positive Effekte auf das ausgelöste situationale Interesse zeigen. Irrelevante Illustrationen waren bei Studierenden mit hohem individuellem (Fach-)Interesse jedoch eher hinderlich. In einer zweiten durchgeführten Studie zeigte sich bei Hochinteressierten ein größeres situationales Interesse, wenn Aufgaben mit Hold-Features – also Aufgaben mit Lebensweltbezug – eingesetzt wurden. Zieht man aktuellere Studien heran, lässt sich unabhängig vom individuellen Fachinteresse situationales Interesse durch Illustrationen mit persönlicher Relevanz auslösen (vgl. Magner et al. 2016). Auch in der hier durchgeführten Studie zeigte sich, dass besonders Aufgaben mit relevanten Illustrationen im Gegensatz zu Aufgaben mit reiner Textdarstellung sowohl für die Aufgabeninteressantheit als auch für die subjektive Bedeutsamkeit förderlich sind. Der Lebensweltbezug scheint hingegen nur ein relevanter Prädiktor für die subjektive Bedeutsamkeit zu sein (vgl. auch Jonas, 2018). In diesem Zusammenhang sollte eine weitere Limitation hinsichtlich der Anzahl der konstruierten Lernaufgaben berücksichtigt werden. Neben der mangelnden Trennschärfe zwischen den von Jonas (2018) untersuchten Aufgabenmerkmalen zum Lebensweltbezug (nach Kleinknecht und Kollegen, 2011, 2013, 2014) sowie auch der fehlenden Aufgaben mit realem Lebensweltbezug wurde – wie bei Jonas (2018) – auch im Rahmen dieser Studie lediglich zwischen Aufgaben mit und ohne Lebensweltbezug unterschieden. Ein weiteres Anzeichen für

eine zu geringe Anzahl an Lernaufgaben kann das negativ korrigierte  $R^2$  sein, das bei den multiplen Regressionsanalysen zur subjektiven Bedeutsamkeit bei den Aufgabenkategorien ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘, ‚Kognitive Anforderung‘ (allgemein- und geschichtsdidaktisch) sowie ‚Aufgabenumfang‘ (Schreibaufwand) vorliegt. Demgegenüber sollte jedoch vermerkt werden, dass das korrigierte  $R^2$  aus dem Wert des einfachen  $R^2$  besteht, das mit einer Art Strafterm belegt wird (vgl. Wooldridge, 2020). Das korrigierte  $R^2$  lässt sich wie folgt berechnen:

$$R^2_{\text{kor}} = 1 - (1 - R^2) \cdot \frac{n - 1}{n - p - 1}$$

Hier stehen  $p$  für die Anzahl der unabhängigen Variablen,  $n$  für den Stichprobenumfang. Weil jede Aufnahme einer weiteren unabhängigen Variable auch dann einen Anstieg des  $R^2$ -Wertes bedeutet, wenn keinerlei kausale oder inhaltliche Verbindung zwischen unabhängiger und abhängiger Variable vorliegt, versucht das korrigierte (auch adjustierte, bereinigte oder angepasste)  $R^2$  diesen mathematischen Verzerrungseffekt mit dem eben erwähnten Strafterm zu belegen und korrigiert den bisherigen  $R^2$ -Wert um die Anzahl der unabhängigen Variablen nach unten. Daher kann es vorkommen, dass sich bei einer kleineren Stichprobe (hier 34 Lernaufgaben), jedoch bei einer größeren Anzahl an unabhängigen Variablen, der  $R^2$ -Wert und der korrigierte  $R^2$ -Wert deutlich voneinander unterscheiden, was auch mit negativen Werten verbunden sein kann (vgl. ebd.). Es ist daher zu empfehlen, in Folgestudien eine größere Anzahl an Lernaufgaben heranzuziehen, um die Ergebnisse der Einzelmodelle zu den Aufgabenmerkmalen abzusichern.

Darüber hinaus stellt Multikollinearität als Annahmeverletzung der multiplen Regressionsanalyse einen weiteren wichtigen Diskussionspunkt dar. Obwohl in der Fachliteratur (vgl. z. B. Auer & Rottmann, 2020, S. 509) Multikollinearität im Vergleich zu allen anderen Annahmeverletzungen (z. B. Nichtlinearität des Zusammenhangs, Heteroskedastizität, Autokorrelation, keine Normalverteilung des Fehlerwerts) aufgrund der Nichtbeeinträchtigung der Effizienz der OLS-Schätzer (engl. Ordinary Least Squares; gewöhnliche Kleinstquadratmethode) am wenigsten kritisch zu betrachten ist, muss sie dennoch diskutiert

und darf nicht außer Acht gelassen werden. Multikollinearität lag bei den jeweiligen Ausprägungen der Aufgabenkategorien ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘, ‚Kognitive Anforderungen – allgemeindidaktisch‘ und ‚Kognitive Anforderungen – geschichtsdidaktisch‘ vor.

Obwohl bei den aufgeführten multikollinearen Variablen sowohl beim Gesamtmodell zu Aufgabeninteressantheit als auch zu subjektiver Bedeutsamkeit (*Modell 10*) der Grenzwert des Standardfehlers von ca.  $|0.8|$  (vgl. Urban & Mayerl, 2018, S. 236) nicht überschritten wird, was für eine Unverzerrtheit der Koeffizientenschätzungen sprechen würde, weisen andere aussagekräftigere Indizien, die in Kapitel 5.3.3 näher beschrieben wurden, darauf hin, dass bei den oben genannten Aufgabenkategorien mittlere Multikollinearität (Konditionindex  $< 30$ ) vorliegt (vgl. ebd., S. 240; Belsley, Kuh & Welsch, 1980). Da es sich tatsächlich um Variablen handelt, die letztendlich ähnliche Merkmale bzw. Eigenschaften umfassen, hat man sich im Rahmen dieser Arbeit dazu entschlossen, redundante Variablen auszuschließen, ohne eine Verzerrung durch eine vernachlässigte Variable zu verursachen, und den stärksten Prädiktor im Modell zu lassen. Da Multikollinearität nicht selten ein Datenproblem ist, kann die Stichprobengröße auch ausschlaggebend dafür sein, diesem Problem entgegenzuwirken. Wie bereits die deskriptive Statistik zeigte, könnte eine größere Anzahl an Lernaufgaben pro Merkmal die bisherigen Ergebnisse bestätigen oder aber einen präziseren Erklärbeitrag dazu liefern, inwiefern jedes einzelne Aufgabenmerkmal im Gesamtmodell eine Rolle spielt.

Zudem sollte eine methodische Idee aufgegriffen werden, die für Nachfolgestudien berücksichtigt werden könnte: Es wäre möglich, die Kategorie ‚Aufgabenschwierigkeit‘ statt durch Experten durch Schülerinnen und Schüler einschätzen zu lassen. In der vorliegenden Studie erfolgte die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der eingesetzten Lernaufgaben anhand der Erfahrungswerte eines Expertenteams und nicht direkt aus der Perspektive eines Lernenden einer 9. Realschulklasse.

In einem weiteren Schritt sollten auch der Klasseneffekt sowie sozial erwünschtes Verhalten in die Überlegungen einbezogen werden. Auch wenn die Projektlehrkräfte angehalten wurden, die Lernaufgaben in Einzelarbeit bear-

beiten zu lassen, so könnten doch Schülerinnen und Schüler in ihrem Antwortverhalten durch andere Lernende beeinflusst worden sein, da u. a. die Lerntheke durchaus als Ort des Zusammentreffens Einzelner wahrgenommen werden konnte. Um den Effekt durch sozial erwünschtes Verhalten in Bezug auf das Ausfüllen des Fragebogens zum situationalen Interesse zu verringern, könnten die eingesetzten Lernaufgaben noch stärker individualisiert werden, zum Beispiel in Form von Personalisation (vgl. Høgheim & Reber, 2015) oder Wahlmöglichkeiten (vgl. Reber et al., 2009). In der vorliegenden Studie mussten beispielsweise alle Lernenden mit Aufgabe 1 (in jeder Phase) beginnen, sodass hier der Effekt durch sozial erwünschtes Antworten besonders gegeben war.

### 6.3 Praktische Relevanz der Ergebnisse

Neben der Untersuchung einzelner Aufgabenmerkmale in Bezug auf situationales Interesse konzentrierte sich diese Studie auf die Prüfung mehrerer Aufgabenmerkmale bei gleichzeitiger Aufnahme ins Modell hinsichtlich Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit. Dabei lässt sich für die Gestaltung von Lernaufgaben im Fach Geschichte aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung vorangegangener Limitationen Folgendes ableiten:

- Besonders schwierige Aufgaben mit reiner Textdarstellung und hohem Schreibaufwand führen zu geringer Aufgabeninteressantheit, wogegen ein höherer Leseaufwand die Aufgabeninteressantheit begünstigt.
- Als subjektiv bedeutsam werden vorwiegend Aufgaben mit historischem Werturteil und höherem Leseaufwand wahrgenommen. Aufgaben mit reiner Textdarstellung empfinden Schülerinnen und Schüler dagegen als subjektiv unbedeutsam.

Unter Berücksichtigung der anderen interesseninduzierenden Aufgabenmerkmale kann das Aufgabenmerkmal *Historisches Werturteil* als eine Art ‚Gelenkstück‘ oder Bindeglied verstanden werden, das zum einen für die subjektive Bedeutsamkeit eine zentrale Rolle spielt und zum anderen für die Aufgabeninteressantheit bedeutend werden kann, wenn einfache, gut strukturierte Aufgaben, die lange Antworten vermeiden und relevante Illustrationen enthalten, erstellt werden. Hier ist das Augenmerk darauf zu legen, Aufgaben mit historischem Werturteil dahingehend zu optimieren (v. a. auch für an Geschichte nur wenig Interessierte), möglichst nicht zu lange (z. B. kein Essay), aber angemessene Antworten einzufordern, um Freude, Neugierde und somit das Interesse an der Aufgabe zu wecken bzw. aufrechtzuerhalten.

Die Befunde der vorliegenden Studie können dabei als Bezugsrahmen für ein interesseinduzierendes Aufgabenklassifikationsschema im Fach Geschichte dienen, an dem sich Lehrkräfte orientieren können und das durch Nachfolgestudien bestmöglich bestätigt sowie weiter und präziser ausgebaut werden kann.

## 6.4 Ausblick

Da vor allem Aufgaben im Geschichtsunterricht eine „Schlüsselfunktion“ (Günther-Arndt, 2015, S. 18) für gelingende Lernprozesse sowie Kompetenzzuwachs einnehmen, wäre es hinsichtlich der Aufgabenkonzeption förderlich, verstärkt der Frage nachzugehen, wie ansprechendes Arbeitsmaterial auszu-sehen hat, das historisches Lernen anregt. Zentral in der vorliegenden Studie war die Konzeption eines Aufgabenkategoriensystems für das Fach Geschichte. Fokussierter zu betrachten ist insbesondere das Aufgabenmerkmal *Schreibaufwand*, da gerade im Geschichtsunterricht sowohl schriftliche als auch mündliche Sprachkompetenz auch hinsichtlich eines historischen Werturteils obligatorisch erscheinen. Hier stellt sich die Frage, ob in diesem Zusammenhang vorwiegend lange Antworten, die eher als uninteressant wahrgenommen werden, immer erforderlich sein müssen oder ob nicht kürzere Antworten oder gar Stichpunkte ausreichen, um ein historisches Werturteil fällen zu können. Dieser Ansatzpunkt könnte für historisches Lernen entscheidend dafür sein, Aufgabeninteressantheit (unter Berücksichtigung von anderen Aufgabenmerkmalen wie relevante Illustrationen) zu triggern und subjektive Be-deutsamkeit zu festigen bzw. zu stabilisieren. Gerade das Verfassen eines argumentativen Textes ist eine sehr komplexe Aufgabe, da es eine Reihe von Kompetenzen erfordert, die mit verschiedenen Arten von Wissen (z. B. Faktenwissen, konzeptuelles oder prozedurales Wissen) zusammenhängen, mit denen der Verfasser oder die Verfasserin eines Textes umgehen muss. Lernende müssen wissen, wie sie die Planung und Überarbeitung des Schreibprozesses bewältigen können. Zudem sollten sie in der Lage sein, die spezifischen Merkmale einer Textgattung richtig zu erkennen und die Adressaten von den Vorzügen der gewählten Position zu überzeugen. Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler Wissen über einen adäquaten Strategieeinsatz (metakognitives Wissen) verfügen, um den Text kohäsiv und kohärent zu gestalten, indem sie geeignete sprachliche Formen verwenden (vgl. De Bernardi & Antolini, 2007). Wenn Schülerinnen und Schüler über Geschichte schreiben, müssen sie daher inhaltliches Wissen, historische Argumentationsfähigkeit sowie Kenntnisse über geeignete Darstellungsformen miteinander kombinieren (vgl. Rouet, Britt, Mason & Perfetti, 1996; Hartung, 2013; Van Drie, Braaksma,



& Van Boxtel, 2015). Diese Aspekte können nicht nur für niedrig Interessierte eine Hürde darstellen. Es ist die Aufgabe der Geschichtsdidaktik, da anzusetzen, wo Schülerinnen und Schüler noch Defizite aufweisen, damit ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und eine solide Demokratiekompetenz, die heute wichtiger denn je erscheinen, erlangt werden. Daher sollten Aufgaben v. a. mit dem Erfordernis eines historischen Werturteils auch unter politisch-gesellschaftlichen und bildungstheoretischen Gesichtspunkten betrachtet werden. Befunde aus aktuellen Jugendstudien deuten darauf hin, dass Jugendliche durchaus politisch interessiert sind und ihnen die Bedeutung politischen Engagements bewusst ist (vgl. Shell-Jugendstudie 2019: Albert et al., 2019; Schneekloth & Albert, 2019; unter Einbezug der Fridays-for-Future-Bewegung: Sommer, Haunss, Gardener, Neuber, & Rucht, 2020). Das damit verbundene Wertelernen soll als Ziel des Unterrichts aufgenommen werden, damit Schülerinnen und Schüler Bildung als Einheit von Wissen (Was wird gelernt?) und Haltung (Was bedeutet mir das Gelernte?), die erst durch das Wertelernen ermöglicht wird, erkennen und verstehen. Lernende erhalten zu jedem Unterrichtsinhalt – ohne zuvor von der Lehrkraft über entsprechende Kompetenzen, Fertigkeiten oder die zukünftige Bedeutung des Inhalts in Kenntnis gesetzt zu werden – Lernaufgaben zur kritischen Reflexion, um Wertelernen überhaupt zu ermöglichen (vgl. Fageth & Mikhail, 2020). Doch müssen Lernaufgaben zunächst zugänglich gemacht werden, damit Urteilsfähigkeit, mit der eine „Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft“ (KMK, 2018) einhergeht, angebahnt werden kann. Mit der vorliegenden Studie soll nicht nur ein Beitrag zum Dialog zwischen der geschichtsdidaktischen und pädagogischen Lehr-/Lernforschung sowie zur sich etablierenden empirischen Geschichtsunterrichtsforschung geleistet werden, sondern auch ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie eng Lernaufgaben- und Interessenforschung und Wertelernen in einer Welt des Umbruchs zusammenhängen.

*Demokratie muss bei uns selbst erwachsen.*

---

## Literaturverzeichnis

- Ainley, M. D., Corrigan, M. & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15(5), 433–447. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011>
- Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Albert, M, Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H. et al. (2019). 18. *Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2009). Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of The Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3–30.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of Knowledge, Interest, and Recall. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 559–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.559>
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M. & Jetton, T. L. (1994). The Role of Subject-Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Nonlinear Texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 201–252. <https://doi.org/10.2307/1170694>
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom`s Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213–230.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom´s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Auer, B. & Rottmann, H. (2020). *Statistik und Ökonometrie für Wirtschaftswissenschaftler. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Aufschnaiter, C. von & Aufschnaiter, S. von (2001). Eine neue Aufgabenkultur für den Physikunterricht. Was fachdidaktische Lernprozess-Forschung zur Entwicklung von Aufgaben beitragen kann. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 54(7), 409–416.
- Aufschnaiter, C. von, Fischer, H. E. & Schwedes, H. (1992). Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft* (S. 380–424). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment in Practice. Developing Language Assessments and Justifying their Use in the Real World*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Barricelli, M. (2014). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Narrative Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern als Theorie-, Forschungs- und Praxisproblem der Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Barricelli, M. (2017). Narrativität. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1* (S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Barricelli, M., Gautschi, P. & Körber, A. (2017). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1* (S. 207–235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Baumann, R. (2008). Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. *Log in*, 28(153), 54–59.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2003). *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich
- Baumgärtner, U. (2019). *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann
- Baumgartner, I. (2014). Einfluss von Fachinteresse auf situationales Interesse bei der Bearbeitung von Aufgaben im Fach Geschichte – Eine Treatment-Studie mit Variation der Aufgabeninteressantheit am Beispiel „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *PAradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* (S. 105–116). Passau: Tutte.

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016). *LehrplanPlus Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule*. Zugriff am 15.01.2021 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Realschule%20-%20Februar%202017.pdf>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 220–238. <https://doi.org/10.2307/748033>
- Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Pfof, M., Weis, M., Strohmaier, A. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 21–46). Münster: Waxmann.
- Belsley, D. A., Kuh, E. & Welsch, R. E. (1980). *Regression Diagnostics. Identifying Influential Data and Sources of Collinearity*. New York: Wiley.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Bergmann, K. (2016). Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (S. 91–112). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Berlyne, D. E. (1974). Novelty, complexity, and interestingness. In D. E. Berlyne (Ed.), *Studies in New Experimental Aesthetics* (pp. 175–180). Washington: Hemisphere.
- Bernacki, M. L. & Walkington, C. (2018). The role of situational interest in personalized learning. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 864–881. <https://doi.org/10.1037/edu0000250>
- Bernhard, R. (2020). *Von Pisa nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2018). Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In W. Schreiber, B. Ziegler & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 147–160). Münster: Waxmann.
- Bernhardt, M. (2016). Erarbeitung. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (S. 619–633). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- Bernhardt, M. & Conrad, F. (2018). Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Sprachliche Bildung als Aufgabe des Fachs Geschichte. *Geschichte lernen*, 31(182), 2–9.
- Biggs, J. B., Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy. Structure of the Observed Learning Outcome*. New York: Academic Press.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357. <http://urn:nbn:de:0111-opus-55225>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Frust, E. J. Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369–398. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8)
- Böhm, M. (2017). *The Influence of Situational Interest on the Appropriate Use of Cognitive Learning Strategies* (Dissertation). Verfügbar auf der Internetseite der Universität Passau unter <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/491>
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2013). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1–13). Münster: Waxmann.
- Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L. & Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction*, 21(3), 467–480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.009>
- Boscolo, P., Del Favero, L. & Borghetto, M. (2007). Writing on an Interest Topic: Does Writing Foster Interest? In S. Hidi, & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 73–91) Oxford: Elsevier.
- Borries, B. von (1995). Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht: Einige empirische Befunde. *Internationale Schulbuchforschung*, 17(1), 45–60. <https://www.jstor.org/stable/43057000>

- Borries, B. von (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht* (Schule und Gesellschaft, Bd. 21). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Borries, B. von (2002). Zur Entwicklung historischer Kompetenzen bis zur Sekundarstufe II. In B. Schönemann & H. Voit (Hrsg.), *Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (S. 112–127). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Borries, B. von (2004). Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In H. E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister* (S. 236–321). Weinheim: Beltz.
- Bramann, C. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 8, 1–21.
- Brantmeier, C. (2006). Toward a Multicomponent Model of Interest and L2 Reading: Sources of Interest, Perceived Situational Interest, and Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 18(2), 89–115.
- Brauch, N. (2014). Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Überlegungen zur geschichtsdidaktischen Füllung eines allgemeinen Aufgabenmodells. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 217–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brewer, W. F. (1980). Literary Theory, Rhetoric, and Stylistics: Implications for Psychology. In R. J. Shapiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 221–239). Hillsdale: Erlbaum.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring, H. (1990). *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler*. Köln: Deubner.
- Brosius, H.-B., Koschel, F. & Haas, A. (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Brown, A. H. & Green, T. D. (2016). *The essentials of instructional design. Connecting fundamental principles with process and practice*. New York: Routledge.
- Bruder, R. (2003). Konstruieren – auswählen – begleiten. Über den Umgang mit Aufgaben. In H. Ball, G. Becker, R. Bruder, R. Girmes, L. Stäudel & F. Winter (Hrsg.), *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln* (S. 12–15). Seelze: Friedrich.
- Bruder R. (2010). Lernaufgaben im Mathematikunterricht. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 114–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2016). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistung überprüfen*. Berlin: Cornelsen.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson.
- Campbell, D. J. (1988). Task complexity: A review and analysis. *Academy of Management Review*, 12(1), 40–52. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306775>
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293–332. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2)
- Chen, A. & Darst, P. W. (2001). Situational Interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608945>
- Chen, A., Darst, P. W. & Pangrazi, R. P. (1999). What Constitutes Situational Interest? Validating a Construct in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157–180. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0303_3)
- Chen, A., Darst, P. W. & Pangrazi, R. P. (2001): An Examination of Situational Interest and Its Sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 383–400. <https://doi.org/10.1348/000709901158578>
- Chen, A., Ennis, C., Martin, R. & Sun, H. (2006). Situational Interest: A Curriculum Component Enhancing Learning in Physical Education. In S. N. Hogan (Ed.), *New Developments in Learning Research* (pp. 235–261). New York: Nova Science Publishers.
- Chen, S.-J. (2007). Instructional design strategies for intensive online courses: An objectivist-constructivist blended approach. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 72–86.

- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cochran, D., Conklin, J. & Modin, S. (2007). A new Bloom: Transforming Learning. *Learning & Leading with Technology*, 34(5), 22–25.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Crabtree, C. A. & Nash, G. B. (1996). *National standards for history*. Los Angeles, CA: National Center for History in the Schools, University of California. Zugriff am 19.01.2021 unter <https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/>
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 207-221. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11172/pdf/ZfPaed\\_1993\\_2\\_Csikszentmihalyi\\_Schiefele\\_Die\\_Qualitaet\\_des\\_Erlebens.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11172/pdf/ZfPaed_1993_2_Csikszentmihalyi_Schiefele_Die_Qualitaet_des_Erlebens.pdf)
- De Bernardi, B. & Antolini, E. (2007). Fostering Students' Willingness and Interest in Argumentative Writing: An Intervention Study. In S. Hidi, & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 183–201) Oxford: Elsevier.
- De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105–134. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
- De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2020). "When I'm Drawing, I See Pictures in My Head.": Secondary School Students Constructing an Image of the Past by Means of a Drawing Task and a Writing Task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155–175. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-019-00419-7>
- Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behaviour: A Self-Determination Theory Perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 43–70). Hillsdale: Erlbaum.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs – The self-determination theory viewpoint. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning – Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (pp. 146–162). Kiel: IPN.
- Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G. & Vincentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, 17(6), 635–657. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.012>



- Department for Education and Employment/ Qualifications and Curriculum Authority (2000). *The National Curriculum. Handbook for Secondary Teachers in England (key stages 3 and 4)*. London: The Stationary Office.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Riverside Press.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers*. Zürich: Pestalozzianum.
- Ding, H., Sun, H. & Chen, A. (2013). Impact of Expectancy-Value and Situational Interest Motivation Specificity on Physical Education Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 253–269. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.3.253>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dohn, N. B., Madsen, P. T. & Malte, H. (2009). The Situational Interest of Undergraduate Students in Zoophysiology. *Advances Physiology Education*, 33(3), 196–201. <https://doi.org/10.1152/advan.00038.2009>
- Dousay, T. A. (2014). Multimedia Design and Situational Interest: A Look at Jux-taposition and Measurement. In M. Orey (Ed.), *Educational Media and Technology Yearbook*, Vol. 38 (pp. 69–82). Basel: Springer International Publishing.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199. <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Doyle, W. (1995). Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 143–161), Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 889–903.
- Durik, A. M. & Harackiewicz, J. M. (2007). Different Strokes for Different Folks: How Individual Interest Moderates the Effects of Situational Factors on Task Interest. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 597–610. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.597>
- Durik, A. M. & Matarazzo, K. L. (2009). Revved up or turned off? How domain knowledge changes the relationship between perceived task complexity and task interest. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 155–159. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.005>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995): In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents` Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>

- Ellis, R. A., Taylor, C. E. & Drury, H. (2006). University Student Conceptions of Learning Science Through Writing. *Australien Journal of Education*, 50(1), 6–28. <https://doi.org/10.1177/000494410605000102>
- Fageth, B. & Mikhail, T. (2020). Bildung trotz Kompetenzorientierung? Ein kritischer Blick auf Schule. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 38(1), 10–19.
- Ferdinand, H. (2014): *Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 89). Münster: Waxmann.
- Fischer, H. E. & Draxler, D. (2001). Aufgaben und naturwissenschaftlicher Unterricht. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 54(7), 388–393.
- Flick, U. (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosentstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 147–173). Weinheim: Beltz.
- Flowerday, T., Schraw, G. & Stevens, J. (2004). The Role of Choice and Interest in Reader Engagement. *The Journal of Experimental Psychology*, 72(2), 93–117. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.93-114>
- Fulmer, S. M. & Frijters, J. C. (2011). Motivation During an Excessively Challenging Reading Task: The Buffering Role of Relative Topic Interest. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 185–208. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.481503>
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54 (1), 363–407. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1983.tb00019.x>.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Frijters, S., Dam, G. ten & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of Dialogic Learning on Value-Loaded Critical Thinking. *Learning and Instruction*, 18(1), 66–82. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.001>
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Garn, A. C. (2017). Multidimensional Measurement of Situational Interest in Physical Education: Application of Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 323–339. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0035>

- Garner, R., Gillingham, M. G. & White, C. S. (1989). Effects of 'seductive details' on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction*, 6(1), 41–57. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0601\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0601_2)
- Gautschi, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Gautschi, P., Bernhardt, M. & Mayer, U. (2017). Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1* (S. 326–363), Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 step by step: A simple Guide and Reference* (15<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Girmes, R. (2003). Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. *Friedrich-Jahresheft "Aufgaben"*, 21, 6–11.
- Goldstone, R. L. & Son, J. Y. (2005). The transfer of scientific principles using concrete and idealized simulations. *The Journal of the Learning Sciences*, 14 (1), 69–110. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1401\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1401_4)
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001): Continuity of Academic Interest Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Gräsel, C. (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern: Beispiele aus der Unterrichtsforschung. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 137–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, D. (2001). Welche Aufgabentypen gibt es? *MNU*, 54(1), 422-425.
- Greefrath, G. (2004). Offene Aufgaben mit Realitätsbezug. Eine Übersicht mit Beispielen und erste Ergebnisse aus Fallstudien. *mathematica didactica*, 28(2), 16–38.
- Grell, J. & Grell, M. (1985). *Unterrichtskonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Günther-Arndt, H. (2014). PISA und der Geschichtsunterricht. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 254–264). Berlin: Cornelsen.
- Günther-Arndt, H. (2015). Umriss einer Geschichtsdidaktik. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 9–23). Berlin: Cornelsen.

- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Real- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.
- Habig, S. (2017). *Systematisch variierte Kontextaufgaben und ihr Einfluss auf kognitive und affektive Schülerfaktoren*. Berlin: Logos.
- Habig, S., Blankenburg, J., Van Vorst, H., Fechner, S., Parchmann, I. & Sumfleth, E. (2018). Context characteristics and their effects on students' situational interest in chemistry. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1154–1175. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1470349>
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hak, T. & Bernts, T. (2009). Coder Training: Explicit Instruction and Implicit Socialization. In K. Krippendorff & M. A. Bock (Eds.), *The Content Analysis Reader* (pp. 220–233). Los Angeles: Sage.
- Handro, S. & Kilimann, V. (2019): Textverstehen im Geschichtsunterricht. Ein Projekt zur Professionalisierung historischer Leseförderung (ProLeGu). In M. Bönninghausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik* (S. 165–222). Münster: WTM-Verlag.
- Handro, S., & Kilimann, V. (2020). Language-sensitive history teaching as a task of professionalization. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 656–668. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.10>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement: Predicting Continued Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations between Achievement Goals, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105–122. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.105>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L. & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 220–227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>

- Harms, U., Schroeter, B. & Klüh, B. (2016). Kompetenzorientierter Unterricht. Eine Aufgabe für Forschung und Schulpraxis. In U. Harms, B. Schroeter & B. Klüh (Hrsg.), *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis. komdif und der Hamburger Schulversuch alles»könnner*. Münster: Waxmann.
- Harp, S. F. & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 92–102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.92>
- Harp, S. F. & Mayer, R. E. (1998). How seductive details do their damage: a theory of cognitive interest in science learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 414–434. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.414>
- Hartmann, U., Sauer, M. & Hasselhorn, M. (2009). Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 321–342. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0070-6>
- Hartung, O. (2013). *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 9). Berlin: LIT.
- Hasberg, W. (2005). Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 56, 684–702.
- Hayes, A. F. & Krippendorff K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2017). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heil, W. (2012). *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heine, H. (1986). Die Reise von München nach Genua. In Bibliothek deutscher Klassiker. Nationale Forschungs- und Gedenkstätten der deutschen Literatur in Weimar (Hrsg.), *Heines Werke in fünf Bänden* (Bd. 3, S. 153–234). Berlin: Aufbau-Verlag.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Heuer, C. (2011a). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 62(7/8), 443–458.

- Heuer, C. (2011b). "Gemeinsam erzählen". Offener Unterricht, Aufgabenkultur und historisches Lernen. In M. Barricelli, A. Becker & C. Heuer (Hrsg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag* (S. 43–58). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Heuer, C. (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 100–112). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Heuer, C. (2014). Geschichtsunterricht anders machen – Zur Aufgabenkultur als Möglichkeitsraum. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 231–241). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W. & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 97–111.
- Heuer, C. & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *geschichte für heute*, 11, 5–23.
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549–571. <https://doi.org/10.3102/00346543060004549>
- Hidi, S. (2001). Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191–209. <https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69–82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hidi, S. (2007). An Interest Researcher's Perspective: The Effects of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 311–342). San Diego: Academic Press.
- Hidi, S. & Ainley, M. (2002). Interest and Adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 247–275). Greenwich: Information Age Publishers.
- Hidi, S., Ainley, M., Berndorff, D. & Del Favero, L. (2007). The Role of Interest and Self-Efficacy in Science-Related Expository Writing. In S. Hidi, & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 203–217) Oxford: Elsevier.

- Hidi, S. & Anderson, V. (1992). Situational Interest and Its Impact on Reading and Expository Writing. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 215–238). Hillsdale: Erlbaum.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness – A Neglected Variable in Discourse Processing. *Cognitive Science*, 10(2), 179–194. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog1002\\_3](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog1002_3)
- Hidi, S. & Berndorff, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In L. Hoffmann, M. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and Learning: Proceeding of the Seeon conference on interest and gender* (pp. 74–89). Kiel: IPN.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179. <http://dx.doi.org/10.2307/1170660>
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin Bogard, K., Hollingsworth, H., Jacobs, J. et al. (2003). Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study. Washington, DC: U.S. Gov. Print. Off.
- Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern* (Pädagogische Kinderforschung/ Studies of the Educational Experience of Children, Bd. 2). Berlin: LIT.
- Hodel, J. & Waldis, M. (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht: Die Ergebnisse der Videoanalyse. In P. Gautschi (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute - eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S.91–142), Bern: hep.
- Waldis, M., Hodel, J., Thünemann, H., Zülsdorf-Kersting, M. & Ziegler, B. (2015). Material-Based and Open-Ended Writing Tasks for Assessing Narrative Competence among Students. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 117–131). New York: Routledge.
- Hofmeister, W. (2005). Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 8, 1–21.
- Høgheim, S. & Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.006>

- Huber, V. L. (1985). Effects of task difficulty, goal setting, and strategy on performance of a heuristic task. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), 492–504. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.70.3.492>
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880–895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Jatzwauk, P. (2007). *Aufgaben im Biologieunterricht – eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht*. Berlin: Logos.
- Jatzwauk, P., Rumann, S. & Sandmann, A. (2008). Der Einfluss des Aufgabeneinsatzes im Biologieunterricht auf die Lernleistung der Schüler – Ergebnisse einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 263–283.
- Jeismann, K.-E. (1980). „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In H. Süßmuth (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung* (S. 179–222). Paderborn: Schöningh.
- Jeismann, K.-E. (2000). Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In W. Jacobmeyer & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung* (S. 46–72). Paderborn: Schöningh.
- Jetton, T. L. & Alexander, P. (2001). Interest assessment and the content area literacy environment: challenges for research and practice. *Educational Psychology Review*, 13(3), 303–318. <http://doi.org/10.1023/A:1016680023840>
- Jonas, K. (2014). Historische Perspektivenübernahme von Schülerinnen und Schülern beim historischen Urteilen und Argumentieren. *Empirische Forschung zu Schule und Unterricht (Reihe PARadigma)*, 30–41.
- Jonas, K. (2018). *Zum Verhältnis von Interesse und Lebensweltbezug bei Lernaufgaben im Unterrichtsfach Geschichte* (Dissertation). Verfügbar auf der Internetseite der Universität Passau unter <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/774>
- Jonas, K., Mägdefrau, J., Michler, A., Wecker, C. & Böhm, M. (2017). Effekte des Fachinteresses an Geschichte auf die Wahrnehmung von Geschichtsaufgaben. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»* (S. 191–204). Bern: hep.



- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and Ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65–94. <https://doi.org/10.1007/BF02299613>
- Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Blum, W., Neubrand, M., Brunner, M. et al. (2008). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Zeugnisse des kognitiven Aktivierungspotentials im deutschen Mathematikunterricht. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29(2), 83–107.
- Jordan, A, Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COAKTIV-Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Jordan, S. (2015). Was sind Historische Prozesse? In R. Schützeichel & S. Jordan (Hrsg.), *Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen* (S. 71–85). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kleinknecht, M. (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(7), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-00035-2>
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (2013). Fazit und Ausblick. Aufgaben analysieren: Eine allgemeindidaktische und fachdidaktische Herausforderung. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 207–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinknecht, M., Maier, U., Metz, K. & Bohl, T. (2011). Analyse des kognitiven Aufgabenpotenzials. Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmanuals. *Unterrichtswissenschaft*, 39(4), 328–344. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137347>
- Kleinknecht, M, Ottinger, S. & Richter, D. (2014). Aufgabenanalyse erlernen – Empirische Forschung zum Einsatz eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems in der Lehrerfortbildung. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, Bd. 5, S. 137–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Kless, E. (2014). Die Bedeutung und Einbettung von Aufgaben in der Allgemeinen Didaktik. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 91–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. (Bildungsforschung, Bd. 1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMMS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bonn: BMBF.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte* (Beschluss der KMK vom 1.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005). Zugriff am 29.04.2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Geschichte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf)
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der KMK vom 06.03.2009 i. d. F. vom 13.09.2018). Zugriff am 08.12.2022 unter [https://www.politischebildung.schule.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Demokratielernen/FUEZ/Demokratieerziehung.pdf](https://www.politischebildung.schule.bayern.de/fileadmin/user_upload/Demokratielernen/FUEZ/Demokratieerziehung.pdf)
- Knogler, M., Harackiewicz, J. M., Gegenfurtner, A. & Lewalter, D. (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.004>
- Kölbach, E. & Sumfleth, E. (2013): Analyse von Kontexteffekten beim Lernen mit Lösungsbeispielen im Fach Chemie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 159–188.
- Körper, A. (2007). Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In A. Körper, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2, S. 415–472). Neuried: ars una.
- Körper, A. (2021). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weisseno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–14, online), Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_1-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_1-1)
- Körper, A. (2022). Leistungsmessung. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag.

- Körper, A., Gärtner, N., Stork, A. & Hartmann, H. (2021): Task-Based History Learning (TBHL) — ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 20, 197–212. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2021.20.1.197>
- Köster, J., Lütgert, W. & Creutzburg, J. (2004). *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2008). Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 49–62.
- Krapp, A. (1992a). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologisch orientierten Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992b). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologisch orientierten Interessenforschung* (S. 9–52). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(3), 185–201. [http://www.handorfer.de/\\_pdf\\_media/peu-krapp.pdf](http://www.handorfer.de/_pdf_media/peu-krapp.pdf)
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 387–406.
- Krapp, A. (2002a). Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Consideration from an Ontogenetic Perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383–409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Krapp, A. (2002b). An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to Self-Determination Theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 405–427). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2005). Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations. *Learning and Instruction*. 15(5), 381–395. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>

- Krapp, A. (2018). Interesse. In D. H. Rost, J.R. Sparfeld, & R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286–297). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (2007). An educational–psychological conceptualization of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5–21. <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9>
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, Learning and Development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 3–25). Hillsdale: Erlbaum.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on Interest in Science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27–50. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>
- Krippendorff, K. (2004a): Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Krippendorff, K. (2004b): Measuring the Reliability of Qualitative Text Analysis Data. *Quality and Quantity*, 38(6), 787–800. <http://doi.org/10.1007/s11135-004-8107-7>
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Los Angeles: Sage.
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuckartz, U. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002): *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lamnek, S. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students age 7–14. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Hrsg.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (S. 199–222). New York: New York Univ. Press.

- Lehman, S., Schraw, G., McCrudden, M. & Hartley, K. (2007). Processing and recall of seductive details in scientific text. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 569–587. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.07.002>
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhart, R. (2017). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung*. Bern: Hogrefe.
- Leuders, T. (2014). Aufgaben in Forschung und Praxis. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen* (S. 33–50). Münster: Waxmann.
- Leuders, T. & Föckler, F. (2016). Aufgabenqualität im Fach Mathematik: Differenzierungsvermögen und kognitive Aktivierung. In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (Wiss-Gem)* (S. 213–226). Münster: Waxmann.
- Leutert, H. (2005). Aufgabenkultur entwickeln – Chancen für eine professionelle Unterrichtsarbeit. *Grundschulunterricht*, 34(3), 34–39.
- Levy, P.S. & Lemeshow, S. (2008). *Sampling of Populations. Methods and Applications*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Lewalter, D. & Willems, A. S. (2009). Die Bedeutung des motivationsrelevanten Erlebens und des individuellen Fachinteresses für das situationale Interesse im Mathematikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(4), 243–257.
- Lienert, G. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Lindner, G. & Mayerhofer, S. (2018). *Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A. & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational Psychological Measurement*, 20(10), 1–25. <https://doi.org/10.1177/0013164409355699>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., Messersmith, E. E. (2013). Antecedents and consequences of situational interest. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 591–614. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02080.x>

- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–102). Heidelberg: Springer Medizin.
- List, A., Stephens, L. A. & Alexander, P. A. (2019). Examining interest throughout multiple text use. *Reading and Writing*, 32(2), 307–333. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9863-4>
- Liu, C., Zhang, X. & Huang, W. (2016). The exploration of objective task difficulty and domain knowledge effects on users' query formulation. *Computer Science*, 53(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/pr2.2016.14505301063>
- Lodewyk, K. R. & Winne, P. H. (2005). Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 3–12. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.3>
- Lodewyk, K. R., Winne, P. H. & Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29(1), 1–25. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802447023>
- Logtenberg, A., Van Boxtel, C. & Van Hout-Wolters, B. (2011). Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 179–198. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0041-6>
- Lohr, S. L. (2019). *Sampling: Design and Analysis*. Boca Raton: CRC Press.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- Luthiger, H. & Wildhirt, S. (2018). Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi & S. Wildhirt (Hrsg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis* (S. 19–76). Bern: hep.
- Mägdefrau, J. & Michler, A. (2012). Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11, 208–232. <https://doi:10.13109/zfgd.2012.11.1.208>
- Mägdefrau, J. & Michler, A. (2014). Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischen Potenzial? In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen* (S. 105–119). Münster: Waxmann.

- Mägdefrau, J. & Michler, A. (2018). Wo ist das Kind in der Geschichtsunterrichtsforschung? Interdisziplinäre Angebots-Nutzungsforschung am Beispiel des Projekts „Adaptive Lernaufgabe in Geschichte – ALGe“. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17, S. 143–165). Göttingen: V&R unipress.
- Magner, U. I. E., Glogger, I. & Renkl, A. (2016). Which features make illustrations in multimedia learning interesting? *Educational Psychology*, 36(9), 1603–1620. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.933177>
- Magner, U. I. E., Schwonke, R., Alevan, V., Popescu, O. & Renkl, A. (2014). Triggering situational interest by decorative illustrations both fosters and hinders learning in computer-based learning environments. *Learning and Instruction*, 29, 141–152. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.07.002>
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maier, U., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2010). Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 28–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 84–96.
- Malmberg, J., Järvelä, S. & Kirschner, P. A. (2014). Elementary school students' strategic learning: Does task-type matter? *Metacognition and Learning*, 9(2), 113–136. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9108-5>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Metzger, C., Waibel, R., Henning, C., Hodel, M. & Luzi, R. (1993). *Anspruchsniveau von Lernzielen und Prüfungen im kognitiven Bereich: Inhaltsniveau, Prozessniveaus, Reproduktion und Transfer*. St. Gallen: IWP.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.

- Meyer-Hamme, J., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2016). Vorwort zur zweiten Auflage. In J. Meyer-Hamme, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (S. 5–8). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Meyer-Hamme, J., Trautwein, U. & Wagner, W. (2018). Der HiTCH-Test. Ein Instrument zur Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens. In W. Schreiber, B. Ziegler & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 293–306). Münster: Waxmann.
- Michler, A., Mägdefrau, J., Jonas, K., Böhm, M., Baumgartner, I. & Kargl, K. (2014). Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 13, 65–85.
- Mierwald, M. (2020). *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*. Heidelberg: Springer VS.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424–436. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Mitchell, M. & Gilson, J. (1997, March): *Interest and anxiety in mathematics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 325–343). Berlin: Springer.
- Müller, A., Probst, M. & Noirjean, R. (2015). *Können die wo fertig sind früher gehen? Wer über Lernen nachdenkt, muss über Aufgaben nachdenken. Und umgekehrt*. Bern: hep.
- Neubrand, J. (2002). *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen: Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Hildesheim: Franzbecker.
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COAKTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 115–132). Münster: Waxmann.



- Neumann, K., Kauertz, A., Lau, A., Notarp, H. & Fischer, H. E. (2007). Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihrer Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 103–123.
- Nientied, I. (2021). *Guter Geschichtsunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie zu subjektiven Qualitätskonzepten von historischem Lehren und Lernen in der Schule* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 21). Berlin: LIT.
- Nolen, S. B. (2001). Constructing Literacy in the Kindergarten: Task Structure, Collaboration and Motivation. *Cognition and Instruction*, 19(1), 95–142. [https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901_3)
- Nolen, S. B. (2007). Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2-3), 219–270. <https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Norden, J. van (2011). *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg: Centaurus-Verlag.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pahl, J.-P. (1998). Berufsdidaktische Perspektiven der Lern- und Arbeitsaufgaben. In H. Holz, J. Koch, D. Schemme & E. Witzgall (Hrsg.), *Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis* (S. 13–30). Bielefeld: Bertelsmann.
- Palmer, D. H. (2009). Student Interest Generated During an Inquiry Skills Lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 147–165. <https://doi.org/10.1002/tea.20263>
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Pandel, H.-J. (2015). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Pandel, H.-J. (2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Paris, S. G., Yambor, K. M. & Packard, B. W. L. (1998). Hands-on biology: A museum-school-university partnership for exchanging students' interest and learning in science. *Elementary School Journal*, 98(3), 267–288. <https://doi.org/10.1086/461894>
- Park, S. & Lim, J. (2007). Promoting positive emotion in multimedia learning using visual illustrations. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(2), 141–162. <https://www.learntechlib.org/primary/p/21781/>

- Parker, L. E. & Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 625–633. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.625>
- Peugh, J. L. & Enders, C. K. (2004). Missing Data in Educational Research: A Review of Reporting Practices and Suggestions for Improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525–556. <https://doi.org/10.3102/00346543074004525>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)* (Technical Report No. 91–B004). Ann Arbor, MI: University of Michigan, School of Education.
- Prangsa, M. E., Van Boxtel, C. A. M., Kanselaar, G. & Kirschner, P. A. (2009). Concrete and abstract visualization in history learning tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 371–387. <https://doi.org/10.1348/000709908X379341>
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (1992). The Selective Persistence of Interest. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 71–98). Hillsdale: Erlbaum.
- Prenzel, M. (2000). Steigerung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. *Unterrichtswissenschaft*, 28(2), 103–126. <https://urn:nbn:de:0111-opus-54663>
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. et al. (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M. et al. (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Köller, O., Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J. & Jude, N. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 163–173. <https://doi.org/10.25656/01:14383>

- Prenzel, M. & Ostermeier, C. (2003). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts – Ein unterrichtsbezogenes Qualitätsentwicklungsprogramm. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 21(2), 265–276.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2009). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 265–286). New York: Routledge.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., Marks, M. B., Brown, R. & Stein, S. (1992). Good Strategy Instruction is Motivating and Interesting. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 333–358). Hillsdale: Erlbaum.
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D. et al. (2006). *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Ramseier, E. (2004). *Motivation als Ergebnis und als Determinante schulischen Lernens. Eine Analyse im Rahmen von TIMSS*. Zürich, Philosophische Fakultät.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftlicher*. Berlin: Springer.
- Rathunde, K. (1993). The Experience of Interest: A Theoretical and Empirical Look at Its Role in Adolescent Talent Development. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 8 (pp. 59–98). London: Jai Press Inc.
- Reigeluth, C. M. (1999). Instructional-design theories and models. *A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reinhard, R. A. & Dickhäuser, O. (2011). How affective states, task difficulty, and self-concepts influence the formation and consequences of performance expectancies. *Cognition and Emotion*, 25(2), 220–228. <https://doi.org/10.1080/02699931003802640>
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 123–141). Weinheim: Beltz.

- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (2016). *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Renninger, K. A. (1992). Individual Interest and Development: Implications for Theory and Practice. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 361–395). Hillsdale: Erlbaum.
- Renninger, K. A. (2000). Individual Interest and Its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 375–407). San Diego: Academic Press.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model. *Educational Psychologist*, 44(2), 105–118. <https://doi.org/10.1080/00461520902832392>
- Renninger, K. A., Bachrach, J. E. & Hidi, S. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23(100260), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>
- Renninger, K. A., Costello Kensey, C. N., Stevens, S. J. & Lehman, D. L. (2015). Perceptions of Science and Their Role in the Development of Interest. In K. A. Renninger, M. Nieswandt & S. Hidi (Eds.), *Interest in mathematics and science learning* (pp. 93–110). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Renninger, K. A., Ewen, L. & Lasher, A. K. (2002). Individual Interest as Context in Expository Text and Mathematical Word Problems. *Learning and Instruction*, 12(4), 467–490. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00012-3)
- Renninger, K. A. & Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. New York, NY: Routledge.
- Renninger, K. A. & Su, S. (2012). Interest and its development. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 167–187). New York: Oxford University Press.
- Resch, M. (2018). *Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignetentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, 3, 4–6.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 4, 77–101.

- Reusser, K. & Reinhardt, V. (2017). Produktive Aufgabenstellungen: Dreh- und Angelpunkt einer kompetenzförderlichen Lehr-Lern-Kultur. *Lehren & Lernen*, 43(3), 4–9.
- Rey, G. D. (2011). Seductive details in multimedia messages. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 20(3), 283–314. <https://www.learntechlib.org/primary/p/36221/>
- Riedel, M. (1978). *Verstehen oder Erklären? Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27–57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Robinson, P. (2007). Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45(3), 193–213. <https://doi.org/10.1515/iral.2007.009>
- Rohrkemper, M. & Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. *Elementary School Journal*, 88(3), 297–312. <http://dx.doi.org/10.1086/461540>
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2017). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.02.003>
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2018). How Individual Interest Influences Situational Interest and How Both Are Related to Knowledge Acquisition: A Microanalytical Investigation. *Journal of Educational Research*, 111(5), 530–540. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1310710>
- Rouet, J.-F., Britt, M.A., Mason, R.A. & Perfetti, C.A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478>
- Roure, C. & Pasco, D. (2018). The Impact of Learning Task Design on Students' Situational Interest in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 24–34. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0046>
- Rox-Helmer, M. C. (2010). Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 183–199). Donauwörth: Auer.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and Missing Data. *Biometrika*, 63(3), 581–592. <https://doi.org/10.1093/biomet/63.3.581>

- Rüsen, J. (1982). Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In S. Quandt & H. Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen* (S. 129–170). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch: Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14(3), 237–250. <https://www.jstor.org/stable/43055904>
- Sauer, M. (2006). Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, 72, S. 7–20.
- Sauer, M. (2012). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methode*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schabram, N. (2007). *Lernaufgaben im Unterricht: Instruktionspsychologische Analysen am Beispiel der Physik*. Zugriff am 22.03.2019 unter <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Duisburg/Schabram2007.pdf>
- Schiefele, U. (1986). Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 153–162.
- Schiefele, U. (1990). Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 37(2), 304–332.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 299–323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1999). Interest and Learning from Text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4)
- Schiefele, U. (2001). The Role of Interest in Motivation and Learning. In J. M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurements* (pp. 163–194). Hillsdale: Erlbaum.
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp.197–222). New York: Routledge.

- Schiefele, U., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses*. München: Universität, Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H. et al. (Hrsg.), *18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–102). Weinheim: Beltz.
- Schönemann, B., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2010). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4). Berlin: LIT.
- Schraw, G. (1997). Situational Interest in Literary Text. *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 436–456. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0944>
- Schraw, G., Bruning, R. & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Literary Research*, 27(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10862969509547866>
- Schraw, G., Flowerday, T. & Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211–224. <https://doi.org/10.1023/A:1016619705184>
- Schraw, G. & Lehman, S. (2001). Situational Interest. A Review of Literature and Directions for Further Research. *Educational Psychological Review*, 13(1), 23–52. <https://doi.org/10.1023/A:1009004801455>
- Schreiber, W. (2007). Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2, S. 155–193). Neuried: ars una.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. von, Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. et al. (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2, S. 17–53). Neuried: ars una.

- Schuitema, J., Palha, S., Van Boxtel, C. & Peetsma, T. (2019). Effects of task structure and group composition on elaboration and metacognitive activities of high-ability students during collaborative learning. *Pedagogische Studiën*, 96(2), 136–151.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson.
- Seel, N. M. (1981). *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Siebert, H. (2008). *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: Ziel.
- Silvia, P. J. (2001). Interest and Interests: The Psychology of Constructive Capriciousness. *Review of General Psychology*, 5(3), 270–290. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.5.3.270>
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2008). Interest – The Curious Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 57–60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00548.x>
- Soemer, A. & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning & Instruction*, 61, 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.006>
- Sommer, M., Haunss, S., Gardener, B. G., Neuber, M. & Rucht, D. (2020). Wer demonstriert da? In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung* (S. 15–66). Bielefeld: transcript.
- Spiro, R. J. Coulson, R. L., Feltovich, P. J. & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel & G. Groen (Eds.), *Tenth annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375–383). Hillsdale: Erlbaum.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2003). *Realschule R6. Geschichte Jgst. 9. Fach-/Jahrgangsstufenlehrplan (Ebene 3)*. Zugriff am 24.03.2020 unter <https://www.isb.bayern.de/download/8809/g9.pdf>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2021a). *Realschule. Fachprofile. Kompetenzorientierung im Fach Geschichte*. Zugriff am 29.04.2020 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte>



- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2021b). *Realschule. Fachprofile. Selbstverständnis des Faches Geschichte und sein Beitrag zur Bildung*. Zugriff am 02.05.2020 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2021c). *Realschule. Fachlehrpläne. Geschichte 9*. Zugriff am 02.05.2020 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/geschichte>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2021d). *Kompetenzstrukturmodell*. Zugriff am 24.08.2021 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/60792>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2022a). *Kompetenzbegriff im LehrplanPLUS*. Zugriff am 06.10.2022 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/textabsatz/70190>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2022b). *LehrplanPLUS und Kompetenzorientierung*. Zugriff am 06.10.2022 unter <https://www.isb.bayern.de/lehrplanplus/>
- Steiner, G. (2010). Aufgaben(stellungen) als Katalysatoren für Lernprozesse. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 68–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R., & Shen, B. (2008). An Examination of the Multidimensionality of Situational Interest in Elementary School Physical Education. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(1), 62–70. <https://doi:10.1080/02701367.2008.10599461>
- Swarat, S., Ortony, A. & Revelle, W. (2012). Activity Matters: Understanding Student Interest in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), 515–537. <https://doi.org/10.1002/tea.21010>
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Tapola, A., Veermans, M., & Niemivirta, M. (2013). Predictors and outcomes of situational interest during a science learning task. *Instructional Science*, 41(6), 1047–1064. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9273-6>
- Thonhauser, J. (2008). Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 13–27). Münster: Waxmann.

- Thonhauser, J. (2019). Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 153–170). Münster: Waxmann.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141–155.
- Tiemann, R., Rumann, S., Jatzwauk, P. & Schabram, K. (2006). Aufgaben im Unterricht. Ansprüche – Absichten – Perzeption: Ein Werkstattbericht. In A. Pitton (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit neuen Medien* (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Bd. 26, S. 266–268). Berlin: LIT.
- Tonks, S. M., Magliano, J. P., Schwartz, J. & Kopatich, R. D. (2021). How situational competence beliefs and task value relate to inference strategies and comprehension during reading. *Learning and Individual Differences*, 90, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102036>
- Trautwein, U., Bertram, C., Borries, B. von, Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., et al. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster: Waxmann.
- Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460–472. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>
- Turner, J. C. (1997). Starting right: Strategies for engaging young literacy learners. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction* (pp. 183–204). Newark, DE: International Reading Association.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Van Drie, J., Braaksma, M. & Van Boxtel, C. (2015). Writing in history: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(1), 123–156. <https://doi:10.17239/jowr-2015.07.01.06>
- Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Perspectives on problem solving and instruction. *Computers & Education*, 64, 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.025>
- Van Merriënboer, J. J. G. & Kirschner, P. A. (2018). *Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design* (3<sup>rd</sup> ed.) New York: Routledge.

- Wade, S. E., Buxton, W. M., & Kelly, M. (1999). Using Think-Alouds to Examine Reader-Text Interest. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 194–216. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.2.4>
- Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fachübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 145–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldis, M. & Buff, A. (2007). Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interessen. In P. Gautschi (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 177–210). Bern: hep
- Wang, Z., & Adesope, O. (2016). Exploring the effects of seductive details with the 4-phase model of interest. *Learning and Motivation*, 5, 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2016.06.003>
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. et al. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster: Waxmann.
- Wentura, D. & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Wenzel, B. (2012). Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2* (S. 23–36). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Wenzel, B. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 75–83). Berlin: Cornelsen.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Vol. 16. Münster: Waxmann.
- Wild, V. (2013). *Aufgaben im Geschichtsschulbuch: Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive* (Universität Passau) unter <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/182>
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wirtz, M. & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Die Rehabilitation*, 46(6), 370–377. <https://doi.org/10.1055/s-2007-976535>

- Wolff, H.-G. & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 333–635). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wood, R. E. (1986). Task complexity: Definition of the construct. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37(1), 60–82. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90044-0](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90044-0)
- Wooldridge, J. M. (2020). *Introductory Econometrics: A Modern Approach*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Wright, G. H. von (2000). *Erklären und Verstehen*. Berlin: Philo-Verl.-Ges.
- Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Zhao, X., Liu, J. S. & Deng, K. (2013). Assumptions behind Intercoder Reliability Indices. *Annals of the International Communication Association*, 36(1), 419–480. <https://doi.org/10.1080/23808985.2013.11679142>
- Zhu, X. & Chen, S. (2017). Effects of cognitive demand on situational interest and running task performances. *Educational Psychology*, 37(7), 907–920. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1284308>
- Zhu, X., Chen, A., Ennis, C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M. et al. (2009). Situational Interest, Cognitive Engagement, and Achievement in Physical Education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 221–229. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.05.002>
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443–446. <https://doi.org/10.1177/014616727800400317>

---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1.: Kernkompetenzen im Kompetenzstrukturmodell historischen Denkens.....	30
Abbildung 2.2.: Rahmenmodell zur Interessengenese .....	44
Abbildung 2.3.: Grundstruktur des Dreiphasenmodells der Lernstrategie- nutzung .....	47
Abbildung 4.1.: Grundstruktur des Dreiphasenmodells der Lernstrategie- nutzung mit Erweiterung der Leistungsvariable .....	73
Abbildung 4.2.: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse .....	79
Abbildung 4.3.: Ablaufmodell skalierender und typisierender Strukturierung .....	83
Abbildung 4.4.: Prozentualer Anteil fehlender Werte des aufgaben- bezogenen situationalen Interesses nach Aufgaben.....	119

---

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1.: Modelle zur Aufgaben(-qualitäts-)analyse .....	24
Tabelle 2.2.: Differenzierung situationalen Interesses in der Literatur.....	45
Tabelle 4.1.: Einheitliche Prüfungsanforderungen der Kultusministerkonferenz....	91
Tabelle 4.2.: Übersicht der Lernaufgaben .....	94
Tabelle 4.3.: Ausprägungen der Kategorie ‚Aufgabenschwierigkeit‘ .....	101
Tabelle 4.4.: Ausprägungen der Kategorie ‚Offenheit der Aufgabenstellung‘ .....	102
Tabelle 4.5.: Ausprägungen der Kategorie ‚Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch‘ .....	104
Tabelle 4.6.: Ausprägungen der Kategorie ‚Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch‘ .....	106
Tabelle 4.7.: Ausprägungen der Kategorie ‚Lebensweltbezug‘ .....	108
Tabelle 4.8.: Ausprägungen der Kategorie ‚Oberflächenmerkmale‘ .....	109
Tabelle 4.9.: Intrakoderreliabilität des Aufgabenkategoriensystems: Stabilität .....	112
Tabelle 4.10.: Interkoderreliabilität des Aufgabenkategoriensystems: Reproduzierbarkeit .....	113
Tabelle 4.11.: Übersicht der Itemqualität zum aufgabenbezogenen situationalen Interesse .....	115
Tabelle 5.1.: Mittelwerte und Standardabweichungen von Aufgaben- interessantheit und subjektiver Bedeutsamkeit pro Aufgabe .....	126
Tabelle 5.2.: Mittelwerte und Standardabweichungen von Aufgaben- interessantheit und subjektiver Bedeutsamkeit nach Aufgabenmerkmal .....	127
Tabelle 5.3.: Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen.....	131
Tabelle 5.4.: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen und Aufgabeninteressantheit.....	132

---

Tabelle 5.5.: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen zwischen Aufgabenmerkmalen und subjektive Bedeutsamkeit.....	132
Tabelle 5.6.: Einzelmodelle zum Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf Aufgabeninteressantheit.....	134
Tabelle 5.7.: Einzelmodelle zum Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf subjektive Bedeutsamkeit.....	139
Tabelle 5.8.: Signifikanz der Regressionsmodelle zur subjektiven Bedeutsamkeit .....	140
Tabelle 5.9.: Einzel- und Gesamtmodelle zum Einfluss von Aufgaben- merkmalen auf Aufgabeninteressantheit.....	144
Tabelle 5.10.: Einzel- und Gesamtmodelle zum Einfluss von Aufgaben- merkmalen auf subjektive Bedeutsamkeit .....	145
Tabelle 5.11.: Übersicht zur Überprüfung der Hypothesen .....	146

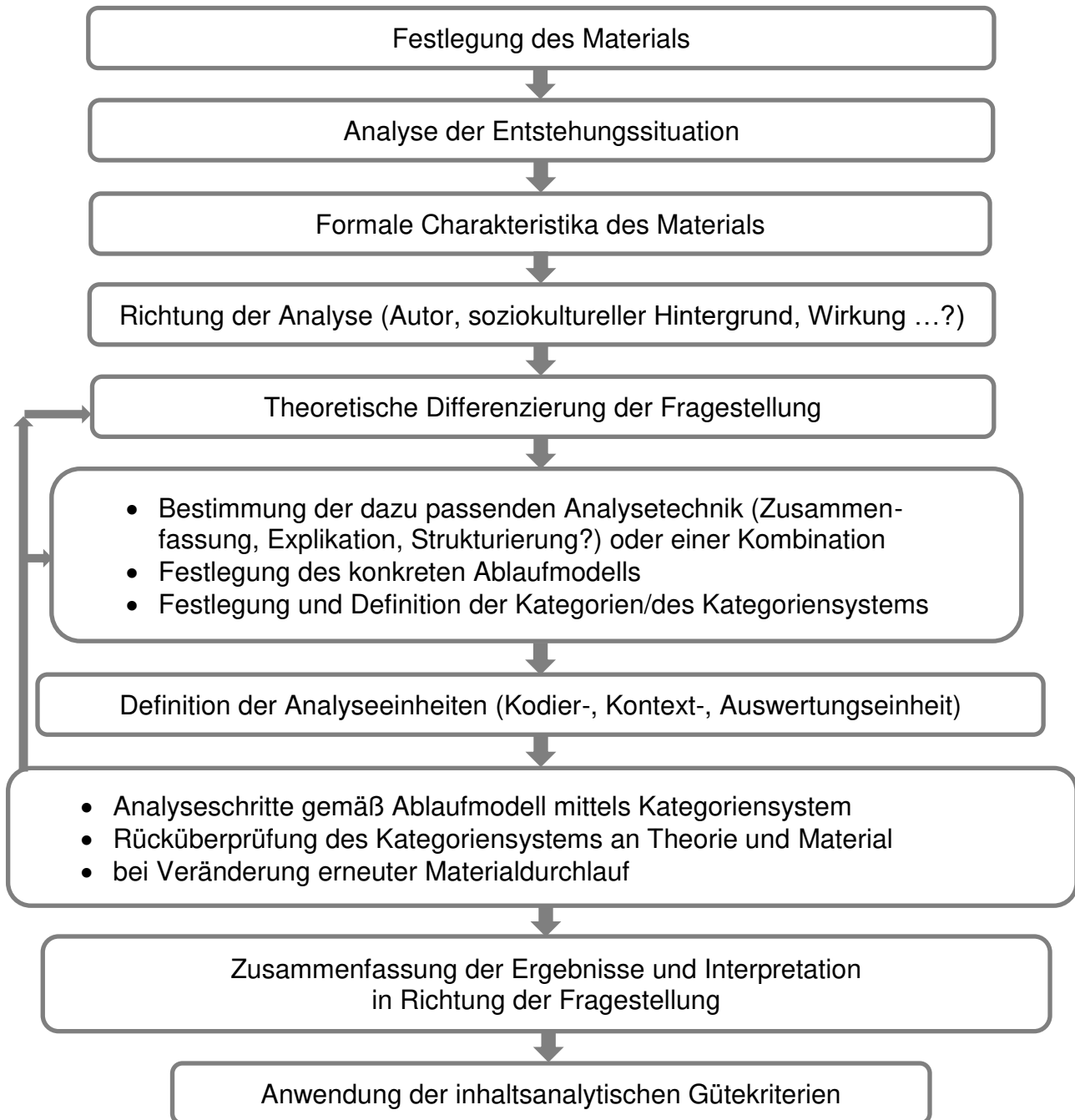
---

  
Anhang

Anhang A: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell .....	201
Anhang B: Kodiermanual zur Aufgabenklassifikation .....	202
Anhang C: Kompetenzorientierte Geschichtslernaufgaben 1 bis 34 .....	205
Anhang D: Fragebogen zum situationalen Interesse.....	310
Anhang E: Erklärte Gesamtvarianz zur explorativen Faktorenanalyse zum situationalen Interesse.....	311
Anhang F: Skalenreliabilitäten zum situationalen Interesse .....	312
Anhang G: Fehlende Werte zum situationalen Interesse bezogen auf Personenvariablen.....	313
Anhang H: Ergebnisse der Varianzanalyse zum situationalen Interesse .....	315
Anhang I: Ergebnisse der <i>t</i> -Tests zum situationalen Interesse.....	315



Anhang A: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell  
(nach Mayring, 2015, S. 62)



Anhang B: Kodiermanual zur Aufgabenklassifikation

<p><b>Wichtig bei Kodierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Vorgehensweise besteht darin, indem man pro Aufgabenkategorie die Aufgaben 1-34 durchkodiert.</li> <li>- Entscheidend ist immer das Aufgabenmerkmal, das für die jeweilige Aufgabe am bedeutensten und ausgeprägtesten ist.</li> <li>- Bei Aufgaben mit Teilaufgaben (z.B. Aufgabe 8a, 8b, 8c): Bitte alle Teilaufgaben beim Kodieren der jeweiligen Aufgabe berücksichtigen. Die Teilaufgabe, die aus Ihrer Sicht am bedeutensten und somit die Aufgabe ist, auf die die restlichen Teilaufgaben abzielen, ist entscheidend.</li> </ul>						
<b>Aufgabenkategorie</b>	<b>Aufgabenschwierigkeit</b>			<b>Offenheit der Aufgabenstellung</b>		
<b>Beschreibung der Kategorie</b>	Die Schwierigkeitseinschätzung der Aufgabe soll gedanklich aus der Sicht eines Lernenden ( $\emptyset$ -Alter: 14-16 Jahre, 9. Klasse, Realschule) auf die vermutete Schwierigkeit der jeweiligen Aufgabe erfolgen, d.h. wie schwierig empfindet ein Schüler die jeweilige Aufgabe, nachdem er sie gesichtet hat.			Hierbei wird unterschieden, ob der Anfangszustand des zu lösenden Problems klar definiert ist oder nicht.		
<b>Ausprägung</b>	<i>Einfache Aufgabe</i>	<i>Mittelschwere Aufgabe</i>	<i>Schwierige Aufgabe</i>	<i>Gut strukturierte Aufgaben</i>	<i>Mittel strukturierte Aufgaben</i>	<i>Wenig strukturierte Aufgaben</i>
<b>Beschreibung der Ausprägung</b>	Die Aufgabe ist vermutlich aus Sicht eines Lernenden leicht zu lösen.	Die Aufgabe ist vermutlich aus Sicht eines Lernenden mittelschwer zu lösen.	Die Aufgabe ist vermutlich aus Sicht eines Lernenden anspruchsvoll und schwierig zu lösen.	Eindeutiger Arbeitsauftrag und klar identifizierbare Frage; eine Lösung ist richtig.	Eindeutiger Arbeitsauftrag und klar identifizierbare Frage; mehrere Lösungen/ Lösungswege sind denkbar; die einzelnen Arbeitsschritte sind vorgegeben; Lösung kann in authentischen Kontext eingebunden sein.	Info über ein Problem/Situation; Situation impliziert unterschiedliche Fragestellungen, in denen zusammengefasst oder geschlussfolgert werden soll; Problem wird aus verschiedenen Sichtweisen/Perspektiven betrachtet; mehrere Lösungen/Lösungswege sind denkbar, Lösung wird in authentischen Kontext eingebunden.
<b>Ankerbeispiel</b>				Multiple-Choice-Aufgabe, ein Wort oder eine Zahl als Lösung, Richtig- oder Falsch-Aufgabe	zusammenfassen, begründen, folgern, ergänzen, erklären	Dilemma-Situation, Stellung nehmen, entwickeln, sich auseinandersetzen, diskutieren, prüfen, überprüfen, vergleichen
<b>Code</b>	1	2	3	1	2	3

Aufgabenkategorie	Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch			Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch		
<b>Beschreibung der Kategorie</b>	Die kognitive Anforderung richtet sich auf das objektive Niveau der kognitiven Leistungen, d.h. was erfordert die jeweilige Aufgabe bzw. welche kognitiven Anforderungen gehen mit der Aufgabe einher.			"Historisches Lernen" geschieht in der Auseinandersetzung des Individuums, das in eine Gesellschaft und den zeitlichen Wandel eingebunden ist, mit historischen Sachverhalten (Quellen, Darstellungen). <i>Was sind Quellen bzw. Darstellungen?</i> Quellen: Textquellen, Bilder, Sachquellen, Bauwerke und Denkmäler, Filme, Lieder, Zeitzeugenaussagen Darstellungen: Geschichtskarten, Statistiken (Tabellen und Diagramme), Schulbücher, Fach- und Sachbücher, historische Romane, Darstellungstext Die Aufgabenmerkmale können als Prozess bzw. als aufeinander aufbauende Schritte verstanden werden. Beispiel: Wenn "historisches Sachurteil" kodiert wird, schließt diese Kodierung "Sachanalyse" mit ein. Oder: Wenn "historisches Werturteil" kodiert wird, schließt diese Kodierung "Sachanalyse" und "historisches Sachurteil" mit ein.		
<b>Ausprägung</b>	<b>Rezeptive/reproduktive Anforderung</b>	<b>Produktive Anforderung mit kurzen Antworten</b>	<b>Produktive Anforderung mit langen Antworten</b>	<b>Sachanalyse:</b> <i>Deskriptiv-beschreibende Rekonstruktion historischen Geschehens</i>	<b>Historisches Sachurteil:</b> <i>Interpretierende, kontextualisierende, analysierende Suche nach einer Erklärung historischen Geschehens</i>	<b>Historisches Werturteil:</b> <i>In-Beziehung-Setzen des historischen Geschehens mit der eigenen Gegenwart</i>
<b>Beschreibung der Ausprägung</b>	Die Aufgabe erfordert die Erfassung und Wiedergabe von Inhalten aus Text bzw. Bild. Die Schülerkognitionen beinhalten lediglich Text- bzw. Bildverstehen: Gelernte Informationen sollen im unveränderten Kontext wiedererkannt bzw. unverändert reproduziert werden.	Die Aufgabe erfordert eine eigenständige Lösung, die kurz ist und historisches Denken erfordert: Gelernte Informationen sollen sinngemäß abgebildet bzw. die gelernte Struktur soll auf einen sprachlich neuartigen, aber strukturell gleichen Inhalt übertragen werden.	Die Aufgabe erfordert eine längere Antwort, die mit einer offenen Aufgabenstellung einhergeht sowie historisches Denken erfordert: Ein Sachverhalt wird umfassend und systematisch untersucht, wobei nötige Strukturen neu zu schaffen sind bzw. einzelne Informationen zu einem neuartigen Ganzen verknüpft werden sollen.	Die/der Schüler/in setzt sich mit Quellen/Darstellungen auseinander, kann diese beschreiben und klärt so den historischen Sachverhalt. Sie/er erarbeitet sich eine "Sachanalyse", in der Sachverhalte der Vergangenheit dargestellt werden.	Die/der Schüler/in interpretiert das Beschriebene, stellt Bezüge zu anderen historischen Zeugnissen her und ordnet es in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen ein. Sie/er kommt dadurch zu einem "historischen Sachurteil".	Die/der Schüler/in stellt eine Beziehung zwischen dem historischen Sachverhalt und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie/er beurteilt das Eingeeordnete entlang individueller Fragestellungen und entwickelt so ein "historisches Werturteil" im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen.
<b>Ankerbeispiel</b>	lesen, merken, einprägen, ankreuzen, abschreiben, nennen, aufzählen	stichpunktartig formulieren, kurz begründen, beschreiben	Stellung nehmen, argumentieren, erörtern (Essay schreiben)	Bsp.: Hitlerjugend (HJ) Die/der Schüler/in kann Fakten bezogen auf die Hitlerjugend wiedergeben (z. B. Erziehung, Propaganda der HJ).	Bsp.: Hitlerjugend Kann die/der Schüler/in sich in die damalige Zeit hineinversetzen? Etwa, indem sie/er anhand von Quellen die Anziehungskraft der HJ erkennt? Die Erkenntnis könnte so aussehen: "Angesichts der damaligen Umstände ist es unter bestimmten Umständen verständlich, dass man sich als Jugendlicher der HJ angeschlossen hat."	Bsp.: Hitlerjugend Wenn wir DAS (siehe Bsp. historisches Sachurteil) über die deutsche Geschichte wissen, wie sollten wir uns heute verhalten? Die naive Sicht, heutige Wertmaßstäbe auf vergangene Zeiten anwenden zu können, wird so gebrochen. Dennoch wird keine Geschichtsvergessenheit propagiert. Vielmehr wird ein distanzierter Blick auf die Geschichte eröffnet.
<b>Code</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Aufgabenkategorie	Lebensweltbezug		Oberflächenmerkmale		
<b>Beschreibung der Kategorie</b>	„Relation zwischen domänenspezifischen Fachwissen und der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden“ (Maier, Kleinknecht & Metz, 2010, S. 35). Der Lebensweltbezug zeichnet sich durch eine bestimmte Qualität aus, mit der die Lebenswelt des Lernenden berührt wird. Die Verbindung von Lebenswelt und Lerngegenstand entsteht durch die Einbettung des Lerninhalts in einen entsprechenden lebensweltlichen Kontext und eine Instruktion, die die Relevanz der Aufgabe für das Leben des Lernenden kommuniziert.		Im Aufgabenmaterial sind Icons (Symbole) zu Fragebögen, Lernstagebuch und Lernstrategien aufgeführt. Diese Art von Illustration ist ausgeschlossen und soll folglich bei der Kodierung nicht beachtet werden.		
<b>Ausprägung</b>	<i>Ohne Lebensweltbezug</i>	<i>Mit Lebensweltbezug</i>	<i>Relevante Illustration(en)</i>	<i>Irrelevante Illustration(en)</i>	<i>Reine Textdarstellung</i>
<b>Beschreibung der Ausprägung</b>	In der Aufgabenstellung wird keine Verknüpfung zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt der Lernenden vorgegeben oder gefordert.	Die Aufgabenstellung enthält eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer konstruierten Lebenswelt, die auch authentisch wirken kann. Es können sowohl Analogien zu eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Ansätzen erkennbar sein als auch sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag oder im Berufsleben in die Aufgabe eingebunden sein.	Aufgabeninstruktion, Aufgabentext und Illustration(en), die zur Lösung der Aufgabe benötigt wird (werden)	Aufgabeninstruktion, Aufgabentext und Illustration(en), die nicht zur Lösung der Aufgabe benötigt wird (werden); Illustration(en) hat (haben) eine "arousal"-erzeugende Funktion (Stimulus)	Aufgabeninstruktion und Aufgabentext ohne Illustration(en)
<b>Ankerbeispiel</b>	Bsp.: Fasse die wichtigsten Punkte zu den Beweggründen der aufgezeigten Widerstandsgruppen im Nationalsozialismus zusammen.	Bsp.: Stelle dir vor, du bist Soldat im 2. Weltkrieg. Schreibe einen Brief an deine Mutter. oder Stelle dir vor, in deiner Stadt gibt es eine „Mohrenstraße“. Am kommenden Wochenende findet ein Bürgerentscheid statt, ob diese Straße umbenannt werden soll. Bist du dafür oder dagegen? Begründe deine Entscheidung.			
<b>Code</b>	1		2		3

## Anhang C: Kompetenzorientierte Geschichtslernaufgaben 1 bis 34

## Aufgabe 1: Zentrale Begriffe einprägen



*Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor der Bearbeitung der Aufgabe aus!*

**Nationalismus – Imperialismus – Kolonialismus – Rassismus**

Diese vier Begriffe mit „-ismus“ sollst du kennen und erklären können. Sie sind wichtig, um das politische Denken im 19. Jahrhundert zu beschreiben. Auch heute gibt es noch politische Ideen, die nationalistisch, rassistisch oder imperialistisch sind.

Du findest im beiliegenden Umschlag große orange Karten mit den Begriffen „Nationalismus“, „Imperialismus“, „Kolonialismus“, „Rassismus“. Auf der Rückseite werden sie erklärt.

Präge dir die Erklärung möglichst genau ein. Wenn du glaubst, du hast dir die Begriffe gut eingeprägt, lege sie mit der Begriffserklärung nach unten auf deinem Tisch aus.

Nimm jetzt die kleinen weißen Kärtchen aus dem Umschlag. Darauf stehen Aussagen, die jeweils zu den verschiedenen Oberbegriffen passen. Versuche, sie den orangenen Karten zuzuordnen und lege sie dazu. Wenn du nicht sicher bist, wohin eine Karte gehört, drehe die Hauptkarte noch einmal um und lies die Erklärung ein weiteres Mal.

**Woher weiß du, ob du es richtig gemacht hast?**

Du kannst zunächst durch nochmaliges Lesen der Worterklärungen auf der Rückseite der großen Karten für einige der weißen Kärtchen schon ganz sicher sein, dass sie richtig liegen. Dann gehst du nach vorne zur Aufgabenbox. Darin findest du eine Hülle mit der Aufschrift „Lösungen“. Nimm dir einen Lösungsbogen heraus und vergleiche mit deiner Lösung.



Hefte den Lösungsbogen in dein Lerntagebuch.

**ACHTUNG:** Wenn du fertig bist, steck bitte alle Karten zurück in den Umschlag und gib ihn deiner Lehrerin/deinem Lehrer.



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!*

## Lösungsblatt

Nationalismus	Imperialismus	Rassismus	Kolonialismus
übersteigerte Liebe zum eigenen Volk und zur eigenen Kultur	Erweiterung des eigenen Machtbereichs außerhalb des eigenen Staatsgebietes	Vorstellung vom „Untermenschen“	Fremdherrschaft
übersteigertes Nationalbewusstsein	Recht des Stärkeren	Überlegenheitsgefühl aufgrund von Rassezugehörigkeit	Unterwerfung fremder Völker
Überbewertung von Ansprüchen des eigenen Volkes	„...aber wir verlangen auch unseren Platz an der Sonne.“ (Bernhard von Bülow, deutscher Außenminister)	weiße „Herrenrasse“	Ausbeutung von Rohstoffen
Abwertung fremder Nationen und Völker	Drang nach Besitz in Übersee	Überzeugung von der Existenz „minderwertiger“ und „hochwertiger“ Menschenrassen	Kultur der europäischen Völker einführen
	Etwa 1870-1914	Abwertung von Menschen aufgrund äußerer Merkmale, wie dunkler Hautfarbe	Herrschaft zum eigenen Vorteil nutzen
	Aggressive Erweiterung des eigenen Landes zu einem Großreich		Ausdehnung von Absatzmärkten in der Welt
	Wettlauf um die „weißen Flecken“, die noch nicht eroberten Gebieten auf dem Globus		aggressive christliche Missionstätigkeit – Verbot der Naturreligionen der Einheimischen

## Aufgabe 2: Imperialismus im Überblick



*Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

Mit Hilfe der Materialien D1 und D2 sollst du beginnen, den beiliegenden „Steckbrief“ auszufüllen.

Mit diesem kannst du später auch die wichtigsten Inhalte des Themas wiederholen, um sie dir einzuprägen.

Da du in den nächsten Stunden noch sehr viel mehr über die Zeit des Imperialismus erfahren wirst, sollst du deinen Steckbrief natürlich auch erweitern. Über die Folgen und die heutige Bedeutung des Imperialismus wirst du in anderen Aufgaben etwas lernen.

Wenn du eine entsprechende Aufgabe bearbeitet hast, notiere dir immer anschließend in deinem Steckbrief das Wichtigste.

### **Aufgabe:**

Fülle den Steckbrief stichpunktartig so aus, dass du dir das Ganze gut merken kannst, weil du sonst den weiteren Verlauf der Geschichte nicht so gut verstehen kannst.



Hefte den Steckbrief in dein Lerntagebuch.



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox.*

Aufgabe 2: Imperialismus im Überblick

# DER IMPERIALISMUS

**WANN?** *1870-1914*

**WELCHE** Europäischen Großmächte? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**WAS** wurde erobert? \_\_\_\_\_

**WARUM?** \_\_\_\_\_

*weltanschaulich* \_\_\_\_\_

*wirtschaftlich* \_\_\_\_\_

*politisch* \_\_\_\_\_

**WELCHE FOLGEN?** \_\_\_\_\_

**HEUTE?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Aufgabe 2: Imperialismus im Überblick

### D1 Grundlagen und Motive des Imperialismus

Die Industrialisierung hatte dank Eisenbahn, Dampfschiff und Telegrafie bessere Möglichkeiten für die Erschließung und Beherrschung weit entfernter Gebiete geschaffen. Außerdem gab sie den Großmächten die wirtschaftliche und militärische Überlegenheit gegenüber weniger entwickelten Gebieten. Trotz großer Unterschiede zwischen dem Vorgehen der einzelnen Staaten gab es gemeinsame Motive für die imperialistische Politik:

- In Europa konnten die Industriestaaten ihre Macht nicht mehr vergrößern, ohne einen Krieg mit den Nachbarn zu riskieren.
- Zwischen den Industriestaaten entstand ein scharfer Wirtschaftswettbewerb um Weltmarktanteile.
- Von den Kolonien erwarteten Unternehmer, Politiker und weite Kreise der Bevölkerung billige Rohstoffe, exotische Nahrungsmittel (z. B. Kaffee, Kakao etc.), neue Absatzgebiete für die heimischen Produkte und steigende Gewinne. Auf diese Weise erhofften sich die Regierenden auch eine Beruhigung der sozialen Konflikte im Land (Armut) sowie Siedlungsraum für die wachsende Bevölkerung.
- Durch eine erfolgreiche Expansion (= Ausdehnung) glaubten die europäischen Machthaber, das Ansehen ihrer Staaten vergrößern zu können. Imperialistische Politik wurde daher auch zur Befriedigung nationaler Wünsche und zur Sicherung der Herrschaft betrieben.
- Darüber hinaus wurde die Unterwerfung fremder Völker mit dem Hinweis auf die angebliche Überlegenheit der „weißen Rasse“ gerechtfertigt. Dieser Rassismus ging von der angeblichen Notwendigkeit aus, den „unterentwickelten“ Völkern die europäische Lebensart und den christlichen Glauben beibringen zu müssen – auch gegen deren Willen.

(nach: Geschichte erleben 4, S. 68 f., C.C. Buchner)



### Aufgabe 3: Karten lesen



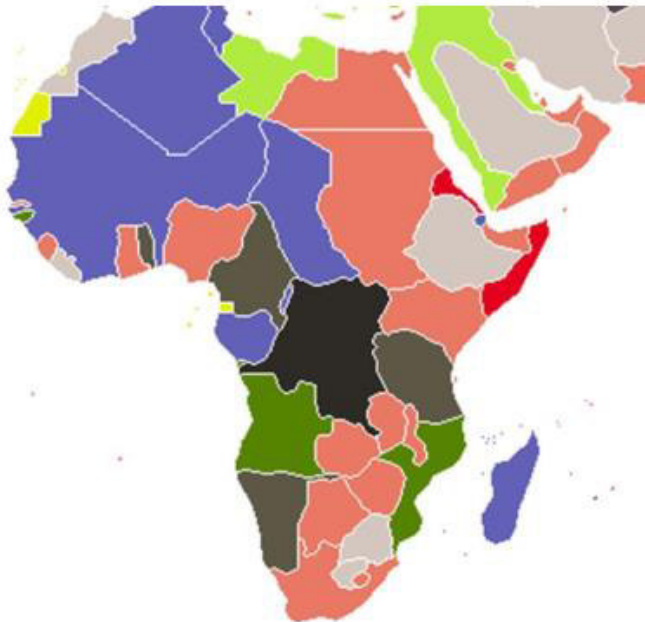
*Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts versuchten viele europäische Staaten, sich Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent zu erschließen. Auf den beiden Karten siehst du die europäischen Großmächte und deren Kolonien in Afrika im Jahr 1914. Beide sind jeweils durch die gleiche Farbe markiert.

**D1 Europa**



**D2 Afrika**



(<https://kulturshaker.de/global/postkolonialismus/>)

### Aufgabe 3: Karten lesen

#### Aufgabe:

Du findest unten eine Reihe von Aussagen zum Zeitalter des Imperialismus. Kreuze „Ja“ an, wenn die Karte dir darüber Auskunft geben kann, ob die Aussage stimmt. „Nein“ kreuzt du an, wenn man diese Aussage mit Hilfe der Karte nicht überprüfen kann. (Achtung: Es geht nicht darum, ob die Aussagen inhaltlich richtig sind, sondern nur, ob du das mit Hilfe der Karte klären kannst!)

	JA	NEIN
Der größte Teil Afrikas war 1914 noch nicht kolonialisiert. Es gab noch genug Möglichkeiten, Gebiete zu erobern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Deutsche Reich hatte im Vergleich zu Frankreich und Großbritannien wenige Gebiete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Einwohner Afrikas waren nicht erfreut über die Kolonialisierung der Europäer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Großbritannien und Frankreich waren die Großmächte mit den meisten Kolonien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab 1914 kaum Möglichkeiten für die Großmächte, sich in Afrika noch weiter auszudehnen, da ihre Gebiete bereits aneinander grenzten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Verhältnis zur Fläche Großbritanniens war dessen Gebiet in Afrika eher klein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Einen Lösungsbogen findest du vorne in der Aufgabenbox. Vergleiche mit deiner Lösung und hefte dann den Bogen in dein Lerntagebuch.



Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox.

**Aufgabe 4: Suche die Fehler!**

*Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

Im folgenden Text wurde versucht, die wirtschaftlichen und politischen Beweggründe der imperialistischen Staaten kurz zusammenzufassen. Leider ist dies nicht wirklich geglückt. Wie du selbst beim Lesen feststellen wirst, haben sich mehrere Fehler eingeschlichen.

**Aufgabe:**

- a) Zeige die Fehler auf, indem du die unpassenden Wörter herausfindest und streichst.
- b) Schreibe den Text anschließend ab und setze dabei die korrekten Begriffe aus dem Wortspeicher an die Stellen der von dir gestrichenen Wörter.
- c) Präge dir die Beweggründe zum Erwerb von Kolonien ein.

**D1 Der Imperialismus**

Im 21. Jahrhundert versuchten insbesondere die USA, ihre Kolonien zu vergrößern und neue auf anderen Kontinenten hinzuzugewinnen. Speziell Australien war von diesen Bemühungen betroffen. Ein Hauptmotiv des Imperialismus war der Erwerb günstiger Fertigprodukte und die Erschließung neuer Baugrundstücke für Luxuswohnungen. Darüber hinaus ging es noch um die Vergrößerung des eigenen Reisfeldes, um so die Unterlegenheit des eigenen Landes gegenüber den Konkurrenten deutlich zu zeigen.

**Wortspeicher:**

*Überlegenheit   Absatzmärkte   Machtbereichs   19. Jahrhundert  
Afrika   europäischen Großmächte   Rohstoffe*



### Aufgabe 5: Zitate und Bilder Begriffen zuordnen



*Sieh dir die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor der Bearbeitung der Aufgabe aus!*

In dieser Aufgabe findest du wieder Karten mit den Begriffen Imperialismus – Nationalismus – Kolonialismus – Rassismus, die du schon aus der ersten Aufgabe kennst. Nachdem du in den zurückliegenden Aufgaben eine Menge gelernt hast über das Zeitalter des Imperialismus, wird es in dieser Aufgabe nun etwas kniffliger: Diesmal sollst du versuchen, die auf den kleinen Karten abgedruckten Zitate und Bilder den Kernbegriffen zuzuordnen.

Wenn du glaubst, du hast die kleinen Karten alle richtig zugeordnet, gehe wieder nach vorne an die Aufgabenbox und hole dir einen Lösungsbogen. Vergleiche mit deiner Lösung. Überlege, warum du möglicherweise zu einer anderen Lösung gekommen bist.



Hefte den Lösungsbogen in deine Geschichtsmappe.



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!*

## Aufgabe 5: Zitate und Bilder Begriffen zuordnen

## Lösungsblatt

## Nationalismus

Der russische Dichter Dostojewski (1821-1981): „**Jedes große Volk, das lange leben will, glaubt und muss glauben, dass in ihm und nur in ihm allein das Heil der Welt ruhe, dass es nur dazu lebe, um an der Spitze der anderen Völker zu stehen, um sie alle in sich aufzunehmen**“

(zitiert nach Zimmermann, L., Der Imperialismus, Stuttgart 1970 S. 17)

Der Dichter Emanuel Geibel: „**Und es soll am deutschen Wesen einmal noch die Welt genesen.**“ Dieses Zitat, das meist verkürzt zitiert wird mit: „Am deutschen Wesen soll die Welt genesen“ stammt aus Geibels Gedicht „Deutschlands Beruf“ (1861). ([http://universal\\_lexikon.deacademic.com/205193/Am\\_deutschen\\_Wesen\\_soll\\_die\\_Welt\\_genesen](http://universal_lexikon.deacademic.com/205193/Am_deutschen_Wesen_soll_die_Welt_genesen), 13.09.2013)

## Imperialismus

Der britische Kolonialminister Joseph Chamberlain am 11.11.1895: „**Ich glaube, dass die britische Rasse die größte herrschende Rasse ist, die die Welt je gesehen hat.**“  
Übersetzt aus: J. L. Garvin, The Life of Joseph Chamberlain (London, 1933-35), II, 27, zitiert nach Times, Nov. 12, 1895.



## Rassismus



([www.lohr.de/Deutsches Schulmuseum Lohr](http://www.lohr.de/Deutsches_Schulmuseum_Lohr))

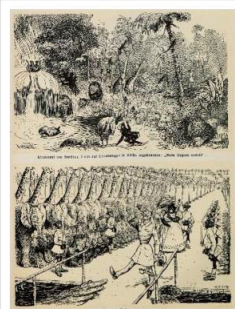
„Bildet nicht die Ausübung politischer Rechte einen Vorzug, der den Führerrassen biologisch zukommt? (...) Solche Menschen können erobern, dürfen erobern, sollen erobern! Denn nicht Vernichtung, sondern Höherentwicklung bedeutet das Herinbrechen der Edelrasse“ (Auszug aus der „Alldeutschen Zeitung“ von 1913).

Rassentrennung in den Südstaaten der USA um 1950



(<https://www.tes.com/teaching-resource/the-civil-rights-movement-segregation-11443419>)

## Kolonialismus



Karikaturen von Rudolf Grieff, entnommen aus: *Jugend. Münchner illustrierte Wochenschrift für Kunst und Leben*, Nr. 7 (1896), 105.

*Deutscher Kolonialherr in Togo (Ca. 1885), damals deutsche Kolonie*



(<http://www.afrikahamburg.de/globalplaye rs1.html>)



### Aufgabe 6: Das Recht des Stärkeren?

Bitte trage zuerst deinen Schülercode in den Kasten ein. **Wirf am Ende diese Aufgabe bitte in die Fragebogenbox.**

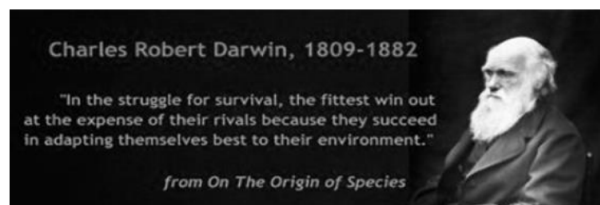
Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deiner Mutter			Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deines Vaters			Dein Geburtstag, also z.B. 05 für den 5. Januar	



Sieh dir jetzt die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus!

#### D1

Der englische Biologe Charles Darwin hatte in seinem Buch über die „Entstehung der Arten“ (Original: *The Origin of Species*) nachgewiesen, dass es im Tierreich zu einer Auslese starker und lebensfähiger Arten kommt, während die



<https://quotesgram.com/img/charles-darwin-quotes-about-survival/10637605/>

schwachen Arten zugrunde gehen. Dieser Kampf ums Überleben wird jedoch nicht von den stärksten oder rücksichtslosesten Arten gewonnen, sondern von denen, die sich am besten ihrer Umwelt anpassen können. Zudem bezog sich Darwin bei seinen Forschungen ausschließlich auf die Tier- und Pflanzenwelt, ihre Übertragung auf die menschliche Gesellschaft lehnte er ab.

Trotzdem wurde seine Lehre im Zeitalter des Imperialismus immer wieder missbraucht, um den weit verbreiteten Rassismus zu rechtfertigen. Machtbesessene Herrscher glaubten damals, dass auch in der Weltpolitik ein Überlebenskampf stattfinden würde, in dem sich nur die stärksten und tüchtigsten Nationen behaupten könnten. Man sprach vom „Recht des Stärkeren“ und glaubte, der Stärkere sei auch der Wertvollere. Mit dieser Rechtfertigung nahm man mit militärischer Kraft fremde Länder ein, unterwarf ihre Völker und machte sie zu Kolonien.

#### Aufgabe:

In dieser Aufgabe sollst du über das „Recht des Stärkeren“ einmal im Zusammenhang mit deinen eigenen Erfahrungen nachdenken.

Kennst du persönlich Situationen, in denen Menschen – einfach weil sie sich überlegen fühlen – über die Schwächeren bestimmen und ihre eigenen Interessen durchsetzen? Beschreibe ein Beispiel für solches Verhalten, das du selbst erlebt oder von dem du gehört hast und zeige die Folgen für eine Gemeinschaft auf, wenn sich Menschen so verhalten.



### Aufgabe 7: Imperialistische Menschenbilder



Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Hier erfährst du, wie viele Kolonisten die einheimische Bevölkerung in Afrika sahen und behandelten.

#### Q1 Fotografie um 1890



Carl Peters, Gründer der Deutsch-Ostafrikanischen Gesellschaft, bei einer Besichtigungsfahrt um 1890.

(aus: Entdecken und Verstehen 9, S. 68., Cornelsen)

#### Q2 Postkarte (1906) aus der Kolonie Deutsch-Ostafrika

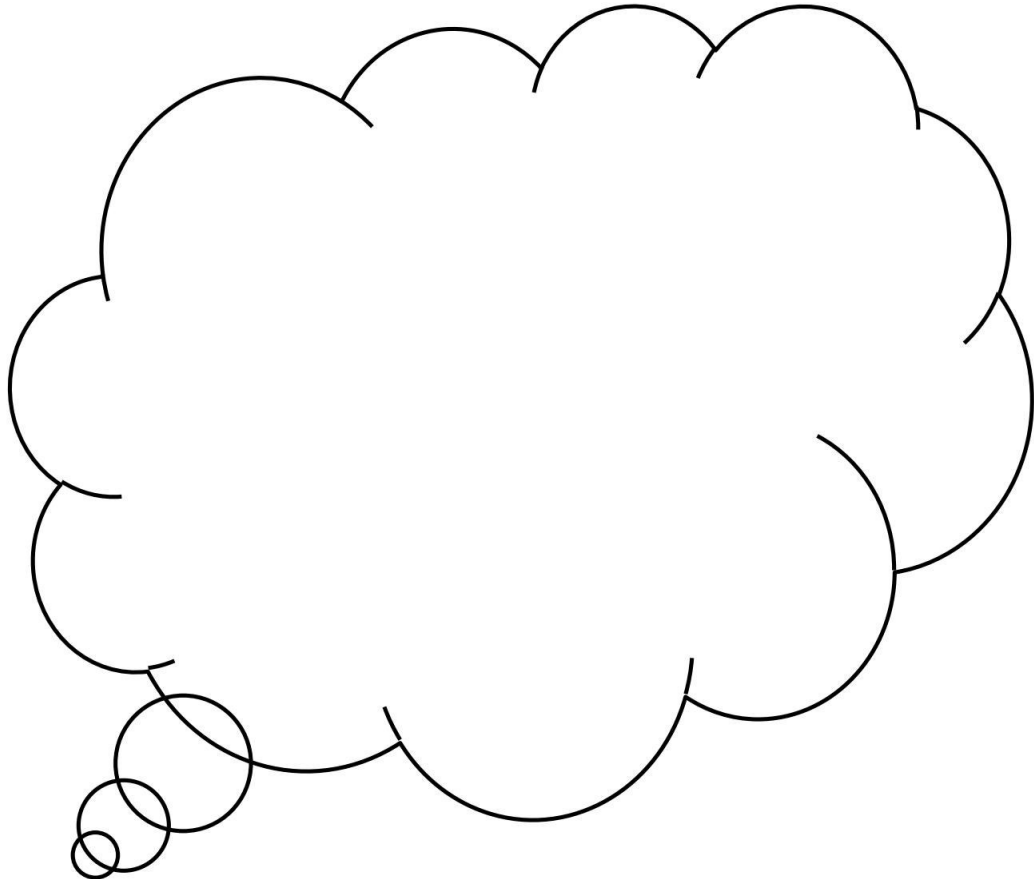


Bildüberschrift: „Negerweiber an der Kette D.-O.-Afrika“. Der handschriftliche Zusatz rechts lautet: „Die schönsten Grüße aus dem schwarzen Erdteil.“

(aus: Forum Geschichte 8, S. 183., Cornelsen)

### Aufgabe 7: Imperialistische Menschenbilder

Stelle dir vor, ein afrikanischer Schüler/eine afrikanische Schülerin sieht diese beiden Bilder heute im Unterricht und erfährt dadurch vom Schicksal seiner/ihrer Vorfahren. Notiere, welche Gedanken und Gefühle ihm/ihr dabei durch den Kopf gehen könnten. Schreibe in der Ich-Perspektive.



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!*

### Aufgabe 8: Kritik am Kolonialismus



*Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

Im 19. und frühen 20. Jahrhundert gab es auch Kritiker der kolonialen Überheblichkeit und der wirtschaftlichen Ausbeutung. In Form von Karikaturen wurde diese Kritik oft zum Ausdruck gebracht.

In beiliegendem Kuvert findest du Puzzleteile der Karikatur „So kolonisiert der Engländer“ (von Th. Th. Heine in der Zeitschrift „Simplicissimus“, 1904, Jg. 9, Nr. 6).

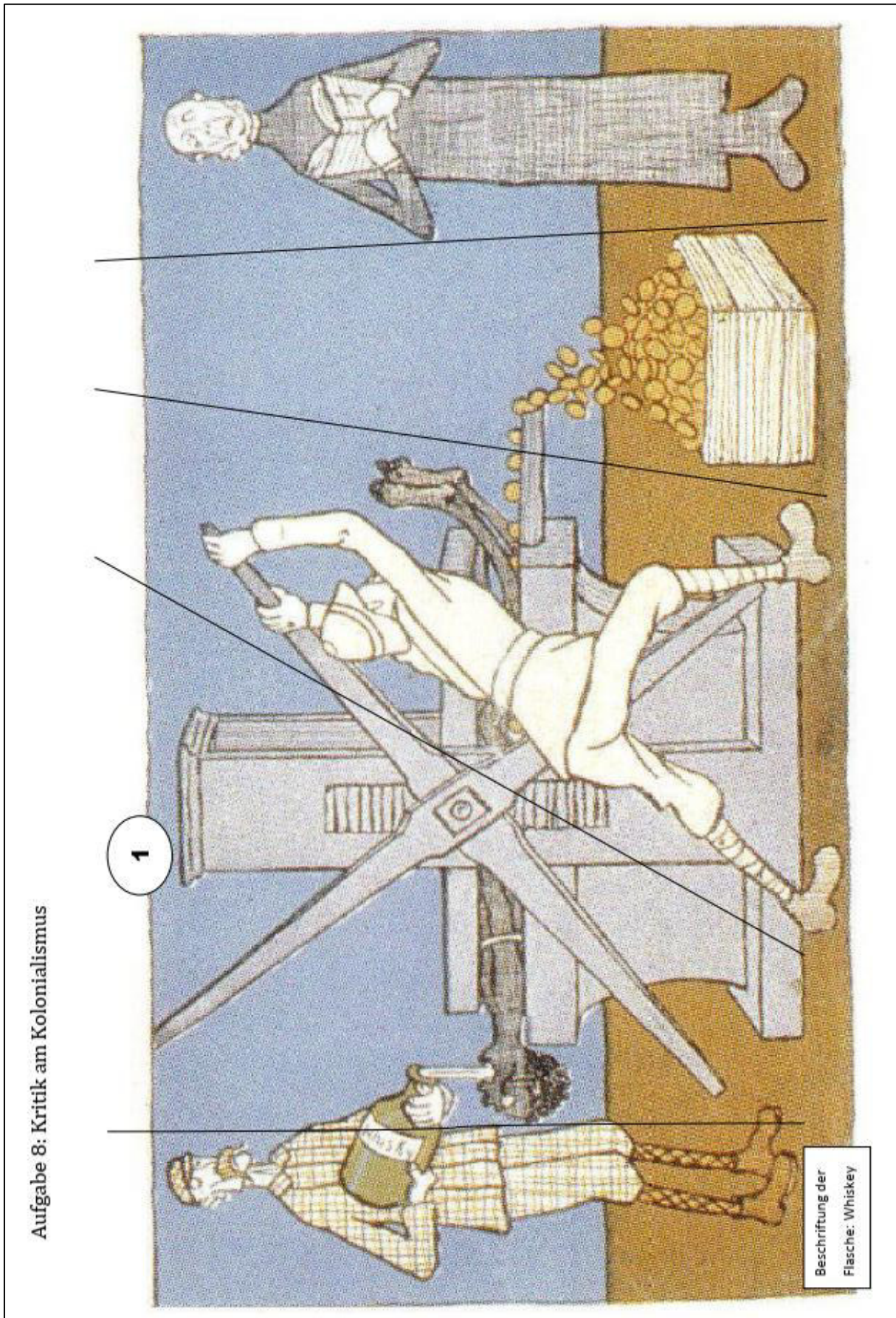
#### Aufgaben:

1. **Beginne mit dem Puzzleteil 1 und beschreibe kurz, was zu sehen ist.**

2. **Lege jetzt die Karikatur vollständig zusammen und erkläre, welches Verhalten der Engländer der Zeichner kritisieren möchte.**



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!*



### Aufgabe 9: Herero-Aufstand (1904-1908)



*Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor der Bearbeitung der Aufgabe aus!*

Gedenkstätten und Denkmäler kannst du in jedem Ort und in jeder Stadt finden. Sie sollen uns an Geschehnisse in der Vergangenheit erinnern.

Die unten abgebildete Gedenkstätte mit der dazugehörigen Schrifttafel befindet sich in Bremen. Woran sie erinnert, wirst du in dieser Aufgabe erfahren.

Q1



Q2



#### **Aufgabe:**

Lies den Text D 1 zunächst nur bis zum \* und stelle Vermutungen über den Ausgang der Geschichte an. Lies dir dann den Rest aufmerksam durch und versuche dir zu merken, wie es zur Auseinandersetzung zwischen den deutschen Truppen und den Herero gekommen ist.

Zeichne ein einprägsames Schaubild, das darstellt, wie und warum es zum Aufstand kam und welche Folgen er hatte.



Hefte das Schaubild in dein Lerntagebuch.

## Aufgabe 9: Herero-Aufstand (1904-1908)

### D 1 Die Geschichte des Herero-Aufstandes

Wenn man heute durch Namibia reist, kann man an vielen Stellen die deutschen Spuren des Kolonialismus erkennen (vgl. Q3 und Q4). 1882 erwarb der Bremer Kaufmann Alfred Lüderitz an der Südwestküste Afrikas Ländereien, welche die deutsche Regierung später zur Kolonie Deutsch-Südwestafrika erklärte.

Q3



Q4



Da aber Namibia ein sehr wüstenreiches Land ist, war nur wenig Platz für weitere deutsche Siedler. Die einheimische Bevölkerung, die sog. Herero, lebten als Nomaden und zogen mit ihren Viehherden zwischen den wenigen fruchtbaren Weideplätzen umher. Eine im Jahre 1897 ausgebrochene Rinderpest hatte für die Herero katastrophale Folgen: Viele verloren mit der Vernichtung des Viehbestands ihre Lebensgrundlage. Sie mussten ihre Selbstständigkeit aufgeben und waren jetzt gezwungen für Lohn bei den Kolonialherren zu arbeiten. Gleichzeitig stiegen durch das Massensterben die Rinderpreise, so dass sich jetzt auch die Weißen von der Viehzucht großen Gewinn erhofften. Deshalb begannen die deutschen Siedler, die Herero zunehmend zu verdrängen und beanspruchten ihre Weideplätze für sich. 1903 wiesen die deutschen Behörden den Herero ein Gebiet zu, in dem sie ausschließlich leben sollten. Dabei handelte es sich allerdings um unfruchtbares Land, während die Deutschen das fruchtbare Weideland für sich behielten. Die Lage spitzte sich weiter zu, als die deutsche Kolonialmacht eine Eisenbahnlinie bauen ließ, die den Herero den Weg zu lebenswichtigen Wasserstellen abschnitt. Hinzu kam, dass die Weißen immer brutaler und rücksichtloser mit den Einheimischen umgingen. Ausbeutung, Misshandlungen, Mord und Vergewaltigungen durch die Kolonialherren nahmen stark zu.

Am 12. Januar 1904 begannen die Herero, sich gegen die deutschen Besetzer zu wehren und vertrieben die Siedler aus ihren Häusern und von ihrem Land. Es gelang ihnen innerhalb kürzester Zeit, das Zentrum des Landes zu besetzen (Karte D2). Bei diesem Angriff kamen 123 deutsche Siedler ums Leben.\*

**Bevor du weiter liest, stelle Vermutungen an, wie der Aufstand wohl weitergegangen ist. Beziehe dazu auch Q1 und Q2 in deine Überlegungen mit ein. Notiere in Stichpunkten:**

---



---

→ Drehe das Blatt um und lies die Geschichte jetzt zu Ende. Lagst du richtig?



### Aufgabe 9: Herero-Aufstand (1904-1908)

Wie du vielleicht richtig vermutet hast, haben sich die deutschen Siedler ihrerseits gegen den Angriff zur Wehr gesetzt. Es begann ein gnadenloser Völkermord an den Herero. Die vom deutschen Kaiser zur Unterstützung geschickten Truppen schlugen mit einem gewaltigen militärischen Einsatz zurück. Gegen die Gewehre und Kanonen hatten die Herero keine Chance. Die Kolonialtruppen drängten die Herero soweit zurück, dass ihnen nur noch die Flucht in die wasserlose Omaheke-Wüste (Karte D2) blieb. Von den ca. 60.000 Herero – darunter viele Frauen und Kinder – überlebten nur etwa 20% (Q5). Ihre Nachfahren sind im heutigen Namibia selbst nur mehr eine kleine Minderheit.

Q5



Herero nach Rückkehr aus der Omaheke Wüste,  
um 1907

Q6



Gefangene Herero, um 1904

Nach dem Aufstand von 1904 bestimmte der deutsche Kaiser Wilhelm II., dass die Herero ihr gesamtes Land abgeben mussten. Der Gouverneur der Kolonie, Lothar von Trotha, ließ die gefangenen Herero (Q6) Zwangsarbeit beim Eisenbahnbau leisten. Alle Überlebenden wurden in speziellen Lagern untergebracht, die sie nicht eigenmächtig verlassen durften. Außerdem wurden die Männer und Frauen als Arbeitskräfte auf Werften, beim Straßenbau und bei anderen schweren Arbeiten eingesetzt.

## Aufgabe 9: Herero-Aufstand (1904-1908)

## D2 Karte Deutsch-Südwest-Afrika (heutiges Namibia) und der Aufstand der Herero

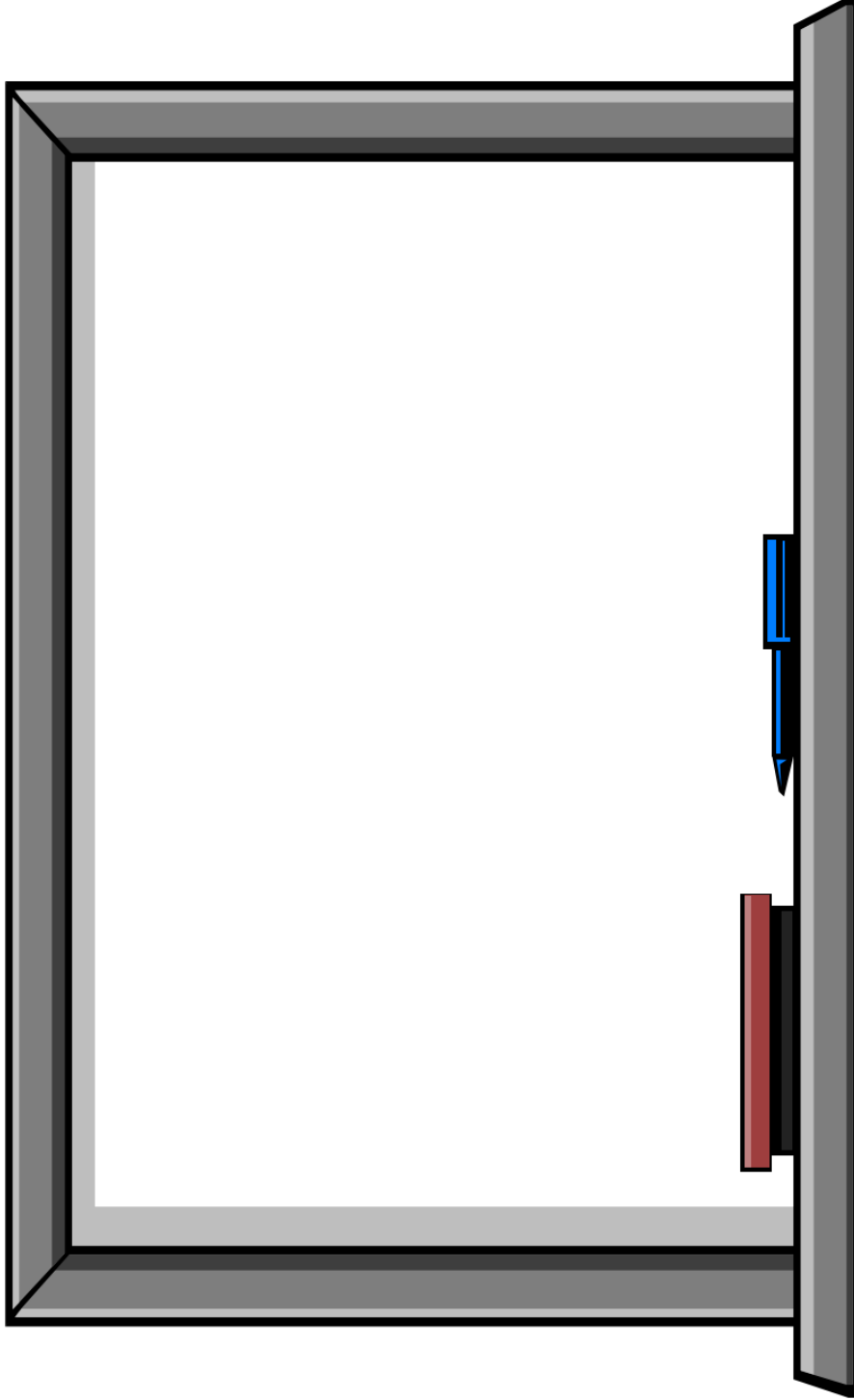


[Text nach: Zeitreise 4, S. 66, Klett, und nach Graichen, G./Gründer, H.: Deutsche Kolonien. Traum und Trauma, Berlin 2007, S. 124-126.]

[Bildnachweis: Q1/Q2: [https://www.wikizero.com/de/V%C3%B6lkermord\\_an\\_den\\_Herero\\_und\\_Nama](https://www.wikizero.com/de/V%C3%B6lkermord_an_den_Herero_und_Nama);  
Q3/Q4: privat; Q5/Q6 aus: Geschichte erleben 4, S. 76, C.C. Buchner; D2 aus: Zeitreise 4, S.67, Klett]

Aufgabe 9: Herero-Aufstand (1904-1908)

Erstelle hier dein Schaubild.



Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!

### Aufgabe 10: Werbung früher und heute

Trage zuerst deinen Code ein und sieh dir dann die Aufgabenstellung und die Materialien an.



Fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deiner Mutter			Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deines Vaters			Dein Geburtstag, also z.B. 05 für den 5. Januar	

Unser Blick auf andere Länder und Kulturen verändert sich im Laufe der Zeit. Das kennst du vielleicht auch aus eigener Erfahrung, beispielsweise wenn du das erste Mal ein fremdes Land besucht hast oder du schon mehrmals dorthin gereist bist.

Ebenso ändert sich der Blick einer Gesellschaft für bestimmte Dinge und Gegebenheiten. Diese Gesellschaftsbilder spiegeln sich heute wie damals in der Werbung wider.

Auch zu Kolonialzeiten gab es schon Werbung, wie das Werbebildchen (Q1) eines Schokoladenherstellers zeigt.

#### Aufgabe:

- Überlege dir, wie die Herero in Q1 dargestellt werden - im Gegensatz zu den weißen Farmern. Notiere für jede markierte Person auf dem Bild passende Adjektive. Gib dem Bild eine Überschrift, die ausdrückt, welche Vorstellung von Afrika diese Werbung den Menschen damals vermittelte.
- Betrachte jetzt die moderne Werbung Q2 für Fair Trade Schokolade und vergleiche sie mit Q1. Kannst du Veränderungen im Blick auf Afrika und die afrikanische Bevölkerung feststellen? Begründe deine Antwort.

---



---



---



---



---



---



---



Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen und **diese Aufgabe** in die Fragebogenbox.

Aufgabe 10: Werbung früher und heute

Q1 Werbildchen eines Schokoladenherstellers, 1905



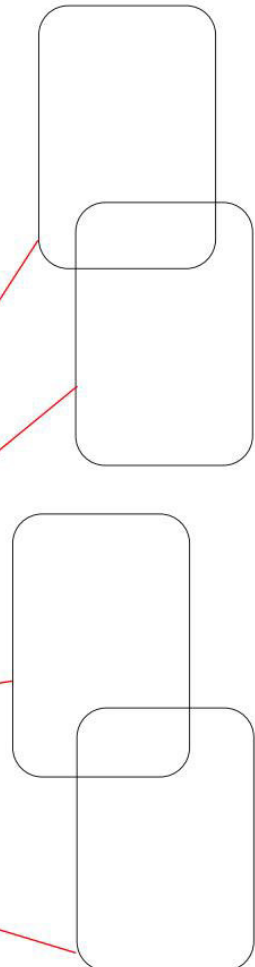
Aus: Joachim Zeller: Bilderreihe der Herero-Verbrechen. Köln: Paktverlag 2009, S. 183 (Sammlung Wilf Götter)

Q2 Werbung für Fair Trade Schokolade, 2013



<https://blog.fairtrade-schools.de/author/ftschool187/page/4/>

**Fair Trade – Was ist das?**  
 Ein Fair-Trade-Siegel (Fairer-Handel-Siegel) wird an Waren vergeben, die aus einem Handel stammen, bei deren Herstellung soziale und teilweise auch ökologische Kriterien eingehalten wurden. Es wird darauf geachtet, dass z.B. auch die einheimischen Bauern faire Preise für ihre Produkte erhalten.



### Aufgabe 11: Eine Geschichte – Zwei Sichtweisen

Trage zunächst hier deinen Schülercode ein. →

Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deiner Mutter			Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deines Vaters			Dein Geburtstag, also z.B. 05 für den 5. Januar	



Sieh dir jetzt die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

#### Q1 Ein deutscher Farmer schrieb nach einem Überfall der Herero:

„Für ein solch unbarmherziges Rauben, Morden und Schänden kann es nur eine Strafe geben: [...] Von den überlebenden Mördern müssen für jeden erschlagenen Weißen mindesten fünf Stück aufgehängt werden [...]. Für die Überlebenden: Frondienst, bis diese sich [...] bewusst sind, der Weiße, und ganz speziell der Deutsche, ist Herr und nicht gesonnen, seine Herrschaft abzutreten.“

#### Q2 Der Häuptling der Herero schrieb an den deutschen Gouverneur:

„Der Anfang des Krieges ist nicht jetzt in diesem Jahr durch mich begonnen worden, sondern er ist begonnen worden von den Weißen. Du weißt, wie viele Herero durch die weißen Leute, besonders Händler, mit Gewehren und in Gefängnissen getötet worden sind [...]. Die Händler raubten meine Leute aus. Für ein oder zwei Pfund Sterling Schulden nahmen sie meinen Leuten zwei oder drei Rinder gewaltsam weg [...]. Leutnant N. fing an, meine Leute im Gefängnis zu töten. Es starben zehn und es hieß, sie seien an Krankheit gestorben, aber sie starben durch die Aufseher [...]. Jetzt muss ich die Weißen töten [...].“

(Beide Quellen aus: Zeitreise 4, S. 67, Klett)

#### Aufgabe:

Wem ist aus heutiger Sicht eher zuzustimmen? Begründe deine Stellungnahme.

---



---



---



---



---



---









### Aufgabe 13: Was passierte bei der Inflation 1923?



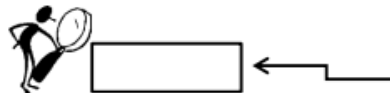
*Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

Wenn es in den Nachrichten um Wirtschaft geht, ist dir der Begriff „Inflation“ vielleicht schon einmal begegnet. Mit dieser Aufgabe wirst du lernen, was der Begriff „Inflation“ eigentlich bedeutet und ein historisches Beispiel für eine Inflation zur Zeit der Weimarer Republik 1923 kennenlernen.

#### **Aufgaben:**

- Schau dir als Einstieg den Film zum Thema Inflation an.
- Mach dir jetzt noch einmal mit Hilfe des Erklärungstextes D1 klar, was eine Inflation ist und was dabei passiert.
- Betrachte dann die Materialien zur Inflation 1923. Die Quellen und Darstellungen zeigen verschiedene Vorgänge und Begebenheiten, die typisch für eine Inflation sind.

Im Erklärungstext findest du an einigen Stellen im Text, dieses Lupenmännchen.



Für diese Textstellen sollst du das jeweils passende Material suchen. Trage in das Kästchen mit dem Lupenmännchen die passende rote Materialnummer ein. Das Lupenmännchen gehört immer jeweils zur vorangegangenen Textpassage.

- Vergleiche anschließend mit dem Lösungsblatt.



Hefte das Lösungsblatt und die Materialien in dein Lerntagebuch, wenn du fertig bist.



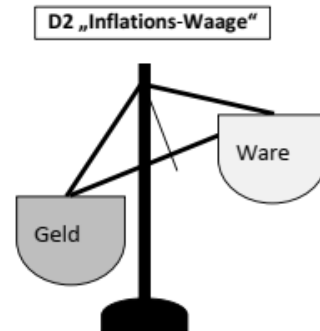
*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf beide Bögen in die Fragebogenbox!*

### Aufgabe 13: Was passierte bei der Inflation 1923?


#### D1 Erklärung „Inflation“


##### Was ist Inflation?



Eine Inflation gibt es dann, wenn in einem Staat insgesamt mehr Geld vorhanden ist, als es Waren und Güter gibt. Das Verhältnis von Geld und Waren ist also ins Ungleichgewicht geraten wie bei dieser Waage (vgl. D2)




##### Wie kann es zu einer Inflation kommen?

Der Grund dafür kann sein, dass eine Regierung zu viele Schulden hat und deshalb von der obersten, staatlichen Bank verlangt, mehr Geld zu drucken, um die Schulden zu bezahlen. 

Eine Inflation kann dadurch entstehen, dass bestimmte Waren mehr und schneller gekauft werden, als sie hergestellt werden können. Dann steigen zuerst die Preise und die Menschen kaufen die Waren noch schneller, bevor sie noch teurer werden.   Oft befürchten Menschen und

Unternehmen, dass auch andere Waren jetzt teurer werden und kaufen diese dann auch. Das kann dazu führen, dass plötzlich alle ihr Geld nicht mehr behalten, sondern schnell ausgeben. Vielleicht machen die Menschen zusätzlich auch noch Schulden, um noch mehr Waren kaufen zu können. Die Grundnahrungsmittel werden teurer und teurer   und das viele Geld, das man dafür bezahlen muss, verliert immer mehr an Wert. 

In welchem Maße eine Inflation stattfindet, wird durch die sogenannte Inflationsrate angegeben.

Eine Inflationsrate von 1 bis 2 Prozent wird als leichte Inflation bewertet, sie gilt für die Wirtschaft eines Landes als nicht gefährlich. Ein Inflation von 50% wird als Hyperinflation bezeichnet. Eine „Hyper-Inflation“ ist sehr gefährlich. 

## Aufgabe 13: Was passierte bei der Inflation 1923?

## Q1 Inflationsgeld 1923



([https://www.tempelhofer-muenzenhaus.de/composed/159/foto\\_composed\\_7339.jpg](https://www.tempelhofer-muenzenhaus.de/composed/159/foto_composed_7339.jpg))

## D3 Kriegskostenfinanzierung

Um den Krieg finanzieren zu können, lieh sich die Regierung des Deutschen Reiches das Geld bei Banken, Industrieunternehmen und auch bei Millionen deutscher Bürger. Sie alle legten ihr Geld in „Kriegsanleihen“ an, in der Hoffnung auf die Zinsen, die ihnen nach dem baldigen Sieg versprochen wurden. Das Reich verschuldete sich also sehr hoch bei der eigenen Bevölkerung. So hatte der Staat zum Ende des Krieges etwa 154 Milliarden Mark Schulden bei seinen Bürgern, für die er Zinsen bezahlen musste. Die Banknoten verloren jedoch mehr und mehr an Wert.

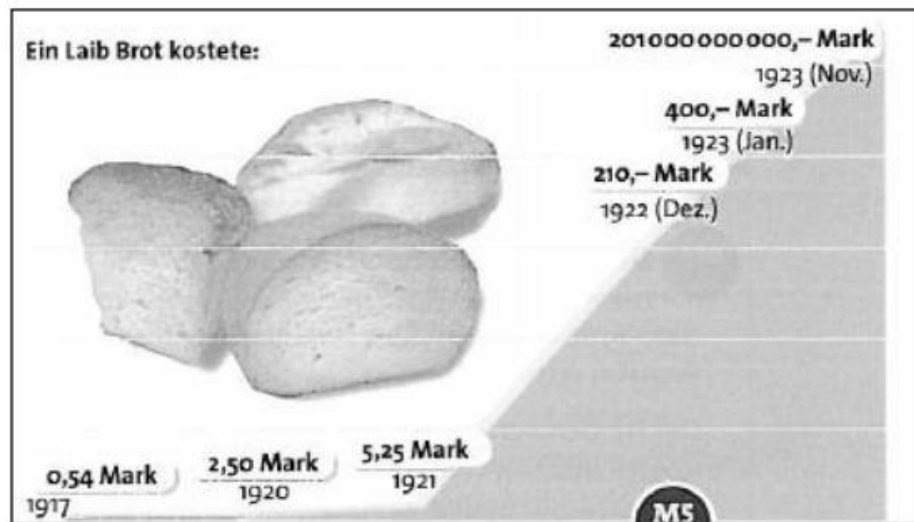
(nach Loch, W.: Der Erste Weltkrieg und die Weimarer Republik, Limburg 1983, S. 168., Cornelsen)

### Aufgabe 13: Was passierte bei der Inflation 1923?

**Q2** Erinnerungen des Schriftstellers Sebastian Haffner (Auszug aus seinem Buch „Geschichte eines Deutschen. Erinnerungen 1914-1933“, S. 60f., dtv)

<<Wie viel das Gehalt wert war, war schwer abzuschätzen; sein Wert schwankte von Monat zu Monat; einmal konnten 25 hundert Millionen eine beachtliche Summe darstellen, wenig später waren eine halbe Milliarde ein Taschengeld. Auf jeden Fall versuchte mein Vater, eine Monatskarte für die U-Bahn so schnell wie möglich zu kaufen, sodass er wenigstens im nächsten Monat zur Arbeit fahren konnte [...] - und am nächsten Tag stand die ganze Familie, auch das Dienstmädchen, nur nicht mein Vater, um vier oder fünf Uhr früh auf, und fuhr mit dem Taxi zum Großmarkt. Dort wurde ein Großeinkauf organisiert und innerhalb einer Stunde wurde das Monatsgehalt eines Oberregierungsrates für unverderbliche Speisen ausgegeben. Riesige Käse, ganze Schinken, Kartoffeln zentnerweise wurden in das Taxi geladen.>>

**D4** Die Entwicklung des Brotpreises



(aus: Forum Geschichte (2013): Die Weimarer Republik, S. 19., Cornelsen)

**Q3** Erinnerungen des Schriftstellers Sebastian Haffner (Auszug aus seinem Buch „Geschichte eines Deutschen. Erinnerungen 1914-1933“, S. 58, dtv)

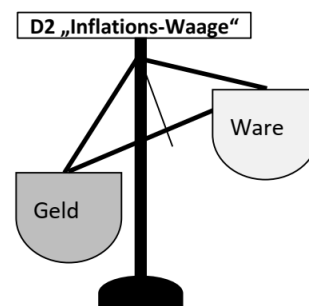
<<Die Bettler häuften sich mit einem Mal; auch die Berichte der Selbstmorde in den Zeitungen, und die „Gesucht wegen Einbruch-Anzeigen“ der Polizei auf den Litfaßsäulen, denn Raub und Diebstahl fanden überall in großem Maße statt. Einmal sah ich eine alte Frau vielleicht sollte ich eine alte Dame sagen - seltsam steif auf einer Parkbank sitzen. Eine weinende Menge hatte sich angesammelt. „Tot“, sagte einer; „verhungert“, sagte ein anderer. Es hat mich nicht besonders gewundert. Zu Hause hungerten wir auch manchmal.>>

## Aufgabe 13: Was passierte bei der Inflation 1923?

## Lösungsblatt

**D1 Erklärung „Inflation“****Was ist Inflation?**

Eine Inflation gibt es dann, wenn in einem Staat insgesamt mehr Geld vorhanden ist, als es Waren und Güter gibt. Das Verhältnis von Geld und Waren ist also ins Ungleichgewicht geraten wie bei dieser Waage (vgl. D2)

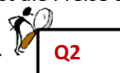
**Wie kann es zu einer Inflation kommen?**

Der Grund dafür kann sein, dass eine Regierung zu viele Schulden hat und deshalb von der obersten,

staatlichen Bank verlangt, mehr Geld zu drucken, um die Schulden zu bezahlen.



Eine Inflation kann dadurch anfangen, dass bestimmte Waren mehr und schneller gekauft werden, als sie hergestellt werden können. Dann steigen zuerst die Preise und die Menschen kaufen die Waren noch schneller, bevor sie noch teurer werden.



Oft befürchten Menschen und

Unternehmen, dass auch andere Waren jetzt teurer werden und kaufen diese dann auch. Das kann dazu führen, dass plötzlich alle ihr Geld nicht mehr behalten, sondern schnell ausgeben. Vielleicht machen die Menschen zusätzlich auch noch Schulden, um noch mehr Waren kaufen zu können. Die

Grundnahrungsmittel werden teurer und teurer



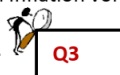
und das viele Geld, das man

dafür bezahlen muss, verliert immer mehr an Wert.



In welchem Maße eine Inflation stattfindet, wird durch die sogenannte Inflationsrate angegeben.

Eine Inflationsrate von 1 bis 2 Prozent wird als leichte Inflation bewertet, sie gilt für die Wirtschaft eines Landes als nicht gefährlich. Ein Inflation von 50% wird als Hyperinflation bezeichnet. Eine „Hyper-Inflation“ ist sehr gefährlich.



### Aufgabe 14: Gewinner und Verlierer



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Die Inflation von 1923 hatte für die einen positive, für die anderen negative Auswirkungen. Wer war aber nun Verlierer, wer Gewinner? Damit du die sieben Gruppen korrekt zuordnen kannst, brauchst du die richtigen Argumente.

#### Arbeitsaufträge:

- a) Suche die zusammengehörenden Satzteile und verbinde sie so wie im Beispiel vorgegeben.

<i>Der Staat ...</i>	<i>...verloren ihre sämtlichen Ersparnisse.</i>
<i>Viele Industrieunternehmen ...</i>	<i>...mussten das Studium ihrer Kinder aus Ersparnissen finanzieren.</i>
<i>Sparer ...</i>	<i>...konnten nur von ihren Löhnen leben und waren nicht durch Vermögen abgesichert.</i>
<i>Besitzer von Sachwerten wie Häusern oder Grundstücken, die sie noch abbezahlen mussten...</i>	<i>...wurde seine Schulden los, denn er konnte die Kriegsanleihen durch Inflationsgeld bezahlen.</i>
<i>Arbeiter und der sogenannte Mittelstand (Angestellte, Beamte, Kaufleute, kleine Selbstständige) ...</i>	<i>...wurden noch reicher, weil sie ihre Kredite billig zurückzahlen konnten.</i>
<i>Akademikerfamilien (z.B. Ärzte, Juristen, Lehrer)...</i>	<i>...machten große Gewinne, weil die Arbeitskräfte durch den „Inflationslohn“ billig waren.</i>

## Aufgabe 14: Gewinner und Verlierer

b) Ordne die einzelnen Gruppen in die Tabelle ein:

Gewinner	Verlierer

c) Überlege dir, wie sich diese Erfahrungen der Gewinner und Verlierer auf deren Einstellung gegenüber der Regierung auswirkten. Notiere in Stichpunkten.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Vergleiche mit dem Lösungsblatt und hefte es anschließend in dein Lerntagebuch.



Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf beide Bögen in die Fragebogenbox!



## Aufgabe 14: Gewinner und Verlierer

### Lösungsblatt

Die Inflation von 1923 hatte für die einen positive, für die anderen negative Auswirkungen. Wer war aber nun Verlierer, wer Gewinner? Damit du die sieben Gruppen korrekt zuordnen kannst, brauchst du die richtigen Argumente.

#### Arbeitsaufträge:

a) Deine Verbindungslinien sollten die folgenden Sätze ergeben:

- Der Staat wurde seine Schulden los, denn er konnte die Kriegsanleihen durch Inflationsgeld bezahlen.
- Viele Industrieunternehmen machten große Gewinne, weil die Arbeitskräfte durch den „Inflationslohn“ billig waren.
- Sparer verloren ihre sämtlichen Ersparnisse.
- Besitzer von Sachwerten wie Häusern oder Grundstücken, die sie noch abbezahlen mussten, wurden noch reicher, weil sie ihre Kredite billig zurückzahlen konnten.
- Arbeiter und der sogenannte Mittelstand (Angestellte, Beamte, Kaufleute, kleine Selbstständige) konnten nur von ihren Löhnen leben und waren nicht durch Vermögen abgesichert.
- Akademikerfamilien (z.B. Ärzte, Juristen, Lehrer) mussten das Studium ihrer Kinder aus Ersparnissen finanzieren.

b) Deine Tabelle sollte so aussehen:

Gewinner	Verlierer
Staat	Akademiker
Industrie	Arbeiter und Mittelstand
Besitzer von Sachwerten	Sparer

c) Auswirkungen der Erfahrungen der verschiedenen Gruppen auf deren Einstellung zur Regierung.

#### Sinngemäß solltest du etwa so geantwortet haben:

*Breite Bevölkerungsschichten wurden durch die Inflation ärmer, und zwar waren es zumeist die ärmeren Menschen, die besonders hart betroffen waren (Arbeiter, kleine Sparer). Aber auch viele Mittelschichtsangehörige verloren Geld, Erspartes etc... Dadurch entstand eine kritische Haltung zur Weimarer Demokratie, die weite Kreise der Bevölkerung erfasste. Sie lehnten die Regierung ab, weil sie sie für diese Probleme verantwortlich machten. Andererseits gab es natürlich auch die Gewinner, insbesondere diejenigen Schichten, die ohnehin schon Besitzer von Ländereien, Wäldern, Häusern, Fabriken etc. waren. Reiche wurden also eher reicher, solange sie ihren Besitz nicht verkauften. In diesen Kreisen gab es vermutlich eher Zustimmung zur Regierung.*

## Aufgabe 15: Der Ruhrkampf 1923



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

### Arbeitsauftrag:

Zu den Belastungen der Weimarer Republik zählte auch der Ruhrkampf 1923. Versuche dir die Ereignisse einzuprägen, die sich im Ruhrgebiet abspielten. Erstelle dann ein Schaubild, in dem die Ursachen der Ereignisse, aber auch ihre Auswirkungen für die junge Republik dargestellt werden. Verwende Symbole, Farben und Pfeile.

Q1



Französischer Soldat bewacht einen Eisenwagen im Ruhrgebiet 1923 (Kolorierte Fotografie aus: Horizonte 9 (2001), S.30, Westermann)

### D1 Wie kam es zum Ruhrkampf?

Der Erste Weltkrieg und die im Versailler Vertrag festgelegten Reparationszahlungen hatten die deutsche Wirtschaft sehr geschwächt. Ende 1922 war Deutschland zahlungsunfähig. Deswegen forderten die Siegermächte, dass die Reparationen nicht mehr nur in Geld, sondern in Sachwerten (z.B. Kohle und Stahl) weiter zu bezahlen sind.

Da sich die Lage vor allem für die notleidende deutsche Bevölkerung zunehmend zuspitzte, verlangte die deutsche Regierung mit der Forderung „Erst Brot, dann Reparationen!“ einen Aufschub der Reparationsleistungen.

Der französische Ministerpräsident Poincaré wollte jedoch als Gegenleistung dafür Garantien, die er sich dadurch beschaffte, dass Truppen aus Frankreich und Belgien Anfang des Jahres 1923 das Ruhrgebiet besetzten.

Diese Besetzung, die in Deutschland auf Empörung stieß, beantwortete die Reichsregierung mit dem Aufruf zum passiven Widerstand im besetzten Ruhrgebiet.

(nach: Först, W. (1972): Zwischen Ruhrkampf und Wiederaufbau. Köln: Grote; Beiträge zur neueren Landesgeschichte des Rheinlandes und Westfalens, Bd. 5)

### Aufgabe 15: Der Ruhrkampf 1923

Die Arbeiter legten ihre Arbeit nieder und die Maschinen standen still. Der Staat übernahm während des Streiks die Löhne der Arbeiter. Der Konflikt verschärfte sich in den folgenden Monaten, da die französische Besatzungsmacht mit aller Härte vorging: Es kam zu Ausweisungen, Verhaftungen und Beschlagnahmungen. Gegen streikende Arbeiter und einzelne Saboteure wurden sogar Todesurteile durch die französischen Besatzer verhängt.

- 5
- 10
- Auch wirtschaftlich hatte der Ruhrkampf fatale Folgen. Um den langdauernden Kampf zu finanzieren, ließ die Regierung abermals Geld drucken, was wiederum die bereits begonnene Inflation gefährlich anschwellen ließ.

(nach: Baumgärtner, U. u.a. (2008): Horizonte 9 – Die Weimarer Republik: S. 30, Westermann)

#### Q2 Plakataufruf zum passiven Widerstand



Plakate sollten den passiven Widerstand der Ruhrbevölkerung stärken und den französischen Besatzern eine klare Antwort geben

(Plakat aus: Geschichte und Gegenwart 3 (1984): S. 105, Schöningh)



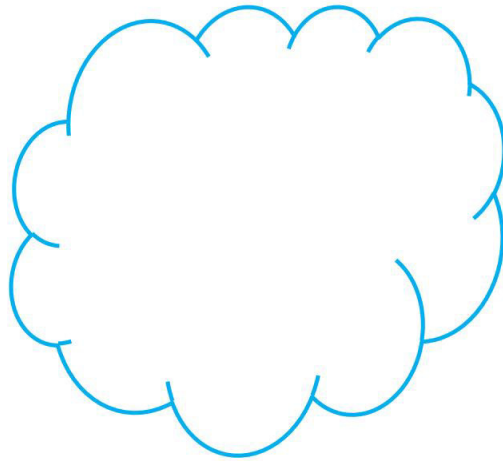
Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf beide Bögen in die Fragebogenbox!

### Aufgabe 16: Inflationsalltag



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

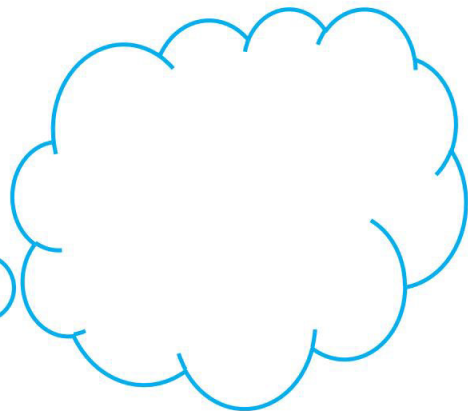
Versetze dich in die Lage der Menschen auf den Bildern zur Zeit der Inflation 1923. Schreibe dazu passende Gedanken und Gefühle in die Gedankenblasen.



© AdsD,  
<https://www.gewerkschaftsgeschichte.de/na-chkriegszeit-inflation-galoppiert.html>



© Bundesarchiv, Bild 146-1971-109-42, <https://www.weimarer-republik.net/themenportal/chronik-1918-bis-1933/1923/>



## Aufgabe 16: Inflationsalltag



© picture-alliance/dpa, <https://www.bpb.de/themen/erster-weltkrieg-weimar/krieg-der-traeume-1918-1938/301638/episode-3-entscheidungen/>



Hefte die Aufgabebblätter in dein Lerntagebuch.



Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf beide Bögen in die Fragebogenbox!

## Aufgabe 17: Zeitzeugen der Inflationszeit



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

### Q1 Der Journalist Egon Larsen erinnerte sich an 1923 in Berlin:

„Die Arbeiterfrauen hatten eine Methode entwickelt, die ihnen wenigstens genug zu essen für ihre Familien garantierte. Man sah sie an Zahltagen – nun mindestens zweimal in der Woche – in Haufen vor den Fabriktoen stehen und auf ihre Männer warten. [...] Am Nachmittag eines Zahltags kamen Lastwagen voller Papiergeld von den Banken, wo das Geld nicht mehr gezählt, sondern die Dicke der Bündel mit Linealen gemessen wurde. Sobald sich die Fabriktoen öffneten und die Arbeiter mit ihren Lohnpaketen [...] herausströmten, begann eine Art Stafettenlauf: Die Frauen nahmen das Geld, liefen zu den nächsten Läden und kauften ein, ehe die Preise wieder erhöht wurden. [...]“

aus Larsen, E. (1980): *Die Weimarer Republik. Ein Augenzeuge berichtet*. München: Heyne, S. 64.

### Q2 Die Schriftstellerin Vicki Baum schrieb über die Inflationszeit:

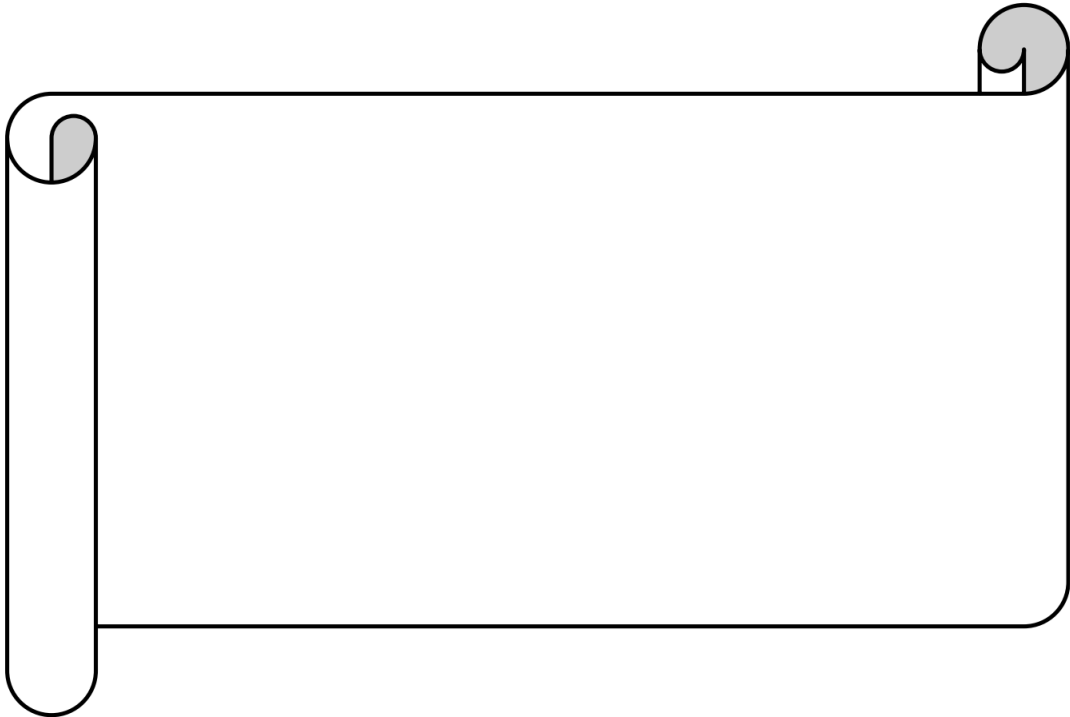
„Es war in jener Woche, in der die verzweifelte Bevölkerung fast alle Lebensmittelgeschäfte geplündert hatte; worauf der Metzger, der Bäcker und andere die eisernen Rollläden über die zersplitterten Fensterscheiben herunterließen und der nackte Hunger durch die plötzlich still gewordenen Straßen strich. So kalt, dass das Wasser nicht nur in den Rohren gefror, sondern die Rohre obendrein brachen, wodurch Badezimmer und Küchen in einen schreckliche Zustand versetzt wurden; Abwässer und Trinkwasser vereinten sich in schmutzigen Eisklumpen miteinander. Natürlich funktionierte auch keine Heizung mehr [...]. Die kleinen Buben weinten vor Kälte und Hunger. Ich verpackte sie in ihre Bettchen und teilte eine harte Brotkruste zwischen ihnen. [...]“

Aus Baum, V. (1962): *Es war alles ganz anders. Erinnerungen*. Berlin: Ullstein, S. 118-119.

### Arbeitsauftrag:

Schreibe auf das leere Spruchband auf der nächsten Seite mögliche Forderungen an die Regierung, die Menschen wie Egon Larsen und Vicki Baum aufgrund der oben geschilderten Lebensumstände damals gehabt haben könnten:

## Aufgabe 17: Zeitzeugen der Inflationszeit



Hefte das Aufgabenblatt in dein Lerntagebuch.



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf beide Bögen in die Fragebogenbox!*

### Aufgabe 18: Kriegsheimkehrer



*Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

In dieser Aufgabe erfährst Du etwas darüber, wie es den Soldaten erging, die aus dem 1. Weltkrieg nach Hause kamen.

In der Bildquelle Q.1 siehst du einen bettelnden Kriegsveteran. Versuche dich in die Lebenssituation des Kriegsheimkehrers hinzuversetzen. Überlege dir mit Hilfe der Informationen aus den Quellen und Darstellungen im Materialteil, welche Einstellung er möglicherweise gegenüber dem neuen Staat und der Regierung gehabt haben könnte und wie er dazu gekommen ist. Schreibe deine Überlegungen in die Sprechblase. Wenn der Platz nicht ausreicht, verwende auch die Rückseite.

**Q.1** Bettelnder Kriegsinvalid zu Beginn der 20er Jahre (© AKG)



(<https://www.suedkurier.de/region/geschichte/Hunderttausende-Kriegsversehrte-kamen-aus-dem-Weltkrieg-schwer-gezeichnet-nach-Hause-In-Singen-konnte-ein-beruehmter-Chirurg-Helfen;art1367830,9976176>)



Aufgabe 18: Kriegsheimkehrer



## Aufgabe 18: Kriegsheimkehrer



Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!

### D 1: Informationstext über die Lage der Kriegsheimkehrer

Mit dem Waffenstillstand vom 11. November [...] begann die Rückkehr der rund 6 Millionen deutschen Soldaten und über 800.000 Kriegsgefangenen. Sie mussten – wie auch die rund 1,5 Millionen Kriegsbeschädigten – in das Wirtschafts- und Alltagsleben der jungen Weimarer Republik eingegliedert werden. [...] - Anfang 1919 war die Arbeitslosenrate von null auf 8 Prozent gestiegen. Weder eine Selbstverpflichtung der Arbeitgeber zur Einstellung von Kriegsteilnehmern noch das Gesetz über die Beschäftigung Schwerbeschädigter vom April 1920 konnten ihre Integration in den Arbeitsmarkt sichern. Auch speziell entwickelte Prothesen, Arbeitsgeräte und Werkzeuge vor allem für Arm- und Beinamputierte, die deren Rückkehr ins Erwerbsleben erleichtern sollten, erfüllten ihren Zweck nur teilweise: Noch 1924 waren über 700.000 Kriegsbeschädigte auf ständige staatliche Unterstützung angewiesen.

(entnommen aus: <https://www.dhm.de/lemo/html/weimar/industrie/krieg/>)

### D 3: Kriegstrauma

Ein Kriegstrauma ist eine seelische Verletzung, die Kriegsteilnehmer haben können. Im ersten Weltkrieg wurden „Kriegszitterer“ bekannt, die teilweise weder stehen noch selbstständig essen konnten. Der Staat unterstützte seine Soldaten mit Invalidenrenten. Psychologische Hilfen gab es nicht.

**D 2: Der Schriftsteller Erich Maria Remarque, ein Teilnehmer des 1. Weltkrieges, schildert in seinem Roman „Der Weg zurück“, wie es ihm und seinen Kameraden nach der Rückkehr aus dem grausamen Krieg erging. Dort heißt es unter anderem:**

„Wir haben uns alles anders vorgestellt. Wir haben geglaubt, mit gewaltigem Akkord würde ein starkes intensives Dasein einsetzen, eine volle Heiterkeit des wiedergewonnenen Lebens\*: so wollten wir beginnen. Aber die Tage und Wochen zerflattern unter unseren Händen, wir verbringen sie mit belanglosen, oberflächlichen Dingen, und wenn wir uns umsehen, ist nichts getan. Wir waren gewohnt [im Krieg], kurzfristig zu denken und zu handeln - eine Minute später konnte immer alles aus sein. Deshalb geht uns jetzt das Dasein zu langsam, wir springen es an, aber ehe es zu sprechen und zu klingen beginnt, haben wir schon wieder davon abgelassen. Wir hatten zu lange den Tod als Genossen; der war ein schneller Spieler, und es ging jede Sekunde um den höchsten Einsatz. Das hat uns etwas Sprunghaftes, Hastiges, auf den Augenblick Bedachtes gegeben, das uns jetzt leer macht, weil es hierher nicht mehr passt. Und diese Leere macht uns unruhig, denn wir fühlen, dass man uns nicht versteht und dass selbst Liebe uns nicht helfen kann. Es klafft eine unüberbrückbare Kluft zwischen Soldaten und Nichtsoldaten. Wir müssen uns selber helfen.“

(Auszug aus Erich Maria Remarques Roman: Der Weg zurück, Teil IV/Kapitel III, erschienen 1931)

\*gemeint ist das Leben nach dem Krieg in der Heimat

Aufgabe 18: Kriegsheimkehrer

Q.2:



Erklärung zu Q.2:

Hier siehst du das Wahlplakat einer rechten Partei, das die „Dolchstoßlegende“ thematisiert. Du hast davon schon gehört, erinnerst du dich?

Vor allem den Vertretern demokratischer Parteien wurde hier der völlig haltlose Vorwurf gemacht, mit ihrer Politik während des Krieges hätten sie die deutsche Armee „von hinten erdolcht“.

Was mag da wohl so mancher Kriegsheimkehrer über den neuen Staat gedacht haben?

Wahlplakat von 1924 mit einer Darstellung des so genannten 'Dolchstoßes'

(Aus: Arnold, F.: Anschläge. 220 politische Plakate als Dokumente der deutschen Geschichte 1900-1980, Ebenhausen b. München 1985, S. 60)

## Aufgabe 19: Bedrohungen von links und rechts



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Mit dieser Aufgabe sollst du verstehen, was die Begriffe politisch „links“ und „rechts“ bedeuten. Außerdem wirst du einen Grund dafür erfahren, warum man davon spricht, dass die Weimarer Republik von „links und rechts bedroht“ wurde.

### D1 Woher kommen die politischen Begriffe „links“ und „rechts“?

#### Erklärung:

In den Medien begegnen dir die Begriffe „rechts“ und „links“ im Zusammenhang mit Politik sehr häufig.

Ihren Ursprung haben sie allerdings in der Zeit der Französischen Revolution. Anlässlich einer Verfassungsdebatte 1789 saßen die Abgeordneten vom Parlamentspräsidenten her gesehen links oder rechts von ihm. Links saßen die Vertreter des Bürgertums, die für die Republik und gleiche Rechte für alle waren, rechts saßen die Vertreter des Adels, die für die Beibehaltung der Monarchie und die Adelsprivilegien waren. So waren die politisch Gleichgesinnten auf jeweils einer Seite beisammen. Mit „links“ bzw. „rechts“ meint man also zum einen die Sitzposition in einem Parlament und zum anderen eine bestimmte politische Gesinnung.

(vgl. Erbe, M.: Geschichte Frankreichs von der großen Revolution bis zur Dritten Republik 1789-1884, 1982, S. 170 f.)

### D2 Sitzung des Bundestages in Berlin 2011



#### Arbeitsauftrag:

a.) Betrachte das Foto des Deutschen Bundestages. Wo im Saal würdest du die Abgeordneten der Partei „Die Linke“ suchen? Kreuze den richtigen Buchstaben an:

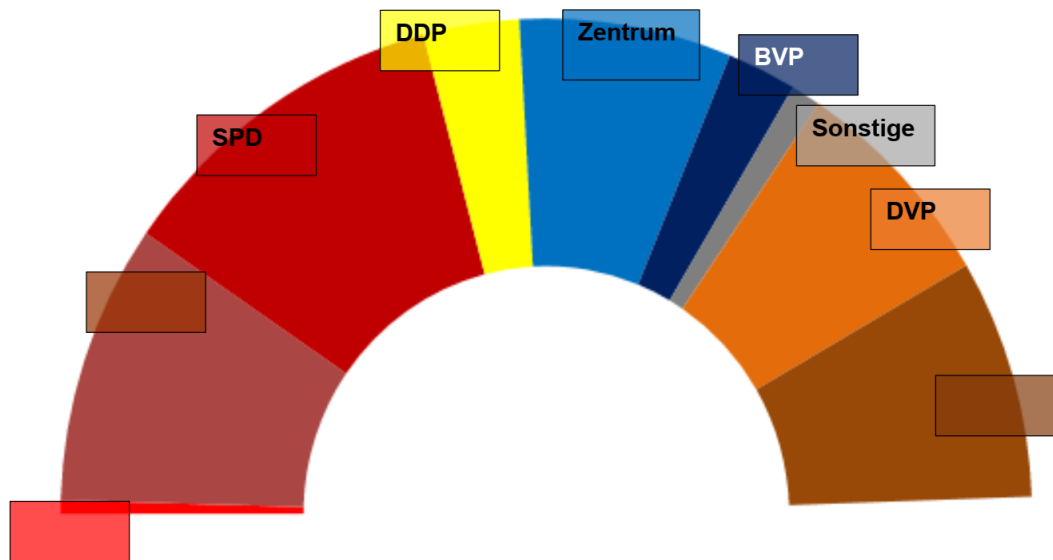
- bei Buchstabe A
- bei Buchstabe B
- bei Buchstabe C

Hier sitzt der Bundestagspräsident

(Bildnachweis: © REUTERS; <http://www.sueddeutsche.de/politik/debatte-ueber-rederecht-im-bundestag-viele-abgeordnete-verweigern-sich-dem-maulkorb-1.1332981>)

## Aufgabe 19: Bedrohungen von links und rechts

## D3 Reichstag 1920 Sitzverteilungsplan



## D4 Sitzverteilung der Parteien 1920

BVP	21
DDP	29
DNVP	71
DVP	65
KPD	4
Sonstige	9
SPD	103
USPD	83
Zentrum	64

## Aufgabe 19: Bedrohungen von links und rechts

**D5 Kernaussagen der Parteiprogramme:**

- **DDP** = Deutsche Demokratische Partei → für parlamentarische Demokratie, freies Deutschland
- **DNVP** = Deutsch Nationale Volkspartei → Ablehnung der parlamentarischen Demokratie; für Monarchie mit starker militärischer und polizeilicher Macht
- **DVP** = Deutsche Volkspartei → Ablehnung der parlamentarischen Demokratie aber verantwortliche Mitarbeit im Parlament; für eine gesetzmäßig eingerichtete Monarchie
- **KPD** = Kommunistische Partei Deutschlands → Ablehnung der parlamentarischen Demokratie; für ein Räteystem nach sowjetischem Vorbild, Bündnis Deutschlands mit der Sowjetunion
- **SPD** = Sozialdemokratische Partei Deutschlands → für eine parlamentarische Demokratie; gegen Einflüsse monarchistischer und militärischer Kreise
- **USPD** = Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands → für eine Räterepublik nach sowjetischem Vorbild; Spaltung in Befürworter einer parlamentarischen Demokratie und Befürworter einer Räterepublik
- **Zentrum** zusammen mit **BVP** (Bayerische Volkspartei) → für eine parlamentarische Demokratie mit starker militärischer und polizeilicher Macht

**Arbeitsaufträge:**

- b.) Notiere dir die Namen der Parteien, deren Forderungen (D5) man als "extrem links" oder als "extrem" rechts bezeichnen kann.**

„Links“:

---

---

„Rechts“:

---

---

- c.) Überlege dir, wo diese Parteien wohl im ersten Reichstag ihre Sitze hatten und beschrifte dementsprechend die leeren Kästchen im Sitzverteilungsplan D3.**



## Aufgabe 20: Eine Zeitungsmeldung und ihre Geschichte



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

**Q1** Am 09.11.2013 erschien in der Online-Ausgabe der Tageszeitung „Passauer Neue Presse“ folgende Meldung:

<< München - Am 90. Jahrestag des vereitelten Hitler-Putsches 1923 hat Bayerns Innenminister Joachim Herrmann die vier beim Einsatz ums Leben gekommenen Polizeibeamten geehrt. "Die Polizisten haben durch ihren selbstlosen Einsatz ehrenhaft die Demokratie verteidigt und damit verhindert, dass schon damals eine Diktatur errichtet wurde", sagte der CSU-Politiker am Samstag bei einer Kranzniederlegung an der Münchner Residenz. Auch heute müsse der Rechtsstaat\* mit allen Mitteln der wehrhaften Demokratie geschützt werden. [...]>>  
(Quelle: [http://www.pnp.de/nachrichten/bayern/1103874\\_Beim-Hitlerputsch-getoetete-Polizisten-geehrt.html](http://www.pnp.de/nachrichten/bayern/1103874_Beim-Hitlerputsch-getoetete-Polizisten-geehrt.html))

\*= Staat, in dem das Handeln der Staatsmacht an Gesetze und eine Verfassung gebunden ist.

### Arbeitsauftrag:

Der Verfasser dieser kurzen Zeitungsmeldung setzt bei den Leserinnen und Lesern viel geschichtliches Wissen voraus.

- a) Formuliere (ohne dir die nächsten Seiten anzusehen!) mindestens 3 Fragen, denen du genauer nachgehen musst, damit du die Meldung wirklich verstehen kannst.

---

---

---

---

---

---

---





## Aufgabe 20: Eine Zeitungsmeldung und ihre Geschichte

### Materialien

#### D 1 Die Ereignisse vom 08./09. 11. 1923:

Adolf Hitler, Vorsitzender der NSDAP (= Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei), versuchte gemeinsam mit dem pensionierten General und ehemaligen Mitglied der Obersten Heeresleitung im 1. Weltkrieg Ludendorff am 08./09.11.1923 gewaltsam von München aus die Regierung der Weimarer Republik in Berlin zu stürzen.

5 Für den Abend des 8. November 1923 hatte der bayerische Generalstaatskommissar Gustav Ritter von Kahr zu einer Kundgebung im Münchner Bürgerbräukeller geladen. Fast die gesamte bayerische Regierung und viele Vertreter des öffentlichen Lebens waren anwesend. Kahr hatte gerade erst seine Rede zur politischen Lage begonnen, als bewaffnete Nationalsozialisten den überfüllten Saal abriegelten. Hitler drang bis zur Rednertribüne vor und zwang Kahr, General Lossow, den Oberbefehlshaber der in Bayern stationierten Reichswehr, und den Kommandeur der bayerischen Schutzpolizei Seisser in einen Nebenraum. Alle drei waren selbst Gegner der Republik und erwogen ebenso Putschpläne gegen die Regierung in Berlin. Hitler nötigte alle drei mit gezogener Pistole dazu, bei einem „Marsch auf Berlin“ unter nationalsozialistischer Führung mitzumachen und so die Republik zu stürzen. Danach

15 kehrte Hitler in den Saal zurück, hielt eine hitzige Rede, in der er die Regierung in Berlin für abgesetzt und sich selbst zum neuen Reichskanzler erklärte.

Am 09. November 1923 marschierten Hitler und Ludendorff mit etwa 2000 Anhängern durch München.

20 Im Laufe der Nacht hatten sich allerdings Kahr, Lossow und Seisser mit dem Hinweis, erpresst worden zu sein, wieder von den Putschplänen Hitlers distanziert. Kahr ordnete den Einsatz der Polizei gegen die Aufständischen an. Als der Zug der Nationalsozialisten kurz vor den Ministerien der bayerischen Regierung am Odeonsplatz angelangt war, kam es zu einem Schusswechsel mit der dort postierten Schutzpolizei. Dabei starben vier Polizisten und 14 Putschisten. Der Putschversuch war somit gescheitert. Hitler entkam zunächst leicht verletzt, wurde aber gefangengenommen und später wie

25 Ludendorff vor Gericht gestellt.

(nach: Piper, E.: Nationalsozialismus. Seine Geschichte von 1919 bis heute, Bonn 2012, S.32-34.; Bernecker, W. L.: Unruhen, Streiks, Fememorde. Die innenpolitische Entwicklung, in: Stamm, Th.: Die Weimarer Republik. Das schwere Erbe. 1918-1923, Bd. 1, München 2001, S. 238.)

## Aufgabe 20: Eine Zeitungsmeldung und ihre Geschichte

Q 2 Proklamation von 09.11.1923 (veröffentlicht am 11.11.1923)

**Proklamation**  
**an das deutsche Volk!**  
Die Regierung der November-  
verbrecher in Berlin ist heute für  
**abgesetzt erklärt worden.**  
Eine  
provisorische deutsche  
Nationalregierung  
ist gebildet worden, diese besteht aus  
**Gen. Ludendorff**  
**Ad. Hifler, Gen. v. Lossow**  
**Obsf. v. Seisser**

*Proklamation = Ausrufung/Erklärung*

*„Novemberverbrecher“ = Schimpfwort für die  
demokratischen Politiker der Weimarer  
Republik seit dem 09.11.1918*

(aus: Forum Geschichte. Die Weimarer Republik (2013),  
S. 20, Cornelsen)

## Aufgabe 21: Politische Morde



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Hier wirst du eine bedrückende Entwicklung kennenlernen, die fast schon zum Alltag in den Anfangsjahren der Weimarer Republik gehörte.

### D1 Politische Morde und ihre juristische Verfolgung in den Jahre 1919-1922

Politische Morde begangen von	Linksradikalen	Rechtsradikalen
Anzahl der Morde	<b>22</b>	<b>354</b>
Ungesühnte Morde	4	326
Teilweise ungesühnte Morde	1	27
Gesühnte Morde	17	1
Verurteilte Mörder	38	24
Freigesprochene Täter	-	23
Hingerichtete Mörder	10	-
Freiheitsstrafe je Mord	15 Jahre	4 Monate

(nach Gumbel, E. J., Vier Jahre politischer Mord, Heidelberg 1980, S. 81.)

### Q1 Auszug aus einem Bericht der Frankfurter Rundschau vom 15. August 2012

## Rechte Gewalt wird verharmlost

Von Lucas Lamberty



Besucher auf dem NPD-Pressfest in Mecklenburg-Vorpommern im August. Foto: @ Getty Images

[...]

Polizei und Behörden verharmlosen immer wieder systematisch das Ausmaß rechter Gewalt. Das habe sich auch ein dreiviertel Jahr nach Bekanntwerden der Morde der rechtsextremen Terrorzelle Nationalsozialistischer Untergrund (NSU) nicht geändert, sagte die Publizistin Marion Kraske. Am Dienstag stellte sie in Berlin einen Bericht vor, den die Amadeu Antonio Stiftung<sup>1)</sup> in Auftrag gegeben hat. [...]

(<https://www.fr.de/politik/rechte-gewalt-wird-verharmlost-11358488.html>)

\* Anmerkung: Der Namensgeber der Stiftung, Amadeu Antonio wurde 1990 von rechten Jugendlichen im brandenburgischen Eberswalde zu Tode geprügelt, weil er eine schwarze Hautfarbe hatte. Er war eines der ersten von heute 183 Todesopfern rechtsextremer Gewalt seit dem Fall der Mauer. (<http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wir-ueber-uns/>)

### Aufgabe 21: Politische Morde

**Arbeitsauftrag:**

Stelle dir vor, du bist der Journalist, der über die rechte Gewalt heute berichtete. Du willst in deinem Bericht nun aber auch noch eine Verbindung zur Weimarer Republik (vgl. Tabelle D1) herstellen. Entwerfe jetzt eine neue Schlagzeile (= Überschrift) für deinen Zeitungsbericht.

Meine Schlagzeile:

---



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf beide Bögen in die Fragebogenbox!*

## Aufgabe 22: Plakate machen Stimmung



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Zur Zeit der Weimarer Republik war eines der wichtigsten Kommunikationsmittel das Plakat. Parteien, die Regierung, Aufständische, Demonstranten: alle verwendeten Plakate, um ihre Botschaften schnell an den Mann und die Frau zu bringen.

In dieser Aufgabe sollst du dich damit beschäftigen wie sich Plakate auf die Stimmung in der Bevölkerung auswirken konnten.

### Arbeitsauftrag:

- Lies dir zunächst den Infotext D1 zum Plakat durch und versuche, dir die wichtigsten Merkmale eines Plakates einzuprägen.
- Wähle dann eines der zwei politischen Plakate (Q1 oder Q2) aus und überlege dir, wie das Plakat auf die Menschen gewirkt haben könnte. Belege deine Einschätzung mit den Merkmalen des von dir gewählten Plakats. Halte deine Ergebnisse *in geeigneter Weise* auf dem Blatt mit der Überschrift „Meine Plakatanalyse“ fest (Stichworte? Zusammenhängender Text? Skizze? ...).
- Versuche dann, dich einmal in die Zeit der Weimarer Republik hineinzusetzen: Du läufst durch die Stadt und überall hängen solche Plakate. Wie wird sich das auf die Stimmung in der Bevölkerung ausgewirkt haben? Bedenke auch, dass es außer den Tageszeitungen kaum andere Informationsquellen gab.  
Beschreibe diese Stimmung kurz.



Hefte deine Ergebnisse in dein Lerntagebuch.

### D1 Politische Plakate

Politische Plakate sind in ihrer Art sowohl schriftliche als auch bildliche Quelle.

Durch eindrucksvolle Bilder, Symbole und Farben in Verbindung mit kurzen Texten (Slogans, Schlagworte) soll dem Betrachter auf einfache, aber eindruckliche Art und Weise eine Botschaft vermittelt werden.

Plakate stellen eine besondere Form der Werbung dar. Man wirbt bei einem politischen Plakat allerdings nicht für ein bestimmtes Produkt, sondern für eine politische Überzeugung und Gesinnung.

Dabei versuchen die Plakatzeichner oder –maler sich unsere Gefühle zu Nutzen zu machen.

Gefühle haben eine große Macht und beeinflussen oft unbewusst unser Handeln. Es wird mit einem Plakat nicht versucht, mit sachlichen Argumenten zu überzeugen, sondern durch die Aktivierung bestimmter Gefühle Zustimmung oder Ablehnung für etwas zu erzeugen.

Die Absicht und die Aussage eines historischen Plakates erschließen sich für den heutigen Betrachter nicht so ohne weiteres. Man braucht das nötige Hintergrundwissen, um das Plakat richtig „lesen“ zu können.

## Aufgabe 22: Plakate machen Stimmung

Q 1

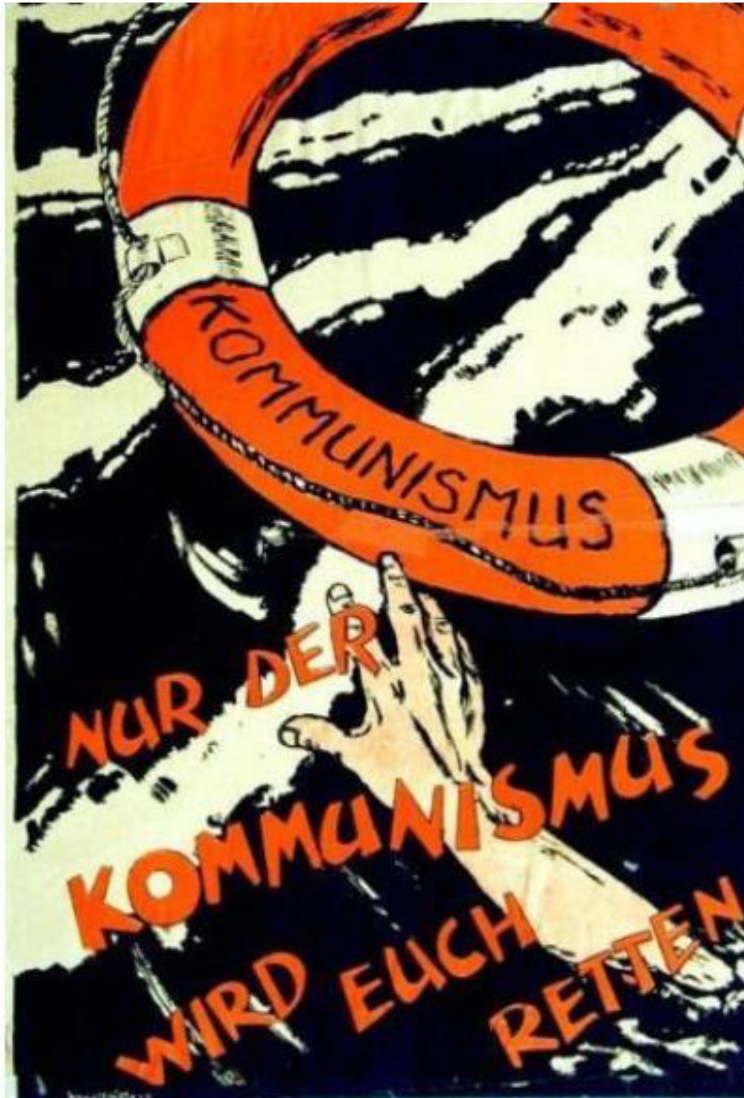


(Bildnachweis Q 1 : [http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel\\_44466](http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44466))

Wahlplakat der Deutschen Demokratischen Partei (= DDP) zur Reichstagswahl am 4. Mai 1924  
Nach dem Ende der Hyperinflation im November 1923 präsentiert sich die DDP als Hüterin einer stabilen Währung. „Für Reichseinheit“ ist eine Anspielung auf die Ruhrgebietsbesetzung. Mit „Loslösung von unseren Feinden“ sind die ehemaligen Kriegsgegner und deren enormen Reparationsforderungen gemeint.

## Aufgabe 22: Plakate machen Stimmung

Q 2



(Bildnachweis Q2: <http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/pl006951/index.html>)

Plakat der KPD (= Kommunistische Partei Deutschlands) während der Inflation 1923  
Zentrale Forderungen der KPD: Gegen die parlamentarische Demokratie, für eine Räterepublik, für eine radikale Verstaatlichung der Wirtschaft und eine Enteignung der „Kapitalisten“ (z.B. Firmenbesitzer).



**Aufgabe 22: Plakate machen Stimmung**

**Meine Plakatanalyse**



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf beide Bögen in die Fragebogenbox!*

### Aufgabe 23: Hatte die Weimarer Republik eine Chance?

Trage bitte zunächst den Schülercode ein!



Sieh dir dann die Aufgabenstellung an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deiner Mutter			Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deines Vaters			Dein Geburtstag, also z.B. 05 für den 5. Januar	

Stelle dir folgende Situation vor: In eurer Schule wurden Projektstage zum Thema „Bedrohungen der Demokratie gestern und heute“ durchgeführt. Zu einer Abschlussdiskussion werden alle neunten und zehnten Klassen eurer Schule in die Aula eingeladen. Im Laufe der lebhaften Debatte melden sich ein Schüler und eine Schülerin zu Wort mit völlig gegensätzlichen Meinungen:

Die Demokratie hatte in der Weimarer Republik – trotz der Verfassung von 1919 – nie eine echte Chance, da sie bereits in den Anfangsjahren zu stark bedroht wurde.



Bildnachweis:  
[https://www.auslandsschulwesen.de/Web/ZfA/DE/Schulnetz/Wettbewerbe-Projekte/aktuelle\\_Wettbewerbe\\_Projekte/Jugend\\_debattiert.html](https://www.auslandsschulwesen.de/Web/ZfA/DE/Schulnetz/Wettbewerbe-Projekte/aktuelle_Wettbewerbe_Projekte/Jugend_debattiert.html)

Nach Abdankung der Monarchie 1918 und der Verabschiedung der Weimarer Verfassung 1919 hatte die Weimarer Republik die einmalige Chance, eine demokratische Gesellschaft auf den Weg zu bringen.



Bildnachweis: <https://www.anne-frank-gymnasium.de/?p=6868>

**Erläutere die beiden Standpunkte der Sprecher. Welcher Ansicht bist du? Begründe.**

**Überdenke zur Lösung dieser Aufgabe alles, was du dir in den letzten Stunden erarbeitet hast.**

**Du kannst auch dein Lerntagebuch hinzuziehen!**

---



---



---



---



## Aufgabe 24: Bedrohungen unserer Demokratie heute



Sieh dir zuerst die Aufgabenstellung und die Materialien an und fülle anschließend den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

In dieser Aufgabe sollst du deine Kreativität für die Gestaltung einer Collage einsetzen, also einer bildlichen Darstellung eines Sachverhalts auf einem Plakat. Das Plakat könnte Grundlage für einen Kurzvortrag sein, soll aber auch – wenn man es z.B. im Klassenzimmer aufhängt – für sich alleine sprechen können.

Inhaltlich geht es um die *Bedrohungen der Demokratie in der Weimarer Republik und heute*. Mit Hilfe von Materialien, die du auf den nächsten Seiten findest, sollst du deine Collage erstellen. Schneide dazu diejenigen Materialien, die du benutzen möchtest, aus den Bögen aus und klebe sie auf. Deinen Plakatbogen holst du dir bei deinem Lehrer bzw. deiner Lehrerin. Du musst nicht alle verwenden, du kannst diejenigen auswählen, die du für deine Gestaltungsidee verwenden willst!

Du kannst zusätzlich selbst Text einfügen, Linien ziehen, graphische Elemente einfügen. Hier sind deiner Phantasie und Kreativität keine Grenzen gesetzt.

Die meisten Bilder aus der Zeit der Weimarer Republik kennst du schon aus den vergangenen Stunden. Eine Karikatur ist neu für dich: „Republik – sie tragen die Buchstaben der Firma, aber wer trägt den Geist?“ Die ist ganz schön knifflig zu verstehen. Magst du's probieren? Aber wie gesagt: du kannst auswählen, was du einbauen willst!

Und hier noch eine wichtige Information, die dir beim Gestalten und Anordnen helfen soll. Nutze diese Information oder einen Teil davon für dein Plakat:

Forscher an der Universität haben herausgefunden, dass folgende Faktoren eine Demokratie und das friedliche Zusammenleben in einer Gemeinschaft bedrohen können:

1. Vorhandensein starker links- wie rechtsradikaler Parteien
2. Bedrohung der wirtschaftlichen Existenz durch Arbeitslosigkeit/Verlust der Ersparnisse
3. Radikalisierung der Gesellschaft und Umsturzversuche
4. Ungleichheit der Gesellschaft hinsichtlich arm-reich
5. Fehlende politische Teilhabe und geringe Identifikation mit der Staatsform Demokratie



Bildnachweise: privat



Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!

Aufgabe 24: Bedrohungen unserer Demokratie heute

Dok. 1 I. Reichstagswahlen 1924 bis 1933	7.12.1924	20.5.1928	14.9.1930	31.7.1932	6.11.1932	5.3.1933
Wahlbet.	78,8	75,6	82,0	84,1	80,6	88,8
KPD	9,0	10,6	13,1	14,5	16,9	12,3
USPD	0,3	0,1	0,0	-	-	-
SPD	26,0	29,8	24,5	21,6	20,4	18,3
DDP	6,3	4,9	3,8	1,0	1,0	0,9
Zentrum	13,6	12,1	11,8	12,5	11,9	11,2
BVP	3,8	3,1	3,0	3,7	3,4	2,7
DVP	10,1	8,7	4,7	1,2	1,9	1,1
DNVP	20,5	14,2	7,0	6,2	8,9	8,0
NSDAP	3,0	2,6	18,3	37,4	33,1	43,9
Sonstige	7,5	13,9	13,8	2,0	2,6	1,6

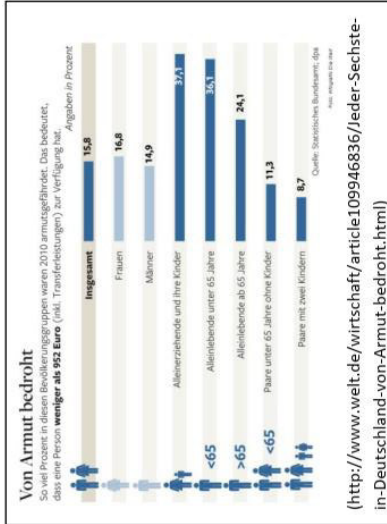
Alle Zahlen in Prozent. Quelle: J. Füller, Th. Lindenberger, S. Schumann: „Wahlen und Abstimmungen in der Weimarer Republik“, München 1986



(<https://www.bpb.de/themen/erster-weltkrieg-weimar/krieg-der-traeume-1918-1938/301638/episode-3-entscheidungen/>)

## „Demokratie ohne Demokraten“

(nach Thoß, H. (2008): Demokratie ohne Demokraten? Die Innenpolitik der Weimarer Republik. Berlin: Be.bra-Verl.)



(<http://www.welt.de/wirtschaft/article109946836/leder-Sechstel-in-Deutschland-von-Armut-bedroht.html>)



**Naziaufmarsch in Dresden 2009**  
(© dpa, <https://taz.de/Trauermarsch-und-Fackelzug-in-Dresden/>)

**Aufgabe 24: Bedrohungen unserer Demokratie heute**

Wie viele Menschen erhalten in Deutschland Hartz IV?

Zum Zeitpunkt August 2010 erhielten 6,7 Millionen Menschen in Deutschland Hartz IV entsprechende Leistungen (Arbeitslosengeld II und Sozialgeld). In Berlin lag die Hartz-IV-Quote 2011 mit 21,1 Prozent am höchsten. In Bremen beispielsweise lag die Hartz-IV-Quote mit 18,1 Prozent ähnlich hoch wie in Sachsen-Anhalt bei 17,3 Prozent. In Nordrhein-Westfalen lag der Anteil der Hartz-IV-Empfänger bei 11,3 Prozent.

Quelle Hartz IV Alter bis unter 65 Jahre  
 Anteil der Menschen, die Hartz IV erhalten  
 weniger als 5 %  
 von 5 bis 10 %  
 von 10 bis 15 %  
 von 15 bis 20 %  
 von 20 bis 25 %  
 über 25 %

Die obenstehende Abbildung verdeutlicht, dass der Anteil von Hartz-IV-Empfänger insbesondere in zahlreichen Kreisen im nördlichen Brandenburg, in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt über 20 Prozent liegt.

Deutschlandweit liegt die Hartz-IV-Quote bei 9,8 Prozent (Stand Juli 2011).

(<http://haetten-sie-gewusst.blogspot.com/2012/01/wie-viele-menschen-erhalten-in.html>)

641110 | Arbeitsmarkt

**Aufschwung geht an Langzeitarbeitslosen vorbei**

Anteil der Langzeitarbeitslosen an allen Arbeitslosen in Deutschland in Prozent

2001	35,1
2002	34,8
2003	38,4
2004	36,2
2005	41,6
2006	40,7
2007	33,3
2008	34,9
2009	35,4
2010	42,9
2011	46,0

Arbeitslose jeweils im Oktober in Mio.

	2010	2011	2012
Ost	0,90	0,86	0,82
West	2,04	1,88	1,93
Gesamt	2,94	2,74	2,75

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, ATP

**Inflationsgeld 1923**

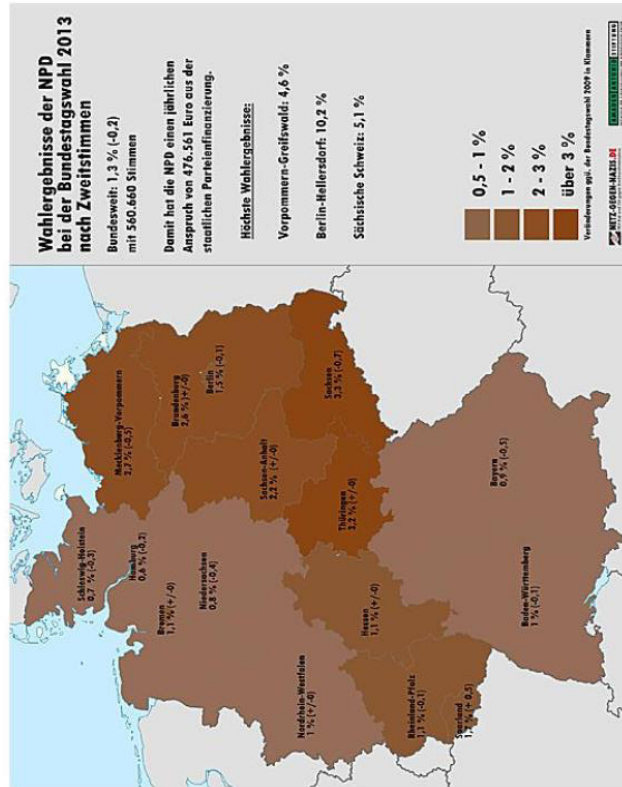
200 REICHSBANKNOTE  
**Zweihundert Milliarden Mark**  
 Zahl die Reichsbankhauptkasse in Berlin gegen diese Banknote dem Einleiherer  
 Art.-Nr. Berlin, den 15. Oktober 1923 0012051  
 REICHSBANKDIREKTORIUM

Wer Banknoten nachmacht oder verleiht oder nachgemachte oder verleihte sich verschafft und in Verkehr bringt, wird mit Freiheitsstrafe oder zwei Jahren bestraft.

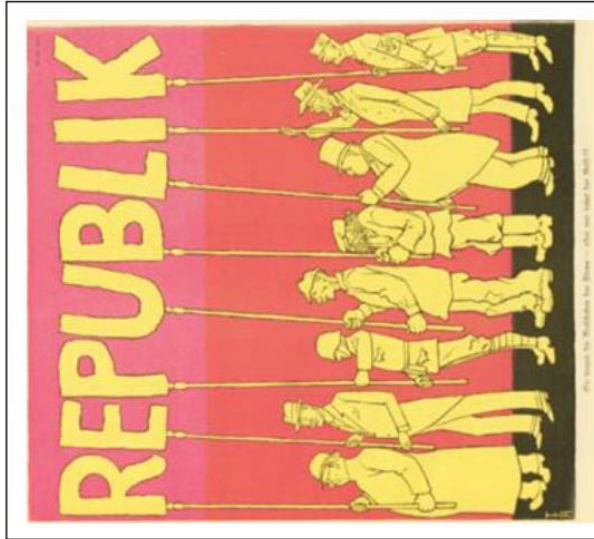
([http://www.templehofer-muenzenhaus.de/composed/159/foto\\_composed\\_7339.jpg](http://www.templehofer-muenzenhaus.de/composed/159/foto_composed_7339.jpg))

Aufgabe 24: Bedrohungen unserer Demokratie heute

„Wer in der Demokratie schläft, erwacht in der Diktatur.“

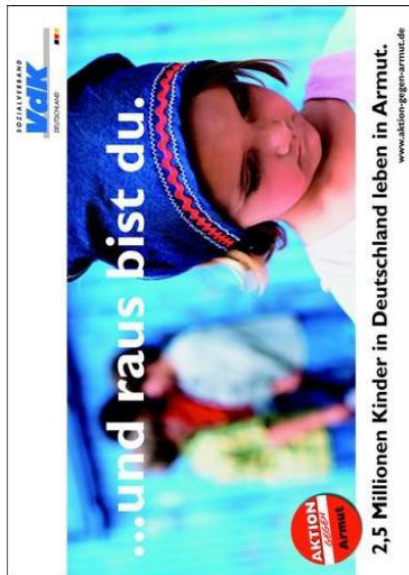


(<https://www.belttower.news/bundestagswahl-2013-npd-schwach-pro-deutschland-und-co-bedeutungslos-36528/>)



Bildunterschrift: „REPUBLIK – Sie tragen die Buchstaben der Firma, aber wer trägt den Geist?“  
 Karikatur von Th. Th. Heine, erschienen am 21.3.1927 in der Zeitschrift „Simplizissimus“  
 (aus: Forum Geschichte. Die Weimarer Republik (2013), S. 44, Cornelsen)

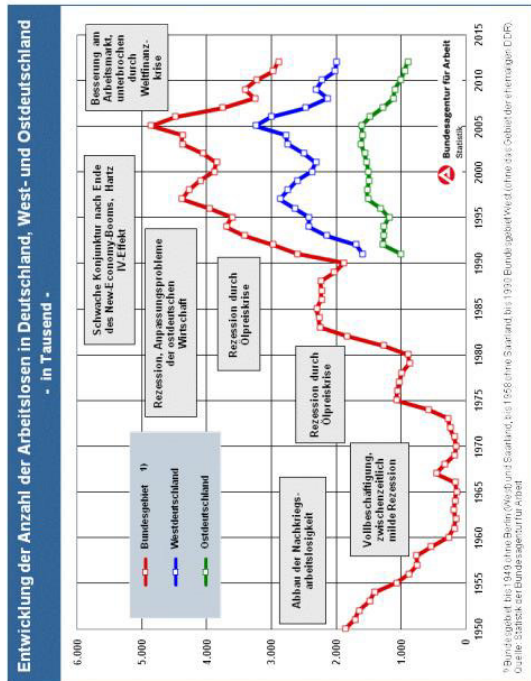
Aufgabe 24: Bedrohungen unserer Demokratie heute



Plakatmotiv der VdK-Kampagne "Aktion gegen Armut" aus dem Jahr 2008. | © VdK  
([https://www.vdk.de/deutschland/pages/themen/soziale\\_gerechtigkeit/71734/kinderarmut\\_stoigt\\_mehr\\_familien\\_leben\\_von\\_hartz\\_iv?dscc=ok](https://www.vdk.de/deutschland/pages/themen/soziale_gerechtigkeit/71734/kinderarmut_stoigt_mehr_familien_leben_von_hartz_iv?dscc=ok))



(aus: Forum Geschichte. Die Weimarer Republik (2013), S. 20, Cornelsen)





Aufgabe 24: Bedrohungen unserer Demokratie heute



[http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel\\_44468](http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44468)



**Protest einer verlorenen Generation**  
In den von Gewalt begleiteten Demonstrationen in Griechenland entlädt sich der Frust einer Jugend, die sich um ihre Zukunft betrogen fühlt\*.

**Krawalle in Athen: Ein Jahr nach dem Tod eines Schülers durch eine Polizeikugel gingen wieder Jugendliche auf die Straße, ein Teil lieferte sich Straßenschlachten mit der Polizei. [...]**

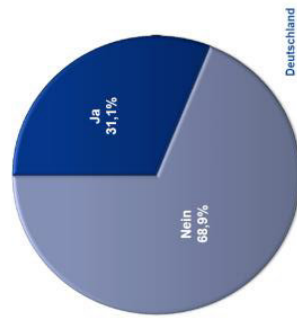
(Aus: Zeit Online, Gerd Höhler, 7. Dezember 2009 11:05 Uhr, Bildnachweis: © Louisa Goullamaki/AFP/Getty Images, <https://www.zeit.de/politik/ausland/2009-12/griechenland-jugendproteste>)

**\*) In Griechenland sind seit der Wirtschaftskrise (sog. „Euro-Krise“) sehr viele Jugendliche von Arbeitslosigkeit bedroht. Ihre Zukunftschancen sind im Vergleich zu anderen EU-Ländern sehr schlecht.**

**Aufgabe 24: Bedrohungen unserer Demokratie heute**

Im Rahmen einer Umfrage im Auftrag von Antenne Bayern, wurde wahlberechtigten Bürgern (ab 18 Jahren) die Frage gestellt, ob sie ihre Stimme für Geld verkaufen würden. Die Umfrage ergab Folgendes:

**Wie viele Wahlberechtigte würden ihre Stimme verkaufen?**



© Antenne Bayern 2013



(<https://www.suedkurier.de/region/geschichte/Hunderttausende-Kriegsversehrte-kamen-aus-dem-Weltkrieg-schwer-gezeichnet-nach-Hause-In-Singen-konnte-ein-beruehmter-Chirurg-helfen;art1367830,9976176>)

**4. November 2011**

**Eine Neonazi-Terrorzelle fliegt auf**

Zwischen 2000 und 2006 wurden in Deutschland neun Migranten getötet, fünf von ihnen in Bayern. Nachdem die Behörden jahrelang erfolglos herumgestochert hatten, ist seit 2011 klar: Hinter der Mordserie steckte eine Neonazi-Gruppe.

(© BR-online, <https://www.br.de/nachricht/nsu-prozess/nsu-mordserie-102.html>)

## Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

Aufgabe zum Filmausschnitt:



*Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

### 1. Aufgabe: Die Geschichte der Widerstandsgruppe „Weiße Rose“

- a.) Der Filmausschnitt, den du eben gesehen hast, wirft natürlich ein paar Fragen auf, da man sich Spielfilme ja normalerweise im Ganzen anschauen würde und nicht nur einen Teil davon. Schreibe auf, was du über die Geschichte der beiden erfahren möchtest. Formuliere mindestens drei Fragen!

1.

---

---

2.

---

---

3.

---

---

Raum für weitere Fragen:

---

---



Wenn dir keine eigenen Fragen einfallen, hole dir vorne den „Fragenspeicher“ und suche dir drei Fragen aus, die dich interessieren.

- b.) Werte die beiliegenden Materialien aus und prüfe, ob sie dir helfen können, deine Fragen zu beantworten. Wie gut das Material zu deiner Frage passt, sollst du mit Sternchen bewerten. Du findest bei jedem Material eine Tabelle mit den Nummern deiner Fragen und Platz für die Sterne.



= Hat mir zum Teil geholfen



= Hat mir bei der Beantwortung meiner Frage geholfen



= Hat mir sehr viele Informationen für meine Frage geliefert und mir sehr geholfen.

### Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

#### D1 Infos zum Filmausschnitt



Der Ausschnitt ist aus dem Spielfilm „Sophie Scholl – die letzten Tage“ (2005) von Marc Rothemund. Das Drehbuch zum Film orientiert sich an Originalquellen über die Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ (z.B. Verhörprotokolle der Gestapo), der diese beiden Studenten angehörten, und es wurde an den Originalschauplätzen z.B. in der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität gedreht.

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

#### Q1 Parole der Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ auf einem Gebäude in München



(<https://www.br.de/mediathek/video/weisse-rose-parolen-an-muenchens-hauswaenden-av:5a3c541cd8070c0018f2cfd>)

## Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

### D2 Mitglieder der „Weißen Rose“:

Den Kern der Gruppe bildeten die Studierenden Hans (1918-1943) und Sophie Scholl (1921-1943), Alexander Schmorell (1917-1943), Christoph Probst (1919-1943), Willi Graf (1918-1943) und der Professor Kurt Huber (1893-1943). Weitere Studierende, Schüler, Lehrer, Professoren, Ärzte, Schriftsteller und Buchhändler hatten losen Kontakt zur "Weißen Rose".

Ab Spätherbst 1942 organisierte die Gruppe verschiedene Flugblattaktionen gegen die nationalsozialistische Herrschaft. Am 18. Februar 1943 beobachtete der Hausschlosser der Universität, Jakob Schmid, das Geschwisterpaar beim Verteilen der Flugblätter und verriet sie an die Gestapo.

(aus:

<http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/widerstand/weisserose/index.html>)

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

### D3 Was ist Widerstand im Nationalsozialismus?

Als politischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus bezeichnet man nach Hermann Graml\* „[...] jede[n] Akt aktiver Bekämpfung des Systems und seines Führers Adolf Hitler, von der Herstellung und dem Kleben regimefeindlicher Plakate bis zum versuchten Attentat und Staatsstreich“.

(Aus: Graml, Hermann: Widerstand. In: Benz, Wolfgang / Graml, Hermann / Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. Mit zahlreichen Abbildungen, Karten und Grafiken. 2. Aufl. München: dtv 1998. (= dtv. 3307.), S. 309)

\*= Deutscher Historiker, der sich in seinen Forschungen intensiv mit dem Thema Widerstand im Nationalsozialismus beschäftigte.

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

## Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

**Q2 Auszüge aus dem Sechsten Flugblatt der „Weißen Rose“ (1943), das Sophie und Hans Scholl wie im Film gezeigt im Koffer hatten und in der Uni verteilten.**

Kommilitoninnen! Kommilitonen!<sup>1</sup>  
 Erschüttert steht unser Volk vor dem Untergang der Männer von Stalingrad<sup>2</sup>. Dreihundertdreißigtausend deutsche Männer hat die geniale Strategie des Weltkriegsgefreiten<sup>3</sup> sinn- und verantwortungslos in Tod und Verderben gehetzt. Führer, wir danken dir! [...]  
 Der Tag der Abrechnung ist gekommen, der Abrechnung der deutschen Jugend mit der verabscheuungswürdigsten Tyrannis<sup>4</sup>, die unser Volk erduldet hat. Im Namen des ganzen deutschen Volkes fordern wir vom Staat Adolf Hitlers die persönliche Freiheit, das kostbarste Gut der Deutschen zurück, um das er uns in der erbärmlichsten Weise betrogen hat. [...]  
 Der deutsche Name bleibt für immer geschändet, wenn nicht die deutsche Jugend endlich aufsteht, rächt und sühnt zugleich, ihre Peiniger<sup>5</sup> zerschmettert [...]. Studentinnen! Studenten! Auf uns sieht das deutsche Volk! [...]

(aus: Scholl, I.: Die Weiße Rose. Erw. Neuausg. Frankfurt a. M. 1982, S. 96-121)

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

### Erklärungen zum Flugblatt:

<sup>1</sup>Kommilitone/in = Mitstudent/in

<sup>2</sup> Die deutsche Armee erlitt bei Stalingrad die schwerste Niederlage im 2. Weltkrieg. Aufgrund des harten Winters und der bereits sehr geschwächten deutschen Truppen, starben tausende Soldaten im Kampf oder vor Hunger und Kälte.

<sup>3</sup> gemeint ist Adolf Hitler

<sup>4</sup> hier: Tyrannis = Gewaltherrschaft Hitlers

<sup>5</sup> Mit „Peiniger“ sind Hitler und seine Anhänger und obersten Funktionäre wie z.B. Goebbels und Himmler gemeint.

## Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

### Q3 Fotografie von Sophie Scholl



Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

### D4 „Steckbrief“ Sophie Scholl:

Sophia Magdalena Scholl wird am 09. Mai 1921 in Forchtenberg am Kocher als viertes von sechs Kindern geboren. Nach der Volksschule macht sie im März 1940 ihr Abitur. Sophie legt im Frühjahr 1941 das Staatsexamen als Kindergärtnerin ab und wird im April 1941 zum Arbeitsdienst nach Krauchenwies eingezogen. Ab März 1942 ist sie in einem Kriegshilfsdienstlager in einem Kinderhort eingesetzt. Mit dem Sommersemester 1942 beginnt Sophie an der Universität München ihr Studium der Philosophie und Biologie. Zeitweise mit ihrem Bruder Hans zusammen wohnend, lernt Sophie Hans' Freundeskreis kennen und kommt erstmals mit der seit Sommer 1942 aktiven Widerstandsgruppe "Weiße Rose" in Kontakt.

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

### Q4 Fotografie von Hans Scholl



Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

### D5 „Steckbrief“ Hans Scholl:

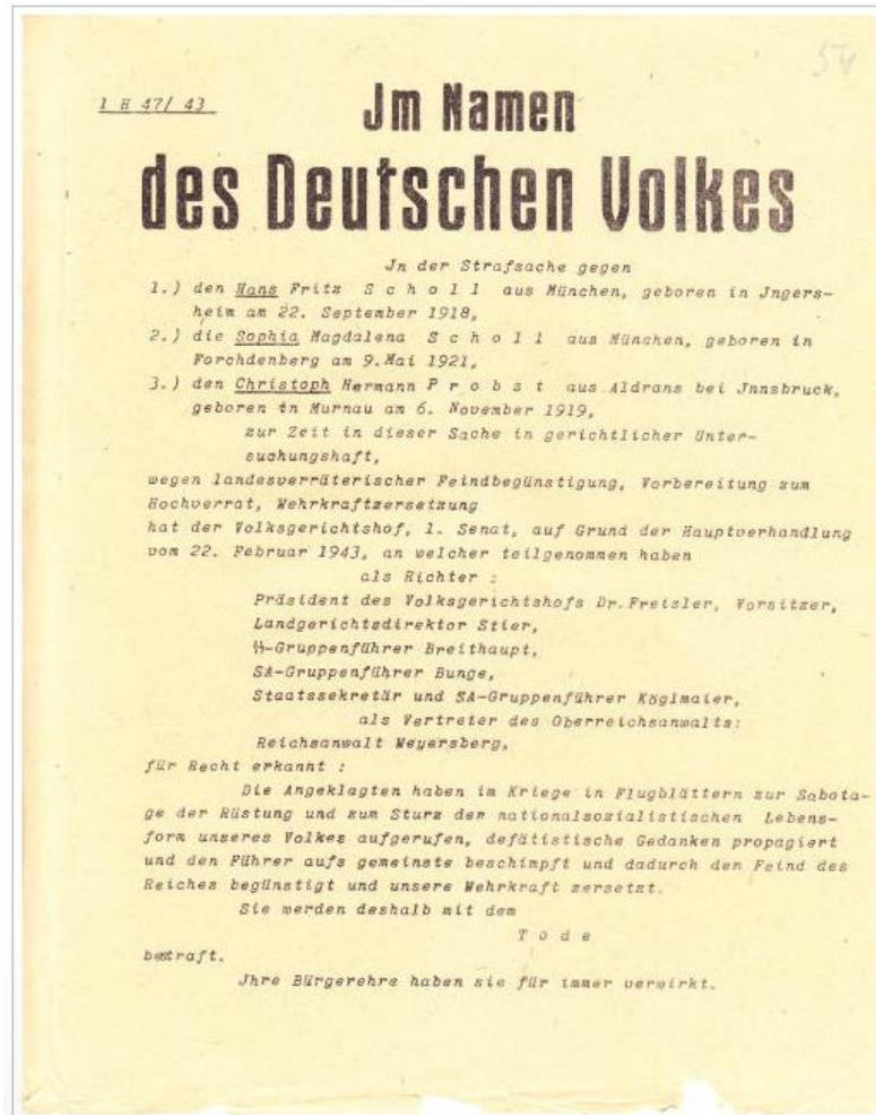
Hans Fritz Scholl, geb. am 22.09.1918 in Ingersheim, macht im Frühjahr 1937 ein Abitur. Er meldet sich freiwillig zum Reichsarbeitsdienst und arbeitet 7 Monate in Göppingen. Im November 1937 wird er in die Wehrmacht eingezogen. Er dient für ein Jahr im Kavallerie-Regiment 18 in Bad Cannstadt und wird als Reserve-Offiziersanwärter entlassen. Nach sechsmonatigem Besuch der Sanitätsschule legt er die Sanitätsprüfung ab und nimmt ein Studium der Medizin in München auf. Es folgen der Einsatz als Erntehelfer und wiederholte Sanitätsdienste als Mitglied der Studentenkompagnie München.

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

(Nachweis für Q3, Q4, D4 und D5: BArch DZ 9 Bild / 367  
<https://www.bundesarchiv.de/DE/Content/Virtuelle-Ausstellungen/Sophie-Und-Hans-Scholl-Zum-Tode-Verurteilt-Am-22-02-1943/sophie-und-hans-scholl-zum-tode-verurteilt-am-22-02-1943.html>)

## Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

## Q5 Auszug aus dem Urteil des Volksgerichtshofs (Originalabbildung)



Auszug aus dem Urteil des Volksgerichtshofes in der Strafsache gegen Hans Scholl, Sophia Scholl und Christoph Probst vom 22. Februar 1943 (Blatt 1), Quelle: BAArch R 3017/34635, <https://www.bundesarchiv.de/DE/Content/Virtuelle-Ausstellungen/Sophie-Und-Hans-Scholl-Zum-Tode-Verurteilt-Am-22-02-1943/sophie-und-hans-scholl-zum-tode-verurteilt-am-22-02-1943.html>

Meine Sternbewertung	
Frage 1	
Frage 2	
Frage 3	



## Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

### Q6 Auszug aus einem Brief von Sophies Verlobten Fritz

"Meine liebe Sophie! Nach langer Zeit wieder ein Gruß. Wir haben sehr schlimme Tage hinter uns. Seit 8 Tagen sind wir in ständigem Rückzug auf Stalingrad. Seit 8 Tagen sind wir bei 30° Kälte im Freien gelegen, ohne eine Möglichkeit uns aufzuwärmen. Mein Btl.\* ist vollkommen aufgegeben. Ich selbst habe beide Hände erfroren, davon 2 Finger mit Erfrierungen 3. Grades. Ich war nun eben auf dem Weg zum Hauptverbandsplatz, um in ärztliche Behandlung zu gehen. Aber dort werden nur Schwerverwundete angenommen. Nun habe ich endlich einen gastfreundlichen Offz.\* gefunden, der mich wenigstens in seinen warmen Bunker aufgenommen hat..."

Fritz' Brief an Sophie vom 17. 01.1943 (Quelle: BArch N 2370/23 <https://www.bundesarchiv.de/DE/Content/Virtuelle-Ausstellungen/Sophie-Und-Hans-Scholl-Zum-Tode-Verurteilt-Am-22-02-1943/sophie-und-hans-scholl-zum-tode-verurteilt-am-22-02-1943.html>)

Meine Sternbewertung			
Frage 1			
Frage 2			
Frage 3			

\*Bataillon = Einheit in der Armee

\*Offizier



„Fragenspeicher“ zu Aufgabe 25: Die „Weiße Rose“ – Geschichte einer Widerstandsgruppe

Wer sind die Frau und der Mann im Film? Sind die Figuren real oder erfunden?

Was steht auf den Blättern, die sie verteilen und warum verteilen sie diese?

Warum wirken Sie so nervös und wovor haben sie Angst?

Was wollen sie mit dem Verteilen der Flugblätter erreichen?

Was passiert mit Ihnen nachdem Sie festgehalten wurden?

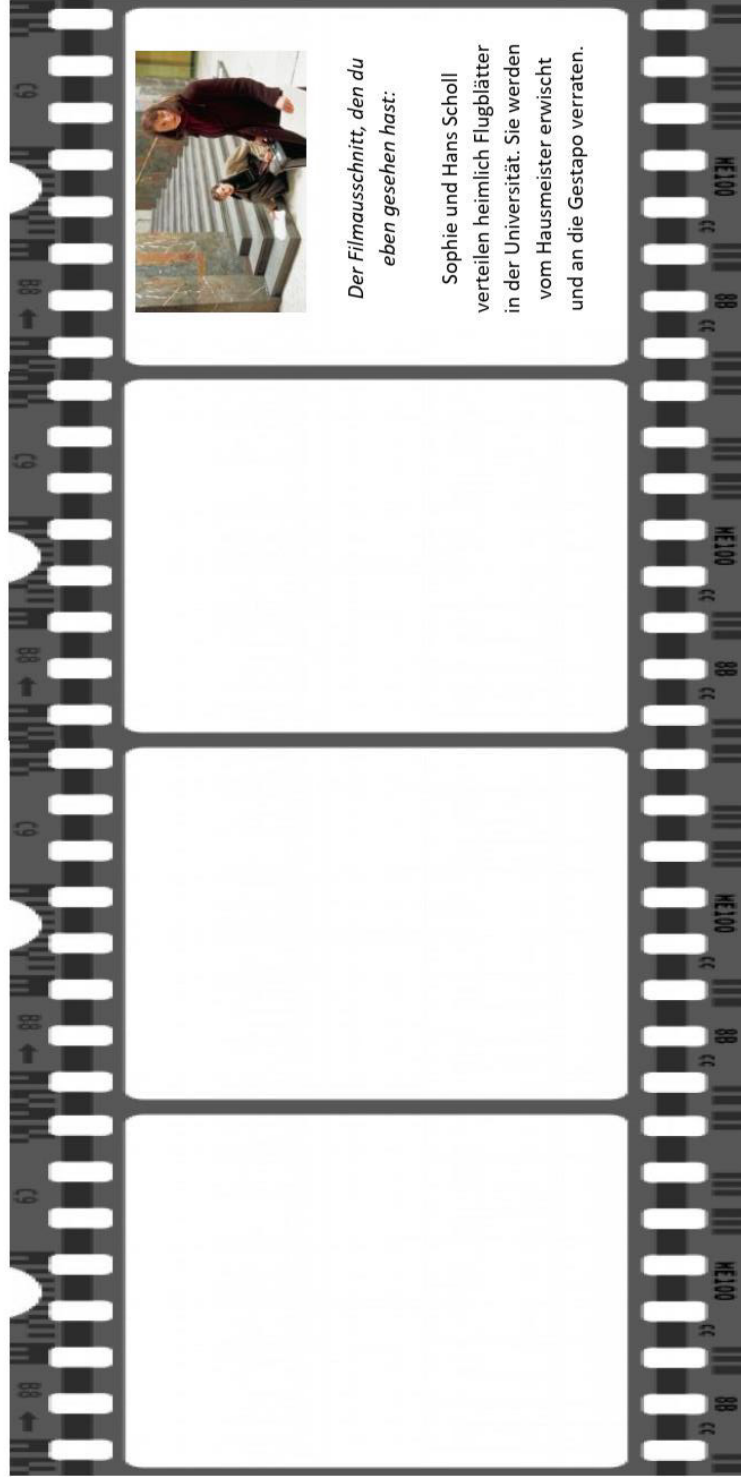
Warum werden sie verhaftet? Was wirft man Ihnen vor?

Waren sie alleine oder hatten sie Mitstreiter?

Three smaller empty circles are located at the bottom left of the page.

### Aufgabe 26: Die „Weiße Rose“ – Ein Drehbuch zur Geschichte

Wenn du mit Aufgabe 1 fertig bist, stelle dir vor, du bist der Drehbuchautor oder die -autorin. Was würdest du **vor** der Szene in der Universität erzählen, damit man den gezeigten Filmausschnitt versteht? Du siehst unten am Beispiel der Flugblattszene, die du gesehen hast, wie du vorgehen sollst. Fülle die drei freien Felder mit drei Szenenideen aus.



*Der Filmausschnitt, den du eben gesehen hast:*

Sophie und Hans Scholl verteilen heimlich Flugblätter in der Universität. Sie werden vom Hausmeister erwischt und an die Gestapo verraten.

Filmausschnitt aus Spielfilm „Sophie Scholl – die letzten Tage“ (2005) von Marc Rothemund

### Aufgabe 27: Formen des Widerstands



*Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

In dem beiliegenden Briefumschlag findest du Kärtchen mit sieben verschiedenen Kurzberichten von Menschen, die im Nationalsozialismus Widerstand geleistet haben. Sie alle repräsentieren unterschiedliche Formen des Widerstands.

Lies die Karten zunächst genau. Anschließend sollst du die Karten den jeweiligen Oberbegriffen zuordnen, die auf dem beiliegenden DIN A3-Blatt vorgegeben sind. Am Ende muss in jedem der Felder eine der großen Karten liegen. Die Texte auf den Karten helfen dir bei der Zuordnung.

#### **Freiwillige Zusatzaufgabe für schnell arbeitende Schülerinnen und Schüler:**

Manchmal werden auch die Widerstandsformen in „aktiv“ (= aktives Ausführen einer Handlung) und „passiv“ (= Unterlassen einer Handlung) eingeteilt. Nur eines der Kärtchen kann der passiven Widerstandsform zugeordnet werden. Welches?

Hole dir, wenn du fertig bist, ein Lösungsblatt aus der Aufgabenbox und vergleiche mit deiner Lösung. Hefte dann das Lösungsblatt in deinen Schnellhefter ein.



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!*



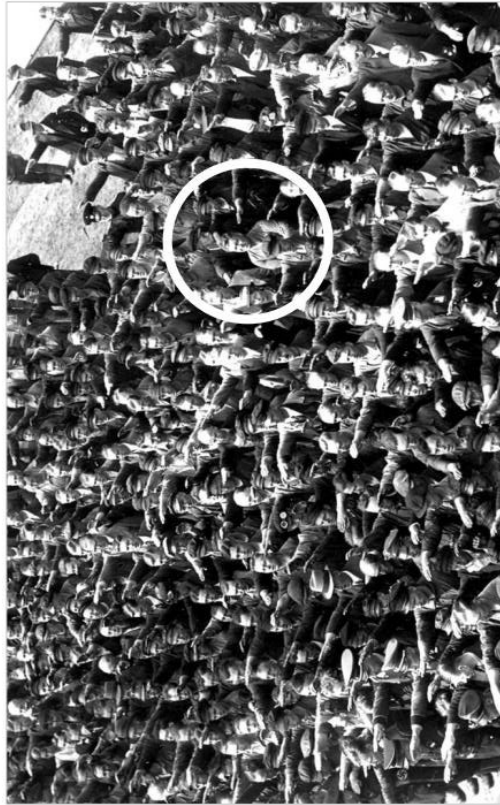


**Aufgabe 28: Finde einen Bildtitel**



*Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

Dieses Bild soll in einem Geschichtsbuch für die 9. Klasse abgedruckt werden. Überlege dir, welchen Titel du diesem Bild geben würdest. Begründe kurz deine Entscheidung.



© Scherl, <https://blog.sz-photo.de/aktuelles/sz-photo-ikonen-verweigerung-des-hitlergrusses-1936/>

Begründung:

---

---

---

---

---



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox*



## Aufgabe 29: „Spickzettel“



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

1. Schau dir zunächst die Überschriften der Quellen Q1 bis Q4 an und überlege dir, welche dich am meisten interessiert. Starte mit der interessantesten und lies dann die nächste Quelle.



Schau dabei auf die Uhr. Du hast 10 Minuten Lesezeit. Höre nach 10 Minuten mit dem Lesen auf. Falls du in dieser Zeit nicht alle schaffst, ist das nicht schlimm. Wichtig ist, dass du die gewählten Quellen sorgfältig durchliest.



Achte beim Lesen darauf, was die einzelnen Widerstandskämpfer oder-gruppen kritisieren.

### Nach deiner Lesezeit:

2. Stelle dir vor, dein/e Lehrer/in möchte dich in der nächsten Geschichtsstunde über die Gründe für den Widerstand einzelner Widerstandsgruppen mündlich abfragen. Erstelle dir hierfür einen geeigneten Spickzettel. (Keine Zeitbegrenzung) Eine Vorlage findest du auf der letzten Seite dieser Aufgabe.

## Verschiedene Stimmen des Widerstands

### Q1 Kirchlicher Kampf gegen den Mord an Kranken und Behinderten

Predigt des katholischen Bischofs Graf von Galen am 3. August 1941

„Deutsche Männer und Frauen! [...] Wir (müssen) damit rechnen, dass die armen wehrlosen Kranken über kurz oder lang umgebracht werden. Warum? [...] weil sie nach dem Urteil irgendeines Amtes `lebensunwert` geworden sind [...] sie sind wie eine alte Maschine [...] Was tut man mit solch einer Maschine? Sie wird verschrottet. Wenn einmal zugegeben wird, dass Menschen das Recht haben, `unproduktive` Mitmenschen zu töten, [...] dann ist der Mord an uns allen, wenn wir alt und altersschwach sind und damit unproduktiv werden, freigegeben.

aus: Löffler, P. (1996): Clemens August von Galen – Akten, Briefe und Predigten 1933-1946, S. 874ff.

### Q2 Rebellische Jugend

Flugblatt der Edelweißpiraten, Wuppertal 1942

„[...] Deutsche Jugend, denke an deine alte gold'ne Zeit der Pfadfinder. Denke zurück an die sonnigen Tage der Fahrten und der Lager. Dieses alles ist euch heute versagt. Warum? Das heutige Nazi-Deutschland will euch in die „Hitler-Jugend“ stecken, wo ihr militärisch und fachlich ausgebildet [...] Das Ziel worauf dieses alles zurück geht ist: Kanonenfutter für Hitlers unersättliche Machtgier! Deutsche Jugend erhebe dich zum Kampf um die Freiheit und Rechte eurer Kinder und Kindeskinde, denn wenn Hitler den Krieg gewinnt ist Europa ein Chaos. Die Welt wird geknechtet sein bis zum jüngsten Tage. Bereitet der Knechtschaft ein Ende ehe es zu spät ist. Herr mach uns frei.“ (\*Rechtschreibung von Original übernommen)

aus: Peukert, D. (1980): Die Edelweißpiraten. Protestbewegungen jugendlicher Arbeiter im Dritten Reich. Eine Dokumentation, Köln, S. 81.

## Aufgabe 29: „Spickzettel“

### Q3 Ein Einzelner gegen Hitlers Unterdrückung

Protokoll der Gestapo 19. bis 23. November 1939: Verhör von Georg Elser (Tischler) nach seinem Bombenattentat im Münchener Bürgerbräukeller auf Hitler am 9. November 1939

„[...] So habe ich festgestellt, daß die Löhne niedriger und die Abzüge höher wurden. Während ich im Jahre 1929 [...] durchschnittliche 50,- RM wöchentlich verdient habe, haben die Abzüge zu dieser Zeit für Steuer, Krankenkasse, Arbeitslosenunterstützung und Invalidenmarken nur ungefähr 5,- RM betragen. Heute sind die Abzüge bereits bei einem Wochenverdienst von 25,- RM so hoch. [...] Ferner steht die Arbeiterschaft [...] seit der nationalen Revolution unter einem gewissen Zwang. Der Arbeiter kann z.B. seinen Arbeitsplatz nicht mehr wechseln, wie er will, er ist heute durch die HJ nicht mehr Herr seiner Kinder und auch in religiöser Hinsicht kann er sich nicht mehr so frei betätigen. [...].“

aus: Bundeszentrale für politische Bildung (2004): Deutscher Widerstand 1933-1945, Bonn, S. 23f.

### Q4 „Nieder mit der Nazi-Tyrannie!“ Arbeiter kämpfen gegen den Krieg

Dieses Flugblatt wurde wenige Tagen vor Hitlers Überfall auf Polen 1939 in Nürnberg verteilt.

„Deutsche Arbeiter und Bauern! Wer kämpft für Deutschland - ?  
[...] Hitler und seine kriegslüsternden Hintermänner sind dabei, Deutschland durch einen künstlich herbeigeführten Konflikt in ein neues gefährliches Abenteuer zu stürzen. Sie wollen und suchen den Krieg mit allen Mitteln. [...] Jeder Deutsche, der seine Heimat, sein Vaterland liebt, jeder, der seine Frau, Kinder und Eltern schützen will, jeder, der seine Brüder und Schwestern, sich selbst und seine Mitmenschen vom Schlimmsten bewahren will, muß sich gegen diesen entsetzlichen Krieg auflehnen und alles tun, was ihn noch verhüten kann. [...] Wer gegen den verbrecherischen Hitlerkrieg kämpft, kämpft für Deutschland! Darum nieder mit den faschistischen Kriegstreibern!  
Es lebe der Friede! Nieder mit der Nazi-Tyrannie! Es lebe der Friede!“

aus: Hampel, J. (1993): Der Nationalsozialismus. Band III. Das bittere Ende 1939-45, München, S. 284f.

### Aufgabe 29: „Spickzettel“

Mein Spickzettel:



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox*

### Aufgabe 30: Jugendlicher Protest – Die Swing-Jugend



*Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

1. Bei dieser Aufgabe sollst du Jugendliche kennenlernen, die von den Nationalsozialisten bekämpft wurden. Betrachte dazu zunächst die Materialkarte 1 mit Informationen über die Swing-Jugend, lege dann die Materialkarte 2 über die Hitlerjugend daneben und vergleiche.
  - a) Trage in die Tabelle ein, wie die Hitler-Jugend und die Swing-Jugend sich kleiden, wie sie auftreten und wie sie auf dich wirken.

	Hitler-Jugend	Swing-Jugend
Kleidung		
Auftreten		
Wirkung auf mich		

- b) Kannst du dir vorstellen, warum diese Gruppe als Widerstandsgruppe gilt? Notiere stichpunktartig!

---



---



---

2. Sicher möchtest du wissen, wie die Nazis auf die Swing-Jugend reagiert haben. Lies dazu jetzt den Quellentext (Q1). Vergleiche die „Taten“ dieser Jugendlichen mit der Strafe, die ihnen blühte! Was sagst du zu diesem Vorgehen? Schreibe deine Meinung kurz auf.

---



---



---



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!*

## Aufgabe 30: Jugendlicher Protest – Die Swing-Jugend

### Materialkarte 1: Informationen zur Swing-Jugend



Straßenszene mit Swing-Jugendlichen  
(Entnommen aus: Getanzte Freiheit, Hamburg 2002, S. 103)



([swingover.wordpress.com/2013/07/26/swingjugend-the-real-swing-kids](http://swingover.wordpress.com/2013/07/26/swingjugend-the-real-swing-kids))

#### Die Swing-Jugend

Mit dem Begriff "Swing-Jugend" wurden Jugendliche bezeichnet, die sich in der Zeit des „Dritten Reiches“ für amerikanische Swing-Musik\* begeisterten. „Die vor allem während des Zweiten Weltkriegs in Hamburg und Berlin auftretenden Gruppen zeichneten sich durch einen bewusst internationalen und weltstädtischen Lebensstil aus, der sich an amerikanischen und englischen Moden orientierte. Die Jugendlichen trugen oft längere Haare, karierte Sakkos, Hut und Regenschirm und trafen sich in Cafés oder Clubs, um den bei den Nationalsozialisten verrufenen Swing zu hören.“  
(nach: <http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/widerstand/swing/index.html>)

\*Swing = Stilrichtung des Jazz, beliebte Tanzmusik

#### Parolen der Swing-Jugend:

„Swing-Heil“ statt „Sieg-Heil“

„Heil-Hotter\*\*“ statt „Heil-Hiltler“

\* Hotten ist ein anderes Wort für „tanzen“



Tanzende Swing-Jugend  
(<http://wizard.webquests.ch/swingpiraten.html?page=84397>)



Swing-Jugend in Deutschland um 1939  
(<https://www.nationalww2museum.org/war/articles/swing-youth-jazz-nazi-germany>)

## Aufgabe 30: Jugendlicher Protest – Die Swing-Jugend

### Materialkarte 2: Die Hitlerjugend



Hitlerjungen beim Appell  
(<https://sciencefiles.org/2013/01/21/gleichschaltung-beginnt-in-den-schulen/>)



Bundesarchiv Bild 119-5592-14A,  
Gruppe von HJ-Jungen  
([https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Bundesarchiv\\_Bild\\_119-5592-14A\\_Gruppe\\_von\\_HJ-Jungen.jpg#/media/Datei:Bundesarchiv\\_Bild\\_119-5592-14A\\_Gruppe\\_von\\_HJ-Jungen.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Bundesarchiv_Bild_119-5592-14A_Gruppe_von_HJ-Jungen.jpg#/media/Datei:Bundesarchiv_Bild_119-5592-14A_Gruppe_von_HJ-Jungen.jpg))



Bundesarchiv. Plak 003-002-040  
Grafiker: o. Ang. I 1938/1939  
(<https://encyclopedia.ushmm.org/tags/en/tag/lebensraum>)

Eine Parole der Nazis:

*„Du bist nichts, Dein Volk ist alles!“*



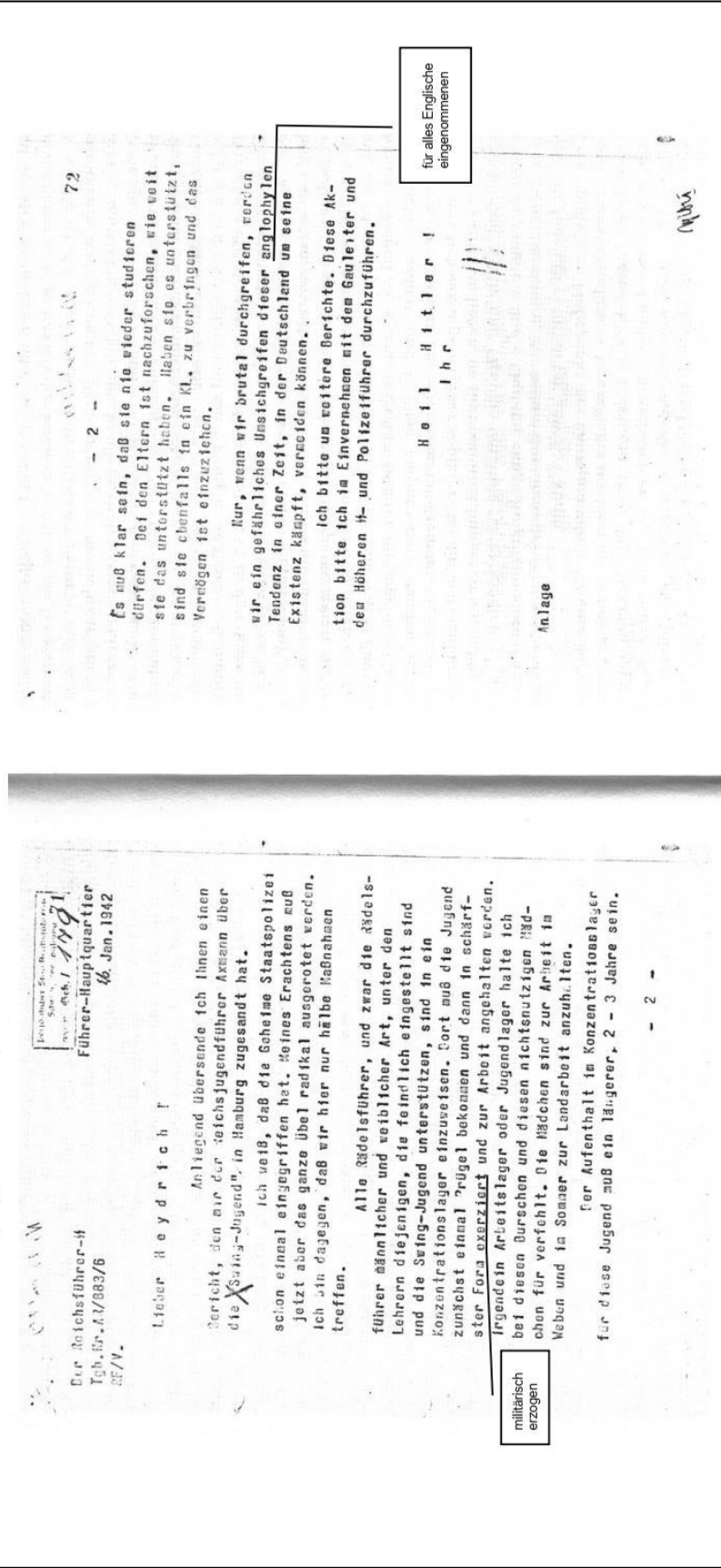
BDM (= Bund deutscher Mädel)-Aufmarsch  
Photographie: Joseph Schorer, Hamburg, 1934,  
DHM, Berlin  
(<https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/bdm-aufmarsch-1934.html>)



Marschierende Hitlerjungen  
(<https://www.verlagshaus-jaumann.de/inhalt/loerrach-eine-dunkle-vergangenheit.0e293705-8dd3-4d21-b492-9ba9d2e8d075.html>)

Aufgabe 30: Jugendlischer Protest – Die Swing-Jugend

Q1: Anweisungen des Reichsführers-SS, Heinrich Himmler, über die Behandlung der „Swing-Jugend“ an den Chef des Sicherheitsdienstes (SD), Reinhard Heydrich, Januar 1942



(entnommen aus: Peukert, D.: Die Edelweißpiraten. Protestbewegungen jugendlicher Arbeiter im Dritten Reich. Eine Dokumentation, Köln 1980, S. 156f., Original im Bundesarchiv Koblenz, NS19/neu 219, Bl. 71f.)

### Aufgabe 31: Memoryaufgabe – Kennzeichen des NS-Unrechtsstaats



*Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.*

Mit dieser Aufgabe sollst du dein Wissen aus früheren Stunden über die Machtergreifung Hitlers und die damit verbundene Errichtung eines Unrechtsstaates etwas auffrischen.

Auf der Vorderseite der Memory-Karten steht eine Frage, auf der Rückseite die Antwort dazu.



Foto Modell: Colourbox.de









Foto Modell: Colourbox.de







Lege alle Karten mit der Vorderseite vor dir aus und überlege erst, ob du die Antworten dazu weißt. Drehe dann um und prüfe dein Wissen. Wenn du dich nicht mehr erinnerst drehe die Karte um und versuche dir die Antwort zu merken. Wiederhole diesen Vorgang so lange, bis du sicher bist, alle Fragen selbstständig beantworten zu können.



*Fülle zuletzt noch den gelben Bogen aus und wirf die zusammengehefteten Bögen in die Fragebogenbox!*



 <p>Mit welchen Mitteln gelang es den Nationalsozialisten eine Mehrheit für das sog. „Ermächtigungsgesetz“ im Parlament zu bekommen? Warum war es so wichtig für Hitlers Machtergreifung?</p>	 <p>Welche Folgen hatte es, dass die Nationalsozialisten alle Medien( Zeitungen, Rundfunk, Kino) „gleichschalteten“ und kontrollierten?</p>
 <p>Wie versuchten die Nationalsozialisten, Jugendliche für ihre Weltanschauung zu begeistern und zugleich zu kontrollieren?</p>	 <p>Welche Grundrechte wurden durch die sog. Reichstagsbrandverordnung 1933 außer Kraft gesetzt?</p>
 <p>Warum war die NS-Propaganda so erfolgreich?</p>	 <p>Mit welchen Maßnahmen wurden politisch Andersdenkende eingeschüchtert oder bedroht?</p>

 <p>Alle damaligen Informationsmittel wie Zeitung, Radio und Kino wurden von den Nationalsozialisten kontrolliert. Das Propagandaministerium unter Goebbels sorgte dafür, dass nur Informationen an die Menschen gelangten, die den „Führer“ und seine Regierung im besten Licht erscheinen ließen. Es war nicht möglich, sich legal andere Informationen zu beschaffen. So stand es zum Beispiel unter Strafe, ausländisches Radio, den „Feindsender“, zu hören.</p>	 <p>Damit die Gegner des Ermächtigungsgesetzes (vor allem KPD- und SPD-Abgeordnete) nicht abstimmen konnten, wurden viele vorher verhaftet. Der Rest wurde eingeschüchert und bedroht. Am Ende stimmten nur die verbliebenen SPD-Abgeordneten gegen das Gesetz. Durch eine Lücke in der Verfassung, den sog. Notverordnungsartikel 48, konnten wichtige Grundpfeiler der Demokratie wie die Gewaltenteilung aufgehoben werden. Mit der Verabschiedung des Ermächtigungsgesetzes erhielt Hitler die alleinige Macht, ohne Zustimmung des Parlaments Gesetze zu erlassen. Somit war er auf keine Mehrheit mehr angewiesen und konnte damit „schein-legal“ einen Unrechtsstaat errichten.</p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recht auf persönliche Freiheit</li> <li>• Recht auf freie Meinungsäußerung</li> <li>• Pressefreiheit</li> <li>• Vereins- und Versammlungsrecht</li> <li>• Brief-, Post-, Telegraph- und Fernsprechgeheimnis</li> <li>• Recht auf Eigentum</li> <li>• Unverletzlichkeit der Wohnung</li> </ul>	 <p>Ab 1936 war der Beitritt zur Hitlerjugend verpflichtend. Andere Jugendorganisationen z.B. der Kirchen wurden verboten. In der Hitlerjugend sollten Jugendliche im Sinne des Nationalsozialismus erzogen und kontrolliert werden. Die Hitlerjugend bot Mädchen wie Jungen aber auch ein sehr vielseitiges Freizeitprogrammangebot, das auch Urlaubsfahrten beinhaltete. Alle Vereine wurden gleichgeschaltet. Wer im Verein Fußball spielen wollte, konnte nur in Vereinen spielen, die nationalsozialistisch gleichgeschaltet waren. Jüdische Kinder waren von allem ausgeschlossen. Auch wurden keine Ämter in Vereinen mehr durch Wahl vergeben, sondern alle „Leiter“ von oben bestimmt.</p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfolgung</li> <li>• Verhaftung, sog. „Schutzhaft“</li> <li>• Massive Bedrohungen auch der Angehörigen</li> <li>• Verschleppung in Arbeits- und Konzentrationslager</li> <li>• Folter und endlose Verhöre</li> <li>• Todesurteile und Ermordungen</li> </ul>	 <p>Niemand konnte den Propagandamaßnahmen entgehen. Durch die Gleichschaltung der Medien, der Vereine und sämtlicher staatlicher und öffentlicher Organisationen kontrollierten die Nationalsozialisten alle Bereiche des öffentlichen Lebens jedes Einzelnen von Geburt an und in allen Lebensphasen. Außerdem war für viele Bürger die NS-Ideologie durchaus „attraktiv“ und kam ihrer vorhandenen politischen Einstellung nicht selten entgegen: Antisemitismus, Rassismus und aggressiver Nationalismus gehörten für viele zur politischen Grundeinstellung, was es den Nationalsozialisten einfach machte, diese Einstellungen zu bestärken.</p>

### Aufgabe 32: Warum leisten so wenige Widerstand?

Das Deutsche Reich hatte im Jahre 1939 ca. 80 Millionen Einwohner. Warum leistete aber nur eine verschwindend geringe Anzahl davon Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime? Es gab verschiedene Beweggründe, sich nicht gegen diesen Unrechtsstaat zu wehren:

In den vorherigen Aufgaben hast du bereits viele Beispiele kennengelernt, was mit Widerstandgruppen passierte. Viele Menschen hatten darum große **Angst** und leisten keinen Widerstand.

Andererseits gab es aber auch für viele Menschen keinen Grund, Widerstand zu leisten.

- a.) Die Texte und Bilder zeigen dir Beispiele dafür, warum viele Menschen keinen Widerstand leisteten: Finde für jedes Material eine passende Überschrift.
- b.) Versuche jetzt ein Argument auszuformulieren, warum die Menschen keinen Widerstand leisteten. Beachte dabei den Aufbau eines guten Arguments:

**Die 3 B's eines guten Arguments sind:**

1. **Behauptung**
2. **Beleg oder Begründung** für die Behauptung
3. **Beispiel**, das die Begründung stützt und bekräftigt.

Beginne mit dieser Behauptung und führe fort:

*Viele Menschen leisteten keinen Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime, weil...*

---

---

---

---

---

---

---

---

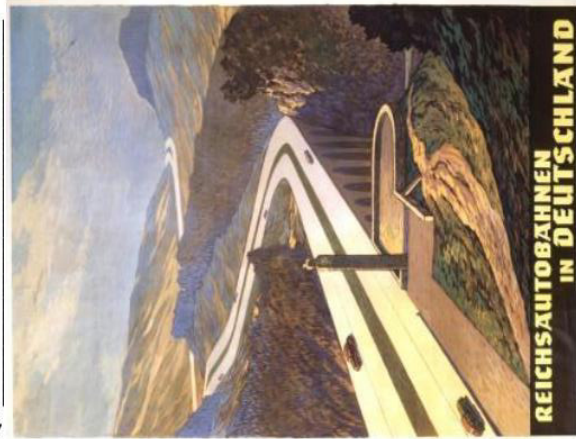
Aufgabe 32: Warum leisten so wenige Widerstand?

Q1



Bildnachweis: Arnold, F.: Anschläge. Politische Plakate in Deutschland 1900-1980. 220 Blätter in den Druck- und Papierfarben der Originale, S. 151.

Q2



Bildnachweis:  
<http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/innenpolitik/>

Aufgabe 32: Warum leisten so wenige Widerstand?

Q3

Typische Meinungen vieler Deutscher in dieser Zeit, die erklären, warum viele einverstanden waren mit der Judenhetze und -verfolgung:

*„Überall waren die Juden an der Spitze und hatten das Sagen.“*

*„Die Juden beherrschten die Wirtschaft und viele dachten, sie seien schuld am wirtschaftlichen Untergang Deutschlands gewesen.“*

*„Die Juden bildeten immer einen eigenen Staat im Staat. Die waren wie ein Fremdkörper.“*

*„Das mit der Ermordung und Vernichtung haben wir nicht gewusst.“*

Q4

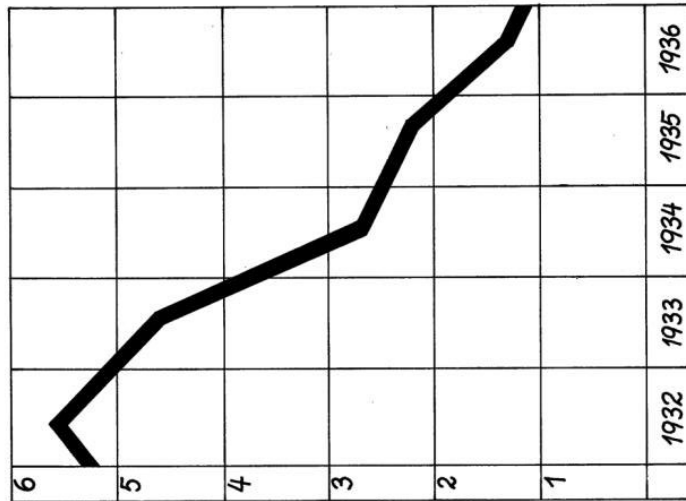


**Bildnachweis:** <http://www.mopo.de/nachrichten/hamburg-historisch-der-tag-an-dem-hilfer-die-bismarck-vom-stapel-liess.5067140.11611464.html>

Aufgabe 32: Warum leisten so wenige Widerstand?

D1: \_\_\_\_\_

*Arbeitslose in Millionen*



(entnommen aus: Loch, W.: Der Nationalsozialismus, Limburg 1979, S.160)

D2: \_\_\_\_\_

„Nichts sehen      nichts hören      nichts sagen“



Bildnachweis: <https://www.amazon.de/Skulpturen-Sprechen-Sammlerstatue-Schimpansen-Sitter/dp/B094N3M4RX>

## Aufgabe 33: Sage „Nein!“ – Widerstand heute



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

**Konstantin Wecker - Sage Nein!**

Wenn sie jetzt ganz unverhohlen  
wieder Nazi-Lieder johlen,  
über Juden Witze machen,  
über Menschenrechte lachen,  
wenn sie dann in lauten Tönen  
saufend ihrer Dummheit frönen,  
denn am Deutschen hinterm Tresen  
muss nun mal die Welt genesen,  
dann steh auf und misch dich ein:  
Sage nein!

Meistens rückt dann ein Herr Wichtig  
die Geschichte wieder richtig,  
faselt von der „Auschwitzlüge“,  
leider kennt man's zur Genüge -  
mach dich stark und bring dich ein,  
zeig es diesem dummen Schwein:  
Sage nein!

Ob als Penner oder Sänger,  
Bänker oder Müßiggänger,  
ob als Priester oder Lehrer,  
Hausfrau oder Straßenkehrer,  
ob du sechs bist oder hundert,  
sei nicht nur erschreckt, verwundert,  
tobe, zürne, bring dich ein:  
Sage nein!

Und wenn aufgeblasne Herren  
dir galant den Weg versperren,  
ihre Blicke unter Lallen  
nur in deinen Ausschnitt fallen,  
wenn sie prahlen von der Alten,  
die sie sich zu Hause halten,  
denn das Weib ist nur was wert  
wie dereinst - an Heim und Herd,  
tritt nicht ein in den Verein:  
Sage nein!

Und wenn sie in deiner Schule  
plötzlich lästern über Schwule,  
schwarze Kinder spüren lassen,  
wie sie andre Rassen hassen,  
Lehrer, anstatt auszusterben,  
Deutschland wieder braun verfärben,  
hab dann keine Angst zu schrein:  
Sage nein!

Ob als Penner oder Sänger,  
Bänker oder Müßiggänger,  
ob als Schüler oder Lehrer,  
Hausfrau oder Straßenkehrer,  
ob du sechs bist oder hundert,  
sei nicht nur erschreckt, verwundert,  
tobe, zürne, bring dich ein:  
Sage nein!

*\*Neonazis behaupten, das Vernichtungslager Auschwitz und die planvolle Vernichtung der Juden habe es nicht gegeben und sei eine Erfindung von Nazigegnern. Sie bezeichnen das als „Auschwitzlüge“.*

(<https://wecker.de/de/musik/album/276-Politische-Lieder/item/29-Sage-Nein-1993.html>)

Der Liedermacher Konstantin Wecker ruft die Zuhörer zum NEINSAGEN auf.

- Mache eine Liste mit den verschiedenen Themen, die im Liedtext angesprochen werden und trage sie in die linke Spalte ein. Ein Beispiel ist schon eingetragen.
- Finde in der rechten Spalte eine Begründung für jedes NEIN!
- Wogegen würdest du Widerstand leisten und „Nein!“ sagen? Finde zwei eigene Beispiele und begründe!

NEINs:

Judenwitze

Ich sage nein, weil...

... keiner wegen seiner Religion  
verlacht werden sollte.  
... jede(r) glauben darf, was er/sie  
will.

Meine NEINs

## Aufgabe 33: Lösungsvorschlag

**Konstantin Wecker - Sage Nein!**NEINs:*Judenwitze**Holocaustleugner**Neonazis**Blöde Anmachen und Belästigung**Schwulenfeindlichkeit**Rassismus*Das könnten deine Beispiele sein:*Mobbing**Gewalt*Ich sage nein, weil...*... keiner wegen seiner Religion verlacht werden sollte.**... jede(r) glauben darf, was er/sie will.**... ich gegen Lügen bin und die Naziverbrechen nicht verharmlost werden dürfen.**... es eine Straftat ist, die Naziverbrechen zu leugnen.**... ich ein/eine Demokrat/in bin.**... weil sie Menschen, die anders sind, verachten und bedrohen.**... Frauen genau so viel wert sind wie Männer.**... mich niemand einfach anfassen darf.**... jeder leben kann wie er will.**... jede(r) den lieben kann, denn er/sie will.**... niemand wegen seiner Hautfarbe diskriminiert werden darf.**... alle Menschen gleich sind.**... das gemein und hinterhältig ist.**... das keine Lösung ist und nur immer mehr Gewalt hervorruft.*

Falls du dir das Lied einmal im Internet anhören möchtest, verwende diesen Link:

[http://www.youtube.com/watch?v=tcs2dX\\_6kh8](http://www.youtube.com/watch?v=tcs2dX_6kh8)



## Aufgabe 34: Roberts historisches Urteil



Sieh dir zunächst die Aufgabenstellung an und fülle dann den blauen Bogen vor Bearbeitung der Aufgabe aus.

Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deiner Mutter			Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deines Vaters			Dein Geburtstag, also z.B. 05 für den 5. Januar	

Der 16-jährige Robert versteht sich mit seiner 93-jährigen Uroma Lena (geboren 1921) so gut, dass er sie oft besucht. Ganze Nachmittage sitzt er bei ihr und hört sich fasziniert die Geschichten aus ihrer Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus an. Uroma Lena wohnte damals mit ihren Eltern in München und studierte ab 1940 Medizin an der Ludwig-Maximilians-Universität. Heute erzählt Uroma Lena von besonders düsteren Kapiteln der Nazi-Zeit: von Menschenversuchen, von der Verfolgung und Ermordung politisch Andersdenkender und von Konzentrationslagern. Dann erzählt sie von der Verfolgung der Juden, die sie aus nächster Nähe beobachtet hat: „Mitten in der Nacht wurde ich von lauten Rufen auf der Straße wach. Ich schaute aus dem Fenster und sah, wie unsere Nachbarn, eine jüdische Familie abgeholt wurde: Vater, Mutter und drei Kinder. Darunter war auch die vierjährige Hannah, auf die ich manchmal aufgepasst habe. So ein niedliches kleines Mädchen! Erst nach dem Krieg habe ich erfahren, dass sie in ein Konzentrationslager kamen. Keiner von ihnen hat das Konzentrationslager überlebt!“ Robert wird beim Zuhören immer wütender. Als Uroma beim Erzählen eine Pause macht, platzt er zornig heraus: „Was seid ihr nur für Feiglinge gewesen damals! Ihr hättet euch wehren müssen! Ich an eurer Stelle hätte das niemals hingenommen! Ich hätte demonstriert oder zur Not gekämpft, aber ihr, ihr seid einfach nur feige gewesen!“ Uroma Lena schaut Robert nachdenklich an ...

**Aufgabe:**

Robert spricht hier ein sogenanntes „historisches Urteil“ aus: Er beurteilt und bewertet einen Sachverhalt der Vergangenheit. Dabei macht er aber einen zentralen Denkfehler. Weißt du welchen? Stell dir vor, Uroma Lena möchte Robert klar machen, dass sein Urteil etwas vorschnell ist. Dazu benutzt sie einerseits Argumente, die sich auf die Möglichkeiten zum Widerstand in der Nazi-Zeit beziehen, andererseits aber auch Argumente, die sich auf die Widerstandsformen und Widerstandsmöglichkeiten heute beziehen. Du sollst solche Argumente auf dem linierten Blatt aufschreiben und dann eine eigene Schlussfolgerung versuchen. Dabei kannst du deinen Text etwa so gliedern: *Widerstand zur Nazi-Zeit – Widerstand heute – Schlussfolgerung*. Alles, was du für die Argumente zur Beurteilung des *Widerstands zur Nazi-Zeit* brauchst, hast du in den vorherigen Geschichtsstunden erarbeitet. Du kannst auch dein Lerntagebuch hinzuziehen. Um dir die Argumente für die *heutige Zeit* etwas zu erleichtern, findest du auf der folgenden Seite noch ein bisschen Material.

## Aufgabe 34: Roberts historisches Urteil

**M1: Artikel 20 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland**

(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

(...)

(4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.

(Quelle: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>)

## M2: Grundrechte im deutschen Grundgesetz seit 1949



(Quelle: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/8333/menschenrechte-im-demokratischen-rechtsstaat/>)

## Aufgabe 34: Roberts historisches Urteil

**Wie wir uns und andere heute in Deutschland informieren können:**

(Bildnachweis für abgebildete Illustrationen: Fotomodell Colourbox.de)







### Anhang E: Erklärte Gesamtvarianz zur explorativen Faktorenanalyse zum situationalen Interesse

Aufgaben	erklärte Gesamtvarianz durch 2 Faktoren
A01 Zentrale Begriffe einprägen	58.111
A02 Imperialismus im Überblick	64.392
A03 Karten lesen	66.279
A04 Suche die Fehler!	69.949
A05 Zitate und Bilder Begriffen zuordnen	67.836
A06 Recht des Stärkeren?	70.378
A07 Imperialistische Menschenbilder	69.686
A08 Kritik am Kolonialismus	68.112
A09 "Herero-Aufstand"	66.069
A10 Werbung früher und heute	68.827
A11 Eine Geschichte - zwei Sichtweisen	72.041
A12 Verantwortung für Afrika	70.766
A13 Was passierte bei der Inflation 1923?	64.961
A14 Gewinner und Verlierer der Inflation	66.584
A15 Ruhrkampf	69.967
A16 Inflationsalltag	69.277
A17 Zeitzeugen der Inflationszeit	69.467
A18 Kriegsheimkehrer	73.057
A19 Bedrohungen von links und rechts	73.287
A20 Eine Zeitungsmeldung und ihre Geschichte	75.951
A21 Politischer Morde	73.981
A22 Plakate machen Stimmung	72.923
A23 Hatte die Weimarer Republik eine Chance?	72.849
A24 Gefährdungen der Demokratie heute	75.559
A25 Die Weiße Rose - Geschichte einer Widerstandsgruppe	69.206
A26 Die Weiße Rose - Ein Drehbuch zur Geschichte	70.228
A27 Formen des Widerstands	71.535
A28 Finde einen Bildtitel	70.849
A29 Widerstandsgruppen - "Spickzettel"	70.047
A30 Wegen Musikhörens ins KZ? - die Swing-Jugend	67.471
A31 Memoryaufgabe - NS-Unrechtsstaat	68.682
A32 Wieso leisten nur wenige Widerstand?	69.336
A33 Sage "Nein"! - Widerstand heute	68.623
A34 Roberts historisches Urteil	74.516
M	69.729

## Anhang F: Skalenreliabilitäten zum situationalen Interesse

Aufgaben	Aufgabeninteressantheit	Subjektive Bedeutsamkeit
	$\alpha$	$\alpha$
Aufgabe 01	.82	.75
Aufgabe 02	.87	.79
Aufgabe 03	.87	.83
Aufgabe 04	.89	.85
Aufgabe 05	.87	.86
Aufgabe 06	.88	.87
Aufgabe 07	.87	.86
Aufgabe 08	.86	.86
Aufgabe 09	.87	.82
Aufgabe 10	.87	.86
Aufgabe 11	.89	.88
Aufgabe 12	.88	.87
Aufgabe 13	.85	.83
Aufgabe 14	.86	.84
Aufgabe 15	.90	.82
Aufgabe 16	.87	.87
Aufgabe 17	.88	.86
Aufgabe 18	.91	.86
Aufgabe 19	.90	.88
Aufgabe 20	.92	.88
Aufgabe 21	.90	.89
Aufgabe 22	.88	.89
Aufgabe 23	.90	.87
Aufgabe 24	.92	.88
Aufgabe 25	.88	.85
Aufgabe 26	.89	.85
Aufgabe 27	.89	.86
Aufgabe 28	.88	.86
Aufgabe 29	.87	.86
Aufgabe 30	.85	.87
Aufgabe 31	.86	.86
Aufgabe 32	.87	.86
Aufgabe 33	.85	.86
Aufgabe 34	.89	.91
$\alpha_M$	.88	.86



### Anhang G: Fehlende Werte zum situationalen Interesse bezogen auf Personenvariablen

Aufgaben	Art der Aufgabe	n	M (SD)	n Missings	Aufgabeninteressantheit				Geschlecht				Fachbezogenes Selbstkonzept				Leistung							
					Fachinteresse		Geschlecht		Fachinteresse		Missings		hoch		niedrig		hoch		niedrig		Prozent		Missings	
					hoch	niedrig	weiblich	männlich	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	Prozent	Missings	Prozent	Missings
Aufgabe 01	Pflicht	704	3.38 (0.74)	97	12.1	6.3	14.7	.000	8.5	10.2	418	7.8	10.4	437	8.5	9.7	.585							
Aufgabe 02	Pflicht	676	3.10 (0.88)	125	15.6	10.4	16.8	.015	10.0	14.8	.048	15.6	11.5	.297	8.1	15.4	.002							
Aufgabe 03	Wahl	525	3.53 (0.90)	276	34.5	31.7	34.0	.504	27.5	35.8	.016	30.5	46.9	.006	29.6	34.3	.190							
Aufgabe 04	Wahl	508	3.16 (1.00)	293	36.6	31.9	38.6	.064	34.4	35.0	.867	33.2	38.5	.350	36.5	33.1	.342							
Aufgabe 05	Wahl	422	3.23 (0.91)	379	47.3	44.5	48.8	.253	46.2	44.5	.644	44.1	47.9	.527	40.8	48.2	.052							
Aufgabe 06	Pflicht	627	2.86 (1.01)	174	21.7	14.5	26.3	.000	17.5	20.7	.276	20.7	22.9	.653	15.8	21.1	.073							
Aufgabe 07	Wahl	405	3.40 (0.94)	396	49.4	45.6	52.6	.060	47.1	48.6	.695	50.0	58.3	.163	42.7	50.7	.086							
Aufgabe 08	Wahl	355	3.46 (0.93)	446	55.7	52.9	56.8	.298	50.2	57.3	.056	54.7	61.5	.252	50.0	56.6	.086							
Aufgabe 09	Pflicht	608	3.07 (0.94)	193	24.1	17.1	29.5	.000	23.3	19.7	.246	22.7	17.7	.295	15.4	24.6	.002							
Aufgabe 10	Pflicht	548	3.38 (0.91)	253	31.6	22.8	40.0	.000	27.5	29.9	.473	30.1	34.4	.440	22.3	32.4	.003							
Aufgabe 11	Wahl	320	2.91 (1.00)	481	60.0	57.9	59.6	.641	57.4	58.3	.805	59.0	64.6	.335	60.4	56.8	.353							
Aufgabe 12	Pflicht	534	2.49 (0.98)	267	33.6	25.8	38.6	.000	30.5	30.9	.900	30.2	30.2	.959	28.5	31.6	.381							
Aufgabe 13	Pflicht	665	3.34 (0.81)	136	17.0	21.1	21.1	.001	15.4	15.3	.981	16.8	13.5	.459	14.2	15.6	.626							
Aufgabe 14	Wahl	320	3.31 (0.89)	481	60.0	61.2	56.5	.209	58.3	60.6	.530	61.3	61.5	.982	63.1	57.5	.137							
Aufgabe 15	Pflicht	564	3.05 (0.98)	237	29.6	26.0	31.9	.087	24.5	30.4	.073	30.5	31.3	.888	22.7	30.7	.017							
Aufgabe 16	Wahl	403	3.51 (0.93)	398	49.7	52.5	43.9	.022	45.9	51.2	.162	52.0	56.3	.473	54.6	45.7	.021							
Aufgabe 17	Wahl	229	3.17 (1.00)	572	71.4	74.0	67.7	.070	67.4	75.4	.017	72.3	76.0	.477	74.2	70.3	.255							
Aufgabe 18	Pflicht	481	3.62 (0.95)	320	40.0	31.9	49.1	.000	35.6	40.9	.147	41.4	38.5	.627	35.8	39.4	.335							
Aufgabe 19	Pflicht	556	3.23 (0.96)	245	30.6	24.7	36.5	.001	26.3	31.2	.145	28.1	34.4	.268	25.4	30.9	.106							
Aufgabe 20	Pflicht	444	2.79 (1.00)	357	44.6	38.4	51.9	.001	41.1	44.8	.321	43.0	45.8	.631	41.2	44.4	.393							
Aufgabe 21	Wahl	200	3.69 (0.91)	601	75.0	77.9	70.5	.028	72.2	77.2	.122	77.3	80.2	.564	77.3	73.1	.199							
Aufgabe 22	Wahl	178	3.23 (0.94)	623	77.8	81.6	71.2	.001	76.1	79.5	.274	79.7	81.3	.744	76.9	77.9	.763							
Aufgabe 23	Pflicht	543	2.80 (0.99)	258	32.2	26.0	36.5	.003	28.7	30.7	.561	33.2	26.0	.185	28.1	30.7	.452							
Aufgabe 24	Pflicht	396	3.34 (1.07)	405	50.6	47.5	51.6	.280	47.4	50.4	.430	52.3	52.1	.965	48.8	49.9	.786							
Aufgabe 25	Pflicht	421	3.55 (0.88)	380	47.4	49.2	42.1	.057	44.7	47.3	.485	43.8	59.4	.009	51.2	44.2	.071							
Aufgabe 26	Pflicht	404	3.09 (1.01)	397	49.6	53.1	41.4	.002	45.9	50.1	.260	47.7	61.5	.020	51.9	47.2	.217							
Aufgabe 27	Pflicht	389	3.39 (0.98)	412	51.4	52.7	44.9	.038	46.5	51.4	.192	48.0	59.4	.058	51.5	48.8	.485							
Aufgabe 28	Wahl	218	3.36 (0.96)	583	72.8	77.2	66.3	.002	72.8	72.4	.897	73.4	82.3	.066	76.9	71.2	.085							
Aufgabe 29	Pflicht	386	2.92 (0.96)	415	51.8	53.6	46.0	.043	47.7	52.9	.164	47.7	60.4	.032	54.6	48.4	.109							
Aufgabe 30	Wahl	155	3.27 (0.93)	646	80.6	82.9	76.5	.038	81.6	79.3	.442	80.5	83.3	.541	85.0	78.1	.019							
Aufgabe 31	Pflicht	361	3.21 (1.03)	440	54.9	55.7	50.2	.138	55.0	52.2	.451	48.8	63.5	.013	57.7	51.4	.100							
Aufgabe 32	Pflicht	340	2.92 (0.93)	461	57.6	59.0	51.6	.048	55.3	57.0	.638	53.5	65.6	.038	58.8	55.4	.363							
Aufgabe 33	Pflicht	335	3.01 (0.89)	466	58.2	59.7	51.6	.031	55.3	58.6	.376	54.7	71.9	.002	58.1	56.0	.587							
Aufgabe 34	Pflicht	359	2.59 (0.99)	442	55.2	55.7	50.9	.195	53.2	53.7	.886	53.9	60.4	.272	58.1	51.2	.071							
M					46.5	44.5	46.1		43.4	46.1		45.3	50.3		44.8	45.1								

Anmerkung: Rot = Mädchen; blau = Jungen; orange = niedriges Fachinteresse, fachbezogenes Selbstkonzept, leistungsschwach; grün = hohes Fachinteresse, fachbezogenes Selbstkonzept, leistungsstark

Aufgaben	Art der Aufgabe	n	M (SD)	n Missings	Geschlecht				Fachinteresse				Fachbezogenes Selbstkonzept				Subjektive Bedeutsamkeit							
					Missings		Prozent		hoch		niedrig		hoch		niedrig		hoch		niedrig		hoch		niedrig	
					weiblich	männlich	weiblich	männlich	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig
Aufgabe 01	Pflicht	709	2.84 (0.82)	92	11.5	5.4	14.7	8.5	9.0	6.3	9.4	6.3	9.4	8.1	9.1	8.1	9.1	8.1	9.1	8.1	9.1	.654		
Aufgabe 02	Pflicht	678	2.47 (0.79)	123	15.4	9.3	17.5	10.3	13.8	14.5	12.5	14.5	12.5	9.6	15.4	9.6	15.4	9.6	15.4	9.6	15.4	.000		
Aufgabe 03	Wahl	525	2.62 (0.90)	276	34.5	31.7	34.0	26.6	36.3	30.1	46.9	30.1	46.9	29.6	34.3	29.6	34.3	30.1	46.9	29.6	34.3	.190		
Aufgabe 04	Wahl	502	2.47 (0.89)	299	37.3	32.5	39.3	35.3	35.3	33.2	38.5	33.2	38.5	36.9	33.9	36.9	33.9	33.2	38.5	36.9	33.9	.411		
Aufgabe 05	Wahl	418	2.61 (0.90)	383	47.8	44.7	49.5	46.8	44.8	44.1	49.0	44.1	49.0	40.8	48.6	40.8	48.6	44.1	49.0	40.8	48.6	.040		
Aufgabe 06	Pflicht	617	2.80 (1.05)	184	23.0	15.8	27.0	17.5	22.3	21.1	24.0	21.1	24.0	15.4	22.7	15.4	24.0	21.1	24.0	15.4	22.7	.013		
Aufgabe 07	Wahl	406	2.94 (1.01)	395	49.3	44.9	53.0	47.1	48.1	49.6	56.3	49.6	56.3	42.3	50.5	42.3	50.5	49.6	56.3	42.3	50.5	.033		
Aufgabe 08	Wahl	360	2.75 (0.96)	441	55.1	51.8	56.8	49.8	56.3	53.9	59.4	53.9	59.4	49.2	55.8	49.2	55.8	53.9	59.4	49.2	55.8	.007		
Aufgabe 09	Pflicht	604	2.52 (0.88)	197	24.6	17.8	29.8	23.9	20.5	23.8	16.7	23.8	16.7	16.5	24.8	16.5	24.8	23.8	16.7	16.5	24.8	.007		
Aufgabe 10	Pflicht	543	2.78 (0.98)	258	32.2	23.2	41.1	28.4	30.4	34.4	31.1	34.4	31.1	21.9	33.5	21.9	33.5	34.4	31.1	21.9	33.5	.001		
Aufgabe 11	Wahl	318	2.62 (0.94)	483	60.3	58.1	60.0	58.0	58.3	59.0	63.5	59.0	63.5	60.8	57.1	60.8	57.1	63.5	59.0	63.5	57.1	.162		
Aufgabe 12	Pflicht	533	2.64 (1.00)	268	33.5	25.4	39.3	29.9	31.5	31.6	28.1	31.6	28.1	27.3	32.2	27.3	32.2	31.6	28.1	27.3	32.2	.162		
Aufgabe 13	Pflicht	701	3.25 (0.93)	100	12.5	9.3	13.0	10.3	10.7	11.7	10.4	10.4	10.4	10.4	10.3	10.4	10.4	11.7	10.4	10.4	10.3	.977		
Aufgabe 14	Wahl	343	2.86 (0.90)	458	57.2	59.9	51.6	55.0	58.6	57.3	59.0	57.3	59.0	60.4	54.7	60.4	54.7	57.3	59.0	60.4	54.7	.138		
Aufgabe 15	Pflicht	637	2.57 (0.86)	164	20.5	17.4	23.2	17.2	20.7	20.3	21.9	20.3	21.9	16.2	20.8	16.2	20.8	20.3	21.9	16.2	20.8	.113		
Aufgabe 16	Wahl	412	2.81 (0.98)	389	48.6	52.3	41.8	45.0	49.9	50.4	54.2	50.4	54.2	44.4	50.8	44.4	50.8	50.4	54.2	44.4	50.8	.011		
Aufgabe 17	Wahl	255	2.83 (0.95)	546	68.2	71.1	63.5	64.4	71.4	69.1	71.9	69.1	71.9	71.5	66.5	71.5	66.5	69.1	71.9	71.5	66.5	.158		
Aufgabe 18	Pflicht	626	2.79 (0.96)	175	21.8	16.3	26.7	20.2	19.4	20.3	22.9	20.3	22.9	18.5	20.8	18.5	20.8	20.3	22.9	18.5	20.8	.441		
Aufgabe 19	Pflicht	623	3.26 (1.01)	178	22.2	16.9	26.7	18.1	21.7	20.7	25.0	20.7	25.0	15.8	22.9	15.8	22.9	20.7	25.0	15.8	22.9	.016		
Aufgabe 20	Pflicht	530	2.72 (0.93)	271	33.8	29.1	39.3	31.1	34.3	33.6	39.6	33.6	39.6	31.2	33.7	31.2	33.7	33.6	39.6	31.2	33.7	.485		
Aufgabe 21	Wahl	224	3.18 (1.01)	577	72.0	75.7	66.3	69.5	73.9	79.2	73.8	79.2	73.8	74.2	70.3	74.2	70.3	79.2	73.8	74.2	70.3	.255		
Aufgabe 22	Wahl	197	2.91 (0.96)	604	75.4	80.3	67.4	73.1	77.5	76.6	80.2	76.6	80.2	74.9	71.7	74.9	71.7	80.2	76.6	74.2	70.3	.717		
Aufgabe 23	Pflicht	619	2.68 (0.95)	182	22.7	17.4	25.6	19.3	20.7	20.7	17.7	20.7	17.7	18.8	20.6	18.8	20.6	20.7	17.7	18.8	20.6	.563		
Aufgabe 24	Pflicht	425	2.91 (1.01)	376	46.9	43.8	48.8	44.7	46.0	46.9	49.0	46.9	49.0	46.2	45.9	46.2	45.9	46.9	49.0	46.2	45.9	.946		
Aufgabe 25	Pflicht	452	3.05 (0.93)	349	43.6	47.3	35.4	42.0	42.5	40.6	55.2	40.6	55.2	48.5	39.8	48.5	39.8	46.9	49.0	46.2	45.9	.024		
Aufgabe 26	Pflicht	431	2.46 (0.91)	370	46.2	51.4	35.8	43.8	45.5	43.8	58.3	43.8	58.3	42.5	42.5	42.5	42.5	43.8	45.5	42.5	42.5	.025		
Aufgabe 27	Pflicht	436	2.81 (0.96)	365	45.6	50.3	35.4	43.2	45.0	42.2	54.2	42.2	54.2	49.6	41.9	49.6	41.9	43.8	45.5	42.5	42.5	.045		
Aufgabe 28	Wahl	240	2.83 (0.95)	561	70.0	75.1	62.8	70.1	69.8	71.5	81.3	71.5	81.3	68.0	68.0	68.0	68.0	75.4	75.4	75.4	75.4	.032		
Aufgabe 29	Pflicht	418	2.72 (0.96)	383	47.8	51.8	38.2	45.3	47.8	43.8	57.3	43.8	57.3	43.8	43.8	43.8	43.8	43.8	43.8	43.8	43.8	.109		
Aufgabe 30	Wahl	177	2.89 (0.99)	624	77.9	81.6	71.2	78.9	76.5	78.5	81.3	78.5	81.3	83.5	74.9	83.5	74.9	81.3	76.5	83.5	74.9	.005		
Aufgabe 31	Pflicht	394	2.76 (0.94)	407	50.8	54.0	43.2	49.5	49.6	46.9	60.4	46.9	60.4	54.6	50.3	54.6	50.3	50.0	50.0	54.6	50.3	.106		
Aufgabe 32	Pflicht	373	2.74 (0.96)	428	53.4	56.2	46.0	51.4	52.7	50.0	59.4	50.0	59.4	56.5	51.8	56.5	51.8	50.0	50.0	56.5	51.8	.106		
Aufgabe 33	Pflicht	360	2.77 (0.97)	441	55.1	59.0	44.6	52.6	55.0	52.3	67.7	52.3	67.7	56.9	51.8	56.9	51.8	55.0	55.0	56.9	51.8	.182		
Aufgabe 34	Pflicht	389	2.76 (1.10)	412	43.2	54.4	43.5	49.5	49.9	49.5	58.3	49.5	58.3	46.5	46.5	46.5	46.5	50.4	50.4	46.5	46.5	.013		
M					43.2	42.1	41.5	40.5	42.5	42.0	46.9	42.0	46.9	42.2	41.5	42.2	41.5	42.0	46.9	42.2	41.5			

Anmerkung: Rot = Mäddchen; Blau = Jungen; orange = niedriges Fachinteresse, fachbezogenes Selbstkonzept, leistungsschwach; grün = hohes Fachinteresse, fachbezogenes Selbstkonzept, leistungstark

### Anhang H: Ergebnisse der Varianzanalyse zum situationalen Interesse

Effekt	Aufgabeninteressantheit			Subjektive Bedeutsamkeit			
	F	df	p	F	df	p	$\eta^2$
Aufgabenschwierigkeit	13.75	2, 31	< .001	2.28	2, 31	.119	.128
Offenheit der Aufgabenstellung	13.47	2, 31	< .001	0.60	2, 31	.557	.037
Kognitive Anforderung - allgemeindidaktisch	20.07	2, 31	< .001	0.05	2, 31	.952	.003
Kognitive Anforderung - geschichtsdidaktisch	3.36	2, 31	.048	0.07	2, 31	.931	.005
Oberflächenmerkmale	4.38	2, 31	.021	1.59	2, 31	.221	.093

### Anhang I: Ergebnisse der t-Tests zum situationalen Interesse

Unabhängige Variable	Aufgabeninteressantheit			Subjektive Bedeutsamkeit		
	t	p	Cohens d	t	p	Cohens d
Lebensweltbezug	0.25	.807	0.09	2.68	.012	0.98
Wahl-/Pflichtaufgabe	2.37	.024	0.84	0.25	.806	0.09

Ich versichere hiermit

- an Eides statt, dass ich die Dissertation selbständig angefertigt, außer den im Schriftenverzeichnis sowie den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benutzt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, bezeichnet habe;
- dass die Dissertation nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einer anderen Hochschule zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht wurde.

Passau, den 31.01.2023

---

Isolde Baumgartner