

Veronika Wild

Aufgaben im Geschichtsschulbuch:

Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive

Als Masterarbeit eingereicht an der Universität Passau

Fach: Erziehungswissenschaften

Abgabetermin: 27. Februar 2012

Matrikel Nummer: 49091

Themenstellerin: Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung.....	4
2. Zentrale Begriffe der Arbeit	5
2.1 Schulbuch	5
2.2 Aufgaben	7
3. Forschungsstand zu Aufgaben in Schulbüchern.....	9
3.1 Wichtige Studien	11
3.2 Forschungsstand zum potentiellen Einfluss von Aufgaben auf die äußere Organisation von Lernprozessen.....	14
3.3 Forschungsstand zum potentiellen Einfluss von Aufgaben auf den individuellen Lernprozess des Schülers.....	17
3.4 Forschungsstand zur Einbindung von Aufgaben in den Kontext des Schulbuchs und der Umwelt	20
3.5 Forschungsstand zu geschichtsdidaktischen Kriterien bei Aufgaben	23
3.6 Fazit des Forschungsstandes.....	24
4. Fragestellung der Arbeit.....	25
4.1 Herleitung und Ausdifferenzierung der Forschungsfrage.....	25
4.2 Hypothesen	30
5. Methodisches Vorgehen der Arbeit	32
5.1 Methode der Inhaltsanalyse	32
5.2 Vorstellung des Kategorienrasters.....	35
5.2.1 Soziale Interaktionen	35
5.2.1.1 Sozialformen.....	35
5.2.2 Grundlegende Informationsverarbeitung.....	36
5.2.2.1 Differenzierung und Individualisierung.....	36
5.2.2.2 Kognitive Prozesse.....	38
5.2.2.3 Art des Wissens	41
5.2.3 Domänenspezifische Informationsverarbeitung	43
5.2.3.1 Zugänge zu Informationen	43
5.2.3.2 Historische Kompetenzen	46
6. Ergebnisse der Schulbuchanalyse	51
6.1 Soziale Interaktion.....	51
6.2 Grundlegende Informationsverarbeitung.....	52

6.2.1 Differenzierung und Individualisierung	52
6.2.2 Kognitive Prozesse	53
6.2.3 Art des Wissens.....	55
6.3 Domänenspezifische Informationsverarbeitung.....	56
6.3.1 Zugänge zu Wissen.....	56
6.3.2 Kompetenzen historischen Lernens.....	58
6.4 Kategorienübergreifende Ergebnisse.....	59
7. Diskussion der Ergebnisse	63
8. Exkurs: Einschätzung der Schüler	74
8.1 Theorie und Forschung	74
8.2 Methode.....	76
8.2 Ergebnisse und Diskussion	77
9. Fazit	81
10. Literaturverzeichnis.....	83
11. Eigenständigkeitserklärung	90
12. Anhänge.....	91
Anhang 1: Übersicht über die zitierten Studien.....	91
Anhang 2: Fragestellungen und Hypothesen.....	99
Anhang 3: Materialstichprobe	101
Anhang 4: Analysierte Aufgaben.....	103
Anhang 5: Kategorienraster	116
Anhang 6: Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung – fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche	124
Anhang 7: Kreuztabellen zum Zusammenhang zwischen Aufgaben- merkmalen und Jahrgangsstufe bzw. Schulbuch	126
Anhang 8: Kreuztabellen zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Aufgabenmerkmalen.....	139
Anhang 9: Schülerfragebögen.....	156

1. Einleitung

*"Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern!
Sie sind nicht auf dem Berg Sinai entstanden,
meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise,
sondern aus alten Schulbüchern,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind.
Man nennt das Tradition.
Aber es ist etwas ganz anderes." (Erich Kästner 1976, 11)*

Die Schulbücher aus der Zeit, in der Erich Kästner diese wohl bekannteste Schulbuchschelte für eine „Ansprache zu Schulbeginn“ verfasste (1952), sind mit den heutigen Schulbüchern kaum zu vergleichen. Dies gilt besonders für das Fach Geschichte. Reine „Lernbücher“ boten den Schülern¹ des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nur geschlossene Erzähltexte, die sie memorieren sollten. Das kombinierte Lern- und Arbeitsbuch, das verschiedene Medien miteinander verbindet und durch Arbeitsaufträge versucht, Schüler bei der selbständigen Erarbeitung von historischen Erkenntnissen zu unterstützen, setzte sich erst in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts durch (vgl. Becher 1999, 46-55). So bezog sich Kästners Kritik sicher vor allem auf die Inhalte der Schulbücher und nicht auf deren didaktische Herangehensweise. Dennoch bleibt das Gedicht auch heute eine Aufforderung, Schulbücher sowohl mit ihren Inhalten als auch mit ihrer didaktischen Konzeption in den Blick zu nehmen. Gerade Letzteres geschieht zu selten (vgl. Kapitel 3.1), obwohl durchaus Anlass dafür besteht.

Nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler in internationalen Vergleichstests wie PISA 2000, aber auch bereits TIMSS 1995, entzündete sich unter anderem auch die Diskussion um Aufgaben neu (vgl. Bohl/Kleinknecht 2009, 331f). Die Entwicklung guter Aufgaben wurde als „Dreh- und Angelpunkt der Umsetzung der [von nun an geforderten] Bildungsstandards im Schulalltag“ (Reise 2008, 12) gesehen und eine „neue Aufgabenkultur“ wurde von allen Seiten gefordert. Kurz gefasst verlangt diese neue Aufgabenkultur kompetenzorientiertere, kognitiv aktivierende Aufgaben und eine bessere Einbettung dieser in einen schülerzentrierten Unterricht (vgl. Bohl/Kleinknecht 2009, 331f) (genauer in Kapitel 2.2). Nun bleibt natürlich die Frage, ob diese Forderungen bereits im Unterrichtsalltag angekommen sind. Ein guter Gradmesser dafür scheinen Aufgaben im Unterrichtsmedium Nr. 1, dem Schulbuch (vgl. Kapitel 3) zu sein. Wird die von Kästner beklagte Tradition fortgesetzt und werden Aufgaben aus alten Schulbüchern einfach abgeschrieben? Oder werden bei den Aufgabenstellungen innovative Ideen umgesetzt? Ein erster Schritt um diese Frage zu beantworten ist die Betrachtung und Beschreibung von Aufgaben in aktuellen Schulbüchern. An ausgewählten Beispielen für das Fach Geschichte soll dies in der vorliegenden Masterarbeit geschehen. Als Hintergrund werden zuerst die zentralen Begriffe der Arbeit „Aufgaben“ und

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet diese Arbeit auf die Aufzählung „Schülerinnen und Schüler“. Mit „Schüler“ sind natürlich immer Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts gemeint.

„Schulbuch“ theoretisch erläutert und der Forschungsstand zum Thema dargelegt. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Exkurs, der Aufgaben von Schülerseite her beleuchtet.

2. Zentrale Begriffe der Arbeit

2.1 Schulbuch

„Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten; in einem weiteren Sinne zählen zum Schulbuch auch Werke mit bloß zusammengestelltem Inhalt wie Lesebücher, Liederbücher, Atlanten und Formelsammlungen.“ (Laubig/Weinbrenner zitiert in Wiater 2005, 43)

„Nach seiner Konzeption ist es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse zu betrachten. Ein Schulbuch ist keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht, es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen.“ (Wiater 2005, 43)

So umfasst der deutsche Schulpädagoge Werner Wiater den Begriff Schulbuch. Diese Definition soll auch für die vorliegende Arbeit, in der die Unterform des Geschichtsschulbuches im Mittelpunkt steht, gelten. Eine einschlägige Theorie des Schulbuches, auf die sich alle, die sich mit diesem Medium beschäftigen, beziehen, hat sich bisher kaum herauskristallisiert, so dass verschiedene Schulbuchforscher eine bessere theoretische Fundierung fordern (vgl. Rösen 1992, 238; Weinbrenner 1995, 21; Höhne 2003, 66). Fast den Rang einer etablierten Schulbuchtheorie nimmt jedoch die vielfach zitierte Abhandlung Gerd Steins zum Schulbuch von 1977 ein. Stein beschreibt darin drei Sichtweisen auf das Schulbuch: das Schulbuch als Politicum, das Schulbuch als Informatorium und das Schulbuch als Paedagogicum. Informatorium ist das Schulbuch, weil es in seinen Texten Sachverhalte transferiert und diese schülergerecht aufarbeitet. Politicum ist es, weil das Schulbuch aus gesellschaftlichen Prozessen heraus entsteht und auch mit dieser Bedingtheit wahrgenommen werden muss (vgl. Stein 1977, 238; vgl. auch S. 6 dieser Arbeit). Häufig übersehen, aber essentiell, ist die Dimension der Pädagogik im Schulbuch, das Schulbuch als Paedagogicum. Denn – so beschreibt Stein – Schulbücher sind in erster Linie „didaktische Medien zur Unterstützung schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse, kurz pädagogische Hilfsmittel“ (ebd.). Das Schulbuch ist also als mehrdimensional anzusehen und diese Mehrdimensionalität muss sich laut Stein in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Schulbüchern und einer zu entwickelnden Theorie des Schulbuchs widerspiegeln (vgl. ebd., 239).

Thomas Höhne versucht in seinem Buch „Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs“ 2003a eine neuere und umfangreichere Schulbuchtheorie zu entwerfen. Er verwirft die Unterscheidung Steins als nicht mehr gültig,² beschreibt das Schulbuch stattdessen als „Konstruktium“ und geht von den Begriffen „Wissen“, „Medien“ und „Diskurs“ aus.

² Kritikpunkte sind u.a. Steins empirisch ungeprüfte Wirkungsannahme des Schulbuchs als Politicum und die mangelnde Differenzierung zwischen verschiedenen Spielarten von Schulbüchern.

Das Schulbuch sieht er als Medium mit spezifisch pädagogisch-didaktisch kodiertem Wissen wie auch als gesellschaftliches Beobachtungsmedium (vgl. Höhne 2003, 66f). Dabei stehen, wie der Titel schon andeutet, die Inhalte, ihre gesellschaftliche Bedingtheit und Auswirkung und nicht die pädagogisch-didaktische Funktion des Schulbuchs im Vordergrund. So ist Höhnes Theorie für diese Arbeit von eher geringer Bedeutung.

Deutlich wird jedoch bei Höhne, aber auch in der Definition Wiaters und bei Stein, dass Schulbücher nicht rein im pädagogisch-schulischen Kontext zu sehen sind. Der theoretische Bezugsrahmen reicht von der jeweiligen Fachwissenschaft und ihrer Didaktik über die Erziehungswissenschaft, das Schulbuchdesign bis hin zur Metatheorie (vgl. Weinbrenner 1995, 28). Gerade Letzteres wird in vielen Arbeiten zum Schulbuch betont. Zur Thematisierung des Schulbuchs in der Metatheorie gehört die Frage nach der politisch-sozialen Bedingtheit von Schulbüchern. Karl-Heinz Flehsig fasst zusammen: „Schulbücher gehören zu den Regelungen mit denen Gesellschaften festlegen, welche ihrer Wissensvorräte sie an die nachkommende Generation überliefern wollen“ (zitiert nach Stein 2003, 236). Für die Geschichte bedeutet das, dass Schulbücher Teil von Geschichtskultur sind und einen wichtigen Anteil an der Entstehung von Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft haben (vgl. Handro/Schönemann 2006, 5). Das obligatorische Zulassungsverfahren für Schulbücher basierend auf GG Art. 7 Abs. 1 ist dabei ein staatliches Steuerungsinstrument für die Auswahl und Präsentation von Wissensbeständen. Viele Abhandlungen sehen das Schulbuch sogar als „heimlichen Lehrplan“, da es als „Interpretation der Bildungsstandards“ (Kiper et al. 2010b, 157) auf den alltäglichen Unterricht mehr Auswirkungen hat, als der Lehrplan selbst (vgl. Vollstädt 1995 zitiert nach Kiper et al. 2010b, 157; Kuhn/Rathmeyer 1977 zitiert nach Stein 2003, 236; Rohlfes 2005, 310; Gautschi 2006, 193; Wiater 2005, 46; Handro/Schönemann 2006, 5). Das gilt nicht nur – wie bei Höhne thematisiert – für Inhalte, sondern auch für didaktische-methodische Grundsätze (vgl. Biener 2003, 266-268). Damit beeinflusst Politik und Gesellschaft auch den Gegenstand dieser Arbeit: die Aufgaben im Schulbuch und diese Bedingtheit muss in dieser Arbeit mit bedacht werden.

Neben den Bezugswissenschaften sind bei der Betrachtung des Gegenstands Schulbuch auch dessen Funktionen wichtig. Viele Autoren versuchen sich an einer mehr oder weniger ausführlichen Aufstellung von Funktionen des Schulbuchs: Stein stellt mit seiner Trias Politicum, Informatorium, Paedagogicum eine sehr weit gespannte Funktionsbeschreibung auf. Auch Wiater (vgl. auch die oben genannte Definition) und Gautschi unterteilen in gesellschaftliche und pädagogisch-didaktische Funktionen (vgl. Wiater 2003, 12-14; Gautschi 2006, 193). Andere Autoren konzentrieren sich rein auf die didaktischen Funktionen, die das Schulbuch im Unterricht hat: Hacker stellt zum Beispiel Lehrfunktion, Strukturierungsfunktion, Repräsentationsfunktion, Steuerungsfunktion, Motivierungsfunktion, Differenzierungsfunktion, Übungsfunktion und Kontrollfunktion fest (zitiert nach Stein 2003, 235). Speziell für das Geschichtsbuch werden am häufigsten die Funktionen nach Hug genannt: Er beschreibt das Schulbuch als Überblicksdarstellung, Motivationsimpuls, didaktisches Kompendium unterschiedlicher Medien, historischer Überlieferung und Darstellung, Nachschlagewerk, Ergänzungsmedium zum Unterricht, Sammlung von Arbeitsmaterialien und Aufgabensammlung (vgl. Hug 1985, 138).

Viele der genannten Funktionen werden nicht oder nicht nur von den Texten und deren Illustration erfüllt, sondern von den Aufgaben. Hackers Motivierung, Strukturierung, Differenzierung und

Steuerung werden zu größeren Teilen sicherlich von Aufgaben und nicht von Texten gewährleistet. Übung und Kontrolle können nur durch Aufgaben erbracht werden. Hug spricht mit der Funktion „Aufgabensammlung“ die Arbeitsaufträge im Schulbuch sogar direkt an, sie sind jedoch sicherlich auch als „Motivationsimpuls“ notwendig. So nehmen Aufgaben im Schulbuch eine wichtige Rolle ein, die es wert ist, erforscht zu werden.

2.2 Aufgaben

Dementsprechend soll nun auch der zweite zentrale Begriff dieser Arbeit „Aufgabe“ umrissen werden. „Aufgaben³ gelten in der Allgemeinen Didaktik und in den Fachdidaktiken sowie in der Lehr-Lernforschung als zentrales Instrument zur Planung, Steuerung und Evaluation von institutionalisierten Lehr-Lernprozessen“ (Maier et al. 2010, 5).

Im 20. Jahrhundert waren Aufgaben immer wieder Bestandteil von Unterrichtstheorien. Aus den 70er Jahren sind hier die Ansätze Karl-Josef Klauers und Franz Schotts sowie Franz E. Weinerts bekannt, die sich vor allem darauf konzentrieren, die Aufgabengenerierung in ein Konzept zur Unterrichtsplanung und Durchführung einzubetten (vgl. Kiper 2010, 45-49). 1981 umreißt Norbert Seel erstmals den Begriff Lernaufgabe und bringt ihn in Verbindung mit Lernprozessen (vgl. Seel 1981, 46ff).

Trotz dieser Ansätze standen bis in die 90er Jahre nicht Aufgaben und damit Lernprozesse, sondern vor allem Lerninhalte im Mittelpunkt didaktischer Theorien (vgl. beispielsweise die bildungstheoretische Didaktik Klafkis). Seit den ersten PISA-Ergebnissen und der empirischen Wende in der Didaktik trat allerdings der inhaltliche Input in den Hintergrund und die Aufmerksamkeit gilt nun vielmehr dem Outcome – nämlich abprüfbarem Wissen und Kompetenzen. Nach konstruktivistischer Auffassung werden nun die Wissensproduktion und der Kompetenzerwerb als aktiver Prozess auf Schülerseite aufgefasst. Aufgaben gelten hierfür als wichtiges Werkzeug (vgl. Schukajlow 2011, 204f; Reisse 2008, 14). Steiners (2010) Beschreibung von Aufgaben als „Katalysatoren von Lernprozessen“ (68) scheint sehr treffend. Katalysatoren können Prozesse ermöglichen, initiieren oder beschleunigen. Laut Steiner kann es bei der Bearbeitung von Aufgaben dazu kommen, dass mentale Elemente reagieren, mit Elementen des Vorwissens interagieren und so zur Bildung neuer Ganzheiten, Begriffe, Problemlösungen oder Handlungssequenzen führen (vgl. ebd., 68f).

Dass Aufgaben damit zu zentralen Komponenten des Unterrichts wurden, ist bereits an Konzepten wie „task-based learning“ (vgl. Klippel/Doff 2009, 187) aus der englischen Fachdidaktik oder dem „aufgabenbasiertem Geschichtsunterricht“ (vgl. Günther-Arndt 2008a, 180-188) und Arbeitsformen wie Stationenlernen oder Freiarbeit (vgl. Eikenbusch 2008, 6) ersichtlich. Doch nicht nur die Stellung von Aufgaben im Unterricht veränderte sich, sondern auch die Aufgabenformen, sodass häufig von einer „neuen Aufgabenkultur“ gesprochen wird (vgl. Heuer 2010; Maier et al. 2010, 5-11; Kiper et al. 2010b, 164f; Hascher/Hofmann 2008, 50-60; Schukajlow 2011, 204; Kiper 2010, 44-45; Reisse 2008, 10-25).

³ Die Begriffe „Aufgabe“ und „Arbeitsauftrag“ werden in dieser Arbeit gleichbedeutend verwendet.

Wie diese neuen Aufgaben aussehen müssen, um zu „Katalysatoren von Lernprozessen“ (vgl. Steiner 2010, 69) zu werden, welche Komponenten sie besitzen sollen und was sie konkret leisten müssen, beschreiben viele Artikel aus der Allgemeinen Didaktik (vgl. am einschlägigsten Blömeke et al. 2006, 335-339; aber auch Müller/Helmke 2008, 31; Eikenbusch 2008, 7-10; Hascher/Hofmann 2008, 50-60, Heuer 2010, 95f) oder der Fachdidaktik (Michler 2007, 271; Günther-Arndt 2007, 82; Binnenkade/Gautschi 2003, 211). Im Rahmen dieser Arbeit sind die genannten Qualitätskriterien von Aufgaben wichtig, weil sie – wie auch Michler (2007) beschreibt – gleichzeitig Anhaltspunkte für die Kategorisierung von Aufgaben sein können (vgl. 271). Viele dieser Kriterien sind empirisch noch nicht hinreichend untersucht (vgl. Thonhauser 2008, 15-20) und die Forderungen bestehen auf rein normativer Ebene (vgl. Kapitel 3). Hier seien dennoch kurz die wichtigsten normativen Merkmale der Kompetenzorientierung von Aufgaben genannt.

Ein wichtiger Bestandteil der Kompetenzorientierung ist die Selbsttätigkeit der Schüler. In Geschichte werden Kompetenzen erworben durch die „selbständige Konstruktion historischen Wissens“ (Günther-Arndt 2007, 82). Zum Erlangen dieser Selbständigkeit stellen geeignete Aufgaben essentielle Bausteine dar (vgl. Michler 2007, 271). Zu einem gewissen Grad ist bei Aufgaben die Selbsttätigkeit der Schüler immanent: „Aufgaben kann man sich, als Bild betrachtet, als Ball- oder Staffelübergabe von Lehrenden an Lernende vorstellen, denn Schülerinnen und Schüler sollen ohne weitere direkte Einflussnahme der Lehrperson selbständig arbeiten“, beschreibt Günther-Arndt (2007; 77, vgl. auch Bromme/Seeger/Steinbring 1990, 3). Doch natürlich kann man diesen Prozess durch „intelligent gestaltete Lernaufgaben in diskursiv-dialogischen, interaktiven Lernumgebungen“ (Reusser zitiert nach Günther-Arndt 2008b, 9) weiter unterstützen (vgl. auch Gautschi 2009, 247).

Um jedoch selbsttätig werden zu können müssen Schüler mit Inhalten und Aktivitäten konfrontiert werden, die zu ihrer Leistungsfähigkeit und Begabung passen. Differenzierende Aufgaben sind ein Werkzeug, das diese Passung und damit Selbsttätigkeit der Schüler ermöglicht (vgl. ebd., 247f; Thonhauser 2008, 18; Müller/Helmke 2008, 31). Differenzierung und Individualisierung ist auch nötig, da Schüler in der Realschule, bedingt durch unterschiedliche Herkunftsländer und Milieus, unterschiedliche Lernvoraussetzungen sowie unterschiedliche Vorstellungen von Geschichte und Vergangenheit mitbringen, auf die adaptiv reagiert werden muss (vgl. Heuer 2010, 84f).

Ein weiterer Aspekt, der mit der Differenzierung zusammenhängt, ist die Offenheit von Aufgaben. Offene Aufgaben ermöglichen eine individuellere Bearbeitung, da sie nicht auf einen einzigen richtigen, vom Lehrer erwarteten Lösungsweg hinauslaufen. Damit wird vom Schüler häufig weitergehendes eigenständiges Denken gefordert, da er weniger Vorgaben als Stütze erhält (vgl. Hascher/Hofmann 2008, 48-50).

Eine große Rolle spielt auch die Problemorientierung von Aufgaben. Gerade im Geschichtsunterricht herrschen häufig kurzschrittige, reproduktive Aufgabenformate vor (vgl. Kapitel 3.2-3.4). Kompetenzorientierung meint aber „kreative und längerfristig angelegte Problemlösefähigkeit“ (Heuer 2010, 91f). Kompetenzorientierung bedeutet also für Aufgaben ein höheres Denkniveau und Transferpotential, Einbettung in einen umfangreichen Aufgabenkontext und in die Lebenswelt der Schüler (vgl. ebd.; Rauch/Wurster 1997, 82-86; Binnenkade/Gautschi 2003, 201; Hascher/Hofmann 2008, 50f; Blömeke et al. 2006, 335-339).

Zur Unterscheidung zwischen Aufgaben, die all diese Anforderungen zum Aufbau von Kompetenzen erfüllen und anderen Aufgaben, beschreiben viele Autoren Aufgabentypen. Dabei gibt es verschiedene Begrifflichkeiten, die häufig ähnliche Ideen versprachlichen. Am gängigsten ist die Unterscheidung zwischen Lern-, Prüfungs- und Diagnoseaufgaben. Lernaufgaben sollen tatsächlich dem Erwerb von Kompetenzen dienen, Lernprozesse initiieren und organisieren (vgl. Seel 1981, 44; Rauch/Wurster 1997, 79-82; Kiper et al. 2010a, 145-149). Leistungs-, Test- oder Prüfungsaufgaben überprüfen Schülerleistungen und diagnostische Aufgaben diagnostizieren Lern- und Verstehensprozesse während des Unterrichts (Maier et al. 2010, 5; Kiper 2010, 45). Benner (2007) betont in diesem Zusammenhang, dass es nicht das Ziel ist, nur Lernaufgaben aufzustellen. Test- und Lernaufgaben müssen aufeinander abgestimmt sein und sich gegenseitig ergänzen (vgl. 128-130).

Nachdem die vielfachen Anforderungen an und die weitreichende Bedeutung von Aufgaben hier erläutert wurden, wird deutlich, dass Schulbücher durch ihre Aufgabenstellungen eine wichtige Steuerungsfunktion für den Lernprozess der Schüler haben (vgl. Heinze in Kiper 2010, 56). Die Qualität der Aufgaben im Schulbuch entscheidet häufig über die Qualität des Unterrichts, wie nachfolgend dargestellt werden soll.

3. Forschungsstand zu Aufgaben in Schulbüchern

Die „Macht“ des Schulbuchs ist vor allem deswegen ernst zu nehmen, da Schulbücher im Unterricht eine große Rolle spielen. Dies belegt zum Beispiel eine frühe, aber dennoch häufig zitierte Studie von Hug (1985), der für den Geschichtsunterricht feststellt, dass 80% der Lehrer das Geschichtsbuch häufig im Unterricht benutzen und 75% der Lehrer es zur Vorbereitung heranziehen (vgl. 137). Borries (1995) ergänzt die Ergebnisse, indem er Schüler und Lehreraussagen zur Schulbuchbenutzung vergleicht und feststellt, dass Lehrer die Schulbuchnutzung im Unterricht wesentlich geringer einschätzen als Schüler. Hier mag es sich um sozial erwünschte Antworten auf Lehrerseite handeln (vgl. 51-53). Zwei weitere Forschungsergebnisse, die auf die „Macht“ des Schulbuchs hindeuten, sind Wellenreuther (2009) und Koskeniemi/Komulainen (1983).

Wellenreuther (2009) vergleicht vor dem Hintergrund des besseren Abschneidens japanischer Schüler in der TIMS-Studie Mathematikschulbücher aus Deutschland und Japan. Er stellt dabei eine unterschiedliche Struktur bezüglich der Länge und Komplexität von Erklärungen, Verteilung von Aufgaben innerhalb des Schulbuchs und Art von Aufgaben fest. In zwei Experimenten lässt er zufällig zugeweilte Schüler entweder mit deutschen oder mit übersetzten japanischen Büchern das Bruchrechnen erlernen. Im Ergebnis schneiden bei einem Behaltenstest nach vier Tagen die Nutzer des japanischen Schulbuches vor allem bei komplexen Aufgaben besser ab. Zudem bewerten die Schüler die japanischen Schulbücher besser und glauben mit diesen effektiver zu arbeiten. Das Ergebnis relativiert sich ein wenig, wenn man einbezieht, dass japanische Schulbücher als Selbstlernbücher konzipiert sind, wohingegen deutsche Bücher tendenziell den Lehrer benötigen (vgl. Wellenreuther 2009, 102-112). Dennoch zeigt das Ergebnis, welchen Einfluss Schulbücher auf (Selbstlern-)prozesse haben können.

Einen weiteren Hinweis auf den Einfluss des Schulbuchs bzw. des gedruckten Unterrichtsmaterials allgemein auf Lehren und Lernen zeigt eine ältere Studie der Finnen Koskeniemi und Komulainen

(1983). Sie untersuchen nämlich die Wirkung von gedrucktem Material auf verschiedene Aspekte des Unterrichtsprozesses, so z.B. auf Aktivität der Schüler, Merkmale der verbalen Kommunikation, emotionales Klima oder Beteiligung der Schüler. Sie kategorisieren dazu die Abschnitte des Materials, die im Unterricht verwendet wurden und analysierten auch die Unterrichtsstunden. Im Ergebnis stellen sie fest, dass gedrucktes Material den Unterricht dominiert. Der Einsatz von gedrucktem Material korreliert mit lehrerzentrierten Aktivitätsformen, vermutlich weil die untersuchten Bücher wenig Anregung für individuelle und soziale Aktivitäten bereithielten und Lehrer sich eng an den Büchern orientierten. Im Vergleich zu Stunden, in denen keine gedruckten Materialien verwendet wurden, gab es also wesentlich weniger soziale Kontakte und die Kohäsion der Stunden war niedriger (vgl. 6-24). Auch hier zeigt sich also der Einfluss eines (schlechten) Schulbuchs auf das Unterrichtsgeschehen.

Entsprechend dieser Ergebnisse sollte Schulbüchern auch in der schulpädagogischen und didaktischen Forschung gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden, was nur unzureichend geschieht: Joachim Kahlert (2010) betitelt seinen Aufsatz über Erforschung, Bedeutung und Entwicklung von Schulbüchern mit „Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft“. Er kritisiert, dass das Schulbuch in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion trotz immenser Wichtigkeit im Schulalltag eine untergeordnete Rolle spiele. Dazu zitiert er verschiedene Untersuchungen, die das Vorkommen des Themas „Schulbuch“ in einschlägigen pädagogischen Zeitschriften, in einer Datenbank-Recherche der FIS-Bildung, in Abschlussberichten der Deutschen Forschungsgesellschaft sowie in Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften überprüfen. Im Ergebnis beschäftigte sich die Fachwissenschaft in der Tat sehr selten bis nie mit dem Thema Schulbuch. Dies fiel vor allem im Vergleich der Medien Schulbuch und Computer auf⁴ (vgl. S. 44-47). Dies ist laut Kahlert auch deshalb als problematisch anzusehen, weil es eine „Zurückhaltung [der Erziehungswissenschaft] bei der Entwicklung und stetigen Verbesserung von Schulbüchern“ mit sich zieht. Kahlert vermutet sogar, die Arbeit an und mit Schulbüchern „gelte als wissenschaftlich minderwertig“ (S. 48). Dazu kommt, dass bei Erforschung von Schulbüchern vor allem auch in Geschichte vorwiegend normativ, theoretisch und wenig empirisch vorgegangen wird (vgl. Borries 1995, 45; Rüsen 1992, 338; Gräsel 2010, 146).

Neben dem scheinbar allgemeinen Desinteresse an empirischer Schulbuchforschung, wird häufig auch auf die Einseitigkeit der Forschung hingewiesen. Methodisch herrschen inhaltsanalytische Verfahren vor. Dabei gäbe es neben der Inhaltsanalyse viele weitere Ansätze, Schulbücher zu untersuchen: qualitative standardisierte und nicht-standardisierte Interviews zur Verwendung von Schulbüchern, Beobachtung von Unterricht oder schriftliche Befragungen (vgl. Borries 1995, 45). Bezogen auf den Inhalt der Untersuchungen ist der Strang der produktorientierten Schulbuchforschung (Inhalte des Schulbuchs) deutlich stärker ausgeprägt als die prozessorientierte (Lebenszyklus des Schulbuchs) oder wirkungsorientierte Forschung. Viele Analysen stellen fest, dass das Schulbuch also eher – um die Charakteristik Steins (vgl. Kapitel 2.1) zu verwenden – als Politicum oder auch als Informatorium, weniger als Pädagogicum in den Blick genommen wird (vgl. Weinbrenner 1995; 26; Kiper 2010, 56; Gräsel 2010, 143; Bamberger 1995, 52). Weinbrenner (1995) geht

⁴ Während beispielsweise das Titelwort „Schulbuch“ bei einer Datenbank-Recherche in der FIS Bildung 96 Treffer produzierte, waren es mit „Computer“ mit 959 ziemlich genau zehnmal so viele.

sogar so weit zu kritisieren „Schulbuchforschung hat keineswegs die Absicht, Lehrern und Schülern die alltägliche Unterrichts- und Lernarbeit zu erleichtern, sondern dient eher der Sicherung gesellschaftlicher und ideologischer Bildungsansprüche“ (25). Schulbuchforschung im Fach Geschichte ist hier keine Ausnahme. Typische Studien zu Geschichtsschulbüchern analysieren die Darstellung bestimmter Inhalte, zum Beispiel das Deutschlandbild im Geschichtsbuch oder die Darstellung des Nationalsozialismus (vgl. Handro/Schönemann 2006, 5f) und spiegeln damit ebenso die Reduzierung des Schulbuchs auf „Politicum“ und „Informatorium“ wieder.

Werden schon didaktische Aspekte von Schulbüchern allgemein selten erforscht, gilt das erst recht für Aufgaben. Diese werden meist im Zusammenhang mit anderen Elementen des Schulbuchs untersucht. Hier sollen sie gemäß der Forschungsfrage im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dazu werden die Ergebnisse zu Aufgaben aus den Werken zum Schulbuch im Ganzen extrahiert und Untersuchungen in den Blick genommen, die sich auf Aufgaben im Schulbuch spezialisieren. Dabei geht es um deutsche bzw. deutschsprachige Schulbücher. Die Ergebnisse anderer Länder werden nur hinzugezogen, wenn sie einen direkten Vergleich bieten. Einen Schwerpunkt bildet dabei natürlich das Fach Geschichte, aber auch andere Schulfächer werden – soweit vergleichbar⁵ - hinzugezogen. Die Kategorien, die die einzelnen Schulbuchanalysen untersuchen, sind vielfältig und etwas unübersichtlich. Sie werden in Anhang 1 in einem Überblick zusammengefasst. Zur Gliederung des Forschungsstandes in diesem Kapitel wurden die einzelnen Aspekte in vier große Bereiche eingeteilt. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Frage, wie Aufgaben die äußere Organisation von Lernprozessen, beispielsweise durch Angabe von Sozialformen, Differenzierungsmöglichkeiten etc., strukturieren. Der nächste Teil beschäftigt sich mit der weniger sichtbaren Seite der Lernprozesse, nämlich wie Aufgaben durch Inhalte, kognitive Prozesse, Wissensaufbau, Wissenseinheiten etc. potentiell den individuellen Lernprozess der Schüler verändern könnten. Als dritter Punkt wird die Einbettung der Aufgaben in ihrer Umgebung betrachtet: auf was nehmen Aufgaben Bezug, wird die Lebenswelt der Schüler einbezogen, wie stehen Aufgaben zu weiteren Aufgaben in Verbindung? Schlussendlich geht es um spezifisch geschichtsdidaktische Kriterien, die in Arbeitsaufträgen beachtet werden müssten, um den Besonderheiten des Faches Geschichte Rechnung zu tragen. Bevor dies geschieht, sollen nun aber zunächst die wichtigsten, immer wiederkehrenden Studien kurz beschrieben werden.

3.1 Wichtige Studien

Als erstes sei das fächerübergreifende Forschungsvorhaben KLee der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg genannt. KLee steht für „Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben“ und das Projekt macht sich eine Analyse von Schulbüchern mit Fokus auf Aufgaben zum Ziel. Dabei sind unterschiedliche Fachdidaktiken involviert. Das Forschungsvorhaben ist sehr aktuell, weswegen noch nicht viele Ergebnisse publiziert sind. Eine erste Zusammenfassung gibt aber der Aufsatz „Ermöglichen Aufgaben in Schulbüchern Lernen? Ausgewählte Ergebnisse fachdidaktischer Analysen aus dem Projekt ‚Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben (KLee)‘“ von Hanna Kiper, Stephanie Schlump, Stefan Schmit und Sebastian Peters (2010b). Hier werden erste Ergebnisse aus den Fächern Textiles Gestalten,

⁵ Es macht zum Beispiel für die vorliegende Fragestellung wenig Sinn, die speziellen Inhalte mathematischer Aufgaben (bspw. Algebra oder Geometrie) in den Blick zu nehmen, wohingegen die Analyse des kognitiven Niveaus auch bei Aufgaben in MINT-Fächern vergleichend hinzugezogen werden kann.

Evangelische Religionslehre, Ökonomische Bildung, Philosophie bzw. Werte und Normen, Chemie und aus dem Fremdsprachenunterricht beschrieben.

Zudem gibt es aus dem Projekt bereits zwei Publikationen, die die Ergebnisse eines Faches genauer in den Blick nehmen. Die Forschungsgruppe um Lange et al. (2010) geht der Frage nach, ob und wie Aufgaben in Schulbüchern im Fach Politische Bildung Urteils- und Handlungsfähigkeit fördern. Dazu werden die Aufgaben aus vier Schulbüchern verschiedener Schulformen unter den Kriterien Anforderungsbereiche, Bildungsdimensionen von Klafki und Kommunikationsformen auf Makroebene⁶ klassifizierend untersucht. Zudem wurden explizite und implizite Operatoren, Vorwissen, Kompetenz und Steigerung der Komplexität auf Mikroebene⁷ untersucht (vgl. 180f). Auch die Ergebnisse aus der Didaktik des Sachunterrichts von Astrid Kaiser und Stine Albers (2010) sind bereits publiziert. Hier wurde sowohl qualitativ als auch quantitativ gearbeitet. Die Studie untersucht eine ganze Reihe von Kriterien an N=235 Aufgaben aus drei unterschiedlichen niedersächsischen Schulbüchern für den Sachunterricht der vierten Klasse. Die Kriterien für die quantitative Untersuchung waren wieder Anforderungsbereiche, Bildungsdimensionen und Sozialformen und zusätzlich mögliche Differenzierungsangebote, Arbeitsprozesssteuerung, intendierte Lernprozesse, Operatoren und potentiell zu erwerbende kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten nach dem niedersächsischen Kerncurriculum. Dazu wurden Aufgaben aus allen Themengebieten des niedersächsischen Kerncurriculums untersucht. Kriterien einer qualitativen Untersuchung sind die Art des einzubringenden Wissens und der Lernort. Für diese Untersuchung standen Aufgaben zu vier Themen⁸ im Mittelpunkt (vgl. 10-14). Die Studie scheint methodisch durch Pretests zur Praktikabilität der Analyse Kriterien und zweimaliger Reliabilitätsprüfung gut abgesichert (vgl. ebd., 10).

Ein weiteres wichtiges Forschungsprojekt ist an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg angesiedelt. Das Ziel der Forschungsgruppe Uwe Maier, Marc Kleinknecht, Kerstin Metz, Martin Schymala und Thorsten Bohl (2010) ist die „Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse“. Die Dimensionen ihrer Aufgabenanalyse sind Wissensart, kognitiver Prozess, Wissenseinheiten, Offenheit, Lebensweltbezug, sprachlogische Komplexität und Repräsentationsformen (vgl. 27). Sie überprüfen die Reliabilität der Kriterien durch ein hochinferentes Ratingverfahren mit vier Ratern und kommen auf Kappa-Werte zwischen $\kappa=0,60$ beim Kriterium Anzahl der Wissenseinheiten und $\kappa=0,91$ beim Kriterium kognitive Prozesse. Außerdem wurde auch eine Kodierung an 127 Aufgaben aus den Fächern Deutsch, Mathematik, sowie Natur- und Gesellschaftswissenschaften aus den Jahrgangsstufen sieben und acht durchgeführt. Die Aufgaben stammen nicht nur aus Schulbüchern, sondern auch aus Klassenarbeitsaufgaben, Aufgaben aus dem SINUS-Projekt sowie Aufgaben aus Vergleichsarbeiten (vgl. ebd., 65f). Damit sagen die Ergebnisse nicht nur etwas über Schulbücher aus. Durch die Aufgaben aus dem SINUS-Projekt und den Vergleichsarbeiten werden die Aufgaben vermutlich eher innovativer sein, als bei der reinen Entnahme aus Schulbüchern.

Zu diesen, fächerübergreifenden Projekten gibt es außerdem einige Schulbuchanalysen zu Aufgaben im Fach Geschichte. Bodo von Borries (1980), Wolfgang Marienfeld (1979), Stephan Lipski (1979),

⁶ Das heißt Aufgaben auf einer Doppelseite im Zusammenhang werden als Einheit betrachtet.

⁷ Hier werden die Aufgaben jede für sich einzeln betrachtet.

⁸ „Miteinander leben“, „Niedersachsen in der Welt“, „Mensch“, „Wasser“.

Marina Moosbrugger (1985) und Hilke Günther-Arndt (1988) erforschten Aufgaben in Schulbüchern zu einer Zeit, zu der das Konzept des Arbeitsbuches (vgl. Kapitel 1) noch relativ neu war.

Bodo von Borries (1980) legt mit seinem Werk „Problemorientierter Geschichtsunterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik“ den Grundstein für die geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (vgl. Schönemann 2010, 40f). Er stellt Anforderungen an ein modernes Geschichtsbuch in drei Dimensionen mit jeweils vier Unterkriterien zusammen und überprüft diese in 16 älteren und acht neueren Schulgeschichtsbüchern. Im Rahmen der Dimension Organisation des Lernprozesses stellt sich auch die Frage nach dem Arbeitsunterricht und damit auch nach Art der Aufgaben im Schulbuch. Dabei interessieren Borries unter anderem die logische Abfolge von Fragestellung, Bezug zum Schüler, Motivation, die Funktion der Aufgaben und die Möglichkeit zur Selbständigkeit. Diese Aspekte werden dabei leider nur an älteren Schulbüchern untersucht.

Marienfeld (1979) untersucht anhand von sieben Geschichtsbüchern das Thema Islam und Kreuzzüge im Schulbuch. Er führt eine Raumanalyse durch, bei der er untersucht, wie viele Seiten prozentual dem Thema gewidmet sind und welche Anteile dabei verbale Informationen, darstellender Text und Quellentext ausmachen. In einer Frequenzanalyse geht es um die Perspektivität der Quellen, die Gestaltung und Funktion von Karten und Bildern und eben auch um Arbeitsaufträge. An den insgesamt 147 Aufgaben untersucht Marienfeld, inwiefern diese reproduktiv oder produktiv sind und ob sie eher Fakten oder Zusammenhänge abfragen. Ziel ist es hier außerdem, typische Arbeitsbücher von Lese- oder Lehrbüchern – teilweise ganz ohne Arbeitsaufträge – abzugrenzen (vgl. 131-135).

Lipskis Analyse (1979) aus dem gleichen Jahr konzentriert sich nur auf Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen. Seine Stichprobe sind die 2488 Fragen aus den ersten Bänden vier verschiedener Geschichtsbuchreihen für die Sekundarstufe 1. Dabei interessiert ihn vor allem, ob in den Aufgaben Wissen, Reorganisation oder Beurteilungen gefordert werden. Als vierte Kategorie identifiziert Lipski Suggestivfragen. Außerdem diskutiert Lipski die Fragen des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben und das Potential der Arbeitsbücher zur Förderung der Schülerelbständigkeit (vgl. 614-619).

Moosbrugger (1985) analysiert 3593 Aufgaben aus Lehrbüchern für die österreichische Hauptschule. Es werden die Bände eins und drei verwendet. Untersucht werden der Lernzielbereich der Aufgaben, also affektiv, kognitiv oder psychomotorisch, das Niveau der Aufgaben nach der Lernzieltaxonomie von Bloom, inhaltliche Komplexität, die Sozialform und „Hilfen zur Lösung und Beurteilung der Lösung der Aufgabe.“ Für die Ausdifferenzierung der inhaltlichen Komplexität wurden die „Grundformen des Lernens und Lehrens im Geschichtsunterricht“ von Thonhauser verwendet, die auch im Einklang mit dem Lehrplan stehen.⁹ Mit „Hilfen zur Lösung und Beurteilung der Lösung der Aufgabe“ sind Hinweise im Lehrbuch oder Lösungsheft gemeint, die den Schülern das Bearbeiten und Korrigieren der Aufgabe erleichtern sollen (vgl. 122-123).

⁹ Die Einzelkategorien sind: Begriffe der Historie, Regeln/Methoden der Historie, Historische Darstellungen, Systeme der Historie, Inhalte anderer Fächer, Inhalte besonderer Lernorte, Inhalte des außerschulischen Alltags, Handlungen aus historischem Bewusstsein (vgl. Moosbrugger 1985, 123).

Günther-Arndt (1988) beschäftigt sich mit dem Thema „Deutsches Kaiserreich“ in Geschichtsschulbüchern. Ihre Stichprobe sind N=378 Arbeitsaufträge in fünf Lehrwerken für die Sekundarstufe I. Günther-Arndt führt sowohl eine Raum- als auch eine Frequenzanalyse durch. Die Raumanalyse beschreibt die prozentuale Verteilung der verschiedenen Teilbereiche des Themas.¹⁰ Die Frequenzanalyse stellt die gleiche Frage für die Aufgaben und untersucht zudem die Verhaltensdimensionen der Arbeitsfragen, also ob sie eher affektiv oder kognitiv ausgerichtet sind. Die kognitive Kategorie wird weiter unterteilt in inhaltsbezogene Kenntnisse und methodenbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten. Zuletzt wird auch noch die Hierarchisierung der Fragen in Fakten, Sachurteile und Werturteile vorgenommen.

Nach diesen meist mehr als 20 Jahre alten Untersuchungen wurde 2007 wieder eine Analyse von Arbeitsaufträgen im Geschichtsbuch durchgeführt. Andreas Michler (2007) will die Untersuchungsergebnisse der 70er und 80er Jahre auf ihre heutige Gültigkeit prüfen, nimmt aber auch neue Kategorien in seine Untersuchung auf. Er kategorisiert die Arbeitsaufträge hinsichtlich des Bezugs zu anderen Elementen des Schulbuchs, nach den kognitiven Anforderungsbereichen und bezüglich verschiedener Kategorien historischen Lernens. Diese sind Multiperspektivität, Kontroversität, Alteritätserfahrung, Gegenwartsverständnis, Fragekompetenz und Präsentationskompetenz (vgl. 276-287). Seine Stichprobe umfasst insgesamt 123 Aufgaben aus neun verschiedenen Geschichtsbüchern aus Deutschland, Frankreich und England. Damit ist ein Vergleich der Schulbuchkultur bezüglich Aufgaben möglich. Das Thema ist dementsprechend länderübergreifend gewählt: Michler hat sich wie Marienfeld für die Kreuzzüge entschieden (vgl. 287-290). Zu diesen genannten Untersuchungen kommen kleinere Analysen, die häufig nur einen Aspekt erfassen. Wie erwähnt, befindet sich eine Übersicht in Anhang 1.

3.2 Forschungsstand zum potentiellen Einfluss von Aufgaben auf die äußere Organisation von Lernprozessen

Zunächst soll, wie oben beschrieben, die Organisation der Lernprozesse durch Aufgaben in den Blick genommen werden. Ein wichtiger Aspekt der Organisation des Lernprozesses ist die Sozialform, die die Kommunikationsstruktur bei der Aufgabenbearbeitung regelt. Die Frage nach der Sozialform, in der Aufgaben bearbeitet werden sollen, tritt in den Untersuchungen Kaisers und Albers (2010), Moosbruggers (1985) und im KLee-Projekt (2010) auf.

In den Ergebnissen aus der Studie von Kaiser und Albers (2010) dominiert die Einzelarbeit eindeutig (52,3% der Aufgaben), bei 22,1% der Aufgaben ist die intendierte Sozialform nicht eindeutig erkennbar, danach kommt Gruppenarbeit mit 15,7%, die weiteren Kategorien „Partnerarbeit“ und „nicht eindeutig Partner- oder Gruppenarbeit“ bleiben im einstelligen Prozentbereich (vgl. 76f).

Bei der Analyse Moosbruggers (1985) geben nur 4% der Aufgaben explizite Hinweise zu Sozialformen. Die meisten Aufgaben bei Moosbrugger sprechen jedoch eher einzelne Schüler an, sodass wohl von einer impliziten Tendenz zur Einzelarbeit ausgegangen werden kann. Diese

¹⁰ Politische Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen; Lebensbedingungen und Mentalitäten, Kunst, nichtintegrierte gesellschaftliche Gruppen und Minderheiten.

Vermutung bestätigt sich laut Moosbrugger auch dadurch, dass sich die meisten Aufgaben aufgrund ihrer geringen Komplexität und Engführung kaum für Gruppenarbeiten eignen (vgl. 126).

Auch Teilergebnisse des KLee-Projekts für die Politische Bildung beweisen eine Dominanz der Einzelarbeit. 80% der vom Forscherteam Lange et al. (2010) analysierten Aufgaben fordern Einzelarbeit, nur bei 20% ist Kommunikation gefordert. Dies sind dann vor allem Gruppenarbeiten und Rollenspiele. Doch auch hier kritisieren die Forscher Mängel: es fehle bei den kommunikativen Formen an Hinweisen zu Rahmenbedingungen und an präzisen Zeitvorgaben (vgl. 185). Aus dem gleichen Projekt stammen Daten für das Fach Textiles Gestalten. Hier ist ebenfalls ein Großteil der Aufgaben in Schulbüchern in Einzelarbeit zu bearbeiten (vgl. Kiper et al., 2010b, 160).

Die Studie von Brichzin et al. (2008) untersucht Informatikbücher. Auch hier – in einem MINT-Fach – ist das Ergebnis ähnlich. Nur eine geringe Anzahl (5%) der Aufgabentexte fordert konkret Kommunikation mit den Mitschülern ein. Alle anderen schlagen implizit Einzelarbeit vor (vgl. 20).

Ergänzend zu diesen Analysen seien noch die Studien Neubrands sowie Baumerts und Lehmanns im Rahmen der TIMS-Studie genannt. Neubrand untersucht, inwiefern sich die Länder Deutschland, Japan und Amerika, die alle bei der TIMSS-Video-Studie teilnahmen, hinsichtlich Mathematikaufgaben in Seatwork¹¹ unterscheiden. Es geht hier also nicht um Analysen von Schulbuchaufgaben, sondern um tatsächlich beobachteten Unterricht. Interessant ist das Ergebnis dennoch, denn es bestätigt sich die in den Schulbüchern aufgefundene Vermutung, dass Einzelarbeit in Deutschland ein hohes Gewicht hat. Dazu kommt bei der Analyse von Unterricht ein relativ hoher Anteil an Aufgabenbearbeitung im Klassenverband. 37% der Aufgaben werden im Klassenunterricht gelöst, etwas mehr, nämlich 40%, in Einzelarbeit, 5% in Gruppenarbeit, der Rest verteilt sich auf Mischformen. So kommt vor allem die direkte Zusammenarbeit mit Mitschülern zu kurz. Im Vergleich ist vor allem die Verteilung in Japan anders. Hier wird weniger im Klassenverband gearbeitet, nämlich nur bei 12% der Aufgaben. Außerdem werden 54% der Aufgaben in Einzelarbeit und 12% in Gruppenarbeit durchgeführt. Amerika bietet einen wesentlich höheren Anteil an Gruppenarbeit, nämlich 16% (vgl. Neubrand 2002, 232-234). So ergeben sich „nationale Skripts“ von Unterricht, die sich in Deutschland – verglichen mit Japan – durch wenig „Seatwork“, sondern häufigen fragend-entwickelnden Unterricht auszeichnen, bei dem ein Schüler unterstützt von Lehrer und Klasse eine Aufgabe entwickelt. Danach wird traditionellerweise eine ähnliche Aufgabe in Einzelarbeit geübt (vgl. Baumert/Lehmann 1997, 210). Spannend sind diese Hinweise vor allem, da Japan bei TIMSS immer einen der besten fünf Plätze belegte.

Insgesamt sind also die meisten Aufgaben auf Einzelarbeit zugeschnitten, wenn auch nicht immer explizit dafür ausgewiesen. Inwiefern sie auch in Einzelunterricht bearbeitet werden, bleibt natürlich fraglich.

Aufgaben haben weiterhin das Potential den Unterrichtsverlauf individualisiert zu organisieren. Dieser Aspekt wird im Projekt KLee für die Fächer Sachkunde, evangelische Religionslehre und für

¹¹ Neubrands (2002) Begriff „Seatwork“ fasst Arbeitsphasen zusammen, bei denen Schüler nicht im Klassenverbund lernen, sondern alleine, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten (vgl. 13).

Textiles Gestalten untersucht. Die Analyse von Kaiser und Albers (2010) stellt bei der Analyse von drei Schulbüchern zum Sachunterricht fest, dass Aufgaben es nur vereinzelt erlauben, „durch explizite Differenzierungsangebot unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus der Schüler zu berücksichtigen und damit für möglichst alle Kinder gute Aufgaben im Sinne von passenden Aufgaben zur Verfügung zu stellen“ (81). Je nach Schulbuch ermöglichen nämlich nur ein bis vier Prozent und gesamt 2,6% der Aufgaben Differenzierung. Auch die Aufgabenanalyse aus dem Fach Textiles Gestalten beschreibt, dass Lernvoraussetzungen von Schülern nicht berücksichtigt werden (vgl. Kiper et al. 2010b, 160). Das gleiche gilt für das Fach Evangelische Religionslehre, dessen Schulbuchaufgaben ebenfalls im Rahmen des Projekts KLee erforscht wurden (vgl. ebd.164).

Damit eng zusammen hängt die Offenheit der Aufgabe, die Maier et al. (2010) untersuchen. Die Forschungsgruppe unterscheidet dabei zwischen Aufgaben, die definiert/konvergent, definiert/divergent oder ungenau/divergent sind. Erstere haben nur genau eine Lösung und auch eine klare, eindeutige Fragestellung. Zweitgenannte haben zwar ebenfalls eine deutliche Fragestellung, aber mehrere Lösungsmöglichkeiten. Bei letzteren bleibt schon die Fragestellung offen, das heißt, die Schüler müssen selbst Fragen stellen (vgl. 36). Nach Maier et al.'s Analyse (2010b) fallen 81,9% der Aufgaben in die Kategorie „definiert/konvergent“ und 14,2% in die Kategorie „definiert/divergent“. Ungenau/divergent war keine der Aufgaben (vgl. 71). Also sind die meisten Aufgaben eher geschlossen¹² und tragen damit nicht zu einer Binnendifferenzierung bei.

Interessant ist auch hier der Vergleich mit Japan in der TIMS-Studie. Zwei Prozent der Varianz der Leistungsunterschiede zwischen deutschen und japanischen Schülern kann damit erklärt werden, dass japanische Schüler offene Aufgaben überproportional gut meistern (vgl. Klieme und Bos 2000, 370). Auch das Projekt „Benchmarks von innen“ von Josef Thonhauser (2008), das versucht aus der Aufgabensammlung guter Lehrer Kriterien abzuleiten, stellt als Mangel eine starke Geschlossenheit von Aufgaben fest (vgl. 21f). Doch es besteht Hoffnung. So konnte bei der Analyse von Abituraufgaben im Fach Chemie aus den Jahren 1980, 1984, 1994 und 2004 eine Entwicklung hin zu offeneren Fragestellungen festgestellt werden (vgl. Meyer und Zimmerer 2007, 8), die sich hoffentlich bald durch einen sogenannten wash-back-Effekt auch im Unterricht niederschlägt.

Aufgaben in Schulbüchern leisten also insgesamt kaum einen Beitrag zur konkreten Organisation der Lernprozesse im Klassenzimmer, da sie selten Sozialformen vorschlagen und selten Angebote zur Differenzierung bereitstellen. Diese Entscheidungen bleiben dem Lehrer überlassen und können für ihn sowohl eine Belastung als auch eine Chance darstellen.

¹² Bei Maier et al.'s Analysen ergeben die Prozentzahlen zur Verteilung der Aufgaben innerhalb der einzelnen Kategorien oft nicht 100%. Das liegt daran, dass Maier et al. die Aufgaben, die von den Ratern unterschiedlich bewertet wurden in keine Kategorie einordnen.

3.3 Forschungsstand zum potentiellen Einfluss von Aufgaben auf den individuellen Lernprozess des Schülers

Der wichtigste Aspekt bezüglich des individuellen Lernprozesses des Schülers sind die kognitiven Prozesse. Die Kategorisierung von Aufgaben bezüglich kognitiver Prozesse ist meist der Kern von Aufgabenanalysen. Bei älteren Analysen wird dabei oft nach der Lernzieltaxonomie von Bloom kategorisiert (vgl. Moosbrugger 1985, Krumm 1973) oder auch nach, meist dreischrittigen, eigenen Einteilungen (vgl. Lipski 1979; Marienfeld 1979, Günther-Arndt 1988). Neuere Analysen fassen wegen der oft mangelnden Trennschärfe¹³ die Kategorien Blooms stärker zusammen und verwenden beispielsweise die Anforderungsbereiche der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) der Kultusministerkonferenz (vgl. Michler 2007, Kaiser/Albers 2010, Lange et al., 2010) oder ebenfalls eigene Ausdifferenzierungen. Gerade neuere Analysen zu diesem Aspekt sind wohl häufig von TIMSS angeregt. Die Studie zu Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften hatte nämlich dem deutschen Mathematikunterricht im Vergleich zu anderen Ländern eine geringe kognitive Aktivierung attestiert und dies mit dem schlechteren Abschneiden der deutschen Schüler bei komplexen Aufgaben, die problemlösendes Denken fordern, in Verbindung gebracht (vgl. Neubrand 2002, 338; Klieme/Bos 2000, 370; Baumert/Lehmann 1997, 210).

Das Bild der TIMS-Studie bestätigt sich bei der Analyse von Aufgaben in Schulbüchern. Vor allem der untere und der mittlere Anforderungsbereich sind stark ausgeprägt.¹⁴ Kaiser und Albers (2010) kategorisieren bei ihren Aufgaben im Sachunterricht insgesamt 75,3% im Anforderungsbereich II, der im Sachunterricht vor allem Recherchieren, Anwenden und Strukturieren umfasst. Knapp 10% der Aufgaben fordern Reproduktion, 14,9% Transfer und Beurteilung. Auch bei Maier et al. (2010) machen das mittlere Niveau mit „nahem Transfer“ und „weitem Transfer“ mit zusammen 72,4% den größten Anteil aus. Aufgaben aus der politischen Bildung weisen ein etwas höheres Anforderungsniveau auf. Der zweite Anforderungsbereich ist mit 36,9% der Aufgaben immer noch am größten, wird jedoch dicht gefolgt von Anforderungsbereich III mit 34,8%. Die Ergebnisse zu Aufgaben im Fach Philosophie/Werte und Normen sind noch nicht detailliert publiziert. Kritik wird jedoch bereits vorab geäußert: die Aufgaben der unteren Jahrgangsstufen bewegen sich vorwiegend im ersten Anforderungsbereich (vgl. Kiper et al. 2010b, 163).

Bei älteren Studien scheinen die Ergebnisse nicht wesentlich anders. Tendenziell ist das untere Niveau noch stärker ausgeprägt als bei den Studien nach der Jahrtausendwende. Die Untersuchungen unterscheiden sich vor allem bei den Verteilungen zwischen dem niedrigeren und mittleren Niveau. Borries (1980) stellt eine Dominanz von reproduktiven Fragen fest, ohne diese jedoch genau zu beziffern (vgl. 104f). Lipski (1979), der in drei Niveaus gliedert,¹⁵ findet auf der niedrigsten kognitiven Ebene 41,6% der Aufgaben wieder, auf Ebene II insgesamt 48,7% und auf

¹³ Dies belegt Schlüter (2009). Er kategorisiert Aufgaben sowohl nach EPA als auch nach den kognitiven Lernzielstufen nach Bloom bzw. Anderson et al.. Die Übereinstimmung der Rater beträgt bei der Kategorisierung nach EPA 81,8%, bei den Lernzielstufen 77,6% (vgl. 189-190).

¹⁴ Nach EPA ist der untere Anforderungsbereich Reproduktion, der mittlere Reorganisation, Bloom gliedert seine ersten vier Lernzielstufen in Wissen, Verstehen, Anwenden und Analysieren.

¹⁵ Ebene 1: Wissen; Ebene II: Ursachen, Motive, Folgen, Historische Vergleiche, Definitionsaufgaben, Interpretieren, Schlussfolgern, Erkennen, Deuten, Operationen; Ebene III: Beurteilung, Stellungnahmen.

Ebene III 6,5%.¹⁶ Interessant ist, dass Lipski Ebene II weiter aufgliedert und genauer analysiert, welche Tätigkeit von den Schülern gefordert wird. Dabei ergibt sich, dass Schulbücher sehr häufig Interpretationen fordern, wohingegen historische Vergleiche, Definitionen und das Einüben von Operationen (wie beispielsweise Zusammenfassen, Recherchieren) stark zurücktreten. Lipski (1979) zeigt sich insgesamt zufrieden bezüglich seiner Ergebnisse: Historisches Wissen sei als Grundlage für weiterführende Aufgaben auf Ebene II nötig, Aufgaben auf Ebene III werden nur an wichtigen Stellen benötigt (vgl. 616-619). Marienfeld (1979) unterscheidet kognitive Prozesse nur in zwei Ausprägungen, nämlich reproduktive Aufgaben (Fakten und Zusammenhänge) und produktive Aufgaben. Im Ergebnis sind 31 Aufgaben darauf ausgelegt, Fakten zu reproduzieren, 75 Aufgaben leiten an, Zusammenhänge zu reproduzieren und 41 werden als produktiv klassifiziert (vgl. 135). Das Ergebnis scheint den Befunden Lipskis sehr ähnlich, da sich Lipskis Ebene II mit Interpretation, Definition, Motive, Ursachen etc. bei Marienfeld wohl bei „Reproduktion von Zusammenhängen“ und nicht bei Produktion einzuordnen wäre. Nach Moosbruggers Analyse (1985) dagegen haben Aufgaben ein niedrigeres Niveau. Ihre Kategorisierung ergibt, dass 62,7% der Aufgaben der Bloomschen Kategorie „Wissen“ zuzuordnen sind. 17,5% fordern Verstehen, jeweils ca. 7% Anwenden und Analyse. Die Prozentzahlen für Synthese und Beurteilen liegen bei 3,5% und 1,3%. Günther-Arndt (1988) wiederum bestätigt Lipski und Marienfeld. Sie unterscheidet Fakten, Sachurteile und Werturteile. Sie stellt eine Aufteilung von 34% Fakten, 59% Sachurteile, 8% Werturteile fest (vgl. 200).

Dieses Ergebnis scheint nicht auf das Fach Geschichte beschränkt zu sein. Auch bei einer Studie Krumms (1973) zu Aufgaben im Wirtschaftslehreunterricht an der Berufsschule überwiegt bei den Aufgaben aus dem Buch der Anteil der Aufgaben in der Kategorie „Wissen“ nach Bloom eindeutig. 84,9% sind dieser Kategorie zuzuordnen. 11,5% der Aufgaben beschäftigen sich mit Anwendungen, während die anderen Bereiche (alle < 2%) fast zu vernachlässigen sind. Im Vergleich zu Aufgaben in Prüfungen und im Unterricht weisen die Aufgaben im Buch noch das höchste Niveau auf (vgl. 85). Zu kognitiven Prozessen ist also insgesamt zu sagen, dass höhere Niveaus in Aufgaben selten vorkommen. Dies ergeben sowohl die Analysen der 70er und 80er Jahre als auch aktuelle Untersuchungen.

Neben den kognitiven Prozessen wird häufig auch die Art des Wissens, das generiert bzw. benötigt wird, erforscht. Kognitive Prozesse und die Art des Wissens spiegeln zusammen die zweidimensionale Taxonomie Anderson et al.'s, eine Weiterentwicklung der Bloomschen Lernzieltaxonomie, wieder (vgl. auch Kapitel 5.2.2). So untersuchen Maier et al. und Albers/Kaiser diese Kategorie. Beide greifen im Grunde auch auf die Einteilung der Wissensarten nach Anderson et al. zurück, nach der es Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen gibt. Allerdings fassen Albers und Kaiser die ersten beiden Wissensarten unter dem Begriff deklaratives Wissen zusammen. Grund ist wohl die schwere Unterscheidbarkeit zwischen Faktenwissen und konzeptuellem Wissen. Insgesamt scheint die Kategorie „Art des Wissens“ bezüglich der Reliabilität problematisch zu sein. Maier et al. (2010) berechnen Kappa-Werte für jede der Wissensarten einzeln, die Ergebnisse variieren von $\kappa=0,68$ bis $\kappa=0,91$ (vgl. 69). Schlüter (2009) berechnet die prozentuale Übereinstimmung der Einschätzung für die Gesamtkategorie und kommt

¹⁶ Nur knapp 1% sind Suggestivfragen, die Lipski extra kategorisiert.

mit 69,9% auf kein besonders gutes Ergebnis (vgl. 191). Die Ergebnisse müssen deshalb wohl unter gewissen Vorbehalten betrachtet werden.

Maier et al. (2010) finden bei ihrer Untersuchung 47,2% konzeptuelles Wissen, 29,1% prozedurales Wissen, 15% Faktenwissen und kein metakognitives Wissen in den untersuchten Aufgaben. Kritikwürdig empfindet das Forscherteam vor allem den Mangel an Aufgaben, die metakognitives Wissen aktivieren (vgl. 71). Es muss jedoch – vor allem, wenn man später die Daten vergleichen will – klar sein, dass Maier et al. (2010) auch Aufgaben aus Mathematik und Informatik kategorisieren, wo der Anteil prozeduralen Wissens naturgemäß relativ hoch ist (vgl. Neubrand 2002, 240). Albers und Kaiser (2010) betrachten die aktivierte Wissensart in ihrer qualitativen Analyse anhand von 99 Aufgaben. Dabei sind Mehrfachnennungen möglich. Einzubringende Wissensarten sind demnach zu 94,4% deklaratives Wissen zu 64,6% prozedurales Wissen und zu 100% metakognitives Wissen (vgl. 145). Die doch recht überraschenden Zahlen stammen daher, dass Albers und Kaiser fragen, welches Wissen die Schüler mitbringen müssen, nicht welches Wissen generiert oder abgefragt wird (vgl. ebd. 86) – wie das die Analyse Maiers tut. Natürlich müssen Schüler immer – auch bei den einfachen reproduktiven Aufgaben – wissen, wie man beispielsweise Informationen aus einem Text entnimmt. So wird immer metakognitives Wissen benötigt. Ob dies den Schülern auch durch Verbalisierung vergegenwärtigt wird, ist eine andere Frage. Zumindest ansatzweise wird auf diesen Aspekt des benötigten Wissens auch bei der weiterführenden Analyse Albers und Kaisers angespielt. Sie versucht herauszufinden, ob das geforderte Wissen auch zuvor erworben werden kann. Fehlende Vermittlung deklarativer Wissenseinheiten ist demnach bei 9,1% der Aufgaben zu kritisieren. Bei 6,1% der Aufgaben fehlt die Vermittlung prozeduraler und bei 13,1% die Vermittlung metakognitiver Wissenseinheiten (vgl. ebd., 145). Ergänzend kann zum metakognitiven Wissen noch das Ergebnis von Kaiser und Albers zur Arbeitsprozesssteuerung gesehen werden. Sie untersuchen, ob Hilfen zur Arbeitsprozessplanung, Arbeitsprozessreflektion und Arbeitsprozessevaluation gegeben werden und stellen fest, dass dies nur sehr selten der Fall ist (insgesamt 1,3% der Aufgaben) (vgl. ebd., 82).

Drei weitere Aspekte werden jeweils nur in wenigen Studien untersucht, sollen aber dennoch genannt werden. Ein Aspekt ist der Lernbereich aus dem eine Aufgabe stammt. Klassischerweise wird zwischen affektiv und kognitiv unterschieden. Bereits Moosbrugger (1985) beschäftigte sich mit dieser Unterscheidung und stellt fest: „Der Geschichtsunterricht, der sich an diesen Aufgaben orientiert, befasst sich wenig oder gar nicht mit der Thematisierung von Interessen, Einstellungen und Werten, sondern berücksichtigt intellektuelle Fähigkeiten des Wiedererinnerns, Reproduzierens, Interpretierens, Anwendens, Zerlegens, Neuordnens und Beurteilens von Informationen“ (125). Konkret beziehen sich nur 2,8% der Aufgaben auf die affektive Dimension (vgl. ebd., 124). Auch Günther-Arndts Analyse (1988) bringt keine anderen Ergebnisse. Bei ihr sind sogar nur 1% der Aufgaben affektiv orientiert (vgl. 203). Albers und Kaiser (2010) differenzieren diesen Bereich weiter aus und klassifizieren neben kognitivem und emotionalem Lernen weiter pragmatisches, soziales und ethnisches Lernen. Die Ausprägungen ihrer Kategorien sind nicht disjunkt. Im Gesamtergebnis überwiegt kognitives Lernen mit 99,6% weit, gefolgt von pragmatischem Lernen mit 45,5%. Emotionales Lernen (5,1%), soziales Lernen (14,5%) und ethnisches Lernen (0%) kommen dagegen sehr wenig bis gar nicht vor (vgl. 66f). Von Lange et al. (2010), die diese Dimension auch erforschen, liegen hierfür noch keine Ergebnisse vor.

Den Aspekt der Wissensseinheit betrachten nur Maier et al. (2010). Hier geht es – analog zu Neubrand (2002) im Mathematikunterricht – um die Anforderungen bzw. Lösungsschritte einer Aufgabe. Experten schätzen dafür, wie viele Wissensbestandteile man benötigt, um eine Aufgabe optimal zu lösen (vgl. Neubrand 2002, 95).¹⁷ Maier et al (2010b) wählen als Ausprägungen „Eine Wissensseinheit“, „2-4 Wissensseinheiten“ und „Mehr als vier Wissensseinheiten“. Bei der Kategorisierung ergibt sich jedoch für diese Kategorie der Kappa-Wert von $\kappa=0,6$ und damit der schlechteste Wert seines Kategorienschemas. Im Ergebnis werden bei 44,9% der Aufgaben 2-4 Wissensseinheiten benötigt, bei einem Drittel der Aufgaben nur eine Wissensseinheit und nur bei 3,1% mehr als vier Wissensseinheiten (vgl. 71).

Kaiser und Albers (2010) betrachten zusätzlich auch noch die Kategorie „Lernprozesse“. Sie untersuchen welche Tätigkeit die Aufgabe von den Schülern fordert und unterscheiden hierfür in Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung, Informationsspeicherung und Informationsanwendung. Auch hier sind Mehrfachnennungen pro Aufgabe möglich. So kommt das Forscherteam insgesamt auf das Ergebnis, dass Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung bei 68,5% bzw. 68,1% der Aufgaben gefordert ist. Informationsverwendung wird bei 37% der Aufgaben gefordert. Aufgaben, die die Informationsspeicherung gezielt anregen, fehlten (vgl. 82).

Welche individuellen Lernprozesse fordern nun Schulbuchaufgaben potentiell? Die Analysen der untersuchten Schulbücher deuten darauf hin, dass die Aufgaben vorwiegend reorganisierende Lernprozesse fordern, die vor allem deklaratives Wissen generieren und im kognitiven Bereich angesiedelt sind.

3.4 Forschungsstand zur Einbindung von Aufgaben in den Kontext des Schulbuchs und der Umwelt

Aufgaben in Schulbüchern stehen nie isoliert: Sie beziehen sich auf andere Aufgaben, auf weitere Text- oder Bildelemente des Schulbuches und auch auf die außerschulische Umwelt. Dieser Aspekt wird ebenfalls von Schulbuchanalysen untersucht.

Zuerst kann gefragt werden, wie Aufgaben zu anderen Aufgaben stehen. Dieser Punkt wird im Rahmen des KLee-Projektes in der Fachdidaktik der Philosophie sowie im Fach Politische Bildung untersucht. Analysen im Fach Philosophie/Werte und Normen stellen fest, dass kaum ein Zusammenhang zwischen den Aufgaben ersichtlich ist, also zum Beispiel keine Progression des kognitiven Niveaus. Außerdem gibt es wenig Vorbereitung für komplexe Aufgaben (vgl. Kiper et al. 2010b, 163). Auch in der politischen Bildung zeigt sich kein positiveres Bild. Auch hier gibt es keine Steigerung der Komplexität, Aufgaben greifen nicht auf vorherige Ergebnisse zurück, eine Logik der Aufgabenfolge ist nicht zu erkennen. Die Autoren kritisieren deswegen, ein Aufbau semantischer Netze sei durch die unstrukturierte Aufgabenstellung gefährdet (vgl. Lange et al. 2010, 184).

Geht man einen Schritt weiter, so stellt sich die Frage, wie sich Aufgaben in das Gesamtgefüge eines Schulbuches mit Eigen- und Fremdtexen, Illustrationen und graphischen Darstellungen einfügen.

¹⁷ Bei TIMSS wurde festgestellt, dass typisch deutsche Aufgaben im Mathematikunterricht zu einem Viertel einschrittig sind, in Japan dagegen sind es nur 5% (vgl. Klieme/Bos 2000, 366).

Borries (1980) kritisiert hier, dass die Aufgaben tendenziell am Ende großer Abschnitte stehen und so eher als „Anhang“ dienen und nicht als wesentlicher Bestandteil zu gelten scheinen. Dazu kommt, dass die Darstellungs- und Quellentexte, auf die sich Aufgaben beziehen kaum „Lücken“ lassen, die befragt werden könnten (vgl. 103f). Aktueller ist hier die Studie Michlers (2007) zur Einbettung von Aufgaben in das Gesamtschulbuch: Er unterscheidet Aufgaben im Darstellungsteil, im Quellenteil, im Materialteil, Aufgaben mit offener Kohärenz und Aufgaben, die sich auf das Gesamtkapitel beziehen. Sein Ergebnis ist eindeutig: fast zwei Drittel, nämlich 20 der 31 untersuchten Aufgaben beziehen sich auf den Quellenteil, während sechs Bezug zum Materialteil und zwei zum Darstellungsteil nehmen. Nur drei Aufgaben weisen eine offene Kohärenz aus, keine der Aufgaben bezieht sich auf das Gesamtkapitel. Quellen scheinen in den untersuchten deutschen Schulbüchern also am „fragwürdigsten“ zu sein.¹⁸ Problematisch ist die geringe Beachtung, die den Darstellungstexten im Schulbuch gewidmet wird. Auch sie müssen in ihrem Konstruktcharakter erkannt und auf Perspektivität hin untersucht werden. Ebenso kritisch sieht Michler den Mangel an Arbeitsaufträgen zum Gesamtkapitel. Die Schüler erhalten keine Chance das durchgenommene Thema in seiner Gesamtheit zu durchdenken, zu ordnen und zusammenzufassen. Hier können die untersuchten englischen Geschichtsbücher ein Vorbild sein, da sie gute zusammenfassende Aufgaben enthalten (vgl. 289-293).¹⁹

Innerhalb des KLee-Projekts betrachten die Aufgabenanalysen in den Fächern Ökonomische Bildung und Politische Bildung ebenfalls die Eingliederung der Aufgaben ins Schulbuch. Bei ersterem stellt sich heraus, dass nötiges Fachwissen, Methodenkenntnisse und Erfahrungen zur Lösung von Aufgaben häufig nicht oder erst später im Schulbuch bereitgestellt werden (vgl. Kiper et al. 2010b, 160). Hier scheint also die Anordnung von Aufgaben und Wissens-elementen nicht besonders gut gelungen. In der Politischen Bildung ist die Kritik ähnlich. Das Forscherteam um Lange (2010) kritisiert, dass zwar bei Reproduktions- und Reorganisationsaufgaben genügend Material zur Bearbeitung vorhanden wäre, für Aufgaben des höheren Anforderungsbereichs dies jedoch nicht der Fall sei (vgl. 183).

Auch Pandel (2006) untersucht das Zusammenspiel von Aufgaben und den übrigen Elementen des Schulbuchs. Er tut dies anhand des Themas Ludwig XIV. Er kritisiert, die Anordnung der Elemente sei nicht linear, die Arbeitsaufträge stünden immer am Ende und der Bezug zu den übrigen Elementen wäre unklar. So müssten die Schüler sich selbst innerhalb von Verfasser-text, Quellentexten und Bildern orientieren und das überfordere sie (vgl. 227). Kritisch ist hier anzumerken, dass Pandel keine Kategorisierung durchführt, sondern wohl eher seine subjektiven Eindrücke beschreibt.

Lässt man nun das Schulbuch hinter sich, kann gefragt werden, inwiefern sich Aufgaben auch auf die schulische und außerschulische Umwelt beziehen. Interessant ist hier natürlich der sogenannte „Lebensweltbezug“. Drei der KLee-Projekte nehmen die Nähe der Aufgaben zur Lebenswelt der Schüler in den Blick. Die Analysen zur Ökonomischen Bildung stellen fest, dass vor allem

¹⁸ Im Gegensatz zeigt der überwiegende Teil der Aufgaben in englischen Geschichtsbüchern (71%) eine offene Kohärenz.

¹⁹ Z.B. werden die Schüler aufgefordert eine Website zu einem Thema zu erstellen. Die Aufgabe dazu lautet: „Look back through your notes on this Unit and other pages in this book, and pick the main points that you want to include in your writing“.

handlungsorientierte Aufgaben oft an externen Lernorten stattfinden und damit einen gewissen Lebensweltbezug aufweisen. Die Analysen des Fremdsprachenunterrichts dagegen kritisieren, dass ein lebensweltlich, funktionaler Charakter bei den Aufgaben weitgehend fehlt (Kiper 2010b, 160f). Es gibt also – um der Terminologie der Englischdidaktik zu folgen – viele „exercises“ und wenige „tasks“, die sich dadurch auszeichnen, dass die englische Sprache zu einem Medium einer authentischen Problemlösung wird (vgl. z.B. Haß 2006, 205). Kaiser und Albers (2010) untersuchen Lebensweltbezug nicht direkt, jedoch stellen sie innerhalb der Analyse zum Lernort fest, dass nur 10,1% der Aufgaben nicht am Schreibtisch oder in der Schule gelöst werden, sondern nach draußen geöffnet sind oder an einem außerschulischen Lernort bearbeitet werden müssen (vgl. 145). Neben KLee untersuchen auch Maier et al. (2010) den Lebensweltbezug und kategorisieren dabei mit den Ausprägungen „kein“, „konstruiert“, „authentisch“ und „real“. Die Ergebnisse besagen, dass bei 63% der untersuchten Aufgaben kein Lebensweltbezug vorliegt, dass dieser bei 20,5% konstruiert, bei 8,7% authentisch und nie real ist (vgl. 71). Die Reliabilität der Analyse ist jedoch mit einem Kappa-Wert von $\kappa=0,73$ nicht besonders gut.

Die Fragestellung der Schulbuchuntersuchung von Zülsdorf-Kersting (2006)²⁰ betrachtet nicht den Lebensweltbezug, sondern die Schülervorstellungen und setzt sie unter anderem exemplarisch mit einem Schulbuch in Bezug. Die Analyse ist hier interessant, da sie sich im weiteren Sinne mit der Passung zwischen Schulbuch und (Vorstellungs-)Welt der Schüler beschäftigt. Zülsdorf-Kersting stellt fest, dass die Inhalte des exemplarisch untersuchten Schulbuches die fehlerhaften Alltagstheorien der Schüler zwar nicht stützen, aber der Gesamtzusammenhang des Buches mit lose aneinander gereihten Kapiteln „eine Lesart zu[lassen], die den Alltagstheorien der Jugendlichen – im affirmativen Sinne – nahe kommt“ (vgl. 118).

Am Ende sei angemerkt, dass die Kategorie „Lebensweltbezug“ zwar wichtig scheint, aber nicht ganz unproblematisch bezüglich der Einschätzung ist.²¹ Insgesamt kann festgehalten werden, dass bei bisherigen Schulbuchanalysen die Aufgaben vorwiegend wenig sinnvolle Einbettung aufweisen. Das gilt für den Zusammenhang mit anderen Aufgaben, mit den inhaltlichen Elementen des Schulbuchs und auch für den Bezug zur Lebenswelt der Schüler.

²⁰ Zülsdorf-Kersting (2006) erhebt Schülervorstellungen zum Holocaust vor, während und nach der Thematisierung im Unterricht. Dabei stellt sich heraus, dass sich die Alltagstheorien der Schüler zu diesem Thema durch den Unterricht kaum verändern. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse betrachtet Zülsdorf-Kersting das Schulbuch „Geschichte und Geschehen A4“ und prüft es auf seine Eignung, Alltagstheorien der Schüler zu widerlegen.

²¹ Dies macht eine Untersuchung von Schlüter (2009) zu Aufgaben in Informatik deutlich. Sie hatte 45 Experten aus Schule und Universität 225 Aufgaben einschätzen lassen und die Übereinstimmung überprüft, u.a. die Kategorie Erfahrungsweltnähe. Dabei ergab sich eine Übereinstimmung von 73,7% bei einer Streuung von 13,4 Prozentpunkten. Interessant dabei ist, dass die Einschätzung dieser Kategorie abhängig vom Geschlecht des Raters war, sich also systematische Fehler ergaben (vgl. 181-191). Das mag daran liegen, dass sich – gerade im Bereich Informationstechnologie, auch wenn es stereotyp klingt – die Lebenswelten von Frauen und Männern unterscheiden. Dieser Fall kann als Hinweis auf die Problematik „Lebensweltbezug“ gesehen werden. Welcher Rater kann festlegen, was die Lebenswelt einer heterogenen Schülerschaft tatsächlich ausmacht und ob sie für alle gleich ist unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft? Die letzten beiden Kriterien wären im hier fokussierten Fach Geschichte wohl noch wichtiger als das Geschlecht der Schüler.

3.5 Forschungsstand zu geschichtsdidaktischen Kriterien bei Aufgaben

Als letztes seien noch diejenigen Kategorien angesprochen, die sich auf Inhalte und fachspezifische Kompetenzen beziehen und deswegen hier nur für das Fach Geschichte betrachtet werden sollen. Moosbrugger beispielsweise analysiert, welche Inhalte in den Arbeitsfragen vorherrschen. Ihre Kategorien lauten: „Begriff der Historie“, „Regeln/Methoden der Historie“, „Historische Darstellungen“, „Inhalte anderer Fächer“, „Inhalte besonderer Lernorte“, „Inhalte des außerschulischen Alltags“, „Handlungen aus historischem Bewusstsein“. Die Verteilung der Aufgaben ist recht unausgeglich: zu 75,6% behandeln die Arbeitsaufträge historische Darstellungen, danach folgen weit abgeschlagen Inhalte des außerschulischen Alltags mit 9,4% und Begriffe der Historie mit 6,4%. Alle anderen Bereiche liegen unter 4% und sind damit fast vernachlässigbar.

Günther-Arndt (1988) wird bei ihrer Inhaltsanalyse im Themenbereich „Kaiserreich“ noch konkreter und unterteilt in „Politische Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen“, „Soziale und wirtschaftliche Entwicklungen und Strukturen“, „Lebensbedingungen und Mentalitäten“, „Kunst“ und „Nichtintegrierte gesellschaftliche Gruppen und Minderheiten“. Der Vergleich der Raumanalyse der Inhalte des Schulbuches und der Frequenzanalyse der Arbeitsfragen zeigt, dass sich Arbeitsfragen überdimensional mit der politischen Geschichte befassen. Günther-Arndt kritisiert: „Die Arbeitsaktivitäten von Lehrern und Schülern werden durch die Arbeitsfragen stärker auf die politische Geschichte fokussiert, als ihr die Schulbuchautoren in der inhaltlichen Strukturierung zugestehen“ (197). Das heißt natürlich, dass zum Beispiel Lebensbedingungen und Mentalitäten zu kurz kommen (vgl. ebd. 198).

Neben geschichtlichen Inhalten werden auch Kriterien eines modernen Geschichtsunterrichts in den Arbeitsaufträgen untersucht. Bei Günther-Arndt (1988) sind dies Multidimensionalität und Multiperspektivität, bei Michler (2007) wie bereits in 3.1 erwähnt, Multiperspektivität, Kontroversität, Alteritätserfahrung, Gegenwartsverständnis, Fragekompetenz und Präsentationskompetenz.

Aus Details der bereits oben erwähnten Analyse der Inhaltsbereiche liest Günther-Arndt (1988) den Grad der Multidimensionalität ab. So stellt sie fest, dass bei den Arbeitsfragen im politischen Bereich Personen und dabei vor allem Bismarck eine große Rolle spielen. Beim Themenbereich „Nichtintegrierte gesellschaftliche Gruppen und Minderheiten“ ist vor allem die Arbeiterbewegung vorherrschend und nationale und religiöse Minderheiten treten wesentlich weniger häufig in Erscheinung (vgl. 198). Günther-Arndt glaubt, die Geschichte des Kaiserreichs verdichte sich bei den Schülern zu „Bismarck und die Arbeiterbewegung“ (vgl. 200). Außerdem untersucht Günther-Arndt (1988), ob die Arbeitsaufträge auch die Perspektivität des Schulgeschichtsbuches in den Blick nehmen. Das Ergebnis ist eher negativ. Nur in einem der sechs untersuchten Bücher fragen zwei Arbeitsaufträge nach der Perspektivität der darstellenden Texte im Geschichtsbuch (vgl. ebd. 203).

Michler (2007) vergleicht deutsche, französische und englische Arbeitsaufträge im Hinblick auf die oben genannten Aspekte. Multiperspektivität scheint inzwischen in deutschen Schulbüchern angelegt zu sein. Jeweils ca. $\frac{1}{4}$ der Fragen ist multiperspektivisch ausgerichtet. Allerdings ist die Stichprobe mit insgesamt 31 Fragen aus drei deutschen Geschichtsbüchern relativ gering, sodass

Michlers Einwand, Multiperspektivität könne aufgrund dieser Untersuchung noch nicht als prinzipielles Merkmal von Schulbuchaufgaben angesehen werden, berechtigt ist. Wie Michler anmerkt, könnte das Thema – nämlich die Kreuzzüge – die nachgewiesene Multiperspektivität positiv begünstigen (vgl. 296f). Die weiteren Merkmale sind seltener in den Arbeitsaufträgen erkennbar. Nur eine der 31 deutschen Arbeitsfragen nimmt Bezug auf das Problem kontroverser Geschichtsdeutungen, je zwei Fragen fordern beim Schüler Alteritätserfahrung und Gegenwartsorientierung. Fragekompetenz und Präsentationskompetenz wird nicht durch Arbeitsaufträge gefordert. Im Vergleich zu Frankreich und England liegt Deutschland in der Mitte. Frankreichs Geschichtsbücher verarbeiten die von Michler genannten „Kategorien historischen Lernens“ kaum in ihren Aufgaben. Nur eine multiperspektivische Frage konnte gekennzeichnet werden, alle anderen Merkmale wurden in den Arbeitsaufträgen nicht identifiziert. Anders in England: Hier gibt es zwar auch keine Fragen, die sich auf Kontroversität beziehen, aber dafür eine zur Fragekompetenz und vier zur Präsentationskompetenz. Zwei Fragen beziehen sich auf die Gegenwart und zehn behandeln Multiperspektivität. Diese Zahlen relativieren sich etwas, wenn man einkalkuliert, dass die drei betrachteten englischen Schulbücher insgesamt wesentlich mehr Fragen stellen, nämlich 63 (vgl. 296-301). Dennoch können viele englische Schulbuchfragen, die Michler in seinem Aufsatz anführt, für deutsche Lehrer und Schulbuchautoren als Inspiration dienen, da sie versuchen, die genannten Kriterien in motivierenden, schülergerechten Aufgabeformaten einzubringen.

3.6 Fazit des Forschungsstandes

Zusammenfassend können bezüglich des Forschungsstands zu Aufgaben im Schulbuch viele Anregungen zur Weiterarbeit festgestellt werden. Insgesamt gibt es – vor allem im Vergleich zu Inhalten oder Verständlichkeit des Schulbuches – nur wenige Studien. Im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften wurden Aufgaben schon recht intensiv erforscht (z.B. durch Renkl 2001, Neubrand 2002, Knoll 2001, Kunter et al. 2005, Jordan et al. 2006), allerdings standen dabei nicht Aufgaben im Schulbuch, sondern Aufgaben im Unterricht im Mittelpunkt. Nachdem das Interesse an Aufgaben scheinbar nach einigen Analysen aus den 70er und 80er Jahren abgeflaut war, scheint das Thema nun wieder stärker beforscht zu werden. Das wird deutlich an den neueren Publikationen zu Aufgaben im Schulbuch, zum Beispiel von Michler (2007), Maier et al. (2010) und aus dem KLee-Projekt (2010). Gerade aus dem KLee-Projekt sind wohl in baldiger Zukunft Publikationen zu erwarten. Das gilt ebenfalls für das Forschungsprojekt Schreiber et al. aus der Geschichtsdidaktik, das unter anderem ca. 500 Aufgabenstellungen im Schulbuch näher untersucht (vgl. Schreiber 2008, 63). Es wird dennoch beklagt, dass noch zu wenig Studien zum Thema Schulbuchaufgaben vorhanden sind (vgl. Heuer 2010, 96; Michler 2007, 278).

Die vorhandenen Studien sind bezüglich des Faches, der untersuchten Kategorien und der Stichprobe nicht einheitlich. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist also nicht gegeben. Zudem kommen Mängel der einzelnen Studien: die Studien zum Geschichtsschulbuch von Marienfeld (1979) bis Günther-Arndt (1988) sind im Grunde nicht mehr aktuell, auch wenn die Ergebnisse sich mit neueren Analysen doch decken. Die Analysen der KLee-Studie klingen vielversprechend, liegen aber bis auf zwei Ausnahmen noch nicht komplett vor. Maier et al. (2010) hat eine Stichprobe, die nicht nur aus Schulbuchaufgaben besteht. Wegen all dieser Kritikpunkte und auf Grund der geringen Anzahl an

Studien, scheint es kaum angebracht ein Gesamturteil über Aufgaben im Schulbuch allgemein zu ziehen. Eine vorsichtige Tendenz kann jedoch angedacht werden: Bezüglich der Organisation von Unterrichtsprozessen machen Aufgaben in Schulbüchern wenig konkrete Angaben. Auf Sozialformen weisen Arbeitsaufträge meist nur implizit durch die Anrede einzelner Schüler auf Einzelarbeit hin. Außerdem zeigen Aufgaben in Schulbüchern wenig Differenzierungspotential. Die individuellen Lernprozesse der einzelnen Schüler werden durch Arbeitsaufgaben tendenziell auf niedrigem und mittlerem Niveau angeregt. Die Art des Wissens, nach der gefragt wird, ist etwas einseitig: Hier wird vorwiegend deklaratives Wissen abgeprüft und prozedurales und metakognitives Wissen kommt zu kurz. Einseitig ist auch die Konzentration auf kognitive Lernzielbereiche. Affektive Aspekte werden kaum angesprochen. In einer Studie wurde außerdem die niedrige Komplexität der Aufgaben kritisiert, was an der niedrigen Anzahl der benötigten Wissenseinheiten abgelesen wurde. Zudem sind Aufgaben schlecht miteinander vernetzt und beziehen sich selten auf die Lebenswelt der Schüler. Auch an der Einbettung im Schulbuch wurde Kritik geübt. Diese betraf vor allem die mangelnde Vorbereitung auf Aufgaben durch vorhergehendes Material. Geschichtsdidaktische Kriterien untersucht aktuell nur Michler (2007). Während sein Bereich Multiperspektivität recht gut abschneidet, sind Mängel bei anderen geschichtsdidaktischen Forderungen (z.B. Fragekompetenz fördern, Alteritätserfahrung ermöglichen etc.) zu beklagen.

Die tendenzielle Auswertung von Aufgaben in Schulbüchern fällt also eher negativ aus. Das Ergebnis darf aber aus den diskutierten Gründen nicht als allgemeingültig angesehen werden, sondern müsste in verschiedenen Fächern, mit verschiedenen Büchern aus verschiedenen Schularten weiter überprüft werden.

4. Fragestellung der Arbeit

4.1 Herleitung und Ausdifferenzierung der Forschungsfrage

In Kapitel 2.2 wurde dargestellt, welche immanente wichtige Rolle Aufgaben in der heutigen Vorstellung zu Lehren und Lernen haben und welche Voraussetzungen sie dazu erfüllen müssen. Im letzten Kapitel wurde deutlich, dass der Forschungsstand zur Qualität von Aufgaben in Schulbüchern noch viele Fragen offen lässt. Diese Analyse soll ein kleiner Baustein sein, diesen Mangel an Forschungsergebnissen zu beheben. Hier sollen Aufgaben in Geschichtsschulbüchern genauer analysiert werden. Die Forschungsfrage lautet also ganz allgemein: *Wie sind Aufgaben in Geschichtsschulbüchern beschaffen?*

Um diese Frage zu beantworten, ist eine kriteriengeleitete Analyse nötig. Die Kriterien ergeben sich auch aus dem beschriebenen Forschungsstand in Kapitel 3. Manche Kriterien wurden von den aufgeführten Studien bereits untersucht. Sie werden nun aufgegriffen und auf die hier gezogene Stichprobe von Aufgaben angewandt, um die Beschreibung von Schulbuchaufgaben weiter auszubauen. Andere Kriterien sind in der bisherigen Schulbuchforschung noch nicht im gleichen Maße beschrieben und stützen sich mehr auf fachliche Theorien als auf bisherige empirische Ergebnisse. Manche der in Kapitel 3 genannten Kriterien wurden nicht wieder aufgegriffen. Gründe dafür sind beispielsweise eine geringe Reliabilität einiger Kategorien in den beschriebenen Studien (vgl. z.B. Lebensweltbezug), der fehlende Bezug zum Fach Geschichte (vgl. z.B. Wissenseinheiten, die

viel mehr für mathematische Aufgaben interessant sind) oder auch der knappe Rahmen dieser Arbeit.

Die Kriterien, die untersucht werden, sind auch in der Theorie verankert: Die vorliegende Arbeit geht von der Vorstellung aus, dass Aufgaben „Katalysatoren von Lernprozessen“ sind (Steiner 2010, 68; vgl. Kapitel 2.2). Die Analyse wird dementsprechend auf einem Modell zur Ausführung von Lernaktivitäten aufgebaut. Es ist Teil des „Modells der Effektivitätskomponenten für Lehren und Lernen“ von Bolhuis (2003), das von Seidel und Shavelson (2007) konkretisiert wurde (vgl. Abbildung 1). Anhand dieses Modells, das im Folgenden gleich vorgestellt wird, werden die Kriterien, die analysiert werden sollen, verortet.

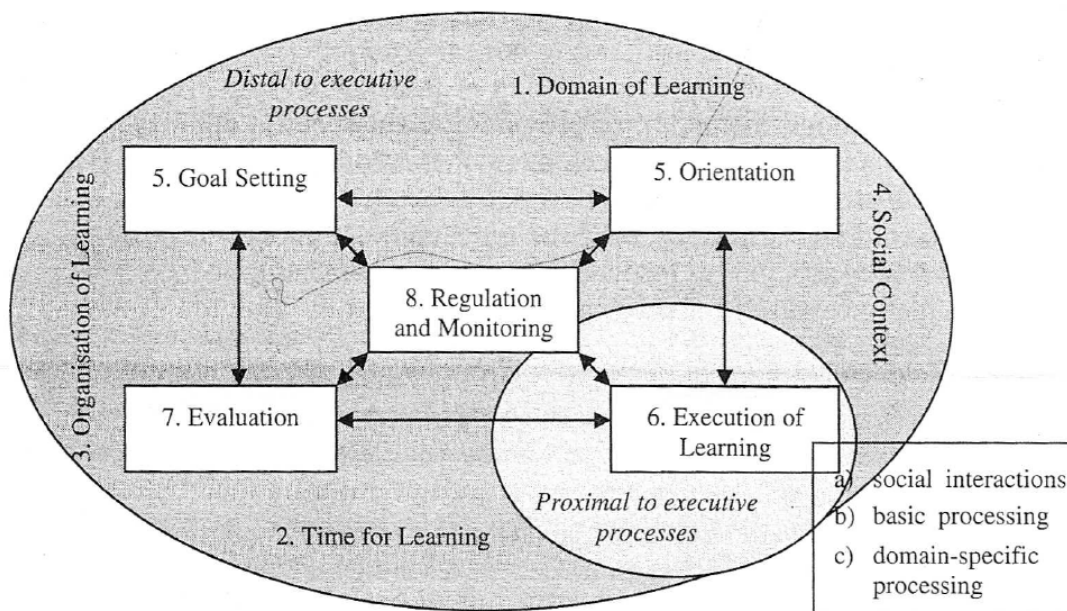


Abbildung 1: aus Seidel/Shavelson 2007, 461.

Das Modell von Bolhuis versucht fünf Komponenten des komplexen Konstrukts „selbstregulierten, lebenslangen Lernens“ und ihre gegenseitige Abhängigkeit abzubilden, auch um Lehrern eine Hilfestellung zu geben, was Schüler können müssen, um das Fernziel lebenslanges Lernen zu erreichen. Die Komponenten „Goal Setting“, „Orientation“, „Evaluating“, „Regulating, Monitoring and Deciding“ und eben auch „Executing learning activities“ müssen also von Lernern beherrscht und von Lehrern vermittelt werden, damit mehr selbstorganisiertes Lernen gelingt (Seidel/Shavelson 2007, 461). Die Komponenten stehen in keiner zeitlichen oder hierarchischen Ordnung und werden alle als abhängig von einem sozialen Kontext betrachtet (vgl. Bolhuis 2003, 335-337). Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Komponente „Executing learning activities“, weil Aufgaben – wie bereits beschrieben – die Hauptfunktion haben, Lernaktivitäten und Lernprozesse anzuregen. Die weiteren Komponenten, wie Goal Setting oder auch Evaluating etc., sind im Vergleich zu „learning

activities“ weniger wichtig (vgl. auch Kapitel 2.2): Die Anregung von Lernaktivitäten ist am direktesten mit Wissensaufbauprozessen verbunden (vgl. Seidel/Shavelson 2007, 460). Seidel und Shavelson (2007) konkretisieren deswegen auch diese Komponente²² im Rahmen ihrer Metaanalyse zu Effektivitätskomponenten des Lehrens und Lernens.²³ Dabei unterscheiden sie drei Aspekte, um die Ausführung von Lernaktivitäten näher zu beschreiben: soziale Interaktion und unmittelbare Erfahrungen, grundlegende Informationsverarbeitung und domänenspezifische Informationsverarbeitung. Diese drei Aspekte und deren Beschreibung dienen der Ausdifferenzierung der Forschungsfrage. Einen Überblick über Kategorien und ihre Anordnung gibt Anhang 2.

Shavelson und Seidel präzisieren den ersten Aspekt „social interaction and direct experience“ – „soziale Interaktionen“ mit der Erklärung: „social, cooperative and behavioral activities in a classroom“ (vgl. Seidel/Shavelson 2007, 460). Mit Aschersleben und Söll können unter „sozialer Interaktion“ neben Methoden und Handlungsweisen auch Sozialformen verstanden werden. Aschersleben beschreibt: „Bei Sozialformen geht es um die Form, in der die am Unterricht beteiligten Personen aufeinander bezogen sind“ (vgl. Aschersleben 1991, 91) und Söll ergänzt: „Sozialformen des Unterrichts kennzeichnen die Art und Weise, in der Personen in einer Schulklasse interagieren“ (vgl. Söll 2010, 184). Auch zum Abgleich mit den in Kapitel 3.2 beschriebenen bisherigen Ergebnissen zu Sozialformen in Schulbuchaufgaben stellt sich also die Frage: *Werden bei Arbeitsaufträgen im Geschichtsschulbuch alle Sozialformen berücksichtigt und ist dies der Fall, wird eine bestimmte Sozialform bevorzugt?*

Der zweite Aspekt, den Seidel und Shavelson (2007) bezüglich der Ausführung von Lernaktivitäten nennen, ist „basic information processing“ – „grundlegende Informationsverarbeitung“ und sie meinen damit „cognitive activity to process verbal and other symbolic information“ (vgl. 460). Das individuelle Verarbeiten von Informationen verschiedenster Art ist gerade in den Schulbuchaufgaben in Geschichte eine besonders offensichtliche Komponente von Lernaktivitäten²⁴ und bildet deswegen auch einen Kernaspekt bisheriger Forschung zu Schulbuchaufgaben (vgl. vor allem Kapitel 3.3). Es ergeben sich daraus verschiedene Analyse Kriterien:

Analog zu Studien aus dem KLee-Projekt trägt das erste Analyse Kriterium „Individualisierung und Differenzierung“ der Tatsache Rechnung, dass Informationsverarbeitung nur individuell im Kopf jedes einzelnen Schülers ablaufen kann. Damit hängt eng die Notwendigkeit eines selbständigen Lernens zusammen, die in Kapitel 2.2. angesprochen wurde. Nach konstruktivistischen Vorstellungen kann Wissen nämlich nicht einfach „transportiert“ werden, sondern bedarf einer selbständigen, aktiven Verarbeitung; einer individuellen Konstruktion (vgl. Mandl/Reinmann 2001, 615). Dieser individuelle Aufbau von Wissen kann kaum im Gleichschritt verlaufen, da Schüler sich in zahlreichen

²² Sie erweitern auch Bolhuis allgemein gehaltenen „social context“ um die Aspekte Wissensdomäne, verfügbare Lernzeit, organisatorischer Rahmen und Klassenklima (vgl. Seidel/Shavelson 2007, 460).

²³ Seidel und Shavelson (2007) erstellen eine Metaanalyse zu Effektivitätskomponenten von Lehren und Lernen und untersuchen dabei, inwiefern theoretische Modelle und Forschungsdesigns die Untersuchungen beeinflussen (vgl. 454).

²⁴ Informationsverarbeitung ist vor allem nötig, da im Fach Geschichte keine Realerfahrungen mehr möglich sind, uns das Wissen also nur noch über Informationen in diversen Quellen und Darstellungen überbracht wird.

Lernvariablen unterscheiden.²⁵ Dies müsste sich in der Organisation von Lernprozessen und damit in Aufgabenstellungen widerspiegeln, die individualisiertes Lernen möglich machen. Eine weitere Frage der Analyse lautet also: *Ermöglichen die Aufgabenstellungen in Geschichtsschulbüchern individualisiertes Lehren und Lernen?*

Doch wie läuft die grundlegende Informationsverarbeitung ab, welche kognitiven Prozesse sind nötig, um Informationen gewinnbringend zu verarbeiten? Ziel der Informationsverarbeitung ist die Vermeidung von tragem Wissen und die Anwendung von Wissen und Können in neuen Situationen (vgl. Mandl/Reinmann 2001, 613; vgl. auch Forderung nach Problemlösung in Kapitel 2.2). Dieser Prozess bis hin zum Transfer passiert nicht von alleine, sondern muss initiiert werden. Schüler müssen angeregt werden, Informationen zu verstehen, vernetzen und schließlich auf neue Situationen zu übertragen (vgl. ebd., 615). Welche Prozesse tatsächlich durch Aufgaben angeregt werden, wurde vielfach von Schulbuchanalysen untersucht (vgl. Kapitel 3.3). Zudem ist interessant, ob Schüler an höhere kognitive Prozesse herangeführt werden. So soll auch die vorliegende Analyse folgende Fragen klären: *Inwieweit stoßen Aufgaben im Schulbuch kognitive Prozesse auf verschiedenen Niveaus an? Ist bei mehreren Aufgaben eine langsame Progression kognitiver Prozesse zu erkennen?*

Die kognitiven Prozesse allein machen jedoch noch keine Aussagen über Lernen und Informationsverarbeitung. Nach Anderson et al. (2001) sind bei der selbständigen Informationsverarbeitung zwei Aspekte separat zu beachten. Wie die Lerner denken (kognitive Prozesse) und was sie wissen (Art des Wissens) (vgl. 38). Reproduziert werden können zum Beispiel nicht nur Inhalte, sondern auch einfache Tätigkeiten; Transfer muss nicht immer auf eine Tätigkeit bezogen sein, sondern kann sich auch auf konzeptionelles Wissen beziehen und so weiter. Deswegen gibt es bei der Weiterentwicklung der Lernzieltaxonomie Blooms durch Anderson et al. neben den hierarchisch geordneten kognitiven Prozessen auch die Kategorie „Art des Wissens“. Diese Kategorie bezieht sich auf Erkenntnisse der Kognitionspsychologie, demnach Wissen unterschiedlich gespeichert ist, je nachdem, ob es sich um Fakten, Zusammenhänge, Prozeduren oder Metakognitionen handelt (vgl. Maier et al. 2010, 28). Diese Weiterentwicklung wurde auch in der bereits vorliegenden Forschung aufgegriffen (vgl. Kapitel 3.3) und diesem Ansatz soll hier gefolgt werden. Die dritte Frage im „Grundlegende Informationsverarbeitung“ lautet daher: *Welche Art von Wissen fordern oder generieren die Aufgaben in Geschichtsschulbüchern?*

Neben „basic information processing“ nennen Seidel und Shavelson (2007) als dritten Aspekt zur Ausführung von Lernaktivitäten „domain specific information processing“ – „domänenspezifische Informationsverarbeitung“ und beschreiben diesen näher als „learning activities that are necessary and most adaptive for knowledge building in a domain“ (460). Domäne meint dabei einen Gegenstandsbereich, für den Aufgaben gelten. Das kann ein Unterrichtsfach sein, ein Teilbereich innerhalb des Faches (z.B. Rechtschreiben in Deutsch) oder auch ein fächerübergreifendes Thema (z.B. Energie in Biologie, Physik und Chemie). Eine Unterscheidung zwischen grundlegenden und domänenspezifischen Kategorien ist nötig, da sich Aufgabentypen und Anforderungen von Fach zu

²⁵ Sie besitzen unterschiedliches Vorwissen, an das sie anknüpfen können, haben unterschiedliche Interessen, die die Informationsaufnahme leiten können, sie arbeiten unterschiedlich schnell und bevorzugen unterschiedliche Zugänge zu den gegebenen Informationen.

Fach unterscheiden können (vgl. Reisse 2008, 25). Für diese Arbeit soll als Domäne das Fach Geschichte gelten. In diesem Bereich wurde von den zitierten Schulbuchanalysen auch bereits geforscht. Die Kategorien bezogen sich beispielsweise auf domänenspezifisch historische Inhalte (vgl. Moosbrugger 1985, Günther-Arndt 1988 in Kapitel 3.5) oder auf ausgewählte historische didaktische Prinzipien, wie Multiperspektivität und Mehrdimensionalität (vgl. Michler 2007, Günther-Arndt 1988). Hier soll jedoch nicht auf einzelne Aspekte der bisherigen Forschung Bezug genommen werden. Es soll stattdessen stärker theoriegeleitet vorgegangen werden.

Aufbauend auf die Theorie von Binnenkade/Gautschi (2003; vgl. auch Kapitel 5.2.3) sollen die Zugänge zu geschichtlichen Informationen im Schulbuch betrachtet werden. Denn spezifisch geschichtlich bei der Informationsverarbeitung ist die Art und Weise, wie historisches Wissen gewonnen wird. Der Lerngegenstand Vergangenheit ist uns nicht mehr direkt zugänglich, sondern muss mit Hilfe von Informationen aus bruchstückhaften, perspektivischen Quellen und kontroversen Darstellungen erschlossen werden. Dies geschieht aus der jeweiligen Gegenwart heraus und wird durch verschiedene Erkenntnisinteressen geleitet. Soll der Geschichtsunterricht Schülern die historische Methode in Grundzügen unter Berücksichtigung von Perspektivität und Kontroversität nahebringen, muss auch im Unterricht Geschichte rekonstruiert und bereits bestehende Deutungen dekonstruiert werden. Dazu müssen Aufgaben einerseits Bezug nehmen auf die Vielfalt unterschiedlicher Quellen als Überreste und Traditionen aus der Vergangenheit, andererseits auf zahlreiche Deutungen von Geschichte, inklusive heute sichtbarer Geschichtskultur (vgl. 197). So stellt sich die Frage: *Beziehen sich Aufgaben in Geschichtsschulbüchern auf verschiedenen Zugänge zur Vergangenheit und in welchem Umfang tun sie dies?*

Als zweites Analyse Kriterium im domänenspezifischen Bereich wird der Blick nun nochmal auf die in Kapitel 2.2. beschriebene Kompetenzorientierung der Aufgaben gelenkt. Im Rahmen der Neuorientierung der Bildungswissenschaften nach PISA wurden Vertreter aller Fächer aufgefordert, einen Katalog domänenspezifische Kompetenzen auszuarbeiten. Dies geschah auch in Geschichte vielfach. Nun stellt sich die Frage, ob diese Kompetenzen bereits in Aufgaben und Schulbüchern angekommen sind. Gefragt wird also: *Werden bei den Aufgaben Kompetenzen angeregt? Welche Kompetenzen sind dies?*

Möchte man Aufgaben in Geschichtsschulbüchern umfassend beschreiben, sind neben diesen einzelnen Analyse Kriterien weitere übergreifende Fragen von Interesse. So liegt die Überlegung nahe, inwiefern Aufgabenstellungen mit äußeren Umständen zusammenhängen: *Sind Aspekte der Aufgabenstellungen unabhängig von den einzelnen Schulbüchern, in denen die Aufgaben gestellt werden? Sowie: Sind Aspekte der Aufgabenstellung unabhängig vom Jahrgang für den sie gestellt werden?*

Desweiteren ist von Interesse, inwiefern die einzelnen oben genannten Analysepunkte zusammenhängen, also ob zum Beispiel bestimmte Ausprägungen einzelner Analyse Kategorien häufig in einer Aufgabenstellung vereint sind. So wird gefragt: *Sind die untersuchten Kriterien von Aufgabenstellung voneinander unabhängig?*

4.2 Hypothesen

Aus dem Forschungsstand oder auch aus eigenen Vermutungen können nun Hypothesen zu den Teilbereichen der Fragestellung gebildet werden.

Die erste Frage betraf den Bereich „Soziale Interaktion“, genauer die Sozialformen, die eine Aufgabe fordert. Analog zu den aktuellen Studien Lange et al. (2010), Kaiser/Albers (2010) wird angenommen (vgl. Kapitel 3.2):

H1: Geschichtsschulbücher schlagen für die Bearbeitung der Aufgaben überwiegend Einzelarbeit vor.

H2: Hinweise auf Sozialform geschehen eher implizit, zum Beispiel durch Anrede als durch explizite Nennung der Sozialform.

Auch ältere Ergebnisse (vgl. Moosbrugger, 2005) und die Ergebnisse von Unterrichtsanalysen (z.B. Neubrand, 2002) stützen diese Hypothesen.

Die erste Kategorie des Überpunkts „Grundlegende Informationsverarbeitung“ ist das Differenzierungspotential von Aufgaben. Hier können ebenfalls die Analysen der verschiedenen Fächer innerhalb des KLee-Projekts wie auch die Kategorisierung Maiers et al.'s (2010b) Anlass zur Vermutung geben (vgl. Kapitel 3.2):

H3: Aufgaben im Geschichtsschulbuch ermöglichen nur in wenigen Fällen individualisiertes Lehren und Lernen.

Relativ viele neuere und ältere Forschungsergebnisse weist die Kategorie „Kognitive Prozesse“ auf (vgl. Kapitel 3.3). Aufbauend auf diese lässt sich vermuten:

H4: Aufgaben im Geschichtsschulbuch fordern im Durchschnitt für grundlegende Informationsverarbeitung kognitive Prozesse, die unter mittlerem Anforderungsniveau liegen.

Über die Analyseeinheit der Einzelaufgaben hinaus können hier auch Hypothesen zu Aufgaben im Zusammenhang erstellt werden. Da dieser Aspekt noch wenig erforscht ist, wird hier die Hypothese von normativen Forderungen abgeleitet. So wird angenommen:

H5: Innerhalb der Aufgaben eines Themenabschnitts lässt sich eine voranschreitende Komplexität bezüglich der kognitiven Prozesse erkennen.

Die Art des Wissens, die als dritte Kategorie der grundlegenden Informationsverarbeitung betrachtet werden soll, wurde bereits bei Albers/Kaiser (2010) und Maier et al. (2010) untersucht. Die Ergebnisse sind aufgrund methodischer Unterschiede inkonsistent (vgl. Kapitel 3.3). Da hier – wie in der Studie Maiers et al. (2010b) – die Kategorien disjunkt angesetzt sind und nicht das benötigte, sondern das generierte Wissen kategorisiert werden soll, folgt die Hypothese den Ergebnissen Maiers et al.'s und vermutet daher:

H6: Die grundlegende Informationsverarbeitung bei Aufgaben im Geschichtsschulbuch erfordert vorwiegend Faktenwissen und konzeptuelles Wissen.

Für die domänenspezifische Informationsverarbeitung kommen zur Begründung der Hypothesen nur noch Studien über Geschichtsschulbücher in Frage. Den Aspekt der domänenspezifischen Zugänge zu Informationen wurde von niemandem genau so untersucht. Michler betrachtet zwar die Einbettung ins Schulbuch; diese Kategorie überschneidet sich allerdings nur teilweise mit den domänenspezifischen Zugängen. Der Bezug zur Lebenswelt findet auch in diese Kategorie Eingang, dennoch ist die Deckung nicht komplett. Deswegen wird hier auf die normative Hintergrundtheorie Gautschis zurückgegriffen. Es wird angenommen:

H7: Aufgaben im Geschichtsschulbuch beziehen sich in etwa ausgewogen auf die verschiedenen geschichtswissenschaftlichen Zugänge zu Informationen.

Auch hier sollen zusätzlich Vermutungen zum Zusammenhang der Aufgaben untersucht werden. Analyseeinheit ist dabei ein Themenbereich, da ja nicht die Vielfalt der Zugänge insgesamt, sondern die Vielfalt innerhalb eines Themas interessiert. So wird normativ angenommen:

H8: Innerhalb der Aufgaben eines Themenabschnittes werden immer verschiedene geschichtswissenschaftliche Zugänge zu historischen Themen genutzt.

Außerdem soll weiterhin die Förderung von domänenspezifischen Kompetenzen in den Aufgaben nachgewiesen werden. Auch hier gibt es keine Präzedenzuntersuchung, sodass von der Theorie ausgegangen werden muss. Normativ mit Schreiber et al. (2006) wird angenommen (vgl. Kapitel 5.2.3):

H9: Aufgaben im Geschichtsschulbuch fragen nicht nur historisches Wissen ab, sondern sprechen überwiegend die Ausbildung historischer Kompetenzen an.

H10: Die historischen Kompetenzen Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Fragekompetenz und Orientierungskompetenz finden in etwa ausgeglichen ihren Niederschlag in den Aufgaben im Geschichtsschulbuch.

Auch hier kann zusätzlich die Frage nach dem Verteilungsmuster innerhalb eines Themengebiets gestellt und deswegen normativ vermutet werden:

H11: Innerhalb der Aufgaben eines Themenabschnitts wird immer mehr als eine domänenspezifische Kompetenz angesprochen.

Auch aus den übergreifenden Fragestellungen, die sich nun nicht mehr auf einzelne Kategorien beziehen, können Hypothesen abgeleitet werden. So legt die internationale Vergleichsuntersuchung Michlers (2007) eine Abhängigkeit von Aufgabenstellungen und Schulbüchern nahe (vgl. Kapitel 3.5). Auch wenn die Unterschiede innerhalb deutscher bzw. bayerischer Schulbücher geringer sein dürften als die Unterschiede zwischen Schulbüchern verschiedener Nationen, kann angenommen werden:

H12: Es besteht eine Abhängigkeit zwischen den analysierten Merkmalen der Aufgabenstellung und den einzelnen untersuchten Schulbüchern.

Zu den einzelnen Jahrgangsstufen liegen keine Untersuchungen vor. So kann nur angenommen werden, dass Schulbücher gemäß den Vorgaben des Lehrplans (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität

und Bildungsforschung 2007, 105; 157; 207; 291; 389; 491) den Entwicklungsstand und altersspezifische Interessen und Vorlieben der Schüler berücksichtigen:

H13: Es besteht eine Abhängigkeit zwischen den analysierten Merkmalen der Aufgabenstellung und der Jahrgangsstufe, für die die Aufgaben verfasst wurden.

Auch bei dem letzten Aspekt der Fragestellung ist nur eine Spekulation möglich. Es scheint durchaus wahrscheinlich, dass bestimmte Kategorien und bestimmte Ausprägungen eng miteinander zusammenhängen und es vielleicht sogar Cluster von Merkmalen gibt. So wird hier weit gefasst angenommen:

H14: Die analysierten Merkmale der Aufgabenstellung sind nicht unabhängig voneinander.

5. Methodisches Vorgehen der Arbeit

5.1 Methode der Inhaltsanalyse

Um die zentrale Fragestellung mit Unterfragen zu beantworten und die Hypothesen zu überprüfen, bedient sich diese Arbeit einer Inhaltsanalyse von Schulbüchern. Unter der Methode der Inhaltsanalyse versteht man seit Berelson 1952 eine „objektive, systematische und quantitative Beschreibung des manifesten Inhalts von Kommunikation“ (zitiert nach Dieckmann 2004, 481). Teile dieser ersten Definition (vor allem „manifeste Inhalt“ und „quantitative Beschreibung“) wurden später immer wieder in Frage gestellt (vgl. ebd.) und nach Mayring (2010) wäre der Begriff „kategoriegeleitete Textanalyse“ für die Methode treffender. Dennoch bestehen heute wenig Zweifel über zentrale Elemente der Inhaltsanalyse: Sie will fixierte Kommunikation – hier Schulbuchaufgaben – analysieren, dabei systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgehen, sie sollte intersubjektiv nachvollziehbar sein und so Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen (vgl. Mayring 2010, 13). Um Kommunikation zu analysieren und eine Struktur herauszuarbeiten, bedient sich die Inhaltsanalyse einer Klassifikation. Mit Klassifikation ist die „Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten“ gemeint, „um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“ (Barton/Lazarsfeld zitiert nach Mayring 2010, 24).

Die hier eingesetzte Frequenzanalyse als Spezialfall der Inhaltsanalyse untersucht die „relative Häufigkeit bestimmter Merkmale von Kommunikationsinhalten“ (Böhm-Kasper 2009, 90); hier also die Häufigkeit der oben genannten Merkmale von Aufgaben. Dieses Vorgehen kann sowohl als quantitative als auch als qualitative Forschungsmethode eingeordnet werden.²⁶ Ein qualitativer Aspekt ist die theoriegeleitete Erarbeitung des Analyseinstruments mit Kategorienfindung und die komplexe Zuordnung der Aufgaben zu nominalen-skalierten Items, die auch Interpretation bedarf. Quantitativ hingegen lässt sich die Analyse der Daten beschreiben: Anteile werden berechnet und Kreuztabellen erstellt (vgl. Mayring 2010, 18-21; Klieme/Bos 2000, 364). Die Inhaltsanalyse kann sich nun auf den Kommunikator (Intention, soziokultureller Hintergrund), die Zielgruppe oder den

²⁶ Borries (1995) betont, dass es bei Schulbuchforschung insgesamt schwer ist, genaue Grenzen zwischen qualitativen und quantitativen Methoden zu ziehen. Er sieht die Übergänge eher fließend (vgl. 45).

Gegenstand selbst richten (vgl. Mayring 2010, 56-58). Letzteres ist in der Fragestellung dieser Arbeit „Wie sind Aufgaben in Geschichtsschulbüchern beschaffen?“ der Fall, auch wenn die Frage nach der Wirkung der Aufgaben in einem Exkurs im Kapitel 8 kurz aufgegriffen wird.

Nachdem die Methode der Inhaltsanalyse geklärt wurde, werden nun die Bestimmung der Materialstichprobe mit Analyseeinheiten und die Erstellung des Kategoriensystems inklusive Kategorien, Ausprägungen und Kodierleitfaden dargestellt. Für die Materialstichprobe ist es wichtig, dass während der Analyse das Ausgangsmaterial möglichst nicht mehr verändert wird. Geleitet wird die Bestimmung der Materialstichprobe durch ökonomische Überlegungen und Repräsentativitätsüberlegungen (vgl. Mayring 2010, 52). Der Dokumententyp Schulbuch wurde bereits durch die Fragestellung festgelegt und in Kapitel 1.1 theoretisch gefasst. Aus diesem Dokumententyp wurden Geschichtsbücher ausgewählt, die für die bayerische Realschule zugelassen sind: „Entdecken und Verstehen“ (Cornelsen, hrsg. von Beer/Billinger/Bruchertseifer), „Geschichte erleben“ (C.C. Buchner, hrsg. von Brückner/Hohmann), „Geschichte kennen und verstehen“ (Oldenbourg, hrsg. von Fink/Feller), „Horizonte“ (Westermann, hrsg. von Geus, nur für Klassen 6-8 verfügbar) und „Zeitreise“ (Klett, hrsg. von Böhm) (genauer vgl. Anlage 3: Materialstichprobe).²⁷

Um eine gewisse Repräsentativität zu gewährleisten, wurden aus diesen Büchern zwei unterschiedlich gelagerte Themenkomplexe aus zwei Jahrgangsstufen ausgewählt: Das Thema „Gotischer und romanischer Baustil“ als eines der ersten Themen der 7. Klasse ist eher strukturgehistorisch ausgerichtet und bietet durch vielfältige lokale Baudenkmäler in Form von Domen, Kathedralen und Kirchen die Möglichkeit zu Gegenwartsbezug und Anschaulichkeit. Das Thema gehört zur Unterrichtseinheit „Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur im Mittelalter“ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007, 244). Es wird in den Schulbüchern meist recht knapp auf zwei bis vier Seiten behandelt und hat keine weiteren Unterkapitel. Bei den Aufgaben muss mitbedacht werden, dass die Schüler zu Beginn der siebten Klasse in der Wahrnehmung von Geschichte noch eher emotional und elementarisierend sind. Sie beschäftigen sich vor allem mit konkreten Personen und Ereignissen (vgl. Sauer 2009, 25).

Der zweite Themenkomplex „Ausbruch und Verlauf des Ersten Weltkriegs“ ist Bestandteil des Überkapitels „Erster Weltkrieg und Nachkriegsordnung“ der 9. Jahrgangsstufe (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007, 434). Hier ist die Entwicklung der Schüler bereits fortgeschritten. Sie betrachten Geschichte jetzt stärker analytisch und interessieren sich für Strukturen und Zusammenhänge (vgl. Sauer 2009, 25), was sich auf die Bearbeitung des Themas auswirken könnte. Der Themenkomplex ist im Gegensatz zu „Gotischer und romanischer Baustil“ eher ereignisgeschichtlich ausgerichtet und bietet weniger offensichtlichen lebensweltlichen Bezug. Er umfasst je nach Geschichtsbuch mehrere Unterkapitel, von denen die zentralen Inhalte „Kriegsausbruch“, „Kriegsführung“, „Kriegsentwicklung“ und „Kriegsalltag“ in die Analyse aufgenommen wurden. Der Themenkomplex umfasst in den ausgewählten Schulbüchern häufig noch die vertiefenden oder weiterführenden Themen „Hintergründe des Kriegsausbruchs“, „Die russische

²⁷ Für einen besseren Überblick über die verschiedenen Schulbücher werden im weiteren Verlauf der Arbeit nicht wie gewohnt die Herausgeber der Schulbücher zitiert, sondern die Titel.

Revolution 1917“, „Der Vertrag von Versailles“ und die „Novemberrevolution“, inkl. „Revolution in Bayern“, die jedoch nicht mit aufgenommen wurden.

Um der Konzeption und Reichweite der Schulbücher gerecht zu werden, wurden außerdem Methodenseiten und Seiten zum Umgang mit Geschichtskultur, die sich innerhalb der dargestellten Themenbereiche befanden und sich an diese thematisch anschlossen, in die Analyse mit aufgenommen. Eine Aufzählung der Themen befindet sich in Anhang 3.

Bezüglich der genannten Ausschnitte wird nun keine Totalanalyse durchgeführt. Es interessieren nur die Aufgaben. Als Aufgaben gelten Textteile, die direkt durch Symbole oder Hervorhebungen vom Schulbuchautor als solche markiert sind und Textteile, die zwar nicht in dieser Weise hervorgehoben sind, aber deutlich Aufforderungscharakter im Sinne einer Anrede und eines Operators haben. Als Kodiereinheit gilt nicht die Einteilung der Fragen in den Schulbüchern, da oft unter einer Ordnungsnummer zwei oder mehr Fragen zusammengefasst werden, sondern tatsächlich die einzelne Frage. Wird eine Frageinheit im Schulbuch zerteilt, ist dies auf der Fragenliste im Anhang 4 durch die Nummerierung mit Kleinbuchstaben gekennzeichnet. Für die Analyse der Hypothesen H5, H7 und H11 – also derjenigen, die mehr als eine Aufgabe innerhalb eines Themengebiets in den Blick nehmen, gelten alle Aufgaben eines Themenbereichs zusammen als Kodiereinheit. Ein Themenbereich ist durch Überschriften in den Schulbüchern eingeleitet und umfasst meist ein oder zwei Schulbuchseiten bis die nächste Überschrift den nächsten Themenbereich ankündigt. Dies ist auch in Anhang 4 (Sammlung aller Aufgaben) ersichtlich.

Das Kategoriensystem stellt nach Mayring (2010) „das zentrale Instrument der Analyse“ (49) dar. Die Kategorien müssen dabei Theoriebezug aufweisen und voneinander unabhängig sein. Theoriebezug heißt, dass die Kategorien nicht deskriptiv-hermeneutisch bei der Durchsicht des Materials entdeckt werden. Dabei bestünde nämlich die Gefahr, nur Singuläres und Zufälliges zu beobachten (vgl. Rohlfes 2005, 329). In dieser Arbeit leiten sich die drei Komponenten der Fragestellung und deren Analysekriterien aus dem Modell der Effektivitätskomponenten für Lehren und Lernen ab, wie in Kapitel 4.1 beschrieben wurde (vgl. Bolhuis 2003; Seidel/Shavelson 2007). In ihren Ausprägungen müssen die Kategorien vollständig, disjunkt, einheitlich und eindeutig definiert sein (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009, 93). Hier wurden die jeweiligen Ausprägungen der Kategorien zuerst theoretisch abgeleitet und nach einem Probedurchlauf induktiv verbessert (vgl. folgendes Kapitel 5.2). Um eine intersubjektiv einheitliche Zuordnung der Textstellen zu ermöglichen, spielen Ankerbeispiele eine wichtige Rolle, die im Folgenden in Tabellen genannt werden. Sie führen Textstellen an, die eine gewisse Ausprägung widerspiegeln. Außerdem wurde versucht, durch Kodierregeln die Grenzfälle und Unklarheiten zu minimieren (vgl. Mayring 2010, 93).

Ein wichtiger methodischer Aspekt sind die Gütekriterien der Messung: Die Validität des Analyseinstruments ist gewährleistet, da das Analyseinstrument eng an der schulpädagogischen, fachdidaktischen und empirischen Literatur entwickelt wurde. Da sich die Aufstellung der Ausprägungen auf etablierte Theorien bezieht, kann von einer Expertenvalidierung gesprochen werden. Die Reliabilität wurde mit Kappa, einem Maß zur Interraterreliabilität, gemessen. Dazu

wurde die korrigierte Formel von Brennan und Prediger (1981) verwendet (vgl. 693).²⁸ Die Formel des Kappa-Wertes lautet: $\kappa_n = \frac{p_0 - \frac{1}{z}}{1 - \frac{1}{z}}$. Dabei ist z die Anzahl der Kategorien und die Übereinstimmungsrate wird mit $p_0 = \frac{\sum_{i=1}^z h_{ii}}{N}$ berechnet; dabei ist wiederum h_{ii} die Anzahl der übereinstimmenden Ratings und N die Anzahl der gesamten Ratings.

Die Zweitraterin war eine Masterstudentin, die sich bereits mit dem Thema „Aufgaben“ auseinandergesetzt hatte und vor dem Rating eine Einweisung und das unten abgedruckte Kategorienraster erhielt (vgl. Anhang 5). Sie ratete die Schulbuchaufgaben stichprobenartig (jede vierte Aufgabe) mit dem vorgegebenen Raster, welches im folgenden Unterkapitel dargestellt wird. Die Kappa-Werte wurden für die jeweiligen Analysekatoren einzeln berechnet und bei deren Vorstellung in Kapitel 5.2.1 - 5.2.3 berichtet. Objektivität kann ebenfalls durch die Kappa-Werte erhoben werden: Sie stellen dar, inwiefern die Zuordnung der Aufgaben zu den Ausprägungen unabhängig vom Rater sind.

5.2 Vorstellung des Kategorienrasters

5.2.1 Soziale Interaktionen

5.2.1.1 Sozialformen

Wie in der Herleitung der Forschungsfrage beschrieben, beschäftigt sich das erste Analyse Kriterium mit der Sozialform, die die Aufgabe fordert. Der Begriff Sozialform wurde von Wolfgang Schulz geprägt. Im Buch „Unterricht – Analyse und Planung“ beschreibt er: „Sozialformen des Unterrichts variieren das Verhältnis zwischen dem Lernen von etwas und dem Lernen mit anderen“ (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1965, 32). Sein Begriff „Sozialform“ hat sich inzwischen etabliert, auch wenn Hilbert Meyer (2006) kritisiert, die Definition könne auf „jede mögliche Handlungsweise im Unterricht“ angewendet werden und dass Kooperationsform als Begriff besser geeignet sei (vgl. 136). Meyers Definition lautet „Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts. Sie haben eine äußere, räumlich-personal-differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite“ (ebd., 138). Es ist vor allem die zweitgenannte, innere Seite, die dem Aspekt „social interactions: social, cooperative and behavioral activities in a classroom“ aus dem Modell Seidels und Shavelsons entspricht und so für diese Analyse von Schulbuchaufgaben interessant ist.

Diese Arbeit folgt Meyer in der Annahme, es gäbe vier verschiedene Sozialformen: Klassen- bzw. Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit und Einzelarbeit. Alle weiteren denkbaren Formen der Kooperation sind Misch- und keine eigenen Sozialformen (vgl. ebd., 136, 140). Dementsprechend gab es beim Testdurchlauf diese vier Ausprägungen des Kriteriums Sozialform. Dabei stellte sich heraus, dass häufig keine Sozialform explizit genannt wurde. Allerdings variierten die Anredepronomen bei der Ansprache der Schüler zwischen zweiter Person Singular und zweiter Person Plural, was einen Hinweis auf individuelle oder kooperative Arbeitsformen geben mag. So ergibt sich folgendes Raster:

²⁸ Dieser Wert ist unabhängig von der Randverteilung der Rater (vgl. Brennan und Prediger 1981, 693).

Ausprägungen	Definition	Ankerbeispiel
Einzelarbeit	Einzelarbeit wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Überlege alleine, worauf der Autor mit diesen Ausdrücken anspielt (M15). (modifiziert Horizonte 7, Nr. 6b, S. 83)
Partnerarbeit	Partnerarbeit wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Überlege mit deinem Banknachbarn, warum die Seemacht England so gefährlich für die deutsche Kriegsführung erschien! (modifiziert Geschichte kennen und verstehen 9, Nr. 29, S. 68)
Gruppenarbeit	Gruppenarbeit wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Gestalte gemeinsam mit deinen Mitschülern ein Plakat zu einem Bauwerk. (Horizonte 7, Nr. 7b, S. 83)
Klassenunterricht	Klassenunterricht wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Diskutiert in der Klasse darüber, wie der Friede hätte gewahrt werden können! (Geschichte kennen und verstehen 9, Nr. 13b, S. 59)
Implizite Einzelarbeit	Es wird keine Angabe dazu gemacht, ob die Aufgabe alleine, zu zweit oder in der Gruppe zu bearbeiten ist, allerdings wird der Schüler im Singular angesprochen.	Nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste. (Horizonte 7, Nr. 2, S. 81)
Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit	Es wird keine Angabe dazu gemacht, ob die Aufgabe alleine, zu zweit oder in der Gruppe zu bearbeiten ist, allerdings werden die Schüler im Plural angesprochen.	Was wisst ihr über die Einstellung von Käthe Kollwitz zum Krieg? (Zeitreise 9, Nr. 19, S. 79)
Kein expliziter oder impliziter Hinweis auf Sozialformen	Weder wird eine Sozialform genannt, noch der Schüler direkt mit Anredepronomen angesprochen.	Welche Ziele verfolgt die Postkarte „Wie die Alten, so die Jungen“? (Entdecken und Verstehen, Nr. 9a, S. 81)

Kodierregeln waren nicht nötig, denn diese Kategorisierung schien sehr eindeutig und erreichte auch den Kappa-Wert von $\kappa=0,978$. Die Übereinstimmung lag bei 98%.

5.2.2 Grundlegende Informationsverarbeitung

5.2.2.1 Differenzierung und Individualisierung

Paradies und Linser (2001) beschreiben Differenzierung als Strukturprinzip, um die natürliche Heterogenität der Schüler zu ordnen (vgl. 33). Differenzierung hat das Ziel, homogenere Gruppen innerhalb einer heterogenen Schülerschaft zu bilden. Individualisierung geht weiter und nimmt tatsächlich jeden einzelnen Schüler in den Blick. Individualisierung und Differenzierung zielen darauf ab, „jedem Schüler die Chance zu geben, sein motorisches intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln“ (Haag 2010, 128). Haag (2010) definiert Individualisierung dementsprechend als ein „fundierte Unterrichtsprinzip, das unterschiedliche Interessen, Neigungen, Motivationen und Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aller Lernenden zu

berücksichtigen sucht“ (127). Es sind also, wie in Kapitel 4.1 beschrieben, Aufgaben nötig, die einen effektiven Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen beim individuellen Umgang mit Informationen ermöglichen.

Zu unterscheiden sind dabei innere und äußere Formen der Differenzierung. Äußere Differenzierung entzieht sich weitgehend dem Einfluss von einzelnen Lehrern im Unterricht. Beispiele sind die Einteilung der Kinder und Jugendlichen in Schulformen, Wahlpflichtfächergruppen und Jahrgangsklassen. Dies alles ist bereits geschehen, wenn Schüler die Geschichtsbücher für die Realschule in ihren Händen halten. Deswegen geht es bei deren Analyse um die Binnendifferenzierung innerhalb des jahrgangs- und schulformspezifischen Unterrichts. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten, die in das Kategorienraster einfließen sollen.

Eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung ist eine offene Lernumgebung, bei der Schüler Entscheidungen bezüglich wichtiger Rahmenbedingungen und Aspekte selbst treffen können (vgl. Mandl/Reinmann 2006, 626). Das kann unterrichtsorganisatorische Dimensionen (Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, Sozialformen, Lernvoraussetzungen, Organisation und Zufall) betreffen oder didaktische Dimensionen wie Lerninteresse, Motivation, Lerntempo und Lernstil (vgl. Modell der Differenzierung nach Saalfrank 2008, 72f). Arbeitsaufträge alleine können keine überdauernde Offenheit bezüglich der genannten Dimensionen gewährleisten, aber sie können dazu beitragen, wenn sie Wahlmöglichkeiten bezüglich einzelner Aspekte bieten oder wenn sie so gestellt sind, dass mehrere Lösungen unterschiedlicher Länge, Komplexität, Darstellungsform etc. gleichberechtigt nebeneinander stehen können. In beiden Fällen haben Schüler die von Mandl/Reinmann geforderte Entscheidungsfreiheit.²⁹

Zur Analyse der Aufgaben böten sich nun natürlich die von Saalfrank genannten Dimensionen (vgl. oben) der Differenzierung an. So könnte festgestellt werden, inwiefern Schüler Aufgaben entsprechend ihrer Ziele, Inhalte, Methoden, Sozialformen, Lernvoraussetzungen, Interessen, Motivation etc. unterschiedlich bearbeiten können. Im Probedurchlauf wurde jedoch festgestellt, dass die Arbeitsaufträge viel zu wenig differenziert gestellt sind, um solch einem detaillierten Raster gerecht zu werden. Deswegen wird hier lediglich zwischen „Aufgaben mit Wahlmöglichkeit“ und „offenen Aufgaben“ unterschieden. Hinzugefügt wird eine gemischte Kategorie „Wahlmöglichkeit und offene Aufgabe“, um dem Problem der Zuordnung zu zwei Ausprägungen zu entgehen.

²⁹ Differenzierung findet natürlich auch statt, wenn die Schüler keine Entscheidungen selbst treffen, die Lehrkraft jedoch aufgrund der oben genannten Dimensionen Schüler unterschiedlich behandelt (vgl. Klippert 2010, 204). Da die Schulbuchaufgaben jedoch an Schüler gerichtet sind, kommt diese Form der Differenzierung bei der Aufgabenanalyse kaum zum Tragen.

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
Wahlmöglichkeit	Schüler können eine Auswahlentscheidung bezüglich Inhalten, Darstellungsformen, Zugängen, Sozialformen, Methoden etc. treffen	Auswahl häufig mit „oder“ gekennzeichnet Der Schüler kann eine Auswahl treffen: z.B. „Betrachte eine Kirche deiner Wahl.“	Am besten teilt ihr verschiedene Arbeitsgruppen ein; sie beschäftigen sich z.B. mit Aspekten wie „Ursachen und Anlass“, Kriegsbegeisterung und Propaganda [...]. Dazu solltet ihr auch einen Fragebogen erstellen und euch überlegen, wie ihr die Erkundungsergebnisse festhalten wollt. (Entdecken und Verstehen, Nr. 38b)
Offene Fragestellung	Mehrere Antworten sind gleichberechtigt möglich, da sich die Frage nicht auf explizite Informationsentnahme aus vorgegebenen Texten bezieht, sondern Spielraum zur Interpretation und Darstellung zulässt	Häufig kreative Formate (Briefe schreiben, Poster erstellen...) Nicht bei den Operatoren wie „beschreiben“ oder „erklären“, da dort meist ein genauer Erwartungshorizont vorliegt, sondern eher bei offenen Diskussionen	Beschafft euch mit Hilfe des Internets Informationen über Verdun und stellt eine Collage über die „Fratze des Krieges“ her. (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 19, S. 85)
Wahlmöglichkeit und offene Fragestellung	Schüler können sowohl eine Auswahlentscheidung treffen als auch durch eine offene Fragestellung variable Antworten liefern.	Häufig bei kreativen Formaten: z.B. Auswahl eines inhaltlichen Aspekts und offenes Präsentationsformat	Wählt eine Kirche aus und stellt sie in einem kleinen Führer oder auf einem Poster vor. (Geschichte erleben 2, Nr. 5b, S. 82).
Nicht vorhanden	Geschlossene Fragestellung mit fest umrissenem Erwartungshorizont	Häufig Vorgabe des Textes, aus dem die Informationen zu entnehmen sind	Nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste. (VT=Verfassertext)

Auch hier wurde mit einem Kappa-Wert von $\kappa=0,877$ und einer Übereinstimmungsrate von 90% eine befriedigende Objektivität und Reliabilität erreicht.

5.2.2.2 Kognitive Prozesse

Kognitive Prozesse zur Informationsverarbeitung und zum Aufbau von Wissen werden von den meisten Studien zur Aufgabenanalyse und -kategorisierung mit einbezogen. Was dabei tatsächlich gemessen wird, ist jedoch recht unterschiedlich (vgl. Kapitel 3.3). Wohl am häufigsten wird auf die Taxonomie von Bloom zurückgegriffen. Bloom hatte mit seiner „Taxonomy of Educational Objectives“ (1956) Lernziele nach Verhaltensweisen im kognitiven Bereich auf sechs Stufen hierarchisch geordnet (vgl. Bloom et al. 1963). Sein Instrument und auch die Weiterentwicklung von Anderson et al. 2001 ist also mehr als Anregung zur Formulierung von Lehrzielen und Planung von Unterricht gedacht, als für die Analyse von Aufgaben (vgl. Anderson et al. 2001, 6), auch wenn sie dafür immer wieder im Gespräch war und ist (vgl. Kapitel 3.3). Bei der Aufgabenanalyse stellt sich jedoch bald heraus, dass die Taxonomie von Blooms und Anderson et al. zu feingliedrig ist. Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, wird von vielen Studien „mangelnde Trennschärfe der einzelnen Stufen“ beklagt. Meist wird die Taxonomie für die praktische Anwendung deswegen auf weniger Stufen reduziert (vgl. Maier et al. 2010, 17).

Diese Arbeit schlägt einen ähnlichen Weg ein und entscheidet sich analog zu Michler (2007), Kaiser/Albers (2010) und Lange et al. (2010) für die Verwendung einer dreischrittigen Stufung der Anforderungsbereiche (kurz ABs) wie sie bei den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung“ (kurz EPA) der Kultusministerkonferenz vorgeschlagen werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2005).³⁰ Auch wenn dieses System ebenfalls eher für die Planung von Aufgaben als für deren Analyse gedacht ist, eignet sich das Instrument für die Kategorisierung von Aufgaben, da es ein sehr gut ausgearbeitetes Raster von Definitionen und Operationalisierungen bereithält. Die Anforderungsbereiche, die die EPA aufstellen, um kognitive Prozesse auf verschiedenen Niveaus abzu prüfen sind Reproduktion (AB I), Reorganisation und Transfer (AB II) und Reflexion und Problemlösung (AB III). Diese Anforderungsbereiche wurden fächerspezifisch ausgearbeitet. Außerdem wurden den einzelnen Anforderungsbereichen Operatoren in Form von zu Handlung auffordernden Verben zugeordnet, um Arbeitsaufträge für den jeweiligen Anforderungsbereich einfacher stellen oder entschlüsseln zu können (vgl. Kultusministerkonferenz 2005, 6-8). Diese Systematik (in der Ausarbeitung Geschichte) wird nun der Aufgabenanalyse zu kognitiven Prozessen zugrunde gelegt:

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankeraufgaben
AB I: Reproduktion	Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken	Vgl. Operatoren in Ausarbeitung der EPA für Geschichte im Anhang 6 Weitere Operatoren: berichten, anschauen, lesen Häufig bei Fragen ohne Operator, wenn Text angegeben	Fasse anhand des Verfassertexts den Ausgang des Ersten Weltkriegs zusammen. (Zeitreise 9, Nr. 20, S. 80)
AB II: Reorganisation und Transfer	Selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und angemessenes Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte	Vgl. Operatoren in Ausarbeitung der EPA für Geschichte im Anhang 6 Weitere Operatoren: überlegen, erklären Wiedererkennen von Wissens-elementen in neuen Kontexten (z.B. gotische Elemente auf neuer Abbildung oder in eigener Umgebung wiederfinden) Informationsrecherche Informationen neu ordnen, z.B. Darstellung von Wissen auf Plakat etc. Assoziationen: an was	Die Historiker sind sich bis heute nicht einig, welche Schuld am ersten Weltkrieg dem Deutschen Reich zukommt. Während eine Gruppe die Ansicht vertritt, dass [...]. Ordne Quellen M1 bis M5 den drei Forschungsrichtungen zu. Benutze auch die Materialien der Seiten 80 und 86. (Geschichte erleben 4, Nr. 1a, S. 89)

³⁰ Dieses Instrument wurde fächerübergreifend entworfen und bietet Anhaltspunkte, um in Abiturprüfungen verschiedene kognitive Prozesse abzu prüfen. Ziel ist es, Reproduktionsfragen zu reduzieren und Problematisierung und Transfer zu fördern. Diese Forderung und die Neubearbeitung der EPAs 2005 ist im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards zu sehen (vgl. Körber et al. 2007, 714).

		erinnert dich die Form → Übertragung von Wissen Schlüsse ziehen : Bedeutung von Dingen erschließen	
AB III: Reflexion und Problemlösung	Reflexiver Umgang mit neuen Problemstellungen, eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen	Vgl. Operatoren in Ausarbeitung der EPA für Geschichte im Anhang 6 Dinge nach Regeln selbst entwerfen (z.B. Kapitell entwerfen) Bewerten von Meinungen, Ereignissen etc. Vergleiche	Nimm Stellung zu dem Trost, den der Feldweibel Drechsel Frau Schimmer (zum Tod ihres Ehemanns im Feld) gibt (M2, Zeile 27ff). (Geschichte erleben 4, Nr. 7, S. 95)

(Erklärungen und Operatoren vgl. Kultusministerkonferenz 2005, 6-8)

Durch das Zweitrating ergab sich trotz genauer Operatoren nur ein Kappa-Wert von $\kappa=0,694$ bei einer Übereinstimmungsrate von ca. 80%. Waren keine der vorgegebenen Operatoren in den Aufgaben genannt, war vor allem die Unterscheidung zwischen Reproduktion und Reorganisation hochinferent und nicht besonders trennscharf. So wurden sieben Aufgaben von der Erstraterin als Reorganisation, von der Zweitaterin nur als Reproduktion gewertet. Aufgrund des schlechten Kappa-Wertes wurde zusätzlich die Intraraterreliabilität berechnet. Der Zeitraum zwischen den beiden Ratings betrug über zwei Monate. Der Kappa-Wert betrug $\kappa=0,89$, so dass davon auszugehen ist, dass die Kategorie annehmbar ist, aber eine bessere Schulung der Zweitaterin hätte stattfinden müssen. Dennoch sollten vor allem die Daten zu Reproduktion und Reorganisation, deren Unterscheidung bei der Interraterreliabilität am schwierigsten schien³¹, kritisch gesehen werden.

Um der Frage nachzugehen, ob bei einer Sammlung von Aufgaben innerhalb eines Themenbereichs kognitive Prozesse einer gewissen Progression unterliegen, wurden in dieser Kategorie Aufgaben auch zusammengefasst auf Ebene der Themenbereiche analysiert. Dazu wurde folgendes kleines Analyseraster verwendet:

Ausprägung	Definition	Kodierregeln
„nur ein Anforderungsbereich“	Die Aufgaben im Themengebiet fordern kognitive Prozesse auf nur einem Anforderungsbereich	Einschätzung ist unabhängig davon, welcher Anforderungsbereich dies ist
„Progression kognitiver Prozesse“	Die Aufgaben im Themengebiet fordern kognitive Prozesse auf verschiedenen Anforderungsniveaus; dabei steigt das Anforderungsniveau	Die erste Aufgabe muss nicht ABI zugewiesen werden, sondern die Reihe kann auch mit ABII beginnen Mehrere Aufgaben können zu einem Anforderungsbereich gestellt werden, bevor zu einem höheren Anforderungsbereich vorangeschritten wird

³¹ Die Unterscheidung von Problemlöseaufgaben zu Aufgaben der Reproduktion und Reorganisation würde einen Kappa-Wert von 0,888 und eine Übereinstimmungsrate von 94% ergeben.

		ABII kann übersprungen werden
„verschiedene Anforderungsbereiche, aber keine Progression“	Die Aufgaben in einem Themengebiet fordern verschiedene Anforderungsniveaus, jedoch ohne linear zu einem höheren Anforderungsniveau fortzuschreiten	Aufgaben mit schwereren Anforderungsniveaus vor leichteren; Aufgaben mit springenden Anforderungsniveaus.

5.2.2.3 Art des Wissens

Wie oben beschrieben ergänzt die Kategorie „Art des Wissens“ die kognitiven Prozesse. Anderson et al. (2001) gehen davon aus, dass sich Lernziele (auf die sich ihre Analyse bezieht) immer durch eine Verbalphrase und eine Nominalphrase zusammensetzen. Beispiel wäre „Die Schüler nennen Merkmale gotischer und romanischer Bauwerke.“ oder „Die Schüler beschreiben die Gründe für den geplanten Museumsbesuch“. Kognitive Prozesse erfassen die Verbalphrase, also „nennen“ und „beschreiben“. Die Art des Wissens deckt nun die Nominalphrase ab und beschreibt, welche Inhalte durch kognitive Prozesse bearbeitet werden. Nominalphrasen sind hier: „Merkmale gotischer und romanischer Bauwerke“ und „Gründe für den geplanten Museumsbesuch“. Man erkennt, dass die Aufgaben – obwohl beide Operatoren auf reproduktive Prozesse hindeuten – sich in der Art des Wissens durchaus unterscheiden.

Die Einteilung der Arten von Wissen durch Anderson et al. wird regelmäßig übernommen, so z. B. auch von Maier et al. (2010b, vgl. 27) oder Kaiser/Albers (2010, vgl. 145). Gestützt auf kognitionspsychologische Befunde zum Aufbau und zur Speicherung von Wissen wird in vier Ausprägungen unterteilt: Faktenwissen wird charakterisiert als Wissen von Begriffen und Fakten, das eher isoliert abgespeichert ist. Konzeptuelles Wissen dagegen ist geordnet, strukturiert und in Netzstrukturen abgespeichert. Dieses Wissen ist wesentlich komplexer als Faktenwissen und zeugt von tieferem Verständnis. Dazu zählt Wissen über Klassifikationen, Prinzipien, Verallgemeinerungen, Theorien, Modelle und Strukturen (vgl. Anderson et al. 2001, 41f). Neben diesen beiden Formen des deklarativen Wissens, werden prozedurales und metakognitives Wissen unterschieden. Prozedurales Wissen bezieht sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Techniken und Prozeduren. Es geht darum, zu wissen, wie man etwas tut (vgl. ebd. 2001, 47).³² Mit metakognitivem Wissen wird das Wissen über das eigene Wissen und Denken bezeichnet. Dazu gehört das Beobachten, Überwachen und Führen des eigenen Wissens, Denkens und Lernens. Wissenschaftler sind sich sicher, dass diese Art des Wissens notwendig ist, um seinen eigenen Lernprozess gezielt zu steuern (vgl. ebd. 2001, 55) und Informationsverarbeitungs- und Problemlösungsstrategien anzuwenden (vgl. Maier et al. 2010, 31).

Diese Unterscheidung scheint auf den ersten Blick fundiert und sinnvoll. Jedoch wurden bereits beim Probedurchgang Probleme bei der Unterscheidung von Faktenwissen und konzeptionellem Wissen sichtbar. Auch der Kappa-Wert war nicht befriedigend. Die Probleme konnten auf die Unterscheidung zwischen Faktenwissen und konzeptuellem Wissen zurückgeführt werden. Unter anderem die Studie von Albers und Kaiser (2010) schien ein ähnliches Problem gehabt zu haben, da sie sich zwar auf Anderson et al. beruft, aber die ersten beiden Arten von Wissen zusammenfasst.

³² Das wohl eingängigste Beispiel zu prozeduralem Wissen ist Autofahren.

Dieser Vorgehensweise soll hier gefolgt werden: Faktenwissen und konzeptionelles Wissen wird zu deklarativem Wissen zusammengefasst. So entsteht folgendes Raster:

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankeraufgaben
Deklaratives Wissen	<p>Faktenwissen: "Knowledge of terminology, specific details and elements"</p> <p>sowie</p> <p>konzeptuelles Wissen: "Knowledge of classifications and categories, principles and generalizations, theories, models and structures"</p> <p>(vgl. Anderson et al. 2001, 41f)</p>	<p>Wissen über mehr oder weniger komplexe Inhalte, das verbalisiert werden kann, geordnet, z.B. durch Aufzählungen, Chronologien, Hierarchien, kausale Verknüpfungen</p>	<p>Benennt mithilfe des Textes und der Abbildungen jene Merkmale, die für eine gotische Kirche typisch sind. (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 5, S. 98)</p> <p>oder</p> <p>Überlege, wie das Eingeständnis einer Niederlage auf die Menschen im Deutschen Reich gewirkt haben muss. (Zeitreise 9, Nr. 15, S. 77)</p>
Prozedurales Wissen	<p>"Subject-specific skills and algorithms; knowledge of subject-specific techniques and method; knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures"</p> <p>(vgl. Anderson et al. 2001, 47)</p>	<p>Schwerpunkt der Aufgabe liegt auf Tätigkeit und nicht auf inhaltlichem Wissen</p> <p>Beispiele für Tätigkeiten: Informationsrecherche, Erstellen von Collagen, Zeichnen, Basteln...</p> <p>Wissen, das für Schüler schwer zu verbalisieren ist. Sie wissen z.B. wie man „googelt“, können es aber schwer beschreiben</p> <p>Nicht z.B. Briefeschreiben, wenn vorwiegend auf Inhalt Wert gelegt wird</p>	<p>Sucht Presseberichte aus eurem Wohn- oder Schulort zum Kriegsausbruch. (Geschichte erleben 4, Nr. 4a, S. 90)</p>
Metakognitives Wissen	<p>"Strategic knowledge, cognitive tasks, self-knowledge"</p> <p>(vgl. Anderson et al. 2001, 55)</p>	<p>Nachdenken über Wege und Ziele des Lernens, z.B. Fragebögen erstellen, über Erfolg des Lernwegs im Nachhinein nachdenken.</p>	<p>Hat sich der Weg ins Museum eurer Meinung nach gelohnt? War die Vorbereitung ausreichend? (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 40c-d, S. 95)</p>

Dieses, im Gegensatz zu Anderson et al. leicht veränderte Raster, erreichte nun sehr zufriedenstellend einen Kappa-Wert von 0,944 mit einer Übereinstimmung von 96%.

5.2.3 Domänenspezifische Informationsverarbeitung

5.2.3.1 Zugänge zu Informationen

Wie im Kapitel 2.1 beschrieben sind in Geschichte fachliche Inhalte nicht direkt zugänglich. Anders als in anderen Disziplinen können die Inhalte des Faches nicht unmittelbar beobachtet, erforscht und erlebt werden. Will man Informationen über Vergangenes gewinnen, müssen diese mit Hilfe von Quellen rekonstruiert werden. Bestehen bereits Rekonstruktionen in Form von Darstellungen und Deutungen dürfen diese nicht einfach als Wahrheit über die Vergangenheit hingenommen werden, sondern müssen immer wieder im Hinblick auf Perspektivität der Darstellung dekonstruiert werden. Binnenkade und Gautschi (2003) tragen den beiden Denkbewegungen Rekonstruktion und Dekonstruktion bei der Erarbeitung ihres Schulbuches³³ Rechnung, indem sie genauer analysieren, welche Zugänge zur Geschichte benötigt werden, um Schüler – analog zu fachwissenschaftlichen Methoden – zum Re- und Dekonstruieren anzuleiten: Damit Schüler den Prozess der Rekonstruktion nachvollziehen können, benötigen sie Partikel aus der Vergangenheit, Kontextualisierungen, also synchrone und diachrone Erzählungen, Erklärungen und schließlich Sinnzusammenhänge mit Gegenwart und Zukunft als Motivation für künftiges Handeln. Dekonstruktion wird von Binnenkade und Gautschi als „Auseinandersetzung mit Orientierungsangeboten für Gegenwart und Zukunft“ verstanden. Dazu sind ebenfalls Partikel, Kontextualisierungen und Bezüge zur Gegenwart nötig, um beispielsweise Quellenbezüge abzuklären, Perspektivität offenzulegen und Sinnbildungsebenen zu eruieren (vgl. 197f).

Die Aufgabenklassifizierung in dieser Kategorie folgt den Forderungen Gautschis und Binnenkades und unterscheidet damit benötigte Zugänge zu Geschichte. Allerdings werden die Überpunkte Gautschis, nämlich Partikel aus der Vergangenheit, Kontextualisierungen bzw. Erzählungen und Bezüge zur Gegenwart noch genauer unterteilt, um zu erkennen, welche Darstellungsformen und perzeptorischen Kanäle abgedeckt werden.

Aufgaben können also Partikel der Vergangenheit als Zugang zu geschichtlichen Informationen nutzen. Unter Partikeln aus der Vergangenheit sind Quellen zu verstehen, also „alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“ (Kirn zitiert nach Opgennoorth/Schulz 2001, 40). Unterteilt wird in dieser didaktischen Analyse nicht nach Überrest und Tradition, wie das in der Fachwissenschaft gängig ist, sondern nach den äußeren Erscheinungsformen Textquellen, gegenständlichen Quellen und Bildquellen, da diese Unterscheidung für den Schulunterricht wesentlich bedeutsamer und für die Schüler besser fassbar ist. Gegenständliche Quellen sind in ihrer dreidimensionalen Form nicht ins Schulbuch zu integrieren. Allerdings ist zumindest eine Annäherung über Fotografien der Sachquelle oder die Aufforderung zum Aufsuchen von Sachquellen (z.B. Baudenkmälern) möglich. Kontextualisierungen und Erzählungen, in denen Vergangenheit gedeutet wird, sind als verschiedenste Formen der Darstellung zu verstehen. Dabei werden Verfassertexte³⁴ und Fremdtex³⁵ unterschieden. Fremdtex³⁵ sind

³³ Herausragendes Ziel des unter der Mitarbeit von Peter Gautschi und Alexandra Binnenkade entwickelten Schulbuches „Menschen in Zeit und Raum“ ist es, reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei Schülern auszubilden (vgl. Binnenkade/Gautschi 2003, 197).

³⁴ Verfassertexte sind vom Autor des Schulbuchs speziell für das Schulbuch geschrieben.

³⁵ Geschichtsschreibung, narrative Texte, Expertenkommentare etc..

insbesondere wichtig, um die geforderte Perspektivität von Texten zu gewährleisten. Ebenfalls gesondert kodiert werden bildliche Darstellungen (z.B. Rekonstruktionszeichnungen). Als letzte Ausprägung analog zu Gautschis Forderung seien Bezüge zu Gegenwart und Zukunft und damit gegenwärtige Geschichtskultur genannt. Darunter ist der Hinweis auf Feste, Politikerreden, heute erbaute Denkmäler etc. gemeint. So ergeben sich die ersten acht Ausprägungen im Kategorienraster. Die nächsten sechs Ausprägungen stellen Kombinationen aus Zugangsformen dar. Dies ist nötig um eine disjunkte Kategorisierung zu ermöglichen. Außerdem deutet neuere Forschung darauf hin, dass verschiedene Kombinationen von Bildern, Quellen und Darstellungen unterschiedlich auf Schüler wirken (vgl. Pandel 2006, 227f). Deswegen sind die Kombinationen auch darauf ausgerichtet zu sehen, ob ein visuelles Angebot erfolgt oder nicht. Die letzte Ausprägung umfasst die Möglichkeit, dass eine Aufgabe keinen Bezug zu irgendwelchen Quellen, Darstellungen oder Bezügen zur Gegenwart aufbaut.

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Textquellen	Aufgabe bezieht sich auf Überreste und Traditionen in schriftlicher Form	Quellentexte, Briefe, Telegramme, Akten, Zeitungsartikel etc.	Welche Haltung spricht aus den Briefen des Bauern (M2)? Wie ändert sich diese im Laufe der Zeit? (Geschichte erleben 4, Nr. 6, S. 95)
Gegenständliche Quellen	Aufgabe bezieht sich auf Überreste und Traditionen in dreidimensionaler Form	u.a. Aufsuchen von Baudenkmalern	Geht in die Kirche eures Heimatortes und beantwortet folgende Fragen... (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 8, S. 99)
Gegenständliche Quellen auf Bild	Fotografien von gegenständlichen Quellen	Fotografien von gegenständlichen Quellen, z.B. von Baudenkmalern	Erklärt mithilfe der Abbildungen auf dieser Doppelseite die Merkmale einer romanischen Kirche (Abbildungen=Fotos von zwei Kirchen von innen). (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 1, S. 95)
Bildquellen	Aufgabe bezieht sich auf Überreste und Traditionen in visueller Form	Nicht gemeint sind hier Fotografien von gegenständlichen Quellen (z.B. Fotografien von Kirchenbauten), sondern Bilder jeglicher Art, die Zeugnis über eine Zeit ablegen	Worauf deutet es hin, wenn sich vor Lebensmittelgeschäften Schlangen bilden? (M2b=Foto) (Geschichte kennen und verstehen 9, Nr. 22, S. 64)
Verfassertexte	Aufgabe bezieht sich auf Darstellungstexte speziell für das Schulbuch und von dessen Verfassern geschrieben		Nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste (VT). (Horizonte 7, Nr. 2, S. 81)
Fremdtexte	Aufgabe bezieht sich auf Darstellungstexte, die nicht vom Schulbuchautor verfasst wurden	Auch Hinweis auf Lexikonartikel, weitere Nachschlagewerke, Histeographie, narrative Texte	Tragt die Urteile der Historiker (M1 bis 4) über die Schuld am Kriegsausbruch im August 1914 zusammen. (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 3, S. 79)
Graphische	Aufgabe bezieht sich auf Darstellungen, die nicht	Rekonstruktionszeichnungen, Geschichtskarten,	Der Grundriss M11 zeigt eine typische mittelalterliche Kirche.

Darstellungen	in Textform gegeben sind	Diagramme, Tabellen, Grundrisse etc.	Woran erinnert dich die Form? (Horizonte 7, Nr. 5, S. 83)
Bezüge zur Gegenwart	Aufgabe bezieht sich auf Gegenstände, Texte, Aktivitäten, die heute Geschichte verarbeiten und deuten	Geschichtskultur, aber auch explizite Aufforderungen zu Vergleichen mit heutigen Verhältnissen alles was eine Verankerung in der Lebenswelt der Schüler hat kein Bezug zur Gegenwart, wenn Sachquelle wie Baudenkmal nur auf Bild abgebildet ist auch bei Bezug auf die Region der Schüler	Wie interessant ein Museumsbesuch wird, hängt auch von einer gezielten Vorbereitung ab. Eine Arbeitsgruppe in eurer Klasse kümmert sich um die Organisation (Eintritt, Öffnungszeiten, Informationsmaterial, Film und Foto erlaubt, Führung, Anfahrt). Eine Gruppe um die Themenauswahl, ... (Entdecken und Verstehen, Nr. 38-40, S. 95)
Kombination von Zugängen innerhalb des Bereichs der Quellen	Aufgabe bezieht sich auf verschiedene Quellenformen	z.B. Textquelle und Bildquelle	Welche Gemeinsamkeiten in der Vorstellung vom Krieg weisen die Bilder (=Foto von Soldaten) und der Zeitungsartikel (Q1=Quellentext) auf? (Entdecken und Verstehen 9, S. 80, Nr. 6)
Kombination von Zugängen innerhalb von Darstellungen	Aufgabe bezieht sich auf verschiedene Formen von Darstellungen	z.B. Verfasserstext mit Fremdtext	Erörtert anhand der Meinung der Historiker (Fremdtext), welcher Richtung sich der Verfasserstext verpflichtet fühlt. (modifiziert aus Geschichte erleben 4, S. 89, Nr. 1b).
Kombination von Zugängen: Quellen und Darstellung, dabei werden visuelle Zugänge mit Texten gemischt	Aufgabe bezieht sich sowohl auf Quellen als auch auf Darstellungen. Darunter befindet sich mindestens eine visuelle Zugangsform (z.B. graphische Darstellung oder Bildquelle)	z.B. Bildquelle und Verfasserstext z.B. Textquelle und Diagramm	Benennt mithilfe des Textes und der Abbildungen jene Merkmale, die für eine gotische Kirche typisch sind. (Text=fiktionale Narration, Abbildungen=zwei Fotos von Kirchenfenstern/ Kirchenschmuck, drei Rekonstruktionszeichnungen zu Kirchenfenstern). (Entdecken und Verstehen 7, S. 98, Nr. 5)
Kombination von Zugängen: Quellen und Darstellung, dabei nur Text	Aufgabe bezieht sich sowohl auf Quellen als auch auf Darstellungen. Darunter befindet sich keine visuelle Zugangsform	z.B. Verfasserstext und Quellentext	Erörtert, welcher Richtung sich die Lehrbuchdarstellung und die vorgelegte Quellenauswahl verpflichtet fühlen. (Geschichte erleben 4, S. 89, Nr. 1b)
Sachquelle und Bezüge zur Gegenwart	Aufgabe bezieht sich auf gegenständliche Quellen, die in der Gegenwart und Lebenswelt der Schüler verankert sind	v.a. Fragen zu lokalen Baudenkmalern, da diese Sachquellen sind, die direkt in der Lebenswelt der Schüler verankert sind	Stellt fest, ob es in eurem Heimatort oder in der näheren Umgebung noch romanische oder gotische Kirchen oder Gebäude gibt. (Geschichte erleben 2, S. 80, Nr. 1)
Kombination von Zugängen mit Bezügen	Aufgabe bezieht sich auf Gegenwart und weitere	Sobald Bezug zur Gegenwart dabei ist, hier kategorisieren	Wiege die jeweiligen Mengen aus der Tabelle M2a (=Lebensmittelrationen im Krieg)

zur Gegenwart	Zugangsformen		ab und vergleiche mit dem, was heutzutage durchschnittlich verzehrt wird! Auskunft über den Durchschnittsverbrauch bekommst du sicher von der Lehrkraft des Faches Haushalt und Ernährung. (Geschichte kennen und verstehen 9, S. 64, Nr. 21)
Keine Bezüge	Es ist kein Element angegeben oder erschließbar, auf das sich die Aufgabe bezieht	z.B. allgemeine Diskussionsfragen	Überlege dir, ob der Weg in den Krieg unvermeidbar war! (Geschichte kennen und verstehen 9, S. 59, Nr. 13a)

Häufig sind in Klammern Angaben gemacht, welche Texte oder Abbildungen die Schüler zur Bearbeitung der Aufgabe verwenden sollen oder es wird der Bezug durch räumliche Anordnung deutlich gemacht. Bei Unklarheiten in der Bezeichnung (z.B. M sowohl für Quelle als auch für Darstellung) wurden genauere Angaben innerhalb der Arbeitsaufträge in Klammern ergänzt. Das Zweitrating ergab in dieser Kategorie einen gerade noch zufriedenstellenden Kappa-Wert von $\kappa=0,801$ bei einer Übereinstimmungsrate von 80%.

Zudem soll ja für Hypothese H8 überprüft werden, ob mehrere Aufgaben eines Themengebiets verschiedene Zugänge zu historischem Wissen ermöglichen. Dazu wird einfach die Anzahl der Zugänge nach obigem Kategorienraster in einem Themenbereich aufgenommen und ausgewertet.

5.2.3.2 Historische Kompetenzen

Aufbauend auf die bereits in Kapitel 2.2 angesprochene aktuelle Diskussion, soll beim letzten Punkt auf domänenspezifischen Bildungsstandards und Kompetenzen eingegangen werden. Obwohl von der Kultusministerkonferenz nicht explizit gefordert (vgl. Körber 2007, 55) beschäftigt sich auch die Geschichtsdidaktik mit der Erarbeitung von Kompetenzmodellen.³⁶ Die Frage ist, welche „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...sowie] damit verbundene[...] motivationale[...], volitionale[...] und soziale[...] Bereitschaften und Fähigkeiten“ für Geschichte nötig sind „um bestimmte Probleme zu lösen“ und „um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Definition Kompetenz von Weinert, zitiert nach Gautschi 2009, 48). Aufbauend auf diese theoretische Diskussion interessiert also - wie in Kapitel 4.1 beschrieben - die Frage, ob die Forderungen nach Kompetenzförderung bereits in Aufgaben Niederschlag finden und auch, ob sich Aufgaben nach den Kompetenzmodellen kategorisieren lassen.

Kompetenzmodelle basieren meist darauf, dass eine zentrale Zielvorgabe weiter zerlegt wird. Zentrale Zielvorgabe kann zum Beispiel narrative Kompetenz (z.B. bei den Kompetenzmodellen Rüsen 1992 oder Gautschi 2009) oder reflektiertes Geschichtsbewusstsein (z.B. im Kompetenzmodell von Schreiber et al. 2006) sein. Diese werden nun in Kompetenzmodellen weiter zerlegt. Diese Zerlegung ist nötig, um eine Distanz zum großen Konstrukt Geschichtsbewusstsein und zu unserer Geschichtsvorstellung zu gewinnen, da mehrere enger gefasste Aspekte bessere Reflexion zulassen

³⁶ Die Beschäftigung mit Bildungsstandards und Kompetenzen erfolgte im Fach im Vergleich mit anderen Fächern jedoch relativ spät (vgl. Sauer 2008, 213).

und wir so unsere historischen Vorstellungen besser erklären können (vgl. Jeismann zitiert nach Gautschi 2009, 49f). Methodisch kommt dazu, dass die großen Konstrukte kaum messbar sind, relevante Vorstufen und Anteile jedoch eventuell in Aufgaben modelliert werden können. Dennoch bleibt kritisch zu hinterfragen und (auch in dieser kleinen Studie) zu überprüfen, ob und wie Kompetenzen durch Aufgaben messbar sind (vgl. Körber 2007, 56).

Es stehen zahlreiche Kompetenzmodelle zur Verfügung: die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für Gymnasien, die auch Kompetenzen definieren³⁷, das Kompetenzmodell von Rösen,³⁸ das dem Modell Rösens sehr ähnliche Modell Gautschis,³⁹ ein internationales Kompetenzmodell des National Center for History in Schools,⁴⁰ das Kompetenzmodell von Pandel,⁴¹ das Kompetenzmodell des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands,⁴² das Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I (vgl. Gautschi 2009, 60-62) und schlussendlich das Kompetenzmodell FUER Geschichtsbewusstsein von Schreiber et al..⁴³ Wichtiger Aspekt aller Kompetenzmodelle ist der reflektierte Umgang mit Informationen zu Geschichte und Vergangenheit.⁴⁴ Ebenfalls ist überall eine Kompetenz anzutreffen, die die Orientierung in der Gegenwart durch Vergangenheit und Geschichte fordert.⁴⁵ Neben diesen beiden Säulen legen die verschiedenen Kompetenzmodelle unterschiedliche Schwerpunkte, so z. B. auf Texte oder Medien historischer Bildung,⁴⁶ auf Fragestellungen oder auf chronologisches Denken.

Hier soll das am häufigsten zitierte Kompetenzmodell von Schreiber und Körber als Grundlage gelten, da es am besten etabliert ist und vielfach diskutiert wird. Positiv erscheint an diesem Modell auch die Ausweisung einer Fragekompetenz, die in den anderen Kompetenzmodellen nicht auftritt und die

³⁷ Im Rahmen der Bildungsstandards, die neben Niveaus immer Kompetenzen definieren (vgl. Körber 2007, 62), ist das Fach Geschichte für die Realschule noch unbeachtet geblieben. Es gibt allerdings die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für Gymnasien 2005, deren Neubearbeitung mit der Diskussion über Bildungsstandards und Kompetenzen zusammenfiel und die auch Vorgaben für Geschichte enthalten. Sie beziehen aufgrund des Entstehungsdatums 2005 die Kompetenzdiskussion jedoch noch nicht voll mit ein, sondern beschäftigen sich mit Lernprozessen und nicht so sehr mit spezifischen Kompetenzen. Dieser Aspekt dient als theoretischer Hintergrund für die Kategorie „Kognitive Prozesse“ (vgl. Kapitel 5.2.2.2).

³⁸ Rösen stellt narrative Kompetenz in den Mittelpunkt und leitet die drei Einzelkompetenzen Wahrnehmungs- oder Erfahrungskompetenz, Deutungskompetenz und Orientierungskompetenz davon ab (vgl. Rösen 1992, 241).

³⁹ Gautschi legt ebenfalls narrative Kompetenz als zentrales Lernziel fest und leitet vier Kompetenzen davon ab. Diese sind analog zu Rösen Wahrnehmungskompetenz und Orientierungskompetenz. Zusätzlich differenziert Gautschi Deutungskompetenz in Erschließungskompetenz und Interpretationskompetenz aus (vgl. Gautschi 2009, 49-54).

⁴⁰ Das Modell des „National Centre for History in the Schools“ stellt Kompetenzen gleichberechtigt neben Wissen. Die Kompetenzen sind „chronological thinking“, „historical comprehension“, „historical analysis“, „interpretation, historical research capabilities“ und „historical issues-analysis and decision making“ (National Center for History in Schools 1996).

⁴¹ Pandel unterteilt in narrative Kompetenz, Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz und geschichtskulturelle Kompetenz (vgl. Pandel 2007, 24-43).

⁴² Dieses Modell unterscheidet im Gegensatz zu Pandel Sachkompetenz, Deutungs- und Reflexionskompetenz und Medien- und Methodenkompetenz (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2006, S. 14–16).

⁴³ Es baut auf den historischen Denkbewegungen der Re- und Dekonstruktion auf und unterscheidet Methoden-, Sach-, Fragen- und Orientierungskompetenz.

⁴⁴ Reflektierter Umgang mit Geschichte wird z.B. angesprochen mit Deutungs-, Erschließungs-, Interpretationskompetenz, bei research, interpretation und analysis oder bei Methodenkompetenz.

⁴⁵ Orientierungskompetenz oder historical issue analysis.

⁴⁶ Medien- und Methodenkompetenz, Gattungskompetenz.

Zusammenfassung der Methodenkompetenz, die sonst vielfach noch in Erschließung, Interpretation und Forschungskompetenzen unterteilt ist. Die Kritik, die an diesem Modell geübt wird, bezieht sich häufig auf die Graduierung der Kompetenzen (vgl. z.B. Baricelli 2008, 236; Schönemann 2010, 218). Dieser Aspekt des Modells wird hier jedoch nicht aufgenommen, sodass es rein um die Unterscheidung der Kompetenzen geht. Das Kompetenz-Strukturmodell von Schreiber et al. (2006),⁴⁷ ist laut den Autoren „auf alle Formen historischen Denkens“ anwendbar (vgl. Körber 2007, 68). Es beschränkt sich also nicht auf Schulunterricht, wie es etwa das Modell der Geschichtslehrer tut.

Im Modell Schreiber/Körber gibt es keinen ausgewiesenen Kompetenzbereich Wissen, sondern vielmehr ist Wissen entweder den Kompetenzen zugeordnet (so z. B. prozedurales Wissen zum Umgang mit Quellen in der Methodenkompetenz) oder besteht neben dem Kompetenzmodell in einem eigenen Kerncurriculum (vgl. Körber 2007, 64). Wissen wird daher hier als eigene Ausprägung gewertet.

Entsprechend der Theorie entstehen nun die ersten sechs Ausprägungen. Der Probedurchgang durch das Datenmaterial macht zwei weitere Ausprägungen nötig: Meist wurde nur eine Kompetenz vorwiegend angesprochen. Ausnahmen waren Fälle, in denen in der Lebenswelt der Schüler zu geschichtskulturellen Themen recherchiert und gearbeitet werden sollte (Aufsuchen der gotischen Kirche, des Kriegerdenkmals vor Ort etc.). Hier können Methoden- und Orientierungskompetenz kaum voneinander getrennt werden. Weiterhin sprachen einige Aufgaben auch Kompetenzen an, die nicht als domänenspezifisch zu charakterisieren sind (Inhalte präsentieren, Internetrecherche etc.). So wurde eine weitere Kategorie „Allgemeine Methodenkompetenz“ hinzugefügt. Es ergibt sich folgendes Raster:

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankeraufgaben
Wissen	Aufgabe fordert Fakten- und Detailwissen zu historischen Inhalten		Erkläre mithilfe der Abbildungen auf dieser Doppelseite die Merkmale einer romanischen Kirche. (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 1, S. 95)
Historische Sachkompetenz	Aufgabe fordert Schüler heraus, die Domäne des Historischen mit Hilfe der genannten Prinzipien / Konzepte / Kategorien und Scripts zu strukturieren, Begriffskompetenz und Strukturierungskompetenz (vgl. Schreiber et al. 2006, 29)	Begriffe definieren, historische Konzepte (z.B. Forschungsrichtungen verstehen), mit Begriffen arbeiten Verwenden von geschichtswissenschaftlichen Konventionen (Begriffe oder Strukturen und Systematisierungen) (vgl. Schreiber et al. 2006., 27-29)	Überlegt, was man heute mit dem Begriff „Propaganda“ verbindet und was er früher bedeutete. Vergleicht dazu verschiedene Lexikonartikel und recherchiert im Internet. (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 8a-b, S. 81)
Historische Fragekompetenz	Aufgabe fordert die Schüler heraus, eigene Fragen an Vergangenheit und	Schüler stellen Fragen zu Themen / an die Geschichte /	Blättere das Kapitel noch einmal durch. Welche Fragen hast du noch?

⁴⁷ Ein Kompetenz-Strukturmodell bietet im Gegensatz zu einem Kompetenzentwicklungsmodell Informationen über die Graduierung der Kompetenzen.

	<p>Geschichte zu stellen oder die Fragen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln zu erkennen</p> <p>(vgl. Schreiber et al. 2006, 21)</p>	<p>an Quellen</p> <p>Auch Erkennen von Leitfragen bereits fertiger Narrationen (Erkennen des Konstruktcharakters von Geschichte) (vgl. Schreiber et al. 2006, 20-22)</p>	<p>(eigene Fragestellung)</p>
<p>Historische Methodenkompetenz</p>	<p>Aufgaben fordern Schüler heraus, Antworten auf historische Fragen zu erarbeiten. Basisoperationen des Dekonstruierens (Analyse historischer Narrationen, Prüfung der Triftigkeit, Präsentation etc.) und Rekonstruierens sowie Heuristik und Quellenkritik</p> <p>(vgl. Schreiber et al. 2006., 22-24)</p>	<p>Re- und Dekonstruktion</p> <p>Frage nach Interpretation und konkreter Funktion der Quelle oder allgemeinen Fragen, die Freiraum zur Interpretation lassen, z.B. Was erzählt die Quelle?</p> <p>Nicht wenn Quelle nur als Informationsspeicher genutzt wird</p> <p>Nicht bei allg. Methoden, wie z.B. Nachschlagen im Lexikon, da nicht spezifisch historische Methodenkompetenz</p>	<p>Untersuche den Aufruf M8. Mit welchen Mitteln wird hier die Unterstützung der Bevölkerung eingefordert? (Geschichte erleben 4, Nr. 3, S. 90)</p>
<p>Historische Orientierungskompetenz</p>	<p>Aufgaben fordern Schüler heraus, Erkenntnisse und Einsichten auf eigene Person und Lebenswelt zu beziehen</p> <p>(vgl. Schreiber et al. 2006, 24)</p>	<p>Alles, was auf Bezug zur Lebenswelt der Schüler hinweist und Orientierung in der Zeit, z.B. Arbeit mit Zeitleisten etc.</p> <p>Zur Lebenswelt der Schüler gehört neben der zeitlichen auch die räumliche Dimension. Also wird Bezug zu regionaler Umgebung der Schüler ebenfalls als Gegenwartsbezug gewertet.</p> <p>Auch Umgang mit eigenen Vorstellungen, Alteritätserfahrungen, Identitätsfindung und eigenem Handeln (vgl. Schreiber et al. 2006, 24-27)</p>	<p>Gibt es Materialschlachten bzw. eine Industrialisierung des Krieges auch in unserer Zeit? (Entdecken und Verstehen, S. 84, Nr. 17)</p>
<p>Methodenkompetenz mit Orientierungskompetenz</p>	<p>Aufgaben fordern Schüler auf, sich in der Gegenwart / in ihrer Umgebung bezüglich eines historischen Themas zu informieren. Dazu ist historische oder allgemeine Methodenkompetenz notwendig</p>	<p>Sich über Dinge in der Gegenwart / in der Region informieren</p> <p>Fakten über Dinge in der Gegenwart / in der Region herausfinden</p>	<p>Sucht Presseberichte aus eurem Wohn- oder Schulort zum Kriegsausbruch. (Geschichte erleben 4, S. 90, Nr. 4a)</p>
<p>Allgemeine Methodenkompetenz</p>	<p>Nicht spezifisch historische Methoden, sondern Methoden, die für alle</p>	<p>Recherche, Präsentation, Benutzen von Nachschlagewerken</p>	<p>Beschafft euch mit Hilfe des Internets Informationen über Verdun. (Entdecken und Verstehen 9, S. 85 Nr.</p>

	Fächer wichtig sind	Beschreiben von Dingen, ausmalen, zeichnen etc. Informationen präsentieren (Plakat, Führer etc.) Meinung zu Medien bilden und begründen	19a)
--	---------------------	--	------

Die Interraterreliabilität für diese Kategorie ergab einen schlechten Kappa-Wert von 0,50 bei einer Übereinstimmung von 57%. Damit ist diese Kategorie so nicht annehmbar. Nimmt man gemäß der Kritik Schönemanns, der die Sachkompetenz als systematischen Fremdkörper sieht (vgl. Schönemann 2008, 219), die historische Sachkompetenz aus der Wertung aus und fasst sie ganz banal mit Wissen zusammen, verbessert sich der Kappa-Wert jedoch nur auf 0,53 bei einer Übereinstimmung von 61%. Das Problem scheint woanders zu liegen. Bei einer im Abstand von zwei Monaten durchgeführte Intraraterreliabilität verbesserte sich der Kappa-Wert zwar auf 0,68 bei einer Übereinstimmung von 72%, doch auch dieser Wert zeigt, dass die Kategorie „Kompetenzen“ leider nicht übernommen werden kann. Die generelle Kritik Schönemanns (2008) und Sauers (2008) an Schreiber et al. scheint also berechtigt. Beide Autoren hatten eine ungenügende Trennschärfe bei der Abgrenzung der Kernkompetenzen und eine mangelnde empirische Basis kritisiert (vgl. Schönemann 2008, 218; Sauer 2008, 213). Das Analyseinstrument erweist sich in dieser einen Kategorie also als hochinferent. Das scheint vor allem für die Unterscheidung zwischen Methodenkompetenz und Wissen zu gelten. Ab wann davon gesprochen werden kann, dass eine Quelle oder Darstellung mit historischen Methoden bearbeitet wird und bis zu welchem Punkt es nur darum geht, ohne jegliche geschichtswissenschaftliche Herangehensweise, Informationen aus Texten zu entnehmen, ist sehr schwer abzugrenzen. Auf diese Unterscheidung entfallen bei der Interraterreliabilität zwölf der insgesamt 22 unterschiedlich eingeschätzten Items, bei der Intraraterreliabilität sechs aus fünfzehn unterschiedlich eingeschätzten Items. Damit eignet sich diese – wohl komplexeste Kategorie – nur schlecht für die Analyse von Aufgaben in Schulbüchern und soll deswegen im Ergebnisteil nur unter Vorbehalt auftreten. Im Diskussionsteil der Arbeit werden einzelne Aspekte diskutiert.

Der Hypothese H11 folgend sollte auch hier eine Analyse auf Ebene mehrerer Aufgaben eines Themengebietes durchgeführt werden, um festzustellen, ob ein Themenbereich verschiedene historische Kompetenzen anspricht. Dazu wurde folgendes Raster aufgestellt:

Ausprägung	Definition	Kodierregeln
Nur eine Kompetenz bzw. Wissen gefordert	Die Aufgaben eines Themengebiets fordern entweder nur Wissen oder nur eine der Kompetenzen	
Wissen und eine Kompetenz gefordert	Aufgaben fordern Wissen und zusätzlich eine der Kompetenzen	
Mehrere Kompetenzen gefordert	Die Aufgaben eines Themengebiets fordern mehrere verschiedene Kompetenzen	Möglicherweise wird zusätzlich Wissen gefordert.

Da diese Analyse natürlich auf den Ergebnissen der ersten Einschätzung der Aufgaben beruht, setzen sich eventuelle Fehler und Unsicherheiten der ersten Analyse (vgl. schlechte Kappa-Werte) hier fort. Deshalb sind auch die Ergebnisse dieses Teilbereiches mit Vorsicht zu betrachten.

6. Ergebnisse der Schulbuchanalyse

6.1 Soziale Interaktion

Die Hypothesen zum Bereich „Soziale Interaktion“ nahmen an, dass Schulgeschichtsbücher überwiegend Einzelarbeit für die Bearbeitung der Aufgaben vorschlagen (H1) und dass Hinweise auf die Sozialform eher implizit, zum Beispiel durch Anrede in der zweiten Person Singular bzw. Plural, als explizit durch die direkte Nennung der Sozialform vorgenommen werden (H2). Betrachtet man nun die Häufigkeitsverteilung bezüglich der Analysekatgorie „Soziale Interaktion“, ergibt sich folgendes Bild:

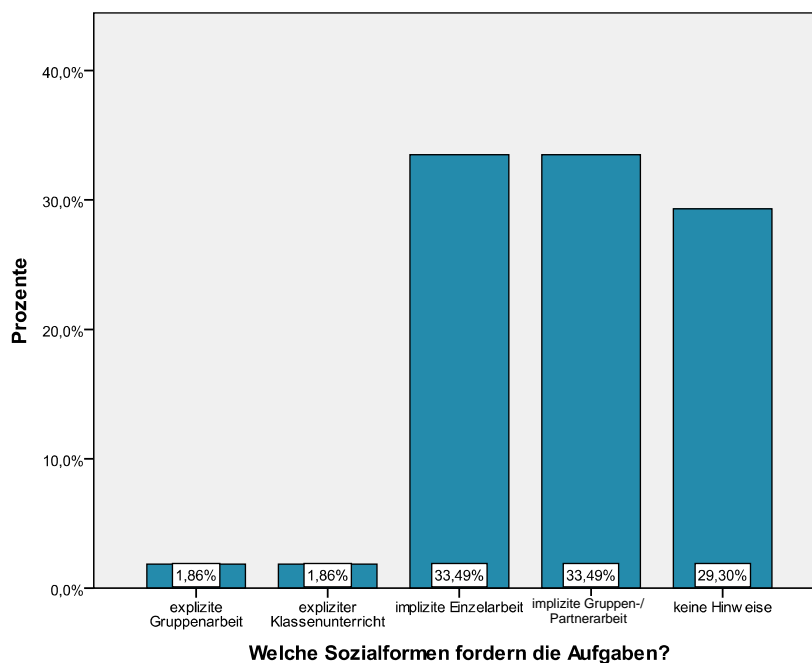


Abbildung 2: eigene Darstellung

So kann auf jeden Fall H2 angenommen werden. Tatsächlich wird nur in knapp vier Prozent der Fälle eine explizite Angabe zur Sozialform gemacht, rund zwei Drittel der Aufgaben geben Hinweise im Sinne von Ansprache der Schüler im Singular oder Plural ohne konkrete Vorgaben zur Sozialform. Partner- und Einzelarbeit wird direkt kein einziges Mal vorgeschlagen. Die Hypothese H1 dagegen muss abgelehnt werden. Einzelarbeit wird – wie eben berichtet – explizit gar nicht vorgeschlagen; implizit genauso häufig wie Gruppen- und Partner- oder Klassenunterricht zusammen. Insgesamt entsteht der Eindruck, Schulbuchaufgaben wollten kaum Vorgaben zur Sozialform machen. Dieser interaktive Aspekt der Organisation von Lernprozessen bleibt also ein Freiraum, den die Lehrer nutzen können und müssen.

Über den Test der kategorienbezogenen Hypothesen hinaus sollen bei jeder der Kategorien zusätzlich die Hypothesen H12 und H13 geprüft werden. Sie nehmen einen Zusammenhang der

Merkmale der Aufgabenstellung mit dem Schulbuch und der Jahrgangsstufe an. Zur Prüfung wurden jeweils Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Interessant sind hier nicht nur die Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit der beiden Kategorien insgesamt, sondern auch gewisse Muster und Zusammenhänge einzelner Ausprägungen.⁴⁸

Für die Kategorie „Sozialform“ kann die in Hypothese H12 vermutete Abhängigkeit zwischen Aufgabenmerkmalen und Schulbuch bestätigt werden. Der Test ist auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=.000$). Von insgesamt nur acht expliziten Hinweisen auf Sozialform entfallen sechs auf „Entdecken und Verstehen“. Außerdem scheinen sich die Bücher bei impliziten Hinweisen durch Anrede meist einmalig für Singular oder Plural zu entscheiden und diese Anrede für den größten Teil der Aufgaben beizubehalten.⁴⁹ Eine Ausnahme ist das Buch „Geschichte erleben“, das relativ ausgeglichen 13 Aufgaben mit implizitem Hinweis auf Einzelarbeit und zehn Aufgaben mit implizitem Hinweis auf kooperative Lernformen enthält. Nur dieses Buch lässt also anklingen, welche Sozialform die Autoren für die jeweiligen Aufgaben für geeigneter halten. Die anderen Bücher nutzen diese Chance der Zuordnung von Aufgabe und Sozialform nicht, bzw. überlassen die Entscheidung der Lehrkraft. Hypothese H13, die die Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe annimmt, kann ebenfalls bestätigt werden. Der Test ist auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=.006$). Auffällig sind die Ausprägungen „Implizite Einzelarbeit“, die überdurchschnittlich in der siebten Klasse und unterdurchschnittlich in der neunten Klasse vorkommt, sowie die Ausprägung „kein Hinweis auf die Sozialform“, die unterdurchschnittlich häufig in den siebten Klassen und überdurchschnittlich für die neunte Klasse verwendet wird. Bei ersterem Zusammenhang muss jedoch darauf geachtet werden, dass vor allem das Buch „Horizonte“ implizite Einzelarbeit vorschlägt und dieses nur für die siebte Klasse analysiert wurde. Dadurch werden die Ergebnisse verzerrt.

6.2 Grundlegende Informationsverarbeitung

6.2.1 Differenzierung und Individualisierung

Der Forderung nach individueller Informationsverarbeitung und Schülerelbstständigkeit geschuldet wurde in der zweiten Analysekategorie das Individualisierungs- und Differenzierungspotential der Aufgaben untersucht. In Hypothese H3 wurde analog zu bisherigen Forschungsergebnissen angenommen, dass Aufgaben im Geschichtsschulbuch nur in wenigen Fällen individualisiertes Lernen und Lehren durch offene Aufgaben oder Aufgaben mit Wahlmöglichkeit zulassen. Diese Hypothese kann bestätigt werden, wie die folgende Graphik zeigt:

⁴⁸ Dazu werden bei der Gegenüberstellung der Ausprägungen in einer Kreuztabelle Abweichungen zwischen beobachteten und erwarteten Häufigkeiten betrachtet. Nach einer Faustregel sind die Abweichungen signifikant, wenn sich ein standardisiertes Residuum von $\geq |2|$ ergibt (vgl. Bühl-2008, 266). Die genauen Residuen sind in der Tabelle im Anhang 7 nachzulesen.

⁴⁹ „Entdecken und Verstehen“ entscheidet sich beispielsweise für die Anrede im Plural und behält diese (mit Ausnahme der Aufgaben ohne Hinweise) für alle Aufgaben bei. „Geschichte kennen und verstehen“ entscheidet sich genau andersherum und spricht in keiner der Aufgaben die Schüler im Plural an.

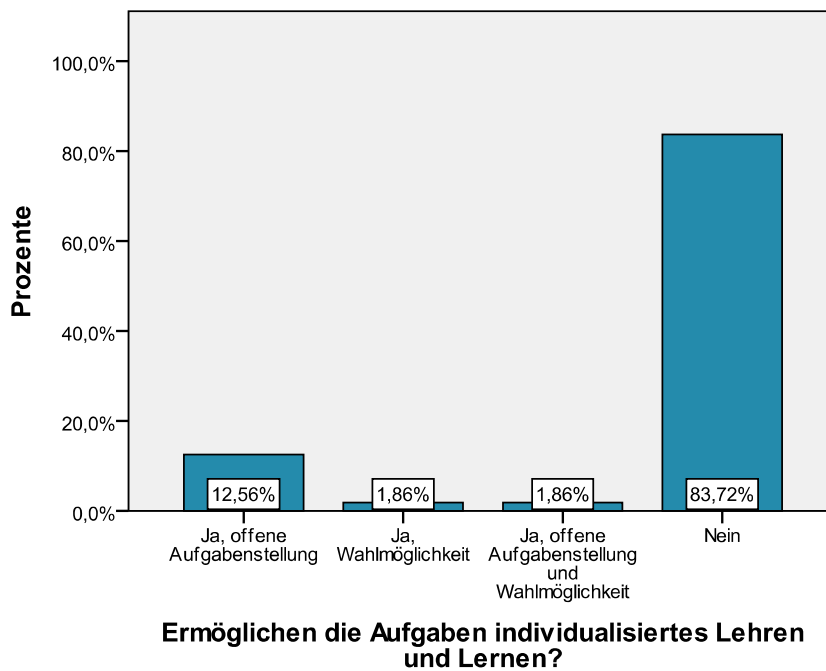


Abbildung 3: eigene Darstellung

Eine Möglichkeit zur Differenzierung durch Wahlmöglichkeiten ist fast nie gegeben, nämlich bei nur insgesamt acht von 215 Aufgaben, eine offene Aufgabenstellung weisen zumindest 27 Aufgaben und damit 12,6% der Aufgaben auf.

Auch in dieser Kategorie ist eine starke Abhängigkeit der Aufgabenmerkmale vom Schulbuch feststellbar und damit kann Hypothese H12 bestätigt werden. Der Chi-Quadrat-Test wurde auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=0,000$). 22 der 27 offenen Aufgaben finden sich im Schulbuch „Entdecken und Verstehen“. Auch wenn „Entdecken und Verstehen“ mit 79 Aufgaben die höchste Zahl an Aufgaben insgesamt aufweist, liegen die 22 offenen Aufgaben weit über der erwarteten Anzahl von 9,9 Aufgaben. Alle anderen Schulbücher weisen dementsprechend negative Residuen für die Ausprägung „offene Aufgabenstellung“ auf. Die Hypothese H13 kann ebenfalls bestätigt werden. Der Chi-Quadrat-Test ergab eine Abhängigkeit vom Potential zur Differenzierung und der Jahrgangsstufe. Der Test ist auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=0,028$). Auffällige Ausprägung (mit einem standardisierten Residuum von $e=2,2$) war dabei jedoch nur „Differenzierung durch offene Aufgabenstellung und Wahlmöglichkeit“, was überdurchschnittlich in der siebten Klasse vorkam.

6.2.2 Kognitive Prozesse

Die Kategorie „Kognitive Prozesse“ ist in der Forschung bisher am meisten untersucht worden (vgl. Kapitel 3.3). So ist die Hypothese H4 gut gestützt. Sie nimmt an, dass die Aufgaben im Geschichtsschulbuch für die grundlegende Informationsverarbeitung ein niedriges Niveau bezüglich kognitiver Prozesse fordern. Berechnet man nun das durchschnittliche kognitive Niveau der analysierten Aufgaben anhand der Anforderungsbereiche, entsteht der Mittelwert von $\bar{x}=1,84$, der die Hypothese bestätigt. Die Häufigkeitsverteilung zeigt auf, wie dieser Mittelwert zustande kommt. Der Anforderungsbereich II: Reorganisation ist am stärksten und der Anforderungsbereich III „Problemlösung“ am wenigsten stark vertreten:

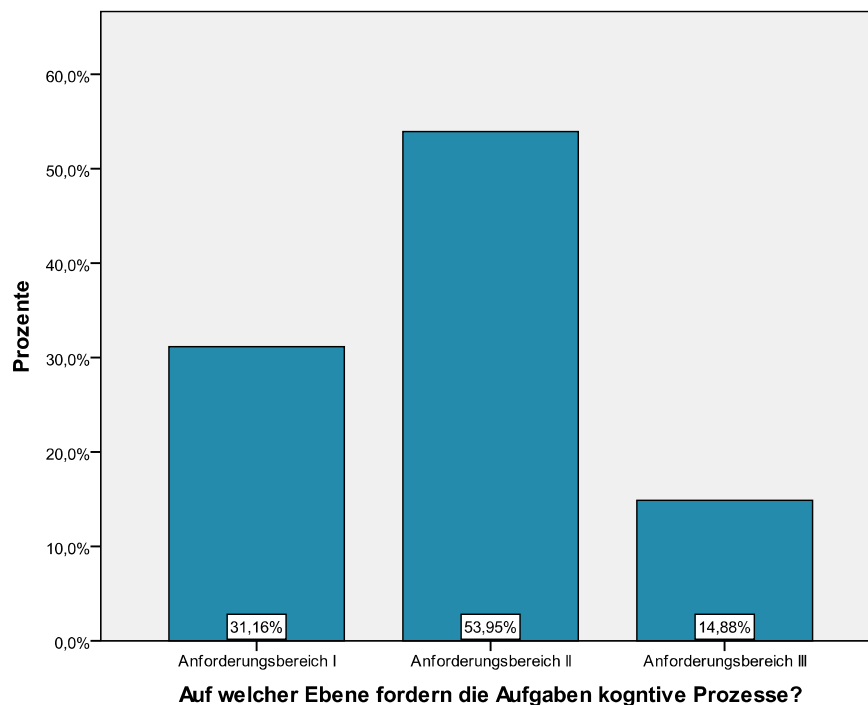


Abbildung 4: eigene Darstellung

Es sei hier jedoch noch einmal auf die Problematik der geringen Trennschärfe in dieser Kategorie hingewiesen, die vor allem in der Interraterreliabilität zwischen Anforderungsbereich I und II zu Tage trat. Festgehalten werden kann aber auf jeden Fall, dass Anforderungsbereich III mit 14,9% selten vorkommt und damit die Hypothese bestätigt werden kann.

Die Hypothese H5 bezog sich auf Aufgaben im Zusammenhang mit anderen Aufgaben und nahm an, dass Aufgaben eines Themengebiets eine Progression kognitiver Prozesse vorweisen. Dies ist tatsächlich bei 21,1% der insgesamt 38 analysierten Themengebiete der Fall. Bei 18,4% wurden innerhalb des Themengebiets kognitive Prozesse auf nur einem Anforderungsniveau gefordert. Der Großteil, nämlich 60,5% der Themeneinheiten, weisen Aufgaben auf, die zwar unterschiedlichen Anforderungsbereichen zuzuordnen sind, wobei diese aber nicht linear aufsteigend angeordnet sind, sondern beispielsweise wieder zu niedrigen Niveaus zurückspringen. So muss Hypothese H5 verworfen werden.

Im Gegensatz zu einigen der anderen Kategorien zeigt diese relativ wenige Zusammenhänge mit anderen Kategorien und Variablen auf. Völlig unabhängig scheinen die Anforderungsbereiche vom Jahrgang zu sein. Der Test ist nicht signifikant ($p=.97$). Somit muss Hypothese H13 für die Kategorie „Kognitive Prozesse“ abgelehnt werden. Auch bei den Schulbüchern zeigt sich weniger Abhängigkeit, als bei anderen Kategorien. Der Chi-Quadrat-Test zur Abhängigkeit wird zwar auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=.039$) und somit wird die Hypothese H12 angenommen, bei der genaueren Analyse der Kreuztabelle scheint jedoch nur „Entdecken und Verstehen“ unterdurchschnittlich viele Aufgaben mit Anforderungsbereich I zu haben ($e=-2.1$); ansonsten scheinen die Anforderungsniveaus relativ gleich verteilt, wie anhand der insgesamt niedrigen standardisierten Residuen ersichtlich ist ($-1,6 < e < 1,8$).

6.2.3 Art des Wissens

Neben „kognitiven Prozessen“ wurde analog zur Theorie von Anderson et al. (2001) sowie bisherigen Aufgabenanalysen auch die „Art des Wissens“, die Aufgaben generieren, untersucht. Dabei wurde in H6 angenommen, dass bei Aufgaben vorwiegend Faktenwissen und konzeptuelles Wissen generiert wird. Nach Problemen mit der Reliabilität (vgl. Kapitel 5.2.2.3) wurde zur höheren Trennschärfe der Ausprägungen „Faktenwissen“ und „konzeptuelles Wissen“ zu „deklarativem Wissen“ zusammengefasst, sodass die Hypothese jetzt lautet: *Die grundlegende Informationsverarbeitung bei Aufgaben im Geschichtsschulbuch erfordert vorwiegend deklaratives Wissen.*

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Wie in der Graphik ersichtlich, erfordern 85,58% der Aufgaben deklaratives Wissen und insgesamt nur 14,42% prozedurales und metakognitives Wissen. Ein Augenmerk muss auch auf die extrem niedrige Anzahl von Aufgaben, die sich auf metakognitives Wissen beziehen, gelegt werden.

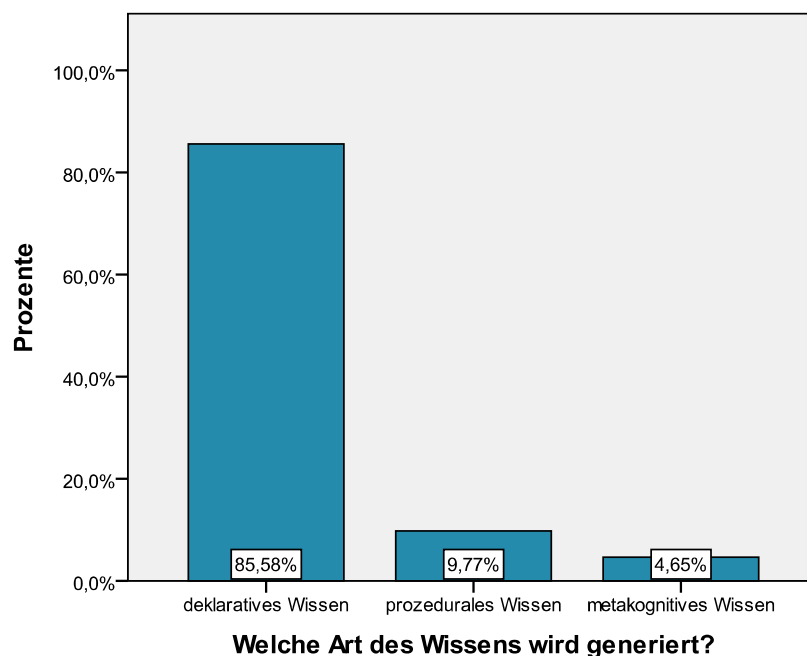


Abbildung 5: eigene Darstellung

Beim Testen der Hypothese H12 ist der Chi-Quadrat-Test wieder auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=.001$) und damit die Verteilung von Aufgaben mit bestimmten Arten des Wissens vom Schulbuch abhängig. Die wenigen Aufgaben, die prozedurales und metakognitives Wissen einfordern, befinden sich vorwiegend in „Entdecken und Verstehen“. Doch auch „Horizonte“ bietet in Relation zur geringen Gesamtzahl von Aufgaben einen überdurchschnittlichen Prozentsatz von Aufgaben mit prozeduralem Wissen. Alle analysierten Aufgaben verteilen sich wie folgt auf die Schulbücher und die Arten des Wissens.

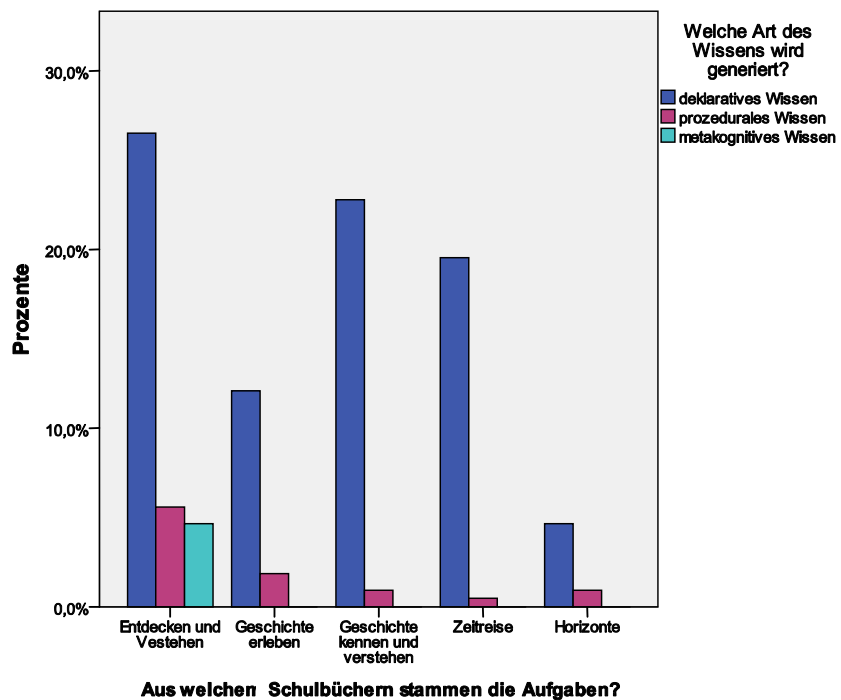


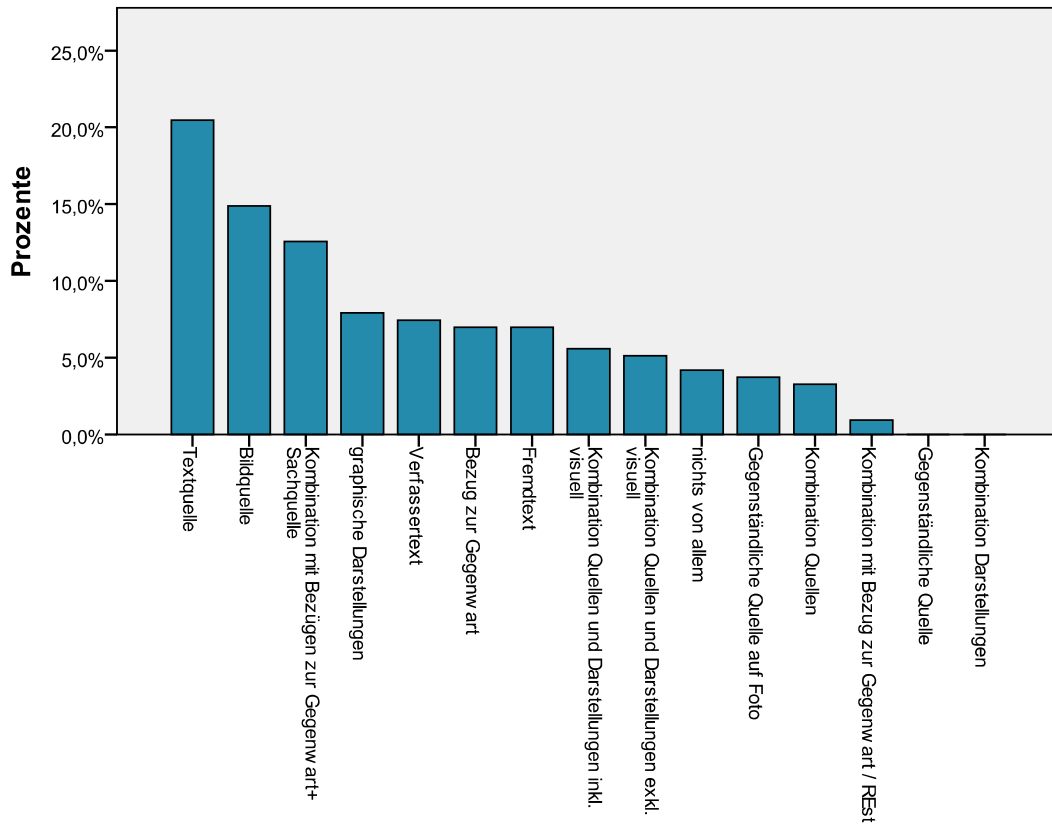
Abbildung. 6: eigene Darstellung

Im Gegensatz zu den bisherigen Kategorien weist zum ersten Mal auch die Jahrgangsstufe einen hochsignifikanten Zusammenhang auf ($p=.004$) und Hypothese H13 kann bestätigt werden. Prozedurales Wissen findet sich häufiger in der siebten Klasse als in der neunten Jahrgangsstufe: 47,6% der Aufgaben mit prozeduralem Wissen werden in der siebten Jahrgangsstufe gestellt, wobei diese nur 22,3% aller analysierten Aufgaben aufweisen. Vielleicht liegt das am Thema, das die Analyse von Baudenkmälern beinhaltet und damit stärker methodisch ausgelegt ist. Vielleicht ist aber auch ausschlaggebend, dass das Buch „Horizonte“, welches, wie eben beschrieben, viele Aufgaben für prozedurales Wissen enthält, nur für die siebte Klasse vorliegt.

6.3 Domänenspezifische Informationsverarbeitung

6.3.1 Zugänge zu Wissen

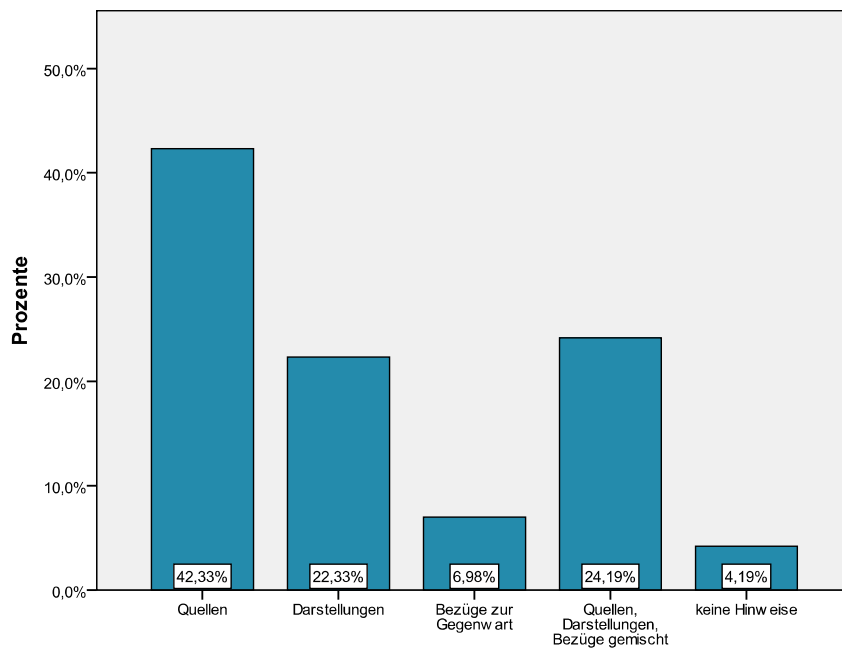
Eine Komponente der domänenspezifischen Informationsverarbeitung in Geschichte sind die Zugänge zu Informationen über die Geschichte, die in einem Schulbuch vorkommen müssen. Analog zur normativen Theorie Binnekades und Gautschis (2003) wurde die Hypothese H7 formuliert, die besagt, dass Aufgaben in Geschichtsschulbüchern sich in etwa ausgewogen auf die verschiedenen geschichtswissenschaftlichen Zugänge zu Informationen beziehen. In der Realität ist dies jedoch nicht der Fall, wie die Analyse zeigt:



Wie wird historisches Wissen zugänglich?

Abbildung 7: eigene Darstellung

Auch wenn man die Aspekte nach der Theorie Binnekades/Gautschi in drei Bereiche einteilt, wird deutlich, dass Aufgaben sich nicht ausgewogen auf Quellen, Darstellungen und Bezüge zur Gegenwart beziehen, sondern dass Quellen mit Abstand am häufigsten Gegenstand für Aufgaben sind.



Wie wird historisches Wissen zugänglich?

Abbildung 8: eigene Darstellung

Hypothese H8 bezieht sich auf die Kodiereinheit Themengebiete und vermutet, dass die Aufgaben einer Themeneinheit auf verschiedene Zugänge zurückgreifen. Wie die Analyse feststellt, kann diese Hypothese bestätigt werden. Nur bei vier der 38 Themenbereiche (10,5%) wurde nur ein Zugang zu historischem Wissen gewählt. Alle anderen Themeneinheiten greifen auf zwei oder mehr Zugänge zurück. Allerdings sind die Zugänge zu historischen Informationen nicht so vielfältig, wie wünschenswert wäre. Durchschnittlich weist ein Themenkomplex 2,84 verschiedene Zugänge zu historischem Wissen bei durchschnittlich 5,6 Aufgaben auf.

Auch bei der Verteilung der verschiedenen Zugänge auf die Jahrgangsstufen ergeben sich gewisse Unregelmäßigkeiten. Die Kategorien sind nicht voneinander unabhängig. Der Chi-Quadrat-Test ist auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=.000$), sodass Hypothese H13 bestätigt werden kann. Vor allem gegenständliche Quellen auf Fotos oder in der Lebenswelt der Schüler sind in Jahrgangsstufe 7 überproportional und in der Jahrgangsstufe 9 unterdurchschnittlich vorhanden ($e=4,6$). Dies kann jedoch mit dem Thema der Aufgaben in der siebten Klasse, nämlich der gotische und romanische Baustil, erklärt werden. Hier sind gegenständliche Quellen – in Form von Baudenkmalern – wesentlich präsenter als beim Thema „Erster Weltkrieg“. Auch der Test zum Zusammenhang von Schulbuch und Verteilung der Zugänge ist hochsignifikant ($p=.000$) und bestätigt die Hypothese H12 für die Kategorie „Zugänge zu historischem Wissen“. Insbesondere die Bücher „Entdecken und Verstehen“ und „Geschichte kennen und verstehen“ weichen von der bei den anderen Büchern üblichen Verteilung der Zugänge zu historischem Wissen ab. „Entdecken und Verstehen“ weist ein großes Plus an Aufgaben zu Fremdtexen und Bezügen zur Gegenwart auf ($e=2,3$ und $e=3,6$) und hat im Gegenzug weniger Aufgaben zu Textquellen ($e=-2,3$). „Geschichte kennen und verstehen“ hingegen hat überdurchschnittlich viele Aufgaben, die sich auf Textquellen und Bildquellen beziehen ($e=2,0$ und $e=2,0$) und vergleichsweise wenige in der Kategorie „Kombination mit Bezügen zur Gegenwart und Sachquelle“ ($e=-2,5$) (vgl. Kreuztabellen in Anhang 7).

6.3.2 Kompetenzen historischen Lernens

Die Ergebnisdarstellung dieser Kategorie unterscheidet sich von den vorhergehenden Kapiteln, da dies die einzige Kategorie ist, in der sowohl bei der Intercoderreliabilität als auch bei der Intracoderreliabilität kein zufriedenstellender Kappa-Wert erreicht werden konnte. Dementsprechend werden die Ergebnisse nun nur unter Vorbehalt berichtet. Die Hypothese H9 nahm an, dass in den Aufgaben nicht nur Vermittlung von Wissen, sondern auch die Ausbildung von Kompetenzen angelegt ist. Unter dem Vorbehalt der unsicheren Einschätzung kann dies bestätigt werden. Die Verteilung des Erstratings liegt bei 57,7% Aufgaben, die auf Wissensvermittlung abzielen und 42,3% Aufgaben, die versuchen, Kompetenzen auszubilden. Zur Verteilung der Kompetenzen macht die Hypothese H10 Aussagen. Sie nahm normativ an, dass die vier historischen Kompetenzen nach dem Kompetenzmodell von Schreiber sowie Wissen in etwa ausgeglichen ihren Niederschlag in den Aufgaben im Geschichtsschulbuch finden. Auch wenn die genaue Verteilung ob des schlechten Kappa-Wertes unsicher ist, wird klar, dass die Hypothese nicht bestätigt werden kann: die untersuchten Aufgaben forderten in der vorhandenen Zählung zu über 50% Wissen. Darauf folgen die Ausprägungen „Historische Methodenkompetenz“ und „Orientierungs- und Methodenkompetenz“, die in ca. 15% bzw. 13% der Aufgaben angelegt sind. Historische Sachkompetenz, Historische Orientierungskompetenz alleine und Allgemeine Methodenkompetenz werden jeweils in weniger als 10% der Aufgaben gefordert. Die Förderung der Fragekompetenz ist in

keiner einzigen der analysierten Aufgaben angelegt. Diese extreme Ungleichverteilung scheint trotz unsicherer Einschätzung von Aufgaben gegeben, sodass die Hypothese abgelehnt werden muss.

Die Hypothese H11 nimmt an, dass innerhalb einer Themeneinheit immer mehrere Kompetenzen gefordert werden. Unter den gegebenen Vorbehalten, ob der schlechten Reliabilität der Kategorie „Historische Kompetenzen“, ist diese Hypothese abzulehnen. Die Verteilung innerhalb der drei Ausprägungen deutet nicht auf eine Vielfalt von Kompetenzen hin. Bei 39% der Themenkomplexe wird nur eine Kompetenz bzw. nur Wissen gefordert. Bei 34% der Themenkomplexe wird Wissen und eine der Kompetenzen gefordert und nur bei 26,3% der Themenkomplexe werden tatsächlich mehrere Kompetenzen angesprochen.

Auch beim Testen der Hypothesen H12 und H13 ist äußerste Vorsicht geboten. Die Kategorie „Historische Kompetenzen“ scheint unabhängig von der Jahrgangsstufe, für die die Aufgaben gestellt wurden. Der Chi-Quadrat-Test war nicht signifikant. Mit dem Schulbuch hingegen gibt es offenbar Abhängigkeiten. Wie bereits in der Kategorie „Zugänge zu historischem Wissen“ sind die Bücher „Entdecken und Verstehen“ und „Geschichte kennen und verstehen“ in ihren Einzelausprägungen auffällig. Bei „Entdecken und Verstehen“ scheint historische Orientierungskompetenz, allgemeine Methodenkompetenz und Orientierungs- und Methodenkompetenz im Gegensatz zu den anderen Büchern überdurchschnittlich gefördert zu werden, wohingegen Aufgaben, die nur auf Wissen abzielen, unterrepräsentiert sind. „Geschichte kennen und verstehen“ zeigt im Gegensatz zu den anderen Werken offenbar ein großes Plus bei Aufgaben, die Wissen fordern und hat vergleichsweise wenige Aufgaben, die in die kombinierte Ausprägung „Orientierung und Methoden“ fallen. Diese Ergebnisse können aufgrund der fraglichen Reliabilität nur eine Tendenz aufzeigen und nicht zur Bestätigung bzw. Ablehnung der Hypothesen H12 und H13 dienen.

6.4 Kategorienübergreifende Ergebnisse

Im Gegensatz zu den Kategorien H1 bis H10, die sich jeweils auf je nur eine der analysierten Kategorien bezogen, nehmen die Hypothesen H12 bis H14 alle Kategorien gemeinsam in den Blick. H12 und H13 wurden bereits bei den einzelnen Kategorien angesprochen. H12 nahm an, dass die Verteilung der verschiedenen Ausprägungen abhängig vom Schulbuch ist. Dies hat sich bei allen fünf⁵⁰ analysierten Kategorien bestätigt und die Hypothese im Ganzen kann angenommen werden. H13 ging davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen Jahrgangsstufe und Aufgabenmerkmalen besteht. Dies ist bei vier der fünf analysierten Kategorien der Fall, so dass diese Hypothese nur mit Vorbehalt angenommen werden kann. Nicht signifikant wurde der Test bei der Kategorie „Kognitive Prozesse“. Bei den anderen vier Kategorien scheint eine Abhängigkeit vorhanden. Im Gegensatz zu den Tests zur Abhängigkeit von Aufgabenmerkmalen und Schulbuch erreichen die Tests für diese Hypothese nur in einem Fall ein Signifikanzniveau von unter 1%. Bei der Hypothese wird insgesamt vermutet, dass eventuell das Thema ausschlaggebender ist als die Jahrgangsstufe (vgl. S. 52-53, S. 55, S57-58).

⁵⁰ Die Kategorie „Historische Kompetenzen“ zählt auf Grund der schlechten Reliabilität nicht mit.

Zu den bisher genannten und überprüften Hypothesen kommt Hypothese H14, die sich mit den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Kategorien beschäftigt und eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Kategorien annimmt. Lässt man die fragwürdige Kategorie „historische Kompetenzen“ außen vor, verbleiben zehn mögliche Kombinationen von Kategorien.⁵¹ In acht von zehn Fällen wurde der Chi-Quadrat-Test zum Zusammenhang dieser Kategorien auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=.000$ bis $p=.001$). Nicht signifikant ist der Zusammenhang zwischen kognitiven Prozessen und Art des Wissens ($p=.251$) und zwischen kognitiven Prozessen und Differenzierung ($p=.097$). Die Unabhängigkeit von kognitiven Prozessen und Art des Wissens spricht für die Unterscheidung dieser beiden Kategorien. Die Hypothese H14 kann also mit diesen Einschränkungen angenommen werden. Im Folgenden sollen nun explorativ genaue Zusammenhangsmuster der acht signifikant abhängigen Kombinationen unter die Lupe genommen werden.

„Sozialform“ und „Differenzierung“ zeigen vor allem bei gewissen Ausprägungen Zusammenhänge. In Kreuztabellen ergeben sich hohe standardisierte Residuen bei vielen Kombinationen mit der Ausprägung „expliziter Klassenunterricht“ und „expliziter Gruppenunterricht“. Allerdings sind die Stichproben mit je vier von 215 Aufgaben sehr klein. Dadurch gründen sich die Aussagen auf eine geringere Datenbasis und die Ergebnisse sind möglicherweise verzerrt. Die Residuen sind aufgrund der geringen Fallzahl so hoch. Auffällig ist auch, dass Aufgaben, die als Sozialform implizit Gruppen-, Partner- oder Klassenunterricht vorschlagen, häufiger offen sind, als dies gemäß einer regelmäßigen Verteilung erwartet werden würde ($e=3,3$). Dabei ist jedoch zu bedenken, dass das Schulbuch offensichtlich eine Moderatorrolle spielt. Das Buch „Entdecken und Verstehen“ hat sich für alle seine Aufgaben für eine Anrede im Plural und damit den impliziten Hinweis zum Gruppen- oder Klassenunterricht entschieden. Außerdem enthält dieses Buch 22 der 27 offen gestellten Aufgaben. So liegt ein Zusammenhang der beiden Kategorien nahe.

Auch wenn sich in der Kombination „Sozialform“ und „Zugänge zu historischem Wissen“ zahlreiche relativ hohe standardisierte Residuen bei einzelnen Ausprägungskombinationen ergeben, ist das Ergebnis schwer zu interpretieren. Es ergibt sich dabei nämlich kein spezielles Muster von Zusammenhängen. Zudem kann wieder von einer Moderatorrolle des Schulbuchs ausgegangen werden und aufgrund der vielen Ausprägungen sind die Fallzahlen einzelner Kombinationen sehr klein, sodass hohe Residuen leichter erreicht werden. Die einzelnen Zusammenhänge können in Anhang 8 eingesehen werden.

Zusammenhänge zwischen der Kategorie „Art des Wissens“ und „Sozialform“ sind ebenso vorhanden. So sind zum Beispiel überproportional viele Aufgaben, die metakognitives Wissen fordern, als indirekte Gruppen- oder Partnerarbeit angelegt ($e=2,0$). Hier muss jedoch abermals relativiert werden, da das Schulbuch als Moderator fungiert. Das Schulbuch „Entdecken und Verstehen“ beinhaltet alle zehn Aufgaben, die metakognitives Wissen fordern und dieses Schulbuch

⁵¹ Sozialform und Differenzierung, Sozialform und kognitive Prozesse, Sozialform und Art des Wissens, Sozialform und Zugänge zu historischem Wissen, Differenzierung und kognitive Prozesse, Differenzierung und Art des Wissens, Differenzierung und Zugänge zu historischem Wissen, kognitive Prozesse und Art des Wissens, kognitive Prozesse und Zugänge zu historischem Wissen und schließlich Art des Wissens und Zugänge zu historischem Wissen.

hat sich, wie oben beschrieben, dafür entschieden, die Schüler in der zweiten Person Plural anzusprechen.

„Differenzierung“ und „Kognitive Prozesse“ weisen nur schwache Zusammenhänge zwischen einzelnen Ausprägungen auf. Das höchste standardisierte Residuum bildet sich bei der Kombination „offene Aufgaben“ und „Reproduktion“ mit $e=-1,5$. Auch hier spielt vermutlich das Schulbuch eine wichtige Rolle. So sind in „Entdecken und Verstehen“, wie erwähnt, im Gegensatz zu anderen Schulbüchern überdurchschnittlich viele offene Aufgabenformate anzutreffen. Zudem liegt die Anzahl der Aufgaben, die Reproduktion fordern, weit unter dem Durchschnitt. Jetzt kann bei Kreuztabellen festgestellt werden, dass offene Aufgabenstellungen unterdurchschnittlich oft Reproduktion fordern. Wie die kausalen Zusammenhänge zu sehen sind, bleibt jedoch unklar.

Ein gut erkennbares Muster der Aufgabenverteilung und viele im Betrag hohe standardisierte Residuen ergibt die Kreuztabelle mit den Kategorien „Differenzierung“ und „Art des Wissens“. Wie an den Vorzeichen der Residuen in der Tabelle ersichtlich⁵², generieren mit einer Ausnahme⁵³ individualisierende Aufgaben, entgegen einer statistisch erwarteten Verteilung, überdurchschnittlich oft prozedurales und metakognitives Wissen, nicht individualisierende Aufgaben überdurchschnittlich oft deklaratives Wissen.

Ein recht ähnliches Muster kann zwischen „Differenzierung“ und „Zugänge zu historischem Wissen“ festgestellt werden. Individualisierende Aufgaben verwenden als Zugänge zu historischem Wissen vergleichsweise selten Quellen und Darstellungstexte (vgl. Anhang 8), dafür sind sie bei Aufgaben mit Bezug zur Gegenwart überrepräsentiert. Ausnahmen zu diesem Muster bilden Fremdtex te und die Aufgaben ohne jeglichen Zugang. Auffällig sind vor allem die Aufgaben zu Fremdtex ten. Bei ihnen ergibt sich gegenüber der erwarteten Anzahl (1,9 Aufgaben) eine deutlich höhere Anzahl an Aufgaben mit einem offenen Aufgabenformat (tatsächliche Anzahl: 9 Aufgaben).

In der Kombination „Kognitive Prozesse“ und „Zugänge zu historischem Wissen“ ist kein spezielles Muster ersichtlich, allerdings sind einige einzelne Ausprägungen interessant. Die Aufgaben, die sich auf keine speziellen Zugänge zu historischem Wissen beziehen, also frei gestellt sind, gehen mit einem höheren kognitiven Niveau einher ($e=2,3$), vielleicht weil Schüler keine Informationen an einem Text oder einem Bild ablesen können. Zweitens scheinen die Aufgaben, die sich sowohl auf eine Sachquelle, als auch auf die Gegenwart beziehen (also wohl vorwiegend Aufgaben, die den Besuch eines Baudenkmals in der eigenen Umgebung einfordern), überdurchschnittlich häufig kognitive Prozesse auf dem Niveau der Reorganisation ($e=2,2$) und selten auf dem Niveau der Reproduktion zu fordern ($e=-2,6$).

⁵² Individualisierte Aufgaben und metakognitives und prozedurales Wissen ergeben positive Residuen, individualisierte Aufgaben und deklaratives Wissen ergeben negative Residuen. Bei Aufgaben ohne Individualisierungspotential drehen sich die Vorzeichen um (vgl. Anhang 8).

⁵³ Nach erwarteter Berechnung müsste der statistische Wert von 0,2 offenen Aufgaben mit Wahlmöglichkeit metakognitives Wissen generieren. Tatsächlich tut dies keine Aufgabe. Diese Ausnahme ist aufgrund der sehr geringen Fallzahlen aber im Grunde vernachlässigbar.

Eine unerwartete Verteilung ergibt sich zwischen „Art des Wissens“ und „Zugängen zum historischen Wissen“. Gewisse Ausprägungen scheinen hier miteinander einher zu gehen. Aufgaben, die sich auf einen Fremdtex t beziehen, fordern beispielsweise überdurchschnittlich häufig metakognitives Wissen ($e=4,0$). Vier von zehn Aufgaben aus der Ausprägung „Metakognition“ beziehen sich auf einen Fremdtex t. Das ist vor allem viel, wenn man bedenkt, dass die Kategorie „Zugänge zu historischem Wissen“ insgesamt 14 Ausprägungen umfasst. Ebenso bemerkenswert ist die Affinität von Aufgaben, die sich auf die Gegenwart beziehen⁵⁴ zu prozeduralem und metakognitivem Wissen. In vielen möglichen Kombinationen ergeben sich hier relativ hohe positive standardisierte Residuen.⁵⁵

Unter Vorbehalt sollen nun kurz die Zusammenhänge mit der hochinferenten Kategorie „Kompetenzen historischen Lernens“ dargestellt werden. Im Zusammenhang mit der Sozialform gilt auch hier, dass Abhängigkeiten zwar vorhanden sind, diese aber wohl von der Variable „Schulbuch“ überlagert werden. Im Zusammenhang mit Differenzierung fallen vor allem die hohen standardisierten Residuen bei offenen Aufgaben auf. Offene Aufgaben scheinen dementsprechend häufig mit Aufgaben zur historischen Orientierungs- und allgemeinen Methodenkompetenz und selten mit bloßem Wissen einherzugehen. Bei dieser Tendenz ist wieder die Rolle des Schulbuchs zu bedenken, da das Buch „Entdecken und Verstehen“ Aufgaben versammelt, die überdurchschnittlich offen, gegenwartsbezogen und auf Orientierungs- und Methodenkompetenz ausgerichtet sind. Ein auffälliges Muster ergibt sich im Zusammenhang mit „Kognitiven Prozessen“: Anforderungsbereich I ist überdurchschnittlich mit Wissen verbunden, unterdurchschnittlich mit allen anderen historischen und allgemeinen Kompetenzen. Bei Anforderungsbereich II und III ist das genaue Gegenteil der Fall. Die Aufgaben, die Reorganisation und Transfer fordern, fordern gleichzeitig historische Sach-, Methoden-, Orientierungs- oder allgemeine Methodenkompetenz und generieren selten Wissen. Wenn die Daten zumindest ansatzweise stimmen, scheint es also kaum Aufgaben zu geben, bei denen historische Methoden oder Orientierungspunkte in Vergangenheit und Gegenwart reproduziert werden oder andersherum Wissen auf einem hohen kognitiven Niveau verarbeitet wird. Bei der Kombination „Kompetenzen“ und „Zugänge zu historischem Wissen“ ergeben sich vermutlich starke positive Verbindungen zwischen Sachkompetenz und Fremdtex t (wobei die Anzahl der Aufgaben zur Sachkompetenz sehr niedrig ist), zwischen Methodenkompetenz und Bildquelle, sowie der Kategorie „Kombination aus Quellen“. Methodenkompetenz und Textquelle sind auch überdurchschnittlich in einer Aufgabe vereint, allerdings bei weitem nicht in dem Maß überdurchschnittlich, als dies bei Bildquellen der Fall ist. Orientierungskompetenz geht häufig mit Bezug zur Gegenwart in all ihren Ausprägungen⁵⁶ einher, was sich allerdings im Grunde selbst bedingt. Allgemeine Methodenkompetenz wird oft in Aufgaben gefordert, die als Zugang Fremdtex te oder graphische Darstellungen wählen. Zuallerletzt scheinen im Zusammenhang mit „Art des Wissens“ vor allem die historische und allgemeine Methodenkompetenz sowie die

⁵⁴ Ausprägungen „Bezug zur Gegenwart“, „Bezug zur Gegenwart und Sachquelle“ und „Kombinationen mit Bezug zur Gegenwart“.

⁵⁵ Prozedurales Wissen und Bezug zur Gegenwart $e=+2,1$, metakognitives Wissen und Bezug zur Gegenwart $e=+5,2$, Kombinationen mit Bezug zur Gegenwart und prozedurales Wissen $e=+1,8$ und Bezug zur Gegenwart und Sachquelle mit prozeduralem Wissen $e=+3,3$.

⁵⁶ „Bezug zur Gegenwart“, „Kombinationen mit Bezug zur Gegenwart“ und „Bezug zur Gegenwart und Sachquelle“.

Orientierungskompetenz auffällig. Sie scheinen oft mit metakognitivem und prozeduralem Wissen einherzugehen.⁵⁷

7. Diskussion der Ergebnisse

Im Diskussionsteil sollen nun einige globale Tendenzen der dargestellten Ergebnisse herausgearbeitet werden. Zudem findet ein Abgleich der Ergebnisse mit den in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten normativen Forderungen und bisherigen Forschungsergebnissen statt. Schlussendlich soll das empirische Vorgehen dieser Arbeit reflektiert werden.

Bei der Einordnung der Ergebnisse in die vorliegende Theorie und Forschung, gibt es zwei Tendenzen: Die Ergebnisse bestätigen meist in etwa die bisherige Forschung zu Aufgaben im Schulbuch, sie entsprechen jedoch nicht den normativen Anforderungen an Aufgaben, wie sie in Kapitel 2.2 dargestellt wurden. Dies wird deutlich, wenn man die Hypothesen H1 bis H11 im Einzelnen betrachtet: Mit jeweils nur einer Ausnahme wurden diejenigen Hypothesen, die aufgrund von Forschungsergebnissen aufgestellt wurden, bestätigt und diejenigen Hypothesen, die auf normativen Forderungen basieren, verworfen.⁵⁸

Zuerst soll nun genauer auf den Abgleich mit den bisherigen Forschungsergebnissen eingegangen werden. Die untersuchten Kategorien waren vor allem in den Bereichen „Soziale Interaktion“ und „Grundlegende Informationsverarbeitung“ von vorliegenden Studien abgeleitet und sind folglich gut mit diesen abzugleichen. Die Ergebnisse der Kategorie „Differenzierung und Individualisierung“ decken sich recht genau mit den Forschungsergebnissen (vgl. S. 15f): Aufgaben in Schulbüchern bieten wenig Differenzierungspotential (vgl. S. 52). Auch die Ergebnisse zu „kognitiven Prozessen“ stimmen insbesondere mit den neueren Studien zu Aufgaben (vgl. S. 17, Studien von Kaiser/Albers 2010; Maier et al. 2010; Kiper et al. 2010b) in Schulbüchern überein: Hier ist der zweite Anforderungsbereich „Reorganisation“ am größten, während in älteren Studien (vgl. S. 17) die Reproduktion am stärksten ausgeprägt ist. Die Progression des kognitiven Niveaus bei aufeinanderfolgenden Aufgaben wurde bisher noch nicht mit dem hier gewählten Design untersucht. Allerdings bestätigt das Ergebnis dieser Studie den Hinweis in der bisherigen Forschung, dass Aufgaben innerhalb eines Themenbereichs nicht besonders gut aufeinander abgestimmt sind (z.B. wird benötigtes Wissen nicht zuvor vermittelt etc., vgl. S. 20). Insgesamt ist jedoch im Gegensatz zu älteren Untersuchungen ein gewisser Fortschritt hin zu komplexeren kognitiven Prozessen festzustellen.

Die Ergebnisse zu Sozialformen in dieser Studie entsprechen insoweit der bisherigen Forschung (vgl. S. 14f), als dass Hinweise auf Sozialformen mit großer Mehrheit implizit gegeben werden. Die Schüler werden entgegen der forschungsbasierten Vermutung allerdings häufiger im Plural als im Singular

⁵⁷ Standardisierte Residuen für metakognitives Wissen und historischer Orientierungskompetenz +4,7, allgemeiner Methodenkompetenz +2,4, prozedurales Wissen mit allgemeiner Methodenkompetenz +5,5 und mit „Orientierungskompetenz und Methodenkompetenz“ +4,5.

⁵⁸ Die beiden Ausnahmen sind H1 (Entgegen der empirisch basierten Vermutung schlagen Aufgaben nicht überwiegend Einzelarbeit für die Bearbeitung vor) und H8 (Aufgaben eines Themenbereichs beziehen sich entsprechend der normativen Forderung auf verschiedene Zugänge zu historischem Wissen).

angesprochen. Die dazugehörige Hypothese H1 ist damit die einzige Hypothese, die sich auf empirische Ergebnisse beruft und abgelehnt wird. Vielleicht wurde der Ruf zu mehr kooperativem Unterricht gehört und dies vermehrt in der Ansprache im Plural, jedoch nicht mit expliziten Hinweisen, umgesetzt. Die Ergebnisse der Kategorie „Art des Wissens“ entsprechen zitierten Ergebnissen (vgl. S.18f): deklaratives Wissen überwiegt. Allerdings gab es nur eine Studie mit der direkt verglichen werden konnte, nämlich die Untersuchungen von Maier et al. (2010).

Für die Ergebnisse in den Bereichen „Sozialform“ und „Grundlegenden Informationsverarbeitung“ ist bemerkenswert, dass sie sich nicht nur mit vorliegenden Ergebnissen aus dem Fach Geschichte, sondern größtenteils auch mit Forschungsergebnissen aus allen geisteswissenschaftlichen Fächern decken (z.B. erforscht im KLee-Projekt). Das könnte einerseits auf eine universelle Aufgabenkultur in deutschen Schulbüchern im geisteswissenschaftlichen Bereich hindeuten oder aber auf die geringe Datengrundlage zurückzuführen sein.

Die beiden Kategorien im Bereich „Domänenspezifische Informationsverarbeitung“ sind schlechter in die bisherige Forschung einzuordnen, da dazu kaum vergleichbare Ergebnisse verfügbar sind. Zu vergleichen ist wohl die Ausprägung „Bezug zur Gegenwart“ in der Kategorie „Zugänge zu historischem Wissen“ mit Lebensweltbezug in anderen Studien. Hier ist eine Übereinstimmung festzustellen: Relativ wenige Aufgaben beziehen sich auf die direkte Umwelt der Schüler (Forschung vgl. S. 21f, Ergebnisse vgl. S. 56f). Ebenfalls bestätigt wird die Feststellung Michlers (2007), dass viele Aufgaben Quellen in den Blick nehmen (vgl. 289). Die Kompetenzorientierung der Aufgaben wurde bisher noch nicht untersucht und kann damit auch nicht in einen bisherigen Forschungskontext eingeordnet werden. Bemerkenswert ist jedoch, dass andere Studien die Repräsentation geschichtsdidaktischer Forderungen in Aufgaben (wie z.B. Multiperspektivität, Gegenwartsbezug etc.) untersuchten und zum Schluss kamen, dass diese Forderungen wenig aufgenommen wurden (vgl. Günther-Arndt 1988; Michler 2007; Kapitel 3.5). Eine Parallelität zu „Kompetenzen historischen Lernens“ kann also gesehen werden: Auch hier wird in der Geschichtsdidaktik ausführlich diskutiert, die Forderungen spiegeln sich bisher jedoch anscheinend kaum in den Aufgaben wieder (vgl. S. 57).

Nun soll genauer auf den Zusammenhang zwischen normativen Forderungen und gefundenen Ergebnissen eingegangen werden. In Kapitel 2 wurde beschrieben, was von Aufgaben und Schulbüchern erwartet wird. Diese Beschreibung fasst knapp die Forderungen aus der Literatur zusammen. Sie soll gemeinsam mit weiteren ausgewählten Ergebnissen der Theorie und Forschung als Grundlage für eine Wertung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse dienen.

Eine der wichtigsten Forderungen an Aufgaben war, dass sie die Selbsttätigkeit von Schülern gewährleisten, dass sie – um nochmals das Bild Günther-Arndts zu bemühen – die Funktion der „Ball- oder Staffelübergabe von Lehrenden an Lernende“ (Günther-Arndt 2008a, 77) erfüllen. Dies kann unter anderem durch die passende Sozialform und vor allem durch die Anpassung der Aufgabe an den Schüler durch Differenzierung erreicht werden. Die Aufgaben in der vorliegenden Analyse weisen zumindest kaum explizit auf Sozialformen hin, die Selbsttätigkeit erfordern. Die vorherrschende Anrede der Schüler im Plural kann sowohl auf kooperative Arbeitsformen, die Eigenständigkeit fordert, hindeuten, allerdings auch auf Klassenunterricht, in dem die Schüler stark geleitet werden und wenig eigenständig arbeiten müssen. Um Schüler mit der „individualisierten Form der

Auseinandersetzung mit Geschichte“ (Günther-Arndt 2008a, 77) nicht zu über- oder unterfordern, dürfen Aufgaben keine Inhalte und Vorgehensweisen erzwingen, sondern benötigen eine gewisse Offenheit oder Wahlmöglichkeit. Dieser Forderung nach Differenzierung und Individualisierung wird jedoch kaum entsprochen. Die Schulbuchkonzeption scheint, wie auch Höhne (2003) bemerkt, von einer einheitlichen Zielgruppe für Schulbücher auszugehen. Ein „Modellschüler“ ist Bezugspunkt für die Konstruktion von Inhalten und Aufgaben (vgl. 73). Dass es diesen Modellschüler bzw. eine einheitliche Zielgruppe nicht gibt, steht bei der heterogenen Schülerschaft der Realschule außer Frage. Auch wenn ein Schulbuch, zum Beispiel bei Texten, zu einer gewissen Vereinheitlichung gezwungen wird, so wären es gerade die Aufgaben, bei denen man durch Offenheit oder Wahlmöglichkeit bezüglich Interessen, kognitivem Niveau, Medien, Lerntätigkeiten oder unterschiedlichen Zugängen der Tatsache der heterogenen Schülerschaft Rechnung tragen könnte. Ein Schritt wäre schon getan, wenn Schulbücher viele verschiedene Aufgaben anböten und diese beispielsweise in Bezug auf Aufgabenschwierigkeit oder Fundamentum und Additum kennzeichneten, sodass Schüler aus einem Pool eine geeignete Aufgabe wählen könnten (vgl. Astleitner 2008, 72-73; 76; 78).

Außerdem wird häufig gefordert, Aufgaben für kooperatives Lernen zu stellen (vgl. z.B. Hascher/Hofmann 2008, 50-60; Heuer 2010, 94). Der erste Schritt wäre dabei, in Arbeitsaufträgen konkrete Hinweise zu den Sozialformen der Gruppen- oder Partnerarbeit zu geben, was nicht geschieht (vgl. S. 51). Doch das reicht vermutlich nicht aus: Aufgaben müssen konkret für sinnvolle Gruppen- oder Partnerarbeiten konzipiert werden. Die Studie von Dann et al. (1999) geht beispielsweise davon aus, dass Arbeitsaufträge eine Möglichkeit für Lehrer bieten, Gruppenarbeitsphasen positiv zu beeinflussen. Präzision und Verständlichkeit des Arbeitsauftrages leisten dabei den größten Anteil zur Varianzaufklärung der Arbeitsergebnisse der Gruppenarbeit ($r=.60$). Das Schulbuch kann also durch klare Formulierungen zur Verständlichkeit und damit zum Gelingen von kooperativem Lernen beitragen (vgl. 114, 118).

Eine weitere Forderung an Aufgaben ist deren Problemorientierung. Dieser Aspekt wurde in dieser Arbeit nicht explizit überprüft, jedoch geht Problemlösefähigkeit immer mit einem gehobenen kognitiven Anforderungsniveau einher. Der Anforderungsbereich III nach EPA beschreibt „Leistungen der Reflexion und Problemlösung“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2005, 6). Dieser Bereich ist jedoch bei der vorliegenden Aufgabenanalyse recht schwach ausgeprägt, sodass angenommen werden kann, dass der Ruf nach Aufgaben mit Problemorientierung zumindest im Fach Geschichte bisher wenig erhört wurde.⁵⁹ Vielleicht müssen hier die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung“ tatsächlich für die Realschule angepasst und auch auf Schulbücher angewandt werden. Denn im Grunde ist es auch das Ziel der EPA, dass durch die Vorgabe von Operatoren eine einseitige reproduktive Ausrichtung von Aufgaben nachlässt. Zudem muss achtgegeben werden, dass hinter vermeintlich höherwertigen Operatoren nicht doch Tätigkeiten auf niedrigerem Niveau versteckt sind, wie das zum Beispiel bei „vergleichen“ leicht der Fall sein kann (vgl. Körber et al. 2007, 715).

⁵⁹ Die Mathematikdidaktik beschäftigt sich bereits seit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler in der TIMS-Studie mit dem Problem zu niedriger kognitiver Anforderungen und so besteht Anlass zur Hoffnung, dass sich dies bereits bei Aufgaben in Mathematikbüchern niedergeschlagen hat.

Für Problemlösefähigkeit spielt auch die geforderte „Art des Wissens“ eine große Rolle. Damit Schüler selbständig konkrete Probleme lösen können, ist prozedurales und metakognitives Wissen nötig. Deswegen wird explizit eine Ausweitung der Aufgaben abseits des deklarativen Wissens gewünscht (z.B. Müller/Helmke 2008, 31; Maier et al. 2010, 28). Dies ist bisher jedoch kaum geschehen, wie die vorliegende Analyse zeigt (vgl. S. 55). Schönemann (2010) macht in seinem Werk zur Schulbucharbeit Vorschläge zur höheren Qualität von Aufgaben im Sinne der kognitiven Aktivierung. Dabei kritisiert er vor allem den Mangel an Portfolioaufträgen in Schulbüchern. Diese könnten höhere Problemlösefähigkeit und vor allem eine metakognitive Verarbeitung des Lernprozesses gewährleisten (vgl. 91).

Gedanken macht sich die Didaktik auch über die Anordnung von Aufgaben. Zu nennen ist hier zum Beispiel Gautschis vierschrittiger Lernzyklus (2006) bestehend aus „Inhalte betrachten“, „Methoden erlernen“, „Wissen erarbeiten“ und „Themen ausweiten“ (vgl. 188) oder auch Astleitner (2008), die die Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad sortiert und dann als Anstieg oder als schwach oder stark wechselnde Veränderung anordnet (vgl. 70-72). Auch wenn der Schwerpunkt dieser Analyse nun nicht auf der Anordnung der Aufgaben lag, wurde durch die Ergebnisse zur Hypothese H5 (eine Progression kognitiver Prozesse war nicht zu erkennen, vgl. S. 54) deutlich, dass bei der Reihung von Aufgaben innerhalb eines Themengebietes kaum ein durchdachtes Muster zu erkennen ist und so die Forderung nach einer didaktisch sinnvollen Anordnung nicht erfüllt wird.

Fachdidaktische Anforderungen an Geschichtsbücher und Aufgaben sind ebenfalls zahlreich. Die geforderte Vielzahl der Zugänge zu historischen Informationen (vgl. Binnenkade/Gautschi 2003, 197-200) spiegelt sich durchaus in den analysierten Aufgaben wieder, wenngleich die Verteilung nicht ganz den Wünschen der Fachdidaktik entspricht. So wird häufig Lebensweltbezug, die Beschäftigung mit Geschichtskultur und die Bedingtheit historischer Darstellungen in der jeweiligen Gegenwart betont (vgl. z.B. Heuer 2006, 55). Diese Aspekte treten in den analysierten Aufgaben allerdings nur selten auf, zum Beispiel konnte der Bezug zur Gegenwart nur bei knapp 7% der Aufgaben festgestellt werden. (vgl. S. 56).

Zur Lebens- oder Verständnisswelt der Schüler zählt auch deren Vorwissen zu geschichtlichen Themen. Es wurde in der vorliegenden Analyse nicht explizit untersucht, ob Aufgaben das Vorwissen von Schülern abprüfen. Nach eingehender Beschäftigung mit den analysierten Aufgaben überwiegt der Eindruck, dass es sehr wenige Fragen gibt, die explizit Vorwissen oder Schülervorstellungen abfragen. Dieses sollte aber erfasst werden, um Anknüpfungspunkte für neue Inhalte zu finden und Fehlkonstruktionen zu begegnen (vgl. Schukajlow 2011, 204; Gräsel 2010, 140; Bergau 2006, 121), was nach einer Studie von Zülsdorf-Kersting (2006) jedoch sehr selten passiert (vgl. 116f)⁶⁰.

Problematisch scheint auch die vorwiegende Beschäftigung mit Quellen, wie sie in Kapitel 6.3.1 dargestellt wurde. Dies ist zwar wichtig für das Erlernen historischer Methodenkompetenz, allerdings

⁶⁰ In seiner Studie zu Jugendlichen und dem Thema Holocaust fand Zülsdorf-Kersting (2006) heraus, dass die Alltagstheorien, die Schüler vor der Beschäftigung mit dem Thema Holocaust mitbrachten, durch die Unterrichtseinheit mit dem Buch kaum verändert wurden. Zülsdorf-Kersting gibt dafür unter anderem dem verwendeten Schulbuch die Schuld, da dessen Gesamtzusammenhang eine Lesart zulässt, die Alltagstheorien zumindest nicht widerlegt (vgl. 118).

belegen zahlreiche Studien einstimmig, dass Schüler große Probleme bei Verständnis und Einordnung von Quellentexten haben, wie beispielsweise eine Untersuchung von Langer-Plän (2003) belegt.⁶¹ Heuer (2006) scheinen die Zugänge zu historischem Wissen insgesamt etwas veraltet. Er plädiert dafür moderne Formen der Informationsgewinnung stärker einzubinden, ausdrücklich zu thematisieren und auf metakognitiver Ebene zu reflektieren. Dazu zählt zum Beispiel die Beschäftigung mit den Besonderheiten der Informationsentnahme aus dem Internet, der Fotografie als „zeitgeschichtliche Ikone“, Dokumentar- und Spielfilme und schließlich auch das „Schulgeschichtsbuch als Produkt und Lieferant der Geschichtskultur“ (vgl. 57-64). Auch wenn die Schulbücher bereits eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge nutzen, wie in Kapitel 6.3.1 dargestellt, scheinen die Fragen dazu aber oft zu kurz zu greifen und die Medien blind als Träger von Informationen zu nutzen, wie der Mangel an Fragen mit metakognitivem Wissen oder an Fragen zur Methodenkompetenz beweist (vgl. Kapitel 6.2.3 und 6.3.2).

Nachdem nun eine Verortung der Ergebnisse in Empirie und Theorie stattgefunden hat, sei nun auf die problematische Analysekategorie „Kompetenzen historischen Lernens“ eingegangen. Sie wurde gewählt, da zu diesem Punkt in der Fachdidaktik viel diskutiert und gefordert wird. Leider hat sich ergeben, dass sich die Einteilung in Kompetenzen nicht gut für eine kategorisierende Inhaltsanalyse von Aufgaben eignet, da die einzelnen Kompetenzen hochinferent sind, so dass die gewonnenen Daten nicht besonders belastbar sind. Dass die untersuchten Aufgaben aber nicht den Wünschen der Fachdidaktiker entsprechen, machen zum Beispiel die Modellfragen Schreibers (2008) zu den einzelnen Kompetenzen klar: „Sprecht in Religion über Mission in unserer Zeit“ (Orientierungskompetenz), „Was versteht man unter Mission? Schreibe einen Lexikonartikel für ein Geschichtslexikon für Schüler“ (Sachkompetenz), „Welche Vorgänge werden in den Bildern beschrieben? Nenne Einzelheiten, die der Maler hervorhebt“ (Methodenkompetenz) (vgl. 71-73). Eine solche Art von Aufgaben kam erfahrungsgemäß in den untersuchten Schulbüchern sehr selten bis nie vor. Zudem wurde Fragekompetenz überhaupt nicht gefordert und Orientierungskompetenz bezieht sich meist auf die Gegenwart. Orientierungsfähigkeit in der Vergangenheit (z.B. durch Zeitleisten etc.) ist kein Thema. Dieses sind jedoch nur Einschätzungen, die aufgrund der eingehenden Beschäftigung mit den Aufgaben gemacht werden können. Um dieses Ergebnis stichfest zu machen, bedürfte es eines anderen Kategorienrasters, das niedriginferent Aufgaben zu Wissen und Aufgaben zu verschiedenen Kompetenzen unterscheidet. Ein solches zu entwerfen und anzuwenden wäre nötig, um den vermuteten Mangel an kompetenzorientierten Aufgaben aufzuzeigen. Dies könnte ein erster Schritt sein, damit Kompetenzmodelle sich auch nachhaltig auf die Aufgabenentwicklung auswirken, wie beispielsweise Reisse (2008) hofft (vgl. 34f).

⁶¹ Langer-Plän (2003) untersucht das Verständnis von Quellentexten bei Schülern der 6. und 9. Jahrgangsstufe. Dabei stellt sich heraus, dass Schüler bereits beim Erfassen der Oberflächenstruktur des Textes erhebliche Probleme haben und zu großen Teilen den Inhalt reproduktiv nicht korrekt wiedergeben können. Bei Nachfragen, ob der Text verstanden wurde, geben Schüler jedoch häufig ihre Schwierigkeiten (z.B. auch mit Fachbegriffen) nicht zu. Beim Erforschen des tieferen Verständnisses stellt sich bei einer Übung mit Strukturlegetechnik heraus, dass Schüler kaum Kontextwissen aufgebaut haben und die Texte nicht mit Vorwissen verknüpfen können. Zudem ist ein korrekter Quellenbegriff bei den Schülern der sechsten Klasse kaum, bei Neuntklässlern nur oberflächlich ausgebildet (vgl. 321-336). Ähnliche Ergebnisse ergeben sich auch bei der Studie von Borries (2003, vgl. 123-131) und bei Meyer-Hamme (2006, vgl. 96-100).

Viele der genannten Aspekte – Selbständigkeit, Kompetenzorientierung, Differenzierung, Offenheit, Problemlösefähigkeit durch höheres Denkniveau, Einbettung in die Lebenswelt – gelten als Voraussetzungen, damit Aufgaben tatsächlich, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, als „Katalysatoren von Lernprozessen“ (Steiner 2010) dienen. Dies scheint sich im Schulbuch in der Regel nicht zu erfüllen.

Geht man von der in Kapitel 2.1 beschriebenen Annahme aus, dass Schulbücher politisch und gesellschaftlich bedingt sind, stellt sich die Frage, ob die beschriebenen Abweichungen von den normativen Forderungen politisch gewünscht sind. Das scheint jedoch nicht der Fall, da Teile dieser normativen Forderungen nicht nur im Rahmen wissenschaftlicher Diskussion aufgestellt werden, sondern auch ganz konkret im Geschichtslehrplan für die Realschule verankert sind. Hier wird zum Beispiel fächerübergreifend vernetztes Denken, Selbständigkeit, schülergerechter Unterricht und Bezug zur Lebenswirklichkeit genannt und speziell für Geschichte Methoden- und Orientierungskompetenz so das Erlernen von grundsätzlichen Arbeitstechniken gefordert (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007, 67f). Das Schulbuch als heimlicher Lehrplan hinkt also scheinbar dem staatlich genehmigten Lehrplan hinterher.

Im Anschluss an die Verortung der Ergebnisse in Theorie und Forschungsergebnisse, soll im Folgenden auf einige interessante Tendenzen eingegangen werden.

Trotz der insgesamt eher negativen Bewertung muss in Betracht gezogen werden, dass sich die Schulbücher durchaus in der Qualität ihrer Aufgaben unterscheiden. Der Zusammenhang zwischen Schulbuch und Aufgabenmerkmalen wurde bereits bei den einzelnen Kategorien ausführlich dargestellt und auch über alle Kategorien bestätigt (vgl. Kapitel 6.4). Nun stellt sich die Frage, ob es bestimmte Schulbücher gibt, in denen Aufgaben versammelt sind, die besonders viele der oben genannten und diskutierten „positiven“ Merkmale in sich vereinigen. Die folgenden Diagramme sollen hierzu einen Überblick geben. Da die Anzahl der analysierten Aufgaben stark schwankt (vgl. Kapitel 5.1, Anhang 3) wurde eine prozentuale Darstellung gewählt. Die Diagramme beantworten also die Frage, welcher Prozentsatz von Aufgaben in einem Schulbuch durch eine Ausprägung einer Kategorie charakterisiert ist. Durch die Zusammenstellung der fünf analysierten Schulbücher ist ein Vergleich der Prozentsätze möglich. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die Ausprägungen der Kategorien etwas zusammengefasst.⁶²

⁶² Die Ausprägungen der Kategorie „Sozialform“ werden in explizite Hinweise, implizite Einzelarbeit, implizite Gruppenarbeit und keine Hinweise zusammengefasst; die Ausprägungen der Kategorie „Art des Wissens“ in deklaratives Wissen und metakognitives und prozedurales Wissen; die Zugänge in Quellen, Darstellungen, Bezüge zur Gegenwart, eine gemischte Ausprägung und die Ausprägung „keine Hinweise“ und die Kategorie „Differenzierung“ in Differenzierungspotential (alle Ausprägungen die Differenzierung durch Offenheit und Wahlmöglichkeit erwarten) und „kein Differenzierungspotential“.

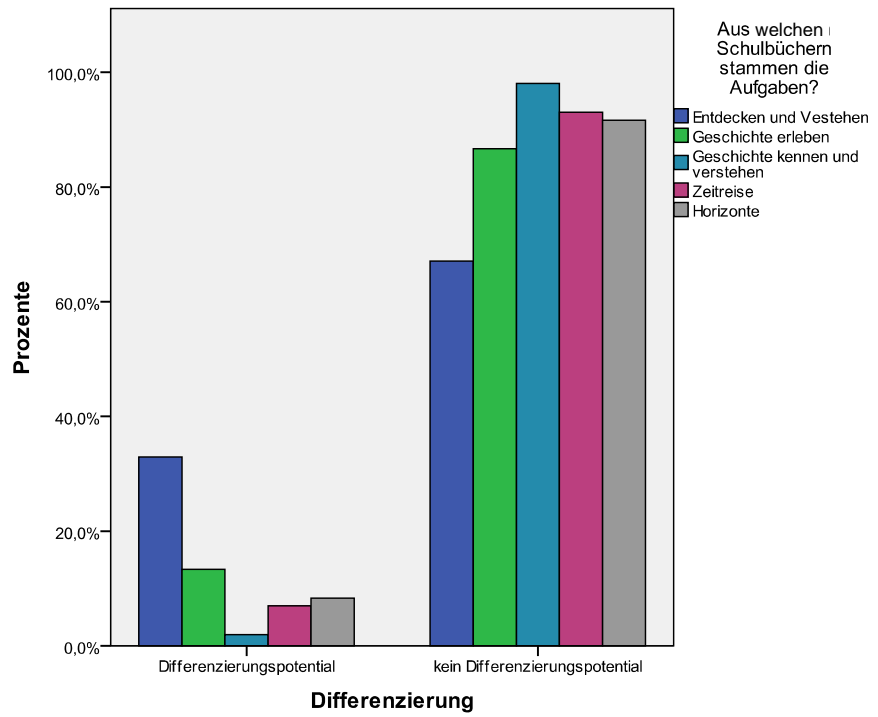


Abbildung 9: eigene Darstellung

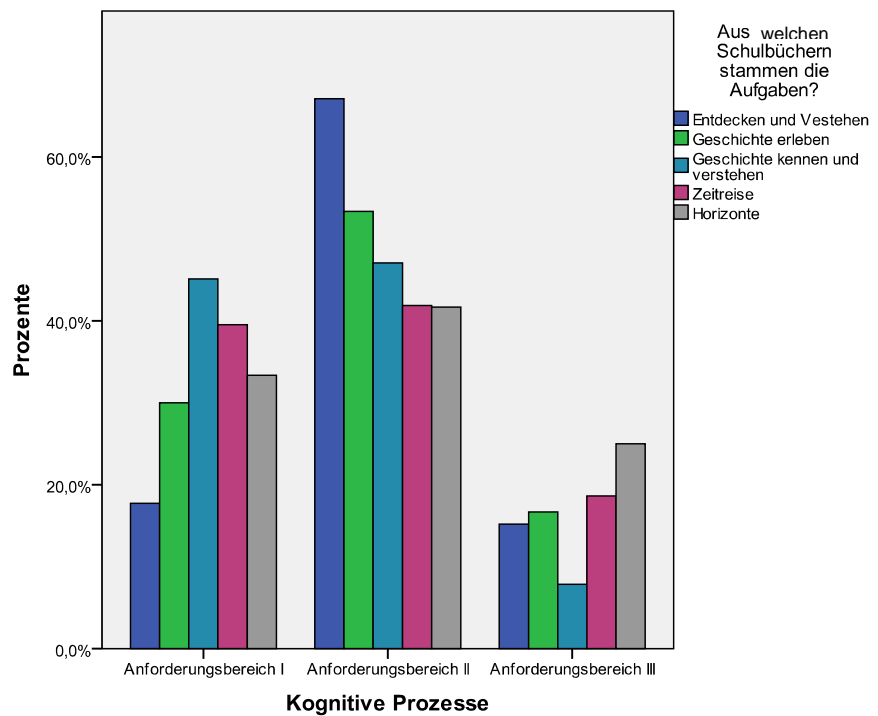


Abbildung 10: eigene Darstellung

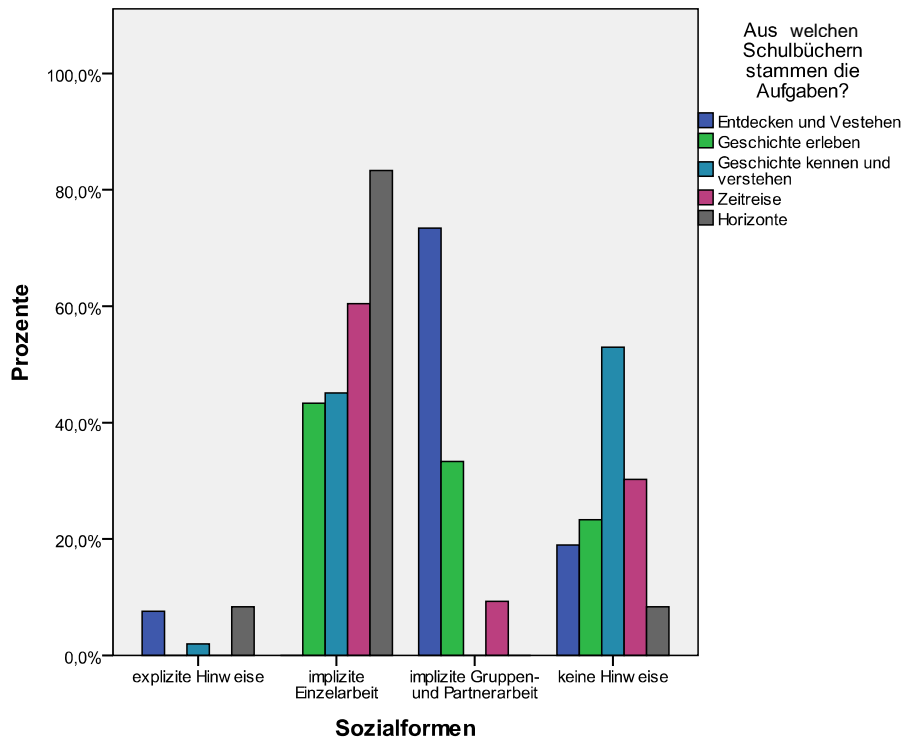


Abbildung 11: eigene Darstellung

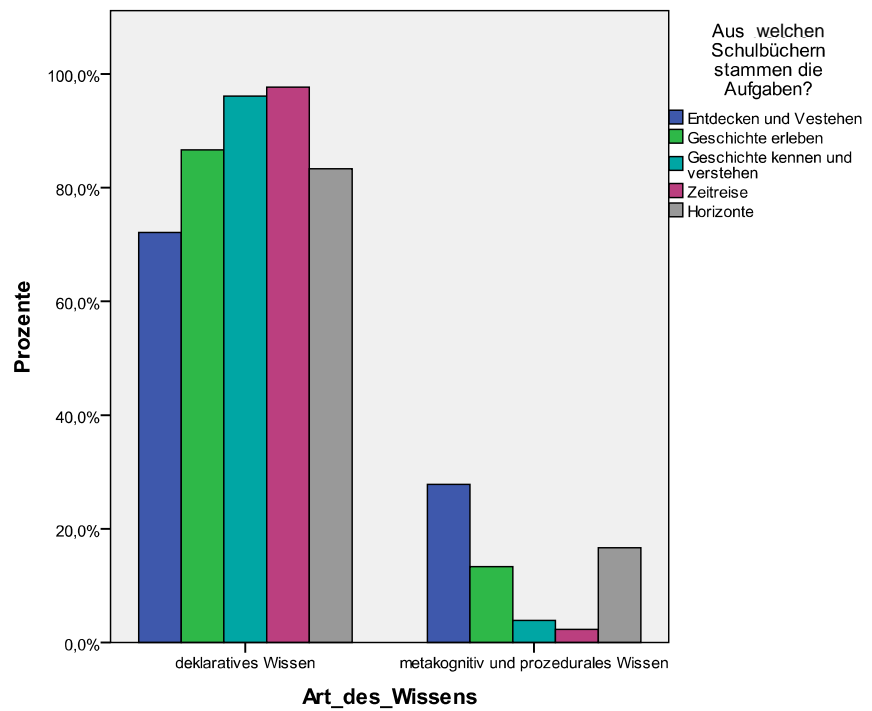


Abbildung 12: eigene Darstellung

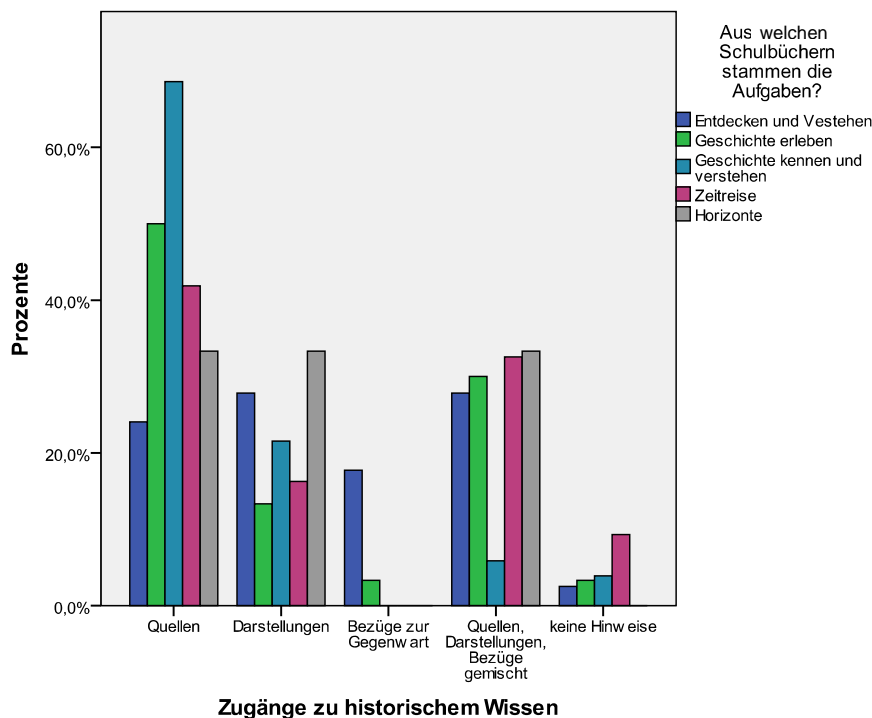


Abbildung 13: eigene Darstellung

Möchte man eine Wertung der einzelnen Schulbücher vornehmen, sind natürlich nicht alle Kategorien und Ausprägungen gleich zu werten (so sind beispielsweise die expliziten Hinweise auf Sozialformen nicht im gleichen Maß wichtig als kognitive Prozesse). Insgesamt scheint jedoch das bereits mehrfach angesprochene Buch „Entdecken und Verstehen“ in den meisten Kategorien am besten abzuschneiden. Es beinhaltet neben „Horizonte“ zumindest einen geringen Prozentsatz an expliziten Hinweisen auf die Sozialform und den im Vergleich höchsten Prozentsatz an individualisierender Aufgabenstellung. Zudem gibt es verglichen mit anderen Büchern weniger Aufgaben mit dem Anforderungsniveau der Reproduktion. Desweiteren ist es das einzige Buch mit Aufgaben, die metakognitives Wissen fordern und überdurchschnittlich viele Aufgaben mit Bezug auf Fremdtex te und zur Gegenwart enthalten. Auffallend ist auch, dass „Entdecken und Verstehen“ mit 79 Aufgaben die meisten Aufgaben in den beiden untersuchten Themenbereichen aufweist. Hier sei kurz auf die Parallele zu den Ergebnissen von Michler (2007) verwiesen: Das Buch, das hier am besten abschneidet (das englische Geschichtsbuch: „Life in Medieval Times“) hat ebenfalls die höchste Anzahl an Aufgaben in der betrachteten Lerneinheit (vgl. 301). Auf zweiter Position ist wohl „Horizonte“ zu nennen. Dieses Buch bietet den zweithöchsten Prozentsatz an Aufgaben mit prozeduralem und metakognitivem Wissen, den vergleichsweise höchsten Anteil an Arbeitsaufträgen mit dem höchsten kognitiven Niveau und immerhin einige Aufgaben mit Differenzierungspotential. Allerdings wurde hier nur das Buch der siebten Klasse analysiert, so dass die Ergebnisse nicht im gleichen Maße fundiert sind wie bei den Büchern, die von beiden Jahrgangsstufen vorlagen.

Wie soeben beschrieben, vereinen einige Schulbücher mehrere positive Aufgabenmerkmale. Dieses Phänomen kann auch innerhalb einzelner Aufgaben beobachtet werden, was die genauere Analyse zur Hypothese H14 zeigt. H14 nahm an, dass einzelne Aufgabenmerkmale nicht unabhängig voneinander auftreten. Dies hat sich bestätigt. In der Tat scheinen sich insgesamt gewisse Muster an

Aufgabentypen herauszubilden: So kommen beispielsweise die Merkmale „individualisierende Aufgaben“⁶³, „Bezug zur Gegenwart“ und „prozedurales“ oder „metakognitives Wissen“ dem Anschein nach häufig gemeinsam in einer Aufgabe vor, denn die gegenseitigen Zusammenhänge sind jeweils überproportional vorhanden. Zudem beziehen sich individualisierende Aufgaben seltener, als nach regulärer Verteilung erwartet, auf Quellen. Eine weitere ähnliche Verknüpfung besteht zwischen „offenen Aufgabenstellungen“ mit dem Zugang „Fremdtext“, „metakognitivem Wissen“ und einem indirekten Hinweis zu Gruppen- und Partnerarbeit. Es kann jedoch nicht angegeben werden, ob einer der Faktoren ausschlaggebend für die weiteren ist. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass das Schulbuch eine Schlüsselrolle spielt. Wie bereits dargelegt, vereint beispielsweise „Entdecken und Verstehen“ viele positive Merkmale in seinen Aufgaben. Gewisse positive Eigenschaften könnten jedoch auch andere mit sich ziehen. Möglich wäre, dass zum Beispiel der Zusammenhang zwischen Aufgaben ohne Individualisierungspotential und ohne deklarativem Wissen eher den Entscheidungen des Schulbuchautors geschuldet ist, während die Ausprägungen „Bezug zur Gegenwart“ und „metakognitives Wissen“ wahrscheinlich aus Gründen der Aufgabenkonstruktion miteinander einhergehen: Bei Arbeitsaufträgen, die sich auf die Gegenwart beziehen und sich in der Lebenswelt der Schüler verankern lassen, liegt eine metakognitive Reflexion näher als bei Aufgaben mit Bezug auf darstellende Texte. Anzumerken ist dabei jedoch, dass diese offensichtlich engere Verbundenheit zwischen Aufgabenmerkmalen nicht immer positiv zu bewerten ist: Warum sollten beispielsweise nicht auch Quellen oder darstellende Verfassertexte metakognitiv hinterfragt werden?

Über den Mangel an Verbindungen kann man sich vor allem auch bei der vorsichtig zu behandelnden Kategorie „Kompetenzen historischen Lernens“ Gedanken machen. Die entsprechenden Zusammenhänge sind bereits in Kapitel 6.4 beschrieben worden. Auch wenn beispielsweise logisch einsichtig ist, dass Reproduktion eher mit Wissen einhergeht als mit den aufgezeigten historischen Kompetenzen, sind die fehlenden Verbindungen teilweise negativ zu bewerten: Warum sollte Wissen nicht auf höherem kognitiven Niveau hinterfragt werden, warum Prozeduren der historischen Methode nicht reproduziert werden? Wenn die Daten stimmen, gehen Quellen, vor allem Bildquellen, besonders mit Methodenkompetenz einher. Allerdings bleibt die Frage, ob nicht alle Zugänge zu historischem Wissen methodenkompetent bearbeitet werden sollen, um reflektiert über die Geschichte zu urteilen. Da die Schüler in ihrem Alltag beispielsweise viel häufiger Darstellungen oder „Bezügen zur Gegenwart“ begegnen, sollten sie fähig sein, diese nach historischer Methode zu dekonstruieren.

Die Diskussion und Bewertung abschließend, soll nun das eigene Vorgehen in dieser Arbeit reflektiert werden. Problematisch erscheint vor allem, dass die Zuordnung der Merkmale nach dem entwickelten Kategoriensystem nicht immer eindeutig war. Dies schlug sich überwiegend in den Kategorien „Kognitive Prozesse“ und „Historische Kompetenzen“ in schlechten Werten zur Interraterreliabilität und bei „historischen Kompetenzen“ auch im Kennwert der Intraraterreliabilität nieder. Das Verfahren der Kodierung kann also als hochinferent gewertet werden. Das heißt, die Entscheidung, ob ein Merkmal auf eine Aufgabe zutrifft oder nicht, benötigt ein hohes Maß an

⁶³ Zusammengefügt aus den Ausprägungen „offene Aufgabenstellung“, „Aufgabenstellung mit Wahlmöglichkeit“ und „offene Aufgabenstellung mit Wahlmöglichkeit“.

Interpretationsleistung. Da diese Interpretationsleistung bei unterschiedlichen Ratern nicht unbedingt übereinstimmt, ist die Reliabilität der Analyse gefährdet. Bei der vorliegenden Analyse wurde aus Effizienzgründen nur ein Erst- und Zweitrating durchgeführt. Ein Rating mit mehreren Ratern hätte mehr Klarheit gebracht, inwiefern die Kodierung in den Kategorien „Kognitive Prozesse“ und „Historische Kompetenzen“ tatsächlich unzuverlässig ist. Um dieses Problem zu beheben, müssten klarere Kriterien für die einzelnen Ausprägungen der Kategorien gefunden werden. Ist dies der Fall, gehen aber eventuell Informationen verloren. Dies war vermutlich in der Kategorie „Kognitive Prozesse“ der Fall. Hier wurde, wie in Kapitel 5.2.2.2 erklärt, mit Hilfe der Operatorenliste der EPA gearbeitet. Wenn einer der aufgeführten Operatoren in der Aufgabe vorhanden war, war die Zuordnung zwar eindeutig (z.B. „vergleichen“ gehört immer zu Anforderungsbereich III: Reflexion und Problemlösung), allerdings kann es dadurch auch zu Verzerrungen kommen.⁶⁴ Aufgaben mit dem Operator „vergleichen“ wurden zum Beispiel gemäß der Operatorenliste auch dann dem Anforderungsbereich III zugeordnet, wenn es beispielsweise um das einfache reproduktive Gegenüberstellen von zwei vorgegebenen Meinungen ging. Hier kann im Grunde schwerlich von Problemlösung gesprochen werden, da es wenig eigene Bewertung und Ideen benötigt. Durch diese Interpretation scheint der Anteil von 14,88% der Aufgaben, der dem Anforderungsbereich III zuzuordnen ist, verzerrt und der kognitive Prozess „Problemlösung“ wird noch seltener gefordert als vermutet. Dieses Beispiel macht klar, dass die Herausforderung einer klassifizierenden Aufgabenanalyse darin besteht ein Kodierungsinstrument zu entwickeln, das einerseits eine möglichst eindeutige und zuverlässige Kodierung zulässt, andererseits „blinde“ Zuordnungen und damit Fehler vermeidet. In diesem Sinne müssten wohl vor allem die bereits genannten Kategorien „Historische Kompetenzen“ und „Kognitive Prozesse“ überarbeitet werden.

Ein weiterer Punkt, der bei einer umfangreicheren Analyse verbessert werden könnte, ist die Materialstichprobe. Durch die Auswahl zweier Themen aus zwei Jahrgangsstufen wurde versucht eine gewisse Exemplarität zu erreichen. Doch müsste für eine umfassendere Interpretation die Materialstichprobe weiter gefasst werden. So hatten beispielsweise die Vergleiche zwischen den Jahrgangsstufen wenig Aussagekraft, da nie klar war, ob erkannte Unterschiede tatsächlich durch die Anpassung der Aufgaben an eine andere Alters- und Entwicklungsstufe begründet waren oder vielmehr durch die unterschiedlich gelagerten Themen. Dies könnte vermieden werden, indem mehr oder gar alle Themenbereiche aus einer Jahrgangsstufe untersucht würden.

⁶⁴ In dieser Kategorie trat allerdings auch der umgekehrte Fall auf: Wurden Operatoren benutzt, die in der Liste nicht vorgegeben waren, war viel Interpretation zur Zuordnung nötig und dadurch die Interraterreliabilität nicht zufriedenstellend.

8. Exkurs: Einschätzung der Schüler

8.1 Theorie und Forschung

Die bisher beschriebene Schulbuchanalyse kann als reine „Schreibtischanalyse“ bezeichnet werden. Sie stützt sich auf eine theoretisch basierte Kategorisierung, die Erfahrungen im Schulalltag nicht mit einbezieht. In einem kurzen Exkurs soll nun die Seite gewechselt und illustrativ die Meinung von Schülern zu Aufgaben aufgezeigt werden. Es stellt sich nämlich die Frage, unter welchen Umständen Schüler eine Aufgabe als interessant empfinden und sie gerne bearbeiten würden.

Zentrales Konzept dieses Exkurses ist die „Aufgabeninteressantheit“. Dahinter steht der pädagogisch-psychologische Begriff des Interesses. Das Interesse wird als Determinante für Lernmotivation gesehen und gilt als ein Ziel von Bildung und Erziehung. Nach der Person-Gegenstands-Konzeption wird von Interesse gesprochen, wenn eine Person zu einem Gegenstand eine herausgehobene Beziehung aufbaut. Solche Gegenstände können konkrete Objekte, Themengebiete oder bestimmte Klassen von Tätigkeiten sein, die bei der interessierten Person positive Emotionen auslösen und in seiner Valenz subjektiv hoch eingeschätzt werden. Unterschieden werden kann zwischen situationsspezifischem Interesse, das durch die aktuelle Interessantheit der Lernumgebung entsteht und individuellem, dauerhaft bestehendem dispositionalem Interesse an einem bestimmten Bereich oder Thema (vgl. Krapp 2006, 280-282). Interesse kann durch verschiedene Faktoren gefördert werden. Hanna Ferdinand (2010) nennt aufbauend auf die Theorie von Deci und Ryan Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit als wichtige Komponenten und ergänzt diese Aspekte mit der Relevanz des Themas für den einzelnen Schüler (vgl. 76).

Im Fall der Frage, ob Schüler bestimmte Aufgaben interessant finden, ist von situationalem Interesse an einer Tätigkeit zu sprechen. Wie analysiert, fordern Aufgaben gewisse Sozialformen, sie bieten Möglichkeiten der Individualisierung und verschiedene Zugänge zu historischen Informationen, sie generieren unterschiedliches Wissen und fördern kognitive Prozesse sowie historische Kompetenzen. All diese Faktoren können zur Interessantheit der Aufgabe beitragen. Sozialformen oder Differenzierung sollen beispielsweise soziale Eingebundenheit oder Autonomie fördern, höhere kognitive Prozesse können Kompetenzerleben unterstützen oder Zugänge aus der Gegenwart zeigen die Relevanz des Themas auf. So kann situationales Interesse beim Schüler hervorgerufen werden. Wichtig scheint situationales Interesse an einer Tätigkeit, da es – wie Krapp (2006) beschreibt – zu „einer Fokussierung und Intensivierung der kognitiven Funktionen“ führen kann (282).

Interesse an einer Tätigkeit (Rheinberg (2004) spricht hier von Tätigkeitsanreizen) und Interesse an einem bestimmten Gegenstandsbereich können sich jedoch überlagern (vgl. Rheinberg 2004, 50). Es könnte also zum Beispiel passieren, dass eine Schülerin eine Aufgabe interessant findet, weil sie gerne mit ihrer Schulfreundin eine Collage zusammenstellt und dies ihr dispositionales geringes Interesse zu Schlachten im Ersten Weltkrieg überlagert. Eine Überlagerung kann natürlich auch in die entgegengesetzte Richtung auftreten.

Welche Faktoren es sein könnten, die einen „Tätigkeitsanreiz“ schaffen und wie Schüler Aufgabeninteressantheit einschätzen, wurde bereits mehrfach untersucht. Eine vollständige

Zusammenfassung der Forschungsergebnisse würde den Rahmen dieses Exkurses sprengen, deswegen seien hier nur knapp drei interessante Forschungsvorhaben genannt.

Die Studie von Claudia Aufschnaiter (1999) aus dem Bereich der Physikdidaktik versucht herauszufinden, wie Interesse an fachspezifischen Aufgaben entsteht. Dabei führten Schüler einer 11. Klasse in einem Labor physikalische Experimente durch. Durch Kurzfragebögen und Videoaufzeichnungen zu verschiedenen Aufgaben wurde versucht, unter anderem folgende Fragen zu beantworten: Unter welchen Bedingungen wird die Lernumgebung als interessant wahrgenommen? Steht – ganz nach der Theorie Deci und Ryans – das Erleben von Interesse in einem Zusammenhang mit dem Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit? Und wie verändert sich situationales und dispositionales Interesse im Laufe der Zeit (vgl. 250)? Fragen nach der Interessantheit der verschiedenen Aufgaben beantworteten die Schüler auf einem mittleren Antwortniveau mit hoher Varianz. Das bedeutet, dass das „Erleben von Lernumgebungen hochgradig situativ und individuell“ (ebd., 251) ist. Es konnten zudem nähere Beobachtungen als Hypothesen für weitergehende Forschung festgehalten werden. So nimmt Aufschnaiter an, dass Aufgaben als interessant erlebt werden, „wenn es den Lernenden gelingt ‚erfolgreich‘ etwas ‚Neues‘ zu entdecken“ oder wenn sie „bereits bewährte Bedeutungen auf einer Komplexitätsebene weiter ausdifferenzieren können“ (251) und dabei Routinen entwickeln. Dies muss jedoch in einem engen Zeitfenster von ca. 5 Minuten geschehen, damit die Aufgabe nicht abgebrochen wird (vgl. ebd. 251f).

Eine Studie von Manuela Welzel (2000) stammt ebenfalls aus der Didaktik der Naturwissenschaften. Hier schätzten Studenten Schwierigkeit und Interessantheit von Aufgaben ein. Dabei stellt sich heraus, dass es auf das richtige Maß an Komplexität von Aufgaben ankommt. Außerdem empfinden Studierende Aufgaben als interessant, wenn diese die Möglichkeit bieten, das Thema mit Alltagserfahrungen in Verbindung zu bringen oder wenn sich die Aufgaben auf die speziellen Fachgebiete der Studierenden beziehen (vgl. 323). Damit fällt in beiden Studien auf, dass es Lernenden wichtig ist, Neues oder Schwieriges zu erlernen, dieses aber so dosiert sein sollte, dass sie keinen Misserfolg erleben. Wann dies der Fall ist, hängt natürlich sehr individuell vom Schüler ab.

Als letztes empirisches Ergebnis zur Aufgabeninteressantheit sei hier nur kurz auf einen Aspekt einer Studie von Mathelitsch und Trattner (2000) verwiesen. Das Forscherteam versuchte unter anderem herauszufinden, inwiefern sich Einschätzungen von Aufgabeninteressantheit von Schülern und Lehrern decken. Sie baten dazu Lehrer einzuschätzen, wie interessant Schüler eine Aufgabe wohl finden würden. Im Vergleich zur tatsächlichen Schülereinschätzung stellte sich folgendes heraus: Während Schülereinschätzungen – wie bereits auch in der Studie von Aufschnaiter festgestellt – für alle Aufgaben ähnliche Mittelwerte mit großer Varianz vorweisen, sehen Lehrer die Aufgaben wesentlich differenzierter und schätzen ihre Interessantheit nicht wie der Durchschnitt der Schüler immer mittig, sondern teilweise wesentlich höher oder teilweise wesentlich geringer als die Schüler ein. Vermutlich sind sich die Lehrer nicht über die stark variierenden Einschätzungen der einzelnen Schüler bewusst.

8.2 Methode

Dieses letzte Ergebnis spricht nochmals dafür, auch in der Analyse von Aufgaben im Geschichtsschulbuch, illustrativ die Einschätzung der Aufgabeninteressantheit durch Schüler in den Blick zu nehmen. Dies anhand aller behandelten Kategorien durchzuführen würde über den Umfang dieses Exkurses hinausgehen. So werden nur die Merkmale der Sozialform, der Differenzierung und des kognitiven Niveaus in den Blick genommen, da diese deutlicher als die Merkmale der fachspezifischen Informationsverarbeitung mit dem oben beschriebenen lernpsychologischen Konstrukt des Interesses in Verbindung gebracht werden können. Folgende Hypothesen – abgeleitet aus Theorie und Empirie und gestützt auf eigene Beobachtungen – sollen die Untersuchung leiten: Die Annahme, soziale Eingebundenheit fördere situationales Interesse (vgl. oben) legt nahe, dass Schüler Aufgabeninteressantheit höher einschätzen, wenn sie die Aufgabe nicht allein oder im frontalen Klassenunterricht bearbeiten, sondern das Erlebnis des Zusammenarbeitens mit einem Partner oder einer Gruppe haben. Daher gilt als Hypothese 1:

H1: Schüler schätzen die Aufgabeninteressantheit höher ein, wenn sie die Möglichkeit haben mit ihrem Nachbarn oder in einer Gruppe und nicht alleine oder im gesamten Klassenverband zu arbeiten.

Der Aspekt Differenzierung ist breit gefächert: Differenzierende Aufgaben bieten Schülern Auswahlentscheidungen bezüglich Inhalte, Methoden, Sozialformen, Ziele oder Zugänge oder sie sind so offen gestellt, dass Schüler ebenfalls frei in der Bearbeitung sind. Dies kann sich vor allem auf das Autonomieerleben und damit wiederum auf das Interesse auswirken. Können Schüler die Aufgaben auf ihre eigenen Vorkenntnisse und Präferenzen anpassen, ist es wesentlich wahrscheinlicher, dass sie Erfolg erleben. Eine komplexe Aufgabe erfolgreich zu bewältigen hing – wie oben in den Studien von Aufschnaiter und Welzel dargelegt – mit einer höheren Einschätzung der Aufgabeninteressantheit zusammen. Anzunehmen ist also:

H2: Schüler schätzen die Aufgabeninteressantheit höher ein, wenn die Aufgabe ihnen individualisiertes Lernen durch offene Aufgabenstellung oder Wahlentscheidungen ermöglicht.

Zuletzt legt ebenfalls die Studie von Aufschnaiter nahe, dass Schüler Aufgaben dann gerne bearbeiten, wenn diese es ihnen ermöglichen „Neues“ zu entdecken. Grund dafür könnte das höhere wahrgenommene Kompetenzerleben sein. Neues wird beim kognitiven Prozess der Reproduktion nicht erschlossen. Beim kognitiven Anforderungsbereich des Transfers wird Bekanntes auf neue Kontexte übertragen und bei Problemlösung geht es um eigenständige Bewertung, Gestaltung und Reflexion. Man kann vermuten, dass diese beiden Anforderungsbereiche der kognitiven Prozesse stärker mit Kompetenzerleben und Aufgabeninteressantheit zusammenhängen:

H3: Schüler schätzen die Aufgabeninteressantheit höher ein, wenn die Aufgabe sie mindestens auf dem kognitiven Anforderungsbereich des Transfers fordert.

Um diese Hypothesen zu überprüfen wurde ein Fragebogen zur Einschätzung zehn verschiedener Aufgaben entwickelt. Diese Aufgaben beinhalten die jeweiligen Ausprägungen der Kategorien

„Sozialform“, „Differenzierung“ und „Kognitive Prozesse“.⁶⁵ Um den oben in Kapitel 9.1 angesprochenen Effekt der Überlagerung von Interesse am Thema und an der Tätigkeit so gut wie möglich auszuschalten, wurde versucht, die Themen innerhalb der Kategorien möglichst konstant zu halten. Daher war es nicht möglich, alle Aufgaben aus den analysierten Schulbüchern zu entnehmen. Vielmehr wurde pro Kategorie eine Aufgabe aus den Schulbüchern entnommen und für die jeweilig anderen Ausprägungen modifiziert.

Das gleichbleibende Item des Fragebogens basiert auf dem Kurzfragebogen zur Aufgabeninteressantheit von Aufschnaiter (1999). Die Skala hatte sich dort aus fünf Items zusammengesetzt: Spaß an den Aufgaben (im Fall Aufschnaiters Experimente), die Möglichkeit eigene Ideen zu verwirklichen, Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Mitschülern, Interesse am Ergebnis der Aufgabe und das Gefühl für die Durchführung der Aufgabe gut vorbereitet gewesen zu sein (vgl. 250). Diese Items spiegeln stark die Komponenten soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben wieder. Für den vorliegenden Fragebogen wären fünf Items zu ausführlich gewesen, vor allem, da die Aufgaben ja nur hypothetisch eingeschätzt werden sollten. So wurde nur das Item Spaß an der Aufgabe herausgenommen und modifiziert, da es am umfassendsten das Interesse an Aufgaben beschreibt.

Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.

Stimmt nicht Stimmt wenig Stimmt mittelmäßig Stimmt ziemlich Stimmt sehr

Die Fragebögen (vgl. Anhang 8) wurden von insgesamt N=201 Schülern in zwei verschiedenen Schulen ausgefüllt. Die Schulen waren die Ursulinen-Realschule für Mädchen in Landshut (N=118) und der Ludwig-Rexroth-Realschule in Lohr am Main (N=83). Zwei Schulen waren nötig geworden, um die Variable Geschlecht untersuchen zu können. Dennoch konnte keine gleiche Geschlechtsverteilung erreicht werden (51 Jungen zu 149 Mädchen), was bei der Interpretation der Daten mitbedacht werden muss. Je zwei siebte und zwei neunte Klassen füllten die Fragebögen aus. Hier wurde in etwa eine Gleichverteilung mit 108 Siebtklässlern und 93 Neuntklässlern hergestellt. Die Daten wurden über das Statistikprogramm SPSS ausgewertet.

8.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Hypothese H1 ging davon aus, dass Schüler Aufgaben als interessanter einschätzen, wenn sie diese in Gruppen oder mit ihrem Nachbarn und nicht in Einzel- oder Klassenarbeit bearbeiten können. Diese Hypothese kann in ihrem genauen Wortlaut nicht bestätigt werden. Die Mittelwerte der Aufgabeninteressantheit unterscheiden sich zwar tendenziell in Richtung der Hypothese, allerdings sind diese Unterschiede nur marginal: Die Aufgaben erzielten bei der Aussage „Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen“ auf einer Skala von 1= „stimmt nicht“ bis

⁶⁵ Das heißt für Sozialform gibt es eine Aufgabe für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit als auch für Klassenunterricht. Für Differenzierung gibt es eine offene Aufgabe, eine Wahlaufgabe und eine Aufgabe, die keine Möglichkeiten zur Individualisierung aufweist. Schlussendlich gibt es Aufgaben für die Anforderungsbereiche Reproduktion, Transfer und Problemlösung.

5=„stimmt sehr“ folgende Mittelwerte: Einzelarbeit: $\bar{x}=3,04$; Klassenunterricht: $\bar{x}=3,39$; Gruppenarbeit: $\bar{x}=3,54$ und Partnerarbeit: $\bar{x}=3,59$. Durch eine einfaktorielle ANOVA kann die Signifikanz der Unterschiede berechnet werden. Für die vorliegenden Daten liefert die Varianzanalyse ein hochsignifikantes Ergebnis ($p=.000$). Die Aufgabeneinschätzung der Schüler unterscheidet sich also signifikant je nachdem, welche Sozialform die Aufgabe fordert. Mit dem Duncan-Test kann das Ergebnis genauer analysiert werden. Auf dem voreingestellten Niveau $p=.05$ ergeben sich zwei homogene Untergruppen, die sich signifikant unterscheiden: die eine Gruppe besteht nur aus Einzelarbeit, die zweite aus Partner-, Klassen- und Gruppenarbeit. Die Trennlinie zieht sich also nicht, wie in der Hypothese vermutet, zwischen Partner- und Gruppenarbeit einerseits und Einzel- und Klassenunterricht andererseits, sondern Schüler schätzen Aufgaben, die nicht alleine bearbeitet werden müssen (also Gruppen, Partner und Klassenarbeit), signifikant besser ein als Aufgaben in Einzelarbeit.

Zusätzlich zur Testung der Hypothesen, soll jeweils eine explorative Analyse bezüglich der Variablen Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schulart vorgenommen werden. Bei einer Analyse der Kategorie „Sozialform“ konnten weitere interessante Details erkannt werden: Signifikante Unterschiede bei der Einschätzung der Aufgabeninteressantheit ergaben sich vor allem bei der Aufgabe, die Gruppenarbeit forderte. Die Neuntklässler schätzen diese Aufgabe interessanter ein als die Siebtklässler ($p=.033$), Jungen interessanter als Mädchen ($p=.006$); die Schüler der Ludwig-Rexroth-Realschule interessanter als die Schüler der Ursulinen-Realschule ($p=.001$). Zu beachten ist natürlich, dass die letzten beiden Gruppen nicht unabhängig voneinander sind, da es sich bei der Ursulinen-Realschule um eine Mädchenrealschule handelte. Betrachtet man die Ludwig-Rexroth-Realschule gesondert wird der Mittelwertsunterschied zwischen Jungen und Mädchen nicht signifikant ($p=.619$), der Mittelwertsunterschied der Mädchen in den beiden Schulen hingegen schon ($p=.021$), sodass angenommen werden kann, dass die Variable Schule und nicht die Variable Geschlecht ausschlaggebend ist. Über Gründe kann nur spekuliert werden, vielleicht sind positive oder negative Vorerfahrungen mit Gruppenarbeit relevant.

Außerdem ist die Unterscheidung „Jahrgangsstufe“ auffällig. Die Mittelwerte unterscheiden sich für Aufgaben mit Partnerarbeit, Klassenunterricht und wie oben berichtet Gruppenarbeit signifikant. Die Neuntklässler finden Aufgaben in Partner- und Gruppenarbeit sowie im Klassenunterricht interessanter als die Siebtklässler. Die Gegenrichtung – Siebtklässler finden Aufgaben in Einzelarbeit interessanter als Neuntklässler – bestätigt sich nicht. Hier sind die Mittelwerte beinahe gleich ($\bar{x}=3,00$ zu $\bar{x}=3,07$). Die Ergebnisse müssen mit etwas Vorsicht genossen werden, da die Aufgaben für die siebte und neunte Klasse durch den Bezug zum Lehrplan thematisch unterschiedlich sind⁶⁶ und auch dies zur Aufgabeninteressantheit beitragen könnte. Allerdings scheint das Thema keine zu große Rolle zu spielen, da bei der Aufgabe mit Einzelarbeit die Mittelwerte – wie gerade beschrieben – fast gleich sind.

Die Hypothese H2 nahm an, dass Schüler diejenigen Aufgaben interessanter fänden, die ihnen die Möglichkeit zu individualisiertem Lehren und Lernen geben würden. Auch hier ist bei den Mittel-

⁶⁶ In der Aufgabe der siebten Klasse handelt es sich um die Bestimmung des Baustils anhand von Bildern, in der neunten Klasse geht es um die Diskussion der Frage, ob der Krieg 1914 unvermeidlich war. Gemeinsames Element war natürlich die Angabe der vier Sozialformen.

werten eine Tendenz in diese Richtung sichtbar. Die Unterschiede sind aber noch geringer als dies bei den Sozialformen der Fall war. Die Mittelwerte betragen $\bar{x}=2,81$ für die Aufgabe ohne Differenzierungspotential, $\bar{x}=2,91$ für die offene Aufgabe und $\bar{x}=2,95$ für die Aufgabe mit Wahlmöglichkeit. Die Unterschiede erweisen sich in der einfaktoriellen ANOVA-Analyse als nicht signifikant ($p=.478$). Die Hypothese insgesamt muss also zurückgewiesen werden. Größere Unterschiede im Mittelwert ergeben sich allerdings, wenn auf Jahrgangsstufenebene gerechnet wird.⁶⁷ In der siebten Jahrgangsstufe ist der Mittelwert für die Wahlaufgabe wesentlich niedriger als der Mittelwert für die offene Aufgabe und diejenigen ohne Differenzierung ($\bar{x}=2,81$ (Wahlaufgabe) gegen $\bar{x}=3,10$ (offen) und $\bar{x}=3,15$ (keine Differenzierung)). Die Wahlaufgabe scheint also am wenigsten interessant. In der neunten Klasse fällt die Analyse genau andersherum aus. Hier wurde die Wahlaufgabe am interessantesten eingeschätzt ($\bar{x}=3,13$). Die offene Aufgabe folgt mit $\bar{x}=2,70$; die Aufgabe ohne Differenzierung hat den Mittelwert $\bar{x}=2,40$. Signifikant werden die Unterschiede der Einschätzung jedoch nur in der neunten Klasse ($p=.000$). Als signifikant verschiedene Untergruppen beim Duncan-Test können hingegen nicht, wie vermutet, Aufgaben mit und ohne Differenzierungspotential identifiziert werden, sondern einerseits Aufgaben mit Wahlmöglichkeit und andererseits Aufgaben ohne Differenzierungspotential und offene Aufgaben. Die Schüler der neunten Klasse bevorzugen also die Aufgabe mit Wahlmöglichkeit. Die Hypothese muss deshalb auch auf Jahrgangsstufenebene abgelehnt werden. Dennoch scheint es die Tendenz zu geben, dass sich die Unterschiede der Mittelwerte bei der Analyse über die gesamte Stichprobe gegenseitig aufgehoben hatten. Über Gründe für diesen überraschenden Befund kann nur spekuliert werden. Vielleicht benötigen Schüler der siebten Klasse noch genauere Angaben was zu tun ist, wohingegen Neuntklässler Offenheit oder Wahlmöglichkeiten mehr schätzen. Zudem muss immer beachtet werden, dass wie bereits dargelegt, die Aufgaben thematisch nicht gleich sind.⁶⁸

Neben der Jahrgangsstufe sind bei der offenen Aufgabe signifikante Unterschiede bei den Variablen Geschlecht und Schule festzustellen. Mädchen bewerten die offene Aufgabe wesentlich positiver als Jungen ($\bar{x}=3,17$ vs. $\bar{x}=2,16$; $p=.000$). Dieses Ergebnis bleibt noch signifikant wenn man die gemischte Realschule in Lohr gesondert betrachtet. Vielleicht fühlen sich Mädchen von offenen Aufgaben mit eigenem Entfaltungspotential besser angesprochen. Vielleicht wurden Jungen von potentieller kreativer Tätigkeit, die der Zusatz „wie du den Führer / den Artikel gestaltest, bleibt dir überlassen“ anlegt, abgeschreckt. Nimmt man die Unterschiede zwischen den Schulen in den Blick, so bewerten die Schüler in Lohr die Aufgabe als weniger interessant, als die Schüler in Landshut. Doch dieses Ergebnis scheint von der Variable Geschlecht überlagert, denn der Unterschied zwischen Mädchen in Lohr und Mädchen in Landshut ist nicht signifikant ($p=.450$).

Die letzte Hypothese H3 nimmt an, dass Schüler Aufgaben, die höhere kognitive Prozesse fordern, interessanter finden. Diese Hypothese muss in ihrer Gesamtheit ebenfalls zurückgewiesen werden. Die Mittelwerte liegen sehr eng beieinander: Reproduktion $\bar{x}=2,51$; Reorganisation $\bar{x}=2,60$ und Transfer $\bar{x}=2,58$ und erreichen das Signifikanzniveau nicht ($p=.859$). Doch auch in diesem Falle sind

⁶⁷ Dieses Vorgehen liegt nahe, da alle t-Tests mit der unabhängigen Variable „Jahrgangsstufe“ signifikant sind (vgl. unten).

⁶⁸ In der siebten Klasse geht es hier um die Beschreibung eines Baudenkmals vor Ort, in der neunten Klasse um die Erarbeitung des Themas „Bayern im Ersten Weltkrieg“.

Unterschiede auf Jahrgangsebene besser sichtbar.⁶⁹ Die Wertungen der Schüler der siebten Klassen summieren sich für „Reproduktion“ zu einem Mittelwert von $\bar{x}=2,68$; für „Reorganisation“ zu einem Mittelwert von $\bar{x}=2,19$ und für „Problemlösung“ zu einem Mittelwert von $\bar{x}=2,56$, sodass das einfachste kognitive Niveau das ansprechendste zu sein scheint, gefolgt von Problemlösung und schließlich Reorganisation. Die Unterschiede sind auf dem 5%-Niveau signifikant ($p=.003$). Diese Wertung der Schüler entspricht nicht den Vermutungen der Hypothese. Im Gegensatz dazu weisen die Werte der Neuntklässler ansatzweise die angenommene Tendenz auf. Sie werten die Aufgabe mit Reproduktion mit $\bar{x}=2,31$, die Aufgabe, die Problemlösung fordert mit $\bar{x}=2,60$ und schließlich die Aufgabe mit Reorganisation als interessanteste mit $\bar{x}=3,08$. Die Unterschiede sind hier jedoch nicht signifikant ($p=.053$). Vielleicht kann das Ergebnis der neunten Klassen im Sinne der Ergebnisse von Welzel (2000, vgl. Kapitel 8.1) interpretiert werden: Schüler bevorzugen Aufgaben, die eine gewisse Komplexität aufweisen, sie jedoch auch nicht überfordern. Grund könnte hingegen ebenso die tendenziell unterschiedliche Ausrichtung der Aufgabe zum Überthema „Verdun“ sein. Für den Anforderungsbereich III wird eine Stellungnahme zu einem Kondolenzschreiben eines Offiziers gefordert, für Anforderungsbereich II müssen die Schüler ein Gedicht von Erich Kästner analysieren. Vielleicht ist letztere Aufgabe auf Grund der Bekanntheit und Popularität Kästners attraktiver und weniger wegen des niedrigeren kognitiven Niveaus beliebt.

Zu diskutieren sind zudem bei der Kategorie „Kognitives Niveau“ Unterschiede in der Wertung bezüglich Geschlecht und Schulart. Signifikante Ergebnisse gibt es nur beim Anforderungsbereich I Reproduktion. Diese Art von Aufgaben ist bei Jungen signifikant beliebter als bei Mädchen und in Lohr beliebter als in Landshut. Auch hier stellt sich natürlich wieder die Frage der gegenseitigen Überlagerung. Vergleicht man nur die Daten aus Lohr, ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen nicht mehr signifikant ($p=.851$), der zwischen den Mädchen aus Lohr und aus Landshut sehr wohl ($p=.025$), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Variable „Schule“ den Ausschlag für die Beliebtheit der Reproduktionsaufgaben in bestimmten Gruppen gibt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Effekte kaum auf Gesamtebene feststellbar sind, jedoch auf Jahrgangsstufenebene und Wertungen abhängig von Schule oder Geschlecht variieren. Dies stärkt die Aussage Aufschnaiters (1999), die Einschätzung der Aufgabeninteressantheit sei sehr individuell und von vielen Faktoren auf Seite der Probanden abhängig.

Dazu kommt, dass wohl – wie zuvor erwähnt – der Gegenstand der Aufgabe Merkmale der Aufgabenausführung und -komplexität möglicherweise überlagern. Vielleicht nehmen die Schüler bei einer Bewertung von Aufgaben vor deren Ausführung Aspekte wie Sozialform, kognitives Niveau oder Differenzierungspotential nicht im gleichen Maß wahr als das Thema und die Tätigkeit, die gefordert wird. Ein Hinweis darauf könnte sein, dass die Aufgaben der verschiedenen Analyse Kriterien, die ja verschiedene Inhalte zum Thema hatten⁷⁰, variierende Mittelwerte aufweisen. So ist beispielsweise in der siebten Klasse der Mittelwert für alle Aufgaben zur Funktion romanischer und gotischer Kirchen mit $\bar{x}=2,48$ wesentlich schlechter als für Aufgaben zum Vergleich

⁶⁹ Hier sind die Unterschiede zwischen siebter und neunter Jahrgangsstufe für die Aufgaben, die Reproduktion und Reorganisation fordern, signifikant.

⁷⁰ Vergleichbarkeit sollte ja nur innerhalb der einzelnen Kategorien gewährleistet werden.

dieser Kirchen auf Bildern $\bar{x}=3,25$.⁷¹ In der neunten Klasse schneiden die vier Aufgaben, die eine Einschätzung zur Möglichkeit einer Friedenswahrung 1914 fordern, wesentlich besser ab ($\bar{x}=3,55$) als der Aufgabenkomplex zu Verdun ($\bar{x}=2,66$) und zu Bayern im ersten Weltkrieg ($\bar{x}=2,74$).

Diese Erkenntnis würde die Anmerkungen Ferdinands (2010) unterstreichen. Danach liegen Aspekte wie die hier analysierten an der Oberfläche einer Aufgabe. Sie machen, wie Ferdinand (2010) beschreibt, die „Catch-Komponente“ des situationalen Interesses aus: Das heißt, sie wecken Neugier und bewirken eine kurzfristige Hinwendung des Schülers zum Thema. Zum Aufbau von einer längerfristigen Person-Gegenstands-Beziehung reicht ein durch Oberflächenmerkmale erzeugtes Interesse noch nicht aus. Wie auch empirische Studien belegen, müssen Schüler sich tatsächlich für den Lerngegenstand, also das Thema, interessieren um auch bessere Lernergebnisse zu erzielen (vgl. Mitchell 1993; 433-434;). Hier ist es also die Aufgabe des Lehrers das spontan entstandene Interesse aufzufangen und durch gute Passung von Person und Lerngegenstand ein dauerhafteres Interesse am Thema selbst zu erzeugen (vgl. 70, 75). Die hier angezeigten Komponenten sind – soweit sie überhaupt einen Ausschlag geben – also wichtig für einen ersten Schritt der Interessenförderung, aber bei weitem nicht hinreichend.

9. Fazit

„Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern“ – ist Erich Kästners Hinweis nun gerechtfertigt? In dieser Arbeit wurden dazu die Aufgaben von Schulbüchern in den Blick genommen. Werden sie – wie Kästner vermutet – einfach von alten Schulbüchern abgeschrieben oder erfüllen sie die in der Literatur zahlreich diskutierten Anforderungen, um „Katalysatoren von Lernprozessen“ zu werden? Das Fazit der Analyse von Geschichtsbüchern für die Realschule fällt eher ernüchternd aus: In den ausgewählten Kategorien „Sozialform“, „Differenzierungspotential“, „Kognitive Prozesse“, „Art des Wissens“, „Zugänge zu Informationen“ und „Historische Kompetenzen“ wurden Anforderungen an gute Aufgaben häufig nicht erfüllt: Angaben zu Sozialformen wurden selten integriert, es war kaum Differenzierungspotential vorhanden, die Aufgaben forderten wenig Problemlösefähigkeiten oder Reflektion und kaum metakognitives oder prozedurales Wissen. Die Zugänge zu historischen Informationen waren zwar vielfältig, aber dennoch kommen beispielsweise Bezüge zur Gegenwart oder Fremdtex in den Schulbüchern zu kurz. Die Forderungen historischer Kompetenzen nach dem Modell von Schneider sind wohl bisher kaum in Schulbücher eingegangen.

Allerdings kann diese Analyse nicht als Verallgemeinerung genommen werden. Sie spricht für Schulbücher des Faches Geschichte in der Realschule und auch hier müssten noch ergänzende Untersuchungen vorgenommen werden, wie die Kritik am Vorgehen in Kapitel 7 beschrieb. Zudem muss angemerkt werden, dass die Schulbücher nicht alle gleich gut bzw. schlecht waren. Das Buch „Entdecken und Verstehen“ hebt sich mit seiner Aufgabenstellung positiv ab. Die Arbeitsaufträge dort können also als Inspiration für zukünftige Schulbücher gelten und Lehrern Anregungen zur Aufgabenstellung im Unterricht geben. Dass das Buch „Horizonte“, das für diese Analyse nur für die 7. Jahrgangsstufe vorlag, ebenfalls gute Tendenzen bei der Aufgabenstellung zeigt, lässt für die Zukunft hoffen, denn dieses Lehrwerk ist das neuste unter den analysierten.

⁷¹ Der Aufgabenkomplex, die eigene Kirche vor Ort zu beschreiben, liegt mit $\bar{X}=3,02$ dazwischen.

So kann am Ende dieser Arbeit nur dazu aufgefordert werden sich weiter um die Aufgaben im Schulbuch zu bemühen: Die empirische Schulforschung kann mit Dokumentenanalysen und Aufgabenkategorisierungen ein Bewusstsein für die Aufgabenkultur in Schulbüchern schaffen. Gleichzeitig sollte vermehrt erforscht werden, wie Schüler auf verschiedene Aufgabentypen reagieren und welche sie gerne bearbeiten. Der Exkurs dieser Arbeit hat einen Einblick in diese Schülerwelt gegeben und angedeutet, dass die Vorlieben der Schüler bezüglich Aufgaben sich nicht zwangsläufig mit dem didaktischen Anforderungskatalog für Aufgaben decken. Zudem wurde klar, dass die Einschätzung von Aufgaben durch Schüler komplexe individuelle Muster aufweist, die es durch ausführliche Studien zu erforschen gilt. Forschung, die über den Lernzuwachs durch Aufgaben Auskunft gibt, muss folgen, damit klar wird, welche Aufgaben tatsächlich zu „Katalysatoren von Lernprozessen“ werden können.

Zuletzt seien die Verleger und Autoren von Schulbüchern aufgefordert, Aufgaben als wesentliches Element von Lehrwerken zu begreifen und Ergebnisse und Forderungen der Aufgabenforschung in die Schulbuchentwicklung mit einzubeziehen. Zu guter Letzt liegt die Verantwortung jedoch bei den Lehrern, die gute Aufgaben im Unterricht einsetzen müssen. Für die Auswahl guter Aufgaben können sie Schulbücher nutzen – aber wie Kästner vorschlägt – sollten sie diesen auch gelegentlich misstrauen.

10. Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Meyer, R. E., Pintrich, P. R., (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York [u.a.]: Longman.
- Aschersleben, K. (1991). *Einführung in die Unterrichtsmethodik* (5. Aufl.). Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Astleitner, H. (2008). Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 65–80). Münster: Waxmann.
- Aufschnaiter, C. (1999). Wann entstehen Interessen an fachspezifischen Aufgaben. *Zur Didaktik der Physik und Chemie*, 250–252.
- Bamberger, R. (1995). Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In R. Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung* (S. 46–73). Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Barricelli, M. (2008). Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 6, 234–238.
- Baumert, J., & Lehmann, R. (1997). *TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2011). *Lernmittelfreie Lernmittel: Allgemeinbildende Schulen*. Realschule. Retrieved from http://www.km.bayern.de/km/rat_auskunft/lernmittel/index.shtml (zuletzt gesichtet: 29.12.2011).
- Becher, U. A. J. (1999). Schulbuch. In H.-J. Pandel & Schneider (Hrsg.), *Medien im Geschichtsunterricht* (S. 45–62). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Beer, D., Billinger, S., & Bruchertseifer, H. (2007). *Entdecken und verstehen / Realschule Bayern*. Berlin: Cornelsen.
- Benner, D. (2007). Unterrichten - Wissen - Kompetenz: Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven* (S. 123–138). Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Bergau, S. (2006). Konzepte zu Sklaverei aus Schülersicht und im Schulgeschichtsbuch. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (S. 121–134). Münster: LIT.
- Biener, H. (2003). Lehrplanbindung und Innovationsresistenz in bayerischen Geschichtsschulbüchern. In E. Matthes (Hrsg.), *Didaktische Innovationen im Schulbuch* (S. 265–284). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Binnenkade, A., & Gautschi, P. (2003). Didaktisches Konzept des Lehrmittels "Menschen in Zeit und Raum": Das Theoriekonzept von "FUER Geschichtsbewusstsein" als Horizont. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2, 197–212.
- 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, 330–357.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. R. (1963). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. handbook. New York: McKay
- Bohl, T., & Kleinknecht, M. (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Böhm, J. (2009). *Zeitreise / Realschule / Bayern*. Stuttgart [u.a.]: Klett.
- Böhm-Kasper, O., Suchart, C., & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 13*(3), 327–347.
- Borries, B. von. (1980). *Problemorientierter Geschichtsunterricht: Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*. Stuttgart: Klett.
- Borries, B. von. (1995). Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht: Einige empirische Befunde. *Internationale Schulbuchforschung, 17*, 45–60.
- Borries, B. von. (2003). Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern?: Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2*, 114–133.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient κ : Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 687–699.
- Brichzin, P., Embacher, K., Hölzel, M., & Hörmann, S. (2008). Aufgabensammlungen auf dem Prüfstand: Kategorisierung von Aufgaben gemäß Bildungsstandards. *Log in, (154/155)*, 16–25.
- Bromme, R., Seeger, F., & Steinbring, H. (1990). *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler*. Köln: Aulis.
- Brückner, D., & Hohmann, F. (2001). *Geschichte erleben: Band 2 für die 7. Jahrgangsstufe der Realschulen*. Bamberg: Buchner.
- Brückner, D., & Hohmann, F. (2003). *Geschichte erleben: Band 4 für die 9. Jahrgangsstufe der Realschulen*. Bamberg: Buchner.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16: Einführung in die moderne Datenanalyse* (11., überarb. und erw). München [u.a.]: Pearson Studium.
- Dann, H.-D., Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen. Erlanger Forschungen, Reihe A Geisteswissenschaften: Vol. 90*. Erlangen.
- Diekmann, A. (2004). *Empirische Sozialforschung: Grundlangen, Methoden, Anwendungen* (11. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Eikenbusch, G. (2008). Aufgaben, die Sinn machen: Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. *Pädagogik, (3)*, 6–10.
- Ferdinand, H. (2010). Interessenförderung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 68-85). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Fink, H.-G., & Feller, N. (2009). *Geschichte - kennen und verstehen* (1. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Fink, H.-G., & Feller, N. (2009). *Geschichte - kennen und verstehen* (1. Aufl., Nachdruck). München: Oldenbourg.
- Gautschi, P. (2006). Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 5*, 178–197.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Forum Historisches Lernen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Geus, E. (2009). *Horizonte - Geschichte Realschule Bayern*. Braunschweig: Westermann.
- 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/Obb: Klinkhardt.
- Günther-Arndt, H. (1988). Arbeitsfragen in Schulgeschichtsbüchern: Mögliche Auswirkungen auf die Rezeption im Unterricht und das Geschichtsbewusstsein. In G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 193–204). Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.

- Günther-Arndt, H. (Hrsg.). (2007). *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H. (2008a). *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H. (2008b). Lehren und Lernen mit dem Schulbuch im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 59, 4–19.
- Haag, L. (2010). Individualisierender Unterricht. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 127–140). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Handro, S. & Schönemann, B. (2006). Einleitung. In S. Handro & B. Schönemann. *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT.
- Hascher, T., & Hofmann, F. (2008). Aufgaben: noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 47–64). Münster: Waxmann.
- Haß, F. (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Heimann, Paul, Schulz, W., & Otto, G. (1965). *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Heuer, C. (2006). Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch: Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (S. 53–66). Münster: LIT.
- Heuer, C. (2010). Für eine neue Aufgabenkultur: Alternativen für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 79–97.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Hug, W. (1985). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I* (3. Auflage). Frankfurt [am Main]: Diesterweg.
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. L. K., [et al.] (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt. Materialien aus der Bildungsforschung: Vol. 81*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kahlert, J. (2010). Das Schulbuch: ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht* (S. 41–56). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Kaiser, A., & Albers, S. (2010). *Lernen durch Lernaufgaben im Sachunterricht: Eine kritische Schulbuchanalyse*. Ein fachdidaktischer Beitrag im Rahmen des Projekts: "Fachdidaktische Perspektiven. Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben" (Klee). *Oldenburger VorDrucke: 585/10*. Oldenburg: diz Universität Oldenburg.
- Kästner, E. (1976). *Die kleine Freiheit: Chansons und Prosa*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44–59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiper, H., Schmit, S., Peters, S., & Schlump, S. (2010a). Wie lassen sich Aufgaben in Schulbüchern analysieren?: Ein Überblick. In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 145–152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiper, H., Schlump, S., Schmit, S., & Peters, S. (2010b). Ermöglichen Aufgaben in Schulbüchern Lernen?: Ausgewählte Ergebnisse fachdidaktischer Analysen aus dem Projekt "Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben (KLee)". In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 155–166). Stuttgart: Kohlhammer.

- Klieme, E., & Bos, W. (2000). Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan: Triangulation qualitativer und quantitativer Analysen am Beispiel der TIMS-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 359–380.
- Klippel, F., & Doff, S. (2009). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen, Scriptor.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Knoll, S. (2001). *Verwendung von Aufgaben in Einführungsphasen des Mathematikunterrichts*. Berlin: Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.
- Körper, A. (2007). Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In A. Körper (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 54–85). Neuried: Ars Una.
- Körper, A., Albroscheit, J., Bauer, J.-P., Borries, B. von, Baumgarten, S., & Meyer-Hamme, J. (2007). Sinnvolle Kompetenzförderung durch Prüfungsvorgaben: Eine Analyse ausgewählter Beispielaufgaben der neuen "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte" der Kultusministerkonferenz. In A. Körper (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 712–767). Neuried: Ars Una.
- Koskeniemi, M., & Komulainen, E. (1983). Lernmaterial und Unterrichtsprozess. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 4–26.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 280–290). Weinheim: Beltz.
- Krumm, V. (1973). *Wirtschaftslehreunterricht: Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung: Geschichte*. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (zuletzt gesichtet 14.08.2011).
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., [et al.] (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler: Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 502–520.
- Lange, D., Meints, W., & Slopinski, A. (2010). Lernaufgaben in der politischen Bildung: eine Analyse von in Niedersachsen zugelassenen Schulbüchern. In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 179–187). Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer-Plän, M. (2003). Problem Quellenarbeit: Werkstattbericht aus einem empirischen Projekt. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 54, 319–336.
- Lipski, S. (1979). Über Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen in Schulgeschichtsbüchern der Sekundarstufe I. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 30, 611–621.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Schymala, M., & Bohl, T. (2010). *Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg: Vol. 38*. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Mandl, H., & Reinmann, G. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrwerk* (4. Aufl., S. 601–646). Weinheim: Beltz.
- Marienfeld, W. (1979). Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge. *Geschichtsdidaktik*, 4(2), 130–156.

- Mathelitsch, L., & Trattner, P. (2000). Beurteilung von physikalischen Aufgaben durch Schüler, Lehrer und Lehramtskandidaten. *Zur Didaktik der Physik und Chemie*, (154/155), 276–278.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2006). *Unterrichtsmethoden* (11. Auflage). Frankfurt [am Main]: Scriptor.
- Meyer, J., & Zimmerer, E. (2007). Zentralabitur in Bayern: Tradition und Weiterentwicklung. *Praxis der Naturwissenschaften - Chemie in der Schule*, 56(1), 8–10.
- Meyer-Hamme, J. (2006). "man muss so viel lesen [...] Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig": Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis (2002). In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (S. 95–103). Münster: LIT.
- Michler, A. (2007). Arbeitsaufträge in den Schulbüchern: Anleitungen zum historischen Lernen über das Mittelalter? In M. Clauss (Hrsg.), *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern* (S. 271–302). Berlin [u.a.]: LIT.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
- Moosbrugger, M. (1985). Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern: Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule. *Unterrichtswissenschaft*, 13, 116–129.
- Müller, A., & Helmke, A. (2008). Qualität von Aufgaben als Merkmale der Unterrichtsqualität verdeutlicht am Fach Physik. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- National Centre for History in the Schools. *Historical Thinking Standards*. Retrieved from <http://www.nchs.ucla.edu/Standards/historical-thinking-standards-1> (zuletzt gesichtet 14.8.2011).
- Neubrand, J. (2002). *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen: Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie. Texte zur mathematischen Forschung und Lehre: Vol. 19*. Hildesheim & Berlin: Franzbecker.
- Opgenoorth, E., & Schulz, G. (2001). *Einführung in das Studium der neueren Geschichte* (6. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Pandel, H.-J. (2006). Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch?: Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (S. 15–37). Münster: LIT.
- Paradies, L., & Linser, H. J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rauch, M., & Wurster, E. (1997). *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung: Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) : mit ausführlicher Dokumentation der Messinstrumente*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Reisse, W. (2008). *Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung: Ein Lehrerhandbuch für die Sekundarstufen*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Renkl, A. (2001). Explorative Analysen zur effektiven Nutzung von instruktionalen Erklärungen beim Lernen aus Lösungsbeispielen. *Unterrichtswissenschaft*, 29, 41–63.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik. Kompendien Psychologische Diagnostik: Vol. 5*. Göttingen [u.a.]: Hofgreffe.
- Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik* (3., erw.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch: Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 237–250.

- Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 65–95). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Sauer, M. (2008). Historisches Denken und Geschichtsunterricht: Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 213–217.
- Sauer, M. (2009). *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (8. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schlüter, K. (2009). Eine Studie zu den Merkmalen der Aufgabenschwierigkeit am Beispiel eines Informatik-Schülerwettbewerbs: Erster Teil: Aufgabenklassifizierung. In B. Koerber (Hrsg.), *Zukunft braucht Herkunft. 25 Jahre "INFOS - Informatik und Schule". INFOS m2009 13. GI-Fachtagung Informatik und Schule 21-24. September 2009 in Berlin*. Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Schönemann, B. (2010). *Schulbucharbeit: das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Schreiber, W. (2008). Kategoriale Schulbuchforschung als Grundlage für empirische Untersuchungen zu kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht. In B. von Borries, J.-P. Bauer, J. Meyer-Hamme, & A. Körber (Hrsg.), *Geschichtslernen, Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen: Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag* (S. 61–76). Kenzingen: Centaurus.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. von, Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. [et al] (2006). *Historisches Denken: Ein Kompetenzstrukturmodell* (Vol. 1). Neuried: Ars Una.
- Schukajlow, S. (2011). *Mathematisches Modellieren: Schwierigkeiten und Strategien von Lernenden als Bausteine einer lernprozessorientierten Didaktik der neuen Aufgabenkultur. Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik: Vol. 6*. Münster: Waxmann.
- Seel, N. M. (1981). *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Seidel, T., & Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Education Research*, 77, 454–499.
- Söll, F. (2010). Sozialformen des Unterrichts. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 173–189). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2007). *Fach-/Jahrgangsstufenlehrplan Geschichte*. Retrieved from <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=bed12502d788504a6f48ee8e31a4cfd7> (zuletzt gesichtet 14.8.2011).
- Stein, G. (1977). *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Zur Sache Schulbuch: Vol. 10*. Kastellaun: Henn Verlag.
- Stein, G. (2003). Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur "eine didaktische Innovation". In E. Matthes (Hrsg.), *Didaktische Innovationen im Schulbuch* (S. 233–254). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Steiner, G. (2010). Aufgaben(stellungen) als Katalysatoren für Lernprozesse. In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 68–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thonhauser, J. (2008). Warum (neues) Interesse am Thema Aufgaben? In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 13–27). Münster: Waxmann.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards Geschichte: Rahmenmodell Gymnasium. 5-10. Jahrgangsstufe*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.

- Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung* (S. 21–45). Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Wellenreuther, M. (2009). *Forschungsbasierte Schulpädagogik: Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Welzel, M. (2000). Zur Schwierigkeit und Interessantheit von Übungsaufgaben in der Physik. *Zur Didaktik der Physik und Chemie*, (154/155), 321–323.
- Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In W. Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (S. 11–21). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2005). Lehrplan und Schulbuch: Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 41–63). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2006). Jugendliche und das Thema "Holocaust": empirische Befunde und Konsequenzen für die Schulbuchkonstruktion. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (S. 105–119). Münster: LIT.

11. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit ohne unerlaubte Hilfe, ohne andere als die vorgegebenen Hilfsmittel und selbstständig angefertigt zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichung entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Darüber hinaus habe ich keine Arbeit mit ähnlichem Inhalt an anderer Stelle eingereicht.

Passau, den 23. Februar 2012

12. Anhänge

Anhang 1: Übersicht über die zitierten Studien

Aufgabenanalysen:

Studie	Jahr	Stichprobe	Untersuchte Aspekte
Borries: Problemorientierter Geschichtsunterricht	1980	Fragen zum Themenbereich Römische Republik und Augustus aus acht Schulbüchern werden genauer analysiert.	Vorhandensein von Arbeitsfragen (in Lehrer- oder Schülerbüchern) Kognitive Prozesse Bezug zu Elementen des Schulbuchs
Brichzin et al.: Aufgabensammlungen auf dem Prüfstand	2008	Aufgaben mehrerer Themenkomplexe der an bayerischen Gymnasien zugelassenen Informatikbücher für die Klassen 9 und 10	Prozess- und Inhaltsbereiche Kompetenzen nach Bildungsstandards Geforderte Kooperation und Kommunikation
Günther-Arndt: Arbeitsfragen in Schulgeschichtsbüchern	1988	378 Arbeitsaufträgen aus 5 Geschichtslehrwerken der Sekundarstufe I	Fakten, Sachurteile, Werturteile Prozentuale Verteilung auf verschiedene Themengebiete Lernzielbereiche (affektiv, kognitiv, inhaltlich, methodisch)
Kaiser/Albers: Lernen durch Lernaufgaben im Sachunterricht	2010	235 Aufgaben aus drei Schulbüchern für den Sachunterricht der vierten Jahrgangsstufe in Niedersachsen	Kognitive Prozesse Bildungsdimensionen Sozialformen Differenzierungsangebote

			<p>Arbeitsprozesssteuerung</p> <p>Intendierte Lernprozesse</p> <p>Operatoren</p> <p>Potentiell zu erwerbende kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten nach dem niedersächsischen Kerncurriculum</p>
Kiper et al.: Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben (KLee)	2010	Auswahl von Aufgaben aus Schulbüchern aus den Fächern Biologie, Chemie, Politische Bildung, Physik, Informatik in der Bildung, Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Sachunterricht, Textiles Gestalten, Philosophie, Religionspädagogik, Anglistik	<p>Forderungen der Bildungsstandards</p> <p>Hinweise zur Bearbeitung bezüglich Aufbau kommunikativer Fähigkeiten</p> <p>Fach- oder fächerkulturspezifische Trends oder Gemeinsamkeiten über breite Fächerspektren</p>
Krumm: Wirtschaftslehreunterricht: Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten	1973	Diejenigen Aufgaben aus 14 Büchern für kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen, die im beobachteten Unterricht verwendet wurden.	<p>Stoffgebiete</p> <p>Kognitive Prozesse</p>
Lange et al.: Lernaufgaben in der politischen Bildung	2010	Aufgaben aus vier verschiedenen Politikbüchern der Sekundarstufe I und II	<p>Umsetzung der Kerncurricula</p> <p>Nennung der Kompetenzen</p> <p>Vorbereitung der Schüler zur Bewältigung der Lernaufgabe</p> <p>Operatoren</p> <p>Steigerung der Komplexität von Aufgaben</p> <p>Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler durch Aufgaben</p> <p>Perspektivenübernahme</p>

Lipski: Über Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen in Schulgeschichtsbüchern der Sekundarstufe I	1979	2488 Fragen aus den ersten vier Bänden von Geschichtsbuchreihen der Sekundarstufe I	Schwierigkeitsgrad Potential zur Förderung der Selbständigkeit Kognitive Prozesse
Maier et al.: Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystem für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse	2010	127 Aufgaben aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch aus den Jahrgängen 7 und 8, nicht nur aus Büchern sondern auch aus Schulaufgaben, Wettbewerben und dem Unterricht	Wissensart Kognitiver Prozess Wissenseinheiten Offenheit Lebensweltbezug Sprachlogische Komplexität Repräsentationsformen
Mariensfeld: Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge	1979	147 Aufgaben aus 14 Geschichtsbüchern	Reproduktive oder produktive Aufgaben Abfrage von Fakten oder Zusammenhängen
Michler: Arbeitsaufträge in den Schulbüchern	2007	123 Aufgaben aus neun Schulbüchern aus Deutschland, Frankreich und England, Thema Kreuzzüge	Bezug zu anderen Elementen des Schulbuchs Kategorien historischen Lernens Kognitive Prozesse
Moosbrugger: Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern	1985	3393 Aufgaben aus den Bänden 1+3 der Geschichtsbücher für die österreichische Hauptschule	Niveau der Aufgabe nach Lernzieltaxonomie Lernzielbereich (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) Sozialform Hilfen zur Lösung und zur Beurteilung der

			Lösung der Aufgabe Inhaltliche Komplexität
Pandel: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch	2006	Kapitel zu Ludwig XIV in verschiedenen Büchern	Beziehung zwischen den Buchelementen Kohärenz
Schlüter: Eine Studie zu den Merkmalen der Aufgabenschwierigkeit am Beispiel eines Informatik-Schülerwettbewerbs	2009	225 Aufgaben aus Mathematik-Schülerwettbewerben eingeschätzt von 45 Experten aus Schule und Universität	Erfahrungsweltnähe Abstraktionsgrad Komplexität Formalisierungsstandard Redundanz Anforderungsbereiche Prozessbereiche (Bildungsstandards Informatik) kognitive Lernzielstufen

Studien zu einzelnen Aufgabenmerkmalen

Studie	Jahr	Stichprobe	Fragestellung	Design
Aufschnaiter: Wann entstehen Interessen an fachspezifischen Aufgaben	1999	27 Schüler einer 11. Klasse im Fach Physik	Unter welchen Bedingungen wird eine Aufgabe als interessant erlebt? Wie ist das Erleben von Interesse an einer Aufgabe mit dem Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit verknüpft?	Analysen von Videoaufzeichnungen Auswertung von Erlebens-Fragebogen

			<p>Auf welcher Zeitskala entwickeln und verändern sich situative Erlebensqualitäten?</p> <p>Wie sind situative Erlebensqualitäten mit der je entstehenden kognitiven Dynamik verknüpft</p> <p>Gibt es Wechselwirkungen zwischen Disposition und situativem Erleben?</p>	
Baumert / Lehmann: TIMSS-Video	1997	<p>Zufallsstichprobe aus TIMSS-Hauptuntersuchung:</p> <p>Videoaufzeichnung von je einer Unterrichtsstunde bei 100 Klassen aus Deutschland (davon 43 2 Unterrichtsstunden videographiert), 81 Klassen aus den USA, 50 Klassen aus Japan</p>	<p>Inwiefern unterscheidet sich der Mathematikunterricht in den untersuchten Ländern?</p> <p>Können Leistungsunterschiede durch Unterricht erklärt werden?</p>	<p>Analyse der Videoaufzeichnung</p> <p>Befragung der Lehrer</p>
Borries: Das Geschichtsschulbuch in Schüler- und Lehrersicht	1995 (Auswertung der Daten von vier Befragungen in den Jahren 1991/1992)	<p>1991: 993 Schüler aus den Klassen 6, 9, 12 aus den Bundesländern Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen</p> <p>1992: 990 Schüler aus der 8. Jahrgangsstufe in neun europäischen Ländern (nicht repräsentativ)</p> <p>1992: 6479 Schüler aus den 6., 9. Und der 12. Klasse aus Nord-Rheinwestfalen, Bayern und Baden-Württemberg</p> <p>1992: 283 Lehrerinnen der befragten Schüler</p>	<p>Wie beurteilen Schüler und Lehrer Geschichtsbücher?</p> <p>Wie beurteilen Schüler und Lehrer Geschichtsschulbücher?</p> <p>Welche Schwierigkeiten treten bei der Benutzung von Geschichtsbüchern auf?</p> <p>Welche Reflexionsprozesse werden durch Geschichtsschulbücher angestoßen?</p>	<p>Inhaltsanalyse von Dokumenten (Klassenbucheintragen, Klassenarbeiten, Konferenzprotokolle)</p> <p>Standardisierte und nicht-standardisierte Interviews</p> <p>Schriftliche Befragungen mit offenen und geschlossenen Items</p> <p>Teilnehmende, nichtteilnehmende und verdeckte Beobachtungen von Unterricht</p> <p>Experimente in Labor- und Realsituationen</p>
Borries: Reflexiver Umgang mit Geschichtsschulbüchern	2003 (Untersuchung 2002)	1250 Schüler	<p>Was wäre für Schüler und Lehrer ein ideales Schulbuch?</p> <p>Wie beschreiben Schüler und Lehrer</p>	<p>Geschlossene Fragebögen zu Schulbuchideal, Schulbuchbenutzung und Schulbuchbeurteilung</p>

		70 Lehrer 6-12. Jahrgangsstufe aus Deutschland, Österreich, Ungarn	die tatsächliche Schulbuchbenutzung? Welche Quellen- und Darstellungsbegriff haben Jugendliche? Lesefähigkeit, Lesenutzung und Lesereflexion	Vergleich von Schulbuchauszügen durch offene und geschlossene Schülerfragebögen
Dann et al.: Gruppenunterricht im Schulalltag	1999	Arbeitsaufträge aus 40 Gruppenarbeitssequenzen von 10 Lehrkräften	Inwiefern kann eine Lehrkraft durch Arbeitsaufträge einen Gruppenarbeitsprozess positiv beeinflussen?	Untersuchung der Arbeitsaufträge bezüglich Verständlichkeit, Präzision, Offenheitsgrad, Verständnissicherung Beobachtung der Intergruppenkommunikation und des Arbeitsergebnisses.
Klieme/Bos: TIMS-Studie	2000	Eine Mathematikstunde der 8. Jahrgangsstufe pro Jahr pro Schule 100 Schulen in Deutschland, 50 Schulen in Japan, 81 Schulen in den USA In Deutschland wurden Zweit- und Drittstunden videographiert	Worauf sind Schulleistungsunterschiede in Deutschland und in verschiedenen Ländern zurückzuführen?	Triangulation Längsschnitt Verknüpfung von Daten aus standardisierten Tests, Fragebögen und Ergebnissen aus den videographierten Unterrichtssequenzen
Koskeniemi /Komulainen: Lernmaterial und Unterrichtsprozess	1983	Videoaufzeichnungen von 86 Unterrichtsstunden in sechs vierten Schuljahren	Inwiefern wirkt sich Lernmaterial im Unterricht auf kognitive und sozialaffektive Merkmale des Unterrichts aus?	Analyse der gefilmten Unterrichtsstunden bezüglich Verteilung von Arbeit und Verantwortung auf die Schüler, formale Merkmale verbaler Kommunikation, Inhalt des Unterrichts, Atmosphäre in der Klasse, Autoritätsbeziehungen, Flexibilität des Lehrers, Beteiligung der Schüler Analyse von Unterrichtsmaterials
Kunter et al.: Der Unterricht der PISA-Schülerinnen und Schüler	2005	Zwei vollständige Schulklassen der 9. Jahrgangsstufe je teilnehmender Schule	Welche Qualitätsmerkmale zeichnen den Unterricht der PISA-Schülerinnen und Schüler aus?	Befragung von Schülern; u.a. zu Art der Aufgabenstellung, Unterrichtsorganisation, soziale Aspekte, Bewertungsmaßstäbe

		287 Schulklassen 356 Mathelehrer	Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulform?	Lehrerbefragung zu Zielsetzung im Mathematikunterricht, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien zum Lernen
Langer-Plän: Problem Quellenarbeit	2003	83 Schüler einer sechsten Jahrgangsstufe Gymnasium (16 Schüler mündlich , 67 Schüler schriftlich) 54 Schüler einer 9. Jahrgangsstufe Gymnasium (alle schriftlich)	Welche Probleme und Schwierigkeiten haben Schüler bei der Quellenarbeit?	Qualitative Inhaltsanalyse von halbstandardisierten Interviews und Schülerfragebögen zu Verständnis der Quellen und Einbeziehung des Kontextwissens
Mathelitsch/Trattner: Beurteilung von physikalischen Aufgaben durch Schüler, Lehrer und Lehramtskandidaten	2000	161 Schüler der Sekundarstufe II verschiedener Schultypen 20 Lehrer 21 Lehramtsstudenten	Können Lehrer und Lehramtsstudenten Schwierigkeiten, die Schüler bei der Lösung von physikalischen Aufgaben haben, angemessen beurteilen?	Fragebögen zu Schülerinteresse und Aufgabenschwierigkeit
Meyer-Hamme: Qualitative und quantitative Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis	2006 (Befragung 2002)	Daten aus der Studie Borries 2002 (vgl. oben)	Inwiefern verstehen Schüler verschiedener Jahrgangsstufen Schulbuchtexte und Quellen?	Qualitative Analyse der Daten (Interviews) einzelner Probanden zu Textverständnis und Sinnbildung
Mitchel: Situational Interest	1993	350 Mathematikschüler aus drei Highschools im südlichen Kalifornien	Ist das Konzept von situationalem und dispositionalem Interesse empirisch überprüfbar? Ist situationales Interesse in mehrere Faktoren unterteilbar?	Schülerfragebögen
Neubrand: Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen (TIMSS)	2002	Aufgaben aus 22 Unterrichtsstunden je Land (Deutschland, USA, Japan).	Wie viele Aufgaben werden in dem per Video aufgezeichneten Mathematikunterricht (in den Ländern Deutschland, Japan, USA) bearbeitet? Welche Merkmale haben diese Aufgaben?	Quantitative und qualitative Aufgabenklassifikation von videographiertem Mathematikunterricht. Vergleich von Unterrichtsskripten aus verschiedenen Ländern.

Renkl: Explorative Analyse zur effektiven Nutzung von instruktionalen Erklärungen beim Lernen aus Lösungsbeispielen	2001	Experimentalgruppe N=28 Kontrollgruppe N=20	In welchem Ausmaß nutzen Lernende instruktionale Erklärungen? Hängen Ausmaß der Nutzung vom Vorwissensniveau ab? Fördert Beretistellen von Erklärungen den Lernerfolg? Profitieren Lernende mit niedrigem Vorwissen von instruktionalen Erklärungen?	Experiment
Welzel: Zur Schwierigkeit und Interessantheit von Übungsaufgaben in der Physik	2000	47 Aufgaben Kurs Physik für Produktionstechnik der Universität Bremen in den Studienjahren 1997/98 und 1998/99	Schätzen Studierende unterschiedlich komplizierte Übungsaufgaben als unterschiedlich schwierig ein? Kovariiert Schwierigkeit mit Kompliziertheit? Welche Aufgaben werden als schwierig eingeschätzt? Welche Aufgaben werden als Interessant eingeschätzt	Lösung der einzelnen Aufgaben Fragebogen zu Schwierigkeit, Interessantheit, Kompliziertheit
Zülsdorf-Kersting: Jugendliche und das Thema „Holocaust“	2006	Schüler einer 8. Klasse Gesamtschule	Wie deuten Jugendliche den Holocaust? Wie verhalten sich diese Deutungsmuster zu unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Thema? Welche Konsequenzen lassen sich daraus für die Konstruktion von Schulbüchern ziehen?	Qualitative Inhaltsanalyse von Schülerinterviews

Anhang 2: Fragestellungen und Hypothesen

Gesamtfragestellung: Wie sind Aufgaben in Geschichtsschulbüchern beschaffen?

Soziale Interaktion

Werden bei Arbeitsaufträgen im Geschichtsschulbuch alle Sozialformen berücksichtigt und ist dies der Fall, wird eine bestimmte Sozialform bevorzugt?

H1: Geschichtsschulbücher schlagen für die Bearbeitung der Aufgaben überwiegend Einzelarbeit vor.

H2: Hinweise auf Sozialform geschehen eher implizit, zum Beispiel durch Anrede als durch explizite Nennung der Sozialform.

Grundlegende Informationsverarbeitung

Ermöglichen die Aufgabenstellungen in Geschichtsschulbüchern individualisiertes Lehren und Lernen?

H3: Aufgaben im Geschichtsschulbuch ermöglichen nur in wenigen Fällen individualisiertes Lehren und Lernen.

Inwieweit stoßen Aufgaben im Schulbuch kognitive Prozesse auf verschiedenen Niveaus an? Ist bei mehreren Aufgaben eine langsame Progression kognitiver Prozesse zu erkennen?

H4: Aufgaben im Geschichtsschulbuch fordern im Durchschnitt für grundlegende Informationsverarbeitung kognitive Prozesse, die unter mittleren Anforderungsniveau liegen.

H5: Innerhalb der Aufgaben eines Themenabschnitts lässt sich eine voranschreitende Komplexität bezüglich der kognitiven Prozesse erkennen.

Welche Art von Wissen fordern oder generieren die Aufgaben in Geschichtsschulbüchern?

H6: Die grundlegende Informationsverarbeitung bei Aufgaben im Geschichtsschulbuch erfordert vorwiegend Faktenwissen und konzeptuelles Wissen.

Domänenspezifische Informationsverarbeitung

Beziehen sich Aufgaben in Geschichtsschulbüchern auf verschiedene Zugänge zur Vergangenheit und in welchem Umfang tun sie dies?

H7: Aufgaben im Geschichtsschulbuch beziehen sich in etwa ausgewogen auf die verschiedenen geschichtswissenschaftlichen Zugänge zu Informationen.

H8: Innerhalb der Aufgaben eines Themenabschnittes werden immer verschiedene geschichtswissenschaftliche Zugänge zu historischen Themen genutzt.

Werden bei den Aufgaben Kompetenzen angeregt? Welche Kompetenzen sind dies?

H9: Aufgaben im Geschichtsschulbuch fragen nicht nur historisches Wissen ab, sondern sprechen überwiegend die Ausbildung historischer Kompetenzen an.

H10: Die historischen Kompetenzen Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Fragekompetenz und Orientierungskompetenz finden in etwa ausgeglichen ihren Niederschlag in den Aufgaben im Geschichtsschulbuch.

H11: Innerhalb der Aufgaben eines Themenabschnittes werden immer mehr als eine domänenspezifische Kompetenz angesprochen.

Aufgabenübergreifende Aspekte

Sind Aspekte der Aufgabenstellungen unabhängig von den einzelnen Schulbüchern, in denen die Aufgaben gestellt werden? Sowie: Sind Aspekte der Aufgabenstellung unabhängig vom Jahrgang für den sie gestellt werden?

H12: Es besteht eine Abhängigkeit zwischen den analysierten Merkmalen der Aufgabenstellung und den einzelnen untersuchten Schulbüchern.

H13: Es besteht eine Abhängigkeit zwischen den analysierten Merkmalen der Aufgabenstellung und der Jahrgangsstufe, für die die Aufgaben verfasst wurden.

Sind die untersuchten Kriterien von Aufgabenstellung voneinander unabhängig?

H14: Die analysierten Merkmale der Aufgabenstellung sind nicht unabhängig voneinander.

Anhang 3: Materialstichprobe

Analysierte Bücher

Herausgeber und Titel	Verlag	Verfügbar für Jahrgangsstufen	Ausgabe und Erscheinungsjahr	Analysierte Aufgaben insgesamt
Beer / Billinger / Bruchertseifer: Entdecken und Verstehen	Cornelsen	6-10	1. Auflage, Nachdruck 2007	79
Brückner / Hohmann: Geschichte erleben	C.C. Buchner	6-10	1. Auflage, Nachdruck 2003	30
Fink / Feller: Geschichte kennen und verstehen	Oldenbourg	6-10	1. Auflage, Nachdruck 2009	51
Geus: Horizonte	Westermann	6-8	1. Auflage, 2009	12
Böhm: Zeitreise	Klett	6-10	1. Auflage, 2003, bzw. 2009	43

(vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011, 9f).

Analysierte Inhalte

Inhalte	Entdecken und Verstehen	Geschichte erleben	Geschichte kennen und verstehen	Zeitreise	Horizonte
7. Klasse: Romanischer und gotischer Baustil					
Romanische Kunst	S.95			S. 71	
Gotische Kunst	S. 97			S. 73	
Gotische und Romanische Kunst / Vergleich		S. 80-81	S. 58		S. 81-83
Bau von Kathedralen	S. 98	S.82			
9. Klasse: Ausbruch und Verlauf des ersten Weltkriegs					
Ausbruch des ersten Weltkriegs und deutsche Kriegsschuld	S. 78-80	S. 89-90	S.58-59	S. 67	
Kriegsführung: Ziele, Gegner, Bewegungskrieg vs. Stellungskrieg	S. 82-83	S.95-96	S. 62	S. 69, 71	
Kriegsalltag an der Front und in der Heimat	S. 84-85, 88-90	S.95-98	S.64	S. 77	

Kriegsentwicklung: Entscheidungsjahr 1917, deutsche Niederlage	S. 91-91	S.91-92	S. 68, 72	S.73, 80	
Methodische Aspekte					
Kirchenfenster	Klasse 7, S. 99				
Methode: politische Propaganda analysieren	Klasse 9, S. 81				
Kriegsdenkmäler	Klasse 9, S. 93			Klasse 9, S. 79	
Ein Museum besuchen	Klasse 9, S.95				
Methode: historischen Spielfilm analysieren	Klasse 9, S. 86-87				

Anhang 4: Analyisierte Aufgaben

Klasse 7

Entdecken und Verstehen 7

Die Vielfalt romanischer Kunst		
S. 95	1	Erklärt mithilfe der Abbildungen auf dieser Doppelseite die Merkmale einer romanischen Kirche. (Abbildungen = Fotos von zwei Kirchen von innen)
	2a	Informiert euch, welche romanischen Bauten es in eurer Heimat gibt.
	2b	Schreibt an die entsprechenden Fremdenverkehrsämter und lasst euch Informations- und Bildmaterial zusenden.
Die Gotik setzt sich durch – der Bau einer Kathedrale		
S.97	3a	Informiert euch in einer Sagensammlung über das tragische Schicksal des Regensburger Dombaumeisters.
	3b	Kennt ihr aus eurer Heimat ähnliche Sagen? Berichtet!
	4a	Erkundigt euch z.B. bei eurem / eurer Erdkunde- oder Biologielehrer/in, wie durch „sauren Regen“ Baudenkmäler in Mitleidenschaft gezogen werden können.
	4b	Diskutiert Maßnahmen zur Vermeidung und Behebung dieser Umweltschäden.
Gotische Dome wachsen in den Himmel		
S. 98	5	Benennt mithilfe des Textes und der Abbildungen jene Merkmale, die für eine gotische Kirche typisch sind. (Text = fiktionale Narration, Bilder = zwei Fotos von Kirchenfenstern/Kirchenschmuck, drei Rekonstruktionszeichnungen zu Kirchenfenstern).
Werkstatt Geschichte: Kirchenfenster		
S. 99	6	Fertigt von dieser Seite (= Umrisse eines Kirchenfensters mit Malen nach Zahlen) eine Kopie an.
	7	Malt eure Kopie mit bunten Farben aus. Dabei ist 1 = gelb, 3 = blau.....
	8	Geht in die Kirche eures Heimatortes und beantwortet folgende Fragen:
	8a	Wie alt ist die Kirche?
	8b	Gibt es an den Wänden Malereien, Bilder oder andere Darstellungen? Gibt es Kirchenfenster?
	8c	Sucht euch eine dieser Darstellungen oder Fenster aus. Beschreibt genau, was gezeigt wird.

Geschichte erleben 2

Romanik und Gotik: Beispiele europäischer Kultureinheit		
S.80	1a	Stellt fest, ob es in eurem Heimatort oder in der näheren Umgebung noch romanische oder gotische Kirchen oder Gebäude gibt.
	1b	Verfasst kurze Beschreibungen.
S. 81	2	Stellt die Argumente von Suger (M1= Textquelle) und Bernhard (M2= Textquelle) einander gegenüber.
	3a	Besorgt euch Bilder von weiteren bedeutenden romanischen und gotischen Kirchenbauten, z.B. von der Benediktinerabtei Maria Laach, dem Bamberger Dom sowie den Kathedralen von Reims und von Notre Dame in Paris.
	3b	Bestimmt die Baustile.
So bauten sie die Kathedralen.		
S. 82	4a	Beschreibe, was die Arbeiter auf M1 und M2 (= Foto eines Modells des Baus des Freiburger Münsters) tun.
	4b	Ergänze mit Hilfe von M3 (Fremdtext).
	5a	Informiert euch über gotische Kirchen in eurer Gegend.
	5b	Wählt eine Kirche aus, und stellt sie in einem kleinen Führer oder auf einem Poster vor.

(M=Material)

Horizonte 7

Romanik und Gotik – zwei Baustile des Mittelalters		
S. 81	1	Beschreibe drei Hauptunterschiede romanischer und gotischer Bauwerke (M1=Foto von Kirche , M2=Rekonstruktionszeichnung Torbogen, M4=Foto von Kirche, M5=Rekonstruktionszeichnung)
	2	Nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste (steht im VT).
	3a	Gotische Kirchen erzielten eine ganz andere Wirkung als romanische. Nenne anhand des Textes fünf Merkmale gotischer Architektur (VT).
	3b	Was bezweckten die gotischen Baumeister mit diesen Merkmalen? (steht im VT)
S. 83	4	Vergleiche den romanischen mit dem gotischen Kreuzgang. Welche Unterschiede kannst du bei Mauerdicke, Höhe und Fensterform feststellen. M9, M10 (=Fotos von Kreuzgang)
	5a	Der Grundriss M11 (= Grundriss) zeigt eine typische mittelalterliche Kirche. Woran erinnert dich die Form?
	5b	Vergleiche den Grundriss mit dem Dom in M12 (=Foto von Dom).

	6a	Schreibe aus M15 (=Textquelle) fünf Ausdrücke heraus, mit denen der Bischof das Innere gotischer Kirchen vergleicht.
	6b	Überlege, worauf der Autor mit diesen Ausdrücken anspielt.
	6c	Vergleiche dann die Beschreibung des Bischofs mit den Bildern der Dome (M13, M14, M16 = Foto von Dom)
	7a	Erkundige dich nach weiteren Bauwerken der Romanik und Gotik in deiner Umgebung. M7, M8 (=Liste berühmter gotischer und romanischer Bauten in Europa).
	7b	Gestalte gemeinsam mit deinen Mitschülern ein Plakat zu einem Bauwerk. M7, M8 (=Liste berühmter gotischer und romanischer Bauten in Europa).

(M=Material; VT=Verfassertext)

Zeitreise 7

Romanische Gottesburgen in Europa		
S. 71	1	Beschreibe das Äußere, den Grundriss und den Innenraum einer romanischen Kirche (VT, M1=Foto einer Kirche, M3=Grundriss, M4=Fotos von Kirchen).
	2a	Die romanische Kirche war mehr als ein bloßes Gebäude, sondern eine Gottesburg. Erkläre dies (steht im VT).
	2b	Denke dabei auch an die Aufgaben der Kirchenglocken.
	3	Was erzählen die Kapitelle uns über die Ängste der damaligen Menschen (M5 = Fotos von Kapitellen).
	4	Entwirf selbst einen romanischen Kirchenbau oder ein romanisches Kapitell.
Gotische Kirchen wachsen in den Himmel		
S. 73	5a	Versuch die vier Abbildungen zu beschreiben... M1-M4 (= Fotos von Kirche innen und außen)
	5b	...und finde typische Elemente gotischer Bauwerke. M1-M4 (=Fotos von Kirchen innen und außen) Lexikon
	6	Wer waren die Geldgeber des Kirchenbaus und welche Vorteile erhofften Sie sich? (VT)
	7	Überlege: Vor welche Schwierigkeiten stellte der Bau einer großen Kathedrale die Gemeinschaft in einer Stadt?

(M=Material, VT=Verfassertext)

Geschichte kennen und verstehen 7

Romanik und Gotik		
S. 58	1	Beschreibe den Grundriss der romanischen und der gotischen Kirche und verwende dabei die Fachbegriffe! (M1 = Darstellung Grundrisse)
	2	Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede fallen dir auf (M1 = Grundrisse)
	3a	An welches Bauwerk erinnern romanische Kirchen? (M2 = Fotos von Kirchen)
	3b	Erkläre, wie sie auf Kirchenbesucher wirken! (M2 = Fotos von Kirchen)
	4	Beschreibe den Eindruck, den gotische Kirchen hinterlassen (M3 = Fotos von Kirchen).

(M=Material)

Klasse 9

Zeitreise 9

Julikrise und Kriegsausbruch		
S. 67	1	Fasse zusammen wie es zum Kriegsausbruch kam? (steht im VT und zwei Quellentexten)
	2	Beschreibe anhand von M2 und M5 (=Quellentext und Foto von Kriegsbegeisterten) die Stimmung in der Bevölkerung.
	3	Welche Argumente setzte der Pfarrer Otto Umfried der Kriegsbegeisterung entgegen (M3=Quellentext)?
Stellungskrieg und Materialschlacht		
S. 69	4	Welche Gründe mögen die deutsche Regierung bewogen haben die Kriegsziele (M2=Quellentext) geheim zu halten?
	5a	Vergleiche die deutschen und die alliierten Kriegsziele (M2=Quellentext und M3=Quellentext).
	5b	Beschreibe die möglichen Folgen dieser Ziele (steht in Textquellen).
	6	Schreibe einen Zeitungsartikel über die Lage der Soldaten im Stellungskrieg (Lexikon, M5=Foto von Soldaten, VT).
Die Fronten im Süden und auf der See		
S.71	7a	Erläutere, aus welchen Gründen die deutschen Militärstrategen U-Boote einsetzten (VT).
	7b	Wie bewertest du den Einsatz dieser neuen Waffen (M2=Gemälde eines Schlachtschiffs, M5=Gemälde eines Schlachtschiffes „zeitgenössische Darstellung“)?
	8a	Beurteile die militärische Lage, in der sich das Deutsche Reich 1917 befand (M4 = Quellentext).
	8b	Wie wurde versucht, diese Lage zu retten (M4=Quellentext)?

	9	Aus welchen Gründen traten die USA in den Krieg ein (VT, M4=Quellentext)?
Entscheidungsjahr 1917 – Kriegseintritt der USA		
S.73	10a	Vergleiche die Plakate M1 und M2 (=Propagandaplakate).
	10b	An welche Gefühle appelliert die Kriegspropaganda (M1 und M2 = Propagandaplakate)?
	11a	Beschreibe das Foto M4 (=Foto eines US-Schiffes).
	11b	Was soll der Text auf dem Schild ausdrücken und welche Stimmung konnte ein solches Foto erzeugen (M4=Foto eines US-Schiffes)?
	12a	Versuche den Stimmungsumschwung in den USA zu erklären (VT, M1=Propagandaplakat, M2=Propagandaplakat).
	12b	Warum brachte der Kriegseintritt der USA die entscheidende Wende? (steht im VT)
Kriegsalltag im Feld und in der Heimat		
S.77	13	Versetze dich in die Lage eines Soldaten an der Front und schreibe einen Brief an deine Eltern (VT, M1=Foto von Schützengraben, M2=Quellentext (Brief eines Soldaten)).
	14	Beschreibe, wie sich der Krieg auf die Lebensumstände in der Heimat auswirkte (VT, M3=Quellentext, M4=Foto von Arbeiterinnen)
	15	Überlege, wie das Eingeständnis einer Niederlage auf die Menschen im Deutschen Reich gewirkt haben muss.
Kriegsdenkmäler – vom Umgang mit Geschichte		
S.79	16	Wie gehen wir vor, wenn wir ein Denkmal erforschen?
	16a	Zunächst können wir ausgehen von dem Eindruck, den Kriegsdenkmäler von uns machen. Achtet dabei besonders auf den Gesichtsausdruck und die Körperhaltung der abgebildeten Figuren, vielleicht wurden auch Symbole verwendet die wir deuten können. Wie wirken die dargestellten Personen auf uns?
	16b	Aus welchem Anlass wurde das Denkmal geschaffen? Wer gab den Auftrag dazu und wer hat es geschaffen?
	16c	Wo wurde das Denkmal aufgestellt? Hat der Ort eine besondere Bedeutung?
	16d	Gibt es bestimmte regelmäßige Gedenkveranstaltung an dem Ort?
	16e	Versuche nun die „Botschaft“ des Denkmals zu formulieren.
	16f	Kannst du ihr zustimmen?
	17	Was wisst ihr über das Leben und Sterben von Peter Kollwitz? (steht im VT)
	18	Stellt die Entstehungsgeschichte des Denkmals (M1=Foto des Denkmals) dar: Idee, Planung, Ausführung, Aufstellung (steht im VT).
	19	Was wisst ihr über die Einstellung von Käthe Kollwitz zum Krieg? (steht im VT, in Quellentext)
Die Niederlage der Mittelmächte		
S.80	20	Fasse anhand des VT den Ausgang des Ersten Weltkriegs zusammen.

	21	Lies M2 (=Quellentext) und beurteile den Friedenswillen der Kriegsparteien.
	22a	Beschreibe die Postkarte M4 (=Propagandapostkarte).
	22b	Welche Stimmung sollte damit in der Bevölkerung geschürt werden?

Geschichte kennen und verstehen 9

Ein Terroranschlag löst den Ersten Weltkrieg aus		
S. 58	1	Stelle anhand einer Geschichtskarte fest, wo Sarajewo liegt!
	2	Welchen Grund konnte der Attentäter für den Mordanschlag gehabt haben (siehe S.52f = Verfasser- und Quellentexte zum Balkan)?
	3	Welche politischen Reaktionen waren auf den Mordanschlag möglich (M1 = Foto aus Zeitung 1914 mit Erklärungstext)?
	4	Welche Forderungen wurden in Wien erhoben (M2=Quellentext)?
	5	Welches Ziel hatten die Forderungen ganz offensichtlich (M2=Quellentext)?
	6	Stelle die Einstellung des Botschafters der des Kaisers gegenüber (M2=Quellentext).
	7	Welche Befürchtungen hatte der deutsche Generalstabschef (M3=Quellentext)?
	8	Was ist ein Präventivkrieg? Schlage in einem Wörterbuch nach!
	9	Überlege, wie sich die Ansicht Moltkes auf den Gang der Politik im Krisenfall auswirken konnte (M3=Quellentext)!
S.59	10a	Unterscheide bei den vorgegebenen Daten zwischen diplomatischen und militärischen Aktivitäten (M4 = Darstellung der Chronologie Julikrise)!
	10b	Notiere die Reihe der Mobilmachungen (M4=Darstellung der Chronologie Julikrise)!
	11a	Lies auf S.185 (=Lexikonartikel) nach, was man unter „Mobilmachung“ versteht!
	11b	Welche Auswirkungen hatte eine solche auf die Politik (M4 Darstellung der Chronologie der Mobilmachung)?
	12a	Erkläre zu den einzelnen Daten, welche Bündnisverpflichtungen gegebenenfalls wirksam wurden (Darstellung der Chronologie der Mobilmachung)!
	12b	Vergleiche hierzu M2b (=historische Karikatur zu Bündnissystemen) auf S.50!
	13	Überlege dir, ob der Weg in den Krieg unvermeidbar war!
	13b	Diskutiert in der Klasse darüber, wie der Friede hätte gewahrt werden können!
	14	Wie wurden die Siegeschancen im ausbrechenden Krieg dargestellt (M5 = historische Postkarte und Werbeplakat)?
	15	Beurteile die Aussagen der Karten realistisch (M5=historische Postkarten und Werbeplakat).

	16	Welchen Zweck sollen Karten dieser Art erfüllen (M5=historische Postkarte und Werbeplakat)?
Vom Bewegungskrieg zum Stellungskrieg 1914-1916		
S. 62	17	Von wo aus beobachtet der Briefschreiber das Kriegsgeschehen (steht im M2 =Quellentext : Brief + Foto eines Soldaten)?
	18	Welchen Belastungen waren die Soldaten ausgesetzt? (steht im M2=Quellentext und Foto eines Soldaten)
	19	Was meinte der Schreiber mit „gewerbsmäßigen Menschenschlachten“ (M2=Quellentext)?
	20	Literarisch aufgearbeitet wurde diese Situation im Roman „Im Westen nichts Neues“ von Erich Maria Remarque. Lies auf S. 66f nach und erzähle!
Alltag an der Front und in der Heimat		
S. 64	21	Wiege die jeweiligen Mengen aus der Tabelle M2a (=Lebensmittelrationen im Krieg) ab und vergleiche mit dem, was heutzutage durchschnittlich verzehrt wird! Auskunft über den Durchschnittsverbrauch bekommst du sicher von der Lehrkraft des Faches Haushalt und Ernährung.
	22	Worauf deutet es hin, wenn sich vor Lebensmittelgeschäften Schlangen bilden (M2b=Foto von Schlangen vor Lebensmittelgeschäft)?
	23	Wer steht vorwiegend in der Schlange im Bild 2b (=Foto von Schlangen vor Lebensmittelgeschäft)?
	24	Überlege dir mögliche Gründe dafür.
Das Entscheidungsjahr 1917		
S.68	25	Wie schätzte der Autor von Text M1a (=Quellentext: Brief eines Admirals) die Kriegssituation ein?
	26	Überlege warum die Seemacht England so gefährlich für die deutsche Kriegsführung erschien (M1a=Quellentext)!
	27	Welche Gefahr wurde durch den Vorschlag des Admirals heraufbeschworen? (steht im M1a=Quellentext)
	28	Was wurde in Text M1b (=Quellentext) gefordert?
	29	Woran kann man erkennen, dass mit dem Moloch die USA gemeint sind (M2=Karikatur mit Erklärung)?
	30	Welche Gegenstände strömen aus dem Maul des Ungeheuers (M2=Karikatur mit Erklärung)?
	31	Was wollte der Karikaturist mit dieser Zeichnung ausdrücken (M2=Karikatur)?
	32	Welche Folgen für den Kriegsverlauf könnte der Zeichner vorausgesehen haben (M2= Karikatur)?
Das Ende des ersten Weltkriegs		
S.72	33	Welche Kriegslage führte zu dem Telegramm der Obersten Heeresleitung? (steht in M1b=Textquelle: Telegramm)
	33b	Beachte auch die Karte in M1a (=Karte mit Frontverlauf)!
	34	Nenne Gründe für die Situation an der Front (M1b=Quellentext).
	35	Welche Begründung für die Entscheidungen wurde in den Telegrammen genannt (M1b=Quellentext)?

	36	Versetze dich in die Lage eines der beiden Soldaten und schildere deine Gedanken (M1c=Foto von Soldaten).
	37	Welche Wirkung hatte der Einsatz neuer Waffen, wie z.B. der Tanks, durch die Alliierten auf den Kriegsverlauf (M1c=Foto von Soldaten)?
	38	Mit welchen Mitteln wehrten sich die Soldaten gegen den Befehl (M2=Quellentext: Brief)?
	39	Welches Risiko gingen sie dabei ein (M2=Quellentext)?
	40	Welchen Grund nennt der Schreiber für den Widerstand (M2=Quellentext)?
	41	Welche Wirkung wünschte sich der Matrose (M2=Quellentext)?

Geschichte erleben 4

Die Regierungen versagen – der Krieg beginnt		
S.89	1a	Die Historiker sind sich bis heute nicht einig welche Schuld am ersten Weltkrieg dem Deutschen Reich zukommt. Während eine Gruppe die Ansicht vertritt, dass der Krieg als Angriffskrieg zielstrebig herbeigeführt wurde, gehen andere Historiker davon aus, dass der Krieg weniger wegen außenpolitischer Pläne als zur Bewältigung einer inneren Krise geführt wurde. Eine dritte Gruppe meint, dass die Verantwortlichen in Berlin den großen Krieg letztlich nicht gewollt haben, doch mit ihrer Politik des „kalkulierten Risikos“ gescheitert seien. Ordne Quellen M1 bis M5 (=Quellentexte) den drei Forschungsrichtungen zu. Benutze auch die Materialien der Seite 80 (=drei Quellen zur Aufrüstung) und 86 (=Quellentexte zum Balkan).
	1b	Erörtert, welcher Richtung sich die Lehrbuchdarstellung und die vorgelegte Quellenauswahl verpflichtet fühlen.
S. 90	2	Viele Geschichtsdarstellungen betonen die allgemeine Kriegsbegeisterung von 1914. Bestätigen M6 (=Foto von Soldaten) bis M9 (M7-M9=Quellentexte) diese Aussage?
	3a	Untersuche den Aufruf M8 (=Quellentext).
	3b	Mit welchen Mitteln wird hier die Unterstützung der Bevölkerung eingefordert?
	4a	Sucht Presseberichte aus eurem Wohn- oder Schulort zum Kriegsausbruch.
	4b	Geht der Frage nach, wie die Bevölkerung auf den Kriegsausbruch reagierte.
Vom europäischen Krieg zum Weltkrieg		
S.92	5	Mit welchen Argumenten konnte Wilson den Kriegseintritt der USA befürworten (M2=Chronologie „Amerikas Weg in den Krieg und M4=Textquelle)?
Die Schrecken des Krieges		
S.95	6a	Welche Haltung spricht aus den Briefen des Bauern (M2=Textquelle)?
	6b	Wie ändert sich diese im Laufe der Zeit (M2=Textquelle)?
	7	Nimm Stellung zu dem Trost, den der Feldwebel Drechsel Frau Schimmer gibt (M2, Zeile

		27ff =Textquelle: Brief des Bauern und Todesnachricht durch Feldwebel).
	8a	Bestimme das Verhältnis von Gefallenen und Verwundeten (M3=Tabelle).
	8b	Erkläre die hohe Zahl der Verwundeten.
	9	Den Alltag im Stellungskrieg beschreibt Erich Maria Remarque in seinem Roman „Im Westen nichts Neues“. Lies nach und berichte der Klasse.
S. 96	10a	Nenne die auf M5 (=Postkarte) zu sehenden Arbeiten.
	10b	Welche Frauenarbeit ist auf der Karte nicht zu sehen (M5=Postkarte)?
	10c	Warum wohl? (M5=Postkarte)
	11a	Beschreibe die veränderte Rolle der Frau während des Krieges (Darstellung und M4=Quellentext, M5=Postkarte, M6=Foto von Arbeiterinnen bis M7=Tabelle).
	11b	Stell dir vor, was dies im Alltag einer kinderreichen Familie bedeutete.
Projekt: Krieg und Küche		
S. 98	12a	Wie veränderte der Krieg die Ernährungslage (steht im Quellentext)?
	12b	Nenne Gründe dafür.

(M=Material, VT=Verfassertext)

Entdecken und Verstehen 9 / Realschule Bayern

Der Weg in den ersten Weltkrieg		
S.78	1	Verfasst mit Hilfe der Abbildung 1 (=Abbildung Attentat 1914) und des Textes (=VT) einen fiktiven Zeitungsbericht über das Attentat von Sarajewo.
	2	Erklärt mit euren Worten, warum es zum Ausbruch des Krieges kam. Unterscheidet dabei zwischen Anlass und Ursache des Krieges. (steht im VT)
Die Kriegsschuldfrage		
S. 79	3	Tragt die Urteile der Politiker (Q1 und 2=Quellentexte) und der Historiker (M1 bis 4=Fremdtexte) über die Schuld am Kriegsausbruch im August 1914 zusammen.
	4	Vergleicht damit (Quellentexte, Fremdtexte) den sogenannten „Kriegsschuldparagraphen“ 241 des Versailler Friedensvertrages von 1919 (Q1, S. 98=Textquelle).
Ein Ausflug nach Paris?		
S. 80	5a	Seht euch die Abbildung 1 (=Foto von Soldaten) an. Wie stellten sich die deutschen Soldaten den Krieg vor?
	5b	Überlegt, was die britischen Soldaten empfunden haben mögen (Abb. 2=Foto von britischen Soldaten).
	6	Welche Gemeinsamkeiten in der Vorstellung vom Krieg weisen die Bilder (=Foto von Soldaten)

		und der Zeitungsartikel (Q1=Quellentext) auf?
	7	Welche Vorstellung vom Kriegsgegner spiegelt sich in den Feldpostkarten und den Sprüchen (Spotverse aus dem ersten Weltkrieg in Randspalte) wider?
Methode: politische Propaganda analysieren		
S. 81	8a	Überlegt, was man heute mit dem Begriff „Propaganda“ verbindet und was er früher bedeutete.
	8b	Vergleicht dazu verschiedene Lexikonartikel...
	8c	...und recherchiert im Internet.
	9a	Welche Ziele verfolgt die Postkarte „Wie die Alten, so die Jungen“ (=Propagandapostkarte)?
	9b	Woran soll der Titel erinnern?
	9c	Was soll damit bewirkt werden?
	10	Wie werden die Kriegsgegner auf der Postkarte „Ein sauberes Quartett“ (=Propagandapostkarte) in Bild und Text dargestellt?
	11	Warum sind die hier abgebildeten Postkarten Propagandakarten?
Kriegsgegner und Kriegsziele		
S. 82	12	Sucht auf der Karte die Mittelmächte und die Alliierten und vergleicht die Größenverhältnisse der beiden Machtblöcke.
	13	Schlagt eine Europakarte auf und versucht die deutschen Kriegsziele in einer Faustskizze festzuhalten.
Vom Bewegungskrieg zum Stellungskrieg		
83	14	Beschreibt anhand der Karte 2 (=Geschichtskarte) den Kriegsverlauf an der Westfront 1914/15.
	15	Versetzt euch mit Hilfe von Q1 (=Quellentext: Brief eines Soldaten im Schützengraben nach Hause) in die Lage der Soldaten. Wie empfinden sie den Krieg?
Die Fratze des Krieges		
S.84	16	Welche Vorstellung vom Soldaten bzw. vom Krieg spiegelt sich in Falkenhayns Denkschrift wider (Q1=Quellentext)?
	17	Gibt es Materialschlachten bzw. eine Industrialisierung des Krieges auch in unserer Zeit?
S. 85	18	Analysiert das Gedicht (=Erich Kästner: Verdun, viele Jahre später, 1932). Welches Bild des Krieges wird hier gezeichnet?
	19a	Beschafft euch mit Hilfe des Internets Informationen über Verdun...
	19b	... und stellt eine Collage über die „Fratze des Krieges“ her.
Methode: Einen historischen Spielfilm untersuchen		
S. 86	20	Erkundigt euch über Leben und Werk Erich Maria Remarques, insbesondere über diesen Roman.

		Wenn ihr die Möglichkeit habt, den Film zu sehen:
	21	Da ihr schon wisst, worum es in dem Streifen geht, könnt ihr euch bereits vorher Gedanken machen, auf was ihr beim Anschauen des Films genauer achten wollt. Erarbeitet entsprechende Fragebögen.
	22a	Sprecht über eure Eindrücke. Was habt ihr gut oder kritikwürdig gefunden?
	22b	Welche Szenen sind euch besonders in Erinnerung geblieben?
	22c	Begründet eure Meinung!
	23	Nutzt Beobachtungsergebnisse als Grundlage eurer Diskussionsbeiträge. Haltet gemeinsam die wichtigsten Stärken und Schwächen des Films in einem Tafelbild fest.
		Wenn ihr den Film nicht sehen könnt
	24	Lest die Kurzbeschreibung des Films und schaut die Bilder auf dieser Doppelseite an. Vergleicht eure Eindrücke.
	25	Schreibt einen Filmdialog zu einem der drei abgebildeten Fotos und stellt eine Szene nach. Beispiel: Szenefoto 3 Paul und Duval in ihrem Bombenkrater Duval: Ich glaube, du hast mich voll erwischt. Es geht zu Ende“ Paul: „Verdammt, was sollte ich tun? Wir sind Soldaten und kämpfen gegeneinander.“ ...
S. 87	26	Diskutiert die Vorkommnisse anlässlich der deutschen Erstaufführung. Versucht Gründe zu erschließen (Quellentext aus der „Deutschen Zeitung“ und Autorentext).
Kriegsalltag in Deutschland		
S. 88	27	Diskutiert die Aussage Hindenburgs (=Quellentext: Hindenburgs Erklärung zur Arbeitspflicht). Welches Frauenbild spiegelt sich wieder?
	28	Betrachtet die Abbildungen 1 bis 4 (=Fotos von Frauen an der Heimatfront bei der Arbeit) und denkt euch ein Gespräch aus, das die Frauen über den Krieg und ihr Schicksal während einer Arbeitspause geführt haben könnten.
Mangel an der Heimatfront		
S. 89	29	Fasst zusammen, was die Menschen in der Heimat unternahmen, um mit ihren Problemen fertig zu werden (Autorentext und Quellentext Tagebucheintrag).
	30a	Überlegt, was die Verfasser des Flugblatts (=Quellentext: Traueranzeige für letzten Brotlaib) erreichen wollten.
	30b	Welches Risiko gingen sie ein?
Die Ausweitung des Krieges		
S.90	31	Erklärt die unterschiedliche Beurteilung des U-Boot-Kriegs in Deutschland und in Amerika (Autorentext und zwei Quellentexte (aus deutscher und amerikanischer Sicht)).
Das Entscheidungsjahr 1917		
S.91	32	Listet die Kriegsziele auf, welche die USA laut der Aussage ihres Präsidenten verfolgten (=Quelle: Rede Wilson).
	33a	Erläutert die Karikatur (Abb. 3=Karikatur 1917) in Bezug auf den weiteren Kriegsverlauf.
	33b	Nehmt auch die Tabelle in der Randspalte zu Hilfe (Waffenexporte USA).

	34	Erläutert die einzelnen Punkte. Wer hat Vorteile von ihrer Verwirklichung (Quelle: 14 Punkte-Programm Wilson)?
Das Ende des ersten Weltkriegs		
S. 92	35a	Bald nach dem Krieg wurde behauptet, die Revolution habe zur Niederlage geführt und die Sozialisten seien dem Heer quasi „in den Rücken gefallen“ (Dolchstoßlegende, s.a. S. 127). Prüft, wer die Waffenstillstandsverhandlungen forderte... (VT)
	35b	... und diskutiert, wer die Niederlage wirklich zu verantworten hatte (VT).
	36	Vergleicht die Statistik (=Tabelle) der im Krieg Gefallenen mit den Ergebnissen für beide Seiten.
Geschichte vor Ort: Kriegerdenkmäler in Bayern		
S. 93	37a	Informiert euch, ob es in eurer Gemeinde oder in eurem Schulort noch Kriegerdenkmäler zum Ersten Weltkrieg gibt.
	37b	Was lässt sich über den Standort aussagen?
	37c	Stellt fest, wann und warum das Denkmal errichtet wurde: zum Andenken an Gefallene und Trost für die Hinterbliebenen, als Botschaft für die nachfolgenden Generationen oder als Rechtfertigung des Soldatentods?
	37d	Schreibt dazu die Inschriften auf dem Denkmal ab und fotografiert sie. Beachtet auch, welche Symbole verwendet wurden: Adler, Stahlhelme, Waffen, Ölzweige, Taube etc. Was bedeuten sie? Welche Skulpturen wurden verwendet? Wie sind die Figuren dargestellt: trotzig, aufrecht, sterbend, tot? Was spiegelt sich in dieser Haltung wider?
	37e	Stellt fest, wer für dieses Denkmal verantwortlich ist, wer es pflegt, wer die Gedenkfeiern organisiert.
	37f	Häufig findet sich auf diesen Denkmälern auch ein Verzeichnis aller Gefallenen des Ortes. Dann könnt ihr zusätzlich noch folgende Fragen beantworten: Wie viele Männer dieses Ortes sind im Krieg gefallen? Wie alt war der Jüngste, wie alt der Älteste?
	37g	Welche Familien waren insbesondere betroffen?
	37h	Wenn auf dem Denkmal angegeben ist, wo die Soldaten gefallen sind, dann fertigt eine Karte an und tragt die Orte ein.
	37i	Zeichnet oder modelliert eigene Entwürfe für ein Kriegerdenkmal. Überlegt, ob es nicht auch ein „Friedensdenkmal“ sein sollte.
Methode: Exkursion ins Museum: das bayerische Armeemuseum Ingolstadt		
S. 95	38	Wie interessant ein Museumsbesuch wird, hängt auch von einer gezielten Vorbereitung ab.
	38a	Eine Arbeitsgruppe in eurer Klasse kümmert sich um die Organisation (Eintritt, Öffnungszeiten, Informationsmaterial, Film und Foto erlaubt, Führung, Anfahrt).
	38b	Themenauswahl: Am besten teilt ihr verschiedenen Arbeitsgruppen ein; sie beschäftigen sich z.B. mit Aspekten wie „Ursachen und Anlass“, Kriegsbegeisterung und Propaganda [...]. Dazu solltet ihr auch einen Fragebogen erstellen und euch überlegen, wie ihr die Erkundungsergebnisse festhalten wollt.
	39	Im Museum
	39a	Sicher spricht nichts dagegen, wenn ihr zunächst einmal zur Orientierung durch das ganze Museum streift, um einen Überblick zu erhalten.

	39b	Aber bei größeren Museen wird man durch die Fülle der Exponate eher verwirrt oder verliert sogar die Lust an einer weiteren Besichtigung. Man muss sich deshalb auf ausgewählte Bereiche konzentrieren. Nach dem Gesamtüberblick geht es ins Detail. Versucht nicht nur die Fragen von eurem Erkundungsbogen zu erforschen; notiert auch unerwartete Informationen und Beobachtungen zu eurem Thema.
	40	Zurück in der Schule solltet ihr zunächst eure Ergebnisse und Erfahrungen zusammentragen und gemeinsam auswerten.
	40a	Habt ihr etwas Neues oder Spezielles über den Ersten Weltkrieg erfahren?
	40b	Inwieweit war Bayern oder euer eigener Heimatraum vom Krieg betroffen?
	40c	Hat sich der Weg ins Museum eurer Meinung nach gelohnt?
	40d	War die Vorbereitung ausreichend?
	40e	Was würdet ihr beim nächsten Mal anders machen?
	40f	Die Ergebnisse solltet ihr auch in der Schule den anderen Klassen repräsentieren. So könnt ihr z.B. eine Fotoausstellung, eine Wandzeitung, einen Videofilm oder eine CD-Rom zum Thema „Bayern im Ersten Weltkrieg“ gestalten.

Anhang 5: Kategorienraster

Sozialform

Ausprägungen	Definition	Ankerbeispiel
Einzelarbeit	Einzelarbeit wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Überlege alleine, worauf der Autor mit diesen Ausdrücken anspielt (M15). (modifiziert Horizonte 7, Nr. 6b, S. 5.83)
Partnerarbeit	Partnerarbeit wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Überlege mit deinem Banknachbarn, warum die Seemacht England so gefährlich für die deutsche Kriegsführung erschien! (modifiziert Geschichte kennen und verstehen 9, Nr. 29, S. 68)
Gruppenarbeit	Gruppenarbeit wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Gestalte gemeinsam mit deinen Mitschülern ein Plakat zu einem Bauwerk. (Horizonte 7, Nr. 7b, S. 83)
Klassenunterricht	Klassenunterricht wird im Arbeitsauftrag explizit gefordert	Diskutiert in der Klasse darüber, wie der Friede hätte gewahrt werden können! (Geschichte kennen und verstehen 9, Nr. 13b, S. 59)
Implizite Einzelarbeit	Es wird keine Angabe dazu gemacht, ob die Aufgabe alleine, zu zweit oder in der Gruppe zu bearbeiten ist, allerdings wird der Schüler im Singular angesprochen.	Nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste. (Horizonte 7, Nr. 2, S. 81)
Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit	Es wird keine Angabe dazu gemacht, ob die Aufgabe alleine, zu zweit oder in der Gruppe zu bearbeiten ist, allerdings werden die Schüler im Plural angesprochen.	Was wisst ihr über die Einstellung von Käthe Kollwitz zum Krieg? (Zeitreise 9, Nr. 19, S. 79)
Kein expliziter oder impliziter Hinweis auf Sozialformen	Weder wird eine Sozialform genannt, noch der Schüler direkt mit Anredepronomen angesprochen.	Welche Ziele verfolgt die Postkarte „Wie die Alten, so die Jungen“? (Entdecken und Verstehen, Nr. 9a, S. 81)

Differenzierung und Individualisierung

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
Wahlmöglichkeit	Schüler können eine Auswahlentscheidung bezüglich Inhalten, Darstellungsformen, Zugängen, Sozialformen, Methoden etc. treffen	Auswahl häufig mit „oder“ gekennzeichnet Der Schüler kann eine Auswahl treffen: z.B. „Betrachte eine Kirche deiner Wahl.“	Am besten teilt ihr verschiedene Arbeitsgruppen ein; sie beschäftigen sich z.B. mit Aspekten wie „Ursachen und Anlass“, Kriegsbegeisterung und Propaganda [...]. Dazu solltet ihr auch einen Fragebogen erstellen und euch überlegen, wie ihr die Erkundungsergebnisse festhalten wollt. (Entdecken und Verstehen, Nr. 38b)
Offene Fragestellung	Mehrere Antworten sind gleichberechtigt möglich, da sich die Frage nicht auf explizite Informationsentnahme aus vorgegebenen Texten bezieht, sondern Spielraum zur Interpretation und Darstellung zulässt	Häufig kreative Formate (Briefe schreiben, Poster erstellen...) Nicht bei den Operatoren wie „beschreiben“ oder „erklären“, da dort meist ein genauer Erwartungshorizont vorliegt, sondern eher bei offenen Diskussionen	Beschafft euch mit Hilfe des Internets Informationen über Verdun und stellt eine Collage über die „Fratze des Krieges“ her. (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 19, S. 85)
Wahlmöglichkeit und offene Fragestellung	Schüler können sowohl eine Auswahlentscheidung treffen als auch durch eine offene Fragestellung variable Antworten liefern.	Häufig bei kreativen Formaten: z.B. Auswahl eines inhaltlichen Aspekts und offenes Präsentationsformat	Wählt eine Kirche aus und stellt sie in einem kleinen Führer oder auf einem Poster vor. (Geschichte erleben 2, Nr. 5b, S. 82).
Nicht vorhanden	Geschlossene Fragestellung mit fest umrissenem Erwartungshorizont	Häufig Vorgabe des Textes, aus dem die Informationen zu entnehmen sind	Nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste. (VT=Verfassertext)

Kognitive Prozesse

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankeraufgaben
AB I: Reproduktion	Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken	Vgl. Operatoren in Ausarbeitung der EPA für Geschichte im Anhang 6 Weitere Operatoren: berichten, anschauen, lesen Häufig bei Fragen ohne Operator, wenn Text angegeben	Fasse anhand des Verfassertexts den Ausgang des Ersten Weltkriegs zusammen. (Zeitreise 9, Nr. 20, S. 80)
AB II: Reorganisation und Transfer	Selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und angemessenes Anwenden	Vgl. Operatoren in Ausarbeitung der EPA für Geschichte im Anhang 6	Die Historiker sind sich bis heute nicht einig, welche Schuld am ersten Weltkrieg dem Deutschen Reich

	gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte	<p>Weitere Operatoren: überlegen, erklären</p> <p>Wiedererkennen von Wissens-elementen in neuen Kontexten (z.B. gotische Elemente auf neuer Abbildung oder in eigener Umgebung wiederfinden)</p> <p>Informationsrecherche</p> <p>Informationen neu ordnen, z.B. Darstellung von Wissen auf Plakat etc.</p> <p>Assoziationen: an was erinnert dich die Form → Übertragung von Wissen</p> <p>Schlüsse ziehen : Bedeutung von Dingen erschließen</p>	zukommt. Während eine Gruppe die Ansicht vertritt, dass [...]. Ordne Quellen M1 bis M5 den drei Forschungsrichtungen zu. Benutze auch die Materialien der Seiten 80 und 86. (Geschichte erleben 4, Nr. 1a, S. 89)
AB III: Reflexion und Problemlösung	Reflexiver Umgang mit neuen Problemstellungen, eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen	<p>Vgl. Operatoren in Ausarbeitung der EPA für Geschichte im Anhang 6</p> <p>Dinge nach Regeln selbst entwerfen (z.B. Kapitell entwerfen)</p> <p>Bewerten von Meinungen, Ereignissen etc.</p> <p>Vergleiche</p>	Nimm Stellung zu dem Trost, den der Feldweibel Drechsel Frau Schimmer (zum Tod ihres Ehemanns im Feld) gibt (M2, Zeile 27ff). (Geschichte erleben 4, Nr. 7, S. 95)

(Erklärungen und Operatoren vgl. Kultusministerkonferenz 2005, 6-8)

Progression kognitiver Prozesse

Ausprägung	Definition	Kodierregeln
„nur ein Anforderungsbereich“	Die Aufgaben im Themengebiet fordern kognitive Prozesse auf nur einem Anforderungsbereich	Einschätzung ist unabhängig davon, welcher Anforderungsbereich dies ist
„Progression kognitiver Prozesse“	Die Aufgaben im Themengebiet fordern kognitive Prozesse auf verschiedenen Anforderungsniveaus; dabei steigt das Anforderungsniveau	<p>Die erste Aufgabe muss nicht ABI zugewiesen werden, sondern die Reihe kann auch mit ABII beginnen</p> <p>Mehrere Aufgaben können zu einem Anforderungsbereich gestellt werden, bevor zu einem höheren Anforderungsbereich vorangeschritten wird</p> <p>ABII kann übersprungen werden</p>
„verschiedene“	Die Aufgaben in einem Themengebiet	Aufgaben mit schwereren

Anforderungsbereiche, aber keine Progression“	fordern verschiedene Anforderungsniveaus, jedoch ohne linear zu einem höheren Anforderungsniveau fortzuschreiten	Anforderungsniveaus vor leichteren; Aufgaben mit springenden Anforderungsniveaus.
--	--	---

Art des Wissens

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankeraufgaben
Deklaratives Wissen	Faktenwissen: “Knowledge of terminology, specific details and elements” sowie konzeptuelles Wissen: “Knowledge of classifications and categories, principles and generalizations, theories, models and structures”	Wissen über mehr oder weniger komplexe Inhalte, das verbalisiert werden kann, geordnet, z.B. durch Aufzählungen, Chronologien, Hierarchien, kausale Verknüpfungen	Benennt mithilfe des Textes und der Abbildungen jene Merkmale, die für eine gotische Kirche typisch sind. (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 5, S. 98) oder Überlege, wie das Eingeständnis einer Niederlage auf die Menschen im Deutschen Reich gewirkt haben muss. (Zeitreise 9, Nr. 15, S. 77)
Prozedurales Wissen	“Subject-specific skills and algorithms; knowledge of subject-specific techniques and method; knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures”	Schwerpunkt der Aufgabe liegt auf Tätigkeit und nicht auf inhaltlichem Wissen Beispiele für Tätigkeiten: Informationsrecherche, Erstellen von Collagen, Zeichnen, Basteln... Wissen, das für Schüler schwer zu verbalisieren ist. Sie wissen z.B. wie man „googelt“, können es aber schwer beschreiben Nicht z.B. Briefeschreiben, wenn vorwiegend auf Inhalt Wert gelegt wird	Sucht Presseberichte aus eurem Wohn- oder Schulort zum Kriegsausbruch. (Geschichte erleben 4, Nr. 4a, S. 90)
Metakognitives Wissen	“Strategic knowledge, cognitive tasks, self-knowledge”	Nachdenken über Wege und Ziele des Lernens, z.B. Fragebögen erstellen, über Erfolg des Lernwegs im Nachhinein nachdenken.	Hat sich der Weg ins Museum eurer Meinung nach gelohnt? War die Vorbereitung ausreichend? (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 40c-d, S. 95)

Zugänge zu Informationen

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Textquellen	Aufgabe bezieht sich auf Überreste und Traditionen in schriftlicher Form	Quellentexte, Briefe, Telegramme, Akten, Zeitungsartikel etc.	Welche Haltung spricht aus den Briefen des Bauern (M2)? Wie ändert sich diese im Laufe der Zeit? (Geschichte erleben 4, Nr. 6, S. 95)
Gegenständliche Quellen	Aufgabe bezieht sich auf Überreste und Traditionen in dreidimensionaler Form	u.a. Aufsuchen von Baudenkmalern	Geht in die Kirche eures Heimatortes und beantwortet folgende Fragen... (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 8, S. 99)
Gegenständliche Quellen auf Bild	Fotografien von gegenständlichen Quellen	Fotografien von gegenständlichen Quellen, z.B. von Baudenkmalern	Erklärt mithilfe der Abbildungen auf dieser Doppelseite die Merkmale einer romanischen Kirche (Abbildungen=Fotos von zwei Kirchen von innen). (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 1, S. 95)
Bildquellen	Aufgabe bezieht sich auf Überreste und Traditionen in visueller Form	Nicht gemeint sind hier Fotografien von gegenständlichen Quellen (z.B. Fotografien von Kirchenbauten), sondern Bilder jeglicher Art, die Zeugnis über eine Zeit ablegen	Worauf deutet es hin, wenn sich vor Lebensmittelgeschäften Schlangen bilden? (M2b=Foto) (Geschichte kennen und verstehen 9, Nr. 22, S. 64)
Verfassertexte	Aufgabe bezieht sich auf Darstellungstexte speziell für das Schulbuch und von dessen Verfassern geschrieben		Nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste (VT). (Horizonte 7, Nr. 2, S. 81)
Fremdtexte	Aufgabe bezieht sich auf Darstellungstexte, die nicht vom Schulbuchautor verfasst wurden	Auch Hinweis auf Lexikonartikel, weitere Nachschlagewerke, Histeographie, narrative Texte	Tragt die Urteile der Historiker (M1 bis 4) über die Schuld am Kriegsausbruch im August 1914 zusammen. (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 3, S. 79)
Graphische Darstellungen	Aufgabe bezieht sich auf Darstellungen, die nicht in Textform gegeben sind	Rekonstruktionszeichnungen, Geschichtskarten, Diagramme, Tabellen, Grundrisse etc.	Der Grundriss M11 zeigt eine typische mittelalterliche Kirche. Woran erinnert dich die Form? (Horizonte 7, Nr. 5, S. 83)
Bezüge zur Gegenwart	Aufgabe bezieht sich auf Gegenstände, Texte, Aktivitäten, die heute Geschichte verarbeiten und deuten	Geschichtskultur, aber auch explizite Aufforderungen zu Vergleichen mit heutigen Verhältnissen alles was eine Verankerung in der Lebenswelt der Schüler hat kein Bezug zur Gegenwart, wenn Sachquelle wie Baudenkmal nur auf Bild	Wie interessant ein Museumsbesuch wird, hängt auch von einer gezielten Vorbereitung ab. Eine Arbeitsgruppe in eurer Klasse kümmert sich um die Organisation (Eintritt, Öffnungszeiten, Informationsmaterial, Film und Foto erlaubt, Führung, Anfahrt). Eine Gruppe um die Themenauswahl, ... (Entdecken

		<p>abgebildet ist</p> <p>auch bei Bezug durch Region</p>	<p>und Verstehen, Nr. 38-40, S. 95)</p>
<p>Kombination von Zugängen innerhalb des Bereichs der Quellen</p>	<p>Aufgabe bezieht sich auf verschiedene Quellenformen</p>	<p>z.B. Textquelle und Bildquelle</p>	<p>Welche Gemeinsamkeiten in der Vorstellung vom Krieg weisen die Bilder (=Foto von Soldaten) und der Zeitungsartikel (Q1=Quellentext) auf? (Entdecken und Verstehen 9, S. 80, Nr. 6)</p>
<p>Kombination von Zugängen innerhalb von Darstellungen</p>	<p>Aufgabe bezieht sich auf verschiedene Formen von Darstellungen</p>	<p>z.B. Verfassertext mit Fremdtext</p>	<p>Erörtert anhand der Meinung der Historiker (Fremdtext), welcher Richtung sich der Verfassertext verpflichtet fühlt. (modifiziert aus Geschichte erleben 4, S. 89, Nr. 1b).</p>
<p>Kombination von Zugängen: Quellen und Darstellung, dabei werden visuelle Zugänge mit Texten gemischt</p>	<p>Aufgabe bezieht sich sowohl auf Quellen als auch auf Darstellungen. Darunter befindet sich mindestens eine visuelle Zugangsform (z.B. graphische Darstellung oder Bildquelle)</p>	<p>z.B. Bildquelle und Verfassertext</p> <p>z.B. Textquelle und Diagramm</p>	<p>Benennt mithilfe des Textes und der Abbildungen jene Merkmale, die für eine gotische Kirche typisch sind. (Text=fiktionale Narration, Abbildungen=zwei Fotos von Kirchenfenstern/ Kirchenschmuck, drei Rekonstruktionszeichnungen zu Kirchenfenstern). (Entdecken und Verstehen 7, S. 98, Nr. 5)</p>
<p>Kombination von Zugängen: Quellen und Darstellung, dabei nur Text</p>	<p>Aufgabe bezieht sich sowohl auf Quellen als auch auf Darstellungen. Darunter befindet sich keine visuelle Zugangsform</p>	<p>z.B. Verfassertext und Quellentext</p>	<p>Erörtert, welcher Richtung sich die Lehrbuchdarstellung und die vorgelegte Quellenauswahl verpflichtet fühlen. (Geschichte erleben 4, S. 89, Nr. 1b)</p>
<p>Sachquelle und Bezüge zur Gegenwart</p>	<p>Aufgabe bezieht sich auf gegenständliche Quellen, die in der Gegenwart und Lebenswelt der Schüler verankert sind</p>	<p>v.a. Fragen zu lokalen Baudenkmalern, da diese Sachquellen sind, die direkt in der Lebenswelt der Schüler verankert sind</p>	<p>Stellt fest, ob es in eurem Heimatort oder in der näheren Umgebung noch romanische oder gotische Kirchen oder Gebäude gibt. (Geschichte erleben 2, S. 80, Nr. 1)</p>
<p>Kombination von Zugängen mit Bezügen zur Gegenwart</p>	<p>Aufgabe bezieht sich auf Gegenwart und weitere Zugangsformen</p>	<p>Sobald Bezug zur Gegenwart dabei ist, hier kategorisieren</p>	<p>Wiege die jeweiligen Mengen aus der Tabelle M2a (=Lebensmittelrationen im Krieg) ab und vergleiche mit dem, was heutzutage durchschnittlich verzehrt wird! Auskunft über den Durchschnittsverbrauch bekommst du sicher von der Lehrkraft des Faches Haushalt und Ernährung. (Geschichte kennen und verstehen 9, S. 64, Nr. 21)</p>
<p>Keine Bezüge</p>	<p>Es ist kein Element angegeben oder erschließbar, auf das sich die Aufgabe bezieht</p>	<p>z.B. allgemeine Diskussionsfragen</p>	<p>Überlege dir, ob der Weg in den Krieg unvermeidbar war! (Geschichte kennen und verstehen 9, S. 59, Nr. 13a)</p>

Historische Kompetenzen

Ausprägungen	Definition	Kodierregeln	Ankeraufgaben
Wissen	Aufgabe fordert Fakten- und Detailwissen zu historischen Inhalten		Erkläre mithilfe der Abbildungen auf dieser Doppelseite die Merkmale einer romanischen Kirche. (Entdecken und Verstehen 7, Nr. 1, S. 95)
Historische Sachkompetenz	Aufgabe fordert Schüler heraus, die Domäne des Historischen mit Hilfe der genannten Prinzipien / Konzepte / Kategorien und Scripts zu strukturieren, Begriffskompetenz und Strukturierungskompetenz	Begriffe definieren, historische Konzepte (z.B. Forschungsrichtungen verstehen), mit Begriffen arbeiten Verwenden von geschichtswissenschaftlichen Konventionen (Begriffe oder Strukturen und Systematisierungen) (vgl. Schreiber et al. 2006., 27-29)	Überlegt, was man heute mit dem Begriff „Propaganda“ verbindet und was er früher bedeutete. Vergleicht dazu verschiedene Lexikonartikel und recherchiert im Internet. (Entdecken und Verstehen 9, Nr. 8a-b, S. 81)
Historische Fragekompetenz	Aufgabe fordert die Schüler heraus, eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen oder die Fragen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln zu erkennen	Schüler stellen Fragen zu Themen / an die Geschichte / an Quellen Auch Erkennen von Leitfragen bereits fertiger Narrationen (Erkennen des Konstruktcharakters von Geschichte) (vgl. Schreiber et al. 2006, 20-22)	Blättere das Kapitel noch einmal durch. Welche Fragen hast du noch? (eigene Fragestellung)
Historische Methodenkompetenz	Aufgaben fordern Schüler heraus, Antworten auf historische Fragen zu erarbeiten. Basisoperationen des Dekonstruierens (Analyse historischer Narrationen, Prüfung der Triftigkeit, Präsentation etc.) und Rekonstruierens sowie Heuristik und Quellenkritik (vgl. Schreiber et al. 2006., 22-24)	Re- und Dekonstruktion Frage nach Interpretation und konkreter Funktion der Quelle oder allgemeinen Fragen, die Freiraum zur Interpretation lassen, z.B. Was erzählt die Quelle? Nicht wenn Quelle nur als Informationsspeicher genutzt wird Nicht bei allg. Methoden, wie z.B. Nachschlagen im Lexikon, da nicht spezifisch historische Methodenkompetenz	Untersuche den Aufruf M8. Mit welchen Mitteln wird hier die Unterstützung der Bevölkerung eingefordert? (Geschichte erleben 4, Nr. 3, S. 90)
Historische Orientierungskompetenz	Aufgaben fordern Schüler heraus, Erkenntnisse und Einsichten auf eigene Person und Lebenswelt zu beziehen (vgl. Schreiber et al. 2006,	Alles, was auf Bezug zur Lebenswelt der Schüler hinweist und Orientierung in der Zeit, z.B. Arbeit mit Zeitleisten etc. Zur Lebenswelt der Schüler gehört neben der zeitlichen	Gibt es Materialschlachten bzw. eine Industrialisierung des Krieges auch in unserer Zeit? (Entdecken und Verstehen, S. 84, Nr. 17)

	24)	auch die räumliche Dimension. Also wird Bezug zu regionaler Umgebung der Schüler ebenfalls als Gegenwartsbezug gewertet. Auch Umgang mit eigenen Vorstellungen, Alteritätserfahrungen, Identitätsfindung und eigenem Handeln (vgl. Schreiber et al. 2006, 24-27)	
Methodenkompetenz mit Orientierungskompetenz	Aufgaben fordern Schüler auf, sich in der Gegenwart / in ihrer Umgebung bezüglich eines historischen Themas zu informieren. Dazu ist historische oder allgemeine Methodenkompetenz notwendig	Sich über Dinge in der Gegenwart / in der Region informieren Fakten über Dinge in der Gegenwart / in der Region herausfinden	Sucht Presseberichte aus eurem Wohn- oder Schulort zum Kriegsausbruch. (Geschichte erleben 4, S. 90, Nr. 4a)
Allgemeine Methodenkompetenz	Nicht spezifisch historische Methoden, sondern Methoden, die für alle Fächer wichtig sind	Recherche, Präsentation, Benutzen von Nachschlagewerken Beschreiben von Dingen, ausmalen, zeichnen etc. Informationen präsentieren (Plakat, Führer etc.) Meinung zu Medien bilden und begründen	Beschafft euch mit Hilfe des Internets Informationen über Verdun. (Entdecken und Verstehen 9, S. 85 Nr. 19a)

Historische Kompetenzen im Zusammenhang

Ausprägung	Definition	Kodierregeln
Nur eine Kompetenz bzw. Wissen gefordert	Die Aufgaben eines Themengebiets fordern entweder nur Wissen oder nur eine der Kompetenzen	
Wissen und eine Kompetenz gefordert	Aufgaben fordern Wissen und zusätzlich eine der Kompetenzen	
Mehrere Kompetenzen gefordert	Die Aufgaben eines Themengebiets fordern mehrere verschiedene Kompetenzen	Möglicherweise wird zusätzlich Wissen gefordert.

Anhang 6: Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung – fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche

<p>Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken.</p>	<p>Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte.</p>	<p>Der Anforderungsbereich III umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.</p>
<p>Dies erfordert vor allem Reproduktionsleistungen, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wiedergeben von grundlegendem historischen Fachwissen – Bestimmen der Quellenart – Unterscheiden zwischen Quellen und Darstellungen – Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen – Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte 	<p>Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erklären kausaler, struktureller bzw. zeitlicher Zusammenhänge – sinnvolles Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen – Analysieren von Quellen oder Darstellungen – Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung 	<p>Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation – Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme – Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen – Entwickeln eigener Deutungen – Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung
		historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien
<p>Dem Anforderungsbereich I entsprechen die folgenden Operatoren:</p> <p>nennen, aufzählen bezeichnen, schildern, skizzieren aufzeigen, beschreiben, zusammenfassen, wiedergeben</p>	<p>Dem Anforderungsbereich II entsprechen die folgenden Operatoren:</p> <p>analysieren, untersuchen begründen, nachweisen charakterisieren einordnen erklären erläutern herausarbeiten gegenüberstellen widerlegen</p>	<p>Dem Anforderungsbereich III entsprechen die folgenden Operatoren:</p> <p>beurteilen bewerten, Stellung nehmen entwickeln sich auseinander setzen, diskutieren prüfen, überprüfen vergleichen</p>

Operatoren für Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen

interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht
erörtern	Eine These oder Problemstellung durch eine Kette von Für-und-Wider- bzw. Sowohl-als-Auch-Argumenten auf ihren Wert und ihre Stichhaltigkeit hin abwägend prüfen und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme dazu entwickeln. Die Erörterung einer historischen Darstellung setzt deren Analyse voraus.
darstellen	historische Entwicklungszusammenhänge und Zustände mit Hilfe von Quellenkenntnissen und Deutungen beschreiben, erklären und beurteilen

Operatoren für Leistungen des Anforderungsbereichs I

nennen aufzählen	zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne diese zu kommentieren
bezeichnen schildern skizzieren	historische Sachverhalte, Probleme oder Aussagen erkennen und zutreffend formulieren
aufzeigen beschreiben zusammenfassen wiedergeben	historische Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren

Operatoren für Leistungen im Anforderungsbereich II

analysieren untersuchen	Materialien oder historische Sachverhalte kriterienorientiert bzw. aspektgeleitet erschließen
begründen nachweisen	Aussagen (z. B. Urteil, These, Wertung) durch Argumente stützen, die auf historischen Beispielen und anderen Belegen gründen
charakterisieren	historische Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und diese dann unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammenfassen
einordnen	einen oder mehrere historische Sachverhalte in einen historischen Zusammenhang stellen
erklären	historische Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und begründen
erläutern	wie erklären, aber durch zusätzliche Informationen und Beispiele verdeutlichen
herausarbeiten	aus Materialien bestimmte historische Sachverhalte herausfinden, die nicht explizit genannt werden, und Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen
gegenüberstellen	wie skizzieren, aber zusätzlich argumentierend gewichten
widerlegen	Argumente dafür anführen, dass eine Behauptung zu Unrecht aufgestellt wird

Operatoren für Leistungen im Anforderungsbereich III

beurteilen	den Stellenwert historischer Sachverhalte in einem Zusammenhang bestimmen, um ohne persönlichen Wertebezug zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen
bewerten Stellung nehmen	wie Operator „beurteilen“, aber zusätzlich mit Offenlegen und Begründen eigener Wertmaßstäbe, die Pluralität einschließen und zu einem Werturteil führen, das auf den Wertvorstellungen des Grundgesetzes basiert
entwickeln	gewonnene Analyseergebnisse synthetisieren um zu einer eigenen Deutung zu gelangen
sich auseinander setzen diskutieren	zu einer historischen Problemstellung oder These eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten Bewertung führt
prüfen überprüfen	Aussagen (Hypothesen, Behauptungen, Urteile) an historischen Sachverhalten auf ihre Angemessenheit hin untersuchen
vergleichen	auf der Grundlage von Kriterien historische Sachverhalte problembezogen gegenüberzustellen, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Teil-Identitäten, Ähnlichkeiten, Abweichungen oder Gegensätze zu beurteilen

(entnommen aus: Kultusministerkonferenz 2005, 6-8)

Anhang 7: Kreuztabellen zum Zusammenhang zwischen Aufgabenmerkmalen und Jahrgangsstufe bzw. Schulbuch

Sozialform und Schulbuch

			Welche Sozialformen fordern die Aufgaben?					Total
			explizite Gruppenarbeit	expliziter Klassenunterricht	implizite Einzelarbeit	implizite GA/PA	keine Hinweise	
Aus welchen Schulbüchern stammen die Aufgaben?	Entdecken und Verstehen	Count	3	3	0	58	15	79
		Expected Count	1,5	1,5	26,5	26,5	23,1	79,0
		Residual	1,5	1,5	-26,5	31,5	-8,1	
		Std. Residual	1,3	1,3	-5,1	6,1	-1,7	
	Geschichte erleben	Count	0	0	13	10	7	30
		Expected Count	,6	,6	10,0	10,0	8,8	30,0
		Residual	-,6	-,6	3,0	,0	-1,8	
		Std. Residual	-,7	-,7	,9	,0	-,6	
	Geschichte kennen und verstehen	Count	0	1	23	0	27	51
		Expected Count	,9	,9	17,1	17,1	14,9	51,0
		Residual	-,9	,1	5,9	-17,1	12,1	
		Std. Residual	-1,0	,1	1,4	-4,1	3,1	
	Zeitreise	Count	0	0	26	4	13	43
		Expected Count	,8	,8	14,4	14,4	12,6	43,0
		Residual	-,8	-,8	11,6	-10,4	,4	
		Std. Residual	-,9	-,9	3,1	-2,7	,1	

Horizonte	Count	1	0	10	0	1	12
	Expected Count	,2	,2	4,0	4,0	3,5	12,0
	Residual	,8	-,2	6,0	-4,0	-2,5	
	Std. Residual	1,6	-,5	3,0	-2,0	-1,3	
Total	Count	4	4	72	72	63	215
	Expected Count	4,0	4,0	72,0	72,0	63,0	215,0

Sozialform und Jahrgang

			Welche Sozialformen fordern die Aufgaben?					Total
			explizite Gruppenarbeit	expliziter Klassenunterricht	implizite Einzelarbeit	implizite GA/PA	keine Hinweise	
Für welchen Jahrgang wurden die Aufgaben gestellt?	7. Klasse	Count	1	1	24	18	4	48
		Expected Count	,9	,9	16,1	16,1	14,1	48,0
		Residual	,1	,1	7,9	1,9	-10,1	
		Std. Residual	,1	,1	2,0	,5	-2,7	
9. Klasse	Count	3	3	48	54	59	167	
	Expected Count	3,1	3,1	55,9	55,9	48,9	167,0	
	Residual	-,1	-,1	-7,9	-1,9	10,1		
	Std. Residual	,0	,0	-1,1	-,3	1,4		
Total	Count	4	4	72	72	63	215	
	Expected Count	4,0	4,0	72,0	72,0	63,0	215,0	

Differenzierung und Individualisierung und Schulbuch

			Ermöglichen die Aufgaben individualisiertes Lehren und Lernen?				Total
			Ja, offene Aufgabenstellung	Ja, Wahlmöglichkeit	Ja, offene Aufgabenstellung und Wahlmöglichkeit	Nein	
Aus welchen Schulbüchern stammen die Aufgaben?	Entdecken und Verstehen	Count	22	3	1	53	79
		Expected Count	9,9	1,5	1,5	66,1	79,0
		Residual	12,1	1,5	-,5	-13,1	
		Std. Residual	3,8	1,3	-,4	-1,6	
	Geschichte erleben	Count	2	1	1	26	30
		Expected Count	3,8	,6	,6	25,1	30,0
		Residual	-1,8	,4	,4	,9	
		Std. Residual	-,9	,6	,6	,2	
	Geschichte kennen und verstehen	Count	1	0	0	50	51
		Expected Count	6,4	,9	,9	42,7	51,0
		Residual	-5,4	-,9	-,9	7,3	
		Std. Residual	-2,1	-1,0	-1,0	1,1	
	Zeitreise	Count	2	0	1	40	43
		Expected Count	5,4	,8	,8	36,0	43,0
		Residual	-3,4	-,8	,2	4,0	
		Std. Residual	-1,5	-,9	,2	,7	

Horizonte	Count	0	0	1	11	12
	Expected Count	1,5	,2	,2	10,0	12,0
	Residual	-1,5	-2	,8	1,0	
	Std. Residual	-1,2	-5	1,6	,3	
Total	Count	27	4	4	180	215
	Expected Count	27,0	4,0	4,0	180,0	215,0

Differenzierung und Individualisierung und Jahrgang

		Ermöglichen die Aufgaben individualisiertes Lehren und Lernen?				Total	
		Ja, offene Aufgabenstellung	Ja, Wahlmöglichkeit	Ja, offene Aufgabenstellung und Wahlmöglichkeit	Nein		
Für welchen Jahrgang wurden die Aufgaben gestellt?	7. Klasse	Count	4	2	3	39	48
		Expected Count	6,0	,9	,9	40,2	48,0
		Residual	-2,0	1,1	2,1	-1,2	
		Std. Residual	-,8	1,2	2,2	-,2	
9. Klasse		Count	23	2	1	141	167
		Expected Count	21,0	3,1	3,1	139,8	167,0
		Residual	2,0	-1,1	-2,1	1,2	
		Std. Residual	,4	-,6	-1,2	,1	
Total		Count	27	4	4	180	215
		Expected Count	27,0	4,0	4,0	180,0	215,0

Kognitive Prozesse und Schulbuch

			Auf welcher Ebene fordern die Aufgaben kognitive Prozesse?			Total
			Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III	
Aus welchen Schulbüchern stammen die Aufgaben?	Entdecken und Verstehen	Count	14	53	12	79
		Expected Count	24,6	42,6	11,8	79,0
		Residual	-10,6	10,4	,2	
		Std. Residual	-2,1	1,6	,1	
	Geschichte erleben	Count	9	16	5	30
		Expected Count	9,3	16,2	4,5	30,0
		Residual	-,3	-,2	,5	
		Std. Residual	-,1	,0	,3	
	Geschichte kennen und verstehen	Count	23	24	4	51
		Expected Count	15,9	27,5	7,6	51,0
		Residual	7,1	-3,5	-3,6	
		Std. Residual	1,8	-,7	-1,3	
	Zeitreise	Count	17	18	8	43
		Expected Count	13,4	23,2	6,4	43,0
		Residual	3,6	-5,2	1,6	
		Std. Residual	1,0	-1,1	,6	

Horizonte	Count	4	5	3	12
	Expected Count	3,7	6,5	1,8	12,0
	Residual	,3	-1,5	1,2	
	Std. Residual	,1	-,6	,9	
Total	Count	67	116	32	215
	Expected Count	67,0	116,0	32,0	215,0

Kognitive Prozesse und Jahrgang

			Auf welcher Ebene fordern die Aufgaben kognitive Prozesse?			Total
			Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III	
Für welchen Jahrgang wurden die Aufgaben gestellt?	7. Klasse	Count	15	26	7	48
		Expected Count	15,0	25,9	7,1	48,0
		Residual	,0	,1	-,1	
		Std. Residual	,0	,0	,0	
	9. Klasse	Count	52	90	25	167
		Expected Count	52,0	90,1	24,9	167,0
		Residual	,0	-,1	,1	
		Std. Residual	,0	,0	,0	
Total	Count	67	116	32	215	
	Expected Count	67,0	116,0	32,0	215,0	

Art des Wissens und Schulbuch

			Welche Art des Wissens wird generiert?			Total
			deklaratives Wissen	prozedurales Wissen	metakognitives Wissen	
Aus welchen Schulbüchern stammen die Aufgaben?	Entdecken und Verstehen	Count	57	12	10	79
		Residual	-10,6	4,3	6,3	
		Std. Residual	-1,3	1,5	3,3	
	Geschichte erleben	Count	26	4	0	30
		Residual	,3	1,1	-1,4	
		Std. Residual	,1	,6	-1,2	
	Geschichte kennen und verstehen	Count	49	2	0	51
		Residual	5,4	-3,0	-2,4	
		Std. Residual	,8	-1,3	-1,5	
	Zeitreise	Count	42	1	0	43
		Residual	5,2	-3,2	-2,0	
		Std. Residual	,9	-1,6	-1,4	
	Horizonte	Count	10	2	0	12
		Residual	-,3	,8	-,6	
		Std. Residual	,0	,8	-,7	
Total	Count	184	21	10	215	

Art des Wissens und Jahrgang

			Welche Art des Wissens wird generiert?			Total
			deklaratives Wissen	prozedurales Wissen	metakognitives Wissen	
Für welchen Jahrgang wurden die Aufgaben gestellt?	7. Klasse	Count	38	10	0	48
		Residual	-3,1	5,3	-2,2	
		Std. Residual	-,5	2,5	-1,5	
	9. Klasse	Count	146	11	10	167
		Residual	3,1	-5,3	2,2	
		Std. Residual	,3	-1,3	,8	
Total	Count	184	21	10	215	

Zugänge zu Informationen und Schulbuch

			Aus welchen Schulbüchern stammen die Aufgaben?					Total
			Entdecken und Verstehen	Geschichte erleben	Geschichte kennen und verstehen	Zeitreise	Horizonte	
Wie wird historisches Wissen zugänglich?	Textquelle	Count	7	10	17	8	2	44
		Expected Count	16,2	6,1	10,4	8,8	2,5	44,0
		Residual	-9,2	3,9	6,6	-,8	-,5	
		Std. Residual	-2,3	1,6	2,0	-,3	-,3	
	Gegenständliche Quelle auf Foto	Count	1	1	3	2	1	8
		Expected Count	2,9	1,1	1,9	1,6	,4	8,0
		Residual	-1,9	-,1	1,1	,4	,6	
		Std. Residual	-1,1	-,1	,8	,3	,8	
	Bildquelle	Count	9	3	13	7	0	32
		Expected Count	11,8	4,5	7,6	6,4	1,8	32,0
		Residual	-2,8	-1,5	5,4	,6	-1,8	
		Std. Residual	-,8	-,7	2,0	,2	-1,3	
	Verfassertext	Count	2	0	4	7	3	16
		Expected Count	5,9	2,2	3,8	3,2	,9	16,0
		Residual	-3,9	-2,2	,2	3,8	2,1	
		Std. Residual	-1,6	-1,5	,1	2,1	2,2	
Fremdtext	Count	11	1	3	0	0	15	
	Expected Count	5,5	2,1	3,6	3,0	,8	15,0	
	Residual	5,5	-1,1	-,6	-3,0	-,8		
	Std. Residual	2,3	-,8	-,3	-1,7	-,9		

graphische Darstellungen	Count	9	3	4	0	1	17
	Expected Count	6,2	2,4	4,0	3,4	,9	17,0
	Residual	2,8	,6	,0	-3,4	,1	
	Std. Residual	1,1	,4	,0	-1,8	,1	
Bezug zur Gegenwart	Count	14	1	0	0	0	15
	Expected Count	5,5	2,1	3,6	3,0	,8	15,0
	Residual	8,5	-1,1	-3,6	-3,0	-,8	
	Std. Residual	3,6	-,8	-1,9	-1,7	-,9	
Kombination Quellen	Count	2	1	2	1	1	7
	Expected Count	2,6	1,0	1,7	1,4	,4	7,0
	Residual	-,6	,0	,3	-,4	,6	
	Std. Residual	-,4	,0	,3	-,3	1,0	
Kombination Quellen und Darstellungen inkl. visuell	Count	2	2	1	5	2	12
	Expected Count	4,4	1,7	2,8	2,4	,7	12,0
	Residual	-2,4	,3	-1,8	2,6	1,3	
	Std. Residual	-1,1	,3	-1,1	1,7	1,6	
Kombination Quellen und Darstellungen exkl. visuell	Count	5	2	1	3	0	11
	Expected Count	4,0	1,5	2,6	2,2	,6	11,0
	Residual	1,0	,5	-1,6	,8	-,6	
	Std. Residual	,5	,4	-1,0	,5	-,8	
Kombination mit Bezügen zur Gegenwart+ Sachquelle	Count	15	4	0	6	2	27
	Expected Count	9,9	3,8	6,4	5,4	1,5	27,0
	Residual	5,1	,2	-6,4	,6	,5	
	Std. Residual	1,6	,1	-2,5	,3	,4	

nichts von allem	Count	2	1	2	4	0	9
	Expected Count	3,3	1,3	2,1	1,8	,5	9,0
	Residual	-1,3	-,3	-,1	2,2	-,5	
	Std. Residual	-,7	-,2	,0	1,6	-,7	
Kombination mit Bezug zur Gegenwart / Rest	Count	0	1	1	0	0	2
	Expected Count	,7	,3	,5	,4	,1	2,0
	Residual	-,7	,7	,5	-,4	-,1	
	Std. Residual	-,9	1,4	,8	-,6	-,3	
Total	Count	79	30	51	43	12	215
	Expected Count	79,0	30,0	51,0	43,0	12,0	215,0

Zugängen zu Informationen und Jahrgang

		Für welchen Jahrgang wurden die Aufgaben gestellt?		Total	
		7. Klasse	9. Klasse		
Wie wird historisches Wissen zugänglich?	Textquelle	Count	4	40	44
		Expected Count	9,8	34,2	44,0
		Residual	-5,8	5,8	
		Std. Residual	-1,9	1,0	
Gegenständliche Quelle auf Foto		Count	8	0	8
		Expected Count	1,8	6,2	8,0
		Residual	6,2	-6,2	
		Std. Residual	4,6	-2,5	

Bildquelle	Count	0	32	32
	Expected Count	7,1	24,9	32,0
	Residual	-7,1	7,1	
	Std. Residual	-2,7	1,4	
Verfassertext	Count	5	11	16
	Expected Count	3,6	12,4	16,0
	Residual	1,4	-1,4	
	Std. Residual	,8	-,4	
Fremdtext	Count	2	13	15
	Expected Count	3,3	11,7	15,0
	Residual	-1,3	1,3	
	Std. Residual	-,7	,4	
graphische Darstellungen	Count	6	11	17
	Expected Count	3,8	13,2	17,0
	Residual	2,2	-2,2	
	Std. Residual	1,1	-,6	
Bezug zur Gegenwart	Count	2	13	15
	Expected Count	3,3	11,7	15,0
	Residual	-1,3	1,3	
	Std. Residual	-,7	,4	
Kombination Quellen	Count	1	6	7
	Expected Count	1,6	5,4	7,0
	Residual	-,6	,6	
	Std. Residual	-,5	,2	

Kombination Quellen und Darstellungen inkl. visuell	Count	4	8	12
	Expected Count	2,7	9,3	12,0
	Residual	1,3	-1,3	
	Std. Residual	,8	-,4	
Kombination Quellen und Darstellungen exkl. visuell	Count	0	11	11
	Expected Count	2,5	8,5	11,0
	Residual	-2,5	2,5	
	Std. Residual	-1,6	,8	
Kombination mit Bezügen zur Gegenwart+ Sachquelle	Count	12	15	27
	Expected Count	6,0	21,0	27,0
	Residual	6,0	-6,0	
	Std. Residual	2,4	-1,3	
nichts von allem	Count	3	6	9
	Expected Count	2,0	7,0	9,0
	Residual	1,0	-1,0	
	Std. Residual	,7	-,4	
Kombination mit Bezug zur Gegenwart / Rest	Count	1	1	2
	Expected Count	,4	1,6	2,0
	Residual	,6	-,6	
	Std. Residual	,8	-,4	
Total	Count	48	167	215
	Expected Count	48,0	167,0	215,0

(aus Gründen der Lesbarkeit sind in dieser Tabelle Zeilen und Spalten vertauscht)

Anhang 8: Kreuztabellen zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Aufgabenmerkmalen

Sozialformen und Differenzierung

			Welche Sozialformen fordern die Aufgaben?					Total
			explizite Gruppenarbeit	expliziter Klassenunterricht	implizite Einzelarbeit	implizite GA/PA	keine Hinweise	
Ermöglichen die Aufgaben individualisiertes Lehren und Lernen?	Ja, offene Aufgabenstellung	Count	1	3	3	19	1	27
		Expected Count	,5	,5	9,0	9,0	7,9	27,0
		Residual	,5	2,5	-6,0	10,0	-6,9	
		Std. Residual	,7	3,5	-2,0	3,3	-2,5	
	Ja, Wahlmöglichkeit	Count	2	0	0	2	0	4
		Expected Count	,1	,1	1,3	1,3	1,2	4,0
		Residual	1,9	,0	-1,3	,7	-1,2	
		Std. Residual	7,1	-,3	-1,2	,6	-1,1	
	Ja, offene Aufgabenstellung und Wahlmöglichkeit	Count	1	0	1	2	0	4
		Expected Count	,1	,1	1,3	1,3	1,2	4,0
		Residual	,9	,0	-,3	,7	-1,2	
		Std. Residual	3,4	-,3	-,3	,6	-1,1	
	Nein	Count	0	1	68	49	62	180
		Expected Count	3,3	3,3	60,3	60,3	52,7	180,0
		Residual	-3,3	-2,3	7,7	-11,3	9,3	
		Std. Residual	-1,8	-1,3	1,0	-1,5	1,3	
Total	Count	4	4	72	72	63	215	
	Expected Count	4,0	4,0	72,0	72,0	63,0	215,0	

Sozialformen und Kognitive Prozesse

			Auf welcher Ebene fordern die Aufgaben kognitive Prozesse?			Total
			Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III	
Welche Sozialformen fordern die Aufgaben?	explizite Gruppenarbeit	Count	1	1	2	4
		Expected Count	1,2	2,2	,6	4,0
		Residual	-,2	-1,2	1,4	
		Std. Residual	-,2	-,8	1,8	
	expliziter Klassenunterricht	Count	1	0	3	4
		Expected Count	1,2	2,2	,6	4,0
		Residual	-,2	-2,2	2,4	
		Std. Residual	-,2	-1,5	3,1	
	implizite Einzelarbeit	Count	26	30	16	72
		Expected Count	22,4	38,8	10,7	72,0
		Residual	3,6	-8,8	5,3	
		Std. Residual	,8	-1,4	1,6	
	implizite GA/PA	Count	15	47	10	72
		Expected Count	22,4	38,8	10,7	72,0
		Residual	-7,4	8,2	-,7	
		Std. Residual	-1,6	1,3	-,2	
	keine Hinweise	Count	24	38	1	63
		Expected Count	19,6	34,0	9,4	63,0
		Residual	4,4	4,0	-8,4	
		Std. Residual	1,0	,7	-2,7	
Total	Count	67	116	32	215	
	Expected Count	67,0	116,0	32,0	215,0	

Sozialformen und Art des Wissens

			Welche Art des Wissens wird generiert?			Total
			deklaratives Wissen	prozedurales Wissen	metakognitives Wissen	
Welche Sozialformen fordern die Aufgaben?	explizite Gruppenarbeit	Count	1	2	1	4
		Expected Count	3,4	,4	,2	4,0
		Residual	-2,4	1,6	,8	
		Std. Residual	-1,3	2,6	1,9	
	expliziter Klassenunterricht	Count	3	0	1	4
		Expected Count	3,4	,4	,2	4,0
		Residual	-,4	-,4	,8	
		Std. Residual	-,2	-,6	1,9	
	implizite Einzelarbeit	Count	68	4	0	72
		Expected Count	61,6	7,0	3,3	72,0
		Residual	6,4	-3,0	-3,3	
		Std. Residual	,8	-1,1	-1,8	
	implizite GA/PA	Count	50	15	7	72
		Expected Count	61,6	7,0	3,3	72,0
		Residual	-11,6	8,0	3,7	
		Std. Residual	-1,5	3,0	2,0	
	keine Hinweise	Count	62	0	1	63
		Expected Count	53,9	6,2	2,9	63,0
		Residual	8,1	-6,2	-1,9	
		Std. Residual	1,1	-2,5	-1,1	
Total	Count	184	21	10	215	
	Expected Count	184,0	21,0	10,0	215,0	

Sozialformen und Zugänge zu Informationen

			Welche Sozialformen fordern die Aufgaben?					Total
			explizite Gruppenarbeit	expliziter Klassenunterricht	implizite Einzelarbeit	implizite Gruppen- oder Partnerarbeit	keine Hinweise	
Wie wird historisches Wissen zugänglich?	Textquelle	Count	0	0	15	7	22	44
		Expected Count	,8	,8	14,7	14,7	12,9	44,0
		Residual	-,8	-,8	,3	-7,7	9,1	
		Std. Residual	-,9	-,9	,1	-2,0	2,5	
	Gegenständliche Quelle auf Foto	Count	0	0	5	2	1	8
		Expected Count	,1	,1	2,7	2,7	2,3	8,0
		Residual	-,1	-,1	2,3	-,7	-1,3	
		Std. Residual	-,4	-,4	1,4	-,4	-,9	
	Bildquelle	Count	0	0	8	4	20	32
		Expected Count	,6	,6	10,7	10,7	9,4	32,0
		Residual	-,6	-,6	-2,7	-6,7	10,6	
		Std. Residual	-,8	-,8	-,8	-2,1	3,5	
	Verfassertext	Count	0	0	8	4	4	16
		Expected Count	,3	,3	5,4	5,4	4,7	16,0
		Residual	-,3	-,3	2,6	-1,4	-,7	
		Std. Residual	-,5	-,5	1,1	-,6	-,3	
Fremdtext	Count	0	1	4	10	0	15	
	Expected Count	,3	,3	5,0	5,0	4,4	15,0	
	Residual	-,3	,7	-1,0	5,0	-4,4		
	Std. Residual	-,5	1,4	-,5	2,2	-2,1		

graphische Darstellungen	Count	0	0	8	9	0	17
	Expected Count	,3	,3	5,7	5,7	5,0	17,0
	Residual	-,3	-,3	2,3	3,3	-5,0	
	Std. Residual	-,6	-,6	1,0	1,4	-2,2	
Bezug zur Gegenwart	Count	3	2	0	7	3	15
	Expected Count	,3	,3	5,0	5,0	4,4	15,0
	Residual	2,7	1,7	-5,0	2,0	-1,4	
	Std. Residual	5,2	3,3	-2,2	,9	-,7	
Kombination Quellen	Count	0	0	2	1	4	7
	Expected Count	,1	,1	2,3	2,3	2,1	7,0
	Residual	-,1	-,1	-,3	-1,3	1,9	
	Std. Residual	-,4	-,4	-,2	-,9	1,4	
Kombination Quellen und Darstellungen inkl. visuell	Count	0	0	10	2	0	12
	Expected Count	,2	,2	4,0	4,0	3,5	12,0
	Residual	-,2	-,2	6,0	-2,0	-3,5	
	Std. Residual	-,5	-,5	3,0	-1,0	-1,9	
Kombination Quellen und Darstellungen exkl. visuell	Count	0	0	2	6	3	11
	Expected Count	,2	,2	3,7	3,7	3,2	11,0
	Residual	-,2	-,2	-1,7	2,3	-,2	
	Std. Residual	-,5	-,5	-,9	1,2	-,1	
Kombination mit Bezügen zur Gegenwart+ Sachquelle	Count	1	0	3	17	6	27
	Expected Count	,5	,5	9,0	9,0	7,9	27,0
	Residual	,5	-,5	-6,0	8,0	-1,9	
	Std. Residual	,7	-,7	-2,0	2,6	-,7	

nichts von allem	Count	0	1	6	2	0	9
	Expected Count	,2	,2	3,0	3,0	2,6	9,0
	Residual	-,2	,8	3,0	-1,0	-2,6	
	Std. Residual	-,4	2,0	1,7	-,6	-1,6	
Kombination mit Bezug zur Gegenwart / Rest	Count	0	0	1	1	0	2
	Expected Count	,0	,0	,7	,7	,6	2,0
	Residual	,0	,0	,3	,3	-,6	
	Std. Residual	-,2	-,2	,4	,4	-,8	
Total	Count	4	4	72	72	63	215
	Expected Count	4,0	4,0	72,0	72,0	63,0	215,0

Differenzierung und Kognitive Prozesse

			Ermöglichen die Aufgaben individualisiertes Lehren und Lernen?				Total
			Ja, offene Aufgabenstellung	Ja, Wahlmöglichkeit	Ja, offene Aufgabenstellung und Wahlmöglichkeit	Nein	
Auf welcher Ebene fordern die Aufgaben kognitive Prozesse?	Anforderungsbereich I	Count	4	1	0	62	67
		Expected Count	8,4	1,2	1,2	56,1	67,0
		Residual	-4,4	-,2	-1,2	5,9	
		Std. Residual	-1,5	-,2	-1,1	,8	
	Anforderungsbereich II	Count	17	1	3	95	116
		Expected Count	14,6	2,2	2,2	97,1	116,0
		Residual	2,4	-1,2	,8	-2,1	
		Std. Residual	,6	-,8	,6	-,2	
	Anforderungsbereich III	Count	6	2	1	23	32
		Expected Count	4,0	,6	,6	26,8	32,0
		Residual	2,0	1,4	,4	-3,8	
		Std. Residual	1,0	1,8	,5	-,7	
Total	Count	27	4	4	180	215	
	Expected Count	27,0	4,0	4,0	180,0	215,0	

Differenzierung und Art des Wissens

			Welche Art des Wissens wird generiert?			Total
			deklaratives Wissen	prozedurales Wissen	metakognitives Wissen	
Ermöglichen die Aufgaben individualisiertes Lehren und Lernen?	Ja, offene Aufgabenstellung	Count	13	6	8	27
		Expected Count	23,1	2,6	1,3	27,0
		Residual	-10,1	3,4	6,7	
		Std. Residual	-2,1	2,1	6,0	
	Ja, Wahlmöglichkeit	Count	1	2	1	4
		Expected Count	3,4	,4	,2	4,0
		Residual	-2,4	1,6	,8	
		Std. Residual	-1,3	2,6	1,9	
	Ja, offene Aufgabenstellung und Wahlmöglichkeit	Count	1	3	0	4
		Expected Count	3,4	,4	,2	4,0
		Residual	-2,4	2,6	-,2	
		Std. Residual	-1,3	4,2	-,4	
Nein	Count	169	10	1	180	
	Expected Count	154,0	17,6	8,4	180,0	
	Residual	15,0	-7,6	-7,4		
	Std. Residual	1,2	-1,8	-2,5		
Total	Count	184	21	10	215	
	Expected Count	184,0	21,0	10,0	215,0	

Differenzierung und Zugänge zu Informationen

			Ermöglichen die Aufgaben individualisiertes Lehren und Lernen?				Total
			Ja, offene Aufgabenstellung	Ja, Wahlmöglichkeit	Ja, offene Aufgabenstellung und Wahlmöglichkeit	Nein	
Wie wird historisches Wissen zugänglich?	Textquelle	Count	0	0	0	44	44
		Expected Count	5,5	,8	,8	36,8	44,0
		Residual	-5,5	-,8	-,8	7,2	
		Std. Residual	-2,4	-,9	-,9	1,2	
	Gegenständliche Quelle auf Foto	Count	0	0	0	8	8
		Expected Count	1,0	,1	,1	6,7	8,0
		Residual	-1,0	-,1	-,1	1,3	
		Std. Residual	-1,0	-,4	-,4	,5	
	Bildquelle	Count	2	0	0	30	32
		Expected Count	4,0	,6	,6	26,8	32,0
		Residual	-2,0	-,6	-,6	3,2	
		Std. Residual	-1,0	-,8	-,8	,6	
	Verfassertext	Count	0	0	0	16	16
		Expected Count	2,0	,3	,3	13,4	16,0
		Residual	-2,0	-,3	-,3	2,6	
		Std. Residual	-1,4	-,5	-,5	,7	
Fremdtext	Count	9	0	0	6	15	
	Expected Count	1,9	,3	,3	12,6	15,0	
	Residual	7,1	-,3	-,3	-6,6		
	Std. Residual	5,2	-,5	-,5	-1,9		

graphische Darstellungen	Count	1	0	0	16	17
	Expected Count	2,1	,3	,3	14,2	17,0
	Residual	-1,1	-,3	-,3	1,8	
	Std. Residual	-,8	-,6	-,6	,5	
Bezug zur Gegenwart	Count	8	2	1	4	15
	Expected Count	1,9	,3	,3	12,6	15,0
	Residual	6,1	1,7	,7	-8,6	
	Std. Residual	4,5	3,3	1,4	-2,4	
Kombination Quellen	Count	0	0	0	7	7
	Expected Count	,9	,1	,1	5,9	7,0
	Residual	-,9	-,1	-,1	1,1	
	Std. Residual	-,9	-,4	-,4	,5	
Kombination Quellen und Darstellungen inkl. visuell	Count	3	0	0	9	12
	Expected Count	1,5	,2	,2	10,0	12,0
	Residual	1,5	-,2	-,2	-1,0	
	Std. Residual	1,2	-,5	-,5	-,3	
Kombination Quellen und Darstellungen exkl. visuell	Count	0	0	0	11	11
	Expected Count	1,4	,2	,2	9,2	11,0
	Residual	-1,4	-,2	-,2	1,8	
	Std. Residual	-1,2	-,5	-,5	,6	
Kombination mit Bezügen zur Gegenwart+ Sachquelle	Count	4	1	2	20	27
	Expected Count	3,4	,5	,5	22,6	27,0
	Residual	,6	,5	1,5	-2,6	
	Std. Residual	,3	,7	2,1	-,5	

nichts von allem	Count	0	0	1	8	9
	Expected Count	1,1	,2	,2	7,5	9,0
	Residual	-1,1	-,2	,8	,5	
	Std. Residual	-1,1	-,4	2,0	,2	
Kombination mit Bezug zur Gegenwart / Rest	Count	0	1	0	1	2
	Expected Count	,3	,0	,0	1,7	2,0
	Residual	-,3	1,0	,0	-,7	
	Std. Residual	-,5	5,0	-,2	-,5	
Total	Count	27	4	4	180	215
	Expected Count	27,0	4,0	4,0	180,0	215,0

Kognitive Prozesse und Art des Wissens

			Welche Art des Wissens wird generiert?			Total
			deklaratives Wissen	prozedurales Wissen	metakognitives Wissen	
Auf welcher Ebene fordern die Aufgaben kognitive Prozesse?	Anforderungsbereich I	Count	61	3	3	67
		Expected Count	57,3	6,5	3,1	67,0
		Residual	3,7	-3,5	-,1	
		Std. Residual	,5	-1,4	,0	
	Anforderungsbereich II	Count	97	15	4	116
		Expected Count	99,3	11,3	5,4	116,0
		Residual	-2,3	3,7	-1,4	
		Std. Residual	-,2	1,1	-,6	
	Anforderungsbereich III	Count	26	3	3	32
		Expected Count	27,4	3,1	1,5	32,0
		Residual	-1,4	-,1	1,5	
		Std. Residual	-,3	,0	1,2	
Total	Count	184	21	10	215	
	Expected Count	184,0	21,0	10,0	215,0	

Kognitive Prozesse und Zugänge zu Informationen

			Auf welcher Ebene fordern die Aufgaben kognitive Prozesse?			Total
			Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III	
Wie wird historisches Wissen zugänglich?	Textquelle	Count	20	18	6	44
		Expected Count	13,7	23,7	6,5	44,0
		Residual	6,3	-5,7	-,5	
		Std. Residual	1,7	-1,2	-,2	
	Gegenständliche Quelle auf Foto	Count	2	5	1	8
		Expected Count	2,5	4,3	1,2	8,0
		Residual	-,5	,7	-,2	
		Std. Residual	-,3	,3	-,2	
	Bildquelle	Count	5	24	3	32
		Expected Count	10,0	17,3	4,8	32,0
		Residual	-5,0	6,7	-1,8	
		Std. Residual	-1,6	1,6	-,8	
Verfassertext	Count	9	6	1	16	
	Expected Count	5,0	8,6	2,4	16,0	
	Residual	4,0	-2,6	-1,4		
	Std. Residual	1,8	-,9	-,9		
Fremdtext	Count	5	6	4	15	
	Expected Count	4,7	8,1	2,2	15,0	
	Residual	,3	-2,1	1,8		
	Std. Residual	,2	-,7	1,2		

graphische Darstellungen	Count	8	8	1	17
	Expected Count	5,3	9,2	2,5	17,0
	Residual	2,7	-1,2	-1,5	
	Std. Residual	1,2	-,4	-1,0	
Bezug zur Gegenwart	Count	3	9	3	15
	Expected Count	4,7	8,1	2,2	15,0
	Residual	-1,7	,9	,8	
	Std. Residual	-,8	,3	,5	
Kombination Quellen	Count	3	1	3	7
	Expected Count	2,2	3,8	1,0	7,0
	Residual	,8	-2,8	2,0	
	Std. Residual	,6	-1,4	1,9	
Kombination Quellen und Darstellungen inkl. visuell	Count	5	5	2	12
	Expected Count	3,7	6,5	1,8	12,0
	Residual	1,3	-1,5	,2	
	Std. Residual	,7	-,6	,2	
Kombination Quellen und Darstellungen exkl. visuell	Count	6	4	1	11
	Expected Count	3,4	5,9	1,6	11,0
	Residual	2,6	-1,9	-,6	
	Std. Residual	1,4	-,8	-,5	
Kombination mit Bezügen zur Gegenwart+ Sachquelle	Count	1	23	3	27
	Expected Count	8,4	14,6	4,0	27,0
	Residual	-7,4	8,4	-1,0	
	Std. Residual	-2,6	2,2	-,5	

nichts von allem	Count	0	5	4	9
	Expected Count	2,8	4,9	1,3	9,0
	Residual	-2,8	,1	2,7	
	Std. Residual	-1,7	,1	2,3	
Kombination mit Bezug zur Gegenwart / Rest	Count	0	2	0	2
	Expected Count	,6	1,1	,3	2,0
	Residual	-,6	,9	-,3	
	Std. Residual	-,8	,9	-,5	
Total	Count	67	116	32	215
	Expected Count	67,0	116,0	32,0	215,0

Art des Wissens und Zugänge zu Informationen

			Welche Art des Wissens wird generiert?			Total
			deklaratives Wissen	prozedurales Wissen	metakognitives Wissen	
Wie wird historisches Wissen zugänglich?	Textquelle	Count	44	0	0	44
		Expected Count	37,7	4,3	2,0	44,0
		Residual	6,3	-4,3	-2,0	
		Std. Residual	1,0	-2,1	-1,4	
Gegenständliche Quelle auf Foto		Count	8	0	0	8
		Expected Count	6,8	,8	,4	8,0
		Residual	1,2	-,8	-,4	
		Std. Residual	,4	-,9	-,6	
Bildquelle		Count	32	0	0	32
		Expected Count	27,4	3,1	1,5	32,0
		Residual	4,6	-3,1	-1,5	
		Std. Residual	,9	-1,8	-1,2	
Verfassertext		Count	16	0	0	16
		Expected Count	13,7	1,6	,7	16,0
		Residual	2,3	-1,6	-,7	
		Std. Residual	,6	-1,3	-,9	

Fremdtext	Count	9	2	4	15
	Expected Count	12,8	1,5	,7	15,0
	Residual	-3,8	,5	3,3	
	Std. Residual	-1,1	,4	4,0	
graphische Darstellungen	Count	11	5	1	17
	Expected Count	14,5	1,7	,8	17,0
	Residual	-3,5	3,3	,2	
	Std. Residual	-,9	2,6	,2	
Bezug zur Gegenwart	Count	6	4	5	15
	Expected Count	12,8	1,5	,7	15,0
	Residual	-6,8	2,5	4,3	
	Std. Residual	-1,9	2,1	5,2	
Kombination Quellen	Count	7	0	0	7
	Expected Count	6,0	,7	,3	7,0
	Residual	1,0	-,7	-,3	
	Std. Residual	,4	-,8	-,6	
Kombination Quellen und Darstellungen inkl. visuell	Count	12	0	0	12
	Expected Count	10,3	1,2	,6	12,0
	Residual	1,7	-1,2	-,6	
	Std. Residual	,5	-1,1	-,7	

Kombination Quellen und Darstellungen exkl. visuell	Count	11	0	0	11
	Expected Count	9,4	1,1	,5	11,0
	Residual	1,6	-1,1	-,5	
	Std. Residual	,5	-1,0	-,7	
Kombination mit Bezügen zur Gegenwart+ Sachquelle	Count	19	8	0	27
	Expected Count	23,1	2,6	1,3	27,0
	Residual	-4,1	5,4	-1,3	
	Std. Residual	-,9	3,3	-1,1	
nichts von allem	Count	8	1	0	9
	Expected Count	7,7	,9	,4	9,0
	Residual	,3	,1	-,4	
	Std. Residual	,1	,1	-,6	
Kombination mit Bezug zur Gegenwart / Rest	Count	1	1	0	2
	Expected Count	1,7	,2	,1	2,0
	Residual	-,7	,8	,0	
	Std. Residual	-,5	1,8	-,3	
Total	Count	184	21	10	215
	Expected Count	184,0	21,0	10,0	215,0

Anhang 9: Schülerfragebögen

Klasse 7

Im Geschichtsunterricht habt ihr das Thema „Gotik und Romanik“ behandelt. Im Folgenden sind einige Aufgaben aus Schulbüchern zu diesem Thema aufgelistet. Du musst die Aufgaben nicht bearbeiten. Kreuze nur für jede Aufgabe an, ob du sie interessant findest und gerne im Unterricht bearbeiten würdest.

Zu Beginn aber noch einige kurze Informationen über dich: Ich bin ein Junge ein Mädchen. Ich gehe in die Klasse _____

<p>Wähle eine Kirche in deiner Umgebung und besuche sie. Dokumentiere die Kirche entweder mit Fotos oder schreibe einen kurzen Steckbrief.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>Die romanische Kirche war mehr als ein bloßes Gebäude, sondern eine Gottesburg. Erkläre dies. Denke dabei auch an die Aufgaben der Kirchenglocken.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>Arbeite mit deinem Banknachbar. Einer von euch schaut sich die Bilder der gotischen Kirchen, der andere die der romanischen Kirchen an. Berichtet über eure Eindrücke. Stellt die Unterschiede zusammen.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>„Die romanischen Kirchen hatten als „Gottesburg“ eine Art Schutzfunktion für die Menschen. Die gotische Kirche bietet diesen Schutz nicht“ - Stimmt das? Versuche diese Aussage zu überprüfen.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>Geh in die Kirche in deinem Ort und beantworte folgende Fragen: wie alt ist die Kirche? In welchem Baustil ist sie gebaut? Welche typischen Merkmale des Baustils erkennst du?</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>

<p>Bildet Gruppen. Besorgt euch Bilder von gotischen und romanischen Kirchen. Bestimmt die Baustile und vergleicht die Kirchenbauten.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>Schaut euch in der Klasse die Bilder von gotischen und romanischen Kirchen an. Diskutiert die Gemeinsamkeiten und Unterschiede.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>Lies den Text zu romanischen Kirchen durch und nenne zwei Aufgaben, die eine romanische Kirche erfüllen musste.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>Besuche die Kirche deines Heimatorts. Verfasse einen kleinen Führer zur Kirche. Wie du diesen Führer gestaltest, bleibt dir überlassen.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>
<p>Schau dir die Bilder der gotischen und romanischen Kirchen an. Vergleiche! Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten kannst du erkennen?</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen.</p> <p> <input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt mittelmäßig <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr </p>

Vielen herzlichen Dank für eure Hilfe!

Klasse 9

Im Geschichtsunterricht habt ihr das Thema „Der erste Weltkrieg“ behandelt. Im Folgenden sind einige Aufgaben aus Schulbüchern zu diesem Thema aufgelistet. Du musst die Aufgaben nicht bearbeiten. Kreuze nur für jede Aufgabe an, ob du sie interessant findest und gerne im Unterricht bearbeiten würdest.

Zu Beginn aber noch einige kurze Informationen über dich: Ich bin ein Junge ein Mädchen. Ich gehe in die Klasse _____

<p>Entscheide dich für eines der Themen aus dem Themenbereich „Bayern im ersten Weltkrieg“. Möglichkeiten sind „Alltag an der bayerischen Heimatfront“, „Das bayerische Heer“ oder „Das Kriegsende in Bayern“. Recherchiere dazu im Internet.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>Lies den Brief, den Feldwebel Drechsel Frau Schimmer schreibt um ihr mitzuteilen, dass ihr Mann bei der Schlacht von Verdun gefallen ist. Nimm Stellung zu dem Trost, den der Feldwebel Drechsel Frau Schimmer gibt.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>Diskutiert in der Klasse darüber, wie der Friede 1914 hätte gewahrt werden können!</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>Lies auf Seite 51 über die Schlacht von Verdun nach! Stelle wichtige Fakten zusammen.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>In letzter Zeit habt ihr euch mit „Bayern im ersten Weltkrieg“ beschäftigt. Verfasse dazu einen Beitrag für eure Schülerzeitung. Wie du ihn gestaltest, bleibt dir überlassen</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> Stimmt nicht <input type="checkbox"/> Stimmt wenig <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>

<p>Bildet 4er- Gruppen. Pro Gruppe beschäftigen sich zwei Personen für 15 Minuten mit dem Ausbruch des Krieges aus Sicht der Deutschen, zwei Personen mit dem Ausbruch aus Sicht der Franzosen. Diskutiert nun zu viert. Hätte es 1914 eine Alternative zum Krieg gegeben?</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Stimmt nicht Stimmt wenig Stimmt Stimmt ziemlich Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>Fasse anhand des Schulbuchtextes zusammen, was du über „Bayern im ersten Weltkrieg“ weißt.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Stimmt nicht Stimmt wenig Stimmt Stimmt ziemlich Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>Was glaubst du, hätte der Krieg 1914 vermieden werden können? Begründe deine Meinung in deinem Heft.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Stimmt nicht Stimmt wenig Stimmt Stimmt ziemlich Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>Erich Kästner beschreibt in seinem Gedicht „Verdun, viele Jahre später“ die Schlacht von Verdun. Analysiere das Gedicht. Welches Bild des Krieges wird hier gezeichnet?</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Stimmt nicht Stimmt wenig Stimmt Stimmt ziemlich Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>
<p>Diskutiere mit deinem Banknachbar. War der Krieg unvermeidbar? Vergleicht eure Meinungen.</p>	<p>Es würde mir Spaß machen, mich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Stimmt nicht Stimmt wenig Stimmt Stimmt ziemlich Stimmt sehr</p> <p style="text-align: center;">mittelmäßig</p>

Vielen Dank für deine Hilfe!