UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 02700708418

Themenhefte Geschichte 1

FUER GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

Waltraud Schreiber/Sylvia Mebus (Hgg.)

Durchblicken

Dekonstruktion von Schulbüchern

2., überarbeitete und aktualisierte Auflage

ars una

50/ NB 9500 S378 (2)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

CD-ROM s.: 20/NB...

ISBN 10: 3-89391-740-3
ISBN 13: 978-3-89391-740-2

Die 1. Auflage ist unter der ISBN 3-00-016163-5 im Eigenverlag erschienen.

Redaktion und Lektorat: Veronika Hain, Simone Ming, Simone Unger, Anna Wenzl

Layout und Satz: Beate Brosig

Umschlagentwurf: Thomas Wilm

BV021 773601
Universitätsbibliothek Eichstätt
06 emed - 427

© 2006 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried

Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Wege (Fotokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Bindung: TZ-Verlag & Print GmbH, Roßdorf

INHALTSVERZEICHNIS

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden
Vorwort zur 1. Auflage 5

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden
Vorwort zur 2. Auflage 7

Grundlagen

Waltraud Schreiber, Eichstätt
BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen 8

Alexander Schöner/Waltraud Schreiber, Eichstätt
De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftcher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht 21

Christian Karl/Ina Wester unter Mitarbeit von Christof Klebl, Eichstätt
Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg 33

Unterrichtsbeispiele

Sylvia Mebus, Dresden
A. Wie „wahr" ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts – mit einem Leitfaden für die Hand der Lehrer/-innen und der Schüler/-innen 36

Sylvia Mebus, Dresden
B. Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923
– Inwiefern war das rechtens? (Sekundarstufe I)
– Inwiefern war die Maßnahme verfassungskonform? (Sekundarstufe II) 44

Sylvia Mebus, Dresden
C. Beispiel II: Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für die Landesidentität? Das Beispiel Sachsen. 83

D. Schlussüberlegungen 103

Michael Erber, Ingolstadt
Viele Väter, viele Mütter ...
De- und Re-Konstruktion von Darstellungen zur deutschen Einheit 1989/90 in Geschichtslehrbüchern – ein Unterrichtsbeispiel 104

Janos Flodung, Pecs/Waltraud Schreiber, Eichstätt
Blick auf Deutschland: 1989/1990 im ungarischen Geschichtsbuch 116

Empirische Befunde

Bodo von Borries, Hamburg (unter Mitarbeit von Johannes Meyer-Hamme, Hamburg)
Fähigkeiten zur De-Konstruktion von Geschichts-Schulbüchern. Empirische Befunde (2002) und fachdidaktische Vorschläge (2004) 125

Autorenverzeichnis 133

Ob die Beschäftigung mit historischen Phänomenen in der Fokussierung auf Vergangenes oder in der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft geschieht, hat Auswirkungen auf die Deutung und Interpretation (die in der Fokussierung auf Geschichte sichtbar werden). Die Fokussierungen, die man einnimmt, können gewechselt werden: Wenn ein/eine Schüler/-in im Geschichtsunterricht historische Phänomene in der Fokussierung auf Vergangenes kennen lernt, kann er/sie dabei auf ihre Bedeutung für die eigene Gegenwart aufmerksam werden und sich im Folgenden vor allem dafür interessieren. Wenn jemand hört, wie ein Politiker Geschichte nutzt, um seine Gegenwartsziele zu begründen, kann ihn das historische Phänomen, von dem die Rede ist, in der Fokussierung auf Vergangenes interessieren. Wenn Schüler/-innen feststellen, dass Geschichtsbücher, historische Filme oder Comics unterschiedlich deuten, kann es sie interessieren, wie dabei vorgegangen wird (Fokussierung auf Geschichte).

Re- und De-Konstruktion als Basisoperationen: Betrachtet man die Operationen, die bei der Beschäftigung mit Geschichte erfolgen, so lassen sich als Basisoperationen das Re-Konstruieren und das De-Konstruieren unterscheiden. Re-Konstruktion steht für eine Syntheseleistung[20]: Einer Fragestellung folgend werden (in der Fokussierung auf Vergangenes) Vergangenheitspartikel erhoben (z. B. durch den Umgang mit Quellen, indem diese ausgewertet und interpretiert werden). Die Partikel werden dann in Zusammenhänge gesetzt (Fokussierung auf Geschichte), und zwar z. B. durch Bezug auf den historischen Kontext, durch die Anwendung von Theorien, aber auch durch Vergleich mit gegenwärtigen Erscheinungsformen und Problemen. Es wird eine Erzählung geschaffen, die dem gewählten Medium und den Adressaten entspricht. In dieser Narration spiegeln sich die historische Kompetenz des Erzählenden, aber auch dessen verfolgte Intentionen. Schließlich kann explizit oder implizit festgestellt werden, inwiefern das historische Phänomen, die Geschichte, in dem es eine Rolle spielt, Orientierung für Gegenwart und Zukunft geben kann (Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft). Dabei kann der Autor explizit begründen, er kann aber auch subtil steuern wollen oder unbewusste Botschaften aussenden. Die Basisoperation der De-Konstruktion geht den umgekehrten Weg. Es handelt sich um analytische Leistungen, deren Ziel es ist, die Tiefenstruktur bereits vorliegender historischer Narrationen zu erschließen. In der **„Sechsermatrix"** wird das bislang Dargestellte visualisiert:

	Fokussierung auf Vergangenheit Vergangenes feststellen	***Fokussierung auf Geschichte*** Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	***Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft*** Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
Umgang mit Vergangenheit	*Vergangenes aus Quellen re-konstruieren*	*Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen*	*Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben*
Re-Konstruktion von Geschichte	Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten") - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonderh. d. gewählt. Darstellungsmediums synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)	Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
De-Konstruktion von Geschichte	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Triftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe) Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen
Umgang mit Geschichte	*Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen*	*Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird*	*Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden*

De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaflicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht

Alexander Schöner/Waltraud Schreiber, Eichstätt

Der **Umgang von Schulbüchern mit Geschichte** kann aus ganz verschiedenen Gründen untersucht werden, die Ergebnisse können sich an sehr unterschiedliche Adressaten wenden und alle möglichen Funktionen haben. Eine Zielsetzung ist z. B. die **geschichtsdidaktische Grundlagenforschung.** In diesem Fall soll möglichst umfassend geklärt werden, wie Schulbücher (aktuell zugelassene oder historische) mit Geschichte bzw. mit bestimmten Themen und Problemen umgehen. Dieser Beitrag greift Ansätze aus einem derartigen Forschungsprojekt auf, und zwar aus dem kategorial ansetzenden Eichstätter Schulbuchanalyse-Projekt.[1]

Die Auseinandersetzung mit dem Umgang der Schulbücher mit Geschichte kann aber auch ganz anders motiviert sein und z. B. die **Ausbildung von Lehramtsstudierenden bzw. die Fort- und Weiterbildung von Lehrer/-innen** zum Ziel haben. Schließlich ist auch die Blickrichtung auf die **Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen** möglich: Warum sollen Schüler/-innen Schulbücher „durchblicken" und was können und sollen sie über deren Umgang mit Geschichte erfassen.[2] Denkbar wäre auch, die Schulbuchanalysen unter das Ziel der **Konfliktvermeidung und Friedensstiftung** zu stellen, wie das nicht selten beim Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig der Fall ist.[3]

Der Akzent des vorliegenden Bandes liegt auf der Praxis des Geschichtsunterrichts und den Trägern des unterrichtlichen Geschehens, den Geschichtslehrer/-innen und Schüler/-innen. Die Schüler/-innen sollen den Umgang ihrer Geschichtsbücher mit Geschichte und die Rückwirkungen, welche diese Umgangsweise auf ihr historisches Lernen haben kann, „durchblicken". Die Lehrer/-innen sollen didaktische und methodische Anregungen erhalten und Materialien vorfinden, die sie dabei unterstützen, die De-Konstruktion von Schulbüchern in ihren Geschichtsunterricht aufzunehmen. – Ein Geschichtsunterricht, in dem eine derartige Schulbucharbeit stattfindet, kann dem Konzept „Geschichte denken statt pauken"[4] zugeordnet werden. Die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Geschichtswissenschaft (hier der wissenschaftliche Schulbuchanalysen) sind ein Bezugspunkt für einen derartigen Geschichtsunterricht. Selbstverständlich geht es aber nicht um „die Abbildung" der Analysen im Unterricht als Selbstzweck. Vielmehr sollen aufgrund didaktisch-methodischer Entscheidungen solche Aspekte aufgegriffen werden, die die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen unterstützen. Um solche Auswahlentscheidungen zu erleichtern, setzt dieser Beitrag sich das Ziel, an Hand ausgewählter Beispiele aus dem Eichstätter Schulbuchforschungsprojekt[5] zu verdeutlichen, wonach Analysen fragen können und wie dabei vorgegangen werden kann.

1. Der Ausgangspunkt: Sich der Spezifika von Schulgeschichtsbüchern bewusst werden

Grundlage jeder Schulbuchanalyse ist, sich klar zu machen, was Schulgeschichtsbücher eigentlich sind und wollen und welche Konsequenzen sich daraus für die Vorgehensweisen und die zu verfolgenden Fragestellungen ergeben. Wir greifen hier drei besonders wichtige Charakteristika auf:

1 Vgl. hierzu Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried 2007 (in Vorbereitung).

2 Vgl. hierzu Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: Wende 1989/1990, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

3 Vgl. hierzu die vom Georg-Eckert-Institut herausgegebene Zeitschrift „Internationale Schulbuchforschung/International Textbook-Research" sowie die Website des Instituts unter http://www.gei.de

4 Vgl. hierzu Mebus, S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005.

5 Das Grundlagenforschungsprojekt wurde in den Jahren 2003 bis 2006 vom Stifterverband der Wissenschaft, vor allem von der Cornelsenstiftung, gefördert.

(1) Schulbücher stellen sich dezidiert die Aufgabe, Schüler/-innen über Vergangenes zu informieren. Deshalb sind die Kapitel eines Geschichtsbuchs in weitesten Teilen **historische Narrationen:**[6] Auf Grund einer historischen Fragestellung informiert ein „Autor"[7] über **Entwicklungen und Veränderungen** bzw. stellt **Situationen und Strukturen** dar, die er als charakteristisch für bestimmte Epochen bzw. Kulturräume ansieht, oder beschreibt **Ereignisse,** oft einschließlich ihrer Voraussetzungen und Folgen, denen er eine Schlüsselrolle zumisst.

→ Will man den Umgang der Schulbücher mit Geschichte analysieren, so sind theoretische und inhaltsbezogene Kriterien anzulegen. Diese leiten sich aus den beiden Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft, der Geschichtstheorie und der historischen Forschung ab.

(2) Die historischen Narrationen, denen wir im Schulgeschichtsbuch begegnen, unterliegen aber **medienspezifischen Sonderbedingungen,** Bedingungen also, die sich daraus ergeben, dass die Narrationen speziell für Schulbücher erarbeitet werden. Wir greifen wieder nur einige wichtige Aspekte heraus:

- **Ministerielle Vorgaben,** die oft deutlich normativen Gehalt haben, reglementieren die Auswahlentscheidungen. Es handelt sich dabei nicht nur um Lehrpläne, sondern z. B. auch um die Entscheidung, zentrale Prüfungen durchzuführen (Abitur, mittlerer Abschluss, Jahrgangsstufentests) oder Wissensbestände zu definieren, über welche die Schüler/-innen nachweislich verfügen können müssen („Grundwissen", „Methodenwissen", „Orientierungswissen") bzw. um Kriterien für die Zulassung von Schulbüchern.
- Eine **präzise bestimmte Adressatengruppe** (Schüler/-innen eines bestimmten Lernalters, einer bestimmten Schulart) muss berücksichtigt werden.
- **Vorgaben des Verlags** beschneiden den Spielraum der Autor/-innen zusätzlich: Dabei geht es um quantitative Festlegungen ebenso wie um die „Verlagsphilosophie", die sich z.B. in „Alleinstellungsmerkmalen" für die jeweilige Reihe äußert, oder um die ökonomisch begründete Vorgabe, auf das Material älterer Auflagen des Verlags bzw. auf dessen aktuelle Ausgaben für andere Länder zurückzugreifen.

Für die Analysen folgt daraus z.B., dass

→ Außenvariablen erhoben werden müssen (zugelassen für welches Land, in welchem Jahr, für welche Schularten etc.), dass allgemeindidaktische Aspekte des Lehrens/Lernens beachtet werden müssen, dass Aspekte der Schülergemäßheit in den Blick zu nehmen sind (Thematisierung, Textverständlichkeit, Layouting).[8]

(3) Schulgeschichtsbücher wollen neben inhaltsbezogenem Wissen über ausgewählte Themen immer auch noch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Geschichte vermitteln, übrigens auch die grundsätzliche Bereitschaft dazu. Es geht damit um die Funktion von Geschichtsbüchern für die Förderung der Entwicklung **historischer Kompetenzen.** Im Basisbeitrag[9] sind die vier Kompetenzbereiche kurz dargestellt worden: historische Methodenkompetenzen, historische Fragekompetenzen, historische Orientierungskompetenzen und historische Sachkompetenzen.

→ Die Kriterien, die für die Analyse in diesen Hinsichten angewendet werden, sind genuin geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische.[10]

Weil sich derartige Spezifika von Schulgeschichtsbüchern in der Struktur der historischen Narrationen niederschlagen, die wir dort vorfinden, müssen sie bei der Analyse berücksichtigt werden. Wie intensiv sie untersucht werden, hängt von der Fragestellung, den Adressaten und denjenigen ab, die die Untersuchung durchführen.

6 Ausnahmen können die so genannten Methodenseiten bilden, auch die Einführungsseiten zum Gesamtwerk.

7 Die Anführungszeichen verweisen darauf, dass Schulbücher keinen individuellen Autor haben. Es handelt sich immer um Autorenteams, die von Redakteuren betreut werden. Diese greifen in aller Regel aktiv in die Texte ein. Die Fachredakteure sind wiederum einem Gesamt-Verlagsteam untergeordnet, das u.a. ökonomische Prinzipien, aber auch „Verlagsphilosophien" zu beachten hat.

8 Es geht damit um Kriterien, die zentral von anderen Wissenschaftsdisziplinen untersucht werden, wie z. B. der Bildungsforschung, Schulbuchforschung, Lehr- und Lernforschung, Verständlichkeitsforschung, Sprachwissenschaft, den Medien- und Kommunikationswissenschaften, der Kognitionspsychologie, etc. Die Kriterien werden geschichtsdidaktisch gewendet, weil sie auf den „Umgang mit Geschichte" bezogen werden.

9 Vgl. den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber, S. 8-20 in diesem Band.

10 Zu den Kompetenzbereichen, Kern- und Einzelkompetenzen historischen Denkens vgl. ausführlicher Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

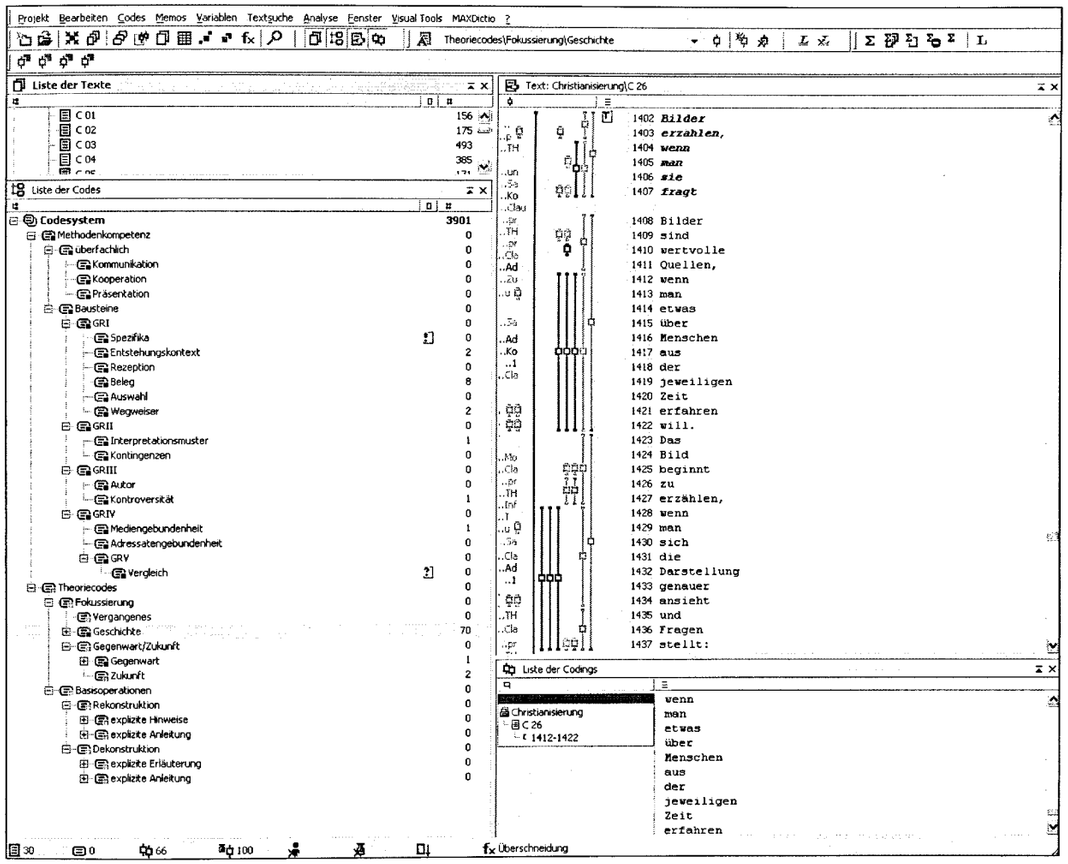

Abb. 1: Schulbuchanalysen mit MaxQDA2

2. Die Methode: De-Konstruktion historischer Narrationen in Schulbüchern

Methodisch gesehen handelt sich bei den Eichstätter Analysen um die De-Konstruktion historischer Narrationen, also das Erschließen ihrer Struktur, insbesondere ihrer Tiefenstruktur, einschließlich der systematischen Beurteilung und Bewertung des vorliegenden Umgangs mit Geschichte. Im Folgenden wird kurz erläutert, wie das Eichstätter Schulbuchanalyse-Team[11] bei den kategorialen Untersuchungen vorgeht.

Damit ist, das sei noch einmal betont, nicht die Empfehlung verbunden, alle Schritte nachzuvollziehen: Im Eichstätter Projekt wird z. B. computergestützt gearbeitet. Dies ist aber nur für die Grundlagenforschung zweckmäßig, weil hier der Umgang mit Geschichte in möglichst vielen der für Schulbücher charakteristischen Hinsichten untersuchen werden soll. Auf diese Weise ergeben sich sehr viele, sehr unterschiedliche Kriterien und zahllose Codes, so dass es lohnenswert ist, die Möglichkeiten einer qualitativen Analysesoftware bei der Codierung und der Auswertung zu nutzen. In Eichstätt wird hierzu das Programm MaxQDA 2 verwendet.[12]

Die Analysekriterien und -vorgehensweisen dagegen sind von Bedeutung auch für den Geschichtsunterricht, u.a. deshalb, weil sie sowohl Prinzipien und Merkmale historischer Narrationen als auch die oben dargestellten Spezifika von Schulbüchern berücksichtigen.

Es wird *„top-down"* vorgegangen: Zunächst werden die Elemente der Oberflächenstruktur erhoben, dann die Tiefenstrukturen. Es wird also das inhaltliche, pädagogisch-didaktische und theoretische „Strickmuster" der Narration kategorial analysiert. Dazu werden auch aus der geschichtsdidaktisch-geschichtstheoretischen Forschung deduzierte Maßstäbe angelegt. Am Ende steht die Überprüfung der Triftigkeit/Stim-

11 Die wissenschaftliche Verantwortung für das Projekt trugen Prof. Waltraud Schreiber und Alexander Schöner, M.A.. Zur Unterstützung wurde ein Team Studierender ausgebildet, das aus Jakob Ackermann, Christian Karl, Christof Klebl, Florian Sochatzy und Ina Wester besteht.

12 Siehe hierzu die Website http://www.maxqda.de.

migkeit der Narration, also der Frage, ob sie in verschiedenen Hinsichten „haltbar" sind.

Neben dieser detaillierten De-Konstruktion von historischen Schulbuchdarstellungen geht es im Rahmen des Eichstätter Schulbuchanalyse-Projekts auch um die Sonderfragestellung, inwiefern Schulbücher explizite oder implizite Elemente zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen des historischen Denkens bereitstellen (vgl. hierzu Abschnitt 3.). Dabei wird zunächst eine Bestandaufnahme von Elementen vorgenommen, die explizit historische Kompetenzbereiche bzw. Kernkompetenzen thematisieren; darüber hinaus werden auch „Bausteine" definiert, verstanden als Elemente, die implizit zur Förderung der Kompetenzentwicklung genutzt werden können.

2.1. Erhebung der Oberflächenstruktur

In einem ersten Schritt wird die schulbuchspezifische Oberflächenstruktur aufgenommen, mit der die Narrationen einem entgegen treten: Das Ziel ist es dabei, deren Elemente zu klassifizieren, sie zu differenzieren, damit diese im Zuge der Analysen der Tiefenstrukturen qualifiziert werden können. Die Aufnahme der Oberflächenstruktur bietet also die Grundlage für diese tiefer gehenden Analysen. Für jeden Untersuchungsbereich, also auch für die Erhebung der Oberflächenstruktur, müssen klare Kriterien gesucht werden. So wird zwischen Textteilen, die der „Autor" verfasst hat einerseits und Materialien andererseits unterschieden, die von anderen geschaffen worden sind, aber vom „Autor" ausgewählt und in die historische Narration eingebaut werden.[13]

Auch unterhalb der Rubriken „Autorentexte" und „Material" muss präzise und nachvollziehbar systematisiert werden. Dabei sind die Spezifika des Mediums Schulgeschichtsbuch zu berücksichtigen. Im Idealfall sollten die Kriterien, nach denen gesucht wird, so präzise bestimmt sein, dass sie von verschiedenen Analysierenden identisch erfasst und erhoben werden können. Auch wenn dem Beitrag von Christian Karl, Ina Wester und Christof Klebl in diesem Band nicht vorgegriffen werden soll, sind einige kurze Erläuterungen von Nöten, damit die späteren Ausführungen eingeordnet werden können.

Unter *„verständnisfördernden Einheiten"* verstehen wir Autorentexte, welche die Schüler/-innen beim Verstehen, Einordnen und Behalten unterstützen, wie z.B. Zeitleisten, Infoboxen, Lexikonboxen, erläuternde Randglossen, Advance Organizers,[14] etc. *„Gliedernd-organisierende Einheiten"* sind Elemente, die den Schüler/-innen dabei helfen sollen, Zusammen-

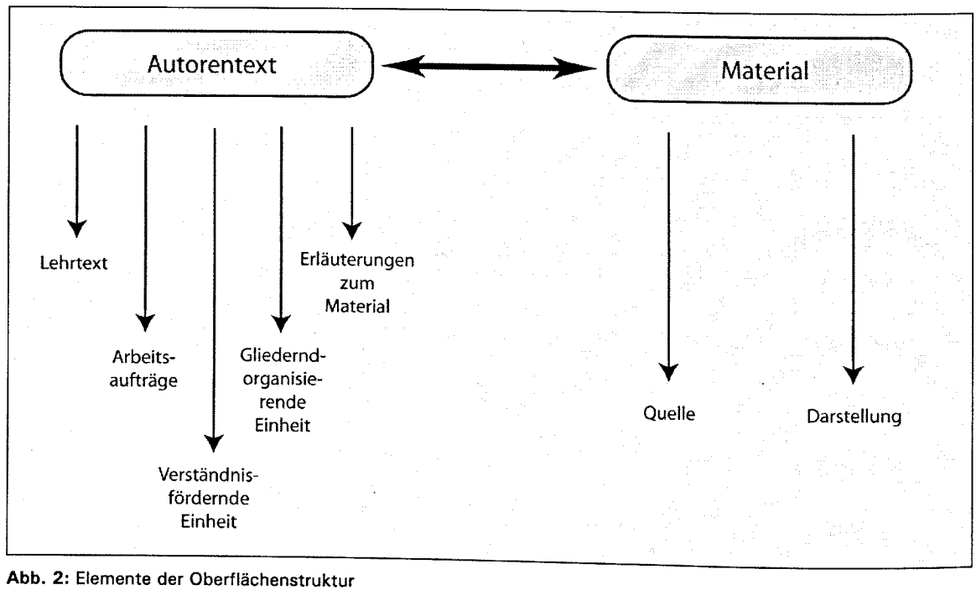

Abb. 2: Elemente der Oberflächenstruktur

13 Vgl. zu den Elementen der narrativen Oberflächenstruktur vor allem den Beitrag von Karl, C./ Wester, I./Klebl, C. in diesem Band.

14 Unter einem „Advance Organizer" versteht man in instruktionspsychologischen Ansätzen im Rahmen von Textverständlichkeitsstrategien kurze Vorstrukturierungen, die dem eigentlichen Lernmaterial als Einführung vorangestellt werden und die in der Regel die wichtigen Textinhalte auf einem höheren Abstraktionsniveau als im Text selbst benennen (vgl. hier z.B. Christmann, U.: Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen, Münster 1989, S. 16).

Abb. 3: Das Fuldaer Sakramentar: Darstellung von Bildern aus dem Leben des Missionars Bonifatius (um 673 bis 754), entstanden im Kloster Fulda um 1000[15]

hänge zu sehen, also die inhaltsbezogene und die narrative Tiefenstruktur zu erkennen. Hierzu zählen vor allem die Überschriften auf unterschiedlichen Gliederungsebenen (Kapitel-, Abschnitts-, Zwischen- und Materialüberschriften), gliedernde Symbole/Icons, auch Kopfzeilen, die meist die Kapitel- oder Abschnittsüberschrift wiederholen etc. *„Erläuterungen zum Material"* schließlich sind Elemente, in denen der Autor Hinweise auf Veränderungen des Materials gegenüber dem Original (z.B. Kürzung, Übersetzung, Einfügungen, sprachlich-stilistische Modifikationen etc.) bzw. auf Provenienzen gibt und die Materialien charakterisiert. Auch Glossare zur Materialgattung und Begleittexte zum konkreten Material zählen hierzu.

Weil die vom „Autor" innerhalb des Schulbuchkapitels verfolgte Fragestellung darüber entscheidet, ob ein Materialelement als Quelle oder Darstellung genutzt wird, erfolgt bei der Analyse die Einordnung als Quelle bzw. Darstellung zunächst so, wie der Autor sie vorgenommen hat. Diesem Prinzip folgen wir auch dann, wenn der Autor sich offensichtlich unplausibel entschieden hat. Derartige Fehler werden in der Bewertung angemerkt, nicht bei der Bestandaufnahme.

Das Fuldaer Sakramentar (siehe Abb. Nr. 3) wird zum Beispiel in einzelnen Büchern als „Quelle" ausgewiesen und wie eine solche genutzt, in anderen – zutreffender Weise – als mit zeitlichem Abstand gemalte Darstellung. Zum Teil wechselt der „Autor" innerhalb eines Kapitels mehrfach die Zuordnung.

Die Analyse der Materialien kann unterschiedlich differenziert erfolgen. Die notwendige bzw. mögliche Genauigkeit hängt von der Fragestellung ab, von den Adressaten und den Durchführenden. Wird z.B. die Frage nach der Förderung von Methodenkompetenz gestellt, dann reicht es keineswegs aus, nur von „Bildern" zu reden, jedoch die „Materialität" (Gemälde, Schnitt oder Stich, Fotografie, Grafik etc.) oder die „Intentionalität" außer Acht zu lassen.[16] Auch das Kriterium „Gattung", also das Konzept hinter dem Einzelwerk, sollte dann in die Analysen miteinbezogen werden. Ergänzend zum Ausweis der Verwendung des Materials durch den Autor – als Quelle oder Darstellung unter der verfolgten leitenden Fragestellung – werden Materialien im Eichstätter Schulbuchprojekt deshalb ausführlich hilfswissenschaftlich klassifiziert. Solche Klassifizierungen dienen als Basis sowohl für die Untersuchung der Tiefenstrukturen, also auch da-

15 Die Abbildung ist entnommen aus Eck, Guiskard u.a.: Zeitreise: Brandenburg – Grundschule, Stuttgart u.a., 1. Auflage, 1. Druck 1998, S. 168.

16 Beispiele für Intentionen sind: Augenblicke, die als „historisch" erachtet werden, für die Zukunft festhalten; im Nachhinein „Geschichtsbilder" – Historiengemälde – schaffen; Beobachtungen und Einsichten (z.B. in Ablaufskizzen oder Stillleben) detailliert festhalten. Vgl. hierzu u.a. Schreiber, W.: Der Historiker und die Bilder. Grundlegungen für den Geschichtsunterricht, in: Dies. (Hg.): Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit?, Neuried 2004, S. 21-63.

zu, später in der Auswertung durch die Korrelation mit geeigneten Merkmalen aus anderen Analysebereichen begründete Aussagen zu Forschungsfragen, wie z.B. der Förderung der Entwicklung historischer Methodenkompetenz(en), machen zu können.[17]

2.2. Beispiele für die Klärung der Tiefenstruktur historischer Narrationen

In die Tiefe können die Analysen an unterschiedlichen Stellen gehen. Weil Geschichtsbücher immer vergangenheitsbezogene Informationen vermitteln wollen, sollte auf jeden Fall die **inhaltsbezogene Tiefenstruktur** untersucht werden. Jede Schulbuchdarstellung folgt einem spezifischen **„Strickmuster".** Dieses zu erkennen, ist die Voraussetzung dafür, Standorte, Absichten, Kontextualisierungen,[18] Sicht- und Darbietungsweisen erschließen und einordnen zu können. Wieder sollte der erste Schritt eine Bestandaufnahme sein; später wird versucht, Hinweise auf bewusste und unbewusste „Hintergründe", auf die pädagogisch-didaktische Struktur und die theoretische Basis der Narration zu finden (vgl. hierzu Abschnitt 2.2.3.).

Die Kriterien für die inhaltsbezogenen Analysen können aus geschichtstheoretischen Theorien und Modellen bzw. aus der historischen Forschung abgeleitet werden. Dabei finden auch Methoden und Ergebnisse anderer relevanter Disziplinen „in historischer Wendung" Berücksichtigung, z.B. die der Sprachwissenschaft, der Kognitionspsychologie, der Medien- und Kommunikationswissenschaften.

2.2.1. Die inhaltsbezogene Tiefenstruktur: inhaltsbezogene Kategorien bzw. die Frage nach Trägern, Objekten und Motivationen historischen Geschehens

Jede Schulbuchdarstellung erzählt bestimmte Haupt- und Nebengeschichten und geht dabei spezifischen Leitfragen nach, akzentuiert ausschnitthaft bestimmte Aspekte, Gegebenheiten und Begebenheiten der Vergangenheit, während eine Vielzahl anderer unberücksichtigt bleiben. Innerhalb der historischen Narration systematisiert der „Autor" seine Darstellungen von Entwicklungen, Veränderungen, historischen Zuständen, konkreten Situationen, Rahmenbedingungen und Strukturen. Für diese Systematisierung sind **inhaltsbezogene Kategorien** grundlegend. In ihnen geraten historische Begebenheiten und Gegebenheiten unter verschiedenen kategorisierbaren Betrachtungswinkeln in den Blick: Diese bestimmen maßgeblich die Auswahl und Kontextualisierung der in eine Geschichte verwobenen „Vergangenheitspartikel". Auch Kombinationen verschiedener Kategorien sind dabei möglich (z.B. sozio-politischer Blickwinkeln etc.). Dabei fällt auf, dass die Menge der Kategorien (einschließlich ihrer „Subkategorien", d.h. ihrer kategorialen Substrukturierungen), die bislang zur Systematisierung historischer Entwicklungen und Zustände genutzt werden, sehr überschaubar ist.[19]

In einer ersten Zusammenschau lässt sich feststellen, dass in den meisten Schulbüchern immer noch die Kategorie „Politik" dominiert; daneben werden auch „Gesellschaft" und „Wirtschaft" häufig zur Strukturierung genutzt, themenabhängig auch Kategorien wie „Religion" (z.B. im Themenbereich frühmittelalterliche Christianisierung). Andere Kategorien wie „Gender", „Kommunikation", „Umwelt" tauchen zwar auf, allerdings weit weniger prominent als die zuvor genannten.

Zu fragen ist auch danach, welche Individuen, Gruppen etc. der Autor in seiner Darstellung erwähnt und welche davon er als **„Träger" bzw. „Ziele"** von Veränderungen darstellt, auch danach, welche „Schlüsselfiguren" in seiner Darstellung die Situationen/Zustände bestimmen und welche „Motivationen" der Autor für das jeweilige Handeln nennt. Außerdem ist zu analysieren, welche Ereignisse, Prozesse, Strukturen der Autor in seiner Darstellung akzentuiert und als wirkungsmächtig ansieht.

Diese Auswahlentscheidungen hängen oftmals auch mit der jeweiligen Kategorie zusammen, unter welcher das Geschehen betrachtet wird: Während in einer politikgeschichtlichen Darstellung die Ereignisse und die „sie prägenden großen Männer" bzw. politisch einflussreiche Gruppen immer noch die Hauptrolle spielen, interessiert sich die Gesellschaftsgeschichte mehr für Gruppen und Kollektivsubjekte und für längerfristige Transformationsprozesse und Strukturen, in welche diese eingebunden sind.

17 Auch hier sei zusammenfassend nochmals auf den Beitrag von Karl, C./Wester, I./Klebl, C. in diesem Band verwiesen.

18 Kontextualisierung meint, dass Vergangenheitspartikel auf bestimmte Weise zueinander bzw. zur Gegenwart in Beziehung gesetzt werden.

19 Abschließende Kataloge solcher Kategorien sind nicht möglich, da sie zeit-, kultur- und gruppengebunden Konstrukte sind. Vgl. hierzu den Beitrag von Schöner, A.: Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

Zu berücksichtigen ist, dass es in historischen Narrationen nicht nur um vergangenheitsbezogene Informationen geht, also um die „Vergangenheitspartikel", die festgestellt werden, und um die Entscheidung für bestimmte „Kontextualisierungen", durch die Partikel zueinander in Beziehung gesetzt bzw. auf Gegenwart und Zukunft bezogen werden. Neben den inhaltsbezogenen Fragestellungen, die auch die narrative und normative Struktur der Narration einbeziehen müssen (vgl. hierzu die Abschnitt 2.2.3 und 2.4.), sollten auf jeden Fall Fragestellungen stehen, die das Schulbuch als Lehr- und Lernmittel betreffen.

2.2.2. Die auf historisches Lernen und Lehren bezogene Tiefenstruktur

Wenn die auf Lernen und Lehren bezogene Strukturierung untersucht werden soll, kommt den **Arbeitsaufträgen** eine besondere Bedeutung zu. Das Grundproblem, dessen man sich in Bezug auf diesen Bereich bewusst sein muss, ist, dass Schulbuchanalysen nicht erheben können, wie im Geschichtsunterricht mit den Büchern gearbeitet wird, sondern nur, welche Möglichkeiten im Buch liegen.[20]

Wenn das Schulgeschichtsbuch als Lehr- bzw. Lernmittel betrachtet werden soll, können allgemeindidaktische und genuin geschichtsdidaktische Theorien genutzt werden, um daraus Analysekriterien zu deduzieren. Betrachtet werden können z.B. die „Operatoren", d.h. die handlungsinitiierenden Verben der Arbeitsaufträge. Dabei kann auf die in den „EPAs"[21] eingeführte Strukturierung nach den drei Anforderungsbereichen **Reproduktion** (z.B. nennen, zusammenstellen, bezeichnen etc.), dann **Reorganisation und Transfer** (analysieren, einordnen, vergleichen, übertragen etc.), **Reflexion und Problemlösung** (beurteilen, bewerten, abgleichen etc.) sowie schließlich die alle drei Anforderungsbereiche integrierenden Operatoren (z.B. interpretieren, erörtern, darstellen etc.) zurückgegriffen werden.

Eine fachspezifische Betrachtung ergibt, dass es sich bei diesem Modell nicht um eine Lernprogression handeln kann, dass vielmehr alle drei Bereiche unerlässlich sind, wenn mit Geschichte umgegangen werden soll. In jedem Bereich können jeweils verschiedene Niveaus unterschieden werden.[22] Zudem zeigen Schulbuchanalysen, dass die von der Kultusministerkonferenz geleistete Zuordnung der Operatoren zu den jeweiligen Anforderungsbereichen nicht immer schlüssig ist: Der Operator „nenne" (nach den EPAs ein Operator des ersten Anforderungsbereichs) kann z.B. nicht nur Reproduktion verlangen, sondern auch „Reorganisation" des bisherigen Geschichtsbewusstseins umschließen sowie Reflexion der Kontextualisierungen. Deutlich wird dies erst, wenn die Arbeitsaufträge auf die gesamte Narration bezogen werden, insbesondere, wenn **„Kohärenzen"** festgestellt werden. Unter „Kohärenzen" sind durch die inhaltliche und pädagogisch-didaktische Strukturierung bedingte „Zusammenhänge" und das Zusammenspiel verschiedener Elemente der Oberflächenstruktur zu verstehen – hier vor allem zwischen Arbeitsaufträgen und den Elementen, auf die sie sich beziehen. Die folgende Grafik auf Seite 28 soll dies visualisieren.[23]

Manche Arbeitsaufträge benennen die **Form, in der die Lernleistung erbracht werden soll,** näher (z.B. schriftlich, mündlich, multimedial, spielerisch-darstellend etc.): Die Medienspezifik der Darstellung kommt so in den Blick. Klar bestimmbare Kompetenzen werden definiert. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Im Arbeitsauftrag „Papst Gregor empfiehlt Missionsmethoden […]. Spielt danach eine Missionsszene. Sprecht anschließend über eure Eindrücke. Urteilt"[24] geht es um Re-Konstruktion. Gefordert wird die Darstellung der Ergebnisse in der spezifischen Form eines Rollenspiels. Nicht immer korreliert jedoch die geforderte Form der Lernleistung mit den Materialien bzw. Informationen der Autor/-innen, auf die die Schüler/-innen zurückgreifen können.

Zum Teil weisen Arbeitsaufträge bewusst über die im Buch vorfindliche Narration hinaus. Dass das im Einzelfall zu Problemen führen kann, erweist der auf

20 Dabei gilt sogar, dass ein in den Analysen nachgewiesenes Manko im Unterricht genutzt werden kann, um daran Fragestellungen bzw. Kriterien für Analysen zu entwickeln und Ansatzpunkte für „Verbesserungen" zu suchen. Mit dem „Bausteinprinzip" versuchten wir, auf dieses Problem zu reagieren. (Vgl. dazu Abschnitt 3.)

21 Vgl. hierzu die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte in der Fassung vom 10. Februar 2005 unter http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_geschichte.pdf (gesehen am 30. Juni 2006).

22 Vgl. hierzu die Hinweise zu „Graduierung" in: Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006.

23 Neben diesen von uns als „produktiv-aktivierend" bezeichneten Kohärenzen zwischen Arbeitsaufträgen und den Elementen, auf die diese zugreifen, werden im Rahmen des Eichstätter Schulbuchprojekts auch andere Arten von Kohärenzen, z.B. zwischen Autorentexten, Autorentexten und Materialien, aber auch zwischen Materialien und anderen Materialien erhoben, nach ihren Funktionen klassifiziert und nach den Kriterien der Nähe, der Deutlichkeit, der Explizitheit und schließlich der Plausibilität beurteilt.

24 Dieses Beispiel ist entnommen aus Andraschko, Frank M. u.a.: Geschichte konkret 1: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Hannover, Schroedel, 1. Auflage, 1. Druck 1995, S. 89.

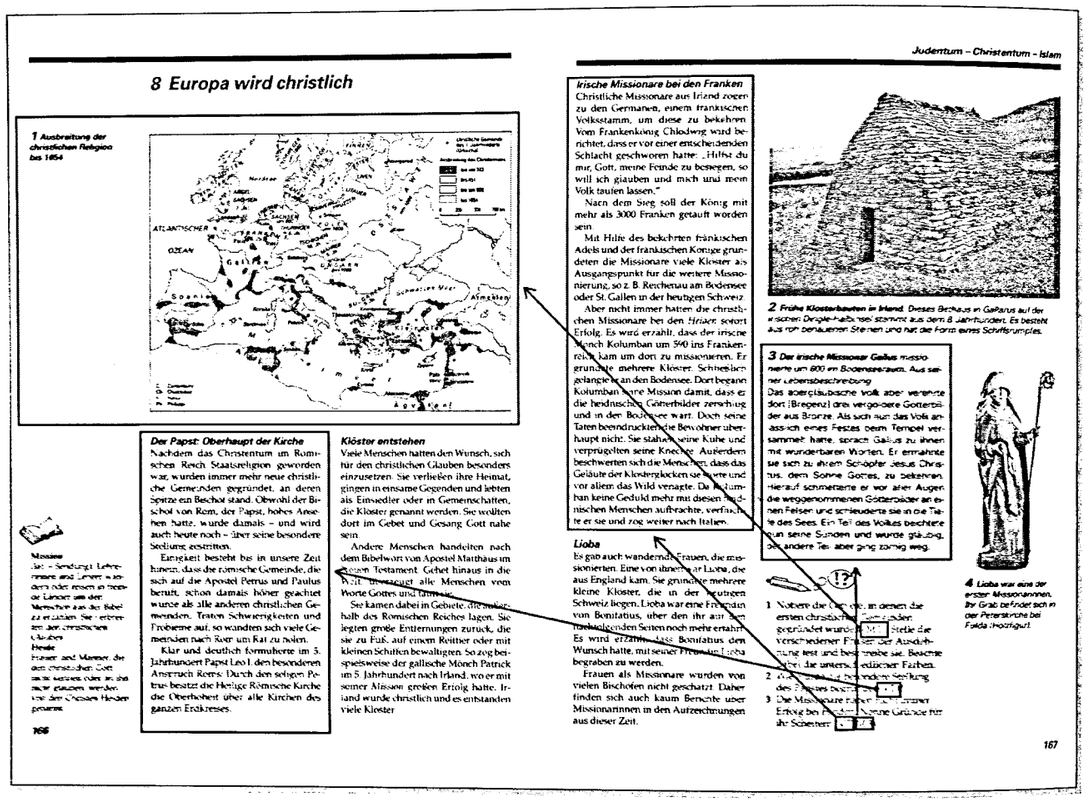

Abb. 4: Kohärenzen zwischen Elementen der Oberflächenstruktur

den ersten Blick sinnvoll erscheinende Arbeitsauftrag, den Begriff „Karikatur" im Lexikon nachzuschlagen. Dort findet sich nämlich eine Definition, die Karikatur mit Hilfe von anderen schwierigen Begriffen wie „Satire", „Groteske" oder „Deformation"[25] erklärt.

2.2.3. Fokussierungen und Basisoperationen historischen Denkens: theoriebezogene Kriterien zur Entschlüsselung der Tiefenstruktur der Narration

Was bisher in diesem Abschnitt geschildert wurde, kann man als eine erste „Bestandaufnahme" des spezifischen „Strickmusters" der Narration bezeichnen. Bei der detaillierten theoriebezogenen Entschlüsselung der Geschichtsdarstellung wird hierauf in vielerlei Hinsicht zurückgegriffen. Jetzt geht es aber vor allem darum, zu erheben, in welchen Teilen der Autor daran interessiert ist, sich „Vergangenem zuzuwenden", also auf Vergangenes fokussiert,[26] bzw. in welchen Abschnitten er die gegenwärtige und zukünftige Relevanz der Vergangenheit betont, also auf die eigene Gegenwart bzw. Zukunft fokussiert. Eine dritte Fokussierung ist möglich: Der Autor kann den Schwerpunkt auch darauf legen, den Schüler/-innen die historische Narration als „Re-Konstruktion" bewusst zu machen. Dann erläutert er explizit seine Vorgehensweise, beschreibt die Quellenlage und die Forschungsdiskussion, legt seine Wertungen und Deutungen offen, bezieht sich auf die zu Grunde liegenden Prinzipien historischen Denkens (wie Retroperspektivität, Partikularität und Konstruktivität), macht deutlich, dass er die Medien- und Adressatenspezifität berücksichtigt (Fokussierung auf Geschichte).

Das Verfassen eines derartig „aufgerauten Textes" (Schörken) setzen sich nur wenige Autoren explizit zum Ziel. Dennoch ist die „Fokussierung auf Geschichte" immer präsent: Weil Narrationen konstruiert

25 Brockhaus. Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 20. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Leipzig u.a. 1996, Bd. 11, S. 494.

26 Zu den Fokussierungen vgl. den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber zu Beginn dieses Bandes, sowie ausführlich Dies.: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte, in: ZGD 2 (2003), S. 17-23.

werden *müssen,* weil das Schulbuch besonderen Bedingungen unterliegt, finden sich zahlreiche implizite Hinweise auf diesen Fokus. So wird z.B. erhoben, ob Entwicklungen und Veränderungen bzw. statische vergangene Zustände dargestellt werden, welche diachronen bzw. synchronen Zusammenhänge (Kontextualisierungen) hergestellt werden, ob dabei nur Zeitpunkte in der Vergangenheit in Bezug gesetzt werden oder Vergangenes auf Gegenwart und Zukunft bezogen wird, ob zur Strukturierung chronologische oder regressive bzw. progressive Verfahren oder Längs- und Querschnitt-Kombinationen gewählt wurden.[27]

Textverständlichkeit ist ein wichtiges Moment der Medien- und Adressatengemäßheit der Darstellung: Schulbuchtexte müssen für die Schüler/-innen verständlich, also nicht zuletzt inhaltlich und formal adressatengerecht sein. Es geht hier vor allem um einen logischen und kontinuierlichen Sinn- und Informationsfluss, sowohl auf globaler (= gesamttextlicher) als auch auf lokaler (= Satz-)Ebene. Für diese Analysen kann auf sprachwissenschaftliche Ansätze (Semantik, Syntax, Pragmatik), aber auch auf Erkenntnisse der Kognitionspsychologie (Textverständlichkeitsforschung) zurückgegriffen werden.[28]

2.3. Beurteilung bzw. Bewertung der Haltbarkeit der Darstellung

Weil die „Objektivität" einer historischen Narration nicht an der „Übereinstimmung der Geschichte mit der Vergangenheit" gemessen werden kann,[29] kommen notwendig Kriterien ins Spiel, die durch die historischen Prinzipien, also im Konstruktionsprozess selbst, begründet sind. Jörn Rüsen spricht von Triftigkeiten,[30] um Haltbarkeit und Geltungsansprüche historischer Narrationen beurteilen zu können; Hermann Lübbe redet von „Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität".[31] Weil sich deutliche Überschneidungen ergeben, werden im Folgenden beide Begrifflichkeiten verwendet.

Auf jeden Fall ist es notwendig, drei Dimensionen bei der Bewertung der Stimmigkeit historischer Narrationen zu berücksichtigen, (1) die empirisch-fachliche, (2) die narrative und (3) die normative Dimension.

(1) **Empirisch-fachlich** geht es zunächst um die **„Begründungsobjektivität"** der Darstellung, also um die Haltbarkeit der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge. Hier sind u.a. die Bezüge auf Quellen und deren kritische Analyse, auch die Bezugnahme auf lebensweltliche Erfahrungen und auf die Expertendarstellungen von Historikern von Relevanz.

(2) Die **„Konstruktionsobjektivität"** betrifft die Kohärenz und Stimmigkeit der Narration. Diesbezüglich ist z.B. zu fragen, ob „gliedernd-organisierende Einheiten" (wie z.B. Überschriften oder Symbole/Icons) sich im Lehrtext oder der Auswahl und Einbindung der Materialien widerspiegeln, ob „verständnisfördernde Einheiten" (wie z.B. Glossare) in Lehr- und Begleittexten oder Arbeitsaufträgen aufgegriffen werden, ob „Konstruktivität", aber auch Partikularität und Retro-Perspektivität explizit thematisiert werden.[32]
Hier geht es auch um die Haltbarkeit der Sinnbildungen über Zeiterfahrung, d.h. der deutenden Erklärung heutiger Gegebenheiten und Begebenheiten durch Rückgriffe auf die Vergangenheit. Sinn kann z. B. durch die Betonung von Traditionen gestiftet werden, oder durch den Akzent auf Entstehungs- und Veränderungsprozesse.[33] Die Quint-

27 Zu den Verfahren vgl. auch die Hinweise im Basistext. Siehe speziell zum Längsschnitt Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2002 (darin v. a. die grundlegenden Beiträge von Elisabeth Erdmann und Andreas Michler, S. 11-42).

28 Vgl. hierzu auch Schreiber, W./Schöner, A.: Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Bearb.): Geschichte denken statt pauken: Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005, S. 301-313.

29 Es könnte auch niemand „objektiv" entscheiden, ob diese „Übereinstimmung" vorliegt, da sich niemand bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit von den fundamentalen Prinzipien historischer Erkenntnis wie Retro-Perspektivität, Konstruktivität oder Partikularität freimachen kann.

30 Vgl. hierzu die Bemerkungen zur empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit bei Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 85-116.

31 Vgl. Lübbe, H.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, W./Hübner, K. (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.

32 Das Ergebnis wäre eine historische Narration mit – wie Rolf Schörken sagt – „aufgerauter Oberfläche"; der „Autor" teilt den Lesern mit, warum er wie kontextualisiert hat, informiert über Intentionen und Standort.

33 Vgl. hierzu die grundlegende Unterscheidung in traditionale, exemplarische, genetische und kritische Sinnbildungsmuster bei Rüsen, J.: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt a. M. 1990, S. 153-230. Zur Rezeption und Erweiterung dieser Typologie vgl. Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988, S. 59-62, sowie Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in

essenz des Gesagten ist, dass es bei der Triftigkeitsprüfung immer auch um die „narrative Struktur" gehen muss. Dabei ist die Darstellung auch auf ihre Medien-, Adressaten- und Kontextadäquatheit zu überprüfen.

(3) Schließlich geht es auch um die **„Konsensobjektivität"** der historischen Narration, also um die Haltbarkeit der der Darstellung zu Grunde liegenden Werte und Normen: In historischen Narrationen werden immer auch die Normen thematisiert, denen der „Autor" für damals bzw. für heute und morgen Relevanz zuweist. Daraus ergibt sich, dass die Triftigkeitsprüfungen auch die **normative Dimension** beachten müssen. Häufiger als die explizite Thematisierung ist der implizite oder latente Normen- und Wertebezug. Die Herausforderung bei der Erfassung nicht-expliziter Aussagen liegt in der präzisen Bestimmung von Analysekriterien. Bei der Untersuchung der normativen Dimension sind die bereits erwähnten **„Sinnbildungen"** für Gegenwart und Zukunft zu unterscheiden von **„Sachurteilen":** *„Sinnbildungen"* konstruiert der Autor/die Autorin, indem er/sie vergangene Erfahrungen auf gegenwärtige/zukünftige Probleme bezieht. In *„Sachurteilen"* äußert sich der Autor/die Autorin im Nachhinein über „damalige" Sinnstiftungen oder -bildungen. In beiden Fällen geht es um „Sinn" für eine als offen wahrgenommene Zukunft. Während der „Autor", wenn er Botschaften verfasst, die zur zukünftigen Lebensbewältigung beitragen sollen, in den unbestimmten Horizont der Zukunft hineinschreibt, kann er, wenn er „Sachurteile" fällt, sich der Methode der Re-Konstruktion bedienen: Er kann Quellen nutzen, die ihm helfen, damalige Sinnbildungen aufzuspüren, und er kann versuchen, „aus der Zeit heraus" zu kontextualisieren, zu erläutern und zu begründen. In beiden Fällen müssen die Stimmigkeit der konkreten Sinnkonstruktionen des Autors geklärt werden. Zu fragen ist auch, inwiefern die einzelne Sinnkonstruktionen zusammenfassenden Sinnbildungsmuster plausibel sind. Nicht zuletzt ist zu klären, ob die zu Grunde liegenden Werte und Normen dem Konsens in der jeweils angesprochenen Gruppe entsprechen und ob sie den kulturellen und gesellschaftlichen Horizont abbilden, auf die die Schulbuchnarration sich bezieht.

der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.

Zwei Aspekte sind für die Triftigkeitsprüfung von vornherein mitzubedenken: Einmal die **Frage des Horizonts und des Maßstabs,** zum anderen die Frage, in welcher Perspektive die Stimmigkeit geprüft werden soll: Den Eichstätter Analysen liegt ein Geschichtsverständnis zu Grunde, wie es idealtypisch zumindest für westliche, demokratische, pluralistische Gesellschaften ist.[34] Das Ziel für Geschichtsunterricht ist dann, zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu befähigen, der darin zum Ausdruck kommt, dass die Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer historischen Kompetenz[35] gefördert werden. Der „Horizont", das Leitziel also, ist ein elaborierter Umgang mit Geschichte. Dieser ist ohne Kenntnis der in einer demokratischen *Scientific Community* geltenden Konventionen nicht möglich. Deshalb müssen historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen auf jeden Fall in einem (vor diesem definierten Horizont) konventionellen Niveau ausgeprägt werden.[36] Auf diesen Maßstab muss sich die Prüfung der Stimmigkeit beziehen.

Die Eichstätter Untersuchungen prüfen die Stimmigkeit historischer Narrationen in zwei Perspektiven: Einerseits fragen sie, wie der **Autor in seiner Narration versucht, „Triftigkeiten" herzustellen.** Sodann muss aber auch der **Analysierende** „Farbe bekennen", indem er sagt, inwiefern die vorliegende Narration für ihn selbst triftig ist, und diese Entscheidung begründet. Im ersten Fall handelt es sich um eine „Bestandaufnahme", während es im zweiten Fall um Beurteilung bzw. Bewertung geht. Der Bezugspunkt für letzteres muss der Forschungsstand sein, wobei der Adressatenkreis „Schüler" relativierend wirkt: Es kann in Schulbüchern nicht um den Diskurs zwischen Experten gehen. Sichergestellt sein muss allerdings, dass dort die Elemente, über die Konsens zwischen den Experten herrscht, eine zentrale Rolle spielen, bzw. dass ein Aspekt, der in der Forschung kontrovers diskutiert wird, nicht als konventionelle und damit in der Gesell-

34 Vgl. Basisbeitrag von Waltraud Schreiber.

35 Zu den Kompetenzbereichen vgl. den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber in diesem Band. Es werden die aus dem Kreislauf des historischen Denkens abgeleiteten Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen sowie die strukturierenden Sachkompetenzen unterschieden.

36 Zur Frage der „Konventionen" als Parameter für die Beurteilung von Niveaus vgl. Schreiber, W./Körber, A./von Borries, B./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B., Historisches Denken, 2006. Ausführlich äußert sich hierzu Körber, A.: Grundbegriffe und Konzepte: Kompetenzen und Kompetenzmodelle, Graduierung und Stufung, Niveaus und Standards, in: Körber, A./Schreiber, W., Kompetenzen, 2006.

schaft des jeweiligen Landes gültige Interpretation dargestellt wird. Zu prüfen ist auch die Plausibilität des Rückgriffs auf Überlegungen, die aus anderen Disziplinen stammen, ebenso die Stimmigkeit von deren Übertragung auf das historische Denken und Lernen.

3. Förderung historischer Kompetenzen

Zusätzlich zur detaillierten De-Konstruktion der historischen Narrationen in Schulbüchern wird im Eichstätter Schulbuchprojekt der Frage nachgegangen, wie und inwiefern Schulbücher zur Förderung der Entwicklung von Kompetenzen des historischen Denkens beitragen können. Zu beachten ist dabei aber immer, dass Schulbuchanalysen nie sagen können, wie letztlich im konkreten Unterricht mit den Büchern gearbeitet wird.

Erhoben werden kann aber, inwiefern im Schulgeschichtsbuch ein Umgang mit Geschichte gepflegt oder angeregt wird, der explizit die Kompetenzförderung zum Ziel hat: Methodenseiten bzw. -abschnitte, Arbeitsaufträge, die dazu dienen, den Umgang mit Materialien zu unterstützen, gehören hierher (→ Methodenkompetenz), auch Glossare, die Schlüsselbegriffe definieren (→ Sachkompetenz) oder die Vorgabe von Leitfragen sowie eine abschließende Auseinandersetzung mit der verfolgten Fragestellung (→ Fragekompetenz), schließlich auch der Umgang mit in der Gesellschaft anerkannten bzw. abgelehnten Normen(→ Orientierungskompetenz). Zum anderen können aber auch Elemente identifiziert werden, die – obwohl nicht explizit so intendiert – als „Bausteine" verwendet werden können, um die Entwicklung historischer Kompetenzen zu fördern. Die explizite Förderung wird am Beispiel eines Methodenabschnitts verdeutlicht:

Bilder erzählen, wenn man sie fragt
Bilder sind wertvolle Quellen, wenn man etwas über Menschen aus der jeweiligen Zeit erfahren will. Das Bild beginnt zu erzählen, wenn man sich die Darstellung genauer ansieht und Fragen stellt:
- Welche Personen sind dargestellt?
- Wie sind sie gekleidet?
- Wie ist ihr Verhältnis zueinander: freundlich, helfend, feindlich?
- Was ist darüber hinaus dargestellt: Häuser, Werkzeuge, Geräte, Tiere?
- Wie sind die Natur, eine Landschaft, eine Stadt oder ein Dorf dargestellt?
- Wie bei Texten, so ist auch bei Bildern zu prüfen, ob die Darstellung verlässlich ist:
- Wer hat das Bild gemalt? Hatte der Künstler einen Auftrag das Bild so zu malen? Hat der Maler zur gleichen Zeit gelebt bzw. wieviel Zeit liegt dazwischen?

Viele Fragen, woher bekommst du Antworten? In der Regel stehen Informationen neben oder unter dem Bild in der sogenannten Bildlegende. Auch enthalten der Verfassertext oder die Quellen wichtige Hinweise. Außerdem kannst du mit Hilfe eines Lexikons weitere Informationen erhalten.

Abb. 5: Methodenabschnitt zum Umgang mit Bildquellen[37]

Hier wird explizit auf den Quellenwert von Bildern eingegangen. Ein vom konkreten Einzelfall abstrahierender „Leitfaden", wie man Bilder auf methodisch geregelte Art und Weise „zum Sprechen bringt", wird den Schüler/-innen an die Hand gegeben,

Demgegenüber stehen „Bausteine", die die jeweilige Lehrkraft zur Förderung von Methodenkompetenzen nutzen kann. In den Eichstätter Analysen werden „Bausteingruppen" zusammengestellt, die aus geschichtsdidaktischen und geschichtstheoretisch en Gründen für die Förderung der einzelnen Kompetenzbereiche für wichtig gehalten werden. Zur Förderung der Methodenkompetenzen sind das z. B. die präzise Ausweisung der Materialien oder Elemente, die den Blick auf die Quellenbasis und den Forschungsstand lenken, die einer Re-Konstruktion zu Grunde liegen bzw. bei der De-Konstruktion erhoben werden können, auch Elemente, welche die Medien- und Adressatengebundenheit der Darstellung verdeutlichen. Eine weitere Bausteingruppe wären Elemente, welche der Verdeutlichung der Rolle von Retroperspektivität, Partikularität und Konstruktivität für die Re- und De-Konstruktion historischer Narrationen dienen können.

Bezogen auf das Beispielskapitel zur „frühmittelalterliche Christianisierung" erleichtert die präzise Ausweisung des Fuldaer Sakramentars es Schüler/-innen, zu erkennen, dass sie es nicht mit einer zeitgenössischen Quelle zum Leben des Bonifatius zu tun haben, sondern mit einer wesentlich später für ein Sakramentar angefertigten Miniatur über das Leben des Bonifatius. Diese Information erst ermöglicht es, die Art der Darstellung zu untersuchen und daraus Schlüsse zu ziehen (→ De-Konstruktion).

Das folgende Beispiel eignet sich, die Rolle der Konstruktivität historischer Narrationen und die Relevanz alternativer Interpretationsmuster bei der Re- und De-Konstruktion zu thematisieren:

> Warum sie ihn getötet haben, wissen wir nicht. Vielleicht wollten sie ihn berauben. Vielleicht hassten sie den fremden Missionar, der sich gut mit dem Frankenherrscher verstand.

Abb. 6: Baustein zur Rolle der Konstruktivität und Kontroversität historischer Narrationen.[38]

37 Vgl. Eck, Guiskard u.a.: Zeitreise: Brandenburg – Grundschule, Stuttgart u.a., 1. Auflage, 1. Druck 1998, S. 169.

38 Siehe ebenda.

Die in den einzelnen Bausteingruppen zusammengefassten Kriterien können im Unterricht auch dann zur Förderung von Methodenkompetenz genutzt werden, wenn im Kapitel eine explizite Förderung gar nicht beabsichtigt war. Lehrkräfte, die sich die Relevanz solcher Bausteine bewusst gemacht haben, können sogar Mängel in den Büchern positiv wenden: Schlecht ausgewiesene Materialien, die gekürzt und in einer für die Schüler/-innen nicht nachvollziehbaren Weise didaktisiert wurden, können z.B. mit Faksimiles der Originalfassungen verglichen werden bzw. mit kritisch edierten Fassungen. Durch den Vergleich können sich die Schüler/-innen der Bedeutung bewusst werden, die Provenienz- und Größenangaben, die Darstellung der Entstehungssituation bzw. des Funktionszusammenhangs oder Auslassungen und Veränderungen haben.

Die Kompetenzförderung ist also nicht an optimale Schulbücher gebunden. Sie kann vielmehr mit Hilfe jedes Buches unterstützt werden. Allerdings gilt grundsätzlich: Je weniger sich die Autor/-innen die Kompetenzförderung zum Ziel gesetzt haben, desto mehr ist die einzelne Lehrkraft gefordert. Dies wiederum erfordert hoch entwickelte Kompetenzen der Geschichtslehrkraft zum Umgang mit Schulbüchern. Schon deshalb beschränkt sich die Relevanz von Schulbuchanalysen nicht nur auf die Grundlagenforschung. Das in diesem Beitrag vorgestellte „Know-How"der Schulbuchanalysen besitzt vielmehr auch eine hohe Relevanz für die Lehreraus- und -fortbildung.

Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg[1]

Christian Karl/Ina Wester unter Mitarbeit von Christof Klebl, Eichstätt

Schulbücher zählen zu den wichtigsten Arbeitsmaterialien im schulischen Geschichtsunterricht, da sie Themen meist lehrplannah und schülergerecht aufbereiten. Allein die Anzahl von 271 in Deutschland zugelassenen Schulbuchreihen[2] lässt jedoch erahnen, dass es trotz Lehrplangebundenheit nicht unerhebliche Unterschiede gibt. Verschiedene Umstände, wie die Zusammensetzung des Autorenteams, Ansprüche, Geldmittel und Philosophie des Verlags, aber auch die Ausrichtung auf Bundesland, Schulart, Jahrgangsstufe und Schüler führen zu individuellen Merkmalen jeder Schulbuchreihe. Nicht zuletzt die Schülerorientiertheit bedingt Abweichungen von den Standards wissenschaftlicher Fachliteratur. So muss im Schulbuch ein Thema, über welches ganze wissenschaftliche Abhandlungen geschrieben werden, häufig auf einer Doppelseite präsentiert werden. Die meisten Bücher nehmen Rücksicht auf die Rezeptionsgewohnheiten der Schüler/-innen und bemühen sich um Verständlichkeit. Einige der Autoren versuchen, an den Erfahrungen der Schüler/-innen anzuknüpfen.

Auch wenn es diverse Unterschiede zwischen den Reihen gibt, kann man doch Gemeinsamkeiten feststellen. Diese grundlegenden Bestandteile und ihre Funktionen sollen im Folgenden am Beispiel des Buchs Zeitreise 5/6 Brandenburg[3] verdeutlicht werden.

Wie bei den meisten Schulgeschichtsbüchern findet auch hier eine Unterteilung in übergeordnete Haupt- und Unterkapitel statt. Für die Hauptkapitel werden mehrere Wochen Unterrichtszeit geplant; für Unterkapitel kann manchmal nur eine Unterrichtsstunde angesetzt werden. Das Hauptkapitel in diesem Beispiel lautet „Judentum-Christentum-Islam". Die beiden ausgewählten Unterkapitel haben die Titel „8 Europa wird christlich" und „9 Ein Missionar wird ermordet – was ein Bild erzählt". In diesen Unterkapiteln finden sich fünf Hauptelemente.

1. Lehrtext

Das mit 64 % vom Textvolumen umfangreichste Element in diesem Schulbuch ist der Lehrtext. Es handelt sich dabei um eine von einem oder mehreren Autoren geschriebene Geschichtsdarstellung bzw. um methodische Hinweise zum historischen Arbeiten. Letztere finden sich auf der Seite 169 im Beispielbuch als Nummer 1 unter der Überschrift „Bilder erzählen, wenn man sie fragt". Der übrige Lehrtext, der die Geschichtsdarstellungen enthält, steht in beiden Kapiteln im Zentrum. Die Darstellungen versuchen, die vom Lehrplan geforderten Themen zu kontextualisieren, konkretisieren und in schülergerechter Sprache zu vermitteln. Vergangenheitspartikel, wie z.B. Jahreszahlen oder Personen, werden durch Verknüpfung und Kontextualisierung zu rekonstruierter Geschichte. Dabei kann der Autor auch direkt die Lebenswirklichkeit, Gegenwart und Zukunft des Schülers/der Schülerin ansprechen, was im letzten Absatz des Verfassertexts auf Seite 169 der Fall ist (Nummer 2).

2. Zitat

Oftmals finden sich im Autorentext Zitate von Autoren anderer Provenienz. Das Zitat kann dabei sowohl Quelle als auch Darstellung sein. Zur allgemeinen Begriffserläuterung:[4]

- Quellen stammen aus der Zeit, für deren Re-Konstruktion sie, auf Grund der an sie gerichteten Fragestellung, dienen sollen. Sie können sowohl schriftlicher als auch bildlicher und gegenständlicher Natur sein.
- Darstellungen sind *ex post* von Autoren verfasste Re-Konstruktionen von Vergangenem. Sie sind an die Gegenwart ihrer Entstehung gebunden.

1 Die Analyse wird maßgeblich gefördert durch die Cornelsenstiftung im „Stifterverband für die deutsche Wissenschaft"

2 Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Ausgabe 2005/2006, Braunschweig 2005. Vgl. hierzu die Website des Instituts unter http://www.gei.de

3 Eck, Guiskard u.a.: „Zeitreise Brandenburg Grundschule 5/6", Leipzig: Ernst Klett, 1998, S. 166-169.

4 Wie bei den Materialien wird auch hier eine Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung (je nach Verwendung unter der leitenden Fragestellung) getroffen. Siehe hierzu Abschnitt 3 in diesem Artikel.