Eckert. Working Papers 2015/2

Jens Nitschke

Das ideale Geschichtsschulbuch aus Schülersicht
Schüler schreiben ein Schulbuch
- Ein Projekt am W.-v.-Siemens-Gymnasium in Berlin Zehlendorf

Nitschke, Jens. „Das ideale Geschichtsschulbuch aus Schülersicht
Schüler schreiben ein Schulbuch - Ein Projekt am W.-v.-Siemens-Gymnasium in
Berlin Zehlendorf.“ Eckert. Beiträge 2015/2
http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00031.

edumeres.net

Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported (CC BY-ND 3.0);
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/

Meiner Frau
und
meinen Kindern
gewidmet

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagungen 4

1 Einleitung 6
1.1 Leitfragen 6
1.2 Projekt und Aufgabenstellung 7
2 Das ideale Schulbuch aus Schülersicht 9
2.1 Sekundarstufe I 10
2.2 Sekundarstufe II 16
3 Staatliche Vorgaben für den Geschichtsunterricht am Beispiel der Länder Berlin und Brandenburg – Inhaltliche und methodische Grundlage für die Auswahl von Lehrbüchern an Schulen 18
3.1 Kompetenzentwicklung und fachdidaktische Konzeption in der Sekundarstufe I 18
3.2 Fachbezogene Kompetenzen und Inhalte in der Sekundarstufe II 22
4 Das moderne Geschichtsbuch 23
4.1 „Geschichte und Geschehen 4“: Kapitel 3 – Leben im Deutschen Kaiserreich (Sekundarstufe I) 27
4.2 „Geschichte und Geschehen – Antike und Mittelalter“: Kapitel 8 – Die politische Gestalt Europas im Hochmittelalter (11. - 13. Jahrhundert): Aufbruch und Konsolidierung (Sekundarstufe II) 33
4.3 Resümee 39
5 Fazit 41
Literatur 43

Vorwort und Danksagungen

Mein Interesse an der näheren Auseinandersetzung mit Schulbüchern ist aus meiner beruflichen Tätigkeit als Studienrat und Fachseminarleiter in Berlin hervorgegangen. Im Alltag müssen sich Lehrkräfte immer wieder mit der Frage auseinandersetzen, welches Lehrbuch eingeführt werden soll. Die häufigsten Entscheidungskriterien sind dabei neben der fachlichen und didaktischen Seite rein praktische Erwägungen: Wie haltbar ist das Buch und was soll es kosten? Sind Nachdrucke nebeneinander verwendbar?

Nachdem in einer Art zähem Ringen in manchen Fachkonferenzen dieses oder jenes Buch eingeführt wurde, stellte sich in der Folge meist heraus, dass die Werke von den Schülerinnen und Schülern nicht in der erhofften Form angenommen wurden. Zudem zeigten sich die Lernenden oft an Themengebieten interessiert, die weder in den Lehrwerken noch in den Vorgaben der Schulverwaltung vorgesehen waren. Daraus ging der Gedanke hervor, einmal den Spieß umzudrehen und die Schülerinnen und Schüler nach ihren Bedürfnissen zu fragen und sie selbst ein Schulbuchkapitel bearbeiten zu lassen. Wie dabei genau vorgegangen wurde, soll in den nächsten Seiten dargestellt werden.

Die Auswertung des sehr umfangreichen Materials wäre neben der beruflichen Tätigkeit kaum aus eigener Kraft zu leisten gewesen. Daher gilt mein besonderer Dank Frau Prof. Dr. Dagmar Klose von der Universität Potsdam, die mich ermuntert hat, ein Masterseminar zu diesem Thema zu veranstalten. Die teilnehmenden Studenten haben mit ihren Hinweisen und Seminararbeiten einen wichtigen Beitrag zur Bearbeitung des Themas geleistet. Ihnen sei an dieser Stelle nochmals mein Dank ausgesprochen. Nicht zu vergessen ist auch mein ehemaliger Schulleiter, Herr Dirk Reich, der mir meine Nebentätigkeit an der Universität Potsdam großzügig genehmigt und mir somit meine Arbeit erst ermöglicht hat.

Nicht zuletzt aber möchte ich meiner Frau und meinen Kindern von Herzen danken, die mich immer wieder zu der Arbeit ermuntert haben und oft genug auch auf mich verzichten mussten.

Beelitz im Februar 2015

1 Einleitung

1.1 Leitfragen

Trotz permanenter didaktischer und methodischer Neuerungen wird die meiste Zeit des Geschichtsunterrichts mit dem Geschichtsbuch verbracht. Dementsprechend wichtig ist es, dass dieses zentrale Medium auch von den Schülerinnen und Schülern positiv angenommen und verstanden wird. Zahlreiche Untersuchungen und Rezensionen zu Geschichtsschulbüchern beschäftigen sich vor allem mit der Frage, inwieweit die moderne fachdidaktische Diskussion sich in den Werken widerspiegelt bzw. inwieweit die fachwissenschaftliche Diskussion berücksichtigt wird. Dabei wird allerdings in der Regel die Frage ausgeblendet, wie die eigentlich Betroffenen, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer und vor allem die Schülerinnen und Schüler, die Bücher wahrnehmen, was sie sich von ihnen wünschen und vor allem: was sie überhaupt aus den Büchern verstehen.

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die Benutzerperspektive stärker in den Fokus zu rücken. Hierbei stützt sie sich in erster Linie auf Schulbuchkapitel und -passagen, die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe eines Gymnasiums und einer neunten Klasse in einem von mir koordinierten Projekt selbst und nach eigenen Vorstellung in zwei Wochen Unterrichtszeit erarbeitet haben. Eine in der neunten Klasse anschließend durchgeführte Schülerumfrage zum Stellenwert einzelner Schulbuchkomponenten und -funktionen wird in Kapitel 2 vorgestellt und verdeutlicht die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Schulbuchgestaltung. Ergänzend folgen in Kapitel 3 Analysen zweier in Berlin zugelassener Schulbücher, in denen die Übereinstimmung mit Lehrplänen diskutiert und ermittelt wird, ob bzw. wie bereits verwendete Schulbücher die Wünsche der Lernenden widerspiegeln. Dabei sollten folgende Fragen geklärt werden:

- Inwiefern stellt das Schulgeschichtsbuch aus Schülersicht ein grundsätzliches Medium des Geschichtsunterrichts dar?
- Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler von Inhalt, Struktur, Konzeption und Gestaltung von Schulgeschichtsbüchern?
- Wie spiegeln sich die Anschauungen der Schülerinnen und Schüler im modernen Geschichtsbuch wider?

1.2 Projekt und Aufgabenstellung

Die Schülerinnen und Schüler haben zu Beginn ihrer zweiwöchigen Aufgabe ein einleitendes Arbeitsblatt bekommen. Die Arbeitsblätter gaben ihnen Hinweise und Anregungen beim Erstellen der Schulbuchkapitel und wurden mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. In der Sekundarstufe I sollten sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit der deutschen Reichsgründung bzw. dem Deutschen Kaiserreich beschäftigen, in der Sekundarstufe II waren das Mittelalter nach dem Investiturstreit und die amerikanische Unabhängigkeit Gegenstand der Arbeit.
Neben der knappen Anweisung, mit zur Verfügung gestellten Materialien[1] und einem Material der Wahl ein Schulbuchkapitel zum Thema zu erstellen, finden sich formale („Wie sollen die verschiedenen Teilaspekte gewichtet werden?“) und themenspezifische, lenkende Fragen („Welche Rolle soll die englische Geschichte (Mutter der modernen Demokratie) spielen?“). Zur Erinnerung wurden konkrete Hinweise zur Gestaltung gesondert aufgelistet („Auftaktseiten sollen Typisches darstellen und Interesse am Thema wecken“, „Verfassertexte

[1] Heinz-Dieter Schmid, *Fragen an die Geschichte*. 4. Auflage, Frankfurt am Main: Hirschgraben,1981; *Goerlitz, Erich und Joachim Immisch (Hg.). Zeiten und Menschen B2. Das europäische Mittelalter und die frühe Neuzeit. Vom Frankenreich bis zum Absolutismus.Paderborn: Schöningh, 1984*; *Geschichte und Geschehen*; *Geschichte plus.* Berlin, 2009; Frank Bahr, Adalbert Banzhaf und Leonhard Rumpf, *Grundkurs Geschichte*, 2.

sollen sachlich informieren“, „Geschichte soll nicht nur eine einzige Sicht wiedergeben, sondern multiperspektivisch sein“, „Zusammenfassungen, Worterklärungen oder ein Zeitstrahl sollen Hilfen zum Lernen sein“).

Die formalen Teilaspekte von Schulbüchern wie z.B. Auftaktseiten wurden anhand der Lehrbücher vorgestellt und kurz erläutert, damit die Schülerinnen und Schüler einen breiten Überblick über Möglichkeiten und Begrenzungen ihrer Arbeit erhalten. Die Auswahl der neueren Schulbücher orientierte sich schlicht nach ihrer aktueller Anwendung und Verfügbarkeit. Ältere Bücher wurden ausgewählt, um das Spektrum und die Auswahl an gestalterischen Zugangsmöglichkeiten zu erweitern.
Weiterhin haben Heinz-Dieter Schmids *Fragen an die Geschichte* mit ihrem weitgehendem Verzicht auf Darstellungsteile Anregungen geliefert und sollten Schüler anhand von kontrastierenden Quellen und provozierenden Fragen selbst zum Arbeiten und Finden von Lösungen animieren. *Zeiten und Menschen B2* (1984) bietet am Ende jedes Kapitels eine Zusammenfassung der wichtigsten Fakten, Begriffe sowie einige Fragen; dieses Konzept gibt es in anderen Verlagen nicht.
Das Projekt ermöglichte den Schülerinnen und Schülern eine intensive Auseinandersetzung mit Textsorten und Gestaltungsmöglichkeiten des Schulbuchs. Vor allem durch das Verfassen eigener Schulbuchartikel und -kapitel konnten die Schülerinnen und Schüler in den anschließenden Umfragen ihre Bedürfnisse bezüglich eines idealen Schulbuchs differenziert und bewusst äußern.

Auflage, Darmstadt, 1994; *Kursbuch Geschichte*, Berlin, 2009; *Geschichte und Geschehen*, Stuttgart und Leipzig, 2012; *Buchners Kompendium Geschichte*, Bamberg, 2008.

2 Das ideale Schulbuch aus Schülersicht

Die im Anhang gesammelten Beispiele qualitativ herausstechender Schulbuchkapitel und -passagen sind aus dem oben vorgestellten Schülerprojekt hervorgegangen.[2] Die erarbeiteten Schulbuchkapitel bzw. Themenhefte der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II ließen bezüglich eines „idealen Schulbuches“ zunächst einige Gemeinsamkeiten erkennen: eine klare Gliederung / Übersichtlichkeit, eine geringe Anzahl von Quellen, jedoch unterschieden in Primär- und Sekundärquellen, die Verstärkung der Anschaulichkeit durch Karten, Schemata, Diagramme sowie eine entsprechende Chronologie, möglichst noch einmal verdeutlicht und komprimiert in einem Zeitstrahl.

Der prägnanteste Unterschied zu den Projektarbeiten der Sekundarstufe I besteht in wesentlich umfangreicher formulierten Verfasser- / Autorentexten. Der Grund hierfür wird in der notwendigen Erweiterung des historischen Basiswissens zu suchen sein, um die komplexeren Anforderungen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II bewältigen zu können. Aufgrund dieses Bildungs- und Kompetenzunterschieds wird nun weiterhin zwischen Sekundarstufe I und II unterschieden, wobei zunächst die in der Sekundarstufe I durchgeführte Umfrage zur Qualität von Schulgeschichtsbüchern im Mittelpunkt steht.

[2] Gestalterische Mängel der Arbeitsergebnisse sowie Fehler in der Sprachverwendung wurden bewusst nicht korrigiert.

2.1 Sekundarstufe I

Die folgenden Ergebnisse des anonymen Fragebogens für die Sekundarstufe I geben die Wünsche und Erwartungen der Lernenden wieder und verdeutlichen die von den Schülerinnen und Schülern getroffene Auswahl an Kriterien sowie deren Häufigkeitsverteilung. Die Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler konnten mehrere Kreuze setzen. Sie reflektieren zugleich den insgesamt wesentlichen Charakter der von den Projektteilnehmern erstellten Schulbuchkapitel.

Ergebnisse der anonymen Umfrage von 26 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 zur Qualität von Schulgeschichtsbüchern

Kriterium	Anzahl der Nennungen in %
Textverständnis (Verfasser- / Autorentext)	69,23
Abbildungen / Karikaturen	34,61
Klare Gliederung / Übersichtlichkeit	19,23
Geeignete / verständliche Quellen	11,53
Wenig Quellen	11,53
Zusammenfassung am Ende des Kapitels	7,69
Anregung zur Beschäftigung mit Geschichte / Ideenreiche Arbeitsaufträge	7,69

Verhältnis zwischen Verfassertexten und Quelltexten	3,84
Erläuterung von Fach- und Fremdwörtern	3,84
Zeitstrahl	3,84
Rätsel	3,84

(26 = 100 %, Mehrfachnennungen möglich)

Herausragende Priorität für die Schülerinnen und Schüler besitzt augenscheinlich die Qualität des Verfasser- bzw. Autorentextes, wobei sich diese Qualität aus Schülersicht vor allem auf das Text*verständnis* bezieht. Die Texte sollten das zu behandelnde Thema im Überblick abbilden und damit kompakte und schnelle Informationen sowie eine Orientierung für den sich anschließenden Arbeitsteil liefern[3]. Sie sind ein wichtiges Fundament für die unterrichtliche und häusliche Arbeit und sollten daher eine kind- und jugendgerechte Sprache verwenden. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler *verstehen*, was ihnen als historische „Grundsubstanz" an Fakten, Ereignissen, Namen etc. vermittelt wird, sind sie auch in der Lage, dieses Fachwissen problemorientiert und konstruktiv anzuwenden.

Ein weiteres Problem von Verfassertexten besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler sie aufgrund ihrer mangelnden Kritikfähigkeit als verbindliche Interpretation historischer Sachverhalte hinnehmen. Da Geschichtsdarstellung aber in bestimmtem Maße immer subjektiv ist, allein schon durch das

[3] Vgl. Michael Sauer. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik.* 6. aktualisierte und erweiterte Auflage, Seelze 2007, S. 260 f.

Hinzufügen oder Weglassen gewisser Aspekte, sollten Verfassertexte so formuliert sein, dass den Schülerinnen und Schülern nicht suggeriert wird, der Autor des Textes vertrete die „historische Wahrheit". Vielmehr soll der Leserin / dem Leser einerseits elementares Grundlagenwissen vermittelt und andererseits ein Deutungs*angebot* offeriert werden, welches Fragen aufwirft und verschiedene Meinungen von Zeitgenossen oder Historikern als Ausgangspunkt für weitere kritische Überlegungen beinhaltet.[4] Letzteres kann nicht nur das Interesse an Geschichte weiter fördern, es trägt auch dazu bei, ein „differenzierte[s], historisch- politische[s] Urteilsvermögen"[5] zu entwickeln.
Im Kriterienkatalog der Schülerinnen und Schüler wird weiterhin der Wunsch nach zahlreichen Abbildungen und Karikaturen in Schulgeschichtsbüchern deutlich. Vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler haben aufgrund ihres intensiven Bezuges zur Gegenwart, in der sie den Prozess der Sozialisierung gerade im Kindes- und Jugendalter nachdrücklich erfahren, oft Schwierigkeiten, sich historisch Vergangenes adäquat vorzustellen und in die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen der Menschen früherer Gesellschaften „einzutauchen", deren Motive und Handlungen zu verstehen, ihre Lebenswelt zu erfassen. Hier können beispielsweise Gemälde, Plakate, Fotografien, Karten oder Schemata sehr hilfreich sein, um die Anschaulichkeit der zu vermittelnden Thematik zu erhöhen und so Geschichte besser begreifbar und erlebbar zu machen. Damit können Abbildungen unter entsprechender Anleitung der Lehrkraft zur Bildinterpretation und zur Bildkritik nicht nur die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler stärken, sondern auch abstrakte und unbekannte historische Sachverhalte konkretisieren und vergegenwärtigen und dadurch den Lernerfolg sichern helfen.[6]

---

4 Ebd., S. 261.

5 Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Geschichte. Rahmenlehrplan Sekundarstufe I. Land Brandenburg 2010, S. 9.

6 Vgl. Klaus Bergmann und Gerhard Schneider. „Das Bild", in: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. 4. Auflage, Schwalbach/Ts. 2007, S. 212 ff.

In diesem Sinne haben Abbildungen in Schulgeschichtsbüchern (und im Unterricht) grundsätzlich zwei Aufgaben: „Sie fungieren als Quellen und als methodische Hilfsmittel, sie werden heuristisch und illustrierend verwendet: heuristisch, wo sie die stoffliche Basis neu zu gewinnender Kenntnisse und Einsichten abgeben; illustrativ, wo sie anderweitig vermitteltes Wissen veranschaulichen und anreichern.“[7]

Der Entwicklung eines positiv motivierten Lernprozesses dient nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler auch eine klare, übersichtliche Gliederung des Lehrbuches in Kapitel. Verfassertext und Quellen sollten optisch deutlich voneinander getrennt sein, um den mehr oder weniger unwissenden Schülerinnen und Schülern zu signalisieren, dass es sich jeweils um verschiedene Ebenen der Wissensaneignung handelt: einerseits um die (subjektiv gefärbte) Darstellung der Thematik durch den Schulbuchautor, andererseits um Materialien mit verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten, wobei sich Darstellung und Materialien bezüglich gegenseitiger Relativierung und Kritik ergänzen sollten.[8] Den Schülerinnen und Schülern wird dadurch sowohl wichtiges Überblickswissen geboten als auch die Chance, anhand der gegebenen Materialien eigenständig historische Sachverhalte und Zusammenhänge zu erarbeiten und vor allem im Verbund mit diesbezüglichen Arbeitsaufträgen kritisch zu hinterfragen.

Dem tieferen Verständnis sowie der Ergebnissicherung dienen die von einem Teil der Schülerinnen und Schüler gewünschten Zusammenfassungen am Ende eines Kapitels, die Erläuterung von Fach- und Fremdwörtern sowie ein Zeitstrahl. Hier sind jedoch hinsichtlich des Ausmaßes der Nutzung Wissensstand und Leistungsvermögen des Einzelnen zu berücksichtigen. Allerdings können gerade Kapitelzusammenfassungen, die nicht nur Merksätze formulieren, sondern Anstöße für die selbstständige Rekapitulation[9] oder gar

7 Joachim Rohlfes. *Geschichte und ihre Didaktik*. 3. erweiterte Auflage, Göttingen 2005, S. 333.
8 Ebd., S. 315.
9 Vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, S. 262.

Anregungen zum weiteren Recherchieren oder Nachforschen (z.B. im Heimatort) geben, wiederum das historische Lernen über den eigentlichen Unterrichtsgegenstand hinaus fördern. Damit werden die Lernenden zugleich stimuliert, sich intensiver mit Geschichte zu beschäftigen, wobei hier insbesondere auch interessante, ideenreiche Arbeitsaufträge hilfreich sind, wie von einigen Schülerinnen und Schülern angemerkt. Geeignet zum Erreichen dieses Ziels sind aber weniger die klassischen W-Fragen als vielmehr komplexere Aufgabenstellungen mit entsprechender Handlungsorientierung, die es den Adressaten ermöglichen, sich in die jeweilige historische Situation hineinzuversetzen und sie aus dem Blickwinkel der teilnehmenden oder beobachtenden Zeitgenossen agieren und entscheiden zu lassen.[10] Dadurch bietet sich den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, geistig tiefer in die historische Materie einzudringen, Zusammenhänge in ihrer Ursache und Wirkung intensiver zu erfahren sowie Phantasie und Kreativität zu entwickeln.

Im Fokus solcher Arbeitsaufträge stehen im Rahmen der unterrichtlichen (und häuslichen) Tätigkeit neben den Darstellungen der Schulbuchautoren immer wieder schriftliche Quellen, die gleichfalls - zumindest von einem Teil der befragten Schülerschaft - als Qualitätsmerkmal von Schulgeschichtsbüchern genannt wurden. Jedoch geht aus der Umfrage hervor, dass es sich zum einen nur um eine beschränkte Anzahl derartiger Schriftzeugnisse handeln soll und zum anderen, dass die jeweiligen Quellen bezüglich ihrer inhaltlichen und sprachlichen Determinanten dem Wissens- und Kompetenzniveau der Lernenden entsprechen sollen, um die lernstandsgemäße Erfassbarkeit dieser Texte zu gewährleisten. Im Einzelfall wird die Schülerin / der Schüler dann auch mehr oder weniger große Schwierigkeiten haben, sich aufgaben- und zielorientiert mit der zu bearbeitenden Quelle auseinanderzusetzen. Nicht immer lässt sich jedoch in vollem Umfang geeignetes Quellenmaterial finden, da Quellen von ihren Verfassern ja nicht explizit für den Unterricht und somit als

[10] Ebd., S. 117

Arbeitsgrundlage für Schülerinnen und Schüler formuliert wurden und außerdem für manche Epochen nur in bescheidenem Umfang vorhanden sind. Da aber Quellen Ursprung unseres Wissens über Vergangenheit sind und in der kritischen Auseinandersetzung mit ihnen erst das „historische Wissen" durch die Lernenden selbst erzeugt wird[11], sind diese unverzichtbares Element historischen Lernens in der Schule.

Lernen muss nun nicht immer als ein mit großen Mühen und Anstrengungen verbundener Vorgang wahrgenommen werden. Lernen, insbesondere das historische, kann und sollte auch Vergnügen bereiten, was sich letztlich motivierend auf den Lernprozess aller Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dieser Lernspaß spiegelt sich in den Projektarbeiten der Jahrgangsstufe 9, beispielsweise in diversen Lückentexten und vor allem in selbst erarbeiteten Rätseln wider.

Da im Geschichtsunterricht Übung und Wiederholung, d. h. Festigung von Wissen, häufig zu kurz kommen, stellt das Wissensquiz eine reizvolle Unterrichtsvariante dar. Neben der Motivation für die Lernenden gehört gerade der Lerneffekt beim Konzipieren eines Rätsels oder Quartetts zu den Vorteilen[12]: Die Schülerinnen und Schüler wählen selbstständig Inhalt und Form, suchen nach Lösungsvorschlägen und beschäftigen sich somit intensiv mit dem historischen Sachverhalt. Insofern können Schulgeschichtsbücher einerseits Anregungen zur Gestaltung von Lernspielen geben und andererseits spielerische Aufgaben, z.B. als Kreuzworträtsel mit zu suchendem Lösungswort, in einzelne Kapitel integrieren.

Der Lernprozess im Geschichtsunterricht sowie die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich geistig auf historisch Vergangenes „einzulassen", basieren jedoch nicht nur auf einem die Kinder und Jugendlichen

[11] Vgl. Waldemar Grosch. „Schriftliche Quellen und Darstellungen", in: Hilke Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* 5. Auflage, Berlin 2008, S. 64 f.

[12] Vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, S. 153 f.

ansprechenden Layout, einem inhaltlich und methodisch nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen strukturierten sowie den Spaß am Lernen fördernden Schulgeschichtsbuch. In entscheidendem Maße werden Qualität und Ergebnisse historischen Lernens in der Schule von der Kreativität der Lehrerin / des Lehrers abhängen, Geschichte *anschaulich* zu vermitteln.

2.2 Sekundarstufe II

Im Rahmenlehrplan Geschichte für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg heißt es:

> „Die wissensbasierte Kompetenzentwicklung historischen Denkens und Erzählens zeigt sich in der Beherrschung von zwei grundlegenden Operationen: in der Fähigkeit, sich historisches Fachwissen über Vergangenes anzueignen, also Vergangenheit deutend zu rekonstruieren und sinnvoll darzustellen (Deutungskompetenz); sowie in der Fähigkeit, Geschichtsdeutungen anderer analysieren und beurteilen zu können (Analysekompetenz).
> Die Deutungs- und Analysekompetenz der Schülerinnen und Schüler ist in dem Maße entwickelt, in dem diese in der Lage sind, in diesen beiden Bereichen historisch begründete Sachurteile zu formulieren."[13]

Fundamental für das historische Lernen in der Sekundarstufe II ist demnach zunächst ein breites, differenziertes und vor allem anwendungsorientiertes Fachwissen, welches sich die Lernenden in immer höherem Maße selbstständig aneignen, in der Unterrichtspraxis zumeist mit Hilfe des Lehrbuches. Diese Aneignung erschöpft sich aber nicht im bloßen Durchlesen von mehr oder weniger umfangreichen Autorendarstellungen in

[13] Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.), *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geschichte*. Berlin 2006, S. 11.

Schulgeschichtsbüchern, sondern verlangt darüber hinaus den reflektierten Umgang mit den von den Verfassern angebotenen Deutungen historischen Geschehens. Dabei ist von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich der konstruierende Charakter historischer Beschreibung zu beachten: die Autorin / der Autor oder die Historikern / der Historiker kann, ausgehend von ihren / seinen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Wissen, die Vergangenheit nur fragend untersuchen und möglichst schlüssig interpretieren. Daher zielt der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II explizit auf die Beherrschung entsprechender Analyse- und Darstellungskompetenzen[14], um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, anhand von Verfassertexten, Quellen, Theorien oder Forschungsansätzen selbst historische Deutungen sowie begründete Urteile zu gegebenen Sachverhalten unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu formulieren.

Das Fehlen von Zusammenfassungen am Ende des von den Schülerinnen und Schülern erstellten Kapitels / Themenheftes deutet darauf hin, dass diese für ein Schulgeschichtsbuch der Sekundarstufe II nicht als sinnvoll erachtet werden, da es hier vordergründig nicht um ein auf wenige Fakten reduziertes Wissen geht, das es anzueignen gilt, sondern um die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Qualifikationen[15]. Allerdings beruhen die Herausbildung fachspezifischer Denk- und Arbeitsweisen und der Umgang mit ihnen sehr wohl auf sicheren und fundierten historischen Kenntnissen, denn nur damit ist es überhaupt möglich, Verständnis und Urteilsfähigkeit sowie Sinn für geschichtliche Zusammenhänge zu entwickeln.

Diesem Anliegen entsprechend finden sich in den Arbeiten der Schülerinnen und Schüler teilweise komplexere Arbeitsaufträge wieder. Unter Verwendung von Operatoren (z.B. Analysieren, Diskutieren, Beschreiben, Interpretieren, Skizzieren), die sich an den drei Anforderungsbereichen orientieren, wurde

14 Vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, S. 69 f.
15 Vgl. ebd., S. 69.

versucht, die kritische Auseinandersetzung mit dem gegebenen historischen Sachverhalt anzuregen. Dabei beziehen die von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagenen Aufgabenstellungen sowohl den „eigenen" Autorentext als auch die ausgewählten Materialien bzw. Quellentexte mit ein und deuten auf ein Bemühen, die „Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte"[16] zu entwickeln.

In einem zweiten Teil der bereits erwähnten Umfrage in der Jahrgangsstufe 9 wurden dieselben 26 Schülerinnen und Schülern erneut befragt, diesmal mit dem Ziel, ihre Eindrücke und Erfahrungen bei der Durchführung der Projektarbeit zu erfassen: 92,3 % der Befragten gaben u. a. an, dass ihnen der Unterricht so Spaß gemacht habe, 69,2 % hatten dabei Neues gelernt und immerhin 57,6 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler äußerten, jetzt besser mit Geschichtsbüchern umgehen zu können.

3 Staatliche Vorgaben für den Geschichtsunterricht am Beispiel der Länder Berlin und Brandenburg – Inhaltliche und methodische Grundlage für die Auswahl von Lehrbüchern an Schulen

3.1 Kompetenzentwicklung und fachdidaktische Konzeption in der Sekundarstufe I

(In Anlehnung an den Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I)

Das wesentliche Ziel des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigem historischem Denken zu befähigen, das heißt, ihre narrative Kompetenz zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, reflektierend und historisch zu erzählen. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, historische Sachverhalte und Deutungen von

[16] Ministerium, *Rahmenlehrplan gymnasiale Oberstufe*, S. 15.

Vergangenheit darzustellen und zu analysieren, geschichtliche Relationen und Prozesse zu interpretieren sowie eigene Konsequenzen für Gegenwart und Zukunft zu erörtern, entwickeln sie gleichzeitig ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und die Fähigkeit, historisch–politische Umstände differenziert zu beurteilen. Beginnend mit der Jahrgangsstufe 7 wird bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 dazu als Basis systematisch historisches Wissen aufgebaut und adäquat mit fachspezifischen Methoden erschlossen. Inhaltlich ist dieser Prozess an folgende Themenfelder gebunden:

Doppeljahrgangsstufe 7/8 :
- Grundlagen der Neuzeit
- Das 19. Jahrhundert – Ambivalenzen der Moderne

Doppeljahrgangsstufe 9/10:
- Vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart – Katastrophen und Chancen.[17]

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte und das Setzen von thematischen Schwerpunkten beruhen hierbei auf vier zentralen didaktischen Prinzipien: der Schüler-, Gegenwarts-, Zukunfts- und Wissenschaftsorientierung, wobei bezüglich ihrer Umsetzung geschichtskulturelle Interpretationen sowie unterschiedliche Dimensionen historischer Erfahrung zu berücksichtigen sind (z.B. Politik-, Wirtschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte).
Die alltägliche Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit der Vergangenheit und ihren Deutungen in verschiedenen Formen und Medien führt im Geschichtsunterricht zur bewussten Auseinandersetzung und kritischen Reflexion dieser geschichtskulturellen Prägungen und Interpretationen durch die Lernenden. Diese analysieren zunehmend selbstständig vorliegende Narrationen (z.B. Schulbuchtexte), wodurch Fremdverstehen und

[17] Vgl. Ministerium, *Rahmenlehrplan Sekundarstufe I*, S. 24.

Alteritätserfahrung gefördert werden, und formulieren eigene historische Deutungen.

Um den Schülerinnen und Schülern ein differenziertes Bewusstsein für Kontinuität und Wandel in der Geschichte zu vermitteln, orientiert sich die Gliederung der Lerninhalte über die Jahrgangsstufen 7-10 einerseits am chronologischen Prinzip, wobei kein (scheinbar) vollständiger historischer Gesamtüberblick angestrebt wird. Andererseits wird die chronologische Anordnung der ausgewählten Themenfelder durch wahl-obligatorische, thematische Längsschnitte in den Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 ergänzt. Dies ermöglicht den Lernenden, bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten in neuer sachlogischer und methodischer Struktur anzuwenden sowie eine individuelle Sinnbildung über temporale Erfahrung zu erlangen.

Unter Beachtung des jeweiligen Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler vollzieht sich der historische Erkenntnisprozess zunehmend selbstständig und fußt im Rahmen eines ganzheitlichen Unterrichts insbesondere auf folgenden didaktisch-methodischen Grundsätzen: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, Exemplarität, Kontrastivität, Mehrdimensionalität, Problem- und Handlungsorientierung, Gegenwarts- und Lebensweltbezug sowie kategoriales Lernen. Ausgehend von der Vermittlung elementarer Sachzusammenhänge und einfacher Methoden erfolgt so ab Jahrgangsstufe 7 sukzessive die Ausbildung der Fähigkeit zur Narrativität als zentrale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und zwar in dem Maße, in dem die Lernenden die Teilkompetenzen Deutungs-, Analyse-, Methoden- sowie Urteils- und Orientierungskompetenz in jeweils enger Wechselwirkung kumulativ entwickeln und anwenden (ganzheitlicher Unterricht).[18]

[18] Ebd., S. 11 ff.

3.2 Fachbezogene Kompetenzen und Inhalte in der Sekundarstufe II

(In Anlehnung an den Rahmenlehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe)

Übergeordnetes Ziel der Sekundarstufe II ist es, dass die Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen vertiefen und erweitern, um sich so auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums oder einer beruflichen Ausbildung vorzubereiten.[19] Für den Geschichtsunterricht in diesen Jahrgangsstufen heißt das insbesondere, bei den Lernenden die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins auf der Grundlage multiperspektivischen Denkens und kritischer Urteilsfähigkeit zu fördern.

Dem Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II liegt ein erweiterter Lernbegriff zugrunde, der auf die Kompetenzentwicklung und die Erfüllung fachbezogener Standards ausgerichtet ist. Das reflektierte historische Erzählen (narrative Kompetenz) ist hierbei Fundament und Ausdruck historischen Lernens, indem die Schülerinnen und Schüler die Teilkompetenzen (Deutungs-, Analyse-, Methoden- sowie Urteils- und Orientierungskompetenz) in ihrer Gesamtheit entwickeln und anwenden und dadurch die Fähigkeit erwerben, kompetent am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen.[20]

Die abschlussorientierten Standards, die sich an den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte“ (EPA) unmittelbar orientieren, weisen aus, über welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Abitur verfügen müssen: Indem sie in der Lage sind, problemorientiert, multiperspektivisch, kontrovers und pluralistisch fundiertes Wissen über vergangene Epochen, mehrere Räume und Dimensionen sowie verschiedene Subjekte historischen Geschehens anzuwenden, Quellen unterschiedlicher Gattungen zu interpretieren, Deutungen

19 Vgl. Ministerium, *Rahmenlehrplan gymnasiale Oberstufe,* S. 5.
20 Ebd., S. 9 ff.

historischer Sachverhalte zu erörtern, historische Verläufe und Strukturen darzustellen sowie entsprechende Zusammenhänge zu erläutern und begründete Sach- und Werturteile zu formulieren, verfügen die Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte. Unterschiede zwischen Grundkursfach und Leistungskursfach ergeben sich dabei vor allem durch die Intensität der Behandlung, Komplexität der Inhaltsbereiche, durch den Umfang der zu interpretierenden Quellen und Darstellungen sowie durch die Tiefe der Einblicke in Erkenntnisprobleme des Faches Geschichte.[21]

Inhaltlich basieren Kompetenzentwicklung und Erfüllung der fachbezogenen Standards in der Qualifikationsphase auf vier Themenfeldern, die den einzelnen Kurshalbjahren zugeordnet sind:

1. Kurshalbjahr: Die Grundlegung der modernen Welt in Antike und Mittelalter.

2. Kurshalbjahr: Die Herausbildung moderner Strukturen in Gesellschaft und Staat von der Frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert.

3. Kurshalbjahr: Die moderne Welt und ihre Krisen: Demokratie und Diktatur.

4. Kurshalbjahr: Die bipolare Welt nach 1945.[22]

Der historische Längsschnitt, der historische Vergleich sowie geschichtskulturelle Aspekte bilden dabei im Lern- und Erkenntnisprozess grundlegende Elemente der Arbeit.

[21] Ebd., S. 15.
[22] Ebd., S. 29.

4 Das moderne Geschichtsbuch

Die Schulbücher sollten im Fach Geschichte folgenden Zwecken dienen: Information (Aneignung von Fachwissen), Erarbeitung (Auseinandersetzung mit geschichtlichen Sachverhalten bzw. Geschichtsdarstellungen, Quellen (Materialien) und Überprüfung (Vorwissen, Vorurteil, Erfahrung, Beurteilung, Ergebnissicherung). Dadurch kann das Lehrbuch je nach Lernarrangement sinnvoll in der Praxis eingesetzt werden und besitzt so auch eine didaktische Funktion, beispielsweise hinsichtlich der Strukturierung der Lerninhalte, der Motivierung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lernerfolgskontrolle.

Das Erscheinungsbild und die Konzeption eines modernen Schulgeschichtsbuches orientieren sich eng an geschichtswissenschaftlichen sowie geschichtsdidaktischen Diskussionen und Forschungsergebnissen bzw. -ansätzen, aber auch an den veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen. So werden z.B. Alltagsgeschichte und Kulturgeschichte (Geschichtsforschung / Geschichtstheorie), Gegenwartsbezug und Methodenorientierung (Geschichtsdidaktik) sowie Kerncurricula und Bildungsstandards (Lehrpläne und Richtlinien) entsprechend berücksichtigt.[23]

Das Schulgeschichtsbuch der Gegenwart stellt einen „Medienverbund“ dar, welcher mit historischen Beschreibungen und Darstellungen, Textquellen, Auszügen aus der Fachliteratur, Karten, Bildern, Statistiken, Schemata, Fotografien, Karikaturen, Arbeitsaufgaben, Literaturempfehlungen, Registern vielfältige Möglichkeiten zum Lesen, Lernen und Arbeiten offeriert, wobei sich fünf Buchtypen mittlerweile herauskristallisiert haben: das Lehrbuch, das reine Arbeitsbuch, das Lesebuch, das programmierte Unterrichtswerk und das kombinierte Lehr- und Arbeitsbuch.[24] Letzteres findet aufgrund seiner Vorzüge

[23] Vgl. Christian Heuer. „Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale“, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung.* Berlin 2006, S. 55 f.

[24] Vgl. Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, S. 311f.

für den praktischen Unterricht an deutschen Schulen breite Verwendung und ist gekennzeichnet durch die Synthese der Vermittlung elementarer Informationen anhand eines Verfassertextes mit einem Angebot zur selbstständigen Erarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler. Die Kapitelstruktur von Schulgeschichtsbüchern weist idealtypisch folgende Komponenten auf:

Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Auftaktdoppelseite	
Verfassertext	Verfassertext
Arbeitsteil	Arbeitsteil
Methodenteil(e)	(Methodenteil)
Kapitelzusammenfassungen	(Exkurse, Kontroversen)
	Literaturhinweise
Glossar / Register	Glossar / Register

Die Auftaktdoppelseite hat die Funktion, in das Kapitel einzuführen und, eventuell zusätzlich mit dem Aufwerfen von Fragen, das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgegenstand / historischen Sachverhalt zu wecken und somit eine Zielorientierung zu geben. Diese Seite fehlt häufig in neu gestalteten Lehrbüchern für die Sekundarstufe II, was den Fokus unmittelbar auf Autorentext und Arbeitsteil richtet.

Der Verfassertext stellt dem Leser einen geschichtlichen Sachverhalt bzw. einen größeren historischen Zusammenhang als Interpretation (Geschichtsdarstellung) vor und gibt damit gleichzeitig einen thematischen Überblick. Des Weiteren kann er Bezüge zu anderen Kapiteln oder zur Gegenwart herstellen, die vertiefend die weitere Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen und Prozessen bestimmen können. In der Sekundarstufe II zeichnet sich der Verfassertext durch einen größeren Umfang und eine differenziertere Darstellungsweise aus.

Im Arbeitsteil, welcher u. a. mit schriftlichen und bildlichen Quellen, mit Geschichtskarten, Statistiken und Schaubildern verschiedenste Materialien bietet, werden die Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Weiterbearbeitung des Themas angeregt. Die Materialien sind dabei so ausgewählt und zusammengestellt, dass sie, unabhängig von ihrer „Form“, die erworbenen Kenntnisse aus dem Verfassertext durch deren entsprechende Anwendung nicht nur vertiefen, sondern auch multiperspektive bzw. kontroverse Verständnis- und Erklärungsmuster über historische Sachverhalte ermöglichen. Arbeitsaufträge, die auf die Gattung der jeweiligen Materialien abgestimmt sind und deren Schwierigkeitsgrad sich von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe bzw. von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II gemäß der steigenden Anforderungen an die Lernenden erhöht, geben Hilfe und Orientierung.

Methodenteile dienen dem Erlernen fachspezifischer Arbeitsweisen, welche anhand von Schrittfolgen sowie weiterführenden Fragen und Anregungen insbesondere in der Sekundarstufe I eingeübt und trainiert werden können. In Schulgeschichtsbüchern für die Sekundarstufe II finden sich methodische Hinweise vereinzelt, da die Schülerinnen und Schüler mit Eintritt in die Einführungs- bzw. Qualifikationsphase über eine gewisse Methodenkompetenz verfügen sollten.

Durch Kapitelzusammenfassungen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihr erworbenes Wissen zu wiederholen und zu festigen und gegebenenfalls weitere Impulse für die eigenständige Beschäftigung mit dem historischen Sachverhalt. Die Lehrbücher der Sekundarstufe II weisen keine derartigen Zusammenfassungen auf, stattdessen soll durch Exkurse und fachwissenschaftliche Kontroversen das historische Fachwissen vertieft, erweitert und problematisiert werden. Entsprechende Literaturhinweise oder auch Internetadressen bieten weitere Alternativen zur Rezeption.
Unbekannte Namen und Begriffe können im Register bzw. Glossar nachgeschlagen werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass Textverständnis erst dann gegeben ist, wenn unbekannte Wörter in ihrer Bedeutung geklärt sind.
Das moderne Schulgeschichtsbuch versteht sich insgesamt als ein Angebot zum wissens- und methodenfundierten Lehren und Lernen. Auch wenn es einen zentralen Platz im Unterricht einnimmt, sollte es auf vielfältige Art und Weise mit anderen Darstellungsformen / Medien und Materialien gekoppelt werden, um den Schülerinnen und Schülern Geschichte so anschaulich wie möglich zu vermitteln.[25]

Exemplarisch soll nun an zwei Geschichtsschulbüchern gezeigt werden, wie die oben genannten Lehrplananforderungen umgesetzt werden können. Ein besonderes Augenmerk liegt bei den folgenden Analysen allerdings auf einer Überprüfung der Schulbücher: werden sie den Erwartungen und Wünschen der Lernenden gerecht, so wie sie u. a. aus den Umfragen abgeleitet worden sind?

[25] Vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, S. 260 ff.

4.1 „Geschichte und Geschehen 4“: Kapitel 3 – Leben im Deutschen Kaiserreich (Sekundarstufe I)[26]

Thematisch beschäftigt sich „Geschichte und Geschehen 4“ mit der deutschen, europäischen und Weltgeschichte und ihren wechselseitigen Verknüpfungen im 19. Jahrhundert bis hin zum Ersten Weltkrieg. Das Lehrbuch ist demnach als Lehr- und Lernwerk laut gültigem Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I im Land Brandenburg in die Doppeljahrgangsstufe 7/8 einzuordnen.[27] Für die beispielhafte Analyse der Berücksichtigung der Schülerkriterien sowie der staatlichen Richtlinien wurde Kapitel 3 des Bandes – „Leben im Deutschen Kaiserreich“ – ausgewählt, da zu diesem Thema entsprechend aussagekräftige Schüler- bzw. Projektarbeiten vorliegen.

Die Gestaltung der Auftaktdoppelseite zeigt das Bemühen der Autoren, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf verschiedene Aspekte des kaiserlichen Deutschland zu lenken. Mit einer Collage aus Fotografien, Zeichnungen, einer Karikatur, einer Postkarte und einem Gemälde sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst visuell motiviert werden, sich mit Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Kultur und Alltag des Deutschen Kaiserreiches auseinanderzusetzen. Die Abbildungen weisen dabei auf folgende Gesichtspunkte hin: Kaiserproklamation und Gründung des Deutschen Reiches 1871 in Versailles / politischer Charakter des Reiches, Industrialisierung und gesellschaftlicher Wandel, Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Nationalismus und Militarismus sowie Umgang mit Minderheiten und Andersdenkenden. Den Lernenden werden so erste Eindrücke von der Vielschichtigkeit des historischen Sachverhaltes, d. h. von den verschiedenen Dimensionen historischer Erfahrung vermittelt.

---

[26] Michael Epkenhans u.a. (Hg.). *Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I*. Kapitel 3: „Leben im Deutschen Kaiserreich“. Ernst Klett Schulbuchverlage Stuttgart / Leipzig. Leipzig 2006, S. 96 ff.

[27] Vgl. Ministerium, *Rahmenlehrplan Sekundarstufe I,* S. 24.

Neben der visuellen Stimulanz soll ein kurzer Einführungstext, welcher orientierende Fragen mit kontroversem Charakter enthält, das thematische Interesse der Schülerinnen und Schüler zusätzlich wecken. Zugleich verdeutlicht die Kontroversität der Fragestellung den problematisierenden Umgang mit geschichtlichen Ereignissen, Entwicklungen und Strukturen. Die / der kindliche bzw. jugendliche Leserin / Leser wird zudem direkt angesprochen („du"), was eine gewisse persönliche Nähe zum Unterrichtsgegenstand herstellen und somit motivierend wirken soll.

Das Kapitel insgesamt ist übersichtlich in sieben Teilkapitel gegliedert, welche die mittels der Auftaktseite gegebenen historisch–thematischen Impulse aufgreifen. Jedes Unterkapitel verfügt über einen doppelseitigen Verfassertext, an dessen Beginn teilweise eine kurze Zeitleiste auf bedeutende Ereignisse und Personen verweist und der optisch gut wahrnehmbar vom Arbeitsteil getrennt ist. Gemäß dem Alter der Zielgruppe besteht der Autorentext aus relativ einfach strukturierten Sätzen mit nur wenigen Fremdwörtern, wodurch das Verständnis des Inhalts grundsätzlich gewährleistet wird. Eine dem Textverlauf folgende Randleiste aus Schlüsselbegriffen gibt den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung bezüglich des inhaltlichen Schwerpunktes des jeweiligen Textabschnittes und trägt zugleich zur Verstärkung der Übersichtlichkeit bei. Wichtige Fachbegriffe (z.B. Nationalismus, Chauvinismus[28]) werden auf den Seiten, auf denen sie zum ersten Mal verwendet wurden, altersgerecht erklärt, wo möglich und sinnvoll auch durch die Herstellung von Bezügen zu anderen Kapiteln, in denen Begriffe mit ähnlicher Semantik bereits erarbeitet wurden (z.B. Kapitel 3: „Leben im Deutschen Kaiserreich" – „Nationalismus" und Kapitel 1: „Deutsche streben nach Freiheit und Einheit" – „Nation", „Nationalstaat"[29]). Dadurch werden nicht nur Ausprägung und Verwendung der Fachsprache gefördert, sondern gleichsam fachspezifische Zusammenhänge aufgezeigt und

[28] Vgl. *Geschichte und Geschehen 4*, S. 113.
[29] Ebd., S. 15.

bewusst gemacht, was einen Beitrag zur Entwicklung der Deutungskompetenz leistet.

Die jeweiligen Verfassertexte der Teilkapitel informieren die Lernenden sachlich über politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich Wesentliches im Deutschen Kaiserreich, sodass die Schülerinnen und Schüler durch die Erschließung der Informationen aus diesen Darstellungen von Geschichte grundlegendes Fachwissen erlangen und parallel dazu ihre analytischen Fähigkeiten trainieren. Da die Autorentexte aber nur ein Überblickswissen anbieten und demzufolge Zusammenhänge zwischen historischen Ereignissen und Strukturen lediglich vage angedeutet werden (können), bedarf es unbedingt deren weiterer Differenzierung und Vertiefung im Unterricht, ansonsten wird es den Lernenden kaum möglich sein, beispielsweise Handlungsalternativen im historischen Kontext zu diskutieren.

Das letzte der Teilkapitel – „Aufbruch in die Moderne“[30] – thematisiert ausgehend vom kaiserlichen Deutschen Reich an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert Aspekte des weiteren gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Werdegangs Deutschlands bis in die heutige Zeit. Einerseits wird dadurch der Prozesscharakter von Geschichte verdeutlicht. Auf der anderen Seite erfahren die Schülerinnen und Schüler z.B. durch die Entwicklung des Verkehrswesens (Eisenbahn als Massenverkehrsmittel, elektrische Straßenbahn, Auto, Fahrrad), neuer Kommunikationsmittel (Telefon, Fotografie, Film) und der Kultur (Kino, Zoos, Kabarett) direkte Bezüge zur Gegenwart und damit zu ihrer Lebenswelt.

Der jedem Kapitel angefügte Arbeitsteil unterbreitet ein vielfältiges Materialangebot, welches sich inhaltlich auf den jeweiligen Verfassertext bezieht. In Sprachgestalt und Umfang der Sekundarstufe I angemessene Textquellen, ein Schema der Verfassung des Deutschen Reiches von 1871,

[30] Ebd., S. 123 ff.

Karikaturen, Statistiken, Wappen, Gemälde, Fotos, Postkarten, ein zeitgenössischer Holzstich sowie ein zeitgenössisches Werbeplakat veranschaulichen die Vergangenheit und regen zur eigenen Urteilsbildung an. Die schriftlichen Quellen bringen darüber hinaus unterschiedliche Standpunkte sowohl von Zeitgenossen als auch von Historikern zum Ausdruck, wodurch die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, mit Hilfe dieser Perspektiven selbstständig zu historischen Deutungen zu gelangen. Allerdings ist die Anzahl der Textquellen im Vergleich zu den anderen Materialien doch beträchtlich, und so sollte die Lehrkraft entsprechend dem Leistungsstand der Lerngruppe oder einzelner Schülerinnen und Schüler eine sinnvolle Auswahl treffen und die Textquellen möglichst mit anderen Quellenarten kombinieren, um die Lernenden nicht zu überfordern.

Für die Quellenarbeit als eigentlichem Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts finden sich im Arbeitsteil verständlich und präzise formulierte Arbeitsaufträge, die, je nach Intention und angestrebtem Ergebnis, neben den Materialien auch den Autorentext einbeziehen. Unter Verwendung fachspezifischer Operatoren (z.B. Beschreiben, Vergleichen, Erläutern, Untersuchen, Diskutieren, Bewerten) können Kompetenzen des historischen Denkens handlungs- sowie problemorientiert erlernt und geschult werden. Einige wenige W-Fragen, aber auch teilweise komplexere Aufgabenstellungen mit mehreren Operatoren sowie fächerübergreifende Arbeitsanregungen (z.B. die Berechnung des Anteils einzelner Parteien an der Gesamtzahl der Reichstagsmandate in Prozent) erlauben es, das Anspruchsniveau zu variieren und Teilkompetenzen so gegebenenfalls gezielter zu entwickeln.

Unter der Überschrift „Historienbilder untersuchen“ ist ein Methodenteil in das Kapitel integriert[31]. Am Beispiel der „Friedrichsruher Fassung“ der Gemälde von Anton von Werner zur Kaiserproklamation 1871 im Spiegelsaal von Versailles werden die Schülerinnen und Schüler anhand spezifischer Arbeitsschritte

[31] Ebd., S. 100 f.

befähigt, diese Quellenart zu analysieren. Unterstützt und erweitert wird das Angebot durch seinen inhaltlichen Bezug zum ersten Teilkapitel „Verfassung und Herrschaft“[32] sowie durch Fragen und Anregungen, die u. a. die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte thematisieren oder die Möglichkeit der Verknüpfung von Text- und Bildquelle eröffnen. So können die Lernenden hier in besonderer Weise unter Anwendung der Teilkompetenzen die Fähigkeit zur Narrativität als zentrale Kompetenz ausbilden. Die differenzierten Erarbeitungs- und Erschließungsansätze eignen sich zugleich, den individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler (z.B. Kunst, Genealogie) zu entsprechen und damit die Freude am historischen Lernen zu fördern.

Ergänzend zu den sich in allen vier Kapiteln des Lehrbuches befindenden Methodenteilen wurde am Ende des Buches[33] ein Methodenglossar zusammengestellt, das die wesentlichen Verfahren der Quellenanalyse umfasst und den Lernenden eine übersichtliche Handhabe zur Arbeit mit den verschiedenen Quellenarten als spezifische historische Erkenntnismöglichkeit bietet.

Für besonders interessierte Schülerinnen und Schüler steht im Kapitel eine so genannte Werkstattseite[34] zur Verfügung, die allerdings auch die Basis für eine Gruppenarbeit darstellen kann. Mit Hilfe eines Gemäldes, auf dem Bismarck vergöttlicht wird, eines Fotos des Bismarck-Denkmals in Hamburg, verschiedener kontroverser Textquellen sowie unter der Anleitung weiterführender Arbeitsvorschläge und Hinweise (z.B. Internetrecherche) können die Lernenden selbst Themen der Vergangenheit erkunden und erklären. Der Arbeitsvorschlag „Einen Mythos untersuchen“[35] zeigt hier am Beispiel der Bismarck-Verehrung eine spezielle Form der Wahrnehmung von Geschichte als Verklärung historischer Personen und Ereignisse und schult so

32 Ebd., S. 98 f.
33 Ebd., S. 174 ff.
34 Ebd., S. 104 f.
35 Ebd.

die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit historischen Deutungen.

Das Schulbuchkapitel endet nicht mit einer „gewöhnlichen" Zusammenfassung, die das für die Themeneinheit wichtige historische Wissen noch einmal in einem kurzen Text rekapituliert, vielmehr leitet der Methodenteil „Lernen lernen"[36] die Schülerinnen und Schüler dazu an, wie sie erfolgreich Fachwissen und -methoden einsetzen und sich einprägen können. Die Anfertigung einer Geschichtszeitung zur Kaiserzeit bildet dabei eine komplexe Anforderung, die, mittels einer gegliederten Aufgabenstellung, den Lernenden ein hohes Maß an Kreativität und Selbstständigkeit abverlangt, indem diese mit Hilfe ihrer fachspezifischen Kompetenzen ihre Kenntnisse fächerübergreifend (z.B. Deutsch, Informatik) ordnen, verknüpfen und zielgerichtet anwenden. Neben dem hohen Lerneffekt, der hier erreicht werden kann, ist diese Art von Zusammenfassung darüber hinaus für die Schülerinnen und Schüler sehr lohnend, da sie visuell ein Produkt präsentieren können, welches Ergebnis ihrer eigenen Arbeit und ihres eigenen Engagements ist und das nicht nur von Mitschülern oder der Lehrkraft Würdigung erfahren kann, sondern auch bei einer Ausstellung vor der Schulöffentlichkeit oder den Eltern. .

Der hier ausgewählte Band „Geschichte und Geschehen 4" der Ernst Klett Schulbuchverlage richtet sich sehr stark auf die inhaltlichen und methodischen Lehrplanvorgaben des Landes Brandenburg aus, wird dabei aber auch den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, wie sie in der Umfrage deutlich wurden gerecht. Insofern bietet dieses Lehrbuch die Möglichkeit, den Geschichtsunterricht abwechslungsreich, interessant und vor allem schülerorientiert zu gestalten. Dennoch sollte ein Schulgeschichtsbuch gerade in der Sekundarstufe I nicht alleiniges Medium zur Aneignung historischen Wissens und fachlicher Kompetenzen sein: Beginnend mit der Jahrgangsstufe

[36] Ebd., S. 127.

7 sollen die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht die Fähigkeit zum selbstständigen historischen Denken erlernen. Das gelingt aber nur, wenn dieser Unterricht u. a. durch den Einsatz verschiedener Medien Geschichte so anschaulich vermittelt, dass Interesse und Motivation der Lernenden am Historischen geweckt werden.

4.2 „Geschichte und Geschehen – Antike und Mittelalter“: Kapitel 8 – Die politische Gestalt Europas im Hochmittelalter (11. - 13. Jahrhundert): Aufbruch und Konsolidierung (Sekundarstufe II)[37]

In diesem Lehrbuchband von „Geschichte und Geschehen“ für die Sekundarstufe II werden die klassische Antike, genauer gesagt die attische Demokratie und das Römische Reich, sowie das Mittelalter aus deutscher, christlicher und europäischer Sicht thematisiert. Das Schulgeschichtsbuch kann somit gemäß des Rahmenlehrplans Geschichte für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe in den Ländern Berlin und Brandenburg verwendet werden, da im 1. Kurshalbjahr der Qualifikationsphase „Die Grundlegung der modernen Welt in Antike und Mittelalter“ als verbindliches Themenfeld für den Unterricht festgelegt ist.
Den Gegenstand der Untersuchung bildet das Kapitel 8, zu welchem wiederum adäquate Schüler- bzw. Projektarbeiten vorliegen.
Das Kapitel 8, das in vier Unter- oder Teilkapitel gegliedert ist, wobei das vierte dieser Teilkapitel nochmals in sechs Abschnitte mit unterschiedlicher historisch-geografischer Ausrichtung aufgeschlüsselt wurde, wird nicht mit einer Auftaktseite eingeleitet, sondern die Einführung in das Thema erfolgt recht umfangreich in Textform. Die Lernenden erfahren hier zunächst die inhaltlichen

[37] Frank Behne u. a. (Hg.). *Geschichte und Geschehen. Antike und Mittelalter, Sekundarstufe II*. Kapitel 8: „Die politische Gestalt Europas im Hochmittelalter (11.-13. Jahrhundert): Aufbruch und Konsolidierung“. Ernst Klett Schulbuchverlage Stuttgart / Leipzig. Stuttgart 2007, S. 174 ff.

Schwerpunkte des Kapitels: die Entwicklung des römisch-deutschen Reiches im Hochmittelalter, diesbezügliche Konflikte mit den norditalienischen Stadtgemeinden bzw. mit dem Papsttum, die Auseinandersetzung mit dem Römischen Recht und die Begegnung mit der kulturellen Vielfalt Süditaliens, welche wiederum als Schlüsselbegriffe oder orientierende Teilüberschriften eine Randleiste bilden und die Übersichtlichkeit verstärken. Der einleitende Autorentext informiert aber nicht nur über die im Kapitel besprochenen historischen Sachverhalte, sondern verweist zugleich auf mögliche Ursachen historischer Ereignisse, eröffnet universale Zusammenhänge und greift politische und gesellschaftliche Auswirkungen auf. Damit wird bereits in der Kapiteleinleitung verdeutlicht, dass Geschichte zeitliche und räumliche Dimensionen besitzt und es gilt, diese Erscheinungen in ihren Wechselwirkungen zu erfassen sowie sich kritisch deutend mit ihnen auseinanderzusetzen.

Die sich anschließenden umfassenden, mehrseitigen Verfassertexte der Unterkapitel, die gleichfalls abschnittsweise am Rand von Schlüsselbegriffen / Teilüberschriften begleitet werden, präsentieren eine wesentlich differenziertere Darstellung der europäischen Geschichte des Hochmittelalters. Deren historische Komplexität wird sprachlich vor allem dadurch erreicht, dass überwiegend Satzgefüge und Mittel der Textverknüpfung verwendet wurden, um so den Schülerinnen und Schülern die vielfältigen Handlungen der Akteure, deren Wirkungen in der jeweiligen historischen Gegenwart und in die Zukunft sowie die Sicht der Zeitgenossen auf diese Ereignisse als erweitertes Fachwissen zu vermitteln. Allerdings sind die Texte so formuliert, dass sie Möglichkeiten der Deutung historischen Geschehens eröffnen und die Lernenden angeregt werden, sich selbstständig weitere Informationen zu beschaffen, mittels derer sie in der Lage sind, ihre eigenen Interpretationen zu ergänzen. Die Autoren verknüpfen die allgemeingeschichtlichen Verfassertexte inhaltlich und methodisch mit sozial- und kulturgeschichtlichen Aspekten.

Wirtschaftliche und politische Strukturen und die internationale Dimension von Konflikten werden aufgezeigt. Weiterhin wird immer wieder der Zusammenhang zwischen Innen- und Außenpolitik verdeutlicht. So erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht nur eine breitere fachwissenschaftliche Basis für die Aneignung von Wissen über Vergangenes: Ihnen wird der mehrdimensionale Charakter historischen Geschehens in seinen Zusammenhängen und Abhängigkeiten bewusst gemacht und damit die Fähigkeit geschult, Veränderungen in Zeit und Raum auf einem bestimmten Abstraktionsniveau zu verstehen, den Geltungsanspruch dieser historischen Narration zu überprüfen und eigene Sichtweisen zu entwickeln.

Das gesamte Kapitel enthält drei große, optisch von den Verfassertexten getrennte Arbeitsteile. Das erste und zweite Unterkapitel verfügen über einen gemeinsamen Arbeitsteil, das dritte und vierte über jeweils einen. Jeder der Arbeitsteile besteht überwiegend aus zum Teil sehr umfangreichen Textquellen, die sich inhaltlich auf die Verfassertexte beziehen und sowohl zeitgenössische als auch Historikerpositionen kontrovers darbieten. Sprache und Länge der Textquellen entsprechen den Anforderungen in der Qualifikationsphase, jedoch sollten die Quellen aufgrund ihres zum Teil beträchtlichen Umfanges je nach Schwerpunktsetzung im Unterricht ausgewählt werden. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler sollte nicht das gesamte abgedruckte Quellenmaterial bearbeiten werden. Zwar sind Quellen Bezugspunkt und Beleg allen historischen Erzählens, aber gerade unter Berücksichtigung des unterrichtlichen Zeitlimits lässt sich die Qualität ihrer Interpretation und Analyse, der sich auf sie beziehenden sinnbildenden Darstellung von Vergangenheit sowie der fachkompetenzlichen Ausbildung dadurch in ihrer Tiefgründigkeit erhöhen, dass nur wenige Quellen *intensiv* betrachtet werden, um so möglichst alle Facetten der betreffenden Textquellen zu erfassen.

Die wenigen Abbildungen bzw. Bildquellen sowie einige historische Karten stehen auch in Bezug zum jeweiligen Verfassertext, sind aber nicht mit

Arbeitsaufträgen versehen oder in diese eingebunden, sodass sie eher illustrierend wirken. Hier bedarf es unter Rückgriff auf bereits erlernte methodische Kompetenzen (Analyse von Bildquellen, Umgang mit historischen Karten) eventuell doch einer orientierenden Fragestellung durch die Lehrkraft, um diese Materialien sinnvoll in das reflektierte historische Erzählen einzubeziehen.

Die den jeweligen Arbeitsteil beendenden komplexen Arbeitsvorschläge diesen der differenzierten Auseinandersetzung mit dem in den Verfassertexten offerierten historischen Deutungsangebot und der in den Materialien dargestellten Sichtweisen. Unter mehrheitlicher Verwendung von Operatoren der Anforderungsbereiche II und III sollen die Lernenden selbstständig fachspezifische Zusammenhänge herstellen, historische Sachverhalte vergleichen und unter Berücksichtigung der Standortgebundenheit einzelner bzw. unterschiedlicher Gruppen im historischen Kontext begründet beurteilen. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler häufig auf andere Kapitel und / oder bereits erworbenes Wissen, das im bisherigen Geschichtsunterricht bzw. zum Teil in anderen Fächern erarbeitet wurde, zurückgreifen. Auch Arbeitsaufträge, deren Lösung eigenständige Recherchen erfordern und Gelegenheit zum selbstständigen forschenden Lernen bieten, sind als Arbeitsangebot ausgewiesen. Außerdem eröffnet das Einbeziehen geschichtswissenschaftlicher Standpunkte, die sich kontrovers gegenüberstehen oder sich gegenseitig ergänzen, vielfältige Möglichkeiten zur eigenen Urteilsfindung und Standortbestimmung. So werden die Lernenden auf unterschiedliche Art und Weise und mit sich stets änderndem Blickwinkel auf das historische Geschehen immer wieder motiviert und gefordert, eigene historische Deutungen und die anderer zu hinterfragen, damit die Fähigkeit zum selbstständigen historischen Denken zu entwickeln und ein eigenes Geschichtsbewusstsein auszuprägen.

Der im Kapitel enthaltene Methodenteil beschäftigt sich mit „Charakter, Aufbau und Entstehung einer mittelalterlichen Urkunde“[38] und dient mit diesen Informationen einer differenzierten Erschließung eines Teils der im Arbeitsteil zusammengestellten Textquellen, von denen einige Auszüge von Urkunden dieser Epoche sind. Allerdings wurde auf dieser Methoden-Doppelseite darauf verzichtet, weiterführende und vertiefende Arbeitsaufträge anzubieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr selbstständig die hier erworbenen Kenntnisse adäquat auf die zu analysierende Quelle anwenden, wenn sie diese unter Berücksichtigung einer bestimmten Aufgabenstellung untersuchen. Weitere Methodenteile sind noch in andere Ausgaben des Schulgeschichtsbuches eingefügt, insgesamt aber bedeutend weniger als in der Sekundarstufe I, da die Lernenden mit dem Eintritt in die Qualifikationsphase ja über die fachspezifischen Eingangsvoraussetzungen und damit über die Deutungs- und Analysekompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Urteils- und Orientierungskompetenz in ihrer ganzheitlichen Anwendung verfügen (müssten).

Am Ende des Kapitels finden die Schülerinnen und Schüler keine Zusammenfassung wesentlicher Aspekte der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gestalt Europas im Hochmittelalter, sondern eine sich in ihrer Gesamtheit an der Vertiefung von Kompetenzen orientierenden Arbeitsanweisung: Die Lernenden werden aufgefordert, „als Abschluss der Beschäftigung mit der hochmittelalterlichen Epoche“ ein Essay (max. 400 Wörter) zu einem gegebenen oder selbst gewählten, sinnvollen Thema zu formulieren[39]. Neben der gezielten Anwendung von Fachwissen werden hierdurch nicht nur bewusstes methodisches Vorgehen gefördert und eigenständiges Lernen und Forschen motiviert, gleichzeitig bereiten solche umfangreichen schriftlichen Arbeiten auf Klausuren und letztlich die

[38] Ebd., S. 180 f.
[39] Ebd., S. 212.

Abiturprüfung vor, in denen die Schülerinnen und Schüler u. a. ihre narrative Kompetenz unter Beweis stellen müssen.
Ergänzend zu den Kapiteln des Lehrbuches, die das Mittelalter thematisieren, finden die Leser im Anschluss eine umfangreiche, aber übersichtliche Zeittafel, ein Glossar mit Erklärungen ausgewählter Fachbegriffe, Literatur- und Internethinweise, Filmtipps und Filmliteratur sowie ein Personen- und Sachregister[40]. Dies erleichtert zum einen die sachgemäße Handhabung des Buches, zum anderen werden Hinweise zur Informationsbeschaffung gegeben, um die in den Verfassertexten und Materialien dargestellten historischen Sichtweisen und Kenntnisse zu erweitern und so auch das eigene Sachurteil immer wieder zu überdenken sowie einer selbstkritischen Prüfung zu unterziehen.

Im Ergebnis der exemplarischen Analyse der Qualität eines Schulbuchkapitels für die Sekundarstufe II ist zusammenfassend zu bemerken, dass in „Geschichte und Geschehen. Antike und Mittelalter“ die im Kerncurriculum enthaltenen staatlichen Maßgaben der Länder Berlin und Brandenburg Berücksichtigung fanden. Die Schülerinnen und Schüler, die an der in Kapitel 2 vorgestellten Umfrage teilgenommen haben, dürften sich mit ihren Ideen und Wünschen Geschichtsschulbücher betreffend ebenfalls wiederfinden. Vor allem die umfangreichen Verfassertexte dienen dem Ziel, das Basiswissen fundiert zu erweitern, welches in der Schule eine Grundlage fachlicher Diskussionen bildet und zugleich in Verbindung mit außerschulischen Lernorten das Bewusstsein für die Geschichtlichkeit des eigenen Lebensumfeldes prägen hilft. Die in ihrer inhaltlichen Aussage und in ihrer Standortgebundenheit vielfältigen, zum Teil sehr umfangreichen Textquellen verdeutlichen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus die komplizierte Arbeit eines Historikers, indem auch sie durch die umfassende Analyse der Quellen zu Deutungen historischen Geschehens

[40] Ebd., S. 260 ff.

gelangen. Trotz des Primats der Quellenorientierung sollte sich der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II nicht nur im Erarbeiten von Wissen aus Lehrbuchtexten und Lehrbuchmaterialien erschöpfen: Veranschaulichung historischer Abläufe und Ereignisse bedeutet auch hier den Einsatz verschiedener Medien, um im Fach Geschichte, in dem keine Realerfahrungen möglich sind[41], historisch Vergangenes begreifbar und erfassbar zu machen.

4.3 Resümee

„Geschichtsunterricht legitimiert sich nicht einfach von seinem Gegenstand her. Es geht um dessen Bezug zur Gegenwart und seine Bedeutung für die Adressaten. Ihnen soll Geschichtsbewusstsein vermittelt und historisch fundierte Gegenwartsorientierung ermöglicht werden.“[42]

Insofern leistet Geschichtsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Partizipation des Einzelnen am sozialen, politischen und kulturellen Leben in einer demokratisch–pluralistischen Gesellschaft, indem er zielgerichtet und systematisch durch das Erlernen von Kenntnissen und entsprechenden fachspezifischen Verfahren bei den Schülerinnen und Schülern die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins fördert[43]. Entscheidendes „Transportmittel“ für Fachwissen sowie dessen methodische Erschließung ist in den Sekundarstufen I und II dabei nach wie vor das Schulgeschichtsbuch, das sich seitens der Verlage nicht nur an den staatlichen Richtlinien bezüglich Inhalt und Kompetenzentwicklung ausrichtet, sondern in dem sich Interessen und

[41] Vgl. Hilke Günther-Arndt. „Methodik des Geschichtsunterrichts“, in: Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5. Auflage, Berlin 2008, S. 171.
[42] Sauer, *Geschichte unterrichten*, S. 18.
[43] Vgl. Ministerium, *Rahmenlehrplan gymnasiale Oberstufe*, S. 9.

Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zumindest im Beispiel der beiden Schulbücher aus dem Ernst Klett Schulbuchverlag wiederfinden.

Um eine staatliche Genehmigung für den Unterrichtseinsatz zu erhalten, muss ein Schulgeschichtsbuch aber in erster Linie den Vorgaben der betreffenden Rahmenlehrpläne entsprechen. Das heißt mit anderen Worten, dass auch die Lehrkraft bezüglich des Unterrichtsinhaltes bzw. Lerngegenstandes keinen Entscheidungsspielraum besitzt. Da aber der persönliche Bezug, den das lernende Subjekt zum Lerngegenstand aufbauen muss, von grundsätzlicher Bedeutung für die Motivation ist, sich mit dem betreffenden Lerngegenstand auseinanderzusetzen und so den Lernerfolg nachhaltig zu sichern, sollte der Lerninhalt den Schülerinnen und Schülern so angeboten werden, dass er vielfältige Möglichkeiten des Lernens eröffnet[44], die vor allem die Schülerinnen und Schüler anregen, sich mit Freude und Engagement dem Lernobjekt zu widmen.

Die in dieser Arbeit untersuchten Schulgeschichtsbücher zeigen eine große Nähe zu den von den Schülerinnen und Schülern erstellten Materialien. Sie bieten eine solche Synthese von staatlich festgesetzten Unterrichtsinhalten und -methoden mit dem, was in dieser Arbeit als Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler eruiert worden ist. So bieten die beiden analysierten Schulbücher die Lerninhalte in den Verfassertexten altersgerecht dar, formulieren Arbeitsaufträge ansprechend und unterbreiten insbesondere verschiedene Vorschläge und Alternativen, *wie* der historische Sachverhalt in seinen Dimensionen bei gleichzeitigem Anknüpfen an die Interessen der Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden kann: Mit diversen Recherchen, Aufträgen zur Erforschung der Heimat- und Regionalgeschichte, Interviews / Zeitzeugenbefragungen, Erstellung genealogischer Übersichten oder der selbstständigen Vorbereitung kleiner Unterrichtseinheiten durch die Lernenden

[44] Vgl. Bärbel Völkel. *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*. 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2008, S. 14.

ist es möglich, deren spezifische Neigungen anzusprechen und so nutzbringend für den Lernerfolg einzusetzen. Voraussetzung dafür sollte jedoch sein, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler nach ihren diesbezüglichen Wünschen befragt und die Lernenden somit aktiv in die Gestaltung des Unterrichtsprozesses einbezogen werden, wodurch sie wiederum lernen, selbst Verantwortung zu tragen.

Das Schulgeschichtsbuch sollte trotz seiner Qualität als Wissensspeicher bzw. methodisches Kompendium jedoch weder von den Lehrenden noch von den Lernenden als Dogma zur Unterrichtsgestaltung und / oder Erkenntnisgewinnung angesehen werden. Gruppen- und Projektarbeit, Diskussionen, Referate, Filme, Museumsbesuche, Exkursionen, Collagen, Tagebücher - kurzum: Erst die Vielfalt der Methoden und Medien sowie deren Einsatz als Ergebnis der Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern können dem Geschichtsunterricht „Leben einhauchen“.

5 Fazit

Nach wie vor nehmen Schulbücher einen sehr hohen Stellenwert im Geschichtsunterricht ein. Dabei lässt sich erst seit den 1970er Jahren von größeren Innovationen im Schulbuchbereich sprechen. Seit dieser Zeit kam neues Quellenmaterial in die Schulbücher, das nicht mehr nur illustrativen Charakters war, so dass ein kritischerer Umgang mit Geschichte und Quellen überhaupt ermöglicht wurde. Allerdings ist wieder eine stärkere Bedeutung von Autorentexten zu beobachten[45].

Nach meiner Erfahrung sind die Schulbuchtexte für Schülerinnen und Schüler häufig zu schwierig gehalten. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I verfügen oft noch nicht über die erforderliche Verstehenskompetenz. Zudem

[45] s.o. S. 18.

besteht ein starkes Bedürfnis nach spielerischen Elementen, was sich besonders an den selbst erstellten Schulbuchkapiteln erkennen lässt. Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe haben ferner das dringende Bedürfnis nach Sicherheit. Sie wollen, dass die wichtigsten Fakten, Begriffe und Zusammenhänge am Ende einer Themeneinheit zusammengefasst dargestellt werden.

Auch den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II ist es wichtig, dass ein Schulbuch klar gegliedert und übersichtlich ist. Sie sind jedoch weniger auf spielerische Elemente aus, sondern legen mehr Wert auf umfangreichere Autorentexte. Auf Basis des dort vermittelten Wissens wollen die Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II offenbar Kontroversen und Diskussionen in Form von Primär- und Sekundärquellen vorgestellt bekommen. Karten, Schemata, Diagramme und chronologische Übersichten dienen hier nur der zusätzlichen Veranschaulichung. Auffallend im von Schülern der Sekundarstufe II verfassten Schulbuchkapitel ist, dass auf Zusammenfassungen am Ende der Themeneinheiten verzichtet wurde. Dies deutet darauf hin, dass es den Lernenden primär nicht um den Erwerb überschaubaren Wissens geht, sondern dass sie sich tatsächlich im Sinne der Wissenschaftspropädeutik auf Basis fundierten Wissens ein eigenes historisches Urteil bilden wollen. In diesem Zusammenhang ist auch zu sehen, dass sie in den von ihnen erstellten Arbeitsaufträgen Operatoren aller drei Anforderungsbereiche verwendet haben.

Ausführlichere Fallstudien könnten die hier vorgestellten Ergebnisse komplettieren und als Erweiterung z. B. einen eventuellen Einfluss der Schulform auf Wünsche und Ansichten der Schülerinnen und Schüler zum Thema Schulbuchbenutzung und -gestaltung ermittelt. Ein eventueller Einfluss der Schulform auf die Schülerwünsche könnte mit einer ausführlicheren Feldstudie ermittelt werden.

Literatur

Bahr, Frank, Adalbert Banzhaf und Leonhard Rumpf (Hg.). *Grundkurs Geschichte*. 2. Auflage, Darmstadt: Winklers, 1994.

Behne, Frank u. a. (Hg.). *Geschichte und Geschehen: Antike und Mittelalter*. Leipzig: Klett, 2005.

Bergmann, Klaus und Gerhard Schneider. „Das Bild“, in: Hans-Jürgen Pandel und Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. 4. Auflage, Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2007, S. 211-254.

Buchners Kompendium Geschichte, Bamberg: C.C. Buchner, 2008.

Geschichte und Geschehen 4. 1. Auflage, [Dr.] 1. Stuttgart, Leipzig: Klett, 2006.

Handro, Saskia (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung.* Zeitgeschichte, Zeitverständnis Bd. 16. Münster: LIT, 2006.

Geschichte plus. Berlin: Cornelsen, 2009.

Goerlitz, Erich und Joachim Immisch (Hg.). *Zeiten und Menschen B2. Das europäische Mittelalter und die frühe Neuzeit. Vom Frankenreich bis zum Absolutismus.*Paderborn: Schöningh, 1984.

Grosch, Waldemar. „Schriftliche Quellen und Darstellungen“, in: Hilke Günther-Arndt (Hg.), „*Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5. Auflage, Berlin: Cornelsen, 2008, S. 63-91.

Günther-Arndt, Hilke. „Methodik des Geschichtsunterrichts“, in: Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5. Auflage, Berlin: Cornelsen,2008, S. 151-196.

Heuer, Christian. „Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch - Konsequenzen, Möglichkeiten, Potenziale“, in: Saskia Handro (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT, 2006, S. 53–66.

Kursbuch Geschichte. Berlin: Cornelsen, 2009.

Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.). *Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I*. Potsdam: Eigenverlag, 2008.

Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.). *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geschichte*. Berlin: Eigenverlag, 2006.

Rohlfes, Joachim. *Geschichte und ihre Didaktik*. 3. erweiterte Auflage, Göttingen: Vandenhoek und Ruprecht, 2005.

Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 6. Auflage Seelze-Velber: Kallmeyer, 2007.

Schmid, Heinz-Dieter. *Fragen an die Geschichte*. 4. Auflage, Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1990.

Völkel, Bärbel. *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*. 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2008.