

Handreichung

Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern

**Hilfestellungen für Autorinnen und Autoren,
Schulbuchverlage und Gutachterkommissionen**

Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung

anwendbar für die Schulfächer::

Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung (APS/ AHS)

Politische Bildung und Wirtschaftskunde (APS)

Geschichte und Sozialkunde (BBS)

Wirtschafts- und Sozialgeschichte (BHS)

Zeitgeschichte, Politische Bildung und Recht (BBS)

Geschichte und Politische Bildung (BBS)

Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (BBS)

Geschichte und Kultur (BBS)

Ao. Univ. Prof. Dr. Reinhard Krammer
Universität Salzburg

Priv. Doz. Dr. habil. Christoph Kühberger
Pädagogische Hochschule Salzburg/ Universität Hildesheim

[ZAG]
Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik
und Politische Bildung
Eine Kooperation zwischen dem bmukk und der Universität Salzburg

Im Auftrag des
bm:uk

Inhaltsverzeichnis

1. Historische und politische Kompetenzen
2. Spezielle Aspekte von Schulgeschichtsbüchern
 - 2.1. Der Autorentexte
 - 2.1.1. Die Erzählweise
 - 2.1.2. Die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter
 - 2.1.3. Weitere Aspekte der Sprachsensibilität
 - 2.2. Bilder
 - 2.3. Schriftliche Quellen
 - 2.4. Ausschnitte aus Darstellungen
 - 2.5. Karten
 - 2.6. Diagramme
 - 2.7. Konzepte erwerben – mit „Begriffen“ arbeiten
 - 2.8. Arbeitsaufgaben
 - 2.9. Weitere Aspekte
3. Auswahl von Inhalten („Stoff“)
4. Anhang
 - 4.1. Einsatz von Operatoren für Aufgabenstellungen

1. Historische und politische Kompetenzen

Die Grundlage für die Kompetenzorientierung im Bereich „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ in der Hauptschule und im Gymnasium (und verwandter Fächer in anderen Schultypen) liefert der Lehrplan der Sekundarstufe I (Abb.1) sowie die Anforderung einer kompetenzorientierten Diplom- und Reifeprüfung in der Sekundarstufe II. Neben allgemeinen Kompetenzen, die von allen Unterrichtsfächern angebahnt werden sollten (u.a. Abhalten von Referaten, Erstellen von Plakaten, soziale Kompetenzen), konzentriert sich der jeweilige Fachunterricht vor allem auf jene Kompetenzbereiche, die für ihn im Sinn einer Domänenspezifik typisch sind. Für „Geschichte“ liegen die domänen- bzw. fachspezifischen Kompetenzen im Bereich des historischen Denkens und für „Sozialkunde/ Politische Bildung“ in dem des gesellschaftlichen bzw. politischen Denkens und Handelns. Für beide Teile des Fächerverbundes stehen differenzierte theoretische Kompetenzmodelle zur Verfügung, die bei der Erstellung des Lehrplanes herangezogen wurden.¹

Abb.1: Historische und politische Kompetenzen²

Kompetenzen der historischen Bildung	Kompetenzen der politischen Bildung
„Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Im Unterricht sind vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen auf zu zeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und zu formulieren (Historische Fragekompetenz).“	„Der Unterricht soll die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln fördern. Dazu ist es erforderlich, eigene Positionen zu artikulieren, Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken. Diese für politisches Handeln zentralen Fähigkeiten sind anhand konkreter Beispiele, etwa durch Simulationsspiele und im Rahmen der Einrichtungen der Schuldemokratie zu vermitteln (Politische Handlungskompetenz).“
„Die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion), sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (zB Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) sind zu fördern (De-Konstruktion). Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können (Historische Methodenkompetenz).“	„Politische Bildung soll dazu befähigen, Grundlagen und Informationen zu reflektieren und Manifestationen des Politischen zu entschlüsseln, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Gleichzeitig sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren (zB Beteiligung an Diskussionen zu politischen Fragen, Schülerinnen- und Schülervertreterwahl) (Politikbezogene Methodenkompetenz).“

¹ Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007. – Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Innsbruck – Wien 2008. – Krammer, Reinhard/ Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien 2008. – Vgl. Forum Politische Bildung (Hg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung 29/2008). Innsbruck – Wien 2008.

² Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, Teil II, 12.8.2008, 290. Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule, Sonderschule, Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schulen. – Hervorhebungen für die Publikation durch die Autoren!

<p>„Bei der Bearbeitung von Begriffen und Konzepten ist darauf zu achten, dass sie in historischen Kontexten vermittelt werden und an das vorhandene Wissen anschließen. Im Unterricht dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. Der altersgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Neben allgemeinen Begriffen und Konzepten (zB Religion, Wirtschaft, Herrschaft) sowie jenen mit historischem Charakter (zB Polis, Ritter) dienen Prinzipien dem Aufbau von qualitativollen Darstellungen über die Vergangenheit (Multiperspektivität, Objektivität/Intersubjektivität, Perspektive, Standpunkt, Gegenwartsgebundenheit usw.) (Historische Sachkompetenz).“</p>	<p>„Bei der Bearbeitung von Begriffen und Konzepten ist darauf zu achten, dass sie in politischen Kontexten vermittelt werden und an das vorhandene Wissen anschließen. Begriffe und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen (wie zB Geschlecht, Schicht, Macht, Knappheit) dienen der Erfassung politischer Sachverhalte. Prinzipien wie etwa Kontroversität, Intersubjektivität und Vollständigkeit sind in der Unterrichtsgestaltung zu beachten. Der altersgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Politische Sachkompetenz).“</p>
<p>„Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Interpretation zu achten. Die sich daraus ergebenden Synergien mit der Politischen Bildung sind zu berücksichtigen (Historische Orientierungskompetenz).“</p>	<p>„Da das alltägliche Leben von politischen Entscheidungen und Kontroversen beeinflusst wird, soll Politische Bildung einerseits zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und zu formulieren (Politische Urteilskompetenz).“</p>

Die Verankerung der historischen und politischen Kompetenzen im Lehrplan der Sekundarstufe I ist nicht mit Aussagen über eine schulstufenspezifische Zuordnung von bestimmten Anforderungsniveaus der zu erwerbenden Kompetenzen verbunden. Sowohl in Schulbuchreihen als auch im einzelnen Schulbuch sollte aber eine Progression deutlich werden, die es den Lernenden ermöglicht, von einfachen Operationen des Kompetenzerwerbs zu komplexeren zu gelangen. Voraussetzung dafür ist, dass Operationen, die einen Kompetenzerwerb ermöglichen, durch das Schulbuch immer wieder angeregt werden, um den Transfer auf andere Beispiele und eine systematische Erweiterung bzw. Vertiefung der Kompetenzen zu gewährleisten. So wird etwa ein einmaliges Anregen methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie zum Beispiel „Arbeit mit Bildquellen“ durch eine einzige Methodenseite, für einen Kompetenzerwerb, wie ihn die Lehrpläne vorsehen, nicht ausreichen.

Schulbücher sollten idealerweise Orientierungshilfen für die LehrerInnen geben, welche fachspezifischen Kompetenzen an welcher Stelle im Schulbuch besonders berücksichtigt wurden (vgl. Abb.2 und 3).

Abb.2: Orientierungshilfe:

Wie werden historische Kompetenzen grundsätzlich gefördert?

Historische Re-Konstruktionskompetenz	<p>Mit schriftlichen Quellen kritisch arbeiten Mit bildlichen Quellen kritisch arbeiten Mit mündlichen Quellen kritisch arbeiten etc.</p> <p>aber auch: Aufgrund von Quellenauswertungen eine Erzählung über die Vergangenheit anfertigen Aus Quellen und Darstellungen eine Erzählung über die Vergangenheit (Geschichte) anfertigen etc.</p>
--	---

Historische De-Konstruktionsskompetenz	<p>Bewertungen historisch handelnder Personen, Gruppen, Parteien etc., in vorliegenden Darstellungen der Vergangenheit erkennen (z.B. in historischen Spielfilmen, auf Internetseiten, in Sach-/ Fachbüchern)</p> <p>Zwei Darstellungen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Schilderung des gleichen Ereignisses vergleichen. Die Gründe für die Unterschiede herausfinden.</p> <p>Eine Darstellung mit historischen Quellen vergleichen.</p> <p>Überlegungen anstellen, warum bestimmte Personen oder Gruppen der Gesellschaft eine besondere Perspektive einnehmen, wenn sie auf die Vergangenheit blicken und welche Auswirkungen dies für die Darstellung hat</p>
Historische Fragekompetenz	<p>Historische Darstellungen als Antwort auf implizite Fragestellungen erkennen.</p> <p>Selbst Fragen an die Vergangenheit formulieren und diese beantworten (→ Re-Konstruktion).</p> <p>Sinnvolle Fragen an die Quellen als Voraussetzung dafür erkennen, diese „zum Sprechen“ zu bringen.</p> <p>Fragen an die Vergangenheit in ihrer Abhängigkeit von der jeweiligen Gegenwart erkennen</p> <p>Fragestellungen als Voraussetzung für die Erstellung einer historischen Erzählung erkennen</p> <p>Fragen selbst an die Vergangenheit formulieren (auch ohne sie zu beantworten/ Dokumentation von Interesse)</p> <p>etc.</p>
Historische Orientierungskompetenz	<p>Orientierungsangebote in Darstellungen erkennen (etwa: Vergleiche, Warnungen, Empfehlungen)</p> <p>Gegenwarts / Zukunftsbezüge als Ausgangspunkt für historische Erzählungen erkennen</p> <p>Mehrfache Normbezüge von Urteilen zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft erkennen und deren Auswirkungen auf die Beurteilung von Gegenwarts-/ Zukunftsfragen beurteilen</p> <p>Lebensweltbezug/ Bedeutsamkeit für ein Zielpublikum einer Darstellung einschätzen</p> <p>Identitätsangebote in Darstellungen an unterschiedliche Gruppen erkennen</p> <p>etc.</p>
Historische Sachkompetenz	<p>Vorwissen der SchülerInnen aktivieren (zu Konzepten, Vorstellungen über die Vergangenheit etc.)</p> <p>Mit Fachtermini arbeiten</p> <p>Fachtermini in Lexika vergleichen und auswerten</p> <p>Übungen die dazu anregen, Alltagssprache und Fachsprache zu unterscheiden</p> <p>etc.</p>

Abb.3: Orientierungshilfe:

Wie werden politische Kompetenzen grundsätzlich gefördert?

Politische Methodenkompetenz	<p>Plakate analysieren</p> <p>Diagramme lesen, auswerten und hinterfragen</p> <p>Selbstständiges Erstellen von Leserbriefen/ Eintrag in Internetforen</p> <p>Konzipieren und Gestalten von Flugblättern oder anderen Medien der politischen Partizipation</p> <p>TV-Sendungen/ Nachrichtenmeldungen hinsichtlich ihrer politischen Gewichtung beurteilen</p> <p>etc.</p>
Politische Urteilskompetenz	<p>(Unterschiedliche) Perspektiven in (unterschiedlichen) politischen Aussagen erkennen</p> <p>Eigene Urteile kritisch hinterfragen, fremde Urteile kritisch analysieren (Vorausurteile, Vorurteile, begründete Urteile?)</p> <p>Selbst begründete Urteile in politischen Fragen treffen und vertreten</p> <p>Ein gesellschaftliches Streitthema unter verschiedenen Perspektiven betrachten.</p> <p>Pro- und Contraargumente für die Lösung eines politischen Problems benennen und begründen</p> <p>etc.</p>
Politische Handlungskompetenz	<p>Probehandeln in Simulations- und Rollenspielen</p> <p>Diskussionsrunden und Debatten zu politischen Problemen</p> <p>Reflexion von Handlungsoptionen bei der Durchsetzung eigener und fremder Interessen (politische Solidarität)</p> <p>etc.</p>
Politische Sachkompetenz	<p>Vorwissen der SchülerInnen aktivieren und miteinbeziehen</p> <p>Das Verfügen über politische Basiskonzepte und deren Optimierung fördern.</p> <p>Politische Konzepte kritisch analysieren und miteinander vergleichen</p> <p>Alltagssprache und Fachsprache unterscheiden</p> <p>etc.</p>

2.1. DER AUTORENTEXT

2.1.1. Die Erzählweise

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Der Lehrplan für die Hauptschulen und die Unterstufe der AHS fordert ein „Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen historischer und politischer Ereignisse und Verläufe sowie der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung“. Der Autorentext eines Schulgeschichtsbuches verhindert dann die Einsicht, dass unterschiedliche Deutungen und Urteile jeder Geschichtserzählung innewohnen, wenn er das über die Vergangenheit Erzählte (Geschichte) als unumstößlich darzustellen versucht und nicht zu vermitteln vermag, dass es sich auch bei der Darstellung der SchulbuchautorInnen um eine spezifische Sichtweise handelt. Daher ist besonders zu beachten: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern.“ Diese Forderung des Lehrplanes für die Oberstufe der AHS ist eine Konsequenz daraus, dass es „ein wichtiges Anliegen des Unterrichts (sei), die SchülerInnen zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen.“ (Lehrplan der Oberstufe AHS) Daher sollte der Autorentext zumindest anhand einiger Beispiele verschiedene Deutungen der Vergangenheit demonstrieren und unterschiedliche Darstellungen vergangener Ereignisse beispielhaft präsentieren.

Die SchülerInnen sollten mit der Information über Vergangenheit nicht auch schon die individuelle Deutung und Bewertung des Schulbuchautors als Lernstoff übernehmen müssen. Die Urteile über geschichtlich Handelnde etwa waren zu ihrer Zeit und sind noch heute oft sehr unterschiedlich. Es geht daher nicht an, ein individuelles Urteil als allgemein gültig und verbindlich darzustellen.

Beispiele: Ob eine Politik des „*deficite spendings*“ als kluge oder unverantwortliche politisch-ökonomische Maßnahme gesehen wird, ob eine Partei als „populistisch“ oder nicht „populistisch“ bezeichnet werden kann: Das Schulbuch sollte das nicht entscheiden, sondern die unterschiedlichen Einschätzungen darlegen oder zumindest andeuten indem es etwa verschiedene kontroverse Materialien für selbstständige Einschätzungen durch die Lernenden anbietet. Dies gelingt auch mit einfachen sprachlichen Mitteln. (Etwa: „Viele empfanden damals wie heute diese Politik als unverantwortbar, weil eine zu hohe Staatsverschuldung in Kauf genommen wurde, anderen erschien sie als einziger Ausweg aus der Arbeitslosigkeit“ und „eine Politik, die von Teilen der Presse und vielen Österreichern als populistisch empfunden wurde“).

Die Erzählung von Geschichte im Schulbuch braucht die Trennung von Information auf der einen und von Wertung auf der anderen Seite. Da das Erzählen von Geschichte jedoch ohne Werturteile nicht möglich sein wird, kommt es darauf an, den SchülerInnen Werturteile im Autorentext zumindest kenntlich zu machen. Der Autorentext kann den Anforderungen einer wissenschaftlichen Darstellung zwar nicht entsprechen (z. B. sind keine Belege und Zitate im wissenschaftlichen Sinn notwendig), er sollte einer solchen aber nicht insofern widersprechen als er etwa den individuellen Urteilen des Autors gleichsam Allgemeingültigkeit verleiht. Mindestanforderung ist das Vermeiden von Tatsachenbehauptungen dort, wo die Geschichtswissenschaft verschiedener Meinung ist. Monokausale Argumentation verbietet sich bei Vorliegen eines komplexen Ursachensettings. Der bloße Anschein dogmatischer Gültigkeit des Autorentextes sollte so vermieden werden. Es sollte deutlich werden, dass

Geschichte (egal ob vom Schulbuchautorenteam formuliert oder aus anderen Darstellungen übernommen) immer ein Versuch ist, Teile der Vergangenheit zu rekonstruieren, ein Versuch, der von den Interessen, Absichten, Perspektiven und vorgegebenen Einstellungen derjenigen abhängig ist, die erzählen. Wie in der TV-Dokumentation, dem Spielfilm, dem historischen Roman, der wissenschaftlichen Arbeit etc. ist eben auch die Schulbuchdarstellung davon ganz wesentlich geprägt.

Der Lehrplan für die Hauptschulen und die AHS-Unterstufe fordert die „*Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen politischen Bewusstseins*“ ein.

Multiperspektivität meint zum einen, dass bei der Rekonstruktion von Vergangenheit der Tatsache entsprochen wird, dass ein und derselbe Sachverhalt von den Betroffenen unterschiedlich wahrgenommen wurde. (Z.B. stellen sich die revolutionären Ereignisse des Jahres 1848 aus dem Blickwinkel eines zeitgenössischen Arbeiters und aus dem eines Industriellen ganz unterschiedlich dar)

Multiperspektivität meint aber auch, dass historische Deutungen jeweils perspektivischen Charakter haben. Für unsere pluralistische, demokratische Gesellschaft sind konkurrierende Geschichtsbilder und Narrative kennzeichnend. Was in der Gesellschaft unterschiedlich diskutiert und beurteilt wird, ist auch im Unterricht kontrovers zu behandeln. Die Plausibilität der unterschiedlichen Sichtweisen ist dabei allerdings ebenso in Rechnung zu stellen, wie das sogenannte „Vetorecht der Quellen“, welches Erzählungen, die mit den historischen Quellen unvereinbar sind, ausschließt.

Nur wenn zu einem umstrittenen Thema der Geschichte (wie etwa der Kriegsschuldfrage bei der Behandlung des 1. Weltkriegs, dem Umgang mit TäterInnen und Opfern in der Erinnerungskultur nach 1945 oder dem Konflikt im Nahen Osten) unterschiedliche Positionen der Geschichts- und Politikwissenschaft resp. der politischen Meinungsträger Rechnung getragen wird, wird den Lernenden die Möglichkeit eingeräumt, sich mit diesen Positionen aktiv auseinander zu setzen und sich eine begründete eigene Meinung zu bilden.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, können solche unterschiedlichen Sichtweisen sowohl im Autorentext angesprochen werden als auch durch kontrastierende Quellen und Darstellungen verdeutlicht werden. Eine Darstellungsweise, die den Anspruch der „Objektivität“ (im Sinn einer „Scheinobjektivität“) erhebt, ist dem Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins durch die SchülerInnen in jedem Falle abträglich. Autorentexte können vielmehr darauf aufmerksam machen, dass auch sie auf Quellen angewiesen sind und die damit verbundenen Probleme nennen: etwa das Fehlen oder die Einseitigkeit der zur Verfügung stehenden Quellen.

Informationen im Autorentext, die zeitgebunden sind, können schnell ihre Aktualität und ihre Richtigkeit verlieren (etwa Mandatsstände, Parteiprogramme, Ergebnisse statistischer Erhebungen). Daher ist ein präzises zeitliches Kenntlichmachen (durch Angabe des Jahres, für das die Angaben, Zahlen etc. gelten) im Autorentext besser als eine vage zeitliche Zuordnung wie „in der Gegenwart“, „heute“ oder „in jüngster Vergangenheit“.

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen am Beispiel der Erzählung (Autorentext):

Das Schulbuch fördert den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen, wenn es im Autorentext

1. Information und individuelle Urteile und Bewertungen des Schulbuchautors nicht vermischt,
2. unterschiedliche Sichtweisen von Zeitgenossen auf historische Ereignisse oder Sachverhalte darstellt und
3. die unterschiedlichen Sichtweisen der Geschichtswissenschaft nicht völlig

vernachlässigt. Die für den Erwerb von Re- und De-Konstruktionskompetenz notwendige Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte (als versuchte Re-Konstruktion von Teilen der Vergangenheit) hat das zur Voraussetzung.

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Wird das Problem fehlender oder einseitiger Quellenlagen angesprochen?

Vermeidet es der Autorentext, individuelle Sichtweisen der Autoren als allgemeingültig hinzustellen?

Werden (zumindest exemplarisch) unterschiedliche Deutungen vergangenen Geschehens durch die Geschichtswissenschaft angesprochen? Werden wissenschaftliche Kontroversen und Streitfälle genannt?

Wird den SchülerInnen Gelegenheit gegeben, eigene Position zu strittigen Fragen der Geschichte zu beziehen?

Literaturhinweise

Kühberger, Christoph/ Mellies, Dirk: Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Schwalbach/ Ts. 2009.

Pandel, Hans-Jürgen: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Hg. v. S. Handro/ B. Schönemann. Münster 2006. S. 15-37.

Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander: Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher. In: Geschichte denken statt pauken. Hg. v. Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung Meißen. Meißen 2005. S. 301-313.

2.1.2. Die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Die Berücksichtigung des Stellenwertes und der Stellung von Frauen und Männern als Individuen und Sozialwesen im jeweiligen historischen Kontext regt der Lehrplan der AHS Oberstufe explizit an.

Schon das geschlechtergerechte Formulieren im Autorentext ist eine wichtige Grundlage des *Gender Mainstreaming* und damit ein Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung der sozialen Kompetenz.

Dies bedeutet: Das Schulbuch hat die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen des Lebens der Frauen und der Männer in der Vergangenheit und Gegenwart zu berücksichtigen. Die beiden Geschlechter sollen daher auch sprachlich sichtbar gemacht werden. Weibliche Personen sollten nicht in einer männlichen Form (generisches Maskulin) nur „mitgemeint“ werden, sondern ausdrücklich mit weiblichen Personenbezeichnungen genannt werden. Frauen und Männer sollen in Sprache und Darstellung gleichwertig und symmetrisch behandelt werden.

Es gibt verschiedene Strategien, Frauen und Männer im Schulbuch durch die verwendete Sprache sichtbar zu machen:

- a) Verwendung der „Vollständigen Paarform“: *Arbeiter und Arbeiterinnen, Einwohner und Einwohnerinnen.....*
- b) Nennung mit Schrägstrich: *Die/der Abgeordnete, Bürger/ Bürgerinnen der Stadt.*
- c) „Sparschreibung“: Variante mit Schrägstrich innerhalb eines Wortes: Akademiker/innen, Schüler/innen. Variante mit einem großen I („Binnen-I“), die zwar (noch) nicht den Rechtschreibregeln entspricht aber in Österreich bereits sprachliche Realität geworden ist: *LehrerInnen, TechnikerIn.*
- d) Es gibt auch verschiedene Möglichkeiten Personen zu benennen, ohne Auskunft über ihr Geschlecht zu geben (*die Person, das Opfer, die Persönlichkeit*) oder durch Verwendung von Pluralwörtern, die neutral sind: *die Studierenden, die Beschäftigten, die Verfolgten.*
- e) Adjektiv statt männlicher Personenbezeichnung: „Entschluss der Parlamentarier“ wird umformuliert zu: „*parlamentarischer Entschluss*“, „Lebenswelt der Bürger“ zu „*bürgerliche Lebenswelt*“.

Das Unterrichtsministerium empfiehlt, bis inklusive der Sekundarstufe I die explizite Nennung der weiblichen und männlichen Form zu lehren und keine Sparschreibungen zu verwenden. Angesichts der Häufigkeit ihres Vorkommens im öffentlichen Schreibgebrauch sollen jedoch die genannten Sparschreibungen sowie weitere Strategien, geschlechtergerecht zu formulieren, in der Sekundarstufe II im Unterricht thematisiert werden.

In Schulbüchern für das Fach Geschichte können die in der Öffentlichkeit üblichen Formen der geschlechtergerechten Schreibweise verwendet werden, wobei auf Verständlichkeit, Lesbarkeit und Sprachrichtigkeit zu achten ist. Aus fachlicher Perspektive ist jedoch darauf zu achten, ob es sich in den beschriebenen gesellschaftlichen Situationen tatsächlich um Frauen und Männer handelt oder ob nicht eine Gruppe ausgeschlossen war (vom Wahlrecht, vom Klosterleben etc.).

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen durch geschlechtergerechte Sprache (Autorentext)

Das Schulbuch fördert den Erwerb historischer, politischer und sozialer Kompetenzen, wenn es im Autorentext die Rolle der Frauen in der Geschichte sichtbar macht, wenn es nicht nur männliche Formen, sondern die weiblichen Formen überall da verwendet, wo es historisch notwendig und gerechtfertigt ist.

B) Gutachterkommission

Werden Frauen und Männer in der Geschichte durch die Sprache sichtbar gemacht?
Wird eine geschlechtersensible Sprache verwendet?

Literaturhinweise:

<http://www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule>

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7108/gender_formulieren_2010.pdf

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachliche_gleichbehandlung.xml

Schneider, Claudia/ Tanzberger, Renate/ Traunsteiner, Bärbel: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. (BMUKK) Wien 2011. S. 61-74.

2.1.3. Weitere Aspekte der Sprachsensibilität

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Der Lehrplan der Unterstufe spricht „*Begriffsbildung und Anwendung*“ als einen Bildungsbereich an, zu dem der Geschichtsunterricht beizutragen hat. Die Fähigkeit, historische Begriffe, Kategorien und die in ihnen ruhenden Konzepte zu kennen, sie zu verstehen und damit operieren zu können, zählt zur historischen Sachkompetenz. Das Schulbuch – und hier vor allem der Autorentext – sollte daher zu einer Sensibilität im Gebrauch historischer Begriffe anregen und eine solche auch selbst unter Beweis stellen. Insbesondere die Verwendung historisch belasteter Begrifflichkeit, wie sie etwa der Sprache in totalitären Gesellschaften zu entnehmen ist, sollte vermieden werden. Das heißt nicht, dass diese Begriffe ausgespart werden sollen, aber ihre Einführung im Schulbuch muss in reflektierter und kommentierter Weise erfolgen, weil sonst die Gefahr besteht, dass sich die Sprache der TäterInnen im Wortschatz der SchülerInnen wiederfindet. Nicht die Vermeidung der Begriffe kann der didaktische Weg sein, sondern die Kenntlichmachung der Sprache der TäterInnen als Medium ihrer *Ideologie und Propaganda*, ein Themenbereich, den der Lehrplan der Unterstufe ausdrücklich vorsieht.

Neben Erzählungen der Geschichte des Faschismus und des Nationalsozialismus, die für eine unreflektierte Verwendung belasteter Begriffe anfällig sind, sollte auch bei der Beschreibung von außereuropäischen Kulturen eine erhöhte Sprachsensibilität zur Anwendung kommen, um nicht ältere Sichtweisen des Kolonialismus/ Imperialismus unreflektiert fortzuschreiben.

Beispiele für problematische Begrifflichkeiten: Die Begriffe „Jude“, „Juden“ und „jüdisch“ sollten nicht in einer Art und Weise verwendet werden, die den SchülerInnen suggeriert, dass es sich dabei um eine klar zu definierende und wahrnehmbare Gruppe von Menschen handelte. Wenn zum Beispiel im Autorentext von den „Deutschen“ und den „Juden“ gesprochen wird, dann wird den jüdischen Deutschen nicht nur ihre Staatsbürgerschaft nachträglich noch einmal abgesprochen, sondern die nationalsozialistische Kategorie mitsamt ihrer rassistischen Zuschreibung unhinterfragt weiter verwendet.

Überaus problematisch ist die Übernahme der rassistischen Diktion der Nationalsozialisten, etwa die Verwendung der Begriffe „Rasse“ und „Arier“. Wenn in einem Schulbuch der Satz zu finden ist „Die Nationalsozialisten behaupteten, dass die Juden eine minderwertige Rasse seien“, so werden die SchülerInnen allenfalls zur Kenntnis nehmen, dass die Juden als minderwertig bezeichnet wurden, dass sie aber eine „Rasse“ darstellten, werden sie nicht so schnell in Zweifel ziehen. Dass der von den Nationalsozialisten verwendete Begriff „Arier“ ein rassistisches Konstrukt darstellte, sollte das Schulbuch ebenso erklären wie die Unbrauchbarkeit des Begriffes „Rasse“.

Solchen Begriffen, deren denunziativer Charakter augenscheinlich ist, folgen Begriffe, die das Andenken an die Opfer beleidigt und aus sprachethischen Gründen abzulehnen sind. Begriffe wie „Endlösung der Judenfrage“, „Reichskristallnacht“ und „Vergasung“ können nur mit dem Hinweis auf ihre verharmlosende oder respektlose Konnotation gebraucht werden.

Beispiele für die Vermeidung der Tätersprache	
Beispiel für eine problematische Formulierung	Mögliche sensible Formulierung
Der Nationalsozialismus unterschied zwischen höher- und minderwertigen Rassen.	Die Nationalsozialisten unterteilten die Menschheit in biologisch gesehen völlig fiktive „Rassen“. Sie behaupteten zudem, dass höher- und minderwertige Menschenrassen zu unterscheiden seien und die rassistisch bedingten Eigenschaften Einfluss auf ihre Kulturentwicklung hätten.
Als edelste Rasse wurde die „arische“ Rasse bezeichnet, der die Deutschen, aber nicht die Juden angehörten.	Obwohl genetisch gesehen eine „arische Rasse“ ebenso wenig existiert wie eine jüdische, sprachen die Nationalsozialisten von der „arischen“ als der edelsten Rasse.
In der Reichskristallnacht wurden viele Juden umgebracht oder verloren ihren Besitz.	Durch die Judenpogrome, die die NSDAP zynisch und verharmlosend „Reichskristallnacht“ nannten ...
...beschlossen die führenden Köpfe der NSDAP die ‚Endlösung der Judenfrage‘beschlossen die Führer der NSDAP die massenhafte und systematische Ermordung der jüdischen Mitbürger und nannten diesen Plan „Endlösung der Judenfrage“

Beispiele für die Vermeidung einer ethnozentrischen Sprache	
Beispiel für eine problematische Formulierung	Mögliche sensible Formulierung
„Als die Spanier auf Ureinwohner stießen ...“	„Als die Spanier auf Einheimische trafen...“
„Der Häuptling des Negerstammes wollte sich nicht überzeugen lassen ...“	„Der Fürst der lokalen Kultur [oder Name der Kultur]“
„Die Römer kauften am Limes viele Produkte von den Barbaren ...“	„Die Römer kauften am Limes viele Produkte von den Germanen ...“

Das Schulbuch fördert den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen, insbesondere der historischen und politischen Sachkompetenz, wenn es

- die von Täterseite/ von der dominierenden Kultur verwendeten Begriffe nicht einfach übernimmt,
- die Problematik und Inhumanität der von totalitären Bewegungen verwendeten Sprache herausstellt
- die SchülerInnen zu einer Sensibilität gegenüber ethnozentrischen/ inhumanen Sprachgebrauch anleitet.

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Wird die Übernahme von historisch belasteten Begriffen (etwa aus der Tätersprache) im Autorentext vermieden?

Werden historisch belastete Begriffe als der Tätersprache zugehörig kenntlich gemacht?

Wird die Rolle der Sprache bei der Diskriminierung und Verfolgung von Menschen thematisiert?

Literaturhinweise

Krammer, Reinhard: Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden im Geschichtsunterricht.- In: Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen. Strobl 6. – 9. Dezember 1999.

Huneke, Friedrich: Überholte Afrikabilder. In: Geschichte lernen 93/ 2003. S. 7-8,

2.2. Bilder

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Zur Funktion von Bildern im Geschichtsbuch: Bilder in Geschichtsbüchern bestimmen ganz wesentlich mit, welches Bild sich SchülerInnen von der Vergangenheit machen. Um die Entwicklung der Vorstellungen von Vergangenheit und Geschichte in einem kontrollierten Prozess ablaufen zu lassen und eine Überwältigung der SchülerInnen durch die Bilder zu verhindern, sollten Instrumente bereit gestellt werden, die einen kritischen und analytischen Umgang mit diesen Bildern möglich machen. Eine rein illustrative Funktion der Bilder im Sinne einer Ergänzung, Veranschaulichung und / oder Bestätigung des Autorentextes im Schulbuch würde den SchülerInnen fälschlicherweise einen rein dokumentarischen Charakter suggerieren. SchülerInnen sollte daher bewusst werden, dass Bilder zu einem bestimmten Zweck und mit einer spezifischen Absicht hergestellt worden sind. Bilder sind Teil der Geschichte selbst, viele von ihnen wurden mit dem expliziten Bemühen erstellt, auf ihren Verlauf Einfluss zu nehmen (z.B.: politische Plakate, Zeitungsfotos, Karikaturen, Gemälde von Monarchen usw.).

Auf diese Funktionen historischer Bilder sollte das Schulbuch eingehen. Durch das Ermöglichen einer möglichst eigenständigen Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Bild und durch entsprechende Hilfsangebote kann das Schulbuch den Erwerb historischer Kompetenzen fördern. Der Lehrplan fordert eine kompetente Arbeit der SchülerInnen mit dem Bild deshalb auch explizit ein: *„Es soll ein wichtiges Anliegen des Unterrichts sein, Eigenständigkeit in der Analyse und Interpretation von Textquellen, Bildern, Karten, Statistiken und Diagrammen zu entwickeln. Diese methodischen Fähigkeiten stellen eine wichtige Voraussetzung für politisch bewusstes Handeln dar. Dabei ist der Einsatz der neuen Technologien empfehlenswert.“* (Lehrplan AHS)

Die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Bild hat aber zur Voraussetzung, dass wichtige Informationen - so weit sie bekannt sind – das Bild im Schulbuch begleiten: erst die Angabe der Bildsorte/-gattung (Postkarte, Plakat, Buchillustration, Foto etc.), der Originalgröße, des Zeitpunktes der Herstellung (etwa: zeitgenössisch oder nicht?), des Herstellers / der Herstellerin oder Künstlers / Künstlerin (und wenn bekannt: seine (ihre) politische und / oder soziale Zugehörigkeit) und der AuftraggeberInnen lassen eine kompetente Arbeit mit dem Bild möglich erscheinen.

Besondere Sorgfalt sollte das Schulbuch der Verwendung von Bildern widmen, die unter dem Einfluss autoritärer und totalitärer Herrschaft entstanden sind: Werden Bilder verwendet, die von den TäterInnen produziert wurden und damit deren Perspektive zeigen, so sollte das den SchülerInnen nicht verheimlicht werden.

Propagandafotos, die den Aufstieg des Nationalsozialismus ins Bild setzen wollten etwa nur mit „Der Reichsparteitag“ auszuweisen, Fotos von KZ-Insassen – von SS-Männern aufgenommen, um die physiognomische „Andersartigkeit“ der Häftlinge gehässig und menschenverachtend ins Bild zu setzen – nur mit „KZ-Häftlinge in Mauthausen“ zu überschreiben und keine weiteren Analysesimpulse zu setzen, heißt, die Funktion dieser Bilder nicht zu beachten und ihre oft auch heute noch gegebene Suggestivkraft zu unterschätzen. Ein kritischer Zugang zu dem Medium Bild wird dadurch – auch in anderen Bereichen der Geschichte – nicht befördert.

Der Beitrag der Bilder zum Kompetenzerwerb: Das Schulbuch kann den SchülerInnen zum einen demonstrieren, welche Fragen man an ein Bild stellen kann um es zum Sprechen zu bringen und andererseits dazu anregen, solche Fragen selbst zu finden und zu stellen. (Förderung der Fragekompetenz). Es kann dazu anregen, die Informationen, die SchülerInnen

durch die Analyse des Bildes erhalten, in eine narrative Form zu bringen (Re-Konstruktionskompetenz). Jene Bilder, die gleichsam eine Geschichte erzählen und so Vergangenes rekonstruieren (wie manche Karikaturen oder Plakate) können dekonstruiert werden.

Grundschrirte der Arbeit mit Bildern – z.B. Bildanalyse nach Bernd Hey³:

1. *Sichtbarmachen des historischen Kontexts des Bildes*: Auf welchen historischen Sacherhalt, auf welche Ereignisse wurde Bezug genommen? Wann wurde das Bild angefertigt?
2. *Einholen von Informationen betreffend*: den Autor (wer ist der Künstler, Zeichner, Fotograf etc?), das Medium, welches das Bild veröffentlichte (z.B. Zeitschrift, Zeitung etc.), die Adressaten (wen wollte das Bild erreichen, wen wollte es beeinflussen etc.?)
3. *Genaues Beobachten* und lückenloses Erfassen der Bildelemente und -bestandteile (Komposition, Farbgebung, dargestellte Personen / Sachen, Symbole etc.)
4. *Zusammenfügen der Einzelheiten* zu einem sinnvollen Ganzen (Deutung): Bildaussage, Botschaften etc.

Analyseschrirte in Anlehnung an E. Panovsky⁴

Aspekt Der Bildarbeit	Inhaltliche Ausrichtung der Arbeitsphase
(Vorikonogra- phische) Beschreibung	Vollständiges visuelles Erfassen des Dargestellten durch Beschreibung der Details (auch aus dem Gedächtnis). Benennen der Objekte, Personen etc., Dechiffrieren der Symbole und Zeichen, Aufschlüsselung der Bildstruktur (Aufbau, Gliederung, Personenkonstellation, Farbgestaltung). <i>(Welchen Eindruck haben die SchülerInnen von dem Bild gewonnen? In welchem historischen Zusammenhang steht das Bild?)</i>
Ikonomographisch- historische Analyse	<u>Was</u> wird <u>wie</u> dargestellt? (Wie wird ein historischer Vorgang, Sachverhalt oder eine historische Persönlichkeit durch die Symbole, Zeichen, Farben usw. dargestellt?) Wenn möglich: Klären der Frage nach dem Auftraggeber, dem Autor (Künstler) und den Adressaten. <i>(Wie beantworten die SchülerInnen die Frage nach der Aussage, der „message“ des Bildes?)</i>
Bewertung Interpretation	Beurteilung der Relevanz des Bildes in seiner Zeit und darüber hinaus, Bewertung seiner Aussage aus heutigem historischen Wissen heraus. Welche Absichten hatte der Autor (Künstler, Auftraggeber)? Welche Wirkung hatte das Bild auf Zeitgenossen?

³ Bernd Hey u.a.: Umgang mit Geschichte. Geschichte erforschen und darstellen – Geschichte erarbeiten und begreifen.- Stuttgart 1992. S. 171.

⁴ Erich Panovsky: Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst.- In: E. Kaemmerling (Hg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme.- Köln 1979.

Hinweise für bildsortenspezifische Beobachtungs- und Arbeitsimpulse (Beispiele):

Karikaturen:

Auflösung von Personifikationen (etwa Marianne für Frankreich, Uncle Sam für USA usw.)
Zuordnung der Physiognomien
Deuten von Symbolen / Metaphern (Krone, Faust, Hakenkreuz, Geldsack, Zylinder usw.)
Übersetzen visualisierter Redensarten (z.B. „Das Boot ist voll“, „vor Angst schlottern“ etc.)
Erkennen kulturell vermittelter Zeichen (Signifikante Bärte, Kleidungsstücke, Frisuren etc.)
Aussage der Karikatur

Plakate:

Blickfang?
Welche Symbole und Stereotypen werden verwendet?
Wer will wen ansprechen?
Appell an Ängste und / oder Hoffnungen?
„Message“ des Plakates?

Fotos:

Absicht des Fotografen ?
Was könnte vorher, was nachher passiert sein?
Könnte durch die Gestaltung des Bildausschnittes wesentliches nicht zu sehen sein?
Ist das Festgehaltene repräsentativ für das Geschehen?
Könnte das Foto verändert worden sein?

Rekonstruktionszeichnungen:

Woher weiß der Zeichner/ die Zeichnerin, wie man sich damals gekleidet hat, wie die Häuser ausgesehen haben etc.?
Welche historischen Quellen müssen vorliegen, um eine solche Zeichnung anfertigen zu können?

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen am Beispiel des Einsatzes von Bildern

Das Schulbuch fördert den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen, wenn es

- Bilder so genau wie möglich ausweist (Herstellungszeit, Autor, Bildsorte),
- zur systematischen Analyse und Interpretation anregt (Re-Konstruktionskompetenz, Anbahnen von De-Konstruktionskompetenz, politikbezogener Methodenkompetenz, historische und politische Sachkompetenz),
- die Funktion von historischen und gegenwärtigen Karikaturen, Fotos und Plakaten erklärt (Sachkompetenz, Orientierungskompetenz) und
- zur Erschließung der aus dem Bild zu beziehenden Informationen anzuregen versteht (Fragekompetenz)

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Werden Bilder über eine bloß illustrative Funktion hinaus angeboten und sind daher für den historischen und politischen Lernprozess brauchbar?

Wird ein analytischer und kritischer Umgang mit historischen Bildern ermöglicht oder angeregt?

Werden Methoden der Analyse und Interpretation vorgeführt? (etwa Methodenseiten)

Wird die Funktion historischer Bilder in ihrer Zeit thematisiert (Werbung, politische Agitation, Propaganda, Repräsentation etc.)?

Wird den SchülerInnen Gelegenheit gegeben, sich mit Bildern eigenständig auseinanderzusetzen?

Werden die Bilder ausreichend ausgewiesen (AutorIn/ KünstlerIn, AuftraggeberIn, Zeit, Bildsorte, Medium, Originalgröße etc.).

Werden jene Symbole, bildliche Zeichen und Personen/ Physiognomien, die SchülerInnen nicht ohne weiteres dechiffrieren können, erklärt?

Literaturhinweise

Krammer, Reinhard: Zu lernen, sich ein Bild zu machen! In: Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Hg. v. H. Ammerer et al. Innsbruck – Wien 2010. S. 202-217.

Krammer, Reinhard/ Kühberger, Christoph: Mit Bildern im Geschichtsunterricht arbeiten. Grundlagen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Historische Sozialkunde : Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 4/2008. S. 38-44.

Krammer, Reinhard: Historisches Lernen mit Bildern. In: Schlüsselbilder des Nationalsozialismus. Fotohistorische und didaktische Überlegungen. Wien – Innsbruck 2008. S. 43-55

Krammer, Reinhard: Kompetenzen erwerben - durch das Arbeiten mit Bildern? In: Mit Bildern arbeiten – Kompetenzen erwerben. Hg. v. R. Krammer/ H. Ammerer. Neuried 2006.

Kühberger, Christoph: Werben für eine bestimmte Sache. Mit Printwerbung arbeiten. In: Informationen zur Politischen Bildung 29/2008. S. 46-50.

Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. In: Ulrich, Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber 2000

2.3. Schriftliche Quellen

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Zu der Einsicht, dass Geschichte immer die Antwort ist auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden und dass die Quellen darüber entscheiden, was wir von der Vergangenheit überhaupt noch rekonstruieren können, zu dieser Einsicht gelangen Schüler und Schülerinnen vor allem durch die eigenständige Arbeit mit Quellen.

„*Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen*“ fordert daher der Lehrplan der AHS Oberstufe ein und sieht damit die Methodenkompetenz der SchülerInnen verbessert. Auch der Lehrplan der Unterstufe sieht die Arbeit mit Quellen und Darstellungen ausdrücklich vor. Durch die „*Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit*“ sieht der Lehrplan die Re-Konstruktionskompetenz gefördert. „*Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können (Historische Methodenkompetenz).*“

Die Präsentation der schriftlichen Quellen im Schulbuch sollte einige qualitative Mindestansprüche erfüllen:

- Um schriftliche Quellen analysieren zu können, müssen AutorIn, Medium und Zeitpunkt der Niederschrift oder Veröffentlichung angegeben sein. Der Ausweis mit „ein Zeitzeuge“, „aus einem Zeitungsartikel“ u. ä. ist für eine ernsthafte Arbeit mit der Quelle zu wenig.
- Zu kurze oder allzu verstümmelte Quellenauszüge ermöglichen keine intensivere Auseinandersetzung (Rekonstruktion) und legen die erwünschte Einsicht oft plakativ nahe. Solche Quellensplitter dienen häufig zu nichts anderem als zur Bestätigung von Aussagen im Autorentext.
- Werden schriftliche Quellen immer in transkribiertem Zustand abgedruckt, ist der Quellencharakter schwerer fassbar, als wenn es sich um die Abbildung einer Urkunde, eines Zeitungstextes oder eines Briefes im Original handelt.
- Werden nicht an einigen Beispielen sinnvolle Fragen an die Quellen im Schulbuch mitgeliefert, werden auch die Schüler und Schülerinnen solche Fragen nicht stellen.
- Quellen sind oft parteilich und geben die Perspektive von einzelnen AugenzeugInnen oder von am Geschehen Beteiligten wider. Sie sind individuelle Sichtweisen auf Ereignisse oder Sachverhalte der Vergangenheit und nicht die Vergangenheit selbst. Sie gewinnen ihre Bedeutung erst durch Vergleich mit anderen Quellen. Solche unterschiedlichen Perspektiven kann das Schulbuch durch die Aufnahme kontrastierender Quellen aufzeigen! „*Kontroverse Interessen in Geschichte und Politik sind im Unterricht ebenso kontrovers darzustellen.*“ (Lehrplan Unterstufe)

SchülerInnen erwerben Rekonstruktionskompetenz dann leichter, wenn Quellen nicht als bloße Anhängsel an jedes Kapitel aufscheinen, sondern als Arbeitsgrundlage punktuell, dann aber mit der gebotenen Umfänglichkeit angeboten werden. SchülerInnen sollten dabei dazu angeregt werden, selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen und die Antworten aus den Quellen zu formulieren.

Das Schulbuch kann den SchülerInnen auch Gelegenheit geben, aus mehreren Quellen (und auch aus Darstellungen) eine eigenständige Erzählung zu verfassen.

Dies ist vor allem in der Oberstufe ein wertvolles Angebot, da auch das Fach GSK/PB einen Beitrag zur Vorbereitung auf die „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (Reifeprüfung) leisten soll.

Beispiele für (allgemeine) Fragen die an eine schriftliche Quelle gestellt werden können
(Detailfragen sind notwendigerweise allgemein gehalten und als exemplarisch zu verstehen)

Fragen zum Autor / zur Autorin	Wer ist der Autor/ die Autorin? Was ist über ihn/ sie bekannt? Vertritt oder repräsentiert der Autor eine Gruppe oder äußert er eine individuelle Einschätzung / Meinung / Beurteilung? In welchem räumlichen und zeitlichen Abstand zum Ereignis befand sich der Autor? Ist er Augenzeuge der Ereignisse gewesen oder bezieht er sein Wissen aus anderen Quellen ? Inwiefern ist seine Sicht politisch, religiös, sozial beeinflusst?
Fragen zum Textinhalt	Zu welcher Gattung gehört die Quelle? Was bedeutet ...? (Auflösung von Eigennamen, Zitaten, Anspielungen etc.) Welche Bedeutung kommt dem Begriff zu? Auf welche Ereignisse bezieht sich der Text? Grenze sie zeitlich und räumlich ein! Sind die handelnden Personen und Ereignisse deiner Meinung nach authentisch oder perspektivisch verzerrt? Begründe deine Meinung! Was wird über die Ursache des Ereignisses und über seine Folgen gesagt?
Fragen zur Wirkung des Textes	An wen richtete sich der Text? Was ist über die Wirkung des Textes bekannt? Welche Wirkung könnte er gehabt haben? Welche (zustimmenden oder ablehnenden) Reaktionen bewirkte er (könnte er bewirkt haben)?

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen am Beispiel des Einsatzes von schriftlichen Quellen

Das Schulbuch fördert den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen (insbesondere Re-Konstruktionskompetenz, De-Konstruktionskompetenz, politikbezogener Methodenkompetenz, historische und politische Sachkompetenz), wenn es

- die schriftlichen Quellen genau ausweist (Autor, Zeit, Medium)
- durch entsprechende Aufgabenstellung zur systematischen Analyse und Interpretation anregt
- die Quellen nicht zu sehr kürzt und unzulässig vereinfacht (und sie so ihres Quellencharakters beraubt)
- Quellen anbietet, die es den SchülerInnen ermöglichen, selbstständig Erzählungen über die Vergangenheit anzufertigen (Re-Konstruktion)

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Werden die schriftlichen Quellen genau ausgewiesen?

Sind die Quellenauszüge nicht zu kurz und zu stark verstümmelt?

Werden Fragen, die die Schüler anhand der Quelle beantworten sollen, mitgeliefert?

Ist eine zunehmende Selbstständigkeit der SchülerInnen bei der Arbeit mit den Quellen gegeben?

Werden kontrastierende Quellen angeboten?

Literaturhinweise

Grosch, Waldemar: Schriftliche Quellen und Darstellungen. In: Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hg. v. H. Günther-Arndt. Berlin 2003. S. 63-91.

Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2000.

Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hg. v. U. Meyer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider. Schwalbach/ Ts. 2007². S. 172-187.

Schneider, Gerhard: Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hg. v. H.-J. Pandel/ G. Schneider. Schwalbach/ Ts. 2007⁴. S. 15-44.

2.4. Ausschnitte aus Darstellungen

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Schüler und Schülerinnen werden nach ihrer Schulzeit relativ selten mit historischen Quellen aber sehr oft mit historischen Darstellungen, die auf historischen Quellen basieren, konfrontiert werden. Deshalb bezeichnet der Lehrplan der Unterstufe „*das Verstehen wichtiger Prinzipien der Darstellungen über die Vergangenheit (Multiperspektivität, Objektivität/Intersubjektivität, Perspektive, Standpunkt, Gegenwartsgebundenheit usw.)*“ als wesentlichen Teil der historischen Sachkompetenz.

Die AutorInnen solcher Erzählungen, die HistorikerInnen, stellen ihre Fragen an die Vergangenheit immer aus der Gegenwart und aus einem bestimmten Interesse heraus. Sie zeigen so die Vergangenheit nicht „wie sie gewesen“ ist, sondern stellen sie notwendigerweise (je nach Quellenlage und persönlicher Haltung) immer selektiv und perspektivisch dar. Lediglich eine Annäherung an die vergangene Realität ist möglich. SchülerInnen sollten solche historischen Narrationen also nicht als unumstößliche Wahrheiten von absoluter Gültigkeit präsentiert werden. „*Im Unterricht sind vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen auf zu zeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und zu formulieren (Historische Fragekompetenz)*“. (LP der Unterstufe)

Es ist daher sinnvoll und notwendig, dass das Schulbuch die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Geschichtsdarstellungen bzw. mit Ausschnitten aus Geschichtsdarstellungen gibt und so vor allem die De-Konstruktionskompetenz der Schüler und Schülerinnen anbahnt bzw. verbessert.

Für das Schulbuch eignen sich besonders Schlüsselstellen von Darstellungen, die kontrovers Diskutiertes, aktuell Bedeutsames und/ oder für die Lebenswelt der SchülerInnen besonders Relevantes behandeln. Das „Ganze“ der Narration kann auf geeignete Weise berücksichtigt werden, indem der Kontext des Ausschnittes, seine Einbettung in das Ganze kurz erklärt wird. Innerhalb der ausgewählten Passagen sollten keine oder möglichst wenig Kürzungen erfolgen. Die Frage, welche Darstellungen und welche Inhalte geeignet oder nicht geeignet sind ist nicht eindeutig zu beantworten. Als Hinweise können aber gelten:

Das sprachliche Niveau sollte die Schüler nicht überfordern. Im Zweifelsfall hilft eine (in Klammern gesetzte) Erklärung der problematischen Begriffe im Text oder ein Glossar am Ende des Textes. Darstellungen, die historische Ereignisse schildern und dabei das menschliche Erleben von Geschichte betonen, dürften für Schüler und Schülerinnen (zumal für die jüngeren) besonders ansprechend sein.

Neben sprachlich verfassten Narrationen können Schulbücher aber auch die vielfältigen geschichtskulturellen Produkte berücksichtigen und zum Thema machen, mit denen SchülerInnen in ihrer Lebenswelt konfrontiert werden. Dazu zählen historische Spielfilme, TV-Dokumentationen, Computerspiele, Darstellungen auf Internetseiten, Mittelalterfeste etc., (Fragen nach historischer „Realität“ und Fiktion, nach den vorgenommenen Bewertungen, den Perspektiven der Darstellung etc.)

Mögliche Teilschritte der De-Konstruktion historischer Narrationen. (Detailfragen sind notwendigerweise allgemein gehalten und als exemplarisch zu verstehen)

Welche Charakteristik weist die Narration auf?

Eine kurze, beschreibende, möglichst nicht bewertende Charakteristik der Narration bildet den Ausgangspunkt für die De-Konstruktion. Es kann festgehalten, werden

- (a) um welche Gattung von Darstellung es sich handelt und welche spezifischen Möglichkeiten, Grenzen und Charakteristika diese Gattung kennzeichnen
- (b) mit welchem historischen Inhalt/ Thema sie sich befasst,
- (c) wer sie wozu, ggf. in wessen Auftrag, verfasst hat.

In welchen Kontext stellt der Autor/ die Autorin das Thema?

In welche Sinnabschnitte ist der Text gegliedert?

Stellt der Autor/ die Autorin Vergleiche mit anderen historischen Vorgängen an oder betont er Unterschiede?

Werden Ursachen und / oder Folgen des Ereignisses genannt?

Welche Gegenwarts-/Zukunftsbezüge stellt der Verfasser her, welche Sichtweisen von Gegenwart und Zukunft kommen dabei zum Ausdruck und welche Gegenwarts- und Zukunftsfragen werden durch Bezüge auf Vergangenes beantwortet?

Wer sind die Handlungsträger, welche räumlichen und zeitlichen Schwerpunkte werden gesetzt, welche Kontinuitäten und welche Veränderungen werden betont, werden Bewertungen vorgenommen?

Wie wirkt die Erzählung auf mich und auf andere?

Welche Bedeutung hat die Erzählung für mich und für andere?

Welche Möglichkeiten zur Überprüfung der sachlichen Richtigkeit bestehen?

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen am Beispiel des Einsatzes von historischen Darstellungen:

Das Schulbuch fördert den Erwerb von Kompetenzen (insbesondere der Sachkompetenz und der De-Konstruktionskompetenz), wenn es

- nicht nur schriftliche Quellen, sondern auch Ausschnitte aus (verschiedensten) Geschichtsdarstellungen präsentiert (Fach-/ Sachtexte, Zeitungsberichte, TV-Dokumentationen, Spielfilme, Denkmäler, Rekonstruktionszeichnungen, Ausstellungskonzepte uvm.)
- durch beispielhaftes Befragen solcher Geschichtsdarstellungen zum Fragestellen anleitet
- die Perspektivität und Standortgebundenheit durch das Angebot kontrastierender Quellen veranschaulicht
- nicht zu knappe Ausschnitte aus Geschichtsdarstellungen wählt (Darstellungen genügend Raum im Schulbuch geben, anstatt viele kurze Ausschnitte wiederzugeben, die sich für eine ausführliche, methodisch kontrollierte Analyse kaum eignen)

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Präsentiert das Schulbuch neben historischen Quellen auch Ausschnitte aus historischen Darstellungen wissenschaftlicher, wissenschaftspropädeutischer und populärwissenschaftlicher Art?

Wird bei der Auswahl der historischen Darstellungen Rücksicht auf das zu erwartende sprachliche und kognitive Niveau der Schülerinnen genommen?

Werden Perspektivität, Objektivität/Intersubjektivität, Standpunktbezogenheit und Gegenwartsgebundenheit von historischen Darstellungen angesprochen?

Werden unterschiedliche Deutungen der Vergangenheit in Geschichtsdarstellungen präsentiert?

Wird Anleitung zu einer systematischen Analyse (De-Konstruktion) von Geschichtserzählungen gegeben?

Wird der Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen zum Thema gemacht?

Literaturhinweise

Borries, Bodo von: Geschichte denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen 2008. S. 155ff.

Kühberger, Christoph: Rekonstruktionszeichnungen und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische Reflexionen zu Chancen und Problemen. In: Archäologie Österreichs 1/2008. S. 50-60.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck - Wien 2009. S. 52-72.

Schreiber, Waltraud/ Wenzel, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenzen. Neuried 2006.

2.5. Karten

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Karten im Schulbuch bieten Gelegenheit zur Förderung der historischen Kompetenzen. Bedingung dafür ist die über eine bloße Illustration des AutorInnentextes hinausgehende Funktion der Karte, also ihre Konzeption als Arbeitsgrundlage. Karten können Informationen verschiedenster Art enthalten, die aber zumeist erst durch eine systematische Anleitung (etwa durch vorgegebene Fragen) von den SchülerInnen erschlossen werden können.

Die Geschichtskarte (eine Karte, die aktuelle Ergebnisse der Geschichtsforschung graphisch darstellt) und die historische Karte (eine Karte, die aus früheren Zeiten stammt und als Quelle anzusehen ist) können im Lehrbuch aber auch selbst zum Thema gemacht werden, denn erstere weist häufig die Tendenz zur problematischen Vereinfachung auf und ist oft auch nicht wertfrei (wenn Gebiete nach Kriegen und Verträgen als Gewinn oder Verlust bezeichnet werden oder die Namen von Städten mit mehrsprachiger Bevölkerung in einer Sprache angegeben werden) und die historische Karte kann zu ganz bestimmten Zwecken hergestellt worden sein, die es zu erschließen gilt (etwa zur Veranschaulichung einer militärischen Bedrohung, zur Dokumentation des machtpolitischen Aufstiegs oder zur Verdeutlichung der Notwendigkeit imperialen Machtstrebens). Geschichtskarten können demnach de-konstruiert, historische Karten als Quellen kritisch analysiert werden. (Teilschritt der Re-Konstruktion).

Die kritische Analyse historischer Karten kann Bezug nehmen auf:

- den geographischen Kenntnisstand der jeweiligen Zeit,
- das durch die Karte sichtbar werdende Weltbild,
- die Informationsabsicht der Kartenauctoren oder ihrer Auftraggeber,
- das Lesen von Karten im allgemeinen (u.a. Beachten des Namens der Karte, der Legende, der Darstellungsmittel etc.).

Die Arbeit mit der „Geschichtskarte“ kann beinhalten:

Das systematische Erschließen der durch die Karte transportierten Informationen unter Zuhilfenahme der Legende.

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen am Beispiel des Einsatzes von Karten:

Das Schulbuch fördert den Erwerb von Kompetenzen (insbesondere der Frage- und der Re-Konstruktionskompetenz), wenn es

- Karten nicht nur als Illustration, sondern auch als Arbeitsgrundlage versteht,
- mit gezielten Arbeitsaufträgen den SchülerInnen das Gewinnen von Informationen aus den Karten ermöglicht oder erleichtert,
- die SchülerInnen ermutigt, selbst Fragen an die Karte zu stellen.

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Werden Karten zu anderen Zwecken als dem der Illustration verwendet?

Wenn das Schulbuch (historische und Geschichts-)Karten abdruckt, werden dann Fragen dazu formuliert, die es den SchülerInnen möglich machen, systematisch die Informationen zu gewinnen, die die Karte transportiert?

Werden historische Karten als Geschichtsquellen eingeführt?

Wird der Zweck und die Perspektivität historischer Karten angesprochen?

Ist eine Progression in der Arbeit mit Karten in einem Schulbuch/ in der Reihe erkennbar?

Literaturhinweise

Christina Böttcher: Umgang mit Karten. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hg. v. U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider. Schwalbach/Ts. 2007. S. 225-254.

Böttcher, Christina: Die Karte. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Hg. H.-J. Pandel/ G. Schneider. Schwalbach/Ts. 1999. S. 170-196.

Filser, Karl: Karten. In: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd.1. Hg. v. W. Schreiber. Neuried 1999. S. 431-458.

Schwalm, Eberhardt / Friese, Heinz W.: Die Kartenarbeit. In: Handbuch zur politischen Bildung. Hg. v. W. Wolfgang. Bonn 1999. S. 425-428.

2.6. Diagramme

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Diagramme in Geschichtslehrbüchern stellen vorliegende historische bzw. politische Daten, Sachverhalte oder Informationen grafisch dar. Es ist ein Anliegen insbesondere der Politischen Bildung, eine Sensibilität der SchülerInnen gegenüber der möglichen Perspektivität und Akzentuierung von Aussagen in Diagrammen zu wecken. So können Diagramme

- Sachverhalte zu stark vereinfachen, wenn sie nur bestimmte Aspekte eines Problemzusammenhangs hervorheben (etwa wenn sie unter dem Begriff „demokratiefeindliche Parteien“ die linksradikalen und die rechtsradikalen Parteien zusammenfassen)
- die Bedeutung einer historischen Entwicklung oder eines politischen Sachverhalts unzulässig überhöhen oder verringern, indem sie die Daten auf der Zeitachse enger oder weiter anordnet und so mehr oder weniger dramatische Effekte erzielt (bei Kurven- der Säulendiagrammen),
- aufgrund einer dichten oder vagen Datenlage erstellt worden sein (z.B. Anzahl der Befragten/ erhobenen Fällen),
- durch die graphische Gestaltung einer Sichtweise den Vorrang geben

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen am Beispiel des Einsatzes von Diagrammen:

Schulbücher können die historische und politische Methodenkompetenz fördern, indem sie

- die Problematik der graphischen Darstellung historischer und politischer Daten ansprechen und verdeutlichen
- Arbeitsaufgaben stellen, die die SchülerInnen zur selbstständigen graphischen Darstellung von historischen oder politischen Daten veranlasst,
- Diagramme progressiv und an mehreren Stellen des Schulbuchs heranziehen und zur kritischen Bearbeitung anleiten,
- methodische Leitfäden zum kritischen Umgang zur Verfügung stellen.

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Verwendet das Schulbuch Diagramme, deren Perspektivität oder Suggestivität unangesprochen bleiben?

Spricht das Schulbuch die Möglichkeiten der Erzielung suggestiver Effekte durch die Gestaltung von Diagrammen an?

Gibt das Schulbuch an, woher die visualisierten Daten stammen? Wie groß die befragte Gruppe war (n)?

Literaturhinweise

Fuchs, Karl Josef/ Siller, Hans-Stefan: Politikbewusstsein und politische Kompetenzen fördern – durch Mathematik- und Informatikunterricht. In: Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Hg. v. H. Ammerer/ R. Krammer/ U. Tanzer. Innsbruck – Wien 2010. S. 125-137.

Tanzer, Gerhard: Daten analysieren und präsentieren. In: Informationen zur Politischen Bildung 29/2008. S. 41-45.

Ulrich Mayer: Umgang mit Statistiken. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hg. v. U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider. Schwalbach/Ts. 2007. S.127-141.

2.7. Konzepte erwerben – mit „Begriffen“ arbeiten

A) Hinweise für Verlage/ AutorInnen

Schulbücher für das historische und politische Lernen sollten den SchülerInnen die Gelegenheit geben, zentrale Konzepte (z.B. Perspektive, Quelle, Darstellung, Macht/Herrschaft etc.) des Faches zu erwerben, um unterschiedlichste Fallbeispiele damit erschließen zu können.

Die bereits seit längerem geübte Praxis, in Schulbüchern Begriffe in den Marginalien zu erklären oder in einem Lexikon im Anhang der Bücher zu sammeln, hat sich als sinnvoll erwiesen. Darüber hinaus sollten Schulgeschichtsbücher aber auch folgende Aspekte berücksichtigen:

- a) **Aktivierung des Vorwissens:** Für effektive Lernprozesse ist es notwendig, dass die Alltagsvorstellungen der Lernenden miteinbezogen werden. Schulbücher sollten daher – etwa durch entsprechende Arbeitsaufgaben – dazu anregen, dass die SchülerInnen über ihr eigenes Vorwissen, also über ihr Begriffsverständnis nachdenken und es mit einer wissenschaftsorientierten Definition (wie sie etwa das Schulbuch bietet) abgleichen.
- b) **Hilfestellungen, um mit Begriffen/ Definitionen selbstständig arbeiten zu können:** Ein wichtiger Schritt zur Arbeit an „Konzepten“, die in der Wissenschaft, aber auch im Alltag gebräuchlich sind, ist die Erkenntnis, dass die Konzepte unterschiedlich zum Einsatz gebracht werden können (jeweils abhängig vom historischen bzw. politischen Kontext). Wenn man etwa von „Demokratie“ in Athen spricht, meint man damit nicht dieselbe „Demokratie“ die heute Österreich prägt. Begriffsdefinitionen auf verschiedene historische bzw. politische Fallbeispiele anzuwenden oder verschiedene Definitionen zu einem Konzept zu vergleichen, könnten dazu erste Schritte sein.
- c) **Lexikonarbeit:** Das eigenständige Arbeiten mit Sach- und Fachlexika könnte auch durch sog. „Methodenseiten“ im Schulbuch gefördert werden. Dabei geht es nicht nur um das selbstständige Nachschlagen und das Verstehen von Verweissystemen in Lexika, sondern auch um das kritische Rezipieren der dort aufgefundenen Definitionen (u.a. Welchem Aspekt der Bedeutung wird viel Platz einräumt? Welcher Bereich der Bedeutung wird ausgeblendet?), und um ein Vergleichen mit anderen Lexika oder mit Definitionen aus dem Schulbuch etc.
- d) **Schulbücher sollten eine Progression beim Aufbau von zentralen Konzepten ermöglichen. Dazu sollten gehören:**
 - historische Konzepte (des Zeitverlaufs: „Fortschritt“, „Trend“, „Kontinuität“ usw.; der Zeiteinteilung: „Renaissance“, „Neuzeit“, „Vergangenheit“, „Gegenwart“ usw.; Zeitpunkte, wie etwa bestimmte Daten als „erfundene Wendepunkte“ lesen)
 - *erkenntnistheoretische Konzepte* (u.a. „Darstellung“, „Quelle“, „Perspektive“/ „Blickwinkel“, „Objektivität“/ „Intersubjektivität“, „Beleg“, „Urteil“ etc.)
 - *gesellschaftliche/ politische Konzepte* (z.B. „Macht“, „Verteilung“, „Arbeit“, „Umwelt“, „Lebenswelt“)

Derartige zentrale Konzepte, die in der fachdidaktischen Literatur als *Basiskonzepte* bezeichnet werden, wie dies auch der Lehrplan der Hauptschule und der Unterstufe des Gymnasiums macht, können nicht ad hoc, sondern im Verlauf mehrerer Niveau- und Jahrgangsstufen erworben werden.

- e) Im Idealfall geben Schulgeschichtsbücher Anregungen, wie man mit den Progressionsprozess als LehrerIn, aber auch als SchülerIn umgehen kann (z.B. individuelle Definitionen anhand neuer Fallbeispiele überarbeiten bzw. erweitern; Anregung von kritischen Begriffsdiskussionen; digitale Glossare auf eLerning-Plattformen; Begriffslandkarten in der Klasse gestalten, die Inhalte und Zusammenhänge mit anderen Begriffen klären)

Literaturhinweise

Borries, Bodo von/ Pflüger, Christine: Verfügen über überfachliche Kategorien als Teil der „Historischen Sachkompetenzen“ – Das Beispiel „Herrschaft“. In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner. Neuried 2007. S. 622-639.

Günther-Arndt, Hilke: Conceptual change-Forschung. Eine Aufgabe der Geschichtsdidaktik? In: Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Hg. v. H. Günther-Arndt/ M. Sauer. Münster 2006. S. 251-277.

Kühberger, Christoph: Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. Zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerb im frühen politischen Lernen (= Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 4). Innsbruck – Wien 2010. S. 43-59.

Sander, Wolfgang: Basiskonzepte. Grundlagen und Konsequenzen für Politikunterricht. In: WOCHENSCHAU. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderausgabe Jg. 61/ Nov. 2010. S. 34-43.

2.8. Arbeitsaufgaben

A) Hinweise für Verlage / AutorInnen

Da Kompetenzen nicht einfach vermittelbar sind, sondern von den Lernenden aktiv erworben werden müssen, führt der Weg zum Kompetenzerwerb über die Eigentätigkeit der Lernenden. Über die Arbeitsimpulse kann das Schulbuch Entscheidendes zur Förderung des Kompetenzerwerbs der SchülerInnen beitragen. Arbeitsaufgaben, die der inhaltlichen Rekapitulation der wichtigsten Informationen im Autorentext dienen, zielen in der Hauptsache auf die Festigung des Wissens ab oder dienen einfach nur der Lesekompetenz. Sollen Arbeitsaufgaben den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen fördern, dann sollten sie über die bloße Repetition hinausgehen.

In Anlehnung an fachdidaktische Konzepte, wie sie bereits in Deutschland oder im anglo-amerikanischen Raum vertreten werden, erscheint es sinnvoll, unterschiedliche Anforderungsniveaus in den Arbeitsaufgaben zu berücksichtigen. Dies gelingt vor allem durch den kritischen Einsatz von Operatoren, die genau angeben, welche Tätigkeiten die Schüler ausführen sollen (vgl. dazu Unterkapitel 4.1. im Anhang).

Der Beitrag des Schulbuchs zur Förderung historischer und politischer Kompetenzen am Beispiel der Formulierung von Arbeitsfragen	
Historische Kompetenzen	
Historische Fragekompetenz	Aufgaben die zum Aufbau einer generellen Fragehaltung gegenüber der Vergangenheit führen (Was interessiert mich an dem vergangenen Geschehen? Ist das Geschehen von Bedeutung für die Gegenwart? Anregungen zu Überlegungen, inwieweit geschichtliche Ereignisse das Heute prägen. Überlegungen, welche Fragen Geschichtsdarstellungen zugrunde gelegt wurden (Fragen zur Darstellung, zur Rezeption, zur Bedeutung für das Heute).
Historische Sachkompetenz	Aufgaben, die die Fähigkeit, historische Begriffe zu verstehen und anzuwenden fördern. Informationen und Fragestellungen, die die Funktion historischer Bilder klären.
Re-Konstruktionskompetenz (Teil der historischen Methodenkompetenz)	Impulse setzen, dass SchülerInnen aus schriftlichen und / oder bildlichen Quellen Informationen beziehen und ordnen. Aufgaben, die SchülerInnen dazu veranlassen, selbst aus schriftlichen und bildlichen Quellen eine historische Narration zu bilden. Grundformen der Quellenkritik an Beispielen verdeutlichen: Standortgebundenheit, selektive Sichtweise, Nähe zum Geschehen, politische und religiöse Gebundenheit eines Autors / einer Autorin etc.
De-Konstruktionskompetenz (Teil der historischen Methodenkompetenz)	Ausschnitte aus schriftlichen historischen Darstellungen zu einem (auch im Autorentext behandelten) Thema aufnehmen und mit Fragen versehen, die zur De-Konstruktion anleiten: Worüber berichtet der Autor / die Autorin, worüber nicht? Welche Aspekte werden betont, welche vernachlässigt? Stellt der Autor / die Autorin Vergleiche an, fällt er /sie Urteile, nennt er / sie Ursachen und / oder Folgen? Werden aus dem vergangenen Geschehen Rückschlüsse für die Gegenwart und / oder Folgerungen für die Zukunft gezogen?

Historische Orientierungskompetenz	Im Autorentext oder durch Arbeitsaufgaben die langfristigen Auswirkungen historischer Ereignisse und Entwicklungen thematisieren. Gegenwärtige Institutionen, Probleme und Zustände in ihrer historischen Gewordenheit vorstellen.
------------------------------------	---

Politische Kompetenzen	
Politische Sachkompetenz	Aufgaben, die ein kritisches Arbeiten mit der Verwendung von „Begriffen“ und die in ihnen ruhenden Konzepten anregen Den Vergleich von unterschiedlicher Begriffsdefinitionen anregen Aktivieren des Vorwissens, um an den Vorstellungen über Begriffen zu arbeiten etc.
Politische Urteilskompetenz	Arbeitsaufgaben, bei denen unterschiedliche Urteile herausgearbeitet und begründet werden müssen Arbeitsaufgaben, die zur selbstständigen Urteilsfindung und ihre Prüfung auf Relevanz anregen etc.
Politische Handlungskompetenz	Aufgaben, die zu Probehandlungen anregen (u.a. Diskussionen im Klassenzimmer, formale Anfragen an PolitikerInnen) etc.
Politikbezogene Methodenkompetenz	Aufgaben, die unterschiedliche Produkte der Medienwelt in Bezug auf politische Aspekte analysieren und vergleichen Aufgaben, die zum Aufbau eigener Produkte anregen und diese als Reflexionsgrundlage zum Verständnis bestimmter medialer Produkte nutzen etc.

Das Schulbuch fördert den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen über Aufgabenstellungen, wenn

- es Arbeitsaufgaben stellt und Arbeitsimpulse gibt, die nicht nur das erworbene Wissen sichern und festigen, sondern darüber hinaus auf den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen der SchülerInnen (siehe oben) abgestellt sind.
- sich Arbeitsaufgaben auf die Bearbeitung von fachspezifischen Material bezieht (u.a. Quellen, Darstellungen, Statistiken, Diagramme, Zeitungsberichte)
- Arbeitsaufgaben mittels Operatoren klar zwischen den Anforderungsniveaus unterscheidet und verschiedene Niveaus berücksichtigt
- Aufgaben stellt die dazu auffordern, fachspezifische Denkleistungen zu erbringen (die im Optimalfall mit einer fachsprachlichen Umsetzung verbunden sind)

B) Hinweise für die Gutachterkommission

Werden Arbeitsaufgaben gestellt,

- die nicht vorrangig auf die Reproduktion des Inhaltes abzielen, sondern zu fachspezifischen Operationen anregen
- die verdeutlichen, dass Geschichte die Antwort auf Fragen ist, die an die Vergangenheit gestellt werden,
- die die Bedeutung von vergangenem Geschehen für die Gegenwart thematisieren,
- die zum Verstehen und Anwenden historischer Begriffe beitragen,
- die zu Überlegungen betreffend der historischen Funktion von Bildern anregen,
- die zum kritischen Umgang mit historischen Schriftquellen und Darstellungen bzw. mit politischen Manifestationen (Werbegeschenken aus dem Wahlkampf, Reden etc.) anregen

Literaturhinweise

Kühberger, Christoph: Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. In: Historische Sozialkunde 1/2011. S. 3-13.

Wenzel, Birgit, Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007. S. 77-86.

2.9. Weitere Aspekte

Jedes Schulbuch sollte sich darüber hinaus in geeigneter Weise beschäftigen:

- mit der Individualisierung/ Differenzierung als konstituierendes Element von Lernprozessen in Klassenverbänden,

Literaturhinweise

Kühberger, Christoph/ Windischbauer, Elfriede: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2011.

Strotzka, Heinz/ Windischbauer, Elfriede: Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe. Wien 1999.

Windischbauer, Elfriede: Offene Lernformen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11/2006. S. 628 – 649.

- mit Befragungen und Statistiken, damit SchülerInnen diese lesen und verstehen (bzw. in Ansätzen auch selbstständig anfertigen können)
- mit der Frage nach der Wissenschaftlichkeit
- mit fachspezifischen Problemen beim Abfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit (Recherchieren, fachspezifische Sachtexte/ Darstellungen schreiben und über deren Stil reflektieren, Quellenbelege für Aussagen, Zitate und ihre Belegfunktion etc.)

Literaturhinweise

Liebscher, Marlise et al.: Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung (im Auftrag des BMUKK) Wien 2011.

Mitnik, Philipp: Die Vorwissenschaftliche Arbeit im Fach "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung". In: Historische Sozialkunde 1/2011. S. 14-17.

3. Auswahl von Inhalten („Stoff“)

Hinweis für Verlage und Gutachterkommissionen

Die im Schulbuch präsentierten Inhalte müssen selbstverständlich dem vom Lehrplan vorgegebenen Rahmen entsprechen. Da die Lehrpläne LehrerInnen bei Auswahl und Gewichtung von Inhalten einen großen Spielraum zugestehen, sollte auch SchulbuchautorInnen die Freiheit eingeräumt werden, neue, etwa durch aktuelle Fragestellungen relevante Fallbeispiele in das Buch einzubringen und dafür traditionelle, aber für die Gegenwart weniger wichtige Themen nicht oder in reduziertem Umfang zu behandeln. Die Lehrpläne in der derzeit gültigen Fassung sehen eben nur in ganz wenigen Bereichen eine inhaltliche Fixierung vor und eine unbesehene Fortführung eines inhaltlichen Kanons, der sich nur aus der Tradition legitimiert, kann deshalb unterbleiben. Gerade die

Orientierung des Geschichtsunterrichts am Kompetenzerwerb macht es notwendig, dass sich Schulbücher entsprechend verändern können.

Es gilt jedoch darauf zu achten, dass dabei stets unterschiedliche geschichtswissenschaftliche Zugänge positioniert werden (u.a. wie im Lehrplan der Sek. I angeführt Neue Kulturgeschichte, Globalgeschichte, Frauen-/ Männergeschichte). Gerade im Zusammenhang mit der Geschlechtergeschichte (Frauen- und Männergeschichte) bzw. mit Fragen der Gleichstellung der Geschlechter im Bereich des Politischen gilt es zu berücksichtigen, dass die inhaltlichen Dimensionen sowohl explizit als auch implizit behandelt werden, um den Lernenden die damit verbundenen Konzepte und Problematiken näher zu bringen. Dazu gilt es die Forschungsergebnisse der Gender Studies zu berücksichtigen.

Beitrag zur Kompetenzorientierung:

Das Schulbuch vermittelt reflexive Anstöße zur Diskussion unterschiedlicher Geschlechterrollenbilder in historischer, kultureller und politischer Hinsicht (vgl. Historische und politische Sachkompetenz).

Die Kategorie „Geschlecht“ und die in ihr ruhenden Konzepte werden als wiederkehrende Analyseeinheit verwendet.

Literaturhinweise zur Geschlechtergeschichte

Dehne, Brigitte: Gender im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens. Schwalbach/TS 2007.

Krammer, Reinhard: Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. In: Informationen zur Politischen Bildung 26/2006. S. 58-66.

4. Anhang

4.1. Einsatz von Operatoren für Aufgabenstellungen⁵

Ein vielfach zu beobachtendes problematisches Phänomen bei Aufgaben in Schulbüchern stellt ihre unspezifische Formulierung in der Aufgabenstellung dar, in der nicht deutlich wird, welche Schritte die Lernenden zu setzen haben, um die Aufgabe erfolgreich abzuschließen. Dies hängt zumeist damit zusammen, dass die handlungsinitiierenden Verben (*Operatoren*), unkonkret bleiben, deren Bedeutung nicht zur Gänze verstanden wird oder die Aufgabenstellung nicht durch weitere Parameter (z.B. erwartetes Endprodukt, analytische Durchdringungstiefe, erwarteter methodischer Zugriff) spezifiziert wurde.⁶

Operatoren, „verstanden als Verben, die bei den SchülerInnen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe auslösen sollen“, versuchen die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu vereinfachen. Sind allen Beteiligten die Bedeutungen bekannt oder wurden sie sogar gemeinsam erarbeitet (etwa durch vereinbarte Bedeutungslisten, welche die Erfordernisse ausweisen), erleichtert dies nicht nur die oft vermisste Eindeutigkeit in den Arbeitsaufgaben, sondern fördert auch die Transparenz im Rahmen der Beurteilung. Damit ein solches System, das in einigen deutschen Bundesländern bereits normativ in den Lehrplänen und Prüfungsverordnungen verankert wurde, auch sinnvoll zum Einsatz kommen kann, müssen SchülerInnen und LehrerInnen es bereits im Vorfeld der Leistungserhebung einüben.⁷ Es ist dabei ratsam, anfänglich nicht nur eine Arbeitsaufgabe mit einem Operator zu versehen, sondern darüber hinaus in einer Erklärung die erwarteten Bearbeitungsschritte nochmals zu kommunizieren (z.B. „Vergleiche die Darstellungen zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Arbeite dazu mindestens drei Gemeinsamkeiten und drei Differenzen hinsichtlich ... heraus.“).

Grundsätzlich sollte jedoch verstanden werden, „dass sich viele Operatoren einem gewissen Anforderungsbereich zuordnen lassen. Als einfachstes Beispiel gilt der Operator ‚Nenne!‘, mit dem PrüferInnen nicht über einen relativ einfachen Aufgabentypus hinaus kommen. Bei diesem Signal müssen SchülerInnen letztlich nicht mehr tun, als entweder Informationen aus einem vorgegebenen Material zu entnehmen oder blankes Wissen ohne große Wortgewandtheit zu belegen. Wohlgermerkt bedeutet ‚einfache Aufgabe‘ hier nicht, dass alle SchülerInnen auch eine Antwort parat haben werden, dies hängt natürlich vom individuellen Wissensstand oder Fleiß ab. Gemeint ist vielmehr, dass dieser Aufgabentypus per se keine

⁵ Leicht adaptiert nach: Kühberger, Christoph: Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: Historische Sozialkunde 1/2011. S. 3-13, S. 6f. – Vgl. dazu auch die Handreichung des bmukk zur Neuen Reife und Diplomprüfung: Mitnik, Philipp (Hg.): Kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Wien 2011.

⁶ vgl. Wenzel, Birgit, Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007. S. 77-86, 78.

⁷ Keller Lars, Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht. Von der W-Frage zum transparenten Testformat. Teil I. In: GW-UNTERRICHT, 114/2009, S. 25-34, 29

großartigen Denkleistungen einfordert.“⁸ Alle derartig ausdifferenzierten Operatorensysteme und ihre Anforderungsprofile lehnen sich (in)direkt an die Bloom’sche Taxonomie an (vgl. Abb.1), da ihnen eine praxisorientierte vereinfachte Ausdifferenzierung zwischen einzelnen kognitiven Anforderungen zu Grunde liegt.⁹

Anforderungsbereich I	In diesem Bereich steht die Reproduktion im Mittelpunkt. Das Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung).
Anforderungsbereich II	In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten (Reorganisation) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge (Transfer) erfordern
Anforderungsbereich III	In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, eingesetzten Methoden und gewonnen Erkenntnissen (Reflexion) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und De-Konstruktionen) zu gelangen (Problemlösung).

Operatoren des Anforderungsbereiches I (historisches Lernen)

(be)nennen	auflisten bzw. aufzählen ohne jede Erklärung/ Wissen bzw. angelesene Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigelegten Materialien herauslesen (z.B. <i>Nenne mindestens vier totalitäre Diktaturen des 20. Jahrhunderts.</i>).
herausarbeiten	Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben (z.B. <i>Arbeite die drei Beispiele heraus, anhand denen die Historikerin modernen Menschenhandel erklärt.</i>).
beschreiben	zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und logisch möglichst mit eigenen Worten wiedergeben (z.B. <i>Beschreibe den Verlauf der Ost-West-Beziehungen zwischen 1945 und 1960.</i>)
ermitteln	anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen bzw. herausfiltern (z.B. <i>Ermittle den höchsten Wert der Geburtenrate aus der vorliegenden Statistik zum 18. Jahrhundert.</i>).
zusammenfassen	Sachverhalte aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen (z.B. <i>Fasse die Lebensbedingungen der Arbeiter in Wien um 1900 zusammen.</i>).

auch: feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, definieren, wiedergeben

⁸ Keller 2009, 29f

⁹ Kühberger 2011. – Das hier präsentierte Operatorensystem wurde adaptiv erstellt und erweitert nach: Keller 2009; Kultusministerium Baden-Württemberg, Operatorenkatalog für die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geographie und Wirtschaft

<http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/geschichte/operatoren/> (14.9.2010)

– Hessisches Kultusministerium, Operatoren im Fach Deutsch und den Fächern des Fachbereichs II.

http://www.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/22b/22b60044-ff6a-da01-be59-2697ccf4e69f,22222222-2222-2222-2222-222222222222 (24.4.2011)

Operatoren des Anforderungsbereiches II (historisches Lernen)

analysieren	Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten (z.B. <i>Analysiere die Grundzüge der nationalsozialistischen Europapolitik anhand der vorliegenden Quellen.</i>)
erklären	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel uvm.) einordnen und dies begründen (z.B. <i>Erkläre anhand der Darstellung von XY wesentliche Elemente des Merkantilismus.</i>)
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen (z.B. <i>Vergleiche die Gründe für die europäische Expansion ab 1500, die von den Historikern in ihren Darstellungen angeführt werden.</i>)
auswerten	Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen (z.B. <i>Werte die verschiedenen Statistiken zur österreichischen Emigration um 1900 aus.</i>)
einordnen/ zuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen (z.B. <i>Ordne die bildliche Quelle in die faschistischen Geschlechtervorstellungen ein.</i>)

auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden

Operatoren des Anforderungsbereiches III (historisches Lernen)

rekonstruieren/ erzählen/ darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen (z.B. <i>Rekonstruiere anhand der Quellen die Einstellung der Arbeiterschaft gegenüber den Großindustriellen.</i>)
de-konstruieren	kritische Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegeben Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten) (z.B. <i>De-konstruiere die Darstellung Alexanders im Filmausschnitt hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften.</i>)
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhanges den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen (z.B. <i>Beurteile, inwiefern sich das offizielle Österreich nach 1945 der NS-Vergangenheit stellte.</i>)
bewerten	in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen (z.B. <i>Bewerte die von Bruno Kreisky und seinen Regierungen bevorzugten Maßnahmen hinsichtlich des Wirtschaftswachstums.</i>)
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro- und Contraargumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln (z.B. <i>Erörtere den Sinn von staatlich verordneten Gedenk-/ Erinnerungstagen im 21. Jahrhundert.</i>)
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde (z.B. <i>Interpretiere die Karikatur vor dem Hintergrund der Ölkrisen der 1970er Jahre.</i>)

auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren

Im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch macht es Sinn, zwischen den verschiedenen Bedeutungen der Operatoren präzise zu unterscheiden. Im Zusammenhang mit dem historischen Lernen ist zu beobachten, dass oftmals unter den Begriffen „erzählen“, „darstellen“ oder „schildern“ keine besonders schwierigen Operationen gemeint sind und meist nur reproduktive Akte angestoßen werden (Anforderungsbereich I). Aus diesem Grund ist es notwendig, dass den Lernenden kommuniziert wird, was von ihnen erwartet wird. Im Rahmen des historischen Lernens gelten eigentlich selbstständig begründete Darstellungen oder Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion), die entlang von historischen Quellen oder Fachliteratur abwägend vorgenommen werden, als anspruchsvolle Leistungen (Anforderungsbereich III). Um dies zu ermöglichen, müssen den SchülerInnen jedoch auch Materialien (Quellen, Darstellungen) zur Durchführung solcher Operationen zur Verfügung gestellt werden. Operatoren, die nicht eindeutig erkennen lassen, was der Schüler/ die Schülerin umzusetzen hat, sollten vermieden (u.a. „auseinandersetzen“, „kommentieren“, „aufzeigen“) oder durch erklärende Ausführungen ergänzt werden.