

Holger Thünemann

Zwischen analogen Traditionen und digitalem Wandel

Lernen und Lehren mit Geschichtsschulbüchern
im 21. Jahrhundert



Christoph Kühberger,
Roland Bernhard,
Christoph Bramann
(Hrsg.)

Das Geschichts- schulbuch

Lehren – Lernen – Forschen

*Salzburger Beiträge zur
Lehrer/innen/bildung, Band 6,
2019, 208 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-4072-2*

E-Book: Open Access



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Holger Thünemann

Zwischen analogen Traditionen und digitalem Wandel

Lernen und Lehren mit Geschichtsschulbüchern im 21. Jahrhundert

1. Einleitung: Ungelöste Probleme und neue Herausforderungen

Die Frage nach dem „idealen“ Schulbuch (Rüsen, 1992), also nach der Relevanz, Eignung, Qualität und Zeitgemäßheit von Geschichtsschulbüchern für historische Lehr-Lernprozesse ist alles andere als neu. Sie stellt sich nicht erst im digitalen Zeitalter, sondern beschäftigte bereits die Schulbuchautoren des 19. Jahrhunderts. Wilhelm Herbst, neben Friedrich Kohlrausch einer der wohl profiliertesten geschichtsdidaktischen Autoren des 19. Jahrhunderts, äußerte sich zu dieser Frage vor 150 Jahren folgendermaßen:

„Immer wieder erheben sich einzelne Stimmen, bald schüchtern, bald dreister, man brauche überhaupt kein Lehrbuch; auch das altbeliebte Nachschreiben (vielleicht taucht gelegentlich auch das weiland Dictieren wieder auf) sei so übel nicht, es spanne die Aufmerksamkeit, beschäftige Hände und Köpfe der Schüler u.s.w. – Bei dem Urtheil über diese Rückfälle in alten Schlendrian lasse ich den Gegengrund bei Seite, daß wenigstens auf preußischen Schulen durch zwei Verfügungen aus den Jahren 1834 und 1857 ein Leitfaden geboten und die Heftschreiberei verboten ist [...]. Aber in diesem Fall hat die Behörde wirklich einem Nothstand ein Ende gemacht. Es war außerordentlich bequem, ‚nach eigenen Heften zu lesen‘ und ungebunden die Subjectivität walten zu lassen, aber es war alles eher als praktisch und schulmäßig. Wir glauben gewiß nicht mit einer vergangenen Pädagogik an die methodischen Wunderwirkungen von Lehrbüchern, aber um so fester sind wir überzeugt, daß durch ein praktisches Geschichtslehrbuch auch hier ein unentbehrliches Moment der Zucht geschaffen werde. [...] Ohne Lehrbuch wird es für den Lehrer sehr schwer, ein bestimmtes Maß und eine richtige Stoffvertheilung inne zu halten; es wird ohne diese Schranke und Grundlage die Versuchung für ihn größer, in den verderblichen Docier- und Katheder-Ton zu fallen; es wird dem jüngeren Lehrer namentlich die praktische Methodik entzogen, die in jedem durchdachten Lehrbuch implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht. [...]

So sehr ich aber das Heil des Geschichtsunterrichtes [...] in einer gesunden Methodik und einem von dieser getragenen Leitfaden sehe, so doch mit nichten das volle Heil. Die gebuchte Norm eines Compendiums soll keineswegs Ein und Alles sein und den Lehrer verdrängen wollen. Zu einer gesunden Methode gehört eben der Lehrer als der Hauptfactor mit und zwar nicht blos als der Executor der gegebenen Grundzüge, sondern als die lebendig gestaltende, frisch und künstlerisch schaffende Person. Nur von Person zu Person kommt Leben. Von dem Lehrer, in dem das geschichtliche Leben Gestalt gewonnen, von seiner Liebe, seinem Zorn, seiner patriotischen Erhebung, die den Schüler berührt und ergreift, von seiner religiösen Gesinnung, die in der Vielheit die leitende Einheit fest-

hält, geht doch allein das Gepräge der Facta aus. [...]“ (Herbst, 1869, S. 9ff., zitiert nach Jacobmeyer & Thünemann, 2018, S. 190f.)

Fragt man nach den zentralen Thesen des Autors, so fällt zunächst auf, dass Herbst die Auffassung, man könne Geschichte ohne Lehrbuch unterrichten, scharf zurückweist. Er kritisiert „Rückfälle in alten Schlendrian“ und lobt stattdessen „zwei Verfügungen aus den Jahren 1834 und 1857“, durch die die Verwendung eines „Leitfaden[s]“ in preußischen Schulen verpflichtend wurde. Auf diese Weise sei ein didaktischer „Nothstand“ behoben worden, denn das Schulbuch sei „ein unentbehrliches Moment der Zucht“ sowohl für Lehrer als auch für Schüler und es garantiere eine „praktische Methodik“, die „in jedem durchdachten Lehrbuch implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht“. Trotz dieser geradezu euphorischen Einschätzung, die sicher auch mit der Textsorte zusammenhängt, macht Herbst allerdings eine wesentliche Einschränkung. Das „Heil des Geschichtsunterrichts“ hänge zwar ganz wesentlich vom Geschichtsschulbuch ab, der „Hauptfactor“ einer gelungenen Methode sei aber der Lehrende.

Ein Vergleich zwischen dem 19. und dem 21. Jahrhundert lässt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich ins Auge fallen. Der klassische Leitfaden ist längst kombinierten Lern- und Arbeitsbüchern gewichen, die im Zeitalter der Digitalisierung ihr mediales Format zunehmend zu verändern oder zumindest zu ergänzen beginnen.¹ „Patriotische Erhebung“ gehört nach den tiefen Zäsuren und Verwerfungen des 20. Jahrhunderts, aber auch infolge der Weiterentwicklung der Fachdidaktik und ihres Wissenschaftsverständnisses heute nicht mehr zu den Qualitätsmerkmalen geschichtsdidaktischer Professionalität. Zumindest galt das bis vor kurzem für weite Teile Europas; aber es ist keineswegs sicher, dass dies angesichts erheblicher Renationalisierungstendenzen in Deutschland, Europa und der Welt auch in Zukunft so bleiben wird.² Die Einschätzung, dass Lehrer (von Lehrerinnen war im 19. Jahrhundert noch nicht die Rede) der „Hauptfactor“ erfolgreicher historischer Lernprozesse sind, ist dagegen erstaunlich anschlussfähig an den gegenwärtigen Forschungsstand (Blömeke, 2009; Hattie, 2011; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2017; Thünemann, 2016, S. 43ff.). Ob und inwieweit sich der Stellenwert und das mediale Format des Schulbuchs in diesem Zusammenhang verändert haben bzw. verändern sollen, muss zwar weiterhin intensiv diskutiert werden. Neuere empirische Befunde deuten aber darauf hin, dass man auch im digitalen Zeitalter von einer bislang „ungebrochene[n] Dominanz des analogen Geschichtsschulbuchs“ ausgehen kann (Bernhard & Kühberger,

1 Zur typologischen Vielfalt von Schulbüchern vgl. Jacobmeyer, 2011; Schönemann & Thünemann, 2010, S. 49-80 und Thünemann, 2018a, S. 350-353. Zu digitalen Schulbüchern vgl. Bernhard & Kühberger, 2018; Schreiber, Sochatzy & Ventzke, 2015 und Tribukait, 2018. Einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand bieten Bramann, Kühberger & Bernhard, 2018; Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014; Fuchs & Bock, 2018; Gautschi, 2018; Handro & Schönemann, 2011; Kühberger & Mitnik, 2015 sowie Sauer, 2016. Zur empirischen Dimension vgl. außerdem von Borries, Fischer, Leutner-Ramme & Meyer-Hamme, 2005.

2 Zu Osteuropa vgl. beispielsweise Götz, Roth & Spiritova, 2017.

2018, S. 440; Sauer, 2018). Zugleich stehen Lehrerinnen und Lehrer, die mithilfe von Schulbüchern Geschichte unterrichten wollen, heute jedoch vor einer Reihe von Herausforderungen, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass seit langem ungelöste geschichtsdidaktische Probleme durch neuere gesellschaftliche, fachwissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen an Brisanz gewinnen.

Abgesehen vom Aspekt der Digitalisierung, der in jüngster Zeit durch gezieltes politisches Agenda-Setting ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt ist, geht es erstens um die geschichtsdidaktische Dauerfrage der Inhaltsauswahl, denn das Spektrum potentiell gegenwartsrelevanter historischer Themen hat sich in Zeiten der Globalisierung noch einmal erheblich erweitert.³ Eine ethnozentrische Dominanz der Nationalgeschichte, wie sie für den Geschichtsunterricht lange Zeit typisch war und es teilweise bis heute ist, wird den veränderten Orientierungsbedürfnissen in der Migrationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts jedenfalls nicht mehr gerecht (Höhne, Kunz & Radtke, 2005; Otto, 2018). Zweitens hat sich das geschichtstheoretische Profil des Faches durch ein klares „Bekenntnis zum Konstruktivismus“ (Schönemann, 2016, S. 48) in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten deutlich verändert. Ob dieses „Bekenntnis“ im Prozess der Schulbuchkonstruktion bereits hinreichend berücksichtigt worden ist, muss für die neueste Generation von Schulbüchern auf breiter empirischer Basis dringend genauer untersucht werden. Und drittens wissen wir zwar nicht erst seit der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte des Post-PISA-Zeitalters, dass Geschichte ein Denkfach ist bzw. sein soll.⁴ Aber trotzdem sind durch das bildungspolitisch zurzeit favorisierte Kompetenzparadigma die Anforderungen an historische Lehr-Lernprozesse insgesamt deutlich gestiegen. Und das kann für die geschichtsdidaktische Konzeption von Schulbüchern, insbesondere für den Bereich der Aufgabenkultur, nicht folgenlos bleiben.⁵

2. Herausforderungen der Schulbuchkonzeption

Im Folgenden soll an ausgewählten Beispielen diskutiert werden, inwieweit aktuelle Schulgeschichtsbücher als didaktische Medien⁶ und Akteure historischer Lehr-Lern-

3 Zum Problem der Stofffülle und „Überbürdung“ als Thema der geschichtsdidaktischen Diskussion des 19. Jahrhunderts vgl. mit weiterer Literatur Jacobmeyer & Thünemann, 2018, S. 10 und S. 16 mit Anm. 73.

4 Zum Konzept historischen Denkens in der geschichtsdidaktischen Diskussion des 19. Jahrhunderts vgl. Junge, 1886, S. 9f. und Jacobmeyer & Thünemann, 2018, S. 13f

5 Zum Stand der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte vgl. Barricelli, Gautschi & Körber, 2012 und Handro & Schönemann, 2016. Zum Thema Aufgaben vgl. beispielsweise Altun, Günther & Oleschko, 2015; Bramann, 2018; Heuer & Resch, 2018 und Thünemann, 2013. Zur noch ausstehenden „Integration von literaler und historischer Kompetenzentwicklung“, die für die Schulbuchkonstruktion und Schulbuchnutzung in diesem Zusammenhang ebenfalls besonders relevant ist, vgl. Handro, 2018, Zitat S. 279. Zum Thema Sprachbildung im Allgemeinen vgl. außerdem Granemann, Oleschko & Kuchler, 2018.

6 Zur Medialität von Schulbüchern vgl. Ahlrichs & Macgilchrist, 2017 und Macgilchrist, 2018.

prozesse einen Beitrag dazu leisten können, den skizzierten Herausforderungen gerecht zu werden. Die empirische Grundlage bilden 19 aktuell in Nordrhein-Westfalen zugelassene Schulgeschichtsbücher in analoger Form, außerdem das *mBook Geschichte*,⁷ das trotz elaborierter Marketingstrategien in der Praxis offenbar auf teilweise erhebliche Vorbehalte stößt.⁸ Es handelt sich also um eine regionale Stichprobe, die die Sekundarstufen I und II umfasst und die sich auf die Lehrwerke der für den Schulbuchmarkt im bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland maßgeblichen Verlage konzentriert. Zu Vergleichszwecken wurden für die Sekundarstufe I Lehrwerke der jüngsten und der dieser vorausgehenden Schulbuchgeneration ins Sample aufgenommen.

2.1 Historische Themen: Zwischen nationaler Zentrierung und Globalisierung

Der erste Aspekt soll hier bewusst nur kurz angesprochen werden, weil die Entscheidungsspielräume in der Schulbuchproduktion diesbezüglich stark von den Vorgaben der Lehrpläne abhängen: Welche historischen Themenschwerpunkte sind in aktuellen Schulgeschichtsbüchern erkennbar? Diese Frage betrifft historische Epochen, Sektoren und Räume gleichermaßen, und ihre Beantwortung hängt nicht zuletzt davon ab, auf welche Jahrgangsstufe des Geschichtsunterrichts man die Analyse fokussiert. Zumindest für die abiturelevante Qualifikationsphase ist der Befund trotz in den letzten Jahren erkennbarer Bemühungen um Differenzierung und Pluralisierung jedoch relativ eindeutig. Im Zentrum stehen politikgeschichtliche Zugriffe auf die deutsche, teilweise auch europäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Symbolisch verdichtet zeigt sich diese Zentrierung wohl am besten anhand des Bildprogramms der Schulgeschichtsbücher.⁹ Ganz besonders gilt dies für ihre Cover, die für die visuelle Rezeption von maßgeblicher Bedeutung sind. Hier dominieren eindeutig Bezüge zur deutschen Geschichte. Die Schulbücher *Horizonte* (SB15), *Geschichte und Geschehen* (SB16) sowie *Zeiten und Menschen* (SB18) zeigen alle, wenn auch in verschiedenen Kontexten, die Deutschlandflagge. In zwei von drei Fällen¹⁰ spielt für die visuelle Gestaltung des Covers das Brandenburger Tor als Symbol deutscher Teilung und wiedergewonnener Einheit eine zentrale Rolle. Und auf dem Cover des Schulbuchs *Geschichte und Geschehen* ist „Der erste Spatenstich“ abgebildet (SB16, S. 2), ein Gemälde von Matthias Koeppel aus dem Jahr 1997, das auf den Baubeginn des neuen Bundeskanzleramts in Berlin verweist und in dessen Zentrum Helmut Kohl, der „Kanzler

7 Vgl. dazu im Einzelnen die Übersicht am Ende dieses Aufsatzes.

8 Vgl. Welbers, 2017, S. 64f.: „Der digitale Geschichtsunterricht mit der Software *mBook* unterscheidet sich in didaktischer Hinsicht kaum vom analogen. [...] Die Arbeit mit dem *mBook* hat deutlich gezeigt, dass die Schüler bei ihrer bisherigen Nutzung von digitalen Medien kaum spezifische Kompetenzen erworben haben.“

9 Vgl. zu diesem Thema Heinze & Matthes, 2010.

10 SB15, SB18.

der Einheit“ steht. Auch hier geht es also offenbar um die visuelle Repräsentation nationaler Größe.¹¹

Gleichzeitig gibt es aber auch Hinweise darauf, dass sich aktuelle Schulgeschichtsbücher den Herausforderungen der Globalisierung im Sinne einer von Rolf Schörken bereits vor knapp vier Jahrzehnten programmatisch eingeforderten „Didaktik des Fremdverstehens“ zunehmend stellen.¹² Ein Beispiel dafür ist das siebte Kapitel des Schulbuches *Geschichte und Geschehen* für die letzte Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I. In diesem Kapitel geht es um „Die Welt nach 1990“ und um die Frage, welche Möglichkeiten internationale Gemeinschaften, wie die UNO oder die EU, angesichts eines wachsenden „Gefälle[s] zwischen armen und reichen Ländern“ haben, „ausgleichend und friedensstiftend“ auf globale politische Entwicklungen einzuwirken. Visuell eröffnet wird dieses Kapitel durch eine Abbildung der „Ankunft von Flüchtlingen am Dortmunder Bahnhof“ im September 2015, auf der man ein Transparent mit der Aufschrift „Refugees Welcome“ erkennen kann (SB12, S. 256f.). Ob dieses Bild und die gerade zitierte Bildunterschrift im Sinne Schörkens dazu beitragen können, dass „Fremdes“ aufhört, fremd zu sein, oder ob Prozesse des *Othering* auf diese Weise – möglicherweise auch gegen die Intention von Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren – eher fortgeschrieben werden, ist eine Frage, die sich letztlich nur empirisch beantworten lässt. Deshalb sind dringend entsprechende Rezeptionsstudien notwendig.¹³

2.2 Geschichtstheoretisches Profil: Kontingenz und Konstruktcharakter?

Neben der Frage, wie sich historische Themen für den Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts adäquat bestimmen und fachwissenschaftlich angemessen darstellen lassen, besteht eine zweite Herausforderung der Schulbuchkonzeption darin, Geschichte auch in geschichtstheoretischer Hinsicht auf einem reflektierten Niveau zu thematisieren. Einerseits geht es um Geschichte im Sinne vergangener Ereignisse, Sachverhalte und Entwicklungszusammenhänge, andererseits um historische Dar-

11 Dass Schülerinnen und Schüler das Groteske und Persiflierende, das Koeppels Werken zugeschrieben wird, erkennen, ist eher unwahrscheinlich, zumal dann, wenn seine Bilder, wie in diesem Fall, oben massiv beschnitten sind. Vgl. <https://www.stadtmuseum.de/aktuelles/matthias-koepfel> [26.10.2018].

12 Schörken, 2017 [1980], S. 323f.: „Die globalen Probleme sind uns unmittelbar auf den Leib gerückt, sie müssen in der näheren oder weiteren Zukunft gelöst, und die Jugend muss darauf vorbereitet werden. – Den Gefährdungen entsprechen aber auch Chancen. Die unterschiedlichen Kulturen können einander näher kommen, können sich kulturell bereichern [...]. Für die heranwachsende Generation muss der Blick nach außen rechtzeitig geöffnet werden. In der kleiner werdenden Welt bleibt immer weniger ‚fremd‘. Wir können es uns nicht mehr leisten, ganze Erdteile und riesige Bevölkerungsgruppen außerhalb unseres historischen Bewusstseins zu halten als das Außenstehende und Nichtzugehörige. Die Menschen rücken näher zusammen; wir müssen das Fremde besser verstehen lernen.“

13 Vgl. dazu mit wichtigen Ansätzen Rass & Ulz, 2018.

stellungen, um die Entstehung dieser Darstellungen im Zusammenspiel von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (Jeismann, 1985), also um Geschichte als Konstrukt, das, ausgehend von sich wandelnden historischen Fragestellungen, in geschichtskulturellen Kontroversen stets aufs Neue ausgehandelt wird.

Um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler ein teleologisch verengtes Geschichtskonzept entwickeln, und um sie dafür zu sensibilisieren, dass sich geschichtlicher Wandel nicht ausschließlich nomologisch oder intentional erklären lässt, ist es notwendig, den Faktor historischer Kontingenz zu berücksichtigen (Rüsen, 1986, S. 36ff.). Mit anderen Worten: Historische Entwicklungen sind niemals zwangsläufig. Immer sind historische Alternativen denkbar, mit denen sich vor allem die kontrafaktische Geschichtsschreibung beschäftigt (Demandt, 2011; Bernhardt, 2018, S. 138ff.).

In aktuellen Schulgeschichtsbüchern gibt es einerseits Hinweise darauf, dass bereits Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit dieser geschichtstheoretischen Erkenntnis konfrontiert werden sollen. Im ersten Kapitel des Schulbuchs *Geschichte und Geschehen* für den Anfangsunterricht der Sekundarstufe I wird der Geschichtsbegriff problematisiert. In diesem Zusammenhang regt Michael Sauer, der Autor des Kapitels „Was ist eigentlich Geschichte?“, seine Adressatinnen und Adressaten in überzeugender Weise dazu an, darüber nachzudenken, „ob nicht vielleicht [auch] andere [historische] Entwicklungen möglich gewesen wären“ (SB10, S. 12). Andererseits gibt es aber auch Beispiele dafür, dass die Kontingenz von Geschichte weitgehend unberücksichtigt bleibt und die Standards geschichtstheoretischer Reflexion somit deutlich unterschritten werden. Im *mBook Geschichte* etwa wird die Weimarer Republik primär unter dem Gesichtspunkt ihres Scheiterns, also von ihrem Ende her thematisiert. Die Überschrift dieses Kapitels lautet: „Weimarer Republik – Eine Demokratie scheitert“ (SB20, Kapitel 36.1). Und die das Kapitel abschließende Fragestellung „Warum musste die Weimarer Republik scheitern?“ (SB20, Kapitel 36.7) ist sprachlich, zumindest auf den ersten Blick, enorm missverständlich, weil sie ebenfalls den Eindruck nahelegt, dieses Scheitern sei historisch alternativlos gewesen.¹⁴

Fragt man nach der zweiten Begriffsbedeutung, also nach Geschichte im Sinne historischer Darstellungen, so zeigt sich zumindest in den Einleitungskapiteln aktueller Schulgeschichtsbücher ein klares Bekenntnis zum Konstruktivismus. Geschichte wird theoretisch profiliert als retrospektives, perspektivengebundenes Konstrukt, das sich in Abhängigkeit von bestimmten Erkenntnisinteressen und Fragestellungen immer wieder neu konstituiert und für das nicht nur Vergangenheits-, sondern ebenso Gegenwarts- und Zukunftsbezüge konstitutiv sind. Im *mbook Geschichte* heißt es beispielsweise:

„Du siehst: Es gibt keine ‚richtige‘ Geschichte, die sich niemals ändern wird. Menschen erzählen Geschichte immer wieder neu, weil sich ihre Fragen und Probleme im Laufe der Zeit ändern und weil sie vielleicht auch neue Quellen der Vergangenheit finden.“¹⁵

14 Zum Forschungsstand vgl. Kolb & Schumann, 2013.

15 SB20, Kapitel 1. Vgl. SB01, S. 10 und SB10, S. 12.

Jenseits programmatischer Absichtsbekundungen spielt die Zukunftsdimension von Geschichte in aktuellen Schulgeschichtsbüchern allerdings allenfalls eine randständige Rolle (Thünemann, 2018a, S. 357ff.).¹⁶ Um Schülerinnen und Schülern die Gegenwartsrelevanz von Geschichte plausibel zu machen, lassen sich in jüngster Zeit zwei Strategien identifizieren. In der Neubearbeitung des Schulbuches *Geschichte und Geschehen* beispielsweise arbeitet man auf den Auftaktdoppelseiten inzwischen konsequent mit visuellen Bezügen zur aktuellen Geschichtskultur (Thünemann, 2018b), um die „anwesende Abwesenheit der Vergangenheit“ (Landwehr, 2016) in der Gegenwart zu thematisieren. Das Kapitel zum Nationalsozialismus und zum Zweiten Weltkrieg etwa wird visuell eröffnet durch eine Abbildung von „Stolpersteinen“, die an die Vertreibung und Vernichtung jüdischer Bürgerinnen und Bürger während der NS-Zeit erinnern sollen (SB12, S. 92f.). Ein Vergleich mit der Vorgängerausgabe des gleichen Schulbuchs zeigt, dass solche geschichtskulturellen Gegenwartsbezüge noch vor wenigen Jahren nicht zur geschichtstheoretischen Profilschärfung genutzt wurden. Hier sind ausschließlich zeitgenössische Bilder aus den Jahren 1933 bis 1945 abgedruckt (SB06, S. 92f.). Neben der partiellen Integration geschichtskultureller Gegenwartsbezüge in konventionelle Schulbuchformate gibt es inzwischen auch eine Reihe innovativer Themenbände, die sich konsequent auf geschichtskulturelle Repräsentationen von Vergangenheit in der Gegenwart konzentrieren. Ein gelungenes Beispiel dafür ist der von Oliver Näpel bearbeitete Band *Geschichte im Film und in den Neuen Medien* (SB19).

Eine zweite Strategie – bislang offenbar ein Alleinstellungsmerkmal des *mBook*, das sich allerdings leicht in analoge Formate übertragen ließe, weil es kein spezifisch digitales Profil hat – besteht in der Integration von Interviews im Videoformat, in denen die Verfasser¹⁷ die Relevanz ihres Themas erläutern und ihre historischen Fragestellungen bzw. didaktischen Zielsetzungen offenlegen. Ebenso wie das *mBook* könnten auch analoge Schulbücher auf diese Weise „Konstruktionstransparenz“ (Schreiber, Sochatzy & Ventzke, 2015, S. 184) herstellen. So kann deutlich werden, dass Geschichte überhaupt erst auf der Grundlage bestimmter Fragestellungen, Theorien und Konzepte, Methoden und Darstellungsformen entsteht.

Eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Autorenvideos zeigt allerdings, dass diese Strategie der Konstruktionstransparenz und der damit verbundenen geschichtstheoretischen Profilschärfung in verschiedener Qualität realisiert wird. Sehr überzeugend ist beispielsweise Florian Sochatzys Beitrag zum Thema Imperialismus (SB20, Kapitel 33). Es gibt aber auch Beispiele, die zu geschichtstheoretischen Irritationen führen, weil sich darin ein Defizit in der Reflexion von Begriffen, Deutungsmustern und historischen Anachronismen zeigt. In einem Autoreninterview zum Thema „Römisches Reich. Von der Republik zum Kaiserreich“ heißt es:

16 Zu einer anderen Einschätzung, allerdings mit Blick auf die 1950er und 1960er Jahre, kommt Schmitz-Zerres, 2018.

17 Bis auf eine einzige Ausnahme sind es tatsächlich nur Verfasser, keine Verfasserinnen.

„Als ich mir angeschaut habe, wie eine winzige Stadt so ein riesiges Weltreich beherrschen kann, da kam ich zu der Frage, was Herrschen überhaupt bedeutet. Bedeutet es, dass der Kaiser in Rom dem Germanen in Nordrhein-Westfalen befehlen konnte, was er zum Frühstück isst? Eher nicht.“ (Benjamin Bräuer, SB20, Kapitel 5)

Und im Interview zu Beginn des Kapitels „Fall des Eisernen Vorhangs und Deutsche Vereinigung“ äußert der Autor:

„Ich finde, die Friedliche Revolution in der ehemaligen DDR ist ein tolles Beispiel dafür, dass wir als Bürger auch wirklich was verändern können. [...] Fakt ist, da hat sich richtig was getan, weil die Menschen Veränderungen wollten. Die DDR ist nicht implodiert oder an ihren Schulden zugrunde gegangen, sondern das hatte auch ganz besonders was damit zu tun, dass die Leute Veränderungen wollten. Und das ist eigentlich ne gute Geschichte.“ (Johannes Grapentin, SB20, Kapitel 40)¹⁸

In gewisser Hinsicht, nämlich im Sinne exemplarischen Erzählens (*historia magistra vitae*), könnte man tatsächlich argumentieren, dass das „ne gute Geschichte“ ist.¹⁹ Allerdings verzichtet der Verfasser in seinem Interview darauf, das Deutungsmuster der Friedlichen Revolution hinsichtlich seiner historischen Erklärungskraft zu reflektieren, er ebnet historisch-begriffliche Kontroversen (Wende, Revolution oder Implosion?) ein und nimmt eine eindeutige, vielleicht auch einseitige Gewichtung der Gründe für das Ende der SED-Diktatur vor. Dies führt zu einem Verlust an historischer Kontroversität, obwohl sich gerade anhand historischer Kontroversen besonders gut der Konstruktcharakter von Geschichte demonstrieren ließe. Trotz erkennbarer Fortschritte in den vergangenen Jahren bleiben gerade im Bereich historischer Kontroversität sowohl analoge als auch digitale Schulbücher noch deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurück. Dabei bestünde gerade für digitale Schulbücher die Möglichkeit, geschichtskulturelle Kontroversen der Gegenwart stärker zu berücksichtigen, als dies bisher der Fall ist.²⁰

18 Vgl. dagegen ebd. den deutlich gelungenen Text zu Beginn von Kapitel 40.1: „Die DDR gibt es seit 1990 nicht mehr. Historiker sprechen im Zusammenhang mit ihrem Ende von der ‚Friedlichen Revolution‘. Die Diktatur der SED wurde beendet, freie Wahlen abgehalten und die beiden deutschen Staaten DDR und BRD vereinigt. Aber kann es das wirklich geben, eine friedliche, also unblutige Revolution? Wie ist das abgelaufen? Hat sich die SED nicht gegen ihren Machtverlust gewehrt? Hat das Ministerium für Staatssicherheit sich zurückgehalten? Und wie haben es die Menschen in der DDR geschafft, einen friedlichen Wandel in der Gesellschaft zu organisieren? Und welche Rolle spielte die Sowjetunion bei all dem? Sie war doch die Führungsmacht des Ostblocks und hatte immer das letzte Wort. In diesem Kapitel möchte ich dir Antworten auf diese Fragen ermöglichen und danach fragen, was ausschlaggebend für den Untergang des Sozialismus in der DDR war. Welche Faktoren haben die ‚Friedliche Revolution‘ begünstigt. Du musst selbst entscheiden, welche Faktoren du am wichtigsten findest.“

19 Zu unterschiedlichen Typen historischen Erzählens vgl. Rösen, 2013, S. 209–215.

20 Ein gutes Beispiel ist dagegen SB11, S. 246f. (Straßenumbenennungen).

2.3 Geschichtsdidaktische Konzeption: Aufgaben und Operatoren

Ich komme zum dritten Aspekt, der geschichtsdidaktischen Konzeption von Schulgeschichtsbüchern. Ein wesentlicher, vielleicht sogar der beste Indikator für die Qualität dieser Konzeption ist die Aufgabenkultur. Anhand der Aufgabenkultur lässt sich analysieren, welche didaktischen Strategien bzw. Strukturen in Schulbüchern zur Verfügung gestellt werden, um historisches Lernen anzuregen, historisches Denken einzuüben und historische Lernprozesse zu evaluieren und zu reflektieren. Leitfragen auf den Auftaktdoppelseiten oder zu Beginn der Darstellungstexte haben die Funktion, Lernprozesse zu initiieren. In der neuesten Generation von Schulgeschichtsbüchern wird dieses geschichtsdidaktische Konzeptionsprinzip meist konsequent realisiert.²¹ Empirische Analysen deuten allerdings darauf hin, dass solche Leitfragen nur in wenigen Fällen Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen. Ausnahmen bestätigen die Regel.²² Viele Leitfragen bleiben dagegen ahistorisch.²³ Arbeitsaufträge am Ende der Arbeitsteile dienen der Einübung bestimmter historischer Denkopoperationen. Diesbezüglich deuten empirische Befunde seit Jahrzehnten darauf hin, dass Aufgaben, die auf anspruchsvolle historische Denkleistungen abzielen, „stark unterrepräsentiert“ sind.²⁴ Doppelseiten am Ende eines gesamten Schulbuchkapitels haben prinzipiell das Potential der Lernevaluation. Zur Reflexion über die Relevanz historischer Erkenntnis, die gerade für kompetenzorientiertes historisches Lernen von besonderer Bedeutung ist, werden diese Schulbuchelemente jedoch bisher kaum genutzt (Lankes & Thünemann, 2017, S. 949ff.). Allerdings gibt es bemerkenswerte Ausnahmen. Dafür zwei Beispiele: In einem Fall werden die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von einer Abbildung, die den „Sturz der Statue des Christoph Kolumbus in Caracas“ im Oktober 2004 zeigt, dazu aufgefordert zu diskutieren, ob Kolumbus „ein verehrungswürdiger Entdecker oder ein Verbrecher“ war (SB11, S. 69). In einem anderen Fall sollen sie die Frage erörtern, ob der 31. Oktober, also der sogenannte Reformationstag, dauerhaft zum Feiertag erklärt werden soll (SB11, S. 92). In beiden Fällen sind anspruchsvolle Prozesse der historischen Urteilsbildung und vor allem die kategoriale Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteilen notwendig, um die gestellten Reflexionsaufgaben angemessen zu bearbeiten. Zugleich kann Schülerinnen und Schülern so bewusst werden, dass es nur auf der Basis historischer Kenntnisse und Kompetenzen möglich ist, geschichtskulturelle Diskurse der Gegenwart zu erschließen und aktiv an ihnen teilzunehmen.

21 Vgl. z.B. SB10, SB11, SB12.

22 Vgl. z.B. SB10, S. 92: Die Leitfrage ist hier: „Griechenland – die Wiege unserer Kultur?“ Allerdings handelt es sich offenbar um eine tendenziell rhetorische Frage. Denn auf S. 95 lautet ein Arbeitsauftrag: „Begründe, warum man Griechenland die Wiege unserer Kultur nennt.“ Anspruchsvoller wäre folgender Auftrag gewesen: „Diskutiert, inwiefern man Griechenland die Wiege unserer Kultur nennen kann.“

23 Vgl. die Befunde bei Lankes & Thünemann, 2017, S. 947ff.

24 So zuletzt der Befund von Bramann, 2018, S. 194 und S. 207. Dort auch weitere Literaturangaben zum aktuellen Forschungsstand.

Ein für die didaktische Konzeption und für die Aufgabenkultur von Schulgeschichtsbüchern besonders neuralgischer Punkt ist die Operatorenverwendung. Laut EPA sind Operatoren „handlungsinitiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Lösen“ bestimmter Aufgaben erwartet werden.²⁵ Diesbezüglich zeigen sich mindestens drei Problemfelder.

Erstens lässt sich ein *Mangel an geschichtstheoretischer Prägnanz (Theoriedefizit)* konstatieren. Dieses Defizit lässt sich gut am Operator „erklären“ verdeutlichen. Dazu findet man in Schulbüchern beispielsweise folgende Definition: „Du führst die Gründe und Zusammenhänge einer historischen Situation, einer Handlung oder eines Ereignisses aus.“²⁶ Folgt man einschlägigen geschichtstheoretischen Positionen, dann geht es aber genau genommen nicht um die Begründung von Situationen, Handlungen und Ereignissen, sondern vielmehr um Situationsveränderungen, um die zeitliche Abfolge von Handlungen und Ereignissen, also um die narrative Erklärung historischen Wandels (Rüsen, 1986, S. 37ff.)²⁷.

Zweitens zeigt sich ein *Mangel an defintorischer Passung (Kongruenzdefizit)*. Dieses Problemfeld wird deutlich, wenn man die Definition des Operators „beurteilen“ mit seiner Verwendung in einer konkreten Aufgabe vergleicht. Laut Definition geht es um historische Sachurteilsbildung, also um die „Einschätzung einer historischen Situation oder Handlung [...] allein in ihrem historischen Zusammenhang“.²⁸ Im konkreten Beispiel „Beurteile, ob die von Perikles genannten Merkmale (Q2) auch heute noch zu einer guten Demokratie gehören“ (SB10, S. 85) sollen dagegen gegenwärtige Wertmaßstäbe angelegt werden. Die Aufgabe zielt also auf die Operation historischer Werturteilsbildung ab.

Das dritte Problemfeld betrifft einen *Mangel an operationaler Präzision (Funktionalitätsdefizit)*. Dieses Defizit liegt immer dann vor, wenn entweder überhaupt keine²⁹ oder geschichtsdidaktisch dysfunktionale Operatoren verwendet werden, bei denen unklar bleibt, welche spezifischen Denk- bzw. Lernleistungen Schülerinnen und Schüler erbringen sollen, woran diese Leistungen zu erkennen sind und wie man sie diagnostizieren kann. Ein bereits seit langem kritisiertes Beispiel dafür ist das Verb bzw. die Aufforderung „überlege“ (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 93). Aber selbst im preisgekrönten *mBook Geschichte* findet dieser Quasi-Operator insgesamt mindestens 37-mal Verwendung.³⁰

25 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der Fassung vom 10.02.2005, Zitat S. 7.

26 Z.B. SB10, SB11, SB12, dort jeweils die Ausklappseiten zu Beginn der Bücher. Noch ungenauer ist die Formulierung in den EPA selbst, S. 8: „historische Sachverhalte [...] einordnen und begründen“. Auch nicht hinreichend exakt ist SB16, S. 715, wo das Kriterium historischer Veränderung bzw. historischen Wandels ebenfalls nicht klar profiliert ist.

27 Vgl. dazu jetzt auch das Dissertationsprojekt von Tobias Flink (Universität zu Köln).

28 Z.B. SB10, SB11, SB12, dort jeweils die Ausklappseiten am Ende der Bücher.

29 Zu den Befunden für österreichische Schulgeschichtsbücher vgl. Bramann, 2018, S. 197ff.

30 Im Folgenden steht Kap. für Kapitel, A. für Aufgabe, TA für Teilaufgabe: Kap. 1.1, A. 2; Kap. 1.3, A. 1, TA 4; Kap. 2.2, A. 1 („Überlege Dir in einer Partnerarbeit, wie das Mammut erlegt werden kann.“);

3. Fazit: „Hauptfactor“ Lehrende und „Kultur der Digitalität“

Auch im digitalen Zeitalter sind Geschichtsschulbücher, obwohl dies manchmal noch angenommen wird, keine didaktisch autarken Medien, keine Selbstläufer oder Selbstlernbücher, die Lehrkräfte verzichtbar und „Unterricht überflüssig“ machen bzw. „ihm seine Struktur vor[geben]“ (Sauer, 2005, S. 220).³¹ Zwar versuchen Schulbücher mittlerweile auf vielfältige Weise dazu beizutragen, historische Lehr-Lernprozesse zu erleichtern und zu verbessern, nicht zuletzt durch Angebote zur Niveau- und Lernwegdifferenzierung.³² Aber der eingangs zitierten Einschätzung des Geschichtsdidaktikers Wilhelm Herbst (1869), dass in „jedem durchdachten“ Schulbuch „die praktische Methodik [...] implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht“, wird man auch 150 Jahre später nur mit Einschränkungen zustimmen können. Diese Einschränkungen gelten, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichtungen, sowohl in thematischer als auch in geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Hinsicht. Um den skizzierten Herausforderungen gerecht zu werden, sind kompetente Lehrerinnen und Lehrer, die über ein differenziertes Professionswissen verfügen, auch im 21. Jahrhundert unverzichtbar. Sie bleiben, diesbezüglich hat Herbst unverändert Recht, wohl auch in Zukunft der „Hauptfactor“ guten Geschichtsunterrichts.

Angesichts dessen ist die vielfach diskutierte Frage, ob und inwieweit digitale Lernmedien und Geschichtsschulbücher ihren analogen Vorläufern überlegen sind, möglicherweise vollkommen falsch gestellt. Zwar deutet hinsichtlich digitaler Medien bisher manches auf eine erhebliche „Diskrepanz zwischen Potenzialen und Praxis“ hin, „die allgemeinen Potenziale, die digitalen Medien zugeschrieben werden“, kommen „nicht unbedingt in einem konkreten Angebot zum Tragen“, und Analysen „schulischer Medienpraktiken“ lassen „sich so interpretieren, dass digitale Medien die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung nicht erleichtern, da sie komplizierter strukturiert [...] und schwieriger zu nutzen sind“ als analoge Schulbücher (Tribukait, 2018, S. 136; S. 148f.). Aber jenseits solcher mediendifferenzierender Befunde gilt, dass zur fundamentalen „Grammatik des Lernens“ auch weiterhin vor allem Lehrerinnen und Lehrer gehören, „die mit bewusstem und verantwortungsvollem Veränderungswillen agieren – wohl wissend, dass sie nur Angebote des Lernens machen können, die der [oder die] Lernende nur selbst nutzen kann“ (Zierer, 2018, S. 7).

Kap. 2.3, A. 1, TA 2; Kap. 3.3, A. 5; Kap. 4.1, A. 3, TA 1; Kap. 4.5, A. 4, TA 2; Kap. 5.2, A. 6, TA 3; Kap. 6.1, A. 4, TA 2; Kap. 6.3, A. 3; Kap. 6.7, A. 4, TA 1; Kap. 7.1, A. 1, TA 2; ebd., A. 3, TA 2; ebd., A. 6; Kap. 8, A. 2, TA 2+4; Kap. 9, nach Abb. 1; Kap. 9.3, A. 3, TA 2; Kap. 11.2, A. 8, TA 3; Kap. 16, A. 2; Kap. 25.2, A. 2, TA 1; Kap. 26.3, A. 5, TA 1; Kap. 27, A. 2, TA 2; Kap. 28.1, A. 2, TA 2; Kap. 29.1, A. 2, TA 1; ebd. A. 3, TA 5; Kap. 29.3, A. 2; Kap. 29.4, A. 1, TA 2; ebd., A. 7, TA 1; Kap. 34.2, A. 7, TA 2; Kap. 34.9, A. 3, TA 2; Kap. 36.3, A. 4, TA 6; Kap. 36.6, A. 3, TA 3; Kap. 36.7, A. 5, TA 3; Kap. 37.4; Kap. 42, A. 3, TA 2.

31 Vgl. dagegen Schönemann & Thünemann, 2010, S. III und Gautschi, 2011, S. 168.

32 Vgl. z.B. SB10, SB11, SB12, jeweils S. 9. Vgl. außerdem die Differenzierungsansätze bei SB13 und SB20. Inwieweit diese Angebote über ihren programmatischen Charakter hinaus zu erfolgreichen Lehr-Lernprozessen führen, ist eine empirisch bislang ungeklärte Frage.

Ob in diesem Gesamtzusammenhang einer „Grammatik des Lernens“ eher digitale oder eher analoge Medien in der Lage dazu sind, den Erwerb historischer Kompetenzen und historischer Bildung zu unterstützen, können nur aufwändige und methodisch anspruchsvolle empirische Untersuchungen, vor allem unterrichtsbezogene Interventionsstudien, zeigen. Die oben dargestellten Befunde deuten jedenfalls darauf hin, dass trotz mancher Differenzen im Detail aktuelle analoge Geschichtsschulbücher hinsichtlich des geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Profils ihrem digitalen Pendant, dem *mBook*, keineswegs unterlegen sind. Und was ein digitales Schulbuch in besonderer Weise leisten müsste, leistet das *mBook* bisher gar nicht: eine Einführung in die „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2017) und des historischen Lernens im digitalen Wandel (Demantowsky & Pallaske, 2015).

Literatur

Schulbücher

- SB01: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2008). *Zeiten und Menschen*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- SB02: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2008). *Zeiten und Menschen*. Bd. 2. Paderborn: Schöningh.
- SB03: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2009). *Zeiten und Menschen*. Bd. 3. Paderborn: Schöningh.
- SB04: Sauer, M. (Hrsg.). (2008). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 1. Stuttgart: Klett.
- SB05: Sauer, M. (Hrsg.). (2009). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 2. Stuttgart: Klett.
- SB06: Sauer, M. (Hrsg.). (2009). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 3. Stuttgart: Klett.
- SB07: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Zeiten und Menschen*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- SB08: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Zeiten und Menschen*. Bd. 2. Paderborn: Schöningh.
- SB09: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2018). *Zeiten und Menschen*. Bd. 3. Paderborn: Schöningh.
- SB10: Sauer, M. (Hrsg.). (2015). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 1. Stuttgart: Klett.
- SB11: Sauer, M. (Hrsg.). (2016). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 2. Stuttgart: Klett.
- SB12: Sauer, M. (Hrsg.). (2017). *Geschichte und Geschehen*. Bd. 3. Stuttgart: Klett.
- SB13: Berger-v.d. Heide, T. (Hrsg.). (2015). *Entdecken und Verstehen*. Differenzierende Ausgabe. Bd. 3. Berlin: Cornelsen.
- SB14: Baumgärtner, U., Fieberg, K., Peters, J., Scherberich, K. & Schweppenstette, F. (Hrsg.). (2014). *Horizonte*. Geschichte Einführungsphase Sekundarstufe II. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann.
- SB15: Baumgärtner, U., Fieberg, K., Peters, J., Scherberich, K. & Schweppenstette, F. (Hrsg.). (2015). *Horizonte*. Geschichte Qualifikationsphase Sekundarstufe II. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann.
- SB16: Droste, P. J. et al. (2015). *Geschichte und Geschehen*. Gesamtband Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: Klett.
- SB17: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2014). *Zeiten und Menschen*. Geschichte Einführungsphase Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh.
- SB18: Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2015). *Zeiten und Menschen*. Geschichte Qualifikationsphase Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh.
- SB19: Näpel, O. (Bearb.). (2018). *Geschichte im Film und in den Neuen Medien. Geschichts- und Erinnerungskultur*. Bamberg: Buchner.

SB20: Sochatzy, F. & Ventzke, M. (Hrsg.). (2016). *mBook. Geschichte für die Zukunft*. Geschichtsbuch für die Sekundarstufe I an Gymnasien. Eichstätt: IdeeL GmbH. Verfügbar unter: <https://mbook.schule/index.php?id=2059> [30.09.2018].

Literatur

- Ahlrichs, J. & Macgilchrist, F. (2017). Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, 14–27.
- Altun, T., Günther, K. & Oleschko, S. (2015). Lernaufgaben im GL-Unterricht. Welche sprachlichen Anforderungen enthalten *begründe*-Aufgaben? In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 123–134). Stuttgart: Klett.
- Barricelli, M., Gautschi, P. & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1* (S. 207–235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2018). „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 425–440). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Bernhardt, M. (2018). Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 131–142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 122–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borries, B. von, Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: ars una.
- Bramann, C. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Bramann, C., Kühberger, C. & Bernhard, R. (Hrsg.). (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Demandt, A. (2011). *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* (Neuausgabe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Demantowsky, M. & Pallaska, C. (Hrsg.). (2015). *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin, München & Boston: De Gruyter/Oldenbourg.
- Fuchs, E. & Bock, A. (Hrsg.). (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.

- Gautschi, P. (2011). Anforderungen an zukünftige Schulgeschichtsbücher. In M. Barricelli, A. Becker & C. Heuer (Hrsg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag* (S. 164-176). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, P. (2018). Ideas and Concepts for Using Textbooks in the Context of Teaching and Learning in the Social Sciences and Humanities. In E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (S. 127-139). New York: Palgrave Macmillan.
- Götz, I., Roth, K. & Spiritova, M. (Hrsg.). (2017). *Neuer Nationalismus im östlichen Europa Kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, C. (Hrsg.). (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 275-293). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2011). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (2. Aufl.). Berlin: LIT.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2016). *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: LIT.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Heinze, C. & Matthes, E. (Hrsg.). (2010). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbst, W. (1869). *Zur Frage über den Geschichts-Unterricht auf höheren Schulen. Ein erweitertes Vorwort zu dem historischen Hilfsbuch*. Mainz: Kunze.
- Heuer, C. (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 62, 443-458.
- Heuer, C. & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 11 (3), 5-23.
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2017). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8 (2), 158-176.
- Höhne, T., Kunz, T. & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a.M.: BOD.
- Jacobmeyer, W. (2011). *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. Berlin: LIT.
- Jacobmeyer, W. & Thünemann, H. (Hrsg.). (2018). *Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert*. Berlin: LIT.
- Jeismann, K.-E. (1985). *Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive*. Hrsg. von W. Jacobmeyer und E. Kosthorst. Paderborn: Schöningh.
- Junge, F. (1886). *Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien und Realgymnasien nach den preußischen Verordnungen vom 31. März 1882. Ein erweitertes Vorwort zu David Müllers Geschichtsbüchern für Lehrer der Geschichte*. Berlin: Vahlen.
- Kolb, E. & Schumann, D. (2013). *Die Weimarer Republik* (8., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.

- Kühberger, C. & Mittnik, P. (Hrsg.). (2015). *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Lässig, S. (2013). Räume und Grenzen. Außenperspektiven und Innenansichten durch die Linse des Schulbuchs. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 64, 6-12.
- Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Lankes, S. & Thünemann, H. (2017). Historisch denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 167, 945-953.
- Macgilchrist, F. (2018). Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren* (S. 281-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otto, M. (2018). Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft: Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 209-224). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Rass, C. & Ulz, M. (Hrsg.). (2018). *Migration ein Bild geben. Visuelle Aushandlungen von Diversität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rüsen, J. (1986). *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 237-250.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Sauer, M. (2005). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sauer, M. (2016). Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 67, 588-603.
- Sauer, M. (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69, 406-417.
- Schmitz-Zerres, S. (2018). Die Zukunft erzählen. Formen und Funktion von Zukunftsnarrationen in deutschsprachigen Schulgeschichtsbüchern der 1950er und 1960er Jahre. In M. Bernhardt, W. Blösel, S. Brakensiek & B. Scheller (Hrsg.), *Möglichkeitshorizonte. Zur Pluralität von Zukunftserwartungen und Handlungsoptionen in der Geschichte* (S. 319-343). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schönemann, B. (2016). Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 41-61). Frankfurt a.M. 2016: Peter Lang.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schörken, R. (2017). Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens [1980]. In R. Schörken, *Demokratie lernen. Beiträge zur Politik- und Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von T. Sandkühler (S. 322-338). Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Schreiber, W., Sochatzy, F. & Ventzke, M. (2015). Das Potential digitaler Lehr- und Lernmittel für den Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung. In W. Buchberger, C. Kühberger & C. Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht* (S. 179-197). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.

- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141-155.
- Thünemann, H. (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (S. 37-51). Berlin: LIT.
- Thünemann, H. (2018a). Zwischen Vergangenheitsfixierung, Gegenwartsobsession, Zukunftsorientierung und Zukunftsvergessenheit. Geschichte im Schulgeschichtsbuch. In M. Bernhardt, W. Blösel, S. Brakensiek & B. Scheller (Hrsg.), *Möglichkeitshorizonte. Zur Pluralität von Zukunftserwartungen und Handlungsoptionen in der Geschichte* (S. 345-363). Frankfurt a.M.: Campus.
- Thünemann, H. (2018b). Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In T. Sandkühler & H. W. Blanke (Hrsg.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (S. 127-149). Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Tribukait, M. (2018). Zwischen digitalen Angeboten und geschichtsdidaktischen Anforderungen. Zur Medialität des Geschichtsunterrichts. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 135-149.
- Welbers, S. (2017). Geschichtsunterricht 2.0. Das digitale Schulbuch *mbook* am Stadtgymnasium Köln Porz im Praxistest - eine Bilanz. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 10 (1), 62-66.
- Zierer, K. (2018). Die Grammatik des Lernens. Was bei der Digitalisierung im Bildungsbereich nicht vergessen werden darf. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 230 vom 4. Oktober, 7.