

Nicola Brauch

„Fasse den Verfassertext zusammen!“

Aufgaben im Geschichtsschulbuch – eine explorative Einzelfallanalyse



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](#).

„Fasse den Verfassertext zusammen!“

Aufgaben im Geschichtsschulbuch – eine explorative Einzelfallanalyse

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Erkundung von Möglichkeiten, fachspezifische Merkmale und Schwierigkeiten von Aufgaben im Geschichtsschulbuch zu analysieren und daraus mögliche geschichtsdidaktische Konsequenzen für den Umgang mit Schulbuchaufgaben bei der Planung von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht abzuleiten. Nach der Einführung in die Problematik (Abschnitt 1) wird ein Beispiel für eine konventionelle Aufgabe zur Französischen Revolution aus dem Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* Band 2 (NRW, GYM, 2016) vorgestellt (Abschnitt 2). Zur Erfassung fachspezifischer Merkmale von Aufgaben wird in Abschnitt 3 ein epistemologisches Kategoriensystem entwickelt, das in Abschnitt 4 zur epistemologischen Prüfung des Aufgabenbeispiels (Abschnitt 2) exemplarisch zur Anwendung kommt. In Abschnitt 5 erfolgt eine Analyse fachspezifischer Aufgabenschwierigkeiten der Beispielaufgabe, um in Abschnitt 6 schließlich eine Modifikation der Aufgabe unter Berücksichtigung der Ergebnisse der epistemologischen und schwierigkeitsbezogenen Analysen zu entwickeln. In Abschnitt 7 werden die Ergebnisse zusammengefasst, bevor der Beitrag mit einem kurzen Ausblick endet. Im Beitrag wird zwischen Lernaufgaben als komplexen Aufgaben und Aufgaben, die in Arbeitsaufträgen enthalten sind, unterschieden.

„Ende Juli 1789 gründeten die Sansculotten, die armen Handwerker und die Ladenbesitzer einen Club und gingen gegen die Adligen vor.“ (BL 0502¹, 2016)²

1 Schülercodename.

2 Schülerprodukt aus einem Projekt zu Leserezeptionsprozessen im Alfried-Krupp-Schülerlabor (AKS) der Ruhr-Universität Bochum <http://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/index.html> [5.5.2019]. Das Zitat entstammt aus einer Gruppe von 28 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 8 eines nordrheinwestfälischen Gymnasiums. Die Aufgabenstellung zur Zusammenfassung eines Verfassertextes diente zur Erstellung von Schülerprodukten, mit Hilfe derer eine Fortbildungsveranstaltung der Bezirksregierung Arnsberg im Frühjahr 2017 zu Leserezeptionsprozessen durchgeführt wurde. Die Vorbereitung dieser Fortbildung ‚Geschichte(n) lesen. Sprachsensibler Geschichtsunterricht I: Rezeptionsprozesse im historischen Lernen‘ war ein Kooperationsprojekt der Professur für Didaktik der Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum und den Kompetenzteams NRW des Regierungsbezirks Arnsberg <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/> [5.5.2019]. Die Moderation der Fortbildung, auf die hier Bezug genommen wird, hatten Dr. Jens Aspelmeier, Andreas Elsner, Christel Fleddermann-Meyer, Klaus-Michael Guse, Dr. Wolfgang Riechmann, Dr. Katja Schlecking und Holger Viermann. Im Folgenden zitiert mit „Aspelmeier et al., 2017“.

Dieses Ergebnis einer textbasierten Schreibaufgabe entstand am 28. Oktober 2016 als Endprodukt („Schlussnarration“) eines Projekttagess am Alfried-Krupp Schülerlabor der Ruhr-Universität Bochum. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich schrittweise mit zwei Abschnitten eines Verfassertextes (VT) aus dem Lehrwerk „Geschichte und Geschehen“ beschäftigt, in dem die Ereignisgeschichte vom Ausbruch der Revolution 1789 bis zum Ende der konstitutionellen Monarchie 1793 erzählt wird. Ziel des Projekttagess war die Generierung authentischer Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern. Eine Auswahl des so gewonnenen Materials wurde in der anschließenden Lehrerfortbildung der Bezirksregierung Arnsberg (Kompetenzteam Geschichte) im Frühjahr 2017 zum Einsatz gebracht (Aspelmeier et al., 2017).

Die Schülerinnen und Schüler erhielten einen Schreibauftrag im Geltungsbereich des Operators „Zusammenfassen“³:

„Lies’ den oben gegebenen Abschnitt des Verfassertextes und formuliere die wesentlichen Aussagen in einem zusammenhängenden Text.“ (Aspelmeier et al., 2017)

Textgrundlage 1 für die Schülerinnen und Schüler war die Darstellung der Ereignisse im Verfassertext (Ursula Fries) von Ende Juli 1789 bis zur Verfassung vom 3. September 1791. Der erste Ausschnitt (VT 1) beginnt folgendermaßen:

„Ende Juli 1789 griff die Revolution von der französischen Hauptstadt Paris auf das Land über. Bauern bewaffneten sich und vertrieben die adeligen Grundherren, [...]. [...]“ (Fries, 2009, VT 1 S. 170)

Nachdem die erste Textgrundlage bearbeitet war, folgte die Fortsetzung des Schreibauftrages in Bezug auf den Verfassertext von der Verabschiedung der Verfassung am 3. September 1791 bis zum Ende der konstitutionellen Monarchie in Frankreich im Jahr 1793 (Fries, 2009, VT 2 S. 171).⁴ Hier finden sich weitere Fragmente, die im eingangs zitierten Schülertext von BL 0502 (2016) vorkommen:

„[...] Viele andere waren mit dieser Verfassung jedoch nicht zufrieden und wollten die Revolution weitertreiben. Dazu gehörten vor allem die ‚Sansculotten‘, Vertreter der ärmeren Stadtbevölkerung von Paris, der kleinen Ladenbesitzer, Handwerker und Manufakturarbeiter, aber auch die ‚Jakobiner‘. So nannten sich die Mitglieder eines neu gegründeten politischen Clubs von Revolutionären, der sich in einem ehemaligen Jakobinerkloster traf. [...]“ (Fries, 2009, VT 2 S. 171).

3 z.B. EPA NRW, 2018, S. 2. EPA = Einheitliche Prüfungsanforderungen (hier: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3946> [05.09.2018]). Dort wird der Operator den Anforderungsbereichen I bis II zugeordnet. Im entsprechenden Dokument der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK, 1989/2005) wird er dem Anforderungsbereich I zugeordnet.

4 In der Phasierung und damit verbundenen Begrifflichkeit folge ich der Kohärenz wegen dem Verfassertext von Ursula Fries (2009).

Abschließend sollten die Ergebnisse aus beiden Texterarbeitungsphasen in einer Schlussnarration zusammengeführt werden:

„Bitte beantworte die Leitfrage: Welchen Weg nahm Frankreich von Ende Juli 1789 bis zur Hinrichtung des Königspaares 1793?“ (Aspelmeier et al., 2017)

Den ersten Satz einer solchen Schlussnarration einer Schülerin oder Schülers habe ich eingangs zitiert:

„Ende Juli 1789 [VT 1, Bezugsjahr 1789] gründeten die Sansculotten, die armen Handwerker und die Ladenbesitzer einen Club [VT2, Bezugsjahr 1791] und gingen gegen die Adligen vor [VT 1, Bezugsjahr 1789].“ (BL 0502, 2016)

Offenbar fiel es dieser Schülerin oder diesem Schüler schwer, die gestellte Schreibaufgabe fachlich korrekt zu lösen.

Der üblicherweise dem Anforderungsbereich (AFB) I zugeordnete Operator der Schreibaufgabe „Fasse den Verfassertext zusammen“ entpuppt sich in der Passung von Aufgabe und Material als schwer zu lösen. Unter den vielen Möglichkeiten, dieses Ergebnis zu analysieren, möchte ich die epistemologische Frage an dieser Stelle und in der weiteren Folge des Textes in den Vordergrund stellen. Denn die Schülerin oder der Schüler hat Probleme damit, die zeitlichen Strukturen des Textes zu rezipieren. Aus fachspezifisch-epistemologischer Perspektive ist der Satz der Schülernarration falsch, weil darin die zeitliche Beschreibung der Reihenfolge der Ereignisse und Entwicklungen aus VT 1 (1789) und VT 2 (1791) unter der Zeitangabe „Ende Juli 1789“ (VT 1) subsumiert wird. Das historische Basiskonzept der Zeit⁵, genauer die im Verfassertext vorgegebene und zu rezipierende Zeitverlaufsstruktur, ist daher falsch repräsentiert.

Neben diesem grundlegenden epistemologischen Defekt lassen sich Schwierigkeiten auf einer inhaltlich-sprachlichen Ebene mit der Übernahme der narrativen Plausibilität des Verfassertextes feststellen (diese wird hier nicht eigens in Frage gestellt, sondern für die Ziele dieses Aufsatzes als gegeben angenommen). Während im Verfassertext (VT 2) das Attribut „arm“ zum Überbegriff der Stadtbevölkerung gehört, die dann in ihren Untergruppen exemplarisch ausdifferenziert wird, attribuiert der Schülertext „arm“ zu einer dieser konkreten Untergruppen, den Handwerkern. Und während im Verfassertext (VT 1) von adeligen Grundherren die Rede ist, wird der komplexe Fachbegriff des „Grundherren“ im Schülertext weggelassen und durch das Alltagskonzept des Adels ersetzt.

Mit den dargestellten epistemologischen und narrativen Schwierigkeiten steht dieser Schülertext exemplarisch für fachspezifische Schwierigkeiten von Aufgaben im Geschichtsunterricht im Anforderungsbereich der Reproduktion. Insofern lohnt es

5 Kühberger, 2015 unterscheidet drei Basiskonzepte des historischen Denkens und Lernens: das historische Basiskonzept der Zeit, das epistemische Basiskonzept, das sich auf die Erkenntnisziele und Methoden bezieht sowie schließlich die gesellschaftlichen Basiskonzepte wie beispielsweise Macht oder Normen.

sich über die Entwicklung fachspezifischer Instrumente zur Antizipation von Aufgabenschwierigkeiten im Bereich der Reproduktion nachzudenken. Da bisherige Versuche, allgemeindidaktische Kategoriensysteme zur Feststellung von Aufgabenschwierigkeiten fachspezifisch zu adaptieren, eher unbefriedigend hinsichtlich der Fachspezifik blieben,⁶ schlage ich vor, diese mit einem epistemologischen Kategoriensystem zur grundständigen Erfassung der fachlichen Validität der Aufgaben zu kombinieren. Damit stelle ich vor die Analyse der kognitiven Aufgabenschwierigkeit die Analyse der fachlichen Validität, da Aufgaben ohne fachliche Validität für Schülerinnen und Schüler fachlich nicht angemessen bearbeitbar sind. Des Weiteren soll gezeigt werden, dass jeder Arbeitsauftrag im Kontext einer Lernaufgabe für sich genommen eine Anforderung mit spezifischen Schwierigkeiten darstellt, und eine holistische Prüfung von Lernaufgaben⁷ zu grobkörnig bleibt, um an die spezifischen Schwierigkeiten der kognitiven Teilschritte der Aufgaben in Arbeitsaufträgen im historischen Erkenntnisprozess heranzukommen.

2. Aufgabenbeispiel

Im Unterschied zu der oben dargestellten Aufgabe eines allgemein gehaltenen Arbeitsauftrages aus dem Schülerlaborsetting enthält der hier als Fallbeispiel gewählte Arbeitsauftrag des Geschichtsschulbuches eine Aufgabe zur eigenständigen Wiedergabe einer vorgegebenen historischen Ursachenerklärung:

„Fasse zusammen, warum sich Frankreich 1789 in einer Krise befindet.“ (Fries, 2016, VT, Q1 S. 127)

Die Fokussierung auf eine Ursachenerklärung hat den Vorteil, dass hier im Unterschied zu dem oben dargestellten Arbeitsauftrag schon auf der Oberflächenstruktur die fachliche Validität zu attestieren ist, da eine Erklärung über einen Ursachenzusammenhang als übergeordnetes Erkenntnisziel explizit zum Ausdruck gebracht wird. Als Aufgabenkontext seien hier die umgebenden Strukturen im Lehrwerk erläutert.

Eine auf Basis des Schulbuchnarrativs mögliche Lernaufgabe für den Beginn der Unterrichtseinheit „Die Französische Revolution“ lässt sich mit dem auf der Auftaktdoppelseite (ADS) gesetzten Erkenntnisziel der Ursachen-Analyse konzipieren. Darauf beziehen sich auch der Verfassertext des ersten Unterkapitels „Frankreich in der Krise“ und der erste Arbeitsauftrag des zehn Arbeitsaufträge umfassenden „Nachgefragt“-Abschnittes des Unterkapitels. Die hier subsumierten Arbeitsaufträge werden von den Autoren als „Aufgabenpool“ bezeichnet (Fries, 2016, S. 6). Die Arbeitsaufträge folgen im Unterschied zu den Leitfragen auf der Auftaktdoppelseite (ADS) und den Leitfragen im Einführungsteil des Unterkapitels nach der Überschrift explizit den

⁶ Überblick bei Heuer & Resch, 2018.

⁷ „Lernaufgaben“ im Sinne von komplexen Aufgaben, vgl. Tulodziecke, Herzig & Blömeke, 2009; Brauch, 2015.

Operatoren und Anforderungsbereichen der EPA. Die genannte epistemologische Stoßrichtung der Aufgabenstellung von Ober- und Unterkapitel mit dem Erkenntnisinteresse in Bezug auf Ursachen der Krise von 1789 kommt explizit im ersten und zehnten (letzten) Arbeitsauftrag vor, die sich beide auf den Verfassertext beziehen. Die Arbeitsaufträge zwei bis neun gehen vertiefend auf inhaltliche Teilaspekte der weiteren Materialien ein (z.B. die Beschwerdebriefe in Q 3 bis 5), ohne explizit einen inhaltlichen Zusammenhang zur Leitfrage nach den Ursachen herzustellen.⁸

In Zusammenhang mit dem geschichtsdidaktischen Fokus auf einer systematischen Analyse des Schwierigkeitsgrades des ausgewählten Arbeitsauftrages ist von Interesse, dass der Operator „Zusammenfassen“ gemeinhin mit dem geringsten Anforderungsbereich der „Reproduktion“ (AFB I) beschrieben wird, und auch in diesem Geschichtsschulbuch explizit so ausgewiesen ist. Von Relevanz in Bezug auf die nachfolgend anzustellende schwierigkeitsanalytische Prüfung des Arbeitsauftrages ist außerdem der Materialbezug. Das ist zum einen der Verfassertext (VT) des Unterkapitels „Frankreich in der Krise“, zum anderen eine Karikatur auf der Doppelseite des Verfassertextes mit dem Untertitel „Karikatur zur Situation Frankreichs im Jahr 1789“, die als „Q 1“ ausgewiesen ist. Zur Bearbeitung des Arbeitsauftrages der Zusammenfassung der im Geschichtsbuch dargestellten Ursachen muss man daher den Verfassertext daraufhin analysieren, an welchen Stellen dort von Ursachen die Rede ist, und man muss sich überlegen, welchen Erkenntniswert die Karikatur Q 1 in Zusammenhang mit der Ursachenforschung enthalten könnte.

Zur Vorbereitung einer Schwierigkeitsanalyse einer Aufgabe sollte eine idealtypische Lösung der Aufgabe generiert werden. Ziel dieses Schrittes ist die genaue Identifikation der Textstellen bzw. Medienaspekte, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe zu rezipieren sind. Im vorliegenden Fall weist der Arbeitsauftrag auf den Verfassertext und Q 1 als mediale Grundlage für die Lösung der Aufgabe hin. Beide Medien (VT, Q1) befinden sich auf einer Doppelseite (Fries, 2016, S. 124f.). Der Verfassertext ist ein Gattungskompositum aus einem Sachtext und einer Geschichtserzählung. Der Sachtext ist untergliedert in die Abschnitte „Monarchie“, „Staatsbankrott“ und „Unzufriedenheit des Adels“. Es folgt eine Geschichtserzählung unter den Überschriften „Interessen des Dritten Standes“ und „Einberufung der Generalstände“. Der Verfassertext schließt in der Gattung des Sachtextes unter der Überschrift „Scheitern der Generalstände“. Auf der rechten Seite des Verfassertextes oben nimmt Q 1 mit der Überschrift „Karikatur zur Situation Frankreichs im Jahr 1789. Radierung, 1789“ in etwa ein Drittel der Seite ein. Es werden außerdem vier Begriffe an den Seitenrändern als wichtige Fachbegriffe definiert: „Bankrott“, „Staatsbankrott“, „Generalstände“ und „Beschwerdehefte“. Im Folgenden beziehe ich mich lediglich auf die ersten Abschnitte des Sachtextes im Verfassertext.

8 Der negative Befund in Zusammenhang mit Kohärenz zwischen Arbeitsaufträgen deckt sich mit dem Befund von Christoph Bramanns empirischer Studie österreichischer Geschichtsschulbücher und deren Arbeitsauftrags-Kultur (Bramann, 2018).

Um die Ursachen für die Krise im Jahr 1789 zu erklären, eignen sich folgende Stellen auf der Verfassertext-Doppelseite 124–125, zunächst in Bezug auf den Verfassertext in den Abschnitten:

- „Monarchie“ (Fries, 2016, VT, AS1, Z. 8–Z. 11): „Frankreich war hoch verschuldet und die Unzufriedenheit mit dem bestehenden System, dem Absolutismus, wuchs.“
- „Staatsbankrott“ (Fries, 2016, VT, AS2, Z. 13–Z. 28), vor allem ab Z. 17 („Es gab mehrere Gründe: ...“). Genannt werden in den zehn darauffolgenden Zeilen des Abschnittes: Kriege in Europa und Unterstützung der Kolonien im Unabhängigkeitskrieg hätten zur Staatsverschuldung geführt („Um das alles zu finanzieren ...“, Z. 20–Z. 21), wozu auch das „verschwenderische Leben des Hofes“ beigetragen habe (Z. 22–Z. 24). Der Abschnitt schließt mit einer Gewichtung der Unlösbarkeit der Krise: „Das wichtigste Hindernis für die Lösung der finanziellen Krise war aber die ungerechte Verteilung der Steuerabgaben, d.h. die Steuerfreiheit für den Ersten und Zweiten Stand.“ (Fries, 2016, S. 124, Z. 24–Z. 28)
- Der nächste Abschnitt des Verfassertextes, „Unzufriedenheit des Adels“ (Fries, 2016, Sachtext S. 124, Z. 30–Z. 41) führt das strukturelle Argument des Steuersystems als ausschlaggebenden Grund für die Unlösbarkeit der Krise ein.

Eine idealtypische Lösung würde sich auf die genannten Textabschnitte beschränken und die Argumentationslinie des Textes unter den Begrifflichkeiten der Abschnitts-Überschriften durch Nominalisierung wiedergeben (Kurzfassung: Wachsende Staatsverschuldung und Unzufriedenheit mit dem Absolutismus waren die beiden Ursachen für die Krise Frankreichs im Jahr 1789, das Steuersystem verhinderte eine Lösung der Krise).

Der Arbeitsauftrag stellt die Aufgabe, eine Zusammenfassung der vorgegebenen historischen Erklärung zu erstellen. Zwei Fragen stellen sich bei einer geschichtsdidaktischen Schwierigkeitsanalyse dieser Aufgabe. Erstens, sind die epistemologischen Marker der Aufgabe klar für die Schülerinnen und Schüler zu erkennen oder eher implizit mitgedacht (fachliche Validitätsprüfung)? Zweitens, wie hoch sind die kognitiven Anforderungen, die die Lösung der Aufgabe erforderlich macht (didaktische Schwierigkeitsprüfung)?

3. Fachspezifische Aufgabenmerkmale

Im Folgenden wird ein Raster mit fünf Kriterien für die epistemologische Prüfung von Aufgaben im Geschichtsschulbuch vorgeschlagen (Abbildung 1).

Es wird erstens zwischen der intendierten Ausdrucksform des Lernergebnisses, zweitens der fachlichen Bezugsnorm, drittens den Erkenntniszielen, viertens den Erkenntnisansprüchen historischer Erzählungen als narrativen Erklärungen sowie

Didaktische Kategorie	Performanz ...
(1) Lernergebnis	einer Narrativen Erklärung
(2) Erkenntnisziel	einer Zeitverlaufsstruktur
(3) Erkenntnisweisen	der Kategorien historischen Denkens
(4) Erkenntnisanspruch	einer Plausibilitätsprüfung
(5) Operationalisierung des Lernergebnisses	der Kompetenzen historischen Denkens

Abb. 1: Epistemologisches Kategoriensystem zur Inhaltsvalidierung von Aufgaben im Fach Geschichte

fünftens den adressierten Kompetenzbereichen des historischen Denkens als Operationalisierung des intendierten Lernergebnisses (Kategorie 1) unterschieden.

Kategorie 1: Lernergebnis

Das Lernergebnis als Ausdrucksform des historischen Denkens lässt sich mit Saskia Handro im klassischen Begriffspaar von „Verstehen und Erklären“ fassen (Handro, 2018). Da diese Einordnung noch sehr allgemein gefasst ist, wird hier auf Jörn Rüsen (2013) Erklärtyp des narrativen Erklärens zurückgegriffen. In einer narrativen Erklärung, so Rüsen, gehe es darum, „zeitliche Veränderungen dadurch zu erklären, dass man den Veränderungsvorgang erzählt“ (S. 165). Auch die beiden anderen durch ihn davon unterschiedenen Erklärungstypen, der nomologische und der intentionale, sind dem narrativen Erklärungstyp zugeordnet. Damit ist die Fachlichkeit des intendierten Lernergebnisses erkennbar an der Initiierung einer narrativen historischen Erklärung durch eine Aufgabe.⁹

Kategorie 2: Erkenntnisziel

Das fachspezifische Erkenntnisziel im Fach Geschichte ist die plausible Rekonstruktion einer Zeitverlaufsstruktur (Kühberger, 2012; Pandel, 2013/2017; Rüsen, 2013). Es wird also zu fragen sein, inwiefern Aufgaben im Geschichtsschulbuch das dynamische Denken auf der Zeitachse anregen.

Kategorie 3: Erkenntnisweisen

Es lässt sich ein internationaler Konsens der Kategorisierung der Erkenntnisweisen des historischen Denkens festhalten. Hilke Günther Arndt (2014) spricht in diesem Zusammenhang von „Denkzeugen“ (S. 42) worunter sie erstens historische Begriffe und Kategorien, zweitens elementare Denkopoperationen und drittens die Herstellung von Relationen versteht. Die Verwandtschaft zu den Sachkompetenzen des FUEER-Modells liegt auf der Hand: „Kategorisiert werden kann z.B. mit Hilfe der epistemologischen Prinzipien, inhaltsbezogener Kategorien und Konzepte, methodenbezogener Skripts für das Re- und De-Konstruieren oder orientierungsbezogener Zeit- und Sinnbildungsmuster“ (Trautwein, Bertram, von Borries, Brauch et al., 2017, S. 34). Als elementare Denkopoperationen lassen sich die „Großen Sechs“ Konzepte des

⁹ So auch bei z.B. Pandel, 2013/2017, S. 410.

Historischen Denkens der Kanadier Peter Seixas und Tom Morton (2013) verstehen: Signifikanz, Evidenz, Dauer/Wandel, Ursache/Wirkung, Historische Perspektiven und die ethische Dimension. Die Erkenntnisweisen umfassen daher die fachspezifischen Begriffe und Methoden. Eine fachlich valide Aufgabenstellung müsste in der Passung von Fragestellung und Materialauswahl zum Ausdruck bringen, dass mit fachspezifischen Begriffen und Methoden fachspezifische Denkkoperationen initiiert werden, und dass das Ergebnis der Untersuchung schließlich fachspezifisch zur Darstellung gebracht wird.

Kategorie 4: Erkenntnisanspruch

Bei dieser Kategorie geht es darum, die Fachlichkeit der narrativen historischen Erklärung dadurch zu repräsentieren, dass im Unterschied zum Alltagsdenken die fachspezifischen Kriterien der Plausibilität explizit in der Aufgabe angesprochen werden (Rüsen, 2013; Seixas, 2016). Dabei wurden jüngst die Erkenntnisweisen historischen Denkens (Kategorie 3) an die Plausibilitätsprüfung gekoppelt, was bedeutet, dass das Konzept von Dauer und Wandel beispielsweise auf die Plausibilität der Erklärung für Dauer und Wandel hin geprüft werden muss (Seixas, 2016). Eine fachlich valide Aufgabenstellung müsste die aktive Plausibilitätsprüfung durch die Schülerinnen und Schüler explizit initiieren.

Kategorie 5: Operationalisierung des Lernergebnisses

Heftig umstritten und dennoch prägend für den Schulalltag ist die Kompetenzorientierung im Fach Geschichte (Zülsdorf-Kersting, 2014). Im Allgemeinen ist man sich einig darüber, dass Schülerinnen und Schüler Lern- und Übungsgelegenheiten für den Erwerb von Sach- und Methodenkompetenzen haben sollten (Zülsdorf-Kersting, 2014, S. 218). Ebenfalls Konsens dürfte die historisch-kritische Methode in ihrer klassischen Operationalisierung und unterrichtlichen Artikulationsstufung in Heuristik, Kritik, Interpretation, Darstellung und Verstehen und Erklären sein (Handro, 2018). Eine fachlich valide Aufgabe initiiert die Aktivierung von Kompetenzen historischen Denkens zur Erzielung des Lernergebnisses oder bereitet diese explizit vor.

Aufgaben im Fach Geschichte sind im Sinne des vorgeschlagenen epistemologischen Kategoriensystems dann fachlich valide, wenn sie explizit ein Lernergebnis erwarten lassen, das in einer narrativen historischen Erklärung zum Ausdruck kommt (Kategorie 1). Dieses Ergebnis ist dann fachlich valide, wenn es die fachliche Bezugsnorm des Zeitverlaufs zum Gegenstand hat (Kategorie 2), und explizit die fachspezifischen Begriffe und Methoden erforderlich macht, um fachspezifische Erkenntnisziele zu untersuchen und fachspezifisch darzustellen (Kategorie 3). Zur Validität historischer Aufgaben gehören außerdem Plausibilitätsprüfungen (Kategorie 4) und Anwendungsgelegenheiten zur Performanz der Kompetenzbereiche historischen Denkens (Kategorie 5).

4. Exemplarische Anwendung des epistemologischen Kategoriensystems

Zur Erinnerung: der zu untersuchende Arbeitsauftrag („Aufgabe“) lautet „Fasse zusammen, warum sich Frankreich 1789 in einer Krise befindet.“ (Fries, 2016, VT, Q1 S. 127)

Kategorie 1: Lernergebnis

In Bezug auf die erste Kategorie ist die Aufgabe fachlich valide, denn es geht darum, eine vorgegebene historische Erklärung (Verfassertext) zusammenzufassen. Dieses Lernergebnis ist kohärent (narrativ plausibel) in Bezug auf die Leitfrage des Gesamtkapitels und die Leitfrage des Unterkapitels.

Kategorie 2: Erkenntnisziel

Das Narrativieren einer Zeitverlaufsstruktur ist in der Aufgabe nicht explizit angelegt. Explizit nennt der Verfassertext als T1 1774 (Krönung Ludwigs XVI.), implizit greift er aber viel weiter in die Vergangenheit zurück. Die „Kriege in Europa“ verweisen auf das vorangegangene Kapitel „Der Absolutismus am Beispiel Frankreichs“, das einen zeitlichen Horizont von 1640 bis 1760 nach Angaben des Zeitstrahls der Auftaktdoppelseite des Gesamtkapitels ausweist. Die Unterstützung der Kolonien im amerikanischen Unabhängigkeitskrieg bezieht sich auf die Zeit des unmittelbar vorangegangenen Unterkapitels „Die Vereinigten Staaten von Amerika entstehen“ (Sauer et al., 2016, S. 120f.). Hier liegen die zeitlichen Bezüge im näheren Umfeld der Krise von 1789, der Zeitstrahl der Auftaktdoppelseite erwähnt das Jahr 1776 mit der Unabhängigkeitserklärung am 4. Juli.

Kategorie 3: Erkenntnisweisen

Der Materialbezug der Aufgabe erfordert den Umgang mit einem historischen Sachtext und ist in Bezug darauf fachlich valide in Bezug auf die Erkenntnisweisen der Geschichtswissenschaft. Fachlich nicht valide ist die Gattungskomposition von Sachtext und Geschichtserzählung unter der vereinheitlichenden Kennung als Verfassertext (VT). In der Aufgabenstellung wird der epistemologische Abstand zwischen Sachtext und Geschichtserzählung nicht explizit als Herausforderung genannt, sondern lediglich auf den übergeordneten Begriff Verfassertext (VT) verwiesen. Dadurch wird durch die Aufgabenstellung der epistemologische Unterschied von Sachtext und Geschichtserzählung eingeebnet, und die Geschichtserzählung als Informationsquelle dem Sachtext gleichgestellt.¹⁰

Allerdings repräsentiert der Fokus der Aufgabe die fachlich valide Kategorie (Erkenntnisweise) der Ursachenforschung. Diese bleibt zwar temporal unterdeterminiert, da sie sich auf das ganze Jahr 1789 bezieht und dieses Jahr als Zustand der Krise annimmt. Durch die Passung des Verfassertextes wird aber die zeitliche Dimension in

¹⁰ Zur Problematik der Geschichtserzählung vgl. auch Pandel, 2013/2017, S. 275–276.

den Aufgabenhorizont integriert (z.B. 1640–1760 Kriege in Europa, 1774 Regierungsantritt Ludwigs XVI., 1776 amerikanische Unabhängigkeitserklärung), so dass die erwartete Antwort auf zeitliche Entwicklungslinien eingehen könnte.

Kategorie 4: Erkenntnisanspruch

Eine Plausibilitätsprüfung sieht die Aufgabe nicht vor. Auch in den anschließenden Aufgaben wird dieser epistemologischen Kategorie keine Aufmerksamkeit geschenkt. Für eine Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung im Anforderungsbereich der Reproduktion ist eine Plausibilitätsprüfung auch nicht zielführend, diese würde dann im nächsten Anforderungsbereich, der Reflexion angeregt werden. Allerdings fehlt auch der Ausweis der Autorenschaft, die für die Gewähr einer fachlich validen Material-Grundlage erforderlich wäre (Perspektivität).

Kategorie 5: Operationalisierung des Lernergebnisses

Die Wiedergabe einer vorgegebenen historischen Erklärung lässt sich in den Geltungsbereich der Methodenkompetenz verorten, es ist die Anwendung von De-Konstruktion und Re-Konstruktion der vorgegebenen Erklärung zur Lösung der Aufgabe erforderlich.

Zusammenfassend liegt mit diesem Arbeitsauftrag eine in epistemologischer Hinsicht defizitäre Aufgabe vor. Das liegt vor allem an der unpräzisen Repräsentation der Zeitverlaufsstruktur des intendierten Lernergebnisses (Kategorie 2 und Kategorie 3) und der fehlenden Angabe zur Perspektivität des Textes (Kategorie 4). Die Darstellung temporal-kausaler Zusammenhänge einer vorgegebenen historischen Erklärung ist eine sehr komplexe historische Schreibhandlung als Resultat eines De-Konstruktionsprozesses, gerade wenn es wie hier um die Rezeption vorgegebener Zusammenhänge geht. Dass Lernende daran schon aufgrund unklarer temporaler Zusammenhänge scheitern können, wurde im einleitenden Teil illustriert. Es handelt sich wegen der höchstens implizit mitgedachten epistemologischen Marker aus fachlicher Perspektive daher um eine schwierige Aufgabe im Geltungsbereich des ersten Anforderungsbereiches (AFB I).

Im Folgenden wird dies durch die geschichtsdidaktische Wendung eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems (Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz, 2013)¹¹ genauer untersucht.

5. Fachspezifische Aufgabenschwierigkeiten

Die Analyse der Aufgabe „Fasse zusammen, warum sich Frankreich 1789 in einer Krise befindet.“ (Sauer et al., 2016, VT, Q 1 S. 127) erbrachte, dass diese in der vorliegenden Form die Kategorie der Zeitverlaufsstruktur nicht explizit berücksichtigt, und daher aus epistemologischer Perspektive schwer zu lösen ist. Die Zielsetzung der Erkenntnis

11 Vgl. dazu auch Waldis, 2013 und Heuer & Resch, 2018.

zur Untersuchung der Ursachen der Französischen Revolution ist allerdings fachlich valide (Lachenicht, 2016), weshalb der Arbeitsauftrag einer Modifikation bedarf und nicht verworfen werden sollte. Daher dienen die folgenden Analysen nach dem allgemeindidaktischen Kategoriensystem von Maier und Kollegen (2013) der Aufdeckung fachspezifischer Schwierigkeiten.

Maier und Kollegen (2013) unterscheiden sieben Kategorien als Heuristik zur Prüfung potentieller Schwierigkeiten von Aufgaben. Im Folgenden werden die sieben Kategorien kurz beschrieben und geschichtsdidaktisch ausdifferenziert.

5.1 Wissensart

Nach Anderson und Krathwohl (2001) lassen sich Wissensarten in Bezug auf Fakten, Prozeduren, Konzepte und Metakognition unterscheiden. Geschichtsdidaktisch umfasst diese Kategorie das Gesamtkonstrukt des historischen Denkens (Trautwein et al., 2017).

Fachspezifische Fakten sind die konkreten isolierten Begriffe aus Bildungs- und Fachsprache zur Verbalisierung von Zeitverlaufsstrukturen, die hier beispielsweise der Verfassertext enthält (z.B. Ludwig XVI., 1774, 1789, Staatsbankrott, Adel, Unzufriedenheit, Steuer, der dritte Stand). Fachspezifische Prozeduren sind die Methodenkompetenzen, die erforderlich sind, um die Aufgabe erfolgreich zu lösen. Dazu gehört die Dekonstruktion des Verfassertextes unter dem epistemologischen Gesichtspunkt der Ursachenanalyse und die schriftliche Rekonstruktion der im Verfassertext aufgefundenen temporalen und kausalen Zusammenhänge. Fachspezifische Konzepte sind beispielsweise die Klassifikation des historischen Themas als „Französische Revolution“ und das epistemologische Prinzip der Ursachenanalyse. Zu den fachspezifischen Konzepten gehört außerdem die epistemologische Unterscheidung zwischen einem Sachtext und einer Geschichtserzählung (Plausibilitätsprüfung). Zur Förderung der Wissensart der Metakognition, der Moderierung des eigenen Lernprozesses, trägt der Arbeitsauftrag nichts bei.

5.2 Kognitiver Prozess

Der kognitive Prozess lässt sich auf die normative Bezugsgröße der Anforderungsbereiche (AFB) beziehen. Allerdings handelt es sich dabei gerade nicht um unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Anforderungen, sondern um Teiloperationen im Verlauf eines kognitiven Prozesses. Nach Anderson & Krathwohl (2001) steht am Anfang des Prozesses die Reproduktion von Informationen durch Integration von Wissensarten (Erinnerungsleistung). Im vorliegenden Fall muss Faktenwissen (z.B. 1774 Krönung Ludwigs XVI.) mit Prozedurenwissen (Dekonstruktion, Rekonstruktion) und dem Konzeptwissen der Plausibilitätsprüfung integriert werden. Die Aufgabe ist daher im „Anforderungsbereich I“ zu verorten, wie dies im Buch auch richtig

ausgewiesen ist. Es ist allerdings fraglich, ob eine Beantwortung einer der leitenden Fragen des Großkapitels (Ursachen) den Beginn eines kognitiven Prozesses darstellt, oder nicht vielmehr viele Teilschritte der Reproduktion bereits voraussetzt. Aufgaben mit Bezug auf die Ursachen der Französischen Revolution, die den kognitiven Prozess durch die Anforderung von nahem und weitem Transfer bis hin zum Problemlösen fortsetzen würden, sind nicht gegeben, auch nicht auf der abschließenden Wiederholungsseite des Kapitels zur Französischen Revolution.

5.3 Wissensseinheiten

Maier und Kollegen prüfen Aufgaben auf deren Anzahl von Wissensseinheiten. Dies wurde zu Recht als besonders schwierige Kategorie für die Geschichtsdidaktik eingeschätzt (Waldis, 2013, S. 158). In der jetzigen Form lässt sich allenfalls vermuten, dass die Lösung des Arbeitsauftrages den kognitiven Umgang mit weit mehr als dem von Maier und Kollegen definierten Maximum von vier Wissensseinheiten erforderlich macht.

5.4 Offenheit

Die Aufgabe enthält kein Moment der Offenheit, sie ist definiert und konvergent (Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung).

5.5 Lebensweltbezug

Weder die übergeordnete Lernaufgabe (Leitfrage der ADS) noch die Leitfrage des Teilkapitels „Frankreich in der Krise“ enthalten einen Lebensweltbezug. Entsprechend ist ein solcher auch in Bezug auf den untersuchten Arbeitsauftrag 1 („Aufgabe“) des Teilkapitels nicht vorhanden und wird in Bezug auf dessen Erkenntnisziel auch auf den Wiederholungsseiten nicht hergestellt.

5.6 Sprachlogische Komplexität

Diese Kategorie ist ebenfalls schwierig valide zu bearbeiten, da es dazu für die Geschichtsdidaktik noch wenig Forschung gibt (Schrader, 2010). Die Unterscheidung zwischen niedriger, mittlerer und hoher sprachlogischer Komplexität kann daher auch im vorliegenden Falle höchstens eine mögliche Richtung künftigen Forschungsbedarfes andeuten. Die Aufgabe selbst erfordert den Umgang mit der spezifischen Gattung „Verfassertext“, die in der Vergangenheit für die Zielgruppe als kaum verständlich klassifiziert werden konnte (Schrader, 2010). Auch das im ersten Teil des Beitrages angeführte Beispiel spricht für diesen Befund. Die Aufgabenformulierung

an sich ist allerdings gut verständlich, weist aber einen Bruch zwischen den sprachlichen Operationen auf, die eine scheinbar einfache „Zusammenfassung“ erforderlich machen (AFB I), die auf die hoch kondensierte temporale und kausale Argumentation des schon aus epistemologischen Gründen (siehe Abschnitt 4) schwer verständlichen Verfassertextes bezogen werden soll.

5.7 Repräsentationsformen

Maier und Kollegen unterscheiden zwischen einer Repräsentationsform, einer Integration von Repräsentationsformen und der durch die Aufgabenstellung erforderlichen Transformation von Repräsentationsformen. Es gilt: je komplexer die Kombination aus Repräsentationsformen, desto schwieriger die Aufgabe. Im vorliegenden Fall ist die Frage nach den Repräsentationsformen nicht leicht zu beantworten. Auf der Oberflächenstruktur handelt es sich um zwei Repräsentationsformen. Denn die Aufgabe bezieht sich auf einen Verfassertext (VT) und eine dort platzierte Quelle (Q 1), bei der es sich um eine „Karikatur“ handelt. Daher macht das Bezugsmaterial der Aufgabe eine Integration der Repräsentationsform Verfassertext und der Repräsentationsform Karikatur erforderlich. Betrachtet man aber das Potential der Karikatur zur Lösung der Aufgabe, so stellt man fest, dass die Karikatur zu einem Zeitpunkt nach dem 14. Juli 1789 entstanden sein muss, weil sie genau dieses Ereignis thematisiert. Für die Kausalzusammenhänge der Genese der Krise (Vorgeschichte) bietet sie daher keinen Aufschluss, sie illustriert vielmehr bereits die Zäsur und mögliche Folgen (Erster und Zweiter Stand bekommen Angst vor dem Dritten Stand). Damit ist die mediale Repräsentationsform des Verfassertextes ausschlaggebend für die Lösung der Aufgabe. Doch auch damit ist die Frage nach den Repräsentationsformen noch nicht beantwortet. Denn der Verfassertext repräsentiert in sich zwei Repräsentationsformen, nämlich zum einen in der Repräsentation Sachtext und zum anderen in der Repräsentation Geschichtserzählung. Der Sachtext ist fachspezifisch und abstrahiert die Ereignisse im Nominalstil. Die Geschichtserzählung ist nicht fachspezifisch sondern literarisch. Er illustriert durch die Einführung fiktiver historischer Akteure (z.B. „Julie“, „der Weinhändler“, „der Großvater“) die Unzufriedenheit des Dritten Standes und den Einfluss der Aufklärung auf die Begründung dieser Unzufriedenheit, außerdem werden hier auch die Verhältnisse auf dem Land angesprochen. Die Lösung der Aufgabe erfordert ein Wissen um die beiden unterschiedlichen epistemologischen Funktionen dieser Repräsentationsformen. Indem aber in der Aufgabe als mediale Bezugsgröße der Verfassertext („VT“) fungiert, bezieht sich die Aufgabe letztlich auf eine Repräsentationsform, in der Sachtext und Geschichtserzählung in die Repräsentationsform Verfassertext integriert werden. Auch die Bearbeitung bleibt auf der Ebene des „Verfassertextes“, dessen Inhalte in Bezug auf die Ursachen der Krise im Jahr 1789 zusammengefasst werden sollen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei der Lösung des hier untersuchten Arbeitsauftrages vermutlich um eine schwere Aufgabe handelt. Es müssen

mehrere Wissensarten integriert werden (Fakten, Prozeduren, Konzepte). Durch seine Stellung im „Aufgabenpool“ als erster von zehn Arbeitsaufträgen und den Ausweis als Aufgabe im Anforderungsbereich I, wird der Voraussetzungsreichtum der Lösung dieser Aufgabe nicht berücksichtigt. Um den kognitiven Prozess zu initiieren, bedürfte es eines kleinschrittigeren Lösungsweges. Diese Einschätzung wird auch durch die wohl deutlich mehr als vier Wissenseinheiten, die für die Lösung der Aufgabe notwendig wären, unterstützt.

Die Kategorien des allgemeindidaktischen Kategoriensystems weisen offensichtliche Parallelen zu den Kategorien des epistemologischen Kategoriensystems auf. Die Kategorie der Zeit spielt bei der Kategorie der Wissensarten die entscheidende Rolle, die Kategorie der historischen Erklärung als Lernergebnis umfasst die Schritte des kognitiven Prozesses hin zum Lernergebnis „Problemlösen“, und die Kategorie der Anwendungsmöglichkeit der kognitiven Kompetenzen historischen Denkens durch die Aufgabe verweist auf die Kategorie der Wissenseinheiten. Die allgemeindidaktische Kategorie der Offenheit einer Aufgabe lässt sich fachspezifisch sowohl wissenschaftspropädeutisch als auch lebensweltbezogen ausdifferenzieren. Und auch die Repräsentationsformen lassen sich geschichtsdidaktisch in Bezug auf die Gattungen des historischen Materials fachspezifisch definieren (z.B. Historische Erklärung, Geschichtserzählung, Quelle, Darstellung). Was genau in der Geschichtsdidaktik als fachspezifische sprachlogische Komplexität zu definieren sein könnte, bedarf weiterer Forschung, denn es ist anzunehmen, dass das Erfordernis der temporalen und kausalen Zusammenhangserklärung eigene sprachliche Herausforderungen mit sich bringt (Brauch, 2019).

Die als erste von zehn Arbeitsaufträgen zum Teilkapitel „Frankreich in der Krise“ gestellte Aufgabe einer Zusammenfassung einer im Verfassertext vorgegebenen historischen Erklärung hat sich aus epistemologischen Gründen als defizitär erwiesen, weil die Zeitverlaufsstruktur sowohl der Aufgabenformulierung („Krise im Jahr 1789“) als auch des Verfassertextes (impliziter Erstreckungszeitraum von ca. 1640 bis zum Frühjahr 1789) zu offen bleiben. Gleichwohl handelt es sich um einen zentralen Arbeitsauftrag zur Lösung der Leitfrage des Unterkapitels „Frankreich in der Krise“ als Teilantwort auf die Fragen des Gesamtkapitels, worunter auch die Frage nach den Ursachen der Revolution fällt. Implizit liegt dieser heuristischen Anlage des Gesamtkapitels die historische Zusammenhangstheorie zugrunde, dass die Ursachen der Krise gleichzeitig die Ursachen der Revolution darstellten.¹² Die mit dem Arbeitsauftrag verbundene Aufgabe verlangt von den Schülerinnen und Schülern, dass sie die komplexe Argumentation des Verfassertextes „zusammenfassen“, in der die Antwort auf die Leitfrage nach den Ursachen der Krise enthalten ist. Dabei werden wichtige Teil-Operationen der reproduzierenden Erarbeitung dieser Argumentation übersprungen. Denn bevor eine Argumentation zusammengefasst werden kann, müssen deren Teilaspekte („Ursachenforschung“) identifiziert und diese je für sich in ihren zeitlichen und kausalen Zusammenhängen nachvollzogen werden. Eine Einführung

12 So z.B. auch Lachenicht, 2015.

der aufeinanderfolgenden Schritte zur Erarbeitung einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung ließe sich im Sinne eines expliziten Scaffoldings konzipieren und einüben. Im Folgenden wird ein Vorschlag für die Modifikation der Aufgabe mit unterstützenden Scaffolds für die Anbahnung einer Zusammenfassung vorgegebener historischer Erklärungen vorgestellt.

6. Modifikation der Aufgabe

Zunächst wird die mit dem Arbeitsauftrag verbundene Aufgabe auf Basis der Ergebnisse von Abschnitt 4 epistemologisch überarbeitet (6.1). Anschließend wird ein aufgabengesteuerter Lernprozess im Sinne eines Scaffoldings zum schrittweisen Aufbau einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung auf Basis der Ergebnisse von Abschnitt 5 entwickelt (6.2).

6.1 Epistemologische Anpassung der Aufgabe

Zu bearbeiten sind zunächst die Defizite zu Kategorie 1 (Lernergebnis) des epistemologischen Kategoriensystems (Abschnitt 4). In einer fachspezifischen Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung sollte die Autorschaft dieser Erklärung explizit benannt werden, um die Perspektivität der Erklärung zu verdeutlichen. Im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* lassen sich im Unterschied zu anderen Lehrwerken die Verfasser der Verfassertexte auf der Impressumseite vorne im Band recherchieren. Im vorliegenden Fall wird Ursula Fries als Autorin des Teilkapitels „Frankreich in der Krise“ angegeben, so lässt sich dieser epistemologische Defekt leicht beheben. In Bezug auf Kategorie 2 des epistemologischen Kategoriensystems (Zeitverlauf: t 1 bis t 2 in der Vergangenheit) sollte die Leitfrage zwei klare zeitliche Zäsuren in der Vergangenheit aufweisen. Durch die temporale Analyse des Verfassertextes lässt sich auch dieses Defizit beheben. Die Zielzäsur (t2 in der Vergangenheit) des temporalen Zusammenhangs ist das Jahr 1789 vor Zusammentreten der Generalstände am 5. Mai 1789, womit konventioneller Weise das Narrativ „Französische Revolution (1789–1792)“ einsetzt.¹³ Die Anfangszäsur (t1 in der Vergangenheit) in Bezug auf den Beginn der Krisenursachen lässt sich mit Hilfe der Zeitleiste der ADS des vorangegangenen Kapitels zum Absolutismus in Frankreich rekonstruieren. Denn Ursula Fries benennt vier Entwicklungen seit Beginn des „Absolutismus“ in Frankreich um 1640, die sie für die Krise Frankreichs im Frühjahr 1789 verantwortlich macht (Fries, 2016, S. 124): erstens, das militärische Engagement Frankreichs in europäischen Kriegen, zweitens, das militärische Engagement Frankreichs im amerikanischen Bürgerkrieg und drittens die Hofhaltung in Versailles, um viertens als letztes und gewichtigstes Argument schließlich die „ungerechte Verteilung der Steuerabgaben“ anzuführen, über deren Verwendung die Stände seit der Durchset-

13 z.B. im dtv Atlas Weltgeschichte Band 2, 2017.

zung des absolutistischen Herrschaftsanspruches nicht mehr durch Mitsprache beteiligt waren. Die dritte Kategorie des epistemologischen Kategoriensystems (Modi des historischen Denkens) ist bereits im ursprünglichen Arbeitsauftrag repräsentiert (Konzept von Ursache und Wirkung) und wird daher beibehalten. Da die Kategorien 4 (Erkenntnisanspruch) und 5 (Kompetenzen historischen Denkens) in der vorliegenden Formulierung der Aufgabe allenfalls implizit enthalten sind, müssen dazu je eigene Scaffolds für die Anbahnung einer Lösung der Aufgabe „Zusammenfassung“ entwickelt werden.

Damit könnte die Leitfrage des Unterkapitels „Frankreich in der Krise“ wie folgt ausformuliert werden:

„Fasse die Ursachen zusammen, mit denen die Verfasserin Ursula Fries (VT) die Entwicklung der Krise in Frankreich vom Beginn des Absolutismus (um 1640) bis zur Eröffnung der Generalstände durch den König (5. Mai 1789) erklärt.“

Die beiden Ursachen, die sich zusammenfassen lassen, sind im Bezugstext bereits als Fazit des ersten Abschnittes unter der Abschnitts-Überschrift „Monarchie“ genannt. Darin wird in Bezug auf das Jahr der Krönung Ludwigs XVI. im Jahr 1774 festgehalten: „Frankreich war hochverschuldet und die Unzufriedenheit mit dem bestehenden System, dem Absolutismus, wuchs.“ Außerdem wird mit diesem Satz der zeitliche Rahmen der Vorgeschichte der Krise – die Entwicklungen während der Realisierung des absolutistischen Machtanspruches der französischen Könige seit 1640 – definiert.

Das bedeutet, dass den Lernenden die gattungsspezifische Herangehensweise der Verfasserin bewusst gemacht werden sollte, die an der Oberfläche betrachtet einer „klassischen“ Argumentation folgt: Nach Erläuterung der Fragestellung (Einleitung nach der Überschrift) wird das Sachurteil des Verfassers dargelegt. Hier besteht das Sachurteil darin, dass Fries die Verschuldung der Staatsfinanzen und die Unzufriedenheit der Bevölkerung als die beiden ausschlaggebenden Ursachen für die Krise im Frühjahr 1789 benennt. Die temporale und kausale (d.h. „historische“) Erklärung der beiden Ursachen führt sie in den daran anschließenden Abschnitten des Verfassertextes bis zum Abschnitt „Eröffnung der Generalstände“ am 5. Mai 1789 aus, ein Datum, das auch hier als Zäsur markiert wird.

Im folgenden Abschnitt wird ein Vorschlag für eine Unterstützung (Scaffolding) für die Erstellung einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung vorgestellt.

6.2 Anbahnung einer „Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung“ durch Scaffolding

Durch ein schrittweises Scaffolding sollen die bleibenden epistemologischen Defizite (Kategorien 4 Erkenntnisanspruch und 5 Kompetenzen historischen Denkens, vgl. Abschnitt 6.1) und Aufgabenschwierigkeiten geschichtsdidaktisch bearbeitet werden.

Schwierigkeiten der Aufgabe in Bezug auf das geschichtsdidaktisch ausdifferenzierte allgemeindidaktische Kategoriensystem bezogen sich auf die zu große Anzahl gleichzeitig zu integrierender Wissensarten (Kategorie 1) und Wissenseinheiten (Kategorie 3).

Im Sinne eines aufbauenden kognitiven Prozesses wären zunächst Prompts zu reiner Reproduktion erforderlich (Fakten aus dem Text erheben) um diese Fakten für die Prozedur einer auf den Verfassertext referierenden, zusammenfassenden historischen Erklärung auszuwerten. Das notwendige prozedurale Wissen bestünde dann im Wissen um die Prozedur „Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung“. Mit der Prozedur der Zusammenfassung eines Verfassertextes ist das rhetorische Zielformat der Aufgabenlösung (Beantwortung der Leitfrage) als eine dem Verfassertext ähnliche Gattung qualifiziert. Damit handelt es sich im Falle des modifizierten Arbeitsauftrages um eine Aufgabe, die sukzessive den kognitiven Prozess der Dekonstruktion und Reproduktion des Textes und anschließend den kognitiven Prozess des nahen Transfers in einer textnahen Zusammenfassung in einer eigenen Narration initiiert.

Die Zusammenfassung der historischen Erklärung vorgegebener Ursachen für eine definierte historische Zäsur (5. Mai 1789) lässt sich als konventionelle kognitive Operation im Rahmen der Kontextualisierung als fachspezifischer rhetorischer Form des Erklärens verorten (Brauch, 2019). Da die Kategorien der Offenheit der Aufgabe und des Lebensweltbezuges historisches Kontextwissen bereits voraussetzen, lassen sich diese beiden Kategorien auf das übergeordnete Erkenntnisziel der Lernaufgabe (Leitfrage) und darauf zielende Aufgabenfokussierungen von Arbeitsaufträgen am Ende der Lernaufgabe beziehen und finden für die hier bearbeitete Aufgabe mit der Zielfunktion des nahen Transfers (textnahe Zusammenfassung in einer eigenen Narration) keine weitere Verwendung. Das Problem der sprachlogischen Komplexität wird hier aus pragmatischen Gründen zunächst ausgeklammert, was bedeutet, dass die sprachliche Struktur des Materialbezuges (Verfassertext) nicht überarbeitet wird. In diesem Zusammenhang wird auch auf ein Scaffolding in Bezug auf die Wissenseinheiten verzichtet.

Voraussetzung für die Arbeit mit dem Scaffolding ist die Arbeit mit einem Zeitverlaufsstrahl (Brauch, 2019). Unter Berücksichtigung dieser Kriterien könnte der modifizierte Arbeitsauftrag wie folgt durch Prompts ergänzt werden (Tab. 1).

Das vorgeschlagene Scaffolding dient zur Erleichterung der Lösung der schwierigen Aufgabe, eine vorgegebene historische Erklärung in eigenen Worten zusammenzufassen. Dabei wird das epistemologische Problem der Geschichtserzählung zunächst zurückgestellt, um die rhetorische Struktur des Sachtextes als historische Erklärung (Argumentation) explizit als vorgegebene Gattung vor Augen zu führen. Diese Gattungsvorgabe ermöglicht eine Reproduktionsleistung in einer ähnlichen Gattung, der Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung. Die Grundidee besteht darin, die Aufmerksamkeit während des Lesens (Dekonstruktion eines Textes) explizit auf die fachspezifische Form einer temporalen und kausalen Er-

<i>Modifizierter Arbeitsauftrag mit Prompts (Scaffolding)</i>	„Fasse die Ursachen zusammen, mit denen die Verfasserin Ursula Fries (VT) die Entwicklung der Krise in Frankreich vom Beginn des Absolutismus (um 1640) bis zur Eröffnung der Generalstände durch den König (5. Mai 1789) erklärt. Beziehe Dich nur auf den Sachtext.“
Prompt 1 1 Wissensart: Fakten Kognitiver Prozess: Reproduktion	Nenne zunächst die beiden Ursachen, die die Autorin im ersten Abschnitt anführt. Schreibe jeweils die Zeilenangabe in Klammer hinter die Begriffe (Nummer der Zeile, in der das Wort steht).
Prompt 2 1 Wissensart: Fakten Kognitiver Prozess: Reproduktion, naher Transfer (Nominalisierung)	Nenne die Fakten, die die Autorin zur Erklärung von Ursache 1 in den weiteren Abschnitten des Verfasserintextes anführt (Zeilenangaben). Markiere auf dem Zeitstrahl die zeitliche Entwicklung von Ursache 1.
Prompt 3 1 Wissensart: Fakten Kognitiver Prozess: Reproduktion, naher Transfer (Nominalisierung)	Nenne die Fakten, die die Autorin zur Erklärung von Ursache 2 in den weiteren Abschnitten des Verfasserintextes anführt (Zeilenangaben). Markiere auf dem Zeitstrahl die zeitliche Entwicklung von Ursache 2.
Prompt 4 2 Wissensarten: Fakten, Prozedur Kognitiver Prozess: Reproduktion, naher Transfer (vorgegebene Zusammenhänge in eigenen Worten wiedergeben, zwischen den Zeilen lesen)	Gib die Erklärung von Ursula Fries in Bezug auf die Bedeutung des Steuersystems für die Verschärfung der Krise seit der Zeit um 1640 wieder.
Prompt 5: Lösung des Arbeitsauftrages	Fasse die historische Erklärung von Ursula Fries für die Entwicklung der Krise Frankreichs von 1640 bis zum 5. Mai 1789 zusammen.

Tab. 1: Scaffolding zum Umgang mit der Gattung Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung durch Prompts

klärung historischer Ursachen zu lenken. Dadurch wird das fachspezifische Sprachmuster explizit und für den nahen Transfer zugänglich gemacht.

Prompt 1 und Prompt 4 bieten jeweils inhaltliche Anhaltspunkte in Bezug auf die Textstruktur. Zu Beginn der Argumentation erfährt man zwei Ursachen, die in der Folge weiter erläutert werden (Prompt 1 bis Prompt 3). Am Ende der Argumentation erklärt die Autorin die Unlösbarkeit der Krise mit dem strukturellen Faktor des Steuersystems, das sich sowohl auf die Staatsverschuldung als auch die Unzufriedenheit der Bevölkerung auswirkt (Prompt 4). Mit Prompt 2 und 3 erfolgt die explizite Sichtbarmachung der Zeitverlaufsstruktur mit Hilfe eines Zeitverlaufsstrahls, die mit den beiden angeführten dynamischen Ursachen (wachsende Staatsverschuldung und

Unzufriedenheit der Bevölkerung) und dem abschließend eingeführten strukturellen Einflußfaktor (Steuersystem) verbunden ist. Die Integration der beiden Wissensarten (Fakten, Prozeduren) wird auf diese Weise sukzessive vorbereitet und die Anzahl der zu kombinierenden Wissenseinheiten dabei schrittweise erhöht.

7. Fazit und Ausblick

Im Beitrag wurde versucht, den spezifischen Arbeitsauftrag einer Zusammenfassung einer im Verfassertext des Geschichtsschulbuches vorgegebenen historischen Erklärung hinsichtlich seines potentiellen Schwierigkeitsgrades zu überprüfen. Die Prüfung erfolgte in zwei Schritten. Erstens durch die Prüfung in Bezug auf die epistemologische Schwierigkeit des Arbeitsauftrages. Schwierigkeiten wurden vor allem in Bezug auf die implizite Perspektivität des Sachtextes im Verfassertext und in Bezug auf die implizit vorausgesetzte Zeitverlaufsstruktur festgestellt. Durch die Angabe der Autorin des Textes im Arbeitsauftrag sowie der Nennung der Zeitverlaufsstruktur (t1 und t2 in der Vergangenheit) wurden diese epistemologischen Aspekte (Autorenschaft, Zeitverlauf) im modifizierten Arbeitsauftrag berücksichtigt. Der zweite Schritt der Schwierigkeitsprüfung erfolgte durch die geschichtsdidaktische Interpretation eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems. Es zeigte sich, dass der Arbeitsauftrag potentiell schwer zu lösen ist, weil er die Integration mehrerer Wissensarten und die Kombination von deutlich mehr als vier Wissenseinheiten erforderlich macht. Mit dem Ziel des Trainings der fachspezifischen Schreibhandlung einer Zusammenfassung einer vorgegebenen historischen Erklärung wurde abschließend ein Scaffolding zur schrittweisen Erarbeitung der Aufgabenlösung (Tab. 1) vorgeschlagen. Die Einübung dieser Art der Methodenkompetenzen der De-Konstruktion mit dem Ziel der Re-Konstruktion erfüllt die Funktion der Vorbereitung komplexerer historischer Denkopoperationen im Bereich der Reflexion.

Vor allem die sprachliche Unterstützung durch Gliederungsmodelle, Satzanfänge und Vokabular könnten zukünftig zusätzlich dazu beitragen, die komplexe Aufgabe der Zusammenfassung vorgegebener historischer Erklärungen zu erleichtern, um durch allmähliche Routinisierung den Unterricht zeitlich zu Gunsten der Reflexionsaufgaben zu entlasten.

Literatur

Internet-Adressen

Bildungsportal des Landes NRW (2018). *Internetseite zu Kompetenzteams NRW*. Verfügbar unter: [http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/\[2.10.2018\]](http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/[2.10.2018]).

KMK. (2005). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 10.2.2005. Verfügbar unter: <https://>

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf [2.10.2018].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen (2015). *Geschichte. Übersicht über die Operatoren*. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3946> [2.10.2018].

Ruhr-Universität-Bochum (2018). Internetseite zum Alfried-Krupp- Schülerlabor. Verfügbar unter: <http://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/index.html.de> [2.10.2018].

Geschichtsschulbücher und Auszüge aus Geschichtsschulbüchern

Fries, U. (2009). Auszug: Kapitel Französische Revolution. In M. Sauer (Hrsg.), *Geschichte und Geschehen 2* (Lehrwerk NRW, GYM) (S. 170–171). Stuttgart: Klett.

Fries, U. (2016). Auszug: Kapitel Französische Revolution. In M. Sauer (Hrsg.), *Geschichte und Geschehen 2* (Lehrwerk NRW, GYM) (S. 127). Stuttgart: Klett.

Sekundärliteratur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Pearson Education Group.

Aspelmeier, J., Brauch, N., Guse, M. & Schönberg, M. (2017). Impulsreferat zur Fortbildung „Sprachsensibler Geschichtsunterricht I“. Powerpointpräsentation. In J. Aspelmeier et al., *Richtig lesen im Geschichtsunterricht. Sprachsensibler Geschichtsunterricht I: Rezeptionsprozesse im historischen Lernen*. Arnberg/Bochum.

Aspelmeier, J., Elsner, A., Fleddermann-Meyer, Chr., Guse, K.-M., Riechmann, W., Schlecking, K. & Viermann, V. (2017). *Richtig lesen im Geschichtsunterricht. Sprachsensibler Geschichtsunterricht I: Rezeptionsprozesse im historischen Lernen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Lehrerfortbildungen im Fach Geschichte der Kompetenzteams NRW der Bezirksregierung Arnberg.

Bramann, Ch. (2018). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? In Ch. Bramann, Ch. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–215). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bramann, Ch., Kühberger, Ch. & Bernhard, R. (Hrsg.) (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Brauch, N. (2019). Vom Umgang mit der Zeit im historischen Erzählen. Auf dem Weg zu Übungsaufgaben. In W. Schreiber, B. Ziegler & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 186–193). Münster: Waxmann.

Günther-Arndt, H. (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 24–50). Berlin: Cornelsen.

Handro, S. (2018). Historische Erkenntnisverfahren. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik* (S. 24–44). Berlin: Cornelsen.

- Heuer, Chr. & Resch, M. (2018). Aufgabenkultur und Aufgabenformate. *geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 11, 5–24.
- Kühberger, Chr. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Lachenicht, S. (2016). *Die Französische Revolution*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maier, U., Bohl, Th., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, Th. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pandel, H.-J. (2013/2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Bad Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Schrader, V. (2010). *Geschichte als narrative Konstruktion. Eine funktional-linguistische Analyse von Darstellungstexten in Geschichtsschulbüchern*. Berlin: LIT.
- Seixas, P. (2016). Narrative Interpretation in History (and Life). In H. Thünemann, J. Elvert, Ch. Gundermann & W. Hasberg (Hrsg.), *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen* (= Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 3). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hame, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HITCH)*. Münster: Waxmann.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht*. 2. neu bearbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte. In M. Kleinknecht, Th. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 145–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2014). Historische Kompetenzen. Diagnose und Bewertung. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik* (S. 214–227). Berlin: Cornelsen.