

Moosbrugger, Marina

Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 2, S. 116-129



Quellenangabe/ Reference:

Moosbrugger, Marina: Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 2, S. 116-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295674 - DOI: 10.25656/01:29567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295674>

<https://doi.org/10.25656/01:29567>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern

Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule

In den letzten Jahren wurden Lehrbücher zunehmend als Arbeitsbücher, d. h. mit Aufgaben, konzipiert. In der Schulbuchforschung finden diese Aufgaben allerdings nur wenig Beachtung. In der vorliegenden Untersuchung werden im Anschluß an aktuelle Lehr-Lern-Ansätze, die die besondere Situation des schulischen Lernens berücksichtigen, Kategorien zur Analyse und Beurteilung von Aufgaben in Geschichtsbüchern entwickelt und an Aufgaben ($N = 3593$) aus Lehrbüchern für die 1. und 3. Klasse der österreichischen Hauptschule evaluiert. Da Lehrbücher als eine Konkretisierung des Lehrplans angesehen werden können, werden Hypothesen darüber geprüft, wie weit die im Lehrplan genannten Ziele und didaktischen Grundsätze durch die Aufgaben zum Ausdruck gebracht werden.

Tasks in workbooks

More and more textbooks are turned into workbooks by incorporating tasks. These tasks are neglected frequently in textbook research. The following study develops categories to analyse tasks in history books and evaluates them with tasks ($N = 3593$) of textbooks for 1st and 3rd classes in Austria. Hypotheses are tested as to what extent the tasks can be regarded as concrete realizations of the curriculum.

Im vorliegenden Beitrag wird die These dargelegt und begründet, daß in den Lehrbüchern, die als offizielle Interpretation des jeweiligen Lehrplans gelten und den Lehrern deshalb als wichtige Grundlage für den Unterricht dienen, die im Lehrplan genannten anspruchsvollen Zielsetzungen nicht entsprechend zum Ausdruck gebracht werden. Als eine Ursache dieses Phänomens wird die Gestaltung des Niveaus der Aufgaben in den Lehrbüchern angesehen.

1. Die Bedeutung des Lehrbuches für die Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht

Das Lehren eines Lehrers in der Schule unterscheidet sich vom Lehren eines Laien im Alltag dadurch, daß die einzelnen Lehrhandlungen bzw. Entscheidungen in der Regel aufgrund von systematischen Überlegungen erfolgen und nicht willkürlich getroffen werden. (Vgl. *Einsiedler* 1981, S. 11). Für das professionelle Lehren sind folgende Fragen wichtig: Welche Entscheidungen werden bei der Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht gefällt? Wie hängen diese Entscheidungen zusammen? In welchem Ablauf werden diese Entscheidungen gefällt? *Einsiedler* (1981, S. 14 ff.) hat in einem Modell versucht, den Zusammenhang zwischen Planung, Durchführung von Unterricht und der Beurteilung des Lernerfolgs darzustellen. In diesem Zusammenhang interessieren jene Phasen bzw. Entscheidungsfelder, in denen das Lehrbuch dem Lehrer als Entscheidungsträger dient bzw. Entscheidungen vom Lehrbuch beeinflusst werden können.

In der Phase der *Unterrichtsplanung* soll der Lehrer unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler Entscheidungen über Lernziele, Inhalte und mögliche Lehrmethoden treffen. Diese Entscheidungen müssen in der Regel durch den Lehrplan gerechtfertigt sein. Approbierte Lehrbücher sind immer eine der möglichen Interpretationen des Lehrplans. Wenn sie verwendet werden, nehmen sie dem Lehrer insbesondere Entscheidungen über Inhalte ab. Untersuchungen zeigen, daß Lehrbücher diese Entscheidungen in starkem Ausmaß beeinflussen. (Vgl. Zahorik 1975, Clark/Yinger 1977, Warnken 1977, Öhlschläger 1978, Peterson u.a. 1978, Clark/Yinger 1979, Bromme 1981).

Die Unterrichtsplanung hat selbstverständlich Auswirkungen auf die Unterrichtsdurchführung. In dieser Phase werden „Lernprozesse angeregt, gesteuert und gesichert“ (Einsiedler 1981, S. 15). Eine besondere Art der Lernsteuerung stellen die Aufgaben in den Lehrbüchern dar. Durch Zusammenfassungen, Advance Organizer, Übungsaufgaben, Marginalien u.a. stellen sie auch Hilfen zur Sicherung der Lernergebnisse bereit (vgl. Hacker 1983, S. 352/353).

In der Phase der *Beurteilung des Lernerfolgs* wird zwischen formativer und summativer Beurteilung unterschieden. Erstere erfolgt in der Regel nach dem gedachten Lehr-Lern-Prozeß. Aufgrund der Ergebnisse wird zusätzlicher Unterricht mit ergänzenden Aufgaben und Hilfen zu deren Lösung angeboten. Durch Überblicksfragen am Schluß eines wichtigen Abschnittes können Lehrbücher Entscheidungshilfen für die summative Beurteilung einer Unterrichtseinheit bieten. Im Prinzip können die Aufgaben in den Lehrbüchern für die formative und summative Evaluation herangezogen werden. Dies hängt vom didaktischen Verständnis des Lehrers ab.

Die oben erwähnten Befunde zeigen, daß Lehrer bei der Planung von Unterricht in erster Linie Entscheidungen über Inhalte, Lehrer- und Schüleraktivitäten fällen, wobei ihnen Lehrbücher dazu als Hilfe bzw. Grundlage dienen. Entscheidungen über Lernziele stehen entgegen den Vorschlägen in der Lehrerbildung und der Curriculum-Forschung nicht am Beginn der Unterrichtsplanung. Es wird zu überlegen sein, welchen Einfluß ihre Verwendung auf die eingeschränkte Orientierung bei der Unterrichtsplanung ausübt. Einen Hinweis erhalten wir bei Koskeniemi/Komulainen (1983). Die beiden Finnen haben untersucht, wie sich Unterrichtsprozesse in Stundenabschnitten mit bzw. ohne Verwendung von Lehrmaterialien unterscheiden. Die Analyse der beobachteten Unterrichtsstunden zeigte, daß in Stunden, in denen Gedrucktes verwendet wurde, die Freiheit in bezug auf das Produzieren eigener Ideen und Ansichten der Schüler und der Zugang zu sozialen Kontakten eingeengt waren. Die untersuchten Lehrmaterialien (Lehrbücher und Lehrerhefte) enthielten allerdings keine oder wenig Anregungen bzw. Herausforderungen in bezug auf die Förderung des individuellen Lernprozesses (z.B. Anregungen, eigene Ideen zum Inhalt zu artikulieren) und zur Pflege sozialer Kontakte der Schüler (z.B. Anregungen, den Inhalt in der Gruppe zu diskutieren).

Man darf also davon ausgehen, daß Lehrer weniger zum Lehrplan als zu verschiedenen Lehrbüchern greifen, wenn sie Entscheidungsgrundlagen für die Planung und Durchführung von Unterricht heranziehen. Dies ist verständlich, weil der

Lehrplan, wie er zur Zeit vorliegt, in erster Linie abstrakte Formulierungen enthält, die dem Lehrer unmittelbar weit weniger Hilfen bieten als das Lehrbuch.¹ Durch die Approbation bekommen Lehrbücher jenen „offiziellen“ Charakter, der dem Lehrer die Anstrengungen eigener Rechtfertigung abnimmt.

2. Der Stellenwert des Lehrbuches bei der Konkretisierung bildungspolitischer Leitvorstellungen

Bei der Beurteilung der Lehrbücher kann man davon ausgehen, daß Lehrbücher im Prinzip ein wichtiges Mittel darstellen, Funktionen der Schule (vgl. *Fend* 1979) zu unterstützen. Die Festlegung der Aufgaben der Schule(n) auf einer allgemeinen Ebene erfolgt in allgemeinen bildungspolitischen Zielsetzungen einer Gesellschaft. Diese bilden die oberste Ebene im Rechtfertigungszusammenhang. Die Entfaltung dieses Rechtfertigungszusammenhangs haben *Posch/Thonhauser* (1982) in einem „Modell zur Konkretisierung bildungspolitischer Leitideen“ dargestellt. Insofern Lehrbücher eine Konkretisierung des Lehrplans für den jeweiligen Unter-

Ebene der Konkretisierung	Gegenstand der Konkretisierung	Ziele	Inhalte	Verfahren
1. Ebene Schulsystem		Allgemeine Aufgaben der Schule	Schularten	Innere Ordnung des Schulwesens
2. Ebene Schulart		Allgemeine Bildungsziele der Schulart	Unterrichtsgegenstände	Allgemeine didaktische Grundsätze
3. Ebene Unterrichtsgegenstand		Bildungs- und Lehraufgabe	Lehrstoff	Für den Unterrichtsgegenstand spezifische didaktische Grundsätze
3a. Ebene Lehrbuch		Ziele	Inhalte (Themen)	Aufgaben
4. Ebene Konzeption des Unterrichts		Zielkonzeption	Inhaltliche Konzeption	Methodische Konzeption
5. Ebene Unterrichtsrealität		Das tatsächliche Verhalten von Lehrern und Schülern und seine Ergebnisse		

Tab. 1: Modell der Konkretisierung bildungspolitischer Leitideen in der Schule (nach *Posch/Thonhauser* 1982, S. 217)

richtsgegenstand darstellen, bilden sie eine weitere Ebene im Sinne von „Höhenlage“ bzw. Niveau (ohne die mit diesem Begriff ebenfalls verbundene Wertstufe) in dem Modell, die zwischen der dritten und vierten Ebene ergänzt werden kann. Man vergleiche dazu die „Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst über die Gutachterkommission zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln“, nach der das zu beschließende Gutachten unter anderem Feststellungen hinsichtlich der „Übereinstimmung mit der vom Lehrplan vorgeschriebenen Bildungs- und Lehraufgabe, dem Lehrstoff und den didaktischen Grundsätzen enthalten soll“. Nach diesem Modell kann man davon ausgehen, daß Ziele (in der Regel in Lehrerhandbüchern bzw. Lehrerausgaben expliziert), inhaltliche Konzeption (die einzelnen Themen, Abschnitte) und Aufgaben durch den Lehrplan für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand (3. Ebene), aber auch durch die übergeordneten Ebenen Schulart und Schulsystem legitimiert sind. Auf der horizontalen Ebene liegen die Aufgaben und die didaktischen Grundsätze in einem Rechtfertigungszusammenhang. Das bedeutet, daß die didaktischen Grundsätze, das sind Hinweise für die Unterrichtsgestaltung bzw. Möglichkeiten zur Erreichung der Ziele, entsprechend berücksichtigt werden.

Die Lehrbuchaufgaben bringen die Bildungs- und Lehraufgabe, den Lehrstoff und die spezifischen, aber auch allgemeine didaktischen Grundsätze in einer konkreten Weise zum Ausdruck. Diese Aufgaben können zwei Funktionen haben: a) Der Schüler wird zu zielbezogenem Lernen angeregt; er soll Elemente und Beziehungen seiner kognitiven Struktur erweitern bzw. umordnen. b) Der Schüler soll mit der Lösung der Aufgabe zeigen, daß er über entsprechende Fähigkeiten verfügt. In der vorliegenden Analyse der Aufgaben in den Lehrbüchern wurde geprüft, inwieweit diese dem Lehrplan entsprechen.

Erstes Beispiel:

Eine Analyse der „Bildungs- und Lehraufgabe“ für den Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Sozialkunde“ zeigt, daß Lernziele aus dem affektiven Bereich mit 40 % vertreten sind.

„Der Unterricht soll ... Achtung für die großen Leistungen einzelner Menschen und ganzer Völker erwecken ... Auf Grund der gewonnenen Einsichten sollen die Schüler zu einem den Mitmenschen und der Gemeinschaft gegenüber verantwortungsbewußten Handeln gelangen. Auf die Erziehung zu demokratischer Gesinnung und zu österreichischem Staatsbewußtsein ist besonderer Wert zu legen.“ (*Lehrplan der Hauptschule* 1979, S. 88).

Die im Lehrplan enthaltenen affektiven Ziele müßten in den Aufgaben angemessen zum Ausdruck gebracht werden. Wenn dies nicht der Fall ist, so kann in diesem Bereich von einer „Erosion“ (vgl. *Krathwohl* u. a. 1975, *Posch/Thonhauser* 1982), d. i. ein Verlust affektiver Ansprüche, gesprochen werden. Es kann weiters geprüft werden, wie die anspruchsvollen kognitiven Lernziele von den Lehrbuchautoren interpretiert werden. *Krumm* (1973) und *Achtenhagen* (1983) haben in umfassenden Analysen der Lehrpläne und Lehrmaterialien für den Wirtschaftslehreunterricht der BRD eine Diskrepanz zwischen den staatlichen Vorgaben und deren Konkretisierungen u. a. in Lehrbüchern ermittelt.

Zweites Beispiel:

Der didaktische Grundsatz der „Selbsttätigkeit“ sieht vor: „Der Unterricht knüpft, wo immer möglich, an das dem Schüler eigene Tätigkeitsstreben an und führt ihn immer mehr zu bewußtem, planmäßigem Selbsttun, zur Arbeit aus eigenen Antrieben, mit eigenen Kräften und womöglich auf eigenen Arbeitswegen. Dabei kann in verschiedenen Sozialformen gearbeitet werden (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Klassenarbeit).“ (*Lehrplan der Hauptschule* 1979, S. 24).

Hier stellt sich die Frage, ob bei den Aufgabenformulierungen oder den Kommentaren in den Lehrerhandbüchern bzw. Lehrerausgaben alle genannten Sozialformen entsprechend berücksichtigt werden. Die Tradition der Arbeit mit dem Lehrbuch legt nahe, daß Einzelarbeit bzw. an einen einzelnen Schüler gerichtete Aufgaben dominieren, d. h. daß Konkretisierung auch hier eine Reduzierung auf *eine* Sozialform bedeutet. Dies würde bedeuten, daß die im Lehrplan zum Ausdruck gebrachten Ansprüche in bezug auf Lehrmethoden in den Lehrbüchern reduziert werden. Bei einer bevorstehenden Neugestaltung der Lehrbücher, die im Zusammenhang mit der Reform der Lehrpläne notwendig wird, erscheint es daher sinnvoll, anstatt des Planungsansatzes (vgl. *Krumm* 1975, S. 287) den Evaluationsansatz zu wählen und die Lehrbücher dahingehend zu analysieren, wie weit sie den im Lehrplan genannten Ansprüchen entsprechen, bzw. bei welchen Merkmalen Reduzierungen vorgenommen werden. Dies ermöglicht auch eine Antwort auf die Frage, für welchen „heimlichen Lehrplan“ (vgl. *Fend* 1979) die Aufgaben aufgrund ihrer Auswahl, Kombination und Verteilung offen sind.

3. Stand der Forschung über Aufgaben in Lehrbüchern

3.1. Analysekategorien

Aufgaben treten in Lehrbüchern in der Regel als Sätze, Fragesätze oder Aufforderungssätze auf, z. B. „Schreib die Erdteile auf, in denen menschliche Knochenreste aus urgeschichtlicher Zeit gefunden wurden!“ (*Berger* u. a. 1980, S. 91). Versucht man diese Aufgaben aus einem Lehrbuch für die erste Klasse der Hauptschule im Anschluß an die in der Lernzielforschung üblichen Kategorien zu analysieren, so wird man sie zunächst im Anschluß an *Bloom* u. a. (1972) dem kognitiven *Lernzielbereich* zuordnen. Dieses Vorgehen scheint insofern zulässig, als der Schüler mit Aufgaben angestrebte Dispositionen erreichen soll und Aufgabenlösungen als Indikator für die entsprechende Handlungsfähigkeit angesehen werden. Bei der Aufgabe wird vom Schüler erwartet, daß er Erdteile, in denen menschliche Knochenreste gefunden wurden, aufschreiben kann. Dem Aufschreiben können verschiedene kognitive Fähigkeiten bzw. Handlungen vorausgehen. Wenn wir davon ausgehen, daß der Schüler das Lehrbuch geschlossen vor sich liegen hat, können wir mit gutem Grund annehmen bzw. die *Verhaltens-* bzw. *Handlungskomponente* der Aufgabe so interpretieren, daß er die Erdteile aus dem Gedächtnis reproduziert. Diese Aufgabe wird dann nach *Bloom* u. a. (1972) der Niveaustufe „Wissen“ zugeordnet, da der Schüler einen Inhalt aus dem Bereich der Urgeschichte (= *Inhaltskompo-*

nente) in der Form wiedergibt, in der er ihn gelernt hat (vgl. Tyler 1973). Realistischer erscheint aber jener Handlungskontext, in der der Schüler die Aufgabe mit Hilfe des Lehrbuches löst. Dies bedeutet, daß im Lehrbuch nach möglichen „Hilfen“ zur Lösung und Beurteilung der Lösung der Aufgabe gesucht wird, die eine präzise Einschätzung der Aufgabe erlauben. Der Textteil des Lehrbuches enthält eine Karte mit Fundstätten frühester Menschen (Berger u.a. 1980, S. 59). Dazu gibt es im Textteil einen ergänzenden Hinweis auf inhaltliche Hilfen zur Lösung der Aufgabe: „Die Erdkarte zeigt dir die Stätten, wo Knochenreste von Menschen aus den ältesten Zeiten gefunden worden sind“ (Berger u.a. 1980, S. 59). Über welche Fähigkeiten muß der Schüler unter diesen Bedingungen verfügen? Er muß zunächst die Weltkarte lesen können, d.h. die Erdteile bzw. deren Grenzen kennen – eine Fähigkeit, über die er laut Lehrplan erst in der dritten Klasse der Hauptschule verfügen soll. Er wendet diese allgemeine Fähigkeit auf die spezielle Fundstättenkarte an. Unter Einbeziehung des Lehrbuchkontextes ändert sich das Niveau der für die Lösung der Aufgabe erforderlichen Fähigkeit.

Der Prozeß der Aufgabenlösung läßt sich als *Tote-Einheit* (Miller/Galanter/Pribram 1974, S. 34) modellhaft darstellen. In der Prüfphase wird der unerwünschte Ausgangszustand mit dem erwünschten Zielzustand verglichen. Im Falle einer Inkongruenz zwischen diesen beiden Zuständen sind eine entsprechende Handlungsphase und eine neuerliche Prüfphase erforderlich. Ergibt diese eine Kongruenz, so kann die Aufgabe als gelöst bezeichnet werden. Das Lehrbuch nimmt in diesem Prozeß wichtige Funktionen wahr. Es definiert den erwünschten Zielzustand und stellt Hilfen für die Handlungsphase und Prüfphase bereit.

In der bisherigen Analyse wurde der *Prozeß der Aufgabenlösung* isoliert vom sozialen Handlungskontext, dem schulischen Unterricht, betrachtet. Es ist wichtig, daß durch Unterricht die Merkmale der Aufgaben beeinflußt werden. Es stellt sich dabei die Frage, wie weit mit den Aufgaben in den Lehrbüchern auch *Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Prozesses* arrangiert werden. Wieviel Zeit steht dem Schüler für die Lösung der Aufgabe zur Verfügung? (= zeitliche Rahmenbedingungen). Welche Lernorte werden durch die Aufgabe implizit oder explizit angesprochen? (= räumliche Rahmenbedingungen). Wird durch die Aufgabenformulierung auf andere materielle Funktionsträger, z.B. Nachschlagewerk, Zeitungen, Filme, als mögliche Hilfe zur Lösung der Aufgabe hingewiesen? (= materielle Rahmenbedingungen). Wird mit der Aufgabenformulierung explizit oder implizit angegeben, mit wem die Aufgabe gelöst werden soll? (= soziale Rahmenbedingungen).

3.2. Methoden der bisherigen Schulbuchforschung

In der bisherigen Schulbuchforschung finden Aufgaben eher wenig Beachtung, ganz im Gegensatz zur neueren Lehr-Lern-Forschung (vgl. Seel 1981). Bei der Analyse von Geschichtsbüchern dominieren solche zur Prüfung der fachwissenschaftlichen Korrektheit und Ausgewogenheit bzw. der Defizite bei der Darstellung brisanter Themen (z.B. Haas u.a. 1977). Daß „faktische Irrtümer“, „schräge Formulierungen“, „schiefe Darstellungen“ und „halbe historische Wahrheiten“

von den Schülern aufgrund von Aufgaben auch noch reproduziert werden sollen, wird in den Lehrbuchkritiken (Haas u.a. 1977, S. 17 und S. 44) als zusätzlicher negativer Aspekt bei der Beurteilung von Geschichtsbüchern angemerkt. Für diesen Unterrichtsgegenstand fehlen jedoch Untersuchungen, bei denen mit Hilfe theoretisch gut fundierter Kategorien Aufgabenmerkmale inhaltsanalytisch systematisch erfaßt werden, wie sie für den Wirtschaftslehreunterricht von Krumm (1973) durchgeführt wurden. In dieser Untersuchung werden Aufgaben mit Hilfe einer adaptierten „Taxonomie für den kognitiven Bereich“ (Bloom u.a. 1972) unter kontrollierten Bedingungen eingeschätzt. Die Bloomsche Taxonomie scheint trotz vieler Mängel (vgl. Messner 1970, König 1978, Mandl u.a. 1980) bis heute das beste Klassifikationssystem zu sein, mit dem sich Aufgaben nach ihrer Komplexität ordnen lassen. Sie wird vor allem im Bereich der Textfragen-Forschung als Grundlage für die Einschätzung des Niveaus der Fragen verwendet (vgl. Ballstaedt u.a. 1981). Mit dieser Taxonomie wird der Verhaltens- bzw. Handlungsaspekt von Aufgaben aus dem kognitiven Lernzielbereich erfaßt. Im Anschluß an die im Abschnitt 3.1. dargestellten Überlegungen wäre eine zweidimensionale Taxonomie mit einer Verhaltens- und Inhaltsdimension sinnvoll. Konkrete Aufgaben könnten dann einerseits nach einer fachspezifischen Inhaltsklasse bestimmt werden, während die Verhaltensklasse die Komplexitätsstufe der Fähigkeiten angibt, die zur Verarbeitung der Inhalte erforderlich ist. Schließlich müßten bei einer systematischen Analyse Hilfen zur Lösung und Beurteilung der Lösung der Aufgaben und die vorgesehenen Rahmenbedingungen der Aufgabenlösung erfaßt werden.

4. Eigene Untersuchung

4.1. Untersuchungsmaterial

Unter Berücksichtigung der dargestellten Überlegungen bzw. Forschungsergebnisse wurde ein mehrdimensionales Klassifikationssystem zur Analyse und Beurteilung des Niveaus der Aufgaben in österreichischen Geschichtsbüchern für die Hauptschule entwickelt und an insgesamt 3593 Aufgaben aus Lehrbüchern für die erste und dritte Klasse evaluiert.² „Niveau“ bedeutet in diesem Zusammenhang die Qualität eines Merkmals eines Objekts, deren Analyse einen Vergleich mit anderen Objekten mit den gleichen Merkmalen erlaubt. Eine systematische Analyse aller Aufgaben erlaubt die Beurteilung des Niveaus eines Lehrbuches, einen Niveauvergleich mit anderen Lehrbüchern und dem durch die Lehrbücher konkretisierten Lehrplan.

4.2. Untersuchungsverfahren

Zur Prüfung der „Erosionshypothese“ wurden alle Aufgaben nach dem jeweils dominierenden Lernzielbereich – *kognitiver, affektiver und psychomotorischer Lernzielbereich* – klassifiziert. Aufgrund der relativ geringen Zahl der Aufgaben aus dem affektiven und psychomotorischen Bereich wurden nur die *Aufgaben aus*

dem kognitiven Lernzielbereich einer differenzierteren Analyse nach dem *taxonomischen Niveau* und der *inhaltlichen Komplexität*, der angesprochenen sozialen Rahmenbedingungen der Aufgabenlösung (= *Sozialform*) und der „Hilfen“ zur Lösung und Beurteilung der Lösung der Aufgabe analysiert.

Das taxonomische Niveau der Aufgaben wurde mit Hilfe der für Aufgaben in Geschichtsbüchern adaptierten Hauptkategorien der *Bloomschen* Taxonomie für den kognitiven Bereich eingeschätzt. Die Kategorien zur Erfassung der inhaltlichen Komplexität orientierten sich an einem aktuellen Konzept der Geschichtsdidaktik, in dem „Grundformen des Lernens und Lehrens im Geschichtsunterricht“ (*Thonhauser* 1983) hierarchisch geordnet werden. Das diesem Konzept zugrundeliegende Ziel des Geschichtsunterrichts, „Kompetenzen des Denkens und Handelns im politisch-öffentlichen und privaten Bereich aus einem aufgeklärten historischen Bewußtsein“ (*Thonhauser* 1983, S. 287), steht durchaus im Einklang mit der im Lehrplan genannten Bildungs- und Lehraufgabe. Es wird angenommen, daß Geschichtsbewußtsein nicht nur durch den Geschichtsunterricht, sondern auch durch den Unterricht in anderen Fächern und außerhalb der Schule intentional und inzidentell beeinflußt bzw. konstituiert wird. Die in der Matrix (Abbildung 1) dargestellten Kategorien (Inhaltsklassen) zur Erfassung der inhaltlichen Komplexität berücksichtigen die inhaltliche Komponente der verschiedenen Einflüsse.

Durch die systematische Einschätzung der Aufgaben nach den Kategorien dieser Matrix konnte geprüft werden, welche „Aufgabentypen“ in den einzelnen Lehrbüchern tatsächlich vorkommen oder eben ausgespart werden. Aufgrund der Vertei-

		Inhaltliche Komplexität							
		Begriffe der Historie	Regeln/Methoden der Historie	Historische Darstellungen	Systeme der Historie	Inhalte anderer Fächer	Inhalte besonderer Lernorte	Inhalte des außerschulischen Alltags	Handlungen aus historischem Bewußtsein
		1	2	3	4	5	6	7	8
Taxonomisches Niveau	1 Wissen								
	2 Verstehen								
	3 Anwenden								
	4 Analyse								
	5 Synthese								
	6 Beurteilen								

Abb. 1: Zweidimensionale Matrix für Aufgaben(typen) aus dem kognitiven Lernbereich

lung der Aufgabentypen im Lehrbuch kann das Aufgabenverständnis der Lehrbuchautoren erschlossen und geprüft werden, wie weit jene Aufgabentypen berücksichtigt sind, die im Hinblick auf das Ziel des Geschichtsunterrichts als wichtig angesehen werden. Es sind dies vor allem die Aufgabentypen 2.1, 3.1, 2.2, 3.2, 1.3, 2.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 5.8, 6.8.

Nach der Analyse der „inneren Struktur“ wurde jede Aufgabe dahingehend geprüft, welche Gruppierungsform des Lernens, also soziale Rahmenbedingungen des Lösungsprozesses, angesprochen wird; ob mit der Aufgabe ein isoliertes Lernen eines einzelnen oder ein Lernen mit einem Partner, einer Gruppe oder der ganzen Klasse beabsichtigt wird. (Vgl. *Einsiedler* 1981, S. 148ff.).

Schließlich wurde jede Aufgabe dahingehend untersucht, wie weit mit der Aufgabenformulierung vom Lehrbuch die Funktion der Bereitstellung von Hilfen für die Lösung und Beurteilung der Lösung der Aufgabe wahrgenommen wird. Als „Hilfen“ wurden explizite und implizite Hinweise im Lehr- bzw. Arbeitsbuch oder einem Lösungsheft angesehen, die es dem Schüler ermöglichen (z.B. aufgrund der Formulierung der Aufgabe, der Art der graphischen Gestaltung, begleitender Zusätze), die Aufgabe zu lösen und die Lösung, bzw. einzelner Teile der Lösung, beurteilen zu können. So finden sich neben den Lehrbuchtexten z.B. Hinweise, andere approbierte oder nicht-approbierte Medien als Hilfen heranzuziehen; Karten; Skizzen; freie Zeilen, in die die Lösungen eingetragen werden sollen als Hinweis auf den erwarteten Umfang der Aufgabenlösung; beispielhafte Lösungen. Aufgrund dieser Hinweise kann eingeschätzt werden, ob der Schüler eine Aufgabe mit

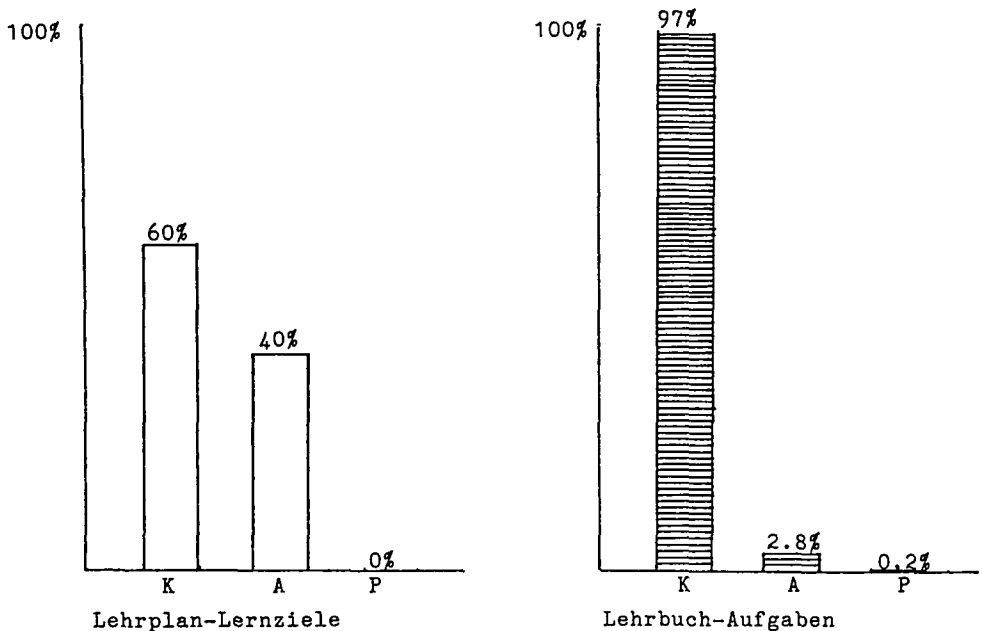


Abb. 2: Anteil der Lehrplan-Lernziele und Lehrbuch-Aufgaben (N = 3593) für die 1. und 3. Klasse der Hauptschule aus dem kognitiven (K), affektiven (A) und psychomotorischen (P) Lernbereich

dem Buch allein, d.h. ohne Hilfe des Lehrers oder zusätzlicher Lernerfahrungen lösen kann.

4.3. Ergebnisse

Beim Niveauvergleich zwischen dem Lehrplan und den Lehrbüchern wird von der Überlegung ausgegangen, daß die in der Bildungs- und Lehraufgabe genannten Lernziele für alle Klassen, aber auch für jede einzelne Klasse gelten. Die Ergebnisse zeigen deutlich, daß Aufgaben aus dem kognitiven Lernzielbereich dominieren.

Die Konkretisierung des Lehrplans bedeutet eine Reduzierung seiner affektiven Ansprüche. Der Geschichtsunterricht, der sich an diesen Aufgaben orientiert, befaßt sich wenig oder gar nicht mit der Thematisierung von Interessen, Einstellungen und Werten, sondern berücksichtigt intellektuelle Fähigkeiten des Wiedererinnerns, Reproduzierens, Interpretierens, Anwendens, Zerlegens, Neuordnens und Beurteilens von Informationen. Vergleicht man die sieben verschiedenen Lehrbuchwerke, so zeigt sich allerdings, daß dieser Trend zur „Kopflastigkeit“ doch un-

	Begriffe der Historie	Regeln/Methoden der Historie	Historische Dar- stellungen	Inhalte anderer Fächer	Inhalte besonderer Lernorte	Inhalte des außer- schulischen Alltags	Handlungen aus historischem Bewußtsein	GES f %
Wissen	176 5,1	50 1,4	1643 47,1	93 2,7	39 1,1	186 5,3	0 0	2185 62,7
Verstehen	33 0,9	11 0,3	521 14,9	5 0,1	12 0,3	31 0,9	2 0,1	615 17,5
Anwenden	2 0,1	8 0,2	189 5,4	22 0,6	3 0,1	16 0,5	4 0,1	244 7
Analyse	10 0,3	6 0,2	167 4,8	9 0,3	1 0	65 1,9	5 0,1	263 7,6
Synthese	1 0	0 0	78 2,2	11 0,3	2 0,1	24 0,7	16 0,5	132 3,8
Beurteilen	0 0	0 0	41 1,2	0 0	0 0	3 0,1	0 0	44 1,3
N = 3485	222 6,4	75 2,1	2639 75,6	140 4	57 1,6	325 9,4	27 0,8	3485

Abb. 3: Aufgabentypen in Lehrbüchern für die 1. und 3. Klasse der Hauptschule

terschiedlich ausgeprägt ist. Ein Lehrbuchwerk enthält 9,5% (3. Klasse) bzw. 16,5% (1. Klasse) Aufgaben aus dem affektiven Bereich, während sie bei einem anderen Lehrbuchwerk überhaupt nicht vertreten sind.

Die Analyse aller Aufgaben aus dem kognitiven Bereich (N = 3485) zeigt, daß der Schüler bei der Hälfte aller Aufgaben dazu angeregt wird, Inhalte historischer Darstellungen in der Interpretation des Lehrbuchautors zu reproduzieren.³

Aufgaben, die sich auf Ergebnisse der Historie beziehen (Begriffe, Regeln/Methoden und Darstellungen der Historie), dominieren mit 84,3% gegenüber jenen, die das breite Spektrum der verschiedenen Einflüsse auf das historische Bewußtsein berücksichtigen. Unter diesen bilden Aufgaben, mit denen Regeln/Methoden der Historie, also das „Werkzeug“ zur Gewinnung und Darstellung von Erkenntnissen, thematisiert werden, einen verschwindend kleinen Anteil. Eine Reflexion der Voraussetzungen der Historie wird offensichtlich nicht angestrebt. An einem Beispiel soll illustriert werden, zu welchen Ergebnissen dies führen kann:

Die Ereignisse rund um die Türkenkriege spielen in österreichischen Geschichtsbüchern verständlicherweise eine bedeutende Rolle. Die Darstellungen dieser Ereignisse werden auf die Handlungen einer Person, des Prinzen Eugen, reduziert. Diese *Personalisierung der Geschichte* kommt in den Aufgaben sehr deutlich zum Ausdruck.

„Prinz Eugen war ein Universalgenie. Begründe diese Behauptung.“ (Riccabona u.a. 1982, S. 131). „Wem (Hervorhebung durch M.M.) verdankte Österreich vor allem seinen Aufstieg zur Großmacht?“ (Riccabona u.a. 1982, S. 130) – Erwartete Antwort: Prinz Eugen. „Kannst du dir erklären, wieso der kleine Prinz so rasch bis zum Oberbefehlshaber der kaiserlichen Armee aufstieg? Welche Eigenschaften muß er gehabt haben?“ (Weissensteiner 1982, S. 99).

Bertolt Brecht würde hier wohl fragen: Prinz Eugen siegte gegen die Türken. Er allein?

Die Analyse der angesprochenen Sozialformen zeigt, daß bei weniger als 4% der untersuchten Aufgaben explizit auf Partner-, Gruppen- oder Klassenunterricht (die Klasse löst gemeinsam eine Aufgabe) hingewiesen wird. Es dominieren Aufgaben, die offenbar an einen einzelnen Schüler gerichtet sind. Man mag einwerfen, daß das Arrangieren der sozialen Rahmenbedingungen des Lernens eine Lehrfunktion sei, die der Lehrer in der Klasse selber wahrnehme und nicht an das Lehrbuch delegiere. Hier müßte man untersuchen, wie weit sich Lehrer durch die Aufgabenformulierung bei der Planung und Durchführung des Unterrichts beeinflussen lassen. In der Tat sind viele Aufgaben in den Lehrbüchern für die Arbeit in der Gruppe auch nicht sonderlich geeignet. Die vielen „Wissensaufgaben“ sind eher wenig komplex und erlauben nur wenig Spielraum für denkbar gültige Lösungen. Die besonderen Rahmenbedingungen des schulischen Lernens und die damit verbundenen Vorteile des Lernens in einer Gruppe werden nicht ausreichend berücksichtigt. Bei den untersuchten Aufgaben dominieren jene, bei denen zwar inhaltliche Hilfen zu deren Lösung bereitgestellt werden (das sind vor allem die im Textteil enthaltenen Informationen). Zur Beurteilung der Aufgabenlösung bedarf der Schüler aber des Lehrers oder zusätzlicher Lernerfahrungen. Anzumerken ist, daß Beurteilungshilfen, z.B. die richtige Lösung im Lösungsheft, vorgegebene Punkte

für entsprechende Buchstabenanzahl eines einzusetzenden Wortes, Anfangsbuchstaben bei Lückentexten u.ä. nahezu ausschließlich bei „Wissensaufgaben“ zu finden sind.

4.4. Diskussion der Ergebnisse

Wie kann die Reduzierung der im Lehrplan zum Ausdruck gebrachten Ansprüche erklärt werden? Zunächst muß man wohl die starke Tradition des Geschichtsunterrichts sehen, nach der Geschichtsbewußtsein in erster Linie mit Geschichtswissen gleichgesetzt wird. Die Rezeption der Ergebnisse der Historie steht im Vordergrund. Außerdem muß der Entstehungskontext der „Arbeitsbücher“ gesehen werden. Im Zuge der Didaktisierung von Lehrbüchern wurden Arbeitshefte an Lehrbücher einfach angehängt. Diese waren als Kompendium des gültigen und für die „Allgemeinbildung“ notwendigen Wissens konzipiert. Sie enthielten eher wenig Quellentexte, so daß dem Schüler in erster Linie Texte aus zweiter Hand, mehr oder weniger sorgfältig zugeschnittene Ergebnisse der Geschichtswissenschaft in der Interpretation des Lehrbuchautors, vorlagen. Diese Struktur der Lehrbücher begünstigte Textfragen, die in erster Linie zu rezeptivem Lernen anregen. Der Schüler soll Informationen aus dem Lehrbuch, allenfalls auf dem Niveau „Verstehen“, speichern. Die starke Tradition der „Textfragen“ kann als Erklärung dafür dienen, daß dem Schüler wenig Aufgaben vorliegen, die die spezielle Situation des schulischen Lernens, ein Lernen in einer Gruppe, besonders berücksichtigen.

5. Konsequenzen des Niveaus der Aufgaben

Die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen des Lehrplans und deren Realisierung bzw. Konkretisierung in den Lehrbüchern legt die Vermutung nahe, daß bei der Prüfung der Übereinstimmung zwischen Lehrplan und Lehrbuch Maßstäbe angelegt wurden, die die Aufgaben wenig oder überhaupt nicht berücksichtigten. Eine Einbeziehung von Kriterien, die sich auf die Aufgaben beziehen, wäre daher vor einer Approbation sinnvoll. Bei der Neugestaltung von Lehrbüchern erscheint ein interdisziplinäres Vorgehen von Vertretern der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, der Unterrichtswissenschaft und der Schule geeignet, jene Mängel, die durch festgefahrene Traditionen entstehen, zu überwinden.

Anmerkungen:

¹ Die Ausführungen über den Lehrplan beziehen sich auf den derzeit gültigen Lehrplan für die österreichische Hauptschule vom 1. September 1979. Im Zuge der Novellierung des Schulorganisationsgesetzes im Jahre 1982 wird die Hauptschule ab 1985 aufbauend in den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache in drei Leistungsgruppen und in allen anderen Fächern in heterogenen Stammklassen geführt. Für die 1. und 2. Klasse wurden die reformierten Lehrpläne bereits verordnet, die entsprechenden Lehrbücher für den Unterricht aus „Geschichte und Sozialkunde“ wurden noch nicht approbiert. Die Ausführungen über Lehrbücher bzw. die darin enthaltenden Aufgaben beziehen

sich ausschließlich auf die laut der offiziellen Schulbuchliste 1983/84 zur Auswahl stehenden sieben verschiedenen Lehrbuchwerke für den Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Sozialkunde“.

² Auf die ausführliche Darstellung des Ablaufs der Inhaltsanalyse, der Operationalisierung der Kategorien, der differenzierten Hypothesen und Ergebnisse muß hier verzichtet werden. Es sei auf die Dissertation der Verfasserin „Die Qualität der Aufgaben in Lehrbüchern und ihre didaktischen Konsequenzen – Eine Analyse österreichischer Schulbücher der Hauptschule für den Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde. Phil. Diss. Universität Salzburg 1984“ verwiesen.

³ In den untersuchten Lehrbüchern fand sich keine Aufgabe, die der Kategorie „Systeme der Historie“ zugeordnet werden konnte. Diese Kategorie (Kategorie 4 zur Erfassung der inhaltlichen Komplexität) wird daher bei der Darstellung der Ergebnisse in Abbildung 3 nicht angeführt. Als Aufgabe dieser Kategorie wäre denkbar, dem Schüler zwei Darstellungen desselben geschichtlichen Ereignisses aus verschiedenen Lehrbüchern, die unterschiedliche theoretische Positionen widerspiegeln (z.B. personalistische, idealistische, materialistische Geschichtsauffassung), zum Vergleich vorzulegen.

Literatur

- Achtenhagen, F.: Neukonstruktion von Lehrbüchern für die Hand des Schülers auf der Grundlage von Lernmaterial- und Lernobjektanalysen. In: Georgia Augusta. Nachrichten aus der Universität Göttingen 1983, 29–45.
- Ballstaedt, S. P., Mandl, H., Schnotz, W., Tergan, S. O.: Texte verstehen, Texte gestalten. Urban und Schwarzenberg, München u.a. 1981.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim und Basel 1972.
- Bromme, R.: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Beltz, Weinheim und Basel 1981.
- Clark, C. M., Yinger, R.: Research on Teacher Thinking. In: Curriculum Inquiry 7 (1977), 279–304.
- Clark, C. M., Yinger, R. J.: Research on Teacher Planning. A Progress Report. In: Journal of Curriculum Studies 11 (1979), 175–177.
- Einsiedler, W.: Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. Urban und Schwarzenberg, München u.a. 1981.
- Fend, H.: Sozialisation durch Literatur. Soziologie der Schule IV. Beltz, Weinheim und Basel 1979.
- Haas, K., Hahn, M., Spann, G., Aichinger, W.: Österreichische Schulbuchwirklichkeit. Zeitgeschichtliche Aspekte im österreichischen Geschichtslehrbuch. In: Die Republik. Beiträge zur österreichischen Politik 13 (1977) 3, 16–50.
- Hacker, H.: Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Schulbücher. In: Hameyer, U., Frey, K., Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculum-Forschung. Erste Ausgabe. Übersichten zur Forschung 1970–1981. Beltz, Weinheim und Basel 1983, 351–360.
- König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 3. Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin. Fink, München 1978.
- Koskenniemi, M., Komulainen, E.: Lernmaterial und Unterrichtsprozeß. In: UW 11 (1983), 4–26.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. M.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz, Weinheim und Basel 1975.
- Krumm, V.: Wirtschaftslehreunterricht. Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Klett, Stuttgart 1973.
- Krumm, V.: Findung von Lernzielen und Lerninhalten auf der Ebene der Curriculelemente. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Band 2. Piper, München 1975, 287–295.
- Lehrplan der Hauptschule. Stand 1. September 1979. Bundesverlag, Wien 1979.
- Mandl, H., Ballstaedt, S. P., Schnotz, W., Tergan, S. O.: Lernen mit Texten. In: ZfEP 12 (1980), 44–74.
- Messner, R.: Funktion der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: ZfP 16 (1970), 755–779.
- Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H.: Strategien des Handelns. Klett, Stuttgart 1974.
- Öhlschlager, H. J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Struktur und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Klett-Cotta, Stuttgart 1978.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., Clark, C. M.: Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. In: American Educational Research Journal 15 (1978), 417–432.
- Posch, P., Thonhauser, J.: Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. In: UW 10 (1982), 212–224.
- Seel, N. M.: Lernaufgaben und Lernprozesse. Kohlhammer, Stuttgart u.a. 1981.
- Thonhauser, J.: Grundformen des Lernens und Lehrens im Geschichtsunterricht. In: Zeitgeschichte 10 (1983), 286–298.

Tyler, R. W.: Curriculum und Unterricht. Schwann, Düsseldorf 1973.

Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln. Bundesgesetzblatt. 106. Stück. Nr. 370. 5. Juli 1974.

Warnken, F.: Das Ausbildungscurriculum in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung – eine empirische Analyse. Scriptor, Kronberg 1977.

Zahorik, J. A.: Teachers Planning Models. In: Educational Leadership 33 (1975), 134–139.

Lehrbücher:

Berger, F., Lohenstein, E., Schnell, H., Zens, K.: Zeiten, Völker und Kulturen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Unterricht in Geschichte und Sozialkunde. Einführung für die 1. Klasse der Hauptschulen. Bundesverlag u.a., Wien 1980.

Riccabona, F., Kapp, H., Kopeitka, K. H., Markovits, K., Riccabona, N., Schuster, H.: Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. 7. Schulstufe. 3. Klasse Hauptschule. Veritas, Linz und Wien 1982.

Weissensteiner, F.: Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 3, Ueberreuter, Wien 1982.

Verfasserin:

Dr. Marina Moosbrugger, Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg, A-6807 Feldkirch-Tisis/Österreich