

**Geschichtsunterricht vor großen Herausforderungen.**  
**Unterstützung durch das digital-multimediale Geschichtsbuch mBook**

von Waltraud Schreiber und Florian Sochatzy

Das mBook ist das erste digital-multimedial konzipierte Geschichtsbuch im deutschen Sprachraum und zielt auf einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau jeweils über ganze Schulstufen hinweg.

Es verbindet die Vorteile analoger und digitaler Präsentationsformen miteinander. Digitale Darstellungsmöglichkeiten werden dort eingesetzt, wo sie einen Mehrwert für das historisch-Denken-Lernen haben. Weil die digital-multimediale Umsetzung strukturell-fachlich ansetzt, ist das mBook weder mit der PDF-Fassung eines auf Papier gedruckten Buchs vergleichbar, noch mit einer themenbezogenen Material- und Aufgabensammlung.

Das Konzept des mBooks wurde an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der KU Eichstätt-Ingolstadt entwickelt, auf Basis langjähriger Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Kompetenzorientierung, unter Einbeziehung instruktionspsychologischer, medienpädagogischer und konstruktionsdidaktischer Erkenntnisse und Ansätze. Realisiert wird das mBook in unterschiedlichen Varianten am Institut für Digitales Lernen (IDL) ([www.institut-fuer-digitales-lernen.de](http://www.institut-fuer-digitales-lernen.de)).

Im Wikipedia Eintrag zum mBook-Projekt ist das Konzept folgendermaßen beschrieben:

„Das multimediale Schulbuch mBook ist ein konstruktionstransparentes, interaktives und individualisierbares Lern- und Arbeitsbuch für den Unterricht und wurde prototypisch für das Fach Geschichte konzipiert. Fachinhaltlich wie -didaktisch ist dieses browserbasierte Schulbuch eine Neuentwicklung für kompetenzorientiertes und differenziertes Unterrichten.“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/MBook-Projekt>, zuletzt aufgerufen am 27. September 2016)

In einem Screencast zusammengefasst finden Sie die Darstellung des Konzepts auf den Seiten des IDL unter [www.mbook.schule](http://www.mbook.schule)

Die nachfolgenden Kapitel verdeutlichen ausgewählte Aspekte zum mBook. Kapitel 1 vertieft die Verortung des mBooks mit dem Blick auf historisches Denken als Gesamtziel des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Die theoretische Grundla-

ge dafür bildet das weltweit vorherrschende narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis (1.1) und die Kompetenzorientierung als dessen Wendung auf den Geschichtsunterricht. Das zentrale Ziel kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu historischer Orientierung zu befähigen (1.2). Damit jeder Einzelne historische Orientierung für sich als relevant wahrnimmt, bedarf es eines Anstoßes, der stark genug ist, um die Weiterentwicklung kategorisierender (1.3) und prozeduraler Kompetenzen (1.4) zu tragen. An Realisierungen im mBook wird die Umsetzung der Kompetenzorientierung näher beschrieben. Wie ein über Jahrgangsstufen hinweg kontinuierlich voranschreitender Kompetenzaufbau durch digital-multimediale Ansätze unterstützt werden kann, verdeutlicht Kapitel 2. Exemplarisch und wiederum an Beispielen aus dem mBook wird gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Kompetenzentwicklung durch Verbreiterung (2.1), Vertiefungen (2.2) und individualisierende Hilfen (2.3) gefördert werden können.

Das abschließende Kapitel 3 stellt dar, wie das mBook die Lehrkräfte explizit und implizit dabei unterstützen kann, kompetenzorientiert unterrichten zu lernen.

## **1. Historisch- Denken-Lernen als Gesamtziel eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts**

### **1.1 Der theoretische Hintergrund: Das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis und dessen Wendung auf den Geschichtsunterricht**

Das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis ist Ergebnis von Forschungen zur Funktion von Geschichte für das Leben von Individuen und menschlicher Gesellschaften.<sup>1</sup> Dabei wird zwischen Vergangenheit und Geschichte unterschieden. *Vergangenheit* steht für die Wirklichkeit früherer Zeiten und *Geschichte* für Darstellung des Vergangenen. Das Strukturmerkmal *historischer Narrationen* ist, dass, ausgehend von einer Fragestellung, Ereignisse in ihren Entwicklungen und Veränderungen beschrieben und erklärt werden. Werden vergangene und gegenwärtige Erfahrungen, einschließlich der damit verbundenen Zukunftsziele, aufeinander bezogen, spricht man von *historischer Orientierung*.

Aktuell sehen alle Lehr- und Bildungspläne freiheitlicher Demokratien ihr Ziel darin, Schülerinnen und Schülern die zum selbständigen und (selbst-)reflexiven Umgang

---

<sup>1</sup> Vgl. exemplarisch Arthur C. Danto (1965; USA), Paul Ricoeur (1988/1983; Frankreich), Jörn Rüsen (1983-1989, 2013 Deutschland).

mit Vergangenheit und Geschichte notwendigen Kompetenzen zu vermitteln (Erdmann/Hasberg, 2011), anstatt sich damit zufrieden zu geben, Wissensbestände geschichtswissenschaftlicher Forschung elementarisiert und zu 'Fakten' reduziert an sie weiter zu geben. Kompetenzen können jedoch auch nicht ohne Wissen entwickelt werden.<sup>2</sup> Insofern hängen beide Ebenen eng miteinander zusammen. Kapitel 1.3 geht näher darauf ein. Zuvor wird aber das Ziel, zu historischer Orientierung zu befähigen, näher erläutert.

## 1.2 Befähigung historischer Orientierung

### 1.2.1 Grundlagen

Über Geschehnisse in der Vergangenheit liegen, ausgehend von unterschiedlichen Fragestellungen in der Gegenwart, stets unterschiedliche historische Narrationen vor. Sie können zu historischen Sinnbildungen in Bezug auf heutige Gesellschaften genutzt werden.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Dies betont insbesondere auch das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe (Körper, Schreiber & Schöner, 2007), an dem sich auch das mBook orientiert. Das FUER-Modell ist anschlussfähig für die national und international entstandene Kompetenzmodelle, weil es am Prozess historischen Denkens ausgerichtet ist (vgl. hierzu Trautwein, Schreiber, Körper et al., im Druck). Dazu wurden drei prozedurale Kompetenzbereiche ausgewiesen (*Historische Fragekompetenzen*, *Historische Methodenkompetenzen*; *Historische Orientierungskompetenzen*) und ein kategorial strukturierter Kompetenzbereich (*Historische Sachkompetenzen*) unterschieden. Für die Kompetenzförderung sind die Überlappungsbereiche (vgl. die nachfolgende Visualisierung des Modells) zwischen prozeduralen und kategorisierenden Kompetenzen von besonderer Bedeutung.

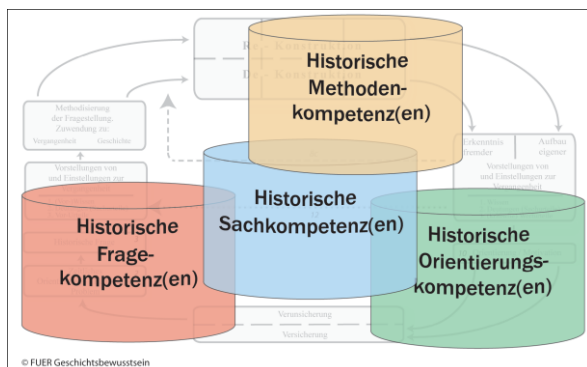


Abb. 1 aus Körper, Schreiber & Schöner, 2007.

Das Ziel der Kompetenzförderung ist zu einem reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit historischen Narrationen zu befähigen, und zwar sowohl mit selbst entwickelten (Vergangenes rekonstruierenden) als auch mit von anderen geschaffenen Narrationen, deren Darstellungsweise analytisch de-konstruierend.

<sup>3</sup> Aktuelle Beispiele wären etwa Narrationen über Flucht und Migration, z.B.: ‚Migration in unterschiedlichen zeitlich-räumlichen Kontexten hat jeweils auch zu Veränderungen der aufnehmenden Gesellschaften geführt‘ versus ‚Menschen, die nicht dazu gehören, hat es immer gegeben‘.

Solange in den jeweiligen Lebenswelten<sup>4</sup> „Orientiertheit“ herrscht, also als „selbstverständlich“ angesehen wird, wie Dinge sich entwickeln werden, sucht niemand nach historischer Orientierung. Erst wenn *Irritationen* auftreten, wird die Reorganisation bisheriger Orientiertheit durch den Bezug auf vergangene Erfahrungen zum Thema.<sup>5</sup>

Bezogen auf den Geschichtsunterricht bedeutet dies: Das dort Thematisierte wird für die Lernenden erst dann bedeutsam, wenn dadurch eigene Irritationen aufgegriffen bzw. Irritationen herbeigeführt werden („*mea res agitur*“), und an deren Aufhebung gearbeitet wird. Benjamin Bräuer hat „Dimensionen möglicher Irritationen“ herausgearbeitet, die das historische Denken anregen und durch Geschichtsunterricht ausgelöst werden können. Orientierungsbedürfnisse entstehen demnach nicht nur durch Umbrüche in der Gegenwart. Im positiven Sinn irritierend kann auch sein, wenn durch den Geschichtsunterricht lebensweltlich übliche Vergangenheitsvorstellungen in Frage gestellt werden, wenn durch die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen Dinge plötzlich in anderem Licht erscheinen, wenn man darauf aufmerksam wird, dass Andere andere Interpretationen und Sinnbildungen präferieren als man selbst.

### 1.2.2 Umsetzungen im mBook

Im mBook bieten die Autoren der einzelnen Kapitel den Lernenden in diesem Sinne Anstöße, um über Geschichte (neu) nachzudenken, zum Beispiel, indem sie Fragen aufwerfen, die Lernende sich zwar vielleicht so noch nicht gestellt haben, die aber relevant für sie sein könnten. Jedes Kapitel beginnt deshalb mit einem so genannten *Dialog- oder Transparenztext*. Er verdeutlicht die Herangehensweise des Autors an ein vom Lehrplan gesetztes Thema, zeigt welche Orientierungspotentiale dieser mit diesem Thema verbindet und legt offen, warum er es Lernenden auf die jeweilige Weise anbietet. Weil die auf Orientierung hin angelegte Fragestellung maßgeblich für das Auslösen historischer Denkprozesse ist, wird der im Transparenztext vorgestellte Ansatz sowohl im sogenannten *Header-Bild* – einer den Kapiteln jeweils vorangestellten Bildkomposition – aufgegriffen, als auch im *Autorenvideo*, in dem der Autor, adressiert vorrangig an die Lernenden, sein Konzept für das Gesamtkapitel erläutert.

---

<sup>4</sup> Der Phänomenologe Edmund Husserl bezeichnet mit *Lebenswelt* die Welt, in der alles selbstverständlich erscheint; Husserl, 1986 vgl. auch Schreiber, 1995.

<sup>5</sup> Terminologie und Überlegungen folgen Benjamin Bräuer, der das Konzept in seiner Dissertation unter Bezug auf Vorarbeiten aus der Geschichts- und Orientierungsphilosophie ausdifferenziert (Bräuer, in Vorb.); die Dimensionierungen werden vorab in Bräuer & Schreiber, im Druck, erscheint vor. 2016, vorgestellt.

Dieses Vorgehen geht über den Ansatz der *Problemorientierung* (u.a. Uffelmann, 1990) hinaus, weil

- die Fragestellung grundsätzlich in eine orientierungsbezogene Ausgangsumgebung eingebettet wird;
- am Problem ausgewählte Konzepte herausgearbeitet werden, die zur Ausdifferenzierung der Sachkompetenz beitragen (vgl. im Folgenden 1.3);
- Materialien angeboten werden, die sowohl zur Weiterentwicklung der Methodenkompetenz genutzt werden können (vgl. im Folgenden 1.4), als auch für die Re-Organisation der eigenen Orientiertheit und die Weiterentwicklung des eigenen Geschichtsbewusstseins, indem sie den Schülern ermöglichen, Antworten auf die eingangs gestellte Orientierungsfrage zu finden.

### 1.3 Die Sachkompetenz weiterentwickeln

#### 1.3.1 Grundlagen

In ihrer Sachkompetenz gefördert werden Lernende dann, wenn sie im Ergebnis des Geschichtsunterrichts über Begriffskonzepte und Kategorien so sicher verfügen können, dass sie diese für die Auseinandersetzung mit neuen Problemen (Weinert, 2001) und für die eigene Orientierung nutzen können (vgl. u.a. Ventzke 2010, 2012; Schreiber 2012).

Bevor gezeigt wird, wie im mBook das Verfügen-Lernen über Konzepte unterstützt wird, erfolgt eine kurze begriffliche Klärung: Von Konzepten zu unterscheiden sind zum einen fallbezogene historische Bezeichnungen (‚Daten und Fakten‘), zum anderen universelle, überzeitlich relevante Kategorien.

- Unter *fallbezogene historische Bezeichnungen* fallen zum Beispiel Personen- und Ereignisnamen, wie etwa ‚Franz Ferdinand von Österreich-Este‘ oder das ‚Attentat von Sarajewo‘, aber auch Datierungen (28. Juni 1914) und Ortsnamen (Sarajewo). Erst durch die Zuordnung des fallbezogenen Wissens zu Konzepten (wie ‚Thronfolger‘ oder ‚Donaumonarchie‘) können Zusammenhänge innerhalb der Vergangenheit oder zwischen Zeitdimensionen hergestellt werden.
- *Konzepte* schaffen Strukturen. Sie unterscheiden sich nach ihrem Theorie-, Inhalts-, Methoden-, Subjektbezug (Schöner, 2007) oder auch nach ihrer Nähe zu Alltags- bzw. Bildungssprache (Schreiber, in Vorbereitung). Über *histo-*

*rische Konzepte* zu verfügen bedeutet, ihnen einen Grundbestand an prototypischen Merkmalen zuordnen zu können, aber zugleich um deren epochenspezifische Modifikationen zu wissen sowie solche zeitspezifischen Modifikationen exemplarisch zu kennen (vgl. Ventzke 2010, 2012; Werner, Lehmann, Bräuer, 2016).

- Den *Konzepten* übergeordnet sind *überzeitlich kategoriale, universelle Wissensformen*, wie Politik, Gesellschaft oder Raum (vgl. Haas, in: <http://www.geschichtstheorie.de/1906.html>). Diese bilden einen Rahmen für die Thematisierung z.B. der von Lehrplänen für die Kompetenzentwicklung vorgesehenen Themen. – Überzeitlich und kategorial versteht Jörn Rüsen auch die „*anthropologische(n) Universalien* der zeitlichen Bewegtheit der menschlichen Welt“ (Rüsen, 2013). Er meint damit, dass anthropologisch angelegte Spannungen entscheidende Motoren für Entwicklungen und Veränderungen sind, Spannungen wie sie z.B. zwischen ‚Natur und Kultur‘ bestehen oder zwischen ‚Macht und Ohnmacht‘, zwischen ‚Freund und Feind‘ oder zwischen ‚Innerweltlichkeit und Transzendenz‘.

### 1.3.2 Umsetzungen im mBook

Im mBook wird große Sorgfalt auf die Auswahl der universellen Leitkategorien, der Konzepte, über die Lernende am Ende der Unterrichtssequenz verfügen können sollen, sowie der konkretisierenden Fälle gelegt. Erläutert wird dies am Beispiel des Kapitels zum Ersten Weltkrieg aus dem mBook-Schule.<sup>6</sup> Die gesamte Sequenz (Sekundarstufe I) wird vorrangig unter den Universalkategorien *Gesellschaft* und *Politik* behandelt; „*Freund und Feind*“ ist ein anthropologisches Spannungspaar nach Rüsen, das ebenfalls aufgegriffen wird.

Als Leitkonzepte werden ‚Krieg‘ und ‚Frieden‘ erarbeitet. Das Begriffspaar wurde ausgewählt, weil ihm sowohl historisches Denken auslösendes Irritationspotential innewohnt (und zwar sowohl für Schülerinnen und Schüler mit und ohne eigene Erfahrungen mit Krieg), als auch ein großes Erklärungspotential, bezogen sowohl auf den Ersten Weltkrieg als auch auf andere Kriege.

Die Leitkonzepte werden in einem eigenen Teilkapitel vorgestellt („Im Frieden versteckt sich der Krieg?“), aus unterschiedlichen Perspektiven in weiteren Teilkapiteln aufgegriffen und zentral noch einmal im Abschlusskapitel thematisiert („Es ist nicht

<sup>6</sup> Das Kapitel ist unter [www.mbook.schule](http://www.mbook.schule) frei zugänglich (zuletzt eingesehen 29. September 2016).

Frieden, weil kein Krieg mehr ist“). Die Auseinandersetzung mit den Leitkonzepten wird in Einzelabschnitten der betreffenden Kapitel vertieft, an Fall-Beispielen konkretisiert und mit Materialien unterstützt. Die Aufgabenstellungen<sup>7</sup> helfen den Lernenden dabei, die Konzepte ‚Krieg‘ und ‚Frieden‘ breit zu erfassen und aktiv zu nutzen, auch um mit eigenen, bzw. durch die Autoren angelegten Irritationen umzugehen.

## 1.4 Prozedurale Kompetenzen

### 1.4.1 Grundlagen

Die zu vertiefenden Konzepte werden, wie bereits angesprochen, auch mit Hilfe von Materialien ausdifferenziert. Dabei wird konsequent nach Materialien unterschieden, die auf Re- bzw. De-Konstruktion zielen:

- Bei der Basisoperation *Re-Konstruktion* wird synthetisierend vorgegangen. Aufgrund einer historischen Fragestellung sollen die Schüler lernen, eigene und damit neue Narrationen zu schaffen, die als Qualitätskriterium den Triftigkeitskriterien (Rüsen 1983; 2013) entsprechen. Eine Grundlage für empirisch triftige (also inhaltlich plausible und methodisch reguliert erarbeitete) Texte sind grundsätzliche Einsichten in die historisch-kritische Methode zum Umgang mit Quellen. Für die narrative und normative Triftigkeit sind darüber hinaus grundlegende theoretische Einblicke in das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis notwendig, also z.B. in die Unumgänglichkeit des *Konstruktcharakters* von Geschichte, die Abhängigkeit von eingenommenen *Perspektiven*, die für die Autoren von Quellen und Darstellungen ebenso wie für Rezipienten gilt und schließlich die grundlegende Bedeutung von Fragestellungen (*Selektivität*), aber auch von der Überlieferungssituation (*Partialität*).<sup>8</sup>
- Bei der Realisierung der Basisoperation *De-Konstruktion* werden vorliegende Narrationen von der Oberfläche in die Tiefe gehend erschlossen, dabei z.B. auf die leitende Fragestellung hin untersucht, auf die inhärenten Quellenbezüge (nach Jeismann: Sachverhaltsanalysen), auf zeitspezifische Zeit- und Sinnbildungen (nach Jeismann: Sachurteile) und auf Orientierungsangebote

<sup>7</sup> Bei der Formulierung der Aufgabenstellungen wird in manchen Fällen über die von der KMK vorgeschlagenen Operatoren hinausgegangen. Abweichungen erfolgen dann, wenn dadurch eine gezieltere Unterstützung der Schüler in ihrem Kompetenzaufbau möglich wird.

<sup>8</sup> Auf die epistemologischen Prinzipien zurück zu führen ist auch die Unterteilung des historischen Denkens in drei Schritte durch Karl-Ernst Jeismann (u.a. 1980), nämlich in „Sachverhaltsanalyse“, „Sachurteil“ und „Werturteil“, bzw. auf die damit vergleichbare Unterscheidung zwischen „historischer Wahrnehmung“, „historischer Deutung“ und „historischer Orientierung“ bei Jörn Rüsen (1983).

(nach Jeismann: Werturteile). Es werden also analysierende Operationen vollzogen.

#### 1.4.2 Umsetzungen im mBook

Das mBook unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, beide Basisoperationen kennen und vollziehen zu lernen. Dabei wird vom engen Zusammenhang zwischen Frage- und Methodenkompetenz, zwischen Methoden und Sachkompetenz und zwischen Methoden- und Orientierungskompetenz ausgegangen (vgl. Fußnote 2): Erst im Rahmen des Gesamt-Prozesses historischen Denkens bekommt der methodisch regulierte Umgang mit Quellen und Darstellungen, das re- bzw. de-konstruierende Erarbeiten eigener Narrationen Bedeutung.

Der Ansatz, Methodenkompetenz als unverzichtbares Element des historischen Denkprozesses zu fördern, wird wiederum am mBook-Kapitel zum Ersten Weltkrieg, diesmal am Teilkapitel „Krieg betrifft alle – auch Kinder und Jugendliche“ verdeutlicht. Die inhaltlichen Zugriffe wie „Not im Alltag“ oder „Kinder als Opfer der Propaganda“ sind zugleich ein wichtiger Fokus für die Analyse der angebotenen Quellen und Darstellungen. Die inhaltlich fokussierte Arbeit mit den Materialien erweitert nicht nur die Methodenkompetenz, sondern eröffnet den Lernenden zugleich die Möglichkeit, die zu Grunde liegenden Konzepte zeitspezifisch auszdifferenzieren.

Dass Propaganda eine eigene Sprache hat, erfahren/vertiefen<sup>9</sup> die Schüler bei der Arbeit an zeitgenössischen, auf Kinder zugeschnittenen Propagandamaterialien. Dies ist ein Beispiel dafür, dass im mBook zur Förderung von Methodenkompetenz gezielt epochenspezifische Quellengattungen eingeführt werden, auch solche, die bisher oftmals nicht Teil der unterrichtlichen Betrachtung waren. In diesem Kapitel sind es z.B. Bilder- und Kinderbücher sowie, zur Unterstützung der De-Konstruktions-Kompetenz, Bild-Text-Animationen.

Der Aufbau von De-Konstruktions-Kompetenz kann durch *Animationen*, wie ‚Max im Krieg‘ deshalb unterstützt werden, weil an ihnen der Bild-Text-Zusammenhang und die verwendeten Gestaltungselemente recht einfach zu durchblicken sind. Implizit wird so auch die Fähigkeit zum reflektierenden Umgang mit dokumentarischem Filmmaterial vorbereitet. Explizit sind im Kapitel Kinder im Krieg dafür Auszüge aus

---

<sup>9</sup> Hier ist deshalb von Vertiefen die Rede, weil Propaganda-Materialien auch in weiteren Kapiteln angeboten werden (u.a. Plakate zur Kriegsfinanzierung, im Kapitel Der Krieg, die grausame Seite des Fortschritts).



Filmdokumenten vorgesehen. Zur Erschließung kann auf die Methodenseite Film zurückgegriffen werden. *Methodenseiten* unterstützen grundlegend beim Umgang mit Bildquellen, Sachquellen, Textquellen, Filmen etc. Sie können von allen Kapiteln des mBooks aus mit zwei Klicks erreicht werden. Sofern aber zum Beispiel zur Erschließung spezifischer Quellengattungen (wie Karikaturen) Strategien notwendig sind, die die generellen Hinweise der Methodenseiten modifizieren (hier zur Arbeit mit Bildquellen), werden die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung durch zusätzliche *Methodenkästen* innerhalb des Kapitels unterstützt.

Manchmal wird von Lehrkräften, die mit dem mBook arbeiten, die Kürze der Quellauszüge beklagt. Sofern nicht der Kontext klärt, warum lieber mehrere kurze Quellen aus unterschiedlicher Perspektive gewählt wurden, erlaubt die digitale Anlage des mBooks auf die Hinweise der Lehrkräfte einzugehen und Modifikationen vorzunehmen. Generell gilt aber, dass die Auswahl der Materialien und ihre Aufbereitung sorgfältig erfolgt, unter Beachtung der leitenden Fragestellung und der spezifisch didaktischen Ausrichtung der Kapitel. Kürzere Quellenpassagen werden z.B. dann angeboten, wenn ein Vorgang jeweils aus mehreren unterschiedlichen Sichten beleuchtet wird oder Merkmale einer neu eingeführten Quellengattung zu verdeutlichen sind oder um zu vermeiden, dass historisches Denken durch mangelnde Fähigkeiten zu historischem Lesen gar nicht erst in Gang kommt (Hirsch, 2015).

Im Kern geht es immer darum, die Erschließung der Materialien so zu unterstützen, dass Schüler die darin steckenden Informationen für ihre historischen Denkprozesse nutzen können – auf dem für sie jeweils möglichen Niveau. Dazu gehört etwa, Quellen und Darstellungen in unterschiedlichen Umfängen anzubieten, sie schriftlich und in einer Audio-Fassung vorzuhalten, sie ggfs. in eine andere Sprache zu übersetzen. Zum Teil werden Materialien auch in der originalen Quellsprache vorgelegt. Dies alles ist durch die Anlage des mBooks als digital-multimediales Medium möglich.

## **2. Fachspezifisches digitales Lernen**

Florian Sochatzy und Marcus Ventzke haben (Sochatzy, 2016; Ventzke 2016) die im mBook beschrittenen Wege systematisch dargestellt und die hinter den genutzten

Elementen, wie z.B. Bildergalerien, Audio- und Videospuren, animierten Karten oder Erklärvideos, Methoden, Lehrermaterial stehenden Möglichkeiten beschrieben.

Um Doppelungen zu vermeiden, wird hier eine andere Strukturierung zugrunde gelegt: Verbreiterung (2.1), Vertiefung (2.2) und individuelle Unterstützung (2.3) werden als Wege vorgestellt, das Ziel eines über Jahrgangsstufen hinweg kontinuierlich vorschreitenden Kompetenzaufbaus mit digitalen Mitteln zu unterstützen.

## **2.1 „Verbreiterung“**

Was mit Verbreiterung gemeint ist, wird am Beispiel des bereits angesprochenen Aufbaus von Sachkompetenz und dem damit einhergehenden Verfügen-Können über Konzepte erläutert. Das mBook ist generell in zwei Ebenen angelegt, der Oberflächenebene, die ohne weitere Aktionen auf dem je genutzten Gerät sichtbar ist und der Ebene 2, die durch Anklicken aufgerufen wird.

Die *Konzepte* werden – hier ist das mBook vergleichbar mit analogen kompetenzorientierten Schulbüchern – auf Ebene 1 eingeführt (vgl. oben, die Konzepte „Alltag und Not“, bzw. „Propaganda“ im Kapitel Kinder und Jugendliche im Krieg). Auf Ebene 2 bietet das mBook dazu Erweiterungen an, indem z.B. in einer Bildergalerie oder in parallel angebotenen Quellen und Darstellungen das Konzept „Not im Alltag“ konkretisiert wird. Damit werden den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnet, sich an zugehörigen Materialien, z.T. auch an weiteren Fällen, zeitspezifische Merkmale zu erschließen und sie zeitübergreifend (prototypisch) zu systematisieren.

Indem die Materialien in unterschiedlichen medialen Formen (Bilder, Quellen- und Darstellungstexte, Animationen, Filmmaterial) vorgelegt werden, können die Schülerinnen und Schüler die für ihr Lernen besonders hilfreiche mediale Fassung wählen und daran, im Sinne einer individuellen Erweiterung, andere Formen ‚andocken‘. Lernpsychologisch gesehen ist ein an vorhandenen Ankern ansetzendes Vorgehen besonders nachhaltig wirksam.

Dass die auf Ebene 2 vorgelegten Materialangebote auch zur Erweiterung der Methodenkompetenz genutzt werden können, dass mit ihrer Hilfe Irritationen aufgehoben werden können, ist bereits dargestellt worden.

## **2.2 „Vertiefung“**

Im Gegensatz zur Verbreiterung, bei der das auf Ebene 1 markierte Niveau nicht gezielt ausgeweitet werden soll, zielt Vertiefung gerade darauf. Es werden auf Ebene 2

nicht weitere, sondern komplexere Zugriffe angeboten. Z.B. beziehen sich Quellen und Darstellungen nun nicht nur auf den in Ebene 1 angesprochenen Aspekt; er ist jetzt einer von mehreren.

Vertiefungen sind immer differenzierende Angebote an einzelne Schüler bzw. Angebote an Lehrkräfte, für ihre Klassen oder für Gruppen aus ihren Klassen ein höheres Niveau anzustreben. Dazu werden im mBook alternativ umfangreichere Quellenauszüge oder Darstellungen oder Texte in der originalen Quellsprache angeboten.

Vertiefungen können auch dadurch erreicht werden, dass gezielt Materialien ausgewählt werden, die in unterschiedlicher Tiefe bearbeitet werden können. Dies wird abschließend an den erwähnten Propagandabilderbüchern verdeutlicht. Dass durch die dortigen Narrationen Krieg verharmlost und die eigene Nation und ihre Soldaten verherrlicht werden, können Lernende sich bereits durch die Erschließung der Bild- und Textoberfläche klar machen. Vergleiche mit den eigenen Büchern können bereits auf dieser Grundlage angestellt werden. Die Vertiefung erfolgt, wenn Lernende die ästhetische oder emotionalisierende Seite der Texte näher betrachten, bzw. semantische oder idiolektale Darstellungsweisen untersuchen. Indem drei Bilderbücher angeboten werden, auch in unterschiedlicher Darreichungsform (als Bildergalerie oder indem die Bücher vorgelesen werden), eröffnet das mBook den Lernenden unterschiedliche Wege in die Tiefe.

### **2.3 Unterstützung individualisierten Lernens in heterogenen/ inklusiven Klassen**

Aktuell wird an mBook-Versionen für heterogene/inklusive Klassen gearbeitet. Die eben dargestellte Verbreiterungen bzw. Vertiefungen gehen von einem mittleren Niveau<sup>10</sup> aus und eröffnen den Schülerinnen und Schülern durch Differenzierung auf Ebene 2 weitere Möglichkeiten auf dem Weg zum historischen Denken. Für ein mBook für stark heterogene Lernenden-Gruppen, in die zum Beispiel Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen und Hochbegabung ebenso inkludiert werden sollen, wie Schüler aus ganz unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, mit deutsch- oder anderssprachlicher Sozialisation, werden weitere Differenzierungs- und spezifische Zugangsmöglichkeiten entwickelt.

---

<sup>10</sup> Bei den Annahmen zu einem mittleren Niveau spielen einerseits theoretische Überlegungen zur Kompetenzentwicklung, andererseits Erfahrung mit den homogeneren Klassen bisheriger Schularten und die Beobachtungen von Jugendlichen in ihrer Lebenswelt eine Rolle. Die Annahmen liegen den Texten, Materialien und Aufgaben der Ebene 1 zugrunde.

Für inklusive Klassen gilt, was in den Darlegungen zu historischer Orientierung bereits angeklungen ist: Es geht auch um unterschiedliche Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1998). Im mBook markiert die Berücksichtigung anthropologischer Spannungen nach Rüsen, z.B. in den Headerbildern, hierfür einen ersten Ansatz: Die Spannungen sind universell, gelten also auch für alle Schülerinnen und Schüler und erlauben entsprechend unterschiedliche Zugänge zum gleichen Problem. Der Ansatz muss sich in Zukunft auch in den Dialogtexten und den zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen beitragenden Erklär-Texten, den Materialien und Aufgabenstellungen noch stärker niederschlagen.

Zur Unterstützung des Lernens in heterogenen/ inklusiven Klassen sind generell Maßnahmen zu unterscheiden, die dauerhaft ergriffen werden, und solche, die bei Bedarf angeboten werden. Ersteres sind z.B. technische Hilfen für eine barrierefreie Wahrnehmung. Sie können im mBook bereits jetzt realisiert werden, etwa durch Umschalten der Kontraste bzw. der Schriftgrößen und -arten. Für die Maßnahmen, die bei Bedarf zugeschaltet werden, bürgert sich derzeit gerade die aus dem Sprachunterricht stammende Bezeichnung „Scaffolding“ (Weis 2013, Gibbons, 2015) ein. Damit ist gemeint, dass „Gerüste“ (scaffolds) angeboten werden, die dem Einzelnen helfen, auf die ihm mögliche Weise (in unserem Falle) sein historisches Denken zu optimieren. Die Idealvorstellung ist, dass Schüler aktiv bei der Auswahl der für sie wirksamen Hilfen beteiligt sind.

Ohne größeren Aufwand können in diesem Sinne in das mBook-Konzept z.B. Maßnahmen aufgenommen werden, dass Schüler mit nicht-deutschen Muttersprachen bei Bedarf online-Übersetzungen der Texte bzw. einzelner Wörter anfordern können, zudem, dass ihnen *Glossare* zum Lernen der Konzeptbegriffe angeboten werden, auch solche, die sie selbst auf ihre Bedürfnisse abstimmen können. Auch die Ebene 2 kann gezielt für das Lernen in inklusiven Klassen genutzt werden: Es ist eine weitere Form der „Verbreiterung“ noch stärker auf die unterschiedlichen Erfahrungsbezüge einzugehen. Was als „Vertiefung“ dargestellt wurde, kann auch als „Vereinfachung“ gedacht werden.

Ob es sinnvoll oder gar geboten ist, Auswahlmöglichkeiten für einzelnen Schüler vorzudefinieren, muss erst geprüft werden - nicht zuletzt durch wissenschaftlich begleitete Unterrichtsversuche. Grundlegende Entwicklungsarbeit müsste geleistet werden, wenn adaptive Systeme das Ziel sind. U.a. könnten mehrfach getroffene Auswahl-

entscheidungen der Lernenden (z.B. für einfache oder elaborierte Sprache) für eine tiefergehende Individualisierung des mBooks genutzt werden. Auch hier gilt, dass mBook-Elemente, die bereits in Verwendung sind, gute Ansatzpunkte bieten.

### **3. Mit Hilfe des mBooks die Kompetenz zu kompetenzorientiertem Unterrichten weiterentwickeln**

Das mBook ist kein Unterrichtsautomat. Wie bei jedem anderen Schulbuch handelt es sich um ein Angebot an Lehrkräfte und Lernende. Dass es dabei unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten gibt, belegen die Daten der Reformstudie<sup>11</sup> in der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien. Neben der erwarteten Nutzung des mBooks für kompetenzorientiertes, digital unterstütztes Geschichtslernen gibt es einige Lehrkräfte, die aus dem mBook zwar Anregungen für kompetenzorientiertes Unterrichten entnehmen, dabei aber vollkommen auf Digitalität verzichten: Sie bauen Ideen und Materialien aus dem mBook in konventionellen Papier und Bleistift-Unterricht ein, indem sie Arbeitsblätter auf der Grundlage des mBooks erarbeiten; die Schüler dürfen die Tablets im Unterricht aber nicht benutzen.

Andere Lehrkräfte nutzen die Tablets vorrangig als Hardware, z.B. für die Aufnahme von Zeitzeugengesprächen oder die Foto-Dokumentation von Exkursionen bzw. verwenden sie für Internet-Recherche und Kommunikation, greifen aber kaum auf die Überlegungen aus dem mBook für einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau zurück.

Im Abschlusskapitel soll gezeigt werden, wie das mBook von Lehrkräften genutzt werden kann, um die eigene Kompetenz zu kompetenzorientiertem Unterrichten zu erhöhen.

#### **3.1 Das mBook de-konstruieren**

Wenn Lehrkräfte sich mit dem im mBook angebotenen Konzept eines digital-multimedialen Geschichtsunterrichts tatsächlich auseinander gesetzt haben, können sie

- das Konzept bewusst als Leitfaden aufgreifen und es „lediglich“ auf ihre Klasse abstimmen,

---

<sup>11</sup> Wissenschaftlich begleitet wird die Umstellung auf einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht durch die Erarbeitung eines kompetenzorientierten Rahmenplans, die Entwicklung des darauf abgestimmten mBooks Belgien und Maßnahmen der Lehrerfortbildung.

- das mBook mit eigenen Materialien und Methoden ergänzen, das Konzept aber adaptieren, oder
- es auch bewusst ablehnen und durch ein anderes Unterrichtskonzept ersetzen.

Um das mBook-Konzept gezielt zu erfassen, bietet sich ein de-konstruierendes Vorgehen an. Diese Methode ist geeignet, weil das mBook, wie jedes andere Geschichtsbuch auch, als historische Narration verstanden werden kann (Schreiber & Mebus <sup>2</sup>2006, Schreiber & Gruner, 2010, Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013). Die spezielle Fragerichtung für Lehrkräfte lautet: Wie soll durch die im mBook angebotenen Narrationen eine Förderung historischen Denkens erfolgen?

Der De-Konstruktionsansatz unterscheidet Analysen der Oberflächen- und der Tiefenstruktur und die kriteriengestützte Beurteilung ihrer Ergebnisse (vgl. Schreiber & Gruner, 2010). Auf der Oberfläche können sehr schnell die im mBook genutzten Elemente herausgearbeitet werden. Die Übersichten in den Arbeiten von Florian Sochatzy und Marcus Ventzke (Sochatzy, 2016, Ventzke 2016) können dabei helfen, Vollständigkeit zu erreichen.

Die Analysen der Tiefenstruktur werden dadurch erleichtert, dass das mBook, wie dargestellt, konstruktionstransparent angelegt ist. Es bietet den Lehrkräften so zahlreiche „scaffolds“ für die Analyse an, angefangen von den Autorenvideos, über die Transparenz- und Dialogtexte, die Anlage in zwei Ebenen, die Aufgabenstellungen. Unterstützend können auch die inzwischen vorliegenden Publikationen zum mBook genutzt werden. Auch der vorliegende Beitrag liefert eine mögliche Struktur für das Vorgehen bei der De-Konstruktion. In der mBook-Konzeption für NRW können die Lehrkräfte bei ihren Analysen auch auf das mBook-L zurückgreifen. Es handelt sich dabei um ein ins mBook integriertes didaktisch-methodisches Lehrerhandbuch. Die zugeordneten Lehrermaterialien liefern zahlreiche Ansatzpunkte für die Erschließung des kompetenzorientierten mBook-Konzepts .

### **3.2 Kompetenzorientierten Unterricht planen und dessen Ergebnisse beurteilen**

Auf der Grundlage der Analyse des im mBook vertretenen Ansatzes der Kompetenzorientierung schließt sich die Planung und Durchführung kompetenzorientierten Un-

terrichts an. Abhängig von den Vorentscheidungen wird das mBook dabei eingesetzt als

- Leitfaden,
- Leitmedium,
- nur in ausgewählten Ansätzen oder
- als Steinbruch zur Findung neuer inhaltlicher und didaktischer Ideen.

Die Arbeitsergebnisse der Schüler (mündliche wie schriftliche) sind das Material, das in einem nächsten Schritt näher betrachtet werden sollte. Im weitesten Sinne handelt es sich dabei um eine Unterrichtsforschung (vgl. auch Schreiber & Bräuer, im Druck). Das Ziel solcher Forschungen müsste sein, Einsichten in das Gelingen und Misslingen der verfolgten Nutzungs- und unterrichtlichen Planungsansätze zu gewinnen. Abschließend werden dazu drei konkretisierende Beispiele angeführt.

#### **a) fachspezifisches, multimedial-digitales Lernen realisiert?**

Das mBook schlägt Vorgehensweise vor, wie fachspezifisches, digital-multimediales Geschichtslernen aufgebaut werden kann und reagiert damit auf die Beobachtung, dass Lernende, die in ihrer Freizeit stundenlang das Smartphone nutzen, Novizen beim fachbezogenen digitalen Lernen sein können.

Im eigenen Unterricht wird z.B. der Ansatz aufgegriffen, dass die Schülerinnen und Schüler Konzepte (z.B. der an Kinder adressierten Propaganda) in Materialien unterschiedlicher medialer Darreichungsform a) erkennen und b) mit ihrer Hilfe zeitspezifisch ausdifferenzieren sollen. Anhand der Ergebnisse des eigenen Unterrichts wird anschließend geprüft, inwiefern der durch die de-konstruierende Analyse herausgearbeitete Ansatz wirksam war. Indikator für Wirksamkeit ist z.B., in welchem Differenzierungsgrad Schüler über das Konzept Propaganda verfügen können und inwiefern sie dabei die Beobachtungen genutzt haben, die an den Materialien unterschiedlicher medialer Darreichungsformen herauszufinden waren.

#### **b) Orientierungsanstöße gegeben?**

Inwiefern die von den mBook-Autoren (alternativ der Lehrkraft) angelegten Fragestellungen tatsächlich zu Orientierungsanstößen bei den Lernenden führen, die nach Auflösung verlangen, könnte ein weiterer Aspekt der Überprüfung sein. Auch hier müssen im ersten Schritt die im mBook verfolgten Ansätze erfasst sein (ggfs. können

sie sich, wie am Beispiel des Konzepts „Krieg und Frieden“ gezeigt, durch mehrere Kapitel hindurch ziehen!), dann im Unterricht erprobt und durch Unterrichtsbeobachtung und Ergebnisanalyse in ihrer Wirksamkeit geprüft werden. (Zu geeigneten Indikatoren vgl. Schreiber/ Bräuer, im Druck).

### **c) Differenzierung erleichtert?**

Das mBook will, etwa durch das Zwei-Ebenen-System, differenziertes Unterrichten unterstützen. Die de-konstruierenden Analysen legen die dafür vorgesehenen Wege offen. Die Konzentration auf wenige Konzepte und die Angebote vielfältiger Möglichkeiten der Konkretisierung des je leitenden Zugriffs sind dafür ein Beispiel. Ein anders ist die Förderung der Methodenkompetenz auf unterschiedlichen Niveaus, jeweils aber an für die verfolgte Fragestellung relevanten Materialien. Wieder folgen auf die Analyse die gezielte Unterrichtsplanung mit Überprüfung der Ergebnisse. Als Indikator müssten in diesem Falle unterschiedliche Niveaus erkennbar sein, die sich aus den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der jeweiligen Schüler ableiten lassen.

Das vorgeschlagene Vorgehen in drei Phasen

- gezielte De-Konstruktion des mBooks,
- Unterricht unter Beachtung der Analyse-Ergebnisse und bei Nutzung des mBooks,
- Auswertung der Schüleräußerungen mit Hilfe von Indikatoren für die Wirksamkeit des verfolgten Ansatzes

ist ein Weg für Lehrkräfte, das eigene kompetenzorientierte Unterrichten weiter ausdifferenzieren.

Literaturauswahl:

Bräuer, B. & Schreiber, W. (2016): Orientierungsgelegenheiten. Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In: Kühberger, C. & Schneider, R. (Hrsg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. (S.85-102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.



- Danto, A. C. (1965): *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Husserl, E. (1986): *Phänomenologie der Lebenswelt*. Ausgewählte Texte Band II. Stuttgart: Reclam.
- Erdmann, E. & Hasberg, W. (Hrsg.) (2011): *Facing mapping bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education*. (Part 1 and 2). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. In: Hildeschiedt, A. & Schnell, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. (S.19-35). Weinheim/München: Juventa.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Hirsch, M. (2016): Das fünfdimensionale ‚Literary Literacy‘ - Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehmann, K.; Werner, M. & Zabold, S. (Hrsg.): *Historisches Denken jetzt und in Zukunft: Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte; Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag*. (S.211-234). Berlin: LIT.
- Gibbons, P. (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*, - Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Haas, S. in: <http://www.geschichtstheorie.de/1906.html> (zuletzt eingesehen 29. September 2016).
- Hirsch, M. (2015): Geschichte (er-)lesen. Überlegungen zu domänenspezifischen Lesemodi und -prozessen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, S.136-153.
- Jeismann, K.-E. (2000): *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Körper, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Ricoeur, P. (1988): *Zeit und Erzählung, Bd. 1: Zeit und historische Erzählung*. München: Fink. (Erstausgabe 1983. Temps et récit. Paris: Éd. du Seuil).

- Rüsen, J. (1983): *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik I.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1986): *Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung.* (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1515). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1989): *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens.* (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln: Böhlau.
- Schöner, A. (2007): Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Körber, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S.265-314). Neuried: ars una.
- Schreiber, W. (1995): Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluß an die Phänomenologie Edmund Husserls. Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Schreiber, W. (2012): *Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen. Ein Essay.* In: Kühberger, C. (Hrsg.): *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen* (S.119-134). Schwalbach/ Ts.. Wochenschau.
- Schreiber, W. & Bräuer, B. (2017): Praxismodule als „Ort“, Unterrichten und Forschen zu lernen: Das Konzept „Orientierungsgelegenheiten“ erproben und Wirkungsforschung vorbereiten. In: Fenn, M. (Hrsg.): *Stiefkind der Geschichtsdidaktik? Frühes historisches Lernen: aktuelle Tendenzen und Perspektiven empirischer Forschung.*
- Schreiber, W. & Gruner, C. (Hrsg.) (2010): *Geschichte durchdenken. Schüler dekonstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“.* Neuried: ars una.
- Schreiber, W. & Mebus, S. (Hrsg.) (2006): *Durchblicken – Die De-Konstruktion von Schulbüchern.* Neuried: ars una.

- Schreiber, W., Schöner, A. & Sochatzy, F. (2013): *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schreiber, W. (in Vorb.; Erscheinen angekündigt für 2017). Sprachsensibel, kompetenzorientiert, kultursensibel. Geschichtsunterricht im Zeichen von Migration und Inklusion: Herausforderungen und Lösungsansätze. In: Bertram, C. & Kolpatzik, A. (Hrsg): *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sochatzy, F. (2016): *Das multimediale Schulbuch (mBook) - von der Theorie in die Praxis: Konzeption, Produktion und empirische Überprüfung eines multimedialen Geschichtsschulbuchs*. Eichstätt: Institut für digitales Lernen.
- Trautwein, Schreiber, Körber et al. (2017): *Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster: Waxmann.
- Uffelmann, U. (1990): *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretionen*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Ventzke, M. (2010): *Der Leitbegriff ‚Nation‘ im gymnasialen Geschichtsunterricht. Die Förderung historischer Kompetenzen durch begriffsgeschichtliches Arbeiten*. In: *Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der Friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*, hgg. vom Sächsischen Bildungsinstitut, zusammengestellt und bearbeitet von M. Ventzke, S. Mebus und W. Schreiber (S.233-268). Radebeul.
- Ventzke, M. (2012): *Begriffliches Arbeiten und „Geschichte denken“ — theoretische Voraussetzungen und unterrichtliche Vorgehensweisen*. In: Kühberger, C. (Hrsg.): *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen* (S.75-102). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ventzke, M. (2016): *Temporal turn – Grundlagen historischer Zeitanalysen im Prozess kompetenzorientierten Geschichtsdenkens*. Eichstätt. Manuskript Habilitationsschrift.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17-31). Weinheim: Beltz.

Weis, Ingrid (2013): DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden; Kapitel Scaffolding, Mülheim: Verlag an der Ruhr. S. 112-116.

Werner M., Lehmann, K. & Bräuer, B. (2016). Historisches Wissen und Orientierung: eine explorative Interviewstudie am Beispiel des Umgangs Studierender mit dem Ersten Weltkrieg. In Lehmann, K.; Werner, M. & Zabold, S. (Hrsg): *Historisches Denken jetzt und in Zukunft; Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte; Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag* (S.253-267). Berlin: LIT.