

Wolfgang Buchberger | Elmar Mattle | Simon Mörwald (Hrsg.)



## Mit Quellen arbeiten

Aufgaben für historisches Lernen  
in der Primar- und Sekundarstufe

EDITION  
TANDEM

Wolfgang Buchberger | Elmar Mattle | Simon Mörwald (Hrsg.)

# Mit Quellen arbeiten

Aufgaben für historisches Lernen  
in der Primar- und Sekundarstufe



Wolfgang Buchberger, Elmar Mattle, Simon Mörwald (Hrsg.)

**Mit Quellen arbeiten**

Aufgaben für historisches Lernen  
in der Primar- und Sekundarstufe

Gestaltung: Volker Toth

Produktion: Edition Tandem

Bildnachweis Umschlag:

<https://pixabay.com/de/photos/feldpost-erster-weltkrieg-brief-2132989/>

<https://pixabay.com/de/photos/alte-b%C3%BCcher-buch-alte-bibliothek-436498/>

<https://pixabay.com/de/photos/kinder-m%C3%A4dchen-bleistift-zeichnung-1093758/>

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:China\\_imperialism\\_cartoon.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:China_imperialism_cartoon.jpg)

ISBN 978-3-904068-15-4

© 2020 Edition Tandem, Salzburg | Wien

[www.edition-tandem.at](http://www.edition-tandem.at)

## Inhaltsverzeichnis

SEKUNDARSTUFE

<b>Wolfgang Buchberger / Elmar Mattle / Simon Mörwald</b> <i>Vorwort</i>	<b>5</b>
<b>Wolfgang Buchberger</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Mit historischen Quellen arbeiten – Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen</i>	<b>7</b>
<b>Wolfgang Buchberger</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Schüler*innen erzählen Geschichte – Eine erste Annäherung an historische Re-Konstruktionen über Fragen der Belegbarkeit am Beispiel der Kriegsbegeisterung 1914</i>	<b>15</b>
<b>Simon Mörwald</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Arbeitszeitdebatten früher und heute – Schüler*innen erproben unterschiedliche Darstellungsarten und hinterfragen Orientierungsangebote</i>	<b>23</b>
<b>Irmgard Plattner / Claus Oberhauser</b> (Pädagogische Hochschule Tirol) <i>Der Codex Mendoza – eine Bildergeschichte der Azteken</i>	<b>33</b>
<b>Magdalena Wallisch-Koch</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Bildung und Ausbildung im Mittelalter: Die Recherchefähigkeit entlang einer historischen Fragestellung entwickeln</i>	<b>41</b>
<b>Johannes Brzobohaty</b> (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems) <i>Merkmale von Herrschaftsformen – Recherchefähigkeiten entwickeln</i>	<b>51</b>
<b>Beatrix Oberndorfer</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>„Die große Seuche“ – Quellengattungen und ihr (Aussage-)Wert vor dem Hintergrund der Pest</i>	<b>61</b>
<b>Elmar Mattle</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>... und keiner war begeistert!? Eine multiperspektivische Annäherung an den „Anschluss“</i>	<b>69</b>
<b>Robert Hummer</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Selbstdarstellung und Feindbildkonstruktion – Historisches Lernen mit Bildquellen aus der Ersten Republik</i>	<b>77</b>
<b>Philipp Mittnik</b> (Pädagogische Hochschule Wien) <i>„Manche Leute sind eben zum Untergang verurteilt, und damit basta.“ Ein multiperspektivischer Zugang zum Mythos der „sauberen Wehrmacht“</i>	<b>85</b>
<b>Heike Krösche</b> (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) <i>Erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen am Beispiel von Kindheitsgeschichte um 1900 gewinnen</i>	<b>93</b>
<b>Nikolaus Eigler</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Olympische Spiele der Antike – Woher Historiker*innen wissen können, wie es damals gewesen sein könnte</i>	<b>101</b>
<b>Zu den Autor*innen</b>	<b>107</b>

PRIMARSTUFE



## Vorwort

Die Arbeit mit historischen Quellen ist ein zentraler Bestandteil jedes modernen Geschichtsunterrichts, dessen Grundanliegen die Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins der Schüler\*innen ist. Das Motto lautet dabei „Geschichte denken, statt Geschichte auswendig zu lernen“.

Dafür ist im Umgang mit historischen Quellen die Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens notwendig. Dies spiegelt sich auch in normativen Vorgaben von Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe wider.

Historisches Lernen mit Quellen umfasst verschiedene Aspekte historischen Denkens: So soll ausgehend von einer historischen Fragestellung die Quellensuche und Auswahl angestrebt werden. Weiters ist die quellenkritische Beschäftigung mit unterschiedlichen Quellenarten und -gattungen wichtig, um historische Narrationen zu erstellen und diese einer systematischen Kritik zu unterziehen. Die dabei entwickelten fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen historische Orientierungsprozesse in den Mittelpunkt stellen.

Um all dies zu ermöglichen, ergibt sich für Lehrkräfte die Herausforderung, im Unterricht geeignete multiperspektivische Quellenarrangements zur Verfügung zu stellen, die eben eine fundierte Beschäftigung – von der Quellenkritik bis hin zur Erstellung eigener Narrationen – ermöglichen und historisches Lernen unterstützen.

Das Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig setzte hier in den vergangenen Jahren

wiederholt unterrichtsmethodische Impulse entsprechend der am gesamten Standort Salzburg gepflegten Ausrichtung der Geschichtsdidaktik, die neben empirischen und theoretischen Momenten ebenso pragmatische Aspekte der Unterrichtsarbeit aufgreift. Zahlreiche Publikationen und nicht zuletzt eine Suchmaschine auf der Homepage [www.geschichtsdidaktik.com](http://www.geschichtsdidaktik.com) zeigen unter anderem Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit historischen Quellen auf.

In dieser Handreichung finden sich in den einzelnen Beiträgen zahlreiche Quellenarrangements zur Beschäftigung im Unterricht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Zudem werden Arbeitsaufträge und Materialien angeboten, die auf die Anbahnung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens abzielen. Dabei werden in allen Beiträgen Möglichkeiten zur Differenzierung genannt und Follow-Up-Aktivitäten für den weiteren Unterricht skizziert.

Es ist das Ansinnen dieser Handreichung, einen geschichtsdidaktisch fundierten, aber vor allem für Schüler\*innen und Lehrkräfte spannenden Unterricht zu unterstützen und Möglichkeiten historischen Lernens im Umgang mit Quellen aufzuzeigen.

Wir möchten uns auf diesem Weg auch bei den Autor\*innen anderer Pädagogischer Hochschulen bedanken.

Wolfgang Buchberger  
Elmar Mattle  
Simon Mörwald

PH Salzburg Stefan Zweig  
Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC)



## Mit historischen Quellen arbeiten. Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen

### 1. Was sind historische Quellen?

Wie schon der Titel des Buches vermittelt, steht der Umgang mit historischen Quellen im schulischen Lernen im Mittelpunkt dieser Sammlung unterrichtspraktischer Bausteine. Grundsätzlich sind unter historischen Quellen alle Gegenstände, Texte usw. zu verstehen, welche die Vergangenheit überdauern haben und uns heute Aufschluss über diese Vergangenheit geben können.

Historische Quellen sind laut Hans-Jürgen Pandel (2012, S. 11) „Objektivierungen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns“, die „in der Vergangenheit entstanden“ sind und „einer ihr nachfolgenden Gegenwart“ vorliegen.

Quellen sind demnach die ursprünglichste Information, wobei die größtmögliche zeitliche Identität von Ereignis und Schilderung gefordert ist, was jedoch nicht immer eingelöst werden kann. Demzufolge ist es in der Arbeit mit Quellen bzw. ihrer Interpretation fundamental, zwischen **historischer Quelle** und der auf der Grundlage dieser Quellen Vergangenheit re-konstruierenden (**Geschichts-**) **Darstellung** (auch: „Geschichtserzählung“, „historische Narration“) zu unterscheiden (Sauer, 2015, S. 179-283): Mithilfe von methodischen Verfahren (gattungsadäquater Quellenkritik und -interpretation) werden aus den Quellen Aussagen herausgefiltert, die als „Belege“ für historische Interpretationen dienen und somit für eine Konstruktion von Geschichte (= Darstellung) herangezogen werden können. Dabei besteht die besondere Herausforderung darin, dass Quellen nicht zeigen, wie es gewesen ist, also keine „Fenster zur Vergangenheit“ sind, sondern einer ausreichenden Kontextualisierung und Kritik unterzogen werden müssen. Dies ist jedoch eine Einsicht, die von Lernenden oft erst entwickelt werden muss.

### 2. Warum soll man mit Quellen im Unterricht arbeiten?

Will man hier nicht die normativen Vorgaben der Lehrpläne heranziehen, auf die später eingegangen wird, so kann man kurz und bündig antworten, weil Schüler\*innen an und mit Quellen als Ausgangspunkt historischen Denkens – denn ohne Quellen gibt es keine Geschichte – **historisch lernen** sollen. Der Geschichtsunterricht will heute **nicht nur Faktenwissen** über Zustände oder Ereignisse der Vergangenheit präsentieren, sondern **historisches Denken** initiieren. Dabei wird Vergangenheit und ihre Darstellung nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet, sondern als Grundlage für eigenes Nachdenken und Forschen, indem nicht das Erlernen von bereits Gedachtem das Ziel ist, sondern Geschichte von Schüler\*innen selbst gedacht wird. (Rohrbach, 2009, S. 76)

Ein solcher Unterricht soll ebenjene **besondere Denkform**, diese spezifische Weise des Fragens und Denkens entwickeln helfen. In dieser Hinsicht ist, „Quellenarbeit [...] keine austauschbare methodische Möglichkeit“, sondern „konstitutiv für historisches Denken“ (Pandel, 1995, S.16). Die tiefere Erkenntnis, dass Geschichte eine perspektivisch-standortgebundene Re-Konstruktion der Vergangenheit auf der Grundlage von Quellen ist, kann nur über den Weg des direkten Umgangs mit Quellen gewonnen werden.

**Maßgebende Methode** eines modernen Geschichtsunterrichts ist daher der **Umgang mit Quellen**. Begründet werden kann dies einerseits durch die **historische Methode** der Geschichtswissenschaft, durch welche ausgehend von einer Fragestellung geeignete Materialien (v.a. Quellen aus der Vergangenheit) gesucht (Heuristik) und diese kritisch ausgewertet werden (Kritik), um die herausgearbeiteten Informationen zu deuten und zu verknüpfen (Interpretation) und anschließend eine **Antwort auf die zu Beginn gestellte Frage zu formulieren (Darstellung)**.



### Die historische Methode

**Frage** = der Ausgangspunkt des Forschens ist die historische Frage

**Heuristik** = das Aufsuchen und die Durchsicht von historischen Materialien daraufhin, ob sie Antworten auf die Frage geben können

**Kritik** = die Kontrollinstanz für die Authentizität von Quellen und für den Tatsachengehalt historischer Aussagen

**Interpretation** = die Zusammenfügung der quellenkritisch ermittelten „Tatsachen“ der Vergangenheit zu Zeitverläufen

**Darstellung** = die Vermittlung der in einen Zusammenhang gebrachten Interpretationsergebnisse

(Hier erweitert und modifiziert nach Pandel, 2012, S. 149. Vgl. auch Rösen, 2013, S. 167-190; Bernheim, 1889, S. 97-528, v.a. S. 151f.; Droysen, 1875, S. 13-25; Handro, 2015, S. 26-43.)

Andererseits darf der **schulische Umgang mit Quellen** keineswegs mit dem **wissenschaftlichen** gleichgesetzt werden, denn während Historiker\*innen nach neuen historischen Erkenntnissen suchen und dabei flächendeckend mit einer großen Anzahl an Quellen zu tun haben, arbeiten Schüler\*innen mit ausgesuchten, bereits bekannten und erforschten Quellen auf exemplarische Weise. Die Ziele von Quellenarbeit im schulischen Lernen sind vor allem darin zu sehen, dass Schüler\*innen zum einen die Re-Konstruktion von Vergangenheit nach der **wissenschaftlichen Methode** der Geschichtswissenschaft **nachvollziehen können** und zum anderen dadurch die **Einsicht gewinnen, dass Geschichte etwas Gemachtes ist**, ein perspektivisches Konstrukt auf der Grundlage von Quellen. Entscheidend ist, dass die Methode nicht um der Methode willen gelernt wird, sondern „nachvollziehen“ meint hier auch, dass Lernende die Bedeutsamkeit der Methode als Grundlage für die je eigene historische Orientierung in der Gegenwart (und für die Zukunft) verstehen. Das bedeutet, dass Schüler\*innen lernen, sich durch den Blick in die Vergangenheit im Hier und Heute zeitlich zu orientieren.

Wesentliche Erkenntnis im historischen Lernen muss es sein, dass die der Darstellung zugrundeliegenden Quellen die **Voraussetzung für historisches Wissen** sind, **jedoch nicht das Wissen selbst**. (Grosch, 2014, 74) Diese Erkenntnis basiert auf der fundamentalen erkenntnistheoretischen **Unterscheidung von „Quelle“ und „Darstellung“**. Dazu gehört es, dass Schüler\*innen selbst einem forschend-entdeckenden Zugang entsprechend auf der Grundlage von Quellen Geschichte(n) (= Darstellungen) erzählen als Antworten auf Fragen an die Vergangenheit. Diese erkenntnistheoretischen Einsichten zu historischen Sinnbil-

dungsprozessen sind aber auch für den kritischen und eigenständigen Umgang mit fertigen Geschichten Voraussetzung.

**Geschichte existiert nicht an sich**, sie ist auch nicht gleichzusetzen mit der Vergangenheit, sondern sie ist eine erzählte Darstellung der Vergangenheit, eine standortgebundene Re-Konstruktion vergangener Wirklichkeit. In diesem Sinne ist Geschichte nie abgeschlossen und endgültig, sondern bereits entstandene Geschichten mit ihren Sach- und Werturteilen und ihren impliziten und expliziten Orientierungsangeboten können und müssen immer wieder neu erzählt und auch diskutiert werden. (Bergmann, 2016, S. 28f.) Eine **Überprüfung der Plausibilitäten** von fertigen Geschichten über die Vergangenheit ist dabei jedenfalls gefordert. Die **Re-Konstruktion** von Vergangenheit durch Quellen (und Darstellungen) und die **De-Konstruktion**, also die Überprüfung von fertigen Geschichten, **bedingen sich gegenseitig** und sollten daher kombiniert werden (Borries, 2013, S. 17).

Geschichten verfassen allerdings nicht nur ausgebildete Historiker\*innen, weshalb nicht für alle Geschichten gilt, dass die wissenschaftliche Forschungsmethode zugrunde liegt oder in hohem Maß auf Triftigkeiten, Plausibilität oder intersubjektive Überprüfbarkeit geachtet wurde. An dieser Stelle sei auch auf **geschichtskulturelle Produkte** wie Filme oder Computerspiele mit historischem Hintergrund verwiesen. **Geschichte ist daher nichts ein für alle Mal Feststehendes**, sondern offen und vielfältig: Konstruierte Geschichten können sich durch neue Quellen oder neue wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch durch andere Auslegungen, Perspektiven und Schwerpunktsetzungen (Fragestellungen) verändern.

Neben den **motivationalen Aspekten** eines unmittelbaren Zugangs zu Vergangenheit durch historische Quellen aufgrund ihrer Authentizität, Andersartigkeit, Anschaulichkeit und Emotionalität, welche zu vertiefter Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und besseren Behaltensergebnissen führen können (Grosch, 2014, S. 84), sind es v.a. auch **geschichtsdidaktische Punkte**, die die Frage nach den Gründen für Quellenarbeit im historischen Lernen beantworten können: zum einen der Einblick in die Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft und zum anderen die Chance der Perspektivenübernahme und -reflexion durch multiperspektivische Zugänge bzw. Alteritätserfahrung sowie die Entwicklung von empathischem Fremdverstehen. Darüber hinaus muss besonders auf die **über das schulische Lernen hinauswirkenden Effekte** einer derartigen reflektierten und selbstreflexiven Quellenarbeit<sup>1</sup> verwiesen werden, wenn z.B. durch auf Selbsttätigkeit und eigenem Denken beruhende Interpretationsmethoden eine Grundlage für den kritischen Umgang mit Informationen aller Art geschaffen oder entlang einer kritischen Informationsaneignung und selbstständigen Urteilbildung emanzipatorische Wirkungen hervorgerufen werden. (Sauer, 2015, S. 108-114; Pandel, 2012, 90-93; Grosch, 2014, S. 83-86)

### 3. Wie soll man mit Quellen im Unterricht arbeiten?

Das Ziel historischen Lernens ist es, den Rahmen zu schaffen für die **Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins**. Für den schulischen Unterricht bedeutet dies, dass Schüler\*innen die Gelegenheit bekommen, sich **aus einer spezifisch fachlichen Perspektive in der Gegenwart zu orientieren**, Geschichte als sinnbildende Verknüpfung der Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu begreifen, zu verstehen, dass Entscheidungen oder Urteile für Gegenwart und Zukunft eventuell anders getroffen werden, wenn vergangene Ereignisse und Entwicklungen in die Wahrnehmung und Bewältigung aktueller Herausforderungen mit einbezogen werden.

Dafür braucht es **mehr als inhaltsorientierte reproduktive Zugänge** und mehr als kritische Auseinandersetzung mit Materialien und Informationen ohne jegliche Orientierungsfunktion historischen Denkens. (Meyer-Hamme, 2018, S. 78) Im schulischen Unterricht sollen Lernende fachspezifische Konzepte und Prozeduren verstehen lernen (Greiner et al., 2019), um befähigt zu sein, kritisch über historische Fragestellungen der Gegenwart nachzudenken, an Diskursen über solche verständlich teilzuhaben und geschichtskulturellen Produkten reflektiert zu begegnen.

Die dabei erlernten **Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens** werden stetig weiterentwickelt und sind auch als fachliche Bildungsbasis für ein lebenslanges Weiter-Lernen zu verstehen. Die in der Schule kennengelernten fachspezifischen Werkzeuge können so weiter verbessert und im **Transfer** auf immer neue Situationen adaptiert werden, um durch Reflexion zu neuen Erkenntnissen zu kommen und den eigenen Horizont zu erweitern. So verstanden handelt es sich beim historischen Lernen um einen grundlegenden **Beitrag zur reflektierten Welter-schließung** und selbstreflexiven Subjektbildung neben anderen fachlichen Zugängen, um kritisch und konstruktiv in der Gesellschaft partizipieren zu können. Fragt man danach, welche **konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten** historischen Denkens vor diesem Hintergrund im Umgang mit Quellen gelernt werden sollen, so können geschichtsdidaktische **Kompetenzmodelle** darauf eine Antwort geben. Im **Modell FUER-Geschichtsbewusstsein**, das im deutschsprachigen und auch internationalen Diskurs breit rezipiert wird und für den österreichischen Raum aufgrund normativer Vorgaben in den schulischen Curricula besondere Relevanz hat, werden zentrale Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen (Schreiber et al., 2007, S. 23) unterschieden und definiert, die aus der **Theorie zum historischen Denken** (Rüsen, 2013, S. 66-78) abgeleitet werden können. Diese sind die drei Kompetenzbereiche der historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen. Die **Zusammenhänge** zwischen den Kompetenzbereichen – innerhalb dieser prozeduralen Kompetenzbereiche sowie zwischen diesen und der historischen Sachkompetenz als viertem Bereich –, die sich nur idealtypisch trennen lassen, werden als **Überlappungsbereiche** bezeichnet. (Schreiber et al. 2007, S. 34-36)

Im Umgang mit Quellen sind vor allem die synthetischen Prozesse der **Re-Konstruktion von Vergan-genem** relevant. Re-Konstruktion bedeutet demnach „die von einer Fragestellung geleitete Erschließung vergangener Phänomene [...] mit Hilfe von Quellen“ (Schreiber et al., 2007, S. 28). Dabei spielen Heuristik, Quellenkritik und Quelleninterpretation eine Rolle, allesamt mit dem Ziel der Erstellung einer kontextualisierenden historischen Narration. (ebda) Aus dem FUER-Modell – hier aus der Kernkompetenz der methodisch regulierten Re-Konstruktion – können schließlich zum Umgang mit Quellen die beiden folgenden Einzelkompetenzen (Kühberger, 2015, S. 24f.) abgeleitet werden, die zusammen mit den weiteren im Anschluss genannten Einzelkompetenzen im Rahmen der Lehrplanverordnungen des Jahres 2016 Eingang in die österreichischen Lehrpläne der Sekundarstufe I und II für den Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ gefunden haben:

<sup>1</sup> Wissenschaftsorientiert und individuell sinnbildend.

- Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden
- Anhand eines Leitfadens Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung sollen im Rahmen eines Re-Konstruktionsprozesses Quellen beschrieben, analysiert und interpretiert werden. Im Bereich der **Beschreibung** bzw. der Erschließung von Quellen sind sowohl Aspekte der Heuristik (z.B. Suche nach den für die Beantwortung der Frage geeigneten Quellen), der äußeren Quellenkritik (z.B. Überprüfung der Entstehungszeit der Quelle) als auch der inneren Quellenkritik (z.B. Zusammenfassung des Inhalts als Voraussetzung für die Analyse) zu verorten. In den Bereich der **Analyse** von Quellen fallen v.a. Aspekte der inneren Quellenkritik wie die Untersuchung von Sprache, Intention/Absicht, dahinterliegenden Perspektiven/ Weltbildern/ Interessen, vom Verhältnis zu Empfänger\*innen oder vom historischen Kontext der Quelle. Diese analytischen Aspekte innerer Quellenkritik spiegeln sich etwa in folgenden Einzelkompetenzen wider:

- Gattungsspezifisch für die Arbeit mit der Quelle berücksichtigen
- Die unumgängliche Perspektivität von Quellen feststellen
- Die Intention von Quellen feststellen

Im Bereich der **Interpretation** als dem letzten Teilschritt des Prozesses der Quelleninterpretation stehen die historischen Narrationen als Antworten auf Fragen an die Vergangenheit auf der Grundlage von Analyseergebnissen im Zentrum:

- Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit (und Erkenntnissen von Darstellungen) eine selbstständige historische Narration erstellen
- Erstellen verschiedener Darstellungsarten (z.B. Sachtext, Plakat, Video) zur gleichen Materialgrundlage erproben

Überlappungsbereiche ergeben sich sowohl zu den prozeduralen Kompetenzbereichen historische Frage- und Orientierungskompetenzen als auch zu den historischen Sachkompetenzen. **Die historischen Fragekompetenzen** stehen als erster Kompetenzbereich am Beginn des historischen Denkprozesses, da durch sie Orientierungsbedürfnisse – ausgelöst von Verunsicherungen, Interessen oder Irritationen – gebündelt werden und die Beschäftigung mit der Vergangenheit oder mit Geschichte maßgeblich gelenkt wird. Im Bereich der historischen Fragekompetenzen stehen im Umgang mit Quellen Orientierungsbedürfnisse berücksichtigende und Leseabsicht festlegende – auch als Teil der Heuristik zu verstehende – Fragen an die Vergangenheit im Mittelpunkt:

rungen, Interessen oder Irritationen – gebündelt werden und die Beschäftigung mit der Vergangenheit oder mit Geschichte maßgeblich gelenkt wird. Im Bereich der historischen Fragekompetenzen stehen im Umgang mit Quellen Orientierungsbedürfnisse berücksichtigende und Leseabsicht festlegende – auch als Teil der Heuristik zu verstehende – Fragen an die Vergangenheit im Mittelpunkt:

- Fragen an historische Quellen stellen
- Eigenständige Fragen an die Vergangenheit (zu Entwicklungen) entlang einer Quelle formulieren
- Quellen überprüfen, ob sie auf die gestellte Frage eine Antwort geben können

Der Bereich der **historischen Orientierungskompetenzen** stellt diejenigen Kompetenzen in den Mittelpunkt, die durch Re- und De-Konstruktionsprozesse gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten auf die eigene Gegenwart und Zukunft zu beziehen, um sich somit historisch zu orientieren. Wenn auch Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen explizit in diesem Sinnbildungsprozess miteinbezogen werden, müssen Einzelkompetenzen der historischen Orientierungskompetenzen fokussiert werden:

- Erkenntnisse von eigenen und fremden Darstellungen zur individuellen Orientierung hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit und möglicher Handlungsoptionen in der Gegenwart und Zukunft nutzen
- Über die (persönliche) Nutzung von historischen Erkenntnissen zur individuellen Orientierung in der Gegenwart und Zukunft reflektieren

Diese Teilkompetenzen finden sich in ähnlicher Formulierung explizit in den **österreichischen Lehrplänen** für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in allen Schulstufen der Sekundarstufe wieder. (BMBF 2016a; BMBF 2016b) In der Primarstufe werden im österreichischen Lehrplan für Sachunterricht ebenso „fachspezifische Arbeitstechniken“ (BMUKK, 2012, S. 98) in der „Begegnung mit [...] Quellen der Vergangenheit“ gefordert (BMUKK, 2012, S. 104) bzw. im deutschen „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts der methodisch kontrollierte Umgang mit „Quellen und Darstellungen“, um „ihnen historischen Sinn [zu] entnehmen“ und „sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählungen [zu] bilden“ (GDSU, 2013, S. 59f.).

Im konkreten Umgang mit Quellen gilt es daher, im historischen Lernen den gesamten Prozess der Interpretation von Quellen zu berücksichtigen, wie dies im Folgenden (vgl. Kasten **Quelleninterpretation**) vorgeschlagen wird: Der Ablauf folgt dabei der klassischen Einteilung in der mehrschrittigen historischen Methode, erweitert durch die explizite historische Fragestellung und die darstellende Vermittlung der Interpretationsergebnisse in Form einer historischen Narration. Abgesehen von den Schritten der historischen Frage und der Heuristik (Quellensuche), entsprechen die letzten drei Schritte – Erschließen, Analysieren, Interpretieren – auch den Anforderungsbereichen kognitiver Prozesse (Reproduktion – Transfer – Reflexion).

### Quelleninterpretation

#### Historische Frage:

Frage entwickeln, Leseabsicht für Analyse festlegen

#### Heuristik (Quellensuche):

Quellen finden; Eignung zur Klärung der Frage prüfen

#### Erschließen:

Beschreibung in den Bereichen Authentizität (Entstehungszeit, -ort, Überlieferung, Sprache, Kürzung usw.), Verfasser\*innen, Adressat\*innen, Gattung, Inhalt

#### Analyse:

von Intention, Wirkabsicht, Standort/ Perspektive/ Weltbild der Verfasser\*innen, von weiteren zeitgenössischen Quellen (multiperspektivischer Vergleich), historischem Kontext der Quelle

#### Interpretation:

Beurteilung der Glaubwürdigkeit/Plausibilität der Quelle, Erkenntniswert der Quelle, Schlussfolgerungen mit Blick auf die historische Frage, Vermittlung der Erkenntnisse durch eine Narration

(Buchberger, 2020. Vgl. auch Pandel, 2012; Handro, 2015; Sauer, 2015; Grosch, 2014; Reeken, 2015)

Alle jene Aspekte des Interpretationsprozesses können eine Rolle im Unterricht spielen, allerdings wird es nicht immer sinnvoll bzw. zeitlich möglich sein, die Erstellung einer historischen Narration und somit eine **vollständige Interpretation** von historischen Quellen anzuleiten und folglich den gesamten Katalog an Interpretationsschritten und -bereichen abzuarbeiten. Vielmehr können auch **einzelne Interpretationsschritte**

im Zentrum des historischen Lernens stehen, wie dies in einigen Unterrichtsbausteinen dieses Buches gezeigt wird (z.B. die Analyse von Perspektivität). Entscheidend ist allerdings, dass die Arbeit mit Quellen **nicht nur auf die reproduktive Informationsentnahme reduziert** und damit falschen Vorstellungen über die Möglichkeiten von historischen Quellen Vorschub geleistet wird, sondern quellenkritische Aspekte die wesentliche Rolle spielen. Dabei sollte auch der historischen **Frage ausreichend Beachtung** geschenkt werden, denn gerade die Fragestellung beeinflusst zum einen maßgeblich die Interpretation von Quellen, zum anderen kann nur dadurch die Bedeutung von Quelleninterpretation (auch Teilschritten davon) im Rahmen von historischen Re-Konstruktionsprozessen deutlich werden.

Betont werden muss dennoch, dass im Sinne der Re-Konstruktion von Vergangenheit das **Narrativieren** der Interpretationsergebnisse als wesentlicher Bestandteil des gesamten Interpretationsprozesses zu betrachten ist. (Schreiber et al., 2007, S. 28) Will man Schüler\*innen eine historische Narration als Re-Konstruktion von Vergangenheit entlang einer spezifischen historischen Frage erstellen lassen, ist es notwendige Voraussetzung, mehrere **zeitdifferente Quellen**<sup>2</sup> als Grundlage der Quellenarbeit zur Verfügung zu stellen (Pandel, 2010, S. 127-129), um auch Fragen zu Entwicklungen in der Vergangenheit beantworten zu können. Entscheidend ist auch die Aufgabenstellung, die einerseits durch Verwendung **standardisierter Operatoren** klare Handlungen und Produkte von Seiten der Schüler\*innen einfordert und andererseits durch z.B. **gestaffelte Aufgabensequenzen** bestehend aus zusammenhängenden Aufgabenstellungen aus den Anforderungsbereichen I, II und III (Reproduktion – Transfer – Reflexion) oder durch zusätzliche Impulsfragen als Hilfestellung eine differenzierte Herangehensweise im Umgang mit Quellen gewährleistet. Bei einem anschließenden **Vergleich und einer Bewertung von Interpretationsergebnissen** im Unterricht soll es nicht darum gehen, richtige von falschen Interpretationen zu unterscheiden, sondern plausiblere von weniger plausiblen auseinanderzuhalten und zu kontrollieren. Eine **Nachbereitung** ist jedenfalls unerlässlich, ein Vergleich der Ergebnisse dringend empfohlen.

Es ist bei der **Auswahl** der Quellen jedenfalls die Frage zu berücksichtigen, ob **ausreichend Informationen** zu den Quellen mitgeliefert werden können. Denn wesentlich ist, dass nicht alle Informationen textimmanent aus der Quelle erschlossen werden können, sondern zusätzliche Angaben zur Quelle (Entstehungs-ort und -zeit, historischer Kontext, Gattung, Überlieferungs- und Wirkungsgeschichte) sowie zu Autor\*in (wesentliche Informationen, um den Standort/ die Per-

<sup>2</sup> Das sind verschiedene Quellen mit unterschiedlichen Entstehungszeitpunkten.

spektive von Urheber\*innen auszuleuchten) notwendigerweise zur Verfügung gestellt werden müssen. Je mehr Informationen (zu Autor\*innen, historischem Kontext usw.) mitgeliefert werden, desto differenzierter kann quellenkritisch gearbeitet werden.

Darüber hinaus gilt es bei der Auswahl auf das didaktische Prinzip der **Multiperspektivität** bzw. die Berücksichtigung multiperspektivischer Quellenarrangements zu achten, indem mehrere Quellen mit deutlich unterscheidbaren Perspektiven zum gleichen thematischen Aspekt zum Einsatz kommen. Schüler\*innen haben dadurch die Chance, Quellen als perspektivische Brechungen der vergangenen Wirklichkeit zu erkennen, welche einer kritischen Überprüfung bedürfen, sowie Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven in den Zeugnissen der historisch Beteiligten und Betroffenen wahrzunehmen.

Will man als Lehrperson den kritischen Umgang mit Textquellen auf elaboriertem Niveau in allen genannten Schritten (vgl. Kasten „Quelleninterpretation“) entwickeln helfen, so ist der Anspruch für Schüler\*innen sicherlich insgesamt als hoch einzuschätzen. Durch die Auswahl der Quelle(n), zur Verfügung gestellte Scaffolds (Hilfestellungen wie z.B. Anleitungen) und **binnendifferenzierende Maßnahmen** (Kühberger & Windischbauer, 2012) kann es jedoch gelingen, dass auch ein vielfältiges, heterogenes und in den Lernvoraussetzungen unterschiedliches Zielpublikum diesem Anspruch gerecht wird.

#### 4. Zu den Beiträgen dieses Buches

Die in dieser Handreichung zusammengestellten Unterrichtsbausteine zielen jeweils auf unterschiedliche der bereits genannten Einzelkompetenzen und berücksichtigen auch verschiedene Aspekte des Kreislaufes historischen Denkens, von der eingangs gestellten Frage über die Beschäftigung mit Quellen und die orientierungsstiftende Narration. Es können somit mit den vorliegenden Beispielen sowohl Frage- als auch Methoden- sowie Orientierungskompetenzen und nicht zuletzt historische Sachkompetenzen angebahnt werden.

Der erste Beitrag von **Wolfgang Buchberger** (Pädagogische Hochschule Salzburg) *Schüler\*innen erzählen Geschichte – Eine erste Annäherung an historische Rekonstruktionen über Fragen der Belegbarkeit am Beispiel der Kriegsbegeisterung 1914* widmet sich dem gesamten Prozess der Erstellung einer historischen Narration. Ausgehend von einer Fragestellung und verschiedenen Quellen wird das Verfassen einer historischen Erzählung angeleitet, mit besonderem Fokus auf das Konzept der Belegbarkeit. Zudem wird in demselben

Beitrag die alternative Möglichkeit der Passiven Rekonstruktion vorgestellt, in welcher Schüler\*innen keine eigene Erzählung erstellen, aber die Konstruktion einer historischen Erzählung anhand von Quellen nachvollziehen können.

**Simon Mörwald** (Pädagogische Hochschule Salzburg) zielt in seinem Beitrag *Arbeitszeitdebatten früher und heute – Schüler\*innen erproben unterschiedliche Darstellungsarten und hinterfragen Orientierungsangebote* ebenso auf die Erstellung einer historischen Narration, allerdings mit dem Schwerpunkt auf unterschiedliche Formen der Darstellung. Somit wird die Aufmerksamkeit auf die Auswirkungen der Auswahl des Darstellungsmediums auf Intention und Rezeption von erstellten Narrationen gerichtet, damit Schüler\*innen unterschiedliche Spezifika historischer Narrationen selbst erfahren und reflektieren können. Darüber hinaus stehen Orientierungsangebote, wie Entwicklungen in der Vergangenheit – hier das 19. Jahrhundert – aus der Gegenwart heraus beurteilt werden können oder welche Bedeutung die behandelte Vergangenheit für die Gegenwart oder die Zukunft besitzen kann, im Zentrum dieses Beitrags.

**Irmgard Plattner** und **Claus Oberhauser** (Pädagogische Hochschule Tirol) befassen sich in ihrem Beitrag *Der Codex Mendoza – eine Bildergeschichte der Azteken* mit außereuropäischen Sichtweisen zu Beginn der Neuzeit, indem mesoamerikanische Bildquellen zu Leben und Ritualen der Azteken untersucht werden. Dabei sollen Schüler\*innen nach eingehender Analyse einen Artikel für ein Kinderlexikon zu Leben von Kindern und Jugendlichen im Aztekenreich erstellen und können, angeleitet durch einen Vergleich, über mögliche Orientierungsangebote für die Gegenwart nachdenken.

Während die ersten drei Beiträge auf den Gesamtprozess der Interpretation von historischen Quellen und folglich der Erstellung einer historischen Erzählung fokussieren, steht im Beitrag von **Magdalena Wallisch-Koch** (Pädagogische Hochschule Salzburg) *Bildung und Ausbildung im Mittelalter: Die Recherchefähigkeit entlang einer historischen Fragestellung entwickeln* die Recherche am Beginn des Kreislaufes historischen Denkens im Zentrum. Schüler\*innen sollen auf der Grundlage selbständig formulierter und vorgegebener historischer Fragen über die Eignung von ausgewählten Quellen zur Beantwortung der Fragestellung befinden. In der Folge steht zum einen der Einfluss von Fragestellung und Auswahl von Quellen auf entstehende historische Narrationen im Mittelpunkt, zum anderen sollen bestimmte Internetseiten anhand eines kurzen Kriterienkatalogs analysiert und hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für die Recherche beurteilt werden.

Etwas anders gelagert als der vorhergehende ist der Beitrag *Merkmale von Herrschaftsformen – Recherche-fähigkeiten entwickeln* von **Johannes Brzobohaty** (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems), in dem zwar ebenso auf die Entwicklung von Recherche-fähigkeiten abgezielt wird, jedoch nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kritik bestimmter historischer Quellen im Rahmen der historischen Methode. Vielmehr stellt der Beitrag eine Möglichkeit zur Generierung von „Arbeitswissen“ vor, z.B. zur Kontextualisierung von historischen Quellen, indem zielgerichtete Recherche, geeignete Informationsportale und die Strukturierung von Rechercheergebnissen beschrieben werden. Diese Tipps zur Recherche von kontextualisierendem Arbeitswissen sind mit den methodischen Hinweisen der anderen praxisorientierten Beiträge zur Quellenarbeit umzusetzen.

**Beatrix Oberndorfer** (Pädagogische Hochschule Salzburg) weist in ihrem Beitrag *„Die große Seuche“ – Quellengattungen und ihr (Aussage-)Wert vor dem Hintergrund der Pest* auf die große Relevanz der Gattungsspezifika im Umgang mit Quellen hin. Dadurch dass Schüler\*innen mittelalterliche Quellen im Sinne der inneren Quellenkritik analysieren, in ihrer Gattungsspezifika beleuchten und schlussendlich nach ihrem Aussagewert für die Interpretation beurteilen sollen, kann der Zusammenhang zwischen Gattungsform historischer Quellen und ihrem Inhalt sowie folglich die Bedeutung der Quellengattung hinsichtlich der Fragestellung sichtbar werden.

Im Beitrag *... und keiner war begeistert!? Eine multiperspektivische Annäherung an den „Anschluss“* von **Elmar Mattle** (Pädagogische Hochschule Salzburg) wird die unumgängliche Perspektivität von Quellen thematisiert, indem einzelne Quellen dahingehend analysiert, aber auch mehrere Quellen aus der Zeit in ihrer perspektivischen Ausrichtung verglichen werden (Multiperspektivität). Mehr als die bloße Aufzählung von Unterschieden in den Sichtweisen geht es in diesem Beitrag darum, dass Schüler\*innen entlang von ausreichend Informationen zu den Quellen (z.B. Angaben zu den Verfasser\*innen) und zum historischen Kontext die jeweiligen Standpunkte analysieren und damit ergründen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten erklären.

**Robert Hummer** (Pädagogische Hochschule Salzburg) fokussiert in seinem Beitrag *Selbstdarstellung und Feindbildkonstruktion – Historisches Lernen mit Bildquellen aus der Ersten Republik* auf die Perspektivität besonders in bildlichen Quellen. Ausgehend von Karikaturen und Portraitfotos von Politikern sollen Schüler\*innen der Parteilichkeit und perspektivischen Brechung von Bildquellen nachspüren und erkennen,

dass auch Bildquellen die Vergangenheit nicht einfach nur abbilden. Durch ein stark kontrastierendes Quellenarrangement, in dem dieselben Politiker in unterschiedlichen Quellen anders wahrgenommen werden, können sich Schüler\*innen inhaltlich der Ersten Republik Österreich als Konfliktdemokratie annähern.

Perspektivität spielt ebenso die zentrale Rolle im Beitrag *Manche Leute sind eben zum Untergang verurteilt, und damit basta. Ein multiperspektivischer Zugang zum Mythos der „sauberen Wehrmacht“* von **Philipp Mittnik** (Pädagogische Hochschule Wien). Durch unterschiedliche historische Quellen sollen Schüler\*innen die Handlungsspielräume von Individuen zur Zeit der Deutschen Wehrmacht re-konstruieren. Dabei werden sowohl der Mythos der „sauberen Wehrmacht“ als auch der Standpunkt, dass alle Soldaten Verbrechen an Zivilist\*innen durchgeführt bzw. unterstützt hätten, kritisch beleuchtet. Die Relevanz dieses Themas für die Gegenwart wird unterstrichen durch die Diskussion rund um die Errichtung eines Deserteursdenkmals in Wien, die von Schüler\*innen analysiert und beurteilt werden soll.

Ausdrücklich für den Sachunterricht in der Primarstufe, in welchem historisches Lernen genauso wie in der Sekundarstufe systematisch berücksichtigt werden sollte, finden sich zwei Beiträge: **Heike Krösche** (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) widmet sich in ihrem Beitrag *Erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen am Beispiel von Kindheitsgeschichte um 1900 gewinnen* der besonderen Rolle von Perspektivität historischer Quellen im Rahmen von Re-Konstruktionsprozessen. Durch eine Analyse unter Berücksichtigung der Standort- und Zeitgebundenheit der Quelle sollen Schüler\*innen der Primarstufe bereits erste Einsichten zum erkenntnistheoretischen Konzept der Perspektivität gewinnen. Darüber hinaus bieten Alteritätserfahrungen Möglichkeiten für die Lernenden, historischen Wandel erfahrbar zu machen. Im Beitrag *Olympische Spiele der Antike – Woher Historiker\*innen wissen, wie es damals gewesen sein könnte* von **Nikolaus Eigler** (Pädagogische Hochschule Salzburg) steht das erkenntnistheoretische Basiskonzept Belegbarkeit im Fokus. Durch eine Auswahl an unterschiedlichen antiken Quellen sollen Schüler\*innen die Konstruktion historischer Erzählungen auf der Grundlage ebendieser historischen Quellen ergründen. Im Rahmen der Unterrichtssequenz wird die Ausdifferenzierung bereits vorhandener Schüler\*innenvorstellungen zur Frage, woher wir eigentlich unser Wissen über die Vergangenheit haben, in kleinen Schritten angeleitet.

## Literaturverzeichnis

- Bergmann, K. (2016). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). (2016a). *Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I der Neuen Mittelschulen (NMS) und allgemein bildenden höheren Schulen (AHS)*. BGBl. II Nr. 113/2016. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113> (zuletzt abgerufen am 17.12.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). (2016b). *Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe II der allgemein bildenden höheren Schulen*. BGBl. II Nr. 219/2016. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (zuletzt abgerufen am 17.12.2019).
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html) (zuletzt abgerufen am 17.5.2019).
- Borries, B. v. (2013). Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63/42-44, 12-18.
- Buchberger, W. (2020): *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag (in Vorbereitung).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiner, U./ Kaiser, I./ Kühberger, Ch./ Maresch, G./ Oesterhelt, V./ Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 5. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Münster/New York: Waxmann.
- Grosch, W. (2014). *Schriftliche Quellen und Darstellungen*. In H. Günther-Arndt/ Zülsdorf- M. Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (74-99)*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Handro, S. (2015): *Quellen interpretieren*. In H. Günther-Arndt/ S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (151-166)*. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Kühberger, Ch. (2015): *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. 3. Auflage. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Kühberger, Ch./ Windischbauer, E. (2012). *Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Meyer-Hamme, J. (2018). Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung. In Th. Sandkühler/ Ch. Bühl-Gramer/ A. John/ A. Schwabe/ M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (75-92)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pandel, H.-J. (1995). *Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis*. *Geschichte lernen*, 46, 14-21.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2012). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Reeken, D. v. (2015). *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rohrbach, R. (2009). *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Sauer, M. (2015). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik*. 12. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schreiber, W./ Körber, A./ Borries, B. v./ Krammer, R./ Leutner-Ramme, S./ Schöner, A./ Ziegler, B. (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)*. In A. Körber /W. Schreiber/A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (17-53)*. Neuried: Ars Una.