

Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung:

Diagnoseaufgaben mit Bildern

Herausgegeben von Heinrich Ammerer und
Elfriede Windischbauer

Impressum

Herausgeber: Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, A-1010 Wien
T 01/42 77-274 40, F 01/42 77-274 30
service@politik-lernen.at
www.politik-lernen.at

ISBN 978-3-902659-07-1
Wien: Edition *polis*, 2011

Zentrum *polis* arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur –
Abteilung Politische Bildung
Projektträger: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein

Die vorliegende Broschüre wird aus Mitteln des BMUKK finanziert.



Einführende Beiträge	Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung 4 <i>Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer</i>
	Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive 12 <i>Reinhard Kramer, Christoph Kühberger</i>
Medium: Comic	Kompetenzdiagnostik durch die Verwendung von Comics <i>Heinrich Ammerer</i> 21
	Beispiel: Tim in der Sowjetunion <i>Christoph Kühberger</i> 24
	Beispiel: Römisches Militärlager im „Asterix“-Comic <i>Hannes Brzobohaty</i> 28
	Beispiel: Captain America und der Zweite Weltkrieg <i>Hannes Brzobohaty</i> 31
Medium: Fotografie	Fotografien <i>Christoph Kühberger</i> 34
	Beispiel: Industrielle Revolution <i>Verena Hartl</i> 37
	Beispiel: 11. September 2001 <i>Sabine Hofmann</i> 40
Medium: Herrscher-gemälde	Gemälde historischer Herrscher und Herrscherinnen als Medien der Kompetenzdiagnostik <i>Irmgard Plattner</i> 42
	Beispiel: Maria Theresia <i>Irmgard Plattner</i> 44
	Beispiel: George Washington im Kapitol <i>Heinrich Ammerer</i> 47
Medium: Karikatur	Leistungen kompetenzorientiert diagnostizieren anhand von Karikaturen 50 <i>Elfriede Windischbauer</i>
	Beispiel: Die Kubakrise <i>Elfriede Windischbauer</i> 52
	Beispiel: Österreichischer Staatsvertrag <i>Conny Benedik</i> 55
	Beispiel: Globalisierung <i>Elfriede Windischbauer</i> 58
Medium: Plakat	Leistungen kompetenzorientiert diagnostizieren: Plakate <i>Franz Graf</i> 61
	Beispiel: KDF-Wagen <i>Conny Benedik</i> 64
	Beispiel: Ärzte ohne Grenzen <i>Andreas Glaser</i> 67
	Beispiel: Nationalsozialistisches Wahlplakat <i>Franz Graf</i> 69
Medium: Rekonstruktions-zeichnung	Kompetenzdiagnostik anhand von Rekonstruktionszeichnungen 71 <i>Christoph Kühberger, Ernestine Schmidt</i>
	Beispiel: Leben in der Steinzeit <i>Sabine Hofmann</i> 74
	Beispiel: Zonengrenze <i>Ernestine Schmidt</i> 77
	Beispiel: Eroberung Südamerikas <i>Christoph Kühberger</i> 80
	AutorInnenverzeichnis 83

Das Thema *Aufgabenstellung* in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung

Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer

1. Ursachen für das verstärkte Interesse am Thema *Aufgabenstellung*

Die Einführung der Bildungsstandards mit 1. Jänner 2009 an den österreichischen Pflichtschulen, die Erarbeitung einer standardisierten, kompetenzorientierten teilzentralen Reifeprüfung an den österreichischen AHS und BHS hat, wenn die aktuellen Fortbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen als Barometer dienen dürfen, ein starkes Interesse an Themen hervorgerufen wie „Planung des Unterrichts mit Hilfe von Kompetenzmodellen“ und „Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Unterricht“. Die Debatte über kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, die vorerst v.a. in den Fächern, in denen Bildungsstandards gesetzlich vorgegeben sind – Deutsch, Englisch, Mathematik –, geführt wird, ist aber auch für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung aus mehrerer Hinsicht von Bedeutung:

- Die Kompetenzorientierung als Grundprinzip des Geschichtsunterrichts ist seit 2008 im Lehrplan für die Sekundarstufe I verankert und hat somit verbindlichen Charakter.¹
- Soll der Anschluss an diejenigen Fächer, in denen Standards getestet werden, nicht verloren werden, ist es unerlässlich, sich auf die Debatte einzulassen und Erfahrungen, die hier bereits gemacht wurden, für das Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung zu nutzen.
- Überdies erfreut sich das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung großer Beliebtheit als Reifeprüfungsfach, und daher muss die Verbindung im Hinblick auf die nun geforderte kompetenzorientierte Reifeprüfung hergestellt werden.

Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zu unterschiedlichen Kategorisierungsmöglichkeiten von Aufgaben wird im folgenden Beitrag das Konzept der vorliegenden Aufgabensammlung vorgestellt.

2. Begriffliche Klärungen

Durch die Aufgaben, die SchülerInnen gestellt bekommen und nur in seltenen Fällen ablehnen können, „geraten sie in irgendeine Beziehung zu der umgebenden Welt. Was die verschiedenen Aufgaben als Beziehungstifter auszeichnet, ist, dass sie immer auf etwas verweisen, das fehlt.“² Diese Lücken

können sowohl im Bereich des deklarativen als auch des prozeduralen Wissens³ liegen.

Aufgaben lassen sich nach mehreren Gesichtspunkten kategorisieren, von denen drei im schulischen Alltag besonders relevant sind:

- Lern- und Prüfungsaufgaben
- offene, halboffene und geschlossene Aufgaben
- schriftliche und mündliche Aufgaben⁴

2.1. Lern- und Prüfungsaufgaben

Lernaufgaben helfen, Kompetenzen einzuüben und zu vertiefen. Vor allem in der Einübungsphase sind sie möglichst konkret und portionieren den Lernstoff in kleine Teile (Schritte), um die leistungsschwächeren SchülerInnen zu entlasten. Damit sie dennoch der Komplexität des jeweiligen Themas zumindest annähernd gerecht werden, sind sie vielfach aufeinander bezogen und aufbauend angeordnet. Die erarbeiteten Zwischenergebnisse werden in der Klasse vorgestellt, sodass die Lehrkraft die Möglichkeit der Kommentierung und Intervention hat.⁵

In der Prüfungssituation sind die SchülerInnen auf sich allein gestellt. Die zu bearbeitenden *Prüfungsaufgaben* sollen den „Lernerfolg nach größeren Lerneinheiten erfassen“,⁶ weswegen sie komplexer und abstrakter sind.⁷ Sie dienen als Grundlage der Bewertung und Beurteilung (die beiden Begriffe werden im Folgenden synonym gebraucht) der Leistungen der SchülerInnen. Bestimmten Anforderungen sozialwissenschaftlicher Messungen – vor allem geht es dabei um die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität – sollen sie möglichst genügen.⁸

2.2. Offene, halboffene und geschlossene Aufgaben

Wenn man davon ausgeht, dass (auch) Prüfungsaufgaben nach dem Reiz-Reaktions-Schema⁹ aufgebaut sind, so ist die Art des Reizes entscheidend für die folgende Einteilung:¹⁰

3 Mit deklarativem Wissen ist Sachwissen (das Was) gemeint, mit prozeduralem Wissen Problemlösungswissen (das Wie).

4 Vgl. Köster 2008

5 Köster o.J., S. 4

6 Ingenkamp / Lissmann 2008⁶, S. 32

7 Vgl. Köster 2008, S. 4

8 Vgl. u.a. Ingenkamp / Lissmann 2008⁶, S. 51-62

9 Vgl. Reisse 2008, S. 83

10 Genaueres dazu siehe 4.5.

1 www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml (aufgerufen am 18.2.2011)

2 Girmes 2003, S. 6

Offene Aufgaben (etwa die Aufforderung an die SchülerInnen, sich mit einem thematischen Aspekt der österreichischen Geschichte der Zweiten Republik eigenständig auseinanderzusetzen) bieten weder Antwortmöglichkeiten an, noch erwarten sie eine bestimmte Antwort. *Halboffene Aufgaben* (Kurzantwort-Aufgaben, Lückentexte ...) erwarten eine bestimmte Antwort, geben allerdings keine Möglichkeiten vor. *Geschlossene Aufgaben* (etwa eine Multiple-Choice- oder Zuordnungsaufgabe) enthalten diese.¹¹

2.3. Schriftliche und mündliche Aufgaben

Eine beschreibende Gegenüberstellung der Merkmale mündlicher und schriftlicher Prüfungen listet folgende Charakteristika auf:¹²

MÜNDLICH	SCHRIFTLICH
<ul style="list-style-type: none"> • adaptiv • kommunikativ • auslotend • eher singulärer Bezug • eher zeitlich unbestimmt 	<ul style="list-style-type: none"> • fixiert • reaktiv • Grenzen vorgebend • eher Gruppenbezug • eher zeitlich bestimmt

Mündliche Leistungskontrollen verlangen vom Prüfer / von der Prüferin, sich auf das Prüfungsgespräch einzustellen. Nach einer erfolgreich beantworteten Eingangsfrage wird der Schwierigkeitsgrad der Fragestellung wahrscheinlich höher. Zwischenfragen begünstigen die richtige Antwort. Bei einer falschen Antwort hingegen besteht die Möglichkeit, mit einer leichteren Frage der Schülerin / dem Schüler zu einem Erfolgserlebnis zu verhelfen.

Grundsätzlich können mündliche Prüfungen monologisch oder dialogisch angelegt sein bzw. beide Möglichkeiten kombinieren. Die Grenzen dazwischen sind fließend. Falls die SchülerInnen bei mündlichen Prüfungen die darzubietenden Inhalte bloß aufsagen, kann ihre mündliche Kompetenz nur unzureichend bewertet werden.

Für schriftliche Aufgabenstellungen gibt es eine Reihe von Aufgabenarten.¹³ Bei den Schülern und Schülerinnen sind sie deswegen beliebt, weil sie ihnen ein Mehr an Objektivität gegenüber mündlichen Prüfungen und eine höhere Unabhängigkeit vom Prüfer / von der Prüferin zuschreiben.

3. Diagnoseaufgaben

Im vorliegenden Band werden Aufgaben eines besonderen Typs angeboten, nämlich so genannte *Diagnoseaufgaben*. Sie sollen jene Informationen liefern, die es der Lehrerin / dem Lehrer ermöglichen, förderliche Lernentscheidungen begründet zu treffen und im folgenden Unterricht Maßnahmen, Hilfestel-

lungen und Übungen anzubieten, welche sich – je nach Bedarf – für die einzelnen SchülerInnen eignen.¹⁴

Pädagogische Diagnostik, welche zum Kerngeschäft jeder Schule und jedes Unterrichts gehört,¹⁵ erfordert von den LehrerInnen die Fähigkeit, über SchülerInnen und Schulklassen zutreffende diagnostische Urteile abzugeben.¹⁶ Unter Pädagogischer Diagnostik werden dabei alle diagnostischen Tätigkeiten verstanden, durch die bei den Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt und analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden. Das Ziel besteht in einer Optimierung des individuellen Lernens.¹⁷

Konkret soll die Diagnostik Antworten geben auf die Frage, an welches Vorwissen, welche Voraussetzungen der Unterricht anknüpfen kann, welche Lernhindernisse zu überwinden sind, welche lernförderlichen Aspekte zu stärken sind. Aus diesen Antworten müssen Angebote für fruchtbare Lernwege und fundierte Lernangebote erwachsen.¹⁸

Die Diagnoseaufgaben in der vorliegenden Sammlung sind wie die oben genannten Lernaufgaben (2.1.) innerhalb eines Beispiels aufeinander bezogen und aufbauend angeordnet. Teilweise handelt es sich um geschlossene, teilweise um offene Aufgaben.

4. Voraussetzungen und Elemente einer guten Aufgabenstellung

4.1. Berücksichtigung gesetzlicher Vorgaben

Aufgabenstellungen müssen auf die gesetzlichen Vorgaben Rücksicht nehmen. Das sind für das Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung die Lehrpläne sowie die Leistungsbeurteilungsverordnung.

4.2. Die inhaltliche Validität

„Qualitätsvolle Aufgaben haben eine hohe *Inhaltsvalidität*, d.h. sie müssen das messen, was gemessen werden soll. Dies setzt voraus, dass ein unmissverständlicher Zusammenhang zwischen dem besteht, was unterrichtet wurde, [!] und was geprüft wird.“¹⁹ Wenn z.B. verschiedene Formen der Herrschaftsausübung Gegenstand einer Prüfung sind, so muss das auch angemessen gelehrt worden sein.

4.3. Konzentration auf die Kompetenzen

Im Mittelpunkt der Kompetenzdiagnose steht die Frage, was die SchülerInnen können und wissen (sollen).

11 Vgl. Granzer / Böhme / Köller 2008, S. 20

12 Jäger 2004, S. 143

13 Vgl. Reisse 2008, S. 91-97

14 Vgl. Winter 2006, S. 23

15 Winter 2006, S. 22

16 Helmke 2008, S. 122

17 Ingenkamp / Lissmann 2008⁶, S. 13

18 Vgl. Lutter 2007, S. 132

19 Dubs 2008, S. 265

Die vorliegende Aufgabensammlung bezieht sich aus den bereits erwähnten Gründen nicht auf die Diagnose von Wissen, sondern auf den Kompetenzerwerb. Hierbei werden jene Kompetenzen im Bereich des historischen und politischen Lernens herangezogen, welche die Grundlagen für den Lehrplan der Sekundarstufe I bilden.

Abb. 1: Historische und politische Kompetenzen im Überblick²⁰

Historische Kompetenzen			
HISTORISCHE METHODENKOMPETENZ	HISTORISCHE SACHKOMPETENZ	HISTORISCHE ORIENTIERUNGSKOMPETENZ	HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZ
<p>Sie soll die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit sowie einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen (z.B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) fördern. Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können. <i>Die SchülerInnen erzählen auch selbst über die Vergangenheit (Re-Konstruktion).</i></p> <p>Die Beschäftigung mit „Erzählungen über die Vergangenheit“ (= <i>Geschichte</i>), die von anderen Menschen erstellt wurden (Comics, Zeitungsberichte, Denkmäler, Oral-History-Interviews, TV-Dokumentationen, Geschichtserzählungen in Schulbüchern, Rekonstruktionszeichnungen etc.), soll verdeutlichen, dass jede Darstellung der Vergangenheit eine Konstruktion ist: Die Regisseurin, ein Zeichner, eine Drehbuchautorin, ein Journalist – sie alle konstruieren eine Sichtweise auf die Vergangenheit, die abhängig ist vom individuellen Informationsstand, der politischen Haltung, technischem Können usw. Die Darstellungen sollen systematisch und kritisch analysiert werden (De-Konstruktion).</p>	<p>Im Unterricht dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. Der altersgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken.</p> <p>Aufmerksamkeit ist dabei allgemeinen und historischen Begriffen zu widmen (u.a. Polis, Pharao, Faschismus), systematischen Konzepten der Gesellschaftswissenschaft (u.a. Herrschaft, Macht, Staat), aber auch analytischen und methodischen Konzepten (u.a. Perspektive / Blickwinkel, Objektivität, Geschichtlichkeit, mündliche Quelle).</p> <p>Historische Sachkompetenz meint daher nicht die Anhäufung von Fachwissen oder das unreflektierte Auswendiglernen von Begriffsdefinitionen, sondern ein Nachdenken über die unterschiedlichen Bedeutungen, die Begriffe und deren inhaltliche Ausfüllung einnehmen können, sowie ihre Nutzung zur Strukturierung von Gedankengängen.</p>	<p>Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Sinnfindung zu achten.</p> <p>Es geht also darum, welcher Sinn aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit (etwa aus historischen Quellen) oder aus Erzählungen über die Vergangenheit (Geschichten) gezogen wird. Dieser ergibt sich nämlich nicht zwangsläufig aus der Vergangenheit, sondern muss erst durch Bewertungen im Heute erzeugt werden. SchülerInnen sollen dazu selbstständig die Gelegenheit erhalten. Dabei gilt es, in unserer multikulturellen und postmodernen Gesellschaft besonders auf die Offenheit und die Meinungspluralität im Klassenzimmer zu achten. So sollten vor allem Konzepte der Politikdidaktik herangezogen werden (vgl. u.a. Urteilskompetenz).</p>	<p>Geschichte, also eine Erzählung über die Vergangenheit, gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Es gilt, im Unterricht vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen (Geschichte) aufzuzeigen und die SchülerInnen zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und auch selbst zu formulieren. Dabei sollte etwa darauf geachtet werden, dass deutlich wird, dass die Fragen selbst bereits die Antwortmöglichkeiten einschränken.</p>

²⁰ Kühberger / Windischbauer: www.gemeinsamlernen.at (aufgerufen am 18.2.2011)

Politische Kompetenzen

POLITIKBEZOGENE METHODENKOMPETENZ	POLITISCHE SACHKOMPETENZ	POLITISCHE HANDLUNGSKOMPETENZ	POLITISCHE URTEILSKOMPETENZ
<p>Grundlagen und Informationen werden reflektiert und entschlüsselt, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten zur Verfügung steht und angewendet wird.</p> <p>Gleichzeitig sollen SchülerInnen dazu befähigt werden, sich mündlich, schriftlich, visuell und / oder in (modernen) Medien politisch zu artikulieren.</p> <p>Es geht also etwa darum, Plakate von wahlwerbenden Parteien, Fernsehnachrichten, aktuelle Karikaturen, Pop-Songs mit (gesellschafts-)politischen Themen, Statistiken usw. kritisch hinsichtlich ihrer Intentionen und Wirkung zu analysieren.</p> <p>Darüber hinaus sollten die SchülerInnen durch die politikbezogene Methodenkompetenz auch dazu befähigt werden, selbst an der gesellschaftlichen und politischen Diskussion adäquat teilzunehmen und die dafür notwendigen Schritte zu setzen (Erstellen von Leserbriefen, Protest-E-Mails, Flugzetteln, Diskussionen führen usw.).</p>	<p>Begriffe und Konzepte des Politischen (wie z.B. Geschlecht, Schicht, Macht, Herrschaft) dienen der Erfassung politischer Sachverhalte. Mit altersgemäßen Methoden und Hilfestellungen sollen die SchülerInnen dazu befähigt werden, den Konstruktionscharakter von Begriffen und Konzepten des Politischen und ihre Einbettung in ganz konkrete kulturelle und historische Zusammenhänge zu erfassen.</p> <p>Wie hier deutlich wird, gibt es in diesem Bereich grundlegende Überschneidungen zur historischen Sachkompetenz (vgl. oben). Beiden Kompetenzen geht es nämlich darum, Begriffe und Konzepte (z.B. Familie, Herrschaft, Antisemitismus) in ihrer historischen und (inter-)kulturellen Bedingtheit zu betrachten, ihren Konstruktionscharakter, Veränderungen und mögliche Traditionen zu erkennen.</p>	<p>Sie bezieht sich auf das Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen und auf das Nutzen von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken, schließt die Bereitschaft zum Kompromiss, die Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz / Akzeptanz und zur Konfliktfähigkeit ein. Um politisch handlungsfähig zu sein, ist es erforderlich, eigene Meinungen, Werturteile und Interessen zu artikulieren und (öffentlich) zu vertreten, allein oder mit anderen für gemeinsame und / oder für die Interessen anderer einzutreten, Kompromisse zu akzeptieren, Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung zu nützen. Als handlungskompetente BürgerInnen sollen SchülerInnen mit 16 Jahren fähig sein, bewusst über die eigene Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen (z.B. Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen ...) zu befinden. Die Kompetenz, sich an politischen Prozessen zu beteiligen und politische Verantwortung auf verschiedenen Ebenen zu übernehmen, wird nur ein Teil der SchülerInnen erwerben, jedoch sollten sie sich der Möglichkeiten und Grenzen bewusst sein.</p>	<p>Wird ein selbstständiges, begründetes und möglichst sach- bzw. wertorientiertes politisches Urteil getroffen, wird die Ebene des bloßen Meinens überschritten. Dazu müssen notwendige Informationen eingeholt, abgewogen und bewertet werden. Jedes politische Urteil basiert auf einer Anzahl von Teilurteilen und kann selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden. So kann sich das Urteil „Ich bin für die Einführung des Führerscheins für 16-Jährige“ aus Teilurteilen zusammensetzen wie z.B.: „16-Jährige sind so verantwortungsbewusst, dass sie auch die Berechtigung zum Autofahren haben sollen“, „16-Jährige dürfen wählen, also sollen sie auch Autofahren dürfen“, „16-Jährige müssen heutzutage so mobil sein, dass der Führerscheinbesitz unbedingt erforderlich ist“. Die Vermittlung von Urteilskompetenz erfordert es, vorliegende oder selbst gebildete (Teil-)Urteile wie die oben genannten hinsichtlich ihrer Qualität, ihrer Relevanz und Begründung zu überprüfen; Unterschiede zwischen begründeten Urteilen und Vorurteilen müssen deutlich werden. Auch einer Überprüfung ihrer möglichen Interessen- und Standortgebundenheit müssen sie standhalten – denn im oben genannten Fall werden 14- oder 16-Jährige wahrscheinlich allein aufgrund der unterschiedlichen Interessen anders urteilen als ihre Eltern.</p>

4.4. Bezugnahme auf mehrere Teilkompetenzen

Gerade bei umfangreichen Prüfungen ist es wichtig, mehrere (Teil-)Kompetenzen (siehe Kompetenzmodelle) zu thematisieren und unterschiedliche Anforderungsbereiche an die SchülerInnen heranzutragen. Unterschiedliche Anforderungsbereiche resultieren aus unterschiedlichen kognitiven Operationen der SchülerInnen: Sie müssen etwas „beschreiben“,

„benennen“, „einordnen“, „erklären“, „erörtern“ usw. Die von der Kulturministerkonferenz in Deutschland vorgenommene Differenzierung dieser Operatoren (= „Handlungswörter“) in drei Anforderungsbereiche (siehe Abb. 2) kann dabei insofern als Hilfestellung dienen, als der Einteilung eine aufsteigende Schwierigkeit der Tätigkeiten zu Grunde liegt: reproduzieren, wissen – reorganisieren, transferieren – reflektieren / Problem lösen.

Abb. 2: Operatorenkatalog für die Fächer: Gemeinschaftskunde, Geografie, Geschichte und Wirtschaft, erstellt im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg²¹

ANFORDERUNGSBEREICH I	ANFORDERUNGSBEREICH II	ANFORDERUNGSBEREICH III
umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter reproduktivem Benutzen geübter Arbeitstechniken. Dies erfordert vor allem Reproduktionsleistungen.	umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen.	umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Folgerungen, Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen. Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung.

Für den Geschichtsunterricht versuchte Christoph Kühberger diese Operatoren zu adaptieren:²²

Abb. 3: Operatoren des Anforderungsbereichs I (historisches Lernen)

(be)nennen	auflisten bzw. aufzählen ohne jede Erklärung / jedes Wissen bzw. angelesene Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügten Materialien herauslesen (z.B. <i>Nenne mindestens vier totalitäre Diktaturen des 20. Jahrhunderts</i>)
herausarbeiten	Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben (z.B. <i>Arbeite die drei Beispiele heraus, anhand derer die Historikerin modernen Menschenhandel erklärt</i>)
beschreiben	zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor-)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und logisch möglichst mit eigenen Worten wiedergeben (z.B. <i>Beschreibe den Verlauf der Ost-West-Beziehungen zwischen 1945 und 1960</i>)
ermitteln	anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen respektive herausfiltern (z.B. <i>Ermittle den höchsten Wert der Geburtenrate aus der vorliegenden Statistik zum 18. Jahrhundert</i>)
zusammenfassen	Sachverhalte aus (Vor-)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen (z.B. <i>Fasse die Lebensbedingungen der Arbeiter in Wien um 1900 zusammen</i>)

auch: feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, lokalisieren, darlegen, definieren

²¹ www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za1392/rpkg/materialien/basisop.pdf (aufgerufen am 13.2.2011). Operatorensystem adaptiv erstellt und erweitert nach: Keller 2009; Kultusministerium Baden-Württemberg 2010; Hessisches Kultusministerium 2010.

²² Kühberger 2011, S. 6f

Abb. 4: Operatoren des Anforderungsbereichs II (historisches Lernen)

analysieren	Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten (z.B. <i>Analysiere die Grundzüge der nationalsozialistischen Europapolitik anhand der vorliegenden Quellen</i>)
erklären	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor-)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel u.v.m.) einordnen und dies begründen (z.B. <i>Erkläre anhand der Darstellung von XY wesentliche Elemente des Merkantilismus</i>)
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen (z.B. <i>Vergleiche die Gründe für die europäische Expansion ab 1500, die von den Historikern in ihren Darstellungen angeführt werden</i>)
auswerten	Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen (z.B. <i>Werte die verschiedenen Statistiken zur österreichischen Emigration um 1900 aus</i>)
einordnen / zuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen (z.B. <i>Ordne die bildliche Quelle in die faschistischen Geschlechtervorstellungen ein</i>)

auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden

Abb. 5: Operatoren des Anforderungsbereichs III (historisches Lernen)

rekonstruieren / erzählen / darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen (z.B. <i>Rekonstruiere anhand der Quellen die Einstellung der Arbeiterschaft gegenüber den Großindustriellen</i>)
de-konstruieren	kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegebenen Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten) (z.B. <i>De-konstruiere die Darstellung Alexanders im Filmausschnitt hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften</i>)
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhangs den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen (z.B. <i>Beurteile, inwiefern sich das offizielle Österreich nach 1945 der NS-Vergangenheit stellte</i>)
bewerten	in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen (z.B. <i>Bewerte die von Bruno Kreisky und seinen Regierungen bevorzugten Maßnahmen hinsichtlich des Wirtschaftswachstums</i>)
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro- und Contra-Argumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln (z.B. <i>Erörtere den Sinn von staatlich verordneten Gedenk- / Erinnerungstagen im 21. Jahrhundert</i>)
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde (z.B. <i>Interpretiere die Karikatur vor dem Hintergrund der Ölkrisen der 1970er-Jahre</i>)

auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über-)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren

Diese Operatoren bildeten auch eine Grundlage für die Formulierung der Diagnoseaufgaben in dieser Sammlung. Vor einer ausschließlichen Orientierung an den Operatoren beim Festlegen des Anspruchsniveaus einer Aufgabenstellung muss jedoch gewarnt werden. Als Beispiel möge die Tätigkeit des Zusammenfassens dienen, die grundsätzlich dem niedrigsten Anforderungsbereich zugeordnet wird, jedoch von der Komplexität des zusammenzufassenden Texts abhängig ist.

Trotzdem liefert ein genauerer Blick auf die in einer Aufgabenstellung enthaltenen Operatoren wichtige Informationen: Er klärt darüber auf, was genau verlangt wird und ob die Aufgabenstellung primär auf der Ebene der Reproduktion angesiedelt ist oder anspruchsvollere kognitive Operationen verlangt.

4.5. Jeder Situation ihre Aufgabe

Anzahl sowie Inhalt der Operatoren entscheiden über *Offenheit* und *Geschlossenheit der Aufgabenstellung*, denn Aufgaben können in Form detaillierter Anweisungen („Beschreibe, was du auf dem Bild siehst. Vergleiche anschließend ... Bewerte ...“) oder allgemein gehaltener Aufträge erfolgen („Interpretiere das Bild“). Beide Möglichkeiten bieten Vor- und Nachteile: Geschlossene Aufgabenstellungen lassen zwar weniger Spielraum für die Kreativität der SchülerInnen, sind aber leichter planbar und beurteilbar. Bei offenen Aufgaben verhält es sich umgekehrt.

Bei Prüfungen sollten geschlossene(re) Aufgabenstellungen gewählt werden, weil die Notwendigkeit einer an den Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität ausgerichteten Bewertung die Nachteile einer solchen Aufgabenstellung überwiegt.

Konkret bedeutet das, die Aufgabenstellung sollte sich aus folgenden Elementen zusammensetzen:

- der Nennung des Themas (= Gegenstand, über den geschrieben / gesprochen werden soll),
- einigen Handlungsaufforderungen an die SchülerInnen. Diese erfolgen in Aussage- oder Aufforderungssätzen und sind so angeordnet, dass die Schwierigkeit der Anforderungen ansteigt und die wichtigen Informationen besonders hervorgehoben sind. Falls die SchülerInnen einen schriftlichen Text verfassen sollen, ist die Nennung der ungefähren Länge der erwarteten Arbeit empfehlenswert.

4.6. Verständlichkeit der Formulierung

Die *Formulierungen von Aufgabenstellungen* sollten bestimmte sprachliche und technische Regeln berücksichtigen (der letzte der folgenden Punkte bezieht sich nur auf Prüfungsaufgaben):²³

- Vertrautes Vokabular wählen
- Nach Möglichkeit Sätze mit Negationen meiden
- Konkrete Darstellung erhält Vorrang gegenüber der abstrakten Information

- Aktiven Formulierungen den Vorrang gegenüber passiven geben
- Sätze mit vielen Substantiven sind weniger leicht verständlich.
- Teilaufgaben sollten nicht voneinander abhängig sein, sodass sich das Scheitern bei einer Teilaufgabe nicht automatisch auf die Folgeaufgaben auswirkt.

4.7. Die Altersgemäßheit von Aufgaben

Antworten auf die Frage, „was Lernende in einem bestimmten Alter in einem bestimmten Wissensgebiet leisten können [...], sind [...] für viele Fächer [...] weitgehend Desiderate.“²⁴ Dies gilt insbesondere für den Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung.

5. Konzept des vorliegenden Bands

Wie bereits im Punkt 3. erläutert, bietet der vorliegende Band Diagnoseaufgaben für einen kompetenzorientierten Unterricht an. Es handelt sich also *nicht* um Testaufgaben, vielmehr sollen die LehrerInnen und SchülerInnen Rückmeldung darüber erhalten, über welche Teilkompetenzen die SchülerInnen im Bereich der historischen und politischen Kompetenzen, insbesondere der Methodenkompetenz (Arbeiten mit Bildern) verfügen, um daraus Schlüsse für den weiteren Unterrichtsverlauf, für anzubietende Hilfestellungen und Lernangebote ziehen zu können.

Der Anstoß für die Erstellung der Beispiele kam aus vielen Debatten mit LehrerInnen in Fort- und Weiterbildungen und in der Unterrichtspraxis, welche zurecht beklagten, dass das Formulieren von kompetenzorientierten Aufgaben im Vergleich zur Gestaltung von Wissensfragen sehr anspruchsvoll sei. Daher hat sich eine Gruppe von GeschichtsdidaktikerInnen von österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zum Ziel gesetzt, eine Sammlung von Diagnoseaufgaben als Hilfe für den Unterricht, aber auch als Anregung für Diskussionen vorzulegen. Dazu entwickelten die einzelnen Expertinnen und Experten Beispiele, welche mehrmals in der Gesamtgruppe zur Diskussion gestellt, überarbeitet und teilweise in der Unterrichtspraxis ausprobiert wurden. Erst nach diesem Prüfverfahren werden sie nun in der vorliegenden Form zur Veröffentlichung gebracht.

Jede Aufgabe besteht aus einer Kopiervorlage, welche den SchülerInnen vorgelegt werden kann. Da es in den Beispielen in erster Linie um die Diagnose von Teilkompetenzen und nicht um eine Wissensüberprüfung geht, wird den SchülerInnen das nötige Arbeitswissen in kurzer Form in einem Kasten zur Verfügung gestellt. Danach folgen Aufgaben zu einem historischen oder politischen Bild, welche die SchülerInnen in Einzelarbeit lösen. Im darauf folgenden didaktischen Kommentar sind Hinweise auf die empfohlene Schulstufe (welche allerdings je nach Niveau variiert werden können) und auf die überprüften Teilkompetenzen zu finden. Der *Erwartungshorizont* legt jene Antworten fest, welche zu erwarten sind.

23 Vgl. Dubs 2008, S. 270-272

24 Conrad 2011, S. 3; die folgenden Ausführungen beziehen sich ebenfalls darauf

Literatur

- Bohl, Thorsten / Jürgens, Eiko: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim und Basel 2005
- Conrad, Franziska: Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Die zentralen Kompetenzen im Umgang mit Geschichte, in: Geschichte lernen 139 / 2011, S. 2-11
- Dubs, Rolf: Qualitätsvolle Aufgaben als Voraussetzung für sinnvolles Benchmarking, in: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, Münster / New York / München / Berlin 2008, S. 259-279
- Girmes, Renate: Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen, in: Ball, Helga / Becker, Gerold u. a. (Hrsg.): Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln (= Friedrich Jahresheft 21 / 2003), S. 6-11
- Granzer, Dietlinde / Böhme, Katrin / Köller, Olaf: Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch, in: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim und Basel 2008, S. 10-28
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber 2008
- Horstkemper, Marianne: Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg, in: Friedrich Jahresheft 24 / 2006, S. 4-7
- Ingenkamp, Karlheinz / Lissmann, Urban: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim und Basel 2008⁶
- Jäger, Reinhold S.: Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Mit einem Beitrag von Urban Lissmann, Landau 2004⁵
- Köster, Juliane: Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht, in: Deutschunterricht 5, 2008, S. 4-10
- Köster, Juliane: Was heißt „veränderte Aufgabenkultur im Deutschunterricht“? (o.J.): www.didaktikdeutsch.de/vortraege/Göttingen%20Vortrag%201.pdf (aufgerufen am 6.2.2011), S. 4
- Kühberger, Christoph: Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform, in: Historische Sozialkunde 1 / 2011, S. 3-13
- Kühberger, Christoph / Windischbauer, Elfriede: Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“: www.gemeinsamlernen.at (aufgerufen am 18.2.2011)
- Langner, Frank: Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik, in: Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung, Schwalbach / Ts. 2007, S. 58-70
- Lutter, Andreas: Diagnostik in der sozialwissenschaftlichen Domäne aus Perspektive der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung, in: Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung, Schwalbach / Ts. 2007, S. 131-141
- Reisse, Wilfried: Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung, Köln 2008
- Ruf, Urs / Winter, Felix: Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter, in: Friedrich Jahresheft 24 / 2006, S. 56-59
- Winter, Felix: Diagnosen im Dienst des Lernens. Diagnostizieren und Fördern gehören zum Unterrichten, in: Friedrich Jahresheft 24 / 2006, S. 22-28
- www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml (aufgerufen am 25.2.2011)

Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive¹

Reinhard Krammer, Christoph Kühberger

1. Bilder als historische Quellen lesen

Es ist eine werbetechnische Binsenweisheit, dass – legt man es darauf an, die Aufmerksamkeit einer breiteren Öffentlichkeit auf ein Problem, einen Missstand oder die Notwendigkeit einer Veränderung zu richten – man heute in aller Regel nur dann Erfolg haben wird, wenn der Absicht Materialien unterlegt werden können, die den Sachverhalt eindrucksvoll „ins Bild rücken“. Verbal vermittelte Botschaften rufen zumeist weit weniger Interesse, Zustimmung oder Ablehnung hervor, entfachen nicht derartige Empörung oder Begeisterung, wie Bilder es vermögen. Auch die Werbung bedient sich der Bilder, um Aufmerksamkeit für bestimmte Produkte zu erzeugen, wobei es unwesentlich ist, ob die Bilder negative oder positive Assoziationen auszulösen versprechen.

Bilder sind unverzichtbarer Teil politisch-kommunikativer Strategien geworden, Wahlkämpfe werden im Bild ausgetragen und die Informationen und Emotionen, die Bilder transportieren, scheinen die Spitzenkandidaten wahlwerbender Parteien verlässlicher an den Wähler / an die Wählerin zu bringen als jedes schriftliche Manifest. In Erinnerung sind noch die Auseinandersetzungen um die Absicht des amerikanischen Präsidentschaftskandidaten Obama, seine Rede anlässlich seines Deutschlandbesuchs symbolträchtig und werbewirksam in Berlin vor dem Brandenburger Tor zu halten. Das Bild entfaltet also unter bestimmten Umständen Suggestionskräfte, an denen es Schrift- und Wortmedien eher zu mangeln pflegt. Diese Bilder werden in den Köpfen zu der Anschauung, die viele Menschen von bestimmten – auch historischen – Ereignissen und Sachverhalten haben. Bilder setzen sich in den Köpfen fest und treten an die Stelle des originären Ereignisses.

Es ist gerade die immer wieder beklagte medienvermittelte Bilderflut, der Jugendliche heute ausgesetzt sind, die Lehrende darauf verpflichtet, Jugendlichen geeignete Instrumentarien in die Hand zu geben, um ihnen einen bewussteren und kritischen Umgang mit Bildern zu ermöglichen. Gerade Schüler und Schülerinnen sehen gewöhnlich kaum eine Veranlassung, sich mit den Botschaften der Bilder intensiv und kritisch auseinanderzusetzen. Da eine genauere Befassung mit Bildern in der Lebenswelt der SchülerInnen eher die Ausnahme zu sein pflegt, überwiegen konventionelle und oberflächliche Deutungsmuster. Das (historische) Bild wird denn auch weit eher als zutreffende Nachricht von vergangenem Geschehen betrachtet, als dass seine Perspektivität, sein vielleicht agitatorischer Charakter und seine parteiliche Kommunikationsabsicht in Rechnung gestellt werden.

¹ Dieser Beitrag wurde erstmalig unter dem Titel „Mit Bildern arbeiten“ in: *Historische Sozialkunde* 4 / 2008 veröffentlicht (S. 38-44).

Die historische Methode verlangt, Quellen, eben auch die bildlichen, nach den Absichten und Interessen des Auftraggebers zu befragen, sie bezieht den Autor, seine Involvement in das Dargestellte oder sein erkenntnisleitendes Interesse am Geschehen in die Erwägungen mit ein und fragt nach der gewollten und der tatsächlichen Wirkung auf die Rezipienten. Bei mäßiger oder fehlender Erfahrung der SchülerInnen im bewusst-kritischen Umgang mit Bildern im Geschichtsunterricht wird zunächst auf elementare Formen der Analyse zurückgegriffen werden. Die aus der Kunstgeschichte bekannte Methode von Erwin Panovsky kann hier als Ausgangspunkt einer methodisch kontrollierten Bilderschließung dienen.

2. Bilder zur Rekonstruktion der Vergangenheit nützen

Die Zeit, da den SchülerInnen im Geschichtsunterricht ausschließlich fertige geschichtliche Erzählungen unhinterfragt präsentiert und ihnen vorgefertigte „Geschichtsbilder“ zugemutet wurden, sollte heute vorbei sein und historische Bilder demnach nicht als bloße Illustration der Narration verstanden werden.

Das historische Plakat kann etwa Hinweise darauf geben, welche Ängste und Befürchtungen sich in einer Gesellschaft instrumentalisieren ließen, um dem politischen Gegner zu schaden, und welche Hoffnungen für die eigene Sache zu mobilisieren waren. Sie machen deutlich, welche Auswege aus krisenhaften Zeiten diese oder jene politische Bewegung propagierte und welche sie ablehnte. Die Karikatur zeigt dem, der die richtigen Fragen an sie zu stellen weiß, in welche Richtung das Denken der AdressatInnen beeinflusst werden sollte, dokumentiert also – je nach dem Medium, das sie transportierte – die Standpunkte der Herrschenden ebenso wie die Meinung jener, die ihren politischen Protest nur mit Hilfe des Zeichenstifts sichtbar machen konnten. Fotos belegen zwar die „Realität“, engen sie aber gleichzeitig durch Bildausschnitt, Auslösezeitpunkt und Dokumentationsabsicht bewusst oder unbewusst ein. Diese Faktoren sind es, die das Bild über seinen dokumentarischen Wert hinaus interessant machen. Sie werden in einem Geschichtsunterricht, der dem kompetenten Umgang seiner SchülerInnen mit Vergangenheit und Geschichte besonderes Augenmerk zuwendet, zum Gegenstand von Analyse und Interpretation.

Aus Bildern ist Vergangenes rekonstruierbar – wenn auch zumeist nicht nur aus Bildern. Es sind gerade sie, die Mosaiksteine zur Rekonstruktion bereit stellen, die aus schriftlichen Quellen nicht oder nicht so leicht zu erhalten sind. Die poli-

Abb. 1: Analyse historischer Bilder auf basalem Niveau nach E. Panovsky

ASPEKT DER BILDARBEIT	INHALTLICHE AUSRICHTUNG DER ARBEITSPHASE
Beschreibung	<p>Vollständiges visuelles Erfassen des Dargestellten durch Beschreibung der Details (eventuell nach Betrachten des Bildes aus dem Gedächtnis).</p> <p>Benennen der dargestellten Objekte, Personen etc., auffinden und dechiffrieren der im Bild vorfindbaren Symbole und Zeichen, Aufschlüsselung der Bildstruktur (Aufbau und Gliederung, Personenkonstellation, Farbgestaltung).</p> <p>Sammeln der Reaktionen und der Meinungen der SchülerInnen: Welchen Eindruck haben sie von dem Bild gewonnen? In welchem Zusammenhang steht das Bild mit dem geschichtlichen Thema?</p>
Historische Analyse	<p>Klärung der Fragen: Was wird dargestellt und wie wird es dargestellt? (Welcher historische Vorgang oder Sachverhalt wird durch welche Symbole, Zeichen, Farben usw. dargestellt?)</p> <p>Erarbeiten des historischen Kontexts, Klärung der Frage nach dem (vermuteten) Auftraggeber, dem Autor (dem Künstler, Zeichner, Fotografen etc.) und den angesprochenen Adressaten. Beantworten der Frage nach der Bildaussage.</p>
Deutung und Bewertung (Interpretation)	<p>Beurteilung der Relevanz des Bildes in seiner Zeit und darüber hinaus, Beurteilung und Bewertung seiner Aussage aus heutigem historischen Wissen heraus.</p> <p>Feststellen der Absichten des Autors (Künstlers, Auftraggebers).</p> <p>Abschätzen der Wirkung, die das Bild auf Zeitgenossen haben konnte.</p>

tischen Mentalitäten, die eine Gesellschaft prägen, sind aus Plakaten und Karikaturen vielleicht besser ablesbar, die Feindbilder und Propagandatechniken aus den Fotos totalitärer Regimes zutreffender zu rekonstruieren als aus schriftlichen Quellen. Die im Unterricht anzubahnde historische Rekonstruktionskompetenz bezieht sich zunächst auf die Fähigkeit, Quellen nach einer leitenden Fragestellung lesen und interpretieren zu können und das Ergebnis in die Form einer historischen Narration zu bringen.

Freilich wird das aktive Vollziehen von Rekonstruktion im Prozess schulischen Lernens eher Ausnahmesituationen anvertraut werden müssen. Das (Re-)Konstruieren von Vergangenheit werden die SchülerInnen in aller Regel nur an vorkonstruierten Beispielen (nach-)vollziehen können. Dass sie selbst in die Situation gebracht werden können, eine Selektion der Quellen vorzunehmen, wird eine Ausnahmesituation bleiben. Allerdings eröffnen die durch das Internet heute leichter erreich- und verwendbaren Quellenbestände realistische Optionen auch für die Schule.

Wird das Bild zur Grundlage der Re-Konstruktion im Unterricht, dann sollten sich SchülerInnen bewusst sein, dass die Rekonstruktion von Vergangenheit durch das vorliegende Bildmaterial notwendigerweise ausschnittshaft bleiben muss und der Zugriff auf die Vergangenheit selektiv erfolgt. Dass

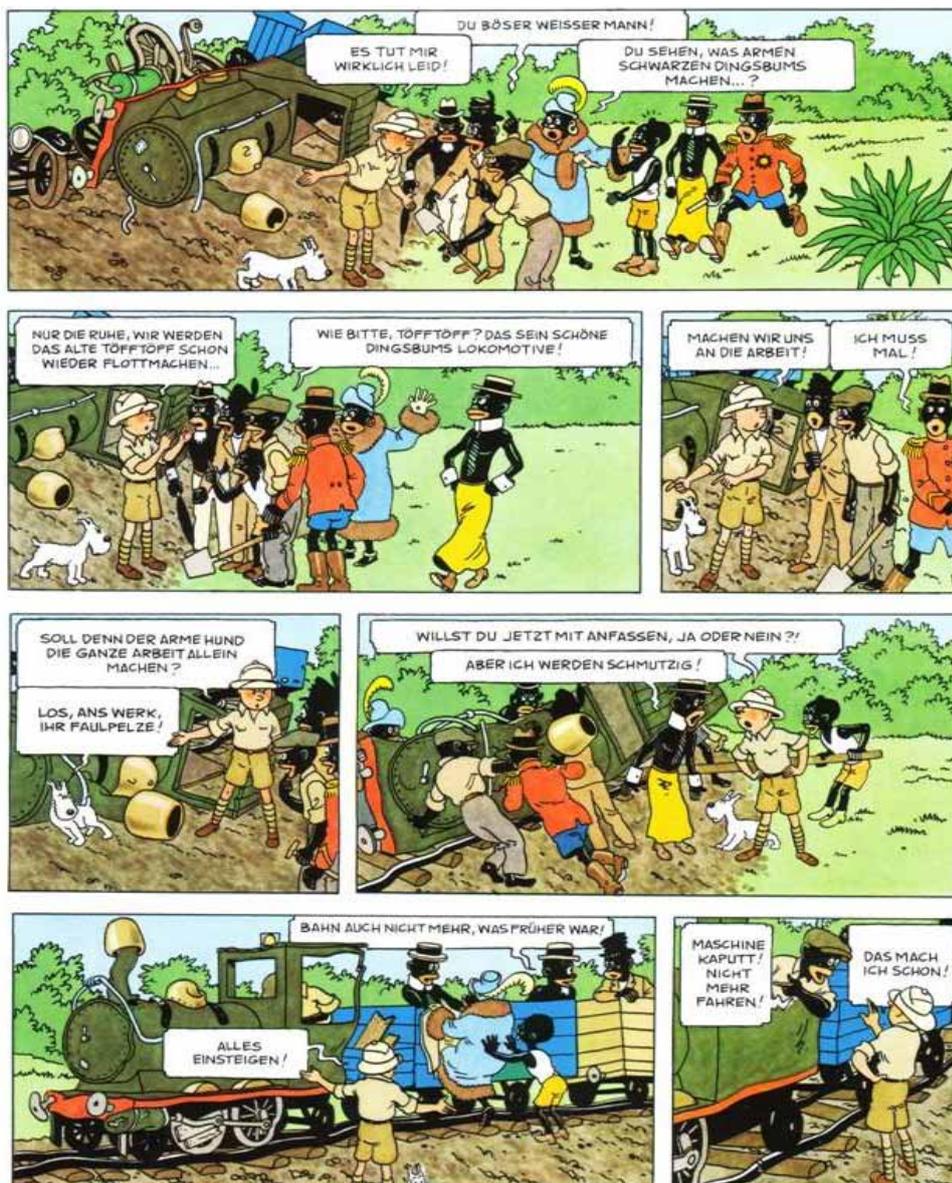
der Bildausschnitt immer bewusst gewählt und der Bildinhalt mit Absicht gewichtet wurde, je nachdem, zu welchem Zweck das Bild hergestellt wurde, diese Einsicht sollte ebenso selbstverständlich werden wie die Kenntnis des Umstands, dass die im Bild gezeigte Vergangenheit eventuell auch mit Hilfe anderer Bilder und anderer Bildgattungen rekonstruiert werden könnte und diese den „Bildinhalt“ bestätigen oder korrigieren könnten.

Abb. 2: Ein Beispiel für den Unterricht – Wenn alte Vorstellungen nachwirken ...

Rassismus gibt es nach wie vor. Oft wirken alte, geschichtlich gewachsene Bilder und Vorstellungen aus der Kolonialzeit im Heute weiter. Deshalb ist es notwendig, darüber nachzudenken. Wir Menschen sind alle irgendwie anders und doch alle gleich. Dennoch gab es vor allem zur Zeit des Kolonialismus die Vorstellung, dass es „minderwertige Völker“ oder „Rassen“ gäbe. Die Europäer glaubten, sie wären als die „weiße Rasse“ anderen Völkern und Kulturen überlegen. Durch den Unterschied im Aussehen und in der Lebensweise glaubte man, in Europa auf einer „höheren Kulturstufe“ zu sein. Mit diesem Denken rechtfertigten die Kolonialmächte die Unterdrückung der kolonialiserten Menschen. So konnten sie diese beherrschen und nach europäischen Mustern erziehen.

Diese Überlegenheit der Europäer, die vor allem eine militärische Überlegenheit war, wurde durch Erzählungen über die Dummheit und die Hilfsbedürftigkeit der Einheimischen ergänzt. Den Menschen in den außereuropäischen Ländern wurde ihre Kultur abgesprochen. Alles wurde nur an der europäischen Kultur gemessen. Dass die Kulturen außerhalb Europas nicht auf einer niedrigeren Kulturstufe waren, sondern einfach nur anders, wollte man nicht wahrhaben. Kolonien und ihre Reichtümer wurden als notwendig angesehen, um die Macht in Europa zu sichern. Dazu musste man auch den Menschen vor Ort das Recht auf Eigenständigkeit absprechen. Zur Verbreitung eines gewissen Bildes von den fremden Völkern wurden in Europa unterschiedliche Medien genutzt (Jugendbücher, Comics, Reiseberichte etc.). So wurde auch ein rassistisches Denken verbreitet. Es verfestigten sich die negativen Vorstellungen über außereuropäische Kulturen. Bis heute wirken Vorstellungen aus der Zeit des Kolonialismus nach. Rassistische Bilder von Afrikanern und Afrikanerinnen findet man auch noch in unserer heutigen Kultur. Leider ist dies nicht allen bewusst.

Ein Beispiel: Der belgische Comic „Tim im Kongo“ wurde in den 1930er-Jahren das erste Mal veröffentlicht. Der Kongo war damals noch eine belgische Kolonie. 1946 wurde der Comic überarbeitet. Auch heute kann man ihn noch kaufen. Obwohl Comics zur Unterhaltung gelesen werden, sollte man ihre Inhalte und Botschaften kritisch hinterfragen.



Comics schaffen Vorstellungen: Der Ausschnitt zeigt eine einseitige Vorstellung über das Kolonialleben aus belgischer Sicht.

a) Fasse den Inhalt des Comics in eigenen Worten zusammen. Achte dabei auf die Gespräche und auf die Bilder.

b) Erstelle eine Tabelle, in der du den Unterschied in der Darstellung von Tim (Belgier) und den Kongoleesen herausarbeitest:

TIM (BELGIER)	KONGOLESSEN
Darstellung der Personen: die Körperhaltung	
Darstellung der Personen: die Kleidung	
Darstellung der Personen: die Gesichtszüge	
Wie verhalten sich die Personen? Wer macht was?	

c) Welches Menschenbild zeigt uns der Comic? Wie werden die Kongolesen und wie die Belgier dargestellt? Was fällt zur Rolle des „belgischen“ Hundes auf?

d) Welche Gründe könnte es geben, dass die Kolonialmächte die Einheimischen so oder so ähnlich darstellten?

3. Bildarbeit kann auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen

Die Bildarbeit auf basalem Niveau ist gekennzeichnet durch einfache Fähigkeiten der Bildanalyse, die in der Regel nach dem Prinzip „Vormachen – Nachmachen“ erlernt werden.

Ein mittleres Niveau ist gekennzeichnet durch die Kenntnis grundlegender konventioneller Methoden (etwa: Vorgehen nach den W-Fragen Laswells), die eingeschränkte Transfermöglichkeit aufweisen. Auf dieser Stufe bleiben die Urteile

im Wesentlichen noch lebensweltbezogen. Auf höherem oder postkonventionellem Niveau sollten SchülerInnen in der Lage sein, von konventionellen Schemata der Bildanalyse im gegebenen Fall abzuweichen und spezifische, auf den historischen Anlassfall abgestimmte Fragen zu entwickeln. Dieses Niveau wird in der Regel – und das gilt auch nicht für jeden Jugendlichen – in der Sekundarstufe II erreicht werden. Die Fähigkeit zum begründeten Abweichen von konventionellen Methoden stellt einen Indikator dar für reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein.

Abb. 3: Kompetenzniveaus bei der Arbeit mit Bildern

<p>BASALES NIVEAU</p>	<p>Erkennen der Historizität eines Bildes ohne genauere zeitliche Kontextualisierung.</p> <p>Bildanalysen an das Schema Imitation (Vormachen – Nachmachen) gebunden.</p> <p>Methodisches Vorgehen und Erkenntnisse werden kaum auf andere Bildbeispiele übertragen (eingeschränkter Transfer).</p> <p>Auf basalem Niveau erweisen sich schon jene Fragen als hilfreich, die es SchülerInnen ermöglichen, aus der rezeptiven Haltung gegenüber Bildern herauszutreten.</p> <p>Ein die Grenzen dieses Niveaus nicht überschreitender Frageraster könnte lauten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was siehst du? • Wer hat das Bild hergestellt? • Welchem Zweck diente das Bild? • Was scheint dir am Dargestellten das Wichtigste zu sein? • Was weißt du über das Dargestellte oder was vermutest du? • Welche Fragen hast du, wenn du das Bild betrachtest?
<p>MITTLERES NIVEAU</p>	<p>Fähigkeit zur Einordnung des Bildes in den historischen Kontext.</p> <p>Bildung einfacher Modelle und Schemata der Analyse und Interpretation, eigenständiges Arbeiten nach Anleitung / Leitfaden.</p> <p>Anwenden der Analysemethode auf andere Bilder.</p> <p>Übertragen der Erkenntnisse auf andere Beispiele.</p> <p>Die Bildanalyse folgt etwa der Laswell-Formel (Die 5 „Ws“):</p> <p>„WHO (Autor, Zeichner, Künstler, Auftraggeber) says WHAT (Inhalt) to WHOM (Adressaten, angesprochene Gruppen) in WHICH channel (Medium der Veröffentlichung) with WHAT effect“ (Wirkung des Bildes, Reaktionen, Zustimmung, Ablehnung).</p>
<p>HÖHERES NIVEAU</p>	<p>Verortung des Bildes in der sozialen, politischen und kulturellen Struktur der historischen Zeit.</p> <p>Fähigkeit, Schemata der Bildanalyse abzuwandeln, Fragen zu verändern oder anders zu gewichten.</p> <p>Analyse aus eigenem Antrieb unter selbstgewählten Blickwinkeln und eigenständig entwickelten Fragestellungen.</p>

3.1. Bilder als „Erzählungen über die Vergangenheit“

Neben Bildern, die als Überreste aus der Vergangenheit bis zum heutigen Tag erhalten sind (historische Quellen), finden im Geschichtsunterricht häufig auch Bilder Verwendung, die der Veranschaulichung der Vergangenheit dienen. Sie rekonstruieren die Vergangenheit bildlich und führen dabei ein „lebensnäheres Bild“ vor, als dies über historische Bildquellen überhaupt möglich ist. Während nämlich Bildquellen sich oft den Vorstellungen der SchülerInnen von Realitäten, Größenverhältnissen, Zusammenhängen etc. entziehen, versuchen Rekonstruktionszeichnungen die Vergangenheit anschaulich abzubilden. Nicht nur Kinder- und Jugendbücher verwenden derartige Darstellungen, sie sind auch ein beliebtes Medium in Schulbüchern oder in Ausstellungen, um Wissen, welches über die Vergangenheit erarbeitet wurde, darzustellen. Derartige Rekonstruktionszeichnungen suggerieren jedoch – nicht zuletzt aufgrund ihres Fotorealismus‘ in den meist naiven bis „kindertümlichen“ Darstellungen –, dass sie tatsächlich in der Lage wären, die Vergangenheit abzubilden. Es handelt sich dabei aber vielmehr um „Erzählungen über die Vergangenheit“, die im Optimalfall wissenschaftsorientiert aufgrund einer bestimmten Fragestellung im Heute entlang bekannter Erkenntnisse der Wissenschaften erstellt wurden. Sie sind damit zwingend perspektivisch, selektiv und partial – also nur als Annäherungen an die Vergangenheit zu lesen. Aufgrund ihrer Intention, nämlich die Vergangenheit aufleben zu lassen, führen die meisten Rekonstruktionszeichnungen ein zu komplettes Bild der Vergangenheit vor. Da es unsere Sehgewohnheiten stören würde, wenn ein Bild „weiße Flecken“ bzw. „Leerstellen“ hätte, wie dies zu bestimmten historischen Fragestellungen – besonders was die frühen Epochen der Menschheitsgeschichte betrifft – der Fall ist, übergehen die meisten KünstlerInnen dieses Problem, ohne es in den Zeichnungen zu kennzeichnen. Es treten uns (ab-)geschlossene Darstellungen entgegen, die aufgrund ihrer Inszenierung vermuten lassen, dass der Künstler / die Künstlerin alles über die Vergangenheit weiß. Um diesem Denkfehler im Geschichtsunterricht entgegenzutreten, sollten die Lernenden mit der Problematik von bildlichen Erzählungen über die Vergangenheit vertraut

Abb. 4: Fachliche Ebene – ein Beispiel:

Sich selbst reflektierende Rekonstruktionszeichnungen könnten etwa die Zeichnung mit archäologischen Funden oder anderen historischen Quellen kombinieren, um zu verdeutlichen, dass derartige Darstellungen durchaus auf einer Quellenbasis beruhen. Gleichzeitig verdeutlichen solche Arrangements, dass die gezeigten Menschen, die uns etwa sympathisch oder unsympathisch entgegentreten, einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung des Bildes und eben nichts mit dem gesicherten Wissen (hier in Form von Quellen) zu tun haben.

Collage nach Christoph Kühberger, Rekonstruktionszeichnung (im Original in Farbe) aus: Miquel, Pierre: So lebten sie zur Zeit der römischen Legionen, Hamburg 1978, S. 15 – Römischer Sandalenfund aus: Hoare, Katharine: V-mail. Letters from the Romans at Vindolanda Fort near Hadrian's Wall, London 2008, S. 22 – Römischer Helm (1. Jh. n. Chr., Xanten) aus: „Die spinnen, die ...“ Mit Asterix durch die Welt der Römer. Hrsg. v. Westfälischen Römermuseum Haltern, Stuttgart 1999, S. 34



gemacht werden. Die hier vorgestellten methodischen Zugriffe versuchen, nach der Ebene der Übereinstimmung mit fachlichen Erkenntnissen der historischen Wissenschaften bzw. der historischen Quellen, der Ebene der gattungsspezifischen Darstellungsform und der damit verwobenen Ebene der bildlichen Bewertung der abgebildeten Momente zu fragen.

3.2. Alternative Rekonstruktionszeichnungen nutzen

Eine der Möglichkeiten, um kritisch mit Rekonstruktionszeichnungen zu arbeiten und um die in den Bildern ruhenden Probleme zu erkennen, könnten sich selbst reflektierende Rekonstruktionszeichnungen sein, die durch Schulbuchverlage erstellt oder gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet werden. Dabei kommt es vor allem darauf an, den Bruch aufzuzeigen, der zwischen jenem Wissen bzw. jenen Quellenbeständen, die uns heute noch über die Vergangenheit zur Verfügung stehen, und der bei der Rekonstruktion der Vergangenheit immer auch nötigen Imagination und Spekulation besteht. Aus diesem Grund erscheint es zielführend, dass die SchülerInnen im Rahmen des historischen Lernens den Konstruktionscharakter derartiger Bilder – etwa durch ein (teilweises) Offenlegen der Quellen, auf die in den Bildern Bezug genommen wird – erkennen. So verlieren die Zeichnungen den Anspruch auf die suggerierte Möglichkeit der uneingeschränkten Abbildbarkeit der Vergangenheit, die in ihnen mitschwingt. Es wäre daher sinnvoll, in Rekonstruktionszeichnungen auf jene Dinge zu verweisen, die dargestellt werden können (u.a. durch historische Funde), aber auch auf jene, die man nicht mehr feststellen kann. Eine Variante, die derzeit leider keine Verbreitung findet, wären Rekonstruktionszeichnungen mit „weißen Flecken“. Zeichnungen, die durch ihre künstlerische Gestaltung etwas „im Dunklen“ lassen, da man darüber nichts aussagen kann, könnten „Leerstellen“ im Bild positionieren oder Teilaspekte könnten in einer – im Gegensatz zum restlichen Bild – verschwommenen oder undeutlichen Weise als vage in Erscheinung treten. Dies sollte dazu führen, dass die Art der Darstellung selbst einen Diskussionsanstoß gibt, um die sich oftmals selbst immunisierende Rekonstruktionszeichnungen hinsichtlich ihrer Trifftigkeiten hinterfragbar zu machen.

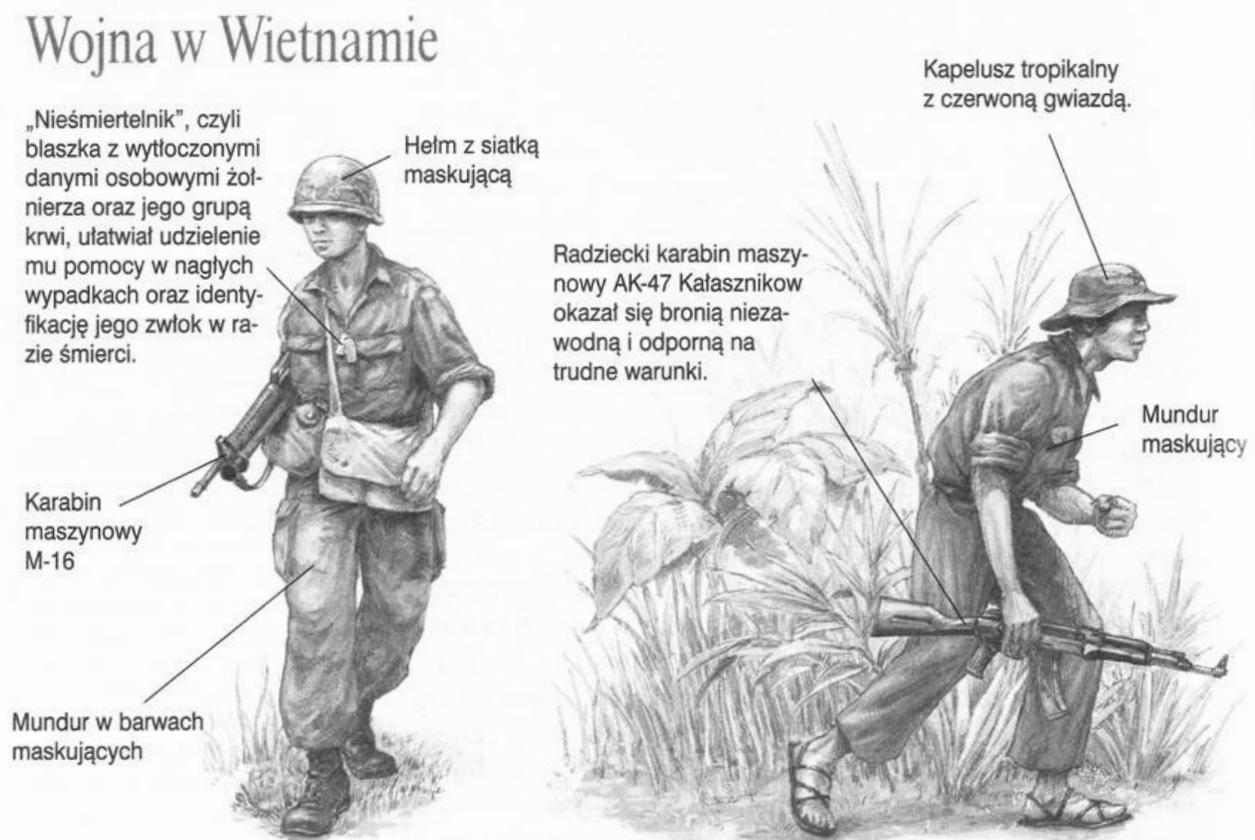
Solche Zugänge (vgl. Abb. 3), die eine Rekonstruktionzeichnung in ihrem Quellenkontext zeigen bzw. vielleicht auch mit Texten von ArchäologInnen / HistorikerInnen ergänzt werden, die auf die Problematik dieser Darstellungsart verweisen, könnten nicht nur in Schulbüchern Einsatz finden, sondern auch als Plakate in Schulklassen erstellt werden. Dazu könnte eine beliebige Rekonstruktionszeichnung mit Materialien aus der (Fach-)Bibliothek oder von einschlägigen Internetseiten (u.a. Museen, Archive) ergänzt werden, um so über das Medium sowie seine Möglichkeiten und Grenzen mit den Lernenden ins Gespräch zu kommen. Dabei könnte es von Fall zu Fall auch Sinn machen, die SchülerInnen dazu zu animieren, dass sie das Gezeigte (z.B. eine bestimmte Körperhaltung) nachahmen, um die Intentionen von z.B. menschlichen Posen oder Gesten, die in den Bildern auftauchen, stärker wahrzunehmen (vgl. Abb. 5).

3.3. Historienbilder als Rekonstruktionen lesen

Einen Sonderfall stellen jene Bilder dar, die einen historischen Moment zeigen, wobei jedoch der abgebildete historische Zeitpunkt und das Schaffen des Bildes nicht zusammenfallen. Dies ist etwa bei den Historienbildern des 19. Jahrhunderts der Fall. Im eigentlichen Sinn handelt es sich um historische Quellen, die in diesem Fall aus dem 19. Jahrhundert stammen. Sie sind also einer Quellenkritik zu unterziehen (vgl. oben). Gleichzeitig stellen diese Bilder jedoch auch „Erzählungen über die Vergangenheit“ dar, weil sie eine Vergangenheit darstellen, die eindeutig vor ihrer Entstehungszeit liegt. Sie sollten daher dekonstruiert werden, was meint, dass auch auf ihren Konstruktionscharakter eingegangen werden sollte.

Abb. 5: Bewertungen in Bildern / Normative Ebene – ein Beispiel:

Auch Bilder können Bewertungen vornehmen. In diesem Fall handelt es sich um die Darstellung aus einem aktuellen polnischen Schulbuch für die Unterstufe, in dem im Rahmen der Erörterung des Vietnamkriegs ein US-amerikanischer und ein vietnamesischer Soldat abgebildet sind. Bildliche Urteile können wie hier durch eine Gegenüberstellung vorgenommen werden. Dabei gilt es in diesem Fall u.a. die Körperhaltung, die Gesten, die damit verbundenen und kommunizierten charakterlichen Eigenschaften etc. zu thematisieren. Es ist jedoch auch möglich, auf den bildlichen Kontext einzugehen (niedriges Gras vs. körperhoher Dschungel) etc., um Hinweise auf Bewertungen der beiden Soldaten zu erhalten.



Aus einem polnischen Schulbuch (im Original in Farbe): Wendt, Jan: Przez Wiek. Podrecznik do klasy trzeciej gimnazjum, Straszyn koło Gdanska 2005, S. 214

Abb. 6: Analyse von Historienbildern / Narrative Ebene – ein Beispiel:

Fragt man nach der narrativen Ebene eines Historienbildes, wird deutlich, dass es sich dabei um Fragen der Medien- und Kunstwissenschaft handelt, um sich den Erzählabsichten und Erzählstrukturen des Künstlers anzunähern. Dabei gilt es, die bildliche Narration hinsichtlich der Farbwahl, der Perspektive, der Komposition etc. zu befragen, um möglichst viele Aspekte der Darstellung ausreichend wahrzunehmen.

In diesem Fall sollte man sich u.a. mit der Verwendung der Helligkeit beschäftigen (Himmel, Pferd, Umhang) sowie mit der dargestellten Dynamik, die durch die Reitszene, die geschwungenen Waffen und durch den aufgewirbelten Staub entsteht. Mögliche Fragen zur historischen Narration wären hier: Wer wird in den Mittelpunkt der Erzählung gestellt? Was wird nebenbei mitgeteilt? Wie wird dies „erzähltechnisch“ / grafisch gemacht? Wer ist aktiv / passiv und wie wird dies deutlich gemacht? Was kann uns das Bild nicht erzählen? U.v.m.



Mit freundlicher Genehmigung des Staatlichen Museums Schwerin

Während man bei der Analyse von Historienbildern ähnlich wie bei den bereits oben vorgeführten Aspekten vorgehen könnte (vgl. Abb. 3 und Abb. 4), um etwa die Richtigkeit der Ausrüstung und Bewaffnung der dargestellten mittelalterlichen Reiter – hier im besonderen Fall bei der Ermordung des Obotritenfürsten Niklot im 12. Jahrhundert auf dem Gebiet des heutigen Mecklenburg-Vorpommern durch Anhänger von Heinrich des Löwen – vornehmen zu können oder danach zu fragen, welche Bewertungen der Künstler – hier Theodor Schloepke (1812-1878) – mittels gestalterischer Elemente vornahm, sollte man jedoch auch in die „narrative Struktur“ des Bildes eindringen.

Literatur

Krammer, Reinhard / Ammerer, Heinrich (Hrsg.): Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006

Kühberger, Christoph: Entschlüsselung von „geheimen Botschaften“. Zur De-Konstruktion von Sachbüchern im Geschichtsunterricht, in: *kj&m* 59. Jg. / 4. Vj. 2007 (forschung.schule.bibliothek), S. 62-64

Kühberger, Christoph: Rekonstruktionszeichnungen und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische Reflexionen zu Chancen und Problemen, in: *Archäologie Österreichs* 1 / 2008, S. 50-60

Petersen, Traute: Historienmalerei – Programm und Probleme, in: *GWU* 36 / 1985, S. 565-576

Kompetenzdiagnostik durch die Verwendung von Comics

Heinrich Ammerer

Comics sind moderne Bildergeschichten.¹ Sie illustrieren Witze, beschreiben Vorgänge oder erzählen unterhaltsame Geschichten.² Ihre Sprache ist bildhaft und leicht verständlich, die Charaktere laden zur Identifikation ein, die verwendete Symbolik ist universell und intuitiv erfassbar. Comics vereinfachen, übertreiben, stereotypisieren und trivialisieren, sie formen Geschichtsbilder und beeinflussen politische Werthaltungen. Das macht sie zu einem Medium, mit dem sich der Geschichts- und Politikunterricht auseinandersetzen muss.

Bei der Erstellung von diagnostischen Aufgaben müssen verschiedene Typen von Comics unterschieden werden, die eine je spezifische Aufgabenstellung erfordern.

Relevante Typen von Comics³

Obwohl sich nur eine Minderheit der marktüblichen Comics mit Geschichte oder Politik beschäftigt, ist grundsätzlich jeder Comic für den Geschichtsunterricht interessant. Comics können – da sie in einer spezifischen Zeit und Kultur entstanden sind – als Quellen für ihre Entstehungszeit oder für ihren kulturellen Hintergrund dienen. Im Comic spiegeln sich Selbstverständnis und Zeitgeist einer Epoche wider, Moden, Freizeitbeschäftigungen, gesellschaftliche Konflikte, Werthaltungen, Zukunftshoffnungen und Spracheigenheiten treten zutage.⁴ Jeder Comic verfügt daher über *Quellenauthentizität*: Er berichtet über die Zeit und von der Kultur, in der er entstanden ist.

Besonderen Wert für den Geschichts- und Politikunterricht haben aber naturgemäß Comics, die ein historisches Szenario zum Inhalt haben oder deren Ziel politische Beeinflussung ist.

a) Historische Comics

- **Comic-Geschichtsparodie:** Diese Comics verwenden eine grobe historische Bühne, lassen aber ihre Protagonisten in den Denk- und Handlungsmustern der Gegenwart agieren. Das historische Szenario dient häufig nur zur Ironisierung der Handlung. Die handelnden Figuren entsprechen grob einem historischen Typus (*Typenauthentizität*). Bekannte Beispiele sind: Hägar der Schreckliche (Strips von Browne), Asterix (Comic-Alben von Goscinny / Uderzo), Lucky Luke (Morris).
- **Historisierende Comic-Abenteuerimagination:** Bei die-

sen Comics wird eine spannende Handlung, die – genau wie die Protagonisten – frei erfunden ist, in ein historisches Szenario eingebettet. Die Hintergrundgeschichte ist historisch verbürgt, während der persönliche Handlungsstrang zwar fiktiv ist, aber für das Geschehen repräsentativ sein soll (*Repräsentativitätsauthentizität*). Bekannte Beispiele sind: Sigurd (Wäscher), Des Volkes Freiheit (Béhé 1998).

- **Die realgeschichtliche Comic-Erzählung:** Hier handelt es sich um gezeichnete Geschichtsbücher, um geschichtswissenschaftliche Erzählungen in Bildform. Der Comic bemüht sich, einen historischen Sachverhalt möglichst genau wiederzugeben (*Faktenauthentizität*). Dabei geht es weniger um die Stimmigkeit der Einzelhandlungen und der Bilder selbst, sondern viel mehr um die Plausibilität der Gesamtdarstellung. Bekannte Beispiele sind: Philosophie: Eine Bildergeschichte für Einstein (Osborne 1996), diverse Lerncomics.
- **Die Comic-(Auto-)Biographie:** (Auto-)Biographische Comics wollen das Leben oder einen wichtigen Lebensabschnitt einer Person nacherzählen, um damit gleichzeitig wichtige historische Ereignisse oder Epochen zu illustrieren. Sie verfügen über *Erlebnisauthentizität*. Bekannte Beispiele sind: Maus (Spiegelman 1986, 1991), Persepolis (Satrapi 2000).

b) Politische Comics

Diese Comics versuchen auf die politische Haltung ihrer LeserInnen einzuwirken – subtil und schwer erkennbar oder plump und offensichtlich. Beispiele: Duck-Comics der 1960er-Jahre in Südamerika,⁵ Der blaue Planet (Freiheitliches Bildungsinstitut 2009).⁶

Kompetenzorientierte Diagnostik-Formate bei der Arbeit mit Comics

Wie bei allen kompetenzorientierten diagnostischen Verfahren gilt auch hier, dass die SchülerInnen mit dem Medium und seiner Analyse bereits vertraut sein müssen. Da historisch-politische Comics in unterschiedlichen Typen mit je unterschiedlichen Eigenheiten auftreten, können die SchülerInnen-Kompetenzen nur bei denjenigen Typen von Comics diagnostiziert werden, die zuvor im Unterricht behandelt wurden. Beispielhafte Arbeitsaufgaben mit einem entsprechenden Erwartungshorizont können lauten:

1 Vgl. Sauer 2007³

2 Vgl. Hein S. 55

3 Die nachfolgende Typologie ist angelehnt an Gundermann 2007, S. 87 ff, und Pandel 1993, S. 95-113

4 Vgl. beispielhaft Windischbauer 2006

5 Dorfman 1984

6 Vgl. FPÖ-Bildungsinstitut 2009

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE (ABHÄNGIG VOM COMICTYP)	ERWARTUNGSHORIZONT
Historische Fragekompetenz	Welche Fragen würdest du an den / die AutorIn des Comics stellen wollen? Formuliere mindestens zwei.	<p>Alle Comics: Fragen nach den Figuren und ihren realen Vorbildern, nach den Motiven für die Erstellung des Comics, nach der Sympathie für einzelne Figuren ...</p> <p>Historische Comics: Fragen nach dem Interesse des Autors / der Autorin an der Epoche und dem Wissen darüber. Bei Comic-Biographien: Welche Teile sind erfunden, welche entsprechen der Erinnerung des / der Biographierten, wie gut kann sich der / die Biographierte noch erinnern ...?</p>
	Welche Fragen kommen dir in den Sinn, wenn du den Comic liest? Formuliere mindestens drei.	<p>Alle Comics: Fragen nach Erscheinungsort und -jahr, nach dem Autor / der Autorin.</p> <p>Historische Comics: Fragen nach der sachlichen Triftigkeit der Darstellung (= Übereinstimmung zwischen der Darstellung und der historischen Forschung zum Thema), nach der Sympathie des Autors / der Autorin für einzelne Figuren, nach der Absicht hinter der Erstellung des Comics, nach der Bewertung des historischen Sachverhalts durch den Autor / die Autorin, nach der Parteilichkeit des Autors / der Autorin, nach dem Erfolg des Comics, nach der Wirkung auf die BetrachterInnen, nach der Bedeutung einzelner Symbole und Witze ...</p>
Historische und politikbezogene Methodenkompetenz	<p>Alle Comics: Welche Geschichte wird erzählt? Welche sind die fünf wichtigsten Figuren? Wie werden die einzelnen Figuren im Comic dargestellt? Mit welchen Figuren soll der Leser / die Leserin sympathisieren, mit welchen nicht? Mit welchen soll er / sie sich identifizieren, mit welchen nicht? Welche Figuren sind die „Feinde“</p>	Die Narration mit allen wesentlichen (vorher festzulegenden) Punkten wiedergeben und die wichtigsten fünf Figuren benennen können; den Figuren jeweils zwei wertende Eigenschaften zuschreiben; die Figuren nach Sympathie und Identifikationsmöglichkeit gruppieren (eventuell: begründet argumentieren können, warum welche Zuordnung sinnvoll erscheint) ...
	<p>Historische Comics allgemein: Wie wird die Geschichte erzählt (Ablauf, Zeitsprünge, Haupt- und Nebenhandlungen ...)? Was wird nicht erzählt (und warum)?</p> <p>Bei historischen Persönlichkeiten: Wie werden sie dargestellt?</p>	Haupt- und Nebenhandlungsstrang mit allen wesentlichen (vorher festzulegenden) Punkten wiedergeben. Zwei Geschehnisse nennen, die ausgespart bleiben und die Ausklammerung erklären. Historischen Persönlichkeiten vier wesentliche Charaktereigenschaften zuordnen ...
	<p>Politische Comics: Was will der Autor / die Autorin mit diesem Comic erreichen? Auf welcher Seite steht er / sie? Wie stellt er / sie die politischen Kontrahenten (die „Guten“ und die „Bösen“) dar?</p>	Den in der Narration beschriebenen politischen Konflikt in wenigen Sätzen beschreiben; den Autor / die Autorin einer Seite zuordnen und dies anhand von drei Indizien belegen; das politische Ziel des Autors / der Autorin in einem Satz erklären. Den politischen KontrahentInnen jeweils fünf Eigenschaften zuordnen ...

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE (ABHÄNGIG VOM COMICTYP)	ERWARTUNGSHORIZONT
Historische und politische Sachkompetenz	Alle Comics: Welche künstlerischen Stilmittel setzt der Zeichner / die Zeichnerin ein? Mit welcher Symbolik arbeitet er / sie?	Vier typische künstlerische Stilmittel und Symbole (realistische Darstellung der Figuren, Atmosphäre, Perspektive, Farben, Dynamik, politische Symbole ...) herausarbeiten.
	Historische Comics: In welcher Zeit spielt die Geschichte? Was wissen wir über diese Zeit? Welche Elemente in den Comics entsprechen den historischen Forschungsergebnissen, welche sind erfunden oder aus unserer Gegenwart in die Vergangenheit übertragen?	Den historischen Rahmen grob (Epoche, Themenfeld) definieren können und fünf wesentliche Kennzeichen dieser Zeit auflisten. Jeweils drei Dinge finden, die erfunden bzw. historisch authentisch sind, die Einschätzung durch eine kurze Begründung untermauern.
	Politische Comics: Wie ist der politische Hintergrund des Comics? Welche politischen Lager liegen im Konflikt und auf welcher Seite steht der Autor / die Autorin? Woran erkennt man das?	Den politischen Konflikt, der dem Comic zugrunde liegt, in einigen Sätzen beschreiben. Die Position des Autors / der Autorin einordnen und anhand von mindestens drei Anhaltspunkten belegen.
Politische Urteilskompetenz	Welche politischen Bewertungen kommen in diesem Comic vor? Welche historischen Urteile und Bewertungen fällt der Autor / die Autorin? Welche Meinung vertrittst du dabei? Was würdest du dem Autor / der Autorin in einem Brief an den Verlag schreiben wollen?	Zumindest zwei politische Teilurteile formulieren. Zumindest zwei historische Bewertungen formulieren. Die eigene Meinung zum beschriebenen politischen oder historischen Sachverhalt anhand einer weiteren Quelle in mehreren Sätzen formulieren. Einen Brief an den Verlag / den Herausgeber (fünf Sätze) formulieren, in dem zur Darstellung Position bezogen wird ...
Historische Orientierungskompetenz	Historische Comics: Welche Unterschiede, welche Gemeinsamkeiten haben die Comic-Welt und unsere Gegenwart? Was würdest du gerne aus der Comic-Welt in unsere Gegenwart mitnehmen? Kommen die Figuren des Comics im realen Leben ähnlich vor oder sind sie stark überzeichnet?	Jeweils drei Unterschiede und Gemeinsamkeit formulieren. Ein bis drei erstrebenswerte Dinge im Comic definieren. In wenigen Sätzen argumentieren, inwieweit die drei wichtigsten Figuren der Realität entsprechen ...

Literatur

Dorfman, Ariel / Mattelart, Armand: How to read Donald Duck. Imperialist ideology in the Disney Comic, New York 1984

FPÖ-Bildungsinstitut: Der blaue Planet. HC´s Kampf für Freiheit gegen eine zentrale EU, 2009:
www.fpoe.at/fileadmin/Contentpool/Portal/PDFs/EUWahl09/comic_web.pdf (aufgerufen am 16.6.2011)

Gundermann, Christine: Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2007

Hein, Michael: Zwischen Panel und Strip. Auf der Suche nach der ausgelassenen Zeit, in: Hein, Michael u.a. (Hrsg.): Ästhetik des Comic, Berlin 2002, S. 55

Pandel, Hans-Jürgen: Wahrheit und Fiktion. Der Holocaust im Comic und Jugendbuch, in: Jasper, Bernd (Hrsg.): Hofgeismarer Protokolle Nr. 298. Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit, Hofgeismar 1993, S. 95-113

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2007³

Windischbauer, Elfriede: „Nick Knatterton“ – Versuche, einen Comic der 50er Jahre zum Sprechen zu bringen, in: Krammer, Reinhard / Ammerer, Heinrich: Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006

BEISPIEL: Tim in der Sowjetunion

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Politisch-historische Comics**Titel:** Tim in der Sowjetunion**Schulstufe:** ab 8.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

In der Folge der russischen Revolution von 1917 gründeten die Kommunisten 1922 die Sowjetunion (Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken / UdSSR).

Das Bild unten stammt aus einem belgischen Comic aus dem Jahr 1929 und wurde von Hergé gezeichnet. Es handelt von Tim (im frz. Original Tintin), einem belgischen Reporter, der mit seinem Hund Struppi die Welt erkundet. Hergé war niemals in dem im Bild unten gezeigten Land. Seine Informationen hat er aus einem Buch, das vom belgischen Botschafter Joseph Douillet verfasst wurde.



Aus: Hergé: Tim im Lande der Sowjets, Hamburg 2004, S. 78

Löse folgende Aufgaben:

a) Beschreibe den Ausschnitt aus dem Comic (mindestens 40 Wörter).

b) Welchen Aussagen kannst du zustimmen? Welche lehnt du ab? Setze ein Kreuz und begründe deine Sichtweise in vollen Sätzen.

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Der Reporter Tim ist von der Stadt begeistert.		
<i>Begründung:</i>		
Hergé zeichnete die Stadt so, wie sie aussah.		
<i>Begründung:</i>		
Tim steht nicht auf der Seite der Sowjets.		
<i>Begründung:</i>		

c) Hergé, der den Comic zeichnete, bewertet die gezeigte Stadt. Stellt er sie positiv oder negativ dar? Wer wird für den Zustand verantwortlich gemacht? Beziehe dich auf Einzelheiten aus dem Ausschnitt und begründe deine Antwort in vier bis sechs Sätzen!

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für die Schulstufe(n): ab 8.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Grundlagen der Sowjetunion; Comic als Gattung
3. Teilkompetenzen: Historische Re-Konstruktionskompetenz (Quellenkritik, normative Ebene), politische Methodenkompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):

a) Man kann eine Straße mit Kreuzung erkennen. Auf dem Boden liegen überall Müll und Schutt. Die Wände der Häuser sind kaputt. Ziegelsteine fehlen in ihnen. Fenster und Türen sind ebenfalls beschädigt bzw. notdürftig instand gehalten. Auch die Straßenlaterne ist geknickt und die Scheiben der Laterne haben Sprünge. Am linken Bildrand steht ein Mann, der seine Hände hinter dem Rücken verschränkt und einen Hut trägt. Auf einem Gehsteig geht ein Mensch in gebückter Haltung, der einen Mantel, Stiefel und einen Schal trägt. Seine Mütze ist tief ins Gesicht gezogen.

b)

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Der Reporter Tim ist von der Stadt begeistert.		X
<i>Begründung:</i> Tim sagt: „herrliche Stadt Moskau“ ist nun ein „Müllhaufen“, dies wird auch im Bild festgehalten: Müll und Schutt auf den Straßen; kaputte Türen, Fenster, Laternen etc.; ausgestorbene Straßen		
Hergé zeichnete die Stadt so, wie sie aussah.		X
<i>Begründung:</i> Der Zeichner war nie dort und konnte daher gar nicht wissen, wie Moskau aussah. Er hatte nur ein Buch darüber gelesen.		
Tim steht nicht auf der Seite der Sowjets.	X	
<i>Begründung:</i> Tim macht die Sowjets für den schlechten Zustand von Moskau verantwortlich.		

c) Er stellt die Stadt Moskau negativ dar. Sie wird als heruntergekommen gezeichnet (Schutt, Schmutz, Müll, kaputte Fenster etc.). Tim bezeichnet sie als „stinkenden Müllplatz“ und meint wehmütig, dass sie früher „herrlich“ gewesen sei. Für den Zustand macht Tim die Sowjets verantwortlich.

Autor: Christoph Kühberger



Links und Literaturhinweise zum kompetenzorientierten Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung

Kostenlos als Download oder im Shop von Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule

Informationen zur Politischen Bildung 29 / 2008: Kompetenzorientierte Politische Bildung
Kostenloser Download: www.politischebildung.com/pdfs/29_printversion.pdf

Ammerer, Heinrich / Krammer, Reinhard / Windischbauer, Elfriede (Hrsg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien, 2009
Kostenloser Download: www.politik-lernen.at/content/site/gratishop/shop.item/105601.html



Reihe „Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik“ (Studienverlag Innsbruck)

Band 2: Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck – Wien 2009



Band 3: Kühberger, Christoph / Windischbauer, Elfriede (Hrsg.): Jugend und politische Partizipation. Annäherungen aus der Perspektive der politischen Bildung. Innsbruck – Wien 2009



Band 4: Kühberger, Christoph / Windischbauer, Elfriede (Hrsg.): Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis. Innsbruck – Wien 2010



Band 5: Ammerer, Heinrich / Krammer, Reinhard / Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck – Wien 2010



Zeitschrift „Historische Sozialkunde“ (Verein für Geschichte und Sozialkunde Wien)

HSK 1 / 2009: Geschichte und Politische Bildung. Aktuelle Entwicklungen

HSK 3 / 2010: Politik anders gemacht – Alternative politische Partizipation

HSK 1 / 2011: Geschichte und Politische Bildung in der Oberstufe

Reihe „Themenhefte Geschichte“ (Ars Una, Neuried)

Band 1: Schreiber, Waltraud / Mebus, Sylvia (Hrsg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern

Band 2: Krammer, Reinhard / Ammerer, Heinrich (Hrsg.): Mit Bildern arbeiten - Historische Kompetenzen erwerben

Band 3: Witschi, Beat (Hrsg.): Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht

Band 4: Schreiber, Waltraud / Arkossy, Katalyn (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen

Band 5: Melichard, Franz Georg (Hrsg.): Längs Denken – Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte

Band 6: Körber, Andreas / Baeck, Oliver (Hrsg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion

Band 7: Schreiber, Waltraud / Wenzl, Anna: Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz

Band 8: Lehmann, Katja (Hrsg.): Theater spielen im Geschichtsunterricht

BEISPIEL: Römisches Militärlager im „Asterix“-Comic**Arbeitsblatt**

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Rekonstruktionen im Comic**Titel:** Römisches Militärlager im „Asterix“-Comic**Schulstufe:** 6. bis 7.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Das römische Militärlager war ein wesentliches Element des römischen Heerwesens. Neben seiner eigentlichen Funktion als Stützpunkt der römischen Armee war es oftmals das wirtschaftliche Zentrum der jeweiligen Region. Im Comic „Asterix als Legionär“ von Goscinny und Uderzo, der um das Jahr 50 v. Chr. spielt, wurde der Aufbau eines römischen Militärlagers dargestellt.

Löse folgende Aufgaben:

a) Beschreibe das Militärlager in nebenstehendem Bild in 50 bis 60 Wörtern.

b) Erkläre in 20 bis 30 Wörtern, warum der Zeichner das Römerlager aus der Vogelperspektive (= aus der Luft) zeichnete.

c) Ziehe Pfeile von allen wichtigen Details (mindestens sechs) zu den leeren Kästchen. Benenne, was du siehst und reihe die Details nach ihrer Wichtigkeit für die Sicherheit des Lagers!



*) Latein: Wohin gehst du?

Gosciny / Uderzo: Asterix als Legionär, Band X, Stuttgart 1996 (Nachdruck), S. 36

BENENNUNG DES DETAILS	REIHUNG
Graben	



Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 6. bis 7.
2. Thematische Zuordnung: Römische Antike
3. Teilkompetenz(en): Re-Konstruktionskompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Außen befindet sich ein tiefer Graben, über den vier Brücken führen. Jede Brücke wird durch zwei Türme bewacht. An jeder Ecke des Lagers befindet sich ein Wachturm. Im Lagerinneren stehen viele gleich große, blaue Zelte. Auf einem Platz in der Mitte, auf dem auch die Soldaten marschieren, befinden sich einige bunte Zelte, darunter ein großes rotes Zelt.
 - b) Der Zeichner zeichnete das Bild aus der Vogelperspektive, damit man das Lager gut überblicken kann. So kann man sehen, wie groß diese Militärlager und wie sie befestigt waren.

c)

BENENNUNG DES DETAILS	REIHUNG
Graben	4
Mauer	1
Wachtürme	3
Tore mit Wachtürmen	2
Zelte	5
Lagermitte (rotes Zelt)	6

Autor: Johannes Brzobohaty

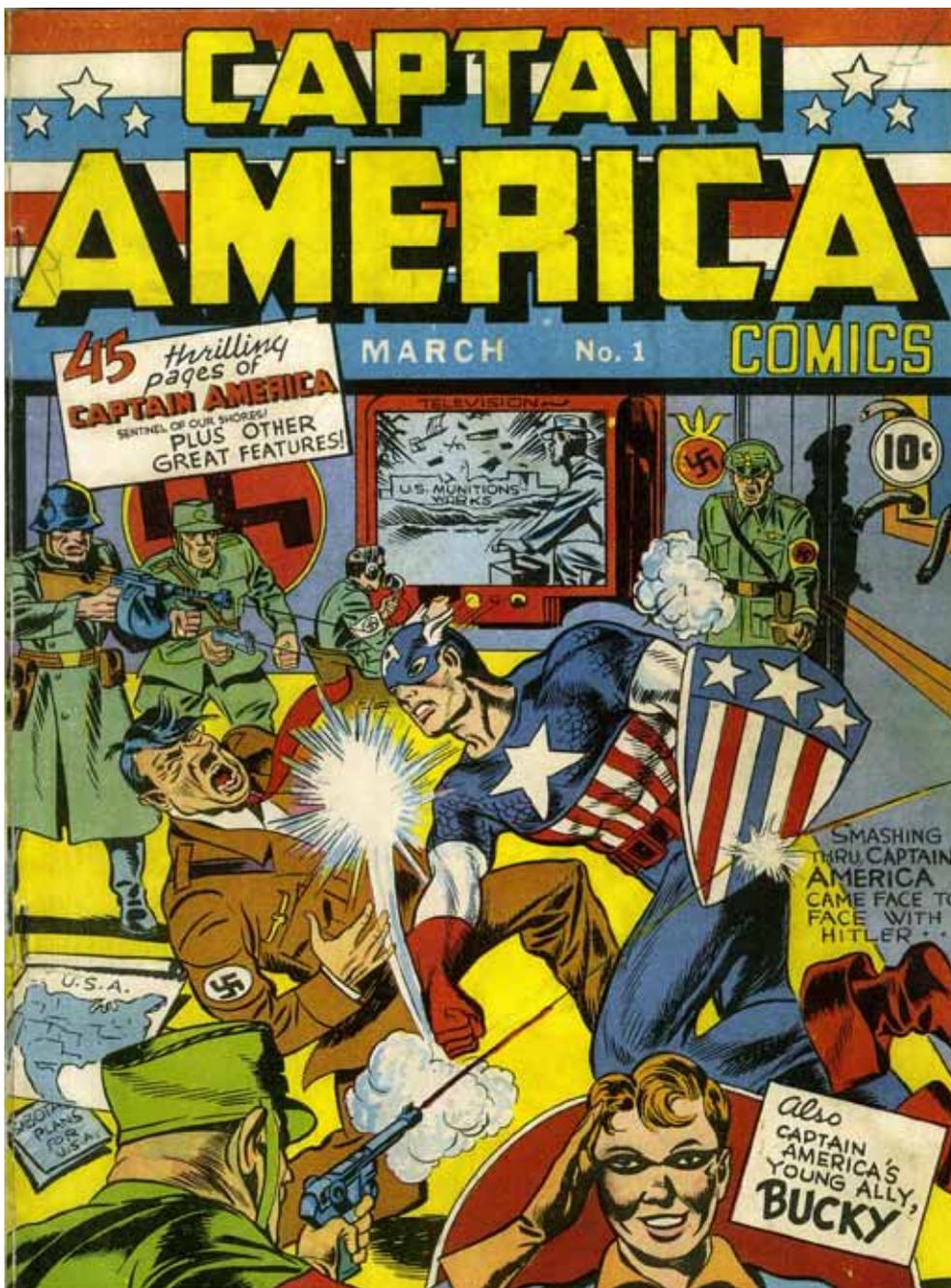
BEISPIEL: Captain America und der Zweite Weltkrieg

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Politisch-historische Comics**Titel:** Captain America und der Zweite Weltkrieg**Schulstufe:** 11.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Ab November 1939 versuchte US-Präsident Roosevelt die amerikanische Nation davon zu überzeugen, dass die Unterstützung Großbritanniens im Interesse der USA liege. Amerika bereitete ab nun den Kriegseintritt vor und benützte dabei verschiedene Medien, u.a. auch Comics.



Simon / Kirby: Captain America Vol. 1, Nr. 1, März 1941 (Titelblatt)

Löse folgende Aufgaben:

a) Beschreibe den Ausschnitt aus dem Comic (mindestens 40 Wörter).

b) Im Folgenden finden Sie Aussagen zu diesem Comic. Kreuzen Sie an, ob Sie diesen Aussagen zustimmen oder sie ablehnen. Begründen Sie Ihre Meinung mit mindestens zwei Argumenten.

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Der Comic warnt vor einem Kriegseintritt der USA.		
<i>Begründung:</i>		
Der Comiczeichner steht auf der Seite der USA.		
<i>Begründung:</i>		
Der Comiczeichner personifiziert die Überlegenheit der USA in Form des übermächtigen Captain America.		
<i>Begründung:</i>		

c) Interpretieren Sie den Comic in 40 bis 60 Wörtern, indem Sie auf folgende Fragestellungen eingehen:

- Wer sind die Adressaten des Comics?
- Welche politische Aussage steckt in diesem Comic?
- Was sollte mit dem Comic in der amerikanischen Öffentlichkeit bewirkt werden?

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 11.
 2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Zweiter Weltkrieg; Comic als Gattung
 3. Teilkompetenz(en): Re-Konstruktionskompetenz, politikbezogene Methodenkompetenz
 4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
- a) Auf dem Comic schlägt im Vordergrund ein muskulöser, behelmter „Einzelkämpfer“ mit Schild (vermutlich Captain America, da sein Cape die gleichen Farben wie die Nationalflagge der USA trägt) einen sichtlich überraschten Adolf Hitler nieder, der, obwohl von bewaffneten Nazi-Schergen bewacht, diesem Angriff nichts entgegensetzen kann.

b)

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Der Comic warnt vor einem Kriegseintritt der USA.		X
<i>Begründung:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Die Deutschen werden vom amerikanischen Aggressor überrascht. • Die USA planen den Eintritt in den WK II, Captain America stellt die Vorhut dar. 		
Der Comiczeichner steht auf der Seite der USA.	X	
<i>Begründung:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Hitler kann der physischen Kraft Captain Americas nichts entgegensetzen, die Kugeln der Soldaten verfehlen ihr Ziel. • Die Deutschen werden als militante Finsterlinge dargestellt (Kleidung, grimmiger Blick), Captain America hingegen wirkt frischer und voller Elan. 		
Der Comiczeichner personifiziert die militärische Überlegenheit der USA in Form des übermächtigen Captain America.	X	
<i>Begründung:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Trotz zahlenmäßiger Unterlegenheit ist es Captain America gelungen, ins NS-Hauptquartier einzudringen, um Hitler niederzuringen. • Die Schüsse können Captain America keinen Schaden zufügen. 		

- c) Der Comic richtete sich vor allem an die amerikanische Jugend. Die Aussage war, dass Amerika durch Nazideutschland bedroht würde, dass die mächtigen USA (in Form von Captain America) Hitler und seine finsternen Schergen aber besiegen würden, wenn es darauf ankäme. Die Bevölkerung sollte mit Hilfe des Comics vor einer Bedrohung durch die Nazis gewarnt werden – eine Reaktion im Sinne eines vorbeugenden Militärschlags als einzige Möglichkeit der Selbstverteidigung erscheint unausweichlich.

Autor: Johannes Brzobohaty

Fotografien

Christoph Kühberger

Fotografien stellen für die Rekonstruktion der Vergangenheit ab der Mitte des 19. Jahrhunderts eine besondere bildliche Quelle dar. Handelt es sich anfänglich vor allem noch um rare und besondere Ereignisse, für die man den Fotografen aufsuchte (vgl. Portraitfotos), entwickelten sich rasch Methoden, die es nicht nur der Presse und der Politik ermöglichten, visuell präsent zu sein, sondern auch der breiten Masse. Der Anwendungskontext der Fotografie muss daher stets bei einer quellenkritischen Beurteilung einer Fotografie mitgedacht werden. Hatten und haben Fotos in der Presse zuweilen dokumentarischen Charakter und gleiten im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer mehr in Richtung Unterhaltung bzw. Voyeurismus ab, ist der Nationalsozialismus – und sein Umgang mit Fotografien – eines der bekanntesten Beispiele dafür, wie Politik visuell stilisiert und inszeniert werden kann (Propagandafotos). Für den Bereich der Alltagsgeschichte sind aber vor allem jene kleinformatigen Fotos spannend, die im privaten Umfeld von ganz unterschiedlichen sozialen Schichten ab den 1920er-Jahren und verstärkt nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden.¹ Sie bieten eine Fülle an ganz neuen Perspektiven auf die Lebensumstände der Menschen. So werden ganz andere neue Lebensräume überliefert (u.a. Freizeit- und Erholungsräume, Wohnpraxis), alltagsweltliche Momente (u.a. Kleidung / Mode, Körperkultur, Technik im Haushalt, familiärer Zusammenhalt) eingefangen und vor allem Frauen sichtbar gemacht.² Daraus ergibt sich, dass besonders Familialalben, gelesen als individuell-biografische Erzählungen, eine spannende zeitgenössische und autobiografische Quelle darstellen, die man zwischen Tagebuch, Memoiren und lebensgeschichtlichen Interviews ansiedeln kann.³

Bei Fotografien handelt es sich jedoch um keine einfachen Medien. Suggestieren sie vordergründig, dass sie dazu im Stande wären, die Wirklichkeit abzubilden, muss man sich bewusst bleiben, dass sie nur einen Ausschnitt und einen Moment der Realität dokumentieren, der in der Regel ausgewählt, wenn nicht sogar inszeniert wurde. Die Intentionen hinter Fotografien können mannigfaltig sein. Man denke nur an Urlaubsbilder aus den 1960er-Jahren, die nur die schönen Seiten bzw. Momente der kurzen Auszeit von der Arbeitsroutine wiedergeben. Aber auch die moderne Pressefotografie versucht durch die Bilder verstärkt eine weitere Ebene in die Berichterstattung einzubringen und das Geschriebene mit Fotos zu kommentieren. Damit geht es bei der kritischen Erschließung von Fotografien vor allem auch um die Wahrnehmung und Verarbeitung visueller Informationen und deren Kontextualisierung, also um die Verknüpfung und Verortung in der Welt.⁴

1 Sauer 2007³, S. 160ff

2 Vgl. Krauss 2006, S. 57ff

3 Pagenstecher 2006, S. 182

4 Pandel 2008, S. 157f

Abb. 1: Stichpunkte zur Analyse von Fotos

(M. Sauer)⁵

Bildentstehung

- Situation und Zeitpunkt
- Fotograf, ggf. Auftraggeber, Zielpublikum

Bildinhalt und -gestaltung

- Thema: Szene oder Motiv
- einzelne Objekte: Personen, Gegenstände, Konturen, Flächen
- Aufbau / Kompositionsschema: Vordergrund, Mittelgrund, Hintergrund, Blickachsen, Größenverhältnisse
- technische Mittel: Ausschnitt, Perspektive (Normal-, Unter-, Obersicht), Einstellung (Nähe zum Objekt), Brennweite, Farbe
- emotionaler Ausdruck: Stimmung, Atmosphäre, Parteinahme

Bildbearbeitung und -präsentation

- nachträgliche Bearbeitung: Retusche, Beschnitt, Montage
- Zusammenhang der Präsentation (mit anderen Bildern, auf Bildseiten)
- Bildlegende, Kommentar (dem Bild unterlegte Bedeutung)

Zusammenfassung

- Welche Informationen über die Vergangenheit lassen sich der Fotografie entnehmen? Lassen sich Schlüsse aus dem Foto ziehen, Vermutungen anstellen?
- Welche Fragen wirft die Fotografie auf, die anhand des Bildes selber nicht beantwortet werden können?
- Welche Botschaft, welche Deutung ihres Gegenstandes vermittelt die Fotografie? Handelt es sich um eine gewollte Wirkung, mit welchen Mitteln wird diese erzielt?

5 Sauer 2007³, S. 173

Kompetenzorientierte Diagnostik-Formate bei der Arbeit mit Fotografien

Die quellenkritische Arbeit mit Fotos sollte eigentlich die vielschichtigen Momente (Abb. 1) beachten, wenngleich dies in vielen Fällen (etwa aus Ermangelung an Zusatzinformationen)

nicht möglich ist. Dennoch sollten SchülerInnen sich einen kritischen Umgang mit dem Medium aneignen, um vor allem auch seine Grenzen zu kennen. So wird es etwa – wie bei allen Bildern aus der Vergangenheit – zentral sein, dass sie zwei Rezeptionsebenen unterscheiden können: BetrachterIn der Gegenwart / BetrachterIn der Entstehungszeit.⁶

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE	ERWARTUNGSHORIZONT
Historische Fragekompetenz	Welche Fragen würdest du an den Fotografen / die Fotografin richten wollen?	[Zu stellende Fragen sind abhängig von dem gewählten Foto (z.B. nach dem Grund für Inszenierung, nach dem Grund der Dokumentation genau dieses Ausschnitts etc.)]
	Welche historischen Fragen könnten mit Hilfe des Fotos gelöst werden?	[Hier gilt es zu beachten, dass nur solche Fragen gestellt werden, die anhand des Fotos (ohne Zusatzmaterial) auch lösbar sind.]
Historische Methodenkompetenz	Was stellt das Foto in den Mittelpunkt? Wie wird dies erreicht?	[logische Begründung aus Foto heraus]
	Welche Botschaft / „message“ sendet das Bild?	[logische Begründung aus Foto heraus]
	Welche Hinweise gibt es, um herauszufinden, wann das Foto erstellt wurde?	[logische Begründung aus Foto heraus]
	Was können wir aus dem Foto heraus über die abgebildete Zeit aussagen?	[logische Begründung aus Foto heraus]
	Was ist / könnte vorher passiert sein? Was nachher?	[mögliche Begründung aus Foto heraus]
	Gibt es Hinweise, wozu das Foto angefertigt wurde?	[mögliche Begründung aus Foto heraus]
Historische Sachkompetenz	Welche Perspektive wirft der Fotograf / die Fotografin auf das Geschehen? Ist er / sie beteiligt?	[logische Begründung aus Foto heraus (z.B. über die Perspektive und das Involviertsein seitens eines Publikums)]
	Welche Perspektive (Ober-, Unter-, Normalsicht) nimmt die Kamera ein? Welche Auswirkung hat dies auf das Gezeigte?	[Begründungen aus den Fotos heraus unter Beachtung der speziellen Wirkungen der Kameraperspektive (z.B. Untersicht lässt Gezeigtes größer erscheinen)]
Historische Orientierungskompetenz	Kann ein Zusammenhang zwischen dem Gezeigten und unserer Gegenwart hergestellt werden?	[logische Begründung aus Foto heraus]
	Wie wirkt das Foto auf dich?	[sehr individuelle Antworten möglich]
	Wie könnte das Foto auf andere Menschen wirken?	[Antworten entlang der Bildintention und verschiedener RezipientInnen möglich]

Literatur

Krammer, Reinhard: Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern?, in: Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Hrsg. v. Krammer, R. / Ammerer, H., Neuried 2006, S. 21-37

Krauss, Marita: Kleine Welten. Alltagsfotografie – die Anschaulichkeit einer „privaten Praxis“, in: Visual History. Ein Studienbuch. Hrsg. v. Paul, G., Göttingen 2006, S. 57-75

Pagenstecher, Cord: Reisekataloge und Urlaubsalben. Zur Visual History des touristischen Blicks, in: Visual History. Ein Studienbuch. Hrsg. v. Paul, G., Göttingen 2006, S. 169-187

Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bilderinterpretation I, Schwalbach / Ts. 2008

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden und Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2007³

BEISPIEL: Industrielle Revolution

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Alltag aus historischen Fotos rekonstruieren

Titel: Industrielle Revolution

Schulstufe: 7. bis 8.

Arbeitswissen (für SchülerInnen):

Fotos wie dieses gibt es viele. Es zeigt, wie eine Arbeiterfamilie an der Wende vom 19. zum 20. Jh. in Berlin lebte. Aber nicht alle Arbeiterfamilien lebten zu dieser Zeit genau so, wie du es auf diesem Foto sehen kannst.



Arbeiterwohnung in Berlin im Jahr 1907

Löse die folgenden Aufgaben:

- a) Ermittle, wofür dieser Raum genutzt wurde. Suche dazu mindestens drei Bilddetails, die Hinweise auf die Funktion des Raums geben.
- b) Nur eine der vier Aussagen kannst du aus dem Foto allein (ohne zusätzliche Informationen) ableiten. Kreuze die richtige Aussage an:

<input type="checkbox"/>	Arbeiterwohnungen waren in der Nähe von Fabriken.
<input type="checkbox"/>	Der Vater ist arbeitslos, weil er daheim ist.
<input type="checkbox"/>	Dieser Raum wurde für viele Lebensbereiche genutzt.
<input type="checkbox"/>	Arbeiterwohnungen waren schmutzig.

- c) Beschreibe die Wohnverhältnisse dieser Arbeiterfamilie mit Hilfe des Fotos (40 bis 50 Wörter). Du könntest so beginnen: „Auf dem Foto ist ein Raum zu sehen. Darin befinden sich ... Personen. ...“

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 7. bis 8.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Alltag von IndustriearbeiterInnen um die Jahrhundertwende
3. Teilkompetenzen: Re-Konstruktionskompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Essen (Tisch, Geschirr), kochen (Herd, Töpfe, Geschirr), schlafen (Möbel), wohnen (Vielzahl von Personen und Gegenständen, Wäsche), arbeiten (Nähmaschine, Werkzeug), Kinder betreuen (Kinderwagen, Kinder) ...
 - b) Aus dem Foto kann nur die dritte Aussage – (Dieser Raum wurde für viele Lebensbereiche genutzt.) – abgeleitet werden. Die anderen Aussagen beruhen auf Vermutungen oder Vorurteilen.
 - c) Auf dem Foto ist ein Raum zu sehen. Darin befinden sich sieben Personen. Der Mann und vier Kinder stehen starr da und sehen in die Kamera. Der Raum wird für viele Dinge genutzt. Ein Kind liegt im Kinderwagen. Die Frau sitzt an einem Tisch und näht mit einer Nähmaschine. Auf dem Herd steht Geschirr. Darüber ist Wäsche zum Trocknen aufgehängt. Vor dem Herd stehen auf einem niedrigen Tisch Teller mit Essensresten. Vor dem Fenster hängt ein Vorhang. Am rechten Rand ist eine Kinderwiege oder ein Korbwagen zu sehen. Es ist sehr eng in diesem Raum.

Autorin: Verena Hartl

BEISPIEL: 11. September 2001

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Fotos als historische Quellen**Titel:** 11. September 2001**Schulstufe:** 8.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Am 11. September 2001 flogen Terroristen zwei Flugzeuge in die beiden Türme des World Trade Centers in New York / USA.

Löse die folgenden Aufgaben:

- a) Beschreibe, was du hier erkennen kannst mit mindestens 40 Wörtern. Du könntest so beginnen: „Im Vordergrund des Bildes sehe ich ...“



Einsturz des World Trade Centers, New York 11.9.2001
entnommen aus: Salzburger Nachrichten vom 12. September 2001

- b) Kreuze die Information an, die du dem Foto direkt entnehmen kannst:

- Die Menschen laufen davon, weil sie fürchten, dass ein weiteres Flugzeug in ein Gebäude fliegen könnte.
- Eine riesige, bedrohlich wirkende Staubwolke wälzt sich heran.
- Das World Trade Center stürzt ein, nachdem je ein Flugzeug in die beiden Türme gestürzt ist.
- Terroristen verfolgen diese Menschen.

- c) Warum wurde gerade dieses Foto nach dem 11. September 2001 in den US-Medien häufig abgebildet? Erläutere deine Meinung in 20 bis 40 Wörtern.

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 8.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: siehe Arbeitswissen für SchülerInnen
3. Teilkompetenz(en): Re-Konstruktionskompetenz (Foto als Quelle)
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Im Vordergrund des Bildes sehe ich viele Menschen, die eilig auf den / die BetrachterIn zukommen. Einige sehen sich um und betrachten erschrocken die riesige Staubwolke, die aus dem Hintergrund auf sie zurollt. Ich erkenne eine laufende Frau, einen Mann mit Sporttasche, laufende Männer vor staubigen Autos.
 - b) Kreuze die Information an, die du aus dem Foto entnehmen kannst:
(Nur die Information, dass sich eine riesige, bedrohlich wirkende Staubwolke heranwältzt, ist direkt dem Bild zu entnehmen.)
 - c) Zwischen den Hochhäusern wälzt sich eine Staubwolke heran, vor der die Menschen im Vordergrund fliehen. Die Bedrohung wird dadurch sehr deutlich sichtbar. Man kann die Menschen gut sehen – die Opfer bekommen dadurch ein Gesicht und sind nicht anonym.

Autorin: Sabine Hofmann

Gemälde historischer Herrscher und Herrscherinnen als Medien der Kompetenzdiagnostik

Irmgard Plattner

Seit der Renaissancezeit entwickelte sich in Europa die spezielle Darstellungsform des autonomen Herrschergemäldes. Die Antike hatte Plastiken in Lebensgröße oder Büstenform, das Mittelalter die Darstellung weltlicher Potentaten in einem sakralen Zusammenhang, z.B. als Stifter, präferiert. Die Herrschenden ließen sich malen, um die Bilder in ihre eigenen Länder zu schicken, um Gegner einzuschüchtern, einen Heiratsantrag zu untermauern oder ihren genealogischen Repräsentationsanspruch geltend zu machen. Diese Art der Bildproduktion war fernab von einer wirklichkeitsgetreuen Darstellung, sondern versuchte Herrschende ins rechte Licht zu rücken. Sie entsprach dem Wunsch nach Selbstdarstellung und Selbstinszenierung, geleitet von dem Bedürfnis nach Repräsentation gegenüber dem zeitgenössischen Publikum, aber auch der Nachwelt. Ein Herrscherbildnis ist demnach kein unmittelbares Zeugnis für die abgebildete Person. Es zeigt uns nicht, wie sie wirklich war, sondern vielmehr, wie sie gesehen werden wollte, nämlich als höchste Autorität einer politischen Gemeinschaft. Das überlebensgroße Gemälde von Ludwig XIV. des französischen Hofmalers Hyacinthe Rigaud (1659-1743) kann geradezu als vollendete Ausprägung dieser Darstellungsform gelten. Herrscherporträts sind folglich Ausdruck eines bestimmten Herrschaftsverständnisses, in dem sich Vorstellungen, Wünsche, Ideen und Programme des Regierens widerspiegeln, ja sogar ein Instrument der ausgeübten Herrschaft selbst. Insofern sind sie als Quelle eines zu legitimierenden Machtanspruchs, der in den jeweiligen Epochen sehr differenzierte, besonders ergiebig.¹

Herrschergemälde im Geschichtsunterricht

Herrschende lassen sich also gerne abbilden, porträtieren, in Statuen formen und ihr Konterfei auf Münzen prägen. Schüler und Schülerinnen begegnen diesen Abbildungen in Schulbüchern oder anderen didaktischen Medien häufig als reine Illustrationen.² Ihr Wahrnehmungshorizont ist konsequenterweise eine simplifizierende Eins-zu-eins-Übernahme. „Was siehst du auf dem Bild?“ „Napoleon, wie er ausgesehen hat.“ – So könnte sich ein übliches LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch abspielen. Den Glauben an die Wirklichkeit der Bilder zu durchbrechen und einen hinterfragenden kritischen Umgang zu schulen, ist folglich ein wichtiges methodisches Ziel eines modernen Geschichtsunterrichts. Die eingehende Dekonstruktion historischer Gemälde stellt vertraute, oberflächliche „Lesarten“ in Frage und zeigt auf, dass unsere Vorstellungen von historischen Personen nicht objektiv, sondern gemacht, geleitet und konstruiert sind.

Wie kann man solche Kunstwerke „richtig“ lesen?

Die Methodik der Dekonstruktion von Gemälden historischer Herrscher und Herrscherinnen ist eine Teilkompetenz der Rekonstruktionskompetenz. Um Schülerinnen und Schülern eine nachvollziehbare Anleitung im Umgang mit solchen Bildern aufzuzeigen und Lehrenden ein übersichtliches Diagnoseinstrumentarium in die Hand zu geben, ist eine Gliederung in kleine Schritte der Bildanalyse und Bildinterpretation nötig.³

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE	ERWARTUNGSHORIZONT
Methodenkompetenz / Schritt 1: Die Darstellung beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Wer oder was ist dargestellt? • Welche Personen, Gegenstände oder Szenen sieht man? • Aus welchen Elementen besteht das Bild? • Wie ist das Bild aufgebaut? • Was steht im Zentrum? • Was wird sonst noch dargestellt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Definierung der Person • Beschreibung von Gesicht, Körperhaltung, Kleidung • Differenzierung zwischen Zentrum und Hintergrund • Erkennen der Herrschaftszeichen, der Insignien der Macht • Erkennen von beifügenden Gegenständen im Hintergrund des Bildes

1 Sauer 2007³, S. 51f

2 Pandel 2008, S. 51-52

3 Melichar 2011, S. 41

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE	ERWARTUNGSHORIZONT
Methodenkompetenz / Schritt 2: Die Darstellung analysieren	<ul style="list-style-type: none"> • Aus welcher Zeit stammt die Darstellung? • Gibt die Darstellung einen Hinweis auf die Zeit, aus der sie stammt? • Hat der Künstler bzw. die Künstlerin die dargestellte Person gekannt? Lebten Künstlerin oder Künstler und dargestellte Person zur gleichen Zeit? • Wie groß ist der zeitliche Abstand zwischen der Entstehungszeit des Werks und der dargestellten Zeit? • Ist die Darstellung eher realistisch, verklärend oder verfälschend? • An wen richtet sich das Bild? • Wer könnte der Auftraggeber oder die Auftraggeberin gewesen sein? 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Einordnung • Beachtung der Zeitgleichheit bzw. des zeitlichen Abstands zwischen Bildproduktion und dargestellter Person • Beachtung der Frage nach dem / der AuftraggeberIn • Wahrnehmung der intendierten Rezipienten
Methodenkompetenz / Schritt 3: Die Darstellung der Bedeutung erschließen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Botschaft hat die Darstellung? • Was wurde mit der Darstellung bezweckt, wofür wurde sie verwendet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen des Zwecks und des Sinngehalts, zumindest begründete Vermutungen darüber anstellen
Methodenkompetenz / Schritt 4 (fakultativ): Vergleich mit anderen Darstellungen derselben Person	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können festgestellt werden? • Was wird in welcher Darstellung betont, gezeigt bzw. nicht gezeigt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulieren von Unterschieden und Gemeinsamkeiten

Literatur

Bernhardt, Markus u.a. (Hrsg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen, Schwalbach / Ts. 2010²

Melichar, Franz / Plattner, Irmgard / Rauchegger, Claudia: GO. Geschichte Oberstufe 5, Wien 2011

Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bd. 1 und 2, Schwalbach / Ts. 2008

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2007³

Schreiber, Waltraud: Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit. Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht 4, Neuried 2004

BEISPIEL: Maria Theresia

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Dekonstruktion von Gemälden historischer Herrscher und Herrscherinnen**Titel:** Analyse und Interpretation des Porträts einer österreichischen Herrscherin im 18. Jahrhundert**Schulstufe:** 7.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Dieses Bild stammt von Martin van Meytens (1695-1770). Er war ein berühmter Maler seiner Zeit und lebte in Wien. 1759 wurde er von Kaiserin Maria Theresia (Regierungszeit: 1740-1780) zum Rektor (= Leiter) der Akademie der bildenden Künste in Wien ernannt, im selben Jahr malte er auch das Porträt der Kaiserin, welches im großen Ratssaal des Akademiegebäudes aufgehängt wurde. Es hat die Maße 122 x 99 cm und ist mit Ölfarben auf Leinwand gemalt.

Löse die folgenden Aufgaben:

a) Kreuze an, welche Elemente du auf dem Bild finden kannst:

- Weltkugel
- Kronen
- Brillantdiadem (= Kopfschmuck)
- Halskette
- Umhang aus Samt und Brokat
- Seidenkleid
- Stehende Person
- Ehering
- Spitzen
- Zepter
- Thronstuhl
- Vorhang



Martin van Meytens: Maria Theresia, 1759

b) Unterstreiche die drei Gegenstände, die klarlegen, dass es sich um eine Herrscherin handelt.

c) Unterstreiche die drei Eigenschaftswörter, die auf den Gesichtsausdruck zutreffen:

- | | | | |
|------------|--------|--------|----------|
| freundlich | zornig | lustig | traurig |
| aggressiv | böse | ernst | bestimmt |

d) Kreuze die Fragen an, die für die Arbeit mit einem Herrscherporträt besonders wichtig sind, und beantworte eine davon:

1: Lebten Künstlerin oder Künstler und dargestellte Person zur gleichen Zeit? Wann war das?

2: An wen richtet sich das Bild?

3: Wer könnte der Auftraggeber oder die Auftraggeberin gewesen sein?

4: Was wurde mit der Darstellung bezweckt?

5: Wofür wurde das Bild verwendet?

Antwort:

e) Im Folgenden siehst du ein zweites Porträt, auf dem ebenfalls Maria Theresia zu sehen ist. Vergleiche die beiden Bilder und vervollständige die Sätze.



Maria Theresia im Kreise ihrer Kinder, Gemälde um 1754

Im ersten Bild will die Herrscherin vor allem zeigen, dass

Im zweiten Bild will die Herrscherin vor allem zeigen, dass

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 7.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Österreichischer Reformabsolutismus im 18. Jahrhundert
3. Teilkompetenzen: Methodische Kompetenz im Umgang mit Gemälden von historischen Herrschern und Herrscherinnen, Teilkompetenz der Rekonstruktionskompetenz und der politikbezogenen Methodenkompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Zu finden sind:
Kronen – Brillantdiadem – Umhang aus Samt und Brokat – Seidenkleid – Spitzen – Zepter – Thronstuhl – Vorhang

Nicht zu finden sind: Weltkugel – Halskette – stehende Person – Ehering
 - b) Kronen – Zepter – Thronstuhl
 - c) freundlich – ernst – bestimmt
 - d) 1: Ja. Maria Theresia regierte von 1740-1780. Martin von Meytens lebte von 1695-1770. Beide lebten im 18. Jahrhundert.

2: Das Bild richtet sich an die Akademiemitglieder, die Studenten und Besucher der Akademie.

3: Meytens malte das Bild im selben Jahr, in dem er auch zum Rektor der Akademie wurde. Auftraggeber könnte die Akademie oder Maria Theresia selbst gewesen sein.

4: Maria Theresia soll als freundliche „Landesmutter“ dargestellt werden, die aber auch durchsetzungsstark und fähig ist, Macht auszuüben.

5: Das Bild wurde im großen Ratssaal des Akademiegebäudes aufgehängt. Dadurch zeigte die Akademie ihre Dankbarkeit gegenüber Maria Theresia als Förderin der Künste.
 - e) Im ersten Bild will die Herrscherin / der Künstler vor allem zeigen, dass sie würdig und fähig ist, Macht auszuüben und Österreich zu regieren.
Im zweiten Bild will die Herrscherin / der Künstler vor allem zeigen, dass sie eine Mutter ist und Familie hat, also eine gütige, liebevolle Person ist. Sie gibt ein bisschen Einblick in ihr Privatleben (wie auch die Royals heute), um sich als Mensch und als „Mutter ihrer Völker“ darzustellen.

Autorin: Irmgard Plattner

BEISPIEL: George Washington im Kapitol

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Allegorische Darstellungen analysieren**Titel:** George Washington im Kapitol**Schulstufe:** 10. bis 11.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Das Kapitol in Washington, D.C., ist der Sitz der US-Legislative („Kongress“). In der Kuppel des Bauwerks befindet sich das Fresko „The Apotheosis of Washington“ („Die Gottwerdung Washingtons“), das 1865 fertiggestellt wurde. Das riesige Gemälde zeigt den ehemaligen Oberbefehlshaber der Kontinentalarmee und ersten US-Präsidenten George Washington (1732-1799) umringt von 13 Frauengestalten, welche die ursprünglichen 13 US-Staaten repräsentieren. Rechts neben ihm befindet sich Nike, die griechische Siegesgöttin, links Libertas, die römische Göttin der Freiheit.



Constantino Brumidi: „The Apotheosis of Washington“ (Ausschnitt), Washington D.C. (Kapitol) 1865

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 10. bis 11.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Amerikanischer Unabhängigkeitskrieg, bildbezogenes Wissen (Arbeitswissen für SchülerInnen), Wissen zur Gattung (allegorisches Gemälde)
3. Teilkompetenzen: De-Konstruktionskompetenz, politikbezogene Methodenkompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Im Zentrum befindet sich die strahlende Sonne, darum herum ein Wolkenband, auf dem 13 Frauen tanzen. Am nächsten zur Sonne und auf einem Regenbogen sitzt ein Mann (Washington) mit einem Schwert in der Hand, umgeben von zwei Göttinnen. Der Bildrand ist abgeschnitten (weitere Szenen?).
 - b) • Himmlische Szenerie (Wolken, Sonne, Regenbogen)
 - 13 Frauen als „Engel“ mit Spruchband „e pluribus unum“
 - Washington blickt den Betrachter als einzige Figur direkt an, wird umtanzt
 - Majestätische, „göttliche“ Haltung Washingtons
 - Sieges- und Freiheitsgöttin sitzen neben Washington
 - c) Beide Antworten sind möglich, da die beiden Herrschaftssymbole Uniform und Schwert (als Symbole für militärische Macht) für beide Funktionen stehen können. Das Buch weist eher auf den Politiker (Bildung, Recht, Weisheit ...) hin.
 - d) Washington, der US-Nationalheld, stand als militärischer „Befreier“ der USA (vgl. Sieges- und Freiheitsgöttin) im Zentrum der US-Geschichte und wurde nun wohl beinahe religiös verehrt. Durch die Erhebung in den Rang eines Gottes sollte er „unsterblich“ gemacht werden. Er sollte vielleicht über die USA wachen.

Autor: Heinrich Ammerer

Leistungen kompetenzorientiert diagnostizieren anhand von Karikaturen

Elfriede Windischbauer

Karikaturen urteilen und nehmen Stellung, bieten pointierte, kritische oder tendenziöse Urteile über Personen, politische Ereignisse und gesellschaftliche Verhältnisse¹ – sie geben nicht vor, „objektiv“ oder „sachlich“ zu sein. Im Gegenteil: Wertungen und Emotionalisierung, Übertreibung und Überzeichnung, das Lächerlichmachen von Personen, Spott und Komik sind der Karikatur eigene Stilmittel. Da Karikaturen als beliebte Instrumente der politischen Auseinandersetzung eingesetzt wurden und werden, sind Umbruchs- und Krisenzeiten wie z.B. die Französische Revolution meistens auch Blütezeiten des Mediums Karikatur.²

Karikaturen sind somit ihrem Wesen nach in der jeweiligen Zeit verankert und beziehen sich auf aktuelle zeitgenössische Diskurse, Personen und Ereignisse und bedienen sich zeitgenössischer Symbolik.

Daher kann die Analyse und Deutung von (historischen) Karikaturen ein sehr schwieriges Unterfangen sein. Um SchülerInnen im Rahmen einer Leistungsdiagnostik eine faire Chance zu geben, zu zeigen, welche Kompetenzen sie im Umgang mit Karikaturen erworben haben, sind einige Voraussetzungen zu beachten:³

- 1) Der „historische Kontext“ – d.h. die durch die Karikatur kommentierten Ereignisse, Probleme und Akteure – muss bekannt sein. Eine kompetenzorientierte Aufgabe muss so formuliert werden, dass NICHT vordergründig das historische Wissen abgefragt wird, das die Grundlage für die Analyse und Deutung bildet. Sollte nötiges Arbeitswissen fehlen, so kann dies von dem / der LehrerIn durchaus in einem knappen Informationskasten zur Verfügung gestellt werden.
- 2) Die Mittel der Karikatur – z.B. Übertreibung, Einseitigkeit, Parteilichkeit – müssen bekannt sein, d.h. es müssen schon vorher im Unterricht Karikaturen analysiert worden sein.
- 3) An die Zeit gebundene Zeichen und Symbole müssen bekannt sein. Weist die Karikatur unbekannte Symbole auf, können manche kompetenzorientierte Aufgaben nicht befriedigend gelöst werden. Auch in diesem Fall können – allerdings in begrenztem Umfang – fehlende Informationen zur Verfügung gestellt werden.

Soll am Beispiel einer Karikatur kompetenzorientierte Diagnostik durchgeführt werden, empfiehlt es sich, ein Beispiel auszuwählen, das sich entweder auf ein sehr konkretes historisches Ereignis bezieht, das im Unterricht bereits ausführ-

lich behandelt wurde, oder aber die Karikatur bezieht sich auf ein Ereignis von aktueller Bedeutung. Hier muss jedoch auch darauf verwiesen werden, dass aktuellen politischen Karikaturen zwar dieselben Gestaltungskriterien zugrunde liegen wie historischen Karikaturen, in der Politischen Bildung dienen Karikaturen aber, anders als in der Geschichte, nicht als Quellen.⁴ Jedenfalls muss die „message“ von Karikaturen, die SchülerInnen vorgelegt werden, sehr klar sein und die Symbole sollten einfach zu entschlüsseln sein.

Folgende nicht-kompetenzorientierte Bereiche können bei der Diagnose eine Rolle spielen, weil sie vermutlich – zumindest teilweise – eine Voraussetzung sind, um die kompetenzorientierten Aufgaben zufriedenstellend lösen zu können:

- Mit welchem Thema / Problem beschäftigt sich die Karikatur?
- Was war (vermutlich) der Anlass für das Entstehen der Karikatur?
- Was ist auf der Karikatur zu sehen?⁵

Beispiele für kompetenzorientierte Diagnostik-Formate bei der Arbeit mit Karikaturen:

Wie die folgenden Beispiele zeigen, verlangen kompetenzorientierte Aufgabenformate häufig nach komplexeren oder offenen Antworten, was die Bewertung erschwert. Daher empfiehlt es sich, bei der Vorbereitung erwartete Antworten aufzulisten (siehe Tabelle: Erwartungshorizont). Allerdings können trotzdem überraschende Antworten von SchülerInnen kommen, die möglicherweise ebenfalls als richtig zu bewerten sind. Um die Aufgaben für die SchülerInnen transparenter zu gestalten, sollte bei Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten die erwartete Mindestanzahl angeführt werden.

Die folgende Übersicht nennt eine Reihe von Möglichkeiten für Aufgabenformate. Allerdings sei an dieser Stelle besonders darauf hingewiesen, dass Diagnostik nicht zu umfangreich sein sollte, dass es sinnvoll erscheint, mit einem Aufgabenformat nur eine sehr begrenzte Anzahl von Teilkompetenzen zu überprüfen. Die folgenden Möglichkeiten sind daher als Pool zu verstehen, aus dem sorgfältig ausgewählt werden muss.

1 Vgl. Sauer 2000, S. 100

2 Sauer 2000, S. 100

3 Vgl. Krammer / Mebus 2006, S. 104

4 Kuhn 2004, S. 23

5 Ein genaues Beschreiben der Karikatur ist für eine Analyse unumgänglich, da nicht alle alles sehen und vor allem, weil sie nicht dasselbe sehen (vgl. Krammer / Mebus 2006, S. 105).

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE	ERWARTUNGSHORIZONT
Historische Fragekompetenz	<p>Welche Fragen würdest du an den Karikaturisten / die Karikaturistin stellen wollen? Schreibe mindestens zwei auf.</p> <p>Welche Fragen fallen dir beim Betrachten dieser Karikatur ein? Schreibe mindestens drei auf.</p>	<p>Fragen nach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motiven für die Produktion der Karikatur • Ort und Zeitpunkt des Erscheinens • Bedeutung von Symbolen und Zeichen • Meinung und Absicht des Karikaturisten / der Karikaturistin • Wirkung auf die BetrachterInnen
Historische / politische Sachkompetenz	<p>Welche Meinungen werden hier dargestellt?</p> <p>Mit welchen Mitteln wird in dieser Karikatur übertrieben?</p> <p>Auf welcher Seite steht der Karikaturist / die Karikaturistin?</p>	<p>Zumindest EINE Meinung erkennen und schriftlich zusammenfassen.</p> <p>Zumindest ein (zwei, drei ...) Mittel erkennen und benennen.</p> <p>Die Gruppe (Partei, Meinung) benennen, auf deren Seite der Karikaturist, die Karikaturistin steht.</p>
Historische / politische Methodenkompetenz	<p>Was soll mit der Karikatur (deiner Meinung nach) bei den Adressaten bewirkt werden?</p> <p>Welche Gefühle (Ängste, Sehnsüchte, Befürchtungen, Hoffnungen ...) von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen werden durch die Karikatur sichtbar gemacht?</p> <p>Worin besteht die Meinung derer, gegen die sich diese Karikatur wendet? Wie könnte eine Karikatur der „anderen Seite“ aussehen?</p>	<p>Zumindest eine / mehrere Absichten erkennen und benennen.</p> <p>Zumindest zwei (drei ...) Gefühle benennen und formulieren.</p> <p>Zumindest ein (zwei ...) Urteil(e) bzw. Forderung(en) erkennen und formulieren.</p> <p>Zumindest zwei (ein, drei ...) Teilaspekte der Meinung der GegnerInnen nennen.</p> <p>Eine Karikatur der GegnerInnen entwerfen.</p>
Politische Urteilskompetenz	<p>Welches Urteil wird in dieser Karikatur geäußert?</p> <p>Wie ist deine Meinung zur Aussage der Karikatur? Schreibe mindestens drei (vier ...) Sätze auf.</p>	<p>Zumindest zwei (ein, drei ...) Teilmurteile erkennen und benennen.</p> <p>Die eigene Meinung zur Aussage der Karikatur formulieren und begründen.</p>

Literatur

Krammer, Reinhard / Mebus, Sylvia: Gezeichnete Leitartikel. Die Wende in der DDR in den Karikaturen des Westens und des Ostens, in: Krammer, Reinhard / Ammerer, Heinrich (Hrsg.): Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erarbeiten, Neuried 2006, S. 102-116

Kuhn, Hans-Werner: Karikaturen, in: Frech, Siegfried u.a. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach / Ts. 2004

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2000

BEISPIEL: Die Kubakrise

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Politische Karikaturen analysieren**Titel:** Die Kubakrise**Schulstufe:** 8.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Im Oktober 1962 kam es rund um den karibischen Inselstaat Kuba zu einem ernstesten Konflikt zwischen den USA und der Sowjetunion (Kubakrise). Die USA hatten Atomraketen in der verbündeten Türkei stationiert, welche die Sowjetunion erreichen konnten. Die Sowjetunion stationierte Raketen mit Atomsprenghköpfen auf Kuba. Die Kubakrise gilt als Höhepunkt des „Kalten Krieges“. Die USA und die Sowjetunion standen kurz vor einem atomaren Krieg. Der Regierungschef der Sowjetunion war zu diesem Zeitpunkt Nikita Chruschtschow, John F. Kennedy war der Präsident der USA.



John F. Kennedy



Nikita Chruschtschow

© John Fitzgerald Kennedy Library



„Einverstanden, Herr Präsident, wir reden miteinander.“

Karikatur aus der britischen Zeitung „Daily Mail“ von 1962; Quelle: Der Spiegel / 44, Spiegel-Verlag, Hamburg 1962

Löse die folgenden Aufgaben:

a) Beschreibe diese Karikatur in 20 bis 40 Wörtern.

b) Finde heraus, wofür die Symbole stehen. Ergänze mindestens zwei der drei Zeilen in der Tabelle.

Die Wasserstoffbomben, auf denen die beiden Staatsmänner sitzen:	
Die Knöpfe, über denen die Finger der beiden Staatsmänner schweben:	
Das Armdrücken der beiden:	

c) Im Folgenden findest du Aussagen zu dieser Karikatur. Wähle zwei der drei Aussagen aus, kreuze an, ob du diesen Aussagen zustimmst oder sie ablehnst. Begründe deine Meinung in Stichwörtern.

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Der Karikaturist kritisiert, dass die USA und die Sowjetunion 1962 nicht miteinander verhandelten, sondern einander drohten.		
<i>Begründung:</i>		
Der Karikaturist steht auf der Seite der Sowjetunion.		
<i>Begründung:</i>		
Der Karikaturist tritt für einen Krieg zwischen USA und Sowjetunion ein.		
<i>Begründung:</i>		

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 8.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Kalter Krieg, Kubakrise, Wissen zur Gattung (Karikatur)
3. Teilkompetenzen: De-Konstruktionskompetenz, politikbezogene Methodenkompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):

a) Nikita Chruschtschow und John F. Kennedy sitzen sich an einem Tisch gegenüber. Sie messen sich im Armdrücken. Beide sitzen auf Wasserstoffbomben und halten einen Finger über einem Knopf. John F. Kennedy hat einen eleganten Anzug an. Er schwitzt kaum. Nikita Chruschtschows Kleidung ist weniger elegant, er schwitzt viel mehr als John F. Kennedy.

b)

Die Wasserstoffbomben, auf denen die beiden Staatsmänner sitzen:	<i>Tödliche Gefahr für große Teile der Welt.</i>
Die Knöpfe, über denen die Finger der beiden Staatsmänner schweben:	<i>Die beiden drohen einander damit, dass sie jeweils die Sitzgelegenheit des anderen in die Luft sprengen.</i>
Das Armdrücken der beiden:	<i>Die beiden Staatsmänner stehen in einem sportlichen Wettkampf. Dies könnte ein Symbol für das Wettrüsten sein. Sie lassen ihre Muskeln spielen, statt miteinander zu reden.</i>

c)

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Der Karikaturist kritisiert, dass die USA und die Sowjetunion 1962 nicht miteinander verhandelten, sondern einander drohten.	X	
<i>Begründung:</i> <i>Das erkennt man daran, dass die beiden miteinander Armdrücken, statt zu reden. Beide lassen einen Finger über einem Knopf schweben, um möglichst rasch die H-Bombe zünden zu können.</i>		
Der Karikaturist steht auf der Seite der Sowjetunion.		X
<i>Begründung:</i> <i>Beide Staatsmänner sind nicht gesprächsbereit.</i>		
Der Karikaturist tritt für einen Krieg zwischen USA und Sowjetunion ein.		X
<i>Begründung:</i> <i>Er weist auf die Gefahren hin, die drohen, wenn die beiden Staatschefs nicht miteinander reden.</i>		

Autorin: Elfriede Windischbauer

BEISPIEL: Österreichischer Staatsvertrag

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Historisch-politische Karikaturen analysieren**Titel:** Österreichischer Staatsvertrag**Schulstufe:** 8.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Österreich von den alliierten Truppen besetzt. Es kam zur Durchführung von Wahlen und der Bildung einer Regierung. Regiert wurde unter Kontrolle der Alliierten. Vor allem die UdSSR und die USA wollten ihren Einfluss auf Österreich so lange wie möglich ausüben. Jahrelange Verhandlungen um die Unterzeichnung eines Staatsvertrags folgten. Am 15. Mai 1955 wurde der Staatsvertrag unterzeichnet, bis spätestens 25. Oktober 1955 mussten die Besatzungsmächte abziehen.

„Die Reblaus“ war ein sehr bekanntes, beliebtes Wiener Volkslied, das erklärt, warum Wein so besonders gut schmeckt.



Julius Raab, österreichischer Politiker (ÖVP), Bundeskanzler (1953-61) © BKA/BPD



Leopold Figl, österreichischer Politiker (ÖVP), Außenminister (1953-59) © BPD

Löse die folgenden Aufgaben:

- a) Beschreibe die Karikatur mit mindestens 50 Wörtern. Achte besonders auf die Gesichtsausdrücke und die Kleidung der Personen.



Bilduntertext: „Weaner Charme in Moskau: ‚Und jetzt, Raab – jetzt noch d’Reblaus, dann sans waach!‘“¹

Karikatur von E. H. Köhler zu den Verhandlungen der österreichischen Delegation in Moskau im „Simplicissimus“, Jg. 1955, Nr. 17, S. 3 © Bildarchiv, ÖNB Wien

¹ Wiener Charme in Moskau: „Und jetzt, Raab – jetzt noch die Reblaus, dann sind sie weich (= überzeugt)!“

b) Was wollte der Karikaturist ausdrücken? Kreuze an und begründe dein Urteil mithilfe der Karikatur.

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Raab und Figl verhandeln intensiv mit den russischen Gesandten.		
<i>Begründung:</i>		
Die österreichischen Verhandlungen waren erfolgreich, weil Raab gut singen konnte.		
<i>Begründung:</i>		
Mit List, Taktik, Witz und Alkohol erreichten die Österreicher ihr Ziel.		
<i>Begründung:</i>		

c) Lange hielt sich hartnäckig die Legende, die Österreicher hätten den Staatsvertrag nur erhalten, weil sie Alkohol besser vertragen und mehr trinken können als die Russen. Könnte die Karikatur zu dieser Legende und deren Verbreitung beigetragen haben? Begründe deine Meinung mit mindestens 40 Wörtern.

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 8.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Österreichischer Staatsvertrag, Bildgattung (Karikatur)
3. Teilkompetenzen: De-Konstruktionskompetenz (Bedeutung von Symbolen und Übertreibungen erkennen, Wertungen erkennen und begründen)
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):

a) In der Mitte der Karikatur sitzt Raab ohne Jacke singend an einem Tisch, vor sich ein Instrument. Figl steht hinter ihm, grinst und flüstert ihm ins Ohr, doch jetzt noch „Die Reblaus“ zu singen, dann seien die Russen weich. Sechs weitere Herren, fast alle in Uniformen und mit Orden behängt, weinen. Auf dem Tisch stehen Flaschen, Gläser und Essensreste.

b)

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Raab und Figl verhandeln intensiv mit den russischen Gesandten.		X
<i>Begründung:</i> Auf dem Tisch befinden sich keine Papiere oder Bücher, sondern Essen und Trinken. Raab singt und verhandelt nicht.		
Die österreichischen Verhandlungen waren erfolgreich, weil Raab gut singen kann.	X	X
<i>Begründung:</i> Im Bilduntertext wird Raab aufgefordert, noch ein Lied zu singen, damit die Verhandlungen erfolgreich verlaufen. <i>ODER</i> Es geht nicht nur um den Gesang. Der Text zum Bild und die Flaschen auf dem Tisch deuten auf Alkohol hin.		
Mit List, Taktik, Witz und Alkohol erreichten die Österreicher ihr Ziel.	X	
<i>Begründung:</i> Figls Gesichtsausdruck zeigt List und Witz. Der Alkohol steht auf dem Tisch.		

c) Meiner Meinung nach hat die Karikatur zu dieser Legende beigetragen. Die Karikatur zeigt Raab singend. Alle Personen haben sichtlich Alkohol getrunken. „Die Reblaus“ ist ein Wiener Volkslied, das die Liebe zum Alkohol ausdrückt. Verhandlungen sind nicht zu sehen, obwohl fast zehn Jahre lang verhandelt wurde.

Autorin: Conny Benedik

BEISPIEL: Globalisierung

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Politische Comics

Titel: Globalisierung

Schulstufe: 9. bis 12.

Arbeitswissen (für SchülerInnen):

An der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert prägt die Globalisierung zunehmend das gesellschaftliche und politische Leben der Menschen. Die folgende Karikatur setzt sich mit diesem Thema auseinander.



Karikatur „Regional Global“ von Burkhard Mohr 1999

Lösen Sie die folgenden Aufgaben:

a) Der Karikaturist verwendet mehrere Symbole. Benennen Sie drei Symbole und beschreiben Sie, was sie in dieser Karikatur bedeuten:

SYMBOL	BEDEUTUNG

- b) Karikaturen bedienen sich des Stilmittels der Übertreibung. Beschreiben Sie in mindestens 20 Wörtern, wo und wie der Karikaturist in diesem Beispiel sich des Stilmittels der Übertreibung bedient.
- c) Erörtern Sie in mindestens 50 Wörtern, ob diese Karikatur die Globalisierung eher positiv / negativ / neutral bewertet. Untermauern Sie Ihre Meinung mit konkreten Beispielen aus der Karikatur.

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 9. bis 12.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Hinweis auf die Gattung (Karikatur) und auf die Globalisierung als internationale Entwicklung
3. Teilkompetenzen: Politische Methodenkompetenz (politische Wertungen und Absichten in einer Karikatur erkennen)
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):

a)

SYMBOL	BEDEUTUNG
Große Globalisierungskugel auf abschüssiger Fläche	Die Globalisierung rast auf die Regionalität zu und kann nicht gestoppt werden.
Lampenschirm	Der Lampenschirm hat Rüschen und symbolisiert eine kleine, möglicherweise auch biedere Welt.
Mann mit (Schlaf?)Mütze hinter dem Tisch	Der Mann wirkt sehr verängstigt, er verschanzt sich mit eigentlich untauglichen Mitteln (Holztisch).
Bellender Pudel	Der Pudel ist ein Symbol für Kleinbürgerlichkeit. Das kleine Hündchen bellt die große Kugel wohl folgenlos an.
Fahne mit Aufschrift „regional“	Der Mann schwenkt die „weiße Fahne“, das könnte heißen, er ergibt sich. Die Aufschrift auf der Fahne weist auf die Regionalität hin, die er verteidigen will.
Umgestürzter Tisch	Der Tisch dient als Barrikade und Schutz, er ist aber kein wirklich taugliches Mittel gegen die riesige anrollende Kugel.

- b) Der Künstler übertreibt, indem er die Globalisierung als riesige Kugel darstellt, die mit sehr hoher Geschwindigkeit (siehe Speedlines und Wölkchen) über die Regionalität hinwegbraust. Der Mann als Vertreter der Regionalität wird sehr bieder gezeichnet: Er trägt eine Schlafmütze, verschanzt sich hinter einem Tisch, hat einen Pudel und eine Lampe mit Rüschen-Lampenschirm.
- c) Die Karikatur lässt mehrere Deutungsmöglichkeiten offen. Die Bewertung hängt von der Argumentation ab, welche angeführt wird, um die Meinung zu stützen. So könnte die Karikatur dahingehend gedeutet werden, dass die Regionalität von der Globalisierung überrollt wird, was z.B. an der riesigen heranrollenden Kugel festgemacht werden könnte. Andererseits könnte die Karikatur auch dahingehend interpretiert werden, dass sich die biedere Regionalität mit völlig untauglichen Mitteln gegen die Globalisierung zur Wehr setzt.

Autorin: *Elfriede Windischbauer*

Plakate

Franz Graf

Plakate werden in der fachdidaktischen Literatur meist im Rahmen des Einsatzes bildlicher Quellen genannt. Eine gewisse Eigenständigkeit erhielten sie erst in jüngerer Zeit.¹ Die Grenzen zwischen Bild, Karikatur und Plakat sind eben fließend, was bei einer kompetenzorientierten Leistungsdiagnose zu berücksichtigen ist.

Erste Vorläufer der Plakate entstanden nach der Entwicklung verschiedener Drucktechniken (z.B. Holzschnitt) in der Zeit der Glaubenskriege. Plakate setzen politische Aussagen grafisch um und wollen eine möglichst große Breitenwirkung erzielen. Die politischen Plakate wurden mit der Industrialisierung gegenüber den Werbeplakaten für kommerzielle Produkte in den Hintergrund gedrängt, Wahlzeiten ausgenommen. Werbeplakate erreichten um 1900 einen ersten künstlerischen Höhepunkt, weil sie auch von berühmten Künstlern (z.B. Toulouse-Lautrec, Kolo Moser ...) gestaltet wurden.

Grundsätzlich zu unterscheiden sind Plakate, die reinen Informationscharakter haben (z.B. öffentliche Kundmachungen aller Art), und solche, die zu einer bestimmten Verhaltensweise anregen wollen. In letztere Gruppe gehören kommerzielle und

politische Werbeplakate (Wahlplakate, Propagandaplakate, sozialkritische Plakate).²

In politischen Plakaten tritt „... verdichtet und zugespitzt eine zeitgenössische Perspektive, ein Programm, ein Werturteil oder eine Ideologie zum Vorschein“.³ Bei kommerziellen Plakaten sind diese Elemente nicht immer vorhanden, ein gesellschaftlicher Kontext aber immer wieder erschließbar (Rollenspiele, Life-Style ...).

Die bei der Plakatgestaltung verwendeten Mittel bringen es mit sich, dass die zur Erschließung notwendigen Teilkompetenzen dieselben sind, die auch zur allgemeinen Bilderschließung (Gemälde, Grafik, Karikatur, Foto ...) und zur Texterschließung vonnöten sind. Ein besonders zu beachtendes Problem kann sich bei der Plakatanalyse für Schülerinnen und Schüler – ähnlich wie bei Karikaturen – durch die verwendeten Symbole (Farben, Zeichen, Gesten ...) ergeben. Diese sind, so wie Namen oder Bilder von Personen, heute nur mit speziellem Vorwissen erschließbar.⁴

Schwerpunkte im Umgang mit Plakaten bei einer Kompetenzdiagnose sind:

THESE	MÖGLICHE FRAGEN
Plakate entstehen in einem zeitlichen und sozialen Kontext.	<p>Unter welchen politischen, sozialen und / oder wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ist das Plakat entstanden?</p> <p>Sind historische Plakate bzw. Plakate aus nicht näher bekannten sozialen Gruppen verstehbar?</p>
Plakate sind aus einer bestimmten Absicht heraus gestaltet und publiziert.	<p>Wer will etwas bewirken?</p> <p>Was soll bewirkt werden (Information oder Handlung bzw. Haltung)?</p>
Plakate wollen eine möglichst große Bevölkerungsgruppe ansprechen.	<p>Welche Bevölkerungsgruppe soll erreicht werden?</p> <p>Welche Methoden werden verwendet (Bild, Text)?</p> <p>Welche Emotionen werden geweckt?</p>

1 Z.B. Seidensticker 1997, Schneider 1999, Sauer 2006

2 Sauer 2006

3 Sauer 2006, S. 3

4 Z.B. Geschichte Lernen Heft 114 / 2006 bietet eine „Kleine Grammatik der Plakatsprache“.

Beispiele für kompetenzorientierte Diagnostik-Formate bei der Arbeit mit Plakaten:

Plakate gehören zur alltäglichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.⁵ Doch im Gegensatz zu zeitgenössischen Plakaten sind sie mit den verwendeten Symbolen und Sprachcodes nicht vertraut. Daher darf eine grundsätzliche Bekanntschaft mit dem Medium nicht über die möglichen Schwierigkeiten hinwegtäuschen. Trotz eingehender Übung sollte nur jeweils eine sehr begrenzte Zahl an (Teil-)Kompetenzen abgefragt und die Möglichkeit zu einer qualitativen Abstufung geboten werden.

Möglichst offene Fragestellungen sind zu bevorzugen, ein starres „richtig oder falsch“ dort abzulehnen, wo Schülerinnen und Schüler auf zu begründende Vermutungen angewiesen sind.

Die folgende Übersicht ist als Anregung zu verstehen und kann mit möglichen Anforderungen zur Erschließung von Gemälden, Karikaturen und Fotos ergänzt werden.

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE	ERWARTUNGSHORIZONT
Historische Fragekompetenz	<p>Welche Fragen würdest du an die Gestalter / Auftraggeber des Plakats stellen?</p> <p>Welche Fragen kommen dir beim Betrachten des Plakats in den Sinn? Schreibe mindestens zwei auf!</p>	<p>Fragen nach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motiv für die Produktion • Ort und Zeit des Erscheinens • Zielgruppe • angestrebtem Ziel • verwendeten Farben, Symbolen und Schriften
Historische / politische Sachkompetenz	<p>Wird eine Meinung vertreten oder informiert?</p> <p>Welche Meinung oder Information wird veröffentlicht?</p> <p>Wer gab den Auftrag?</p> <p>In welchem politischen bzw. sozialen Umfeld entstand das Plakat?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschied zwischen Meinung und Information erkennen • Die Meinung(en) bzw. Information erkennen und schriftlich wiedergeben • Über den historischen Rahmen grob Bescheid wissen und ein bis drei Merkmale aufzählen
Historische / politische Methodenkompetenz	<p>Mit welchen Methoden wird die Meinung dargestellt?</p> <p>Was soll mit dem Plakat beim Betrachter erreicht werden?</p> <p>Welche Emotionen sollen geweckt werden?</p> <p>Was wird positiv dargestellt, was negativ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen der wesentlichen Gestaltungselemente (Inhalt, Größe, Farbe, Aufbau ...) • Inhalt und Wirkung des Texts: Welche Aktion wird erwartet? • Eine Emotion empathisch erfassen, evtl. mit eigener Emotion beim Betrachten vergleichen • Erkennen vom Aufbau positiver Images bzw. von Feindbildern
Politische Urteilskompetenz	<p>Welches Urteil fällt das Plakat über ...?</p> <p>Wie beurteilst du ...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ein oder mehrere (Teil-)Urteile erkennen und benennen • Ein eigenes Urteil zum dargestellten Sachverhalt treffen und begründen
Historische Orientierungskompetenz	<p>Gibt es Unterschiede bei der Gestaltung des Plakats zu heute gebräuchlichen Plakaten?</p> <p>Welche Unterschiede zwischen politischen / sozialen / ... Aussagen der Gegenwart kannst du feststellen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeweils Nennung von ein bis zwei Unterschieden oder Gemeinsamkeiten

5 Gutjahr 2009

Literatur

Gutjahr, Rainer: Politische Plakate. Von der Weimarer Republik bis zur jungen Bundesrepublik, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Politik und Unterricht, Heft 2 / 3 / 2009

Sauer, Michael: Auffällig, verbreitet und meinungsmachend, in: Geschichte Lernen Heft 114 / 2006, S. 3-11 (mit hilfreicher Literaturliste)

Schneider, Gerhard: Das Plakat, in: Pandel, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts: Wochenschau, 1999

Seidensticker, Mike: Geschichte in der Werbung, in: Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze / Velber: Kallmeyer 1997, S. 648-656

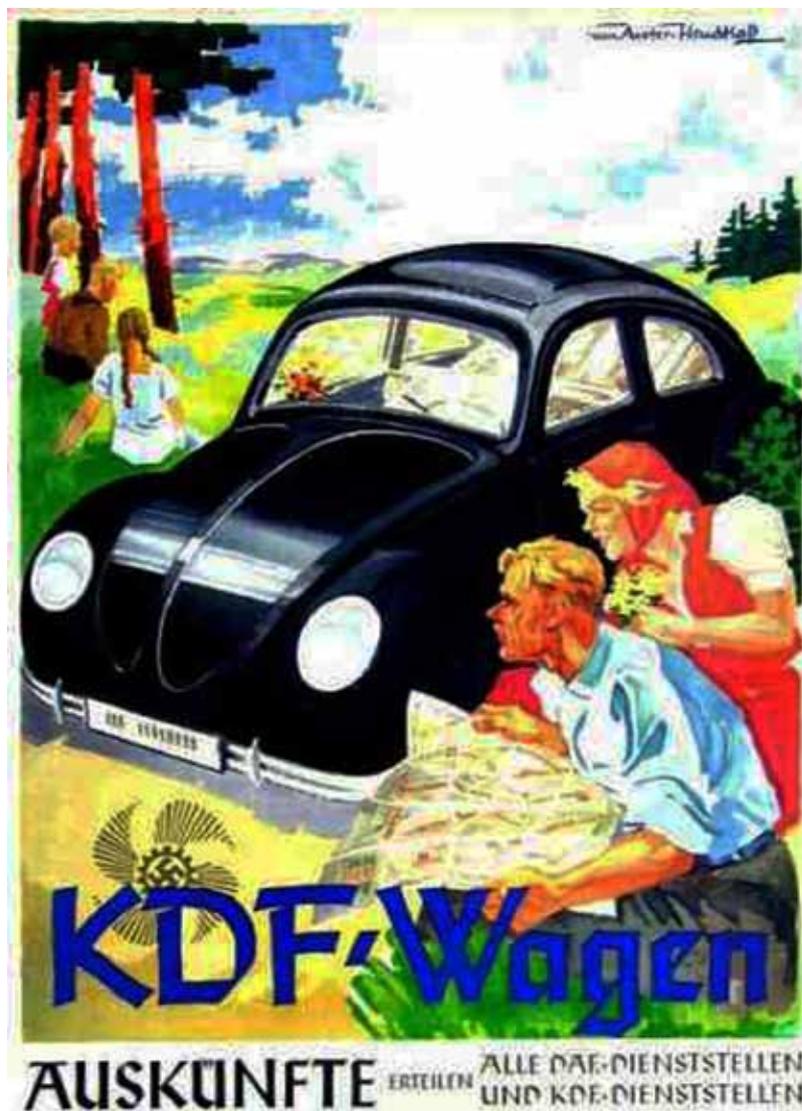
BEISPIEL: KDF-Wagen

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Historische Werbeplakate**Titel:** KDF-Wagen**Schulstufe:** 8.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Mithilfe der Organisation „Kraft durch Freude“ versuchten die Nationalsozialisten ab 1933 die Freizeit der Menschen zu beeinflussen und gleichzuschalten. KDF organisierte den Kauf eines preiswerten Autos für rund tausend gesparte Reichsmark. Familien konnten einen Antrag auf Lieferung eines Wagens stellen. Sie erhielten eine Sparkarte und klebten Sparmarken ein.



Werbeplakat der nationalsozialistischen Organisation „Kraft durch Freude“ für den „Volkswagen“, 1938, Quelle: Deutsches Historisches Museum, Berlin

Löse die folgenden Aufgaben:

a) Beschreibe in mindestens 50 Wörtern, was auf dem Plakat zu sehen ist.

b) Warum wurde dieser Ort für das Plakat gewählt? Kreuze an, welche Erklärung deiner Meinung nach am besten passt. Begründe dein Urteil!

AUSSAGE	BESTE ERKLÄRUNG	
Die Personen haben sich verfahren.		
<i>Begründung:</i>		
Der Ort zeigt Abenteuer und Naturerlebnis für die ganze Familie.		
<i>Begründung:</i>		
Der Ort zeigt, dass man mit einem eigenen Auto schneller überall hinkommt.		
<i>Begründung:</i>		

c) Werbeplakate richten sich an bestimmte Zielgruppen. Erkläre in zwei bis drei Sätzen, welche Zielgruppe durch dieses Plakat erreicht werden soll.

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 8.
 2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Menschenbild des Nationalsozialismus, Bildgattung (Werbeplakat)
 3. Teilkompetenzen: Sachkompetenz
 4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
- a) Das Plakat zeigt einen schwarzen Volkswagen, der ähnlich aussieht wie ein VW-Käfer. Davor sitzt ein blondes Ehepaar und betrachtet eine Landkarte. Links hinter dem Auto sind ein kleiner Bub, ein älteres Mädchen und ein auf dem Boden sitzender Großvater zu sehen. Das Auto steht an einem Waldrand. Man kann Bäume, Wiesen und blauen Himmel sehen. Im Vordergrund steht „KDF-WAGEN“, ein Hakenkreuz ist zu sehen.

b)

AUSSAGE	BESTE ERKLÄRUNG	
Die Personen haben sich verfahren.	X	
<i>Begründung:</i> <i>Sie halten eine Land- oder Straßenkarte in der Hand und versuchen, sich zu orientieren.</i>		
Der Ort zeigt Abenteuer und Naturerlebnis für die ganze Familie.	X	
<i>Begründung:</i> <i>Das Plakat zeigt Eltern, zwei Kinder und den Großvater in einer schönen Landschaft. Alle sehen glücklich aus.</i>		
Der Ort zeigt, dass man mit einem eigenen Auto schneller überall hinkommt.	X	
<i>Begründung:</i> <i>Die Familie ist in einer einsamen, menschenleeren Landschaft, in die sie ohne Fahrzeug wohl so leicht nicht gekommen wäre.</i>		

- c) Familien sollen angesprochen werden. Auf dem Plakat ist eine ideale Familie abgebildet. Das Plakat weist auf die Möglichkeit für Familien hin, über KDF einen preiswerten Wagen zu bekommen.

Autorin: Conny Benedik

BEISPIEL: Ärzte ohne Grenzen

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Analyse eines NGO-Spendenaufrufs**Titel:** Ärzte ohne Grenzen**Schulstufe:** 8.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

„Ärzte ohne Grenzen“ ist eine internationale (private, nicht-staatliche) medizinische Organisation, die Menschen in Kriegs- oder Krisengebieten unbürokratisch Hilfe leistet.

HIV ist ein Virus, das die Krankheit AIDS auslöst, woran jedes Jahr Millionen Menschen in Entwicklungsländern, besonders in Afrika und Asien, sterben.



Plakat für die Aids-Kampagne von Ärzte ohne Grenzen, Agentur schulterwurf 2010

Löse die folgenden Aufgaben:

a) Beschreibe in 20 bis 40 Wörtern, aus welchen Elementen das Plakat besteht.

b) Analysiere in vier bis fünf Sätzen, auf welche Weise das Plakat beim Betrachter Wirkung erzielen soll.

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 8.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: siehe Arbeitswissen für SchülerInnen
3. Teilkompetenzen: Politikbezogene Methodenkompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Auf dem Plakat ist eine Medikamentenschachtel mit der Aufschrift „Ärzte ohne Grenzen. Wirkt weltweit“ zu sehen. Links davon steht in großen Buchstaben das Wort „HILVE“ mit einem V. Außerdem wird noch darauf hingewiesen, dass man per SMS spenden kann.
 - b) Die Größe des Worts „HILVE“ soll ausdrücken, dass in Kriegs- und Krisengebieten der Welt (unsere) medizinische Hilfe äußerst dringend erforderlich ist. Die starke Betonung von HIV weist auf einen weltweiten (dauerhaften) Schwerpunkt von „Ärzte ohne Grenzen“ hin, nämlich auf die Bekämpfung von HIV und AIDS. Die Versinnbildlichung von „Ärzte ohne Grenzen“ in Form einer Medikamentenschachtel soll die rasche, unkomplizierte und weltweite Wirkung einer Spende verdeutlichen. Die gleiche Wortwahl „Wirkt weltweit“ auf der Packung und „Wirken Sie mit“ im Text ist kein Zufall. Es soll deutlich gemacht werden, dass jede einzelne Spende – man wird direkt angesprochen – Bedeutung hat und weltweit (wie ein Medikament) wirkt.

Autor: Andreas Glaser

BEISPIEL: Nationalsozialistisches Wahlplakat**Arbeitsblatt**

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Wirkung eines politischen Plakats**Titel:** Nationalsozialistisches Wahlplakat**Schulstufe:** 8. bis 10.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Bevor die NSDAP in Österreich 1933 verboten wurde, war sie zu den Wahlen zugelassen. Das folgende Wahlplakat wurde von der österreichischen NSDAP im Wahlkampf von 1932 verwendet und richtete sich gegen die beiden großen Parteien (Christlich-Soziale und Sozialdemokraten).



Wahlplakat der NSDAP aus dem Wahlkampf von 1932 in Österreich
Quelle: Plakatsammlung der Wienbibliothek im Rathaus, Sign. P 403

Löse die folgenden Aufgaben:

a) Beschreibe in 30 bis 40 Wörtern, aus welchen grafischen Elementen sich dieses Plakat zusammensetzt.

b) Erkläre, welche Bedeutung die Köpfe mit den Augenbinden auf dem Plakat haben.

c) Erkläre, welche Bedeutung die Farbe Rot auf dem Plakat hat.

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 8. bis 10.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Die politischen Parteien in Österreich in der Ersten Republik, Wissen zur Gattung (Wahlplakat)
3. Teilkompetenzen: Politikbezogene Methodenkompetenz, Re-Konstruktionskompetenz
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Auf dem Plakat steht „Erwachtet“, darunter sind zwei Köpfe mit verbundenen Augen, unter denen „Wählet Nationalsozialistisch“ steht.
 - b) Die Farbe Rot soll beim „Erwachtet“ besondere Aufmerksamkeit erregen. Bei den Augenbinden deutet sie auf die Sozialdemokratische Partei hin. Die Punkte unten sind Zierde und machen zusätzlich auf den Text aufmerksam.
 - c)
 - Die Köpfe bedeuten, dass die Menschen nicht sehen, was rund um sie geschieht. Die rote und die schwarze Augenbinde verhindern das.
 - Die Augenbinden tragen Anhänger der Sozialdemokratischen und der Christlich-Sozialen Partei. „Schwarz“ bedeutet christlich-sozial, „rot“ bedeutet sozialdemokratisch.

Autor: Franz Graf

Rekonstruktionszeichnungen

Christoph Kühberger, Ernestine Schmidt

Rekonstruktionszeichnungen sind bildliche Darstellungen der Vergangenheit. In ihnen werden in der Regel Ausschnitte der menschlichen Lebensbewältigung dargestellt, um trotz oftmals fehlender historischer Quellen eine Vorstellung anzubieten. Sie leben von ihrer Anschaulichkeit. „Es fasziniert dabei nicht nur die ‚fremde‘ historische Situation, sondern auch die Einfachheit und Eindeutigkeit der Darstellung. Sie bedienen sich mittels einfacher Formsprache und meist bunter Hochglanzoptik jener Ästhetik, die einen vielfach genutzten Zugang zur Vergangenheit der Menschheit legt (ästhetisches Erkenntnisinteresse).“¹

Aus geschichtstheoretischer Perspektive sollte man diese „Bilder“ als Darstellungen der Vergangenheit (Geschichte) betrachten, denen durch die von den ZeichnerInnen vorgenommene bildliche Inszenierung und Kontextualisierung eine Interpretation der Vergangenheit innewohnt. Gleich wie bei schriftlichen historischen Narrationen (u.a. in wissenschaftlichen Büchern, Sachbüchern, Schulbüchern) sollte daher geprüft werden, welche historischen Sachverhalte und empirischen Befunde der Rekonstruktionszeichnung zu Grunde gelegt wurden (u.a. archäologische Funde, museale Stücke) oder welche Bewertungen vorgenommen wurden (z.B. Wirkung der gezeigten Menschen oder auch die Landschaft). Im Sinn der De-Konstruktionkompetenz sollten SchülerInnen daher jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften erwerben, um diese bildlichen Erzählungen nach den ihnen innewohnenden Perspektiven, nach den Rahmenbedingungen und Intentionen sowie nach den gewählten Erklärungs- bzw. Sinnbildungsangeboten zu befragen.² Damit sind diese Zeichnungen weit mehr als illustratorische Stützen, um bestimmte Erkenntnisse der ForscherInnen schülerorientiert zu kommunizieren.³

Verschiedene Idealtypen von Rekonstruktionszeichnungen

Technisch-archäologische Rekonstruktionszeichnung

Einer technikgeschichtlichen und auch archäologischen Tradition folgt jener Aufbau von Rekonstruktionszeichnungen, die eine möglichst getreue Wiedergabe eines Gegenstandes oder eines Ortes anstreben. Diese Zeichnungen sind heute nicht mehr nur schwarz-weiß, sondern es gibt auch in der wissenschaftlichen Fachliteratur in enger Zusammenarbeit mit KünstlerInnen Versuche, hochwertige Rekonstruktionen zu erstellen, die sich ihrer Probleme durchaus bewusst

sind (z.B. Hervorhebung jener Teile, die empirisch nicht belegbar sind).

Illustrative Rekonstruktionszeichnung

Diese findet man derzeit immer häufiger in Schulbüchern. Sie wurden ursprünglich als Unterhaltungsmedien für Kinder- und Jugendsachbücher erstellt und fanden aufgrund ihrer prallen naturalistischen und eindeutigen Darstellungen Eingang in die Unterrichtsmedien. Es handelt sich dabei jedoch oft um Idealisierungen, die mit der Realität wenig zu tun haben. „Historienbilder dieser Art können eher desorientierend wirken: Sie präsentieren auf einprägsame Weise die Schauseite einer bunten und unterhaltsamen vergangenen Welt. Von den tatsächlichen Lebensformen und Existenzbedingungen lassen sie wenig erahnen, und sie überdecken die Mühe, die es bereitet, sich jenen anhand von Quellen anzunähern.“⁴

Didaktisierte Rekonstruktionszeichnungen

Dabei handelt es sich nicht primär um Unterhaltungsmedien, auch wenn dies fälschlicherweise oft angenommen wird, sondern um Zeichnungen, die zur Verdeutlichung eines bestimmten Verständnisses im Lernprozess oder zur Illustration eines Konzepts angefertigt wurden. Klassische Beispiele dafür sind etwa das „neolithische Dorf“ oder die „Gotik“. Oftmals sind derartige Rekonstruktionszeichnungen aber problematisch, da sie vergangene Realitäten auf die in Lernzielen vorgegebenen Rahmenbedingungen fokussieren. So wirken etwa neolithische Dörfer oftmals wie protoindustrielle Werkstätten der Massenproduktion, da in einer Zeichnung alle möglichen neolithischen Tätigkeiten gleichzeitig von unterschiedlichen Personen ausgeführt werden.

Virtuelle Rekonstruktionszeichnung

Virtuelle Rekonstruktionszeichnungen findet man hauptsächlich auf CD-Roms oder im Internet als 3D-Simulationen bzw. als Standbilder daraus. Sie sind aufgrund ihrer Eindeutigkeit und professionellen Ästhetik, wie man dies auch aus architekturplanerischen Schaubildern kennt, oft mit dem gleichen Problem behaftet wie illustrative Rekonstruktionszeichnungen. Durch ihre technisch perfekte und geglättete digitale Darstellung verwischt sich die für das historische Lernen wichtige Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung radikal.⁵

1 Kühberger 2010, S. 50

2 Vgl. Krammer 2005, S. 50

3 Vgl. Grafe / Hinrichs 2003, S. 114

4 Sauer 2007³, S. 131

5 Vgl. Sauer 2007³, S. 128

Für die konkrete Unterrichtsarbeit ist es nicht wichtig, ob es sich um eine perfekte, schöne oder technisch korrekte Zeichnung handelt, die man für den Lernprozess heranzieht. Es sollten sich die didaktischen Überlegungen also nicht um die Auswahl einer möglichst realitätsnahen oder möglichen Rekonstruktion der Vergangenheit drehen, sondern darum, dass die SchülerInnen mit verschiedenen Typen von Rekonstruktionszeichnungen und ihren Vorteilen bzw. Nachteilen umgehen lernen und trotz der bildlichen Eindeutigkeit die Problematik und damit die Fehlerhaftigkeit bzw. Inszeniertheit hinter der Darstellung erkennen. Die Deutungsarbeit von ArchäologInnen und HistorikerInnen kann so zum Gegenstand des historischen Lernens gemacht werden.⁶

Kompetenzorientierte Diagnostik-Formate bei der Arbeit mit Rekonstruktionszeichnungen

Will man in der Sek. I im Anfängerunterricht herausfinden, welchen Zugang SchülerInnen zu Rekonstruktionszeichnungen

haben, kann es sich durchaus als sinnvoll herausstellen, den SchülerInnen auch ohne detailliertes Vorwissen eine Rekonstruktionszeichnung vorzulegen und danach zu fragen, ob auf ihr die Vergangenheit zu sehen ist. Auf diese Weise können im Lauf der Zeit bestimmte Teilaspekte im kritischen Gattungsverständnis vertieft werden (u.a. Art der Darstellung, Gattungsmerkmale, Funktion von Farben und Schattierungen, Funktion von Detailverliebtheit vs. Schematismus für die RezipientInnen etc.).

Wie die folgenden Beispiele zeigen, verlangen kompetenzorientierte Aufgabenformate häufig nach komplexeren und offenen Antworten, was die Bewertung erschwert, jedoch einen tieferen Einblick in die Denkstrukturen der Lernenden ermöglicht. Die im Folgenden aufgelisteten Fragen und Erwartungshorizonte sollten eine rasche Orientierung für die Unterrichtsplanung ermöglichen, um die Breite an möglichen Zugängen zu verdeutlichen.

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE	ERWARTUNGSHORIZONT
Historische Fragekompetenz	Welche historische Fragen werden in der Rekonstruktionszeichnung beantwortet?	Zu stellende Fragen sind abhängig von dem gewählten Bild (z.B. nach Lebensumständen / -formen, gezeigten Details / Abläufen, Landschaften).
	Welche Fragen an die Vergangenheit hättest du noch bzw. würdest du gerne an den Zeichner / die Zeichnerin stellen? Was würdest du gerne wissen, wird aber leider nicht gezeigt?	Hier muss der Erwartungshorizont offen gehalten werden. Ziel ist es, dass die SchülerInnen Fragen an die Vergangenheit oder an den Zeichner / die Zeichnerin formulieren, die Bezug auf die Vergangenheit oder die Darstellung der Vergangenheit nehmen.
Historische Methodenkompetenz	Welche historischen Quellen müssten gefunden worden sein, damit der Zeichner / die Zeichnerin wusste, wie XY ausgesehen hat?	Mindestens zwei Nennungen, die im direkten Zusammenhang mit der Zeichnung stehen
	Welche Möglichkeiten gibt es, um zu überprüfen, ob die Zeichnung historisch möglich / zulässig ist?	Abgleich mit historischen Funden / Quellen, wissenschaftlicher Literatur, anthropologischen Vergleichen, Experimenten etc.
	Was steht im Zentrum der Zeichnung? Was scheint am wichtigsten zu sein? Was wird wie betont?	Logische Begründung aus der Zeichnung heraus
	Welchen historischen Zeitpunkt könnte das Dargestellte abbilden? Versuche Begründungen aus der Zeichnung heraus zu geben.	Logische Begründung aus der Zeichnung heraus
	Welche Unterschiede findest du zwischen historischer Quelle und der Rekonstruktionszeichnung?	Unterschiede erkennen und formulieren

6 Vgl. Pandel 2008, S. 173

KOMPETENZ	MÖGLICHE AUFGABENFORMATE	ERWARTUNGSHORIZONT
Historische Sachkompetenz	Aus welcher Perspektive wird uns die Vergangenheit gezeigt? Begründe deine Antwort anhand von Ausschnitten aus der Zeichnung.	Logische Begründung aus der Zeichnung heraus. (Man könnte hier Hilfestellung durch das Anbieten von Adjektiven geben, u.a. distanziert, beobachtend, nah, entrückt, glorifiziert, gemütlich, hart.)
	Welche Rolle spielen die verwendeten Farben in der Zeichnung?	Logische Begründung aus der Zeichnung heraus (z.B.: Das rote Kleid fällt sofort ins Auge.)
	Welchen Zweck erfüllt das Bild? Wofür wurde es erstellt?	Illustration, technisches Verständnis, wissenschaftliche Rekonstruktion, Unterhaltung etc. und Begründungen
Historische Orientierungskompetenz	Wie tritt uns die Vergangenheit in diesem Bild gegenüber? Welche Bewertungen werden vorgenommen?	Besprechen des Erscheinungsbilds und der mit-schwingenden Bewertungen (z.B. gleichwertig / wie heute; primitiv / exotisch etc.)
	Wie wirkt das Bild auf dich?	Subjektive Feststellung und Formulierung der Wirkung
	Welcher Vorteil, aber auch welche Gefahr besteht, wenn man eine historische Situation aus der Sicht der Gegenwart (z.B. in digitaler Form) wiederherstellen will?	Erlangen der Erkenntnis, dass durch die technischen Möglichkeiten (inkl. animierte Rekonstruktionen) genaue Antworten auf Fragen an die Vergangenheit gegeben werden können, aber auch Übertreibungen, Spekulationen etc. nicht ausgeschlossen sind. Sehr gute digitale Darstellungen lassen vergessen, dass es sich nicht um die Wiedergabe der Vergangenheit handelt. Deshalb muss beachtet werden, dass moderne Produkte letztlich nur eine Annäherung an die Vergangenheit sind.

Literatur

Grafe, Edda / Hinrichs, Carsten: Visuelle Quellen und Darstellungen, in: Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Günther-Arndt, H., Berlin 2003, S. 114

Krammer, Reinhard: Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung. Globalgeschichte, in: Informationen zur Politischen Bildung 23 / 2005, S. 42-54

Kühberger, Christoph: Rekonstruktionszeichnungen als Annäherungen an die Vergangenheit. Geschichtsdidaktische Reflexion über Probleme und Chancen für das historische Lernen, in: Archäologie Österreichs 19 / 2010 / 1, S. 50-60

Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bilderinterpretation I, Schwalbach / Ts. 2008

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden und Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2007³

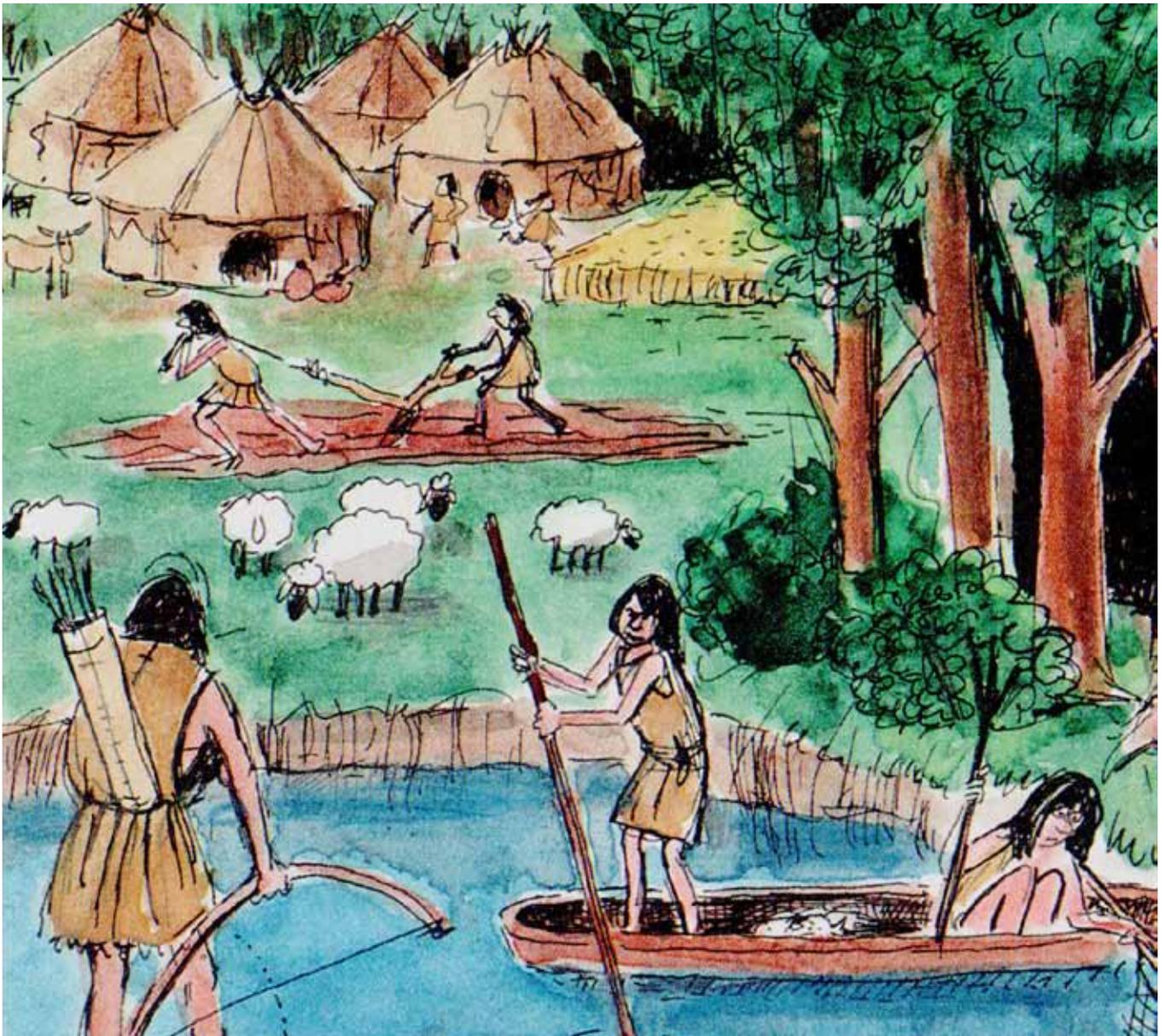
BEISPIEL: Leben in der Steinzeit

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Rekonstruktionszeichnungen**Titel:** Leben in der Steinzeit**Schulstufe:** 6.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Die Menschen in der Steinzeit lebten anders als heute. Das Bild zeigt, wie eine Alltagsszene vor ca. 7000 Jahren ausgesehen haben könnte.



Rekonstruktionszeichnung aus: Hammerschmid / Windischbauer / Pramper: Geschichte live 2, Linz 2008, S. 15

Löse die folgenden Aufgaben:

a) Beschreibe, was du auf dem Bild siehst, in mindestens fünf Sätzen. Du könntest so anfangen: „Auf dem Bild ist ein Dorf zu sehen. Im Vordergrund ...“

b) In diesem Steinzeitdorf, das von einer Künstlerin gemalt wurde, herrscht eine bestimmte Stimmung. Welche der folgenden Adjektive (Eigenschaftswörter) treffen diese Stimmung deiner Meinung nach? Kreuze drei Adjektive an:

 hektisch friedlich fleißig ruhig streitsüchtig faul kriegerisch unordentlich bedrohlich

c) Schreibe eines der Adjektive, das du ausgewählt hast, auf und begründe mit ca. 30 Wörtern, welche Hinweise auf diese Stimmung du in der Zeichnung findest.

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 6.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Hinweis auf die Gattung (Rekonstruktionszeichnung) und auf das Leben in der Steinzeit
3. Teilkompetenzen: De-Konstruktionskompetenz (Geschichtsdarstellungen entschlüsseln)
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Auf dem Bild ist ein Dorf zu sehen. Im Vordergrund kann ich einen Teich, Bach oder Fluss erkennen. Zwei Kinder befinden sich in einem Boot. Eines steuert das Boot, das andere Kind versucht, Fische mit dem Netz zu fangen. Ein Jugendlicher hält einen Bogen in der Hand und trägt Pfeile in einem Köcher auf dem Rücken. Er beobachtet die Schafe, die auf der Wiese weiden. Weiter hinten zieht ein Kind einen Pflug hinter sich her, das andere schiebt an, sie ackern ein Feld um. Im Hintergrund erkenne ich ein kleines Dorf, im Halbrund sehe ich Bäume. Die kleinen Häuser schauen anders aus als die Wohnhäuser heute ...
 - b) friedlich, ruhig , fleißig
 - c) Hier können viele zutreffende Antworten erfolgen (z.B. fleißig: Alle Menschen sind beschäftigt: zwei Personen pflügen ein Feld, einige Menschen fischen gerade ...).

Autorin: Sabine Hofmann

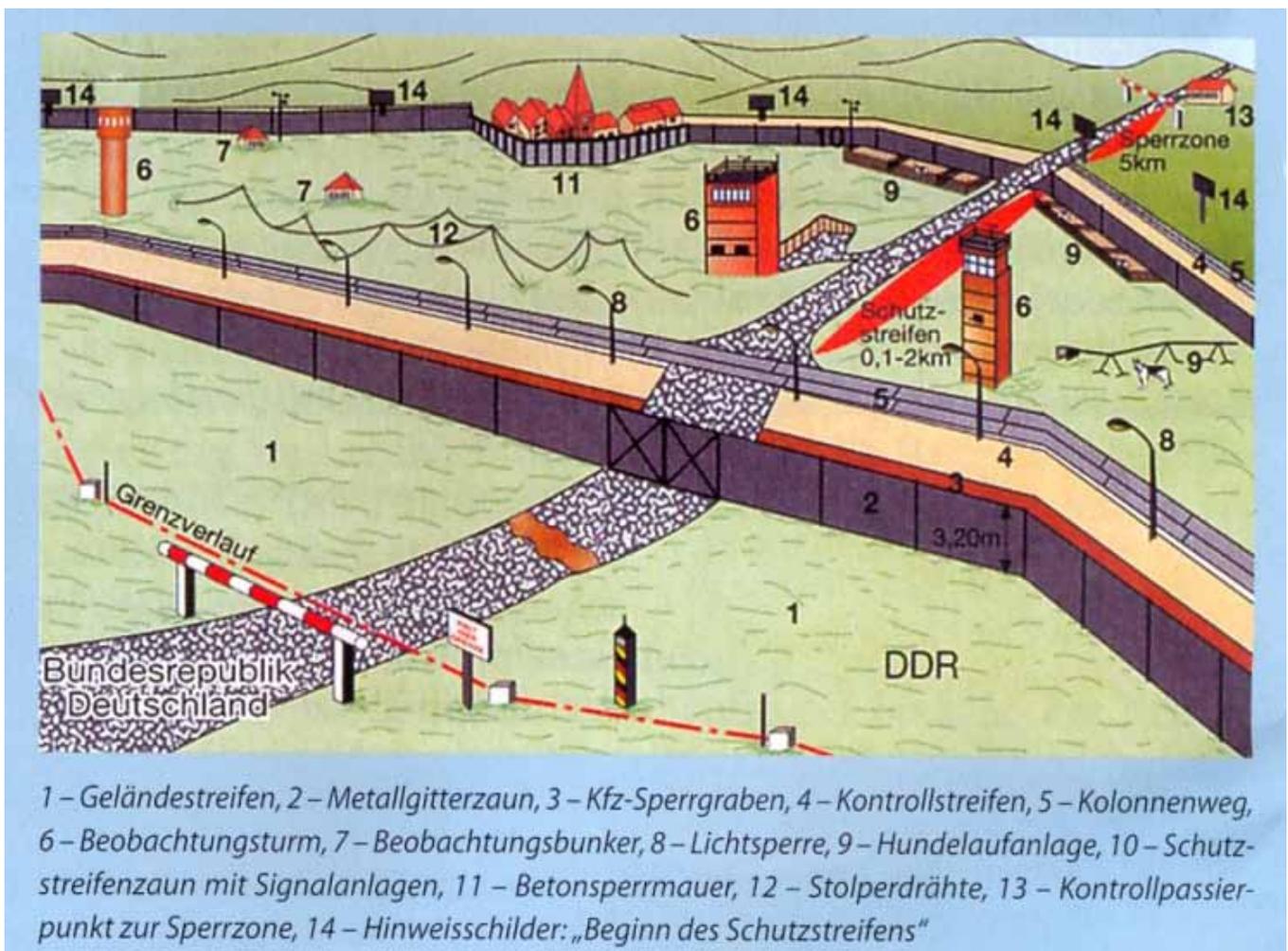
BEISPIEL: Zonengrenze

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Rekonstruktionszeichnungen**Titel:** Zonengrenze**Schulstufe:** 8.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Bei dieser Rekonstruktionszeichnung handelt es sich um die Darstellung eines Grenzabschnitts zwischen der ehemaligen DDR und der BRD. Die Grenze war fast 1400 km lang. Sie sah nicht überall gleich aus. Die Grenze voller Sperranlagen nannte man „Todesstreifen“. Ab 1952 wurden Grenzsicherungsanlagen (Sperrungen) errichtet. Diese Grenze ist auch durch und um Berlin verlaufen und hat die Stadt durch eine Mauer in einen Ost- und einen Westteil getrennt.



Rekonstruktionszeichnung aus: Lemberger, Michael: VG4 neu. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, Linz 2009, S. 78

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 8.
2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: Kalter Krieg, Teilung Deutschlands, Eiserner Vorhang, Wissen über die Gattung (Rekonstruktionszeichnung)
3. Teilkompetenzen: De-Konstruktionskompetenz (Lesen einer Rekonstruktionszeichnung)
4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
 - a) Schriftzüge „Bundesrepublik Deutschland“, „DDR“
 - b) Fotografien, Zeitzeugenberichte, Zeitungsberichte, bestehende Überreste vor Ort und in Museen
 - c) Kontrollpassierpunkt, Grenzbalken, Hinweisschild, Kolonnenweg, Kontrollstreifen, Schutzstreifenzaun mit Signalanlagen, Hundelaufanlage, Beobachtungstürme (und Beobachtungsbunker), Stolperdrähte, Lichtsperre, KFZ- Sperrgraben, Metallgitterzaun, Geländestreifen, Kontrollturm

Autorin: Ernestine Schmidt

BEISPIEL: Eroberung Südamerikas

Arbeitsblatt

Name der Schülerin / des Schülers: Klasse:

Thema: Rekonstruktionszeichnungen**Titel:** Eroberung Südamerikas**Schulstufe:** 7.**Arbeitswissen (für SchülerInnen):**

Im 16. Jahrhundert eroberten spanische Truppen große Teile Südamerikas. Dabei trafen sie auch auf Azteken. In der Rekonstruktionszeichnung eines Schulbuchs wird dies so dargestellt:



Kampfszene zwischen Azteken und Spaniern in Südamerika (16. Jh.) – aus dem Jugendbuch: Chaffin, Françoise / Rochut, Jean-Noël: Maya, Azteken, Inka. Was Kinder erfahren und verstehen wollen (Wissen mit Pfiff), Köln 2002²

Löse die folgenden Aufgaben:

a) Was stellt die Szene dar? Beschreibe sie in mindestens 40 Wörtern.

b) Welchen Aussagen kannst du zustimmen? Welche lehnt du ab? Setze ein Kreuz und begründe deine Sichtweise in vollständigen Sätzen.

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Welche Ausrüstung die Krieger damals hatten, kann man nicht wissen.		
<i>Begründung:</i>		
Der Zeichner verharmlost die Beziehung zwischen Europäern und Atzeken.		
<i>Begründung:</i>		

c) Erkläre, ob Rekonstruktionszeichnungen die Vergangenheit tatsächlich abbilden können (mindestens 30 Wörter).

Hinweise für LehrerInnen:

1. Empfehlung für Schulstufe(n): 7.
 2. Hinweise auf nötiges Arbeitswissen: „Entdeckung“ von Amerika; Rekonstruktionszeichnungen als Gattung
 3. Teilkompetenzen: De-Konstruktionskompetenz (Beschreibung, Quellenbezug, Fiktion / Faktizität)
 4. Erwartungshorizont (**die folgenden Antwortmöglichkeiten sind nur beispielhaft – es können viele andere Varianten als richtig gelten**):
- a) Man kann im Vordergrund fünf Menschen erkennen, im Hintergrund sind weitere. In der Mitte des Bildes steht ein Mann mit einem Lendenschurz, der mit einem Holzinstrument zum Schlag ansetzt.

b)

AUSSAGE	STIMME ZU	LEHNE AB
Welche Ausrüstung die Krieger damals hatten, kann man nicht wissen.		X
<i>Begründung:</i> <i>Historische Quellen helfen dabei, derartiges Wissen zu erlangen.</i>		
Der Zeichner verharmlost die Beziehung zwischen den Europäern und Atzeken.		X
<i>Begründung:</i> <i>Es wird ja, ganz im Gegenteil, ein Konflikt abgebildet.</i>		

- c) Nein, Rekonstruktionszeichnungen zeigen uns die Vergangenheit nur so, wie sie ungefähr war. Der Zeichner / die Zeichnerin bezieht sich dabei auf gesichertes Wissen / historische Quellen, andere Teile der Zeichnung können jedoch frei erfunden sein, weil man heute nichts mehr darüber weiß.

Autor: Christoph Kühberger

Ammerer, Heinrich, MMag. Dr.

Studium der Geschichte und Philosophie an der Universität Salzburg. Unterrichtet am Christian-Doppler-Gymnasium in Salzburg und arbeitet an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung (Fachbereich Geschichte) an der Universität Salzburg, Lehrbeauftragter an der Universität Salzburg (Geschichtsdidaktik).

Benedik, Conny, Dipl.-Päd. Mag.:

Lehramt für Hauptschulen (Deutsch und Geschichte), Zusatzausbildung Sondererziehung, Diplomstudium Geschichte. Gutachterin für das „Politik Lexikon für junge Leute“, Wien 2008. Unterrichtete von 1998 bis Juli 2008 an der Sozialpädagogischen Schule Salzburg; seit Herbst 2008 an der Praxis-Neuen-Mittelschule der Pädagogischen Hochschule in Salzburg.

Brzobohaty, Hannes, Mag.

Lehramt für Hauptschulen (Deutsch und Geschichte), Studium Geschichte und Publizistik / Kommunikationswissenschaften, Hauptschuldirektor in Wien 18, Lehrtätigkeit an der KPH Wien-Strebersdorf (Fachdidaktik Geschichte), Schulbuchautor.

Glaser, Andreas, Mag.

Studium der Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung in Wien, Studienabschluss 1992. Im Schuldienst tätig seit 1993 in den Schulen: ORG Rudolf Steiner in 1130 Wien (1993 bis 2006) und BRG 2 in 1020 Wien (seit 1998).

Graf, Franz, Dr.

Lehrer an AHS (Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung), Lehrer an der KPH Wien-Strebersdorf (Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung), Lektor am Institut für Geographie / Universität Wien. Schulbuchautor. Tätigkeiten in Fort- und Weiterbildung.

Hartl Verena, BA ed.

Studium der Fächer Englisch und Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung an der KPH Strebersdorf.

Hofmann, Sabine, Mag.

Lehramt für Hauptschulen, Lehramt Polytechnische Schulen, Diplomstudium Geschichte, Propädeutikum. Lehrende für Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraktische Studien im Rahmen des Studiums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrbeauftragte der Universität Wien.

Krammer, Reinhard, ao.Univ.-Prof. Mag. Dr.

1973-1992 Lehrer an der Handelsakademie II in Salzburg, Lehrbeauftragter an der PÄDAK, am PI Salzburg und an der Universität Salzburg. Ab 1992 Fachdidaktiker am Institut für Geschichte der Universität Salzburg. Ab 2001 Leiter des Teilprojektes „Unterrichtsanalyse und Unterrichtsprofilierung“ des Internationalen Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“. 2004 Habilitation im Fach Geschichtsdidaktik. Bis 2011 Leiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung.

Kühberger, Christoph, Priv.-Doz. Dr.

Zeithistoriker und Geschichts- / Politikdidaktiker, 2002-2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie der Universität Salzburg, 2004-2006 Geschichtsdidaktiker an der Universität Greifswald, 2006-2008 Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung (Universität Salzburg), 2008-2009 Universitätsprofessor für Vergleichende Kulturgeschichte an der Universität Hildesheim, seit März 2009 Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg sowie seit 2011 Leiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am FB Geschichte der Universität Salzburg.

Plattner, Irmgard, Mag. Dr.

Studium der Geschichte, klassischen Philologie und Germanistik, AHS-Lehrerin am BG Sillgasse, 1999-2009 Lektorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Innsbruck, seit 2009 Universitätsassistentin am Institut für Geschichte und Ethnologie der Universität Innsbruck. Schwerpunkt: Fachdidaktik und Neuzeit.

Schmidt, Ernestine, Dipl.-Päd.

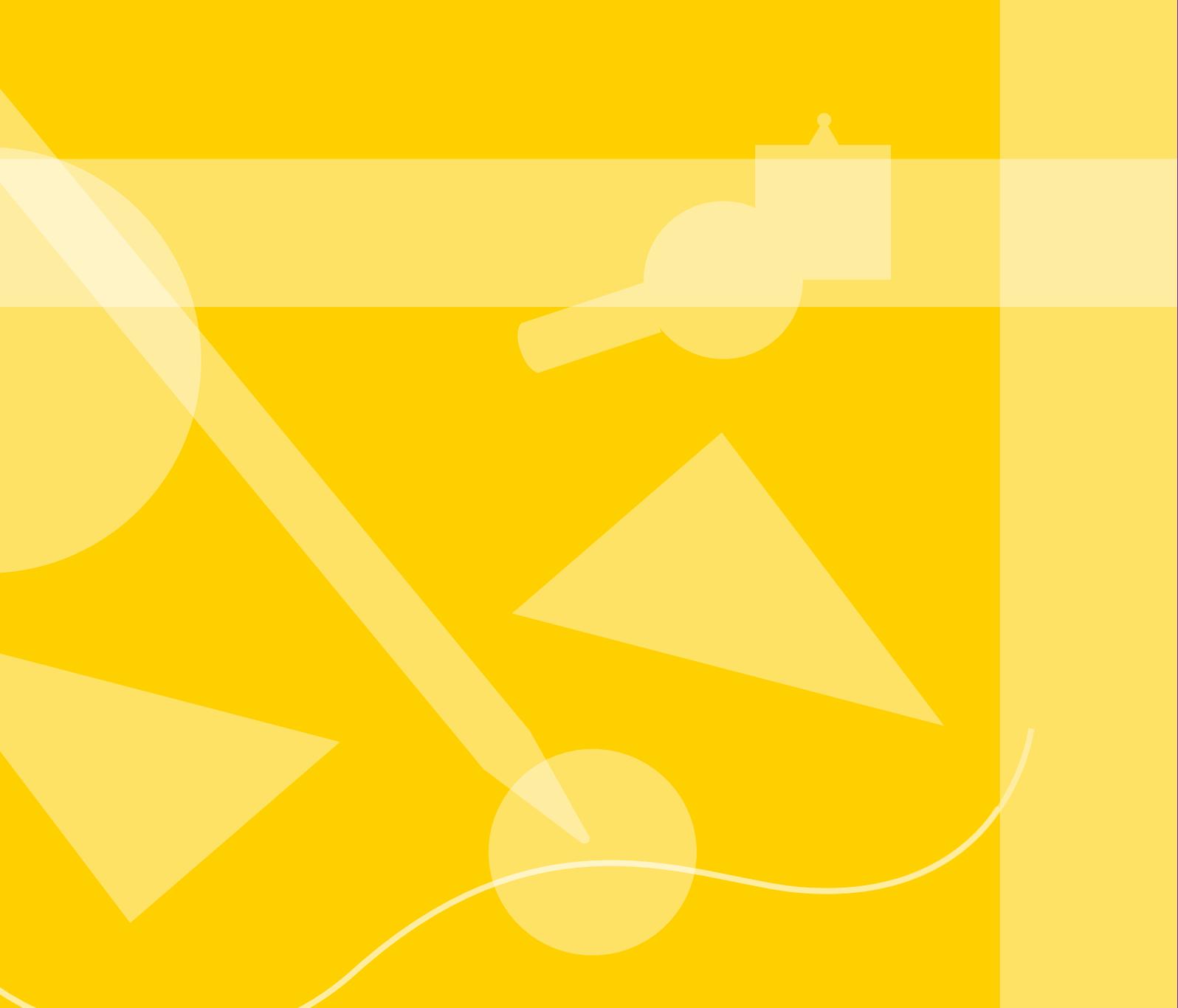
Lehramt für Hauptschulen (Deutsch, Geschichte und Berufsorientierung). Lehrerin an der Praxishauptschule / Neue Mittelschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Deutsch, Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung), Lehrende für Fachdidaktik (Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung) und Schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Kooperation mit der Universität Graz.

Taubinger, Wolfgang, Mag.

Lehrer am Stiftsgymnasium Melk (Deutsch und Geschichte); AG-Leiter für Deutsch (AHS) in NÖ; planender Mitarbeiter an der PH NÖ; Lehrbeauftragter für Fachdidaktik (Deutsch) an der Universität Wien; Mitglied des Kompetenzzentrums der PH OÖ; Mitglied der Arbeitsgruppe „Reifeprüfung Deutsch NEU“ am AECC für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Windischbauer, Elfriede, Mag. Dr.

Lehramt für AHS/BHS für Geschichte und Deutsche Philologie an der Universität Salzburg, Lehramt für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie. Lehrerin an verschiedenen Hauptschulen, Fachdidaktikerin für Geschichte und Politische Bildung und seit 2008 Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Mitarbeiterin der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung (Fachbereich Geschichte) an der Universität Salzburg.



Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung:

Diagnoseaufgaben mit Bildern

Herausgegeben von Heinrich Ammerer und
Elfriede Windischbauer