

Die kompetenzorientierte Reifeprüfung

Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung



*Richtlinien und Beispiele für
Themenpool und Prüfungsaufgaben*

Impressum:

Herausgeber und Verleger: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 1010 Wien

Koordinator: Philipp Mittnik

Mit Beiträgen von:

Robert Beier, Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Christoph Kühberger, Philipp Mittnik, Michael Sörös, Bernd Vogel, Bernhard Weninger

AG Neue Reifeprüfung Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Cover: Johannes Raunig, BMUKK, Foto: © Parlamentsdirektion/Stefan Olah
© BMUKK, 10/2011

Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung
Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben

Mitarbeiter der AG Neue Reifeprüfung in alphabetischer Reihenfolge:

Mag. Robert Beier:

Mitarbeiter am Fachdidaktikzentrum Wien, Lehrer am BG/BRG Mödling Keimgasse, Lektor an den PHs Wien und Niederösterreich, Schulbuchautor

Kontakt: robert.beier@univie.ac.at

Prof. Mag. Barbara Dmytrasz:

Lektorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien, Koordinatorin des Projekts „Förderung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht“ für Wien, in dem das Kompetenzsystem erarbeitet wurde; Mitglied der Kompetenzmodellgruppe für Politische Bildung im BMUKK, Mitglied der Medienkommission des BMUKK, AHS-Lehrerin, Leiterin der AG GSP in Wien.

Kontakt: barbara.dmytrasz@univie.ac.at

Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Alois Ecker:

Leiter des Fachdidaktikzentrums für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien; 1090 Wien, Berggasse 7, Tel: +431-4277-40012; 23100

Vorsitzender der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich

Herausgeber der hpb: Themendossiers zur ‚historisch-politischen Bildung‘

Kontakt: alois.ecker@univie.ac.at

Priv. Doz. Dr. Christoph Kühberger:

Privatdozent für Neuere und Neueste Geschichte und ihre Didaktik am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim, derzeit Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften der PH Salzburg und Leiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg

Kontakt: christoph.kuehberger@phsalzburg.at

Mag. Philipp Mittnik, MSc.

Leiter der AG Neue Reifeprüfung GSK/PB, Mitarbeiter der PH Wien / Institut für Fortbildung, Lektor an der PH Wien, Dozent im Lehrgang für Unterrichtspraktikant/innen an der PH Wien, Lehrer am BG, BRG Wien 16 Maroltingergasse, SLSZ Wien West

Kontakt: philipp.mittnik@phwien.ac.at

Dr. Michael Sörös:

Landesschulinspektor für AHS im Bereich des SSR für Wien

Koordinator GSP im Bereich der AHS - Schulaufsicht Österreichs

Kontakt: michael.soeroes@ssr-wien.gv.at

Mag. Bernd Vogel:

Lehrer am BG 9 Wasagasse, Mitglied der Gutachterkommission 8 für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am BMUKK, Lehrveranstaltungsleiter an der Universität Wien, Dozent im Lehrgang für Unterrichtspraktikant/innen an der PH Wien

Kontakt: bvogel@bg9.at

Mag. Bernhard Weninger:

Koordinator für die Fachdidaktik Geschichte in Forschung und Praxis am Institut für Geschichte und Mitarbeiter des Fachdidaktikzentrums der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz, Lektor an der PH Steiermark, Lehrer BRG Körösistraße.

Kontakt: bernhard.weninger@uni-graz.at

Inhaltsverzeichnis

Zum Geleit (Barbara Huemer)	S. 7
Vorbemerkungen der Schulaufsicht (Michael Sörös)	S. 8
Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung (Barbara Dmytrasz)	S. 11
Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Christoph Kühberger)	S. 14
Geschichtsdidaktische Prinzipien (Alois Ecker)	S. 19
Vorschläge für Inhalte des Themenpools für die Neue Mündliche Reifeprüfung: BAUKASTEN 1: Aspekt- und Konzeptorientiert.....	S. 24
BAUKASTEN 2: Methoden- und Gattungsorientiert.....	S. 25
Erläuterungen zum Themenpool	S. 25
Graphische Erläuterung der Themenwahl und der Aufgabenstellungen.....	S. 27
Erläuterungen zur Aufgabenstellung.....	S. 28
Kompetenzorientierte Aufgabenstellung zum Thema: Kreuzzüge.....	S. 29
Der österreichische Ständestaat.....	S. 30
Religion und Politik	S. 31
Rede Hitlers vor der deutschen Jugend	S. 32
Die Eroberung der Neuen Welt.....	S. 33
Herrschaftsansprüche im Mittelalter	S. 34
Integration	S. 36
Von der res publica zum Prinzipat	S. 38
Wahlplakate Wien 2010	S. 39
30-jähriger Krieg	S. 40
Bruno Kreisky	S. 41
Gesellschaftliche und Politische Umbruchbewegung in Europa um 1968	S. 42
Bildliche politische Propaganda	S. 43
Die Wiener Ringstraße	S. 44
Erster Weltkrieg – „Heimatfront“	S. 46
Rechtsextremismus in Österreich.....	S. 47
Vorfälle in Schattendorf.....	S. 48
Revolutionäre Bewegungen	S. 49
Literaturverzeichnis und Weblinks (Quellensammlungen).....	S. 51
Beteiligte Institutionen	S. 53

Zum Geleit

Diese Handreichung, die in guter Zusammenarbeit mit dem BMUKK, Stadtschulrat für Wien, Vertretern unterschiedlicher österreichischer Universitäten und der Pädagogischen Hochschule Wien entstanden ist, soll in erster Linie eine Unterstützung für alle Kolleginnen und Kollegen sein. Kompetenzorientierter Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung kann dazu beitragen noch mehr Schülerinnen und Schüler für dieses interessante Fach zu begeistern. Es soll auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden und sie sollen darauf vorbereitet werden auch nach ihrem Schulabschluss politische und historische Themen zu verstehen und diese analysieren zu können.

Durch die Kompetenzorientierung wird ein Paradigmenwechsel, insbesondere für den Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, stattfinden. Die reine Wissensvermittlung steht nun nicht mehr alleine im Vordergrund der Unterrichtstätigkeit, sondern es sollen „Tools“ vermittelt werden (und vor allem auch selbst durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden), welche die junge Generation befähigt Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Geschichte und Gegenwart zu erkennen. Die Analyse von historischen Filmen kann ein ebenso spannendes Feld sein, wie die abstrakte Analyse von historischen Quellen. Der Politischen Bildung wird hier eine besondere Rolle zugesprochen: Der Analyse von Wahlplakaten, TV-Berichterstattung oder Web-Auftritten soll viel Platz eingeräumt werden.

Diese Handreichung bietet Ihnen neben einem Vorschlag eines kompetenzorientierten Themenpools, der einige verbindliche Neuerungen bringen wird, noch weitere Hilfestellungen an. Erläuterungen, wie Operatoren bei kompetenzorientierten Fragestellungen angewendet werden, finden sich ebenso wie eine Zusammenschau über das historische und politische Kompetenzmodell. Allgemeine Hilfestellungen zu historisch-didaktischen Prinzipien werden ebenso geboten wie zahlreiche Aufgabenbeispiele, die exemplarisch zeigen sollen, wie kompetenzorientierte Aufgabenstellungen aussehen könnten. Das Angebot wird ein kommentiertes Literaturverzeichnis abrunden, in dem insbesondere nachgelesen werden kann, wo historische Quellen und Darstellungen zu finden sind.

Wir hoffen, Ihnen mit dieser Handreichung bei Ihrer täglichen Arbeit behilflich sein zu können und würden uns freuen, wenn sie das breite Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Wien zu diesen Themen nützen würden.

Mit freundlichen Grüßen

Mag. Barbara Huemer
Institutsleiterin
Institut für Fortbildung WMS, AHS, BMHS, BS, BAKIP
Pädagogische Hochschule Wien

Vorbemerkungen der Schulaufsicht

Michael Sörös

Was halten Sie hier in Händen?

Der vorliegende Leitfaden zur Vorbereitung auf die mündlichen Prüfungen aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung im Rahmen der standardisierten kompetentorientierten Reifeprüfung („SKRP“) ab dem Sommertermin 2014 ist Bestandteil einer Serie von durch das BMUKK beauftragten und legitimierten Handreichungen.

Ziel dieser Handreichungen ist es, den Kolleg/innen Unterstützung bei der Vorbereitung der uns anvertrauten jungen Menschen auf die neue Form der Reifeprüfung zu bieten. Um diesen Effekt optimal zu erzielen, ist es sinnvoll, diese „Fachhandreichung“ gemeinsam mit dem von den Gegenständen unabhängigen BMUKK - Leitfaden zur mündlichen Reifeprüfung (www.bmukk.gv.at) zu lesen.

Wer hat diesen Leitfaden erstellt?

Ganz wesentlich ist es, dass alle diese Handreichungen, so auch der vorliegende Leitfaden, in erster Linie **von voll unterrichtenden Fachlehrer/innen erstellt** wurden. Unterstützt und begleitet wurde diese Gruppe von Vertreter/innen der Universitäten, der Pädagogischen Hochschulen und der Schulaufsicht.

Was bedeutet Kompetenzorientierung?

Während die neue Reifeprüfung eben im schriftlichen Bereich standardisiert und kompetenzorientiert sein wird, steht im mündlichen Bereich, für den die Aufgaben nach wie vor individuell von den Lehrer/innen erstellt werden, die Kompetenzorientierung im Vordergrund.

Natürlich gibt es dafür viele wissenschaftliche – brauchbare und weniger brauchbare – Definitionen. Einen ganz brauchbaren Anhaltspunkt könnte folgende Formulierung liefern: *„Wissen muss in Können umgesetzt werden. Wissen und Können müssen in neuen Situationen angewandt werden.“*

Wie sollen kompetenzorientierte Aufgabenstellungen aussehen?

Es gibt verschiedene Herangehensweisen an diese Frage. Eine einfache Erklärung und Möglichkeit zur Überprüfung, ob eine Aufgabenstellung tatsächlich kompetenzorientiert ist, ist folgende: Jede Aufgabenstellung muss

- einen Reproduktionsaspekt
- einen Transferaspekt
- einen Diskussionsaspekt

beinhalten. (Petra Berner et al, Praxis Politik 3 / 2007 [Westermann], S.36)

Kompetenzorientierung bedeutet also konkret, dass ich auch Aufgabenstellungen vorlege, die nicht inhaltlich im Unterricht behandelt wurden; sonst wäre es ja ausschließlich eine Reproduktionsleistung.

Was bedeutet das für Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung?

Jede Aufgabenstellung muss sich **an einer Quelle oder einer Darstellung und am Unterrichtsgeschehen orientieren!**

Es muss also zu jeder Frage eine Quelle vorgelegt werden. Dabei ist zu beachten, dass diese nicht nur illustrativen Charakter hat, sondern deutlich in die Aufgabenstellung einbezogen wird. Zahlreiche Beispiele dazu bietet die vorliegende Handreichung.

Welche Vorbereitungen sind ab jetzt zu treffen?

Es geht darum, allmählich – konsequent, aber nicht überstürzt – die so genannten **Pools mit Themenbereichen** zu erstellen. Anleitungen dazu bietet ebenfalls diese Handreichung. Selbstverständlich sind die genannten Themenbereiche als Vorschläge zu verstehen, aber für den Fall, dass gänzlich andere Bereiche gewählt werden, sind folgende Vorgaben jedenfalls zu beachten:

- Jeder Themenpool muss dreimal so viele Bereiche enthalten wie Stunden in der Oberstufe unterrichtet wurden.
 - Beispiele:
 - Bei 7 Wochenstunden sind also 21 Bereiche zu erstellen.
 - Bei einem 4-stündigen Wahlpflichtfach sind 12 Themenbereiche zu erstellen.
 - Gedeckelt ist diese Zahl mit 24.
- Jeder Themenpool muss aus "konzept- oder themenorientierten" und aus "methoden - oder gattungsorientierten" Bereichen bestehen, wobei letzter genannte mindestens einen Anteil von 1/3 betragen müssen. In der vorliegenden Handreichung wird dazu das Bild von "zwei Baukästen" verwendet. Diese Einbeziehung konzept- und methodenorientierter Themenbereiche ist deswegen sinnvoll und notwendig, weil die Themenbereiche die wesentlichen Ziele des Lehrplans berücksichtigen müssen. Und der Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung erschöpft sich nun einmal nicht nur in den Themen, sondern berücksichtigt auch den Umgang mit historischen Methoden.

Wie sieht dann die unmittelbare Prüfungsvorbereitung aus?

Da zwei Aufgabenstellungen je Thema vorzubereiten sein werden, müssen im Falle des genannten Beispiels (21 Themenbereiche) jedenfalls **42 deutlich unterscheidbare Aufgabenstellungen** vorbereitet werden.

Auch wenn dies möglich wäre, ist es nicht zulässig, ein- und dieselbe Frage verschiedenen Bereichen zuzuordnen.

Zusammenarbeit innerhalb der Fachkonferenzen kann dabei zu einer arbeitsökonomischen Vorgangsweise beitragen. Unbedingt ist sicherzustellen, dass in Bezug auf die **Operatoren** Lehrer/innen und Schüler/innen dasselbe verstehen. Dazu bietet ebenfalls diese Handreichung einen guten Überblick.

Und wie läuft die Prüfung ab?

Ein sehr pragmatischer Vorschlag zur Abwicklung der Prüfungen befindet sich im erwähnten Leitfaden zur mündlichen Reifeprüfung, den das BMUKK herausgegeben hat.

Für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sind zusätzlich zwei Punkte besonders zu beachten:

- Es darf **keine fremdsprachige Quelle ohne Übersetzung** vorgelegt werden, weil ja nicht die fremdsprachliche Kompetenz überprüft werden soll.
- Auf eine der Länge der zu bearbeitenden Quelle angemessene Arbeitszeit ist unbedingt zu achten. Bei Aufforderung zur Analyse einer AV-Quelle ist sicherzustellen, dass die

Kandidat/innen genug Vorbereitungszeit haben, um diese Quelle mindestens zweimal in Ruhe anzusehen!

Wie verbindlich ist dieser Leitfaden?

Dieser Leitfaden ist in der Konferenz aller AHS-Landesschulinspektor/innen Österreichs beschlossen worden und wird von der gesamten Schulaufsicht Österreichs als Grundlage für die mündlichen Prüfungen aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung gesehen.

In jedem Landesschulrat bzw. im Stadtschulrat für Wien wird die Schulaufsicht dazu ein eigenes Begleitschreiben erlassen.

Jedenfalls ist für das Frühjahr 2012 ein Reflexionstreffen der Arbeitsgruppe vorgesehen, in dem alle bis dahin gemachten Erfahrungen und eingelangten Rückmeldungen beraten und allenfalls in eine 2.Auflage eingearbeitet werden.

„Für den, der sie sehen kann, blühen überall Blumen“ (Henri Matisse)

Begeben wir uns gemeinsam auf diese bunte Blumenwiese der Schulentwicklung! Dabei viel Freude, viel Zufriedenheit und viel Erfolg Ihnen und Ihren Kandidat/innen!

Dr. Michael Sörös

Landesschulinspektor im Bereich des Stadtschulrates für Wien

Mitglied der BMUKK - Arbeitsgruppe „Mündliche Reifeprüfung in Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“

April 2011

Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung

Barbara Dmytrasz

Für die neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung sind die historischen und politischen Kompetenzen, die speziell für das Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung erarbeitet wurden, von größter Bedeutung. Laut der Verordnung des BMUKK aus dem Jahr 2009 sind Kompetenzen:

„längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt wurden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.“¹

Dies bedeutet, SchülerInnen sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig Anforderungen in verschiedenartigen Situationen zu bearbeiten beziehungsweise zu lösen.²

Historische Kompetenzen:³	Politische Kompetenzen:⁴
Historische Fragekompetenz	Politische Urteilskompetenz
Historische Methodenkompetenz <ul style="list-style-type: none"> a. Re-Konstruktionskompetenz b. De-Konstruktionskompetenz 	Politische Handlungskompetenz
Historische Orientierungskompetenz	Politikbezogene Methodenkompetenz
Historische Sachkompetenz	Politische Sachkompetenz

Historische Kompetenzen	
Historische Fragekompetenz	Mit <i>Fragekompetenz</i> sind jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften gemeint, sowohl mit Fragen an die Vergangenheit bzw. Geschichte, die von anderen entwickelt wurden, umgehen zu lernen, als auch eigene historische Fragen zu entwickeln.
Historische Methodenkompetenz	Die historische <i>Methodenkompetenz</i> umfasst die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Vergangenheit selbst zu rekonstruieren bzw. vorliegende Narrationen zu de-konstruieren; d.h. im Blickpunkt steht die Auseinandersetzung mit dem Konstruktionscharakter von Geschichte. <i>Methodenkompetenz</i> umfasst neben den fachspezifischen auch überfachliche Kompetenzen (zur Recherche, Präsentation, Kommunikation). Diese bekommen durch den historischen Inhalt spezifische Ausprägungen.
a. Re-Konstruktionskompetenz	Darunter versteht man das eigenständige Zusammensetzen von Informationen über die Vergangenheit zu „Geschichte“. Re-Konstruktion

¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf

² Da sich kompetenzorientierte Aufgabenstellungen auf ein fachspezifisches Kompetenzmodell beziehen sollten, greift die vorliegende Handreichung auf die gesetzliche normierten historischen und politischen Kompetenzen zurück, die im Unterstufenlehrplan der AHS von 2008 verordnet wurden. – Vgl. BGBl. II/2008, Verordnung 290/ 12.8.2008.

³ Zur theoretischen Fundierung dieser Kompetenzbereiche vgl. Körper/ Schreiber/ Schöner 2007 – Borries 2008 – Kühberger 2009.

⁴ Zur theoretischen Fundierung dieser Kompetenzbereiche vgl. Krammer/ Kühberger/ Windischbauer et al. 2008.

	von Vergangenheit erfüllt stets die Funktionen der Legitimation politischer Entscheidungen, der Identitätsbildung oder der Unterhaltung. Dies hat Auswirkungen auf die Geschichtsdarstellung. Als zentral muss dabei die kritische Arbeit mit Quellen und deren Kontextualisierung – eben auch im Rahmen von Erzählungen über die Vergangenheit – angesehen werden.
b. De-Konstruktionskompetenz	Darunter versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „fertige Geschichten“ (z.B. Buch, Film, TV-Reportagen, Erzählungen), mit denen man in der Öffentlichkeit konfrontiert wird, zu entschlüsseln. Historische Narrationen, in denen sich andere Urheber/innen über historische Phänomene (und deren Gegenwartsdeutung) geäußert haben, werden erschlossen und hinsichtlich ihres Aufbaus, ihrer Intention, ihren Bezügen auf Quellen etc. kritisch analysiert.
Historische Orientierungskompetenz	Darunter versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Informationen über Vergangenheit und Geschichte zur Orientierung in Gegenwart und Zukunft zu nutzen.
Historische Sachkompetenz	Darunter versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historische Konzepte, Kategorien und Begrifflichkeiten in bestehende Wissensbestände einzubeziehen und verfügbar zu halten. Sachkompetent ist nicht bereits jene/r, der/die Wissen hat, sondern erst wer Inhalte kategorisieren, vergleichen und anwenden kann.
Politische Kompetenzen	
Politische Urteilskompetenz	Die Urteilskompetenz bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Bereiche: <ul style="list-style-type: none"> a. auf den Bereich fertig vorliegender Urteile b. auf den Bereich selbst zu treffender Urteile, die selbstständig, begründet und möglichst sach- und/ oder wertorientiert politische Entscheidungen, Probleme und Kontroversen beurteilen.
Politische Handlungskompetenz	Unter politischer Handlungskompetenz versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, 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 mitzuwirken.
Politikbezogene Methodenkompetenz	Diese Kompetenz umfasst das Verfügen-können über Verfahren und Methoden, die dazu beitragen, fertige Manifestationen des Politischen, wie z.B. Reden von PolitikerInnen, TV-Beiträge, etc. zu entschlüsseln und zu hinterfragen sowie eigene Manifestationen zu schaffen.
Politische Sachkompetenz	Die politische Sachkompetenz beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft, die notwendig sind, um die Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können.

Literatur:

Borries, B.v.: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Barbara Budrich. Oplade, Farmington Hills. 2008

Körber, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ars una, Neuried. 2007

Krammer, Reinhard/ Kühberger, Christoph/ Windischbauer, Elfriede et al.: Die durch politischer Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Wien 2008.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Innsbruck – Wien 2009.

Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Christoph Kühberger

Ein vielfach zu beobachtendes problematisches Phänomen bei Test- oder Prüfungsfragen stellen unspezifische Formulierungen in der Aufgabenstellung dar, in der nicht deutlich wird, welche Schritte die Prüflinge zu setzen haben, um die Aufgabe erfolgreich vorzubereiten bzw. abzuschließen. Gerade bei mündlichen Prüfungen, die eine Vorbereitungszeit einräumen, kommt es daher oft zu einem kurzen und/ oder oberflächlichen Bearbeiten der Aufgabenstellung (z.B. von W-Fragen: Wer? Was? Wo? etc.). Dies hängt meist damit zusammen, dass die handlungsinitiierenden Verben (Operatoren) unkonkret bleiben, deren Bedeutung nicht zur Gänze verstanden wird oder die Aufgabenstellung nicht durch weitere Parameter (z.B. erwartetes Endprodukt, analytische Durchdringungstiefe, erwarteter methodischer Zugriff) spezifiziert wurde (vgl. Wenzel 2007, 78).

Operatoren, „verstanden als Verben, die bei den SchülerInnen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe auslösen sollen“, versuchen die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu vereinfachen. Sind allen Beteiligten die Bedeutungen bekannt oder wurden sie sogar gemeinsam erarbeitet, erleichtert dies nicht nur die oft vermisste Eindeutigkeit in den Arbeitsaufgaben, sondern fördert auch die Transparenz im Rahmen der Beurteilung. Damit ein solches System auch sinnvoll zum Einsatz kommen kann, müssen SchülerInnen und LehrerInnen es bereits im Vorfeld der Leistungsfeststellung bzw. im Unterricht einüben (Keller 2009, 29). Es ist dabei ratsam, anfänglich nicht nur eine Arbeitsaufgabe mit einem Operator zu versehen, sondern darüber hinaus in einer spezifizierenden Erklärung die erwarteten Bearbeitungsschritte nochmals zu kommunizieren (z.B. „Vergleiche die Darstellungen zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Arbeite dazu mindestens drei Gemeinsamkeiten und drei Differenzen hinsichtlich ... heraus.“).

Um eine günstige Aufgabenstellung zu gestalten, sollten die Prüflinge über die verwendeten Operatoren dazu aufgefordert werden, die Denkprozesse, die zur Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind, sprachlich offen zu legen und sich dabei auf fachspezifische Fragen, Ansätze, Konzepte zu beziehen (u.a. Erläuterung von methodischen Schritten, Bezugnahme auf Perspektivität, Gegenwartsbezug, Re-Konstruktionscharakter einer Darstellung etc.). Daher gilt es Aufgaben zu vermeiden, die nur im Bereich der Reproduktion liegen (z.B. Abfragen von auswendig gelernten Wissensbeständen oder Darstellungen von historischen Verläufen). (Kühberger 2011, 8).

Operatoren helfen jedoch nicht nur die von den Prüflingen erwarteten Operationen zu klären, sondern können auch eine Orientierung für die Beurteilung bieten. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, eine Leistungssteigerung in den Teilaufgaben mittels Operatoren zu gestalten, um etwa den Einstieg in das Thema zu erleichtern (mit den Operatoren des Anforderungsbereichs I) bis hin zu komplexeren und schwierigeren Aufgabenstellungen (mit den Operatoren der Anforderungsbereiche II und III) (vgl. auch Fuchs/ Ritzer 2009).

Grundsätzlich muss jedoch festgehalten werden, „dass sich viele Operatoren einem gewissen Anforderungsbereich zuordnen lassen. Als einfachstes Beispiel gilt der Operator ‚Nenne!‘, mit dem Prüfer/innen nicht über einen relativ einfachen Aufgabentypus hinaus kommen. Bei diesem Signal müssen Schüler/innen letztlich nicht mehr tun, als entweder Informationen aus einem vorgegebenen Material zu entnehmen oder blankes Wissen ohne große Wortgewandtheit zu belegen. Wohlgemerkt bedeutet ‚einfache Aufgabe‘ hier nicht, dass alle Schüler/innen

auch eine Antwort parat haben werden, dies hängt natürlich vom individuellen Wissensstand oder Fleiß ab. Gemeint ist vielmehr, dass dieser Aufgabentypus per se keine großartigen Denkleistungen einfordert.“ (Keller 2009, 29f) Alle derartig ausdifferenzierten Operatorensysteme und ihre Anforderungsprofile lehnen sich (in)direkt an die Bloom'sche Taxonomie an, da ihnen eine praxisorientierte vereinfachte Ausdifferenzierung zwischen einzelnen kognitiven Anforderungen zu Grunde liegt (vgl. Becker 1997, 61ff; Bloom 1972, 30ff).

Anforderungsbereich I	In diesem Bereich steht die Reproduktion im Mittelpunkt. Das Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung).
Anforderungsbereich II	In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten (Reorganisation) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge (Transfer) erfordern
Anforderungsbereich III	In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, ein-gesetzten Methoden und gewonnen Erkenntnissen (Reflexion) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und De-Konstruktionen) zu gelangen (Problemlösung).

Operatoren des Anforderungsbereiches I

Operator	Intention des Operators	Beispiel
(be)nennen	aufzählen bzw. aufzählen ohne jede Erklärung / Wissen bzw. angelernte 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 bzw. 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, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, definieren, wiedergeben

Operatoren des Anforderungsbereiches II

Operator	Intention des Operators	Beispiel
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 Ein-sichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel uvm.) einordnen und dies begründen	z.B. <i>Erkläre anhand der Darstellung des französischen Historikers 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, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden

Operatoren des Anforderungsbereiches III

Operator	Intention des Operators	Beispiel
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>
dekonstruieren	kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegeben Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bau-steine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten)	z.B. <i>De-konstruiere die Darstellung Alexanders im Filmausschnitt hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften.</i>
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhanges 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	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 Contraargumente 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

Operatorensystem adaptiv erstellt und erweitert nach: Keller 2009; Kultusministerium Baden-Württemberg (2010), Hessisches Kultusministerium (2010).

Im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch macht es Sinn, zwischen den verschiedenen Bedeutungen der Operatoren präzise zu unterscheiden. Im Zusammenhang mit dem historischen Lernen ist etwa zu beobachten, dass oftmals unter den Begriffen „erzählen“, „darstellen“ oder „schildern“ keine besonders schwierigen Operationen gemeint sind und meist nur reproduktive Akte angestoßen werden (Anforderungsbereich I). Aus diesem Grund ist es notwendig, dass den Lernenden bzw. Prüflingen kommuniziert wird, was von ihnen erwartet wird. Im Rahmen des historischen Lernens gelten eigentlich selbstständig begründete Darstellungen/ Interpretationen oder Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion), die entlang von historischen Quellen oder Fachliteratur abwägend vorgenommen werden, als anspruchsvolle Leistungen (Anforderungsbereich III). Um dies zu ermöglichen, müssen den Schüler/innen jedoch auch Materialien (Quellen, Darstellungen) zur Durchführung solcher Operationen zur Verfügung gestellt werden. Operatoren, die nicht eindeutig erkennen lassen, was der Schüler/ die Schülerin umzusetzen hat, sollten vermieden (u.a. „auseinandersetzen“, „kommentieren“, „aufzeigen“) oder durch erklärende Ausführungen ergänzt werden.

Bei der Erstellung von Aufgabenformaten hat es sich als hilfreich herausgestellt, nach einer Aufforderung zur Handlung mittels Operator in einem angeschlossenen erläuternden Satz nochmals zu erklären, was damit genau gemeint ist. Auf diese Weise kann in Prüfungssituationen für alle Beteiligten (Prüfling, Prüfer/in, Beisitzer/in/ Kommission) eine höhere Präzision und damit Transparenz im Hinblick auf die Anforderung der Prüfung erreicht werden kann (z.B. „Erörtere die Situation Arbeite dazu die Pro- und Contraargumente heraus und lerte ihre Relevanz für die Lösung des Problems aus! Nimm abschließend persönlich dazu Stellung und lege deine Wertmaßstäbe offen.“) (Kühberger 2011, 7).

Literatur:

BECKER Georg, Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1. Weinheim – Basel 1997.

BLOOM Benjamin S. (Hg.), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim – Basel 1972.

FUCHS Karin/ RITZER Nadine, Prüfungen – Visitenkarten des Geschichtsunterrichtes. In: Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Hg. v. J. Hodel/ B. Ziegler. Bern 2009. S. 268-276.

KELLER Lars, Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht. Von der W-Frage zum transparenten Testformat. Teil I. In: GW-UNTERRICHT, 114/2009, S. 25-34.

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Operatorenkatalog für die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geographie und Wirtschaft

<http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/geschichte/operators/> (23.2.2011)

KÜHBERGER Christoph, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfung. In: Historische Sozialkunde 1/2011. S. 3-13.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Operatoren im Fach Deutsch und den Fächern des Fachbereichs II.

http://www.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/22b/22b60044-ff6a-da01-be59-2697ccf4e69f,22222222-2222-2222-2222-222222222222 (14.9.2010)

WENZEL Birgit, Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007. S. 77-86.

Geschichtsdidaktische Prinzipien

Alois Ecker

für die Auswahl von Themen und Fragestellungen zur kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung in Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung

Nachfolgend werden einige **inhaltliche und geschichtsdidaktische Prinzipien** erläutert, die bei der Auswahl der Themen sowie bei der Formulierung der Fragestellungen berücksichtigt werden sollten. Diese Prinzipien können sowohl den Entscheidungen der Lehrerteams wie auch den Organen der Schulaufsicht als Qualitätskriterien bei der Auswahl der Themen und Fragestellungen dienen.

1. Was ist ein geschichtliches oder ein politisch bildendes Thema?

Die Geschichtswissenschaft hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark ausdifferenziert. Die Trias der Geschichtsbetrachtung des 19. Jahrhunderts, Nationalgeschichte - Politikgeschichte – Chronologie, wurde von strukturellen, thematisch vergleichenden, aspektorientierten, multiperspektivischen und interkulturellen Ansätzen abgelöst (Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Globalgeschichte, Neue Kulturgeschichte). Geschichte wird heute als eine Wissenschaft verstanden, die entlang vielfältiger theoretischer Konzepte forscht und ihre Ergebnisse in vielen historischen Erzählungen (Narrativen) präsentiert.

Dieser **Wandel im Verständnis** der Geschichtswissenschaften spiegelt sich auch in der jüngeren Konzeption **des Schulfachs „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“** und in den Geschichtslehrplänen wider. In den Lehrplänen hat die Themenorientierung in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr die Epochenorientierung abgelöst. Das Fach Geschichte soll von einem „Paukfach“ zu einem „Denkfach“ werden (von Borries 2008, 263), in dem die Einsicht in historische Zusammenhänge, die Orientierung in der Welt sowie die sinnvolle Konstruktion der jeweils eigenen Identität in Bezug zur Geschichte im Zentrum stehen (Geschichte als Lebenswelt, Schörken 1997, 7).

In Österreich wurde diese **Orientierungsfunktion**, die dem Schulfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung **in Hinblick auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen** zufällt, durch die Integration der Historischen Sozialwissenschaften (Sozialkunde) und durch die Kombination mit der Politischen Bildung unterstrichen. Die Kompetenzorientierung in den aktuellen Lehrplänen unterstützt diese Entwicklung und erlaubt, das Schulfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSP)“ aus den enzyklopädischen Ansprüchen des vergangenen Jahrhunderts herauszuführen.

Die **Zusammenstellung der Themenpools**, welche der kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung zugrunde liegen werden, soll die thematische Konzeption des Schulfaches konsequent weiterführen.

Die Schüler/innen sollen bei der mündlichen Reifeprüfung zeigen können,

- dass sie fähig sind, in historischen, sozial- und politikwissenschaftlichen Dimensionen zu denken, und
- dass sie die erworbenen methodischen Kenntnisse bei der Interpretation unterschiedlicher (historischer) Quellen (Texte, Karten, Bilder, Filme, Reden, Statistiken) anwenden können.

Um die unterschiedlichen Dimensionen des Faches über die Themen bzw. die Fragestellungen erschließen zu können, wird für die **Gliederung der Themenpools** vorgeschlagen, zwischen einem **konzept- und aspektorientierten Themenbereich** und einem **methoden- und**

gattungsorientierten Themenbereich zu unterscheiden. Diese Begriffe werden nachfolgend in Hinblick auf die Themenwahl für die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung erläutert:

a. Konzeptorientierte Themen

Unter „Konzept“ versteht man in der jüngeren geschichtsdidaktischen Debatte grundlegende Betrachtungsweisen, welche das vorhandene historische Fachwissen nach bestimmten **Kategorien und Prinzipien** (z.B. Nation, Welt, Herrschaft, Gesellschaft, Kultur; Fortschritt, Konflikt, Gleichheit, Pluralität) oder nach bestimmten **theoretischen Gesichtspunkten** (z.B. neuere Kulturgeschichte, Historische Sozialwissenschaften, Geschichte als Lebenswelt, Mentalitätsgeschichte) organisieren. Ein Konzept ist in diesem Sinn mehr als ein Entwurf, es ist eine grundlegende Organisationsform des verfügbaren Sachwissens.

Als Konzept formuliert, würden beispielsweise die obigen Kategorien und Prinzipien den folgenden **Geschichtsdarstellungen** entsprechen: Nationalgeschichte, Weltgeschichte, Geschichte als Herrschaftslegitimierung oder Geschichte als Gesellschaftskritik, Kulturgeschichte - interkulturelle Geschichtsdarstellung; teleologische Geschichtsbetrachtung, Kriegs- und Diplomatiegeschichte oder Rechtsgeschichte; Gendersensible Geschichte, Multiperspektive Geschichte).

Ebenso gibt es im Bereich der **Politischen Bildung** verschiedene **Basiskonzepte**, die voneinander unterschieden werden. Das vorhandene Sachwissen kann beispielsweise entlang staatskundlicher und verfassungspolitischer Grundsätze (Gleichheit, Solidarität, Friede; Demokratie, Republik, Sozialstaat, Bundesstaat) gegliedert werden (Weißeno u.a. 2009), oder entlang alltäglich erfahrbarer Dimensionen von Politik, wie Macht, System, Recht, Gemeinwohl, Öffentlichkeit, Knappheit (Sander 2007, 99). In historischer Perspektive kann auch zwischen herrschaftslegitimierenden und kritisch-emanzipatorischen Konzepten von Politischer Bildung (Vaterlandskunde, Staatsbürgerkunde, Grundsatzlerlass „Politische Bildung“, Citizenship education) unterschieden werden.

Bei der mündlichen **Reifeprüfung** können verschiedene Geschichtskonzepte z.B. anhand einer markanten geschichtstheoretischen Quelle, anhand einer kritischen Analyse von Schulbuchtexten, oder auch anhand einer geschichtsphilosophischen Textstelle verglichen werden.

b. Aspektorientierte Themen

Der **Themenorientierung** liegt die Einsicht zugrunde, dass Geschichte nicht mit Vergangenheit gleichzusetzen ist und diese auch nie vollständig abzubilden ist. Es sind stets bestimmte Fragestellungen, die aus der Gegenwart an die Vergangenheit gerichtet werden, welche in geschichtlichen Betrachtungen beschrieben bzw. beantwortet werden. Die **Gliederung des geschichtlichen Wissens nach Themen und Aspekten** ist nicht immer scharf von den Konzepten abzugrenzen, insofern wurden beide Zugangsweisen auch in einen „Baukasten“ gegeben. Grundsätzlich ist die Gliederung nach Aspekten und Themen etwas feiner und detaillierter als jene nach Konzepten.

Eine schon „klassische“ Unterscheidung der **aspektorientierten historischen Betrachtung** ist ihre Gliederung in Politik-, Wirtschafts-, Gesellschafts- und Kulturgeschichte. Entsprechend dieser Zugangsweise wird die Geschichte beispielsweise nach bestimmten Gesichtspunkten des **politischen Systems** (Formen der Herrschaft, Macht – Gewaltenteilung; Interessen, Partizipation, politische Konflikte – und deren Lösungen) befragt und beschrieben. Oder es werden aktuelle **gesellschaftliche Phänomene und Strukturen** (Bevölkerungsentwicklung;

Familienstrukturen, Geschlechterrollen, Arbeitswelt, Konsum, Freizeit, Erziehung) in ihrer Entwicklung und Veränderung beschrieben. Ebenso wichtig ist die Frage nach dem Einfluss, den die jeweiligen **wirtschaftlichen Strukturen** auf das menschliche Zusammenleben hatten und haben (Wandel von Familienwirtschaften, Industrialisierung, Agrarrevolutionen, Kapitalisierung von Märkten; Krisen der Marktwirtschaft etc.). In jüngster Zeit haben besonders die neueren **kulturwissenschaftlichen Fragestellungen** die Geschichtsschreibung beeinflusst (z.B. Alltagsgeschichte, kulturelles Gedächtnis; Körpergeschichte, Geschichte sozialer oder religiöser Symbole und Symbolisierungen). In der Geschichtsdidaktik wurde die Analyse von „Geschichtskulturen“ zu einer breiten Forschungsaufgabe.

In der Themenwahl zur Erörterung von geschichtlichen Phänomenen kann es auch sinnvoll sein, konzeptive und thematische Zugänge zu kombinieren. Um beispielsweise die Vielschichtigkeit einer Revolution anzudeuten, kann ein multiperspektivischer Zugang gewählt werden. Es macht einen beträchtlichen Unterschied, aus welcher Perspektive bestimmte historische „Ereignisse“ betrachtet werden. Die Darstellung der Revolution 1848 in Wien aus der Sicht der Bauern, die um ihre rechtliche Unabhängigkeit kämpften, oder die des liberalen Bürgertums, das um die Verfassung rang, liest sich sicher anders, als die Darstellung eines adeligen Abgeordneten, der um seine Privilegien bangte.

c. Methoden- und gattungsorientierte Themen

Jedes historische Konzept hat seine eigenen Forschungsstrategien und die dazugehörigen Methoden. Es war naheliegend, dass sich eine Geschichtsschreibung, die an der Begründung und Rechtfertigung eines Nationalstaates interessiert war, mit Urkunden, alten Handschriften, einschlägigen Archivbeständen und deren quellenkritischer Interpretation beschäftigt hat. Dagegen wird eine Geschichtsschreibung, die sich mit der weitgehend schriftlosen Kultur von sozialen Unterschichten beschäftigt, eher auf die Interpretation bildlicher und literarischer Quellen oder auf die mündliche Geschichtsforschung zurückgreifen.

Das Wissen um die **sachkundige Anwendung** der verschiedenen **historischen Forschungsmethoden** gibt Auskunft über das „**prozedurale Wissen**“, über das Schüler/innen verfügen. Prozedural nennen wir dabei die Fähigkeit, die jeweilige Methode fachlich richtig anzuwenden und die daraus gewonnenen Daten sachkundig zu interpretieren. Dazu ist folgender **Dreischritt** zu empfehlen:

- a. forschend Fragen an die Vergangenheit stellen,
- b. die jeweils vorhandenen Indikatoren zur Erschließung von historischer Wirklichkeit sichten und ordnen, und
- c. in eine kritische Diskussion über die Vergangenheit eintreten und aus dieser Diskussion heraus eine plausible Interpretation der Vergangenheit, eine (mögliche) Geschichte entwickeln.

Zu den Grundlagen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts zählt zunächst, **sachkundige Fragen an die Vergangenheit** stellen zu können. Sachkundig meint, dass die Schüler/innen sich mit vorhandenen Geschichtsdarstellungen auseinandergesetzt haben. Die eigenen Fragen sind sodann **anhand des erschließbaren Quellenmaterials zu überprüfen und an eine mögliche historische Interpretation (These) heranzuführen**. Im Schulunterricht wird das Quellenmaterial in der Regel von den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Exemplarisch sollen Quellen allerdings auch über projektorientierten Unterricht erschlossen werden.

Ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist dadurch charakterisiert, dass die Schüler/innen selbst lernen können, diesen Dreischritt zu praktizieren und anzuwenden. Selbstverständlich sind die so gewonnenen Thesen über die Vergangenheit dann im Vergleich mit den schon vorhandenen Geschichtsdarstellungen zu vergleichen.

Bei der mündlichen Reifeprüfung soll der/die Schüler/in dann **in exemplarischer Form** zeigen, dass er/sie diesen Dreischritt gelernt hat und zu einer sachkundigen historischen Diskussion /Interpretation beitragen kann.

Als Grundkenntnis der historischen Methodenkompetenz gilt zunächst die sachkundige **Interpretation von** unterschiedlichen **historischen Quellen**. Eine sachkundige Bestimmung einer historischen Quelle (Quellenkritik) umfasst zumindest:

- die Einordnung (Kontextualisierung) der Quelle in Zeit und Raum sowie
- die Beschreibung des politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und/oder kulturellen Umfeldes, in dem die Quelle entstanden ist. Im nächsten, vertiefenden Schritt folgt dann
- die Verknüpfung von zentralen Informationen oder Aussagen der Quelle mit vorhandenen geschichtlichen Darstellungen (Narrativen) und deren kritische Beurteilung. In Ansätzen sollte jedenfalls auch der *fachliche Diskurs* zur Quelle und/oder zum Themenkreis, der der Quelle zuordenbar ist (z.B. Sozialgeschichte der Kindheit, Holocaust, Erinnerungskultur, Imperialismus, Grund- und Menschenrechte ...) bei der Interpretation der Quelle zur Sprache kommen.

Um die historischen Quellen einordnen zu können, müssen Schüler/innen auch fähig sein, die verschiedenen **Quellengattungen oder Quellentypen** zu unterscheiden. Wer über die verschiedenen Quellentypen und das Bestimmen ihrer Differenzen Bescheid weiß, zeigt dabei auch sein Sachwissen und sein prozedurales Wissen. Er/sie kann zeigen, wie diese Quellen in der historischen (Re-) Konstruktion interpretierbar sind, oder welche Bedeutung und welcher Stellenwert ihnen in der historischen Interpretation zukommen. Für den Geschichtsunterricht hat Hans Jürgen Pandel (2003) eine hilfreiche Einführung geschrieben.

Lange Zeit galt die Interpretation von **schriftlichen (Text-)Quellen** als das Hauptgeschäft von Historiker/innen. Schriftliche Quellen sind keine einheitliche Quellengattung, man denke nur an die mögliche Differenz zwischen Chroniken, Zeitungen, Flugblättern, Reiseberichten, Inschriften, Augenzeugenberichten, Memoiren, Tagebüchern, Briefen, Gesetzen, Verträgen, Urkunden, Protokollen, Rechnungsbüchern und Akten. Über die Typisierung der schriftlichen historischen Quellen gibt es viele wissenschaftliche Abhandlungen (vgl. Maurer 2002).

Hinweise auf hilfreiche geschichtsdidaktische Literatur und Unterstützung bei der Interpretation von schriftlichen Quellen sowie von zahlreichen anderen Quellentypen findet sich u.a. auf dem Lernportal des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien (<http://www.didactics.eu/index.php?id=242>).

Zu den historischen Quellen zählen auch die **Funde und Befunde** aus archäologischen Grabungen, oder sonstige **sachliche Quellen**. Viele historische Museen in Österreich bieten nicht nur gute Führungen für Lehrausgänge an, sondern verfügen auch über Bilder und Beschreibungen von historischen Objekten, die Grundlage für Prüfungsfragen werden können. Auch der Umgang mit und die Interpretation von **historischen Karten** muss geübt werden – und kann Ausgangspunkt für eine Prüfungsfrage werden.

Seit der Einführung der Alltagsgeschichte und der Oral History sind ab den 1970er Jahren auch **mündliche Quellen und Zeitzeugenberichte** als historische Quellen immer mehr anerkannt und sollten jedenfalls für die mündliche Reifeprüfung als Quellentypus berücksichtigt werden.

Spätestens seit der visuellen Wende sind **Bildquellen, (Wahl-)Plakate, Nachrichtenfилme, Wochenschauberichte** und **Internetquellen** zu mindestens ebenso wichtigen historischen Quellen aufgestiegen. Nicht immer ist das Repertoire zur sachgerechten Bild- oder Filmanalyse leicht erschließbar. Unterstützung bei der historischen Filmanalyse bietet das Internetportal des Fachdidaktikzentrums für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien (<http://www.didactics.eu/index.php?id=537>).

2. Nach welchen geschichtsdidaktischen Prinzipien sind Themen und Fragestellungen auszuwählen?

- Temporalität: chronologische Einordnung, unter Berücksichtigung der Ungleichzeitigkeit von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen... Entwicklungen
 - Diachronizität: Längsschnittbetrachtung
 - Synchronizität: Querschnittbetrachtung (z.B. Vergleich verschiedener sozialer Milieus, verschiedener Interessensgruppen, verschiedener nationaler Narrative)
- Gegenwartsbezug: gegenwartorientierte Auswahl der Inhalte unter Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen
- Territorialität: räumliche Verortung, unter Einbeziehung von Aspekten, wie z.B.
 - Soziale Verortung (Klassen, Schichten, Lebenswelt, Zivilgesellschaft)
 - Politische Verortung (Macht, Herrschaft, Interessen, Parteien)
- Reflexivität (Selbst- und Gesellschaftsbezug, Sinn und Identität, welche/r aus der Bearbeitung der Themenstellung zu gewinnen ist)
- Wertorientierung: Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichheit, Solidarität, soziale Verantwortung
- Multiperspektivität (Anwendung, Vergleich unterschiedlicher historischer Narrative)
- Interkulturalität: Bezug zwischen eigener und fremder Kultur, interreligiöse Perspektiven
- Prozessorientierung: Dynamische Betrachtung (Konfliktanalyse; kritisch-analytischer Zugang, Thematisierung von Werden – Vergehen, Wandel, Veränderung und Veränderbarkeit)

Literatur und Weblinks:

Maurer, Michael (Hg.) (2002) Aufriß der historischen Wissenschaften, Bd. 4: Quellen (= Reclam Universal-Bibliothek 17030), Stuttgart

Pandel, Hans Jürgen (2003) Quelleninterpretation, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Vlg.

Sander, Wolfgang (2007) Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Vlg.

Schorren, Rolf (1997) Geschichte als Lebenswelt, in: Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette, Rüsen, Jörn, Schneider, Gerhard (Hrsg.) Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer.

Von Borries, Bodo (2008) Historisches Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen & Farmington Hills: B. Budrich.

Weißeno, Georg, Detjen, Joachim, Juchler, Ingo, Massing, Peter und Richter, Dagmar (2009) Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Vlg.

<http://www.didactics.eu/index.php?id=242>

<http://www.didactics.eu/index.php?id=537>

Vorschläge für Inhalte des Themenpools für die Neue Mündliche Reifeprüfung

BAUKASTEN 1: Aspekt- und Konzeptorientiert

1) Politische Organisation eines Staates im historischen Vergleich
2) Machtstrukturen und Herrschaftsformen zwischen Vergangenheit und Gegenwart
3) Die Entwicklung des Rechts und der Verfassungen im Wandel der Geschichte
4) Religiöse Vorstellungen und ihr Einfluss auf die Gesellschaft
5) Expansion und Migration
6) Lokale / Regionale / Globale Wahrnehmungen
7) Die gesellschaftliche Stellung von Frauen/Männern im historischen Kontext
8) Die Ursachen, Grundlagen und Auswirkungen von Revolutionen im Vergleich
9) Expansionsstrategien, Besetzungen, Eroberungen, Imperialismus und Kolonialisierungen
10) Auswirkungen von wissenschaftlichen und theoretischen Erkenntnissen auf unterschiedliche Gesellschaften
11) Handlungsspielräume von Individuen
12) Wirtschaftliche Veränderungen als Grundlage gesellschaftlichen Wandels
13) Die Formen und Grundlagen von Ideologie und Propaganda in Vergangenheit und Gegenwart
14) Friedensverträge und Friedenssicherung(spolitik) und deren Auswirkungen auf Staat(en) und Gesellschaft(en)
15) Politische Unterdrückungsmechanismen und/oder Ausgrenzung bestimmter Ethnien
16) Das Fremde und das Eigene
17) Urteilsbildung zu aktuellen politischen Problemen
18) Politische Krisen in Zusammenhang mit Radikalisierung und/oder Lösungen
19) Der Wandel der/des Demokratie(begriffs) in Vergangenheit und Gegenwart
20) Die Rolle der Medien im politischen und historischen Kontext
21) Identitätsstiftende Merkmale für Staaten und Bevölkerungsgruppen
22) Ursachen, Grundlagen und Auswirkungen von Staatengründungen
23) Die (zugewiesene) Rolle von Kindheit und Jugend im Wandel
24) Gewalt und Genozid in Vergangenheit und Gegenwart
25) Die Entstehung, Weiterentwicklung und Beachtung der Grund-/ und Menschenrechte
26) Die Veränderung von Gesellschaft durch technische Entwicklungen und Erneuerungen
27) Kunst und Kultur zwischen freier Ausübung und Mittel der Macht / der Politik
28) Gedenk-/Erinnerungskulturen

BAUKASTEN 2: Methoden- und Gattungsorientiert

1)	Bildliche und schriftliche (historische) Quellen im historischen Zusammenhang interpretieren
2)	Darstellungen analysieren und in gesellschaftlichen/politischen/sozialen/ wirtschaftlichen Zusammenhang setzen
3)	Bewertung digitaler Medien als politische und historische Kommunikationsform
4)	Pro- und Contraargumente oder Perspektivenanalysen (Politische Reden, Zeitungsartikel,...) anlassbezogen erstellen
5)	Analyse und Interpretation mündlicher Quellen (Oral History, Interviews, Reden, Lieder,...)
6)	Auswahl und Bewertung historischer und/oder politischen Informationen (Internet, Ausschnitte von TV-Dokumentationen,...)
7)	Bildliche Kommunikation im Bereich des Politischen entschlüsseln (Fotos, Karikaturen, Wahlplakate, Werbung, Comics,...)
8)	Vergleich von Theorien und Modellen (Herrschaftsformen, Weltbilder, Mythen, Ideologien,...)
9)	Unterschiedliche (nationale und internationale) Darstellungen zum selben Thema vergleichen
10)	Unterschiedliche Quellengattungen (Film, Zeitung, Biographien) in Vergleich zum selben Thema bewerten
11)	Eine historische Situation aus unterschiedlichen geschichtswissenschaftlichen Zugängen (alltagsgeschichtlich, politikgeschichtlich, sozialgeschichtlich) beschreiben
12)	Nationale Geschichtsbilder im Vergleich
13)	Tendenzielle Berichterstattung und tendenzielle Darstellungsweisen von Vergangenheit vergleichen
14)	Historische Darstellungen oder politikwissenschaftliche Erörterung in Fach- und Sachtexten kritisch hinterfragen
15)	Gebrauch und Missbrauch von Geschichte beurteilen
16)	Private schriftliche Quellen (Liebesbriefe, Tagebücher,...) bewerten und analysieren
17)	Karten als historische und politische Quellen interpretieren
18)	Statistiken als sozial- und politikwissenschaftliche Quelle auswerten und interpretieren

Erläuterungen zum Themenpool

Die neue mündliche Reifeprüfung in Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung bringt einen Paradigmenwechsel mit sich. Dies soll auch in der Zusammenstellung des Themenpools ersichtlich werden. Die Fokussierung auf das Inhaltswissen, das Abfragen von Gelerntem gilt in der Lernpsychologie als *keine* hohe intellektuelle Leistung. Das Sachwissen wird nach wie vor zentrale Bedeutung haben, aber insbesondere in Prüfungssituationen - wie der mündlichen Reifeprüfung - werden die Schüler/innen zeigen können/müssen, dass sie flexibel - anhand erworbener Kompetenzen – auf unbekannte Situationen reagieren können.

Um dieser Neuorientierung auch Ausdruck zu verleihen, hat sich die AG Neue Reifeprüfung in Zusammenarbeit mit dem BMUKK und stellvertretend für die Landesschulräte/ dem Stadtschulrat für Wien entschlossen, folgendes Modell für die Erstellung eines Themenpools vorzugeben:

Es stehen dazu 2 *Baukästen* zu Verfügung:

Der erste ist *aspekt- und konzeptorientiert* (Baukasten 1), der zweite *methoden- und gattungsorientiert* (Baukasten 2).

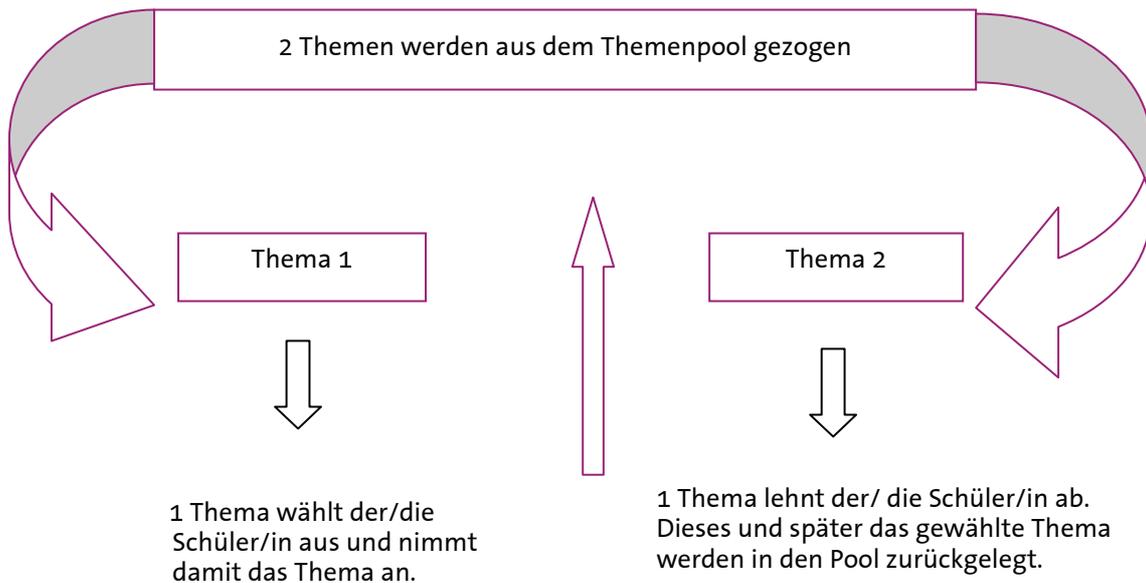
Die AG Neue Reifeprüfung GSK/PB schlägt daher in den folgenden Baukästen vor, wie deren inhaltliche Gestaltung aussehen könnte.

Wichtig ist, dass aus Baukasten 2 mindestens 1/3 aller Themen des Themenpools gewählt werden muss! Es ergibt er sich daher eine Verteilung von mindestens einem Drittel der Themen aus Baukasten 2, jedenfalls **müssen aber Themen aus beiden Baukästen gewählt werden!** Ein Beispiel: Bei 7 Jahreswochenstunden in der Oberstufe sind 21 Themen zu wählen. Mindestens 7 Themen müssen aus dem Baukasten 2 genommen werden, es können aber auch mehr sein. Es müssen aber auch Themen aus Baukasten 1 gewählt werden.

Bei insgesamt 7 Jahreswochenstunden in der Oberstufe müssen daher mindestens 7 von den insgesamt 21 Themen aus Baukasten 2 kommen. Bei Wahlpflichtfächern, sind es dementsprechend weniger.

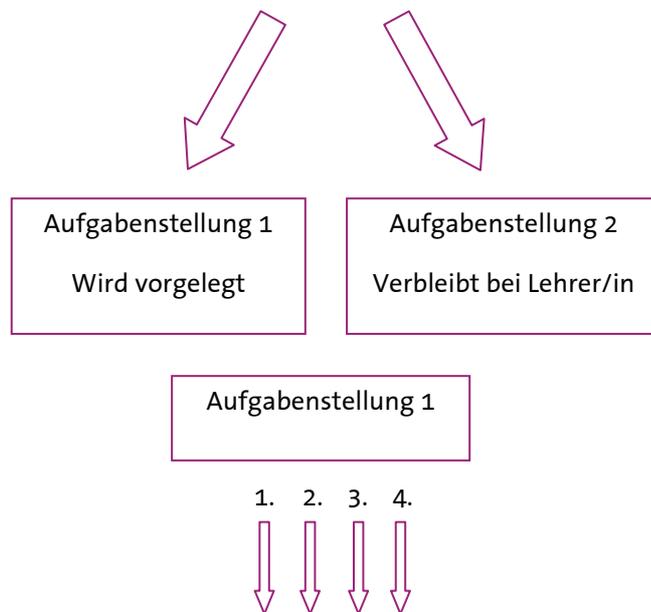
Die Themenpool-Vorschläge sind bewusst sehr offen gestaltet, da in die Freiheit des/der einzelnen Lehrers/in nicht eingegriffen werden soll. Es sollen die Ziele und Absichten des GSK/PB - Lehrplanes von 2004 umgesetzt werden und dieser Themenpool kann dazu eine Hilfestellung sein.

Graphische Erläuterung der Themenwahl und der Aufgabenstellungen



Mindestens 2 kompetenzorientierte Aufgabenstellungen zum Thema wurden von der Lehrerin / dem Lehrer vor der Reifeprüfung vorbereitet

Der/die Lehrer/in teilt der/dem Schüler/in eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung zu. Hier liegt **keine** Wahlmöglichkeit der/des Schülers/in vor.



Die kompetenzorientierte Aufgabenstellung enthält 2 bis 4 Leitfragen, die von der/dem Kandidaten/in beantwortet werden müssen.

Erläuterungen zur Aufgabenstellung

<p>Thema: Kreuzzüge Baukasten 1: 4 bzw. 18 oder Baukasten 2: 4 bzw. 11</p> <p style="text-align: right;">Christoph Kühberger</p>	
<p>Aufgabenstellung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Welche Bedeutung hat ein derartiger Aufruf eines Papstes im Mittelalter? Arbeite eine mögliche Hauptintention der Rede heraus und berücksichtige darüber hinaus die Stellung des Papstes im Mittelalter. 2) Arbeite positive bzw. negative Bewertungen der Muslime und Franken anhand von Quellenzitate heraus. Wie werden die beiden Gruppen von Papst Urban II. bewertet? 3) Wie ist der „Quellenwert“ einzuschätzen? Erörtere, welche Probleme es hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Quelle geben könnte. <p>Material: Robert von Reims, ein Mönch, war Augenzeuge einer Rede von Papst Urban II vom 27. November 1095 auf dem Konzil von Clermont. Er schrieb die Rede erst im Jahr 1107 nach dem ersten Kreuzzug (1099) und der Einnahme Jerusalems nieder.</p> <p>„Ihr Volk der Franken, ihr Volk nördlich der Alpen, ihr seid, wie eure vielen Tage zeigen, Gottes geliebtes und auserwähltes Volk. [...] An euch richtet sich unsere Rede (...); sie betrifft euch und alle Gläubigen. Aus dem Land von Jerusalem und der Stadt Konstantinopel kam schlimme Nachricht. [...] Ein fremdes Volk, ein ganz gottloses Volk, eine gefühllose Brut hat die Länder der dortigen Christen besetzt, durch Mord, Raub und Brand entvölkert und die Gefangenen teils in sein Land verschleppt, teils elend umgebracht. Es hat die Kirchen Gottes zerstört, die Altäre mit Schmutz befleckt und umgestürzt. [...] Niemand anders als ihr hat die Aufgabe, diese Schmach zu rächen, dieses Land zu befreien. [...] Wenn euch die Liebe zu euren Kindern und Frauen davon abhält, bedenkt was Gott im Evangelium sagt: Jeder, der Frau und Kinder um Gottes willen verlässt, bekommt hundertfachen Lohn und ewiges Leben. [...] Euer Land hier ist eng und dicht bevölkert. Es liefert keinen Wohlstand und den Bauern kaum genug Nahrung. Daher kommt es, dass ihr euch gegenseitig bekämpft und tötet. Hört auf damit, tretet den Weg zum heiligen Grab an. Nehmt dem gottlosen Volk das Land weg und macht es euch untertan. Jerusalem ist der Mittelpunkt der Erde, das fruchtbarste aller Länder. Jerusalem sehnt sich danach, dass ihr es befreit. [...] Macht euch also auf den Weg. Eure Sünden werden euch vergeben sein, ewiger Ruhm im Himmel ist euch gewiss.“</p> <p>Zitiert nach: Tate, Georges: Die Kreuzritter, Ravensburg 1994, S. 173 (Übers.: Patrick Brauns) - Fundort: Kümper, Hiram/ Pastors, Michaela: Mittelalter. (Fundus Quellen für den Geschichtsunterricht) Schwalbach/ Ts. 2009. S. 145f.</p>	<p>Thema der kompetenzorientierten Frage</p> <p>Vorschläge zu welchem Thema im jeweiligen Baukasten diese Frage passend erscheint</p> <p>Formulierung von drei bis fünf Leitfragen entsprechend den drei Anforderungsbereichen (Vgl. dazu Seite 12-14). Hier sollte immer eine Verschränkung von Sachkompetenz bzw. Inhaltswissen UND Methodenkompetenz gegeben sein. Es sind jedenfalls alle Leitfragen zu beantworten</p> <p>Kurze Beschreibung der Entstehung bzw. dem Umfeld einer Quelle oder Darstellung</p> <p>Quelle oder Darstellung, auch möglich sind: Kurzvideos, vergleichende historische und/oder politische Sachtexte u.a. wovon die Sachkompetenz abgeleitet werden soll. Die Schüler/innen sollen in der Lage sein mit Quellen und Darstellungen arbeiten zu können, auch wenn sie diese nicht kennen, oder zuvor gemeinsam behandelt wurden. Quellen und Darstellungen sollen keinen illustrativen Charakter aufweisen!</p> <p>Quellenangaben</p>

- 1) Welche Bedeutung hat ein derartiger Aufruf eines Papstes im Mittelalter? Arbeite eine mögliche Hauptintention der Rede heraus und berücksichtige darüber hinaus die Stellung des Papstes im Mittelalter.
- 2) Arbeite positive bzw. negative Bewertungen der Muslime und Franken anhand von Quellenzitaten heraus. Wie werden die beiden Gruppen von Papst Urban II. bewertet?
- 3) Wie ist der „Quellenwert“ einzuschätzen? Erörtere, welche Probleme es hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Quelle geben könnte.

Material:

Robert von Reims, ein Mönch, war Augenzeuge einer Rede von Papst Urban II vom 27. November 1095 auf dem Konzil von Clermont. Er schrieb die Rede erst im Jahr 1107 nach dem ersten Kreuzzug (1099) und der Einnahme Jerusalems nieder.

„Ihr Volk der Franken, ihr Volk nördlich der Alpen, ihr seid, wie eure vielen Tage zeigen, Gottes geliebtes und auserwähltes Volk. [...] An euch richtet sich unsere Rede (...); sie betrifft euch und alle Gläubigen. Aus dem Land von Jerusalem und der Stadt Konstantinopel kam schlimme Nachricht. [...] Ein fremdes Volk, ein ganz gottloses Volk, eine gefühllose Brut hat die Länder der dortigen Christen besetzt, durch Mord, Raub und Brand entvölkert und die Gefangenen teils in sein Land verschleppt, teils elend umgebracht. Es hat die Kirchen Gottes zerstört, die Altäre mit Schmutz befleckt und umgestürzt. [...] Niemand anders als ihr hat die Aufgabe, diese Schmach zu rächen, dieses Land zu befreien. [...] Wenn euch die Liebe zu euren Kindern und Frauen davon abhält, bedenkt was Gott im Evangelium sagt: Jeder, der Frau und Kinder um Gottes willen verlässt, bekommt hundertfachen Lohn und ewiges Leben. [...] Euer Land hier ist eng und dicht bevölkert. Es liefert keinen Wohlstand und den Bauern kaum genug Nahrung. Daher kommt es, dass ihr euch gegenseitig bekämpft und tötet. Hört auf damit, tretet den Weg zum heiligen Grab an. Nehmt dem gottlosen Volk das Land weg und macht es euch untertan. Jerusalem ist der Mittelpunkt der Erde, das fruchtbarste aller Länder. Jerusalem sehnt sich danach, dass ihr es befreit. [...] Macht euch also auf den Weg. Eure Sünden werden euch vergeben sein, ewiger Ruhm im Himmel ist euch gewiss.“

Zitiert nach: Tate, Georges: Die Kreuzritter, Ravensburg 1994, S. 173 (Übers.: Patrick Brauns)
- Fundort: Kümper, Hiram/ Pastors, Michaela: Mittelalter. (Fundus – Quellen für den Geschichtsunterricht) Schwalbach/ Ts. 2009. S. 145f.

- 1) Beschreibe das von Dollfuß in seiner Rede entworfene Bild des „Neuen Österreich“ und berücksichtige dabei die politischen Machtverhältnisse in Italien und Deutschland.
- 2) Analysiere die gesamte Videosequenz unter dem Aspekt der politischen Propaganda anhand von mindestens 2 Aspekten der Filmgestaltung.
- 3) Beurteile die den Jugendlichen zugedachte Rolle im „Neuen Österreich“ und die mediale Umsetzung der Botschaft in der Filmsequenz und der Rede.

Material 1:

„Buben und Mädels, ihr seid Österreicher. Ihr müsst fest zusammenhalten, ob eure Eltern diesem oder jenem Stande angehören. Das soll ja der Sinn des neuen Österreich sein, dass wir endlich alle lernen über die Gegensätze des Geschlechts, des Alters, des Berufes, des Besitzes oder der Bildung hinweg einmal einig zusammen zu stehen. Habt ihr in der Schule schon das schöne Dichterwort gelesen „Ans Vaterland, ans teure schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen, hier sind die Wurzeln deiner Kraft“. Wenn ihr heute nach Hause kommt, dann grüßt eure Eltern und sagt ihnen, wie schön es heute war, sagt ihnen, dass ihr dabei gewesen seid, als das Fundament gelegt wurde für das neue österreichische Haus, dessen schönster Schmuck und Zierde ihr meine lieben Buben und Mädels seid“

(Rede von Bundeskanzler Engelbert Dollfuß am 1. Mai 1934, Weihefestspiel und Kinderhuldigung im Stadion

Aus: Österreich in Bild und Ton Jahresvideo 1934 48a/34 Mai 1934 Filmarchiv Austria)

Material 2:

DER 1. MAI IN WIEN

A 1934, PRODUKTION: Österreich in Bild und Ton, Wochenschau Nr. 48a/1934, (ganze Videosequenz zeigen - Dauer 6 Minuten)



- 1) Arbeite die dargestellten Wechselwirkungen zwischen Religion und Politik aus dem Text heraus und fasse die vorgebrachten Fallbeispiele zusammen.
- 2) Erläutere ein weiteres Fallbeispiel für die Auswirkungen von Religion auf Politik und Gesellschaft.
- 3) Erörtere die Aussage Palavers, dass auch das Auftreten des Nationalsozialismus und Leninismus-Stalinismus mit der politischen Dimension von Religion erklärt werden kann.

Material 1:

Wolfgang Palaver

Die Politische Dimension der Religion heute

Auch wenn in Westeuropa die Bedeutung des Christentums merkbar geschwunden ist und die Kirchen sich sichtbar und zunehmend geleert haben, können wir [...] festhalten, dass der Bedeutungsverlust der christlichen Kirchen nicht zu einem Ende des Religiösen geführt hat. Hinsichtlich der Welt der Politik können wir heute von einer dramatischen Rückkehr des Religiösen sprechen. Sowohl auf globaler als auch auf lokaler Ebene gewinnen religiöse Fragen wieder zunehmend an politischer und gesellschaftlicher Bedeutung. Religion kann und darf politisch nicht ignoriert werden. [...] Die negative Seite von Religion ist uns allen deutlich bewusst. Auf globaler Ebene sind wir heute mit einer Zunahme fundamentalistischer Bewegungen und einem vermehrten Auftreten eines religiös motivierten Terrorismus konfrontiert. [...] Auf lokaler Ebene haben zuletzt die Auseinandersetzungen um den Bau [von Minaretten] gezeigt, wie politisch virulent religiös-kulturelle Fragen sein können.

Aber es wäre falsch, würden wir nur auf die negativen Phänomene [...] verweisen, wenn wir von der Rückkehr des Religiösen in die Politik sprechen. [...] So war der Zusammenbruch des realexistierenden Sozialismus ganz wesentlich von religiösen Entwicklungen mitbestimmt. Mit der Wahl von Johannes Paul II. zum Papst im Jahre 1978 wurde eine religiös-politische Entwicklung in Polen gestärkt, die über den Aufbau der Gewerkschaftsbewegung Solidarnosc schließlich auch zum Sturz des Kommunismus beitrug.

Die neue politische Relevanz des Religiösen beschränkt sich aber nicht nur auf die eben erwähnten offensichtlichen Phänomene, sondern umfasst auch gesellschaftlich vermehrt diskutierte Entwicklungen, wie sie die Ausbreitung von Ersatzreligionen in unserer westlichen Welt darstellen. [...]

- Kapitalismus als Religion: Marktwirtschaft, Geld und Gewinn sind teilweise zu quasireligiösen Zielen erhoben worden, [...]
- Technik, Innovation und Fortschritt werden religiös verehrt, [...]
- diese Liste ließe sich problemlos fortsetzen. [...]

Die aktuelle Rückkehr des Religiösen in die Politik zwingt zum Überdenken jener undifferenzierten Säkularisierungsthese, die im politischen Raum ein Verschwinden der Religionen mit zunehmender Modernisierung der Gesellschaft vorhergesagt hatte. Die Prognosen der Säkularisierungsthese haben sich als unhaltbar erwiesen. [...]

Alle diese Einsichten sind bedeutend, wenn wir jene politischen Religionen – vor allem Nationalsozialismus und Leninismus-Stalinismus – verstehen wollen, die am Beginn des 20. Jahrhunderts den entwurzelten Menschen (ersatz-) religiösen Halt zu geben versuchten.

Wolfgang Palaver, Universitätsprofessor für Theologie an der Universität Innsbruck, Ausschnitt aus einem online-publizierten Vortrag im Rahmen der Franz-Jägerstätter-Gedenkfeiern am 8. und 9. August 2006

Quelle: <http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/658.html>

- 1) Arbeite die Unterschiede von der in der Quelle genannten NS-Erziehungsidealen und heutigen demokratischen Erziehungsidealen heraus.
- 2) Charakterisiere die Eigenschaften, die in der nationalsozialistischen Jugendpolitik als erstrebenswert galten.
- 3) Entwickle eine persönliche Idealvorstellung von „Erziehung“. Begründe deine Ausführungen anhand bekannter Modelle

Material 1:

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muss das alles sein. Schmerzen muss sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das Erste und Wichtigste. Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir meine Jugend. Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen ...“

Nach Rauschning, H.: Gespräche mit Hitler. Zürich–Wien–New York 1940, S.237, auf http://www.politischebildung.com/pdfs/ecker_a231.pdf (24.03.2011)

- 1) Erkläre, welche Motive den Eroberungszügen der Spanier zugrunde liegen. Nenne mindestens 3.
- 2) Beschreibe die Sichtweise von Bischof de Las Casas auf den Verlauf des Zusammentreffens zwischen Montezuma (Moctezuma) und Cortés (Material 1) bzw. die Behandlung der Ureinwohner durch die Spanier an Hand der beiden Berichte.
- 3) Vergleiche die beiden Texte hinsichtlich der Behandlung der Azteken durch die Spanier.
- 4) Rekonstruiere unter Bezugnahme auf die Quellen das Verhältnis zwischen spanischen Eroberern und den Indios Mittelamerikas.

Material 1:

Über das Zusammentreffen von Hernan Cortés und Moctezuma liegt folgender Bericht vor:
„Als man Cortés meldete, dass Moctezuma selbst in der Nähe sei, stieg er vom Pferd und ging ihm zu Fuß entgegen. Nun gab es von beiden Seiten große Begrüßungszeremonien. Moctezuma hieß Cortés willkommen, und der Generalkapitän antwortete durch Marina, er wünsche, dass Moctezuma sich wohl befinde. Wenn ich mich recht erinnere, bot Cortés Moctezuma seine rechte Hand. Der Fürst wies sie aber zurück und breitete zum Gruß seine Arme aus. Ich weiß aber gewiss, dass Cortés dann Moctezuma seine prächtige Kette um den Hals legte. Sie bestand aus besonders schönen vielfarbigen Steinen, die auf goldene Schnüre gezogen und mit Moschus parfümiert waren. Als Cortés den Herrscher umarmen wollte, hielten ihn die Fürsten davon ab; denn sie sahen in dieser Bewegung einen Mangel an Ehrerbietung. Er musste sich also damit begnügen, Moctezuma zu sagen, wie sehr es ihn ehre und erfreue, dass er ihm persönlich entgegengekommen sei. Moctezuma antwortete mit wohlgesetzten Worten: „O unser Herr! Mit Mühsal, mit Ermüdung hast du es erlangt, dass du hier im Lande angekommen bist, dass du an deine Stadt Mexico herangekommen bist, dass du auf deiner Matte, deinem Stuhl zu sitzen gekommen bist, den ich nur eine kleine Weile für dich gehütet habe. [...]“

Wir wurden in einem riesigen Gebäude untergebracht, in dem Platz für uns alle war. Der Vater des mächtigen Moctezuma, Kaiser Axayacatl, hatte früher in diesem Palast gewohnt. Moctezuma hatte große Tempel in dieser Residenz und eine geheime Schatzkammer, in welcher er den von seinem Vater ererbten Goldschatz aufbewahrte, den er nie berühren wollte. Man hatte diese Baulichkeiten für uns gewählt, weil man uns allenthalben Teules nannte und wohl zum Teil auch für Teules hielt und weil wir hier unter den Götzen unter unseresgleichen wohnten. Die einzelnen Gemächer und die Säle waren sehr groß, die für Cortés bestimmten Räume waren mit Teppichen ausgelegt. Jeder von uns fand hier ein Bett mit Matten, Kissen, Decken und Vorhängen, wie sie die vornehmsten Männer nicht besser und schöner haben können. Alles war sehr sauber gekehrt, frisch getüncht und ausgeschmückt. Als wir in dem großen Hof des Palastes ankamen, trat der mächtige Moctezuma auf Cortés zu, fasste ihn an der Hand und führte ihn selbst in die für ihn bestimmten, reichgeschmückten Gemächer. Dort hängte er ihm eine sehr kostbare goldene Kette um den Hals, deren Glieder aus fein ausgearbeiteten Krebsen bestanden. Die mexikanischen Fürsten waren nicht wenig erstaunt über die vielfachen Gunstbeweise ihres Herrschers gegenüber unserem Generalkapitän.

Material 2:

Der spanische Bischof de Las Casas verfasste über die Behandlung der Azteken folgenden Bericht:

„Die spanischen Aufseher behandelten die versklavten Indianer mit solcher Strenge und Härte und derart unmenschlich, dass man sie nur für Teufelsknechte halten konnte, sie ließen ihnen bei Tag und Nacht nicht einen Augenblick Ruhe. Sie gaben ihnen Stock- und Rutenhiebe, Ohrfeigen, Peitschenschläge, Fußtritte und nannten sie nie anders als Hunde (...) Als ziemlich sicheres und wahrscheinliches Ergebnis kann man annehmen, dass in den vierzig Jahren seit der Eroberung Amerikas durch die tyrannischen und teuflischen Taten der Christen mehr als zwölf Millionen Seelen, Männer und Frauen und Kinder, in ungerechter und tyrannischer Weise getötet worden sind. Ich nehme an und glaube mich darin nicht zu täuschen, dass es in Wahrheit sogar mehr als fünfzehn Millionen gewesen sind...“

Zitiert nach: Eberhard Schmitt, Die Anfänge der europäischen Expansion (Historisches Seminar – Neue Folge, Bd. 2), Idstein 1991, S. 135-137

- 1) Stelle anhand der Quellen die wesentlichen Gründe des Investiturstreites dar.
- 2) Analysiere das Diktat des Papstes hinsichtlich der gewählten Strategie Heinrich IV. zu überzeugen. Führe dazu Belegstellen an.
- 3) Erörtere die Perspektive des Papstes auf diese Situation und nimm dabei über die Quellen auch auf die machtpolitische Position von Heinrich IV. Bezug.

Material 1:

Diktat des Papstes

I. Daß die römische Kirche vom Herrn allein gegründet worden sei.

II. Daß allein der römische Bischof zu Recht als universal bezeichnet werde.

III. Daß ausschließlich jener Bischöfe absetzen oder in den Schoß der Kirche wieder aufnehmen könne.

IV. Daß sein Legat allen Bischöfen auf einem Konzil übergeordnet sei, auch wenn er einen niedrigeren Weihegrad besitzt, und daß er gegen diese ein Absetzungsurteil fällen könne.

V. Daß der Papst Abwesende ihres Amtes entheben könne.

VI. Daß wir mit von jenem Exkommunizierten unter anderem nicht in demselben Haus bleiben dürfen.

VII. Daß es jenem allein gestattet ist, entsprechend dem Erfordernis der Zeit neue Gesetze zu schaffen, neue Gemeinden zu bilden, aus einer Kanonie eine Abtei zu machen und umgekehrt sowie ein reiches Bistum zu teilen und arme zu vereinigen.

VIII. Daß er allein kaiserliche Insignien benutzen könne.

IX. Daß alle Fürsten allein des Papstes Füße küssen sollen.

X. Daß allein sein Name in den Kirchen verlesen werde.

XI. Daß dieser Name einzigartig ist in der Welt.

XII. Daß es jenem erlaubt sei, Kaiser abzusetzen.

XIII. Daß es jenem gestattet sei, bei zwingender Notwendigkeit Bischöfe von einem Sitz auf einen anderen zu versetzen.

XIV. Daß er jeden beliebigen Kleriker aus der ganzen Kirche weihen könne.

XV. Daß ein von jenem Geweihter einer anderen Kirche zwar vorstehen, aber nicht dienen kann, und daß er von keinem anderen Bischof einen höheren Weihegrad empfangen darf.

XVI. Daß keine Synode ohne seine Anweisung als allgemein bezeichnet werden darf.

XVII. Daß kein Rechtssatz und kein Buch ohne seine Autorität als kirchenrechtlich verbindlich gelten solle.

XVIII. Daß sein Urteil von niemandem widerrufen werden dürfe und er selbst die Urteile aller widerrufen könne.

XIX. Daß er selbst von niemandem gerichtet werden dürfe.

XX. Daß es niemand wage, jemanden zu verdammen, der an den apostolischen Stuhl appelliert.

XXI. Daß die größeren Rechtsfälle einer jeden Kirche an ihn übertragen werden müssen.

XXII. Daß die römische Kirche niemals geirrt hat und nach dem Zeugnis der Schrift auch fürderhin niemals irren wird.

XXIII. Daß der römische Bischof, falls er auf kanonische Weise in sein Amt eingesetzt wurde, durch die Verdienste des seligen Petrus unzweifelhaft heilig wird, nach dem Zeugnis des heiligen Bischofs Ennodius von Pavia, dem viele heilige Väter zustimmen, wie es in den Dekreten des seligen Papstes Symmachus überliefert ist.

XXIV. Daß es auf seinen Befehl und mit seiner Erlaubnis Untergebenen gestattet sei, Anklage zu erheben.

XXV. Daß er ohne eine synodale Zusammenkunft Bischöfe absetzen oder in den Schoß der Kirche wieder aufnehmen könne.

XXVI. Daß derjenige nicht für katholisch gehalten werde, der nicht mit der römischen Kirche übereinstimmt.

XXVII. Daß er Untergebene vom Treueid gegenüber Sündern lösen kann.

Übersetzung: Johannes LAUDAGE (Hg.), *Der Investiturstreit. Quellen, Dokumente, Materialien* (Böhlau Studienbücher, 1989) S. 57ff.

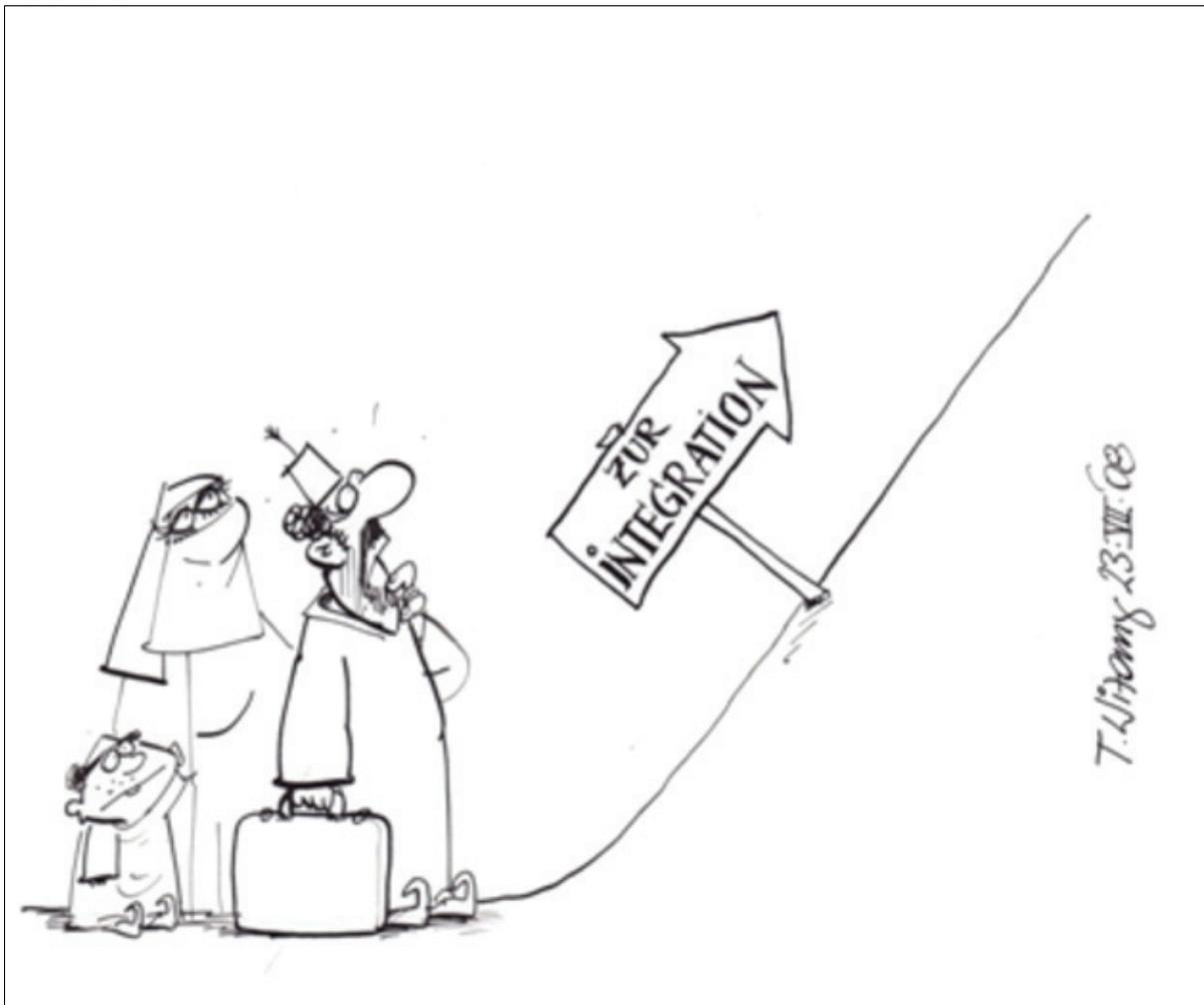
Material 2:

Heinrich IV. über das Verhältnis der beiden Gewalten (Ep. 13, Quellen zur Geschichte Kaiser Heinrichs IV., Freiherr vom Stein-Gedächtnisausgabe 12, 1963, hg. von F. J. SCHMALE, S. 70, 1-15 [Übersetzung ebd. S. 71]):

Um aus vielem nur einiges Wenige zu erwähnen: weltliche und geistliche Gewalt hat er sich ohne Gottes Willen angemaßt. Damit hat er Gottes gnädige Ordnung missachtet, die dieser nicht auf einer, sondern grundsätzlich auf zwei Gewalten, nämlich weltliche und geistliche, gegründet wissen wollte, worauf der Erlöser während seiner Passion selbst hingewiesen hat, als er die beiden Schwerter, die zugleich Sinnbilder sind, als ausreichend bezeichnete. Als ihm gesagt wurde: "Herr, siehe, hier sind zwei Schwerter", antwortete er, "das genügt"; und indem er diese Zweizahl als ausreichend bezeichnete, gab er zu verstehen, dass in der Kirche ein geistliches und ein weltliches Schwert zu führen sind. Mit ihnen sollte alles Schädliche weggeschnitten werden; er lehrte nämlich, dass jeder Mensch vermittle des geistlichen Schwertes zum Gehorsam gegenüber dem König, der an Gottes Statt regiert, gezwungen werden sollte, mit dem weltlichen, königlichen Schwert dagegen nach außen hin zur Vertreibung der Feinde Christi, im Inneren aber zum Gehorsam gegenüber der geistlichen Gewalt. Und so sollte es von dem einen in Liebe gegenüber dem anderen gezogen werden, ohne dass die weltliche Gewalt der Achtung seitens der geistlichen und die geistliche Gewalt der Achtung seitens der weltlichen beraubt würde. Wie die Tollheit Hildebrands diese Ordnung Gottes erschütterte, weiß Du selbst, falls du es hast wissen wollen.

- 1) Beschreibe die in den Salzburger Nachrichten 2008 veröffentlichte Karikatur!
- 2) Welche „Botschaft“ versucht der Karikaturist in Bezug auf die österreichische Integrationspolitik zu kommunizieren? Welche Position vertritt er gegenüber dem Thema? Erkläre anhand der Darstellungstechniken (u.a. typische Merkmale und Stilmittel, verwendete Metaphern/ Symbole), wie er argumentiert.
- 3) Die Karikatur thematisiert die „Integration“. Was bedeutet dieser Begriff im Kontext dieser Karikatur? Entwickle unter kritischer Einbeziehung der beigelegten Definitionen eine selbstständige Erklärung!

Material 1:



Willkommen im Land der Berge...

Salzburger Nachrichten, 23.Juli 2008
<http://mein.salzburg.com/blog/wizany/2008/07/willkommen-im-land-der-berge.html> (23.2.2011)

Material 2:

Integration

Integration heißt Eingliederung. Wenn es unterschiedliche Gruppen gibt und diese Gruppen in einer Gemeinschaft – z.B. in einem Staat – zusammenleben, so muss dafür gesorgt werden, dass sie integriert werden. In der Alltagssprache wird der Begriff Integration vor allem in zwei Bereichen verwendet: bei der Integration von Ausländern und Ausländerinnen und bei der Integration von Menschen mit Behinderung.

Das Ziel der Integration von Fremden ist, dass diese anerkannte Mitglieder der österreichischen Gesellschaft werden und damit gleiche Chancen wie InländerInnen haben. Dazu müssen AusländerInnen in Österreich die Landessprache (also Deutsch) lernen und Gesetze genauso achten, wie dies ÖsterreicherInnen tun müssen. Umgekehrt muss Österreich seine Institutionen so gestalten, dass AusländerInnen hier ihren Platz finden können. Integration bedeutet gleichzeitig auch, dass AusländerInnen ihre kulturelle Identität bewahren können. Das Ziel der Integration von Menschen mit Behinderung ist, dass diese ebenso zu voll akzeptierten Mitgliedern der Gesellschaft werden und nicht ausgegrenzt werden.

Quelle: <http://www.politik-lexikon.at/integration/> (10.2.2011)

Integration

(lat.) 1) I. bezeichnet die Herstellung (oder Wiederherstellung) einer staatlichen, politischen oder wirtschaftlichen Einheit (z.B. Europäische I.). 2) I. ist eine politisch-soziologische Bezeichnung für die gesellschaftliche und politische Eingliederung von Personen oder Bevölkerungsgruppen, die sich bspw. durch ihre ethnische Zugehörigkeit, Religion, Sprache etc. unterscheiden. 3) Re-I. bezeichnet die Wiedereingliederung (z.B. krankheitsbedingt ausgeschiedener) ehemaliger Mitglieder einer gesellschaftlichen Gruppe, eines Unternehmens etc. (z.B. in den Arbeitsprozess).

Quelle: Schubert, Klaus/Martina Klein: Das Politiklexikon. 4., aktual. Aufl. Bonn: Dietz 2006. - http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=OOSMIR (10.2.2011)

Integration

Bezeichnung für die Eingliederung in ein größeres Ganzes, die friedliche und freiwillige Zusammenführung von Staaten, ihren Volkswirtschaften und Gesellschaften über bislang bestehende nationale Grenzen hinweg.

Quelle: Zandonella, Bruno: Pocket Europa. EU-Begriffe und Länderdaten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2005, 2009 aktualisiert. -

http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=7AEHTV (10.2.2011)

Integration/integriert

Eingliederung. Zuwanderer/innen sind integriert, wenn sie sich in das Leben ihrer neuen Heimat eingliedern und von der Mehrheitsgesellschaft nicht als Fremde ausgegrenzt werden. Integration verlangt nicht, die eigene kulturelle Herkunft vollständig aufzugeben (Religion, Muttersprache, Sitten und Gebräuche). Dies wäre Assimilation (Angleichung) = vollständige Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft bei Verlust von Sprache und Kultur des Herkunftslandes.

Quelle: Thurich, Eckart: pocket politik. Demokratie in Deutschland. Neuausgabe 2006. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2006. -

http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=POCX04 (10.2.2011)

- 1) Beschreibe inwieweit der Gallische Krieg am Übergang von der res publica zum Prinzipat steht.
- 2) Lege Cäsars Einstellung zur Königsherrschaft in der Zeit des Gallischen Krieges anhand seiner Aussagen in der Quelle über Vercingetorix dar.
- 3) Bewerte die Absichten Cäsars in diesem Rechtfertigungsschreiben an den römischen Senat. Beziehe dabei seine Einstellung gegenüber den Galliern und anderen fremden Kulturen mit ein.

Material 1:

Cäsar: De Bello Gallico

Caes. Gall. 7,4.1: Erhebung der Arverner unter Vercingetorix. Andere Stämme schließen sich Vercingetorix an.
52 v. Chr.

Ähnlich handelte Vercingetorix, ein junger Arverner von höchster Macht, Sohn des Celtillus, der über ganz Gallien Herrschereinfluss ausübte, aber gerade weil er nach unumschränkter Herrschaft strebte, durch die eigenen Mitbürger das Leben verloren hatte. Vercingetorix rief also bei jener Nachricht seine Hörigen zusammen und entflamte sie leicht. Kaum hatten aber die Arverner seine Absicht entdeckt, als sie zu den Waffen griffen. Allein Vercingetorix, den sein Onkel Gobannitio und die übrigen Häuptlinge, die von dem Versuch eines solchen Wagnisses nichts wissen wollten, zurückhielten und schließlich aus Gergovia verjagten, ließ nicht von seinem Plan ab, sondern zog auf dem Land alle Bettler und alles Gesindel an sich. An der Spitze derselben wusste er seine Mitbürger einzeln auf seine Seite zu bringen und ermahnte sie, für die allgemeine Freiheit die Waffen zu ergreifen. So brachte er endlich eine Menge Leute zusammen und vertrieb nun seine Gegner, die kurz vorher ihn vertrieben hatten. Er ließ sich von seinen Leuten König nennen und schickte nach allen Orten hin Botschafter, um die einzelnen Völker feierlich zur Standhaftigkeit aufzufordern; schnell schlossen sich ihm auch die Senonen an, die Parisier, Pictonen, Cadurcen, Turonen, Aulercer, Lemovicen, Anden und alle jene gallischen Staaten, die an das Weltmeer grenzen. Einstimmig überträgt man ihm den Oberbefehl. Aufgrund dieser neuen Macht verlangt er von all diesen Stämmen Geiseln und lässt sich schnell eine bestimmte Anzahl Truppen zuführen. Er bestimmt auch, wie viel sie an Kriegsrüstung in ihrem eigenen Gebiet bis zu einer gewissen Frist in Bereitschaft halten sollten. Sein Hauptaugenmerk richtet er auf die Reiterei. Mit der größten Sorgfalt und Rührigkeit verband er die größte Strenge des Oberbefehls, durch Größe der härtesten Strafen bezwang er die Zweifler. Wer ein größeres Verbrechen verübte, wurde durch Feuertod und alle möglichen Qualen hingerichtet; bei geringeren Vergehen ließ er den Leuten die Ohren abschneiden oder ein Auge ausstechen. So schickte man sie dann nach Hause, um den übrigen zur Warnung zu dienen und durch die Größe der Strafe Schrecken einzuflößen.

- 1) Benenne das gemeinsame Thema der vier Plakate zu den Wahlen zum Wiener Gemeinderat im Herbst 2010.
- 2) Analysiere die Wahlplakate in Bezug auf die optische Gestaltung und den verwendeten Slogan. Welche Kommunikationsstrategien lassen sich erkennen? Welche Zielgruppen sollen angesprochen werden?
- 3) Formuliere eine mögliche Hauptaussage für jedes Plakat. Begründe deine Annahmen.
- 4) Bewerte die vorliegenden Plakate in Hinblick auf ihre Überzeugungskraft und erörtere drei Kennzeichen erfolgreicher Plakatgestaltung.



Plakat 1 / SPÖ: <http://guensberg.wordpress.com/tag/spo/>, 25.3.2011

Plakat 2 / FPÖ: <http://www.hcstrache.at> 25.3.2011

Plakat 3 / ÖVP: <http://oevp-wien.at>, 10.11.2010

Plakat 4 / Die Grünen: <http://wien.gruene.at>, 25.3.2011

- 1) Arbeite heraus, welche Aspekte des 30-jährigen Krieges der Dichter in den Mittelpunkt stellt. Führe dazu Belege aus dem Gedicht an!
- 2) Analysiere die bildliche Quelle, Was könnte hier dargestellt sein? Was könnten Armeen mit solchen Taten beabsichtigen? Stelle auch einen Bezug zu den Grundintentionen des 30-jährigen Krieges her!
- 3) Erörtere mögliche Absichten, die bei der Erstellung des Gedichtes und des Bildes als Grundlage gedient haben könnten. Beziehe dich dabei auf Beispiele bzw. Ausschnitte aus den Quellen!

Material 1:

Informationen zum Autor des Gedichts (Quelle 1): Andreas Gryphius (1616 – 1664 in Schlesien) Dichter des deutschen Barock (u.a. viele geistliche Lieder) – geprägt von tiefem Pessimismus, Sohn eines evangelischen Diakons

1. Andreas Gryphius
Tränen des Vaterlandes (1636)

Wir sind doch nunmehr ganz, ja mehr denn ganz verheeret!
Der frechen Völker Schar, die rasende Posaun
Das vom Blut fette Schwert, die donnernde Karthaun
Hat aller Schweiß, und Fleiß, und Vorrat aufgezehret.

Die Türme stehn in Glut, die Kirch' ist umgekehret.
Das Rathaus liegt im Graus, die Starken sind zerhaun,
Die Jungfern sind geschänd't, und wo wir hin nur schau'n
Ist Feuer, Pest, und Tod, der Herz und Geist durchfähret.

Hier durch die Schanz und Stadt rinnt allzeit frisches Blut.
Dreimal sind schon sechs Jahr, als unser Ströme Flut
Von Leichen fast verstopft, sich langsam fort gedrungen.

Doch schweig ich noch von dem, was ärger als der Tod,
Was grimmer denn die Pest, und Glut und Hungersnot,
Daß auch der Seelen Schatz so vielen abgezwungen.

Quelle: http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1007&kapitel=1#gb_found (20.01.2011)

Material 2:

Informationen zum Künstler des Bildes (Quelle2): Jacques Callot (1592 – 1635 in Nancy), Callots Bilder (Zeichnungen, Radierungen) waren zu seinen Lebzeiten sehr begehrt und beliebt.

2. Jacques Callot (1592-1635):

"Les Misères et les Malheurs de la guerre", 1633



Quelle: <http://collections.vam.ac.uk/item/O115422/print-la-pendaison-the-hanging-les/> (20.01.2011)

Aufgabenstellung: **Bruno Kreisky**
Baukasten 1: 11 bzw. 17 oder Baukasten 2: 1

Robert Beier

- 1) Arbeite die Zusammenhänge zwischen der politischen Situation in Österreich im Jahr 1970 und der Rede Kreiskys heraus.
- 2) Erörtere verschiedene Regierungsformen und ihre Möglichkeiten und Grenzen, Reformen umzusetzen.
- 3) Bewerte die aktuelle Regierung hinsichtlich ihrer Möglichkeit, Reformen umzusetzen.

Material 1:

Aus einer Rede Kreiskys vor dem österreichischen Nationalrat im April 1970:

„Ich bin also der Meinung, dass die Bildung einer Regierung, einer Bundesregierung wie dieser, durchaus nicht den Grundsätzen der Demokratie widerspricht. Es hat solche Regierungen in Skandinavien gegeben, es hat sie sogar – in Zeiten in denen es keine politischen Krisen – in Italien gegeben [Anm: unverständlicher Zwischenruf eines NR-Abgeordneten]. Nein, es hat lange Regierungsperioden in Italien gegeben, in denen Ihre Schwesterpartei eine solche Minderheitsregierung gebildet hat, allerdings sich jedes Mal um die Mehrheit in ihrem Parlament bemühen musste. Und sie wird daher die engste Zusammenarbeit mit den Parteien des Parlaments, und zwar mit allen Parteien des Parlaments, suchen müssen. Und so möchte ich mich einer Frage zuwenden, die hier in der Debatte releviert wurde, das ist die, in wie weit eine Regierung dieser Art in der Lage ist, auch große Reformwerke einzuleiten. Dazu möcht' ich also meine Meinung hier deponieren und das im Namen der Bundesregierung auch tun. Dass es gar nicht sicher ist, ob eine Koalitionsregierung, die aus zwei großen und sehr divergierenden Parteien besteht, also aus Parteien mit sehr divergierenden Ansichten, ob eine solche Regierung überhaupt zu so großen Reformen an sich in der Lage ist (...)“

<http://www.didactics.eu/index.php?id=2287>

Aufgabenstellung: **Gesellschaftliche und politische Umbruchbewegung in Europa um 1968**

Bernhard Weninger

Baukasten 1: 12 bzw. 21 oder Baukasten 2: 6

- 1) Beschreibe den gezeigten Filmausschnitt in wenigen Worten.
- 2) Erkläre aus welcher Perspektive der Film - folgt man dem Trailer - die Geschichte rund um die Baader-Meinhof-Gruppe erzählt. Führe dazu Belege aus dem Trailer, sowie aus den verwendeten filmischen Mitteln an.
- 3) Erörtere, ob die gezeigten Filmszenen die Vergangenheit darstellen können.

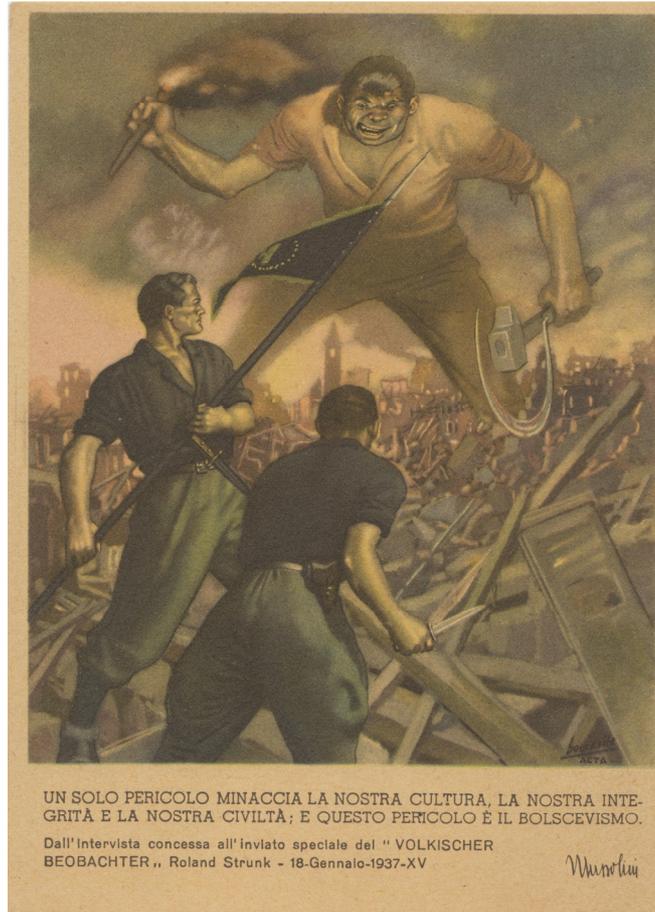
Material 1:



<http://www.youtube.com/watch?v=WAYCi4cObml>

- 1) Beschreibe das Bild auf der Postkarte möglichst detailliert! Gehe dabei auf den Aufbau des Bildes und seine perspektivischen Hierarchien sowie die Farben ein!
- 2) Identifiziere mindestens drei Symbole, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den gezeigten Personen stehen, und erläutere mögliche Bedeutungen aus dem historischen Kontext. Welche Funktion übernehmen in diesem Bild die Symbole?
- 3) Interpretiere das Bild und seine Unterschrift (Zitat von Mussolini) hinsichtlich seiner Intention.

Material:



Deutsche Übersetzung der italienischen Bildunterschrift:

„Nur eine Gefahr bedroht unsere Kultur, unsere Integrität und unsere Zivilisation; und diese Gefahr ist der Bolschewismus“ Aus einem Interview des Reporters Roland Struck des Völkischen Beobachters mit Benito Mussolinie– 18. Jänner 1937 – 15[. Jahr der faschistischen Ära]

Propagandakarte/ Italien (> Jänner 1937)/ Privatbesitz: Ch. Kühberger

- 1) Ermittle anhand der Quelle (Material 1) den Einfluss, den die Politik auf die Entstehung der Ringstraße hatte.
- 2) Erläutere anhand der Karte (Material 2) das städtebauliche Konzept Wiens, als Reaktion auf die wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen im 19. Jahrhundert.
- 3) Interpretiere diese städtebauliche Veränderung im Hinblick auf die politische und soziale Symbolik.

Material 1:

Se. k.k. Apostolische Majestät haben bezüglich der Erweiterung der inneren Stadt Wien nachstehendes Allerhöchstes Handschreiben an den Minister des Inneren zu erlassen geruht:

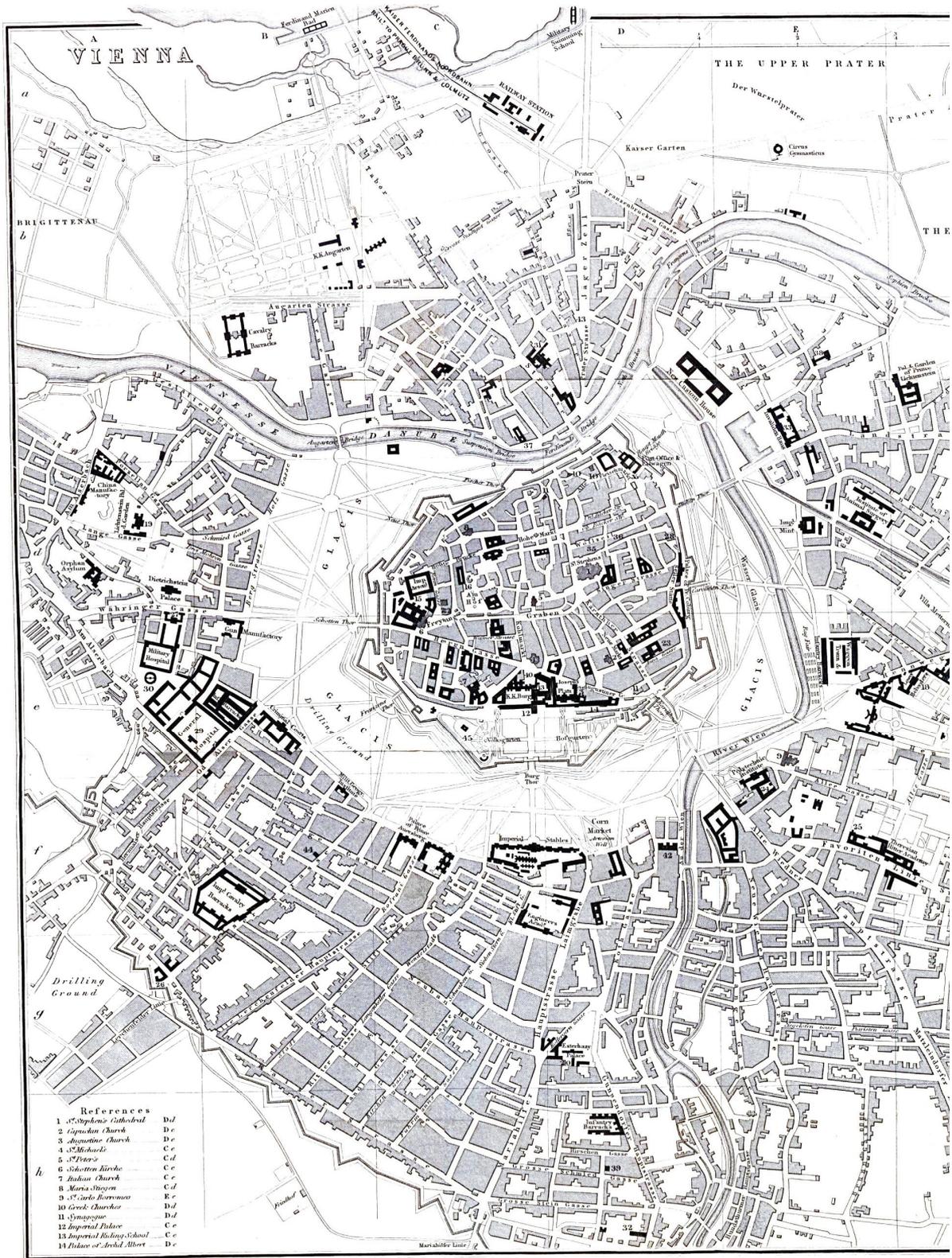
„Lieber Freiherr von Bach! Es ist mein Wille, dass die Erweiterung der inneren Stadt Wien mit Rücksicht auf eine entsprechende Verbindung derselben mit den Vorstädten ehemöglichst in Angriff genommen und hiebei auch auf die Regulierung und Verschönerung meiner Residenz- und Reichshauptstadt Bedacht genommen werde. Zu diesem Ende bewillige Ich die Auflassung der Umwallung und Fortifikationen der inneren Stadt, so wie der Gräben um dieselbe.

Jener Teil der durch Auflassung der Umwallung der Fortifikationen und Stadtgräben gewonnenen Area und Glacis-Gründe, welcher nach Maßgabe des zu entwerfenden Grundplanes nicht einer anderweitigen Bestimmung vorbehalten wird, ist als Baugrund zu verwenden und der daraus gewonnene Erlös hat zur Bildung eines Baufondes zu dienen, aus welchem die durch diese Maßregel dem Staatsschatze erwachsenden Auslagen, insbesondere auch die Kosten der Herstellung öffentlicher Gebäude, so wie die Verlegung der noch nötigen Militär-Anstalten bestritten werden sollen.

Auf die Herstellung öffentlicher Gebäude, namentlich eines neuen General-Kommandos einer Stadt-Kommandantur, eines Opernhauses, eines Reichsarchives, einer Bibliothek, eines Stadthauses, dann der nötigen Gebäude für Museen und Galerien ist Bedacht zu nehmen und sind die hiezu zu bestimmenden Plätze unter genauer Angabe des Flächenausmaßes zu bezeichnen.“

Wiener Zeitung, 25.12.1857, S.1

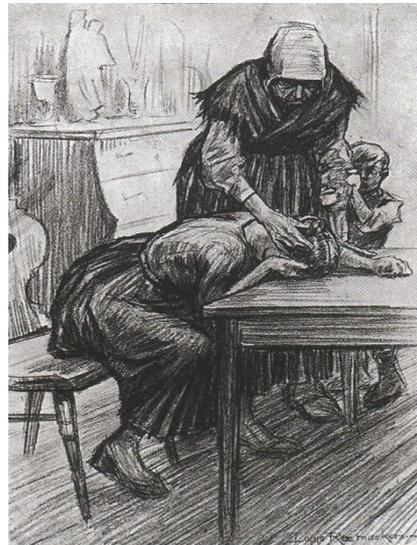
Material 2:



<http://de.academic.ru/pictures/dewiki/119/wien1858.jpg>

- 1) Benenne das gemeinsame Thema der vier Darstellungen aus der Zeit des Ersten Weltkrieges. Fasse die unterschiedlichen Aussagen zum Thema zusammen.
- 2) Vergleiche die vier Darstellungen in Bezug auf grundlegende Elemente der Bildgestaltung. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kannst du erkennen?
- 3) Welche Rückschlüsse lassen die Darstellungen auf die Künstler bzw. die Auftraggeber der Werke zu? Beurteile den Zweck, den die Darstellungen bei ihrer Veröffentlichung gehabt haben?
- 4) Bewerte die Aussagen der Bilder vor dem Hintergrund der Niederlage der Mittelmächte im Ersten Weltkrieg und deren unterschiedliche Interpretation nach Ende des Krieges.

Material 1-4:



Quellennachweis und Texte in den Darstellungen:

Auffindungsort: Brigitte Hamann, Der Erste Weltkrieg, Wahrheit und Lüge in Bildern und Texten (München 2004), Seiten 184/185.

Darstellung 1: Postkarte, ca. 1917

Willkommen / In der Heimat, in der Heimat, da gibt's ein Wiedersehen

Darstellung 2: Louis Raemaekers, Die Schönheiten des Krieges, Karikatur, ca. 1918

Darstellung 3: Heinrich Zille, Karikatur, ca. 1919

- Die Gesundheit ist verloren / Wo soll'n wir denn hin? / Alsdann wird es heißen / Ein Vogel ohne Nest - / Nun Bruder nimm den Bettelsack / Soldat bist du gewest!

Darstellung 4: Postkarte, ca. 1915

Wiedersehen! / Nun wollen wir im trauten Heim / Recht fröhlich wieder beisammen sein!

Aufgabenstellung: Rechtsextremismus in Österreich
Baukasten 1: 13 bzw. 15 oder Baukasten 2: 4 bzw. 5

Philipp Mittnik

- 1) Nenne mindestens 5 Merkmale von Rechtsextremismus auf Basis einer politikwissenschaftlichen Theorie.
- 2) Identifiziere die benannten Merkmale von Rechtsextremismus in Bezugnahme auf den Zeitungsausschnitt und versuche zu erklären, welche Absichten könnten damit verfolgt werden.
- 3) Beurteile, inwieweit solche Aussagen auf das politische und soziale Klima in Österreich Auswirkungen haben könnten.

Material 1:

Der FPÖ-Politiker Andreas Mölzer ist heute (2011) Abgeordneter der FPÖ im Europäischen Parlament.

„Mölzer befürchtet vielmehr, dass die deutsche Volks- und Kulturgemeinschaft in der BRD und in Österreich «erstmal in seiner tausendjährigen Geschichte» vor einer «Umvolkung» steht. Bisher sei die «biologische Potenz der Deutschen» immer stark gewesen, «um assimilierender Faktor zu bleiben». Jetzt aber sieht Aula-Mitarbeiter Mölzer einen «überalterten und schwächeren Volkskörper, der dynamischeren Zuwanderern gegenübersteht». Daher dürfe nicht eine «amorphe Masse» Aufnahme finden, die Menschen sollten «bereits im Ausland» überprüft werden. Sonst könnte «eine ethnische, kulturelle Umvolkung» erfolgen.“

Der Standard, 13. Februar 1992, S.3

- 1) Vergleiche die beiden Texte „Die Vorfälle im Burgenland. Eine Kundgebung des niederösterreichischen Landtages“ (Die Neue Zeitung, 1. Februar 1927) und „Der Meuchelmord von Schattendorf“ (Die Burgenländische Freiheit, 4. Februar 1927).
- 2) Beschreibe, vor welchem politischen und gesellschaftlichen Hintergrund die beschriebenen Ereignisse stattfanden.
- 3) Erläutere, wie die Autoren Stellung beziehen!
- 4) Beurteile, ob diese Quellen zur Bewertung der Ereignisse einen Beitrag leisten können.

Material 1:

„Frontkämpfer haben in Schattendorf unseren Genossen Csmarits und ein 8jähriges Eisenbahnerkind erschossen. Mitten in der Ortschaft steht ein massives hohes Haus, das wie eine kleine Burg aus den Reihen der kleinen Bauernhäuser emporragt. Fast in der Höhe eines Stockwerkes zwei eisenverschlagene Fenster, feste Mauern, der Eingang durch ein wuchtiges Tor versperrt. 200 Leute hätten nichts daran, auch wenn sie es mit Waffen stürmen wollten. Dort drin saßen die Mörder. Zwischen den eisernen Stäben des Gitters lugten ihre Mordwaffen heraus. Sie schossen als unsere Schutzbundtruppe schon vorübermarschiert und außer Sicht war, auf das kleine Häuflein Schutzbündler, das dem Haupttrupp in einiger Entfernung folgte. Mitten auf der Straße sank der 8jährige Grössing ins Herz getroffen zusammen, am Rande des Straßengrabens traf den Gen. Csmarits der tödliche Schuß am Hinterkopf. Sich an einen Baumstamm klammernd starb er und sank in den Straßengraben.

Mittwoch wird ein schlichtes Holzkreuz dort stehen, wo beide ihr Leben aushauchten und Tausende von Schutzbündlern werden vorüber defilieren, stumm, Ehrenbezeugung leistend den beiden Kreuzen. Und sie werden vorübermarschieren an dem trotzigen Haus mit den vergitterten Fenstern, wo die Mörder saßen und ihre Tat verübten. Tausende und aber tausende Republikaner werden ihre Empörung gewaltsam niederringen müssen, wenn man sie in die Erde versenkt, den kleinen Grössing und unseren Genossen Csmarits.

Und diese vielen Tausende, sie sind ein kleiner Teil jener Hundertausenden, die in ganz Österreich durch die Schüsse von Schattendorf sich ins eigene Fleisch getroffen fühlten. Alle stehen still am Mittwoch auf eine Viertelstunde und das gesamte arbeitende Volk unserer Republik ist im Geiste bei uns in Schattendorf und in Klingenbach (...)“

Burgenländische Freiheit, 4. Februar 1927

Material 2:

„Sauerbrunn, 31. Jänner. Von der burgenländischen Landesregierung wird amtlich mitgeteilt: Wie durch die noch in der Nacht wegen des Vorfalles in Schattendorf vorgenommenen Erhebungen festgestellt werden konnte, stellt sich der Sachverhalt folgendermaßen dar:

Am 30. Jänner 1927 sollten in Schattendorf (...) Versammlungen der Frontkämpfervereinigung und des republikanischen Schutzbundes abgehalten werden, wovon jedoch nur die erste behördlich angemeldet war. Das Versammlungslokal der Frontkämpfervereinigung ist das Gasthaus Tscharmann, das des republikanischen Schutzbundes das Gasthaus Moser.

Die republikanischen Schutzbündler marschierten in geschlossenem Zug vom Gasthaus Moser die Ortstraße von Schattendorf entlang gegen den Bahnhof Loipersbach-Schattendorf. Beim Gasthaus Tscharmann blieb ein Teil von ihnen, auswärtige Mitglieder von Baumgarten und Klingenbach, zurück, während die übrigen gegen den Bahnhof weiter marschierten (...)

Auf dem Wege nach Schattendorf wurden mehrere Schüsse aus der Ortschaft gehört, die, wie später in Erfahrung gebracht wurde, aus dem Gasthaus Tscharmann abgegeben wurden, denen zwei Personen, und zwar Matthias Cmaric aus Klingenbach und der 7-Jährige Schulknabe Josef Grössing aus Schattendorf zum Opfer fielen.

Wie es zu diesem Vorfall gekommen ist, ist gegenwärtig noch nicht einwandfrei festgestellt. Die Ermittlungen werden fortgesetzt (...)“

Die Neue Zeitung, 1. Februar 1927 (gekürzt)

- 1) Arbeite aus den beiden Quellen heraus, wie sich die Studenten 1848 selbst sehen. Führe dazu Belege aus den Quellen an.
- 2) Identifiziere mindestens vier Symbole in den Quellen, die du vor dem Hintergrund ihrer Entstehungszeit erklären kannst.
- 3) Bewerte die Art der politischen Partizipation der Studenten. Nimm dabei auf die gewählte Art der politischen Beteiligung und deren Angemessenheit aus einer heutigen und einer damaligen Perspektive Bezug.

Material 1:

Barrikadenlied des Studenten Adolf Buchheim vom 26. Mai 1848:

Frisch auf! Frisch auf! Ihr Kameraden!
Frisch auf! Verfertigt Barrikaden!
Wir dulden keine Knechtschaft mehr!
Bringt Bretter und auch Balken her!
Nur nieder mit Aristokraten!
Bringt Schaufeln her und scharfe Spaten!
Wir gehn nicht mehr am Gängelband!
Seid auch mit Hacken schnell zur Hand!
Wir wollen uns zum Kampf vereinen!
Heran! Heran! mit Ziegeln und mit Steinen!
Verderben den politischen Katzen!
Bringt Pölster her und auch Matratzen!
Jetzt muss es werden mit Einmal besser!
Bringt zur Verstärkung her auch Fässer!
Die Tyrannei nun weichen muss!
Jetzt bringt auch Wasser noch zum Schluss!
Nun jauchzet auf ihr Kameraden!
Verfertigt sind die Barrikaden!
Jetzt seid auch frisch zum Kampf bereit!
Bis wir vom Drucke sind befreit!
Bis ist befreit jedwede Nation!
Bis fest besteht die Studenten-Legion!
Wer sonst verlässt die Barrikaden!
Den nehme Gott nicht auf in Gnaden!
Und wer da kämpft mit tapferer Hand!
Der sei mit Ehren stets genannt.

Archiv der Universität Wien, Verfasser: Adolf Buchheim (Student) am 26. Mai 1848, gedruckt und zu haben bei U. Klopfer sen. und Alex. Eurich. <http://scopeq.cc.univie.ac.at/query/detail.aspx?ID=13843>

Material 2:



© Archiv der Universität Wien

Archiv der Universität Wien, 106.I.520 Revolution 1848: Erinnerung an die Tage des Barrikadenbaus: 26., 27. und 28. Mai 1848, 1998 (Bildnis/Foto)
<http://scopeq.cc.univie.ac.at/Query/detail.aspx?ID=13795>

Literaturverzeichnis und Weblinks (Quellensammlungen)

Internetressourcen:

- * <http://anno.onb.ac.at/>, (ANNO ist der virtuelle Zeitungslesesaal der Österreichischen Nationalbibliothek. Hier kann in historischen österreichischen Zeitungen und Zeitschriften online geblättert und gelesen werden.)
- * <http://www.archives.gov/education/lessons/> (Nationalarchiv USA – Schwerpunkt Amerikanische Geschichte)
- * <http://austria-lexikon.at/af/AEIOU> (Österreichisches Wissensnetz, mit vielen Bildern, Filmen und Dokumenten zu alphabetisch sortierten Themen, - Atlas zur Geschichte Österreichs, historische Bilder, Videos aus Österreich, Zitate, u.v.m.)
- * <http://bibliothek.univie.ac.at/archiv/archivrecherche.html> (Archiv der Universität Wien)
- * <http://www.dhm.de/lemo> - Interaktives Museum mit vielen Abbildungen und Videos mit Quellenangaben (Schwerpunkt – Deutsche Geschichte)
- * <http://www.documentarchiv.de/> (Deutsche Homepage mit zahlreichen Originalquellen zu verschiedenen Themenbereichen – Schwerpunkt: Deutsche Geschichte)
- * <http://www.doew.at> (Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes – Schwerpunkte: Nationalsozialismus, Euthanasie, Rechtsextremismus)
- * <http://www.ena.lu> (Homepage des European Navigator – zahlreiche Originaldokumente zur Neueren Europäischen Geschichte)
- * <http://www.europa.clio-online.de/> (Themenportal Europäische Geschichte – zahlreiche Originalquellen zu verschiedenen Themen. Zu Beginn zu jedem Thema ein kurzer wissenschaftlicher Abstract, anschließend die Originalquelle)
- * <http://www.fordham.edu/halsall/global/globalsbook.html> (Quellen zur außereuropäischen Geschichte: Borries, Bodo von: Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Düsseldorf 1986. Internet Global History Sourcebook)
- * <http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/quellensammlungen/> (Deutsche Homepage mit vielen unterschiedlichen Schwerpunkten)
- * <http://www.lsg.musin.de/geschichte/Start-G/index-z/index-quellen.htm> (Das Geschichtsweb des Louise-Schröder-Gymnasiums in München bietet zahlreiche Quellen zu allen Geschichts-Epochen sowie Hinweise zu kompetenzorientierten Arbeitsweisen)
- * <http://www.mauthausen-memorial.at> - Offizielle Homepage der Gedenkstätte Mauthausen mit mehreren Zeitzeugen-Videos zum Themenbereich Nationalsozialismus und Holocaust

- * <http://www.mediathek.at> (Das österreichische Archiv für Tonaufnahmen und Videos aus Kultur- und Zeitgeschichte,)
- * <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/default.htm> (Nationalarchiv UK - hervorragend aufgearbeitetes Archiv mit unzähligen Originaldokumenten und Quellen)
- * www.youtube.com (unzählige historische Reportagen, Politische Reden, u.v.m)
- * <http://www.zum.de/psm/index1.php> - umfangreiche Datenbank mit Textdokumenten, Unterrichtsmaterialien und digitalisierter Sekundärliteratur von der Antike bis zum Ende des Kalten Krieges.
- * <http://www.zum.de/psm/imperialismus/kolonialatlas18/inhalt.php>
- * (deutscher Kolonial-Atlas mit Jahrbuch 1918, herausgegeben auf Veranlassung der Deutschen Kolonialgesellschaft. Berlin 1918 (Online Version))

Literatur:

- * Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Industrialisierung, Wochenschau Verlag, 2003
- * Christine Gundermann: Comics im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007.
- * Hiriäm Kümper / Michaela, Pastors: Mittelalter. (Fundus – Quellen für den Geschichtsunterricht), Wochenschau Verlag 2009
- * Gerold Niemetz: Anekdoten und Karikaturen für den Geschichtsunterricht, Stuttgart 1986.
- * Hans-Jürgen Pandel: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts 2011.
- * Hans-Jürgen Pandel: Quelleninterpretation : die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Hrsg. von Klaus Bergmann, Schwalbach/Ts 2000.
- * Christian Tischner: Historische Reden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008.
- * Ulrich Schnakenberg: Geschichte in Karikaturen : Karikaturen als Quelle - 1945 bis heute, Schwalbach/Ts 2010.

Zeitschriften:

- * Geschichte Lernen: <http://www.geschichte-lernen.de>
- * Historische Sozialkunde:
http://vgs.univie.ac.at/TCgi/TCgi.cgi?target=home&P_KatSub=13&BR=10
- * Praxis Geschichte: <http://www.praxisgeschichte.de>
- * Praxis Politik: <http://www.praxispolitik.de>

Beteiligte Institutionen:



