

Lange, Kristina: *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?. Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. Münster: LIT Verlag 2011. ISBN: 978-3-643-11354-2; 330 S.

Rezensiert von: Georg Götz, Institut für Geschichte, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Allerspätestens seit dem Visual bzw. Iconic Turn gilt eine moderne oder klassische Bildkunde als wichtige Referenz für die Geschichtsdidaktik¹, und auch Studierende erwarten von Lehrenden zunehmend Einführungen in die Geschichtsvermittlung durch Bilder. Dies kontrastiert damit, dass man relativ wenig darüber weiß, wie Schülerinnen und Schüler mit Bildern lernen. Zwar wurden entsprechende Untersuchungen zu Schülervorstellungen durchgeführt², aber Bilder an sich und ihr Quellen- bzw. Dokumentwert waren selten Gegenstand der Forschung.³ Diesem Thema nun ist die Dissertation von Kristina Lange gewidmet. Ihre Untersuchungsfrage lautet: „Wie bilden Lerner mit Bildquellen historischen Sinn?“ (S. 12).

In der Einleitung wird der Forschungsstand kompetent abgehandelt. Dabei beklagt die Autorin zu Recht, dass jedem „Bildinterpretationsverfahren der Geschichtsdidaktik [...] der ikonographisch-ikonologische Dreischritt des Kunsthistorikers Erwin Panofsky zugrunde[liegt]“ (S. 13). Dies, so die Autorin, werde vorschnell in geschichtsdidaktische Modelle umgesetzt. Demgegenüber möchte Lange stärker konstruktivistische Verfahren in der Didaktik berücksichtigen. Bildlichkeit sei eher ein „komplexes Wechselwirkungsverhältnis von inneren mentalen Bildern [...] und den visuellen Artefakten“ (S. 14), inhaltistische Auffassungen eines einfachen „Hebens“ der Bildaussage daher abzulehnen. Diese Rezeption neuerer kulturgeschichtlicher Ansätze macht verständlich, warum sich die Autorin dem Ansatz der didaktischen Rekonstruktion zugewendet hat. Die Aussage einer Bildquelle entsteht erst im Wechselspiel zwischen ihr und dem Interpretieren. Kenntnisse seiner Vorstellungen von der anzuwendenden Methode und seines Vorwissens vom vermuteten Bildinhalt sind also unerlässlich, um

die Ergebnisse von Bildquelleninterpretationen bewerten zu können. Für die sinnvolle Integration von Bildquellen in den Geschichtsunterricht bedarf es mithin des Wissens darüber, wie Schüler und Schülerinnen mit ihnen vermutlich umgehen werden. Vor diesem Hintergrund überzeugt Langes Forderung, sowohl die allgemeine Lehr-Lernforschung als auch die internationale Forschung stärker zu rezipieren. Ob die Defizite der deutschen Geschichtsdidaktik in dieser Hinsicht aber hauptsächlich „wissenschaftsorganisatorische[r]“ (S. 20) Art sind, muss offen bleiben.

Die Autorin entwickelt in Kapitel 2 (S. 96ff.) eine Theorie des Bildverstehens aus den Grundlagen der Lernpsychologie. Hierzu überträgt sie das Modell von Wolfgang Schnotz⁴ auf Bildquellen und unterscheidet verschiedene Interpretationsschritte: von der unbewussten Verarbeitung über die Erfassung der Bildoberfläche und -basis bis zur Konstruktion des mentalen Modells des Bildes, bei der die Lernerin und der Lerner ihr/sein Vorwissen mobilisiert, um eine Bildaussage zu erstellen (vgl. S. 97). Auf der Kommunikations- und Genreebene wird schließlich die Absicht der/s Bildproduzenten/in erschlossen und im Rückgriff auf die Bildgattung präzisiert.

Die Autorin räumt ein, dass diese Schritte nur idealtypisch und nicht real getrennt werden können. Der Wert dieses Modells liegt daher weniger darin, Lernen in eine Stufenfolge zu pressen, als darin, die Komplexität und unterschiedliche Qualität gedanklicher Vorgänge bei der Bildinterpretation zu verdeut-

¹ Vgl. etwa die Beiträge in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), Themenschwerpunkt Visual Turn.

² Vgl. Friederike Stöckle, „Die armen kleinen Baulerlein...“ Schülervorstellungen zu mittelalterlichen Herrschaftsformen, Oldenburg 2011.

³ Vgl. Birte Wolfrum / Michael Sauer, Zum Bildverständnis von Schülern, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 58 (2007), S. 400–416; Markus Bernhardt, Vom ersten auf den zweiten Blick. Zur Wahrnehmung von Bildern im Geschichtsunterricht, in: ebd., S. 417–432; Überblick bei Christoph Hamann, Bildquellen im Geschichtsunterricht, in: Michele Barricelli / Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule. Schwalbach am Taunus 2012, S. 108–124.

⁴ Wolfgang Schnotz, Visuelles Lernen, in: Detlef H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2006, S. 853–859.

lichen. Auch der Rezensent hält Langes Theorietransfer auf die Geschichtsdidaktik für einen wesentlichen Ertrag des Bandes, weil er nicht nur dem bekannten Ansatz Panofskys an die Seite gestellt werden kann und den Anschluss an die neue Bildwissenschaft herzustellen vermag, sondern auch weil er einen Vergleich von Bild- und Textlernen ermöglicht.

Um zu untersuchen, wie Lerner mit Bildquellen historischen Sinn bilden, verwendet die Autorin einen Methodenmix aus Einzelinterviews und Gruppendiskussionen. An den drei Gruppendiskussionen nahmen jeweils fünf (einmal sechs) Schüler und Schülerinnen der 9. Klasse eines Gymnasiums teil, Einzelinterviews wurden mit fünf Schülern und Schülerinnen geführt, die aus den Gruppendiskussionen ausgewählt wurden. Grundlage für die Gespräche bildeten drei Bildquellen aus unterschiedlichen Epochen, die das Thema „Gesellschaftliche Schichtung“ bzw. „Gesellschaftliche Machtverteilung“ thematisieren.⁵ Eingesetzt wurde das Material wie folgt: Zunächst erstellten die ausgewählten Schüler bzw. Schülerinnen in Stillarbeit eine Concept Map, also eine grafische Darstellung der Zusammenhänge zwischen Begriffen, zu Bildquelle 1. Diese ist in ihrem Schulbuch für die 7. Klasse abgebildet und dürfte ihnen daher bekannt sein. Sie kann also zur Erhebung von Vorwissen – eine wichtige Lernvoraussetzung – dienen. Die Map stellt die Schülerin/der Schüler anschließend in einem Einzelinterview vor. Erkenntnisse lassen sich also sowohl aus der Map selbst als auch aus diesem anschließenden Gespräch gewinnen, denn im Rahmen des lauten Denkens (vgl. S. 114) formulieren die Lerner nochmals Begründungen für ihr Vorgehen und geben zugleich Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten.

In der Gruppendiskussion diskutieren die Schülerinnen und Schülern anschließend über den Inhalt und die Bedeutung der beiden anderen Bildquellen (vgl. S. 190). Bildquelle 2 ist den Schülern zwar nicht bekannt, aber die Französische Revolution ist Gegenstand ihres Unterrichts. Bildquelle 3 ist den Schülern ebenfalls nicht bekannt und ihr Inhalt – die Klassengesellschaft während der Industrialisierung – noch nicht Unterrichtsge-

genstand gewesen. In Gruppendiskussionen können kollektive Meinungen abgebildet und so der „konjunktive Erfahrungsraum“ (Karl Mannheim) dargestellt werden.⁶ Ein Vorteil dieses Forschungsdesigns ist, dass es nicht nur Wissen, Ein- und Vorstellungen sichtbar machen kann, sondern auch entsprechende Veränderungen und damit das Lernen. Lässt man die Schülerinnen und Schüler nacheinander drei Bildquellen zum Thema „soziale Schichtung“ analysieren, so könnte damit ein Lernfortschritt erzielt und auch sichtbar gemacht werden.

Die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 4 (vgl. S. 133ff.) zeigt die Unterschiede der dokumentarischen Methode im Vergleich zu anderen Methoden, etwa der qualitativen Inhaltsanalyse. Erstere sieht die ausführliche Darstellung und Diskussion der Fälle – hier also der Concept Maps, der Interviews und der Gruppendiskussionen – vor. Dadurch gerät das Kapitel sehr lang.

Schließlich werden in Kapitel 5 (vgl. S. 263ff.) die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert und so „typifizierbare fallübergreifende Strukturen“ (S. 210) herauspräpariert. Wesentliche Ergebnisse sind: Sehr gelungen ist die Analyse zur Perspektivenübernahme durch Schülerinnen und Schüler. Dieser Vorgang (oder sein Fehlen) wird von Lange nicht nur konstatiert, sondern empiriebasiert analysiert und als Form analogen Denkens beschrieben, bei dem die Lerner Basis- und Zielbereich vergleichen und dabei erkennen, wie es laut Schüleraussage „in den Schuhen eines anderen sein kann“ (S. 225).

Langes Dissertation bestätigt die Befunde von Christian Mathis⁷, wonach Schüle-

⁵ Dabei handelte es sich um den Holzschnitt „Prognosticatio in latino“ von Johannes Lichtenberger (Ausgabe Jacob Meydenbach, Mainz 1492; Hain Nr. 10082, fol. 6r), um die Radierung „A faut espérer q’eu jeu la finira ben tôt“ (1789, Paris, Bibliothèque Nationale, Henin 10884) und um die Zeitungsskizze „Pyramid of Capitalist System“ von Nedelkovich, Brashich und Kuharich aus dem Jahr 1911 (The Industrial Worker, 1911).

⁶ Vgl. Meik Zülsdorf-Kersting, Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Berlin 2007, S. 140.

⁷ Christian Mathis, „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“. Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Ka-

rinnen und Schüler in Antagonismen denken. Obwohl sich im Sample viele der Tatsache bewusst waren, dass es im Ancien Régime drei Stände gab, arbeiteten die Jugendlichen mit einem „dualistischen Gesellschaftsmodell, das sie in *oben* und *unten*, *reich* und *arm*, *Unterdrücker* und *Unterdrückte*“ einteilten (S. 228, Hervorhebung im Original). Dieses Gesellschaftsmodell nivelliert den Unterschied zwischen verschiedenen historischen Zeiten, weil die Jugendlichen es umstandslos auf verschiedene Zeiten übertragen. Lange hat dies in einem jüngeren Aufsatz nochmals ausführlicher dargestellt.⁸ Ein weiteres Ergebnis Langes ist, dass Schülerinnen und Schüler von der schematischen Bildquellenarbeit oft gelangweilt sind (vgl. S. 231–243). Dabei betrachten sie Bilder in der Regel „als Abbild der historischen Vergangenheit“ (S. 266).

Die Art und Weise, wie sich Lerner den Bildquellen nähern, ist sehr unterschiedlich; die von den Didaktikern so sorgfältig getrennten Bereiche „Beschreiben“, „Analysieren“ und „Interpretieren“ gehen wild durcheinander (vgl. S. 271). Die einzelnen Verstehensprozesse laufen in unterschiedlicher Verarbeitungstiefe gleichzeitig ab, Bildverstehen ist ein „interaktiver, konstruktiver und kognitiver Prozess“ (S. 271). Interpretieren kann nur, wer Vorwissen heranzieht. Lernen erfolgt nur, wenn die Bildinformationen mit Vorwissen vernetzt werden. Daher ist das Vorwissen der Lerner entscheidend.

Neben diesen Erträgen besticht Kristina Langes Monografie durch eigenständige Theorieentwicklung; gleichzeitig erscheint das Potential des Ansatzes noch nicht vollständig ausgeschöpft. Entsprechend bietet die Autorin eine Fülle von Anschlussmöglichkeiten für zukünftige Forschung. So wird nicht erwähnt, dass Schülerinnen und Schüler auch bei Textquellen dazu tendieren, erst ein Werturteil zu fällen, bevor sie einen Sachverhalt wiedergeben. Nicht zuletzt ist die Monografie eine Aufforderung an die universitäre Geschichtsdidaktik und die schulische Praxis, die Arbeit mit Bildquellen im Unterricht zu überdenken.

HistLit 2014-2-118 / Georg Götz über Lange, Kristina: *Historisches Bildverstehen oder Wie*

lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung. Münster 2011, in: H-Soz-Kult 19.05.2014.

tegorie Wandel/Kontinuität, Oldenburg, Univ. Diss., 2013.

⁸Kristina Lange, Macht und Ohnmacht? Schülervorstellungen und Einstellungen zu Gesellschaftsordnungen und zur sozialen Ungleichheit, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 3 (2012), S. 32–53.