

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| 1. Die Anforderungen im Rahmenplan Geschichte Sek I Gymnasium..... | 2 |
| 2. Beispiele für Lernarrangements | 4 |
| Übersicht..... | 4 |
| Klasse 6 | 6 |
| Leitfrage: Mit welchen Methoden finden Wissenschaftler heraus, wie die Menschen vor – 10.000 Jahren gelebt haben? | 6 |
| Leitfrage: Welche Rangordnung herrschte zwischen den Menschen im alten Ägypten?..... | 8 |
| Leitfrage: Wie interpretiere ich eine Geschichtsquelle?..... | 11 |
| Leitfrage: Was erzählen uns Gebäude über das Leben in Rom?..... | 13 |
| Klasse 7 und 8..... | 15 |
| Leitfrage: Das Mittelalter – was wissen wir schon, welche Fragen haben wir, womit werden wir uns im Geschichtsunterricht beschäftigen? | 15 |
| Leitfrage: Was geschah damals wirklich? | 17 |
| Leitfrage: Welches Bild machten sich Menschen im Mittelalter von der Welt?..... | 19 |
| Leitfrage: Inwiefern brach um 1500 eine neue Zeit an? | 21 |
| Leitfrage: Der 31. Oktober erinnert alljährlich an Martin Luther. Luther – wer war das eigentlich? | 22 |
| Leitfrage: Was können wir Stadtansichten über die jeweilige Zeit, über Dauer und geschichtlichen Wandel entnehmen? | 23 |
| Leitfrage: Wie kann man zu geschichtlichen Zusammenhängen, Ereignissen oder Personen ein begründetes Urteil abgeben?..... | 26 |
| Leitfrage: Was zeigt ein Portfolio über meinen individuellen Lernweg und Lernertrag?..... | 30 |
| Leitfrage: Wie wird die Französische Revolution in einem französischen Schulbuch dargestellt?..... | 31 |
| Leitfrage: Warum begann die Industrialisierung in England?..... | 34 |
| Klasse 9 und 10..... | 35 |
| Leitfrage: Welche Konsequenzen hatte der Nationalismus für Minderheiten im Deutschen Kaiserreich? | 35 |
| Leitfrage: Wie ist der Versailler Vertrag historisch zu bewerten? | 36 |
| Leitfrage: Welche Weltanschauungen konkurrierten im frühen 20. Jahrhundert miteinander? | 41 |
| Leitfrage: Wie golden waren die „Goldenen Zwanziger“? | 43 |
| Leitfrage: Warum faszinierte der Nationalsozialismus so viele Menschen in Deutschland?..... | 44 |
| Leitfrage: Welche Opfer des Holocaust gab es in der Umgebung meiner Schule?..... | 45 |
| Leitfrage: Warum sind die Lebenserinnerungen von Zeitzeugen des Nationalsozialismus immer noch wichtig? | 46 |
| Leitfrage: Wie entwickelten sich die Bundesrepublik Deutschland und die DDR in den beiden Jahrzehnten nach der Teilung Deutschlands?..... | 47 |
| Leitfrage: Inwiefern liegt um 1970 ein Wendepunkt der Weltgeschichte vor?..... | 48 |
| Leitfrage: War die DDR totalitär? | 50 |
| 3. Thematische Längsschnitte | 55 |
| Leitfrage: Wie sorgen Menschen für ihr Überleben? Arbeit und Familie (Steinzeit – Mittelalter – Neuzeit) ... | 55 |
| Materialangebot zu den vier Längsschnitten in Schulbüchern für Sek I | 62 |
| 4. Aufgaben zum kumulativen Geschichtswissen | 67 |
| Anhang: Beispiel für einen Fachkonferenzbeschluss..... | 69 |

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Erarbeitet durch:

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Gestaltungsreferat Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht

Referatsleitung: Martin Speck

Fachreferent: Dr. Philipp Heyde

Redaktion:

Jürgen Pannecke

Dr. Egbert Stolz

Gestaltung & Layout:

Jochen Möhle

Hamburg 2011

Download: www.li-hamburg.de/

Der Rahmenplan Geschichte für die Sekundarstufe I erhebt den Anspruch, eine Neuorientierung des Geschichtsunterrichts in Hamburg zu bieten: Die Inhalte werden als alleinige Orientierungsgröße des Geschichtsunterrichts abgelöst, im Vordergrund stehen jetzt Probleme sowie die Fähigkeit und die Bereitschaft, sie zu lösen: die Kompetenzen. Diese Kompetenzen beschreiben die grundlegenden gedanklichen Operationen, die für das Denkfach Geschichte spezifisch sind, sie werden im Rahmenplan unter den Überschriften Orientierungskompetenz, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz systematisiert.

Neben der Ausrichtung an Kompetenzen hat der Geschichtsunterricht aktuell noch weiteren Erwartungen Rechnung zu tragen: Ziel ist die Individualisierung des Lernens. Die seit je auch am Gymnasium inhomogenen Lerngruppen treten aus dem Gleichschritt, jede Schülerin und jeder Schüler arbeitet verstärkt an seinem eigenen Erkenntnis- und Kompetenzfortschritt. Der Lehrer wird dabei vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter, zum Coach und Berater bei den individuellen Lernprozessen seiner Schülerinnen und Schüler.

Kompetenzorientierung und Individualisierung zusammengenommen haben notwendigerweise Konsequenzen für Aufgabenstellung und Unterrichtsdramaturgie. Die vorliegenden Hinweise und Erläuterungen wurden in der Absicht verfasst, beispielhaft und ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu demonstrieren, wie dieser zweifachen neuen Herausforderung unterrichtspraktisch auf der Ebene der Lernarrangements entsprochen werden kann. Als Lernarrangement wird hier ein Setting von Inhalten, Materialien, Fragestellungen, Arbeitsmethoden und Sozialformen verstanden, das eine oder mehrere Sitzungen lang den Unterricht bestimmt. Um zu nachhaltigem Kompetenzerwerb beizutragen, muss ein Lernarrangement sinnvoll in ein größeres Unterrichtsvorhaben integriert sein. Beispiele für solche kompetenzorientierte Unterrichtsvorhaben, die Chancen zu individualisiertem Lernen bieten, geben weitere Hinweisen und Erläuterungen, die demnächst erscheinen werden.

Vorschläge für Lernarrangements bilden mit Abschnitt 2 den Schwerpunkt dieser Hinweise und Erläuterungen. Diese Vorschläge – jeweils zehn für die Jahrgangsstufen 7/8 und 9/10 – benennen i.d.R. unaufwändige Inszenierungs- und Handlungsmuster für die Planung und Gestaltung von Unterricht. Jedem Vorschlag vorangestellt findet man die Anforderungen des Rahmenplans, die mit Hilfe dieses Lernarrangements erreicht werden können. Im bewussten Verzicht auf jeden didaktischen Kommentar konzentrieren sie sich ausschließlich auf die operative Ebene des Unterrichts. Leitend waren dabei zwei Erkenntnisse:

1. dass auch die Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen auf eine zeitlich-lineare Organisation des Unterrichts angewiesen bleibt
2. dass individualisiertes Lernen schulisch nur in kooperativen Kontexten zu realisieren ist.

Beides verlangt, dass der Lehrer für einen klar strukturierten Unterrichtsgang sorgt, der erfahrungsgemäß erst in höheren Jahrgängen zugunsten bloßer Rahmenvorgaben ermäßigt werden kann. Dies erklärt, weshalb die Vorschläge zunächst stark regulativ ausfallen, zunehmend von Angaben zur konkreten Gestaltung des Lernprozesses absehen, zuletzt auf Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Schüler setzen. Diese Hinweise und Erläuterungen wollen Hilfestellung geben beim kompetenzorientierten Unterrichten. Vor allem aber wollen sie der didaktisch-methodischen Phantasie des Geschichtslehrers bzw. der Geschichtslehrerin Anregungen vermitteln, selbst vergleichbare und bessere Figurationen von Lehr- und Lernprozessen im kompetenzorientierten und individualisierten Unterricht zu entwickeln. Die kollegiale Zusammenarbeit innerhalb der Fachschaft Geschichte an jedem Gymnasium wird sich dabei als unersetzbar erweisen: Nur wenn die hier vorgestellten Vorschläge gemeinsam evaluiert und im Rahmen der Erstellung eines schulinternen Curriculums weiterentwickelt und in Unterrichtsvorhaben eingebunden werden, nur wenn darüber hinaus weitere kompetenzorientierte und individualisierende Lernarrangements entwickelt und erprobt werden, kann es gelingen, die Praxis des Geschichtsunterrichts zu verbessern. Allein darin bemisst sich der Wert dieser Vorschläge.

Es schließen sich Hinweise an, die stärker inhaltlich orientiert sind: Zum einen schreibt der Rahmenplan verbindlich vor, dass sich die Schülerinnen und Schüler pro Schuljahr jeweils ein Thema in einem thematischen Längsschnitt erarbeiten. Im Abschnitt 3 wird einer dieser Längsschnitte exemplarisch vorgestellt, für die anderen werden Literatur- und Materialhinweise gegeben. Es folgen im Abschnitt 4 Aufgaben zum kumulativen Geschichtslernen, die aufzeigen sollen, wie auch bezüglich der Inhalte ein nachhaltiges Lernen im Geschichtsunterricht gestaltet werden kann.

2 Beispiele für Lernarrangements

Übersicht

Die folgende Übersicht schlüsselt die Lernarrangements nach den im Rahmenplan genannten Kompetenzen auf, die in ihnen zentral in den Fokus genommen werden:

| Jahrgangsstufe | Unterrichtsbeispiel | Kompetenzbereich | | |
|----------------|---|--|--|---|
| | | Orientierung | Methode | Urteil |
| 6 | I. Mit welchen Methoden finden Wissenschaftler heraus, wie die Menschen vor 5 – 10.000 Jahren gelebt haben? | Zeitabschnitte, Zuordnung von Phänomenen, Zuordnung in Bereiche, Gegenwartsbezüge | Bilderschließung anwenden, einfache Narration | Perspektivwechsel |
| | II. Welche Rangordnung herrschte zwischen den Menschen im alten Ägypten? | einfache Gegenwartsbezüge | Bilderschließung, Informationsentnahme und –verarbeitung, einfache Narration | --- |
| | III. Wie interpretiere ich eine Geschichtsquelle? | --- | Textquelle (geleitet) | Identifikation von Wertungen, einfache Zusammenhänge, einfaches Werturteil |
| | IV. Was erzählen uns Gebäude über das Leben in Rom? | --- | Quellen und Darstellungen, Informationsentnahme und –verarbeitung, Textquelle (geleitet), einfache eigene Darstellung historischer Abläufe und Zusammenhänge | --- |
| 7/8 | I. Das Mittelalter –was wissen wir schon, welche Fragen haben wir, womit werden wir uns im Geschichtsunterricht beschäftigen? | Zuordnung von Phänomenen in Zeitabschnitte und Bereiche, Vermutungen und arbeitsinitiiierende Fragen | Auswertung von Bildquellen; Recherche, einfache Schreibaufgaben, | --- |
| | II. Was geschah damals wirklich? | Vermutungen und arbeitsinitiiierende Fragen | Auswertung einfacher Quellen | begründetes Sachurteil, Konstruktcharakter von Geschichte |
| | III. Welches Bild machten sich Menschen im Mittelalter von der Welt? | Vermutungen und arbeitsinitiiierende Fragen, Fremdheitserfahrung; Gegenwartsbezüge, Wandel seit dem Mittelalter | Auswertung von historischen Karten | einfache Sach- und Werturteile |
| | IV. Inwiefern brach um 1500 eine neue Zeit an? | Vermutungen und arbeitsinitiiierende Fragen, Zuordnung von Phänomenen in Zeitabschnitte, Wandel seit dem Mittelalter | Recherche, einfache Schreibaufgaben, Fachbegriffe | --- |
| | V. Luther – wer war das eigentlich? | Zuordnung von Personen in Zeitabschnitten | Recherche, Zeitleiste, einfache Schreibaufgaben, Reflexion des Arbeitsprozesses | --- |
| | VI. Was können wir Stadtansichten über die jeweilige Zeit, über Dauer und geschichtlichen Wandel entnehmen? | --- | Auswertung von Bildquellen; Recherche, einfache Schreibaufgaben, | einfache Perspektivübernahme |
| | VII. Wie kann man zu geschichtlichen Zusammenhängen, Ereignissen oder Personen ein begründetes Urteil abgeben? | --- | Unterscheidung Beschreibung und Deutung, Recherche | Identifizierung und Prüfung von Deutungen und Wertungen, einfache Sach- und Werturteile, Pro- und Contra-Diskussion |
| | VIII. Was zeigt ein Portfolio über meinen individuellen Lernweg und Lernertrag? | Zuordnung von Personen in Zeitabschnitten | Recherche, Zeitleiste, Geschichtsheft oder -mappe, Fachbegriffe, Reflexion des Arbeitsprozesses | --- |

| Jahrgangsstufe | Unterrichtsbeispiel | Kompetenzbereich | | |
|----------------|---|---|--|--|
| | | Orientierung | Methode | Urteil |
| 7/8 | IX. Wie wird die Französische Revolution in einem französischen Schulbuch dargestellt? | --- | Auswertung einfacher Darstellungen, Unterscheidung Beschreibung und Deutung, Identifizierung von Absichten und Wertvorstellungen | Konstruktcharakter von Geschichte; Identifizierung von Deutungen und Wertungen mit eigener Stellungnahme, eigene Sach- und Werturteile |
| | X. Warum begann die Industrialisierung in England? | Vermutungen und arbeitsinitiiierende Fragen | Recherche, Generalisierung und Konkretion, Präsentation von Ergebnissen | begründetes Sachurteil, Kausalbeziehungen |
| 9/10 | I. Welche Konsequenzen hat der Nationalismus für Minderheiten im Deutschen Kaiserreich? | --- | mediengestützte Recherche, Präsentation von Ergebnissen | begründetes Sach- und Werturteil, |
| | II. Wie ist der Versailler Vertrag historisch zu bewerten? | --- | Auswertung von Darstellungen; Fachbegriffe, mediengestützte Recherche | Identifizierung und Prüfung von Deutungen und Wertungen eigene begründete Sach- und Werturteile, Diskussionen und Debatten |
| | III. Welche Weltanschauungen konkurrierten im frühen 20. Jahrhundert miteinander? | Zuordnung von Schlüsselereignissen, Personen und Strukturen, Gegenwartsbedeutung der Diktatur-Erfahrung, Zusammenhänge zwischen den Bereichen, Fragestellungen und Hypothesen | historische Narration, Fachbegriffe, mediengestützte Recherche, Präsentation von Ergebnissen | --- |
| | IV. Wie golden waren die „Goldenen Zwanziger“? | Zuordnung von Schlüsselereignissen, Personen und Strukturen, Gegenwartsbedeutung der Diktaturerfahrung, Zusammenhänge zwischen den Bereichen, | historische Narration, Fachbegriffe, mediengestützte Recherche, Präsentation von Ergebnissen | begründete Sach- und Werturteile |
| | V. Warum faszinierte der Nationalsozialismus so viele Menschen in Deutschland? | --- | mediengestützte Recherche, Auswertung von Darstellungen, Präsentation von Ergebnissen | begründete Sach- und Werturteile |
| | VI. Welche Opfer des Holocaust gab es in der Umgebung meiner Schule? | --- | mediengestützte Recherche, Auswertung von Darstellungen, Präsentation von Ergebnissen | Erscheinungsformen der Geschichtskultur, begründete Sach- und Werturteile |
| | VII. Warum sind die Lebenserinnerungen von Zeitzeugen des Nationalsozialismus immer noch wichtig? | Gegenwartsbedeutung der Diktatur-Erfahrung, | Auswertung von Quellen, historische Narration, Präsentation von Ergebnissen | Erscheinungsformen der Geschichtskultur; begründete Werturteile |
| | VIII. Wie entwickelten sich die Bundesrepublik Deutschland und die DDR in den beiden Jahrzehnten nach der Teilung Deutschlands? | Verdeutlichung der Bereiche | kategorialer Vergleich, Fachbegriffe anwenden, Präsentation von Ergebnissen | --- |
| | IX. Inwiefern liegt um 1970 ein Wendepunkt der Weltgeschichte vor? | Zuordnung von Schlüsselereignissen, Personen und Strukturen, Gegenwartsbedeutung der Diktatur-Erfahrung, | Auswertung von Darstellungen, mediengestützte Recherchieren, historische Narration | --- |
| | X. War die DDR totalitär? | Gegenwartsbedeutung der Diktatur-Erfahrung | Auswertung von Fachtexten auswerten, Fachbegriffe | historische Kontroversen, Identifizierung und Prüfung von Deutungen und Wertungen, Diskussionen und Debatten, begründete Sach- und Werturteile |

Klasse 6

Beispiel I

Leitfrage: Mit welchen Methoden finden Wissenschaftler heraus, wie die Menschen vor 5 – 10.000 Jahren gelebt haben?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen:
Altsteinzeit und Jungsteinzeit als Epochen nennen, voneinander abgrenzen und ihnen typische Phänomene zuordnen;
typische Phänomene aus der Vor- und Frühgeschichte den drei Bereichen Politik, Kultur/Gesellschaft und Wirtschaft zuordnen;
Gegenwartsbezüge durch einfache punktuelle Vergleiche zwischen damals und heute herstellen;
einer einfachen Textquelle an Hand von Leitfragen Informationen entnehmen;
altersgemäße Verfahren der Bilderschließung anwenden;
sich in Personen und Situationen aus der Vergangenheit hineinversetzen und aus dieser Perspektive historische Ereignisse und Sachverhalte beschreiben;
verschiedene einfache Formen historischer Narration erstellen.

Vorgegeben sind drei Darstellungen zur Lebensweise in der Steinzeit:

- a. Neues von Ötzi – Bericht über den Fund der jungsteinzeitlichen Mumie in den Ötztaler Alpen (GEO-Magazin 12/01)
- b. Mit dem Jeep in die Steinzeit – Bericht über heutige Jäger und Sammler in Südafrika (H.D.Schmid: Fragen an die Geschichte Bd.1, Frankfurt a.M. 1974, S.10f.)
- c. Rokal der Steinzeitjäger – Die Abenteuer eines jungen Jägers in der Altsteinzeit – Jugendbuch (Dirk Lornsen: Rokal der Steinzeitjäger, Stuttgart 2004, S.4 ff.)

Und die weitere Materialien:

- d. Abbildungen von „Ötzi“ (Mumie, Kleidung, Ausrüstung, Rekonstruktionen) und von heutigen Jägern und Sammlern aus dem Internet
- e. Wikipedia-Artikel ‚Steinzeit‘
- f. Wikipedia-Artikel „Archäologie“

Es werden sechs Stationen mit den Materialien a) bis f) eingerichtet, die von den Schülern entweder alle oder in Auswahl bearbeitet werden. Hier besteht Gelegenheit zu individualisieren. Die Ergebnisse werden in einer Mappe mit Inhaltsverzeichnis abgeheftet, andere Präsentationsformen sind denkbar.

Station 1: Neues von Ötzi

Arbeitsaufträge:

1. Stelle zusammen: Gesicherte Tatsachen und Vermutungen über „Ötzi“.
2. Beschreibe, mit welchen Problemen die Wissenschaftler zu kämpfen haben.

Forschungsauftrag: Recherchiere im Internet weitere Ergebnisse der Forschungen an „Ötzi“. Notiere die Ergebnisse in Stichworten, notiere ebenfalls die Internetadresse der Seite, von der du die Information jeweils hast.

Schreibauftrag: Schreibe zwei kurze Zeitungsartikel mit den Titeln „Ötzi – es war Mord“ und „Ötzi – Streit um die Todesursache hält an“

Station 2: Mit dem Jeep in die Steinzeit

Arbeitsaufträge:

1. Beschreibe, wie das *Überleben* und das *Zusammenleben* bei den Buschmännern geregelt werden.
2. Die Altsteinzeit endete ungefähr 12.000 Jahre vor Christus (so steht es in den meisten Lexika). Der Bericht ist aber von heute. Erkläre!

Forschungsauftrag: Recherchiere im Internet weitere Beispiele für Menschengruppen, die heute auf einer älteren Kulturstufe leben. Notiere die Ergebnisse in Stichworten, notiere ebenfalls die Internetadresse der Seite, von der du die Information jeweils hast.

Schreibauftrag: Schreibe zwei erfundene Interviews: a) Du interviewst einen Buschmann und b) Ein Buschmann interviewt dich.

Station 3: Rokal der Steinzeitjäger

Arbeitsaufträge:

1. Beschreibe, was man aus der Geschichte über das Leben in der Altsteinzeit erfährt.
2. Benenne die Dinge, die der Autor dazuerfindet. Beurteile, wie sicher er sich sein kann, dass es wirklich so war.

Forschungsauftrag: Recherchiere in den Katalogen von Leihbüchereien. Stelle eine Liste mit Titeln zum Thema Steinzeit zusammen. Notiere jeweils Autor, Titel, Erscheinungsort und –jahr und ob es sich um einen Roman, ein Sachbuch oder z.B. einen Film handelt.

Schreibauftrag: Erzähle die Geschichte von Rokal weiter.

Station 4: Abbildungen von „Ötzi“ und von heutigen Jägern und Sammlern (z.B. „Buschmännern“)

Arbeitsaufträge:

1. Notiere in Stichworten, zu welchen der folgenden Punkte die einzelnen Abbildungen Informationen enthalten: Kleidung, Werkzeuge, Aussehen, Leben in der Gruppe, Nahrungserwerb, Sonstiges.
2. Stelle zusammen, worin sich die Lebensumstände von „Ötzi“ und den „Buschmännern“ gleichen und unterscheiden.

Forschungsauftrag: Suche im Internet nach weiteren Abbildungen, drucke sie aus, notiere die Internetadresse auf dem Ausdruck und schreibe Erklärungen (siehe Schreibauftrag).

Schreibauftrag: Schreibe zu den einzelnen Abbildungen kurze Erklärungen, die in einer Ausstellung den Besuchern erläutern, was jeweils zu sehen ist.

Station 5: Wikipedia-Artikel ‚Steinzeit‘

Arbeitsaufträge:

1. Markiere die Fachbegriffe in dem Artikel und schreibe sie alphabetisch geordnet heraus.
2. Schreibe zu den zehn deiner Meinung nach wichtigsten Fachbegriffen kurze Erklärungen.

Forschungsauftrag: Veranstatte mit Stift und Zettel oder mit einem Audio- oder Videoaufnahmegerät eine Umfrage. Thema: Was wissen die Leute von der Steinzeit. Überlege dir vorher drei verständliche Fragen und werte die Ergebnisse aus.

Schreibauftrag: Schreibe für eine Ausstellung über die Steinzeit in einem Museum einen Werbetext.

Station 6: Wikipedia-Artikel „Archäologie“

Arbeitsaufträge:

1. Beschreibe jeweils kurz die verschiedenen Methoden der Archäologen.
2. Stelle die in dem Artikel genannten archäologischen Fundorte und die jeweiligen Funde zusammen.

Forschungsauftrag: Recherchiere im Internet zum Thema Archäologie. Notiere Orte, Funde und Forschungsergebnisse in Stichworten unter Angabe der jeweiligen Internetadresse.

Schreibauftrag: Stelle dir vor, du seiest ein Archäologe. Schreibe einen Text, in dem du Schülern von deinem Beruf berichtest, z.B. was man können muss und warum es so interessant ist.

Anregungen:

Im Anschluss an ein Unterrichtsvorhaben zur Frage: „Wie sicherten die Menschen der Altsteinzeit ihr Überleben?“ bietet der Film „Die Götter müssen verrückt sein“ (Regie: Jaymie Uys, 1980) Gelegenheit, den dort angestellten Kulturvergleich gedanklich fortzuspinnen.

Das Helms-Museum (www.helmsmuseum.de) neben der Ausstellung zur Frühgeschichte Gelegenheit zur experimentellen Archäologie.

Beispiel II

Leitfrage: Welche Rangordnung herrschte zwischen den Menschen im alten Ägypten?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Merkmale gesellschaftlicher Rangordnung nennen, ordnen und gewichten; Text und Bild einander zuordnen; ein eigenes Schaubild entwerfen bzw. ein vorgegebenes Schaubild lesen; die gesellschaftliche Ordnung in Ägypten mit der heutigen vergleichen; eine eigene historische Darstellung verfassen

- I. „Woran erkennt man Oben und Unten in einer Gesellschaft?“
 1. Schreibe Merkmale auf, wonach sich der Rang eines Menschen in der Gesellschaft bemisst. (Einzelarbeit)
 2. Vergleiche eure Notizen und unterstreiche die Merkmale, die ihr für wichtig haltet. (Partnerarbeit)
 3. Einigt euch auf die fünf wichtigsten Merkmale. Notiert jedes der fünf Merkmale gut lesbar auf je einem Zettel und heftet die Zettel an die Tafel. (Gruppenarbeit)
 4. Vergleich der Gruppenergebnisse im Plenum. Diskussion und Klärung der Kriterien, nach denen sich die gesellschaftliche Stellung bemisst. Von Schülern genannte Kriterien – z.B. Beruf, Einkommen/Besitz, Bildung – sollten verallgemeinert werden: Beruf, Einkommen/Besitz, Bildung

- II. „Welche Rangordnung herrschte zwischen den Menschen im alten Ägypten?“
 1. Vorlage des Materials (7 Bilder und 6 Texte als Puzzleteile) unter folgender Aufgabenstellung (Einzelarbeit):
 - a. Betrachte die Bilder und lies die Texte. Finde zu jedem Bild nach Möglichkeit den passenden Text.
 - b. Wähle eine Überschrift zu jedem Text-/Bildpaar aus der folgenden Liste und schreibe sie in die Leerzeile:
 - c. Wesir – Bauern – Handwerker – Priester – Schreiber – Kaufleute – Pharao
 2. Ordne die Puzzleteile so an, dass die Rangordnung der Menschen im alten Ägypten deutlich wird. Vergleiche mit deinem Nachbarn. ((Einzelarbeit, Partnerarbeit)
 3. Bevor die Schüler ihre Lösung im Heft fixieren, erfolgt die Klärung im Plenum an der Tafel: Schaubild (Dreieck) mit vergrößerten Puzzleteilen.
 4. Das Ergebnis wird im Heft fixiert. Anschließend Vergleich mit dem Schaubild zur ägyptischen Gesellschaft im Geschichtsbuch (oft als Methodenseite *Schaubild*); ggf. Ergänzungen im Heft.

- III.
 1. Verknüpfung der Arbeitsschritte I und II im Klassengespräch in folgender Ausrichtung: Welche der Kriterien (vgl. I.4) gelten (nicht) für die Gesellschaft im alten Ägypten? Welche Bevölkerungsgruppen im alten Ägypten gibt es heute noch? Wie sieht es um ihre Stellung damals und heute aus? Welche Unterschiede zwischen der Rangordnung damals und heute gibt es? (Für wen) gab es (keine) Aufstiegsmöglichkeiten? Wo liegen die auffälligsten Unterschiede zwischen der damaligen Gesellschaft und der unsrigen heute? Wie sind sie zu erklären?
 2. Die abschließende Aufgabe lautet:
Beantworte die Leitfrage schriftlich. Verwende dabei die Begriffe *Herrschaft, Hierarchie, Beamtschaft, Einkommen, Bildung, Aufstieg*.

Die folgenden Berichte sind frei erfunden. Sie könnten aber, wie wir aus Quellen wissen, um 2500 v. Chr. so ähnlich entstanden sein:

T 1

Mein Vater fährt mit dem Boot in ferne Länder, manchmal sogar bis ins Zweistromland. Er verkauft Öl, Wein oder Kosmetik. Auf der Rückfahrt bringt er Edelsteine, Gold und Gewürze mit. Die meisten dieser Waren können sich nur die reichen Ägypter leisten. Wir selbst sind nicht ganz so reich, haben aber immer genügend zu essen. Ich freue mich darauf, dass ich bald mit meinem Vater mitfahren darf.

T 2

Meine Eltern gehören zu den einflussreichsten Menschen in Ägypten. Sie wachen über die Tempel und achten darauf, dass die Götter in richtiger Weise verehrt werden. Über dieses Wissen verfügen nur wenige Menschen. Der Pharao schätzt den Rat meiner Eltern, weil sie wichtige Dinge vorhersagen können. Um später das Amt meiner Eltern zu erben, lerne ich bereits jetzt, wie man heilige Handlungen ausführt, und kenne schon viele der Gebete auswendig.

T 3

Ich lebe bei meinem Onkel. Er ist nach dem Pharao der mächtigste Mann in Ägypten. Sein Titel lautet „Oberster Leiter aller Arbeiten des Pharaos“. Er legt die Steuern fest und schlichtet Streitigkeiten. Bei wichtigen Entscheidungen fragt der Pharao ihn um Rat. Privatlehrer bereiten mich darauf vor, eines Tages meinem Onkel in diesem wichtigen Amt nachzufolgen. Mein ganzer Stolz wäre, den Bau der Pyramide abzuschließen, mit dem mein Onkel vor kurzem begonnen hat.

T 4

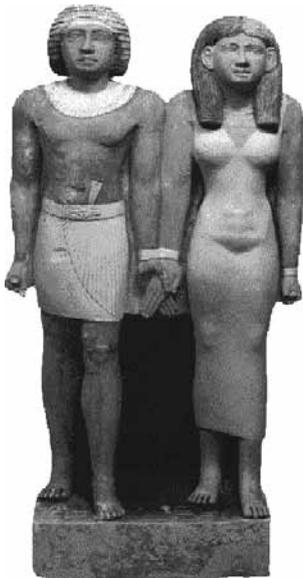
Mein Vater stellt Ziegelsteine aus Lehm her, mit denen der Palast des Pharaos gebaut wird. Das kann er sehr gut und er bekommt deshalb viele Aufträge. Von seinem Verdienst kaufen wir Brot und Bier, manchmal auch Fleisch. Wir leben ganz gut, obwohl die Schreiber gerade wieder die Steuer eingezogen haben. Ich selbst würde auch gerne Schreiber werden, aber uns fehlt das nötige Geld für die Schule. So werde ich wohl meinem Vater nachfolgen und auch Ziegelbrenner werden.

T 5

Unsere ganze Familie arbeitet auf den Feldern des Pharaos. Auch ich muss mithelfen. Den größten Teil der Ernte müssen wir bei den Beamten des Pharaos abliefern. Die Abgaben sind für unser ganzes Dorf von vornherein festgelegt. Uns selbst bleibt oft nur wenig zum Leben. Manchmal quält uns auch der Hunger. Wer seine Abgaben aber nicht entrichtet, wird in die Kupferbergwerke geschickt. Bei Hochwasser muss mein Vater beim Bau des Tempels oder der Pyramide helfen.

T 6

Mein Vater genießt hohes Ansehen, denn er kann lesen, schreiben und rechnen. Sein Vorgesetzter ist der Wesir. In seinem Auftrag treibt er Steuern ein, kontrolliert die Arbeit der Bauern, notiert den Erntertrag und Viehbestand. Wir leben angenehm. Ich selbst möchte auch Schreiber werden, muss dafür aber 12 Jahre lang in die Schreiberschule gehen. Die Kosten bezahlt mein Vater.



Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz (BPK), Berlin

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ramsesreplicasalehsalem-2009-04-05.jpg>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Statue-of-Hemion.jpg>

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Seated_scribe_with_papyrus_scroll_Louvre.JPG

http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Maler_der_Grabkammer_des_Rechmir%C3%AA002.jpg

http://www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/landwirtschaft/anbaumethoden/img/Intro_anbau_aegypten_g.jpg

http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:%C3%84gyptischer_Maler_um_1500_v._Chr._001.jpg

Beispiel III

Leitfrage: Wie interpretiere ich eine Geschichtsquelle?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen:
Textquellen Informationen entnehmen, in der Quelle enthaltene Urteile überprüfen,
eigene Deutungen und Wertungen entwickeln

a) Übung zur Klassenarbeit

Perikles wird in der Volksversammlung kritisiert

Nach den Perserkriegen hatten sich viele griechische Poleis mit dem mächtigen Athen verbündet. Den Mitgliedern dieses so genannten attischen Seebundes versprach Athen militärische Hilfe im Kriegsfall, doch mussten diese dafür Geld in die Bundeskasse zahlen. Diese wurde auf der Insel Delos verwahrt. Im Jahr 454 v. Chr. beschlossen die Athener aber, die Bundeskasse in ihre Stadt zu verlegen – angeblich, weil sie dort sicherer wäre. Dieser Beschluss führte in der Folgezeit dazu, dass Perikles schwere Vorwürfe gemacht wurden. Darüber erfahren wir aus der Biographie¹ des Perikles, die der griechische Schriftsteller Plutarch (ca. 45 – 125 n. Chr.) verfasste, Folgendes:

Am meisten aber schmückten die prachtvollen Tempel und öffentlichen Bauten Athen. Doch keine von Perikles' Staatshandlungen stieß auf soviel Kritik wie seine Bautätigkeit, deshalb musste er in der Volksversammlung die schärfsten Vorwürfe seiner Gegner über sich ergehen lassen.

5 „Schimpf und Schande“, schrien sie, „ist über das Volk gekommen, da es die Bundesgelder aus Delos nach Athen geholt hat. Und die beste Entschuldigung gegenüber den Bundesgenossen, dass es nämlich den Schatz aus Angst vor den Barbaren dort weggeholt und in sicheren Gewahrsam gebracht habe, diese hat ihm Perikles jetzt genommen.

10 Griechenland muss sehen, wie wir mit den Geldern, die es notgedrungen für den Krieg zusammengesteuert hat, unsere Stadt vergolden und herausputzen und sie mit kostbaren Steinen, mit Bildern und Tempeln von tausend Talenten² behängen wie ein eitles Weib!“

Perikles machte gegenüber dem Volk klar, dass Athen den Bundesgenossen
15 für seine Gelder keine Rechenschaft schuldig sei und sie vor den Persern schütze.

Aufgabe:

Interpretiere die Quelle nach den bekannten vier Ws (Wer sagt wie was und wie bewerte ich das). Arbeite dabei auch heraus, was die Kritiker Perikles genau vorwarfen und was genau sie daran störte. Überlege dir dann, was sie tun könnten, um Perikles loszuwerden. Hatten die Kritiker Recht?



Perikles. Römische Kopie einer Skulptur aus dem 5. Jahrhundert.
(http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Pericles_Pio-Clementino_Inv269_n3.jpg)

1 Biographie – Lebensbeschreibung

2 ein Talent waren 36 Kilogramm Silber; heute kostet das etwa € 36.000

Geschichtsarbeit:

Perikles` Rede für die Gefallenen

Von 431 bis 404 v. Chr. führte Athen gemeinsam mit den Poleis des attischen Seebundes, einen blutigen und erfolglosen Krieg gegen Sparta und seine Verbündeten . Als die ersten Gefallenen in diesem Krieg bestattet wurden, hielt Perikles eine Rede, in der er die Stadt und das Verfassungssystem lobte, für das die Toten gefallen waren. Die Rede ist von dem griechische Historiker Thukydides (460 – 396 v. Chr.) in seinem Geschichtswerk über den Peloponnesischen Krieg überliefert.



Perikles. Römische Kopie einer Skulptur aus dem 5. Jahrhundert. (http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Perikles_altes_Museum.jpg)

[] Wir sind ein Vorbild für andere Völker. Unsere Verfassung heißt Demokratie, weil sie nicht auf wenigen, sondern allen Bürgern beruht. Vor dem Gesetz sind alle Bürger gleich. Das Ansehen eines Bürgers wird durch seine Leistungen und nicht durch seine Herkunft bestimmt. Auch der Ärmste kann zu öffentlichen Ehren und Würden kommen, wenn er etwas 5 für den Staat leistet.

Wir lieben das Schöne und die Wissenschaften, doch sind wir nicht verschwenderisch. Armut ist bei uns keine Schande. Unsere Bürger kümmern sich um die Staatsangelegenheiten genauso um ihre Geschäfte; denn in Athen hält man einen Mann, dem Politik gleichgültig ist, nicht für einen 10 ruhigen Bürger, sondern für einen unnützen Menschen. Unser Volk urteilt und entscheidet selbst in allen politischen Fragen.

Freunde gewinnen wir uns dadurch, dass wir ihnen uneigennützig Dienste und Wohltaten erweisen. Dass dies wahr ist, beweist die Macht, die unsere Stadt durch die Leistungen und die Gesinnung ihrer Bürger errungen hat. 15

[]

Aufgabe:

Interpretiere die Quelle nach den bekannten vier Ws. Erläutere dabei auch, was Perikles damit meint, wenn er sagt, dass in Athen auch arme Leute zu öffentlichen Ehren und Würden kommen können. Nenne dann Argumente sowohl für als auch gegen Perikles' Behauptungen und komm zu einem eigenen, begründeten Urteil.

Beispiel IV

Leitfrage: Was erzählen uns Gebäude über das Leben in Rom?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Sachquellen und Zeichnungen bzw. Modelle unterscheiden; Bauwerke (Lage, Größe, Material, Nutzung) anhand von Ruinen (Foto) und Rekonstruktionen (Zeichnung, Modell) beschreiben; schriftliche Quellen und Darstellungen unter vorgegebener Fragestellung auswerten; Ergebnisse vergleichen und zusammentragen; ein Plakat gestalten; einen Vortrag halten.

Alte Bauwerke – neben Schriftlichem die einzigen direkten Zeugnisse der Vergangenheit – sind hervorragende Quellen für historisches Wissen. Im Stadtbild Roms finden sich bis auf den heutigen Tag Reste von Gebäuden bzw. Stadtvierteln, denen wir wichtige Erkenntnisse über das Leben in der Antike verdanken. Die Schüler sollen eine Art touristischen Rundgang durch das antike Rom machen und dabei folgende acht Stationen aufsuchen: das Kolosseum, den Circus Maximus, eine Villa, ein Mietshaus, die Thermen des Caracalla, die Via Appia, ein Aquädukt sowie das Forum Romanum (bei großen Lerngruppen evtl. zusätzlich den Konstantinsbogen). Ausgangspunkt stellt das Kolosseum dar, wobei hier die Lehrperson die Rolle des Fremdenführers übernimmt. Die nachfolgenden sieben Stationen werden von den Schülern arbeitsteilig im individualisierten Unterricht erforscht unter der Fragestellung „Was erzählt uns dieses Gebäude über das Leben in Rom?“. Wie bei einer touristischen Führung übernimmt es die jeweilige Gruppe, ihre Sehenswürdigkeit anhand von Fotos bzw. Zeichnungen oder eines Modells vorzustellen (ca. 10 Minuten). Dazu fertigt sie ein Plakat an.

(Entsprechendes Material zu den Gebäuden/Bauwerken findet sich in den meisten Schulbüchern; wird daneben das Internet mit seinem reichhaltigen Bild- und Kartenmaterial – z.T. auch 3-D-Modellen und virtuellen Stadtgängen – herangezogen, sollten den Schülern geeignete Seiten genannt werden, z.B. www.roma-antiqua.de)

A. Den Schülern werden zunächst zur Orientierung über den Rundgang durch das antike Rom Plan und Modell der Stadt vorgelegt (Stadtplan und Modell – z.B. im Format 56 x 88 cm als Beilage zu *National Geographic 2/2003* erschienen – sollten anschließend im Klassenraum ausgehängt werden). Stadtplan und Modell werden verglichen, Unterschiede dieser beiden Darstellungsformen werden geklärt. Das Arbeitsvorhaben (Leitfrage, acht Stationen) wird vorgestellt, die Stationen werden nach Möglichkeit auf dem Plan bzw. am Modell identifiziert. Evtl. werden die Schüler zu einem ersten virtuellen Stadtrundgang im 3-D-Modell eingeladen (z.B. <http://www.romereborn.virginia.edu/> oder <http://www.spiegel.de/fotostrecke/fotostrecke-22358.html>).

B. Ausgangspunkt des Rundgangs durch das antike Rom bildet das Kolosseum. Die Lehrperson übernimmt hier selbst die Rolle des Fremdenführers: anhand von Bildern/Rekonstruktionszeichnungen/eines Modells erzählt sie bzw. trägt vor zur Leitfrage und gibt den Schülern damit zugleich ein Beispiel, wie die touristische Führung (Vortrag und Plakat) an den nachfolgenden sieben Stationen aussehen könnte.

(Eine sehr gute Vorlage für eine Lehrerzählung zum Kolosseum findet sich in *Zeiten und Menschen 1*, Paderborn 2008, S.148ff! Dort findet sich auch geeignetes Material zu allen anderen Stationen mit Ausnahme des Aquädukts; zum Aquädukt vgl. ältere und neuere Ausgaben von *Forum Geschichte 1*.)

C. Die verbleibenden Stationen werden an sieben Schülergruppen vergeben. Jede Gruppe (4 Schüler) erhält Material aus zwei Schulbüchern (neben dem in der Klasse eingeführten Geschichtsbuch z.B. *Zeiten und Menschen 1*, Paderborn 2008, S.148-161; *Rückspiegel 1*, Paderborn 1994, S.197-208; *Geschichte und Geschehen 1/2*, 1. Ausg. G, Stuttgart 2008, S.174-182 oder *Geschichte und Geschehen 1*, 1. Ausg. A, Stuttgart 2008, S.122-127; *Das waren Zeiten 1*, Ausgabe C, Bamberg 2002, S.152-159 oder *Das waren Zeiten 1*, Ausgabe SH, Bamberg 2009, S.148-152; *Zeit für Geschichte 1 G8*, Braunschweig 2004, S.138-146 oder *Zeit für Geschichte 5/6 Gy Niedersachsen*, Braunschweig 2008, S.144-149; *Wir machen Geschichte 1*, FR./M. 1996, S.178-191).

D. Die Gruppenarbeit wird gestuft vorbereitet durch Einzelarbeit und Partnerarbeit. Der Arbeitsauftrag lautet für alle Gruppen gleich:

1. Lies bzw. betrachte das dir vorliegende Material unter folgender Fragestellung:
 - a. Was erfahre ich über Entstehung sowie Funktion/Nutzung des Gebäudes/Bauwerks?
 - b. Was verrät es uns über das Leben im alten Rom? Notiere die Antworten auf diese beiden Fragen in Deinem Heft. (EA)
2. Vergleiche Deine Antworten mit denen Deines Nachbarn und überarbeite sie, d.h. nimm Ergänzungen bzw. Korrekturen vor. (PA)
3. Sucht gegebenenfalls nach weiteren Informationen über euer Gebäude/Bauwerk im Internet. (PA)
4. Tragt in der Gruppe die Ergebnisse zu den beiden Fragen zusammen. Ihr könnt dabei zunächst arbeitsteilig vorgehen (und zwar in neuer Partnerkonstellation), ehe ihr zu viert die Auswertung des Materials bilanziert unter der Fragestellung: Welche Antwort können wir auf die Leitfrage geben?
5. Bereitet euch auf den Vortrag vor, indem ihr klärt:
 - a. Wie/womit wollt ihr eure touristische Führung eröffnen? Wer übernimmt?
 - b. Welche Bilder/Modelle sollen wie (Plakat? OHP? Smartboard?) in welcher Reihenfolge gezeigt werden?
 - c. Wer trägt jeweils mündlich vor?
 - d. Wie soll die touristische Führung beendet werden?Wichtig: Wenn c. geklärt ist, muss der/die Betreffende seinen/ihren Part schriftlich ausarbeiten (1), für den Vortrag Kurznotizen vorbereiten (2), den mündlichen Vortrag üben (3)!
6. Zum Vortrag sollt ihr ein Plakat gestalten. Für die Gestaltung müsst ihr Antworten auf folgende Fragen finden:
 - a. Wie ist das Verhältnis von Text und Bildern?
 - b. Wohin kommt die Überschrift?
 - c. Welche Farben kommen zum Einsatz?
 - d. Wie groß muss die Schrift (Handschrift oder Computer?) sein, damit man das Plakat aus 3-4 m Entfernung lesen kann?Ordnet zum Schluss alle Materialien auf dem Plakat an. Wenn alle mit der Aufteilung zufrieden sind, klebt die Materialien ordentlich und sauber auf.

Hinweis: Für einige der Gebäude/Bauwerke (z.B. Colosseum, Villa) gibt es zur Veranschaulichung am Modell Bastelbögen. In der Bibliothek der Sachgeschichten (Sendung mit der Maus) gibt es einen Beitrag zur Frage „Wie wohnte man damals?“ (WDR, Rom-Maus mit 7 Folgen, 1995).

Klasse 7 und 8

Beispiel I

Leitfrage: Das Mittelalter – was wissen wir schon, welche Fragen haben wir, womit werden wir uns im Geschichtsunterricht beschäftigen?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Vorwissen aktivieren, Ereignisse, Personen und Merkmale der Epoche Mittelalter zuordnen; für das Mittelalter typische Phänomene kategorial zuordnen, kategoriale Unterscheidungen nachvollziehen, Vermutungen äußern und Fragen stellen, Bildquellen Informationen entnehmen; Rechercheaufträge mithilfe des Geschichtsbuchs erledigen; verschiedene Formen zur Darstellung von Arbeitsergebnissen nutzen.

A. Vorkenntnisse sammeln ...

1. Schreibe in einer ABC-Liste in Stichworten auf, was du über die Zeit des Mittelalters weißt. (Einzelarbeit)
2. Vergleiche anschließend zu zweit, was ihr notiert habt und ergänzt eure Listen. (Partnerarbeit)
3. Geht im nächsten Schritt in der Gruppe (4-er Gruppen) eure ABC-Listen durch und vervollständigt sie. Sucht gemeinsam die acht wichtigsten Stichworte heraus, schreibt diese leserlich auf DIN A4 -Zettel und heftet sie an die Tafel. (Gruppenarbeit)

B. ... und ordnen (didaktische Landkarte)

Die Zuordnung der Stichworte zu den Basiskategorien Herrschaft, Gesellschaft, Kultur geschieht im Plenum in folgenden Schritten:

1. Beschreibung, Erläuterung, Auswertung einer Bildquelle zum Ständemodell (vgl. Abb. 1).
2. Ordnung der Stichworte (vgl. A 3.) mithilfe des Ständemodells / der Basiskategorien in Form einer Mindmap (vgl. Abb. 2).
3. Übertrag der Mindmap ins Heft bzw. in die Mappe. (Einzelarbeit)

C. Fragen formulieren und Themenschwerpunkte ableiten bzw. benennen

1. Sucht in eurem Geschichtsbuch jeweils nach einer thematisch passenden Bildquelle für die einzelnen Äste/Zweige der Mindmap. (Einzel- oder Partnerarbeit)
2. Überlegt, was euch interessiert, und formuliert dazu Fragen. Vergleiche eure Fragen, entscheidet euch für die zwei wichtigsten Fragen und notiert diese gut leserlich auf DIN A4-Zetteln. Ordnet sie der Mindmap zu und heftet sie an entsprechender Stelle an. (Einzel- und Partnerarbeit)

Nach der Verknüpfung der Bildquellen und Fragestellungen mit der Mindmap sowie ggf. nach fachlich bzw. didaktisch gebotener Ergänzung durch den Lehrer erfolgt der Übertrag auf eine Wandzeitung bzw. ein Plakat. Die Mindmap lässt die Schüler für die Dauer des Mittelalter-Unterrichts den gedanklichen Ort des jeweiligen Unterrichtsthemas erkennen, sie visualisiert die Vernetzung der einzelnen Themenschwerpunkte, zugleich hält sie den Unterricht jederzeit für nötige Änderungen in der Unterrichtsplanung offen. Wandzeitung bzw. Plakat sollten zur Orientierung gut sichtbar im Klassenraum hängen.



Abb. 1

Ständemodell der „Pronosticatio“ (= Vorhersage/Prophezeiung) von Johannes Lichtenberger, 1488: „Hic debet stare Salvator dicens summo pontifici: Tu supplex ora. Imperatori Tu protege. Rustico Tuque labora.“

(aus dem Artikel *Ständeordnung* in der Wikipedia. Umfangliche Informationen zum Bild finden sich in: Thomas Martin Buck, *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule*, Schwalbach/Ts. 2008, S. 214-256.)

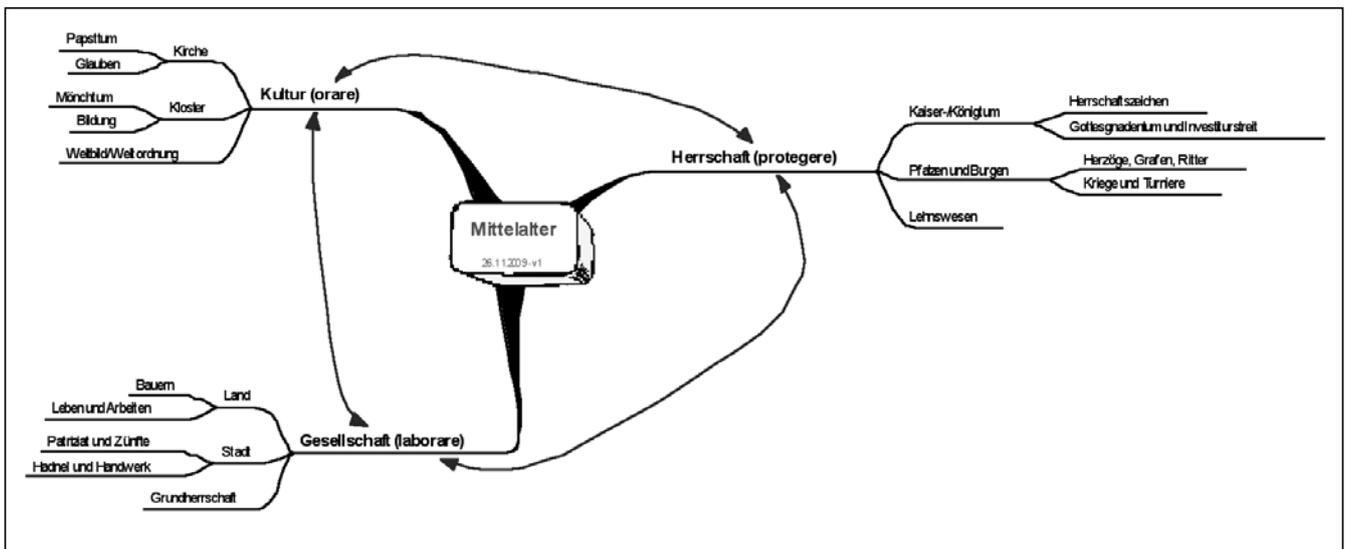


Abb. 2:

Die abgebildete Mindmap macht einen Vorschlag für eine didaktische Figuration, die einen kumulativen Geschichtsunterricht zur Epoche des Mittelalters ermöglicht. Die Grundstruktur mit drei Hauptarmen sollte erhalten bleiben, deren Konkretion wird je nach Vorkenntnis bzw. Interesse der Schüler, Beschlusslage der Fachkonferenz und didaktischer Entscheidung des Lehrers vom Vorschlag abweichen.

Beispiel II

Leitfrage: Was geschah damals wirklich?

Die Schüler erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen:
Vermutungen äußern und Fragen stellen, Textquellen Informationen entnehmen und daraus einen Ablauf rekonstruieren, durch Vergleiche zu einem Sachurteil kommen, aufzeigen, dass es keine objektive historische Wahrheit gibt.

Den Schülern werden zur Einübung in die Quelleninterpretation insgesamt bis zu sechs fiktive Texte vorgelegt. Sie erfahren daran beispielhaft, vor welchen Schwierigkeiten und Problemen Historiker stehen, wenn sie die Vergangenheit rekonstruieren wollen. Fiktive Quellen räumen der Lehrperson maximalen didaktisch-methodischen Spielraum ein: je nach Leistungsstand und -vermögen kann die Anzahl der Texte erhöht oder verringert werden, können Angaben und Informationen hinzugefügt bzw. weggelassen werden. Im Sinne entdeckenden Lernens sind die Schüler aufgefordert, die Texte durch eigene Fragen und Vermutungen allererst zum „Sprechen“ zu bringen. Endgültige Aussagen zu machen, dürfte ihnen schwer fallen. Zugleich ist für sie ungewohnt, sich mit einem unvollständigen und vorläufigen Ergebnis arrangieren zu müssen. Für Schüler, die – ohne große Anstrengung und Mühe investiert zu haben – im Unterricht i.d.R. klare und eindeutige Antworten gewohnt sind, ist dies eine wichtige Erfahrung.

(Das Beispiel verdankt sich einer Anregung von Eberhard Schneider; vgl. Sammelband Geschichte Lehren und Lernen, Velber 1997, S.36-39. Eine für den Unterricht ab Sek I konzipierte PPP zum Thema „Quellen in der Geschichtswissenschaft“ findet sich unter: www.swisseduc.ch/geschichte/)

Der Arbeitsgang könnte wie folgt aussehen:

- A. Den Schülern werden die fiktiven Quellen A bis D vorgelegt, wobei
- jeder Schüler nur eine einzige dieser Quellen erhält
 - Schüler, die die Quellen A und B bzw. C und D erhalten, jeweils nebeneinander sitzen.

Der Forschungsauftrag lautet:

„Es liegen uns vier fiktive Texte über einen Vorfall im Mittelalter vor. Wir wollen anhand dieser Quellen herausfinden, was damals wirklich geschah.“

- B. Die Aufgabenstellung lautet (1 und 2 erfolgen in Einzelarbeit, 3 in Partnerarbeit, 4 in Gruppenarbeit):
1. Halte schriftlich fest, was Du Deiner Quelle zu folgenden Fragen entnehmen kannst:
 - a. Wer sagt etwas und wann sagt er es?
 - b. Wie wird es gesagt?
 - c. Was genau steht in der Quelle?
 2. Formuliere Fragen, die Du als Historiker an die Quelle sowie den in ihr berichteten Sachverhalt hast, ohne in der Quelle selbst eine Antwort darauf finden zu können. (Einzelarbeit)
 3. Vergleiche anschließend Deine Ergebnisse (zu Aufgabe 1 und 2) mit denen deines Nachbarn:
 - a. Haltet Gemeinsamkeiten und Unterschiede tabellarisch fest.
 - b. Schreibt anschließend auf, was euch gesichert erscheint.
 - c. Notiert offene Fragen.
 4. Stellt in der Gruppe einander die Ergebnisse der Partnerarbeit vor:
 - a. Vergleicht die Quellen im Blick auf Verfasser, Zeitpunkt der Abfassung und Inhalt und bewertet ihre Glaubwürdigkeit.
 - b. Klärt auf der Grundlage der vier Quellen so weit wie möglich, was damals wirklich geschah.
 - c. Schreibt eure Darstellung des damaligen Ereignisses auf (a) und begründet diese (b).

- C. Im Plenum werden abschließend
- verschiedene Darstellungen incl. Begründung vorgelesen
 - die Gruppenergebnisse miteinander vergleichen und beurteilt
 - die Lernergebnisse der Übung festgehalten und auf die Arbeit mit Textquellen übertragen.
- D. Folgende Varianten sind denkbar:
1. Gegen Ende der Partnerarbeit (im Anschluss an B.3.c.) werden die „gerade neu entdeckten“ Quellen E und F vorgelegt (1. Möglichkeit: beide Quellen werden vorgelegt; 2. Möglichkeit: jeweils nur ein der beiden Quellen wird vorgelegt – den Vierergruppen sollten dann allerdings sowohl E als auch F vorliegen)
 2. Die Quellen E und F werden gegen Ende der Gruppenarbeit ausgehändigt (nach B.4.b. oder nach B.4.c.)...
 3. Erst während Plenumsphase oder im Rahmen einer Hausaufgabe werden die Quellen E und F „eingearbeitet“ ...

Quelle A: Verfasser unbekannt

Im Jahre 832 hörte man aus Brendwik von einem schweren Schicksalsschlag des tapferen Bauern Rūdo. Sein Ehefrau sei ihm beim Zubereiten des Hirsemahls ums Leben gekommen.

Quelle B: Klosterbuch Ebstorf (833)

Aus der Gegend Nahe der Elbe erreichte uns heute die Nachricht, dass einem tapferen Bauern die Frau entlaufen sei. Ihr Mann hatte ihr ein bereits versprochenes Fuchsfell vorenthalten, weil er mit dem Essen, das sie bereitete, nicht zufrieden war.

Quelle C: Semo von H. (833)

Um das Jahr 831 ward nahe Brendwik ein großes Unglück passiert. Rita, das Weib Rūdigers, erlitt große Verbrennungen bei der täglichen Hausarbeit. Seither ist sie spurlos verschwunden.

Quelle D: Wandermissionar Wulfhart (zwischen 825 und 834)

... Als ich aus dem Wald vor Brendwik gelangte, erblickte ich auf einer Lichtung eine Hütte. Davor stand eine Frau und bereitete das Mahl. Ich trat zu ihr und bekundete meine Friedfertigkeit. Die Frau lud mich ans Feuer, damit ich mich ausruhen und stärken könne. Sie gab mir etwas von dem Brei, den sie gerade für ihren Mann bereitet hatte. Dabei stieß sie jedoch so ungeschickt an das Kochgefäß, dass sich dieses in das Feuer ergoss. Sie musste sich gehörig weg getan haben. Meine Hilfe jedoch lehnte sie ab. Und so zog ich, immer noch hungrig, weiter in Richtung Norden gen Elbe...

Quelle E: Chronist Hamarburgs (834)

Es begab sich aber zu der Zeit der hochstehenden Sonne im Jahre 833, dass eine Germanenfrau südlich der Elbe zu uns nach Nordalbingen kam. Über ihre Herkunft wollte sie nichts erzählen. Ihre Hände waren gezeichnet von großen Narben. Weil Holdvar, der Gutmütige, eine Hilfe brauchte, nahm er sie in sein Haus auf.

Quelle F: Ludik, Familienchronist Holdvars (um 840)

Unser Herr Holdvar besuchte nebst seiner Frau Rata, die aus der Gegend südlich der Elbe vor Jahren zu ihm gekommen war, die Ankunft der Schiffe in Haithabu.

Beispiel III

Leitfrage: Welches Bild machten sich Menschen im Mittelalter von der Welt?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Fremdheitserfahrungen gegenüber dem Mittelalter äußern, Vermutungen äußern und Fragen stellen, Änderungen im Weltbild beschreiben, Karten zeichnen, historische Karten auswerten, Gegenwartsbezüge durch Vergleich herstellen, eigene Deutungen und Wertungen entwickeln, den eigenen Arbeitsgang reflektieren

Den Schülern wird Transparentpapier im Format DIN A4 ausgehändigt:

1. Zeichne aus dem Gedächtnis eine möglichst genaue Weltkarte. (Einzelarbeit)
 2. Überprüfe deine Karte, indem du sie über eine Weltkarte aus dem Atlas legst. Pause die Umrisslinien der Karte im Atlas durch (mit Farbstift). (Einzelarbeit)
 3. Erkläre, warum es leichter ist eine Weltkarte zu lesen als freihändig zu zeichnen. (Plenum)
- A. Den Schülern wird eine Karte aus dem Mittelalter (vgl. Abb. 1) vorgelegt:
1. Macht zunächst einen langsamen „Augenspaziergang“ durch die Karte. Haltet eure Beobachtungen und Fragen in jeweils fünf Sätzen schriftlich fest. (Partnerarbeit)
 2. Vergleiche die Karte aus dem Mittelalter mit der von euch angefertigten Karte sowie derjenigen aus dem Atlas. Benenne Unterschiede und Gemeinsamkeiten. (Partnerarbeit)
 3. Überlege, welche Erklärungen es für diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt. (Plenum)
- B. Den Schülern werden paarweise zwei weitere Weltkarten (vgl. Abb. 2 und 3) vorgelegt (C 1. in Einzelarbeit, sonst Partnerarbeit):
1. Schau dir die dir vorliegende Karte in allen Details genau an. Versuche zu entziffern, was dargestellt ist, und beschrifte die Karte (Himmelsrichtungen, Erdteile, Gewässer, Länder).
 2. Stelle Deinem Partner deine Karte vor. Legt eure beiden Karten nebeneinander und sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.
 3. Vergleiche anschließend die beiden Karten mit der ersten Karte (Abb. 1) und notiere Fragen.
- C. In der Auswertungsphase geht es – ausgehend von den Fragen der Schüler und rückblickend auf den bisherigen Arbeitsgang – darum, dass sie anhand der drei vorgelegten historischen Karten ein Verständnis dafür entwickeln, dass Karten „Raumbilder“ darstellen, die Weltkenntnis und Weltdeutung ihrer Zeit spiegeln (Einzel-, Partnerarbeit, Plenum):
1. Gegeben sind zwei Thesen:
 - a. „Die Menschen im Mittelalter hatten ein völlig falsches Bild von der Welt.“
 - b. „Die Menschen im Mittelalter hatten kein falsches, sondern ein anderes Bild von der Welt als wir.“Überlege, worin sich die Thesen unterscheiden, was im Blick auf die drei Karten für bzw. gegen die jeweilige These spricht, ob eine weitere These nötig ist und wie diese ggf. lauten sollte
 2. Fasse in drei Sätzen zusammen, was die Arbeit mit den drei Karten im Ergebnis gebracht hat.
 3. Formuliere abschließend eine Antwort auf die Leitfrage.

Im Anschluss weiterführende Arbeit zum Thema „Wie denken Menschen sich die Welt“? (Längsschnitt Klasse 7) anhand von Karten, Bild- und Textquellen der Antike sowie der Frühen Neuzeit.

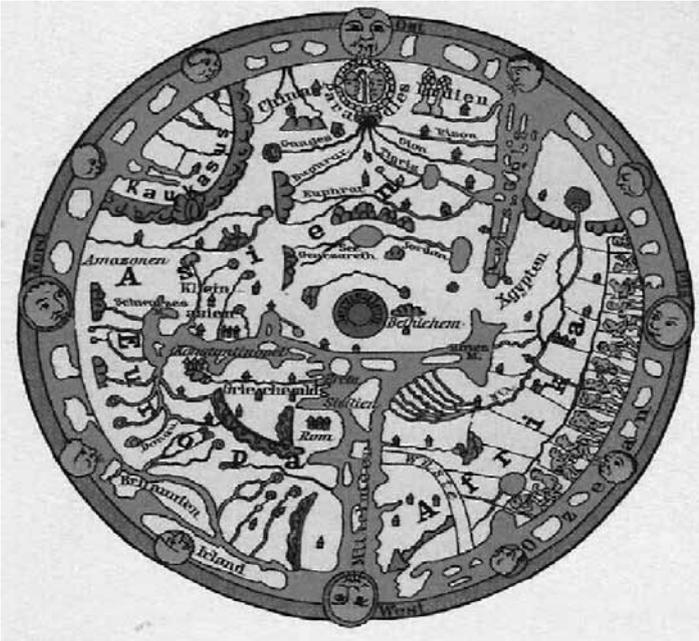


Abb. 1:
Weltkarte aus einem englischen Psalter (London, um 1230), vereinfachte Nachzeichnung:
(abgedruckt in: Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. D2 Vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg, München 2008, S.18; größere Abb. in: denkmal Geschichte 5/6 Niedersachsen, Braunschweig 2009, S.222; die Karte ist geostet)



Abb. 2:
Weltkarte des arabischen Kartographen al-Idrisī (um 1154): (aus dem Artikel *al-Idrisī* in der Wikipedia; die Karte ist gesüdet)



Abb. 3:
Weltkarte aus dem alten China mit dem Titel „Alle Länder unter dem Himmel“ (Übernahme aus einem koreanischen Atlas von ca. 1700) (in: Forum Geschichte kompakt 2, NRW, Berlin 2008, S.18.; größere Abb. in: du. Zeitschrift für Kultur Nr.11/12 Dez. 2005/Jan. 2006: Weltkarten, S.59) Roter Punkt im Zentrum: China; östlich davon die Nachbarländer Korea, rot umrandet, und Japan, gelb umrandetes Rechteck; südlich unterhalb dreier Rechtecke die Halbinsel Vietnam, an die sich eine große Landmasse anschließt, die von „Barbaren“ bevölkert wird. Inseln und ein ringförmiger Kontinent im umgebenden Ozean stellen mythische Reiche dar. Im Osten und im Westen: Inseln mit den Namen von Bergen. Die Karte ist genordet.)

Beispiel IV

Leitfrage: Inwiefern brach um 1500 eine neue Zeit an?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: einem Hörbuch Informationen entnehmen und visualisieren, im Geschichtsbuch recherchieren, Fragen formulieren, Ereignisse, Personen und Merkmale den Epochen Mittelalter und Neuzeit zuordnen, Änderungen im Weltbild beschreiben, darstellende Texte lesen und verfassen, dabei Fachbegriffe anwenden, Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren, historische Fragen formulieren.

- A. Den Schülern wird vorgespielt *Manfred Mai*, Weltgeschichte (CD 2), Nr.7 „Ein neues Denken“ (4 Min.) und Nr. 8 „Eine neue Welt“ (11 Min.):
1. Zeichne beim Hören eine Mindmap. (Einzelarbeit)
 2. Vergleiche eure Mindmaps und überarbeite sie. (Partnerarbeit)
 3. Erarbeite in der Gruppe aus euren Vorlagen eine gemeinsame Mindmap. (Gruppenarbeit)
 4. Notiere bei Schwierigkeiten entsprechende Fragen zur Klärung im Plenum. (Gruppenarbeit)
- B. Die Schüler schlagen nach, lesen im Geschichtsbuch, verschriftlichen, klären Fragen – einzeln und in Kooperation mit anderen Gruppenmitgliedern (5er Gruppen):
1. Recherchiere im Geschichtsbuch arbeitsteilig zu den Begriffen „Reformation“, „Renaissance“, „Humanismus“, „Entdeckungen“ und „Erfindungen“.
 2. Schreibe zu jedem der fünf Begriffe einen erläuternden Text im Umfang von einer Seite.
 3. Tausche eure Texte aus und lese untereinander Korrektur (R, Z, Satzbau usw.).
 4. Gebe die überarbeiteten Texte in gedruckter Fassung beim Lehrer ab.
- C. Die Schüler verknüpfen Arbeitsschritt A und B miteinander:
1. Integriere die fünf Begriffe sinnvoll in eure Mindmap. Überprüfe, welche der Fragen (vgl. A 4) ihr jetzt beantworten könnt.
 2. Sehe im entsprechenden Kapitel des Geschichtsbuchs die Bild- und Textquellen durch und ordne sie nach Möglichkeit den fünf Begriffen zu.
 3. Suche zu den Begriffen nach weiteren passenden Bild- und Textquellen und entscheide euch pro Begriff für eine aussagekräftige Text- und Bildquelle.
 4. Gebe (zwecks Kopieren) die ausgewählten fünf Bild- und Textquellen beim Lehrer ab bzw. nenne die entsprechende Seitenzahl im Buch.
- D. Die Schüler führen die Arbeitsschritte zusammen und stellen diese vor.
1. Übertrage eure Mindmap (vgl. C 1.) auf ein Plakat, füge eure Texte (vgl. B 2.) sowie die ausgewählten Text- und Bildquellen (vgl. C 3.) dazu.
 2. Bereite euch auf die Präsentation eures Arbeitsergebnisses vor.
 3. Stelle euer Plakat der gesamten Klasse vor und erläutere, ausgehend von den jeweiligen Text- und Bildquellen, die zugehörigen Begriffe.
 4. Notiere an der Tafel maximal fünf Fragen für den weiteren Arbeitsprozess.

Beispiel V

Leitfrage: Der 31. Oktober erinnert alljährlich an Martin Luther. Luther – wer war das eigentlich?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Internetseiten Informationen entnehmen, eine Zeitleiste erstellen, Aussagen ordnen und gewichten, Begriffe klären, die Person Luther in ihre Epoche einordnen, Sachtexte und fiktive Quellen zur Reformation verfassen, den eigenen Arbeitsprozess reflektieren, Heftführung bzw. Portfolioarbeit üben

- A. Einleitend wird das Vorwissen der Schüler erhoben, gesammelt und geordnet. Verknüpfend folgt die Arbeit mit folgender Internetseite: www.luther.de
- B. 1. Stellt alle Daten zum Lebenslauf Luthers zusammen, die ihr finden könnt. Ordnet sie chronologisch und schreibt das jeweilige Ereignis daneben. (Einzel- oder Partnerarbeit)
2. Klärt, welchen Jahren in Luthers Leben eine besondere Bedeutung zukommt. Überlegt für die Auswahl zuvor Kriterien. (Partnerarbeit)
3. Schreibt für vier dieser Jahre eine Begründung dafür auf, warum sie besonders wichtig sind (pro Jahr eine halbe Seite). (arbeitsteilige Partnerarbeit)
- C. 1. Sucht nach Auskünften zu „Ablass“, „Ablassbrief“, „Ablasshandel“ . Klärt im Gespräch, was die 95 Thesen Luthers damit zu tun haben. (Einzel- und Partnerarbeit)
2. Schreibt die Thesen 6, 21, 36, 43, 62 heraus. Erläutert einander mündlich in eigenen Worten, was diese Thesen jeweils inhaltlich aussagen. (Einzel- und Partnerarbeit)
3. Verfasst einen Text von einer Seite Länge unter der Überschrift „Der Streit um den Ablass“. (Einzel- oder Partnerarbeit)
- D. 1. Vier Jahre nach der Veröffentlichung der 95 Thesen wurde Luther vom Papst mit dem Bann belegt und exkommuniziert. Im selben Jahr kommt es zur Begegnung Luthers mit dem Kaiser in Worms. Beantwortet die beiden folgenden Fragen schriftlich (Einzel- oder Partnerarbeit):
a. Wieso ist auch der Kaiser mit der „Luthersache“ befasst?
b. Was ist das Ergebnis der Begegnung von Karl V. und Luther in Worms?
2. Überlegt und bespricht, was es für Luther bedeutet haben muss, dass die damals in geistlichen und weltlichen Angelegenheiten Höchststehenden, Papst und Kaiser, ihre Macht jeweils gegen ihn gerichtet haben. (Partnerarbeit)
3. Formuliert jeweils einen fiktiven Tagebucheintrag Luthers für den 3. Januar 1521 und den 25. April 1521. (Einzel- und Partnerarbeit)
- E. 1. Klärt rückblickend, welcher der drei Arbeitsschritte (B bis D) für euch am einfachsten bzw. am schwierigsten war, und prüft, ob man die Unterschiede den Ergebnissen (vgl. jeweils Aufgabe 3) ansieht. (Partnerarbeit)
2. Bespricht rückblickend eure Arbeitsweise bzw. euer Arbeitsverhalten und haltet jeweils in drei Sätzen schriftlich fest (Einzel- und Partnerarbeit):
a. Was ist gut gelaufen?
b. Womit hatten wir Schwierigkeiten?
3. Resümiert rückblickend, welche Antwort ihr auf die Eingangsfrage(n) jetzt geben könnt. (Partnerarbeit)
- F. Gebt die Dokumentation eures Arbeitsprozesses (Heft, Mappe, Portfolio) beim Lehrer ab.

Beispiel VI

Leitfrage: Was können wir Stadtansichten über die jeweilige Zeit, über Dauer und geschichtlichen Wandel entnehmen?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Bildquellen zum städtischen Leben aus verschiedenen Zeiten Informationen entnehmen und sie vergleichen, im Geschichtsbuch gezielt nach Hintergrundinformationen suchen, darstellende Texte lesen und auswerten, eigene Erkenntnisse schriftlich als Sachtexte und fiktive Quellen formulieren, perspektivisch erzählen, Arbeitsergebnisse präsentieren

Dem Schüler werden drei Aufnahmen städtischen Lebens aus unterschiedlichen Zeiten vorgelegt, z.B. aus dem 16., dem 18. und dem frühen 20. Jahrhundert. Denkbar ist auch eine Vorlage mehrerer Bilder zur freien Auswahl durch die Schüler. Im vorliegenden Beispiel zeigt das Gemälde von 1530 den Perlachplatz in Augsburg, das Gemälde von 1754 den Frankfurter Römer, das Foto aus dem Jahre 1914 den Potsdamer Platz in Berlin.

- A. Vergleiche die drei städtischen Szenen, finde Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus und stelle diese in einer tabellarischen Übersicht zusammen.
- B. Sortiere Deine Notizen, indem du sie verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Wohnen/Häuser, Verkehrsmittel usw.) zuordnest.
- C. Suche dir zwei dieser Bereiche aus, recherchiere im Geschichtsbuch und anderen Medien dazu und schreibe auf, wie sich die von dir beobachteten Veränderungen zwischen dem 16. und dem frühen 20. Jahrhundert erklären lassen.
- D. Wahlweise Aufgabe a oder b:
 - a. Fasse die Arbeitsergebnisse zusammen, indem du einen Text verfasst unter der Überschrift „Drei Ansichten von Städten – mit den Augen eines Historikers gesehen“.
 - b. Suche dir in jedem Bild eine der abgebildeten Person aus und lasse sie in einem Brief aus ihrer Zeit berichten. Achte dabei darauf, dass deine Erkenntnisse (vgl. C) in geeigneter Form mit einfließen.
- E. Suche Dir einen Partner, der die jeweils andere Aufgabe (vgl. D) bearbeitet hat. Gebt eure schriftlichen Produkte einander zum Korrekturlesen. Überarbeitet daraufhin noch einmal den eigenen Text bzw. Brief.
- F. Die Schüler präsentieren ihr Arbeitsergebnis dem Plenum: Vorlesen des Textes bzw. Briefs. Die jeweiligen Bilder werden gleichzeitig auf OHP oder am Smartboard gezeigt.

Anmerkung: Es ist auch möglich, bei der Auswahl und Vorlage des Bildmaterials Dimensionen der Alltagsgeschichte einzubeziehen, die in Stadtansichten nicht dokumentiert sind. Die Leitfrage wäre entsprechend anzupassen, der Arbeitsprozess selbst stärker aufgefächert. Für den Fall, dass mit Ansichten Hamburgs gearbeitet wird, ist eine speziell stadtdenkmaltypische Akzentuierung bei der Formulierung der Leitfrage möglich.



Abb. 1:
 Ölgemälde aus der Serie der „Augsburger Monatsbilder“ nach Jörg Breu d.Ä. (um 1480-1537), un-
 datiert (227,5 x 353 cm); das Bild zeigt den Markt auf dem Perlachplatz in Augsburg (aus Wikimedia
 Commons, <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Augsburg3-Oktober-November-Dezember.jpg>)



Abb. 2.:
 Markt auf dem Römerberg in Frankfurt, Gemälde von Christian Georg Schütz d. Ä., 1754 (abgedruckt in:
 Paul Münch, Lebensformen in der Frühen Neuzeit. 1500 bis 1800, Frankfurt/M. 1996, Bildteil Nr. 6b; im Netz ge-
 meinfrei unter http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Roemerberg_Frankfurt_1754_by_CG_Schuetz_sen.jpg)



Abb. 3:
Berlin, Potsdamer Platz, Fotografie 1914 (aus dem Artikel Potsdamer Platz in der Wikipedia)

Beispiel VII

Leitfrage: Wie kann man zu geschichtlichen Zusammenhängen, Ereignissen oder Personen ein begründetes Urteil abgeben?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: zu verschiedenen Themen Rechercheaufträge erledigen, Sachverhalte multiperspektivisch darstellen, Deutungen und Wertungen aus Darstellungen herausarbeiten, historische Ereignisse und Prozesse beurteilen, Handlungen historischer Akteure im Rahmen der Maßstäbe ihrer Zeit deuten, Hypothesen über Phänomene der Vergangenheit überprüfen, eigene Wertungen vornehmen, in selbstorganisierten Debatten Standpunkte vertreten

In diesem Beispiel werden drei Kontroversen zu unterschiedlichen Epochen der Weltgeschichte vorgestellt. Zwei Verwendungsmöglichkeiten sind denkbar: Man kann entweder alle drei in einer einzigen, diachronen Unterrichtsvorhaben den Schülerinnen und Schülern vorlegen und so die Kontroversität der Geschichte als solche und die stets die Notwendigkeit der Urteilskompetenz in den Fokus nehmen. Oder man setzt die Kontroversen einzeln innerhalb chronologisch angeordneter Unterrichtsvorhaben ein, um am gegebenen Thema die Urteilskompetenz zu schärfen.

Die Aufgabenstellung umfasst folgende Arbeitsaufträge:

1. Arbeite aus den Texten die unstrittigen Sachinformationen heraus.
2. Vergleiche die Sachinformationen der Texte zu den Kontroversen 1 bis 3, beschreibe die Schnittmengen.
3. Arbeite aus den Texten die Sachurteile (Urteile, die überprüfbar und beweisbar sind) heraus.
4. Arbeite aus den Texten die Werturteile (subjektive, an Wertentscheidungen gebundene, nicht beweisbare Urteile) heraus.
5. Beschreibe die Schwierigkeit, zwischen Sach- und Werturteil zu unterscheiden.
6. Charakterisiere die Texte bzw. die darin beschriebenen Positionen.
 - a. Beschreibe, wie die Auswahl der Sachinformationen und der Sachurteile ein bestimmtes Bild erzeugen (Formulierungsvorschläge: „Im Mittelpunkt / Im Fokus der Darstellung steht ... „Indem überwiegend über ... berichtet wird, entsteht das Bild eines ...“).
 - b. Erläutere, welche Wertentscheidungen den Werturteile zugrunde liegen (z.B. bei M. Mai: Zufriedenheit gemessen an der Abwesenheit von Aufständen, Z. 28 oder der Zwang zum Überdenken bisheriger Sichtweisen bei Goldhagen, Z. 41). Finde z.B. Begriffe und Adjektive, die den Charakter des Textes beschreiben (z.B. „kritisch, sachlich, einseitig, verherrlichend, neutral, unglaubwürdig, provokativ, abwägend“).
7. Recherchiere zu den Themen und suche be- und entlastendes Material für die Römische Zivilisation, Columbus und den Absolutismus bzw. Ludwig XIV.
8. Veranstaltet regelrechte Gerichtsverhandlungen für die Epochen und Personen.
9. Erläutere, für wen die einzelnen historischen Urteilsbildungen von Bedeutung sind.
10. Sammelt weitere Themen und verfährt wie oben.

Kontroverse 1: Rom

- a) Eine Handvoll Patrizier, etwa achtzehnhundert Familien, lebten in großen palastartigen Privatbesitzungen mit weitläufigen Gärten und Häusern, die einen ganzen Schwarm von Freigelassenen und Sklaven beherbergten. In trostlosem Gegensatz dazu lebte die große Masse des Proletariats in etwa 46 000 Mietskasernen, deren jede durchschnittlich zweihundert Menschen beherbergt haben muß: überfüllt, brüchig, geräuschvoll. Solchermaßen versorgte man „die freien Bürger“ Roms mit Unterkünften. Selbst in dem primitivsten Dorf der Jungsteinzeit war das Haus stets mehr als bloße Unterkunft für den Leib. Es war Treffpunkt der Hausgemeinschaft, und der Herd diente zugleich als Mittelpunkt religiöser Feiern und zum Kochen. Die Häuser der Patrizier waren geräumig, luftig, gesund, mit Badezimmern und Wasserklosetts ausgestattet und im Winter durch Heizröhren erwärmt, welche die heiße Luft durch Kammern im Fußboden leiteten. Sie waren vielleicht die bequemsten und behaglichsten Häuser, die vor dem 20. Jahrhundert irgendwo für ein gemäßigttes Klima gebaut worden sind: ein Triumph der Wohnbaukunst. Die römischen Mietskasernen verdienen aber fraglos den ersten Preis für die überfülltesten und ungesündesten Bauwerke, die vor dem 16. Jahrhundert in Europa errichtet wurden. Diese Bauwerke waren nicht nur ungeheizt und ohne Abwasserrohre und Wasserklosetts sowie ohne Kochvorrichtungen; sie erhielten nicht nur eine unangemessene Zahl von ungelüfteten Räumen, die maßlos überfüllt waren; sondern außerdem waren sie so schlecht gebaut und so hoch, daß sie bei den häufig vorkommenden Bränden keinerlei sicheren Ausgang besaßen. Blieben ihre Bewohner von Paratyphus, Typhus und Bränden verschont, so konnten sie leicht beim Einsturz des ganzen Gebäudes umkommen.
- b) Ohne ordentliches Gerichtsverfahren und ohne Schuldbeweis durfte niemand bestraft werden. Das erscheint uns heute selbstverständlich. Für die damalige Zeit war es revolutionär. Das römische Rechtswesen wurde später zum Vorbild für viele Rechtsordnungen überall auf der Welt. Krieg um Krieg vergrößerte Rom sein Herrschaftsgebiet. So eigenartig es klingen mag, die römischen Provinzen profitierten enorm von der Besetzung und erlebten einen beispiellosen Aufschwung. Städte wurden gebaut und ausgebaut, ihr Zentrum war das Forum, ein großer, von Gebäuden umgebener Platz, auf dem politische Versammlungen und Gerichtsverhandlungen stattfanden. Auch Werkstätten, Läden, Gasthäuser und öffentliche Bäder gehörten zum Stadtbild. Manche Gebäude und Wasserleitungen (Aquädukte) sind heute noch erhalten und zeugen von der römischen Baukunst. Die Mächtigen und Reichen wohnten in großen, bestens ausgestatteten Villen, die an ein öffentliches Wasser- und Abwassersystem angeschlossen waren und sogar Bäder und Fußbodenheizung besaßen; sie ließen sich von ihren Sklaven bedienen und konnten das Leben in vollen Zügen genießen. Das einfache Volk hatte wenig zum Genießen. Bauern, Arbeiter und ihre Frauen mussten hart arbeiten, um auch nur das Nötigste zu erwirtschaften. In den Städten waren die Mieten oft so hoch, dass sich viele Familien nur ein Zimmer in großen Mietskasernen leisten konnten. Trotzdem waren die meisten Menschen im Großen und Ganzen zufrieden, jedenfalls gab es in den ersten 250 Jahren der Kaiserzeit keine nennenswerten Unruhen, Aufstände oder gar Bürgerkriege wie im Jahrhundert zuvor. Da die römischen Kaiser seit Augustus – von wenigen Ausnahmen abgesehen – keine Eroberungskriege mehr führten, erlebten die Menschen eine rund 200 Jahre dauernde Friedenszeit. Man spricht in diesem Zusammenhang von der „Pax Romana“, dem römischen Frieden.

Lewis Mumford, Die Stadt, München 1979, S. 257ff. (gekürzt)

Manfred Mai, Weltgeschichte, Wien 2002, S. 36 ff. (gekürzt)

Kontroverse 2: Kolumbus

- a) „Vom frühesten Alter an ging ich aufs Meer und fuhr bis auf den heutigen Tag fort, auf See zu fahren. Wer sich der Ausübung dieser Kunst widmet, wünscht die Geheimnisse der irdischen Natur kennenzulernen.“ Der größte Pionier der Erderforschung, der dieses Bekenntnis niedergeschrieben hat, wagte es in seinem 46. Lebensjahr, mit seinen Brüdern das größte Geheimnis seiner Zeit zu enthüllen: das Rätsel des Weltmeeres und seiner jenseitigen Küsten. Als Columbus am 3. August 1492 mit drei Karavellen aufbrach, öffnete er auch nach Westen hin den Ring, der die Alte Welt Jahrtausende hindurch eingeengt hatte. Columbus war überzeugt, daß auch der westliche Ozean und das jenseitige Land von Gott dem Abendland und dem Christentum zur Erschließung bestimmt seien, daß es kein „Meer der Finsternis“ sein könne. Es war einer der „wohlthätigen Irrtümer“ der Geschichte, daß der Generalkapitän den Atlantik für kleiner hielt, als er war und daß er die Meereshöhe unterschätzte. Sein Verdienst ist es, daß er die Weiterfahrt bis zum Ende gewagt hat, als er unterwegs den Irrtum seiner Gewährsmänner erkannte.
- b) Auf seiner zweiten Reise kehrte Kolumbus 1493 mit 17 Schiffen und einer Besatzung von 1.500 Mann in die Neue Welt zurück. Das Vorgehen der Spanier gegen die Indianer ist in den Aufzeichnungen von Bartolomé de Las Casas beschrieben. Las Casas berichtet 1542 unter anderem von Massenmorden, Verbrennungen, Vergewaltigungen und Zerstückelungen, wobei auch Kinder, Schwangere oder Alte nicht verschont wurden. Auf der dritten Reise (1498–1500) begann Kolumbus mit der Verteilung von Pflanzland und der Zuteilung von Indios an einzelne Siedler. Ähnliche „Verteilungen“ waren später in Lateinamerika weit verbreitet. Die Encomenderos hatten die Auflage, die Indios zum Christentum zu bekehren und für ihren Schutz zu sorgen; doch sie hatten auch das Recht, von den Indios Abgaben zu verlangen. Missbräuche waren die Folge, und das Encomienda-System verkam alsbald zu einer Form der leiblichen Unfreiheit der Indios. Zwangsarbeit und andere schlechte Lebensbedingungen führten bei den Indios zum Verlust des sozialen Gefüges, als Folge davon zu Unfruchtbarkeit („Gebärstreik“) und Selbstmorden. Ein großer Teil der Bevölkerung starb nicht durch direkte Gewalt, sondern infolge von Landraub, Versklavung und eingeschleppten Krankheiten. Die Bevölkerungszahl Hispaniolas sank von geschätzten 400.000 bis 1 Million zur Zeit der ersten Entdeckungsfahrt auf ca. 100.000 im Jahr 1504. Bis 1514 sank ihre Zahl auf 22.000 und 1542 waren es laut Las Casas „kaum noch 200“, die am Leben waren. Die Zahl der Einwohner des karibischen Raumes vor dem Eintreffen von Kolumbus betrug bis zu 15 Millionen.

*Große Männer der Weltgeschichte,
Murnau, o.J., S.101 (gekürzt)*

http://de.wikipedia.org/wiki/Christoph_Kolumbus (12.04.2010; gekürzt)

Kontroverse 3: Französischer Absolutismus

a) Der Offizier und Herzog Saint-Simon, der seit 1702 am Hofe Ludwigs XIV. lebte, beschrieb den König und seine Umgebung:

In allem liebte er [Ludwig XIV.] Glanz, Verschwendung, Fülle. Es war wohlberechnet, dass er die Sucht, ihm hierin nachzueifern, in jeder Weise begünstigte. Wer alles draufgehen ließ für Küche, Kleidung, Wagen, Haushalt und Spiel, der gewann sein Wohlwollen. Indem er so den Luxus gewissermaßen zur Ehrensache und für manche zur Notwendigkeit machte, richtete er nach-
einander alle zugrunde, bis sie schließlich
einzig und allein von seiner Gnade abhingen. So befriedigte er seinen Hochmut und seinen Ehrgeiz. Er hat dem Lande damit eine Wunde geschlagen, die wie
ein Krebschaden an allem frisst. Vom Hofe aus hat die Verschwendungssucht Paris, die Provinzen, das Heer ergriffen. Man schätzt einen jeden, der eine gewisse Stellung einnimmt, nur noch nach
seinem Aufwand in Küche und Haus ein. Wer Gelegenheit zum Stehlen hat, stiehlt infolgedessen, um die Ausgaben seines Haushalts bestreiten zu können. Der Hochmut wächst ins Ungemessene. Die
Folgen sind nicht abzusehen. Untergang und Umwälzung sind im Anzuge. Man lobte den Herrscher um die Wette und verdarb ihn damit. Schmeichelei war der
einzige Weg, sich den König geneigt zu
machen.

*Der Hof Ludwig XIV. Nach den
Denkwürdigkeiten des Herzogs
von Saint-Simon, übertr. v. Arthur
Schurig, Leipzig 1913 (gekürzt)*

b) Der Historiker Hans-Ulrich Wehler beschreibt, wie der französische Absolutismus im Gebiet des späteren Deutschland übernommen wurde.

Ursprünge der Revolution von oben

Wegen der Auswirkungen des Dreißigjährigen Krieges war es seit den 1650er Jahren zu einem sichtbaren Vorrücken staatlichen Einflusses gekommen. Um die Kriegsfolgen überwinden zu helfen, griff die fürstliche Einwanderungspolitik ein, Landwirtschaft und Handwerk wurden unterstützt, öffentliche Wirtschaftsmonopole sollten das Einkommen der Staatskassen vermehren. Zugleich bemühten sich Fürsten nach der einschneidenden
to Kriegserfahrung darum, ihr stehendes Heer beizubehalten oder endlich aufzubauen. Das hieß aber, regelmäßige Einkünfte für seine Finanzierung gewinnen und Mitspracherechte ständischer Körperschaften zurückschneiden. Derartige Aktionen und Absichten der Fürsten und ihrer Behörden führten dazu, daß der zentralisierte Verwaltungsapparat weiter anwuchs. [Der Staat förderte] die Urbarmachung von Neuland, die Trockenlegung von Sümpfen, die Manufakturgründung, den
Kanal- und Straßenbau, die Anlage von Mustergütern. Es geht hier keineswegs darum, diese Staatstätigkeit als vorausschauende Progressivität [Fortschrittlichkeit] zu verklären, die, macht-
bewußt und volksfreundlich zugleich, von deutschen Fürsten mit unbeirrbarem Weitblick gefördert worden sei. Eine wesentliche Voraussetzung dieser Modernisierung bildete die Fähigkeit,
überhaupt auf die Herausforderung durch Nachahmung oder aus eigener Kraft zu reagieren.

*Hans-Ulrich Wehler, Deutsche
Gesellschaftsgeschichte, Bd. I,
München 1987, S. 57f. (gekürzt)*

Beispiel VIII

Leitfrage: Was zeigt ein Portfolio über meinen individuellen Lernweg und Lernertrag?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: wichtige Ereignisse, Personen und Merkmale einzelnen Epochen, Zeitabschnitten oder Jahrhunderten zuordnen, Informationen aus verschiedenen Medien auswählen, eine Zeitleiste mit den wichtigsten Angaben erstellen, Arbeitsergebnisse in nutzbarer Form dokumentieren, dabei verschiedene Formen der Darstellung nutzen, Fachbegriffe anwenden, den eigenen Arbeitsprozess reflektieren

Den Schülern wird folgende Anleitung vorgelegt:

Portfolios sind individuell und selbstständig geführte Mappen, in denen ihr Materialien zu einem Thema sammelt und damit zeigt, dass ihr euch mit diesem Thema auseinandergesetzt habt.

Für jedes Unterrichtsvorhaben, das wir im Geschichtsunterricht erarbeiten (im vorliegenden Fall Absolutismus, danach Französische Revolution, später Industrialisierung usw.), legt ihr bitte eine solche Mappe an. Euer Portfolio muss folgende Teile enthalten:

- 1: ein *Deckblatt* mit euren persönlichen Angaben, dem Thema des Unterrichtsvorhabens und dem Bearbeitungszeitraum
2. ein *Inhaltsverzeichnis*
3. eine *Zeitleiste* mit den wichtigsten Ereignissen, die zum Thema gehören
4. eine *Galerie* mit Bildern, die euch für das Thema bedeutsam erscheinen (aus Büchern kopiert, im Internet gefunden, selbst skizziert); jedes Bild muss eine knappe erklärende Bildunterschrift haben
5. eine oder mehrere *Landkarten* zum Thema (selbstentworfen, abgepaust oder ausgedruckt), ebenfalls mit Erklärung bzw. Legende
6. ein *Glossar*, in dem die wichtigsten Fachbegriffe und Fremdwörter aufgeführt und erläutert werden
7. ein *Arbeitstagebuch*, in das ihr in freier Form notiert, wann und wie lange ihr am Portfolio gearbeitet habt, warum ihr welche Materialien ausgewählt habt, welche Fragen, Eindrücke oder Meinungen ihr zu einzelnen Aspekten des Themas habt usw.

Die Arbeit am Portfolio erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Wann immer euch interessantes Material in die Hände kommt, ob im Unterricht, bei seiner Vor- oder Nachbereitung, beim Surfen im Internet oder beim Stöbern in der Bücherhalle, könnt ihr euer Portfolio ergänzen und erweitern. Welche Materialien und wie viele ihr aufnehmt, entscheidet ihr. Das Portfolio soll zeigen, wie ihr euch ganz individuell mit dem Thema auseinandergesetzt habt. Es wird auch im Unterricht Phasen individualisierten Unterrichts geben, in denen ihr an den Portfolios arbeiten könnt. Eine Woche nach Abschluss des Unterrichtsvorhabens muss das Portfolio abgegeben werden. Für jedes Portfolio bekommt ihr eine Note, die in die mündliche Note eingeht. Für die Bewertung gelten folgende Kriterien:

- äußere Form und Gestaltung: Ist das Portfolio sorgfältig geführt oder schlampig zusammengeklebt und voller Rechtschreib- und Grammatikfehler? (20 %)
- Vollständigkeit und Umfang: Ist nur das Allernötigste aufgenommen oder deutlich mehr als das Pflichtpensum? (30 %)
- Qualität und Niveau: Ist inhaltlich alles richtig? Sind die Informationen, Erklärungen, Überlegungen oberflächlich oder tieferschürfend? (50 %)

Beispiel IX

Leitfrage:

Wie wird die Französische Revolution in einem französischen Schulbuch dargestellt?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: ein Schulbuch als Erscheinungsformen der Geschichtskultur im Blick auf zugrunde liegende Perspektiven, Wertungen und Absichten auswerten, am Beispiel des Schulbuchs den Konstruktcharakter von Geschichte aufzeigen, eigene Urteile entwickeln und in Form eines Gutachtens zur Diskussion stellen.

A. Einzelarbeit

1. Finde mithilfe der Übersetzung heraus, welche Themen auf den beiden Seiten des französischen Schulbuchs in Text und Bild behandelt werden. Überprüfe, ob sich in Deinem Geschichtsbuch entsprechende Themen finden.
2. Halte das Ergebnis in zwei Spalten schriftlich fest.

B. Partnerarbeit

1. Vergleiche eure Ergebnisse aus A und untersucht anschließend, wie die Themen im französischen und im deutschen Schulbuch behandelt werden. Beziehe diesen Vergleich
 - a. auf die Texte (Formulierungen und Schwerpunkt der Aussage),
 - b. auf die Auswahl und Aussage der Bilder,
 - c. auf die Arbeitsaufträge.

Haltet das Vergleichsergebnis in geeigneter Form (tabellarische Übersicht) schriftlich fest.

2. Achtet auf die Gestaltung der beiden Seiten aus dem französischen Geschichtsbuch und notiert, was euch gut und weniger gut gefällt. Untersucht, wie die Seitengestaltung in eurem Buch gelöst ist.
3. Bewertet anschließend auf der Grundlage eurer Untersuchungsergebnisse das französische Geschichtsbuch. Formuliert dazu für die Lehrmittelkommission an eurer Schule ein kurzes Gutachten mit Begründung, in dem ihr die Anschaffung einer deutschen Fassung des französischen Geschichtsbuchs befürwortet oder ablehnt.

Aus einem französischen Schulbuch: La Grande Nation et l'Europe

Arbeit mit Geschichtsbüchern

In allen Staaten Europas ist die Französische Revolution ein wichtiges Thema im Geschichtsunterricht. In dieser Werkstatt findest du eine Doppelseite aus einem modernen französischen Schulbuch für die 8. Klasse an einer höheren Schule, vergleichbar mit unserem Gymnasium. Die Texte, die du für das Verständnis brauchst, sind übersetzt.

Übersetzung:

Die „Große Nation“ und Europa

Wie wirkte sich die Französische Revolution in Europa aus?

1. Die Revolution zwischen Frieden und Krieg

– Die Revolution weckte die Hoffnung vieler Europäer (vgl. Dok. 4). Einige Patrioten im Ausland folgten ihrem Beispiel und organisierten Aufstände. Aber die französischen Revolutionäre weigerten sich, für deren Unterstützung in den Krieg zu ziehen. 1790 verkündete die Nationalversammlung sogar den Frieden für die Welt.

– Die ausländischen Herrscher hingegen wollten die Ausbreitung der revolutionären Ideen bei ihren Untertanen verhindern. Nach dem Fluchtversuch Ludwigs XVI. 1791 übten Österreich und Preußen zunehmend Druck auf die Nationalversammlung aus, die fürchten musste, dass die beiden Mächte gegen die Revolution losschlagen würden. Nach langen Debatten erklärte sie im April 1792 zuerst Österreich und danach Preußen den Krieg.

2. Ein Revolutionskrieg?

– Die starke österreichisch-preußische Armee eroberte weite Teile Frankreichs, wurde aber am 20. September 1792 von einem französischen Heer aus vorwiegend kriegsunerfahrenen Freiwilligen bei Valmy gestoppt (vgl. Dok. 1). Dieser erste Sieg bedeutete den Triumph der Französischen Revolution über das Europa des Ancien Régime. Von nun an führte Frankreich nach eigener Einschätzung einen Revolutionskrieg, um „die von ihren Despoten unterdrückten Völker zu befreien.“ (vgl. Dok. 3).

– Daraufhin bildeten Österreich und Preußen mit England und den Nachbarländern Frankreichs eine große Koalition. 1793 wurde Frankreich von allen Seiten angegriffen. Es widerstand aber und ging danach wieder in die Offensive. Die französischen Siege zwischen 1794 und 1797 lösten nicht nur die Koalition auf, sondern schufen auch „Schwesterrepubliken“ (vgl. Dok. 2) nach dem Vorbild Frankreichs, das inzwischen zur „Großen Nation“ geworden war.

1 La Grande Nation et l'Europe

Quelles sont les conséquences de la Révolution française en Europe?

1. La Révolution entre paix et guerre

■ La révolution de 1789 soulève l'espoir de nombreux Européens (doc. 4). À son exemple, certains patriotes étrangers organisent des soulèvements. Toutefois, les révolutionnaires français se refusent à recourir à la guerre pour les soutenir. En 1790, l'Assemblée nationale vote même une « Déclaration de paix au monde ».

■ De leur côté, les souverains étrangers s'inquiètent de la diffusion des idées révolutionnaires parmi leurs sujets. Après la tentative de fuite de Louis XVI en 1791, l'Autriche et la Prusse se montrent de plus en plus menaçantes. La Convention craint leur intervention contre la Révolution; après de longs débats, elle déclare la guerre à l'Autriche (avril 1792) puis à la Prusse.

2. Une guerre révolutionnaire?

■ La puissante armée austro-prussienne envahit la France mais elle est arrêtée à Valmy par une armée formée de volontaires peu expérimentés le 20 septembre 1792 (doc. 1). Cette première victoire symbolise le triomphe de la Révolution contre l'Europe d'Ancien Régime. La France prétend désormais livrer une guerre révolutionnaire pour « libérer les peuples opprimés par les despotes » (doc. 3).

■ L'Autriche et la Prusse forment alors avec l'Angleterre et les voisins de la France une grande coalition. La France est attaquée de toutes parts en 1793 mais parvient à résister puis à reprendre l'offensive. Les victoires françaises de 1794-1797 permettent la dislocation de la coalition et la création de « républiques sœurs » (doc. 2) sur le modèle de la France, devenue la « Grande Nation ».

3. Vers la guerre de conquête

■ La France a profité des victoires pour annexer de vastes territoires, contre le vœu des populations. Les républiques sœurs sont traitées comme des pays conquis et non comme des alliés. Les armées françaises sont brutales et se livrent au pillage (doc. 5). L'espoir fait place à la déception.

■ Cette politique de conquête fait craindre aux États européens une domination française: une seconde coalition se forme en 1798. Bonaparte sauve la France de la défaite et obtient enfin en 1801-1802 la conclusion d'une paix avantageuse.



1 La Bataille de Valmy
Peinture d'Horace Vernet (détail), National Gallery, Londres.



Die Schwesterrepubliken

2 Les républiques sœurs

VOCABULAIRE
un despote: nom, emprunté au grec, désignant un souverain régnant sans limites sur ses sujets.
une coalition: alliance de plusieurs États.
une république sœur: nom donné aux nouvelles républiques créées par la France, censées être très proches d'elle, comme le seraient des sœurs.
la Grande Nation: nom donné à la France révolutionnaire, la première des nations libres.

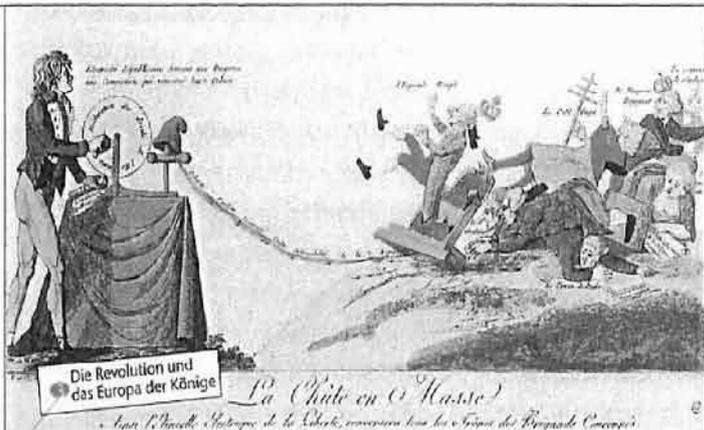
Große Nation: Bezeichnung für das revolutionäre Frankreich, der ersten der freien Nationen.

M1

Aus dem französischen Schulbuch Histoire Géographie, Paris, 1998

Die folgenden Arbeitsaufträge lassen sich gut in Dreier-Gruppen bearbeiten.

- 1 Findet mithilfe der Übersetzung heraus, welches Thema auf den Schulbuchseiten M1 behandelt wird. Schlagt nach, ob ihr in eurem Geschichtsbuch entsprechende Themen findet.
- 2 Vergleicht, wie das Thema im französischen und im deutschen Buch behandelt wird. Achtet z. B. auf Formulierungen, auf



3 La Révolution et l'Europe des rois

Gravure coloriée, BNF, Paris.

On lit à droite: « l'espégle Joseph, le Statouder, Gros George, le Petit Papa, le Despote espagnol, le Tyran de Prusse, le Coureur de Sardaigne, la Grosse Catherine ». On lit à gauche: « Déclaration des droits de l'homme (sur la roue), Constitution républicaine (sur le rouleau) ».

Identifiez sur l'image les personnages représentés. Comment l'artiste a-t-il ridiculisé les rois? Quel est le sens de cette image?

4 La Révolution française vue par un Anglais

Dans quelle période de ces événements vivons-nous! [...] J'ai vécu pour voir trente millions d'hommes, indignés et résolus, repousser l'esclavage et demander la liberté avec une voix irrésistible, leur roi porté en triomphe et un monarque arbitraire se rendant lui-même à ses sujets. [...]

Et maintenant il me semble que je vois l'ardeur pour la liberté se développer et s'étendre, une réforme générale commencer dans les affaires humaines, le pouvoir des rois remplacé par celui des lois, et la puissance des prêtres céder la route à la puissance de la raison et de la conscience.

Soyez encouragés, vous tous amis de la liberté et vous qui écrivez pour sa défense! Les temps sont propices! [...] Voilà que la lumière que vous avez fait jaillir, après avoir rendu l'Amérique libre, se réfléchit en France et, là, s'enbrase en une flamme qui réduit le despotisme en cendres et réchauffe et illumine l'Europe.

Richard Price, Discours sur l'amour de notre pays, novembre 1789.

3. Vom Revolutionskrieg zum Eroberungskrieg

– Frankreich nutzte seine Siege, um große Gebiete gegen den Willen der jeweiligen Bevölkerung an sich zu bringen. Es behandelte die Schwesterrepubliken aber wie eroberte Länder und nicht wie Verbündete, denn die französischen Armeen plünderten sie erbarungslos aus (vgl. Dok. 5). Der Hoffnung folgte die Enttäuschung.

– Diese Eroberungspolitik schürte in den europäischen Staaten die Angst vor der französischen Herrschaft, sodass eine zweite Koalition entstand. Napoleon Bonaparte aber bewahrte sein Land vor der Niederlage und schloss 1801/02 einen vorteilhaften Frieden.

4. Die Französische Revolution in den Augen eines Engländers

In welcher ereignisreichen Zeit leben wir! [...] Ich habe 30 Millionen zornige und entschlossene Menschen die Sklaverei in den Staub treten und ihre Freiheit unüberhörbar verlangen sehen. Ich habe erlebt, wie sie ihren König im Triumph trugen und ich sah, wie ein Willkür-Monarch sich persönlich an seine Untertanen wendete (gemeint ist das große Verbrüderungsfest am 14. Juli 1790, Anm. d. Übers.) [...] Und nun habe ich den Eindruck, dass die Leidenschaft für die Freiheit wächst und um sich greift, dass eine grundsätzliche Reform alle Lebensbereiche durchdringt, dass die Macht der Gesetze die Herrschaft der Könige ersetzt und die Herrschaft der Priester vor der Kraft von Vernunft und Gewissen weicht. Fasst Mut, Ihr Freunde der Freiheit allesamt, die Ihr an ihrer Verteidigung schreibt! Die Zeiten sind günstig! [...] Die Fackel, die Ihr entzündet habt, um Amerika die Freiheit zu bringen, leuchte auch in Frankreich und möge sich dort mit einer Flamme vereinigen, die den Despotismus zu Asche verbrennt und Europa wärmt und erhellt.

(R. Price, Über die Liebe zu unserem Land, Nov. 1790)

Übung: Einen Text verstehen (Dok. 4)

1. Lest den Text Dok. 4 und gebt ihn in eigenen Worten wieder. Unterstützt der Verfasser die Französische Revolution?
2. Ordnet den Text ein: Auf welche Ereignisse spielt er im 1. Abschnitt an? Wer ist dieser König? Befinden wir uns in der Zeit vor der Flucht nach Varennes oder danach?
3. Notiert in zwei Spalten nebeneinander die Begriffe im 2. Abschnitt, die an das Ancien Régime oder an die Revolution erinnern.
4. Stellt im 3. Abschnitt die beiden Hinweise fest, wo der Autor die Kritik am Absolutismus vor der Französischen Revolution erwähnt.
(Übersetzung: J. Grube)

Stellt die Personen im Bild fest. Wie macht der Künstler die Könige lächerlich? Welche Meinung vermittelt die Karikatur?



5 Les Français en guerre

Gravure coloriée de George Cruikshank, BNF, Paris.

Identifiez et localisez le fait illustré. Qui est représenté au centre?

Die Franzosen im Krieg Beschreibt das Bildgeschehen. Wo spielt es sich ab? Wer ist in der Bildmitte dargestellt?

Arbeitsaufträge und darauf, worauf der Schwerpunkt gelegt wird.

- 3 Beschreibt die Gestaltung von M1. Was gefällt euch gut, was weniger gut? Untersucht, wie die Seitengestaltung in eurem eigenen Geschichtsbuch gelöst ist.
- 4 Wie gefällt euch die Auswahl der Texte und Materialien in M1? Vergleicht mit eurem Schulbuch.

Beispiel X

Leitfrage: Warum begann die Industrialisierung in England?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: einem Film Informationen entnehmen, zu einem historischen Problem Fragestellungen entwickeln, Hypothesen formulieren und überprüfen, im Schulbuch recherchieren, Fachbegriffe anwenden, Sachverhalte kategorial analysieren, Kausalbeziehungen beschreiben, ein Schaubild/Lernplakat entwerfen und präsentieren

Der im Folgenden skizzierte Unterrichtsgang lehnt sich an einen Vorschlag an, der sich in *Forum Geschichte* findet (Band 3, Berlin 2002, S.128-137; die kürzere Fassung in *Forum Geschichte kompakt 2 NRW*, Berlin 2008, S. 140-147, ist weniger geeignet). Die Schüler arbeiten dabei durchgehend in 4-er Gruppen, allein B.2 verlangt eine Klärung im Plenum.

- A. Zur Einführung wird folgender Film gezeigt: Die industrielle Revolution. Großbritannien 1750–1950 (DVD 2004, Hauptfilm 23 Minuten; im Medienverleih erhältlich) oder Die industrielle Revolution in England (VHS 1998 bzw. DVD 1999, Hauptfilm 15 Minuten; im Medienverleih erhältlich):
1. Legt (ggf. anhand einer ABC-Liste) ein Vokabular zum Thema Industrialisierung an.
 2. Vergleicht eure Stichworte und ordnet sie um folgende Oberbegriffe/Sektoren herum: Raum/Bevölkerung – Wirtschaft – Technik – Bildung.
- B. 1. Formuliert – bezogen auf die vier Sektoren – vom Film her Vermutungen (Hypothesen), warum die Industrialisierung in England begann.
2. Vergleicht eure Vermutungen mit folgenden vier Hypothesen: *Forum Geschichte* 3, S.130. (Abhängig von den Vermutungen der Schüler und der nachfolgenden gedanklichen Klärung im Plenum können dem Arbeitsprozess auch andere Hypothesen zugrunde gelegt werden).
- C. Die Gruppen benutzen neben den Seiten aus *Forum Geschichte* ihr eigenes Geschichtsbuch, zudem können sie nach Bedarf weitere Schulbücher zum Thema „Industrialisierung“ heranziehen. Die Arbeit erfolgt innerhalb der 4-er Gruppen arbeitsteilig zu den vier Sektoren mit dem Auftrag:
1. Bearbeitet zunächst die jeweiligen Aufgabenstellungen aus *Forum Geschichte* 3, S.131, 133, 135, 137.
 2. Wertet anschließend das Angebot eures eigenen Geschichtsbuchs (ggf. weiterer zur Verfügung gestellter Schulbücher) im Blick auf die vier Sektoren / Hypothesen aus. Haltet das Ergebnis in geeigneter Form fest.
- D. 1. Stellt in der Gruppe einander die Arbeitsergebnisse im Blick die vier Hypothesen vor.
2. Entwickelt abschließend – bezogen auf die Leitfrage – ein Lernplakat und bereitet euch auf einen Vortrag vor der ganzen Klasse vor. Euer Lernplakat soll anschaulich gestaltet sein und mindestens drei verschiedene Medien (Text, Bild, Grafik) enthalten.
- E. Stellt euer Arbeitsergebnis im Plenum vor. (Auslösung der Gruppen)

Klasse 9 und 10

Beispiel I

Leitfrage: Welche Konsequenzen hatte der Nationalismus für Minderheiten im Deutschen Kaiserreich?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: einen Lexikonartikel auswerten, gezielt Informationen zusammentragen, gewichten und verknüpfen, Materialien ordnen und auswählen, triftige Sachurteile fällen, Ergebnisse abgleichen und als Lernplakat präsentieren

Den Schülern wird folgender Arbeitsauftrag vorgelegt:

Dass Nationalismus für die einen Zugehörigkeit und für die anderen Ausschluss bedeutet, zeigt sich im Deutschen Kaiserreich z.B. am Umgang mit folgenden Gruppierungen: den Juden, den Polen, den Katholiken und den Sozialdemokraten. (Die Klasse teilt sich in vier etwa gleichgroße Gruppen, von denen jede eine der genannten Gruppen untersucht.)

Ihr habt drei Schulstunden Zeit, im individualisierten Unterricht ein Lernplakat zu erarbeiten, auf dem ihr eure Forschungsergebnisse so präsentiert, dass eure Mitschülerinnen und Mitschüler daraus etwas lernen. Weitere Hausaufgaben im Fach Geschichte gibt es in dieser Zeit nicht. Auf dem Plakat müssen folgende Fragen geklärt sein:

- Inwiefern handelt es bei der betreffenden Gruppe um eine Minderheit?
- Inwiefern wurde sie diskriminiert, ausgegrenzt bzw. verfolgt?
- Inwiefern und ggf. mit welchem Erfolg setzte sie sich gegen Diskriminierung und Ausgrenzung zu Wehr?

Die Lernplakate müssen klar und übersichtlich sein, Illustrationen und ein gelungenes Layout sind erwünscht. Quellen müssen angegeben sein, es ist verboten, Texte oder Textteile ungekennzeichnet einfach zu kopieren. Achtung: Jedes einzelne Gruppenmitglied muss in der Lage sein, das Plakat zu erläutern. Erwähnt also nur Dinge, Namen und Zusammenhänge, die ihr alle auch wirklich verstanden habt. Die Plakate werden nach folgenden Kriterien benotet:

- sachlicher Informationsgehalt
- innere gedankliche Ordnung
- Übersichtlichkeit der Darstellung
- ästhetische Gestaltung

Gruppe 1) erforscht den Umgang mit den Juden. Für den Anfang empfehle ich den Wikipedia-Artikel Antisemitismus (bis 1945), und zwar den Abschnitt Etablierung im *Kaiserreich (1871–1883)* und die folgenden beiden Abschnitte.

Gruppe 2) erforscht den Umgang mit den Polen. Für den Anfang empfehle ich den Wikipedia-Artikel Geschichte Polens, und zwar den Abschnitt „*Kulturkampf*“ und *die Folgen: preußisches Teilungsgebiet* und den Artikel *Wreschener Schulstreik*.

Gruppe 3) erforscht den Umgang mit der Sozialdemokratie. Für den Anfang empfehle ich den Wikipedia-Artikel *Sozialistengesetz*.

Gruppe 4) erforscht den Umgang mit den Katholiken. Für den Anfang empfehle ich den Wikipedia-Artikel *Kulturkampf*.

Vorne auf dem Lehrertisch findet sich für eure Arbeit eine Sammlung verschiedener Bücher, die für die einzelnen Themen von Interesse sein könnten. Wenn ihr noch weitere Literatur findet, z.B. durch einen Gang in die Bücherhalle, ist das sehr willkommen. Ich selbst stehe während der nächsten Geschichtsstunden für Fragen und Ratschläge gerne zur Verfügung.

Beispiel II

Leitfrage: Wie ist der Versailler Vertrag historisch zu bewerten?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: mittelschwere Darstellungen zum Versailler Vertrag unter vorgegebenen Gesichtspunkten auswerten und vergleichen, in Kontroversen unterschiedliche Standpunkte identifizieren, Deutungen und Wertungen in wissenschaftlichen Texten überprüfen, grundlegende Fachbegriffe anwenden, selbstständig recherchieren, Fragen bzw. Probleme historischer Urteilsbildung benennen, triftige Sachurteile fällen.

Den Schülern werden Auszüge aus vier Darstellungen der deutschen Geschichte vorgelegt. Der zugehörige Arbeitsprozess ist als Gruppenpuzzle strukturiert. Die Aufgabe lautet:

- A. Bereitet euch in Expertengruppen darauf vor, den euch zugewiesenen Text euren MitschülerInnen vorzustellen. Dazu geht ihr wie folgt vor:
 - a. Recherchiert ggf. unverstandene Zusammenhänge und Begriffe. Wiederholt dazu die Bestimmungen des Versailler Vertrags, die im Buch stehen.
 - b. Gliedert den Text in drei bis sechs Abschnitte und gebt ihnen jeweils eine Überschrift.
 - c. Arbeitet das Urteil heraus, das der Autor über den Versailler Vertrag fällt.
 - d. Benennt die Kriterien, die der Autor zur Beurteilung des Vertrags heranzieht bzw. die seinem Urteil zugrunde liegen.

- B. Die Arbeit in den Stammgruppen, in der jeweils mindestens ein Experte für jeden Text sitzt, arbeitet folgendermaßen:
 - a. Erläutert euch gegenseitig die Texte, auf die ihr euch vorbereitet habt (Gliederung in Abschnitte mit Überschriften, knappe Zusammenfassung eines jeden Abschnitts, gegebenenfalls mit Erläuterung schwieriger Zusammenhänge und Begriffe, Urteil des Autors incl. Kriterien, auf denen es beruht).
 - b. Vergleicht die Meinungen und die Argumente aller vier Autoren und haltet das Ergebnis in einer Tabelle fest.
 - c. Diskutiert innerhalb der Gruppen: Wie ist der Versailler Vertrag zu bewerten?

- C. Abschließend folgt eine Diskussion im Plenum a) über Ergebnisse der Gruppenarbeit und b) über die Probleme, vor denen Historiker bei der Bewertung des Versailler Vertrags stehen (schwierigere Variante) bzw. in der Fragen formuliert werden, die die Lerngruppe an die vier Autoren richten würde (leichtere Variante).

Die Auseinandersetzungen um die Kriegsschuldfrage und den Artikel 231 haben bisher in der Geschichtsschreibung zu keiner Einigung geführt. Manche deutsche Historiker sehen angesichts der für sie offenkundigen deutschen Alleinschuld keinen Anlaß, der inszenierten Empörung viel Aufmerksamkeit zuzuwenden. [...] Dem ist entgegenzuhalten, daß dieser Artikel keineswegs nur eine redaktionelle Vorbemerkung oder eine Haftungsklausel zur Begründung der Reparationsverpflichtungen darstellte. Denn der gesamte Vertrag war, der Kriegspropaganda folgend, von der Überzeugung durchdrungen, daß Deutschland allein am Krieg schuldig sei und für die Schäden aufzukommen habe. [...] Die deutsche Kampagne gegen den Kriegsschuldvorwurf hatte handfeste Gründe. Seit dem November 1918 war in Deutschland bekannt, daß die Alliierten beabsichtigten, die Höhe der Reparationen mit der deutschen Kriegsschuld zu begründen. [...] Der uferlosen Ausweitung der Reparationsforderungen durch die Alliierten stand das deutsche Reparationsangebot gegenüber, das die Wirtschaftsexperten der Friedensdelegation ausgearbeitet hatten. Es belief sich auf hundert Milliarden Goldmark, hatte aber keine Chance auf Realisierung, da auch darüber nicht verhandelt wurde. [...] In der Hysterie des endlich errungenen Sieges war kein Platz für eine rationale, nüchterne Zahlungsstrategie, die davon ausging, daß man die Kuh erst füttern müsse, bevor sie Milch geben könne. [...]

Die Hoffnung auf einen milden Frieden, einen Frieden ohne Sieger und Besiegte, einen Frieden, der die Welt „safe for democracy“ machen sollte, mußte angesichts der machtpolitischen Realität in Europa scheitern. Die Erwartungen, die der amerikanische Präsident zuvor geweckt hatte, wurden enttäuscht; das zeigt etwa der Vergleich von Wilsons Grundsatz des Selbstbestimmungsrechts der Völker mit der Auslegung dieses Prinzips im Vertrag. Das erbitterte die deutsche Seite mehr, als wenn die Gebietsabtretungen einfach festgelegt worden wären. Das Hauptproblem konnte der Vertrag nicht lösen: die Siegerrolle des erschöpften Frankreichs gegenüber dem stärkeren und vitaleren Deutschland festzuschreiben. Aus französischer Sicht war das unerlässlich, fühlte sich Frankreich doch nach Ausfall des russischen Verbündeten in einer schwächeren Position als vor 1914. Dieses Gefühl konnte nur mit Hilfe der USA überwunden oder zumindest entschärft werden.

Nur sie konnten durch eine wirklich europäische Politik den Gegensatz zwischen Deutschland und seinen westeuropäischen Kriegsgegnern überwinden. Aber die USA waren dafür noch nicht reif. Tief enttäuscht über die machtpolitischen Schachzüge der europäischen Politik [...] zogen sie sich zurück und ratifizierten nicht einmal den Vertrag von Versailles. [...]

Die Fixierung auf den deutsch-französischen Gegensatz, zu dem der Vertrag vorsah, daß der Schwächere den Stärkeren kontrollierte, erzeugte notwendigerweise das Bestreben, diesen Zustand zu verändern. Eine vertragliche Lösung, die Deutschland eine Fülle von Beschränkungen und Diskriminierungen auferlegte, aber gleichzeitig seinen faktischen Großmachtstatus nicht zerstörte, mußte zwangsläufig zum Revisionismus¹ führen. Damit war der Kurs der Außenpolitik für die Zukunft schon festgelegt. [...] Mit der Bekanntgabe der Friedensbedingungen verlor die Weimarer Koalition, vor allem aber die Mehrheitssozialdemokratie, ihre Glaubwürdigkeit und damit ihre Legitimation. Sie war seit dem Umsturz – abgesehen von der radikalen Linken – von weiten Kreisen der Bevölkerung in der Erwartung akzeptiert worden, daß sie den Brückenschlag zu den Demokratien des Westens und damit einen glimpflichen Frieden erreichen könne. Nur diese im ganzen Land verbreiteten Hoffnungen hatten die Konservativen weitgehend verstummen lassen. Ihre Skepsis hatte bis dahin wenig Glauben gefunden. Nun aber fühlten sich diese Kräfte mit einem Schlag bestätigt.

[...] Die eigentlichen Verlierer waren die Gemäßigten, vor allem die Sozialdemokraten. Die Siegermächte hatten keinen Anlaß gesehen, zwischen Alldeutschen und Sozialdemokraten einen großen Unterschied zu machen. Sie beurteilten die Deutschen eher von einem nationalistischen als von einem demokratischen Standpunkt aus. Daher waren für sie alle politischen Kräfte, die etwa den Kriegskrediten zugestimmt hatten, im Grunde von gleicher Couleur² und verdienten die gleiche Behandlung. Die Vorstellung, daß es auch im eigenen Interesse viel wichtiger gewesen wäre, die von der Rechten bekämpfte Demokratie zu stützen, da sie den sichersten Schutz vor einem erneuten deutschen Angriff bot, war nicht vorhanden.

1 Revisionismus – Streben, bestehende (Vertrags-) Verhältnisse zu ändern

2 Couleur (französisch) – Farbe, politische Ausrichtung

Und der Nationalismus, aufgeblüht im Kaiserreich und Weltkrieg, erhob, kaum war die Monarchie zusammengebrochen, sein Haupt aufs Neue. Kein Jahr war seit der Niederlage Deutschlands vergangen, und schon verspürten diejenigen Kräfte wieder Auftrieb, die dafür verantwortlich gewesen waren. Und sie lasteten dem neuen Staat von Weimar an, was sie selbst durch ihre maßlose und selbstzerstörerische Kriegspolitik heraufbeschworen hatten: den Friedensvertrag von Versailles. Gewiss, die Bedingungen der Entente-Mächte waren hart. Aber die Deutschen konnten von Glück reden, dass ihr Reich nicht zerschlagen wurde. „Um Europa einen dauerhaften Frieden zu sichern, muss das Werk Bismarcks zerstört werden, der methodisch und skrupellos ein militarisiertes und bürokratisiertes Deutschland geschaffen hat, eine ausgezeichnete Kriegsmaschine in der Fortsetzung jenes Preußen, das man als eine Armee, die eine Nation besitzt, definiert hat.“ So hätte es Frankreich, dessen Außenministerium diesen Vorschlag machte, am liebsten gehabt. Doch Großbritannien und die USA bremsten den Verbündeten. Der Vertrag von Versailles war gleichwohl ein Friedensschluss, wie ihn nur Sieger durchsetzen können. Ob er weit-sichtig war, darf bezweifelt werden. Aber wäre die deutsche Seite im umgekehrten Falle wohl zurückhaltender gewesen? Der Diktatfrieden von Brest-Litowsk, den die Reichsführung den Bolschewiki¹ 1918 abgezwungen hatte, lässt das Gegenteil vermuten. Denn er sah nichts anderes vor als die Errichtung eines deutschen Ost-Imperiums bis weit nach Russland hinein. Doch wer mochte im Frühjahr und Sommer 1919 schon solche Vergleiche ziehen?! [...]

Begründet wurde diese Bürde von den Siegermächten mit dem Artikel 231 des Versailler Vertrags. Danach traf Deutschland die Alleinschuld am Krieg. Deshalb sollte es für alle Schäden und Folgen aufkommen. Das mochte eine übertrieben einseitige Sicht der Dinge sein, aber es entsprach doch insofern der Wahrheit, als das Kaiserreich durch seine aggressive und verfehlte Außenpolitik den Ersten Weltkrieg ganz maßgeblich und sehenden Auges mit heraufbeschworen hatte. Nur einige wenige indes erkannten dies in Deutschland; bis weit in die Reihen der Sozialdemokraten herrschte helle Empörung über den „Schmachfrieden“. Reichsministerpräsident Scheidemann rief: „Welche Hand müsste nicht verdorren, die sich und uns in diese Fesseln legt?“ Aber es war Parteien, Verbänden und einflussreichen Personen

auf der extremen Rechten vorbehalten, aus dem „Schanddiktat von Versailles“ und der „Kriegsschuldfrage“, wie sie es nannten, eine innenpolitische Waffe gegen den Staat von Weimar zu schmieden, den sie hassten und den sie zerstören wollten.

Und sie wussten genau, auf wen sie zielten: die „Novemberverbrecher“, jene Politiker also, die dem deutschen Heer angeblich in den Rücken gefallen waren und Niederlage und Revolution verschuldet haben sollten, tatsächlich aber in der Stunde der Not Verantwortungsbereitschaft gezeigt hatten. [...] Im Übrigen muss entgegen der propagandistischen Hetze von rechts festgehalten werden, dass das Deutsche Reich trotz der ihm auferlegten Lasten ein hoch industrialisiertes und zugleich das bevölkerungsreichste Land Europas blieb. Und dass ein Wiederaufstieg in den Kreis der Großmächte überdies keineswegs ausgeschlossen war. Der Schock über den Vertrag von Versailles saß auch deshalb so tief, weil viele bis zuletzt auf einen gerechten Frieden gehofft hatten, der allen Völkern Selbstbestimmung garantierte. Solche Erwartungen hatte der amerikanische Präsident Woodrow Wilson noch Anfang 1918 geschürt. Doch durfte das Land in der Mitte Europas, das alles andere als unschuldig am Ausbruch des Ersten Weltkriegs gewesen war und zudem einen Kurs rücksichtsloser Machtausdehnung auf Kosten anderer verfolgt hatte, so ohne weiteres darauf pochen?

1 Bolschewiki – radikale kommunistische Partei, die in Russland seit 1917 an der Macht war

c) Wilhelm von Sternburg, Die Geschichte der Deutschen, Frankfurt 2005, S.205f.

Als ob es nicht schon genug Probleme gibt, muss die Republik auch noch formell den Krieg beenden und einen Friedensvertrag abschließen, dessen Schatten ihre Existenz bis zum Ende verdunkelt. Die deutsche Delegation, geführt vom neuen Außenminister Graf Ulrich von Brockdorff-Rantzau, die im Februar 1919 nach Versailles reist, wird dort frostig empfangen. Hier wird nicht verhandelt, hier werden Bedingungen überreicht. Deutschland kann nur akzeptieren, oder es riskiert die Besetzung durch die alliierten Truppen. Die Frage, ob dieser Vertrag unterzeichnet werden darf oder nicht, führt im Land zu einer Zerreißprobe. Nicht kühler Verstand, sondern nationale Leidenschaften beherrschen die Diskussion. Die von dem Sozialdemokraten Philipp Scheidemann geführte Regierung hält den Vertrag für unannehmbar. Sie tritt am 20. Juni zurück. Acht Tage später unterzeichnet Deutschland das „Friedensdiktat“ unter Protest.

Es ist ein politisch dummer Vertrag, den die Alliierten dem besiegten Deutschland aufzwingen. Er bringt nicht Frieden, sondern Streit. Treibende Kraft aufseiten der Sieger ist die französische Politik. Zweimal innerhalb von 50 Jahren hat Deutschland Frankreich zum Schlachtfeld gemacht. Nie mehr, so schwören die Politiker und die Meinungsmacher in den Zeitungen, soll es dem aggressiven Nachbarn möglich sein, Frankreich anzugreifen. Aus Erfahrung gespeiste Ängste, aber auch Hass und nationaler Chauvinismus¹ beherrschen das Denken in Paris. England will ebenfalls einen harten Vertrag. Der amerikanische Präsident Woodrow Wilson hat dagegen schon 1917 in seinem 14-Punkte-Programm maßvollere Friedensbedingungen zur Diskussion gestellt. Als er in Paris die unnachgiebige Haltung der Partner miterlebt, ziehen sich die USA enttäuscht aus den europäischen Querelen zurück. Ein schwerer diplomatischer Fehler, denn nun können Franzosen und Engländer ihre weit überzogenen Vorstellungen ungebremst in die Tat umsetzen. Die Deutschen haben sich eingebildet, in Versailles würde über Wilsons Vorschläge verhandelt. Enttäuschung und Wut wachsen, als sie merken, dass dies ein Irrtum ist.

Warum ist es ein unkluger Friedensvertrag, den die Alliierten in Versailles präsentieren? Der schon erwähnte Passus von der deutschen Alleinschuld am Kriegsausbruch ist faktisch falsch und macht es der deutschen Propaganda leicht, von einem „Friedensdiktat“ zu sprechen. Die in dem Vertrag geforderten Reparationszahlungen – zunächst in ihrer Höhe unbegrenzt, 1920

dann auf 269 Milliarden Goldmark festgelegt – sind utopisch, es sei denn, Paris und London wollen den wirtschaftlichen Zusammenbruch Deutschlands herausfordern. [...]

So politisch fatal der Versailler Vertrag auch sein mag, fataler noch ist, was er im Gefühlsleben der Deutschen anrichtet. Denn wer sich gedemütigt fühlt, ist empfänglich für eine chauvinistische, antidemokratische Politik, die um jeden Preis auf Rache sinnt. Vergessen wird allerdings, dass die lautesten Kritiker des Vertrages gerade mal zwei Jahre vorher in Brest-Litowsk von Russland die Unterschrift unter einen nicht weniger einseitigen und maßlosen Friedensvertrag erpresst haben. Aber gerade sie werden immer wieder das Gefühl der „Schande von Versailles“ schüren, um die Entwicklung zur Demokratie in der Weimarer Republik zu unterlaufen.

Als 1924 die Lage in Deutschland etwas ruhiger wird, beginnt Gustav Stresemann als deutscher Außenminister seine neue, auf Ausgleich und Gewaltlosigkeit beruhende Vertragspolitik gegenüber den Westmächten. Innerhalb von wenigen Jahren gelingt es ihm und den seine Politik unterstützenden Sozialdemokraten die alten Feindschaften abzubauen und Deutschland als gleichberechtigtes Mitglied in die Völkergemeinschaft zurückzuführen. Auch in der Reparationsfrage kommen sich die Regierungen in mehreren Konferenzen näher. Kurz vor Hitlers Machtantritt im Januar 1933 ist sie einvernehmlich gelöst. Diese Erfolge zeigen, dass eine Diplomatie des Vertrauens den Versailler Vertrag weitgehend neutralisiert hat. Sie relativieren auch das bis heute vielfach benutzte Argument, dieser an der Wiege der ersten deutschen Republik stehende Vertrag habe die deutsche Demokratie zerstört. Die Republik von Weimar ist an den Radikalen von rechts und später auch von links gescheitert und nicht an einem Vertrag.

1 Chauvinismus – aggressiver Nationalismus

Dieser Krieg hatte keine Lösungen gebracht, im Gegenteil – er hatte im Vergleich zur Vorkriegszeit noch mehr Wunden aufgerissen und noch mehr Begehrlichkeiten geweckt. Zudem war unübersehbar, dass sich die Siegermächte keineswegs darüber einig waren, was bei den Friedensverhandlungen in Paris eigentlich herauskommen sollte. Mit der Auslieferung der deutschen Hochseeflotte und der Besetzung der Kolonien waren etwa für London schon bei Beginn der Friedensverhandlungen im Januar 1919 die wichtigsten Forderungen erfüllt. Für Frankreich stellte sich die internationale Konstellation ganz anders dar: Mit der Revolution der Bolschewiki fiel Russland als zentraler Faktor des französischen Bündnissystems weg. Damit gab es für Deutschland auch keine Zweifrontenbedrohung mehr [...]. Die beste Möglichkeit, die eigene Ostgrenze zu sichern, über die die Deutschen binnen 40 Jahren zwei Mal eingefallen waren, wäre sicher die Auflösung des Deutschen Reiches gewesen, um zu einem Staatengebilde wie dem Deutschen Bund zurückzukehren. Diese Maximalforderung, etwa von Clemenceau und Foch vertreten, ließ sich jedoch nicht durchsetzen. Insbesondere der amerikanische Präsident Woodrow Wilson stellte sich einem „karthagischen Frieden“¹ vehement entgegen. Doch was war zu tun, wenn das Reich nicht aufgelöst wurde und daher zumindest als potentielle Großmacht erhalten blieb? Zunächst galt es, das Land, soweit es die Interessen der anderen Siegermächte zuließen, zu schwächen. Dann aber musste unbedingt ein Ersatz für Russland geschaffen werden: der „Cordon sanitaire“, ein Gürtel ostmitteleuropäischer Staaten, die Deutschland von Osten her bedrohen und zugleich als Puffer gegen Sowjetrußland wirken sollten. [...] In Paris wurde also über viel mehr verhandelt, als nur über die Schwächung Deutschlands. Letztlich musste dem Kontinent eine neue Landkarte, eine neue Struktur gegeben werden. Gleich was die Siegermächte beschließen würden, eine einvernehmliche Lösung war nicht in Sicht, da es unmöglich war, die Ethnien in Ostmitteleuropa sauber voneinander zu trennen. Zudem musste es den Siegermächten in erster Linie darum gehen, lebensfähige Staaten zu bilden, und keineswegs darum, überall das Selbstbestimmungsrecht der Völker zu verwirklichen. [...] Es liegt auf der Hand, dass die Nationen Ostmitteleuropas das Selbstbestimmungsrecht stets zu ihren eigenen Gunsten interpretierten und dabei geflissentlich übersahen, dass Wilson

ein ganz anderes Verständnis von diesem Prinzip hatte. Er verstand darunter letztlich „bürgerliche Selbstbestimmung“, Demokratie bzw. Demokratisierung, glaubte er doch daran, dass Demokratien prinzipiell friedfertiger als andere politische Ordnungen seien. Diese Wilsonsche Interpretation war vielen, allen voran den Deutschen, nicht bewusst. [...]

Zu Versailles nur so viel: Für einen harten Frieden waren die Bedingungen nicht weitreichend genug, für einen Ausgleichsfrieden aber waren sie zu einschneidend. Versailles war ein Kompromiss der Sieger. Heraus kam ein unglückliches Mittelding, mit dem Sieger und Besiegte gleichermaßen unzufrieden waren: In Deutschland war der Kampf gegen Versailles der einzige gemeinsame Nenner der Gesellschaft – was angesichts des tiefen Grabens zwischen linken und rechten politischen Kräften gar nicht genug betont werden kann. Die Niederlage nahm man nicht als endgültig hin. Insbesondere viele Militärs waren vom Gedanken durchdrungen, es das nächste Mal „besser“ zu machen. [...] Die größte Schwäche der Pariser Verträge und des aus ihnen hervorgehenden Völkerbundes war zweifellos, dass sie – anders als der Wiener Kongress 1815 – keine Grundlage für ein stabiles Weltstaatensystem bilden konnten. Sowjetrußland stand abseits, und bald auch die Vereinigten Staaten. Vor allem waren die Verlierer des Weltkrieges vorerst ausgeschlossen. Es handelte sich also nur um eine Teilordnung West- und Mitteleuropas. Diese Ordnung, die den Status quo festschreiben sollte, stand unter einem permanenten Revisionsdruck kleiner und großer Mächte.

Doch trotz dieser niederschmetternden Bilanz waren die Pariser Vorortverträge besser als ihr Ruf. Allzu sehr besteht die Versuchung, sie aus der Perspektive der dreißiger Jahre zu betrachten und nicht – wie es eigentlich geboten ist – aus der Zeit des Ersten Weltkrieges. 1919/20 standen die uneinigen Siegermächte vor dem Problem, in einem Klima von Misstrauen und Abneigung mit instabilen Staaten eine stabile Friedensordnung zu schaffen. Dabei konnte kein Meisterstück herauskommen. Die Zukunft musste zeigen, wie flexibel das System sein würde, um die Ungerechtigkeiten zumindest so weit abzumildern, dass die Staaten Europas zu einem dauerhaften Miteinander finden konnten.

1 Als karthagischen Frieden bezeichnet man äußerst harte Friedensbedingungen, wie sie Rom nach dem zweiten punischen Krieg dem besiegten Karthago diktierte.

Beispiel III

Leitfrage: Welche Weltanschauungen konkurrierten im frühen 20. Jahrhundert miteinander?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Schlüsselereignisse, Personen und Strukturen und Lebensformen ins 20. Jahrhundert ordnen; für das 20. Jahrhundert politische Konstellationen, Ereignisse und Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen freiheitlicher Demokratie und kommunistischer Ordnung nennen und erläutern, die drei Bereiche des Historischen an Beispielen verdeutlichen und Zusammenhänge zwischen ihnen aufzeigen, Fragestellungen formulieren und Hypothesen entwickeln, Entwicklungen im Zusammenhang darstellen, grundlegende Fachbegriffe anwenden; selbstständig recherchieren; Arbeitsergebnisse präsentieren.

Geeignete Vorlagen zur Arbeit an der Leitfrage bieten die Geschichtsbücher *Zeit für Geschichte* (Bd. 4 G8, Braunschweig 2006, S.6-27) und *Forum Geschichte* (Bd. 4, Berlin 2003, S.14-55) – alternativ *Expedition Geschichte* (Bd. 3, Frankfurt/M. 2003, S.91-111) – indem sie explizit anhand drei unterschiedlicher Gesellschaftsmodelle (USA, Sowjetunion, Italien) das weltanschauliche Panorama in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg ausleuchten. Damit wird den Schülern eine gedankliche Orientierung geboten, die ihnen die Einordnung des Nationalsozialismus erleichtert und darüber hinaus ein grundlegendes Verständnis des im 20. Jahrhundert ausgefochtenen Weltbürgerkriegs ermöglicht. (Es können natürlich auch andere Geschichtsbücher als die genannten zugrunde gelegt werden, allerdings müssen dann Materialien zu Italien eigens beigebracht werden.)

- A. Einleitend wird mit Hilfe der Auftakt doppelseiten, einer ersten flächigen Einsicht in das Materialangebot und in Aufnahme des Vorwissens der Schüler die Leitfrage entwickelt sowie in Verknüpfung mit den drei Kategorien (Gesellschaft/Kultur – Politik – Wirtschaft) die inhaltliche Ausrichtung des Arbeitsprozesses vorgenommen.
- B. Die Arbeit zur Leitfrage erfolgt im individualisierten Unterricht in Dreiergruppen. Jeweils drei Gruppen befassen sich mit einem der drei Länder (USA, Sowjetunion, Italien), wobei je eine dieser drei Gruppen schwerpunktmäßig einen der drei Bereiche bearbeitet: Ist die 1. Gruppe zur USA dem Bereich Gesellschaft/Kultur zugewandt, so die 2. Gruppe dem Sektor Politik, während die 3. USA-Gruppe sich auf die wirtschaftliche Entwicklung konzentriert. Die Vorgabe zur Präsentation (vgl. D.3) lässt innerhalb der Dreiergruppe eine weitere Differenzierung zu, diese bleibt aber den Schülern überlassen. Die Auffächerung trägt dazu bei, dass jeder Schüler verpflichtend in den Arbeitsprozess mit einbezogen wird, und gewährleistet, dass alle Gruppen bei der Präsentation der Ergebnisse vertreten sind. (Anm.: Anzahl und Größe der Gruppen sind der Klassenstärke anzupassen; für Italien bietet sich an, die Bereiche Politik und Wirtschaft von einer einzigen Gruppe bearbeiten zu lassen.)
- C. Jeder Gruppe werden als verbindliche Arbeitsgrundlage die entsprechenden Seiten aus *Zeit für Geschichte* und aus *Forum Geschichte* ausgehändigt. Beide Geschichtsbücher folgen unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen, setzen zudem thematisch und im Materialangebot jeweils andere Akzente und ergänzen sich von daher in doppeltem Sinn. Daneben wird eine Handbibliothek im Klassenraum eingerichtet. Weiter stehen den Schülern die Schulbibliothek sowie das Internet als Informationsträger zur Verfügung.
- D. Die Aufgabenstellung lautet:
1. Verschafft euch zunächst einen Überblick anhand des vorliegenden Materials über euer Land (Sowjetunion, USA, Italien) und sein Gesellschaftsmodell (Sozialismus, Liberalismus, Faschismus). Lest dazu die Kopien aus den beiden Schulbüchern, benutzt daneben euer eigenes Geschichtsbuch.
 2. Klärt, welche Informationen speziell euren Bereich (Gesellschaft/Kultur oder Politik oder Wirtschaft) betreffen, und haltet diese schriftlich fest.
 3. Überlegt, welche Informationen wesentlich sind. Entscheidet euch für drei Aspekte/Stationen/Ereignisse, die repräsentativ für euren Bereich sind und an denen ihr für euren Bereich die Merkmale/Besonderheiten eures Gesellschaftsmodells vorstellen könnt.

4. Zieht weitere Erkundungen zu den drei von euch gewählten Aspekten/Stationen in der Schulbibliothek ein. Recherchiert dazu in der Handbibliothek (Klassenraum) sowie im Internet und führt die Ergebnisse zusammen.
 5. Überlegt, wie die Weitergabe bzw. Vermittlung eurer Kenntnis zur Sache aussehen soll, d.h. in welcher Form ihr euren Mitschülern die jeweiligen Spezifika des betreffenden Gesellschaftsmodells für euren Bereich (Gesellschaft/Kultur, Politik, Wirtschaft) vorstellen wollt. Der zeitliche Umfang eurer Präsentation ist auf 15 Minuten begrenzt, die Form – Tafelbild, Folien, Lernplakat, Rollenspiel, fiktives Interview, Referat, Power-Point-Präsentation, Ausstellung, Tonaufnahme ... (auch eine Kombination verschiedener Formen ist möglich) – ist euch freigestellt.
- E. Während der Präsentation sind die Mitschüler zur Mitschrift aufgefordert. In welcher Form diese erfolgt, wird vorher geklärt. Im Blick auf die gedanklichen Dispositionen der Untersuchung bietet sich eine tabellarische Übersicht an.
- F. Im Anschluss an die Präsentationen erfolgt im Plenum die gedanklich-begriffliche Rundung des Arbeitsprozesses. Eigene gründliche Kenntnisse der zugrunde liegenden Weltanschauungen und ihrer unterschiedlichen ideenpolitischen Lesart sind hier unverzichtbar.

Beispiel IV

Leitfrage: Wie golden waren die „Goldenen Zwanziger“?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Schlüsselereignisse, Personen, Strukturen und Lebensformen in die Zeit der Weimarer Republik einordnen, die drei Bereiche des Historischen an Beispielen verdeutlichen und Zusammenhänge zwischen ihnen aufzeigen, Entwicklungen im Zusammenhang darstellen, selbstständig recherchieren, die gefundenen Informationen gewichten und miteinander verknüpfen, dabei grundlegende Fachbegriffe anwenden, eigenständig triftige Sachurteile fällen und eigene Werturteile entwickeln, eine Präsentation erstellen.

Ein geeignete Grundlage für eine arbeitsteilig organisierte Gruppenarbeit im individualisierten Unterricht zur Leitfrage findet sich in *Zeiten und Menschen* (Bd. 3. Ausgabe NRW, Paderborn 2009, S.80-87; vgl. auch die ältere Ausgabe: *Zeiten und Menschen* 4. Ausgabe BW, Paderborn 2006, S.36-45 bzw. *Zeiten und Menschen* 4. Stammausgabe, Paderborn 2002, S.60-69). Die sog. Goldenen Zwanziger werden hier in drei Richtungen thematisiert: Thema 1: Massenkultur – nur Unterhaltung und Vergnügen? Thema 2: Das Bild der modernen Frau der zwanziger Jahre – eine veränderte Lebensrealität? Thema 3: Wirtschaft und technische Errungenschaften – Fortschritt? Nicht zuletzt im Blick auf die Gruppengröße wird eine Erweiterung des Themenspektrums in zwei Richtungen vorgeschlagen: Thema 4: Jugend und Jugendbewegung – Emanzipation oder antidemokratisches Denken? Thema 5: Architektur, Kunst und Literatur – Bejahung der Moderne oder Zivilisationskritik? Passende Materialien hierzu findet man im *Geschichtsbuch* (Bd. 4 Neue Ausgabe, Berlin 1996, S.79-82: Jugend in der Weimarer Republik; S.85-87: Der Film – Medium des 20. Jahrhunderts) sowie in *Rückspiegel* (Bd. 4, Paderborn 1996, S.80-87: Jugend in Zeiten gesellschaftlichen Wandels), speziell für das Thema Architektur, Kunst und Literatur in *Zeit für Geschichte* (Bd. 4 G8, Braunschweig 2006, S.59-63). Ergänzend hinzugezogen werden können *Weimarer Republik und Nationalsozialismus* (Stuttgart 1992, S.77-83; Klett: Historisch-politische Weltkunde) sowie *Die Weimarer Republik* (Berlin 2002, S.72-85; Cornelsen: Kurshefte Geschichte).

Die Aufgabenstellung lautet:

1. Erarbeitet gemeinsam eine Präsentation zu eurem Themenbereich.
2. Vorschläge für die inhaltliche Arbeit und das organisatorische Vorgehen:
 - a. Nehmt das vorliegende Text- und Bildmaterial als Ausgangsplattform. Orientiert euch bei der inhaltlichen Erarbeitung an den jeweiligen Arbeitsaufträgen.
 - b. Führt anschließend anhand folgender Internetadressen eine gezielte Recherche zu eurem Thema durch:
 - www.bpb.de/publikationen/P8C5HC,0,Weimarer_Republik.html
 - www.daserste.de/zwanzigerjahre
 - www.dhm.de/lemo/html/weimar/index.html
 - <http://www.zwanziger-jahre.de/>
 - http://de.wikipedia.org/wiki/Goldene_Zwanziger
 - c. Beachtet die üblichen Regeln für erfolgreiche Gruppenarbeit: konzentrierte Lese-phase am Anfang – gemeinsame Besprechung des Arbeitsablaufs – gleichberechtigte und verantwortliche Beteiligung aller Gruppenmitglieder – Präsentation der Ergebnisse im Team
3. Die Gruppenarbeit endet mit einem Produkt. Präsentiert eure Ergebnisse in angemessener Form (z.B. PowerPoint, Lernplakat, Wandzeitung, Folienfilm).
4. Formuliert im Klassengespräch auf der Grundlage der Gruppenpräsentationen zusammenfassende Antworten auf die Leitfrage.

Beispiel V

Leitfrage: Warum faszinierte der Nationalsozialismus so viele Menschen in Deutschland?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: selbstständig historische Zusammenhänge im Schulbuch recherchieren, Darstellungen auswerten, triftige Sachurteile fällen, eine Wandzeitung gestalten, Arbeitsergebnisse präsentieren

Einen ausgearbeiteten Vorschlag incl. Arbeitsmaterial bietet *Zeiten und Menschen* (Band 3. Ausgabe NRW, Paderborn 2009, S.122-133). Die Schüler arbeiten im individualisierten Unterricht in fünf Gruppen zu folgenden fünf Themen: Thema 1: „Volksgemeinschaft“ – viele wollen dazugehören; Thema 2: Jugend und Frauen werden gewonnen; Thema 3: Beeindruckende „Erfolge“ in der Wirtschaftspolitik; Thema 4: Außenpolitische Erfolge sorgen für Jubel; 5: Ein Volk im Rausch der Begeisterung – Olympia 1936. Zu jedem Thema hält das Schulbuch übersichtliches Text- und Bildmaterial im Umfang von jeweils zwei bis drei Seiten bereit.

Der Auftrag lautet:

1. Erstellt eine mehrseitige Wandzeitung. Jede Gruppe gestaltet dabei eine Seite, auf der sie Arbeitsergebnisse zu ihrem Thema festhält.
2. Nähere Hinweise zur Auswertung des Materials und Empfehlungen zur Gestaltung eurer Seite findet ihr jeweils auf dem Arbeitsmaterial.
3. Stellt eure Plakate als Gruppe vor.

Im Anschluss an die Präsentation findet ein Kreisgespräch statt, indem die Ergebnisse der Gruppenarbeit auf die Leitfrage hin ausgewertet werden.

Anm.: Plakate bzw. Wandzeitung werden fotografiert und in Commsy eingestellt, so dass Schüler auch Zuhause darauf zurückgreifen können.

Variante:

In der älteren Ausgabe von *Zeiten und Menschen* (Band 4. Ausgabe BW, Paderborn 2006, S.84-95 bzw. *Zeiten und Menschen 4. Stammausgabe*, Paderborn 2002, S.122-135) findet sich ein ähnlicher Vorschlag, bei dem die Schüler den „Erfolgsgehalt der NS-Politik“ in fünf Bereichen überprüfen. Die Bereiche selbst (1. „Erfolgsbereich“ Wirtschaft; 2. „Erfolgsbereich“ Außenpolitik; 3. „Erfolgsbereich“ Innere Stabilität; 4. „Faszination Hitler“; 5. Der schöne Schein des Friedens!) sind thematisch weitgehend deckungsgleich mit den oben genannten. Der geschichtsdidaktische Zugang fällt jedoch deutlich anders aus. Für die Schüler wird dies zunächst oberflächlich daran sichtbar, dass die ältere Ausgabe weitgehend anderes Material anbietet. Nimmt man den Vergleich der beiden Ausgaben von *Zeiten und Menschen* eigens in den Arbeitsprozess mit auf, bietet sich die Chance, dass die Schüler anhand der Unterschiede Einblick in die besondere hermeneutische Herausforderung nehmen, die mit dem Versuch einer Beantwortung der Leitfrage verbunden ist, insofern es dabei darum geht zu verstehen, was Menschen am Nationalsozialismus faszinierte, ohne darin mit ihnen einverstanden sein zu können.

Beispiel VI

Leitfrage: Welche Opfer des Holocaust gab es in der Umgebung meiner Schule?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Denkmäler als Erscheinungen der Geschichtskultur untersuchen, im Internet recherchieren, sich eigenständig historische Zusammenhänge erarbeiten, triftige Sachurteile fällen und eigene Werturteile entwickeln, eine Wandzeitung gestalten, Arbeitsergebnisse präsentieren

Die den Schülern vorgelegte komplexe Lernaufgabe lautet:

Seit 1992 verlegt der Künstler Gunter Demnig so genannte Stolpersteine: Kleine Messingplatten, die an Menschen erinnern, die von den Nazis ermordet, deportiert oder in den Selbstmord getrieben wurden. Über 20.000 Stolpersteine sind bereits verlegt worden, in Harburg sind es 95.

Wir wollen diese kleinen Gedenktafeln nutzen, um eine Ausstellung über im Holocaust umgekommene Harburger und Harburgerinnen zu gestalten. Jede Gruppe gestaltet im individualisierten Unterricht zu der ihr zugewiesenen Person oder Familie ein Plakat in DIN A2. Darauf sollte der Stolperstein abgebildet sein, das Haus, vor dem er zu finden ist, sowie ein knapper Text über Leben und Sterben der Person. Informationen zu vielen Harburger Stolpersteinen findet ihr auf den Webseiten <http://www.stolpersteine-hamburg.de/index.php> und http://www.die-harburger.de/unser_harburg/stolpersteine/. Zusatzinformationen müssen aus Büchern oder anderen Internetseiten recherchiert werden. Hier eine Liste einiger Harburger Stolpersteine:

| Nachname | Straße | wird bearbeitet von |
|-------------|---------------------------------|---------------------|
| Apteker | Rieckhofstraße 8 | |
| Beer | Julius-Ludowieg-Straße 48 | |
| Blättner | Bansenstraße 13 | |
| Bohmann | Julius-Ludowieg-Straße 31 | |
| Horwitz | Lüneburger Straße 25 | |
| Katzenstein | Heimfelder Straße 80 | |
| Lackmann | Friedrich-Ludwig-Jahn-Straße 18 | |
| Lanquillon | Heimfelder Straße 15 | |
| Linden | Kroosweg 10 | |
| Marcus | Rieckhofstraße 1 | |
| Mosbach | Am Zentrumshaus 1 | |
| Pommerantz | Lüneburger Straße 21 | |
| Poppert | Sand 12 | |
| Rosenschein | Bleicherweg 2 | |
| Seiffer | Triftstraße 100 | |
| Weinstein | Schlossmühlendamm 16 | |
| Weiss | Rönneburger Straße 39 | |

(Informationen zu Stolpersteinen in anderen Bezirken finden sich unter www.stolpersteine-hamburg.de)

Beispiel VII

Leitfrage: Warum sind die Lebenserinnerungen von Zeitzeugen des Nationalsozialismus immer noch wichtig?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: Gegenwartsbezüge herstellen, Memoiren und Zeitzeugenberichte als Erscheinungen der Geschichtskultur und als Quelle historischer Forschung auswerten, eigene Werturteile entwickeln, ein Lesetagebuch führen, einen Essay verfassen, Ergebnisse präsentieren

- A. Grundlage bilden 20 Beiträge aus „*Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller*“ (Hg. v. Marcel Reich-Ranicki, Köln 3. erw. Aufl. 1992), die entsprechend der Klassenstärke zu ergänzen sind durch Erinnerungen von Schülern und Lehrern aus „*Unvergessene Schulzeit*“ (Bd. 1 1921-1945, Berlin 2005; Bd. 3 1914-1945, Berlin 2007). Jeder Schüler liest während eines Monats unterrichtsbegleitend mindestens vier Beiträge. (Die Bücher werden antiquarisch kostengünstig angeboten und lassen sich in Einzelkapitel „zerlegen“. Diese werden jede Woche einmal zwischen den Schülern getauscht.)
- B. Die Aufgabenstellung lautet:
Schreibe einen Essay zur Frage „Was hilft uns Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus?“
Zur Vorbereitung solltest Du ein Lesetagebuch führen. Darin kannst Du festhalten, was dir während der Lektüre durch den Kopf geht, Du kannst wichtige Stellen notieren, Bezüge zur Arbeit im regulären Geschichtsunterricht herstellen usw. Dein Essay sollte mindestens zwei und weniger als vier Seiten lang sein und als Datei vorliegen.
(Schüler in Klasse 10 sollten mit dem Verfassen eines Essays aus anderen Fächern vertraut sein, andernfalls sind Hinweise und Anleitung zum Verfassen eines Essays nötig; dieser kann als schriftliche Arbeit gewertet werden.)
- C. Die Essays werden in *Commsy* eingestellt und sind allen Mitgliedern der Lerngruppe zugänglich.
Ein gedanklicher Anschluss – abhängig von den Schülerbeiträgen – ist in verschiedene Richtungen möglich. Zentral sind Themen, die die Erinnerungskultur betreffen (vgl. dazu Erinnerung und Geschichte. Geschichte und Geschehen – exempla Themenhefte, Leipzig 2005, Klett). So kann, ausgehend von der Frage, welche Rolle die Erinnerung an den Nationalsozialismus spielt – speziell welche Bedeutung diese für Schüler nicht-deutscher Herkunft hat – etwa die These diskutiert werden „Wir sind das, woran wir uns erinnern“ (*Erik Kandel*). Vor hier aus ist ein Brückenschlag zur Frage denkbar, ob man aus der Geschichte überhaupt etwas für das Leben lernen könne (vgl. die entsprechende Leitfrage im Rahmenplan 9/10, Spalte Geschichte und Vergangenheit).

Beispiel VIII

Leitfrage: Wie entwickelten sich die Bundesrepublik Deutschland und die DDR in den beiden Jahrzehnten nach der Teilung Deutschlands?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: die Bereiche des Historischen an Beispielen aus der Zeitgeschichte verdeutlichen, eine historische Darstellung unter vorgegebener Leitfrage auswerten, Sachverhalte kategorial vergleichen; Fachbegriffe anwenden, eine Mindmap und eine Zeitleiste anfertigen, Arbeitsergebnisse mündlich präsentieren

Grundlage bildet das jeweilige Schulbuch. Der Arbeitsprozess selbst kann individualisiert sowohl in Einzelarbeit wie in Partnerarbeit erfolgen.

Die Aufgabe lautet:

Vergleiche für die Zeit von 1949 bis Ende der 60er Jahre die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Zeitlich stehen Dir drei Schulstunden zur Verfügung. Zusätzliche Hausaufgaben im Fach Geschichte entfallen während dieser Zeit.

Gehe dabei wie folgt vor:

- A. Stelle wichtige Ereignisse/Begriffe/Merkmale für die beiden Staaten in einer Tabelle einander gegenüber.
- B. Ordne die Einträge nach den Bereichen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und (Alltags-) Kultur.
- C. Schreibe sie innerhalb des jeweiligen Bereichs in chronologischer Reihenfolge auf.
- D. Transformiere das Ergebnis des Arbeitsprozesses in ein Schaubild oder in eine Mindmap.
- E. Bereite Dich anhand der Vorlage (Schaubild, Mindmap) auf einen mündlichen Vortrag zum Thema vor der Klasse vor.

Beispiel IX

Leitfrage: Inwiefern liegt um 1970 ein Wendepunkt der Weltgeschichte vor?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: zu selbstgewählten historischen Themen recherchieren, Schlüsselereignisse, Personen, Strukturen und Lebensformen der Zeit um 1970 zuordnen, für diese Zeit politische Konstellationen, Ereignisse und Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen freier Demokratie und kommunistischer Ordnung nennen und erläutern, eigene Sachtexte verfassen, überprüfen und überarbeiten

Im Geschichtsbuch ANNO 4 (Ausgabe 1997; S.212) beginnt das Kapitel „Die Welt im Umbruch“ so:

„Die letzten dreißig und vierzig Jahre sind meist viel schwerer zu deuten als Zeiten, die lange zurückliegen, weil niemand weiß, wie die Geschichte weitergehen wird. Trotzdem glauben wir zu erkennen, dass alle geschichtlichen Vorgänge heute im globalen Zusammenhang betrachtet werden müssen und dass um 1970 Entwicklungen einsetzen, die sich bis in die Gegenwart verfolgen lassen und als Wendepunkte der Geschichte bereits deutlich ausmachen sind.“

Gefragt, wieso man seit 1970 einen Umbruch in der Geschichte sehe, könnte ein Schüler seine Geschichtskennntnisse wie folgt unter Beweis stellen:

Erstens: Der Ost-West-Konflikt trat seit den 70ern in eine neue Phase ein, wie SALT und KSZE (1) belegen. Die UdSSR wurde in einem Jahrzehnt zudem an zwei Fronten
5 herausgefordert: dem Machtanspruch der Breschnew-Doktrin (2) widersetzte sich die Solidarność (3) -Bewegung in Polen, auf die islamische Herausforderungen seit der Iranischen Revolution (4) begann die Sowjetunion selbst – leicht ortsversetzt –
10 ihr Afghanistan-Abenteuer (5), das erst mit großer Verspätung im Zusammenhang mit der Glasnost- und Perestroika- Politik (6) unter Gorbatschow (7) beendet wurde. Mit
15 dem Namen dieses Mannes sollte dann wenig später das Ende der UdSSR bzw. die Gründung der GUS (8) verbunden sein.

Zweitens: Die Führungsmacht des Westens, zunächst gelähmt durch den Misserfolg
20 in Vietnam und die Watergate – Affäre (9), raffte sich in den 70ern zum NATO-Doppelbeschluss (10) auf und verfolgte unter Ronald Reagan (11) wenig später sogar eine neue Politik der Stärke. Zuvor
25 schon hatte die USA mit der Ping-Pong-Diplomatie (12) gegenüber China auf die weltpolitischen Gewichtverschiebungen reagiert. Nach dem Tod Maos (13), d.h. nach dem endgültigen Abschied von den Ideen
30 der Kulturrevolution (14) machte sich China unter Deng Xiaoping (15) im Zeichen der Vogelkäfig-Doktrin (16) auf den Weg zu der Weltmacht, als die wir es heute erkennen – wie immer man dabei die Ereignisse unter
35 dem Stichwort „Tian’anmen“ (17) auch bewertet.

Drittens: Die genannten politischen Veränderungen, die im Ende des Ost-West-Konflikts zusammen liefen, kann man als die Vorgeschichte seitheriger Herausforderungen verstehen. Nicht zufällig begannen die Krieg in Jugoslawien (18) und der Golfkrieg (19) an den Rändern des ehemaligen Sowjetimperiums, zeitgleich mit seinem Ende. In beiden Konflikte deuten sich
45 z.T. die Herausforderungen an, die im 11.9. 2001 (20) oder im Streit mit dem Iran (21) Konturen gewinnen. Einige Fachleute meinen deshalb, auf den Streit der Ideologien (Ost: ‚Gleichheit!‘ – West: ‚Freiheit!‘), der
50 das 20. Jahrhundert bestimmt hat, würde im 21. Jahrhundert der ‚Kampf der Kulturen‘ (22) folgen. Umstritten ist, ob man auf diese Weise den Irak-Krieg (23) oder den Krieg in Afghanistan (24) richtig
55 versteht.

Viertens: Die 70er bedeuten aber nicht nur den Anfang vom Ende des 20. Jahrhunderts in politischer Hinsicht. Auch in wirtschaftlicher Hinsicht bedeuten sie eine Art
60 Wasserscheide: zum einen wurde seinerzeit der Nord-Süd-Konflikt (25) zum großen Thema; zum anderen begann der Westen zu verlieren, was er sich mit der Industrialisierung für immer erworben zu haben
65 glaubte: „materielle Wohllebe“. Der Club of Rome (26) hatte damals erstmals auf die „Grenzen des Wachstums“ aufmerksam gemacht und die Ölkrise (27) hatte diese spürbar werden lassen. In den 70ern finden
70 sich deutliche Zeichen dessen, wofür man erst zwei Jahrzehnte später das passende Wort erfand – „Globalisierung (28).

Aufgabenstellung:

A.

1. Suche dir vier Stichworte/Begriffe/Namen aus, wobei jeder der vier Absätze berücksichtigt sein muss, und recherchiere dazu im Geschichtsbuch und anderen Medien.
2. Schreibe zu jedem der vier von Dir ausgewählten Stichworte/Begriffe/Namen einen erläuternden Text im Umfang von jeweils maximal einer Seite.

B.

1. Finde zunächst zu jedem der vier Stichworte/Begriffe/Namen einen Partner, der das/denselben Stichworte/Begriffe/Namen bearbeitet hat, vergleicht eure Texte und überarbeite daraufhin deinen eigenen Text.
2. Suche anschließend einen Partner, der aus den vier Absätzen des Textes nach Möglichkeit vier andere Stichworte/Begriffe/Namen ausgewählt hat, erläutere ihm deine vier Stichworte/Begriffe/Namen und notiere umgekehrt, worüber er dich informiert hat.
3. Wiederhole den letzten Schritt mit neuen Partnern so lange, dass du am Ende zu mehr als 14 aller 28 Stichworte/Begriffe/Namen etwas zu sagen weißt.

C.

1. Parallel zu den Arbeitsschritten A. und B. legst du in deiner Mappe eine Zeitleiste an und datierst.) Daneben suchst Du nach Bildern/Fotos/Dokumenten, die die vier von dir unter A. ausgewählten Stichworte/Begriffe/Namen gut veranschaulichen.
2. Abschließend suchen Experten, d.h. diejenigen, die zum selben Stichwort/Begriff/Namen gearbeitet haben (s.o.), das jeweils passendste Foto/Bild/Dokument aus und befestigen es auf einer Zeitleiste an der Wand im Klassenraum.
3. Zuletzt wird ausgelost, welcher Experte jeweils zu welchem Stichwort/Begriff/Namen einen freien Kurzvortrag vor der Klasse hält.

Beispiel X

Leitfrage: War die DDR totalitär?

Die Schüler üben und erwerben Kompetenzen durch folgende Operationen: für das 20. Jahrhundert politische Konstellationen, Ereignisse und Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen freiheitlicher Demokratie und nationalsozialistischer bzw. kommunistischer Ordnung nennen, erläutern und ihre Bedeutung für die Gegenwart beschreiben, wissenschaftliche Texte auswerten, Fachbegriffe anwenden, kontroverse Standpunkte in der Beurteilung und Bewertung historischer Sachverhalte erkennen und sie gedanklich ordnen, eigene historische Sach- und Werturteile entwickeln, in einer Fishbowl-Debatte Standpunkte vertreten

Fishbowl:

1. Vorbereitung: Alle Schülerinnen und Schüler bereiten sich darauf vor, den Begriff Totalitarismus definieren und anwenden zu können.
2. Gruppenarbeit: Jede Gruppe arbeitet den ihr zugewiesenen Text gründlich durch und bereitet sich darauf vor, die in ihm enthaltene These in einer Diskussion argumentativ zu vertreten. Dazu gehört auch die Recherche von unverstandenen Zusammenhängen und Begriffen sowie die Sammlungen von Argumenten (auch solchen, die vielleicht nicht im gegebenen Text stehen) und Gegenargumenten.
3. Fishbowl: Es werden zwei Stuhlkreise gebildet: Im inneren Stuhlkreis diskutieren vier Schülerinnen und Schüler (je einer aus jeder Gruppe), ob die DDR totalitär war, im äußeren Stuhlkreis hören die restlichen Schülerinnen und Schüler zu. Wenn ein Schüler aus dem äußeren Kreis ein gutes Argument hat, kann er in den inneren Stuhlkreis einwechseln.
4. Auswertung: Im Plenum würdigt die Lerngruppe das Diskussionsverhalten und die argumentative Kraft aller Teilnehmer an der Diskussion. Anschließend werden die wichtigsten Argumente im Tafelbild gesammelt und geprüft, ob die Lerngruppe zu einem einheitlichen Urteil gekommen ist.

A. Die DDR als totalitärer Staat:

Spätestens ab Anfang der fünfziger Jahre erfüllte die SBZ/DDR alle von der klassischen Totalitarismustheorie aufgestellten Kriterien: eine allgemeinverbindliche Ideologie mit endzeitlichem Anspruch; eine hierarchisch und oligarchisch organisierte Monopolpartei als ausschließlicher Träger der Macht; ein von der Partei und ihrer Geheimpolizei organisiertes und kontrolliertes physisches und psychisches Terror-system; ein nahezu vollkommenes Monopol der Massenkommunikationsmittel; ein Gewaltenmonopol sowie eine zentrale Kontrolle und Lenkung der gesamten Wirtschaft. [...]

Die DDR als von der Sowjetunion dominierter und abhängiger Staat konnte allein aufgrund dieser Rahmenbedingung den totalitären Macht- und Gestaltungsanspruch nur im Inneren durchsetzen. Dies allerdings betrieb die SED unter dem Schutz der sowjetischen Besatzungsmacht mit erheblicher Energie und Erfolg. Erste Voraussetzung hierfür war die Gründung der aus der Vereinigung von SPD und KPD hervorgegangenen SED und deren Formierung als marxistisch-leninistische Kader- und Massenpartei. Schon vor der Staatsgründung hatten SMAD¹ und SED das politische System institutionell gleichgeschaltet und gleichzeitig die

entscheidenden Grundlagen für die sozialistische Umgestaltung der Gesellschaft gelegt. Indem die totalitäre Staatspartei SED ihre Prinzipien auf Gesellschaft und Staat übertrug, war die 1949 gegründete DDR ein totalitärer SED-Staat, der weder Gewaltenteilung noch kulturellen, sozialen oder politischen Pluralismus kannte. Das Politbüro der SED avancierte zum unumstrittenen Führungszentrum in Staat und Gesellschaft. Wie eine Spinne zog die Parteiführung ein dichtes, ideologisch gewebtes Netz über Partei, Staat und Gesellschaft. Die Parteispitze beanspruchte, jede Regung innerhalb des Netzes zu steuern und zu kontrollieren. Hierzu baute sie ihren zentralen Parteiapparat als oberste Steuerungs- und Kontrollinstanz aus, instrumentalisierte den Staatsapparat und die gesellschaftlichen Massenorganisationen und stützte sich zur Durchsetzung der Parteimacht auf einen umfassenden Sicherheitsapparat. Wer sich den Anweisungen der Partei und ihrer Untergliederungen widersetzte, wurde von einem der SED hörigen Justizapparat erbarmungslos verfolgt und verurteilt. Dies erfolgte auf Grundlage von Gesetzen, die die SED zur Sicherung ihrer Macht selbst verfaßt hatte und jederzeit willkürlich auslegen konnte.

Klaus Schroeder, Der SED-Staat. Geschichte und Strukturen der DDR, München 1998, S. 644f.

1 SMAD – Sowjetische Militäradministration in Deutschland

B. Unterschiede zwischen der DDR und dem NS-Regime

Der Vergleich zwischen NS- und SED-Staat lag einfach zu nahe [...]. Schon seit den frühen fünfziger Jahren zeigte der Augenschein [...] frappierende Übereinstimmungen: Den Führerkult, die uniformierten Massen der Maiparaden, die nächtlichen Fackelzüge, den bellenden und geifernden Ton der Propagandareden. Die sogenannte Totalitarismuskonzeption ist also nicht in der dünnen Luft soziologischer, politikwissenschaftlicher und historischer Seminare entstanden, sondern Produkt politischer Alltagserfahrungen.

Die Gleichsetzung mit der Hitler-Diktatur bedeutete für die SED und ihre Anhängerschaft stets die schlimmste aller möglichen Verleumdungen, weil sie sich selbst aus ihren antifaschistischen Ursprüngen legitimierte und gegenüber der Bundesrepublik abgrenzte, die sich als Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reich betrachtete. Aber nicht deswegen ist der stets verführerische Vorwurf, auch wenn er die moralische Ebene gut zu treffen scheint, im Kern wenig tragfähig, sondern wegen der völlig unterschiedlichen ökonomischen, politischen und ideologischen Strukturen beider Systeme:

- Die Ökonomie blieb von 1933 bis 1945 trotz aller antikapitalistischen Rhetorik und einiger kriegsbedingter Reglementierungen überwiegend privat organisiert. Dagegen beruhte die DDR auf einer ideologisch motivierten fundamentalen und radikal durchgeführten Änderung des gesamten Wirtschafts- und Sozialsystems nach sowjetischem Vorbild.
- Die Herrschaft des „Führers“ basierte auf einem Bündnis mit den alten Eliten. Ernstzunehmende Historiker bezeichneten sie als „Polykratie“¹ und Hitler sogar als „schwachen Diktator“. Dagegen dominierte die SED den Staat wesentlich stärker als die NSDAP, und die

Konzentration der Macht auf ganz wenige Personen erreichte ein kaum noch zu überbietendes Maß.

- Obwohl sich der Nationalsozialismus nie auf eine absolute Mehrheit der Wählerschaft berufen konnte, fand das von ihm geschaffene System bis weit in den Krieg hinein breite Zustimmung. Die „Heimholung“ des Saarlandes, der „Anschluss“ Österreichs, die Besetzung des sogenannten Sudetenlandes, die Zerschlagung Polens und der schnelle Sieg über Frankreich lösten sogar Begeisterung aus. Das SED-Regime lehnten dagegen weite Teile der eigenen Bevölkerung ab. Die Führung gab zwar ständig vor, im Namen des Volkes zu handeln, die Probe aufs Exempel scheute sie freilich – und dies aus guten Gründen. Die einzigen freien Wahlen, nämlich die in Berlin im Oktober 1946, endeten trotz der vorhergegangenen Einverleibung der SPD mit einer Katastrophe für die künftige Staatspartei. Hinzu kommt, daß das Deutsche Reich in jeder Beziehung eine Großmacht, die DDR jedoch von Anfang bis Ende ein Anhängsel der Sowjetunion war.
- Während das „Dritte Reich“ unter gewaltigen Opfern aller kriegsführenden Parteien und von den eigenen Soldaten bis zur letzten Minute erbittert verteidigt der Vernichtung anheimfiel, brach die DDR im tiefsten Frieden fast widerstandslos zusammen. Außerdem hat sie keinen Krieg vom Zaun gebrochen [...] Schließlich – und das ist der entscheidende Punkt – gab es in der DDR weder rassistisch motivierte und begründete Verfolgungen noch industriell organisierten Massenmord.

[...] Dieser strukturellen Unterschiede [machen] eine für beide sinnvolle Verwendung der Totalitarismustheorie unmöglich.

Stefan Wolle, Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989, Bonn 1998, S. 330f.

¹ Polykratie – Vielherrschaft; der Begriff beschreibt die Tatsache, dass innerhalb des NS-Regimes viele verschiedene Behörden, Parteistellen und Personen um Macht und Einfluss konkurrierten

C. Die DDR als Nischengesellschaft

[...] Auch viele DDR-Bürger hatten damals den Eindruck, in einem sich normalisierenden und humanisierenden Staat zu leben, der nur halt wirtschaftlich desorganisiert war. Selbst die wirtschaftliche Ineffektivität sowie die offensichtliche Inkompetenz der Führungseliten und die Lächerlichkeit der offiziell betriebenen Propagandatrugen noch zur Verharmlosung des politischen Repressionssystems¹ bei. Über ein solches ineffizientes Politik- und Wirtschaftssystem konnte man sich schlichtweg erheben und seine Witze machen. Von einem solchen System musste man sich jedenfalls nicht unterdrückt fühlen. In ihm gab es mannigfache Nischen, Rückzugsräume, Sonderwelten, etwa die Welt der Schrebergärten oder des professionellen Spezialistentums. Natürlich stießen diese Selbstverwirklichungs-, Mobilisierungs- und Autonomisierungstendenzen an die Grenzen der partei-staatlichen Machtausübung. An diesen rieb man sich. Aber innerhalb dieser Grenzen gab es auch Spielräume. [...]

Detlef Pollack: Zonen der Autonomie, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. August 2008. © Alle Rechte vorbehalten. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt. Zur Verfügung gestellt vom Frankfurter Allgemeine Archiv.

1 Repression – Unterdrückung

2 Gegenrationalität – eine eigene Welt, die nach einem selbstdefinierten Sinn lebt, der von dem vorgegebenen Sinn der Gesamtgesellschaft abweicht

D. Die DDR als Doppelstaat

[...] Ich wende mich gegen eine monopolistische¹ Deutung der DDR als „Unrechtsstaat“. Dabei verstehe ich die Gründe, warum andere sie so bezeichnen, durchaus:
5 fehlende Menschen- und Bürgerrechte, keine Gewaltenteilung, keine unabhängige Justiz, keine freien Wahlen. Ich habe das Regime der DDR selbst unzählige Male so oder ganz ähnlich kritisiert, die DDR als
10 Diktatur bezeichnet [...].

Dabei folge ich der berühmten Analyse, die der Politikwissenschaftler Ernst Fraenkel aus eigener Erfahrung über den NS-Staat vorgelegt hat. Er unterscheidet in seinem
15 Buch über den Doppelstaat zwischen dem „Normenstaat“ und dem „Maßnahmenstaat“, dessen Dualität² das „Dritte Reich“ geprägt hat. Während der „Normenstaat“ um des möglichst reibungslosen Funktionierens von Wirtschaft
20 und Gesellschaft willen in vielen Bereichen die rechtsstaatliche Tradition der Weimarer Republik fortsetzte, konnte die NSDAP im „Maßnahmenstaat“ den „Normenstaat“
25 jederzeit willkürlich außer Kraft setzen. Auch die SED konnte jederzeit die rechtsförmigen Verfahren aussetzen und hat das mit ihrer marxistisch-leninistisch „legitimierten“ Avantgarderolle gerechtfertigt. Daher war und blieb die DDR nicht
30 nur eine Diktatur, sondern auch ein Ort, an dem aus Mangel an Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung Willkür jederzeit praktiziert werden konnte und von der SED auch
35 praktiziert wurde.

[...] Das totalisierende³ Wort „Unrechtsstaat“ verweist auf die Gestalt der gesamten ostdeutschen Lebenswirklichkeit. Während man sich der Mitgliedschaft
40 in der herrschenden Einheitspartei SED, erst recht in der Stasi entziehen konnte, blieb der Staat der DDR das unvermeidbar umfassende politische Gehäuse aller Ostdeutschen. [] Wird der Staat pauschal
45 zum „Unrechtsstaat“ gemacht, folgen daraus auch Wertungen für die Lebenswirklichkeit der Menschen. Das gilt in der Interpretation des „Unrechtsstaates“ im Übrigen ohne historische Veränderung
50 über die gesamten vierzig Jahre, Verän-

derungen in der Realität des Regimes werden so ausgeblendet.

In dieser Sicht macht es auch keinen Unterschied, ob man FDJ-Funktionär, Naturwissenschaftler an der Akademie der
55 Wissenschaften der DDR war oder marxistisch-leninistischer Indoktrinierer⁴. So konnte es kein „richtiges“ Leben im „falschen“ geben.

Es macht also einen Unterschied aus, ob
60 man den Menschen in der DDR, die seit dem Mauerbau Gefangene dieses Staates waren, pauschal unterstellt, dass sie sich als Staatsbürger in ihrem beruflichen wie privaten Leben an diesem Unrecht beteiligt
65 haben, weil sie unvermeidbar involviert waren, oder ob man ihnen innerhalb des Staates der DDR die Möglichkeit rechtlichen Handelns einräumt. Entweder der DDR-Staat hat als „Unrechtsstaat“ 40 Jahre
70 lang jede Schule, jeden Kindergarten, jedes Bauamt geprägt und die Menschen jederzeit in sein Unrecht gleichsam hineingezogen. [...] Oder man konzediert, dass es [...] Bereiche im Staat der DDR gab, in denen es [...] faktisch, wenn auch nie gesichert, auch rechtlich zuzuging. In denen die Menschen sich auch um Rechtlichkeit bemühten. Um diese Unterscheidung geht es mir in der Abwehr der totalisierenden
80 Deutung des „Unrechtsstaats“. Genau diese Unterscheidung spüren die meisten Menschen in Ostdeutschland genau. [] Es geht mithin überhaupt nicht darum, das Unrecht, das von der SED in der DDR
85 praktiziert wurde, zu bagatellisieren⁵. Die Rechtsbereiche im Staat der DDR hat sie nicht freiwillig oder aus rechtsstaatlichem Bewusstsein geschaffen, sondern infolge der Widerständigkeit der Gesellschaft
90 gegen einen totalen politisierenden Willkür- und Unrechtsanspruch konzedieren müssen. Und je länger die DDR dauerte, desto mehr. [] Die Diktatur wurde den Ostdeutschen auferlegt. Der totalisierende
95 „Unrechtsstaat“ stellt sie flächendeckend moralisch unter Verdacht. In der rechtsstaatlichen Demokratie des vereinigten Deutschland gilt aber zunächst die Unschuldsvermutung für alle Bürger – 100 nicht nur für die westdeutschen.

Gesine Schwan, in: Die ZEIT vom 25.Juni 2009

1 monopolistisch – ausschließlich

2 Dualität - Zweiheit

3 totalisierend – alles umfassend, alle Unterschiede einbend

4 indoktrinieren – Menschen durch Ideologien, Propaganda und gezielt ausgesuchte Informationen manipulieren

5 bagatellisieren – als harmlos hinstellen

3 Thematische Längsschnitte

Beispiel Klasse 8

Leitfrage: **Wie sorgen Menschen für ihr Überleben? Arbeit und Familie (Steinzeit – Mittelalter – Neuzeit)**

Längsschnitt zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte / Basisunterrichtsvorhaben 3 Doppelstunden

Mat 1 (= Doppelstunde 1)

Die Neolithische und die Industrielle Revolution

Mat 1.1 Einleitung

Seit dem Beginn der menschlichen Geschichte standen unsere Vorfahren genau wie wir jeden Tag vor den gleichen Problemen.

- Woher bekommen wir unsere Nahrung?
- Wie bekommen wir ein Dach über den Kopf?
- Wie bekommen wir die lebensnotwendigen Dinge, z.B. unsere Kleidung?
- Wie wollen wir (zusammen-) leben?
- Wie schützen wir uns vor Unglück und Gefahr?
- Was erzählen wir unseren Kindern?
- Wie erklären wir uns die Welt?

Die Antworten auf diese Fragen waren und sind höchst unterschiedlich. Zu allen Zeiten war das Leben der Menschen zunächst durch ihren Alltag bestimmt, d.h. durch Arbeit und das Zusammensein mit der Familie und anderen Menschen. Es gab und gibt Zeiten der Not, des Überflusses, des Friedens, des Streits und des Krieges und Zeiten großer Veränderungen in kurzer Zeit.

Auch heutzutage gibt es große Veränderungen. Die Großeltern von heute sind ohne Handy und Computer aufgewachsen. Scheinbar nimmt die Geschwindigkeit der Veränderungen im Guten wie im Bedrohlichen immer mehr zu.

Die erstaunlichen Veränderungen und Unterschiede seit der Erfindung der ersten Werkzeuge und der Beherrschung des Feuers kennen zu lernen ist interessant und hilft dabei, unsere Gegenwart und ihre Probleme besser zu verstehen.

In der Geschichte gab es zwei große Veränderungen der Arbeit und des Zusammenlebens: den Übergang von den Jägern und Sammlern der Steinzeit zu Ackerbauern und Viehzüchtern und den Übergang zur Industriegesellschaft im 19. Jahrhundert. Für einen Längsschnitt ist es deshalb sinnvoll, Steinzeit, Mittelalter und Neuzeit miteinander zu vergleichen.

Mat 1.2 Zeitleiste

(Geschichts-Heft oder -Ordner, im Großformat an der Wand, im Laufe des Unterrichtsvorhabens nach und nach auszufüllen bzw. mit Abbildungen zu versehen)

| | Steinzeit (Jäger und Sammler) | Mittelalter (Agrargesellschaft) | Neuzeit (Industriegesellschaft) |
|---------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Datierung? | | | |
| Wohnen? | | | |
| Arbeit? | | | |
| Zusammenleben? | | | |
| Ursachen der Veränderung? | | | |
| Ursachen der Veränderung? | | | |
| Urteil? | | | |

Aufgaben:

- Ordne die folgenden Einträge in die Tabelle ein:
Ackerbau, Bauernfamilie, Bauernhaus, Büro, Dorf, Fabrik, Garstig, viehisch und roh?, Großfamilie, Gute alte Zeit?, Höhle, Horde, Hütte, Jagd, Kleinfamilie, neue Energiequellen, neue Techniken, Sammeln, Schöne neue Welt?, Sesshaftigkeit, Single, Spezialisierung, Stadt, Viehzucht, Vorratshaltung, Wohnung.
- Beschreibe die Bilder 1 bis 4 nach der BIAB-Methode.
 - Ordne die Bilder der richtigen Spalte und der richtigen Zeile der Zeitleiste zu.
Beschreibe, was auf Bildern zu sehen wäre, die in die noch leeren Kästchen einzuordnen wären.
- Karte 1 wurde im Jahr 1650 erstellt, Karte 2 1989. Beide Karten zeigen in etwa das gleiche Gebiet.
 - Notiere alle erkennbaren Details in einer Tabelle.
 - Beschreibe die direkt und indirekt erkennbaren Veränderungen.
 - Stelle Vermutungen darüber an, warum Karten immer genauer werden.
 - Zeichne eine Karte für dasselbe Gebiet in der Steinzeit.
- Hausaufgabe: Recherchiere
 - Wie werden Steinzeit, Ackerbau, Mittelalter, Neuzeit und Industrialisierung datiert?
Wonach richten sich die Datierungen?
 - Wann, wo, und wie kam es zum Übergang vom Jagen und Sammeln zu Ackerbau und Viehzucht?
 - Wann, wo und wie entstand die Industriegesellschaft?



Bild 1



Bild 2



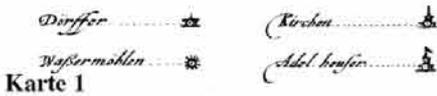
Bild 3



Bild 4



Karte 2



Karte 1



**Mat 2 (=Doppelstunde 2)
Wie der Alltag sich veränderte**

Mat 2.1 Steinzeitjäger, Bauer und Fabrikarbeiter



Rokal (9872-9839 v.Chr.)



Jochim Vogt (1471-1528)



Wilhelm Kröger (1848-1918)

Mat 2.1

Einige hundert Kilometer vom modernen Windhuk entfernt ist man plötzlich in die Steinzeit zurückversetzt. Die tapferen kleinen Jäger kennen noch vergiftete Pfeilspitzen und Reibhölzer zum Feuerquirlen. Von den einst zahlreichen, über ganz Afrika verstreuten Wildbeutern sind heute nur noch wenige isolierte Splittergruppen in unwirtlichen Rückzugsgebieten übrig geblieben. Die Buschleute leben in Jagdscharen von vier bis fünf Familien zusammen. Sie kennen keine Regierungs- und Wirtschaftsform. Die Führerstellung wird bei manchen Buschmännern dem fähigsten Jäger angeboten. Jede Gruppe besitzt nach ungeschriebenen Gesetzen ihr Territorium, in dem sie von einem Wasserloch zum andern auf der Suche nach eßbaren Pflanzen und Wildbret wandert. Für den Hauptanteil der Nahrung müssen die Frauen sorgen, die jeden Morgen mit dem Grabstock in das „Veld“ gehen und nach eßbaren wilden Wurzeln, Tsamamelonen, Insekten [Termiten] und Straußeneiern suchen. Die Männer versuchen, sich mit ihren vergifteten Pfeilen und dem Sehnenbogen nahe genug an ein Wild heranzuschleichen, um ihm eine stark blutende Wunde beizubringen. Ist dies geglückt, kehrt man zum Lager zurück, um am nächsten Tag, wenn das Gift gewirkt hat, die Verfolgung der Blutspur aufzunehmen. Die Buschmänner essen so lange, bis nichts mehr übrig ist. Man muß auf Vorrat essen, da die Hitze und die vielen Insekten eine Konservierung des Fleisches unmöglich machen.

Mat 2.2

Ende März fängt das neue Jahr für den Landmann an. Die Winterarbeit ist abgeschlossen, das Ausdreschen des Kornes beendet. An der folgenden Ackerbestellung habe ich von klein auf teilgehabt. Zuerst wurde ich beim Pflügen als >Pflugjunge< gebraucht, der die Pferde lenkt. Manchen langen Apriltag habe ich mit dem Vater draußen die entfernten Haferfennen gepflügt; eine Mittagspause wurde kaum gemacht, die Kälte ließ es nicht zu, Pferde und Menschen Futterten nur rasch das Nötigste. Dann hatte ich, während der Vater die Aussaat besorgte, die er nie aus der Hand gab, zu eggen, eine mir bitter verhaßte Arbeit.

Im Juli begann die Ernte, zuerst die Heu-, dann die Kornernte; es sind in meiner Erinnerung schöne glänzende Tage. Mit Sonnenaufgang wurde aufgebrochen, die Morgenzeit, wo

das Gras vom Tau naß ist, ist für den Mäher die günstigste, oft war erst ein Weg von einer Stunde zu den entfernten Wiesen zu machen. Um 8 Uhr war Frühstücks-, um 11 Uhr Mittagspause. Der mitgebrachte Proviant, Butter, Brot, Speck und Käse, dazu ein Trunk kühlen Biers, schmeckte den auf dem frisch gemähten Gras Hingestreckten herrlich. Nachdem noch die Sense frisch geschärft war, legten sich die Mäher zum Mittagsschlaf 15 nieder. Ich badete, stellte Fischen nach und hab manchen als gute Beute nach Hause gebracht. Auch Honigernten wurden öfters eingebracht: Hummelnester, auf der Erde und unter der Erde, wurden aufgespürt und ihrer gefüllten Honigtöpfe beraubt ... Länger als der Vormittag wurde der Nachmittag, die Hitze nahm zu, die Frische der Arbeiter ab. Um 6 Uhr, wenn die Betglocke schlug, wurde Feierabend gemacht. Den Winter über gab es 20 für mich in der Wirtschaft eigentlich nichts zu tun [...]. Der Tag gehörte dann der Schule und die Abendstunden der Arbeit und dem Lesen, oder auch einmal dem Spiel mit Nachbarskindern.

Mat 2.3

Der Haushaltungsvorstand ist in einer Bronzewarenerwerkstätte als Former beschäftigt, ein fleißiger, achtungswerter Mann, braver Gatte und Vater. Der Durchschnitt der Einnahmen ist 1700 Mark. In manchen Jahren sind sie größer gewesen, aber auch schon zuweilen kleiner. Die Arbeit ist eine schwere und wenn es zu viel zu tun gibt, stellt sich dann bei dem Haushaltungsvorstand eine Erschöpfung ein, die ihn für eine Woche an das Bett festsetzt. Wenn der Former am Samstag seinen Lohn empfangen hat, legt er den Teilbetrag für die Wohnungsmiete beiseite. Die Frau erhält 3 Mark für den Tag, 64 Pfennig für den Kopf, davon muß noch Beleuchtung bezahlt werden. Lehrreich ist der Tagesverbrauch an Nahrungsmitteln. Stark ist der Verbrauch von Hülsenfrüchten, Kartoffeln, Mehl, Brot und Milch. Von Fleischwaren werden neben billiger Wurst – mit der Brot bestrichen, nicht 10 belegt wird – zumeist gehacktes Rindfleisch oder Lungen verwendet, zu Fleischklößchen (Klops) oder falschen Hasen' (Hackfleisch vermischt mit Semmelbröseln oder -würfeln und dann mit etwas Fett ausgebacken). In Rücksicht auf Sonn- und Festtage wird werktags sehr gespart. Auf Borg wird nicht das geringste genommen, es ist das überhaupt eine Hauptbedingung, wenn ein kleiner Haushalt in Ordnung bleiben soll. Der Mann 15 nimmt am Morgen in einem Blechgefäß Kaffee mit, abends und mittags trinkt er 2 bis höchstens 3 Glas Bier, Schnaps trinkt er überhaupt nicht. Werktags raucht er 2, sonntags 3 Zigarren zu 3 Pfennigen. In das Wirtshaus geht er vielleicht einmal in der Woche. Im Jahr hat die Ersparnis 82,- Mark betragen.

Aufgaben:

1. Schreibe die in den Quellen genannten Merkmale zum Wohnen, Arbeiten und Zusammenleben heraus und trage sie in die Zeitleiste ein.
2. Benenne die Unterschiede zwischen den drei Quellen:.
3. Woher beziehen die Autoren ihre Informationen?
4. Mit welchen Absichten sind die Quellen verfasst? An welchen Textstellen wird das deutlich? Welche Informationen fehlen?
5. Formuliere die Quellen um: Mat 1 und Mat 2 in die Ich-Form, Mat 3 als Bericht.
6. Schreibe unter Verwendung der Quelleninformationen ein erfundenes Gespräch zwischen Rokal, Jochim und Wilhelm.
7. Stelle Vermutungen zu weiteren Themen aus dem Leben der drei Vertreter ihrer geschichtlichen Epochen an (Kindheit, Partnerwahl, Gefahren, Glaube ...).
8. Recherchiere in deinem Geschichtsbuch, in der Bibliothek und im Internet nach Informationen darüber.
9. Teilt die Themen untereinander auf und schreibt drei fiktive Biographien.

Mat 3 (=Doppelstunde 3) Urteile(n) über den Fortschritt

Mat 3.1: Arbeiten um zu leben oder leben um zu arbeiten?

In seinem klassischen Werk *Stone Age Economics* (Steinzeit-Wirtschaft) der Anthropologe Marshal Sahlins auf die verschiedenen Ziele der verschiedenen Gesellschaften hin: Das Streben nach Reichtum, Besitz und Ansehen in der einen, etwas völlig Entgegengesetztes in der anderen. Er geht dabei soweit zu behaupten, daß die Lebensweise der Wildbeuter die ursprüngliche Überflußgesellschaft (war), in der die Bedürfnisse aller leicht zu befriedigen waren. Es zeigt sich, daß die Wildbeuterwirtschaft nicht die unaufhörliche Nahrungssuche ist, als welche viele Anthropologen sie angesehen haben, sondern ein System, das sehr viel mehr Muße erlaubt, als dies in einer bäuerlichen oder industriellen Gesellschaft möglich ist.

Der Brennpunkt des geselligen und wirtschaftlichen Lebens der Wildbeuten ist der gemeinsame Wohnplatz, der von etwa sechs Familien eingenommen wird. Das Verfahren, pflanzliche und tierische Nahrung zu einem Wohnort zu bringen, wo sie mit allen Mitgliedern der Gruppe geteilt wird, erfordert einen hochentwickelten Sinn für Zusammenarbeit und Gleichheit. Dieses System ermöglicht außerdem ein ungewöhnlich hohes Maß an Freizeit, die teils dazu benützt wird, Verwandte und Freunde bei benachbarten Trupps zu besuchen, teils dazu, Besucher im eigenen Lagen zu bewirten. Vor allem aber entwickeln Wildbeuter ein außergewöhnliches Geschick in der Ausbeutung ihrer Umwelt bei nur minimalem Einsatz von technischen Hilfsmitteln.

Mat 3.2 Sehnsucht nach der ‚guten alten Zeit‘?

Herzhaftes Bauernbrot, eigenerzeugte Butter, Marmelade, Eier, Käse, frische Milch und vieles mehr genießen Sie an frischen Lebensmitteln aus eigener Produktion von baye-rischen Ferienhöfen.

Lernen Sie die Vielfalt von gesunden und wohlschmeckenden Lebensmitteln aus der Natur kennen und kosten Sie die nach eigenen Rezepten der Bauernfamilien hergestellten Spezialitäten.

Urlaub auf dem Bauernhof ist eine Welt zum Anfassen und bietet Ihnen und Ihren Kindern ein buntes und abwechslungsreiches Ferienprogramm. Genießen Sie Ruhe und Entspannung, während Ihre Kinder sicher aufgehoben spielen und toben und dabei das Leben auf dem Bauernhof entdecken.

Eier holen, im Stall oder bei der Ernte mithelfen, beim Melken der Kühe zuschauen oder sogar mitmachen ist für Groß und Klein aufregend und spannend. Die schönsten Tage im Jahr lassen sich am besten bei gemeinschaftlichen Lagerfeuer- und Grillabenden ausklingen. Nicht selten erzählt der Bauer oder die Bäuerin eine spannende Hofgeschichte, während das frische Stockbrot aus dem Ofen geholt wird.

Urlaub auf dem Bauernhof in Bayern steht für Bodenständigkeit, Brauchtum und Tradition. Schöpfen Sie Vitalität und Wohlgefühl aus der Natur und genießen Sie die herzliche Gastfreundschaft am Hof.

Lernen Sie die Vielfalt und die Bedeutung der einheimischen Pflanzenwelt als Lebensgrundlage für den Menschen kennen. Im Einklang mit der Natur und in einer herzlichen Atmosphäre werden Sie sich in Ihrem Urlaubsbett im Grünen wie zu Hause fühlen.

Mat 3.3 Der Preis des Fortschritts?

Der Mensch hat die Macht erlangt, die Biosphäre anzugreifen und zu zerstören: die Folgen dieses Angriffs sind heute für alle klar zu erkennen. Fernsehkameras bringen aus entferntesten Teilen der Erde weiteres Beweismaterial für die verheerenden Folgen unseres Tuns in unsere Wohnzimmer. Es scheint so, als ob wir fortfahren werden, die Lebensquellen dieses Planeten bis zur Neige auszuschöpfen. Die Überreste tropischer Wälder, die in Form von Braunkohle-, Steinkohle- und Ölvorkommen in der Erdkruste lagern, werden mit fast der gleichen Geschwindigkeit aufgezehrt wie die lebenden Wälder der Tropen. Wir vergeuden den Boden in einem Maße, das seine Fähigkeiten, sich zu regenerieren, bei weitem übersteigt. Die verschmutzte Luft, die aus den Schornsteinen unserer Fabriken und den Auspuffrohren unserer Autos stammt, ist die Ursache für eine dramatische Verschlechterung des Zustandes der Wälder in den gemäßigten Zonen der Erde. Wertvolle Pflanzennährstoffe werden nicht wieder in den Boden zurückgeführt, sondern gelangen in die Wasserläufe und sind damit auf immer verloren. Die „Verstärkung des Menschen“ wurde zu einem gewaltigen Preis auf Kosten der Umwelt erkaufte. Und trotzdem leiden mehr Menschen unter Hunger und Elend als je zuvor. Wir werden diesen Zustand nur ändern können, wenn wir bereit sind, die Ressourcen unseres Planeten mit allen Menschen, mit zukünftigen Generationen und den anderen Lebewesen der Erde gerecht zu teilen.

Aufgaben:

(Mat 1)

1. Stelle die genannten Merkmale der steinzeitlichen und der modernen Gesellschaft gegenüber.
2. Formuliere die von Sahlins vorgenommene Wertung mit eigenen Worten.
3. Formuliere eine begründete Gegenthese (Argumentationshilfen: Lebenserwartung, Wohlstand, Sicherheit, Bildung, Technik).

(Mat 2)

4. Vergleiche die Merkmale bäuerlichen Lebens in der Werbung mit der Realität früher und heute.
5. Benenne die Angebote bzw. Versprechungen für die Urlauber (z.B. „Lebensmittel aus der Natur“, Z.6) und vermute, warum ausgerechnet diese Dinge im Urlaub gesucht werden (z.B. Lebensmittel aus dem Supermarkt).
5. Texte und gestalte eine Werbung für den Urlaub in der Großstadt.

(Mat3)

7. Stelle die genannten Probleme in Form einer Anklageschrift zusammen.
8. Formuliere eine Verteidigungsschrift.
9. Diskutiert Anklage und Verteidigung und fällt ein Urteil.

Nachweise: Bild 1: Deutsches Kernkraftwerk 2007 // Bild 2: Pieter Breughel: Die Heuernte, um 1650 // Bild 3: Experimentelles Leben wie in der Steinzeit in einem Museumsdorf // Bild 4: Amerikanische Familie ca. 1955 // Bild 5: Karte von Stormarn 1650, Bild 6: Topographische Karte von Hamburg-West 1989 // Mat 2.1: Rokal = Buchillustration „Rokal der Steinzeitjäger“ v. Dirk Lornsen, Jochim = Ausschnitt aus „Drei Bauern im Gespräch“ von Albrecht Dürer, um 1497, Hannes = Illustration einer Unterrichtseinheit über die Zeit der Weimarer Republik // Mat 2.1: Zeitungsbericht, in: H.D.Schmid: Fragen an die Geschichte, 1974, Bd.1, S, 10 // Mat2.2: Aus den Lebenserinnerungen des 1846 geborenen Bauernsohnes Friedrich Paulsen, in: J.Pannecke: Wie unser Alltag sich veränderte, 1992 // Mat 2.3: Bericht über einen Arbeiterhaushalt Ende des 19. Jahrhunderts, in Rückspiegel 3 1996 // Mat 3.1: Aus dem Buch des Steinzeitforschers Richard Leakey „Die Suche nach dem Menschen“, 1981 // Mat 3.2: Aus einem Werbetext für die immer beliebteren 'Ferien auf dem Bauernhof' // Mat 3.3: Aus einem Buch, das die Ausbeutung des Planeten Erde anklagt: J. Seymour und H. Girardet: Fern vom Garten Eden, 1985

Materialangebot zu den vier Längsschnitten in Schulbüchern für Sek I

Viele Schulbücher der Sek I halten für die vier verbindlichen Längsschnitte des Rahmenplans Geschichte passende Angebote bereit. Die Reihenfolge, in der die Geschichtsbücher im Folgenden genannt sind, drückt keine Empfehlung aus, sondern ist der Chronologie geschuldet. Vorangestellt sind jeweils knappe Hinweise auf weitere Hilfen für die Arbeit zum Thema des Längsschnitts.

Allgemein:

LängsDenken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, hg. v. Franz Georg Melichar, Neuried 2006 (S.90-109: Menschen in Bewegung – Wanderungen und Vertreibungen; S.149-190: Kriege – Kriegstypen)

Arbeit mit Längsschnitten (Methodenseite) in: Expedition Geschichte 7,8,9,10 Ausgabe Berlin, Berlin 2006, 2007, 2008, 2008, S.162, 152, 162, 160

Wir gestalten einen Längsschnitt (Methodenseite), in: Geschichte und Geschehen 3 Ausgabe Sachsen. Themenheft Sachsen, Leipzig 2008 (Klett), S.19

Historische Längsschnitte – Chancen und Probleme, in: Geschichte und Geschehen Sachsen 12, Leipzig 2009, S.150

Klasse 7: Wie denken Menschen sich die Welt? – Weltbilder im Wandel

Hinweise:

Peter Aufgebauer, „Die Erde ist eine Scheibe“. Das mittelalterliche Weltbild in der Wahrnehmung der Neuzeit, in: GWU 57 (2006), S.427-441

http://www.bpb.de/themen/YZHHE7,1,0,Weltbilder_auf_Karten.htm (Artikel „Weltbilder auf Karten“ von Ute Schneider)

<http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/q/2003/Karten/html/hauptmenue.htm> (Katalog zur Ausstellung „Weltbild – Kartenbild. Geographie und Kartographie in der Frühen Neuzeit“ der Niedersächsischen Staats- und Universitäts-Bibliothek Göttingen)

http://www.uni-lueneburg.de/uni/index.php?id_ebskart (digitalisierte Fassung der Ebstorfer Weltkarte)

Schulbücher:

Die Neuerungen des Weltbildes zu Beginn der Neuzeit werden in allen Schulbüchern für das Fach Geschichte ausführlich thematisiert. Explizit zum Weltbild in Antike und Mittelalter finden sich Materialien in folgenden Geschichtsbüchern:

Typisch Mittelalter – Ausprägungen des Zeitgeistes, in: Rückspiegel 2, Paderborn 1994 (Schöningh), S. 58-82 (Der Lebensraum Kloster, Das Jenseits – durch Glas gefiltert: eine gotische Kathedrale, Der Glaube des „kleinen Mannes“, Die „Wahrheit“ ist unerbittlich: der Umgang mit Abweichlern, Die Vernunft meldet sich zu Wort)

Das Weltverständnis des mittelalterlichen Christentums. Europa im Zeichen des Kreuzes, in: Wir machen Geschichte 2, Frankfurt/M. 1996 (Diesterweg), S.84-101, bes. S.90-94 (2: Sicht der Welt, 3: Die Kathedrale – Symbol des Mittelalters)

Was die Menschen im Altertum voneinander wussten, in: Das waren Zeiten 1, Gymnasium NRW, Bamberg 2008 (Buchner), S.128-139, bes. S.130-131 (Antike Weltbilder)

Was die Menschen im Altertum voneinander wussten, in: Forum Geschichte kompakt 1 NRW, Berlin 2008 (Cornelsen), S.145-152 (Weltvorstellungen und kulturelle Kontakte – Lernen an Stationen: 1. Weltbilder in Europa, 2. Weltbilder in Asien – das Beispiel Indien, 3. Weltbilder in Afrika – das Beispiel der Nubier, 4. Kommunikation in der Antike, 5. Kulturkontakte durch Reisen)

Was Menschen im Altertum voneinander wussten, in: Geschichte und Geschehen 1. Sek I Ausgabe A, Stuttgart 2008 (Klett), S.144-153, bes. S.146-148 (Antike Weltbilder)

Was Menschen im Altertum voneinander wussten, in: Zeiten und Menschen 1. Ausgabe NRW, Paderborn 2008 (Schöningh), S.170-183, bes. S. 174-176 (Menschen im Altertum ordnen ihre Welt)

Was die Menschen im Mittelalter voneinander wussten, in: Forum Geschichte kompakt 2 NRW, Berlin 2008 (Cornelsen), S.10-37, bes. S.12-19 (Weltvorstellungen und geographische Kenntnisse: Weltbilder in der Zeit des europäischen Mittelalters, Weltbilder im christlichen Europa, Weltbilder im islamischen Orient, Weltbilder in China)

Was Menschen im Mittelalter voneinander wussten, in: Zeiten und Menschen 2. Ausgabe NRW, Paderborn 2008 (Schöningh), S. 8-29, bes. 12-17 (Weltvorstellungen und geographische Kenntnisse)

Was wussten die Menschen im Mittelalter voneinander? in: Das waren Zeiten 2, Gymnasium NRW, Bamberg 2009 (Buchner), S.6-33, bes. S.26-27 (Karte und Weltbild)

Was Menschen im Mittelalter voneinander wussten, in: Geschichte und Geschehen 2. Sek I Ausgabe A, Stuttgart 2009 (Klett), S.10-19

Klasse 8: Wie sorgen Menschen für ihr Überleben? – Arbeit und Familie

Hinweise:

Elisabeth Erdmann/Hans Kloft, Arbeit und Tätigsein, in: Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, hg. v. Elisabeth Erdmann, Neuried 2002, S.93-132

Geschichte lernen Heft 10 (1989): Haushalt; 13 (1990): Arbeit; 39 (1994): Frauenarbeit; 45 (1995): Alltag im Antiken Rom; Heft 78: Armut (2000); Heft 103 (2005): Ernährung

Praxis Geschichte 11 (1998) Heft 5: Wohnen; 18 (2005) Heft 5: Arbeit im Industriezeitalter

Raabits Geschichte: D.3.2 Alltag im Römischen Reiche (2005); B.9 Wohnen vom Altertum bis zur Moderne(2001); E 2.5 „In den Kochtopf geguckt“ – Essen und Trinken im Mittelalter (2005)

Schulbücher:

Familie heute und in der Antike, Sklaverei und Freiheit in der Antike, in: Geschichtsbuch 1. Neue Ausgabe, Berlin 1992 (Cornelsen), S. 228-231 und 232-235

Wie viel Arbeit braucht der Mensch? in: Rückspiegel 2, Paderborn 1994 (Schöningh), S.293-340 (1: Leben von und mit der Natur: Arbeitsalltag in der Steinzeit, 2: Arbeitsalltag im Mittelalter, 3: Industrialisierung: Maschinen verändern den Arbeitsalltag, 4: Arbeiten, um zu leben – oder leben, um zu arbeiten?)

Arbeit und Alltag in der Geschichte, in: Wir machen Geschichte 2, Frankfurt/M. 1996 (Diesterweg), S.202-223 (Arbeit und soziale Beziehungen in der Antike, Von der Fron zur ehrlichen Arbeit, Die Industrialisierung der Arbeit, Arbeit und Natur – von der Emanzipation zur Herrschaft, Natur als Fluch – Arbeit als Ausdruck göttlichen Willens, Der Weg zur Leistungsgesellschaft in der Industrialisierung)

Wohnen unter einem Dach – ein Längsschnitt, in: Forum Geschichte 2, Berlin 2001 (Cornelsen), S.244-257 (Leben im Bauernhaus um 800, Das Bürgerhaus um 1600, Arbeiterwohnungen um 1900, Großbürgerliches Wohnen um 1900, Wohnen im Computer-Zeitalter)

Geliebt – gehasst – gebraucht: Wie stark bestimmte die Arbeit den Alltag des Menschen? In: Zeiten und Menschen 2. Stammausgabe, Paderborn 2001 (Schöningh), S.244-277 (Stationenlernen: 1. Arbeitsalltage in der Steinzeit, 2. Arbeitsalltage im Mittelalter, 3. Im Takt der Maschinen, 4. Was bedeutet Arbeit heute für uns?)

- Von der Urgeschichte bis heute – Arbeit bestimmt den Alltag, in: Geschichte und Geschehen 2 Ausgabe A, Leipzig 2005 (Klett), S.240-258-281 (Vom Faustkeil zum Fließband, Last oder Lebenssinn?, Frauenarbeit – Ausbeutung oder Weg zur Unabhängigkeit?)
- Leben und Wohnen – Vom Windschirm bis zum mittelalterlichen Bürgerhaus, in: Expedition Geschichte Berlin Klasse 7, Braunschweig 2006 (Diesterweg), S.168-171
- Leben und Arbeiten – Entwicklung der Arbeit des Menschen bis ins 17. Jahrhundert, in: Expedition Geschichte Berlin Klasse 7, Braunschweig 2006 (Diesterweg), S. 163-167
- Geschichte der Arbeit, in: Geschichte plus 7/8 Ausgabe Berlin bzw. Ausgabe Brandenburg Neubearbeitung, Berlin 2006 bzw. 2008 (Cornelsen), S. 297-300 bzw. S.209-212
- Längsschnitt: Die Kinderarbeit , in: Anno 8 Gymnasium Berlin, Braunschweig 2007 (Westermann), S.200-205
- Geschichte der Arbeit, in: Die Reise in die Vergangenheit 3, Braunschweig 2008 (Westermann), S. 210-215 (Arbeit: Lebensunterhalt, Beschäftigung – oder das, was das Leben ausmacht?, Arbeit im Mittelalter, Mit mehr Arbeitsteilung zu mehr Produktion)
- Arbeit und Freizeit in der Geschichte, in: Geschichtsbuch 2 Neue Ausgabe, Berlin 1994, S. 212-224 (Arbeit und Freizeit in der Steinzeit, Arbeit und Freizeit im alten Rom, Arbeit und Freizeit im Mittelalter, Industrialisierung und Arbeit im 19.Jahrhundert)

Klasse 9: Warum führen Menschen gegeneinander Krieg? – Gefahren und Chancen für den Frieden

Hinweise:

- Immanuel Geiss, Krieg – eine realhistorische Universalie, in: geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 3 (2010) H.2, S.46-70
- Raimund Schulz, Das Thema „Krieg“ im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: GWU 57 (2008), S.730-748
- Geschichte lernen Heft 8 (1989): Krieg und Kriegserfahrungen
- Praxis Geschichte 14 (2001) Heft 4: Krieg. Sinn und Sinnbild

Schulbücher:

- Längsschnitt: Krieg und Frieden, in: Geschichtsbuch 4, Berlin 1996 (Cornelsen), S.312-322 (Krieg und Frieden – Von der Antike bis zum Zeitalter der Aufklärung, Krieg – Nationale Pflicht oder Irrweg der Menschheit?, Krieg und Kriegserfahrung seit der Französischen Revolution, Das 20. Jahrhundert – kann der Frieden weltweit gesichert werden?, Der Weltfriede – viele Ideen, keine Lösung?)
- Frieden und Krieg, in: Rückspiegel 4, Paderborn 1996 (Schöningh), S.322-379 (bezogen auf den Ersten Weltkrieg: Kriegsgott gegen Friedenengel – ein ungleicher Kampf?, Der Einbruch des Krieges in den Frieden – gegen alle Vernunft, Die Suche nach einer tragfähigen Friedenordnung, Kollektive Friedenssicherung und neue Bedrohungen)
- „Die Waffen nieder!“ Kriegserfahrung und Friedenssicherung in der Geschichte, in: Wir machen Geschichte 4, Frankfurt/M. 1998 (Diesterweg), S.284-299 (Gibt es gerechte Kriege? „...denn der Krieg ist Sache der Männer“, Wie kann Frieden erreicht und gesichert werden?)
- Krieg und Frieden, in: Zeiten und Menschen 4. Stammausgabe, Paderborn 2002 (Schöningh), S.292-321 (Epochen und ihre Kriege, Wie erleben Menschen Krieg?, Warum führen Menschen Krieg?, Terrorismus im 21. Jahrhundert – Das neue Gesicht des Krieges?, Welche Wege führen zum Frieden?, Was kann der einzelne für den Frieden tun?, Frieden durch internationale Zusammenarbeit)

Krieg und Frieden – ein Längsschnitt, in: Forum Geschichte 4, Berlin 2003 (Cornelsen), S.308-319 (Menschen erleben den Krieg, Gibt es einen „gerechten Krieg“?, Stimmen für den Frieden)

Kriegserfahrungen und Friedenbemühungen, in: Geschichte und Geschehen 4 Ausgabe A, Leipzig 2005 (Klett), S.270-318 (Warum gibt es Kriege?, Kriege – eine Geißel der Menschheit?, Das Zeitalter der Weltkriege, Für den Frieden arbeiten – Kriege verhindern!, Frieden durch Einheit der Völker?, Krisenherd Naher Osten: Warum gibt es keinen Frieden?, Das Ende des Kalten Krieges – Beginn eines friedlichen Zeitalters?, Der 11.September 2001 – eine Zeitenwende?)

Kriege im Wandel, in: Anno 7 Gymnasium Berlin, Braunschweig 2006 (Westermann), S. 218-221

Krieg und Konfliktlösung im Wandel – Von den Anfängen bis zum Dreißigjährigen Krieg, in: Expedition

Geschichte Berlin Klasse 7, Braunschweig 2006 (Diesterweg), S.180-183

Kriege und Friedensschlüsse im Wandel, in: Geschichte plus 7/8 Ausgabe Berlin bzw. Ausgabe Brandenburg Neubearbeitung, Berlin 2006 bzw. 2008 (Cornelsen), S. 133-148 bzw. S.45-60 (Der Peloponnesische Krieg – Bruderkrieg in Griechenland, Rom und Karthago – zwei Rivalen im Mittelmeerraum, Die Kreuzzüge des Mittelalters – Kriege im Namen Gottes, Bauern führen Krieg gegen ihre Herren, Der Dreißigjährige Krieg 1618-1648, Der Siebenjährige Krieg 1756-1763)

Konfliktlösung und Friedenssicherung, in: Geschichte konkret 4 Ausgabe Schleswig-Holstein Braunschweig 2007, S.216-225 (Pax Romana – Kaiser Augustus erklärt den Frieden, Der Westfälische Frieden – Friedensschluss nach 30 Jahren Krieg, Der Völkerbund soll Kriege verhindern, Die Atombombe soll den Frieden sichern)

Kriege und Konfliktregelungen im Wandel, in: Geschichte plus 9/10 Ausgabe Berlin bzw. Ausgabe Brandenburg Neubearbeitung, Berlin 2007 bzw. 2009, S.303-316 bzw. S.259-272 (Vernichtungskriege im 20. Jahrhundert., Der israelisch-palästinensische Konflikt, Irakkriege, Terrorismus – eine neue Form des Krieges)

Krieg und Frieden, in: Geschichte und Geschehen Sachsen 12, Stuttgart 2009, S.150-209 (Der Weg in den Ersten Weltkrieg, Der Erste Weltkrieg – eine neue Dimension der Vernichtung, Der Zweite Weltkrieg: „Wollt ihr den totalen Krieg“?, Friedenverträge in Geschichte und Gegenwart, Der Versailler Vertrag, Potsdamer Abkommen – von der Kooperation zur Konfrontation, Der Zwei-plus-Vier-Vertrag, Internationales Konfliktmanagement, Die Appeasement-Politik gegen Hitlerdeutschland, Westintegration der Bundesrepublik und Zusammenarbeit in Europa nach 1945, Neue Ostpolitik, Kollektive Sicherheitssysteme: Vereinte Nationen)

Klasse 10: Warum verlassen Menschen ihre Heimat? – Migrationsbewegungen in der Geschichte

Hinweise:

Geschichte – Schauplatz Hamburg: Auswandererhafen im 19. Jahrhundert, Hamburg 1986; vgl. auch: <http://www.ballinstadt.vis.de/x1y4787z2460495/>

Hinter den Meeren der Hoffnung. Ein Rollenspiel zur Auswanderung nach Amerika im 19. Jahrhundert, in: Geschichte (er)spielen. Lern- und Rollenspiele für den Geschichtsunterricht auf CD-Rom, hg. v. M. Sauer, Bamberg 2009

Migration und Weltgeschichte, hg. v. Sabine Liebig, Schwalbach/Ts. 2007

Geschichte lernen Heft 33 (1993): Migration

Praxis Geschichte 5 (1992) Heft 3: Glaubensflüchtlinge; 16 (2003) Heft 4: Migration; 18 (2005) Heft 4: Völker wandern

Raabits Geschichte: B.13 Flüchtlinge – Migranten – Menschen ohne Heimat (2003)

www.imis.uni-osnabruck.de (Seite des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien)

Schulbücher:

Wanderungen in der Geschichte, in: Geschichte und Gegenwart 2, Paderborn 2000 (Schöningh), S.354-380 (Völker wandern und ein Weltreich geht unter, Tatort: Deutschland 19. Jahrhundert, Aufbruch in die „Neue Welt“ – deutsche Auswanderung nach Amerika, Einmal Russland und zurück – das Schicksal der Russlanddeutschen, Wanderung – damals und heute)

Migration – eine kontroverse Notwendigkeit? In: Zeiten und Menschen 1 Geschichte Oberstufe, Paderborn 2004 (Schöningh), S.496-501

Wanderungen in der Geschichte, in: Zeitreise 2, Leipzig 2006 (Klett) S. 220-238 (Die große germanische Wanderung, Glaubensflüchtlinge, Der Ruf der Zarin, Aus Europa nach Amerika, Als das Ruhrgebiet Polen brauchte, „Kommt und arbeitet bei uns“, „Rettungsinsel Europa“?)

Wanderungen in der Geschichte, in: Zeitreise 3, Leipzig 2006 (Klett), S.256-281 (Die große germanische Wanderung, Die Erben Westroms, Wie die Türken in die Türkei kamen, Die Erben von Byzanz, Von Minden nach New Minden, Als das Ruhrgebiet Polen brauchte, „Kommt und arbeitet bei uns“, „Andere Länder, andere Sitten“, „Rettungsinsel Europa“?)

Migration – Menschen verlassen ihre Heimat, in: Anno 8 Gymnasium Berlin, Braunschweig 2007 (Westermann), S.76-81

Auf der Suche nach neuer Heimat, in: Geschichte konkret 3 Ausgabe Schleswig-Holstein, Braunschweig 2007 (Schroedel), S.122-135

Migration früher und heute, in: Geschichte plus 9/10 Ausgabe Berlin bzw. Ausgabe Brandenburg Neubearbeitung, Berlin 2007 bzw. 2009 (Cornelsen), S.325-332 bzw. 281-294 (Deutschland im 19. Jahrhundert – ein Auswanderungsland? Flucht und Vertreibung in Europa – zwei Beispiele, Deutschland im 20. Jahrhundert – ein Einwanderungsland?)

Migration und Integration – ein Längsschnitt, in: Entdecken und Verstehen 9/10 Geschichte Ausgabe Berlin, Berlin 2008 (Cornelsen), S., 158-179 (Flüchtlinge des 17. Jahrhunderts, Zuwanderer des 19. Jahrhunderts, Auswanderung nach Amerika, Heimkehr in ein fremdes Land, Arbeitsmigration nach Europa 2006)

Migration in der Geschichte, in: Expedition Geschichte Berlin Klasse 9, Braunschweig 2008, S.173-179

Migration und Integration in Geschichte und Gegenwart, in: Expedition Geschichte 6 Mittelschule Sachsen Klasse 10, Braunschweig 2008, S.30-57 (Migration in der frühen Neuzeit, Auswanderung wider Willen: „Demagogen“ und Revolutionäre, Deutschland ein Auswanderungsland, Einwanderung im Auswanderungsland Deutschland, „Ausgesiedelt, vertrieben und geflohen...“ Bevölkerungsbewegungen im „Dritten Reich“ und in der Nachkriegszeit, Zuwanderung in der Bundesrepublik Deutschland, Einwanderungsland Deutschland)

Migration – warum verlassen Menschen ihre Heimat? in: Kursbuch Geschichte 1. Oberstufe Baden-Württemberg, Berlin 2009, S.114-123 (Migration der Hugenotten und Waldenser, Auswanderung in die USA, Flucht der Juden aus dem nationalsozialistischen Deutschland)

4 Aufgaben zum kumulativen Geschichtswissen

Geschichte ist eine „schlecht strukturierte Domäne“: Anders als etwa in Mathematik oder den Fremdsprachen bauen die Gegenstände dieses Fachs kaum aufeinander auf, man kann z.B. den Ersten Weltkrieg gut verstehen, auch wenn man den Unterricht zur Französischen Revolution größtenteils versäumt hat. Dass die Inhalte des Geschichtsunterrichts also gemeinhin nur einmal vorkommen, bringt Schwierigkeiten bei der Sicherung eines nachhaltigen Lernerfolgs mit sich. Im Gedächtnis verankert bleiben bekanntlich das Wissen und das Können, das regelmäßig wiederholt und vertieft wird, alles andere geht bald verloren. Betrachtet man die Geschichte ausschließlich als idiographisches Wissensgebiet, in dem einzelne Phänomene in chronologischer Reihenfolge verknüpft werden, gibt es keinen Ausweg aus diesem Dilemma: Da sich Geschichte nicht wiederholt, kann auch der Geschichtsunterricht keine Wiederholungen bieten. Die Möglichkeit, auch im Geschichtsunterricht zu wiederholen, zu üben, zu vertiefen und so zum Aufbau eines strukturierten kumulativen Geschichtswissens beizutragen, ist an zwei Bedingungen geknüpft: Zum einen dürfen nicht mehr nur die einzelnen Phänomene in den Fragehorizont der Schülerinnen und Schüler gerückt werden, sondern die Begriffe, Typologien und Kategorien, mit denen jene geordnet werden; zum anderen müssen im Sinne der Kompetenzorientierung die Operationen historischer Sinnbildung selbst im Mittelpunkt stehen. Die folgenden Aufgaben regen in unterschiedlicher Weise dazu an, durch Narrationen, Vergleiche und Typologien historisches Wissen immer wieder zu aktualisieren. Lehrerinnen und Lehrer sind aufgefordert, diese und ähnliche Aufgaben ihren Schülerinnen und Schüler regelmäßig vorzulegen und so für Nachhaltigkeit nicht nur beim Kompetenz-, sondern auch beim Wissenserwerb zu sorgen. Der Unterricht sollte so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler derartige Aufgaben bearbeiten können.

nach Klasse 8

1. Beschreibe den Unterschied zwischen Geschichte und Vergangenheit.
2. Beschreibe Unterschiede zwischen mittelalterlicher und moderner, demokratischer Herrschaft und ihrer jeweiligen Begründung.
3. Beschreibe Unterschiede zwischen mittelalterlichem und modernem Leben.
4. Beschreibe das Weltbild des mittelalterlichen Menschen im Hinblick auf die räumlichen und zeitlichen Grenzen seines Lebens.
5. Nenne Unterschiede zwischen der Stadt und dem Land im Mittelalter und gib an, inwiefern das Land typischer für diese Epoche war.
6. Nenne Ereignisse und Entwicklungen, die den Umbruch vom Mittelalter zur modernen Zeit bewirken, und beschreibe, was genau sie jeweils beendeten.
7. Erläutere, inwiefern der Absolutismus sowohl als modern als auch als Fortschritts-hemmnis beschrieben werden kann.
8. Gib an, inwiefern die Aufklärung unsere Gegenwart in Politik und Gesellschaft geformt hat.
9. Nenne je ein Beispiel für eine konstitutionelle Monarchie, eine parlamentarische Monarchie, eine parlamentarische Republik und eine Präsidialdemokratie und diskutiere die Vor- und Nachteile aller vier Regierungsformen.
(oder abstrakter: Nenne die Regierungsformen, die in Republiken und in Monarchien auftreten, und diskutiere ihre Vor- und Nachteile.)
10. Benenne zentrale Ereignisse der großen politischen Revolutionen des 18. Jahrhunderts und durch sie bewirkte Veränderungen.
11. Die Französische Revolution ist von einigen Zeitgenossen begeistert gefeiert worden, andere sahen in ihr eine ganz schreckliche Entwicklung. Nenne Gründe für beide Haltungen und formuliere ein eigenes begründetes Urteil.
12. Benenne zentrale Ereignisse der großen wirtschaftlichen Revolution des 18. und 19. Jahrhunderts und durch sie bewirkte Veränderungen.
13. Die Anfänge der Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert werden auch als „industrielle Revolution“ bezeichnet. Nenne Gründe, die für und die gegen diese Bezeichnung sprechen.
14. Notiere Stichworte zu den Epochen Vorgeschichte, Antike, Mittelalter und Neuzeit. Schreibe zu jedem Stichwort eine kurze Erklärung (z.B. „ ist typisch für die Antike, weil ...; gab es nur in den Städten des Mittelalters ; bildete sich heraus aufgrund von ...; ist in allen Epochen anzutreffen..., aber ...“).
15. Gib an, in welcher dir bekanntesten Epoche der Geschichte du gerne gelebt hättest und in welcher nicht so gern. Begründe deine Wahl, indem du konkrete Lebensumstände damals und heute vergleichst.

zusätzlich nach Klasse 10

16. Erkläre die Bezeichnungen „langes 19. Jahrhundert“ und „kurzes 20. Jahrhundert“.
17. Gibt es einen Fortschritt in der Geschichte? Nenne sowohl Beispiele, die dafür als auch solche, die dagegen sprechen. Formuliere eine abgewogene, begründete eigene Meinung.
18. Vergleiche die Art, wie die Spanier im 16. Jahrhundert mit den Indianern umgingen, mit dem Verhalten der europäischen Kolonialmächte gegenüber den unterworfenen Völkern im 19. Jahrhundert. Prüfe, ob es auch Kolonialherrschaft zum Nutzen der unterworfenen Völker gab.
19. Überprüfe anhand mehrerer Beispiele die These, dass Revolutionen blutig verlaufen müssen, um nachhaltig erfolgreich zu sein.
20. Beschreibe die Schritte zur Durchsetzung der Demokratie in Deutschland.
21. Nenne verschiedene Möglichkeiten, die eine Siegermacht hat, mit der besiegten Nation umzugehen. Diskutiere, welche Vorteile und welche Nachteile die verschiedenen Umgangsweisen jeweils haben. Finde Beispiele aus verschiedenen Zeitabschnitten für jede dieser Vorgehensweisen.
22. Nenne Argumente, die dafür und die dagegen sprechen, dass sich so etwas wie der Aufstieg des Nationalsozialismus 1929-1933 heute wiederholen könnte.
23. Nenne Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Sowjetunion unter Stalin und der NS-Diktatur in Deutschland.
24. Erläutere, was gemeint ist, wenn in der aktuellen tagespolitischen Debatte von einer „besonderen Verantwortung Deutschlands für Israel“ die Rede ist.
25. Deutschland und Frankreich führten im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts insgesamt viermal Krieg gegeneinander. Seit den fünfziger Jahren arbeiten beide Länder immer enger zusammen, seit 1963 haben sie sogar einen Freundschaftsvertrag. Nenne und erläutere Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die ein Ende der „Erbfeindschaft“ zwischen beiden Ländern möglich machten.
26. Beschreibe, wie sich kollektive Lebensformen (z.B. Arbeitswelt, Freizeit, Geschlechterrollen) im 20. Jahrhundert veränderten.
27. Vergleiche die Versuche, einen Weltkrieg zu verhindern, aus den dreißiger Jahren und aus der Zeit des Kalten Krieges. Nenne Ansätze zur Kriegsverhinderung.
28. Erkläre den Begriff Geschichtskultur und erläutere ihn an konkreten Beispielen.
29. Erläutere kurz, welche Veränderungen sich mit den Jahren 1968 und 1989/90 verbinden, und gib an, welches Jahr für dein Leben von größerer Bedeutung ist.
30. Vergleiche ausgehend vom 20. Jahrhundert anhand folgender Themen die geschichtlichen Epochen: Stadt, Freiheit, Handel, (politische) Mitsprache, Krieg, Eroberungen, Verhältnis Mann / Frau, Kindheit Freizeit

Anhang: Beispiel für einen Fachkonferenzbeschluss

Zur Arbeit mit Quellen und Statistiken im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I

A. Spätestens in Klasse 7 werden *Textquellen* mit vier Fragen behandelt:

1. **Wer** sagt etwas? (Angaben über den Verfasser der Quelle)
2. **Wie** wird es gesagt? (Textsorte, z.B. Brief, Rede, Gedicht etc.)
3. **Was** steht in der Quelle? (Inhaltsangabe)
4. **BeWertung?** (sowohl Quellenkritik als auch Stellungnahme zu den in der Quelle genannten Ereignissen oder Zuständen)

B. Spätestens in Klasse 8 werden *Bildquellen* nach dem vierwertigen Schema **BIAB** behandelt:

1. **Beschreibung** (was ist auf dem Bild zu sehen?)
2. **Identifikation** (Aufschlüsselung der Symbole und der Metaphorik des Bildes)
3. **Aussage** (Umformulierung der gezeichneten – in Karikaturen ja meist polemisch zugespitzten – Aussage in einen Satz)
4. **Bewertung** (als Diskussion von pro und contra mit abschließender begründeter Meinung)

C. Spätestens in Klasse 9 werden *Statistiken* nach dem sechswertigen **Frageschema** behandelt:

1. Was ist das **Thema** der Statistik – wofür ist es wichtig?
2. Welche **Art von Statistik** liegt vor - Tabelle, Säulendiagramm, Tortendiagramm?
3. Ist die Statistik **glaubhaft?** – Werden Quellen genannt? Ist das Thema überhaupt mit hinreichender Genauigkeit statistisch erfassbar?
4. Für welche Zeiträume und **Zeitabstände** werden Daten genannt?
5. Was ist die **Aussage** der Statistik? (Hierzu benutzt man am besten vergleichende Formulierungen: „Zuerst , doch dann ...“, in Großbritannien ..., in Deutschland dagegen ...“)
6. Welche **Schlussfolgerungen** lassen sich aus der Statistik ziehen? („ Und daran kann man erkennen, dass ... „)

D. Spätestens in Klasse 10 erschließen *Schülerinnen und Schüler Textquellen selbstständig* mit Hilfe von sieben **W-Fragen**:

1. **Wer** sagt etwas? (Angaben über den Verfasser der Quelle)
2. **Wann** sagt er es? (hierbei ist vor allem eine zeitliche Nähe zu den in der Quelle geschilderten Sachverhalten und zu anderen für ihr Verständnis wichtigen Ereignissen von Interesse)
3. **Wo** wird etwas ausgesagt?
4. **Wie?** (Textsorte, wie oben; wichtig ist auch, ob die Quelle veröffentlicht wurde oder geheim blieb)
5. **Was?** (Inhaltsangabe)
6. **Wozu** wird es ausgesagt? (Aussageabsicht, hier müsste auch ggf. der Adressat der Quelle genannt werden)
7. **BeWertung** (Diskussion und eigene Stellungnahme zur Quelle und ihrem Wahrheitsgehalt sowie zu den in ihr ausgesagten Ereignissen oder Zuständen).

