

# Geschichte

**Sekundarstufe I**  
**Gymnasium/Gesamtschule/Realschule**

Empfehlungen

Bilingualer deutsch-neugriechischer Unterricht

W  
20(2001)



Ministerium für Schule,  
Wissenschaft und Forschung  
des Landes  
Nordrhein-Westfalen

**NRW.**

Georg-Eckert-Institut BS78



1 224 518 6

**Empfehlungen  
für den bilingualen deutsch-neugriechischen Unterricht  
in der Sekundarstufe I - Gymnasium/Gesamtschule/Realschule  
des Landes Nordrhein-Westfalen**

# **Geschichte**

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
-Schulbuchbibliothek -

2001/3570

ISBN 3-89314-675-X

Heft 3467

Herausgegeben vom  
Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag GmbH, Frechen  
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen  
Telefon (0 22 34) 18 66-0

1. Auflage 2001

ZNW  
H- 20(2001)

**Auszug aus dem Amtsblatt  
des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Teil 1 Nr. 6/01**

**Sekundarstufe I – Gymnasium/Gesamtschule/Realschule;  
Empfehlungen für den bilingualen deutsch-neugriechischen Unterricht  
in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Politik**

RdErl. d. Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung  
v. 17. 5. 2001 - 722.36-25/3-3205/01

Für den bilingualen deutsch-neugriechischen Unterricht in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Politik der Sekundarstufe I sind Empfehlungen entwickelt worden, die verdeutlichen, wie die Richtlinien und Lehrpläne für diese Fächer im Rahmen des bilingualen deutsch-neugriechischen Bildungsganges umgesetzt werden können.

Die neuen Empfehlungen gelten ab sofort bis zum Inkrafttreten neuer Richtlinien und Lehrpläne als Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts.

Die Veröffentlichung erfolgt als Hefte 3466 (Erdkunde), 3467 (Geschichte) und 3468 (Politik) in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u.a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.



## Inhalt

	Seite
1. Vorbemerkung zum bilingualen deutsch-neugriechischen Unterricht – Sachfach Geschichte	7
1.1 Zielsetzung	7
1.2 Die Integration von fachlichem und sprachlichem Lernen im bilingualen Sachfach: Didaktisch-methodische Anregungen	8
1.3 Interkulturelles Lernen	8
2. Hinweise zum Aufbau und zur Benutzung	9
3. Beispiele zur Entfaltung der obligatorischen Fachinhalte	11
3.1 Jahrgangsstufe 6	11
3.2 Jahrgangsstufe 7	22
3.3 Jahrgangsstufe 9	39
3.4 Jahrgangsstufe 10	52
4. Leistungsbewertung	63
5. Deutsch-neugriechisches Glossar der in den Empfehlungen verwendeten historischen Fachtermini	65





# 1. Vorbemerkung zum bilingualen deutsch-neugriechischen Unterricht – Sachfach Geschichte

## 1.1 Zielsetzung

Die Sprachensituation in Europa ist in Bewegung: Im Zuge der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte ist ein kultureller Raum entstanden, in dem die traditionellen nationalen Grenzen mehr und mehr an Bedeutung verlieren. Kulturell und sprachlich gemischte Gesellschaften sind besonders in den europäischen Regionen entstanden, die am stärksten industrialisiert sind; z. B. gibt es in Deutschland Gruppen von Migranten, die schon seit Generationen hier ansässig sind.

Das Angebot eines bilingualen Bildungsganges Deutsch-Neugriechisch trägt dieser Situation Rechnung. Es geht zum einen darum, jungen Menschen, deren Muttersprache Neugriechisch ist, die aber in Deutschland aufwachsen, die Möglichkeit zu geben, ihre besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten in das deutsche Bildungssystem einzubringen. Damit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, dass sich Griechinnen und Griechen in Deutschland als akzeptierte Mitglieder unserer Gesellschaft fühlen können. Andererseits soll aber auch durch dieses Angebot die Möglichkeit geschaffen werden, dass junge Leute griechischer Abstammung die Charakteristika ihrer nationalen Identität bewahren und darüber hinaus die besonderen Bedingungen der Migrantensituation in Deutschland reflektieren können, ohne deswegen gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern irgendwelche schulischen Nachteile in Kauf nehmen zu müssen. Schließlich soll der bilinguale Bildungsgang Deutsch-Neugriechisch auch, ebenso wie die anderen bilingualen Bildungsgänge, die an nordrhein-westfälischen Schulen angeboten werden, zu einer kulturellen Integration Europas beitragen.

Der bilinguale Bildungsgang Deutsch-Neugriechisch baut auf einer gewissen Zweisprachigkeit auf und fördert und entfaltet sie systematisch mit muttersprachlichem Unterricht und in den Sachfächern. Dies geschieht vor allem dadurch, dass das Neugriechische in einigen Sachfächern unterrichtliche Arbeitssprache ist. Ein solches Sachfach ist das Fach Geschichte. Der Geschichtsunterricht im bilingualen Bildungsgang muss daher sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler fachspezifische Begrifflichkeit nicht nur in der neugriechischen, sondern auch in der deutschen Sprache vermittelt bekommen.

Bilingualer Fachunterricht ist in seinen Anforderungen, Zielen, Inhalten und Methoden grundsätzlich an die für deutsche Schulen geltenden Richtlinien und Lehrpläne gebunden. Diese curricularen Rahmenbedingungen werden jedoch in dem bilingualen Bildungsgang in der Weise ausgefüllt, dass die besonderen Lebensbedingungen in Griechenland und die Situation der griechischen Minderheit in Deutschland so weit wie möglich berücksichtigt werden. In diesem Sinne werden Themen und Inhalte für das bilinguale Sachfach Geschichte so ausgewählt, dass sie einerseits den allgemeinen Anforderungen für dieses Fach entsprechen, andererseits aber Informationen über die Geschichte Griechenlands und über die Wirkungen griechischer Traditionen auf die gesamteuropäische Geschichte vermitteln, erweitern und vertiefen. Dabei werden Grundprinzipien des interkulturellen Lernens berücksichtigt, die Schülerinnen und Schüler unter anderem

- zu kontrastierenden Betrachtungsweisen
- zu Perspektivenwechsel und damit zur Reflexion der eigenen historischen Voraussetzungen
- zum kritischen Umgang mit Vorurteilen und zum Überwinden von Klischeebildung veranlassen sollen.

## 1.2 Die Integration von fachlichem und sprachlichem Lernen im bilingualen Sachfach: Didaktisch-methodische Anregungen

Ein grundlegendes Problem des bilingualen Sachfachunterrichtes ist die Diskrepanz zwischen den kognitiven und den sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden. In der Regel weist auch bei in Deutschland zweisprachig aufgewachsenen Jugendlichen die Kompetenz im Neugriechischen eine andere Struktur auf als die Kompetenz im Deutschen; Neugriechisch ist meist gerade nicht die Sprache, in der viel gelesen und geschrieben wird und in der sich sehr abstrakte kognitive Operationen abspielen. Damit ergibt sich als wichtigstes Element der Didaktik und Methodik bilingualen Lernens, dass sprachliche und fachliche Lernprozesse aufeinander bezogen werden. Seine spezifische Qualität erreicht bilinguals Lernen und Lehren, indem der Zusammenhang von sprachlichem und kognitivem Lernen im Sachfach bearbeitet und durch Lern- und Arbeitstechniken schülerorientiert aufbereitet wird.

Schwierigkeiten mit der unterrichtlichen Arbeitssprache Neugriechisch dürften im Sachfach Geschichte erfahrungsgemäß im Bereich der inhaltsorientierten sprachlichen Fähigkeiten – z. B. Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern, Bewerten – zu erwarten sein. Der bilinguale Geschichtsunterricht fördert deshalb gezielt Fertigkeiten und Fähigkeiten, durch die Prozesse des Zuordnens, Analysierens, Kommentierens und Bewertens fachlich angemessen in neugriechischer Sprache geleistet werden. Um dies zu ermöglichen, kommt der reflektierten Einführung von historischen Fachbegriffen in neugriechischer Sprache besondere Bedeutung zu.

## 1.3 Interkulturelles Lernen

Die Prinzipien des interkulturellen Lernens finden in den bilingualen Sachfächern unterschiedliche Ausprägung. Für das Fach Geschichte sind kontrastierende Betrachtungsweisen und Perspektivenwechsel konstitutive Verfahren, die zum kritischen Umgang mit der eigenen Lebenswirklichkeit und mit der Befangenheit in ethnozentrischen Vorstellungen führen sollen. Darüber hinaus haben hier auch – je nach den Möglichkeiten der einzelnen Schulen – andere Formen des grenzüberschreitenden Lernens ihren Platz, besonders die Durchführung von thematisch orientierten Unterrichtsprojekten durch den Austausch von Materialien mit Lerngruppen etwa an Schulen in Griechenland und durch Erkundungen an fachlich relevanten Lernorten im Umfeld der Schule.

## 2. Hinweise zum Aufbau und zur Benutzung

Die vorliegenden Empfehlungen sollen in allen Schulformen Anwendung finden, in denen Geschichtsunterricht im Rahmen eines deutsch-neugriechischen bilingualen Bildungsganges erteilt wird. Aus praktischen Gründen orientieren sich diese Empfehlungen jedoch prinzipiell an den „Richtlinien und Lehrplänen (RuL) Geschichte“ für die Sekundarstufe I der Schulform Gymnasium (= Heft 3407 der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“, herausgegeben vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1993), und zwar in folgender Weise:

In den RuL für Gymnasien sind in Geschichte sechzehn „obligatorische Fachinhalte“ vorgesehen, die den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet sind, in denen Geschichtsunterricht erteilt wird. Die Themen lauten:

- 6.1: Einführung in die Geschichte
- 6.2: Entstehung der Hochkultur
- 6.3: Das antike Griechenland
- 6.4: Imperium Romanum
- 7.1: Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen
- 7.2: Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters
- 7.3: Neues Denken, neue Welt
- 7.4: Menschen und ihr Alltag
- 9.1: Europa als Traditionsraum
- 9.2: Die französische Revolution
- 9.3: Industrialisierung
- 9.4: Nationalismus und Imperialismus
- 10.1: Demokratie und kommunistische Diktatur
- 10.2: Nationalsozialistische Herrschaft
- 10.3: Der Ost-West-Konflikt
- 10.4: Friedenssicherung

Auch wenn die hier vorgelegten Empfehlungen sich an den Lehrplänen für Gymnasien orientieren, wollen sie dennoch als praxisorientierte Ergänzung zu den Lehrplänen Geschichte bzw. Gesellschaftslehre aller Schulformen des allgemein bildenden Schulsystems mit Sekundarstufe I verstanden und benutzt werden, sofern dort ein bilinguales Lehrangebot Neugriechisch-Deutsch besteht. Eine annähernde thematische Korrelation zwischen den „Obligatorischen Fachinhalten“ der RuL für Gymnasien und den „Thematischen Einheiten“ (TE) der RuL für Realschulen für das Fach Geschichte (hrsg. v. Kultusministerium NW: Düsseldorf 1994) und den „Thematischen Einheiten“ der RuL für Hauptschulen für den Lernbereich Gesellschaftslehre (Geschichte/Politik; hrsg. v. Kultusministerium NW; Düsseldorf 1989), soweit diese einen historischen Schwerpunkt haben, lässt sich folgendermaßen darstellen:

Gymnasium („Obl. Fachinh.“)	Realschule („Them. Einh.“)	Hauptschule („Them. Einh.“)
6.1	TE 1	TE 1
6.2	TE 2	TE 2
6.3	TE 3	--
6.4	TE 3	TE 3
7.1	TE 5	TE 6
7.2	TE 6, TE 7, TE 8	TE 7, TE 4
7.3	TE 10	TE 10
7.4	evtl. TE 4 oder TE 9	evtl. TE 5
9.1	evtl. TE 11	--
9.2	evtl. TE 11	TE 9
9.3	TE 12	TE 11
9.4	TE 13	TE 8, TE 12, TE 19
10.1	TE 15	evtl. TE 14
10.2	TE 16	TE 13
10.3	TE 17	TE 17
10.4	TE 19	TE 15

Die „TE 14“ („Geschichte eines nichteuropäischen Kulturraums“) und „TE 18“ („Deutsche Staatsgeschichte“) der Lehrpläne für Realschulen (RS) sowie „TE 10“ („Sein Hunger wird die Erde verzehren“) und „TE 16“ („Politischer Wille in der Demokratie“) der Lehrpläne für Hauptschulen (HS) haben keine Entsprechungen bei den „Fachinhalten“ der Lehrpläne für Gymnasien; „TE 14“ (RS) und „TE 10“ (HS) sind jedoch einander ähnlich, ebenso „TE 18“ (RS) und „TE 16“ (HS).

Was die Gesamtschulen betrifft, so kann davon ausgegangen werden, dass die hier dargestellten Beispiele im Prinzip als Unterrichtseinheiten im Fach Gesellschaftslehre verwendet werden können, da die Anspruchsebenen der Gesellschaftsorientierung, der Orientierung an den Schülerinnen und Schülern und der Wissenschaftsorientierung in jedem Beispiel Berücksichtigung finden. Die Erstellung eines Rahmenplanes, der die besonderen Anforderungen an ein bilinguales Unterrichtsangebot Deutsch-Neugriechisch berücksichtigt, bleibt der jeweiligen Lernbereichskonferenz überlassen.

Die genannten sechzehn Fachinhalte der Lehrpläne für Gymnasien werden der Reihe nach kommentiert. Zu jedem „obligatorischen Fachinhalt“ wird in den vorliegenden Empfehlungen, ebenso wie in den Lehrplänen für Gymnasien, ein „Beispiel zur Entfaltung des Fachinhaltes“ in tabellarischer Form und ein „Kommentar zum Beispiel“ geboten. Die Beispiele sind entweder unverändert aus den Lehrplänen für Gymnasien übernommen, oder sie sind um einige Punkte ergänzt, oder es ist ein alternatives „Beispiel zur Entfaltung des Fachinhaltes“ erstellt worden. Die Tabellen sind, um das Auffinden einzelner Themen und Aussagen zu erleichtern, durch Großbuchstaben (Spalten) und arabische Zahlen (waagrecht angeordnete Unterrichtseinheiten) gegliedert; im jeweiligen Kommentar wird mit entsprechenden Zeichenkombinationen (z. B. „A1“; „C6“) auf das jeweilige Feld der Tabelle Bezug genommen. Alle Aussagen und Begriffe in den hier vorgelegten „Beispielen“, die in die Tabellen und in die „Kommentare zum Beispiel“ der Lehrpläne für Gymnasien neu eingefügt sind, sind durch *Kursivdruck* gekennzeichnet.

In einigen Fällen wurden die „Kommentare zum Beispiel“ aus den Lehrplänen für Gymnasien unverändert übernommen, aber mit einer „Ergänzung zum Kommentar“ versehen. Derartige Ergänzungen sind bereits durch die Überschrift als Zusatz kenntlich und sind daher nicht kursiv gedruckt.

### 3. Beispiele zur Entfaltung der obligatorischen Fachinhalte

#### 3.1 Jahrgangsstufe 6

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 6.1: Menschen und ihre Geschichte: vom Zeitbewusstsein zum Geschichtsbewusstsein

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Bildung eines Geschichtsbewusstseins durch Überlieferung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kulturelle Traditionsformen; z. B. mündliche und schriftliche Tradierung, Tradierung durch Bilder, Tradierung durch Bräuche, Überreste und moderne technische Medien, Identitätsbildung durch Traditionen</li> </ul>	<p>Neugier auf die Vergangenheit, warum fragt man nach der Vergangenheit?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeiten historischer Erinnerung z. B. durch Familiengeschichten und Bilder, lokale Feste, örtliche Chroniken, Artefakte, Filme</li> <li>• Vergangenheit als Wurzel der Gegenwart</li> </ul>	<p>Geschichten/ <b>Geschichte</b></p> <p><b>Tradition</b> <b>Überlieferung</b> <b>Quellen</b> Bildquellen, Brauchtum Überreste <b>Entwicklung</b></p>
2	<p>Orientierung in der Zeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeit als physikalische Dimension</li> <li>• Zeit und Geschichte</li> <li>• Stellung der Schülerinnen und Schüler in der Zeit</li> </ul>	<p>Vom Zeitraum zum historischen Raum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeit und Zeitmessung</li> <li>• Zeitmessung als Orientierung im historischen Raum</li> <li>• die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen</li> <li>• Eigenbiographie als Teil eines in die Zukunft gerichteten historischen Raumes</li> </ul>	<p>Zeit</p> <p><b>Zeitrechnung</b> Chronologie Zeitalter, <b>Antike</b>, <b>Mittelalter</b>, <b>Neuzeit</b> Fortschritt Rückschritt</p>
3	<p>Orientierung im historischen Raum</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jagen und Sammeln</li> <li>• Ackerbau und Viehzucht</li> <li>• Handwerk und Handel</li> <li>• Industrielle Produktion</li> <li>• Grenzen der industriellen Produktion in der Gegenwart. Zukunftsperspektive (Handlungs- und Orientierungsbedarf) aus der Vergangenheit</li> <li>• Geschlechterrollen im strukturellen Wandel der menschlichen Gesellschaft</li> </ul>	<p>Fortschritt – Rückschritt – Entwicklung am Beispiel der Wechselbeziehung von Mensch und Natur:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abhängigkeit von der Natur</li> <li>• wachsende existentielle Sicherheit durch den kulturellen Fortschritt</li> <li>• Loslösung von natürlichen Gegebenheiten</li> <li>• Herrschaft über die Natur?</li> <li>• Fortschritt – Rückschritt – Entwicklung als Folge menschlichen Handelns im historischen Raum</li> <li>• Natürliche Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen?</li> </ul>	<p><b>Vorgeschichte</b></p> <p>Altsteinzeit neolithische Revolution</p> <p>Handwerk Handel</p>

### **Kommentar zum Beispiel**

In diesem Beispiel wird die erste Hinführung zur Bildung eines Geschichtsbewusstseins selbst als ein sich in drei Stufen vollziehender genetischer Prozess verstanden. Auf der ersten Stufe lernen die Schülerinnen und Schüler, mit eigenen verschwommenen und notwendigerweise in der Regel noch rudimentären Vorstellungen von Geschichte und historischer Traditionsbildung handlungsorientiert und spielerisch entdeckend umzugehen. Anhand von leicht zugänglichen Beispielen aus ihrem eigenen Lebensumfeld erkennen sie, ausgehend von alltäglichen Beispielen, Formen der historischen Erinnerung und lernen zugleich, sie zu ordnen und zu kategorisieren: Auf diese Weise legen sie einen ersten elementaren Schritt in der Methodik des Faches zurück. Diese Beobachtungen führen schließlich zu der Einsicht, dass die Vergangenheit zwar durch eine Vielzahl von Traditionen mit der Gegenwart verbunden ist, dass sie sich jedoch durch Veränderungen und Entwicklungen unterscheiden und dass man zum vollständigen Verständnis von Gegenwart des Verständnisses vergangener Entwicklungsprozesse bedarf.

Kommt die erste Stufe noch mit Zeit gleichsam ohne Tiefenschärfe aus, sollen die Schülerinnen und Schüler auf der zweiten Stufe lernen, sich genauer in der Zeit zu orientieren und den historischen Raum als menschlichen Lebensraum zu begreifen. Ausgangspunkt ist die Zeit als physikalische Dimension, die gemessen, chronologisch eingeteilt oder periodisiert und damit objektiviert werden kann. Die Entdeckung der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zeigt aber auch, dass die Zeitmessung lediglich ein instrumentelles Hilfsmittel darstellt, während der historische Raum durch kulturelle Entwicklung gekennzeichnet ist. Indem die Schülerinnen und Schüler sich selbst in diesen historischen Raum einordnen, können sie schließlich dessen zukunftsorientierte Qualität beobachten.

Auf der dritten Stufe sollen sich die Schülerinnen und Schüler im historischen Raum zu orientieren lernen. Genetischer Ansatzpunkt ist die soziale Geschlechterbeziehung, weil diese kein epochenspezifisches, sondern ein die gesamte Geschichte durchziehendes Phänomen darstellt, das bei der historischen Erkenntnisfindung grundsätzlich mitgedacht werden sollte. Die Schülerinnen und Schüler können erfahren, dass es von Natur aus zwar eine biologische, aber keine soziale und wirtschaftliche Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen gibt, die Rollendifferenzierung ebenso wie die Rollendominanz also das Resultat sozialhistorischer Prozesse und damit bewussten menschlichen Handelns ist.

Es folgen die zwar sehr grobrastrigen, nichtsdestoweniger entscheidenden Entwicklungsstufen des Menschen seit der Frühgeschichte. Im Problembereich soll die allmählich zunehmende Unabhängigkeit des Menschen von zufälligen natürlichen Umweltbedingungen und Voraussetzungen betont, diese aber auch zugleich als Eingriff in die Natur und als potentielle Gefährdung lebensnotwendiger Ressourcen betrachtet werden. Damit werden neben der eher unbestimmten Entwicklung auch Fortschritt und Rückschritt als denkbare Konsequenzen historischen Handelns in die Betrachtung einbezogen.

Die in diesem Beispiel neben den Grundbegriffen der dritten Orientierungsebene eingeführten Fachtermini sind noch sehr einfach und dienen primär dem Zweck, über erkannte Sachverhalte adäquat kommunizieren zu können.

## Ergänzung zum Kommentar

Zu A1:

Die Entwicklung der griechischen Sprache zeigt trotz des langen Zeitraums ihrer Dokumentierbarkeit eine erstaunliche Kontinuität.

Beispiele:

- altgr.: Ἔρωτα παύει λιμός, εἰ δὲ μὴ χρόνος  
neugr.: Χωρίς ψωμί, χωρίς κρασί παγώνει κι η αγάπη
- altgr.: Ἄλλοι μὲν σπείρουσιν, ἄλλοι δὲ ἀμύσσονται  
neugr.: Ἄλλος σπέρνει κι ἄλλος θερίζει
- altgriechische Ausdrücke in der neugriechischen Sprache: Η κόπρος του Λυγείου, στήλη ἄλατος, ἄρον ἄρον usw.

In Griechenland haben sich Bräuche und Rituale erhalten, deren Tradition weit in die Vergangenheit zurückreicht.

Beispiele: αποκριάτικα ἔθιμα παρόμοια με τέτοια των μικρῶν και μεγάλων  
Αθηναίων, γελιδονίσματα για τον ερχομό της άνοιξης, αναστενάρια  
και μαινάδες usw.

Zu B1 (Möglichkeiten historischer Erinnerung ...):

Es empfiehlt sich, die Migration der Eltern der griechischen Schüler durch Familiengenerationen und -bilder dokumentieren zu lassen.

Zu B2 (Zeitmessung):

Der Lehrer sollte die Zeitmessung durch die Olympiaden oder durch den Archon Eponymos vorstellen.

Zu B2 (die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen):

Es bietet sich der Vergleich des Lebens in einem einfachen griechischen Dorf mit dem urbanen Leben in einer modernen Großstadt an.

Zu C2 (Zeit):

Im Zusammenhang damit bietet sich die sprachliche Erarbeitung des Wortfeldes Zeit (χρόνος, καιρός, εποχή, περίοδος usw.) an.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhaltes 6.2: Der Weg zum Staat: die ägyptische Hochkultur am Nil

A Genetische Orientierung	B Problemorientierung	C Orientierung an Grundbegriffen
1 Der Schritt zur Hochkultur: der Nil als Entwicklungsfaktor	Herausforderung des Menschen durch die naturräumliche Umwelt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Befriedigung von Grundbedürfnissen (Ernährung, Sicherheit etc.) als fundamentales Existenzproblem</li> <li>• Chancenverbesserung durch Kooperation und Arbeitsteilung</li> <li>• Organisation und die Zentrierung gesellschaftlicher Macht</li> </ul>	<b>Hochkultur</b>  Umwelt  Kooperation <b>Arbeitsteilung</b> Organisation  <b>Verwaltung</b>
2 Ausbildung einer staatlichen Zentralinstanz	Freiheitsverzicht für Sicherheitsgewinn: <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Staat als leistungsfähigere Organisationsform der Gesellschaft</li> <li>• Bürokratie und Verwaltung</li> <li>• Steuern und Gemeinschaftsaufgaben</li> <li>• Legitimation von Herrschaft: Pharaonen und Pharaoninnen als Gottheiten</li> <li>• Individuum und Staat: Rechte und Pflichten als Beziehungssystem</li> </ul>	<b>Staat</b> <b>Gesellschaft</b>  Bürokratie Steuern  <b>Herrschaft</b> <b>Religion</b> Rechte Pflichten
3 Entwicklung von gesellschaftlicher Differenzierung	Hierarchie als Folge gesellschaftlicher Differenzierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Amt und Würden“</li> <li>• Beruf, Besitz, Familie</li> <li>• Luxus als Ausdruck gesellschaftlicher Macht</li> <li>• Alltag der Nicht-Privilegierten</li> <li>• Männliche und weibliche Gottheiten als Ausdruck der Geschlechterrolle</li> </ul>	<b>Hierarchie</b>  Amt  Luxus  Privileg
4 Anfänge von Wissenschaft	Wissenschaft und das Bedürfnis nach rationaler Welterkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Erkenntnis von Naturabläufen</li> <li>• Schrift und Informationsverarbeitung</li> <li>• Technik als praktische Anwendung von Wissenschaft</li> </ul>	Kalender Schrift  Pyramiden
5 Die Gegenwart als Erbe von Hochkulturen	Fremdheit oder Vertrautheit: Wurzeln der eigenen Existenz	



## **Kommentar zum Beispiel**

In der vorliegenden Planung wird die Entstehung einer Hochkultur als ein genetischer Prozess verstanden, der durch alle Dimensionen historischer Erfahrung (wirtschaftsgeschichtlich, politikgeschichtlich, gesellschaftsgeschichtlich und alltagsgeschichtlich, kulturgeschichtlich, umweltgeschichtlich) entfaltet wird. Diese unterliegen ihrerseits jeweils eigenen genetischen Prozessen, die jedoch aus Gründen einer schülerorientierten Lernprogression hier nicht sämtlich gleichgewichtig akzentuiert werden sollen. Aus der Zusammenschau der beobachteten Entwicklungen entsteht bei den Schülerinnen und Schülern schließlich das historische Bewusstsein von der Bedeutung der Hochkultur für den menschlichen Fortschritt.

Ausgehend von der Interdependenz von Mensch und Umwelt soll gezeigt werden, dass in der Auseinandersetzung des Menschen mit spezifischen naturräumlichen Bedingungen der Schritt zur Hochkultur vollzogen werden kann. Dabei wird im Sinne einer didaktischen Reduktion ein Jahrhunderte umfassender, differenzierter Prozess auf einige wenige Strukturmerkmale einer Hochkultur zurückgeführt. Deshalb kann beispielsweise auch das Phänomen der Staatswerdung losgelöst von der konkreten politischen Ereignisgeschichte betrachtet werden.

Primäres Anliegen ist es dabei, den Zentralstaat als ein über alle bisher bekannten Formen organisierten menschlichen Zusammenlebens hinausgehendes, dieses radikal und damit qualitativ veränderndes Phänomen zu beschreiben. Zugleich soll festgestellt werden, dass die geordnete Verwaltung als die institutionelle Ausformung des Staates durch ihre bloße Existenz und die mit ihrer Existenz verknüpften Folgen den Alltag der Individuen ebenso wie das Zusammenleben der Gesamtgesellschaft nachhaltig beeinflusst und verändert. Was der Staat bietet, ist Sicherheit – existentielle ebenso wie kulturelle oder ordnungspolitische -, was er fordert, ist die Unterordnung unter seine Gesetze, Anordnungen und Edikte. Ein Vorgang, der so gravierend ist, dass er immer wieder der Legitimation bedarf, meist der durch die höchste Instanz, den göttlichen Willen. Dabei sollte akzentuiert werden, dass die dynastische Machtsicherung absoluten Vorrang vor dem Geschlecht hat. Zugleich wird das Bedürfnis nach transzendenter Erkenntnis und religiösem Kult für die Schülerinnen und Schüler anschaulich erkennbar.

Gesellschaftliche Folge der Hochkultur ist die Differenzierung in soziale Gruppen, die ihre Bedeutung zumeist aus Amt, Besitz, Beruf, Geschlecht oder Familie herleiten. Diese Gesellschaftsstrukturen verfestigen sich rasch zu Hierarchien, neigen dazu, sich auch äußerlich sichtbar durch Prunk und Luxus zu manifestieren, sich zu vererben und schließlich in institutionalisierter sozialer Ungleichheit zu münden. Zugleich kann an den Aufgaben und Funktionen männlicher und weiblicher Gottheiten die geschlechtsspezifische Hierarchisierung der Gesellschaft untersucht werden.

In der kulturgeschichtlichen Dimension sind im Rahmen der vorgeschlagenen Strukturanalyse die Anfänge von Wissenschaft als Bedürfnis nach rationaler Welterkenntnis zu erarbeiten. Als Mittel zur Voraussage regelmäßiger Naturabläufe, zur Verarbeitung und Speicherung erheblich vergrößerter Datenmengen durch die Schrift, zur technischen Bewältigung vorher unerreichbarer Ziele ist Wissenschaft zugleich Folge wie Aggregat der Hochkultur. Sie ist darüber hinaus ein entscheidendes Element für den graduellen Fortschritt der Menschheit als Ganzes, da in der Hochkultur gewonnene Erkenntnisse, Einsichten und Erfahrung im Laufe der Zeit nach draußen dringen und schließlich zum Gemeingut aller werden.

Am Ende der Einheit sollen die Schülerinnen und Schüler erneut mit der ihnen bereits vertrauten Frage konfrontiert werden, was sie persönlich mit derart lange zurückliegenden Ereignissen zu tun haben. Indem sie diese als weit entfernte Wurzeln ihrer eigenen Gegenwart begreifen, welche eine touristische Begegnung mit dem alten Ägypten und damit die Faszination der unmittelbaren Anschauung ebenso erreichbar werden lässt wie die Auseinandersetzung mit dem uralten wie aktuellen Unterfangen der Herrschaft über die Natur und den damit verbundenen Folgeproblemen, werden sie persönlich mit der Vergangenheit verknüpft und zugleich in einen in die Zukunft gerichteten Entwicklungsstrang einbezogen, womit der Weg zur historischen Identitätsbildung weiter beschritten wird.

Fachdidaktisch werden äußerst komplexe historische Prozesse auf einige exemplarische Grundstrukturen reduziert, die von den Schülerinnen und Schülern im Sinne des entdeckenden Lernens erarbeitet werden können. Unterrichtsmethodisch können viele der zu untersuchenden Muster handlungsorientiert in Form von Spiel, Rollenspiel, geleiteter Beobachtung und Eigenerfahrung entwickelt werden.

### ***Ergänzung zum Kommentar***

Die griechischen Schülerinnen und Schüler erkennen die hohe wissenschaftliche, wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklung der ägyptischen Hochkultur, und zwar auf zwei parallelen Wegen: durch die Historien Herodots und durch neuere Erkenntnisse der Archäologie und Geschichtswissenschaft.

Die Schülerinnen und Schüler vollziehen den Versuch des altgriechischen Historikers Herodot nach, die Geschichte eines Volkes zu rekonstruieren, über die wir heute viel mehr durch die Ägyptologie wissen.

Es bietet sich an der Vergleich von Aussagen aus dem 2. Buch der Historien Herodots über die Natur Ägyptens, z. B. den Nil, das Krokodil, und über die wissenschaftlichen Leistungen der Ägypter, z. B. den Kalender, mit Informationen gemäß dem heutigen Stand unserer Kenntnis über die gleichen Themen.

Beispiele aus dem 2. Buch der Historien Herodots (angegeben sind die Kapitel):

- Nil ( 14, 108 )
- Kooperation, Arbeitsteilung ( 35 )
- Legitimation von Herrschaft ( 122 )
- Religion: Priester ( 37 ); Opfer ( 38 ); Seelenwanderung ( 123).
- männliche und weibliche Gottheiten als Ausdruck der Geschlechterrolle ( 42, 52 )
- Kalender ( 4 )
- Schrift ( 36 )
- Pyramiden ( 124, 125 )
- Einbalsamierung ( 85, 88 )
- Labyrinth ( 147, 148 )

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhaltes 6.3: Griechische Wurzeln europäischer Kultur

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Das Werden der griechischen Staatenwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• naturräumliche Gegebenheiten</li> <li>• <i>Kolonisationswellen</i></li> <li>• Sprache, Religion und Festkultur als gemeinschaftsstiftende Elemente</li> </ul>	<p>Politische Vielfalt und kulturelle Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Tendenz zur Staatsvielfalt</li> <li>• Elitebewusstsein des Hellenentums und Ausgrenzung der Barbaren</li> </ul>	<p>Polis</p> <p><i>Kolonisation</i></p>
2	<p>Die Entwicklung von Wissenschaft und Kunst</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• griechisches Denken: von der mythischen Weltsicht zum rationalen Fragen</li> <li>• <i>Architektur und Bauformen</i></li> <li>• künstlerisches und dichterisches Gestalten als langdauerndes „klassisches“ Vorbild in der abendländischen Kultur, Beispiel Antigone</li> </ul>	<p>Wissenschaft und Kunst als Mittel zur Welterfassung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rationalität und Frömmigkeit: Fragen als Klären eines Sachverhalts oder Infragestellen gültiger Werte</li> <li>• klassisches Ideal und Naturalismus</li> <li>• Menschheitsprobleme in Gestalten griechischer Dichtung</li> </ul>	<p>Philosophie</p> <p>Statue</p> <p>Tragödie</p> <p><i>Klassizismus</i></p>
3	<p>Die Herausbildung verschiedener Staatsformen und das Nachdenken über ihr Wesen und ihre Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der spartanische Kriegerbund</li> <li>• Athen als Beispiel einer Polis im Wandel von der Aristokratie zur Demokratie</li> <li>• soziale Spannungen und Reformen</li> </ul> <p>– die Selbstbehauptung Athens gegen die persische Weltmacht</p> <p>– die entwickelte Demokratie und ihre Kritiker</p> <p>– die außenpolitische Stellung Athens und der Dualismus Athen – Sparta</p> <p>– Gefährdung und Selbstzerstörung der Demokratie im Krieg</p>	<p>Stagnation und Reformfähigkeit verschiedener Staatsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spartanisches Erziehungsideal und Funktionalisierung des Individuums im Dienst des Staates</li> <li>• Entstehung eines eigenen Bereichs des Politischen in der Polis</li> </ul> <p>– der Versuch des Interessenausgleichs und die Anfälligkeit für Alleinherrschaft</p> <p>– Übernahme militärischer Pflichten und Durchsetzung politischer Rechte</p> <p>– Leistung und Grenzen der Demokratie der „Bürger“: Partizipation vieler und führende Rolle einzelner</p> <p>– die Ideologisierung der Außenpolitik: Imperialistisches Sendungsbewusstsein</p> <p>– Manipulation des Volkswillens, Meinungsterror und Rechtsstaatlichkeit</p>	<p>Staatsform</p> <p><b>Aristokratie</b></p> <p>Tyrannis</p> <p><b>Demokratie</b></p> <p>Volkversammlung</p> <p>Abstimmung</p> <p>Mehrheitsprinzip</p> <p>Gleichgewicht</p> <p><b>Hegemonie</b></p> <p>Manipulation</p>
4	<p>Das Großreich Alexanders und die Hellenisierung des vorderen Orients</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herrschaft des Siegers oder kulturelle Verschmelzung?</li> <li>• das Problem historischer Größe</li> </ul>	<p>Hellenismus</p>

## **Kommentar zum Beispiel**

In der Untersuchung der naturräumlichen Bedingungen, d.h. des Zusammenhangs zwischen morphologischer Kleinräumigkeit und Polisbildung, knüpft die Unterrichtseinheit an das vorhergehende Beispiel an und erweitert die an der Stromkultur gewonnenen Einsichten durch eine anders geartete Antwort auf die natürlichen Gegebenheiten. Gegenüber den trennenden Faktoren werden die verbindenden Elemente der gemeinsamen Mythologie und der archaischen Sagenwelt (Bedeutung Homers) untersucht; das agonale Prinzip als Geist des friedlichen Wettbewerbs im Sport und in den Künsten lässt sich am Beispiel Olympias erörtern, gleichzeitig auch der exklusiv hellenische und männliche Charakter griechischer Feste. Die Behandlung der griechischen Kultur muss sich angesichts der Fülle der Aspekte und andererseits des Alters der Lerngruppe besonders um eine didaktische Reduktion bemühen, d.h. um repräsentative Beispiele, etwa Sokrates und seine Kritiker, Antigone, die Athener Akropolis, die Statuen des delphischen Wagenlenkers oder der Frankfurter Athene des Myron, die die Menschengestaltung zeigen.

In der Gegenüberstellung einer griechischen Figur mit einer der krass naturalistischen Büsten der römischen Kaiserzeit kann das Wesen des klassischen Schönheitsideals durch Konfrontation mit einer anderen Sichtweise erfasst werden. Es kann nicht darum gehen, die verschiedenen Gestaltungen zu werten, sondern den Schülerinnen und Schülern ein wenig den Blick zu schärfen für zwei grundsätzlich verschiedene Formen der Weltaufnahme, die sich – mutatis mutandis – durch die gesamte europäische Kunstgeschichte ziehen.

Die Teileinheit über die Staatsformen thematisiert ausdrücklich das Nachdenken über die Polis und die Stellung des Bürgers in ihr; sie ist nicht einfach eine Geschichte Athens und Spartas von den Perserkriegen bis zum Peloponnesischen Krieg. Sparta verändert die Grundstruktur seiner Gesellschaft und Regierungsformen nicht wesentlich; seine langdauernde Vorbildwirkung bis in unser Jahrhundert, das „Spartanische“, beschränkt sich auf das Ideal einer asketischen Hingabe an den Staat. Athen dagegen ist in einem dauernden Wandel begriffen. Die Einheit verzichtet auf eine genaue und dann sehr zeitaufwendige Darstellung der Details der solonischen und kleisthenischen Reformen zugunsten einer Erörterung ihres jeweiligen Grundprinzips und der Probleme, die sie zu lösen versuchen oder unter Umständen auch selbst aufwerfen. Bei der Gegenüberstellung der solonischen Besitzaristokratie, des spartanischen Kriegerbundes, der Tyrannis des Peisistratos, der perikleischen Demokratie und ihrer Krisenerscheinungen im Peloponnesischen Krieg können die Schülerinnen und Schüler behutsam herangeführt werden an die Probleme historischen Urteilens. An den Schicksalen des Themistokles oder des Perikles kann das spannungsreiche Verhältnis zwischen der Demokratie und großen Individuen deutlich werden. Die Darstellung der imperialistischen Politik Athens gegenüber den Bundesgenossen oder Neutralen verhindert eine plakative schwarz-weiß-malende Wertung der Art „hier gutes demokratisches Athen – dort böses aristokratisches Sparta“. Für das Problem der Demagogie und der Manipulation der öffentlichen Meinung – Erfahrungsbereiche auch der Heranwachsenden dieser Altersstufe – bietet sich eine schillernde Figur wie Alkibiades oder der klassische Schauprozess gegen die Admirale der Seeschlacht bei den Arginusen an.

Die Perserkriege sind eingearbeitet in die innen- und außenpolitische Entwicklung der Polis Athen: als beschleunigender Faktor bei der Erweiterung demokratischer Partizipation und als Grundlage für die Vormachtstellung. Alexanders Eroberungen stehen unter dem Gesichtspunkt der Verbreitung griechischer Kultur und der Synthese mit orientalischen Traditionen. Die Person Alexanders ist noch heute im historischen Be-

wusstsein lebendig. Das besonders von Plutarch anekdotenreich überlieferte Bild bietet die Gelegenheit, ein erstes Verständnis für das Problem historischer Größe zu erwecken. Die Verwendung der Plutarch-Biographie kann zu einer ersten Erkenntnis von Problemen der Quellenkritik genutzt werden.

### **Ergänzung zum Kommentar**

Den hier behandelten Inhalten kommt in einem deutsch-neugriechischen bilingualen Geschichtsunterricht mit Schülerinnen und Schülern griechischer Herkunft naturgemäß eine ganz besondere Bedeutung zu, da nicht nur exemplarische Themen der europäischen Zivilisation behandelt werden, sondern auch Inhalte und Motive, die für die nationale Identität moderner Griechinnen und Griechen eine besondere Rolle spielen. Hierbei sollten allerdings die vielfältigen Diskontinuitäten in der „griechischen“ Tradition (z. B. Christianisierung; Türkenherrschaft) und die „Wiederentdeckung“ des antiken Griechentums in der frühen Neuzeit bewusst gemacht werden.

#### *Zu A1 (Kolonisationswellen):*

Auswanderung war schon in der Antike ein übliches Phänomen. Auch in der heutigen Zeit wandern viele Griechen ins Ausland aus. Die Gründe dafür und die Art, wie die Beziehung zur Heimat gepflegt wurde bzw. wird, sollten besprochen und verglichen werden.

#### *Zu A2 (griechisches Denken):*

Ausgehend davon, dass die Mehrzahl der griechischen Kinder über Kenntnisse der griechischen Götter und Mythen verfügt, können als Einstieg altgriechische Mythen von Helden und Göttern behandelt werden.

#### *Zu A2 und B2:*

Bei der Darstellung der Entwicklung von Wissenschaft und Kunst soll der große Dichter Homer mit Auszügen aus seinen Werken präsentiert werden. Auch die Entwicklung der Philosophie in der griechischen Antike kann mit vereinfachten Textauszügen thematisiert und besprochen werden. Bei der Behandlung der griechischen Kultur sollten repräsentative Bereiche intensiver behandelt werden, z. B.:

- das Theater im antiken Athen und seine Funktionen
- die Architektur öffentlicher Gebäude im antiken Athen und ihre Funktionen
- das Nachwirken antiker Bauformen bis zur Gegenwart.

#### *Zu A4 und B4:*

Zu Alexanders Eroberungen, die hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt der Verbreitung griechischer Kultur und der Synthese mit orientalischen Traditionen gesehen werden, soll eine kritische Haltung entwickelt werden.

Das bei den heutigen Griechen üblicherweise mit positiven Attributen besetzte Bild von Alexander als „Alexander dem Großen“ soll relativiert werden (etwa: Alexander als Verbreiter einer Zivilisation, aber auch als machtbesessener Eroberer).

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 6.4: Das römische Imperium und sein Beitrag zur Europäischen Zivilisation

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Vom Dorf zum Weltreich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>regionale Expansion in der frühen Republik: <i>Rom ist ein Stadtstaat an der Peripherie des griechischen Kulturraumes.</i></li> <li>der Weg zum Imperium am Beispiel der römischen Auseinandersetzung mit der Staatenwelt des Hellenismus (Perгамon; Syrien; Makedonien; Ägypten).</li> <li>Wandel des kulturellen Selbstverständnisses (Scipionenkreis; Cicero)</li> <li>Augusteische Klassik: fruchtbare Auseinandersetzung mit griechischen Modellen</li> </ul>	<p><i>Kulturelle Umorientierung im Zusammenhang mit äußerer Expansion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Römer, Griechen und „Barbaren“</li> <li>kriegerische Erfolge und kulturelle Leistungen als Fundamente für ein kollektives Selbstbewusstsein</li> <li>Traditionalismus und individuelles Geltungsbedürfnis als Triebfedern für kulturelle Dynamik</li> <li>Herausbildung eines welthistorischen Sendungsbewusstseins („pax Romana“)</li> <li>verklärte Geschichte als „Ersatzmythologie“</li> </ul>	<p>Republik Imperium Expansion Barbar</p> <p>Kultur Klassik Mythologie</p>
2	<p>Urbanes Leben in der frühen Kaiserzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>soziale Verhältnisse</li> <li>Wirtschaft</li> <li>politisches und kulturelles Leben</li> <li>Technik</li> <li>Literatur</li> <li>Kunst</li> </ul>	<p>Das Leben in einer antiken Metropole</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wohnen in Rom: herrschaftliche Häuser und Mietskasernen</li> <li>Römer und „Fremde“: Verschiedene ethnische Gruppen prägen das Stadtbild</li> <li>Athen und Alexandria als „Universitätsstädte“</li> <li>Griechenland-Romantik unter den Kaisern Nero und Hadrian</li> <li>kulturelle Institutionen einer römischen Stadt</li> </ul>	<p>Prinzipat Metropole Sklaverei ethnische Gruppe Universitätsstadt Romantik</p>
3	<p>Zunahme der Konfliktquellen in der späten Kaiserzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ökonomische Konflikte</li> <li>Gegensatz zwischen „Stadt“ und „Land“</li> <li>regionale Konflikte</li> <li>äußere Feinde</li> </ul>	<p>Krisen und Krisenbewältigung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Der schrittweise Verfall der ökonomischen Vernetzung führt zu politischer Dezentralisierung</li> <li>das Militär wird zum „Stand“</li> <li>die Städte werden ruiniert</li> <li>Reichsreform unter Diokletian</li> <li>Ansturm von außen: die Völkerwanderung</li> </ul>	<p>Krise Militär Stand Reform Völkerwanderung</p>
4	Rom und wir	Relevanz der römischen Antike für das heutige Europa	

## Kommentar zum Beispiel

Das vorgeschlagene Beispiel betont den Aspekt der politischen und kulturellen Interdependenz zwischen lateinischem Westen und griechischem Osten. Dabei tritt die römische Kaiserzeit insgesamt etwas in den Vordergrund, nicht zuletzt deshalb, weil so einerseits die Kontinuität des „Römischen“ im byzantinischen Reich klarer herausgearbeitet werden kann, andererseits aber auch betont wird, dass das griechische Element gerade im römischen Kaiserreich eine konstitutive Rolle gespielt hat. Hieraus ergibt sich, dass bei dem zunächst vorgesehenen Längsschnitt die Rolle der Römer als Rezipienten und Umformer griechischen Kulturgutes hervorgehoben wird. Die punischen Kriege, aber auch die militärische Expansion im Westen und die zivilisatorischen Leistungen der Römer in Gallien und Germanien können demgegenüber etwas zurücktreten.

Nach dem historischen Längsschnitt sollte den Schülerinnen und Schülern der Wechsel der Untersuchungsform bewusst gemacht werden. Das gilt auch für die möglichen Sprünge in der Chronologie bei den beiden folgenden Querschnitten. Die vielfältigen Bereiche des römischen Lebens sollen betrachtet werden unter der Frage nach Modernität und Fremdheit einer vergangenen Zivilisation. Die erste Untersuchung zum Leben in einer der Metropolen des Imperiums ermöglicht die Berücksichtigung verschiedener Dimensionen historischer Erfahrung. Urbane Phänomene wie „Interkulturalität“ und Probleme des Zusammenlebens verschiedener ethnischer und kultureller Gruppen sind auch in der Antike beobachtbar. Dass es in der Metropole Rom auch Ressentiments und Spannungen zwischen den verschiedenen Einwohnergruppen gab, lässt sich durch verschiedene Quellen eindrucksvoll illustrieren (etwa Juvenal, 3. Satire, oder auch Tacitus, Annalen 15,44). Eine Einführung in den Querschnitt „Das Leben in einer antiken Metropole“ kann daher durchaus an eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Bei der Betrachtung des Lebens im Zentrum können nicht alle genannten Aspekte gleichgewichtig thematisiert werden. Schwerpunktsetzungen und arbeitsteilige Verfahren sind hier angebracht.

Der zweite Querschnitt ermöglicht gegebenenfalls die Einbeziehung von nichtliterarischen Quellen „vor Ort“. So finden sich etwa in Museen zur Römerzeit (insbesondere im Römisch-Germanischen Museum in Köln und im Rheinischen Landesmuseum in Bonn) verschiedene Exponate, an denen sich der griechische Einfluss auf die römische Kultur sehr deutlich zeigt, gerade auch im Bereich des Alltagslebens.

Was literarische und epigraphische Quellen zu beiden Querschnitten betrifft, so empfiehlt sich der Einsatz von Texten in griechischer Sprache (etwa: Apostelgeschichte 22,25 ff.: Bedeutung des römischen Bürgerrechts; Inschrift auf dem Hadrianstor in Athen: Kaiser Hadrian als „neuer Theseus“). Einen weiteren Anknüpfungspunkt bieten außerdem die neugriechischen „Alltagswörter“, die aus dem Lateinischen stammen (z. B.: *σπιτι, κουβεντα, πορτα, ταβερνα*).

Bei dieser Reihe bietet sich am Schluss die explizite Thematisierung des Zusammenhangs von Vergangenheit und Gegenwart angesichts leicht fassbarer Spuren der römischen Vergangenheit in unserer Gegenwart an.

### 3.2 Jahrgangsstufe 7

#### Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 7.1: Leben im Mittelalter – Feudalgesellschaft und Stadtgesellschaft

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Bäuerliches Leben in der Grundherrschaft Herrschaft als bodengebundene Existenzsicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktionsweise und Naturabhängigkeit</li> <li>• Bäuerliche Abhängigkeit vom Grundherrn</li> <li>• Aufbau einer Grundherrschaft</li> <li>• Grundherrliche Macht</li> <li>• Chancen sozialen Aufstiegs abhängiger Bauern</li> </ul>	<p>Langdauernde Strukturen des Lebens auf dem Lande:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deckt der Ertrag die Grundbedürfnisse?</li> <li>• Aufgaben und Dienste: Freiheitsverzicht für Sicherheit?</li> <li>• Zentrale Verwaltung mit dezentraler Wirtschaftsführung in der Selbstversorgungsgesellschaft</li> <li>• Herrschaft über Land und Leute: die herrschaftsleihende Kraft des Bodenbesitzes</li> <li>• Möglichkeiten und Grenzen der Wandlungsfähigkeit des grundherrschaftlichen Systems</li> </ul>	<p><b>Grundherrschaft</b></p> <p>Frondienste</p> <p>Hörigkeit</p>
2	<p>Adliges Leben und Lehnswesen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herstellung von Lehnbeziehungen</li> <li>• Königtum und Adel</li> <li>• <i>Der byzantinische Kaiser und der „Adel“ (Dynastien) in Byzanz</i></li> <li>• Rittertum und höfisches Leben</li> <li>• <i>Leben am byzantinischen Kaiserhof</i></li> <li>• Dreiständelehre</li> </ul>	<p>Spannungsverhältnis zwischen autonomer und verliehener Herrschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treuepflicht versus Regionalisierung</li> <li>• Zentralisierung versus Regionalisierung: Staat als Personenverband</li> <li>• <i>Zentralismus und Partikularismus in Byzanz</i></li> <li>• „Ritterlichkeit“, „Höflichkeit“ und blutiges Kriegshandwerk</li> <li>• <i>Zeremoniell und Ämter am byzantinischen Kaiserhof</i></li> <li>• Sozialer Rang und Herrschaft als gottgegebene Ordnung</li> </ul>	<p><b>Lehnswesen</b></p> <p>Personenverbandsstaat</p> <p><b>Feudalismus</b></p> <p><b>Ständegesellschaft</b></p>
3	<p>Bürgerliches Leben und Stadt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entstehungsformen mittelalterlicher Städte</li> <li>• Konstitutive Elemente mittelalterlicher Stadt <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gesellschaft: ständige Gliederung, Minderheiten</li> <li>– Produktion und Handel</li> <li>– <i>Handwerk und Handel in Byzanz</i></li> <li>– Herrschaft</li> </ul> </li> </ul>	<p>Stadtentwicklung als Modernisierungsprozess: Handelsmacht als Anlass zur Systemveränderung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verknüpfung unterschiedlicher Interessen und Traditionen im Stadtwerdungsprozess</li> <li>• Freiheiten und korporative Bindungen städtischen Lebens</li> <li>• <i>Zunft: soziale Sicherungs- wie Integrationsinstanz und Zwangsinstitut</i></li> <li>• Handelsmacht als Sprengkraft der Ständeordnung</li> <li>• <i>Korporationen und Berufe in Byzanz</i></li> <li>• Handelsmacht als Motor zur politischen Autonomie</li> </ul>	<p><b>Burg, Bürger, Stadt, Markt</b></p> <p>Bürgerrecht</p> <p><b>Bürgertum, Patriziat</b></p> <p><b>Juden, Ghetto</b></p> <p><b>Privileg, Zunft</b></p> <p><b>Gilde, Hanse</b></p>



## **Kommentar zum Beispiel**

Das vorliegende Beispiel reduziert die Komplexität der gesellschaftlichen Realität des Mittelalters mit ihrem hierarchisch abgestuften System von Freiheiten, Abhängigkeiten und korporativen Bindungen auf dem Lande und in der Stadt auf epochenspezifische Grundelemente von langer Dauer, auf die schichtenspezifischen Lebensformen: „Bäuerliches Leben in der Grundherrschaft“, „Adliges Leben und Lehnswesen mit der Rechtfertigung der Ständegesellschaft durch die Geistlichkeit“, „Bürgerliches Leben und Stadt“. Es verbindet die Erarbeitung der Lebensformen mit dem strukturgeschichtlichen Ansatz. Die mönchische Lebensform und das Kloster in seiner religiösen, sozialen und kulturellen Funktion werden hier ausgeblendet, da sie im Zusammenhang mit den christlichen Wurzeln der europäischen Kultur im Fachinhalt 7.2 behandelt werden sollen. Die gewählten Aspekte der Problemorientierung, Macht und Herrschaft, sind nicht auf die politische Dimension historischer Erfahrung zu verengen, sondern im umfassenden sozialen Sinn zu verstehen, war doch auch Grundherrschaft primär ein Macht- und Herrschaftsverhältnis. Die unmittelbare personale Herrschaft kraft eigenen bzw. verliehenen Rechts (Landrecht bzw. Lehnrecht), kraft Handelsmacht gehörte zur Alltagserfahrung, prägte die Lebensverhältnisse, bezog sich Herrschaft doch immer auf einen konkreten Herrn. Auch der mittelalterliche Staat war „Herrschaft“ Sache des Herrn; damit übte auch der Grundherr gewissermaßen staatliche Rechte aus.

Das dargebotene Beispiel beginnt mit den Ausprägungen der Lebensverhältnisse der Feudalgesellschaft in den Lebenskreisen Grundherrschaft und Lehnsherrschaft und verdeutlicht vor diesem Hintergrund sodann die „Modernität“ des städtischen Lebensraumes, weil hier die Auflösung des feudalen Systems ihren Ausgang nimmt. Dabei vernachlässigt dieser abstrakt-strukturierende Zugriff Gesichtspunkte des zeitlichen Ablaufs (z. B. Vorstufen der Herausbildung und Phasen der Entwicklung von Grund-, Lehns-, Stadtherrschaft), um relativ systematisch die Eigenartigkeit, Andersartigkeit und doch Gleichwertigkeit mittelalterlicher Lebensformen gleichsam idealtypisch in den Schülerhorizont zu bringen.

Im Sinne der Anschaulichkeit wird sich der Erkenntnisprozess der Schülerinnen und Schüler am konkreten historischen Material entfalten. Dabei ist die Epochenwahl den Lehrerinnen und Lehrern freigestellt. Gerade in dieser Reihe haben die Fachkonferenzen bzw. Fachlehrerinnen und Fachlehrer einen großen Freiraum und müssen ihre freien Entscheidungen selbst verantworten, wenn sie Lebensverhältnisse an Lebenssituationen veranschaulichen und an konkreten Personen/Personifizierungen verdeutlichen. Innerhalb eines strukturgeschichtlich angelegten Rahmens können durch Personifizierungen (standesspezifischer Lebenskreis des „Jedermann“) individuelle Lebenssituationen vor Augen geführt werden, so dass Schülerinnen und Schüler sich mit den darzustellenden Lebensformen identifizieren, Position beziehen, Argumente vorbringen und Handlungsmöglichkeiten ausloten können. So können Schülerinnen und Schüler versuchen, im Rollenspiel durch Identifikationen in einem überschaubar rekonstruierten Handlungsraum strukturelle Wirkungszusammenhänge zu erfahren. Darüber hinaus können sie zu rekonstruktiver Phantasie und Perspektivenwechsel angeregt werden, wenn sie in einem szenischen Spiel etwa die unterschiedlichen Interessen der verschiedenen sozialen Gruppen einer Grundherrschaft oder einer Stadt problembewusst darstellen. Bei der Bearbeitung der Grundherrschaft als Lebensform der Bauern, wie auch bei der Stadtgesellschaft, sind Männer- und Frauenrollen zu bedenken, da auch hier Blickweisen der Geschlechtergeschichte unverzichtbar erscheinen. Im Lebenskreis „Stadt“ liegt der Akzent nicht auf städtischen Lebensformen, sondern auf bürgerlichen, da sie vor allem Motor der Systemveränderung waren. Dabei sollte die ständische

Gliederung der Stadt einschließlich der jüdischen Minderheit mit in den Blick genommen werden.

Während einige der ausgewählten Begriffe die Fremdartigkeit des Mittelalters bündeln, birgt eine unreflektierte Anwendung der generalisierenden Typenbegriffe (Herrschaft, Stadt, Staat, Bürger) auf das Mittelalter die Gefahr des Anachronismus; sie sind stets zurückzubinden an bestimmte historische Erscheinungen. Insgesamt aber sollen auch sie helfen, das Epochenspezifische herauszuarbeiten.

### **Ergänzung zum Kommentar**

Literaturhinweis zum griechischen Mittelalter: Peter Schreiner, Byzanz. München 1994. (Oldenbourg Grundriss der Geschichte, Bd. 22). Der Verfasser stellt den gegenwärtigen Forschungsstand dar und bietet eine Fülle von Literaturhinweisen. Um die zum westlichen Mittelalter unterschiedliche Entwicklung im griechischen Osten zu umreißen, sind aus seinem Werk Textstellen entnommen. Sie sind als Zitate mit nachfolgender eingeklammelter Seitenangabe ausgewiesen.

Zu A1 (Bäuerliches Leben in der Grundherrschaft) und zu B1 (Langdauernde Strukturen auf dem Lande):

Im Unterricht sollte darauf hingewiesen werden, dass sich die gesellschaftliche Entwicklung auf dem Lande in Byzanz anders als im Westen vollzieht. In Byzanz findet eine allmähliche Verdrängung des freien Bauern statt, der zum „Pächter mit dem fiskalischen Status des Paröken“ (38) wird: „Seine soziale Stellung ist umstritten, doch dürfte er nie in völliger persönlicher Unfreiheit gelebt haben“ (37). Als Paröke konnte er Land pachten und als Eigentum erwerben. Seine teilweise Abhängigkeit vom Landeigentümer bezog sich stets nur auf die eigene Person, nicht jedoch auf die gesamte Familie. Stationen dieser Entwicklung sind:

- **Freies Bauerntum**  
Der möglicherweise im 8. Jh. entstandene Nomos Georgikos „weist unzweifelhaft auf ein freies Bauerntum hin, zu dessen Entstehung trotz umfangreicher Diskussionen nur Hypothesen geäußert werden können... Die Angaben dieses Dokumentes sollten aber nicht dazu verleiten, ein freies Bauerntum im ganzen damaligen byzantinischen Reich (bes. in weiten Teilen Kleinasiens) anzunehmen“ (159).
- **Freier Grundbesitz, gebunden an Militärdienst: Stratiotengüter**  
„Am ehesten gehen die Militärgüter zurück auf den freien Landerwerb von Soldaten durch Ersparnisse aus der Soldzahlung... Da im 10. Jh. ein Teil des Gutes an den Wehrdienst gebunden und eine bestimmte Mindestgröße für eine hinreichende Ausrüstung des Inhabers zu Wasser oder zu Lande festgesetzt war, muss zu irgendeinem Zeitpunkt eine Fixierung im Hinblick auf Erbpflicht und Unveräußerlichkeit stattgefunden haben“ (36).
- **Verzicht auf Freiheit wegen Steuerdrucks in frühbyzantinischer Zeit: colonus und patronus**  
Der colonus als „Landpächter, der nominell frei ist, aber das Land, dem er beigegeben ist (adscripticus), nicht verlassen durfte und bei einer Veräußerung des Landes auch an andere Personen überging, unbeschadet dessen, dass er auch eigenes Land besitzen konnte“ (35), begibt sich „unter den Schutz eines Großgrund-

besitzers (patronus), der die Steuerlast im Tausche gegen eine persönliche Abhängigkeit übernahm" (35).

- Konzentrierung von Landbesitz in den Händen der „Mächtigen“ in mittelbyzantinischer Zeit: Charistikariat  
„Schon seit dem 9. Jh. wurden sog. Soldatengüter, aber auch der freie Bauernbesitz ... von den „dynatoi“ (Mächtige, Einflussreiche) aufgekauft, den hohen Militär- und Verwaltungsbeamten, aber auch Bischöfen und Äbten... Der in den Status eines Abhängigen geratene Bauer wird als paroikos bezeichnet... Zu einer Konzentrierung des Besitzes in den Händen der „Mächtigen“ trug auch das Charistikariat bei, die Vergabe verfallener oder wirtschaftlich schwacher Klöster an Privatpersonen“ (36f).
- Konzentrierung des Landbesitzes in den Händen der „Mächtigen“ in spätbyzantinischer Zeit: Pronoia  
„Im 12. Jh. begegnet in der „Pronoia“ (Fürsorge, Unterhalt) eine weitere Form der Besitzvergabe, unter der man die Übertragung von Land und Leuten einschließlich eines Teils oder aller damit verbunden Steuern an hochrangige Militärfunktionäre, zunächst ohne Erbrecht, versteht. Die auf dem Besitz arbeitenden Personen trugen die Bezeichnung „paroikoi“ und hatten ihre steuerlichen Abgaben statt an den Staat nun dem Inhaber der Pronoia als Belohnung für dessen Staatsdienst zu entrichten ... Diese Entwicklung setzte sich im 13. und 14. Jh. fort...“ (37).

Zu A2 (Der byzantinische Kaiser und der „Adel“ (Dynastien) in Byzanz) und zu B2 (Zentralismus und Partikularismus in Byzanz):

Im Unterricht sollte darauf hingewiesen werden, dass sich in Byzanz keine Entsprechungen zu Adel und Lehnswesen finden: „Auf Byzanz ist auch der viel bemühte Feudalismusbegriff am besten überhaupt nicht oder doch nur mutatis mutandis anzuwenden“ (1). „Das dem Feudalbegriff inhärente Lehensrecht hat in Byzanz nie existiert“ (165).

Stammtafeln zu Dynastien in Byzanz finden sich im Buch von P. Schreiner.

Versuche zur Ablösung selbständiger Herrschaftsgebiete finden sich erst seit der 2. Hälfte des 11. Jh. Der 4. Kreuzzug unterbricht diese Entwicklung. Als Beispiel für eine Neubildung kann das Kaiserreich Trapezunt dienen. Seit dem 12. Jh. werden an Verwandte des Kaisers Apanagen, „d.h. Überlassung (der Steuereinnahmen) großer Gebiete“, vergeben. Da die Brüder und Söhne des Kaisers „den Titel 'despotes' trugen, hat die Literatur lange Zeit auch die ihnen zugewiesenen Gebiete als 'Despotate' bezeichnet (in Ermangelung eines griechischen Wortes für Apanage)“ (67).

Zu A2 (Leben am byzantinischen Kaiserhof) und zu B2 (Zeremoniell und Hofämter am byzantinischen Kaiserhof):

Zeremoniell und Hofämter lassen sich besonders gut mit dem „Zeremonienbuch“ von Kaiser Konstantin VII. Porphyrogenetos darstellen. (Constantini Porphyrogeniti imperatoris de ceremoniis aulae byzantinae, rec. J.J. Reiske. Bonn 1829-30. CSHB).

Das Leben am byzantinischen Kaiserhof schildert aus westlicher Sicht eindrucksvoll Liutprand von Cremona (herausgegeben von J. Becker in: Monumenta Germ. Hist. Script. rer. germ. 31915. Teilübersetzung in: Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit (GDV) 29, 1913. Literaturhinweise vgl. P. Schreiner).

Zu A2 (Dreiständelehre):

Es sollte darauf hingewiesen werden, dass es in Byzanz keine „Dreiständelehre“ gab. Bekannt sind die sozialen Schichten der Stadtbevölkerung:

- plousioi: hohe Beamte, reiche Landbesitzer, hoher Klerus
- mesoi: kleine Beamte, Literaten, Kaufleute, Handwerker, niederer Klerus
- penetes: Tagelöhner

Aber der soziale Rang ist nicht fixiert und kann verändert werden: „Eine Mobilität innerhalb dieser Schichten war immer gegeben.“ (38).

Zu A3 (Handwerk und Handel in Byzanz) und zu B3 (Korporationen und Berufe in Byzanz):

Das Thema lässt sich besonders gut auf der Grundlage des „Eparchenbuchs“ behandeln. Dieses liegt in einer griechisch-deutschen Ausgabe (mit Einführung) vor. J. Koder (Hrsg.) Leonis Sapientis Librum Praefecti. Wien 1991. (CFHB Bd. 33).

Zu B3 (Handelsmacht als Motor zur politischen Autonomie):

Bei diesem Thema kann auch auf die Stadt Venedig hingewiesen werden, die sich allmählich aus der byzantinischen Oberhoheit löst und zum eigenständigen Staat entwickelt.

**Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 7.2: Die christlich geprägte Welt des Mittelalters und ihre Begegnung mit dem Islam**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
	<b>Genetische Orientierung</b>	<b>Problemorientierung</b>	<b>Orientierung an Grundbegriffen</b>
<b>1</b>	Die christliche Durchdringung des Imperium Romanum: <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Erhebung zur Staatsreligion</li> <li>• die Entstehung des Papsttums</li> </ul>	Versittlichung der Macht – Politisierung der Religion <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absolutheitsanspruch und Toleranz</li> <li>• Herrschaftsanspruch Roms und Gegenkräfte der östlichen Kirchen</li> </ul>	Staatsreligion  <i>Patriarchat</i>  <b>Papsttum</b>  <i>Orthodoxie</i>
<b>2</b>	Die christliche Prägung Europas am Beispiel des Klosters: <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Funktion des Klosters bei der Christianisierung</li> <li>• das Kloster als Kulturträger</li> <li>• <i>Klosterleben in Byzanz</i></li> <li>• Kloster als wirtschaftlicher Organismus</li> <li>• die politische Rolle des Klosters</li> </ul>	Rückzug aus der Welt – Ausstrahlung in die Welt <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mission, Martyrium und Macht</li> <li>• Kultur als Verkündigung</li> <li>• <i>Wohlfahrtspflege und Spiritualität</i></li> <li>• Askese und Kolonisation</li> <li>• religiöser Auftrag-politischer Dienst</li> </ul>	<b>Christianisierung</b>  <b>Mission</b>  <b>Kloster</b>
<b>3</b>	Das Weltverständnis des mittelalterlichen Christentums: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>der Bilderstreit</i></li> <li>• <i>Häresien und Orthodoxie</i></li> </ul>	Die Durchdringung aller Lebensbereiche mit Religion <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>der Streit um das Wesen des Bildes: das Hineinwirken des Heiligen in die Welt</i></li> <li>• <i>Gefährdung der Einheit von Reich und Christentum</i></li> </ul>	Symbol  Kathedrale  <i>Bilderstreit</i>  <i>Häresie</i>
<b>4</b>	Christentum und Politik im Mittelalter: Imperium und Sacerdotium  <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Sakralisierung der Königsherrschaft und die Erneuerung des weströmischen Kaisertums</li> <li>• die kirchliche Reformbewegung und der Konflikt mit dem Kaisertum</li> <li>• <i>der byzantinische Kaiser und der Patriarch von Konstantinopel</i></li> </ul>	Zusammenwirken und Konkurrenz der beiden universalen Gewalten des Abendlandes <ul style="list-style-type: none"> <li>• religiöse Herrschaftslegitimation und christlicher Herrschaftsauftrag</li> <li>• <i>Zweikaiserproblem seit Karl d. Gr.</i></li> <li>• <i>libertas ecclesiae</i> als Entweltlichung der Kirche und politischer Machtanspruch des Papstes</li> <li>• <i>Kooperation der weltlichen und geistlichen Macht</i></li> </ul>	<b>Kaisertum, Papsttum</b>  <b>Investiturstreit</b>
<b>5</b>	Christentum und Islam:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Ausbreitung des Islam</li> <li>• die Konfrontation</li> <li>• wirtschaftlicher und kultureller Austausch</li> <li>• Austausch zwischen Muslimen und Christen</li> </ul>	Die Begegnung mit dem Fremden: Irritation und Faszination <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antriebskräfte und Anziehungskräfte des Islam</li> <li>• „Kreuzzüge“ und „Heiliger Krieg“</li> <li>• die Bereicherung Europas durch den Islam</li> </ul>	<b>Islam</b>  Heiliger Krieg <b>Kreuzzug</b> Toleranz

### **Kommentar zum Beispiel**

Die Entfaltung des Fachinhalts umfasst den Zeitraum von der Spätantike bis zum Spätmittelalter. Die religiösen Erschütterungen im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit, die Wechselwirkung zwischen Reformation und religiös-sozialen revolutionären Bewegungen werden dem späteren Fachinhalt „Neues Denken, neue Welt“ zugewiesen.

Zwei durch das Christentum geprägte kulturelle Leistungen ermöglichen es, das Weltbild des Mittelalters in seiner Geschlossenheit darzustellen: Die Kathedrale und das Kloster setzen vielfach noch heute markante Akzente in Stadt- und Landschaftsbild. Es gilt hier, populäre Vorurteile vom „finsternen“ und „primitiven“ Mittelalter zu ersetzen durch ein Verständnis für ein Denken, das die Rationalität nicht in den Dienst einer Beschreibung der Welt im Sinne griechischer Wissenschaft stellt (vgl. Fachinhalt 6.3), sondern in jedem Ding gleichzeitig die Verweisung auf das Göttliche erkennen will, für die „symbolische Verdoppelung der Welt“ (A. Gurjewitsch). Fenster, Kapitelle, Schlusssteine und Portale alter Kirchen bieten hier Anschauungsmaterial, das einer Jahrgangsstufe 7 eher zugänglich ist als schriftliche Quellen. Die dort sichtbare Darstellung von Fabelwesen und Dämonen zeigt den Versuch der Bändigung einer vorchristlich-magischen Welt, der in der magiedurchsetzten Volksfrömmigkeit nicht voll gelingt. Die Durchdringung aller Lebensbereiche mit Religion, die religiöse Basis aller Herrschafts- und Sozialverhältnisse und aller Legitimationen erschweren zweifellos den Zugang des heutigen Menschen zum Mittelalter. Verständnisbarrieren zu überwinden stellt eine besondere didaktische Herausforderung dar, deren Bewältigung sich nach Art und Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe richten muss.

Die entscheidende Bedeutung des Klosters für die Christianisierung, die tätige Askese mit ihrer kulturellen und sozialen Leistung, die wissenschaftliche und literarische Arbeit gerade auch der Frauenklöster, die das Bild der Frau im Mittelalter differenziert, lässt die Institution des Klosters als besonders geeignet erscheinen, exemplarisch in das christliche Weltverständnis des Mittelalters einzuführen. In den Städten des Landes oder in ihrer Nähe finden sich vielfach wenigstens Reste von Klöstern, die die Chance einer historischen Ortserkundung eröffnen. Damit kann der Zugang zum Thema erleichtert werden durch die Anknüpfung an das „unbekannte Bekannte“, an Eindrücke aus der Umwelt der Kinder, für deren Deutung ihnen jedoch ein tieferes Verständnis noch fehlt. Die Rolle des Klosters als eines wirtschaftlichen Organismus lässt sich am Beispiel mittelalterlicher Klosterpläne (St. Gallen) oder noch weitgehend intakter Anlagen (Maulbronn) entwickeln. Gleichzeitig lässt die Rolle des Klosters als Grundherr über Land und Leute die Gefährdung der Askese durch die Macht erkennen.

Die Entfaltung des Fachinhalts verbindet synchrone und diachrone Teile: während die Betrachtung des Klosters in einem synchronen Zugriff geschieht, lässt sich das erheblichen Wandlungen unterworfenen Verhältnis von Religion und Politik nur diachron erarbeiten.

Der Teilbereich über das Verhältnis von Christentum, Kirche und weltlicher Herrschaft soll nicht die jahrhundertelange Auseinandersetzung zwischen Imperium und Sacerdotium im Detail darstellen, sich aber auch nicht in plakativen Szenen (Canossa) erschöpfen. Im Hintergrund steht zunächst das Idealbild des Zusammenwirkens der beiden universalen Mächte Imperium und Sacerdotium, das legendäre Verhältnis zwischen Konstantin d. Gr. und Sylvester I., wieder aufgenommen in der Überlieferung von Karl d.Gr. und Leo III. und in der Realität von Otto III. und Sylvester II. Gleichzeitig wird damit das Bestreben des Mittelalters, sich in eine ideale Tradition einzubinden,

deutlich. Abbildungen etwa von der Darstellung der Konstantinslegende in der Kirche Santi Quattro Coronati in Rom sind in Geschichts- und Religionsbüchern leicht zugänglich. Der Krönungsordo von 936, die „Versteinerung“ der Kaiseridee in der Wiener Reichskrone, das Herrscherethos des „rex iustus et pacificus“ zeigen den Versuch der Versittlichung der Macht durch Gebrauch ihrer Mittel im christlichen Geist. Das Auseinandertreten der beiden universalen Gewalten in der römischen Welt, die Dialektik des Strebens nach *libertas ecclesiae* und vertiefter Frömmigkeit einerseits, des politischen Herrschaftsanspruchs des Papsttums andererseits verändern langfristig die staatliche und kirchliche Gewalt und prägen in einer gleichzeitig zerstörerischen und fruchtbaren Spannung das bipolare abendländische Weltbild. Die Kirche legitimiert die Herrschaft und betrachtet sich zugleich als sittliches Korrektiv, ist dabei aber nicht vor der Versuchung gefeit, weltliche Herrschaft für kirchliche Machtzwecke zu instrumentalisieren. Diese Sequenz sollte nicht ohne den Ausblick schließen, dass hierin eine Sprengkraft entsteht, welche das Christentum selbst in epochale Wandlungsprozesse treibt und die europäische Geschichte und Weltgeschichte bis in die Gegenwart beeinflusst.

Die Begegnung mit dem Fremden, der konkurrierenden Missionsreligion des Islam, thematisiert der letzte Teilbereich. Wenn dabei auch zunächst die militante Ausbreitung des Islam bis ins 8. Jhd., der christliche Expansionsversuch in den Kreuzzügen, schließlich die zweite Welle islamischer Expansion, deren Folgen Probleme in Gegenwart und Zukunft sind, ins Auge fallen, so kann doch die kulturelle Befruchtung, die das Abendland durch die Begegnung im Heiligen Land und in Spanien erfahren hat, nicht hoch genug eingeschätzt werden. Eine Liste auch nur einer kleinen Auswahl von Gegenständen und Bezeichnungen, mit denen sie täglich umgehen, ohne von ihrer arabischen Herkunft zu wissen, wird das Staunen der Schülerinnen und Schüler erregen.

Die Probleme religiöser Minderheiten – Christen und Juden in islamischen Staaten, Juden und vereinzelt auch Muslime (*regnum Siciliae*) in christlichen Staaten – ermöglichen vielfachen Perspektivenwechsel und dürfen nicht einseitig nur unter dem Gesichtspunkt von Unterdrückung und Verfolgung gesehen werden. Hier bieten sich Kontrastierungen an: auf der einen Seite die Exzesse bei der Eroberung Jerusalems 1099, auf der anderen Seite das Bild des edlen Heiden, verkörpert in Saladin hundert Jahre später oder Wolfram von Eschenbachs Mahnung, dass die Heiden auch „gotes hant-gat“ seien: einerseits die Ausschreitungen gegen die Juden bei den Nebenkreuzzügen und in den Pestzeiten, die Ritualmordbeschuldigungen und Karfreitagspogrome, andererseits die bildliche Darstellung von Juden etwa auf Altären: ohne physiognomische Verzerrung zur Karikatur, die Zeitgenossen Jesu in mittelalterlicher Judenkleidung; die Schönheit der Synagoge des Straßburger Münsters oder des Bamberger Doms.

### ***Ergänzung zum Kommentar***

Der für den Fachinhalt 7.1 gegebene Literaturhinweis gilt auch für den Fachinhalt 7.2. Aus diesem Werk sind zum Zwecke des Umrisses der besonderen Entwicklung in Byzanz Textstellen entnommen. Sie sind als Zitate mit nachfolgender eingeklammerter Seitenangabe ausgewiesen.

#### Zu A1 (die Erhebung zur Staatsreligion):

Byzantinische Aspekte im Rahmen des Themas „die Erhebung zur Staatsreligion“ werden bei der Behandlung der Politik der Kaiser Konstantin I. und Theodosios I. sichtbar. Besonders wichtige Stationen der Entwicklung sind:

- 381 wird das nikänische Glaubensbekenntnis verbindlich
- 391/92 werden alle heidnischen Kulte verboten
- 395 erfolgt die Theodosianische Reichsteilung: „Orient“ (Byzanz) und „Okzident“ entstehen.

#### Zu A1 (die Entstehung des Papsttums):

Byzantinische Aspekte im Rahmen des Themas „die Entstehung des Papsttums“ werden bei der Entwicklung der Kirchentrennung sichtbar. Besonders wichtige Stationen dieser Entwicklung sind:

- 381 wird auf der Synode von Konstantinopel dem Patriarchen von Konstantinopel der Ehrenrang nach dem von Rom gewährt
- 451 erfolgt auf der Synode von Chalkedon die Sanktionierung des Patriarchats von Konstantinopel
- ca. 800 entzündet sich der „filioque-Streit“
- 1054 beginnt das große Schisma.

#### Zu A1 (die Funktion des Klosters bei der Christianisierung):

Bei diesem Thema sollte der Teilbereich „Christianisierung“ erweitert werden um die Christianisierung der Mähren, Bulgaren und Russen. „Als byzantinische Mission schlechthin ist aber die von Konstantin (Mönchsname Kyrill) und Method zu betrachten, über welche die Literatur ins Uferlose wuchs, und GRAUS...daher zurecht sagt: 'es (ist) heute auch dem Fachmann praktisch unmöglich..., sich in dem Gewirr von Hypothesen, Vermutungen und frei erfundenen Phantastereien auszukennen“ (143).

#### Zu A1 (das Kloster als Kulturträger):

Bei der Behandlung dieses Themas sollte der Unterschied zwischen westlichem und byzantinischem Kloster deutlich gemacht werden. „Das Kloster war... im Allgemeinen kein Zentrum der Kultur und Bildung, und ein Skriptorium gehörte nur ganz selten zum stolzen Besitz, wie man dies vom Westen her gewohnt ist“ (81). „Das literarische Desinteresse des Mönchtums steht im Gegensatz zur Zahl der schon in byzantinischer Zeit in Klosterbibliotheken aufbewahrten Handschriften (z. B. Patmos, Athos). Anders als im lateinischen Westen waren die Klöster in Byzanz überwiegend nur Aufbewahrungsort von Handschriften. Eine Reihe von Handschriften wurde auch von Mönchen als Einzelarbeit in den Klöstern kopiert, ohne dass deshalb auf eine organisierte Schreibschule zu schließen ist. Selbst für eine in der Manuskripttradition so bedeutende Stätte wie das Katharinenkloster auf dem Sinai lässt sich eine kontinuierliche Schreibertätigkeit nicht nachweisen. Eher als Ausnahme besaßen einige Klöster ein Skriptorium... wie im Falle des Studium-Klosters“ (93).



Zu A1 (Klosterleben in Byzanz) und zu B2 (Wohlfahrtspflege und Spiritualität):

Bei diesen Themen kann der Unterschied zwischen westlichem und byzantinischem Kloster erarbeitet werden: „Die Hauptbedeutung des Mönchtums für das Leben in Byzanz liegt in seiner sozialen und spirituellen Funktion. Die Aufgaben der Wohlfahrtspflege waren fast ganz den Klöstern übertragen, die dafür auch staatliche Mittel erhalten konnten, wie wir aus dem Beispiel des Pantokrator-Klosters in Konstantinopel wissen.“ (80) In kritisch-satirischer Weise wird „Klosterleben in Byzanz“ im „Ptochoprodromos“ (Gedicht IV) behandelt. Das Gedicht findet sich in: Hans Eideneier (Hrsg.), Ptochoprodromos, Köln 1991 (Neograeca Medii Aevi V).

Zu A2 (die politische Rolle des Klosters) und zu B2 (religiöser Auftrag – politischer Dienst):

Bei der Behandlung dieser Themen sollte auf die politische Rolle des Klosters etwa in der Zeit des Bilderstreits hingewiesen werden. Dabei spielen das Studium-Kloster und Theodoros Studites, besonders aber das Sabas-Kloster und Johannes Damaskenos eine besondere Rolle.

Zu A3 (Das Weltverständnis des mittelalterlichen Christentums) und zu B3 (Die Durchdringung aller Lebensbereiche mit Religion):

Zu diesem Themenbereich kann ein Beispiel aus Byzanz vorgestellt werden: Das Weltbild des Kosmas Indikopleustes zeigt die Welt als „kosmischen Koffer“, in dessen oberem Teil der Pantokrator wohnt. (Literatur- und Bildhinweis: P. Huber, Die Kunstschätze der heiligen Berge, Sinai, Athos, Golgota – Ikonen, Fresken, Miniaturen. A-schaffenburg 1987).

Zu A3 (der Bilderstreit) und zu B3 (der Streit um das Wesen des Bildes: Das Hineinwirken des Heiligen in die Welt):

Bei der Behandlung des Themas „Bilderstreit“ sollten auch religiöse Symbole, Ikonen, Fresken und Mosaiken vorgestellt werden. Es bieten sich besonders die bildlichen Darstellungen im Katharinenkloster auf dem Sinai, im Kloster Hosios Lukas, in den Meteora-Klöstern, in der Chora-Kirche und der Hagia Sophia in Konstantinopel an. Das von den Ikonophilen häufig verwendete Zitat „ἡ τῆς εἰκόνο τιμὴ ἐπὶ τὸ πρῶτόντων διαίνεται“, stammt aus Basilius Magnus, Liber de spiritu sancto. Patrologia Graeca 32, 149.

Zu A3 (Häresien und Orthodoxie) und zu B3 (Gefährdung der Einheit von Reich und Christentum):

Von den häretischen Bewegungen können vorgestellt werden: Arianer, Nestorianer, Monophysiten, Paulikianer und Bogomilen.

Zu B4 (Zweikaiserproblem seit Karl d. Gr.):

„Das Zweikaiserproblem, die Rivalität zwischen den Alleinansprüchen des byzantinischen Kaisers und den aus der Krönung Karls abgeleiteten Rechten der Kaiser des westlichen Reiches, bestimmte bis zum 4. Kreuzzug (1204) als neuer ideologischer Faktor die Politik“ (15).

Zu A4 (der byzantinische Kaiser und der Patriarch von Konstantinopel) und zu B4 (Koordination der weltlichen und geistlichen Macht):

Was bei der Behandlung dieses Themenbereichs verständlich gemacht werden sollte, wird mit dem folgenden Zitat besonders deutlich: „Zwar bedurfte der Kaiser nicht des Beistandes der Kirche, um im staatsrechtlichen Sinn sein Amt anzutreten und durchzuführen, aber seine von Gott verliehene Gewalt fand seit der mittelbyzantinischen Zeit nur in Verbindung mit der Kirche ihren Ausdruck: in der Krönung und in den Zeremonien des Kirchenjahres. Dem Patriarchen kam hierbei die Funktion eines ‚obersten Priesters der Orthodoxie‘ [...] zu. Das Verhältnis Kaiser-Patriarch war in mancher Hinsicht reziprok: der Kaiser leistete vor der Krönung einen Eid, den Glauben zu schützen, der Patriarch schwor dem Kaiser den Treueeid. Auch die Kirche hat prinzipiell die kaiserlichen Vorrechte nie in Frage gestellt... Nur in Unkenntnis der historischen Entwicklung von Kirche und Staat in Byzanz ist von der westlichen Geschichtsschreibung für diese Erscheinungen der Begriff Cäsaropapismus geprägt worden“ (63).

Zu A5 (die Konfrontation):

Bei der Behandlung dieses Themas sollte dargestellt werden, dass es längst vor der osmanischen Eroberung des Byzantinischen Reiches militärische Konfrontationen mit dem Islam gegeben hat: „Die stärksten territorialen Einbußen aber erlitt Byzanz im 7. und 8. Jh. durch das Vordringen der Araber... In der zweiten Hälfte des 11. Jh. wurden weite Teile Kleinasiens von den Seldschuken erobert“ (5).

Zu A5 (... kultureller Austausch zwischen Muslimen und Christen):

Bei der Behandlung des Themas sollte auf die arabische Rezeption antiker griechischer Autoren (Aristoteles) hingewiesen werden.

Zu B5 (Kreuzzüge):

Bei der Behandlung dieses Themas sollte auch die Auseinandersetzung Byzanz' mit dem Westen im Verlauf der Kreuzzüge behandelt werden. Einen besonderen Akzent wird dabei der 4. Kreuzzug erhalten.

## Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 7.3: Experimentum medietatis – das Doppelgesicht des Fortschritts

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Das Bewusstsein rationalen Fortschritts und irrationale Gegenströmungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Die Wiederentdeckung der Antike</li> <li>● Die Breitenwirkung des Fortschritts: Gutenberg und das Entstehen einer öffentlichen Meinung</li> <li>● Die Durchsetzung moderner Wirtschaftsformen im Frühkapitalismus</li> <li>● Humanistisches Menschenbild und Hexenverfolgung als Gegenpole einer Zeit</li> </ul>	<p>Entdeckung des irdischen Paradieses und Höllenfahrt: Leben als Lust – Leben als Schrecken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wissenschaftlicher Fortschritt als Befreiung, Existenzweiterung, Entzauberung und Sekuritätsverlust</li> <li>● Rationalisierung, Effizienzsteigerung und soziale Kosten der Modernisierung</li> <li>● Rationalität und Magie</li> </ul>	<p><b>Fortschritt</b> <b>Rationalität</b></p> <p><b>Humanismus</b></p> <p><b>Renaissance</b></p> <p>Frühkapitalismus Verlagswesen Monopol</p>
2	<p>Die Kirche in der Krise: Kirchenkritik und religiöser Ausbruch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Luthers Aufstand des Gewissens</li> </ul> <p>● Reformation und soziale Bewegungen</p> <p>● Konfessionalisierung und Glaubenskrieg</p>	<p>Befreiung und neue Bindungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Selbstverantwortung des Individuums vs. institutionelle Heilsmittlung</li> <li>● Unteilbarkeit der „Freiheit des Christenmenschen“?</li> <li>● Glaubensfreiheit als Menschenrecht vs. Anpassung als Untertanenpflicht</li> </ul>	<p><b>Reformation</b> <b>Protestantismus</b> Calvinismus <b>Konfession</b></p>
3	<p>Der Fall der letzten Grenze: Die Europäisierung der Erde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wegbereitung durch Columbus</li> <li>● Die Conquista</li> </ul> <p>● Koloniale Herrschaft</p>	<p>Grenzüberschreitung und interkulturelle Begegnung als Aggression:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Moderne Wissenschaft und mittelalterlicher Glaube</li> <li>● Die neue Rationalität im Dienst von Unterwerfung und Versklavung</li> <li>● Pacificación und Entwicklung als kulturelles Zerstörungswerk</li> </ul>	<p><b>Entdeckungen</b> <b>Kolonialismus</b></p>

### **Kommentar zum Beispiel**

Der Inhaltsbereich wird in dem vorliegenden Beispiel nach dem epochaltypologischen Prinzip erschlossen. Das Profil der Zeit des „Neuen Denkens“ soll in seinen prägenden Zügen bestimmt werden, ohne dass dabei jedoch Inkongruenzen und gegenläufige Tendenzen aus dem Blickfeld geraten. Angestrebt wird die auf wesentliche Erscheinungsformen reduzierte Bestandsaufnahme einer signifikanten historischen Epoche. Diesem Ziel dient der synchrone Zugriff. Das Profil der Zeit erschließt sich den Schülerinnen und Schülern über alle Erfahrungs- und Wahrnehmungsdimensionen, wobei der kulturellen Perspektive besonderes Gewicht zukommt.

Der wissenschaftlich-technische und künstlerische Umbruch der frühen Neuzeit sollte nicht in breiter Auffächerung, sondern anhand eines möglichst repräsentativen Beispiels untersucht werden.

Die in der Entfaltung getroffene Entscheidung zugunsten der von Gutenberg eingeleiteten technischen Revolution basiert auf der Beobachtung, dass hier von vielen Schülerinnen und Schülern Vorkenntnisse und weiterführende Fragen eingebracht werden können. Als alternative Einstiegsmöglichkeiten bieten sich das heliozentrische Weltbild des Kopernikus oder die neue Kunstvorstellung der italienischen Renaissance an. In jedem Fall sollten bei der unterrichtlichen Umsetzung die Chancen einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit genutzt werden.

Die Betonung von wissenschaftlich-künstlerischem Fortschritt und zunehmend rational gesteuerter Weltaneignung und Lebensbewältigung würde jedoch die Entstehung eines eindimensionalen Geschichtsbildes fördern und der Fortschrittsideologie der Zeit aufsitzen, blieben Irrationalität und Endzeiterwartungen als antimoderne Gegenströmungen ausgeblendet. So geht es bei der Hinwendung zu den Errungenschaften von Wissenschaft, Kunst und Unternehmertum immer auch um die Lebensäußerungen derer, die unter Desorientierung leiden und die sozialen Kosten des Fortschritts tragen. Auf diese Weise soll eine oft unbewusste Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit den artikulations- und durchsetzungsfähigen Kräften des Fortschritts verhindert und Geschichte auch aus der Sicht der stumm Gebliebenen und Erfolglosen erlebt werden.

In dem gerade angesprochenen Unterrichtsabschnitt sollten bei der Wahl der Medien besonders Bildquellen herangezogen werden. Eine solche Entscheidung ermöglicht nicht nur Methodenwechsel und Methodenerwerb, sondern fördert zusätzlich auch solche Schülerinnen und Schüler, die sich schwer tun, den Zugang zum Fach und seinen Arbeitsformen über die traditionell dominierenden schriftlichen Zeugnisse zu finden.

Bei der Behandlung der Reformation wird auf eine kleinschrittige, ereignisgeschichtliche Aufarbeitung bewusst verzichtet. Dafür soll die neue personalistische Glaubensauffassung Luthers mit ihrer Frontstellung gegen die institutionelle Heilsvermittlung der alten Kirche thematisiert werden. Die Lehre Calvins als die andere treibende Kraft des Protestantismus wird besonders im Hinblick auf ihr Sendungsbewusstsein und ihren Interventionismus im Zusammenhang der europäischen Glaubenskriege berücksichtigt.

Die Erarbeitung des letzten Teilbereichs „Die Europäisierung der Erde“, eröffnet besondere Chancen für die Entwicklung eines historischen Problembewusstseins. Einmal geht es darum, Entdeckungen, Eroberungen und Kolonisation als Abläufe zu verstehen, die im Schnittpunkt vielfältiger Motive und Interessen liegen. Die Schülerinnen und

Schüler sollten also lernen, die am historischen Geschehen beteiligten Akteure und Gruppen zu identifizieren, ihre oft durch Rhetorik und Verschleierungsideologien verhüllten Antriebe, Absichten und Interessen offen zu legen und deren jeweilige Durchsetzungskraft im Gesamtprozess zu bestimmen. Auf diese Weise kann der Gefahr und Versuchung monokausaler Erklärungen entgegengewirkt werden.

Darüber hinaus fordert die Behandlung der spanischen Conquista und ihrer langfristigen Folgen die Schülerinnen und Schüler dazu heraus, die eigene Urteilsbildung zu erproben. In besonderer Weise bietet sich hier die Chance und zugleich die Notwendigkeit europäischer Selbstkritik.

### ***Ergänzung zum Kommentar***

Zu A1 (die Wiederentdeckung der Antike):

Hier sollte man den bedeutenden Anteil der byzantinischen Gelehrten an der Renaissance in Europa herausstellen. Als „Flüchtlinge“ brachten sie nämlich wichtige griechische Texte des Altertums und des Mittelalters mit.

Zu A2 (Reformation und soziale Bewegungen):

Es sollte darauf hingewiesen werden, dass in der griechisch-orthodoxen Kirche nichts mit der abendländischen Reformation Vergleichbares stattgefunden hat. Unter der türkischen Oberherrschaft war die griechisch-orthodoxe Kirche die einzige Institution, die den Griechen ein Bewusstsein von historischer und kultureller Gemeinsamkeit bewahrt hat.

## Beispiel zur Entfaltung des Fachinhaltes 7.4: Der Arbeitsalltag: Bewältigung von Alltag als Modernisierungsprozess

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	Von der Kinderarbeit zur Schul-Arbeit	Kinderalltag früher und heute: Arbeiten – Lernen – Spielen?	Alltag
2	Vom ganzheitlichen Leben zum Arbeitsbewusstsein: <ul style="list-style-type: none"> <li>● der Arbeitsalltag der frühen Menschheit</li> <li>● früher bäuerlicher Alltag</li> <li>● Sklavenarbeit in der Antike</li> </ul>	Die „Entdeckung“ der Arbeit – ein Modernisierungsprozess? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leben von der Natur und mit der Natur: Sammeln und Jagen</li> <li>● fortschrittliche Sicherung von Grundbedürfnissen durch geplante Arbeit</li> <li>● Sklaven als menschliche Hilfsmittel</li> </ul>	Grundbedürfnisse <b>Modernisierung</b>  Sklaverei
3	Von der Fron zur ehrlichen Arbeit: Arbeitsalltag in der Ständegesellschaft <ul style="list-style-type: none"> <li>● Alltag im mittelalterlichen Dorf</li> <li>● klösterlicher Alltag</li> <li>● Alltag des Adels</li> <li>● Arbeitsalltag in der Stadt</li> </ul>	Arbeit als Ausdruck göttlichen Willens und menschlichen Schicksals: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Arbeit als Fluch?</li> <li>● Ora et labora: Arbeit in Demut</li> <li>● körperliche Arbeit als Makel</li> <li>● Handwerkerstolz auf „ehrliche“ Arbeit</li> </ul>	Fronarbeit Klosterregel  Zunft
4	Der Weg zur Leistungsgesellschaft in der Industrialisierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Arbeiterinnen und Arbeiter, Angestellte, Selbstständige</li> <li>● Arbeitsalltag von Frauen</li> <li>● Aufbruch zur Frauenemanzipation</li> </ul>	Arbeit als Maßstab für den Wert der einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Arbeit zwischen Entfremdung und Selbstverwirklichung</li> <li>● Erwerbsarbeit und Hausarbeit: die gesellschaftliche Abwertung der Nichterwerbsarbeit</li> <li>● Erwerbsarbeit als Mittel zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Partizipation</li> </ul>	Fabrikarbeit  Erwerbsarbeit Hausarbeit  <b>Frauenemanzipation</b>
5	Von der Arbeit als Pflicht zur Arbeit als Recht: Arbeitsalltag in der modernen Industriegesellschaft	Das moderne gesellschaftliche Bewusstsein von Arbeit: Leben für die Arbeit – Arbeit, um zu leben?	Arbeitszeit Freizeit

## **Kommentar zum Beispiel**

In dem vorliegenden Beispiel wird als elementarer, universaler Aspekt von Alltag die Verrichtung von Arbeit gewählt. Arbeit ist zum einen ein zu allen Zeiten äußerst bedeutsamer Faktor menschlicher Existenz, zum anderen unterliegt sie in den verschiedenen Epochen und bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen durchaus differierenden Beurteilungen. Nicht zuletzt sind die Veränderungen im Bereich des Arbeitsalltags wichtige Indikatoren für gesellschaftlichen Fort- oder Rückschritt, für restaurative Bewahrung oder zukunftsorientierte Modernisierungsprozesse. Arbeit war zudem immer eine Männer und Frauen gleichermaßen betreffende existentielle Aufgabe, so dass Männer- und Frauenrollen und die damit verknüpfte Einbindung in die Lebensrealität an ihr gleichgewichtig und exemplarisch untersucht werden sollten.

Ausgangspunkt sind die Schülerinnen und Schüler selbst, ihre eigenen Erfahrungen und ihre Lebensumwelt. Damit sollen sie sich selbst als historische Subjekte erfahren und zugleich erkennen, dass auch die Kinderrolle dem genetischen Prozess der Entwicklung und Veränderung unterworfen ist.

Dem Einstieg in der Gegenwart folgt die Untersuchung vergangenen Arbeitsalltags in drei nicht an historische Epochen, sondern an Entwicklungsstufen und Deutungsmustern von Arbeit anknüpfenden Schritten. Der erste Schritt besteht im Rekurs auf den Arbeitsalltag der frühen Menschheit, dessen Ertrag sich im Wesentlichen auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen beschränkte, andererseits aber auch noch kein Bewusstsein von Arbeit im Unterschied zu freier Zeit entwickelt hatte. Landbestellung, selbst in ihrer primitivsten Form, steht dagegen in Abhängigkeit von unbeeinflussbaren saisonalen und klimatischen Bedingungen, erfordert mithin gezielte Vorausplanung, Organisation und Bündelung der einsetzbaren Kräfte. Sie verlangt Arbeit für Ertrag, bietet dafür aber auch ein ungleich höheres Maß an Existenzsicherung. Das erwachende Bewusstsein, Arbeit zu leisten, ist damit ein unvergleichlicher Fortschritt im Sinne der Modernisierung des Alltags. In diesem Zusammenhang entsteht das Bedürfnis, sich der Arbeit dadurch zu entziehen, dass man andere entrechtet und sie zur Übernahme von Arbeit zwingt, d.h. sie versklavt. Die dafür notwendige Voraussetzung ist die Entmündigung des Menschen zum Sklaven, seine Degradierung und Verdinglichung zur rechtlichen Sache.

Die zweite Stufe bildet ein Alltag, in dem Arbeit als Ausdruck göttlichen Willens menschliches Schicksal und die gesellschaftliche Ordnung bestimmt. Dementsprechend sollte dem bäuerlichen Arbeitsalltag mit seiner aus vielfältigen Zwängen resultierenden Arbeitslast aller Familienmitglieder der klösterliche Alltag mit dem ganz anderen Quellen entspringenden Ora-et-labora-Gedanken gegenübergestellt werden. Für den feudalen Adel ist körperliche Arbeit ein Makel, während bürgerliche Meisterinnen und Meister dem Adelsstolz den Handwerkerstolz über ehrliche Arbeit entgegensetzten. Der Einsicht in die *longue durée* des feudalen Arbeitsalltags steht also die Beobachtung der Entwicklung eines grundsätzlich modernen Arbeitsbewusstseins in der Stadt derselben Zeit gegenüber.

Die dritte Stufe umfasst die Entwicklung der modernen Leistungsgesellschaft während der Industrialisierung. Kennzeichen der Arbeit in dieser Phase ist ihre Verwendung als Wertmaßstab für die Einordnung des Individuums in den gesamtgesellschaftlichen Kontext. Zugleich entsteht ein neues Bewusstsein der Erwerbsarbeit, die je nach ihrer Art als selbstverwirklichend bzw. entfremdend empfunden wird. Besondere Aufmerksamkeit ist dabei auf die Situation der Arbeiterinnen zu richten. Diese waren den gleichen bedrückenden Bedingungen des Arbeitsprozesses wie ihre männlichen Kollegen

unterworfen, mussten darüber hinaus aber auch noch ihre Rolle als Hausfrauen wahrnehmen. Parallel dazu verlief die gesellschaftliche Abwertung aller nichterwerbsmäßigen Formen von Arbeit wie Hausarbeit, Erziehung, ehrenamtliche Sozialarbeit etc., die im Grundsatz bis heute fortbesteht. Andererseits fällt der erste Ansatz der modernen Frauenemanzipation nicht zufällig in die Phase der frühen Industrialisierung, ist seitdem doch gesellschaftliche und wirtschaftliche Partizipation im Wesentlichen durch Arbeit legitimiert. In diesem Unterrichtskontext ist nicht an die Ausarbeitung frauenhistorischer Ereignisgeschichte gedacht, sondern an die Akzentuierung typischer gesellschaftlicher Strukturen und ihre Bewusstmachung bei Schülerinnen und Schülern gleichermaßen.

### ***Ergänzung zum Kommentar***

Zu A1 (Von der Kinderarbeit zur Schularbeit):

Viele Kinder, besonders in der griechischen Provinz, helfen ihren Eltern in ihrem Beruf als Hirten, Landwirte, Fischer usw., aber auch in gastronomischen Betrieben.

Zu A2 (Sklavenarbeit in der Antike) und zu B2 (Sklaven als menschliche Hilfsmittel):

Hier sollte man das antike Athen erwähnen, dessen kulturelle Leistungen ohne die Arbeit von Sklaven nicht denkbar gewesen wären.

Zu B3 (klösterlicher Alltag):

Handwerkliches Geschick und künstlerische Begabung waren in der byzantinischen Zeit Voraussetzung für denjenigen, der Mönch werden wollte.

Zu A4 (Arbeitsalltag von Frauen):

Die tägliche Hausarbeit ist heute noch in Griechenland eine selbstverständliche Pflicht der Frau, auch wenn sie – wie es in den Städten oft der Fall ist – berufstätig ist.

Der obligatorische Fachinhalt „Menschen und ihr Alltag“ kann auch unter den Aspekten „Kleidung“ oder „Speisen, Zubereitung von Speisen und Essgewohnheiten“ entfaltet werden.



### 3.3 Jahrgangsstufe 9

#### Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.1: Europa: Gemeinsame Lebenswirklichkeit, historisches Erbe, Zukunftsaufgabe

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	Die Idee von der Einheit Europas und die europäische Integration in der Gegenwart	Integrationsdynamik und hemmende Faktoren	Europa Integration
2	Kulturelle Traditionen Europas: <ul style="list-style-type: none"> <li>● das antike Erbe</li> <li>● lateinischer Westen und griechischer Osten im Mittelalter</li> <li>● Begegnung von Orient und Okzident</li> <li>● Aufklärung</li> </ul>	Die identitätsstiftende Wirkung gemeinsamer Traditionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Renaissance: Impulse aus der Rekonstruktion der Vergangenheit</li> <li>● universalistische Ansprüche und politischer, religiöser und kultureller Polyzentrismus</li> <li>● kulturelle Herausforderung und Befruchtung</li> <li>● die Sprengkraft des Rationalitätsprinzips</li> </ul>	Renaissance Kulturkreis Heiliges römisches Reich (deutscher Nation) Byzanz Orient und Okzident Aufklärung Rationalität
3	Konflikte, Bündnisse und Balancen im europäischen Staatensystem der Neuzeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Krieg um Hegemonie und Gleichgewicht</li> <li>● europäische Nachbarschaften (z. B. Deutschland/ Frankreich; Griechenland/ Türkei)</li> <li>● europäischer Kolonialismus</li> </ul>	Die Dynamik von Konfrontation, Verständigung und Interessenausgleich als Grundmuster der Politik: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Definition und Legitimation von Interessen und ihre Durchsetzung</li> <li>● die Ideologie der Erbfeindschaft</li> <li>● außereuropäische Gebiete als Objekte von Expansion und Aggression europäischer Staaten</li> </ul>	Hegemonie balance of power Nationalismus  Kolonialismus
4	Europa als Gestaltungsauftrag auf dem Hintergrund historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen	Entwicklung des gemeinsamen „Hauses Europa“ unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt als Zukunftsperspektive	Zukunft

### **Kommentar zum Beispiel**

Beim vorliegenden Beispiel wird als Ausgangslage die jeweilige Gegenwart der Schülerinnen und Schüler gewählt, um sie wieder an historische Fragestellungen und Probleme heranzuführen. Sie lernen durch diesen Ansatz die gegenwärtige Realität als Ursache für historische Fragen kennen. Die Idee von der Einheit Europas und der Prozess der europäischen Integration wirft die Frage nach dem einigenden Band gemeinsamer kultureller Wurzeln und der Erfahrung einer europäischen Kulturidentität auf der einen Seite und den u.a. aus historischen Belastungen resultierenden hemmenden Faktoren auf der anderen Seite auf. Diese Zusammenhänge können jedoch in dieser Unterrichtsreihe nur in einem exemplarischen Verfahren behandelt werden, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, beispielhaft einzelne Elemente der vielfältigen, vielschichtigen und verschiedenartigen Belastungen und Traditionsbestände kennen zu lernen.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler daher mit kulturellen Traditionen, die zum größten Teil bereits Gegenstand des Unterrichtes in den Jahrgangsstufen 6 und 7 waren. Dadurch wird ein immanentes Aufgreifen von Inhalten dieser beiden Jahrgangsstufen ohne eine retardierende allgemeine Wiederholungsphase möglich. In dieser Unterrichtsreihe soll die Entwicklung eines gemeinsamen Traditionsraumes aus dem antiken und mittelalterlichen Erbe und die prägende Kraft, die z. B. von der rationalen Weltanschauung der Antike und dem christlichen Universalismus des Mittelalters ausgeht, deutlich werden. Dabei soll neben dem Verbindenden auch das Trennende wie die Gliederung Europas in den lateinischen und den griechischen Kulturkreis, die trotz vielfacher Durchdringung zu differierenden historischen Erfahrungen führt, erkannt werden. Hier kann das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen Europas und seine Entwicklung gefördert werden (multiperspektivische Betrachtungsweise). Im Westen ist es vor allem das „Heilige römische Reich“ (mit dem späteren Zusatz „deutscher Nation“), das von den Ottonen bis zu Karl V. für sechshundert Jahre die Geschichte Europas und der Deutschen maßgeblich mitbestimmt, im Osten zunächst das byzantinische Reich und später in seiner Tradition Russland als europäische Führungsmacht.

Die dritte Lerneinheit thematisiert zunächst Strukturen der internationalen Politik, die über Jahrhunderte bestimmend für die Beziehungen der europäischen Staaten untereinander waren. Eingebunden in Auseinandersetzungen um Hegemonie und Gleichgewicht auf dem gesamten Kontinent sind hier schwierige Nachbarschaften wie etwa die zwischen Deutschland und Frankreich von besonderer Bedeutung für die wechselseitige kulturelle und politische Beeinflussung der Völker Europas. Für die Herausbildung kleinerer Nationalstaaten aus Vielvölkerstaaten dynastischen Typs und für die mitunter spannungsreichen Beziehungen solcher Nationalstaaten untereinander kann die Nachbarschaft zwischen Griechenland und der Türkei als exemplarisches Muster dienen. An beiden „Nachbarschaftsbeispielen“ werden nur mühsam überwundene oder noch zu überwindende historische Belastungen für die Entwicklung des „gemeinsamen Hauses Europa“ deutlich, wie das Denken in Kategorien von Erbfeindschaft und nationalistischer Überheblichkeit. – Die Problematik von Kolonialismus und Imperialismus kann hier nur angerissen werden. Sie wird im Fachinhalt 9.4 neu aufgegriffen.

Am Ende dieser Unterrichtsreihe steht die Beschäftigung mit jeweils aktuellen Problemen einer Gestaltung der europäischen Zukunft auf dem Hintergrund zuvor erarbeiteter historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen. Welche Probleme hier jeweils thematisiert werden, muss von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern zusammen mit der Lerngruppe entschieden werden. Lehrende und Lernende sind hier auf-

gefordert, an geeigneten Beispielen die Weiterentwicklung des europäischen Gedankens zu untersuchen und Europa als Gestaltungsauftrag für die Zukunft zu verstehen. Das schließt mit ein, dass die europäische Perspektive verlassen wird und der Blickwinkel der außereuropäischen Länder miteinbezogen wird.

Insgesamt muss in dieser Unterrichtseinheit nachdrücklich vor einer massiver Stoffhäufung gewarnt werden. Ziel des Längsschnittes ist es, den Schülerinnen und Schülern Entwicklungsprozesse und ihre Ergebnisse zu zeigen, nicht einen Kompaktkurs in Inhalten zu bewältigen, die an anderer Stelle nicht unterzubringen sind. Aus diesen Gründen müssen die planenden Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihr besonderes Augenmerk auf eine angemessene didaktische Reduktion und eine stringente, sinnstiftende Problemorientierung richten, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich selbst als Teil einer europäischen Tradition zu begreifen.

**Beispiel zu Entfaltung des Fachinhalts 9.2: Gemeinwohl und Partikularinteresse: der Kampf um den Verfassungsstaat**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
	<b>Genetische Orientierung</b>	<b>Problemorientierung</b>	<b>Orientierung an Grundbegriffen</b>
<b>1</b>	<p>Die Grundlagen des modernen Staates im Hochabsolutismus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● der moderne Zentralverwaltungsstaat</li> <li>● der Aufstieg des Bürgertums</li> <li>● Aufklärung und Rationalität</li> </ul>	<p>Staatsform und Bürgerinteressen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bürokratie und staatliche Wirtschaftspolitik als Ordnungsfaktoren</li> <li>● wirtschaftliche Macht, politische Ohnmacht: die Entstehung eines neuen gesellschaftlichen Bewusstseins</li> <li>● die Aufklärung als ideologische Vorstufe der rationalen Gesellschaft</li> </ul>	<p><b>Absolutismus</b> Ancien régime Merkantilismus <b>Privilegien</b></p> <p>Aufklärung Rationalität Ideologie</p>
<b>2</b>	<p>Der Kampf um Partizipation und Emanzipation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● der Ausbruch der Französischen Revolution</li> <li>● Frauen als politisch Handelnde</li> <li>● die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte</li> <li>● Die Verfassung von 1791</li> </ul>	<p>Gesamtinteresse oder Partikularinteresse?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Revolution gegen den Feudalstaat: die Macht des Gedankens und die Kraft der Vielen</li> <li>● der Kampf von Frauen um bürgerliche und staatsbürgerliche Anerkennung</li> <li>● Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und die Ausgrenzung der Frauen als politische Subjekte</li> <li>● die Entstehung neuer Privilegien: der männliche Besitzbürger</li> </ul>	<p><b>Revolution</b></p> <p>Nationalversammlung Freiheit, Gleichheit Brüderlichkeit</p> <p>Emanzipation</p> <p><b>Menschen- und Bürgerrechte</b> <b>Verfassung</b> Zensuswahlrecht</p>
<b>3</b>	<p>Vom gesellschaftlichen Gruppeninteresse zur Entstehung nationaler Interessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Robespierre und die Herrschaft der Tugend</li> <li>● die Militärdiktatur Napoleons</li> </ul>	<p>Personen und ihre Instrumente zur Durchsetzung von Interessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Terror: das Verhältnis von Interesse und Moral</li> <li>● der „starke Mann“ als Garant von Recht und Ordnung</li> </ul>	<p>Jakobiner Wohlfahrtsausschuss Sansculotten Terror</p> <p>Empire</p>
<b>4</b>	<p>Die Wirkung der Französischen Revolution auf die Deutschen und die Griechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emanzipationsbestrebungen des deutschen Bürgertums</li> <li>● <i>Einflüsse auf den griechischen Freiheitskampf</i></li> </ul>	<p>Reformen von oben statt bürgerlicher Selbstbefreiung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mediatisierung und Säkularisierung – ein Beitrag zur staatlichen Entwicklung Deutschlands?</li> <li>● restaurative Wirklichkeit und die Hoffnung des Liberalismus auf den Verfassungsstaat</li> </ul>	<p>Reformen</p> <p>Mediatisierung Säkularisierung</p> <p>Restauration <b>Liberalismus</b> Judenemanzipation <i>Filiki Eteria</i></p>

### **Kommentar zum Beispiel**

In dem vorliegenden Beispiel wird mit dem Aufstieg des Bürgertums vor und während der Französischen Revolution und seinem Kampf um den Verfassungsstaat ein doppelter Schwerpunkt gesetzt. Mit dem Erwachen modernen bürgerlichen Selbstwertgefühls im hochabsolutistischen Frankreich des 18. Jahrhunderts beginnt mehr als eine beliebige Ständeantinomie um Macht, Einfluss und das Gehör des Fürsten.

Untrennbar mit ihr verbunden ist vielmehr der Anspruch der vielen auf Partizipation an den gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsmechanismen. Mit den Forderungen der Männer und Frauen des Dritten Standes wird der Umschlag von Quantität in Qualität historisch manifest. Diesem Ziel, der Partizipation, genügt die alte Form des herrscherlichen Versprechens, des Vertrauens auf Ehre und Tradition nicht länger, es verlangt nach der modernen Version der verlässlich geschriebenen, der kritisch überprüfbaren Version, der Verfassung also, jener ideellen Blaupause, nach der der Staat sich selbst und sein Handeln auszurichten hat. Bei einem derartigen Akzent muss notwendigerweise die Ereignisgeschichte ebenso zurücktreten wie der bewährte Zugriff, an den Geschehnissen nach 1789 die Spezifika einer Revolution darzustellen.

Ausgangspunkt ist die allmähliche Ausbildung des modernen Staates im Hochabsolutismus und die damit verbundene Entwicklung des Bürgertums zur modernsten und leistungsfähigsten Gruppe der Gesamtgesellschaft. Diesen Prozess sollen die Schülerinnen und Schüler in allen Dimensionen historischer Erfahrung kennen lernen, um das nahe liegende Gut-Böse-Syndrom durch rationale Beurteilung ersetzen zu können.

Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Bedeutung und politischer Ohnmacht, die schließlich in der Revolution mündet, wird durch den raschen und weitgehenden Sieg des Dritten Standes freilich nicht hinreichend gelöst. Auch wenn für kurze Zeit das gesamtgesellschaftliche Wohl die Oberhand zu behalten scheint, so gewinnen besitzbürgerliche Partikularinteressen doch rasch wieder an Boden. Diese Entwicklung soll an der Stellung der Frauen in der Französischen Revolution verdeutlicht werden, die als Handelnde wie als Leidende ihren vollen Beitrag leisteten, nichtsdestoweniger – trotz Menschen- und Bürgerrechten – in der Verfassung von 1791 den Status des Aktivbürgers ebenso wenig wie die Mittellosen erreichten, anders aber als Letztere, die doch zumindest die Aussicht auf Aufstieg besaßen, durch ihr Geschlecht auf Dauer von der Partizipation ausgegrenzt blieben.

Im dritten Teil werden mit Robespierre und Napoleon Personen als Handlungsträger von Interessen deutlich. Robespierre gefährdet mit seiner auf einem radikalen Tugendmodell basierenden Herrschaft die bürgerlichen Interessen. Sein schwer zu vergessendes Schreckensregiment trägt schließlich mit zur Bereitschaft der Nation bei, mit Napoleon erneut einen Alleinherrscher anzuerkennen. Die Revolution mündet am Ende also in ein straff geführtes Kaiserreich, das Vorstellungen der Revolution in sich aufnimmt: die Freiheit als Freiheit des Bürgers in einer Gesellschaft, in der alle feudalen Bindungen aufgehoben sind; die Gleichheit als Rechtsgleichheit aller Bürger; ein Nationalbewusstsein, das durch den Stolz auf den geistigen und politischen Fortschritt im Rahmen der revolutionären Prinzipien begründet ist und das die französische Sprache als das notwendige Medium der geistigen Einheit Frankreichs wie der Missionierung der Welt ansieht.

Durch von hier ausstrahlende emanzipatorische Gedanken erreichen die Juden schließlich die bürgerliche Rechtsgleichheit nach einem jahrhundertelangen Status minderen oder eingeschränkten Rechts. Das Erlebnis der Befreiung und das daraus

resultierende Selbstbewusstsein führt auch in Deutschland zu einer reichen Befruchtung des gesellschaftlichen Lebens in allen Bereichen.

Der letzte Teil beschäftigt sich schließlich mit der Wirkung der Französischen Revolution auf *andere Völker, insbesondere auf die Deutschen*. Machtpolitisch mündet sie mit dem durch Mediatisierung und Säkularisierung vorbereiteten Ende des Reiches in der konsequenten Vollendung eines seit Jahrhunderten andauernden Prozesses der Dezentralisierung und der Bildung deutscher Partikularstaaten. Der scheinbar endgültige Sieg einiger weniger Adelsdynastien markiert allerdings auch den gleichzeitigen Beginn einer gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung innerhalb des deutschen Bürgertums, das bis dahin retardiert und vom aufgeklärten Absolutismus vereinnahmt, erst am Anfang der Wahrnehmung eigener Standesinteressen steht und zur Ausbildung eigener Ideologie und Organisationsstrukturen noch eine weitere Generation benötigt. Politisch naiv, vom nationalen Stolz ergriffen, ohne Garantien auf künftige Partizipation, lässt es sich als Instrument im Kampf der Fürsten gegen Napoleon manipulieren. Der Funke also war da, was fehlte, war das Pulverfass.

### ***Ergänzung zum Kommentar***

Diese Thematik ist für griechische Schülerinnen und Schüler deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil hier zum ersten Mal Bereiche aus der modernen griechischen Geschichte zur Sprache kommen, die für das Selbstverständnis der Griechen von zentraler Bedeutung sind. Es empfiehlt sich, diese Inhalte in Zusammenarbeit mit dem Neugriechischunterricht zu behandeln.

Zu A4 (Einflüsse auf den griechischen Freiheitskampf):

Der Einfluss der Französischen Revolution auf die Griechen lässt sich z. B. im Leben und Werk des griechischen Dichters und Patrioten Rigas Feraios (Velestinlis) erkennen. Sein Gedicht „Thourios“ ist mit den Begriffen „Freiheit“ und „Gleichheit“ überschrieben. Damit knüpft er bewusst an Ideen der Französischen Revolution an. Auf die Gründung der „Filiki Eteria“ im Jahre 1814 und ihre Bedeutung für den Befreiungskampf in Moldovlachia im Februar 1821 soll eingegangen werden.

## Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.3: Technik und Gesellschaft: die Industrialisierung Westeuropas

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
	<b>Genetische Orientierung</b>	<b>Problemorientierung</b>	<b>Orientierung an Grundbegriffen</b>
1	<p>Die Entwicklung der Technik vom Handwerkszeug zur Kraftmaschine:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● einfache Werkzeuge und Maschinen</li> <li>● Technik ohne Motoren</li> <li>● Kraftmaschinen</li> </ul>	<p>Technik als Mittel zur Bewältigung von Alltag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● einfache Werkzeuge und Maschinen als Mittel zur Erweiterung menschlicher Fähigkeiten</li> <li>● Menschen als „Antriebsaggregate“ von Maschinen</li> <li>● Existenz erleichterung oder Menschen als „Diener“ von Maschinen</li> </ul>	<p>Werkzeuge Maschinen</p> <p>Mechanisierung</p> <p>Technologie</p>
2	<p>Die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung in England:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● vom Handwerk zur Industrie</li> <li>● Massenproduktion und Markt</li> <li>● der Kapitalismus als Wirtschaftssystem</li> </ul>	<p>Die Industrialisierung als Wechselbeziehung von Technik und Wirtschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● technische Erfindungen als Folge wirtschaftlicher Bedingungen</li> <li>● großtechnische Produktion und wirtschaftliche Organisation</li> <li>● Eigeninteresse als Beitrag zum Gesamtwohl?</li> </ul>	<p>Massenproduktion</p> <p><b>Kapitalismus</b></p> <p><b>soziale Frage</b></p> <p><b>Klasse</b></p>
3	<p>Die Entstehung der sozialen Frage am Beispiel Deutschlands mit Ausblicken auf die Verhältnisse in Griechenland:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● das Unternehmertum</li> <li>● das Arbeiterproletariat</li> <li>● geschlechtsspezifische Lebensbedingungen</li> <li>● Familie und sozialer Wandel</li> <li>● Anfänge der Frauenbewegung</li> <li>● sozialistische Lösungsansätze</li> <li>● unternehmerische, kirchliche und staatliche Lösungsansätze</li> </ul>	<p>Die Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft und Gesellschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Privilegien durch Kapitalmacht</li> <li>● Die Arbeitskraft von Männern, Frauen und Kindern als Ware</li> <li>● Massenelend und Menschenwürde</li> <li>● Familienökonomie und Familienideologie</li> <li>● Emanzipation durch Bewusstseinsbildung</li> <li>● sozialer Frieden durch Systemveränderung: Revolution oder Reform?</li> <li>● Systemstabilisierung durch Systemverbesserungen</li> </ul>	<p>Unternehmer</p> <p><b>Proletariat</b></p> <p>Pauperisierung</p> <p><b>Arbeiterbewegung</b></p> <p><b>Emanzipation</b></p> <p><b>Sozialismus</b></p> <p><b>Kommunismus</b></p> <p>Sozialpolitik</p> <p><b>Gewerkschaften</b></p>
4	<p>Wirtschaftliche Veränderungen als Epochenschwellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● neolithische Revolution</li> <li>● Industrialisierung</li> <li>● Zukunftstheorien</li> </ul>	<p>Diskontinuität der natürlichen und sozialen Umwelt durch technische Entwicklungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● technischer Fortschritt als Eingriff in die natürliche und soziale Umwelt</li> <li>● von der Wünschbarkeit des technisch Machbaren: Ökonomie und Ökologie, Umwelt</li> </ul>	<p>neolithische Revolution</p> <p><b>Industrialisierung</b></p> <p>Ökonomie</p> <p><b>Ökologie, Umwelt</b></p>

### **Kommentar zum Beispiel**

Das vorliegende Beispiel greift aus der Fülle der möglichen Modelle die Industrialisierung in Westeuropa als eine frühe, typische und den Schülerinnen und Schülern aus ihrer Heimat Nordrhein-Westfalen besonders vertraute und aktuell bedeutsame Entwicklung heraus. Ausgangspunkt ist die Technikgeschichte, aus der die Entwicklung dreier Bereiche als beispielhafte technische Evolutionsepochen vorgestellt werden. Diese werden nun freilich nicht isoliert, sondern als Produkte menschlichen Handelns mit den Bedürfnissen ihrer Schöpfer und ihren tatsächlichen Folgen verknüpft. Dieser Zugang macht es – ungleich der Untersuchung der Industrialisierung in einem bestimmten Land – überflüssig, die spezifisch zu ihrer Entwicklung hinführenden Einzelphänomene ausführlich zu beleuchten. Der Ansatz zur Relativierung des Gedankens von der angeblich ideologie- und wertfreien Technik könnte zudem auch von anderen Fächern aufgegriffen, aus deren Perspektive betrachtet und im fächerübergreifenden Projektunterricht vertieft werden.

In einem zweiten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die Entstehung der Industrialisierung und der kapitalistischen Wirtschaftsordnung in England als Wechselbeziehung von Technik und Wirtschaft kennen lernen. Ausgangspunkt ist der technische Fortschritt, seine Konsequenz die Ausweitung des Handwerks über die Manufaktur zur Industrie und die Reduktion staatlichen Einflusses auf den Markt. Zugleich sind für den bislang völlig unbekanntem technischen Aufwand große Mengen Kapital erforderlich, die dem, der darüber verfügt, über die Kapitalmacht völlig neue Chancen zur Durchsetzung seiner Interessen eröffnet und ein neuartiges Privilegiensystem schafft.

Die Untersuchung der Interdependenz verschiedener Formen historischer Erfahrung wird im dritten Schritt variiert und vertieft, indem die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen der neuen Wirtschaftsordnung auf die konkrete Gesellschaft der frühen Industrialisierung – also die soziale Frage – am deutschen Beispiel beobachten. Diese soll freilich nicht als bloße Systemkrise, sondern als ein Existenz und Menschenwürde der betroffenen Männer, Frauen und Kinder bedrohendes Schicksal verstanden werden. Dabei geht es ebenso um die Auswirkung von Ökonomie auf die Familie wie um die Geschlechterrollen und die verschiedenen Formen der Emanzipation in der Arbeiter- wie Frauenbewegung. Die frühindustriellen Lebensbedingungen können schließlich als ein von noch ungebremsen Gruppeninteressen bedingtes soziales Defizit erklärt werden, welches das Proletariat zu auswechselbaren Extensionen von Maschinen degradierte, den sozialen Frieden gefährdete und schließlich die Frage nach Umsturz oder Meliorisierung des Systems erst aufwarf.

In einem letzten Schritt soll den Schülerinnen und Schülern die historische Bedeutung der Industrialisierung als eine der neolithischen Revolution vergleichbare Epochen-schwelle verdeutlicht werden. Während der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit primär durch den Wechsel vom religiösen zum säkularen Weltbild bei – trotz aller Veränderung im Detail – weitgehender Konstanz der Wirtschafts- und Sozialordnung gekennzeichnet ist, beeinflusst der nunmehrige wirtschaftliche Wandel in den Produktionsformen die natürliche Umwelt ebenso wie die tradierten Staats-, Gesellschafts- und Werthierarchien und stellt jahrhundertealte Ordnungssysteme zur Disposition. Dabei soll zugleich die Perspektive auf Gegenwart und Zukunft geöffnet und die Frage nach zukünftigen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der bisherigen historischen Erfahrungen mit Technik und Industrialisierung und den sich durch sie ergebenden Chancen und Gefahren gestellt werden.



## Ergänzung zum Kommentar

Im Unterricht kann auf den in Griechenland im Wesentlichen erst nach 1870 einsetzenden Prozess der Industrialisierung hingewiesen werden. Daten dazu finden sich u.a. bei Apostolos Vakalopoulos, Griechische Geschichte von 1204 bis heute, Köln 1985. (Das Werk liegt auch in neugriechischer Fassung vor). Die folgenden Stichworte sind aus diesem Werk erarbeitet und mit den entsprechenden Seitenangaben versehen worden.

### Zu A3 (das Unternehmertum) und zu A3 (das Arbeiterproletariat):

Aktiengesellschaften	160
Arbeiterstreik	164, 198, 206
Arbeitskräfte (Zahlen)	159, 160, 197, 212
Arbeitskräftemangel	182f.
Auswanderung in die USA	182f.
„Bank für Industriekredite“	159
Braunkohleförderung	197
Dampfmaschine	159
Fabriken (Anzahl, Klassifizierung, Arten)	159f., 182f., 197, 212
Kleinbetriebe	182f.
Landbevölkerung (Probleme, Aufstände)	164, 184
Lohnsteigerung	182f.
Manufakturen	160

### Zu A3 (unternehmerische, staatliche, kirchliche Lösungsansätze):

Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen	169, 210, 215
Arbeitsrecht	211f.
Banken	
● „Agrarbank“ (Agrotiki Trapesa)	215
● „Bank für Industriekredite“	159
● „Bank von Griechenland“ (Trapesa tis Ellados)	207
● „Landwirtschaftsbank“ (Georgiki Trapesa)	206
Bodenreform	187
Brückenbau	210, 215
Eisenbahnlinien	164f., 169, 215
Flüchtlingsproblem	204, 206, 209, 210
Gesundheitspolitik (Malaria, Tuberkulose)	215
Internationale Messe von Thessaloniki	212
Kanal von Korinth (Bau)	164f., 169
Reformgruppen	185
Straßenbau	160, 210, 215
Wasserwirtschaft (staatliche Maßnahmen)	215
Wirtschaftspolitik	187, 198, 206, 207, 209f., 211f., 215

### Zu B3 (Massenelend und Menschenwürde):

Flüchtlingsproblem	204, 206, 209, 210
Landbevölkerung (Probleme, Aufstände)	164, 184

Zu C3 (Gewerkschaften):

Arbeiterstreik	164, 198, 206
Arbeitgeberverbände	184
Arbeiterverbände	183
Gewerkschaften	184
Kammern (Industrie)	184
Kommunistische Partei	198
Kongresse (sozialistischer Organisationen, der Eisenbahner)	198

## Beispiel zur Entfaltung des Fachinhaltes 9.4: Von der nationalen Emanzipation zur imperialistischen Europäisierung der Erde

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Die Nation als neue Wertorientierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Nationalismus als Emanzipationsbewegung gegen traditionelle Herrschaftsordnungen und historische Staaten: <i>der griechische Freiheitskampf</i></li> </ul>	<p>Die nationale Idee als Suche nach neuer Sinnstiftung und kollektiver Identität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Streben nach einem Nationalstaat</i> versus Untertanengehorsam</li> </ul>	<p><b>Nation</b> Nationalität Identität Emanzipation Nationalismus <i>Prokriti</i> <i>Kleftes – Armatoli</i></p>
2	<p>Die deutsche Frage des 19. Jahrhunderts: Wege zum deutschen Nationalstaat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● das Zusammenwachsen der Ideen der Kultur- und der Staatsnation in der Bewegung für den freiheitlichen Nationalstaat</li> <li>● der gescheiterte Versuch einer Nationalstaatsgründung von unten 1848</li> <li>● die kleindeutsche Nationalstaatsgründung von oben und die Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit</li> </ul>	<p>Das Ziel der „Einheit in Freiheit“ und die Machtinteressen der bestehenden Staaten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● das Spannungsverhältnis zwischen Nationalbewusstsein, legitimistischer Treuebindung und Landespatriotismus</li> <li>● deutsches Nationalbewusstsein im Gegensatz zur Staatsraison des österreichischen Vielvölkerstaates</li> <li>● das Bündnis des Liberalismus mit der preußischen Macht: Verrat der Ideale oder Anpassung an die Macht?</li> </ul>	<p>Liberalismus Selbstbestimmungsrecht <b>Nationalstaat</b>  Kulturnation Staatsnation Rechts- und Verfassungsstaat <b>klein-/großdeutsche Lösung</b> <b>Vielvölkerstaat</b> nationale Minderheiten  Obrigkeitsstaat</p>
3	<p>Das deutsche Kaiserreich von 1871: Nationalismus als Integrationsideologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● innere Konfliktlagen und Integrationsprobleme</li> <li>● die Absicherung der verspäteten Nationbildung nach außen</li> </ul>	<p>Die Erfüllung der deutschen Geschichte?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● der Traum von Harmonie – die Erfahrung von Gegensätzen</li> <li>● Konsensbildung durch Ausgrenzung von „Reichsfeinden“</li> <li>● „Saturiertheit“, rationales Interessenskalkül und nationalistische Massenleidenchaften</li> </ul>	<p><b>Ideologie</b> Integration „Reichsfeinde“ Kulturkampf Sozialistengesetze <b>Antisemitismus</b></p>
4	<p>Die Radikalisierung des europäischen Nationalismus durch imperialistische Expansion und Großreichsstreben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● wirtschaftliche, machtpolitische, ideologische und sozialimperialistische Triebkräfte des nationalen Aufbruchs zu überseeischen Horizonten</li> <li>● die Objekte imperialistischer Politik: Vorstaatliche Gesellschaften und untergehende Großreiche unter dem Aufprall der Industriestaaten</li> <li>● <i>die Rolle der europäischen Länder bei der Entwicklung des griechischen Nationalstaates</i></li> <li>● integraler Nationalismus, Pan-Bewegungen und Irridentismen 1914</li> </ul>	<p>Die Preisgabe von Begrenztheit und relativer ethnischer Homogenität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● die imperialistische Massenbewegung: Zähmung oppositioneller Kräfte unter dem Primat der Außenpolitik oder Ausweichen vor Reformen unter dem Primat der Innenpolitik?</li> <li>● „Unterentwicklung“: Angemessenheit eines europäischen Maßstabs?</li> <li>● <i>Philhellenismus als „romantisches Engagement“?</i></li> <li>● die Unvermeidbarkeit des Krieges?</li> </ul>	<p><b>Imperialismus</b> <b>Sozialdarwinismus</b>  Sendungsbewusstsein Prestige  formeller und informeller <b>Imperialismus</b> <b>Weltmacht</b>  <i>Philhellenismus</i>  <b>Chauvinismus</b></p>

## Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich Nationalismus und Imperialismus wird mit Hilfe einer diachronen Untersuchung erschlossen. Die vorliegende Entfaltung orientiert sich dabei an der Absicht, eine der Grundproblematik zuwiderlaufende Verengung auf eine germanozentrische Perspektive zu vermeiden, andererseits aber dem Aufklärungsbedarf gerecht zu werden, der sich bei den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die deutsche Frage und in Bezug auf die Entstehung des griechischen Nationalstaates im 19. Jahrhundert ergibt. Im Einleitungsteil wird die griechische Staatsbildung als exemplarisch für die Entstehung moderner Nationalstaaten dem Themenkomplex vorangestellt, bevor dann in einem zweiten Schritt die Versuche zur Konkretisierung der nationalen Idee in Deutschland bis zu kleindeutschen Reichsgründung im Mittelpunkt stehen.

Allerdings kann auch hier die europäische Perspektive aufgrund der internationalen Implikationen der deutschen Frage nicht einfach ausgeblendet werden. Die Tatsache, dass Deutschland eine Reichs- und keine Staatstradition hatte, macht es notwendig, die Donaumonarchie in die Untersuchung einzubeziehen, ist es doch die unerwartete Beharrungskraft des Habsburgerreiches, die 1848/49 eine Lösung der deutschen Frage unmöglich macht und zwischen 1859 und 1870 eine Reihe von Einigungskriegen heraufbeschwört. Gleichzeitig werfen die Erfahrungen der Revolution von 1848/49 ein Schlaglicht auf die unerhörten Schwierigkeiten bei der Umsetzung des von der Einigungsbewegung theoretisch akzeptierten Grundsatzes des nationalen Selbstbestimmungsrechts in ethnisch gemischten Räumen. Erarbeiten ließe sich dieser Aspekt am Beispiel Posens, Böhmens oder Ungarns, und zwar auf der Grundlage historischer Kartenarbeit.

Für die Entwicklung einer nationalen Massenkultur kommt den neuen Geschichtsbildern eine Schlüsselrolle zu. So sollte den Schülerinnen und Schülern die Entdeckung der gemeinsamen Geschichte als Rückprojektion der Nation in eine verklärte mittelalterliche Vergangenheit und damit als Ausdruck der Suche nach neuer kollektiver Identität verdeutlicht werden. Veranschaulichen ließe sich diese Tendenz zur Instrumentalisierung der Geschichte anhand zahlreicher Denkmäler von Nationalhelden. Wenngleich sich hier besonders das Hermannsdenkmal als Geschichtsquelle aufdrängt, sollten doch die Entsprechungen in anderen europäischen Ländern sichtbar gemacht werden, die sich mit Namen wie Vercingetorix, Jeanne d'Arc, Jan Hus, Alexander Newski oder *Kolokotronis* verbinden. Methodisch bleibt festzuhalten, dass sich in diesem Zusammenhang nicht nur die Chance ergibt, das neue Geschichtsinteresse auf seine Funktion hin kritisch zu hinterfragen, sondern auch neuartige Arbeitsmaterialien in den Unterricht einzubringen. Dabei reicht das Spektrum von den oben erwähnten Denkmälern als Lerngegenständen (Denkmalschutz im Unterricht, Runderlass des Kultusministeriums vom 04.08.1977, BASS 15 – 02 Nr. 10) über Briefmarken und nationale Symbole bis hin zu Nationalhymnen und anderen Liedtexten.

Nach dem Scheitern der Nationbildung von unten 1848/49 ergriff die preußische Politik unter Führung Bismarcks zielstrebig die Initiative zur Lösung der deutschen Frage. Aus der Sicht der Nationalbewegung ergab sich hieraus die Notwendigkeit zur Anlehnung an die staatliche Macht Preußens, und zwar auch um den Preis einer Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit. Die Hoffnung auf die Erfüllung der deutschen Geschichte im Kaiserreich und auf eine neue Zeit nationaler Harmonie erwies sich dann jedoch sehr schnell als Illusion: Vielfache Spannungen und Risslinien prägten von Beginn an die politische Situation im kleindeutschen Nationalstaat. Vor diesem Hintergrund wandelte sich der Nationalismus endgültig von der Emanzipations- zur Integrationsideologie und damit zum Kampfmittel gegen innere Feinde und zum Instrument der

Ausgrenzung ethnischer, religiöser und „rassischer“ Minderheiten. Objekte einer Germanisierungskampagne mit Hilfe der Volksschullehrerin bzw. des Volksschullehrers wurden die als „Fremdkörper“ empfundenen polnischen und dänischen Bevölkerungsgruppen, die unter Führung ihrer Eliten, vor allem der polnischen Priester, den Widerstand zu organisieren versuchten. Der noch auf dem Hambacher Fest gefeierte Grundsatz der nationalen Selbstbestimmung für alle Völker war vergessen. Die vorliegende Entfaltung macht diesen Umschlag des Nationalismus an der Entwicklung im Kaiserreich fest.

Eng verzahnt mit der Wandlung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie ist der Imperialismus als vierter Schwerpunkt der Entfaltung, beruhte doch der nationale Aufbruch zu überseeischen Horizonten auf der Voraussetzung machtvoller innerer Geschlossenheit. Die Untersuchung der Antriebskräfte für die imperialistische Expansion der europäischen Staaten soll die Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen der Multikausalität konfrontieren, das einfache Antworten ausschließt. Darüber hinaus setzt die vorliegende Entfaltung auf Perspektivenwechsel von den Subjekten zu den Objekten des imperialistischen Prozesses. Dabei sollen die Begriffe „Rückständigkeit“ und „Unterentwicklung“ einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. In einem letzten Teilschritt untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen des Imperialismus auf die Mächtebeziehungen. Eine differenzierte historische Analyse sollte einerseits den antagonistischen Charakter der Expansion herausarbeiten, andererseits jedoch die Denkfigur, wonach der Imperialismus zwangsläufig zum Krieg der Akteure führen musste, als revisionsbedürftig erweisen.

*In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, auf die Rolle der europäischen Mächte bei der Entwicklung des griechischen Nationalstaates und auf die vielfältigen Aspekte des Philhellenismus einzugehen.*

### 3.4 Jahrgangsstufe 10

#### Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.1: Versuche der Zukunftsgestaltung in Russland und Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	Deutschland und Russland in der Niederlage	Krieg und Niederlage als Geburtshelfer der Revolution: Zwang und Chance zu Grundsatzentscheidungen	Krise
2	Die Realisierung des sozialistischen Zukunftsentwurfes im bolschewistischen Russland: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Von der Autokratie zur Doppelherrschaft</li> <li>• Etablierung der bolschewistischen Parteidiktatur</li> <li>• Der Aufbau des stalinistischen Herrschaftssystems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das bolschewistische Sowjetsystem – ein Weg in die humane und gerechte Gesellschaft?</li> <li>• Leistung und Grenzen der Rätebewegung</li> <li>• „Diktatur des Proletariats“ und Diktatur über das Proletariat</li> <li>• Aufbau des Sozialismus in einem unterentwickelten Land</li> <li>• Terrorherrschaft als Mittel des gesellschaftlichen Fortschritts?</li> <li>• Der Anspruch der Revolution und die Wirklichkeit der totalitären Despotie</li> </ul>	<b>Sowjetsystem</b>  <b>Autokratie</b>  <b>Bolschewismus</b>  <b>Stalinismus</b>  <b>totalitäre Herrschaft</b>
3	Die Realisierung der liberalen parlamentarischen Demokratie in der Weimarer Republik: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung einer parlamentarischen Demokratie</li> <li>• Frauenbewegung und Frauenwahlrecht</li> <li>• Weimarer Demokratie unter dem Druck politischer und wirtschaftlicher Probleme</li> <li>• Krise der Weimarer Demokratie und Aufstieg des Nationalsozialismus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancen einer Demokratie angesichts struktureller und außenpolitischer Belastungen</li> <li>• Parlamentarische Demokratie als Vollendung der Revolution?</li> <li>• Formale politische Gleichberechtigung und Frauenemanzipation</li> <li>• Problemlösungsfähigkeit eines offenen, demokratischen, rechtsstaatlichen Systems</li> <li>• Wirtschaftliche Not als Nährboden politischer Radikalisierung</li> <li>• „Demokratie ohne Demokraten“, die Schwäche der demokratischen Tradition</li> <li>• Abkehr vom demokratischen Pluralismus durch Bindung an den charismatischen Führer</li> </ul>	<b>Parlamentarismus</b>  Frauenemanzipation  <b>Parteienstaat</b>          Nationalsozialismus
4	Zukunftsentwurf und historische Wirklichkeit	Ängste und Hoffnungen als Motive politischen Handelns	

## Kommentar zum Beispiel

Im vorliegenden Beispiel wird die Kriegsniederlage Russlands und Deutschlands als gemeinsame Ausgangslage gewählt, um den Schülerinnen und Schülern den besonderen Charakter einer durch den verlorenen Krieg hervorgerufenen gesamtgesellschaftlichen Umbruchsituation zu verdeutlichen, die stets eine Chance zu Entwurf und Realisierung gesellschaftspolitischer Grundentscheidungen eröffnet. In den beiden folgenden Lerneinheiten sollen die Realisierungschancen einer eher geschlossenen sozialistischen und einer eher offenen liberalen politischen Grundkonzeption erörtert werden. Bei einer derartigen Akzentuierung muss der ereignisgeschichtliche, nationalgeschichtlich orientierte Zugriff, der revolutionäre Abläufe vergleichend darlegen will, zurücktreten zugunsten der gewählten didaktischen Reduzierung „Versuche der Zukunftsgestaltung“.

In der ersten Unterrichtseinheit wird der geschichtsmächtig gewordene Zukunftsentwurf der Bolschewiki thematisiert, der mit seiner – nach eigenem Verständnis – menschenbefreienden Zielsetzung und seiner totalitären Praxis der Machtausübung ein Gegenbild zur westlichen Demokratie realisierte. Auf dem Weg vom zaristischen Absolutismus zum Parteiabsolutismus soll besonders gezeigt werden, wie es der revolutionären Minderheit der Bolschewiki im Namen der Mehrheit gelang, die Rätebewegung mit ihrem basisdemokratischen Potential zu entpolitizieren und hinter der nominellen Herrschaft der Räte die faktische Diktatur der Partei, getarnt als „Diktatur des Proletariats“, zu errichten. Zum Aufbau einer „national-sozialistischen Beamtenherrschaft“ mit „Stalin am Steuer des Apparates“ (Trotzki, Mein Leben, 1929) wird mit den Schülerinnen und Schülern zu fragen sein, ob eine dem Anspruch nach auf soziale Gerechtigkeit in Staat und Gesellschaft zielende Idee auch den Terror zu ihrer Durchsetzung rechtfertigt. Bei der Bewertung des sozialistischen Zukunftsentwurfes muss auch deutlich werden, dass durch „Revolution von oben“ „die Liquidation der formalen Demokratie im Namen der revolutionären Diktatur“ (Lenin) vollzogen wird, die Bolschewiki sich mehrfach gegen den „westlichen“ Weg entscheiden, wobei auch wichtige sozialistische Revolutionsideale auf der Strecke bleiben.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit der Etablierung einer parlamentarischen Demokratie in Deutschland und ihren enormen Realisierungsschwierigkeiten. Im Unterricht ist dieser Demokratieentwurf zunächst aus seiner Entstehungszeit heraus zu kennzeichnen, ehe gefragt wird, inwiefern der „Parteienstaat“ in der Lage war, mit diesem Modell einer parlamentarischen Demokratie unter äußerem und innerem Belastungsdruck zu arbeiten. *Daher sollte die „Weimarer Verfassung“ zunächst als zukunftsweisender Ansatz gewürdigt werden.* Erst danach sollten die Schülerinnen und Schüler ein Bedingungsgefüge zum „Abstieg Weimars“ und Aufstieg des Nationalsozialismus erarbeiten und fragen, unter welchen Gegebenheiten eine freiheitliche Demokratie in eine totalitäre Diktatur umschlagen kann. Hierbei müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen können, dass eine demokratische Republik ohne den Konsens einer Mehrheit von demokratisch gesonnenen Bürgerinnen und Bürgern und ohne Verantwortungsbereitschaft der Parteien auf die Dauer keinen Bestand haben kann.

Hinzuweisen ist auf den Politikunterricht in der Jahrgangsstufe 10, der innerhalb des Lernfeldes „Öffentlichkeit“ das Schwerpunktthema „Politische Entscheidungsprozesse im parlamentarischen Rechtsstaat“ verpflichtend macht. Strukturelemente der parlamentarischen Demokratie und Grundelemente des politischen Prozesses werden auch hier erörtert (Richtlinien für den Politikunterricht, 3. Auflage 1987, S. 44).

## Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.2: Nationalsozialismus – Hypothek und Verpflichtung der deutschen Politik

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Aufbau und Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>die Sicherung der formellen Herrschaft</li> <li>politische Gleichschaltung und gesellschaftliche Einbeziehung</li> <li>Die Herstellung von Massenloyalität zum Führer Adolf Hitler</li> </ul>	<p>Der Weg in die Diktatur – eine unaufhaltsame Entwicklung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Legalitätsanspruch und Gewalt</li> <li>Selbstaufgabe und Widerspruch der Demokraten</li> <li>„Volksgemeinschaft“ und Führerkult</li> <li>Propaganda, Manipulation und ihre Grenzen</li> </ul>	<p>totalitäre Diktatur</p> <p>Ermächtigungsgesetz</p> <p>„Gleichschaltung“</p> <p>„Volksgemeinschaft“</p> <p>Propaganda</p>
2	<p>Weltanschauung und Ziele des Nationalsozialismus</p>	<p>Vorbereitende Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid durch eine inhumane Ideologie</p>	<p><b>Nationalsozialismus</b></p> <p><b>Faschismus</b></p> <p>Sozialdarwinismus</p> <p>Rassenlehre</p> <p>Führerprinzip</p> <p>Lebensraumideologie</p>
3	<p>Kriegsvorbereitung und Kriegsführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nationalsozialistische Erziehung</li> <li>Organisation der Kriegswirtschaft</li> <li>die Zerstörung Europas</li> <li>Leben im totalen Krieg</li> <li><i>Griechenland im zweiten Weltkrieg</i></li> </ul>	<p>Vorbereitung und Erfahrung des Krieges: Krieg als Normalität</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Führung und Verführung – Bedürfnisse junger Menschen und ihr Missbrauch</li> <li>Wirtschaftslenkung zwischen militärischen und zivilen Bedürfnissen</li> <li>„Kriegseinsatz“ der Frauen und nationalsozialistischer Mutterkult</li> <li>Missachtung der Lebensrechte besiegter Völker durch ein „Herrenvolk“</li> <li>Umgang mit Tod, Leid und Zerstörung</li> </ul>	<p>Hitlerjugend</p> <p>„Heimatfront“</p> <p>„Fremdarbeiter“</p> <p>„Herrenvolk“</p> <p>„totaler Krieg“</p>
4	<p>Der Mord an den europäischen Juden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>der „bürgerliche Tod“ der Juden</li> <li>die organisierte Massenvernichtung</li> </ul>	<p>Täter und Opfer – Programm und Realität der Enthumanisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rassenwahn, Ausgrenzung und bürgerliche Ordnung</li> <li>industrielle Rationalität und Massenmord</li> </ul>	<p><b>Rassismus</b></p> <p>Pogrom</p> <p><b>Genozid</b></p>
5	<p>Menschen unter der NS-Diktatur: Mittäterschaft, Anpassung, Exil, Widerstand</p>	<p>Verantwortliches Verhalten gegenüber Diktatur und Unrecht: die Frage nach der politischen Moral</p>	<p>Emigration/Exil</p> <p><b>Widerstand</b></p> <p><b>Kollektivschuld</b></p> <p><b>Bewältigung der Vergangenheit</b></p>
6	<p>Das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>totale Niederlage, bedingungslose Kapitulation, Besetzung</li> <li>Flucht und Vertreibung</li> </ul>	<p>Erfahrung und Verarbeitung des Zusammenbruchs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>der 8. Mai 1945: Niedertage, Tag der Befreiung, „Stunde Null“</li> <li>Leid und Verständigungsgebot</li> </ul>	<p>bedingungslose Kapitulation</p>



## **Kommentar zum Beispiel**

Das vorstehende Beispiel knüpft an den Fachinhalt 10.1 „Demokratie und kommunistische Diktatur“ an. Während dort der Aufstieg des Nationalsozialismus in der Weimarer Republik Gegenstand der Betrachtung war, geht es jetzt zunächst um den Aufbau und die Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur in den ersten Jahren nach der Machtergreifung. Den Schülerinnen und Schülern soll auf der Ebene des politischen Systems der umfassende Angriff einer totalitären Diktatur auf eine parlamentarische Demokratie und eine pluralistische politische Struktur verdeutlicht werden. Damit werden Erfahrungen thematisiert, ohne die die Entscheidung der westdeutschen Nachkriegsdemokratie für eine „wehrhafte Demokratie“ nicht verständlich werden. Neben der politischen Gleichschaltung soll auch die gesellschaftliche Einebnung ins Blickfeld kommen, ohne die die tief greifende Wirkung des Nationalsozialismus in der deutschen Bevölkerung nicht verständlich gemacht werden kann.

An diesen diachron angelegten Einstieg schließt eine synchron angelegte Betrachtung der nationalsozialistischen Herrschaft mit verschiedenen Schwerpunkten an. Die zusammenfassende Betrachtung von Weltanschauung und Zielen des Nationalsozialismus soll neben dem Verständnis der vorbereitenden Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid auch der Identifikation von typischen Denkstrukturen dienen, wie sie auch in rechtsradikalen Konzepten der Gegenwart wiederkehren (nationalistische Überheblichkeit, rassistische Diskriminierung, Intoleranz gegenüber Minderheiten u.a.). Die beiden folgenden Komplexe thematisieren die beiden zentralen traumatischen Erfahrungen der Welt mit dem nationalsozialistischen Deutschland: die deutsche Kriegsführung und der Mord an den europäischen Juden. Dabei wird zunächst die Kriegsvorbereitung im Inneren und ihre Wirkung thematisiert und dann die bedenkenlose Zerstörung Europas. Für die Darstellung des Krieges und des Mordes an den europäischen Juden gilt, dass eine abstrakte, statistische Zahlen präsentierende Darstellung zu kurz greift. Soweit Zeitzeugen als unmittelbare Gesprächspartnerinnen und -partner nicht mehr verfügbar sind, sind Film- und Tondokumente besonders geeignet, die Erfahrung von Zerstörung, Tod und Leid zu verdeutlichen. Weiter bietet sich hier der Rückgriff auf alltagsgeschichtliche Zeugnisse wie Feldpostbriefe und regionale Quellen wie örtliche Tageszeitungen an. Auch die Möglichkeit von „historischen Ortserkundungen“ durch die Besuche von Mahn- und Gedenkstätten sollte genutzt werden.

Leitende Fragestellung für den Komplex „Menschen unter der NS-Diktatur“ ist die Frage nach den Handlungsspielräumen der Menschen unter einer Gewaltherrschaft. Neben der Darstellung des Spektrums unterschiedlicher Reaktionsweisen geht es hier zentral um die Frage verantwortlichen Verhaltens gegenüber Unrecht und Diktatur (vgl. Didaktische Perspektiven). Dabei soll diese Frage nicht nur für die damalige Zeit behandelt werden, sondern im Sinne allgemeiner Zielsetzung politischer Bildung auch als Problem verantwortlichen Handelns in der Gegenwart begriffen werden. Das grundlegende Problem der „Bewältigung“ von Vergangenheit durch Einzelne, aber auch durch ein ganzes Volk, und die Beteiligung der später Geborenen an kollektiver Verantwortung sollten hier zur Sprache kommen.

Beim letzten Komplex geht es neben der Kenntnis unmittelbarer Folgewirkungen des Nationalsozialismus und seines Zusammenbruchs zentral um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungs- und Wertungsmustern (siehe dazu die Ausführungen bei den Didaktischen Perspektiven).

Bei verschiedenen Komplexen (nationalsozialistische Ideologie, aber auch insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den Verhaltensmöglichkeiten gegenüber einer Dik-

tatur und den Konsequenzen für das politische Handeln in der Gegenwart) ist der Zusammenhang mit dem Politikunterricht und die Notwendigkeit einer Abstimmung offensichtlich.

### ***Ergänzung zum Kommentar***

Zu A3 (Griechenland im Zweiten Weltkrieg):

Die italienische Aggression vom 28. Oktober 1940 verwickelte das neutrale Griechenland in den Krieg. Die griechischen Streitkräfte warfen die Invasoren weit hinter die albanische Grenze zurück. Am 6.4.1941 griff die deutsche Wehrmacht zugunsten des bedrängten Achsenpartners ein. Ende April war die Besetzung des griechischen Festlandes abgeschlossen; einen Monat später endete die Luftlandeaktion „Mercur“ mit der Einnahme Kretas. Der größte Teil Griechenlands wurde durch italienische Gruppen okkupiert. Die Deutschen besetzten Athen, Attika, Salamis, Ägina, Westkreta, Thessaloniki und Umgebung, die nordägäischen Inseln und die Region an der türkischen Grenze. Bulgarien, das durch seinen Beitritt zum Dreierpakt die deutsche Invasion erst ermöglicht hatte, besetzte Thrakien, die Inseln Thassos und Samothraki und, als sich die militärische Lage für Deutschland verschlechterte, auch Ostmakedonien. Der nationale Widerstand der Griechen, vor allem gegen die deutschen Besatzungsgruppen, und die Vergeltungsaktionen der Deutschen sollten dargestellt und besprochen werden.

Zu A4 (Der Mord an den europäischen Juden):

In diesem Zusammenhang sollte auch die Judenverfolgung in Griechenland behandelt werden. Die meisten griechischen Juden, vor allem aus Thessaloniki, wurden deportiert und in den Vernichtungslagern getötet.

## Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.3: Antagonistische Systemkonkurrenz im Schatten der Atombombe und ihre Auswirkungen auf Deutschland und Europa

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Das Selbstverständnis der amerikanischen Demokratie im 20. Jahrhundert:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kursbestimmung in der Ära Roosevelt</li> <li>● Die Entstehung der Konfrontation zwischen den Haupt Siegermächten des 2. Weltkriegs</li> <li>● Die Eindämmungspolitik als Reaktion der USA auf die Sowjetisierung in Europa und Asien</li> </ul>	<p>Selbstisolierung der „Neuen Welt“ und Universalismus der Menschenrechte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wirtschaftskrise und Ansturm der neuen Diktatoren als Herausforderung der amerikanischen Demokratie</li> <li>● „One World“ als Illusion oder verpasste Chance?</li> <li>● „Dollarimperialismus“ oder Verteidigung des Selbstbestimmungsrechts?</li> </ul>	<p>unveräußerliche Rechte und Selbstregierung Herrschaft des Rechts offene Gesellschaft Reform New Deal <b>Vereinte Nationen</b> Sowjetisierung Containment Marshall-Plan</p>
2	<p>Die Auswirkungen von Konfrontation und Blockbildung auf Deutschland: Der Verlust der Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Teilung und doppelte Staatsgründung</li> <li>● Die europäische und atlantische Einbindung der Bundesrepublik</li> <li>● die Rolle der DDR im Ostblock</li> </ul> <p><i>Die Auswirkungen von Konfrontation und Blockbildung auf Griechenland:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Der Bürgerkrieg</i></li> <li>● <i>Die Diktatur der Junta</i></li> <li>● <i>Die europäische und atlantische Einbindung Griechenlands</i></li> </ul>	<p>Blockbildung und Einheitsstreben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ostorientierung, Blockfreiheit oder Westintegration?</li> <li>● Integration und Kontrolle</li> <li>● „Antiimperialistisches Bollwerk“ oder Verhandlungsobjekt?</li> </ul>	<p><b>Blockbildung</b></p> <p><b>Westintegration</b> NATO <b>Warschauer Pakt</b></p> <p><i>Bürgerkrieg</i></p>
3	<p>Erstarrung und Wandel in der Konfrontation der Blöcke:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Das Einfrieren der Machtsphären in Europa</li> <li>● Reformversuche in der Sowjetunion und die Auflösung des Ostblocks</li> </ul>	<p>Ost-West-Konfrontation und atomares Patt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kriegsvermeidung und Liberalisierungschancen im Ostblock</li> <li>● Der „Wettbewerb der Systeme“ als Weg in den Kollaps des Kommunismus</li> </ul>	<p><b>nukleares Gleichgewicht</b> <b>Kalter Krieg</b> <b>Status quo</b> <b>Koexistenz</b> Entspannung geschlossene Gesellschaft</p>
4	<p>Die Überwindung der deutschen Teilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Die friedliche Revolution in der DDR</li> <li>● Die staatliche Vereinigung</li> <li>● Das Zusammenwachsen der Deutschen</li> <li>● Der Bau des „europäischen Hauses“: Deutschland in Europa</li> </ul>	<p>Deutschland und Europa: Eine historische Chance für ein neues Konzept von Nationalität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Das Zusammenwirken endogener und exogener Wirkkräfte: Die Demokratiebewegung und das Beispiel Osteuropas</li> <li>● Reformierbarkeit der DDR und nationale Dynamik</li> <li>● Kosten und Lernchancen des Vereinigungsprozesses</li> <li>● Geschichtliche Erblasten und Handlungsaufträge für die Zukunft</li> </ul>	<p>Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion <b>Friedensvertrag</b> <b>Einigungsvertrag</b></p>

### **Kommentar zum Beispiel**

Der Inhaltsbereich, der in der vorliegenden Entfaltung erschlossen wird, reicht in seiner zeitlichen Dimension bis an die Schwelle zur Gegenwart und Zukunft. Zur Erhellung der Entstehung und Ausformung des Ost-West-Konflikts bis in die 50er Jahre hinein dient zunächst ein eher kleinschrittiger genetisch-chronologischer Zugriff, weil die entscheidenden Weichenstellungen der Nachkriegszeit in ihrem Ursachen- und Wirkungsgefüge nur so hinreichend zu erklären sind. Für die Erarbeitung typischer Konfliktlagen der bipolaren Konfrontation in der Folgezeit bieten sich Falluntersuchungen an. Eine Rekonstruktion der Abfolge einzelner Spannungs- und Entspannungsphasen verbietet sich u.a. aus zeitökonomischen Gründen und würde den Lernenden überdies den Blick auf die Grundkonstellation eher verstellen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Ost-West-Konflikt kommt der politikgeschichtlichen Dimension historischer Erfahrung eine Schlüsselposition zu. Erstens wird hier noch stärker als in anderen Beispielen ein besonders breites Spektrum des Politischen sichtbar gemacht, das von der Funktionsweise politischer Systeme mit besonderer Betonung des Entscheidungshandelns über Formen supranationaler Kooperation bis hin zu nuklearen Vernichtungsstrategien reicht. Darüber hinaus fungiert die politikgeschichtliche Betrachtungsweise auch als Vermittlungs- und Selektionsinstanz für die Einbeziehung der wirtschafts-, sozial- und besonders der ideen- und mentalitätsgeschichtlichen Perspektive.

Im Mittelpunkt der ersten Teileinheit steht die amerikanische Demokratie mit ihrem politischen Selbstverständnis als Ursprung und Vorkämpferin der Menschenrechte (Behandlung der Menschenrechte im Unterricht, RdErl. d. Kultusministeriums vom 24.10.1978, BASS 15 – 02 Nr. 9.5). Nach der Behandlung von leninistisch-stalinistischer Herrschaft im Rahmen des Fachinhalts 10.1, 'Demokratie und Totalitarismus' wird hier also der zweite Hauptakteur im bevorstehenden Ost-West-Konflikt vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Zeit des New Deal, also einer erfolgreichen Reformpolitik und Krisenbewältigung im Inneren, die einen starken Impetus gab, den neuen Diktatoren in Europa und Asien unter Berufung auf das eigene Modell einer leistungsfähigen und wehrhaften Demokratie entgegenzutreten. Damit begann ein Prozess der Überwindung der isolationistischen Tradition, der sich mit der Teilnahme am 2. Weltkrieg fortsetzte und nach 1945 ein erneutes Disengagement nicht mehr zuließ.

Während 1918/19 die Konkurrenz zwischen Wilson und Lenin um die politische Gestaltung der Zukunft nur Vorspiel geblieben war, kam es nach 1945 zu einem massiven und dauerhaften Konflikt zwischen der Sowjetunion und den USA um die Durchsetzung der eigenen universalen Ordnungsvorstellungen. Die Entstehung und Entwicklung dieser Konfrontation wird von den Schülerinnen und Schülern in einer zweiten Teileinheit nachvollzogen, wobei es unerlässlich ist, für beide Hauptakteure eine möglichst differenzierte Bestimmung der jeweils eigenen Motive und Absichten sowie der Wahrnehmung der gegnerischen Position vorzunehmen. Nur unter solchen Voraussetzungen lässt sich der nach 1945 einsetzende Interaktionsprozess erfassen, in den dann sehr schnell auch das besiegte Deutschland einbezogen wurde.

In der vorliegenden Entfaltung verlagert sich an dieser Stelle die Perspektive von den Subjekten zu den Objekten der bipolaren Auseinandersetzung. Dadurch werden sowohl die Spaltung Deutschlands, die Entstehung von zwei Teilstaaten und deren Einbindung in die gegnerischen Blocksysteme als auch die Zuordnung Griechenlands zur Herrschaftssphäre des Westens und der dadurch entstandene griechische Bürgerkrieg zwischen „Nationalisten“ und „Kommunisten“ ins Blickfeld der Lernenden gehoben. Für

die drei Westzonen bzw. für die junge Bundesrepublik bedeutet dies auch die Einbeziehung in den Prozess der westeuropäischen Integration, wobei neben dem Eindämmungseffekt gegenüber der sowjetischen Expansion in Europa das zweite Ziel einer positiven Kontrolle des westdeutschen Potentials nicht übersehen werden darf. Mit der deutschen Teilung sowie der „Volksdemokratisierung“ der von sowjetischen Truppen besetzten ost- und südosteuropäischen Staaten waren die Blockgrenzen in Europa markiert. *In Bezug auf Griechenland hat dieser Eindämmungseffekt gegenüber der sowjetischen Expansion eine antikommunistische Hysterie verursacht, die durch verschiedene politische Turbulenzen schließlich zu einer Militärdiktatur geführt hat.*

Eine Veränderung des Status quo wurde zwar von beiden Konfliktparteien immer wieder propagiert, tatsächlich erzwang das atomare Patt aber lange vor der Formulierung der Breschnew-Doktrin die Respektierung der beiderseitigen Herrschaftssphären. Zur Veranschaulichung dieser Verfestigung des Status quo in Europa könnten die Schülerinnen und Schüler dem Schicksal von Protest-, Liberalisierungs- und Aufstandsbewegungen im Ostblock nachgehen. Als besonders aussagekräftige Einzelfälle bieten sich der 17. Juni 1953, der ungarische Aufstand von 1956 oder der Prager Frühling von 1968 zur Untersuchung an.

Der nächste Schritt der vorliegenden Entfaltung konfrontiert die Lernenden mit der Frage nach den Ursachen für den Zusammenbruch des sowjetischen Machtbereichs. Obwohl hier nur vorläufige Antworten möglich sind, sollte dabei neben endogenen Destabilisationsfaktoren auch die Rolle der Entspannungspolitik reflektiert werden. Darüber hinaus drängt sich zum Abschluss der Behandlung des Ost-West-Konflikts eine resümierende Diskussion der Problemlösungsfähigkeit offener und geschlossener Systeme auf, in die viele Einzelbeobachtungen der Schülerinnen und Schüler aus vorausgegangenen Stunden einfließen könnten. Wenn abschließend das Fazit gezogen wird, dass am Ende des 20. Jahrhunderts auch die zweite totalitäre Herausforderung der Demokratie gescheitert ist, sollte das für die Lernenden Anlass sein, der Zukunft mit Hoffnung zu begegnen. Gleichzeitig müsste ihnen jedoch die zurückliegende Unterrichtsreihe auch ein Bewusstsein für die Erblasten der Vergangenheit vermittelt haben, die humane und rationale Problemlösungen jetzt und zukünftig erschweren. So erfordern die traumatischen Erfahrungen der Deutschen mit NS-Herrschaft, Krieg und Kriegsfolgen auch weiterhin eine „konstruktive Verarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit“. Im Interesse einer „angemessenen Form von Vergangenheitsbewältigung“ stellt sich den Lehrenden die Aufgabe, zur Überwindung „nationaler Egozentrik“ beizutragen und „Sensibilität gegen jede Art von Unterdrückung, Ausgrenzung und Intoleranz“ sowie Kadavergehorsam und Mitläufertum aufzubauen. Insofern macht die Behandlung der mit dem Ende des Ost-West-Konflikts möglich gewordenen deutschen Vereinigung auch eine kritische Auseinandersetzung mit der tradierten Nationalstaatsidee notwendig. Es gilt die Einsicht zu vermitteln, dass die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft ein neues Konzept von Nationalität erfordert, um einen Rückfall in nationalistische Exklusivität und Aggressivität zu verhindern. Die Lernenden sollen erkennen, dass die deutsche Vereinigung und die europäische Integration zusammengehören.

## Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.4: Lernen aus der Geschichte – Kriegserfahrung und Friedenssicherung

	A	B	C
	Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
1	<p>Einstellung zu Gewalt und Krieg:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● der Melierdialog des Thukydides</li> <li>● Legitimierung des Krieges in der römischen Antike</li> <li>● die Idee des Gottesfriedens im Mittelalter</li> <li>● der moderne Pazifismus</li> </ul>	<p>Gewalt und Krieg als legitimes Mittel der Interessendurchsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● das Verhältnis von Recht und Gewalt</li> <li>● die Unterscheidung zwischen gerechten und ungerechten Kriegen</li> <li>● Frieden zwischen den Christen und Krieg gegen die „Feinde Gottes“</li> <li>● ethische Gesinnung und verantwortliches Handeln</li> </ul>	<p>„gerechter Krieg“ (bellum iustum)</p> <p>Gottesfrieden</p> <p><b>Pazifismus</b></p>
2	<p>Die Erfahrung des modernen Krieges:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● vom Kabinetts- zum Volkskrieg</li> <li>● Florence Nightingale/Henri Dunant</li> <li>● die Weltkriege</li> <li>● Entkolonialisierungskriege</li> </ul>	<p>Kriegserleben und Bewusstseinsveränderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● allgemeine Mobilisierung und Anspruch auf Mitbestimmung</li> <li>● das Ringen um die Humanisierung des Krieges</li> <li>● die Verarbeitung des Massensterbens</li> <li>● der Preis von Unabhängigkeit und Freiheit</li> </ul>	<p>Genfer Konvention</p> <p><b>totaler Krieg</b></p>
3	<p>Kriegsvermeidung und Friedenssicherung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● die Pariser Vorortverträge, auch der Vertrag von Sévres mit der Türkei</li> <li>● Appeasement</li> <li>● Abschreckung durch Wettrüsten</li> </ul>	<p>Der Wille zum Frieden und politische Realitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ausgleichsfrieden und „Gewaltfrieden“</li> <li>● Verantwortbarkeit des Nachgebens gegenüber Aggressoren</li> <li>● Gleichgewicht des Schreckens als Garant des Friedens</li> </ul>	<p><b>Appeasement</b></p> <p><b>Abschreckung</b></p> <p><b>Abrüstung</b></p>
4	<p>Probleme und Perspektiven der Friedenssicherung am Ende des 20. Jahrhunderts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde aus nationalen und religiösen Motiven, auch an den Beispielen des Zypernproblems und der mazedonischen Frage</li> <li>● neue globale Dimensionen alter Friedensbedrohungen wie Hunger und Armut</li> <li>● Friedlosigkeit im innergesellschaftlichen Bereich</li> <li>● kollektive Friedenssicherung</li> <li>● die Aufgabe einer Weltinnenpolitik zur Friedenssicherung</li> </ul>	<p>Lernen aus historischer Erfahrung: globale Friedenssicherung als Aufgabe der Politik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kontrolle nationaler und religiöser Dynamik als Aufgabe</li> <li>● nichtmilitärische Friedenssicherung als Aufgabe</li> <li>● Wechselwirkungen von innergesellschaftlichen und internationalen Konflikten</li> <li>● Wirksamkeit und Grenzen der Friedenssicherung durch supranationale Organisationen</li> <li>● Schwierigkeiten einer globalen Friedenssicherung</li> </ul>	<p>„positiver“ Friede</p> <p><b>kollektive Friedenssicherung</b></p> <p>KSZE</p> <p>Weltinnenpolitik</p>

### **Kommentar zum Beispiel**

Das vorliegende Beispiel kombiniert einen Längsschnitt, der in der Antike einsetzt und bis zur Gegenwart reicht, mit einer Behandlung von typischen Problemkomplexen der Friedenssicherung. Einleitend sollen in Anknüpfung an die Behandlung von gewaltsamen Auseinandersetzungen, Kriegen und Friedensbedrohungen in vorhergehenden Unterrichtseinheiten grundlegende Einstellungen zu Gewalt und Krieg in ihrem Problemgehalt analysiert werden. Allgemeine zeitübergreifende Problemstellungen wie die Frage nach der Legitimierung des Krieges und dem Verhältnis von Recht und Gewalt gehören mit in diesen Zusammenhang. Die Erfahrung des modernen Krieges war bereits obligatorischer Bestandteil der Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus (Fachinhalt 10.2.). In diesem Beispiel soll daran angeknüpft werden, um zentral die durch das Kriegserleben ausgelösten Bewusstseinsveränderungen zu thematisieren. Die Thematisierung von Entkolonialisierungskriegen verlangt die Wiederaufnahme der Frage nach dem gerechten Krieg und die Reflexion des Preises von Unabhängigkeit und Freiheit sowie der Durchsetzung von Menschenrechten. Der folgende Inhaltskomplex thematisiert typische Problemkonstellationen von Kriegsvermeidung und Friedenssicherung. Aus der Zeit nach dem 2. Weltkrieg ist hierbei die Behandlung der vollkommen neuen Situation, die sich mit der im nuklearen Zeitalter waffentechnisch gegebenen Möglichkeit der Selbstvernichtung der Menschheit ergibt, unverzichtbar. Hier sollte wieder bewusst an die vorhergehende Unterrichtseinheit zum Ost-West-Konflikt angeknüpft werden.

Die Sprünge in der Chronologie, wie sie für den Längsschnitt kennzeichnend sind, erfordern jeweils das Bewusstmachen des jeweiligen Zeitkontextes.

Am Ende des vorgestellten Beispiels stehen aus den in den „Didaktischen Perspektiven“ dargelegten Gründen aktuelle Problemkonstellationen der Gegenwart und erwartbaren Zukunft. Allgemeine Entwicklungstendenzen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wie das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde sowie die wachsende Bedeutung von nichtmilitärischen Friedensbedrohungen wie Hunger und Armut, aber evtl. auch der zunehmenden Umweltbelastung, können den Blick auf die Notwendigkeit eines „erweiterten, differenzierten Friedensbegriffes“ (Erlass zur Friedenserziehung) eröffnen. Für die Gestaltungsaufgabe Friedenspolitik werden damit neue, die Perspektive erweiternde Dimensionen deutlich.

Für diese Unterrichtseinheit gilt in besonderer Weise die Notwendigkeit der Abstimmung mit dem vorhergehenden Erdkunde- und dem parallel laufenden Politikunterricht. Der Blick auf „Weltprobleme“ ist durch den Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 9 gut vorbereitet. Daran sollte bewusst angeknüpft werden. Im Politikunterricht kann die Friedensthematik ebenfalls z. B. mit aktuellen Konfliktanalysen aufgegriffen werden.

## **Ergänzung zum Kommentar**

Zu A1 (der Melierdialog des Thukydides):

Der Text sollte in einer neugriechischen Übersetzung bearbeitet werden.

Zu A3 (die Pariser Vorortverträge, auch der Vertrag von Sèvres mit der Türkei) und zu B3 (Ausgleichsfrieden und „Gewaltfrieden“):

Der Vertrag von Sèvres als Versuch eines „Gewaltfriedens“ mit der Türkei führt u.a. zum griechisch-türkischen Krieg und zur kleinasiatischen Katastrophe. Im Friedensvertrag von Lausanne mit der Türkei (1923) werden die Bedingungen von Sèvres revidiert und der griechisch-türkische Bevölkerungsaustausch vereinbart.

Zu A4 (das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde aus nationalen und religiösen Motiven):

Dieses Thema kann auch mit der Behandlung des Zypernproblems von den fünfziger Jahren bis in die Gegenwart erarbeitet werden. Als ein weiterer aktueller Konflikt (aus nationalen Motiven) kann der griechisch-mazedonische Gegensatz behandelt werden.



#### 4. Leistungsbewertung

Für das bilinguale Sachfach haben die in Kapitel 4 des Lehrplans des jeweiligen Sachfaches dargelegten Grundsätze und Beurteilungsaspekte in gleicher Weise Gültigkeit.<sup>1</sup> Die erzieherische Zielsetzung der Lernerfolgsüberprüfung ergibt sich aus den entsprechenden Bestimmungen der allgemeinen Schulordnung. Die Lernerfolgsüberprüfung und die Bewertung der Leistung ist gleichzeitig Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für die Schullaufbahntscheidung. Diesem letztgenannten Gesichtspunkt kommt im bilingualen Bildungsgang besondere Bedeutung zu.

Gemäß § 21 Abs. 4 der Allgemeinen Schulordnung sind Grundlage der Leistungsbeurteilung alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, praktischen und schriftlichen Leistungen.

Die Lernerfolgsüberprüfung sollte auch im bilingualen Sachunterricht integrativ angelegt werden. Dabei ist dem Entwicklungs- und Lernprozess der Schülerinnen und Schüler sowie einem ausgewogenen Verhältnis von Wissens-, Fertigungs- und Problemorientierung Rechnung zu tragen. So machen entsprechende Formen der Leistungsbewertung Lernfortschritte erfahrbar und fördern die Selbstständigkeit und Motivation der Lernenden.

Bei der Bewertung der mündlichen Leistungen ist während der Erarbeitung fachlicher Zusammenhänge im Unterrichtsverlauf auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Fähigkeit der freien, zusammenhängenden und fachsprachlich angemessenen mündlichen Darstellung entwickelt sich erst allmählich im Prozess des fachlichen Lehrganges und muss durch vielfältige Formen der Anwendung, Übung und Wiederholung gefördert werden, in denen neben den inhaltlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch die Verwendung der Fachsprache gefestigt und überprüft werden kann. Allerdings sollten die Schülerinnen und Schüler auch in der ersten Phase des bilingualen Sachfachunterrichts in der Lage sein, Unterrichtsergebnisse in der neugriechischen Sprache (z. B. auf der Grundlage von im Unterricht erstellten Tafelbildern, Zusammenfassungen von Ergebnissen im Heft oder in kommentierten Arbeitsmaterialien) darzustellen.

Für den bilingualen Sachunterricht im Fach Neugriechisch ist eine Besonderheit bedeutsam: Die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe verfügen möglicherweise über sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen in der neugriechischen Sprache bzw. in der deutschen Sprache, je nach den Vorkenntnissen, die sie auf Grund ihrer individuellen sprachlichen Sozialisation in Elternhaus und Schule mitbringen<sup>2</sup>. Ggf. sollten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und der gegenseitigen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler als konstitutives Element des methodischen Arrangements im Unterricht genutzt werden. Kriterium für die Bewertung der sprachlichen Leistungen ist der Grad, in dem die Schülerinnen und Schüler die Ziele erreicht haben, die im Lehrplan für die jeweiligen Jahrgangsstufen festgeschrieben sind.

Schriftliche Arbeitsformen und Übungen sind nicht nur im Hinblick auf die Schriftlichkeit des Faches in der gymnasialen Oberstufe wichtig, sondern sie erfüllen eine bedeutsame Funktion in der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz und fachspezifischer

1 vgl. Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne. Neugriechisch. In: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schrift des Kultusministeriums Heft Nr. 5031, Frechen 1994

2 vgl. Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne a.a.O. S. 6 ff.

Lern- und Arbeitstechniken. Neben den eher engen und lenkenden Aufgabenstellungen (z. B. Übungen zu Schemazeichnungen oder auch Bildüberschriften o. ä.) sollten zunehmend offenere Aufgaben treten, in denen die zusammenhängende Darstellung eines fachlichen Sachverhaltes geübt wird.

Schließlich sollten auch fachspezifische Formen handlungsorientierten Lernens – z. B. Anfertigen eines Diagramms, Herstellen von Materialien für eine Dokumentation – bei der Leistungsmessung berücksichtigt werden.

Bei der Bewertung der Beiträge der Schülerinnen und Schüler im bilingualen Sachfach sind die fachlichen Leistungen entscheidend. Analog zur Leistungsbewertung im deutschsprachigen Fachunterricht ist auch im Sachfach die angemessene Verwendung der griechischen Fachsprache ein Teil der sachfachlichen Leistungsbeurteilung.

Wenn unklar ist, ob das Leistungsdefizit des Lernenden auf Mängel im fremdsprachlichen Bereich zurückzuführen ist, ist eine besonders sorgfältige Analyse der Ursachen erforderlich, damit die notwendigen Entscheidungen für die weitere Schullaufbahn gründlich vorbereitet und abgeklärt werden können.

## 5. Deutsch-neugriechisches Glossar der in den Empfehlungen verwendeten historischen Fachtermini

[...]: wörtliche Übersetzung eines im Neugriechischen nicht geläufigen Terminus

Abrüstung	αφοπλισμός
Abschreckung	αποθαρρυνση
Absolutismus	απολυταρχια
Abstimmung	ψηφοφορια
Alltag	καθημερινοτητα
Altsteinzeit	παλαιολιθικη εποχη
Amt	αξιωμα
Ancien régime	[παλιο καθεστως]
Antike	αρχαιοτητα
Antisemitismus	αντισημιτισμος
Appeasement	[κορεσμος, ικανοποιηση]
Arbeiterbewegung	εργατικο κινημα
Arbeitsstellung	καταμερισμος εργασιας
Arbeitszeit	ωραριο εργασιας
Aristokratie	αριστοκρατια
Aufklärung	Διαφωτισμος
Autokratie	αυτεξουσιοτητα
balance of power	[ισορροπια δυναμεων]
Barbar	βαρβαρος
bedingungslose Kapitulation	παραδοση ανευ ορων
bellum iustum (gerechter Krieg)	[δικαιος πολεμος]
Bewältigung der Vergangenheit	[υπερνηκηση του παρελθοντος]
Bilderstreit	εικονομαχια
Bildquellen	οπτικες πηγες
Blockbildung	σχηματισμος συνασπισμων
Bolschewismus	μπολσεβικισμος
Brauchtum	εθιμο
Burg	πυργος
Bürger	πολιτης
Bürgerkrieg	εμφυλιος πολεμος
Bürgerrecht	πολιτικο δικαιομα
Bürgertum	αστικη ταξη
Bürokratie	γραφειοκρατια
Byzanz	Βυζαντιο
Calvinismus	καλβινισμος
Chauvinismus	σωβινισμος
Christianisierung	εκχριστιανισμος
Chronologie	χρονολογια
Containment	[παρεμποδιση του κομμουνιστικου επεκτατισμου]
Demokratie	δημοκρατια

Einigungsvertrag	συνθηκη ενοποιησης
Emanzipation	χειραφετηση
Emigration	προσφυγια
Exil	εξορια
Empire	[ναπολεοντια αυτοκρατορια]
Entdeckung	ανακαλυψη
Entspannung	υφεση
Entwicklung	εξειλιξη
Ermächtigungsgesetz	[νομος της εξουσιοδοτησεως]
Erwerbsarbeit	βιοποριστικο επαγγελμα
ethnische Gruppe	εθνικη ομαδα
Europa	Ευρωπη
Expansion	επεκτατισμος
Fabrikarbeit	εργοστασιακη εργασια
Faschismus	φασισμος
Feudalismus	φεουδαρχια
Filiki Eteria	Φιλικη Εταιρια
formeller und informeller Imperialismus	επισημος και ανεπισημος ιμπεριαλισμος
Fortschritt	προοδος
Frauenemanzipation	χειραφετηση των γυναικων
Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit	ελευθερια, ισοτητα, αδελφοσυνη
Freizeit	ελευθερος χρονος
Fremdarbeiter	ξενος εργατης
Friedensvertrag	συνθηκη ειρηνης
Fronarbeit	αγγαρια
Frondienste	αγγαρειες
Frühkapitalismus	πρωιμος καπιταλισμος
Führerprinzip	[η αρχη του οδηγου]
Genfer Konvention	συμβαση της Γενευης
Genozid	γενοκτονια
Geschichte	Ιστορια
Geschichten	ιστοριες
geschlossene Gesellschaft	κλειστη κοινωνια
Gesellschaft	κοινωνια
Gewerkschaft	συνδικατο
Ghetto	γκετο
Gilde	συντεχνια των εμπορων
Gleichgewicht	ισορροπια
Gleichschaltung	συζευξη
Gottesfrieden	ειρηνη του Θεου
Grundbedürfnisse	βασικες αναγκες
Grundherrschaft	κυριαρχια της γης
Handel	εμποριο
Handwerk	χειροτεχνια
Hanse	[συνεταιρισμος]
Häresie	αιρεση

Hausarbeit	οικιακη εργασια
Hegemonie	ηγεμονια
Heiliger Krieg	ιερος πολεμος
Heiliges römisches Reich deutscher Nation	Αγια Ρωμαικη Αυτοκρατορια του Γερμανικου Εθνους
Heimatfront	[πατριωτικο μετωπο]
Hellenismus	Ελληνιστικη εποχη
Herrenvolk	[κυριαρχος λαος]
Herrschaft	κυριαρχια
Herrschaft des Rechtes	κυριαρχια του δικαιου
Hierarchie	ιεραρχια
Hitlerjugend	χιτλερικη νεολαια
Hochkultur	μεγαλος πολιτισμος
Hörigkeit	δουλοπαροικια
Humanismus	ανθρωπισμος
Identität	ταυτοτητα
Ideologie	ιδεολογια
Imperialismus	ιμπεριαλισμος
Imperium Romanum	[ρωμαικη αυτοκρατορια]
Industrialisierung	εκβιομηχανιση
Integration	ενταξη
Investurstreit	[διαμαχη για την ενθρονηση των ανωτερω κληρικων]
Islam	ισλαμικος κοσμος, Ισλαμ
Jakobiner	Ιακωβινοι
Juden	Ιουδαιοι, Εβραιοι
Judenemanzipation	[χειραφετηση των Ιουδαιων]
Kaisertum	καισαρισμος
Kalender	ημερολογιο
Kalter Krieg	ψυχρος πολεμος
Kapitalismus	καπιταλισμος, κεφαλαιοκρατια
Kathedrale	μητροπολιτικος ναος
Klasse	ταξη
Klassik	κλασικη εποχη
Klassizismus	κλασικισμος
Klefftes – Armatoli	κλεφτες – αρματολοι
Klein- und großdeutsche Lösung	[λυση για μικρη η μεγαλη Γερμανια]
Kloster	μοναστηρι, μονη
Klosterregel	μοναστηριακος κανονισμος
Koexistenz	συνυπαρξη
kollektive Friedenssicherung	συλλογικη εξασφαλιση της ειρηνης
Kollektivschuld	συλλογικη ευθυνη
Kolonialismus	αποικιοκρατια

Kolonisation	αποικισμός
Kommunismus	κομμουνισμός
Konfession	θρησκευτικό δόγμα
Kooperation	συνεργασία
Kreuzzug	σταυροφορία
Krise	κρίση
Kultur	πολιτισμός
Kulturkampf	[πολιτιστικός ανταγωνισμός]
Kulturkreis	πολιτιστικός κύκλος
Kulturation	πολιτιστικό έθνος
Lebensraumideologie	[ιδεολογία του ζωτικού χώρου]
Lehnswesen	τιμαριωτισμός
Liberalismus	φιλελευθερισμός
Manipulation	διαχείριση
Markt	αγορά
Marschall-Plan	σχέδιο Μαρσαλ
Maschinen	μηχανές
Massenproduktion	μαζική παραγωγή
Mechanisierung	μηχανοποίηση
Mediatisierung	[προσαρτητή γερμανικών κρατιδίων σε μεγαλύτερα κράτη]
Mehrheitsprinzip	αρχή της πλειοψηφίας
Menschen- und Bürgerrechte	ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα
Merkantilismus	μερκαντιλισμός
Metropole	μητροπολή
Militär	στράτος
Mission	ιεραποστολή
Mittelalter	Μεσαιώνας
Modernisierung	εκσυγχρονισμός
Monopol	μονοπώλιο
Mythologie	μυθολογία
Nation	έθνος
nationale Minderheiten	εθνικές μειονότητες
Nationalismus	εθνικισμός
Nationalität	εθνικότητα
Nationalsozialismus	εθνικοσοσιαλισμός
Nationalstaat	εθνικό κράτος
Nationalversammlung	εθνοσυνέλευση
NATO	NATO [Βορειοατλαντικό Συμφώνο]
neolithische Revolution	νεολιθική επανάσταση
Neuzeit	νεότεροι χρόνοι
New Deal	νιου νητλ [νεα συμφωνία]
nukleares Gleichgewicht	ισορροπία του τρομου (πυρηνική)
Obrigkeitsstaat	εξουσιαστικό κράτος

offene Gesellschaft	ανοιχτη κοινωνια
Ökologie	οικολογια
Ökonomie	οικονομια
Organisation	οργανισμος
Orient und Okzident	Ανατολη και Δυση
Orthodoxie	Ορθοδοξια
OSZE	ΟΑΣΕ (Οργανισμος για την Ασφαλεια και τη Συνεργασια στην Ευρωπη)
Papsttum	παπισμος
Parlamentarismus	κοινοβουλευτισμος
Parteienstaat	κομματικο κρατος
Patriarchat	πατριαρχειο
Patriziat	ταξη των πατρικιων
Pauperisierung	εξαθλιωση
Pazifismus	πατσιφισμος, ειρηνιστικο κινημα
Personenverbandstaat	[οργανωμενη κοινωνια ανθρωπων με βαση φυλετικους δεσμους]
Pflichten	υποχρεωσεις
Philhellenismus	φιλελληνισμος
Philosophie	φιλοσοφια
Pogrom	πογκρομ
Polarisierung	πολωση
Polis	[πολις- κρατος]
Prestige	γοητρο
Prinzipat	ηγεμονια
Privilegien	προνομια
Prokriti	προκριτοι
Proletariat	προλεταριατο
Propaganda	προπαγανδα
Protestantismus	προτεσταντισμος
Pyramiden	πυραμιδες
Quellen	πηγες
Rassenlehre	φυλετικη θεωρια
Rassismus	ρατσισμος
Rationalität	ορθη σκεψη
Rechte	δικαιωματα
Rechts- und Verfassungsstaat	κρατος συνταγματικου δικαιου
Reform	μεταρρυθμιση
Reformation	Μεταρρυθμιση
Reichsfeinde	[εχθροι του κρατους]
Religion	θρησκεια
Renaissance	Αναγεννηση
Republik	δημοκρατια
Restauration	παλινορθωση

Revolution	επανάσταση
Romantik	ρομαντισμός
Rückschritt	οπισθοδρομηση
Säkularisierung	[εκκοσμικευση των εκκλησιαστικων ηγεμονων]
Sansculotten	Ξεβρακωτοι
Schrift	γραφη
Selbstbestimmungsrecht	δικαιωμα της αυτοδιαθεσης
Selbstregierung	αυτοδιοικηση
Sendungsbewusstsein	συναίσθηση της αποστολης
Sklaverei	δουλεια
Sowjetsystem	σοβιετικο συστημα
Sowjetisierung	σοβιετοποιηση
Sozialdarwinismus	κοινωνικος δαρβινισμος
soziale Frage	κοινωνικο προβλημα
Sozialismus	σοσιαλισμος
Sozialistengesetze	[νομοι κατα των σοσιαλιστων]
Sozialpolitik	κοινωνικη πολιτικη
Staat	κρατος
Staatsform	πολιτευμα
Staatsnation	[κυρια κρατικη εθνοτητα]
Staatsreligion	[επισημη και μοναδικη θρησκεια του κρατους]
Stadt	πολη
Stalinismus	σταλινισμος
Stand	κοινωνικη ταξη
Ständegesellschaft	ταξικη κοινωνια
Statue	αγαλμα
Status quo	στατους κβο (καθεστως)
Steuern	φοροι
Symbol	συμβολο
Technologie	τεχνολογια
Terror	τρομος
Toleranz	ανοχη
totaler Krieg	ολοκληρωτικος πολεμος
totalitäre Diktatur	ολοκληρωτικη δικτατορια
totalitäre Herrschaft	ολοκληρωτικη κυριαρχια
Tradition	παραδοση (ως αποτελεσμα)
Tragödie	τραγωδια
Tyrannis	τυραννιδα
Überlieferung	παραδοση (ως διαδικασια)
Überreste	καταλοιπα
Umwelt	περιβαλλον
Universitätsstadt	πανεπιστημιουπολη



Unternehmer unveräußerliche Rechte	κεφάλαιοκρατης ανεκποητα δικαιωματα
Vereinte Nationen	Οργανισμος Ηνωμενων Εθνων (ΟΗΕ)
Verfassung	συνταγμα
Verlagswesen	εργασια κατ αναθεσιν
Verwaltung	διοικηση
Vielvölkerstaat	πολυεθνικο κρατος
Völkerwanderung	μετακινηση των λαων
Volksgemeinschaft	[λαικη κοινωνια]
Volkversammlung	εθνοσυνελευση
Vorgeschichte	προιστορια
Warschauer Pakt	Συμφωνο της Βαρσοβιας
Weltinnenpolitik	παγκοσμια εσωτερικη πολιτικη
Weltmacht	παγκοσμια δυναμη
Werkzeuge	εργαλεια
Westintegration	[ενταξη στο δυτικο κοσμο]
Widerstand	αντισταση
Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion	οικονομικη, νομισματικη και κοινωνικη ενωση
Wohlfahrtsausschuss	Επιτροπη Κοινης Σωτηριας
Zeit	χρονος, καιρος
Zeitalter	εποχη
Zeitrechnung	υπολογισμος του χρονου
Zensuswahlrecht	[εκλογικο δικαιομα με περιουσιακες προυποθεσεις]
Zukunft	μελλον
Zunft	συναφι, συντεχνια

Ministerium für Schule,  
Wissenschaft und Forschung  
des Landes  
Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49  
40221 Düsseldorf  
fon 02 11 - 8 96 03/04  
fax 02 11 - 8 96 45 55  
eMail: [Poststelle@mswf.nrw.de](mailto:Poststelle@mswf.nrw.de)  
<http://www.mswf.nrw.de>