

Hinweise und Erläuterungen
Anforderungen
Rahmenplan Geschichte
Sek I – Gy 8

Erläuterungen

/ HH
12(2006)



Freien und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport

Georg-Eckert-Institut BS78



1 121 933 5

Hinweise und Erläuterungen
zu den
Anforderungen
im Rahmenplan Geschichte
Sek I Gy 8

Hamburg 2006

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport
Amt für Bildung - B21
Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg

Referat Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht

Referatsleitung: Martin Speck
Fachreferent: Dr. Philipp Heyde

Redaktion:

Jürgen Pannecke
Dr. Egbert Stolz

Bezug: Hamburger Schulen können die Veröffentlichung beim Vordrucklager der
BBS – V 242-2 bestellen

Hamburg 2006

2007/716
Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
- Bibliothek -

Z-V HH
H-12(2006)

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	4
1 DIE ANFORDERUNGEN IM RP GESCHICHTE SEK I GY 8.....	5
2 BEISPIELE FÜR AUFGABENSTELLUNGEN IN DER LAUFENDEN UNTERRICHTSARBEIT.....	6
2.1 Jahrgangsstufe 5/6.....	6
2.2 Jahrgangsstufe 7/8.....	13
2.3 Jahrgangsstufe 9/10.....	17
3 BEISPIELE FÜR AUFGABENSTELLUNGEN AM ENDE DER KLASSEN 6, 8 UND 10	26
3.1 Fragenkatalog zur Überprüfung kumulativer Wissensbestände.....	26
3.2 Beispielaufgaben zur Überprüfung der Fähigkeiten und Kenntnisse	28
Ende Klasse 6	28
Ende Klasse 8	31
Ende Klasse 10.....	33
ANHANG	37
Beispiel eines Fachkonferenzbeschlusses: Zur Arbeit mit Quellen und Statistiken im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I	

Vorwort

Mit den Anforderungen im Kapitel 4 des Rahmenplans liegt ein Maßstab zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts vor, der den Blick auf zentrale Aspekte des Lehrens und Lernens in der Sekundarstufe I lenkt. Es werden **Bildungsstandards** für den Geschichtsunterricht formuliert. Bildungsstandards arbeiten die **Kernideen des Faches** heraus, um Lehren und Lernen zu fokussieren. Zu diesen Kernideen gehören **grundlegende Denkoperationen** und **methodische Verfahren, grundlegende Begriffsvorstellungen** und das ihnen zuzuordnende **Grundlagenwissen**. Wissen im Sinne der Bildungsstandards ist intelligentes, kumulatives Wissen (im Gegensatz zu deklarativem Wissen), das angewendet, vernetzt, abstrahiert und schließlich in seiner Anwendung reflektiert wird. Bildungsstandards legen Anforderungen für bestimmte Zeitpunkte des Bildungsgangs fest.

Die Auseinandersetzung mit den folgenden Aufgabenbeispielen in Ihrem Unterricht und in Ihrer Fachkonferenz dient der Klärung des Maßstabs für „guten Geschichtsunterricht“. An einer Rückmeldung Ihrer Erfahrungen mit diesem Maßstab habe ich im Sinne einer pragmatischen „Validierung“ und Verbesserung großes Interesse.

Die BBS beabsichtigt bei der anstehenden Überarbeitung der 2003 an die Schulen gegebenen Rahmenpläne eine Weiterentwicklung der Beschreibung der Anforderungen im o.g. Sinne und die Fokussierung der verbindlichen Inhalte auf ein realistisches Kerncurriculum. Der überarbeitete Rahmenplan Geschichte Sek I wird deshalb die verbreitete Kritik an der inhaltlichen Überfrachtung und dem ungenügenden Freiraum aufnehmen und besser als bisher die Grundlage für die im Orientierungsrahmen Schulqualität geforderte Erstellung schuleigener Curricula bilden können.

Martin Speck

1. Die Anforderungen im Rahmenplan Geschichte Sek I gy 8

Konsens ist in der Geschichtsdidaktik, dass Geschichte von einem Fach des Auswendiglernens zu einem Denkfach geworden ist. Ziel des Faches ist reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Die Anforderungen haben daher zum Zentrum die **Kernkompetenz Historisches Denken**. Diese beinhaltet die Fähigkeit, selbsttätig Geschichte aus Quellen zu re-konstruieren und selbstständig mit Deutungen der Vergangenheit (Geschichtsschreibung, Geschichtskultur) umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Orientierungsangeboten auseinander setzen und Vergangenheit und Geschichte auf die eigene Gegenwart und Zukunft beziehen.

Historisches Denken hat also drei Dimensionen:

- die Orientierung an fachspezifischen und fachübergreifenden Methoden
- die Orientierung in der Zeit anhand einer Epochengliederung
- die kategoriale Orientierung an zentralen, erkenntnisleitenden Fragen.

Mit diesen Dimensionen können wesentliche Grundlagen für das Verständnis unserer Zeit erschlossen und fachliche Ordnungsvorstellungen und Schemata („kognitive Regale“) für kumulatives Wissen aufgebaut werden.

Fachspezifische Methoden

- Interpretieren und kritisches Befragen von Quellen und Darstellungen
- Qualitativ zwischen beiden unterscheiden
- Wahrnehmen von Multiperspektivität und Kontroversität
- Reflektieren und Begründen des eigenen Urteils
- Beziehen von Orientierungsangeboten aus der Geschichte auf das eigene Leben

Epochengliederung:

- Vor- und Frühgeschichte der Menschheit
- Ägypten, Hellas, Rom
- Herrschaft, Gesellschaft und Kirche im Mittelalter
- Entstehung des neuzeitlichen Europa - Industrialisierung und Revolutionsprozesse
- Kolonialismus und Imperialismus
- Das Zeitalter der Weltkriege
- Neuordnung der Welt nach 1945 und 1989

Zentrale, erkenntnisleitende Fragen (Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Kultur):

- Wie sicherten und verbesserten die Menschen ihren Lebensunterhalt, wie arbeiteten und wirtschafteten sie und wie gingen sie dabei mit der Umwelt um?
- Wer übte Einfluss, Macht und Herrschaft mit welcher Legitimation aus und wie war das Zusammenleben der Menschen geordnet?
- Welche gesellschaftlichen Veränderungen gab es und wie wurden inner- und zwischen-gesellschaftliche Konflikte ausgetragen?
- Welchen Sinnvorstellungen und Weltdeutungen folgten die Menschen und welche kulturelle Praxis war damit verbunden?

Anforderungen sollen die Erfassung und Beurteilung der Schülerleistungen ermöglichen, der Diagnose und Förderung der individuellen Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler dienen und die Grundlage für die Durchführung interner und externer Evaluation des Unterrichts bilden können.

Um die im Rahmenplan formulierten Anforderungen weiter zu verdeutlichen, werden im Folgenden Aufgabenbeispiele für den laufenden Geschichtsunterricht und zur Überprüfung der Leistungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 vorgelegt.

Die folgenden Aufgaben fokussieren die Anforderungen und setzen sie beispielhaft um. Sie sind nicht als vollständiger Test konzipiert.

2. Beispiele für Aufgabenstellungen in der laufenden Unterrichtsarbeit

2.1 Jahrgangsstufe 5/6

Leitende Unterrichtsfrage:

„Was wissen wir über die Steinzeit?“

1) Neues von Ötzi - Rekonstruktion

Die 1991 gefundene Mumie eines jungsteinzeitlichen bzw. kupferzeitlichen Mannes im geschätzten Alter von 45 Jahren ermöglicht Einblicke in die vorgeschichtliche Zeit von bis dahin für unmöglich gehaltener Genauigkeit.

Die Weltpresse berichtete: Der vor über 5300 Jahren im Gletschereis der Alpen konservierte Mann - heute bekannt als "Ötzi" - sei den Folgen einer Schussverletzung erlegen.

5 Tatsache ist: Unter Ötzis linkem Schulterblatt steckt die Spitze eines Pfeils, der von hinten eingedrungen sein muss. Und der Schuss könnte tatsächlich eine fatale Wirkung gehabt haben: "Falls ein wichtiges Blutgefäß getroffen wurde, wäre der
10 Mann aus dem Eis schon an den Blutungen gestorben", sagt der Bozener Pathologe Eduard Egarter.

Horst Seidler vom Institut für Humanbiologie der Universität Wien bezweifelt allerdings, dass der Pfeil den Gletschermann ums Leben brachte: Unmittelbare Todesursache sei die Erschöpfung und das Erfrieren gewesen - obwohl die Schussverletzung das Ende womöglich beschleunigt habe.

Bleibt indes die Frage, wieso die 300 bis 400 Wissenschaftler, die Ötzi seit seiner Entdeckung am
15 20. September 1991 nach allen Regeln der Kunst analysiert und durchleuchtet hatten, die Verletzung nicht früher entdeckt haben. Seidler: "Wir alle haben diesen Pfeil übersehen."

Weniger kriminalistische Fantasie benötigten die
25 Forscher für ihre zahlreichen Untersuchungen zu Herkunft und sozialem Status des Gletschermannes. Der Mann aus dem Eis war wohl ein hochrangiger Krieger aus dem heutigen Südtirol.

Dessen Waffen hat der Kärntner Ur- und Frühgeschichtler Paul Gleirscher mit gängigen Grabausstattungen aus der Kupferzeit verglichen. Dort
30 kommen zwar jede Menge Dolche und Pfeilspitzen

vor, doch ein Beil samt Kupferklinge, wie es Ötzi bei sich trug, taucht beispielsweise in den Gräbern
35 von Remedello am Gardasee nur bei 15 Prozent der Krieger auf; allein ein einziges Grab aus der Zeit zwischen 3400 und 2900 v. Chr. war wie das des Mannes aus dem Eis ausgestattet.

Damit weist ihm Gleirscher eine führende Rolle in
40 der Gesellschaft zu: "Er könnte der Anführer einer lokalen Gruppe, wenn nicht einer Kleinregion gewesen sein. Das schließt aber nicht aus, dass er auch Ziegen gehütet und Bäume gefällt hat."

Einen Hinweis, wo Ötzi und seine Gruppe vor
45 5300 Jahren gehaust haben, gibt James H. Dickson. Der schottische Archäobotaniker untersuchte die Moospflanzen, die am Fundort der Gletschermumie am Hauslabjoch sichergestellt worden sind. Von den bisher über 70 identifizierten Arten sticht
50 vor allem Neckera complanata heraus. Sie wächst südlich des Hauslabjochs und kommt in gehäufte Form im unteren Vinschgau vor. Dort liegt auch der Eingang zum Schnalstal, wo Ötzi nach Ansicht von Dickson die letzten Jahre seines Lebens verbracht haben dürfte. Knochentesten zufolge ist er
55 aber wohl nicht in der Region geboren worden.

Untersuchungen am Y-Chromosom des Eismannes lassen ferner darauf schließen, dass er aus dem Gebiet des heutigen Südtirol stammt. Ein Forscherteam des University College London und des
60 Regionalkrankenhauses Bozen fand heraus, dass seine Gene im Wesentlichen mit jenen der heutigen Bevölkerung übereinstimmen. Ein Einheimischer war er also - der Ötzi.

Aus: GEO-Magazin Nr. 12/01

Aufgaben:

- 1) Beschreibe, woran man erkennt, dass Ötzi in der Jungsteinzeit lebte.
- 2) Stelle die Informationen zu den Bereichen Arbeit und Zusammenleben zusammen.
- 3) Beschreibe, mit welchen Problemen die Forscher zu kämpfen haben.
- 4) Stelle zusammen: gesicherte Tatsachen und Vermutungen über Ötzi.
- 5) Erkläre, warum die ganze Wahrheit über Ötzis Leben möglicherweise nie ans Licht kommt.
- 6) Schreibe drei kurze Zeitungsartikel mit folgenden Überschriften: a) „Ötzi- Todesursache weiter unbekannt“, b) „Ötzi – es war Mord“ und c) „Ötzi – Streit um Todesursache hält an“.
- 7) Finde mögliche Erklärungen für das riesengroße Interesse an Ötzi.

2) Mit dem Jeep in die Steinzeit - Gegenwartsbezug

Weltweit gibt es bis heute eine (abnehmende) Anzahl so genannter indigener Völker (früher oft als Naturvölker bezeichnet), die auf der Kulturstufe der Jäger und Sammler leben. Teilweise gab und gibt es Streit darüber, ob bei ihnen ein Zustand ursprünglicher Friedfertigkeit anzutreffen ist.

Einige hundert Kilometer vom modernen Windhuk entfernt ist man plötzlich in die Steinzeit zurückversetzt. Die tapferen kleinen Jäger kennen noch vergiftete Pfeilspitzen und Reibhölzer zum Feuerquireln. Von den einst zahlreichen, über ganz Afrika verstreuten Wildbeutern sind heute nur noch wenige isolierte Splittergruppen in unwirtlichen Rückzugsgebieten übriggeblieben ... Man schätzt die Gesamtzahl der noch lebenden Buschmänner auf 35000. Die ihnen physisch und kulturell überlegenen Bantubauern werden über kurz oder lang auch diese Reste assimiliert [angepasst] haben ... Die Buschleute leben in Jagdscharen von vier bis fünf Familien zusammen. Sie kennen keine ... Regierungs- und Wirtschaftsform. Als die Grundpfeiler ihrer Lebensweise sind zu nennen: gegenseitiges Vertrauen, Zusammenarbeit, friedliches Verhalten. In ihrer harten Umwelt ist jeder auf den anderen angewiesen, und Streit ist mit das Schlimmste, was in der Gruppe aufkommen kann ... Da die Buschmänner in der Kalahari ständig wandern, können sie keinen Privatbesitz horten und dabei nicht den Neid der anderen erregen. Jede Schar hat einen Führer, der jedoch nicht die Autorität eines Stammeshäuptlings der Bantu genießt. Die Führerstellung wird bei manchen Buschmännern dem fähigsten Jäger angeboten ... Jede Handlung ... wird von den Frauen und Männern vorher ausgiebig diskutiert, zum Beispiel, ob man Windbrecher errichten soll. Der Führer ist nur Primus inter pares [erster unter Gleichen] ... Die Buschmänner ... kennen nicht den Hüttenbau und die Dorfform der Bantu. Jede Gruppe besitzt nach ungeschriebenen Gesetzen ihr Territorium, in dem sie von einem Wasserloch zum andern auf der Suche nach essbaren Pflanzen und Wildbret wandert. Da die einst riesigen Herden von Antilopen und Giraffen von Europäern und Schwarzen stark dezimiert worden sind, fällt

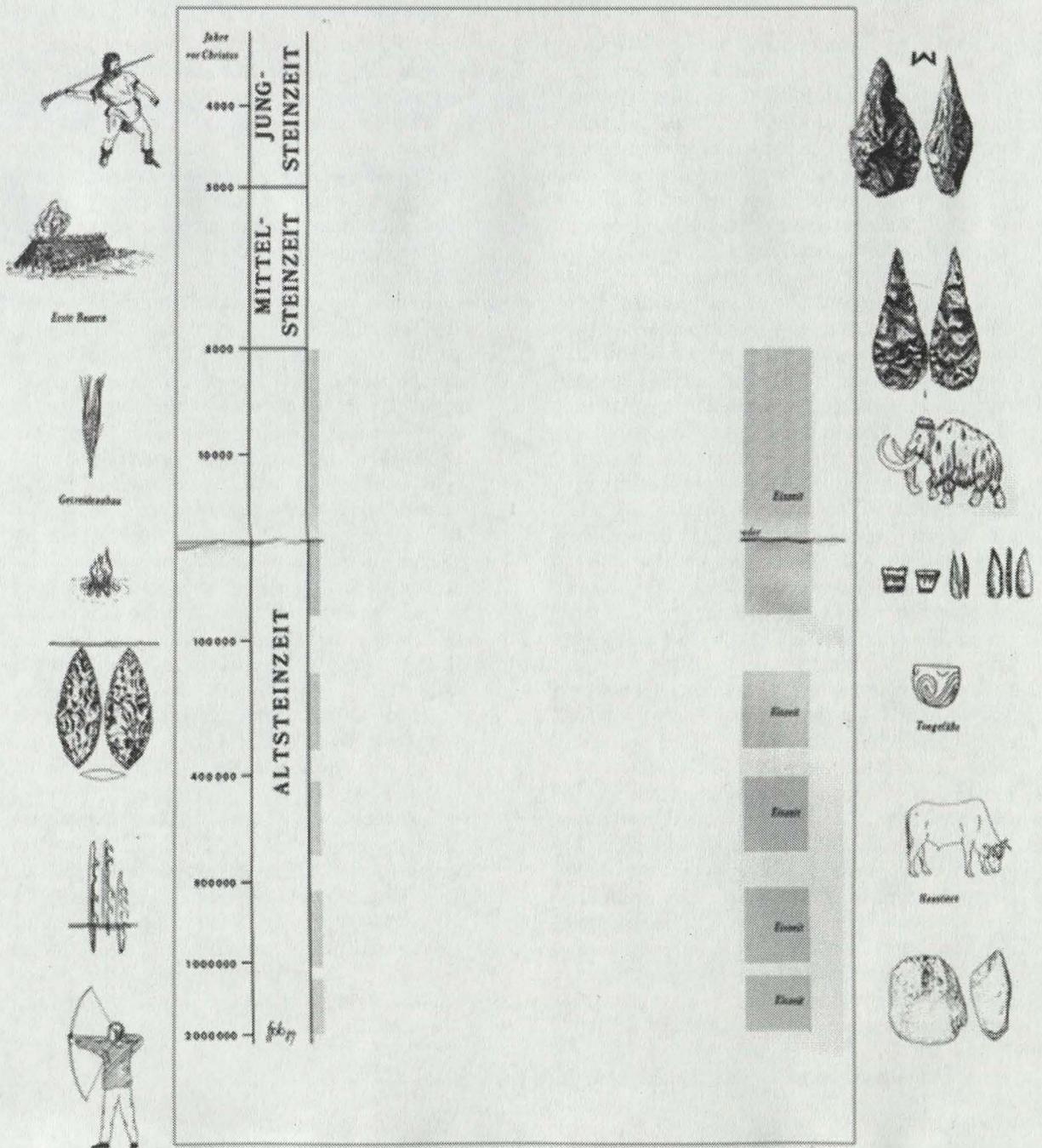
es den kleinen Jägern immer schwerer, ein Tier zu erlegen ... Für den Hauptanteil der Nahrung müssen daher die Frauen sorgen, die jeden Morgen mit dem Grabstock in das „Veld“ gehen und nach essbaren wilden Wurzeln, Tsamamelonen, Insekten [Termiten] und Straußeneiern suchen... Die Männer versuchen, sich mit ihren vergifteten Pfeilen und dem Sehnenbogen nahe genug an ein Wild heranzuschleichen, um ihm eine stark blutende Wunde beizubringen. Ist dies geglückt, kehrt man zum Lager zurück, um am nächsten Tag, wenn das Gift gewirkt hat, die Verfolgung der Blutspur aufzunehmen. Der Ausgang einer solchen Jagd ist stets ungewiss. War es ein kräftiges Tier, bricht es erst nach zwei bis drei Tagen in der Ferne zusammen. Bis dann die Jäger ihre Beute erreichen, sind Löwen, Hyänen und Aasgeier vielleicht bereits am Werk gewesen ... Ist den Jägern einmal das Jagdglück hold, und sie können mit einem erlegten Stück Wild im Triumph in das Lager zurückkehren, ist die Freude groß. Wie man aus den alten Felszeichnungen der Buschmänner in den fruchtbaren Grasländern Basutolands und Natal's ersehen kann, muß der Brauch, sich den Wanst vollzuschlagen, schon recht alt ... gewesen sein. Die Buschmänner essen so lange, bis nichts mehr übrig ist ... Man muss auf Vorrat essen, da die Hitze und die vielen Insekten eine Konservierung des Fleisches unmöglich machen ... Nachts tanzen die Männer um das Feuer, ahmen die Gangart des erlegten Tieres nach oder beschwören die Jagdgeister und die Ahnen ... Der Tanz kann sich bis zur Ekstase steigern. Einige der um das Feuer hüpfenden Männer fallen in eine scheinodähnliche Trance. In diesem Zustand wollen sie ... Kontakt mit den Seelen der Vorfahren haben, die ihnen heilende und magische Kräfte übertragen.

Aus: H.D.Schmid: Fragen an die Geschichte, Bd.1, Frankfurt a.M. 1974, S. 10 f.

Aufgaben:

- 1) Beschreibe, woran man erkennt, dass die beschriebenen Menschen in der Altsteinzeit leben.
- 2) Die Altsteinzeit endete ungefähr 12.000 Jahre vor Christi Geburt (so steht es in den meisten Lexika). Der Bericht ist aber von heute. Erkläre!
- 3) Beschreibe, wie das Überleben und das Zusammenleben geregelt werden.
- 4) Recherchiere weitere Beispiele für Menschengruppen, die heute oder früher auf einer älteren Kulturstufe leben bzw. lebten.
- 5) Sammle Argumente, die dafür und dagegen sprechen, dass es die beschriebenen Menschen besser haben bzw. hatten als wir.

3) Zeitleiste



Aus: Dirk Lornsen: *Rokal der Steinzeitjäger*, Stuttgart 2004, S. 104 f.

Aufgaben:

- 1) Schneide die Abbildungen außerhalb des Kastens aus und klebe sie in der richtigen Reihenfolge ein.
- 2) Erzähle die Geschichte der Steinzeit ausgehend von den gefundenen Überresten.
- 3) Beschreibe die erkennbaren Veränderungen innerhalb der Steinzeit und dasjenige, was die ganze Zeit gleich bleibt.
- 4) Beschreibe an Beispielen, was man a) ganz sicher, b) begründet vermutet und c) nur frei erfunden über die Steinzeit sagen kann.

4) Rokal der Steinzeitjäger - Erzählung

Das Jugendbuch „Rokal der Steinzeitjäger“ schildert das Leben verschiedener Menschengruppen, die am Ende der Altsteinzeit vor etwa 10.000 Jahren im Gebiet des heutigen Deutschland lebten.

Rokal öffnete den Zelteingang, starrte in das Morgenrauen hinaus und horchte. Kein Laut erreichte sein Ohr. Der Frühnebel hängte seine feinen Wassertröpfchen in die Barthaare des jungen Mannes. Kein Lufthauch wehte und die Tiere ringsum schwiegen. Rokal zog seinen Kragen aus Eisfuchsfell dicht um den Hals, schloss ihn mit geschnitzten Geweihknebeln und froh trotzdem. Aus den großen Fellzelten kamen Frauen und Männer, um trockenes Holz für die Feuer zu sammeln. Ihre Gesichter zeigten Furcht. Die Jägersiedlung lag auf der Böschung des Flusses. Rokal ging dorthin und sah auf das neblige Wasser herab. Wie tote Fischleiber nach einer Überschwemmung lagen die kleinen Lederboote auf dem Sandufer. Alle Menschen in der Siedlung fanden sich beim großen Feuer in der Lagermitte zusammen, die kurzen Speere in den Händen. Droht ein Überfall fremder Jäger? Oder was ist es sonst?, überlegte Rokal. Er ahnte Unheil und rannte zur Flussböschung zurück. Ein Zittern durchlief den Boden und die Stille zerbrach: Und dann hoben sich Erde und Felsen. Rokal wurde von den Füßen gerissen, stürzte den Abhang zum Fluss hinab, schlug hart auf den Geröllsaum und blieb betäubt liegen. Menschen und Tiere schrien. Risse und Spalten klafften auf und Staubwolken verhüllten die Morgendämmerung. Der Feuerberg brach aus. Sein Beben schüttelte das Land. Er spie Asche und Steine, erschlug Menschen und Tiere. Sein Krater füllte sich mit glutflüssigem Gestein und dann wälzten sich glühende Ströme die Berghänge hinab. Durch das Beben der Erde hatten herabstürzende Steinmassen das Flussbett eingeengt, das Wasser angestaut, und dann stürmte eine Flutwelle das Tal hinunter. Sie riss den betäubten Rokal mit sich. Erst als er Wasser schluckte, kam er zu sich und ruderte verzweifelt mit Armen und Beinen. Seine Hände packten irgendetwas, er klammerte sich daran fest und wurde weiter talab geschwemmt. Rokal wurde von dem tosenden Wasser gegen die Felsen geschleudert und der scharfe Stein riss den linken Fuß auf. Vor Schmerz ließ er fast das Boot los, an das er sich klammerte. Der Jäger hatte keine Kraft mehr. Seine Fell- und Lederkleidung war mit Wasser voll gesogen und wog schwer. Er versuchte mit der Strömung an das seichte Ufer zu kommen und spürte endlich Grund unter den Füßen. Er schleppte sich den Uferhang hinauf. Auf dem Trockenen verließen ihn die Kräfte. Blut sickerte aus seiner Fußwunde und lockte die Fliegen an. Er konnte sie nicht verscheuchen, merkte auch nicht, dass die Luft heißer und stickiger geworden war. Er schlief den Schlaf der Erschöpfung. Noch jemand hatte überlebt. Ein junger, magerer Wolf, dessen Rudel umgekommen war. Er hatte in einer Höhle gelegen,

als die Erde bebte und der Berg Feuer spie. Der Wolf floh und die Hitze trieb ihn zum Fluss hinab. Ein brennender Ast versengte ihm das Rückenfell und ein Stein streifte seinen rechten Hinterlauf. Hinkend lief er talab, immer am Wasser entlang. Gegen Mittag war er wenige Speerlängen von Rokal entfernt und witterte den Blutgeruch des Menschen. Jetzt erwachte Rokal vom Schmerz. Kälteschauer ließen ihn zittern. Das Fieber begann. Mühsam kroch er ans Wasser, um zu trinken. Als er seinen Durst gelöscht hatte, säuberte er die Wunde. Mit einem scharfen Splitter aus Flussgeröll schnitt er seine Lederschürze in Streifen und machte sich einen Verband. Im Magen des Wolfes wühlte der Hunger. Er schob sich zwischen den Steinen näher an den Verletzten heran. Rokal hustete. Die Luft war stickig und voller Staub. Er starrte nach Süden. Eine riesige, schwarze Wolke breitete sich dort aus, wo er gelebt hatte. Ein Stöhnen kam aus seinem Mund, ein Laut, der Schmerz und Verzweiflung in sich trug. Der Wolf lauerte. Noch nie war er einem Menschen so nahe. Er zögerte noch. Kommt die Wolke näher? Nur weg aus ihrer Nähe, dachte Rokal, verlor keine Zeit, schob das Boot in den Fluss und ließ sich vom Wasser davontreiben. Fort von dem Unheil! Der Wolf starrte ihm nach. Dann folgte er dem Jäger am Ufer des Flusses entlang, sein verletztes Bein zog er nach und konnte nicht so schnell laufen wie sonst. Außer einer mageren Wasserratte fing er keine Beute. Halb wachend, halb vom Schmerz betäubt, glitt Rokal den Fluss hinunter. Ein gutes Stück von den schäumenden, weißen Strudeln stieß sein Boot in den Schilfgürtel. An den Schilfhalmern zog er sich näher an das Ufer heran und war in Sicherheit. Als er aussteigen wollte, verlor er sein Gleichgewicht, stürzte ins seichte Wasser und kroch mühsam am Ufer hinauf. Hunger und Schmerz hatten seine Kräfte aufgezehrt. Lang ausgestreckt blieb Rokal erschöpft liegen. Ich brauche einen Speer, vielleicht gibt es hier Fische, war sein erster Gedanke, als er wieder zu sich kam. Der Fellbeutel hing immer noch an seinem Gürtel. Die Flutwelle hatte ihm diesen wertvollen Besitz nicht genommen. Er enthielt eine Harpune und eine Speerspitze aus Geweihknochen, dazu ein glänzendes Kernstück aus schwarzem Feuerstein. Die Harpunenspitze war schmal, lang wie eine Kinderhand und einseitig mit Widerhaken versehen. Die Speerspitze dagegen war gewölbt im Querschnitt, glatt und scharf. „Jetzt brauche ich einen Schaft“, murmelte Rokal und sah sich nach einem geeigneten Holz um. Er brauchte nicht lange zu suchen. Nahe am Fluss standen junge Erlenstämmchen, gerade gewachsen und von der richtigen Länge. Mühsam brach Rokal eine zweifingerdicke Erle ab.

Das zähe, wasserhaltige Holz wehrte sich bis zuletzt. Jetzt fehlte ihm seine Axt aus hartem Geröllstein, sie hätte die Arbeit erleichtert. Mit Hilfe eines handflächengroßen, länglichen Flusskiesel schlug er eine Klinge von seinem Feuerstein ab. Mit einem hellen Klang fuhr sie in den Boden. Sie war ihm gut geraten, lang wie ein Zeigefinger und scharf. Damit schälte Rokal die Rinde vom Speerschaft, glättete die Unebenheiten und schrägte das schmalere Ende fingerlang an. Danach passte er die Harpunenspitze auf die Schräge und schnürte sie mit gut gewässerten, dünnen Lederstreifen an das Holz. Rokal besah die fertige Arbeit. Er hatte schon bessere Jagdwaffen und Werkzeuge gemacht. „Schaft und Bindung sind zu dick, aber für die Fischjagd wird er taugen“, sagte Rokal zu sich selbst. In seiner Jugend hatte er oft ohne Bewegung am Flussufer gestanden, um Forellen zu speeren. Eine Übung, mit der alle Kinder in der Siedlung die leichte Jagd erlernten. Rokal humpelte zu den Felsen am Wasser hinüber. An der Flussbiegung hatte die Strömung sie unterhöhlt und unter diesen Felsdächern standen Forellen und Barsche, die auf Beute lauerten. Die letzte Strecke bis zum Wasser kroch er auf Knien und Händen, denn er wusste, dass Fische die Erschütterungen seiner Schritte spüren würden. Bevor das letzte Tageslicht wich, hatte er vier armlange Forellen gespeert. Jetzt wollte er ein Feuer machen, um die Fische zu garen. Am Flusshang suchte er abgestorbenes Holz und trockene Gräser, mit denen sich das Feuer besonders gut entfachen ließ. Rokal drehte einen Holzstab schnell zwischen den Handflächen in ein Stück trockenes Holz hinein, bis feiner Rauch aufstieg. Jetzt reichte die Hitze in der Feuerbohrung aus, um die Glut anzublasen. Dann streute er die trockenen Gräser darüber und eine zarte Flamme züngelte empor. Nun legte er Rindenstücke und trockene Hölzer nach und blies, bis das Feuer brannte. Als die Glut kräftig genug war, spießte Rokal die erste Forelle auf einen Stock und hielt sie über das Feuer. Sie war noch halb roh, als er sie heißhungrig verschlang. Nachdem der erste Hunger gestillt war, nahm er sich für die Zubereitung des nächsten Fisches mehr Zeit, schob einen Stecken durch Kiemen und Bauch und legte ihn in zwei Astgabeln über die Glut. Der Wolf war dem Menschen gefolgt. Außer der Ratte war ihm keine Beute in die Fänge gekommen. Aber der Hunger trieb ihn voran und bei jedem Sprung schmerzten seine

Wunden. Am Westufer blieb er stehen, hob seinen Kopf und witterte den Rauch, den Fisch und den Menschen. Er schwamm durch den Fluss, schlich geräuschlos näher, nutzte den Sichtschutz der Büsche und Kiefern. bis er den Jäger und das Feuer sah. Der Mensch saß geduckt auf dem Boden vor der Glut. Der Wolf schob sich ganz nahe heran, sprang ... und verbiss sich in den Harpunenschaft, den Rokal ihm im letzten Augenblick mit beiden Händen entgegenstreckte. Die Wucht des Aufpralls warf den Jäger fast um. Dennoch stieß er dem Wolf das gesunde Bein mit aller Kraft in den Leib. Das Tier ließ das Holz los, fiel auf seinen verbrannten Rücken und blieb vom Schmerz betäubt liegen. Rokal warf sich über den Angreifer, drückte ihm den Harpunenschaft quer über die Kehle und nahm ihm den Atem. Und dann zielte er mit der Harpunenspitze auf das Tier. Doch er zögerte, schaute auf den mageren Wolfkörper und drehte ihn auf den Bauch. Dieser Wolf ist wie ich, dachte Rokal, ein Einsamer, ohne Rudel, hungrig und verletzt. Er hat mein Blut gerochen und ist mir gefolgt. Rokal schlug den Schaft kurz und hart auf den Wolfsnacken. Aber er tötete ihn nicht. Er fesselte die Hinterbeine mit einem Lederstreifen und band den Wolf an einen Baum. Dann kehrte er zum Feuer zurück und verzehrte den Fisch bedächtig in kleinen Stücken. Als er satt war, quälte ihn der Durst. Aus dem Rest seiner Schürze machte er sich ein Traggefäß, um Wasser zu schöpfen. Mit der Steinklinge schnitt er ein viereckiges Lederstück ab, durchbohrte mit der Spitze alle Ecken und steckte zwei dünne Weidenstücke über Kreuz durch die Löcher. Damit hinkte er zum Ufer, trank sich satt, schöpfte einen Wasservorrat und legte den Tragbeutel in eine Erdmulde beim Feuer. Danach fiel er in einen unruhigen Schlaf. Ein leises Knurren weckte Rokal, er fuhr auf und griff nach seiner Harpune. Aber der Wolf lag immer noch an der Fessel und sah den Menschen unverwandt an. Er hat Hunger, dachte Rokal, warf ihm die beiden rohen Forellen zu und versetzte den Wasserbeutel so, dass sein Gefangener ihn eben erreichen konnte. Dann legte er sich wieder ans Feuer. Er legte Holz nach und fiel wieder in den Fieberschlaf. In der Nacht zerbiss der Wolf seine Fesseln. Lauernd sah er zu dem schlafenden Menschen hin. Einen Augenblick zögerte er noch, dann verschwand er lautlos in der Dunkelheit.

Aus: Dirk Lornsen: *Rokal der Steinzeitjäger*, Stuttgart 2004, S. 4 ff., gekürzt

Aufgaben:

- 1) Erzähle die Geschichte von Rokal in der Ich-Form nach.
- 2) Beschreibe, was man aus dieser Geschichte über das Leben in der Altsteinzeit erfährt.
- 3) Nenne die Funde, die die Grundlage der Erzählung bilden.
- 4) Nenne die Dinge, die der Autor dazu erfindet. Beurteile, wie sicher er sich sein kann, dass es wirklich so war.
- 5) Beschreibe den Unterschied zwischen der Geschichte der Altsteinzeit und dieser Geschichte aus der Steinzeit.
- 6) Erzähle die Geschichte weiter.

Leitende Unterrichtsfrage:

„Was kann ein Bild erzählen?“

Das Bild „Nebamun auf Vogeljagd“ stammt aus der Grabkammer des hohen ägyptischen Beamten Nebamun. Es ist um 1400 v. Chr. entstanden.



Aus: *Geschichte lernen*, Heft 82: *Altes Ägypten*, Juli 2001, S. 25

Aufgaben:

- 1) Bearbeite das Bild nach der BIAB-Methode.
- 2) Nebamun lebte um 1400 vor Christus in Ägypten. Formuliere Fragen zu den Bereichen Herrschaft, Wirtschaft und Kultur an ihn und beantworte sie mit den Informationen aus deinem Geschichtsbuch.
- 3) Vergleiche Nebamuns Welt mit der von Rokal einerseits und mit deiner Lebenswelt andererseits.

Leitende Unterrichtsfrage:

„Vorbild oder abschreckendes Beispiel: Wie sind die Römer zu beurteilen?“

Text 1:

Eine Handvoll Patrizier, etwa achtzehnhundert Familien, lebten in großen palastartigen Privatbesitzungen mit weitläufigen Gärten und Häusern, die einen ganzen Schwärm von Freigelassenen und Sklaven beherbergten. In 5 trostlosem Gegensatz dazu lebte die große Masse des Proletariats in etwa 46 000 Mietskasernen, deren jede durchschnittlich zweihundert Menschen beherbergt haben muß: überfüllt, brüchig, geräuschvoll. Solchermaßen 10 versorgte man »die freien Bürger« Roms mit Unterkünften.

Selbst in dem primitivsten Dorf der Jungsteinzeit war das Haus stets mehr als bloße Unterkunft für den Leib. Es war Treffpunkt der Hausgemeinschaft, und der Herd diente zugleich als 15 Mittelpunkt religiöser Feiern und zum Kochen.

Die Häuser der Patrizier waren geräumig, luftig, gesund, mit Badezimmern und Wasserklosetts ausgestattet und im Winter durch Heizröhren erwärmt, welche die heiße Luft durch Kammern im 20

Fußboden leiteten. Sie waren vielleicht die bequemsten und behaglichsten Häuser, die vor dem 20. Jahrhundert irgendwo für ein gemäßigtes Klima gebaut worden sind: ein Triumph der Wohnbaukunst. Die römischen Mietskasernen verdienen aber fraglos den ersten Preis für die überfülltesten und ungesündesten Bauwerke, die vor dem 16. Jahrhundert in Europa errichtet wurden.

Diese Bauwerke waren nicht nur ungeheizt und ohne Abwässerrohre und Wasserklosetts sowie ohne Kochvorrichtungen; sie erhielten nicht nur eine unangemessene Zahl von ungelüfteten Räumen, die maßlos überfüllt waren; sondern außerdem waren sie so schlecht gebaut und so hoch, daß 35 sie bei den häufig vorkommenden Bränden keinerlei sicheren Ausgang besaßen. Blieben ihre Bewohner von Paratyphus, Typhus und Bränden verschont, so konnten sie leicht beim Einsturz des ganzen Gebäudes umkommen.

Aus: Mumford, Lewis: *Die Stadt, München 1979, gekürzt*

Text 2:

Ohne ordentliches Gerichtsverfahren und ohne Schuldbeweis durfte niemand bestraft werden. Das erscheint uns heute selbstverständlich. Für die damalige Zeit war es revolutionär. Das römische 5 Rechtswesen wurde später zum Vorbild für viele Rechtsordnungen überall auf der Welt.

Krieg um Krieg vergrößerte Rom sein Herrschaftsgebiet. So eigenartig es klingen mag, die römischen Provinzen profitierten enorm von der Besetzung und erlebten einen beispiellosen Aufschwung. 10 Städte wurden gebaut und ausgebaut, ihr Zentrum war das Forum, ein großer, von Gebäuden umgebener Platz, auf dem politische Versammlungen und Gerichtsverhandlungen stattfanden. Auch 15 Werkstätten, Läden, Gasthäuser und öffentliche Bäder gehörten zum Stadtbild. Manche Gebäude und Wasserleitungen (Aquädukte) sind heute noch erhalten und zeugen von der römischen Baukunst.

Die Mächtigen und Reichen wohnten in großen, bestens ausgestatteten Villen, die an ein öffentli-

ches Wasser- und Abwassersystem angeschlossen waren und sogar Bäder und Fußbodenheizung besaßen; sie ließen sich von ihren Sklaven bedienen und konnten das Leben in vollen Zügen genießen. Das einfache Volk hatte wenig zum Genießen. Bauern, Arbeiter und ihre Frauen mussten hart 25 arbeiten, um auch nur das Nötigste zu erwirtschaften. In den Städten waren die Mieten oft so hoch, dass sich viele Familien nur ein Zimmer in großen Mietskasernen leisten konnten. Trotzdem waren die meisten Menschen im Großen und Ganzen zufrieden, jedenfalls gab es in den ersten 250 Jahren der Kaiserzeit keine nennenswerten Unruhen, Aufstände oder gar Bürgerkriege wie im Jahrhundert zuvor. Da die römischen Kaiser seit Augustus - von wenigen Ausnahmen abgesehen - keine Er- 35 oberungskriege mehr führten, erlebten die Menschen eine rund 200 Jahre dauernde Friedenszeit. Man spricht in diesem Zusammenhang von der 40 »Pax Romana«, dem römischen Frieden.

Aus: Mai, Manfred: *Weltgeschichte, Wien 2002, gekürzt*

Aufgaben:

- 1) Arbeite die verschiedenen Aussagen über die römische Zivilisation aus den Texten heraus.
- 2) Unterscheide Sachinformationen (S) und Deutungen (D).
- 3) Formuliere: Woran erkennt man eine Deutung? Vergleiche die Deutungen von Mumford und Mai.
- 4) Versuche Erklärungen dafür zu finden, dass zwei Autoren über dasselbe Thema unterschiedliche Meinungen haben.
- 5) Stelle begründet dar, welche Deutung du für die überzeugendere hältst.
- 6) Vergleiche bei anderen Themen aus der Geschichte verschiedene Deutungen.

2.2 Jahrgangsstufe 7/8

Leitende Unterrichtsfrage:

„Warum lassen wir um 1500 eine neue Zeit beginnen – die so genannte `Neuzeit`?“

Aufgabenstellung (kommentiert):

Arbeitsprozess in vier Schritten

1. Informationen entnehmen und ordnen;
2. Texte lesen und schreiben;
3. Quellen verknüpfen und gewichten;
4. Arbeitsergebnisse bilanzieren und präsentieren

1. Den Schülern wird vorgespielt:

Manfred Mai, Weltgeschichte (CD 2): „Ein neues Denken“ (Nr.7; 4') und „Eine neue Welt“ (Nr.8; 11')

- a. Einzelarbeit: Zeichne beim Hören eine Mind-map!
- b. Partnerarbeit: Vergleiche eure Mind-maps und überarbeite sie!
- c. Gruppenarbeit (5er Gruppen): c.a. Erarbeite in der Gruppe aus euren Vorlagen eine gemeinsame Mind-map! c.b. Notiere bei Schwierigkeiten entsprechende Fragen zur Klärung!

2. Die Schüler schlagen nach, lesen im Geschichtsbuch, verschriftlichen, klären Fragen – einzeln und in Kooperation mit den anderen Gruppenmitgliedern.

- a. Recherchiere im Geschichtsbuch arbeitsteilig zu den Begriffen `Reformation`, `Renaissance`, `Humanismus`, `Entdeckungen` und `Erfindungen`!
- b. Schreibe zu jedem der fünf Begriffe einen erläuternden Text im Umfang von einer Seite (pro Schüler ein Begriff)!
- c. Tausche eure Texte aus und lese untereinander Korrektur (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Satzbau usw.)!
- d. Gebt die überarbeiteten Texte in gedruckter Fassung beim Lehrer ab!

3. Die Schüler verknüpfen Arbeitsschritt 1 und 2 miteinander:

- a. Integriere die fünf Begriffe sinnvoll in eure Mind-map! (Überprüfe dabei, welche der Fragen - vgl. 1 c.b. - ihr jetzt beantworten könnt.)
- b. Sehe im entsprechenden Kapitel des Geschichtsbuchs die Bild- und Textquellen durch und ordne sie nach Möglichkeit den fünf Begriffen zu!
- c. Suche zu euren Begriffen nach weiteren passenden Bild- und Textquellen und entscheide euch pro Begriff für eine aussagekräftige Text- und/oder Bildquelle!
- d. Gebt die ausgewählten fünf Bild- und/oder Textquellen beim Lehrer ab (oder nennt die entsprechende Seitenzahl im Buch)!

4. Die Schüler führen die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte zusammen und stellen diese vor.

- a. Übertrage eure mind-map (vgl. 3.a) auf ein Plakat, füge eure Texte (vgl. 2.d.) sowie die ausgewählten fünf Bild- und/oder Textquellen hinzu!
- b. Bereite euch auf die Präsentation eures Arbeitsergebnisses vor!
- c. Stelle euer Arbeitsergebnis der gesamten Klasse vor und erläutere, ausgehend von den jeweiligen Bild- und/oder Textquellen, die zugehörigen Begriffe!
- d. Notiere an der Tafel maximal fünf Fragen für den weiteren Arbeitsprozess!

Leitende Unterrichtsfrage:

„Was können wir Stadtansichten über die jeweilige Zeit und den geschichtlichen Wandel entnehmen?“

Arbeitsauftrag:

Dir liegen zwei Momentaufnahmen städtischen Lebens aus dem 16. und frühen 20. Jahrhundert vor. Das Gemälde von 1530 zeigt den Perlachplatz in Augsburg, das Foto aus dem Jahre 1914 zeigt den Potsdamer Platz in Berlin.

1. Vergleiche die beiden städtischen Szenen, finde möglichst viele Unterschiede heraus und stelle sie in einer Liste zusammen.
2. Sortiere deine Notizen, indem du sie verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Wohnen/Häuser, Verkehrsmittel usw.) zuordnest.
3. Suche dir zwei dieser Bereiche aus, recherchiere im Geschichtsbuch und anderen Medien dazu und schreibe auf, wie sich die von dir beobachteten Veränderungen zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert erklären lassen.
4. Fasse die Arbeitsergebnisse zusammen, indem du einen Text verfasst unter der Überschrift 'Zwei Einblicke in das Leben in einer Stadt – mit den Augen eines Historikers gesehen' und gib diesen bei deinem Lehrer ab.“



Markt auf dem Perlachplatz in Augsburg. Gemälde von Jörg Breu, nach 1540.

Aus: Zeit für Geschichte, Bd.2, Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien, Braunschweig 2005, S.78



Berlin, Potsdamer Platz, Fotografie 1914.

Aus: Michael Sauer: Die Industrialisierung. Die Entstehung der modernen Welt, Leipzig 2003, S.96

Leitende Unterrichtsfrage:

„Wie wird die Französische Revolution in einem französischen Schulbuch dargestellt?“

Arbeitsauftrag:

Einzelarbeit :

1. Finde mithilfe der Übersetzung heraus, welche Themen auf den beiden Seiten des französischen Schulbuchs in Text und Bild behandelt werden. Überprüfe und notiere, ob sich in deinem Geschichtsbuch entsprechende Themen finden.

Partnerarbeit:

2. Vergleiche anschließend zu zweit, wie die Themen im französischen und im deutschen Geschichtsbuch behandelt werden. Beziehe diesen Vergleich
3. (a) auf die Texte (Formulierungen und Schwerpunkte der Aussage),
(b) auf die Auswahl und Aussage der Bilder,
(c) auf die Arbeitsaufträge. Halte das Vergleichsergebnis in einer tabellarischen Übersicht schriftlich fest.
4. Achte auf die Gestaltung der beiden Seiten aus dem französischen Schulbuch und notiere, was euch gut und weniger gut gefällt. Untersuche, wie die Seitengestaltung in eurem Geschichtsbuch gelöst ist.
5. Bewerte abschließend auf der Grundlage eurer Untersuchungsergebnisse das französische Geschichtsbuch. Formuliere dazu für die Lehrmittelkommission an unserer Schule ein kurzes Gutachten mit Begründung, in dem ihr die Anschaffung einer deutschen Fassung des französischen Geschichtsbuchs befürwortet oder ablehnt.“

Aus: Forum Geschichte, Bd.3: Vom Zeitalter des Absolutismus bis zum Ersten Weltkrieg, Berlin 2002, S.122/123

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

Arbeit mit Geschichtsbüchern

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

Übersetzung:
Die „Große Nation“ und Europa
Wie wirkte sich die Französische Revolution in Europa aus?

1. Die Revolution zwischen Frieden und Krieg
– Die Revolution weckte die Hoffnung vieler Europäer (vgl. Dok. 4). Einige Patrioten im Ausland folgten ihrem Beispiel und organisierten Aufstände. Aber die französischen Revolutionäre weigerten sich, für deren Unterstützung in den Krieg zu ziehen. 1790 verkündete die Nationalversammlung sogar den Frieden für die Welt.
– Die ausländischen Herrscher hingegen wollten die Ausbreitung der revolutionären Ideen bei ihren Untertanen verhindern. Nach dem Fluchtversuch Ludwigs XVI. 1791 übten Österreich und Preußen zunehmend Druck auf die Nationalversammlung aus, die fürchten musste, dass die beiden Mächte gegen die Revolution losschlagen würden. Nach langen Debatten erklärte sie im April 1792 zuerst Österreich und danach Preußen den Krieg.

2. Ein Revolutionskrieg?
– Die starke österreichisch-preussische Armee eroberte weite Teile Frankreichs, wurde aber am 20. September 1792 von einem französischen Heer aus vorwiegend kriegsunerfahrenen Freiwilligen bei Valmy gestoppt (vgl. Dok. 1). Dieser erste Sieg bedeutete den Triumph der Französischen Revolution über das Europa des Ancien Régime. Von nun an führte Frankreich nach eigener Einschätzung einen Revolutionskrieg, um „die von ihren Despoten unterdrückten Völker zu befreien.“ (vgl. Dok. 3).
– Daraufhin bildeten Österreich und Preußen mit England und den Nachbarländern Frankreichs eine große Koalition. 1793 wurde Frankreich von allen Seiten angegriffen. Es Widerstand aber und ging danach wieder in die Offensive. Die französischen Siege zwischen 1794 und 1797 lösten nicht nur die Koalition auf, sondern schufen auch „Schwesterrepubliken“ (vgl. Dok. 2) nach dem Vorbild Frankreichs, das inzwischen zur „Großen Nation“ geworden war.

1 La Grande Nation et l'Europe

Quelles sont les conséquences de la Révolution française en Europe ?

1. La Révolution entre paix et guerre

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

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

2. Une guerre révolutionnaire ?

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

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

3. Vers la guerre de conquête

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

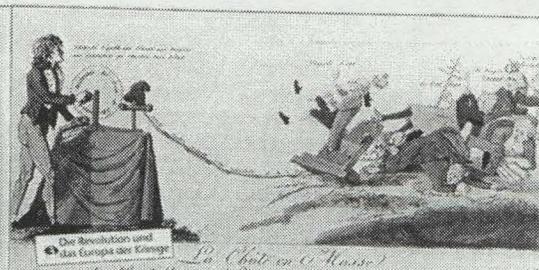
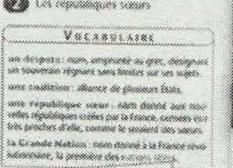
Cette politique de conquête fait craindre aux États voisins une domination française; une seconde coalition se forme en 1798. Sans succès, sur la France de la défaite et obtient enfin en 1801-1802 la conclusion d'un paix avantageuse.



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



2. Les républiques sœurs
Le territoire français en 1792
Territoires de la France en 1792
Annexions de la France depuis 1792
Les républiques sœurs en 1797
La Grande Nation, République Française, sur des républiques françaises, les autres des frères Nations.



3. La Révolution et l'Europe des rois
Die Revolution und das Europa der Könige
« Le Châtiment de Louis XVI »
Peinture de Pierre-Paul Rubens, 1793, Musée de la Ville de Paris.

Dans quelle période s'inscrivent les événements vécus-nous ? [...] En quoi votre vote traduit-il votre opinion sur la situation de la France ?

« Dans quelle période s'inscrivent les événements vécus-nous ? [...] En quoi votre vote traduit-il votre opinion sur la situation de la France ? »

« Dans quelle période s'inscrivent les événements vécus-nous ? [...] En quoi votre vote traduit-il votre opinion sur la situation de la France ? »



4. Les Français en guerre
Gouache colorisée de George Calkins, 1892, Paris.
Identifiez et localisez le fait illustré. Qui est représenté au centre ?

5. La France et l'Europe (1789-1815)
Beschreibt das Bildgeschehen. Wo spielt es sich ab? Wer ist in der Bildmitte dargestellt?

3. Vom Revolutionskrieg zum Eroberungskrieg
– Frankreich nutzte seine Siege, um große Gebiete gegen den Willen der jeweiligen Bevölkerung an sich zu bringen. Es behandelte die Schwesterrepubliken aber wie eroberte Länder und nicht wie Verbündete, denn die französischen Armeen plünderten sie erbarungslos aus (vgl. Dok. 5). Der Hoffnung folgte die Enttäuschung.
– Diese Eroberungspolitik schürte in den europäischen Staaten die Angst vor der französischen Herrschaft, sodass eine zweite Koalition entstand. Napoleon Bonaparte aber bewahrte sein Land vor der Niederlage und schloss 1801/02 einen vorteilhaften Frieden.

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

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

2.3 Jahrgangsstufe 9/10

Leitende Unterrichtsfrage:

„Wie ist der Versailler Vertrag historisch zu bewerten?“

Arbeitsauftrag:

Vor dir liegen Auszüge aus zwei Darstellungen der deutschen Geschichte, die sich an ein jüngeres Publikum richten:

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

Peter Zolling, Deutsche Geschichte von 1871 bis zur Gegenwart, Bonn 2005, S.106-109

Vergleiche, analysiere und beurteile die beiden historischen Darstellungen zum Versailler Vertrag von 1919

- **im Blick auf den Informationsgehalt**
- **im Blick auf das historische Urteil.**

Verfahre dabei wie folgt:

a. Stelle dazu in einer Tabelle einander gegenüber, welche Bestimmungen des Versailler Vertrags in den beiden Darstellungen jeweils genannt werden.

b. Markiere alle Formulierungen, die die Beurteilung des Versailler Vertrags durch den jeweiligen Autor widerspiegeln. (Benutze für unterschiedliche Bewertungen unterschiedliche Farben.)

c. Notiere, welche Kriterien zur Beurteilung des Versailler Vertrags der jeweilige Autor heranzieht bzw. welche Kriterien seinem Urteil versteckt zugrunde liegen.

d. Ziehe (noch einmal) die Ausführungen zum Versailler Vertrag in deinem Geschichtsbuch heran und vergleiche sie im Blick auf Informationsgehalt und Wertung mit den beiden Darstellungen.

e. Benenne die Probleme, vor denen Historiker bei der Bewertung des Versailler Vertrages stehen. (schwierigere Variante) oder

Formuliere Fragen, die du an die beiden Autoren richten würdest. (leichtere Variante)

f. Fertige abschließend ein „Fachgutachten“ an, in dem du die Darstellung des Versailler Vertrags in den beiden Büchern beurteilst.

Peter Zolling, Deutsche Geschichte von 1871 bis zur Gegenwart München 2005, S.106-109

Und der Nationalismus, aufgeblüht im Kaiserreich und Weltkrieg, erhob, kaum war die Monarchie zusammengebrochen, sein Haupt aufs Neue. Kein Jahr war seit der Niederlage Deutschlands ver-
gangen, und schon verspürten diejenigen Kräfte
wieder Auftrieb, die dafür verantwortlich gewesen
waren. Und sie lasteten dem neuen Staat von
Weimar an, was sie selbst durch ihre maßlose und
selbsterstörerische Kriegspolitik heraufbeswo-
ren hatten: den Friedensvertrag von Versailles.
Gewiss, die Bedingungen der Entente-Mächte
waren hart. Aber die Deutschen konnten von
Glück reden, dass ihr Reich nicht zerschlagen
wurde. »Um Europa einen dauerhaften Frieden zu
sichern, muss das Werk Bismarcks zerstört wer-
den, der methodisch und skrupellos ein militari-
siertes und bürokratisiertes Deutschland geschaf-
fen hat, eine ausgezeichnete Kriegsmaschine in
der Fortsetzung jenes Preußen, das man als eine
Armee, die eine Nation besitzt, definiert hat.«
So hätte es Frankreich, dessen Außenministerium
diesen Vorschlag machte, am liebsten gehabt.
Doch Großbritannien und die USA bremsten den
Verbündeten. Der Vertrag von Versailles war
gleichwohl ein Friedensschluss, wie ihn nur Sie-
ger durchsetzen können. Ob er weitsichtig war,

darf bezweifelt werden. Aber wäre die deutsche
Seite im umgekehrten Falle wohl zurückhaltender
gewesen? Der Diktatfrieden von Brest-Litowsk,
den die Reichsführung den Bolschewiki 1918
abgezwungen hatte, lässt das Gegenteil vermuten.
Denn er sah nichts anderes vor als die Errichtung
eines deutschen Ost-Imperiums bis weit nach
Russland hinein. Doch wer mochte im Frühjahr
und Sommer 1919 schon solche Vergleiche zie-
hen?!

Nach dem Versailler Vertrag verlor Deutschland
seine - wenigen - Kolonien und musste Elsass-
Lothringen - den alten Zankapfel - an Frankreich
abtreten. Das Saargebiet sollte für Jahre dem
Völkerbund unterstellt werden, jener internationa-
len Staatenorganisation, die nach dem Ersten
Weltkrieg mit Sitz in Genf gegründet wurde, um
den Weltfrieden zu sichern. Danach war, wie für
andere Gebiete auch, eine Volksabstimmung über
die Zugehörigkeit der Saarbewohner vorgesehen.
Links des Rheins blieben die Franzosen zunächst
Besatzungsmacht, später sollte dort ein militär-
freies Gebiet entstehen. Besonders schmerzhaft
waren die Gebietsabtretungen im Osten. Ober-
schlesien und der größte Teil Westpreußens fielen
an den wieder entstandenen polnischen Staat.

Dadurch wurde Ostpreußen durch einen polnischen Korridor bis zur Ostsee vom übrigen Reich getrennt.

Militärisch wurde Deutschland nur ein Heer von 10000 Mann zugestanden und die Wehrpflicht außer Kraft gesetzt. Und es zeichneten sich darüber hinaus erdrückende Reparationslasten ab, die das Reich als Verlierer für die Kriegsschäden bezahlen sollte. Die genaue Summe lag noch nicht fest, aber die wirtschaftlichen Verluste waren schon jetzt enorm. Deutschland verlor ein Drittel seiner Kohle- und drei Viertel seiner Erzvorräte; ferner rund ein Fünftel seiner Stahl- und Eisenproduktion und fast die Hälfte der Hochöfen. Obendrein sah der Vertrag Lieferverpflichtungen von 400 Millionen Tonnen Kohle an das Ausland vor. Hinzu kamen über zehn Prozent des Viehbestandes.

Begründet wurde diese Bürde von den Siegermächten mit dem Artikel 231 des Versailler Vertrags. Danach traf Deutschland die Alleinschuld am Krieg. Deshalb sollte es für alle Schäden und Folgen aufkommen. Das mochte eine übertrieben einseitige Sicht der Dinge sein, aber es entsprach doch insofern der Wahrheit, als das Kaiserreich durch seine aggressive und verfehlte Außenpolitik den Ersten Weltkrieg ganz maßgeblich und sehenden Auges mit heraufbeschworen hatte. Nur einige wenige indes erkannten dies in Deutschland; bis weit in die Reihen der Sozialdemokraten herrschte helle Empörung über den »Schmachfrieden«. Reichsministerpräsident Scheidemann rief: »Welche Hand müsste nicht verdorren, die sich und uns in diese Fesseln legt?« Aber es war Parteien, Verbänden und einflussreichen Personen auf der extremen Rechten vorbehalten, aus dem »Schanddiktat von Versailles« und der »Kriegsschuldfrage«, wie sie es nannten, eine innenpolitische Waffe gegen den Staat von Weimar zu schmieden, den sie hassten und den sie zerstören wollten.

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

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

Und sie wussten genau, auf wen sie zielten: die »Novemberverbrecher«, jene Politiker also, die dem deutschen Heer angeblich in den Rücken gefallen waren und Niederlage und Revolution verschuldet haben sollten, tatsächlich aber in der Stunde der Not Verantwortungsbereitschaft gezeigt hatten. Nicht anders auch bei der Unterzeichnung des Friedensvertrags, zu der Reichsaußenminister Hermann Müller (SPD) und der Reichspostminister Johannes Bell vom Zentrum am 28. Juni 1919 nach Versailles anreisten. Das war als Demütigung gedacht, denn der feierliche Akt fand im Spiegelsaal des Schlosses Ludwigs XIV. statt, dort wo im Januar 1871 Wilhelm I. zum deutschen Kaiser ausgerufen worden war. Hätten die Deutschen ihre Unterschrift verweigern können? Nein, denn dann wären die alliierten Truppen weiter vorgerückt, und militärischen Widerstand hielt die OHL, wie General Groener wissen ließ, für aussichtslos. Im Übrigen muss entgegen der propagandistischen Hetze von rechts festgehalten werden, dass das Deutsche Reich trotz der ihm auferlegten Lasten ein hoch industrialisiertes und zugleich das bevölkerungsreichste Land Europas blieb. Und dass ein Wiederaufstieg in den Kreis der Großmächte überdies keineswegs ausgeschlossen war. Der Schock über den Vertrag von Versailles saß auch deshalb so tief, weil viele bis zuletzt auf einen gerechten Frieden gehofft hatten, der allen Völkern Selbstbestimmung garantierte. Solche Erwartungen hatte der amerikanische Präsident Woodrow Wilson noch Anfang 1918 geschürt. Doch durfte das Land in der Mitte Europas, das alles andere als unschuldig am Ausbruch des Ersten Weltkriegs gewesen war und zudem einen Kurs rücksichtsloser Machtausdehnung auf Kosten anderer verfolgt hatte, so ohne weiteres darauf pochen?

später unterzeichnet Deutschland das »Friedensdiktat« unter Protest.

Es ist ein politisch dummer Vertrag, den die Alliierten dem besiegten Deutschland aufzwingen. Er bringt nicht Frieden, sondern Streit. Treibende Kraft aufseiten der Sieger ist die französische Politik. Zweimal innerhalb von 50 Jahren hat Deutschland Frankreich zum Schlachtfeld gemacht. Nie mehr, so schwören die Politiker und die Meinungsmacher in den Zeitungen, soll es dem aggressiven Nachbarn möglich sein, Frankreich anzugreifen. Aus Erfahrung gespeiste Ängste, aber auch Hass und nationaler Chauvinismus beherrschen das Denken in Paris. England will ebenfalls einen harten Vertrag. Der amerikanische Präsident Woodrow Wilson hat dagegen schon 1917 in seinem 14-Punkte-Programm maßvollere Friedensbedingungen zur Diskussion gestellt. Als

er in Paris die unnachgiebige Haltung der Partner miterlebt, ziehen sich die USA enttäuscht aus den europäischen Querelen zurück. Ein schwerer diplomatischer Fehler, denn nun können Franzosen und Engländer ihre weit überzogenen Vorstellungen ungebremst in die Tat umsetzen. Die Deutschen haben sich eingebildet, in Versailles würde über Wilsons Vorschläge verhandelt. Enttäuschung und Wut wachsen, als sie merken, dass dies ein Irrtum ist.

Warum ist es ein unkluger Friedensvertrag, den die Alliierten in Versailles präsentieren? Der schon erwähnte Passus von der deutschen Alleinschuld am Kriegsausbruch ist faktisch falsch und macht es der deutschen Propaganda leicht, von einem »Friedensdiktat« zu sprechen. Die in dem Vertrag geforderten Reparationszahlungen - zunächst in ihrer Höhe unbegrenzt, 1920 dann auf 269 Milliarden Goldmark festgelegt - sind utopisch, es sei denn, Paris und London wollen den wirtschaftlichen Zusammenbruch Deutschlands herausfordern. Im Versailler Vertrag stimmt Deutschland der Abrüstung ihrer einst so mächtigen Armee auf ein Hunderttausend-Mann-Heer zu. Das Verbot, U-Boote, Kriegsschiffe über 100000 Tonnen oder Kriegsflugzeuge zu besitzen, ist aus der Sicht Frankreichs zwar nicht ganz unverständlich, aber auch diese Bedingungen verfehlen ihren Zweck. Eine Wirtschafts- und Militärmacht wie Deutschland wird sie als nationale Schande empfinden. Es kann nur eine Frage der Zeit sein, dann wird sie diese Bedingungen unterlaufen.

Die Gebietsverluste, die der Versailler Vertrag verlangt, sind groß. Ein Fünftel des Reiches geht verloren: selbstverständlich und zu Recht Elsass-Lothringen, aber auch Posen, Westpreußen, das Memelland, Danzig und sämtliche Kolonien. Durch - in ihrem Ergebnis umstrittene - Abstimmungen in der Bevölkerung muss Deutschland das Gebiet Eupen-Malmedy an Belgien, Nord-schleswig an Dänemark und Oberschlesien an

Polen abtreten. Das stärkt das ohnehin vorhandene Revanchedenken in Deutschland und führt zu neuen Minderheitenkonflikten in den betroffenen Gebieten.

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

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

Leitende Unterrichtsfrage:

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

Arbeitsauftrag:

ZIEL

der kommenden Unterrichtseinheit ist

- inhaltlich: Überblick über die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR von ihrer Gründung bis zum Ende der 60er Jahre gewinnen
- methodisch: selbstorganisiertes Lernen üben und Eigenverantwortung für den Lernprozess übernehmen.

Das VERFAHREN sieht vor:

- Lektüre der Seiten xyz bis zxy im Geschichtsbuch
- Einzelarbeit oder Partnerarbeit

Die ARBEITSSCHRITTE sind:

Vergleiche für die Zeit von 1949 bis Ende der 60er Jahre die Entwicklung in der Bunderepublik Deutschland und in der DDR auf folgende Weise:

- a. Stelle wichtige Ereignisse/Begriffe/Merkmale für die beiden Staaten in einer Tabelle einander gegenüber.
- b. Ordne die Einträge nach den Bereichen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und (Alltags-)Kultur.
- c. Schreibe sie innerhalb des jeweiligen Bereichs in chronologischer Reihenfolge auf.
- d. Transformiere das Ergebnis des Arbeitsprozesses in ein Schaubild oder Mind-map.
- e. Gib das Endprodukt bei deinem Lehrer ab.

ZEITlich stehen Dir dafür drei Schulstunden zur Verfügung. Zusätzliche Hausaufgaben in dieser Zeit entfallen.

Leitende Unterrichtsfrage:

„(Inwiefern) liegt um 1970 ein Wendepunkte der Weltgeschichte?“

Arbeitsauftrag (kommentiert):

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

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

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

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

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

Drittens: Die genannten politischen Veränderungen, an deren Ende das Ende des Ost-West-Konflikts selbst stand, kann man als die Vorgeschichte seitheriger Herausforderungen verstehen. Nicht zufällig begannen die Krieg in Jugoslawien (18) und der Golfkrieg (19) an den Rändern des ehemaligen Sowjetimperiums, zeitgleich mit seinem Ende. In beiden Konflikte deuten sich z.T. die Herausforderungen an, die im 11.9. (20) oder gegenwärtig im Streit mit dem Iran (21) Konturen gewinnen. Einige Fachleute meinen deshalb, auf den Streit der Ideologien (Ost: 'Gleichheit!' - West: 'Freiheit!'), der das 20. Jahrhundert bestimmt hat, würde im 21. Jahrhundert der 'Kampf der Kulturen' (22) folgen. Umstritten ist, ob man auf diese Weise den Irak-Krieg (23) richtig versteht.

Viertens: Die 70er bedeuten aber nicht nur den Anfang vom Ende des 20. Jahrhunderts in politischer Hinsicht. Auch in wirtschaftlicher Hinsicht bedeuten sie eine Art Wasserscheide: zum einen wurde seinerzeit der Nord-Süd-Konflikt (24) zum großen Thema; zum anderen begann der Westen zu verlieren, was er sich mit der Industrialisierung für immer erworben zu haben glaubte: „materielle Wohllebe". Der Club of Rome (25) hatte damals erstmals auf die „Grenzen des Wachstums" aufmerksam gemacht und die Ölkrise (26) hatte diese spürbar werden lassen. In den 70ern finden sich die Anfänge dessen, wofür man erst zwei Jahrzehnte das passende Wort erfand und was gegenwärtig das große Thema ist - nämlich Globalisierung(27)."

Aufgabenstellung:

- I.
 1.
 - a) Suche dir vier Stichworte/Begriffe/Namen aus, wobei jeder der vier Absätze berücksichtigt ist, und
 - b) recherchiere dazu im Geschichtsbuch und anderen Medien.
 2. Schreibe zu jedem der vier von Dir ausgewählten S/B/N einen erläuternden Text im Umfang von jeweils maximal einer Seite.
- II.
 1.
 - a) Finde zunächst zu jedem der vier S/B/N einen Partner, der das/denselben S/B/N bearbeitet hat,
 - b) vergleiche eure Texte und
 - c) überarbeite daraufhin deinen eigenen Text.
 2.
 - a) Suche anschließend einen Partner, der aus den vier Absätzen des Textes nach Möglichkeit vier andere S/B/N ausgewählt hat,
 - b) erläutere ihm deine vier S/B/N und
 - c) notiere umgekehrt, worüber er dich informiert hat.
 3. Wiederhole den letzten Schritt mit neuen Partnern so lange, dass du am Ende zu mehr als 12 aller 24 Stichworte/Begriffe/Namen etwas zu sagen weißt.
- III.
 1.
 - a) Parallel zu den Arbeitsschritten I. und II. legst du in deiner Mappe eine Zeitleiste an und datierst.
 - b) Daneben suchst du nach Bildern/Fotos/Dokumenten, die die vier von dir unter I. ausgewählten Stichworte/Begriffe/Namen gut veranschaulichen.
 2. Abschließend suchen Experten, d.h. diejenigen, die zum selben Stichwort/Begriff/Namen gearbeitet haben (s.o.), das jeweils passendste Foto/Bild/Dokument aus und befestigen es auf einer Zeitleiste an der Wand im Klassenraum.
 3. Zuletzt wird ausgelost, welcher Experte jeweils zu welchem Stichwort/Begriff/Namen einen freien Kurzvortrag vor der Klasse hält.

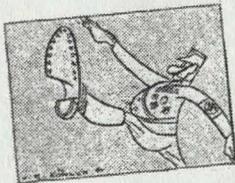
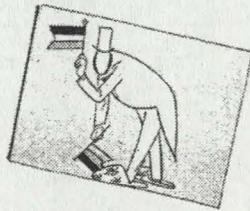
Leitende Unterrichtsfrage:

„Wie lassen sich die wichtigen Wendepunkte der deutschen Geschichte der letzten 200 Jahren beschreiben?“

Arbeitsauftrag:

A. Einzelarbeit

1. (a) Untersuche die sechs Karikaturen auf Merkmale hin, die sie zu den Jahren 1813 – 1848 – 1871 – 1919 – 1933 – 1949 in Beziehung setzen und (b) ordne daraufhin jede Karikatur einer dieser Jahreszahlen zu .
2. Lies für die genannten Jahreszahlen die jeweiligen historischen Zusammenhänge im Geschichtsbuch nach, so dass du erläutern kannst, was die sechs ausgewählten Jahre/Stationen in der deutschen Geschichte bedeuten (a), und überprüfe deine Zuordnung unter 1b (b).
3. Finde für die sechs Karikaturen eine geeignete Überschrift.



B. Gruppenarbeit (Gruppen von je vier Schülern)

1. Beschreibt arbeitsteilig die Bedingungen, die – in den Zeitlücken zwischen den sechs Stationen – zu Veränderungen beitragen, und zwar unterschieden für die Bereiche Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur (jeder Schüler schreibt einen Text von max. zwei Seiten Länge).
2. Tauscht eure Texte aus und lest Korrektur.
3. Gebt das Endprodukt bei eurem Lehrer ab.

Karikaturen aus: Geschichte in Karikaturen. Von 1848 bis zur Gegenwart, hg.v. H. Krüger u. W. Krüger, Stuttgart 1981, S.177

Leitende Unterrichtsfrage:

„Welche historischen Aussagen lassen sich aus Statistiken gewinnen?“

Zum Umgang mit Statistiken

Eine Statistik ist eine graphische oder zahlenmäßige Darstellung von Massenerscheinungen. Sie wird oft in Tabellenform geboten, doch andere Darstellungsweisen sind ebenfalls üblich. Weil seit der Industriellen Revolution große Zahlen bzw. massenhafte Erscheinungen sowohl im wirtschaftlichen als auch im gesellschaftlichen Bereich immer bestimmender wurden, sind im Geschichtsunterricht für diese Zeit Statistiken unverzichtbar.

Aber Vorsicht: Mit Statistiken kann man auch lügen, selbst wenn die angegebenen Zahlen allesamt stimmen. Um eine Statistik richtig und kritisch deuten zu können, befolge man diese **Arbeitsschritte**:

- 1) Was ist das **Thema** der Statistik (steht meist in der Überschrift – wofür ist es wichtig?)
- 2) Welche **Art von Statistik** liegt vor? (Tabelle, Säulendiagramm, Tortendiagramm, usw. usw.)
- 3) Für welche Zeiträume und **Zeitabstände** werden Daten genannt? (Wenn die Abstände sehr groß sind, könnten wichtige Entwicklungen in der Zwischenzeit ausgeblendet worden sein)
- 4) Was ist die **Aussage** der Statistik? (Hierzu benutzt man am besten vergleichende Formulierungen: „Zuerst ..., doch dann“; „in Großbritannien ..., in Deutschland dagegen ...“)
- 5) Welche **Schlussfolgerungen** lassen sich aus der Statistik ziehen? („Und daran kann man erkennen, dass ...“)

Aufgabe:

Bearbeite die folgenden Statistiken nach der Vorgabe der Fragen 1-5.

Vergleichende Statistiken zur Industrialisierung

Steinkohleförderung in Mio. Tonnen

	1860	1880	1900	1914
Deutschland	12	42	110	151
Großbritannien	81	150	230	270
Russland	-	-	-	30

Roheisenproduktion in Mio. Tonnen

	1830	1860	1880	1910
Deutschland	-	0,5	2,7	14,8
Großbritannien	0,7	3,9	7,8	10,2
Russland	-	-	0,5	3,0

Länge des Eisenbahnnetzes in 1000 Kilometern

	1850	1860	1890	1910
Deutschland	6,0	11,6	42,9	63,1
Großbritannien	10,5	16,8	32,3	37,7
Russland	0,6	1,6	32,4	76,3

Geschätztes Bruttoinlandsprodukt pro Kopf in \$

	1830	1860	1913
Deutschland	240	345	775
Großbritannien	370	600	1070
Russland	180	200	345

Anteil an der industriellen Weltproduktion in Prozent

	1850	1880	1900	1913
Deutschland	15	13	16	16
Großbritannien	39	28	18	14
Russland	4	3	6	7

Kapitalexport in Mio. \$

	1855	1870	1885	1900
Deutschland	-	-	1900	4800
Großbritannien	2300	4900	7800	12100
Russland	-	-	-	-

Zusammenstellung nach: Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, hg. v. Heinz Dieter Schmid, Bd. 3, Frankfurt/M³ 1980; Geschichte und Geschehen Neuzeit, Sekundarstufe II, Leipzig 2005, Theodor Schieder, Staatensystem als Vormacht der Welt 1848 – 1918 (=Propyläen Geschichte Europas, Bd. 5), Berlin 1977.

Leitende Unterrichtsfrage:

„Was haben Erfahrungen aus der NS-Zeit mit uns zu tun (Gegenwartsbezug)?“

Der Führer-Mythos

Das ehemalige BDM-Mädchen Eva Sternheim-Peters berichtet in ihrem 1992 erschienenen Buch über ihre Jugend während der NS-Zeit. Im folgenden Ausschnitt beschreibt sie, wie sie als dreizehnjähriges Mädchen (sie nennt sich selbst E.) vor Ausbruch des 2. Weltkriegs über Hitler dachte.

„Ich gelobe ...
in der Hitlerjugend ...
allezeit meine Pflicht zu tun ...
in der Liebe und Treue zum Führer ...“

5 So gelobt es die 13-jährige an einem stürmischen
Frühlingstag des Jahres 1938. Das war [...] keine
leere Formel. E. liebte diesen Mann – besser ge-
sagt, die Legende dieses Mannes – viele Jahre ihrer
Kindheit und Jugend hindurch. Und mit dieser
10 Liebe stand sie nicht allein.
In den Vorkriegsjahren, als Not, Hunger und Elend
endgültig der Vergangenheit anzugehören schienen
[...], hatte die Führergläubigkeit des Volkes ihren
Höhepunkt erreicht. Führergläubigkeit bedeutete
15 nicht bedingungslose Zustimmung zum NS-
Regime, aber Hitler-Anhänger waren damals die
Mehrheit des deutschen Volkes, und die Kritik zog
sich auf die Formel zurück: „Wenn das der Führer
wüsste ...“. Es wäre unrealistisch, den veröffent-
20 lichten – zwischen 95 und 99 Prozent Zustimmung
schwankenden – Ergebnissen der insgesamt fünf
Volksbefragungen (Plebiszite) jegliche Beweiskraft
abzusprechen. [...] Aber auch das ist die Wahrheit:
Jene Millionen Führergläubigen und Hitler-
25 Anhänger stimmten nicht für ihn, weil sie für Krieg
und Massenmord waren.
Der von Hitler selbst, seinem Stellvertreter Rudolf
Hess und dem Propagandaminister Goebbels kon-
struierte 'Führermythos' wurde E. von angesehe-
nen, glaubhaften Menschen vermittelt: Eltern und
30 Lehrern, Verwandten und Bekannten, [BDM-]
Führerinnen und Nonnen, solchen, die mehr 'dafür'
und solchen, die mehr 'dagegen' waren:
Der Führer - der Deutschland vorm Kommunismus
35 gerettet, die Fesseln des 'Schanddiktats von Ver-
sailles' zerrissen und das deutsche Volk aus Not

und Elend, Schmach und Schande befreit hatte, der
die seit Jahrhunderten bestehende, unerfüllte Seh-
sucht des deutschen Volkes nach einem starken
40 und stolzen, freien und friedlichen deutschen Reich
eingelöst und alle Deutschen in seinen Grenzen
vereinigt hatte, der 'unbekannte Soldat' des Ersten
Weltkriegs, der beschlossen hatte, Politiker zu
werden, als alle anderen versagten, der einfache
45 Mann aus dem Volke, der Tag und Nacht hinter
dem erleuchteten Fenster der Reichskanzlei alle
seine Kräfte für Deutschland einsetzte, der große
Einsame, der aus Liebe zu Deutschland auf jegli-
ches Privatleben verzichtete und sich nur ab und zu
50 Kraft in den geliebten Bergen seiner Heimat holte,
der unbeschränktes Vertrauen und unbeschränkte
Treue verdiente, dem man das eigene Schicksal
und das Schicksal des deutschen Volkes getrost
überlassen konnte, selbstlos, bescheiden, an-
55 spruchlos, unbestechlich, dabei von tiefer Her-
zensgüte, mit klarem Verstand, unerhörtem Über-
blick, voll Kühnheit, Besonnenheit und Willens-
kraft zugleich.
Ungezählt sind die Lieder, Gedichte und Hymnen,
60 die den Führer, als einen von Gott Gesandten, aus
der Masse der gewöhnlichen Sterblichen herausho-
ben „und der doch Mensch blieb, so wie du und
ich“ (Baldur von Schirach). Die Herkunft des
Führers aus dem namenlosen Nichts wurde als
65 urgermanische Tradition ausgegeben: „Nun gelte
wieder Urväter Sitte, es steigt der Führer aus des
Volkes Mitte“ (Will Vesper), und als wunderbare
Fügung besungen und bedichtet: „Im Volk uns
geboren entstand uns ein Führer, gab Glauben und
70 Hoffnung an Deutschland uns wieder“ (Otto Par-
dun), „Himmlische Gnade uns den Führer gab, wir
geloben Hitler Treue bis ins Grab“.

Eva Sternheim-Peters, *Die Zeit der großen Täuschungen. Eine Jugend im Nationalsozialismus*, Köln 1992, gekürzt

Aufgaben:

- Gründlich durchlesen, Wichtiges markieren, Unbekanntes recherchieren.
- Interpretiere die Quelle mit Hilfe deines Hintergrundwissens und der bekannten sieben Ws (Wer sagt wo wann wie was zu welchem Zweck und wie ist das zu bewerten?). Geh dabei auch auf folgende Fragen ein und belege deine Antworten gegebenenfalls aus dem Text:
 - War Eva Sternheim-Peters ein Nazi?
 - Erläutere den Unterschied, den Sternheim-Peters in Z. 7/8 zwischen dem „Mann“ und seiner „Legende“ macht.
 - Erläutere anhand weiterer Beispiele, wie es den Nationalsozialisten gelang, so viele Deutsche für sich einzunehmen.
 - Stelle Vermutungen darüber an, wie du dich verhalten hättest, wenn du 1938 gelebt hättest.
 - Diskutiert: Kann es eine solche gefährliche Vergötterung eines Menschen heute noch geben? Was könnte man dagegen tun?

3. Beispiele für Aufgabestellungen am Ende der Klassen 6, 8 und 10

3.1 Aufgaben zum kumulativen Geschichtswissen

Klasse 6

- 1) Beschreibe den Unterschied zwischen Geschichte und Vergangenheit.
- 2) Nenne wichtige Merkmale der Steinzeit (Technik, Zusammenleben).
- 3) Wie nennt man den Übergang von den Sammlern und Jägern zu den Ackerbauern und Viehzüchtern? Beschreibe, was sich im Leben der Menschen dabei änderte.
- 4) Beschreibe den Tagesablauf eines Athener Händlers zur Zeit des Perikles.
- 5) Nenne Errungenschaften / Neuerungen, die die ägyptische, die griechische und die römische Zivilisation in die Menschheitsgeschichte einführten.
- 6) Beschreibe insbesondere, wie die Herrschaft in den drei Gesellschaften organisiert war und wie sich diese Organisation änderte.
- 7) Nenne und beschreibe Gruppen innerhalb antiker Gesellschaften.
- 8) Erkläre, was eine Quelle ist und warum ihre Aussage nicht unbedingt die Wahrheit sein muss (an Beispielen).
- 9) Erläutere, wie es möglich ist, trotz der Unsicherheit von Quellenaussagen etwas über den Verlauf der Geschichte zu sagen (bzw. Darstellungen darüber zu geben).
- 10) Beschreibe den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen.
- 11) Beschreibe, was Frühgeschichte und Antike mit der Gegenwart zu tun haben.
- 12) Gestalte eine Zeitleiste: Zeilen: Steinzeit, altes Ägypten, altes Griechenland, altes Rom; Spalten: wichtige Personen (Herrscher, Künstler, Denker), alltägliches Leben (Arbeit, Arm und Reich, Mann und Frau) und Quellen unseres Wissens über diese Zeit.
- 13) Du hast in diesem Schuljahr die Steinzeit, die Hochkultur des alten Ägypten, Hellas und Rom kennen gelernt. Gib an, in welcher Epoche der Geschichte du gerne gelebt hättest und in welcher nicht so gern. Begründe deine Wahl, indem du konkrete Lebensumstände damals und heute vergleichst.

Zusätzlich Klasse 8

- 14) Beschreibe Unterschiede zwischen mittelalterlicher und moderner, demokratischer Herrschaft und ihrer jeweiligen Begründung.
- 15) Beschreibe Unterschiede zwischen mittelalterlichem und modernem Leben.
- 16) Beschreibe das Weltbild des mittelalterlichen Menschen im Hinblick auf die räumlichen und zeitlichen Grenzen seines Lebens.
- 17) Nenne Unterschiede zwischen der Stadt und dem Land im Mittelalter und begründe, warum das Land typischer für diese Epoche war.
- 18) Nenne Ereignisse und Entwicklungen, die den Umbruch vom Mittelalter zur modernen Zeit bewirken, und beschreibe, was genau sie jeweils beendeten.
- 19) Am Beginn der Neuzeit setzte sich die Ansicht durch, in einer Renaissance zu leben, einer Zeit der Wiedergeburt der Antike. Das Mittelalter wurde in der Folge oft als finsternes Mittelalter bezeichnet. Beschreibe Ähnlichkeiten und Unterschiede in Herrschaft und Gesellschaft zwischen der griechisch-römischen Antike und der Neuzeit.
- 20) Erläutere, inwiefern der Absolutismus sowohl als modern als auch als Fortschrittshemmnis beschrieben werden kann.
- 21) Gib an, inwiefern die Aufklärung unsere Gegenwart in Politik und Gesellschaft geformt hat.
- 22) Benenne zentrale Ereignisse der großen politischen Revolutionen des 18. Jahrhunderts und durch sie bewirkte Veränderungen.
- 23) Die Französische Revolution ist von einigen Zeitgenossen begeistert gefeiert worden, andere sahen in ihr eine ganz schreckliche Entwicklung. Nenne Gründe für beide Haltungen und formuliere ein eigenes begründetes Urteil.
- 24) Benenne zentrale Ereignisse der großen wirtschaftlichen Revolution des 18. und 19. Jahrhunderts und durch sie bewirkte Veränderungen.
- 25) Die Anfänge der Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert werden auch als „industrielle Revolution“ bezeichnet. Nenne Gründe, die für und die gegen diese Bezeichnung sprechen.

- 26) Vergleiche industrielle und neolithische Revolution (Dauer, vorher - nachher, Besitz / Reichtum, Alltag).
- 27) Notiere Stichworte zu den Epochen Vorgeschichte, Antike, Mittelalter und Neuzeit. Schreibe zu jedem Stichwort eine kurze Erklärung (z.B. ... ist typisch für die Antike, weil...; gab es nur in den Städten des Mittelalters...; bildete sich heraus aufgrund von...; ist in allen Epochen anzutreffen ...,aber ...).

Zusätzlich Klasse10

- 28) Erkläre die Bezeichnungen „langes 19. Jahrhundert“ und „kurzes 20. Jahrhundert“.
- 29) Beschreibe die Schritte zur Durchsetzung der Demokratie in Deutschland.
- 30) Nenne Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges.
- 31) Beschreibe in ganz knapper Form Aufstieg und Zerfall der UdSSR.
- 32) Erläutere die Bezeichnung „die goldenen zwanziger Jahre“ auch im Hinblick auf kulturelle Erscheinungen.
- 33) Nenne und gewichte Ursachen für den Aufstieg des Nationalsozialismus.
- 34) Nenne Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Sowjetunion unter Stalin und der NS-Diktatur in Deutschland.
- 35) Erläutere, was gemeint ist, wenn in der aktuellen tagespolitischen Debatte von einer „besonderen Verantwortung Deutschlands für Israel“ die Rede ist.
- 36) Deutschland und Frankreich führten im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts insgesamt viermal Krieg gegeneinander. Seit den fünfziger Jahren arbeiten beide Länder immer enger zusammen, seit 1963 haben sie sogar einen Freundschaftsvertrag. Nenne und erläutere Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die ein Ende der „Erbfeindschaft“ zwischen beiden Ländern möglich machten.
- 37) Beschreibe, wie sich kollektive Lebensformen (z.B. Arbeitswelt, Freizeit, Geschlechterrollen) im 20. Jahrhundert veränderten.
- 38) Nenne supranationale Instanzen der Konfliktregelung und erläutere die Gründe ihrer Entstehung.
- 39) Erläutere ihre Bedeutung an aktuellen Beispielen.
- 40) Erkläre den Begriff Geschichtskultur und erläutere ihn an konkreten Beispielen.
- 41) Erläutere kurz, welche Veränderungen sich mit den Jahren 1968 und 1989/90 verbinden.
- 42) Die DDR ist von verschiedener Seite ganz unterschiedlich bezeichnet worden: Als „Arbeiter- und Bauernstaat“, als „Unrechtsregime“ oder als „kommode Diktatur“, d.h. eine, in der sich ganz bequem leben ließ. Erläutere die Gründe und Hintergründe, aus denen sich die verschiedenen Bezeichnungen erklären lassen.
- 43) Vergleiche ausgehend vom 20. Jahrhundert anhand folgender Themen die geschichtlichen Epochen: Stadt, Freiheit, Handel, (politische) Mitsprache, Krieg, Eroberungen, Verhältnis Mann / Frau, Kindheit Freizeit ...
- 44) Beschreibe an einem selbst gewählten Beispiel, dass wirtschaftliche und gesellschaftliche Ereignisse politische Konsequenzen haben (bzw. untersuche geeignete historische Vorgänge, z.B. die Entdeckung Amerikas, die Völkerwanderung, die Reformation, den Aufstieg des Nationalsozialismus... im Hinblick darauf).
- 45) Entwickle zu einem historischen Thema (z.B. die Emanzipation der Frau in der westlichen Welt seit dem 19. Jahrhundert, die Kolonisierung Afrikas, der schwindende Einfluss der Kirche seit dem Mittelalter, der technische Fortschritt seit der Antike) mindestens zwei unterschiedliche (kontroverse) Darstellungen und formuliere einen eigenen Standpunkt, indem du die Argumente abwägst.

3.2 Beispielaufgaben zur Überprüfung der Fähigkeiten und Kenntnisse

Ende Klasse 6

I Aufgaben zu den Abbildungen (Material 1):

- 1) Schneide die Abbildungen auseinander und sortiere diejenigen heraus, zu denen dir geschichtliche Informationen einfallen (Ereignisse, Personen, Erfindungen, Orte usw.).
- 2) Gib jeder Abbildung eine Nummer und eine Bezeichnung.
- 3) Ordne die Abbildungen in eine zeitliche Reihenfolge.
- 4) Trage die Bezeichnungen in einen Zeitstrahl ein, der die vier Abschnitte a) Die Frühzeit des Menschen, b) frühe Hochkulturen, c) Die Welt der Griechen und d) Das römische Weltreich enthält.
- 5) Wähle aus jedem der vier Bereiche eine besonders typische Abbildung aus und erkläre in einem kurzen Text, was man daraus über das Zeitalter erfährt.

II Aufgaben zu den Karten (Material 2):

Vergleiche die beiden Karten und

- 1) nenne die dargestellten Einzelheiten,
- 2) nenne die Unterschiede in der geographischen Lage und der Größe der beiden Reiche,
- 3) nenne Unterschiede in den anderen Informationen, die man über die beiden Gebiete erhält und
- 4) beschreibe einige der Veränderungen, die sich in dem Zeitraum, den die beiden Karten umfassen, ereignet haben.

III Begriffe

Aufgabe: Ordne so viele Begriffe wie möglich in die Tabelle ein, indem du die passende Zahl da einträgst, wo der Begriff am besten hineinpasst bzw. zum ersten Mal auftaucht.

- | | | |
|------------------------|--------------------|-----------------------------------|
| 1. Ägypten | 16. Jesus | 31. Steinzeit |
| 2. Augustus | 17. Kalender | 32. Theater |
| 3. Bewässerungstechnik | 18. Monarchie | 33. Volksabstimmung |
| 4. Bibel | 19. Neandertaler | 34. Vorratshaltung |
| 5. Caesar | 20. Perikles | 35. Wasserleitung |
| 6. Cro-Magnon-Mensch | 21. Pharao | 36. Werkzeuge aus Metall |
| 7. Demokratie | 22. Philosophie | 37. Werkzeuge aus Stein |
| 8. Fernhandel | 23. Pyramiden | 38. Zirkus |
| 9. Feuergebrauch | 24. Recht | 39. Jungsteinzeitliche Revolution |
| 10. Griechenland | 25. Rom | 40. Germanen |
| 11. Häuptling | 26. Sage | 41. Eiszeit |
| 12. Höhlenmalerei | 27. Schamane | 42. Hochkultur |
| 13. Horde | 28. Schrift | 43. Kleopatra |
| 14. Hünengräber | 29. Sesshaftigkeit | |
| 15. Imperium | 30. Sklaven | |

Bereich	Epoche			
Herrschaft				
Wirtschaft				
Gesellschaft / Kultur / Religion				

IV Texte: „Wie wird Augustus beurteilt?“

Unter Augustus wurde die römische Republik in eine Monarchie umgewandelt. Von der Antike bis heute haben Fachleute und Interessierte ganz unterschiedliche Urteile über den römischen Herrscher gehabt.

a) Auszüge aus einem Geschichtsbuch für die sechste Klasse aus der DDR, 1967:

Die Sklaven hatten in verzweifelten Aufständen vergeblich versucht, der Macht römischer Sklavenhalter zu entkommen.

Die ärmeren und mittleren Schichten der freien Bauern und Handwerker gerieten in schwere Not. Sie hatten, wie in jedem Krieg, die Hauptlast der Kriege zu tragen.

Die Bevölkerung sehnte sich nach Frieden. Sie war bereit, einem Herrscher zu folgen, wenn er nur diesen Kämpfen ein Ende bereitete. So kam Oktavian, der Adoptivsohn Cäsars, an die Macht. Er

wurde Kaiser, das Römische Reich wurde Kaiserreich. Mit dem Beginn des römischen Kaiserreiches (27 vor unserer Zeitrechnung) erhielt Oktavian den Ehrennamen „Augustus“, den sich später jeder Kaiser zulegte.

Kaiser Augustus nahm die politische Macht an sich und übte sie im Interesse der herrschenden Sklavenhalter aus. [Alle] alten staatlichen Einrichtungen, wie Senat, Konsul und Volksversammlung, blieben erhalten. Die gesamte Gewalt aber lag beim Kaiser.

Aus: *Geschichte Lehrbuch für Klasse 6, Berlin (Ost) 1967, S.11f.*

b) Aus einem Buch über „große Männer der Weltgeschichte“

Oktavian nahm den ihm vom Volk verliehenen Titel „Augustus“, d. h. der Erhabene, an, vereinigte alle Gewalt des Staates in seiner Hand. Die nun folgenden 44 Friedensjahre gehören zu den glücklichsten, die die Völker des römischen Reiches erlebten. Die Erinnerung an das „Augusteische Zeitalter“ hat noch lange in dem Gedächtnis des

Abendlandes weitergelebt. Der Monat August wurde nach dem ersten römischen Kaiser genannt.

Als ihm der Tod nahte, betrachtete er sich lange im Spiegel und sagte zu seiner Umgebung: „Wenn ich meine Rolle auf Erden gut gespielt habe, dann klatscht Beifall! Das Stück ist aus, der Vorhang fällt!“

Aus: *Große Männer der Weltgeschichte, o.A., Murnau, o.J., S. 31*

c) Aus dem Rechenschaftsbericht des Octavian-Augustus

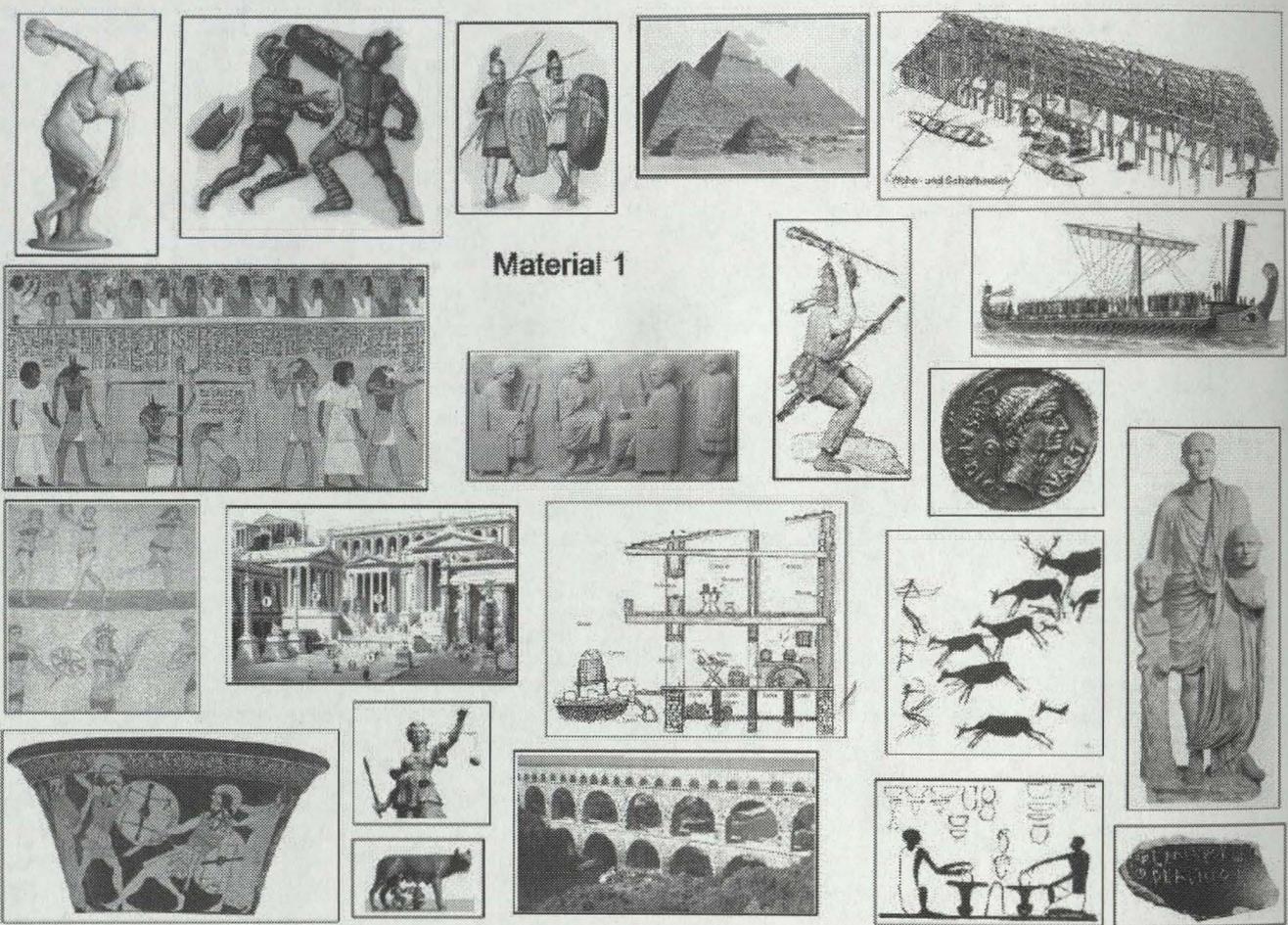
Im Alter von 19 Jahren [44 n. Chr.] brachte ich aus eigenem Entschluß und mit eigenen Mitteln ein Heer auf, mit dessen Hilfe ich den Staat, der durch die Gewaltherrschaft einer Partei unterdrückt war, in die Freiheit zurückgeführt habe. Aus diesem Grunde nahm mich der Senat ... [43 v. Chr.] in seine Reihen auf, indem er mir ... den Rang eines gewesenen Konsuls gab, und gab mir die militärische Befehlsgewalt [imperium] ... Das Volk aber

wählte mich im gleichen Jahre, da beide Konsuln im Kriege gefallen waren, zum Konsul und zum Triumvirn zur Ordnung des Staates. ... Durch neue ... Gesetze habe ich viele Vorbilder der Alten ... wieder erweckt ... Der römischen Plebs habe ich Mann für Mann, gemäß dem Testament meines Vaters, 300 Sesterzien gezahlt und in meinem Namen 400 Sesterzien aus der Kriegsbeute ... gegeben.

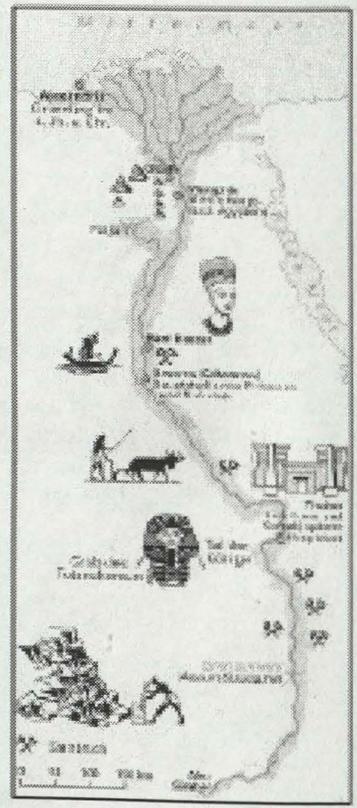
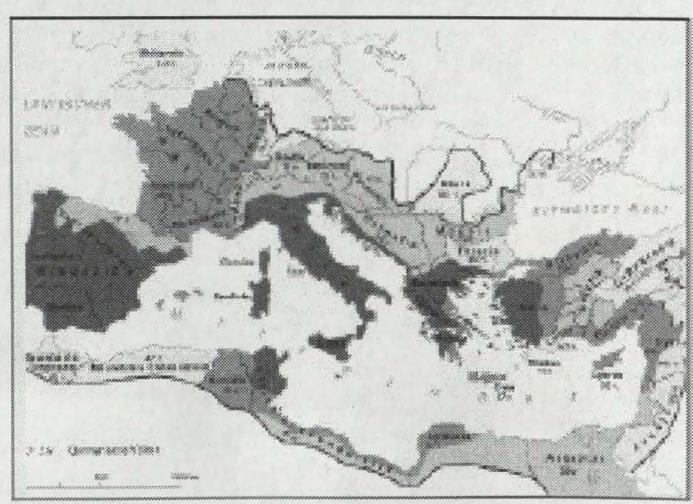
Aus: *Heinz Dieter Schmid, Fragen an die Geschichte, Bd.1, Frankfurt a.M. 1974, S.104*

Aufgaben:

- 1) Bearbeite die vier Texte mit den vier Ws (Wer sagt wie was und wie ist das zu bewerten?).
- 2) Trage a) alle unstrittigen Informationen und b) alle bestreitbaren Meinungen aus den Texten zusammen.
- 3) Schreibe eine Verteidigungsrede / eine Anklagerede für / gegen Augustus.
- 4) Entscheide, ob Augustus in deinen Augen eher ein guter oder ein schlechter Herrscher war. Finde Gründe für dein Urteil.
- 5) Erstelle eine Liste von umstrittenen Personen aus der Geschichte und erarbeite dir wie bei Augustus ein Urteil über sie.



Material 1



Material 2

Ende Klasse 8

I Mittelalter: Zuordnungen

1. Ordne den vier Hauptzweigen zunächst jeweils drei der folgenden Begriffe/Vorgaben zu: Kaiserkrönung - Kreuzzüge - Dorf - Lehnswesen - Stadt - Gang nach Canossa - Ständeordnung - Investiturstreit - Kloster - Grundherrschaft - Ständekämpfe - Eroberung Konstantinopels

2. Vervollständige die Mind-map, indem du jedem Nebenzweig jeweils zwei der folgenden Vorgaben zuordnest: Zehnt - Benediktiner - Christen/Muslime - 1077 - Rathaus - Treueschwur - Karl der Große - Wormser Konkordat - Eisenpflug - Papst/Kaiser - Fronddienst - Klerus/Adel/Bauern Istanbul - "Bete und arbeite" - Dreifelderwirtschaft - 800 - Heiliges Land - Vasall - "Stadtluft macht frei" - Patrizier/Handwerker - Marktplatz - unterständische Gruppen



II Reformation: Eine aktuelle Zeitungsmeldung historisch verstehen

Am 25. September 2005 wurde der 450. Jahrestag des Augsburger Religionsfriedens u.a. mit einer Rede des Bundespräsidenten Köhler begangen. Das *Hamburger Abendblatt* berichtete darüber am Tag darauf in zwei Beiträgen (gekürzt).

Text 1 Augsburg - Keimzelle der verbrieften Menschenrechte

In vielen Städten stehen evangelische und katholische Kirchen in direkter Nachbarschaft, gehen die katholischen und evangelischen Christen sonntags in ihre Gottesdienste. Den Grundstein für diesen friedlichen Umgang der Konfessionen hat der "Augsburger Religionsfriede" von 1555 gelegt. Zum ersten Mal in der deutschen Geschichte gelang es damals, einen religiös begründeten Konflikt politisch zu lösen.

Nach den Auseinandersetzungen im Gefolge der Reformation Martin Luthers, nach den endlosen Religionskriegen, die das Deutsche Reich verheert hatten, war auf allen Seiten der Wunsch nach einem dauerhaften Friedensschluß gewachsen. Den Weg für eine Aussöhnung hatte Kaiser Karl V. frei gemacht, der sich in seiner langen Amtszeit als kämpferischer Anhänger des "alten Glaubens", der katholischen Kirche, hervorgetan hatte. Auf dem "Reichstag", einer Art Parlament der Fürsten, Stände und Reichsstädte, sollte 1555 in Augsburg die leidige Religionsfrage entschieden werden. Nach zähem Ringen beschloß der Reichstag am 25. September den "Augsburger Reichs- und Religionsfrieden".

Die zentrale Aussage des Vertrags entspricht der bekannten, aber erst später geprägten lateinischen Formel "cuius regio, eius religio" (wessen Land, dessen Religion). Demnach war es dem Landesherrn vorbehalten, für sich und seine Untertanen über die Konfession zu entscheiden. Religionsfreiheit war zunächst ein Privileg der Herrschenden. Dennoch blieben die Bürger ihren Oberen in Glaubensfragen nicht völlig ausgeliefert. Ihnen wurde das Recht eingeräumt, an ihrem Bekenntnis festzuhalten und notfalls unter Garantie ihres Besitzes in ein anderes Gebiet umzusiedeln. Wegen dieser Bestimmung sehen Historiker heute im Augsburger Religionsfrieden die erste deutsche Menschenrechtserklärung - mehr als 200 Jahre vor der Französischen Revolution.

Text 2 Köhler mahnt Dialog der Religionen an

Bundespräsident Horst Köhler hat vor einer Verdrängung der Kirchen aus der Mitte der Gesellschaft gewarnt. Bei einem Festakt zum 450. Jahrestag des Augsburger Religionsfriedens sagte Köhler in Augsburg, die Kirchen dürften nicht aus Bereichen herausgedrängt werden, in denen sie über Jahrhunderte ihren Beitrag geleistet haben. Als Protestant sei ihm natürlich auch bewußt, daß der Religionsfrieden bis heute für Katholiken eine schmerzliche Seite beinhalte. Der Vertrag sei Ausdruck für die seit damals andauernde Kirchenspaltung in Deutschland. Zugleich warnte Köhler vor einer "Relativierung aller Werte und Haltungen". Die Menschen müßten wissen, was sie unterscheide und was sie verbinde. Köhler forderte einen Dialog der Religionen und Kulturen "für Frieden und Stabilität". Nur so könne man Fundamentalismus und Terrorismus bewältigen.

1. Erarbeite aus den Zeitungsartikeln

- die Informationen über den Augsburger Religionsfrieden von 1555
- Informationen über die Folgen des Vertrags für heute
- die Bewertungen des Religionsfriedens.

2. Erläutere, warum dieser 450 Jahre alte Vertrag bis heute so wichtig ist, dass der Bundespräsident die Festansprache hält.

3. Beschreibe an aktuellen Beispielen, inwiefern der Augsburger Religionsfrieden als Modell einer Konfliktlösung dienen bzw. nicht dienen könnte.

Krippe/Hort
 Demokratischer Zentralismus
 Godesberger Programm
 FDJ

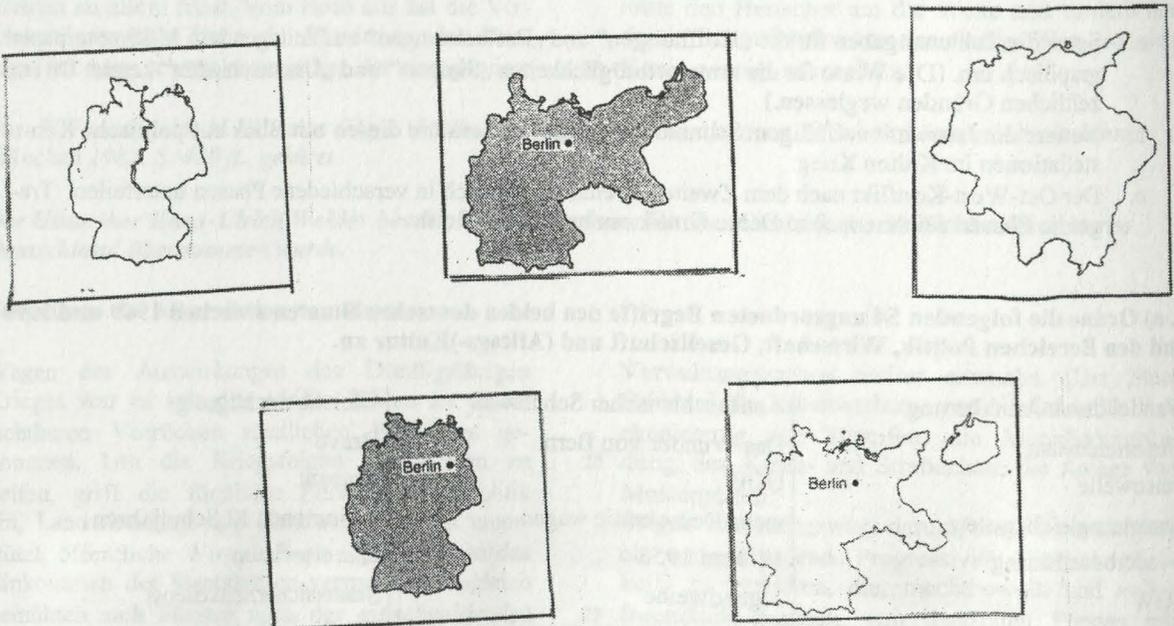
Historiker-Streit
 Friedensbewegung
 Grüner Pfeil
 Personalcomputer

Biobauernhof
 Wehrkundeunterricht
 Abitur nach 13 Schuljahren
 Soziale Marktwirtschaft

	Bundesrepublik Deutschland	Deutsche Demokratische Republik
Politik		
Wirtschaft		
Gesellschaft		
(Alltags)Kultur		

b) Wähle anschließend 26 Begriffe aus, die aus der Sicht eines Historikers besonders geeignet erscheinen, die Unterschiede zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR deutlich zu machen.
 Formuliere einen Text mit dem Titel: „40 Jahre 2 mal Deutschland: Was uns trennte, was uns verband“. In deinem Text sollen die 26 ausgewählten Begriffe vorkommen.

3. Gegeben sind fünf Stationen der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts im Kartenbild:



- a) Ordne die fünf Stationen den folgenden Jahreszahlen zu, nenne den Namen des jeweiligen politischen bzw. staatlichen Gebildes und gib die jeweilige Staatsform bzw. den Verfassungstyp an:
 1815 - 1871 - 1919 - 1949 - 1989
- b) Benenne weitere wichtige Wegmarken der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, die im Kartenbild nicht dokumentiert sind.

- c) Der Historiker Hagen Schulze (Kleine deutsche Geschichte, München 1996, S.263f.) hat im Blick auf die Jahre 1989/90 behauptet, dass die Deutschen seither erstmals in ihrer Geschichte Einheit und Freiheit zugleich haben könnten.
 Notiere im Blick auf das Kartenbild, inwieweit in der jeweiligen Zeit Einheit und Freiheit in der deutschen Geschichte verwirklicht bzw. nicht verwirklicht waren.

4. Die folgenden drei Karikaturen sind in den Jahren 1989/90 erschienen:

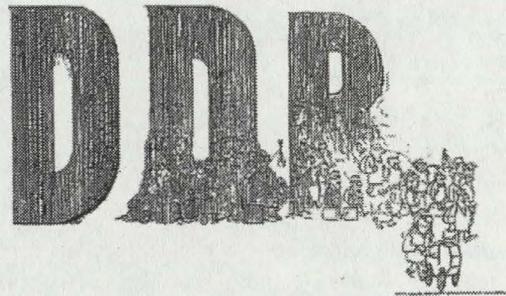
Vergleiche die drei Karikaturen daraufhin, welches Bild der Ereignisse von 1989/90 in ihnen zum Ausdruck kommt, und erkläre die unterschiedliche Wahrnehmung bzw. Bewertung ein und derselben Vorgänge.

Karikatur aus „The Spectator“, London, 24.2.1990



Karikatur 1 (Aus: Expedition Geschichte G4: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, Frankfurt/M. 2003, S.162)

Karikatur 2 (Aus: Geschichte. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, Hannover 2003, S.151)



Karikatur von Walter Hasel, September 1989



Karikatur 3 (Aus: Geschichte Geschehen. Sekundarstufe II, Leipzig 2003, S.157)

Karikatur von Jacques Bellenger, 1990

5. Dulles über die Politik gegenüber der Sowjetunion

Der republikanische Politiker John Foster Dulles (1888 – 1959) war von 1953 bis 1959 Außenminister der USA. Der folgende Text ist ein Ausschnitt aus dem Sitzungsprotokoll des Auswärtigen Ausschusses des Senats, in dem er 1953 seine Politik erläuterte:

Mr. Dulles: Es gibt eine Reihe von politischen Fragen, die ich vorziehe, mit dem Ausschuss in einer geschlossenen Sitzung zu diskutieren, aber ich habe keine Einwände dagegen, in einer offenen Sitzung zu sagen, was ich schon früher gesagt habe: nämlich, dass wir niemals einen sicheren Frieden oder eine glückliche Welt haben werden, solange der Kommunismus ein Drittel aller Menschen, die es gibt, beherrscht und dabei ist, mindestens den Versuch zu machen, seine Herrschaft auf viele andere auszuweiten.

Diese verfluchten Menschen sind Menschen, die die Freiheit verdienen, und die, vom Standpunkt unseres Eigeninteresses, die Freiheit haben sollten, weil sie, wenn sie unterwürfige Mittel eines aggressiven Despotismus sind, irgendwann einmal zu einer Kraft zusammengeschweißt werden, die für uns selbst und die ganze freie Welt höchst gefährlich sein wird.

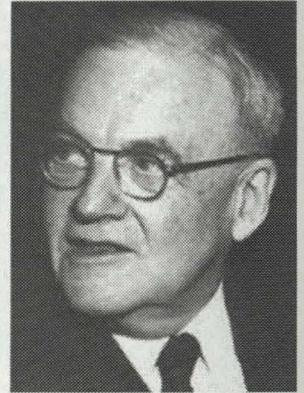
Deswegen müssen wir immer die Befreiung dieser unterjochten Völker im Sinn behalten. Nun bedeutet Befreiung nicht einen Befreiungskrieg. Befreiung kann auch erreicht werden durch Vorgänge unterhalb der Kriegsschwelle. Wir haben als ein Beispiel, wenn auch nicht als ideales Beispiel, aber es veranschaulicht meine Argumentation, den Abfall Jugoslawiens unter Tito von der Herrschaft des sowjetischen Kommunismus. [...]

Deswegen ist eine Politik, die nur darauf zielt, Russland auf den Bereich zu beschränken, in dem es schon ist, für sich allein genommen eine

unvernünftige Politik; es ist aber auch eine Politik, die zum Scheitern verurteilt ist, weil eine nur defensive Politik niemals gegen eine aggressive Politik gewinnt. Wenn unsere Politik nur darauf zielt, zu bleiben, wo wir sind, dann werden wir zurückgedrängt.

Allein dadurch, dass wir an der Hoffnung auf Befreiung festhalten, dass wir uns diese Hoffnung zunutze machen, wenn sich eine Gelegenheit bietet, werden wir dieser schrecklichen Gefahr ein Ende machen, die die Welt beherrscht, die uns so schreckliche Opfer und so große Zukunftsängste auferlegt. Aber all dies kann und muss getan werden in Formen, die keinen allgemeinen Krieg provozieren, und in Formen, die auch keinen Aufstand provozieren, der mit blutiger Gewalt zerschlagen würde [...].

Die Bedrohung durch den sowjetischen Kommunismus ist meiner Meinung nach nicht nur die schwerste Bedrohung, der sich die Vereinigten Staaten je ausgesetzt sahen, sondern auch die schwerste Bedrohung, der das, was wir westliche Kultur nennen, oder überhaupt jede Kultur, die vom Glauben an Gott geprägt ist, je ausgesetzt war.



John Foster Dulles

Zit. nach: Frank Bahr, Adalbert Banzhof, Leonard Rumpf, *Grundkurs Geschichte, Darmstadt* 1994.

Aufgaben:

Interpretiere die Quelle mit Hilfe deines Hintergrundwissens und der bekannten sieben Ws (Wer sagt wo wann wie was zu welchem Zweck und wie ist das zu bewerten?). Geh dabei auch auf folgende Fragen ein und belege deine Antworten gegebenenfalls aus dem Text:

- Welches Bild von der Sowjetunion vermittelt Dulles?
- Erläutere anhand des Textes, was mit der Politik des „roll back“ gemeint ist, für die Dulles sich einsetzte.
- Mit welchen Reaktionen musste die amerikanische Regierung rechnen?
- Welche Argumente sprachen für Dulles' Politik, welche dagegen? Gib auch ein eigenes, begründetes Urteil ab.
- Erläutere, wem gegenüber die USA heute eine vergleichbare Haltung einnehmen. Ist diese Haltung heute berechtigt?

Anhang:

Beispiel eines Fachkonferenzbeschlusses:

Zur Arbeit mit Quellen und Statistiken im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I

a) Spätestens in Klasse 7 werden *Textquellen* mit vier Fragen behandelt:

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

b) Spätestens in Klasse 8 werden *Bildquellen* nach dem vierwertigen Schema **BIAB** behandelt:

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

c) Spätestens in Klasse 9 werden *Statistiken* nach dem sechswertigen Frageschema behandelt:

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

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

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

