



Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums

Empfehlungen für den bilingualen
deutsch-englischen Unterricht

Geschichte

Sekundarstufe I

V
7(1994)

3453

Georg-Eckert-Institut BS78



1 224 520 8

**Empfehlungen für den bilingualen
deutsch-englischen Unterricht**

Geschichte

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

95/3926

ISBN 3-89314-210-X

Heft 3453

Herausgeber: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Copyright 1994 by Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen
Druck und Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0

11/1994

ZN 28
N-14(1994)

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen Teil I Nr. 12/94 S. 290**

Sekundarstufe I;

Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Sachfachunterricht

RdErl. d. Kultusministeriums v. 15. 11. 1994

II C 4.36-25/1 Nr. 324/94

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

Die Empfehlungen können ab sofort als Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts eingesetzt werden.

Die Veröffentlichung der Empfehlungen erfolgt als Hefte 3451 bis 3454 in der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“.

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

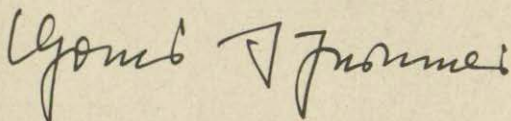
Vorwort

Die bilingualen Unterrichtsangebote in Nordrhein-Westfalen stellen einen wesentlichen Beitrag zur Intensivierung und Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts dar. Das positive Echo seitens der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern auf diese Bildungsangebote zeigt, daß bilingualer Unterricht als eine Chance für das partnerschaftliche Zusammenwachsen in Europa begriffen wird.

Die vorliegenden Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Sachfachunterricht sind in Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer der bilingualen deutsch-englischen Zweige und der Fachaufsicht entstanden. Bei ihrer Erarbeitung konnte auf Erfahrungen mit den bereits seit 1989 vorliegenden Empfehlungen zum bilingualen deutsch-französischen Unterricht zurückgegriffen werden. Gegenüber diesen Empfehlungen stellen die vorliegenden eine Weiterentwicklung dar. Sie berücksichtigen die inhaltlichen sowie didaktisch methodischen Vorgaben der 1993 in Kraft getretenen Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I. Dabei verdeutlichen sie, wie sachfachliches und fremdsprachliches Lernen aufeinander bezogen werden können, geben Beispiele für fachspezifische Arbeitsweisen sowie inhaltsorientiertes sprachliches Lernen und machen Vorschläge zur Abstimmung der Sachfächer untereinander im Sinne eines gezielten Aufbaus fachspezifischer Fertigkeiten.

Im bilingualen Sachfachunterricht wird das Lernen *der* Fremdsprache zum Lernen *in* der Fremdsprache. In ihm verwirklicht sich anwendungsbezogene Kommunikation in besonderer Weise. Er ist darüber hinaus eine Möglichkeit fächerübergreifenden Lernens sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Methoden.

Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an der Entwicklung der Empfehlungen mitgewirkt haben, spreche ich meinen herzlichen Dank aus.



(Hans Schwier)
Kultusminister
des Landes Nordrhein-Westfalen

Inhaltsverzeichnis

| | Seite |
|--|-------|
| I Vorbemerkungen zum bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang | 7 |
| 1 Zielsetzung | 7 |
| 2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens | 10 |
| 2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang | 10 |
| 2.2 Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen | 11 |
| 2.3 Interkulturelles Lernen | 14 |
| II Der bilinguale Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I | 15 |
| 1 Aufgaben und Ziele | 16 |
| 2 Lerninhalte | 18 |
| 2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen Sachfach Geschichte | 18 |
| 2.2 Die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 9 und 10 | 19 |
| 2.3 Die Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung | 20 |
| 2.3.1 Jahrgangsstufe 9 | 21 |
| 2.3.2 Jahrgangsstufe 10 | 42 |
| 2.4 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Unterricht | 61 |
| 2.4.1 Wortschatz und Redemittel für die Interpretation von historischem Material und den historischen Diskurs | 62 |
| 2.4.2 Der gegenstandsbezogene Fachwortschatz | 63 |
| 3 Lernorganisation | 65 |
| 3.1 Hinweise zur Entwicklung der Fachsprache im bilingualen Unterricht | 65 |
| 3.2 Unterrichtsformen | 66 |
| 3.2.1 Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe | 66 |
| 3.2.2 Vortragsformen | 68 |
| 3.3. Unterrichtsmaterialien | 70 |
| 3.3.1 Bildliche Darstellungen | 70 |
| 3.3.2 Historische Karten | 71 |
| 3.3.3 Diagramme, Schemata, statistische Materialien | 71 |
| 3.3.4 Historische Darstellungen | 72 |
| 3.3.5 Schriftliche Quellen | 73 |
| 3.3.6 Audiovisuelle Medien | 74 |
| 3.4 Arbeitsblätter | 75 |
| 3.5 Unterrichtspraktische Hinweise | 76 |
| 3.6 Beispiele für Unterrichtsreihen | 79 |
| 3.6.1 The American Revolution | 79 |
| 3.6.2 The Industrial Revolution in Britain | 86 |
| 4 Leistungsbewertung | 99 |

| | | |
|------------|--|-----|
| III | Anhang | 101 |
| 1 | Adressen und Literatur | 101 |
| 1.1 | Nützliche Adressen | 101 |
| 1.2 | Bibliographische Angaben | 101 |
| 2 | Lexical means for analysing historical material | 105 |
| 2.1 | Working with pictures | 105 |
| 2.2 | Working with posters und cartoons | 106 |
| 2.3 | Working with maps | 107 |
| 2.3.1 | Selected wordfields | 107 |
| 2.3.2 | Questions: Selected examples | 107 |
| 2.3.3 | Decoding maps | 108 |
| 2.3.4 | Directions and positions | 110 |
| 2.4 | Working with charts and graphs | 112 |
| 2.5 | Working with sources | 112 |
| 2.5.1 | Selected questions | 112 |
| 2.5.2 | Useful phrases | 114 |
| 2.6 | Working with films | 115 |
| 3 | Useful phrases for historical discourse | 116 |
| 3.1 | Verbs | 116 |
| 3.2 | Adverbials | 116 |
| 3.3 | Dates in context | 117 |
| 3.4 | Suffixes and prefixes | 117 |
| 3.5 | Assignments | 118 |
| 4 | Papers | 120 |
| 5 | Tasks and activities taken from authentic textbooks | 121 |
| 6 | Glossary: Thematic language | 124 |

I Vorbemerkung zum bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang

1 Zielsetzung

Die künftige Sprachensituation in Europa ist ohne Vorbild: Im Zuge der wirtschaftlichen und politischen Integration entsteht ein Raum der Mehrsprachigkeit und der prinzipiellen Gleichberechtigung von Nationalsprachen. In dem Maße, in dem Grenzen fallen oder zumindest für alle überwindbar sind, nimmt die Mobilität der europäischen Bürgerinnen und Bürger zu, sind Menschen zunehmend auf Fremdsprachen angewiesen, um innerhalb und außerhalb des eigenen Landes Kontakte anzubahnen und aufrechtzuerhalten.

Ziel der bilingualen Bildungsgänge am Gymnasium ist es, junge Menschen in besonderer Weise auf die sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten. Durch die Intensivierung fremdsprachlichen Lernens und die Ausweitung fremdsprachlichen Handelns auf Sachfächer, die sonst in der Muttersprache Deutsch unterrichtet werden, entwickeln die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise Fähigkeiten, sich spezifische Sachbereiche mit Hilfe einer Fremdsprache zu erschließen und fachlich bedeutsame Sachverhalte und Problemstellungen zu bearbeiten. Auf diesem Wege erwerben die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Bildungsgang nicht nur ein Medium zur Bewältigung von Situationen der Alltagskommunikation, sondern auch vertiefte Fähigkeiten, in einer Fremdsprache spezifische Sachverhalte und Problemstellungen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur sprachlich und fachlich angemessen zu erörtern. In einem zusammenwachsenden Europa werden sich kommunikative Strukturen und Berufspraxis so entwickeln, daß Menschen privat und beruflich zunehmend auf eine zweite Sprache angewiesen sind, die sie mündlich und schriftlich annähernd differenziert, sicher und geläufig beherrschen wie ihre Muttersprache. In diesem Sinne führen bilinguale Bildungsgänge zu einer annähernden Zweisprachigkeit.

Wenn im bilingualen Fachunterricht die Fremdsprache zunehmend zur Lern- und Arbeitssprache wird, so muß doch sichergestellt werden, daß die Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Muttersprache über die Ergebnisse des fachlichen Lernens verfügen: Während sachfachliche Lernprozesse in der Regel in der Zielsprache ablaufen, ist die fachspezifische Begrifflichkeit in beiden Sprachen zu vermitteln.

Bilingualer Fachunterricht ist in seinen Anforderungen, Zielen, Inhalten und Methoden grundsätzlich an die für das Gymnasium geltenden Richtlinien und Lehrpläne gebunden. Diese curricularen Rahmenbedingungen werden jedoch in den bilingualen Bildungsgängen in der Weise ausgefüllt, daß die Schülerinnen und Schüler zu einem vertieften Verständnis der Bezugskulturen der jeweiligen bilingualen Zielsprache gelangen können. In diesem Sinne werden Themen und Inhalte für die bilingualen Sachfächer – Biologie/Erdkunde, Politik, Geschichte – so ausgewählt, daß sie einerseits den allgemeinen curricularen Anforderungen der einzelnen Fächer entsprechen, andererseits – wo möglich – Einsichten und Kenntnisse zu Gesellschaft, Staat, Wirtschaft, Kultur, Natur und Umwelt der jeweiligen Bezugsländer erweitern und vertiefen. Dabei werden Grundprinzipien des interkulturellen Lernens berücksichtigt, die die Schülerinnen und Schüler u. a. veranlassen

- zu kontrastierenden Betrachtungsweisen
- zum Perspektivwechsel und damit zur Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit aus der Sicht unserer europäischen Nachbarn
- zum kritischen Umgang mit Vorurteilen und zur Überwindung von Klischeebildung
- zu vielfältigen Formen grenzüberschreitenden Lernens (Lernen vor Ort, Austausch von Materialien und Arbeitsergebnissen usw.)
- zu Einsichten in die Bedeutung der europäischen Dimension für das Zusammenleben der Menschen in zunehmend globaler Vernetzung.

In der Verwirklichung dieser Prinzipien im bilingualen Unterricht ergeben sich vor allem im gesellschaftlichen Bereich Chancen für die intensivere Erarbeitung der europäischen Dimension (vgl. Erlaß „Europa im Unterricht“ . . .).

Bilinguale Bildungsgänge beziehen sich hauptsächlich auf die Sprachen Französisch und Englisch, da diese mit der zunehmenden Internationalisierung von Lebenswirklichkeiten jungen Menschen nicht nur große und bedeutende Zielländer der Franko- bzw. Anglophonie erschließen, sondern auch außerhalb dieser Zielländer überall in der Welt von vielen Menschen als Verkehrs- und Fachsprachen verwendet werden. Bilinguale Bildungsgänge können auch – sofern die curricularen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen erfüllt sind – für andere Sprachen eingerichtet werden, z. B. Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch.

Das Englische als Vermittlungssprache im bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang ist gekennzeichnet durch seine Verbreitung und Verwendung

- als Muttersprache in so unterschiedlichen Ländern wie Großbritannien, Irland, den USA, Kanada, Australien oder Neuseeland,
- als gültige Amts- und Verkehrssprache in zahlreichen Ländern der Dritten Welt (z. B. Indien und Südostasien),
- als Zweitsprache ethnischer Minderheiten in englischsprachigen Ländern,
- als Fremdsprache und lingua franca im internationalen Verkehr,
- in vielfältiger Form auch in deutschsprachigen Ländern im Zuge mannigfaltiger historischer und gegenwärtiger politischer, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und kultureller Verflechtungen.

Aus diesem Verständnis der englischen Sprache ergeben sich für den bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang folgende fächerübergreifende Aufgaben:

- Die Verbreitung und Verwendung des Englischen in vielfältigen Kulturen eröffnet ein großes Spektrum an relevanten Bezügen für das interkulturelle Lernen im bilingualen Unterricht.
- Der Unterricht in den bilingualen Sachfächern vermittelt, wo möglich, Einsichten in andere sachfachliche Traditionen und Sichtweisen der Bezugskulturen und thematisiert die Bedeutung des Englischen als lingua franca in der Auseinandersetzung mit sachfachlichen Fragestellungen.
- Der bilinguale Unterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit, indem die grundsätzliche Gleichberechtigung von Sprachen und die Chancen funktionaler sprachenteiliger mehrsprachiger Gesellschaften erfahrbar gemacht werden.

Zu den Rahmenbedingungen bilingualer Bildungsgänge gehört,

- daß in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine möglichst breite und zuverlässige Basis fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten geschaffen wird. Diesem Zweck dient die Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts um zwei Wochenstunden. Daraus ergibt sich auch, daß keine besonderen fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt werden, da diese in den ersten beiden Jahren des bilingualen Bildungsgangs entwickelt werden;
- daß mit Jahrgangsstufe 7 der bilinguale Fachunterricht mit einem Fach – in der Regel Biologie oder Erdkunde – einsetzt, wobei sich die Wochenstundenzahl um eine Stunde erhöht;
- daß in den Jahrgangsstufen 8 und 9 jeweils ein weiteres bilingual zu unterrichtendes Fach hinzukommt – in der Regel Politik und Geschichte, wobei in Jahrgangsstufe 8 die Wochenstundenzahl für das neu einsetzende bilinguale Sachfach um eine Wocheerhöhung wird;
- daß in den Jahrgangsstufen 9 und 10 insgesamt drei Sachfächer bilingual gemäß Stundentafel unterrichtet werden;
- daß für den bilingualen Unterricht grundsätzlich die Richtlinien und Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums gelten, die hier für den bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht konkretisiert werden; die fachsprachliche Begrifflichkeit muß im Deutschen und Englischen verfügbar sein;
- daß für Schülerinnen und Schüler in bilingualen Bildungsgängen mit Französisch oder einer anderen Sprache ab Jahrgangsstufe 7 Englisch zweite Fremdsprache ist;
- daß der bilinguale Bildungsgang in der Sekundarstufe II des Gymnasiums fortgesetzt werden kann.

2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens

Die Besonderheit bilingualer Bildungsgänge ergibt sich in erster Linie aus der Verwendung der Fremdsprache als Vermittlungssprache in den bilingualen Sachfächern. Mit dem Ziel der Intensivierung des fremdsprachlichen und interkulturellen Lernens werden über die Situationen und Themen des fremdsprachlichen Lernens im Englischunterricht hinaus konkrete Verwendungssituationen der Fremdsprache und sachfachliche Themen und Methoden in den bilingualen Sachfächern erschlossen. So erwerben die Schülerinnen und Schüler

- Fähigkeiten, die Fremdsprache zur Information und Kommunikation über Sachverhalte und Probleme fachspezifisch zu verwenden,
- Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken, um zunehmend selbständig an sachfachlichen Lernprozessen teilzunehmen, die fremdsprachlich geführt werden,
- einen Erkenntnishorizont, der durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Zielkultur aus sachfachlichen Perspektiven erweitert wird.

Konzeption und Praxis bilingualer Bildungsgänge verwirklichen in besonderem Maße die Forderung der Richtlinien und Lehrpläne nach Wissenschafts- und Schülerorientierung sowie dem Lernen in Zusammenhängen:

- Der bilinguale Fachunterricht bietet im Sinne der Handlungsorientierung Verwendungssituationen für fremdsprachliches Lernen, weil Fremdsprachen und Sachfächer aufeinander bezogen sind.
- Der bilinguale Fachunterricht befähigt im Sinne der Wissenschaftsorientierung zur Teilnahme an internationaler fachlicher Kommunikation.
- Durch Abstimmung und Integration der Lern- und Arbeitstechniken des fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens werden methodische und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert und vertieft.

2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang

Die Zielsetzung bilingualer Bildungsgänge kann nur erreicht werden, wenn alle Fächer zusammenarbeiten, um Ziele und Inhalte des sprachlichen Lernens untereinander abzustimmen:

Der Englischunterricht

- dient in den ersten beiden Lernjahren vorrangig dem Aufbau alltagskommunikativer Fertigkeiten und Fähigkeiten und stellt entsprechende fremdsprachliche Mittel zur Verfügung;
- baut in den ersten beiden Lernjahren behutsam in Abstimmung mit den in Jahrgangsstufe 7 einsetzenden bilingualen Sachfächern erweiterte inhaltsorientierte Fähigkeiten zur thematischen Kommunikation auf;
- koordiniert und vertieft in späteren Jahren inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken, die einerseits im Fremdsprachenunterricht, andererseits aber auch im bilingualen Fachunterricht erworben werden;
- reflektiert Erfahrungen mit dem Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht und in den bilingualen Sachfächern.

Der bilinguale Sachfachunterricht

- setzt alltagskommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten zur elementaren thematischen Kommunikation voraus, die im Englischunterricht erworben werden;
- entwickelt instrumentelle und fachsprachliche, d. h. inhaltsorientierte Kompetenzen, fachliche Gegenstände und Probleme über fachrelevante Methoden und Arbeitsweisen (*study skills*) kognitiv zu erschließen und sachgerecht sprachlich zu verarbeiten und darzustellen;
- entwickelt fachbezogene Lern- und Arbeitstechniken im Sinne der o. g. Arbeitsweisen.

Der deutschsprachige Sachfachunterricht der anderen Fächer

- bietet Anwendungsmöglichkeiten für inhaltsorientierte kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten in den unterschiedlichen Sachbereichen;
- entwickelt fachsprachliche Fähigkeiten und macht unterschiedliche Ausprägungen fachsprachlicher Kommunikation erfahrbar.

Der Deutschunterricht

- koordiniert das Lernen der inhaltsorientierten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im deutschsprachig geführten Fachunterricht erworben werden;
- fördert die Reflexion über interpersonale und inhaltsorientierte kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten (z. B. Alltagssprache und Fachsprache) und entwickelt Sensibilität für den sach- und adressatengerechten Umgang mit sprachlichen Mitteln.

2.2 Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen

Ein grundlegendes Problem des bilingualen Sachfachunterrichts ist die Diskrepanz zwischen den kognitiven und den fremdsprachlichen Möglichkeiten der Lernenden. Dies wird unter den Bedingungen schulischen Lernens nur teilweise durch Immersion, d. h. durch das „Eintauchen“ in die Fremdsprache, gelöst, und es kann auch nicht an den Fremdsprachenunterricht im bilingualen Bildungsgang delegiert werden. Damit ergibt sich als wichtiges Element der Didaktik und Methodik bilingualen Lehrens und Lernens, daß fremdsprachliche und sachfachliche Lernprozesse im bilingualen Sachfach aufeinander bezogen werden:

- Fremdsprachliches Lernen im bilingualen Fachunterricht dient dem sachfachlichen Lernen, indem es Schülerinnen und Schüler befähigt, aktiv und zunehmend selbständig an in der Fremdsprache geführten Lernprozessen teilzunehmen. Seine spezifische Qualität erreicht bilinguales Lernen und Lehren, indem der Zusammenhang von sprachlichem und kognitivem Lernen im Sachfach bearbeitet und durch Lern- und Arbeitstechniken schülerorientiert aufbereitet wird.
- Bilingualer Unterricht im Sachfach fördert fremdsprachliches Lernen.

Fachsprache

Die Erfahrung in bilingualen Bildungsgängen hat gezeigt, daß fremdsprachliche Schwierigkeiten der Lernenden vor allem im Bereich der fachlichen, d. h. inhaltsorientierten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten – z. B. Beschreiben, Erklären,

Schlußfolgern, Bewerten – anzusiedeln sind. Der bilinguale Fachunterricht fördert deshalb gezielt Fertigkeiten und Fähigkeiten, in sachfachlichen Zusammenhängen kognitive Prozesse des Analysierens, Synthetisierens und Bewertens fremdsprachlich zu bewältigen. Dabei berücksichtigt er spezifisch fachsprachliche Darstellungs-konventionen und das Spannungsverhältnis zwischen Umgangs- und Fachsprache.

Im Bereich fachsprachlicher Begrifflichkeit entwickeln die bilingualen Sachfächer Kompetenzen durch induktive Verfahren und entdeckendes Lernen – vom Begreifen zum Begriff – und durch Übungen zum Aufbau des Fachwortschatzes und zur fachlichen Begriffsbildung – z. B. einen thematischen Fachwortschatz, fachliche Grundkategorien (*cause/effect, continuity/change*), fachsprachliche Redemittel zum Umgang mit Arbeitsmitteln, Umgang mit fachsprachlichen Hilfsmitteln (z. B. Glossare, Wörterbücher).

Fachrelevante Arbeitsweisen, inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten und fachsprachlicher Diskurs

Schaubild: Sachfachorientiertes sprachliches Lernen und Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln

Fachspezifisches Lernen: komplexe Lernprozesse – Erdkunde, Biologie, Politik, Geschichte

Allgemeinsprachliche kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten: *receptive and productive communicative skills*

Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln (*study skills*) und fachsprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten: *working with maps, diagrams, tables, pictures, cartoons, texts, simulations, samples, real objects, experiments, functional models*

Inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten – elementare Funktionen sachfachorientierten sprachlichen Lernens: *describe, explain, conclude, evaluate, report/narrate*

Das Schaubild verdeutlicht, wie die bilingualen Sachfächer ihre spezifischen Lernprozesse organisieren, so daß der Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln und inhaltsorientierte Fertigkeiten integriert vermittelt werden. Im Bereich der fachrelevanten Arbeitsmittel weist die schematische Darstellung die ganze Palette möglicher Materialien und Arbeitsformen aus, die nicht von allen bilingualen Sachfächern abgerufen bzw. entwickelt werden und die auch teilweise in je spezifischer Weise in den einzelnen Sachfächern ausgebildet werden. So spielen z. B. Experimente im Biologieunterricht eine große Rolle, im Erdkundeunterricht werden sie nur vereinzelt zur Erarbeitung eines Sachverhalts verwendet; auch das Arbeiten mit Bildmaterial hat jeweils unterschiedlichen didaktisch-methodischen Stellenwert. Andererseits gibt es für alle Sachfächer interessante Schnittmengen methodischer und inhaltsorientierter Fertigkeiten, z. B. in der Arbeit mit Bildmaterial, Schaubildern, Tabellen.

Schließlich entwickeln sich die inhaltsorientierten Fertigkeiten des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns, Bewertens usw. unterhalb der spezifisch fachsprachlichen Ebene in den bilingualen Sachfächern in einer Weise, daß die bilingualen Sachfächer einander zuarbeiten. Alle bilingualen Sachfächer sind auf zunehmend komplexer vernetzte Formen des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns und Bewertens – bezogen auf den jeweils fachspezifischen Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln – angewiesen.

Die bilingualen Sachfächer sind z. B. – in unterschiedlicher Weise – auf Texte angewiesen. Die Schwierigkeit fachspezifischer didaktischer oder authentischer Texte und die fachliche Perspektive der Textbearbeitung stellen besondere Anforderungen an die Lernenden. Zwar sind die Schülerinnen und Schüler aus dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht mit unterschiedlichen Verarbeitungstiefen und entsprechenden Lern- und Arbeitstechniken – *scanning, skimming, detailed and analytical reading* – vertraut (vgl. Lehrplan Englisch, Kapitel 2), es ist jedoch erforderlich, diese gezielt im Sinne von *study skills* zu erweitern und zu vertiefen. Hier ist es besonders wichtig, fachterminologische Kompetenzen – Erkennen von Schlüsselwörtern – und fachspezifische Darstellungskonventionen zur Erschließung der Textbedeutung zu nutzen.

Die Schülerinnen und Schüler sind aus dem Unterricht der sprachlichen Fächer mit vielfältigen Formen des heuristischen, Lernprozesse begleitenden und kommunikativen Schreibens vertraut. Allerdings eröffnet der Unterricht in den bilingualen Sachfächern neue Verwendungssituationen, die jeweils fachspezifisch eingeübt werden müssen. Dabei werden sachfachliche Darstellungskonventionen (Texteröffnung, Kohäsion, Kohärenz, Schluß, Adressatenbezug, Kontext(un)abhängigkeit usw.) anhand von Modelltexten vorgestellt und mit den Lernenden erarbeitet – z. B. ein Versuchsprotokoll, die Beschriftung eines Schaubilds.

Im Sinne einer fachspezifischen Schreibdidaktik ist es notwendig, die Funktion des Schreibens – heuristisch oder kommunikativ – im fachlichen Lernprozeß transparent zu machen, Schreibaufgaben möglichst abwechslungsreich und motivierend zu gestalten, mögliche Adressaten in der Schule und im schulischen Umfeld zu nutzen (Wandzeitung, Dokumentation, Kontakt mit Institutionen aufnehmen usw.) und im Unterricht selbst Zeit zum Schreiben einzuräumen. Schriftliche Übungen sollten nicht allein als Lernerfolgskontrolle, sondern auch auf eine bestimmte Textform für kommunikative und den Lernprozeß begleitende Zwecke hin angelegt sein.

Die Konzeptbildung in diesen Empfehlungen repräsentiert einen Zwischenstand auf dem Weg zu einer Didaktik und Methodik des bilingualen Lehrens und Lernens. In der Weiterentwicklung der Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht von 1988 wird hier ein Schritt getan, den fachspezifischen Diskurs im Sinne der Integration von fachrelevanten Arbeitsweisen und inhaltsorientierten Fertigkeiten ausdifferenzieren und zwischen den beteiligten Fächern abzustimmen. Dabei gehen die einzelnen Fächer unterschiedliche Wege, z. B. in der begrifflichen Fassung der inhaltsorientierten Fertigkeiten und in der Entwicklung sprachlicher Hilfen für die fachrelevanten Arbeitsweisen und inhaltsorientierten Fertigkeiten. Die Weiterentwicklung der Konzeption im Sinne von *work in progress* bleibt der konkreten Unterrichtsarbeit, Abstimmungsprozessen in den Fachkonferenzen und der Materialentwicklung überlassen.

2.3 Interkulturelles Lernen

Auch die Prinzipien des interkulturellen Lernens finden in den bilingualen Sachfächern unterschiedliche Ausprägungen. Kontrastierende Betrachtungsweisen und Perspektivwechsel sind für Politik und Geschichte konstitutive Verfahren zum kritischen Umgang mit der eigenen Lebenswirklichkeit und der Befangenheit in ethnozentrischen Vorstellungen. Sie gehören auch für den Erdkundeunterricht, z. B. im Verstehen von Nutzungskonflikten, zur spezifisch bilingualen Vertiefung des Lernens und werden auch im Biologieunterricht, z. B. in der Bearbeitung ökologischer Fragestellungen, verwirklicht.

Hier haben auch – nach den Möglichkeiten der einzelnen Schulen – alle Formen des grenzüberschreitenden Lernens ihren Platz. Gedacht ist beispielsweise an die fachspezifisch-thematische Durchführung von Unterrichtsprojekten zum Austausch von Materialien und Lerngruppen in anderen Ländern, mit Erkundungen an fachlich ergiebigen Lernorten im Umfeld der Schule und im Zusammenhang mit Austauschprogrammen.

Alle bilingualen Fächer, v. a. aber der Englischunterricht, reflektieren die interkulturelle Situation der Verwendung der Fremdsprache als *lingua franca* in internationaler fachlicher Kommunikation sowie unterschiedliche fachsprachliche Ausprägungen inhaltsorientierter Kommunikation in der Muttersprache und der Zielsprache.

II Der bilinguale Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I

Vorbemerkungen

Die folgenden Ausführungen zum bilingualen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I beziehen sich auf die Arbeit in den Jahrgangsstufen 9 und 10. Zwar sieht der Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 13.03.1985 („Bilingualer Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums“) unter Punkt 2.2 vor, daß in der Klasse 7 „eines der Fächer Erdkunde oder Geschichte bilingual unterrichtet“ wird. Es entspricht jedoch gängiger Praxis an den Schulen mit bilingualem Bildungsgang, den Geschichtsunterricht erst mit Jahrgangsstufe 9 einsetzen zu lassen, während der Einstieg in den bilingualen Sachunterricht in Jahrgangsstufe 7 über die Fächer Erdkunde oder Biologie erfolgt.

Für eine solche Entscheidung sprechen folgende Argumente:

- Der auch für den bilingualen Geschichtsunterricht gültige Lehrplan Geschichte (Gymnasium, Sekundarstufe I) sieht für die Jahrgangsstufe 7 im Bereich der obligatorischen Fachinhalte überwiegend Unterrichtsgegenstände aus dem Mittelalter und der frühen Neuzeit vor, deren „vormoderne „ Begrifflichkeit den Schülerinnen und Schülern den Einstieg in den bilingualen Geschichtsunterricht erschweren muß. Der hier benötigte gegenstandsbezogene Wortschatz erscheint in dieser Jahrgangsstufe nur schwer zu bewältigen.
- Bei Beginn des bilingualen Sachfachunterrichts in der Jahrgangsstufe 7 mit dem Fach Geschichte ergäbe sich bereits nach dem ersten Jahr eine Unterbrechung, da Geschichte in der 8. Jahrgangsstufe nicht unterrichtet wird. Demgegenüber wird das Fach Erdkunde ohne Unterbrechung in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 unterrichtet, das Fach Biologie im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 7 und in den Jahrgangsstufe 8 und 9.
- Der Umgang mit historischen Materialien und Problemen setzt ein Inventar von sprachlichen Strukturen (z. B. Tempora, Aktiv und Passiv) voraus, das zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe noch nicht in dem erwünschten Maße vorhanden ist.

Den folgenden Aussagen zum bilingualen Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 des Gymnasiums liegt der für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht geltende Lehrplan „Geschichte – Gymnasium/Sekundarstufe I“ aus dem Jahre 1993 zugrunde, der auch für das bilinguale Sachfach Geschichte verbindlich ist.

1 Aufgaben und Ziele

Die allgemeinen Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, wie sie in Abschnitt 1.1 des Lehrplans Geschichte für die Sekundarstufe I des Gymnasiums formuliert werden, sind in gleicher Weise auch für den Unterricht im bilingualen Sachfach Geschichte gültig:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe des Geschichtsunterrichts die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich mit den in der Gesellschaft vorzufindenden geschichtlichen Elementen und Strukturen auseinanderzusetzen und im Prozeß des ständigen Tradierens und Veränderns geschichtlicher Vorstellungen selbständiges geschichtliches Urteilsvermögen auszubilden. Ein solchermaßen überprüfbares, korrigierbares und entwicklungsfähiges Geschichtsbewußtsein ist eine wichtige Voraussetzung für eine mündige Teilnahme am demokratischen Gemeinwesen.“ (Lehrplan Geschichte, Abschnitt 1.1, S. 32)

Die Begründung und Erläuterung dieser Zielsetzung im Lehrplan Geschichte sind auch für den bilingualen Unterricht im Fach Geschichte heranzuziehen (siehe dort Abschnitt 1.2, S. 32 – 34).

Ergänzend kommt im bilingualen Unterricht die allgemeine Zielsetzung des bilingualen Bildungsganges (siehe Abschnitt I, oben S. 2 und Lehrplan Englisch – Gymnasium/Sekundarstufe 2, Abschnitt 2.4 „Didaktische Hinweise zum bilingualen Bildungsgang“, S. 113 – 115) hinzu. Vermittelt werden soll zunächst die Fähigkeit, in englischer Sprache über historische Sachverhalte und Probleme zu kommunizieren. Es werden dazu zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nur die fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt, die innerhalb des bilingualen Bildungsganges in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 erworben wurden. Der bilinguale Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 macht deshalb behutsam und zielgerichtet die englische Sprache zur Unterrichtssprache. Das bedeutet nicht, daß die deutsche Sprache dogmatisch aus dem Unterrichtsgespräch ausgeschlossen würde (siehe Abschnitt 3.1, S. 53). Für diesen Bereich gelten die Aussagen des Lehrplans Englisch über die Aufgaben und Ziele des Englischunterrichts entsprechend.

Weiter ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte der anglophonen Bezugskulturen allgemeines Ziel der Arbeit im bilingualen Sachfach Geschichte. Auch wenn die englische und amerikanische Perspektive auf Grund der Vorgaben des Lehrplans Geschichte dominant sein wird, können und sollen auch andere Sichtweisen aus der englischsprachigen Welt berücksichtigt werden. Geschichtsbewußtsein soll sich nach den Aussagen des Lehrplans Geschichte in der Auseinandersetzung mit der Pluralität unterschiedlicher Geschichtsbilder, die in der Gesellschaft vorhanden sind, entwickeln:

„Unterschiedliche Formen und Akzentuierungen von Geschichtsbewußtsein müssen nach Prüfung ihrer Begründung in ihrem partiellen Recht, ihrer Bedingtheit, ihrer Entstehung und ihrer gegenwärtigen Funktion erkannt und begriffen werden.“ (Lehrplan Geschichte, Abschnitt 1.2, S. 33).

Für den bilingualen Geschichtsunterricht bedeutet diese allgemeine Beschreibung die besondere Aufgabe, Geschichtsbilder der englischsprachigen, insbesondere der angloamerikanischen, Welt auch und gerade, wenn sie von den vorherrschenden deutschen Geschichtsbildern differieren, aufzunehmen und mit deutschen Sichtwei-

sen zu vergleichen. Die Einübung in multiperspektivische Betrachtungsweisen ist ohnehin eine der Aufgaben des Geschichtsunterrichts (siehe Lehrplan Geschichte, Abschnitt 1.2, S. 32ff.). Im bilingualen Unterricht hat hier die vergleichende Beschäftigung mit den Betrachtungsweisen der englischsprachigen Welt einen besonderen Stellenwert. Auf diese Weise soll ein Stück „bikulturelle Kompetenz“ erworben werden. Diese Zielsetzung bedeutet nicht, daß im bilingualen Bildungsgang im Hinblick auf Ziele, Inhalte, und Methoden englischer oder amerikanischer Geschichtsunterricht durchgeführt werden soll. Durch die Berücksichtigung der Lernbereiche, die Anwendung der didaktischen Konstruktionsprinzipien genetische Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an Grundbegriffen (siehe Lehrplan Geschichte, Abschnitt 2.1, S. 11ff.) und die methodischen Standards des deutschen Geschichtsunterrichts (siehe Lehrplan Geschichte, Abschnitt 3.2, S. 117ff.) wird die Vergleichbarkeit des Geschichtsunterrichts im bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang mit dem deutschen Geschichtsunterricht außerhalb des bilingualen Bildungsganges erhalten. Deshalb ist der Unterricht im bilingualen Sachfach Geschichte „deutscher“ Geschichtsunterricht, allerdings mit zusätzlichen Zielsetzungen und besonderen inhaltlichen und methodischen Akzenten.

2 Lerninhalte

2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen Sachfach Geschichte

Die Vorgaben des Lehrplans Geschichte zur Obligatorik im Bereich der Aufgaben und Ziele des Faches (Abschnitt 1), Grundsätze der Unterrichtsgestaltung (Abschnitt 3) und Leistungsbewertung (Abschnitt 4) haben auch für den bilingualen Geschichtsunterricht Gültigkeit. Demnach sind neben den allgemeinen Vorgaben (Ziele, Lernbereiche, Konstruktionsprinzipien) für den bilingualen Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 insbesondere verbindlich

- die für die Jahrgangsstufen 9 und 10 vorgesehenen insgesamt acht Fachinhalte (9.1 bis 9.4 für die Jahrgangsstufe 9, 10.1 bis 10.4 für die Jahrgangsstufe 10),
- die bei den einzelnen Fachinhalten genannten inhaltlichen, methodischen und begrifflichen „Vorgaben zum Fachinhalt“.

Grundsätzlich austauschbar sind die in dem Lehrplan Geschichte enthaltenen „Beispiele zur Entfaltung des Fachinhalts“. Keine festen Vorgaben enthält der Lehrplan auch für den vorgesehenen Freiraum eines Teils der Unterrichtszeit (siehe Lehrplan Geschichte, Abschnitt 2.2.2, S. 46 – 48). Möglichkeiten der Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht gibt es demnach

- in der Auswahl und Ausgestaltung der Entfaltungen der acht verbindlich vorgegebenen Fachinhalte im Rahmen der dort genannten „Vorgaben zum Fachinhalt“,
- in der Gestaltung des Teils der Unterrichtszeit, der zu einer freien unterrichtlichen Nutzung vorgesehen ist.

Entsprechende Entscheidungen müssen sich an den dargestellten Zielsetzungen des Sachfachunterrichts im bilingualen Bildungsgang orientieren. Das bedeutet, daß stärker als im muttersprachlichen Geschichtsunterricht die Geschichte Großbritanniens und der Vereinigten Staaten von Amerika sowie die Geschichte des Verhältnisses zwischen diesen Ländern und Deutschland Unterrichtsgegenstand sein soll. Dabei sollten die Gegenstände und Probleme vorrangig Berücksichtigung finden, die im Geschichtsbewußtsein in Deutschland und der englischsprachigen Welt im Vordergrund stehen und deshalb Gegenstand der Auseinandersetzung mit Gesprächspartnern aus diesen Ländern sein werden. Da sich hierbei mit wandelndem Geschichtsbewußtsein in Deutschland und der englischsprachigen Welt Veränderungen ergeben können, muß eine einmal vorgenommene bilinguale Akzentuierung in bestimmten Abständen überprüft und verändert werden. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß es unverzichtbare Gegenstände gibt, die nur teilweise oder gar nicht durch ein Thema mit zum Beispiel deutsch-englischem oder deutsch-amerikanischem Bezug abgedeckt werden können. Dazu gehören Gegenstände von universalhistorischer Bedeutung wie die Geschichte der Sowjetunion oder auch solche wie der Nationalsozialismus, die von besonderer Bedeutung für eine reflektierte historische Identität der nachwachsenden Generation in Deutschland sind.

Ergänzend erscheinen folgende Gesichtspunkte von Bedeutung:

- Vorschläge für die Nutzung des Freiraums zur Füllung der verbindlichen Fachinhalte durch besondere Thematisierungen und Entfaltungen unter bilingualen Ge-

sichtspunkten werden in ausgeführten Beispielen (siehe Abschnitt 2.3) gemacht. Die dort gemachten Vorschläge können unter Berücksichtigung der „Vorgaben zum Fachinhalt“ ausgetauscht und ergänzt werden.

- Wegen der Schwierigkeiten der fremdsprachlichen Kommunikation muß im Regelfall davon ausgegangen werden, daß die Behandlung der verbindlichen Fachinhalte im bilingualen Sachfach mehr Zeit beansprucht als im muttersprachlichen Unterricht. Deswegen wird der vorgesehene Freiraum im Rahmen der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit zu einem gewissen Teil bereits durch Wiederholung, übendes Lernen, Festigung und Vertiefung in Anspruch genommen werden.
- In den Fällen, in denen sich bei bestimmten Fachinhalten besondere bilinguale Auswahlentscheidungen anbieten (z. B. die Behandlung der englischen Industrialisierung bei dem Fachinhalt „Industrialisierung“), kann im Freiraum zur Ergänzung auf Gegenstände von besonderer Bedeutung für die deutsche Perspektive wie die Industrialisierung in Deutschland eingegangen werden.
- Weiter bietet es sich im bilingualen Bildungsgang an, innerhalb des Freiraumes Themen aus der Geschichte der englischsprachigen Welt zu wählen, die nicht oder nur verkürzt im Rahmen der verbindlichen Fachinhalte behandelt werden. Solche Gegenstände könnten z. B. sein der amerikanische Bürgerkrieg, das englisch-irische Verhältnis und die Geschichte der Entkolonialisierung.

2.2 Die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 9 und 10

Der Lehrplan Geschichte sieht für die Jahrgangsstufen 9 und 10 folgende obligatorische Fachinhalte vor:

- Jahrgangsstufe 9: 9.1 Europa als Traditionsraum
9.2 Die Französische Revolution
9.3 Industrialisierung
9.4 Nationalismus und Imperialismus
- Jahrgangsstufe 10: 10.1 Demokratie und kommunistische Diktatur
10.2 Nationalsozialistische Herrschaft
10.3 Der Ost-West-Konflikt
10.4 Friedenssicherung

Diese Abfolge orientiert sich an einem Prinzip der Grobchronologie, wobei der Jahrgangsstufenblock 9/10 durch zwei Längsschnitte eingerahmt wird (siehe Lehrplan Geschichte, Abschnitt 2.2.1, S. 45f.). Am Beginn der Jahrgangsstufe 9 steht der Längsschnitt „Europa als Traditionsraum“. Für den bilingualen Geschichtsunterricht im deutsch-englischen Bildungsgang ergäbe sich bei dieser Abfolge das Problem, daß der Geschichtsunterricht in der Fremdsprache mit einem Fachinhalt begännen, der wegen des Längsschnittes von der Antike bis zur Gegenwart im Hinblick auf den notwendigen Wortschatz besondere Schwierigkeiten bietet, die den ohnehin schweren Einstieg in die fremdsprachliche Kommunikation über historische Sachverhalte zusätzlich erschweren. Er ist daher als Einstieg in den bilingualen Geschichtsunterricht wenig geeignet.

Es wird deshalb folgende inhaltliche Strukturierung des Unterrichts in der Jahrgangsstufe 9 empfohlen:

- Unter Nutzung des im Lehrplan Geschichte vorgesehenen Freiraums (Lehrplan Geschichte, Abschnitt 2.2.2, S. 46 – 48) sollte an den Anfang ein Fachinhalt „Die amerikanische Revolution“ gestellt werden (hier als Fachinhalt 9.0 bezeichnet). Dieser Fachinhalt berücksichtigt die besonderen Ziele des bilingualen Bildungsgangs und ist im Hinblick auf den inhaltspezifischen Wortschatz gut von den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen.
- Anschließend sollte die Reihenfolge der für die Jahrgangsstufe 9 verbindlichen Fachinhalte dahingehend umgestellt werden, daß der Fachinhalt „Europa als Traditionsraum“ an das Ende des Unterrichts in dieser Jahrgangsstufe rückt. An dieser Stelle ist er auf Grund der inzwischen von den Schülerinnen und Schülern gemachten Erfahrungen besser zu bewältigen.

Bei Berücksichtigung dieser Empfehlungen ergibt sich folgende Reihenfolge der Fachinhalte:

- Jahrgangsstufe 9:
- 9.0 Die Amerikanische Revolution
 - 9.1 Die Französische Revolution
 - 9.2 Industrialisierung
 - 9.3 Nationalismus und Imperialismus
 - 9.4 Europa als Traditionsraum

Die Abweichung von der durch den Lehrplan Geschichte vorgegebenen Reihenfolge ist nur durch die besonderen Probleme des bilingualen Bildungsganges zu begründen und muß deshalb auf ihn beschränkt bleiben. Bei der Vorschaltung des Fachinhalts 9.0 und der dann veränderten Abfolge ist das Problem des Einstiegs in den bilingualen Geschichtsunterricht leichter zu lösen. Zudem werden für den Längsschnitt wesentliche inhaltliche und fachsprachliche Voraussetzungen bei den vorhergehenden Fachinhalten geschaffen.

Gründe für eine Änderung der vom Lehrplan Geschichte vorgesehenen Abfolge der Fachinhalte in der Jahrgangsstufe 10 gibt es nicht.

2.3 Die Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung

Die folgende Darstellung der obligatorischen Fachinhalte enthält – wie im Lehrplan Geschichte – jeweils zu Beginn eine Übersicht über die verbindlichen „Vorgaben zum Fachinhalt“. Daran schließen sich „Didaktische Perspektiven“ an, die den Gegenstand unter den Aspekten Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung und gesellschaftliche Anforderungen legitimieren und aufschlüsseln. Sie sind unverändert aus dem Lehrplan Geschichte übernommen, um die Umsetzung der zentralen Intentionen des Lehrplans Geschichte für die einzelnen Inhaltsbereiche zu sichern. Es folgt ein „Beispiel zur Entfaltung des Inhalts“ nach den Konstruktionsprinzipien (Genetische Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an Grundbegriffen).

Diese – wie im Lehrplan Geschichte – nicht verbindlichen Entfaltungen enthalten – soweit möglich und sinnvoll – Vorschläge für eine bilinguale Akzentuierung des Fachinhalts. Diese Akzentuierungen beziehen sich darauf, daß die in den Beispielen des Lehrplans Geschichte vorgesehene inhaltliche Füllung unter Beachtung der am Anfang stehenden obligatorischen „Vorgaben zum Fachinhalt“ teilweise oder ganz ausgetauscht wurde. In den meisten Fällen ist die Füllung gegenüber dem Lehrplan

jedoch fast unverändert, da Anknüpfungspunkte für die bilinguale Akzentuierung bereits vorhanden sind oder eine solche Akzentuierung nicht möglich und nicht sinnvoll ist.

Wegen der besonderen Bedeutung der für die Unterrichtsgestaltung maßgeblichen Konstruktionsprinzipien sind die Raster in englischer Sprache gehalten. Neben den einzelnen Teilgegenständen werden damit auch die zentralen Problemperspektiven und die zentralen Begrifflichkeiten deutlich und können damit auch für die praktische Gestaltung des bilingualen Geschichtsunterrichts herangezogen werden. Im abschließenden Kommentar werden das jeweils gewählte Beispiel und ggf. seine bilinguale Akzentuierung erläutert.

Für den zusätzlich eingefügten Fachinhalt 9.0 (Die Amerikanische Revolution – siehe Abschnitt 2.2) wurde auf eigenständige „Didaktische Perspektiven“ verzichtet, da der entsprechende Abschnitt des Fachinhalts 9.1 (Die Französische Revolution) hier weitgehend übertragbar ist. Verbindliche „Vorgaben“ im Sinne des Lehrplans für Geschichte wurden entsprechend dem Charakter eines Fachinhalts im Freiraum nicht formuliert.

2.3.1 Jahrgangsstufe 9

Fachinhalt 9.0: Die Amerikanische Revolution

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.0:

The American Revolution: The Struggle for Independence and Political Participation

| Genesis | Problems | Terminology |
|---|---|--|
| Britain as a colonial power: – the American colonies – the mercantilist system – the Enlightenment in America – the conflict between Crown and colonies | The seeds of conflict: – local government based on charters and contracts – America's dependence on English economy – taxation without political representation – the impact of the Enlightenment on political awareness in the colonies – the emergence of an American civilization | absolutism charter mercantilism the Enlightenment period ideology rationalism |

The War of Independence

- the Declaration of Independence
- the road to independence
- the American Constitution
- the Bill of Rights

Colonial rule vs. home rule/ self-government

- rejection of mercantile and colonial system
- republican and democratic ideas
- the discussion of constitutional principles
- revolution or war of independence?

War of Independence

- revolution
- republic
- constitution
- human rights
- life, liberty, pursuit of happiness
- right to political opposition
- separation of powers
- checks and balances

Outcome/effects of the American Revolution

The new nation: "Government of the people, by the people, for the people"?

- gap between ideals and reality:
- racial, sexual, political and social discrimination
- acceptance of slavery
- status in society based on ability and property, not on birth
- restricted political participation (limited suffrage)
- privileges of the propertied classes
- WASP dominance
- glorification of the revolution
- the American Constitution: a model for European countries?

- sovereignty
- democracy
- liberalism
- nationalism
- propertied class
- privilege
- myth

Kommentar zum Beispiel

Als Folge der besonderen Situation der Kolonisten in Nordamerika zwischen begrenzter Selbstverwaltung und wirtschaftlicher sowie politischer Abhängigkeit von der englischen Krone entwickelte sich ein Konflikt, in dem der Anspruch auf Partizipation an den gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen verwirklicht werden sollte. Als doppelter Schwerpunkt bietet sich der Unabhängigkeitskampf der Kolonisten und die Diskussion über den zu schaffenden demokratischen Verfassungsstaat an. Die Ereignisgeschichte tritt dabei zurück zugunsten einer Erörterung der Grundpositionen im Kampf zwischen Kolonialmacht und Siedlern einerseits sowie

zugunsten der Organisation des neuen Staatswesens andererseits. Die einzigartige Offenheit der historischen Situation zu Beginn der amerikanischen Unabhängigkeit fördert dabei eine kreative und kritische Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den historischen Alternativen und den tatsächlichen Entscheidungen in dieser Gründungsphase, wie sie sich an zentralen Dokumenten des neuen politischen Systems (*Declaration of Independence, Bill of Rights*) veranschaulichen lassen.

Nach Analyse der Verfassung soll die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit an Einzelaspekten (Wahlrecht, Sklaverei, Stellung der Frau, Minderheiten) und die Interessengebundenheit der Entscheidungen (Durchsetzung der Interessen des Besitzbürgertums) verdeutlicht werden.

Eine Diskussion des Fortschrittsanspruches und des Vorbildcharakters der Amerikanischen Revolution für Europa führt zu einer Gesamtbeurteilung und zu einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Mythen- bzw. Legendenbildung in der Geschichte und regt zu einem Vergleich des Geschichtsbewußtseins in den USA und in Deutschland an (Aspekt der Kontinuität, Tradition).

Als Arbeitsmaterialien steht eine Vielzahl von englischen bzw. amerikanischen Dokumenten und Texten zur Verfügung, die ergänzt werden können durch Bilder, Karikaturen, Karten, Statistiken und Zeittabellen. Den bei einigen Texten zu erwartenden sprachlichen Schwierigkeiten kann durch Textkürzungen und Übersetzungen begegnet werden.

Arbeitsformen wie Debatte und Rollenspiel können für die sprachliche Aktivierung der Schülerinnen und Schüler nutzbar gemacht werden. Dabei bietet sich sowohl die Möglichkeit, geschichtliche Ereignisse und Probleme aus der Gegenwart und vom eigenen Standpunkt zu bewerten, als auch die Perspektive der Vergangenheit unter Berücksichtigung der Argumentation aller Beteiligten in die historische Urteilsbildung einzubeziehen.

Fachinhalt 9.1: Die Französische Revolution

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundzüge der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus
- Erarbeitung der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen als Bedrohung der alten Ordnungssysteme
- Erarbeitung der Menschen- und Bürgerrechte als Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Grundordnung
- Erarbeitung der Leistungen von Frauen im Rahmen der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen
- Vertiefung der Analyse von schriftlichen Quellen
- Einführung in das Verfahren einer differenzierten historischen Urteilsbildung
- Grundbegriffe: Absolutismus, Liberalismus, Menschen- und Bürgerrechte, Privilegien, Revolution, Verfassung

Didaktische Perspektiven

Mit dem Fachinhalt „Die Französische Revolution“ soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf ein spezifisches Ereignis als auf einen länger dauernden Prozeß gerichtet werden. Dessen Zielsetzung – die Teilhabe des Bürgertums an den Entscheidungsprozessen im Staate – ist allerdings schon deswegen mehr als eine bloße Neu- oder Umverteilung von Macht, weil sie mit dem tradierten Ordnungsrahmen nicht länger vereinbar ist. Indem das Bürgertum darin einen ihm angemessenen Platz sucht, überwindet es diesen zugleich. Der Aufstieg des Bürgertums zur gesellschaftlich fortschrittlichsten Gruppe markiert damit zugleich das Ende einer fast tausendjährigen Vorherrschaft feudaler Gesellschaftsstrukturen.

Um diese Entwicklung in ihrer Tragweite vollständig einschätzen zu können, bedürfen die Schülerinnen und Schüler eines kurzen, gerafften Einblicks in die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus, seine Leistungen und Begrenzungen. Denn diese Phase, in der der Absolutismus die Grundlagen moderner Staatsverwaltung legt, bildet zugleich das Ferment für den Aufstieg des Bürgertums, für wirtschaftliche Prosperität ebenso wie für die Entwicklung von Selbsterfahrung und das Wachstum gesellschaftlicher Eigenidentität. Der Fortschritt des Absolutismus ist also zwangsläufig mit der Entfaltung des Bürgertums verknüpft.

Unterricht, der dieses akzentuiert, entgeht der Gefahr, Fortschrittlichkeit allzu unhistorisch allein für das Bürgertum zu reklamieren und damit die eigentlich geschichtliche Frage nach Ursachen und Folgen durch eine scheinbare Unvermeidlichkeit in der Abfolge der Ereignisse zu ersetzen. Betonte man die – durch die Realität vorgeblich bewiesene – Zwangsläufigkeit der Entwicklung, entzöge man den Schülerinnen und Schülern gerade die Möglichkeit, sich mit Geschichte aus ihrer eigenen Perspektive auseinanderzusetzen und sie von ihrem Standpunkt aus wertend zu betrachten.

An die Stelle der Ereignisgeschichte muß mithin die Darstellung des Entwicklungsprozesses treten, der den Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Frage nach Interessen, Bedürfnissen und Motiven erlaubt. Erst dadurch wird deutlich, daß eine längere Phase der Belastung an einer möglicherweise eher belanglosen Stelle umschlägt und schließlich Handeln im eigenen Interesse erzwingt. In diesem Sinne sind reaktionäre Unterdrückungsmechanismen der Herrschenden ebenso zu verstehen wie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte als die Grundlinie des Bürgertums, hinter die es ohne Kampf kein Zurück mehr gibt.

In den Menschen- und Bürgerrechten kulminieren alle früheren Partizipationsbestrebungen des Bürgertums und verdichten sich zu etwas qualitativ Neuem, zugleich aber bilden sie für die Zeitgenossen auch ein ganz konkretes gesellschaftliches Handlungsprogramm. Sie aus ihrer Zeit heraus als nicht überschätzbaren Fortschrittsanspruch, zugleich aber auch als Markstein bürgerlicher Interessen zu verstehen, heißt letztlich, sie für die Schülerinnen und Schüler als ethischen Appell begreifbar zu machen und sie von dem Mythos zu befreien, daß ihre Kodifikation schon ihre Realisierung bedeutet.

Diese Perspektive muß auch die Einsicht umfassen, daß diese Rechte vornehmlich Männern vorbehalten sind, während Frauen trotz ihrer aktiven Teilnahme an der Gesamtentwicklung weiterhin Personen minderen Rechts bleiben, weil ein allgemei-

nes Bewußtsein gleicher politischer und rechtlicher Wertigkeit von Männern und Frauen nur in Ansätzen existiert. Insofern bilden die Menschen- und Bürgerrechte den Anfang einer neuen, nicht den Endpunkt einer abgeschlossenen Entwicklung, der wegen des Fehlens sozialer Grundrechte bis heute nicht erreicht zu sein scheint. Den Schülerinnen und Schülern muß also bewußt werden, daß in der Zeitbrechung der Geschichte auch ideal wirkende Ziele und Vorstellungen auf ihre konkrete Interessengebundenheit zurückgeführt werden müssen.

Diese Erkenntnisse sollen an der Französischen Revolution als der wesentlichen Station des Kampfes des Bürgertums um Partizipation gewonnen werden. Von den Grundformen historischer Untersuchung sollte die Strukturgeschichte in Verbindung mit Elementen des perspektivisch-ideologiekritischen Verfahrens Anwendung finden.

Methodisch soll das Verfahren der systematischen Quellenanalyse vertieft und als Untersuchungsinstrument zur Verfügung gestellt werden. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler an diesem Inhalt in die bewußte, den eigenen historischen Horizont einbeziehende Wertung eingeführt werden. Dabei sollen sie den Gegenwartshorizont und den Zeithorizont der Vergangenheit gegeneinander abwägen und zu einem beide Perspektiven relativierenden historischen Urteil gelangen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.1:

The French Revolution: General Welfare vs. Particular Interests – The Struggle for a Constitutional State

Genesis

The foundations of the modern state in the Age of Absolutism:

- the modern centralized bureaucratic state
- the rise of the bourgeoisie
- the Enlightenment and rationalism

Problems

Form of government and the citizens' interests:

- bureaucracy and economic policy as means of government
- economic power and lack of political power: the development of a new political consciousness
- the Enlightenment as an ideological prerequisite for a rationally organized society

Terminology

absolutism
 "Ancien Regime"
 mercantilism
 privileges
 Enlightenment
 rationalism
 ideology

The struggle for participation and emancipation:

- the outbreak of the French Revolution
- the active involvement of women in politics
- the Declaration of the Rights of Man
- the Constitution of 1791

General welfare or particular interests?

- revolution against the feudal system: the power of ideas and the strength of the masses
- the fight of women for social and political recognition
- liberty, equality, fraternity vs. political exclusion of women
- the creation of new privileges: the male propertied citizen

revolution
National Assembly
liberty, equality
fraternity
emancipation
human rights
constitution

The emergence of national interests:

- Robespierre and the Reign of Terror
- Napoleon's military rule

Personalities and their means of achieving their aims:

- the Terror: the relationship between group interests and morality
- the "strong man" safeguarding law and order

"Jacobin"
Committee of Public Safety
"Sansculotte"
terror
empire

The effects of the French Revolution on Germany:

- the end of the Holy Roman Empire of the German Nation
- the promotion of liberalism among the German bourgeoisie

Reforms imposed "from above" instead of emancipation of the bourgeoisie:

- mediatization and secularization
- a step towards German unity?
- reality in the Age of Restoration vs. the liberals' hopes for a constitutional state

reform
mediatization
secularization
restoration
liberalism
the emancipation of the Jews

Kommentar zum Beispiel

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

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

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

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

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

Durch von hier ausstrahlende emanzipatorische Gedanken erreichen die Juden schließlich die bürgerliche Rechtsgleichheit nach einem jahrhundertelangen Status minderen oder eingeschränkten Rechts. Das Erlebnis der Befreiung und das daraus resultierende Selbstbewußtsein führt auch in Deutschland zu einer reichen Befruchtung des gesellschaftlichen Lebens in allen Bereichen.

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

Fachinhalt 9.2: Industrialisierung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundstrukturen der Technikgeschichte
- Erarbeitung der Industrialisierung als eine alle Dimensionen der historischen Erfahrung erfassende Epochenschwelle unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Fragestellungen
- Einführung in die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung
- Erarbeitung der sozialen Frage als Folge der Industrialisierung
- Erörterung der Folgen der Industrialisierung für die Umwelt
- Analyse der Rolle der Technik als Aspekt menschlicher Zukunft
- Erarbeitung der Wechselbeziehung verschiedener Formen historischer Erfahrung
- Grundbegriffe: Arbeiterbewegung, Emanzipation, Gewerkschaften, Industrialisierung, Kapitalismus, Klasse, Kommunismus, Ökologie, Proletariat, Sozialismus, soziale Frage

Didaktische Perspektiven

Mit dem Unterrichtsinhalt „Industrialisierung“ werden die Schülerinnen und Schüler mit einem Phänomen konfrontiert, das wie wenige Ereignisse in der Menschheitsgeschichte – ausgehend von Europa und zunächst gemächlich, dann mit wachsender Geschwindigkeit und lokal immer weiträumiger – die gesamte Welt erfaßte und beeinflusste. Dieser Prozeß der zunehmenden Industrialisierung hält trotz aller inzwischen daran laut werdenden Kritik bis heute mit unverminderter Dynamik an. Er ist damit ein historischer Aspekt ebenso wie elementarer Faktor der Gegenwart und voraussichtlich auch der Zukunft der Schülerinnen und Schüler.

Die „Industrialisierung“ ist also keine in sich abgeschlossene Epoche; die sich der historischen Betrachtung aus gesicherter Distanz erschließen könnte. Aus der Mikroperspektive der subjektiven Zeiterfahrung erscheint sie zeitlupenhaft und daher eher unspektakulär, so daß es gewöhnlich der bewußten intellektuellen Anstrengung der Makroperspektive bedarf, ihre lebens- und bewußtseinsverändernden Wirkungen

überhaupt konkret wahrzunehmen. Obendrein tritt die Veränderung in der Regel zunächst in Gestalt des technischen Fortschritts auf, der gewöhnlich als rein mechanisch-materiell und damit als weniger einschneidend empfunden wird, während daraus resultierende gesellschaftliche, wirtschaftliche und/oder kulturelle Konsequenzen erst wesentlich später sichtbar werden. Zur Entwicklung von Eigenidentität und gesellschaftlicher Autonomie durch Geschichtsunterricht gehört auch die Fähigkeit, langsam wirkende Prozesse aus der Makroperspektive wahrzunehmen und somit aus der Mikroperspektive gar nicht erkennbare Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen historischer Erfahrung zu verstehen.

Historisch ist die Industrialisierung keine zu einem geeigneten Zeitpunkt bewußt herbeigeführte oder auf konkreten Willensakten fußende Entscheidung, sondern die Resultante multikausaler Bedingungsfaktoren, aus denen mit der Erfindung der Kraftmaschine eine technische Entwicklung in besonderer Weise hervorragt. Auch wenn die Nutzung einfacher Werkzeuge und Maschinen weit zurückführt bis in die Evolutionsgeschichte der Menschheit, in den Manufakturen manche spätere Entwicklung vorweggenommen scheint, konnte bis zum Bau der Dampfmaschine doch keine technische Erfindung oder Verbesserung das Problem einer ermüdungsfreien Kraftquelle in großem Umfang lösen. Trotz der Erfindung immer leistungsfähigerer Segelschiffe, wind- oder wassergetriebener Mühlen, Pumpen oder Hammerwerke blieben Tiere und menschliche Muskeln das wesentlichste, weil billigste Antriebsaggregat für alle Arten von Werkzeugen und Maschinen.

Daraus müssen die Schülerinnen und Schüler die Einsicht gewinnen, daß das Schicksal des überwiegenden Teils aller Menschen des vorindustriellen Zeitalters, Männer, Frauen und Kinder gleichermaßen, nicht aus einem Leben in naturbelassener Idylle bestand, sondern darin, Werkzeugen und Maschinen ihre Körperkraft zu leihen und schwere und schwerste körperliche Arbeit zu verrichten. Es muß ihnen bewußt werden, daß mit der Erfindung der Kraftmaschine zu Beginn der Industrialisierung erstmals die reale Chance bestand, die scheinbar naturgesetzliche Instrumentalisierung des Menschen zu überwinden. Daß dies bis heute nicht hinreichend gelungen ist, sollte die Schülerinnen und Schüler nicht zu einer unreflektierten Kritik an der Vergangenheit, sondern zu verantwortlichem Handeln in der Zukunft anleiten.

Die Industrialisierung als Folge der gezielten Verwendung der Dampfmaschine als Kraftquelle beeinflusste über die technische Rationalisierung im Produktionsprozeß bald das gesamte System menschlicher Existenz. Sie revolutionierte Wirtschaft, Kultur und Politik in vorher undenkbarem Ausmaß, veränderte die Gesellschaft im großen ebenso wie im Mikrokosmos des privaten und familiären Lebens und nicht zuletzt die Umwelt.

Schon in ihrer Anfangsphase schuf sich die beginnende Industrialisierung mit der kapitalistischen freien Marktwirtschaft eine in ihrer rationalen und funktionalen Effizienz bislang unbekannte Wirtschaftsordnung. Dementsprechend sollte der Kapitalismus zunächst als eine dem Merkantilismus weit überlegene, fortschrittliche Wirtschaftsform verstanden und seine Leistung in der Warenproduktion ebenso wie die Stärkung bürgerlichen Selbstbewußtseins gegenüber den bislang herrschenden Klassen in den Vordergrund gerückt werden.

Diese Perspektive erlaubt es, das Potential der Industrialisierung aus ihrer Zeit heraus als einen grundsätzlichen Fortschritt zu verstehen. Sie bliebe allerdings verengt,

nähme sie nicht mit der sozialen Frage zugleich auch ihre reale Ausgestaltung im Sinne des Manchesterkapitalismus in Augenschein – in der Entstehung eines Massenproletariats, der Degradierung von Männern, Frauen und Kindern zu Dienerinnen und Dienern sowie Bedienerinnen und Bedienern der Maschinen, die soziale Entwurzelung ganzer gesellschaftlicher Teilgruppen durch Massenelend, Pauperisierung und Ausbeutung –, die die Chance für die vielen zur Befreiung von der Fron körperlicher Schwerarbeit zur Freiheit einiger zur Ausbeutung aller wirtschaftlich Schwächeren degenerierte. Dabei muß auch die oft vernachlässigte Rolle der Frauen während der Industrialisierung hinlänglich gewürdigt werden. Von den denkbaren Lösungsversuchen der sozialen Frage sollten die Schülerinnen und Schüler zumindest die sich in der Arbeiter- und Gewerkschaftsebene manifestierenden emanzipatorischen Kräfte kennenlernen.

Eine solche multiperspektivische Betrachtung erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, an einem historischen, gleichwohl noch immer nicht abgeschlossenen Phänomen Chancen und Potentiale einer Entwicklung ebenso zu erkennen, wie auch die Gefahren, die durch die Partikularinteressen einzelner Gruppen entstehen, und daraus Handlungsmaximen für ihre eigene Zukunft abzuleiten. Der Unterricht kann bis auf die politikgeschichtliche Dimension und mit unterschiedlicher Intensität alle Dimensionen historischer Erfahrung einschließlich umweltgeschichtlicher Betrachtung umfassen. Er sollte zudem die Möglichkeiten synchroner und diachroner Betrachtung nutzen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.2:

The Industrial Revolution in Britain

| Genesis | Problems | Terminology |
|---|--|---------------|
| Technological development from tools to power engines | Technology as a means of coping with problems of daily life | tools |
| – primitive tools and machines | – primitive tools and machines to help man with hard work | machines |
| – technology without engines | – machines "powered" by man | mechanization |
| – power engines | – power engines: man's life made easier or man made the slave of machines? | inventions |
| | | technology |
| | | power engines |

Agrarian revolution

- from the open-field system to enclosures
- new methods of stock-breeding
- mechanization

The beginnings of industrialization and capitalism in Britain

- from the domestic system to the factory system
- mass production and free market
- capitalism as an economic system

Emergence of the social question

- class divisions:
 - capitalists
 - proletarians
- family and social change
- the beginnings of the feminist movement
- attempts to solve the social question:
 - activities of employers
 - the Chartist Movement
 - the labour movement
 - socialist ideas
- state legislation

Economic change marking the beginning of a new era

- neolithic revolution
- industrialization
- technologies of the future

Increase in population as a challenge and a driving force

- innovation as an answer to growing needs
- social change in the country

Interdependence of technology and economy

- inventions as an answer to economic demands
- production on a large scale and economic organization
- self-interest to promote the general welfare?

Interdependence of economy and society

- privileges and power based on capital
- labour as merchandise
- mass misery and human dignity
- family life: idea and economic reality
- emancipation through re-shaping of ideas
- changing the social and political system: reform or revolution?
- social and political improvements as stabilizing factors

Changes of environment and society caused by technological development

- technological progress and its impact
- limits of growth? economy and ecology

open-field system

- strip-farming
- enclosure
- migration from the land
- urbanization

domestic system

- factory system
- industrialization
- mass production
- capitalism
- economic liberalism

social question

- class
- entrepreneur
- proletariat
- exploitation
- pauperization
- emancipation
- Chartism
- labour movement
- trade union
- Socialism
- Communism
- extension of suffrage

environment

- neolithic revolution
- economy
- ecology

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel greift aus der Vielzahl der möglichen Modelle *The Industrial Revolution in Britain* heraus, einerseits weil dieser technische, wirtschaftliche und soziale Umbruch in der Geschichte wegen vieler günstiger Faktoren von Großbritannien seinen Ausgang nahm und viele Probleme sowie Ansätze zu ihrer Lösung hier exemplarisch untersucht werden können, andererseits weil es eine besonders gute Möglichkeit zur bilingualen Akzentuierung des Geschichtsunterrichts bietet.

Ausgangspunkt ist die Technikgeschichte, die allerdings nicht isoliert betrachtet, sondern verknüpft werden soll mit den sie bedingenden besonderen Herausforderungen und menschlichen Bedürfnissen sowie mit ihren Folgen für Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen. Der Gedanke der angeblich ideologie- und wertfreien Technik kann so relativiert werden; dieser Ansatz könnte zudem von anderen Fächern aufgegriffen, aus deren Perspektive beleuchtet und im fächerübergreifenden Projektunterricht vertieft werden.

Anhand der landwirtschaftlichen Umwälzungen und der Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung in England sollen die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen von Technik auf Wirtschaft kennenlernen. Ausgangspunkt ist der technische Fortschritt, seine Konsequenzen sind die Ausweitung des Handwerks zur Industrie, die Umstellung der Landwirtschaft und Subsistenzwirtschaft auf Überschußproduktion und die Reduktion staatlichen Einflusses auf den Markt. Zugleich sind für den bislang völlig unbekanntem technischen Aufwand große Mengen Kapital erforderlich, die dem, der darüber verfügt, über die Kapitalmacht völlig neue Chancen zur Durchsetzung seiner Interessen eröffnet und ein neuartiges Privilegiensystem schafft.

Die Untersuchung der Interdependenz verschiedener Formen historischer Erfahrung wird im nächsten Schritt variiert und vertieft, indem die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen der neuen Wirtschaftsordnung auf die konkrete Gesellschaft der frühen Industrialisierung, also die soziale Frage, beobachten. Diese soll freilich nicht als bloße Systemkrise, sondern als ein Existenz- und Menschenwürde der betroffenen Männer, Frauen und Kinder bedrohendes Schicksal verstanden werden. Dabei geht es ebenso um die Auswirkung von Ökonomie auf die Familie wie um die Geschlechterrollen und die verschiedenen Formen der Emanzipation in der Arbeiter- wie Frauenbewegung. Die frühindustriellen Lebensbedingungen können schließlich als ein von noch ungebremsen Gruppeninteressen bedingtes soziales Defizit erklärt werden, welches das Proletariat zu auswechselbaren Extensionen von Maschinen degradierte, den sozialen Frieden gefährdete und schließlich die Frage nach Umsturz oder Meliorisierung des Systems überhaupt erst aufwarf. Die Untersuchung der Ansätze verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen zur Lösung der sozialen Frage soll verdeutlichen, weshalb in England – im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern – beim Wandel von Staat und Gesellschaft der Weg der Reform und nicht der der Revolution gegangen wurde.

In einem letzten Schritt soll den Schülerinnen und Schülern die historische Bedeutung der Industrialisierung als eine der neolithischen Revolution vergleichbare Epochen-schwelle verdeutlicht werden. Während der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit primär durch den Wechsel vom religiösen zum säkularen Weltbild bei – trotz aller Veränderung im Detail – weitgehender Konstanz der Wirtschafts- und Sozialform

gekennzeichnet ist, beeinflusst der nunmehrige wirtschaftliche Wandel in den Produktionsformen die natürliche Umwelt ebenso wie die tradierten Staats-, Gesellschafts- und Werthierarchien und stellt jahrhundertealte Ordnungssysteme zur Disposition. Dabei soll zugleich die Perspektive auf Gegenwart und Zukunft geöffnet und die Frage nach künftigen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der bisherigen historischen Erfahrungen mit Technik und Industrialisierung und den sich durch sie ergebenden Chancen und Gefahren gestellt werden.

Fachinhalt 9.3: Nationalismus und Imperialismus

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen für die Entstehung des Nationalismus in Europa mit Hilfe einer diachronen Untersuchung
- Erarbeitung der Entwicklung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie am Beispiel der deutschen Frage
- Erarbeitung ökonomischer, sozialer und ideologischer Grundlagen des Imperialismus
- Analyse des Zusammenhangs von Nationalismus, imperialistischer Expansion und Erstem Weltkrieg
- Bewußtmachung der Standortgebundenheit historischer Quellen und Vertiefung der multiperspektivischen Betrachtungsweise
- Grundbegriffe: Antisemitismus, Chauvinismus, Ideologie, Imperialismus, klein-/ großdeutsche Lösung, Nation, Nationalstaat, Sozialdarwinismus, Vielvölkerstaat, Weltmacht

Didaktische Perspektiven

Mit dem Nationalismus wird eine Grundströmung der neueren Geschichte ins Blickfeld der Schülerinnen und Schüler gerückt, deren Tiefe und auch blutige Spuren bis unmittelbar in unsere eigene Gegenwart führen. Die Erhellung der Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen des Nationalismus zunächst bis zum Beginn des 1. Weltkriegs bedeutet so den Versuch, eine der historischen Wirkkräfte freizulegen, die das Leben der Heranwachsenden auch am Ende des 20. Jahrhunderts noch nachhaltig prägen. Unter dem Aspekt der Schülerorientierung ist davon auszugehen, daß fast alle Jugendlichen über Eigenerfahrungen mit nationalistischen Tendenzen und Symptomen verfügen. Bei großen Sportveranstaltungen erleben sie das Ritual der Hymnen und Flaggen und den Mechanismus der Identifikation mit der eigenen Nationalmannschaft bzw. der durch sie verkörperten Wir-Gruppe. Sie dürften aus ihrem eigenen Umfeld Beispiele für aggressive Ausländerfeindlichkeit und nationalistische Arroganz kennen. Aus den Medien erfahren sie von der blutigen Gegenwart des Nationalismus an der Wende zum 21. Jahrhundert. Insofern bestehen auf seiten der Schülerinnen und Schüler zahlreiche Ansatzpunkte für die unterrichtliche Aufarbeitung der historischen Wurzeln gegenwärtiger nationalistischer Strömungen.

Wenn sich auch erste Anzeichen eines nationalen Zusammengehörigkeitsgefühls aufgrund von gemeinsamer Sprache, Kultur und Geschichte bereits im späten Mittelalter und in der Zeit der Renaissance zeigen, so entfaltet die Bewegung

Breitenwirkung doch erst mit der Französischen Revolution und ihrer Idee der „nation une et indivisible“. Im Zuge der Erschütterung und Auflösung der alten Ständegesellschaft tritt die Nation als sinnstiftendes Element und als Ausdruck einer neuen kollektiven Identität mehr und mehr an die Stelle dynastisch-legitimistischer und anderer traditioneller Loyalitätsbindungen. Die Französische Revolution versteht die Nation als die Gemeinschaft aller Menschen, die ihren Ideen verpflichtet sind. Diese soll deshalb grundsätzlich die gesamte Menschheit, zunächst jedoch das eroberte und abhängige Europa umfassen und zwar vereint in dem für die revolutionären Ideen allein brauchbaren Medium der französischen Sprache. Dagegen erheben sich die Völker Europas, die das Gegenteil erreichen wollen: die Sicherung ihrer geschichtlich gewordenen kulturellen und sprachlichen Eigenart im Nationalstaat. Während in Westeuropa die neuen Ideen im Rahmen der Staaten wirksam werden, die durch die Politik ihrer Dynastien Gestalt und Grenzen bereits erhalten haben, schafft erst die Orientierung an der Nation einen deutschen und einen italienischen Staat. Demgegenüber zerstört die Idee des Nationalstaates in Österreich und im Osmanischen Reich das bisherige Neben- und Miteinander verschiedener Völker und führt nach Vorstufen im 19. Jahrhundert zu Exzessen von Chauvinismus und Krieg, zu Vertreibung, Not und Massenelend im 20. Jahrhundert.

Die revolutionäre Herkunft des Nationalismus bzw. seine Frontstellung gegen den dynastisch-partikularen Obrigkeitsstaat bedingen die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland zu beobachtende enge Verbindung von nationaler und liberaler Idee. National- und Verfassungsstaat erscheinen geradezu als Synonyme. Die Forderung nach dem freiheitlichen Nationalstaat verbindet alle Kräfte, die sich der restaurativen Wiener Ordnung von 1815 nicht unterwerfen wollen. So ist der deutsche Nationalismus in seiner Frühphase Oppositions- und Emanzipationsideologie im Kampf für politische Partizipation und den nationalen Verfassungsstaat. Ihren Höhepunkt erreicht diese Bewegung in der Revolution von 1848/49. Deren Scheitern markiert mit der nun einsetzenden Trennung von Einheits- und Freiheitsidee und der Indienstnahme des Nationalismus durch Preußen eine entscheidende Zäsur.

Ausdruck der national-demokratischen Tradition ist auch das „Lied der Deutschen“, dessen Geschichte nach dem Runderlaß des Kultusministeriums vom 20.01.1979 (BASS 15-02 Nr. 9.6) im Unterricht zu behandeln ist. Ein Rückblick auf Entstehung und Rezeption der Nationalhymne muß jedoch neben dem Einheits- und Freiheitsstreben auch nationalistische Aggressivität und Hybris berücksichtigen, die sich hier später ein Medium der Propaganda und der Einschüchterung schufen und damit das Verhältnis der Deutschen zu ihrer Hymne bis heute beeinträchtigen.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nimmt der Nationalismus immer aggressivere Züge an, wird zur Integrations- und gleichzeitig Ausgrenzungsideologie gegen nationale, religiöse und „rassische“ Minderheiten. Dieser Kampf für die integrale Nation ist kein spezifisch deutsches, sondern ein gesamteuropäisches Phänomen. Gleiches gilt auch für die imperialistische Expansion der entwickelten Industriestaaten, aber auch Rußlands, also den Anlauf zur Großreichsbildung weit über die Grenzen des Nationalstaats hinaus. Hier ist der paradoxe Sachverhalt angesprochen, daß eine Massenbewegung, die sich selbst als national definiert, andererseits nicht zögert, die früheren Leitbilder der Begrenztheit und Homogenität im Interesse einer antagonistischen Ausdehnungspolitik wie selbstverständlich preiszugeben. Der Imperialismus kann so

als sich in Massenpsychosen manifestierende Übersteigerung des Nationalismus, aber auch als dessen Selbstaufgabe verstanden werden. Zur Legitimation des imperialistischen Siegeszugs diente die Berufung auf die besondere zivilisatorische Mission des jeweiligen europäischen Protagonisten. Kehrseite der erzwungenen Europäisierung der Welt waren Entwurzelung und Ausbeutung. Ihre Folgewirkungen reichen als strukturell angelegte ökonomische Fehlentwicklungen bis in die Gegenwart.

Die ökonomische Vorherrschaft der entwickelten Staaten im heutigen System der Weltwirtschaft wird von vielen Jugendlichen kritisch registriert. Ihr Gerechtigkeitsinn reagiert sensibel auf Meldungen über den exzessiven Rohstoff- und Energieverbrauch der Industrienationen bei gleichzeitig zunehmender Verschuldung und Verarmung der Entwicklungsländer. Der Geschichtsunterricht kann dazu beitragen, die Ursachen der gegenwärtigen Verhältnisse offenzulegen, indem der „Eingriff des Kolonialismus in bestehende Lebens- und Wirtschaftsformen in Ländern der Dritten Welt an konkreten Einzelbeispielen“ dargestellt wird (Dritte Welt im Unterricht, Rund-erlaß des Kultusministeriums vom 20.01.1987, BASS 15 – 02 Nr. 9.10).

Dabei wird es besonders darauf ankommen, den Schülerinnen und Schülern neben der ökonomischen Dimension die kulturellen Folgen des imperialistischen Einbruchs, also Identitätsverlust und Orientierungslosigkeit, bewußt zu machen. Diesem Aufklärungszweck dient der Perspektivwechsel von den imperialistischen Akteuren hin zu den Opfern der gewaltsamen Modernisierung.

Die nationale Idee hat also große Integrationsleistungen bei der Überwindung der altständischen Welt vollbracht, aber in ihrer Übersteigerung zu Chauvinismus und Imperialismus auch Erschütterungen und Katastrophen ausgelöst. Die Gefahren des Nationalismus als Religionersatz und aggressive Form kollektiver Identität gehören keineswegs der Vergangenheit an. Diese Ambivalenz legt Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Verantwortung auf: Angesichts der Traditionsbrüche und Belastungen der deutschen Geschichte und des Gebotes eines friedlichen Zusammenlebens mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern in gegenseitiger Achtung muß in einem problemorientierten Unterricht der Frage der nationalen Identität ein besonderer Stellenwert zukommen. Es geht um die Entwicklung eines zukunftsfähigen Konzepts von Nationalität für die Deutschen. Den Schülerinnen und Schülern soll die Einsicht vermittelt werden, daß die Zugehörigkeit zu einer Nation nicht zu nationalem Hochmut und zur Diskriminierung von Angehörigen anderer Nationen führen darf, daß das Toleranzgebot der Menschenrechte die Respektierung der Vielfältigkeit nationaler Kulturen und Traditionen verlangt und daß die großen Probleme der Zukunft nur in supranationaler Zusammenarbeit gelöst werden können, also nach einer neuen Form kollektiver Identität verlangen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.3:

From National Emancipation to the Imperialist Europeanization of the Earth

Genesis

The nation as a new reference point replacing the feudal order

- nationalism as a liberal emancipation movement against traditional rule and historic states

The German question of the 19th century: towards a German nation-state

- the merger of the ideas of cultural identity and political unity in the movement for a liberal nation-state
- the abortive attempt to create a democratic nation-state in 1848
- the creation of a Little German nation-state and the separation of the ideas of unity and freedom

The German Empire of 1871: nationalism as an integrative ideology

- inner conflicts and integration problems
- safeguarding the belated process of becoming a nation against the outside world

Problems

The national idea as a search for a new orientation and collective identity

- citizen versus subject

The aim of "unity in freedom" and the interests of the existing states

- the tension between nationalism, feudal loyalty and local patriotism
- German nationalism as opposed to the "raison d'etat" of the Austrian multi-national state
- the alliance between liberalism and Prussian power: a betrayal of ideals or an accommodation with power?

The fulfilment of German history?

- the dream of harmony and the experience of contrasts
- consensus through isolation of "enemies of the empire"
- saturation, rational consideration of interests, and nationalist passions of the masses

Terminology

nation
nationality
identity
emancipation
liberalism
nationalism

(right of) self-determination
nation-state
"Kulturnation"
"Staatsnation"
constitutional state
Little/Greater German solution
multi-national state
national minority
authoritarian state

ideology
integration
enemy of the empire
"Kulturkampf"
Anti-Socialist Laws
antisemitism

The radicalization of European nationalism through imperialist expansion

- economic, political, ideological, and social causes of the national search for new horizons overseas
- the objects of imperialistic policy: pre-modern societies and perishing empires under the impact of industrialized countries
- the impact of imperialism on the relationship between the European powers
- panslavism and similar movements in 1914

The abandonment of geographic limitation and ethnic homogeneity

- the imperialistic mass movement: a means of restraining opposition forces in the interest of foreign policy or a means of evading reforms in the interest of domestic policy?
- "Underdevelopment" – How appropriate is a European standard?
- imperialistic trouble-spots: increasing tension or detente in the relationship between the imperialistic powers?
- Is war inevitable?

imperialism
social darwinism
(sense of) mission
prestige
formal and informal imperialism
world power
polarization
chauvinism

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich Nationalismus und Imperialismus wird mit Hilfe einer diachronen Untersuchung erschlossen. Die vorliegende Entfaltung orientiert sich dabei an der Absicht, eine der Grundproblematik zuwiderlaufende Verengung auf eine germanozentrische Perspektive zu vermeiden, andererseits aber dem Aufklärungsbedarf gerecht zu werden, der sich bei den Schülerinnen und Schülern in bezug auf die deutsche Frage im 19. Jahrhundert ergibt. Insofern wird im Einleitungsteil bewußt die Frage nach den Entstehungsbedingungen des Nationalismus als eines gesamteuropäischen Phänomens aufgeworfen, bevor dann in einem zweiten Schritt die Versuche zur Konkretisierung der nationalen Idee in Deutschland bis zur kleindeutschen Reichsgründung im Mittelpunkt stehen.

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

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

Nach dem Scheitern der Nationbildung von unten 1848/49 ergriff die preußische Politik unter Führung Bismarcks zielstrebig die Initiative zur Lösung der deutschen Frage. Aus der Sicht der Nationalbewegung ergab sich hieraus die Notwendigkeit zur Anlehnung an die staatliche Macht Preußens, und zwar auch um den Preis einer Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit. Die Hoffnung auf die Erfüllung der deutschen Geschichte im Kaiserreich und auf eine neue Zeit nationaler Harmonie erwies sich dann jedoch sehr schnell als Illusion: Vielfache Spannungen und Reißlinien prägten von Beginn an die politische Situation im kleindeutschen Nationalstaat. Vor diesem Hintergrund wandelte sich der Nationalismus endgültig von der Emanzipations- zur Integrationsideologie und damit zum Kampfmittel gegen innere Feinde und zum Instrument der Ausgrenzung ethnischer, religiöser und „rassischer“ Minderheiten. Objekte einer Germanisierungskampagne mit Hilfe der Volksschullehrerin bzw. des Volksschullehrers wurden die als „Fremdkörper“ empfundenen polnischen und dänischen Bevölkerungsgruppen, die unter Führung ihrer Eliten, vor allem der polnischen Priester, den Widerstand zu organisieren versuchten. Der noch auf dem Hambacher Fest gefeierte Grundsatz der nationalen Selbstbestimmung für alle Völker war vergessen. Die vorliegende Entfaltung macht diesen Umschlag des Nationalismus an der Entwicklung im Kaiserreich fest.

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

ter der Expansion herausarbeiten, andererseits jedoch die Denkfigur, wonach der Imperialismus zwangsläufig zum Krieg der Akteure führen mußte, als revisionsbedürftig erweisen.

Fachinhalt 9.4: Europa als Traditionsraum

Vorgaben zum Fachinhalt

- Zusammenfassung der Entstehung des Traditionsraums Europa in Antike und Mittelalter im Längsschnittverfahren
- Erarbeitung von zentralen kulturellen und politischen Traditionen Europas im exemplarischen Verfahren
- Bewußtmachung von Chancen und Schwierigkeiten europäischer Integrationsprozesse auf dem Hintergrund historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen
- Einführung in die Leistungen multiperspektivischer Betrachtungen
- Grundbegriffe: Aufklärung, Byzanz, Europa, Heiliges Römisches Reich (Deutscher Nation), Integration, Kulturkreis, Nationalismus, Zukunft

Didaktische Perspektiven

Der Fachinhalt „Europa als Traditionsraum“ verknüpft weit zurückliegende Zeiträume mit der unmittelbaren Wirklichkeit, legt Grundlagen für spätere Einsichten in wesentliche Entwicklungsstationen Europas und zeigt den Schülerinnen und Schülern damit schließlich das Verhältnis von Vergangenheit zu ihrer eigenen Gegenwart und Zukunft.

Der Fachinhalt orientiert sich an einem unmittelbaren Lebensbezug für alle Schülerinnen und Schüler, dem durch das Additum „Traditionsraum“ im Laufe der Erarbeitung eine historische Tiefendimension verliehen wird. Zugleich werden mit diesem Inhalt Aspekte angerissen, die bei der Fortentwicklung eines Geschichtsverständnisses eine wesentliche Rolle spielen. Im Zuge des als Längsschnitt angesetzten Unterrichts mag es durchaus zweckmäßig sein, einzelne Wissens Elemente, fachliche Denkstrukturen und Fachmethoden wiederzubeleben; eine generelle Wiederholungsphase ist dagegen als retardierend grundsätzlich abzulehnen.

Formal entspricht der Inhalt dem Erlaß des Kultusministeriums vom 16.01.1991 (BASS 15-02 Nr. 9.4). Fachhistorisch ist dagegen die Formulierung „Europa als Traditionsraum“ eine eher zukunftsorientierte Zielsetzung als ein realer geschichtlicher Tatbestand, hat es doch bisher niemals eine gesellschaftliche, politische oder bewußtseinsmäßige Einheit des gesamten Europa gegeben. Es ist geradezu das Charakteristikum Europas, stets von Einheit und Vielheit gleichzeitig geprägt worden zu sein, und zwar von einer mitunter so verwirrenden Vielheit, daß darüber die vereinheitlichenden Elemente vergessen zu werden drohten. Darum ist es notwendig, Einheit und Vielheit, Gemeinsamkeiten und Belastungen nebeneinander darzustellen und damit auch die Frage nach der europäischen Identität zu stellen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.4:

Europe: modern identity, historical heritage, future tasks

| Genesis | Problems | Terminology |
|---|---|--|
| The idea of European unity and the present state of European integration | The dynamics and counterforces of integration | Europe integration |
| Cultural traditions of Europe: <ul style="list-style-type: none">- the heritage of antiquity- the medieval West and the Greek East- Orient meets Occident- the Enlightenment | A common store of traditions to create a European identity: <ul style="list-style-type: none">- the Renaissance: impulses from a reconstruction of the past- universalist claims and political, religious and cultural polycentrism- cultural challenge and impregnation- the explosive force of rationalism | the Renaissance civilization Holy Roman Empire (of the German Nation) Byzantine Orient and Occident the Enlightenment rationalism |
| The modern European states: conflicts, alliances and balances: <ul style="list-style-type: none">- wars to establish hegemony or a balance of powers- European neighbours (e. g. Germany/ France, Germany/ Poland)- European colonialism | The dynamics of confrontation, agreement and compromise as a basic pattern of politics: <ul style="list-style-type: none">- the definition and legitimation of interests- the ideology of 'sworn enmity'- non-European overseas territories as objects of expansion and aggression for European states | hegemony balance of powers nationalism colonialism |
| The mission of creating 'Europe' as seen against the background of a common historical identity and a complex past | Joint development of a "European House" and simultaneous acquiescence in the cultural diversity of Europe as a perspective of the future | the future |

Kommentar zum Beispiel

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

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

Die dritte Lerneinheit thematisiert zunächst Strukturen der internationalen Politik, die über Jahrhunderte bestimmend für die Beziehungen der europäischen Staaten untereinander waren. Eingebunden in Auseinandersetzungen um Hegemonie und Gleichgewicht auf dem gesamten Kontinent sind hier schwierige Nachbarschaften wie die zwischen Deutschland und Frankreich sowie zwischen Deutschland und Polen von besonderer Bedeutung für das Verhältnis der Völker Europas untereinander. Hier werden nur mühsam überwundene oder noch zu überwindende historische Belastungen für die Entwicklung des „gemeinsamen Hauses Europa“ deutlich, wie das Denken in Kategorien von Erbfeindschaft und nationalistischer Überheblichkeit. Der Kampf um die Vorherrschaft in Europa verbindet sich dabei mit dem Kampf um die Vorherrschaft in der Welt, der außereuropäische Länder und Kulturen zum bloßen Objekt des europäischen Staatensystems macht. Die Problematik von Kolonialismus und Imperialismus kann hier jedoch nur angerissen werden.

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

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

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

2.3.2 Jahrgangsstufe 10

Fachinhalt 10.1: Demokratie und kommunistische Diktatur

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der Bedeutung von Zukunftsentwürfen als Motor politischen Handelns
- Vergleich der historischen Situation in Rußland 1917 und Deutschland 1918/19
- Bearbeitung des sowjetischen Weges in den Stalinismus und wesentlicher Entwicklungsstationen der Weimarer Republik
- Verdeutlichung der Entstehung und zentraler Merkmale der parlamentarischen Demokratie und der totalitären Diktatur
- Erarbeitung der Leistungen und der demokratischen Chancen wie der Grundbedingungen des Scheiterns der Weimarer Republik
- Hinführung zur perspektivisch-ideologiekritischen Form historischer Untersuchung
- Grundbegriffe: Autokratie, Bolschewismus, Parlamentarismus, Parteienstaat, Sowjetsystem, Stalinismus, totalitäre Herrschaft

Didaktische Perspektiven

Die Verknüpfung von Weimarer Republik und Russischer Revolution entspringt einem didaktischen Zugriff, wurzelt nicht in einer Widerspiegelung fachwissenschaftlicher Forschungserkenntnisse. Dieses didaktische Konstrukt ermöglicht stoffliche Reduktion und kann den Schülerinnen und Schülern interessante Fragestellungen erschließen, die vor allem für die politische Bildung wichtig sind.

Der Sturz der alten Ordnung in Rußland und Deutschland am Ende des Ersten Weltkriegs versetzte beide Kriegsverlierer in revolutionäre Situationen, die Entwürfe einer Zukunftsgestaltung belebten oder hervorbrachten, um die „Spontaneität“ des Revolutionsgeschehens zu kanalisieren und eine neue, bessere Ordnung zu errichten. Die unterschiedlichen Grundentscheidungen lassen sich aus heutiger Sicht als Auseinandersetzung zwischen Demokratie und kommunistischer Diktatur kennzeichnen. Bei dem Unterrichtsinhalt „Demokratie und kommunistische Diktatur“ soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf eine theoretische Erörte-

rung von Geltungsanspruch und Brauchbarkeit beider Herrschaftsmodelle als auf ihren Charakter als Zukunftsentwürfe in historischen Umbruchssituationen gerichtet werden. Aus dieser Akzentuierung wird deutlich, daß es nicht um eine vergleichende allgemeine Geschichte Rußlands und Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg gehen kann, sondern um Probleme der Realisierung grundverschiedener gesellschaftspolitischer Ordnungsvorstellungen. Dabei soll der Begriff „totalitäre Herrschaft“ in prinzipieller Abgrenzung zur pluralistisch-parlamentarischen Demokratie die historisch neuartige Form diktatorischer Parteiherrschaft bezeichnen, die durch den Absolutheitsanspruch einer Ideologie und die revolutionär-terroristische Durchsetzung der Ziele der Bewegung charakterisiert ist. Der Begriff „Totalitarismus“ wird hier bewußt nicht verwendet, da sein Begriffsinhalt kontrovers ist und seine Anwendung als historisches Deutungsmuster von seiner Instrumentalisierung als politischer Kampfbegriff oft nicht klar getrennt werden kann. Mit der Verwendung des Begriffs „totalitäre Herrschaft“ sollen die Unterschiede zwischen Stalinismus und Nationalsozialismus nicht verwischt, aber auch strukturelle Gemeinsamkeiten nicht übersehen werden.

Mit einem revolutionären Weltentwurf sollte in Rußland des Jahres 1917 eine neue Epoche der Menschheitsgeschichte eingeleitet werden. Von diesem „Gegenbild“ zum Westen sind wir noch heute betroffen. Es kam den Revolutionären darauf an, die Industrialisierung, Modernisierung und Sozialisierung, die sich als Demokratisierung begriff, in kurzer Zeit, mit äußerster Beschleunigung, zuwege zu bringen. Eine elitäre Kleingruppe leitete durch eine „Revolution von oben“, die sich als Befreiungsbewegung verstand, eine grundlegende Umstrukturierung der politischen, wirtschaftlichen, geistig-kulturellen Verhältnisse ein. Die Vergegenwärtigung der Entstehung und Struktur dieser „östlichen Gesellschaftsordnung“ mit ihren Strukturmerkmalen – wie Einparteienherrschaft und demokratischem Zentralismus, sozialistischer Planwirtschaft, Marxismus-Leninismus als verbindlicher Ideologie – läßt die Strukturmerkmale gegenwärtiger „westlicher Gesellschaftsordnungen“ besser verstehen und die Umbruchsituation in Osteuropa tiefer begreifen, wenn Schülerinnen und Schüler Grundzüge der beiden Gesellschaftsordnungen an historischen Situationen erarbeiten.

Ähnlich wie Rußland stand Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation und einer Zeit schwerster außenpolitischer Belastungen, in der es galt, neue Konzepte politischer und sozialer Interaktion ohne Rekurs auf vorher erprobte und bewährte Modelle zu finden. Die Revolution von 1918/19 mündete schließlich in einen parlamentarisch-demokratischen Zukunftsentwurf. Insofern ist die Geschichte der Weimarer Demokratie nicht nur eine Geschichte des Scheiterns, des Niedergangs der „Republik ohne Republikaner“. Vielmehr müssen die Leistungen dieser ersten deutschen Republik, z. B. Abbau von Standesprivilegien, sozialer Fortschritt, demokratische Verfassung, Einführung des Frauenwahlrechts, den Schülerinnen und Schülern in deutlicher Form vor Augen geführt werden. Trotz aller innen- wie außenpolitischer Belastungen und der Verantwortungsscheu der Parteien mußte die Republik keineswegs in einer Selbstpreisgabe der Demokratie und einer totalitären Diktatur enden. Die Republik scheiterte nicht an der Unzulänglichkeit des sie tragenden Zukunftsentwurfes, sondern an den Ängsten und Sorgen der Menschen, antidemokratischen Denkeinstellungen und den wirtschaftlichen, außen- wie innenpolitischen Rahmenbedingungen.

Diese Entwürfe dürfen nicht nur aus der heutigen Perspektive und der schon realisierten Geschichte betrachtet werden, sondern auch aus der Sicht jener, für die die 20er und 30er Jahre noch relative Zukunft sind. Zugleich bedarf diese zeitgenössische Betrachtung der ideologiekritischen Überprüfung. Im Sinne einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung soll den Schülerinnen und Schülern damit die perspektivisch-ideologiekritische Form historischer Untersuchung bewußt gemacht werden.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.1:

Russia and Germany after the First World War: Different attempts to shape the future

| Genesis | Problems | Terminology |
|--|--|--|
| Effects of military defeat on Russia and Germany | A revolution triggered by war and defeat: necessity and opportunity to make fundamental decisions | |
| Realisation of socialist plans in Bolshevik Russia <ul style="list-style-type: none"> - from autocracy to dual government - establishment of Bolshevik party dictatorship - establishment of the Stalinist regime | The Bolshevik soviet system: leading to a humane and just society? <ul style="list-style-type: none"> - achievements and limitations of the soviet system - "dictatorship of the proletariat" and dictatorship over the proletariat - establishing Socialism in an underdeveloped country - reign of terror as a means of social progress? - revolutionary claims and the reality of totalitarian despotism | soviet system autocracy dual government dictatorship of the proletariat Bolshevism Stalinism totalitarian government |

Realisation of a liberal parliamentary democracy in the Weimar Republic

- establishment of parliamentary democracy
- emancipation of women and female suffrage
- pressure of political and economic problems
- crisis of the Weimar Republic and rise of National Socialism

Chances of a democratic system under the burdens of structural problems and foreign affairs

- parliamentary democracy as completion of the revolution?
- political equality and emancipation of women
- capacity of an open, democratic and constitutional system to solve problems
- economic hardships as a hotbed for political radicalism
- "democracy without democrats": lack of democratic commitment and experience
- the "strong man" as the solution to all problems

parliamentarism
party system
emancipation of women
constitutional state
National Socialism

Plans for a better future and historical reality

Fears and hopes as motives for political action

Kommentar zum Beispiel

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

In der ersten Unterrichtseinheit wird der geschichtsmächtig gewordene Zukunftsentwurf der Bolschewiki thematisiert, der mit seiner – nach eigenem Verständnis – menschheitsbefreienden Zielsetzung und seiner totalitären Praxis der Machtausübung ein Gegenbild zur westlichen Demokratie realisierte. Auf dem Weg vom zaristischen Absolutismus zum Parteiabsolutismus soll besonders gezeigt werden,

wie es der revolutionären Minderheit der Bolschewiki im Namen der Mehrheit gelang, die Rätebewegung mit ihrem basisdemokratischen Potential zu entpolitisieren und hinter der nominellen Herrschaft der Räte die faktische Diktatur der Partei, getarnt als „Diktatur des Proletariats“, zu errichten. Zum Aufbau einer „national-sozialistischen Beamtenherrschaft“ mit „Stalin am Steuer des Apparates“ (Trotzki, Mein Leben, 1929) wird mit den Schülerinnen und Schülern zu fragen sein, ob eine dem Anspruch nach auf soziale Gerechtigkeit in Staat und Gesellschaft zielende Idee auch den Terror zu ihrer Durchsetzung rechtfertigt. Bei der Bewertung des sozialistischen Zukunftsentwurfes muß auch deutlich werden, daß durch „Revolution von oben“ „die Liquidation der formalen Demokratie im Namen der revolutionären Diktatur“ (Lenin) vollzogen wird, die Bolschewiki sich mehrfach gegen den „westlichen“ Weg entscheiden, wobei auch wichtige sozialistische Revolutionsideale auf der Strecke bleiben.

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

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

Fachinhalt 10.2: Nationalsozialistische Herrschaft

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung von Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie und der Diktatur des Nationalsozialismus
- Verdeutlichung der Funktionsweise nationalsozialistischer Herrschaftsinstrumente
- Verdeutlichung der Handlungsspielräume des Individuums unter einer Gewalt Herrschaft: Mittäterschaft, Anpassung, Widerstand
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erlebnisweisen und Verarbeitungsweisen der NS-Zeit (Männer/Frauen, Ältere/Jüngere, Täter/Opfer)
- Kennzeichnung der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg: Eroberung, Ausbeutung, Vernichtung
- Darstellung des Mordes an den europäischen Juden

- Bewußtmachung der NS-Vergangenheit als Verpflichtung für politisches Handeln in der Gegenwart
- Auswertung von Augenzeugenberichten und historischen Film- und Tondokumenten
- Grundbegriffe: Bewältigung der Vergangenheit, Faschismus, Genozid, Kollektivschuld, Nationalsozialismus, Rassismus, Widerstand

Didaktische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist eine der zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Mit dem Nationalsozialismus verbindet sich für die Deutschen und die Völker Europas und der Welt die traumatische Erfahrung von totalitärer Diktatur, Krieg und organisiertem Massenmord. Diese Erfahrung behält auf unabsehbare Zeit prägende Wirkung für die aktuelle Politik, was insbesondere an dem Verhältnis Deutschlands zum Staat Israel deutlich wird. Rechtsradikale Gruppierungen knüpfen mehr oder weniger unverhüllt an nationalsozialistisches Gedankengut an. Die Erinnerung an den Nationalsozialismus, an seine Ursachen und Folgen, bleibt so unverzichtbarer Bestandteil historischer Aufklärung und politischer Bildung der heranwachsenden Generation.

Für das Thema Nationalsozialismus gilt in besonderer Weise, daß die Verarbeitung und „Bewältigung“ der Vergangenheit ein unabgeschlossener Prozeß ist. Die historische Fachwissenschaft erschließt neue Perspektiven und Sachverhalte, wie z. B. die durch den Nationalsozialismus ausgelösten gesellschaftlichen Umwälzungen. Unterschiedliche Deutungen und Wertungen konkurrieren in der wissenschaftlichen und öffentlichen politischen Diskussion (z. B. in dem „Historikerstreit“ um die angemessene historische Einordnung und Wertung des Nationalsozialismus). Hinzu kommt, daß sich der Zugang zu diesem Thema bei den nachwachsenden Generationen ändert. Die unmittelbare Erfahrung des Nationalsozialismus ist in den Familien und bei den Lehrkräften immer weniger vorhanden. Die Folgen von Krieg und nationalsozialistischer Herrschaft sind weniger direkt erfahrbar. Betroffenheit und ein Bewußtsein von der Bedeutung des Nationalsozialismus kann nicht mehr a priori vorausgesetzt werden. Von Bedeutung ist weiterhin, daß bei diesem Gegenstand auf Grund der technischen Entwicklung neben schriftlichen Dokumenten und Darstellungen erstmalig in größerer Zahl Ton- und Filmdokumente zur Verfügung stehen.

Der Geschichtsunterricht steht somit bei diesem Gegenstand in einem besonders schwierigen und komplizierten Bedingungsgefüge, dem er gerecht werden muß, ohne sich in eine allzu große Abhängigkeit von jeweils wechselnden Schwerpunkten und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Forschung und von politisch-gesellschaftlicher Aktualität zu bringen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, daß neue Erkenntnisse der Fachwissenschaft ignoriert werden könnten bzw. Perspektiven einer aktuellen wissenschaftlichen oder politischen Diskussion nicht aufgegriffen werden sollten. Keine Lösung dieser schwierigen Problematik eines sachgerechten didaktischen Zugriffs kann die Beschränkung auf eine lediglich deskriptive Darstellung des Nationalsozialismus sein, auch wenn die in den Vorgaben zum Fachinhalt genannten inhaltlichen Aspekte im Hinblick auf ihre Bedeutung für ein angemessenes Verständnis des Nationalsozialismus und seiner bis in die Gegenwart reichenden Wirkung

unverzichtbar erscheinen. Der Aufbau einer differenzierten Struktur historischen Urteilens und Bewertens hat hier besondere Bedeutung. Dazu bietet sich die Beschäftigung mit den Handlungsspielräumen der Menschen in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft besonders an. Ohnmacht und begrenzte Handlungsmöglichkeiten können hier ebenso deutlich werden wie Chancen und Verantwortung einzelner Menschen und insbesondere der politischen Eliten. Abseits von pauschalen Verurteilungen früherer Generationen und einer abstrakten moralisierenden Betrachtung ohne Berücksichtigung der damaligen Handlungsbedingungen kann so die Chance zu Identifikation mit politischen Orientierungen und Verhaltensweisen ermöglicht werden, die für ein demokratisches Gemeinwesen unverzichtbar sind (Orientierung an humanen und demokratischen Werten, Urteilsfähigkeit, Bereitschaft zum politischen Engagement u. a.). Das bedeutet neben der ungeschminkten Darstellung von Verführbarkeit, Anpassung und Mittäterschaft die Würdigung der unterschiedlichen Widerstandsformen einschließlich der Arbeit der Emigrantinnen und Emigranten im Exil.

Die Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit für politisches Handeln in der Gegenwart darf jedoch nicht nur auf der Ebene des politischen Verhaltens des einzelnen Menschen thematisiert werden. Die Hypothek, die die Erfahrung insbesondere der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg und des organisierten Massenmordes an den europäischen Juden und anderen Opfern des Nationalsozialismus (z. B. Sinti und Roma, polnischen und russischen Kriegsgefangenen, Behinderten) für die deutsche Politik der Gegenwart bildet, muß ins Blickfeld kommen.

Der Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufe 10 kann die fachwissenschaftliche und politische Auseinandersetzung um die zutreffende Einordnung, Deutung und Wertung des Nationalsozialismus nicht in der dort vorfindbaren Komplexität aufnehmen. Dennoch erscheint die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen und Wertungen für die Zeit des Nationalsozialismus unverzichtbar. In besonderer Weise bietet sich dafür die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen von Jahres- und Gedenktagen wie dem 08. Mai 1945 an, ebenso die Auseinandersetzung mit den Bewertungen von Besetzung, Flucht und Vertreibung als Erfahrungen, die sich für die Deutschen mit dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft verbanden. Exemplarisch sei hier auf die entsprechenden Aussagen Richard von Weizsäckers in seiner Rede vom 08. Mai 1985 verwiesen. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, wie sich historische Identität aus der Verbindung der Rezeption historischer Fakten mit herangetragenen Deutungen und Wertungen konstituiert. Es kann weiter deutlich werden, daß eine aktive „Bewältigung der Vergangenheit“ letztlich zu einer politischen Praxis führen muß, die die Bewahrung und Weiterentwicklung einer demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung als ständige Aufgabe sieht.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.2:

National Socialism – Burden and Commitment of German Politics

Genesis

The establishment and consolidation of the Nazi dictatorship

- the consolidation of formal rule
- political co-ordination and social levelling
- the creation of mass loyalty to Leader Adolf Hitler

Ideology and goals of National Socialism

The preparation for and conduct of war

- Nazi education
- the organization of the war economy
- the destruction of Europe
- life during total war

Problems

The road to dictatorship

- an irresistible development?
- the claim of legality and the use of terror
- surrender and protest of the democrats
- “sense of community” and Hitler worship
- propaganda, manipulation and their limitations

Preparatory legitimization of dictatorial rule, war, and genocide as an inhumane ideology

The preparation for and the experience of war; war as normality

- guidance and seduction – young people’s needs and their abuse
- government control of the economy (military and civilian requirements)
- employment of women and the cult of the mother
- the master race’s disregard for the defeated peoples’ right to exist
- living with death, suffering and destruction

Terminology

totalitarian dictatorship

Enabling Law
co-ordination
(„Gleichschaltung“)
sense of community
(„Volksgemeinschaft“)
propaganda

National Socialism,
fascism
social darwinism
race ideology/racism
leader principle
“living space”
ideology

Hitler Youth
home front
(„Heimatfront“)
foreign workers
(„Fremdarbeiter“)
master race
total war

| | | |
|--|---|---|
| <p>The extermination of the European Jews</p> <ul style="list-style-type: none"> - the social isolation of the Jews - the organized mass extermination | <p>Perpetrators and victims</p> <ul style="list-style-type: none"> - the programme and the reality of dehumanization - race mania and exclusion from society - mass murder and the perversion of an industrial logic | <p>racism programme genocide</p> |
| <p>People under the Nazi dictatorship: complicity, adjustment, exile, resistance</p> | <p>A responsible behaviour in the face of dictatorship and injustice: the question of political morality</p> | <p>emigration/exile resistance collective guilt coming to terms with the past</p> |
| <p>The end of Nazi rule</p> <ul style="list-style-type: none"> - total defeat, unconditional surrender, occupation - flight and expulsion | <p>The collapse: experience and reactions</p> <ul style="list-style-type: none"> - May 8th, 1945: defeat, day of liberation, "zero hour" - suffering and the need for reconciliation | <p>unconditional surrender</p> |

Kommentar zum Beispiel

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

An diesen diachron angelegten Einstieg schließt eine synchron angelegte Betrachtung der nationalsozialistischen Herrschaft mit verschiedenen Schwerpunkten an. Die zusammenfassende Betrachtung von Weltanschauung und Zielen des Nationalsozialismus soll neben dem Verständnis der vorbereitenden Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid auch der Identifikation von typischen Denkstrukturen dienen, wie sie auch in rechtsradikalen Konzepten der Gegenwart wiederkehren (nationalistische Überheblichkeit, rassische Diskriminierung, Intoleranz gegenüber Minderheiten u. a.) Die beiden folgenden Komplexe thematisieren die beiden zentralen traumatischen Erfahrungen der Welt mit dem nationalsozialistischen Deutschland: die deutsche Kriegsführung und der Mord an den europäischen Juden. Dabei wird zunächst die

Kriegsvorbereitung im Inneren und ihre Wirkung thematisiert und dann die bedenkenlose Zerstörung Europas. Für die Darstellung des Krieges und des Mordes an den europäischen Juden gilt, daß eine abstrakte, statistische Zahlen präsentierende Darstellung zu kurz greift. Soweit Zeitzeugen als unmittelbare Gesprächspartnerinnen und -partner nicht mehr verfügbar sind, sind Film- und Tondokumente besonders geeignet, die Erfahrung von Zerstörung, Tod und Leid zu verdeutlichen. Weiter bietet sich hier der Rückgriff auf alltagsgeschichtliche Zeugnisse wie Feldpostbriefe und regionale Quellen wie örtliche Tageszeitungen an. Auch die Möglichkeit von „historischen Ortserkundungen“ durch die Besuche von Mahn- und Gedenkstätten sollte genutzt werden.

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

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

Bei verschiedenen Komplexen (nationalsozialistische Ideologie, aber auch insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den Verhaltensmöglichkeiten gegenüber einer Diktatur und den Konsequenzen für das politische Handeln in der Gegenwart) ist der Zusammenhang mit dem Politikunterricht und die Notwendigkeit einer Abstimmung offensichtlich.

Fachinhalt 10.3: Der Ost-West-Konflikt

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in die Grundstrukturen der amerikanischen Politik im 20. Jahrhundert
- Erarbeitung der Blockbildung als Folge der sowjetisch-amerikanischen Systemkonkurrenz
- Erarbeitung der deutschen Teilung im Rahmen der Blockbildung
- Erarbeitung der Einbindung der beiden deutschen Staaten in zwei konträre Blocksysteme
- Erarbeitung der deutschen Vereinigung vor dem Hintergrund der Auflösung des Ostblocks
- Einführung in die gegenwartsgenetische Untersuchungsmethode
- Grundbegriffe: Blockbildung, Einigungsvertrag, Friedensvertrag, Kalter Krieg, Koexistenz, NATO, nukleares Gleichgewicht, Status quo, Vereinte Nationen, Warschauer Pakt, Westintegration

Didaktische Perspektiven

Mit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus im ehemaligen Ostblock hat der Ost-West-Gegensatz, der vier Jahrzehnte lang die Weltgeschichte bestimmte, seine Virulenz verloren. Die heutige Schülergeneration wächst so in einer Zeit auf, die nicht mehr durch die Ordnung von Jalta und Potsdam, sondern durch die deutsche Vereinigung und das Entstehen neuer Staaten in Ost- und Südosteuropa geprägt ist. Mit Vehemenz haben die Entwicklungen seit 1989 die weitverbreiteten Erwartungen fortdauernder Kontinuität zerstört und den Wandel als fundamentale historische Kategorie erneut ins Bewußtsein gehoben. So leitet sich aus dem Ende des bisherigen Ost-West-Konflikts für den zukünftigen Geschichtsunterricht die Chance und die Notwendigkeit ab, die Dialektik von Beharrung und Bewegung als Grundbestimmung der Geschichte deutlich zu machen. Dabei wird eine Aufarbeitung der Veränderungsprozesse in Osteuropa ergeben, daß historischer Wandel nicht idealtypisch auf die Erscheinungsformen der bewußten Revolution bzw. der allmählichen und nicht planmäßig gesteuerten Veränderung reduziert werden kann, sondern daß hier ein komplexes Zusammenspiel von langfristigen Wirkfaktoren, intentionalem Handeln und unbeabsichtigten Wirkungen vorliegt.

Ermöglichte die Behandlung des Ost-West-Konflikts im Geschichtsunterricht lange Zeit die Erhellung der Genese der jeweiligen Gegenwart bzw. die Markierung der eigenen Zeit im Zusammenhang eines Kontinuums, das sich von der Vergangenheit der Jahre 1946/47 geradewegs in die Zukunft zu erstrecken schien, steht der Geschichtsunterricht statt dessen heute vor der Aufgabe, Fernwirkungen und Erblasten des Kalten Krieges zu identifizieren und aufzuarbeiten. So ist unter Anknüpfung an Eigenbeobachtungen und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, daß auch nach dem Ende der Konfrontation auf beiden Seiten Strukturen und Mentalitäten fortbestehen, die eine Lösung dringender Gegenwarts- und Zukunftsprobleme erschweren. Dies gilt für das Zusammenwachsen der Deutschen, das mit der Schaffung der staatlichen Einheit allein keineswegs gewährleistet ist, wie für eine wirkliche europäische Integration unter Einschluß der Völker Osteuropas. Auch die in Ost- und Südosteuropa zu beobachtende Virulenz nationalistischer und antisemitischer Strömungen, deren Wurzeln bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen, stellt nicht zuletzt eine Hinterlassenschaft des Kalten Krieges dar, verhinderte doch die Fixierung auf die ideologische Konfrontation mit dem „Klassenfeind“ im Westen jahrzehntelang rationale Problemlösungen zugunsten bloßer Repression, Verdrängung oder Verleugnung.

Für die Schülerinnen und Schüler gewinnt die ihnen bereits bekannte historische Kategorie des Konflikts in der unterrichtlichen Begegnung mit der Ost-West-Konfrontation nach dem 2. Weltkrieg eine völlig neue Dimension. Statt zeitlich und räumlich begrenzter zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen um Macht, Prestige, Einflußzonen oder wirtschaftliche Einflußfelder stoßen sie auf den Antagonismus zweier gigantischer politisch-militärischer Blocksysteme, deren Führungsmächte gegensätzliche universale Prinzipien vertreten und weltweit durchzusetzen versuchen. Der Utopie von der einen sozialistischen Welt mit dem Aufruf zur Weltrevolution im Osten steht das Bekenntnis zur Selbstbestimmung und zu unteilbaren Menschenrechten im Westen gegenüber. So erfahren die Lernenden den Ost-West-Konflikt als eine im Schatten der Atombombe ausgetragene grundsätzliche Auseinandersetzung um die

Behauptung und Verbreitung des jeweils eigenen Systems, was die Frage nach dem Spielraum für einen dauerhaften Ausgleich bzw. einen wirklichen Frieden zwischen beiden Seiten provoziert (Friedenserziehung im Unterricht, RdErl. d. Kultusministeriums vom 01.03.1985, BASS 15-02 Nr. 9.9). Aus dem prinzipiell-antagonistischen Charakter des Ost-West-Konflikts und seiner tendenziellen Grenzenlosigkeit erklärt sich seine überragende historische Prägekraft. Diese erkunden die Schülerinnen und Schüler in der deutschen wie in der europäischen Geschichte nach 1945. Ausgehend von der bipolaren Konfrontation nach 1946/47 und ihrem Anpassungs- und Formierungsdruck untersuchen sie die doppelte Staatsgründung auf deutschem Boden, den Zusammenschluß Westeuropas und die „Volksdemokratisierung“ der osteuropäischen Staaten.

Die Herausbildung ideologisch verfeindeter Blöcke ist eng verbunden mit der Verbreitung von Feindbildern und der Förderung eines Freund-Feind-Denkens, das nicht zuletzt zur Sicherung der Blockdisziplin dient. Bezogen auf die Behandlung des Fachinhalts im Geschichtsunterricht bedeutet dies, daß sich hier die Notwendigkeit einer Bewußtmachung eigener Präformierungen und Vorurteile in besonderer Weise eröffnet (Friedenserziehung im Unterricht, s. o.). Natürlich soll nicht einer unhistorischen Scheinobjektivität das Wort geredet werden. Ebenso wenig kann angesichts der Verpflichtung von Schule und Unterricht auf demokratische Grundwerte das Ziel einer Äquidistanz bei der Beurteilung der beiden Seiten im Ost-West-Konflikt angestrebt werden. Um so mehr gilt aber für Lehrende und Lernende die Forderung, sich Rechenschaft über alle Wirkfaktoren abzulegen, die die Wahrnehmung und Urteilsbildung beeinträchtigen könnten. Gerade die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ost-West-Konflikts bietet die Chance zur Reflexion standortbedingter Gefährdungen und Grenzen historischer Erkenntnis.

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit der durch das Gleichgewicht des Schreckens bewirkten Zementierung des Status quo auseinandergesetzt haben, stellt sich ihnen dann um so nachdrücklicher die Frage nach den Ursachen für den tiefgreifenden Wandlungsprozeß in Osteuropa, der am Ende der 80er Jahre die europäische Nachkriegsordnung sprengt. Bei der Suche nach Antworten sollte ihnen bewußt werden, daß monokausale Erklärungsmuster ebenso verlockend wie irreführend sind. Endogene Faktoren wie die Reformunfähigkeit des sowjetischen Kommunismus in dem von ihm selbst propagierten „Wettkampf der Systeme“ müssen ebenso berücksichtigt werden wie etwa mögliche Auswirkungen der westlichen Entspannungspolitik. Die deutsche Vereinigung signalisiert dann für die Schülerinnen und Schüler das Ende des Ost-West-Konflikts, so wie die Spaltung Deutschlands nach 1945 den Beginn des Kalten Krieges markierte. Der staatliche Neuanfang mit Zustimmung der ehemaligen Siegermächte sollte von den Lernenden als historische Chance und als Auftrag verstanden werden, obsoletes nationalstaatliches Denken zu überwinden und das Zusammenwachsen der Deutschen wie der Europäerinnen und Europäer in Ost und West zu verwirklichen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.3:

The Antagonistic Rivalry of the Systems in the Shadow of the Atomic Bomb and its Effects on Germany and Europe

Genesis

The self-image of the American democracy in the 20th century

- the Roosevelt years: steering a new course
- the origins of the confrontation between the major Western powers and the Soviet Union
- the containment policy as a reaction of the USA to the Sovietization in Europe and Asia

Germany and the consequences of the establishment of two power blocs: the loss of unity

- the division of Germany and the setting up of two republics
- the European and Western Atlantic integration of the Federal Republic
- the role of the GDR within the Eastern bloc

The global hegemony conflict: torpor and change

- the freeze-up of the power spheres in Europe
- attempts at reforming the Soviet Union and the collapse of the Eastern bloc

Problems

Self-isolation of the "New World" and the universality of human rights

- economic crisis and the advance of new dictators as challenges for the American democracy
- the idea of "One World" – illusion or lost opportunity?
- "Dollar imperialism" or defence of self-determination?

Integration into power blocs and striving for unity

- orientation toward the East, neutrality or Western integration?
- integration and control
- 'bulwark of anti-imperialism' or object of negotiation?

East-West confrontation and nuclear parity

- war-preventive policy and the chances for liberalizing the societies of Eastern Europe
- the collapse of Communism as a result of the 'rivalry of systems'

Terminology

inalienable right
self-government
rule of the law
open society
reform
New Deal
the United Nations
Sovietization
containment
the Marshall Plan

political power blocs
Western integration
NATO
Warsaw Pact

nuclear parity
the Cold War
status quo
coexistence
detente
closed society

The end of the division of Germany

- the peaceful revolution in the GDR
- the unification of Germany
- the growing together of the Germans
- the construction of the European House

Germany in Europe

- Germany and Europe: a historic chance for a new concept of nationality
- the interaction of internal and external forces: the movement for democracy and the example of Eastern Europe
- the reformability of the GDR and the dynamics of nationalism
- the unification process: the costs and chances
- inherited problems of the past and the basis for future options

economic, monetary and social union
peace treaty
treaty of unification

Kommentar zum Beispiel

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

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

Im Mittelpunkt der ersten Teileinheit steht die amerikanische Demokratie mit ihrem politischen Selbstverständnis als Ursprung und Vorkämpferin der Menschenrechte (Behandlung der Menschenrechte im Unterricht, RdErl. d. Kultusministeriums vom 24.10.1978, BASS 15-02 Nr. 9.5). Nach der Behandlung von leninistisch-stalinistischer Herrschaft im Rahmen des Fachinhalts 10.1 'Demokratie und Totalitarismus'

wird hier also der zweite Hauptakteur im bevorstehenden Ost-West-Konflikt vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Zeit des New Deal, also einer erfolgreichen Reformpolitik und Krisenbewältigung im Inneren, die einen starken Impetus gab, den neuen Diktatoren in Europa und Asien unter Berufung auf das eigene Modell einer leistungsfähigen und wehrhaften Demokratie entgegenzutreten. Damit begann ein Prozeß der Überwindung der isolationistischen Tradition, der sich mit der Teilnahme am 2. Weltkrieg fortsetzte und nach 1945 ein erneutes Disengagement nicht mehr zuließ.

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

In der vorliegenden Entfaltung verlagert sich an dieser Stelle die Perspektive von den Subjekten zu den Objekten der bipolaren Auseinandersetzung. Dadurch werden die Spaltung Deutschlands, die Entstehung von zwei Teilstaaten und deren Einbindung in die gegnerischen Blocksysteme ins Blickfeld der Lernenden gehoben. Für die drei Westzonen bzw. für die junge Bundesrepublik bedeutete dies auch die Einbeziehung in den Prozeß der westeuropäischen Integration, wobei neben dem Eindämmungseffekt gegenüber der sowjetischen Expansion in Europa das zweite Ziel einer positiven Kontrolle des westdeutschen Potentials nicht übersehen werden darf. Mit der deutschen Teilung sowie der „Volksdemokratisierung“ der von sowjetischen Truppen besetzten ost- und südosteuropäischen Staaten waren die Blockgrenzen in Europa markiert. Eine Veränderung des Status quo wurde zwar von beiden Konfliktparteien immer wieder propagiert, tatsächlich erzwang das atomare Patt aber lange vor der Formulierung der Breschnew-Doktrin die Respektierung der beiderseitigen Herrschaftssphären. Zur Veranschaulichung dieser Verfestigung des Status quo in Europa könnten die Schülerinnen und Schüler dem Schicksal von Protest-, Liberalisierungs- und Aufstandsbewegungen im Ostblock nachgehen. Als besonders aussagekräftige Einzelfälle bieten sich der 17. Juni 1953, der ungarische Aufstand von 1956 oder der Prager Frühling von 1968 zur Untersuchung an.

Der nächste Schritt der vorliegenden Entfaltung konfrontiert die Lernenden mit der Frage nach den Ursachen für den Zusammenbruch des sowjetischen Machtbereichs. Obwohl hier nur vorläufige Antworten möglich sind, sollte dabei neben endogenen Destabilisationsfaktoren auch die Rolle der Entspannungspolitik reflektiert werden. Darüber hinaus drängt sich zum Abschluß der Behandlung des Ost-West-Konflikts eine resümierende Diskussion der Problemlösungsfähigkeit offener und geschlossener Systeme auf, in die viele Einzelbeobachtungen der Schülerinnen und Schüler aus vorausgegangenen Stunden einfließen könnten. Wenn abschließend das Fazit gezogen wird, daß am Ende des 20. Jahrhunderts auch die zweite totalitäre Herausforderung der Demokratie gescheitert ist, sollte das für die Lernenden Anlaß sein, der Zukunft mit Hoffnung zu begegnen. Gleichzeitig müßte ihnen jedoch die zurücklie-

gende Unterrichtsreihe auch ein Bewußtsein für die Erblasten der Vergangenheit vermittelt haben, die humane und rationale Problemlösungen jetzt und zukünftig erschweren. So erfordern die traumatischen Erfahrungen der Deutschen mit NS-Herrschaft, Krieg und Kriegsfolgen auch weiterhin eine „konstruktive Verarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit“. Im Interesse einer „angemessenen Form von Vergangenheitsbewältigung“ stellt sich den Lehrenden die Aufgabe, zur Überwindung „nationaler Egozentrík“ beizutragen und „Sensibilität gegen jede Art von Unterdrückung, Ausgrenzung und Intoleranz“, sowie Kadavergehorsam und Mitläufertum aufzubauen. Insofern macht die Behandlung der mit dem Ende des Ost-West-Konflikts möglich gewordenen deutschen Vereinigung auch eine kritische Auseinandersetzung mit der tradierten Nationalstaatsidee notwendig. Es gilt die Einsicht zu vermitteln, daß die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft ein neues Konzept von Nationalität erfordert, um einen Rückfall in nationalistische Exklusivität und Aggressivität zu verhindern. Die Lernenden sollen erkennen, daß die deutsche Vereinigung und die europäische Integration zusammengehören.

Fachinhalt 10.4: Friedenssicherung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Vergleich unterschiedlicher Grundeinstellungen zu Gewalt und Krieg im Längsschnittverfahren
- Erarbeitung von Bewußtseinsveränderungen durch die Erfahrung des modernen Krieges
- Erarbeitung von Aufgaben zukünftiger Friedenssicherung
- Auseinandersetzung mit Geschichte als Erfahrungsraum für politisches Lernen
- Bewußtmachung von Problemen historischen Urteilens und Wertens
- Grundbegriffe: Abrüstung, Abschreckung, Appeasement, „gerechter Krieg“, kollektive Friedenssicherung, Pazifismus, totaler Krieg

Didaktische Perspektiven

Der letzte obligatorische Fachinhalt in der Jahrgangsstufe 10 greift mit dem Inhalt „Friedenssicherung“ einen für die Geschichte und Zukunft der Menschheit in besonderer Weise bedeutsamen Problembereich auf. „Frieden als Sehnsucht, als Hoffnung, Wunsch, Traum oder Verheißung ist einer der ältesten Inhalte des menschlichen Denkens, ist eine Idee, über die Menschen seit Jahrtausenden nachgedacht und geschrieben haben, ist eine Vision, welche die Menschen immer wieder fasziniert und vielfach auch getröstet hat, ohne die sie möglicherweise gar nicht leben könnten.“ (Erlaß des Kultusministeriums zur Friedenserziehung im Unterricht vom 01.03.1985, BASS 15-02 Nr. 9.9).

In Deutschland besteht zudem auf dem Hintergrund der Erfahrung zweier Weltkriege, der totalen Niederlage, der langjährigen Teilung mit der Systemkonfrontation auf deutschem Boden für diese Thematik eine besondere Sensibilität. Davon sind häufig bereits auch die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I erfaßt. Bei vielen von ihnen findet man wie bei anderen Gruppen der Bevölkerung, die sich von dieser Thematik betroffen fühlen, eine Neigung zu gesinnungsethischen Grundsatzentschei-

dungen, die nicht immer mit nüchternen politischen Analysen verknüpft sind. Gleichzeitig gibt es ein breites Medienangebot, das Verharmlosungen oder sogar Verherrlichungen des Krieges enthält und seine Wirkungen auch schon bei Jugendlichen zeigt.

Dieser sich immer wieder wandelnden und ausdifferenzierenden Bedingungs-lage muß sich auch der Geschichtsunterricht beim Thema Friedenssicherung durch Variation des Zuschnittes des Unterrichtes im Hinblick auf sich verändernde Voreinstellungen und Bewußtseinsstände stellen. Gleichwohl sollte sich der Geschichtsunterricht auf zentrale, in der Geschichte immer wiederkehrende Problemkonstanten konzentrieren. Die ständige Menschheitserfahrung des Krieges wird im Geschichtsunterricht seit der Jahrgangsstufe 6 immer wieder thematisiert (vgl. vor allem die Fachinhalte 6.4, 7.2, 9.3, 9.4, 10.2 und 10.3). Der Fachinhalt 10.4 muß an die bisherigen Lernerfahrungen anschließen und soll gleichzeitig neue zusammenfassende und weiterführende Perspektiven aufzeigen: „Friedenserziehung läßt sich als der Versuch begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu erfassen, ihre Ursachen zu analysieren, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten zu erkennen sowie zu einem Abbau von Gewalt beizutragen . . . Die schulische Erziehung soll den Schülerinnen und Schülern helfen, einen erweiterten, differenzierten Friedensbegriff zu erfassen . . . Die Erziehung soll die Heranwachsenden befähigen, als mündige, demokratische Bürger zu einer aktiven und kritischen Mitgestaltung der Friedenspolitik in der Lage zu sein (o. g. Erlaß zur Friedenserziehung).“

Die oben formulierten Vorgaben gehen von den besonderen Chancen des Fachs Geschichte in dem so beschriebenen Problemzusammenhang aus. Sie werden insbesondere darin gesehen, die Menschheitserfahrung des Krieges an zentralen Problempunkten seit der griechischen Antike aufzuarbeiten und dabei die hier besonders bedeutsame Frage, was man aus der Geschichte lernen kann, mit einzubeziehen. Die Frage hat bei diesem Thema für die Zukunft der Menschheit existentielle Bedeutung. Bei der Aufarbeitung der Erfahrung von Krieg, Tod, Leid und Zerstörung und den daraus zu ziehenden ethischen Konsequenzen sowie bei der Entwicklung und der Füllung eines „erweiterten, differenzierten Friedensbegriffes“ müssen neben dem Fach Geschichte andere Fächer wie Politik, Deutsch und Religion ihren Beitrag leisten. Die Funktion des Krieges als eines Mittels gewaltsamer Interessendurchsetzung und das Verhältnis von Krieg und Politik lassen sich besonders gut am historischen Beispiel aufarbeiten. Die Schwierigkeiten einer friedensbewahrenden Politik und die Stärken und Schwächen bestimmter Konzepte zur Friedenssicherung werden bei einer Analyse von Konzepten der Friedenssicherung in diesem Jahrhundert deutlich. Das Verhältnis von Friedensgesinnung und politischer Realität bzw. verantwortlichem Handeln wie auch die Frage nach dem gerechten Krieg gehören zu den immer wiederkehrenden Grundproblemen einer Politik dauerhafter Friedenssicherung. Lernen aus der Geschichte bedeutet neben dem Blick in die Vergangenheit auch die Beschäftigung mit gegenwärtigen und zukünftigen Problemen einer Friedenssicherung. Deshalb sollte diese Zukunftsperspektive am Ende des letzten obligatorischen Fachinhalts im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I nicht fehlen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.4:

Learning from history – the experience of war and the problem of safeguarding peace

| Genesis | Problems | Terminology |
|--|--|---|
| Attitudes to violence and war <ul style="list-style-type: none">– Thucydides on war– justification of war in Roman history– the idea of a truce of God in the Middle Ages– modern pacifism | Violence and war as legitimate means of asserting one's interests <ul style="list-style-type: none">– law vs. violence– the distinction between just and unjust wars– peace among Christians and war against the "enemies of God"– ethical beliefs and responsible action | just/unjust war truce of God pacifism |
| The experience of modern war <ul style="list-style-type: none">– from cabinet politics to "people's wars"– Florence Nightingale/Henri Dunant– World Wars– wars of independence (decolonization) | The changing attitude towards war as a result of the experience of war <ul style="list-style-type: none">– general mobilization and demand for participation– attempts at alleviating the inhumanity of war– reactions to mass killing– the price of independence and freedom | Geneva Convention total war |
| Avoiding war and preserving peace <ul style="list-style-type: none">– Paris Peace Treaties– Appeasement Policy– deterrence through arms race | The quest for peace vs. political reality <ul style="list-style-type: none">– reconciliation vs. "dictated" peace regulations– the problem of making concessions to aggressors– the balance of fear: a means of safeguarding peace? | Appeasement deterrence balance of fear disarmament |

Problems and perspectives of preserving peace at the end of the 20th century

- the outbreak of new regional conflicts for national and religious reasons
- new global dimensions of old threats to peace such as hunger and poverty
- domestic conflicts and aggressions
- collective security
- the necessity of a World Government to preserve peace

Learning from history: global peacekeeping as a major goal of politics

- the control of nationalist and religious movements
- non-military peacekeeping as a challenge
- the effectiveness and limits of peacekeeping through international organizations
- the interrelationship between domestic and international conflicts
- the difficulties of global peacekeeping

stable,
(lasting) peace
UN
collective security
CSCE
World Government

Kommentar zum Beispiel

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

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

Am Ende des vorgestellten Beispiels stehen aus den in den „Didaktischen Perspektiven“ dargelegten Gründen aktuelle Problemkonstellationen der Gegenwart und erwartbaren Zukunft. Allgemeine Entwicklungstendenzen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wie das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde sowie die wach-

sende Bedeutung von nichtmilitärischen Friedensbedrohungen wie Hunger und Armut, aber eventuell auch der zunehmenden Umweltbelastung, können den Blick auf die Notwendigkeit eines „erweiterten, differenzierten Friedensbegriffes“ (Erlaß zur Friedenserziehung) eröffnen. Für die Gestaltungsaufgabe Friedenspolitik werden damit neue, die Perspektive erweiternde Dimensionen deutlich.

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

2.4 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Unterricht

Die folgenden Aussagen zu dem Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht knüpfen an den entsprechenden Abschnitt in der „Vorbemerkung zum bilingualen Bildungsgang“ (siehe oben S. 11 f.) an. Mit Beginn des bilingualen Unterrichtes im Sachfach Geschichte in der 9. Jahrgangsstufe verfügen die Schülerinnen und Schüler bereits über relativ umfangreiche Kenntnisse und Fertigkeiten in der Zielsprache. Sie kennen z. B. einen Wortschatz, der es ihnen ermöglicht, über vielfältige Themen und Probleme des Alltagslebens und der Kultur der englischsprachigen Welt zu kommunizieren. Die Schülerinnen und Schüler verfügen zudem über ein ausreichendes Repertoire für schriftliche Äußerungen und die Produktion von Texten. Die obligatorischen Ziele und Inhalte des Lehrplans Englisch für die Jahrgangsstufen 9/10 (siehe Lehrplan Englisch, S. 98 – 112) ermöglichen eine Weiterentwicklung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in den Stand versetzt, auch komplexeren Ansprüchen des bilingualen Sachfachunterrichts gerecht zu werden.

Neben diesen allgemeinen sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten haben sie aus dem Unterricht in den bilingualen Sachfächern Politik und ggf. Erdkunde bereits Erfahrungen in der fremdsprachlichen Kommunikation über politische, gesellschaftliche und ökonomische Sachverhalte, wie sie auch im Fach Geschichte Gegenstand sind. Dabei haben sie einen gegenstandsbezogenen Wortschatz kennengelernt, den sie zum Teil auch im Fach Geschichte weiterverwenden können. Dieser muß jedoch für die besonderen Ansprüche des Faches Geschichte erheblich erweitert und vertieft werden. Entsprechendes gilt für die Verfahrensweisen und den Wortschatz für die Auswertung von Unterrichtsmaterialien (siehe Abschnitt 3.3). Historische Karten stellen besondere Anforderungen, auf die der Unterricht im bilingualen Sachfach Erdkunde nur begrenzt vorbereiten kann. Ähnliches gilt für die Interpretation historischer (schriftlicher) Quellen, für die das Fach Geschichte spezifische Anforderungen entwickelt hat. Hinzu kommt, daß der Altersstufe entsprechend die Ansprüche an die Differenziertheit und den Schwierigkeitsgrad bei der Auswertung von Unterrichtsmaterial steigen. Deshalb müssen die Lehrerinnen und Lehrer im bilingualen Sachfach Geschichte sich der konkreten Voraussetzungen aus den vorhergehenden Sachfächern vergewissern, dann aber ergänzend und weiterführend die Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht entwickeln.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich, daß im Hinblick auf die Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht unterschieden werden muß zwischen dem Wortschatz, den Verfahren der Analyse von historischem Material und den Redemitteln für den fachlichen Diskurs auf der einen Seite und dem gegenstandsbezogenen Fachwortschatz auf der anderen Seite.

2.4.1 Wortschatz und Redemittel für die Interpretation von historischem Material und den historischen Diskurs

Der fachspezifische Zugriff im bilingualen Geschichtsunterricht bedarf der Einübung in einen Fachwortschatz und in Redemittel, die durch den vorhergehenden und parallelen Englischunterricht und den Sachfachunterricht in den Jahrgangsstufen 7 und 8 nur begrenzt geleistet werden kann. Allgemeine *language skills* wie Beschreiben, Erklären, Schlußfolgern und Bewerten, die den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt sind, müssen mit spezifischen *history skills* wie Arbeit mit Bildern, Quellen, Sekundärdarstellungen, Karten, Statistiken und Schaubildern sowie audiovisuellen Medien verbunden werden. -

„Der bilinguale Fachunterricht fördert deshalb gezielt Fertigkeiten und Fähigkeiten, in fachrelevanten Zusammenhängen kognitive Prozesse des Analysierens, Synthetisierens und Bewertens fremdsprachlich zu bewältigen.“ (Lehrplan Englisch, Abschnitt 2.4, S. 14; siehe auch oben den Abschnitt 2.2.2 der „Vorbemerkung zum bilingualen Bildungsgang“, S. 8 – 10).

Diese Fertigkeiten und Fähigkeiten werden nach und nach an Beispielen eingeübt (siehe Abschnitt 3).

Die Materialsammlung im Anhang (siehe III, Abschnitt 2) unterstützt das fachsprachliche Differenzierungsvermögen. Es ist davon auszugehen, daß die dort skizzierten lexikalischen Felder und aufgelisteten Frageformen zunächst einer gezielten didaktischen und methodischen Reflexion bedürfen, bevor sie einzeln oder in Teilen Eingang in den Unterricht finden. Dabei bestimmen sowohl die Struktur des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes als auch das damit verbundene Lernziel die Frage, welche Auswahl unter dem angebotenen Material zu treffen ist bzw. welche Ergänzungen noch notwendig erscheinen. Werden die Listen im Anhang den Schülerinnen und Schülern lediglich zum mechanischen Memorieren aufgetragen, so verletzt dieses Vorgehen eindeutig die referentielle und kommunikative Funktion des bilingualen Sachfachunterrichts.

Analytische Tätigkeiten wie die Auseinandersetzung mit Karten, Bildern oder statistischen Materialien legen es nahe, daß die fachsprachliche Terminologie aus der konkreten Situation des Lernprozesses erwächst. Ihre Eingabe und Anwendung dienen dabei einem konkreten Erhellungsbedürfnis.

Hiervon ausgehend sollte die Lehrkraft die Lerngruppe also ermuntern, sich zunächst einmal derjenigen Redemittel zu bedienen, die ihr bereits im Englischunterricht bzw. in anderen bilingualen Sachfächern vermittelt worden sind. Wenn die Unzulänglichkeit der bisherigen sprachlichen Mittel deutlich geworden ist, beginnen die eigentliche Differenzierung und Erweiterung des Ausdrucksvermögens durch einen erneuten Lernprozeß (*extension*).

Unpräzise Formulierungen der Schülersprache können z. B. mit Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer auf eine fachsprachliche Ebene gehoben werden (*replacement/substitution*). Handelt es sich dabei um bereits eingeführte, aber nicht mehr gegenwärtige Termini, so kann auch an die Mithilfe der Lerngruppe appelliert werden. Gegebenenfalls sind dabei alte Notizen im Schülerheft heranzuziehen.

Gänzlich neue fachsprachliche Redemittel werden jedoch auf dem Weg bekannter Vermittlungstechniken einzuführen sein (*rephrasing/defining words, using antonyms or synonyms, referring to base forms of words, explaining derivations of words*). In diesem Zusammenhang sind auch die Fachkolleginnen/Fachkollegen, die mit dem begleitenden Englischunterricht betraut sind, auf die gesteigerte Bedeutung von Wortbildungsübungen in den Lehrbüchern hinzuweisen (*working with words, word formation*).

Generell soll die Erarbeitung der fachsprachlichen Lexik so erfolgen, daß sie von den Schülerinnen und Schülern primär als Lernhilfe verstanden wird und nicht den Eindruck einer bloßen Belehrung erweckt. Verwenden die Schülerinnen und Schüler die so erarbeitete Terminologie schließlich im Transfer an geeigneter Stelle von sich aus, so ließe sich dieser Lernfortschritt durch einen kurzen Kommentar der Lehrkraft positiv verstärken.

2.4.2 Der gegenstandsbezogene Fachwortschatz

Der Lehrplan Geschichte enthält die „Orientierung an Grundbegriffen“ als eine der didaktischen Leitkategorien. Der systematische Aufbau eines entsprechenden Repertoires an Fachbegriffen, die den Gegenstandsbereich der Geschichte strukturierend erschließen, gehört zu den zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichtes. Für jeden der verbindlichen Inhalte werden in der Obligatorik eine Reihe von Grundbegriffen genannt. Neben diesen Grundbegriffen sind eine Fülle von weiteren Fachbegriffen zur Benennung historischer Sachverhalte (Ereignisse, Strukturen, Gruppierungen, Theorien) Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Solche weiteren Begriffe werden im Lehrplan Geschichte in den Beispielen zur Entfaltung der verbindlichen Fachinhalte genannt. Der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Fachwissens ist damit eng verknüpft mit der Verfügung über Fachbegriffe.

Im bilingualen Geschichtsunterricht stellt sich das Problem, daß der gegenstandsbezogene Fachwortschatz nicht einfach als Additum zu dem in der Muttersprache vorhandenen Begriffsapparat aufgenommen werden kann, sondern im Zusammenhang mit dem Aufbau des allgemeinen Wortschatzes in der Zielsprache systematisch erarbeitet werden muß. Ein nicht unbeträchtlicher Teil des Fachwortschatzes stimmt in den westlichen Kultursprachen morphologisch jedoch im Kern überein, so daß die Schülerinnen und Schüler häufig die Bedeutung der englischen Terminologie mit Hilfe des Deutschen erschließen können. Es ist empfehlenswert, diese Möglichkeit bewußt zu machen und die entsprechenden Erschließungstechniken durch Sprachvergleich einzuüben.

Im übrigen ist die Vermittlung des gegenstandsbezogenen Wortschatzes eng an die Behandlung der Texte und weiteren Materialien und damit an den Lernfortschritt im Bereich der Themen, Inhalte und Probleme geknüpft. Damit erwächst der gegenstandsbezogene Fachwortschatz organisch aus dem Unterricht und nimmt schrittwei-

se an Umfang zu (siehe Anhang 6). Die Lehrerinnen und Lehrer treffen eine Auswahl, bei der sie Überschneidungen zur Begrifflichkeit im Sprachunterricht der jeweiligen Jahrgangsstufe berücksichtigen. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit enger fachlicher Kooperation, wenn Sprach- und Sachunterricht nicht in einer Hand vereint sind. Bezüglich der lexikalischen Konsequenzen aus den sachlichen Erfordernissen der obligatorischen Fachinhalte bleibt wenig Spielraum. Es sollte jedoch zwischen dem produktiv zu beherrschenden und demzufolge einzuübenden Wortschatz auf der einen Seite und dem nur rezeptiv zu beherrschenden Wortschatz auf der anderen Seite deutlich unterschieden werden. Das ist auch bei der Auswahl von Unterrichtsmaterial zu berücksichtigen.

3 Lernorganisation

3.1 Hinweise zur Entwicklung der Fachsprache im bilingualen Unterricht

Die Entwicklung der fachlichen, der methodischen wie auch der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Partnersprache verlangt im bilingualen Sachfachunterricht den zielgerichteten, behutsamen und flexiblen Einsatz der Zielsprache. Dabei werden die Lehrerinnen und Lehrer auf die in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 erworbenen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgreifen können, z. B. dann, wenn es (in Anlehnung an entsprechende, im Sprachlehrbuch behandelte Themen und Gegenstände) um die Beschreibung und Auswertung von Karten, Bildern und Texten u. ä. geht. Insbesondere zu Beginn des bilingualen Geschichtsunterrichtes wird das Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache häufig hinter deren Artikulationsbedürfnissen zurückbleiben.

Daher darf die grundsätzlich anzustrebende Einsprachigkeit eine sinnvolle, ergänzende Benutzung der Muttersprache nicht ausschließen. Die Grenzen der Einsprachigkeit sind erreicht, wenn eine Gesprächssituation eine sprachliche Überforderung darstellt. Hier wird die Einbeziehung der Muttersprache, etwa für eine Auswertungsphase oder eine vertiefende Betrachtung, notwendig. Auch für gelegentliche Zusammenfassungen, insbesondere zur Sicherung der Lernergebnisse, erscheint der Gebrauch des Deutschen angebracht. Deutsche Quellen sollen zur Wahrung der Authentizität nicht in englischer Übersetzung, sondern im Original vorgelegt werden. Auch ist die Behandlung stark affektiver Sachverhalte (z. B. Holocaust) von den Schülerinnen und Schülern kaum mit den verfügbaren Mitteln einer Fremdsprache zu bewältigen. Die Fremdsprache könnte die Spontaneität der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen und sie eher zu rational geprägten Äußerungen anregen. Die Einbeziehung der Muttersprache ist auch notwendig, um die deutsche Fachterminologie einzuführen. Letzlich ist es auch bei der Gruppenarbeit unrealistisch zu erwarten, daß die Schülerinnen und Schüler ganz auf den Gebrauch ihrer eigenen Sprache verzichten.

Die Einsprachigkeit des Unterrichts darf somit nicht dogmatisch verstanden werden, sondern bedeutet, daß der Unterricht so weit wie möglich in der Zielsprache und so weit wie nötig in der Muttersprache zu gestalten ist. Ein häufiger und planloser Wechsel der Sprache ist auf jeden Fall zu vermeiden.

Bei der Erarbeitung der fachsprachlichen Kompetenzen sind induktive Verfahren mit der zusammenfassenden Behandlung von Schemata und Regeln zu verbinden. Siehe dazu die Darstellung im Abschnitt 3.3 und im Anhang (Abschnitt 2).

Hilfsmittel zum Aufbau der fachsprachlichen Kompetenz stellen neben den adaptierten oder authentischen Unterrichtsmaterialien das Schülerheft sowie ein nach thematischen Gesichtspunkten gegliedertes Vokabelheft dar.

In diesem Zusammenhang ist das die Unterrichtsergebnisse zusammenfassende strukturierte Tafelbild (zunächst ggf. zweisprachig, dann zunehmend einsprachig englisch) ebenso von Bedeutung wie die reorganisierende Zusammenstellung des thematisch relevanten Wortschatzes am Ende einer Unterrichtsreihe und das Anfertigen von *summaries*.

3.2 Unterrichtsformen

Die „Grundsätze der Unterrichtsgestaltung“, wie sie im Lehrplan Geschichte (Abschnitt 3) im Zusammenhang mit allgemeinen Prinzipien des Lehrens und Lernens „Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung“ beschrieben werden, gelten uneingeschränkt auch im bilingualen Geschichtsunterricht. Die folgenden Aussagen sind lediglich zu verstehen als eine ergänzende Konkretisierung dieser Grundsätze für die Bedingungen des bilingualen Geschichtsunterrichts.

3.2.1 Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe

Für Schülerinnen und Schüler im bilingualen Zweig gilt in besonderem Maße, daß sie selbstbewußt in Gesprächssituationen gehen und bereit sind, Risiken auf sich zu nehmen. Sie sind in der Lage, sich mit umfangreicheren fremdsprachlichen Texten und komplexen Sachverhalten auseinanderzusetzen, und versuchen, sich mit Hilfe aller verfügbaren sprachlichen (z. B. durch Paraphrasieren, Beschreiben) und außersprachlichen Mittel auszudrücken.

Da Geschichte das dritte bilinguale Sachfach ist, können die Schülerinnen und Schüler bereits auf ihre Erfahrungen aus dem Unterricht in den ersten beiden bilingualen Fächern (in der Regel Erdkunde und Politik) zurückgreifen. Bestimmte Methoden und Fähigkeiten wie Bildbeschreibung, Kartenarbeit, Auswertung von Schaubildern und Grafiken sowie das dazu notwendige Fachvokabular sind den Schülerinnen und Schülern teilweise schon vertraut. Auch der Englischunterricht in den Jahrgangsstufen 7 und 8 hat in den Bereichen Textentschlüsselung, Beschreibung, Erörtern und Argumentieren bereits wesentliche Vorarbeiten in bezug auf Fertigkeiten und Wortschatz für den bilingualen Geschichtsunterricht geleistet; in Jahrgangsstufe 9 werden die bislang erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten weiter vertieft und differenziert.

Trotz dieser günstigen Voraussetzungen sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer die Schülerinnen und Schüler zu Anfang behutsam in den Gebrauch der Fremdsprache im Geschichtsunterricht einführen. Dazu in besonderer Weise geeignet ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch. Mit entsprechend geschickter Fragestellung gibt die Lehrkraft das Schlüsselvokabular vor, das die Schülerinnen und Schüler in ihren Antworten aufgreifen können. Notwendigerweise ist diese Unterrichtsform stärker lehrerzentriert, doch sollte man bald von kleinschrittigeren Fragen zu offeneren übergehen, um die Schülerinnen und Schüler zu Selbsttätigkeit anzuleiten. Durch die Auswahl besonders geeigneter Stoffe (z. B. *American Revolution*, wo an im Englischunterricht behandelte Fragestellungen angeknüpft werden kann) und Materialien (z. B. Bilder, sprachlich einfache Darstellungen, kürzere Quellentexte) kann zusätzlich dazu beigetragen werden, daß die Anfangsphase für die Schülerinnen und Schüler ohne größere Probleme verläuft und für die Erhaltung der Motivation wichtige Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Durch entsprechende Anleitung der Lehrkraft sollten die Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen sprachlichen Ebenen (*describing, explaining, reporting, concluding, evaluating*) hingeführt werden (siehe auch Abschnitt 2.4.1).

Größere Schwierigkeiten bietet zumindest am Anfang für die Schülerinnen und Schüler das freie Unterrichtsgespräch bzw. die Diskussion.

Diese Gesprächsform ist gerade im bilingualen Sachfach Geschichte die anspruchsvollste, da fachspezifisches Argumentieren elementares Sachwissen und differenzierte Kenntnisse in der Fremdsprache voraussetzt. Letztere sind in der Regel vor allem bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 noch nicht genügend entwickelt. Wegen des hohen Stellenwerts der Diskussion im Rahmen der Arbeits- und Verhaltensziele im Geschichtsunterricht kann auf diese Unterrichtsform aber nicht verzichtet werden.

Von Anfang an sollten die Lehrerinnen und Lehrer durch geeignete Maßnahmen die Diskussionsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache fördern. Dazu gehört neben der Vermittlung des Fachvokabulars die Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz, hier also vor allem der gezielte Aufbau bzw. die Erweiterung des Diskussionswortschatzes. Die Schülerinnen und Schüler sollten lernen, ihre Meinung zu äußern (z. B. *I think/I believe; in my opinion; I'm for/against*), Aussagen zu verknüpfen und gedankliche Verbindungen zu verdeutlichen (z. B. *firstly – then – finally; on the one hand – on the other hand; although; that is why*), an Äußerungen der Mitschülerinnen und Mitschüler anzuknüpfen und Zustimmung oder Widerspruch zu äußern (z. B. *I think she/he is right/wrong; that's wrong, I'm afraid; I (don't) agree with . . .*). Hierbei kann der Lehrer auf entsprechende Vorleistungen des Englischunterrichts zurückgreifen, z. B. auf Übungen wie *Talking about the text*, *Talking points* oder *Discussion*; sehr nützlich für die Erweiterung des Wortschatzes sind Übungen zu *word building/word formation*, die den Schülerinnen und Schülern helfen, etwa durch Anfügen von *prefixes* oder *suffixes* zu bekannten Verben die Substantive und umgekehrt zu bilden.

Um den Schülerinnen und Schülern die Beteiligung an thematischen und problemorientierten Gesprächen/Diskussionen größerer Komplexität und Abstraktheit zu ermöglichen, bedarf es neben dieser sprachlichen Hilfestellung am Anfang vor allem auch einer gründlichen Vorbereitung im Unterricht durch entsprechende Arbeitsphasen (in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), in denen sich die Schülerinnen und Schüler zum Sprechen Inhalte bereitstellen, indem sie Brainstorming-Techniken (z. B. *mind maps*, Listen von Ideen etc.) zur Vorbereitung von Diskussionen, Debatten etc. üben. Innerhalb solcher Diskussionssituationen fertigen sie in einem späteren Stadium Notizen zu Äußerungen anderer mit Blick auf die Planung eigener Beiträge an. Die Ergebnisse können vorgetragen werden in Form von kurzen Rollenspielen, *panel discussions* oder – in besonders leistungsfähigen Gruppen ab Jahrgangsstufe 10 – im Rahmen von *debates*, an denen neben den sechs Hauptakteuren *Chairman*, *Secretary of the Debating Society*, *Proposer of the Motion*, *Opposer of the Motion*, *Seconder of the Motion* und *Seconder of the Opposer* schließlich die gesamte Lerngruppe unter Beachtung formalisierter Regeln teilnehmen kann.

Auch die Hausaufgaben spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, da sie (vor allem den schwächeren) Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Formulierung längerer Beiträge liefern, die sie in eine Diskussion einbringen können. Aufgaben, in denen sich Schülerinnen und Schüler in eine Rolle von historischen Zeitgenossen versetzen, können dabei eine gute Vorarbeit für eine solche Diskussion sein (z. B. *Imagine you are a citizen of Boston, living there in 1774. Write a letter to the Governor of Massachusetts setting out all your complaints. – Imagine you are a British MP. Write a speech to give in the House of Commons to defend the Govern-*

ment's handling of the colonies since 1763. --- Write the script of a dialogue between a Royalist and a Jacobin arguing whether it was right that Louis XVI was executed (Derek Heater).

3.2.2 Vortragsformen

Die folgenden Aussagen zu Vortragsformen gelten auf dem Hintergrund der Aussagen des Lehrplans Geschichte zu den unterrichtsmethodischen Grundsätzen des Geschichtsunterrichts (siehe dort Abschnitt 3.3, S. 140 – 144). Dort heißt es u. a.: „Lehrerdominantes Sozial- und lehrerzentriert asymmetrisches Kommunikationsverhalten werden bei den Schülerinnen und Schülern rezeptive Lern- und Verhaltensmuster erzeugen“ (S. 140). Die legitime Nutzung von Vortragsformen darf deshalb nicht zu einem einseitig darbietenden bzw. rezeptiven Unterricht führen.

● Lehrervortrag

Der Lehrervortrag dient der schnellen und konzentrierten Vermittlung von Fakten und ist insofern vorteilhaft, als er auf das sprachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden kann. Er bietet neben Fakten die erforderlichen Fachbegriffe und das nötige themenspezifische Vokabular. Um den Schülerinnen und Schülern die Aneignung und Auswertung zu erleichtern, ist es sinnvoll, den Vortrag in Kurzform an die Tafel bzw. auf Folie zu schreiben oder ihn auf einem vorbereiteten Blatt zugänglich zu machen. Der Lehrervortrag sollte auch im bilingualen Sachunterricht nicht zur dominierenden Unterrichtsmethode werden.

● Schülerreferat

Die Tatsache, daß im bilingualen Unterricht sachfachliches und fremdsprachliches Lernen die Schülerinnen und Schüler mit einer doppelten Hürde konfrontieren, legt eine genau zu umreißende Funktionsbestimmung des Schülerreferates nahe.

Dabei erscheinen im wesentlichen zwei didaktische Funktionen realisierbar:

1. In sachlich enger Anbindung an eine (oder mehrere kurze) Textvorlage(n) stellt das Referat Informationen über Personen, Räume, Ereignisse und die jeweilige historische Chronologie bereit, die für die Analyse eines zentralen Unterrichtsgegenstandes unmittelbar wichtig sind (*introductory function*).
2. Das Referat kann daneben unter Verwendung zusätzlicher (überschaubarer) Informationsquellen der Veranschaulichung eines bestimmten Gegenstandes dienen. Die hier vorgetragenen Informationen sollten auf Grund ihrer Authentizität von besonderem didaktischen Wert sein (*illustrative function*).

Damit eröffnen beide Funktionsfelder den Schülerinnen und Schülern auf der Ebene der Reproduktion die Möglichkeit einer aktiven und verantwortlichen Teilnahme am Unterricht.

Dagegen bedeutet auf den Stufen 9 und 10 die Thematisierung sozioökonomischer Theorien, die Analyse von Quellen mit gegensätzlichen Anschauungen (*conflicting sources*) oder die Erörterung verfassungsrechtlicher Probleme in einem Schülerrefe-

rat eine Überforderung der Lernenden. Gegenstände dieser Art sollten einem Unterrichtsgespräch vorbehalten bleiben.

Unter den genannten Prämissen dürften daher folgende Aufgabenfelder für Schülerreferate besonders geeignet sein:

Zu 1)

- die Einführung in ausgewählte Daten aus dem Leben einer historischen Persönlichkeit (*biographical data*); die Erstellung einer Übersicht über den Verlauf militärischer Unternehmungen oder die Wiedergabe eines militärischen Lagebildes vor Eintritt in eine Verhandlungsphase oder eine Kapitulation (*military campaigns and situations*); die Zusammenfassung von Teilergebnissen im Kontext von Konferenzen (*details of agreements/arrangements/settlements/provisions/conditions/restrictions, etc.*);
- die Vorstellung von Handelsräumen, Handelsstraßen und sie prägender Warenströme sowie Transportsysteme (*trading areas, trade routes, goods/commodities, transport systems*);
- die Beschreibung bestimmter Lebensbedingungen in einem konkreten Kontext (*working conditions, soldiering, fighting for civil rights*);
- die Schilderung kontextrelevanter wissenschaftlicher Entdeckungen und dadurch möglicher Fortschritte (*scientific discoveries and advances*).

Zur Sicherung des inhaltlichen Verständnisses ist ein methodisches Planungsgespräch zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern sinnvoll.

Dieses Gespräch sollte nicht nur den chronologischen bzw. sachlogischen Aufbau des Referates betreffen (*topic outline, logical structure, chronology of events, ranking of causes and effects, summary*). Als ein weiterer Aspekt empfiehlt sich der Hinweis auf eine Reihe sprachlicher Mittel und deren inhärente Möglichkeiten zur Präzisierung der Aussagen (*transition words: definite/indefinite references of time; connectives used in accounts/in analysis of events*).

Voraussetzung für eine Anreicherung dieser Art ist allerdings eine kontinuierlich verfolgte sprachliche Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler in der unterrichtlichen Gesprächsführung, durch Hinweise zur sprachlichen Gestaltung der Hausaufgaben oder durch methodische Signale im Verbund mit Tafelnotizen bzw. Arbeitsblättern. Hilfreich sind darüber hinaus „Regieanweisungen“ zur formalen Gestaltung des Referates, zum Beispiel kurze Hinweise auf den Zweck von *indented lines, paragraphs* oder zum Gebrauch von *inverted commas* und *quotation marks*.

Schließlich sollten die Schülerinnen und Schüler die Zuhörer vor Beginn des Vortrages in Form einer Tafelanschrift (*board note*) oder eines Handzettels (*hand-out*) über die Gliederungspunkte, über bisher unbekannte sprachliche Fügungen, über wichtige Fachausdrücke (*key terms, key phrases*), über phonetisch sperriges Vokabular und die verwendete Literatur (*bibliography*) informieren.

Die Schülerinnen und Schüler sollten sich möglichst von der schriftlichen Formulierung lösen und einen freien Vortrag auf englisch anstreben. Im Anschluß an das Referat erhalten die Zuhörer Gelegenheit, sich durch Rückfragen an die Referenten über noch ungeklärte Aspekte zu informieren. Eine zentrale Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es sodann, den vorgetragenen Stoff unter eine bestimmte Leitfrage zu

stellen, um ihn im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs/einer Diskussion für den Unterrichtszusammenhang fruchtbar zu machen und dabei das neue Fachvokabular kontextgerecht einzuüben.

Weitere praktische Hilfen finden sich im Anhang (III, Abschnitt 4).

3.3 Unterrichtsmaterialien

Vorbemerkungen

In der Regel besitzen die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht ein englisches und ein deutsches Lehrbuch. Das deutsche Lehrbuch macht die vom Lehrplan geforderten Gegenstände und die Termini in der Muttersprache verfügbar. Es trägt der Tatsache Rechnung, daß in begründeten Fällen die Unterrichtssprache und die Materialien deutsch sein können (vgl. Kap. 3.1).

Bei der Auswahl der englischen Unterrichtsmaterialien müssen die Lehrerinnen und Lehrer zunächst entscheiden, welche Materialien ohne große allgemeinsprachliche Barrieren den Zugang zur Sache und die Möglichkeit der induktiven Erarbeitung des fachspezifischen Wortschatzes bieten. Aus Gründen der Unterrichtsökonomie (Zeitfaktor) und zur Entlastung der Lernenden (Orientierungshilfen) empfiehlt es sich, die ausgewählten Materialien so zu dimensionieren, daß sie sowohl vom Text- bzw. Informationsumfang als auch vom Anforderungsniveau der Aufgabenstellung her mit denen des herkömmlichen Englischunterrichts vergleichbar sind. Um der Gefahr einer Überforderung gerade in den Anfangswochen des bilingualen Geschichtsunterrichts zu begegnen, erscheint es ratsam, zunächst an Frage- und Aufgabenstellungen des herkömmlichen Englischunterrichts anzuknüpfen und erst allmählich die Arbeitsanweisungen der englischsprachigen Geschichtsbücher in ihrer ganzen idiomatischen Breite zu übernehmen.

Bildliche Darstellungen scheinen besonders für den Anfangsunterricht geeignet; mit zunehmendem Lernfortschritt werden in stärkerem Maße sprachliche und statistische Materialien behandelt.

3.3.1 Bildliche Darstellungen

Bei der Auswahl von Bildern sollten historische Aussagekraft und Anschaulichkeit Vorrang vor dem künstlerischen Wert haben. Die an historischen Lernzielen orientierte Bildanalyse (*picture study*) hat den Vorteil, daß sie Sprechansätze liefert und von der Beschreibungsphase (*describing*) über die Auswertung (*explaining*) zum begründeten Sachurteil (*concluding*) und Werturteil (*evaluating*) führt. Schon in der Beschreibungsphase können Fachbegriffe induktiv erarbeitet werden.

Voraussetzung für die Erfassung von Personen, Details, Vorgängen und des Bildthemas – zu unterscheiden von der bloßen Bildunterschrift (*caption*) – ist dabei die wachsende Vertrautheit der Lernenden mit einem Wortschatz, der sowohl einer Bildbeschreibung dient, als auch im Rahmen des classroom discourse Auseinandersetzungen über mögliche Bedeutungen zuläßt (*directing attention to particular features; position of objects/persons in pictures; general purpose phrases and questions*).

Karikaturen eignen sich im bilingualen Geschichtsunterricht besonders gut, weil sie die Schülerinnen und Schüler durch ihre Darstellungsmittel zum Sprechen herausfordern, kritisches Betrachten und Beurteilen und die Frage nach dem Standort des Verfassers wecken. Man sollte dabei jedoch nicht übersehen, daß Karikaturen wie alle anderen bildlichen Darstellungen einer spezifischen Auswertungsmethodik bedürfen. Im Rahmen von Bildvergleichen könnten kontrastive deutsche und englische Sichtweisen zum selben Gegenstand schnell und eindrucksvoll in den Unterricht eingebracht werden, zumal die Schülerinnen und Schüler in der Regel über ein deutsches und englisches Geschichtsbuch verfügen.

(Fachspezifischer Wortschatz zu bildlichen Darstellungen siehe Anhang III 2.1 und 2.2).

3.3.2 Historische Karten

Anknüpfend an die Vorleistungen des bilingualen Geographieunterrichts werden elementare Arbeitstechniken für einen formalen Umgang mit einer Karte (*map study*) reaktiviert und hinsichtlich der neuen Bedürfnisse (historische Karten) erweitert.

Dient die historische Kartenanalyse – häufig handelt es sich dabei um eine *thematic map* – zunächst mehr der räumlichen Orientierung innerhalb einer historischen Situation, so soll die Karte bei fortschreitender sprachlicher Kompetenz auch als Hilfsmittel (*support material*) für bestimmte politische Bedingungsanalysen herangezogen werden (z. B. Friedensschlüsse, imperialistische Expansionen).

In instrumentaler Hinsicht werden die Lernenden mit gängigen kartographischen Markierungen und Symbolen vertraut gemacht (*arrows, circles, forms of lines, flames, crossed swords, crown*). Dies kann sowohl an vorgefundenem Kartenmaterial, als auch im Wege der Erstellung sogenannter *chalkboard maps* erfolgen.

Methodisch sind aus diesem Verfahren Impulse für die Arbeit des *note-taking* zu erwarten. Häufig werden hier mit Hilfe von Pfeilen, Reihungen und individuellen Zeichen historische Informationen skizzenhaft notiert und gedanklich einander zugeordnet.

(Fachspezifischer Wortschatz zu historischen Karten siehe Anhang III 2.3).

3.3.3 Diagramme, Schemata, statistische Materialien

Bei der Verwendung derartiger Materialien kann nicht nur auf die im bilingualen Geographieunterricht erworbenen Arbeitstechniken zurückgegriffen werden, sondern auch auf eine im bilingualen Politikunterricht erworbene höhere Abstraktionsfähigkeit im kritischen Umgang mit statistischen Angaben (*numerical or statistical data*).

Vielfach bieten *graphs* und *charts* mit ihren verschiedenen Ausformungen (*line graph, pie chart, etc.*) auch lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zumindest die Möglichkeit zur Reihung kürzerer sprachlicher Äußerungen. Sie können sich dabei häufig auf klare geometrische Formen, eine eindeutige Bezeichnung (*labels, source line*) und gelegentlich eine die Differenzierung unterstützende Farbgebung stützen.

Je nach methodischem Fortschritt und thematischer Ausgangslage wäre auch zu überprüfen, ob das Material als Grundlage einer Hypothesenbildung (*forming hypotheses; making educated guesses*) genommen werden kann, was wiederum eine Vertrautheit mit bestimmten Wortfeldern im Bereich des Argumentierens voraussetzt. Die im Anschluß zu behandelnden Materialien stehen dann auch im Fragehorizont einer solchen Hypothese.

Auch im bilingualen Geschichtsunterricht setzt der Umgang mit statistischen Materialien eine deutliche Vertrautheit mit den angelsächsischen *numerical expressions* voraus, und dies nicht nur aus Gründen der Unterrichtsökonomie. Zu festigen und zu erweitern sind dabei idiomatische Fügungen auf dem Gebiet des Vergleichens (*comparison*), bei der Formulierung von Anteilen (*vulgar and decimal fractions*) sowie beim Aufdecken von Häufigkeiten (*expressions of frequency and multiplications [double, triple; twofold, threefold; to double, to triple, to quadruple, to quintuple]*).

Der Umfang der fachsprachlichen Terminologie bei der Analyse statistischer Materialien steht in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand. Handelt es sich um umfangreicheres statistisches Material, so ist zu bedenken, ob nicht im voraus durch den Einsatz eines Arbeitsblatts die Reaktivierung eines fachsprachlichen Wortfeldes vollzogen werden soll. Aber auch nachträglich lassen sich im Verbund mit konkreten Unterrichtsergebnissen derartige Arbeitsblätter gelegentlich einsetzen.

Lernerfolge sind nicht zuletzt daran zu messen, inwieweit es den Lernenden gelingt, im Transfer neue statistische Materialien in eigene Schemata umzusetzen und deren besondere optische und mathematische Gestaltung mit angemessenem Fachwortschatz zu beschreiben bzw. zu erklären.

(Fachspezifischer Wortschatz zu Diagrammen, Schemata und statistischen Materialien siehe Anhang III 2.4).

3.3.4 Historische Darstellungen

Die gemeinsame Lektüre des englischen Lehrbuchtextes dient zunächst vorwiegend der Zusammenfassung und Erweiterung der Unterrichtsergebnisse. Zum leichteren Verständnis kann der Basistext durch *annotations* ergänzt werden. Der Lehrbuchtext kann ebenfalls zur gezielten Einübung von Techniken des selektiven und kursorischen Lesens (*scanning and skimming*) genutzt werden (siehe dazu auch Lehrplan Englisch, S. 49f., und Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Politikunterricht, S. 14-19). Er kann auch als Ausgangsbasis für den Aufbau von Wortfeldern dienen (siehe Anhang III 6.). Er bietet bei einer nachbereitenden Hausaufgabe den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Vorbereitung zusammenhängender Äußerungen in der Fremdsprache. In zunehmendem Maße wird das Lehrbuch aber auch Informationsquelle für die selbständige Vorbereitung und Erarbeitung.

Da den Schülerinnen und Schülern neben dem englischen auch ein deutsches Lehrbuch zur Verfügung steht, bieten sich Vergleiche der Darstellung und Bewertung eines historischen Gegenstandes oder Problems an. Derartige Vergleiche fördern kritisches Lesen und können die Schülerinnen und Schüler befähigen, den Standort des Verfassers und die von ihm gesetzten Akzente zu erkennen.

3.3.5 Schriftliche Quellen

Zunächst eignen sich insbesondere kurze englischsprachige Quellen, die durch *annotations*, in bestimmten Fällen auch durch sprachliche Vereinfachung dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler angepaßt sind. Die Sicherung des Textverständnisses ist in jedem Fall erforderlich; der Umfang der Quellenanalyse ist abhängig von der Funktion der Quelle in der Stunde bzw. von ihrem sprachlichen und inhaltlichen Gehalt. Aus lernpsychologischen Gründen erscheint es im weiteren Verlauf des Unterrichts sinnvoll, von relativ überschaubaren Einheiten auszugehen und die Länge und Komplexität der Quellen schrittweise zu erhöhen. Möglich wäre zum Beispiel die Behandlung zweier oder mehrerer kürzerer Quellen, die sich gegenseitig ergänzen oder widersprechen, oder in bestimmten Fällen der Vergleich einer Originalquelle mit einer Übersetzung (siehe auch die Aussagen zu Lesestrategien im Lehrplan Englisch, S. 150). Die zur Erschließung komplexerer Quellentexte notwendigen Kategorien müssen den Schülerinnen und Schülern in englischer Sprache vermittelt werden.

Inwieweit es bei der Beschäftigung mit schriftlichen Quellen (*document study*) sinnvoll ist, die Lernenden zu einer optischen Kennzeichnung sprachlicher und sachlicher Aspekte anzuhalten, ergibt sich aus dem Umfang und dem Schwierigkeitsgrad des vorgelegten Materials.

Ansätze hierzu lassen sich schon in der Jahrgangsstufe 9 denken, indem durch bestimmte Arbeitsanweisungen wie

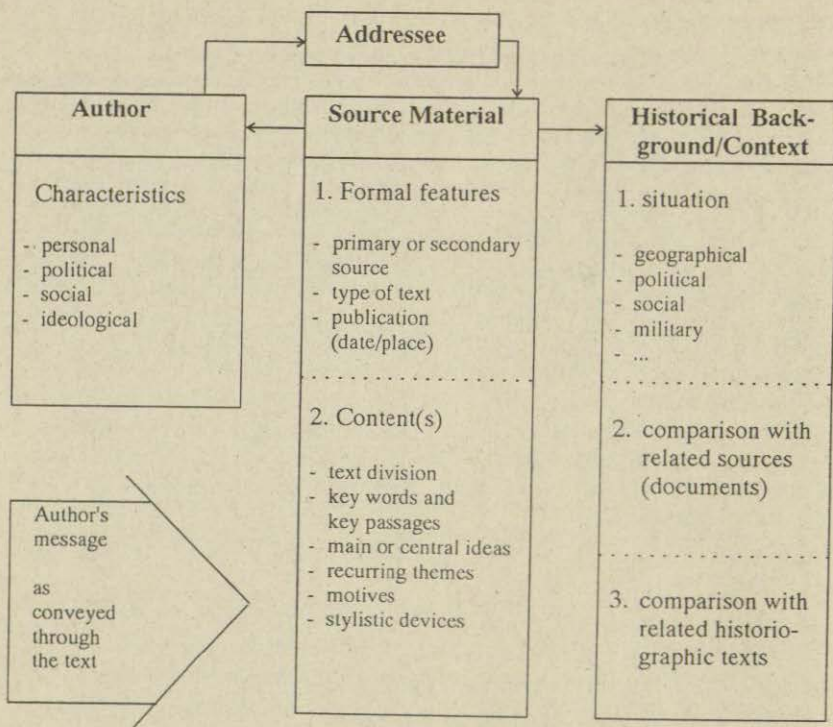
underline, put a line under, put a ring round, put a cross in/before, mark, circle, draw a circle round, draw a box round

relevante sprachliche oder inhaltliche Textpassagen hervorgehoben werden.

Kategorien für die Quellenanalyse

In diesem Schema wird versucht, ein Bezugssystem von Kategorien zusammenzustellen, die bei der Erschließung historischer Quellen Berücksichtigung finden sollen. Die Begrifflichkeit ist an der Analyse schriftlicher Quellen orientiert, kann aber im Prinzip auch auf andere Zeugnisse historischer Überlieferung (z. B. Bilder, Karikaturen etc.) ausgeweitet werden. Die gewählte Form des Schemas bietet den Vorteil, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer nicht auf eine lineare Form der historischen Untersuchung (etwa durch einen Fragenkatalog) festzulegen. Es ist jedoch sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern bei der Einübung der Quellenarbeit auch entsprechende Fragen und Wendungen in der Partnersprache zur Verfügung zu stellen.

(Fachspezifischer Wortschatz zur Analyse schriftlicher Quellen siehe Anhang III 2.5).



| In-Depth Study |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - additional information and conclusions (historical significance of source) - controversies and alternative viewpoints |

Konzipiert in Anlehnung an A. Atzerodth, M. Franze, M. Neher, "Quelle und Statistik im Kollegstufenunterricht". Sonderheft zu den Arbeitsmaterialien für den Geschichtsunterricht in der Kollegstufe. Oldenbourg-Verlag, S. 27.

3.3.6 Audiovisuelle Medien

Auch im bilingualen Geschichtsunterricht bieten sich den Lehrerinnen und Lehrern eine Vielzahl audiovisueller Medien an, um mit den Mitteln der Authentizität und Anschaulichkeit die Motivation der Lerngruppe zu erhöhen.

Allerdings verlangt gerade der Einsatz von fremdsprachlichen Tonbändern (*tapes*), Kassetten (*cassettes*), Schallplatten (*records*), Radio- und Fernsehsendungen (*re-recorded/live broadcasting programmes/televised programmes; films on videotapes*)

eine eingehende didaktische Befragung des Materials unter dem Aspekt der sprachlichen Zugänglichkeit (*linguistic accessibility*).

So sind ganz besonders Bild- und Tondokumente mit historischen Inhalten darauf zu untersuchen, inwieweit nicht inzwischen obsoletere regionale/soziale Akzente, eine veränderte Sprechgeschwindigkeit, ein zeitgebundenes Vokabular dem nichtangelsächsischen Rezipienten das Verständnis erschweren können.

Eine weitere Hürde dürfte überdies die nicht immer einwandfreie Bild- und Tonqualität des historischen Materials (*interferences*) sein. Jedoch verlangen auch die Produkte moderner audiovisueller Medien hinsichtlich ihrer unter kommerziellen Gesichtspunkten erfolgten raschen Präsentationsweise vom Zuhörer/Zuschauer eine erhöhte Aufmerksamkeit.

Vor einer Präsentation des fremdsprachlichen Materials im Unterricht ist es daher unumgänglich, daß die Lehrerin bzw. der Lehrer nach einer eigenen Phase des *pre-viewing* das besonders schwierige Vokabular der Kernszenen erläutert sowie dieses auf einem Schülerarbeitsblatt mit einem Katalog von kurzen lernzielorientierten Fragen verbindet. Letztere ermöglichen dann den Schülerinnen und Schülern, sich während der Präsentationsphase kurze und bündige Notizen zum Inhalt (*short and concise notes*) zu machen. Unter Umständen wird es auch notwendig sein, bestimmte Ausschnitte aus dem Material in einer erneuten Präsentation vorzustellen, um ein größtmögliches Verständnis zu sichern.

Nicht immer steht im bilingualen Geschichtsunterricht bei der Analyse eines Films sog. *witting testimony* (*subject, message*) im Vordergrund der analytischen Betrachtung. Gelegentlich liefert auch sog. *unwitting testimony*, etwa der Blick auf unfreiwillig mitgeteilte Lebensbedingungen oder die Entlarvung versteckter Propaganda, aufschlußreiche Ergebnisse. Auch für diese Richtung der Analyse empfehlen sich vorherige Arbeitsanweisungen oder Vokabelhilfen in Form eines *hand-out*, um entsprechende Beobachtungen im nachfolgenden Unterrichtsgespräch zu sammeln und zu reflektieren.

Material als Ausgangslage für einen derartigen bewußten und kritischen Umgang mit fremdsprachlichen audiovisuellen Medien bieten neben den deutschen Bildstellen und Verlagen besonders die Amerika-Häuser und die Einrichtungen des *British Council* an. Daneben lassen sich Mitschnitte von Sendungen der amerikanischen und der britischen Einrichtungen nutzen. Außerdem wird die Lehrerin bzw. der Lehrer Material von eigenen Aufenthalten im jeweiligen Ausland in seinem Unterricht besonders aufbereiten und einsetzen.

(Zum Umgang mit audiovisuellen Medien siehe auch Lehrplan Englisch, S. 131f. und Lehrplan Geschichte, S. 138. Fachspezifischer Wortschatz zur Arbeit mit Filmen siehe Anhang III 2.6).

3.4 Arbeitsblätter

Der Einsatz von Arbeitsblättern (*worksheets/studysheets*) im bilingualen Geschichtsunterricht unterstützt bisweilen an didaktisch sinnvoller Stelle die Integration von fremdsprachlichem Lernen und Lernen im Sachfach.

Im Kontext eines komplexen Unterrichtsgegenstandes helfen Arbeitsblätter bei der Anbahnung eines konkreten Lernzieles (s. Abschnitt 3.3.3) oder tragen z. B. am Ende einer Unterrichtssequenz zur Festigung bestimmter Unterrichtsergebnisse bei. Gelegentlich können Arbeitsblätter bei entsprechender Anlage auch an die Stelle eines ursprünglich geplanten Lehrervortrags treten (s. Abschnitt 3.2.3), so daß die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, den Unterrichtsstoff im Selbststudium zu erarbeiten.

Es empfiehlt sich, bei der Konzeption von Arbeitsblättern bestimmte Gestaltungsprinzipien zu beachten. Zu nennen sind die Stufengemäßheit hinsichtlich der Anforderungen und sprachlichen Formulierungen, der zeitlich begrenzte Umfang der Übungen im Kontext der Unterrichtsstunde und eine eventuelle Binnendifferenzierung hinsichtlich der Anforderungshöhe, um auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Ebenso sind Konzepte denkbar, die sich vom Gedanken der Gruppenarbeit leiten lassen.

Lernbedingungen dieser Art tragen vermutlich eher zu einer positiven Reaktion auf Schülerarbeitsblätter bei als umfangreiche Frageketten und wenig abwechslungsreiche Anforderungen.

Arbeitsblätter, die zur Verknüpfung von fremdsprachlichem Lernen und Lernen im Sachfach eingesetzt werden, können behilflich sein bei

- der Festigung eines für den Unterrichtsgegenstand konstitutiven Wortfeldes,
- der gezielten Informationsentnahme von Fakten aus dem englischen oder deutschen Lehrbuch,
- wiederholenden Definitionsübungen/Kontrastierungen im Bereich angelsächsischer und deutscher historischer Terminologie(n),
- Wortbildungsübungen (Präfix- und Suffixkonstruktionen) auf der Grundlage historischer Fachtermini,
- Übungen zur Steigerung der Argumentierfähigkeit (Verwendung von *connectives*; *paragraph linkers*) in Anlehnung an den jeweiligen Unterrichtsgegenstand.

Zur Motivation der Schülerinnen und Schüler lassen sich auch gelegentlich spielerische Lernformen auf Arbeitsblättern entwerfen. So eignen sich ein Wortschatzspiel wie *letter square* oder Übungen mit *mixed-up* oder *scrambled words* sowie *word pyramids* für die Einzel- oder Partnerarbeit.

Die Vermittlung der englischen Fachsprache sollte sich allerdings nicht nur auf den Einsatz von Arbeitsblättern beschränken. In implizierter Form finden relevante sprachliche Strukturen auch Eingang in die Formulierung einer Tafelanschrift, eines Arbeitsauftrages oder in das Unterrichtsgespräch.

3.5 Unterrichtspraktische Hinweise

● Tafelanschrieb

Der Tafelanschrieb gewinnt im bilingualen Sachunterricht eine ganz besondere Bedeutung. Wie im deutschsprachigen Unterricht hält er den Unterrichtsgang fest, dient als Diskussionsgrundlage und sichert die Ergebnisse. Im bilingualen Geschichtsunterricht kann er ferner die mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitete

Zusammenfassung oder Strukturierung des englisch-sprachigen Lehrbuchtextes oder der Quelle, aber auch ggf. die Kurzform des Lehrervortrags bzw. des Schülerreferats sein. Darüber hinaus sollten allgemeines und themenspezifisches Vokabular sowie fachsprachliche Begriffe, die im Unterricht erarbeitet und dem Stand der Lerngruppe entsprechend erläutert werden, auf einem fest dafür vorgesehenen Platz an der Tafel – ggf. zweisprachig – festgehalten werden. Aus unterrichtsökonomischen Gründen empfiehlt es sich, umfangreichere Skizzen oder Schaubilder auf Folien vorzubereiten oder als Arbeitsblätter den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung zu stellen.

● Heftführung

Da die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht in hohem Maße auf ihre Mitschriften aus dem Unterricht bzw. auf das von Lehrerinnen und Lehrern bereitgestellte Material angewiesen sind, ist es wichtig, sie zu sorgfältiger Führung eines Heftes oder einer Sammelmappe anzuhalten. Neben den Unterrichtsergebnissen und schriftlichen Hausaufgaben werden dort die Unterrichtsmaterialien gesammelt. Fachsprachliche Begriffe, themenspezifisches und allgemeines Vokabular sollten an gesonderter Stelle – in einem eigenen Vokabelheft oder auf den letzten Seiten des Geschichtsheftes – notiert werden, damit sie leichter reaktiviert werden können. Nach Abschluß einer Unterrichtsreihe können die Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern zusätzlich eine zweisprachige Zusammenstellung der in dieser Reihe erarbeiteten Fachterminologie und des themenspezifischen Wortschatzes zur Verfügung stellen.

● Hausaufgaben

Hausaufgaben als **Nachbereitung** des Unterrichts sichern inhaltliche und sprachliche Ergebnisse. Dies kann geleistet werden durch eine Verbalisierung bzw. Beschreibung von Schaubildern, Statistiken und Karten oder durch das Verfassen eines zusammenhängenden Textes mit Hilfe der Stichworte des Tafelanschriebs (als Vorübung für die Anfertigung eines Stundenprotokolls). Aufgabenstellungen, die die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, bekannte Ereignisse und Vorgänge aus einer neuen Perspektive darzustellen und sich in die Lage verschiedener historischer Personen oder Gruppen zu versetzen (z. B. *Imagine you are a citizen of Boston, living there in 1774. Write a letter to the Governor of Massachusetts setting out all your complaints. --- Imagine you are a British MP. Write a speech to give in the House of Commons to defend the Government's handling of the colonies since 1763.*), führen über die Ergebnissicherung hinaus, setzen neue Akzente und können eine Hinführung zu perspektivisch-ideologiekritischen Untersuchungen sein. Außerdem schaffen solche Aufgaben gute Voraussetzungen für eine freie Diskussion – ggf. in Form von *panel discussions* oder *debates* – in folgenden Stunden.

Eine **vorbereitende** Hausaufgabe führt die Schülerinnen und Schüler nicht nur zu größerer Selbständigkeit, sondern läßt auch mehr Zeit für die Durchdringung und Erörterung des jeweiligen Themas im Unterricht. Bei der Aufgabenstellung sollten die Lehrerinnen und Lehrer auf präzise Arbeitsanweisungen achten und gründlich prüfen, inwieweit die Aufgabe entsprechend dem Leistungsstand der Lerngruppe durch

Vokabelerläuterungen (z. B. *annotations* zu Lehrbuchtexten oder Quellen) sprachlich entlastet werden kann.

Dabei sollte einerseits beachtet werden, daß Texte die Schülerinnen und Schüler „herausfordern (müssen), Verarbeitungsstrategien, über die sie bereits verfügen, zu erproben und weiterzuentwickeln. . . . (Texte) können durchaus (Wortschatz)elemente enthalten, die unterrichtlich noch nicht . . . eingeführt worden sind und die aus dem Kontext erschlossen werden können“ (Lehrplan Englisch, S. 23). „Während des Lesens richten (die Schülerinnen und Schüler) ihr Augenmerk weniger auf das einzelne Wort als auf den Gesamtzusammenhang (des Satzes, des Textes) und erschließen so ganzheitlich die Textbedeutung.“ (loc. cit., S. 57) Erläuterungen sollten dann auf solche Wörter und Ausdrücke beschränkt werden, die die Schülerinnen und Schüler „nicht erschließen können und die sie zur Bedeutungserstellung (benötigen)“ (ibid.).

Andererseits könnte es sich vor allem bei älteren, sehr schwer zugänglichen Sprachzeugnissen als hilfreich erweisen, *simplified versions* zu verwenden oder den Schülerinnen und Schülern zusammen mit dem englischen Original eine deutsche Übersetzung vorzulegen (z. B. zu Texten wie *Mayflower Compact; Declaration of Independence*). Gesprächsgrundlage für den Unterricht sollte allerdings nur die englische Version sein.

● Wiederholung

Die Wiederholung hat im bilingualen Geschichtsunterricht einen besonderen Stellenwert, da neben der Sachkompetenz gleichzeitig die aktive Sprachkompetenz gesichert und gefördert werden muß. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler sollte deshalb regelmäßig dazu angehalten werden, Sachverhalte in größerem Zusammenhang wiederzugeben. Eine andere Möglichkeit einsprachiger Wiederholung besteht darin, daß die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen zum Stoff der vorhergehenden Stunde oder Unterrichtsphase stellen und sie von Mitschülerinnen und Mitschülern beantworten lassen.

● Dokumentation

Besonders gute Möglichkeiten der Kooperation unter den Schülerinnen und Schülern und der anschaulichen Darstellung von Unterrichtsergebnissen bietet die gemeinsame Erarbeitung einer Dokumentation, die in der Klasse oder Schule ausgestellt wird. Alle Schülerinnen und Schüler sammeln Bildmaterial, Kopien aus Büchern, Fotos, Briefmarken, Postkarten, Zeitungsartikel etc. Dieses Material wird gemeinsam gesichtet und auf seine historische Aussagekraft überprüft. Anschließend wird es geordnet, zusammengestellt und mit Kommentar versehen. Zeichnungen, Aufsätze und weitere Arbeiten der Schülerinnen und Schüler werden mit einbezogen.

3.6 Beispiele für Unterrichtsreihen

3.6.1 The American Revolution

1. Stunde:

- Thema:** *The legacy of the American Revolution in American society today*
Einstieg in die Unterrichtsreihe durch Anknüpfung an bekannte Bilder und Symbole (Freiheitsstatue, Bild Washingtons auf Münzen und Dollar): Herstellung des Bezugs zur Amerikanischen Revolution bzw. zum Unabhängigkeitskrieg.
- Aspekte:**
- Ideal der Freiheit (innen- und außenpolitisch)
 - Erinnerung an Gründung der USA (*4th July* als Nationalfeiertag)
 - Entwicklung der USA (von einer Kolonie zur Weltmacht)
 - Bewußtsein der Kontinuität amerikanischer Geschichte/historische Tradition
 - Nationalismus (Flagge, Flaggengelöbnis)
- Reflexion/Problematisierung:**
- Selbstverständnis der Amerikaner (Sendungsbewußtsein)
 - Funktion der amerikanischen Ideologie; Verhältnis Ideologie – Wirklichkeit
 - Vergleich des Geschichtsbewußtseins in USA und Deutschland
- Material (s. Anhang 1):**
- Schmid, S. 112
 - historische Karte der USA
 - amerikanisches Geld

2. Stunde:

- Thema:** *The Mayflower Compact (1620)*
- Analyse des Vertrages:**
- historischer Hintergrund/Entstehung des Vertrages
 - Verfasser
 - politische Grundsätze
 - Verhältnis zur englischen Krone
- Erörterung der Situation der Siedler in Amerika:**
- fremdartige Umwelt
 - ungewohntes Klima
 - mangelhafte Versorgung
 - Auseinandersetzung mit Indianern
 - fehlende Verbindung zum Mutterland
 - fehlende Staatsgewalt
 - Abschluß eines Gesellschaftsvertrages
 - Loyalität gegenüber englischer Krone
 - Offenheit der Situation
- Problematisierung des Verhältnisses zwischen Siedlern und englischer Krone (Interessengegensätze, Konfliktpotentiale); Schülerinnen und Schüler verfassen eine Stellungnahme des Königs zum *Mayflower Compact*.
- Material (s. Anhang 2):**
- *Mayflower Compact 1620*
 - Bild der *Mayflower* und der *Pilgrim Fathers*

3./4. Stunde

Thema: *The Causes of the American Revolution*

Beschreibung und Interpretation der *Boston Tea Party*: Verdeutlichung des Konflikts zwischen Kolonien und England am Beispiel der Teesteuer. Aspekt der Gewaltanwendung und Eskalation des Konflikts.

Erklärung des merkantilistischen Systems (Wirtschaftsbeziehungen zwischen England und seinen Kolonien in Amerika und Afrika), seiner Vorteile für England, seiner Nachteile für die Kolonien (Text: *Navigation Acts*).

Interpretation der Resolution des *Stamp Act Congress* 1765: Organisation des amerikanischen Widerstandes; Berufung auf Naturrecht und Forderung nach politischer Partizipation; Grundsatz *No taxation without representation* zum ersten Mal formuliert.

Zusammenstellung der Ursachen der Revolution:

merkantilistische Politik Englands, politische Diskriminierung der Kolonisten, wachsende Entfremdung zwischen Kolonien und Mutterland, Entwicklung eines politischen Bewußtseins in den Kolonien, Widerstand gegen eine britische Armee in Amerika, Organisation des Widerstands, Formulierung und Begründung politischer Ziele, Unnachgiebigkeit der englischen Krone.

Verdeutlichung des Konflikts durch eine Debatte (Rollenspiel), in der beide Seiten ihre Argumente vortragen (englische Krone bzw. sein Vertreter vs. Sprecher der Kolonisten: Unvereinbarkeit der Interessen und der politischen Prinzipien wird herausgestellt).

Material (s. Anhang 3):

- Bild *Boston Tea Party*
- Text *Navigation Acts*
- *Resolutions of Stamp Act Congress*
- Schmid, S. 114 (Schema der englischen Handelsbeziehungen)

5. Stunde:

Thema: *The Declaration of Independence 1776*

Analyse der Unabhängigkeitserklärung:

1. Verkündigun g der Menschenrechte und der politischen Prinzipien (*life, liberty, pursuit of happiness, Volkssouveränität, Widerstandsrecht*)
2. Begründung des Bruches mit der britischen Krone (Verletzung der eigenen politischen Prinzipien durch den König wird belegt)
3. Feierliche Ausrufung eines eigenen Staates; Aufkündigung der Abhängigkeit von Großbritannien

Bewertung:

Gründungsdokument der USA; Festlegung der politischen Ideale als Grundlage einer neuen politischen Ordnung; naturrechtliche Begründung eines demokratischen Systems; Bewußtsein der universalen Bedeutung des Handelns (Appell an die Welt); Gründungsväter (s. Bild/Unterschriften) als Repräsentanten der Nation (Zugehörigkeit zu WASPs)

Erläuterung der wesentlichen Ereignisse des Unabhängigkeitskrieges anhand der Zeittabelle

- Material* – *Declaration of Independence*
 (s. Anhang 4): – Bild (Gründungsväter)
 – Penguin Atlas, Vol. II, S. 13

6. Stunde

Thema: *The Constitution (1789)*

Erörterung des Systems der Gewaltenteilung nach Montesquieu
 Beschreibung der amerikanischen Verfassung (s. Schema); Vergleich mit den Vorstellungen Montesquieus

• Erklärung des Systems der *Checks and Balances*

Verweis auf *Bill of Rights* (Garantie grundlegender Freiheiten: freie Religionsausübung, Meinungsfreiheit, unabhängige Gerichtsbarkeit)

Problema-
tisierung: Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Zensuswahlrecht, indirekte Wahl, Sklaverei, Macht des angelsächsischen Besitzbürgertums)

- Material* – Schmid, S. 149 (Montesquieu)
 (s. Anhang 5): – Schema der Verfassung
 – *Bill of Rights*

7. Stunde:

Thema: *The American Revolution – a final discussion*

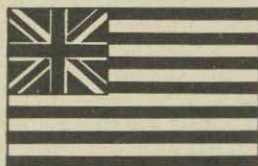
- Diskussions-*
punkte: – Berechtigung des Begriffs *Revolution*?
 – Abgrenzung von *War of Independence*
 – Bedeutung der Revolution für die USA (Rückverweis auf erste Stunde)
 – Wirkungen auf die übrige Welt
 – Widersprüche/ungelöste Probleme (soziale Privilegierung, Verhältnis zu Indianern, Diskriminierung von Minderheiten und Frauen, Nord-Süd-Gegensatz)

Literatur

- Alper, Maria (u. a.): *Britain and America*, Berlin, 1971.
 Cooke, Alistair: *Alistair Cooke's America*, London, 1973.
 Hammond, Harold: *We Hold These Truths . . .*, A documentary history of the United States, New York, 1964.
 Heater, Derek: *Reform and Revolution*, Oxford UP, 1987.
 Kinder/Hilgemann: *The Penguin Atlas of World History*, Harmondsworth, 1978.
 Morison, Samuel: *Sources and Documents illustrating the American Revolution 1764 – 1788*, London, 1977.
 Nash, Gary: *The American People*, New York, 1990.
 Schmid, Heinz Dieter: *Fragen an die Geschichte und Lehrerbegleitband*, Bd. 3, Frankfurt/M., 1985.

Anhang 1

American flags



1775

(aus: Schmid III, S. 112)



1789



today

Compare these three flags and explain what they symbolize. What historical development do they reflect?

Anhang 2

The Mayflower Compact

In the name of God, Amen. We whose names are underwritten, the loyal subjects of our dread sovereign Lord, King James, by the Grace of God, of Great Britain, France, and Ireland King, Defender of the Faith etc.

Having undertaken, for the Glory of God, and advancement of the Christian Faith, and Honor of our King and Country, a Voyage to plant the first colony in the Northern Parts of Virginia, do by these presents solemnly and mutually in the presence of God, and one another, covenant and combine ourselves together into a Civil Body Politic, for our better ordering and preservation and furtherance of the ends aforesaid; and by virtue hereof do enact, constitute, and frame such just and equal Laws, Ordinances, Acts, Constitutions, and Offices, from time to time, as shall be thought most meet and convenient for the general good of the Colony, unto which we promise all due submission and obedience. In witness whereof we have hereunto subscribed our names, at Cape Cod the 11th of November, in the year of the reign of our Sovereign Lord King James of England, France and Ireland the eighteenth, and of Scotland the fifty-fourth. Anno Dom. 1620.

(aus: Hammond, S. 2f)

For what reasons did the Pilgrims decide to draw up the Mayflower Compact?

Why was the Mayflower Compact important for

- the Pilgrims,
- the King of England,
- later colonists in North America?

The British Navigation Acts 1660–1764

*** *As the colonies developed economically* British businessmen demanded that the colonies be forced to trade with Britain only.

To make colonial development a source of profit to the mother country, the British Parliament made laws regarding trade with the colonies. These laws would give British merchants and manufacturers a monopoly of the colonial market.

The restrictions on colonial trade ranged from the provision that all colonial goods must be shipped in colonial or English ships to the levying of duties on goods moving between colonial ports.

The colonists submitted to these restrictions when they found them profitable, or when they were forced to. But they resisted when they found them irritating. Smuggling became an honorable calling. In time, resistance to the Navigation Acts and other related laws became the watchword of colonial patriots – especially after England stepped up their enforcement after 1763.

Stamp Act Congress

The members of this Congress, sincerely devoted; with the warmest sentiments of affection and duty to his Majesty's person and government, . . . esteem it our indispensable duty to make the following declarations of our humble opinion, respecting the most essential rights and liberties of the colonists, and of the grievances under which they labor, by reason of several late acts of parliament.

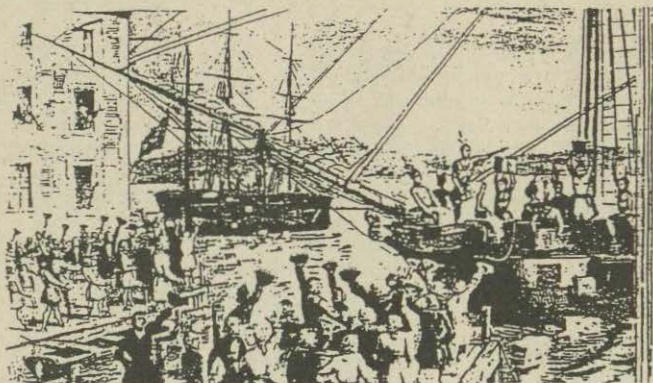
- I. That his Majesty's liege subjects in these colonies, owe the same allegiance to the crown of Great Britain, that is owing from his subjects born within the realm, and all due subordination to that august body the parliament of Great Britain.
- II. That his Majesty's liege subjects in these colonies, are entitled to all the inherent rights and liberties of his natural born subjects, within the kingdom of Great Britain.
- III. That it is inseparably essential to the freedom of a people, and the undoubted right of Englishmen, that no taxes be imposed on them but with their own consent, given personally, or by their representatives.
- IV. That the people of these colonies are not, and, from their local circumstances, cannot be, represented in the House of Commons in Great Britain.
- V. That the only representatives of the people of these colonies are persons chosen therein by themselves, and that no taxes ever have been, or can be constitutionally imposed on them, but by their respective legislatures.
- VI. That all supplies to the crown being free gifts of the people, it is unreasonable and inconsistent with the principles and spirit of the British constitution, for the people of Great Britain to grant to his Majesty the property of the colonists.
- VII. That trial by jury, is the inherent and invaluable right of every British subject in these colonies.
- VIII. That . . . the Stamp Act . . . by imposing taxes on the inhabitants of these colonies, and the said act, and several other acts, by extending the jurisdiction of the courts of admiralty beyond its ancient limits, have a manifest tendency to subvert the rights and liberties of the colonists.

How did these Acts affect a) the colonists, b) British trade and manufacturing?

Analyse the resolutions of the Stamp Act Congress. Explain the slogan No taxation without representation.

(aus: Hammond, S. 17, 32f, 37)

Anhang 4



Boston Tea Party 1773

Find information on the Boston Tea Party and give an account of what happened.
(aus: Zeiten und Menschen, Ausgabe B, Bd. 3, Paderborn 1977, S. 59)

Excerpts from the Declaration of Independence, 1776

We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights, that among these are life, liberty and the pursuit of happiness. That to secure these rights, Governments are instituted among men, deriving their just powers from the consent of the governed. That whenever any form of government becomes destructive of these ends, it is the right of the people to alter or to abolish it and to institute new government, laying its foundation on such principles and organizing its powers in such form, as to them shall seem most likely to effect their safety and happiness. Prudence, indeed, will dictate that governments long established should not be changed for light and transient causes; and accordingly all experience hath shown, that mankind are more disposed to suffer, while evils are sufferable, than to right themselves by abolishing the forms to which they are accustomed. But when a long train of abuses and usurpations, pursuing invariably the same object evinces a design to reduce them under absolute despotism, it is their right, it is their duty, to throw off such government, and to provide new guards for their future security. Such has been the patient sufferance of these Colonies; and such is now the necessity which constrains them to alter their former systems of government. The history of the present King of Great Britain is a history of repeated injuries and usurpations, all having in direct object the establishment of an absolute tyranny over these States. To prove this, let facts be submitted to a candid world . . . *(Here follows a long list of grievances.)*

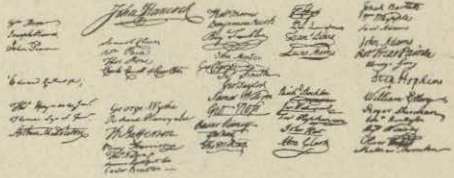
We therefore, the Representatives of the United States of America, in General Congress assembled, appealing to the Supreme Judge of the world for the rectitude of our intentions, do, in the name, and by authority of the good people of these Colonies, solemnly publish and declare. That these United Colonies are, and of right ought to be Free and Independent States; that they are absolved from all allegiance to the British Crown, and that all political connection between them and the State of Great Britain, is and ought to be totally dissolved; and that as Free and Independent States, they have full power to levy war, conclude peace, contract alliances, establish commerce, and to do all other acts and things which Independent States may of right do. And for the support of this declaration, with a firm reliance on the protection of Divine Providence, we mutually pledge to each other our lives, our fortunes and our sacred honor.

List and explain the reasons for independence found in this declaration.
(aus: Britain and America, Oberstufe, Berlin und Bielefeld, 1969 n. Ö., S. 131f)

Anhang 5



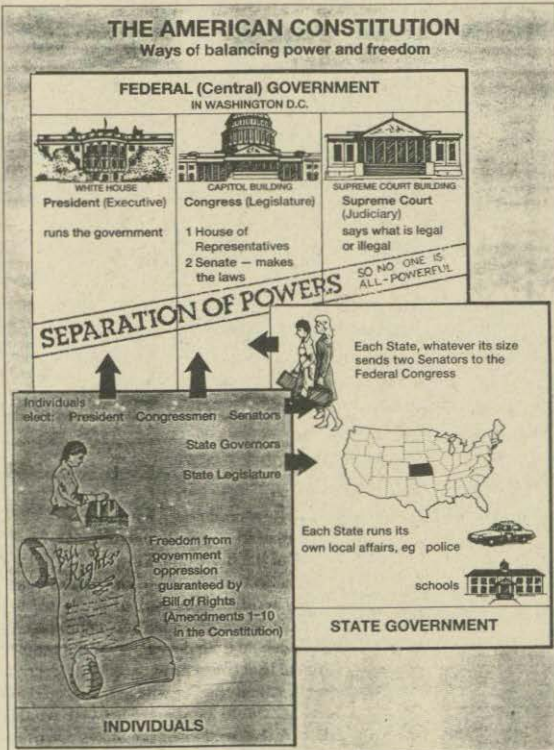
John Adams, Thomas Jefferson, Benjamin Franklin, Roger Sherman



(aus: Britain and America, S. 132)

Who were the Founding Fathers of the United States? Look up their names in an encyclopedia.

B. Franklin, Th. Jefferson, R. Sherman, and J. Adams (left to right) preparing the Declaration of Independence



Explain how the American system of government is organized. What makes it a democratic system?

aus: Heater, S. 53

3.6.2 The Industrial Revolution in Britain

1. Stunde:

Hinführung zum Thema: Erste Definitions- und Bewertungsversuche; Auswertung von geeignetem Bildmaterial (Gegenüberstellung von Bildern aus vorindustrieller und industrieller Zeit, z. B. aus Schmid III, pp. 190/191);

Erste Ergebnisse: Neue Transportmittel (Eisenbahn, Dampfschiff) – neue Produktionsweisen (Maschinen, Fabriken) – Verbesserungen in der Landwirtschaft (Viehzucht, Maschinisierung);

Erste Stellungnahmen: Produktionssteigerung, Arbeitserleichterung durch Maschinen; neue Probleme: Umweltverschmutzung, soziale Veränderungen (Arbeitsplatzverlust, Abhängigkeit von Maschinen etc.)

Material: s. Anhang 1

2. Stunde:

Weitere Kennzeichen der Industriellen Revolution: Bevölkerungsanstieg – Urbanisierung – Landflucht und deren Auswirkungen; Umsetzung von Tabellen in Diagramme und deren Auswertung;

Probleme: Steigende Nachfrage nach Lebensmitteln und Kleidung – Unterkünfte – Transportmittel für Menschen und Güter;

Veränderungen in der Landwirtschaft: *enclosures* – neue Anbaumethoden – Verbesserung der Viehzucht – Ertragssteigerung – Überschußproduktion zur Versorgung der wachsenden Städte;

Material: (aus Polit. Weltkunde, p. 85; Cootes, p. 39); s. Anhang 2 und 3.

3. Stunde:

Wichtigste Erfindungen im frühen Industriezeitalter (Verbesserungen bei der Eisen-/Stahlproduktion – Spinn- und Webmaschinen – Dampfmaschine) und deren Auswirkungen (Beschleunigung und Erhöhung der Produktion – Übergang von Heimarbeit zu maschineller Produktion in Fabriken – Verlust von traditionellen Arbeitsplätzen – Schaffung neuer Arbeitsplätze); Auswertung von Lehrbuchtext/Bildern im jeweiligen Schulbuch (z. B. Cairns, pp. 6-12; Heater, pp. 29-33).

4. Stunde:

Ausbau und Verbesserung der Verkehrswege/-mittel (Straßen – Kanäle – Eisenbahnen) und deren Bedeutung für die Industrialisierung (Erleichterung des Warentransports – wachsende Mobilität – steigende Nachfrage nach Kohle und Stahl); Auswertung von darstellendem Text/zeitgenössischen Quellen/Karten in jeweiligen Lehrbüchern (z. B. Heater, pp. 34 – 39; Cairns); ggf. Kurzreferate von Schülerinnen und Schülern.

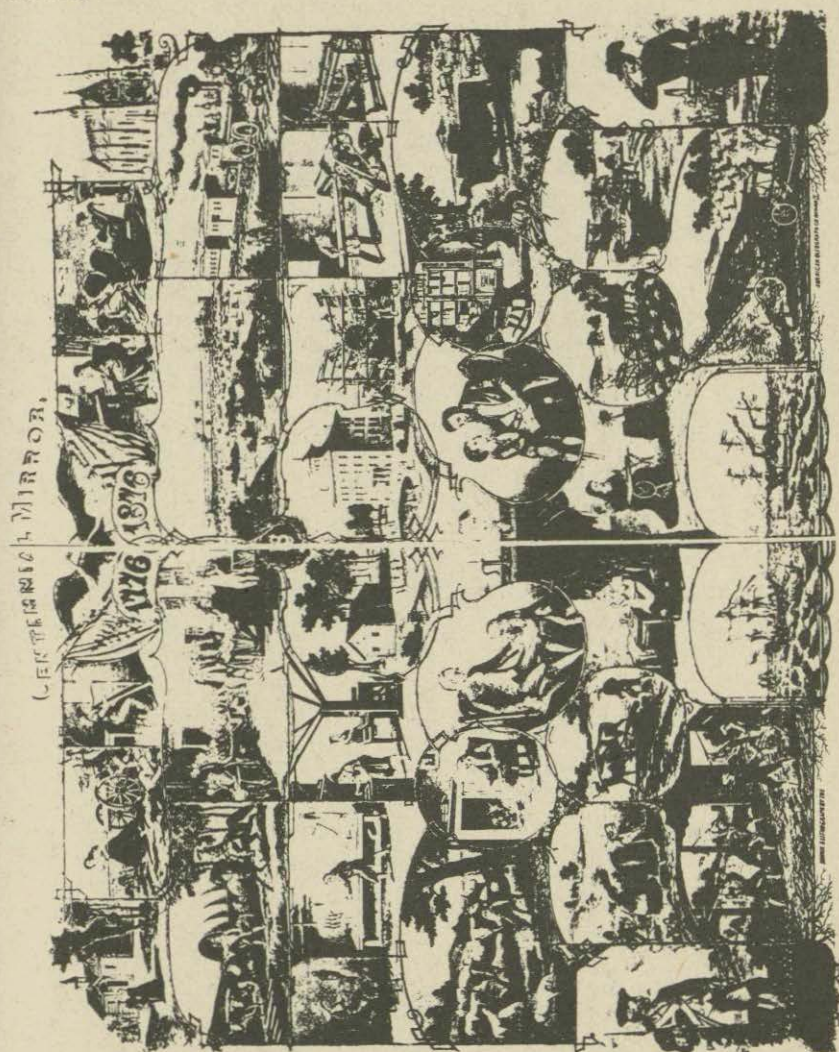
- 5. Stunde:** Voraussetzungen für Beginn der Industriellen Revolution in Großbritannien (gesellschaftliche Voraussetzungen – Rohstoffe – Kapital – Unternehmergeist – Handelsbeziehungen); Mannigfaltigkeit der Ursachen und deren Interdependenz; Zusammenfassung und Strukturierung der Darstellung im Lehrbuch (z. B. Cairns, pp. 18/19)
Material: s. Anhang 4.
- 6. Stunde:** Grundgedanken des Wirtschaftsliberalismus (Adam Smith, *The Wealth of Nations*, 1776) und dessen Bedeutung für die Industrielle Revolution (Arbeitsteilung – Selbstinteresse – freies Spiel der wirtschaftlichen Kräfte – Konkurrenz – Freihandel – Rolle des Staates);
Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch.
- 7. Stunde:** Lage der Arbeiter in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts (menschennwürdige Lebensbedingungen: Wohnungsnot – Schmutz und mangelnde Hygiene in Slums – Masseneleid – Isolation in Großstädten);
Quellenanalyse (Friedrich Engels, *The Condition of the Working Class in England* in 1844);
Material (aus Perry II, pp. 124 f.): s. Anhang 5.
- 8. Stunde:** Vertiefung der Sozialen Frage im 19. Jahrhundert (Kinder- und Frauenarbeit – lange Arbeitszeiten – Gefahren am Arbeitsplatz – fehlende soziale Absicherung bei Krankheit/Unfall/Invalidität);
Analyse zeitgenössischer Quellen in Partner- oder Gruppenarbeit);
Material (aus Cairns, pp. 46 f.): s. Anhang 6.
- 9. Stunde:** Untersuchung des marxistischen Ansatzes zur Lösung der Sozialen Frage (Klassenkampf zwischen Bourgeoisie und Proletariat – Ausbeutung – Verelendung – proletarische Revolution – Enteignung der Produktionsmittel – klassenlose Gesellschaft);
Quellenanalyse (Marx/Engels, *Das Kommunistische Manifest*);
Material (dt. Text aus Schmid III, p. 214): s. Anhang 7.
- 10. Stunde:** *The Chartist Movement* als Beispiel für Lösungsversuche der Sozialen Frage in England: Ziele – Verlauf – Ergebnisse;
Auswertung der Darstellung im jeweiligen Lehrbuch (Cairns, pp. 44 ff.; Heater, pp. 76 f.) und Untersuchung eines zeitgenössischen Flugblatts
Material: s. Anhang 8.

- 11. Stunde:** Weitere Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiter: Initiativen von Unternehmern (z. B. Robert Owen: betriebliche Sozialfürsorge) – Selbsthilfeorganisationen der Arbeiter (z. B. *friendly societies*, *co-operative shops*) – Aktivitäten der *trade unions* (finanzielle Unterstützung der Mitglieder, Arbeitskampfmaßnahmen); Auswertung der Darstellung in Lehrbüchern (ggf. Lehrervortrag oder Schülerreferat).
- 12. Stunde:** Staatliche Aktivitäten: Reformgesetzgebung (*factory laws*) und Parlamentsreformen (Ausweitung des Wahlrechts – geheime Wahlen – Wahlkreisreformen – Diäten für Abgeordnete) – Anerkennung staatlicher Verantwortung für soziale Probleme – Reform statt Revolution; Auswertung von Darstellung und Tabelle; Erstellung eines Diagramms; Material (aus Sauvain, p. 65; Frerichs, p. 44); s. Anhang 9.
- 13. Stunde:** Erweiterung der Untersuchungsperspektive auf die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts und die Gegenwart (Ausbau des Wohlfahrtsstaats in Großbritannien nach dem 2. Weltkrieg – Spannungsfeld staatliche Fürsorge/Eigenverantwortlichkeit – Frage der Finanzierbarkeit des Wohlfahrtsstaats bei Änderung der Altersstruktur der Bevölkerung – Frage des uneingeschränkten wirtschaftlichen Wachstums (Spannung zwischen Ökonomie und Ökologie); Analyse von Darstellung/Statistiken/Bildmaterial in Lehrbüchern (z. B. Heater, pp. 88-90); Einsatz aktueller Texte/Statistiken aus Zeitungen und Zeitschriften.

Benutzte Literatur/Materialsammlungen

- Cairns, Trevor: *Power for the People*. Cambridge UP, 1978.
- Cootes, R. J.: *Britain since 1700*. Longman, 2nd ed., 4th impr., 1986.
- Frerichs, W. (ed.): *Dates and Documents, Facts and Figures*. Hirschgraben-Verlag, Frankfurt/M. 7. Aufl., 1973.
- Goette, J.-W. (u. a.): *Politische Weltkunde II – Die Industrielle Revolution*. Klett-Verlag, Stuttgart, 1987.
- Heater, Derek: *Reform and Revolution*. Oxford UP, 1987.
- Perry, M./Peden, J. R./von Laue, Th.: *Sources of the Western Tradition*, vol. II. Houghton Mifflin Comp., Boston, 1987.
- Sauvain, Philip: *European and World History 1815 – 1919*. Hulton Educat. Publ., 1985.
- Schmid, Heinz Dieter (Hg.): *Fragen an die Geschichte*, Bd. III. Hirschgraben-Verlag, Frankfurt/M., 1985.

Anhang 1



aus: H.D. Schmid(Hg), Fragen an die Geschichte, Bd III, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt/M., 1985, pp. 190f.

Anhang 2

1. Development of the population in Great Britain 1690 – 1910 (in mils.)

| year | England and Wales | Scotland |
|------|----------------------|----------|
| 1690 | 5.5 | -- |
| 1750 | 6.467 | 1.4 |
| 1800 | 9.25 | 1.675 |
| 1810 | 10.5 | 1.88 |
| 1820 | 12.2 | 2.13 |
| 1830 | 14.1 | 2.4 |
| 1840 | 16.0 | 2.64 |
| 1850 | 18.0 | 2.915 |
| 1860 | 20.15 | 3.09 |
| 1870 | 22.8 | 3.385 |
| 1880 | 26.05 | 3.76 |
| 1890 | 29.075 | 4.06 |
| 1900 | 32.527 | 4.472 |
| 1910 | 36.07 | 4.761 |

1. Draw a line-graph (1 cm = 10 yrs.) illustrating the development of the population in England/Wales and Scotland.
2. Describe this development and try to explain why Scotland lags behind.

2. Growth of industrial towns (in thous.)

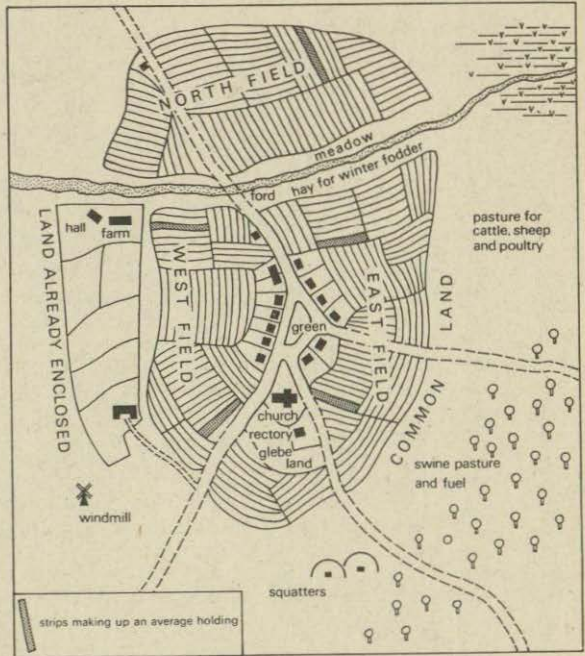
| | 1800 | 1830 | 1880 | 1900 | 1910 |
|------------|------|-------|-------|-------|-------|
| London | 959 | 2.363 | 3.830 | 4.537 | 4.523 |
| Liverpool | 82 | 397 | 624 | 685 | 747 |
| Manchester | 77 | 336 | 462 | 544 | 714 |
| Birmingham | 71 | 242 | 437 | 522 | 526 |
| Leeds | 53 | 172 | 309 | 429 | 446 |
| Sheffield | 46 | 135 | 285 | 381 | 455 |

1. Draw bar-graphs illustrating the growth of industrial towns and describe the development.
2. Compare the growth of industrial towns with the growth of the population in general (table 1) and try to explain the differences.

(Tabellen nach J.-W. Goette (u. a.), Politische Weltkunde II – Die Industrielle Revolution, Klett-Verlag, 1987, p.85)

Anhang 3

Plan of an open field village. This was still a common method of farming in the Midlands and South in the early eighteenth century, but it was rarely found in the more rugged countryside of Wales, south-western and northern England



aus: R. J. Cootes, Britain since 1700, Longman, 2nd ed., 1986, p. 39.

1. Describe the main differences between strip farming and enclosures.
2. What are the advantages of enclosures?

Why did it happen?

By the end of the eighteenth century the increase in trade and industry was very obvious, even if nobody could foresee how gigantic the effects would become. Why had this revolution begun in Georgian Britain?

[...]

During the seventeenth century many important scientific discoveries were made by men of many nations:

[...]

In the later part of the century British scientists were encouraged by the Royal Society (founded 1662). The most famous of them was Isaac Newton (1642-1727). He did not merely lay down the law of gravity, but a complete theory of physics which scientists generally accepted until well into the twentieth century. Scientific advances led to agricultural and industrial advances, but indirectly. Though, for example, the Royal Society in 1664 began a survey of agricultural methods in order to seek improvements, on the whole scientists did not devise new practical processes. It can be argued, however, that they created the right 'intellectual climate' without which the practical inventors would not have flourished.

Ideas and plans would remain ideas and plans unless people had the means to turn them into reality. In the late seventeenth and early eighteenth centuries, many people in Europe seem to have been eager to throw their money into very optimistic schemes for making fat profits [...]

Meanwhile the Bank of England, also founded in 1695, was laying solid foundations as a national financial centre which could issue banknotes and lend support to business enterprises.

[...] it seems clear that there was a great deal of money about, in the hands of people looking for profitable investments. In other words, capital was available.

An industry needs people at both ends; at one end to produce and sell, at the other to buy and consume. Much could be sold overseas, in Asia or America, and money earned there could become capital for more industry; but the main market was at home. At this time populations were increasing, in country and town alike, at a rate never known before. It is estimated that the population of England and Wales in 1500 was about 4 $\frac{1}{2}$ millions and by 1700 had only increased to about 5 $\frac{1}{2}$ millions. In 1801, when the first census was taken, it was 8,896,723. The need for food, clothes, shelter – and jobs – was growing faster than ever before.

Why was the population increasing with such impetuous speed? There is no certain answer as to why people breed more or less, but there have been several theories about this period. One is that better supplies of food helped many more children to survive; thus it could be said that the Agricultural Revolution produced its own customers. It has also been argued that workers in new industrial conditions reached the peak of their earning power when they were young, and therefore tended to marry earlier and produce larger families. Was the Industrial Revolution also producing its own customers? One thing that seems unquestionable is that medicine was becoming better though the main effects of this were probably not felt until the nineteenth century. The most obvious example is smallpox, which had been the great killer disease; inoculation against it began in the 1720s, and in 1798 Dr. Edward Jenner published his discovery of vaccination. It is possible that the death-rate was falling and the birth-rate rising at the same time, and that in some places one cause was more significant than in others. These conditions, though, were not peculiar to Britain, so why did the Industrial and Agricultural Revolutions occur there? France especially could be thought more likely – bigger, richer, the cultural centre of all Europe. The great French Encyclopaedia contained an unequalled range of technical information and diagrams; Frenchmen led the way in steam transport and ballooning. But French society was probably not really interested; the aristocracy at the top and the peasantry at the base provided neither leadership nor support. In Britain, unlike other countries, only the eldest son of a lord became himself a peer; the rest of the family often found it wiser, therefore, to forget the prejudices of nobility and join the money-makers. The gulf between aristocrats and the rest could also be bridged from the other side, by those with enough talent and luck. Sir Robert Walpole was a country gentleman, the Pitts had made their money in the East India trade. Lord Chancellor Eldon was the son of a coal-merchant, and Arkwright the barber ended as Sir Richard, High Sheriff of Derbyshire. Where such complicated and far-reaching changes are concerned, it is only to be expected that the causes should appear many and involved: availability of raw materials and money; improvements in farming, manufacture, transport; more people to buy and to work; leaders willing to take advantage of changes. Other countries had many of these, but it happened to be Britain where they all clicked together and began the Agricultural-Industrial Revolution.

aus: Tr. Cairns, Power for the People, Cambridge UP, 1978, pp. 18f., leicht gekürzt

Why did the Industrial Revolution start in Great Britain?

Friedrich Engels

The Condition of the Working Class in England in 1844

Hundreds of thousands of men and women drawn from all classes and ranks of society pack the streets of London. Are they not all human beings with the same innate characteristics and potentialities? Are they not all equally interested in the pursuit of happiness? And do they not all aim at happiness by following similar methods? Yet they rush past each other as if they had nothing in common. . . .

The more that Londoners are packed into a tiny space, the more repulsive and disgraceful becomes the brutal indifference with which they ignore their neighbours and selfishly concentrate upon their private affairs. We know well enough that this isolation of the individual – this narrow-minded egotism – is everywhere the fundamental principle of modern society.

From this it follows that the social conflict – the war of all against all – is fought in the open. . . . Here men regard their fellows not as human beings, but as pawns in the struggle for existence. Everyone exploits his neighbour with the result that the stronger tramples the weaker under foot. The strongest of all, a tiny group of capitalists, monopolise everything, while the weakest, who are in the vast majority, succumb to the most abject poverty.

What is true of London, is true also of all the great towns, such as Manchester, Birmingham and Leeds . . .

Every great town has one or more slum areas into which the working classes are packed. Sometimes, of course, poverty is to be found hidden away in alleys close to the stately homes of the wealthy. Generally, however, the workers are segregated in separate districts where they struggle through life as best they can out of sight of the more fortunate classes of society. The slums of the English towns have much in common – the worst houses in a town being found in the worst districts. They are generally unplanned wildernesses of one or two-storied terrace houses built of brick. Wherever possible these have cellars which are also used as dwellings.

The streets themselves are usually unpaved and full of holes. They are filthy and strewn with animal and vegetable refuse. Since they have neither gutters nor drains the refuse accumulates in stagnant, stinking puddles. Ventilation in the slums is inadequate owing to the hopelessly unplanned nature of these areas. A great many people live huddled together in a very small area, and so it is easy to imagine the nature of the air in these workers' quarters.

aus: M. Perry/J. R. Paden/Th. von Laue, Sources of the Western Tradition, vol. II, Houghton Mifflin Comp., Boston, 1967, pp. 124f., gekürzt)

1. How does Friedrich Engels describe the living-conditions in big cities?
2. What problems might be caused by such conditions?
3. What reasons may have led to this unbearable situation?
4. What do you think were Engels' intentions?

Three extracts from reports on the conditions in different industries laid before Parliament in the early 1840s. Though men were expected to be able to look after themselves, Parliament now felt that it had a duty to protect children and women. The result was, however, that the improvement in conditions affected everybody.

Janet Cumming, eleven years old, bears coals: "I gang with the women at five and come up at five at night; work all night on Fridays, and come away at twelve in the day. I carry the large bits of coal from the wall-face to the pit-bottom, and the small pieces called chows in a creel. The weight is usually a hundredweight; do not know how many pounds there are in a hundredweight, but it is some weight to carry; it takes three journeys to fill a tub of 4 cwt. The distance varies, as the work is not always on the same wall; sometimes 150 fathoms, while 250 fathoms. The roof is very low; I have to bend my back and legs, and the water comes frequently up to the calves of my legs. Have no liking for the work; father makes me like it. Never got hurt, but often obliged to scramble out of the pit when bad air was in" (Ibid. No. 1: p. 436, 1.3).

Painting Room, Temp. 62, air 42. No. 11. – Hannah Barker, aged 40: -

I am a widow, and managing the children in this room; have been employed in the painting department more than 30 years; have been employed by Messrs. Minton and Boyle 3 years. I come to work at 7, and leave at 6. I work with other women over-times; always work by the day, and when we work over time get extra pay: 10s. 6d. per week is our pay, but for working over time 12s. The children do not work over time; have about 16 girls in this room, 9 of them are under 13 years of age; all of them are healthy now, but I have buried many out of this room; the smell of the turpentine and paint, and the closeness of the room, often occasions illness: it has never affected me; I began as early as most. Some of the girls can write, about 6 of them; all of them can read, all of them attend the Sunday schools. They are very clean, and moderately well conducted. All of them do not go home to breakfast, the half hour allowed would not enable them to do so, as they live at some distance. Most of them go to dinner. We have holidays, about a month altogether in the year: I think they live pretty well, and have what is sufficient for children: from my experience I think that the children who work are better off than those who do not, it must add a little more to the common stock; the children under my care are better conducted than others in the same works because I watch over them with the eye of a mother, and teach them their work. In other rooms girls are mixed up indiscriminately with the boys and men, and I think get bad habits; some are very good, but others you cannot subdue; we are very fortunate in these works, and seldom have bad characters here. Our masters would not permit it, they are nice gentlemen, and are very good to them. Mr. Boyle goes round the works every day; there are not many of such superior characters as they are. I have 6 rooms under my charge, in all containing 70 women and children of all ages; their duties are the same, all paint.

No. 254. – June 3. Thomas Parkinson. At Messrs. Greig's calico-printing-works at Rose Bank, near Edingsfield, Haslingdon Union.

Aged 12 years, 6 months. Works at plaiting pieces of cotton when they pass through the rollers, this is called tending the drawer, and sometimes works at turning, at the embossing machine. This is the hardest work; he has to keep at this from one end of day to t'other, unless some one turns for him; his uncle gets a boy to turn while he goes home to his meals. Three quarters of an hour is allowed for breakfast, but he comes back in a quarter or 20 minutes. The regular time to come is 6 o'clock morning in summer and 7 in winter; this morning he came at 4 and does not know what time he shall go away; last Saturday he came at 4 morning and staid till 10; gets paid for overtime; gets 3s. 6d. a-week; does not know what he gets for overtime. The place he works in is hot in summer but not too hot in winter. Takes his things off when he is at work and puts them on when he goes out; has not taken them off today. Sometimes he gets his arm burned if he takes his jacket off. Does not catch cold. Is very tired when he works so late as 10, but it is not so often. Goes to Sunday-School; can read and write a bit. Has never worked all night. Works under the machine-printer, who pays him. Is never beat nor ill-used.

aus: Tr. Cairns, a. a. O., pp. 46f.

1. What do the texts tell you about the age of the children, the kind of work they had to do, their working-hours and their working-conditions?
2. Why did women and children go to work in factories or mines?
3. Discuss the consequences for the children and the families.

Excerpt from the Communist Manifesto by Karl Marx and Friedrich Engels (1847)

- a) „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen . . . Die ganze Gesellschaft spaltet sich . . . in zwei große feindliche Lager, in zwei . . . einander . . . gegenüberstehende Klassen: Bourgeoisie und Proletariat . . . Die Bourgeoisie hat . . . kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch übriggelassen, als das nackte Interesse . . . die „bare Zahlung“ . . . Sie hat die Bevölkerung (zusammengeballt), die Produktionsmittel zentralisiert und das Eigentum in wenigen Händen konzentriert . . . Die Arbeiter, die sich stückweise verkaufen müssen, sind eine Ware . . . und daher . . . allen Schwankungen des Marktes ausgesetzt . . . (Der) Arbeiter . . . wird ein bloßer Zubehör der Maschine, von dem nur der einfachste, eintönigste, am leichtesten erlernbare Handgriff verlangt wird . . . Die Arbeiter . . . sind . . . Knechte der Bourgeoisie . . . sie sind . . . stündlich geknechtet von der Maschine . . . Die bisherigen kleinen Mittelstände, die kleinen Industriellen, Kaufleute . . . , Handwerker und Bauern . . . fallen ins Proletariat hinab . . .
- b) Die . . . Bedingung für die Existenz und für die Herrschaft der Bourgeoisie ist die Anhäufung des Reichtums in den Händen von Privaten, die Bildung und Mehrung des Kapitals; die Bedingung des Kapitals ist die Lohnarbeit. (Sie) beruht ausschließlich auf der Konkurrenz der Arbeiter unter sich. Der Fortschritt der Industrie . . . setzt an die Stelle der Isolierung der Arbeiter durch die Konkurrenz ihre revolutionäre Vereinigung. (Der) Untergang (der Bourgeoisie) und der Sieg des Proletariats sind gleich unvermeidlich.“
- c) „Der erste Schritt in der Arbeiterrevolution ist die Erhebung des Proletariats zur herrschenden Klasse . . . Das Proletariat wird seine politische Herrschaft dazu benutzen, der Bourgeoisie . . . alles Kapital zu entreißen, alle Produktionsinstrumente in den Händen des Staats . . . zu zentralisieren (Diktatur des Proletariats). . . An die Stelle der bürgerlichen Gesellschaft mit ihren . . . Klassengegensätzen tritt eine Assoziation (Vereinigung), worin die freie Entwicklung eines jeden (gesichert ist – Klassenlose Gesellschaft)! . . . Die Kommunisten unterstützen überall jede revolutionäre Bewegung gegen die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Zustände. In allen diesen Bewegungen heben sie die Eigentumsfrage . . . als die Grundfrage hervor . . . Sie erklären offen, daß ihre Zwecke nur erreicht werden können durch gewaltsamen Umsturz aller bisherigen Gesellschaftsordnung . . .“
- d) „Die Kommunisten sind . . . der entschiedenste, immer weiter treibende Teil der Arbeiterparteien aller Länder; sie haben theoretisch vor der übrigen Masse des Proletariats die Einsicht in die Bedingungen, den Gang und die allgemeinen Resultate der proletarischen Bewegung voraus . . . Zweck der Kommunisten . . . : Bildung des Proletariats zur Klasse, Sturz der Bourgeoisieherrschaft, Eroberung der politischen Macht durch das Proletariat.“ . . . Die Proletarier haben nichts zu verlieren als ihre Ketten. Sie haben eine Welt zu gewinnen . . . Die Proletarier haben kein Vaterland . . . Proletarier aller Länder vereinigt euch!“ (K. Marx: Die Frühschriften. Hrsg. von S. Landshut, Stuttgart, 1953. S. 525ff.)

aus: Schmid, a. a. O., p. 214

1. How is the situation of the proletariat characterized in the Communist Manifesto and what reasons are given for this?
2. How do Marx and Engels want to change this situation and what is their final aim?
3. What role are the “Communists” meant to play?

The Six Points

of the

People's Charter

1. A VOTE for every man twenty-one years of age, of sound mind, and not undergoing punishment for crime.
2. THE BALLOT – To protect the elector in the exercise of his vote.
3. NO PROPERTY QUALIFICATION for Members of Parliament – thus enabling the constituencies to return the man of their choice, be he rich or poor.
4. PAYMENT OF MEMBERS, thus enabling an honest tradesman, working man, or other person, to serve a constituency, when taken from his business to attend to the interests of the country.
5. EQUAL CONSTITUENCIES securing the same amount of representation for the same number of electors, instead of allowing small constituencies to swamp the votes of large ones.
6. ANNUAL PARLIAMENTS thus presenting the most effectual check to bribery and intimidation, since though a constituency might be bought once in seven years (even with the ballot), no purse could buy a constituency (under a system of universal suffrage) in each ensuing twelvemonth; and since members, when elected for a year only, would not be able to defy and betray their constituents as now.

aus: Cairns, a. a. o., p. 44

1. Sum up the six points of the People's Charter.
2. Try to explain in what way these demands could have improved the workers' situation.
3. Compare the Charter and the Communist Manifesto with regard to their aims and methods.

Parliamentary Reform Movements in Britain

In a Nutshell

- * Britain sees many changes in the early nineteenth century – growing towns, industrial development, new farming methods.
- * The Napoleonic Wars create many upsets, raising food prices and causing distress among the poor.
- * After the war, bread prices stay high when the Corn Laws are passed to protect the British farmer. Widespread unemployment aggravates the problems of the poor.
- * Protest meetings, mob violence, and riots culminate in the Peterloo massacre in 1819 and the passing of the repressive Six Acts to curb public demonstrations.
- * Many people think the only way to improve working and living conditions is by reforming Parliament so that working-class members of Parliament can be elected.
- * The Reform Bill of 1832 abolishes the 'rotten boroughs', enfranchises the industrial towns at last, and gives the vote to the middle classes.
- * But the Reform Bill fails to satisfy working people, oppressed by hostile government measures to curb trade unions and the relief of poverty. They join the Chartist movement committed to the reform of Parliament (1838-48).
- * In the main the Chartists try peaceful methods of persuasion but without immediate success.
- * Most of the Chartist demands become law in the next seventy years. The Reform Bill of 1867 gives the vote to working-class men in the towns and the Reform Bill of 1884 does the same for farmworkers. Secret ballots are introduced in 1872, equal constituencies are created in 1885 and members of Parliament are paid annual salaries after 1911.
- * Votes for women becomes a major issue in the early 1900s. Suffragette demonstrations lead eventually to women over thirty getting the vote in 1918 and all women over 21 in 1928.

aus: Ph. Sauvain, European and World History 1815-1919, Hulton Educational Publications Ltd., Amersham, 1985, p. 65;

Questions on p. 98.

Extension of the franchise in Great Britain

| Act | | Total electorate | Population aged 20 yrs and over | Electorate as percentage of population 20 yrs and over | Franchise extended to: |
|------|---------------|------------------|---------------------------------|--|------------------------|
| 1832 | Before (1831) | 509,391 | 10.207,000 | | |
| | After (1832) | 720,784 | 10.207,000 | | |
| 1867 | Before (1864) | 1.130,372 | 13.051,816 | | |
| | After (1868) | 2.231,030 | 13.625,658 | | |
| 1884 | Before (1883) | 2.955,190 | 16.426,233 | | |
| | After (1886) | 4.965,618 | 17.394,014 | | |
| 1918 | Before (1914) | 7.483,165 | 24.969,241 | | |
| | After (1921) | 19.984,037 | 26.846,785 | | |
| 1928 | Before (1927) | 21.895,347 | 29.654,721 | | |
| | After (1931) | 29.175,608 | 30.096,135 | | |

nach: Encyclopaedia Britannica 1959, geringfügig verändert

1. Work out the percentage of the population (20 years and over) having the right to vote.
2. Write down in the table which social groups were given the right to vote.
3. In almost all European countries there were revolutions in the course of the 19th century. Try to find reasons why there was no revolution in Great Britain.

4 Leistungsbewertung

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

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

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

Bei der immanenten Erfolgskontrolle während der Erarbeitung fachlicher Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch usw. ist auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Fähigkeit der freien, zusammenhängenden und fachsprachlich angemessenen mündlichen Darstellung entwickelt sich erst allmählich im Prozeß des sachfachlichen Lehrgangs und muß durch vielfältige Formen der Anwendung, Übung und Wiederholung gefördert werden, in denen neben den inhaltlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch die Verwendung der Fachsprache gefestigt und überprüft werden kann. Allerdings sollten die Schülerinnen und Schüler auch in der ersten Phase des bilingualen Sachunterrichts in der Lage sein, Unterrichtsergebnisse in der englischen Sprache z. B. auf der Grundlage von im Unterricht erstellten Tafelbildern, Zusammenfassungen von Ergebnissen im Heft oder kommentierten Arbeitsmaterialien darzustellen.

Schriftliche Arbeitsformen und Übungen sind nicht nur im Hinblick auf die Schriftlichkeit des Faches in der gymnasialen Oberstufe wichtig, sondern sie erfüllen eine bedeutsame Funktion in der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz und fachspezifischer Lern- und Arbeitstechniken (*study skills*). Neben weitgehend geschlossenen Übungsformen wie etwa Lückentexten, Zuordnungsaufgaben, Versprachlichungsübungen zu Schemazeichnungen, Finden von Bildunter- oder -überschriften sollten zunehmend offene Formen mit entsprechender Hilfestellung (z. B. Lenkung durch Fragen) eine Rolle spielen, in denen die zusammenhängende Darstellung eines fachlichen Zusammenhangs geübt wird¹.

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

¹ Der Lehrplan Englisch gibt in Kapitel 2.2 und 3.5.5 vielfältige Hinweise auf Schreibansätze, die auch für den bilingualen Sachfachunterricht fachspezifisch genutzt werden können.

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

Wenn unklar ist, ob das Leistungsdefizit des Lernenden auf Mängel im fremdsprachlichen Bereich zurückzuführen ist, muß ggf. überprüft werden, ob dieses Defizit auch bei Verwendung der Muttersprache besteht. Bei Schülerinnen und Schülern, die die sachfachlichen Leistungen nur überwiegend im muttersprachlichen Bereich erbringen können, ist zu überlegen, ob sie langfristig der Zielsetzung des bilingualen Bildungsgangs entsprechen können.

III Anhang

1 Adressen und Literatur

1.1 Nützliche Adressen

- British Council, Hahnenstr. 6, 50677 Köln
- Amerika-Haus Hannover, Prinzenstr. 9, 30159 Hannover
- Amerika-Haus Berlin, Hardenbergstr. 22 – 24, 10623 Berlin

1.2 Bibliographische Angaben

- Beers, Burton F.: World History. Patterns of Civilization. Englewood Cliffs, New Jersey, Needham, Massachusetts, 1983ff.
- Brooks, J.R.: The Modern World since 1870. Sources and Perspectives. (Unwin/Hyman Education) London, 1989.
- Brooman, Josh.: The World since 1900. Sourcebook. (Longman) London, New York, 1989.
- Catchpole, Brian: History 1: World History since 1914. (Pan Study Aids) London, Sydney, Auckland, 1987.
- Cloake, I.A.: Britain in the Modern World (Oxford: OUP) 1994.
- Culpin, Christopher: Making History. World History from 1914 to the Present Day. (Collins Educational) London, 1984 ff.
- Culpin, Christopher: Making Modern Britain. (Collins Educational) London, 1993.
- DeMarco, Neil: The World this Century. Working with Evidence. (Unwin/Hyman Education) London, 1989.
- DeBacco, Thomas et alii: History of the United States. (Houghton Mifflin) Boston, 1991.
- Fisher, Peter and Williams, Nicholas: Past into Present 3: 1700 – Present Day. (Collins Educational) London, 1989ff.
- Hall, David: Unity in Europe. (Unwin/Hyman Education) London, 1989.
- Harrison, Scott: World Conflict in the Twentieth Century. (Macmillan Educational) Houndsmill, Basingstoke, England, 1987.
- Hartley, Larry: Superpower Relations since 1945 (Unwin/Hyman Education) London, 1989.
- Heater, Derek: Our World this Century. (OUP), 1982ff.
- Heater, Derek: Presenting the Past, Book 3: Reform and Revolution. (OUP), 1987ff.
- Lowe, Norman: Mastering Modern World History. (Macmillan Educational) Houndsmill, Basingstoke, England, 1982ff.
- Mason, James: Expansion, Trade and Industry. (Longman) Harlow, 1993.

- Mills, Harris: Twentieth Century World History in Focus. (Macmillan Educational) Houndsmill, Basingstoke, England, 1984ff.
Questions on Germany History. Ideas, forces, decisions from 1800 to the present. Historical Exhibition in the Berlin Reichstag, catalogue edition, ed. Bonn, German Bundestag, Press and Information Centre 1984ff.
- Perry, Marvin et alii: Sources of the Western Tradition. From the Scientific Revolution to the Present. Vol. II (Houghton Mifflin Company) Boston, 1987.
- Richards, Denis: An Illustrated History of Modern Europe, 1789 – 1984. (Longman) Harlow, Essex, England, 1977ff.
- Roberts, Martin: Britain and Europe 1848 – 1980. (Longman) Harlow, Essex, England, 1986.
- Sauvain, Philip: European and World History 1815 to 1919. (Hulton Educational) Amersham, England, 1985.
- Sauvain, Philip: Modern World History 1919 onwards (Hulton Educational) Amersham, England, 1985.
- Simpson, Williams: Hitler and Germany. Documents and Commentary. (Cambridge University Press), 1991.
- Speed, Peter and Mary: Working with Evidence 1: The Industrial Revolution. (OUP), 1985ff.
- Speed, Peter and Mary: Working with Evidence 2: The Modern World. (OUP), 1985.
- Tonge, Neil: Industrialisation and Society 1700 – 1914. (Nelson) Walton – on – Thames, 1993.
- Traynor, John: Europe 1890 – 1990. (Nelson) Walton – on – Thames, 1991.
- Traynor, John: International Peacekeeping, 1918 – 1986. (Macmillan Educational) Houndsmill, Basingstoke, England, 1988.
- Warolle, Elizabeth: Britain and the American Revolution. (Hodder and Stoughton) London, 1993.
- Wilmot, Eric: The Great Powers 1814 – 1914 (Nelson) Walton – on – Thames, 1992.
- Wright, Christopher: A Children's History of Britain and Ireland. (Kingfisher) London, 1993.

Atlases

- Atlas of Modern World History (Oxford University Press), 1989
- The Penguin Atlas of Modern History to 1815 (Penguin Books), 1972
- The Penguin Atlas of Recent History (Penguin Books), 1982ff.
- The Penguin Atlas of World History, vols. 1+2 (Penguin Books), 1979ff.
- A Map History of Our Times from the 1950s to the Present Day (Heinemann Educational), 1983.
- A Map History of Russia (Heinemann Educational), 1974.
- A Map History of the United States (Heinemann Educational), 1972.

Skills Books

- Parsons, Martin L.: History 1: Foundation Skills for 11 – 14 year olds. (Charles Letts and Co Ltd) London, Edinburgh, New York, 1986.
- Parsons, Martin L.: History 2: Foundation Skills for 11 – 14 year olds. (Charles Letts and Co Ltd) London, Edinburgh, New York, 1986.
- Sauvain, Philip: Skills for Modern World History. (Stanley Thornes Publishers) Cheltenham, England, 1989ff.
- Shuter, Paul; Child, John; Taylor, David: Skills in History, Book 2: Revolutions. (Heinemann Educational) Oxford, London, 1989ff.
- Shuter, Paul; Lewis, Terry: Skills in History, Book 3: The Twentieth Century. (Heinemann Educational) Oxford, London, 1988ff.

Handbooks

- Blake, Robert (volume editor): Oxford Illustrated Encyclopedia, vol. 4: World History from 1800 to the Present Day. (OUP) New York, Melbourne, 1988 ff.
- Gibbons, S. R.: A Handbook of Modern History: World History since 1870. (Longman) London, New York, 1986.
- Palmer, Alan: The Penguin Dictionary of Modern History 1789 – 1945. (Penguin Books) Harmondsworth, England, 2nd edition 1983ff.
- Williams, E.N.: The Penguin Dictionary of English and European History 1485 – 1789. (Penguin Books) Harmondsworth, England, 1980.

Slides/OHP Transparencies

- American History and Government (60 slides and teacher's notes), edd. Douglas K. Stevenson and Paul M. Lauer. (Klett Publishers) Stuttgart, 1988.
- British History and Government (56 slides and teacher's notes), edd. Colin Humphrey, Neville Plaice and Angelika März. (Klett Publishers) Stuttgart, 1988.
- World History. Perspectives of the Past: Transparencies to Educate, ed. D. C. Heath and Company, NL-7550 WB Hengelo (O). 1990.

British Curricular Terminology

- Garvey, Brian; Models of History. Teaching in the Secondary School. Oxford
Krug, Mary: Studies in Education. (OUP), 1977.
- How to Plan, Teach and Assess History in the National Curriculum, edd. Teaching History Research Group. (Heinemann Educational) Oxford, 1992.
- Lane, Peter; History, Key Stage 3. National Curriculum. (Letts) London, 1992.
- Lane, Christopher:
- Moon, Bob: A Guide to the National Curriculum. (OUP), 1993.

2 Lexical means for analysing historical material

2.1 Working with pictures

a) Material

cartoon, drawing, (wood) engraving, illustration, lithograph, painting, photo(graph), picture, portrait, print, (an eye-witness) sketch, (a bird's eye) view.

b) Positions

in the foreground/background

at the top of s.th.

in the top left-/right-hand corner

top left/right

front left/right

back left/right

on the left/right; to the left/right of s.th.; on the left-/right-hand side

below/under/next to/behind/beyond

in the middle

in the very middle of s.th.

in the centre of. s.th.

away from the front/centre of s.th.

on the far left/right; far left/right

at the (very) edge of s.th.

at the bottom of s.th.

in the bottom left-/right-hand corner

on this side of s.th./on the other side of s.th.

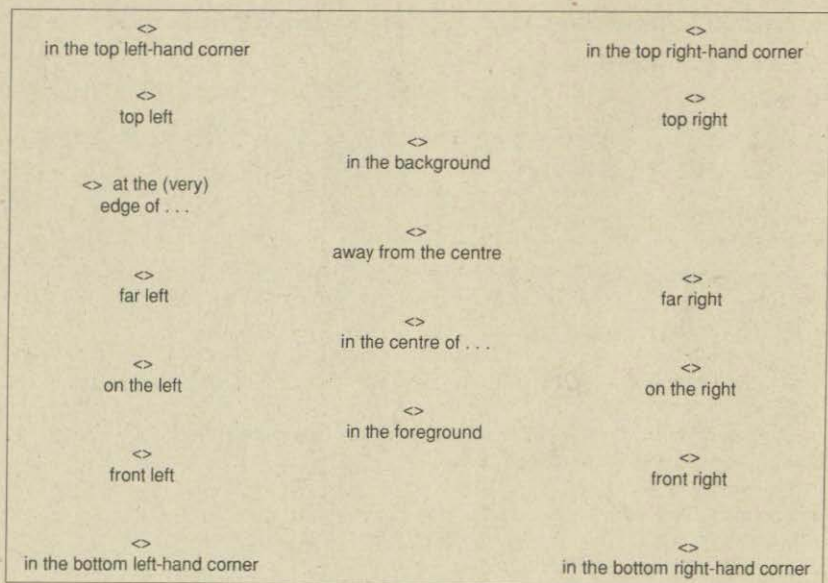
at some distance from s.th.

at the far end of s.th.

Quellen:

Trevor Cairns, *Power for the People*. Cambridge University Press, 1978, passim.

Clyn S. Hughes, *A Handbook of Classroom English*. Oxford University Press, 5th impr., 1987, p. 136.



2.2 Working with posters and cartoons

- Describe the **scene** that is **captured** in the following cartoon.
- Study the follow-up cartoon which **illustrates** (...).
- What does the cartoon **tell** you about the topic/events/people portrayed?
- A propaganda poster by (artist) **shows** (...).
- This 1942 poster encourages (people to ...).
- A (Soviet) poster from 19.. **declares** (...).
- This cartoon by (artist) **appeared** in a 19.. issue of (newspaper/magazine).
- This cartoon **compares** (X to Y).
- This poster **commemorates** (...).
- This cartoon **relies heavily on** the use of traditional symbols.
- Judging from the cartoon, describe the reaction of (...).
- How does the cartoonist **point out that** (...)?
- What **impression** does the cartoonist **give of** (name)?
- Describe the (adjectives) values **represented** in this cartoon.
- What **images** does the poster **use**?
- What **images** of the 19..s does this picture **convey**?
- What is the cartoonist **getting at**?
- What **message** is the cartoonist trying to **communicate**?
- Does the cartoon/poster **present** a particular **point of view**?
- Does the artist **hold a** particular **point of view**?
- Why do you think is the **poster concerned with X rather than Y**?

2.3 Working with maps

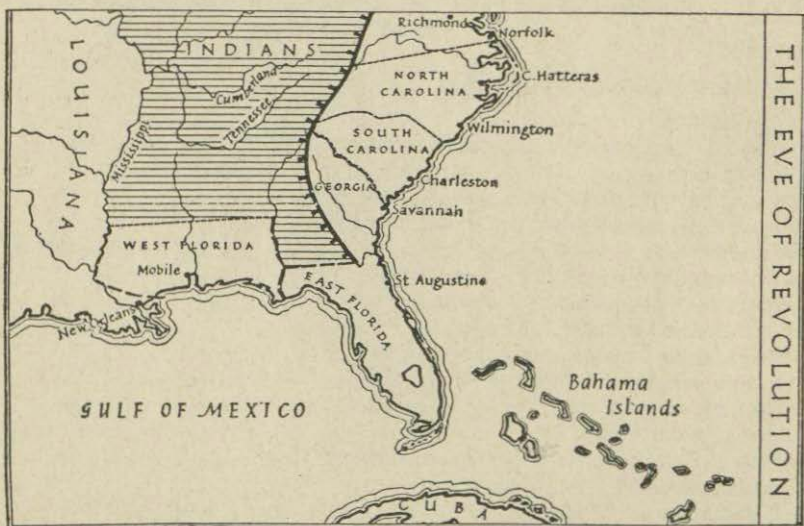
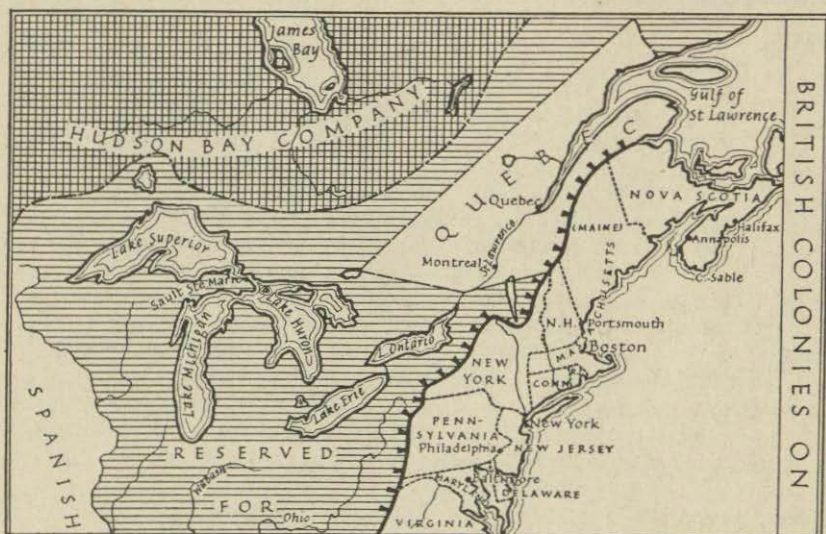
2.3.1 Selected wordfields

| | |
|-----------------|--|
| map | to provide s.o. with a map of, locate an area on a map, go up and down a map, go across a map, extract information from a map, interpret a map, draw a simple sketch-map, draw s.th. on a map, use a map of an area, be contained in a map, make a map larger/smaller, draw arrows to a location, contain/include (rough) annotation, include a title, a key to show all the features represented; |
| sketch | a (rough) sketch-map, a field-sketch, to draw a sketch, begin a sketch, leave s.th. off a sketch, include s.th. in a sketch, tell s.o. the area of a sketch, arrange s.th. outside of a sketch, mark s.th. on a sketch, a neatly drawn sketch, a completed sketch, a finished sketch, information on a sketch, the size of a sketch, the labelling of a sketch, a wall-display of a sketch; |
| area | a study area, a map of an area, the size of an area, to write down areas of interest, cover an area, be situated in an area, locate an area (on a map); |
| detail | to find details, record details, hide details, contain details, describe details, show more details, the amount of detail, (un)necessary detail (singular); |
| features | to represent certain/various features, locate a feature, highlight other features, need features, special feature, include all the features (of s.th., for a study); |
| symbol | to introduce a symbol, know all the symbols, learn the common symbols, have a key-listing of symbols; |
| scale | be drawn to scale, draw s.th. to a scale of, maps with different scales, a scale-line, be drawn as a scale-line; |
| grid | to write down the grid-references, use a grid-reference, grid-lines, to draw grid-lines; |

2.3.2 Questions: Selected examples

- What is the title of the map?
- What areas are shaded in/are shown in colour?
- What information is given in the map key?
- What geographic features are shown (on the map)?
- How are towns/rivers/mountains/boundaries, etc. indicated?
- What towns/rivers/mountains/boundaries, etc. are located in this area/in these areas?
- What clue is shown to indicate that (...)?
- What time period/period of time is shown (on/in the map)?
- What areas other than (...) are shown?
- Which natural resource was located in (...)?
- In which direction is (A) from (B)?
- Which city on the map is the most (northern, etc.)...?
- What countries made up the (empire of...)?
- Through what body of water does (a special line) run?
- By what year did X gain parts of Y?
- By what date did X become part of Y?
- In what geographic region is/are (...) located?
- What river forms a (adj.) border to (...)?
- Why are the (adj.) lands shown in yellow/in purple?
- What important line of defence was (...) part of (...)?
- How far west/east etc. did X advance?

2.3.3 Decoding maps



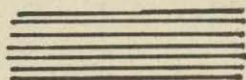
aus: R.B. Nye, I.E. Morpurgo, "A History of the United States, 1. The Birth of the USA." Harmondsworth, England, 3rd ed. 1970, pp. 164-165.

Look at . . .

the area with vertical stripes.



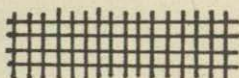
the area with horizontal stripes.



the area with diagonal stripes.



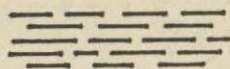
the area marked with squares.



the area with the criss-cross pattern.



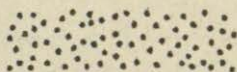
the area marked with strokes.



the area with the zig-zag pattern.



the dotted area.

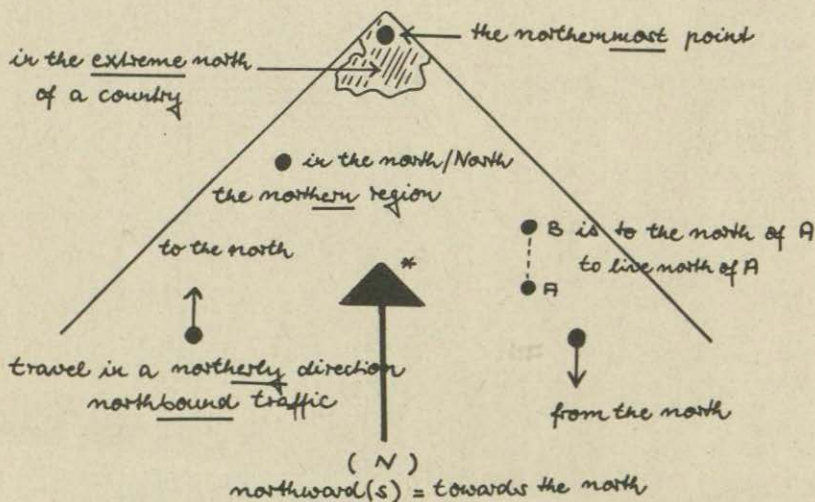
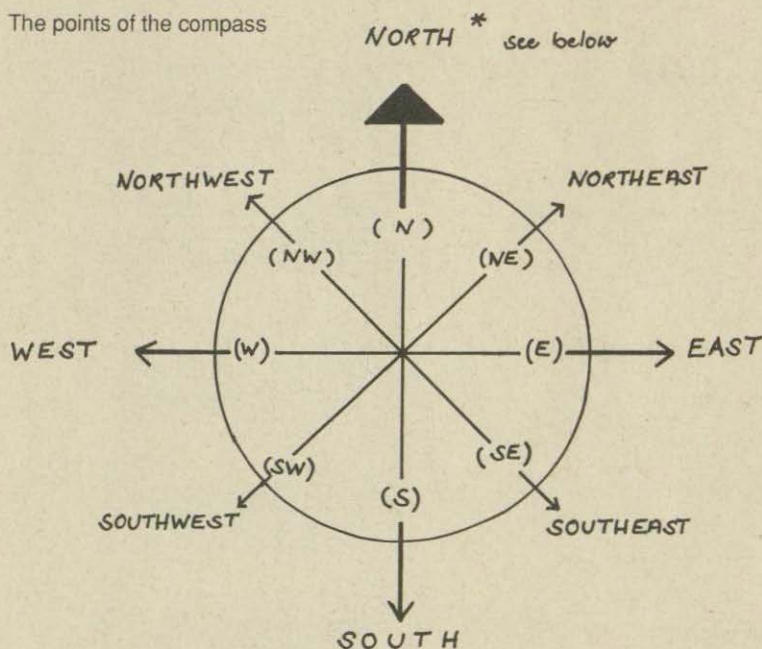


the shaded area.



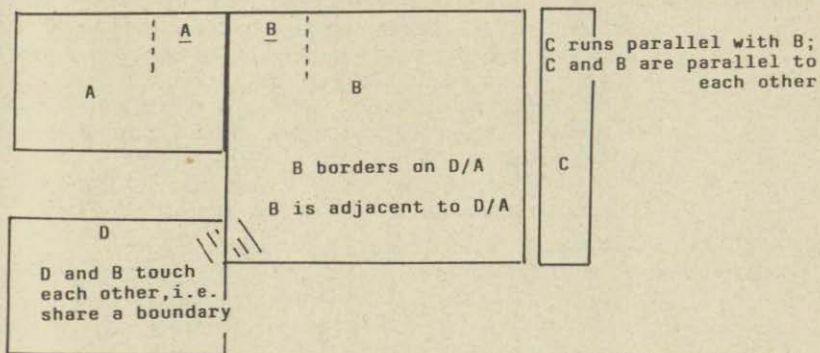
2.3.4 Directions and positions

The points of the compass

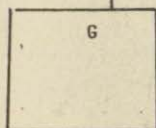
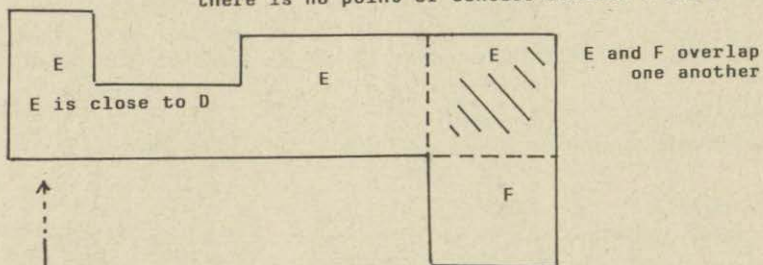


Positions

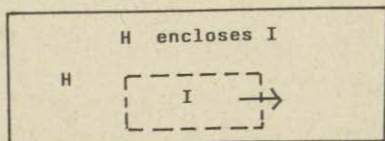
A and B are in adjacent areas



there is no point of contact between E and D



is remote from E / is about x cm distant from E
does not extend to E



I is an integral part of H
to integrate I into H →
to integrate I with H →

2.4 Working with charts and graphs

| Material | Useful Phrases |
|---|--|
| bar chart/histogram = Säulendiagramm | to have a title/a label, to present data in columns/in bars; to represent percentages/percentage levels/percentage numbers of s.th.; to indicate the size of sth.; the overall number of s.th.; a source line; the figures on the Y axis/X axis (plural: axes); the individual items on an axis; activities: to use a column (. . .) cm wide; to label a column; to choose a suitable scale; to put sth. on the graph; to draw the axes; to plot the figures, Anm.: to plot = einzeichnen, eintragen (gilt auch für Kurven, s. u.); to put crosses to mark the figures; to label the axes; |
| pie chart = Tortendiagramm | a 'divided' circle, to read s.th. in clockwise direction, to be subdivided into sth.; the area (e. g. of a circle): sector; a segment; the sizes of the sectors; the raised portion = der graphisch hervorgehobene (An-)Teil; to highlight s.th. = etwas besonders herausstellen; activities: to work out the percentage for sth.; to display information on a pie-chart; to colour/to shade sth.; to make up/draw a key; to measure sth. clockwise; to display percentage figures; |
| line graph = Kurvendiagramm | (s. above) activities: to plot figures; to mark sth. with a dot or cross; to join up the crosses; |
| pictograph = Bilddiagramm | note: information (often) shown by actual size of a picture; no set structure like a bar-chart, information (often) written on/beneath drawing; (not) drawn to scale; |
| figures | to fall, rise (sharply, steadily); to increase; to decrease; the extremes = the lowest/highest figures; the mean/midway point; quantity; |

2.5 Working with sources

2.5.1 Selected questions

A. Didactic/thematic context

(before actual analysis)

- Why, at this stage of our analysis, can it be useful to read/to consult/to analyse/ another/a further/a related document?
- What questions might the document help us to answer?

B. Date/Place

- When/where was the document written/printed/published?
- When/where was the document drafted?

- When was it signed?
- When/where was the document edited?
- What is the date/place of publication?
- What date/place of publication is given?
- What conclusions do you come to/draw/reach as far as the date or place of publication is concerned?

C. Author

- Who wrote/drafted the document?
- What do we learn about the writer's (official/political/social) position? About his military rank? About his rank in the Cabinet?
- Why is it necessary/Why do you think it advisable to consider/ to take into consideration the writer's (adjectives) position?

D. Type of document

- What type of written document is it?
- What type of evidence is it (diary/letter/newspaper/report)?

E. Structure/Division

- How has the writer/the speaker structured his ideas?
- Does the document show/possess/contain a visible/a logical build-up/structure?
- Can you suggest sub-headings (auch: subheadings)?
- Can you suggest other criteria for dividing the text?
(note: criterion, pl.: criteria)
- Can you outline the speaker's train of thought?

F. Contents

- What is the document about?
- What does the extract say about/reveal (about) . . . ?
- What, in modern English/in modern German, is the meaning of the word/phrase/expression . . . (in line . . ./in paragraph . . .)?
- How would you explain/paraphrase/define the expression . . . in modern English?
- What information about . . . can be collected/gathered/extracted from this source?
- Which parts of the document can be left out/neglected as not important in the present context?
- Can you sum up/summarize the main ideas of the writer/speaker/orator/politician?
- Can you outline in brief what the speaker . . . ?
- Can you describe in (broad) outline what . . . ?

G. Analysis/Inference

- What are the author's motives?
- Can you name/quote the key words/key terms/key passages of s.th.?
- Is there any/Do you detect any sort of 'leitmotif' of his/her speech?

- What is the speaker's understanding of the word . . . ?
- What (kind of) audience/readers is this speech/article intended for?
- Is there any clue (hint) or statement to show that . . . ?
- Does the author show any signs of bias or prejudice?
- Does the writer appear to take sides in an argument?
- How does the writer try to/attempt to give an objective/a faithful description/account of . . . ?
- Which parts of the extract seem to you to be opinion and not facts that can be proved right or wrong?
- What explains/accounts for the (adjectives) tone of the document, source, etc.?

H. Truth/Reliability

- How reliable is the source?
- How objective/faithful is the account?
- Are there any (obvious) mistakes or errors of fact in the extract?
- Has the author left out facts which tell a different story?
- Are there any (obvious) gaps in the evidence . . . ?

I. Historical correlation/comparison

- What other sources do you know which support/strengthen/defend . . . ?
- How useful, then, is the source in the present context?
- Do you know/remember other sources which confirm . . . /with a similar understanding of . . . ?
- To what degree/extent does source A differ from source B?
- Why might it be useful/interesting/necessary to contrast the two sources?

2.5.2 Useful phrases

- to analyse a source
- question
- judge as a whole
- interrogate closely
- use as evidence about s.th.
- to use evidence
- to cross-refer between . . . and . . .
- to revise a/the definition(s) of s.th.
- to focus on primary/secondary sources
the immediate context
short-term/long-term effects
- to underline the reasoning behind s.th.
- to spot the reason why
- suggest reasons why
- to come to a conclusion
- reach
- arrive at

- to concentrate on the **difference(s)** between . . . and . . .
- to stress the **connections** between . . . and . . .
- to draw **parallels** with s.th.
- to make a **judgement** about s.th.
- to compare **trends**
- to explore (adjectives) **attitudes/feelings**
- to collect/gather (essential) **background knowledge**
- to arrange **information**
- to organize **material**
- to think about the **relationship** between **cause and consequence**

2.6 Working with films

| Material | Useful Phrases |
|---------------------------------|---|
| types | documentary (film), newsreel (=Wochenschau; a film containing short, filmed news), (story-telling) documentary film, fiction film; silent film, (animated) cartoon, short feature (= Kurzfilm), archive film, topical film (= aktueller Film), cine-film (= Schmalfilm), video (Film), colour film (US color film), black-and-white film; |
| cinematic techniques | slow-motion picture, time-lapse picture (= Zeitrafferaufnahme), to zoom in/on s.th./s.b. = make the size of the object being photographed appear bigger/smaller by using a zoom lens; to make cuts; to insert a scene (= einblenden); to bring into focus; hand-cranked scene (Szene, die mit einer Kurbelkamera gedreht worden ist); panning (= Verschieben der Filmkamera, Schwenk); a shot (= Aufnahme); |
| viewers, esp. historians | to divide a film into categories; to watch/view/see a film (about); to extract/describe some details; to take notes from a film source; to accept a film as a reputable source; to select/dismiss scenes from a film; to note the story-line; to make a particular study of a film/a scene; to take into consideration the limitations of a film; to be wary of the bias contained in a film; to use a film for its unwitting testimony; to concentrate on the unwitting testimony; to treat film evidence with caution; (never) to take film evidence at surface value; to remember that a film can present a very biased image; to use a film (only) as part of a study |

3 Useful phrases for historical discourse

3.1 Verbs

The following verbs which describe a mental process may be helpful for an analytical classroom discourse.

acknowledge, add, admit, affirm, agree, announce, answer, ask, assert, assume, believe, calculate, censure, certify, claim, command, contest, contend, criticize, decide, declare, deduce, demand, demonstrate, deny, depose, desire, determine, discover, doubt, dread, dream, estimate, expect, explain, fancy, fear, feel, find, forbid, forget, grasp, guarantee, guess, hate, hear, hint, hold, hope, ignore, imagine, imply, indicate, infer, insinuate, insist, intend, intimate, judge, know, learn, maintain, mean, mention, note, notice, order, own (=admit), perceive, persist, pledge, point out, predict, prefer, presume, pretend, proclaim, promise, prophesy, propose, prove, question, reckon (US), recognize, recommend, reflect, regret, reject, remark, realize, remember, repeat, repent, reply, report, request, reveal, say, sense (US), show, signal, state, stress, suggest, suppose, suspect, tell, think, transmit, trust, understand, urge, vote, want, warn, wish, witness, wonder

3.2 Adverbials

Giving indefinite references of time

adverbs eventually, later, ever since, soon, prior to (date), by this time, at first, once again, then, hitherto, slowly, progressively, meanwhile, previously, initially, (almost) immediately, shortly after, before this, finally, this time (however), shortly before; even before this; so far;

adverbial expressions in the end, at this point, by this time, at about the same time, all this time, at its peak, at that time, in the meantime, for the first time, at this later stage, after a series of (incidents), for much of the time, at most times, until that moment, from the start, this time (however), at the time, from this time onwards, since that time, at this moment; on this occasion;

Analyzing and evaluating historical situations and developments

adverbs (yet) incredibly, undoubtedly, ironically, increasingly, equally, not surprisingly, secretly, probably, inevitably, perhaps, predictably, slowly but surely, unfortunately, as usual, certainly, sure enough, politically, outwardly, internally, strangely (enough), here and there; instead, but still, however, thus, next, anyway, conversely, but where-as, accordingly, nevertheless, none the less, above all, even then, as for (s.th.), actually, yet, consequently, furthermore; so; (however);

adverbial expressions by contrast, for its part, as a result, in the first place, on balance, on the one hand, on the other hand, in other words, in fact, in actual fact, to a certain extent, in two cases, for these reasons; to all intents and purposes, in general, in the face of (s.th.), to the ordinary person, in return, behind the scenes, on all sides, in such circumstances, in such a situation, in other ways, in other matters, in such conditions, in this (neat) way;

3.3 Dates in context

after 1945, again in 1926, already by 1948, at the end of 1922, as early as 1957,
before 1939, long before 1789, before the end of 1941, between 1922 and 1939, by
1973, by the end of 1921,

on Christmas Day 1941,

during 1917,

far beyond 1939, from 1848 (=von...an), from 1920-1941, from 1921 to 1943, from
1958 till 1961, from 1938 onwards, from 30 December onwards,

in February 1919, in 1920, in the autumn of 1923, in the election of October 1945, in
the late 1920s, in the mid-1950s, in the years to 1914, in 1923 and 1924, into the
1970s,

not until 1955, not until October (,) 1944,

on June 18, 1815,

(in) the period 1970-1981, prior to . . .

at the start of . . .

the 1970s, through 1977, throughout the 1950s and 1960s,

till 1797, towards the end of 1860,

until the 1880's (1880s), until 1981,

the war of 1870,

by the year 1833, the year 1830,

Note: the March 1933 election, the 1935 Naval Agreement, the 1936 Olympic Games

3.4 Suffixes and prefixes

Selected prefixes:

| | |
|----------|-------------------------|
| anti- | anti-German |
| bi- | bipartite agreement |
| co- | co-operation |
| counter- | counter-revolutionary |
| de- | decolonize |
| dis- | discontinue |
| inter- | international |
| mis- | misjudge |
| non- | non-violence |
| post- | post-war years |
| pre- | pre-war Britain |
| pro- | pro-American |
| re- | reconstruction |
| super- | superpower |
| trans- | transatlantic |
| tri- | trilateral |
| uni- | unilateral declarations |

Selected suffixes:

| | |
|-------|-------------------------------|
| - or | aggressor, possessor |
| - eer | profiteer, volunteer |
| - ee | refugee, trainee |
| - ian | Austrian, historian, Prussian |
| - ist | royalist, socialist |
| - ite | Jacobite |

3.5 Assignments

| | |
|--------------------|--|
| account for | (the high rate of ...) |
| argue | (the case in 1919 for or against ... from the point of view of ...) |
| assess | (the significance of ...) (the strength and weakness of P. as a leader of ...) |
| collect | (the information concerning ...) |
| compare | (the imperial policies of ... and ...) |
| complete | (the chart by giving ...) (chart 2 using ... and ...) |
| consider | (how far S. had ...) |
| copy | (the chart into your notebook and ...) |
| describe | (the attitude of the writer towards ...) |
| divide | (your page into two columns. On one, list briefly all the points in favour of ... On the other, list the points against ...) |
| draw | (a bar graph to show that ...) |
| draw up | (a pie chart showing ...) (a table like this to complete a time chart of ...) (a time chart for/event/time span/ |
| examine | (why it was possible to ...) |
| explain | (carefully why ...) (the meaning of ...) (the purpose behind ...) |
| find out | (all you can about ...) (Try to) find (five people who ...) |
| give | (an example of ...) (three reasons why ...) |
| imagine | (you were one of ... Write an entry for your diary about ...) |

List (a) the advantages and (b) the drawbacks of ...)
Make a list (of the facts, not opinions, which you can derive from ...)

| | |
|-----------------|--------------|
| pick out | (four items) |
|-----------------|--------------|

| | |
|----------------|---|
| quote | (evidence from the extract on page . . . to support M.'s claim that . . .) |
| study | (the extract below and then answer . . .) |
| suggest | (why . . .) |
| sum up | (the arguments put forward by . . .) |
| trace | (maps (A) and (B). On map (A) shade in, using different colours, a) . . ., b) . . .) |
| use | (the evidence in these sources to explain why . . .) |
| write | (a reasoned essay explaining why . . .) (a brief note on . . .) (two or three sentences describing . . .) |

4 Papers

terms: a two-page paper = . . . im Umfang von 2 Seiten
to narrow o's topic to = sich thematisch beschränken auf

- A. When you draft/write/type your report/your paper
- include a **topic outline** (e. g. with **Roman numerals**: I., II.)
(eine thematische Gliederung; mit römischen Ziffern)
 - **leave a margin** for (phonetic) annotations or correction (einen Rand lassen)
 - use your own words as far as possible **except for key words or technical language**
(außer Schlüsselwörtern oder . . .)
 - indicate **quotations** in "**inverted commas**"
(Zitate in Anführungszeichen)
 - **record the source** of your quotation in footnotes or round brackets
(gib die Herkunft . . . an)
 - **indent** the first line of each new paragraph
(rücke ein)
 - arrange your **paragraphs** in a logical order
(Absätze)
 - use **transition words** or **time words** to point out **an order of importance**
among your ideas
(überleitende Wendungen; Zeitadverbien; eine Gewichtung)
 - include a **bibliography** (author, title, place and date of publication) in **alphabetical** order
(ein Literaturverzeichnis)
- B. Before you read out your report
- write the title and the topic outline of your paper on the board
 - hand out a vocabulary sheet with words that may be unfamiliar to your fellow-pupils or difficult to pronounce

5 Tasks and activities taken from authentic textbooks

I. The American Revolution

1. **Make your own time line** of major events. Label political events on one side of the time line and military events on the other.
2. **Write an "eyewitness" account** of the Boston Tea Party, first as a member of the Sons of Liberty and then as a captain of one of the tea ships.
3. **Imagine that you are George III** after the Boston Tea Party. Present and defend your economic and colonial policies (**role-play**).
4. **Present arguments in a debate** for or against mercantilism as a sound economic policy for a nation.
5. **Find other history texts or reference books** to read further about the Constitutional Convention. **Prepare a report** for the class.
6. **Make a recruiting poster** for Washington's army. Make up a slogan for your poster. A slogan is a short phrase that catches people's attention and advertises a group's purpose. Display your posters (**wall-display**).
7. **Use your historical imagination to write a newspaper report** of the Battle of Lexington. Try to give as fair an account as you can of the events. You may wish to include one or two **eyewitness descriptions** and perhaps **interviews** with fighters from both sides.
8. **Prepare** with your classmates **a map** of the major battles of the War for Independence. Make your map large enough to display in the classroom.
9. **Write an editorial** that might have appeared in an English newspaper upon receipt of news of the Declaration of Independence.
10. **Write a letter** that a father in England might have written to his colonial son in 1776. Then answer the letter. Read both to the class as examples of how the same problem may be viewed differently.
11. **Imagine you are a Hessian** captured during the war. In a letter to your parents in their native land, describe your experiences and explain your decision to settle in America when you are released.
12. **Do research work in your library to prepare an oral report** on one of the following persons: Thomas Jefferson, George Washington, John Adams.
13. **Make charts for the bulletin board** showing the duties of each of the three branches of the federal government – legislative, executive, and judicial.
14. **Clip articles from current newspapers and magazines** that deal with activities of the three branches of government.
15. **Assemble a collage**, using pictures and headlines from newspapers and magazines to illustrate the freedoms protected by the Bill of Rights.
16. **Interview a police officer** from your community. Ask what things he or she must do to protect the rights of a suspect.

17. Who are your United States senators and representatives? **Write to one of these members** of Congress for information on a topic such as national health care, energy/conservation or defense spending.

II. The Industrial Revolution in America

1. Use your historical imagination to present a skit showing a visit to your country cousin in the early 1800s. What will you tell your cousin about the city where you live? Discuss with your cousin the merits of city life and country life.
2. Prepare a bulletin board showing some of the problems faced by cities in 1790–1840. Add newspaper and magazine articles to illustrate problems which continue to this day.
3. **Write a letter** to your family on a farm from the point of view of a young woman working in a factory.
4. **Prepare a bulletin board** to show the scope of the Transportation Revolution in the United States. Show major rivers, canals, roads, and railroads that made up the American network by 1840.
5. **Write a story** on the following idea: An ordinary citizen who lived in 1800 (1900) returns for a look at America in 1900 (2000). What are the reactions of this traveller? Which changes impress your time traveller, and which might be upsetting?
6. **Prepare a presentation** on the railroad. In pictures, stories, and songs, show how Americans have been fascinated with railroads.
7. Use your historical imagination to place yourself in Homestead, Pennsylvania, in 1892. Send off a **report** on the clash of strikers and Carnegie's men. Include the views of both sides in this strike.
8. **Prepare a classroom discussion** on the different views held by the strikers and by Carnegie. Be sure to support each general statement with specific examples so that all may understand your point of view.
9. Choose an issue that calls for reform. **Write a letter** to your representative in Congress stating your views and ask what stand he or she takes.
10. **List arguments** for and against Dollar Diplomacy.
11. **Find out** the expense involved in making a particular product, perhaps **by visiting** a local manufacturer.
12. Collect newspaper clippings about union activities or **interview** union members to determine the importance of unions today. Interview an employer to find out management views on the need for unions.
13. **Prepare a classroom display** to show how the automobile changed American life.
14. **Prepare a biographical report** on Henry Ford. Stress the contributions he made to the development of his society.

15. **Present on tape a radio broadcast** from the 1920s. In your program include news of the day, music, interviews with famous persons, and commercials. **Research the 1920s** carefully so that your broadcast seems true to the times.
16. **Use an almanac** to find unemployment statistics for the years 1929 – 1939. Plot these statistics on a graph.
17. With your classmates prepare an **oral history** of the Great Depression **by interviewing people** (tape or video recorded) in your community who lived through the events of 1929 – 39.
18. Use your historical imagination to **write a series of diary entries** to describe what you see and hear during the Great Depression. Describe how your family copes with hard times. What thoughts do you have about President Roosevelt and his New Deal?

6 Glossary: Thematic language

Der in den folgenden Listen aufgeführte Fachwortschatz zum bilingualen Geschichtsunterricht ist aus der Unterrichtspraxis in den Jahrgangsstufen 9 und 10 hervorgegangen und hat sich nach dem Schneeballprinzip durch die einzelnen Unterrichtsreihen immer weiter vergrößert. Es wurde nach bestimmten Kategorien (*domestic policy, foreign policy, economy, social history, military, historical geography, cultural history*) zusammengestellt.

Die Kategorisierung des Vokabulars ist als Ordnungsprinzip einer Aufstellung nach Unterrichtsreihen vorgezogen worden, weil sie aus folgenden Gründen vorteilhafter erscheint:

- 1) Sie vermeidet die Wiederholung vieler Begriffe (etwa zu internationalen Beziehungen, wirtschaftlichen Verhältnissen, sozialen Konflikten etc.), die in mehreren Unterrichtsreihen verwendet werden können.
- 2) Sie erleichtert den Zugriff auf das Vokabular, da sie die Unterrichtssituation berücksichtigt, in der thematische Schwerpunkte wie Außen-, Innen- oder Wirtschaftspolitik gesetzt werden.
- 3) Sie gewährleistet Flexibilität beim Planen einzelner Stunden oder größerer Sequenzen.

Über die Zuordnung einiger Wörter und Ausdrücke läßt sich streiten, da sie je nach Zusammenhang zu mehr als einer Kategorie passen (z. B. können *reach an agreement, settle a dispute* sowohl im außen- als auch im innenpolitischen Kontext verwandt werden).

Die Listen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Exklusivität. Sie sind nicht als obligatorisch für die Schülerinnen und Schüler anzusehen, sondern haben empfehlenden Charakter und stellen Hilfen für die Lehrerinnen und Lehrer dar bei der Vorbereitung ihres Unterrichts und beim Vermitteln des Fachvokabulars an die Schülerinnen und Schüler. Je nach Schwerpunkt ihres Unterrichts (evtl. auch abhängig von dem eingeführten englischsprachigen Lehrbuch) wird die einzelne Lehrerin bzw. der einzelne Lehrer die Listen ändern.

Es erscheint nicht sinnvoll, die Listen von den Schülerinnen und Schülern ohne Unterrichtsbezug auswendig lernen zu lassen (schon gar nicht als „Einstieg“ in den bilingualen Geschichtsunterricht). Vielmehr sollte das Fachvokabular organisch aus dem Unterricht erwachsen und schrittweise an Umfang zunehmen, bis die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 über einen vergleichbaren aktiven Wortschatz verfügen.

Domestic Policy

Englisch

'Führer' principle
'Gleichschaltung'
abdicate (v.)
abdication

Deutsch

Führerprinzip
Gleichschaltung
abdanken
Abdankung

| | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| abolish (v.) | abschaffen |
| abolition | Abschaffung |
| acquit (v.) | freisprechen |
| active citizen | Aktivbürger |
| adherent | Anhänger |
| administration | Verwaltung; Regierung |
| agenda | Tagesordnung |
| All-Russia Soviet Congress | Allrussischer Rätekongreß |
| alter (v.) a constitution | eine Verfassung ändern |
| amendment | Zusatzartikel (in der Verfassung) |
| amnesty | Amnestie |
| appoint (v.) | ernennen |
| appointment | Ernennung |
| aristocracy | Aristokratie |
| aristocratic | aristokratisch |
| Aryan | Arier |
| assembly | Versammlung |
| asylum seeker | Asylbewerber; Asylant |
| autocracy | Autokratie |
| autocratic | autokratisch |
| ballot box | Wahlurne |
| basic rights | Grundrechte |
| Brownshirts | Braunhemden (SA) |
| capital | Hauptstadt |
| carry (v.) a motion | einen Antrag annehmen |
| cast (v.) votes | Stimmen abgeben |
| cause and effect | Ursache und Wirkung |
| editor (v.) the press | die Presse zensurieren |
| editorship of the press | Pressezensur |
| centralism | Zentralismus |
| chancellor | Kanzler |
| citizen | Bürger |
| civil servant | Beamter |
| Committee of Public Safety | Wohlfahrtsausschuß |
| complaint | Beschwerde |
| concentration camp | Konzentrationslager |
| Congress | Kongreß |
| conspiracy | Verschörung |
| conspirator | Verschörer |
| constituency | Wahlkreis |
| constituent assembly | verfassungsgebende Versammlung |
| constitution | Verfassung |
| constitutional monarchy | konstitutionelle Monarchie |
| constitutional state | Rechtsstaat |
| continuity | Kontinuität |
| Council of People's Commissars | Rat der Volkskommissare |
| counter-revolution | Gegenrevolution |
| counter-revolutionary (n.; adj.) | Gegenrevolutionär |

| | |
|--|--|
| curtail (v.) rights | Rechte beschneiden/einschränken |
| Declaration of Independence | Unabhängigkeitserklärung |
| Declaration of the Rights of Man and the Citizen | Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte |
| decree | Dekret |
| defendant | Angeklagter |
| defending counsel | Verteidiger |
| demagogue | Demagoge |
| despotism | Despotismus |
| dictator | Diktator |
| dictatorship of the proletariat | Diktatur des Proletariats |
| Diet | Bundestag (in Frankfurt), Landtag |
| direct/indirect democracy | direkte/indirekte Demokratie |
| discontent | Unzufriedenheit |
| disintegration | Auflösung |
| dismiss (v.) | entlassen |
| dismissal | Entlassung |
| dissolution | Auflösung |
| dissolve (v.) | aauflösen |
| Divine Right of Kings | Gottesgnadentum |
| domestic independence | innere Unabhängigkeit |
| dual government | Doppelherrschaft |
| elector | Wahlmann |
| electorate | Wählerschaft |
| eligible | wählbar |
| emergency decree | Notverordnung |
| Enabling Law | Ermächtigungsgesetz |
| enjoy (v.) rights | Rechte genießen |
| equality before the law | Gleichheit vor dem Gesetz |
| executive | Exekutive |
| exercise (v.) political power | polit. Macht ausüben |
| exile | Exil; Verbannter |
| expenditure | Staatsausgaben |
| exterminate (v.) | ausrotten |
| extermination | Ausrottung |
| federal government | Bundesregierung |
| final solution | Endlösung |
| fleeing the republic | Republikflucht |
| floor leader | Fraktionsvorsitzender |
| Founding Fathers | Gründungsväter |
| fraternity | Brüderlichkeit |
| freedom of speech | Meinungsfreiheit |
| fugitive | Flüchtling |
| gas chamber | Gaskammer |
| governor | Gouverneur |
| grievance | Beschwerde |
| hereditary empire | erbliches Kaiserreich |
| hereditary succession | Erbfolge |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Hitler Youth | Hitlerjugend |
| hostel for asylum seekers | Asylantenheim |
| House of Representatives | Repräsentantenhaus |
| imperial diet | Reichstag |
| impose (v.) taxes | Steuern auferlegen |
| inalienable rights | unveräußerliche Rechte |
| indoctrination | Indoktrinierung |
| Iron Chancellor | Eiserner Kanzler |
| Jacobin Club | Jakobinerklub |
| judiciary | Judikative |
| juror | Geschworener |
| law-court | Gerichtshof |
| left-wing extremist | Linksextremist |
| legal revolution | legale Revolution |
| legislature | Legislative |
| limited suffrage | eingeschränktes Wahlrecht |
| loyalist | Königstreuer/Anhänger der Regierung |
| majority | Mehrheit |
| martial law (to declare ---) | Kriegsrecht (---verhängen) |
| master race | Herrenrasse |
| minority | Minderheit |
| monarch | Monarch |
| monarchy | Monarchie |
| national anthem | Nationalhymne |
| National Assembly | Nationalversammlung |
| National Socialism | Nationalsozialismus |
| occupation zone | Besatzungszone |
| one-party state | Einparteienstaat |
| opponent | Gegner |
| oppress (v.) | unterdrücken |
| oppression | Unterdrückung |
| override (v.) a veto | ein Veto überstimmen |
| overthrow (e. g. of a government) | Sturz (einer Regierung) |
| overthrow (v.) a regime | ein Regime stürzen |
| pamphlet | Flugblatt |
| parliament | Parlament |
| parliamentarian | Parlamentarier |
| parliamentary democracy | parlamentarische Demokratie |
| participation | Mitbestimmung |
| passive citizen | Passivbürger |
| passive resistance | passiver Widerstand |
| permanent civil service | Berufsbeamtenschaft |
| persecution of the Jews | Judenverfolgung |
| plaintiff | Kläger |
| plebiscite (to hold a---) | Volksabstimmung (eine --- durchführen) |
| policy of fulfilment | Erfüllungspolitik |
| popular petition | Volksbegehren |
| popularly elected | vom Volk gewählt |

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| preamble | Präambel |
| preliminary parliament | Vorparlament |
| presidency | Präsidentschaft |
| proclaim (v.) | proklamieren |
| property qualification | Zensuswahlrecht |
| proportional representation | Verhältniswahlrecht |
| propose (v.) a motion | einen Antrag stellen |
| prosecuting counsel | Staatsanwalt |
| protective custody | Schutzhaft |
| Provisional Government | Provisorische Regierung |
| Prussian Diet | Preußischer Landtag |
| purge | Säuberung(saktion) |
| purge (v.) [e. g. a party] | säubern (z. B. eine Partei) |
| pursuit of happiness | Streben nach Glück |
| racism | Rassismus |
| re-elect (v.) | wiederwählen |
| re-election | Wiederwahl |
| real socialism | real existierender Sozialismus |
| refugee | Flüchtling |
| reign of terror | Schreckensherrschaft |
| repeal (v.) a law | ein Gesetz aufheben |
| representative | Vertreter |
| repression | Unterdrückung |
| republic | Republik |
| resign (v.) | zurücktreten |
| resignation | Rücktritt |
| reunification | Wiedervereinigung |
| reunify (v.) | wiedervereinigen |
| revenue | Staatseinnahmen |
| revocation | Aufhebung; Widerrufung |
| revoke (v.) | aufheben; widerrufen |
| revolt | Revolte |
| revolutionary | Revolutionär |
| revolutionary tribunal | Revolutionstribunal |
| right-wing extremist | Rechtsextremist |
| ringleader | Rädelsführer |
| riot | Aufstand; Aufruhr |
| run-off election | Stichwahl |
| secret ballot | geheime Abstimmung |
| secret police | Geheimpolizei |
| seek (v.) asylum | Asyl suchen |
| seize (v.) power | die Macht ergreifen |
| seizure of power | Machtergreifung |
| Senate | Senat |
| separation of powers | Gewaltenteilung |
| settlement | Siedlung |
| show trial | Schauprozess |
| sovereignty | Souveränität |

| | |
|---|---|
| Soviet of Workers' and Soldiers' Councils | Der Rat der Arbeiter- und Soldatendeputierten |
| soviet system | Rätesystem |
| Spartacus Revolt/Uprising | Spartakusaufstand |
| splinter parties | Splitterparteien |
| stab-in-the-backmyth | Dolchstoßlegende |
| state of emergency (declare a . . .) | Notstand (ausrufen) |
| Storm Troopers | Sturmabteilung (SA) |
| subject | Untertan |
| successor | Nachfolger |
| suffrage (universal, equal, secret) | Wahlrecht (allgemeines, gleiches, geheimes) |
| suffragette | Suffragette; Frauenrechtlerin |
| summon (v.) an assembly | eine Versammlung einberufen |
| Supreme Court | Oberster Gerichtshof |
| suspend (v.) rights | Rechte aufheben |
| swastika | Hakenkreuz |
| swear (v.) s. o. in | jud. vereidigen |
| take (v.) the oath of office | den Amtseid leisten |
| term of office | Amtszeit/-periode |
| the Third Reich | das Dritte Reich |
| totalitarian government | totalitäre Regierung |
| totalitarianism | Totalitarismus |
| two-thirds majority | Zweidrittelmehrheit |
| tyranny | Tyrannie/Gewaltherrschaft |
| unalienable rights | unveräußerbare Rechte |
| undesirable minorities | unerwünschte Minderheiten |
| unification | Vereinigung |
| unify (v.) | vereinigen |
| universal suffrage | allgemeines Wahlrecht |
| verdict | Urteilsspruch |
| vote of (no-)confidence | Vertrauens(Mißtrauens-)votum |
| Weimar Coalition | Weimarer Koalition |
| xenophobia | Ausländerfeindlichkeit |
| xenophobic | ausländerfeindlich |

Foreign Policy

Englisch

'Anschluß' (e.g. of Austria)
 acquire (v.) overseas territories
 acquisition
 agitate (v.)
 alliance
 ally
 ambassador
 annexation
 appeasement

Deutsch

Anschluß
 überseeische Besitzungen erwerben
 Erwerbung
 agitieren
 Bündnis
 Verbündeter
 Gesandter
 Annektieren/Annexion
 Beschwichtigung

| | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| assimilation | Anpassung |
| assure (v.) peace | Frieden sichern |
| Atlantic Charter | Atlantikcharta |
| autonomous | autonom |
| autonomy | Autonomie |
| Axis Powers | Achsenmächte |
| balance of powers | Gleichgewicht der Mächte |
| blatant breach (e. g. of a treaty) | eklatanter (Vertrags-)Bruch |
| buffer area/zone | Pufferzone |
| cede (v.) a territory to | Gebiet abtreten an |
| claim (v.) a country | ein Land beanspruchen |
| coexistence | Koexistenz |
| Cold War | Kalter Krieg |
| colonial powers | Kolonialmächte |
| colonization | Kolonisierung |
| colony | Kolonie |
| Communist Bloc | Kommunistischer Block |
| confederation/confederacy | Staatenbund |
| containment policy | Politik der Eindämmung |
| Court of International Justice | Internationaler Gerichtshof |
| declare (v.) war on/against s. o. | jdm. den Krieg erklären |
| depose (v.) | absetzen |
| deter (v.) aggressors | Aggressoren abschrecken |
| diplomacy | Diplomatie |
| diplomatic wrangle | diplomatische Gerangel |
| dominion | Dominion (=autonome Kolonie) |
| emperor | Kaiser |
| empress | Kaiserin |
| establish (v.) diplomatic relations | diplomatische Beziehungen aufnehmen |
| European Community | Europäische Gemeinschaft |
| expansion | Ausdehnung |
| expel (v.) | vertreiben |
| expulsion | Vertreibung |
| frontier | Grenze |
| gain (v.) lands | Länder gewinnen |
| General Assembly | Vollversammlung |
| global conflicts | weltweite Konflikte |
| hegemony | Hegemonie; Vorherrschaft |
| hotline | heißer Draht |
| imposition of sanctions | Verhängen von Sanktionen |
| increase (v.) tensions | Spannungen vergrößern |
| indirect rule | indirekte Herrschaft |
| interfere (v.) | sich einmischen |
| interference | Einmischung |
| International Court of Justice | Internationaler Gerichtshof |
| international relations | internationale Beziehungen |
| intervene (v.) | intervenieren |
| intervention | Intervention/Einmischung |

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| invade (v.) a country | in ein Land einmarschieren |
| invasion | Invasion |
| Iron Curtain | Eiserner Vorhang |
| issue/deliver (v.) an ultimatum | ein Ultimatum stellen/überreichen |
| League of Nations | Völkerbund |
| mediate (v.) | vermitteln |
| mediation | Vermittlung |
| Munich Agreement | Münchener Abkommen |
| negotiate (v.) | verhandeln |
| negotiation | Verhandlung |
| non-aggression pact | Nichtangriffspakt |
| non-aligned nations | blockfreie Staaten |
| occupying power | Besatzungsmacht |
| partition (v.) | aufteilen |
| peace treaty | Friedensvertrag |
| peace-keeping organisation | friedenserhaltende Organisation |
| pentarchy | Pentarchie |
| permanent member | ständiges Mitglied |
| Permanent Secretariat | Ständiges Sekretariat |
| Polish Corridor | Polnischer Korridor |
| power bloc | Machtblock |
| preserve (v.) peace | den Frieden bewahren |
| protectorate | Protektorat |
| provision (of a treaty) | Bestimmung |
| reach (v.) an understanding | zu einer Verständigung gelangen |
| rivalry | Rivalität |
| safeguard (v.) the peace | den Frieden sichern |
| scramble for Africa | Wettlauf um Afrika |
| Security Council | Sicherheitsrat |
| settle (v.) a dispute | einen Streit beilegen |
| Sovietization | Sowjetisierung |
| stable/lasting peace | stabiler/dauerhafter Frieden |
| superpower | Supermacht |
| sworn enmity | Erbfeindschaft |
| territorial cession | Gebietsabtretung |
| territorial gain | Landgewinn |
| territorial integrity | territoriale Unversehrtheit |
| the Seven Years War | der Siebenjährige Krieg |
| trade sanction | Handelssanktion |
| treaty (to conclude a---) | Vertrag (schließen) |
| Treaty of Brest-Litovsk | Vertrag von Brest-Litowsk |
| Treaty of Locarno | Locarno-Vertrag |
| Treaty of Versailles | Versailler Vertrag |
| Truman Doctrine | Truman-Doktrin |
| United Nations | Vereinte Nationen |
| War of the Spanish Succession | der Spanische Erbfolgekrieg |
| Western Alliance | Westliches Bündnis |
| Western integration | Westintegration |

World Government
'Zollverein'

Weltinnenpolitik
Zollverein

Economy

Englisch

(artificial) fertilizer
(blast) furnace
(coal-) face
(compulsory) collectivisation
(free) competition
(live)stock breeding
(muscle-/wind-/water-) power
(power) loom
arable land
autarchy
boom
boom (v.)
boost (e. g. in sales/exports)
boost (v.)
cancellation of debts
cast iron
charcoal
charge (v.) customs
child labour
coal mine
coinage
coke
collective farm
commerce
consumer
contribution
cottage industry
credit squeeze
currency
customer
customs barrier
customs duties
customs union
cut (e. g. in expenditures/prices)
cut (v.) [e. g. prices/taxes/costs]
depression
domestic system
drop (e. g. in prices)
drop (v.) [e. g. prices/costs]
dwindle (v.) [e. g. profits]
economic miracle

Deutsch

(künstlicher) Dünger
Hochofen
Streb
(Zwangs-) Kollektivierung
(freier) Wettbewerb
Viehzucht
(Muskel-/Wind-/Wasser-)Kraft
(mechanischer) Webstuhl
Ackerland
Autarkie
Aufschwung; Hochkonjunktur
einen Aufschwung nehmen
Auftrieb, Auschwung
ankurbeln; anheben
Streichen von Schulden
Gußeisen
Holzkohle
Zoll verlangen
Kinderarbeit
Kohlebergwerk
Münzwesen
Koks
Kolchose
Handel
Verbraucher
Beitrag
Heimindustrie
Kreditbeschränkung
Währung
Kunde, Kundin
Zollschranke
Zollabgabe(n)
Zollverein
Senkung; Herabsetzung
senken; herabsetzen
(Wirtschafts-)Flaute
Heimarbeit
Preissturz; -rückgang
senken; zurückgehen (Preise; Kosten)
schwinden; abnehmen
Wirtschaftswunder

| | |
|------------------------------|-------------------------------|
| enclosure | Einzäunung; Einfriedung |
| factory system | Fabrikarbeit |
| factory/works/mill | Fabrik |
| fallow (field) | Brache |
| famine | Hungersnot |
| farm labourer/worker | Landarbeiter |
| finished/manufactured goods | Fertigwaren |
| five year plan | Fünfjahresplan |
| flying shuttle | Weberschiffchen |
| foundry | Gießerei |
| free trade | Freihandel |
| freeze (of prices etc.) | Einfrieren (von Preisen etc.) |
| freeze (v.) prices | (Preise) einfrieren |
| German Labour Front | Deutsche Arbeitsfront |
| go (v.) bankrupt | bankrott gehen |
| grain surplus | Getreideüberschuß |
| guild | Zunft |
| heavy industry | Schwerindustrie |
| hinder (v.) trade | den Handel behindern |
| industrialist | Industrieller |
| invention | Erfindung |
| inventor | Erfinder |
| invest (v.) money | Geld investieren |
| investment | Investition |
| iron-ore | Eisenerz |
| landowner | Landbesitzer |
| loan | Darlehen; Anleihe |
| manor | Gutshof |
| manufacture | Manufaktur |
| manufacture (v.) | herstellen |
| manure | Dung |
| Marshall Plan | Marshall-Plan |
| mass production | Massenproduktion |
| means of transportation | Transportmittel |
| measure | Maß |
| Mercantilism | Merkantilismus |
| merchant | Kaufmann |
| merchant ship | Handelsschiff |
| migration from the land | Landflucht |
| mining | Bergbau |
| monopoly | Monopol |
| open-field system | Allmende-Wirtschaft |
| operate (v.) a machine | eine Maschine bedienen |
| output | Ausstoß; Produktion |
| pauperization/impoverishment | Verarmung/Verelendung |
| pit | Grube/Zeche |
| plantation | Plantage |
| plummet (v.) [e. g. [prices] | stark zurückgehen; absacken |

| | |
|-----------------------------------|---|
| profit motive | Gewinnstreben |
| promotion (e.g. of trade) | Förderung (z. B. des Handels) |
| prosperity | Wohlstand |
| protective tariff | Schutzzoll |
| rampant inflation | sprunghafte Inflation |
| raw material | Rohstoff |
| reparation | Reparaturen; Wiedergutmachungszahlung |
| rest (v.) fallow | brach liegen |
| rock-bottom prices | Niedrigstpreise |
| rocket (v.) [e. g. prices; costs] | stark ansteigen; hochschnellen |
| self-employed | selbständig |
| self-supporting | autark |
| share | Aktie |
| shortage | Mangel |
| skilled worker | Facharbeiter |
| slump (e. g. of prices) | plötzliches Absinken |
| slump (v.) [e.g. prices . . .] | plötzlich absinken |
| small-holder | Kleinbauer |
| small-holding | kleiner Landbesitz |
| smelt (v.) | schmelzen |
| soar (v.) [e. g. prices; costs] | stark ansteigen; hochschnellen |
| spinning-wheel | Spinnrad |
| state-guided economy | staatlich gelenkte Wirtschaft |
| steam engine | Dampfmaschine |
| steel | Stahl |
| stock exchange | Börse |
| stocks | Wertpapiere |
| strip farming | |
| subsistence farming | Landwirtschaft, die soviel produziert, wie gebraucht wird |
| summer crops | Sommerernte |
| supply and demand | Angebot und Nachfrage |
| surplus production | Überschußproduktion |
| tax-farming | Steuerverpachtung |
| taxation | Besteuerung |
| taxes (to pay . . .) | Steuern (zahlen) |
| technological advance | technischer Vorsprung |
| tenant | Pächter |
| three-field system | Dreifelderwirtschaft |
| till (v.) the land | das Land bearbeiten |
| tithes (to pay . . .) | den Zehnten (bezahlen) |
| trading station | Handelsniederlassung |
| unemployment | Arbeitslosigkeit |
| Wall Street Crash | Börsenkrach |
| weave (v.) | weben |
| weight | Gewicht |
| winter crops | Winterernte |
| working-hours | Arbeitszeit |
| yields | Ertrag, Erträge |

Social History

Englisch

(falling) deathrate
(rising) birthrate
a bloodless revolution
accident insurance
accumulation of capital
agricultural labourer
apprentice
April Theses
archduke
bourgeoisie
capitalism
capitalist
Chartist Movement/Chartism
class enemy
class struggle
collective bargaining
Communist Manifesto
confiscation of property
count
country squire
craft
Czar
duchess
duchy
duke
elector
electorate
emperor
empire
employer
empress
enslavement
entrepreneur
estates
exempt from taxation
exemption from taxation
exploitation
expropriate (v.)
expropriation
feudal dues
feudal lord
feudal society
feudal system/feudalism
housing conditions

Deutsch

(sinkende) Sterberate
(steigende) Geburtenrate
eine unblutige Revolution
Unfallversicherung
Anhäufung des Kapitals
Landarbeiter
Lehrling
Aprilthesen
Erzherzog
Bürgertum/Bourgeoisie
Kapitalismus
Kapitalist
englische Reformbewegung seit 1830
Klassenfeind
Klassenkampf
Tarifverhandlungen
Kommunistisches Manifest
Enteignung
Graf
Junker
Handwerk
Zar
Herzogin
Herzogtum
Herzog
Kurfürst
Kurfürstentum
Kaiser
Reich
Arbeitgeber
Kaiserin
Versklavung
Unternehmer
Stände
von Steuerzahlung befreit
Steuerbefreiung
Ausbeutung
enteignen
Enteignung
Feudallasten
Lehnsherr
Feudalgesellschaft
Feudalismus
Wohnverhältnisse

| | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| journeyman | Geselle |
| liberalism | Liberalismus |
| lord of the manor | Grundherr |
| lower class | Unterschicht |
| manorial system | Grundherrschaft |
| master | Meister |
| migration from the land | Landflucht |
| nobility | Adel |
| nobleman | Adliger |
| old age insurance | Altersversicherung |
| palace | Pfalz; Palast |
| patrician | Patrizier |
| peasant | Bauer |
| prince | Fürst, Prinz |
| privilege | Privileg |
| proletarian | Proletarier |
| proletariat | Proletariat |
| propertied bourgeoisie | Besitzbürgertum |
| ruling class | herrschende Klasse |
| serf | Leibeigener |
| serfdom | Leibeigenschaft |
| sickness insurance | Krankenversicherung |
| slavery | Sklaverei |
| social security | soziale Sicherheit |
| socialism | Sozialismus |
| solidarity | Solidarität |
| States General | Generalstände |
| Storming of the Bastille | Sturm auf die Bastille |
| suffragette | Suffragette; Frauenrechtlerin |
| surplus value | Mehrwert |
| the clergy | der Klerus |
| the third estate | der dritte Stand |
| tied to the soil | an die Scholle gebunden |
| townspeople | Stadtbewohner |
| trade union | Gewerkschaft |
| urbanization | Verstädterung |
| welfare benefits | Wohlfahrtsgeld/Sozialhilfe |
| welfare state | Wohlfahrtsstaat |
| workers' and soldiers' councils | Arbeiter- und Soldatenräte |

Military

Englisch

advance (v.)
 air raid
 air raid shelter
 aircraft carrier

Deutsch

vorrücken
 Luftangriff
 Luftschutzeinrichtung
 Flugzeugträger

| | |
|---------------------------------|---|
| airship | Luftschiff |
| alliance | Bündnis |
| ammunition | Munition |
| armistice (agreement) | Waffenstillstand(sabkommen) |
| armour | Rüstung |
| arms control | Rüstungskontrolle |
| arms/armament race | Wettrüsten |
| army | Armee |
| atom(ic) bomb | Atombombe |
| Austro-Prussian War of 1866 | Preußisch-Österreichischer Krieg von 1866 |
| balance of fear | Gleichgewicht des Schreckens |
| barbed wire | Stacheldraht |
| Battle of the Bulge | Ardennenoffensive |
| battlefield | Schlachtfeld |
| battleship | Schlachtschiff |
| be (v.) killed in action | im Kampf fallen |
| besiege (v.) | belagern |
| blockade (v.) | blockieren |
| bloodshed | Blutvergießen |
| breakthrough | Durchbruch |
| breech-loader | Hinterlader |
| campaign | Feldzug |
| capture (of a town) | Einnahme (einer Stadt) |
| cartridge | Patrone |
| casualty | Verluste |
| cavalry | Kavallerie |
| ceasefire | Waffenstillstand |
| civil war | Bürgerkrieg |
| civilian | Zivilist |
| collective security | kollektive Sicherheit |
| commander-in-chief | Oberbefehlshaber |
| conquer (v.) | erobern |
| conquest | Eroberung |
| conscript | Wehrpflichtiger |
| conscription | Wehrpflicht |
| convoy | Geleitzug |
| Crimean War | Krimkrieg |
| cruiser | Kreuzer |
| decisive victory | entscheidender Sieg |
| defeat | Niederlage |
| defeat (v.) | besiegen |
| demilitarized zone | entmilitarisierte Zone |
| deploy (v.) troops | Truppen einsetzen/aufmarschieren lassen |
| desert (v.) | desertieren |
| deserter | Deserteur |
| desertion | Desertion |
| detachment (of soldiers/police) | Abteilung (Soldaten/Polizisten) |
| deterrence | Abschreckung |

| | |
|-----------------------------------|--|
| detente | Entspannung |
| disarmament | Abrüstung |
| discipline (iron . . .) | Disziplin (eiserne . . .) |
| dive bomber | Sturzkampfbomber |
| evacuation | Räumung |
| field marshal | Feldmarschall |
| fortification | Befestigung; Festungsanlage |
| fortress | Festung |
| garrison | Garnison |
| Geneva Convention | Genfer Konvention |
| goose-step (v.) | im Stechschritt marschieren |
| guerilla warfare | Guerillakrieg |
| incendiary | Brandbombe |
| indeterminate battle | unentschiedene Schlacht |
| infantry | Infanterie |
| launch (v.) an offensive | eine Offensive beginnen |
| levy (v.) troops | Truppen ausheben |
| lightning war | Blitzkrieg |
| localize (v.) | lokalisieren/begrenzen |
| machine-gun | Maschinengewehr |
| marauding soldiers | plündernde Soldaten |
| mercenary | Söldner |
| military service (do one's . . .) | Militärdienst (leisten) |
| militia | Miliz |
| missed in action | (im Krieg) vermißt |
| mobilization (partial . . .) | Mobilmachung (Teil . . .) |
| musket | Muskete |
| mutiny | Meuterei |
| muzzle-loader | Vorderlader |
| NATO | NATO |
| naval battle | Seeschlacht |
| naval rivalry | Flottenrivalität |
| naval victory | Seesieg |
| navy | Marine |
| nuclear balance/parity | nukleares Gleichgewicht |
| occupation | Besetzung |
| occupy (v.) | besetzen |
| officer | Offizier |
| outbreak (e. g. of a war) | Ausbruch |
| pitched battle | offene Feldschlacht |
| poison gas | Giftgas |
| private | Soldat (unterster Dienstgrad); Gefreiter |
| ragged army | zerlumpte Armee |
| raise (v.) an army | eine Armee aufstellen |
| rearmament | Wiederbewaffnung/-aufrüstung |
| reconnaissance | Aufklärung |
| recruit | Rekrut |
| Red Army | Rote Armee |

| | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| reinforce (v.) | verstärken |
| reinforcement | Verstärkung |
| relieve (v.) | befreien/entsetzen |
| retaliate (v.) | Vergeltung üben |
| retaliation | Vergeltung |
| retreat (v.) | sich zurückziehen |
| saturation bombing | Flächenbombardierung |
| sea-power | Seemacht |
| shoot-to-kill order | Schießbefehl |
| siege | Belagerung |
| skirmish | leichtes Gefecht |
| soldier | Soldat |
| stalemate | Patt(situation) |
| standing army | stehendes Heer |
| submarine | U-Boot |
| suffer (v.) heavy losses | schwere Verluste erleiden |
| supreme command | Oberbefehl |
| surrender (v.) | sich ergeben |
| surrender (v.) a town | eine Stadt übergeben |
| tank | Panzer |
| target | (Angriffs-)Ziel |
| the Allies | die Alliierten |
| the Central Powers | die Mittelmächte |
| the Entente Powers | die Ententemächte |
| theatre of war | Kriegsschauplatz |
| total war | totaler Krieg |
| trench | Schützengraben |
| trench warfare | Stellungskrieg |
| unrestricted submarine warfare | uneingeschränkter U-Bootkrieg |
| victory | Sieg |
| violation of neutrality | Verletzung der Neutralität |
| volunteer | Freiwilliger |
| wage (v.) war against | Krieg führen gegen |
| war crimes trial | Kriegsverbrecherprozeß |
| war criminal | Kriegsverbrecher |
| War of Independence | Unabhängigkeitskrieg |
| war of movement | Bewegungskrieg |
| warfare | Kriegsführung |
| warring nation | kriegsführende Nation |
| warrior | Krieger |
| Wars of Liberation | Befreiungskriege |
| Wars of Unification | Einigungskriege |
| Warsaw Pact | Warschauer Pakt |
| warship | Kriegsschiff |

Historical Geography

Englisch

Aegean Sea
Asia Minor
Austria
Austria-Hungary
Battle of Jutland
Battle of the Bulge
Bavaria
Belgium
Black Sea
Bohemia
Bosnia
boundary
Brittany
Bulgaria
Burgundy
Cape of Good Hope
Community of Independent States
Czechoslovakia
Denmark
East Pomerania
Estonia
Federal Republic of Germany
France
German Democratic Republic
German(ic) Confederation
Grand Duchy of Baden
Greece
Hesse (adj. Hessian)
Hungary
Italy
Latvia
Lithuania
Lower Saxony
mainland
Moravia
Normandy
North German Confederation
North-Rhine-Westphalia
Norway
Ottoman Empire
papal state/patrimony
Poland
Polish Corridor
principality

Deutsch

Ägäisches Meer
Kleinasien
Österreich
Österreich-Ungarn
Schlacht am Skagerrak
Ardennenoffensive
Bayern
Belgien
Schwarzes Meer
Böhmen
Bosnien
Landesgrenze
Bretagne
Bulgarien
Burgund
Kap der Guten Hoffnung
Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
Tschechoslowakei
Dänemark
Hinterpommern
Estland
Bundesrepublik Deutschland
Frankreich
Deutsche Demokratische Republik
Deutscher Bund
Großherzogtum Baden
Griechenland
Hessen (hessisch)
Ungarn
Italien
Lettland
Litauen
Niedersachsen
Festland
Mähren
Normandie
Norddeutscher Bund
Nordrhein-Westfalen
Norwegen
Osmanisches Reich
Kirchenstaat
Polen
polnischer Korridor
Fürstentum

| | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| province | Provinz |
| Prussia | Preußen |
| Rhineland-Palatinate | Rheinland-Pfalz |
| Romania | Rumänien |
| Russia | Rußland |
| Saxony | Sachsen |
| Serbia | Serbien |
| Siberia | Sibirien |
| Silesia (Upper/Lower . . .) | Schlesien (Ober-/Nieder-) |
| Spain | Spanien |
| Sudetenland | Sudetenland |
| Sweden | Schweden |
| the Adriatic | Adriatisches Meer |
| the Austrian Netherlands | die österreichischen Niederlande |
| the Balkans | die Balkanländer |
| the Baltic (Sea) | Ostsee |
| the Holy Roman Empire | das Heilige Römische Reich |
| the Low Countries | die Niederlande |
| the Mediterranean | das Mittelmeer |
| the Spanish Netherlands | die Spanischen Niederlande |
| Thuringia | Thüringen |
| West Pomerania | Vorpommern |
| Yugoslavia | Jugoslawien |

Cultural History

Englisch

'Gleichschaltung'
 'Kristallnacht'
 'Kulturmutation'
 'niggerized' music
 'Reichskulturkammer'
 'Staatsnation'
 (arch)bishop
 abbot
 anti-Semitismism
 antifascist protection wall
 authoritarian state
 baptism
 baptize (v.)
 belief
 blood and soil
 Bolshevik (n.; adj.)
 book burning
 Bronze Age
 checks and balances
 Christendom

Deutsch

Gleichschaltung
 Kristallnacht
 Kulturmutation
 „verniggerte“ Musik
 Reichskulturkammer
 Staatsnation
 (Erz) Bischof
 Abt
 Antisemitismus
 antifaschistischer Schutzwall
 Obrigkeitsstaat
 Taufe
 taufen
 Glaube
 Blut und Boden
 Bolschewist; bolschewistisch
 Bücherverbrennung
 Bronzezeit
 Gewaltenkontrolle, -gleichgewicht
 Christentum

| | |
|-----------------------|----------------------------|
| Christian calendar | christliche Zeitrechnung |
| city-state | Stadtstaat |
| civilization | Zivilisation |
| concordat | Konkordat |
| constitutional state | Rechtsstaat |
| coronation | Krönung |
| council | Konzil |
| crusade | Kreuzzug |
| Crystal Night | Kristallnacht |
| Cult of Reason | Kult der Vernunft |
| decay | Zerfall; Verfall |
| degenerate art | entartete Kunst |
| democracy | Demokratie |
| devotion | Frömmigkeit |
| diocese | Diözese |
| Divine Right of Kings | Gottesgnadentum |
| doctrine | Lehre |
| Early Modern Age | Frühe Neuzeit |
| Enlightenment | Aufklärung |
| euthanasia programme | Euthanasieprogramm |
| exploration | Erforschung |
| explorer | Entdecker, Forscher |
| extermination camp | Vernichtungslager |
| fascism | Faschismus |
| February Revolution | Februarrevolution |
| forced labour | Zwangsarbeit |
| gas chamber | Gaskammer |
| genocide | Völkermord |
| Germanic | germanisch |
| Germanness | Deutschtum |
| Gothic style | gotischer Stil |
| Great Germans | Großdeutsche |
| Hall of Mirrors | Spiegelsaal |
| heathen | Heide; heidnisch |
| heresy | Häresie; Irrglaube |
| heretic | Häretiker; Irrgläubiger |
| Hitler salute | Hitlergruß |
| holocaust | Holocaust |
| Holy Roman Emperor | Kaiser des Hl. Röm. Reichs |
| human rights | Menschenrechte |
| imperial city-state | kaiserliche Reichsstadt |
| imperialism | Imperialismus |
| inferior race | minderwertige Rasse |
| Iron Age | Eisenzeit |
| Jesuit | Jesuit |
| knight | Ritter |
| labour camp | Arbeitslager |
| Latin numbers | römische Ziffern |

| | |
|--------------------------------|----------------------------|
| liberalism | Liberalismus |
| Little Germans | Kleindeutsche |
| living space/room | Lebensraum |
| mandatory Aryanization | Zwangsarisierung |
| medieval | mittelalterlich |
| militarism | Militarismus |
| minister | (protest.) Geistlicher |
| missionary | Missionar |
| Modern Age | Neuzeit |
| monastery | Kloster |
| monk | Mönch |
| movable types | bewegliche (Druck-)Lettern |
| multi-national state | Vielvölkerstaat |
| Muslim | Mohammedaner, Muslim |
| nation state | Nationalstaat |
| National Socialism | Nationalsozialismus |
| nationalism | Nationalismus |
| New Stone Age | Jungsteinzeit |
| Nordic race | nordische Rasse |
| nun | Nonne |
| October Revolution | Oktoberrevolution |
| pacifism | Pazifismus |
| Pan-Slavism | Panslawismus |
| people without living space | Volk ohne Raum |
| persecution (religious) | Verfolgung (religiöse ...) |
| picture writing | Bilderschrift |
| pilgrimage | Pilgerfahrt |
| pogrom | Pogrom |
| pope | Papst |
| preach (v.) | predigen |
| preacher | Prediger |
| priest | Priester |
| primary source | Primärquelle |
| progress | Fortschritt |
| purge | Säuberung |
| pursuit of happiness | Streben nach Glück |
| racial ideology | Rassenideologie |
| rationalism | Rationalismus |
| regnal years (e. g. of a king) | Regierungsjahre |
| Renaissance | Renaissance |
| Restoration | Restauration |
| rights of man | Menschenrechte |
| Romanesque style | romanischer Stil |
| Romanticism | Romantik |
| secular attitude | weltliche Haltung |
| secularization | Verweltlichung |
| see (of a bishop) | Bischofssitz |

self-determination of peoples
sense of mission

Selbstbestimmungsrecht der Völker
Sendungsbewußtsein

100

2
1