

**STAATSINSTITUT  
FÜR SCHULPÄDAGOGIK  
MÜNCHEN**

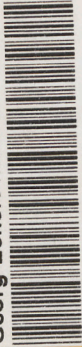


**Handreichung  
zum Unterricht  
IN GESCHICHTE**

**in den Jahrgangsstufen 5 und 6  
der HAUPTSCHULE**

BY  
(1979)

Georg-Eckert-Institut BS78



1 130 947 4

STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK

München

	Seite
Personelles	4
1. Lehrpläne und Lehrplanmodell	
1.1 Lehrplan der 5. Jahrgangsstufe, KMS I, Sondernummer 6/1977	6
1.2 Lehrplan der 6. Jahrgangsstufe, KMS I, Sondernummer 5/1975	19
1.3 Das Modell "Curricularer Lehrplan"	33
2. Einführung in den Gebrauch der Lehrpläne	
2.1 Der neue Lehrplan vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an die bayerischen Staatsmittelschulen (Prof. Dr. H. H. H. H.)	43
2.2 Hinweise zur Anwendung des Lehrplans	
<b>HANDREICHUNG</b> zum Unterricht in <b>GESCHICHTE</b> in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Hauptschule	78
3. Unterricht	
3.1 <b>Georg-Eckert-Institut</b> für Internationale Schulbuchforschung Braunschweig <b>Schulbuchbibliothek</b>	103
3.2	129
Anhang: Lernen	153
Literaturhinweise	163

Juni 1979

85/129

9.-

Erarbeitet im Auftrag des  
Bayerischen Staatsministeriums  
für Unterricht und Kultus

Herausgeber:  
STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK

Anschrift:  
Staatsinstitut für Schulpädagogik  
Abt. Grund-, Haupt- u. Sonderschulen  
Arabellastraße 1, 8000 München 81  
Tel.: 089/9214-2380

Herstellung und Vertrieb:  
Verlag Ludwig Auer  
Postfach 239, 8850 Donauwörth  
Tel.: 0906/731

Z-V BY  
H-7 (1979) 5/6

# I N H A L T S Ü B E R S I C H T

	Seite
Personelles	4
1. Lehrpläne und Lehrplanmodell	
1.1 Lehrplan der 5. Jahrgangsstufe, KMBI I, Sondernummer 6/1977	6
1.2 Lehrplan der 6. Jahrgangsstufe, KMBI I, Sondernummer 5/1978	19
1.3 Das Modell "Curricularer Lehrplan"	33
2. Einführung in den Gebrauch der Lehrpläne	
2.1 Der neue Lehrplan vor dem Hintergrund veränderter didaktischer Bedingungen (Professor Dr. K. Filser)	43
2.2 Hinweise zur Unterrichtsplanung und -gestaltung (Dr. P. Igl)	74
2.3 Einführung in fachrelevante Arbeitsformen (Dr. H. Hesse)	84
2.4 Zur Verwendung von Medien im Geschichts- unterricht (H. Kieser)	108
3. Unterrichtsmodelle	
3.1 Ägyptische Hochkultur - 5. Jahrgangsstufe (P. Stumpf)	129
3.2 Mittelalterliche Königsherrschaft - 6. Jahrgangsstufe (P. Stötter)	139
Anhang: Lernen im Museum	153
Literaturhinweise	165

P E R S O N E L L E S

Projektleitung: Walter Plössl, ISP

Redaktion: Dr. Peter Igl, ISP

Leiter des  
Arbeitskreises: Professor Dr. Karl Filser, Augsburg

Mitglieder des  
Arbeitskreises: Dr. Ingrid Busse, Ansbach  
Günter Fink, March/Regen  
Dr. Peter Igl, ISP  
Ilse Kammerbauer, Regensburg  
Dr. Josef Schwandner, München  
Peter Stötter, Augsburg  
Peter Stumpf, Nürnberg  
Werner Ziebolt, München

Charakteristisches Lehrplan-Modell

1. Zielsetzung	Die Hauptaufgabe des Lehrplans besteht darin, die Ziele der Schulbildung zu formulieren und zu beschreiben.
2. Inhaltliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen Inhalten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
3. Methodische Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen Methoden der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
4. Zeitliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen zeitlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
5. Räumliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen räumlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
6. Soziale Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen sozialen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
7. Persönliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen persönlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
8. Fachliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen fachlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
9. Interdisziplinäre Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen interdisziplinären Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
10. Transdisziplinäre Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen transdisziplinären Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.

LEHRPLÄNE UND LEHRPLANMODELL

1. Zielsetzung	Die Hauptaufgabe des Lehrplans besteht darin, die Ziele der Schulbildung zu formulieren und zu beschreiben.
2. Inhaltliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen Inhalten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
3. Methodische Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen Methoden der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
4. Zeitliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen zeitlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
5. Räumliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen räumlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
6. Soziale Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen sozialen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
7. Persönliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen persönlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
8. Fachliche Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen fachlichen Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
9. Interdisziplinäre Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen interdisziplinären Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.
10. Transdisziplinäre Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an den wesentlichen transdisziplinären Aspekten der Schulbildung, die in den verschiedenen Fächern und Fächerverbindungen vermittelt werden sollen.

Charakteristisches Lehrplan-Modell

1. Zielsetzung  
 2. Inhaltliche Orientierung  
 3. Methodische Orientierung  
 4. Zeitliche Orientierung  
 5. Räumliche Orientierung  
 6. Soziale Orientierung  
 7. Persönliche Orientierung  
 8. Fachliche Orientierung  
 9. Interdisziplinäre Orientierung  
 10. Transdisziplinäre Orientierung

## Curricularer Lehrplan Geschichte

für die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule

### Vorbemerkung

#### 1. Ziele und Aufgaben

Der Geschichtsunterricht der 5. Jahrgangsstufe eröffnet dem Schüler die Möglichkeit, **Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung** in ihrem geschichtlichen Wandel kennenzulernen. Dabei soll die in Elternhaus und Grundschule aufgebaute Vorstellungs- und Erfahrungswelt einbezogen, geordnet, differenziert und vor allem in ihrer zeitlichen Dimension erweitert werden. Die Rücksicht auf das Lernalter des Schülers verlangt, daß komplexe geschichtliche Verhältnisse, ohne sie zu verfälschen, auf elementare Formen, Vorgänge und Zusammenhänge zurückgeführt werden. Als besonders geeignetes Lern- und Erfahrungsfeld bieten sich vorgeschichtliche und antike Lebensbereiche an, denen die Schüler dieser Altersstufe in der Regel großes Interesse entgegenbringen.

Ein Einblick in unterschiedliche Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung läßt sich durch die Fragestellung gewinnen,

- wie sich Menschen vergangener Zeiten mit Nahrungsmitteln, Gebrauchsgütern und Wohnungen unter den vorgegebenen klimatischen, geographischen und kulturellen Bedingungen versorgt haben,
- wie sie das Zusammenleben in kleineren und größeren Gruppen gestaltet und geordnet haben,
- welche kulturellen Schöpfungen sie jeweils hervorgebracht haben und wie ihre religiösen und sittlichen Vorstellungen waren.

Aufschlußreiche Informationen zum Verstehen der Menschen früherer Zeiten erhält man durch die Fragestellung,

- wie sie für ihre Nachkommen gesorgt und wie sie die Erinnerung an ihre Vorfahren gepflegt haben,
- in welcher Form sie besondere Probleme zwischenmenschlicher Beziehungen bewältigt haben.

Tiefe historische Einsichten lassen sich jedoch nur erreichen, wenn die einzelnen Bereiche nicht isoliert betrachtet, sondern wenn die gegenseitigen Wechselwirkungen jeweils deutlich herausgearbeitet werden. Das Kennen- und Unterscheidenerlernen von Lebensformen und Lebensproblemen beinhaltet als weiteres Ziel, grundlegende historische Begriffe zu erwerben.

Eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist die Einführung und Einübung **fachrelevanter Arbeitsformen**. Die Schüler sollen Gelegenheit erhalten, an einfachen Beispielen selbst zu erproben, welche spezifischen Mittel und Möglichkeiten historischer Informations- und Erkenntnisgewinnung es gibt und wo ihre Grenzen liegen. Sie sollen dabei befähigt werden, aus didaktisch aufbereiteten Materialien und einfachen historischen Quellen selbst Daten, Sachverhalte und Zusammenhänge zu erarbeiten. Gleichzeitig sollen sie die Erfahrung machen, daß Motive und Ergebnisse menschlichen Handelns je nach dem Standort früherer oder heutiger Betrachter verschieden beurteilt werden können.

Die Schüler sollen lernen,

- eigene Aussagen über Sachverhalte und andere Menschen an konkrete Belege zu binden,
- sich der eigenen Interessen, Werthaltungen und Einstellungen bewußt zu sein,
- sich in die Situation anderer Menschen zu versetzen und abweichende Standpunkte gelten zu lassen.

Der Geschichtsunterricht hat außerdem das Ziel, das **Zeitbewußtsein** der Schüler auszuweiten und zu differenzieren. Dazu trägt die grobe Ordnung des mitgebrachten historischen Wissens und die Erarbeitung einer einfachen Zeitleiste bei.

Nur wenn die jeweilige Einordnung neuer Lernerfahrungen während des ganzen Schuljahres konsequent fortgeführt wird, kann sichergestellt werden, daß die im Lehrplan vorgesehenen Vergleiche fruchtbar werden für die Grunderfahrung, daß Geschichte prozeßhaftes Geschehen in Zeit und Raum ist. Indem die Schüler die Phänomene und Probleme einzelner Lebensbereiche an ihrer Ursprungssituation aufsuchen und in großen Schritten über wichtige historische Situationen bis hereauf zur Gegenwart verfolgen, können sie lernen,

- daß geschichtlicher Wandel nur in seltenen Fällen mit stetigem Fortschritt zu immer besseren Zustandsformen gleichzusetzen ist,
- daß vielmehr langdauernde Zeitabschnitte mit oftmals nur geringen oder keinen Veränderungen und solche mit raschen, ja hektischen Veränderungen unterschieden werden können,
- daß der Wandel in den einzelnen Lebensbereichen sich nicht gleichzeitig und mit demselben Rhythmus vollzieht, sondern unterschiedlich schnell,
- daß es Bereiche gibt, in denen sich dieselben Probleme immer wieder neu stellen und von der jeweils lebenden Generation gelöst werden müssen.

#### 2. Verbindlichkeit

Der Lehrplan zählt die Themen chronologisch auf. Eine umfassende Darstellung ist nirgends beabsichtigt und soll auch im Unterricht nicht angestrebt werden. Verbindlich sind alle im Lehrplan nicht besonders gekennzeichneten Lernziele. Aus den mit einem Stern (\*) gekennzeichneten Lernzielen kann ausgewählt werden. Zur Erleichterung der Auswahl sind in der beigegebenen Übersicht die Lernziele nach Bereichen geordnet.

Die Lerninhalte sind ebenfalls verbindlich, soweit nicht ausdrücklich eine Wahlmöglichkeit angegeben ist. Die Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen stellen Empfehlungen dar.

Die für die 5. Jahrgangsstufe wesentlichen fachrelevanten Arbeitsformen sind in den Lernzielen 2, 3, 14, 15 und 25 aufgeführt. Sie sind jeweils dort zugeordnet, wo sie im Unterricht zum erstenmal Bedeutung gewinnen. Sie bedürfen während des ganzen Schuljahrs der Übung und Anwendung.

Die Abkürzungen L (Lehrer), S (Schüler) und L/S (Lehrer/Schüler) weisen auf mögliche Unterrichtsformen hin.

Quellenhinweise finden sich im Anhang.

II. Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung in ihrer historischen Dimension

Übersicht

Zeitgliederung und -darstellung (LZ 2)

	1	2	3	4	5
Versorgung mit Nahrungs- mitteln, Gebrauchsgütern und Wohnungen unter den jeweils vorgegebenen klimatischen, geographi- schen und kulturellen Be- dingungen	Geräte aus der Stein- und Metallzeit (LZ 3)	Ordnung und Gestaltung des Zusammenlebens in kleineren und größeren sozialen Gebilden (im staatlich-gesellschaftlichen Bereich)	Ausdruck kulturellen Schöpferturns und religiös- sittlicher Vorstellungswelt	Sorge für nachkommende Generationen, Pflege der Erinnerung an Verstorbene und an die Vergangenheit	Bewältigung inner- und intergesellschaftlicher Probleme (zwischen- menschliche Beziehungen)
Stein- und Metallzeit	Die Wirtschaftsweise der Steinzeit; Sammler und Jäger in der Altsteinzeit; Bauern in der Jungstein- zeit (LZ 6)	Formen menschlichen Zu- sammenlebens in der Stein- zeit (LZ 7)	Die Bedeutung der stein- zeitlichen Kunstschöpfun- gen (LZ 8)	• Die Aussagen stein- und metallzeitlichen Fundguts über zwischenmenschliche Beziehungen (zu Kindern, Alten, Kranken) (LZ 4)	• Steinzeitliche Kulturen heute: Probleme bei der Begegnung mit der moder- nen Zivilisation (LZ 12)
• Technische und wirtschaf- tliche Neuerungen in der Metallzeit (LZ 9)	• Soziale Verhältnisse in der Metallzeit („Fürstengrä- ber“) (LZ 10)	• Handwerkliche und künst- lerische Leistungen der Metallzeit (LZ 11)	• Religiöse Vorstellungen und Einrichtungen in Ägypten (LZ 16)	• Grenzen der Auswertbar- keit stein- und metallzeit- lichen Fundguts (LZ 5)	• Typische Formen zwischen- menschlicher Beziehungen in einer hierarchisch ge- gliederten Gesellschaft (LZ 17)
Ägyptische Hochkultur	Die Herausforderung tech- nischer und wissenschaft- licher Entwicklungen durch Umweltbedingungen (LZ 13)	Aufbau des ägyptischen Staates (LZ 14)	• Mythisches Weltbild und wissenschaftliches Denken in Griechenland (LZ 21)	Die Erziehung im alten Ägypten (LZ 15)	Die Reichweite demokrati- scher Rechte innerhalb und außerhalb Athens (LZ 19)
Griechische Demo- krate und Kultur	Die erstmalige Erprobung demokratischer Lebens- formen im antiken Grie- chenland (LZ 18)	• Griechische Kunstwerke als Verkörperung ästhe- tischer und sittlicher Ideal- vorstellungen (LZ 22)	• Griechische Erziehung in Athen und Sparta (LZ 24)	• Die olympischen Spiele als nationales und religiö- ses Fest (LZ 23)	
Römisches Weltreich	• Die Rolle der Technik bei der Eroberung und zivilisatorischen Erschließung des römischen Weltrei- ches (LZ 27)	Rom als Zentrum eines Weltreiches (LZ 25)	Römische Kultur in Bayern (LZ 31)	• Römische Ahnenverehrung und Traditionspflege (LZ 30)	Die Auswirkungen römi- scher Herrschaft für die Beherrschten (LZ 28)
• Der Fortschritt landwirt- schaftlicher Technik; Gren- zen von Fortschritt und Technik (LZ 33)	• Die Bedeutung von Heer und Verwaltung im römi- schen Reich (LZ 26)	Entfaltung und Schicksal des Christentums im Römerreich (LZ 32)		• Rechtfertigung und Kritik des römischen Herrschafts- anspruchs aus unterschied- licher Sicht (LZ 29)	

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<b>1. DIE ZEITLICHE DIMENSION DER GESCHICHTE</b>			
1. Bewußtsein von der zeitlichen Dimension der Geschichte	Geschichtliche Ereignisse, Personen, Gegenstände stehen in zeitlicher Abfolge Zeitliche Abfolgen sind nicht umkehrbar	S: Ungeordnetes Sammeln bereits bekannten geschichtlichen Wissens (ggf. mit Bildmaterial), z. B. Steinzeit, Römer, Burg, mittelalterliche Stadt (Dom), 30-jähriger Krieg, Entdeckung Amerikas, Dampfmaschine, Weltkriege  L/S: Ordnen des Materials nach dem Früher und Später  L/S: Vergleichen und zeitliches Ordnen verschiedener Ansichten unserer Gemeinde: Vorkriegszustand, Zerstörung, Wiederaufbau	Zeitliches Ordnen ausgewählter Bilder
2. Fähigkeit, die zeitliche Dimension mit Hilfe räumlicher Darstellungsmittel zu veranschaulichen	Die Zeitleiste stellt die Zeit linear gerichtet dar  Für unterschiedlich lange Zeiträume sind verschiedene Maßstäbe erforderlich	L/S: Skizze (Tafel, Wand); Zeitleiste: Gliedern der Zeitleiste nach Generationen, Jahrhunderten; Markieren von Christi Geburt als Zeitenwende; Eintragen bereits bekannter geschichtlicher Ereignisse  L: Demonstrieren zusätzlicher Veranschaulichungshilfen (Zeitleiste, Uhr, gewundenes Band) für: — Erdgeschichte — Menschheitsgeschichte	Herstellen einer verkleinerten Zeitleiste für die Arbeitsmappe
<b>2. STEIN- UND METALLZEIT</b>			
3. Fähigkeit, Funde als Quellen historischer Information und Erkenntnis zu benutzen	Geräte aus der Stein- und Metallzeit (Originale im Museum, Nachbildungen oder Abbildungen): — Sie lassen sich je nach Bearbeitungsart zeitlich ordnen — Sie geben einen ersten Aufschluß über den technischen Fortschritt und die Veränderungen der Wirtschaftstform der Menschen in der Stein- und Metallzeit  (Bereich 1)	L/S: Beschreiben, Deuten, chronologisches Ordnen von ungeordneten stein- und metallzeitlichen Geräten Schlußfolgern auf die Wirtschaftsweise; zeitliche Grobeinteilung in Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Metallzeit	Deuten weiterer gegenständlicher Quellen (bzw. deren Nach- oder Abbildungen)
4. Fähigkeit, aus materiellen und menschlichen Überresten Aussagen über zwischenmenschliche Beziehungen zu machen	Materielle und menschliche Befunde ermöglichen spärliche Rückschlüsse auf den Charakter zwischenmenschlicher Beziehungen, vor allem zu Kindern, Alten und Kranken	L/S: Auswerten einschlägiger Grabungsbefunde	Stellungnehmen zu weiteren Funden bzw. Befunden

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<p>*5. Bewußtsein von den Grenzen der Auswertbarkeit stein- und metallzeitlichen Fundgutes</p>	<p>Im Fundgut der Stein- und Metallzeit lassen sich erstmals Spuren von Krieg feststellen</p> <p>(Bereich 4)</p> <p>Die Urgeschichtsforscher haben heute viele Möglichkeiten, ihr Fundgut zum Sprechen zu bringen (Feststellen des Alters, Ordnen nach Typen usw.)</p> <p>Auf wichtige, uninteressierende Fragen gibt es jedoch keine Antwort, z. B. über Sprache, Namen von Personen, Stämmen, Völkern, Orten</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>S: Selbständiges Auswerten einfacheren Materials (Felsbilder) und eindeutiger Befunde über Gewaltanwendung</p> <p>L/S: Auswerten bisher kennengelernter Methoden und Inhalte L: Berichten: Datierungsmethoden; Einteilung der Kulturen und Menschen nach typischem Fundgut (Glockenbecherleute, Hallstattkultur usw.) Veranschaulichen durch die Karte L/S: Suchen von Fragen und Problemen, die am bisher kennengelernten Fundgut erprobt werden können; Zusammenstellen der Bereiche, über die keine konkreten Aussagen gemacht werden können</p>	<p>Nennen und Erläutern einiger Grenzbereiche der Auswertbarkeit</p>
<p>6. Kenntnis des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts, der sich während der Steinzeit feststellen läßt</p>	<p>Die Forscher können belegen, daß die Menschen der Altsteinzeit sich ihre Nahrungs- und Verbrauchsgüter als nomadisierende Sammler und Jäger aneignen</p> <p>Ihre Wirtschaftsform wird entscheidend beeinflußt von der eiszeitlichen Umwelt (Klima, Vegetation, Tierbestand)</p> <p>Im Fundgut der ausgehenden Steinzeit (hauptsächlich Jungsteinzeit) läßt sich ein grundlegender Wandel in der Wirtschaftsweise ablesen: Menschen werden sesshaft; das Bauerntum löst das Sammler- und Jägertum ab</p> <p>Neue Techniken: Töpfern, Spinnen, Weben, Hausbau, Steinbearbeitung</p> <p>Erzeugende Wirtschaftsform: Ackerbau, Viehzucht, Vorratswirtschaft</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>S: Rekonstruieren der Lebensweise anhand eines Grabungsberichts mit Angaben über Tier- und Pflanzenreste, Geräte usw.</p> <p>L/S: Auswerten von Tabellen und Karten, die Aufschluß über die Umweltbedingungen geben</p> <p>S: Rekonstruieren der neuen Kulturstufe aus der Deutung hauptsächlich neolithischer Fundobjekte (Museum oder Abbildungen) bzw. aus einem Grabungsbericht L/S: Erklären der neuen Techniken (Film- und Bildmaterial); Schließen aus der Beschaffenheit der Geräte auf die Arbeitsleistung des damaligen Menschen, eventuell im Vergleich mit heutigen Techniken</p>	<p>Beschreiben von Rekonstruktionszeichnungen (Höhlen- und Jagdszenen, neolithisches Dorfleben)</p>
<p>7. Einsicht, daß der Mensch der ausgehenden Steinzeit durch die Umgestaltung seines wirtschaftlichen und sozialen Lebens einen historisch wichtigen Kulturschritt vollzieht;</p>	<p>In der Altsteinzeit lassen sich die Formen menschlichen Zusammenlebens (Familie, Sippe, Horde) nur indirekt aus dem Fundgut erschließen</p> <p>Der Vergleich mit heute lebenden Jäger- und Sammlerkulturen liefert wertvolle Vorstellungshilfen</p>	<p>L/S: Auswerten des bereits verwendeten Materials hinsichtlich der Sozialformen, Wohnungen usw.</p> <p>S: Befragen und Vergleichen: einschlägiges Film- und Bildmaterial aus der Völkerkunde</p>	<p>Zusammenstellen von Merkmalen der neuen und der alten Kulturstufe</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>In der ausgehenden Steinzeit lassen sich gewandelte Formen des Zusammenlebens feststellen: Das Dorf und die Stadt entstehen</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L/S: Vergleichen von alt- und jungsteinzeitlichen Siedlungsbefunden bzw. geeigneten Rekonstruktionszeichnungen</p> <p>L/S: Gespräch: Bedeutung der Siedlung für die Entwicklung von Kultur und Zivilisation</p>	
<p>8. Bewußtsein der Bedeutung steinzeitlicher Kunstschöpfungen</p>	<p>Beispiele steinzeitlicher Kunst: Felsmalereien, Tier- und Menschenplastiken</p> <p>Deutungsmöglichkeiten: Abbild der steinzeitlichen Umwelt, Darstellung menschlicher Beziehungen zum Tier, Jagdzauber, Verehrung eines göttlichen Wesens</p> <p>Abhebung von der kunstlosen Epoche davor</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L/S: Betrachten und Deuten ausgewählter Kunstwerke</p> <p>L/S: Gespräch über die Bedeutung der steinzeitlichen Kunst</p>	<p>Aufzählen von Deutungsmöglichkeiten an einem den Schülern unbekanntem steinzeitlichen Kunstwerk</p>
<p>* 9. Einblick in technische und wirtschaftliche Neuerungen während der Metallzeit</p>	<p>Die Metallbearbeitung ermöglicht Fortschritte in der Geräteherstellung und Vermehrung von Nahrungsmitteln und Waren; Handelsverbindungen entstehen</p> <p>Keltische Eisenerzgruben in unserer Heimat; Bronze- und Eisengeräte; Metallguß; Bergbau</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Beschreiben der Technik der Metallgewinnung (Bergbau) und der Metallverarbeitung (Metallguß); Schlußfolgern auf Anwendungsbereiche (Neuerungen) aus Rekonstruktionszeichnungen, Fundobjekten usw.</p> <p>L: Veranschaulichen an der Karte: Rohstoffe, Handelswege und -waren</p>	<p>Beschreiben einer metallzeitlichen technischen oder wirtschaftlichen Neuerung</p>
<p>* 10. Einblick in die Möglichkeiten der Feststellung sozialer Verhältnisse in der Metallzeit</p>	<p>Metalzeitliche „Fürstengräber“ geben nahezu sichere Hinweise auf eine gegliederte Gesellschaft, z. B. der „Hochmichele“ (Grabhügel) gibt sein Geheimnis preis</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L/S: Auswerten des Fundguts der Ausgrabung; Schlußfolgern auf die soziale Stellung</p>	<p>Nennen der Kennzeichen von Rangunterschieden</p>
<p>* 11. Einblick in handwerkliche und künstlerische Leistungen der Metallzeit</p>	<p>Metalzeitliche Handwerker vollbringen künstlerische Spitzenleistungen, z. B. Waffen, Schmuck, Kultgegenstände</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L/S: Auswerten von einschlägigem Material (Schulbuch, Dia, Museum)</p>	<p>Aufzählen einiger Beispiele metallzeitlicher Handwerkskunst</p>
<p>* 12. Bewußtsein, daß beim Zusammentreffen sehr unterschiedlich entwickelter Kulturen Probleme auftreten</p>	<p>In Randzonen unserer Erde haben sich steinzeitliche Kulturen bis heute erhalten</p> <p>Probleme, die für die „Steinzeitmenschen“ unserer Tage entstehen,</p>	<p>L/S: Betrachten und Beschreiben typischer Bild- und Textbeispiele (z. B. Touristen in Neuguinea oder Afrika)</p> <p>L/S: Sprechen über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von kulturel-</p>	<p>Sprechen über ein aktuelles Beispiel (aus Tagespresse oder Zeitschrift)</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>wenn sie der modernen Zivilisation begegnen</p> <p>Beispiel: Touristenattraktion: Reise in die Steinzeit („Steinzeitmenschen“ begegnen der modernen Zivilisation)</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>lem und zivilisatorischem Gefälle (z. B. anhand von Berichten aus Entwicklungsländern)</p>	
<p>3. AGYPTISCHE HOCHKULTUR</p>			
<p>13. Einsicht, daß der Nil die Ägypter vor Aufgaben stellt, deren Bewältigung hohe gesellschaftliche Leistungen herausfordert</p>	<p>Der Nil stellt den Ägyptern Aufgaben: Bändigung der Wassermassen, Erweiterung der Anbaugebiete, Düngung der Anbauflächen, Speicherung des Wassers, Berechnen der Überschwemmungszeit</p> <p>Die Aufgaben werden bewältigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— durch technisch-wissenschaftliche Fähigkeiten: Vermessungs- und Rechenkünste, Technik der Bewässerung und der Landwirtschaft</li> <li>— durch organisierte Gemeinschaftsleistungen: Bau von Bewässerungsanlagen, gemeinsame Nutzung der Bebauungsperiode</li> <li>— durch ein zentrales Regierungssystem</li> </ul> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Herausstellen der Bedeutung des Flusses für das ägyptische Leben durch Kartenarbeit und durch Quellenlektüre (Anm. 1)</p> <p>L: Darstellen: Jahresrhythmus der Nilfluten</p> <p>S: Feststellen möglicher Reaktionen der betroffenen Menschen auf den Gebieten Landwirtschaft, Technik, Regierungsform, Zusammenleben</p> <p>L: Erklären der Folgen für die soziale Organisation (Zeit der zurückgehenden Flut: Be- und Entwässern, Vermessen, Anbauen; Trockenzeit: Ernte; Überschwemmung: Arbeit an den Großbauprojekten der Pharaos)</p>	<p>Zusammenstellen: Die Arbeit des Ägypters im Jahreslauf</p>
<p>14. Überblick über den Aufbau des ägyptischen Staates; Fähigkeit, Bildquellen zu erschließen</p>	<p>Ägyptische Bildquellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Der Pharaos ist Gott und König zugleich; als Garant der Ordnung und Wohlfahrt übt er seine Allein herrschaft über ein großes Reich aus</li> <li>— Beamte organisieren und verwalten das Staatswesen</li> <li>— Handwerker, Bauern und Sklaven arbeiten im Dienste ihrer Herren für ihren Unterhalt</li> </ul> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L: Einführen in die Bildquellenarbeit: Darstellungen aus Gräbern; ursprüngliche Funktion der Bilder erläutern</p> <p>L/S: Feststellen und Deuten des Inhalts; Eingrenzen der Aussagefähigkeit des Bildes</p> <p>L/S: Erstellen einer schematischen Darstellung: Staatsaufbau im Pharaonenreich</p>	<p>Erklären der Aufgaben der einzelnen gesellschaftlichen Schichten in Ägypten</p> <p>Auswerten einer einfachen Bildquelle</p>
<p>15. Fähigkeit, Textquellen zu erschließen</p>	<p>Ägyptische Textquellen zur Erziehung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— „Weisheitslehren“ enthalten Erziehungsgrundsätze für Beamtenöhne</li> <li>— „Fürstenspiegel“ enthalten Verhaltensregeln für Könige</li> </ul> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Einführen in die Textquellenarbeit: zeitliche Entstehung, Absicht der Textquelle</p> <p>L/S: Herausarbeiten von Erziehungsgrundsätzen aus Quellen (Anm. 2)</p>	<p>Erklären einer einfachen Quelle</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
*16. Kenntnis religiöser Vorstellungen und Einrichtungen im ägyptischen Pharaonenstaat	<p>Die Ägypter wissen um die Vergänglichkeit des Menschen; sie glauben an das Totengericht und an ein Weiterleben nach dem Tode</p> <p>Mächtige Tempel- und Pyramidenbauten sind noch heute steinerne Zeugen der Verehrung von Göttern und verstorbenen Pharaonen</p>	<p>S: Betrachten von Bildmaterial: Pyramiden, Tempel</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Mumifizierung der Toten (Anm. 3)</p> <p>L/S: Auswertung von Bild- und Textquellen, z. B. Totenbücher (Anm. 4)</p>	Erläutern der religiösen Vorstellungen der Ägypter am Beispiel der Totenbestattung
*17. Einblick in die Lebensweise einzelner sozialer Gruppen in Ägypten und in die Eigenart zwischenmenschlicher Beziehungen in einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft	<p>Die Lebensbedingungen im alten Ägypten sind nicht für alle gleich</p> <p>Es gibt eine soziale Rangordnung</p> <p>Verhaltensweisen und Einstellungen der sozialen Gruppen zueinander</p>	<p>S: Bildanalyse: Lebensweise einzelner sozialer Gruppen</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Rangordnung und Einstellung zu anderen sozialen Gruppen (Anm. 5)</p> <p>L/S: Erstellen eines Schaubildes über die soziale Schichtung in Ägypten</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Soziale Spannungen in Ägypten (Anm. 6)</p>	Beschreiben der sozialen Rangordnung im alten Ägypten
4. GRIECHISCHE DEMOKRATIE UND KULTUR			
18. Kenntnis, daß im antiken Griechenland erstmals in der Geschichte demokratische Lebensformen erprobt werden	<p>Der Stadtstaat Athen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Zur Zeit des Perikles üben die Athener Bürger die Herrschaft über ihre Stadt selbst aus</li> <li>— In der Volksversammlung diskutieren und entscheiden sie über wichtige Angelegenheiten: neue Gesetze, die Wahl von Beamten und Richtern, über Krieg und Frieden</li> <li>— Die Demokratie ist in der damaligen Zeit einmalig und hebt sich von anderen Staatsformen deutlich ab</li> <li>— Die athenische Demokratie hat Gegner</li> </ul>	<p>L: Überblick über den Herrschaftsbereich des Stadtstaates Athen mit Hilfe einer Karte und eines Stadtplans</p> <p>L/S: Quellenarbeit: (Anm. 7)</p> <p>L: Bericht: Wie die Entscheidungen getroffen werden (z. B. Scherengericht)</p> <p>L/S: Vergleich mit ägyptischer Pharaonenherrschaft</p> <p>L/S: Quellenarbeit: (Anm. 8)</p>	Zusammenstellen von Gründen für und wider die Demokratie in der damaligen Zeit
19. Einsicht, daß demokratische Rechte nicht allen Gruppen innerhalb und außerhalb des athenischen Stadtstaates gleichermaßen gewährt werden	<p>In Athen gibt es Minderberechtigte (Besitzlose, Frauen) und Rechtlose (Sklaven)</p> <p>Menschen, die körperliche Arbeit verrichten, werden geringgeschätzt betrachtet</p> <p>Den Menschen außerhalb des Stadtstaates werden keine bzw. nur geringe demokratische Rechte zugestanden, z. B. im Krieg</p>	<p>L: Erklären: Zusammensetzung der Bevölkerung und deren Rechte</p> <p>S: Quellenarbeit: Einstellung zu Frauen, Sklaven, zur körperlichen Arbeit (Anm. 9)</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Behandlung von Menschen in eroberten Gebieten und Städten (Anm. 10)</p>	Nennen einiger unterscheidender Merkmale demokratischen Lebens damals und heute

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<p>20. Einsicht, daß geschichtliche Sagen typische Formen der Erinnerung an ferne Vergangenheit sind</p>	<p>Grundlagen der heutigen Demokratie sind die Freiheit und Gleichheit aller Menschen</p>	<p>L/S: Überlegen: Was verstehen wir unter Freiheit und Gleichheit heute?</p>	<p>Nennen wichtiger Kennzeichen der geschichtlichen Sage</p>
	(Bereich 5)		
	<p>Die geschichtliche Sage umgibt tatsächliches Geschehen mit einem dichterischen Kleid</p>	<p>L: Erzählen: Der Kampf um Troja nach Homers Ilias (verkürzt)</p>	
	<p>Vielfach werden Taten und Charaktere vorbildlicher Gestalten dargestellt, die zur Nachahmung anregen sollen</p>	<p>L/S: Quellenarbeit: Tugenden, die Homer den Helden zuschreibt; das Eingreifen von Gottheiten</p>	
	<p>Beispiel: Homer erzählt den Kampf um Troja und berichtet von Helden und ihren Taten</p>	<p>L: Berichten: Schlemann findet Troja</p>	
	<p>Die historischen Bestandteile der Sage können heute durch Ausgrabungen und Funde bestätigt werden</p>	<p>L/S: Suchen nach unterscheidenden Merkmalen eines historischen Berichts und einer historischen Sage</p>	
	oder:		
	<p>Ein lokalgeschichtliches Beispiel</p>		
	(Bereich 4)		
<p>21. Einsicht, daß griechische Denker das mythische Weltbild durchbrechen und heutiges wissenschaftliches Denken grundlegen</p>	<p>Das mythische Weltbild führt den Wandel der Gestirne und das Wirken der Naturkräfte auf den Einfluß von Gottheiten zurück Griechische Denker finden berechenbare Regelmäßigkeiten bei Erscheinungen und Vorgängen der sichtbaren Welt</p>	<p>L: Darstellen mit Bild oder Skizze: Götter bewegen die Gestirne am Firmament; Naturscheinungen sind göttliche Zeichen S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: neue Weltklärung, Gesetze der Natur L/S: Besprechen der Folgerungen für die Menschen</p>	<p>Vergleichen der Deutung einer Naturscheinung damals mit deren Erklärung heute</p>
	oder:		
	<p>In der Antike werden Krankheiten oft auf den Einfluß von Gottheiten zurückgeführt</p>	<p>L: Darstellen: Mythische Vorstellungen über die Entstehung von Krankheiten</p>	<p>Vergleichen: Krankheit als göttliche Strafe — als Folge falscher Lebensweise</p>
	<p>Griechische Ärzte (z. B. Hippokrates) erforschen den Körper und die Lebensweise der Menschen</p>	<p>L/S: Quellenarbeit: Anm. 11</p>	
	<p>Die Ärzte schwören den hippokratischen Eid</p>	<p>S: Lesen des hippokratischen Eides; Versuch einer Interpretation</p>	
	(Bereich 3)		
<p>22. Bewußtsein, daß griechische Kunstwerke Idealvorstellungen von Schönheit und Maß verkörpern</p>	<p>Der griechische Tempel gilt als vollkommenes Kunstwerk; die Bauweise wird später vielfach nachgeahmt</p>	<p>L/S: Betrachten eines Tempels (Abbildungen) S: Sammeln von Bildern: Griechische Tempel in Griechenland, Italien, Deutschland</p>	<p>Herausfinden griechischer Kunstwerke aus Abbildungen verschiedener Kunstepochen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>Die griechische Vasenmalerei zeugt vom hohen Können der Handwerker</p> <p>Die Plastiken zeigen ideale menschliche Maße</p> <p>Die Darstellung von körperlicher Schönheit ist Ausdruck für geistige Vollkommenheit</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L: Berichten über die Technik der Vasenmalerei</p> <p>L/S: Betrachten und Besprechen von Abbildungen</p> <p>L/S: Besprechen, wie sich die Griechen den Zusammenhang von schön und gut vorgestellt haben</p>	
<p>* 23. Bewußtsein, daß die olympischen Spiele ursprünglich dem Einigungs- und Friedensgedanken dienen</p>	<p>Sportliche Wettkämpfe zu Ehren der Götter führen junge Griechen aller Stämme in Olympia zusammen</p> <p>Während der Spiele herrscht olympischer Friede; kein Stamm darf während dieser Zeit Krieg führen</p> <p>Die olympischen Spiele unserer Zeit sind Treffpunkt von Sportlern aus der ganzen Welt</p> <p>Völkerverständigung und Völkerfrieden sind die Grundideen der modernen olympischen Spiele</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L: Bericht über die Idee der Wettkämpfe und die Teilnehmer</p> <p>S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Ablauf der Spiele, Sportarten</p> <p>L: Erklären: Olympischer Friede</p> <p>L/S: Gespräch: Idee und Wirklichkeit der Spiele damals und heute</p>	<p>Nennen und Erklären der Ziele der olympischen Spiele bei den Griechen</p>
<p>24. Überblick über die Erziehung der Jugend im antiken Griechenland</p>	<p>In Privatschulen lernen die Söhne vornehmer und wohlhabender Athener Lesen und Schreiben, Zither- und Flötenspielen, später die Redekunst; im Gymnasium üben sie sich im sportlichen Wettkampf</p> <p>Die Mädchen sowie die Kinder von Handwerkern und Sklaven erhalten keine schulische Bildung</p> <p>In Sparta werden Knaben und Mädchen mit Härte und unter Zwang für den staatlichen Dienst erzogen</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht über Schule und Gymnasium in Athen</p> <p>L/S: Gespräch über die Rolle der Frau und die gesellschaftliche Stellung von Handwerkern und Sklaven</p> <p>S: Quellenarbeit: Erziehung in Sparta (Anm. 12)</p> <p>L/S: Gespräch über die Auswirkungen der Erziehung</p>	<p>Gegenüberstellen: Bildung in Athen und Sparta</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<b>5. RÖMISCHES WELTREICH</b>			
<p>25. Kenntnis, daß Rom zur Kaiserzeit Hauptstadt eines Weltreiches ist;</p> <p>Fähigkeit, aus Geschichtskarten historische Informationen zu entnehmen</p>	<p>Sage, Funde und Textquellen weisen Rom als sehr alte Stadt aus</p> <p>Rom ist zur Kaiserzeit eine glanzvolle, reiche Weltstadt</p> <p>Von Rom aus herrscht der Kaiser über ein Reich mit vielen Völkern, das fast die ganze damals bekannte Welt umfaßt</p> <p>Karten über das römische Weltreich geben Aufschluß über räumlich-zeitliche Veränderungen (Bereich 2)</p>	<p>L: Darstellen: Gründung und Anfänge Roms</p> <p>L/S: Erarbeiten aus Bildern (Rekonstruktionen) und Stadtplänen: Bauwerke, Größe der Stadt zur Kaiserzeit</p> <p>L: Darstellen: Leben in Rom (kaiserliche Macht, Brot und Spiele)</p> <p>L/S: Kartenarbeit: Entstehung des Weltreichs, maximale Ausdehnung, dazugehörige Völker L/S: Erarbeiten: Legende, Kartensymbole, Farben, Kartentyp</p>	<p>Lesen einer Geschichtskarte</p> <p>Erläutern von Darstellungen aus der Kaiserzeit</p>
<p>* 26. Bewußtsein der grundlegenden Bedeutung von Heer und Verwaltung für die Erweiterung und Sicherung des römischen Reiches</p>	<p>Der römische Herrschaftsbereich wird durch Berufsheere und die Flotte ausgedehnt und gesichert</p> <p>Das Reich ist in Provinzen eingeteilt, Statthalter und deren Beamte vertreten die Zentralgewalt; im ganzen Reich werden Steuern erhoben</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht: Anm. 13</p> <p>S: Erarbeiten aus Bild- und Textmaterial: Bewaffnung und Gliederung des Heeres, Art und Verlauf von Grenzbefestigungen; Rom als Seemacht</p> <p>L: Darstellen: Verwaltungs- und Besteuerungssystem</p> <p>L/S: Gespräch: Rolle des Heeres bei den Römern</p>	<p>Nennen der Aufgaben von Heer und Verwaltung im römischen Reich</p>
<p>* 27. Bewußtsein, daß die hervorragenden technischen Leistungen der Römer wesentlich zu den militärischen Erfolgen und der raschen zivilisatorischen Erschließung des Reiches beitragen</p>	<p>Technik erleichtert die Überwindung großer Entfernungen (Straßen- und Brückenbau, Nachrichtensystem, Schiffsbau)</p> <p>Die Römer sind Meister auf dem Gebiet der Kriegstechnik (Angriffs- und Verteidigungsanlagen)</p> <p>Großbauten, die zum Teil bis heute erhalten sind, zeugen vom hohen Stand der Bautechnik (Wasserleitungsanlagen, Thermen, Wohnbauten)</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Informieren aus Bildern, Karten, Sachbuchtexten</p> <p>S: Erklären der Techniken (Bildmaterial) L: Quellennaher Bericht (z. B. aus Caesar, Gallischer Krieg)</p> <p>S: Auswerten von Texten, Bild- und Zahlenmaterial über den Entwicklungsstand anderer Völker in der damaligen Zeit</p>	<p>Erklären der Auswirkungen technischer Leistungen</p>
<p>28. Überblick über negative Auswirkungen römischer Machtausübung für die Beherrschten</p>	<p>Bisher selbständige Stämme und Völker werden unterworfen</p> <p>Der Reichtum Roms beruht zu einem großen Teil auf der Ausbeutung der Provinzen</p>	<p>S: Quellenarbeit: Triumphzug eines römischen Feldherrn (Anm. 14)</p> <p>L: Bericht über die Ausbeutung der Provinzen</p>	<p>Nennen von negativen Auswirkungen römischer Machtausübung auf die betroffenen Stämme und Völker</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<p>*29. Einsicht, daß der Herrschaftsanspruch Roms unterschiedlich bewertet wurde;</p> <p>Fähigkeit, aus Quellen unterschiedliche Standpunkte zu erschließen</p>	<p>Eine große Zahl von Menschen wird zu Sklaven gemacht</p> <p>(Bereich 5)</p> <p>Römische und nichtrömische Autoren nennen unterschiedliche Motive für die Ausdehnung römischer Herrschaft, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— eigene Sicherheit</li> <li>— Schutz Hilfesuchender</li> <li>— Herrschaft als göttlicher Auftrag</li> <li>— Raublust</li> <li>— wirtschaftliche Ausbeutung</li> </ul> <p>(Bereich 5)</p>	<p>S: Quellenarbeit: Zur Situation der Sklaven (Anm. 15)</p> <p>L: Darstellen der Belastungen für den Staat und den einzelnen durch dauernde Kriege (z. B. von 500—268 v. Chr. 140 Jahre Krieg)</p> <p>S: Äußern von Vermutungen über die Gründe und Überprüfen am angebotenen Quellenmaterial (Anm. 16)</p>	<p>Nennen möglicher Motive für die Ausdehnung römischer Herrschaft</p>
<p>*30. Einblick in römische Ahnenverehrung und Traditionspflege</p>	<p>Die Römer verehren ihre Verstorbenen in besonderer Weise und halten die Erinnerung an die Geschichte ihrer Stadt und ihres Reiches wach</p> <p>Ahnenkult, Triumphbögen, Standbilder, Säulen, Münzen, Geschichtsschreibung</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Vorlesen bzw. Berichten: Ein römisches Begräbnis (Anm. 17)</p> <p>L/S: Besprechen: Inhalt, Form, Ziele der Verehrung und Erinnerung; Auswerten von Bildern, Inschriften, kurzen Auszügen aus Geschichtswerken</p>	<p>Berichten, wie die Römer versucht haben, die Erinnerung an ihre Verfahren, an die Geschichte ihrer Stadt und ihres Reiches wachzuhalten</p>
<p>31. Kenntnis des Einflusses römischer Herrschaft und Kultur im bayerischen Raum;</p> <p>Bewußtsein, daß dieser Einfluß auch nach dem Niedergang des römischen Reiches in der bayerischen Geschichte nachwirkt</p>	<p>Die Römer unterwerfen die keltische Bevölkerung in Süddeutschland</p> <p>Provinzen an Donau und Rhein sichern die Nordgrenzen des Reiches (Limes, Grenzcastelle; Hauptstadt Raetiens: Augusta Vindelicorum)</p> <p>Die Provinzen erhalten Anschluß an die römische Kultur und Wirtschaft (Romanisierung)</p> <p>Die Germanen verdrängen die Römer und übernehmen Teile des Weltreiches</p> <p>In der Mischbevölkerung aus Kelten, Römern und einwandernden Germanen lebt das römische Erbe weiter; die bayerische Geschichte beginnt</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L/S: Quellenarbeit: Keltische und römische Überreste in unserer Heimat geben Auskunft (Verwendung lokalgeschichtlichen Materials)</p> <p>S: Kartenarbeit: Übersicht über Provinzen, Befestigung, Städte, ländliche Siedlungen usw.</p> <p>L/S: Informieren über die Kultur in den Provinzen (aktuelle Ausgrabungsberichte, Schulbuchtexte, evtl. Museumsbesuch)</p> <p>L: Demonstration an Hand vereinfachter Kartenskizzen: Die Bedrohung und Auflösung des Reiches</p> <p>L: Darstellen: Die Geschichte der Bayern beginnt (Unsicherheit der Forschungslage miteinbeziehen)</p>	<p>Aufführen von Beispielen für die Beeinflussung der Kultur im bayerischen Raum durch die Römer</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
32. Überblick über die Entfaltung des Christentums im Römerreich	<p>Im Römerreich bestehen zahlreiche christliche Gemeinden</p> <p>Die Ideale der christlichen Lehre und des christlichen Lebens begeistern Menschen aus allen gesellschaftlichen Gruppen</p> <p>Die Christen verweigern den Kaiserkult und werden zeitweilig verfolgt</p> <p>Konstantin gewährt der christlichen Kirche Freiheit und Schutz</p> <p>Das Christentum wird Staatsreligion</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L: Aufzeigen mit Hilfe einer Karte</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Herausstellen des Besonderen am Christentum und seine Wirkung auf die Menschen (Anm. 18)</p> <p>S: Quellenarbeit: Ausgewählte Märtyrerakten (Anm. 19)</p> <p>L/S: Gespräch über die Bedeutung des Kaiserkults</p> <p>L: Darstellen von Inhalt und Auswirkungen des „Mailänder Edikts“ (Anm. 20)</p> <p>S: Quellenarbeit: Anm. 21</p>	Kurzer Bericht über die Entwicklung des Christentums im Römerreich

\* 6. GESCHICHTLICHER LANGSSCHNITT

33. Einsicht, daß der ständige Fortschritt der landwirtschaftlichen Technik eine wichtige Voraussetzung für die Ernährung der von der Antike bis heute wachsenden Bevölkerung ist, Technik und Fortschritt allein jedoch keinen sicheren Schutz vor Hunger und Not garantieren	<p>In der Stein- und Metallzeit: Siehe Lernziele 3,6,9 (Inhalt)</p> <p>Im alten Ägypten: Mit einfachen technischen Geräten (z. B. Hakenpflug, Sichel) bestellen die abhängigen Bauern unter staatlicher Kontrolle die Felder und bringen die Ernte ein; bei Hungersnöten wird die größte Not aus den zentralen Kornspeichern gelindert</p> <p>Im Römerreich: In der römischen Landwirtschaft werden Holzpflüge, Holzeggen, Wassermühlen, in manchen Provinzen auch Mähmaschinen verwendet; Technik wird jedoch weitgehend durch billige Sklavenarbeit ersetzt</p> <p>Im Mittelalter: Im Mittelalter kann eine wachsende Bevölkerung nur durch Vernehrung der Anbaufläche, neue Anbaumethoden, weiterentwickeltes Arbeitsgerät usw. ernährt werden; Kriege, Naturkatastrophen und Seuchen stürzen die großenteils abhängige Landbevölkerung immer wieder in verheerende Hungersnöte</p> <p>Im 19. Jahrhundert: Die künstliche Bodendüngung, neue Maschinen und Antriebskräfte</p>	<p>L: Jeweils kurze Einführung in die historische Situation bzw. S: Informieren aus dem Schulbuch, Sammeln einschlägigen Materials S bzw. L/S: Auswerten einschlägiger Bild- und Textquellen</p>	Beschreiben der einzelnen Entwicklungsstufen Darstellen von Entwicklungsschwerpunkten
--	--	--	---

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	(Dampf, Treibstoffe, Elektrizität) bewirken, daß immer weniger Menschen für die Landarbeit benötigt und immer mehr Nahrungsmittel für die rasch wachsende Bevölkerung erzeugt werden; trotzdem leiden viele Menschen mit niedrigen Einkünften immer wieder Hunger		
	Heute: Die hochtechnisierte Landwirtschaft der Industrienationen erzeugt Überschüsse an Nahrungsmitteln. Zahlreiche Völker der Erde mit wenig entwickelter Landwirtschaft und steigender Bevölkerungszahl leben in Hunger und Armut. Sie bedürfen unserer Hilfe (Bereich 1)		
<b>Anhang: Quellenangaben</b>			
Die nachfolgenden Hinweise beziehen sich auf das Werk Lautemann, W./Schienke, M. (Hrsg.): Geschichte in Quellen, Bd. I: Arend, W.: Altertum, München 1975 (2. Auflage)		Anm. 11: Hippokrates: Von der heiligen Krankheit, Nr. 173	
Anm. 1: Herodot: Ägypten, das Geschenk des Nils, Nr. 1		Anm. 12: Plutarch: Verfassung Spartas, Nr. 130	
Anm. 2: Weisheitsprüche des Ptahhotep, Nr. 5; Fürstenspiegel-Lehre, Nr. 8		Anm. 13: Polybios: Heeresaufgebot, Nr. 377; Plutarch: Belagerung von Syrakus, Nr. 382	
Anm. 3: Herodot: Die Bestattung, Nr. 3		Anm. 14: Plutarch: Triumphzug des L. Ae. Paullus, Nr. 404	
Anm. 4: Das Totengericht, Nr. 32; Das Lied des Harfenspielers, Nr. 9		Anm. 15: Diodoros: Die Lage der Bergbausklaven, Nr. 475; Varro: Der Feldsklave — Teil der Viehzucht, Nr. 495; Seneca: Sklaven sind Menschen, Nr. 606 e	
Anm. 5: Ermahnungen der Schreischüler, Nr. 30		Anm. 16: Polybios: Schutz, Nr. 372; Cicero: Ausbeutung, Nr. 469; Sallust: Raublust, Nr. 474; Vergil: göttlicher Auftrag, Nr. 556	
Anm. 6: Arbeiterstreik, Nr. 29		Anm. 17: Polybios: Ein römisches Begräbnis, Nr. 349	
Anm. 7: Thukydides: Die Rede des Perikles, Nr. 190		Anm. 18: Galen: Würdigung des Christentums, Nr. 695; Tertullian: Verteidigung des Christentums, Nr. 698; Paulusbriefe, z. B. 1 Kor 12/13, 2 Kor 8	
Anm. 8: Herodot: Demokratie, Oligarchie, Monarchie, Nr. 172; Pseudo-Xenophon: Streitschrift, Nr. 196		Anm. 19: Märtyrer von Scilli, Nr. 696; Plinius d. J.: Behandlung der Christen, Nr. 631	
Anm. 9: Aristoteles: Politik, Nr. 251; Sklavenwirtschaft, Nr. 238; Handarbeit, Nr. 239; Stellung der Frau, Nr. 241		Anm. 20: Mailänder Edikt, Nr. 724	
Anm. 10: Thukydides: Bestrafung Mytilenes, Nr. 199; Thukydides: Melderdialog, Nr. 202		Anm. 21: Theodosius: Erlaß, Nr. 757 (vgl. auch Nr. 760)	

**CURRICULARER LEHRPLAN GESCHICHTE  
für die 6. Jahrgangsstufe der Hauptschule**

**Vorbemerkung**

Die dem Curricularen Lehrplan Geschichte für die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule vorangestellte Vorbemerkung gilt sinngemäß auch für die 6. Jahrgangsstufe.

Die in der 5. Jahrgangsstufe eingeführten fachrelevanten Arbeitsformen sind weiterhin systematisch anzuwenden. Dies trifft insbesondere auch auf die Arbeit mit der Zeitleiste zu. Das Fehlen verbindlicher Jahreszahlen im Lehrplan bedeutet nicht, daß im Unterricht auf Jahreszahlen verzichtet werden kann. Es ist erforderlich, die historischen Ereignisse und Personen jeweils auf der Zeitleiste einzuordnen.

Die Lernziele sind nach Bereichen geordnet, um Übersicht und Auswahl zu erleichtern. Eine Isolierung der einzelnen Bereiche voneinander ist nicht beabsichtigt. Wo es sinnvoll ist, können Ziele aus verschiedenen Bereichen miteinander kombiniert werden.

## Übersicht

	1	2	3	4	5
Kulturen auf dem Boden des ehemaligen römischen Weltreichs	Versorgung mit Nahrungsmitteln, Gebrauchsgütern und Wohnungen unter den jeweils vorgegebenen klimatischen, geographischen und kulturellen Bedingungen	Ordnung und Gestaltung des Zusammenlebens in kleineren und größeren sozialen Gebilden (im staatlich-gesellschaftlichen Bereich)	Ausdruck kulturellen Schöpferturns und religiös-sittlicher Vorstellungswelt	Sagas für nachkommende Generationen; Erinnerung an die Vergangenheit und an die Vergangenheit	Bewältigung inner- und sozialer Probleme (zwischenmenschliche Beziehungen)
Kulturen auf dem Boden des ehemaligen römischen Weltreichs	Germanische und slawische Siedlungen im frühmittelalterlichen Bayern (LZ 1) • Handel mit islamischen Ländern (LZ 4)	• Konstantinopel, Mittelpunkt des byzantinischen Reiches (LZ 2) Vereinigung der arabischen Stämme (LZ 3) Das europäische Großreich Karls des Großen (LZ 5/6) Das deutsche Reich unter Otto I. (LZ 5/6)	Germanische Kultur; Christianisierung der Germanen (LZ 1) • Christianisierung der Slawen; byzantinische Kultur; Kirchenspaltung (LZ 2) Lehre des Mohammed (LZ 3) • Einflüsse des Islam auf die europäische Kultur (LZ 4)		• Ostrom und die Araber/Turken (LZ 2) „Heiliger Krieg“ des Islam (LZ 3)
Politische und gesellschaftliche Ordnung im Mittelalter		Mittelalterliche Königsherrschaft (LZ 5) Mittelalterliches Kaisertum (LZ 6) Mittelalterliches Herzogtum (LZ 8) Stellung des Papsttums in der mittelalterlichen Christenheit (LZ 7)			
Bäuerliche Lebensformen	Bäuerliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (LZ 10) Wirtschaftliche Krisenzeiten im Spätmittelalter (LZ 11)	Dorfliches Zusammenleben (LZ 10) • Soziale Mobilität in der bäuerlichen Bevölkerung (LZ 12)	Bäuerliche Kultur (LZ 10)	• Bäuerliche Erziehung im Mittelalter (LZ 30)	
Adelige Lebensformen	Die Lebensbedingungen der Ritter (LZ 14)	Die Stellung des Adels in der mittelalterlichen Gesellschaft (LZ 13)	• Ritterliche Standeskultur (LZ 15)	• Ritterliche Erziehung (LZ 16)	• Kreuzzugsidee und Kreuzzugswirklichkeit (LZ 17) Gewalt und Friede im Mittelalter (LZ 18)
Mönchische Lebensformen	• Das Kloster als handwerklicher und gewerblicher Betrieb (LZ 20)	Das Kloster als Lebensgemeinschaft (LZ 19)	• Romanische Bau- und Kunstwerke (LZ 21) Das Kloster als Mittelpunkt religiösen Lebens (LZ 19)	• Klösterliche Erziehung (LZ 30)	Mönche als Erneuerer religiösen und gesellschaftlichen Lebens (LZ 22)
Bürgerliche Lebensformen	• Die wirtschaftliche Funktion der mittelalterlichen Stadt (LZ 23) Weltweite Handelsbeziehungen mittelalterlicher Städte (LZ 29)	Das Ringen um politische Rechte des Stadtbürgers (LZ 24) Soziale Gruppen in der Stadt (LZ 25)	Gotische Bau- und Kunstwerke (LZ 26)	Erziehung in der mittelalterlichen Stadt (LZ 27)	• Soziale Fürsorge in der mittelalterlichen Stadt (LZ 28)
Längsschnitt					• Erziehungsformen und -inhalte im Wandel (LZ 30)

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<b>I. Kulturen auf dem Boden des ehemaligen römischen Weltreichs</b>			
1. Kenntnis frühmittelalterlicher Kultur im bayerisch-österreichischen Raum	Am Ende der Völkerwanderung: Auf dem Gebiet des heutigen Bayern und Österreich siedeln Bajuwaren, Schwaben, Franken und Slawen	S: Kartenarbeit: Überblick über das Siedlungsgebiet	Beschreiben der Siedlungsgebiete der einzelnen Stämme und ihrer Kultur
	Regionalgeschichtliche Beispiele ihrer Kultur	L/S: Auswerten regionalgeschichtlichen Fundguts, z.B. aus der Merowingerzeit	
	Die germanischen und slawischen Stämme werden christianisiert	L/S: Sammeln und Auswerten von Material zum Wirken eines Glaubensboten in der Heimat	
	(Bereich 1/3)	L: Darstellen: Slawisch-bayerische Kontakte; Missionierung, Klostergründung	
*2. Einsicht in die Bedeutung byzantinischer Kultur im osteuropäischen Raum	Kaiser Konstantin I. gründet im Osten des römischen Reiches die christliche Stadt Konstantinopel (Byzanz). Das „neue Rom“ wird der Mittelpunkt des byzantinischen Reiches, der byzantinischen Kultur und der orthodoxen Staatskirche	L: Quellennaher Bericht: Das neue Rom L/S: Bildarbeit: z. B. Hagia Sophia; Festhalten einiger Stilmotive	Zusammenstellen von Beispielen für die geschichtliche Bedeutung des oströmischen Reiches
	Von Byzanz aus werden die Slawen christianisiert. Das byzantinische Reich hält lange Zeit die Araber und Türken von Mitteleuropa fern	S: Kartenarbeit: Einflüsse der byzantinischen Kultur S: Quellenarbeit (Anm. 1)	
	Die orthodoxe Kirche trennt sich im 11. Jahrhundert von Rom. Diese Spaltung von der katholischen Kirche besteht heute noch	L: Darstellen: Ursachen der Spaltung und Einigungsbestrebungen	
	(Bereich 2/3/5)		
3. Überblick über die Lehre Mohammeds und die Ausbreitung des Islam	Mohammed verkündet die Lehre des Islam. Der Koran weist dem Muslim die religiösen und sozialen Pflichten zu	L: Darstellen: Mohammeds Auftreten als Prophet S: Quellenarbeit (Anm. 2)	Nennen der Grundpflichten eines Muslim
	Die im Islam vereinigten arabischen Stämme führen einen „Heiligen Krieg“ zur Ausbreitung des Glaubens	L: Erklären: Heiliger Krieg S: Kartenarbeit: Ausbreitung des Islam	Sprechen über das Vordringen des Islam
	Der Kalif ist geistliches und weltliches Oberhaupt zugleich	L/S: Gespräch: Entscheidungsgewalt des Kalifen in staatlichen und religiösen Angelegenheiten	
	(Bereich 2/3/5)		

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
*4. Einblick in die Bereicherung der europäischen Kultur durch den Islam	<p>In Süd- und Südwesteuropa entstehen maurische Baudenkmäler</p> <p>Das Abendland übernimmt Wissen und Können aus dem Orient</p> <p>Der Handel mit dem islamischen Orient bringt wertvolle Güter nach Europa</p> <p>(Bereich 1/3)</p>	<p>L/S: Bildarbeit: Betrachten von Abbildungen der Alhambra</p> <p>L: Darstellen: Ablösung des römischen Zahlensystems durch das Dezimalsystem; Tätigkeit arabischer Ärzte und Wissenschaftler</p> <p>L/S: Erarbeiten aus einer historischen Darstellung: Güter aus dem Morgenland</p>	Erklären von Lehnwörtern aus dem Arabischen

## II. Politische und gesellschaftliche Ordnung im Mittelalter

5. Einsicht in die weltlichen und geistlichen Voraussetzungen mittelalterlicher Königsherrschaft	<p>Der fränkische König <i>Karl der Große</i> schafft ein europäisches Großreich, indem er seine Herrschaft über andere Länder und Stämme ausdehnt</p> <p>Er beseitigt die Selbständigkeit des bayerischen Stammesherzogtums unter Tassilo III.</p>	L: Darstellen: Ausbreitung des Frankenreiches	Beschreiben der Aufgaben eines mittelalterlichen Königs
6. Kenntnis der abendländischen Ausprägung mittelalterlichen Kaisertums	<p>Karl der Große als König</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— ist oberster Richter, Heerführer und Kirchenherr in seinem Reich</li> <li>— herrscht durch persönliche Anwesenheit in seinen Pfalzen oder läßt sich durch Königsboten und Gaugrafen vertreten</li> </ul> <p>Auf Grund seiner Machtstellung und durch päpstliche Krönung wird Karl der Große Kaiser des Abendlandes</p> <p>Nach dem Zerfall des Karolingerreiches entstehen selbständige Reiche, voran Frankreich und das Deutsche Reich</p> <p>Die Zeremonien bei der Krönung <i>Ottos I.</i> geben weitere Auskünfte über die Aufgaben eines mittelalterlichen Königs</p> <p>Otto stützt sein Königtum auf die Amtsherzöge und die Reichskirche</p>	<p>L/S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Die Regierungsweise Karls des Großen</p> <p>S: Quellenarbeit (Anm. 3)</p> <p>L/S: Kartenarbeit: Europa im 9. Jahrhundert</p> <p>S: Quellenarbeit (Anm. 4)</p> <p>L: Darstellen: Otto I. als Kaiser</p>	Nennen wichtiger Aufgaben eines mittelalterlichen Kaisers

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
7. Einblick in die Stellung des Papstes in der römischen Christenheit des Mittelalters	<p>Er erweitert das Deutsche Reich nach Osten/Norden und verteidigt es gegen einfallende Feinde (Schlacht auf dem Lechfeld)</p> <p>Als Kaiser ist Otto Schutzherr der Kirche und beansprucht eine Vorrangstellung unter den christlichen Königen</p> <p>(Bereich 2)</p>	L: Darstellen: Papstwahl und Anspruch des Papstes	Beschreiben der Stellung des Papstes gegenüber den Bischöfen und Priestern bzw. dem Kaiser
	<p>Erzbischöfe, Bischöfe, Priester und Mönche verkörpern eine hierarchisch geordnete Kirche, die alle Lebensbereiche durchdringt</p>	<p>L: Darstellen am regional- oder lokalgeschichtlichen Beispiel: Kirchliche Hierarchie und kirchlicher Einfluß im Mittelalter</p> <p>L/S: Vergleichen mit heutigen Verhältnissen</p>	
	<p>Der Papst und der Kaiser kämpfen zeitweilig um die Vorherrschaft in der abendländischen Christenheit, dargestellt an Heinrich IV./Gregor VII. oder Friedrich I./Alexander III.</p> <p>(Bereich 2/3)</p>	L/S: Untersuchen des Konflikts (Schulbuchdarstellung)	
8. Kenntnis der Stellung des mittelalterlichen Herzogs in seinem Lande und zum König	<p>Tassilo III. regiert sein bayerisches Herzogtum wie ein unabhängiger Herrscher</p>	S: Thematisch bezogene Wiederholung bzw. Auswertung von LZ 5	Beschreiben des Verhältnisses von Herzog und König an einem Beispiel
	<p>Er gerät in Konflikt mit Karl dem Großen und wird abgesetzt (im Rückgriff auf LZ 5)</p>	L: Ergänzen: Vorgeschichte, Hintergründe und Folgen des Konflikts (Anm. 5)	
	<p>Im Deutschen Reich bedarf der König der Zustimmung der Herzöge: Otto I. und die Herzöge</p>	<p>L: Darstellen: Ottos Verhältnis zu den Herzögen</p> <p>L/S: Kartenarbeit: Die deutschen Herzogtümer zur Zeit Ottos</p>	
	<p>Ein bayerischer Herzog wird König des deutschen Reiches: Heinrich II.</p>	L: Darstellen: Heinrich II. als deutscher König	
	<p>Kaiser Friedrich Barbarossa muß seinen Herrschaftsanspruch gegen den mächtigen Heinrich den Löwen durchsetzen</p>	L/S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Absetzung Heinrichs und Übergabe Bayerns an die Wittelsbacher	

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
9. Überblick über die Grundherrschaft und das Lehnswesen als zeitbedingte Formen mittelalterlicher Herrschaftsordnung	<p>Otto von Wittelsbach erhält Bayern</p> <p>Rechte, Pflichten, Leistungen des Herzogs in seinem Herrschaftsbereich (Bereich 2)</p> <p>Die Grundherren (König, Herzöge, Ritter, Bischöfe, Klöster) verfügen über Land und Leute</p> <p>Die Grundherrschaft bestimmt die Lebensbedingungen der Mehrheit der Bevölkerung Die Abhängigen leisten für Schutz und Schirm ihrer Grundherren Abgaben und Dienste</p> <p>Lehnsherren und Vasallen stehen in einem gegenseitigen persönlichen Treueverhältnis. Mit Hilfe der adeligen Lehnmänner regiert und verteidigt der König das Reich</p> <p>(Bereich 1/2)</p>	<p>L/S: Zusammenstellen der Rechte, Pflichten, Leistungen aus dem Vorhergehenden</p> <p>S: Quellenarbeit (Anm. 6) bzw. L: Darstellen eines lokalgeschichtlichen Beispiels</p> <p>L/S: Bildarbeit: Abgaben und Dienste, Verhältnis zwischen Grundherr und Bauer aus mittelalterlichen Darstellungen</p> <p>L/S: Erarbeiten der Funktionsweise des Lehnswesens anhand der Lehnspyramide</p>	<p>Gegenüberstellen von mittelalterlicher Herrschaftsordnung und heutigen Forderungen des Staates an seine Bürger</p>
<b>Bäuerliche Lebensformen</b>			
10. Kenntnis bäuerlicher Lebens- und Wirtschaftsform im Mittelalter	<p>Das Leben im mittelalterlichen Dorf ist sehr einfach</p> <p>Das dörfliche Zusammenleben wird großenteils genossenschaftlich geregelt</p> <p>Bäuerliche Kultur</p> <p>Die Vermehrung der Anbaufläche, neue Produktionsformen und die Verbesserung der Landbautechnik sind die Voraussetzungen für die Ernährung einer ständig steigenden Bevölkerung</p> <p>(Bereich 1/2/3)</p>	<p>L/S: Bildarbeit: Darstellungen bäuerlicher Lebensverhältnisse</p> <p>S: Quellenarbeit bzw. L: Quellennaher Bericht: Wohnung, Nahrung, Kleidung; dörfliche Ordnung (Anm. 7); religiöses Leben</p> <p>L/S: Bildarbeit: Dorf mit Gewannflur, Dreifelderwirtschaft, bäuerliche Geräte</p> <p>L: Darstellen: Verbesserungen in der landwirtschaftlichen Technik</p>	<p>Beschreiben der bäuerlichen Lebensweise</p>
11. Einblick in die wirtschaftliche Krisenzeit des ausgehenden Mittelalters	<p>Hungersnöte und Pest bewirken einen Bevölkerungsrückgang in ganz Europa</p> <p>Landwirtschaftliches Siedlungsland wird wieder aufgegeben (Wüstungen)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht über Pest- und Hungersjahre Erläutern einer Statistik zur Bevölkerungsentwicklung</p> <p>L/S: Kartographischer Überblick über die Wüstungen im Spätmittelalter</p>	<p>Selbständiges Auswerten einer weiteren einfachen Statistik</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	Die Preise für landwirtschaftliche Erzeugnisse fallen ständig  (Bereich 1)	L/S: Auswerten von Statistiken und Diagrammen zur Preis- und Lohnbewegung	
*12. Einblick in Ursachen und Möglichkeiten sozialer Mobilität in der bäuerlichen Bevölkerung	Möglichkeiten sozialen Aufstiegs, z. B. — Mitwirkung an der Neusiedlung im Osten (Ostkolonisation) — Verwaltungs- und Kriegsdienst — Freilassung — Flucht in die Stadt (ausführlicher bei LZ 24)  Gründe für sozialen Abstieg, z. B. — wirtschaftliche Not — Notwendigkeit eines wirksamen Schutzes — herrschaftlicher Druck — Verlust der Wehrfähigkeit — Erbrecht  (Bereich 2)	S: Quellenarbeit: Stationen des Aufstiegs (Anm. 8)  L: Berichten unter Verwendung einzelner Situationen aus Quellen (Anm. 9)	Nennen von Auf- und Abstiegsmöglichkeiten der mittelalterlichen Bauern
<b>Adelige Lebensformen</b>			
13. Einsicht, daß Adelige in der mittelalterlichen Gesellschaft eine führende Stellung einnehmen	Die Adelige sind von Geburt an bevorrechtet. Sie haben alle wichtigen Ämter im Reich inne  Unfreien Dienstmannen gelingt über den Kriegs- und Verwaltungsdienst der soziale Aufstieg  Innerhalb des Adels bestehen große Unterschiede in bezug auf Besitz und politische Einflußnahme  (Bereich 2)	L/S: Zusammenstellen wichtiger Ämter des Adels im Rückgriff auf Grundherrschaft/Lehenswesen  S: Erarbeiten aus einer Darstellung im Gesellschaftsbuch  L: Darstellen am Beispiel adeliger Geschlechter aus der Umgebung	Erklären von Funktionen adeliger Amtsträger
14. Einblick in die Lebensbedingungen der Ritter	Die Burg als befestigte Anlage  Die wirtschaftliche Grundlage: Der Ritter als Dienstmann und Grundherr  Das Alltagsleben auf der Burg  (Bereich 1)	L/S: Erkunden einer nahegelegenen Burg oder Erarbeiten aus Bildmaterial  L: Darstellen: Ritterliches Leben  L/S: Vergleichen mit idealisierenden Darstellungen und heutigen Wohnsprüchen	Nennen der Vor- und Nachteile des Lebens auf der Burg aus damaliger und heutiger Sicht

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
*15. Bewußtsein, daß sich im Rittertum eine einheitliche europäische Standeskultur ausprägt	<p>Im Rittertum vollzieht sich ein Wandel vom bloßen Kriegsdienst zu einem höfisch-verfeinerten Lebensstil</p> <p>In der Ritterdichtung wird das Idealbild des Ritters gezeichnet</p> <p>Die ritterliche Lebensweise wird zum Vorbild für die mittelalterliche Gesellschaft und wirkt lange nach</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>S: Quellenarbeit: Ritterliche Tugenden, Tischsitten (Anm. 10)</p> <p>S: Lesen ausgewählter Stellen aus Rittersagen</p> <p>L/S: Bildarbeit: Ritterturnier</p> <p>Erarbeiten: Redensarten aus der Ritterzeit</p>	Beschreiben typischer Merkmale ritterlichen Lebens
*16. Einblick in die ritterliche Erziehung	<p>Die ritterliche Erziehung wird bestimmt von kriegerischen, christlichen und ästhetischen Idealen</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>S: Erarbeiten: Werdegang eines Ritters (Schulbuch)</p> <p>L: Darstellen: Fertigkeiten, die ein Ritter zu erlernen hat</p> <p>L/S: Vergleichen der Erziehung von Knaben und Mädchen</p>	Beschreiben von Aufgaben, für die ein Ritter erzogen wird
*17. Einsicht in die Diskrepanz zwischen ritterlichem Dienstideal und Kreuzzugswirklichkeit	<p>Die Kreuzzugs idee wird als Erfüllung christlicher Ritterschaft angesehen</p> <p>Kreuzzüge führen Ritter aus ganz Europa zusammen</p> <p>In der Kreuzzugswirklichkeit erweist sich die Fragwürdigkeit des Unternehmens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— ritterlicher Kampf / unmenschlicher Krieg</li> <li>— Glaubensüberzeugung/ politische und wirtschaftliche Interessen</li> </ul> <p>(Bereich 5)</p>	<p>S: Quellenarbeit: Aufruf zum Kreuzzug (Anm. 11)</p> <p>L: Darstellen: Verlauf und Ergebnis des ersten Kreuzzugs</p> <p>S: Quellenarbeit: Methoden des Kampfes (Anm. 12)</p> <p>L/S: Diskutieren: Kreuzzüge aus damaliger und heutiger Sicht</p>	Formulieren von Argumenten für und wider die Kreuzzugsbewegung
18. Einblick in die Rolle von Gewalt und von Friedensbemühungen in der mittelalterlichen Gesellschaft	<p>Die Fehde ist lange Zeit ein rechtlich erlaubtes Mittel, sich in Selbsthilfe für erlittenes Unrecht zu rächen</p> <p>In den Gottes- und Landfriedensbewegungen versuchen Kirche und Staat, die Gewaltakte einzudämmen und friedliches Zusammenleben zu ermöglichen</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>S: Informieren aus dem Schulbuch: Begriff der Fehde; Auswirkungen auf die Beteiligten und die betroffene Bevölkerung</p> <p>S: Quellenarbeit: Wichtige Bestimmungen in Gottes- und Landfriedensordnungen (Anm. 13)</p> <p>L/S: Gespräch: Wandel in der heutigen Einstellung zur gewaltsamen Selbstjustiz</p>	Nennen von Bemühungen zur Friedenssicherung

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<b>Mönchische Lebensformen</b>			
19. Überblick über das Leben im mittelalterlichen Kloster	Das mittelalterliche Benediktinerkloster ist eine große Lebensgemeinschaft mit besonderen Lebensformen	L: Quellennaher Bericht: Gelübde und ihre Inhalte (siehe Regel des hl. Benedikt)	Erstellen des Tagesablaufs eines Mönches in einem bestimmten Beruf
	Der Tagesablauf der Mönche vollzieht sich in einer strengen Ordnung von Gebets-, Arbeits- und Ruhezeiten	S: Quellenarbeit: Ausgewählte Texte aus der Regel des hl. Benedikt (Anm. 14)	
	Aus Klosteranlagen kann man heute noch Berufe und Tätigkeiten der Mönche erschließen	L/S: Besprechen des Tagesablaufs der Mönche	
	Aus Klosteranlagen kann man heute noch Berufe und Tätigkeiten der Mönche erschließen	L/S: Erkundung in einem Kloster oder Auswerten einer Bildquelle, z. B. Klosterplan von St. Gallen	
	Aus Klosteranlagen kann man heute noch Berufe und Tätigkeiten der Mönche erschließen	S: Zusammenstellen von Berufen und Tätigkeiten der Mönche	
	Klöster sind Mittelpunkte religiösen Lebens, künstlerischen Schaffens und wissenschaftlicher Betätigung	L/S: Betrachten von Werken der Buchmalerei, z. B. Evangeliare	
	(Bereich 2/3)		
*20. Einblick, daß durch die Arbeit der Mönche Landwirtschaft und Gewerbe einen Aufschwung erfahren	Mönche roden Wälder, entwässern Sümpfe und gewinnen neues Ackerland	L: Quellennaher Bericht über Rodungsgebiete und Rodungserfolge	Beschreiben des Erfolgs der landwirtschaftlichen und gewerblichen Tätigkeit der Mönche
	Die Bauern lernen von den Mönchen neue und bessere Methoden des Getreide-, Obst- und Gemüseanbaues	S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Das Kloster als landwirtschaftlicher und gewerblicher Musterbetrieb	
	Klöster sind Mittelpunkte handwerklichen Schaffens		
	(Bereich 1)		
*21. Einsicht in die Bedeutung romanischer Bau- und Kunstwerke	Romanische Bauwerke sind Symbole religiöser und politischer Macht und Erhabenheit	L/S: Erarbeiten: Kennzeichen romanischen Stils durch Beschreiben und Vergleichen repräsentativer/lokalgeschichtlicher Objekte (Abbildungen)	Deutungsversuch an einem weiteren Objekt
	Romanische Bildwerke der Frühzeit — stellen Gott als Herrscher, Christus und seiner Mutter als König und Königin dar	L: Erläutern: Romanische Kirchenbauten als Symbolträger	
	— zielen auf demütige Verehrung der Abgebildeten	S: Deutungsversuch an Bildwerken: Romanische Mariendarstellungen	

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>— liefern keine individuellen, sondern typisierte Abbilder mittelalterlicher Funktions-träger</p> <p>(Bereich 3)</p>		
<p>22. Einsicht, daß von Mönchen Anstöße zur Erneuerung religiösen und gesellschaftlichen Lebens ausgehen</p>	<p>Das Leben des Franz von Assisi steht im Gegensatz zur Lebensweise vieler Menschen seiner Zeit</p> <p>Mönche als Volksprediger prangern Mißstände in Kirche und Gesellschaft an</p>	<p>L/S: Erarbeiten: Wichtige Stationen im Leben des Franziskus (Schulbuch)</p> <p>S: Quellenarbeit: Auszug aus einer Predigt, z. B. des Berthold von Regensburg, David von Augsburg oder einer anderen lokalgeschichtlichen Gestalt</p>	<p>Berichten über die Auswirkung von Lehre und Beispiel des Franz von Assisi</p>
	<p>Die franziskanische Bewegung erfaßt Menschen im ganzen europäischen Raum</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>L: Aufzeigen der Verbreitung der franziskanischen Bewegung im 13./14. Jahrhundert</p>	
<p><b>Bürgerliche Lebensformen</b></p>			
<p>*23. Kenntnis der wirtschaftlichen und politischen Funktionen mittelalterlicher Städte</p>	<p>Die Geschichte der meisten unserer Städte beginnt im Mittelalter</p>	<p>L/S: Erarbeiten des Beginns und des Wachstums von Städten aus historischen Stadtplänen</p>	<p>Gegenüberstellen von Stadt und Dorf im Mittelalter</p>
	<p>Die mittelalterlichen Städte sind wichtige geschützte Mittelpunkte für Handel und Gewerbe</p>	<p>L/S: Erarbeiten am Bild/Schulbuchtext: Marktplatz, Marktfriede, Mauer sind wichtige Kennzeichen städtischen Wirtschaftslebens</p>	
	<p>Das Geschäftsleben auf einem städtischen Markt ist streng geordnet</p>	<p>S: Quellenarbeit: Zusammenstellen der Bestimmungen einer Marktordnung (Anm. 15)</p>	
	<p>(Bereich 1)</p>		
<p>24. Einsicht, daß Bürger mittelalterlicher Städte politische Rechte und Freiheiten erringen, die zu wichtigen Voraussetzungen heutigen demokratischen Zusammenlebens werden</p>	<p>Die meisten Bürger leben anfangs in Abhängigkeit von einem Stadtherrn (z. B. Bischof, Herzog)</p>	<p>L: Darstellen: Stadtherren bestimmen, was in der Stadt geschieht</p>	<p>Vergleichen wichtiger bürgerlicher Rechte und Pflichten damals und heute</p>
	<p>Vielen Bürgergemeinden gelingt es, sich aus der Abhängigkeit vom Stadtherrn ganz bzw. weitgehend zu befreien</p>	<p>L: Quellennaher Bericht: Methoden und wichtige Schritte der Erringung der Unabhängigkeit (möglichst am lokalgeschichtlichen Beispiel dargestellt)</p>	
	<p>Bürgerliche Rechte und Pflichten</p>	<p>S: Quellenarbeit: Auszüge aus Stadtrechten (Anm. 16)</p>	
	<p>Die städtische Freiheit lockt zahlreiche Landbewohner in die Stadt</p>		

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
25. Kenntnis der sozialen Gruppen, ihrer Lebensformen und ihrer unterschiedlichen Teilhabe an der politischen Leitung der Stadtgemeinde	<p>Der Spielraum der Freiheit damals und heute</p> <p>(Bereich 2)</p> <p>Patrizier bilden die städtische Führungsschicht</p> <p>Handwerker und Händler schließen sich zu Interessengruppen zusammen (Zünfte, Gilden) und übernehmen Aufgaben sozialer Sicherung und städtischer Selbstverwaltung</p> <p>Gesellen, Knechte, Mägde, fahrendes Volk nehmen die unterste Stelle im Sozialgefüge ein</p> <p>Die Juden sind eine wichtige Randgruppe mit wechselnder sozialer Anerkennung in der Stadt</p> <p>Einzelne Gruppen ringen um die Beteiligung an der politischen Leitung der Stadtgemeinde, z. B. die Zünfte</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L/S: Gegenüberstellen in Beispielen: Rechte und Pflichten eines Grundholden/Leibeigenen, eines Bürgers in einer freien Reichsstadt und eines Staatsbürgers heute</p> <p>L/S: Bildarbeit: Patrizischer Lebensstil, politische Führungsfunktion, z. B. aus Ratsdarstellungen</p> <p>S: Quellenarbeit: Zunftsetzung (Anm. 17)</p> <p>L/S: Erstellen einer tabellarischen Übersicht: Die Vielfalt städtischen Gewerbes aus einem Handwerkerverzeichnis oder aus Bildern (Zunftzeichen)</p> <p>L: Darstellen: Stellung des niederen Volkes</p> <p>L/S: Erarbeiten: Gründe und Erscheinungsformen jüdischen Getto-Lebens</p> <p>L/S: Erarbeiten aus lokalgeschichtlichem Material</p>	<p>Erläutern einer unbeschrifteten graphischen Darstellung über den gesellschaftlichen Aufbau in der mittelalterlichen Stadt</p>
26. Einsicht in die Bedeutung gotischer Bau- und Kunstwerke	<p>Gotische Bürgerhäuser sind Zeugen des Reichtums und des politischen Selbstbewußtseins</p> <p>Kirchen sind z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Zeugnis und Symbol tiefen religiösen Glaubens (gotische Kathedralen)</li> <li>— Zeichen einer gewandten religiösen Gesinnung</li> <li>— Ausdruck neuer Ordensideale (Kirchen der Bettelorden)</li> <li>— Wahrzeichen reicher Stadtgemeinden</li> <li>— Ausdruck bürgerlicher Gemeinschaftsleistungen</li> </ul> <p>oder</p>	<p>L/S: Erarbeiten: Wichtige Kennzeichen gotischer Bauwerke</p> <p>L: Erläutern: Gotische Kirchenbauten als Symbolträger</p>	<p>Eigener Deutungsversuch an einem neuen Objekt (Abbildung)</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	Bildwerke		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— stellen Idealbilder ritterlicher Kultur dar</li> <li>— laden den Betrachter zum religiösen Einfühlen, zur Besinnung und zur Nachahmung ein</li> </ul> (Bereich 3)	S: Deutungsversuch: Gotische Bildwerke religiösen und profanen Charakters	
27. Einblick in die Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in der mittelalterlichen Stadt	Die wohlhabenden Stadtbürger gründen Schulen für ihre Kinder  In der Arbeits- und Lebensgemeinschaft mit dem Meister und seiner Familie wird der zukünftige Handwerker ausgebildet  Ein Teil der Kinder muß ohne Schule und Ausbildung aufwachsen  (Bereich 4)	L: Darstellen: Ausbildung in städtischen Schulen  S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Lehrlingsausbildung  L: Kurzbericht	Erklären von Unterschieden in der Erziehung und Ausbildung
*28. Einblick in Erscheinungsformen sozialer Fürsorge in der mittelalterlichen Stadt	In den mittelalterlichen Städten gibt es viele Besitzlose und Arme  Enges Zusammenleben und schlechte hygienische Verhältnisse begünstigen die Ausbreitung von Krankheiten und Seuchen  Die Fürsorge der Bürger für Mittellose und Kranke ist im Mittelalter hauptsächlich religiös motiviert  (Bereich 5)	L: Darstellen anhand lokalgeschichtlichen Materials  S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Motive eines Stifters anhand einer Stiftungsurkunde für ein Spital  L: Darstellen des Lebens in einem Spital (lokalgeschichtliches Beispiel)	Vergleich mittelalterlicher und heutiger sozialer Fürsorge und Krankenpflege
29. Überblick über die weltweiten Handelsbeziehungen spätmittelalterlicher Städte	Rohstoffe, Fertigwaren und Luxusartikel werden im Mittelalter weltweit gehandelt  Kaufherrengeschlechter und Handelsorganisationen entstehen — Ein lokalgeschichtliches Beispiel (Fugger in Augsburg, Runtinger in Regensburg, Tucher in Nürnberg, Ligsalz in München usw.)  oder — Die Hanse  (Bereich 1)	S: Erstellen einer schematischen Skizze: Handelszentren und -verbindungen  Tabellarisches Zuordnen von Gütern und Zentren  L/S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Politische und wirtschaftliche Macht bedeutender Fernhandels Häuser (Arbeit an lokalgeschichtlichem Material)	Ergänzen einer vorgegebenen Kartenskizze: Wichtige Handelswege und -zentren

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<b>III. Geschichtlicher Längsschnitt</b>			
*30. Einsicht, daß die Erziehungsformen und -inhalte jeweils die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse einer Zeit widerspiegeln	<p>In der Antike:</p> <p>Erziehung im alten Ägypten, in Athen und Sparta (siehe Lehrplan für den 5. Schülerjahrgang)</p> <p>Im Mittelalter:</p> <p>Die ritterliche Erziehung: siehe LZ 16</p> <p>Die Söhne und Töchter der Adelligen werden in Klosterschulen unterrichtet und erzogen</p> <p>Ausbildung künftiger Handwerker: siehe LZ 27</p> <p>Die meisten Landkinder bleiben ohne schulische Ausbildung</p>	<p>L: Jeweils kurze Einführung in die historische Situation bzw.</p> <p>S: Informieren aus dem Schulbuch, Sammeln einschlägigen Materials</p> <p>S bzw. L/S: Auswerten einschlägiger Bild- und Textquellen</p>	<p>Beschreiben der einzelnen Stationen</p> <p>Versuch, eine Entwicklung (Zusammenhang) aufzuzeigen</p>
	<p>In der Neuzeit:</p> <p>Die Forderung, daß alle Kinder eine grundlegende Schulbildung erhalten, wird im 18./19. Jahrhundert allmählich verwirklicht</p> <p>Die Kinder vieler Bauern und Arbeiter können Schulen nicht bzw. nur unregelmäßig besuchen, weil sie körperlich arbeiten müssen</p>		
	<p>Heute:</p> <p>Die Ausbildung aller Kinder ist nicht in allen Ländern der Erde Selbstverständlichkeit; Millionen von Kindern bleiben ihr Leben lang Analphabeten</p> <p>(Bereich 4)</p>		

Anhang: Quellenangaben

Die aufgeführten Quellen sind folgenden Werken entnommen:

- Lautemann, W. / Schlenke, M. (Hrsg.): Geschichte in Quellen, Bd. I: Arend, W.: Altertum. 2. Auflage München 1975 (GiQ I); Bd. II: Lautemann, W.: Mittelalter. München 1975 (GiQ II)
- Franz, G.: Deutsche Agrargeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, 3. Auflage Stuttgart 1973 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Nr. 42441)
- Starke, D.: Herrschaft und Genossenschaft im Mittelalter, 2. Auflage Stuttgart 1973 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Nr. 4221)
- Anm. 1: Sphrantzes: Der Fall von Konstantinopel, GiQ II, Nr. 745
- Anm. 2: Auszüge aus dem Koran, GiQ II, Nr. 24
- Anm. 3: Römischer Bericht von der Krönung Karls des Großen, GiQ II, Nr. 73; Einhard: Kaiserkrönung, GiQ II, Nr. 74
- Anm. 4: Widukind: Die Königskrönung Ottos I., GiQ II, Nr. 145
- Anm. 5: Die Reichsannalen über Karl den Großen und Tassilo III., GiQ II, Nr. 92

- Anm. 6: Inventar des Hofes Staffelsee, GiQ II, Nr. 100
- Anm. 7: Boemus: Schilderung des Bauernstandes, Franz, Nr. 12; Dorfordnungen und Weistümer: Franz, Nr. 10; Starke, Nr. 99 bis 101
- Anm. 8: Sozialer Aufstieg: Freilassung, Starke, Nr. 80; Ministeriale, Starke, Nr. 84; Neustädler, Starke, Nr. 90
- Anm. 9: Sozialer Abstieg: Starke, Nr. 75, 89
- Anm. 10: Rothe, Ritterspiegel, GiQ II, Nr. 387 b
- Anm. 11: Bernhard von Clairvaux: Aufruf zum Kreuzzug, GiQ II, Nr. 331
- Anm. 12: Wilhelm von Tyrus: Eroberung Jerusalems, GiQ II, Nr. 330
- Anm. 13: Treuga Dei von Soissons, GiQ II, Nr. 228; Erlaß Friedrichs I. über den Reichsfrieden, GiQ II, Nr. 352 (vgl. auch Nr. 360 b)
- Anm. 14: Auszüge aus der Regel des hl. Benedikt, GiQ I, Nr. 847
- Anm. 15: Marktrechtliche Bestimmungen, GiQ II, Nr. 639 (vgl. auch Nr. 644)
- Anm. 16: Stadtrecht von Freiburg, Starke, Nr. 116
- Anm. 17: Zunftsatzen, Starke, Nr. 130 bis 135

## DAS MODELL "CURRICULARER LEHRPLAN"

### Teil A: Die Struktur von Lernzielbeschreibungen

1. Der Curriculare Lehrplan geht von der Annahme aus, daß Erziehung und Bildung, soweit sie in der Schule geschehen, in einem gewissen Maße gelenkt werden müssen, um Schüler zu befähigen, die Lebenswirklichkeit zu bewältigen und selbständig zu gestalten. Insofern stellt der Curriculare Lehrplan gleichsam ein "Urmodell" von Unterricht dar: Ein Lernziel wird anhand eines Lerninhalts mit Hilfe bestimmter Unterrichtsverfahren angestrebt, und das tatsächlich Erreichte wird in der Lernzielkontrolle überprüft.

2. Lernziele geben im Rahmen des curricularen Lehrplans den didaktischen Schwerpunkt für Unterricht an. Sie steuern damit Begegnungen des Lernenden mit der Wirklichkeit und ihren Objektivationen, z.B. in Wissenschaft und Kunst. Diese Begegnung kann niemals ganz verplant werden; denn im Zusammenwirken von Schüler, Lehrer und Lerngegenstand kommt es zu spontanen und individuellen Erfahrungen. Dennoch müssen bis zu einem gewissen Grad verbindliche Lernziele den Unterricht bestimmen; als Gründe dafür lassen sich nennen:

- Lernziele sichern Qualifikationen, die erfahrungsgemäß zur individuellen Bewältigung des Lebens notwendig sind.
- Lernziele stellen eine einheitliche Grundlage für weiteres, aufbauendes Lernen her.
- Lernziele bilden die Voraussetzung für vergleichbare Anforderungen bei Leistungsbewertungen.
- Lernziele tragen zur Wahrung einer einheitlichen Kulturtradition bei.

3. Lernziele müssen möglichst eindeutig formuliert werden, um Leistungsbewertung vergleichbar zu machen, Schüler vor Überforderung zu schützen und vor allem einheitliche Grundlagen des Lernens zu schaffen. Deshalb werden im Modell Curricularer Lehrplan vereinbarte, feststehende Begriffe verwendet. Diese Begriffe werden im Teil B ausführlich erläutert. Für sie alle gilt, daß sie weitgehend der Alltagssprache entnommen, aber aufbauend auf lerntheoretischen Erkenntnissen präzisiert wurden. Die Erfahrung hat gezeigt, daß dieses System geeignet ist, schulische Lernziele hinreichend konkret zu beschreiben.
4. Lernzielformulierungen enthalten grundsätzlich zwei Elemente. Das erste Element, die Verhaltenskomponente, bezieht sich auf den Lernenden, indem es das lernpsychologisch erwünschte Endverhalten nach Art und Grad beschreibt. Das zweite Element, die Inhaltskomponente, beschreibt in Form einer vorerst pauschalen Inhaltsangabe den Wirklichkeitsausschnitt, an dem der Schüler das erwünschte Endverhalten zeigen soll.

Beispiel:

Verhaltenskomponente	Inhaltskomponente
Überblick	über die Entstehung der Schrift
Fähigkeit	zu diskutieren

Die Verhaltenskomponente wird mit Begriffen der in Teil B dargestellten und erläuterten Matrix ausgedrückt, die Inhaltskomponente wird im Lerninhalt (Kategorie 2 des Curricularen Lehrplans) differenziert beschrieben.

Gelegentlich wird es sinnvoll sein, von einer schematischen Trennung der Kategorien Lernziel und Lerninhalt

abzusehen und den ausdifferenzierten Lerninhalt in der Inhaltskomponente des Lernziels zu integrieren.

5. Mit jedem Begriff, der die Verhaltenskomponente beschreibt, sind zwei Aussagen verbunden:
- zur Zielklasse, z.B. Wissen, Können
  - zur Anforderungsstufe, z.B. Einblick, Vertrautheit

- 5.1 Lerntheoretische Erkenntnisse haben deutlich gemacht, daß es verschiedene Arten des Lernens gibt, zum Beispiel wörtliches Auswendiglernen, regelgeleitetes Anwenden, einsichtiges Problemlösen und wertendes Beurteilen. Der Unterschiedlichkeit der Lernergebnisse tragen die vier Zielklassen der Lernzielbeschreibung im Curricularen Lehrplan Rechnung.

Allerdings greifen diese im Unterricht weitgehend ineinander und bedingen sich oft gegenseitig. So kann es nicht Absicht sein, Wissen ohne Einsicht, Können ohne Kenntnis oder Verständnis ohne Wertung zu vermitteln.

Jedoch setzt die Zielklasse, die der Curriculare Lehrplan angibt, das vorherrschende didaktische Ziel verbindlich fest. Sie bildet somit das maßgebliche Kriterium für die Lernzielkontrolle. Der Hinweis erscheint angebracht, daß die vier Zielklassen für sich genommen keine Hierarchisierung der Lernziele vorwegnehmen. Ob Einsicht höher steht als Kenntnis, hängt vom Lerninhalt ab. Zum Beispiel ist "Kenntnis der Relativitätstheorie" schwieriger als die "Einsicht in den Zusammenhang von Bekleidungsfarbe und Verkehrssicherheit". Liegt dagegen der gleiche Lerninhalt zugrunde, so bedeutet etwa "Verständnis der Strukturprobleme in den Entwicklungsländern" mehr als die bloße "Kenntnis" derselben.

5.2 Jede Zielklasse enthält unterschiedliche Anforderungsstufen. Die Kriterien für diese Stufung sind gemäß der Eigenart der Lernzielklasse verschieden; sie berücksichtigen neben dem quantitativen Aspekt vor allem den qualitativen.

Lernziele der höheren Anforderungsstufen sind nicht nur höheren Jahrgangsstufen vorbehalten. Ihre Verwirklichung hängt vielmehr von einem altersgemäßen Lerninhalt ab: "Vertrautheit mit den persönlichen Daten" ist z.B. als Lernziel der Grundschule ohne weiteres möglich.

#### Teil B: Beschreibung der Zielklassen und Anforderungsstufen

Die untenstehende Matrix faßt die im Curricularen Lehrplan verwendeten Zielklassen und Anforderungsstufen (vgl. Teil A: 5.1, 5.2) zusammen. Sie dient lediglich einer ersten Übersicht; zum Verständnis der Zusammenhänge und zum Gebrauch der Begriffe ist die Lektüre der nachfolgenden Erläuterungen unerlässlich.

Ziel- klassen →	WISSEN Informationen	KONNEN Operationen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen	
Anforderungsstufen	<b>Einblick:</b> (in Aus- schnitte eines Wis- sensgebiets)  <b>Überblick:</b> (über den Zusammen- hang wich- tiger Teile)	beschreiben erste Begeg- nung mit ein- nem Wis- sensgebiet	<b>Fähigkeit:</b> bezeichnet dasjenige Können, das zum Vollzug von Oper- ationen notwendig ist	<b>Bewußtsein:</b> die Pro- blemlage wird in ihren wichtigen Aspekten erfaßt	Offen- heit Neigung Interesse ...
	<b>Kenntnis:</b> verlangt stär- kere Differenzierung der Inhalte und Betonung der Zusammenhänge	<b>Fertigkeit:</b> verlangt einge- schliffenes, fast müheloses Können	Fähig- keit*	<b>Einsicht:</b> eine Lösung des Problems wird erfaßt	Achtung Freude ... Bereit- schaft ...
	<b>Vertrautheit:</b> bedeutet souveränes Verfügen über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge	<b>Beherrschung:</b> bedeutet sou- veränes Verfü- gen über die eingebühten Verfahrens- muster	Fähig- keit*	<b>Verständnis:</b> eine Lö- sung des Problems wird überprüft und ggf. anerkannt	... Entschlos- senheit ...

\* Besondere Anforderungen, aus denen eine Stufung des Begriffs Fähigkeit hervorgeht, werden durch Zusätze (z. B. bezüglich der geforderten Selbständigkeit, Genauigkeit oder Geschwindigkeit) angegeben.

## 1. Zielklasse: Wissen

### 1.1 Die Zielklasse Wissen hebt als didaktischen Schwerpunkt das Behalten von Informationen sowie das Verfügen darüber hervor.

Die Informationen können Einzelheiten, Fakten, Struk-  
turen, Zusammenhänge und Systeme betreffen. Die Beschaf-  
fenheit der Information kommt in der Inhaltskomponente  
des Lernziels zum Ausdruck. Zur Aufnahme und zum lang-  
fristigen Behalten vor allem von komplexen Informatio-  
nen ist ein strukturierendes, sinnbezogenes Lernen un-  
entbehrlich; entsprechende methodische Hinweise enthält  
die Kategorie Unterrichtsverfahren.

Wenn die Schüler über bestimmte Informationen wörtlich  
verfügen sollen (z.B. beim Aufsagen eines Gedichts), so  
ist dies bei den Hinweisen zur Lernzielkontrolle zu ver-  
merken.

1.2 Die Anforderungsstufen in der Zielklasse Wissen bezeichnen die unterschiedlichen Grade des Eindringens in ein Wissensgebiet.

Einblick und Überblick bezeichnen verschiedene Formen der ersten Begegnung mit einem Wissensgebiet. Sie unterscheiden sich dadurch, daß bei Einblick ein oder mehrere Ausschnitte eines Wissensgebietes angeeignet werden, während bei Überblick dessen wichtige Teile im Zusammenhang gesehen werden.

Kenntnis bezeichnet die mittlere Stufe des Eindringens in ein Wissensgebiet. Auf ihr wird eine stärkere Differenzierung der Inhalte angestrebt; je nach Sachverhalt müssen Zusammenhänge zwischen den Teilinformationen betont werden.

Vertrautheit bezeichnet vertieftes Eindringen in ein Wissensgebiet. Im Vergleich zu den vorhergehenden Stufen wird besonderer Wert darauf gelegt, über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge souverän zu verfügen.

## 2. Zielklasse: Können

2.1 Die Zielklasse Können hebt als didaktischen Schwerpunkt das Ausführen von Operationen hervor.

Dabei umfaßt diese Klasse Operationen unterschiedlichster Art, angefangen vom mechanischen Nachvollzug eingeübter Verfahrensmuster bis zur selbständigen, kreativen Bearbeitung komplexer Aufgaben.

Ein strikte Trennung der Zielklasse Können in einen kognitiven bzw. motorischen Bereich ist wegen der ganzheitlichen Struktur des Menschen nicht möglich. Häufig umfassen Operationen gleichzeitig den kognitiven wie auch den motorischen Bereich, wie das z.B. bei "Schreiben" der Fall ist.

2.2 Die Anforderungsstufen in der Zielklasse Können berücksichtigen verschiedene Kriterien. Einerseits bezeichnen die Begriffe Fähigkeit, Fertigkeit und Beherrschung unterschiedliche Grade der Geläufigkeit bzw. Sicherheit bei der Ausführung von Operationen. Andererseits umfaßt der Begriff Fähigkeit auch unterschiedliche Grade der Selbständigkeit, die durch adverbiale Zusätze wie "aufgrund einer Vorlage, ohne nähere Anweisung" ausgedrückt werden können, sowie unterschiedlich komplexe Handlungen, die durch die Inhaltskomponente, z.B. "ein gleichschenkliges Dreieck konstruieren", bestimmt werden. Insofern zieht sich der Begriff Fähigkeit über alle drei Anforderungsstufen hin.

Bei Bedarf können besondere Anforderungen wie z.B. eine festgelegte Geschwindigkeit oder Genauigkeit durch Zusätze in der Inhaltskomponente des Lernziels, im Lerninhalt selbst oder in der Lernzielkontrolle angegeben werden.

Fähigkeit bedeutet dasjenige Können, das zum Vollzug von Operationen notwendig ist.

Fertigkeit bezeichnet ein durch vermehrte Übungen eingeschliffenes, fast müheloses Können.

Beherrschung bezeichnet ein Können, bei dem über die eingeübten Verfahrensmuster souverän verfügt wird.

### 3. Zielklasse: Erkennen

3.1 Die Zielklasse Erkennen hebt als didaktischen Schwerpunkt die Auseinandersetzung mit Problemen hervor.

Als Probleme begegnen Schülern aller Jahrgangsstufen Sachverhalte, die noch wenig strukturiert und im Hinblick auf Lösungen offen erscheinen.

Problemorientierter Unterricht heißt, daß der Schüler zu einer Auseinandersetzung mit Problemen veranlaßt wird. Dabei muß der Schüler zunächst die Problemlage

erfassen und dann von verfügbaren Mitteln aus nach eigener Überlegung und Entscheidung Lösungsmöglichkeiten suchen und erproben.

Bei der Lernzielkontrolle wird vom Schüler erwartet, daß er Problemlösungen nicht nur wiedergibt, sondern den Prozeß der Problembearbeitung aufzeigen und begründen kann.

Wertbezogene Probleme lassen eindeutige Lösungen vielfach nicht zu, sie sind im Zusammenhang mit der Zielklasse Werten zu sehen.

- 3.2 Die Anforderungsstufen der Zielklasse Erkennen bezeichnen unterschiedliche Grade der Durchdringung von Problemen. Dabei kann die jeweilige Stufe entweder als Phase im Prozeß der Problembearbeitung verstanden werden oder als eine für sich allein sinnvolle didaktische Aufgabe.

Bewußtsein bezeichnet die erste Stufe der Problemdurchdringung. Auf dieser Stufe wird die Problemlage in ihren wichtigen Aspekten erfaßt.

Einsicht (in ..., daß ...) bezeichnet die zweite Stufe der Problemdurchdringung. Auf dieser Stufe werden eine Lösung bzw. Lösungen des Problems ausgearbeitet.

Verständnis (eines Sachverhalts oder für einen Sachverhalt) bezeichnet die dritte Stufe der Problemdurchdringung. Auf dieser Stufe wird eine Problemlösung in einen größeren Zusammenhang (Alternativen!) gebracht, überprüft, und ggf. anerkannt.

Um einen affektiven Nebensinn (Verständnis für ...) auszuschließen, kann auch der Begriff Erkenntnis verwendet werden.

#### 4. Zielklasse: Werten

4.1 Da der affektive Bereich in der Erziehung eine über-  
ragende Rolle spielt, müssen auch Lehrpläne für ihn  
offen sein. Daher wird im folgenden ein gegliederter  
Katalog von Begriffen angeboten, der sowohl in Präam-  
beln und erklärenden Zwischentexten als auch in Ergän-  
zung zu kognitiven Lernzielen verwendet werden kann.  
Es muß aber ausdrücklich gewarnt werden vor einer nai-  
ven Verplanung der Erziehung des Menschen und vor der  
Messung von Einstellungen zum Zwecke der Benotung.

4.2 Die Begriffe aus der Klasse Werten beschreiben Einstel-  
lungen, die sich auf Werte beziehen und zu entsprechen-  
den Handlungen disponieren. Sie werden in der folgen-  
den Tabelle in diese zwei Gruppen unterteilt und ent-  
sprechend der Stärke der emotionalen Beteiligung ange-  
ordnet.

WERTBEZUG	HANDLUNGSBEZUG
Offenheit, Aufgeschlossenheit Interesse	Neigung ...
Hochschätzung, Achtung, Freude ...	Bereitschaft ...
Liebe, Verehrung, Begeisterung ...	Entschlossenheit ...

↓

Die obigen Begriffe sind exemplarisch ausgewählt und  
werden je nach Kontext umgeformt bzw. ergänzt werden  
müssen. Begriffe wie Liebe, Begeisterung sind ledig-  
lich zur Verdeutlichung der Steigerung aufgenommen;  
sie werden jedoch im Lehrplan kaum Verwendung finden.



DER NEUE LEHRPLAN VOR DEM HINTERGRUND VERÄNDERTER  
DIDAKTISCHER BEDINGUNGEN

Nach einer Pause von sechs Jahren ist das Fach Geschichte 1977 wieder in die Stundentafel der 5. und 6. Jahrgangsstufe der bayerischen Hauptschule zurückgekehrt. Wer die große Zuneigung der Schüler in Betracht zieht, die sie - erfahrungsgemäß - in dieser Altersstufe der Geschichte entgegenbringen, der mag bedauern, daß nur e i n e Wochenstunde dafür zur Verfügung steht. Aufs Ganze gesehen erhöht sich aber mit der Wiedereinführung die Geschichte innerhalb der Hauptschule auf insgesamt acht Wochenstunden (ab der 7. Jahrgangsstufe ist das Fach zweistündig). In Zeiten, in denen anderswo der Anteil der Geschichte im Fächerkanon der Schule zugunsten sozial- und politikwissenschaftlicher Sachbereiche eingeschränkt wird, ist dies eine durchaus erfreuliche Entwicklung. Die Wiedereinführung des Geschichtsunterrichts in der 5. und 6. Jahrgangsstufe ermöglicht nun den Schülern die durchgängige Begegnung mit Geschichte von der 1. bis zur 9. Jahrgangsstufe.

Der Entschluß zur Wiedereinführung bot die Chance zur Neukonzeption eines Lehrplans für die 5. und 6. Jahrgangsstufe, die aufgrund der entwicklungspsychologischen Annahmen immer eine Sonderstellung in der Geschichtsdidaktik eingenommen hat. Daß der alte Lehrplan nicht einfach wieder in Kraft gesetzt werden konnte, ist jedem einleuchtend, der die curriculare Reform und die Diskussion über den Geschichtsunterricht in den letzten 10 Jahren verfolgt hat. Wer jedoch zum Zeitpunkt des Beginns der Arbeit an den neuen Lehrplänen (Herbst 1976) im geschichtsdidaktischen Raum nach verwendbaren Vorschlägen für einen Geschichtslehrplan für die 5. und 6. Jahrgangsstufe Ausschau hielt, der stieß zwar auf einige anregende Konzepte, nicht aber auf akzeptable konkrete Beispiele, die als Vorlage hätten

dienen können. Der Arbeitskreis sah sich weder von der personellen Besetzung noch von der zeitlichen Vorgabe her in der Lage, theoretisch und praktisch grundlegende Forschungen zu treiben, die Voraussetzung für ein originales und erprobtes Konzept gewesen wären. Trotzdem konnte er nicht den neuen Wein in die alten Schläuche füllen, sondern mußte versuchen, auf eine im Vergleich zum alten Lehrplan veränderte curriculare Lage zu reagieren.

Im Folgenden soll an zwei Bereichen aufgezeigt werden, welchen Problemen sich ein Gremium heute konfrontiert sieht, das einen neuen Geschichtslehrplan zu erstellen hat.

### 1. Die curriculare Reformbewegung

Sie hat wohl am stärksten das herkömmliche Gesicht der Lehrpläne verändert. Zwar hat sich ihr anfänglich erhobener Anspruch, aus wissenschaftlich erforschten Lebenssituationen allgemeine Qualifikationen zu gewinnen und aus ihnen ein geschlossenes Gefüge von Inhalten abzuleiten, an denen diese Qualifikationen erworben werden können, nicht erfüllen lassen; trotzdem hat sie eine - aufs Ganze gesehen - fruchtbare Diskussion über die Aktualisierung nicht nur von einzelnen Lerninhalten, sondern von ganzen Fächern gebracht. Auch bzw. vor allem der Geschichtsunterricht geriet angesichts der Frage nach der Relevanz von Geschichte für den Einzelnen und die Gesellschaft heute unter starken Legitimationsdruck.

Auf die curriculare Herausforderung haben in den letzten Jahren sowohl Geschichtswissenschaftler und -didaktiker als auch Bildungspolitiker mit einer Reihe von theoretischen Beiträgen und konkreten Lehrplanentwürfen reagiert. Sie können hier nicht alle referiert, sondern lediglich in einigen Beispielen vorgestellt werden.

### Erstes Beispiel<sup>1)</sup>

Die spektakulärsten Maßnahmen auf dem Lehrplansektor waren die von staatlicher Seite initiierten Hessischen Rahmenrichtlinien (HRR). Sie haben den curricularen Grundgedanken wohl am konsequentesten in die Tat umzusetzen versucht. Auffälliges Merkmal ist die an sich schon lange vor der curricularen Wende diskutierte enge Verklammerung historischer und politisch-sozialer Bildung. Sie wurde hier durch die Integration von Sozialkunde, Geographie und Geschichte zu dem Fach "Gesellschaftslehre" verwirklicht. Als oberstes Lernziel wird die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung deklariert. Ihm werden vier Lernfelder zugeordnet, zu denen die "Situationen, in denen Schüler gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren" (S. 19) verdichtet wurden, die Lernfelder "Sozialisation", "Wirtschaftliche Verhältnisse", "Institutionalisierte Machtausübung" und "Intergesellschaftliche Konflikte". In diesen Lernfeldern werden Inhalte aus der Geographie, Politikwissenschaft, Soziologie und Sozialpsychologie, Ethnologie, Geschichte und einigen anderen Wissenschaften eingebracht.

Welche Rolle in diesem Einheitsfach historische Sachverhalte spielen, zeigt ein Blick auf die einzelnen Lernfelder innerhalb des 5./6. Schuljahres.

Im Lernfeld Sozialisation soll die "Verschiedenartigkeit von Erziehungsformen" (S. 75) durch die Gegenüberstellung von selbsterfahrenen und historisch-fremden Formen ins Bewußtsein gehoben werden: "Erziehung in Sparta, ritterliche Erziehung, Ausbildung zur Zeit der Zünfte, bürgerliche Kindererziehung im 19. Jahrhundert, Kinderarbeit im 19. Jahrhundert" (S. 72). Innerhalb des Themenstichworts "Schule als Institution in historischer Sicht" wird die Betrachtung des Wandels der Lehrerrolle angeregt und untersucht, wie Schüler früher Schule erfahren haben. Die extremen Auswirkungen von Vorurteilen gegenüber Minderheiten sollen an der "Vernichtung der Indianer in Nordamerika", an "Sklavenschicksalen der Neger" und an den "Judenprogrammen im Mittelalter/an der Judenvernichtung im 'Dritten Reich'" (S.90) verdeutlicht werden.

Im Lernfeld Wirtschaft soll die Analyse des "Übergangs von der Jäger- und Sammlergesellschaft zur Ackerbaugesellschaft" (S. 205) zur Klärung des "Zusammenhang(s) zwischen wirtschaftlichen Tätigkeiten und den jeweiligen Lebensverhältnissen" (S. 203) beitragen helfen. In diesem Lernfeld werden weiter "schichtspezifische Lebensverhältnisse und deren Veränderung" (S. 209) am Beispiel der "Stände im Mittelalter" und der "Klassen und Schichten in der Phase der Industrialisierung" (S. 210) betrachtet.

Im Lernfeld "Öffentliche Aufgaben" finden sich in der 5./6. Jahrgangsstufe keine historischen Inhalte.

Im Lernfeld "Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung" (S. 327) wird am Beispiel der Auseinandersetzung zwischen Sparta und Athen oder der Kriege zwischen Rom und Karthago bei den Schülern die Befähigung angebahnt, "internationale Konflikte" nach verschiedenen Seiten hin zu analysieren, vor allem bezüglich der "sozialen Stellung der jeweils handelnden Personen" (S. 343). "Auf diese Weise sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, um in den folgenden Jahrgangsstufen internationale Konflikte auf gesellschaftliche Strukturen bezogen zu untersuchen" (S. 343).

In den HRR wird die Person des Schülers in seiner individuellen Lage und in seinen verschiedenartigen Bezügen zum gesellschaftlichen Umfeld so intensiv und explizit in den Mittelpunkt unterrichtlicher Reflexion gestellt, wie dies in der Geschichte des Lehrplans bisher wohl noch nie der Fall war. Aktualisierung des Unterrichtsstoffes wird hier nicht nur nach dem Kriterium der Bedeutsamkeit für die Gegenwart, sondern auch für die Existenz des Schülers vorgenommen. So sehr der Entschluß und der Mut zu diesem Vorgehen Anerkennung verdienen, so wenig sein Ergebnis. Wohl noch kein Lehrplanentwurf hat jemals so heftige Diskussionen ausgelöst wie die HRR. Die Kritik bezog sich weniger auf das curriculare Fragen als solches, als vielmehr auf die politische, pädagogische und wissenschaftliche Unausgewogenheit seines Endprodukts. Moniert wurde u.a. die durchgängige Reduzierung der ausgewählten Inhalte und Probleme auf die Ebene von Konflikten, die Überbetonung der Gesellschaft als nahezu ausschließliches Verursachungsprinzip persönlichen Fehlverhaltens und Versagens und die Verwendung von wissenschaftlichen Thesen in der Weise, als

wären sie gesicherte Forschungsergebnisse.

Geschichtliche Inhalte finden in dem Konzept nur mehr insoweit Berücksichtigung, als sie in punktueller Auswahl zum Verständnis des Gewordenseins und damit auch zur Einsicht in die Veränderbarkeit einzelner ausgewählter Lernprobleme innerhalb der Lernfelder vonnöten sind. Geschichte "wird zum Arsenal, aus dem ad hoc zusätzliche Argumente zur Abstützung vorgefaßter Meinungen beigebracht werden können"<sup>2)</sup>.

### Zweites Beispiel<sup>3)</sup>

Aus dem fachdidaktischen Bereich sei kurz auf eines der theoretischen Konzepte eingegangen, das die Aktualisierung der Geschichte noch stärker als die HRR auf den Schüler abstellt. Es handelt sich um Annette Kuhns Versuch, das Interesse des Jugendlichen an der Geschichte zur alleinigen curricularen Grundlage zu erheben.

Das Interesse des Schülers an Geschichte ist nach Kuhn nicht durch empirische Untersuchungen feststellbar, weil es in der Regel verschüttet und der Schüler selbst über sein Interesse nicht aufgeklärt sei; das Interesse an Geschichte sei vielmehr ein fundamentaler Antrieb des jungen Menschen, der zu seinem Selbsterhaltungs- und Orientierungsbedürfnis gehöre. Dieses Interesse sei nicht auf ein unverbindliches Kennenlernen oder bloßes Aneignen der Geschichte aus, sondern auf einen kritischen Aufklärungs- und Aneignungsprozeß mit dem Ziel der individuellen und gesamtgesellschaftlichen Emanzipation. Kuhn nennt "das Interesse des Schülers an Geschichte emanzipatorisch, weil der einzelne Schüler um seiner eigenen Emanzipation willen sich auch ohne Zwang mit Geschichte beschäftigt. ... Entspricht der Geschichtsunterricht den Erkenntnisinteressen des Schülers, dann muß er ihm Aufklärung geben sowohl über die gesellschaftlichen Bedingungen, die seiner Emanzipation im Wege stehen, als auch über die emanzipatorischen Möglichkeiten von Individuen und Gruppen. Damit eröffnet der Geschichtsunterricht ihm einen Weg, um sich in einer rationalen differenzierten Weise mit emanzipativen Kräften zu solidarisieren und gegen anti-emanzipative Bewegungen Stellung zu nehmen." (S. 28)

Über das emanzipative = historische Interesse des Schülers wird weiter gesagt, daß es sich in einem antagonistischen Verhältnis zum gesellschaftlichen System befinde. Es wird unterstellt, daß das gegenwärtige gesellschaftlich-politische System grundsätzlich dem jugendlichen Streben nach Selbstbestimmung und Mitbestimmung im Wege stehe, ja es verhindere. Aus dem Erlebnis dieser Diskrepanz, aus der "Erfahrung nicht durchschaubarer Repressionen" (S.29) und "gesellschaftlich verursachten Leidensdrucks" resultiert gleichsam von selbst ein Kanon von Lerninhalten. Richtschnur für die Auswahl geschichtlicher Inhalte wird schließlich: "Geschichte im Interesse des Schülers ist in erster Linie eine Geschichte der gelungenen, aber vor allem der mißlungenen Partizipationsbestrebungen, in der die Bedingungen der Emanzipation und ihrer Verhinderungsmechanismen aufgedeckt werden ..." (S. 30); und: "Geschichte bedeutet die Rekonstruktion der historischen Bedingungen der Unterdrückung in der Absicht, ihre Überwindung zu ermöglichen" (S. 36). Die auf diese Weise anfallenden Inhalte sind "die Geschichte der Arbeiter, der Angestellten, der Frauen, die Geschichte der Schule, des Gefängniswesens, des Militärs, der Familie, der Jugendlichen usw." (S. 29 f.).

Der Geschichtsunterricht und seine Stoffauswahl werden in Kuhns Konzept nicht nur auf e i n Kriterium abgestellt, nämlich auf die Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen, sondern diese Bedürfnisse werden auch noch auf ein einziges reduziert, das der eigenen Befreiung von Abhängigkeiten. Niemand wird bestreiten, daß dieses Grundbedürfnis existiert, niemand wird auch die Aufgabe des Geschichtsunterrichts nicht anerkennen, zur Parteinahme und Solidarität mit Unterdrückten und Unterprivilegierten zu erziehen. Den gesamten Geschichtsunterricht jedoch einseitig darauf zu beschränken, bedeutet, Jugendliche der Unfähigkeit preisgeben, Bewahrenswertes oder gar Verteidigungswertes in unserer Gesellschaft überhaupt wahrzunehmen, geschweige denn sich dafür zu engagieren. Ein Geschichtsunterricht, der sich auch dieses zum Ziel setzt, müßte Grundbedürfnisse von Kindern mit in sein Konzept aufnehmen, wie sie z.B. H.v.Hentig (in den "Scheidewegen" I/1976) beschrieben hat: "Kinder müssen erfahren können, was eine starke, bleibende Beziehung, was schützende ... Gruppen, was selbst geschaffene Ordnungen vermögen"<sup>4</sup>).

### Drittes Beispiel<sup>5)</sup>

Hier soll kurz auf das Ergebnis einer Arbeitsgruppe des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands eingegangen werden, die sich der Problematik der Stoffauswahl angenommen hat, nachdem die Curriculararbeit in der Geschichtsdidaktik sich weitgehend auf die Produktion umfangreicher Lernzieltabellen beschränkt hatte und von daher kaum mehr eine wirksame Hilfe für die Bewältigung der Stofffülle zu erwarten war. Die Arbeitsgruppe hat weniger über eine schlüssige Theorie, sondern mehr auf der pragmatischen Ebene gegenseitiger Übereinkunft Vorschläge erarbeitet, die zwar das Problem der Stoffauswahl nicht löst, für den Lehrplanpraktiker jedoch brauchbare Entscheidungshilfen und Argumente für didaktische Begründungen liefert.

Im Folgenden werden lediglich die Auswahlkriterien genannt, nicht aber die Verfahren geschildert, mit deren Hilfe ein strukturierter Stoffkanon zustandekommt. Jeder zeitgemäße Lehrplan der Geschichte sollte nach Ansicht der Arbeitsgruppe Inhalte und Probleme folgender Bereiche thematisieren:

- (1) Der Geschichtsunterricht muß einen Einblick geben in die säkularen Grundlagen des gegenwärtigen Zeitalters, die nicht erst in den letzten 200 Jahren, sondern in den letzten 2000 Jahren gelegt wurden. Zu ihnen gehört die griechische Wissenschaft, das römische Rechtsdenken, das Christentum ebenso wie das genossenschaftliche Denken und Handeln im Mittelalter, die Reformation, die Aufklärung, die Europäisierung der Welt und die verschiedenen Stationen und Formen des Staates, die Ausformung demokratischer Lebensweise und ihrer Gegenmodelle, die modernen Revolutionen ... (S. 31).
- (2) Schüler sollen einen Einblick erhalten in die historischen Vorgänge, von denen die Eltern- und Großeltern-generation geprägt worden ist, und in die Probleme, die sie zu bewältigen hatten bzw. an deren Lösung sie gescheitert sind: ihr Leben in einem totalen Staat, im Weltkrieg, mit den Problemen und Tatbeständen, die er hinterlassen hat.
- (3) Das Verständnis aktueller politischer Probleme setzt Kenntnisse über ihre Entstehungsgeschichte und die jeweils einschlägigen Begriffe voraus: Industrialisation, Dritte Welt, das geteilte Deutschland, internationale Konflikte, übernationale Ordnungen, Demokratisierung ... (S. 32 f.).

- (4) Der Geschichtsunterricht spielt eine besondere Rolle in der Kritik eigener und fremder Einstellungen, vor allem im ethischen, politisch-ideologischen, sozialen Bereich. Darüber hinaus kann er zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten anbieten.
- (5) Der Geschichtsunterricht hat auf spezifische "Lebensbedürfnisse und Erkenntnisinteressen" der Jugendlichen Rücksicht zu nehmen. Zwar sind darüber bislang gesicherte wissenschaftliche Befunde nicht ermittelt worden; aus der pädagogischen Erfahrung heraus weiß man jedoch, daß Jugendliche besondere Interessen haben an "fremden Ländern und Entdeckungen", an "Gleichaltrigen, sozial Gleichgestellten", an "Selbst- und Mitbestimmung", am "Widerstand gegen Tradition und Vorgeprägtes" ... (S. 35 f.).
- (6) Heutiger Geschichtsunterricht darf sich nicht mehr auf nationale und europäische Geschichte beschränken, sondern muß darüber hinaus den Blick lenken auf die globalen Verflechtungen, insbesondere von Wirtschaft, Politik und Kultur. Diese weltgeschichtliche Dimension könnte schon erreicht werden, wenn in einige wenige fremde Kulturkreise eingeführt würde, z.B. in den ostasiatischen, in den lateinamerikanischen Kulturkreis.  
Der Geschichtsunterricht kann heute auch nicht darauf verzichten, in gesamtgeschichtliche Zusammenhänge und Deutungen einzuführen, z.B. in den historischen Materialismus, die christliche Auffassung von Geschichte ... (S. 36).
- (7) Historisch und politisch denken zu lernen hat zur Voraussetzung, daß man sich bestimmte fachrelevante Grundkategorien angeeignet hat und "zur Analyse und Beurteilung gegenwärtiger Erscheinungen" (S. 37) anwenden kann: Lange Dauer, Zeitalter, Generation, Veränderung, Strukturhaftigkeit, Kausalität ...
- (8) Eine weitere Voraussetzung dafür ist, daß man verschiedene Sachbereiche unterscheiden und mögliche Interdependenzen zwischen ihnen erkennen kann: Wirtschaft, Technik, Recht, Sozialisation, Staat und Herrschaft, Berufs- und Arbeitswelt, Wissenschaft, Religion, Kunst ... (S. 39).

#### Ergebnis:

Wer die konsequente Verwirklichung neuerer geschichtsdidaktischer Reformansätze in den neuen Lehrplänen zur Geschichte in der bayerischen Hauptschule vermißt, sollte sehen, daß

- ein Großteil von ihnen über ein theoretisches Anfangsstadium nicht hinausgekommen ist,

- manche von ihnen durch wissenschaftstheoretische Einseitigkeit und politische Unausgewogenheit gekennzeichnet sind oder einen absoluten Geltungsanspruch anmelden, der für einen Lehrplan, der alle Kinder und Lehrer eines demokratisch verfaßten Landes bindet, unakzeptabel ist.

Nicht bestritten werden soll jedoch, daß diese Reformansätze wichtige Denkanstöße geben, daß die curriculare Reformbewegung insgesamt auch dem Unterrichtsfach Geschichte fruchtbare Impulse gegeben und es aus seiner Erstarrung gelöst hat.

Die referierten Beispiele belegen anschaulich die unterschiedlichen Antworten, die auf die curriculare Forderung nach Aktualisierung der Geschichte gegeben werden. Sie hängen entscheidend davon ab, welches Gewicht den drei Lehrplandeterminanten "Kind", "Gesellschaft" und "Fachwissenschaft" jeweils gegeben wird. Werden das "Kind" und/oder die "Gesellschaft" zu sehr betont, besteht die Gefahr, daß die Wissenschaft zur beliebigen Beispielsammlung und zum bloßen erzieherischen Magazin degradiert wird. Wird andererseits der Wissenschaft das Übergewicht zugesprochen, wie in den Stoffplänen der Vergangenheit oftmals geschehen, so werden der Schüler und die Gesellschaft in ihren gegenwärtigen Problemen "abgenabelt". Ein Unterricht nach solchen Plänen bleibt weitgehend ergebnislos. Am besten wird im dritten Beispiel das Bemühen sichtbar, zwischen den drei Determinanten zu vermitteln. Mit dieser Bewertung ist auch die Basis genannt, auf der sich der Arbeitskreis bemüht hat, ein ausgewogenes Ergebnis zu erzielen. Richtschnur war ihm dabei: "Ziele sind didaktische Regulative, in denen die logischen und die Sachstrukturen der Fachdisziplin, die individuellen und sozialen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Lernenden sowie die politischen und soziokulturellen Interessen und Ansprüche der Gesellschaft miteinander vermittelt werden"<sup>6)</sup>.

Die Forderung nach Aktualisierung der Geschichte korrespondiert mit der der Lernzielorientierung des Geschichtsunterrichts, das heißt in dem hier besprochenen Zusammenhang: Das Ergebnis der genannten Vermittlungsbemühung, die wir in den nachfolgenden Darlegungen als "geschichtspädagogische Gewichtung" bezeichnen, soll sich in konkreten, das erwartete Lernverhalten der Schüler berücksichtigenden Zielformulierungen niederschlagen.

## 2. Gewandelte psychologische Bedingungen des Geschichtsunterrichts

Wer geschichtsdidaktische Veröffentlichungen, Geschichtsbücher, methodische Empfehlungen in den Lehrplanpräambeln bzw. in der Verfahrensspalte des neuen Lehrplans vor und nach der "geschichtslosen" Zeit in der 5. und 6. Jahrgangsstufe miteinander vergleicht, dem fällt auf, daß sich die Aussagen und Auffassungen über die Lernbedingungen und die methodische Gestaltung des Geschichtsunterrichts zum Teil stark gewandelt haben. Ausgelöst wurde dieser Wandel durch jugendsoziologische Untersuchungen, durch die Kritik an einem persönlichkeitszentrierten Geschichtsbild, das nicht nur der Geschichtsunterricht, sondern lange Zeit auch die Geschichtswissenschaft vermittelt habe, vor allem aber durch den Einfluß der modernen Entwicklungs- und Lernpsychologie auf die Geschichtsdidaktik.

Mitte der 60er Jahre waren sich die Geschichtsdidaktiker und -lehrer noch sicher, daß der Geschichtsunterricht auf gültigen, durch Erfahrung und wissenschaftliche Empirie gesicherten Grundlagen ruhe. Unbestritten war damals:

- Zeitbewußtsein, geschichtliches Verstehen und Interesse, durchläuft bei Kindern und Jugendlichen bestimmte Entwicklungsphasen, die überwiegend von psychischen Reifungsprozessen abhängen<sup>7)</sup>.

- Zum "vollen" Verständnis der Geschichte, z.B. zum Erfassen struktureller Interdependenzen, von Kausal- und Finalzusammenhängen, von Handlungsmotiven ... werden Schüler erst in und nach der Pubertät reif. In der Zeit davor, hauptsächlich in der 5. und 6. Jahrgangsstufe, ist ihnen Geschichte nur in einer erlebnishaft aufbereiteten Form zugänglich. Erlebnisse schafft am besten eine nach den Grundsätzen des Dramatisierens, Personalisierens, Kostümierens und Lokalisierens gestaltete Lehrererzählung, die als "Herzstück" des Geschichtsunterrichts für diese Altersstufe gilt.
- Es ist zwischen "affinen" und "diffugen" Stoffen zu unterscheiden. "Affine" Stoffe sind jene, denen Kinder spontanes Interesse entgegenbringen, z.B. geschichtliche Persönlichkeiten, von Aktivitäten erfüllte Ereignisse, mythisch-magische Vorgänge ... Dagegen sind für sie u.a. politisch-ökonomische Zusammenhänge und überindividuelle Ordnungen schwer zugänglich. Sie gehören zu den "diffugen" Stoffen<sup>8)</sup>.

Heute wird kaum mehr eine der genannten Grundlagen des Geschichtsunterrichts anerkannt:

- Zunächst waren es jugendpsychologische Untersuchungen<sup>9)</sup>, die die Gültigkeit der entwicklungspsychologischen Ergebnisse in der Geschichtsdidaktik in Frage gestellt haben. Sie fanden auch noch bei älteren Jugendlichen Elemente eines Geschichtsbildes, die nach dem Reifestufen-schema in diesem Alter eigentlich nicht mehr vorkommen durften, voran eine stark personalisierende Sicht der Geschichte, personalisierte Kollektiva (z.B. "die Franzosen", "der Jude") und stereotype Ordnungsschemata (z.B. Kapitalismus und Kommunismus).
- Schließlich haben Entwicklungspsychologie und Begabungsforschung das Denken in starren Reifestufen überwunden. Ihrer Ansicht nach spielen in der geistigen Entwicklung

des Kindes zwar auch endogene Reifungsprozesse eine Rolle, die Hauptbedeutung käme dabei jedoch den Lernprozessen zu. Geschichtliches Verständnis und Interesse können demnach nicht mehr als phasenspezifisch - unwandelbar angesehen, sondern müssen zu jenen Bereichen gerechnet werden, die durch soziokulturelle Faktoren beeinflussbar sind, z.B. durch das Elternhaus, durch öffentliche Medien, nicht zuletzt durch den Geschichtsunterricht. So gesehen gibt es auch keinen festen Kanon altersspezifischer Stoffe. Andererseits ist aber auch nicht zu leugnen, daß es überaus komplexe Inhalte gibt, die Kindern ebenso wie Erwachsenen schwer zugänglich sind und auch durch die geschickteste Unterrichtsgestaltung einen hartnäckigen Rest von Unzugänglichkeit behalten.

- Der Lern- und Denkpsychologie entsprechend besteht einsichtiges Lernen in der Regel darin, daß sich der Lernende selbst mit seinem Lernobjekt auseinandersetzt, es bearbeitet, befragt und erkundet. Für den Erfolg dieses forschenden Lernens ist allerdings von großer Bedeutung, daß es durch motivierende Problemsituationen provoziert und in Gang gehalten wird. Heute ist allgemein anerkannt, daß selbsttätig erarbeitetes Wissen länger haftet, und Fächer, in denen reichlich Gelegenheit dazu gegeben wird, beliebter sind als solche, in denen vorrangig rezeptiv gelernt wird.

#### Ergebnis:

- (1) Dem Geschichtsunterricht, wie er vor seiner Abschaffung in der 5. und 6. Jahrgangsstufe bestanden hat und von der Geschichtsdidaktik für diese Altersstufe konzipiert wurde, hat die moderne entwicklungs- und lernpsychologische Kritik weitgehend den wissenschaftlichen Rückhalt entzogen. Schon aus diesen Gründen hätte der alte Lehrplan nicht einfach wieder in Kraft gesetzt werden können.

- (2) Wenn heute der Gestaltung von Lernprozessen ein größeres Gewicht beigemessen wird als früher, so bedeutet dies nach Heinrich Roth nicht, "daß wir Entwicklung beliebig verkürzen und in jedem Alter alles lehren können ... (Wir) müssen erkennen, daß Lernen von Lernvoraussetzungen abhängig ist, komplexes Lernen also von elementaren Lernprozessen; und daß der Verhaltensaufbau, wie er durch Lernen vollzogen wird, in gleicher Weise Zeit braucht". Entwicklungsstufen sind also zu sehen als "Lernstufen, aber ihre Sequenz ist nicht der Beliebigkeit freigegeben"<sup>10</sup>).

Da es bisher im Bereich des Geschichtsunterrichts keine gesicherten Befunde über die quantitative und qualitative Beschaffenheit der Lernstufen gibt, die in der 5. und 6. Jahrgangsstufe anzutreffen sind, konnte der Lehrplan in seinen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung darauf keine Rücksicht nehmen; d.h., daß der unterrichtlichen Gestaltungsfähigkeit des Lehrers erhöhte Bedeutung und Verantwortung zukommt. Zu seinen Aufgaben gehört es, die individuellen Lernvoraussetzungen bei den Schülern seiner Klasse festzustellen, ihnen die im Lehrplan angelegenen Inhalte und Verfahren anzugleichen und kontinuierlich neue Lernprozesse zu initiieren. (Das gewählte Konzept des Lehrplans bietet ihm dabei eine gute Hilfe.)

In diesem Zusammenhang ist eindringlich darauf hinzuweisen, daß die im Lehrplan ausführlich beschriebenen Inhalte keine "Merksätze" sind, die der Schüler in diesem Abstraktionsniveau zu lernen hätte, sondern Formulierungen für den Lehrer. Dasselbe gilt für die in der Verfahrensspalte genannten Textquellen und anderen Unterrichtsmaterialien.

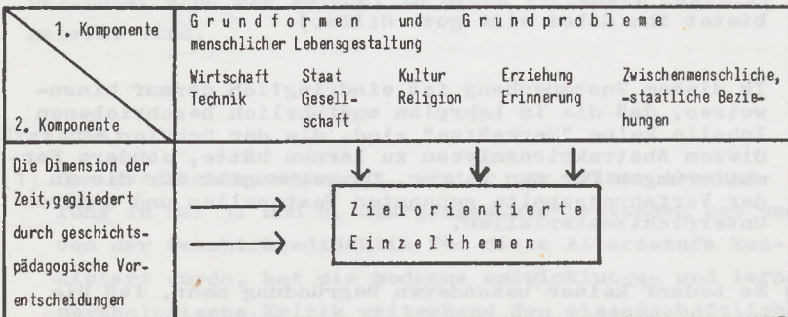
- (3) Es bedarf keiner besonderen Begründung mehr, daß die künstlerisch gestaltete Lehrererzählung im Geschichtsunterricht der 5. und 6. Jahrgangsstufe ihre dominierende Rolle verloren hat und daß mehr dem selbsterar-

beitenden und entdeckenden Lernen Platz gemacht werden müßte. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Lehrerdarstellung - auch in der Form "bildhafter" Erzählung - keine Bedeutung mehr im Geschichtsunterricht besitzt. Für die Bildung von Vorstellungen über historische Sachverhalte und Situationen ist sie sogar unentbehrlich<sup>11)</sup>.

### 3. Zum geschichtspädagogischen Konzept des Lehrplans

Die dem Lehrplan zugrundeliegende Idee läßt sich durch zwei Komponenten grob bestimmen:

Die eine hat mehr statischen Charakter und markiert "Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung". Die andere vertritt das dynamische Element, die Dimension der Zeit, die durch die geschichtlichen Epochen und durch eine geschichtspädagogische Gewichtung ihre Tiefengliederung erhält. Setzt man beide Komponenten in einer Matrix zueinander in Beziehung, so läßt sich ein umfangreicher Katalog zielrelevanter Themen gewinnen, der mit Rücksicht auf das Alter der Schüler, auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit und die Vorentscheidung über den epochalen Rahmen für die beiden Jahrgangsstufen jedoch eingeschränkt werden muß.



### 3.1 Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung

Die erste Komponente ergibt sich aus der globalen Zielsetzung des Geschichtsunterrichts, dem Schüler eine pädagogische Hilfe zu bieten

- für die gesellschaftliche und politische Orientierung in der Welt, in die er hineingeboren wurde, und die er als zukünftiger Erwachsener verantwortlich handelnd mitgestalten soll,
- für die Feststellung, Abklärung und Ausprägung einer eigenen Werthaltung und Ich-Stärke, die zu den unabdingbaren Voraussetzungen für verantwortliches Handeln gehören,
- für die geistig-kulturelle Entfaltung seiner eigenen Persönlichkeit und der Ausdehnung seines Erfahrungsraumes.

Eine Hilfe für die Erfüllung dieser Aufgaben möchte das Konzept der "Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung" anbieten. Es beschreibt in einfacher Form Modelle und Muster, die dazu dienen sollen, die Fülle der Erscheinungsformen menschlichen Lebens im gesamtgesellschaftlichen Bereich zu reduzieren, ihre Komplexität durchschaubar zu machen und zu strukturieren. Darüber hinaus könnte es einen Zugang zu einer Geschichte erleichtern, in der der Alltagsmensch in seinen politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnissen eine wesentliche Rolle spielt<sup>12)</sup>.

Grundformen menschlicher Lebensgestaltung ergeben sich, wenn wir danach fragen,

- auf welche Weise Menschen ihre elementaren Lebensbedürfnisse befriedigen,
- welche Ideen und konkrete Formen sie entwickeln, ein geordnetes Zusammenleben zu ermöglichen,

- welche Vorstellungen und Ausdrucksformen ihnen im künstlerischen, wissenschaftlichen und religiösen Bereich zu eigen sind.

Die "Grundprobleme" greifen in ergänzender und vertiefender Absicht besondere Fälle zwischenmenschlicher Beziehungen in Erziehungssituationen, in Konflikten, auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen ... heraus.

Die leitenden Fragen dabei sind:

Wie sorgen die Menschen für ihre Nachkommen, für Alte und Kranke?

Wie pflegen sie die Erinnerung an ihre Verstorbenen und die eigene Vergangenheit?

Wie bewältigen sie besondere Probleme zwischenmenschlicher Beziehungen innerhalb der Gesellschaft, in der sie leben, und im intergesellschaftlichen Bereich?

Die Lehrplankomponente der "Grundformen und Grundprobleme" kann nur dann das ihm zugedachte erzieherische Ergebnis bringen, wenn der Unterricht die abstrakte Ebene der Begriffe, Strukturen, Ideen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungsformen durchdringt und vorstößt auf die Ebene realer menschlicher Kontakte. Nur so werden sich für den Schüler immer wieder Gelegenheiten ergeben, die Werthaltungen anderer Einzelmenschen und Gruppen kennen und unterscheiden, sich mit ihnen identifizieren oder sich von ihnen distanzieren zu lernen.

### 3.2 Die Dimension der Zeit

Die zweite Komponente stellt die Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung vor den Spiegel zeitlicher Tiefendimension und ermöglicht damit, daß sie in ihrem Werden- und Wandlungsprozeß erfaßt werden können. Die Bedeutung dieses dynamisch-prozessualen Elements in der historisch-politischen Bildung steht außer Diskussion.

Ohne die Einsicht in Gewordensein und Veränderbarkeit menschlichen Lebens ist sinnvolles und verantwortungsbewußtes Handeln nicht zu erlernen. Strittig ist lediglich die Frage, welche Rolle dem chronologischen Ablauf der Geschichte in diesem Lernprozeß zugerechnet werden soll. Wie dicht muß das chronologische Netz geknüpft werden und wie weit muß es in die Tiefe der Geschichte ausgeworfen werden, um diese Aufgabe erfüllen zu können?

Die Antworten auf diese Frage fallen derzeit in der Geschichtsdidaktik unterschiedlich aus:

(a) Die Hessischen Rahmenrichtlinien benötigen aufgrund ihrer didaktischen Konzeption weder eine chronologische Anordnung der ausgewählten historischen Themen, noch ist deren Einbindung in die jeweilige Zeitepoche beabsichtigt. Lediglich bei den thematischen Längsschnitten, etwa bei den Sozialisationsformen (siehe oben), werden genetisch-chronologische Zeitstrukturen sichtbar.

(b) Didaktikern, die die präsentistische Position vertreten, d.h. den Geschichtsunterricht auf die unmittelbare Vorgeschichte der Gegenwart verkürzen wollen, reicht in der Regel der Zeitraum der letzten 200 Jahre aus, um kennzeichnende Prozesse und Erscheinungen unserer Zeit (z.B. die Demokratisierung) aufzuzeigen.

(c) Interessant, wenn auch nicht neu, ist der Versuch Hans Süßmuths, die Erhellung des geschichtlichen Hintergrundes bedeutsamer Gegenwartsprobleme in einem "regressiv-diachronischen" Verfahren zu betreiben. Regressives Vorgehen bedeutet, von der Gegenwart aus das jeweilige Problem an wichtigen historischen Stationen seiner Entstehung aufzusuchen; diachronisch meint, daß man sich dabei relativ frei in der und durch die Chronologie bewegt. Stillschweigend wird vorausgesetzt, daß der Schüler dazu feste Vorstellungen von der epochalen Struktur der Geschichte besitzen muß<sup>13)</sup>.

(d) Eine Arbeitsgemeinschaft des Verbandes der Historiker Deutschlands hat (1974) den Vorschlag<sup>14)</sup> unterbreitet, innerhalb der Sekundarstufe I (7. bis 10. Jahrgangsstufe aller Schularten) die "Hauptlinien der Geschichte seit dem späten 18. Jahrhundert ... in einer genetischen Aufeinanderfolge" (S. 124; vergleiche dazu auch Beispiel a) zu behandeln und um diesen Jahresschwerpunkt (30 Stunden) folgende Thementypen (zusammen ebenfalls 30 Stunden) zu gruppieren:

Erstens "die retrospektive, historische Erarbeitung eines gegenwärtigen aktuellen Problems" (S. 125, siehe dazu auch Beispiel b); zweitens "thematische Längsschnitte ..., (die) in epochenübergreifender Weise einen Problemkomplex in seinem historischen Wandel verfolgen" (S. 126), z.B. "Kriegsformen und Friedensregelungen", "Völkerwanderungen", "Unter-

schichten und Armut"; drittens "epochenspezifische Querschnitte", die eine fremde Gesellschaftsform in ihrer jeweiligen strukturellen Erscheinungsform analysieren, z.B. eine "potamische Hochkultur", "die griechische Polis", eine Entwicklungsstufe in mittelalterlicher Gesellschaft (S. 127). So weit die Beispiele.

Es gibt gute Gründe, die systematische Chronologie als ausschließliches Anordnungsprinzip und Auswahlkriterium geschichtlicher Inhalte abzulehnen: Chronologie allein vermag z.B. noch keinen Kausalzusammenhang zu stiften. Sie liefert nicht von selbst geschichtliches Kontinuum. Auch ist dem Argument zuzustimmen, sie behindere den Gegenwartsbezug, weil die Geschichte der Gegenwart erst am Ende eines mehrjährigen Geschichtsunterrichts "dran" sei<sup>15)</sup>.

Wer andererseits den chronologisch-genetischen Aspekt völlig ignoriert, nimmt der geschichtlichen Bildung ihren Wesenskern und degradiert Geschichte zur bloßen Stichwortkartei oder Sammlung pädagogischer Inhalte, deren Auswahl dem Belieben des Auszuwählenden anheimgestellt ist.

Der Arbeitskreis hat sich entschieden, das chronologisch-genetische Anordnungsprinzip nicht aufzugeben, ihm jedoch auch keine dominierende Funktion bei der Stoffauswahl zuzugestehen. Er sieht sich in seiner Entscheidung durch die Diskussion, die neuerdings in der Geschichtsdidaktik darüber geführt wird, und durch die Lehrplanpraxis in den meisten Bundesländern bestätigt.

### 3.3 Die geschichtspädagogische Gewichtung der historischen Epochen

Wie der vorliegende zeitliche Rahmen des Lehrplans mit seinen inhaltlichen Schwerpunkten zustande gekommen ist, soll im Folgenden kurz erläutert werden:

- (1) Die zeitliche Großgliederung des gesamten Lehrplans (5. - 9. Jahrgangsstufe) wird in erster Linie von dem Ziel beeinflusst, der Vorgeschichte unserer Gegenwart möglichst viel Unterrichtszeit einzuräumen, so vor allem den Geschichtsunterricht in der 9. Jahrgangsstufe für die Geschichte des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit zu reservieren, und gegenwartsrelevante Themen wie die Industrialisierung, den Kolonialismus, den Imperialismus, die Weimarer Demokratie, die Entstehung der Großmächte UdSSR und USA in der 8. Jahrgangsstufe unterzubringen. Die Option für die Geschichte der letzten beiden Jahrhunderte bedarf keiner ausführlichen Begründung. Diese Prioritätensetzung bedeutet nun, daß die eine Hälfte der gesamten Unterrichtszeit für die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts bereits vergeben ist und für die Zeit vom Beginn der Geschichte bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nur mehr die andere Hälfte zur Verfügung steht. Aufgrund der genannten Vorentscheidung entstand folgender zeitlicher Stoffverteilungsplan:

Jahrgangsstufe	Wochenstunde(n)	Zeitraum
5.	1	Steinzeit bis Römerherrschaft in Bayern (ca. 500 n. Chr.)
6.	1	Christianisierung Bayerns (7./8. Jahrhundert) bis zum Spätmittelalter (ca. 1500)
7.	2	Zeitalter der Entdeckungen bis Wiener Kongreß (1815)
8.	2	Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1933
9.	2	1933 bis Gegenwart

- (2) Bevor der Arbeitskreis die inhaltliche Gewichtung innerhalb des historischen Zeitraums vornahm, der für die 5. und 6. Jahrgangsstufe verblieb, faßte er den Entschluß, die Anzahl der auszuwählenden Themen so zu

begrenzen, daß ausreichend Zeit bleibt,

- die Inhalte problematisieren und differenziert behandeln zu können,
- die fachrelevanten Arbeitsweisen einüben zu können, die eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgversprechenden "forschenden Geschichtsunterricht" sind, und
- jene geschichtspädagogischen Ziele erreichen zu können, die letztendlich ihre Auswahl bestimmt haben.

Angesichts der starken Einschränkung der Themenzahl könnte eingewendet werden, daß dabei das historische Ereigniswissen zu kurz komme. Dieser Einwand ist sicher berechtigt. Es ist jedoch zu bedenken, ob dieser Mangel nicht ausgeglichen werden kann durch den Gewinn an Begriffs- und Strukturwissen, methodischen Fertigkeiten, relektierter Werthaltung und sozialer Kompetenz.

Ein weiterer ernstzunehmender Einwand ist, daß die Reduzierung der Themen in der 5. und 6. Jahrgangsstufe mit ihrer zeitlichen Isolierung und mit dem Verlust an Kontinuität erkaufte würden. Diese Problematik betrifft jeden Lehrplan in Geschichte, auch den, der seine Themen etwas dichter in der Chronologie setzen kann als der vorliegende. Immer wird die Zahl der nicht berücksichtigten Inhalte und Epochen größer sein als die der ausgewählten; auch der rein chronologisch angelegte Durchgang konnte nicht verhindern, daß oftmals ein "zusammenhangloses Mosaik" (M. Dörr) beim Schüler entstanden ist.

Der Gefahr der zeitlichen Isolierung kann begegnet werden, wenn die Maßnahmen genützt werden, die der Lehrplan bietet: Zunächst ist die Zeitleiste zu nennen, deren Einführung zur Pflicht gemacht wird (Lernziel 1 und Lernziel 2 / 5. Jahrgangsstufe) und deren Ausbau und Verwendung während der beiden Schuljahre empfohlen wird. Sodann ist in jedem Schuljahr ein epochenübergreifender Längsschnitt eingeplant, der dem Phänomen des Wandels und der Prozeßhaftigkeit der Geschichte an einem thematisch begrenzten Beispiel in den behandelten Epochen nachgeht und es in großen Schritten bis zur Gegenwart verfolgt. Damit wird jeweils die Gesamt-

geschichte in "exemplarischen Perspektiven" (Rohlfes) in das Blickfeld gerückt.

Das Phänomen des Wandels und der Veränderung wird auch innerhalb der epochalen Themenschwerpunkte berücksichtigt, wenn z.B. der technische Fortschritt in der Steinzeit oder der Wandel im sozialen Bereich, der sich in der Neolithischen Revolution vollzogen hat, betrachtet wird.

Schließlich wird das Phänomen des zeitlichen Wandels in der Form des direkten Gegenwartsbezuges an mehreren Stellen des Lehrplans eingebracht (z.B. in der 5. Jahrgangsstufe Lernziel 7, 12, 19, 33; in der 6. Jahrgangsstufe Lernziel 24 und 30). Dabei wird ein Tatbestand bzw. ein Problem der Vergangenheit einem vergleichbaren in der Gegenwart gegenübergestellt und das Unterscheidende herausgearbeitet. Durch diese "Konfrontation"<sup>16)</sup> erhellen sich Vergangenheit und Gegenwart gegenseitig, wenn das jeweils Einmalige an den Vergleichspositionen herausgearbeitet wird. Den erzieherischen Effekt, der durch den Wechsel in der zeitlichen Perspektive zustande kommt, beschreibt S. Kracauer so: "Natürlich kann die Kenntnis dessen, was damals geschehen ist, uns nichts über unsere eigenen Aussichten verraten, doch setzt sie uns zumindest in den Stand, auf den Schauplatz gegenwärtigen Geschehens mit Distanz zu blicken"<sup>17)</sup>.

- (3) Nach der Vorentscheidung über die zeitliche Großgliederung und die grundsätzliche Einschränkung der Themen aus den genannten Gründen erfolgte die endgültige didaktische Gewichtung der Inhalte im vorhandenen zeitlichen Orientierungsrahmen. Leitende Gesichtspunkte ergaben sich dabei aus den Fragen:

- nach ihrer Repräsentativität für die jeweilige Zeitepoche
- nach ihrer wirkungsgeschichtlichen Potenz im geschichtlichen Verlauf
- nach ihrer Bedeutung für die gegenwärtige und möglichst auch zukünftige Existenz der Gesellschaft und des einzelnen Schülers
- nach ihrer (möglichen) interessenweckenden Kraft beim Schüler
- nach ihrer lokal- und regionalgeschichtlichen Ergiebigkeit
- nach ihrer Bedeutsamkeit für die Gewinnung einer persönlichen Haltung, die sich den Werten des Christentums, der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie und einer humanen Friedensordnung in der Welt verpflichtet weiß.<sup>18)</sup>

#### Ergebnis:

In Kenntnis der gegenwärtigen Diskussion über die Rolle der Chronologie in den Geschichtslehrplänen, in Kenntnis auch der unbefriedigenden Alternativen zum bisher üblichen Anordnungsprinzip legte der Arbeitskreis dem Lehrplan einen chronologischen Orientierungsrahmen zugrunde, innerhalb dessen er sich vor allem in der 5. und 6. Jahrgangsstufe auf eine Grobmarkierung der großen Zeitepochen beschränkte. In diesem so strukturierten zeitlichen Rahmen sind relativ wenige historische Inhalte ausgesucht und nach den genannten geschichtspädagogischen Kriterien gewichtet worden. Auf der Zeitlinie der beiden Übersichten in den Lehrplänen erscheinen daher neben bzw. anstelle von Zeitangaben überwiegend thematische Formulierungen wie z.B. "Ägyptische Hochkultur", "Griechische Demokratie und Kultur", "Römisches Weltreich". Um der Gefahr der zeitlichen Isolierung der Einzelinhalte zu begegnen, sind thematische Längsschnitte eingeplant. Dem Phänomen des Wandels und der Prozeßhaftigkeit wird sowohl in einem zeitlich begrenzten Rahmen als auch durch die Konfrontation mit Ge-

genwartsproblemen nachgegangen. Wo der Gegenwartsbezug sinnvoll erschien, wird er jeweils "an Ort und Stelle" formuliert. Im übrigen wird der Arbeit an der Zeitleiste großes Gewicht beigemessen. Die grundsätzliche Entscheidung des Arbeitskreises, das chronologisch-genetische Prinzip nicht aufzugeben, ist geleitet von dem Wunsch, das pädagogische Potential nicht zu eliminieren, das den Wesenskern historischer Bildung ausmacht. Dazu gehört unter anderem:

- " ... einen Sachverhalt zu erkennen, indem man fragt, wie er entstanden ist" (W. Besson in: Politik für Nichtpolitiker, 2, Stuttgart 1970, S. 46)
- "... den Anschein der 'Natürlichkeit' bestehender Verhältnisse zugunsten der Einsicht in Gewordensein und Veränderbarkeit abzubauen. Wie anders, wenn nicht in der Differenz zu älteren, vormodernen Ordnungen läßt sich das Bestehende überhaupt begreifbar und anschaulich machen, in seinen Möglichkeiten und Begrenzungen abmessen?" (Krockow, Pioniertat für den politischen Unterricht, in: Die Zeit vom 3.1.1975, S. 18)
- "... das Heraustrreten aus den Selbstverständlichkeiten, den Befangenheiten unserer Kultur und damit die Distanz dagegen und das Staunen darüber zu lernen" (Chr. Meyer: Historie, Antike und politische Bildung, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, H. 96, 1973, S. 56)
- die Einsicht,  
"daß geschichtlicher Wandel nur in seltenen Fällen mit stetigem Fortschritt zu immer besseren Zustandsformen gleichzusetzen ist, daß es Bereiche gibt, in denen sich dieselben Probleme immer wieder neu stellen und von der jeweils lebenden Generation gelöst werden müssen" (Vor-bemerkungen zum Curricularen Lehrplan, 5. Jahrgangsstufe)

Die ausführlichere Darstellung der beiden Lehrplankomponenten hat zu verdeutlichen versucht, wie die Einzelthemen in den Plänen der 5. und 6. Jahrgangsstufe zustande gekommen sind. Beide Komponenten haben sich wechselseitig beeinflußt bzw. ergänzt: Die horizontale Komponente der "Grundformen ..." hat die von der epochal und thematisch gegliederten Zeitdimension gelieferten Globalthemen nach vorgegebenen Kategorien strukturiert und differenziert. Andererseits er-

halten die "Grundformen ..." durch die zeitliche Komponente nicht nur ihr inhaltliches Fundament, sondern auch die geschichtliche Perspektive.

Daß dieser Vorgang der Themenfindung kein rein formaler und technischer ist, der nur ein einziges und unanfechtbares Ergebnis zutage fördern könnte, sondern mehr ein Zuordnungsverfahren auf der Basis gegenseitiger Übereinkunft darstellt, weiß jeder, der sich auch nur oberflächlich mit der modernen Lehrplanarbeit beschäftigt. Entscheidend ist, daß das jeweils angewandte Verfahren dem Benutzer des Lehrplans offengelegt und begründet wird.

#### 4. Übersicht über die Stoffauswahlkriterien am Beispiel des Lehrplans der 5. Jahrgangsstufe

Thema im zeitlichen Orientierungsrahmen	Geschichtspädagogische Begründungen und Intentionen (in Stichworten) nach den oben genannten Kriterien (siehe 3.3.(3))
Stein- und Metallzeit	<p>Die Neolithische Revolution als erster umfassender Kulturschritt, der neben der Industriellen Revolution zu den bedeutendsten Vorgängen der Menschheitsgeschichte gehört</p> <p>Erreichen einer neuen Dimension des Menschlichen: künstlerische Gestaltungsfähigkeit, überweltliche Beziehungen in Religion und Magie</p> <p>Heutige steinzeitliche Randkulturen und ihre Begegnung mit der modernen Zivilisation</p> <p>Jahrtausendealte geschichtliche Zeugnisse der eigenen Heimat</p> <p>Befriedigung spontanen Interesses beim Schüler: Entdeckerfreude, Möglichkeit der unmittelbaren Begegnung mit vorgeschichtlichen Zeugnissen im Museum, an der Ausgrabungsstelle</p> <p>Möglichkeiten und Grenzen der Forschungsmethoden bei schriftlosen Kulturen</p>

griffe:  
tionsform  
; Formen  
ungen in  
rten Gesell-  
einer theo-  
Verhältnis  
piegelung  
ziehungszie-

rschaft (je-  
t), sakrale  
waltung, Be-  
lstruktur,  
er- und Jen-  
n, Hierogly-

Entstehung  
auf der Grund-  
bürger an  
igsprozessen

okratie im  
r Auffassun-  
sche Ordnung

en antiken  
tändnis

; und die Olym-

1 zum ratio-  
stlerische und  
n der Grie-  
adteile der

t griechi-

- und Mitbe-  
lichen Wett-  
n Spielen und

griffe:  
ge unseres po-  
pens und Han-  
heit als Kri-  
tischer und

gesellschaftlicher vernunftliche; Gel-  
tungsbereich demokratischer Rechte  
Grundlegende wissenschaftliche Denk- und  
("klassische") künstlerische Gestaltungs-

ISP-Handreichung zum Unterricht in Geschichte  
in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Hauptschule

Korrekturhinweis

Nach Seite 66 muß der Text von Seite 68 fol-  
gen, dann der von Seite 67. Bitte entschuldigen Sie das Versehen.

Verlag Ludwig Auer, Postfach 239, 8850 Donauwörth

halten die "
te nicht nur
geschichtlic

Daß dieser V
und technisc
bares Ergebn
ordnungsverf
darstellt, w
der modernen
daß das jewe
Lehrplans of

4. Übersicht
des Lehrplan

Thema im ze
lichen Oriet
tierungsrah

Stein- und I
tallzeit

Korrekturhinweise
Nach Seite 67 muß der Text von Seite 67-68 fol-
den Sinn der von Seite 67-68 entfallenden
den die das Versehen.
Themenfindung
13. den Jahrgangsstufen
13. den Jahrgangsstufen
13. den Jahrgangsstufen

Verlag Ludwig Auer, Postfach 339, 8850 Dornauwörth

lichen zeugnissen im Museum, an der Aus-
grabungsstelle
Möglichkeiten und Grenzen der Forschungs-
methoden bei schriftlosen Kulturen

Grundformen, -probleme, Begriffe:  
Der Staat als neue Organisationsform menschlichen Zusammenlebens; Formen zwischenmenschlicher Beziehungen in einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft; Vor- und Nachteile einer theokratischen Herrschaftsform; Verhältnis von Macht und Recht; Widerspiegelung der Gesellschaft in den Erziehungszielen und -inhalten

Staat, Gottkönig, Alleinherrschaft (jedoch nicht Willkürherrschaft), sakrale Herrschaftsform, Zentralverwaltung, Beamte, Priester, Heer, Sozialstruktur, Untertanenbevölkerung, Götter- und Jenseitsglaube, Weisheitslehren, Hieroglyphen, Pyramiden

#### Griechische Demokratie und Kultur

Erstmals in der Geschichte Entstehung eines freien Gemeinwesens auf der Grundlage der Teilnahme der Vollbürger an den politischen Entscheidungsprozessen

Die athenische direkte Demokratie im Widerstreit zeitgenössischer Auffassungen über die rechte politische Ordnung

Kritischer Vergleich zwischen antikem und heutigem Demokratieverständnis

Die Idee des Völkerfriedens und die Olympischen Spiele

Der Übergang vom mythischen zum rationalen Weltverständnis; künstlerische und wissenschaftliche Leistungen der Griechen als wesentliche Bestandteile der europäischen Kultur

Funktion und Realitätsgehalt griechischer Sagen

Schülerinteresse an Selbst- und Mitbestimmung, Freiheit, sportlichen Wettkämpfen, an den Olympischen Spielen und antiken Sagen

Grundformen, -probleme, Begriffe:

Die Demokratie als Grundlage unseres politischen und sozialen Denkens und Handelns; Gleichheit und Freiheit als Kriterien zur Beurteilung politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse; Geltungsbereich demokratischer Rechte  
Grundlegende wissenschaftliche Denk- und ("klassische") künstlerische Gestaltungs-

Grundformen, -probleme, Begriffe:  
Menschliche Abhängigkeit von Naturraum und Klima, elementare Lebensgrundlagen und -bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wohnung) auf niedriger Kulturstufe, Bedeutung technischer Erfindungen für den Wandel menschlicher Lebensweise  
Aneignende (Sammlertum, Jägertum) und erzeugende (Hirtentum, Bauerntum) Wirtschaftsform

Formen des Zusammenlebens:

Jagdgruppe (Horde), Sippe, Familie;  
Siedlungsgemeinschaft (Höhle, Lagerplatz, Dorf, Stadt);  
Kulturgemeinschaft (z.B. Bandkeramiker), Volk (?)

Erste Hinweise auf zwischenmenschliche Beziehungen (Fürsorge, Liebe, Feindschaft, Krieg ...); auf horizontale und vertikale gesellschaftliche Differenzierung in der Metallzeit (Schichten, Berufe, Rollen, z.B. Verbraucher; Herrschaftsgefüge)

## Ägyptische Hochkultur

Entstehung einer Hochkultur mit ihren Glanz- und Schattenseiten als schöpferische Reaktion auf naturräumliche Anrengungsfaktoren

Merkmale der ägyptischen Herrschafts- und Sozialordnung:

Religiöse Rechtfertigung der Alleinherrschaft und der sozialen Gliederung; zentralistische Staatslenkung durch einen organisierten Beamtenapparat; systematische Ausnutzung der Arbeitskraft; hierarchische Gliederung der Gesellschaft; rechtliche und soziale Stellung der Untertanen; Bildung als eine Möglichkeit sozialen Aufstiegs

Typische kulturelle Errungenschaften: Schrift; differenzierte religiöse Vorstellungen; Verantwortungsethik; hochstehende künstlerische Leistungen

Einführung in die Arbeitsweise der Text- und Bildinterpretation; wechselseitige Ergänzung von Bild- und Textquellen

Schülerinteressen an einer fremdartigen Kultur, an archäologischen Entdeckungen und Überresten

- formen; (Polis) Stadtstaat, Politik, Monarchie, Demokratie, Verfassung, Volksversammlung, Freiheit, Gleichheit, Vollbürger, Nichtbürger, Bildung, Gymnasium
- Römisches Weltreich (Schwerpunkt Kaiserreich)
- Das mächtigste und dauerhafteste Reich des Altertums
- Grundlage und Rahmen für die kulturelle Einheit Europas
- Ausbreitung des Christentums im Römerreich; seine Wandlung zur Staatsreligion
- Die Rolle der christlichen Lehre für die Humanisierung zwischenmenschlicher Beziehungen
- Synthese von Griechentum, Römertum und Christentum als Wesensmerkmal des europäisch-abendländischen Kulturkreises
- Süddeutschland, Beispiel einer römischen Provinz; Bedeutung römischer Herrschaft und Kultur für die Geschichte Bayerns
- Möglichkeit unmittelbarer Begegnung mit römischen Relikten in der eigenen Heimat
- Interesse der Schüler an technischen und zivilisatorischen Leistungen der Römer (Militärlager, Städtebau, Gutshöfe, Limes, technisches Gerät, Waffen ...), an Fremdartigem und Rätselhaftem (z.B. Bestattungswesen und Götterkult)
- Identifikationsmöglichkeit mit den Betroffenen
- Einübung in multiperspektivische Geschichtsbetrachtung: Urteilen lernen über unterschiedliche Aussagen und Bewertungen römischer Herrschaftsausdehnung und -legitimation; Ansätze für Ideologiekritik
- Grundformen, -probleme, Begriffe:  
Das Reich, eine in der Geschichte oftmals verwirklichte bzw. versuchte Möglichkeit der Ordnung menschlichen Zusammenlebens in einem größeren geographischen Raum; römische Herrschaft über ein Weltreich als Illustration der Probleme einer universellen politischen Ordnung; Motive und Probleme der Ausdehnung von Herrschaft über andere Völker; Reich, Kaiser, Hauptstadt, Provinz, politische

Herrschaft, Legitimation für Herrschaftsausdehnung, Heer, Verwaltung, Steuern, Verkehr, Sklaven, Tradition, Ahnenverehrung, Christentum, Staatsreligion

Längsschnitt:  
Landwirtschaft-  
liche Technik  
und Ernährung

Einübung in historisches Zeitwissen;  
Überblick über Epochenabfolge; Einsicht  
in Prozeßhaftigkeit der Geschichte  
Relativierung des Begriffs "Fortschritt"  
durch Verbindung der technikgeschichtlichen mit der demographischen und sozialgeschichtlichen Komponente

Anmerkungen

- 1) Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, 1972 (Erstfassung)  
Ders. (Hrsg.): Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, 1973 (Zweitfassung); aus ihr wird im Folgenden zitiert
- 2) Erklärung des Verbandes der Historiker Deutschlands, Gesellschaftliche Aufgaben der Geschichtswissenschaft in der Gegenwart, in: GWU 6/1973, S. 154  
Auswahl aus der großen Zahl der Literatur über die Diskussion der HRR:  
G. Köhler/E. Reuter (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? Frankfurt/M. 1973  
Th.Nipperdey: Über Relevanz, in: GWU 10/1972, S. 577 ff  
Th.Nipperdey/H.Lübbe: Gutachten zu den HRR, Gesellschaftslehre, Bad Homburg o.J.  
K. Bergmann/H.-J. Pandel: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt/M. 1975  
E. Maek-Gérard/J. Cobet/U.Muhlack/D.Zitzlaff: Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der HRR, Stuttgart 1974
- 3) A. Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974
- 4) Zur Kritik an der Didaktik Kuhns siehe M. Dörr: Didaktische Voraussetzungen des Curriculum-Entwurfes, in: J. Rohlfes (Hrsg.): Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I, Beiheft zur Zeitschrift GWU, Stuttgart 1978, S. 9 ff
- 5) J. Rohlfes/K.E. Jeismann (Hrsg.): Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele, Beiheft zur GWU, Stuttgart 1974  
Die Arbeitsgruppe des Verbandes der Geschichtslehrer hat neue Ergebnisse ihrer Lehrplanarbeit 1978 veröffentlicht; im großen und ganzen ein geglückter zeitgemäßer Vorschlag für einen praktikierbaren Lehrplan, der dem bayerischen Lehrplan jedoch nicht mehr zugrundegelegt werden konnte: J. Rohlfes (Hrsg.): Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I, Beiheft zur GWU, Stuttgart 1978, S. 43 ff
- 6) Rohlfes, ebd. S. 23 f.
- 7) H. Ebeling: Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts, Hannover 1973 (5. Aufl.); vgl. seine Systematisierung der empirischen Befunde von H. Roth (Kind und Geschichte, München 1955) und W. Küppers, S. 44 ff

- 8) W. Küppers: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, Stuttgart 1961
- 9) L. v. Friedeburg/P. Hübner: Das Geschichtsbild der Jugend, München 1964
- 10) H. Roth: Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Hannover 1971, S. 118
- 11) Vgl. W. Hug: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I, S. 43 ff; dort auch die Literatur über die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichtserzählung
- 12) Anregungen zu dieser Lehrplankomponente stammen u.a. von  
F. Jahr: Didaktische Kategorien für den Geschichtsunterricht an Realschulen, in: GWU 18/1967, S. 16 ff  
M. Dörr: Zur Reform des Geschichtsunterrichts, in: GWU 23/1972, S. 338 ff  
U. Uffelman, Geschichte in der Orientierungsstufe, in: Die Schulwarte 1,2/1974, S. 31 ff
- 13) H. Süßmuth: Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, H. 93, S. 37 ff, insbesondere S. 69
- 14) Funktion und Didaktik der Geschichte. Begründung und Beispiele eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht, Ergebnisse einer Arbeitsgruppe des Historikerverbandes, in: J. Rohlfes/K.E. Jeismann: Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Beiheft der GWU, Stuttgart 1974; Kritik daran übt M. Dörr: Didaktische Voraussetzungen des Curriculum-Entwurfs, in: J. Rohlfes: Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I, Beiheft zur Zeitschrift GWU, Stuttgart 1978, S. 15
- 15) Vgl. M. Dörr, a.a.O., S. 18 und J. Rohlfes: Prinzipien der didaktischen Strukturierung von Unterrichtsthemen, in: Ders. (Hrsg.): Geschichtsunterricht, Entwurf .., a.a.O., S. 40;  
Am weitesten in ihrer Kritik des "genetisierenden" Geschichtsunterrichts gehen K. Bergmann/H.-J. Pandel: Geschichtsunterricht und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt/Main 1975, indem sie ihn pauschal als kapitalistisch bezeichnen (S. 84).

- 16) Den Begriff der Konfrontation hat K.H. Beeck in die Geschichtsdidaktik eingebracht; Ders.: Das Prinzip der Konfrontation im Geschichtsunterricht, in: Geschichte und Geschichtsunterricht, hrsg. v. J.D.Marées, München 1972
- 17) S. Kracauer: Geschichte vor den letzten Dingen, Frankfurt/Main 1973, S. 17
- 18) Unter Punkt 4 (unten) werden dazu ausführlichere Beispiele vorgestellt.

## HINWEISE ZUR UNTERRICHTSPLANUNG UND -GESTALTUNG

### 1. Stofffülle und Zielorientierung

Geschichte ist das Fach, in dem der Stoff automatisch zunimmt, dadurch daß die Zeit vergeht. Die Fülle von Informationen, die die Geschichtswissenschaft in immer größerem Umfang bereithält, kann von der Schule nicht einfach übernommen werden. Immer drängender stellt sich die Frage: Wozu soll das alles gelernt werden? Braucht man das alles? Damit ist die Frage nach den Lernzielen angesprochen. Anhand der Lernziele sollen die Stoffe auf ihre Bedeutsamkeit überprüft werden. "Nur solche Gegenstände, für die ein begründetes Ziel angegeben werden kann, dürfen in Zukunft Curriculumelemente sein" (K. Westphalen). Lernziele werden folglich als ein Sieb verstanden, durch das die Stoffe gefiltert werden.

Die Problematik der Aufstellung solcher begründbarer Ziele für den Geschichtsunterricht soll hier nicht weiter untersucht werden. Wenden wir uns gleich der Frage nach der Auswirkung der Zielorientierung in den Geschichtslehrplänen zu. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen:

- In den "Richtlinien für die bayerischen Volksschulen" von 1966 findet sich für den 5. Schülerjahrgang das Thema "Bei den Olympischen Spielen". Weitere Hinweise fehlen. Der Lehrer kann deshalb den Teilnehmerkreis, die Sportarten, den Anlaß und den Ablauf der Spiele usw. in der Antike und in der Gegenwart behandeln. Damit ist zweifellos auch eine gewisse Gefahr der Stofffülle und der Überlastung der Schüler gegeben.

Im Curricularen Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe heißt das entsprechende Lernziel 23: Bewußtsein, daß die Olympischen Spiele ursprünglich dem Einheits- und Friedensgedanken dienen. Hier ist also ein deutlicher Akzent gesetzt, der zu einer stofflichen Beschränkung führt. Die einzelnen Sportarten und der Ablauf der Spiele

le z.B. sind in diesem Zusammenhang von untergeordneter Bedeutung.

- Lernziel 22 (6. Jahrgangsstufe) enthält folgenden allgemeinen Sachverhalt: Einsicht, daß von Mönchen Anstöße zur Erneuerung religiösen und gesellschaftlichen Lebens ausgehen. Die zugeordneten Lerninhalte greifen als Beispiel lediglich Franz von Assisi und seine Auswirkungen auf. Alle anderen von Mönchen bzw. Klöstern des Mittelalters ausgehenden Reformbewegungen können im Unterricht weggelassen werden. In diesem Fall führen Lernziel und Lerninhalt zusammen zu einer bestimmten Akzentuierung, zu einer thematischen Zuspitzung.

Diese beiden Beispiele zeigen, daß Lernziele eine stoffentlastende Funktion haben. Insofern sie Vorentscheidungen für den Unterricht fällen, engen sie natürlich den Freiheitsspielraum des Lehrers ein.

## 2. Verbindlicher Rahmen - freigestellte Details

Wie alle Lehrpläne haben curriculare Lehrpläne Auswirkungen auf das Vorfeld des Unterrichts. Sie führen zu einer Auswahl und Akzentuierung des Stoffes. Gegenüber herkömmlichen Stofflehrplänen ist bei curricularen Lehrplänen in der Regel eine stärkere Engführung gegeben. Diese genauere Festlegung wird von der Mehrzahl der Lehrer keineswegs abgelehnt, sondern sogar gewünscht (vgl. Grundschullehrerbefragung des Staatsinstituts für Schulpädagogik von 1976).

Die Lernziele und Lerninhalte sind grundsätzlich verbindlich. Um eine zu starke Festlegung zu verhindern, sieht der Geschichtslehrplan eine größere Anzahl von Alternativzielen vor, aus denen ausgewählt werden kann (5. Jahrgangsstufe: 17 Pflichtziele, 16 Wahlziele; 6. Jahrgangsstufe: 19 Pflichtziele, 11 Wahlziele). Denselben Zweck dienen auch einige Wahlbeispiele im Lerninhalt (5. Jahr-

gangsstufe: Lernziel 20, 21; 6. Jahrgangsstufe: Lernziel 7, 12, 26, 29).

Im Unterricht selbst, also in der Wahl der Feinziele, der Methoden, der Arbeitsformen hat der Lehrer freie Hand. Die Angaben in den Spalten "Unterrichtsverfahren" und "Lernzielkontrollen" stellen lediglich Vorschläge dar. Dem Verlauf einer Unterrichtsstunde allein sieht man es deshalb in der Regel nicht an, ob nach einem curricularen Lehrplan gearbeitet wurde. Erfahrungen aus der Unterrichtsmitschau bestätigen dies. Danach haben bei den aufgezeichneten Unterrichtsstunden in den letzten Jahren Artikulation und Zielstrebigkeit zugenommen; sonst waren gegenüber dem Beginn der siebziger Jahre keine Unterschiede zu verzeichnen.

Die curricularen Lehrpläne sind so angelegt, daß sie in 28 Schulwochen erfüllt werden sollen. Auch wenn man Unterrichtsausfälle verschiedenster Art in Rechnung stellt, müßten dem Lehrer noch Freiräume verbleiben.

Von der Freiheit im Methodenbereich war schon die Rede. Viele Lehrer sind in den letzten Jahren schwankend geworden, was das methodische Vorgehen im Geschichtsunterricht betrifft. Sie haben die Gefahren der bislang dominierenden Lehrererzählung erkannt: eine gewisse methodische Einförmigkeit, eine mögliche Verfälschung historischer Tatbestände und Zusammenhänge durch Vereinfachung, Personifizierung usw. Man hat ihnen klagemacht, daß die Lehrerdarstellung - die jüngeren Lehrer haben das Erzählen gar nicht mehr gelernt - als Zusammenfassung konkreter Einzelheiten nur mehr abstrakte Formeln liefert, die den Schüler nicht erreichen. Demgegenüber wurde die Quellenarbeit als wissenschaftliche Vorgehensweise hervorgehoben, die konkretes Leben und unmittelbare Fakten erschließt. So konnte es dann geschehen, daß die Schüler in einer einzigen Unterrichtsstunde mit einem Dutzend von Quellenstücken hoffnungslos überfordert wurden.

Man sollte das Kind nicht mit dem Bade ausschütten! Quellenarbeit kann tatsächlich einen unmittelbaren Zugang zum Geschehen herstellen. Sie ist aber in der Regel sehr zeitraubend und verlangt deshalb einen überlegten Einsatz. Damit ist schon angedeutet, daß die Quellenarbeit - zumindest in der Hauptschule - die Lehrererzählung bzw. -darstellung nicht ersetzen kann. Aufgabe des Lehrers ist es, in die Quelle einzuführen, die Schüler zum Lesen der Quelle zu motivieren, das historische Umfeld, aus dem die Quelle stammt, darzustellen, das Zeitkolorit zu kennzeichnen, Erläuterungen zu geben. Da es aus Zeitgründen nur sinnvoll ist, Quellen exemplarisch einzusetzen, verbleibt es dem Lehrer außerdem, den Abstand zwischen den einzelnen "Inseln" zu überbrücken und einen Überblick (Zusammenhang) herzustellen.

Die Abschaffung bzw. Verurteilung der Lehrererzählung kann nicht zur Debatte stehen. Die Lehrererzählung wird nicht mehr wie früher die ausschließliche Form der Stoffvermittlung sein, jedoch nach wie vor regelmäßig - allerdings an Quellen und Fakten orientiert - eingesetzt werden, vorwiegend um den Unterricht zu verlebendigen und eindringlich zu gestalten. Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: der Lehrplan verlangt Quellenarbeit; wo sie aber - von der Einführung abgesehen - in den Unterricht eingebaut wird, ist dem Lehrer überlassen.

### 3. Zeitliche Planung

Der Lehrplan ist chronologisch angelegt. Die einzelnen Epochen müssen deshalb selbstverständlich nacheinander behandelt werden. Innerhalb der Epochen ist jedoch die im Lehrplan gewählte Reihenfolge der Lernziele nicht unbedingt bindend (z.B. 5. Jahrgangsstufe: erst Lernziel 18, 19, 21 - dann 20, 24; 6. Jahrgangsstufe: erst Lernziel 9 - dann 5 bis 8).

Grundsätzlich sollte man davon ausgehen, daß ein Lernziel etwa einer Unterrichtsstunde (45 Minuten) entspricht. Für einige Lernziele wird man mehr Zeit brauchen (z.B. 5. Jahrgangsstufe: 6, 18, 33; 6. Jahrgangsstufe: 1, 8, 30). Nach der Behandlung der Pflichtziele müßte jedoch in beiden Jahrgangsstufen noch Zeit für einige Wahlziele zur Verfügung stehen.

Ein gewisses Problem stellt die Einstündigkeit des Faches in den Jahrgangsstufen 5 und 6 dar, vor allem weil die Anlaufzeit zu Beginn einer Unterrichtsstunde relativ lang ist. Es ist deshalb durchaus sinnvoll, mindestens ein anderes Fach mit Geschichte epochal zu kombinieren.

Beispiel: 1. Woche: Geschichte (2 Stunden)  
2. Woche: Biologie (2 Stunden)  
3. Woche: Geschichte (2 Stunden)  
...

oder

1. Woche: Geschichte (3 Stunden)  
2. Woche: Erdkunde (3 Stunden)  
3. Woche: Erdkunde (3 Stunden)  
4. Woche: Geschichte (3 Stunden)  
...

oder

1. - 4. Woche: Geschichte (je 2 Stunden)  
5. - 8. Woche: Biologie (je 2 Stunden)  
...

#### 4. Thematische Planung

Die Tatsache, daß die Lernziele einzeln aufgeführt sind, legt den Gedanken an eine isolierte Behandlung nahe. Diese ist zwar möglich, da die in den Zielen angesprochenen Sachverhalte weitgehend in sich abgeschlossen sind; häu-

fig bietet sich jedoch eine Kombination von Lernzielen geradezu an, vor allem dann, wenn Lernziele und besonders Lerninhalte thematisch aufeinander bezogen sind.

Beispiele: 5. Jahrgangsstufe:

Lernziel 5 (Grenzen der Auswertbarkeit von Fundgut)

Lernziel 8 (Steinzeitliche Kunstschöpfungen)

oder:

6. Jahrgangsstufe:

Lernziel 10 (bäuerliche Lebens- und Wirtschaftsform)

Lernziel 11 (wirtschaftliche Krisenzeiten)

Lernziel 12 (Mobilität der bäuerlichen Bevölkerung)

Diese Lernziele lassen sich leicht zu einem "Lebensbild mittelalterliches Dorf" kombinieren (ähnlich auch: Burg, Kloster, Stadt).

Die Kombination mehrerer Lernziele ist dann besonders zweckmäßig, wenn man durch epochalunterrichtliches Vorgehen (s.o.) mehrere Wochenstunden zur Verfügung hat. Als Nebeneffekt bringt dieses Vorgehen zusätzlich eine gewisse Zeitersparnis.

Die Auswahl der Alternativthemen kann nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen:

- Man kann eine Epoche vertiefen (in der 6. Jahrgangsstufe auch eine Lebensform):

Z.B. werden nach den Pflichtlernzielen der "Stein- und Metallzeit" auch noch die Wahllernziele zur "Metallzeit" angeschlossen (5. Jahrgangsstufe):

Pflicht- lernziele	Wahlernziele		
3, 6, 7, 8	Bereich 1: 9	Bereich 2: 10	Bereich 3: 11

- Man kann einen Bereich (Spalte 1 bis 5 der Übersicht) vertiefen:

Bereich 3 Pflicht- lernziele
1, 3, 7, 10, 19, 26

Z.B. werden außer den Pflichtlernzielen im Bereich 3 (Kultur/Religion) auch noch die Wahlernziele dieses Bereichs bearbeitet (vgl. nebenstehende Skizze; 6. Jahrgangsstufe).

Eine Vertiefung des Bereichs 1 (Wirtschaft/Technik) geschieht in der 5. Jahrgangsstufe durch den Längsschnitt Lernziel 33. In der 6. Jahrgangsstufe wird zur Vertiefung des Bereichs 4 (Erziehung/Tradition) der Längsschnitt Lernziel 30 angeboten.

Wahl- lernziele
2, 4
-
15
21
-
-

- Man kann Epochen- (bzw. Lebensformen-) und Bereichsvertiefung zu einer Auswahl nach persönlichen Schwerpunkten verbinden.

Für den Klassenlehrplan in Geschichte sind neben den gewählten Alternativen auch die Zeitmarken anzugeben. Im übrigen kann der amtliche Lehrplan unverändert übernommen werden (KMS vom 26. Oktober 1977 Nr. III A 4-4/154 548).

Für die unterrichtliche Detailplanung sind die Aussagen der vier Lehrplanspalten bestimmend. Ausgegangen wird von einem Lernziel. Ein Lernziel wie

Bewußtsein von der zeitlichen Dimension der Geschichte (Lernziel 1, 5. Jahrgangsstufe)

besteht aus einem persönlichkeitsbezogenen Teil (Bewußtsein) und einem inhaltsbezogenen Teil (zeitliche Dimension der Geschichte). Die Begriffe, die den erwünschten Lerngewinn beim Schüler beschreiben, haben einen zweifachen Aussagewert:

- Sie geben Auskunft über die Zugehörigkeit des Lernziels zu einer der vier Zielklassen (hier: Bewußtsein - Zielklasse "Erkennen"). Je nach Zielklasse wird durch das Lernziel ein didaktischer Schwerpunkt festgelegt. In der Unterrichtspraxis greifen die Zielklassen allerdings weitgehend ineinander und bedingen sich oft gegenseitig. So kann es nicht Absicht sein, Wissen ohne Einsicht, Können ohne Kenntnis oder Verständnis ohne Wertung zu vermitteln.

- Sie geben Auskunft über den gewünschten Intensitätsgrad des Lernens innerhalb einer Zielklasse. Der Begriff "Bewußtsein" z.B. bezeichnet die Anforderungsstufe, auf der ein Lerngegenstand gelernt werden soll. Bewußtsein ist in dem zugrundeliegenden Beschreibungssystem (vgl. Kapitel "Das Modell Curricularer Lehrplan") Ausdruck für das Erfassen der Problemlage in ihren wichtigen Aspekten, verlangt jedoch noch kein tieferes Eindringen.

Zusätzliche Angaben über den Intensitätsgrad finden sich indirekt in den Spalten Lerninhalte und Unterrichtsverfahren bzw. sind aus der zeitlichen Beschränkung zu erschließen.

Die Grobziele des Lehrplans bedürfen für den Unterricht noch einer Aufgliederung in Feinziele:

Z.B. - Ereignisse, Personen und Gegenstände in der zeitlichen Reihenfolge ordnen können

- die Nicht-Umkehrbarkeit der zeitlichen Abfolge erkennen

Bei der Formulierung der Feinziele ist auch die Inhalts-  
spalte bedeutsam. Sie führt auf, an welchen Stoffen (wor-  
an?) das im Lernziel Beschriebene gelernt werden soll.  
In der Regel sind die Inhaltsangaben in Sätzen ausformu-  
liert, damit der intendierte Aspekt deutlich hervortritt.  
Lernziele und -inhalte sind verbindliche Beschreibungs-  
vorgaben für den Lehrer; die gewählten Begriffe brauchen  
dem Schüler nicht unbesehen vermittelt zu werden. Es ist  
durch den Lehrplan also nicht gefordert, daß der Schüler  
Begriffe wie Demokratie, mythisches Weltbild und Romani-  
sierung definieren kann.

Die Spalte Unterrichtsverfahren enthält unverbindliche  
Vorschläge, z.B. zur Artikulation des Unterrichts, zu ge-  
eigneten Arbeitsformen, zu methodischen Wegen und zu Quel-  
len. Medien sind nicht aufgeführt, da diese Angaben ver-  
hältnismäßig rasch veralten.

Auch die Spalte Lernzielkontrolle hat lediglich Vorschlags-  
charakter. Dabei ist keineswegs daran gedacht, daß jede  
Lernzielkontrolle schriftlich vorgenommen wird und zu  
einer Benotung führen muß. Es ist - jedenfalls bei kogni-  
tiven und psychomotorischen Zielen - selbstverständlich,  
daß am Ende einer Lernphase überprüft wird, ob der im  
Lernziel beschriebene Lerngewinn beim Schüler erreicht  
ist. Dazu gibt es die verschiedensten Möglichkeiten, z.B.  
auch mündlich oder durch bloßen Vollzug. Wichtig ist eine  
gewisse methodische Abwechslung. Außerdem ist eine Ab-  
stimmung mit dem Lernziel erforderlich: es darf nicht mehr  
oder anderes, als im Lernziel gefordert, verlangt werden.

Pflicht- und Wahlthemen

	5. Jahrgangsstufe Pflicht- themen	Wahl- themen	6. Jahrgangsstufe Pflicht- themen	Wahl- themen
Zeitdimension der Geschichte	2	-	Kulturen auf dem Boden des ehemaligen Römer- reiches	2
Urgeschichte	4	6	Mittelalter: König und Kaiser	2
Ägyptische Hochkultur	3	2	Papst	1
Griechische Demokratie und Kultur	4	3	Herzog	1
Römisches Weltreich	4	4	Grundherrschaft und Lehnswesen	1
Geschichtlicher Längsschnitt	-	1	Bäuerliche Lebens- formen	2
			Adelige Lebensformen	3
			Mönchische Lebensformen	2
Summe:	17	16	Bürgerliche Lebensformen	5
			Längsschnitt	-
			Summe:	19
				11

## EINFÜHRUNG IN FACHRELEVANTE ARBEITSFORMEN

### A. Die gegenständliche Quelle (Lernziel 3/5. Jahrgangsstufe)

#### 1. Anmerkungen zur Quellengattung

Gegenständliche Quellen sind Überreste der Werke des Menschen, sind Belege seines Schaffens in früherer Zeit. Grundsätzlich gehört dazu der weggeworfene Kugelschreiber oder die liegeengebliebene Konservendose ebenso wie ein altes Waschbrett oder ein Autowrack, ein rostiges merowingisches Eisenschwert ebenso wie eine gotische Madonna, jede der rund achtzig erhaltenen ägyptischen Pyramiden ebenso wie das halbverfallene Austragshaus in einem bäuerlichen Anwesen. Im Gegensatz zu dem engen Aspekt der Kunstgeschichte kennt die allgemeine Geschichtswissenschaft keine Auswahl nach Geschmack und Gefallen. Wegen der geringeren Zahl wird allerdings Funden aus älteren Zeiten im allgemeinen ein gewisser Seltenheitswert beigegeben. Grundsätzlich ist aber auch das erst vor kurzem Geschaffene Quelle für die betreffende Zeit, wiewohl die Ähnlichkeit und Häufigkeit, damit aber auch die Verfügbarkeit industrieller Produkte das zunächst nicht so bewußt werden lassen.

Bloßes Nochvorhandensein aus alten Zeiten garantiert nicht schon allein einen wesentlichen Aussagewert über das Leben der Menschen in jener Zeit. Oft hat gerade das intensiv Genutzte oder wegen des kostbaren Rohstoffes anderweitig Verwendete nicht überdauert. Dazu gehören die mehrfach veränderten Innenräume massiver Bauwerke und eingeschmolzene Gegenstände aus Edelmetall. Hingegen wurden Denkmäler rein symbolischen Werts vielfach gut erhalten, weil zunächst die Pietät einer profanen Wiederverwendung im Wege stand, später aber das Alter an sich schon, selbst bei verändertem Geschmack, zur weiteren Überlieferung verpflichtete.

Entscheidende Bedeutung im Ausleseprozeß der Überlieferung kommt der Dauerhaftigkeit des Werkmaterials zu. Bezeichnenderweise wird die Vorgeschichte nach Stein- und Metallzeiten periodisiert, während die sicher mindestens ebenso vielseitig verwendeten organischen, aber eben vergänglichen Rohstoffe wie beispielsweise Holz, Bast und Fell in den Hintergrund rücken. Sie sind im Fundgut kaum vertreten, abgesehen von wenigen, unter glücklichen Umständen konservierten Stücken, sei es im Moor oder in geschlossenen Grabkammern. So verfiel beispielsweise auch der riesige Malkata-Palast des Pharaos Amenophis III. (1438-1412/11), weil das für ihn verwendete, eigens aus dem Libanon herangebrachte, in Ägypten sehr kostbare Zedernholz der Verwesung nicht standhielt. Dagegen haben andere, vermutlich weniger kunstvolle Bauten aus Nilschlammziegeln die Jahrtausende überdauert.

Insgesamt gesehen stellen also die erhaltenen gegenständlichen Quellen, genauso wie die überlieferten Schriftstücke und Bilder, nur eine Zufallsauswahl des vom Menschen Geschaffenen und in seinem Alltag Gebrauchten dar. Sie sind aber die unentbehrlichen und alleinigen bzw. wichtigsten Informationsträger für jene zeitlichen und räumlichen Bereiche der Menschheitsgeschichte, für die andere Quellengattungen keine oder nur sehr dürftige Auskünfte liefern.

Was ist aus den gegenständlichen Quellen konkret zu erschließen?

1. Die technische Leistungsfähigkeit und künstlerische Gestaltungskraft früherer Menschen (Bevorzugung und Verarbeitung bestimmter Rohstoffe, Abweichen von reiner Zweckform u.ä.)
2. Menschliches Handeln im Zusammenhang mit der Funktion von Gegenständlichem (Jagen, Vorräte sammeln,

Pflügen, Weben, Kämpfen usw.)

3. Zwischenmenschliche Beziehungen als Folgerung aus der Konstellation der Funde (Handel, Krieg, Pflege u.ä.)

4. Kultformen (Opferriten, Grabausstattungen, Zauberei u.ä.)

Hingegen eröffnen gegenständliche Quellen keinen Zugang zu all dem, was auf sprachliches Vermitteln angewiesen ist: Namen, Wortschatz, Gedanken, Gefühle und Erinnerungen. Das Bewußtsein der damaligen Menschen bleibt somit weithin unzugänglich.

Der besondere Reiz gegenständlicher Quellen liegt in ihrem auf Bilder und Kopien nicht übertragbaren Realitätsgehalt. Selbst scharfen Fotografien fehlt die räumliche Dimension und auch gelungene Nachbildungen haben nicht jenen Reiz der Echtheit, der gegenständliches "Begreifen" im wörtlichen Sinne zum Erlebnis werden läßt. Problematisch sind insbesondere stark kolorierte Aufnahmen in Bildbänden. Satte Hintergrundfarben präsentieren das rein Zweckhafte in einem ästhetisierenden Rahmen und vermitteln der historischen Wirklichkeit keinesfalls entsprechende Farbstimmungen. Kritisches ins Detail gehendes Betrachten eines Fundes wird dadurch eher verhindert als gefördert. Rationales Erschließen der gegenständlichen Quelle kann dann leicht zugunsten nostalgischen Bewunders vernachlässigt werden.

## 2. Arbeitsformen im Überblick

### a) Gegenständliches Begreifen

"Begreifen" im wörtlichen Sinne durch Anfassen, Abtasten, Entlangstreichen, Abwägen usw. schafft tiefgehende gegenständliche Erfahrungen, die über bloß visuelle Eindrücke hinausreichen. Wahrnehmbar durch

eigenes Empfinden ist beispielsweise  
das Gewicht eines Steinbeils,  
die Spitze eines Speers,  
die schartige Schneide eines Schwertes,  
die Glätte eines Mahlsteines,  
die Wanddicke eines Gefäßes und  
die unscharfe Prägung eines Münzreliefs.

Außerdem gehört zum "Begreifen" das Nachvollziehen der Funktion, etwa das Trennen eines Felles mit einer Steinklinge, das Mahlen von Getreidekörnern, einige Umdrehungen des Bohrgerätes, Arbeiten mit der Töpferscheibe u.ä. mehr. Schließlich kann das Abmessen bzw. Abschätzen von Längen und Breiten, von Materialstärke und Durchmessern zu bewußtem Wahrnehmen führen. Was davon im einzelnen realisierbar ist, hängt davon ab, inwieweit eine Museumsleitung pädagogischen Anliegen entgegenkommt und bereit ist, weniger empfindliche Einzelstücke der sinnlichen Erfahrung durch die Schüler zugänglich zu machen. Das wird in der Regel nur in der Kleingruppe möglich und sinnvoll sein.

#### b) Phantasievolles Betrachten

Quellen historischen Wissens können Funde nur dann sein, wenn sie nicht isoliert betrachtet sondern gedanklich in den Lebenszusammenhang der Menschen eingeordnet werden. Zu überlegen wäre beispielsweise

- der Bruchstückcharakter manches Fundes (fehlende Teile, insbesondere aus Stoff, Leder oder Holz),
- die Funktion des Gegenstandes (Möglichkeiten der Lebenserleichterung, Gebrauchshäufigkeit, Ersetzbarkeit durch andere Geräte, Nachteile im Falle des Verlustes, Wert im Vergleich zu anderen Gegenständen usw.)

- die Produktion des Gegenstandes (erforderliche Rohstoffe, bekannte Bearbeitungsformen, zweckhafte Formgebung, aufwendige Zierformen, Möglichkeiten individuellen Gestaltens usw.)
- die Interpretation von Gebrauchsspuren (Scharten, Bruchstellen usw.) und
- die technische und zeitliche Einordnung im Vergleich zu früheren einfacheren und später verbesserten Gegenständen.

### 3. Beispiel

Durchbohrtes Steinbeil (gefunden in Aschheim bei München von einem Bauern beim Umpflügen einer Wiese; Länge 11,5 cm; aufbewahrt in der Prähistorischen Staatssammlung München, Inv. Nr. 1923, 232; abgebildet in: Friedrich Wagner, Denkmäler und Fundstätten der Vorzeit Münchens und seiner Umgebung, Kallmünz Opf. 1958, Tafel I)

a) Stilles Betrachten mit Gelegenheit zu spontanem Äußern

b) Gegenständliches Begreifen

Schüler überlegen, was sich eigenhändig nachprüfen läßt bzw. nachprüfen ließe:

rauhe Schneide,

glatte Oberfläche

Gewicht,

Kantenschärfe am Bohrloch,

Maße: Länge, Breite, Dicke, Durchmesser des Bohrloches

c) Phantasievolles Betrachten

Lehrer gibt Anregungen entweder durch einfache Impulse oder durch vorbereitete "Denkzettel", die an die Schüler verteilt werden. Die zweite Möglichkeit

läßt für das Gespräch mehr Spielraum.

Stichpunkte:

Tatsächliches Aussehen zur Zeit des Gebrauches? ...

Arbeitsmöglichkeiten? Was beim Zuschauen aufgefallen wäre? ...

Schwierigkeiten beim Gebrauch? ...

Arbeitsgänge bei der Herstellung? ...

Möglichkeiten des Mißlingens? ...

Einfachere Vorformen? ...

Spätere Verbesserungen in Form und Material? ...

Fundgeschichte? ...

d) Zusammenfassung

Durch welche Zeichnungen sich die Herstellung und Verwendung des Steinbeils veranschaulichen ließe ...

B. Die Bildquelle (Lernziel 14/5. Jahrgangsstufe)

1. Anmerkungen zur Quellengattung

Bildern wird vielfach ein höherer Wahrheitsgehalt und größere Realitätsnähe zugemessen als Texten. In den früheren Epochen der Geschichte gab es aber Darstellungsformen, die weniger konkrete Abbilder als abstrakte Symbolisierungen hervorbrachten. Überindividuelles Typisieren, das sich bei der Hervorhebung zentraler Figuren souverän über reale Größenverhältnisse hinwegsetzte, kennzeichnete noch die romanische und gotische Buchmalerei. Andererseits sind Ansätze individuellen Darstellens schon frühzeitig wahrnehmbar, so beispielsweise in der Beachtung der Leibesfülle des Pharaos Echnaton oder in den scharf geschnittenen Gesichtszügen griechisch-römischer Plastik.

Im allgemeinen leistete jedoch erst die mit der Renaissance einsetzende moderne Malerei realitätsnahe

Abbildungen. Parallel dazu förderte die Entwicklung des Buchdrucks wirklichkeitsabbildende Illustrationen. Verfeinerte Stichtechniken erlaubten zunehmend die realistische Wiedergabe des Details. Sie hielten sich selbst noch nach dem Aufkommen der Photo- und Filmtechnik, die zunächst in Schwarz-Weiß, schließlich aber auch in Farbe wirklichkeitsnahe Aufnahmen erlaubte. Die technische Perfektion vermehrte zugleich aber auch die Manipulationsmöglichkeiten, so daß die Unterscheidung von Fiktion und Abbild zum quellenkritischen Problem wurde.

Noch etwas anderes ist beim Wandel des Mediums Bild zu bedenken. Die typisierende und symbolisierende Darstellung früherer Zeiten zog eine abgerundete Sinneinheit ins Bild, so daß bei aller Überindividualität doch die Realität des Ganzen erhalten blieb. Im Gegensatz dazu bieten Fotografie und Film nur aspektgebundene, räumlich begrenzte Ausschnitte einer realen Situation, die erst in der Interpretation wieder rekonstruiert werden muß.

## 2. Erschließungsmöglichkeiten im Überblick

Der Selbsttätigkeit der Schüler sind bei typisierenden und symbolisierenden Darstellungen Grenzen gesetzt. Hier muß der Lehrer den Bildgehalt weitgehend selbst erschließen. Die Schüler können die Interpretation jedoch durch Mitzeigen und Vermutungen beleben. Bei neueren, realistischen Darstellungen sollte sich der Lehrer mit Erklärungen weitgehend zurückhalten und nur korrigierend in die Informationsentnahme der Schüler eingreifen.

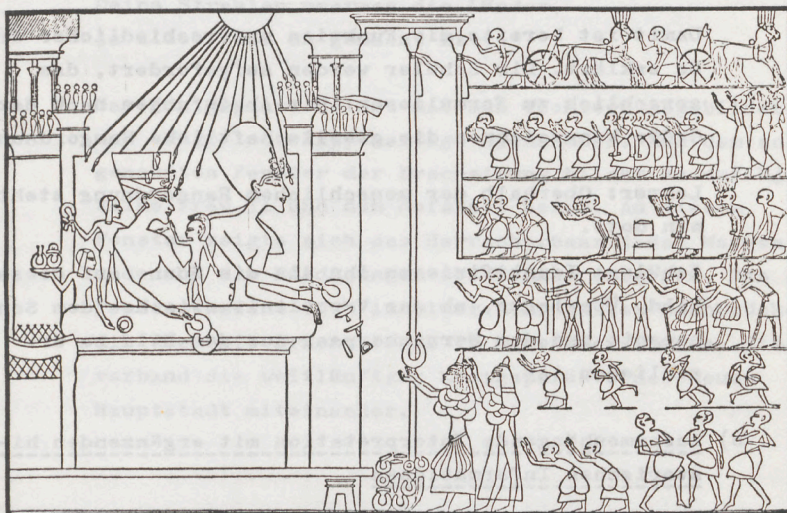
Das Detail der Betrachtung kann verschiedene Bildebenen wie Vorder- und Hintergrund unterscheiden, Aussagegrenzen feststellen, Haupt- und Nebensächliches trennen, veränderliche und statische Bildelemente erkennen, den Bildrahmen phantasievoll erweitern, mögliche Dar-

stellungsabsichten abwägen und gegebenenfalls mehrere Bilder zum gleichen Thema nach Inhalt, Schnitt und Tendenz vergleichen. Mitunter mögen auch passende Textquellen zur Erläuterung eines Bildes herangezogen werden.

Sammeln und Ausstellen einschlägiger Bildquellen zu den jeweiligen Themen sollten eine Daueraufgabe sein. Fachgerechte Interpretation besprochenen Bildmaterials ist als Leistungsnachweis denkbar.

### 3. Beispiel

Verleihung des Ehrengoldes (Reliefdarstellung aus dem Grab des Eje in Amarna, dem früheren Achetaton. Entstehungszeit: um 1350 v. Chr., 18. Dynastie; abgebildet in: Geschichte entdecken, Buchner-Verlag, Bamberg, Band 1, S. 29)



a) Einleitende Grobinterpretation

Lehrer: Das Bild stellt die Auszeichnung des höchsten Beamten, des Wesirs Eje (später selbst Pharao) und seiner Frau Ti durch Amenophis IV. ("Echnaton") und dessen Gemahlin Nofretete dar (Anschreiben der vier Namen an die Tafel).

Schüler dürfen die Hauptpersonen zuordnen und zeigen.

Lehrer: Das Ehrengold war eine damals übliche Auszeichnung, eine Halskette aus purem Gold.

Schüler suchen, wo sie solches Ehrengold noch entdecken können und zeigen es auf dem Bild.

Falls nicht die Schüler von selbst darauf kommen, wirft der Lehrer die Frage auf, welche Rolle denn die kleinen Figuren im Bild spielen. Nach Vermutungen der Schüler werden diese als dem Rang nach niedrigste Personen, als Hofstaat bzw. Volk identifiziert.

Damit ist bereits die Funktion unterschiedlicher Größe erklärt. Die Schüler werden aufgefordert, das sprachlich zu formulieren: Die Abstufungen nach der Größe kennzeichnen die gesellschaftliche Rangordnung.

Lehrer: Oberhalb der menschlichen Rangordnung steht ein Gott.

Schüler: Identifizieren ihn als die Sonne auf diesem Bild. Überlegen, ob das Verhältnis zwischen dem Sonnengott und dem Herrscherpaar aus dem Bild zu erschließen ist.

b) Zusammenhängende Interpretation mit ergänzenden historischen Informationen

Gott Aton: Ihn verehrte das junge Herrscherpaar etwa 10 Jahre lang als einzigen Gott. Es wandte sich von den alten Göttern unter der Obergottheit Amun ab,

weil die Priester, die diese Götter verwalteten, zu mächtig wurden. Zum Sonnengott Aton erlaubte Echnaton seinem Volk keinen Zutritt. Nur er und seine Familie beteten direkt zu Aton. Das Volk sollte den Gott indirekt über Pharao verehren.

Die Schüler überlegen, wie sich das im Bild ausdrückt (Die Strahlen umfassen nur die Familie des Pharao. Dem Herrscherpaar flößt Aton die Symbole des "Lebens" und "Wohlergehens" ein.). - Die Wissenschaft hat herausgebracht, wie dieser Gott Aton damals angesprochen wurde:

Lehrer zitiert den Anfang des langen Aton-Hymnus:

"Dein Aufleuchten ist schön am Rande des Himmels,  
Du lebender Aton, der zuerst lebte!

Wenn du dich erhebst am östlichen Rande des Himmels,  
so erfüllst du jedes Land mit deiner Schönheit.

Denn du bist schön, groß und funkelnd,  
du bist hoch über der Erde.

Deine Strahlen umarmen die Länder,  
ja alles, was du gemacht hast."

Das Königspaar: Es ist mit den Töchtern abgebildet und trägt lederkappenartige Kronhauben. Aus dem sogenannten Fenster der Erscheinung blickt es auf Eje, seine Frau Ti und den Hofstaat herab. An diesem Fenster zeigte sich das Herrscherpaar jeden Morgen und nahm die Huldigungen des Volkes entgegen. Das Fenster befand sich in einer überdachten Hochbrücke, die über die Prachtstraße in Achetaton führte. Sie verband die weitläufigen Königspaläste der neuen Hauptstadt miteinander.

Mögliche Tafelanschrift:

ATON = Gott (Sonnenscheibe)

ECHNATON = Neuer Name des Pharao Amenophis IV.

(= "dem Aton wohlgefällig")

ACHETATON = Neue Hauptstadt ("Horizont des Aton")

Eje und Ti: Eje war der mächtigste Mann am Hof und hatte viele Ämter: Truppenführer, oberster Baumeister, Oberpriester, Sekretär, manchmal Gesandter an fremde Höfe. Ungewöhnlich ist die Auszeichnung auch der Frau. Möglicherweise sagen ihre Titel "Amme der großen Königin" oder "Großer Liebling Echnatons" etwas über ihre Verdienste, z.B. als Nebenfrau. Die Würde beider Personen unterstreichen die Perücken und Salbkegel auf dem Kopf.

Der Hofstaat: Diese in Streifen angeordneten Personen werden nicht so wichtig genommen. Es sind Krieger, Schreiber, Priester, Hofdamen, Tempeldiener, Tänzerinnen, vielleicht sogar Nebenfrauen. Die meisten wenden sich tief verneigend dem Königspaar zu. Die Strahlen Atons umfassen sie nicht.

Die Darstellungsform: Schüler dürfen zunächst eigene Gedanken äußern.

Lehrer ergänzt oder faßt zusammen: Vollständige Gesichter mit Hervorhebung des Auges - beim Herrscherpaar Betonung des Kinns und der überschulenkten Arme - halb von vorn, halb seitlich.

Zeitliche Einordnung: "Bronzezeit". Allerdings war die Verwendung der Bronze in Ägypten zu dieser Zeit schon voll entwickelt, während sie in Europa erst begann. Ähnliche bildhafte Darstellungen gab es damals nördlich der Alpen nicht, sondern nur Ornamente, vorwiegend auf Gefäßen. Europa war damals "Entwicklungsland" auf niedrigerer Kulturstufe.

c) Zusammenfassung

Schüler versuchen eine Bildbeschreibung aus dem Gedächtnis.

d) Mögliche Weiterführungen

Die Funktion der Grabstätte im Totenkult: Die Ägypter glaubten an ein Weiterleben nach dem Tode und bereiteten sich mit Ernst darauf vor. Standesgemäße Ausstattung des Grabes galt Pharaonen und hohen Beamten als wichtige Lebensaufgabe. Künstler wurden beauftragt, alle Freuden an den Wänden darzustellen, die man im Jenseits weiter genießen wollte. Für den Wesir Eje war wohl die Überreichung von Ehrengold eine sehr angenehme Erinnerung.

Bildvergleiche: a) Echnaton und Nofretete in anderen Darstellungen der Amarna-Reliefs.

b) Der Wandel des Pharao-Bildes in der ägyptischen Kunst.

C. Die Textquelle

1. Anmerkungen zur Quellengattung

Texte sind die häufigste und am leichtesten zugängliche Quellengattung. Auch ihre Reproduktion ist besonders einfach. Inhaltlich zu unterscheiden sind Texte vor allem daraufhin, ob sie äußerlich wahrnehmbar Erlebtes berichten oder ob sie abstrakte Inhalte mitteilen. Im ersten Fall können sie heute die Genauigkeit audio-visueller Dokumentation nicht mehr erreichen, jedoch subjektive Eindrücke vermitteln. Im zweiten Fall hingegen überliefern sie das, was sich bildhaftem Darstellen ohnehin weitgehend entzieht: Begriffe, Ideen, Wertungen, Argumente, Ideologien usw.

Während Bilder, wenn auch ausschnitthaft und augenblicksgebunden, einen konkreten Eindruck vermitteln, muß sich der Leser eines Textes erst durch das Zusammenfügen einzelner Sinnelemente in seiner Phantasie "ein Bild machen". Dabei hängt der Grad der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit sowohl von der Beobachtungsschärfe und Darstellungsfähigkeit des Berichterstatters als auch vom Lese- und Vorstellungsvermögen desjenigen ab, der sich über den Text vergangenes Geschehen erschließen will.

Konkrete Realität braucht aber da nicht rekonstruiert zu werden, wo ein Text - vergleichbar dem symbolhaften und typisierenden Bild - etwas Abstraktes mitteilt: Rechtsverhältnisse, wirtschaftliche Zusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Spruchweisheiten u.ä. mehr. Hier geht es nicht um die Rekonstruktion faktischen Geschehens sondern um Einblicke in Strukturelles.

In frühen Kulturen hat der geringe Umfang des Aufschreibbaren gleichsam zur Ökonomie schriftlicher Tradition gezwungen, so daß vorwiegend situationsneutrale, abstrakt verdichtete Inhalte überliefert wurden. Außerdem war die Individualität noch nicht so ausgebildet, die Sprache noch nicht so differenziert, daß situatives Detail hätte begriffen und ausgedrückt werden können. Dies hat sich im Laufe der geistigen Entwicklung geändert. Zunehmende Textquantität und besseres begriffliches Erfassen der Umwelt haben Differenzierungsmöglichkeiten eröffnet und eine genauere Rekonstruktion des situativ Erlebten ermöglicht. Doch die vermehrte und leichtere Aneignung abstrakter Denkelemente wie Begriffe, Urteile, Fragekategorien u.ä. macht auch eine bessere Strukturierung der Phantasieinhalte und deren Vermengung mit Wahrnehmungen möglich, ja fördert eine oftmals nicht mehr kontrollierbare Vermengung von faktisch Beobachtetem und phantasievoll Reflektiertem im sprach-

lichen Ausdruck. Insofern hat sich mit den Informationsmöglichkeiten erzählender Quellen - man vergegenwärtige sich die gesteigerte Ausdrucksfähigkeit von Reportern im Vergleich zu fränkischen Annalisten - auch das Risiko unbewußter oder beabsichtigter Falschinformation erhöht.

Bei abstrakten Texten stellt sich ein anderes Problem. Fortschreitende Differenzierung des Denkens hat frühere Begriffe, Urteile und Argumente weitgehend überholt. Um nun Zeitgebundenes und noch Gültiges in alten Schriften unterscheiden zu können, bedarf es differenzierter Kategorien und kritischer Methoden. Ohne sie läßt sich der Informationswert solcher Textquellen nicht ausschöpfen. Insofern ist der Zugang zu einfacher Lebensweisheit früherer Zeiten leichter als zu komplizierten Ideologien der Neuzeit.

## 2. Arbeitsschwerpunkte im Überblick

Das Auswerten vorwiegend erzählender Quellen zielt auf die Rekonstruktion von erinnerten Ereignissen und Lebenssituationen, Zeit und Ort, handelnde Personen, deren Möglichkeiten und Bedingungen, Interessen und Motive, etwaige Zufälle oder Strategien, die Diskrepanz oder Übereinstimmung von Absichten und Wirkungen, das Abwägen von Eigeninteressen und die Beobachtungsfähigkeit des Berichterstatters, aber auch verfügbare Vergleichsmöglichkeiten in anderen Quellen spielen dabei eine Rolle.

Die Dokumente zeittypischen abstrakten Denkens verlangen hingegen einen anderen Ansatz. Das Eigenartige des Zurückliegenden, das Unzureichende des Überholten wird als Anderes im Vergleich zum vertrauten Gegenwärtigen erfaßt und das noch Gültige erkannt. Es zeigt sich die einfache Struktur vorindustrieller Probleme gegenüber

den Aufgaben einer komplizierten hochindustriellen Gesellschaft. Bei der Arbeit an diesen Quellen sollten hermeneutisches Verstehen und damaliges Bewußtsein übersteigende Ideologiekritik in ein ausgewogenes Verhältnis treten und differenzierte Kategorien sowie analytische Methoden zur Verfügung stehen. Davon hängt fachgerechte, zur Entfaltung historisch-politischen Denkens anregende Quellenarbeit weitgehend ab. Die Kritik von Begriffen, Vorurteilen, Widersprüchen, Wertungen, Interessen, Vorbildern, Ideen, Formulierungen usw. vermag die Gedankenstruktur abstrakter Quellen zu erfassen. Dazu ist allerdings ständiges Überprüfen des geistigen Rüstzeugs an den Ergebnissen der Sozialwissenschaften notwendig. Dieser Aufgabe muß in Praxis, Qualifikation und Selbstverständnis des Lehrers mindestens der gleiche Rang zuerkannt werden wie der Lernorganisation. Andernfalls bleibt der Unterricht im Formalen stecken und kann das inhaltliche Nachvollziehen geistiger Tradition nicht bewältigen.

### 3. Beispiel

Ausgewählte Lehren eines ägyptischen Königs für seinen Sohn (Nach Lautemann/Schlenke, Geschichte in Quellen, Band I, Arend W., Altertum, München 1975<sup>2</sup>, Seite 24 f.):

- Sei gewandt im Reden, damit du die Oberhand behältst; denn die Zunge ist die Macht eines Mannes, und Reden ist erfolgreicher als jedes Kämpfen. Niemand kann einen Klugen überlisten.
- Leben auf Erden geht dahin, es währt nicht lang. Glücklich ist, wer im Gedächtnis fortlebt.
- Mache deine Räte vermögend, damit sie nach deinen Gesetzen handeln; denn wer reich ist in seinem Gut, ist nicht parteiisch, ein Besitzender leidet keine Not. Der Mittellose wagt nicht, die Wahrheit zu sagen, und

wer klagt: "Hätte ich doch!" wird nicht gerecht sein. Er ist parteiisch für den, der eine Bezahlung für ihn hat.

- Tu du als König das Rechte, solange du auf Erden weilst. Beruhige den Weinenden, quäle keine Witwe, verdränge keinen Mann von der Habe seines Vaters und enthebe die Räte nicht ihrer Stellen. Hüte dich davor, ungerichterweise zu strafen.
- Vertraue nicht auf die Länge der Jahre, das Leben gleicht einer Stunde, aber was ein Mann war, bleibt nach seinem Tod übrig.
- Mache keinen Unterschied zwischen dem Sohn eines Vornehmen und dem niedriger Abkunft, hole dir einen Mann wegen seiner Fähigkeiten.

#### Begründung der Auswahl

Die vorgenommene Auswahl reduziert den Textumfang auf das für Schüler des 5. Jahrgangs Zumutbare und ist sachlich tragbar, da die einzelnen Lehren dieses Fürstenspiegels inhaltlich ohnehin nicht zusammenhängen. Die quantitative Dimension der Kürzung ist keine andere, als wenn aus dem umfangreichen Gesamtwerk eines Philosophen Einzelkapitel für den Schulunterricht ausgewählt werden.

#### Vorschläge zur Lernorganisation

- a) Einstimmung durch Bewußtmachen des Alters dieses Textes. Entstehungszeit vermutlich 2150 v. Chr. + 1977 = etwa viertausend Jahre.
- b) Lehrer liest den Text vor, um die richtige Betonung der Sinnträger zu gewährleisten. Schüler lesen mit.
- c) Schüler äußern sich spontan zu den Lehren.

d) Lehrer erklärt Begriff "Fürstenspiegel". Darin spiegelte sich das Wunschbild von einem Fürsten. Wenn sich der Sohn daran hielt, wurde er nach der Meinung des Vaters ein guter König.

e) Lehrer und Schüler suchen im Klassengespräch die Kernaussagen jeder Lehre und unterstreichen sie (das erhöht den Überblick und die Verfügbarkeit des Inhalts).

f) Erarbeiten einer Tafelanschrift: (Klassen- oder Gruppenarbeit) Das Wunschbild eines Königs im alten Ägypten:

- redegewandt - in guter Erinnerung - vermögende Räte - gerecht - tatkräftig

g) Lehrer erklärt: Diese Lehren belegen, daß das Geforderte offenbar nicht selbstverständlich war. Es muß vorher Fürsten gegeben haben, die eher das Gegenteil getan haben.

Schüler vermuten: kampflustig, genußsüchtig, knausrig gegenüber den Beamten, ungerecht, gewalttätig gegenüber den Schwachen, nicht in guter Erinnerung u.ä.

e) Schüler überlegen, ob diese Lehren heute noch ganz oder teilweise gelten (Hier ist arbeitsteilige Gruppenarbeit möglich, aber auch Weiterführung als Hausaufgabe).

Gesichtspunkte:

- Kluges Reden wahrt die eigenen Interessen ohne Gewaltanwendung. Politiker müssen redegewandt sein. Geschicktes Verhalten kann Konflikte regeln.

- Trotz aller medizinischen Kenntnisse ist auch heute noch jedes Leben begrenzt. An Leistungen und Güte ihrer Vorfahren erinnern sich die Nachlebenden.

- Reiche sind weniger bestechlich. Doch kann auch ein Armer richtige Gedanken haben. Urteilsfähigkeit ist nicht allein vom Vermögen abhängig.
- Witwen und Waisen waren früher die Armen. Sie entbehrten den Schutz des erwachsenen, waffenfähigen Mannes. Heute gibt es andere Merkmale von Armut und Schwäche: Wenig angesehener Beruf, Alter, Körperbehinderung u.ä. - Für die Sicherheit des Vermögens der Waisen sorgt heute das Vormundschaftsgericht. - Die Rechtspflege liegt nicht mehr bei einem einzelnen Mächtigen sondern in der Hand unabhängiger Richter und ist verfahrensmäßig geregelt.
- Leistung soll nicht auf spätere Jahre aufgeschoben werden.
- Den Unterschied zwischen vornehmer und einfacher Herkunft gibt es zwar noch, doch wirkt Schulbildung ausgleichend. Bei der Bewerbung um Beamtenstellung gibt die Leistung bzw. die Vorbildung den Ausschlag.

f) Auswählen der Lehren, die heute noch weitgehend gelten. Welche sind für das politische Leben in der Demokratie noch brauchbar?

#### D. Die historische Karte (Lernziel 25/5. Jahrgangsstufe)

##### 1. Anmerkungen zum Informationswert historischer Karten

Zu unterscheiden sind zunächst die eigentlichen historischen Karten, d.h. zeitgenössische Darstellungen räumlicher Strukturen wie beispielsweise der Siedlung, der politischen Gliederung, der Bodennutzung oder des Handels von den späteren Kartierungen historischer Informationen. Die erste Gruppe ist als eigene Quellengattung anzusehen, die zweite als abstrakte Zusammen-

fassung historischer Kenntnisse über einen bestimmten Raum. Doch können auch im Nachhinein gezeichnete Karten einen gewissen Quellenwert insofern haben, als sie die ihrer Zeit wichtigen Aspekte erkennen lassen. Beispielsweise belegen die Schulwandkarten aus der Zeit des Nationalismus den Vorrang der Territorial- und Kriegsgeschichte; denn die häufigsten Einträge sind Grenzen und Schlachtorte. Neuere Geschichtskarten bieten demgegenüber friedliche Aspekte wie z.B. Industrialisierung, berufliche Mobilität, Wahlverhalten u.ä. mehr. Auch aktuelle Symbolik wird aber nicht darüber hinwegtäuschen können, daß der Aspekt der Karte generell ein abstrakter und künstlich überhöhter, der direkten Beobachtung und Erfahrung nicht zugänglicher ist. Deshalb muß die konkrete, situatives Erleben vermittelnde historische Information die Kartenarbeit begründen oder ergänzen.

## 2. Einsatzmöglichkeiten

- a) Orientierendes Lokalisieren durch Zeigen bzw. Markieren (Nadeln, Fähnchen) auf einer geeigneten Karte.

Beispiele: Biographische Daten (Geburtsorte, Reisen u.ä.), Schauplätze von Ereignissen (Krönungen, Messen, Erfindungen, Entdeckungen, Aufstände, Schlachten, Friedensschlüsse, Parteitage usw.)

- b) Erfassen von Raumstrukturen bestimmter Epochen.

Beispiele: Politische Gliederung, Wirtschaftsbeziehungen, Siedlungsvorgänge, Industrialisierung, Bodennutzung, Konfessionsverteilung, Verkehrsdichte, Wahlverhalten u.ä.

- c) Analyse von Veränderungen durch Kartenvergleich.

Beispiele: Verstädterung, Industrialisierung, Ausbau des Eisenbahn- und Straßennetzes, Erweiterung des Weltbildes u.ä.

d) Feststellen von Lagemerkmalen.

Beispiele: Entfernungen, Grenznähe, Zentralität,  
Nachbarschaft usw.

3. Beispiel

Das römische Weltreich (Geschichtliche Weltkunde, Band 1,  
Verlag Moritz Diesterweg, Seite 57 und 60)

Vorausgesetztes Wissen

Ausdehnung des römischen Machtbereichs in Italien -  
Alltag in der Weltstadt Rom - Heer und Flotte als Machtmittel

Arbeitsvorbereitung

Einweisung in die Partnerarbeit: Je zwei Schüler legen die beiden Karten über die Provinzen bzw. die Wirtschaft des römischen Reiches aufgeschlagen nebeneinander. Jede Gruppe hält zum Messen ein Lineal bereit.

Ankündigung des Themas

Tafel: Imperium Romanum  
Römisches Reich

Gemeinsames Erarbeiten

Schätzen und Messen der Ost-West- und Nord-Süd-Ausdehnung des Reiches

Lesen der Legenden beider Karten mit Suchbeispielen zur Verständniskontrolle. Etwa: Nennt eine Kolonie, die vor 133 v. Chr. erworben wurde ... Prüft nach, welche Erzeugnisse es dort gab!

Alleinarbeit

Fertigt eine Tabelle nach folgendem Muster und füllt sie aus!

Die Provinzen des römischen Weltreiches:

Name	Erwerbszeit	Wirtschaftsgüter	Heutige Staatszugehörigkeit
------	-------------	------------------	-----------------------------

(Eine Aufteilung der Arbeit auf drei Gruppen entsprechend den farblich unterschiedenen Expansionsepochen ist möglich.)

Zusatzaufgaben für rascher arbeitende Schüler (können aber auch als Gruppenarbeitsaufträge gestellt werden):

- Zusätzliche Informationen über die einzelnen Provinzen aus Geschichtsbüchern, historischen Atlanten und Fachliteratur entnehmen und stichwortartig notieren.
- Bilder über die Reste römischer Provinzkultur suchen.
- Das römische Reich seiner Ausdehnung nach mit früheren und späteren Großreichen vergleichen.

Arbeitskontrolle

Vorlesen und vergleichen der Ergebnisse (abhaken).

Reflexion der Arbeitsergebnisse

- Arme und reiche Provinzen ...
- Zeitspannen, in denen sich das Reich besonders rasch ausdehnt ...
- Welche weiteren Spezialkarten über das römische Reich wären denkbar?

## E. Die Statistik (Lernziel 11/6. Jahrgangsstufe)

### 1. Anmerkungen zum Informationswert historischer Statistiken

Ähnlich wie bei historischen Karten sind zeittypische Originalstatistiken mit Quellenwert von im nachhinein erstellten Statistiken zu unterscheiden. Der Informationswert von Originalstatistiken beschränkt sich keineswegs nur auf die darin enthaltenen Zahlen, aus denen Verteilungen, Veränderungen und Entwicklungen abgelesen werden können, sondern vor allem auch auf die verwendeten Kategorien, in denen zeittypisches Denken faßbar wird. So erfolgte beispielsweise die Zählung der Stadtbevölkerung im 15. Jahrhundert nach ganz anderen Gruppenmerkmalen als heute. Man unterschied wehrfähige Männer, Bürgerinnen, Bürgerstöchter und Jungfrauen, Bürgerkinder, Bürgerknechte, Bürgermägde, Bauern, Bäuerinnen und Bauernkinder, Juden, Geistliche und gegebenenfalls Hofleute. Wichtigstes Merkmal für die Zählung der Haushalte war der eigene Herd oder "Rauch". Entsprechende Zählungen bildeten die Grundlage für die Herdstättensteuer. Im nachhinein angefertigte Statistiken verwenden hingegen Kategorien, die aus Fragestellungen ihrer Gegenwart gewonnen sind. Sie besitzen zwar keinen Quellenwert, machen aber mit ihren Quantifizierungen die zeittypischen Sozial- und Wirtschaftsverhältnisse durchschaubar.

### 2. Auswertungsmöglichkeiten

- a) Konkretisieren von Informationen durch Zahlen.
- b) Quantifizieren zeittypischer gesellschaftlicher Verhältnisse.
- c) Analyse der Denkansätze und ihrer Veränderung aus zeittypischen Kategorien.
- d) Darstellung von Zahlenverhältnissen in Diagrammen.

### 3. Beispiel

Gesetzlich festgelegte Handwerkertagelöhne in Bayern  
(vgl. Schremmer, Die Wirtschaft Bayerns, München 1970,  
Seite 136)

Tagelöhne		Meister	Geselle
1352 <sup>1)</sup>		13 Pfennige	8 Pfennige
1516 <sup>2)</sup>	Winter	22 Pfennige	17 Pfennige
	Sommer	17 Pfennige	14 Pfennige

1) nach Erlaß des Markgrafen Ludwig aus diesem Jahr

2) nach der Landesordnung dieses Jahres

#### Erklärung

Zusätzlich zu den Löhnen wurde Kost gewährt. Bei den Beträgen handelte es sich um Mindestlöhne. Für die Zwischenzeit sind Angaben vergleichbarer Höhe auch aus anderen Gegenden erhalten. In Freiberg (Sachsen) bekam 1479 ein Maurer- bzw. Zimmermeister außer der Kost 18 Pfennige, ein Geselle 12 Pfennige. In Nürnberg betrug die entsprechenden Löhne 1490 24 bzw. 20 Pfennige. Spitzenverdiener scheinen die Dachdecker gewesen zu sein. Sie bekamen 1476 in Nürnberg 28 bzw. 20 Pfennige, dazu jeweils 2 Pfennig "Badgeld".

#### Auswertungsmöglichkeiten

Warum "Taglohn"? Eine "Stunde" war damals im Alltagsleben kein gebräuchlicher Zeitbegriff. Es gab wenig Uhren. Das Arbeitsleben orientierte sich am Sonnenstand, d.h. an der hellen Tageszeit. - Außerdem hätte eine kleine Münzeinheit zum genauen Berechnen von Stundenlöhnen gefehlt.

Interpretation der Zahlen durch Schüler, der Lehrer ergänzt:

- Der Lohn "stieg". Teilweise sank der Wert des Geldes, andererseits vergrößerte sich die Gütermenge. Der

"Wert" der Arbeitsleistung an einem Tag konnte sich also trotz objektiv gleicher Anstrengung etwas vermehren.

- Der Abstand zwischen Meister und Gesellen verringerte sich. Der Geselle erhielt 1352 noch 62 % des Meisterlohnes, 1516 schon 77 bzw. 82 %.
- Der Verdienst war im Sommer geringer, weil da die Bauarbeit wohl leichter fiel.
- Der geringere Abstand zwischen Meister- und Gesellenlohn im Sommer dürfte darauf zurückzuführen sein, daß da infolge größerer Bautätigkeit die Nachfrage nach Gesellen größer war.

Mögliche Weiterführung: Erkunden und vergleichen des heutigen Abstandes von Meister- und Gesellenverdienst.

Anmerkung:

Genauere Kaufkraftberechnungen sind nicht möglich, weil

- die Münzen nicht einheitlich waren,
- Maße und Gewichte sich lokal stark unterschieden,
- in vielen Quellen nur Großhandelspreise für größere Lieferungen mitgeteilt werden und
- ein Großteil des Bedarfs über Selbstversorgung gedeckt wurde.

## ZUR VERWENDUNG VON MEDIEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

### 1. Medien als Lernhilfen im Geschichtsunterricht

#### 1.1 Das Ziel des Medieneinsatzes

Unter Medien versteht man heute alle Mittler bei Informations- und Kommunikationsprozessen, die im Unterricht ablaufen und deren Ziel Lernen, d.h. Verhaltensänderung ist.

Der Medienbegriff, so sehr weit verstanden, umfaßt demnach Bücher, Bilder, Schulfunksendungen, Filme, Arbeitstransparente, Landkarten, Tafel usw.. Diese Medien können im Unterricht verschiedene Aufgaben in verschiedenen Unterrichtsphasen übernehmen.

Sie können zum Beispiel:

- motivieren
- problematisieren
- aktualisieren
- informieren
- differenzieren
- Lernprozesse fördern
- trainieren
- emanzipieren
- ökonomisieren

Grundsätzlich gilt, daß der Einsatz von Medien Unterricht verbessern muß.

Medieneinsatz unter dem Aspekt der Verbesserung von Unterricht bedeutet z.B.,

- mit Hilfe der Medien den Unterricht schülerorientiert gestalten,
- mit Hilfe der Medien forschendes Lernen ermöglichen,
- mit Hilfe der Medien den Lehrer für wichtigere Aufgaben freistellen,

kurz: mit Hilfe der Medien Lehren und Lernen effektiver gestalten.

### 1.2 Die Medienfrage als zentrales Planungsproblem

Dazu ist aber ein Umdenken in der Praxis des Medieneinsatzes unbedingt notwendig. Der weit verbreitete Einsatz von Medien als Illustration und Bereicherung (Enrichment) von Lehrervortrag oder Buchtext, die schwerpunktmäßige Verwendung von Medien als Motivation bzw. in der Phase der Zusammenfassung sparen wichtige Einsatzfelder der Medien im Unterricht aus und lassen viele Möglichkeiten der Medien zur Verbesserung von Unterricht brachliegen.

Medien haben ihren Platz und ihre spezielle Funktion in allen Phasen des Unterrichts; sie sind zu sehen als "eines der Strukturmomente, das mit anderen Unterricht konstituiert".<sup>1)</sup> Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts sind demnach Fragen über Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Medien gleichrangig zu bedenken. Lehrer und Schüler müssen den Medien eine "wohldurchdachte Aktivität" (Aebli) zuwenden, wenn Unterricht tatsächlich verbessert werden soll.

### 1.3 Die Forderung nach Anschaulichkeit im Geschichtsunterricht

Die Umsetzung dieser Forderungen in die Unterrichtspraxis soll im folgenden am Beispiel des Bildes innerhalb der unterrichtlichen Phase der Erarbeitung erfolgen. Diese Einschränkung ist zu vertreten, da das Bild im Geschichtsunterricht der 5. und 6. Jahrgangsstufe einen breiten Raum einnimmt, und weil die Überlegungen zur Bildarbeit in engem Zusammenhang mit der Einführung in die fachrelevante Arbeitsform "Bildquellenarbeit" stehen.

---

<sup>1)</sup> Paul Heimann/Gunter Otto/Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1972<sup>6</sup>

Diese Schwerpunktsetzung ist auch beeinflusst durch die so oft in der Literatur geäußerte Kritik am Geschichtsunterricht und seinen Ergebnissen und eine Aussage des Vorsitzenden des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands, Siegfried Graßmann, auf dem Historikertag 1976, die lautet: "... und dabei soll bei aller Theoriebedürftigkeit nicht die Anschaulichkeit des Unterrichts vernachlässigt werden. Geschichtsunterricht muß für die Mehrzahl unserer Schüler griffiger, anschaulicher und einfacher werden".<sup>2)</sup> Im Zitat ist der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I gemeint.

#### 1.4 Lernleistungen und Medieneinsatz

Nach Heinrich Roth ist es Aufgabe der Schule bzw. des Lehrers, Lernprozesse optimal zu organisieren.<sup>3)</sup> Dies ist nur möglich unter Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse der Lern- und Unterrichtsforschung.

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, daß "für das Erreichen von Lernzielen innerhalb eines Gegenstandsbereichs spezifische Lernhilfen unabdingbar erforderlich" sind.<sup>4)</sup> Als Lernhilfe ist hier das Medium Bild zu verstehen und mit ihm der Unterrichtsgrundsatz der Anschauung bei Lernprozessen in Geschichte kritisch zu untersuchen.

Die Frage nach den spezifisch notwendigen Lernhilfen kann nun nicht einfach von der Lernzielformulierung her beantwortet werden. Vielmehr ist zu untersuchen,

---

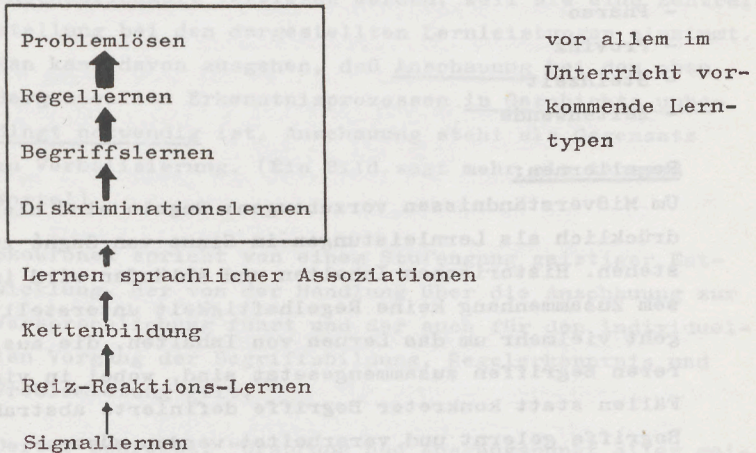
<sup>2)</sup>GWU, 28. Jahrgang 1977, S. 133 - Unterstreichung im Original kursiv gesetzt.

<sup>3)</sup>Klaus W. Döring (Hrsg.), Lehr- und Lernmittelforschung, Weinheim 1971

<sup>4)</sup>Klaus Riedel, in: Heinrich Roth, Begabung und Lernen, Stuttgart 1976<sup>10</sup>, S. 473

welche Lernleistungen der Schüler erbringen muß, soll er das gestellte Lernziel erreichen, und welche Lernhilfen das Erreichen der Lernleistung erleichtern und ermöglichen. Als gesichert gelten die Ergebnisse von Gagné, der "aufgrund charakteristischer Lernbedingungen acht Lerntypen (Lernleistungen, d. Verf.) unterscheidet, in denen sich die inhaltlich spezifizierten Leistungserwartungen beschreiben und als eine Folge von Teillernzielen zunehmender Komplexität darstellen lassen."<sup>5)</sup>

Lerntypen - Lernleistungen nach Gagné



Die Pfeile deuten die hierarchische Ordnung der Lerntypen an. Ein Beispiel dafür: Regellernen, das In-Beziehung-Setzen von Begriffen, setzt die Kenntnis der erforderlichen Begriffe voraus. Diese wiederum können erst erworben werden, wenn die notwendigen Unterscheidungen (Diskriminationen) beherrscht werden. Im Extremfall kann die Reihe bis zur untersten Stufe, dem Signallernen, zurückgeführt werden.

---

<sup>5)</sup>Siehe Anmerkung 4, Seite 474

Die Übertragung auf den Geschichtsunterricht:

Diskriminationslernen leisten die Schüler,

- wenn sie Tongefäße verschiedener Epochen erkennen sollen: Glockenbecher - Band- und Schnurkeramik
- wenn sie bei ägyptischen Reliefs an Kleidung und Haltung die soziale Stellung einzelner Personen erkennen sollen,
- wenn sie römische Götter unterscheiden und
- verschiedene Stilformen auseinanderhalten sollen.

Begriffslernen:

Wie in allen Sachfächern müssen auch in Geschichte viele Begriffe gelernt werden:

- Pharao
- Provinz
- Steinzeit
- Zeitenwende

Regellernen:

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Regeln sind hier ausdrücklich als Lernleistungen im Sinne von Gagné zu verstehen. Historischen Inhalten und Abläufen wird in diesem Zusammenhang keine Regelhaftigkeit unterstellt. Es geht vielmehr um das Lernen von Inhalten, die aus mehreren Begriffen zusammengesetzt sind, wobei in vielen Fällen statt konkreter Begriffe definierte abstrakte Begriffe gelernt und verarbeitet werden müssen:

- Entscheidungsform Scherbengericht
- Mythisches Weltbild
- Heiliger Krieg
- Regierungsweise Karls des Großen

Problemlösen:

Im Geschichtsunterricht muß immer wieder die Frage nach dem Warum gestellt werden. Geschichtsunterricht ist Problemunterricht:

- Warum leisteten die Mönche Rodungsarbeit?
- Warum konnte das Karolingerreich so schnell wieder zerfallen?

Natürlich sind die Übergänge zwischen den einzelnen Lerntypen fließend.

### 1.5 Anschauung und Medien

Im Sinne der Organisation von Lernprozessen ist nun zu fragen, welche Lernhilfen dem Schüler bei den dargestellten Lernleistungen am besten angeboten werden. Hier kann noch einmal auf die Forderung Graßmanns nach Anschaulichkeit verwiesen werden, weil sie eine Zentralstellung bei den dargestellten Lernleistungen einnimmt. Man kann davon ausgehen, daß Anschauung bei den oben dargestellten Erkenntnisprozessen in Geschichte unbedingt notwendig ist. Anschauung steht als Gegensatz zu Verbalisierung. (Ein Bild sagt mehr als tausend Worte!)

Skowronek spricht von einem Stufengang geistiger Entwicklung, der von der Handlung über die Anschauung zur Versprachlichung führt und der auch für den individuellen Vorgang der Begriffsbildung, Regelerkenntnis und Problemlösung gilt.<sup>6)</sup>

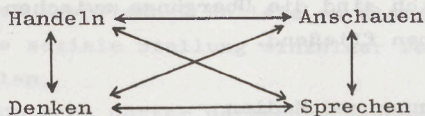
Oerter schreibt: "Ursprung und Ausgangspunkt aller geistigen Prozesse ist die Wahrnehmung".<sup>7)</sup> Das scheint eine Binsenweisheit zu sein. Dem steht aber entgegen, daß einen hohen Prozentsatz der im Unterricht gesprochenen Worte immer noch der Lehrer spricht (Tausch), das Wort gegenüber dem Bild also in Führung ist (entgegen den gesicherten Ergebnissen der Lern- und Unterrichtsforschung).

---

6) Helmut Skowronek, Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung, Hannover 1968

7) Rolf Oerter, Psychologie des Denkens, München 1971

Graphisch können die wesentlichen Elemente, die an der Erreichung der "höheren Lernleistungen" beteiligt sind, so dargestellt werden:



Die dargestellte wichtige Rolle der Anschauung bei Lernprozessen ist unbestritten. Diskutiert aber wird die Frage, ob Anschauung in jedem Falle am Bild, am Gegenstand geschehen muß, oder ob mit "innerer Anschauung" als Lernhilfe die gleiche Leistung erzielt werden kann. Im zweiten Fall ist zu überlegen, "wann begriffliches Denken vorherrschend wird, so daß Anschauung nicht mehr oder nur noch selten benötigt wird."<sup>8)</sup> Für den Geschichtsunterricht der 5. und 6. Jahrgangsstufe gilt, daß Anschauung als Lernhilfe auf jeden Fall notwendig ist. Die neuen Geschichtsbücher für diese Jahrgangsstufen tragen dieser Forderung Rechnung.

## 2. Arbeit mit Bildern im Unterricht

### 2.1 Voraussetzungen für die Arbeit mit Medien

Der Einsatz von Bildern mit der oben dargestellten Absicht erfordert vom Lehrer eine umfassende Planung und Vorbereitung nicht nur des projektionstechnischen Bereiches sondern vor allem des Ablaufs des zu organisierenden Lernprozesses. Der Schüler muß eine Reihe von Fertigkeiten im Umgang mit Medien beherrschen, die ihm am besten in einem Lehrgang vermittelt werden (Kopp). Wesentliche Voraussetzungen zur Arbeit mit Medien werden zunächst im Überblick dargestellt. Anschließend wer-

---

8) Klaus Lampe, Das Bild im Geschichtsunterricht, in: H. Süßmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht - Medien, Stuttgart 1976<sup>2</sup>

den einzelne Medien detaillierter im Hinblick auf den Geschichtsunterricht behandelt.

#### Der Lehrer muß

- Medien kritisch auswählen
- Unterhaltungseinstellung gegenüber Medien ab- und Arbeitshaltung aufbauen
- Lernziele so formulieren, daß Wert und Bedeutung dem Schüler persönlich einsichtig werden und auf den eigenen Lebensbereich übertragbar sind. Dadurch wird der Schüler auch zum Lernen motiviert
- Arbeitsaufträge exakt formulieren und dabei den "mittleren Erreichbarkeitsgrad" (Heckhausen) berücksichtigen
- ermöglichen, daß der Schüler Lernrichtung und Lernfortschritt kontrollieren kann
- für sinnvollen Wechsel von Sozial- und Individualphasen im Unterricht sorgen.

#### Der Schüler muß

- den Medien Informationen entnehmen können
- die entnommenen Informationen verarbeiten, d.h. interpretieren, kombinieren, ergänzen usw. können
- das Ergebnis verbalisieren und schriftlich, evtl. auch graphisch darstellen können
- bei der Arbeit mit Medien diese als Lernhilfe und auch als Unterrichtsgegenstand erkennen (Medienemanzipation).

### 2.2 Medientypen in Geschichte

Die Bedeutung der Medien in historischen Lernprozessen erfordert eine äußerst kritische Auswahl. Für den Unterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe kommen hauptsächlich Stehbilder (Dias, Bilder im Geschichtsbuch,

im -atlas u.ä.) in Frage. Nur sie erlauben dem Schüler eine verweilende Betrachtung, das Herstellen von Beziehungen zwischen den Bildinhalten, das Vertiefen in historische Sachverhalte im individuellen Lerntempo. Im Idealfall hat der Schüler das Bild, mit dem er arbeiten soll, vor sich auf dem Arbeitstisch.

Man sollte sich von Zeit zu Zeit wieder daran erinnern, welch große geistige Leistung (schlußfolgerndes Denken) wir von den Schülern in Geschichte eigentlich verlangen. Beispiel: Der Schüler soll mit einem Bild einer schön verzierten Tonvase aus einem Grabfund arbeiten und lernen.

Er soll nun u.a. erkennen,

- daß die Vase im Gegensatz zu anderen reiche Verzierungen aufweist,
- daß dies im Verein mit anderen Grabbeigaben auf Reichtum bzw. auf den hohen Sozialstatus des Verstorbenen hindeutet,
- daß der Tote einem sesshaften Volk angehörte, weil für Nomaden der Transport so großer Gefäße mit Schwierigkeiten verbunden war,
- daß schon eine Art Arbeitsteilung geherrscht haben muß,
- daß das Volk, dem der Hersteller angehörte, nicht mehr nur ums Überleben zu kämpfen hatte, da schon künstlerische Ansätze und Versuche zu sehen sind,
- daß die Art der Grabbeigaben auf den Jenseitsglauben dieser Menschen schließen läßt.

Das Beispiel soll die Wichtigkeit des Bildes, der Bildauswahl und die Notwendigkeit der Einführung in Arbeitstechniken noch einmal illustrieren. Sicher, ein Bild allein wird nicht zu solchen Leistungen befähigen.

Arbeitsaufträge, Berichte, Hilfen durch den Lehrer führen weiter; Grundlage aber ist das Bild. Das Gesagte gilt natürlich nur für schülerorientierten Unterricht, der in Geschichte unter anderem durch forschendes Lernen verwirklicht werden kann.

Von hier aus wird sicher auch eine gewisse Reserve gegenüber dem Unterrichtsfilm (16 mm) verständlich. Ganz abgesehen davon, daß das Angebot zu den Themen des 5. und 6. Schülerjahrgangs nicht sehr viele Titel umfaßt, liegt die Problematik vor allem darin, daß es Filmdokumente (von Augenzeugen hergestellte Filme mit Realaufnahmen) zu den Lehrplanthemen eben nicht gibt. Aus Mangel an Originalaufnahmen bestehen die Filme aus Aufnahmen von Grabungsfunden, Modellen, Dioramen, Zeichnungen, Rekonstruktionen, Spielszenen. Kommentar und Musik dienen der Vervollständigung. Sie haben eine Laufzeit von 12 - 16 Minuten und bringen meistens einen Überblick über eine Epoche bzw. über eine geschichtliche Erscheinung. Einsatz im Sinne von Quellenarbeit mit Bildern lassen sie selten zu. Über den Einsatz auf der Stufe der Zusammenfassung könnte man diskutieren. Als Beispiel für so aufgebaute Filme steht 32 5887 "Die Römer am Limes zwischen Donau und Rhein" - 16 Minuten - Farbe - 1973 (Produzent: Institut für Weltkunde in Bildung und Forschung).

Die weiteren Filme des Angebots lassen sich wie folgt gruppieren:

Einen ersten Typ stellt 32 2078 "Der große Herr Ti" - 11 Minuten - 1968 (FWU) dar. In ihm werden in ruhigen Kamerafahrten die Reliefs in der Kammer eines Beamtengrabes der V. ägyptischen Dynastie vorgeführt und kommentiert. Obwohl der Film recht gut gemacht ist, sollte man bei dieser Art der Darstellung dem Stehbild den Vorzug geben, da der Schüler nicht in der Lage ist, die Fülle von Bild- und Wortinformationen, die der Film in 11 Minuten bietet, zu verarbeiten.

Eine weitere Gruppe von Filmen stellt Methoden der Archäologie und Grabungsorte vor:

32 2455 "Ausgrabungen" - 18 Minuten - Farbe - 1972 (FWU)  
32 0807 "Aus der Geschichte der Menschheit" - 14 Minuten - Farbe - 1963/64 (FWU).

Auch auf 32 2460 "Konstantinopel - Großstadt im Mittelalter" - 18 Minuten - Farbe - 1975 (FWU) sei noch hingewiesen. In ihm wird versucht, von den Überresten byzantinischer Monumente im heutigen Konstantinopel ausgehend, die Bedeutung Konstantinopels im Mittelalter darzustellen.

Schließlich seien noch die Filme erwähnt, die anlässlich historischer Festspiele gedreht und für den Unterricht angeboten werden:

32 5805 "Ritter und Landsknechte im Spätmittelalter - Landsknechte 1475" - 13 Minuten - Farbe - 1972 (Institut für Weltkunde in Bildung und Forschung). Hier ist die Frage nach Sachtreue und didaktischer Aufbereitung nachdrücklich zu stellen.

Positiver sind die Einsatzmöglichkeiten der S 8-Filme zu beurteilen. Das FWU bietet 7 Streifen über die Bindibu-Leute in Australien an. Es handelt sich um Filmdokumente aus dem Jahr 1963, in denen einzelne Tätigkeiten der noch wie in der Steinzeit lebenden Menschen vorgestellt werden: 36 0531 "Leben wie in der Steinzeit (Bindibus): Die Anfertigung einer Speerschleuder" - 5 1/2 Minuten - Farbe - 1963.

Das schon erwähnte Institut für Weltkunde in Bildung und Forschung wirbt für S 8-Unterrichtsstreifen und bezeichnet sie als "didaktisch abgeschlossene kurze Einheiten in Lernschritten, die z.T. Bausteine der 12 - 14 Minuten WBF-Unterrichtsfilme" sind (S 8/0530a "Herstellen und Erproben eines steinzeitlichen Jagdpfeils"). Wegen ihrer Kürze und der engen Abgrenzung des Themas können S 8-Filme mit Erfolg eingesetzt werden.

Arbeitsstreifen sollen von den Schulen gekauft werden. Von den Bildstellen werden sie selten verliehen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß Filme und Bildreihen durch die Schulen nur dann gekauft werden dürfen, wenn sie vorher durch die Landesbildstellen überprüft und freigegeben worden sind (§ 15 Abs. 4. und 5 ASchO).

Umstritten ist der Wert der Tonbildreihen für den Geschichtsunterricht. Informationsmenge und Sprache überfordern die Schüler in vielen Fällen. Außerdem legen sie die ganze Lerngruppe auf ein gemeinsames Lerntempo fest (Beispiel: 14/15 0059 "Stadt im Mittelalter - Markt" 8 Minuten - 12 B - Farbe (FWU)).

Mit 20/22 2351 "Römer gegen Gote - Eine Gerichtsverhandlung aus der Zeit Theoderichs" - 17 Minuten (FWU) sei auf die Gruppe der Tonbänder bzw. Cassetten hingewiesen. Sie können die Lehrer erzählung und Texte des Geschichtsbuches gut ersetzen, wenn die spezifischen Darstellungsmöglichkeiten des Mediums - Wechselgespräch, Dramatisierung, Geräuschkulisse, Spielszenen - genutzt werden. Wichtig ist allerdings eine didaktisch durchdachte und erkennbare Gliederung des Inhalts in Sequenzen, damit leichter ausgewählt und wiederholt werden kann.

Hier ist natürlich auf den Schulfunk zu verweisen. Für seine Sendungen gilt das oben Gesagte. Positiv ist noch anzufügen, daß zu den Schulfunksendungen in der Zeitschrift "Schulfunk" Sachinformationen, zu einzelnen Sendungen methodisch-didaktische Hinweise sowie Arbeitsblätter, die kopiert werden dürfen, angeboten werden. Nachteilig ist, daß die Sendungen nur ein Jahr archiviert werden dürfen.

Sinnvolle Arbeit mit Schulfunksendungen ist allerdings nur möglich, wenn sie mitgeschnitten werden können, der

Lehrer also von der Sendezeit unabhängig ist (Beispiel: Schuljahr 1977/78: Spuren aus der Frühzeit: Auf der Suche nach dem Steinzeitmenschen - Die Salzherren von Hallstatt - Manching, Leben in einem keltischen Oppidum - Die Römer in Bayern).

Das Schulfernsehen hat sich in seinen Sendungen zur Geschichte in der 5. und 6. Jahrgangsstufe noch nicht umgestellt. Derzeit werden keine Sendungen für diese Klassen angeboten. Diskussionen bei Seminaren haben immer wieder ergeben, daß die für das 7. Schuljahr bestimmten Sendungen zur Gesellschaftsgeschichte schon für die angegebene Zielgruppe zu schwer sind. Es ist zu bedauern, daß dieses Medium dem Geschichtsunterricht relativ wenig Hilfen anbietet.

### 2.3 Kriterien für die Verwendung von Bildern im Geschichtsunterricht

Welchen Kriterien müssen nun Bilder für den Geschichtsunterricht entsprechen?

- Die Bilder müssen sachlich richtig sein. Gemeint ist damit, daß sie dem neuesten Stand der Forschung entsprechen müssen. Das gilt sowohl für die Auswahl der Bildthemen und -inhalte als auch für deren Interpretation. Falsch wäre es z.B. bei der Behandlung des Themas "Die Römer in Bayern" die Erkenntnisse der neuesten Ausgrabungen in Weißenburg nicht zu berücksichtigen. Zu verwirklichen ist diese Forderung natürlich vor allem durch die Verfasser von Geschichtsbüchern und die Produzenten von Bildreihen.
- Die Bilder müssen technisch einwandfrei sein und so groß projiziert werden bzw. in einer solchen Vergrößerung vorliegen, daß auch Einzelheiten von allen Schülern leicht erkannt werden können. Wer diese Forderung für überflüssig hält, möge einmal in den in Bayern zugelassenen Geschichtsbüchern für die 5. Jahr-

gangsstufe die Abbildung vom "Totengericht" aus dem Totenbuch des Schreibers Hunefer vergleichen. Weiter ist zu bedenken, daß die Schüler mit Bildtypen arbeiten sollen, die ihnen in ihrer Umwelt selten oder nie begegnen und zu denen sie deswegen schwerer Zugang finden.

Beispiele: Vasenbilder, Reliefs, Münzen, Bilder von Modellen und Rekonstruktionen, Buchmalerei, Ikonen, zeitgenössische Darstellungen, Karikaturen, Statuen usw.. Diese Schwierigkeit führt zur nächsten Forderung:

- Die Bilder müssen so ausgewählt werden, daß sie den altersmäßigen Betrachtungsweisen und Erkenntnismöglichkeiten der Schüler nicht entgegenstehen. So bevorzugen Schüler unserer Altersstufe realistische Farbdarstellung. Zu bunte, kontrastreiche Farbgebung wird abgelehnt, wie überhaupt die mehr und mehr dominierende realistische Einstellung bei der Bildauswahl zu berücksichtigen ist.

Der Ablehnung verzerrter, unnatürlicher Proportionen, Vereinfachungen und Vergrößerungen steht der Wunsch nach Klarheit, Deutlichkeit und wirklichkeitsgetreuer Raumdarstellung gegenüber.

Vom Bildinhalt her ist zu bedenken, daß Handlung und Bewegung für den Schüler noch immer bedeutsam sind (Problem der Verwendung von Porträts), daß aber auch schwierigere Beziehungen zwischen den Bildgegenständen erkannt werden.

Der doch recht komplizierten Auswahl von Bildern für Geschichte hilft aber das starke Interesse der Altersgruppe an geschichtlichen und sozialen Inhalten und Bezügen.<sup>9)</sup>

---

9) Vgl. Hermann Hinkel, Wie betrachten Kinder Bilder? Gießen 1975<sup>3</sup>

## 2.4 Bildarbeit als "Schule des Sehens"

Vielfach scheitern Lernprozesse mit Bildern daran, daß der Schüler nicht angeleitet wurde, dem Medium plan- und sinnvoll Informationen zu entnehmen. Es ist interessant, wie viel bzw. wie wenig Informationen von den Schülern einer Realaufnahme entnommen werden. Nur selten wird der größte Teil des Bildes erfaßt. Gilt das schon für Realaufnahmen, so wird deutlich, wie wichtig für die Bildarbeit in Geschichte eine "Schule des Sehens" bzw. eine "Schule des Lesens von Bildern" ist, da hier ja in vielen Fällen zeitgenössische und damit für die Schüler schwierigere Bilder verwendet werden müssen.

Worauf kommt es an?

- Die Schüler müssen alle Einzelheiten des Bildinhalts erkennen und beschreiben.
- Sie müssen Eigenschaften, Funktionen und Beziehungen der Bildinhalte erkennen.
- Sie müssen lernen, Bilder und Texte in ihrer Kombination zu lesen, also feststellen, welche Informationen Bild und Text geben und wie sie sich beeinflussen.
- Sie müssen lernen, bei der Bildarbeit weitere Informationsquellen hinzuzuziehen.
- Sie müssen, gerade in Geschichte, soziale Rollen eingehen und soziale Beziehungen herstellen können.
- Sie müssen visuelle Mitteilungen in sprachliche übertragen können.
- Sie müssen erkennen, daß die in den Bildern dargestellte Wirklichkeit immer bereits interpretiert, intentional vermittelt ist.

Die Parallele zwischen Bildarbeit und Quellenarbeit zeigt sich hier sehr deutlich. Hinzuweisen ist noch besonders auf die soziale Bedingtheit der Wahrnehmung.

Der Lehrer muß überprüfen, welcher Wahrnehmungsgegenstand beim Schüler im Verlauf des Wahrnehmungs- und Anschauungsprozesses "angekommen" ist, bevor er seinen Unterricht auf dem von ihm festgelegten Wahrnehmungsgegenstand aufbaut. Der Wahrnehmungsprozeß wird subjektiv beeinflusst durch Empfindungen, Erfahrungen, Störungen, Fehler usw., und entsprechend subjektiv sind auch die Wahrnehmungen der Schüler.

Alle diese Leistungen in der Bildarbeit können bei den Schülern nicht vorausgesetzt werden. Diese Techniken und Fertigkeiten im Umgang mit Bildern, die Voraussetzung sind für eine "wohldurchdachte Aktivität", müssen die Schüler lernen wie die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens.

### 3. Zuordnung von Medien und Lehrplan

#### 3.1 Probleme bei der Verwendung der vorhandenen Medien

Die Zuordnung von Medien zu einzelnen Lerninhalten ist nur unter starken Vorbehalten möglich, so lange wir auf Medien zurückgreifen müssen, die eigentlich für die Lerninhalte anderer früherer Lehrpläne entwickelt worden sind.

Streng genommen müßten mit einem neuen Lehrplan, der noch dazu ganz neue Aspekte setzt, in enger Zusammenarbeit zwischen Lehrplankommissionen und Medienfachleuten auch neue und stimmige Medien entwickelt werden.

Beim derzeitigen Angebot ist es unbedingt notwendig, kritisch die Teile des Mediums auszuwählen, die tatsächlich der Verbesserung des Unterrichts dienen. Das ist leicht bei Diareihen. Problematischer wird es bei Unterrichtsfilmen, da mit modernen Automatikprojektoren ein schneller Vor- und Rücklauf und damit das Aus-

suchen, Vorbereiten, Wiederholen und auch Weglassen bestimmter Sequenzen nur schwer möglich ist.

### 3.2 Medienangebot für den Geschichtsunterricht in der 5./6. Jahrgangsstufe

Die in der Übersicht zugeordneten Medien stellen eine Auswahl dar, die nach folgenden Gesichtspunkten getroffen wurde:

- Es wurden nur Medien aufgenommen, die sich im Archiv der Landesbildstelle befinden und die auch ausgeliehen werden können. Sie sind erfaßt im Katalog "Film-Bild-Ton" 1977/78. Ein Teil der angegebenen Medien kann über die Stadt- und Kreisbildstellen ausgeliehen werden.
- Die genannten Medien können im oben dargestellten Sinn als Lernhilfen eingesetzt werden und entsprechen den angegebenen Auswahlkriterien.
- Die im Lehrmittelhandel angebotenen Medien für Geschichte können derzeit nicht aufgenommen werden, da sie gemäß § 15 Abs. 4 und 5 ASchO erst durch die Landesbildstellen geprüft werden müssen. Die Prüfungsergebnisse werden im Mitteilungsblatt der Landesbildstelle Südbayern, "Der Medienberater", veröffentlicht.

Die früher üblichen Kennbuchstaben wurden durch Kennziffern ersetzt:

Neue Bezeichnung		Alte Bezeichnung
10 ....	Diareihe	R
14 ....	Tonbildreihe	TR
15 ....	Kassetten- tonbildreihe	CR
20 ....	Tonband auf Spule	Tb
22 ....	Compact-Cassette	CTb
32 ...	Film 16 mm Lichtton	FT
36 ....	Film 8 S stumm	8F

5. Jahrgangsstufe

Stein- und Metallzeit:

- Lernziel 3    10 2235 Ältere Steinzeit (12 F)  
                  10 2284 Jüngere Steinzeit(12 F)  
                  32 2455 Ausgrabungen (18 Min. F)
- Lernziel 6    36 0334 Werkzeuggebrauch der nachzeitlichen  
  Wildbeuter (5 Min. + 4 Dias)  
                  36 0335 Werkzeuggebrauch der jungsteinzeit-  
  lichen Bauern (5 Min. + 4 Dias)
- Lernziel 8    10 0248 Steinzeitliche Höhlenmalerei (2 sw,  
  15 F)  
                  32 2764 Die Höhle von Lascaux (17 Min.)
- Lernziel 12    Leben wie in der Steinzeit (Bindibus):  
                  36 0529 Nahrungssuche (5 1/2 Min.F + 4 Dias)  
                  36 0530 Das Herstellen von Holzgefäßen  
  (4 1/2 Min. F)  
                  36 0531 Die Anfertigung einer Speerschleuder  
  (5 1/2 Min. F)  
                  36 0670 Jagd mit der Speerschleuder (5 Min.)

Ägyptische Hochkultur:

- Lernziel 14    32 2078 Der große Herr Ti (11 Min.)

Griechische Demokratie und Kultur:

- Lernziel 18    10 0637 Das antike Athen (16 F)
- Lernziel 22    10 0533 Die Tempel von Paestum (16 F)  
                  10 0578 Die Akropolis (16 F)
- Lernziel 23    10 0630 Olympia (1 sw, 18 F)

Römisches Weltreich:

Lernziel 25 10 5557 Römerzeit - gezeigt am Beispiel  
Regensburg (30 F)

Lernziel 28 10 2137 Bilder zu Caesars Bellum Gallicum  
(10 sw, 13 F)

Lernziel 31 10 5823 Die Römer in Bayern (3 sw, 39 F,  
6 Transp., 5 Kopiervorl.)

6. Jahrgangsstufe

Kulturen auf dem Boden des ehemaligen römischen Weltreichs:

Lernziel 1 10 5824 Bayern im frühen Mittelalter (Dia-  
serie in Herstellung)

Lernziel 2 32 2460 Konstantinopel - Großstadt im Mittel-  
alter (18 Min. F)

Politische und gesellschaftliche Ordnung im Mittelalter:

Lernziel 9 20/22 0179 Wirtschaftsprüfung auf dem Königs-  
hof - Bauern im frühen Mittelalter  
(24 Min.)

Bäuerliche Lebensformen

Lernziel 10 10 0125 Der Bauer im späten Mittelalter  
(16 sw)

Adelige Lebensformen

Lernziel 14 10 2248 Die Burg - Wohnbau und Verteidigungs-  
anlage (1 sw, 17 F)

Lernziel 15 10 0468 Manessische Handschrift: Minnesänger  
und Minnedienst (17 F)

10 0466 Aus dem Leben des Adels im Hochmit-  
telalter (19 F)

Mönchische Lebensformen

- Lernziel 21 Romanische Baukunst in Deutschland:  
10 2194 Bauformen (5 sw, 16 F)  
10 2195 Profanbauten und Schmuckformen (18 F)

Bürgerliche Lebensformen

- Lernziel 23 14/15 0058 Stadt im Mittelalter - Entstehung  
(8 Min., 12 F)  
10 2408 Stadt im Mittelalter - Alltag (10 F)  
14/15 0059 Stadt im Mittelalter - Markt  
(8 Min., 12 F)  
10 0574 Mittelalterliche Stadt (15 F)
- Lernziel 24 20/22 2516 Stadt im Mittelalter - Bürgerkämpfe  
in Augsburg 1368 (14 Min.)
- Lernziel 25 10 0133 Vom Leben des Bürgers im späten Mit-  
telalter (15 sw)  
10 0139 Von den Zünften und alten Zunftbräu-  
chen (14 sw)
- Lernziel 26 Gotische Baukunst in Deutschland:  
10 2212 Früh- und Hochgotik (5 sw, 15 F)  
10 2213 Spätgotik (1 sw, 20 F)  
10 2214 Schmuckformen (19 F)
- Lernziel 29 10 0327 Die Hanse (17 sw, 3 F)

Historische Lehrformen

19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (19. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (20. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (21. Jh.)

19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (22. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (23. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (24. Jh.)

**UNTERRICHTSMODELLE**

19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (25. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (26. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (27. Jh.)

19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (28. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (29. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (30. Jh.)

19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (31. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (32. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (33. Jh.)

19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (34. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (35. Jh.)  
 19-20. Jahrhundert: Historische Lehrformen (36. Jh.)

## ÄGYPTISCHE HOCHKULTUR

(Lernziel 13 / 5. Jahrgangsstufe)

### Vorbemerkung

Grundformen menschlicher Lebensgestaltung in ihrer historischen Dimension sollen am Beispiel "Ägyptische Hochkultur" unter dem Aspekt "Herausforderung technischer und wissenschaftlicher Entwicklungen durch Umweltbedingungen" (challenge and response) unterrichtlich realisiert werden. Besonders lernwirksam wird die Arbeit dann sein, wenn es gelingt, den Schüler zu Problembewußtsein und problemlösendem Verhalten zu veranlassen, d.h. er sollte mit den Ägyptern vor der Aufgabe stehen, die der Fluß stellt (vgl. H. Roth: Originale Begegnung als methodisches Prinzip). Für die Grobstruktur der Lerneinheit bedeutet dies: nach einer Situationserhellung (bzw. -analyse) werden eigene Lösungsversuche der Schüler angeregt; dann erfolgt die Konfrontation mit den historischen Lösungen. Im gleichen Maße wie das Selbstfinden der Schüler herausgefordert werden soll, muß die ausgewählte Sachinformation des Lehrers hinzutreten (man kann - gerade im Geschichtsunterricht - nicht alles erarbeiten). Wenn es gelingt, eine echte Fragehaltung der Schüler aufzubauen, ist am ehesten gewährleistet, daß Sachinformationen bereitwillig aufgenommen, daß hier am historischen Beispiel Möglichkeiten und Grenzen des Menschen aufgedeckt und verinnerlicht werden.

Im instrumentellen Bereich soll die Kartenarbeit als fachrelevante Arbeitsform realisiert werden (u.U. auch Arbeit an der kurzen Herodot-Textquelle). Die Arbeit zu den anschließenden Lernzielen (vor allem Lernziel 14 und 16) wird stärker vom Einsatz geeigneter Bildquellen geprägt sein.

## Zielstellung

**Grobziel:** Einsicht, daß der Nil die Ägypter vor Aufgaben stellt, deren Bewältigung hohe gesellschaftliche Leistungen herausfordert

**Feinziele:** Die Schüler sollen

- den Jahresrhythmus des Nil und seine existentielle Bedeutung für die Bewohner des Niltals erläutern können
- mögliche Maßnahmen zur Regulierung der Nilfluten selbst finden und erklären können
- eigene Lösungsvorschläge zur Nilregulierung mit anderen vergleichen und auf ihre Praktikabilität überprüfen können
- Verfahren nennen und erklären können, die die Ägypter zur Regulierung des Nils (den Fluß nutzen, sich vor dem Fluß schützen) praktizierten
- den Zusammenhang Flußregulierung - Anlaß zur Entwicklung von Fertigkeiten (Längen-, Flächen-, Zeitmessung; Schrift, Geräte erfinden und verbessern) erklären können
- begründen können, warum Stromregulierung und Landbewirtschaftung nur in sozialer Organisation zu leisten waren
- (erklären können, warum zentrale Steuerungs- und Verwaltungsmaßnahmen für einen reibungslosen Ablauf notwendig waren)

## Plan der Durchführung

### Eingangsphase

Begegnung mit  
Zeugnissen der  
Vergangenheit

2 Bilder von Leistungen der Ägypter  
(z.B. Dias aus R 215-Sphinx, Pyramide)  
kommentarlos zeigen, still betrachten

Aktualisierung  
des Vorwissens  
der Schüler

Schüler (S) sprechen zu Bildern, Lehrer (L) bestätigt bzw. berichtigt und ergänzt:

Staunen vor den  
gewaltigen Bau-  
werken

L: Pyramiden zählen zu den 7 Welt-  
wundern des Altertums, erbaut  
etwa vor 4000 Jahren (Cheops-  
pyramide von Gizeh um 2600 v.  
Chr., 146 m hoch, Grundkanten  
etwa 230 m lang)

Rahmenzielan-  
gabe für die  
Einheit "Hoch-  
kultur Ägypten"

Von den Leuten, die solch ge-  
waltige Leistungen hervorbrach-  
ten (ohne Kran!) werden wir in  
den nächsten Geschichtsstunden  
hören ...

Kartographische  
Orientierung,  
Kartenarbeit

L: Wir wollen uns erst einmal an-  
sehen, wo diese Leute wohnten  
(Geschichtsatlas bzw. Erdkunde-  
atlas)  
Fragen an der Tafel bzw. auf  
Folie vorbereitet, z.B.

Arbeitsgleiche  
Kleingruppen-  
arbeit

1. Zu welchem Erdteil gehört Ägypten?
2. Wo kommt der Nil her, wohin fließt er?
3. Was kannst du aus der Karte über das Quellgebiet und über das Mündungsgebiet des Nils herauslesen?

4. Wie stellst du dir das Land um den Nil vor?

S/L: Vortragen und Vergleichen der Ergebnisse anhand einer großen Wandkarte

Hinführung zum Problem der Einheit durch Leherdarbietung

L: Weiterführende Sachinformation:

Ein Strom, der eigentlich mitten durch die Wüste fließt ("Flußoase Nil"); trotzdem haben sich Tausende von Menschen dort angesiedelt. Ein eigenartiger Fluß: Im Herbst schwillt das Wasser immer mehr an (Regen, Hochland Äthiopien, Wasserführung Assuan September:  $7620 \text{ m}^3/\text{sec}$ ), dann geht es wieder stark zurück (Assuan April:  $530 \text{ m}^3/\text{sec}$ ). Daran hat sich in Jahrtausenden nichts geändert!

Gewinnung der Problemfragen

Nilwasser bedeutete für die Ägypter Leben. Auch den Schlamm, den der Nil mitführte, brauchten sie als Dünger für ihre Felder. Die Nilbauern wollten jedes Jahr eine gute Ernte haben und auch gefahrlos am Fluß wohnen. Da ergaben sich für die Ägypter Fragen, auf die sie Antworten finden mußten!

Gruppengespräch und Fixierung von Fragen, Projektion der Fragen

Überlegt euch 2 oder 3 solche Fragen und schreibt diese auf (Folienstreifen an die Gruppen austeilen):

Zielangabe für  
die Hauptphase der  
Arbeit

Auswahl etwa folgender Fragen:

1. Wie können wir möglichst viel Wasser für unsere Felder gewinnen?
2. Wie können wir möglichst viel Schlamm für unsere Felder aufhalten?
3. Wie können wir unsere Wohnungen vor Überschwemmung schützen?

Eigene Lösungsvorschläge der Schüler initiieren anhand eines Arbeitsblattes

L: Sicher findet ihr Antworten auf diese Fragen! (Arbeitsblatt austeilen, Partnerarbeit anregen)

### Hauptphase

Verifizierung,  
Falsifizierung  
der Schülerarbeits-  
ergebnisse

S/L: Diskussion der Arbeitsergebnisse (brauchbare, unbrauchbare Vorschläge, u.U. Arbeit am Sandkasten)

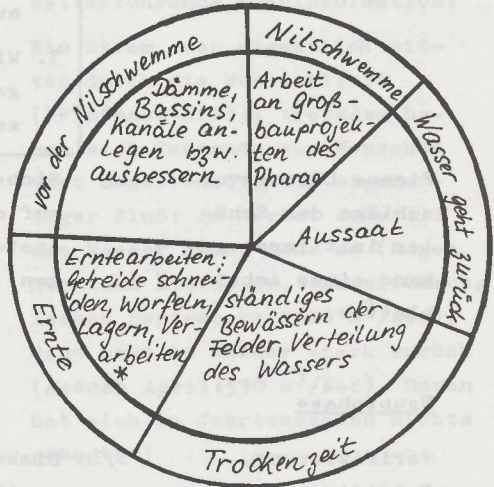
Konfrontation mit  
historischen  
Lösungen

L: Dias aus R 627 (Archimedische Schraube, Göpelwerk) zeigen, ergänzen durch Tafelskizzen des Lehrers.

Ordnung der Ergebnisse im zusammenwirkenden Unterricht

L/S: In vorbereitete Folie Tätigkeiten der Ägypter im Jahresablauf eintragen:

Das Jahr am Nil



\* u.U. dazu Bildquelle einsetzen (Wandmalerei aus dem Grab eines ägyptischen Schreibers)

Weiterführung über Provokation

L: Jeder Bauer (Fellache) mußte also zur richtigen Zeit die richtige Arbeit tun, dann ging schon alles in Ordnung! Um seine Nachbarn brauchte er sich dabei nicht weiter zu kümmern!

S: Sie mußten zusammenhelfen, weil ...

Unterrichtsgespräch L/S: Denkt euch Beispiele aus, wo die Ägypter unbedingt zusammenhelfen mußten, gemeinsam ans Werk gehen mußten ... überlegt, was passieren konnte, wenn sie es nicht taten ...

Vertiefung der Erkenntnis und Begriffsbildung im Lehrgespräch L: Die Ägypter konnten den Fluß nur bändigen und nützen, wenn sie zusammenhalfen. Eine Familie, eine Sippe, eine Dorfgemeinschaft konnte für sich alleine viele Aufgaben nicht schaffen. Sie waren gezwungen, sich zusammenzutun, alle Arbeiten abzusprechen, Aufgaben sinnvoll zu verteilen. Dazu brauchten sie auch besonders tüchtige Leute, die viel verstanden und die Arbeiten leiten konnten.

Übertragung auf Bereiche, die den Schülern bekannt sind Man sagt: Die Arbeit am Nil mußte gut organisiert werden. Überlege Arbeiten, die bei uns heute (zu Hause, in einer Fabrik, beim Straßenbau ...) auch gut organisiert werden müssen, wenn alles klappen soll!

Ergebnisfeststellung

Die Arbeit am Nil mußte gut organisiert werden.

Weiterführung im Lehrgespräch (mit Fixierung von Stichpunkten

So geschah es, daß sich im Niltal aus der gemeinsamen Not und Aufgabe heraus ein mächtiger Staat, ein großes Reich entwickelte.

Bei ihren Aufgaben haben die Ägypter viel gelernt und lernen müssen:

Nach den Überschwemmungen mußte das Land wieder neu vermessen und aufgeteilt werden.

Man mußte genau wissen, wann die Nilflut kam. Sie kam ja immer regelmäßig.

Um bessere Ernteerträge zu haben, mußten die Ägypter die Bewässerungsanlagen noch besser machen, noch praktischere Geräte erfinden.

Vieles mußte dabei aufgeschrieben werden, damit man es merken konnte (Schreiber war ein ganz wichtiger Beruf; wer schreiben konnte, war ein geachteter Mann). Erst hat man auf Tonziegel, später auf Papyrus (unsere Bezeichnung: Papier!) geschrieben.

Land messen, Flächen berechnen
Zeit messen, Kalender erstellen
Geräte erfinden und verbessern
Schriftzeichen erfinden (Hieroglyphen)

Sicherungsphase

Möglichkeiten:

- o Beantwortung der 3 Ausgangsfragen durch Schüler
- o Welche Bilder können wir zur heutigen Arbeit für den Geschichtsfries

malen? (Verteilen der Aufgaben)

- o Schreibe einen Kurzbericht zu folgenden Stichwörtern; Der Nil- ein seltsamer Fluß; Aufgaben der Nilbauern im Jahresablauf; einer allein ist hilflos; was die Ägypter brauchten und erfanden.
- o Lesen im Schülerarbeitsbuch
- o Lesen: Kurzbericht des Herodot - so mühelos war es nicht!
- o Tafelanschrift (bzw. Folie) verbalisieren:

3 Fragen

Das Jahr am Nil

Organisation

Tabelle mit Erfindungen

Anmerkung:

Die gerahmten Teile sind Tafelanschriften (bzw. Folienbeschriftung)

- Unsere Fragen 1. ....  
2. ....  
3. ....

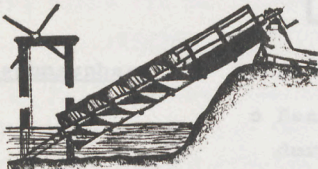
Im Herbst: Nilschwemme



Im Frühjahr: niedrigste Wasserführung



1. Was konnten die Ägypter tun, damit bei der Nilschwemme nicht alles Wasser abfloß? Für die kommende Trockenzeit mußte möglichst viel Wasser aufgespart werden.  
(Wasser speichern, Stauseen anlegen).....
2. In manchen Gebieten war das Hochwasser eine große Gefahr für die Bewohner. Was konnten sie dagegen tun?  
(Dämme bauen).....
3. Wie konnten die Ägypter den fruchtbaren Nilschlamm (aus dem sie auch Ziegel für ihre Häuser - nicht für die Pyramiden - herstellen) zurückhalten?  
(Anlage von Becken, in denen sich der Schlamm absetzen konnte).....
4. Wie konnten die Ägypter (anwachsende Bevölkerung!) noch mehr Land für Ackerbau der Wüste abgewinnen?  
(Kanäle bauen, Wasser weiterleiten).....
5. Wie du oben siehst: Die Wüste ist kein Flachland! Wie konnten die Ägypter höherliegende Felder mit Wasser versorgen?  
(Schöpfräder, Ziehbrunnen, Wasserräder, Wasserschrauben).....



- o Wie funktioniert das?
- o Wozu kann man das Gerät brauchen?

Ägyptische Schraube  
(Wasserschnecke, Archimedische Schraube)

MITTELALTERLICHE KÖNIGSHERRSCHAFT  
(Lernziel 5 / 6. Jahrgangsstufe)

Vorbemerkung

Die Lernziele 5 mit 9 wollen dem Schüler die Grundlagen der mittelalterlichen Ordnung sichtbar machen. Gemeint sind dabei die staatliche und gesellschaftliche Ordnung, beide eng miteinander verbunden und sich gegenseitig bedingend. Als bedeutendster Repräsentant und Garant dieser Ordnung steht seit der Karolingerzeit der König und Kaiser, in dessen Stellung sich römische und germanische Komponenten vereinen. Tragendes Fundament der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung sind neben diesem zentrierenden Exponenten dann das mittelalterliche Lehenswesen und die Grundherrschaft, in denen der theoretisch immer wieder postulierte Ordo-Gedanken sichtbare Verwirklichung erfährt.

Nun sollte es allerdings nicht Aufgabe der Schule sein, den verschiedenen Erscheinungsweisen dieser mittelalterlichen Herrschafts- und Ordnungsformen in all ihren Differenzierungen nachzugehen; dies wäre ohnehin sachlich kaum möglich und praktisch nicht realisierbar. Andererseits ist auch nicht darauf zu vertrauen, daß dem Schüler entscheidende Komponenten mittelalterlicher Ordnungsstrukturen einsichtig würden, wenn er in einem stofflich komprimierten Durchgang eine gewisse Zahl "bedeutender" Königs- und Kaisergestalten kennenlernte. Didaktisch sinnvoller erscheint es, die entscheidenden Grundlagen der mittelalterlichen Ordnung an wenigen Beispielen herauszuarbeiten, wobei dann allerdings manche Nebensächlichkeit, manches illustrierende Ereignis, manche imponierende Persönlichkeit unberücksichtigt bleiben muß. Die Gefahr abstrahierenden Theoretisierens und eines deduktiven, schülerfremden Unterrichtens läßt sich dabei vermeiden, wenn im konkreten Bereich der vom Lehrplan angedeuteten historischen Materialien Einsichten erarbeitet und gewonnen werden.

Das Lernziel 5 intendiert in diesem Rahmen die Einsicht, daß die mittelalterliche Königsherrschaft vorwiegend auf persönlicher Macht und religiöser Weihe ihres Trägers beruht, daß sie aber keine Willkürherrschaft ist, da sie gerade im nachkarolingischen deutschen Reich mehr und mehr eingebunden ist in die Machtbereiche der einzelnen Herzöge, die anders als in Frankreich oder England viel Eigenständigkeit bewahrten. So ist dieses mittelalterliche Königtum in wechselnder Ausprägung gekennzeichnet durch seine Stellung zu den Herzögen und Fürsten im Reich sowie seine Beziehungen zu Kirche und Papst. Schon der Aufbau und die Konsolidierung des Königtums der Franken unter den Merowingern und Karolingern ist letztlich der jeweils erfolgreiche Versuch mächtiger Gefolgsherren, die Führer anderer Gefolgschaften unterzuordnen. Als erstem gelang es dem Merowinger Chlodwig, die übrigen Teilstammkönige auszuschalten (Vgl. hierzu und zum Folgenden: F. Lotter, in H. Castritius u.a., Herrschaft, Gesellschaft, Wirtschaft - Darstellungsband, Donauwörth 1973, S. 125 ff). Gleichzeitig aber waren auch schon die Merowinger gezwungen, ihre königliche Macht im weit ausgedehnten Herrschaftsgebiet ihres Reiches vertreten zu lassen, und sie griffen hierbei auf das aus der Römerzeit überkommene Grafenamt zurück. Diese Grafen repräsentierten die königliche Gewalt; als Vertreter des Königs hatten sie vor allem den Heerbann aufzubieten und Gericht zu halten. Es war naheliegend, daß durch solche Weitergabe königlicher Machtbefugnis an die engere Gefolgschaft die Möglichkeit zur Schwächung der königlichen Zentralgewalt geboten war und die Antrustionen immer wieder als Rivalen des Königs auftraten.

Im Chaos des achten Jahrhunderts dann, als die Mohammedaner das gesamte Mittelmeer beherrschten und das weitgehend schon christliche Abendland militärisch und kulturell ernstlich bedrohten, als die Langobarden den Papst bedrängten und der Kaiser in Ostrom keinen Schutz zu bieten

vermochte, gelang es den Pippinen, wiederum die königliche Gewalt zu stärken. Mehr noch als bei Chlodwig im 5. Jahrhundert zeigte sich bei Pippin und seinem Sohn Karl die Bedeutung der kirchlichen Legitimation des König- und Kaisertums, der zweiten wichtigen Komponente des mittelalterlichen Herrschaftsanspruchs der Zentralgewalt. In der Salbung Pippins und seiner beiden Söhne durch Papst Stephan 754 erhielt dieser religiöse Charakter des Königtums sichtbaren Ausdruck. Karl der Große erhob in betonter Weise den für das ganze Mittelmeer gültigen Anspruch, Beschützer der Kirche zu sein und nannte sich nach seiner Königskrönung zu Rom im Jahre 774 "König von Gottes Gnaden". Mit dieser Verbindung von weltlicher Macht und kirchlicher Sanktion, von Chlodwig begonnen und durch die Karolinger bewußt herausgestellt, wurden alle späteren mittelalterlichen Herrschergeschlechter konfrontiert, und aus ihr resultierten nicht zuletzt auch die jahrhundertelangen Auseinandersetzungen zwischen dem König-Kaiser und dem Papst, wie sie im Lernziel 7 exemplarisch angedeutet sind. In wechselnder Weise zeigen sich bei allen Trägern mittelalterlichen Königtums diese beiden tragenden Elemente ihrer Herrschaft, die persönliche Macht und die religiös-kirchliche Legitimation; beide verleihen in manifester Form das Charisma, welches vom Herrscher erwartet wird. Dem letzten Karolinger über das Gesamtreich, Karl dem Dicken, wurde die Macht genommen, als er sich ihrer unwürdig zeigte; Heinrich I. erhält die Königskrone, weil er der Mächtige ist. Die oft zermürbenden Auseinandersetzungen der einzelnen Könige mit den Herzögen, sich stetig wiederholend, zeigen diese germanische Komponente mittelalterlicher Königsherrschaft immer wieder von neuem. So vermag der jeweilige König die zentralen Aufgaben seines Amtes auch nur zu erfüllen, wenn ihm die Macht hierfür zukommt: Er ruft den gemeinsamen Heerbann zusammen, er setzt als oberster Gesetzgeber Recht oder legitimiert das Stammesrecht, er überwacht und verwirklicht als höchster Richter das Recht.

Nun brachte allerdings die schlechte verkehrsmäßige Erschließung des mittelalterlichen Reiches die Schwierigkeit mit sich, daß der König diese Aufgaben nur bedingt von einem zentralen Ort aus erfüllen konnte. Karl der Große hatte den Versuch unternommen, in Aachen solch ein Zentrum des Reiches zu errichten.

Durch Königsboten und Gaugrafen sollte die königliche Zentralgewalt in die einzelnen Reichsteile ausstrahlen. Aber die persönliche Präsenz auf den verschiedenen Pfalzen, nicht zuletzt durch die vorherrschende Naturalwirtschaft bedingt, ist doch vorwiegend die grundlegende Herrschaftsweise geblieben. Gerade an Karl dem Großen läßt sich diese spezifische mittelalterliche Form des Herrschens anschaulich aufzeigen. Die Itinerarien zeigen, wie der König immer wieder seine Hofhaltung von Pfalz zu Pfalz verlegte; die Krongüter, welche zu den einzelnen Pfalzen gehörten, hatten den Unterhalt des Hofes zu gewährleisten.

Die Bedeutung der kirchlichen Weihe für den Träger des Königamtes zeigt sich in besonderer Weise beim Bericht Widukinds über die Krönung Ottos I. zu Aachen. Hier werden die grundlegenden Aufgaben des Königs, vorher Quellenmäßig nur schwer faßbar, konkret genannt: Schwert, Mantel, Zeppter und Stab werden in ihrer Symbolhaftigkeit durch den Erzbischof Hildebert von Mainz gekennzeichnet, und der Schüler unserer 6. Jahrgangsstufe kann wie der Historiker die vom König erwarteten Aufgaben erarbeiten.

Die Stellung der Herzöge, ihr Treueid und ihre Dienste beim Krönungsmahl weisen hin auf die Lernziele 8 und 9, die dem Schüler Kenntnis über das für die mittelalterliche Welt charakteristische Lehenswesen vermitteln sollen. Herzöge und Bischöfe als oberste Vertreter der Lehenspyramide treten bei der Krönung Ottos neben dem Volk in besonderer Weise hervor.

### Zielstellung

**Grobziel:** Einsicht in die weltlichen und geistlichen Voraussetzungen mittelalterlicher Königsherrschaft

**Feinziele:** Der Schüler soll erkennen,

- daß Karl der Große durch persönliches Ansehen und militärische Macht ein europäisches Großreich schafft und seine Herrschaft über andere Länder und Stämme ausdehnt
- daß der mittelalterliche König höchster Richter, Heerführer und Schutzherr der Kirche in seinem Reich ist
- daß der mittelalterliche König aufgrund der Weiträumigkeit seines Reiches in geographischer Hinsicht und der darin vorherrschenden Naturalwirtschaft nur durch persönliche Anwesenheit auf den Pfalzen und in der Vertretung durch Grafen regieren kann
- daß die religiöse Legitimation für das Amt des Königs von grundlegender Bedeutung ist

Der Schüler soll befähigt werden,

- aus geschichtlichen Karten(folien) die Entstehung des europäischen Großreiches unter Karl dem Großen zu erarbeiten
- aus der Schilderung der Krönung Ottos I. durch Widukind die Aufgaben des mittelalterlichen Königs herauszuarbeiten und seine religiöse Legitimation zu erschließen
- die Herrschaftsweise des mittelalterlichen Königs in einer Strukturdarstellung abzubilden

Die Quellenhinweise beziehen sich auf W. Lautemann /  
H. Schlenke (Hrsg.), Geschichte in Quellen, Band II:  
Mittelalter, München 1975

### Unterrichtsverlauf

#### Eingangsphase

- Problemstellung** In kurzer Lehrerdarstellung mit Hilfe einer Karte bzw. Folie wird die Situation des zerfallenden römischen Reiches dargestellt.
- Frage** Wie ging es weiter? (evtl. auch durch Konfrontation mit einer Karte des fränkischen Reiches um 800: Wie kam es dazu?)
- Vermutungen der Schüler** Vielleicht entstand ein neues Reich; vielleicht schlossen sich einzelne germanische Völker zusammen ...

#### Phase der Vergegenwärtigung und Verarbeitung

##### 1. Teilschritt: Karl der Große schafft ein großes europäisches Reich

- Lehrerdarstellung** Anhand einer Karte oder Folie wird die Ausdehnung des Reiches durch Karl den Großen dargestellt; Berücksichtigung der besonderen geographischen Situation Bayerns nach der Unterwerfung des Langobardenreiches - das Ende des eigenständigen Stammesherzogtums unter Tassilo III. 788

Auswertung und  
Durcharbeitung

Gründe für und gegen die Ausdehnung  
der Herrschaft durch Karl den Großen  
auf andere Stämme und Völker; evtl.  
mit Hilfe des Königstitels: Karl,  
durch die Gnade Gottes König ...  
Die Bedeutung der militärischen  
Macht für die Ausdehnung des Reiches;  
Vergleich mit der Ausdehnung des rö-  
mischen Reiches

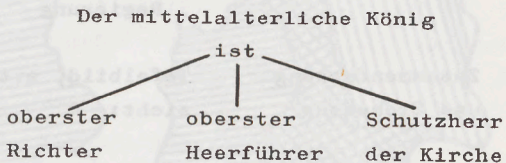
2. Teilschritt:

Der mittelalterliche König als höch-  
ster Richter, Heerführer und Schutz-  
herr der Kirche in seinem Reich

Erarbeitung in  
Gruppen

Anhand ausgewählter Quellen, z.B.  
Lautemann II, Nr. 83; Nr. 85.4 und  
Nr. 86 können die Schüler über die  
Aufgaben des Königs als oberster  
Heerführer, Richter und Schutzherr  
der Kirche berichten.  
(Möglich wäre allerdings auch eine  
quellennahe Lehrer erzählung, in der  
konkret die Leistung des Königs im  
Rahmen dieser Aufgaben sichtbar wird.)

Zusammenfassung  
an der Tafel



3. Teilschritt:

Die Verwaltung des Reiches unter Karl  
dem Großen

Erarbeitung in  
Kleingruppen

Materialien:  
a) einschlägige Kapitel in Schüler-  
büchern

b) Quellen: Lautemann II, Nr. 80  
(missi dominici)

Vorausgehen sollte sicher eine Phase der Vermutung, in der die Schüler ihre Vorstellungen über die Möglichkeiten der Verwaltung eines solchen Reiches zu damaliger Zeit einbringen könnten; heranzuziehen wären hierzu nicht zuletzt die Kenntnisse über die Verwaltung des Römischen Reiches aus dem Vorjahr.

Auswertung und  
Durcharbeitung

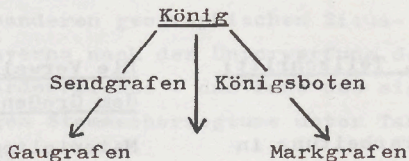
Unterrichtsgespräch

Bericht der Gruppensprecher mit sichernder Kurzzusammenfassung:

- Gründe für den ausgedehnten Besitz des Königs an Pfalzen und Königshöfen
- Vorteile der persönlichen Anwesenheit
- Nachteile der Vertretung durch Gesandte
- Gründe für die wandernde Form der Regierung

Zusammenfassung  
und Sicherung

Tafelbild, evtl. als Strukturübersicht:



4. Teilschritt:

Nach dem Zerfall des Karolingerreiches entstehen selbständige Reiche, voran Frankreich und das Deutsche Reich

Problematisierung

Gegenüberstellung zweier Umrißkarten:

- a) das Reich Karls des Großen bei seinem Tod
- b) die beiden Teilreiche um 900

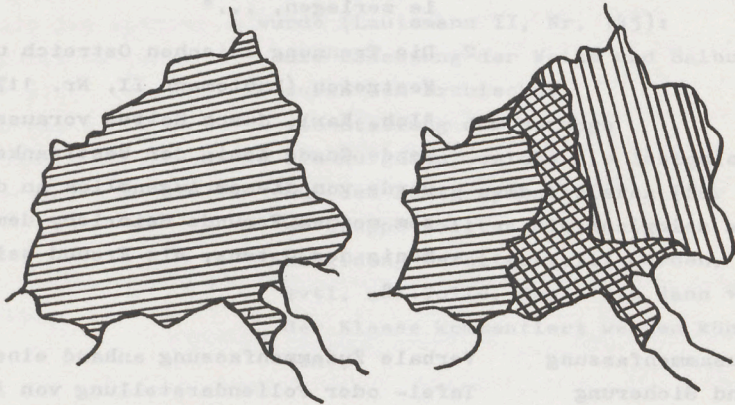
Frage

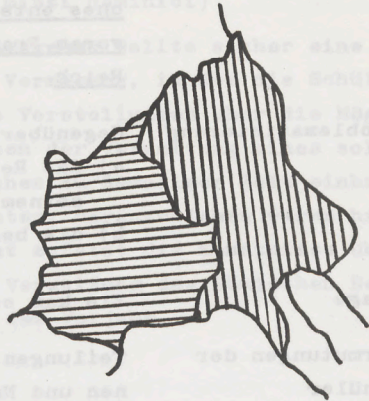
Wie kam es dazu?

Vermutungen der Schüler

Teilungen durch Streit unter den Söhnen und Nachfolgern  
Bedrohung oder Eroberung von außen  
(Rückgriff auf den Zerfall des Römischen Reiches) ...

Erarbeitung der intendierten Einsichten anhand von Umrißkarten (Folien mit der Möglichkeit des Überdeckens) und ausgewählten Quellenberichten:





**Quellen:**

1. Divisio imperii von 806 (Lautemann II, Nr. 101): "Wir wollen aber den Staat nicht in Unordnung und Verwirrung hinterlassen, ... sondern wir haben veranlaßt, indem wir den Körper des ganzen Reiches in drei Teile zerlegen, ..."
2. Die Trennung zwischen Ostreich und Westreich (Lautemann II, Nr. 117): "Ich, Karl, durch Gottes voraussetzende Gnade König der Westfranken, werde von diesem Augenblick an diesem meinem Freunde Heinrich, dem König des Ostens, ein Freund sein, ..."

**Zusammenfassung  
und Sicherung**

Verbale Zusammenfassung anhand einer Tafel- oder Foliendarstellung von Anfangs- und Endzustand des historisch-geographischen Vorgangs.

<u>5. Teilschritt:</u>	<u>Die Zeremonien bei der Krönung Ottos I., als Ausdruck der kirchlichen Legitimation, der Stellung und der Aufgaben des mittelalterlichen Königs</u>
Impuls/Frage	Wenn der König starb, mußte ein Nachfolger gefunden werden!?
Vermutungen	Sohn als Nachfolger, Wahl eines neuen ...
Kurzdarstellung bzw. Lehrererzählung	Die Thronfolge des Mittelalters in ihrer gegenläufigen bzw. sich ergänzenden Tendenz: <ul style="list-style-type: none"><li>- Erbrecht, Geblütsrecht</li><li>- Wahlrecht und Akklamationsrecht bei Herzögen und beim Volk</li><li>- Salbung durch den Erzbischof</li></ul>
Erarbeitung in Gruppen	
Zielstellung	Untersuche den Bericht über die Krönung Ottos I., der 936 im Ostreich König wurde (Lautemann II, Nr. 145): <ul style="list-style-type: none"><li>- die Bedeutung der Weihe und Salbung durch den Erzbischof</li><li>- die Stellung der Herzöge</li><li>- die Aufgaben, welche die Insignien für den König symbolisieren (für diese Gruppe sollten die Insignien als Abbildung bereitgestellt werden, evtl. auf Folie, damit sie dann vor der Klasse kommentiert werden könnten).</li></ul>

Bei der mittelalterlichen Kaiserkrone, die vielleicht schon Otto I. getragen hat, sind für den Schüler der 6. Jahrgangsstufe das Kreuz und die Darstellung Christi auf einer der vier bemalten Goldplatten mit der Inschrift: "Per me reges regnant - durch mich regieren die Könige " recht gut deutbar.

Auswertung und  
Durcharbeitung

Unterrichtsgespräch

Bericht der Gruppen mit sichernder Kurzzusammenfassung  
Durcharbeitung im Hinblick auf die Beantwortung und Begründung der gestellten Aufgaben

6. Teilschritt:

Otto stützt sein Königtum auf die Amtsherzöge und die Reichskirche

Problemstellung

Gegenüberstellung des Widukindberichts von den Diensten der Herzöge bei Ottos Krönung (bekannt) mit einer kurzen Quelle über Herzogsunruhen, z.B. 937: "Dazumal weigerten sich die Söhne des Bayernherzogs Arnulf nach dessen Tode voll Stolz, zu Hofe zu gehen." (Lautemann II, Nr. 156)

Frage

Was unternahm der König?

Erarbeitung der  
Intentionen

Amtsherzöge und Bischöfe

Lehrerdarstellung  
mit erarbeitenden  
Momenten

Die Schwierigkeiten Ottos mit den Herzögen und seine Reaktionen, z.B. Lothringen an Konrad, Bayern an Ottos Bruder Heinrich, ...

Es bietet sich hier allerdings auch der Einsatz der meist erzählenden Quellen an, wie sie bei Lautemann II unter den Nummern 156, 157 und 161 abgedruckt sind.

Die Tatsache, daß gerade die Bischöfe wie Ulrich von Augsburg oder der Bruder Ottos, Bruno von Köln, in den kritischen Herzogaufständen auf der Seite des Königs stehen, läßt sich als konkretes Erarbeitungsmoment der Stütze verwenden, welche Otto in den Bischöfen fand: Bruno, der Bruder des Königs wird 953 Herzog von Lothringen und Reichsverweser.

Konkret anschaulich auch läßt sich diese weltliche und geistliche Stütze des Königtums der Ottonen anhand des bekannten Bildes aus dem Evangeliar in der Bayerischen Staatsbibliothek aufzeigen, wo Otto III. neben sich die Herzöge und Bischöfe des Reiches stehen läßt.

Durcharbeitung und  
Wertung

Ausgangspunkt dieser Überlegung könnte die Stellungnahme des Khalifen Abderrhaman III. (Lautemann II, Nr. 162) sein; Ziel wäre vielleicht die Frage der Bedeutung der Gewichtung von Zentral- und Teilgewalt, evtl. bis hin zur Bedeutung förderativer Verantwortung.



LERNEN IM MUSEUM

A. Museumspädagogisches Zentrum (München)

I. Aufgaben des Museumspädagogischen Zentrums (MPZ)

Museum, Baudenkmal, Architekturensemble, Ausgrabungsgebiete sind sinnlich wahrnehmbare Zeugnisse der Vergangenheit, die den Schüler durch ihre unmittelbare Gegenwartigkeit und Anschaulichkeit zu intensiver Auseinandersetzung anregen. Wenn es gelingt, die Begegnung mit diesen Dokumenten organisch in den Unterricht einzubeziehen, kann das Fach Geschichte dazu beitragen, Beschäftigung mit Vergangenheit als Bereicherung, als Raum menschlicher Begegnung und als lebendige Verpflichtung zu erfahren.

Die Curricularen Lehrpläne für die Hauptschule machen darauf aufmerksam, daß bestimmte Lerninhalte im Lernort Museum anregender, gründlicher und pädagogisch wirksamer behandelt werden können als im herkömmlichen Unterricht. Bei der Vorbereitung und Durchführung des Museumsbesuches unterstützt den Lehrer das Museumspädagogische Zentrum, das zur Intensivierung der Begegnung Schule und Museum verschiedene Methoden für den Unterricht im Museum entwickelte und Unterrichtsmaterialien für den Besuch der Münchner Museen bereitstellt:

- Unterrichtsprogramme (UP)
- Begleithefte (BH)
- Begleithefte mit Spielanleitung (BS)
- Juniorkataloge (JK)
- Spiel- und Bastelbogen

II. Methoden

1. MPZ-Unterrichtsprogramme erleichtern dem Lehrer die lehrplanorientierte Durchführung des Unterrichts im Museum. Sie bestehen aus Lehrerblatt, Schülerblatt, Objektblatt.

Das Lehrerblatt informiert über Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Museumsbesuchs.

Das Schülerblatt ist nach der Methode des programmierten Lernens gestaltet und leitet die Schüler in Gruppenarbeit dazu an, sich selbständig mit nur wenigen, ausgewählten Objekten zu beschäftigen.

Das Objektblatt gibt Lehrer und Schüler weitergehende und vertiefende Informationen zu den ausgewählten Museumsobjekten.

Zu jedem MPZ-Unterrichtsprogramm erscheint eine Diaserie für das Auswertungsgespräch nach dem Museumsbesuch. Die Diaserie kann beim MPZ entliehen bzw. im Museum erworben werden.

2. MPZ-Begleithefte sind themenorientierte Arbeitsmaterialien, die dem Lehrer die Vorbereitung einer selbständigen Führung erleichtern. Sie bestehen aus einer Einleitung in die jeweilige Thematik, den Objektblättern mit einer Beschreibung der ausgewählten Objekte und dem Lehrerblatt, das didaktisch-methodische Anregungen enthält und Hilfen zur Organisation des Museumsbesuches gibt.

Die Möglichkeit der Veränderung des Unterrichtsgesprächs unter Berücksichtigung der Lernsituation der jeweiligen Klasse durch den Lehrer ist vorgesehen.

3. MPZ-Begleithefte mit Spielanleitung sind für Lehrer der Grundschule und der 5./6. Klasse Hauptschule bestimmt und regen an, Kunstbetrachtung mit praktisch-bildnerischer Arbeit zu verbinden. Mit ihrer Einheit von Gespräch und praktischem Tun berücksichtigen diese Spielführungen die einheitliche Erlebnisweise des Kindes.

4. Juniorkataloge geben einen Überblick über größere Ausstellungs-komplexe oder einzelne Museumsabteilungen. Sie leiten Kinder und Jugendliche durch Fragen, Ratespiele, Zeichnungen und ergänzendes Bildmaterial an, Kunstwerke durch Eigenerfahrung zu erleben.
5. MPZ-Führungen. Kostenlose Führungen können nur in be-grenztem Umfang angeboten werden. Das Thema und die altersspezifischen Schwerpunkte der Führung können mit dem MPZ abgesprochen werden.

### III. Angebot des MPZ

#### 1. Materialien

Hieroglyphenschrift (UP)	Staatliche Sammlung Ägyptischer Kunst
Totenkult der Ägypter (UP)	Staatliche Sammlung Ägyptischer Kunst
Der Trojanische Krieg (UP)	Antikensammlungen
Alltagsleben der Griechen (UP)	Antikensammlungen
Durch die Straßen Athens (JK)	Antikensammlungen
Das öffentliche Leben der Römer (UP)	Glyptothek
Bayern zur Römerzeit (UP)	Prähistorische Staats- sammlung
Bayern im frühen Mittel- alter (UP)	Prähistorische Staats- sammlung
Passion und Auferstehung (BH)	Alte Pinakothek

2. Führungen

Steinzeit	Prähistorische Staatssammlung
Metalzeit	Prähistorische Staatssammlung
Ausgewählte Skulpturen der Glyptothek	Glyptothek

3. Regelmäßige Führungen

"Schüler führen durch die Glyptothek"	Glyptothek Sonntag 14.00 Uhr
"Schüler führen durch die Antikensammlungen"	Staatliche Antikensammlungen Sonntag 15.00 Uhr

IV. Sonderausstellungen

Das MPZ vermittelt in pädagogisch ergiebigen Sonderausstellungen Führungen und Veranstaltungen, die durch Rundschreiben gesondert angezeigt werden.

V. MPZ-Schulausstellungen

Das MPZ bietet Schulen Ausstellungen an, die für den Besuch Münchner Museen werben und Inhalte dieser Sammlungen didaktisch aufbereiten. Das MPZ ist der Schule beim Transport und der Aufstellung der Ausstellung behilflich. Jede Schulausstellung umfaßt ca. 10 - 20 Objekte bzw. Foto- und Texttafeln.

Abrufbar ist:

"Werke griechischer und römischer Bildhauer"

Diese Ausstellung umfaßt 5 Abgüsse, die die Entwicklung vom archaischen über das hellenistische zum römischen Portrait belegen. Alle Abgüsse stammen von Originalen aus der Glyptothek München.

## VI. MPZ-Spielbogen

Das MPZ entwickelt außerdem Materialien, die sowohl unabhängig als auch im Zusammenhang mit einem Museumsbesuch im Unterricht eingesetzt werden können.

Zur Bestellung liegen vor:

Bastelbogen "Wachturm am Limes"

Bastelbogen "Wohnen in der Biedermeierzeit"

## VII. Lehrerfortbildung

Das MPZ veranstaltet in Zusammenarbeit mit Münchner Museen, mit dem Pädagogischen Institut der Landeshauptstadt München und der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen Tagungen für alle an Fragen der Museumspädagogik interessierten Lehrer. Termine der Fortbildungstagungen können den Programmen der verschiedenen Institute und den Rundschreiben des MPZ entnommen werden.

Das MPZ bittet alle Lehrkräfte, Museumsbesuche mindestens eine Woche vorher schriftlich oder telefonisch anzumelden. Unterrichtsprogramme und Begleithefte können ebenfalls beim MPZ telefonisch bestellt werden. Juniorkataloge liegen in den jeweiligen Museen auf.

Anschrift:

Museumspädagogisches Zentrum

Meiserstraße 10

8000 München 2

Tel.: (089) 55 91 441

## B. Kunstpädagogisches Zentrum (Nürnberg)

### Das Museum als Lernort

Die Museumspädagogik steht sicher noch in den Anfängen. Unklarheiten in der Zielsetzung, geringe Kooperationsbereitschaft, organisatorische Schwierigkeiten und vor allem die zählebige Vorstellung, das Museum sei ein "akustischer Informationswert" sind einige Komponenten, die eine Nutzung vieler Museen zum Zwecke der Gewinnung geschichtlicher Erkenntnisse erschweren. Noch immer wird mit dem Museumsbesuch die Vorstellung einer "08/15 - Führung" assoziiert: ein mehr oder weniger gut präparierter Führer gibt in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Erläuterungen zu den Exponaten. Für Schüler der Grund- und Hauptschule ist der Lernwert solcher Veranstaltungen erfahrungsgemäß gering. Unter besonders ungünstigen Bedingungen kann hierbei eine fortwirkende Abneigung gegen Museen und dergleichen, Abneigung gegen die Beschäftigung mit der Vergangenheit überhaupt begründet werden. Soll das Museum zum Lernort werden, so muß es unter anderem die lernpsychologisch notwendige Konzentration auf wenig, das intensiv betrachtet und erlebt werden kann, ermöglichen. Eine Öffnung des Museums in diesem positiven Sinne hat das Kunstpädagogische Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg vollzogen. Schulklassen können im Museum zusammen mit ihrem Lehrer oder/und unter Mithilfe eines Museumspädagogen an den Originalfunden arbeiten. Sie erfahren das Museum als Aufbewahrungsort geschichtlicher Zeugnisse, darüberhinaus aber als anziehenden Lernort.

Das Lernangebot des Kunstpädagogischen Zentrums

Derzeit liegen folgende Unterrichtseinheiten vor:

- |  |   |           |
|--|---|-----------|
| Quellen zur Geschichte und ihre Aufbewahrungsorte          | } | 5. Klasse |
| Technologie von der Steinzeit bis zur Metallzeit           |   |           |
| Die Menschen bauen sich Hütten und verehren ihre Toten     |   |           |
| Spuren der Christianisierung in einem Fürstengrab          |   |           |
| Kirche und Mönchtum  | } | 6. Klasse |
| Rittertum - das Leben einer führenden Gesellschaftsschicht |   |           |
| Bürger und Rat in Nürnberg                                 |   |           |
| Ständeordnung im Mittelalter                               |   |           |

Die Themen der Unterrichtseinheiten reichen damit von der Frühzeit bis zum Ende des Mittelalters. Für die Auswahl der Themen war letztlich das vorhandene Sammlungsgut bestimmend. Die Bereiche der Technik, Wirtschaft, Kultur, Gesellschaft und die historische Erkenntnisgewinnung (Quellenkunde, Archäologie) sind dabei erfaßt. Als sehr wertvolle Ergänzung der obigen Unterrichtseinheiten kann das vom Kunstpädagogischen Zentrum angebotene Projekt aus der Kunsterziehung "Anfänge der Produktion" angesehen werden. Ziel des Projekts ist die Erprobung einfacher Produktionstechniken an verschiedenen Materialien als Reproduktion ursprünglicher Produktionsweisen, wie sie in den Anfängen menschlicher Kulturgeschichte üblich sind/waren. Es handelt sich dabei um werkstofforientiertes künstlerisches Werken unter kulturgeschichtlichem Aspekt. Die Schüler können im Verlauf des Projektes selbst Werkzeuge und Produkte der Urgeschichte anfertigen, können die Bearbei-

tungsmöglichkeiten der verschiedenen Materialien (z.B. Stein, Ton, Wolle, Holz, Metall) erfahren und Funktionszusammenhänge von Arbeiten (wie Knüpfen, Flechten, Spinnen, Weben) kennenlernen.

**Anschrift:**

**Kunstpädagogisches Zentrum  
im Germanischen Nationalmuseum  
Kornmarkt 1  
8500 Nürnberg  
Tel.: 0911/22 20 88**

### C. Geschichtsseminar am Bayerischen Nationalmuseum (München)

Das Geschichtsseminar am Bayerischen Nationalmuseum entwickelt Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht, die auch in Deutsch, in Kunsterziehung und in Sozialkunde Verwendung finden können. Das museumspädagogische Lernfeld "Schüler im Museum" soll ergänzt und erweitert werden, indem Museums- und Archivgut unmittelbar für den Unterricht angeboten wird. Das geschieht durch Lehrausstellungen, die von Schule zu Schule wandern, sowie durch Unterrichtsprojekte. Diese Unterrichtsprojekte sind hauptsächlich für den Einsatz an Gymnasien gedacht, können bei gehöriger Auswahl aber auch an Hauptschulen eingesetzt werden. Die Lehrausstellung "Burgen und Ritter in Bayern" ging bereits durch ganz Bayern und wurde dabei auch an dieser Schulgattung mit Erfolg verwendet.

#### 1. Lehrausstellung "Burgen und Ritter in Bayern"

##### a) Konzeption:

Die Lehrausstellung will der Belebung eines umweltbezogenen, heimatkundlichen Geschichtsunterrichts dienen. Sie geht von den verschiedenen Burgtypen aus, die in Bayern heute noch anzutreffen sind, und berichtet in diesem Rahmen von dem Wandel, dem die Burgen unterworfen wurden, ferner von den politischen, gesellschaftlichen oder kulturellen Funktionen, die die Burgherrn, die Ritter, übten. Im Unterschied zu anderen Unterrichtsmitteln werden dabei nachgebildete Museumsgegenstände eingesetzt, so im Zusammenhang mit der Burgenkunde ein Burgmodell, im Zusammenhang mit Abbildungen von Turnieren, ganzen Rüstungen oder der Entstehung eines Harnischs, ein Harnischhandschuh. Wenn die Schüler diesen Handschuh überziehen und er knistert, entsteht im Verbund mit den zugehörigen Bildern, Quellen, Schematismen und Begriffserläuterungen ein Lernfeld, das es sonst im Geschichtsunterricht

nicht gibt. Das Demonstrationsobjekt "vergegenwärtigt" Geschichte, die Abwertung des Geschichtlichen als Vergangenheit wird aufgehoben. Ihr entspricht der auf den Karten angebotene Gegenwartsbestand, durch den ein konsequenter Umweltbezug hergestellt wird. In diesen konzeptionellen Rahmen werden die übrigen Lehrgehalte eingegliedert.

b) Thematische Gliederung:

1. Verbreitung der Burgen im heutigen Bayern. Burgentypen. Die Burg in der Stadt. Die Burg im Wandel der Zeit
2. Burgenbau und Verteidigung von Burgen
3. Der Ritter als Lehensträger im Dienst des Landesherrn, sowie als Grund- und Leihherr
4. Die Ritterschlacht und ihr Zusammenbruch
5. Das Leben auf der Burg
6. Jagd, Spiel, Tanz
7. Minnedienst, Epos
8. Selbstdarstellung des Rittertums auf Grabmälern
9. Nachleben des Rittertums

c) Arbeitsmappe:

Zur Überprüfung der erworbenen Kenntnisse dient eine Arbeitsmappe, die eine Einführung für die verschiedenen Schulgattungen enthält, vor allem aber lernzielorientierte Arbeitsbögen für die Hand der Lehrer und für die Hand der Schüler. Die möglichen Antworten auf die ausstellungsbezogenen Wiederholungsfragen werden auf den Lehrerblättern angegeben.

2. Lehrausstellung "Karl IV. und Bayern"

a) Konzeption:

Wie die vorherige Lehrausstellung will auch diese einem umweltbezogenen, heimatkundlich orientierten Geschichtsunterricht dienen, den historischen Gehalt

vergegenwärtigen durch das bewegbare Modell eines Eisenhammers, ferner durch Münzen. Die kaiserlichen "Lande in Bayern" stehen im Mittelpunkt; dem wirtschaftlichen Aufschwung, den die Eisenhüttenindustrie der Oberpfalz damals nahm, entspricht die Wirtschaftsblüte der Reichsstadt Nürnberg. All das wird so dargestellt, daß allgemeine Einblicke in die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Spätmittelalters entstehen und eine Übertragung des Ausstellungsgehalts auch auf andere Gebiete Bayerns möglich ist.

b) Thematische Gliederung:

1. Straßen und Verkehr
2. Die Pest und ihre Folgen
3. Sulzbach als Verwaltungsmittelpunkt "Neuböhmen"
4. Vesten und Burgen
5. Stadtpläne, Stadtbilder, Stadtrechte
6. Siegel, Wappen, Rechtszeichen
7. Eisenhämmer und die Amberger Hammerwerksurkunde von 1387
8. Nürnberg: Handwerk, Handel, Judenverfolgung, Frauenkirche, Goldene Bulle

c) Arbeitsmappe:

Überprüfung und Anwendung des erworbenen Wissens wie in der vorherigen Ausstellung, nur daß auf die Ausarbeitung eigener Lehrerbögen verzichtet wurde. Die möglichen Antworten auf die gestellten Fragen ergeben sich aus der Betrachtung der Ausstellung.

3. Unterrichtsprojekte

Diese Projekte bestehen aus Lehrerheften, die Quellenmaterial, Interpretationshinweise und Arbeitsanleitungen enthalten, sowie aus Schülerheften, in denen Bilder und

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
Schulbuchbibliothek

Quellen den Schülern anstelle von Dias vorgelegt werden, jeweils versehen mit einer Serie von Arbeitsfragen zur Anwendung und Vertiefung des erworbenen Wissens:

Geschichte in Bildquellen, herausgegeben von Hans Graßl: Ulrich Stoll, Römisches Leben nördlich der Alpen (Oldenbourg Verlag München, Bestell-Nr. 486-10651)

Diese Reihe wird fortgesetzt.

#### 4. Fortbildungstage für Lehrer

Themen nach Vereinbarung mit dem Pädagogischen Institut des Schulreferats München sowie mit der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen.

Anschrift:

Bayerisches Nationalmuseum

- Geschichtsseminar -

Prinzregentenstr. 3

8000 München 22

Tel.: (089) 22 25 91

Literaturauswahl zur Didaktik der Geschichte:

- Beeck, K.-H. (Hrsg.): Landesgeschichte im Unterricht. Ratingen 1973
- Beilner, H.: Geschichte in der Sekundarstufe I. Ziele, Inhalte, Methoden und Unterrichtsmodelle. Donauwörth 1976
- Filser, K.: Geschichte: mangelhaft. München 1973
- Filser, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Bad Heilbrunn 1974
- Fina, K.: Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens. München 1973
- Fina, K.: Das Gespräch im historisch-politischen Unterricht. München 1978 (UTB)
- Fina, K./Pleticha, H. u.a. (Hrsg.): Materialien zur Didaktik des Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterrichts. München 1972
- Forster, H. (Hrsg.): Allgemeine Lernziele zur Geschichte und Sozialkunde. Würzburg 1975
- Fürnrohr, W. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung. München 1974
- Fürnrohr, W.: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Bamberg 1978
- Glückel, H.: Geschichtsunterricht. Bad Heilbrunn 1973
- Hasch, R. (Hrsg.): Landesgeschichte und Exkursion im Geschichtsunterricht. Donauwörth 1977
- Historischer Unterricht im Lernfeld Politik (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 96). Bonn 1973
- Kirchhoff, H.G.: Weiterführender Geschichtsunterricht. Ratingen 1971
- Kosthorst, E.: Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie. Göttingen 1977
- Kuhn, A.: Einführung in die Didaktik der Geschichte. München 1974
- Metzger, S.: Die Geschichtsstunde. Donauwörth 1972<sup>2</sup>

Paffrath, F./Wagner, H./Wehnert, D.: Geschichtsunterricht konkret. Modelle für die Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn 1979

Pellens, K.: Schülernaher Geschichtsunterricht. Freiburg 1975

Rohlfes, J.: Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen 1974<sup>3</sup>

Rohlfes, J. (Hrsg.): Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I (Beiheft zu GWU). Stuttgart 1978

Rohlfes, J./Jeismann, K.E. (Hrsg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele (Beiheft zu GWU). Stuttgart 1974

Schäfer, W.: Geschichte in der Schule, Stuttgart 1976

Schneider, G. (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Donauwörth 1975

Schulz-Hageleit, P.: Wie lehrt man Geschichte heute? Heidelberg 1977<sup>2</sup>

Sozialgeschichte und Strukturgeschichte in der Schule (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 102). Bonn 1975

Süssmuth, H. (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Teile 1 und 2. Stuttgart 1972



Grund- und Hauptschulen

Handreichungen zu den Curriculaen Lateinischen Abteilungs, Haus-  
halt- und Wirtschaftskunde, Sozialkunde, Technisches Wissen,  
Textarbeit für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule im Abruch  
der Curriculaen Lateinische

Handreichung zum Curriculaen Lateinische Deutsch für die Schüler-  
kurse mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 2 und 3 an  
Hauptschulen und Gymnasien

Handreichung zum Curriculaen Lateinische Deutsch für die 7. bis 9.  
Jahrgangsstufe der Hauptschule

Handreichung zum Einsatz der elektronischen Taschenrechner im  
Unterricht der Hauptschule

Handreichung mit Curriculaen Lateinische für den Erklärbücher-  
kurs in der Hauptschule und im Gymnasium 8. und 9. Jahrgangsstufe,  
Band 1

Handreichung zum Curriculaen Lateinische Hausarbeit- und Wert-  
sachkunde für die Jahrgangsstufen 8 und 9 an Hauptschulen  
Handreichung zur inneren Differenzierung im Unterricht der Grund-  
schule

Handreichung zu den Curriculaen Lateinische Kunstunterricht für  
die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Handreichung für den Musikunterricht in der Orientierungsstufe,  
1. Folge

Handreichung zum Curriculaen Lateinische Physik/Chemie für die 8.  
und 9. Jahrgangsstufe an Hauptschulen

Handreichung zum Curriculaen Lateinische Technisches Wissen für die  
Sonderkurse mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen  
5 und 6 an Hauptschulen

Handreichungen zum Curriculaen Lateinische Festhalten für die 8. und  
9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Leitung von dem: Volksg. Ludwig Jäger

Postfach 239

1580 Gommersdorf



## Grund- und Hauptschulen

Handreichungen zu den Curricularen Lehrplänen **Arbeitslehre, Haushalts- und Wirtschaftskunde, Sozialkunde, Technisches Werken/Textilarbeit** für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule mit Abdruck der Curricularen Lehrpläne

Handreichung zum Curricularen Lehrplan **Deutsch** für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 5 und 6 an Hauptschulen und Gymnasien

Handreichung zum Curricularen Lehrplan **Deutsch** für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Handreichung zum Einsatz des **elektronischen Taschenrechners** im Unterricht der Hauptschule

Handreichung mit Curricularen Lehrplänen für den **Erdkundeunterricht** in der Hauptschule und im Gymnasium, 5. und 6. Jahrgangsstufe, Band 1

Handreichung zum Curricularen Lehrplan **Haushalts- und Wirtschaftskunde** für die Jahrgangsstufen 8 und 9 an Hauptschulen

Handreichung zur **Inneren Differenzierung** im Unterricht der Grundschule

Handreichung zu den Curricularen Lehrplänen **Kunsterziehung** für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Handreichung für den **Musikunterricht** in der Orientierungsstufe, 1. Folge

Handreichung zum Curricularen Lehrplan **Physik/Chemie** für die 5. und 6. Jahrgangsstufe an Hauptschulen

Handreichung zum Curricularen Lehrplan **Technisches Werken** für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 5 und 6 an Hauptschulen

Handreichungen zum Curricularen Lehrplan **Textilarbeit** für die 8. und 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Lieferung nur durch **Verlag Ludwig Auer**  
**Postfach 239**  
**8850 Donauwörth**



