

**STAATSINSTITUT  
FÜR SCHULPÄDAGOGIK  
MÜNCHEN**



---

**Handreichung  
zum Unterricht in GESCHICHTE  
für die unteren Jahrgangsstufen 7-9  
der HAUPTSCHULE**

BY  
(1981)

Georg-Eckert-Institut BS78



1 173 091 9

STAATSWINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK  
München

HANDREICHUNG  
zum Unterricht in

GESCHICHTE

in den Jahrgangsstufen 7 bis 9  
der Hauptschule

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

85/139

April 1981

Erarbeitet im Auftrag des  
Bayerischen Staatsministeriums  
für Unterricht und Kultus

Herausgeber:  
Staatsinstitut für Schulpädagogik

Anschrift:  
Staatsinstitut für Schulpädagogik  
Abt. Grund- und Hauptschulen  
Arabellastr. 1, 8000 München 81  
Tel.: 089/9214-2380

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

ZV 0Y

H-7(1981) 719

719

## INHALTSÜBERSICHT

	Seite
Personelles	4
1. Einführung in den Gebrauch der Lehrpläne	
1.1 Zur Konzeption der Lehrpläne (Dr. P. Igl / Prof. Dr. K. Filser)	6
1.2 Hinweise zur Unterrichtsplanung und -gestaltung (Dr. P. Igl)	14
1.3 Querverbindungen zu anderen Fächern (K. Lohrer)	19
2. Arbeits- und Darstellungsformen im Geschichtsunterricht	
2.1 Die Fortführung fachrelevanter Arbeitsweisen (Dr. I. Busse)	28
2.2 Die Arbeit mit der Zeitleiste (H. Kosteletzky)	48
2.3 Lernzielkontrolle und Erfolgssicherung (P. Stumpf)	61
3. Unterrichtsmaterialien und -modelle	
3.1 Das regionale Beispiel: Entstehung von Territorialherrschaft in Bayern 7. Jahrgangsstufe (Dr. W. Ziegler)	86
3.2 Geschichtlicher Längsschnitt: Nachbarvolk Polen 7. Jahrgangsstufe (W. Ziebolt)	105
3.3 Die innerdeutschen Beziehungen 9. Jahrgangsstufe (K. Schulz)	133

Personelles

Projektleitung: Walter Plöb1, ISP

Redaktion: Dr. Peter Igl, ISP

Leiter des

Arbeitskreises: Professor Dr. Karl Filser, Augsburg

Mitglieder des

Arbeitskreises: Dr. Ingrid Busse, Erlangen

Dr. Peter Igl, ISP

Ilse Kammerbauer, Regensburg

Dr. Josef Schwandner, München

Peter Stötter, Augsburg

Peter Stumpf, Nürnberg

Werner Ziebolt, München

EINFÜHRUNG  
IN DEN GEBRAUCH DER LEHRPLÄNE

## ZUR KONZEPTION DER LEHRPLÄNE

Die im Schuljahr 1977/78 erfolgte Vorverlegung des Beginns des Geschichtsunterrichts auf die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule machte die Erstellung neuer Lehrpläne erforderlich. Mit einem bloßen Strecken des Stoffes wäre wohl kaum eine sinnvolle Lösung erreicht worden. Neuere Entwicklungen wie z.B. der curriculare Ansatz und eine veränderte Sicht der psychologischen Bedingungen des Geschichtsunterrichts waren zu berücksichtigen (vgl. Handreichung zum Unterricht in Geschichte in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Hauptschule, ISP, München 1979, S. 44 - 56). Angesichts der Fülle des vorliegenden Stoffes mußten Überlegungen angestellt werden, die sich in einigen Schwerpunkten zur Stoffauswahl und -anordnung niederschlugen.

### 1. Schwerpunkte der Stoffauswahl und -anordnung

#### a) Chronologie mit thematischen Akzenten

In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Alternativmodellen zum chronologischen Geschichtsunterricht entwickelt. Zumeist lagen von der Gegenwart ausgehende Positionen zugrunde:

- die Beschränkung auf die unmittelbare Vorgeschichte der Gegenwart (also etwa ab der Französischen Revolution)
- das Ausgehen von gegenwärtig relevanten Problemen und Erscheinungen (z.B. Demokratie) und das Zurückverfolgen bis auf mögliche Ursprünge.

Gegenüber diesen Alternativmodellen ist kritisch anzumerken, daß der Mensch sich dabei nicht mehr an der Fülle der Möglichkeiten, die in der Geschichte Gestalt gewonnen haben, messen kann. "Ein zu kurz geschlossener Gegenwartsbezug droht Vorurteile, Verzerrungen und Verfälschungen hervorzurufen und trübt die Wahrnehmungsfähigkeit, statt sie aufzuhellen (W. Hug, Geschichtsunterricht in der Praxis

der Sekundarstufe I, Frankfurt am Main 1977, S. 72).

Außerdem setzen Modelle, die von der Gegenwart ausgehen, einen mehr oder weniger fundierten historischen Orientierungsrahmen voraus, der bei den Schülern zunächst nicht gegeben ist und erst als Ergebnis eines systematischen Unterrichts erwartet werden kann.

Aus diesen Gründen wurden die Themen des Lehrplans in einen entstehungsgeschichtlich-chronologischen Rahmen gestellt. Ein quasi-lückenloser Durchgang durch die Menschheitsgeschichte wurde nicht nur wegen der Stofffülle vermieden. Erfahrungsgemäß werden differenzierte zeitliche Strukturen einzelner Epochen vom Schüler nicht behalten und vermengen sich nach kurzer Zeit mit denen anderer Epochen. Daneben erschwert feinmaschige Chronologie bis zu einem gewissen Grad das Erkennen von weitreichenden Zusammenhängen.

Innerhalb der chronologisch angeordneten Epochen erfolgte die Auswahl und Akzentuierung der Stoffe vorwiegend

- nach ihrer Repräsentativität für die jeweilige Epoche
- nach ihrer wirkungsgeschichtlichen Kraft im gesamtgeschichtlichen 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 heimat- und landesgeschichtlichen Ergiebigkeit (weiter unten noch näher ausgeführt)
- nach ihrer Bedeutung 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.

b) Gegenwartsgeschichtlicher Akzent

Seit langem wird immer wieder in der Öffentlichkeit die Forderung erhoben, der Geschichtsunterricht müsse sich ausgiebig mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts auseinandersetzen. "Schüler sollen einen Einblick erhalten in die historischen Vorgänge, von denen die Eltern- und Großelterngeneration 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" (J. Rohlfes/K.E. Jeismann, Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele, Beiheft zu GWU, Stuttgart 1974, S. 31)

Erfahrungsgemäß endete bisher jedoch der Geschichtsunterricht häufig beim Jahre 1945, und auch die Jahre zuvor mußten relativ rasch behandelt werden. Für die Nachkriegsgeschichte blieb überhaupt kaum Zeit.

In den neuen Geschichtslehrplänen konnte die Stoffaufteilung - auch dank zweier zusätzlicher Wochenstunden in der 5. und 6. Jahrgangsstufe - so abgeändert werden, daß eine ausgiebige Behandlung der Gegenwartsgeschichte möglich ist.

Jahrgangsstufe	Wochenstunde(n)	Zeitraum
5.	1	Steinzeit bis Römerherrschaft in Bayern (ca. 500 n.Chr.)
6.	1	Christianisierung Bayerns (7./8. Jahrhundert) bis 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

c) Heimat- und landesgeschichtlicher Akzent

In den neuen Lehrplänen für Geschichte werden heimat- und landesgeschichtliche Ziele und Inhalte angeboten auf der Ebene - des Heimatortes und seiner näheren Umgebung,

- einer überwiegend stammesgeschichtlich geprägten bayerischen Region,
- des bayerischen Staates, wobei zwischen dem früher hauptsächlich auf Altbayern beschränkten und dem gesamtbayerischen Staatsgebiet, wie es zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden ist, unterschieden werden muß.

Heimat- und Landesgeschichte illustriert das ganze Spektrum menschlicher Lebensäußerungen, soweit sie historisch erforscht bzw. erforschbar sind. Sie hat nicht nur Anteil an der "großen" Geschichte, insbesondere auf der Ebene der Herrschafts- und Staatsgeschichte, sondern liefert auch reichhaltiges und konkretes Informationsmaterial für die Geschichte des "Alltagsmenschen" und bietet eine Fülle sozialer (historischer) Bezugspersonen und -situationen.

Grundsätzlich lassen sich zwei heimat- und landesgeschichtliche Themengruppen unterscheiden. Die eine Gruppe umfaßt historische Daten, Personen, Ereignisse, Vorgänge und Strukturen, die die individuelle Geschichte eines Ortes oder Landes dokumentieren (z.B. Entstehung des modernen bayerischen Staates in der Ära Montgelas). Die zweite Gruppe liefert repräsentative Beispiele und Modelle für allgemeine Erscheinungen und Entwicklungen in nahezu allen Lebensbereichen auf deutscher, europäischer und weltweiter Ebene (z.B. Formen barocken Lebensstils in Kleinstädten und Dörfern).

Besondere didaktische Vorzüge heimat- und landesgeschichtlicher Betrachtungsweise liegen darin, daß überregionale Geschichte an Einzelfällen, die der näheren oder weiteren Heimat entstammen, veranschaulicht werden kann. Der Aktionsraum der am historischen Geschehen Beteiligten ist überschaubar. Die historischen Zeugnisse sind oftmals unmittelbar, vielfach auch in anschaulicher Form vorhanden und setzen erfahrungsgemäß starke Schülerinteressen frei.

## 2. Übersicht über die Lehrpläne

### a) Der Geschichtsunterricht in der 5./6. Jahrgangsstufe

Anhand der Geschichte früher Epochen (Steinzeit bis Spätmittelalter) sollen die Schüler einen Einblick in Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung gewinnen, vor allem

- 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.

Weiter werden in der 5./6. Jahrgangsstufe fachrelevante Arbeitsformen wie Arbeit mit der Zeitleiste, mit gegenständlichen Quellen, Bild- und Textquellen, Karten, Statistiken und Diagrammen eingeführt und geübt.

### b) Der Geschichtsunterricht der 7. bis 9. Jahrgangsstufe

"Der Geschichtsunterricht der siebten bis neunten Jahrgangsstufe der Hauptschule setzt das Bemühen fort, grundlegende Formen menschlicher Lebensgestaltung in ihrem historischen Wandel sichtbar zu machen. Die bisherige Beschäftigung des Schülers mit Geschichte hat für ein differenziertes Eingehen auf die Vielgestaltigkeit und Verflochtenheit historischer Erscheinungen und Prozesse die Voraussetzungen geschaffen.

Der Geschichtsunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung eines historischen Bewußtseins leisten,

- das den Schüler befähigt, sich in der Welt, in die er hineingeboren wurde, zu orientieren und sie als geworden zu begreifen,
- das in ihm die Bereitschaft weckt, sich für die Gestaltung einer Welt mitverantwortlich zu fühlen, in der ein Leben in persönlicher Freiheit, sozialer Gerechtigkeit und gesichertem Frieden möglich ist.

Wichtige Bestandteile dieses historischen Bewußtseins und zugleich Leitlinien für die Stoffauswahl sind:

- Kenntnis der Entstehung demokratischer Lebensformen einschließlich ihrer Gegenmodelle und anderer wichtiger Gegenwartsphänomene und -prozesse im nationalen und internationalen Bereich;
- Bereitschaft zur Anerkennung von Werten, die zu fundamentalen Voraussetzungen einer humanen Lebensgestaltung in der Welt geworden sind, und das Wissen um ihre Gefährdung;
- Bereitschaft, die Welt als Schöpfung Gottes zu verstehen und das Leben aus christlichem Geschichtsverständnis zu gestalten;
- Bereitschaft, durch die Beschäftigung mit Lokal- und Landesgeschichte das Wissen über die Heimat zu erweitern und das persönliche Verhältnis zu ihr zu vertiefen;
- Erkenntnis, daß Geschichte zur personalen Bereicherung, insbesondere zur Gewinnung und Klärung eines eigenen Standpunktes genutzt werden kann;
- Wissen, daß die europäischen Völker trotz nationaler Vielfalt ein gemeinsames kulturelles Erbe besitzen, und Einsicht in die Notwendigkeit europäischer Einigung;
- Bereitschaft, sich mit den Problemen anderer Menschen, Gruppen und Völker sachlich auseinanderzusetzen, sich um eine von Vorurteilen freie Wertung zu bemühen und für die Belange Benachteiligter einzusetzen." (aus der Vorbemerkung zum Lehrplan)

Aus Platzgründen werden an dieser Stelle nur die Lehrplanübersichten aufgeführt. Die Lehrpläne wurden veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Verlag J. Jehle, Isoldenstraße 38, 8000 München 40):

- |                   |                             |
|-------------------|-----------------------------|
| 7. Jahrgangsstufe | KMBL I, Sondernummer 2/1979 |
| 8. Jahrgangsstufe | KMB1 I, Sondernummer 1/1980 |
| 9. Jahrgangsstufe | KMB1 I, Sondernummer 2/1980 |

#### 7. Jahrgangsstufe

- |       |   |               |
|-------|---|---------------|
| I.    | Betrachtungs- und Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte      | ca. 2 Stunden |
| II.   | Bayerns Weg vom Mittelalter zur frühen Neuzeit                  | ca. 6 Stunden |
| III.  | Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit | ca. 7 Stunden |
| IV.   | Reformation und Dreißigjähriger Krieg                           | ca.12 Stunden |
| V.    | Die europäischen Staaten im Zeitalter des Absolutismus          | ca. 6 Stunden |
| VI.   | Politik und Kultur Bayerns im Zeitalter des Barock              | ca. 6 Stunden |
| VII.  | Aufklärung und bürgerliche Revolutionen                         | ca.12 Stunden |
| VIII. | Geschichtlicher Längsschnitt: Nachbarvolk Polen                 | ca. 5 Stunden |

#### 8. Jahrgangsstufe

- |       |  |               |
|-------|--|---------------|
| I.    | Die technisch-industrielle Revolution                | ca. 9 Stunden |
| II.   | Die Entstehung des modernen bayerischen Staates      | ca. 5 Stunden |
| III.  | Nationale Einigungs- und Freiheitsbestrebungen       | ca. 8 Stunden |
| IV.   | Europäische Kultur des 19. Jahrhunderts              | ca. 3 Stunden |
| V.    | Imperialismus und Erster Weltkrieg                   | ca. 9 Stunden |
| VI.   | Die Weltmächte USA und UdSSR                         | ca. 8 Stunden |
| VII.  | Die Weimarer Republik                                | ca.10 Stunden |
| VIII. | Geschichtlicher Längsschnitt: Entwicklung der Medien | ca. 4 Stunden |

9. Jahrgangsstufe

I.	Deutschland unter der nationalsozialistischen Diktatur	ca. 12 Stunden
II.	Der Zweite Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen	ca. 8 Stunden
III.	Die Entstehung des Ost-West-Gegensatzes und der deutschen Frage	ca. 5 Stunden
IV.	Aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der DDR	ca. 7 Stunden
V.	Entkolonialisierung und außereuropäische Krisenherde nach dem Zweiten Weltkrieg	ca. 4 Stunden
VI.	Chinas Weg in den Kommunismus	ca. 3 Stunden
VII.	Weltweite Entspannungs- und Friedensbemühungen in der Nachkriegszeit	ca. 4 Stunden
VIII.	Das Bemühen um die Einigung Europas.	ca. 5 Stunden

## HINWEISE ZUR UNTERRICHTSPLANUNG UND -GESTALTUNG

### 1. Unterrichtsplanung mit Hilfe von Lernzielen

Lehrer orientieren sich häufig nicht an den Lernzielen, sondern an den Lerninhalten über die stofflichen Anforderungen des Lehrplans. So naheliegend dieses Vorgehen einerseits ist, so wenig kommt dabei andererseits die Chance der Lernzielorientierung zum Tragen: durch eine Akzentuierung des Stoffes den Unterricht zu verdichten, das Wesentliche zu verdeutlichen und damit zugleich stoffliche Entlastung zu bringen.

Ein Beispiel aus der 7. Jahrgangsstufe:

#### Lernziel

12. Kenntnis der Verflechtung von Glaubensreform und sozialer Revolution im deutschen Bauernkrieg

#### Lerninhalt

- (1) Die Bauern berufen sich auf die Schriften Luthers, um ihre Forderungen nach Beseitigung ihrer rechtlichen und sozialen Minderstellung durchzusetzen
- (2) Der Bauernkrieg von 1525 verläuft zunächst für die Bauern erfolgreich, scheitert dann aber an der geschlossenen Gegnerschaft der Fürsten
- (3) Luther verurteilt die Bauern als widersetzliche Auführer. Sie wenden sich enttäuscht vom Reformator ab
- (4) Folge des Kriegs: Die Lage der Bauern verschlechtert sich

Konzentriert man sich nur auf die Lerninhalte, so ergeben sich für den Unterricht vier annähernd gleich gewichtige inhaltliche Blöcke. Wenn überhaupt eine Gewichtung vorgenommen wird, dann richtet sie sich vielleicht nach dem verfügbaren Material (Buch, Textquellen, Bilder usw.) oder persönlichen Interessenschwerpunkten des Lehrers.

Wird hingegen das Lernziel mit in die Vorüberlegungen einbezogen, dann erhalten die Lerninhaltsblöcke, in denen die Verflechtung von Glaubensreform und sozialer Revolution angesprochen ist (nämlich 1 und 3), eine besondere Bedeutung. Auf

ihnen wird dann auch im Unterricht der Schwerpunkt liegen, wogegen die Blöcke 2 und 4 zurücktreten. Es empfiehlt sich folglich, Lernziele und Lerninhalte zusammenzunehmen und aufeinander zu beziehen, damit die stofflichen Akzente ermittelt werden können.

Der stofflichen Akzentuierung dient auch die gewählte Beschreibungswiese der Lerninhalte. Im bisherigen Lehrplan hieß es bei diesem Thema z.B. "Ritter- und Bauernaufstände". Jetzt wird durch die Beschreibung in Satzform der stoffliche Zugschnitt klarer. Der Lehrer erfährt relativ genau, worauf er Wert legen soll und was er weglassen kann. Insofern stellt wohl der Curriculare Lehrplan eine größere Hilfe zur Vorbereitung des Unterrichts dar als der bisherige Stoffplan.

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

## 2. Zum Problem der Stofffülle

In vielen Fächern, auch in Geschichte, klagen Lehrer häufig über ein Zuviel an Stoff. In diesem Fall sollten eine oder mehrere der nachfolgend aufgeführten Maßnahmen ergriffen werden:

### - Überprüfung des Geschichtsbuches:

In verschiedenen Geschichtsbüchern ist der Stoff relativ ausführlich dargestellt. Dadurch wird der Lehrer verleitet, alles ebenso breit durchzunehmen. Ein Blick auf die Akzente, die der Lehrplan setzt, kann dazu helfen, stofflichen Ballast auszuscheiden.

Jedes Schulbuch erhält auch Ausführungen über Ziele und Inhalte, die nicht verbindlich sind. Bei unzureichender Kennzeichnung alternativer Stoffe im Buch steht der Lehrer in der Gefahr, mehr durchzunehmen als eigentlich von ihm erwar-

tet wird. Der Lehrplan informiert auch hier über die tatsächlichen Anforderungen.

- Orientierung an den Unterrichtszeitangaben:

Die Unterrichtszeitangaben bei den jeweiligen Kapitelüberschriften des Lehrplans sind als Richtwerte zwar nicht verbindlich, sollten aber nicht wesentlich über- oder unterschritten werden. Braucht ein Lehrer das Doppelte der vorgesehenen Zeit, so bedarf seine Unterrichtsplanung einer Überprüfung.

- Einbau von Phasen orientierenden Lernens:

Man braucht für ein Thema unterschiedlich viel Zeit, je nachdem ob man Partner- oder Gruppenarbeit einsetzt und Quellen verwendet, oder ob man den Unterricht mehr vom Lehrer aus gestaltet und mit Lehrererzählungen arbeitet. Bei Zeitmangel ist es deshalb vertretbar, z.B. den Anteil der Phasen mit Quellenarbeit zu reduzieren und verstärkt die Lehrererzählung einzubauen.

- Verzicht auf fertige Arbeitsblätter:

Das Ausfüllen von Arbeitsblättern, die von Verlagen angeboten werden, nimmt oft viel Zeit in Anspruch. Bei Zeitmangel sollte deshalb darauf verzichtet werden, alle angebotenen Arbeitsblätter zu bearbeiten. Der Rest kann unter Umständen zu Hause erledigt werden.

- Lücken lassen:

Sollte es trotz alledem nicht möglich sein, den Jahrestoff in vertretbarer Weise mit den Schülern zu bearbeiten, ist es besser, einige Lücken zu lassen als die Schüler zu überfordern. Allerdings sollten die Lücken nach Möglichkeit über die einzelnen Epochen verteilt werden und nicht am Schuljahresende gebündelt auftreten.

### 3. Lehrererzählung oder Quellenarbeit?

Die Lehrererzählung ist ins Zwielficht geraten (vgl. K.Filser, Geschichte erzählen oder aus Quellen entdecken? Blätter für Lehrerfortbildung 9/1979, S. 386 ff, v.a.S. 389). Ihr wird vorgeworfen, daß sie ein Geschichtsbild vermittele, das geprägt ist durch

- Ereignisgeschichte (contra Strukturgeschichte)
  - große Persönlichkeiten (contra einfache Leute)
  - Emotionalität (contra Rationalität)
  - Widerspruch zu geschichtswissenschaftlichen Ergebnissen (contra historische Wahrheit)
  - aphoristische Nebensächlichkeiten (contra Wesentliches).
- Zudem verdamme sie den Schüler zu passivem Zuhören.

Die Quellenarbeit hingegen vermeide einen Großteil dieser Einseitigkeiten, führe den Schüler in engste Berührung mit dem konkreten Gegenstand und erlaube ein Höchstmaß an tätiger Auseinandersetzung.

Ist es also an der Zeit, daß die Lehrererzählung abgelöst wird? Bei näherer Betrachtung zeigt sich einerseits, daß die Kritik an der Lehrererzählung im Grunde nur die künstlerisch gestaltete Form trifft, in der Geschichte erlebnishaft und ästhetisch anspruchsvoll aufbereitet wird. Andererseits garantiert auch der Einsatz von Quellenarbeit nicht von vorneherein einen erfolgreichen Unterricht. Zu oft schon haben schlecht ausgewählte und ungenügend bearbeitete Quellentexte die Schüler gelangweilt und überfordert.

Beide methodischen Formen, die Lehrererzählung wie die Quellenarbeit, haben ihre Berechtigung im Unterricht. Ein Methodenmonismus wird von den Lehrplänen nicht verlangt. Allein schon aus Zeitgründen ist es nicht möglich, den gesamten Geschichtsstoff anhand von Quellen zu erarbeiten. Quellenarbeit bedarf der Ergänzung durch die Lehrererzählung oder -darstellung, damit Informationen ökonomisch weitergegeben werden und Zusammenhänge aufgezeigt werden können, auch damit die Motiva-

tion zum Lesen von Quellen gelingt. Umgekehrt braucht die Lehrererzählung oder -darstellung die Orientierung an Quellen, damit sie konkret werden kann, ohne die historische Wahrheit zu verfälschen.

QUERVERBINDUNGEN ZU ANDEREN FÄCHERN  
(Geschichte im Fächerverbund)

1. Effektivitätssteigerung - oder: wie wird Unterricht besser?

Unterricht ist in der Regel auf Leistung abgestellt. Die Effektivität unterrichtlicher Arbeit wird dann gesteigert, wenn Wissen und Können, Erkennen und Werten (zentrale curriculare Kategorien der neuen Lehrpläne) im Mittelpunkt von Planung und Durchführung stehen.

Solange sich Pädagogen Gedanken um die Effektivitätssteigerung ihres Unterrichts machen, werden Strategien entwickelt, die das Ziel haben, Lernprozesse junger Menschen zu optimieren. Neben dem Einsatz so bekannter Effektivitätskriterien wie Aktivierung, Motivierung, Lernerfolgssicherung etc. wird vor allem die Frage diskutiert, in welchem curricularen Gesamtzusammenhang Unterricht durchgeführt werden soll.

2. Fachunterricht oder Gesamtunterricht?

Geschichte kann - wie jeder Unterricht - als Fach erteilt oder gesamtunterrichtlich verwirklicht werden. Als Fachunterricht will Geschichte die Kenntnis historischer Fakten oder Prozesse verdeutlichen und geschichtliche Zusammenhänge transparent machen. Da in den folgenden Schulstunden eines Vormittags andere Fächer in ähnlich rigider Weise die breite Palette ihrer Lerninhalte dem Schüler aufzwingen, kommt es nicht nur zu einer signifikant kognitiven Überforderung unserer Schüler, sondern letztlich auch zu einem spürbaren Verlust an Effektivität. Die schon angesprochenen Zielklassen des Wissens und Könnens, Erkennens und Wertens müssen in solchen Fällen defizitäre Situationen aufweisen, da nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, um über die erforderlichen Maßnahmen der Reproduktion und Reorganisation des Transfers und problemlösenden Denkens zu einer Vertiefung der Lernprozesse zu gelangen. Aus diesem Grund haben Generationen (guter) Pädagogen Unter-

richt so geplant, daß sich Ziele und Inhalte möglichst vieler Fächer, wenn schon nicht decken, so doch weitgehend überschneiden und ergänzen. Gesamt- oder Konzentrationsunterricht versucht dann unter übergeordneten Gesichtspunkten didaktische Klammerungen vorzunehmen und den Schülern die Aussagen des einen Faches durch die Aussagen eines anderen Faches verständlicher zu machen. Das gute Prinzip, das hinter solchen Überlegungen steht, wurde - deutschem Perfektionismus entsprechend - zu Tode geritten. Bismarck (z.B.) wurde nicht nur im Geschichtsunterricht vorgestellt, sondern auch im Deutschunterricht (Rechtschreiben: "ck") "durchgezogen" und schließlich im Rechenunterricht didaktisch vermarktet (Industrielle Entwicklung im Zeitalter des Eisernen Kanzlers).

### 3. "Querverbindungen" - alter Wein in neuen Schläuchen?

Mit Sicherheit nicht! Wie der neue Curriculare Lehrplan Geschichte den früheren Unterricht nicht kritiklos übernimmt, wird man auch hier darauf zu achten haben, nicht in die Fehler des früheren Gesamtunterrichts zu verfallen. Ausgangsposition ist zunächst das Fach - hier Geschichte - mit seinen im Richtzielkatalog (wird er überhaupt gelesen?) niedergelegten Ansprüchen und Forderungen. Innerhalb des Curricularen Lehrplans Geschichte kann der Lehrer obligatorische Lernziele nach Wahl bündeln. In gleicher Weise ist ihm auch die Möglichkeit geboten, Lernziele anderer Fächer in den Geschichtsunterricht zu integrieren. Querverbindungen stellen also Bündelungen von Lernzielintentionen verschiedener Lehrpläne dar, die vom Lehrer in voller didaktischer Freiheit wahrgenommen werden können. Sie beziehen eine annehmbare Mittelposition zwischen den Extremen eines rigiden Fachunterrichts und eines antiquierten Gesamtunterrichts. An verschiedenen Beispielen soll nun die Chance von Querverbindungen des Geschichtsunterrichts zu den Fachbereichen Deutsch, Erdkunde und Sozialkunde aufgezeigt und somit der Ansatz eines effektiven

Unterrichts verdeutlicht werden.<sup>+)</sup>

4. Vom Curricularen Lehrplan empfohlene Querverbindung:  
Geschichte - Erdkunde (9. Jahrgangsstufe)

Neben Querverbindungen, die sich aus den freien didaktischen Intentionen eines Lehrers ergeben (können), bietet der Curriculare Lehrplan auch expressis verbis curriculare Integrationsmodelle an. Ein Beispiel dafür (9. Jahrgangsstufe) ist die Verbindung von Lernziel 26 (Geschichte) mit Lernziel 2.3 (Erdkunde) innerhalb der thematischen Einheit "Die Einigung Europas". Wie intensiv sich schon die Lehrplanmacher mit dieser Möglichkeit auseinandergesetzt haben, beweisen die Ausführungen in der Spalte Unterrichtsverfahren: "L/S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Stationen und Probleme des wirtschaftlichen Zusammenschlusses".

9. Jahrgangsstufe	
Geschichte ←	→ Erdkunde
VIII. Das Bemühen um die Einigung Europas	2. Planungen zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme
LZ 26: Einblick in die Bemühungen um die Einigung Europas auf wirtschaftlicher und politischer Ebene	LZ 2.3: Einblick in Bemühungen für einen Zusammenschluß der Staaten Europas
LI Große Fortschritte in der Einigung Europas werden auf wirtschaftlichem Gebiet erzielt	LI z.B. Handel in der EG (Abbau von Grenzen und Zöllen, Ausbau von Verkehrswegen, Zusammenarbeit im finanziellen Bereich)

<sup>+)</sup> Selbstverständlich sind gelegentlich auch Querverbindungen zu anderen Fächern sinnvoll, z.B. zu Physik/Chemie im Rahmen der technisch-industriellen Revolution (8. Jahrgangsstufe) oder zu Religionslehre im Rahmen der Reformation (7. Jahrgangsstufe).

5. Mögliche curriculare Querverbindung: Geschichte - Erdkunde  
(8. Jahrgangsstufe)

Eine sowohl von der Zielintention wie auch vom Stofflichen her zwingende Möglichkeit, Querverbindungen zwischen zwei Fächern herzustellen, ist im Geschichts- und Erdkundeunterricht der 8. Jahrgangsstufe dann gegeben, wenn die Thematik "Kolonialisierung - Entwicklungshilfe" angesprochen wird. Auch wenn Lernziel 18\* zur freien Disposition steht, wird doch dringend empfohlen, die Schüler in diese zentrale Frage unseres Jahrhunderts einzuführen. Das im Curricularen Lehrplan Geschichte angeführte affektive Lernziel ("Bereitschaft ...") findet seine kognitive Ergänzung im "Bewußtmachen von Problemsituationen durch Auswerten und Vergleich von Bildern (Wohnverhältnisse, Besitzverteilung, Arbeitsbedingungen)" (Unterrichtsverfahren zu Erdkunde 8/2.2).

8. Jahrgangsstufe

Geschichte ← → Erdkunde

LZ 18\* Bewußtsein der tiefgreifenden Veränderungen, die die Kolonialisierung für die eingeborene Bevölkerung zur Folge hatte

Bereitschaft, sich um ein sachliches Urteil zu den Problemen der Kolonialisierung zu bemühen

LI Die Siedlungskolonie Deutsch-Südwestafrika

Die weiße Minderheit schließt sich streng gegen die farbige Mehrheit ab (Rassentrennung)

LZ 2.2 Bewußtsein, daß vordringliche Gegenwartsprobleme in gegenseitiger Verantwortung gelöst werden müssen

LI z.B. Apartheid in Südafrika

6. Mögliche curriculare Querverbindung: Geschichte - Sozialkunde

Aussagen des Geschichtsunterrichts sind dann besonders bildungsträchtig, wenn es gelingt, Probleme vergangener Zeiten mit Fakten der Gegenwart in Beziehung zu setzen. Seit der Industrialisierung gibt es lohnabhängige Arbeiter und damit die Gefahr der Arbeitslosigkeit. Wenn man am Anfang der 8. Jahrgangsstufe die technisch-industrielle Revolution behandelt, empfiehlt sich parallel dazu im Sozialkundeunterricht das Aufzeigen der Probleme moderner "outcast-groups", so zum Beispiel der Arbeitslosen.

Der Intention des Geschichtslernziels entsprechend, den "Wandel der Arbeits- und Lebensverhältnisse" zu verdeutlichen, können nun im Sozialkundeunterricht der gleichen Jahrgangsstufe eben diese Veränderungsprozesse in der industriellen Gesellschaft aktualisiert und überzeugend dargestellt werden. Hier wie dort genügt es nicht, kognitive Teilziele anzupeilen (" ... die Lage des Lohnabhängigen schildern"). Wichtig ist vielmehr eine (auch) affektive Durchdringung der gesamten Thematik durch die "Bereitschaft, sich mit Vorurteilen auseinanderzusetzen".

8. Jahrgangsstufe	
Geschichte ←	→ Sozialkunde
LZ 3 Kenntnis des Wandels der Arbeits- und Lebensverhältnisse durch die Industrielle Revolution	LZ 3.1 Kenntnis der Probleme benachteiligter Gruppen in unserer Gesellschaft Bereitschaft, sich mit Vorurteilen auseinanderzusetzen
LI Lohnabhängige Arbeiter bilden eine neue soziale Schicht: das Proletariat	LI z.B. Arbeitslose

## 7. Mögliche curriculare Querverbindung:    Geschichte - Deutsch

Die meisten Querverbindungen zum Geschichtsunterricht ermöglicht das Lehren und Lernen im Fach Deutsch. Viele der in einem darbietenden oder entwickelnden Geschichtsunterricht ausgelösten Schülerfragen, Schülerantworten bzw. sonstigen Schülerbeiträge gehören - wenn auch ursprünglich im Sachunterricht angesiedelt - zu den eigentlichen Intentionen des Curricularen Lehrplans Deutsch im Lernbereich "Mündlicher Sprachgebrauch". In gleicher Weise werden die Intentionen des Lernbereichs "Schriftlicher Sprachgebrauch" angesprochen, wenn Schüler Teil- oder Gesamtergebnisse des Geschichtsunterrichts zusammenfassen bzw. Sachniederschriften fertigen. Intensive Querverbindungen bestehen auch zum Lernbereich "Arbeit mit Texten". Moderner Geschichtsunterricht bedient sich der Quellentexte (aller Art) und fordert Schüler auf, ihre Fähigkeit zum Erfassen und Auswerten geschriebener Sprache zu steigern. Das Lesen im Geschichtsbuch, in Sachbüchern, in Lexika oder anderen Informationsträgern erfüllt ebenfalls eine Reihe von Forderungen, die im Deutschlehrplan 7 - 9 unter den Lernzielen 2.1 mit 2.8 zusammengefaßt sind. Das im Geschichtsunterricht erarbeitete Wort- und Sprachgut bedarf schließlich - soll es nicht Worthülse bleiben und damit bildungsineffizient werden - einer angemessenen sprachkundlichen und rechtschriftlichen Sicherung. Im Lernbereich "Sprachlehre und Sprachkunde" ist hier weniger an die Bereitstellung von Sprachmaterial für grammatikalische Übungsarbeit gedacht, wie sie in den entsprechenden Schulbüchern der Jahre 1950 - 65 vorherrschend war. (Beispiel: "Martin Luther, der große Reformator, sprach den berühmten Satz: Hier stehe ich ..."; Aufgabe: (1) Bestimme Einleitungssatz und wörtliche Rede! (2) ...)

Die eigentliche Chance der Querverbindung Geschichte - Deutsch besteht vielmehr in der Möglichkeit, semantisch-etymologische Vertiefungsarbeit zu leisten. Die Lernziele 3.6 bis 3.8 (hier vor allem: "Einsicht in die Wortbedeutung") fordern im Lerninhaltsbereich das (gerade für das Verständnis von Geschichte so notwendige) Aufzeigen des Bedeutungswandels von Wörtern und

die Arbeit mit Wortfamilien und sprachlichen Feldern. Wie sich beispielsweise aus der italienischen "cappa" Wort- und Sinnträger wie Kapuziner, Kapelle und Rotkäppchen entwickeln bzw. Redensarten wie "etwas auf die eigene Kappe nehmen" entstehen, weist Konrad Lohrer in Gerhart Mahler/Erich Selzle (Hrsg).: Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen, Band I, S. 243 (Donauwörth 1980) nach. Die so erarbeiteten und vertieften Wörter, Sätze und sprachlichen Felder sollten auch rechtschriftlich gesichert werden. Diese Zielintention spricht Lernziel 4.1 an, wenn eine "Beherrschung der Nachschlagetechnik" gefordert wird.

LZ 23 Überblick über Barock und Rokoko als Kunst und Lebensstil in den Herrschaftszentren

LI Schloß und Park sind Ausdrucksformen absolutistischer Herrschaft

Bedeutende Künstler und Kunsthandwerker sind an den Fürstenhöfen tätig

Im altbayerischen, schwäbischen und fränkischen Raum entsteht eine große Vielfalt von Kunstschöpfungen

LZ 1.1 Fähigkeit zum situationsgerechten mündlichen Sprachgebrauch

LZ 1.7 Fähigkeit, ... Sachverhalte schriftlich wiederzugeben

LZ 2.2 Fähigkeit, sachgebundene Texte zu erfassen und auszuwerten

LZ 3.6 Einsicht in die Wortbedeutung

LZ 4.1 Beherrschung der Nachschlagetechnik

#### Mögliche Lerninhalte

Argumentieren:  
Barockschloß oder Beton-Glas-Palast?  
Ein alter Stadtkern soll renoviert werden

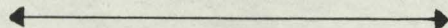
Beschreiben eines barocken Kunstgegenstandes  
Intention: Prospekt für Versteigerung anfertigen

Sachinformatorisches Lesen von Texten:  
Entstehung von Schloß Nymphenburg

Erarbeitung sprachlicher Felder:  
Schloß - Park

Selbständige rechtschriftliche Sicherung des neuen Wortschatzes

GESCHICHTE



DEUTSCH

7. Jahrgangsstufe

ARBEITS- UND DARSTELLUNGSFORMEN  
IM GESCHICHTSUNTERRICHT

## DIE FORTFÜHRUNG FACHRELEVANTER ARBEITSWEISEN

### 1. Begründung und Zielsetzung

In der Vorbemerkung zum Curricularen Lehrplan Geschichte für die 7. - 9. Jahrgangsstufe heißt es: "Fachrelevante Arbeitsweisen sind weiterhin zu pflegen und in neuen Bereichen anzuwenden".

Die einschlägigen fachrelevanten Arbeitsweisen wurden bereits in der 5./6. Jahrgangsstufe eingeführt und geübt, und zwar

- in der 5. Jahrgangsstufe:

Arbeit mit der gegenständlichen Quelle

Arbeit mit der Bildquelle

Arbeit mit der Textquelle

Arbeit mit der Geschichtskarte

- in der 6. Jahrgangsstufe

Arbeit mit Statistik und Diagramm

(vgl. dazu H. Hesse: Einführung in fachrelevante Arbeitsformen. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.):

Handreichungen zum Unterricht in Geschichte in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Hauptschule. Donauwörth 1979,

S. 84 - 107).

Während die Einführung fachrelevanter Arbeitsweisen in der 5./6. Jahrgangsstufe teilweise umstritten war, ist deren Handhabung dem Geschichtslehrer der 7. bis 9. Jahrgangsstufe schon lange vertraut. Es ist unbestritten, daß der Umgang mit historischen Materialien für den Schüler der 7. bis 9. Jahrgangsstufe Motivationscharakter besitzt, direkte Betroffenheit erzeugt und selbsttätiges, entdeckendes Lernen ermöglicht. Da das Erlernen und Anwenden fachrelevanter Arbeitsweisen aber auch anspruchsvoll und zeitraubend ist, sollte man sich bewußt machen, welche Qualifikationen für sein späteres Leben der Schüler damit erwerben kann:

- Der Schüler sollte über Fragekriterien und Strategien verfügen, anhand derer er Zeugnisse aus der Vergangenheit selbständig erschließen und angemessen deuten kann;

- er sollte durch das Quellenstudium zu einer kritischen Grundhaltung und zur Besonnenheit in seinem historischen Urteil geführt werden.

Daraus wird deutlich, daß mit dem Einsatz fachrelevanter Arbeitsweisen im Geschichtsunterricht nicht die Arbeit des Geschichtswissenschaftlers nachvollzogen werden kann, der die Absicherung seiner Aussagen durch Quellen anstrebt. Im Geschichtsunterricht finden gesicherte, didaktisch aufbereitete Materialien Einsatz, anhand derer Informationen vermittelt und geschichtspädagogische Anliegen verwirklicht werden sollen.

## 2. Art und Einsatz der Quellen

Unter historischen Quellen verstehen wir alle Zeugnisse, aus denen wir Kenntnis der Vergangenheit gewinnen. Sie lassen sich in die Bereiche Gegenstand, Bild, Sprache, Zahl einordnen. Darüberhinaus gibt es sekundäre Darstellungsformen, die spezifisch für das Fach Geschichte sind: Geschichtskarten, graphische Darstellungen von Sach-Zahl-Verhalten, Schaubilder.

Neben dieser Einteilung des historischen Materials nach äußeren Merkmalen ist für die Quelleninterpretation die Einteilung nach inneren Eigenschaften von Bedeutung. Man unterscheidet zwischen Überresten (Relikten) und Tradition.

Die Gruppe der Überreste umfaßt Quellen, die unmittelbar, zufällig und unabsichtlich von Begebenheiten übriggeblieben sind. Hierzu gehören ein großer Teil der gegenständlichen Quellen (körperliche Überreste, Gebäude, Kunstwerke, Gegenstände des täglichen Bedarfs wie Werkzeug, Kleidung, Möbel, Waffen, Münzen ...) sowie schriftliche Dokumente, die einem gegenwärtigen Zweck dienen (Urkunden, Verträge, Gesetze, Gerichtsakten ...).

Zur Gruppe der Tradition gehören Quellen, die bewußt geschaffen wurden, in der Absicht, der Nachwelt historische Kenntnisse zu vermitteln (Chroniken, Biographien, zeitgenössische Geschichtsdarstellungen ...).

Die Arbeit mit historischen Quellen hat im Geschichtsunterricht der Hauptschule ihren festen Platz errungen. Ebenso unbestritten ist es, daß hier der Unterricht nicht allein mit Quellenarbeit bestritten werden kann (siehe dazu die Ausführungen zum Unterrichtsverfahren im CuLP 7 bis 9). Aufgabe des Lehrers bei der Unterrichtsplanung wird es sein, Quellen und andere Darstellungsformen (Sachtext, Lehrerbericht ...) hinsichtlich Zeitökonomie, Aussage- und Motivationskraft gegeneinander abzuwägen. So wird ein dürrer, sprachlich schwer verständlicher Quellentext besser vom Lehrer zusammengefaßt und dargestellt, während eine Quelle, in der betroffene Personen zu Wort kommen, meist jeglicher Sekundärdarstellung vorzuziehen ist.

Neben Art und Inhalt der Quelle ist der didaktische Ort zu beachten, an dem sie Einsatz finden soll: In der Motivations- und Problematisierungsphase, in der Erarbeitungsphase oder in der Phase der Besinnung und Wertung. Während es in der Erarbeitungsphase mehr auf inhaltliche Aspekte wie Informationsgehalt, sachliche Klarheit und Anschaulichkeit ankommt, geht es in der Anfangs- und Schlußphase des Unterrichts darum, Fragen und Probleme aufzuwerfen, Betroffenheit zu erwecken, unterschiedliche Sichtweisen aufzuzeigen, zum Weiterdenken anzuregen.

### 3. Die Arbeitsformen im einzelnen

#### 3.1 Die Arbeit mit der gegenständlichen Quelle

Gegenständliche Überreste (z.B. Bauwerke, Geräte, Waffen, Kleider ...) sind die konkretesten Zeugnisse der Vergangenheit. Während sie für die Vorzeit die einzigen Erkenntnisquellen sind, nimmt ihr Erkenntniswert ab, je näher wir an die Gegenwart herankommen, die durch zunehmende schriftliche Überlieferung charakterisiert ist. Die Arbeit am Gegenstand tritt in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe hinter der Arbeit am Quellentext deutlich zurück. Der didaktische Wert

dieser Arbeitsform wird dadurch aber nicht geschmälert. Gegenständliche Quellen dienen der Illustration und Veranschaulichung, lassen aber auch, da sie nicht mehr ausschließlich zufällig und unabsichtlich überliefert sind, historische Intentionen ihrer Urheber bzw. Auftraggeber erkennen.

Im folgenden sind Beispiele zusammengestellt, wo je nach örtlichen Gegebenheiten eine originale Begegnung in der Umgebung des Schulortes stattfinden kann.

#### 7. Jahrgangsstufe:

Bauwerke der Renaissance und des Barock  
Erkunden einer barocken Schloßanlage

#### 8. Jahrgangsstufe:

Bauwerke des 19. Jahrhunderts  
Historische Denkmäler und Bauten aus der Zeit Ludwigs I.  
Technik-Denkmäler aus der Zeit der Industrialisierung

#### 9. Jahrgangsstufe:

Monumentalbauten des Dritten Reiches  
Zerstörung und Wiederaufbau nach dem 2. Weltkrieg.

Der didaktische Ort der genannten Unterrichtsgänge oder -fahrten ist am Schluß einer Unterrichtseinheit, nach entsprechender sachlicher Vorbereitung und Klärung, da die Wirklichkeit für die Schüler zu komplex und kompliziert ist. Allgemeine Fragegesichtspunkte, die je nach der behandelten Thematik zu spezifizieren sind, können sein:

Äußere Beschreibung des Objekts: Was ist dargestellt?

Wie ist es ausgeführt?

Zweckbestimmung des Gegenstandes (ursprünglich - heute)

Absicht des Erbauers

Gegenständliche Überreste können auch in der Motivations- und Problematisierungsphase des Unterrichts eingesetzt werden, z.B. Kriegerdenkmäler und Soldatengräber aus den beiden Weltkriegen, Inflationsgeld, Stimmzettel aus der Zeit der Weimarer Republik, Lebensmittelkarten ...

In diesem Fall geht es darum, daß die Schüler ihr Vorwissen einbringen, eigene Erkundungen anstellen und sich um Klärung bemühen, so daß sie für die weitere unterrichtliche Behandlung motiviert sind.

### 3.2 Die Arbeit mit Bildquellen

Bildquellen sind - im Gegensatz zu didaktisch gestalteten Geschichtsbildern - Zeugnisse aus der Vergangenheit. Sie sind abstrakter als Gegenstände, zeigen aber Ganzheiten und machen den Menschen in seiner Umwelt sichtbar. Damit leistet die Bildquelle für die Vergegenwärtigung und Verlebendigung der Vergangenheit besonders viel. Ihr didaktischer Einsatz erfolgt deshalb häufig in der Phase der Motivation und zum Zweck der Illustration und Dokumentation historischen Geschehens. Im Umgang mit Bildquellen kann der Schüler selbst aktiv und kreativ werden, sich in die Situation der dargestellten Personen versetzen und die Fähigkeit der Versprachlichung üben.

Zum Erschließen von Bildquellen können folgende allgemeine Fragestellungen dienen:

- Was ist der Inhalt oder Gegenstand des Bildes?
- Welche Personen sind dargestellt? Woran kannst du sie erkennen? Was geschieht im Augenblick der Darstellung?
- In welcher Form ist das Bild dargestellt?
- Was will der Maler oder der Fotograf zeigen bzw. bewirken? Welcher Mittel bedient er sich dabei?

Sonderformen der Bildquellen sind Karikatur und politisches Plakat. Sie gewinnen seit der Erfindung von Drucktechniken, die eine massenhafte Verbreitung ermöglichen, zunehmend an Bedeutung. Gemeinsam ist beiden Formen, daß der Zeichner von vorneherein eine bestimmte Wirkung erreichen will und dafür die Wirklichkeit für seine Zwecke interpretiert. Die Mittel der Darstellung zielen auf Beeinflussung des Adressaten, auf Übersteigerung und Verzerrung der Wirklichkeit.

Karikatur und politisches Plakat geben Einblick in die Emotionen und Stimmungen einer Zeit, sind aber auch ein Gradmesser für die Freiheit, die in einer Gesellschaft herrscht. Ihre Interpretation setzt oft ein differenziertes Sach- und Hintergrundwissen voraus, ohne die sie nicht zu verstehen sind. Hieraus ergeben sich Schwierigkeiten und Grenzen der unterrichtlichen Behandlung.

Beispiel 1: Karikatur zur Sozialen Frage (um 1890), 8. Jahrgangsstufe, Lernziel 16: Einblick in Ergebnisse der künstlerischen Auseinandersetzung mit der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit des 19. Jahrhunderts.



Heine: Witzler aus dem Familienleben.

„Pst, Edgar, schämst du dich nicht, eine so schmutzige Dose in den Mund zu nehmen! ..“

Ziele der Bildarbeit:

Die Schüler sollen

- den Inhalt der Karikatur erfassen und versprachlichen
- Mittel nennen, mit dem der Karikaturist Kritik an wirtschaftlichen und sozialen Zuständen übt
- die soziale und humane Anklage, die in der Darstellung erhoben wird, erkennen und verbalisieren.

Fragen zur Erschließung der Darstellung:

Welche Personen sind dargestellt? Beschreibe sie (Aussehen, Kleidung, Miene, Gesten)!

Was geschieht im Augenblick der Darstellung?

Mit welchen Mitteln wird Komik erreicht?

Was will der Zeichner zeigen bzw. anklagen?

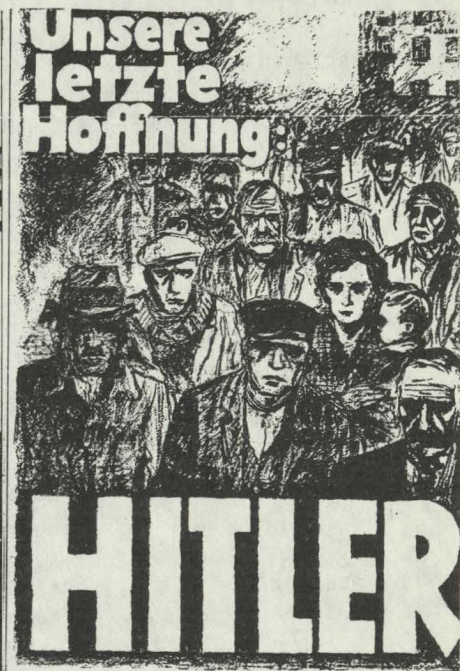
Ergebnis:

Aussehen/ Verhalten:	wohlhabende Familie: vornehm, eingebildet, hochmütig; Kind = kleiner Er- wachsener (Kleidung, Sprache)	Kind aus dem Proleta- riat: zerlumpt, ver- kommen
Geschehen:		Kind wird vom Hund der reichen Familie ange- fallen  reagiert darauf nicht, fühlt sich nicht ver- antwortlich
Mittel der Komik:	Der "Mißgriff" des Hundes; Hund verhält sich nicht "standes- gemäß"	
Absicht:	Aufzeigen und Ankla- gen einer bornierten Menschenverachtung, die bereits den Kin- dern der wohlhabenden Klasse anerzogen wird	

Beispiel 2: Wahlplakate aus der Weimarer Republik  
9. Jahrgangsstufe, Lernziel 1: Überblick über die Voraussetzungen für den Aufstieg Hitlers und die Entstehung des Dritten Reichs. Lerninhalt: Radikale von rechts und links, einig in der Ablehnung der Demokratie, gewinnen immer mehr Anhänger.



Wahlplakat der KPD, 1932



Wahlplakat des NSDAP, 1932

Ziele der Bildarbeit:

Die Schüler sollen

- wiederholen, daß die demokratische Verfassung der Weimarer Republik von Links- und Rechtsradikalen rücksichtslos bekämpft wird
- erfahren, mit welchen Mitteln die Wähler dabei manipuliert werden sollen

Fragen zur Erschließung der Darstellungen:

Welches System wird bekämpft?  
Auf welche Personen und Gruppen  
bezieht sich der Angriff?

An welche Ängste und Nöte  
des Volkes wird appelliert?  
Welche alleinige Lösung wird  
propagiert?

Ergebnis:

KPD

NSDAP

Parlamentarisches System  
(bürgerliche und rechtsradikale  
Partei-gruppierungen) ist schuld  
an der Notsituation.

Notleidende Masse der Be-  
völkerung wird angesprochen,  
Ruf nach einem starken Mann  
als letztes Mittel

Forderung:  
Zerschlagen des Systems,  
Errichten eines totalitären  
Systems

Forderung:  
Starker Einzelner

Mittel der Darstellung:

Bildkomposition  
→ Aggressivität und Schlag-  
kraft

Zeichentechnik (weiche  
Grautöne)  
→ Hoffnungslosigkeit

Verwendung der Schrift  
Farbgebung

Absicht:

Aussichtslosigkeit,  
Situation mit par-  
lamentarischen Mitteln  
zu bestehen; nur noch  
radikale Lösungsmög-  
lichkeiten

### 3.3 Die Arbeit mit Textquellen

Der Großteil unseres historischen Wissens ist uns durch schriftliche Quellen überliefert. Sie sind inhaltlich danach zu unterscheiden, ob sie äußerlich Wahrnehmbares berichten oder abstrakte Zustände und Vorgänge mitteilen. Während im ersten Fall Quellentexte mehr informierende und illustrier-

rende Funktion haben und subjektive Eindrücke vermitteln können, haben die Quellen der zweiten Gruppe mehr heuristische Funktion, dienen also der historischen Erkenntnisgewinnung.

Die in Quellen getroffenen Aussagen spiegeln immer den Standpunkt des Betrachters. Der Bauernkrieg stellt sich unterschiedlich dar, je nachdem, ob ein Bauernführer, ein am Aufstand beteiligter Bauer oder Insassen eines geplünderten Klosters davon berichten. Es ist deshalb notwendig, eine repräsentative Auswahl zu treffen bzw. unterschiedliche Sichtweisen aufzuzeigen.

Ziel der Quellenarbeit ist es, den Schüler zu befähigen, unabhängig vom Lehrer historische Informationen und Erkenntnisse zu gewinnen. Deshalb ist es wichtig, Erschließungsstrategien zu vermitteln, zu denen auch der Umgang mit einfachen Hilfsmitteln (Lexikon, Geschichtsatlas) gehört.

Im Laufe des Geschichtsunterrichts läßt sich eine Fragenskala entwickeln, anhand derer die Schüler selbständig Textquellen bearbeiten können.

1. äußerer Aufbau            Was ist das Thema der Quelle? (Überschrift)  
                              Aus welchen Teilen besteht sie? (Gliederung)
2. inhaltliche Analyse    Was ist aus der Quelle zu erfahren? (Inhaltsangabe)  
                              Was ist der Kern des Textes?  
                              Was wird im Text behauptet bzw. widerlegt?  
                              Welche Teilaspekte sind behandelt?
3. begriffliche Analyse    Welche Begriffe kommen mehrmals vor?  
                              Welches sind die Schlüsselbegriffe?  
                              Welchen Sinn gibt der Text diesen Begriffen?
4. Sachkritik              Wer ist der Verfasser? Was kann er aufgrund seiner Situation wissen und was nicht?  
                              Enthält der Text in sich Widersprüche?  
                              Inwieweit ist der Text glaubwürdig?

5. Ideologiekritik Wann und für wen ist der Text verfaßt worden?  
Welchem Zweck sollte er (vermutlich) dienen?  
Welchen Standort nimmt der Verfasser ein?

In der Praxis wird diese allgemeine Fragenskala schrittweise anhand konkreter Beispiele entwickelt werden. Sie bietet aber auch dem Lehrer Anhaltspunkte, wie er spezifizierte Arbeitsaufgaben zu Quellentexten erstellen kann. Dies soll im folgenden an einem Beispiel aufgezeigt werden.

Beispiel: Die zwölf Artikel der schwäbischen Bauern (1525)  
7. Jahrgangsstufe, Lernziel 12: Kenntnis der Verflechtung von Glaubensreform und sozialer Revolution im deutschen Bauernkrieg

Ziel der Quellenarbeit:

Die Schüler sollen

- die Forderungen der Bauern kennenlernen und nach Bereichen ordnen
- aus den Forderungen Rückschlüsse auf die damalige Lage der Bauern ziehen
- die Berechtigung dieser Forderungen beurteilen
- feststellen, inwieweit reformatorisches Gedankengut in die Schrift Eingang gefunden hat.

"Wir Bauern wollen das Evangelium hören und ihm gemäß leben. Die sich gegen dieses Begehren auflehnen und aufbäumen sind Feinde des Evangeliums.

1. Jede Gemeinde soll das Recht haben, ihren Pfarrer selbst zu wählen und auch abzusetzen, wenn er sich ungebührlich verhalten sollte.
2. Der Kornzehnt soll bleiben, weil er bereits in der Bibel aufgeführt ist. Der Viehzehnt soll aber wegfallen.
3. Die Hörigkeit soll abgeschafft werden, weil Christus alle Menschen erlöst hat.
4. Jeder Mann soll frei jagen und fischen dürfen.

5. Die Wälder sollen den Gemeinden gehören, die Holznutzung frei sein, damit jeder Bau- und Brennholz hat.
6. Die Frondienste sollen verringert werden.
7. Die Herren sollen den Bauern nicht willkürlich Dienste aufzwingen.
8. Ein unparteiischer Rat soll den Pachtzins festsetzen, nicht der Gutsherr ihn beliebig erhöhen dürfen.
9. Nur nach überliefertem Recht soll gestraft werden und nicht nach Gunst.
10. Die Allmende soll wieder hergestellt werden.
11. Abgaben im Todesfall sollen abgeschafft werden.
12. Wenn einer oder mehrere Artikel hier aufgestellt sein sollten, die dem Wort Gottes nicht gemäß sind, dann wollen wir davon Abstand nehmen, wenn man uns das aus der Heiligen Schrift nachweist."

Fragen zur Erschließung:

1. Ordne die Forderungen der Bauern in die Bereiche: wirtschaftlich, politisch-sozial, religiös.
2. Wo liegt der Schwerpunkt der Forderungen?
3. Ein mehrfach verwendeter Begriff deutet auf die Reformation hin. Was will der Verfasser mit diesem Begriff aussagen und bezwecken?
4. In welcher Form sind die Forderungen dargestellt?
5. Der Text wurde im Februar 1525 von dem Kürschnergesehen Sebastian Lotzer aus Memmingen unter Mitwirkung und Beratung von Geistlichen verfaßt. An wen ist die Schrift gerichtet? Was will der Verfasser damit bezwecken?
6. Kann der Verfasser die Lebensverhältnisse der Bauern kennen? Wer wird ihn zu dieser Schrift veranlaßt haben?

Ergebnis:

1. Forderungen der Bauern:

wirtschaftlicher Bereich	politisch-sozialer Bereich	religiöser Bereich
Wegfall des Viehzehnts Festsetzung des Pachtzinses Wegfall der Abgabe bei Todesfall	Abschaffung der Hörigkeit freies Jagen und Fischen freie Holznutzung Rechtsprechung nach überliefertem Recht Wiederherstellung der Allmende	Recht der freien Pfarrerwahl

Verringern der Frondienste  
keine willkürliche Auferlegung neuer Dienste

2. Schwerpunkt: Die Forderungen der Bauern liegen vor allem im politisch-sozialen Bereich. Soziale Diskriminierung und politische Bedeutungslosigkeit des Bauernstandes stehen im Widerspruch zum zunehmenden ständischen Selbstbewußtsein und den verbesserten wirtschaftlichen Verhältnissen.
3. Der Begriff "Evangelium" wird mehrfach verwendet. Damit sollen nach reformatorischem Vorbild die Forderungen begründet und legitimiert werden.
4. Die Darstellung erfolgt in Thesen (=Streitsätzen). Dies ist die damals übliche Form einer gelehrten Diskussion.
5. Die Schrift ist an die Obrigkeit (Landesherrn, Adel, Kirche) und an die Öffentlichkeit gerichtet. Sie ist als Programmschrift gedacht, mit der sich die Bauern politisches Gehör verschaffen wollen.
6. Als Kürschnergesele in der Ackerbürgerstadt Memmingen, die Besitzungen im Umland hatte, kannte Sebastian Lotzer die Situation der Bauern aus persönlicher Erfahrung. Möglicherweise sind die Bauern mit ihren Forderungen und Problemen an ihn als Schriftkundigen herangetreten.

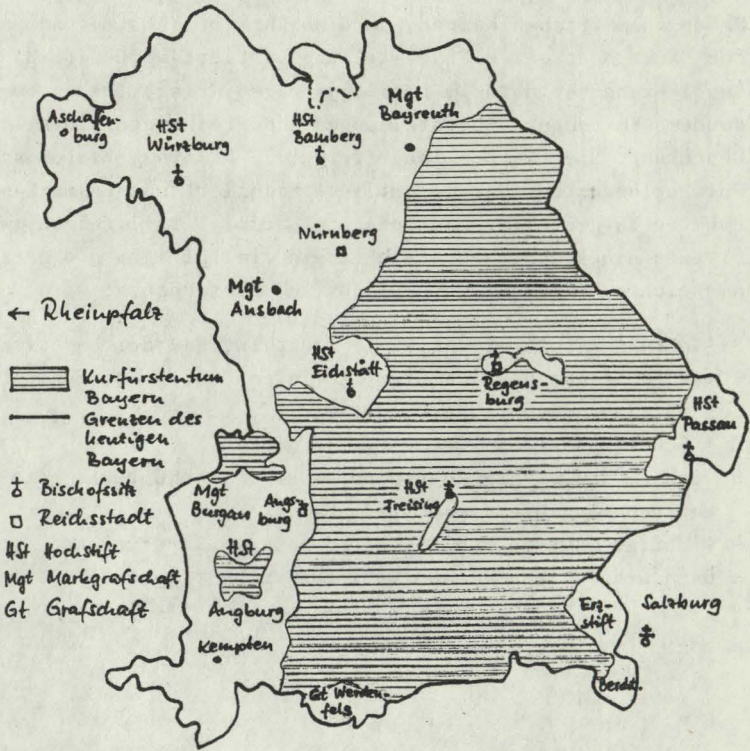
### 3.4 Die Arbeit mit Geschichtskarten

In der Geschichtskarte werden historische Zustände und Entwicklungen in einem bestimmten Raum symbolisch dargestellt. Neben thematischen Karten, in denen historische Befunde unter einer speziellen Fragestellung kartiert werden (z.B. Bevölkerungsverluste im Dreißigjährigen Krieg), haben besonders Kartengegenüberstellungen und -reihungen didaktische Bedeutung. Hier werden längerfristige, komplexe historische Entwicklungen auf das Wesentliche reduziert und an markanten Punkten dargestellt. Das folgende Beispiel soll zeigen, wie mittels eines Kartenvergleiches ein vielfältiges und ereignisreiches Geschehen vereinfacht und überschaubar wird.

8. Jahrgangsstufe, Lernziel 7: Kenntnis, daß der bayerische Staat in seiner heutigen territorialen Gestalt zu Beginn des 19. Jahrhunderts begründet wird

Die Schüler sollen

- wissen, daß Bayern zu Beginn des 19. Jahrhunderts sein Herrschaftsgebiet verdoppelt hat
- wichtige Gebiete kennen, die damals an Bayern kamen
- nach Gründen für diesen Gebietszuwachs fragen.



Karte 1: Das Kurfürstentum Bayern  
am Ende des 18. Jahrhunderts



Karte 2: Das Königreich Bayern  
nach dem Wiener Kongreß

Fragen zur Kartenarbeit:

1. Karte 1 zeigt das Kurfürstentum Bayern am Ende des 18. Jahrhunderts.
  - a) Wiederhole, wie sich der bayerische Flächenstaat seit dem späten Mittelalter entwickelt hat. (Stoff der 7. Jahrgangsstufe)
  - b) Auf der Karte ist auch die Grenze des heutigen Bayern zu sehen. Ordne die Gebiete, die um 1800 noch nicht zum Kurfürstentum Bayern gehören, nach weltlichen und geistlichen Fürstentümern und Reichsstädten.
2. Karte 2 zeigt das Königreich Bayern nach dem Wiener Kongress (1815/16)
  - a) Stelle mit Hilfe einer Karte vom heutigen Bayern fest, welche Regierungsbezirke neu zu Bayern kamen.
  - b) Erkläre die Begriffe "Altbayern" und "Neubayern".
3. Stelle Vermutungen darüber an, wie Bayern diesen Gebietszuwachs und die Erhebung zum Königreich erreicht haben könnte. Denke dabei an das Verhältnis Napoleons zu den deutschen Mittelstaaten. (Stoff der 7. Jahrgangsstufe)

Ergebnis:

1. a) Entwicklung des bayerischen Flächenstaates seit dem Spätmittelalter:
  - 1180: Bayern an Otto von Wittelsbach
  - 1255: Erste Teilung des Herzogtums
  - 1329: Abtrennung der Pfälzer Linie
  - 1349/52 und 1392: weitere Teilungen
  - 1504: Landshuter Erbfolgekrieg
  - 1506: Primogeniturordnung legt Unteilbarkeit des Herzogtums fest
  - 1623/28: Bayern erhält die pfälzische Kurwürde und die Oberpfalz
  - 1777: Wiedervereinigung der Rheinpfalz mit dem Kurfürstentum Bayern

1. b)

Geistliche Herrschaftsgebiete	fürstlich-gräfliche Herrschaftsgebiete	Reichsstädte
Hochstifte Würzburg, Bamberg, Eichstätt, Regensburg, Passau, Augsburg, Freising; Erzstift Salzburg; Fürstpropstei Berchtesgaden	Markgrafschaften Bayreuth, Ansbach, Burgau, Grafschaft Werdenfels	Nürnberg, Regensburg, Augsburg, Lindau

- 2.a) Unterfranken (= Untermainkreis)  
Oberfranken (= Obermainkreis)  
Mittelfranken (= Rezatkreis)  
Schwaben (= Oberdonaukreis)

2.b) Zu Altbayern gehören die alten bayerischen Stämme (Ober-, Niederbayern) und die Oberpfalz; als Neubayern bezeichnet man Franken und Schwaben.

3. Napoleon wollte die deutschen Mittelstaaten stärken, um eine Schutzzone zu Preußen und Österreich zu schaffen. Aus diesem Grund und wegen seiner frankreichfreundlichen Politik (seit 1801) erhielt Bayern Gebietszuwachs und staatliche Souveränität.

### 3.5 Die Arbeit mit Statistik und Diagramm

Statistische Befunde aus der Vergangenheit geben Einblick in politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt. Obwohl Zahlen abstrakt sind, gibt es vielfältige Möglichkeiten, sie grafisch darzustellen (Diagramm, Prozentkreis, Blockdiagramm, Schaubild ...). Besondere didaktische Möglichkeiten liegen in der thematischen Gegenüberstellung und zeitlichen Reihung. So lassen sich Entwicklungen, Tendenzen und Interdependenzen anschaulich machen.

Beispiel : 8. Jahrgangsstufe, Lernziel 34: Einsicht, daß das Zusammenwirken von Krisensituationen, politischen Einstellungen und Verfassungsschwächen das Scheitern der Weimarer Republik einleitet.

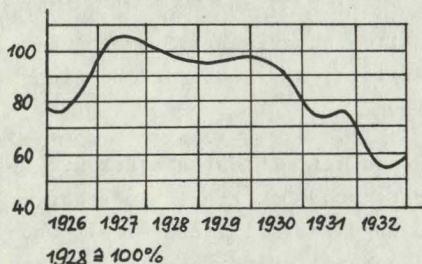
Die Schüler sollen

- wirtschaftliche und politische Ursachen kennenlernen, die Deutschland in die Diktatur führen
- erkennen, daß das Zusammenwirken vielfältiger Faktoren die Machtübernahme Hitlers ermöglicht.

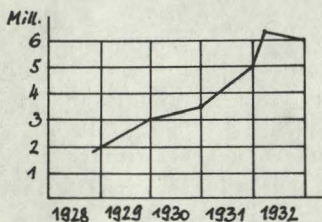
Die folgenden Diagramme unterstützen die Erarbeitung innerhalb der einzelnen inhaltlichen Teilziele.

Arbeitsmöglichkeiten mit den Diagrammen:

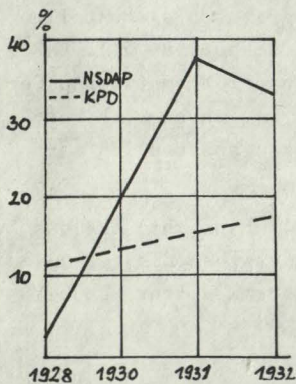
- Beschreiben des Kurvenverlaufs
- Ursachen für Hoch- und Tiefpunkte, Ansteigen und Absinken der Kurven aus dem geschichtlichen Kontext suchen
- Diagramme zueinander in Beziehung setzen



Konjunkturverlauf in Deutschland 1926 - 32



Anstieg der Arbeitslosenzahlen in Deutschland 1928 - 32



Stimmenanteile der NSDAP und KPD bei den Reichstagswahlen 1928 - 32

Ergebnisse:

- Die Weltwirtschaftskrise von 1929 wirkt sich verhängnisvoll auf die wirtschaftliche Situation Deutschlands aus.
- Wirtschaftliche Not und Schwächen des demokratischen Systems führen zu einem Anstieg der Stimmenanteile der radikalen Parteien.

Verwendete Literatur

H. Beilner: Geschichte in der Sekundarstufe I. Donauwörth: Auer Verlag 1976

H. Ebeling/W. Birkenfeld: Die Reise in die Vergangenheit, Band 4, Lehrerausgabe. Braunschweig: Westermann Verlag 1975

H. Glöckel: Geschichtsunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag, 2. Auflage 1979

W. Hug: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt/Main: Diesterweg Verlag 1977

J. Rohlfes/K.E. Jeismann: Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele. Stuttgart: Klett Verlag 1974

Bildnachweis:

Beispiel 1: Entnommen aus: Georg Hermann: Die deutsche Karikatur im 19. Jahrhundert. Velhagen und Klasing, Bielefeld/Leipzig 1901, S. 109

Beispiel 2: Anschläge. Deutsche Plakate als Dokumente der Zeit 1900 - 1970. Hrsg. von Friedrich Arnold. Verlag Lange-wiesche-Brandt, Ebenhausen bei München, 2. Auflage 1972

## DIE ARBEIT MIT DER ZEITLEISTE

### 1. Die Funktionen der Zeitleiste

Der Curriculare Lehrplan für die 7. Jahrgangsstufe unterstreicht die Bedeutung der Zeitleiste für den Geschichtsunterricht dadurch, daß er ihr ein eigenes Lernziel (Lernziel 1) widmet und vom Schüler als Fähigkeit verlangt, "die Vielschichtigkeit des geschichtlichen Geschehens in der Zeitleiste darzustellen und zu erkennen."

Zum Unterrichtsverfahren schlägt er vor, eine "mehrschichtige Zeitleiste im Rückgriff auf die Lehrplanbereiche Wirtschaft/Technik, Staat/Gesellschaft und Kultur/Religion aus der 5./6. Jahrgangsstufe" aufzubauen.

Für diese Aufgabe sind etwa zwei Unterrichtsstunden zu verwenden. Allerdings soll die Zeitleiste während des Schuljahres ergänzt werden, so daß sich das Zeitkontingent wesentlich erhöht.

Die Zeitleiste steht damit als wichtiges Medium des Geschichtsunterrichts gleichberechtigt neben den sonstigen zu schulenden fachrelevanten Arbeitsweisen. Dies wohl aus guten Gründen, denn sie ist wie kein anderes Unterrichtsmittel geeignet, den komplexen Stoff zu strukturieren, Quer- und Längsverbindungen zu verdeutlichen sowie Einzelelemente wieder in übergeordnete Ganze einzubinden.

#### 1.1 Der eigenständige Wert der Zeitleiste

Im Geschichtsunterricht gemäß den Richtlinien von 1966 diente die Zeitleiste ausschließlich der "Entwicklung des kindlichen Zeitsinns" und hatte "das Einordnen der Ereignisse in die entsprechenden Zeitabschnitte zu unterstützen." Der Curriculare Lehrplan faßt ihre Aufgabe wesentlich weiter: Sie soll dem Schüler das Ineinandergreifen, die Wechselbeziehung, die Parallelität historischer Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen verdeutlichen und ins Bewußtsein bringen. Gleichzeitig soll der Schüler erkennen, daß Geschichte ein komplexes Beziehungsgefüge darstellt und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet bzw. befragt werden kann.

Außerdem ermöglicht die Zeitleiste die Darstellung und das Verfolgen eindimensionaler Entwicklungen.

Dem Schüler diese Sichtweisen zu vermitteln ist deshalb besonders wichtig, weil der Unterricht zwangsläufig komplexe Zusammenhänge in ihre Elemente auflösen muß, um dem Schüler gemäß seines sachstrukturellen Entwicklungsstandes eine Erkenntnisgewinnung überhaupt zu ermöglichen.

Der Bereich "Mittelalter" z.B. ist aufgegliedert in die Teilthemen "bäuerliche Lebensformen", "Adelige Lebensformen", "bürgerliche Lebensformen" usw.

Erst die Zeitleiste vermittelt dem Schüler wieder die ganzheitliche Sichtweise, fügt die Elemente zu einem Ganzen. Gleichzeitig erkennt er, wie die verschiedenen Bereiche einander durchdringen, ergänzen und bedingen. Das durch den Adel geförderte rasche Wachstum der Städte eröffnet den Bauern bessere Absatzbedingungen, weist ihnen einen Weg, sich aus der Abhängigkeit des Grundherrn zu lösen, bietet einen Anreiz zu erhöhter Produktion. Der zunehmende Reichtum der Städte wiederum führt zur Ausweitung der Handelsbeziehungen, zu größerem Selbstbewußtsein der Bürger und Handwerker und damit zum Streben nach selbständiger Verwaltung. Letztlich bildet dieser Reichtum auch die Grundlage für das Kultur- und Kunstschaffen.

Diese hier an einem Beispiel verdeutlichten Querverbindungen lassen sich prägnant, übersichtlich und anschaulich in der Zeitleiste festhalten. Desgleichen will der Curriculare Lehrplan erreichen, daß der Schüler nicht zu starr an die deutsche Geschichte gebunden bleibt, die naturgemäß den Löwenanteil der Lerninhalte beansprucht. Über die Arbeit an und mit der Zeitleiste soll zumindest schlaglichtartig deutlich werden, daß Weltgeschichte, europäische, deutsche und Heimatgeschichte sich neben - und miteinander ereignen.

## 1.2 Zeitleiste und Chronologie

Die Strukturierung des Geschichtsstoffes durch den Curricularen Lehrplan bedingt, daß Zeitversetzungen und Überlappungen auftreten. Die Gefahr liegt nahe, daß der Schüler den Fort-

gang des Unterrichts mit der chronologischen Abfolge des Geschehens identifiziert: erst bäuerliche Lebensformen, dann adelige, dann mönchische usw., bezogen auf die 6. Jahrgangsstufe; erst Humanismus/Renaissance, dann Entdeckungs- und Eroberungsfahren, dann Beginn und Verbreitung der Reformation in der 7. Jahrgangsstufe.

Ähnliche Probleme ergeben sich in den folgenden Jahrgangsstufen, auch innerhalb einzelner Themenbereiche:

8. Jahrgangsstufe, Weimarer Republik: zunächst Umbruchsituation zwischen Monarchie und Republik, dann revolutionäre Ereignisse in Bayern, dann Beginn der Weimarer Republik, dann Unterschiede in der Anwendung von Friedensgrundsätzen, dann das Wirken antidemokratischer Kräfte ...

Auch hier Sprünge und Überschneidungen in der Chronologie. Hinsichtlich der 9. Jahrgangsstufe sei nur angedeutet, daß sich dieses Problem fortsetzt: Entkolonialisierung und außereuropäische Krisenherde nach dem Zweiten Weltkrieg - Chinas Weg in den Kommunismus - Weltweite Spannungs- und Friedensbemühungen in der Nachkriegszeit. Allein gelassen vermag der Schüler die richtige zeitliche Einordnung nicht zu leisten. Um ihm ein auch von der Chronologie her richtiges Geschichtsbild zu vermitteln, müssen die verschiedenen Ereignisse in die Zeitleiste eingefügt werden, ist das Vor- und Nachher zu relativieren, sind Brüche im zeitlichen Ablauf auszugleichen.

Im Zusammenhang mit dieser Aufgabe bilden die in die Zeitleiste eingefügten Jahreszahlen Markierungshilfen und dienen der nach wie vor notwendigen Schulung des Zeitwissens.

### 1.3 Die Zeitleiste als Anreiz zur ständigen Wiederholung

Soll Unterricht effektiv sein, sollen seine Ergebnisse im Langzeitgedächtnis verankert werden, bedarf es ständiger Wiederholung. Darüberhinaus sind Einzelheiten einem Strukturgefüge einzugliedern, in übergeordnete Ganze einzubinden. Auch dieser Aufgabe wird die Zeitleiste gerecht.

Abgesehen davon, daß sie der Schüler im Idealfall täglich vor Augen hat - viele Schüler sind eidetisch veranlagt - bietet sie die Grundlage für gezielte Wiederholungen unter verschiedenen Aspekten. Der Schüler kann folglich nicht einfach ablesen, er muß sein Wissen reorganisieren, muß Denkprozesse nach - oder sogar neu vollziehen. Die Zeitleiste bietet hierzu lediglich den Anstoß oder eine Hilfestellung. Sie enthält ja nur weitgehend abstrahierte Stichworte oder Symbole, deren Umfeld der Schüler reproduzieren muß. Die Verbalisierung und damit die gedankliche Verkettung herzustellen bleibt seine Aufgabe.

#### 1.4 Die Zeitleiste als Mittel zur Aktivierung der Schüler

Gestaltung und ergänzende Betreuung der Zeitleiste sind Aufgaben, die ohne weiteres in die Verantwortung der Schüler gelegt werden können, ja sollen.

Natürlich muß die Struktur vom Lehrer bestimmt bzw. mit der Klasse erarbeitet, die Gestaltung überwacht und gegebenenfalls gesteuert werden. Grundsätzlich aber sollten die Schüler aktiviert werden, Bilder, Zeichnungen, Wortkarten oder kurze Texte beisteuern.

Wünschenswert ist, daß wechselnde Schülergruppen sich jeweils für einen bestimmten Zeitraum dieser Aufgabe unterziehen, so daß jede Gruppe im Laufe eines Schuljahres etwa zwei bis vier Wochen zum Zuge kommt. Ein hieraus resultierender gesunder Wettstreit käme der Sache zugute.

Denkbar ist aber auch, daß besonders interessierte Schüler sich der Zeitleiste für einen längeren Zeitraum widmen. Zwischen diesen Polen gibt es zahlreiche Spielarten, die jeweils von der Situation der Klasse und ihrer Zusammensetzung abhängen, die aber wohl nicht weiter erörtert werden müssen. Hingewiesen sei lediglich noch auf den erzieherischen Aspekt, die Möglichkeit, einzelne Schüler in positivem Sinne zu beeinflussen sowie das Gemeinschaftsgefühl einzelner Gruppen und der gesamten Klasse zu stärken.

Abschließend ist zu erwähnen, daß eine sauber und übersichtlich gestaltete Zeitleiste zur individuellen Ausschmückung des Klassenzimmers beiträgt, das ästhetische Empfinden schult und - last not least - die Verbindung zu anderen Fächern, Erdkunde, Sozialkunde, Erziehungslehre, Kunsterziehung herstellen oder erleichtern kann.

## 2. Die Anlage der Zeitleiste

### 2.1 Die Zeitleiste im Klassenzimmer

Der architektonische Grundriß vieler Klassenzimmer bzw. deren Ausstattung führen immer wieder zu der Frage: Wohin mit der Zeitleiste?

Eines sei vorweg gesagt: Eine mehrdimensionale Zeitleiste benötigt sowohl in der Horizontalen als auch in der Vertikalen entsprechenden Raum, sonst wird sie zu gedrängt und damit unübersichtlich. Als Mindestmaß scheinen fünf Meter Länge und ein knapper Meter Höhe unerläßlich. Eine weitere Forderung: Die Zeitleiste muß problemlos zu erreichen sein; sie sollte daher maximal zwei Meter über den Boden reichen.

Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, sollte auf die klasseigene Zeitleiste verzichtet werden. Die anfängliche Begeisterung erlischt nämlich bald, wenn zum Anbringen eines neuen Details umfangreiche Vorarbeiten - Beschaffen einer Leiter und ähnliches - nötig sind.

Die geringe Länge kann notfalls dadurch ausgeglichen werden, daß nur relativ enge Zeitspannen berücksichtigt werden. Auf Karton oder Packpapier angebracht, lassen sich die Teile zusammengelegt aufbewahren und bei Bedarf wieder hervorholen, während die nächste Periode ihren Platz einnimmt. Wie gesagt handelt es sich hierbei um einen Notbehelf; ideal ist die Zeitleiste, die dem Jahresstoff Raum bietet. Steht ein Pfeiler oder eine Strebe zur Verfügung, kann die Zeitleiste auch vertikal angelegt sein. Sie verdeutlicht dann sogar besonders deutlich das Aufsteigen der Zeit aus der Vergangenheit in die Gegenwart.

Um einerseits das problemlose Anheften oder Abnehmen der Beiträge zu gewährleisten, andererseits eine Beschädigung der Wände zu vermeiden, ist eine Unterlage - Kork, Styropor - erforderlich. Auch die Arbeit mit Schnüren ist möglich. Die Einzelteile werden mit Büro- oder Wäscheklammern befestigt. Im Hinblick auf die Bedeutung der Zeitleiste sollten im Einzelfall alle Möglichkeiten überdacht werden, bevor endgültig auf ein Anbringen im Klassenzimmer verzichtet wird.

## 2.2 Die Zeitleiste auf Folie

Findet sich kein geeigneter Platz für die Zeitleiste, kann sie unter Berücksichtigung alles bisher Gesagten auch auf einer Folie angelegt werden. Allerdings ist ihre Ausstattung mit Bildern dann schwierig, da diese transparent sein müssen. Sie könnten allenfalls aus Büchern kopiert werden, doch ergeben sich bei farbigen Bildern technische Probleme; auch die Bildgröße wird zu Schwierigkeiten führen. Der Gebrauch von Stichworten, von verschiedenen Farben, von Symbolen schafft jedoch einen gewissen Ausgleich.

## 2.3 Die Zeitleiste im Schülerarbeitsheft

In jedem Falle sollten die Schüler ihre eigene Zeitleiste als Anhang zu ihrem Geschichtsordner führen. Durch Zusammenkleben mehrerer Blätter ist das Raumproblem zu lösen. Zur individuellen Wiederholung verfügt der Schüler über ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, desgleichen zur raschen Orientierung; auch in späteren Jahrgängen, wenn er das Arbeitsbuch nicht mehr besitzt.

Die Ausgestaltung erfolgt individuell in der Art, daß an Geschichte weniger interessierte Schüler nur das notwendigste aufnehmen, andere sich besonders um reichhaltige Ausstattung bemühen. Auch dies eine Möglichkeit zur Aktivierung der Schüler!

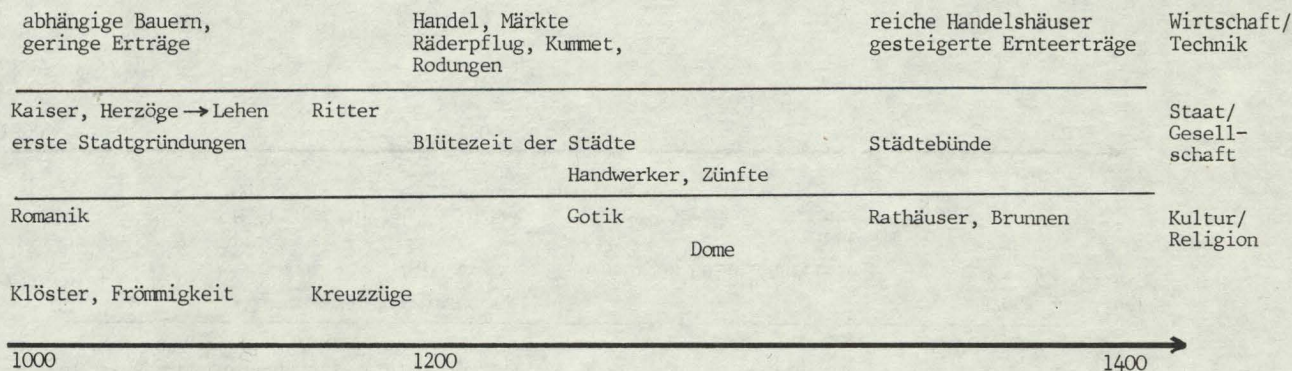
#### 2.4 In\_Eigenarbeit\_erstellte\_oder\_gekaufte\_Zeitleiste?

Nur der Vollständigkeit halber sei auf diesen Aspekt eingegangen. Die Prinzipien effektiven Unterrichts wie Aktivierung, Individualisierung, Aktualisierung, Heimatnähe weisen unabdingbar auf die selbsterstellte Zeitleiste hin. Für die auf dem Lehrmittelmarkt erworbene spricht lediglich deren technische Perfektion.

Gemäß dem Grundsatz "besser als nichts" mag sie dort ihre Berechtigung haben, wo ein uninteressierter Lehrer aus organisatorischen Gründen Geschichtsunterricht erteilen muß, wo ein "Fachlehrer" bei ein- und zweistündigem Unterricht sich überfordert fühlt, an der Zeitleiste zu arbeiten.

### 3. Beispiele für Zeitleisten

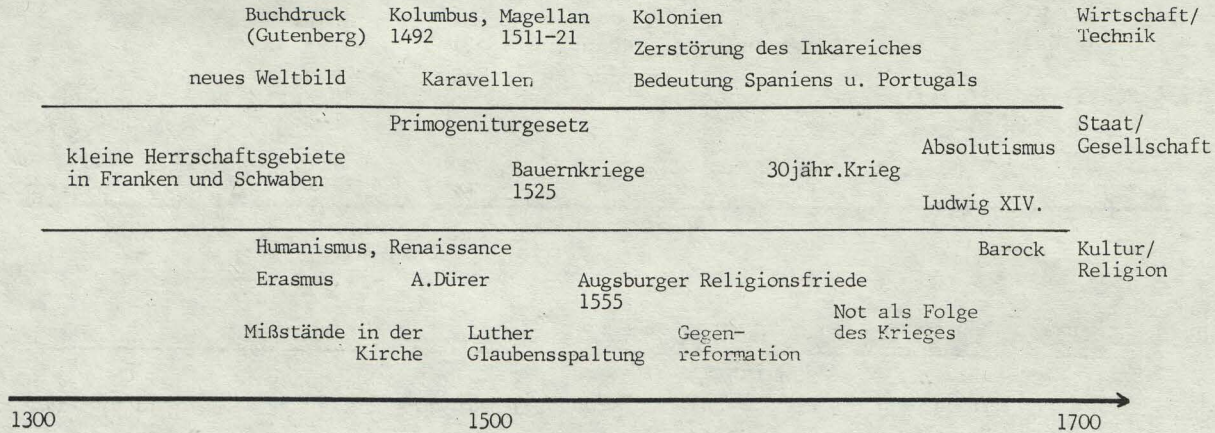
#### 3.1 Zeitleiste zum Stoff der 6. Jahrgangsstufe (Curricularer Lehrplan 7. Jahrgangsstufe, LZ 1)



- Anmerkungen:
1. Entwicklungslinien und Querverbindungen können durch farbige Wollfäden oder Kartonstreifen verdeutlicht werden.
  2. Die verbalen Einträge sind durch Bilder und/oder Symbole zu ersetzen oder zu ergänzen.
  3. Soweit möglich sind heimatliche Hinweise zu geben.
  4. Verschiedenfarbiger Untergrund erhöht die Übersichtlichkeit.

3.2 Fortführung der Zeitleiste ( 7. Jahrgangsstufe )

3.2.1 Zeitleiste nach vorstehender Struktur



### 3.2.2 Strukturierung nach Welt- Europa - Deutschland/Heimat

Hochkulturen in Südamerika	Seeweg nach "Indien"	Weltumsegelung		Kolonien in Amerika und Afrika	"Dreieckshandel"	Welt
	Humanismus u. Renaissance (Italien!)		Reformation Aufstieg Spaniens	30jähr. Krieg u. Portugals	Absolutismus in Frankreich	Europa
	Buchdruck ~ 1450	Dürer 1471-1528	Luthers Thesen 1517	Augsburger Religions- friede 1555	30jähr. Krieg 1618-48	Deutschland/ Heimat
		Globus 1492	Reformation Bauernkrieg		Verelendung	
1300		1500			1700	

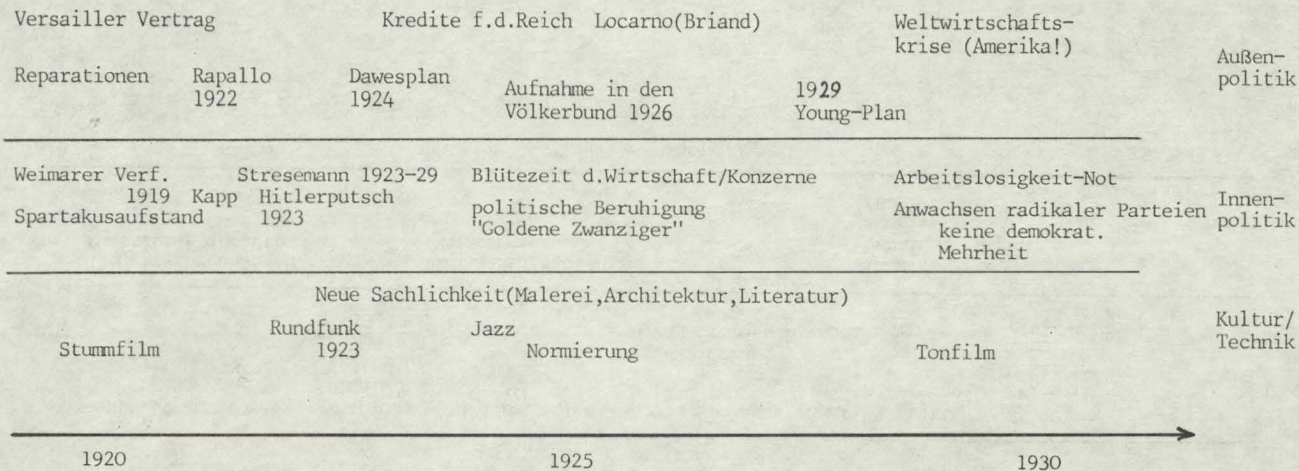
→

- Anmerkungen: 1. Eine dieser Strukturen ist zu wählen.  
2. Auf heimatgebundene Einträge wurde hier verzichtet.

### 3.3 Zeitleiste (8. Jahrgangsstufe)

	Kolonialismus				Imperialismus	USA tritt in	
		Sezessionskrieg			Kampf um Absatzmärkte	Weltkrieg ein	Welt
	USA: Besiedelung des Westens	1861			Spannungen zwischen Großmächten	1917	
Napoleon	Industrialisierung in England	Königreich Italien		deutsch-franz. Krieg 1870/71	Krisenherd Balkan	Sarajewo 1914	Europa
						1. Weltkrieg	
Befreiungskriege 1813/14	bäuerliche Bevölkerung	Revolution Nationalversammlung	Soziale Frage Marx	Reichsgründg. 1871		Weimarer Republik	Deutschland/ Bayern
Montgelas Bayer. Verfassung 1818	1848	1848	Wichern v. Ketteler	Sozialgesetze 1883		Räterepublik in Bayern	
1800		1850				1900	

### 3.4 Weimarer Republik (Ausschnitt 8. Jahrgangsstufe)



### 3.5 Deutschland unter der nationalsozialistischen Diktatur (Ausschnitt 9. Jahrgangsstufe)

Hitler Reichskanzler 1933	Gleichschaltung Propaganda für den "Führer"	Rassenideologie Kristallnacht 1938	Beginn des 2. Weltkriegs 1939	Siege (Polen, Frankreich, Norwegen, Balkan)	Stalingrad 1943 Invasion 1944	Zusammen- bruch 1945	Innen- politik
Ermächtigungsgesetz		KZ für Andersdenkende beginnender Widerstand	"Endlösung"				
Austritt aus dem Völkerbund 1933	Einmarsch ins Rheinland 1936 Allg. Wehrpflicht 1935	Österreich 1938 Münchner Abkommen (Sudetenland)	Tschechoslowakei 1939 Hitler-Stalin-Pakt Einmarsch in Polen 1939	Amerika tritt in den Krieg ein 1941	Sieger regieren Deutsch- land (1945)		Außen- politik
Bücherverbrennungen Künstler emigrieren		Monumentalbauten "Entartete Kunst"		Totaler Krieg Vernichtung von Kunstwerken (Bombenkrieg)			Kultur

## LERNZIELKONTROLLE UND ERFOLGSSICHERUNG

### 1. Wovon ist der Lernerfolg im Geschichtsunterricht abhängig?

Kein Unterricht kann sich mit der lediglichen Aufbereitung und Vermittlung von "Stoffen" begnügen. Er muß auf das Behalten von Informationen und Erkenntniszusammenhängen gerichtet sein, instrumentelle Fähigkeiten lehren und sichern, Einstellungen auf der Basis vertiefter Sachauseinandersetzung anbahnen und festigen. Neuere Untersuchungen (1) zum Geschichtswissen von Schülern aller Schularten legen den Schluß nahe, daß zur Sicherung des Lernerfolges in unseren Schulen zu wenig getan wird.

Einer verengenden bzw. vereinfachenden Sichtweise von "Erfolgssicherung" soll hier begegnet werden: Der Lernerfolg sei lediglich eine Funktion der am Ende einer Unterrichtszeiteinheit durchzuführenden Lernzielkontrolle. Mit dieser Ansicht wird das komplexe Bedingungsgefüge für menschliches Lernen und Behalten übersehen. Lernen und Lernerfolg sind abhängig von der pädagogischen und didaktischen Kompetenz des Lehrers, von der daraus resultierenden Gestaltung des Unterrichts und nicht zuletzt von äußeren Rahmenbedingungen der schulischen Lernarbeit. Einige Detailfragen, die zugleich zur Selbstkontrolle der eigenen Arbeit dienen können, möchten diese Abhängigkeit des Lernerfolgs vom gesamten "pädagogischen Feld" andeuten:

- Gelingt es dem Lehrer, die Aufmerksamkeit aller Schüler zu sichern? Gelingt es, daß z.B. ein Bild bei völliger Stille im Klassenzimmer betrachtet werden kann?
- Ermöglicht der Lehrer, daß viele Schüler - ohne Störung durch andere - eigene Ansichten einbringen und Erkenntnisse möglichst selbständig formulieren können?
- Durchschaut der Lehrer (lernzielorientierter Unterricht hebt gründliche didaktische Analyse nicht auf!) den Sachzusammenhang selbst gründlich? Ist ihm das anzustrebende Endverhalten der Schüler voll bewußt?
- Ist sich der Lehrer über den Schwerpunkt der Arbeit im klaren? Erkennt er die Aspekte im Thema, welche besonders zur Haltung- bzw. Einstellungsbildung und Wertbindung der Schüler beitragen können?

- Berücksichtigt der Lehrer die Voraussetzungen, welche für einen erfolgreichen quellennahen Unterricht beachtet sein wollen? Prüft er Quellentexte (semantisch und syntaktisch) im Blick auf die Aufnahmemöglichkeiten der speziellen Lerngruppe? Stellt er Erschließungshilfen zu Text- und Bildquellen bereit?
- Ist diese Lehrerdarbietung dem Verständnishorizont der Schüler angemessen? Kann die Darstellung an vorhandene Lern- bzw. Lebenserfahrungen der Schüler angegliedert werden?
- Sind die bereitgestellten Arbeitsmaterialien (z.B. Leitfadentext, Quellentext, Bild) zur beabsichtigten Informationsgewinnung, Erkenntnisbildung, Haltungsbildung geeignet?
- Beschränkt sich der Unterricht lediglich auf eine Eingangsmotivation oder ist für eine durchtragende Verlaufsmotivation Sorge getragen?
- Wird im Verlauf der Arbeit eigenes Forschen und Entdecken der Schüler ermöglicht oder ist der Unterricht lediglich rezeptiv ausgerichtet?
- Wird die Struktur des Sachverhalts während der Arbeit klar und übersichtlich herausgestellt? Werden wesentliche und beiläufige Dinge voneinander geschieden?
- Werden Unterrichtsergebnisse an der Tafel oder auf Folie übersichtlich dargestellt und auf wesentliche Zusammenhänge reduziert? Werden unterstützende Möglichkeiten (Farbe, Pfeile, Skizzen) genutzt?
- Ist dieses Bild zum Zwecke des gemeinsamen Klassengesprächs für alle gut einsehbar?
- Sind für die Partner- oder Gruppenarbeit ergiebige Materialien und klare Arbeitsaufträge vorbereitet?
- Hat jeder Schüler vor der Unterrichtsstunde Geschichtsbuch, Geschichtsatlas, Arbeitsheft und Schreibmaterial bereitgelegt?
- Können alle Schüler beim Unterrichtsgespräch Blickkontakt miteinander aufnehmen und so zueinander sprechen?
- Sind die Schüler gewohnt, Sachmappe oder Sachheft sorgfältig zu führen? (was nur bei regelmäßiger Durchsicht, bei Hinweisen auf gute Beispiele und durch Anmerkungen des Lehrers zur Qualität gelingt)
- ...

## 2. Zum pädagogischen und didaktischen Sinn von Lernzielkontrollen

### 2.1 Bedeutung der Lernzielkontrollen

Neben den vielfältigen Bedingungen für erfolgreiches Lernen im Geschichtsunterricht, wie sie hier ansatzweise aufgezeigt wurden, sind die Lernzielkontrollen in der 4. Spalte des Curricularen Lehrplans Geschichte Vorschläge zur Überprüfung und

zugleich Sicherung des Lernerfolgs. Diese Kontrollen müssen im Zusammenhang mit Lernzielbeschreibung, Lerninhalt und Unterrichtsverfahren gesehen und entsprechend realisiert werden (Konsistenz). Bei kritischer Durchsicht der 4. Spalte zeigt sich, daß die curricularen Lehrpläne in Bayern nicht Curricula in Reinform sein wollen. Sie beinhaltet verhältnismäßig abstrakte Aussagen, die in dieser Form eine Operationalisierung nicht ermöglichen. Im selben Maße, wie es notwendig ist, Grobziele der ersten Spalte - unter Verwendung der Inhaltsspalte - in (möglichst) operationalisierbare Feinziele umzusetzen, ist es erforderlich, diese Hinweise zur Lernzielkontrolle auf eine entsprechend konkrete Ebene zu transformieren. Möglichkeiten dazu sollen an anderer Stelle am konkreten Lehrplanbeispiel aufgezeigt werden. Zunächst aber muß die Frage nach dem eigentlichen Sinn dieser Kontrollen gestellt werden, womit ein häufig anzutreffendes Mißverständnis ausgeräumt werden könnte:

Die Lernzielkontrollen (LZK) sind von den Lehrplanverfassern nicht als Vorschlag zur benoteten Leistungsmessung gedacht, was das Grundwort "Kontrolle" signalisieren könnte. Lehren (Lernen) und Prüfen müssen in unseren Schulen auf ein angemessenes Verhältnis zugunsten des Lehrens (Lernens) gebracht werden. (2)

- In erster Linie dienen LZK dem Lehrer, um festzustellen, ob seine Schüler das Thema voll verstanden bzw. in welchem Grade sie das betreffende Lernziel erreicht haben. Er wird detaillierte Möglichkeiten aufsuchen, um sich darüber Gewißheit zu verschaffen. Zeigt sich, daß der Sachverhalt nur zum Teil oder im wesentlichen nicht verstanden wurde, muß er im folgenden Unterricht noch einmal darauf zurückkommen. Für den Lernerfolg im Geschichtsunterricht ist dies besonders bedeutsam: Viele Themenbereiche, die in aufeinanderfolgenden Unterrichtszeiteinheiten gelehrt werden, sind inhaltlich stark verflochten, bauen aufeinander auf. So ist z.B. beim Bereich Aufklärung und bürgerliche Revolutionen

(CuLP 7, LZ 26 - 33) die Kenntnis einiger Ideen der Aufklärung (LZK 26) Voraussetzung für ein vertieftes Verständnis der Unabhängigkeitserklärung von 1776 sowie auch des Ausbruchs der Französischen Revolution. Der Lehrer wird eine spezifische Lernzielkontrolle ansetzen, um sich der sachstrukturellen Voraussetzungen bei seinen Schülern zu vergewissern.

- Damit einhergehend dienen Lernzielkontrollen in zweiter Linie dem Schüler. Er soll durch sie, in welcher Form sie auch gegeben werden, eine Bestätigung seines eigenen Lernfortschritts erhalten, was - lernpsychologisch gesehen - Selbstbewußtsein stärkt und die Bereitschaft zu neuem Lernen im Fachbereich erhöht (Es ist zu überdenken, ob nicht besser von einer Lernerfolgskontrolle als von einer Lernzielkontrolle gesprochen werden sollte, wenn man die Bedeutung für den Schüler im Blick hat!).

Andererseits kann der Schüler Rückmeldung erhalten, wo er "nachlernen" muß. Sein derzeitiger Lernstand wird ihm bewußt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß die Rückmeldung durch die Lernzielkontrolle zeitlich möglichst nahe am Neuerwerb der Kenntnisse erfolgt, was ein Hinweis für den didaktischen Ort der Lernzielkontrolle ist.

- Zuletzt kann die Lernzielkontrolle auch Grundlage für eine Leistungsmessung sein. (Manche Lernzielkontrollen sind dazu nicht geeignet, z.B. ist eine Klassendiskussion nicht in eine präzise Leistungsmessung umsetzbar.) Der Lehrer stellt im Rückgriff auf bereits durchgeführte Lernzielkontrollen für die Geschichtsprüfung Fragen zusammen und nimmt dann eine Bewertung der Leistung vor. Werden Lernerfolgskontrollen im obigen Sinne zu Bestandteilen von Unterrichtseinheiten, so trägt der Lehrer auch in diesem Bereich praktisch zur "Humanisierung der Schule" bei: Der Schüler wird nicht mit Fragen "überrascht", die mit einem Male zu einem Themenbereich gestellt werden; er hat bereits im Rahmen einzelner Unterrichtsstunden an gleichen oder ähnlichen

Fragen gearbeitet und erfahren können, daß er dies und das gut beherrscht bzw. hier sein Wissen noch vervollständigen müßte.(3)

## 2.2 Didaktischer Ort der Lernzielkontrolle

Lernzielkontrollen werden nicht grundsätzlich - sicher aber vorrangig - am Ende von Unterrichtszeiteinheiten stehen müssen. Sie können in vielfältigen Formen in allen Phasen des Unterrichts angesetzt werden und verlieren damit zwangsläufig den Charakter von Prüfungen, gewinnen den Charakter des Sich-vergewisserns, ob man das kann bzw. verstanden hat. Schon nach Teilschritten des Unterrichts können schlichte Lehrer- oder Schülerfragen die Funktion ergiebiger Lernzielkontrollen erfüllen, lernpsychologisch sicher günstiger als ein üppiger Fragenkatalog, der z.B. als Hausaufgabe mit weitem Zeitabstand aufgegeben wird.

## 2.3 Interpretation der Lernzielkontrollformulierungen im Curricularen Lehrplan Geschichte

Die Formulierungen der Lernzielkontrollen im Curricularen Lehrplan Geschichte enthalten in verhältnismäßig allgemeiner Form, ähnlich wie die Grobziele der 1. Spalte, Verhaltens- und Inhaltsaspekte. Beispiele aus dem Curricularen Lehrplan für die 8. Jahrgangsstufe, Lernziel 19: Nennen der Gründe, die zu Spannungen in Europa führen (Vorfeld 1. Weltkrieg); Lernziel 34: Diskutieren der maßgeblichen Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik. Die Verben (Nennen bzw. Diskutieren) geben Hinweise auf Art und Weise bzw. Form des Verhaltens, auf den Grad der Auseinandersetzung, die hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes erreicht und nachgewiesen werden soll. Die folgenden Aussagen nehmen Bezug auf den Inhalt, an dem dieses Verhalten ausgewiesen werden soll. Geht man die etwa 20, im Curricularen Lehrplan 7 - 9 immer wiederkehrenden Verben durch, so lassen sich aus ihnen ablesen:

a) Intensitätsstufen der Auseinandersetzung

Während z.B. das Wiederholen eine vor allem auf Reproduktion des Gelernten abzielende Tätigkeit ist, das Aufzählen in ähnlicher Weise die Darlegung mehrerer Aspekte (z.B. Ursachenfaktoren, die zu einer bestimmten Entwicklung führen) erfordert, das Nennen bzw. Angeben (von vor allem Merkmalen oder Gründen) ebenfalls auf die Darlegung mehrerer Gesichtspunkte hinweist, ist mit Erläutern und Erklären der Verständnissachverhalte eines Zusammenhanges angesprochen. Diskutieren, Stellungnehmen, Werten (Bewerten) gehen im Anspruchsniveau noch darüber hinaus und erfordern ein wesentlich stärkeres "Sich-selbst-einbringen" auf der Grundlage vertiefter Kenntnisse über einen geschichtlichen Sachverhalt. Damit sind zugleich Hinweise gegeben auf unterschiedliche

b) Interaktionsformen im Klassenverband

Während Wiederholen, Aufzählen, Nennen häufig Einzeldarlegungen von Schülern sein werden, erfordern Stellungnehmen und Diskutieren zusammenwirkende Unterrichtsverfahren. Erst eine Vielfalt von Ansichten, die z.B. im Gesprächskreis geäußert werden, entspricht dem im Verb intendierten Verhalten. Hinweise können auch entnommen werden zur

c) Stellung im Lernprozeß

Während die Lernzielkontrolle "Beschreiben des slawischen Siedlungsraumes" (CuLP 7, LZK 34) gleich nach der Eingangsphase stehen bzw. schrittweise nach den drei Teilinhalten vollzogen werden kann, wird ein "Stellungnehmen zu Rassenproblemen" (CuLP 7, LZK 28) erst dann sinnvoll sein, wenn Kenntnis über die historischen Wurzeln heutiger Rassenprobleme erreicht ist, also am Ende der Einheit. Ein "Beschreiben und Interpretieren zeitgenössischer Karikaturen und Gemälde" (CuLP 7, LZK 32) kann nach der didaktisch-methodischen Entscheidung des Lehrers unterschiedlich angesetzt werden: Entweder leiten Karikaturen (sicher ein interessanter, unüblicher Einstieg, im eigentlichen Sinn allerdings keine LZK, weil

kein Lernen vorausging) die Einheit "Einblick in den Weg Frankreichs unter Napoleon" ein, wobei allerdings dann die verzerrende Wiedergabe in der Karikatur wieder richtiggestellt werden muß; oder die Karikaturen und Gemälde stehen am Ende der Einheit, was günstiger erscheint, weil nach gründlicher Darstellung bzw. Erarbeitung der geschichtlichen Vorgänge die Karikaturen in Intention und Überzeichnung besser verstanden werden können. Deutlich soll werden: Ein horizontales Lesen des Lehrplans ist ebenso bedeutsam wie ein vertikales. Für die konkrete Unterrichtsarbeit wird bei dieser Lesart vor allem vermieden, daß Lernzielkontrollen (Gefahr des Methodenmonismus!) "aufgesetzt" werden. Auch wenn der "klassische Ort" von Lernzielkontrollen die Endphase von Unterrichtseinheiten sein wird, so sollten vermehrt Möglichkeiten wahrgenommen werden, um in den Verlauf des Unterrichts in natürlicher Form Teilzielkontrollen einzubringen, die dem Schüler den eigenen Lernzuwachs umgehend bestätigen.

### 3. Bedingungen für effektive und motivierende Lernzielkontrollen

Eine die Schüler wenig aktivierende, stereotype "Kontrollpraxis" ergibt sich nahezu zwangsläufig, wenn die im Lehrplan formulierten Kontrollen kontext- (Ziel/Inhalt/Verfahren) und lernprozeßunabhängig gesehen und umgesetzt werden. Die isolierende Betrachtungsweise führt dann vor allem zu ritualartigen Formen der Reproduktion des Gelernten, die auf das Medium der gesprochenen/geschriebenen Sprache einengen, z.B.: Wiederhole, was wir gelernt haben! Fasse zusammen! Erkläre den Zusammenhang! Berichte über die Ereignisse! Beantworte die Fragen schriftlich!

o Lernzielkontrollen (innerhalb der Lerneinheit, als Kurzform am Ende einer Unterrichtsstunde oder nach einer Sequenz) müssen mit den gesetzten Lernzielen übereinstimmen bzw. auf das durch den Lernprozeß beabsichtigte Endverhalten der Schüler gerichtet sein (Konsistenz).

- o Lernzielkontrollen sollen neben dem wesentlichen Medium Sprache weitere mediale Möglichkeiten häufiger einbeziehen und nützen. Ein einseitiger "Kontrollverbalismus" ist zu vermeiden.
- o Lernzielkontrollen müssen mit der Variation der Kontrollform Anreize zu Reproduktion, Reorganisation und Transfer des Gelernten schaffen und damit die Motivation der Schüler zur eigenen Lernerfolgskontrolle erhalten.

Der folgende - sicher unvollständige - Katalog von Kontrollmöglichkeiten möchte Anregungen für eine lebendig-variative sach- und schülergemäße Praxis der Erfolgskontrolle und -sicherung an Beispielen aus den Geschichtslehrplänen 7 - 9 aufzeigen.

#### 4. Methodische Möglichkeiten zur Kontrolle und Sicherung des Lernerfolgs

##### 4.1 Mündliche Aufgabenstellungen

Beispiel zum Curricularen Lehrplan für die 8. Jahrgangsstufe, Lernziel 7:

1. Welche Gebiete kommen mit Beginn des 19. Jahrhunderts zu Bayern?
2. Wer erhebt Bayern zum Königreich und wann geschieht das?
3. Warum erhält Bayern diese Gebiete?
4. Was hat die Säkularisation mit dem Gebietszuwachs Bayerns zu tun?
5. ...

Fragen zur Verständniskontrolle, vom Lehrer an die Klasse gerichtet, sind wohl die "Urform" der schulischen Lernzielkontrolle. Die Methode bewährt sich auch heute, sofern sie nicht überstrapaziert wird. Durch die Art der Fragestellung läßt sich der Grad der geistigen Auseinandersetzung bei der Rekapitulation bestimmen. Während die Fragen 1 und 2 reine Wissensfragen sind, eine lediglich gedächtnisgemäße Wiedergabe von Fakten erfordern, zielen die Fragen 3 und 4 stärker auf Zusammenhangs- bzw. Begriffsverständnis. Über derart abgestufte Fragestellungen kann den Schülern auch verdeutlicht werden,

welches Wissen im Geschichtsunterricht wichtiger ist (ohne daß damit eine Abwertung des notwendigen Faktenwissens einhergehen muß): Auf welche Frage würdest du in der Geschichtsprüfung mehr Punkte geben?

#### 4.2 Schriftliche Aufgabenstellungen

Fragen wie oben können in gleicher Formulierung auch schriftlich ausgegeben werden. Entweder am Ende der Unterrichtseinheit, im Sinne einer sofortigen Rückmeldung, oder als Anknüpfung zu Beginn der nächsten Stunde. Mündliche oder schriftliche Beantwortung kann erfolgen.

Variationen:

- Bereits an der Innentafel oder auf Folie fixierte Fragen aufdecken bzw. projizieren
- Umdruck zur Einzel- bzw. Partnerarbeit ausgeben
- Fragekarten zur arbeitsgleichen Gruppenarbeit verteilen
- Fragen ins Arbeitsheft als Hausaufgabe (mit begleitendem Buchstudium) diktieren

#### 4.3 Aufgabenstellungen mit graphisch-bildlichen Einpräg- und Merkhilfen

##### 4.3.1 Stichwortreihen

Beispiel zum Curricularen Lehrplan der 8. Jahrgangsstufe, Lernziel 3:

Energiequellen	Erfindungen	Preis der Waren	
Zeitbedarf Herstellung	Art der Herstellung	Unternehmer	
Anzahl der Arbeitsplätze			
<hr/>			
Löhne	Arbeitszeit	Arbeitsbedingungen	Frauen- und Kinderarbeit
Wohnverhältnisse	soziale Sicherungen	Industriearbeiter	

Stichwörter/Begriffe fassen das Kernwissen, welches überprüft und behalten werden soll, verdichtet zusammen. Ist das Thema gründlich behandelt, so kann eine derartige Stichwortreihe zu

einer multiperspektivischen Lernziel(erfolgs)kontrolle herangezogen werden, wie sie der Thematik bei Lernziel 3/4 entspricht. In obiger Anordnung ist eine Grobgliederung bereits vollzogen (technisch-wirtschaftlicher Aufschwung einerseits - soziale Folgen andererseits). Auch hier kann durch unterschiedliche Anordnung der Stichwörter (z.B. bewegliche Wortkarten an der Tafel) Art und Intensität der Auseinandersetzung gesteuert werden.

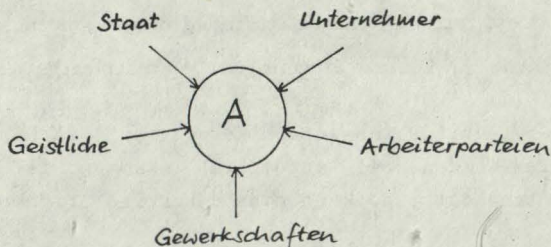
Variationen:

- Wörter wie oben an der Tafel fixieren, erste Hinweise der Schüler auf Zusammenhänge; Lehrer: "Die Wörter sind bereits gruppiert!"
- Begriffe auf Wortkarten schreiben, Wortkarten ungeordnet an Tafel oder Filztafel anbringen, Orden nach Vorschlägen der Schüler, zielbezogene Hinweise vorbereiten, z.B. "Die technisch-industrielle Revolution bringt für Menschen des 19. Jahrhunderts wichtige Fortschritte, aber auch große Belastungen. Ordne!"

Beim ungeordneten Angebot der Stichwörter ist eine intensivere Auseinandersetzung des Schülers erforderlich. Die Aufgabenstellung zwingt mehr zur Reorganisation des Gelernten (man muß, ausgehend von einer Zielfrage, Gelerntes selbständig anordnen und gliedern) als zur Reproduktion.

#### 4.3.2 Stichwörter und graphische Elemente

Beispiel zum Curricularen Lehrplan der 8. Jahrgangsstufe, Lernziel 5:

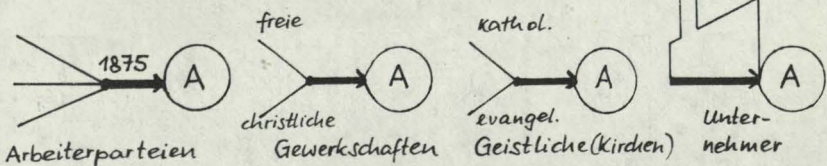


Nach Abschluß der Einheit "Hilfen für die Arbeiterschaft" geht es um eine Zusammenschau der gesamten Initiativen zur Verbesserung der Lage der Arbeiterschaft. Ein übersichtlich und einfach strukturiertes Schaubild reduziert den komplexen Sachverhalt auf wesentliche Stichwörter und wird zum Anlaß einer Arbeitsrückschau. Bei Probearbeiten, die an solche Schaubilder anknüpfen oder zu deren Reproduktion auffordern, zeigt sich, wie sehr infolge ihrer einprägsamen Struktur die Behaltensleistung der Schüler erhöht wird. Besonders für schwächere Schüler sind hier echte Merkhilfen gegeben. Ähnliche Schaubilder sollten deshalb häufig in Hauptphasen des Unterrichts entwickelt werden. Sie leisten hier schon einen wesentlichen Beitrag zur Erfolgssicherung und eignen sich nach der Lernarbeit (in Teilen vorgegeben, leicht verändert, umstrukturiert) gut zur Lernzielkontrolle: Was wollten wir mit dieser Darstellung ausdrücken? Warum haben wir das "A" in den Mittelpunkt gerückt? Was bedeutet dieses Zeichen, dieser Pfeil, dieses Fragezeichen? Warum haben wir hierfür die gleiche Tafelfarbe gewählt? Welchen Text haben wir zu diesem Stichwort gelesen? Welches Bild haben wir dazu betrachtet? Was hat Roland zu diesem Punkt erzählt?

Variationen:

- Durch bestimmte graphische Veränderungen können Aussagen präzisiert werden (bei weniger "durchschlagenden" Initiativen, z.B. einzelner Unternehmer, werden die Pfeile dünner). Die Frage nach dem Warum einer bereits durchgeführten graphischen Veränderung aktiviert das Nachdenken der Schüler. Sie können aber auch aufgefordert werden, selbst das Schaubild durch zusätzliche Informationen, die sie bereits kennen, in der Aussage zu erweitern, z.B.:

### Aufspalten einzelner Pfeile

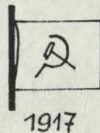
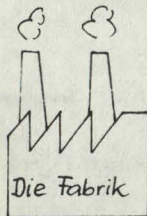


- Nach Abschluß der Einheit wird das "Grobgerüst" (Kreis, Pfeile) vorgegeben (Tafel, Folie oder Arbeitsblatt). Lehrer: "Wir wollen ein zusammenfassendes Schaubild entwickeln!" Unterrichtsgespräch, Ergebnisfixierung.
- Schüler vervollständigen in Gruppenarbeit das Schaubild (großen Papierbogen oder Folie an Gruppen ausgeben), Vergleichen der Ergebnisse, Zusatzaufgabe evtl.: Zu jedem Pfeil soll ein zusammenfassender Satz geschrieben werden (siehe dazu auch Schülerbuch Seite ...).
- Schüler (-gruppen) werden aktiviert, Texte in gut verständliche Schaubilder umzusetzen. Dazu ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt (z.B. mit einem Leitfadentext im Buch nach Abschluß einer Einheit) notwendig. Sicher eine anspruchsvolle Art der Lernzielkontrolle. Der Lehrer muß prüfen, ob der Arbeitstext geeignet ist und die Schüler nicht überfordert.

#### Arbeitsvorschläge

- Konzipieren Sie z.B. zum CuLp 7, LZ 18 ein Schaubild zur zentralistischen Verwaltung Ludwigs XIV. Entweder nach Art des obigen Kreises oder in einer für diesen Sachverhalt wohl besser geeigneten, unterordnenden Darstellungsweise in Kästen (oben der König). Überlegen Sie Möglichkeiten, wie diese Grafik als aktivierende Lernzielkontrolle eingesetzt werden kann.
- Versuchen Sie vor der methodischen Planung Ihrer nächsten Geschichtsstunde, die zentralen Inhalte schaubildhaft umzusetzen. Dies kann zugleich eine gründliche Sachanalyse sein. Überdenken Sie auch die Grenzen dieser Methode: Zu komplexe Darstellungen (viele Pfeile, viele Farben, viele Querverweise) vermindern Reproduzierbarkeit, Reorganisationsmöglichkeit und Behaltensleistung. Überladene Tafelbilder und Zeitleisten verkehren sich erfahrungsgemäß ins Gegenteil dessen, was mit ihnen beabsichtigt wird.

#### 4.3.3 Skizzen und Bilder



+++  
++++  
++++  
++++  
8 500 000



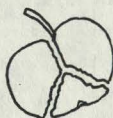
Sogenannte "Sachzeichnungen" im Geschichtsunterricht werden bisweilen als unwissenschaftlich, kindertümelnd oder anti-quiet abgetan. Dies kann nicht allgemein gelten. Es ist nach der Leistungsfähigkeit solcher Lernhilfen in Zusammenhang mit Erfolgssicherung und Lernzielkontrolle zu fragen.

Sachzeichnungen und Skizzen haben dann ihren didaktischen Sinn, wenn über sie ein Sachverhalt (auf niedrigerer Abstraktions-ebene als bei Begriffen und Pfeilen) sachlich richtig, anschaulich und einprägsam repräsentiert werden kann. Sie können dann zu einer wertvollen Merk- und Gedächtnisstütze für den Schüler werden. An große, unökonomische Tafelgemälde, die Geschichte phantasievoll verkitschen, ist dabei nicht gedacht, ebensowenig an einen "Bildchen-Unterricht". Auch sollte von Sachzeichnungen Abstand genommen werden, die in aufdringlicher, stark vergrößernder Weise z.B. bildliche Redeweisen umzusetzen versuchen:

1914 Die Kronen werden zertreten



Zankapfel Spanien



Besonders bei der Arbeit an Längsschnitten, die bestimmte Entwicklungsetappen im eingegrenzten Bereich aufgreifen (z.B. Entwicklung der Landwirtschaft, der Medien), erweist sich eine Repräsentation der Abschnitte in einfachen Sachzeichnungen/Skizzen als gut geeignet. Wissen und Erkenntnisse werden quasi daran "festgemacht". Sie dienen der Rückerinnerung und ermöglichen verschiedene methodische Formen der Reproduktion und Reorganisation (vertauschen und neu ordnen, Vorteile und Nachteile ansprechen, vergleichen, Gegenwartsvergleiche), d.h. sie fungieren auch als Anlaß für erneute geistige Auseinandersetzung. So eingesetzt können sie für die Praxis des Unterrichts in der Hauptschule Beträchtliches leisten. Im Geschichtsunterricht besonders dort, wo sie auch in die Zeit- leiste Eingang finden, die - ist sie nur bestückt mit Zahlen und Begriffen - als abstraktes Requisit nur widerwillig

die Zuwendung der Schüler findet.

Variationen:

- Nach der Unterrichtseinheit (z.B. Entwicklung der Medien) wird ein Arbeitsblatt ausgegeben, das einfache Sachzeichnungen/Skizzen enthält. Hinweis z.B.: Schreibe zu jedem Bild einen Satz, der auf die jeweilige Verbesserung hinweist!
- Eventuell auch: Male die Bilder zu Hause aus! - Manchmal sollten wir - bei aller fachlichen Ausrichtung - daran denken, daß solche scheinbar nur reproduktiven Tätigkeiten den Schülern bis in die Oberklassen Freude machen und mithelfen können - hier liegt ihre besondere Bedeutung, die Beziehung zum Fach zu verbessern.
- Bilder leiten die Einheit im provozierenden Durcheinander ein. Die Schüler erhalten zunächst Gelegenheit, ihr Vorwissen einzubringen, dann erfolgt die vertiefende Auseinandersetzung. Am Ende der Einheit werden die Bilder nun auf der Grundlage genaueren, besseren Wissens geordnet. Gerade bei einem solchen Vorgehen wird Lehrer und Schülern der Lernerfolg bewußt, der sich letztlich in der Diskrepanz von Eingangs- und Endverhalten manifestiert.
- Texte werden in einfache Bilderfolgen umgesetzt. Darüber hinaus Suchaufträge: In den Tageszeitungen, Illustrierten usw. findet ihr zu diesem Thema Bilder. Sie werden ins Heft geklebt oder mitgebracht, an der Pinnwand befestigt oder auf einem Karton sinnvoll geordnet und beschriftet.
- Warum nicht auch Bilder aus dem Geschichtsbuch durchpausen (Butterbrotpapier) und zum Thema ins Arbeitsheft kleben lassen? Niemand wird diese und ähnliche Teilaktivitäten mit großartigen Zielvorstellungen verknüpfen. Als Lernzielkontrolle kann aber ein Ab- oder Nachzeichnen (z.B. Römerkastell, Querschnitt Römerstraße, Klosterbauplan) oft mehr leisten als manch öder Kontrollverbalismus.

Selbstverständlich ergeben sich nicht bei jedem Thema für die Lernzielkontrolle effektive Arbeitsmöglichkeiten mit Bildern und Skizzen.

#### 4.4 Erfolgssichernde Übungen an der Zeitleiste

Gerade die Zeitleiste, auf der die wichtigsten Unterrichtsergebnisse, zeitlich und nach Bereichen gegliedert, ihren Niederschlag finden, bietet vielfältige Möglichkeiten zur immanenten und systematischen Wiederholung: Bei neuen Lehrstoffen wird auf die Darstellung in der Zeitleiste zurückgegriffen, der Lehrstoff kehrt damit in neuen, anderen Zusammenhängen wieder (immanente Wiederholung). Nach dem Abschluß eines Kapitels wird dieses anhand der Zeitleiste zusammengefaßt (systematische Wiederholung). Diese erfolgssichernde Arbeit an der Zeitleiste ist vor allem dann effektiv, wenn schon bei der Anlage der Leiste eine übersichtliche, realistische Spaltenaufteilung getroffen wird, verwirrende Überladung vermieden und stark auf symbolhafte Elemente abgehoben wird.

Arbeitsmöglichkeiten:

- Abdecken, Vertauschen, Entfernen von Zahlen, Bildern und Symbolen. Sie müssen wieder richtig zugeordnet und gleichzeitig versprachlicht werden.
- Waagrechtes Lesen einer Spalte (z.B. wirtschaftliche Entwicklung) im Sinne eines Längsschnittes über einen kürzeren oder längeren Zeitraum hinweg.
- Senkrechtes Lesen einer Zeitepoche, wobei besonders die Zusammenhänge der Betrachtungskategorien durchdacht und verbalisiert werden müssen.

(Weitere Arbeitsmöglichkeiten mit diesem fachspezifischen Arbeitsmittel siehe Beitrag 2.2) (4)

#### 4.5 Lückentexte

Diese weit verbreitete Methode im Dienste der Lernzielkontrolle und Erfolgssicherung sollte weder unter- noch überschätzt werden. Wert bzw. Unwert hängen von der konkreten Ausformung des Textes ab. Forderungen: Der Lückentext muß so gestaltet werden, daß Nachdenken bzw. Denken gefördert und nicht verhindert werden. Eine ledigliche Einsetzübung

dient wenig zur Überprüfung und Festigung von Wissen und Erkenntnis. Durch einen gewissen Schwierigkeitsgrad muß der Arbeitsanreiz erhalten werden. Ungeeignet sind alle Lückentexte, die die Reihenfolge der einzusetzenden Wörter bzw. Satzteile oder Sätze bereits vorgeben. Durchaus aber können einzusetzende Wörter vorgegeben werden (siehe Beispiel), wenn sie in der Reihenfolge vertauscht oder/ und in der Flexion verändert sind.

Beispiel zum Curricularen Lehrplan der 9. Jahrgangsstufe, Lernziel 5:

Widerstand gegen die nationalsozialistische Diktatur

In Deutschland kämpfen verschiedene ..... gegen die ..... Einzelne Gruppen führen mehr einen ....., z.B. die "Weiße Rose", der die Geschwister ..... angehören. Sie stellen ..... her und legen sie in den ..... aus. Einen ....., die NS-Diktatur zu beseitigen, unternehmen die Männer des 20. Juli 1944. Ein Oberst, ....., hat Zugang zum ..... und befestigt dort eine ....., die Hitler töten soll .....

---

Graf von Stauffenberg, Widerstandsgruppe, Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus, verdeckter Widerstand, Führerhauptquartier, Hans und Sophie Scholl, Flugblatt, Sprengladung, gewaltsamer Versuch, deutsche Universität

Eine flexible Leistungsdifferenzierung bei der Erfolgskontrolle ist hierbei möglich: Die einzusetzenden Wörter werden auf der Rückseite des Arbeitsblattes abgedruckt. Manche Schüler werden den Text ohne deren Zuhilfenahme ergänzen, manche sporadisch nachsehen, manche alle Hilfen verwenden. Man sollte die Lernzielkontrolle durchaus auch mit einer "Nachhilfe" für schwächere Schüler verknüpfen.

#### 4.6 Das multiple-choice-Verfahren

In diesem "Mehrfachwahlsystem" muß der Schüler unter mehreren bereits vorgegebenen Antworten die richtige(n) auswählen. Auch wenn diese Form der Lernzielkontrolle vor allem bei der programmierten Unterweisung praktiziert wird, ist die Verwendung im Geschichtsunterricht - unter ähnlichen Bedingungen, wie sie für die Erstellung von Lückentexten gelten - durchaus legitim. Es lassen sich bei bestimmten vorgegebenen Antworten oder Lösungswegen graduell abgestuft "Verunsicherungen" einbauen, die den Lernenden zu einem genauen Überdenken des bereits Gelernten anregen. Dies gilt besonders dann, wenn die Behauptungen/Antworten/Lösungswege nur gering voneinander abweichen (multiple Diskrimination). Hier ist vor dem Anbringen des Kreuzchens einerseits ein intensives Überdenken der Lernerfahrungen nötig, andererseits eine genaue Sinnentnahme aus Texten/Sätzen.

Beispiel zum Curricularen Lehrplan der 9. Jahrgangsstufe,  
Lernziel 7:

Bilder, die den Führer verherrlichen, werden als entartete Kunstwerke bezeichnet.

Bilder, die dem Kunstgeschmack und dem Menschenbild der Nationalsozialisten nicht entsprechen, werden aus den Museen entfernt und zum Teil verbrannt.

Alle Bilder, die den Führer nicht verherrlichen, werden aus den Museen entfernt.

Bilder, die den Krieg verherrlichen, werden als entartete Kunstwerke bezeichnet.

Entartete Kunstwerke sind Bilder, die mit der Ideologie des Nationalsozialismus nicht übereinstimmen.

Zwei Behauptungen sind richtig. Kreuze sie an.

#### 4.7 Fehlertexte ("Unsinntexte")

Sicher haben fehlerhafte Texte hohen Aufforderungs- und Anreizcharakter. Sie sind e i n e Möglichkeit, um dem Schüler den eigenen Lernzuwachs und Könnensstand bewußt zu machen: "Das ist ja völlig falsch. Ich weiß, wie es richtig war bzw. heißen muß!" Beim unterrichtlichen Einsatz solcher Texte muß gewährleistet sein, daß der "Stoff" bereits von allen Schülern voll verstanden ist, sonst besteht die Gefahr, daß die Fehler behalten werden. Texte dieser Art müssen auch grundsätzlich als "Unsinntexte" gekennzeichnet werden und sind für bestimmte Themen völlig ungeeignet. Ein Fehlertext zum Leben in einem Konzentrationslager ist ähnlich pietätlos wie Rechenaufgaben in älteren Schulbüchern, die zur Berechnung der Anzahl der Eisenbahnwaggons für den Transport von Toten aufforderten. Allgemein sollte sparsam von dieser Methode Gebrauch gemacht werden.

Beispiel zum Curricularen Lehrplan der 8. Jahrgangsstufe, Lernziel 2/3:

Nachdem James Watt den Benzinmotor verbessert hat, kann man die Maschine in Bergwerken einsetzen. Die Dampfmaschine wird in den Maschinensälen der Handwerksbetriebe als Antriebselement verwendet.

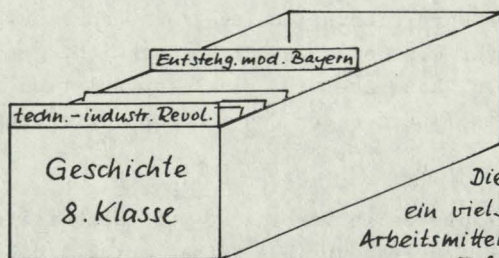
Der Engländer James Watt steuert die erste Eisenbahn, die 1835 von Nürnberg nach München fährt.

#### 4.8 Fragen zum Thema erarbeiten und beantworten

Nach Abschluß von Unterrichtseinheiten gibt der Lehrer fünf Minuten Zeit: Jeder Schüler (bzw. Partner oder Gruppen) soll (sollen) zwei bis drei wichtige Fragen aufschreiben, die nun nach der Lernarbeit beantwortet werden können. Der (die) Verfasser der Fragen sollen auch selbst die Fragen beantworten können. Im Laufe der Zeit schärft diese Arbeit zugleich das Unterscheidungsvermögen der Schüler für Wesentliches und Nebensächliches. Der Lehrer erfährt Rückmeldung über seine

Arbeit und erkennt, ob und wie weit Schüler den Sachverhalt verstanden haben. Bei der Weiterarbeit mit diesen von Schülern erstellten Fragen kann unterschiedlich verfahren werden:

- Der Lehrer wählt einige der Fragen als Anknüpfung für die nächste Unterrichtsstunde aus.
- Die Fragen werden in der Klasse untereinander vertauscht und beantwortet.
- Eine Schülergruppe (bzw. abwechselnde Gruppen) sichtet (sichten) die Fragen, scheidet gleiche und ähnliche aus, erstellen einen Umdruck für die Klasse (z.B. als Vorbereitungshilfe für die Probearbeit).
- Vor Proben können vom Lehrer ausgewählte Fragen der gemeinsamen Wiederholung dienen und den Schülern Sicherheit geben: Das muß ich können, das kann ich schon, damit muß ich mich noch einmal beschäftigen.
- Im Laufe des Schuljahres wird mit den Fragen eine Fragekartei entwickelt (Kärtchen aus Karton, Vorderseite Frage, Rückseite evtl. Antwort). Eine besonders effektive Möglichkeit, um immer wieder kurzzeitig Gelerntes zu rekapitulieren: "Wir haben jetzt noch fünf Minuten Zeit; wir arbeiten mit dem Fragekasten!" Auch Gruppenwettbewerbe können damit gut durchgeführt werden.



Die Fragekartei -  
ein vielseitig verwendbares  
Arbeitsmittel im Dienste der  
Erfolgssicherung

#### 4.9 Rätselformen

Beispiel zum Curricularen Lehrplan der 7. Jahrgangsstufe,  
Lernziel 27:

1. Name des Schiffes, mit dem die Pilgerväter nach Nordamerika segeln
2. Erste englische Kolonie in Nordamerika
3. 1608 gründen französische Kolonisten die Stadt Quebec, später die Kolonie ...

M	A	Y	F	L	O	W	E	R
V	I	R	G	I	N	I	A	/
K	A	N	A	D	A	/	/	/

Erster Entdecker der Ostküste Nordamerikas um 1500 .....

Anhänger der Lehre Calvins .....

Männer, die 1620 den Mayflowervertrag unterzeichnen .....

Mann an der Spitze jeder englischen Kolonie .....

v ä - n e r - n e u r - p u - c a - t a - p i l - g o u - g e r - b o t - r i - t e r - v e r

Rätsel verschiedener Art (Wort-, Kreuzwort-, Jahreszahlen-, Silbenrätsel) werden nach unterrichtlichen Teilschritten oder nach Abschluß von Unterrichtseinheiten zur Lösung aufgegeben. Sie eignen sich zur Kontrolle und Sicherung wichtiger Begriffe, Fakten, Zahlen, kaum aber für die Rekapitulation von Zusammenhängen. Rätsel werden von den Schülern erfahrungsgemäß gern angenommen.

Variationen:

- Rätsel als Hausaufgabe in Verbindung mit nachbereitendem Lesen im Schülerarbeitsbuch. Das Rätsel enthält dabei Hinweise (Seitenzahlen) zum Buch. Der Schüler muß den Buchtext (überschaubarer Textabschnitt) gründlich lesen, um alle Rätselfragen beantworten zu können. Dies gilt besonders

dann, wenn der Lehrer auch Fragen nach Fakten stellt, die in Zusammenhang mit dem behandelten Thema stehen, im Unterricht selbst aber nicht angesprochen wurden.

- Schüler entwickeln selbst kurze Rätsel. Manche Schüler sind gerne dazu bereit, wenn in Aussicht gestellt ist, daß die Rätsel tatsächlich im Klassenverband oder in Schülergruppen zur Lösung angeboten werden.

#### 4.10 Fachbegriffe sichern

Oberbegriffe, häufig Lehn- oder Fremdwörter, sind im Geschichtsbuch der Hauptschule nicht zu umgehen. Induktiv entwickelt fassen sie am Ende von Arbeitsschritten zum Teil sehr komplexe Erscheinungen zeitbezogen und/oder -übergreifend zusammen bzw. verdichten sie (z.B. Absolutismus, Demokratie, Merkantilismus, Kolonie). Nach und nach sollen die Begriffe in den aktiven Wortschatz der Schüler eingehen. Verschiedene Möglichkeiten zur Übung und Festigung sind dabei denkbar:

- Die Begriffe werden in die Fragekartei (siehe 4.8) aufgenommen und in Rekapitulationsphasen neu umschrieben.
- Die letzten Seiten des Geschichtsheftes bzw. der Sachmappe werden mit einem alphabetischen Register versehen. Nach der Erarbeitung werden die Begriffe eingetragen, umschrieben (nicht definiert), zeitlich eingeordnet und lokalisiert.
- Das im Deutschunterricht (vgl. CuLP Deutsch 5/6 und 7-9) verwendete Fremdwörterheft wird auch für diese Begriffe verwendet. Eintrag z.B.:

Kolonie (Gebiet)

Kolonist (Siedler)

kolonisieren (Vorgang)

Siedler gründen eine Niederlassung (Kolonie) in einem Land außerhalb ihrer Heimat (z.B. englische und französische Kolonien in Nordamerika). Sie leben und arbeiten dort. Sie halten Verbindung zum Mutterland.

Viele Kolonien haben sich aus der Abhängigkeit vom Mutterland gelöst (z.B. die 13 englischen Kolonien in Nordamerika - Unabhängigkeitserklärung).

#### 4.11 Szenische Darstellungen

Szenische Darstellungen durch Schüler können nach der Behandlung eines Themas zu besonders aktivierenden Formen der Lernzielkontrolle werden. Der Lehrer spricht dazu mit Schülern sinngemäß einen Dialog ab, der z.B. von Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen geführt wird (8. Jahrgangsstufe: Industriearbeiter - Fabrikbesitzer / Vertreter einer Arbeiterpartei - Fabrikbesitzer; 7. Jahrgangsstufe: Luther - aufständischer Bauer; 9. Jahrgangsstufe: Widerstandsbewegung, Stauffenberg - Scholl). Nach der Darbietung erfolgt im Klassengespräch deren Wertung, z.B. unter den Gesichtspunkten: Welche Interessen vertritt dieser, jener? Um welche historischen Personen könnte es sich handeln? Was ist geschichtlich verbürgt, wo haben die Sprecher dazugedichtet, übertrieben? Welche Argumente könnte dieser oder jener noch vorbringen? Hier wird für den Lehrer der Lernstand der Schüler sehr deutlich, (1. Forderung an Lernzielkontrolle) aber auch der Schüler-ob Mitspieler oder Zuhörer - erkennt, ob er dazugelernt hat, mitreden, urteilen, werten kann.

#### 4.12 Erfolgssichernde Arbeit mit dem Schülerarbeitsbuch

Im Gegensatz zu vielen älteren Geschichtslehrbüchern sind die nach dem Curricularen Lehrplan konzipierten Schülerarbeitsbücher so angelegt, daß sie häufig und auch effektiv (Quellenmaterial/Arbeitsfragen dazu) in der Hauptphase des Unterrichts eingesetzt werden können. Aber auch zur Lernzielkontrolle und Erfolgssicherung bieten sie vielfältige Anregungen. Alle (dem Verfasser bekannten) neueren Arbeitsbücher enthalten Arbeitsvorschläge und -fragen. Diese können, vom Lehrer überprüft und gezielt ausgewählt - auch am Ende einer Einheit zur Erfolgskontrolle herangezogen werden.

Darüber hinaus ist es besonders ergiebig, wenn der Lehrer, zugeschnitten auf die unterrichtlichen Schwerpunkte, selbst schriftliche Fragen entwickelt, die den Schüler zu einer gründlichen nachbereitenden Lektüre von Abschnitten im Schülerarbeitsbuch veranlassen.

## 5. Schlußbemerkung

Ausgehend von dem Bedingungsgeflecht für erfolgreiche Unterrichtsarbeit wollten hier vor allem methodische Anregungen für eine schüler- und sachgemäße erfolgskontrollierende und -sichernde Arbeit gegeben werden. Noch einmal sei nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die hier angebotenen Möglichkeiten zur Lernzielkontrolle nicht als "erfolgssichernder Zusatz" verstanden werden dürfen. Sie müssen im inneren Zusammenhang mit einer intensiven Unterrichts- und Erziehungsarbeit gesehen und ausgegeben werden. Wo nicht ziel-, sach-, und schülerbezogen gelernt wird, sind aufgepfropfte Lernzielkontrollen vertane Zeit.

Darüber hinaus müssen die Grenzen jeder Lernzielkontrolle gesehen werden. Man muß sich darüber im klaren sein, "daß nicht alle Lehrziele kontrollierbar sind, daß nur das Periphere der unmittelbaren Überprüfung zugänglich ist und das Beste sich erst zu einer Zeit und in einer Weise offenbart, die dem Einfluß des Lehrers entzogen ist" (5).

Und wie steht es mit der Geschichtsprobe, die hier kaum angesprochen wurde? Bei häufigen, regelmäßigen, zielbezogenen und variativ gestalteten Lernzielkontrollen verlieren die notwendigen Leistungsmessungen weitgehend den Charakter der einmaligen Testsituation. Durch die Lernzielkontrolle sind die Schüler vertraut mit Fragemöglichkeiten und erwerben bei kontinuierlicher Arbeit auf der Basis einer häufig möglichen Selbsteinschätzung einen sicheren Grundbestand an Fähigkeiten, Wissen und Erkenntnissen. Leistungsmessung wird damit weniger als angstinduzierend erlebt, sondern mehr als - sicher herausgehobene - Situation, in der man zeigen kann, was man gelernt hat.

Anmerkungen und Literaturhinweise

- (1) vgl. dazu Dieter Boßmann (Hrsg.): Was ich über Adolf Hitler gehört habe. Auszüge aus Schüleraufsätzen von heute. Fischer Taschenbuch Nr. 1935, 2. Auflage 1979: ... "Hitler starb um 1600 rum" ... "Sein Stellvertreter Bismarck, der in der DDR in Haft sitzt seit bald 30 Jahren, hat in diesem Jahr einen Selbstmordversuch gemacht" ...
- (2) vgl. dazu Klaus Westphalen: Praxisnahe Curriculumentwicklung. Verlag L. Auer, Donauwörth 1973, S. 52 ff
- (3) vgl. dazu Klaus Westphalen: Anstöße zur Werterziehung durch curriculare Lehrpläne, in "Blätter für Lehrerfortbildung", Ehrenwirth Verlag München, Heft 5/1980, Seite 198 ff
- (4) vgl. dazu Peter Igl: Die Zeitleiste im Geschichtsunterricht, in "Blätter für Lehrerfortbildung", Ehrenwirth Verlag München, Heft 9/1979, Seite 422 ff
- (5) Hans Glöckel: Geschichtsunterricht, Verlag J. Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2. Auflage 1979, Kapitel "Die Kontrolle des Lernerfolges", Seite 239

UNTERRICHTSMATERIALIEN UND -MODELLE

DAS REGIONALE BEISPIEL: ENTSTEHUNG VON TERRITORIALHERRSCHAFT  
IN BAYERN

(7. Jahrgangsstufe)

Im Folgenden wird versucht, an einigen Beispielen, die den Übergang Bayerns vom Mittelalter zur Neuzeit (7. Jahrgangsstufe, Lernziel 2) betreffen, aufzuzeigen, wie dieses nicht immer leichte Thema stofflich angegangen werden kann. Es bleibt freilich dem Lehrer, dieses Material in die didaktische Wirklichkeit umzusetzen, vor allem aber selbst in der Umgebung seines Schulortes ähnliche Beispiele zu suchen.

1. Vorbemerkung

Die Entwicklungen, die sich vom hohen Mittelalter bis zur Neuzeit in Deutschland vollzogen und den Aufbau des Reiches grundlegend verändert haben, lassen sich zuerst am deutlichsten an einem Geschichtsatlas ablesen, wo den fünf Stammesherzogtümern des Hochmittelalters um 1500 ein Gewirr von größeren und kleineren reichsunmittelbaren (nur dem Reichsoberhaupt unterstehenden) Territorien gegenübersteht. Dabei stellt sich Altbayern noch großflächig dar, Franken und Schwaben sind völlig zersplittert. Es handelt sich jedoch bei diesem Vorgang nicht einfach um eine Zerschlagung der alten großen Herzogtümer (wie sie Barbarossa 1180 mit Sachsen vornahm), vielmehr hat die Forschung herausgearbeitet, daß dem

Personenverbandsstaat des  
Mittelalters  
der

persönliche Beziehung der Vasallen und  
Hintersassen zum Herrn, personenbezo-  
gene Herrschaft ohne feste Grenzen

Institutionelle Flächen-  
staat der Neuzeit

durch Verwaltung gekennzeichnete Herr-  
schaft über Untertanen in festen Grenzen

gegenübersteht; sie legt jedoch heute großen Wert darauf festzustellen, daß diese Typen von Herrschaft nicht in Idealgestalt anzutreffen sind, sondern in vielen Mischformen und Zwischenstufen auftreten (vgl. z.B. A. Gerlich, in: M. Spindler, Handbuch der bayerischen Geschichte, III/1, 1971, S.269).

Jedenfalls fand seit dem 12. Jahrhundert, zur Zeit der stau-  
fischen Kaiser und besonders nach ihrem Untergang 1250, un-  
ter Ausnutzung der Krise des deutschen Königtums, ein Pro-  
zeß statt, bei dem alle regionalen Herrschaftsträger, Her-  
zöge, Grafen, Ritter, Bischöfe, Äbte, auch die Städte, ver-  
suchen mußten, sich einen Bereich ausschließlicher Herr-  
schaft mit festen Grenzen, ein "Territorium", zu schaffen,  
nachdem die persönlichen Bedingungen, auch der Schutz durch  
den früheren Herren, besonders den Kaiser, weggefallen oder  
weithin nur noch Theorie waren. Das bedeutete die

- Entstehung vieler kleiner (im Osten auch größerer) Terri-  
torien: nur selten gelang es, wie in Altbayern, das mittel-  
alterliche Stammesherzogtum als neues Territorialherzog-  
tum in die Neuzeit hinüberzuretten und (wenn auch verklei-  
nert) umzugestalten
- Unfähigkeit der großen Fürsten und des Königs, diese Terri-  
torien zu größeren Einheiten zusammenzufassen oder zu me-  
diatisieren (der Reichsunmittelbarkeit zu berauben); erst  
im 16. Jahrhundert kam es zu einer funktionierenden Kreis-  
einteilung des Reiches, die aber die Stellung der Glieder  
nicht antastete
- für etwa ein Jahrhundert (ca. 1250 - 1350), zum Teil auch  
bis etwa 1500, bestehende Möglichkeit für klug agierende  
und entsprechend engagierte Herren, sich ein eigenes Terri-  
torium aufzubauen.

Die wesentlichen Instrumente hierfür waren

- zuerst die Grundherrschaft (Grundbesitz mit Hintersassen);  
normalerweise wurde der jeweils reichste Grundbesitzer  
der Herr einer Landschaft
- dann die Gerichtsrechte (Verwaltung im weitesten Sinn und  
Strafgerichtsbarkeit). Sie gaben dem Herrn die Möglichkeit,  
das Land mit Verwaltungssitzen zu überziehen und diese,  
vor allem der finanziellen Seite nach, gut zu organisieren.  
Ein Mittel der Organisation war auch die planmäßige Anla-  
ge von Städten
- die Vogtei (Schutzrechte über geistlichen Besitz), die fast  
regelmäßig Herrschaft brachte (nicht zu verwechseln mit  
der fränkischen "Vogtei", die Niedergericht bedeutet)
- die vom Kaiser verliehenen Privilegien und Rechte.

Vermehrt und ausgebaut konnten diese Rechte werden durch  
Kauf, günstigen Tausch, Erbschaft, auch durch Eroberung, wenn  
man die politischen und rechtlichen Konstellationen beachtete;  
freilich waren auch entsprechende Verluste möglich.

Grundsätzlich die freieste Gestaltungsmöglichkeit ergab sich in Schwaben, wo nach dem Untergang der staufischen Herzöge lange Zeit keine fürstliche Macht von Rang auftrat, bis die Habsburger und Württemberger ihre Territorien bildeten. In Franken hatten zwar die Würzburger Bischöfe 1168 herzogsgleiche Rechte erhalten, sich aber nicht überall durchsetzen können, vor allem nicht gegenüber der Ritterschaft, die ebenso wie die Reichsstädte ein Einflußgebiet des Königs blieben. Die geringste Gestaltungsmöglichkeit war in Altbayern gegeben, da hier die Wittelsbacher selbst in großem Stil Landesausbau betrieben und fast alle anderen Gewalten an den Rand drängen oder zur politischen Bedeutungslosigkeit herabdrücken konnten.

## 2. Regionale Beispiele

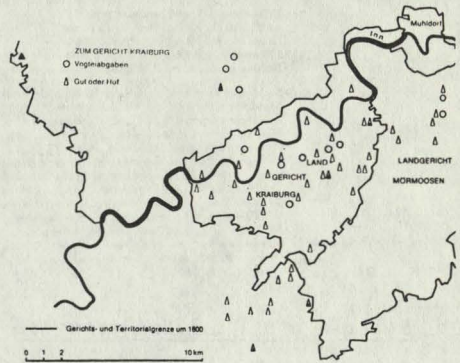
Die folgenden Beispiele sind fast durchwegs dem Stoff nach dem Historischen Atlas von Bayern (Reihen: Altbayern, Franken, Schwaben) sowie dem Handbuch der Historischen Stätten (herausgegeben von K. Bosl, 1965<sup>2</sup>) entnommen, worauf als Fundgruben lokalgeschichtlichen Wissens hier verwiesen wird.

### a) Kraiburg (Oberbayern)

In diesem Gebiet südlich des Inn hatten die Wittelsbacher vor 1260 weder Besitz noch Herrschaftsrechte. Die Herrschaft gehörte den Grafen von Ortenburg, die einst die Grafen von Kraiburg beerbt hatten. Die Ortenburger (ihre Stammburg liegt nahe Passau und blieb bis zur Säkularisation reichsunmittelbar) zählten zu den vornehmsten Adelsgeschlechtern Bayerns und beherrschten einen großen Teil des Raumes zwischen Passau und Wasserburg; zuletzt hatten sie, nachdem die Wittelsbacher zu Herzögen aufgerückt waren, das bayerische Pfalzgrafenamt inne. 1248 starben sie im Mannesstamme aus, 1259/60 kauften die Wittelsbacher ihren Besitz auf. Damit erhielten sie drei wichtige Elemente, die ihnen die Herrschaft über das Land sicherten:

umfangreichen Grundbesitz  
Grafenrechte (vor allem Gericht)  
Vogtei (Recht, kirchliche Güter zu beschützen und sie dafür zu Leistungen heranzuziehen)

Abb.1: Nach dem Herzogsurbar 1330/40



Konkret zeigte sich die Herrschaft in der Burg über dem Markt (sie ist heute verschwunden); sie wurde zum Zentrum der wittelsbachischen Verwaltung. Bald wurden in Urbaren die Rechte des neuen Besitzers aufgezeichnet, bald erscheint auch schon der Begriff iudicium (Landgericht) für den Verwaltungssitz. Abb. 2:



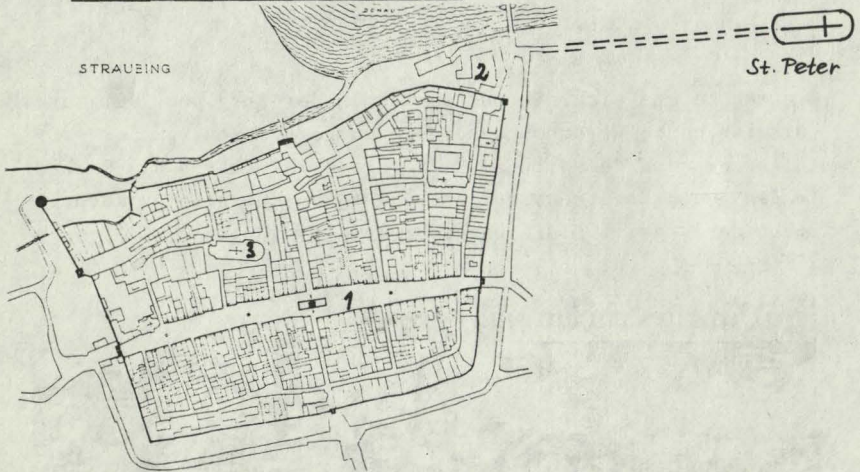
Kraiburg kam 1349/53, durch die bayerischen Landesteilungen nach dem Tod Ludwigs des Bayern, zum Fürstentum Niederbayern-Landshut und blieb ein Teil dieses Herzogtums Niederbayern bis zum Bayer. Erbfolgekrieg 1505; erst seit damals

war die Vereinigung mit Bayern gesichert.

- Landslut Burg, und Stat, mit gericht, mit dem kasten, und was darzu gehört.
- Pfarrkirchen, der Markt mit dem Gericht, mit dem kasten, und was darzu gehört.
- Grießbach die Burg mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Gern, die Burg, und was darzu gehört.
- Eisenfelden, den Markt mit dem Kasten, und was darzu gehört.
- Mässingen, die Burg mit dem Markt, und was darzu gehört.
- Winhering die Vogtey, und was gelt's da ist.
- Ampfingen den Zoll, und was darzu gehört.
- Newmarkt den Markt, und was darzu gehört.
- Pyburg den Markt mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Dorffen den Markt mit dem gericht, und was darzu gehört.
- Burkhausen Burg, und Stat mit der Maut, und was darzu gehört.
- Brandenberg die Burg, und was darzu gehört.
- Rosenheim Burg, und Markt, und was darzu gehört.
- Marcharstein in Grassauertal, mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Carlstein die Burg, und was darzu gehört.
- Halle die Stat, mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Gropp (Grott, oder Gruttenburg) die Burg bey Halle, und was darzu gehört.
- Traunstein die Stat, mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Trostberg Burg, und Markt mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Wald die Burg, mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Mermosen die Burg, mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Cralburg die Burg, mit dem Gericht, und was darzu gehört.
- Oerintzen die Stat, mit dem Gericht, und was darzu gehört, item die Burg, und was darzu gehört.

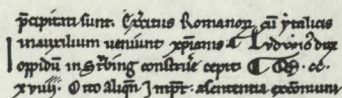
→  
Abb. 3

b) S t r a u b i n g/Niederbayern (Abb.4)



Das Gebiet der Stadt Straubing gehörte seit dem 11. Jahrhundert dem Domkapitel von Augsburg, das hier einen Markt unterhielt; er befand sich, außerhalb des heutigen Stadtkerns, östlich (rechts) davon und hatte als seinen religiösen Mittelpunkt die Pfarrkirche St. Peter. Das umliegende Gebiet war Besitz und Herrschaft der Grafen von Bogen (Stammburg: Bogenberg, Hauskloster Oberalteich), die ein bedeutendes bayerisches Adelsgeschlecht waren und deren

Macht bis weit in den Bayerischen Wald reichte. Hier setzten sich die Wittelsbacher in zwei Stufen fest: Zuerst, 1218, gründete Herzog Ludwig eine neue Stadt, westlich des alten Marktes; sie weist sich als regelmäßig angelegte Gründungsstadt aus.



Papian sunt. Civitas Romanorum ad realium  
in auxilium veniunt. Ludovicus dux  
oppidum in Strubing construere cepit. Anno d. m. cc.  
xviii. Otto Aligh. Imp. Romanorum coemum

Abb. 5

Ludwicus dux oppidum in Strubing construere cepit  
(Herzog Ludwig begann, in Str. eine Stadt zu bauen)

Besonders wichtig war

der große Markt (1) für die Versorgung des Um-  
landes, für Zölle und Marktabgaben

die landesfürstliche Burg (2) als Residenz und  
Mittelpunkt von Herrschaft

die Kirche (3), die Verlegung der alten Pfarrei  
in die neue Stadt gelang aber erst Jahrhunderte  
später.

Offenbar war es dem Herzog gelungen, die Vogtei der Grafen über die Augsburgs Güter zu erhalten (vielleicht weil er Ludmilla, die Witwe Albrechts III. von Bogen, zur Frau hatte). In Straubing hatten vorher weder die Grafen noch die Wittelsbacher Grundbesitz; die Übernahme des Gebietes vollzog sich also über Vogtei und Stadtgründung.

Als zweites traten die Wittelsbacher, als 1242 der letzte Graf von Bogen kinderlos starb, in seine Erbschaft ein und konnten damit auch die gesamte Bogener Herrschaft um Straubing übernehmen. Neben dem geerbten Grundbesitz waren dabei auch die Gerichtsrechte sehr wichtig, die sich, in abgestufter Weise, über das Land spannten.

Das „judicium“ Straubing zu Anfang des  
14. Jahrhunderts:

nach dem Ende der Bogener Grafen



Abb.6

Straubing wurde in der Folgezeit eine wichtige Residenzstadt der bayerischen Herzöge, 1353-1429 war es die Hauptstadt eines eigenen bayerischen Teilherzogtums, bis 1802 der Sitz einer (Bezirks-)Regierung.

c) Neumarkt/Oberpfalz

Nicht staatsaufbauende Bemühungen, sondern politisches Geschick war der Grund für die Festsetzung der Wittelsbacher im Gebiet von Neumarkt/Oberpfalz. Zusammen mit Nürnberg gehörte diese Gegend um 1200 zum Reichsbesitz, über den die staufischen Kaiser verfügten. Diese bauten sich, wie die Landesherren bald auch, ein eigenes (kaiserliches) Territorium auf, das vom Elsaß über Schwaben und Franken bis nach Eger reichte. Ein wichtiger Stützpunkt in diesem Territorium war Berggau mit dem "neuen Markt"; das Reichssalbüchlein (um 1300) sagt:

[4] Berggauwe.<sup>a)</sup> Berggauwe daz ampt gyltet einzundfünfzig summer kornes und drittehalb und zwaintzig summer habern und deu braite bauwet ein amman, hundert pfunt und zwelf pfunt von der rehten gülte ze Berggauwe und zue<sup>b)</sup> dem Neuwenmarkt und von allez dem, daz do ist, ane so man brewet, so sol ier breuwe geben elleu jar sehzig pfenninge. Ze steuer von dem Neuenmarckt elleu jar dreuhundert pfunt, halbe zue sand Michels messe und halbe zue sand Walpurg messe; von Berggauwe ze steuer elleu jar anderthalbe hundert pfunt, fümfundsbentzig pfunt ze sand Michels messe, fümfundsbentzig pfunt ze Walpurg messe und ein wise und ein heuwezehent.

Abb.7



Neumarkt.



Abb. 8

Damit war Neumarkt Reichsgut; es wäre also wohl zur Reichsstadt geworden (das Wappen weist noch darauf hin), wäre es den bayerischen Herzögen nicht gelungen, es unter die Gütermasse rechnen zu lassen, die 1268 als das sogenannte "Konradinische Erbe" an Bayern fiel.

Konradin, der Sohn Konrads IV. und Enkel Kaiser Friedrichs II., der letzte Staufersproß, war auf bayerischen Burgen aufgewachsen; vor seinem erfolglosen Italienzug hatte er seinem Onkel, Ludwig II., wegen dessen Unterstützung alle seine Güter verpfändet. Diese Güter gingen nach dem Tod des jungen Königs an die Wittelsbacher über, und wiewohl nicht klar war, ob nicht Berggau und Neumarkt echtes Reichsgut waren und obwohl sie mehrfach von späteren Königen in Anspruch genommen wurden, gelang es den bayerischen Landesherren doch, sie in ihrem Besitz zu behalten.

König Rudolf bestätigt Herzog Ludwig II. das Konradinische Erbe:

Rvdolfus dei gratia Romanorum rex semper augustus vniuersis romani imperii fidelibus in perpetuum . . . ne in posterum reuocari ualeat in dubium cuiusdam contractus donationis ab inclite memorie Chvnrado, illustris regis Chvnradi filio, quondam diui imperatoris Friderici nepote, facte suo auunculo illustri principi Lodewico comiti palatino Rheni, duci Bawarie presentem paginam conscribi precepimus ad dicte donationis memoriam sempiternam. Donatio autem talis est: Primo donauit et tradidit ipse Chvnradus predicto auunculo suo memorato duci Lodewico omnia bona patrimonialia, uidelicet oppidum Schongaw, castrum Peittengew, Ambergew, curiam super montem, curiam Stauffe, villam Iglingen, villam Dvrinheim, villam Möringen cum toto heibische, castrum Swabekke, castrum et oppidum Werde, castrum Tapheim, nouum forum cum toto officio Perngew et nouo castro, castrum Schönnenberch, que pro dote

Abb. 9

Im Jahr 1329 kam Neumarkt im Hausvertrag zu Pavia, mit welchem Kaiser Ludwig der Bayer sich mit seinen Pfälzer Verwandten aussöhnte, zusammen mit anderen oberpfälzischen Ämtern an die Pfalz, zu dessen Territorium (Hauptstadt Heidelberg) es bis 1628 gehörte (im 30jährigen Krieg von Bayern erobert). Die Pfälzer Fürsten machten Neumarkt zeitweilig zu einer eigenen Residenzstadt, einer Zentrale über ein kleines, aber reiches Fürstentum. Das prachtvolle Grabmal des Pfalzgrafen Ottos II. von Pfalz-Mosbach (gest. 1499) in der Hofkirche belegt die Bedeutung dieser Stadt.

d) Rothenburg o.T./Mittelfranken

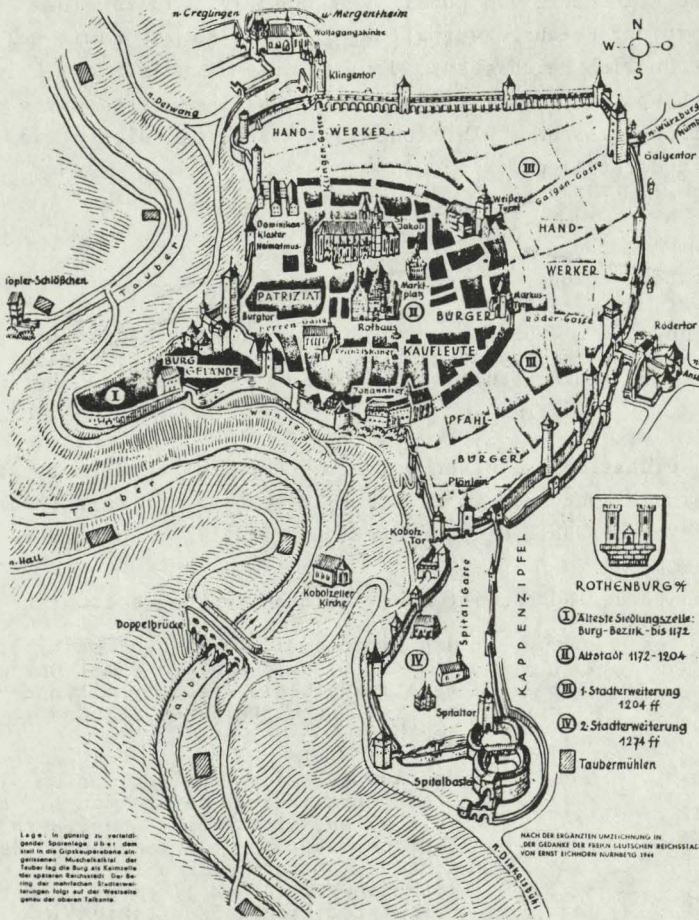


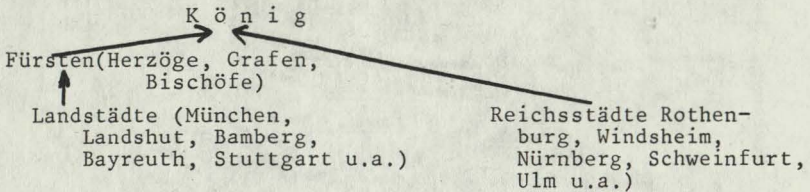
Abb.10

Auch Rothenburg gehört in den Kreis staufischer Territorialbildung.

Die dortige Burg (I) war 1116 an die Stauer gekommen, diese bauten alsbald daneben einen Markt (II) planmäßig aus

und förderten die weitere Ausdehnung (III).

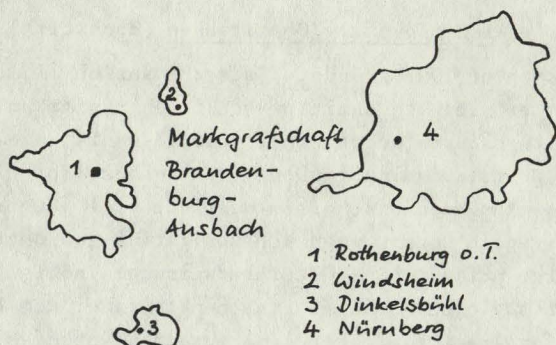
Nach dem Untergang der Stauer für kurze Zeit verpfändet, wurde Rothenburg von Rudolf von Habsburg 1273 zu einem Vorort der Reichsgutverwaltung gemacht. Es war damit selbstverständlich Reichsstadt, d.h. es unterstand nur dem Reichsoberhaupt, keinem weltlichen Herrn. Will man sich diese Stellung im Schema klarmachen, so könnte man dieses wie folgt darstellen:



Die Reichsstädte zählten bald zu den wohlhabendsten Stadtgemeinden, und auch im Fall von Rothenburg war kein Landesherr in der Nähe, der der Stadt hätte gefährlich werden können.

Elemente der Herrschaft einer solchen Reichsstadt waren:

- nach außen
- die Bindung allein an den König/Kaiser, dem man Steuern zahlte; damit war die rechtliche Gleichstellung mit anderen reichsunmittelbaren Ständen gegeben
  - der Aufbau eines Territoriums um die Stadt herum: dabei kaufte man mit der Zeit allen selbständigen Besitzern und Herrschaftsträgern der Umgebung, besonders den Rittern, ihren Besitz ab. Rothenburg wurde zu einem der größten reichsstädtischen Territorien in Bayern



- nach innen - ein Stadtrecht, das die Verfassung regelt: ein Rat, der im Rathaus seinen Sitz hat - Rothenburg hat eines der größten und prächtigsten Rathäuser Deutschlands -, Verordnungen erläßt und Gericht hält

In Gottes namen. amen. In dem jare da man zalt von gotes  
geburt 1332 umb sant walburg tag wurden die hernoch ge-  
schriben gesetzte und stück, beyde vom dem innern und uzzern  
Rat gemeinlich überkomen gesetzet und gemacht.

- der Ausgleich der sozialen Schichten, die am Stadtleben in abgestufter Reihenfolge teilnehmen

Zum Stadtleben der Reichsstadt gehörten noch Kirchen und Klöster (vgl. den Plan), Spital und vielfach eine Judensiedlung (die Juden wurden im Spätmittelalter oft vertrieben). Die Stadt Rothenburg, die am Reichstag teilnahm (auf der Schwäbischen Bank der Reichsstädte), behielt ihre Selbständigkeit die ganze Zeit des alten Reiches hindurch (bis 1803).

e) B a m b e r g/Oberfranken (Hochstift)

Am 1. November 1007 gründete Kaiser Heinrich II. das Bistum Bamberg; er schenkte damit persönlichen Besitz an die Kirche und wollte dadurch neben einer religiösen Tat die Mission bei den Westslawen in Franken vorantreiben. Für die materielle Ausstattung des Bischofssitzes, der viel jünger war als die übrigen in Bayern noch von Bonifatius geordneten Bistümer, waren umfangreiche Güterüberweisungen nötig, die Heinrich sogleich vornahm. Er schenkte dabei dem Bistum viele einzelne Güter (aber kein zusammenhängendes Land) in Franken, der Oberpfalz, Niederbayern, ja sogar in Kärnten und am Rhein. Die Grafen der umliegenden Gebiete sollten dem Bischof, der keine eigene Herrschaft bekam, zu Diensten sein.



Es war klar, daß, nachdem die Kaisermacht zusammengebrochen war, der Bischof sich entweder ein eigenes Territorium aufbauen oder in Zukunft ohne jeden Einfluß bleiben mußte (wie etwa die Bistümer im Osten des Reiches). Das war erst 1248 möglich, als die schärfsten Konkurrenten, die Grafen von Andechs, ausstarben. Seit damals bauten die Bischöfe ein Hochstift (fürstengleiches Territorium, von einem Bischof als weltlichem Herrn regiert) auf, und zwar durch

Kauf von Grundherrschaften  
Tausch entfernter mit nahen Gütern  
Entvogtung von geistlichem Besitz (Ablösung der Schutzrechte weltlicher Herren)  
Bauten von Burgen als Amtssitzen  
Aufbau einer das ganze Land umspannenden Verwaltung  
(besondere Sorge für Besitz und Einkommen)

Aus dem Urbar des Bischofs Friedrich von Hohenlohe 1348  
Unter Michelau der Eintrag, daß Marschalk von Lichtenfels unberechtigterweise einen Zins in Anspruch nimmt.

Abb. 12

### **Redditus Ecclesie Babenbergensis in Michelawe.**

*Nota. quod Michelawe seruit circa III. libr. hall. quod contra Justitiam definet ditz Marscalcus de lichtenfels. (in marginae: alienat. „et dicitur quod sit obligatio pro XL. libr. hall.“)*

### **Census episcopi in villa Teyzawe.**

*In villa Teyzawe que est Episcopi datur iste census. Primo Chumradus wegenches de vno manso walp.*

Möglich war der Aufbau eines geschlossenen Territoriums, weil kein mächtiger Reichsfürst im Umkreis war, auch weil man besser als die anderen wirtschaftete; 1380 z.B. konnte man den Besitz der Herren von Truhendingen (Giechburg, Scheßlitz u.a.) erwerben. Auch die Stadt Bamberg blieb, trotz verschiedener Streitpunkte, der bischöflichen Herrschaft unterworfen. Das Stift bestand bis 1803 und fiel dann an Bayern.

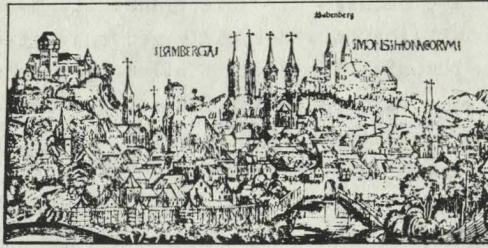


Abb.13

f) E y r i c h s h o f/Unterfranken (von Rotenhan)

Franken hat niemals ein vollständiges gemeinsames Territorium ausbilden können, es war durchsetzt vor allem mit vielen kleinen Ritterherrschaften. Eine solche Ritterherrschaft ist die der Herren von Rotenhan auf Eyrichshof.



Eyrichshof bei Ebern.

Abb.14

Dort, und zwar auf der Burg Rotenhan, die 1323 vom Bischof von Würzburg zerstört und nicht wieder aufgebaut werden durfte, waren seit unbestimmbar alter Zeit, sicher schon vor dem 12. Jahrhundert, die Rotenhan ansässig. Als die Burg zerstört war, zog man ins Tal, nach Eyrichshof, wo man ein Schloß baute.



Abb.15

Die Rotenhan gehörten der Reichsritterschaft an, d.h. kein anderer Herr als der König konnte ihnen gebieten. Zwar nannten sie meist nur ein kleines Gebiet ihr eigen, oft nur ein paar Dörfer um ihre Burg, und über ihre Untertanen war ihre Herrschaft meist nicht ungeteilt (einige Verbrechen der Rotenhanischen Untertanen wurden etwa von Beamten des Hochstifts bestraft), sie selbst aber waren von jeder fürstlichen Einflußnahme frei. Die Rotenhan besaßen zwei kleinere Komplexe, nämlich Eyrichshof und Rentweinsdorf; von hier erhielten sie grundherrschaftliche Abgaben, hier hatten sie eine Vogteiverwaltung und erhoben Steuern (ihnen gehörten die auf der Karte mit Ro bezeichneten kleinen Komplexe; das waagrechte Schraffierte bezeichnet Besitz des Hochstifts Würzburg).

Für die Nachbarschaft waren solche Reichsritter, die in landschaftliche Einheiten zusammengefaßt waren (Rotenhan im Kanton Baunach), allerdings keine Vertretung im Reichstag hatten, deshalb von großer Bedeutung, weil ihr Gebiet eine Enklave war (im Gebiet des Hochstifts Würzburg) und damit den Aufbau eines geschlossenen Territoriums verhinderte. Die Rotenhan traten zudem, wie viele fränkische Ritter, zum evangelischen Glauben über und störten damit die katholische Glaubenseinheit der Umgebung. Da die Ritter immer bewaffnet waren und sich in ihren Burgen und Schlössern verschanzen konnten, waren sie gerade von den geistlichen Herrn nicht zu überwältigen.

Dem Ritter, etwa unserem Rotenhan, gab das Dasein als freier Herr zwar nur schmalen Lebensunterhalt, aber große persönliche Freiheit. Die Rotenhans waren zum Beispiel als Bischöfe (Anton von Rotenhan in Bamberg 1431-59) oder als Räte tätig (wie der berühmte Sebastian von Rotenhan, der die Marienburg in Würzburg im Bauernkrieg rettete). Noch im 19. Jahrhundert, als ihr Territorium bereits Bayern unterstand (seit 1806), waren sie als Politiker in wichtigen Positionen tätig.

g) Roggenburg/Schwaben

Im Jahr 1126 stifteten die Herren von Bibereck, Edelfreie aus der Umgebung von Ulm, das Prämonstratenserklöster Roggenburg, das zwar erst 1444 zur selbständigen Abtei wurde, aber bald große Bedeutung erlangte. Der Orden war kurz vorher von dem hl. Norbert gegründet worden; sein Hauptaufgabengebiet war Predigt und Seelsorge, seine Klöster erfreuten sich bei den Leuten, aber auch den Reichsfürsten großer Beliebtheit. Roggenburg, das im Bereich der Markgrafschaft Burgau lag, gelang es nun im Spätmittelalter, die ihm geschenkten Güter zu einem großen, einheitlichen Territorium auszubauen, das im 16. Jahrhundert auch offiziell die Reichsunmittelbarkeit erreichte. Auf seinem Gebiet, das etwa 50 qkm umfaßte, hatte es alle landesherrlichen Hoheitsrechte mit Ausnahme der Hochgerichtsbarkeit (schwere Verbrechen), die das Landgericht in Weissenhorn ausübte. Im 15. Jahrhundert konnte es einen Überfall Bayerns auf sein Gebiet abwehren, seit 1498 war es auch auf den Reichstagen vertreten.



Abb. 16

Das Kloster, wie es in Schwaben noch mehrere gab (Ottobeuren, Irsee, vor allem Kempten), war damit ein geistliches Territorium von fast ähnlichem Rang wie die geistlichen Hochstifte. Im Mittelalter war es vor allem eine Wirtschaftseinheit; in der Neuzeit trat der Kunstsinn der Äbte hinzu, die nicht nur ihr Kloster neu bauten, sondern eine ganze Landschaft als geistliche Landschaft formten. Das Stift bestand bis 1803.

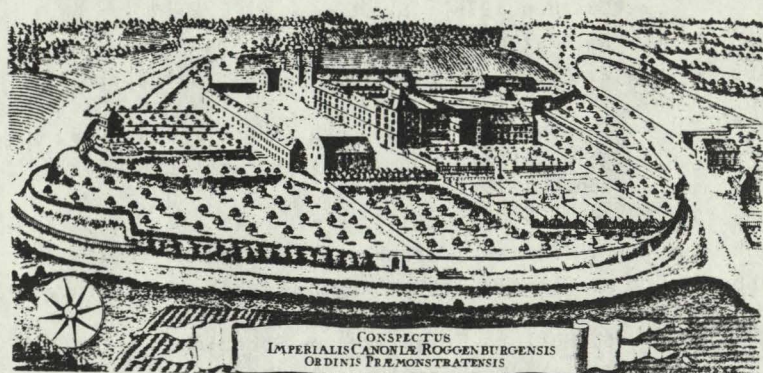


Abb. 17

Nachweis der Abbildungen:

- Abb. 1,2 H. Stahleder, Mühldorf am Inn (HAB Altbayern 36), S. 67 und Abb. 4
- Abb. 3 K.L.Ay, Dokumente zur Geschichte von Staat und Gesellschaft in Bayern, I/2, 1977, Beck-Verlag München, S. 162 f.
- Abb. 4 Karl Gruber, Die Gestalt der deutschen Stadt, München 1976<sup>2</sup>, S. 56
- Abb. 5 K. Bosl, Straubing, 1968, S. 61
- Abb. 6 W. Freundorfer, Straubing (HAB Altbayern 32), München 1974, 62
- Abb. 7 Nürnberger Urkundenbuch, Nürnberg 1959, S. 634
- Abb. 8 B. Heinloth, Neumarkt (HAB Altbayern 16), München 1967, Abb. 1
- Abb. 9 Ay, a.a.O., S. 141
- Abb. 10 C. Scherzer, Franken, II, 1959, Karte II
- Abb. 11 M. Weigel, Rothenburger Chronik, Rothenburg 1929, S. 112
- Abb. 12 C. Höfler, Friedrich von Hohenlohe, Rechtsbuch (1348), Bamberg 1852, S. 116 f.
- Abb. 13 F. Leitschuh, Bamberg, Leipzig 1914
- Abb. 14 W. Götz, Geographisch-statistisches Handbuch von Bayern, II, 1898, S. 579
- Abb. 15 I. Maierhöfer, Ebern, 1964 (HAB Franken 15), Karte 1
- Abb. 16,17 F. Tuscher, Das Reichsstift Roggenburg im 18. Jahrhundert, Weißenhorn, Konrad-Verlag 1976, S. 102, dazu Abb. 4

GESCHICHTLICHER LÄNGSSCHNITT: NACHBARVOLK POLEN  
(7. Jahrgangsstufe)

Vorbemerkung

1. Intentionen des Längsschnittes

Eine besondere Art überschauender und zusammenfassender Aufarbeitung des Materialangebots im Geschichtsunterricht stellen Längsschnitte dar. Sie stellen zeitliche Entwicklungsstufen zusammen und vergleichen sie, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen zu lassen.

- Der Längsschnitt "Nachbarvolk Polen" wurde gewählt, weil
- Geschichte nicht nur von Deutschland aus betrachtet werden kann, sondern im größeren Rahmen der europäischen und Weltgeschichte zu sehen ist
  - die deutsch-polnischen Beziehungen bis herauf zur Gegenwart von besonderer Aktualität sind
  - eine einseitige Einstellung zur Geschichte vermieden werden sollte (vgl. Richtziele).

2. Multiperspektivischer Ansatz

Bei umstrittenen Problemen werden die kontroversen Standpunkte geschichtswissenschaftlicher Forschung bzw. der unterschiedlichen Sichtweise Beteiligter evident.

Beispiele:

o Lernziel 34: Urheimat Slawen

"Um Christi Geburt lebten die Völker slawischer Sprache in Osteuropa, vor allem im Stromgebiet des mittleren und oberen Dnjepr. In den folgenden Jahrhunderten aber drangen sie bis an die Elbe, ... und besiedelten dabei viele Gebiete, die in der Völkerwanderungszeit von germanischen Stämmen verlassen worden waren."

(E. Meyer, Seite 11)

"In Polen wird allgemein eine andere Hypothese über Urheimat und Ausbreitung der Slawen vertreten. Danach wären diese nicht erst nach Abwanderung der Germanen in die Gebiete westlich der Weichsel vorgedrungen, sondern schon lange vorher dort ansässig gewesen."

(E. Meyer, Seite 11)

- o Lernziel 36: Darstellung des Deutschen Ordens und die Beurteilung der deutschen Ostsiedlung

Hier wird die zivilisatorische und missionarische Aufgabe der militärisch-expansiven und säkular-staatlichen Rolle des Ordens gegenübergestellt.

- o Lernziel 37: Teilungen Polens

Der 800-jährige polnische Staat wird von der europäischen Landkarte durch hemmungslose Territorialpolitik dreier Staaten (Preußen, Österreich und Rußland) getilgt.

"Polen wurde gleichsam als ein verfügbarer und willkommener 'Fonds' angesehen, der es erlaubte, die territoriale Gewinnsucht der drei Mächte auf die einfachste Weise zu befriedigen und mit Hilfe dessen man außerdem die zwischen Preußen, Rußland und Österreich herrschenden machtpolitischen Gegensätze in gemeinsamer Komplizenschaft zu Lasten eines unschuldigen Vierten verwandeln und so für eine Zeitlang harmonisieren konnte."

(M. Broszat, Seite 64)

### 3. Sachanalyse

Der Längsschnitt wird in einen großen Zeitraum eingespannt: vom slawischen Siedlungsraum bis zu den Teilungen Polens und dem damit verbundenen aufkommenden polnischen Nationalismus. Die Darstellung Polens setzt nicht - wie üblich - erst im 18. Jahrhundert ein.

Die Geschichte unseres Kontinents verzeichnete im 6. Jahrhundert in Ost-Mitteleuropa eine Völkerwanderung, in deren

Verlauf die Ostgermanen von den Slawen abgelöst wurden. Dabei drangen die Slawen zeitweise bis zur Elbe vor und siedelten schließlich zwischen der Weichsel, der Oder und der Warthe.

Besondere Bedeutung erlangte dabei für die Polen das fruchtbare Gebiet am mittleren rechten Weichselufer mit der späteren Hauptstadt Warschau, seit 1138 selbständiges Herzogtum. 966 trat Herzog Mieszko, der Begründer des Herrscherhauses der Piasten, zum Christentum über. Unter den Piasten erfolgte im 11. Jahrhundert die Einigung der polnischen Stämme und ihr Übertritt zum Christentum. Das Reich, das "Heilige Römische Reich Deutscher Nation" übte eine große Anziehungskraft aus. Die Piasten orientierten sich vornehmlich nach dem Westen und schlossen Heiratsverbindungen mit deutschen Fürstenhäusern. Hierher gehört die Vermählung Herzog Heinrichs I. mit Hedwig aus dem Hause Andechs-Meran (1174 - 1243).

Unter ihrem maßgeblichen Einfluß erfolgte die friedliche Besiedlung Schlesiens mit Siedlern aus Franken und anderen deutschen Gauen. Hedwig berief auch bedeutende deutsche Orden, so z.B. die Zisterzienser, in das Land. Mit den deutschen Siedlern kam auch das deutsche Recht in das Land.

Noch zu Beginn des 13. Jahrhunderts war Polen nur ganz dünn bevölkert. Die sehr extensiv betriebene Landwirtschaft konnte nur wenige Menschen ernähren. Seit Beginn des 13. Jahrhunderts aber gingen Herzöge, Bischöfe und Äbte daran, ihren Landbesitz ertragreicher zu gestalten. Zu diesem "Landesausbau" zogen sie in großer Menge deutsche Bauern und Bürger herbei.

Bisher unbesiedeltes Land wurde durch die Einwanderer urbar gemacht. Hier entstanden Dörfer mit deutschem Recht. Dieses Recht sicherte dem Bauern persönliche Freiheit, auch in seiner wirtschaftlichen Betätigung, und der Dorfgemeinschaft eine gewisse Autonomie. Besondere Kontakte zwischen dem in Bildung begriffenen polnischen Staat und dem Deutschen Reich

ergaben sich mit der Berufung des Deutschen Ordens zur Zeit Herzog Konrads I. von Masowien. Der Deutsche Orden sollte die heidnischen Pruzen christianisieren, die entlang der Ostseeküste zwischen Odermündung und Memel saßen. Seine Mitglieder rekrutierten sich aus dem deutschen Adel, waren geweihte Priester und im Kriegsdienst erprobte Ritter, an deren Spitze der Hochmeister stand.

Zum Höhepunkt der polnischen Geschichte kam es, als im Jahre 1386 die polnische Königin Jadwiga, eine Tochter Ludwigs des Großen von Ungarn und Polen, mit dem Großfürsten Jagiello von Litauen vermählt wurde. In diese Zeit der größten Machtentfaltung Polens, vom 14. bis 16. Jahrhundert, fällt auch der polnische Sieg über den Deutschen Orden mit der für diesen vernichtenden Niederlage in der Schlacht bei Tannenberg im Juli des Jahres 1410.

Durch die Vereinigung Polens mit Litauen hatte Polen die Aufgabe der Christianisierung Litauens übernommen. Damit verlor der Deutsche Orden seine eigentliche Daseinsberechtigung. Mit Land und Leuten konnte er nie so recht verwachsen, da die Ritter wegen des Zölibats keine familiären Verbindungen mit dem heimischen Landadel eingehen durften. Die östliche Mentalität blieb ihnen vielfach fremd. Zudem war ihr Auftreten Untertanen gegenüber oft sehr hochmütig.

Schon seit dem 15. Jahrhundert besaß der Adel (Szlachta) in Polen eine sehr starke Stellung. Das Königtum war schwach und machtlos. Die eigentliche Gewalt im Staate hatte der Adel inne, der auch den König wählte. Dieser war ganz von den Adligen abhängig. Es fehlte jede starke Zentralgewalt. Der Adel hatte die Bauern in Erbuntertänigkeit gebracht und den Städtern ihre Sonderrechte genommen. Seit 1505 bedurfte jeder königliche Erlass der Zustimmung des Reichstages. In diesem hatte seit 1652 jeder Adlige das Vetorecht. Der polnische Staat geriet daher in immer größere Unordnung. Einen mächtigen, absolut regierenden König gab es nicht. Der König besaß kein stehendes Heer. So wurde das Land der Spielball

der angrenzenden Staaten. Wiederholt hatte man in Rußland erwogen, Teile des Landes an sich zu reißen und die russische Grenze weiter nach dem Westen zu verschieben. In der Furcht, Rußland könnte ganz Polen in seine Gewalt bekommen, schlug Friedrich II. von Preußen eine gemeinsame Aktion vor, die erste Teilung von 1772 erfolgte. Seit der dritten Teilung (1795) war Polen auf die Großmächte Rußland, Preußen und Österreich aufgeteilt. Nach dem "Finis Poloniae" (Polens Ende) regten sich bereits Anfänge der polnischen Freiheits- und Unabhängigkeitsbewegung. Im 19. Jahrhundert wuchs die Sehnsucht nach nationaler Freiheit. Die nationale Zusammengehörigkeit blieb trotz der Teilungen im polnischen Volk bestehen. Erst nach dem 1. Weltkrieg konnte wieder ein selbständiger polnischer Staat errichtet werden.

Erste Unterrichtseinheit: Der Siedlungsraum der Slawen

Grobziel: Überblick über den slawischen Siedlungsraum  
(Lernziel 34)

Feinziele: Die Schüler sollen

- die Urheimat der Slawen und Polanen angeben
- einige slawische Stämme nennen
- Karten auswerten: Ausbreitung der Slawen.

Motivation

Situation 1: Vorlesen: Auszug aus einer Predigt, die der Erzbischof von Krakau, Karol Kardinal Wojtyla, am 16. Oktober 1978 im Münchner Liebfrauentempel gehalten hat:

"Schauen wir auf die Geschichte unserer Völker und suchen wir den Weg zueinander, den Weg, auf den Gott uns ruft. Mit der ganzen Delegation der polnischen Bischöfe, die heute in Dachau die heilige Eucharistie feiern, bitte ich Unsere Liebe Frau und die Schwarze Madonna von Tschenschow, uns auf diesen Wegen zu helfen" (SZ vom 07.11.1978).

- Auswertung: Spontane Äußerungen der Schüler  
Leitfragen: Wozu rief der Kardinal auf?  
Warum wird der Name Dachau erwähnt?
- Situation 2: Bildanalyse: Schwarze Madonna von Tschenschau (Wallfahrtsheiligtum)  
kurze Aussprache
- Situation 3: Lehrerdarstellung: Kurzer Überblick über die letzten Jahrzehnte der Beziehungen zwischen Deutschland und Polen  
Im Zweiten Weltkrieg wurde Polen von Hitler und Stalin geteilt. Die Polen wurden unterdrückt, enteignet, umgesiedelt und viele getötet. Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand die Volksrepublik Polen. Die deutsche Bevölkerung wurde aus den deutschen Ostgebieten vertrieben. Die Oder-Neiße-Grenze als deutsche Ostgrenze blieb seitdem Streitobjekt zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen.
- Zielangabe: Wichtige Stationen dieser Geschichte sollen in dieser und den folgenden Stunden aufgezeigt werden: Der Siedlungsraum der Polen

Erstes Teilzeil: Urheimat der Slawen

- Situation 1: Darstellen: Völkergruppe Slawen  
Urheimat der Slawen: Gebiet der Pripjet-Sümpfe (Dnjepr und obere Weichsel)  
Ab 600 siedelten slawische Völker östlich der Elbe, nachdem die ostgermanischen Stämme ihre alten Wohnsitze an Weichsel, Oder und Elbe aufgegeben hatten. Die Polanen, d.h. Feldbewohner, sind ein slawischer Stamm.
- Situation 2: Kartenarbeit (Schulbuch): Ausbreitung der Slawen  
Partnerarbeit
- Arbeitsaufträge: Wo lag die Urheimat der Slawen? Gib die natürlichen Grenzen an!  
- In welche Richtung breiteten sich die slawischen Stämme aus?  
- Welche slawischen Stämme erkennst du auf der Karte?

Situation 3: Auswerten der Partnerarbeit und Ergänzungen durch den Lehrer

Tafelanschrieb (TA)

- Westslawen (Polen, Tschechen, Slowaken) → Elbe
- Südslawen (Kroaten, Serben) → Donau
- Ostslawen (Russen, Ukrainer) → Dnjepr

Zweites Teilziel: Heimat der Polen

Situation 1: Auswerten von Sagen über die Entstehung Polens

"Aus zwei Zentren ist das spätere Polen erwachsen, dem Land der Polanen zwischen Warthe und Weichsel mit der Hauptstadt in Gnesen und dem Land der Wislanen, um Krakau. Man nennt diese Landschaften auch Groß- und Kleinpolen.

Die Sagen Großpolens berichten von einem bösen König Popiel, der seine Verwandten umbringen ließ und zur Strafe von den Mäusen gefressen wurde, und dem gastfreundlichen Bauern Piast, dessen Sohn zum Herzog aufstieg.

Die Kleinpolen führen den Namen ihrer Hauptstadt Krakau auf den König Krakus zurück. Von Piast stammt das erste polnische Herrschergeschlecht ab, die Piasten." (K. Staemmler, S. 11)

Bearbeitung der Leitfragen in Gruppen

- Aus welchen Zentren erwuchs das spätere Polen?
- Was berichten die Sagen über Großpolen und Kleinpolen?
- Wie heißt das erste Herrschergeschlecht?

Situation 2: Darstellen: Siedlungsgebiet der Polen

Karte: das Gebiet zeigen

Die Polen ließen sich im Warthe-Netze-Raum nieder. Sie schufen das Herzogtum Polen. Es grenzte im Westen an das Gebiet der deutschen Stämme. Das spätere Polen ist aus zwei Zentren erwachsen, dem Land der Polanen zwischen Warthe und Weichsel (Hauptstadt Gnesen) und dem Land der Wislanen um Krakau. Man nennt diese Landschaften Groß- und Kleinpolen.

Situation 3:      Kartenarbeit: Ausbreitung der Slawen  
Erfolgssiche-  
rung, Partner-  
arbeit, Ar-  
beitsauftrag      Suche Groß- und Kleinpolen, Gnesen, Krakau,  
Polanen und Wislanen!

Ausblick

Klassen-  
gespräch      Welche slawischen Staaten findest du heute  
in Europa?

Zweite Unterrichtseinheit: Das Reich der Piasten

Grobziel:      Bewußtsein, daß die Piasten Polen erweitern  
und in den abendländischen Kulturbereich ein-  
beziehen (Lernziel 35)

Feinziele:      Die Schüler sollen  
- die Ausweitung des piastischen Herrschafts-  
bereiches beschreiben  
- die Einbeziehung Polens in den abendländi-  
schen Kulturbereich erklären  
- Karten, Bild- und Textquellen auswerten.

Motivation

Situation 1:      Bildanalyse: Bild von Papst Johannes Paul II.  
Impuls      Ein römisch-katholischer Papst aus dem kom-  
Klassen-  
gespräch      munistischen Polen. Überlege!

Situation 2:      Hypothesenbildung: Formulieren von Zielfragen  
Fixierung      - Warum schlossen sich die Polen nicht der  
an TA      russisch-orthodoxen Kirche an?  
- Wann wurden die Polen katholisch?

Situation 3: Bildanalyse (aus dem Schulbuch): Il Gesu in Rom - Jesuitenkirche in Krakau

Impuls: Vergleiche die beiden Abbildungen! Was fällt dir auf?

Zielangabe Das Reich der Piasten

Der Klammerzusatz wird am Ende der Stunde erst ergänzt (schloß sich dem abendländischen Kulturbereich an)

Erstes Teilziel: Mieszko (960 - 992) - Lehnsman des Kaisers

Situation 1: Auswerten einer Textquelle: Polanenherzog Mieszko um 1000  
Gruppenarbeit

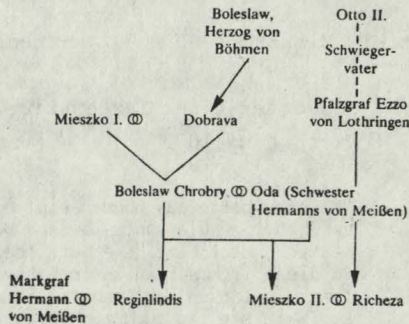
Zeitleiste (1000 n.Chr.) "Mieszko hatte aus Böhmen eine edle Gemahlin heimgeführt. Sie hieß auf slawisch Dobrawa, was ins Deutsche übersetzt "die Gute" bedeutet.  
Zuordnung deutscher Herrscher (Otto I., Otto III.) Da diese fromme Frau ihren Gatten in allerlei Irrtümern befangen sah, machte sie sich darüber Gedanken, wie sie ihn auch zum Christen machen könnte. Sie bemühte sich auf jede Weise, ihn zu mäßigen. Unermüdlich wirkte sie an der Bekehrung ihres Gatten. Er spie das Gift des angeborenen Unglaubens aus und reinigte sich in der heiligen Taufe von der Erbsünde. Ihrem Lehnsherrn folgten sogleich die Untergebenen. Da beglückwünschten sich mit Recht die Ehegatten und alle freuten sich."  
(Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 176)

Leitfragen: - Was erfährst du über die Frau des Polenherzogs?  
- Was bewirkte die Bekehrung des Fürsten?

Situation 2: Lehrerdarstellung: Ergänzung zu Fürst Mieszko  
- Fürst Mieszko verfügte über bedeutenden Reichtum und eine große Streitmacht  
- Vorstoß an die untere Oder  
- Mieszko wird Otto I. tributpflichtig

- Mieszko: Lehnsmann des Kaisers (Teilnahme an kaiserlichen Hoftagen; ranggleich mit Reichsfürsten)
- Verwandtschaft der Piasten mit deutschen Fürstenhäusern: Heiratspolitik

Situation 3: Auswerten: Heiratspolitik der Piasten (aus Praxis 7, Ehrenwirth Verlag, München 1979)



Arbeitsauftrag: Klassengespräch

Erkläre die Heiratspolitik der Piasten anhand der Übersicht

Zweites Teilziel: Erweiterung des piastischen Herrschaftsgebietes

Situation 1: Kartenarbeit (Geschichtsatlas oder Schulbuch): Partnerarbeit  
Polen im 10. und 11. Jahrhundert

Arbeitsauftrag: Vergleiche das polnische Kerngebiet mit dem Polen unter Mieszko I. und dessen Sohn Boleslaw Chrobry

Situation 2: Auswerten der Kartenarbeit  
TA Boleslaw gewann: Kleinpolen mit Krakau, Lausitz  
Boleslaw herrschte über: Böhmen, Mähren, Kiew  
am Dnjepr

Drittes Teilziel: Handels- und Kulturbeziehungen

Situation 1: Lehrerdarstellung: Handelsbeziehungen  
Ausweitung des Warenaustausches zwischen Polen  
und dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Na-  
tion

TA Schmuck, Stoffe importierte exportierte landwirt-  
Handwerksgeräte → Polen → schaftliche  
Produkte (Ge-  
treide, Honig,  
Bienenwachs)

Situation 2: Bildanalysen: Kulturelle Beziehungen  
Gruppenarbeit

-Gruppe 1 Il Gesu (Rom), Jesuitenkirche in Krakau,  
Rückschau Michaelskirche (München)  
auf die Ein-  
gangsphase

-Gruppe 2 Schloß Krakau, Rathaus in Posen  
Arbeitsauf- - In welchem Baustil sind die Gebäude errich-  
träge tet?  
- Nenne Kennzeichen des Baustils!  
- Woher stammt der Baustil?

-Gruppe 3 Stadtgrundrisse: Lübeck und Krakau  
Arbeitsauf- - Suche die beiden Städte in deinem Atlas!  
träge - Vergleiche die beiden Stadtgrundrisse! Was  
fällt dir auf?

Situation 3: Auswerten der Gruppenergebnisse; ergänzende  
Lehrerdarstellung  
Mit Europa, insbesondere Italien, verbanden  
Polen starke kulturelle Beziehungen. Die Polen  
nahmen den Einfluß der Renaissance bereitwillig  
an.

Lernziel-  
kontrolle

1. Beschreibe die Ausdehnung Polens zur Zeit der ersten Herrscher!
2. Gib Beispiele an, die zeigen, daß sich Polen der westlichen Welt zuwandte!

Rückschau

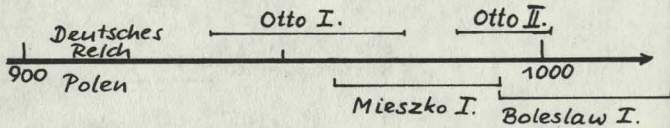
Impuls

1. Du kannst jetzt unsere Überschrift ergänzen:  
Das Reich der Piasten schloß sich der westlichen Welt an

TA

Ergänzen  
der Zeitlei-  
ste

2. Zeitleiste



Ausblick

Aktualitäts-  
bezug

Welche Beziehungen bestehen heute zwischen der Volksrepublik Polen und der Bundesrepublik Deutschland?

Dritte Unterrichtseinheit: Das Wirken des Deutschen Ordens

Grobziel: Bewußtsein, daß der polnische Landesausbau auch mit deutschen Siedlern und durch den Deutschen Orden geschieht (Lernziel 36)

Feinziele: Die Schüler sollen

- wissen, daß Konrad von Masowien den Deutschen Orden ins Land holt
- Aufgaben und Wirkungsweise des Deutschen Ordens kennen
- Karten mit dem Territorium des Ordensstaates auswerten
- bereit sein, unterschiedliche Beurteilungen über das Wirken des Deutschen Ordens zu vergleichen.

## Motivation

Situation 1: Bildanalyse: Abbildungen oder Zeichnungen von Arbeitsaufträge Klassen-gespräche Ordensrittern

- Woran erkennst du die Ordensritter?
- Was weißt du über die Entstehung der Orden?
- Vergleiche die Ordensritter mit den Mönchsorden!

Situation 2: Lehrerdarstellung: Gründung des Deutschen Ordens

Viele Ritter blieben im Heiligen Land. Sie gelobten, das Heilige Land zu verteidigen, die Kranken zu pflegen, die Pilger gegen Wegelagerer zu beschützen und die Heiden zu bekehren. Diese Ritter schlossen sich zu Ritterorden zusammen, z.B. Templer, Johanniter, Deutscher Orden.

Der Deutsche Orden wurde während der Kreuzzüge 1198 gegründet. Als das Heilige Land nach Beendigung der Kreuzzüge der Christenheit verloren ging, suchten die Ritter neue Aufgaben.

Hypothesenbildung Wo könnte der Deutsche Orden neue Aufgaben finden?

Zielangabe Das Wirken des Deutschen Ordens

## Erstes Teilziel: Aufruf an den Deutschen Orden

Situation 1: Lehrerdarstellung: Heidnische Pruzen, Nachbarvolk Polens

Nach dem Tode Boleslaws I. zerfiel Polen in Kleinstaaten. Das führte zur Schwächung nach außen. Die Nachbarn, besonders die heidnischen Pruzen, fielen immer wieder in polnisches Gebiet ein. Hier fand sich eine Betätigung des Deutschen Ordens: Bekämpfung und Missionierung der Pruzen. Zu seinem Schutz rief Konrad von Masowien 1225/26 die Ritter vom Deutschen Orden ins Land.

Situation 2: Quellenarbeit: Aufruf an den Deutschen Orden Partnerarbeit In einer Urkunde (1230) erklärte Herzog Konrad von Masowien:

"Ich, Konrad, durch göttliche Gnade Herzog von Masowien und Kujawien, will, daß allen bekannt sei, daß ich wegen der Verteidigung des Glaubens den Brüdern vom Deutschen Hause das ganze Kulmerland mit allem Zubehör zu ewigem Besitz geschenkt habe, mit allem Nutzen und jeder nur möglichen Freiheit. Die Brüder selbst haben auch mit voller Glaubwürdigkeit mir und allen meinen Erben versprochen, daß sie gegen die Feinde Christi und mit uns zusammen zu jeder Zeit kämpfen werden."

(Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 180)

- Leitfragen
- Warum wurden die Ordensritter vom polnischen Herzog gerufen?
  - Welche Zusagen erhielt der Orden?

Zweites Teilziel: Herrschaft des Deutschen Ordens

Situation 1: Kartenarbeit: Gebiet des Deutschen Ordens bis arbeitsgleiche Gruppenarbeit 1466 (aus dem Schulbuch)

- Arbeitsaufträge
- Suche Masowien, Kujawien und das ursprüngliche Gebiet der Preußen!
  - Beschreibe das Gebiet der Ordensritter!
  - Welche Nachbarstaaten hatte der Deutsche Ritterorden?

Situation 2: Lehrerdarstellung: Der Deutsche Orden gründet einen selbständigen Staat an der Ostsee

kurze Information durch Lehrer

- Eroberungen: Gebiete an der Ostsee
- Verwaltung: Burgen, Gründung von Dörfern und Städten, Anwerbung deutscher Siedler

Bildanalyse (Schulbuch): Marienburg

- Hauptsitz Marienburg
- Verdienste: Bau von Kirchen und Klöstern, Rodung von Wäldern, Entwässerung von Sümpfen

Situation 3: Schulbuchanalyse: Konflikt zwischen dem Deutschen Orden und Polen

Erarbeiten in  
Einzelarbeit  
TA

Mögliche Informationspunkte:

- Vermählung der polnischen Königin Jadwiga mit dem heidnischen Großfürsten Jagiello von Litauen
- Litauen wird christianisiert, der Deutsche Orden verliert seine Aufgabe
- Gegner des Ordens: deutsche Bürger und Mitglieder des Adels verlangen Mitspracherecht
- Zugeständnisse des Ordens kommen zu spät
- Krieg zwischen Jagiello und dem Deutschen Orden: 1410 Schlacht bei Tannenberg (Niederlage des Ordens)

Arbeitsaufträge in  
Gruppen

1. Gebt Gründe für den Konflikt zwischen Jagiello und dem Deutschen Orden an!
2. Wie endete der Konflikt?

Situation 4:

Bildanalyse: Schlacht bei Tannenberg (aus dem Schulbuch)

Arbeitsaufträge  
Einzelarbeit

1. Beschreibe das Bild!
2. Was versucht das Bild darzustellen?

Situation 5:  
Darstellen

Lehrerdarstellung: Das Ende des Deutschen Ordens

Im Jahre 1466, nach einem erneuten Krieg, mußte der Orden Teile seiner Besitzungen abgeben. 1525 nahm der Hochmeister Albrecht von Brandenburg die Lehre Luthers an und wandelte den Ordensstaat in ein erbliches weltliches Herzogtum um. Das Herzogtum stand unter polnischer Lehenshoheit. Aus ihm ging später das Königreich Preußen hervor.

Drittes Teilziel: Beurteilung des Deutschen Ordens

Gruppenarbeit (polnische Sicht)

multiperspektivische Betrachtung

-Gruppe 1 Die Ratsherren aus den Städten Danzig und Thorn beklagen sich vor dem polnischen König im Jahre 1454:

"Allergnädigster König! Welch entsetzliche Grausamkeiten, welch üble Unfreiheit, welch unwürdige Behandlung haben wir vom Hochmeister und vom Orden der Kreuzritter in Preußen erlitten.

Die Ordensritter schämten sich nicht, uns ohne jeden Grund, ohne vorangehendes Gerichtsverfahren unsere Güter wegzunehmen. Die Ordensritter schämten sich nicht, Frauen angesichts ihrer Männer, Töchter angesichts ihrer Eltern zu entführen. Wer sich über solche Kränkungen beklagte, dem drohten Hinrichtung und Güterentzug. Wir Einwohner Preußens kommen mit der Bitte zu Eurer Königlichen Majestät, Ihr möget uns gnädig als ewig treue Untertanen annehmen."

(K. Staemmler, Seite 31 - 34, gekürzt)

Leitfragen

1. Worüber beklagten sich die Ratsherren?
2. Wem wollten sie sich unterstellen? Warum taten sie es?

-Gruppe 2

Die Samogiten, ein heidnischer Stamm aus der Gegend der nördlichen Memel, klagten im Jahre 1399 in einem Brief an slawische Fürsten über den Deutschen Orden:

"Der Orden will nicht unsere Seelen für Gott, sondern unsere Felder für sich selbst gewinnen. Alle Früchte unseres Landes und alle Bienenvölker haben uns die Ritter genommen.

Jedes Jahr führen sie Kinder als Geiseln weg. Unsere Ältesten haben sie nach Preußen verschleppt, andere samt ihren Familien durch Feuer ausgerottet. Und da tragen sie noch das heilige Kreuz auf dem Mantel. Von ganzem Herzen wollen wir Christen werden, aber wir wollen mit Wasser, nicht mit Blut getauft sein."

(W. Schlegel, Handbuch für den Geschichtsunterricht, Beltz Verlag, Weinheim. 1973, Band I/1, Seite 480/481, gekürzt)

Arbeitsaufträge

1. Welche Klage äußerten die Samogiten?
2. Erkläre den Satz: "... und da tragen sie noch das heilige Kreuz auf dem Mantel."
3. Welchen Wunsch hatten die Samogiten?

Lernzielkontrolle

- Zu welchem Zweck wurde der Deutsche Orden von einem polnischen Herzog ins Land gerufen?
- Wie kam es später zum Streit zwischen dem Orden und polnischen Herzögen?

Ausblick

Streitgespräch

Führt ein Streitgespräch über das Wirken des Deutschen Ordens aus polnischer und deutscher Sicht!

#### Vierte Unterrichtseinheit: Deutsche Siedler im Osten

Grobziel:

Bewußtsein, daß der polnische Landesausbau auch mit deutschen Siedlern und durch den Deutschen Orden geschieht (Lernziel 36)

Feinziele:

- Die Schüler sollen
- Gründe nennen für die Auswanderung deutscher Bauern in die Ostgebiete, besonders nach Schlesien
  - das Ausmaß der deutschen Ostsiedlung beschreiben können
  - Textquellen zur Ostsiedlung auswerten
  - bereit sein, unterschiedliche Standpunkte zur Ostsiedlung kritisch zu reflektieren.

Motivation

Situation 1:  
Partnerarbeit  
Arbeitsaufträge

Kartenarbeit oder Folie: Deutsche Ostsiedlung von 1000 bis 1400  
Welche Siedlungsräume wurden in dem Zeitraum von 1000 bis 1400 von Deutschen bevölkert?  
Die Flüsse helfen dir dabei.

Situation 2:	Bildanalyse: Deutsche Ostsiedler
Bildbetrachtung, Einzelarbeit, Arbeitsaufträge	Beschreibe die Ostsiedler! (Aussehen, Kleidung, Werkzeuge, Begleitpersonen)
Hypothesenbildung: Schüler stellen Fragen	- Warum siedelten Deutsche im Osten? - Wie wurde das Land gewonnen? - Wie lebten die Deutschen und Polen zusammen?
TA: Fixierung	
Zielangabe	Deutsche Siedler im Osten

Erstes Teilziel: Aufruf an deutsche Siedler

Situation 1:	Lehrerdarstellung: Landwirtschaft in Polen und Deutschland im Vergleich
	Zu Beginn des 13. Jahrhunderts waren die Gebiete in Polen noch dünn besiedelt. Die Landwirtschaft konnte nur wenige Menschen ernähren. Die Bauern wohnten in weit auseinanderliegenden Dörfern und Einzelhöfen. Weite Gebiete waren von riesigen Wäldern, Stümpfen und Mooren bedeckt. Nur ein kleiner Teil des Bodens wurde landwirtschaftlich genutzt.
TA: Begriff fixieren	Die Polen bearbeiteten ihre Felder in der Art der <u>Feld-Cras-Wirtschaft</u> , so daß sie von einem Feld nur jedes zweite Jahr eine Ernte einbringen konnten. Die polnischen Bauern pflügten mit steinernem Hakenpflug und mahlten das Getreide mit der Handmühle.
TA: Begriff fixieren	Die deutschen Bauern bestellten ihre Äcker nach der <u>Dreifelderwirtschaft</u> . Sie benutzten bereits den Räderpflug. Das Getreide mahlten sie mit Wasser- und Windmühlen.
Impuls zur Verständniskontrolle	Vergleiche die Landwirtschaft im Deutschen Reich und in Polen!
TA: Fixierung der Ergebnisse	(Nutzung der Ackerfläche, landwirtschaftliche Geräte, Ernteerträge)

- Situation 2: Quellenarbeit: Herzog Konrad II. von Schlesien rief deutsche Bauern  
Textquelle  
Partnerarbeit
- Lehrererklärung vor der Quelle
- Herzöge, Bischöfe und Äbte riefen deutsche Bauern ins Land, um den Landbesitz ertragreicher zu machen.
- "Wir, Konrad, von Gottes Gnaden Herzog von Schlesien, übergeben dem Berthold, unserem Schulzen, unser Dorf Zedlitz zur Besiedlung und Gründung nach deutschem Recht.  
Für diese Gründung geben wir ihm und seinen Nachfolgern die siebente Hufe mit einer Mühle und einem Wirtshaus zu erblichem Besitz.  
Wir wollen, daß er die Feld- und Heidehufen nach flämischem Recht, die Eichwald- und Hochwaldhufen aber nach fränkischem Recht verpachtet.  
Den flämischen Hufen gestehen wir vom nächsten St. Martinstage ab auf 5 Jahre Abgabefreiheit zu. Den fränkischen Hufen aber gestehen wir, vom obigen Tage ab, auf 10 Jahre Abgabefreiheit zu.  
Sobald die Einwohner dieses Dorfes eine Kapelle gebaut haben werden, teilen wir ihr zwei Hufen zu."  
(Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 182)
- Arbeitsaufträge, Partnerarbeit
1. Aus welchen Gründen wurden deutsche Siedler ins Land geholt?
  2. Warum wurde den Siedlern Abgabefreiheit gewährt?
  3. Welche Vorteile erhielten die deutschen Bauern in Schlesien?
- Situation 3: Kartenarbeit (aus dem Schulbuch): Deutsche Ostsiedlung
- Gruppenarbeit: AA Kartenarbeit siehe Motivationsphase
- Erstellt eine zeitliche Übersicht über die deutschen Siedlungsgebiete!
- Situation 4: Lehrerdarstellung: Hedwig, Herzogin von Schlesien (1174 - 1243).
- Darstellen
- Schlesien wurde planmäßig mit Deutschen besiedelt. Hedwig, Herzogin von Schlesien, war eine Tochter des Grafen Berthold IV. von Andechs. Bereits 1187 wurde sie mit Heinrich I. von Schlesien vermählt. Sie spiel-

te offenbar eine politisch wichtige Rolle als Herzogin von Schlesien. Sie gründete das Kloster Trebnitz und holte Zisterzienserinnen dorthin. Nach ihrem Tod wurde sie in ihrem Lieblingsstift Trebnitz beigesetzt und bereits 1267 heiliggesprochen. In Schlesien wurde sie als Landesheilige verehrt. Schon zu Lebzeiten stand sie sowohl bei den deutschen Einwanderern als auch bei den Polen im Rufe der Heiligkeit. Ihre Wohltätigkeit und ihre Glaubensstärke ließen sie in die Geschichte eingehen. Persönliches Leid blieb ihr nicht erspart:  
- die Schwester, Königin von Ungarn, wurde ermordet  
- die Stammburg Andechs wurde zerstört  
- ihr Mann starb  
- Sohn Heinrich II. fiel in der Schlacht bei Liegnitz.

Impulse zur Verständnis-  
kontrolle

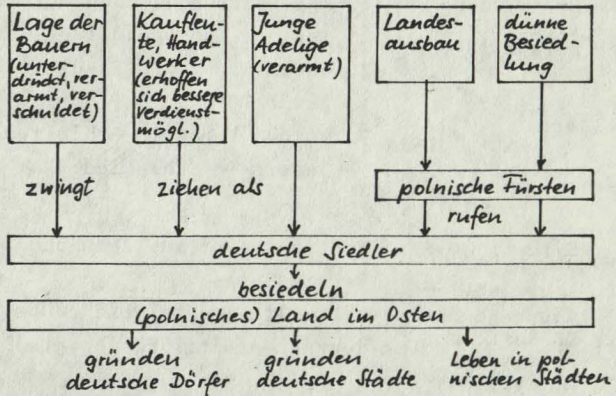
- Berichte einiges aus dem Leben der Heiligen Hedwig!
- Warum wurde sie wohl heilig gesprochen?

Zweites Teilziel: Gründe für deutsche Auswanderer

Situation 1: Auswerten einer Übersicht

Partnerarbeit  
Formulieren  
von Sätzen zu  
der Übersicht

Folie oder  
vorbereitete  
TA



Impulse zur  
Verständnis-  
kontrolle

1. Nenne verschiedene Gruppen von Auswanderern!
2. Gib Gründe der deutschen Auswanderer an!
3. Erkläre die Aufrufe der polnischen Fürsten!

Situation 2: Kartenarbeit: Städtegründungen (1200 - 1300)

Erarbeiten in Gruppenarbeit Textquelle: Stadtgründung in Krakau

-Gruppe 1  
Textquelle

"In der Absicht also, in Krakau eine Stadt zu gründen und dort Leute aus den verschiedensten Gegenden zu versammeln, geben wir, Boleslaw, von Gottes Gnaden Herzog von Krakau und Sandomir, bekannt, daß das nach Recht und Art der Stadt Magdeburg geschehen soll. Insbesondere wollen wir also, daß alle Bürger, die in dieser Stadt wohnen, innerhalb des Zeitraumes von sechs Jahren uns keinen Zins oder sonstige Abgabe zu geben oder zu leisten brauchen."

(Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 183)

Leitfrage - Welche Vorteile erhielten die deutschen Siedler?

-Gruppe 2 Kartenarbeit: Deutsche Städtegründungen von 1200 - 1300 in den Ostgebieten

Arbeitsauftrag - Welche Städtegründungen erfolgten in den Zeitabschnitten 1200 - 1250 und 1250 - 1300? Zähle einige Städte auf!

Drittes Teilziel: Darstellung der deutschen Ostsiedlung in deutschen und polnischen Geschichtsbüchern

Situation 1: Auswerten von Textquellen zur Ostsiedlung  
Gruppenarbeit

-Gruppe 1 Deutsches Schulbuch

"Um das Jahr 1100 reichte Deutschland im Osten nur ungefähr bis zur Elbe. Die an der Grenze herrschenden Fürsten drangen mit ihren Heeren nach Osten vor, um ihr Land zu vergrößern. In jahrzehntelangen Kämpfen nahmen sie den Slawen große Gebiete ab.

Das Land mußte erst einmal urbar gemacht werden. Aber von Jahr zu Jahr ging es den Ostlandfahrern besser. Diese Nachricht verbreitete sich in der alten Heimat und lockte weitere Siedler in das Ostland.

Als die ausländischen Könige in den Nachbarstaaten sahen, wie die von den Deutschen besiedelten Gebiete aufblühten, riefen auch sie deutsche Bauern und Handwerker, Ritter und Mönche in ihr Land. So wurden christlicher Glaube, deutsche Sitten und deutsche Arbeits- und Bauweisen weiter nach Osten ausgebreitet"

(Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 184)

- Arbeitsauftrag - Erarbeitet die Hauptgedanken des deutschen  
-Gruppe 2 Schulbuchtextes!  
Arbeit am Polnisches Schulbuch  
Quellentext
- "Die deutschen Lehnsherren bemühten sich, der Einigung der polnischen Lande, der Entwicklung des polnischen Staatswesens entgegenzutreten. Im 10. Jahrhundert wandten sich die Angriffe der Adligen gegen die Elb- und Ostseeslawen.  
Hier auf slawischem Land, das durch Gewalt und Hinterlist erobert worden war, entstanden die Marken, die Ausgangspunkte weiterer deutscher Expansion (Ausdehnung) im westslawischen Land waren, einer Expansion, die sich ebenfalls gegen das kräftige polnische Staatswesen wandte.  
Diesem eroberungssüchtigen deutschen Streben stellte sich Mieszko I. entgegen.  
So gestaltete sich am Ende des 10. Jahrhunderts das Gebiet des polnischen Staates, welches die Grundlage der heutigen Grenzen unseres Staates ist."  
(Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 184)
- Arbeitsauftrag - Erarbeitet die Hauptgedanken des polnischen  
Schulbuchtextes!  
- Welche Vorwürfe erhebt der polnische Schulbuchtext gegen die deutsche Ostsiedlung?
- Situation 2: Auswerten der Gruppenergebnisse  
Klassengespräch  
Leitfrage Wodurch unterscheiden sich beide Texte?
- Lernzielkontrolle  
Unterrichtsgespräch
1. Warum wurden deutsche Siedler nach Polen gerufen?
  2. Welche Rechte erhielten die deutschen Siedler?
  3. Warum zogen viele Deutsche nach Osten?
- Ausblick  
Unterrichtsgespräch
- Führt ein Streitgespräch zwischen einem Polen und einem Deutschen über die Ostsiedlung!
  - Nennt Gründe, warum auch heute Menschen ihr Heimatland verlassen!

## Fünfte Unterrichtseinheit: Die Teilungen Polens

- Grobziele:
- Kenntnis, daß im 18. Jahrhundert die führenden Mächte Europas den polnischen Staat aufteilen
  - Einblick, daß das polnische Nationalbewußtsein fortbesteht (Lernziel 37\*)
- Feinziele:
- Die Schüler sollen
- die Schwäche des polnischen Königtums kennen
  - Motive für das Eingreifen Preußens, Österreichs und Rußlands erfahren
  - eine Karte mit den Teilungen Polens auswerten
  - wissen, daß trotz der Teilungen Polens die nationale Zusammengehörigkeit bestehen bleibt
  - Text- und Bildquellen selbständig auswerten.

### Motivation

- Situation 1: Folie oder Karten (aus dem Schulbuch): Polen im 17. Jahrhundert; 1., 2. und 3. Teilung
- Unterrichtsgespräch  
Impuls
- Suche auf allen Karten das eingezeichnete Gebiet Polens!  
Was stellst du fest?
- Situation 2: Schüler stellen Fragen
- Hypothesenbildung
- Wer nahm die Teilungen Polens vor?
  - Wann wurde Polen geteilt?
- TA: Fixierung der Fragen
- Blieben die Teilungen bestehen?
- Zielangabe
- Die Teilungen Polens

Erstes Teilziel: Die Schwäche des polnischen Staates

Situation 1           Lehrerdarstellung: Wahlkönigtum und Szlachta

Darstellen

Seit dem 14. Jahrhundert hatte sich Polen zu einer Art Adelsrepublik entwickelt. Nicht der König, sondern der Adel besaß die Macht im Staat. Die hohen Adligen, die Magnaten, wurden zu Kleinkönigen. Sie besaßen unermessliche Ländereien. Diese ermöglichten es ihnen, eine eigene Armee aufzustellen und eine eigene Außenpolitik zu treiben. Familien des Hochadels holten für ihre Privatinitiative bei ausländischen Mächten Hilfe. Damit ermöglichten sie deren Eirmischung in innere Angelegenheiten Polens. Die Szlachta, die Versammlung des mittleren und niederen Adels, handelte dem König immer mehr Zugeständnisse ab. Sie bestimmte über Steuern und Gesetze und wählte den König. Verhängnisvoll war es, daß jeder einzelne Adlige das Recht besaß, mit seiner Stimme einen Beschluß des Reichstages zu verhindern (Vetorecht). Die leibeigenen Bauern zählten nicht zur polnischen Nation. Der gewählte König mußte die Freiheiten der Adligen anerkennen. Er verfügte über kein stehendes Heer und keine zentrale Verwaltung. Im 18. Jahrhundert bestimmten auf dem Umweg über die Magnaten ausländische Mächte immer mehr, wer in Polen König wurde.

Impuls

Nenne die Schwächen des polnischen Staates!

Situation 2:

Bildanalyse: Polnischer Reichstag

Unterrichtsgespräch  
Auswerten  
eines Bildes  
in Einzelarbeit

- Wer war im polnischen Reichstag vertreten?
- Beschreibe die Sitzordnung! Gib die Stellung des Königs an!
- Welche Folgen mußte das Vetorecht haben?

Zweites Teilziel: Teilungen Polens

Situation 1:

Schulbuchanalyse: Gründe für die Teilungen

Partnerarbeit  
Fixierung der  
Ergebnisse an  
der Tafel

- Russische Zarin Katharina II. erzwang die Wahl ihres Günstlings Stanislaus II.
- Rußland wollte sich ganz Polen einverleiben
- Preußenkönig Friedrich II. setzte mit Joseph II. von Österreich die erste Teilung Polens durch (1772)

- Situation 2: Bildanalyse: Darstellung der ersten Teilung Polens (Kupferstich)
- Arbeitsaufträge - Was stellt der Kupferstich dar?  
- Wer könnten die beteiligten Personen sein?
- Situation 3: Textquellen zur ersten Teilung Polens
- Gruppenarbeit  
Arbeitsaufträge für alle Gruppen
1. Welche Gründe wurden für die Teilung angeführt?
  2. Welche Bedenken wurden gegen die Teilung erhoben?
  3. Beurteile die Haltung der Herrscher!
- Gruppe 1 Katharina II. von Rußland erklärte in einem Brief an Joseph II.:
- "In ihrem gemeinsamen Vorgehen gegen Polen haben sich die drei Höfe weniger von Eroberungslust leiten lassen als von großen und praktischen Gesichtspunkten. Sie wollten Ordnung und Ruhe, wie der Wohlstand und die Sicherheit ihrer Grenzen sie erforderten, in ein Land bringen, das oft genug Wirren ausgesetzt war. Die so herbeigezwungene Teilung hat zu einer wohl- abgewogenen Vergrößerung der drei Mächte geführt, der wahrhaft edelsten und eindrucksvollsten Tat, die Europa mit einem solchen Unternehmen überhaupt geschenkt werden konnte."
- (Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 187)
- Gruppe 2 Maria Theresia schrieb dem österreichischen Staatskanzler Fürst Kaunitz:
- "In dieser Sache, wo das Recht gegen uns ist, muß ich bekennen, daß ich mich zeitlebens nicht so ge- ängstigt habe und mich sehen zu lassen schäme. Bedenk der Fürst, was wir aller Welt für ein Bei- spiel geben, wenn wir um ein elendes Stückchen von Polen unsere Ehre und unser Ansehen in die Schanz schlagen! Ich merk wohl, daß ich allein bin und nicht mehr gelte, darum lasse ich die Sachen, jedoch nicht ohne meinen Gram, ihren Weg gehen."
- (Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 187)
- Gruppe 3 Friedrich II.:
- "Wir wollen für die Gültigkeit unserer Rechte nicht einstehen, auch nicht für die der russischen, noch weniger für die der österreichischen."
- (Blick in die Vergangenheit, Band 7, Seite 187)

- Situation 4      Auswerten der Gruppenarbeit
- Impuls  
Zusammen-  
fassung      - Was hältst du von Friedrichs Urteil über  
                 Maria Theresias Verhalten bei der polni-  
                 schen Teilung: "Sie weinte, aber sie nahm."?

Drittes Teilziel: Das polnische Nationalgefühl überlebt die  
Teilung

- Situation 1      Lehrerdarstellung: Nationalgefühl der Polen
- Im Jahre 1795 verschwand Polen für 100 Jahre von der Landkarte. Es war das Opfer der Machtpolitik seiner Nachbarn geworden. Auf die Bevölkerung wurde keine Rücksicht genommen.
- Unter der Fremdherrschaft entwickelte sich ein glühendes Nationalgefühl. Wiederholt erhoben sich die polnischen Patrioten gegen Rußland. Ihre Aufstände wurden aber niedergeschlagen. Um 1900 gründete sich eine Nationaldemokratische Partei.

- Situation 2:      Quellenarbeit: Aus dem Programm der National-  
Arbeit an      demokratischen Partei 1903:

einer Text-  
quelle in  
Partnerarbeit

"Das polnische Volk hat trotz der politischen Teilung das Gefühl seiner Freiheit, hat seine gemeinsamen Interessen, die sich von den Interessen anderer Leute unterscheiden.

Obwohl es seiner Unabhängigkeit beraubt ist, ist es in der vollen Bedeutung dieses Wortes ein politisches Volk und hat als solches ein Bedürfnis nach einer gemeinsamen staatlichen Existenz."

(Geschichte entdecken, Band 7, Seite 138)

Die Kulturnation Polen überdauerte die 100 Jahre der Teilung.

Arbeits-  
auftrag

Erkläre anhand der Quelle den Begriff  
"Nationalbewußtsein"!

Lernzielkon-  
trolle

Unterrichts-  
gespräch

1. Welche Stellung besaßen die Adligen in Polen?
2. Welche Staaten teilten Polen unter sich auf?

Hausaufgabe

3. Verfaßt einen kurzen Bericht über die Geschichte Polens!

Ausblick

Arbeits-  
aufträge

- Suche auf einer Europakarte den heutigen polnischen Staat! Gib seine Grenzen an! Welche deutschen Ostgebiete liegen in der Volksrepublik Polen?
- Nenne Staaten, die in unserer Zeit geteilt sind!

Besinnung

In einem Hirtenbrief polnischer Bischöfe, zu dessen Unterzeichnern auch Papst Johannes Paul II. (damals Bischof von Krakau) gehörte, heißt es:

Folie oder  
TA

"Die Teilung Polens war eine Verletzung der moralischen Ordnung in Europa, so wie jede Aneignung fremden Eigentums eine Verletzung der moralischen Ordnung ist. Eine solche ist auch, in vergleichbar größerem Maße, die Annexion fremden Landes und das Streben nach Entnationalisierung der unterjochten Bevölkerung."

Arbeitsauftrag  
Unterrichts-  
gespräch

- Welche Stellungnahme geben die polnischen Bischöfe ab?

Literaturangaben

M. Broszat: Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik, Suhrkamp Taschenbuch 74, Frankfurt 1972

K. Filser, u.a.: Geschichte entdecken, Band 7, Buchner Verlag, Bamberg 1979

E. Meyer: Grundzüge der Geschichte Polens, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Band 14, Darmstadt 1977

H.D. Schmid: Fragen an die Geschichte, Band 2, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt 1975

J. Schwandner u.a.: Blick in die Vergangenheit, Band 7, Oldenbourg Verlag, München 1979

K. Staemmler: Polen aus erster Hand, Arena-Verlag, Würzburg 1975

DIE INNERDEUTSCHEN BEZIEHUNGEN  
(9. Jahrgangsstufe)

1. Sachanalyse

Nach den Bundestagswahlen im September 1969 wurde die Große Koalition des Jahres 1966 (CDU/CSU - SPD) durch eine sozial-liberale zwischen SPD und FDP abgelöst. Kanzler dieser Koalition wurde Willy Brandt, Vizekanzler und Außenminister Walter Scheel.

Erste Zeichen einer möglichen Veränderung der Machtverhältnisse hatte es schon im März 1969 gegeben, als die Bundesversammlung mit den Stimmen der SPD und der FDP Gustav Heinemann (SPD) zum Nachfolger Heinrich Lübkes (CDU) in das Amt des Bundespräsidenten gewählt hatte.

Die neue Regierung bezeichnete sich als die "Regierung der inneren Reformen". In nahezu allen wichtigen gesellschaftlichen Bereichen kündigte sie Reformvorhaben an. Zunächst stand jedoch das Wirken der neuen Koalition eindeutig im Zeichen der Außenpolitik.

Bei weiterer enger Zusammenarbeit mit den westlichen Verbündeten und fortgesetzter Förderung der westeuropäischen Integration zielte die Politik der folgenden Jahre auf eine Verständigung mit dem Osten ab. Um diese Wende entsprechend werten zu können, ist ein kurzer Rückblick nötig.

Der Mauerbau 1961 in Berlin, die sich daran anschließende Berlin-Politik der UdSSR im Jahre 1962 und die Abgrenzungsmaßnahmen der DDR (Schießbefehl) hatten das sowieso schon gespannte Verhältnis zwischen den beiden Teilen Deutschlands noch verschärft.

Erst in den folgenden Jahren änderte sich die politische Großwetter-Lage allmählich. Nach der Eskalation des Ost-West-Konfliktes der 50er und frühen 60er Jahre kam es zu einer Auflockerung der Konfrontation zwischen den Großmächten. Die Entspannungsstrategie der Supermächte (herausragende Vereinbarungen: Unterzeichnung des Dokuments über "Die

Grundlagen der Beziehungen zwischen der UdSSR und den USA" 1972 und die 1973 getroffenen Vereinbarungen über die Verhütung eines Atomkrieges) ermöglichte letztlich auch eine Annäherung in der Deutschlandfrage.

Für die DDR hatten die Maßnahmen des 13. August 1961 den erwünschten "Erfolg". Mit dem Bau der Mauer wurde der ständige Flüchtlingsstrom gestoppt, die Volkswirtschaft erholte sich nach und nach und eine - wenn auch erzwungene - Stabilisierung konnte eingeleitet werden.

Ihr Fernziel aber, nach der inneren Konsolidierung auch die außenpolitische Anerkennung als selbständiger Staat durchzusetzen, hatte die DDR-Führung noch nicht erreicht. Dieser Umstand machte sie für Verhandlungen mit der Bundesrepublik geneigter.

Andererseits machte der Bau der Mauer einer breiten Öffentlichkeit in der Bundesrepublik deutlich, daß von der Existenz zweier deutscher Staaten auf lange Zeit ausgegangen werden müsse. Der Mauerbau wurde damit zum Ausgangspunkt für eine öffentliche Diskussion über die Frage, wie angesichts der bestehenden Machtverhältnisse die menschlichen Folgen der Trennung für die Bürger beider deutschen Staaten gemildert und ein weiteres Auseinanderleben verhindert werden könnte.

Die Einsicht, daß die gegenwärtige Weltlage eine deutsche Wiedervereinigung auf absehbare Zeit unmöglich macht und die Zielsetzung, den DDR-Bürgern die menschlichen Lebensbedingungen zu erleichtern, führten schon zu Zeiten der Großen Koalition im Jahre 1966 zu einer außenpolitischen Öffnung der Bundesrepublik nach Osten (Vgl. Friedensnote der Bundesregierung vom 25.3.1966; Regierungserklärung der Großen Koalition am 13.12.1966; Brief von Bundeskanzler Kiesinger an den "Ministerpräsidenten Willi Stoph" am 13.6.1967).

Während Ost-Berlin jedoch als Verhandlungsgrundlage gleichberechtigte Beziehungen auf völkerrechtlicher Grundlage forderte, lehnte dies die CDU/CSU mit allem Nachdruck ab. Eine entscheidende Wende trat im Hinblick auf die Ostpolitik dann

mit dem Regierungswechsel in Bonn ein. Die neue Bundesregierung wollte mit einer Politik vertraglicher Regelungen auch mit Osteuropa den Ausgleich mit dem Westen "durch eine Politik der Entspannung und der weiteren Friedenssicherung" ergänzen. 1)

Anlässlich der Unterzeichnung des Moskauer Vertrages am 12.8.1970 sagte Brandt beispielsweise, "er hoffe zuversichtlich, daß der Tag der Unterzeichnung des Moskauer Vertrages einen Anfang gesetzt habe, damit der Zerklüftung entgegen gewirkt wird, damit Menschen nicht mehr im Stacheldraht sterben müssen, bis die Teilung unseres Volkes eines Tages hoffentlich überwunden werden kann". 2)

Auf der Grundlage des gegenseitigen Gewaltverzichts schloß die Bundesrepublik mit der UdSSR (12.8.1970) und Polen (7.12.1970) Verträge ab. Bonn anerkannte damit auch den Verlust der Ostgebiete (Ostpreußen; Oder-Neiße-Grenze). Ein Vertrag mit der CSSR folgte 1973. Im selben Zeitraum wurden mit allen Staaten des Warschauer Paktes 3) diplomatische Beziehungen aufgenommen.

Damit war die Grundlage für eine Normalisierung der Beziehungen auch zum anderen deutschen Staat gelegt. In zähen Verhandlungen wurden mit der DDR das Abkommen über den Transitverkehr von und nach Berlin (1971), der Verkehrsvertrag (Mai 1972) und der sogenannte Grundlagenvertrag (Dezember 1972) geschlossen.

Nach Auffassung der Bundesregierung "sichern und verstärken [sie] die Bindungen zwischen Berlin (West) und der Bundesrepublik, verbessern den Reiseverkehr von und nach Berlin und stellen ihn auf eine rechtliche Grundlage". 4)

---

1) Demokratie als Auftrag - Drei Jahrzehnte Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Bonn 2/1980, Seite 156)

2) Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13.8.1970, Seite 1

3) Wegen der Besonderheiten der innerdeutschen Beziehungen haben die Bundesrepublik und die DDR allerdings nur Ständige Vertretungen ausgetauscht.

4) Vergleiche 1), Seite 161

Weiter bringen "sie vor allem Erleichterungen für die Menschen in Deutschland durch mehr Möglichkeiten zu Besuchen und anderen Kontakten". 5)

Die Opposition hingegen kritisierte zum Teil scharf die Aufgabe des Alleinvertretungsanspruchs (Hallstein-Doktrin) und zog die Wirksamkeit und Zweckmäßigkeit der Abmachungen mit der DDR in Zweifel. Daß sie mit den zuletzt genannten Zweifeln nicht so ganz unrecht hatte belegt die Tatsache, daß noch heute der Schießbefehl an einer mit noch mehr Sicherungsanlagen ausgestaffierten Grenze existiert, daß westdeutsche Journalisten in ihrer Arbeit behindert oder gar ausgewiesen werden und daß bestimmten Personengruppen immer wieder die Einreise verweigert wird.

## 2. Lernvoraussetzungen

Aus dem vorangegangenen Geschichts- und Sozialkundeunterricht müssen den Schülern Begriffe wie Koalition, Opposition, liberal usw. bekannt sein. Ebenso wird ein Überblick über die Vorgeschichte der Bundesrepublik und der DDR (vgl. Lernziel 14) sowie die Kenntnis der bundesdeutschen Außenpolitik bis zur Großen Koalition in ihren Grundzügen (Haltung zur Wiedervereinigung, Hallstein-Doktrin, enge Bindung an den Westen; vgl. Lernziel 15) vorausgesetzt.

Die sozialistische Gesellschaftsordnung wird zudem im Sozialkundeunterricht (Curricularer Lehrplan für die 9. Jahrgangsstufe, Lernziel 3) erörtert und erleichtert ebenso das Verständnis der angesprochenen Problematik. Den Schülern sollte weiter das Kartenbild Mittel- und Osteuropas vertraut sein.

Thematik und Jahrgangsstufe ermöglichen bzw. verlangen ein hohes Maß an selbständigem, produktivem Schülerverhalten. Deshalb ist es für das Erreichen des Stundenziels unerlässlich, daß die Schüler im selbständigen Umgang mit Quellen aller Art geschult sind.

---

5) Vergleiche 1), Seite 161

### 3. Lernziele

In der vorliegenden Unterrichtseinheit wird in erster Linie das Lernziel 18 des Curricularen Lehrplans Geschichte für die 9. Jahrgangsstufe angesprochen. In einer Doppelstunde sollen dabei schwerpunktartig die sozial-liberale Koalition mit ihrer Ost- und Deutschlandpolitik und die Kritik der Opposition vorgestellt werden. Das zweite Teilziel läßt sich aber auch in einer getrennten zweiten Stunde (Die neue Ostpolitik ist umstritten) erarbeiten, wenn sich eine Doppelstunde aus organisatorischen Gründen nicht durchführen läßt.

#### Grobziel

Einsicht in die Probleme der deutsch-deutschen Beziehungen und deren Verflechtung mit den internationalen Bedingungen des Ost-West-Verhältnisses

#### Feinziele

Die Schüler sollen

- wissen, daß bereits mit der Großen Koalition (ab 1966), insbesondere aber mit der sozial-liberalen Koalition (ab 1969) ein Wandel in der Ost- und Deutschlandpolitik eintrat;
- anhand von Quellentexten die Motive für diesen Wandel erarbeiten und analysieren;
- mit Hilfe weiterer Quellentexte erarbeiten, welche Ziele die UdSSR, die VR Polen und die DDR mit den Ostverträgen verfolgten;
- erkennen, daß die Ostpolitik der sozial-liberalen Koalition keinesfalls von der gesamten Bevölkerung mitgetragen wurde, ja sogar auf den erbitterten Widerstand der Opposition stieß;
- die Ursachen für diese ablehnende Haltung aufgrund des vorliegenden Materials erkennen und verbalisieren;
- aus den vorliegenden Quellen Tatsachen herausarbeiten können und sich in der Fähigkeit zur Interpretation bzw. Analyse von Quellentexten (statistischem Zahlenmaterial; Bildquellen; u.U. einer politischen Karikatur) üben;
- die von der sozial-liberalen Koalition mit den Ostverträgen angestrebten Verbesserungen im deutsch-deutschen Verhältnis anhand statistischen Zahlenmaterials und von aktuellen Presseberichten auf ihre Verwirklichung hin überprüfen.

#### 4. Durchführung

##### Die innerdeutschen Beziehungen

<u>Motivationsphase</u>	Lehrer zeigt mit Folie/Tageslichtprojektor die einstimmig angenommene Entschlie-
Stummer Impuls	Bung des Bundestages vom 7. April 1954:
Mobilisierung von Vorwissen (Vgl. LZ 15)	"Der Deutsche Bundestag erklärt, daß das deutsche Volk sich niemals mit der Spaltung Deutschlands abfinden und die Existenz zweier deutscher Staaten hinnehmen wird. Er wiederholt die Feststellung, daß das kommunistische Regime in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands nur durch Gewalt existiert und keine Vertretung des deutschen Volkes ist. Die frei gewählte deutsche Regierung ist allein berechtigt, für alle Deutschen zu sprechen ..."
Gegenüberstellung	Aus den Bestimmungen des Grundvertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR vom 21.12.1972: Die beiden Vertragsparteien (Art. 1) "... entwickeln normale gutnachbarliche Beziehungen zueinander auf der Grundlage der Gleichberechtigung." (Art. 3) "... bekräftigen die Unverletzlichkeit der zwischen ihnen bestehenden Grenze jetzt und in Zukunft ..."; (Art. 4) "... gehen davon aus, daß keiner der beiden Staaten den anderen international vertreten oder in seinem Namen handeln kann." (Art. 6) "... respektieren die Unabhängigkeit und Selbständigkeit jedes der beiden Staaten in seinen inneren und äußeren Angelegenheiten."
Alternative (auch Zusatzimpuls) Kartenskizze	Deutschland (aus der Sicht der Bundesrepublik) vor und nach den Ostverträgen. Aus der Karte ergibt sich zudem, daß neben der DDR auch die UdSSR und Polen betroffen sind.



Ausweitung

Damit das Thema nicht auf die neue Haltung gegenüber der DDR beschränkt bleibt, kann als weitere Gegenüberstellung die Erklärung des Alterspräsidenten Paul Löbe im Namen des Bundestages (außer KPD) vom 13. Juni 1950 den Schülern vorgestellt werden:

"Gemäß dem Potsdamer Abkommen ist das Gebiet östlich von Oder und Neiße ... der Republik Polen nur zur einstweiligen Verwaltung übergeben worden ... Niemand hat das Recht, aus eigener Machtvollkommenheit Land und Leute preiszugeben und eine Politik des Verzichts zu betreiben. Die Regelung ... aller Grenzfragen Deutschlands ... kann nur durch einen Friedensvertrag erfolgen, der von einer demokratisch gewählten deutschen Regierung ... geschlossen werden muß."

Dieser Erklärung wird ein Auszug aus dem Artikel 1 des Warschauer Vertrages vom 7.12.1970 entgegengestellt:

"Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen stellen übereinstimmend fest, daß die bestehende Grenzlinie (der Potsdamer Konferenz ... die westliche Staatsgrenze der Volksrepublik Polen bildet."

Problemformulierung (Zielorientierung)

Schüler formulieren aus den gegensätzlichen Texten (Bildern, Skizzen) Problemfragen:

Problemfragen werden vom Lehrer an der Tafel notiert

- Welche Ursachen führten zu dieser neuen Einstellung der Bundesregierung gegenüber der DDR, der Volksrepublik Polen und der UdSSR (letzte Karte! zusätzliche Lehrerinformation)?
- Welche Vorteile versprach sich die Bundesregierung von dieser neuen Haltung?
- Welche Vorteile versprachen sich die Volksrepublik Polen und die UdSSR aus Verhandlungen/Verträgen mit der Bundesregierung?
- Stand der gesamte Bundestag, also auch die Opposition, hinter dieser neuen Ostpolitik?

Zielangabe

Themaformulierung

TA

Erarbeitungsphase

(Problembear-  
beitung)  
Erster Lösungs-  
versuch:  
Verbalisierung  
vorhandener  
Kenntnisse

1. Teilziel: Gründe der veränderten Poli-  
tik

In einer eingespielten Klasse werden die  
Schüler von sich aus schon Lösungsversu-  
che anstellen ...

L Einige von euch können vielleicht schon  
zu den aufgeworfenen Fragen etwas sagen.

Diese Vorkenntnisse können auf Gespräche  
im Verwandten- und Bekanntenkreis  
sowie auf mündlichen und schriftlichen Be-  
richten der Massenmedien (z.B. "30 Jahre  
Bundesrepublik" in nahezu allen Illustrier-  
ten) beruhen.

Hypothesen-  
bildung

Schüler äußern eventuell Vermutungen wie  
- weil es sowieso keine Wiedervereinigung  
mehr gibt ("Vater/Onkel hat es gesagt  
...")  
- damit man öfter rüber fahren darf ...  
u.ä.

Zweiter Lösungs-  
versuch:  
Passantenbefra-  
gung (Schüler  
interviewen mit  
Hilfe eines Kas-  
settenrecorders)

Christiane und Thomas haben sich auf  
L der Straße bei Passanten umgehört, was  
sie denn zu unserem Thema (Problem)  
wissen:

Zuschnitt der Passantenbefragung  
(Kassettenrecorder) wird von den Schülern  
vorgetragen. Der Lehrer sollte jedoch zu-  
vor die von den Schülern erfragten Ant-  
worten methodisch geschickt zusammenschnei-  
den (z.B. humorvolle, zutreffende, völlig  
falsche Antworten).

Schüler erkennen: Vielen Menschen ist die  
Problematik nicht oder nur sehr verschwom-  
men vertraut, so daß die Antworten als Lö-  
sungshilfen wenig geeignet sind.

Lösungshilfen, die den Schülern aus bisherigen Geschichtsstunden bereits vertraut sind, werden vorgeschlagen:

- Arbeitsbuch
- Zeitungsausschnitte aus der Zeit
- Vertragstexte (z.B. vom Auswärtigen Amt, Bundesminister für innerdeutsche Beziehungen, Bundeszentrale für politische Bildung)
- Filme; Tonkassetten (Schulfernsehen und Schulfunk, Bildstelle)

Lösung  
Gruppen

Arbeitsaufträge für Gruppen:

Versucht die Gründe zu nennen, die laut euren Unterlagen zu einer neuen Ostpolitik der Bundesregierung (sozial-liberale Koalition) führten!

Welchen Vorteil (welche Vorteile) versprach sich die Bundesregierung von dieser neuen Haltung?

Versucht auch herauszufinden, welche Ziele die DDR (Volksrepublik Polen, UdSSR) mit den Ostverträgen verfolgten?

Materialangebot  
(DDR)

Aus der Präambel des Grundvertrages zwischen der Bundesrepublik und der DDR vom 21.12.1972:

"Die Regierungen schließen den Vertrag in dem Bestreben, einen Beitrag zur Entspannung und Sicherheit in Europa zu leisten ..."

Beitrag zur Entspannung und Friedenssicherung

Aus einer Broschüre der Bundesregierung (Demokratie als Auftrag, 1980, S. 156)

"... Die Bundesrepublik Deutschland ergänzt den Ausgleich mit dem Westen - das große Werk Konrad Adenauers durch eine Politik der Entspannung und der weiteren Friedenssicherung auch nach Osten ..."

Bundeskanzler Brandt vor dem Bundestag  
(16.1.1970):

Wiedervereinigung  
in naher Zukunft  
sehr unwahr-  
scheinlich

"... Ich habe mich nicht gegen die staatliche Einheit Deutschlands gewendet. Es ist jedoch sehr unwahrscheinlich, daß man ... diese Einheit in naher Zukunft werde erreichen können."  
(SZ 17./18.1.1970)

Vertrag soll  
Besuche erleich-  
tern

Egon Franke, SPD, Bundesminister für in-  
nerdeutsche Beziehungen (1969):

"Die Deutschen, die enge Verwandte, Freunde und Bekannte im anderen Teil Deutschlands haben, finden schon lange kein Verständnis für eine Politik, die ... Prag und die Küsten des Schwarzen Meeres zu Treffpunkten ganzer Familien macht, die zu Hause oft nur wenige Kilometer voneinander entfernt wohnen."

Unser Land braucht  
auch Verständigung  
mit dem Osten,  
Frieden mit Ost-  
blockländern  
Mit Vertrag geht  
nichts verloren,  
was nicht schon  
verspielt worden  
war

Aus der Ansprache Bundeskanzler Willy Brandts anlässlich der deutsch-sowjetischen Vertragsunterzeichnung am 12.8.1970 in Moskau an die deutsche Bevölkerung:

"... Unser nationales Interesse erlaubt es nicht, zwischen dem Osten und dem Westen zu stehen. Unser Land braucht die Zusammenarbeit und die Abstimmung mit dem Westen wie die Verständigung mit dem Osten. Das deutsche Volk braucht den Frieden ... auch mit den Völkern der Sowjetunion und allen Völkern des europäischen Ostens ... Mit dem Vertrag geht nichts verloren, was nicht längst verspielt worden war ..."

(Süddeutsche Zeitung, 13.8.1970)

(UdSSR)

[Der sowjetische Ministerpräsident]

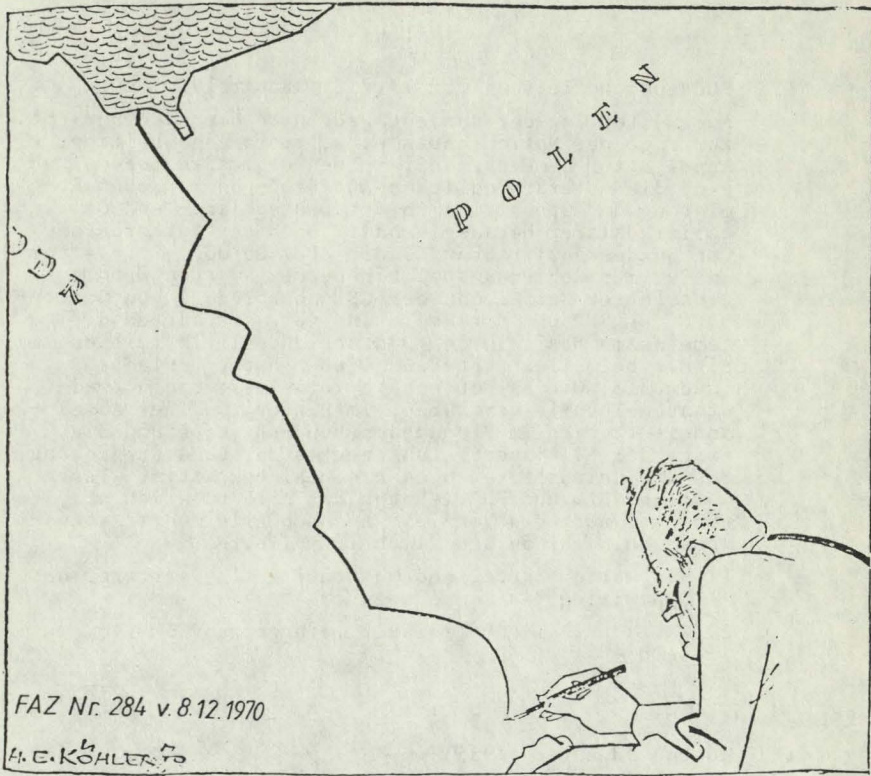
Frieden sichern  
UdSSR ist für  
Entspannung  
UdSSR möchte wirt-  
schaftliche und  
technische Bezie-  
hungen verbessern

"Kossygin stimmte dem zu und meinte, der Schlüssel für den Weltfrieden liege in der europäischen Sicherheit. Alle Weltkriege seien von Europa ausgegangen. Die UdSSR sei für Entspannung ... Kossygin kam dann auf den Wunsch Moskaus zu sprechen, die wirtschaftlichen und technischen Beziehungen zu verbessern ... Der Ministerpräsident wies auf die großen Bodenschätze und Energiequellen in der Sowjetunion hin und sprach von einem Arbeitsverband mit dem Westen."

(Aus der Süddeutschen Zeitung vom 13.8.1970)

Bei der Auswertung der Quellen darf von Lehrer nicht versäumt werden, daß er die Schüler zu einer kritischen Beurteilung der Quellen hinführt. Was von wem für wen mit welcher Absicht geschrieben worden ist, kann für den Aussagewert eines Textes von entscheidender Bedeutung sein.

- (Polen)  
Der neuen Generation die Zukunft sichern  
Frieden und Sicherheit in Europa festigen
- Aus der Präambel des Warschauer Vertrages vom 7.12.1970:  
"Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen ..., eingedenk dessen, daß in beiden Ländern inzwischen eine neue Generation herangewachsen ist, der eine friedliche Zukunft gesichert werden soll ..., in dem Bestreben, den Frieden und die Sicherheit in Europa zu festigen ... (schließen diesen Vertrag)."
- Vortragen und Auswerten der Gruppenarbeit
- Bei der Verbalisierung der Ergebnisse wird es immer wieder nötig sein, den Zusammenhang zu vorhergehenden Stunden herzustellen (Beispiel: Potsdamer Abkommen - Gebiete östlich der Oder-Neiße-Grenze nur unter sowjetisch/polnischer Verwaltung - nun endgültige Anerkennung durch die Bundesrepublik)
- Teilzusammenfassung
- auf einem Arbeitsblatt  
Äußerungen zur Karikatur "Die Unterschrift des Jahres"
2. Teilziel: Die neue Ostpolitik ist umstritten
- Stummer Impuls
- Lehrer zeigt Schlagzeile "Die Deutschlandpolitik bleibt Zankapfel zwischen Regierung und Opposition" der SZ vom 17./18. Januar 1970.
- Schüler lesen und erkennen, daß die neue Ostpolitik keinesfalls von der gesamten Bevölkerung mitgetragen wurde.
- Lösungsversuche durch Schüler
- Auch hier werden die Schüler Vermutungen äußern, die zur Lösung beitragen können.



*Die Unterschrift des Jahres*

Partnerarbeit

Die eine Hälfte der Schüler bearbeitet die Texte I und II (Fragen 1-3), die andere Hälfte die Texte III und IV (Fragen 4 u. 5).

I. Süddeutsche Zeitung vom 17./18. Januar 1970:

Am zweiten Tag der Bundestagsdebatte über den Bericht zur Lage der Nation haben sich, trotz gegenseitiger Appelle zur Gemeinsamkeit in den deutschen Lebensfragen, die unterschiedlichen Auffassungen zwischen Regierung und Opposition in der Deutschland- und Ostpolitik klarer herausgeschält. Nach der Aufforderung von Bundeskanzler Brandt, die CDU/CSU möge ihre Alternative zur Regierungspolitik nennen, warfen Oppositionsführer Barzel und der CSU-Abgeordnete von Guttenberg der SPD und der Regierung vor, sie hätten die gemeinsame Basis in der Deutschlandpolitik, die es bisher bei allen Parteien gegeben habe, verlassen, indem sie, wie es Guttenberg formulierte, die Zwei-Staaten-Theorie verträten. Im Hintergrund der Auseinandersetzungen im Plenum des Bundestages stand die Frage des Alleinvertretungsrechts der Bundesregierung, das die Unionsparteien noch einmal bekräftigt wissen wollten; SPD und FDP lehnten das nachdrücklich ab, wenn sie auch den Verzicht auf den Alleinvertretungsanspruch nicht ausdrücklich formulierten.

1. Was warfen Barzel und Guttenberg als Vertreter der Opposition der Regierung vor ?
2. Was könnte mit "Alleinvertretungsanspruch" gemeint sein ?

II. Konrad Adenauer (1955):

"Ich muß feststellen, daß die Bundesregierung auch künftig die Aufnahme diplomatischer Beziehungen mit der DDR durch dritte Staaten...als einen unfreundlichen Akt ansehen würde, da er geeignet wäre, die Spaltung Deutschlands zu vertiefen."

3. Versuche diese Feststellung (sogenannte Hallstein-Doktrin) zur Beantwortung der Frage 2 heranzuziehen.

III. Der Oppositionsführer Barzel zu Bundeskanzler Brandt:

"Herr Bundeskanzler, ob Sie es wollen oder nicht, Sie sind der Bundeskanzler der Bundesregierung, die als einzige frei gewählt und nach der Meinung der Mehrzahl der Länder als einzige Regierung für alle Deutschen zu sprechen berechtigt und verpflichtet ist."

(16.01.1970) (SZ 17./18.01.1970)

4. Welcher Vorwurf ist in dieser Feststellung enthalten?

IV. F.J.Strauß vor dem Bundestag am 24.02.1972:

"Diese Verträge... bieten keine humanitären Erleichterungen, sondern bringen zunächst eine Verschärfung der Unterdrückung.

Die Verträge bedeuten eine Festigung des sowjetischen Besitzstandes..."

5. Welche Argumente führt Strauß hier gegen die Verträge an?

Gemeinsame Auswertung der Partnerarbeit

Bei der Auswertung der Partnerarbeit muß der Lehrer unbedingt das Vorwissen der Schüler mit einzubringen versuchen, damit Begriffe wie "Hallstein-Doktrin" und "Alleinvertretungsanspruch" nicht als Worthülsen stehen bleiben.

Ergänzung des Arbeitsblattes

Während der Besprechung bzw. dem wertenden Unterrichtsgespräch wird das Arbeitsblatt ergänzt.

Exkurs

Soweit die Zeit es zuläßt oder Spontanäußerungen der Schüler es unbedingt erfordern, sollte der Lehrer durchaus einen Exkurs in die emotionale Problematik der Ostverträge wagen.

Gerade aus einer Gegenüberstellung von Bilddokument (der knieende Kanzler vor dem Ehrenmal im Warschauer Getto) und einem Augenzeugenbericht (z.B. über das Verhalten der Russen

bei Kriegsende 1945) läßt sich das Ausmaß der Emotionen verdeutlichen, die bei der Diskussion um die Ostverträge -insbesondere bei unmittelbar Betroffenen (Heimatvertriebenen)- eine Rolle spielte.

Beispiel: "Kaum eine Woche später erobern deutsche Truppen das Dorf (Nemmersdorf) zurück. Karl Potrek aus Königsberg, eingezogen zum Volksturm, berichtet, was er sah: An dem ersten Gehöft stand ein Leiterwagen. An diesen waren vier ...Frauen in gekreuzigter Stellung genagelt...Weiter fanden wir dann in den Wohnungen 72 Frauen einschließlich Kinder und einen alten Mann von 74 Jahren, die sämtlich tot waren, fast ausschließlich bestialisch ermordet, bis auf wenige, die Genickschüsse aufwiesen. Unter den Toten befanden sich auch Kinder im Windelalter, denen mit einem harten Gegenstand der Schädel eingeschlagen war... "

(Quick Nr. 14 v. 27.03.1980, S. 58 ff)

#### Wertungsphase

Gegenüberstellung von tatsächlich erreichten Erleichterungen (Reiseverkehr, Telefonverbindungen, Zollbestimmungen) und noch immer verweigerten humaneren Bestimmungen (Aufhebung des Schießbefehls, mehr Möglichkeiten von Reisen aus der DDR in die Bundesrepublik...)

①	<i>Pkw - Verkehr (ohne Durchgangsverkehr nach Berlin (West)) aus dem Bundesgebiet in die DDR und nach Berlin(Ost)</i>	
	<i>Jahr</i>	<i>Pkw</i>
	1970	83 000
	1978	899 000

②	<i>Übersicht über Verluste und Zurückweisungen bei Paketsendungen</i>	
	<i>Jahr</i>	<i>Angemeldete Verluste bei Paketen</i>
	1970	96 000
	1978	23 000
		<i>Zurückweisungen im Paketverkehr</i>
	1970	404 000
	1978	44 000

③	<i>Anzahl der Fernsprechleitungen mit der DDR</i>	
	1970	74
	1979	524
	<i>Gespräche in West - Ost - Richtung</i>	
	1970	700 000
	1978	16 700 000

④	<i>Geschenkpaketverkehr</i>	
	<i>Tabakwaren</i>	50g —▷ 250 g
	<i>Kaffee</i>	250g —▷ 500 g
	<i>Kakao</i>	250g —▷ 500 g
	<i>Schokolade</i>	300g —▷ 1000 g
	<i>Höchstgewicht</i>	7 kg —▷ 20 kg
	<i>Erstmals zugelassen</i>	
<i>Spirituosen</i>	1 l	
<i>Wein / Sekt</i>	2 l	

Daß der Schießbefehl an der Grenze nach wie vor besteht, kann der Lehrer mittels aktueller Presseberichte über mißglückte Fluchtversuche veranschaulichen.

Die nachfolgende Meldung stammt aus der "Bayerischen Rundschau" vom 21./22. Juli 1973; der Grundlagenvertrag war am 11. Mai 1973 ratifiziert worden.

## **Neuer Zwischenfall an Berliner Mauer**

**Schüsse von DDR-Grenzposten auf einen Flüchtling  
rufen Proteste von Regierung und Parteien hervor**

BERLIN/BONN (dpa/ddp). Einheitsverurteilt haben gestern die Bundesregierung, der Berliner Senat, die Westberliner Stadtkommandanten und Sprecher aller Parteien einen neuen Zwischenfall an der Berliner Mauer. DDR-Grenzposten hatten in der Nacht zum Freitag einen Flüchtling an der Berliner Sektorengrenze niedergeschossen, der offensichtlich leblos am Boden liegenblieb und später abtransportiert wurde.

Ausblick

Die Bedeutsamkeit der Thematik auch für die augenblickliche Situation läßt sich mit aktuellen Zeitungs-schlagzeilen verdeutlichen: "Bonn will Dialog mit der DDR intensivieren" - Mittelbayerische Zeitung vom 18.02.1980; "Bonner Politiker um Wiederaufnahme des Dialogs zwischen Ost und West bemüht" -

SZ vom 9. Mai 1980;  
SPIEGEL - Titelbild: "Zurück zur  
Entspannung;" - Nr. 20 vom 12. Mai  
1980

Lernzielkontrolle

Wiederholende mündliche Zusammen-  
fassungen nach dem Erreichen von  
Teilziel 1 und 2 - Notieren der Er-  
gebnisse im Arbeitsblatt - u.U.  
selbständiges Formulieren anhand  
von vorgegebenen Stichworten in  
Hausarbeit

## Literatur

Baumann-Verlag: 75 Jahre Zeitgeschehen in der Bayerischen Rundschau. 146 faksimilierte Zeitungsseiten (Kulmbach o.J.)

Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit:  
DDR - Das politische, wirtschaftliche und soziale System  
(München 1978)

Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen: Zehn Jahre  
Deutschlandpolitik. Die Entwicklung der Beziehungen zwischen  
der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen  
Republik 1969-1979. Bericht und Dokumentation (Bonn 1980)

Grünert, H./Siegert, E.P.: Die DDR - Staat, Gesellschaft,  
Wirtschaft: Schriften und Materialien zur Gemeinschaftskunde  
(Frankfurt/M. 1976)

Hartwich, H.H. (Hrsg.): Politik im 20. Jahrhundert (Braun-  
schweig 1979)

Heumann, H.: Deutschland 1945 bis 1972, Quellentexte zur Zeit-  
geschichte für die Schule (Frankfurt/M. 1975)

Loch, W./Hoffmann, A.: Die deutsche Nachkriegsgeschichte -  
Unterrichtsmodelle (Limburg 1979)

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Demokratie als  
Auftrag. Drei Jahrzehnte Bundesrepublik Deutschland (Bonn  
1980)

Schmid, H.-D. (Hrsg.): Fragen an die Geschichte. Band 4: Die  
Welt im 20. Jahrhundert, Kapitel VI: Die deutsche Frage seit  
1945. Mit zahlreichen Quellen. (Frankfurt/M. 1979)

Vogelsang, T.: Das geteilte Deutschland. Reihe: dtv-Weltgeschichte  
des 20. Jahrhunderts (München 1980)



## 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 für den Unterricht im Fach **Biologie** für die Jahrgangsstufen 5 und 6 an Hauptschulen und die Schulversuche mit der Orientierungsstufe

Handreichung zum Unterricht im Fach **Deutsch** in den Jahrgangsstufen 5 und 6

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

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

Handreichung zum **Englischunterricht** an Hauptschulen Jahrgangsstufen 7 bis 9

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

Handreichung für den Unterricht in **Erziehungskunde** in der Hauptschule

Handreichung zum Curricularen Lehrplan **Evangelische Religionslehre** für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 5/6 an Gymnasien

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

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 zu den Curricularen Lehrplänen für den **Mathematikunterricht** in der 5. und 6. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Handreichung zu den Curricularen Lehrplänen **Mathematik** 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

Handreichung für den Unterricht im Fach **Technisches Werken** für die Jahrgangsstufe 8 der Hauptschule

Handreichung zum Curricularen Lehrplan **Technisches Werken** für die 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

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

Handreichung zur **Umwelterziehung** an den bayerischen Schulen.

Teil 1: Bibliographie und Umweltglossar

Teil 2: Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsbeispiele

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

