

FACHDIDAKTISCHE KOMMISSION

GESCHICHTE

SAARLAND

Der Minister
für Kultus, Bildung und
Sport

Entwurf eines curricularen Lehrplans für 11,1

Entwurf

Thema:

Struktur der Geschichte, Methoden und Funktion
der historischen Erkenntnis

Den Entwurf haben erstellt:

STD Winfried Contier	RG Völklingen
OSTR Manfred Eisenbeis	MRG Saarlouis
OSTR Horst Müller	KRG Saarbrücken
OSTR Albert Stolz	RG St.Ingbert
OSTR Joh.Georg Vollmar	RG Dillingen
als ordentliche Mitglieder der FDK-G	
STR Alfred Metz	Warndtgymn.Geisläutern
OSTR Arnold Rauber	RG Saarlouis
als assoziierte Mitglieder	

Herrn Prof.Dr. K.G. Faber und Herrn Dr. P. Burg, Univer-
sität des Saarlandes, dankt die Kommission für wertvolle
Anregungen und Hilfe.

Völklingen, im Mai 1974

Zug.-Nr. 9/1186/78

Z-V SL

H-G (1974)

M,1

Fachdidaktische Kommission Geschichte

Entwurf eines curricularen Lehrplans für 11,1

Thema: "Struktur der Geschichte, Methoden und Funktion der historischen Erkenntnis"

Der vorgelegte "Entwurf eines curricularen Lehrplans für die Klasse 11,1 - Geschichte -" besteht aus drei Teilen:

1. aus den allgemeinen fachspezifischen Lernzielen
2. aus dem curricularen Lehrplan im engeren Sinne (CuLP)
3. aus den Handreichungen und Materialien

- Zu 1: die im genannten Katalog aufgeführten Lernziele sind die Lernziele des GU der gesamten reformierten Oberstufe
- Zu 2: Der CuLP enthält verbindliche Lernziele; Lerninhalte, die z.T. austauschbar sind; Vorschläge zum Unterrichtsverfahren; Möglichkeiten zur Kontrolle der Lernziele.
- Zu 3: In den "Handreichungen" werden konkrete Vorschläge zur Planung und Gestaltung des Unterrichts und Erläuterungen zum Inhalt der einzelnen Unterrichtseinheiten gegeben. Diese Vorschläge sollen nicht die pädagogische Freiheit der Lehrer einschränken oder sie gar "gängeln", sie sollen eine Hilfe sein. In Anbetracht der Neuartigkeit des Unterrichts in der ref. Oberstufe glaubte die Kommission zu einer solchen Hilfestellung verpflichtet zu sein, besonders gegenüber den Kollegen, die kurzfristig die Arbeit in der ref. Oberstufe übernehmen müssen.

Die Kommission geht bei ihren Vorschlägen von der besonderen Struktur der Klasse 11,1 aus: Die Schüler befinden sich noch im Klassenverband, Geschichte wird mit 2 Wochenstunden eigenständig weitergeführt. 11,1 hat eine "Gelenkfunktion" zwischen Sekundarstufe I und ref. Oberstufe. In 11,1 stellt sich das Fach vor, infolgedessen muß im Vordergrund ein Kurs über "Methodenwissen" stehen.

Themenkreis I: Begründung der Beschäftigung mit der Geschichte
(Die Kommission schlägt 4 Stunden vor)

Themenkreis 2: Einführung in historische Methoden

- 2.1: Einführung in die kritische Quellenarbeit
(Vorschlag: 6 Std.)
- 2.2: Erkennen der Multiperspektivität der Geschichtsbetrachtung z.B. aufgrund unterschiedlicher geschichtsphilosophischer Positionen
(Vorschlag: 2 Std.)
- 2.3: Erkennen und Prüfen von Generalisierungen
(Vorschlag: 4 Std.)

Am Ende dieser Unterrichtsreihe sollte ein Zwischentest stehen.

Themenkreis 3: Strukturierung der Geschichte

- 3.1: Erkennen der Periodisierungsproblematik
(Vorschlag: 4 Stunden)
- 3.2: Charakterisierung historischer Epochen und
Erstellen einer Zeitleiste
(Vorschlag: 10 Stunden)

Die Kommission ist bei der Erstellung der Unterrichtssequenzen für das Halbjahr 11,1 von 40 Stunden ausgegangen, von denen im vorgelegten Curriculumentwurf 30 Stunden mit Lerninhalten besetzt wurden.

Die verbleibenden 10 Stunden stehen zur freien Verfügung des Fachlehrers. Einige werden für Tests benötigt, andere können zur Vertiefung einzelner Unterrichtseinheiten herangezogen werden, falls dies aus pädagogischen Gründen geboten erscheint. Darüber hinaus könnten, wenn aus Zeitmangel nötig, die Unterrichtseinheiten 2.2 und 2.3 zusammengezogen werden, wobei aber auf die Erreichung der im CuLP angegebenen Lernziele nicht verzichtet werden kann.

Themenkreis

1. Begründung der Beschäftigung mit der Geschichte (4 Std.)

- Handreichungen -

1.1. Bemerkung zu CuLP 1.1. (Curriculum 11/1)

Es erscheint aus psychologischen Gründen notwendig, den Schülern einen Überblick über Lernziele, Lerninhalte und Arbeitsweisen des Geschichtsunterrichts in 11/1 zu geben, da erst erkannte und benannte Ziele motivierend wirken. Der Lernprozeß muß durchschaubar gemacht werden. Das geschieht dadurch, daß komplexe Gegenstände in ihre Elemente zerlegt werden. Erst wenn Lernziele, Lerninhalte und Methoden artikuliert und bewußt gemacht worden sind, kann planvolles, ökonomisches und effektives Lernen in Gang gebracht werden. (Vgl. Rohlfes, S.35)

2. Bemerkung zu CuLP 1.2. (Problematisierung des Fachs Geschichte)

Zur Situation des Geschichtsunterrichts in der BRD schreibt Klaus Bergmann: "Der Geschichtsunterricht ist nicht mehr wie noch unmittelbar nach 1945 ein zentraler Gegenstand didaktischer und bildungspolitischer Erörterungen, und es scheint gar, als sei er ein zwar noch existentes, aber kaum mehr lange eigenständig existierendes Unterrichtsfach, mehr Relikt des überkommenen Fächerkanons als sicherer Bestandteil eines zukünftigen Fächerspektrums oder als notwendig anerkanntes Element künftiger Lernbereiche. Es hat den Anschein, als drohe er über kurz oder lang ein Opfer der öffentlichen Geringschätzung der Geschichte zu werden, über die Marienfeld und Osterwald 1966 geschrieben haben: 'Die Entmachtung, die die Geschichte betroffen hat, bezieht sich weniger auf ihre Stellung als Wissenschaft neben den anderen Wissenschaften oder als Forschungseinrichtung innerhalb der anderen Wissenschaften, sondern weit mehr auf ihre Stellung und auf ihr Ansehen im öffentlichen Bewußtsein, auf die Bedeutsamkeit, die ihr von der Allgemeinheit für die eigene Daseinserhellung und -gestaltung, für die Bildung des Menschen zugemessen wird'. Historiker und Geschichtsphilosophen haben den damit angesprochenen Sachverhalt schon zuvor als 'Geschichtsmüdigkeit' (Wittram), als 'Verlust der Geschichte' (Heuß), als 'Flucht aus der Geschichte' (Kosellek), als 'Abwendung von der Geschichte' (Litt) oder gar als 'Geschichtsfeindschaft' (Käehler) registriert.

Die 'Abkehr von der Geschichte' (Marienfeld/Osterwald) hat offensichtlich auch Einfluß auf den Geschichtsunterricht als eine gesellschaftliche Veranstaltung gehabt: auf seine öffentliche Wertschätzung wie auf sein Selbstverständnis. Es sieht ganz so aus,

als stehe die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Theorie des Unterrichtsfaches Geschichte wie gelähmt vor dieser Realität und habe allen Mut verloren, mit Überzeugung, Verve und Engagement für ein Fach zu streiten, das so offen auf die Gleichgültigkeit der Gesellschaft stößt und dem sie selber doch einen fundamentalen Wert für die Bildung von Menschen zuschreibt.

Unleugbar befindet sich der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik in der Krise und in der Defensive gegenüber anderen Fächern, die den Anspruch erheben, historisch-gesellschaftliche Sachverhalte in der angeblich ausreichenden Form einer bloßen, von Schülern häufig nicht reflektierten Datenvermittlung mitbesorgen zu können-und damit dem Anteil von Geschichte an Politischer Bildung bereits Genüge zu tun"(Bergmann, S.7f).

Auch die "Ergebnisse einer Schülerbefragung zur Unterrichts- und Prüfungssituation an Versuchs- und Kontrollschulen" (Inst. für Erziehungswissenschaften, Projekt:Oberstufenreform Saar, Januar 1974) zeigen, daß die Beschäftigung mit der Geschichte von einer großen Mehrheit der Schüler als unwichtig beurteilt wird (vgl. S. 25).¹⁾

3. Arbeitshinweise

Es wurde bewußt darauf verzichtet, die einzelnen Unterrichtsschritte detailliert auszugestalten. Dies ist bei den angestrebten Lernzielen, den vorgesehenen Lerninhalten und Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Diskussion, freies Unterrichtsgespräch) nicht möglich und würde die Spontaneität der Schüler beeinträchtigen. Ein Unterricht, der vorrangig auf Schülerbeiträge angewiesen ist, läßt sich nicht bis ins einzelne vorausplanen.

Die Zahl der zu behandelnden Aufsätze wird in das pädagogische Ermessen des Unterrichtenden gestellt. Es sollte jedoch auch ein Text herangezogen werden, der von der vorherrschenden Geschichtsauffassung abweicht (Eckermann/Mohr, Nietzsche, Steinbuch). Stehen dem Lehrer andere Aufsätze mit gleicher Fragestellung zur Verfügung, so können diese auch benutzt werden.

3.1. Erste Stunde

3.1.1. Orientierung der Schüler über den CuLP 11/1

3.1.2. Problematisierung des Fachs Geschichte ausgehend von der Frage:
Wozu heute noch Geschichte?

3.1.3. Verteilung von Texten zur angegebenen Problematik

1) Ähnliche Ergebnisse und Folgerungen: Stellungnahme des Verbandes der Historiker Deutschlands, Sonderdruck GfU 1972; Marienfeld/Osterwald; Fina; Kleinknecht/ Krieger/Lohan.

als stehe die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Theorie des Unterrichtsfaches Geschichte wie gelähmt vor dieser Realität und habe allen Mut verloren, mit Überzeugung, Verve und Engagement für ein Fach zu streiten, das so offen auf die Gleichgültigkeit der Gesellschaft stößt und dem sie selber doch einen fundamentalen Wert für die Bildung von Menschen zuschreibt.

Unleugbar befindet sich der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik in der Krise und in der Defensive gegenüber anderen Fächern, die den Anspruch erheben, historisch-gesellschaftliche Sachverhalte in der angeblich ausreichenden Form einer bloßen, von Schülern häufig nicht reflektierten Datenvermittlung mitbesorgen zu können-und damit dem Anteil von Geschichte an Politischer Bildung bereits Genüge zu tun"(Bergmann, S.7f).

Auch die "Ergebnisse einer Schülerbefragung zur Unterrichts- und Prüfungssituation an Versuchs- und Kontrollschulen" (Inst. für Erziehungswissenschaften, Projekt:Oberstufenreform Saar, Januar 1974) zeigen, daß die Beschäftigung mit der Geschichte von einer großen Mehrheit der Schüler als unwichtig beurteilt wird (vgl. S. 25).¹⁾

3. Arbeitshinweise

Es wurde bewußt darauf verzichtet, die einzelnen Unterrichtsschritte detailliert auszugestalten. Dies ist bei den angestrebten Lernzielen, den vorgesehenen Lerninhalten und Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Diskussion, freies Unterrichtsgespräch) nicht möglich und würde die Spontaneität der Schüler beeinträchtigen. Ein Unterricht, der vorrangig auf Schülerbeiträge angewiesen ist, läßt sich nicht bis ins einzelne vorausplanen.

Die Zahl der zu behandelnden Aufsätze wird in das pädagogische Ermessen des Unterrichtenden gestellt. Es sollte jedoch auch ein Text herangezogen werden, der von der vorherrschenden Geschichtsauffassung abweicht (Eckermann/Mohr, Nietzsche, Steinbuch). Stehen dem Lehrer andere Aufsätze mit gleicher Fragestellung zur Verfügung, so können diese auch benutzt werden.

3.1. Erste Stunde

3.1.1. Orientierung der Schüler über den CuLP 11/1

3.1.2. Problematisierung des Faches Geschichte ausgehend von der Frage:
Wozu heute noch Geschichte?

3.1.3. Verteilung von Texten zur angegebenen Problematik

1) Ähnliche Ergebnisse und Folgerungen: Stellungnahme des Verbandes der Historiker Deutschlands, Sonderdruck GBU 1972; Marienfeld/Osterwald; Fina; Kleinknecht/ Krieger/Lohan.

3.2. Häusliche Vorbereitung

Arbeitsgruppen bereiten die Texte vor. Leitfrage: Wie begründen die Autoren die Notwendigkeit, sich mit der Geschichte zu beschäftigen?

3.3. Zweite Stunde

3.3.1. Klärung terminologischer Schwierigkeiten

3.3.2. Gruppenarbeit: Zusammenstellung der Arbeitsergebnisse in den einzelnen Gruppen (ca. 4 Schüler)

3.3.3 Mündliche und schriftliche Darstellung der Gruppenergebnisse

3.4. Dritte Stunde

3.4.1. Vergleich der Thesen der einzelnen Autoren (Gemeinsamkeiten, Unterschiede). Die Prämissen der Thesen sollten dabei zur Sprache kommen.

3.4.2. Erläuterung der Thesen durch Beispiele aus der Geschichte

3.5. Vierte Stunde

3.5.1. Versuch einer ideologischen Standortbestimmung der Verfasser

3.5.2. Problematisierung der liberal-demokratischen Prämissen unseres Staats- und Geschichtsverständnisses

3.6. Lernzielkontrolle

Verifizierung von Aufgaben des Geschichtsunterrichts und ihrer Begründung an einem unbekanntem Text (Hausaufgabe)

4. Aufgaben des Geschichtsunterrichts

4.1. nach Eckermann/Mohr

4.1.1. Beweis der Gesetzmäßigkeit des Sieges des Sozialismus und Kommunismus im Weltmaßstab

4.1.2. Verdeutlichung der führenden Rolle der Sowjetunion auf dem Wege zum Kommunismus

4.1.3. Aufzeigen, daß die nationale deutsche Frage eine Klassenfrage ist, die nur unter der Führung der deutschen Arbeiterklasse mit der marxistisch-leninistischen Partei an der Spitze gelöst werden kann

4.1.4. Befähigung zu klarer Parteinahme für den Sozialismus

4.1.5. Erweckung eines sozialistischen Nationalbewußtseins, der Liebe zur DDR und des Stolzes auf die Errungenschaften des Sozialismus

4.2. nach G. Heinemann

4.2.1. Aufzeigen, daß alle Zukunft aus der Vergangenheit erwächst (Kontinuität)

4.2.2. Anleitung zu kritischem und unsentimentalem Umgang mit der eigenen Geschichte

- 4.2.3. Bewußtmachen nationaler politischer Fehlentscheidungen
(Versailles 1871, Mitschuld am 1. Weltkrieg, Auschwitz,
Stalingrad)
- 4.2.4. Weckung des Gedankens der Rückgewinnung der nationalstaatlichen
Einheit
- 4.2.5. Verdeutlichen, daß Krieg und Gewalt keine Mittel zur Lösung
politischer Fragen sind
- 4.2.6. Bewußtmachen, daß die Schaffung einer gesamteuropäischen
Grundordnung eine Aufgabe unserer Zeit ist
- 4.2.7. Verdeutlichung der Notwendigkeit, für die im Grundgesetz
festgelegten Grundrechte einzutreten und sie zu verwirklichen

4.3. nach J. Kocka

- 4.3.1. Bereitstellung von Orientierungshilfen für das Verständnis,
die Erklärung und die praktische Behandlung einzelner Gegen-
wartsphänomene
- 4.3.2. Vermittlung von Kategorien und Einsichten zu politischen Vor-
gängen der Gegenwart
- 4.3.3. Einen Beitrag zur Emanzipation des Menschen zu leisten
- 4.3.4. Darstellung von Alternativen (Kontinuität-Veränderbarkeit)
- 4.3.5. Erziehung zu kritischer Haltung gegenüber Ideologien und
Totalentwürfen

4.4. nach G. Mann

- 4.4.1. Die Kontinuität menschlichen Seins erfahrbar machen
- 4.4.2. Dem werdenden Menschen die Zukunft im Kontakt mit der Ver-
gangenheit zu halten
- 4.4.3. Einen Beitrag zur Emanzipation des Menschen zu leisten
(Aufklärung-Mündigkeit)
- 4.4.4. Aufzeigen des wissenschaftlichen Nichtwissens über den Sinn
der Geschichte
- 4.4.5. Aufzeigen sinnvoller Entwicklungen im Geschichtsverlauf
- 4.4.6. Aufzeigen der Veränderbarkeit menschlicher Institutionen
- 4.4.7. Lernen aus der Geschichte zu ermöglichen
- 4.4.8. Verdeutlichung der Fragwürdigkeit von Generalisierungen
(z.B. der typische Deutsche)
- 4.4.9. Befriedigung des menschlichen Erkenntnisdranges
- 4.4.10. Aufzeigen der Verwendungsmöglichkeit historischer Erkenntnis⁸
zur Absicherung des jeweiligen Herrschaftssystems
- 4.4.11. Bekanntmachen mit bedeutenden Persönlichkeiten (im positiven
und negativen Sinn), die den Gang der Geschichte beeinflusst
haben

4.5. nach W.J. Mommsen

- 4.5.1. Durch den Rückgriff auf die Vergangenheit der Gefahr zu entgehen, sich in systemimmanenten Analysen von begrenzter Reichweite zu erschöpfen
- 4.5.2. Die gegenseitige Erhellung vergangener und gegenwärtiger Wirklichkeit zu ermöglichen
- 4.5.3. Historisches Wissen als unentbehrliche Voraussetzung für rationale Orientierung in der Gegenwart bereitzustellen
- 4.5.4. Konfrontation mit alternativen Gesellschaftsmodellen, politischen Ordnungen und Wertsystemen zur Überwindung systemimmanenter Sichtweisen
- 4.5.5. Aufzeigen alternativer Möglichkeiten in Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft und Staatsorganisation

4.6. nach F. Prinz

- 4.6.1. Einführung in die Kultur
- 4.6.2. Ermöglichung menschlicher Selbsterfahrung im Spiegel vergangener Wirklichkeiten
- 4.6.3. Erziehung zu kritischer Haltung gegenüber Ideologien und Totalentwürfen
- 4.6.4. Einen Beitrag zur Emanzipation des Menschen zu leisten
- 4.6.5. Die wirklichkeitsverändernden Kräfte von Ideologien bewußt zu machen (Prinzip Hoffnung)
- 4.6.6. Erziehung zu kritischer Selbstkontrolle und zu kritischem rationalem Handeln

4.7. Gemeinsamkeiten der Autoren mit freiheitlich-demokratischer Weltanschauung

- 4.7.1. Weckung der Einsicht in die Kontinuität menschlichen Seins
- 4.7.2. Aufzeigen der Veränderbarkeit menschlicher Institutionen
- 4.7.3. Beitrag zur Emanzipation des Menschen (Aufklärung-Mündigkeit)
- 4.7.4. Bereitstellung historischen Wissens zur rationalen Orientierung in der Gegenwart
- 4.7.5. Aufzeigen alternativer Möglichkeiten in Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft und Staatsorganisation
- 4.7.6. Erziehung zu kritischer Haltung gegenüber Ideologien und Totalentwürfen
- 4.7.7. Befähigung zur kritischen Selbstkontrolle und kritisch-rationalem Handeln

5. Begriffe

Kontinuität, Entfremdung, Emanzipation, Ideologie, Historismus, Personalisierung, antropomorphe Bezugskategorien

6. Literatur

Bergmann, Klaus, Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zur Demokratie? (= Anmerkungen und Argumente zur histor. und politischen Bildung), Stuttgart 1972

Bergmann, Klaus u.a., Geschichtsunterricht - Relikt oder Notwendigkeit, in: Das Argument 70, S.195-217

Fina, Kurt, Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik, München 1969

von Friedeburg/Hübner, Geschichtsbild der Jugend, München 1964

Geschichtsunterricht ohne Zukunft? (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung) 2Bde. ed. Hans Süßmuth, Stuttgart 1972

Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Lageanalyse - Folgerungen - Empfehlungen. Stellungnahme des Verbandes der Historiker Deutschlands, Sonderdruck GWU 197 (1972)

Kleinknecht/Krieger/Lohan, Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, Frankfurt 1969

Marienfeld/Osterwald, Geschichte im Unterricht, Düsseldorf 1966

Rohlfes, Joachim, Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1972

Die beigelegten Materialien sollen hier eingefügt werden.

RICHARD PRINZ

Wozu heute noch Geschichtsstudium?

Der Historiker und die Gegenwart

Da man heute bei Bildungsplanung — sofern dieselbe bei uns das Stadium ideologischer Deklaration schon überwunden hat, vielfach der Gefahr anheimfällt, modern mit modisch zu verwechseln und daher einem kessen futuologischen Chic so ziemlich alles zu opfern ist, scheint es an der Zeit, ein Wort „vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ zu sagen: Geschichte — dies wissen alle — befaßt sich mit Vergangenen, und leider scheint die Zahl der Gebildeten unter ihren Verächtern anzusteigen und ebenso die Auffassung, Vergangenes habe keinen Nutzen, weil es eben vergangen sei.

Scheuen wir uns nicht, zu Beginn zu fragen, ob die bisherigen, vielbelächelten Axiome vom „Bildungswert der Geschichte“ wirklich so antiquiert sind, wie uns diese snobistische „Bildungsindustrie“ heute einreden wollen? Wann und wo — so wäre die Gegenfrage zu stellen — soll etwa der junge Mensch, sofern er nicht Kulturwissenschaften studiert, mit den möglichen Ausformungen menschlicher Existenz, d.h. mit der Kultur im weitesten Sinn, vertraut werden, wenn nicht während der allgemeinen Schulausbildung? Wann soll beispielsweise ein jugendlicher — ohne das Privileg etwa eines Kunstgeschichtsstudiums zu haben — etwas vom Ethos, der gesellschaftlichen Relevanz und der Funktion einer gotischen Kathedrale innerhalb des Sozialkörpers einer mittelalterlichen Stadt erfahren, wenn nicht im Rahmen der bemäkelten „Allgemeinbildung“ und speziell im Kontext geschichtlicher Bildung?

Geschichte und historische Bildung ist nicht mehr und nicht weniger als eine interpretierende Basiswissenschaft, ein integrierender Schnitt durch viele Wirklichkeiten, die ansonsten vielen Menschen normalerweise verschlossen bleiben müßten. Als Grundwissenschaft vermag sie wirklich, d.h. im Hegelschen Sinne zu „vermitteln“, nämlich zwischen der modellhaft entwerfenden Subjektivität des Jugendlichen und den gravierenden möglichen Veränderungen dieser Modellhaftigkeit durch die Strukturen der Wirklichkeit. So vermittelt die Geschichte ihm als Stoff der Reflexion soziale, politische, rechtliche, psychische, ideologische und religiöse Sachverhalte und zugleich — was am wichtigsten ist — deren Modifikationen und Konsequenzen durch den Gang der Geschichte selbst. Folgerung: die Möglichkeiten menschlicher Existenz als Geschichte kennen zu lernen, ist kein Wissensballast, sondern menschliche Selbsterfahrung im Spiegel vergangener Wirklichkeiten. Historie bedeutet darüber hinaus eine Erweiterung des individuell menschlichen Erfahrungsbereiches; und schließlich ist Geschichte auch Zugangsweg zu allen Zweigen sozialen und kulturellen Lebens, also Bil-

auf ihren sachlich gerechtfertigten Kern, d.h. auf ihren funktionalen Wert im Ablauf der historischen Entwicklungen zurückzuführen.

Damit wird Verschiedenes erreicht: Der gerade für den Intellektuellen so verführerische fast religiöse Charakter jeder Ideologie, ihr Absolutheitsanspruch wird zerstört, wenn man an historischen Beispielen — etwa am modernen Nationalismus — Entstehen, Wirkungsweise, Erfolge, Mißerfolge und Absterben ideologischer Modelle aufzeigen kann. Mit anderen Worten: rationale Analyse vergangener Ideologien öffnet auch das Verständnis für die begrenzte Brauchbarkeit gegenwärtiger Ideologiemodelle.

Funktionswert bedeutet in diesem Zusammenhange nichts anderes als eine nüchterne Erkenntnis der relativen Wirkungsmöglichkeiten ideologischer Entwürfe im spröden Material sozialer Strukturen und allgemeinem menschlicher Verhaltensweisen. Wer einmal an historischen, d.h. konkreten Modellen aufmerksam studiert hat, was Ideologien zuwege bringen können und mehr noch: was sie nicht zuwege bringen, den wird kritische Reflexion davor bewahren, sich in der eigenen Lebenspraxis rauschhaft beflügelten Illusionen ideologischer Gewaltpolitik jeder Couleur hemmungslos zu überlassen. Anders gesagt: Geschichtsstudium ist ein Mittel, den Menschen aus seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ und Abhängigkeit von Klischees jeglicher Provenienz zu befreien, es bewirkt Entmythologisierung zu zweckrationalem Handeln in der und für die Gesellschaft.

Andererseits wird der Historiker jedoch den anspruchsvollen, über die Begrenztheit des eigenen Ichs hinausführenden Appell weltanschaulicher Entwürfe richtig einzuschätzen wissen, das „Prinzip Hoffnung“, das als positiver aktivierender Kern in jeder Ideologie steckt, und wird dessen Wert für die geistige Integration und innere Erneuerung sozialer Strukturen, d.h. als positiven, „energetischen Faktor“ der Weltentwicklung nicht unterschätzen.

Ideologischen Modellen wird der analytische Historiker einen unbestreitbaren Funktionswert im geschichtlichen Prozeß zuerkennen: sie erweisen sich vielfach als Steuerungsimpulse, mit denen der Mensch bzw. eine ganze Gesellschaft auf offensichtlich neue Situationen reagieren und mit deren Hilfe er sich auf dieselben einspielen kann und muß. Welch ungeheure, produktive Steuerungsfunktion radikale, ja sogar utopische Entwürfe menschlichen Zusammenlebens für die gesamte Gesellschaft auszuüben vermögen, zeigt etwa die Rolle des Mönchtums seit der Spätantike und im gesamten Mittelalter innerhalb der europäischen Ge-

sellschaft, zeigt in den letzten Jahrhunderten die Selbstinterpretation der Industriegesellschaft durch die sozialistischen Ideologien. In beiden Beispielen geht es um den Versuch, neue Realitäten geistig in den Griff zu bekommen, sicher eine Funktion der Ideologie, die dem Menschen als einem sich selbst entwerfenden Wesen genuin zu eigen ist.

Wenn der Historiker mit kritischer Sonde an solche Phänomene herangeht und aufzeigt, was etwa aus dem radikalen egalitären, ja utopisch konzipierten Modell einer mönchischen Lebensgemeinschaft in der Wirklichkeit geschichtlichen Lebens geworden ist, wenn er also Modell und Realität konfrontiert, dann leitet er — ohne erhobenen Zeigefinger — allein durch den wissenschaftlichen Er-

kenntnisvorgang einen Beitrag zu kritischer Selbstkontrolle und erzieht zu kritischem, rationalem Handeln auch in der jeweiligen Gegenwart.

Für historische Analysen solcher Art ist jede Geschichte Epoche ein geeigneter Gegenstand, ja, weiter zurückliegende Ereignisse haben dabei den Vorteil, in all ihren Konsequenzen besser und sorgfältiger beurteilt werden zu können als dies etwa bei rein zeitgeschichtlichen Stoffen der Fall sein mag. So kommt es letztlich nicht darauf an, ob der Historiker Abläufe und Alternativen der genannten Ära am Schicksal der chiliastischen Elemente der russischen Revolution, an den Bauernkriegen, an der Französischen oder der Oktoberrevolution aufzeigt.

Welchen politischen und gesellschaftlichen Wert hat schließlich die scharfe Sonde des Historikers, wenn er den wirklichen Zustand eines Landes oder einer Epoche der ideologischen Interpretation dieses Zustandes durch die jeweils herrschenden Mächte und deren Monopole — also etwa der „veröffentlichten Meinung“! — kritisch gegenüberstellt? Wenn er Verfassungstext und Verfassungswirklichkeit konfrontiert, wenn er zeigt, wie viel oder wie wenig ideologische Postulate die soziale Wirklichkeit, das Leben des Menschen verändern?

Die sozusagen berufsmäßige Ernüchterung, die der Historiker betreibt und die eigentlich eine verdammte Pflicht und Schuldigkeit jedes Intellektuellen sein sollte, hat nichts mit Pessimismus zu tun, letzterer ist nur der Katzenjammer, die notwendige Frustration nach ideologischen Exzessen.

Damit kehren wir auf scheinbaren Umwegen wieder zum eingangs erfragten „Bildungswert“ der Geschichte zurück. Dieser Bildungswert erweist sich nunmehr nicht als ästhetischer Zierat oder spießbürgerliches Statussymbol („Was, Sie kennen Nofretere nicht?“), sondern er enthüllt sich als gesellschaftlich relevanter Wert.

Man wird zwischen einem materialen und einem methodischen Faktor historischer Bildung zu unterscheiden haben. Der materiale Bildungswert der Geschichte besteht im reichen und differenzierten Stoffe zu historischen Vergleichen und Parallelen, die vor jeglicher Selbstüberschätzung und gefährlicher Verabsolutierung eigener Positionen schützt. Die historische Methode wiederum leistet mit ihrer Kritik möglicher (und in der Geschichte jeweils realisierter) Standpunkte und Verhaltensweisen zugleich einen Beitrag zur geistigen Selbstkritik und Selbstkontrolle. Es ist dies der so heftig kritisierte „Relativismus“ der Geschichtswissenschaft. In Wirklichkeit handelt es sich aber um einen positiven Wert, nämlich um den durch Geschichtskennntnis erworbenen Blick in reale Verhältnisse und deren Möglichkeiten, um kritischen Realismus also, der alle Arten von „falschem Bewußtsein“ zu zerstören vermag.

Aus: Eckermann/Mohr (Hg), Einführung in das Studium der Geschichte, Berlin (Ost) 1966, S. 5 - 8

ERSTES KAPITEL

Voraussetzungen für die Durchführung des Geschichtsstudiums

I. Gesellschaftlich-politische Voraussetzungen

Im Jahre 1518, ein Jahr nach dem Thesenanschlag Martin Luthers, schrieb der damals 30jährige Ulrich von Hutten, der Kämpfer gegen die geistlichen und fürstlichen Unterdrücker der Nation, in jenem berühmten Brief an Willibald Pirckheimer sein Loblied auf die Wissenschaften: "O Jahrhundert! O Wissenschaften! Es ist eine Lust zu leben, und nicht sich zur Ruhe zu setzen. Es blühen die Studien, die Geister regen sich!"

In einem ungleich höheren Sinne als damals in der Periode der frühbürgerlichen Revolution gilt dieses Wort heute, in der Epoche des umfassenden Aufbaues des Sozialismus. Die wissenschaftlichen Forschungs- und Bildungszentren der Deutschen Demokratischen Republik, die Akademien, Forschungsinstitute, die Universitäten und Hochschulen stehen auf einer völlig neuen materiellen, politischen und geistigen Grundlage. Alle Potenzen der Wissenschaft und des Hochschulwesens dienen der Stärkung des Friedens und dem Humanismus der Erhöhung des Wohlstandes des Volkes, dienen dem Aufbau des Sozialismus.

Erstmalig in der Geschichte unseres Volkes erhält der gesamte kulturelle Sektor des Volkslebens eine großzügige materielle und ideelle Förderung und Ausrichtung auf die großen Perspektiven der Nation. Die Deutsche Demokratische Republik ist zur Heimstatt einer allseitigen Entwicklung der Kultur geworden. Diese Kultur entwickelt sich als sozialistische Nationalkultur, die alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erfaßt und durchdringt und das Schicksal ganz Deutschlands bestimmt.

Eine der wichtigsten Grundlagen für die allseitige Entwicklung der sozialistischen Kultur ist der Aufbau eines einheitlichen sozialistischen Bildungswesens, das allen Menschen unserer Republik, allen Bevölkerungsschichten, allen Alters- und Berufsgruppen die Möglichkeit zur allseitigen und höchsten Entfaltung ihrer schöpferischen Fähigkeiten bietet und insbesondere der Jugend große Perspektiven eröffnet.

Eine der bedeutendsten Leistungen unseres Arbeiter- und Bauernstaates ist die Schaffung eines einheitlichen und für ganz Deutschland vorbildlichen Schul- und Hochschulwesens, das international anerkannt ist und die prinzipielle Überlegenheit gegenüber Westdeutschland allen sichtbar vor Augen stellt. Das Studium an diesen Bildungsstätten der Nation ist eine Ehre, eine hohe Aufgabe und Verpflichtung, die jeden Studierenden mit Stolz, Freude und edler Begeisterung erfüllen muß.

Es gibt keine voraussetzungslose Wissenschaft und dementsprechend kein voraussetzungsloses Studium. Alles Forschung und Studieren vollzieht sich stets in einer bestimmten Gesellschaft, in einem bestimmten Staat, und zwar in einer bestimmten Entwicklungsstufe dieser Gesellschaft, dieses Staates: es wird von diesen Kräften getragen und muß stets dazu dienen, dieser Gesellschaft in dieser konkreten Entwicklungsstufe weiterzuhelfen, sie auf ihrem gesetzmäßig verlaufenden Entwicklungswege voranzuführen.

Wenn das Studium im Dienste des Fortschritts stehen soll, muß es der historisch aufsteigenden Klasse dienen, deren Interessen und Zielstellungen entsprechen. Während im Westen Deutschlands heute die ökonomische, politische und geistige Unterordnung der Universitäten und Hochschulen unter die Macht und die volksfeindlichen Interessen der deutschen Monopolbourgeoisie immer deutlicher in Erscheinung tritt, und zwar um so stärker, je mehr sich fortschrittliche Wissenschaftler um der Zukunft der Nation willen von ihr zu lösen versuchen, befinden sich in der Deutschen Demokratischen Republik erstmalig in der Geschichte Deutschlands die Aufgaben der Wissenschaft in Übereinstimmung mit den Zielen und Interessen der Arbeiterklasse und des ganzen werktätigen Volkes.

Der Marxismus-Leninismus ist zur herrschenden Ideologie geworden und bestimmt das Forschen, Lehren und Studieren an den Ausbildungsstätten unserer Republik, an denen eine neue Intelligenz heranwächst, die eine wesentliche Aufgabe bei der Verwirklichung der Perspektiven unserer Nation zu erfüllen hat. Hier "werden unsere Studenten zu geistigen Neuerern und Erfindern erzogen, die als schöpferische Kräfte wirken und helfen, den wissenschaftlich-technischen Fortschritt kühn durchzusetzen", und einen wesentlichen Beitrag für die sozialistische Bewußtseinsbildung unseres Volkes leisten.

Den Geschichtsstudenten fällt eine besondere Aufgabe zu. Als künftige Geschichtslehrer, als Historiker, Archivare, Museologen sind sie berufen, die große erzieherische Rolle der Geschichtswissenschaft bei der Formung eines sozialistischen Bewußtseins wirksam werden zu lassen, das Geschichtsbewußtsein der Jugend im Sinne der großen historischen Aufgaben der Arbeiterklasse und des Volkes zu wecken und zu fördern. Die Einsicht, daß die nationale Frage eine Klassenfrage ist, die nur unter der Führung der Arbeiterklasse mit der marxistisch-leninistischen Partei an der Spitze gelöst werden kann, ist eine zutiefst historische Einsicht, die sich aus dem Studium der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ergibt.

Schon in ihrer Ausbildungszeit können die Geschichtsstudenten ihr Fachstudium für die Erziehungsarbeit ausnützen und ihre im Studium erworbenen Kenntnisse und Einsichten in der Praxis fruchtbar machen. Ihr Studium und ihre gesamte gesellschaftliche Arbeit an den Ausbildungsstätten muß deshalb von der Verantwortung für diese Aufgabe getragen sein.

Die Forderung nach klarer Parteinahme für den Sozialismus und für den Staat der Arbeiter und Bauern muß in konkreten fachlichen wie gesellschaftlichen Verpflichtungen ihren Ausdruck finden. Beide bedingen sich gegenseitig: Ohne gesellschaftliche Verpflichtungen bleibt das fachliche Wissen und Können steril, und ohne dieses ist der gesellschaftliche Einsatz unwirksam. Dabei kommt es darauf an, daß der Student die Kenntnis des Höchststandes seiner Wissenschaft von heute verbindet mit der Erkenntnis jener Entwicklungstendenzen, die den Höchststand von morgen bestimmen. Dazu muß er vor allem die Fähigkeit zur selbständigen schöpferischen Arbeit in sich entwickeln und die Technik der raschen produktiven Wissensaneignung beherrschen, die es ihm ermöglicht, neu auftauchende Probleme und Erkenntnisse immer wieder selbständig aufzunehmen und zu verarbeiten, ein ewig Lernender zu bleiben. All das gelingt nur, wenn er von der Position der marxistisch-leninistischen Weltanschauung ausgeht und sich seiner Stellung und Verantwortung in der sozialistischen Gesellschaft bewußt ist, für die er all seine Kräfte einsetzt. Deshalb muß die gesamte Lehr- und Lerntätigkeit an den Hochschulen fest mit der sozialistischen Praxis verbunden sein und den Kampf der Arbeiterklasse sowie der anderen sozialistischen Werktätigen und der Intelligenz für den Aufbau des Sozialismus auf allen Gebieten unterstützen.

Der höchste Stand der Geschichtswissenschaft wird durch die Arbeiten der marxistischen, vor allem der sowjetischen Historiker verkörpert, die nach dem XX. Parteitag rund 7000 Beiträge zur Geschichte der KPdSU veröffentlichten, darunter die wichtigsten Sammelbände "Die KPdSU in Resolutionen und Beschlüssen der Parteitage, Konferenzen und Plenartagungen" sowie das Lehrbuch der Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion. Die großen zusammenfassenden Werke über die Geschichte der UdSSR, die zehnbändige Weltgeschichte und insbesondere die in der Herausgabe befindliche zwölbändige Historische Enzyklopädie sowie die Veröffentlichungen zu methodologischen Fragen sind weitere Zeugnisse des gegenwärtigen Aufschwungs der sowjetischen Geschichtswissenschaft.

Das Studium der Geschichte kann nur dann zu einem Erfolg führen, wenn es sich auf die Errungenschaften der Sowjetwissenschaft stützt und auch die Ergebnisse der Historiker der anderen sozialistischen Länder berücksichtigt. Um höchste Ergebnisse zu erzielen, muß der Student imstande sein, nicht nur die deutschsprachige Fachliteratur zu studieren, sondern auch die russischsprachige, da zumindest in dieser Sprache viele Titel zur deutschen und allgemeinen Geschichte erscheinen sowie Werke und Quellen aus anderen, insbesondere orientalischen Sprachen zugänglich gemacht werden.

Wie in jedem Betrieb der Landwirtschaft oder Industrie die Arbeit nur dann vonstatten geht und die Planziele nur dann erreicht werden, wenn sich feste und schöpferische Arbeitskollektive bilden, so hängt auch an den Hochschulen und Universitäten der Erfolg des Studiums wesentlich von der Qualität der Kollektiverziehung ab, wie sie vor allem in den Seminargruppen sich vollzieht. Der individuelle Lernprozeß bildet immer den Ausgang und die ständige Grundlage der Ausbildung, er wird aber erst im Kollektiv voll wirksam. Wie W.S. Smirnow, der Rektor der polytechnischen Hochschule Kalinin in Leningrad, feststellte, besteht eine Grundtendenz des Entwicklungsprozesses der Wissenschaften in der Gegenwart darin, daß der wissenschaftliche Schaffensprozeß immer mehr kollektiven Charakter annimmt. Die Geschichte lehrt, daß gerade da die größten Fortschritte erzielt wurden, wo ein starkes Kollektiv unter einheitlicher Leitung sich einmütig und energisch für die Verwirklichung der gesteckten Ziele einsetzte. Die Einordnung der Studenten in ein sozialistisches Kollektiv und die planmäßige und zielstrebige Entwicklung dieses Kollektivs ist eine der wichtigsten und wesentlichsten Garantien sowohl für die Erreichung hoher Studienergebnisse als auch für die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit und ihrer Bewährung in der Praxis. Je rascher das Kollektiv der Seminargruppe im ersten Semester sich bildet und festigt, um so günstiger sind die Perspektiven für eine fruchtbare individuelle Studienarbeit.

Das sozialistische Nationalbewußtsein, die Liebe zur DDR und der Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus einerseits und der sozialistische Internationalismus, das Verständnis für die Gesetzmäßigkeit des Sieges des Sozialismus und Kommunismus im Weltmaßstab, für die führende Rolle der Sowjetunion auf dem Wege zum Kommunismus auf dem Wege zum Kommunismus auf der anderen Seite sind die beiden Grundhaltungen, mit denen der Geschichtsstudent der DDR an das Studium der deutschen und allgemeinen Geschichte herangeht. Dabei muß er sich leiten lassen vom Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und den Dokumenten der Partei zu den Fragen der Geschichtswissenschaft. Vor allem muß er den Beschluß des Zentralkomitees zur Verbesserung der Forschung und Lehre in der Geschichtswissenschaft der DDR vom Jahre 1955 sorgfältig studieren sowie die Materialien des 16. Plenums nach dem V. Parteitag.

Mit der Ausarbeitung des Grundrisses der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung trat die Entwicklung der Geschichtswissenschaft der DDR in ein neues Stadium. Das Referat Walter Ulbrichts gibt allgemeingültige Hinweise für das Studium der Geschichte und muß zusammen mit dem Grundriß und dem achtbändigen Geschichtswerk sorgfältig studiert werden. Es wird vor allem auf das Studium der Parteibeschlüsse aufmerksam gemacht, die "die Erfahrungen eines Jahrzehnte langen Klassenkampfes, das Ergebnis der Arbeit der ganzen Partei und ihres Zentralkomitees" enthalten.

Viele Historiker, so stellt Walter Ulbricht fest, befassen sich zwar mit den Parteibeschlüssen, in denen sie direkt angesprochen werden und in denen bestimmte Aufgaben für die Geschichtswissenschaft selbst formuliert sind, aber sie werten nicht genügend die anderen Parteibeschlüsse aus, die indirekt auch den Historikern und Geschichtsstudenten Anregungen für ihre Arbeit geben.

Ein hohes Niveau der wissenschaftlichen Arbeit und ihre richtige Verbindung mit dem Leben, mit der Praxis unseres Kampfes, ist erst dann gesichert, wenn die Historiker schöpferisch und mit eigenen Gedanken alle Parteibeschlüsse durcharbeiten und aus ihnen für sich die entsprechenden Aufgaben ableiten. Jeder Geschichtsstudent muß eine enge Verbundenheit mit der Arbeiterklasse besitzen und die Beschlüsse der Partei der Arbeiterklasse zur Richtschnur seines Studiums machen. Dadurch bewahrt er sich vor Lebensfremdheit und dem Abgleiten in Subjektivismus und sichert seinem Studium den dauernden Anschluß an jenen fruchtbaren Lebensquell der geschichtlichen Bewegung unserer Tage, der auch ihn persönlich zu einer schöpferischen Persönlichkeit, zu einem Mitgestalter der Geschichte heranreifen läßt.

II. Lehr- und Forschungsstätten der Geschichtswissenschaft

Nach der Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus und dem Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945 war es im Zusammenhang mit der Schaffung antifaschistisch-demokratischer Verhältnisse notwendig, auch das gesamte Hochschulwesen zu demokratisieren und die menschenfeindlichen Traditionen des deutschen Imperialismus und Militarismus zu zerschlagen.

Das glatt im besonderen Maße für die Geschichtswissenschaft. In Lehre und Forschung war die Vergangenheit des deutschen Volkes als ein gesetzmäßiger Entwicklungsprozeß zu begreifen und darzustellen und ein nationales Geschichtsbild zu vermitteln, das die demokratischen und revolutionären Traditionen unseres Volkes weckte, die faschistische Vergangenheit überwand und dazu beitrug, ein neues friedliebendes demokratisches Deutschland aufzubauen.

Voraussetzung dafür waren personelle und strukturelle Veränderungen der entsprechenden Lehr- und Forschungseinrichtungen und die Schaffung von neuen Institutionen. Diese Aufgabe wurde im Osten Deutschlands unter der Führung der vereinigten Partei der Arbeiterklasse gelöst.

Mit der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik und dem Übergang zum Aufbau des Sozialismus wurden auch der Geschichtswissenschaft neue und höhere Aufgaben gestellt. Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands orientierte die Historiker mit ihren grundlegenden Beschlüssen zu den Fragen der Geschichte auf die zu lösenden Haupt-

Themenkreis 2: Einführung in historische Methoden

2.1 Einführung in die kritische Quellenarbeit

1. Allgemeines

1.1 Groblernziel: Fähigkeit zur Interpretation historischer Quellen

1.2 Begründung: Aus den allgemeinen Lernzielen des Unterrichts an der reformierten Oberstufe:

- Einführung in die wissenschaftliche Arbeitsweise, seiner wissenschaftspropädeutischen Funktion,
- Erziehung zu kritischer Selbständigkeit als Voraussetzung für verantwortungsbewußtes politisches Engagement, seiner emanzipatorischen Funktion

ergibt sich für den GU die viel stärkere Ausrichtung auf Quellenarbeit als der Grundlage jeglicher historischer Erkenntnis.

1.3 Erläuterung: Der Schüler soll hierbei erreichen:

- die Fähigkeit zur Ableitung zusammenfassender Erkenntnisse aus Einzelfakten
- die Fähigkeit zur Relativierung und Problematisierung dieser Erkenntnisse
- ein tieferes Eindringen in die Geschichte durch direkte Konfrontation mit historischem Detailmaterial.

Quellenarbeit muß hierzu weit über das bisher Übliche hinausgehen. Sie muß in Verbindung mit den Sprachfächern auf einer angemessenen wissenschaftlichen Methodik der Textauswertung aufbauen.

Im Gegensatz zur rein wissenschaftlichen Quellenkritik mit ihren sich z.T. überschneidenden Stufen der äußeren Kritik, der inneren Kritik und der Interpretation muß sich die Schule aus psychologischen, wissensmäßigen und technischen Gründen auf eine interpretierende innere Kritik beschränken.

1.4 Methode: Voraussetzung für den Erfolg dieser Lernsequenz ist die bewußte Herausstellung der Lernziele für den Schüler. Ihm muß ständig die Lernzielbestimmtheit der Sequenz deutlich sein. Es geht nicht um die perfekte Einübung der Quelleninterpretation, vielmehr sollen dem Schüler in einem systematischen Lehrgang die Faktoren bewußt gemacht werden, die bei der Entwicklung historischer Aussagen aus Quellen beachtet werden müssen. Die eigentliche Fähigkeit zur Quellenauswertung muß dann durch immer neue Anwendung des in 11,1 erstellten Fragenkatalogs angestrebt werden.

Die Lernsequenz 2.1 kann anknüpfen an die:

- unsystematische, mehr illustrierende Quellenarbeit der Sekundarstufe I,
- Einübung der Textauswertung in den Sprachfächern auf Sekundarstufe I und II.

Das verwendete Quellenmaterial sollte so gewählt werden, daß bereits die Sequenz 3 "Strukturierung der Geschichte" vorbereitet wird, d.h. durch die Auswahl der Quellen sollten die Hauptabschnitte der Geschichte abgedeckt werden.

Methodisch bietet sich zur Erreichung der im Folgenden angezeigten Lernziele die Verwendung von sich widersprechenden bzw. sich ergänzenden Quellen zu einem Faktum an (vgl. 2.2 Multiperspektivität). Man wird die im Unterricht unter einem methodischen Teilaspekt zu behandelnden Quellentexte zur Vorbereitung als Hausaufgabe unter Leitfragen und in ihrem historischen Umfeld klären lassen. Als Unterrichtsverfahren bietet sich der Arbeitsunterricht an mit der Vielfalt seiner Möglichkeiten, wobei ein Fortgang von straffer Führung durch den Lehrer zu weitgehend selbständigem Arbeiten wünschenswert wäre.

1.5 Literatur:

1. Fachdidakt.Kommission Gesch. Rhld./Pf, MSS: Allg. Lernziele d.GK: Methodenwissen, Kreuzn. 73
2. Brandt A.v. :Werkzeug d.Hist., S '59 (=Urban TB 33)
3. Bürck, G :d.Qu.bhdlg. auf d. Oberstufe (GWU 8,1957, S.152ff)
4. Hammerschmitt: Beispiele f.d.Qu.benutzg.b.d.Bhdlg. d.ma.Geschichte auf d.Oberstufe (GWU 5,1954, S.42ff u.94ff)
5. Höhler G :Einf.i.d. wiss.Arbeitsweise i.GU (GWU 13,1962,S.585ff)
6. Janssen B :Hallo Kunibert (GWU 17, 1966, S.31ff)
7. Kirn P. :Einf. i.d.Gesch.wiss. , Berl.1959 (Slg.Gösch. 270)
8. Kieß R :eine ma Königsurkunde i.U. (GWU 12,1961,S.483ff)
9. Krieger, Kleinknecht...: Aufg.u.Gestalt. d.G.U. Ffm 1963³
10. Kuhn A :d.Unterredung zw.Hitler u.Papen i.Hause d. Barons v.Schröder, eine methodisch systemat. Qu-analyse (GWU 24,1973,S.704ff)
11. Opgenoorth E:Einf.i.d.Stud.d.neueren Gesch., Braunsch. 1969
12. Quirin H :Einf.i.d.Stud. d.ma Gesch., Braunsch. 1964
13. Renz R :Prinzipien wiss. Qu.analyse u.i.Verwertbarkeit i.GU, GWU 22,1971,S.536ff
14. Richter G :Z.Verwdg.v.archival.Qu. i.GU,(GWU 24,1973,S.659ff)
15. Rohlfes J :Umr.einer Didaktig d.Gesch., Gött.1971; Kl.Vandenh.338
16. Scheurig B :Einf.i.d.Ztgesch. Berl.1971 (Slg.Gösch. 1204)
17. Schulze HJ :Z;Qu.bhdlg. a.d.Oberstufe (GWU 8,1957,S.610 ff)
18. Wagner G :Qun.u.Qu.interpret.i.U.d.Gesch u.GK.(GWU 20,1969,160ff)
19. Zimmermann P: Betrachtg.u.Textbhdlg. a.d.Oberstufe, (GWU 7,1956,273ff)

1.6 Vorschlag zur Stundenaufteilung:

- 1.Einheit: 1.Stunde: Allgemeine Einführung in Quellensorten
- 2.Einheit: 2.Stunde: Erfassung der Quellenaussagen und Wichtung der Aussagen
- 3.Einheit: 3.Stunde: Die Bedeutung literarischer Formanten
4.Stunde: Die Bedeutung des Verfassers
5.Stunde: Die Bedeutung von Empfänger und Intention
- 4.Einheit: 6.Stunde: Zusammenfassung und historische Einordnung

2 Erste Stunde: Allgemeine Einführung in die Quellenkunde

2.1 Teillernziele:

Erkenntnis, daß historisches Wissen abhängig ist von der Quellenlage

Kenntnis der wichtigsten Formen historischer Überlieferung
Fähigkeit, aufgrund der Zuordnung eines Textes zu einer Quellensorte Interpretationshinweise zu bekommen

Erkenntnis der Überlieferungsproblematik

2.2 Begründung: Eine Quelle kann nur dann richtig verstanden und gewertet werden, wenn die Textsorte und ihr Wert bekannt sind

2.3 Arbeitshinweise:

2.3.1 Lerninhalt:

2.3.1.1 Quellensorten: Quellen sind alle Texte, Gegenstände, Tatsachen, aus denen Kenntnisse der Vergangenheit gewonnen werden können.

1. Überreste:

Definition: Unbeabsichtigte Zeugnisse mit nur sach- und zeitbezogener, aber nicht historischer Tendenz

Arten: 1.1 Sachüberreste (archäolog. Funde, Alltagsgegenstände, Kunstwerke, Gebäude etc.)

1.2 abstrakte Überreste (Institutionen, Sitten, Sprache, Namen etc.)

1.3 Schriftgut (privat: Briefe, Tagebücher etc.; öffentlich: Urkunden, Akten)

Vorteil: häufig Vermittlung objektiver Auskünfte, da eine historische Tendenz fehlt.

Nachteil: Die Quelle zeigt eine enge Bestimmtheit durch den Zeitzweck. Es fehlt der Aufweis umfassender Zusammenhänge.

2. Tradition:

Definition: Beabsichtigtes Zeugnis mit der Tendenz historischer Unterrichtung

Arten: 2.1 Mündliche (Mythen, Sagen, Epen etc.)

2.2 Schriftliche (Inschriften, Annalen, Historien, Chroniken, Biographie, Memoiren etc.)

Vorteil: Aufweis von Zusammenhängen, Abläufen

Nachteil: Die Darstellungen zeigen in Auswahl und Wertung die Subjektivität des Verfassers

2.3.1.2 Bedeutung der Quellensorten für die einzelne Epoche

Altertum: Sachüberreste, abstrakte Überreste, Inschriften, Historien, Briefe

Mittelalter: Urkunden, Chroniken

Neuzeit: Akten, Publizistik

2.3.1.3 Problematik der Überlieferung

Durch den Vorgang der Tradierung von Quellen können diese bewußt oder unbewußt deformiert werden (Auslassungen, Hinzufügungen, Veränderungen).

2.3.1.4 Problem der Repräsentativität

Unser Bild von einer Zeit, einem Vorgang ist entscheidend geprägt von den z.T. sehr zufällig überkommenen Quellen

2.3.2 Methode: Der Stoff kann entweder aus der Konfrontation der Schüler mit einigen für die verschiedenen Quellensorten typischen Beispielen entwickelt werden -oder als Lehrervortrag mit klärenden Kontrollfragen geboten werden

2.3.3 Kontrollverfahren:

Aus Zeitgründen wird eine kurze mdl. Befragung vorgeschlagen

Materialien (s. Anhang)

3 Zweite Stunde Erfassen von Quellenaussagen

3.1.1 Teillernziele:

Der Schüler soll lernen, einen Text planmäßig und strukturierend unter gezielten Fragestellungen zu lesen
Der Schüler soll lernen, vor der eigentlichen Interpretation einer Textwiedergabe mit Textgliederung zu geben
Der Schüler soll lernen, sich erforderliches Sach- und Begriffswissen durch informative Fragen bzw. durch Gebrauch von Hilfsmitteln zu beschaffen

3.1.2 Begründung und Erläuterung: Die adäquate inhaltliche Erfassung des Textes ist Voraussetzung für eine angemessene Interpretation. Gerade sie bereitet i. a. erhebliche Schwierigkeiten. Zur Erreichung dieser Lernziele kann auch der Sprachunterricht beitragen.

3.1.3 Arbeitshinweise:

3.1.3.1 Lerninhalt:

1. Erkennen der Schlüsselwörter
2. Erfassen der Kernstellen
3. Erfassen des Aufbaus

3.1.3.2 Methode: 1. häusl. Textvorbereitung nach Leitfragen,
2. Klärung begrifflicher und sachlicher Unklarheiten
Klärung des historischen Kontextes
2. Unterrichtsgespräch

3.1.3.3 Kontrollverfahren:

Vorlage eines Textes
Unterstreichung der Kernstellen
Angabe der Gliederung

Materialien (s. Anhang)

3.2 Die Wichtung der Quellenaussagen

3.2.1 Teillernziele:

Die Schüler sollen Bewertungskriterien für histor. Aussagen entw. und lernen, zwischen Fakten und Deutungen zu unterscheiden

3.2.2 Begründung: Aus pädagogischen und wissenschaftlichen Gründen muß kritische Sensorium des Schülers bei der Aufnahme von Aussagen geschärft werden.

3.2.3. Arbeitshinweise:

3.2.3.1 Lerninhalt:

1. Sachaussagen: geben lediglich Fakten an ohne Aufweis von Zusammenhängen und Wertungen
2. Sachurteile: geben Zusammenhänge, enthalten sich aber einer Wertung
3. Werturteile: geben eine politische, ethische, religiöse Beurteilung histor. Personen, Handlungen, Ereignisse, Institutionen, Ideen
4. Logik der Gesamtaussage: Erkennen evt. logischer Widersprüche oder Sprünge

3.2.3.2 Methode: Erarbeitung des ~~Stoffes~~ im Unterrichtsgespräch anhand von vorgelegten Textbeispielen

3.2.3.3 Kontrollverfahren:

Bestimmung des Wertes von vorgelegten Aussagen nach dem multiple-choice-Verfahren

Materialien (s. Anhang):

4 Dritte bis fünfte Stunde:

Erfassen des kommunikativen Bezugsrahmens der Aussagen

4.1 Allgemeine Bemerkungen

4.1.1 Teillernziele:

- Der Schüler soll Aussagen in ihrer Abhängigkeit von literarischen Formanten, von Standpunkt, Perspektive, Weltanschauung des Verfassers sowie vom angesprochenen Leserkreis und der Intention erkennen
- Der Schüler soll Bewertungskriterien für Informationsmaterial entwickeln, informative und manipulative Möglichkeiten der Sprache erkennen
- Der Schüler soll die Bedeutung von Wortwahl und Satzbau einer Aussage als Instrument zur Erreichung bestimmter Intentionen (sachl. Information, Verschleierung, Manipulation, Wertung) begreifen.

4.1.2 Begründung und Erläuterung:

Diese Lernziele tragen bei zur emanzipatorischen Wirkung des GU. Die Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen einer Aussage auf ihre Bestimmungsfaktoren ist Voraussetzung für die Widerstandsfähigkeit gegen Ideologien, Gewinnung eines eigenen Standpunktes und verantwortungsbewußtem politischem Engagement.

4.1.3 Methode:

Es erscheint günstig, wenn die üblichen Fragen einer Quellenanalyse (Was kannte der Verfasser? Was durfte er sagen? Was wollte er erreichen? etc) in das von den sprachlichen Fächern, vor allem Deutsch, erarbeitete Kommunikationsschema eingeordnet werden. Die Form des Textes, einer sprachlichen Aussage über einen Sachverhalt ist bestimmt durch die Bedingungsfaktoren des Kommunikationsschemas, hier insbesondere: literarische Formanten, Verfasser bzw. "Sender",

Empfänger, Intention. Eine Quellenaussage muß immer verstanden werden als das Ergebnis des Zusammenwirkens dieser Faktoren. Zur klaren Erfassung der Bedeutung dieser Faktoren für die Einzelaussage bietet sich die Ersatzprobe an: Ein Faktor wird variiert bei weitgehender Festsetzung der übrigen:

1. Bedeutung literarischer Formanten:

ein Sender	}	verschiedene literar. Formen;
ein Empfänger		
ein Sachverhalt		

denkbar ist hier auch die Festsetzung der Sorte bei Variation der anderen Faktoren. Es würde sich dann als Konstante die literar. Formante ergeben.

2. Bedeutung des Verfassers:

ein Empfänger	}	verschiedene Verfasser
ein Sachverhalt		
eine Textsorte		

3. Bedeutung von Empfänger und Intention

ein Sender	}	verschiedene Empfänger
ein Sachverhalt		
eine Textsorte		

Aus dem Vergleich der Kontrastquellen ergibt sich die Einsicht in die Bedingtheit der Quellenaussagen und damit in die Notwendigkeit ihrer kritischen Relativierung.

Die im Unterricht zu behandelnden Quellen werden jeweils in Gruppenarbeit zuhause vorbereitet gemäß den bisher erarbeiteten Verfahren und in ihrem historischen Kontext geklärt. Im Unterrichtsgespräch werden dann die u.a. Lerninhalte herausgearbeitet.

4.2 Arbeitshinweise zu den Stunden 3 - 5

4.2.1 Dritte Stunde, Lerninhalt: Abhängigkeit der Aussage von literarischen Formanten

Es gibt bestimmte literarische Traditionen, die die Aussage eines Autors mit der Wahl der Textsorte festlegen (Vita, Urkunde etc); -Einleitungsformeln, Gruß- und Schlußformeln, Titel dürfen nicht als inhaltliche Aussagen bewertet werden

-inhaltlich werden im MA v.a. sehr stark literarische Vorbilder beachtet (Imitatio). Personen und Vorgänge werden nach "klassischen" Vorbildern stilisiert, so daß die einzelnen Aussagen

Topoi-Charakter erhalten. Auch hier darf von der Textaussage nicht direkt auf die Wirklichkeit geschlossen werden.

Materialien (s. Anhang):

4.2.2 Vierte Stunde, Lerninhalt: Abhängigkeit der Aussage vom Verfasser

Aussagen einer Quelle sind abhängig vom Verfasser

1. von seiner äußeren Position: räumliche Entfernung
zeitliche Entfernung
gesellschaftliche Position
2. von seiner geistigen Art: Charakter
Bildung
Erfahrungshorizont
Weltanschauung

3. von seiner politischen Situation

(Es sind dies die traditionellen Fragen der Quellenkritik: Was konnte er wissen? Was wollte er sagen? Was durfte er sagen?)

4.2.3 Fünfte Stunde, Lerninhalt: Abhängigkeit der Aussage von Empfänger und Intention

Aussagenauswahl und Darstellungsart werden immer mitbestimmt von der Art des Empfängers bzw. von dem intentional bestimmten Verhältnis Verfasser - Empfänger. Der Aussagewert einer Quelle kann nur dann richtig eingeschätzt werden, wenn diese beiden Bestimmungsfaktoren beachtet werden. Die Intention des Verf. kann hierbei sein: Information, Überredung, Täuschung.

Materialien (s. Anhang):

Sechste Stunde: Zusammenfassung und historische Einordnung der Quellenaussage

5.1 Teillernziele:

Fähigkeit, Problematik und evtl. Lückenhaftigkeit des Materials zu erkennen

Fähigkeit zur Stellungnahme zum ausgewerteten Material

Fähigkeit, von Einzelergebnissen zu einer Gesamtbeurteilung zu gelangen

Fähigkeit, weiterführende Fragestellungen und Hypothesen z. entwickeln

5.2 Begründung und Erläuterung:

Die bisherigen Arbeitsschritte leisteten lediglich die Analyse der Quellen. Im Schritt der interpretierenden Synthese muß der Ertrag der Quelle für die histor. Erkenntnis eines Sachverhalts eingebracht werden.

5.3 Lerninhalt:

1. Zusammenfassung der bisherigen methodischen Erkenntnisse

2. Feststellung der erkennbaren Inhaltsaussage der Quelle

3. Feststellung von Unstimmigkeiten und offenen Fragen

4. Vergleich mit anderen Quellen zur Ergänzung

5. Einordnung der Ergebnisse in das historische Gesamtbild

5.4 Methode:

1. häusliche Vorbereitung einer Quelle gemäß Fragenkatalog

2. Zusammenfassung der Ergebnisse im Unterrichtsgespräch

3. Klärende Diskussion mit Bewußtmachen der weiteren erforderlichen Schritte zur hinreichenden Quellennutzung

Materialien: (s. Anhang)

Kontrollverfahren: Auswertung und Interpret. einer Quelle oder zweier Kontrastauszüge als Zwischentest der Sequenz 2: "Einführung in historische Methoden."

Materialien zur Unterrichtssequenz: "Einführung in die
kritische Quellenarbeit
(11-1 : 2.1)

Vorbemerkung:

Die im folgenden vorgelegten Quellen sind als Materialvorschläge zu betrachten. Es sollen an ihnen die oben angegebenen Lernziele und Lerninhalte erarbeitet werden. Sie werden also nicht in ihrer ganzen Bedeutungsbreite behandelt, sondern nur unter dem jeweiligen eng umgrenzten methodischen Gesichtspunkt.

Die häusliche Vorbereitung der Texte (Klärung des historischen Kontextes und Beantwortung der den methodischen Lerninhalt anstrebenden Leitfragen) ist Voraussetzung für eine angemessen schnelle Durchnahme der Unterrichtssequenz.

1. Stunde: Einführung in die Quellenkunde:

Vorlage von drei Quellenarten zur Kaiser- bzw. Königskrönung
Ottos d. Gr.

- 1. Überreste:
 - 1.1. Sachüberrest : Abbildung der deutschen Kaiserkrone
 - 1.2. Schriftgut : Eidesformel Ottos I. 962, (in: Diesterweg Gesch. Qu. hefte 3, Nr. 26)
- 2. Tradition : Bericht Widukinds über die Königskrönung Ottos I. 936 (aaO Nr. 25)

Alternativvorschlag: Der Absolutismus Louis XIV.:

- 1. Überreste:
 - 1.1. Sachüberrest : Abbildung der Schloßanlage von Versailles
 - 1.2. Schriftgut : Brief Colberts an den Intendanten der Provence (= Klett Polit. Weltkunde I, 3, Nr. 8)
Urkunde: Aufhebung d. Edikts v. Nantes (Diesterweg Grdzge d. Gesch. Oberst. Qu. bd I, Nr. 302)
oder: Privileg Ludwigs XIV. für den Holländer Robais (Klett, Pol. Weltkde I, 3, Nr. 11)
- 2. Tradition : Saint Simon über Ludwig XIV (Klett, aaO Nr. 6)

2. Stunde: Erfassen der Quellenaussage:

z. B.: Polybios über die Verfassung der römischen Republik
(= Klett, Polit. Weltkde I, 1, S. 34 Nr. 2)

oder:

Vortrag Fricks über den Neubau des Reiches vom 19.11.1930
(= Gesch. in. Qu. V, S. 331, BSV München 1961):

"Im tiefsten Grunde hat der Nationalsozialismus keine neue Spielart der Staatsidee gebracht, sondern die Idee

des artgleichen deutschen Volkes an die Stelle des herkömmlichen Staatsgedankens gesetzt. Damit ist klargestellt, daß sich der Aufbau des Reiches nach völkischen Grundsätzen vollziehen muß.

Dies bedeutet auf staatsrechtlichem Gebiet vor allem die bewußte Überwindung des individualistisch-liberalistischen Denkens durch ein neues Gemeinschaft- u. Ganzheitsdenken! In diesem Denken sind wahrer Nationalsozialismus u. echter Sozialismus ein u. dasselbe. Beide bedeuten im letzten Grunde, daß das Ganze über dem Teile steht u. vor dem Teile kommt.

Als nicht den völkischen Grundsätzen entsprechend, ist daher der sich auf der formalen Gleichheit u. auf der von jeder Gemeinschaftsbindung freien Einzelpersonlichkeit aufbauende demokratische u. liberale Staat abzulehnen. Parlamentarismus u. formale Demokratie passen nicht zum deutschen Volk. An ihrer Stelle muß der von einem verantwortlichen Führer geleitete echte Volksstaat treten. Der Nationalsozialismus hat diese politische Form spezifisch deutschen Wesens bereits in seiner Parteiorganisation geschaffen; sie galt es, auch im Staatsleben zu verwirklichen. Das Wesen dieses so entstehenden nationalsozialistischen Führerstaates besteht einmal darin, daß an der Spitze ein Führer steht, dessen Geist u. Wille den Staat beseelt u. gestaltet, ihm sein Gepräge gibt. Bei ihm allein liegt die höchste u. letzte Entscheidung in allen Angelegenheiten des Staates. In seiner Hand ruht damit letzten Endes alle Macht."

Anm.: Die Schüler erhalten den Text ungegliedert!

2. Stunde, 2. Hälfte: Die Wichtung der Quellenaussagen:

Textbeispiele nach: Mainzer Studienstufe, Methodenwissen, S. 16ff

Sachsaussagen : Im Oktober 1520 zog Karl V. von den Niederlanden zu seiner Krönung nach Aachen.

Alle französischen Könige von Franz I. bis Ludwig XIV. beanspruchten unter Berufung auf ihr Gottesgnadentum die Alleinherrschaft in ihrem Staat.

Von 1873 bis 1896 betrug die jährliche Wachstumsrate der industriellen Produktion in Deutschland etwa 3%. (vgl. "Generalisierung")

Sachurteile : Die Haltung des Kurfürsten von Sachsen 1520/21 hat unter allen Gründen, die dazu beitrugen, daß Luther vor Kaiser u. Reich geladen wurde, das entscheidende Gewicht.

Die Ausbildung eines reichsdeutschen Nationalgefühls nach 1871 ist in ertster Linie eine Folge der starken prägenden Kraft des neuen Nationalstaates, seiner Armee als eines entscheidenden sozialen Integrationsfaktors, seiner Flotte als Symbol der neuen Epoche der Weltpolitik, seiner nationalstaatlichen Wirtschaftsorganisation, die seit der Rückkehr zum Schutzzollsystem industrielle Produktion und Güterexport als Existenz- u. Prestigefragen der nationalstaatlichen Politik behandeln ließ.

Dadurch, daß Deutschland den Kriegswillen Österreichs gegen Serbien unterstützte, wurde der 1. Weltkrieg möglich; dadurch, daß Rußland Serbien bestärkte u. Frankreich Rußland seiner Hilfe versicherte, wurde er wahrscheinlich; die mangelnde Klarheit der englischen Haltung machte ihn unvermeidlich.

Werturteile : Zar Peter I. war ein barbarischer russischer Tyrann

Der Freiherr vom Stein war ein vorbildlicher deutscher Patriot.

3. Stunde: Abhängigkeit der Aussagen von literarischen Formanten:

Imitatio : Herrscherdarstellungen in: Diesterweg, Grdzge d. Gesch
Typisierung : Oberstufe, Qu. bd I, S. 203ff
Rahewin: Friedrich Barbarossa, aaO S. 206, Nr. 196
+ Apollonius Sidonius: Theoderich d. Gr.
(Epp. I. 2? MGH-AA VII, 2):

"Der Gotenkönig Theoderich ist ein Mann, der es wert ist, auch von denen gekannt zu werden, die ihn nur selten im vertrauten Umgang zu sehen bekommen: in solchem Maße hat Gott der Herr u. die Vernunft der Natur die gemeinsam gespendete Mitgift völligen Glücks auf seine Person gehäuft. Seine Sitten sind derart, daß nichts, nicht einmal die Mißgunst derer, die ihn um die Herrschaft beneiden, ihr Lob schmälern kann... Sein Körper ist schön gebaut, kleiner als die Größten u. größer als die Mittelgroßen. Er besitzt einen rund gewölbten Kopf, zurückgekämmtes, oben an der Stirn etwas gekräuseltes Haar. Sein Nacken ist nicht fleischig, sondern sehnig. Die beiden Augen überwölbt ein Bogen borstiger Brauen... Seine Ohren werden nach Art seines Stammes von darüberfallenden Haarsträhnen bedeckt. Seine Nase ist schön gebogen, die Lippen sind fein u. nicht durch breite Mundwinkel erweitert. Der unter der Nase sprossende Bart wird täglich gestutzt. Der lockige Schläfenbart wird im unteren Teil des Gesichts auf den Wangen von einem ständigen Barbier völlig beseitigt, sobald er sich zeigt. An der Kehle u. am nicht fetten, aber kräftigen Hals ist die Haut milchweiß u. manchmal... von jugendlicher Röte übergossen; diese Färbung aber ruft meist nicht der Zorn, sondern die Schamhaftigkeit hervor. Seine Schultern sind wohlgestaltet, seine Oberarme kräftig, seine Unterarme hart, die Hände groß. Bei zurücktretendem Bauch tritt seine Brust hervor... Beide Brustseiten sind erhaben von quellenden Muskeln, in den kurzen Weichen liegt Kraft, die Oberschenkel u. Kniegelenke sind durchaus männlich, sehr ansehnlich die alles andere als welken Waden. Die Schenkel ruhen auf starken Waden. Der Fuß, der diese kräftigen Glieder trägt ist bescheiden...."

andere Beispiele:

Herbord: Bischof Otto v. Bamberg (Jaffé, Bibl. rer. Germ. V, S. 708ff)

+ Cicero, De off. II, 15ff

Formelhaftigkeit: Schreiben Friedrichs I. über Besançon 1157
(Diesterw. Grdzge QubdI,
S. 167, Nr. 152)

+ Brief Luthers an den Erzbischof Albrecht von
Magdeburg 31.10.1517 (WA B 1, 110):

"Gottes Gnade u. Barmherzigkeit, nicht was ich
vermag u. bin. Hochwürdigster Vater in Christus
durchlauchtigster Kurfürst wollen meiner ver-
schonen, daß ich, der Geringsten einer, so sehr
vermessen bin u. es gewagt habe, einen Brief
an Eure u. über die Maßen erhabene Hoheit über
haupt in Erwägung zu ziehen. Der Herr Jesus
ist mein Zeuge, daß ich im Bewußtsein meiner
Niedrigkeit u. Unansehnlichkeit lange Zeit
aufgeschoben habe, was ich jetzt unverschäm-
terweise vollbringe. Dazu hat mich vornehmlich
meine Treuepflicht bewogen, die ich dem hoch-
würdigsten Vater in Christus zu leisten mich
schuldig erkenne. Eure Hoheit wolle daher so
gnädig sein, ein Auge auf mich, der ich Staub
bin, zu richtenu. meine Bitte nach Ihrer u. der
bischöflichen Milde gnädig entgegenzunehmen.

Es wird im Lande der päpstliche Ablass un-
ter dem Namen E. K. F. Gnaden zum Bau der Peters
kirche ringsum angeboten. . . . So werden die
Seelen unter Eurer Obhut, teuerster Vater, zum
Tode unterwiesen, strenge. . . Rechenschaft wird
von Euch für alle diese Seelen gefordert wer-
den. . . Was kann ich anderes tun, hochwürdigster
Bischof u. durchlauchtigster Kurfürst, als daß
ich Ew. Hochwürden durch den Herrn Jesus
Christus bitte. . . , die Ablassinstruktion ganz
aufzuheben. . . , damit nicht. . . einer auftrete,
der. . . sie. . . widerlege, zur höchsten Schmach
Eurer durchlauchtigsten Hoheit. . .

Diesen treuen Dienst meiner Wenigkeit wol-
len Eure durchlauchtigste Gnaden geruhen, auf
fürstliche u. bischöfliche Art, dh. gnädigst
aufzunehmen, wie ich ihn mit ganz treuem u.
Ew. Hochwürden ganz u. gar ergebenem Herzen er-
weise. Denn auch ich bin Teil Eurer Herde. Der
Herr Jesus behüte u. bewahre Ew. Hochwürden in
Ewigkeit Amen. Wittenberg 1517, am Abend vor
Allerheiligen.

Wenn es Ew. Hochwürden gefällt, können diese
meine Disputation angesehen werden, auf daß es
deutlich werde, eine wie zweifelhafte Sache
die Lehre vom Ablass sei. . .

oder: Gelnhäuser Urkunde Barbarossas vom 13.4.1180
(Gesch. i. Qu. II, S. 444, Nr. 385)

Analyse vgl. Quirin, Einf. S. 72)

+ Goldene Bulle Karls IV. von 1356

(etwa: Schönigh, Ztn u. Memschen
G1, V8, S. 265, Nr. 8)

sowie zahlreiche weitere Urkunden. . . .

Sortencharakter: Die militärische Situation bei der Belagerung von Paris 1870/71 (Mainzer Studienstufe, Methodenwissen, S. 12):

Private Aufzeichnung:

"Der Chef bedauerte lebhaft, daß man noch Gefangene machen müsse, sie nicht gleich totschießen könne. Wir hätten davon mehr als genug, die Pariser aber hätten davon den Vorteil, daß sie so viele Esser los würden, die wir füttern müßten u. für die wir kaum Platz fänden" (W!BÜsch, Tgb in: B. Ges. W. VII, 422)

+ Dienstliches Schreiben:

"Unmittelbar auf die französische Armee selbst einwirken u. einen heilsamen Schrecken verbreiten würde es, wenn es möglich wäre, die Truppen... daran zu gewöhnen, daß weniger Gefangene gemacht u. mehr die Vernichtung des Feindes auf dem Schlachtfeld ins Auge gefaßt würde. Die Zahl der Gefangenen ist bereits so ins Ungeheure gewachsen, daß die Verwaltungsbehörden nicht mehr wissen, wo sie dieselben unterbringen sollen... Vielfache Beispiele haben gezeigt, daß in der französischen Armee eine Menge Bestandteile sind, für welche das Los der Gefangenschaft gar keinen Schrecken hat; wenn diese wissen, daß sie leichter den Tod als die Gefangenschaft zu erwarten haben, so werden die Zuzüge sich vermindern. Es mag in einer solchen Behandlung sowie in manchen von mir alleruntertänigst beantragten Maßregeln Härte gesehen werden, in Wirklichkeit ist es aber ein Akt der Menschlichkeit... Jedes Mittel, welches das Ende beschleunigen kann, ist eine Wohltat für beide kriegführenden Parteien."

(Immediatbericht Bism., in: B. Ges. W. VI, 636)

oder : Offizielle Regierungsdarstellung:

Monumentum Ancyranum 34f

(Diesterw. Grdzge Oberst. Qubd I., S. 115)

+ Geschichtsschreibung:

Tacitus, Annalen 1, 2 (Klett, Polit. Weltkde I, 1, S. 57, Nr. 2)

Annalen 1, 9 (Gesch. i. Qu. I, 585)

4. Stunde: Abhängigkeit der Aussage vom Verfasser:

Raum/Zeit-Differenz:

Thesenanschlag Luthers 31.10.1517:

Brief Luthers an Friedrich d. W. 21.11.1518:

"Von meiner Disputationsabsicht wußte keiner auch meiner besten Freunde, sondern nur der hochwürdigste Herr Erzbischof von Magdeburg u. der Herr Bischof Hieronymus v. Brandenburg; denn weil ihm ja daran gelegen sein mußte, derartige Ungereimtheit zu unterbinden, habe ich sie in Privatschreiben - u. zwar bevor ich die Disputationsthese veröffentlichte - in demütiger u. ehrerbietiger Weise dazu aufgefordert, die Schafe Christi gegen jene Wölfe zu schützen."

(WA Br 1, 245)

der erwähnte Brief s.o.!

+ Melancton:Vorrede zu Luthers Werken Bd 2
vom 1.6.1546:

"Luther schlug Ablassthesen an am Vorabend des
Allerheiligenfestes anno 1517!"

Differenz der gesellschaftlichen u. ideologischen Position:

Der Ausbruch der französischen Revolutionskriege:
(Mainzer Stud.stufe, Meth.wiss.20)

Brief Ludwigs XVI. an einen Vertrauten:

"Der physische u. moralische Zustand Frankreichs
macht es ihm unmöglich, mehr als einen halben
Feldzug auszuhalten; ich aber muß mir den An-
schein geben, als ob ich ihn aufrichtig führ-
te... Meine Haltung muß so sein, daß die Nation
im Unglück keine andere Rettung mehr sieht,
als sich mir in die Arme zu werfen."

Äußerung der Nationalversammlung:

"Der Krieg ist wirklich eine nationale Wohltat,
u. das einzige Unglück, das wir zu befürchten
haben, ist, daß der Krieg verhindert werden
könnte... Wir müssen die Tausende von Männern,
die wir unter Waffen haben, so weit marschieren
lassen, als ihre Beine sie tragen, sonst kommen
sie zurück u. machen uns den Garaus."

Situative Differenz: Die Rückkehr Napoleons von Elba im Spiegel
der Zeitungsmeldungen vom 26.2.1815 bis zum
21.3.1815

(Klett's Gesch.U.werk C, Lehrerheft 3, S.34)

5. Stunde: Abhängigkeit der Aussage von Empfänger u. Intention:

Bismarck:

Reichstagsrede vom 11.1.1887 (Klett Quhfte: Buß-
mann, d. ausw. Pol. Bs, S.47, Nr.43)

+ Erlaß an den Botschafter in London (aa0 Nr.47f)

Vgl hierzu Bußmann i. Hb d. dt. Gesch
(Just) III, 2, S.200!

oder: Stresemann:

Völkerbundsreden (Diesterw. Quh. 11a, S.49, Nr.53
"Wgesch. i. Aufr. III, S.163)

+ Kronprinzenbrief vom 7.9.1925 (Diesterw. Quh 11a
S.44, Nr.47/Wgesch. i. Aufr. III
S.160)

oder: Hitler:

Generalsansprache 3.2.33 (Klett Quh, Conze: NS II
S.38, Nr.41)

+ Reichstagsrede vom 17.5.33 (aa0 S.32, Nr.38)

6. Stunde: Zusammenfassung u. historische Einordnung:

Texte über Perikles: Thuydides

eine aristokratische Streitschrift
Plutarch

(Klett, Pol. Weltkde I, 1, 16f)

oder:

Das Wormser Konkordat (Diesterw. Grdzge Oberstufe Qubd I
S.166 Nr.151)

2.2. Erkennen der Multiperspektivität der Geschichtsbetrachtung aufgrund unterschiedlicher geschichtsphilosophischer Positionen am Beispiel der Betrachtung des Absolutismus

1. Lernziele

- 1.1. Grobziel: Einsicht in die Perspektivität u. Standortgebundenheit historischer Betrachtung u. Darstellung
- 1.2. Feinziele:
 - 1.2.1. Erkennen der ständischen Gliederung des Staates aus der Sicht des absolutistischen Königtums
 - 1.2.2. Erkennen, daß sich die Stände im 18. Jh. nach Geburt und Funktion als Einheit begriffen
 - 1.2.3. Erkennen, daß in der Französischen Revolution die Klassegegensätze die Standesgrenzen durchbrachen
 - 1.2.4. Erkennen, daß die marxistische Geschichtswissenschaft den absolutistischen Staat als Instrument der herrschenden Klasse (Adel, hoher Klerus) zum Schutz ihrer Interessen betrachtet
 - 1.2.5. Erkennen, daß die marxistische Geschichtswissenschaft den König als Agenten von Adel und Klerus sieht
 - 1.2.6. Erkennen, daß die marxistische Geschichtswissenschaft den Staatsaufbau ausschließlich gesellschaftspolitisch interpretiert
 - 1.2.7. Erkennen, daß die nichtmarxistische Geschichtswissenschaft den Staatsaufbau des Absolutismus überwiegend formal und staatsrechtlich begreift
 - 1.2.8. Erkennen, daß und warum sowohl die marxistische als auch die nichtmarxistische Geschichtswissenschaft behaupten, ihre Deutung entspreche historisch verifizierbaren Sachverhalten
 - 1.2.9. Erkennen, daß beide Interpretationen des Absolutismus sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern den historischen Gegenstand jeweils unter einem andern Aspekt sehen

2. Begründung und Erläuterung des Groblernziels

(Vgl. Mainzer Studienstufe, Methodenwissen, S.63f.)

Multiperspektivische Geschichtsbetrachtung ist ein Verfahren, "die Geschichte von den verschiedensten Seiten sichtbar werden zu lassen" (Meier, S. 216). Sie ist einmal in der Mehrdimensionalität des Gegenstandes, aber auch in der grundsätzlichen Standortgebundenheit (Perspektivität) historischen Verstehens überhaupt begründet. Multiperspektivität bedeutet, einen Gegenstand in den vielfältigen Perspektiven, die er von den unterschiedlichen Standorten aus bietet, zu betrachten und zielt damit auf Einblick in die Geschichtlichkeit der Standorte wie auf Erkenntnis des objektiven Tatbestandes. Dabei sucht sie die Unterschiedlichkeit vorliegender Sichtweisen zunächst grundsätzlich durch die Frage nach der zugrundeliegenden perspektivischen Position zu klären. Darüber hinaus wird festzustellen sein, in welchem Ausmaß zusätzlich bestimmte Motive, Interessen und ideologische Haltungen die objektive Sichtweise des Gegenstandes verschleiern. Das Kriterium des objektiven Tatbestandes kann nur im textkritischen Vergleich möglichst aller vorhandenen Perspektiven ermittelt werden, um daran im ideologiekritischen Verfahren die Interessenbedingtheit einer einzelnen Sichtweise zu messen.

Schließt multiperspektivische Betrachtung die Einsicht in die relationale (standortgebundene) Wahrheit einer Vielzahl unterschiedlicher, permanent sich wandelnder Sichtweisen ein, so kann ihre Handhabung den Verzicht auf absolut gültige Wahrheit im Bereich geschichtlicher Wirklichkeit bewirken. Dabei ist Geschichtlichkeit nicht als Erkenntniseinschränkung, sondern als allein möglicher Zugang zu historischer Erkenntnis zu verstehen.

Multiperspektivische Geschichtsbetrachtung erhält ihren Wert aus der "relativen Berechtigung unterschiedlicher (pluralistischer) Sehweisen" (Meier, S. 217) und aus der Unsicherheit, was als historisch relevantes Geschehen zu gelten habe (Meier, S. 213). Die Vielschichtigkeit historischen Geschehens, die so sichtbar wird, kann die verkürzte Sehweise sonst notwendiger Generalisierungen korrigieren.

2.2.

(S.2)

Solcher Umgang mit Geschichte führt zu dem Vermögen, in vermeintlich objektiven Informationen die stets schon wertende und möglicherweise interessegeleitete Perspektive zu erkennen u. so den objektiven Sachverhalt freizulegen. Er ermöglicht es, dem Anspruch von Ideologien u. Glaubenssystemen sowie der Beherrschung durch Manipulation mit kritischem Urteilsvermögen zu begegnen und befähigt - im Transfer auf soziales Verhalten - dazu, die Diskussion kontroverser und in ihrer Gegensätzlichkeit bejahter Perspektiven als angemessene Form sozialer Auseinandersetzung und Konfliktlösung zu handhaben.

3. Begriffe

Tatbestand - Sachverhalt - Informationswert - Wertung - Ideologiekritik - Perspektivität - Multiperspektivität - Relativität - Relationalität - Mehrdimensionalität

4. Literatur

Betti, Emilio: Die Hermeneutik als allgemeine Methodik der Geisteswissenschaften. Tübingen 1971.

Faber, Karl-Georg: Theorie der Geschichtswissenschaft. München 71.

Gadamer, Hans Georg: Wahrheit u. Methode. Tübingen 1960.

Habermas, Jürgen: Erkenntnis u. Interesse. In: Habermas, J.: Technik u. Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt 1968. (edition suhrkamp 287), S. 146-168.

Klaus, Georg, u. Buhr, Manfred (Hrsg.): Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2. Reinbek 1972. (rororo 6156), Art. "Ideologie".

Lenk, Kurt: Ideologie, Ideologiekritik u. Wissenssoziologie. Berlin u. Neuwied 1971?

Mannheim, Karl: Ideologie u. Utopie. Frankfurt 1965⁴.

Mannheim, Karl: Historismus. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Berlin u. Neuwied 1964. S. 264 - 307.

Meier, Christian: Die Wissenschaft des Historikers und die Verantwortung des Zeitgenossen. In: Meier, Chr.: Die Entstehung des Begriffs Demokratie. Frankfurt 1970 (ed. suhrk. 387).

Rohlfes, Joachim: Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen 1971 (Kl. Vandenhoeck-Reihe 338 s).

Strzelewicz, Willy (Hrsg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Göttingen 1965.

Weymar, Ernst: Werturteile im Geschichtsunterricht. In: GWU 21 (1970), S. 198 - 215.

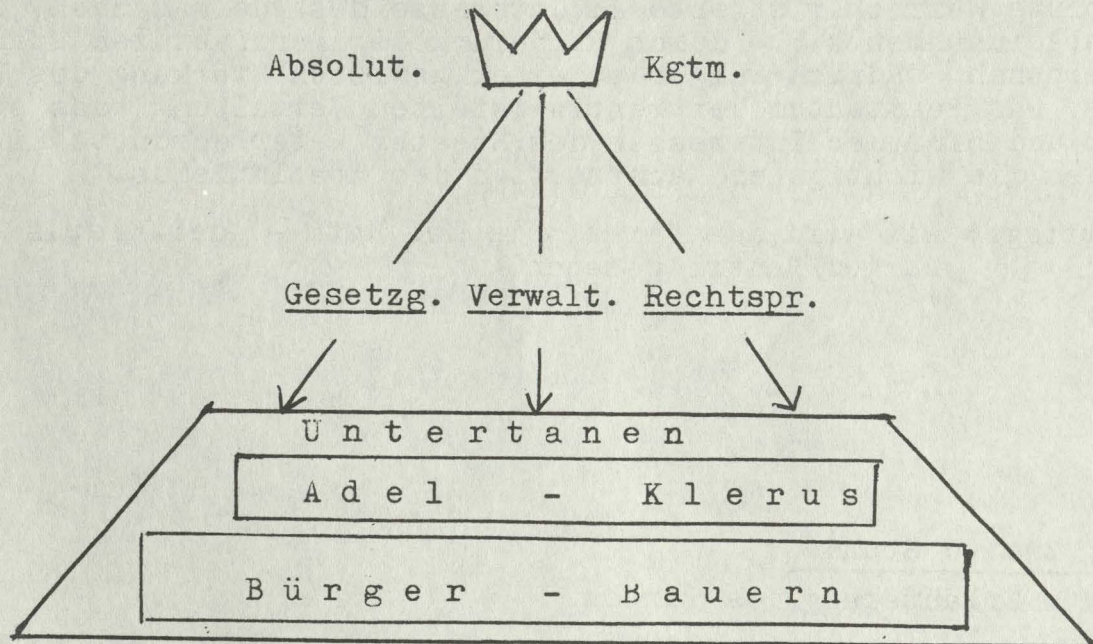
2.2.
S.3

5. Arbeitshinweise

5.1. Häusl. Vorber.: Der Absolutismus Ludwigs XIV.
(nach dem in Sekundarstufe I eingeführten Lehrbuch)

5.2. Erste Stunde: Erarbeitung eines Schemas der Organisation
des absolutistischen Staates (nach Klett, Geschl. Unter-
richtswerk f.d. Mittelklassen, C, Bd.III, S. 6).

Aufbau des absolutistischen Staates



Hinweise zur Erläuterung des Schemas

Das Schema stellt die ständische Gliederung des Staates aus der Sicht des absoluten Königtums dar.

War auch die Sozialstruktur der einzelnen Stände durchaus heterogen, so begriffen sich die Stände aufgrund von Geburt und Funktion jedoch als Einheit. Erst die Frz. Revolution verdeutlicht die die Standesgrenzen durchbrechenden Klassengegensätze zwischen hohem u. niederen Klerus, zwischen Großbürgertum (Bourgeoisie) und den bürgerlichen u. bäuerlichen Mittel- und Unterschichten.

Zum pol. Verhältnis von Königtum - Adel, Klerus - Bürgertum vgl. außerdem Klett, Geschl. Unterrichtswerk f. d. Mittelklassen, C, III, Lehrerheft S. 3.

5.3. Häusl. Vorber. eines marx. Textes über den Absolutismus.

Beispiel: Geschichte, Lehrbuch f. Kl. 7, Berlin 1971³, S.198:

"Der Absolutismus war eine Staatsform in der letzten, der Niedergangsperiode des Feudalismus. Die politische Herrschaft des Feudaladels konzentrierte sich in der Hand des Königs. Indem der Absolutismus eine starke Zentralgewalt errichtete, förderte er die Bildung von einheitlichen Nationalstaaten u. die Entwicklung eines einheitlichen Binnenmarktes. Die absolutistische Herrschaft wurde errichtet, um das feudale Eigentum zu schützen, die feudalen Steuer- u. Standesprivilegien aufrechtzuerhalten und die Volksmassen niederzuhalten. Der Absolutismus bedeutete besonders für die Bauern eine Verschlechterung ihrer Lebensbedingungen. Der absolute Herrscher strebte im Interesse des Adels danach, die Staatseinnahmen z.B. durch Förderung der Manufakturen ständig zu erhöhen. Dadurch kam es zu einer gewissen Stärkung des Bürgertums. Das Beamtentum der zentralisierten Verwaltung, das stehende Heer und eine den Interessen des Staates untergeordnete Kirche bilden die wichtigsten Machtstützen des Absolutismus."

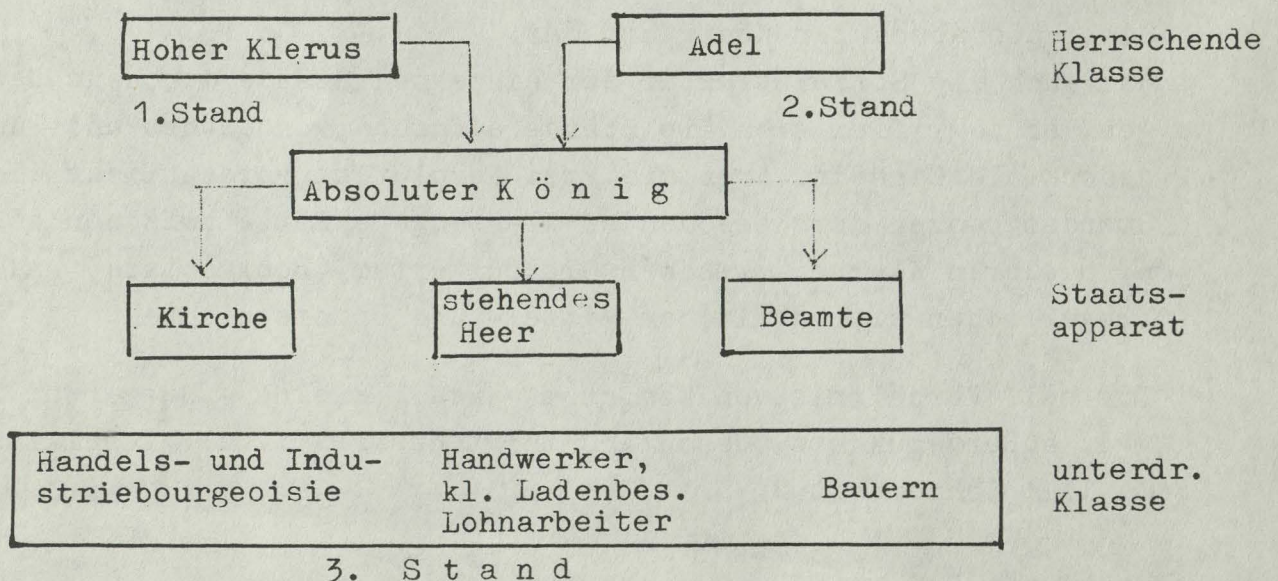
Leitfrage: Wie wird das Verhältnis zw. Kgtm - Adel/Klerus - Bürger/Bauern gesehen?

5.4. Zweite Stunde

5.4.1. Erläuterung des Textes

5.4.2. Erstellung eines Schemas auf der Grundlage des Textes (vgl. Geschichte, Lehrbuch f. Kl. 7, S. 122)

Feudalistische Klassengesellschaft



Hinweise zur Interpretation des Schemas (Vgl. Mainzer Stst, Methw. 69)

Die Darstellung der Staatsorganisation des absolutistischen Staates ist von der marxistischen Sichtweise bestimmt, die den Staat als Instrument der herrschenden Klasse zum Schutz ihrer Interessen, als Institution der Gesellschaft versteht; sie wird darum zum "Gesellschaftsaufbau". Dementsprechend wird das politische Machtverhältnis König - Adel - Bürgertum in ein Klassenschema zerlegt, bei dem der Staatsapparat mitsamt dem König der herrschenden Adelsklasse untergeordnet ist, da der Staatsapparat dem Adel zum Schutz und zur Festigung der feudalen Gesellschaftsordnung dient, also lediglich eine Funktion der Interessen des Adels ist, und der König ebenfalls nur im Interesse des Adels die Macht ausübt. Die Überlagerung und Verschiebung des Ständeaufbaus durch das Klassenschema und das Herausstellen von Beamten, Heer und Kirche als Staatsapparat anstelle der politischen Gewalten Gesetzgebung, Verwaltung, Recht liegt in der Konsequenz der ausschließlich gesellschaftlich bestimmten Interpretation des absolutistischen Staates.

5.4.3. Vergleich der beiden Schemata

5.4.4. Kontrollfrage:

Das 2. Schema steht in dem DDR-Geschichtsbuch unter dem Titel "Gesellschaftsaufbau", das erste stellt die Staatsorganisation des Absolutismus dar. Inwiefern wird in der unterschiedlichen Qualifizierung die Gegensätzlichkeit von marxistischer und nichtmarxistischer Perspektive deutlich?

5.4.5. Diskussion der Unterschiede der beiden Schemata im Hinblick auf ihren unterschiedlichen weltanschaulichen Standort.

Hinweise (Vgl. Mainzer Studienstufe, Methodenwissen, S. 69f)

Die Diskussion wird von den ablesbaren Unterschieden beider Schemata ausgehen und die ins Auge fallende Differenz in der Wertung geschichtlicher Tatbestände aus der verschiedenen geschichtsphilosophischen Position zu begründen suchen.

Die nichtmarxistische Sichtweise gewinnt ihre Kategorien nach Möglichkeit dem historischen Geschehen ab, versucht ihre Angemessenheit am einzelnen Gegenstand zu verifizieren und sie gegebenenfalls vom empirischen Befund her zu korrigieren.

Ihr Verfahren beruht auf historischem Denken.

Die marxistische Sichtweise legt ihre Interpretationskriterien auf der Grundlage einer materialistischen Geschichtsauffassung verbindlich fest und kommt - nach nichtmarx. Auffassung - zu unhistorischen Wertungen. Sie glaubt sich aber mit den historischen Gesetzmäßigkeiten in Übereinstimmung.

Beide Perspektiven behaupten, ihre Deutung entspreche den objektiven historischen Sachverhalten; aus der Sicht einer jeden wird die andere zur Ideologie, weil ihre Interpretation mit den objektiven Tatbeständen nicht in Einklang zu bringen sei und allein der Legitimation des eigenen "falschen" Bewußtseins diene.

Die objektive Erkenntnis des Gegenstandes als Kriterium ideologischer Geschichtsinterpretation ist bei nur zwei vorliegenden Perspektiven nicht zu gewinnen; dennoch weist ihr Vergleich ansatzweise darauf hin, wo die Positionen ideologisch, d.h. vom Sachverhalt her zu korrigieren sind: die marxistische Einordnung des absoluten Herrschers dürfte historisch falsifizierbar sein, damit entfiere zugleich die Verwendung des Klassenschemas. Die Hervorhebung gesellschaftlicher Bezüge macht andererseits darauf aufmerksam, daß in nichtmarxistischer Sicht das Gefüge des Staates auf formale rechtliche und politische Abhängigkeiten - unter Ausschaltung der konkreten gesellschaftlichen Realität - reduziert ist.

Es muß bei bei beiden Sichtweisen geprüft werden, in welchem Maße die empirische Forschung ideologisch bestimmt bzw. in der Lage ist, die Ideologie zu korrigieren.

Hierzu scheinen folgende Texte geeignet:

T 1:

Eigenhändiges Schreiben König Friedrich Wilhelms I. an die Generalhufenschoßkommission wegen Einführung des Generalhufenschosses in Ostpreußen, 24. April 1716.

Druck: Erscheinungsformen des preußischen Absolutismus, ed. P. Baumgart (= Historische Texte. Neuzeit), Germering 1966, S. 32.

So sollen die herrn dieses verlehnen was ich habe Nottata gemacht sie sollen mir Ihre meinung schreiben ob das nit angehet sonder mein Prejudice das ich den Landtdahge laße ausschreiben und gehbe auch 4000. (Thaler) dietten aber die hubencomis(sion) soll sein fortgank haben ich komme zu meinen zweg und stabiliere die suverenitet und setze die krohne fest wie ein Rocher von Bronse und laße die herren Juncker den windt von Landtdahge Man laße die leutte windt wen(n) man zum zweg kommet Ich erwarte Ihr sentiment

F Wilhelm

Hierzu Baumgart S. 7: "Eine vollständige Konsolidierung des absolutistischen Regimes in Brandenburg-Preußen ist indessen erst ... unter König Friedrich Wilhelm I. (1713-40) eingetreten. Sein unbedingter Wille zur Selbstherrschaft, der Widerstand im Innern nicht mehr duldet, ist bei Gelegenheiten wieder vom einheimischen Adel heftig bekämpften Einführung des Generalhufenschoßes in Ostpreußen blitzartig zum Ausbruch gekommen."

Generalhufenschoß: Kontribution, für die Erhaltung des Heeres bestimmte Grundsteuer, im allgemeinen nur eine Steuer der Landbevölkerung.

=====

T 2:

Friedrich der Große, Das Politische Testament von 1752, in: derselbe, Die Politischen Testamente, 2. Aufl., München 1936, S. 33.

Einige politische Maximen, den Adel betreffend:

Ein Gegenstand der Politik des Königs von Preußen ist die Erhaltung seines Adels. Denn welcher Wandel auch eintreten mag, er wird vielleicht einen reicheren, aber niemals einen tapfereren noch treueren Adel bekommen. Damit der Adel sich in seinem Besitz behauptet, ist zu verhindern, daß die Bürgerlichen adlige Güter erwerben, und zu veranlassen, daß sie ihre Kapitalien im Handel anlegen, so daß, wenn ein Edelmann seine Landgüter verkaufen muß, nur Edelleute sie erwerben.

Ebenso ist zu verhindern, daß der Adel in fremde Dienste geht. Vielmehr muß ihm patriotischer Sinn und Standesbewußtsein eingeflößt werden. Daran habe ich gearbeitet und während des Ersten Schlesischen Krieges mir alle mögliche Mühe gegeben, den gemeinschaftlichen Namen Preußen in Aufnahme zu bringen, damit die Offiziere lernen, daß sie alle, aus welcher Provinz sie auch stammen, als Preußen zu gelten haben, und daß aus dem gleichen Grunde alle Provinzen, obwohl voneinander getrennt, doch nur ein einziges Staatsgebilde ausmachen.

Hierzu Baumgart S. 7f: "Aber an der ständisch verfestigten Gesellschaftsordnung mit ihren sozialen Anachronismen wagt der König wider seine eigene bessere Einsicht nicht zu rütteln, weil sie ihm als Stützpfeiler seines autokratischen Regiments unentbehrlich dünkt. Deshalb bemüht er sich um Wahrung des Gleichgewichts zwischen den Ständen, konserviert die adligen Privilegien ebenso wie er für einen starken Bauernschutz sorgt. Weiterreichende Reformen allerdings setzt er gegen den entschiedenen Widerstand der Betroffenen nicht durch."

Hinweise zur Erläuterung der Texte:

T1 verdeutlicht das nichtmarxistische Absolutismusschema. Der König sieht sich über der ständischen Gesellschaft stehend.

T2: Hier betont Friedrich II. von Preußen die Verbindung von Königtum u. Adel und damit die Abhängigkeit des Königs von der tragenden Schicht der Feudalgesellschaft.

Diese Quellen zeigen, daß beide Absolutismus-Modelle sich gegenseitig nicht ausschließen. Entsprechend der unterschiedlichen Fragestellung erscheint der Gegenstand jeweils unter einem andern Aspekt.

Es wäre u.U. möglich, in einem dritten Modell beide Fragestellungen zu berücksichtigen, so daß neben der Multiperspektivität der Betrachtung auch die Mehrdimensionalität des Gegenstandes deutlich würde. Hierdurch kann gezeigt werden, daß der Anspruch der marxistischen Geschichtsschreibung, die einzig wahre Interpretation der Geschichte zu liefern, der Multidimensionalität des Gegenstandes nicht gerecht wird.

6. Ergebnis

Den Schülern soll neben der Partialität der jeweiligen Aussage deutlich werden, daß hinter der Sicht geschichtlicher Tatbestände eine geschichtsphilosophisch begründete Position steht, die bis in Einzelheiten die Perspektive bestimmt. Sie wird zur Ideologie, wo die Interpretation von Geschichte nicht im Dienst objektiver Erkenntnis, sondern der Legitimation der eigenen Position steht. Ideologien sind zu unterscheiden nach dem Maß, in dem sie die Interpretation von historischer und politischer Wirklichkeit bestimmen.

7. Andere Arten von Multiperspektivität, z.B.:

7.1. Multiperspektivität durch den Wandel von Interessenlage und Sachverhalt.

Beispiel: Die Rückkehr Napoleons nach Paris 1815 im Spiegel von Zeitungsmeldungen.
(Mainzer Stst., Methw., S. 65f.)

7.2. Multiperspektivität historiographischer Urteile, bestimmt durch unterschiedliche zeitliche und politische Stellung zum Gegenstand.

Beispiel: Die Reichsgründung von 1871 in der deutschen Geschichtsschreibung.
(Mainzer Stst., Methw., S. 71 ff.)

Themenkreis 2: Einführung in historische Methoden

2.3 Erkennen und Prüfung von Generalisierungen

1 Lernziele:

1.1 Groblernziel: Einsicht in die Notwendigkeit, die Funktion und die Grenzen von Generalisierungen bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Geschichte

1.2 Teillernziele:

Kennenlernen der Begriffe Generalisierung und Hypothese

Erkennen, daß Arbeitshypothese grundlegend sind für jegliches wissenschaftliches Arbeiten

Erkennen, daß Generalisierung ~~ein~~ ein fachspezifische notwendiges Verfahren der Geschichtswissenschaft ist

Fähigkeit, Generalisierungen zu überprüfen, indem man den sachlichen Hintergrund befragt? fehlerhafte Schlüsse mit Hilfe von Vergleichen erkennt

Erkennen, daß durch Generalisierung die historische Wirklichkeit notwendigerweise vergrößert wird.

1.3 Begriffe: Generalisierung, Hypothese, approximativ

2 Begründung des (Grob-) Lernziels

Die Notwendigkeit von Generalisierungen ergibt sich aus einem Zentralthema der Historie, nämlich dem Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem.

Geschichtliche Erscheinungen lassen sich nicht gänzlich aus ihrem jeweiligen Kontext herauslösen (vgl. Rohlfes, a.a.O.S.39). Geschichte (bzw. Geschichtsschreibung, -darstellung, -betrachtung) ist in ganz besonderer Weise (mehr als die meisten anderen Wissenschaftsbereiche, bes. als die "exakten" Naturwissenschaften) dem "Konkreten, dem Einmaligen, dem Unwiederholbaren" (Krieger) verpflichtet.

Historische Ereignisse, Fakten, Situationen, Institutionen sind nicht ohne weiteres miteinander zu vergleichen - oder gar gleichzusetzen (vgl. Rohlfes, S.39).

Dennoch ist der Historiker (Lehrender und Studierender) im Interesse der Stoffkonzentration, der Strukturierung und damit der Transparenz-, ja der Verfügbarmachung des Stoffes gezwungen, verallgemeinernde Begriffe, generalisierende Formeln, Typisierungen zu verwenden: Generalisierungen sind notwendig. Dies muß dem Schüler einsichtig werden, und mit der Einsicht in diese Notwendigkeit wird ihm die für die Geschichtsbetrachtung grundlegende Spannung zwischen Individuellem und Allgemeinem offenabr. Daraus erwächst dam die Forderung nach Generalisierungen, gleichzeitig aber auch die Möglichkeit, Grenzen solcher Generalisierungen zu erkennen und aufzuzeigen.

Es ist offenkundig, daß es Ordnungen, Prinzipien, Strukturen gibt, auf die sich die oft auf den ersten Blick verwirrend anmutende Fülle und Vielfalt historischer Fakten zurückführen läßt; es ist ebenso offensichtlich, daß die Erkenntnis dieser Strukturen erst das Ergebnis der (nachträglichen) Reflexion ist.

Auf jeden Fall kommen solche Generalisierungen nicht ohne Vergrößerung des jeweiligen Details aus, können auf keinen Fall jedem hi-

historischen Faktum, jeder historischen Situation (gleich) gerecht werden. Generalisierungen ~~sind aber notwendig~~ beschreiben, erfassen historische Sachverhalte nur angenähert, nur approximativ. Sie sind notwendig als Mittel historischer Erkenntnis, zur Überschau und damit legitime Mittel, müssen aber jeweils aus den konkreten historischen Sachverhalt überprüft werden.

Dies kann sehr wohl eine wissenschaftspropädeutische Übung sein und entspricht insofern den Zielsetzungen der Reformierten Oberstufe.

3 Literatur:

- Besson W. Das Fischer Lexikon: Geschichte, FL 24
Krieger H. (Hrsg) Aufgabe und Gestaltung des GU, Ffm, 1969⁵
Rohlfes J. Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971
(Kl. Vandenhoeck-Reihe 338 S)
Schieder Th. Der Typus i.d. Geschichtswissenschaft., in: Staat und Gesellschaft im Wandel unserer Zeit, 1958
Weymar E. Werturteile im GU; GWU 21, 1970, S.198ff

4 Arbeitshinweise:

Vorbemerkung: Es ist dies nicht eine Unterrichtseinheit über den Imperialismus, sondern über die Notwendigkeit und die Grenzen von Generalisierungen in der Arbeit des Historikers. Daraus ergibt sich:

1. Ziel ist nicht die erschöpfende Behandlung des historischen Phänomens "Imperialismus", also auch nicht der verschiedenen Sehweisen, Beurteilungs-, Wertungsweisen dieses Phänomens.

2. Die gleichen Lernziele ließen sich auch an anderen Beispielen erarbeiten, etwa an:

Strukturmerkmale der griechischen Polis

Weltkultur des Hellenismus (vgl. Mainzer Studienstufe)

Die deutsche Ostkolonisation

Die Reformation

Der Absolutismus

Strukturmerkmale des Sozialismus

Strukturmerkmale des Faschismus

4.1 Erste Unterrichtseinheit (1.Stunde)

4.1.1 Im Lehrervortrag wird der Imperialismus des ausgehenden 19. Jhdts. knapp umreißen dargestellt. (Es darf damit gerechnet werden, daß die Schüler noch einiges darüber wissen, da die Behandlung des Stoffes in Klasse 10 weniger als ein Jahr zurückliegt). An den Vortrag sollte sich die Erörterung einer Definition des Imperialismus anschließen.

4.1.2 Erörterung einer Definition (etwa nach Brockhaus, Bd.5, 1954, S.632f;

"1) allgemein jedes Herrschaftsstreben, das den Machtbereich eines Staates auf benachbarte oder fernliegende Gebiete erstrecken will. Dabei ist das Machtstreben vielfach mit einem Sendungsbewußtsein verqu coast, das sich aus religiösen, kulturellen oder zivilisatorischen Ideen nähren kann

2) Im besonderen die überseeische Macht- und Wirtschaftspolitik der Großmächte seit etwa 1880 als konsequente Fortentwicklung der Kolonialpolitik der Seemächte, die im 16.-18. Jahrhundert von Spaniern, Portugiesen, Engländern und Franzosen eingeleitet und von England

weitergeführt worden ist. Großbritannien war zwischen 1880 und 1914 der stärkste Träger des Wirtschaftsimperialismus, dessen Ziel darin bestand, dem Mutterland durch ein großes Kolonialreich die Rohstoffzufuhr zu sichern, neue Absatzgebiete zu erschließen und Siedlungsraum für eigenen Bevölkerungsüberschuß zu gewinnen . . ."

Für die Hand des Lehrers dazu: Helmut Dan Schmidt/Wolfg.J.Mommsen: "Imperialismus", in "Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft", eine vgl. Enzyklopädie, III, Sp.25-26; Freiburg, Basel, Wien 1969 : "Mit dem Begriff 'Imperialismus' bezeichnet man im heutigen Sprachgebrauch politische Handlungen, die darauf ausgerichtet sind, die Bevölkerung eines fremden Landes mit politischen, militärischen, wirtschaftlichen und kulturellen Mitteln zu beeinflussen, auszu-beuten, abhängig zu machen und zu beherrschen; ferner bezeichnet man damit auch politische Theorien, die ein solches Handeln zu rechtfertigen suchen. Der Begriff hat im 20. Jahrh. eine weite Verbreitung in der politikwissenschaftlichen Literatur, der Propaganda und der allgemeinen Publizistik gefunden, meistens in einem kritisch-abwertenden Sinn. Im emotionalen Bereich sucht man die Verwendung des Begriffes mit Gefühlen, die man gegenüber ungerechtfertigten, unmoralischen, egoistischen und hinterhältigen Verhaltensweisen hat, zu koppeln.

Imperialistisches Handeln ist der Sache nach als expansive, auf Unterwerfung und Beherrschung fremder Territorien gerichtete Politik längst vor der Verwendung des Begriffs 'Imperialismus' bekannt. Seine besondere Bedeutung erhielt der Begriff erst durch den Bezug auf die Politik der industrialisierten europäischen Mächte, der USA und Japans seit dem ausgehenden 19. Jahrh., d.h. also mit Bezug auf Kolonialismus, kapitalistisches Wirtschaftssystem und militaristisch orientierte Großmachtspolitik. Die Assoziierung des Begriffes mit Ausdrücken wie 'Kolonialismus', 'Monopolkapitalismus', 'Militarismus', 'Faschismus' und 'Neokolonialismus' geht zwar auf liberale und sozialistische Kritiker des Imperialismus gleichermaßen zurück, hat aber durch den leninistisch geformten Marxismus einen Hang zum Unausweichlichen erfahren. Die Ausbildung zum politischen Schimpfwort ('Yankee-Imperialismus', 'Dollar-Imperialismus; aber auch 'Sowjet-Imperialismus') hat nach dem Zweiten Weltkrieg während der Periode des Kalten Krieges und besonders im ~~Kreis~~ Zusammenhang mit dem Prozeß der Dekolonisation Schule gemacht".

4.1.3 Die anschließende Diskussion (Analyse) von Vortrag und Definition soll zweierlei erbringen:

1. die Feststellung (vorläufiger) Wesensmerkmale des Imperialismus etwa:
 - a) Sendungsbewußtsein, missionarischer Gedanke (ideolog. Begr.)
 - b) Gewinnung von Kolonien als Folge der veränderten (Industrialisierung) wirtschaftl. Situation (tatsächl. Motivation)
 - c) Europäisierung der Welt, Verteilung der Erde unter die Großmächte (Ergebnis)
2. nach einer kritischen Hinterfragung des Komplexes die Feststellung: Es gibt nicht den Imperialismus, sondern recht verschiedene Ausprägungen bei den verschiedenen Mächten um die Jahrhundertwende (und auch schon vorher, zu verschiedenen Zeiten).

4.2 Zweite Unterrichtseinheit (2.u.3.Std.)

Die aufgeführten (allgemeinen) Merkmale des Imperialismus sind bei den wichtigsten Mächten aufzuzeigen und zu vergleichen bzw. zu überprüfen. Als Unterrichtsverfahren werden vorgeschlagen a) Schülerreferate (Quellen sind zugänglich zu machen oder werden zur Verfügung gestellt), b) Unterrichtsgespräch, c) Gruppenarbeit.

4.2.1 Sendungsbewußtsein (Kriterium a)

4.2.1.1 Häusliche Vorbereitung: Erstellung von Kurzreferaten nach vorgegebenen Quellen

4.2.1.2 Vortrag der Referate:

England: Puritanertum: auserwähltes Volk

Pax Anglo-Saxonica: Wohltat für Unmündige Völker, für Eingeborene

(Rhodes: G2, S. 266f.; Klett; S.9; Chamberlain: Klett S8f.)

Frankreich: Aus Aufklärung und Revolution: Bannerträger von Fortschritt und Freiheit, Idee der Zivilisation = Ersatzreligion; Bahnbrecher des (utopischen) Sozialismus, neuer mystischer Nationalismus

(Hanotaux: Klett, S.24 f.; Gambetta, Quinet, Michelet: G2, S.167 f.)

Rußland: Moskau = Tertia Roma, Patriarchat; Zar = Befreier gegen die Türken und andere "Ungläubige"; Panlawismus wird zum Panrussismus

(Danilewski, Dostojewski: Klett, S.16 f.)

Deutschland: Wirkliches Sendungsbewußtsein fehlt zunächst, Ersatzkonstruktionen: 1. Große Vergangenheit (MA), Weltgeltung deutscher Dichtung und Philosophie; 2. Weltpolitik teilweise als Prestigepolitik und in Rivalität (Handelsneid!) mit England

(Bernhardi: Klett S.33; Grell: G2, S.269; Wilhelm II., Bülow, Delbrück: Klett S.34 - 37)

USA: Christlicher Missionsauftrag: Pilgerväter - Puritaner, späterhin verbunden mit dem (vermeintlichen) Auftrag, menschliche Gesittung und Gesinnung bei den "Wilden" zu verbreiten.

Aus Aufklärung: Bekenntnis zur Demokratie und zur Verpflichtung, die Ideale der Freiheit und Gleichheit(!) in der Gesellschaft und im Leben der Völker durchzusetzen (Kreuzzug)

(Beveridge: Klett S.50; Wilson G2, S.293)

4.2.1.3 Auswertung:

Der Vergleich zeigt eine enorme Variationsbreite und Vielfalt der Motivierung unter dem (generalisierenden) Begriff des Sendungsbewußtseins. Dieses kann sogar zunächst fehlen oder doch nur scheinbar bestehen (Deutschland).

4.2.2 Gewinnung von Kolonien als direkte oder indirekte Folge der Industrialisierung (Kriterium b)

1. Gewinn und Sicherung von Rohstoffquellen;

2. Erschließung neuer Absatzgebiete;

3. Gewinn von Siedlungsraum für eigenen Bevölkerungsüberschuß

4.2.2.1 Häusliche Vorbereitung nach den Gesichtspunkten 1 - 3

4.2.2.2 Unterrichtsgespräch:

England: 1. Kap-Kairo

2. Indien (Verhinderung der Entstehung eigener Industrie; vgl. Vorgeschichte des US-Unabhängigkeitskrieges)

3. Weiße Siedlungskolonien: a) schon älter, b) Farmer-, Plantagenkolonien in Afrika

Frankr.: 1. + 2. West- und Äquatorialafrika

3. Algerien (zahlenmäßig wenig ins Gewicht fallend)

Rußland: keine Gründe der angegebenen Art, da selbst noch nicht industrialisiert

Deutschl.: 1. + 2. überstürzt, zunächst ohne Unterstützung durch das Reich, Angst vor der engl. Handelsmacht

3. Geringe Möglichkeiten in DO- und DSW-Afrika werden romantisch verklärt und überschätzt

USA: 1. noch kein Bedürfnis, eigener Raum noch nicht ausgeschöpft, fast autark

2. Versuch, sich den lateinamerikanischen und den ostasiatischen Markt (Japan, China) zu erobern

3. keine Notwendigkeit (s. Nr.1)

4.2.2.3 Auswertung:

Ganz klare Ausnahme Rußland. Auch USA passen kaum in das Schema

4.2.3 Europäisierung der Welt - Verteilung der Erde unter den Großmächten (Kriterium c)

(Erwerb von Kolonien in welchen Räumen, unter welchen Gesichtspunkten, welchen Zielsetzungen?)

4.2.3.1 Gruppenarbeit

4.2.3.2 Vortrag der Gruppenergebnisse:

England: 1. Auf der ganzen Welt (Seestrategie)

2. Seeweg nach Indien

3. Um Indischen Ozean

4. Kap-Kairo

Frankr.: 1. Reste früherer Erwerbungen in Amerika

2. Indochina

3. Geschlossener Block West-, Nord- und Äquatorialafrika, Dakar - Djibouti nicht erreicht

Rußland: 1. "Nur" Sibirien

2. Durchbruch zum Indischen Ozean gelingt nicht

3. Balkanpolitik (Imperialismus in Europa)

Deutschl.: Ohne erkennbares Prinzip (ein solches allenfalls erkennbar in den deutsch-englischen Verhandlungen zum Zwecke der Liquidierung des portugiesischen Kolonialreiches; Bestreben, in einer "Torschlußpanik" "etwas" zuerreichen)

USA: 1. Mittelamerika

2. Über Hawai zur asiatischen Gegenküste (Philippinen, Ziel Japan-China).

4.2.3.3 Auswertung im entwickelnden Unterrichtsgespräch

Gewisse Übereinstimmungen in der Zielsetzung und Zielgerichtetheit bei England, Frankreich, USA; mit Einschränkungen - nicht ohne Landverbindung, nicht überseeisch - auch Rußland. Keine Planung, kein einheitliches Ziel erkennbar beim Deutschen Reich.

4.3 Dritte Unterrichtseinheit (4.Stunde)

Gesamtauswertung

4.3.1 Unterrichtsgespräch und Reflexion der bisherigen Ergebnisse soll zur Erkenntnis führen, daß die eingangs formulierten Wesensmerkmale die jeweiligen Sachverhalte nicht genau beschreiben, aber dennoch zur Erfassung sinnvoll sind, sie approximativ (neuer Begriff) erfassen;;

4.3.2 Erarbeitung einer Definition des Begriffes "Generalisierung" auf dem Weg über die Kartographie z.B.

Definition:

1. Generalisieren: In der Kartographie die Vereinfachung des Kartenbildes, die bei der Umarbeitung einer Karte großen Maßstabes in eine solche kleinen Maßstabes notwendig ist. Hierbei muß nach geographischen Gesichtspunkten eine Stoffauswahl und Vereinfachung der Linien-, Flächen- und Formelemente (Flüsse, Siedlungen, Gebirge u.a.) oder deren Ersatz durch Signaturen oder Symbole (z.B. Ortszeichen) vorgenommen werden.
(Der Gr. Brockhaus, Bd.4, 1954, S.482)

2. Generalisierung ist eine Methode der Geschichtswissenschaft. Sie zielt auf einen geordneten Überblick über vielfältige und z.T. divergierende Details. Die Ergebnisse einer Generalisierung schaffen zwar Überblick und leichtere Einsicht, haben aber oft nur Annäherungswert. Sie müssen daher stets am Detail geprüft werden.

(Mainzer Studienstufe, Methodenwissen, S.43)

Zitierte Quellen zur 2. Unterrichtseinheit:

G2 = Zeiten und Menschen, Geschichtl. Unterrichtswerk, Oberstufe
Ausg. G, Bd.2, Schöningh, 1970

Klett = Quellen und Arbeitshefte für den GU: Der Imperialismus -
seine geistigen ... , 1955

Kontrollverfahren: Erkennen einer Generalisierung

Text 1: Jakob I. über das Recht der schottischen Könige
..... Die Könige in Schottland waren schon da, bevor es Stände oder Rangabstufungen innerhalb derselben gab, bevor Parlamente gehalten oder Gesetze gemacht wurden. Sie verteilten das Land, das ursprünglich in seiner Gesamtheit ihnen gehörte, sie riefen Ständeversammlungen durch ihren Befehl ins Leben, sie entwarfen Regierungsformen und richteten sie ein.

Daraus folgt mit Notwendigkeit, daß die Könige Urheber und Schöpfer der Gesetze waren, und nicht umgekehrt..... Es entspricht diesen Fundamentalgesetzen, wenn wir Tag für Tag vor Augen sehen, wie im Parlament (das nichts anderes ist als der höchste Gerichtshof des Königs und seiner Vasallen) die Gesetze von den Untertanen lediglich beantragt, aber von dem König allein, wenn auch auf ihre Bitte und mit ihrem Rat, gemacht werden. Der König erläßt auch täglich Statuten und Verordnungen mit Strafandrohungen ganz nach seinem Ermessen, ohne Beirat des Parlaments oder der Stände, aber kein Par-

lament hat die Macht, irgendein Gesetz oder Statut zu erlassen, ohne daß sein Szepter dabei mitwirkt und ihnen die bindende Kraft eines Gesetzes gibt..... Und wie der König ganz offensichtlich oberster Herr des ganzen Landes ist, so ist er auch Herr über jede Person, die darin wohnt, und hat Gewalt über Leben und Tod einer jeden von ihnen. Zwar wird ein gerechter Herrscher keinem seiner Untertanen das Leben nehmen ohne eine klare Gesetzesbestimmung, aber dieselben Gesetze, kraft deren er es ihnen nimmt, hat er selbst oder haben seine Vorgänger erlassen, und so geht alle Gewalt jederzeit von ihm selber aus

Aus: Zeiten und Menschen Gl, S.306 f.

Text 2: Friedrich der Große in seinem Politischen Testament

.....Eine gut geleitete Staatsregierung muß ebenso fest gefügtes System haben, wie ein philosophisches Lehrgebäude. Alle Maßregeln müssen reiflich durchdacht sein, Finanzen, Politik und Heerwesen auf ein gemeinsames Ziel steuern: nämlich die Stärkung des Staates und das Wachstum seiner Macht. Ein System kann aber nur aus einem Kopfe entspringen, also muß es aus dem des Herrschers hervorgehen..... Ein klarer Kopf erfaßt den Kernpunkt einer Frage mit Leichtigkeit. Diese Art der Geschäftsführung verdient den Vorzug vor der sonst üblichen, wo der Herrscher im Ministerrate den Vorsitz führt; denn aus großen Versammlungen gehen keine weisen Beschlüsse hervor. Auch sind die Minister, die meist gegeneinander Ränke spinnen, uneins. Persönliches, Haß und Leidenschaft wird in die Staatsangelegenheiten hineingetragen; die mündliche Erörterung mit ihrem oft heftigen Widerstreit der Meinungen verdunkelt die Sachlage, die sie aufklären soll und schließlich bleibt das Geheimnis, die Seele der Geschäfte, bei so vielen Mitwissern nie völlig gewahrt. In schwierigen Fällen kann es sich empfehlen, einen Minister, den man für den klügsten und sachverständigsten hält, um Rat anzugehen..... Ich habe mich entschlossen, niemals in den Lauf des gerichtlichen Verfahrens einzugreifen; denn in den Gerichtshöfen sollen die Gesetze sprechen und der Herrscher soll schweigen. Aber dies Still-schweigen hat mich doch nicht daran gehindert, die Augen offen zu halten und über die Aufführung der Richter zu wachen.....

Aus: Quellen- und Arbeitsheft für den GU: Der europ. Absolutismus; Klett, Stuttgart, S.44 f.

Absolutismus: Die Regierungsform, in der der Herrscher eine unumschränkte Machtfülle (plenitudo potestatis) innehat, in der Ausübung seiner Herrschaft nicht durch Mitwirkungs- oder Kontrollbefugnisse anderer Organe (z.B. einer Stände oder Volksvertretung) beschränkt ist und als den von ihm erlassenen Gesetzen nicht unterworfen gilt (princeps legibus solutus).

Aus: Der Gr. Brockhaus, Bd. I, S.31 (1953)

- 1) Vergleich beider Quellen (beides Aussagen absolutistischer Herrscher)
- 2) Feststellung, inwieweit Übereinstimmung mit der Def. im "Brockhaus")
- 3) Feststellung von Abweichungen
- 4) Erklärung, inwiefern die Brockhaus-Definition eine Generalisierung darstellt.

Themenkreis 3: Strukturierung der Geschichte

3.1 Erkennen der Periodisierungsproblematik

1.0 Lernziele

1.1 Groblernziele

Kenntnis der wichtigsten historischen Epochen

Einsicht in den geschichtlichen Wandel

Erkenntnis, daß ein ausgewogenes Urteil nicht nur aus der heutigen Perspektive gefällt werden kann, sondern die jeweilige Zeitsituation berücksichtigen muß

Einsicht in die Notwendigkeit multikausaler Betrachtungsweisen, Skepsis gegenüber Totalerklärungen

1.2 Teillernziele

Einsicht in die Notwendigkeit der Periodisierung der Geschichte

Erkenntnis, daß die Historiker im Nachhinein die Geschichte zeitlich strukturieren

Erkennen, daß die Periodisierung sowohl zeitlich gliedert als auch inhaltlich strukturiert (typisiert)

Kenntnis wichtiger Periodisierungsmodelle

Einsicht, daß das marxistische Modell die Geschichte einseitig nach "ökonomischen Formationen" gliedert, daß es zukunftsorientiert und damit unhistorisch ist

Erkenntnis, daß das traditionelle Periodisierungsschema jeweils einen dominanten Gesichtspunkt eines Zeitalters als charakterisierenden

Epochennamen verwendet

Einsicht in die Problematik einer Epochenzäsur

Fähigkeit, Kontinuität und Wandel in der Geschichte beispielhaft nachzuweisen

1.3 Begriffe

Periodisierung, Epoche, Typisierung, Zäsur, Kontinuität, Revolution, Sklavenhaltergesellschaft, Produktivkräfte, ökonomische Formation

2.0 Begründung des Lernziels "Erkennen der Periodisierungsproblematik"

Die Periodisierung als zeitliches und inhaltliches Ordnungsprinzip ist für die Geschichtswissenschaft- noch mehr für den Geschichtsunterricht- ein unentbehrliches Hilfsmittel, um die Stofffülle zu strukturieren und um eine groblineige Übersicht über das Gesamtgeschehen zu gewinnen.

Das Periodisieren stützt so das Lernen. Nach den neueren lerntheoretischen Erkenntnissen lassen sich Einzelheiten leichter in ein erarbeitetes Ordnungssystem einfügen, merken und bei Bedarf wieder abrufen, während isolierte Kenntnisse viel rascher vergessen werden.

Die moderne Periodisierung legt weniger auf die strenge zeitliche Eingrenzung sondern weit mehr auf die inhaltliche Charakterisierung (Typisierung) eines Zeitabschnittes wert, d. h. sie faßt größere Zeiträume nach den wesentlichen in ihnen wirksamen geschichtlichen Kräften als Epochen zusammen. Sie abstrahiert das Generelle aus einem geschichtlichen Abschnitt und ermöglicht den Transfer auf andere geschichtliche Perioden mit ähnlicher Struktur, wobei durch die zeitliche Grenze der Bezug zur Ausgangsperiode des Typus bleibt, (z. B. Imperialismus oder Absolutismus als Epoche).

Die Erkenntnis, daß jede Periodisierung nach bestimmten Gesichtspunkten gliedert, leitet den Schüler an, nach dem Aspekt (politisch, kulturell, wirtschaftlich) und dem Standort des Periodisierenden zu fragen. Dieses Vorgehen führt den Schüler zur Einsicht in die Notwendigkeit multiperspekt. Betrachtungsweise und macht ihn skeptisch gegenüber Totalerklärungen. Auch das Gegensatzpaar "Kontinuität" und "Zäsur" zwingt zu differenziertem Betrachten.

Schließlich will die vorliegende Unterrichtseinheit den Weg vorbereiten für eine Epochencharakteristik, die das in der Mittelstufe erarbeitete historische Wissen einfügt in ein Strukturgitter, und damit für die weitere Arbeit in der Oberstufe nach Möglichkeit bereitstellt.

3.0 Literaturhinweise

3.1 Grundlegende Einführungen zum Periodisierungsproblem bieten:

- Das Fischer Lexikon "Geschichte", Hg. W. Besson, Frankfurt a.M. 1962, S. 245 ff.

- Sowjetsystem und Demokratische Gesellschaft, 1971, Sp. 1135 ff.

3.2 Der marxistische Standpunkt zur Periodisierung ist nachzulesen:

- Eckermann/Mohr (Hg.); Einführung in das Studium der Geschichte, Berlin (Ost) 1966, S. 81ff.

- Dazu die Zeichnung zur Periodisierung der Menschheitsgeschichte, "Atlas zur Geschichte", Akademie der Wissenschaft der DDR, Verlag Hermann Haack, Gotha 1974, abgedruckt in der FAZ vom 18. 5. 74

3.3 Zur Grenze zwischen Altertum und Mittelalter finden sich Texte und Beiträge in:

- Zeiten und Menschen, Geschichtliches Unterrichtswerk G₁, Verlag Schöningh, Paderborn 1970, S. 195 f.

- H. Nitzsche, Umstrittene Probleme der mittelalterlichen Geschichte, Schöninghs geschichtliche Reihe, Paderborn 1963, S. 15-21

- P. E. Hübinger (Hg.), Zur Frage der Periodengrenze zwischen Altertum und Mittelalter, = Wege der Forschung 51, Darmstadt 1969

- Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Berlin (Ost) 1972, S. 1228ff., J. Hermann, Der Prozeß der revolutionären Umwälzung zum Feudalismus in Europa,

4. o Arbeitshinweise

4.1 Die Periodisierung als Ordnungsprinzip ^{11. Std.}

4.1.1 Häusliche Vorbereitung des Textes 1 anhand von Leitfragen

4.2.2 Erörterung der Grundgedanken des Textes im Unterrichtsgespräch
- Wir periodisieren im persönlichen Bereich. Dabei blicken wir zurück, grenzen zeitlich ein und typisieren.

- Der Historiker muß periodisieren, um die Überfülle des Geschehenen in gewissen Ordnungsgefügen überschauen zu können. Die Periodisierung geschieht im Nachhinein, sie ist zeitl. Eingrenzung und Typisierung.

- Die Grenzziehungen sind künstliche Festlegungen, da Veränderungen sich meist lange vorher anbahnen und sich in einem Prozeß von verschiedener Dynamik und unterschiedlichem Tempo vollziehen.

- Diese Problematik einer Periodisierung im persönlichen und geschichtlichen Bereich sollte an den Begriffen "Kontinuität" und "Zäsur" erläutert werden.

- Objektive und subjektive Periodisierung sollten unterschieden werden. Die Notwendigkeit, objektive (aus der Zeit selbst gewonnene) Maßstäbe zu übernehmen, ergibt sich aus der Individualität der jeweiligen geschichtlichen Periode. Die Andersartigkeit jedes Zeitraumes im Vergleich zu den Erscheinungen der eigenen Zeit erlaubt es nicht, aus der Gegenwart abgeleitete Kategorien unkritisch auf vergangene geschichtliche Perioden zu übertragen. Daraus sollte die Erkenntnis wachsen, daß ein ausgewogenes Urteil über eine vergangene Epoche nicht ~~aus~~ aus der heutigen Perspektive gefällt werden kann, sondern daß die jeweilige Zeitsituation berücksichtigt werden muß. ^{primär}

- Die Periodisierung als Typisierung verlangt ein Herausarbeiten der wesentlichen Ereignisse und der gestaltenden Kräfte der jeweiligen Zeit. Hierbei kommen verschiedene Aspekte der Betrachtung ins Spiel (politische, kulturelle, wirtschaftliche, soziale), die die Strukturlinien variieren können.

4.1.3 Zusammenfassen der Ergebnisse

4.1.4 Kontrollverfahren: Der Schüler soll mündlich :

- die Notwendigkeit der Periodisierung begründen;

- an einem Beispiel nachweisen, daß jede Periodisierung zeitlich gliedert und inhaltlich typisiert;

- die Problematik der Periodisierung mit den Begriffen "Kontinuität" und "Zäsur" verdeutlichen.

4.2.0 Periodisierungsmodelle (2. Std.)

4.2.1 Häusliche Vorbereitung: erstes Einarbeiten in das marxistische Modell aufgrund von Text 2 und einer Zeichnung zur Periodisierung der Menschheitsgeschichte, entnommen dem DDR- Geschichtsatlas; Anlage einer Tabelle und Beantworten dreier Leitfragen.

4.2.2 Unterrichtsgespräch über die marxistische Periodisierung

4.2.2.1 Überprüfen der Tabelle

4.2.2.2 Diskussion der Leitfragen; mögliche Antworten:

zu 2)) - einseitige Gliederung unter sozialökonomischem Aspekt;

zu 3)) - Ziel der Menschheitsentwicklung ist die glückliche, klassenfreie Gesellschaft des Sozialismus, Antriebskräfte sind die Produktivkräfte; die geschichtliche Entwicklung folgt der dialektischen Gesetzmäßigkeit

zu 4)) - zukunftsorientiert, nicht historisch überprüfbar; spekulativ, daher unhistorisch

4.2.2.3 Weitere Ansätze zur Diskussion

- Gliederung der Geschichte vom gegenwärtigen Standpunkt des Sozialismus aus;

- entscheidende Zäsur: Oktoberrevolution 1917; räumlich stark auf Rußland bezogen.

4.2.3 Diskussion des traditionellen Modells ^{Periodisierung} aufgrund einer Übersicht

4.2.3.1 Gliederungsaspekte, die aus den Epochenamen ablesbar sind!

- Art des Werkstoffes, geographisch, kulturell, Herrschaftsformen, Dynastien, religiöse Ereignisse, geistige Bewegung u.a.

4.2.3.2 Erkenntnis: viele Aspekte, daher uneinheitliche Gliederung; dominante Gesichtspunkte geben den Epochen den Namen.

4.2.4 Vergleich zwischen marxistischem ^{Modell} und traditionellem ^{Modell}

4.2.5 Lernzielkontrolle (als Hausaufgabe): Gliederungsweise, Vorzüge und Nachteile des marxistischen ^{Modells} und des traditionellen ^{Modells} schriftlich angeben! ^{Periodisierung}

4.3.0 Die Problematik der Grenze Altertum - Mittelalter (3. Std.)

4.3.1 Gruppenarbeit: Erschließen verschiedener Texte (vgl. Materialien) aufgrund von drei Leitfragen

4.3.2 Vortragen der Gruppenergebnisse und Diskussion der Ergebnisse im Unterrichtsgespräch.-

Vor allem sollte die Erkenntnis herausgearbeitet werden, daß je nach dem Gesichtspunkt des Historikers eine andere Grenzmarke gesetzt werden kann. Auch sind die Begriffe "Kontinuität" und "Zäsur" in diesem Zusammenhang leicht zu vertiefen, indem jede Zäsur als künstliche Grenzziehung unter einem gewissen Aspekt betrachtet wird. Damit wird dem Schüler die Einsicht in die Multiperspektivität der Geschichte vermittelt. Der Schüler soll erkennen, daß es einen Grenzpunkt, der allen Aspekten gerecht wird, nicht gibt ~~und nicht geben kann~~, da es sich um einen jahrhundertlangen Prozeß der Umwandlung handelt, zu dem für verschiedene Aspekte verschiedene Wendepunkte angegeben werden können.

4.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Unterrichtsstunde

[Wegen der Vielfalt begründeter Grenzziehungen von Konstantin bis Karl könnte man - um den Schüler nicht ganz zu verunsichern - für den mitteleuropäischen Raum das letzte Viertel des 5. Jahrhunderts als Wendemarke zwischen Altertum und Mittelalter angeben.]

4.3.4 Lernzielkontrolle (Hausarbeit): Der Schüler soll die geschichtlichen Ereignisse, die sich mit den folgenden vier Jahreszahlen verbinden lassen, ermitteln und untersuchen, unter welchen Gesichtspunkten diese Jahreszahlen als Grenzen zwischen Altertum und Mittelalter betrachtet werden können: 395, 476, 622, 800 .

4.4. Die Grenze Altertum- Mittelalter vom Standpunkt der marxistischen Geschichtsforschung

4.4.1 Lesen des Textes (vgl. Materialien) und Klären der unbekanntenen Wörter

Zunächst müssen die Begriffe, die die Antike als "Sklavenhaltergesellschaft" kennzeichnen als Leitwörter im Textzusammenhang geklärt werden. Dann ist der ökonomische Aspekt der marxistischen Periodisierung zu erläutern; Schlüsselwörter sind: "Eigentumsverhältnisse", "Produktionsverhältnisse", "Produktivkräfte" und "Produktivkräfteentwicklung". Außerdem bedürfen die Begriffe "Kolonien", "feudal", "allodial", "gentilgesellschaftlich" der näheren Bestimmung.

4.4.2 Versuch, die wesentlichen Gedanken des Textes nachzuvollziehen und zu erläutern:

- die Antike als Sklavenhaltergesellschaft, die Spätantike als Kolonat;
- die Feudalgesellschaft als neue sozialökonomische Formation;
- der Umbruch von der Sklavengesellschaft zur Feudalgesellschaft;
- die "Geschichtswirksamkeit der Volksmassen" (Völkerwanderung) bei dieser Sozialrevolution;
- die "Überlegenheit der feudalen Produktionsverhältnisse gegenüber den Produktionsverhältnissen der Sklavenhaltergesellschaft;
- der allodiale Bodenbesitz als Grundlage der Ausbeutung der Bauern durch den Adel

4.4.3 Kritischer Standpunkt zu diesen Gedanken

- Die Einseitigkeit dieser Epochengliederung müßte deutlich werden (nur sozialökonomischer Aspekt).
- Der Umbruch der "sozialökonomischen Formation" geschieht nicht von innen her durch Sklaven und Kolonen, sondern durch außen durch germanische Völker. Die ehemals Unterjochten (Sklaven und Kolonen) gehen nicht als Herrschende aus dieser Entwicklung hervor, die besitzenden "Sklavenhalter" werden ~~gestürzt~~ ^{gestürzt} nicht gestürzt.
- Die Revolution von 1917 läßt sich also nicht auf die Völkerwanderungszeit übertragen.

Aus diesen Gründen wird die marxistische Grenzziehung von der westlichen Geschichtswissenschaft als einseitig und spekulativ betrachtet:

"Da man weder die gesamte Antike als Sklavenhaltergesellschaft gelten lassen kann, noch der Übergang ins Mittelalter auf Grund von Klassenkämpfen und Revolutionen stattgefunden hat, vermag man beide marxistische Grundannahmen nicht zu belegen, es sei denn, man deutet den Begriff "Revolution" nur als "Umwälzung" und versteht ihn nicht im Sinne der modernen revolutionären Ereignisse".

(Sowjetsystem und Demokratische Gesellschaft, 1971, Sp. 1144; vgl. dazu die Aufsätze von Vittinghoff und Tsunoda in: Wege der Forschung 51!)

4.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In einem Rückblick könnten gegen Ende der Stunde alle Ergebnisse zum Lernziel "Erkennen der Periodisierungsproblematik" nochmals zu wiederholt werden. Auch könnte die einseitige marxistische Gleichsetzung von Antike und Sklavenhaltergesellschaft überleiten zu einer Epochencharakteristik des Altertums, dem Thema der nächsten Unterrichtsstunden.

5.0 Materialien

5.1: 1. Stunde: Text 1

"Jedermann bildet sich seit je nach seinen Merk Jahren Perioden mindestens des eigenen Lebens: seiner Schulzeit, seiner Ehejahre, der Zeiten des Aufenthaltes hier oder dort, obwohl dieses Leben ein Ganzes ist. Wir alle bilden aus stummer Übereinkunft auf Grund des Naheliegensten von selbst sich aufdrängende Perioden unseres gemeinsamen Daseins: vor dem ersten Weltkrieg, zwischen den Kriegen, nach dem Zusammenbruch, obwohl die Geschichte in sich nie untrennbar nie stillesteht. Dabei handelt es sich in dem unbefangenen, landläufigen Vorgehen meist nicht allein, wie leicht zu merken ist, um eine äußerliche Absteckung. Die Worte Schulzeit, Ehezeit kennzeichnen zugleich einen inneren, dem ganzen Abschnitt vornehmlich eigenen Gehalt. Die Bildung dieser Perioden bedeutet somit die Anerkennung und Heraushebung eines Typus; nicht minder Kriegszeit, Friedenszeit. (!..)

Die Berechtigung dieses geistige Ordnungsprinzip anzuwenden, kann dem Historiker nicht bestritten werden; mehr, er erfüllt damit eine unabweisliche Pflicht. Nur teilend kann er die Jahrhunderte durchdringen, nur gliedernd die Überfülle der Ereignisse meistern, nur verkürzend Grundlinien ihres Ablaufes erfassen, nur im raffenden Ausdruck ganze Strecken des ununterbrochenen Strömens kennzeichnen.

Ohne dies alles, was der Periodenbildung als Typenbildung zugrunde liegt, und in ihr gipfelt, bliebe der Inhalt der Menschheitsgeschichte ein unübersehbares Chaos von Einzelheiten, über das keine Aussagen gemacht werden könnte und unsere Sprache keine Verständigung erlaubte.

Das Recht auf Absteckung zugestanden, tritt sogleich die schwere Frage der Durchführung auf. (...) Es gibt kaum jemals vollkommene Abbrüche der Geschichte, keine scharfe Grenze der Zeiten. Breite Streifen allmählicher Veränderungen leiten aus einer in die andere Periode über, und was eine entscheidende Zeitenwende im ewigen Strom des Geschehens bezeichnen kann, ist nur ein rascher Ablauf der Wandlung durch plötzliche Häufung ihrer Erscheinungen auf vielen verschiedenen Daseinsgebieten, der Durchbruch lange vorbereiteter Entwicklungen. (...)

Es lassen sich aus der langen Erörterung des Periodisierungsproblems aber auch einige positive Sätze gewinnen, über welche weitgehend Übereinstimmung erzielt ist.

So die Forderung, daß der Periodenbildung objektive, aus der Zeit selbst genommene Maßstäbe zugrunde gelegt werden, also die Ablehnung eines Verfahrens, das, oft selbstgefällig, von den subjektiven Gesichtspunkten der eigenen Zeit ausgeht, deren Vorläufer aufsucht und ihnen epochale Bedeutung beimißt, auch wenn ihnen in der Vergangenheit solche nicht zukam.

Zum zweiten die Forderung, daß jede Periode innere Einheitlichkeit aufweisen müsse, wie es eben zum Wesen eines Typs gehört. Das soll gewiß nicht Gleichheit überall und allezeit bedeuten, aber das Vorherrschen gewisser, dem Gehalt wesentlich bestimmender Züge. (...)

Beide Forderungen verlangen zur Durchführung volle Übersicht über den gesamten Zeitraum samt Vorzeit und Nachfolge und ebenso tiefe Einsicht in deren treibende Kräfte."

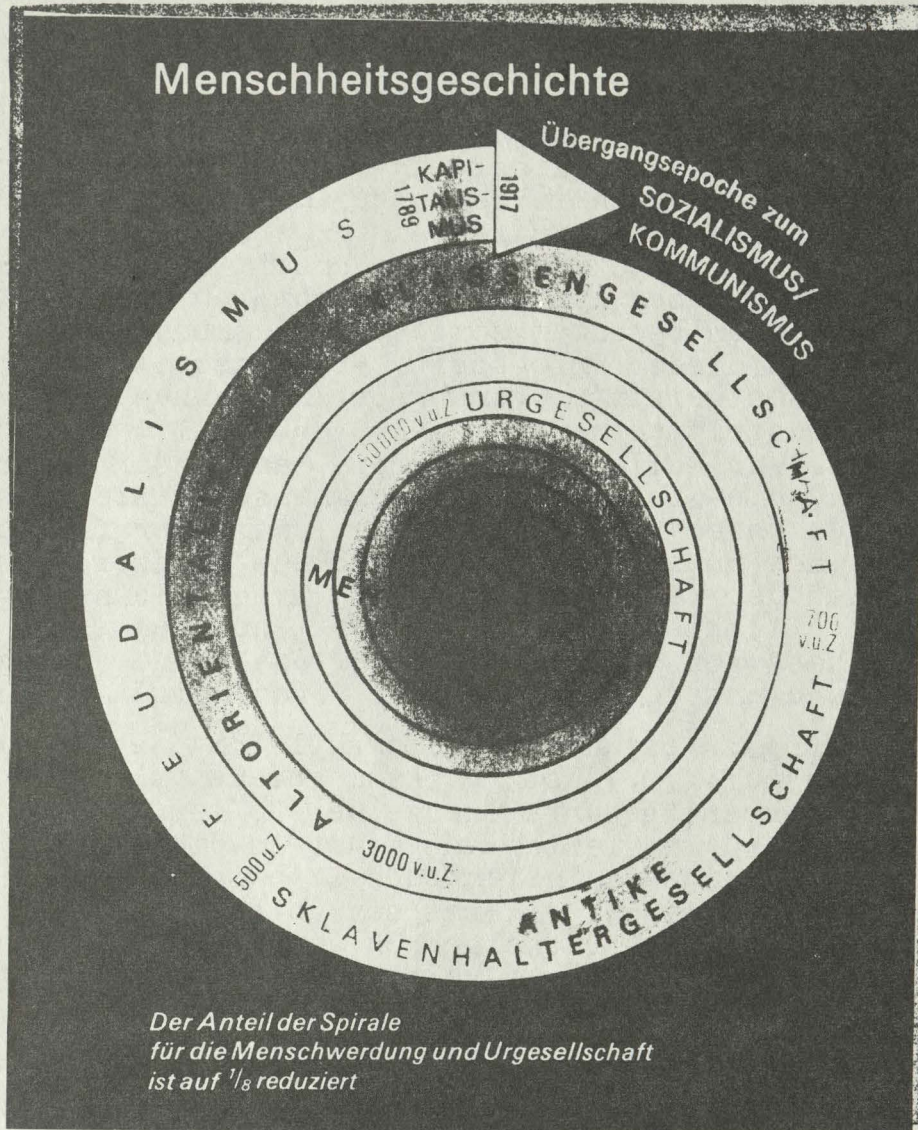
(H. Aubin, Die Frage nach der Scheide zwischen Altertum und Mittelalter, in: Wege der Forschung 51, S. 95ff.)

Mögliche Leitfragen zu Text 1.:

- 1) In welchen beiden Bereichen wird nach Aubin eine Periodisierung vorgenommen?
- 2) Worin sieht der Autor die Notwendigkeit einer Periodisierung begründet?
- 3) Nach welchen beiden Gesichtspunkten gliedert die Periodisierung den Geschichtsverlauf?
- 4) Inwiefern sind die zeitlichen Einschnitte künstlich und fragwürdig? Versuchen Sie mit Hilfe der Begriffe "Kontinuität", "Zäsur" und "Wandel" diese Fragwürdigkeit zeitlicher Abgränzungen aufzuzeigen!
- 5) Welche beiden Forderungen stellt Aubin für die Periodenbildung auf?

5.2 : 2. Stunde:

5.2.1 Schaubild aus dem "Atlas zur Geschichte" der DDR



5.2.2. : Text 2

"Die Lehre von den ökonomischen Gesellschaftsformationen ist die Grundlage für die wissenschaftliche Periodisierung. (...)

Die Periodisierung der Weltgeschichte wird daher so vorgenommen, da die Formierung der höchstentwickelten Gesellschaftsformation den entscheidenden Einschnitt bedeutet, da in ihr die Haupttendenz der ganzen gesellschaftlichen Entwicklung zum Ausdruck kommt. Diese Rolle spielt in der Gegenwart das sozialistische Weltssystem, und der entscheidende Einschnitt ist der Sieg der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution von 1917. (...)

Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft (betrachtet) den historischen Prozeß als einen gesetzmäßigen Wandel von sozial-ökonomischen Formationen..."

(Eckermann/Mohr (Hg.), Einführung in das Studium der Geschichte, Berlin (Ost) 1966, S. 81f.)

Aufgaben zu 5.2.1 und 5.2.2 :

- 1) Stelle aufgrund des Schaubilds die marxistische Periodisierung der Menschheitsgeschichte in einer tabellarischen Übersicht dar!
- 2) Unter welchem Aspekt periodisiert die marxistische Geschichtswissenschaft?
- 3) Welche Vorstellung von der Menschheitsentwicklung liegt diesem Modell zugrunde (Ziel? Antriebskräfte? Gesetzmäßigkeit)?
- 4) Inwiefern überschreitet die in die Zukunft projizierte Verwirklichung des Sozialismus die Grenzen wissenschaftlicher Geschichtsauffassung?

5.2.3 Periodisierung der traditionellen Geschichtswissenschaft

URGESCHICHTE (VORGESCHICHTE)

Altsteinzeit	600 000 - 10 000 v. Chr.
Jungsteinzeit	10 000 - 4 000 v. Chr. (im Vorderen Orient)
	8 000 - 2 000 v. Chr. (in Europa)
Bronzezeit	4 000 - 800 v. Chr.

ALTERTUM

Frühe Hochkulturen im Nahen Osten : Agypten und Mesopotamien
3 000 - etwa 500

Griechenland: Frühzeit - Polis - Hellenismus
1 400 - 100 v. Chr.

Rom: Republik - Prinzipat - Kaiserreich
500 v. Chr. - 395 n. Chr.

MITTELALTER

Die Zeit der Völkerwanderung	375 - 568
Das Reich der Franken	480 - 880
Deutschland zur Zeit der Sachsen, Salier und Staufer	919 - 1254
Das Spätmittelalter	1250- 1500

NEUZEIT

Humanismus und Renaissance	1300 - 1500
Reformation und Glaubenskämpfe	1517 - 1648
Das Zeitalter des Absolutismus	1648 - 1789
Aufklärung und Frz. Revolution	18. Jahrh.
Napoleon und Restauration	1800 - 1848
Das Zeitalter der Nationalstaaten	1850 - 1880
Imperialismus und Erster Weltkrieg	1880 - 1918
Weimarer Republik	1918 - 1933
Faschismus und Zweiter Weltkrieg	1933 - 1945

Leitfrage: Welche Gesichtspunkte der Gliederung sind aus den/ jeweiligen Epochenamen ablesbar?

5.3 : 3. Stunde (Texte 3 - 7)

Text 3 :

"Das Mittelalter beginnt mit der Völkerwanderung, mit dem Schlußabschnitt der germanischen Wanderungen, in dem germanische Reiche auf dem Boden des Römischen Reiches gegründet werden(...). Odoaker noch ist ein römischer General; Theoderich noch achtet die römische Zivilverwaltung. Die Königtümer der Goten, Vandalen, Burgunder sind kriegerreiche über römischer Verwaltung, Reiche auf dem Boden des Imperiums. Sie befahren das Mittelmeer, sie richten sich in der Antike ein. Erst die Franken und Langobarden bringen die Wende. Sie erobern Gallien, sie greifen von Norden über die Alpen. Chlodwig und Alboin sind die ersten mittelalterlichen Herrscher. Sie machen vor Unteritalien Halt, sie haben keine Flotte, sie reichen nicht über das Mittelmeer. Chlodwig stürzt in Nordfrankreich das Römerreich des Syagrius, 486: der erste Glockenschlag des Mittelalters."

(H. Heimpel, Über die Epochen der mittelalterlichen Geschichte (1947), zitiert nach: E. Nitzschke, a. a. O., S. 16)

Text 4

"In den europäischen Mittelmeerländern(in denen damals, soweit uns die Quellen fließen, das Zentrum des geschichtlichen Lebens liegt) gibt es keine klare Grenzlinie zwischen der antiken und mittelalterlichen Kultur. Wohl aber hat das Staats- und Kulturleben in allmählicher Umbildung, die in der römischen Kaiserzeit beginnt und etwa bis in die karolingische Zeit hinein dauert, sich gewandelt, so daß am Ende ein neuer Typus menschlicher Kulturgemeinschaft erkennbar vor uns steht(...). Die Art, wie die germanischen Völker aus Fremdem und Eigenem, bald gewalttätig, bald lenksam, hier ungeholfen nachahmend, dort mit unverkennbarer schöpferischer Begabung ihre weltgeschichtliche Aufgabe erfüllten, wird allezeit einen unwiderstehlichen Reiz auf den historischen Betrachter ausüben. Und er wird immer noch am besten tun, wenn er seine Darstellung der frühmittelalterlichen Geschichte von dem Zeitpunkt ab ausführlich gestaltet, wo die Gründung germanischer Staaten auf römischem Boden beginnt. Sie bleibt nach wie vor das am besten faßbare entscheidende Ereignis."

(P. Kirn, Das Abendland vom Anfang der Antike bis zum Zerfall des karolingischen Reiches; in: Propyläen-Weltgeschichte, Bd. 3, Berlin 1932, S. 7)

Text 5

"Die Bildung freier Germanenstaaten auf römischem Territorium gewinnt die Bedeutung der Zeitmarke im weltgeschichtlichen Sinne, und wenn man nach einer Merkmahl sucht, bietet sich am besten 476 an, das durch die Zerstörung der zentralen Reichsgewalt des Westens ja nicht nur für Italien, sondern für das ganze Abendland neue Bedingungen geschaffen hat. (...) Vielleicht darf man die Taufe Chlodwigs, zeitlich dem Ende des Westreiches so nahe stehend, welche die endgültige Entscheidung für die Christianisierung auch der Massen der entfernteren Germanen brachte, als Parallele zur germanischen Staatenbildung ansprechen. Auch ohnedem aber hat die letztere die Kirche tief beeinflußt. Sie hat sie vor dem Caesaropapismus von Ostrom bewahrt und damit wesentlich ihre geistige Absetzung vom Ostreich befördert. Sie hat sie dem germanischen Eigenkirchenwesen und der drohenden Aufteilung in Landeskirchen ausgesetzt,

was gleicherweise die tiefgehendsten Folgen auf geistigem Gebiete gezeigt hat."

(H. Aubin, Die Frage nach der Scheide zwischen Altertum und Mittelalter in: ~~HZ~~ 172(1951), S. 262f.)

Text 7:

"Mittelalter und Völkerwanderung stehen in engstem Zusammenhang. In mehr als einer Hinsicht kann die Zeit der Völkerwanderung als die hochragende Vorhalle des Mittelalters bezeichnet werden. Schon in und mit der Wanderzeit beginnt das Mittelalter, und zwar schon mit ihrem Anfange und nicht erst mit ihrem Ende, nicht erst mit Karl dem Großen(..) sondern schon mit Konstantin dem Großen(...). Es sind vor allem zwei Erbstücke der mittelalterlichen Kultur, die aus der Zeit der Völkerwanderung stammen: ein heidnisches und ein antik-christliches. Das heidnische ist das Germanentum, das in der Zeit der Völkerwanderung wie ein reißender Strom so mächtig hervorbrach, daß es niemals wieder untergehen und sich sogar gegenüber dem Christentum als stark fließende Unterströmung behaupten sollte. Die Völkerwanderungszeit hat ferner das Christentum und seine Kirche dem größten Teile der Germanen nähergebracht. In das kirchliche Christentum haben sich aberschon damals heidnische Elemente der Spätantike von zwar bescheidenem Umfange und nicht gerade überragendem Werte, aber doch von großer und nachhaltiger Bedeutung eingemischt."

(J. Hashagen, Europa im Mittelalter, München 1951, S. 21 und 23)

Text 8:

"So lebt in den Reichen der germanischen Könige im Westen, wenn auch teilweise verkümmert und verunstaltet, so gut wie alles Wichtige der römischen Zeit fort: Die Formen der Verwaltung und der Wirtschaft, die Stadt mit ihrer beherrschenden Stellung, der Handel, das Recht, die Sprache und Literatur. Zerbrochen ist nur die politische Einheit, die kulturelle ist geblieben, und ihr Bereich deckt sich immer noch fast genau mit dem alten römischen Reich, wie es unter Augustus gewesen war. (...) Nicht die Germanen der Völkerwanderung haben diese uralte Einheit zerstört, sondern der Einbruch der Araber, des Islam, im 7. Jahrhundert. In knapp drei Menschenaltern überrennt er alle Länder von Persien bis zur Meerenge von Gibraltar(...).

Die uralte Verbindung des Westens mit den übrigen Ländern des Mittelmeers, die die Völkerwanderung überdauert hatte, geht fast völlig verloren. Nur vorübergehend kommt man noch gelegentlich mit den Ländern des Ostens in Berührung und empfindet sie dann als eine fremde und feindliche Welt. Es ist, wie wenn die Nabelschnur, die bisher den Westen mit dem Blutkreislauf der alten Kulturwelt verbunden hatte, abgeschnitten worden wäre. Das Abendland muß nun auf eigenen Füßen stehen und sich seinen Weg selber suchen. Er führt in andere Richtung."

(H. Dannenbauer, Grundlagen der mittelalterlichen Welt, Stuttgart 1958, S. 14ff. ;ähnlich: H. Pirenne, Mahomet und Karl der Große, Fischer-Bücher ~~553~~ 553, Auszug in: Zeiten und Menschen G 1 (1970), S. 195f.)

Mögliche Aufgaben zur Erschließung der Texte 5 bis 8:

- 1) Wo sieht der Autor die Zäsur zwischen Altertum und Mittelalter?
- 2) Versuchen Sie, aus dem Text eine Begründung für diesen Einschnitt herauszulesen?
- 3) Überlegen Sie, nach welchen Gesichtspunkten (politischen, wirtschaftlichen, kulturellen, religiösen) diese Einteilung vorgenommen wurde!

5.4 4.Stunde: Text 8

Text 8:

"Für die soziale und politische Revolution im Übergang zum Feudalismus waren nach dem heutigen Stand unserer Kenntnisse charakteristisch:

a) Die Zerschlagung der antiken Staatsform, der antiken Eigentumsverhältnisse, damit der antiken Produktionsverhältnisse und der Klassenverhältnisse, die auf Sklavenaneignung, Sklavenarbeit sowie Sklavenausbeutung beruhten.....

b) Umfangreiche Volkskämpfe in einem in der vorhergehenden Weltgeschichte nicht bekannten Ausmaß hoben seit der zweiten Hälfte des 4.Jh. die Geschichtswirksamkeit der Volksmassen bei der Überwindung der Sklavenhalterordnung und der Herausbildung der Feudalgesellschaft auf eine neue Stufe. Diese Volkskämpfe fanden ihren höchsten Ausdruck in den Aufständen von Kolonen, Sklaven und anderen ausgebeuteten Schichten der römischen Provinzen. Ihren durchdringenden Erfolg erreichten sie jedoch infolge der Kämpfe von Angehörigen sog. barbarischer Stämme. Diese Massen kämpften verhältnismäßig organisiert auf der Grundlage noch erhaltener gentilgesellschaftlicher Organisationsformen.

Die bei diesen Stämmen vorhandenen Tendenzen zur Herausbildung von Allodialigentum und die weitgehende Durchsetzung von Allodialigentum freier Bauern bildete die ökonomische Basis für ausgedehnte Kämpfe gegen den allmählich entstehenden Feudaladel. In diesen Volkskämpfen wurden Eigentums- und Ausbeutungsformen sowie genossenschaftliche Organisationen, wie z.B. die Markgenossenschaft, durchgesetzt, die den feudalen Produktionsverhältnissen gegenüber den Produktionsverhältnissen der Sklavenhaltergesellschaft eine zunehmende Überlegenheit verliehen....
....."

(J. Herrmann, Der Prozeß der revolutionären Umwälzung zum Feudalismus in Europa..., in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 1972, S. 1230 f.)

3.2 Charakterisierung historischer Epochen und Erstellung einer Zeitleiste

1 Lernziele

1.1 Groblernziel:

Fähigkeit zur Orientierung in der Zeit

1.2 Teillernziele:

Kenntnis der Epocheneinteilung und charakteristischer Merkmale der einzelnen Epochen

Kenntnis eines Datenkanons

Kenntnis wichtiger historischer Grundbegriffe

2 Bemerkungen zur Unterrichtsreihe

2.1 Erläuterung und Begründung

Die Unterrichtsreihe soll dem Schüler zur Orientierung in der Zeit verhelfen, so daß er Themen späterer Kurse zeitlich einordnen und besser verstehen kann. Um dieses Ziel zu erreichen, ist neben der Kenntnis der Epocheneinteilung und eines Datenkatalogs die Fähigkeit zur Charakterisierung einzelner Epochen notwendig. Auch der thematische Unterricht kommt ohne das natürliche Zeitschema nicht aus, "weil die Zeit als Orientierungsmaßstab, aber auch als Determinante historischen Geschehens schlechterdings nicht ignoriert werden kann" (Rohlfes, S.90). Natürlich kann in einer 10-stündigen Unterrichtsreihe keine detaillierte Behandlung der einzelnen Gegenstände angestrebt werden. Es handelt sich vielmehr darum, Kenntnisse der Sekundarstufe I aufzufrischen und sie in einem Zusammenhang zu bringen, so daß der Schüler einen Überblick über die Geschichte gewinnt.

Der Orientierung in der Zeit dient auch die Zeitleiste. Sie ist nur sinnvoll, soweit sie diesem Ziel dient, d.h. sie ist lediglich Hilfsmittel. Die angegebenen Daten stellen einen Vorschlag der Kommission dar; der Fachlehrer kann sie nach seinem Ermessen ergänzen oder durch ihm wichtiger erscheinenden ersetzen.

Auf eine zusammenhängende Zeitliste wurde verzichtet. Statt dessen wurden die Daten den einzelnen Themen zugeordnet, weil sie dadurch besser zum Verständnis der Epochen beitragen.

2.2 Begründung der Themenauswahl: Die Unterrichtsreihe enthält 2 Themen aus dem Altertum, 3 Themen aus dem MA, 5 Themen a.d. Neuz.

2.2.1 Altertum: Für das Altertum enthält die UR je ein Thema aus der griechischen und der römischen Geschichte

2.2.1.1 Die Demokratie der attischen Polis

Bestimmend für die Auswahl des Themas ist der Gesichtspunkt, daß die attische Demokratie als höchste Ausprägung der griechischen Polis gelten kann, von der viele Impulse für die abendländische Geschichte ausgegangen sind.

2.2.1.2 Das Römische Reich

Das Thema ist als Kontrast zu der griech. Polis in ihrer räumlichen Begrenztheit zu verstehen. Es soll die strukturellen Veränderungen aufzeigen, die sich aus der Ausdehnung Roms zum Weltreich ergeben.

2.2.2 Mittelalter

2.2.2.1 Kaisertum und Papsttum

Die Wahl des Themas ergibt sich aus der Bedeutung der weltl. und geistl. Gewalt als Ordnungsaktoren der ma. Welt und der Tatsache, daß das Verhältnis der beiden Universalgewalten zueinander die Geschichtsabläufe entscheidend bestimmt.

2.2.2.2 Königtum - Adel

Der Kampf zwischen Königtum und Adel ist eine politische Konstante in der Geschichte des MA. Vom Ausgang dieses Kampfes hängt die Entwicklung in den verschiedenen europäischen Ländern ab.

2.2.2.3 Herrschaft und Genossenschaft

Mit dem Stadtbürgertum und seiner freiheitlicheren Verfassung, in der nicht mehr durch einzelne, sondern als Gesamtheit Herrschaft ausgeübt wird, tritt ein neues Element in die ma. Geschichte, das dazu beiträgt, den Feudalismus abzubauen, und das in begrenztem Umfang Modellcharakter für neuzeitliche Entwicklungen hat.

2.2.3 Neuzeit

+ 2.2.3.1+ Durch die Reformation zerbricht nicht nur die religiöse, sondern auch die kulturelle und geistige Einheit des MA., so daß sich eine für die Neuzeit charakteristische Vielfalt der Weltanschauungen und der Kultur ergibt. Durch den Einfluß, den die Reformation auf die Entwicklung der landesfürstlichen Macht hat, ist ein Anknüpfungspunkt an das folgende Thema gegeben.

+ (+ Thema: Reformation und Glaubenskämpfe)

2.2.3.2 Absolutismus

Das Thema wird in die UR aufgenommen, obwohl es bereits unter dem Aspekt der Multiperspektivität (Themenkreis 2.2) behandelt wird. Wegen seiner Wichtigkeit für den Aufbau des modernen Verwaltungsstaates sollte der Absolutismus in diesem geschichtlichen Überblick nicht fehlen.

2.2.3.3 Aufklärung und Revolution

Ausschlaggebend für die Wahl des Themas ist die Bedeutung der politischen Aufklärung für die bürgerliche Emanzipations- und Revolutionsbewegung des 18. und 19. Jh.

2.2.3.4 Sozialismus

Der Sozialismus trägt entscheidend zum politischen Selbstverständnis der Arbeiter bei und beeinflusst in starkem Maße die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung bis in die Gegenwart.

2.2.3.5 Imperialismus und Faschismus

Das Thema Imperialismus erscheint in der UR 2.3 bereits unter dem Gesichtspunkt der Generalisierung. Wegen seiner epochalen Bedeutung und seiner Auswirkung auf die heutige Welt ist der I. dennoch in den Themenkatalog aufgenommen worden.

Der Faschismus ist hier nur im Zusammenhang mit seinen imperialen Zielen zu sehen, die zum 2. Weltkrieg führten und die heutige Weltlage entscheidend mitprägen.

3 Begriffe

3.1 Die griechische Polis:

Monarchie, Tyrannis, Aristokratie, Timokratie, Demokratie; Vollbürger, Metöke, Sklave; Polis, Autonomie, Autarkie, Eleutherie, Volksversammlung.

3.2 Das Römische Reich:

Imperium, Republik, Amterkumulation, Diktatur, Prinzipat, Dominat, Bürgerheer, Söldnerheer; Senat, Volksversammlung, Volkstribun, Veto; Römisches Bürgerrecht, lateinisches Bürgerrecht, Bundesgenossen, Provinzbewohner, Optimaten, Popularen, Nobilität, Ritter, Proletarier, Sklaven.

3.3 Kaisertum und Papsttum:

Reichskirchensystem, Eigenkirche, Kuris Kardinal, Klerus, Domkapitel, Mönchsreiform, Bulle, Kirchenbann, Konkordat, Laieninvestitur, Simonie, Zölibat.

3.4 Königtum - Adel:

Frühmittelalter, Hochmittelalter, Spätmittelalter, Feudalismus, Föderalismus, Partikularismus; Personenverbandsstaat; Regalien, Reichskirche; Lehen, Huldigung, Treue, Vasall, Heerfolge, Widerstandsrecht, Grundherrschaft, Vogt; Kurrüst, Territorium, Privilegien, Hausmachtspolitik.

3.5 Herrschaft und Genossenschaft:

Hausherrschaft, Schutzherrschaft, Gerichtsherrschaft, Grundherrschaft; Gilde, Zunft, Stadtbürger, Genosse; Stadtrecht, Marktrecht; Rat, Selbstregierung; Patrizier, Handwerker, Schwurverband, Reichsstadt; (Fernhandel); Gerichtshoheit, Münz-, Markt-, Zollrecht, Fernhandel, Städtebündnisse, Rhein. Städtebund, Hanse, Bedarfswirtschaft.

3.6 Reformationen und Glaubenskämpfe:

Reform, Reformation, Gegenreformation, Glaubenskrieg; Toleranz, Konfession, Staatskirche, Landeskirche; Calvinismus, Hugenotten, Puritaner; Ablass; Inquisition; Rechtiertigungslehre.

3.7 Absolutismus:

Absolutismus, Souveränität, Gottesgnadentum, Beamtenapparat, Fachminister, Kabinet, privilegierte Stände, Dritter Stand, Staatshaushalt, Merkantilismus, aktive Handelsbilanz, Manufaktur, Gallikanische Kirche, stehendes Heer.

3.8 Aufklärung und Revolution:

Locke, Montesquieu, Rousseau; Naturrecht, Widerstandsrecht, Verfassung, konstitutionelle Monarchie, Menschenrechte, Gewaltenteilung, Volkssouveränität, Vertragslehre, volonté générale, levée en masse, allgemeine Wehrpflicht, Volksheer.

3.9 Sozialismus:

Proletariat, Bourgeoisie, Klassengesellschaft, Soziale Frage, Utopischer Sozialismus, Genossenschaft, Gewerkschaft, Marxismus, Historischer Materialismus, Dialektischer Materialismus, Basis und Überbau, Produktivkräfte, Produktionsmittel, Mehrwert, Verelendungstheorie, Selbstentfremdung, Diktatur des Proletariats, Klassenlose Gesellschaft, Sozialismus, Kommunismus, Revisionismus.

3.10 Imperialismus und Faschismus:

Imperialismus, Kontinentalimperialismus, Wirtschafts-imperialismus, Nationalismus, Sendungsbewußtsein, Kolonialismus, Faschismus, Lebensraumideologie, Impero Romano.

4 Vorschläge zur Stoffverteilung und Arbeitshinweise

Für jedes der 10 vorgeschlagenen Themen ist eine Unterrichtsstunde vorgesehen. Sollte bei der Charakterisierung einer Epoche das Interesse der Schüler zu einem etwas längeren Verweilen bei einem Thema zwingen, so hat der Fachlehrer die Möglichkeit, auf einen Teil der zur freien Verfügung stehenden Stunden zurückzugreifen. Eine eingehende Behandlung einzelner Epochen soll aber grundsätzlich nicht angestrebt werden. Es erscheint zweckmäßig, vor der Behandlung des 1. Themas die Schüler in einem kurzen Gespräch über das Ziel der UR zu informieren, damit sie die Notwendigkeit dieses "Schnellkurses" einsehen.

Der stark überblickartige Charakter der Themenbehandlung erfordert gezielte Darbietung und gezieltes Vorgehen, Dies bedingt in diesem Teil des Curriculums einen weitgehenden Verzicht auf die Vermittlung von Methodenwissen. Dagegen können alle Formen der Unterrichtsgestaltung ausgeschöpft werden: Unterrichtsgespräch, Schülerreferat, Lehrervortrag mit Diskussion, Gruppenunterricht.

Bei der knappen zur Verfügung stehenden Zeit erscheint es angebracht, die Themen von allen Schülern vorbereiten zu lassen. Dazu kann das in der Sekundarstufe I benutzte Lehrbuch verwendet werden. Gut geeignet sind auch Taschenhandbücher mit ihren kurzgefaßten Darstellungen (z.B. Taschenhandbuch zur Geschichte, Schöningh, B.Nr.3466; dieses Buch ist wegen der alphab.geordneten Begriffserkl. besonders empfehlenswert.). Für die jeweilige Epoche wichtige Begriffe und Daten sollen bei der Vorbereitung von den Schülern zusammengestellt und geklärt werden.

In der Stunde werden Hauptmerkmale einer Epoche im Unterrichtsgespräch erarbeitet und fixiert. Aus den von den Schülern zusammengestellten Begriffen und Daten wird mit Hilfe des Lehrers eine Auswahl getroffen (s. Daten- und Begriffskatalog). An die Stelle des Unterrichtsgesprächs können auch Schülerkurzreferate treten.

Die einzelnen Teile eines Themas können auch durch Gruppen von 3-4 Schülern vorbereitet werden, die dann im Unterricht in Gruppenarbeit die Hauptmerkmale der betr. Epoche zusammenstellen und anschreiben.

Als Nachbereitung faßt jeweils ein Schüler die wichtigsten Unterrichtsergebnisse schriftl. zusammen. Diese kurzgefaßte Darstellung wird zu Beginn der folgenden Stunde vorgelesen und - wenn notwendig - ergänzt oder verbessert. Die verbesserte Zusammenfassung sowie der Begriffs- und Datenkatalog werden vervielfältigt und an die Schüler verteilt, so daß nach der UR jeder Schüler eine schriftliche Übersicht über die Hauptkennzeichen der einzelnen Epochen und eine Begriffs- und Datensammlung in den Händen hat. Es ist darauf zu achten, daß die im CuLP enthaltenen Lernziele in dieser Zusammenfassung berücksichtigt werden.

5 Lernzielkontrolle

Eine Lernzielkontrolle findet jede Stunde dadurch statt, daß eine Zusammenfassung der Unterrichtsergebnisse der vorhergegangenen Stunde vorgetragen wird. Neben der Darstellung der Hauptmerkmale der jeweiligen Epoche bieten sich bei einigen Themen auch andere Formen der Lernzielkontrolle an; z.B. können die Schüler nach der Besprechung der Aufklärung für die folgende Stunde die amerik.Unabhängigkeitserklärung auf Forderungen der Aufklärung untersuchen.

Eine weitere Kontrolle findet in dem die Unterrichtsreihe 3, "Strukturierung der Geschichte", abschließenden Test statt. Für den Bereich der Reihe 3.2 empfiehlt es sich, in einem 1. Teil Hauptkennzeichen einiger Epochen zu erfragen; in einem 2. Teil soll der Schüler einige Begriffe aus dem Begriffskatalog erklären und in einem 3. Teil die Kenntnis wichtiger Daten aus dem Datenkatalog nachweisen. In dem 3. Teil kann man so verfahren, daß man z.B. fragt: "Welche Ereignisse verknüpfen Sie mit folgenden Daten?" oder auffordert: "Ordnen Sie folgende Ereignisse folgenden Daten zu!". Dieser abschließende Leistungstest soll feststellen, ob der Schüler den angestrebten Überblick über die Geschichte hat und die einzelnen Epochen kurz charakterisieren kann; er soll keine Detailkenntnisse erfragen.

6 Fachwissenschaftliche Literatur

Die hier angeführte Auswahl fachwissenschaftlicher Literatur soll dem Lehrer, der sich über ein Thema eingehender informieren will, eine Hilfe sein.

3.2.1.1 Griechische Geschichte

H.Bengtson: Griechische Geschichte von den Anfängen bis in die römische Kaiserzeit. Beck'sche Sonderausgaben, München 1965

3.2.1.2 Römische Geschichte

H.Bengtson: Grundriß der römischen Geschichte (mit Quellenkunde) . Beck, München 1967

E. Meyer: Röm.Staat und Staatsgedanke. Artemis, Zürich 1964

3.2.2 Mittelalter

Handbuch der deutschen Geschichte, Brandt - Meyer- Just Band 1: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters, Frankfurt 1957

3.2.2.1 Kaisertum und Papsttum

Schramm, Percy Ernst: Kaiser, Könige und Päpste. Gesammelte Aufsätze zur Geschichte des Mittelalters, Band 1-3, Stuttgart 1968-69

3.2.2.2 Königtum und Adel

Herrschaft und Staat im Mittelalter. Hrsg.v.H.Kämpf. WBG, Darmstadt

O.Brunner: Neue Wege der Sozialgeschichte. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1956 (Sammlung von Aufsätzen zum Thema Adel, Bürger, Stadt)

3.2.2.3 Herrschaft und Genossenschaft

E. Ennen: Frühgeschichte der europäischen Stadt. Röhrscheid, Bonn 1953

3.2.3.1 Reformation und Glaubenskämpfe

F.Hartung: Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation, der Gegenreformation und des Dreißigjährigen Krieges. de Gruyter, Berlin 1963 = Sammlung Göschen 1105

E.Hassinger: Das Werden des neuzeitlichen Europa 1300-1600. Westermann, Braunschweig 1964

3.2.3.2 Absolutismus

Schieder, Theodor (Hg.): Handbuch der europäischen Geschichte. Band 4 Europa im Zeitalter des Absolutismus und der Aufklärung, Stuttgart 1968

O.Brunner: Alteuropa und die moderne Gesellschaft. 1963

3.2.3.3 Aufklärung und Revolution

K.O.v. Aretin (Hg.), Der aufgeklärte Absolutismus. 1974, Köln, Berlin

E. Naujoks: Die Französische Revolution und Europa.
Kohlhammer, Stuttgart 1969

K.v.Raumer: Deutschland um 1800. Band 3, Teil 1 des Handbuchs
der deutschen Geschichte. Akademische Verlagsgesellschaft
Athenaion, Frankfurt 1968

3.2.3.4 Sozialismus

W.Gottschalck - F.Karrenberg - F.J.Stegmann: Geschichte der
sozialistischen Ideen in Deutschland, 1969

3.2.3.5 Imperialismus und Faschismus

G.W.F.Hallgarten: Imperialismus vor 1914. Die soziologischen
Grundlagen der Außenpolitik europ. Großmächte 1914.
Beck, München 1963

H.U.Weher (Hg.) : Imperialismus, ~~in~~ : (Neue Wissenschaftliche
Bibliothek 37. Geschichte. Kiepenheuer & Witsch, Köln-Berlin
1970)

K.D.Bracher: Die deutsche Diktatur. Entstehung, Struktur,
Folgen des Nationalsozialismus. Kiepenheuer & Witsch,
Köln 1969

Nolte, Ernst: Der Faschismus in seiner Epoche. München 1965

Folgende Quellen- und Arbeitshilfen werden zur Anschaffung für die
Lehrerbücherei empfohlen: (Auswahl)

Geschichte in Quellen, Bayr.Schulbuchverlag, München (alle Bände)

Zeiten und Menschen, Schönningh, G 1 und G 2

Grundzüge der Geschichte, Diesterweg; Quellenbände I und II

Weltgeschichte im Aufriß, Diesterweg; (Neubearbeitung 1974)

Politische Weltkunde, Klett (beide Reihen)

Politik und Gesellschaft, Hirschgraben (beide Bände)

Themen und Probleme der Geschichte, Hirschgraben, 1974

Quellenhefte, Klett

Quellentaschenbuch, Diesterweg(n.E)

Klett, Grudwissen

Taschenhandbuch, Schönningh

(Weitere Angaben s. "Materialien zur Didaktik des Geschichts- und
Gemeinschaftskundeunterrichts", Bayr. Schulbuchverl.
1972, B.Nr. 60071)

1. Begründung der Beschäftigung mit der Geschichte

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Das Curriculum für 11,1 vorstellen und erläutern</p> <p>Erkennen der Thesen der einzelnen Autoren</p> <p>Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Argumentation und in den Aussagen</p> <p>Fähigkeit, sich in andere Standpunkte zu versetzen und sie mit den eigenen zu vergleichen (2.3.6)</p> <p>Einsicht in die Perspektivität u. Standortgebunhistorischer Betrachtung (2.6.4)</p> <p>Erkenntnis der hinter allen Darstellungen und Beurteilungen stehenden Interessen Absichten, Ideologien oder Weltanschauungen (2.6.4)</p> <p>Einsicht in die gesellschaftliche Relevanz der Geschichte</p>	<p>1.1 Curriculum 11,1</p> <p>1.2 Problematisierung des Fachs Geschichte</p> <p>1.3 Ausgewählte Aufsätze zum Thema:</p> <p>Wozu noch Geschichte? anhand ausgew. Aufs. z.B. Fr. Nietzsche:</p> <p>Vom Nutzen und Nachteil der Historie f.d. Leben (ausgew. Kapitel Eckermann/Mohr: Einführung in das Studium der Geschichte (Bln-Ost, 1966)</p> <p>Fr. Prinz: Wozu heute noch Geschichtsstudium? (SZ, 20.6.1970)</p> <p>G. Heinemann: Hat uns Geschichte noch etwas zu sagen? (parlament Nr.4, 23.1.1971)</p> <p>Golo Mann: Ist Geschichte größtenteils nur Quatsch? (Dt. Allg. Sonntagsblatt, 19.8.73)</p>	<p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Analyse der Texte und Herausarbeitung der Thesen in Einzelarbeit</p> <p>Klärung terminologischer Schwierigkeiten im Unterrichtsgespräch</p> <p>Vergleich der Ergebnisse in Arbeitsgruppen</p> <p>Erstellen eines Gruppenergebnisses</p> <p>Fixieren und vergleichen der Gruppenergebnisse</p> <p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Diskussion</p>	<p>Kenntlichmachung der Thesen, Argumente und Beispiele der einzelnen Autoren</p> <p>Mündliche oder schriftliche Darstellung des Inhalts der Aufsätze</p> <p>Erläutern und Verdeutlichung der Thesen durch eigene Beispiele</p> <p>Verifizieren der wichtigsten Lernziele an einem unbekanntem Text (mündl. oder schriftl. Referat)</p>
	1.4 Ideolog Standortbest. der Verfasser		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Kenntnis der wichtigsten Formen der historischen Überlieferung (2.1.6)</p> <p>Mit Quellen arbeiten, ihre Aussagen verstehen und verbalisieren können</p> <p>Einen Text planmäßig lesen, Hauptaussagen etc. erkennen; (1.2.1-3)</p> <p>Aussagen des Verfassers, seine Perspektive, seinen Standpunkt etc. feststellen;</p> <p>Eine Aussage mit anderen vergleichen und in Zusammenhänge einordnen; Zwischen Fakten und Deutungen etc. unterscheiden (1.2.6-8)</p> <p>Eigene Gedanken zu einem Text formulieren, Unverstandenes notieren, zum Material Stellung nehmen; (1.3.1-4)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quellensorten 2. Erfassung der Quellenaussagen; 3. Wichtung der Aussagen 4. Bezugsrahmen der Aussagen (Kommunikationssituation) <ol style="list-style-type: none"> 1. d. Bedeutung v. Textformaten 2. d. Bedeutung des Verfass. 3. d. Bedeutung von Intention und Empfänger 5. Historischer Gesamtrahmen einer Quelle 	<p>Lehrervortrag mit klärendem Unterrichtsgespräch</p> <p>Häusliche Textvorbereitung mit Leitfragen Klärung begrifflicher Unklarheiten und des histor. Kontextes</p> <p>Erarbeitung im Unterrichtsgespr. anhand von Textbeispielen</p> <p>Analyse von Texten in Gruppenarbeit Besprechung und Fixierung der jeweiligen Gruppenergebnisse</p> <p>Zusammenfassung im Unterrichtsgespräch Diskussion der Ergebnisse</p>	<p>Befragung</p> <p>Bestimmung von vorgelegten Aussagen</p> <p>Analyse eines Textes gemäß erarbeitetem Fragenkatalog</p>

2 Einführung in historische Methoden

2.2 Erkennen der Multiperspektivität der Geschichtsbetrachtung z.B. aufgrund unterschiedlicher geschichtsphilosophischer Positionen (Beispiel: Absolutismus)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht in die Perspektivität und Standortgebundenheit histor. Betrachtung und Darstellung (2.5.1)</p> <p>Erkenntnis der hinter allen Darstellungen und Bestehenden Interessen, Absichten, Ideologien u. Weltanschauungen (2.6.2)</p> <p>Erkennen, daß die Perspektivität des Verstehens es nicht erlaubt, ein "reines", sondern nur das stets interpret. Faktum zu erkennen</p> <p>Fähigkeit, die unterschiedl. Positionen auf mögl. ideol. Implikationen kritisch zu befragen</p> <p>Einsicht in die Gefahren multiperspekt. Betrachtungsweise: z.B. Verwechslung der Erkenntnis der Standortgebundenheit des Verstehens mit erkenntnistheoretischem Relativismus -</p> <p>Resignation am polit. Handeln aufgrund der Vielfalt möglicher Perspektiven</p>	<p>Darstellung der Regierungsweise Ldw.XIV. als vorbildl. Ausprägung absol. Herrschaft in vergleichender Sicht</p> <p>1. Kennzeichnung des Absolutismus als moderne Staatsorganisation (trad. Geschichtsinterpretation)</p> <p>2. Kennzeichnung des Absolutismus als spätfeudalistische Gesellschaftsordnung (marx. Geschichtsinterpret.)</p> <p>3. traditionelles und marxist. Absolutismusschema</p>	<p>Häusliche Vorbereitung</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung eines Schemas der Organisation des absol. Staates (z.B. Klett, C, Bd.3, S.6)</p> <p>Häusl. Vorbereitung eines Textes (z.B. Geschichte, Lehrbuch f. Kl.7, Berl.-Ost, 1971, S. 198)</p> <p>Unterrichtsgespräch Erstellen eines Schemas auf der Grundlage des Textes</p> <p>Vergleich der beiden Schemata Diskussion der beiden Schemata in Hinblick auf ihre unterschiedlichen Positionen</p>	<p>Darstellung der pol. u. gesellsch. Strukturen eines absol. Staates</p> <p>Unterstreichen der erwähnten Strukturmerkmale der eingebrachten Perspektiven</p> <p>Vergleichende Interpretation der beiden Schemata</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtverfahren	Lernzielkontrolle
Fähigkeit, aus der Einsicht in die Relationalität der eigenen Perspektive, Toleranz zu üben			
Fähigkeit, die aus der perspektivischen Betrachtung gewonnene Erkenntnis auf das eigene Sozialverhalten zu transferieren, indem Konflikte nicht gewaltsam gelöst werden, sondern in Gespräch und Diskussion ausgetragen werden.			

2 Einführung in historische Methoden2.3 Erkennen, Prüfen, Aufstellen von Generalisierungen (Beispiel: Imperialismus)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Kennenlernen der Begriffe Generalisierung (und Hypothese)</p> <p>Erkennen, daß Arbeitshypothesen grundlegend sind für jegliches wissenschaftl. Arbeiten</p> <p>Erkennen, daß Generalisierung ein fachspezifisch notwendiges Verfahren der Geschichtswissenschaft ist</p> <p>Erkennen, daß die historische Wirklichkeit notwendigerweise vergrößert, ja verfälscht wird</p> <p>Die Schüler sollen die Fähigkeit erlernen, Generalisierungen zu überprüfen, indem sie den sachlichen Hintergrund befragen, fehlerhafte Schlüsse mit Hilfe von Vergleichen erkennen</p>	<p>Wesensmerkmale des Imperialismus des späten 18. Jhdts.</p> <p>Fakten und Gegebenheiten bei den wichtigsten imperialistischen Mächten vor der Jahrhundertwende</p> <p>Ergebnisse der vorausgehenden Unterrichtsschritte</p>	<p>Lehrervortrag mit anschließender Diskussion (Karte)</p> <p>Schülerreferate mit Diskussion</p> <p>Gruppenarbeit mit Vortrag der Ergebnisse (Anschrieb)</p> <p>Unterrichtsgespräch (Quellen, Karte, Atlas, Lehrbuch)</p> <p>Arbeitsunterricht, Parallelisierung mit anderen Wissenschaftsgebieten; Formulierung von Definitionen (Karten; historisch, Wirtschaft, Bevölkerung, Statistiken)</p>	<p>Erkennen von Generalisierung an anderen historischen Sachverhalten</p> <p>Falsche oder mangelhafte Generalisierung als solche erkennen und darstellen</p> <p>Notwendigkeit und Grenzen der Generalisierung darstellen und begründen</p>

3 Strukturierung der Geschichte

3.1 Erkennen der Periodisierungsproblematik

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht in die Notwendigkeit der Periodisierung der Geschichte</p> <p>Erkenntnis, daß die Historiker die Geschichte im Nachhinein zeitlich strukturieren</p> <p>Erkennen, daß die Periodisierung sowohl zeitlich gliedert als auch inhaltlich strukturiert (typisiert)</p> <p>Kenntnis wichtiger Periodisierungsmodelle</p> <p>Einsicht, daß spekulative Periodisierungsmodelle unhistorisch sind</p> <p>Erkenntnis, daß das tradit. Periodisierungsschema auf pragmatischer Konvention beruht</p> <p>Einsicht in die Problematik einer Epochenzäsur</p> <p>Fähigkeit, Kontinuität und Wandel der Geschichte beispielhaft nachzuweisen</p>	<p>1. Die Periodisierung als Ordnungsprinzip</p> <p>2. Periodisierungsmodelle: z.B.: Das heilsgeschichtl. Modell des Augustinus das marxist. Modell das tradit. Modell: Altertum-Mittelalter-Neuzeit</p> <p>3. Die Problematik der Periodengrenze Altert.-Mittelalter anhand ausgew. Texte: z.B. Kirn, Das Abendland vom Ausgang der Antike bis zum Verfall des karolingischen Reiches H. Aubin: Die Frage nach der Scheide zw. Altertum und Mittelalter J. Hashagen: Europa im Mittelalter H. Dannenbauer: Grundlagen der mittelalterl. Welt</p> <p>4. mögliche Aspekte zur Periodisierung</p>	<p>Texterschließung nach Leitfragen (T1)</p> <p>Unterrichtsgespräche, Vergleich der Modelle</p> <p>Gruppenarbeit: Erschließen der Texte aufgrund der Aufgabenstellung</p> <p>Zusammentragen der Gruppenergebnisse und Vergleich</p> <p>Fixieren des Gesamtergebnisses</p>	<p>Die Berechtigung einer Periodisierung begründen</p> <p>Modelle nennen, erklären und kritisch beurteilen</p> <p>An einem Beispiel erläutern, daß jede Periodisierung eine zeitl. Gliederung u. eine inhaltliche Typisierung bewirkt</p> <p>Nachweis an histor. Beispielen, daß "Kontinuität" und "Zäsur" geschichtl. Grundgegebenheiten sind.</p>

3 Strukturierung der Geschichte3.2 Charakterisierung historischer Epochen und Erstellung einer Zeitleiste

3.2.1 Altertum

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Fähigkeit zur Orientierung in der Zeit durch Kenntnis eines Datenkanons der Epocheneinteilung u. charakteristischer Merkmale der einzelnen Epochen</p> <p>Erkennen, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gleichheit aller vor dem Gesetz -Politische Gleichberechtigung aller⁺ Bürger -Direkte Mitwirkung des Vollbürgers bei polit. Entscheidungen <p>Hauptkennzeichen der attischen Polis sind</p> <p>Wissen, daß nur etwa ein Drittel der Bevölkerung Athens Vollbürger waren</p>	<p>Eigenart historischer Epochen</p> <p>1. Die Demokratie der attischen Polis</p> <p>1.1 Die politische Gleichheit aller Vollbürger unter Perikles</p>	<p>Häusliche Vorbereitung einer Darstellung in einem Lehrbuch</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung der Hauptkennzeichen der attischen Demokratie</p> <p>oder:</p> <p>Häusliche Vorbereitung ausgewählter Textauszüge (Thukydides)</p> <p>Analyse der Texte und Herausarbeitung der Kennzeichen der attischen Demokratie</p>	
<p>+ Vollbürger</p>			

3 Strukturierung der Geschichte3.2 Charakterisierung historischer Epochen und Erstellung einer Zeitleiste

3.2.1 Die Polis

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht, daß die attische Demokratie in der Spannung zwischen der Gleichheit aller Vollbürger und der Führung durch einzelne lebte</p> <p>Erkennen, daß die attische Demokratie in ihrer Gebundenheit an den Stadtstaat (Staatsgebiet, Sozialstruktur) nur bedingt als Modell für die moderne Demokratie gelten kann.</p>	<p>1.2 Das Spannungsverhältnis zwischen der politischen Gleichheit aller Vollbürger und der Führung der Polis durch den ersten Mann</p>		<p>Darstellung der Hauptkennzeichen der attischen Demokratie</p>
<p>Erstellen einer Zeitleiste</p> <p>2000 - 1000 Indoeurop. Einwanderung in Griechenland</p> <p>750 - 550 griech. Kolonisation</p> <p>594 Reformen Solons</p> <p>um 450 Durchs. der rad. Demokratie (Perikles)</p> <p>431 - 404 Pelop. Krieg</p> <p>338 Chäroneia (Hegemonie Makedoniens)</p> <p>um 150 Griechenl. röm. Provinz</p>		<p>Zusammenstellung der wichtigsten Daten und Begriffe durch einzelne Schüler etwa anhand des Geschichtsbuches der Sekundarstufe I</p>	

3 Strukturierung der Geschichte3.2 Charakterisierung historischer Epochen und Erstellung einer Zeitleiste

3.2.1 Altertum

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Erkennen, daß</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Eroberung überseeischer Provinzen u. die Begegnung mit dem hellenist. Osten Rom in eine Krise bringen - die Formen und Mittel des Stadtstaates nicht ausreichen zur Regierung und Verwaltung eines Weltreiches - die überlieferte geistige, soziale u. wirtschaftl. Ordnung zerfällt <p>Einsicht, daß Cäsars Versuch einer monarchischen Lösung für die inneren und äußeren Probleme Roms an der republ. Tradition scheitert</p> <p>Erkennen, daß Augustus</p> <ul style="list-style-type: none"> -im Prinzipat die beiden revolutionären Elemente Volkstribunat und Heerführung zu einer neuen Form von Alleinherrschaft un- 	<p>3.2.1.2 Das Römische Reich</p> <p>Roms Aufstieg zur Weltmacht durch den Sieg über Karthago und die Eroberung des hellenistischen Ostens</p> <p>Die Krise des röm. Staates als Folge der Expansion</p> <p>Rückwirkung des Provinzialsystems auf die gemeindestaatliche Verfassung Roms</p> <p>Wirtschaftlich-soziale Wandlungen im Gefolge der Expansion</p> <p>Caesars Alleinherrschaft und die republikanische Reaktion</p> <p>Der Prinzipat des Augustus</p>	<p>Darstellung der Ausdehnung Roms anhand einer durch einen Schüler (nach häuslicher Vorbereitung)</p> <p>Häusl. Vorbereitung von zusammenfassenden Darstellungen der einzelnen Unterthemen in einem Lehrbuch oder Taschenhandbuch</p> <p>Unterrichtsgespräch: Die Umwandlung Roms zum Weltreich</p> <p>Fixierung der wichtigsten Ergebnisse</p>	<p>Darstellung der -Folgen der römischen Expansion</p> <p>-Herrschaftsform des Prinzipats</p>

2 Strukturierung der Geschichte

3.2 Charakterisierung historischer Epochen und Erstellen einer Zeitleiste

3.2.1 Altertum (2)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>ter Respektierung überlieferter republik. Formen vereinigt</p> <p>-eine Friedensordnung begründet, die Jahrhunderte besteht, indem er die Provinzen durch besoldete Beamte verwalten läßt u. Militärkommando u. Zivilverwaltung trennt</p> <p>Kenntnis der wichtigsten Fakten, die zum Untergang des Röm. Reiches geführt haben</p>	<p>Der Niedergang des Römischen Reiches</p>		
<p>Kenntnis wichtiger Daten zur Römischen Geschichte: z.B.:</p> <p>Aufstieg Roms zur Weltmacht</p> <p>264-241 erster Punischer Krieg; Sizilien Provinz</p> <p>218-201 zweiter Punischer Krieg</p> <p>158 Ende des Makedonenreiches</p> <p>133 Provinz Asia</p> <p>133-123 Reformen der Gracchen</p> <p>102/101 Heeresreform des Marius</p> <p>60 1. Triumvirat</p> <p>44 Ermordung Caesars</p> <p>31 Sieg Oktaviens über Antonius bei Actium</p> <p>27 Begründung des Prinzipats durch Augustus</p>		<p>Zusammenstellung der wichtigsten Daten durch Schüler anhand eines Geschichtsbuches</p> <p>2. Jhdt. Adoptivkaiser</p> <p>212 röm. Bürgerrecht an alle Reichsangehörige</p> <p>um 300 Diokletian</p> <p>313 Toleranzedikt v. Mailand</p> <p>325 Konzil v. Nicäa</p> <p>391 Christentum Staatsreligion</p> <p>395 Teilung des Reiches</p> <p>476 Ende des Westr. Reiches</p>	<p>Überprüfung der Kenntnis des Datenkatalogs</p>

3.2 Charakterisierung historischer Epochen und Erstellung einer Zeitleiste

3.2.2 Mittelalter

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht, daß weltl.u.geistl. Gewalt die Ordnungsfaktoren der mittelalterl.Welt sind</p> <p>Erkennen,daß das Papsttum bis zum 11.Jhdt. in Abhängigkeit von der weltl.Universalgewalt steht</p> <p>Erkennen,daß die beiden Gewalten im Investiturstreit zusammenstoßen in der Forderung des Reformpapsttums nach Freiheit der Kirche u.Herrschaft der geistl.Gewalt über die weltl.Gewalt</p> <p>Erkennen,daß dieser Anspruch unvereinbar ist mit den kaiserl.Rechten bei der Papstwahl u.im ottonischen Reichskirchen-system</p> <p>Erkennen,daß im Kampf gegen die Stauffer das Papsttum die weltl.Gewalt aus dem sakralen Bereich ausschaltet</p> <p>Erkennen,daß der Herrschaftsanspruch des Papstes u.a.an den aufkommenden Nationalstaaten scheitert</p>	<p>3.2.2.1 Kaisertum und Papsttum</p> <p>Die Grundlegung des mittelalterlichen Verhältnisses von Kaisertum und Papsttum im Frankenreich</p> <p>Die Abhängigkeit des Papsttums in der Verbundenheit beider Gewalten</p> <p>Kampf um die Neuordnung des Verhältnisses von Kaisertum und Papsttum im Investiturstreit</p> <p>Verwirklichung u.Scheitern des universalen Herrschaftsanspruch des Papsttums</p>	<p>Häusl.Vorbereitung von kurzgefaßten Darstellungen in einem Lehrbuch oder Taschenbuch</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung u. Fixierung der wichtigsten Ergebnisse</p> <p>oder:</p> <p>Darbietung der Unterthemen in Form von Kurzzreferaten durch einzelne Schüler</p> <p>Überleitende Orientierung durch den Lehrer</p>	<p>Darstellung des Verhältnisses von Kaisertum und Papsttum im Mittelalter</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Kenntnis wichtiger Daten zur mittelalterl. Geschichte	751/54 Salbung Pippins durch den Papst; Pippinische Schenkung 800 Kaiserkrönung Karls d. Großen 910 Gründung Clunys 962 Kaiserkrönung Ottos d. Großen 1059 Papstwahldekret Nikolaus II. 1077 Canossa (Heinr. IV. - Gregor VII.) 1122 Wormser Konkordat 1198-1216 Papst Innozenz III. 1302 Bonifaz VIII.; Bulle "Unam Sanctam" 1338 Kurverein zu Rhense 1356 Goldene Bulle	Zusammenstellen der wichtigsten Daten durch einzelne Schüler anhand eines Geschichtsbuches	Überprüfung der Kenntnis des Datenkatalogs

3.2.2 Mittelalter

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht, daß im Früh- und Hochmittelalter das Lehnswesen ein politisch notwendiges Instrument der Herrschaft ist</p> <p>Erkennen, daß bei dem Fehlen einer Beamtenschaft eine relativ einheitl. u. funktionsfähige Verwaltung nur durch personale Rechts- u. Treuebindung möglich ist</p> <p>Erkennen, daß die dt. Lehnspyramide eine einheitl. Staatlichkeit verhindert u. daß die Erblichkeit der Lehen die kgl. Zentralgewalt gefährdet</p> <p>Erkennen, daß die Ottonen mit der Feudalisierung der Reichskirche u. die spätmittelalterl. Könige mit ihrer Hausmachtspolitik dieser Gefährdung zu begegnen suchen</p>	<p>3.2.2.2 König und Adel</p> <p>Lehnswesen u. Grundherrschaft als Grundlagen des mittelalterlichen Personenverbandsstaates</p> <p>Treue und Gefolgschaft, Grundelemente im Verhältnis von König und Adel</p> <p>Die "Lehnspyramide" in Deutschland u. ihre beschränkende Wirkung auf die Machtstellung des Königs</p> <p>Die Beschränkung der kgl. Macht durch zunehmende Erblichkeit der Lehen</p> <p>Stärkung der kgl. Macht durch vermehrte Ausstattung der Bischöfe u. Äbte mit Reichslehen und Privilegien</p>	<p>Häusliche Vorbereitung von kurzgefaßten Darstellungen in einem Lehrbuch oder Taschenhandbuch</p> <p>Lehrervortrag oder Schülerreferat</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung u. Fixierung der wichtigsten Ergebnisse</p> <p>Erstellen eines Schaubildes der Lehnspyramide</p>	<p>Darstellung des Verhältnisses von König und Adel im Mittelalter</p> <p>Stundenprotokoll</p>

3.2.2 Mittelalter (2)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Erkennen, daß es den Fürsten⁺ gelingt, das Königtum von sich abhängig zu machen, während es in den meisten Ländern der Krone gelingt, den Adel zu unterwerfen</p> <p>+ im Deutschen Reich</p>	<p>Hausmachtspolitik des Königtums im Spätmittelalter</p>	<p>Zusammenstellen der wichtigsten Daten durch einzelne Schüler anhand eines Geschichtsbuches</p>	<p>Überprüfung der Kenntnis des Datenkatalogs</p>
<p>Daten:</p> <p>um 500 Chlodwig</p> <p>732 Karl Martell - Schlacht bei Tours und Poitiers</p> <p>751 Pippin König der Franken</p> <p>800 Kaiserkrönung Karls d. Großen</p> <p>962 Kaiserkrönung Ottos d. Großen</p> <p>1220 Confoederatio cum principibus eccleseasticis</p> <p>1231 Statutum in favorem principum</p> <p>1338 Kurverein zu Rhense</p> <p>1356 Goldene Bulle</p> <p>1495 Reformreichstag zu Worms</p>			

3.2.2 Mittelalter

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Erkennen, daß mittelalterl. Herrschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> -an einzelne Personen u. ihre Rechte gebunden ist -nur ausgeübt werden kann von jemandem, der Schutz gewähren kann u. dessen Besitz u. Ansehen für diese Aufgabe ausreichen <p>Kenntnis, daß neben Einzelpersonen auch Genossenschaften Herrschaft ausüben</p> <ul style="list-style-type: none"> -Erkennen, daß Genossenschaften -mit der Entwicklung der mittelalterl. Stadt entstehen -aus im Prinzip gleichberechtigten durch Eid verbundenen Mitgliedern bestehen -als Gesamtheit Herrschaft ausüben <p>Erkennen, daß der Stadtbürger</p> <ul style="list-style-type: none"> -freier Anhänger eines genossenschaftl. Schwurverbandes ist, der ihn zur Traue gegenüber der Stadtgemeinde verpflichtet -Mitglied einer Gemeinde ist, die ihn als Genossen, nicht als Abhängigen schützt 	<p>3.2.2.3 Herrschaft - Genossenschaft</p> <hr/> <p>Mittelalterliche Herrschaft und Herrschaftsformen (Hauherrschaft, Schutzherrschaft, Gerichtsherrschaft, Grundherrschaft)</p> <p>Städtische Herrschaft und Genossenschaft (Stadtgemeinde, Gilde, Zunft)</p>	<p>Häusliche Vorbereitung kurzgefaßter Darstellungen in einem Lehrbuch oder in einem Taschenhandbuch</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung und Fixierung der Hauptkennzeichen mittelalterl. Herrschaft und Genossenschaft</p> <p>oder:</p> <p>Schülervortrag und Fixierung der Hauptkennzeichen mit Hilfe des Lehrers</p>	<p>Zusammenfassung der Hauptkennzeichen mittelalterlicher Herrschaft und Genossenschaft</p>

3.2.2 Mittelalter(3)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Erkennen, daß städtische Herrschaft von einer Oberschicht (Rat) für eine Gemeinschaft von Bürgern ausgeübt wird</p> <p>Einsicht, daß die freiheitlichere Stadtverfassung Modell für demokratische Staatstheorien liefert</p>			

3.2 Charakterisierung historischer Epochen und Erstellen einer Zeitleiste

3.2.3 Neuzeit

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Erkennen, daß die relig.Krise, die sich im späten MA abzeichnet, ihre Lösung nicht in einer Reform der Gesamtkirche findet, sondern in der Reformation zu ihrer Spaltung führt</p> <p>Wissen, daß die Verschleppung anstehender Reformen, Verweltlichung, soziale Spannungen, gegen Rom gerichtetes Nationalgefühl u.a. Voraussetzungen für die Reformation sind</p> <p>Einsicht, daß die Ausbreitung der Reformation u.d.kaiserl. Weltpolitik Karls V. unauflöslich miteinander verquickt sind</p> <p>Einsicht, daß das Landeskirchentum ein Schritt auf dem Weg zum fürstl. Absolutismus darstellt</p> <p>Erkennen, daß Calvin</p> <ul style="list-style-type: none"> -die Gemeinde zum Organisationskern der Kirche macht -das Widerstandsrecht gegen die weltliche Macht lehrt 	<p>3.2.3.1 Reformation und Glaubenskämpfe</p> <hr/> <p>Voraussetzungen für die Reformation</p> <p>Die Reformation und ihre gesellschaftl.-politischen Auswirkungen</p> <p>Die Wechselbeziehungen zwischen Reformation u.Reichspolitik</p> <p>Die Stärkung der fürstl.Macht durch die Entstehung der Landeskirchen</p>	<p>Darstellung der Ausbreitung der Reformation anhand einer Karte durch Schüler (nach häusl. Vorbereitung)</p> <p>Häusl.Vorbereitung kurzgefaßter Darstellungen der Unterthemen in einem Lehrbuch oder Taschenhandbuch</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung und Fixierung der wichtigsten Ergebnisse</p>	

3.2.3 Neuzeit (1)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>-durch die Lehre von der Prädestination den einzelnen stärker von staatl. und kirch. Bevormundung löst</p> <p>Erkennen, daß Reformation u. Gegenreformation einerseits das relig. Leben vertiefen, andererseits das Zeitalter der Glaubenskämpfe einleiten</p> <p>Erkennen, daß mit dem Westf. Frieden das Zeitalter der konfessionellen Kämpfe abschließt u. einem Zeitalter rein machtpol. Spannungen Platz macht</p>	<p>Das Zeitalter der Glaubenskämpfe</p>		<p>Darstellung historisch bedeutsamer Aspekte der Reformation und der Glaubenskriege</p>
<p><u>Daten</u></p> <p>1517 Ablassthesen Luthers</p> <p>1519 Wahl Karls V.</p> <p>1521 Reichstag von Worms</p> <p>1524/25 Deutscher Bauernkrieg</p> <p>1545-63 Konzil von Trient</p> <p>1546 Schmalkaldischer Krieg</p> <p>1555 Augsburger Religionsfrieden</p> <p>1598 Edikt von Nantes</p> <p>1618-48 Dreißigj. Krieg</p> <p>1648 Westf. Friede</p>		<p>Zusammenstellen der wichtigsten Daten durch einzelne Schüler anhand eines Geschichtsbuches</p>	<p>Überprüfung der Kenntnis des Datenkatalogs</p>

3.2.3 Neuzeit

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Erkennen, daß durch den Absolutismus die Partikulargewalten zugunsten eines modernen Staatsapparates u. einer Gewaltenkonzentration in der Hand des Königs zerschlagen werden</p> <p>Erkennen, daß der abs. Herrscher allein Gott und seinem Gewissen Rechenschaft schuldig ist u. nicht an die Mitwirkung od. Kontrolle irgendwelcher Institutionen gebunden ist</p> <p>Erkennen, daß die Herrschaftsform d. Abs. auf der sozialen u. wirtschaftl. Privilegierung von Adel und Geistlichkeit u. der rechtl. u. wirtschaftl. Abhängigkeit der Bauern u. Kleinbürger beruht</p> <p>Einsicht, daß die Veränderung der Sozialstruktur u. die Machtkonzentration i. d. Hand des Kgs. wesentl. Gründe für den Ausbruch der Franz. Revolution sind</p> <p>Erkennen, daß durch den Merkantilismus</p>	<p><u>3.2.3.2 Absolutismus</u></p> <p>Die Beseitigung der Partikulargewalten</p> <p>Der zentralistisch aufgebaute Staat als Insti Instrument des Herrschers</p> <p>Die pyramidale Sozialstruktur des Absolutismus</p> <p>Der Merkantilismus als</p>	<p>Häusl. Vorbereitung des Stoffes unter Verwendung eines Lehrbuchs oder Taschenhandbuchs</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung der Hauptkennzeichen des Absolutismus</p>	<p>Darstellung der Hauptkennzeichen des Absolutismus</p>

3.2.3 Neuzeit(3)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>mus der Staat die Wirtschaft als Instrument seiner Macht benutzt</p>	<p>Wirtschaftsform des Absolutismus</p> <p>Die Übernahme der abs. Herrschaftsform durch europ. Fürsten</p>		
<p><u>Daten:</u> 1614 letzte Einberufung der Generalstände 1648 Westfälischer Friede 1661-1715 Ludwig XIV.</p>			

3 Strukturierung der Geschichte

3.2.3 Neuzeit

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht, daß die Aufklärung in der ratio das einzige Mittel sieht, die Erscheinungen der Welt zu durchschauen, Unwissenheit u. Vorurteile zu beseitigen u. die gesellsch. Zustände zu verbessern</p> <p>Wissen, daß alle bisherigen gültigen Ansichten über Religion, Staat, Gesellschaft und Wirtschaft einer kritischen Neubeurteilung unterzogen werden</p> <p>Einsicht, daß Ausgangspunkt für die Staatslehre der Aufklärung das naturrechtl. Denken ist</p> <p>Kenntnis wesentlicher Gedanken der Staats- u. Gesellschaftstheorien der Aufklärung</p> <p>Wissen, daß die Ideen der Aufklärung in der amerik. Verf. u. der Franz. Rev. Wirksamkeit erlangen</p>	<p>3.2.3 Aufklärung und Revolution</p> <p>Das Wesen der Aufklärung</p> <p>Naturrechtliche Staatsbegründung</p> <p>Wesentliche Staats- und Gesellschaftstheorien der Aufklärung (Menschenrechte, Volkssouveränität, Vertragslehre, Widerstandsrecht, Gewaltenteilung)</p> <p>Auswirkungen der Ideen der Aufklärung auf die</p>	<p>Häusliche Vorbereitung der Einzelthemen anhand kurzgefaßter Darstellungen in einem Lehrbuch oder Taschenhandbuch</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung und Fixierung der wesentlichen Staatstheorien der Aufklärung u. ihrer Auswirkung auf die amerikanische Verfassung u. die Französische Revolution</p>	

3 Strukturierung der Geschichte

3.2.3 Neuzeit (3)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Wissen, daß in der Franz. Rev. die Idee der Volkssouveränität in versch. Weise verwirklicht wird u. daß die Begriffe "Freiheit", "Gleichheit", "Brüderlichkeit" als politische Ziele propagiert werden</p>	<p>amerikanische Verfassung und die Franz. Revolution</p>		<p>Die amerik. Unabhängigkeitserkl., Teile der Verfass. v. 1791 u. 93 oder die Diktatur Robespierres auf die dahinterstehenden Theorien zurückführen</p>
<p><u>Daten:</u> 1776 Amerikanische Unabhängigkeitserklärung 1789 Ausbruch der Französischen Revolution 1791 erste Verfassung 1793 zweite Verfassung 1793/94 Schreckensherrschaft 1795 Direktorium 1799 Konsulatsverfassung; Napolen erklärt die Rev. für beendet</p>		<p>Zusammenstellen der wichtigsten Daten anhand eines Geschichtsbuches durch einzelne Schüler</p>	<p>Überprüfung des Datenkatalogs</p>

3 Strukturierung der Geschichte

3.2.3 Neuzeit

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht, daß der Sozialismus seine polit. Voraussetzung im Gleichheitsstreben der Franz.Revolution, seine wirtschaftl. Voraussetzung in der Industrialisierung hat</p> <p>Einsicht, daß der Soz. die liberal-kapitalistische Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung durch eine am Gesamtwohl orientierte Sozialgesinnung in gemeinwirtschaftl. Formen umgestalten will</p> <p>Kenntnis von Grundbegriffen des Marxismus</p> <p>Einsicht in die Bedeutung von Marx für das polit.Selbstverständnis u.die Standortbest. der Arbeiterschaft im 19.Jhgt.</p> <p>Einsicht, daß revol.Soz.u.Reformsoz.nebeneinander bestehen</p>	<p>3.2.3.4 Sozialismus</p> <p>Das soziale Problem als Folge der industriellen Revolution</p> <p>Grundanliegen des Sozialismus</p> <p>Grundbegriffe des Marxismus</p> <p>Bedeutung von Marx für die Entwicklung der Folgezeit</p> <p>Lassalle - Bebel - Liebknecht</p>	<p>Erarbeiten (nach häusl.Vorbereitung anhand kurzgefaßter Darstellungen) wichtiger Grundbegriffe und Entwerfen von Schaubildern</p>	<p>Darstellung der Grundbegriffe des Marxismus u.der Entwicklung der deutschen Sozialdemokratie</p>

3.2.3 Neuzeit (4)

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<u>Daten:</u> 1844 Weberaufstand 1848 Kommunistisches Manifest 1863 Allgemeiner Deutscher Arbeiterverein; Lassalle 1864 Internationale Arbeiterassoziation 1869 Sozialdemokratische Arbeiterpartei 1875 Vereinigung der Bebelschen und Lassalleschen Richtung 1878 Sozialistengesetze 1919 K P D		Zusammenstellung der wichtigsten Daten durch einzelne Schüler anhand eines Geschichtsbuches	Überprüfung des Datenkatalogs

3 Strukturierung der Geschichte

3.2.3 Neuzeit

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Einsicht in die Zusammenhänge von Bevölkerungswachstum, Produktionssteigerung der Industrie u. der Expansionspolitik der Industriemächte</p> <p>Einsicht in das Zusammenwirken wirtschaftl., ideolog., strategischer u. exploit. Motive im Imp.</p> <p>Kenntnis der Grundgedanken, welche dem faschist. Spätimperialismus zugrunde liegen</p> <p>Einsicht, daß die imperiale Politik Deutschl. u. Italien zusammenführt</p> <p>Einsicht, daß Hitlers kontinentale Lebensraumpolitik zum 2. Weltkrieg führt</p>	<p>3.2.3.5 Imperialismus und Faschismus</p> <p>Bevölkerungswachstum und Wachstum der industriellen Produktion in den europäischen Industriestaaten in der 2. Hälfte des 19. Jhdts.</p> <p>Ziele und Rechtfertigung imperialistischer Politik</p> <p>Der fasch. Spätimper. Deutschlands u. Italiens: Hitlers Lebensraumideologie Rückgriff des ital. Fasch. auf die imperiale Trad. des alten Rom (Impero Romano)</p>	<p>Häuf. Vorbereitung von zusammenfassenden Darstellungen der Unterthemen in einem Lehrbuch oder Taschenhandbuch</p> <p>Unterrichtsgespräch: Erarbeitung u. Fixierung der Hauptkennzeichen des Imperialismus des 19. Jhdts. u. des faschistischen Spätimperialismus</p>	<p>Zusammenfassende Darstellung des Imperialismus des 19. Jhdts. u. des faschistischen Spätimperialismus</p>
<p>Daten: 1889 Faschoda; 1894-98 Hinwendung Deutschlands zur imperialistischen Politik; 1899-1902 Burenkrieg; 1935/36 Eroberung Abessiniens; 1939 Ausbruch des 2. Weltkriegs - Angriff auf Polen 1941 Angriff auf die UdSSR - Pearl Harbour</p>		<p>Vorber. durch einzelne Schüler</p>	<p>Überprüfung des Datenkatalogs</p>