

Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

1/2016



Historisches Lernen mit Konzepten

VGS

Verein für Geschichte und Sozialkunde
46. Jg./Nr. 1
Jänner-März 2016

Offenlegung lt. Pressegesetz: Der Verein, dessen Tätigkeit nicht auf Gewinn gerichtet ist, bezweckt die Förderung der Forschung, Lehre und Fortbildung in allen Bereichen der Geschichte und Sozialkunde.

Für den Inhalt verantwortlich: Obfrau a.o. Univ. Prof. Dr. Margarete Grandner

AU ISSN 004-1618

Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

Chefredaktion: Eduard Fuchs/Andrea Schnöller (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (christoph.kuehberger@sbg.ac.at)



Preise Jahresabonnement € 17,- (Studenten € 12,50), Einzelheft € 6,-, Sondernummer € 7,- zuzügl. Porto.
Bankverbindungen: Raiffeisenbank Weitra IBAN 343293600000024570, BIC RLNWATW1936

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413

Aboverwaltung: +43-1-4277/41330 (Marianne Oppel)

E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

<http://vgs.univie.ac.at>

Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht alle Inhaber von Text- und Bildrechten ausfindig gemacht werden. Für entsprechende Hinweise ist der Verein für Geschichte und Sozialkunde dankbar. Sollten Urheberrechte verletzt worden sein, werden wir diese nach Anmeldung berechtigter Ansprüche abgelden.

Titelbild:

Festival Internacional de Papagaios de Alcochete (Portugal). Foto: © Eduard Fuchs 2010.

Heftredaktion: Christoph Kühberger

Layout/Satz: Marianne Oppel

AutorInnen:

Heinrich Ammerer, Prof. Dr. MMag., Mitarbeiter am Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Stellvertretender Leiter des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen.

Wolfgang Buchberger, Mag., Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Thomas Hellmuth, Univ. Prof. Dr., Professor für Geschichtsdidaktik am Institut für Geschichte der Universität Wien.

Christoph Kühberger, Prof. Dr. habil., Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, derzeit Vizerektor sowie Leiter des Bundeszentrums „Gesellschaftliches Lernen“ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Wolfgang Kirchmayr, MMag., Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Elmar Mattle, Mag., Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Simon Mörwald, Mag., Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2016 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

StadT Wien

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

Inhaltsverzeichnis

Christoph Kühberger

2 Editorial

Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger

3 Historisches und politisches Lernen mit Konzepten

Die Grundlagen des Lernens mit Konzepten: Die Erweiterung und Differenzierung von Konzepten – Die Strukturierung des Unterrichts: Basiskonzepte und ihre Funktionen – „Lernen mit Konzepten“ vs. „Begriffslernen“ – Vom Abstrakten zum Konkreten – die Funktion von Teilkonzepten – Handlungsorientierung und Methodenbeispiele – Ausblick

Heinrich Ammerer

9 Oben und unten: „Macht“ und „Herrschaft“ im konzeptorientierten Unterricht

Einleitung – Reflexionsbaustein zum Konzept – Inhaltsbausteine: Verschiedene historisch-politische Aspekte von Macht und Herrschaft

Wolfgang Buchberger

19 Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht

Annäherung an das Thema – Perspektivität in historischen Quellen erkennen – Perspektivität in historischen Darstellungen erkennen – Das Prinzip der Retroperspektivität kennen und verstehen – Pluri- bzw. multiperspektivische Annäherungen

Simon Mörwald

29 Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht

Kriegsbegeisterung im Ersten Weltkrieg: Ein Stationenbetrieb (Fragekompetenz, Re-Konstruktionskompetenz) – Propagandadarstellungen im Ersten Weltkrieg (Re-Konstruktionskompetenz/bildliche Quellen kritisch hinterfragen) – Briefe zum Friedensvertrag von Saint-Germain (Re-Konstruktionskompetenz) – Erste Republik (De-Konstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz) – Der Umgang Österreichs mit dem Nationalsozialismus: Opfermythos (De-Konstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz)

Wolfgang Kirchmayr/Elmar Mattle

37 Leben, mit und von der Natur – Das Konzept „Lebens- und Naturraum“

Mittelalterliches Leben und Arbeiten in und mit der Natur – Die Beherrschung der Natur im Zeitalter des Absolutismus – Die Hainburger Au: Natur als Streitpunkt der Politik – Antworten zu den Arbeitsaufgaben

Editorial

Christoph Kühberger

Der Schwerpunkt „Historisches Lernen mit Konzepten“ schließt an eine seit Jahren laufende geschichts- und politikdidaktische Diskussion an. Auch der derzeit in Erprobung stehende neue Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ für die Sekundarstufe I, der aller Voraussicht 2016 implementiert wird, sieht ein „Lernen mit Konzepten“ für das historische und politische Lernen vor. Aus diesem Grund will dieses Schwerpunktheft einen grundlegenden Einblick in das historische Lernen mit Konzepten bieten.

Der Beitrag von Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger leitet daher in die theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes ein. Daran anschließend bieten vier Beiträge exemplarische Einblicke. Sie orientieren sich an zentralen Konzepten (Basiskonzepten) des fachspezifischen Lernens des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und skizzieren anhand von verschiedenen Beispielen Möglichkeiten, um Inhalte, Teilkompetenzen und Konzepte miteinander zu verbinden, wie dies auch im zukünftigen Lehrplan vorgesehen ist.

Heinrich Ammerer setzt sich mit der Doppelkategorie „oben-unten“ der Pandel'schen Dimension des Geschichtsbewusstseins auseinander und vertieft dabei das Basiskonzept „Macht“. Anhand von historisch-politischen Aspekten (Religion, Herrscherbilder, Anarchismus, Totalitarismus) wird das Konzept mit Methoden der Text- und Bildanalyse für den Unterricht fruchtbar gemacht.

Wolfgang Buchberger beschäftigt sich mit dem Basiskonzept der „Perspektivität“, stellt verschiedene Formen von Perspektiven vor und bereitet sie anhand der Beschäftigung mit verschiedenen Quellen und Darstellungstexten für die Unterrichtspraxis auf.

Simon Mörwald thematisiert das geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzip der Multiperspektivität und zeigt Einsatzmöglichkeiten im Unterricht an diversen Fragestellungen (Kriegsbegeisterung, Umgang mit Austrofaschismus und Nationalsozialismus nach 1945).

Wolfgang Kirchmayr und Elmar Mattle thematisieren „Lebens- und Naturraum“ als Basiskonzept und zeigen anhand historischer Beispiele aus verschiedenen Epochen (Landwirtschaft im Mittelalter, Gärten und Schloss Versailles als Modell, Proteste gegen den Kraftwerksbau in Hainburg) auf, inwieweit Natur genutzt bzw. inszeniert wird und damit grundlegende Hinweise auf das gesellschaftliche Zusammenleben geben können.

Der Schwerpunkt „Historisches Lernen mit Konzepten“ wurde vom *Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig* (www.geschichtsdidaktik.com) koordiniert. Es gilt in diesem Sinn den Mitarbeitern des Bundeszentrums, aber auch Thomas Hellmuth für die produktive Kooperation zu danken. Durch die Sonderfinanzierung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen wird es auch ermöglicht, diese Nummer der *Historischen Sozialkunde* an alle Sekundarstufenschulen zu versenden.

Historisches und politisches Lernen mit Konzepten

Konzeptuelles Lernen basiert auf (gemäßigten) konstruktivistischen Überlegungen und geht davon aus, dass jeder Mensch bestimmte Vorstellungen von der Welt, d.h. auch von Geschichte und Politik besitzt. Diese werden als „Konzepte“ bezeichnet und sind von individuellen Erfahrungen, Erziehung und Sozialisation abhängig (Sander 2014:77-89; Sander 2008:79-87, 95-104). Um mit diesen Vorstellungen fachdidaktisch zu arbeiten, muss Unterricht auf zentrale, immer wiederkehrende Konzepte, auf so genannte „Basiskonzepte“ ausgerichtet werden. Der Vorteil für die Lehrenden ist, dass sie damit über ein Instrumentarium verfügen, um entlang dieser Basiskonzepte aus der Fülle der historischen und politischen Informationen auszuwählen, womit auch gleichzeitig Unterricht strukturiert werden kann. Zudem erweitern die Lernenden diese Basiskonzepte anhand unterschiedlicher Fallbeispiele und Anwendungssituationen durch immer neue Wissens Elemente und verknüpfen dieses miteinander, wodurch Wissensnetze entstehen und ihr Verständnis über zentrale Bereiche des Faches kontinuierlich zunimmt.

Die Grundlagen des Lernens mit Konzepten: Die Erweiterung und Differenzierung von Konzepten

Die Vorstellungen von Lernenden, „pre-concepts“ oder „prior knowledge“, sind in erster Linie von Alltagswissen geprägt und daher zu meist noch recht undifferenziert. Die Lehrenden haben daher Lernräume zu schaffen, die die Wei-

terentwicklung solcher Schüler bzw. Schülerinnenvorstellungen durch elaborierte, wissenschaftlich fundierte Konzepte oder auch einen Konzeptwechsel („conceptual change“) gewährleisten (Manzel 2007:80; Kühberger 2012:44f).

Dazu ist es notwendig, dass die Lernenden zunächst über die eigenen historischen und politischen Konzepte reflektieren, sich auch mit den Konzepten anderer auseinandersetzen und damit ein „selbst-reflexives Ich“ entwickeln, das in der Lage ist, seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen zu erkennen (Hellmuth 2009:11-20). Damit verbunden ist die Reflexion über eigene Vorstellungen und die „Fesseln“ der Sozialisation. Dabei werden individuelle Vorstellungen des Historischen und des Politischen verändert bzw. ausdifferenziert. Selbstreflexion kann in diesem Sinn mit einem historischen und politischen Denken in Verbindung gebracht werden, das sich seiner Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Grenzen bewusst bleibt, mit einem reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstsein (Krammer 2008; Körber/Schreiber/Schöner 2007). Auf diese Weise kann – zumindest partiell – individuelle Autonomie erreicht werden (Hellmuth 2014:142-160; Lange 2004:36). Dabei reduzieren die Lernenden die komplexe gesellschaftliche Gegenwart auf Sinnzusammenhänge, d.h. sie verbinden einzelne gesellschaftliche Aspekte sinnhaft miteinander. Infolge von Diskursprozessen, der Interaktion mit anderen, stellen sie diese Sinnzusammenhänge aber immer wieder in Frage und revidieren

sie gegebenenfalls. Historische und politische Narrationen und die in ihnen benutzten Konzepte sind folglich weiterhin von Bedeutung, weil sie Bestandteil einer „dynamischen Identität“ sind. Auf diesem Wege werden Narrationen immer wieder hinterfragt, modifiziert oder durch neue ersetzt und bilden somit einen Gegenpol zu historischen und politischen „Meistererzählungen“, die Schülerinnen indoktrinieren und manipulieren. Konzeptuelles Lernen ist somit historisches, aber auch politisches Lernen, indem es auf „Mündigkeit“ ausgerichtet ist.

Die Strukturierung des Unterrichts: Basiskonzepte und ihre Funktionen

Im Zusammenhang mit dem konzeptuellen Lernen unterscheidet die Fachdidaktik zwischen „Basiskonzepten“ und deren „mental Repräsentationen“ (Petrik 2011:85f). „Basiskonzepte“ sind demnach als Gefäße zu betrachten, die die Lernenden im Laufe ihrer Schullaufbahn mit zunehmend differenzierteren (wissenschaftsorientierten) Inhalten füllen. Als solche dienen sie – wenn sie im Unterricht immer wieder zum Tragen kommen – den Lernenden auch als Orientierungsmarken und Anknüpfungspunkte, um neue bzw. unbekannte Fallbeispiele erschließen zu können. Darüber hinaus können sie mit anderen Basiskonzepten verknüpft werden. Dadurch erwerben die Lernenden vernetztes Wissen. Basiskonzepte helfen aber auch den Lehrenden bei der Unterrichtsplanung, indem sie zentrale Aspekte des Historischen und des Politischen fokussieren. Damit erleichtern sie die Auswahl aus der Fülle der historischen und politischen Inhalte und tragen zur Strukturierung des Unterrichts bei (Hellmuth 2014:234f).

Es existieren in der fachdidaktischen Diskussion durchaus unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Basiskonzepte den Unterricht strukturieren könnten. Für

den neuen österreichischen Lehrplan wurde eine systematische Dreiteilung von Basiskonzepten vorgenommen, die sich aus einem „domänenspezifischen Wissensmodell“ ableiten. Dazu wurden drei Konzeptebenen entworfen: historische Basiskonzepte, epistemische, d.h. erkenntnistheoretisch begründete Basiskonzepte, und gesellschaftliche Basiskonzepte (Kasten 1) (Kühberger 2012:46ff).

- Epistemische Basiskonzepte reflektieren das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl).
- Historische Basiskonzepte betrachten „Zeit“ als grundlegendes Konzept des historischen Denkens (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte).

- Gesellschaftliche Basiskonzepte fokussieren schließlich auf das menschliche Zusammenleben (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Leben- und Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung).

Kasten 1: Basiskonzepte (nach Kühberger 2012; Hellmuth/Kühberger 2016)

„Zeit“ als zentrales Basiskonzept historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel	
Zeitpunkte	Um Veränderungen fassen zu können, benötigt das historische Denken auch Zeitpunkte, also scheinbar statische Momente, die zeitliche Erklärungsmuster überhaupt erst ermöglichen. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass alle Jahreszahlen auswendig gelernt werden müssen. Vielmehr soll die Einsicht gewonnen werden, dass Zeitpunkte bestimmte Ereignisse markieren und damit etwa Geschichte als Erzählung strukturieren.
Zeitverläufe	Dies bezieht sich auf Vorstellungen, die den dynamischen Charakter von Zeit ordnen. Es gilt dabei jene Konzepte wiederkehrend zu bearbeiten, die wandelbare Momente beschreiben. Dazu zählen Teilkonzepte wie „Wandel“, „Prozess“ oder „Entwicklung“. Letztlich wird aber damit auch versucht, Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten konzeptionell zu fassen, weshalb Teilkonzepte wie „Stillstand“, „Veränderung“, „Trend“, „Bruch“, „Verfall“ oder „Fortschritt“ ebenfalls in diesen Bereich fallen.
Zeiteinteilungen	Konzepte der Zeiteinteilung beziehen sich dabei einerseits auf die physische Zeit, wie sie etwa in Datierungs- oder Kalendersystemen auffindbar sind, andererseits auf allgemein gebräuchliche Zeitbegriffe (z.B. „gestern“, „Vorjahr“) und auf konzeptionelle Erschließungen der Zeit, wie diese etwa in den Konzepten von „Vergangenheit“, „Gegenwart“ oder „Zukunft“, aber auch in Vorstellungen zu Epochen bzw. Periodisierungen (z.B. „Mittelalter“, „Renaissance“) auftreten.
Basiskonzepte, die das Zustandekommen von Wissen reflektieren	
Perspektive	Perspektiven strukturieren das historische und politische Denken. Aus den im Denken eingenommenen je spezifischen (ethnischen, religiösen, sozio-kulturellen, politischen etc.) Standorten ergaben sich in der Vergangenheit und ergeben sich in der Gegenwart verschiedene Perspektiven auf ein beobachtetes Phänomen. Dementsprechend gilt es etwa, Perspektiven in historischen Quellen zu erkennen und diese in Darstellungen entsprechend zu kennzeichnen. Aber auch Autoren/Autorinnen von Darstellungen über die Vergangenheit nehmen eine bestimmte Perspektive auf die Vergangenheit ein. Auch dies gilt es zu reflektieren. Zusätzlich sind Darstellungen der Vergangenheit zwangsläufig retroperspektivisch angelegt. Sie werden aus dem Heute heraus mit einem Blick in die Vergangenheit erzählt. Dies führt zu einer zusätzlichen Verzerrung, die es zu beachten gilt. Über multiperspektivische Annäherungen und über ein bewusstes Wechseln in andere Perspektiven wird versucht, Einseitigkeit auszugleichen.
Konstruktivität	Geschichte ist ein Konstrukt und keine Abbildung der Vergangenheit. Geschichte wird über einen kritischen Bezug zu historischen Quellen und Einsichten aus der Wissenschaft aufgebaut. Es gilt daher, den SchülerInnen die „Baupläne“ der Darstellungen der Vergangenheit und ihre verschiedenen Mechanismen näher zu bringen. Dazu zählt der Zusammenhang von historischen Quellen und den daraus ableitbaren Einsichten, aber auch der Aufbau einer Erzählung: Was wird wie erzählt? Welche erzählerischen Mittel werden dazu eingesetzt? Wie wird was in den Mittelpunkt gestellt? etc. Gleichzeitig werden in Erzählungen über die Vergangenheit (TV-Dokumentationen, Sachbuchtexte etc.) aber auch Bewertungen vorgenommen, die aufgedeckt werden müssen.

Auswahl	Eine Darstellung der Vergangenheit (Geschichte) kann nicht umfassend stattfinden. Es muss eine Auswahl über den Ausschnitt der Vergangenheit getroffen werden, der gezeigt werden soll. Dieser ist durch zeitliche und räumliche Einschränkungen, durch den spezifischen Fokus (Alltagsgeschichte, Politikgeschichte etc.) geprägt und zudem nur in Teilen in Quellen überliefert. Eine solche Auswahl schränkt den Aussagewert und die Gültigkeit des Ergebnisses ein, gleichzeitig wird über diese Einschränkung die Darstellung der Vergangenheit aber auch erst ermöglicht.
Belegbarkeit	Historische Quellen sind jene Medien der Überlieferung, aus denen über methodische Verfahren Kenntnisse über die Vergangenheit gewonnen werden können. Sie treten in je spezifischen Formen auf (u.a. schriftliche, gegenständliche, mündliche Quellen) und bedürfen in ihrer Nutzung einer ausreichenden historischen Kontextualisierung sowie einer gattungsadäquaten Quellenkritik. Die methodisch kontrollierten Ergebnisse der Quellenkritik aus verschiedenen Quellen dienen letztlich als Beleg für historische Interpretationen.

Gesellschaftliche Basiskonzepte/Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren

Vielfalt/Diversity	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Wahrnehmung von vielfältigen Erfahrungen, Ideen, Überzeugungen und Haltungen von Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen, ethnischen und sozialen Zugehörigkeiten, geschlechtlichen Identitäten, ideologischen und religiösen Anschauungen, Altersstrukturen, körperlichen Möglichkeiten uvm.
Kommunikation	Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge strukturiert sich aus der Einsicht, dass gesellschaftliche Entwicklungen unter anderem von der Kommunikation der Menschen untereinander abhängig sind. Dazu bedienen sich diese bestimmter Zeichensysteme und Medien. Zudem ist unser Wissen über Vergangenheit und die politische Gegenwart auch von den Interpretationen von Menschen (WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen etc.) abhängig, die nicht isoliert agieren, sondern sozial interagieren.
Handlungsspielräume/Agency	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen über menschliche Handlungsspielräume (<i>agency</i>). Durch die Analyse der Handlungsspielräume gelingt es, Handlungskontexte, die auch dem Handelnden unbewusst sein können, in den Blick zu nehmen. Dabei wird deutlich, dass Veränderungsprozesse nicht von Personen unabhängig, gleichsam vom ‚Schicksal‘ bestimmt verlaufen, sondern durch diese beeinflussbar sind. Verbunden mit dem Basiskonzept „Macht“ zeigen sich zudem die Möglichkeiten und Grenzen von Handlungsspielräumen.
Normen	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen, wie Normen soziale Interaktion und Kommunikation beeinflussen. Normen werden gesellschaftlich erzeugt und können in Rechtsbeständen (Recht) münden. Normen stammen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen (z.B. religiöse Normen, sozial erwartetes Verhalten, rechtsstaatliche Gesetze).
Macht	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen von und den Umgang mit Macht, was zu konkreten Herrschaftsformen führt. Grundsätzlich besitzt Macht keine negative Bedeutung. Sie ist neutral als zentrales Element von Geschichte und Politik aufzufassen. Als solches dient Macht als Grundlage für (politische) Entscheidungen und Veränderungen, wobei Macht freilich auch eine negative Bedeutung erhalten kann. Macht und Machtausübung bleiben nicht nur auf den inneren Bereich einer Gesellschaft oder von sozialen Beziehungen beschränkt, sondern können sich auch in expansiven, ausgreifenden Formen zeigen (z.B. Krieg, Konflikt, Expansion). Macht zeigt sich aber auch in Institutionen, deren Befugnissen und deren Legitimation.
Struktur	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über das Erkennen systemischer Zusammenhänge, die das aufeinander bezogene Handeln von Einzelnen, Gruppen oder Organisationen umfassen. Damit sind komplexe gesellschaftliche Strukturen wie z.B. Sozialstrukturen oder Wirtschaftsordnungen ebenso gemeint wie individuell-kleinräumig bedingte Systeme (z.B. Subkulturen).
Lebens-/Naturraum	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Einsicht in Möglichkeiten des Lebens in und mit der Natur im ökologischen Sinn. Raum – hier weiter gefasst als eine topografische Verortung – kann dabei als Produkt des Menschen („Kulturlandschaft“), aber auch als naturgeschichtlich determiniertes System begriffen werden, sollte jedoch letztlich als Teil des „Ökosystems“, der „Umwelt“ bzw. des „Habitats“ oder eben des „Lebensraumes“ verstanden werden.

Verteilung	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen zur Verteilungsproblematik innerhalb einer Gesellschaft sowie gesellschaftsübergreifend. Aus der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse und der Begrenztheit der zu ihrer Befriedigung notwendigen Ressourcen ergibt sich die Frage der gerechten Verteilung. Neben rationalen Überlegungen existieren in Gesellschaften auch immer wieder spontane und irrationale Verhaltensweisen (z.B. durch Emotionen beeinflusste oder auch in Ideologien implizite irrationale Verhaltensweisen), die sich auf politische Entscheidungen im Umgang mit der Verteilung der Ressourcen auswirken. Die Bedeutung der Multiperspektivität wird bei diesem Basiskonzept deutlich, weil unterschiedliche Auffassungen gerechter Verteilung existieren können.
Arbeit	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen des bewussten und zielgerichteten Handelns von Menschen zur Sicherung der Grundbedürfnisse („Existenzsicherung“), der notwendigen Tätigkeiten für eine Gemeinschaft („Dienst an der Gemeinschaft“), der individuellen Entwicklung hinsichtlich Fähigkeiten und Selbstbewusstsein („Persönlichkeitsentfaltung“), aber auch der konsumtiv ausgerichteten Bedürfnisse zur Befriedigung von Wünschen.

„Lernen mit Konzepten“ vs. „Begriffslernen“

Im Gegensatz zu den Diskussionen in der Politikdidaktik, in der es einen breiten Diskurs zu Basiskonzepten gibt (vgl. Weißeno 2009 u.a.; Kühberger 2009; Hellmuth/Klepp 2010:103-107; Autorengruppe 2011; Germ 2015), wird in der geschichts-didaktischen Diskussion nicht selten von „Begriffslernen“ gesprochen (etwa: Sauer 2015), wobei hier auf ganz unterschiedliche Begriffe verwiesen wird. Zwar sind mit diesem Begriffslernen durchaus auch jene subjektorientierten Zugangsweisen gemeint, die an den mentalen Modellen der Lernenden, an den SchülerInnenvorstellungen, arbeiten, wie dies eben ein „Lernen mit Konzepten“ vorsieht. Allerdings fokussiert Begriffslernen auch auf den Begriff als „Wort“ (Lexem) selbst, auf seine Herkunft und Semantik (Alavi 2004:41). Lernen mit Konzepten betont dagegen vor allem das Verständnis der Lernenden, ihre historischen und politischen Vorstellungen, und möchte diese anhand von Fallbeispielen wissenschaftsorientiert weiterentwickeln (vgl. Kühberger 2012; Dück 2013; Mathis 2015). Ein Lernen mit Konzepten stemmt sich gegen ein triviales Festschreiben einer Definition für einen Begriff, die auswendig zu lernen ist. Es geht vielmehr darum, dass SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, ihr

Vorverständnis, welches sie in der Regel in der Alltagswelt erworben haben, einzubringen, dieses aber dann gleichzeitig im Fachunterricht weiterentwickeln zu können. Es ist demnach weniger ein Arbeiten am Begriff, als vielmehr ein Arbeiten an den historischen und politischen Vorstellungen der Lernenden sowie ein Verwenden der Konzepte zum Durchdringen von (unbekannten) Fallbeispielen bei der Betrachtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Vom Abstrakten zum Konkreten – die Funktion von Teilkonzepten

Den im Lehrplan verankerten Basiskonzepten sind so genannte Teilkonzepte zuzuordnen, um sie auf die praktische Ebene des Unterrichts zu übertragen. Den Lehrenden wir hier ein gewisser Freiraum gelassen, zumal die Basiskonzepte aufgrund ihrer Abstraktheit mit diversen, auch von den Lehrenden als wichtig empfundenen Teilkonzepten in Verbindung gesetzt werden können. So können etwa „Revolution“, „Reform“ und „Widerstand“ (3. Klasse, Modul 7), ebenso „Freiheit“ sowie „Demokratie“ und „Feudalismus“ (2. Klasse, Modul 7) als Teilkonzepte genannt werden, die unter anderem – je nach Unterrichtsentwurf und Gewichtung der dabei behandelten Fragestellungen – den Basiskonzepten „Struktur“, „Macht“,

„Kommunikation“, „Handlungsspielräume“, „Perspektive“, „Diversität“, „Normen“ und „Verteilung“ zuzuordnen sind.

Im Detail lässt sich dieses Beispiel für Teilkonzepte folgendermaßen erklären: Das Basiskonzept „Macht“ zielt etwa auf die Frage ab, wer die Möglichkeit besitzt, gesellschaftliche Situationen auf welche Weise zu verändern und wer durch eine Revolution oder Reform mehr „Freiheit“ erlangt bzw. welches gesellschaftliche System, etwa die feudale Gesellschaft, durch ein anderes System, etwa durch die „Demokratie“, abgelöst wird. Dabei wird auch das Basiskonzept „Normen“ abgedeckt, indem unter anderem eine Transformation von gesellschaftlichen Normen und Werten infolge einer Revolution oder Reform thematisiert wird. Damit in Verbindung stehen die Basiskonzepte „Handlungsspielräume“ und „Diversität“, die sich zum Beispiel um die Frage drehen, welche historischen Akteure welche Handlungsmöglichkeiten besitzen und erlangen bzw. wer in welcher Form „Widerstand“ leisten kann. Ferner wird das Basiskonzept „Verteilung“ behandelt, wenn im Zusammenhang mit den Ursachen sowie mit den Zielen und Folgen von Revolutionen oder Reformen die Verteilung von Ressourcen angesprochen wird. Das Basiskonzept „Perspektive“ findet sich schließlich in der Frage, wer ein his-

torisches Ereignis wie eine Revolution – als Zeitgenosse oder als ferner Betrachter aus der Gegenwart – auf welche Weise beurteilt.

Die hier erwähnten Basis- und Teilkonzepte kommen nicht nur bei einer Revolution, sondern bei allen Revolutionen, die im Unterricht behandelt werden, sowie bei der Thematisierung anderer historischer und politischer Themen, etwa von Aufständen und Reformen oder partiell auch beim staatsbürgerkundlichen Unterricht, zum Tragen. Sie erlauben letztlich den Lernenden, isoliertes Wissen sinnhaft miteinander zu verbinden und somit Wissensnetze zu schaffen.

Handlungsorientierung und Methodenbeispiele

Bei einem Lernen mit Konzepten, das insbesondere Basiskonzepte als wiederkehrende Einsichtsmodi verwendet, ist es unumgänglich, ein methodisches Repertoire zu nutzen, welches das Vorwissen und (Vor-)Verständnis der Lernenden aktiviert.

Es ist daher etwa möglich, Konzepte mit dem allgemeindidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung zu verbinden. Die Lernenden sind dabei angehalten, sich mit einem Lerngegenstand selbstständig zu beschäftigen und dabei affektive und kognitive Lernvorgänge miteinander zu verknüpfen (Völkel 2008:22, 27). Handlungsorientierung darf allerdings nicht mit Erlebnislernen verwechselt werden. Vielmehr müssen die Erlebnisse von einer konkreten auf eine abstrakte Ebene gehoben werden – aus Betroffenheit entsteht somit Erkenntnis. Dabei reflektieren die Lernenden über ihre im Zuge des Lernprozesses gemachten Erlebnisse, womit sich diese zu Erfahrungen und in einem weiteren Schritt zu Erkenntnissen wandeln (Detjen 2000:33; Hellmuth 2009:85). Auf diese Wei-

Kasten 2: Drei mögliche Zugänge zu den Konzepten von Vorstellungen

Standbilder (Janssen 2007:15), die in Gruppenarbeit erstellt werden, regen zu bestimmten Basis- und Teilkonzepten, etwa zu „Freiheit“, „Revolution“ oder „Unterdrückung“, die Phantasie der Lernenden an und führen zum Erfahrungs- und Wissensaustausch unter den Lernenden, somit auch zu ersten individuellen Konzepterweiterungen. Haben die Gruppen ihre Standbilder präsentiert, müssen diese nun von den Mitschülern und -schülerinnen interpretiert werden. Im Anschluss daran werden diese Interpretationen mit den Deutungen der jeweiligen Gruppe, die für ein Standbild verantwortlich ist, konfrontiert. Die unterschiedlichen Schüler- und Schülerinnenkonzepte sollten festgehalten und am Ende der Unterrichtseinheit mit den nunmehrigen Konzepten verglichen werden. Dafür eignet sich zum Beispiel das sogenannte „Denkblatt“, bei denen die SchülerInnen in Einzel-, Partner- oder auch Gruppenarbeit Schlagworte auf einem Bogen Papier notieren (Wenzel 2011:64-69). Die Denkblätter werden im Klassenraum zumindest während der für das Thema reservierten Unterrichtszeit präsentiert und am Ende der Unterrichtseinheit zum Vergleich herangezogen bzw. erweitert.

Eine ähnliche Funktion wie Standbilder besitzen **Collagen** (Völkel 2008:137), in denen Bilder, Texte und Materialien gesammelt und arrangiert werden, um die eigenen Vorstellungen zu einem Konzept zu veranschaulichen. Collagen sind auch geeignet, am Ende einer Unterrichtssequenz die erweiterten individuellen Konzepte zu dokumentieren und zu diskutieren (Hellmuth/Klepp 2010:223-242).

Hat man es mit Lernenden zu tun, die sich gerne kreativ betätigen, wäre es denkbar, dass sie eine **Zeichnung** zu ihren Vorstellungen anfertigen. Derartige Bilder könnten den Ausgangspunkt bieten, um verschiedene, darin angelegte fachspezifische Momente zu erörtern. So bieten sich etwa Zeichnungen zu „Rittern“ in der Sekundarstufe I an, um anhand der Ergebnisse danach zu fragen, woher die Lernenden wissen, wie ein Ritter im Mittelalter ausgesehen haben und wie man dies anhand von Quellen herausfinden könnte (Basiskonzept: „Konstruktivität“ und „Belegbarkeit“); oder man nutzt die Bilder, um das Vorverständnis zum Konzept „Ritter“, das von den SchülerInnen in den Unterricht eingebracht wurde, zu bearbeiten (Kühberger 2010:51).

se steht Lehrenden ein vielfältiges Repertoire zur Verfügung, wie man die Vorstellungen der Lernenden aktivieren und weiterentwickeln könnte (vgl. Kasten 2).

Ausblick

Einem Politik- und Geschichtsunterricht, der die Verständnis- und Vorstellungsstrukturen der SchülerInnen bewusst aktiviert und im Unterricht verarbeitet, kann es gelingen, den Lernenden zentrale und nachhaltige Einsichten in das Historische und Politische zu gewähren. Die dahinter liegende Idee, wonach historisches und politisches Lernen nicht nur durch Fachdisziplinen

bestimmt wird, sondern gleichzeitig immer auch durch „mentale Repräsentationen“ der SchülerInnen, verdeutlicht einmal mehr, dass eben auch fachspezifische Lernprozesse von einzelnen denkenden Subjekten abhängig sind, welche die Weltwahrnehmung potenziell unterschiedlich verarbeiten (vgl. Amerer/Hellmuth/Kühberger 2015). Lernen mit Konzepten bedeutet daher für LehrerInnen im fachspezifischen Kontext, Anregungen zu geben, um sich und seine eigenen Vorstellungen kritisch zu hinterfragen und mit neuen Inhalten in Verbindung zu setzen.

LITERATUR

- H. AMMERER/T. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus 2015.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (Hg.), Konzepte der politischen Bildung. Bonn 2011.
- J. DETJEN, Erfahrungsorientierung, in: H.-W. KUHN/P. MASSING (Hg.), Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3. Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach am Taunus 2000, 32-34.
- A. DÜCK, Schülervorstellungen zu historischem Wandel. Eine Empirische Untersuchung. Hamburg 2013.
- K. EDER, Kollektive Identität, historisches Bewußtsein und politische Bildung, in: W. CREMER (Hg.), Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Opladen 1990, 351-367.
- A. GERM, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Wien 2015.
- T. HELLMUTH, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck-Wien-Bozen 2009, 11-20.
- T. HELLMUTH, Entscheidende politische Sozialisation. Politische Bildung in der Unterstufe, in: Ders. (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck-Wien-Bozen, 81-96.
- T. HELLMUTH, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach am Taunus 2014.
- T. HELLMUTH/C. KLEPP, Politische Bildung. Wien 2010.
- T. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“. Hg. v. BMBF. Wien 2016 (in Vorbereitung).
- B. JANSSEN, Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag (Politische Bildung – Kleine Reihe, 22). Schwalbach am Taunus 2007.
- R. KRAMMER, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenzstrukturmodell, in: Informationen zur Politischen Bildung 29/2008, 5-14.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.
- Ch. KÜHBERGER, Welches Wissen benötigt die politische Bildung?, in: Informationen zur Politischen Bildung 30/2009b.
- Ch. KÜHBERGER, Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. Zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerbs im frühen politischen Lernen, in: Ch. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER (Hg.), Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis. Innsbruck-Wien 2010, 43-59.
- Ch. KÜHBERGER, Konzeptionelles Lernen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: Ders. (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach am Taunus 2012, 33-74.
- Ch. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (= Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2). Innsbruck 2015.
- D. LANGE, Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach am Taunus 2004.
- S. MANZEL, Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interviewstudie zum Kernkonzept Europa. Münster 2007.
- Ch. MATHIS, Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden. Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion). Baltmannsweiler 2015.
- A. PETRIK, Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertbezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen“, in: AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (Hg.), Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus 2011, 69-93.
- W. SANDER, Politik entdecken – Freiheit leben. Demokratische Grundlagen politischer Bildung. 3., durchgesehene Aufl., Schwalbach am Taunus 2008.
- W. SANDER, Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus, in: Ders. (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus 2014, 77-89.
- M. SAUER, Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht, in: Geschichte Lernen 168/2015/28, 2-11.
- B. VÖLKEL, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus 2008.
- G. WEISSENO/J. DETJEN/I. JUCHLER/P. MASSING/D. RICHTER, Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach am Taunus 2009.
- B. WENZEL, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach am Taunus 2012.

Oben und unten: „Macht“ und „Herrschaft“ im konzeptorientierten Unterricht

„Also der Chef in Österreich ist ja der Heinz Fischer, er macht halt alles für uns, aber dass er Macht hätte kann man so nicht sagen, weil es gibt ja zur Zeit keinen der was die Welt erobert.“

Schüler, 14 Jahre

„Jeder hat Macht, Macht auf unterschiedliche Arten. Manche haben mehr Macht als andere. In einer demokratischen Gesellschaft haben diejenigen, denen mehr Leute vertrauen, mehr Macht als jene, denen weniger vertrauen. In einer Demokratie schauen wir auf die Fähigkeiten einer Person, nicht auf ihre Abstammung oder ihr Blut wie im Mittelalter.“

Schüler, 17 Jahre (aus Interviews zu Ammerer/Seixas 2015)

Einleitung

Der kommende Lehrplan GSK/PB für die Sekundarstufe I wird voraussichtlich nicht nur kompetenz-, sondern auch konzeptorientiert sein. Konzeptorientierung bedeutet in planerischer Hinsicht, Unterrichtssequenzen nach Möglichkeit in einen thematischen Rahmen zu packen, der die Erschließung und Vertiefung eines historisch-politischen Basiskonzepts erlaubt. Ein solcher Unterricht ist am Erwerb eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins ausgerichtet und daher auch immer kompetenzorientiert angelegt.

Eines der im Unterricht zu behandelnden historisch-politischen Basiskonzepte ist „Macht“. Macht bezeichnet nach der richtungsweisen Definition von Max Weber „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1972:28). Demnach fasst Macht das Vermögen von handelnden Subjekten zusammen, auf das Handeln anderer Individuen Einfluss nehmen zu können. Eng verwandt ist Macht dabei mit dem

Konzept der „Handlungsspielräume“ (vgl. Kühberger 2016). Politische Macht ist in dieser Leseart nur eine der Erscheinungsformen von Macht (neben beispielsweise ökonomischer Macht, medialer Macht, militärischer Macht etc.), im allgemeinen Verständnis (und ohnehin im historisch-politischen Unterricht) jedoch die bedeutendste. Im politischen Kontext drückt sich Macht durch die Einflussmöglichkeiten auf politische bzw. gesellschaftliche Prozesse und Entscheidungen aus. Im Rahmen eines politischen Systems verfestigt sie sich zu Herrschaftsstrukturen (vgl. Sander 2007). Unter „Herrschaft“ kann man dabei, wiederum Max Weber folgend, legitimierte Entscheidungsgewalt in formalisierten Strukturen verstehen, die institutionalisiert ist und der sich die Betroffenen (freiwillig oder unfreiwillig) unterwerfen.

Die historische Sozialkunde interessiert sich im besonderen Maße für die mannigfaltigen Machtstrukturen innerhalb von Gesellschaften und sozialen Gruppen. Für Hans-Jürgen Pandel ist das Verständnis von asymmetrisch verteilten Machtverhältnissen (ausgedrückt durch die Dichotomie „mächtig/ohnmächtig“ bzw. „oben/unten“) in der Gesellschaft eine eigene Dimension menschlichen Geschichtsbewusstseins („politisch-historisches Bewusstsein“), die es im Unterricht zu fördern gilt (vgl. Pandel 1987:136).

Peter Seixas sieht die Überlegung, wessen Handlungen derart wirkmächtig sind, dass sie zu historischem Wandel führen, als eine zentrale Fragestellung des historischen Denkens an (vgl. Seixas 1998).

Eine qualitative Vergleichsstudie zu historischen und politischen Konzepten hat gezeigt, dass Schülerinnen ihre Vorstellungen über Macht zwischen der achten und der zwölften Schulstufe sehr stark ausdifferenzieren (vgl. HCA-CY 2015). Herrschen bei den 14-jährigen noch enge Vorstellungen vor, die „Macht“ auf militärische („Hitler hatte Macht“, „die USA haben Macht“), politische („der Präsident hat Macht“) oder ökonomische („Leute mit Geld haben Macht“) Faktoren reduzieren und damit nur gesellschaftlichen Eliten Macht zugestehen, betrachten 18-jährige Macht allgemeiner als Summe aller Einflussmöglichkeiten, die Subjekten in unterschiedlichem Maße („Gruppen haben mehr Macht als Einzelne“, „Menschen mit vielen Ressourcen haben mehr Macht“), auf unterschiedliche Weise (z.B. subtile Beeinflussung, physischer Zwang, emotionale Erpressung) und auf unterschiedlicher Grundlage (z.B. physische Stärke, Eloquenz, Charisma, Wissensvorsprung, Organisationsfähigkeit) zukommt.

Da „Macht“ und „Herrschaft“ grundlegende Elemente jeder Politik- und Sozialgeschichte sind, lassen sie sich anhand einer Vielzahl von thematischen Gelegenheiten (z.B. Sklaverei, politische Systeme, Kolonialismus etc.) in allen Schulstufen erschließen. Nachfolgend werden einige exemplarische Herangehensweisen für die 6.-8. Schulstufe (sowie auf letzterer aufbauend für die Sekundarstufe II) als „Bausteine“ skizziert, die jeweils auf einen gemeinsamen einführenden Re-

Beantworte die folgenden Arbeitsfragen und löse die Arbeitsaufgaben:

1. Was bedeutet „Macht“ für Dich? Wer hat Macht? Wer hat keine Macht?
2. Gab es in den letzten Tagen eine Situation, in der Du Dich selbst mächtig gefühlt hast? Gab es eine Situation, in der Du Dich ohnmächtig gefühlt hast? Welche Situationen überwiegen in Deinem Alltag?
3. Zeichne auf ein Blatt Papier eine lange waagrechte Linie (x-Achse) und am linken Blattrand eine lange senkrechte Linie (y-Achse). Unterteile die waagrechte Linie in 10 Abschnitte: Das sind die Lebensjahrzehnte eines Menschen (0-10 Jahre, 10-20 Jahre etc.). Die y-Achse hingegen steht für die Macht, die Menschen haben. Zeichne nun in einer Kurve ein, wie sich die Macht verändert, die Menschen im Laufe eines Lebens Deiner Meinung nach haben.
4. Von welchen Faktoren (z.B. Alter, Beruf, Geschlecht ...) hängt es Deiner Meinung nach ab, ob Menschen Macht haben?
5. In welchen Berufen üben Menschen Macht über andere aus?
6. Wer hat mehr Macht:
 - a) Jemand, der anderen schaden kann, oder jemand, der anderen helfen kann?
 - b) Jemand, der andere verletzen kann (z.B. Soldat/Soldatin), oder jemand, der andere heilen kann (z.B. Arzt/Ärztin)?
 - c) Jemand, der anderen Befehle geben kann, oder jemand, der Befehle verweigern kann?
 - d) Jemand, der viel besitzt, oder jemand, der berühmt ist?
7. Angenommen, es gäbe auf der Welt nur Dich und ein kleines Kind, für das Du sorgst. Du wärst der mächtigste Mensch der Welt. Hättest Du dann mehr oder weniger Macht als jetzt?
8. Erkläre folgende Redensarten:
 - a) „Unter den Blinden ist der Einäugige König.“
 - b) „Für die Maus ist die Katze ein Löwe.“
 - c) „Ein Floh kann einen Löwen mehr ärgern als umgekehrt.“
 - d) „Willst du den Charakter eines Menschen kennenlernen, so gib ihm Macht.“
 - e) „Wissen ist Macht.“
9. Das Wirtschaftsmagazin „Forbes“ erstellt jedes Jahr eine Liste der „mächtigsten Menschen der Welt.“ Darauf finden sich PolitikerInnen und Chefs von großen Firmen, aber z.B. auch einflussreiche Religionsführer. 2015 stand Russlands Präsident Vladimir Putin an erster Stelle. Die Personen auf der Liste werden danach gereiht, wie viel Macht sie in den folgenden vier Bereichen haben:
 - a) Einfluss auf das Leben einer großen Zahl von Menschen (z.B. ist der Papst der religiöse Anführer von einer Milliarde Katholiken)
 - b) Macht über Ressourcen oder Geldmittel (z.B. ist Bill Gates der reichste Mensch der Welt, Barack Obama der Staatschef der wichtigsten Wirtschaftsmacht)
 - c) Einfluss auf wichtige globale Ereignisse (z.B. hatte die deutsche Kanzlerin Merkel großen Einfluss auf die europäische Flüchtlingspolitik)
 - d) Macht in verschiedenen Bereichen gleichzeitig (z.B. ein wichtiger Politiker, der gleichzeitig einflussreicher Geschäftsmann ist)
 Begründe, ob Du diese Kriterien für gut geeignet hältst, um Macht zu definieren. Überlege anschließend, wer in Deinem Bekanntenkreis und in Deinem Land (Österreich) nach diesen Kriterien der/die Mächtigste wäre.
10. Wenn Menschen sich darauf einigen, dass manche in einem sozialen System (einer Gruppe, einer Firma, einer Einrichtung, einem Staat usw.) Macht über andere haben sollen, dann entsteht „Herrschaft“. Die Herrscher fällen Entscheidungen und geben die Regeln vor, nach denen sich die Beherrschten richten müssen. Im Englischen bezeichnet „ruler“ (HerrscherIn) eben jene Person, welche die „rules“ (Regeln) macht. Zum Beispiel „herrschen“ in Firmen die ChefInnen in gewisser Hinsicht über untergeordnete Angestellte und Eltern „herrschen“ in mancherlei Hinsicht über ihre minderjährigen Kinder. Finde drei weitere Beispiele für Herrschaftsverhältnisse.

flexionsbaustein gesetzt werden. Die Bausteine sind nicht als fertige Unterrichtsbeispiele konzipiert (insbesondere bei den jüngsten Lernaltern und in der Sekundarstufe I müssten manche Aufgabenstellungen situativ an das Leistungsniveau der SchülerInnen angepasst werden – hierzu sollte auch die Differenzierung in Basis- und Erweiterungsaufgaben Hilfestellung bieten), sondern als Anregungen, welche die thematische Bandbreite der Umsetzungsmöglichkeiten illustrieren sollen.

Reflexionsbaustein zum Konzept

Im Sinne einer thematischen Rahmung steht am Beginn der Unterrichtssequenz die Reflexion über das Wesen von Macht bzw. Herrschaft. Dabei wird an individuelle Erfahrungen aus der Lebenswelt der SchülerInnen angeknüpft.

Inhaltsbausteine: Verschiedene historisch-politische Aspekte von Macht und Herrschaft

Religion als Machtfaktor (ab 6. Schulstufe)

Im Feld „Antike“ spielt das Konzept Macht traditionell bei der Evolution der politischen Systeme (z.B. Vergleich athenische Demokratie – heutige Demokratie, römische Herrschaftsgeschichte) eine zentrale Rolle. Der neue Lehrplan will u.a. auch die Religion als Mittel der Legitimation von Macht und der Erzeugung von gesellschaftlicher Identität behandeln. Darauf bezieht sich auch dieser Baustein. Vergleichende diachrone Bezüge zu Beispielen aus anderen Epochen (z.B. Ketzerbekämpfung, Reformationskriege, Religionskriege im Nahen Osten der Gegenwart) sind für höhere Lernalter naheliegend.

Die religiöse Legitimation von politischen Handlungen spielte in der Antike eine wesentliche Rolle. Der ägyptische Pharao verstand sich als Gottkönig, dessen Handlungen als Herrscher den Willen der Götter re-

Arbeitswissen:

In der Vorstellung der antiken Griechen kämpften die Göttinnen und Götter untereinander ebenso um die Macht wie die Menschen. Die „olympischen“ Götter (Zeus, Poseidon, Hera u.a.) eroberten die Herrschaft von den „Titanen“ und mussten sie wiederum gegen die „Giganten“ verteidigen. Zeus musste seine Macht gegen Apollon und Athene verteidigen usw. Um die Unterstützung der Göttinnen und Götter zu erhalten, errichteten die BewohnerInnen der griechischen Stadtstaaten große Tempel, in denen sie opferten und beteten. So entstanden überall in Griechenland verschiedene Kultstätten für die zahlreichen Gottheiten. Mit dem Aufstieg und Niedergang einzelner Stadtstaaten stieg oder fiel auch das Ansehen der von ihnen verehrten Götter.

präsentierte. Seit dem Hellenismus wurden viele mediterrane Könige und fast alle römischen Cäsaren zu Lebzeiten als göttlich verehrt und nach dem Tod divinisiert, zugleich hatten die Nachfolger von Augustus als oberste Priester („pontifex maximus“ – ein Titel, der später auf die Päpste überging) die Aufsicht über die Kulte inne. Auch in der griechischen Demokratie wurden politische Ämter und Handlungen religiös legitimiert bzw. beeidet und Versammlungen mit religiösen Ritualen eingeleitet. Die Zitadelle (Akropolis) war in einer griechischen Polis wichtigster Wehrbau und zugleich zentraler Kultplatz.

Machtverständnis im historischen Spiegelbild: Herrscherbilder (ab 7. Schulstufe)

Die Machtstrukturen in unterschiedlichen politischen Systemen zeigen sich auch in den Selbstdarstellungen, die Herrschende von sich anfertigen oder publizieren lassen. Das Gemälde Ludwigs XIV. von Rigaud wird mittlerweile in vielen Schulbüchern nicht mehr bloß illustra-

Arbeitsaufgaben:*Basis:*

- Als das Parlamentsgebäude in Wien, wo die österreichischen Gesetze gemacht werden, 1883 gebaut wurde, stellte man bald darauf eine große Statue einer griechischen Gottheit vor den Eingang. Diese mächtige Gottheit hatte Eigenschaften, welche man damals auch dem Parlament bzw. den dortigen Abgeordneten wünschte. Welche Gottheit könnte das gewesen sein? Wähle eine aus und begründe deine Wahl:
 - a) Zeus: Der mächtigste und stärkste Gott, der über Erde, den Himmel und die Menschen herrschte.
 - b) Athene: Die Göttin der Weisheit (=Klugheit), der Strategie (=Kunst der schlaun Kriegsführung) und der Kunst
 - c) Ares: Der Gott des Krieges, der männlichen Kraft und der Gewalt
 - d) Aphrodite: Die Göttin der Schönheit, der weiblichen Kraft und der Liebe
- Stell Dir vor, Du lebst
 - a) in einer Diktatur, in der sich der Herrscher / die Herrscherin gewaltsam und dauerhaft an der Macht hält.
 - b) in einer Demokratie, in der das Volk die MachthaberInnen nach wenigen Jahren neu nach ihren Fähigkeiten auswählt.
 Du wirst beauftragt, eine griechische Gottheit auszuwählen, die die neuen Münzen des Staates zieren soll. Die Gottheit soll das politische System des Landes verkörpern. Wähle von den vier Gottheiten je eine aus, die gut zu einer Diktatur, und eine, die gut zu einer Demokratie passt. Begründe deine Wahl und zeichne einen Entwurf der Münzen, auf denen die Eigenschaften der Gottheit zu sehen sind.

Erweiterung:

- In Athen (und in Attika, dem Land um Athen), wurde vor allem die Stadtgottheit „Pallas Athene“ verehrt. Lies Dir den folgenden Text eines Wissenschaftlers/einer Wissenschaftlerin über Athene durch:

Aus einer zunächst nur auf der Akropolis verehrten Gottheit wandelte sie sich unter verschiedenen Namen [...] zu der die attische Landschaft beherrschenden Göttin. Zwar wurden auf der Akropolis auch andere Götter wie Poseidon, Erechtheus und Zeus verehrt, aber Athene wurde mit der Zeit zur alles beherrschenden Gottheit der gesamten Region. Innerhalb der Demokratie wurde sie gegenüber allen anderen Göttern herausgehoben, was sich in den Bauten für die Göttin auf der Akropolis zeigte. [...] Und so [...] hatte Athene in der Zeit der Seebundherrschaft auch die Funktion, die Macht der Athener zu versinnbildlichen.

Kornelia Matzanke: Religion und Politik im antiken Athen, 9.7.2013, auf: <http://suite101.de/article/religion-und-politik-im-antiken-athen-a63994>

- HistorikerInnen rätseln, ob Athene schon früher an vielen Orten in Griechenland eine Burggöttin war, oder ob sie erst durch die zunehmende Bedeutung Athens zu einer wichtigen Gottheit wurde. Welcher Ansicht ist die Autorin dieses Textes? Finde die Stellen im Text, die darauf hinweisen.
- Auch wenn Zeus den Griechen als mächtigster Gott galt, war Athene doch eine sehr mächtige Gottheit. Sie galt als Göttin der Weisheit, der Kriegstrategie und der Kunst. Überlege, ob diese Vorzüge auch für einen Staat wichtig sind. Begründe, ob es für die Polis Athen nützlich war, dass gerade ihre Stadtgöttin diese Eigenschaften hatte.

tiv verwendet, sondern in seiner Eigenschaft als politische Manifestation analysiert. Im nachfolgenden Zugang wird diese Vorgehensweise auf weitere Beispiele aus anderen politischen Systemen transferiert. Die Bilder zeigen beispielsweise in liberalen Demokratien eine offene,

inkludierende Selbstdarstellung, da dort die politische Machtfülle stark begrenzt ist und von den WählerInnen nur auf Zeit verliehen wird, während sich in autoritären Systemen die größere Machtfülle und das Versprechen von Stärke bzw. Durchsetzungskraft abbildet.

Arbeitswissen:

Menschen präsentieren sich auf Bildern (z.B. in den sozialen Medien) gerne so, wie sie sich selbst sehen und wie sie von anderen gesehen werden möchten: Als fürsorgliche Familienmenschen, grüblerische DenkerInnen, coole DraufgängerInnen, gesunde SportlerInnen, erfolgreiche Geschäftsleute usw. Das gilt auch für PolitikerInnen und HerrscherInnen/MachthaberInnen in einem Staat. Auch sie zeigen in den Bildern, in denen sie sich der Öffentlichkeit präsentieren, ihr Macht- und Politikverständnis. Auf Seite 13 siehst Du einige Bilder von MachthaberInnen aus unterschiedlichen politischen Epochen: Dem Absolutismus, dem aufgeklärten Absolutismus, der (amerikanischen) Moderne, der Zwischenkriegszeit und der Gegenwart.

Arbeitsaufgaben:

1. Betrachte die Bilder und beschreibe sie jeweils mit 2-3 Sätzen.
(Beispiel Ludwig XIV.: Auf dem Bild ist ein Mann mit Perücke in prächtigen Gewändern zu sehen. Er steht vor einem Thron, im Hintergrund sind eine Säule und viel Stoff zu sehen. Der Mann trägt ein Schwert und stützt sich auf ein Zepter, auf dem Schemel liegt eine Krone.)
2. Nichts auf den Bildern ist zufällig. Finde und deute die in den Bildern versteckten Symbole, die eine politische Bedeutung haben könnten.
(Beispiel Ludwig XIV.: Krone, Thron und Zepter = Herrschaftssymbole des Königs; Schwert = militärische Macht; Hermelinmantel = Angehöriger des hohen Adels; Liliensymbole = Abstammung aus dem Haus Bourbon; Orden vom heiligen Geist = Beschützer der Kirche; teure Stoffe, Säule = Reichtum; Perücke, Schuhe, Strumpfhose = Kultiviertheit, Modebewusstsein, Standesbewusstsein.)
3. Wie erscheinen die Machthaber auf diesen offiziellen Bildern? Versieh sie jeweils mit drei Adjektiven.
(Beispiel Ludwig XIV.: Herablassend, uninteressiert, aufgeblasen.)
4. Was könnten die MachthaberInnen zu den Betrachtern sagen? Zeichne eine Sprechblase und fülle sie mit einem Satz.
(Beispiel Ludwig XIV.: „Huldigt mir und fürchtet mich, ich bin der Mittelpunkt Frankreichs und der ganzen Welt.“)
5. Welches Machtverständnis drückt sich in den einzelnen Bildern aus? Fasse es in 2-3 Sätzen zusammen.
(Beispiel Ludwig XIV.: Der König soll der reichste und mächtigste Mann im Land sein. Er wurde von Gott eingesetzt, um prunkvoll über das Land zu herrschen. Er ist niemandem Rechenschaft schuldig.)

Der ohnmächtige Staat:**Anarchismus (ab 7. Schulstufe)**

Seit den Anfängen der politischen Theorie besteht Uneinigkeit darüber, ob eine Gesellschaft Herrschafts- und hierarchische Gesetzgebungsstrukturen, ja Autoritäten an sich überhaupt benötige. Etatische Theoretiker wie Thomas Hobbes betonten die Notwendigkeit eines starken Staates, da der Mensch im Naturzustand einen „Krieg aller gegen alle“ führe und ohne den Staat, der ein allgemeines Recht durchsetzen könne, nur das Recht des Stärkeren gälte. Für Aristoteles und die meisten Anarchisten des 19. Jahrhunderts hingegen ist der Mensch ein zutiefst soziales Wesen, das von sich aus zu Ausgleich und Kooperation dränge und sich auch im herrschaftsfreien Raum sozial organisieren könne. Zumindest die erste Sichtweise ließe sich mit einem Blick auf die Krisenzonen der Ge-

Arbeitswissen:

„Anarchismus“ ist eine politische Theorie, welche die Abschaffung von politischer (Zwangs-)herrschaft fordert, damit die Menschen freier und selbstbestimmter (= liberaler Anarchismus) oder gleicher und solidarischer (= kommunistischer Anarchismus) leben könnten. Als einer der Vordenker des Anarchismus gilt der amerikanische Schriftsteller Henry David Thoreau (1817–1862). Mitte des 19. Jahrhunderts wurde in den USA eine Politik der kriegerischen Expansion (= Ausdehnung) gegenüber Indianergebieten und gegenüber Mexiko verfolgt, schwarzen SklavInnen wurden von der Regierung kaum Rechte zugestanden. Angewidert von dieser Ungerechtigkeit lehnte Thoreau das amerikanische Politiksystem ab und forderte, dass die Menschen weniger auf unmenschliche Gesetze – auch wenn sie eine Mehrheit der Bevölkerung stützten – und stärker auf ihr Gewissen hören sollten. Thoreau wurde eingesperrt, weil er sich weigerte, Steuern für den Mexiko-Krieg zu zahlen, und lebte einige Jahre als Einsiedler im Wald. In seinem Text „Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat“ schrieb er 1849:

Ich habe mir den Wahlspruch [= das Motto] zu eigen gemacht: „Die beste Regierung ist die, welche am wenigsten regiert“; und ich sähe gerne, wenn schneller und gründlicher nach ihm gehandelt würde. Wenn er verwirklicht wird, dann läuft es auf dies hinaus – und daran glaube ich auch: „Die beste Regierung ist die, welche gar nicht regiert“; und wenn die Menschen einmal reif dafür sein werden, wird dies die Form ihrer Regierung sein. Eine Regierung ist bestenfalls ein nützliches Instrument; aber die meisten Regierungen sind immer – und alle sind manchmal – unnützlich. [...] Wenn aber das Gesetz so beschaffen ist, dass es notwendigerweise aus dir den Arm des Unrechts an einem anderen macht, dann, sage ich, brich das Gesetz. Mach' dein Leben zu einem Gegengewicht, um die Maschine aufzuhalten. [...]. (Thoreau 2004)



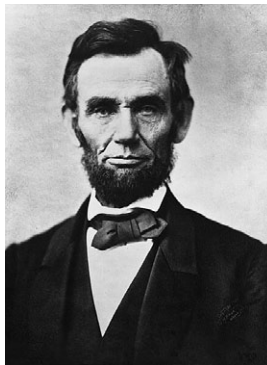
Ludwig XIV, König von Frankreich, 1701
Bildquelle: Hyacinthe Rigaud, 1701,
[https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Louis_XIV_of_France.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Louis_XIV_of_France.jpg) [1.1.2016]



Sitting Bull, Häuptling der Hunkpapa-
Lakota-Sioux, 1885
Bildquelle: Library of Congress [http://hdl.loc.
gov/loc.pnp/cph.3a06022](http://hdl.loc.gov/loc.pnp/cph.3a06022) [1.1.2016]



Josef II., Erzherzog von Österreich und
römisch-deutscher Kaiser, Kaiser mit seinem
Bruder Leopold, 1769
Bildquelle: Pompeo Batoni, 1769
[https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Pompeo_Batoni_002.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pompeo_Batoni_002.jpg)



Abraham Lincoln, US-Präsident, 1863
Bildquelle: Library of Congress, [http://hdl.loc.
gov/loc.pnp/cph.3a53289](http://hdl.loc.gov/loc.pnp/cph.3a53289) [1.1.2016]



Vladimir Putin, Präsident Russlands, beim
Jagen 2007
Bildquelle: [http://www.spiegel.de/fotostrecke/
putins-welt-auf-der-harley-zu-pferd-im-meer-
fotostrecke-72229-14.html](http://www.spiegel.de/fotostrecke/putins-welt-auf-der-harley-zu-pferd-im-meer-fotostrecke-72229-14.html) [1.1.2016]



Benito Mussolini, faschistischer Diktator
Italiens, um 1930
Bildquelle: [https://commons.wikimedia.
org/wiki/File:Benito_Mussolini_Duce.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Benito_Mussolini_Duce.jpg)
[1.1.2016]



Heinz Fischer, österreichischer Bundespräsi-
dent, o.J.
Bildquelle: www.bundespraesident.at,
[1.1.2016]



Barack Obama, US-Präsident, 2012
Bildquelle: www.whitehouse.gov [1.1.2016]

Arbeitsaufgaben:

1. Thoreau lebte in einer Zeit, in der sich die Siedler ihr Leben in den Weiten Amerikas noch überwiegend selbst organisierten. Der Staat wurde von vielen nur als Unterdrücker wahrgenommen, der gegen andere Staaten Krieg führt, die Freiheit der BürgerInnen einschränkt und sie viel Geld kostet. Überlege, welchen Einfluss das auf seine Überzeugung hatte und ob er heute ähnlich denken würde.
2. Wie würde das Leben in den USA/in Österreich heute aussehen, wenn es keine Regierung und keine staatlichen Organisationen gäbe? Zähle Vorteile und Gefahren auf, die sich für die BürgerInnen ergäben.
3. Wäre es aus Deiner Sicht wünschenswert, wenn der Staat mehr in das Leben der Menschen eingreift (z.B. durch mehr Gesetze und Regeln, durch mehr staatliche Angebote und Steuern) oder sollte er sich stärker zurückziehen? Führe 2-3 Argumente für deine Ansicht an und gib dazu jeweils Beispiele.
4. In den USA treten seit den 1990er-Jahren verstärkt bewaffnete Bürgermilizen auf, die den Staat radikal ablehnen. Gewaltbereite Milizionäre gingen dabei auch terroristisch gegen Staatseinrichtungen vor (u.a. Bombenanschlag 1995 auf ein Regierungsgebäude in Oklahoma City mit 168 Toten, davon 19 Kinder). Am 2.1.2016 besetzten schwer bewaffnete Milizionäre ein staatliches Naturschutzgebiet, das 1908 eingerichtet worden war, und verkündeten: „Wir werden hier mehrere Jahre bleiben. Und dabei werden wir diese Ländereien befreien, wir werden die Bauern wieder ihr Weidevieh grasen lassen, die Bergarbeiter wieder Minen graben lassen, die Holzfäller die Bäume fällen lassen. Das können sie dann unter dem Schutz des Volkes tun. [...] Denn die Regierung hat uns unterdrückt, und geschlagen und uns alles weggenommen.“ Erkläre, wen die Milizionäre mit „das Volk“ meinen und wie sie ihr Handeln rechtfertigen. Stelle Überlegungen an, ob Thoreau ihre Handlung gutgeheißen hätte. Beurteile ihr Handeln in 2-3 Sätzen, indem Du Deine Überlegung so anfängst: „Wenn Menschen sich vom Staat unterdrückt fühlen, dann sollen sie [...]“

genwart mit ihren failed states, Anomien und Machtvakua leicht didaktisch veranschaulichen. Untenstehend wird ein Theoriebeispiel aus der liberal-anarchistischen Denkschule für die Reflexion über die Notwendigkeit von Staatsstrukturen herangezogen.

**Der allmächtige Staat:
Totalitarismus (ab 8. Schulstufe)**

Schon in demokratischen, rechtsstaatlichen Systemen erscheinen politische Macht und Herrschaft als Phänomene von struktureller Vielfalt, die aber immerhin kalkulierbar sind und dem Individuum breite Handlungsspielräume eröffnen. In totalitären Regimen, Despotien und Willkürherrschaften hingegen sind die Machtstrukturen für die Individuen undurchschaubar, die Mittel der Beeinflussung (durch Propaganda, Kontrollmechanismen etc.)

Arbeitswissen:

„Totalitarismus“ ist eine diktatorische Herrschaftsform, die danach strebt, den Menschen „total“ zu kontrollieren und neu zu formen. Totalitäre Systeme beruhen auf

- einer extremen politischen Ideologie (z.B. Nationalsozialismus, Stalinismus, religiöser Faschismus)
- einer politischen Bewegung (z.B. einer Einheitspartei), die mit dem Staat verflochten ist und der nur ein kleiner Teil der Bevölkerung angehört
- einem Überwachungs- und Einschüchterungssystem (Terror), das Widerstand unterdrücken soll
- dem totalen staatlichen Zugriff auf Armee, Polizei, Gerichte und Wirtschaft
- Kontrolle der politischen Denkweise der BürgerInnen durch Propaganda und Erziehung

umfassend und das Gefühl persönlicher Machtlosigkeit vorherrschend und gewollt.

Während Demokratie auf Machteinschränkung abzielt, also darauf, durch Gewaltenteilung und zeitliche Funktionsbegrenzung den Herrschenden nur gerade so viel Macht einzuräumen, wie unbedingt notwendig erscheint, versucht die totalitäre Diktatur ganz im Gegenteil alle Macht über die Beherrschten zu akkumulieren. Dadurch eignet sich dieses System exemplarisch dazu, das Problem von Macht(-missbrauch) in der Politik zu thematisieren.

Der Schriftsteller George Orwell veröffentlichte 1949 seinen düsteren Zukunftsroman „1984“. Darin ist die Welt in drei große Machtblöcke aufgeteilt, die jeweils von totalitären Überwachungsstaaten regiert werden. In „Ozeanien“ herrscht dabei eine sozialistische Staatspartei unter ihrem Führer, dem so genannten „Großen Bruder“. Die Partei überwacht alle BürgerInnen total. Jede (auch nur gedachte) Kritik am System wird als „Gedankenverbrechen“ hart bestraft. Die Partei ändert ständig die Geschichtsschreibung, führt Krieg gegen einen der anderen Blöcke und versucht, durch eine eigene Sprache („Neusprech“) das Denken der BürgerInnen zu kontrollieren.

Im Mittelpunkt des Romans steht der 39-jährige Winston Smith, der im „Ministerium für Wahrheit“ für die Partei Geschichtsfälschung betreibt, sich jedoch gemeinsam mit seiner Geliebten Julia heimlich ein Ende der totalitären Herrschaft wünscht. Er vertraut sich O'Brien an, den er für einen Gleichgesinnten hält. O'Brien jedoch entpuppt sich als Spion, der im Auftrag des „Ministeriums für Liebe“ (einem Geheimdienst) Parteimitglieder überwachen soll. Er lässt Winston und seine Geliebte verhaften und verhört bzw. foltert ihn persönlich. Dabei erklärt er ihm, welches Verhältnis die Partei zur Macht hat:

„Und nun lassen Sie uns zu der Frage von ‚Wie‘ und ‚Warum‘ zurückkommen. Sie verstehen recht gut, wie die Partei sich an der Macht hält. Nun aber sagen Sie mir, warum halten wir an der Macht fest? Was ist unser Beweggrund? Warum sollten wir Macht wünschen? Los, reden Sie“, fügte er hinzu, als Winston stumm blieb. [...]

„Ihr herrscht über uns zu unserem eigenen Besten“ sagte [Winston] schwach. „Ihr glaubt, dass die Menschen nicht imstande sind, sich selbst zu regieren, und deshalb [...]“ Er fuhr zusammen und schrie fast laut auf. Eine Schmerzenswelle hatte seinen Körper durchbrandet. O'Brien hatte den Hebel der Zahlenscheibe auf fünfunddreißig hochgedreht. „Das war dumm, Winston, sehr dumm!“ sagte er. „Sie sollten es besser wissen und so etwas nicht sagen.“ Er drehte den Hebel zurück und fuhr fort: „Jetzt werde ich Ihnen die Antwort auf meine Frage geben. Sie lautet: Die Partei strebt die Macht lediglich in ihrem eigenen Interesse an. Uns ist nichts am Wohl anderer gelegen; uns interessiert einzig und allein die Macht als solche. Nicht Reichtum oder Luxus oder langes Leben oder Glück: nur Macht, reine Macht. Was reine Macht besagen will, werden Sie gleich verstehen. Wir sind darin von allen Oligarchien der Vergangenheit verschieden, dass wir wissen, was wir tun. Alle anderen, sogar die, welche uns ähnelten, waren feige und scheinheilig.“

Wir aber wissen, dass nie jemand die Macht ergreift in der Absicht, sie wieder abzutreten. Die Macht ist kein Mittel, sie ist ein Endzweck. Eine Diktatur wird nicht eingesetzt, um eine Revolution zu sichern: sondern man macht eine Revolution, um eine Diktatur einzusetzen. Der Zweck der Verfolgung ist die Verfolgung. Der Zweck der Folter ist die Folter. Der Zweck der Macht ist die Macht. Fangen Sie nun an, mich zu verstehen?“ [...]

„Wie versichert sich ein Mensch seiner Macht über einen anderen, Winston?“ Winston überlegte. „Indem er ihn leiden lässt“, sagte er. „Ganz recht. Indem er ihn leiden lässt. Gehorsam ist nicht genug. Wie könnte man die Gewissheit haben, es sei denn, er leidet, dass er Ihrem und nicht seinem eigenen Willen gehorcht? Die Macht besteht darin, Schmerz und Demütigungen zufügen zu können. Macht heißt, einen menschlichen Geist in Stücke zu reißen und ihn nach eigenem Gutdünken wieder in neuer Form zusammenzusetzen.“

Die alten Kulturen erhoben Anspruch darauf, auf Liebe oder Gerechtigkeit gegründet zu sein. Die unserige ist auf Hass gegründet. In unserer Welt wird es keine anderen Gefühle geben als Hass, Wut, Frohlocken und Selbstbeschämung. Alles andere werden wir vernichten – und zwar alles. [...] Es wird kein Lachen geben, außer dem Lachen des Frohlockens über einen besiegten Feind. Es wird keine Kunst geben, keine Literatur, keine Wissenschaft. Wenn wir allmächtig sind, werden wir die Wissenschaft nicht mehr brauchen. Es wird keinen Unterschied geben zwischen Schönheit und Hässlichkeit. Es wird keine Neugier, keine Lebenslust geben. Alle Freuden des Wettstreits werden ausgetilgt sein. Aber immer – vergessen Sie das nicht, Winston – wird es den Rausch der Macht geben, die immer mehr wächst und immer raffinierter wird. Dauern, in jedem Augenblick, wird es den aufregenden Kitzel des Sieges geben, das Gefühl, auf einem wehrlosen Feind herumzutrampeln. Wenn Sie sich ein Bild von der Zukunft ausmalen wollen, dann stellen Sie sich einen Stiefel vor, der in ein Menschenantlitz tritt – immer und immer wieder.“ (Orwell 1994)

Arbeitsaufgaben:

Basis:

1. Erläutere, welchen Grund Orwell in diesem Text für das Machtstreben von totalitären Organisationen angibt.
2. Erläutere, welche Erklärung Orwell für die Menschenfeindlichkeit anführt, die in totalitären Systemen herrscht.
3. Orwell hatte selbst im spanischen Bürgerkrieg (1936-1939) gekämpft, sowohl Faschisten als auch Stalinisten waren seine politischen Feinde. Überlege bei jedem/jeder der folgenden Ereignisse/Entwicklungen, ob sie Orwells düstere Sicht auf die Menschenfeindlichkeit und das Machtstreben des Totalitarismus beeinflusst haben kann:
 - a) Der NS-„Volksgerichtshof“ verurteilte zwischen 1936 und 1945 tausende Deutsche wegen verschiedener Arten von „Verrat gegen den NS-Staat“ zum Tod, nachdem deren politische Ansichten durch Bespitzelung oder Geheimdienstüberwachung aufgedeckt worden waren.
 - b) 1932/33 kamen in der Ukraine durch die stalinistische Politik über 2 Millionen Menschen bei Hungersnöten ums Leben („Holodomor“), viele weitere wurden deportiert und ermordet. Viele HistorikerInnen sehen darin einen sowjetischen Genozid, der den Widerstand der Ukrainer brechen sollte. Die wichtigsten Mitwisser wurden später auf Drängen Stalins hingerichtet.
 - c) Etwa 40 Millionen ChinesInnen starben unter der kommunistischen Herrschaft Mao Zedongs zwischen 1958 und 1961 durch Hunger und Folter bei Kollektivierungs- und Industrialisierungsmaßnahmen („Großer Sprung nach vorne“).
 - d) Zwischen 1936 und 1938 wurden Millionen SowjetbürgerInnen verhaftet und/oder ermordet, weil man sie als GegnerInnen des Stalinismus ansah („Großer Terror“).
 - e) Zwischen 1928 und 1932 starben bis zu 15 Millionen SowjetbürgerInnen an Hungersnöten, die durch die Zwangskollektivierung der Landwirtschaft verursacht worden waren.
 - f) Im Zuge der chinesischen „Kulturrevolution“ (1966–1976) wurde die Kultur des Landes (Kunst, Wissenschaft, Bräuche, Lebensweise etc.) radikal umgestaltet. Bibliotheken, Schulen und Häuser wurden verwüstet, viele Menschen kamen ums Leben.
 - g) Etwa 6 Millionen Menschen starben zwischen 1939 und 1945 im Zuge des NS-Völkermords an der jüdischen Bevölkerung Europas („Holocaust“).
 - h) Lenin, kommunistischer Revolutionär und Begründer der Sowjetunion, forderte von 1918 an staatlichen Terror gegen alle „Feinde der Revolution“ und den Tod von Millionen russischer Kulaken (Bauern).

Erweiterung:

4. Argumentiere, ob eine Figur wie O'Brien in einem demokratischen System vorstellbar ist oder ob sie nur in einem totalitären System existieren kann.
5. Die Philosophin und Politologin Hannah Arendt meinte, dass „das Wesentliche der totalitären Herrschaft“ nicht darin liege, dass sie den Menschen gewisse Freiheiten und Rechte verwehrt, sondern darin, „dass sie die Menschen, so wie sie sind, mit solcher Gewalt in das eiserne Band des Terrors [=der Furcht vor staatlicher Gewalt] schließt, dass der Raum des Handelns, und dies allein ist die Wirklichkeit der Freiheit, verschwindet“ (Arendt 1986). Versuche, dies anhand eines Beispiels zu erläutern.

Macht über die Vergangenheitsdeutung (ab 8. Schulstufe)

In „1984“ (siehe Quelle Beispiel S. 15) war es Winston Smiths Beruf, historische Dokumente so umzuschreiben, dass sie der Geschichts-

schreibung der totalitären Partei entsprechen. Vor allem sollte er politische „Unpersonen“, welche die Partei ermorden hatte lassen, aus Zeitungsartikeln und Fotos entfernen. Geschichtsfälschung und das

Auslöschen von Erinnerung ist ein zentrales Anliegen der Partei. „Wer die Vergangenheit beherrscht, beherrscht die Gegenwart. Wer die Gegenwart beherrscht, beherrscht die Zukunft“, lautet eine ihrer Parolen.

Arbeitswissen:

Schon in der Antike gab es die Strafe der „*Damatio Memoriae*“, bei der alle Dinge, die an missliebige frühere Machthaber (z.B. Bilder, Münzen, Statuen, Schriften) erinnerten, von den neuen Machthabern vernichtet oder beschädigt wurden. Dies traf beispielsweise die römischen Kaiser Caligula, Nero und Commodus. Auch bei den folgenden vier Beispielen aus totalitären Systemen löschten die Herrschenden bewusst Erinnerungen:

- a) Heinrich Heine gilt als wichtigster deutscher Schriftsteller des 19. Jahrhunderts. 1824 schrieb er das kurze Gedicht „Die Lore-Ley“. Kaum ein anderes deutsches Gedicht war ähnlich beliebt, nahezu alle Deutschen kannten es. Da Heine jüdischer Abstammung und überzeugter Demokrat war, wurden seine Werke später von den Nationalsozialisten verbrannt und verboten. Das „Loreley“-Gedicht wurde während der NS-Zeit weiterhin in Schulbüchern und Kalendern abgedruckt, allerdings mit dem Zusatz „Von einem unbekannten deutschen Autor“ (vgl. Franzen 2014:70).
- b) Leo Trotzki (1879–1940) war ein kommunistischer Politiker, Gründer der roten Armee und politischer Weggefährte von Lenin. 1920, als Lenin eine Rede in Moskau hielt, ist Trotzki auf den Fotos auf der Rednertribüne neben Lenin zu sehen. Trotzki geriet jedoch später in Streit mit Lenins Nachfolger Stalin und wurde letztlich auf dessen Anordnung im Exil ermordet. Auch aus der berühmten Fotoserie wurde Trotzki nachträglich entfernt (siehe Abbildung).



Bildquellen: Bild links: G.P. Goldstein 1920, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lenin-Trotsky_1920-05-20_Sverdlov_Square_%28original%29.jpg

Bild rechts: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lenin_Speaking_in_Moscow,_1920-05-01_Where_is_Trotsky%3F.jpg

Aber auch Stalin wurde später ein Opfer von Geschichtsfälschung: Nach seinem Tod wurde er im Zuge der „Entstalinisierung“ von den neuen Machthabern aus offiziellen Gemälden entfernt.

- c) In der DDR wurden berühmte SportlerInnen nachträglich aus den Besten- und Rekordlisten gestrichen, wenn sie das Land unerlaubt verlassen hatten („Republikflüchtlinge“). Dies betraf selbst so bekannte Sportler wie den Weltrekord-Läufer Jürgen May (vgl. Krüger 2009:4-16)
- d) In Afghanistan zerstörten die religiös-fundamentalistischen Taliban 2001 während ihrer Herrschaft die größten Buddha-Statuen der Welt. Sie stammten noch aus der vorislamischen Zeit der Region (ca. 6. Jahrhundert n. Chr.) und galten als Weltkulturerbe.

Arbeitsaufgaben:*Basis:*

1. Erkläre, welchen Zweck die Machthaber mit diesen Manipulationen verfolgt haben könnten.
2. Führe die politische Vorteile an, welche die jeweiligen Machthaber darin sahen.

Erweiterung:

3. Suche Erklärungen dafür, warum solche Formen von Geschichtsfälschung unter totalitärer Herrschaft viel leichter möglich waren bzw. sind als in (funktionierenden) Demokratien.
4. Jede Gesellschaft pflegt eine Erinnerungskultur. Auch in demokratischen Systemen wird Erinnerung politisch gestaltet: Beispielsweise wurden Denkmäler und Bauten der Nationalsozialisten nach 1945 abgerissen und die Namen von NS-FunktionärInnen aus Straßennamen und Betrieben getilgt (so wurde aus dem Linzer Standort der „Hermann-Göring-Werke“ die „VÖEST“). Arbeite die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen diesem Vorgehen und der Geschichtsfälschung in den obigen Beispielen a)-d) heraus.

Militärische Potenz (ab 8. Schulstufe)

Das eigene Territorium gegen Angriffe von außen verteidigen zu können ist eine der Hauptlegitimationen von staatlicher Macht. Diese Fähigkeit (ebenso wie die Fähigkeit, anderen Staaten den eigenen politischen Willen aufzwingen zu können) ist jedoch nicht nur von der formalen Schlagkraft der Streitkräfte abhängig, sondern von einer Vielzahl von Faktoren – wie die asymmetrischen Kriege und die Wirtschaftskriege des 21. Jahrhunderts vor Augen führen. Dieser Aspekt soll mit dem nachfolgenden Beispiel aufgegriffen werden.

Arbeitswissen:

Die Einrichtung Globalfirepower.com erstellt jährlich einen Index (= ein Verzeichnis), in dem die militärische Macht einzelner Länder aufgelistet wird. Dabei werden bei jedem Land 50 Faktoren erhoben, die zusammengerechnet die militärische Schlagkraft ergeben. Unter anderem werden folgende Faktoren berücksichtigt:

- *Stärke der Streitkräfte (z.B. Anzahl der Panzer, Flugzeuge, Schiffe etc.)*
- *Einwohnerzahl/Zahl der waffenfähigen Menschen*
- *Zahl der ausgebildeten SoldatInnen*
- *Ölreserven / Ölverbrauch*
- *Arbeitskräfte*
- *Straßen, Eisenbahnstrecken, Flughäfen/Häfen*
- *Militärbudget*
- *Staatsverschuldung*
- *Kaufkraft*
- *Anzahl der Nachbarstaaten*
- *Größe des Territoriums, das verteidigt werden muss*

Arbeitsaufgaben:

1. Überlege für jeden dieser Faktoren, warum er bei der Berechnung militärischer Macht eine Rolle spielt
2. Nuklearwaffen werden nicht als Faktor berücksichtigt. Finde dafür eine Erklärung.

LITERATUR

H. ARENDT, Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München-Zürich 1986.

J. FRANZEN, Das Kraus-Projekt. Reinbek bei Hamburg 2014.

H. AMMERER/P. SEIXAS, Historical Consciousness in Austrian and Canadian Youth, in: H. AMMERER/Th. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus 2015.

A. KRÜGER, Die sieben Arten in Vergessenheit zu fallen, in: A. KRÜGER/B. WEDEMEYER-KOLWE (Hg.), Vergessen, verdrängt, abgelehnt: zur Geschichte der Ausgrenzung im Sport. Münster 2009.

Ch. KÜHBERGER, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen, in: Informationen zur Politischen Bildung 38/2016 (im Druck).

G. ORWELL, 1984, Berlin 1994.

H.-J. PANDEL, Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12, 1987.

W. SANDER, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach am Taunus 2007.

H.D. THOREAU, Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat. Zürich 2004.

P. SEIXAS, Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter, in: J. STRAUB (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main 1998.

M. WEBER, Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.

Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht

Annäherung an das Thema

Es ist unbestritten, dass perspektivisches Denken, d.h. das Erkennen von verschiedenen Sichtweisen, in demokratischen pluralistischen Gesellschaften von immenser Wichtigkeit ist. Sich einzufühlen und hineinzusetzen in einen anderen Standpunkt, nachvollziehen zu können, welche Interessen und Absichten hinter einer anderen Überzeugung stehen, ist grundlegend für die Bewertung anderer Meinungen, gegenseitiges Verständnis und das Finden eines Konsenses, einer Kompromisslösung. So gesehen ist diese Fähigkeit des perspektivischen Denkens konstitutiv für das Zusammenleben im persönlichen Umkreis, in der Familie und im Freundeskreis, aber auch in der Öffentlichkeit, in der Schulklasse oder am Arbeitsplatz bzw. für die politische Partizipation. Dies alles sind Bereiche der politischen Bildung (vgl. Krammer 2008), doch auch beim historischen

Lernen spielt die Fähigkeit, Perspektiven wahrnehmen zu können und darüber zu reflektieren, eine große Rolle. Zudem ist das Konzept Perspektivität grundlegender Bestandteil zum Aufbau eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins (vgl. Kasten 1).

Christoph Kühberger führt unter den epistemischen Basiskonzepten für den Geschichtsunterricht das Konzept „Perspektivität“ an: „Wissen über erkenntnistheoretische Zusammenhänge im Bereich des historischen Denkens strukturiert sich über Vorstellungen der Perspektivierung. Aufgrund von je spezifischen (ethnischen, religiösen, sozio-kulturellen, politischen etc.) Standorten ergaben sich in der Vergangenheit und ergeben sich in der Gegenwart verschiedene Perspektiven auf Wahrgenommenes. Dementsprechend gilt es etwa, solche in historischen Quellen zu erkennen und sie in Darstellungen entsprechend zu kennzeichnen. Dies

gilt aber auch für die Darstellung selbst, verstanden als ein Produkt einer Autorin/eines Autors. Zusätzlich sind Darstellungen über die Vergangenheit zwangsläufig retroperspektivisch angelegt, wodurch aus dem zeitlichen Abstand eine zusätzliche perspektivische Verzerrung stattfindet, die es zu reflektieren gilt. Über multi- bzw. pluriperspektivische Annäherungen, über ein bewusstes Wechseln in andere Perspektiven, wird versucht die dadurch entstehende Einseitigkeit hinsichtlich des Standpunktes auszugleichen.“ (Kühberger 2015:104)

Daraus lässt sich eine Einteilung (Kasten 2) ableiten, in welcher neben den unterschiedlichen Bereichen von Perspektivität der Zusammenhang zum Kompetenzmodell historischen Denkens und zu daraus ableitbaren Teilkompetenzen hergestellt werden soll.

Klaus Bergmann legt dar, dass es für das historische Lernen unabdingbar ist zu lernen, „dass die Zeitgenossen gegenüber der Wirklichkeit ihrer Zeit je nach ihrer Stellung im Herrschaftszusammenhang eine andere *Wahrnehmung* hatten, die in Absichten und Handlungen einfluss, dass die *Deutungen* historischer Sachverhalte durch die Nachgeborenen zum Teil sehr unterschiedlich, in jedem Falle aber unterschiedlich ausfallen und dass schließlich die

Kasten 1: Lehrplanbezüge

Historische und politische Einsichten

„Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins.“

Historische Kompetenzen:

„Im Unterricht dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. [...] Neben allgemeinen Begriffen und Konzepten (zB Religion, Wirtschaft, Herrschaft) sowie jenen mit historischem Charakter (zB Polis, Ritter) dienen die Prinzipien dem Aufbau von qualitativ hochwertigen Darstellungen über die Vergangenheit (Multiperspektivität, Objektivität/Intersubjektivität, Perspektive, Standpunkt, Gegenwartsgebundenheit usw.) (Historische Sachkompetenz).“

(Auszug aus dem Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für die AHS-Unterstufe; BGBl. II Nr. 290/2008)

Didaktische Grundsätze:

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern. [...] Auf diese Weise ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen, umzusetzen.“

(Auszug aus dem Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für die AHS-Oberstufe; BGBl. II Nr. 277/2004)

Kasten 2: Das Konzept „Perspektivität“ im kompetenzorientierten historischen Lernen

Das Konzept der Perspektivität in vier Dimensionen**1. Perspektivität in historischen Quellen***Re-Konstruktionskompetenz:*

- Die unumgängliche Perspektivität und Intention von Quellen feststellen und hinterfragen
- Bei selbst erstellten historischen Narrationen auf die Perspektivität von den zugrundeliegenden Quellen eingehen

3. Prinzip der Retroperspektivität*Sachkompetenz:*

- Geschichte als eine Betrachtung, die im Nachhinein geschieht, wahrnehmen und deren Auswirkung reflektieren (Retroperspektivität)

2. Perspektivität in historischen Darstellungen*Fragekompetenz:*

- Fragen, die in Darstellungen behandelt werden herausarbeiten und über ihre Hintergründe reflektieren

De-Konstruktionskompetenz:

- Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen

4. Pluri- bzw. multiperspektivische Annäherungen*Orientierungskompetenz:*

- Auf der Ebene der durch Erinnerung angeleiteten Orientierung unterschiedliche Sichtweisen feststellen und über Orientierungsmuster und -angebote reflektieren

historische Erinnerung zu höchst unterschiedlichen *Orientierungen* gegenüber Gegenwart und Zukunft führt.“ (Bergmann 2000:12)

Diese drei Bereiche – Wahrnehmung, Deutung und Orientierung – lassen sich auf die im FUEER-Modell postulierten drei Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins (Vergangenes feststellen, Vergangenes als Geschichte darstellen, Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen) beziehen (vgl. Körber/Schreiber/Schöner 2007). Für den Geschichtsunterricht bedeutet das, dass erstens Vergangenheit aus möglichst vielen Perspektiven in den Zeugnissen der historisch Beteiligten und Betroffenen wahrgenommen werden muss, dass zweitens die unterschiedlichen Perspektiven von Darstellungen dieser Vergangenheit, verfasst von später Betrachtenden und Deutenden (z.B. GeschichtswissenschaftlerInnen), behandelt werden sollten und dass drittens Perspektivität in den durch Beschäftigung mit Vergangenheit entstandenen Werturteilen zur individuellen Orientierung in Gegenwart und Zukunft thematisiert wird. Entscheidend für die Lernenden ist es, auf diesen drei Ebenen Perspektivität zu erkennen, diese als unumgänglich zu begreifen sowie die eigene Perspektivität zu reflektieren.

Der Bereich „Multiperspektivität“ ist zwar sehr wichtig und ein integraler Teil der Perspektivität (vgl. auch Punkt 4 in Kasten 2), jedoch soll in diesem Artikel der Schwerpunkt auf dem Konzept „Perspektivität“ liegen. Simon Mörwald beschreibt in seinem Artikel in diesem Heft „Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht“ Anwendungsbeispiele für Multiperspektivität.

Im Folgenden werden Unterrichtsbausteine für den Umgang mit Perspektivität in historischen Quellen, mit Perspektivität in Geschichtsdarstellungen und mit dem Prinzip der Retroperspektivität vorgestellt.

Perspektivität in historischen Quellen erkennen

Soll sich bei SchülerInnen das Verständnis dafür entwickeln, dass es sich bei historischen Quellen um perspektivische Brechungen der Wirklichkeit handelt und nicht um objektive Schilderungen vergangener Zeiten, dann muss dies im Unterricht thematisiert werden. Es soll klar werden, dass Menschen Ereignisse immer aus ihrer Sicht sehen und daher Unterschiede in der Wahrnehmung und Verarbeitung bestehen. Die Perspektive ist von

verschiedenen Faktoren, wie z.B. sozialer Status, Geschlecht, Sozialisation, Erfahrungen, Interessen usw. abhängig.

Methodisch-didaktische Hinweise

Im nun folgenden Beispiel, das durchaus schon in der 6. Schulstufe eingesetzt werden kann, geht es darum, die Perspektive einer historischen Schriftquelle zu erkennen, um dadurch die in ihr geäußerten Bewertungen nachvollziehen zu können. Konkret handelt es sich um einen Text des römischen Historikers Ammianus Marcellinus (ca. 330-393 n. Chr.), der auf eindeutig negative Weise die Hunnen in ihrem Aussehen, ihrer Lebensweise und ihrem Charakter beschreibt (Kasten 3). Obwohl Ammianus in Rom lebte und wohl nie einen Hunnen persönlich kennengelernt hatte, war er nicht gut auf die – aus seiner Sicht – barbarischen Hunnen zu sprechen. Das aufbereitete Arbeitswissen erklärt den Hintergrund der Hunnen und der Völkerwanderung. Dieses Hintergrundwissen ermöglicht erst das Erkennen und Verstehen der enthaltenen Perspektive (Kasten 4, Arbeitsauftrag 6) und ist daher für das Arbeiten mit dem Quellenauszug unbedingt notwendig.

Kasten 3: Perspektiven in historischen Quellen – Beispiel 1/ Arbeitswissen

Die Hunnen

Zur Zeit der Völkerwanderung (4.-6. Jh. n. Chr.) waren die Hunnen ein „Volk“, das von Asien nach Europa „wanderte“ und durch kriegerische Handlungen die Vertreibung anderer, vor allem germanischer Gruppen auslöste. Es gab zahlreiche Kriege der Hunnen gegen germanische Gruppen und Römer, welche sich oftmals vor einem hunnischen Angriff fürchteten. Sie kämpften aber auch an der Seite von germanischen Gruppen und Römern. Die Herrschaft der Hunnen endete im 5. Jh. n. Chr. Die hunnischen Menschen gingen in anderen Völkern auf und verschwanden nach und nach. Die Epoche der Völkerwanderung endete erst 100 Jahre später.

Die Hunnen waren die ersten Reiternomaden auf europäischem Boden. Nomaden haben keinen festen Wohnsitz, sondern ziehen umher. Das war für viele sesshaften Menschen aus Europa eine völlig fremde Lebensweise. Die Hunnen hinterließen nichts Schriftliches, weshalb wir in unserem Wissen über dieses asiatische Steppenvolk auf die Aussagen anderer angewiesen sind.

Ammianus Marcellinus, Über die Hunnen (392/393 n. Chr.):

„Das Volk der Hunnen ist den alten Schriften nur wenig bekannt. Alle besitzen sie gedrungene¹ und starke Glieder² und einen muskulösen Nacken und sind so entsetzlich entstellt und gekrümmt, dass man sie für zweibeinige Bestien halten könnte. Niemand pflügt bei ihnen oder berührt jemals den Pflug. Denn sie alle kennen keine festen Wohnsitze, sondern schweifen umher, ohne Haus, ohne Gesetz und feste Lebensweise, immer wie auf der Flucht mit ihren Wagen, auf denen sie wohnen. Hier nähern ihre Frauen für sie die schmutzigen Kleidungsstücke, gebären ihre Kinder und ziehen sie bis zur Mannbarkeit³ auf. Niemand bei ihnen kann auf die Frage, woher er stamme, eine Antwort geben, denn irgendwo wurde er gezeugt, weit fort davon geboren und in noch größerer Entfernung erzogen. Im Falle eines Waffenstillstandes treulos, sind sie bei jedem Hauch einer neu sich zeigenden Hoffnung ständig leicht erregbar und geben sich ganz ihrer triebhaften Raserei⁴ hin. Wie Tiere, die keinen Verstand haben, kennen sie keinen Begriff von Ehre und Ehrlosigkeit, führen zweideutige und dunkle Reden, und unterliegen, keinem Einfluss von Ehrerbietung⁵ vor einer Religion oder auch nur einem Aberglauben.“

¹ gedrunge = klein, untersetzt

² Glieder = Körperteile, hier: Körper

³ Mannbarkeit = hier: bis die Kinder erwachsen sind

⁴ triebhafte Raserei = unüberlegter Zorn

⁵ Ehrerbietung = Hochachtung, Respekt

Übersetzung von Ammianus Marcellinus, Römische Geschichte, lat.-dt. und mit einem Kommentar versehen, hg. v. W. Seyfarth, 4. Teil, B. 26–31, Berlin 1971. Gekürzt und zusätzlich mit unterstrichenen Hervorhebungen versehen, zitiert nach einer Handreichung für Lehrkräfte des Historischen Museums der Pfalz Speyer, http://www.museum.speyer.de/dyndata/Handreichung_Atila_und_die_Hunnen.pdf [19.1.2016].

Arbeitsaufträge:

1. Arbeite heraus, welche Aussagen der Verfasser der Schriftquelle über die Hunnen trifft.
Was sagt er über ...
 - das Aussehen?
 - die Lebensweise?
 - die Charaktereigenschaften?
2. Lege in einem Satz dar, welches Bild der Verfasser von den Hunnen hat.
3. Sieh dir die hervorgehobenen Textstellen an: Erkläre, inwiefern diese Bewertungen sein könnten. Handelt es sich um positive oder negative Darstellungen?

Ein für dieses Beispiel entwickelter Gegentext formuliert die in der Textquelle enthaltenen Wertungen auf eine andere Art und Weise und macht daher die Perspektive des ersten Textes deutlich.

Besonders geeignet sind für dieses Vorgehen historische Quellen, in denen in provokant einseitiger Weise über sogenannte „stumme Gruppen“ berichtet wird. Als stumm werden Gruppen dann bezeichnet, wenn von ihnen keine Berichte von sich und über sich selbst erhalten sind und wir daher auf die Aussagen anderer (i.e. Fremdbeschreibung) angewiesen sind.

Ablauf der Unterrichtssequenz

In einem ersten Schritt soll die Originalquelle aus dem 4. Jahrhundert zusammengefasst werden. Als Verständnishilfe für den historischen Kontext gibt es ein bereitgestelltes Arbeitswissen, das zuerst gelesen werden sollte. Der Text der deutschen Übersetzung wurde in den konkreten Formulierungen nicht verändert, weshalb schwierige Begriffe in Fußnoten erklärt werden.

Der zweite Schritt sieht vor, dass SchülerInnen die hervorgehobenen Bewertungen analysieren und als negative Darstellungen erkennen. In der Sekundarstufe I ist es sicherlich sinnvoll, die Bewertungen durch Hervorhebungen sichtbar zu machen. Eine Variante wäre, dass man die Hervorhebungen weglässt und an ihrer statt den Lernenden kurze interpretierende Aussagen zur Verfügung stellt, welche dann den entsprechenden Passagen zugeordnet werden müssen und so die Quelle mit einer Hilfestellung durchdringen. Arbeitet man allerdings mit SchülerInnen der Sekundarstufe II, dann könnte der Arbeitsauftrag (und auch der Text!) dahingehend abgeändert werden, dass die Lernenden die Bewertungen selbst erkennen müssen.

In einem nächsten Schritt kommt es zum Vergleich mit der für dieses Unterrichtsbeispiel erstellten Ge-

Kasten 4: Perspektiven in historischen Quellen – Beispiel 2

Über die Hunnen

Über das Volk der Hunnen wurde bisher in den Büchern nur wenig berichtet. Ihre Körpergröße ist als mittelgroß zu bezeichnen, doch sind sie kräftig, durchtrainiert und muskulös. Die mühevollen Arbeit auf dem Feld, vor allem das beschwerliche Pflügen müssen sie nicht verrichten, weil sie keinen festen Wohnsitz haben und mit ihren Wagen, auf denen sie auch wohnen, frei und unbeschwert umherziehen können. Das gesamte Leben spielt sich auf diesen Wagen ab: Die Frauen nähen dort die schöne, geschmackvolle Kleidung und ihre Kinder kommen dort zur Welt, die bei ihren Müttern bleiben, bis sie groß sind. Einen Geburtsort kennen sie nicht, die große weite Welt ist ihre Heimat.

Sie verstehen es geschickt, einen abgeschlossenen Waffenstillstand auszunutzen. Sie geben nie auf und wenn sich ihnen eine neue Möglichkeit bietet, denken sie ruhig darüber nach und werden aktiv, um sich einen Vorteil im Kampf zu verschaffen. Sie sind klug und beharren nicht auf bestimmten Meinungen, sondern denken darüber nach. Wenn sie sprechen, dann tun sie dies sehr durchdacht. In religiösen Fragen sind sie sehr tolerant, obwohl Religion keine große Rolle für sie spielt.

Weiterführende Arbeitsaufträge:

4. Vergleiche den zweiten Text mit der Schriftquelle von Ammianus! Wie passen die unterstrichenen Textstellen mit denen des ersten Textes zusammen?
5. Lege in einem Satz dar, welches Bild über die Hunnen sich im zweiten Text ergibt!
6. Entwirf eine Charakteristik zum Verfasser der ersten Schriftquelle! Wer ist er? Ist er ein Freund oder Gegner der Hunnen? Wie lässt sich seine Meinung erklären? Weshalb schreibt er auf diese Weise über die Hunnen?

Kasten 5: Perspektiven in historischen Quellen – Beispiel 3/ Arbeitswissen

Die Germanen

Als Germanen bezeichnet man verschiedene Stämme¹, die zur Zeit der Römer in Mittel- und Nordeuropa lebten. Die Germanen haben sich allerdings selbst niemals „Germanen“ genannt und es gab auch kein zusammenhängendes Germanenvolk. Das Römische Reich und germanische Stämme führten immer wieder Krieg gegeneinander. Über die Lebensweise der Germanen gibt es auch keine germanischen Schriftquellen, sodass wir auf Beschreibungen von römischen Autoren (z.B. Cäsar oder Tacitus) angewiesen sind.

¹ Stamm = eine Gruppe von Menschen wie die Bajuwaren, Franken usw.

Tacitus (gest. 120 n. Chr.) war ein römischer Geschichtsschreiber. Er beschreibt in seinem Werk „Germania“ die Menschen, welche die Römer als „Germanen“ bezeichneten:

Tacitus, Über die Germanen (98 n. Chr.):

„Die Germanen sind die Einheimischen ihres Landes. Sie haben wenig Kontakt zu anderen Völkern und hatten daher keine Zuwanderung von außen. Denn wer sollte, neben der Gefahr eines gespenstischen und unbekannten Meeres, Asien oder Afrika oder Italien verlassen und nach Germanien streben, hässlich in den Landschaften, rau durch seinen Himmel, unerfreulich zum Wohnen und für den Anblick, außer wenn es das Vaterland ist?

Alle Germanen sehen gleich aus: dickköpfig wilde und blaue Augen, rötliche Haare, große Körper, die allerdings nur zum Angriff taugen. Für Mühe und Arbeit bringen sie nicht die gleiche Ausdauer auf und am wenigsten ertragen sie Durst und Hitze. Wohl sind sie aber an Kälte und Hunger durch ihren Himmel oder Boden gewöhnt.

Das Land der Germanen macht mit seinen schaurigen Wäldern und vielen scheußlichen Sümpfen einen widerwärtigen Eindruck. Getreide wächst gut, Obstbäume aber nur schlecht. Vieh gibt es reichlich, doch sieht es nicht sehr hübsch aus. An der Zahl der Rinder freut man sich, und das ist ihr einziger und liebster Besitz.

Wenn die Germanen nicht in Kriege ziehen, gehen sie kaum jagen, verbringen ihre Zeit mit Nichtstun, Schlafen und Essen: Die tapfersten und kämpferischsten Germanen tun gar nichts und die Sorge für Haus, Hausleben und Feld ist den Weibern, Greisen und allen Schwachen der Hausgenossen überlassen.

Sie verwenden nicht einmal Bruchsteine oder Ziegel, sondern bauen ihre Häuser aus Holz: formlos, unansehnlich und unkultiviert.“

Die Übersetzung folgt im Wesentlichen (mit einigen sprachlichen Modernisierungen, Kürzungen und zusätzlich mit unterstrichenen Hervorhebungen versehen) der „Germania des Tacitus“, ins Deutsche übersetzt von Anton Baumstark, Freiburg 1876, https://de.wikisource.org/wiki/Die_Germania_des_Tacitus [22.1.2016]

Arbeitsauftrag:

1. Entwickle eine Gegendarstellung zu dem vom Römer Tacitus verfassten Text der Germanen. Achte darauf, die durch Unterstreichungen markierten Bewertungen von Tacitus positiv umzuformulieren.

gendarstellung (Kasten 4). Es soll erkannt werden, dass die Bewertungen der historischen Quelle im zweiten Text umgedreht wurden und die Hunnen dieserart in einem sehr positiven Licht dargestellt werden. Auch hier gilt es für die Sekundarstufe II anzumerken, dass die SchülerInnen dazu angehalten werden könnten, selbstständig einen derartigen Gegentext zu schreiben.

Als vorletzter Schritt steht die Interpretation der Absichten des Verfassers der ursprünglichen Quelle, also eine mögliche Erklärung für die Hintergründe seiner Perspektive im Mittelpunkt.

Zum Abschluss sollen die SchülerInnen sich selbst im Schreiben einer Gendarstellung üben (Kasten 5). Das kann in arbeitsteiliger Form geschehen: So könnten sie in Partnerarbeit an der Umformulierung nur eines Absatzes arbeiten. Die Ergebnisse der „Übersetzung“ der unterschiedlichen Absätze könnten danach zusammengeführt werden, sodass ein langer Text entsteht (wahrscheinlich insgesamt zwei), in welchem die Tacitus-Darstellung umgekehrt wird.

Zur besseren Orientierung könnte an dieser Stelle eine Zeitleiste erstellt werden, in welcher die Historiker Ammianus Marcellinus und Tacitus, die Begegnungen zwischen Römern und Germanen und ausgewählte Ereignisse der Völkerwanderungszeit verortet werden.

Perspektivität in historischen Darstellungen erkennen

Es gibt eine Vergangenheit und viele ähnliche oder unterschiedliche oder sogar widersprüchliche Geschichtsdarstellungen derselben, in welchen versucht wird, durch Verknüpfung der durch historische Quellen gewonnenen Informationen Sinn zu bilden und Fragen an die Vergangenheit zu beantworten (vgl. Becker/Heuer 2012:80-83). Die Erkenntnis, dass diese Sinnbildung auf unterschiedliche Weise passiert, durch

die individuelle, auch zeitbedingte Perspektive z.B. einer Historikerin oder eines Historikers bedingt, und es somit keine endgültige oder ‚richtige‘ Geschichte geben kann, ist eine wichtige Voraussetzung für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein. SchülerInnen sollen begreifen, dass die Geschichtswissenschaft eine „Deutungswissenschaft“ ist, deren Stellenwert darin besteht, dass sie Vergangenheit unter jeweils anderen Perspektiven für die jeweilige Gegenwart neu deutet (vgl. Bergmann 2000:42). Dass es dadurch auch zu Kontroversen kommt, ist die Regel, und dass diese kontroversen Geschichtsdarstellungen aufeinander bezogen und in Beziehung gesetzt werden, damit sie eine wechselseitige Kritik und Ergänzung ermöglichen, ist ein wichtiger wissenschaftlicher Mechanismus. Auch SchülerInnen sollen Bewertungen, Urteile und Orientierungsangebote in Darstellungen erkennen und kritisieren.

Methodisch-didaktische Hinweise:

Das folgende Unterrichtsbeispiel ist für die Sekundarstufe I konzipiert. Da die Epoche des Mittelalters und somit Karl der Große in der 2. Klasse Unterstufe vorgesehen sind, könnte durchaus in der 6. Schulstufe damit gearbeitet werden. Karl der Große, sein Wirken zu Lebzeiten und seine Bewertungen in der Nachwelt sind

hier die Grundlage für das Erkennen von Perspektiven und das Nachdenken über die Hintergründe.

Die Lernenden bekommen Arbeitswissen zur Person Karls des Großen (vgl. Kasten 6). Es liefert überblicksartig Sachverhalte über ihn und sein Wirken. Inwiefern auch dieses Arbeitswissen perspektivisch ist bzw. inwiefern Selektivität oder Partialität eine Rolle bei der Erstellung spielen, könnte mit SchülerInnen der Sekundarstufe II erörtert werden. Dass nämlich eine solche Hintergrundnarration wieder ein perspektivisches Konstrukt ist, kann durchaus auch problematisiert werden (vgl. Lücke 2012:286-288). Die Informationen aus dem Arbeitswissen spiegeln sich in den drei Darstellungen wider (Kasten 8), wobei sie dort unterschiedlich gewichtet und auf verschiedene Weise mit Sinn versehen worden sind. Mit dieser Herangehensweise wird vor allem auch ein Teilbereich der Dekonstruktionskompetenz berührt, nämlich das Hinterfragen der Erzählweise (narrative Triftigkeit). Bei den Darstellungen handelt es sich um eigens für dieses Unterrichtsbeispiel nach didaktischen Kriterien erstellte Texte. Es ist wesentlich, im Unterricht zu erwähnen, dass es keinesfalls reicht, nur eine Geschichtsdarstellung zu lesen, wenn man sich ein umfassendes und ausgewogenes Bild über ein historisches Thema machen möchte.

Kasten 6: Perspektiven in historischen Darstellungen – Arbeitswissen zu „Karl dem Großen“

Karl der Große (*747, +814 n. Chr.)

- 768 bis 814 König des Frankenreiches
- Kaiserwürde seit 800: 1. westeuropäischer Kaiser seit der Antike, Grundlage für das mittelalterliche Kaisertum
- Sachsenkriege (772-804) und Missionierung („Bekehrung“ zum Christentum)
- Eroberungen des Frankenreichs:
 - a) Eroberung des Langobardenreiches in Italien
 - b) Eroberungen im sächsischen Gebiet
 - c) Eingliederung des Herzogtums Bayern
 - d) Eroberungen bei den Awaren am Balkan
- Kulturelle Leistungen: Karolingische Renaissance (Belebung der Kultur und Wissenschaft)

Kasten 7: Perspektiven in historischen Darstellungen – Arbeitsaufträge zu „Karl dem Großen“

Arbeitsaufträge zu „Karl dem Großen“

Um ein ausgewogenes Bild zu einem Thema zu bekommen, reicht es nicht, nur eine Darstellung zu lesen.

1. Fasse die drei Darstellungen zu Leben und Wirkung von Karl dem Großen in jeweils einem Satz zusammen.
2. Erkläre, inwiefern die einzelnen Darstellungen ein positives oder ein negatives Bild von Karl dem Großen vermitteln.
3. Arbeite heraus, welche Informationen aus der Auflistung im Arbeitswissen zu Karl dem Großen in den einzelnen Darstellungen vorkommen. Gibt es mehrere Punkte in einer Darstellung? Wenn ja, welcher Punkt ist der wichtigste?
4. Ordne die folgenden Überschriften den einzelnen Darstellungen zu.

Karl, der Vater Europas?
Karl, der Förderer der Kultur?
Karl, der brutale Eroberer?
5. Stelle dar, welche Absicht möglicherweise hinter den einzelnen Darstellungen stecken könnte. Warum sollte man das Leben und Wirken Karls genau auf diese Art darstellen?

Kasten 8: Perspektiven in historischen Darstellungen – Darstellungen vom Leben und Wirken Karls des Großen

Drei Darstellungen über Karl den Großen

Darstellung 1:

Überschrift: _____

Karl dem Großen gelang es, in seinem Fränkischen Reich große Teile Mittel- und Westeuropas zu vereinen: Das Herrschaftsgebiet reichte zum Ende seiner Herrschaft von der Nordsee bis zum Atlantik und bis zum Mittelmeer und umfasste zum Beispiel das heutige Dänemark, Belgien, Luxemburg, die Niederlande, das heutige Frankreich. Es beinhaltete auch den Norden und Westen des heutigen Deutschlands, die Schweiz, Liechtenstein, Tschechien, Österreich, Teile Ungarns und Spaniens und große Teile Italiens.

Durch Karls Engagement gelang es, den Grundstein für einen vergleichsweise einheitlichen europäischen Kulturraum zu schaffen. Er gilt als Einiger Europas, politisch und durch die Einheit von Grundwerten und Regeln. Heute noch gibt es den nach ihm benannten internationalen Karlspreis (seit 1950), mit welchem Persönlichkeiten und Institutionen ausgezeichnet werden, die sich um Europa und die europäische Einigung verdient gemacht haben.

Darstellung 2:

Überschrift: _____

Karl der Große hatte die hervorragendsten Gelehrten aus ganz Europa um sich versammelt, damit ein groß angelegtes Programm zur Belebung der mittelalterlichen Kultur beginnen konnte. Diese Gelehrten gaben die Impulse für jene Bemühungen zur Bewahrung der christlichen Traditionen, der antiken Errungenschaften und zur Pflege von Wissenschaft und Literatur.

Karl vereinheitlichte z.B. die Schrift (karolingische Minuskel) und sammelte Heldenlieder. Für dieses Reformprogramm benötigte er vor allem Geistliche, auf deren Ausbildung der Kaiser persönlich achtete.

Als Mittel zur Festigung seiner Macht im Inneren des Reiches gehörten auch der Ausbau der Verwaltung und des Gerichtswesens sowie die Schaffung einer einheitlichen Gesetzgebung. Karls besonderes Augenmerk galt dem christlichen Glauben, den er als entscheidende Klammer für die Einheit des Reiches betrachtete. Obwohl das Reich nach dem Tode Karls in verschiedene Teile zerfiel, blieb die durch das Christentum verkörperte Einheit erhalten, sodass Europa als vergleichsweise einheitlicher Kulturraum bis heute Bestand hat.

Darstellung 3:

Überschrift: _____

Karl der Große wurde zwar 1165 heiliggesprochen, jedoch war er weniger ein Heiliger als ein gewissenloser Eroberer, der Jahr für Jahr seine Truppen in neue Schlachten schickte. Das Christentum bildete dafür die Rechtfertigung. So ging er beispielsweise mit äußerster Brutalität gegen die Sachsen vor. Chroniken berichten von Blutbädern. Er zerstörte rücksichtslos ihre Heiligtümer. Zum Beispiel das Irminsul, die Weltsäule, welche nach Auffassung der Sachsen das Herabfallen des Himmels verhinderte. Immer wieder kam es zu Massentaufen, in denen Sachsen dazu gezwungen wurden, zum christlichen Glauben überzutreten, wenn sie nicht sterben wollten. Karl der Große wollte die Herrschaft über die Sachsen. Um diese zu erlangen, hatte er auch keine Bedenken, im sogenannten Verdener Blutgericht zur Abschreckung 4.500 Sachsen auf einmal hinrichten zu lassen oder Sachsen zur Umsiedelung ins Frankenreich zu zwingen (Deportationen). Von ihm erlassene Gesetze zogen bei geringsten Vergehen gegen Eigentum oder den christlichen Glauben die Todesstrafe nach sich. Diese Mittel brutaler Unterdrückung stießen auch bei den Gelehrten der Zeit auf Kritik.

Ablauf der Unterrichtssequenz

Im ersten Schritt lesen die SchülerInnen die drei Darstellungen und beschreiben die Kernaussage in jeweils einem Satz (Kasten 7 und Kasten 8). Hier sollte schon klar werden, dass es sich tendenziell um positive oder negative Darstellungen handelt. Genau das soll in einer weiteren Aufgabe näher untersucht werden: Die SchülerInnen erklären, durch welche Formulierungen Karl der Große vorteilhaft und gut oder doch eher verurteilenswert und böse wirkt.

Damit klar wird, dass sich diese drei Darstellungen auf die gleiche ‚Quellenbasis‘ beziehen, muss die Aufmerksamkeit dorthin gelenkt werden: In einer dritten Aufgabe nennen die SchülerInnen die für die Darstellung relevanten Informationen aus der Auflistung im Arbeitswissen und bestimmen durch Mehrfachnennung den wichtigsten Punkt.

Das Zuordnen der Überschriften zu den Texten soll noch einmal die thematischen Fokussierungen und die in den Darstellungen vorgenommenen Wertungen verdeutlichen, bevor abschließend mögliche Absichten hinter den drei unterschiedlichen Deutungen erwogen werden sollen (Kasten 7).

Alternativ könnte man auch mit älteren SchülerInnen diejenigen Kriterien erarbeiten, welche für die Einschätzung der Perspektive einer Darstellung wichtig sind. Mit SchülerInnen der Sekundarstufe II könnte man außerdem auf der Basis des Arbeitswissens oder nach Erweiterung desselben eine weitere Darstellung verfassen: Möglich wären z.B. die Themenvorgaben ‚Karl als Heiliger‘, als Beschützer des Christentums, Karl als gewiefter Militärstrategie oder Karl als Familienmensch.

Das Prinzip der Retroperspektivität kennen und verstehen

Wenn wir in die Vergangenheit zurückblicken und aus der Gegenwart

Kasten 9: Retroperspektivität – Arbeitswissen zum Thema Sklaverei

Kurze Geschichte der Sklaverei

Schon in der Antike gab es Sklaverei. Sklavin oder Sklave zu sein bedeutete, die persönliche Freiheit verloren zu haben. Man hatte keine Rechte mehr und wurde als das Eigentum einer anderen Person betrachtet. Der Besitzer einer Sklavin oder eines Sklaven hatte die unbeschränkte Macht, sogar über Leben und Tod.

Gründe für die Versklavung waren einerseits hohe Schulden. Menschen, die ihre Schulden nicht zurückzahlen konnten, haften mit ihrem Besitz und ihrer Person. Andererseits waren Kriege der Grund für Versklavung: Die Mehrzahl der Sklavinnen und Sklaven stammte von in Kriegen besiegten Gegnern und ihren Familien. Es war üblich, die Besiegten als Eigentum zu betrachten und mitzunehmen.

Der Besitz und ‚Gebrauch‘ von Sklaven war vielen Menschen im Altertum selbstverständlich. Sklavenarbeit war ein wichtiger Aspekt der antiken Wirtschaft. Es gab Sklavinnen und Sklaven z.B. im Haushalt, in der Landwirtschaft, in Bergwerken, im Bauwesen, aber auch als Lehrer oder Ärzte.

Seit der Zeit der Aufklärung¹ setzten sich immer mehr Menschen kritisch mit dem Thema Sklaverei auseinander. So wurden z.B. in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776² die Menschenrechte auf „Leben, Freiheit und das Streben nach Glück“ in die Verfassung³ aufgenommen. Trotzdem dauerte es noch einige Jahre, nämlich bis 1865, bis die Sklaverei auf dem gesamten Gebiet der Vereinigten Staaten von Amerika verboten wurde. Im Amerikanischen Bürgerkrieg, 1861 bis 1865, in dem die Nordstaaten gegen die Südstaaten kämpften, ging es unter anderem auch um die unterschiedlichen Ansichten zur Sklaverei. Die Südstaaten, Befürworter der Sklaverei, traten deshalb aus der Union aus und es kam zum Krieg. Dieser endete mit der Kapitulation⁴ der Südstaaten und der Abschaffung der Sklaverei in den USA.

In anderen europäischen Ländern, z.B. auch Österreich, wurden schon früher im 19. Jahrhundert die Sklaverei gesetzlich verboten. Im Laufe dieses Jahrhunderts wurden Sklavenhandel und Sklaverei in vielen Ländern allmählich abgeschafft. Im 20. Jahrhundert kam es zu internationalen Abkommen gegen Sklaverei, wie z.B. der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948.

¹ Aufklärung = eine Denkrichtung, die in Europa Ende des 17. Jahrhunderts entstand. Die Vertreter und Vertreterinnen dieser Richtung waren der Auffassung, dass Vernunft und Verstand der Menschen die wichtigsten Grundlagen allen Handelns sein müssten.

² Unabhängigkeitserklärung von 1776 = offizielle Loslösung der dreizehn ehemals englischen Kolonien in Nordamerika von Großbritannien. Damit waren die Vereinigten Staaten von Amerika (USA) gegründet.

³ Verfassung = meist geschriebenes Dokument (Gesetz), das die wichtigsten Angelegenheiten eines Landes regelt.

⁴ kapitulieren = aufgeben, sich ergeben

heraus Urteile fällen, gibt es zwingend eine perspektivische Verzerrung, die im Unterricht auch zum Thema gemacht werden muss. Für SchülerInnen ist diese Tatsache in mehrerlei Hinsicht relevant: Einmal als VerfasserInnen von historischen Narrationen, dann in der Analyse von Geschichtsdarstellungen und schließlich in der Bewertung historischer Entwicklungen. Dem letztgenannten Aspekt widmet sich das folgende Unterrichtsbeispiel.

Methodisch-didaktische Hinweise

Das Thema Sklaverei wurde in der Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und bewertet. Es soll ein Längsschnitt von der Antike über die abolitionistische Bewegung des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart präsentiert werden. Ziel ist es, Fremdverstehen (Dehne 2008; Körber 2012:4f) zu fördern: Indem SchülerInnen erkennen, dass heutige Ur-

teile möglicherweise anders ausfallen als in früheren Zeiten, aber auch danach fragen, welche Wertmaßstäbe dafür verantwortlich sind, dass Menschen in unterschiedlichen Zeiten auch unterschiedlich urteilen. Aus historischer Sicht war Sklaverei vielleicht zu billigen, aus heutiger Sicht sicher nicht. Das darf aber nicht zu einem historischen Relativismus verführen: „Verständnis“ ist hier nicht mit „Einverständnis“ zu verwechseln. Es soll deutlich werden, dass es nicht historisch wäre, den Menschen der Antike Vorwürfe zu machen, da die Urteile eingedenk der Wertmaßstäbe der Zeit zu fäl-

len sind (vgl. Bergmann 2000:62f). An dieser Stelle gilt es noch auf die Gefahr des mehrfachen Normenbezugs hinzuweisen: Es gibt viele Perspektiven in jeder Zeit, daher ist die Problematik von Verallgemeinerungen – hier auf der Grundlage einer schriftlichen Quelle – deutlich zu machen (vgl. Borries 2015). Als Kontrast könnte man beispielsweise eine antike Quelle hinzufügen, die sich durchaus kritisch zu Sklaverei oder zumindest zur menschenunwürdigen Behandlung von Sklaven äußert.

Das Unterrichtsbeispiel ist für die 7. Schulstufe vorgesehen, man findet

aber durchaus curriculare Anknüpfungspunkte in der 8. Schulstufe.

Ablauf der Unterrichtssequenz

Das Arbeitswissen zu den Arbeitsaufgaben (Kasten 9) widmet sich längsschnittartig dem Thema Sklaverei, wobei die Schwerpunkte den beiden Textquellen entsprechend auf Sklaverei in der griechischen Antike, den kritischen Tendenzen seit der Aufklärung und der besonderen Situation in den Vereinigten Staaten liegen. In einem ersten Schritt sollen die SchülerInnen das bereitgestellte Arbeitswissen lesen.

Kasten 10: Retroperspektivität – Schriftliche Quellen zum Thema Sklaverei und Arbeitsaufträge

Zwei schriftliche Quellen zum Thema Sklaverei

Aristoteles (384–322 v. Chr.), einer der bekanntesten und einflussreichsten Philosophen der Geschichte, über die Sklaven: „Von Natur aus ist also jener ein Sklave, der einem anderen zu gehören vermag und ihm darum auch gehört, und der so weit an der Vernunft teilhat, dass er sie annimmt, aber nicht selbstständig besitzt.

Die anderen Lebewesen dienen so, dass sie nicht die Vernunft annehmen, sondern Empfindungen gehorchen. Doch ihre Verwendung ist nur wenig verschieden: Denn beide helfen dazu, mit ihrer körperlichen Arbeit das Notwendige zu beschaffen, die Sklaven wie die zahmen Tiere. (...) Es ist also klar, dass es von Natur aus Freie und Sklaven gibt und dass das Dienen für diese zuträglich und gerecht ist.“

Aristoteles: Politik. I, 5. Zitiert nach Flaceliere, Robert: Griechenland. Leben und Kultur in klassischer Zeit. 2. Auflage. Stuttgart 1979:164.

Charles Sumner (1811–1874), ein US-amerikanischer Politiker und Senator von Massachusetts, über die Sklaverei: „Mit Hartnäckigkeit und Dreistigkeit¹ wird uns von demokratischen Senatoren die Sklaverei geradezu als notwendige Form der Zivilisation² angepriesen. Nur wenn die Sklaverei in ihrer ganzen Abscheulichkeit dargestellt wird, können wir die Abgeschmacktheit³ der Behauptung würdigen.

Diese Behauptung steht dem ausdrücklichen Wortlaut der Verfassung entgegen, welche nicht mit einem Wort, nicht mit einer Silbe die Sklaverei rechtfertigt. Und das alles, um die ruchlose⁴ Vorstellung, dass ein Mensch auf Menschen ein Eigentumsrecht haben kann, in jenen klaren Wortlaut hinein zu schwärzen⁵. Im Licht der Vernunftlehre angesehen, erscheint die Sklaverei geradezu als eine freche Auflehnung gegen die ewigen Gesetze Gottes, eine Ablehnung⁶ aller Menschenrechte und jenes erhabenen Gesetzes, in dem die Gottheit selbst sich offenbart hat.“

¹ Dreistigkeit = Frechheit

² Zivilisation = Entwicklung des Zusammenlebens von Menschen, die zu einem möglichst friedlichen und aggressionsfreien Miteinander führen soll.

³ Abgeschmacktheit = Geschmacklosigkeit

⁴ ruchlos = gewissenlos

⁵ schwärzen = übermalen, in die Verfassung hineinschreiben

⁶ Ablehnung = hier: abstreiten, widerrufen der Menschenrechte und der Menschlichkeit

Charles Sumner: Die Barbarei der Sklaverei. Rede des Senator Chas. Sumner aus Anlass der Bill über Aufnahme von Kansas als Freistaat in den Bund. Gehalten im Senate der Ver. Staaten am 4. Juni 1860. Gekürzt, orthographisch aktualisiert und hinsichtlich eines besseren Leseverständnisses leicht modifiziert zitiert nach <https://archive.org/stream/diebarbareidersk00sumn#page/n1/mode/2up> [26.1.2016]

Arbeitsaufträge:

1. Erkläre, wie das Thema Sklaverei in den beiden Quellen bewertet wird und verweise dabei auf konkrete Textpassagen.
2. Erläutere, welche Gründe es für die Bewertungen gegeben haben könnte. Beziehe dich dabei auf das Arbeitswissen zum Thema Sklaverei.
3. Nimm Stellung zu den beiden Perspektiven und formuliere deine Meinung zum Thema Sklaverei.

Kasten 11: Retroperspektivität – Menschenrechtserklärung von 1948

Auszug aus der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen (1948)*„Artikel 1*

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2

Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. (...)

Artikel 3

Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.

Artikel 4

Niemand darf in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden; Sklaverei und Sklavenhandel in allen ihren Formen sind verboten.

Artikel 5

Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden. (...)“

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. Übersetzung: Deutscher Übersetzungsdienst, Vereinte Nationen, New York, http://www.unric.org/html/german/menschenrechte/UDHR_dt.pdf [22.1.2016]

Im Mittelpunkt der anschließenden Analyse stehen die beiden Textquellen (Kasten 10). Die erste von Aristoteles fasst SklavInnen als reines Werkzeug auf und billigt ihnen keine menschliche Selbständigkeit zu. Bei der zweiten Quelle handelt es sich um eine Rede des US-amerikanischen Senators Charles Sumner aus 1860, der sich ganz klar gegen die Sklaverei ausspricht. Die SchülerInnen arbeiten die Standpunkte heraus und führen Textbelege an. Außerdem sollen sie Erklärungen für die unterschiedlichen Wertmaßstäbe finden, indem sie sich auf das Arbeitswissen beziehen. In einem weiteren Schritt sollen sie selbst Stellung zum Thema beziehen und eine eigene Meinung formulieren.

Als nächstes erhalten die SchülerInnen Arbeitswissen zur Entwicklung der Menschenrechte in Österreich (Kasten 12). Dieses Wissen soll

helfen, die Wertmaßstäbe im Österreich der Gegenwart besser zu verstehen und der abschließenden Frage auf den Grund zu gehen, wie die eigene, heutige Perspektive zustande kommt. Sich mit Perspektivität zu beschäftigen, bedeutet auch die eigene Perspektive zu kennen und zu hinterfragen. Als Zwischenschritt sollen die Passagen der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen (Kasten 11) herausgearbeitet werden, welche mit dem Thema Sklaverei zu tun haben, bevor zum Schluss nach den Voraussetzungen für die eigene Perspektive gefragt wird.

Pluri- bzw. multiperspektivische Annäherungen

Perspektivität ist nicht nur durch die Wahrnehmungen von ZeitgenossInnen, die uns in historischen

Quellen begegnen, oder durch Deutungen dieser Zeugnisse in der Nachwelt erfahrbare, sondern auch in den Orientierungen, welche sich aus der Beschäftigung mit Zeugnissen aus der oder Deutungen über die Vergangenheit ergeben. Die in Kasten 2 in diesem Bereich angeführte Teilkompetenz – „Unterschiedliche Sichtweisen feststellen und über Orientierungsmuster und -angebote reflektieren“ – lässt sich sicherlich in den Unterrichtsbausteinen zu Karl des Großen oder auch zum Thema Sklaverei fördern. Für diesen Aspekt der Orientierung sei aber zusätzlich auf den Artikel von Simon Mörwald in diesem Heft hingewiesen, der ausgehend von Quellenmaterial nach Orientierungsmöglichkeiten in der Gegenwart fragt.

Kasten 12: Retroperspektivität – Menschenrechte heute

Menschenrechte heute**Arbeitswissen zur Entwicklung der Menschenrechte in Österreich:**

Wesentliche Wurzeln der heutigen Menschenrechte sind z.B. im 18. Jahrhundert zu finden. Basierend auf den philosophischen Ideen der Aufklärung wurden erste Texte mit den Gedanken der „Allgemeinen Menschenrechte“ formuliert (z.B. US-amerikanische Verfassung 1776, französische Verfassung 1791). Seit dieser Zeit setzten sich auch viele kritisch mit dem Thema Sklaverei auseinander.

Die Grund- und Freiheitsrechte haben in der österreichischen Verfassung sowohl historisch als auch gegenwärtig einen hohen Stellenwert. Die meisten Grundrechte stehen nicht nur Staatsbürgern, sondern auch Ausländern und Staatenlosen zu, sind also Menschenrechte. Dazu gehören u.a. die Freiheit der Person, das Recht auf den gesetzlichen Richter, das Recht auf Freiheit der Meinungsäußerung, die Pressefreiheit sowie die Glaubens- und Gewissensfreiheit. An der Weiterentwicklung der Menschenrechte im Rahmen der internationalen Organisationen, insbesondere in der UNO und im Europarat, ist Österreich maßgeblich beteiligt. Die Europäische Menschenrechtskonvention ist in Österreich seit 1958 rechtswirksam. 1964 wurde sie zur Gänze in der Verfassung verankert. Sie enthält u.a. das Verbot der Folter sowie unmenschlicher und erniedrigender Strafen oder das Verbot der Zwangsarbeit.

Wertmaßstäbe verändern sich im Laufe der Zeit. Heute urteilen wir in vielen Bereichen anders als Menschen in früheren Zeiten. Deshalb müssen Meinungen und Handlungen von Menschen der Vergangenheit auch mit den Wertmaßstäben ihrer Zeit gemessen werden. Für die meisten Menschen der griechischen Antike war es zum Beispiel selbstverständlich, dass Sklaven bloße Werkzeuge waren. Heute sehen das viele anders. Wollte man heute die Sklaverei offiziell wieder einführen, hätte man damit keine Chance. Den Menschen von damals Vorwürfe zu machen, wäre allerdings nicht sinnvoll.

Weiterführende Arbeitsaufträge:

4. Arbeite jene Passagen der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen heraus, in welchen das Thema Sklaverei behandelt wird.
5. Überprüfe, inwiefern die geistigen Errungenschaften der Menschheitsgeschichte (z.B. die Aufklärung, die Idee der Menschlichkeit) die Meinungen von Menschen unterschiedlicher Epochen beeinflussen: Wodurch ist deine Meinung heute zum Thema Sklaverei beeinflusst (vgl. 3.)? Wie kommt deine Perspektive zustande?

LITERATUR

- A. BECKER/Ch. HEUER, Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens, in: M. BARRICELLI/M. LÜCKE (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach am Taunus 2012, 77–88.
- K. BERGMANN, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach am Taunus 2000.
- B. VON BORRIES, „Subjektorientiertes“ Geschichtslernen ist nur als „identitätsreflektierendes“ wünschenswert!, in: A. AMMERER/T. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Innsbruck-Wien-Bozen 2015, 93–129.
- B. DEHNE, „Mit eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens, in: J. BAUER/J. MEYER-HAMME/A. KÖRBER (Hg.), Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. Kenzingen 2008, 121–144.
- M. LÜCKE, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: M. BARRICELLI/M. LÜCKE (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach am Taunus 2012, 281–288.
- A. KÖRBER, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main 2012, http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849/pdf/Koerber_2012_Fremdverstehen_und_Perspektivitaet_D_A.pdf [27.1.2016].
- R. KRAMMER, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung 29/2008.
- Ch. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Innsbruck-Wien-Bozen 2015.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht

Unter GeschichtsdidaktikerInnen herrscht seit längerer Zeit Konsens darüber, dass ein kompetenzorientierter Unterricht im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität Rechnung tragen muss (vgl. Beutelsbacher Konsens, www.demokratiezentrum.org). Diese Notwendigkeit bringt auch der neue Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ in der Neuen Mittelschule und der gymnasialen Unterstufe explizit zum Ausdruck. Mit Multiperspektivität ist gemeint, dass den Lernenden die Erkenntnis ermöglicht wird, dass Geschichte keine Ansammlung von unverrückbaren Wahrheiten über historische Ereignisse darstellt, sondern vielmehr immer aus bestimmten Perspektiven wahrgenommen und überliefert wird (vgl. Salewski 2006:120).

Deshalb sollen SchülerInnen lernen, die jeweilige einer Quelle oder Darstellung zugrunde liegende Perspektive zu erkennen und zu hinterfragen. Um zu einem begründeten Urteil über einen kontroversen historischen Sachverhalt gelangen zu können, müssen im Geschichtsunterricht Quellen mit unterschiedlichen Perspektiven zur Verfügung gestellt werden. Dabei ist auch wichtig, die Lernenden nicht bloß Quellen bearbeiten zu lassen, die gegensätzliche Standpunkte vertreten, von denen eine ‚richtig‘ und eine ‚falsch‘ erscheint. Es ist vielmehr auch entscheidend, ihnen einsichtig zu machen, dass gewisse historische Ereignisse durchaus mehrere Perspektiven und Argumentationen ermöglichen (vgl. Körber 2010). Das gilt nicht nur für zeitgenössi-

sche Quellen (dann spricht man von Multiperspektivität), sondern auch für unterschiedliche historisierende Betrachtungen, also historische Darstellungen (Kontroversität). Bei deren Analyse erhält man nicht bloß Informationen über die dargestellten Ereignisse, sondern auch über die UrheberInnen der Quellen, deren Überzeugungen, Intentionen, ihre Sozialisation uvm.

Bei der Arbeit mit unterschiedlichen Quellen und Darstellungen kommt der historischen Methodenkompetenz eine große Bedeutung zu. Das kritische Analysieren und Hinterfragen von Quellen, als Teil der Re-Konstruktionskompetenz, wird dabei ebenso aktiviert, wie von Darstellungen und Interpretationen der Vergangenheit, als Teil der De-Konstruktionskompetenz. Die Lernenden sollen aber nicht nur unterschiedliche Quellen und Darstellungen analysieren und kritisieren, sondern auch eigene Erzählungen über die Vergangenheit entwickeln, was als Teil der Re-Konstruktionskompetenz anzusehen ist. So sollen SchülerInnen lernen, aus der Sicht unterschiedlicher Betroffener zu ‚sehen‘ und zu ‚denken‘ und aus dieser Perspektive hypothetisch zu argumentieren (vgl. Bergmann 2008:53). Wichtig erscheint diesbezüglich eine intensive Reflexion der im Unterricht erarbeiteten Argumente, um nicht Gefahr zu laufen, zu fragwürdigen und unhistorischen Urteilen zu gelangen. Bergmann betont auch, dass das Hineinversetzen in historische Handlungen nicht zu einer Rechtfertigung ebendieser führen und eine Wertung nicht nur aus der Zeit und der jeweiligen Perspektive her-

aus getroffen werden soll, sondern auch eine Beurteilung aus der Warte der Gegenwart stattfinden muss (vgl. Bergmann 2008:63ff).

Lernende sollen aber auch befähigt werden, Symbole, Darstellungsweisen, Wortwahl etc. in verschiedenen Quellen und Darstellungen zu deuten und zu verstehen, warum die Urheberinnen und Urheber diese bewusst oder unbewusst gewählt haben und welcher Effekt damit erzielt werden sollte. Eine gut ausgebildete Re- und De-Konstruktionskompetenz ermöglicht jungen Menschen auch, Intentionen wie etwa Manipulationsversuche in ihrer eigenen Lebenswelt – im Sinn der Politischen Bildung – zu erkennen und kritisch zu hinterfragen (vgl. Krammer 2008:14ff).

Quellen und Darstellungen, die im Unterricht verwendet werden, müssen nicht zwangsläufig von VertreterInnen unterschiedlicher Konfliktparteien stammen, sondern sollen durchaus auch unterschiedliche Perspektiven derselben Partei auf ein Problem wiedergeben. Im ersten Unterrichtsbaustein werden beispielsweise nur Quellen von deutschen und österreichischen Urhebern angeboten, also oberflächlich betrachtet aus der gleichen Perspektive. In diesen Quellen werden jedoch sehr unterschiedliche Gefühle und Intentionen in Bezug auf den beginnenden Krieg sichtbar. Das gibt Lernenden die Möglichkeit zu erkennen, dass unterschiedliche Perspektiven nicht zwangsweise verfeindete Parteien und eine offensichtliche politische oder geografische Trennlinie repräsentieren, sondern auch eine Reihe weiterer Kriterien – wie beispielsweise der soziale Status oder die politische Überzeugung – eine Rolle spielen. Ähnlich ist es beim letzten Unterrichtsbaustein, der sich mit der Bewertung der Schuld Österreichs an den Verbrechen der Nationalsozialisten jeweils aus Sicht eines österreichischen Bundeskanzlers beschäftigt, welche sich durch den Abstand von knapp 40 Jahren drastisch geändert hat.

Multiperspektivität und Kontroversität lassen sich anhand unterschiedlichster Quellen und Darstellungen erkennen. In den vorgestellten Bausteinen kommen neben schriftlichen Quellen wie Tagebucheinträgen, Reden, einem Flugblatt und Zeitungsbeiträgen auch bildliche Quellen vor, im konkreten Fall eine Karikatur auf einer Postkarte, eine Gedenktafel und ein Propagandafoto. Viele andere Quellengattungen sind nicht vertreten, so z.B. Darstellungen über die Vergangenheit in Dokumentar- oder Spielfilmen, Comics etc., die ebenfalls zum Einsatz im Geschichtsunterricht im Sinne der Multiperspektivität und Kontroversität geeignet wären.

Bei jedem Unterrichtsbaustein wird Wert darauf gelegt, dass die Lernenden verschiedene Standpunkte reflektieren und eigene Urteile bilden können. Die Unterrichtsbeispiele beziehen sich auf explizit im Lehrplan erwähnte thematische Konkretisierungen zu Modulen der Historischen Bildung. Die ersten drei Beispiele sind dementsprechend im Unterricht der 7. Schulstufe einsetzbar, alle anderen in der 8. Schulstufe.

Kriegsbegeisterung im Ersten Weltkrieg: Ein Stationenbetrieb (Fragekompetenz, Re-Konstruktionskompetenz)

Anlässlich des 100-jährigen Gedenkens an den Ersten Weltkrieg im Jahr 2014 wurden Quellen zu dieser europäischen Katastrophe recherchiert, entsprechend aufbereitet und interpretiert, was neue Perspektiven auf den Ersten Weltkrieg eröffnet. Gleichzeitig wurden auch einige Mythen, die sich über fast ein Jahrhundert hielten, zumindest kontrovers diskutiert und in Frage gestellt. Ein Beispiel hierfür ist die Annahme, dass sich größte Teile der Bevölkerung in Österreich und Deutschland diesen Krieg herbeigesehnt hätten und gar nicht erwarten hätten können, in den Krieg zu ziehen. Darauf beziehen sich die folgenden Quellen:

Q1: Propagandabild

In zahlreichen Büchern zum Ersten Weltkrieg und Schulbüchern werden Bilder von Soldaten gezeigt, die zu Kriegsbeginn fröhlich und triumphal aus Zugwaggons grüßen. Auf den Waggons finden sich markige und verharmlosende Sprüche.



Bundesarchiv, Bild 146II-740
Foto: Tiegmann, Oscar / August 1914

Abb. 1: „Ausflug nach Paris“. Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Augusterlebnis#/media/File:Bundesarchiv_Bild_146II-740,_Mobilmachung,_Truppentransport_mit_der_Bahn.jpg [6.8.2014]

Mögliche Arbeitsaufgaben:

- Was würdest du diese Männer fragen, wenn du in dieser Situation vor ihnen stehen würdest? Formuliere mindestens zwei Fragen an sie.
- Arbeite heraus, woran man auf dem Foto die Vorfreude dieser Männer auf den Krieg erkennt.
- Analysiere, inwiefern hier Krieg verharmlost wird.
- Erläutere, warum deiner Meinung nach zahlreiche dieser Fotos in zeitgenössischen Medien veröffentlicht wurden.
- Erörtere, ob man von solchen Bildern automatisch darauf schließen kann, dass sich alle Soldaten auf den Krieg freuten.

Die folgenden Textquellen behandeln die Stimmung unter Soldaten und in der Zivilbevölkerung in den ersten Kriegstagen. Sie werden in der Klasse auf unterschiedlichen Tischen (Stationen) verteilt.

Mögliche Arbeitsaufgaben:

1. Welche Fragen würdest du jemandem stellen, der gerade in den Krieg zieht? Formuliere mindestens drei Fragen an sie.
2. Gehe nun von Station zu Station und bearbeite die folgenden Arbeitsaufträge:
 - Arbeite heraus, wo sich Hinweise in den Textquellen finden, dass sich die Menschen auf den Krieg freuten?
 - Ermittle, wo klare negative Gefühle oder Ahnungen sichtbar werden.
 - Nimm dazu Stellung, was dazu geführt haben kann, dass Männer eine freudige Erregung und Vorfreude empfunden hätten wie in den Quellen 1-3 geschildert.
 - Begründe, welchen Aussagen du am ehesten Glauben schenken würdest.
 - Diskutiere, ob die Begriffe „Krieg“ und „Freude“ für dich vereinbar sind.
 - Beurteile nach Kenntnis all dieser Quellen die Stimmung zu Kriegsbeginn.

Q2: Aussage des Adligen Freiherr von Berger-Waldenegg (vereinfacht)

„Was schert mich heute die nobelste Kleidung, womit sich der Friedensgenießer und Bürger ziert? Ich ziehe in den Krieg, die Vergangenheit ist ausgelöscht.“

Berger-Waldenegg, zitiert nach Hanisch, 2005:236-

Q3: Aussage des Schriftstellers Ernst Toller

„Wir leben in einem Rausch der Gefühle. Die Worte Deutschland, Vaterland, Krieg haben magische Kraft.“

Toller, zitiert nach Hoenig, 2014, www.hna.de [6.8.2014].

Q4: Tagebucheintrag des Soldaten Jakob Wassermann

„4. August 1914: Jedes Gemüt ist erschüttert. Kein anderer Gedanke hat mehr Raum im Gehirn als: Krieg. [...] Alle Nationen Europas zerfleischen einander. Und doch bin ich von der tiefen Notwendigkeit der Geschehnisse durchdrungen. Was uns an Leiden, Entbehrungen, Not und Schrecken auch bevorstehen mag, da walten elementare Mächte, das Schicksal des Einzelnen kommt nicht mehr in Betracht. Die Welt liegt wie im Fieber.“

Wassermann, zitiert nach Maderthaner & Hochedlinger, 2014:52.

Q5: Tagebucheintrag des Pfarrers Kaspar Wurfbaum

„2. August 1914:

[...] Innerliche Erregung, die auch bei den Anwesenden zu bemerken war und sehr rasch in lautes Schluchzen überging, hinderten mich zu sprechen. Der Inhalt wäre folgender gewesen: ‚Das Evangelium vom dahinsinkenden Jerusalem ist so recht geeignet für die Zeit eines werdenden Krieges. [...] Nur ein Rat an die [Soldaten]; der Rat eines alten Veteranen: nehmt Euch ein Muttergottesbild mit! -Wir werden für Euch beten und beten für Euer Kriegsglück, und beten, daß recht bald wieder die Sonne des Friedens sich zeigen möge.‘

Allgemeines Schluchzen! Nach dem Gottesdienste gehe ich zum Wirt, wo die Männer und Burschen noch zahlreich beisammen waren. Ich suche zu trösten mit der Bemerkung, daß Bemühungen zur Aufrechterhaltung des Friedens im Gange sind. Wir gehen zum Wildenholzener Keller, um die Wirtin zu trösten, deren Mann in aller Frühe bereits zum Gestellungsort Landshut, 2.Schweres Reiter-Regiment, abgereist ist; außer diesem ist auch noch fort mein Knecht Josef Bauermann, von dem wir uns unter Tränen herzlichst verabschiedeten.“

Wurfbaum, zitiert nach www.sueddeutsche.de [6.8.2014].

Q6: Aufzeichnungen des Journalisten Egon Erwin Kisch am 14. August 1914

„Im Gefecht [...] wurde ein Hund durch einen Schuß auf dem Rücken verwundet. Wir, die wir immerfort auf österreichische und serbische Leichen und auf schrecklich verwundete Menschen stoßen, haben mit diesem Hund ein grenzenloses Mitleid. [...] Auch wenn wir an verendenden Pferden vorbeikommen, werden Rufe unwilligen Mitleids laut: ‚Die armen Tiere, die ohne Willen in den Krieg müssen und nicht wissen, warum sich die Menschen schlagen!‘ Und die Menschen?“

Kisch, zitiert nach Schallaburg, 2014:23.

Q7: Aussage eines Zeitgenossen (vereinfacht)

„Einen zwanzigjährigen Burschen kann ich auch nie vergessen. Soeben hatte er [...] von seiner alten Mutter Abschied genommen, die Tränen rannen ihm über die Wangen und das Schluchzen konnte er kaum unterdrücken; aber als er einen erfahrenen Soldaten, der vor dem Wirtshaus stand, überlaut jauchzen [=freudig rufen] hörte, versuchte auch er, seinen Mut zu beweisen und ebenfalls zu jauchzen, doch der Versuch ging im Schluchzen unter.“

Oswald Sint, zitiert nach Hanisch, 2005:238.

Propagandadarstellungen im Ersten Weltkrieg (Re-Konstruktionskompetenz/bildliche Quellen kritisch hinterfragen)

Folgende Postkarten wurden zu Propagandazwecken erzeugt. Sie zei-

gen, wie der eigenen Bevölkerung die (angeblichen) Kräfteverhältnisse im Krieg bzw. ein Bild der gegnerischen Seite vermittelt wurden.

Sehr viele Menschen haben das Bedürfnis, ihre ‚Feinde‘ gegenüber Dritten negativ darzustellen. Sol-

che abwertenden Bilder findet man auch aktuell, zum Beispiel auf Stickern und auf Facebook-Seiten. Es gilt daher, die Einsichten aus der Vergangenheit durchaus in die Gegenwart einfließen zu lassen, um unkritische Sichtweisen zu hinterfragen und Vorurteile oder Beleidigungen zu vermeiden.

Q8: Österreichisches Propagandabild

Auf dem Bild misshandeln ein deutscher und einen österreichischer Soldat ihre Gegner. Solche Darstellungen wurden während des Krieges auf allen Seiten eingesetzt, um bei der Zivilbevölkerung den Eindruck der militärischen Überlegenheit und negative Gefühle gegenüber dem Feind zu erzeugen.



Abb. 2: „2 gegen 7. Hurra! Wir wer'n das Ding schon schieben.“ (Quelle: Wien Museum)

Q9: Belgische Postkarte aus dem Jahr 1914

Diese Karikatur bezieht sich auf den Mythos, dass deutsche Soldaten im Krieg Grausamkeiten an der Zivilbevölkerung begangen hätten. Dazu gehörte auch das Gerücht, dass in Belgien Menschen wahllos die Hände abgehakt werden sollten.

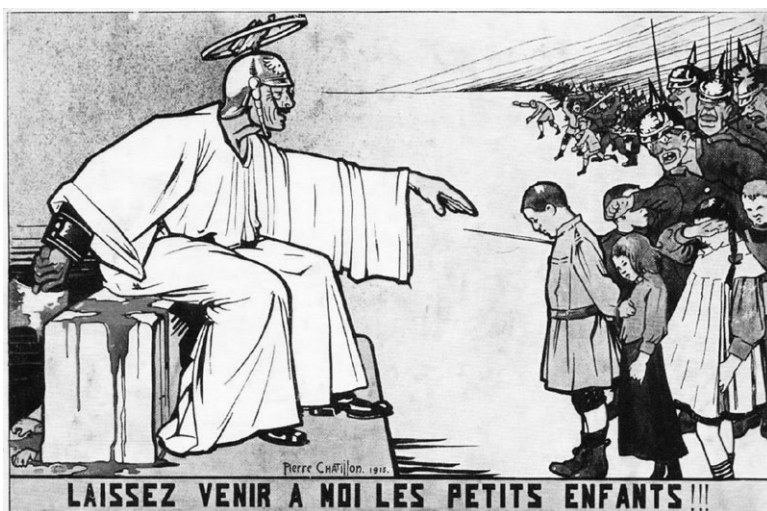


Abb. 3: „Lasset die Kinder zu mir kommen.“ (Quelle: Sammlung Samsinger)

Mögliche Arbeitsaufgaben:

- Beschreibe, was du in der ersten Darstellung erkennen kannst.
- Stelle fest, wie der österreichische und der deutsche Soldat in Abb. 2 und U4 dargestellt werden.
- De-Konstruiere, welche „typischen“ (klischeehaften) Merkmale die dargestellten Gegner auf dem Bild aufweisen.
- Arbeite heraus, welcher Eindruck über die Kräfteverhältnisse im Krieg hier (auch aufgrund des Spruchs darunter) entsteht.
- Beschreibe, was du auf der Postkarte (Abb. 3 und U4) erkennen kannst.
- Stelle fest, wie die (deutschen) Soldaten hier dargestellt werden.
- Analysiere, welche Farbe zu welchem Zweck besonders stark eingesetzt wird?
- Lege dar, woran dich der Satz: „Lasset die Kinder zu mir kommen.“ erinnert.
- Beide Bilder entsprechen nicht der Realität. Diskutiere, wieso das in diesem Zusammenhang überhaupt keine Rolle spielt.
- Versuche eine Erklärung zu finden, wozu derartige Postkarten in dieser Form angefertigt wurden.
- Nimm dazu Stellung, was man tun könnte, um herauszufinden, wie die Rollenverteilung in der Realität war.
- Diskutiere, ob es heute noch Bilder gibt, die eine verfeindete Gruppe bewusst übertrieben negativ darstellen.

Briefe zum Friedensvertrag von Saint-Germain (Re-Konstruktionskompetenz)

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges wurden in Paris die Friedensbestimmungen für die Siegermächte vereinbart. Die damit verbundenen Auflagen wurden bei den Kriegsverlierern als relativ hart empfunden. Auch die Tatsache, dass diese Bestimmungen nicht verhandelbar waren, sondern die Vertreter der Siegermächte nur geladen wurden, um den Vertrag zu unterzeichnen, nicht jedoch, um als gleichwertige Verhandlungspartner bei der Ausarbeitung der Friedensbestimmungen mitzureden, erzeugten Unmut auf Seiten Österreichs und Deutschlands (vgl. Hanisch 2005:270f).

Arbeitswissen:

Wichtige Bestimmungen im Vertrag von Saint Germain, der 1919 unterzeichnet wurde und 1920 in Kraft trat, waren unter anderem:

- *Zuerkennung der Alleinschuld am Ersten Weltkrieg an Österreich und Deutschland*
- *Verkleinerung des österreichischen Heeres*
- *Verbot der allgemeinen Wehrpflicht*
- *Forderung hoher Zahlungen an Frankreich zur Wiedergutmachung der Zerstörungen im Krieg*
- *Starke Verkleinerung des Staatsgebietes*
- *Anschlussverbot an Deutschland*

Vertreter Österreichs durften an den Friedensverhandlungen nicht aktiv teilnehmen. Die Bestimmungen weckten beim österreichischen Parlament die Überzeugung, dass Österreich wirtschaftlich, politisch und kulturell so nicht überlebensfähig sei.

Vgl. Hanisch 2005:270ff.

Für die Unterrichtssequenz bilden die SchülerInnen Partnergruppen. Beide müssen zuerst einen kurzen Brief verfassen, in dem sie in eine historische Argumentation einsteigen und verschiedene Momente beleuchten sollen. In der abschließenden Reflexionsphase soll über Briefe als strategische Schriftstücke ebenso nachgedacht werden, wie über verschiedene, in diesem Zusammenhang berechnete Perspektiven.

Mögliche Arbeitsaufträge:

Ihr werdet nun angeleitet, je einen Brief aus der Perspektive eines Landes, nämlich aus der französischen und aus der österreichischen, zu schreiben. Ihr müsst für den Standpunkt des Landes Argumente finden. Die Briefe werdet ihr anschließend gegenseitig vortragen, um gemeinsam herauszufinden, ob die Vorgehensweise bei den Friedensverhandlungen und die Bestimmungen an sich gerechtfertigt waren.

- Schülerin/Schüler 1: Verfasse als VertreterIn Österreichs einen Brief an die Siegermächte, in denen du höflich erklärst, warum du die Friedensbestimmungen von Saint-Germain als zu hart empfindest.
- Schülerin/Schüler 2: Verfasse als VertreterIn der Siegermacht Frankreich einen Brief an die österreichische Regierung, in dem du höflich erklärst, warum die Friedensbestimmungen so hart ausgefallen sind und beziehe dabei ganz kurz dein Wissen über die Ursachen des Krieges mit ein.
- Lest die Briefe gegenseitig vor.
- Diskutiert darüber, ob die Aussagen der Gegenseite für euch aus heutiger Sicht verständlich und nachvollziehbar sind.

Die Friedensverträge waren für den postulierten Zweck, künftigen Frieden zu garantieren und neuerliche Kriege zu verhindern, völlig ungeeignet. Die Bestimmungen wurden nach und nach von NS-Deutschland gebrochen und mündeten schließlich 1939 in den Zweiten Weltkrieg.

- Legt gemeinsam dar, wie ein Friedensvertrag aussehen muss, damit er einen dauerhaften Frieden ermöglichen kann.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden im Plenum diskutiert und die Ideen zur idealen Friedenslösung an der Tafel gesammelt.

Erste Republik (De-Konstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz)

Die Erste Republik in Österreich war geprägt von massiven Konflikten zwischen den beiden großen Lagern: dem der sozialdemokratischen Arbeiterschaft und jenem der Christlich Sozialen. Immer wieder kam es nach der Ausrufung der Republik zur Eskalation von Gewalt zwischen diesen Lagern bzw. ihren Wehrverbänden, so z.B. die Ereignisse von Schattendorf oder die Vorfälle um den Justizpalastbrand im Jahr 1927, dem eine Demonstration gegen das Schattendorf-Urteil vorangegangen war. Die Demonstration endete mit Schüssen der Polizei auf die Demonstranten. Der größte Gewaltausbruch war jedoch der Bürgerkrieg im Jahr 1934, als Folge der Beseitigung der parlamentarischen Demokratie durch die so genannte „Selbstausschaltung“ des Parlaments.

Sehr kontrovers wird dabei noch heute die Rolle von Engelbert Dollfuß diskutiert, der maßgeblich am Ende der Republik und der Ausrufung des autoritären Ständestaates und somit der Durchsetzung des „Austrofaschismus“ beteiligt war. Einige sehen in ihm einen großen Patrioten und Kämpfer gegen den Nationalsozialismus, was oftmals mit seinem Verbotsgesetz gegen die Nazis und nicht zuletzt mit den Umständen seines Todes im Zusammenhang mit dem Putsch der illegalen Nationalsozialisten argumentiert wird. Andere wiederum sehen in Dollfuß einen Wegbereiter für den Faschismus.

mus und argumentieren dies mit dem Verbot der gegenständlichen sozialdemokratischen und kommunistischen Partei, dem Festhalten von Aufständischen in Anhaltelagern sowie mit den faschistoiden und totalitären Zügen seines Regimes (vgl. Tálos/Neugebauer 1984).

Wie sehr diese Diskussionen auch bis in die Gegenwart nachwirken, zeigen die Debatten über den Umgang mit Gedenktafeln für Engelbert Dollfuß.

Im Jahr 2014 entbrannte über diese und über 20 weitere Dollfuß-Denkmäler eine über die Medien ausgetragene Debatte.

Q10: Illegales Flugblatt aus dem Jahr 1934

*Arbeiter! Genossen! Schutzbündler! Jungsozialisten!
Der beste Teil der Arbeiterschaft hat mit Heldenmut
gekämpft. Ihr Blut darf nicht umsonst geflossen sein.*

Wir kämpfen weiter!

*Die Demokratie ist besiegt, wenn auch Dollfuß und
Konsorten vom christlichen Ständestaat reden, die
kapitalistische Ausbeutung bleibt doch. Wo es Unter-
drücker gibt, sind auch Freiheitskämpfer!*

*Der Sozialismus ist unbesiegbar! Nieder mit dem
Dollfuß- und Hitlerfaschismus!
Nieder mit allen Verrätern an der Arbeiterschaft! [...] Freiheit!*

Kropf, 1987:153.

Q11: Gedenktafel Dollfuß



Abb. 4: Gedenktafel, angebracht an der Kirche in Heinrichs-/Niederösterreich. Quelle: <http://derstandard.at/1389860138703/Dollfuss-Gedenktafel-bei-Weittra-Jedes-Volk-hat-seine-Geschichte> [12.2.2014].

Der Bürgermeister der Gemeinde Unserfrau-Altweitra, Otmar Kowar (ÖVP), wehrte sich gegen eine Abnahme der Gedenktafel und äußerte sich gegenüber der Tageszeitung „Der Standard“ folgendermaßen:

Q12: Aussagen des Bürgermeisters

Wenn in Wien eine Straße umbenannt wird, mischen wir uns auch nicht ein. [Die Tafel] war so lange dort und hat nie jemanden gestört.

Vgl. Standard, 9.4.2014.

Die Diözese St. Pölten gab auf Nachfrage des Standards an, die Tafel zwar nicht entfernen zu wollen, aber darüber nachzudenken, das Kruckenkreuz, also das Symbol des Austrofaschismus (im Bild zwischen den Jahreszahlen), zu entfernen.

Q13: Aussagen des Historikers Florian Wenninger von der Universität Wien

Ich selbst habe rund 20 Tafeln, Marterln und Kapellen gefunden, die [Dollfuß] gewidmet sind. Aber es gibt sicher noch mehr. Auch in den Lagern, etwa der Stadt Wien, findet sich wohl noch einiges [...] Anders als in dem kleinen niederösterreichischen Ort bilden sich dort Initiativen, welche die Frage aufwerfen, was mit diesen zu hinterfragenden Spuren des Gedenkens passieren soll.

Historiker Florian Wenninger gegenüber derstandard.at [12.2.2014].

Mögliche Arbeitsaufgaben:

- Arbeite heraus, wie die sozialdemokratischen Februar-kämpfer in Q10 bezeichnet werden.
- Ermittle, welche Bezeichnungen für Dollfuß und seine Partei verwendet werden und mit wem sie verglichen werden.
- Analysiere, inwiefern Q10 und Q11 in Gegensatz zueinander stehen.
- Bewerte, welche Bezeichnung deiner Meinung nach die richtige ist und nimm dazu Stellung, ob man das mit Sicherheit sagen kann
- Erkläre, wieso der Historiker in Q13 von „zu hinterfragenden Spuren“ spricht.
- Nimm dazu Stellung was konkret einen an der Gedenktafel stören kann?
- Erörtere, ob es überhaupt sinnvoll ist, über Denkmäler und Gedenktafeln zu diskutieren.
- Fasse zusammen, wie der Bürgermeister argumentiert. Beurteile, ob seine Argumente nachvollziehbar sind.
- Formuliere mindestens zwei Kriterien aus, die ein Denkmal erfüllen sollte, damit es keinen Streit unter Politikerinnen und Politikern hervorruft.
- Entwickle einen Lösungsansatz für das Problem mit der Gedenktafel.

Der Umgang Österreichs mit dem Nationalsozialismus: Opfermythos (De-Konstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz)

Bis zur sogenannten Waldheim-Affäre in den 1980er-Jahren herrschte in Österreich das Selbstbild als „erstes Opfer“ der nationalsozialistischen Expansions- und Vernichtungspolitik vor, welches schon 1943 durch die Moskauer Deklaration der Alliierten ermöglicht wurde. Erst rund vier Jahrzehnte nach dem Ende des Nationalsozialismus wurde dieses Bild nach und nach als Wunschbild entlarvt und die aktive Beteiligung von ÖsterreicherInnen an NS-Verbrechen diskutiert. Seither nahm die Wahrnehmung der österreichischen Bevölkerung als „Tätervolk“ Eingang in zahlreiche einschlägige Werke und auch in Schulbücher.

Es ist spannend, wie lange zahlreiche Beweise der Mitschuld weiterer Teile der Bevölkerung ignoriert und tabuisiert wurden und wie sehr auch und vor allem österreichische PolitikerInnen daran interessiert waren, diesen Mythos von der österreichischen Opferrolle aufrecht zu erhalten oder sogar zu festigen.

Die folgenden drei Quellen stehen in direkter Verbindung zu diesem „Opfermythos“. Die Moskauer Deklaration ist das Schriftstück, das die Opferrolle erst ermöglichte. Die beiden weiteren Textauschnitte stammen von österreichischen Bundeskanzlern.

Q14: Moskauer Erklärung über Österreich vom 30. Oktober 1943, veröffentlicht am 1. November 1943

Die Regierungen des Vereinigten Königreiches [= Großbritannien], der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten von Amerika sind darin einer Meinung, daß Österreich, das erste freie Land, das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer fallen sollte, von deutscher Herrschaft befreit werden soll. Sie betrachten die Besetzung Österreichs durch Deutschland am 15. März 1938 als null und nichtig. [...] Sie erklären, daß sie wünschen, ein freies unabhängiges Österreich wiederhergestellt zu sehen und dadurch ebenso sehr den Österreichern selbst wie den Nachbarstaaten, die sich ähnlichen Problemen gegenübergestellt sehen werden, die Bahn zu ebnen, auf der sie die politische und wirtschaftliche Sicherheit finden können, die die einzige Grundlage für einen dauernden Frieden ist. Österreich wird aber auch daran erinnert, daß es für die Teilnahme am Kriege an der Seite Hitler-Deutschlands eine Verantwortung trägt, der es nicht entrinnen kann, und daß anlässlich der endgültigen Abrechnung Bedachtnahme darauf, wieviel es selbst zu seiner Befreiung beigetragen haben wird, unvermeidlich sein wird. Gezeichnet: Roosevelt, Churchill, Stalin. Zitiert nach Verosta 1947:52f.

Q15: Schreiben von Bundeskanzler Julius Raab 1953

„Die österreichische Bundesregierung bedauert, daß es nach der Besetzung Österreichs zu Verfolgungsmaßnahmen gekommen ist und daß es ihr nicht möglich war, ihre Staatsbürger gegen das Andringen des übermächtigen Okkupators [=Besetzers] zu beschützen. Sie konnte damals nichts anderes machen, als gegen den zehnfach überlegenen Aggressor die Hilfe der Mächte des Völkerbundes anrufen, dem auch Österreich angehört hat. Sein Appell ist ungehört verhallt. Das, was Österreich in den folgenden Jahren getroffen hat, hat die gleichen Wirkungen wie eine Naturkatastrophe; Österreich ist nicht aus eigener Kraft imstande, die Schäden und auch nur die Not zu lindern, die in diesen Jahren hervorgerufen wurden.“

Schreiben Julius Raab an Nahum Goldmann, 13. 11. 1953, zitiert nach Steininger/Gehler 1997:97f.

Q16: Vom Opfermythos zur Mitverantwortung

„Wir müssen der Katastrophe ins Auge schauen, die von der Nazi-Diktatur über mein Land gebracht wurde. [...] Es gab jene, die mutig waren, dem Wahnsinn aktiv Widerstand zu leisten oder versuchten, den Opfern zu helfen und dabei ihr eigenes Leben riskierten. Aber viel mehr gliederten sich in die Nazi-Maschinerie ein, einige stiegen in ihr auf und gehörten zu den brutalsten und scheußlichsten Übeltätern.“

Wir müssen mit dieser Seite unserer Geschichte leben, mit unserem Anteil an der Verantwortung für das Leid, das nicht von Österreich – der Staat existierte nicht mehr –, sondern von einigen seiner Bürger anderen Menschen und der Menschheit zugefügt wurde. Wir haben immer empfunden und empfinden noch immer, dass der Begriff ‚Kollektivschuld‘ auf Österreich nicht anzuwenden ist. Aber wir anerkennen kollektive Verantwortung, Verantwortung für jeden von uns, sich zu erinnern und Gerechtigkeit zu suchen.“

Rede Bundeskanzler Franz Vranitzky 1993 in Jerusalem, zitiert nach Steininger/Gehler 1997:99.

Mögliche Arbeitsaufgaben:

- Arbeite heraus, wo in Quelle 14 klargestellt wird, dass Österreich als „Opfer“ zu sehen sei.
- Nimm dazu Stellung, ob man ein solches Dokument, das von drei Staatschefs unterzeichnet ist, überhaupt kritisieren darf.
- Arbeite heraus, wie Julius Raab in Quelle 15 die völlige Unschuld Österreichs argumentiert und welchen Vergleich er bemüht, um die Machtlosigkeit Österreichs zu betonen.
- Ermittle, wo Franz Vranitzky an welcher Stelle in Quelle 16 eine ganz andere Seite an den Österreicherinnen und Österreicher betont, die Raab verschweigt.
- Begründe, wieso der Bundeskanzler im Jahr 1953 die Rolle Österreichs noch ganz anders darstellt als Vranitzky 1993.
- Bewerte, dass die „brutalen und scheußlichen“ Taten, von denen Vranitzky spricht, so lange von vielen unter den Tisch gekehrt wurden.
- Alle drei Quellen wurden von namhaften Politikern verfasst. Diskutiere, wie man herausfinden kann, wer Recht hat.

LITERATUR

K. BERGMANN, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach am Taunus 2008.

Jubel & Elend. Leben mit dem großen Krieg 1914–1918. Ausstellungskatalog Schallaburg 2014.

R. KRAMMER, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Strukturmodell, in: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung, Heft Nr. 29/2008.

R. KROPF (Hg.), Arbeit/Mensch/Maschine. Der Weg in die Industriegesellschaft. Katalog zur oberösterreichischen Landesausstellung. Linz 1987.

W. MADERTHANER/M. HOCHEDLINGER, Der Untergang einer Welt. Der Große Krieg 1914–1918 in Fotografien und Texten. Wien 2013.

M. SALEWSKI, Multiperspektivität, in: U. MAYER u.a. (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus 2006.

R. STEININGER/M. GEHLER (Hg.), Österreich im 20. Jahrhundert. Vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien-Köln-Weimar 1997.

E. TÁLOS/W. NEUGEBAUER, „Austrofaschismus“. Beiträge über Politik, Ökonomie und Kultur 1934–1938. Wien 1984.

Internetquellen:

A. HOENIG, Deutschland im August 1914: Zwischen Kriegsbegeisterung und Zukunftsangst. Auf: <http://www.hna.de/politik/deutschland-august-1914-zwischen-kriegsbegeisterung-zukunftsangst-3749816.html> [14.1.2016].

<http://www.sueddeutsche.de/politik/erster-weltkrieg-die-allgemeine-kriegsbegeisterung-ist-eine-maer-1.2075802> [8.1.2016].

<http://ww1.habsburger.net/en/node/737> [14.1.2016].

<http://derstandard.at/1389860138703/Dollfuss-Gedenktafel-bei-Weitra-Jedes-Volk-hat-seine-Geschichte> [8.1.2016].

<http://derstandard.at/1395364726734/Dollfuss-Gedenktafel-bei-Weitra-Tafel-bleibt-Kruckenkreuz-wird-entfernt> [8.1.2016].

https://de.wikipedia.org/wiki/Augusterlebnis#/media/File:Bundesarchiv_Bild_146II-740,_Mobilmachung,_Truppentransport_mit_der_Bahn.jpg [15.1.2016].

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher_konsens.pdf [16.1.2016].

Leben in, mit und von der Natur

Das Konzept „Lebens- und Naturraum“

Dieser Beitrag widmet sich der „Natur“ und der Frage, wie sie als „Lebensraum“ der Menschheit im Lauf der Geschichte immer wieder in verschiedenster Form ge- und auch missbraucht wurde. Die Eingriffe des Menschen in die Natur werden dabei unter drei Betrachtungswinkeln für den Unterricht aufgearbeitet: Im ersten Unterrichtsbeispiel wird der Aspekt der landwirtschaftlichen Ertragssteigerung am Beispiel der Umstellung auf die Dreifelderwirtschaft im Mittelalter dargestellt. Das zweite Beispiel fokussiert auf die Natur als Mittel zur Machtdemonstration im Absolutismus, spe-

ziell am Hofe Ludwigs XIV. Abschließend wird im dritten Beispiel versucht, den „Nutzungskonflikt“ bzw. die unterschiedlichen Nutzungsinteressen am Beispiel des geplanten Kraftwerksbaus in der Hainburger Au zu veranschaulichen.

Die Unterrichtsbausteine sind so konzipiert, dass das Konzept „Lebens- und Naturraum“ anhand von „klassischen“ Beispielen in der 6., 7. und 8. Schulstufe behandelt werden kann. Neben den hier gewählten würden sich beispielsweise zahlreiche andere Themen anbieten, um ähnliche Aspekte dieses Konzeptes zu beleuchten:

- Landwirtschaft: Bewässerungssysteme in den Hochkulturen, Wandel der Lebensweise und Ernährung während der Neolithischen Revolution
- Machtdemonstration: Bezwingung der Natur im Zeitalter des Nationalismus (Berge, Pole)
- Nutzungskonflikt: Dreischluchtenstaudamm, AKW Zwentendorf, Walfang

Mittelalterliches Leben und Arbeiten in und mit der Natur

Das Leben der mittelalterlichen Bauern war sehr eng mit der Natur verbunden. Sie bestimmte den Alltag der Menschen und strukturierte die landwirtschaftliche Arbeit. Oftmals hing das Überleben ganz wesentlich von der Natur ab. Ganz entscheidend dabei war die Frage des Ernteertrages, der im Laufe des Mittelalters durch die Einführung der Dreifelderwirtschaft erheblich ver-

Arbeitswissen: Dreifelderwirtschaft

Um 1100 n. Chr. erfolgte in Europa der Übergang von der Zweifelderwirtschaft zur Dreifelderwirtschaft. Das ganze Ackerland wurde zusammengefasst und neu verteilt. Jetzt hatten jeweils mehrere Bauern ein großes Stück Land, welches sie sich teilen mussten. Das neue Stück Land wurde in drei Äcker unterteilt. Die Bauern mussten miteinander vereinbaren, was wann wo zu säen und zu ernten war. Jeder Acker wurde jedes Jahr anders bebaut. Auf dem ersten wuchs Wintergetreide wie Roggen und Weizen. Dieses benötigt nach der Aussaat und der Keimung eine Frostperiode, um dann im Frühjahr wachsen zu können. Es kann daher schon ab September gesät und dann je nach Getreideart ab Juli des nächsten Jahres geerntet werden. Auf dem zweiten wuchs Sommergetreide wie Hafer und Gerste, welches im Gegensatz zum Wintergetreide nur etwa ein halbes Jahr bis zur Erntereife benötigt; es wird ab März gesät und ab Juli geerntet. Der dritte Acker wurde nicht bepflanzt und lag brach. Im Jahr darauf wurde gewechselt. Nach der Ernte konnten die Stoppelfelder immer als Weide für das Vieh genutzt werden. Bevor man wieder neu aussäen konnte, musste gepflügt werden.

Durch die Dreifelderwirtschaft konnte das Pflügen, Säen und Ernten über das ganze Jahr verteilt werden. Der durch die Dreifelderwirtschaft erzielte Mehrertrag lag bei etwa 30%. Gründe dafür waren, dass die Bodenqualität erhalten blieb, dass zwei Saaten zu verschiedenen Jahreszeiten eine größere Sicherheit gegen Ernteaussfälle garantierten und dass die Arbeit des Pflügens gleichmäßiger über das Jahr verteilt – also intensiver durchgeführt – werden konnte.

Das Angebot an Kohlehydraten und Eiweiß wurde so für die Bevölkerung verbessert, der verstärkte Anbau von Hafer begünstigte die Haltung von Pferden als Zug- und Reittiere.

Arbeitsaufgaben:

- M1: Das Ackerland soll zur Dreifelderwirtschaft umgeplant werden. Vervollständige die Skizze!
- M2: Bauer Gunther bewirtschaftet sein Feld (120m lang, 60m breit, was in etwa der Größe eines Fußballfeldes entspricht) mit der Zweifelderwirtschaft. Pro Quadratmeter kann er 0,1 Liter Hafer ernten. Wieviel Liter Hafer kann Bauer Gunther in 3 Jahren erwirtschaften?
- M3: Bauer Siegmар bewirtschaftet sein Feld (120m lang, 60m breit) mit der neuen Dreifelderwirtschaft. Pro Quadratmeter kann er 0,1 Liter Gerste bzw. Roggen ernten. Wieviel Liter Gerste bzw. Roggen kann Bauer Gunther in 3 Jahren erwirtschaften?
- M2 und M3: Wie hoch ist der Mehrertrag, der durch die Dreifelderwirtschaft erzielt werden kann in Prozent?

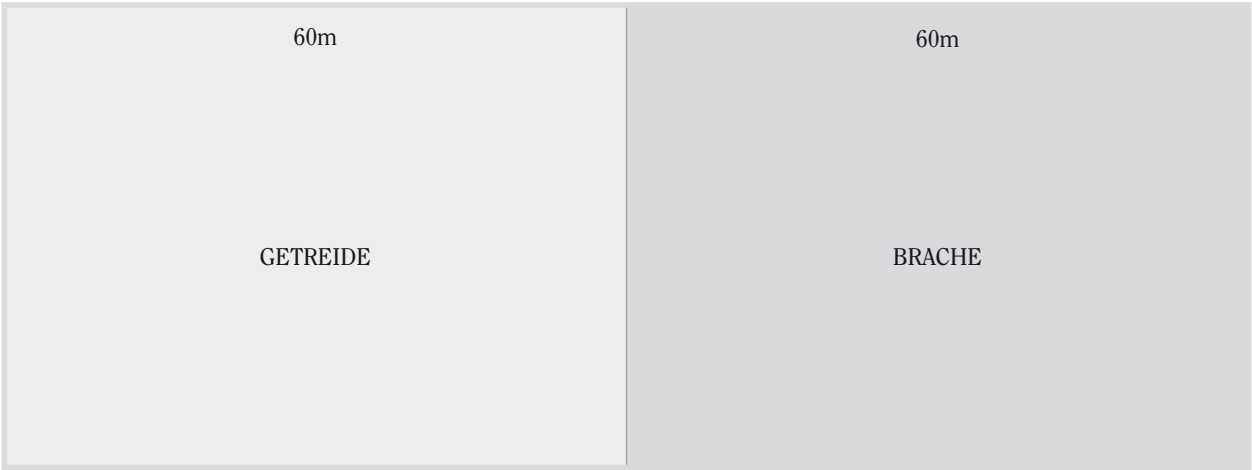
Für ExpertInnen: Im zweiten Jahr verwüstet ein verheerendes Unwetter im Sommer das gesamte Getreide. Wieviel Liter Getreide wird bei der Zweifelderwirtschaft bzw. der Dreifelderwirtschaft vernichtet? Beachte, dass das Wintergetreide erst im September ausgesät wird. Welcher Vorteil der Dreifelderwirtschaft wird hier deutlich?

Du hältst nun als Bauer Siegmар eine Rede vor der Dorfgemeinschaft und erklärst, warum alle die Dreifelderwirtschaft anwenden sollten. Verwende dazu die Ergebnisse der vorher gelösten Aufgaben! Antworten auf S. 47.

M1: Das Ackerland soll zur Dreifelderwirtschaft umgeplant werden. Vervollständige!

1. Jahr	Sommergetreide		Brache
2. Jahr			
3. Jahr	Wintergetreide		
	Feld 1	Feld 2	Feld 3

M2: Zweifelderwirtschaft



M3: Dreifelderwirtschaft



M4: Monatsbilder auf dem Blatt einer Handschrift (Salzburg, um 818)



Arbeitsaufgaben:

1. Betrachte das Bild genau und versuche, die Tätigkeiten den einzelnen Bildabschnitten/Monaten zuzuordnen!
 - Die Schlangen kommen wieder hervor, das Sprossen in der Natur beginnt.
 - Es wird Feuer gemacht, um der Kälte zu widerstehen.
 - Blumen werden ausgesät.
 - Das Wintergetreide wird ausgesät.
 - Kräuter wachsen, Bäume beginnen zu grünen.
 - Die Brachfelder werden mit dem von Rindern gezogenen Hakenpflug gepflügt.
 - Schweine werden für die Schlachtung gemästet.
 - Die Heuernte beginnt.
 - Man sorgt sich um Vögel, die Eier legen.
 - Das Getreide wird mit der Sichel geerntet.
 - Die Schweine werden geschlachtet und weiterverarbeitet.
 - Die Weintrauben werden geerntet und gekeltert.
2. Beschreibe das Verhältnis, in welchem die Natur und der gezeigte Bauer zueinander stehen.
3. Stelle Überlegungen an, warum die Natur in diesem mittelalterlichen Kalender immer wieder so zentral in den Einzelbildern sein könnte.
4. Vergleiche die dargestellten bäuerlichen Tätigkeiten mit der modernen Landwirtschaft heute. Was hat sich verändert, was ist gleich geblieben?
5. Zeichne selbst deinen eigenen Monatskalender. Wann bist du selbst von der Natur abhängig (z.B. schönes Wetter)? Finde für jeden Monat eine passende Tätigkeit.

Antworten auf S. 47.

bessert werden konnte. Die vorliegende Unterrichtseinheit versucht, diese Entwicklungen den SchülerInnen näherzubringen.

Die Beherrschung der Natur im Zeitalter des Absolutismus

Im Themenbereich „Absolutismus am Beispiel Frankreichs“ kann man den Natur-/Lebensweltbezug auf eine ganz andere Art verdeutlichen. Im vorliegenden Unterrichtsbaustein wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen bereits die Grundlagen dieser Staatsform kennengelernt haben. Darauf aufbauend soll nun das Selbstverständnis des absoluten Monarchen am Beispiel seines Umganges mit der Natur verdeutlicht werden. Die Beherrschung der Natur sollte nämlich den absoluten Machtanspruch Ludwigs untermauern. Er bezwang nicht nur seine Gegner, er formte auch die Natur nach seinem Willen. Die gesamte Schlossanlage Versailles war ein Manifest, das die politischen Grundideen des Sonnenkönigs visualisieren und lebendig machen sollte: eine Demonstration

seiner scheinbar unbändigen Macht, die vornehmlich der Kontrolle des Adels diene.

Im Zentrum dieses Unterrichtsentwurfs steht neben dem Konzept „Lebens- und Naturraum“ der Umgang mit unterschiedlichen bildlichen und schriftlichen Quellen („Bewertungen in historischen Quellen erkennen, Gattungsmerkmale von Darstellungen herausar-

beiten, Darstellungen der Vergangenheit systematisch hinterfragen, Vergleich von Darstellungen zum gleichen Inhalt“). Die Quellen können in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet werden (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, Stationenbetrieb etc.), darüber hinaus ist es natürlich möglich, einzelne Quellen wegzulassen oder deren Reihenfolge zu verändern.

M5: Die Gartenanlage von Schloss Versailles (2014)



M6: Die Gartenanlage von Schloss Vaux-le-Vicomte (2011)



M7: Madeleine de Scudéry über den Besuch der Gartenanlage des Schlosses Vaux-le-Vicomte (1661)

In der Tat kann man sich nicht vorstellen, dass Valterre [=Schloss Vaux-le-Vicomte] einer jener Orte sei, welchen die Natur fast allein geschmückt hätte, man kann im Gegenteil ohne Übertreibung sagen, dass Cléonime [=Nicolas Fouquet] ihn völlig verwandelt hat, und dass es dort keinen Fleck gibt, dem er nicht irgendeine neue Schönheit zugefügt hätte. Einen Fluss hat er in tausend Fontänen unterteilt, tausend Fontänen hat er zu Wasserfällen vereint, und er hat all das, was er in Valterre unternommen hat, so klug angelegt, dass man das Urteil desjenigen nicht genügend rühmen kann, der es so gut verstanden hat, die Schönheiten der Kunst mit jenen der Natur zu vereinigen. [...] Hinter dem großen quadratischen Bassin [künstlich angelegtes Wasserbecken] steigt man noch [weiter] hinab, und jetzt sieht man etwas völlig Überraschendes. Tatsächlich kann sich die Phantasie etwas so Großes, so Schönes und so Glanzvolles nicht vorstellen; die Natur, so mächtig sie auch ist, kann etwas so Schönes nicht hervorbringen, und die Kunst, die sich häufig rühmt, sie nachzuahmen, sie gar zu übertreffen und stets zu schmücken, könnte etwas so Wunderbares nicht erschaffen. So darf man sagen, dass das, was man an eben diesem Ort sieht, das Meisterwerk der Verbindung von Kunst und Natur ist.

Brix 2004:60.

Zusatzinfos zur Quelle:

Madeleine de Scudéry (1607–1701) war eine französische Schriftstellerin des Barock. Sie zählt zu den bedeutendsten französischen AutorInnen des 17. Jahrhunderts und war die erste französische Autorin, die auch außerhalb Frankreichs viel gelesen wurde. Schloss Vaux-le-Vicomte wurde in den Jahren 1656–1661 auf Veranlassung des französischen Finanzministers Nicolas Fouquet erbaut. Es liegt etwas 50km südlich von Paris. Der Garten wurde von André Le Nôtre gestaltet.

André Le Nôtre (1613–1700) war ein bedeutender französischer Landschafts- und Gartengestalter. Als oberster Gartenarchitekt Ludwigs XIV. gestaltete er auch die Gärten von Versailles.

Nicolas Fouquet (1615–1680) war unter dem jungen Ludwig XIV. von 1653 bis 1661 Finanzminister.

M8: Louis des Rouvroy, Herzog von Saint-Simon, erinnert sich an die Gartenanlage von Schloss Versailles (1714/15)

Es gefiel ihm [=Ludwig XIV.], auch die Natur gewaltsam zu beherrschen, sie der Kunst und dem Gelde zu unterwerfen. Planlos reihte er ein Gebäude neben das andere, Hässliches und Schönes, Großartiges und Kleinliches, alles bunt durcheinander. Eng und unbequem, finster und ohne Aussicht sind sogar seine und der Königin Räume. Die Gärten verraten erstaunliche Prachtliebe. Aber sie sind geschmacklos und laden nicht zum Aufenthalt ein. Man erreicht den Schatten der Bäume erst, nachdem man ein großes Stück Sandwüste durchquert hat. Dann steht man auf dem Hügel – und hier ist das Ende der Gärten. Die Wege sind mit Kies bedeckt. Man zerschneidet sich beinahe die Sohlen darauf, würde aber ohne ihn bald im Sand, bald im Schlamm versinken. Überall ist die Natur vergezwaltigt worden, und man mag wollen oder nicht: man wird davon abgestoßen und angewidert. Das Wasser, das man von allen Seiten herbeigeleitet und angesammelt hat, ist grün, dick, schlammig. Es steigt eine fühlbar ungesunde, feuchte Luft daraus empor. Die spielenden Wasserkünste freilich bieten einen unvergleichlichen Anblick. Es hat alles zwei Seiten. Daher wird man einesteils angezogen, andernteils abgestoßen. [...] Park und Alleen stehen so dichtgedrängt voller Bäume und Sträucher, dass sie keine Luft haben. Beständig muss neues Wild ausgesetzt werden. Wassergräben, vier bis fünf Meilen lang, gibt es im Überfluss, ebenso dicke Mauern, die das Ganze wie ein Eiland der Trübsal und Hässlichkeit umschließen.

<http://gutenberg.spiegel.de/buch/-7584/13> [25.1.2016]

Zusatzinfos zur Quelle:

Louis de Rouvroy, Herzog von Saint-Simon (1675–1755) war ein französischer Politiker und Schriftsteller. Er lebte lange Zeit am königlichen Hof in Versailles.

M9: Aus den Memoiren König Ludwigs XIV.

Als Sinnbild wählte ich die Sonne [...]. Sie ist ohne Zweifel das lebendigste und schönste Sinnbild eines großen Fürsten, sowohl deshalb, weil sie einzig in ihrer Art ist, als auch durch den Glanz, der sie umgibt, durch das Licht, das sie den anderen Gestirnen spendet, die gleichsam ihren Hofstaat bilden, durch die gerechte Verteilung des Lichtes über die verschiedenen Himmelsgegenden der Welt, durch die Wohltaten, die sie überall spendet, durch das Leben, die Freude und die Tätigkeit, die sie überall weckt, durch ihre unaufhörliche Bewegung, bei der sie trotzdem stets in ständiger Ruhe zu schweben scheint, durch ihren ständigen und unveränderlichen Lauf, von dem sie niemals abweicht.
Steinfeld 1931:187.

M10: Jean Baptiste Colbert

Eure Majestät [=Ludwig XIV.] weiß, dass außer den glänzenden Taten des Krieges nichts mehr die Größe und den Geist der Fürsten kennzeichnet als die Bauwerke und dass die Nachwelt Sie messen wird nach der Größe dieser herrlichen Gebäude, die Sie [...] errichtet haben.
Schultz 2006:178.

Zusatzinfos zur Quelle:

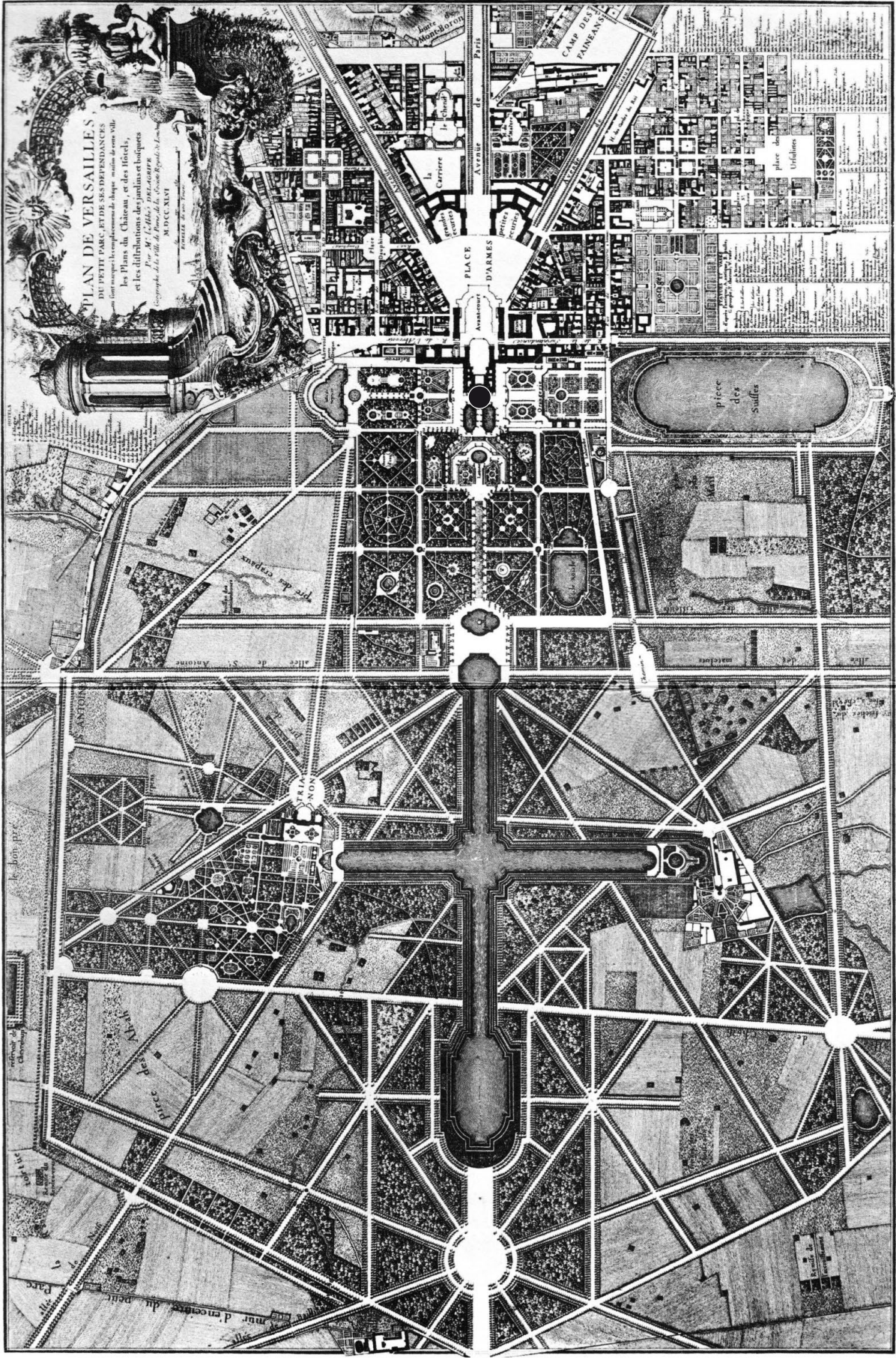
Jean-Baptiste Colbert (1619–1683) war ein französischer Staatsmann und der Begründer des Merkantilismus (Colbertismus). Unter dem „Sonnenkönig“ Ludwig XIV. war er erfolgreicher Finanzminister.

M11: Informationen

Wusstest du über Schloss Versailles schon, dass ...

- die Bauarbeiten für Schloss und Garten 1662 begannen und bis nach Ludwigs Tod 1715 andauerten?
 - in Spitzenzeiten bis zu 36.000 Menschen in vier großen Bauphasen an dieser gewaltigen Schloss- und Parkanlage arbeiteten?
 - sich die Gesamtkosten bis zum Jahr 1710 auf 25 Mio. Livres beliefen? Das entspricht heute ca. 37 Mrd. Euro.
 - die Schloss- und Parkanlage auf einem Sumpfgebiet errichtet wurde, das vor Baubeginn trockengelegt werden musste?
 - der Hof zum damaligen Zeitpunkt 95 Hektar Garten, 1.700 Hektar Park, 6.000 Hektar Jagdgebiet umfasste und von einer 43 Kilometer langen Mauer umschlossen war? 1 Hektar entspricht 10.000m², also ungefähr der Fläche eines großen Fußballfeldes.
 - allein der Gemüsegarten 9 Hektar groß war und dem König immer und unabhängig von den Jahreszeiten frisches Gemüse und seine Lieblingsfrüchte Feigen liefern sollte?
 - im Schloss bis zu 3.000 Personen wohnten?
 - der gesamte Hofstaat ca. 15.000 Personen umfasste?
 - ca. 75.000 zu geometrischen Kegeln und Kugeln gestutzte und größtenteils exotische Bäume die Wege säumten?
 - 1789 das Schloss 288 Wohnungen, 1.252 heizbare Räume und 600 Räume ohne Kamin beinhaltete?
 - die königliche Familie weitere 152 Zimmer bewohnte?
 - nicht genügend Wasser vorhanden war, um alle Springbrunnen gleichzeitig zu betreiben? Die Gärtner schalteten die Brunnen deswegen nur ein, wenn sich der König näherte.
 - heute jährlich etwa 15 Mio. Touristen Versailles besuchen?
- vgl. Bernhardt 2007:13f.

M12: Schloss Versailles: Gesamtplan 1746



Arbeitsaufgaben:

Zu M5 und M6:

- Betrachte die Abbildungen M5 und M6 genau und beschreibe die beiden Gartenanlagen.
- Welche Gefühle wecken die Gärten bei dir? Beschreibe sie in einigen Sätzen.
- Vergleiche anschließend die beiden Bilder und notiere dir Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- Diskutiere abschließend die Frage, wie sich ein/e Besucher/in der Gartenanlagen damals gefühlt haben könnte.

Zu M7 und M8:

- Fasse die Quellentexte M7 und M8 zusammen. Versuche, die Hauptaussage jeweils in einem Satz zu formulieren.
- Vergleiche die beiden Quellen. Wie unterscheiden sie sich?
- Diskutiere abschließend die Frage, wie es zu einer so unterschiedlichen Einschätzung/Empfindung kommen kann. Welche Aussage kannst du persönlich eher nachvollziehen? Begründe deine Antwort!

Zu M9:

- M9: Erkläre mit eigenen Worten, warum Ludwig XIV. die Sonne als Herrschaftssymbol gewählt haben könnte.
- Erörtere die Frage, inwiefern das Sinnbild der Sonne durchaus der Herrschaftsauffassung eines absoluten Monarchen entsprach.

Zu M10 und M11:

- Gib die Aussage Colberts (M10) mit eigenen Worten wieder.
- Der „Nachwelt“, die Colbert erwähnt, gehörst auch du an. Diskutiere die Frage, ob er mit seiner Behauptung Recht behalten hat. Verwende dazu auch M11.
- Kennst du noch andere Bauwerke in Österreich/Europa bzw. weltweit, die einem ähnlichen Zweck dienten/dienen?

Zu M12:

- Betrachte nun den Gesamtplan von Versailles (M12). Der schwarze Punkt markiert das Schlafzimmer des Königs. Überprüfe, ob diese Herrschaftsauffassung bzw. das Symbol der Sonne auch auf dem Gesamtplan nachzuweisen ist.

Aufgabe unter Einbeziehung aller Materialien:

- Erkläre mit eigenen Worten, wie sich das Verhältnis Mensch-Natur im Absolutismus darstellte und welche Funktion der gesamten Schlossanlage Versailles zukam.

Die Hainburger Au: Natur als Streitpunkt der Politik

Bezugnehmend auf den neuen Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung spezialisiert sich dieser Unterrichtsentwurf auf die politische Urteilsbildung sowie den Einfluss von Medien und Einsatz von Bildern in Printmedien am

Beispiel der Aubesetzung im Dezember 1984. Das Kraftwerkprojekt in den Donauauen zwischen Wien und der Slowakei und die damit verbundene Protestbewegung waren nicht nur die Geburtsstunde einer neuen politischen Bewegung, sondern auch eine Belastungsprobe für die seinerzeitige Regierungskoalition zwischen SPÖ und FPÖ, die Sicher-

heitskräfte und die Gewerkschaften. Die SchülerInnen sollen in diesem Beispiel die kontroversen Sichtweisen zur Nutzung von Wasserkraft kennen lernen, sich ein Urteil über die Legitimität politischer Partizipation in Form eines Protestes bilden und Kenntnis über den Einsatz der Fotografie als Mittel zur Meinungsbildung erlangen.

M13: Vier Fotos aus dem Dezember 1984

**Arbeitsaufgaben:**

Bildet Vierergruppen:

- Jede/r Schüler/in beschreibt im Detail, was auf einem der vier Fotos zu sehen ist.
- In welchem Land und wann könnte dieses Bild entstanden sein?
- Worum könnte es bei den Fotos gehen?
- Warum hat der/die FotografIn dieses Foto gemacht? Was wollte sie/er betonen?

M14: Arbeitswissen: Die Besetzung der Hainburger Au

Es war nicht nur die Geburtsstunde der modernen Umweltbewegung in Österreich – einige Jahre nach der Verhinderung des Atomkraftwerks Zwentendorf. Bei einem Sternmarsch von rund 5.000 Umweltschützern in die Hainburger Au hat sich am 8. Dezember 1984 jene Protestbewegung formiert, die auf zivilem Weg das Kraftwerk Hainburg verhindern sollte. Für die damalige rot-blaue Regierung unter Bundeskanzler Fred Sinowatz (SPÖ) wurde die Auseinandersetzung um die Stopfenreuther Au zu einem Waterloo. [...]

Der Stein des Anstoßes war der geplante Bau eines Donau-Wasserkraftwerkes in der unberührten Stopfenreuther Au rund 30 Kilometer stromabwärts von Wien entfernt. Hätte ein solches Projekt noch zehn Jahre zuvor kaum ernstlichen Widerstand seitens der Bevölkerung hervorgerufen, stieß der Plan 1984 auf einen aufkommenden grünen Zeitgeist. [...]

Der Widerstand ging quer durch alle politischen Lager und fand auch bei Künstlern und Schriftstellern breite Unterstützung. [...] Die Fronten zwischen Umweltschützern und Regierung blieben allerdings hart. Als der damalige niederösterreichische Umweltlandesrat Ernest Brezovsky einen Bescheid zugunsten des Kraftwerkbaus erließ, kam es zum Protest. Am 8. Dezember organisierte das „Konrad-Lorenz-Volksbegehren“ einen Sternmarsch in die winterliche Au. Auf einer Kundgebung auf der „Brückelwiese“ mit 8.000 Menschen wurde zum „gewaltfreien Widerstand“ aufgerufen. Einige Aktivisten blieben in der Au.

Im Morgengrauen des 10. Dezember rollten die ersten Bagger. Alle Bescheide waren vorhanden, es sollte gerodet und gebaut werden. Doch Naturschützer und Aktivisten boykottierten den Rodungsversuch. Wieder übernachteten einige in der Au. Dann gewann der zivile Ungehorsam plötzlich an Eigenbewegung. Obwohl die Regierung die Besetzer inzwischen von der Polizei vertreiben ließ, strömten immer mehr Menschen in die Au.

Die Österreichische Hochschülerschaft übernahm die Organisation: Shuttle-Dienste mit Bussen wurden eingerichtet, Schlafsäcke, Decken und Zelte zur Verfügung gestellt. Das Ausmaß der ständig in die winterliche Stopfenreuther Au strömenden Menschenmassen – zum Schluss waren es mehr als 3.500 Personen – überraschte selbst die Organisatoren, noch mehr die Politiker.

Anfangs ließ sich die Regierung davon nicht beeindrucken. Die Besetzer wurden als „Extremisten“ bezeichnet und mit Arrest sowie Geldstrafen bedroht. Am 18. Dezember drohte die Situation zu explodieren: Die Gewerkschaft Bau-Holz kündigte an, Aufmärsche von Arbeitern gegen die Naturschützer zu organisieren. In letzter Minute konnte die Regierung die Gewerkschaft davon abbringen, dafür wurde sie selber aktiv. Am 18. Dezember lautete die Parole unmissverständlich „Die Au wird geräumt“.

In den Morgenstunden des 19. Dezember kam es zur Eskalation: Neben der örtlichen Gendarmerie rückten Polizeieinheiten aus Wien in die Au ein. Insgesamt 2.000 Polizisten gingen nun auf teilweise brutale Weise mit Schlagstöcken und Wasserwerfern gegen die Naturschützer vor, zu rodende Waldgebiete wurden mit Stacheldrahtrollen gesichert.

Aus Protest gegen die brutale Räumung versammelten sich am Abend bis zu 40.000 Menschen aller Lager und Altersschichten auf der Wiener Ringstraße. Schließlich landeten noch Bilder von der brutalen Räumungsaktion in den Tageszeitungen. Die „Kronen Zeitung“ titelte auf Seite eins mit der Schlagzeile „Die Schande von Hainburg“, die Bildberichte schockierten das Land.

Die Bundesregierung zog daraufhin die Notbremse. Die Polizei wurde zurückbeordert, die Rodungen gestoppt. Drei Tage vor Weihnachten verkündete der damalige Bundeskanzler Sinowatz den „Weihnachtsfrieden“ von Hainburg. Im Jänner 1985 war das Kraftwerksprojekt endgültig gestorben. Der Verwaltungsgerichtshof hob infolge einer Beschwerde der Umweltschützer den Wasserrechtsbescheid für das Kraftwerk auf, womit der Bau die rechtliche Grundlage verlor. 1997 wurde das Gebiet in den Nationalpark Donau-Auen eingegliedert.

<http://orf.at/stories/2256539/2256541/> [25.1.2016, gekürzt und vereinfacht].

M15: Schlagzeilen österreichischer Tageszeitungen vom Dezember 1984

„Au zum Sperrgebiet erklärt: Exekutive hat Räumungsbefehl“

„Gendarmen hielten sich zurück, aber Polizeitruppe schlug zu!“

„Au-Besetzer klagen Blecha an: Er will uns aushungern!“

„Die Schande von Hainburg“

„Riesige Welle der Sympathie überflutet Au“

„Bittere Abfuhr für die Aubesetzer – Kirchschläger unterstützt Regierung“

„Arbeiter gegen Studenten. Nun genügt ein Funke“

„Frauen und Kinder verhindern die Rodung im Auwald“

„Friedliche Weihnachten in der Hainburger Au“

Titelseiten im Original siehe: <http://www.buecher-ernst.com/bilder/gd/dezember/hainburg.jpg> [25.1.2016]

M14/M15:

Vergleiche den Informationsteil M15 mit den Schlagzeilen der Tageszeitungen (M16) aus dem Dezember 1984. Nehmen die Zeitungen für oder gegen die Kraftwerksgegner Stellung oder berichten sie neutral? Begründe dein Urteil.

Gestalte nun deinen eigenen Zeitungsartikel (inkl. Schlagzeile) und berichte als ReporterIn, welche/welcher die Sicht und Argumente der DemonstrantInnen, aber auch der KraftwerksbefürworterInnen berücksichtigt. Benütze dazu auch die Fotos von M13. Sammle dabei Argumente für und gegen einen Kraftwerksbau. Kläre in deinem Artikel, ob die BesetzerInnen der Au im Recht sind, wenn sie die Arbeiten blockieren, oder ob sie gegen das Gesetz handeln. Der Nutzungskonflikt, der um die Auegebiete entstand, ist kein Einzelfall. Recherchiere für deinen Artikel ein weiteres Beispiel, wo ein Stück Natur für verschiedene Zwecke beansprucht wird.

Jeden Tag werden in Österreich 20 Hektar Natur verbaut. Das entspricht in etwa der Fläche von 30 Fußballfeldern. Überlege für dich selbst, welches Bauprojekt (real oder fiktiv) dich dazu bewegen könnte, in irgendeiner Form politisch aktiv zu werden. Welche Form des Protestes/Widerstandes würdest du wählen? Tausche dich dann mit deinem Banknachbarn oder deiner Banknachbarin aus.

Antworten zu den Arbeitsaufgaben

Arbeitsaufgaben von Seite 37

- 1. Jahr: Sommergetreide – Wintergetreide – Brache; 2. Jahr: Brache – Sommergetreide – Wintergetreide; 3. Jahr: Wintergetreide – Brache – Sommergetreide
- 1080 Liter ($60 \times 60 = 3600$; $3600 \times 0,1 = 360$; $360 \times 3 = 1080$)
- 1440 Liter ($80 \times 60 = 4800$; $4800 \times 0,1 = 480$; $480 \times 3 = 1440$)
- 33,3% ($100/1080 \times 1440 = 133,3$)
- Zweifelderwirtschaft: 360 Liter (der gesamte Ertrag eines Jahres wird vernichtet); Dreifelderwirtschaft: 240 Liter (nur der halbe Ertrag eines Jahres wird vernichtet); zwei Saaten zu verschiedenen Jahreszeiten garantierten eine größere Sicherheit gegen Ernteausfälle
- individuell

Arbeitsaufgaben von Seite 40

- März, Jänner, Mai, September, April, Juni, November, Juli, Februar, August, Dezember, Oktober
- individuelle Antworten möglich (z.B.: enges Verhältnis; viele Tätigkeiten finden draußen in der Natur statt; auf einigen Bildern sind Tiere zu sehen)
- individuelle Antworten möglich (z.B.: der Bauer ist in fast allen Monaten von der Natur abhängig; Naturkatastrophen, etwa Missernten durch Unwetter, wirken sich folgens schwer auf die Lebensumstände der mittelalterlichen Bauern aus)
- individuelle Antworten möglich (z.B.: Fortschritte in der Landwirtschaft durch technische Neuerungen, etwa Traktoren, Mährescher etc.; Abhängigkeitsverhältnis ist heute nicht mehr so groß wie im Mittelalter, trotzdem spielt der Einfluss der Natur nach wie vor eine wesentliche Rolle; Missernten durch Unwetter können auch heute noch existenzbedrohend sein)
- individuelle Antworten möglich (z.B.: schönes Wetter für Ausflüge, Badeurlaube etc.; Schnee und Eis im Winter für Schiurlaube)

Bildquellen:

- M4: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/15/Monatsbilder_Salzbürger_Handschrift_818.jpg [25.1.2016]
 M5: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5c/Vue_a%C3%A9rienne_du_domaine_de_Versailles_le_20_ao%C3%BBt_2014_par_ToucanWings_-_Creative_Commons_By_Sa_3.0_-_22.jpg [25.1.2016]
 M6: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0e/Kasteel_van_Vaux-le-Vicomte_-_Maincy_06.jpg [25.1.2016]
 M12: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4a/Plan_de_Versailles_-_Gesamtplan_von_Delagrè_1746.jpg [25.1.2016]
 M13: Bilder zur Besetzung des Augeländes, <http://www.protestwanderweg.at/au/> [25.1.2016]

LITERATUR

Mittelalter:

- M. CERMANN/I. STEFFELBAUER/S. TOST (Hg.), Agrarrevolutionen. Verhältnisse in der Landwirtschaft vom Neolithikum zur Globalisierung. Innsbruck-Wien-Bozen 2008.
 H. KÜSTER, Am Anfang war das Korn. Eine andere Geschichte der Menschheit. München 2013.
 W. RÖSENER, Die Bauern in der europäischen Geschichte. München 1993.
 E. SCHUBERT, Alltag im Mittelalter. Natürliches Lebensumfeld und menschliches Miteinander. Darmstadt 2002.
 I. SELTMANN, Zwischen Schneeballschlacht und Schweineschlachten. Mittelalterliche Monatsbilder als Quelle, in: Praxis Geschichte 2/2002, 16-19.

Absolutismus:

- A. BERNHARDT, Gigantomanie im Sumpf. Der König und sein Hof in Versailles, in: Praxis Geschichte 4/2007, 13-17.
 M. BRIX, Der barocke Garten. Magie und Ursprung. Stuttgart 2004.
 U. SCHULTZ, Der Herrscher von Versailles. Ludwig XIV. und seine Zeit. München 2006.
 L. STEINFELD (Hg.), Ludwig XIV. Memoiren. Basel 1931.
 W. WEIGAND (Hg.), Der Hof Ludwigs XIV. Nach den Denkwürdigkeiten des Herzogs von Saint-Simon. Leipzig 1922, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/aus-den-denkwuerdigkeiten-des-herzogs-von-saint-simon-7584/1> [25.1.2016].

Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

4/2014: Empirische Geschichtsdidaktik Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen

FUCHS EDUARD/KÜHBERGER Christoph: Editorial
AMMERER Heinrich: Einfühlsame KanadierInnen, kritische ÖsterreicherInnen?
Eine vergleichende interkulturelle Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein
NEUREITER Herbert: Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten
aus qualitativen Daten
HOFMANN-REITER Sabine: Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur
Sekundarstufe. Ergebnisse einer empirischen Studie
MITTNIK Philipp: Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse
der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS
BERTRAM Christiane: Von der Vergangenheit erzählen oder historisches Denken
lernen? Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht
NEUREITER Herbert/FUCHS Eduard: Glossar

Rezension:

KAISER Christine: Fritz Reheis: Politische Bildung – Eine kritische Einführung



2/2012: Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive

HELLMUTH Thomas/KÜHBERGER Christoph: Editorial
AMMERER Heinrich: Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der
Geschichtsdidaktik
VAN NORDEN Jörg: Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel
HELLMUTH Thomas/JURJEVEC Hanna: Instruktion und Konstruktion.
Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik
KALCSICS Katharina: Subjektive Konzepte und ihre Rolle im Unterricht
HOFMANN Sabine: Kind und Zeit – Überlegungen zur Entwicklung des
Zeitkonzepts

Fachdidaktik:

KÜHBERGER Christoph: Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten
Geschichtsdidaktik



1/2008: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (IWK)

KÜHBERGER Christoph: Editorial .
KÜHBERGER Christoph: Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht
SONDEREGGER Arno: Kulturräume Afrikas, Kulturraum Afrika?
SCHICHO Walter: Wirtschaftsräume in historischer Perspektive

Fachdidaktik:

ÖHL Friedrich: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume – IWK
KÜHBERGER Christoph: Gibt es den Orient?



Preis pro Heft € 5,-

Alle 3 Hefte im Paket zum Sonderpreis von € 12,-

Preise zuzügl. Versandkosten

Band 1: Von Lier nach Brüssel **Schlüsseljahre österreichischer Geschichte (1496–1995)**

Martin Scheutz/Arno Strohmeyer (Hg.)

978-3-7065-5016-1, StudienVerlag 2010, € 20,- zzgl. Versandkosten

Namhafte Historikerinnen und Historiker stellen vierzehn Schlüsseljahre österreichischer Geschichte vor: ein jeweils markantes Ereignis, das einen tiefen Einschnitt bedeutete und grundlegende Weichen für die weitere Entwicklung stellte. Die Zeitspanne reicht von den Anfängen des Weltreichs der Habsburger 1496 bis zum Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995. Basierend auf dem letzten Stand der Forschung wird das Zusammentreffen von Vergangenheit und Zukunft in einem einzelnen Ereignis in seinen österreichischen und europäischen Zusammenhängen dargestellt. Erläutert werden zudem alternative Entwicklungsmöglichkeiten und strukturelle Rahmenbedingungen der Zäsur als „Erinnerungsort“ im Gedächtnisspeicher verschiedener Epochen. Eine kurze, thematisch gegliederte Auswahlbibliographie zu jedem Schlüsseljahr erleichtert den Leserinnen und Lesern eine individuelle Vertiefung.



Band 2: Wirtschaft und Gesellschaft **Europa 1000–2000**

Markus Cerman, Franz X. Eder, Peter Eigner, Andrea Komlosy, Erich Landsteiner (Hg.)

978-3-7065-5023-9, StudienVerlag 2011, € 25,- zzgl. Versandkosten

Dieses Studienbuch bietet einen Überblick über die Wirtschafts- und Sozialgeschichte Europas in den letzten tausend Jahren und eine Einführung in die wichtigsten Forschungsfragen und -debatten in diesem Feld. Es wendet sich an Studierende und Lehrende von Bakkalaureats- und Master-Studiengängen der Geschichte und anderer wirtschafts-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Disziplinen sowie ein an wirtschafts- und sozialhistorischen Synthesen und Zusammenhängen interessiertes Publikum. Neben räumlich-zeitlichen Konzepten und theoretischen Perspektiven behandelt es die großen Themen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens: Wirtschaftswachstum, Industrialisierung, Bevölkerung, Technik, Landwirtschaft, Gewerbe, Industrie, Arbeitsverhältnisse, Migrationen, Konsum, Zusammenleben in Haus und Familie, gesellschaftliche Schichtung, Klassenunterschiede, Geschlechterdifferenz, soziale Bewegungen und Europa im globalen Kontext. Die Autorinnen und Autoren forschen und lehren am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien bzw. stehen mit dem Institut in einem engen Kooperationsverhältnis.



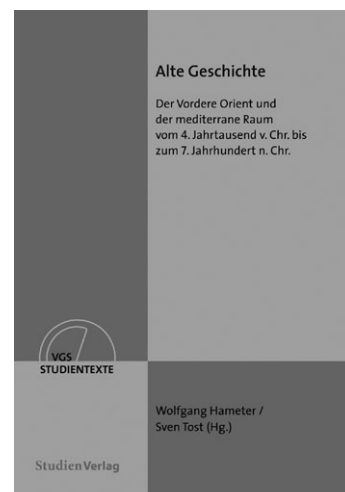
Band 3: Alte Geschichte

Der Vordere Orient und der mediterrane Raum vom 4. Jahrtausend v. Chr. bis zum 7. Jahrhundert n. Chr.

Wolfgang Hameter, Sven Tost (Hg.)

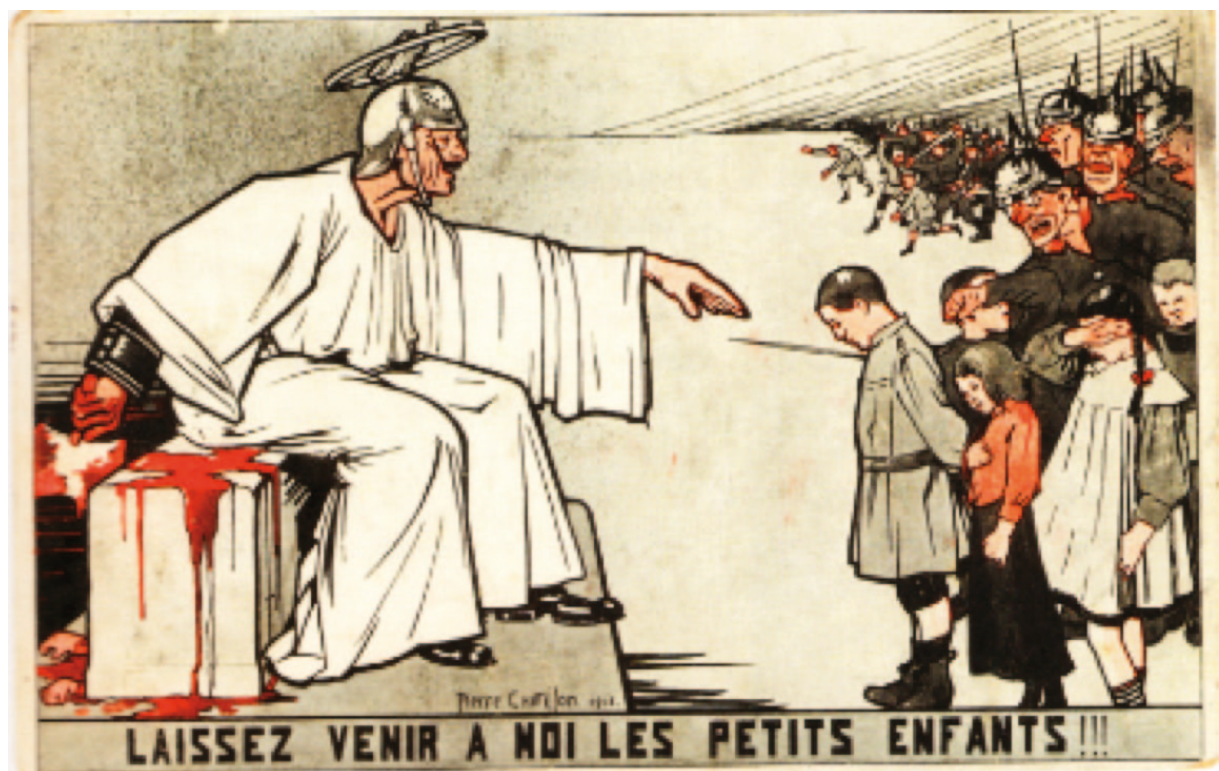
978-3-7065-5295-0, StudienVerlag 2012, € 20,- zzgl. Versandkosten

Die vorliegende Publikation verfolgt einen mehrfachen Zweck: Zum einen soll ein grundlegender, chronologisch aufbauender Überblick über die Geschichte des Altertums vermittelt werden, der sich in seiner zeitlichen und räumlichen Ausdehnung nicht allein auf die klassische Antike, d.h. auf die griechisch-römische Welt beschränkt, sondern auch deren Vorläuferkulturen im Vorderen Orient und Alten Ägypten berücksichtigt. Zum anderen soll dieser chronologische Überblick durch wesentliche, diachron und überregional zu behandelnde Aspekte ergänzt werden. Das Schema des Buches sieht eine Gliederung in zwei größere Abschnitte vor: Abschnitt I behandelt in zehn Kapiteln „Epochen und Räume“ der Alten Geschichte, die eine sinnvolle Einheit bilden und deshalb keinesfalls voneinander losgelöst betrachtet werden können; Abschnitt II stellt in fünf Kapiteln ausgewählte „Aspekte“ vor, die in ihrer thematischen Ausrichtung auf spezifische Grundlagen, Fragestellungen und Teilbereiche historischer Forschung Bezug nehmen. Die als programmatisch zu verstehende Einleitung unternimmt den Versuch einer Synthese und soll den LeserInnen als Leitfaden für die nachfolgenden Kapitel dienen.





„2 gegen 7. Hurra! Wir wer'n das Ding schon schieben.“ (Quelle: Wien Museum)



„Lasset die Kinder zu mir kommen.“ (Quelle: Sammlung Samsinger)