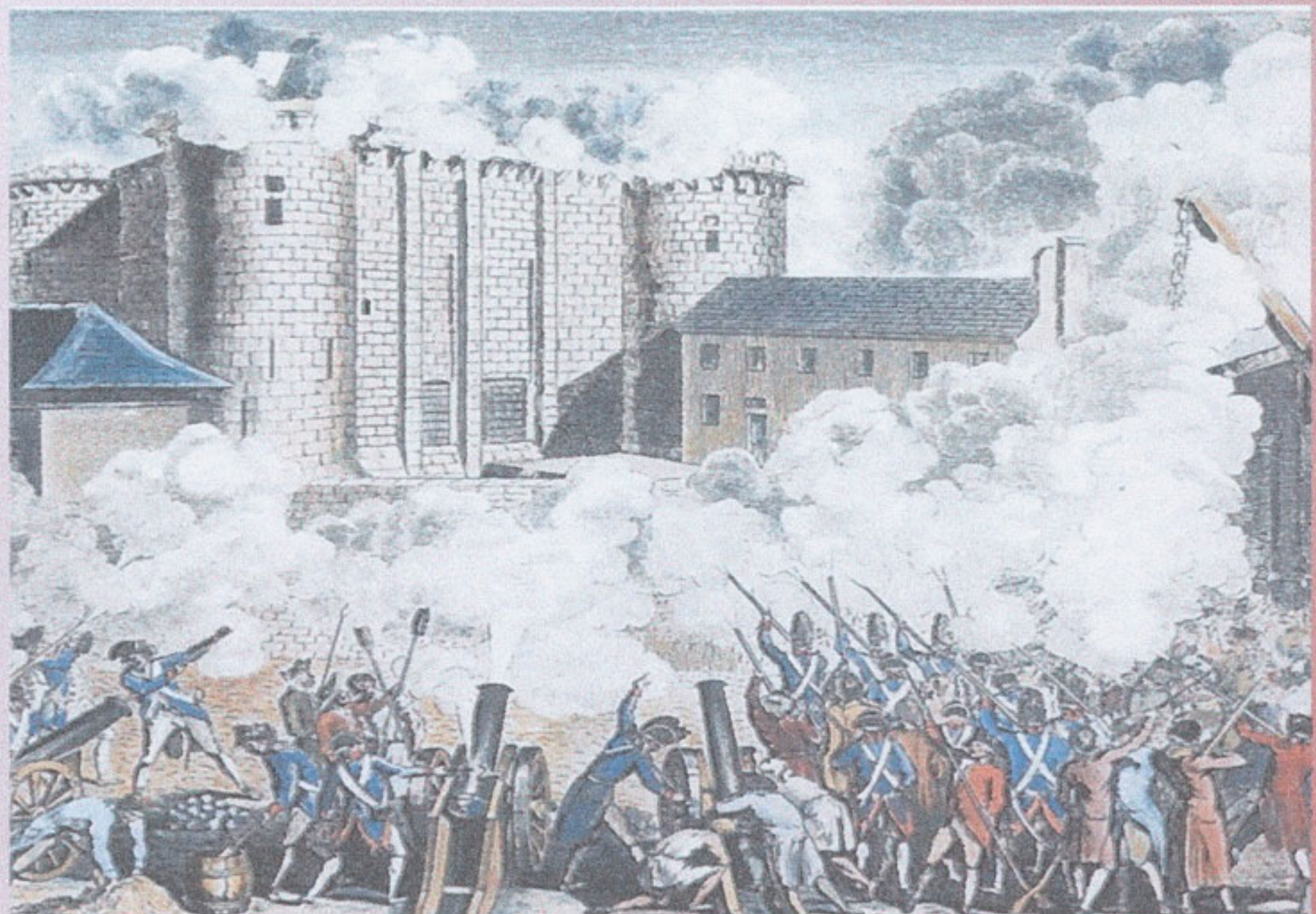


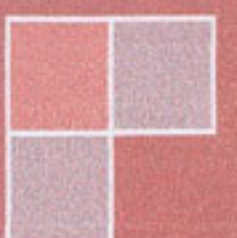
14.11.
2009

Praxiserfahrungen aus dem Spannungsfeld Geschichte und politische Bildung an Schulen



Materialien: Literaturverweise, Aufgabenstellungen, Quellen

Arbeitsgruppe 3
Susanne Krüger Erasmus-Gymnasium



Verzeichnis der verwendeten und zitierten Literatur

- Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2002.
- Demokratie in Deutschland. WOCHENSCHAU I, Nr. 3-4, Mai-August 2007.
- Forum Geschichte 2 kompakt. Hrsg. V. Hans-Otto Regenhardt. Cornelsen. Berlin 2008
- Horn, Christa: Der 9. November. Nationaler Gedenktag oder Nationalfeiertag. In: Geschichte lernen, Heft 49, 1996, S. 55-59.
- mitmischen in Geschichte und Politik 2. Unterrichtswerk für den Geschichts- und Politikunterricht an Hauptschulen. Nordrhein-Westfalen. Klett. Leipzig 2000.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte und politische Bildung.
http://www.sowi-online/reader/historisch-politisch/pandel_geschichte.htm
- Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach 2006.
- Praxis Politik. Kopftuch. Westermann. 5/2005.
- Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen. Berlin 2005.
- Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden. Schwalbach 2004.
- Unterrichtskonzepte Geschichte. Die deutsche Weltpolitik und der Ausbruch des Ersten Weltkriegs (G3). Hrsg. Von Dr. Johannes Werner. Stark-Verlag.
- Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Hrsg. V. Jörg Kayser und Ulrich Hagemann. BpB Bonn 2005.

Schrittfolgen für ausgewählte Methoden der Politikdidaktik

Aus: Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Berlin 2005, S. 89, 99, 108, 115, 124, 127, 144f, 152f.

Im Anhang auf den Seiten 3-5

Konfliktanalyse – Schrittfolge

Konfrontation

Der Konflikt wird vorgestellt, die Lernenden werden mit dem Konflikt konfrontiert. Es ergibt sich ein Streit, eine Auseinandersetzung. Denkbar ist auch, dass zuerst alle reihum beitragen, was sie über den Konflikt wissen, und dann Eigensichten und -meinungen aufeinander prallen.

Eine schnelle Abstimmung kann die Sicht der Lerngruppe zusätzlich klären.

Analyse

Mit Hilfe von Kategorien (evtl. eine Auswahl aus den oben angeführten Kategorien oder auch eine modifizierte Liste von Kategorien) und/oder Leitfragen wird der Konflikt anhand von Material analysiert. Die Sozialform ist hier die Gruppenarbeit, weil sie Unterschiede provoziert und vielfältigere Zugänge ermöglicht, die sich in der gemeinsamen Auswertung aneinander abarbeiten können.

Stellungnahme

Nachdem in der ersten Phase der subjektive Zugang recht spontan erfolgen konnte, wird nun auf dem Hintergrund der Analyse ausführlich Stellung genommen. Verschiedene Abläufe sind denkbar: Entweder die summarische Stellungnahme über eine erneute Abstimmung, die u. U. Änderungen zur ersten Abstimmung ergibt und Klärungen herausfordert; oder eine streitige Diskussion ohne explizites Verfahren; oder eine Reihum-Runde, in der jedes Mitglied der Lerngruppe nacheinander und ohne Bezug auf die anderen die eigene Stellung in dem Konflikt benennt und in höchstens zwei Sätzen erläutert. Besonders der dritte Zugang entwickelt eine teils neue Dynamik der Auseinandersetzung, weil hier typischerweise im Zusammenspiel von Tatsachenanalyse und Wertungen auch eigene Lebenserfahrungen (oder die von Verwandten usw.) angeführt werden, die der Analyse aus Phase II weitere Aspekte hinzufügen.

Kontrovers-Verfahren

Je nach Ablauf des Unterrichts kann es sinnvoll sein, dass die Kontroversen in dem Konflikt noch deutlicher in unterrichtliche Verfahren übersetzt werden. Dazu bieten sich z. B. das Pro-Kontra-Streitgespräch, die Debatte oder Rollenspiele an. Durch solche Verfahren wird die soziale Form der Auseinandersetzung gesteuert und geregelt, so dass die Gefahr unfruchtbarer Zankerei vermieden werden kann (vgl. Kapitel 13 und 14).

Generalisierung

Falls der konkrete Konflikt eine sozial-strukturelle Konfliktlinie in der Gesellschaft repräsentiert, ist zu fragen, wofür der Konflikt steht. Die Verallgemeinerung des Exempels klärt die Beziehung von konkretem Geschehen und abstrakter Strukturqualität. Dadurch wird auch die Chance erhöht, dass das Lernen der Methode Konfliktanalyse erleichtert wird, weil ihre Erkenntniskraft offensichtlich über den konkreten Fall hinausreicht.

Problemstudie – Schrittfolge

Definition: Worin besteht das Problem?

In dieser Phase wird, wie am Beispiel gezeigt, im sozialen Prozess der Gruppenarbeit das Problem definiert.

Ursachen: Wie ist das Problem entstanden?

In der Regel gehen die Arbeitsgruppen auf offensichtliche Ursachen ein, benennen also keine strukturellen oder historischen Hintergründe. In den Formulierungen kommen manchmal Zuschreibungen zum Ausdruck, die fast Schuldzuschreibungen darstellen können. Auch diese Antworten sind also nicht unbedingt einlinig und können unbewusste Vorentscheidungen enthalten.

Interessen: Wessen Interessen werden durch das Problem berührt?

Hier können sowohl individuelle als Gruppeninteressen, bewusste und unbewusste Interessen, subjektive (manifeste) Interessen und „wahre“ (aufgeklärte) Interessen angeführt werden.

„Lösungen“: Welche „Lösungen“ des Problems sind denkbar?

Da perfekte Lösungen nicht realistisch sind und Illusionen von Politik fördern würden, sollte konsequent der Begriff in Anführungszeichen gesetzt werden. Das Beispiel „Probleme mit Müll und Gift“ bei GAGEL (1994, 118 f.) schildert vier Wege der Entsorgung von Abfall, nämlich Vermeiden, Verringern, Verwerten und Beseitigen. Die Verpackungsverordnung (damals vom Mai 1990) erzeugte Konflikte – wie in der Gegenwart. – Die unterschiedlichen Wege fassen womöglich private und/oder politische Handlungen ins Auge: Es ist ein sozialer Zugriff, wenn ich von mir und anderen fordere, mit Müll sinnvoll umzugehen (Mülltrennen ist inzwischen in Deutschland fast eine verpflichtende Norm für das Alltagsleben geworden). Es ist ein politischer Zugriff, wenn ich fordere, dass über die Ausgestaltung der Verpackungsverordnung bestimmte private Handlungen er- bzw. entmündigt werden.

Konsequenzen: Welche Bedeutung haben die „Lösungen“ für ...?

Die unterschiedlichen Antworten auf das Problem haben Konsequenzen für manchmal viele direkt und indirekt Betroffene und Beteiligte. Hier gilt es den Folgen der „Lösungen“ nachzugehen, damit Konsequenzen nicht erst durch Ausprobieren erfahren werden müssen. Der Ruf „Das haben wir nicht gewollt“ ist bei politischem Entscheiden eine Reaktion, die die Verantwortung für die Folgen nicht übernehmen will, denn dazu gehört Antizipation (und dann können noch immer Fehleinschätzungen passieren).

Entscheidung: Wo stehe ich/wo stehen wir?

Aus der Arbeit an dem Problem kann eine Beurteilung des Problems entstehen, die nicht mehr nur unbewusst – z. B. über die Ursachenzuschreibung – Stellung bezieht, sondern die die Problemstudie zuspitzt und zusammenfasst. Hier kann über eine Reihum-Runde oder über die Darstellung des Austauschs in der Gruppe gearbeitet werden.

Projekt – Schrittfolge

Gemeinsame Zielsetzung

Der Ausgangspunkt eines Projektes ist die gemeinsame Feststellung, dass etwas zu ändern sei. Im Beispiel des Typhus-Projekts ist es das gesundheitliche Problem, das einen Mangel an Wissen über die Tatsachen zeigt. Deshalb ist hierbei ein Vorgehen, das an die Arbeit von Forschern erinnert, nahe liegend. Es könnte sich auch um ein politisches Problem handeln, bei dem die Lernenden nicht erst noch definieren müssen, was dieses Problem denn sei, welche Interessen es involviere usw. (vgl. oben: Problemstudie), sondern das ihr eigenes Leben so stark betrifft, dass sie identische Interessen haben und deshalb unmittelbar tätig werden wollen.

Planung des Vorgehens, Verabredungen

Die Offenheit der Fragestellung bedingt sorgfältige Planungen und Verabredungen. Deshalb sind organisatorische Fixpunkte (wie feste Zeiten und Protokolle) unerlässlich. Da niemand Prozess und Ergebnis voraussagen und -planen kann, liegt die Verantwortung bei allen. Zwischendurch sind deshalb Metakommunikationen (wo stehen wir? wie wollen wir arbeiten?) ratsam.

Durchführung des Projektes

Die verabredeten Aufgaben werden häufig arbeitsteilig in Gruppen angegangen. Die Integration zu einem Ganzen, dem Produkt, verlangt das Einhalten der Verabredungen, enorme Selbstdisziplin und Geduld miteinander. Organisatorische Fixpunkte rahmen die offene Struktur der Arbeit. Womöglich muss in der Phase der Durchführung neu oder umgeplant werden, wenn Schwierigkeiten auftauchen.

Die Verwendung des Produkts

Das Produkt ist möglicherweise auch für andere als die Projektarbeiter nützlich. Es wird schulöffentlich oder in anderer Form mitgeteilt und soll Wirkungen entfalten.

Beurteilung, Reflexion

Auf den gemeinsamen Arbeitsprozess und sein Ergebnis wird zurückgeschaut. Methode und Kooperation werden beurteilt, Schlussfolgerungen gezogen.

Fallanalyse – Schrittfolge

Außenbetrachtung

Der Fall wird mit Hilfe von Fragen von außen betrachtet, z. B.: Worum geht es? Wer ist beteiligt? Welche Ziele und Mittel? Lage? Ursachen? usw.

Innenbetrachtung

Die Lernenden versetzen sich in die Lage der handelnden Personen und versuchen, das Ereignis mit den Augen dieser anderen zu sehen (soziale Perspektivenübernahme). Gedanken, Gefühle der Personen? Es geht um das Mit- und Nacherleben fremder Schicksale, um Betroffenheit.

Politische Urteilsbildung

Die Betroffenheit, die in Phase II aufgetreten ist, provoziert die Frage, ob politisches Handeln dem Problem der Akteure im Fall abhelfen könnte. Der Schritt in die Ebene des transferierbarer Bedeutsamen ist damit getan. Der konkrete Fall wird auf die Möglichkeit und Wünschbarkeit politischer Lösungen hin betrachtet.

Generalisierung

Zu fragen ist, ob die konkreten Menschen im konkreten Fall auch für andere stehen und nicht nur für ihre besondere Situation. Möglicherweise repräsentieren sie Gruppen in dieser Gesellschaft.

Bürgeraktion – Schrittfolge

Bedingungen

Der Lehrer benennt den Gegenstand (im Beispiel: Gesetzgebungsverfahren) und die Aufgabe, die zu erfüllen ist: Wir wollen ein Gesetz! Durch diese Unterstellung, der die Schüler natürlich zustimmen können müssen, erhält die Arbeit eine gemeinsame Richtung. Die Phasen des Unterrichts werden der Lerngruppe mitgeteilt, damit gemeinsam geplant werden kann.

Wunsch-Phase

In einem Wunschzettel-Verfahren wird das konkrete Vorhaben bestimmt. Alle sitzen im Kreis, alle füllen Zettel mit eigenen Wünschen aus und legen sie in die Mitte. Die Zettel werden zu thematischen Gruppen gelegt, über die Themenblöcke wird abgestimmt.

Planung

Im Plenum wird überlegt und gesammelt, welche Fragen zu beantworten und welche Aufgaben zu erfüllen sind, damit das gemeinsame Vorhaben befördert werden kann. Dankbar sind Fragen wie:

- Welche Kenntnisse brauchen wir? Wo können wir sie finden? (Informationssuche)
 - Wie denken andere Menschen über unsere Idee? (Umfrage)
 - Wer könnte Verbündeter sein? (Suche nach Unterstützung)
 - An wen können wir uns als politische Entscheidende wenden? (Aktionen)
- Zur Planung gehört auch die Verabredung des Verfahrens, das bei der Fülle an zu lösenden Aufgaben wohl die arbeitsteilige Gruppenarbeit sein wird.

Arbeit

Die verabredeten Aufgaben werden arbeitsteilig in Gruppen bearbeitet. Die Kooperation bedeutet, dass alle Lernenden voneinander abhängig sind, denn das gemeinsame Vorhaben bedarf der Ergebnisse aller Gruppen, die füreinander produktiv sind.

Aktion

Eventuell schließt sich eine politische Aktion an. Das setzt voraus, dass die Planung in solche Ergebnisse übersetzt worden ist, dass die Lerngruppe versucht, auf die Außenwelt Einfluss zu nehmen, um ihre Vorstellungen zu befördern.

S. 144, 145

Szenario-Technik – Schrittfolge

Eingrenzung des Gegenstandes = Problembeschreibung

Der Gegenstand, das Problem muss klar bezeichnet werden, weil sonst die Arbeit nicht präzise weitergeführt werden kann. Dabei geht es um einen Sachverhalt, der in der Zukunft bedeutsam sein wird und dessen Entwicklung nicht prognostiziert werden kann, indem die Gegenwart fortgeschrieben wird. Dies ist z. B. beim Arbeitsmarkt der Fall.

Bestimmung der Einflussbereiche, Einflussfaktoren und Deskriptoren

Die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Einflussbereiche, die den Gegenstand wahrscheinlich beeinflussen werden, werden festgelegt. Innerhalb dieser Bereiche spielen bestimmte Faktoren eine Rolle, die anhand von zu definierenden Deskriptoren operationalisiert werden müssen. Solche Einflussbereiche im Beispiel Arbeitsmarkt können sein: Kompetenzen – private Lebensführung – Beschäftigung – soziale Sicherung. Der privaten Lebensführung können die Einflussfaktoren Zeitverwendung, Lebensformen und Einkommensverteilung zugeordnet werden, denen konkrete Operationen zur Quantifizierung beigelegt werden (RETZMANN 2001).

Entwicklung von Szenarien

Ausführliche Szenarien, die häufig eine negative, eine positive und eine Trendentwicklung (Forttschreibung) repräsentieren, werden erstellt. Wegen der optischen Mittellage erscheint das Trendszenario als vordringlich, was aber nicht der Fall sein muss. Als Zeichnung ergeben die Szenarien einen Trichter, der sich von der einen Situation in der Gegenwart zu zunehmend auseinander führenden zukünftigen Szenarien entwickelt. Diese werden bildlich dargestellt.

Strategieplanung

Fragen, was zu tun sei, werden gesammelt und Vorschläge, wie gehandelt werden kann, werden formuliert. Dabei wird angegeben, welche Handelnde dafür verantwortlich sein könnten. Sowohl individuelles Handeln als auch politisch-staatliches Handeln oder das Handeln von Interessengruppen kann sich als wirksam herausstellen.

Politisches Entscheidungsdenken – Schrittfolge

S. 152, 153

Einstieg und Planung

In dieser Phase werden Meinungen geäußert, die Arbeitsschritte und Kategorien gewählt.

Kategorien: Problem/Konflikt; Betroffenheit/Bedeutsamkeit

Analyse der Situation

Hier wird die Frage bearbeitet: Was ist?

Kategorien: Information; Interessen/Beteiligte; Interpretation/Ideologie; Geschichtlichkeit/Strukturen

Erörterung der Möglichkeiten

Hier wird die Frage bearbeitet: Was ist politisch möglich?

Kategorien: Macht/Organisation; Recht/Verfahrensregeln/Institutionen; Beteiligung/Mitbestimmung; Koalition/Kompromiss/Zielkonflikte; Durchsetzung/Entscheidung

Urteilen und Entscheidungsdiskussion

Hier wird geurteilt und die Entscheidung diskutiert: Was soll geschehen?

Kategorien: Menschenwürde (Freiheit, Gerechtigkeit, Friede); Zumutbarkeit/Grundkonsens; Legitimität/Gemeinwohl; Wirksamkeit/Folgen/Verantwortbarkeit

Anschluss

Hier findet Metakommunikation über den Ertrag und die Methode statt, auch können die Kenntnisse transferiert und so kontrolliert werden (vgl. SUTOR 1984 Bd. II, 98, 1992, 35).

Übersicht zu Ideen für Stundenthemen, Aufgabenstellungen, Materialien, Literaturverweise

1. Völkerwanderung und Karolinger
 - Geschichte der Bundesländer – Föderalismus
 - **War Karl der Große „groß“?** Rolle von Persönlichkeiten in der Geschichte und Gegenwart, Kanzler, Minister – Begriffsursprünge an der Hofkanzler Karls des Großen; **Problemorientierung**; Stationsbetrieb (**Material im Anhang, S.9-15**)
2. Geographische Entdeckungen
 - **(K)ein Grund zum Feiern? 1492 - 1992 (Handlungsorientierung)** Aus: mitmischen 2 S, 32/33 (**Kopie der Buchseite im Anhang, S. 17**)
3. Themenkomplex USA – Migration
 - Amerikanische Identität als universelles Leitbild – Unterscheidung Zusammenhänge zwischen amerikanischer Geschichte – amerikanischer Identität- amerikanischer Mentalität (**Gegenwartsorientierung**) – vollständige Stundenvorbereitung in: Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, S. 132ff
4. Islam
 - In der Gegenwart, vor allem seit dem islamistischen Terroranschlag gegen die USA vom 11.9.01, sind in den öffentlichen Medien wiederholt die Begriffe „Kreuzzug“ und „Heiliger Krieg“ zu lesen bzw. zu hören. Erkundet, was damit heute gemeint ist, lest im LB nach und erörtert, ob sich die historischen Begriffe auf unsere Zeit übertragen lassen. (**Handlungsorientierung und Gegenwartsorientierung**) Aus: Forum Geschichte 2, S. 35 (24,25)
 - Kopftuchstreit. Genauer dazu: Praxis Politik Kopftuch 5/2005.
5. Leben in der mittelalterlichen Stadt
 - Stadtparlamente damals und heute – Möglichkeiten der politischen Beteiligung des einzelnen erkunden und bewerten
 - Verbreitung von Epidemien im Zeitalter der Globalisierung – Seuche, Pest im Mittelalter; Frage nach den jeweiligen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen **Problemorientierung und Gegenwartsorientierung**
 - **Umgang mit Fremden, mit Minderheiten** (Einwanderungsland Deutschland – Inquisition) **Gegenwartsorientierung** Aus: Gegenwartsbezug, S. 54 Fallstudie (**Kopie im Anhang, S. 18**)
6. Absolutismus
 - Gegenüberstellung von absolutistischem Monarch und demokratischem Kanzler – Der Staat bin ich! Oder „Wir sind das Volk“
7. Französische Revolution
 - Erkundet, wie sich Bürger in der Demokratie heute beteiligen können. Berichtet in der Klasse. Erörtert, welche dieser Möglichkeiten ein „Erbe“ der französischen Revolution sind. (**Handlungsorientierung**) Aus: Forum Geschichte 2, S. 107
 - Gewaltherrschaft 1793/94 – gerechtfertigt zur Durchsetzung der Demokratie – Kontroverse Deutungen der Gewaltherrschaft zwischen Rechtfertigung (Robespierre) und Ablehnung (Coleridge) bis zur Diskussion um eine wehrhafte Demokratie und zur Frage der

Rechtfertigung des amerikanischen Vorgehens im Irak (**Kontroversität**)
Aus: Urteilsbildung S. 125-131.

8. Deutschland im 19. Jahrhundert

- **Diskutiert in der Klasse, was für euch Begriffe wie „Vaterland“, „Nation“ und „Stolz auf Deutschland“ bedeuten.** (**Schülerorientierung**) Aus: Forum Geschichte 2, S. 138 (**Kopie im Anhang, S. 19**)
- Zensur und Meinungsfreiheit – Meinungsfreiheit in der Demokratie an aktuellen Beispielen **Gegenwartsorientierung**

9. Industrialisierung

- Erkundet, ob die Begriffe „soziale Frage“, „Arbeiterbewegung“ und „Sozialismus“ heute noch gebräuchlich sind. Nutzt Auskünfte von Parteien, Gewerkschaften sowie das Internet und Lexika. **Handlungsorientierung** Aus: Forum Geschichte 2, S. 161
- Globalisierung als Industrialisierung des 20./21. Jahrhunderts
- Mobilität - Eisenbahn

10. Imperialismus und Erster Weltkrieg

- **Kriegsschuldfrage** klären – Debatte führen Aus: Materialien des Stark-Verlages (**Kopie des AB im Anhang, S. 20**)
- Gestaltet zum Thema „Folgen des Imperialismus“ eine kleine Ausstellung. Nutzt dazu verschiedene Medien (Karikaturen, Bilder, Collagen) – Ausgangspunkt ist eine Karikatur (**Handlungsorientierung, Gegenwartsorientierung (3. Welt)**) Aus: Forum Geschichte 2, S. 191

11. Weimarer Republik

- Entwicklung der Parteien von 1848/49 über die WR bis in die Gegenwart verfolgen – Entwicklungslinien aufzeigen, in aktuellen Programmen nach den alten Idealen forschen, Diskussion
- **Bonn ist nicht Weimar** (1956) Diskussion führen, **Kontroversität** (**Aufgabenblatt für die GA und folgende Debatte im Anhang S. 16**)

12. Nationalsozialismus

- Fotos von **Prora**: Gesamtanlage, Hauskomplex, Zimmer und verschiedene Textquellen – Erschließt das Menschenbild, das den Quellen zugrunde liegt Was wurde aus Prora nach dem 2. Weltkrieg? Wie wird, wurde die Anlage genutzt. Welche Probleme gibt es? Entwickelt eigene Nutzungsideen! (**Handlungsorientierung**) Aus: Forum Geschichte 2, S. 250f (**Kopie im Anhang, S. 21**)
- **War die NS-Diktatur ein „Sozialstaat“?** (**Kontroversität**) Aus: Forum Geschichte 2, S. 266f (**Kopie im Anhang, S. 22**)
- Kontroversen in der Geschichte: 9.11. ein möglicher Staatsfeiertag. Aus: Geschichte lernen 49/1996, **Kontroversität**
- **Diskutiert anhand von Quellen Bezüge zwischen Eugenik/ Euthanasie in der NS-Zeit und gegenwärtigen Diskussionen, z.B. über Gentechnik und Sterbehilfe.** (**Kontroversität und Gegenwartsorientierung**) Aus: Forum Geschichte 2, S. 261; und Aus: Gegenwartsbezüge, S. 163f. (**Kopie im Anhang, S. 23,24**)
- Rechtsextremismus heute – ein Erbe des NS? Vergangenheitsbewältigung u.a. in: Forum Geschichte 2, S. 290f Organisation einer Podiumsdiskussion mit Zeitzeugen, Vertretern verschiedener Parteien und lokalen Geschichtsforschern zum Thema:

Die Gegenwart der Vergangenheit – Wie zeigt sich heute
Rechtsextremismus (**Handlungsorientierung, Konfliktorientierung**)

- Recherchiert die Machtergreifung der Nationalsozialisten in eurer Stadt und beurteilt die öffentlichen Reaktionen (**Fallbeispiel – strukturelles Lernen**)

13. Deutsch-deutsche Geschichte

- Entnazifizierung: Diskutiert in der Klasse, ob die Beseitigung von Militarismus und Nationalismus nach dem 2. Weltkrieg langfristig erfolgreich war. Aus. Forum Geschichte 2, S. 320f (**Problematisierung**)
- Der Beginn der Westintegration der BRD im Spannungsfeld der Jahre 1945 (Potsdamer Abkommen) – 1949 (F.J. Strauß: „Wer noch einmal ein Gewehr in die Hand nimmt, dem soll die Hand abfaulen!“) – 1950 (geheime Treffen ehemaliger Offiziere zur Konzeption einer Wiederbewaffnung des deutschen Heeres – 1955 (Vereidigung der ersten bundesdeutschen Soldaten Nach: <http://www.imi-online.de/2005.php?id=1203>)(**Problemorientierung**)
- Mauerbau 1961: Debatte zum Schießbefehl führen
- Staatliche Einheit 1989 – aber eine gesplante Gesellschaft? Erörtert diese Problematik in der Klasse, befragt dazu Eltern, Verwandte, Lehrer, Zeitzeugen, studiert die aktuellen Medien
- Und vieles andere mehr...

Stationenlernen Karl der Große Geschichte Klasse 7

Station I Karl der Große

Nicht nur in der Geschichte ist die Herkunft von Menschen besonders wichtig. Aber oft gelten gerade Könige als besonders bedeutend, wenn sie ihre Vorfahren weit zurück verfolgen können.

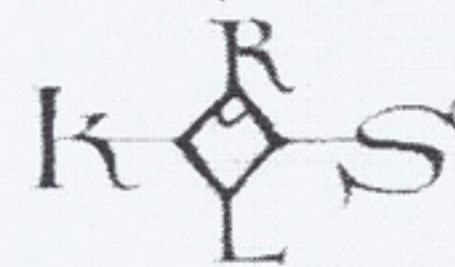
So wissen wir heute relativ viel über die Herkunft des bedeutendsten König und späteren Kaisers der Karolinger: **Karl dem Großen**.

Aufgabe: 1

- Seht euch die Stammtafel Karls des Großen genau an. Findet die Bedeutung der verschiedenen Symbole heraus. (siehe dazu Informationsblatt 1: Stammtafel Karls des Großen)
- Beantwortet folgende Fragen:
 - Wie hieß der Großvater Karls des Großen?
 - Wie alt wurde sein Bruder?
 - Wie viele Onkel hatte Karl der Große?
 - Wann wurde er zum Kaiser gekrönt?
- Erstellt eine eigene Stammtafel. Beginnt, wenn möglich mit euren Großeltern.

Aufgabe: 2

- Karl der Große musste als Kaiser viele Gesetze unterschreiben. Er nutzte dazu auch folgendes Namenszeichen (Monogramm):
- Entschlüsselt es! Und entwerft ein Monogramm für euren Namen.



Aufgabe: 3

- Lest folgende Quelle und beschreibt anschließend Karl den Großen mit eigenen Worten.

„Er hatte eine breite und kräftige Gestalt, war von hervorragender Größe, die jedoch das rechte Maß nicht überschritt, denn seine Länge betrug bekanntlich sieben seiner Füße [1,92m]; sein Schädel war rund, seine Augen außergewöhnlich groß und lebhaft, die Nase etwas größer als normal; er hatte schönes graues Haar und ein fröhliches, heiteres Gesicht. Daher erhielt seine Gestalt im Stehen wie im Sitzen eine besondere Würde und Autorität...

Er hatte einen festen Gang und eine vollkommen männliche Haltung; nur seine helle Stimme passte wenig zu der ganzen Gestalt...

Er besaß eine reiche und überströmende Redegabe und ... widmete sich auch dem Erlernen fremder Sprachen. Im Lateinischen brachte er es so weit, dass er es wie seine Muttersprache redete...

Er versuchte auch zu schreiben ... Doch hatte er mit seinen verkehrten und zu spät begonnenen Bemühungen wenig Erfolg...“ (Einhard [war der Leiter seiner Hofschule]: Leben Karls des Großen.

Kapitel 22 und 25. Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte. Teil I, Darmstadt 1974, S. 193-1997, bearbeitet von B. Askani)

- Vermutet, warum wurde er Karl DER GROßE genannt!

Station II

Die Ausweitung des Frankenreiches

Karl Martell hatte das Frankenreich (732) vor den Arabern gerettet, sein Sohn Pippin schützte den Papst vor den Langobarden (in Italien) und schenkte ihm den Kirchenstaat. Dafür bekam er den Beinamen „Schutzherr der Römer“. Karl der Große verdankt seinen Beinamen „Vater Europas“ vor allen Dingen seinen Eroberungen. Er erweiterte das Reich so weit, dass es den Bereich der katholischen Christenheit (außer Irland und England) umfasste. So zog er zwischen 768 und 814

- 18 x gegen die Sachsen (der Krieg dauerte insgesamt 30 Jahre)
- 7 x gegen die Moslems in Spanien
- 5 x gegen die Langobarden in Italien
- 4 x gegen die Slawen
- 2 x gegen die Bretonen
- 4 x gegen die Awaren
- 1 x gegen die Bayern
- 3 x gegen die Dänen

Man schätzt, dass die Marschleistung des Heeres den doppelten Erdumfang übertroffen hat!

Aufgabe 1

- **Zeichnet in der folgenden Karte den fränkischen Machtbereich zu Beginn der Herrschaft Karls des Großen mit grüner Farbe aus.**
- **Kennzeichnet die Erweiterungen bis zu seinem Tode mit roter Farbe.**
- **Tragt in die Kästchen der Karte die Anzahl der Kriegszüge ein.**

Aufgabe 2

- **Beschreibt die Ausdehnung des Frankenreiches unter Karl dem Großen. Findet heraus, welche Länder sich heute auf dem Gebiet des ehemaligen Karolingerreiches befinden. Nutzt dazu einen Atlas oder eine aktuelle Europakarte.**

Aufgabe 3

- **Vermutet, warum wurde er Karl der Große genannt.**

Station III

Die Regierungstätigkeit Karls des Großen

Karl der Große hatte ein sehr großes Reich geschaffen. Aber in einem großen Reich muss auch für Recht und Ordnung gesorgt werden. Und das in einer Zeit ohne Telefon, Internet oder schnelle Zugverbindungen. Er entwickelte deshalb ein ganz besonderes Verwaltungssystem: **das Reisekönigtum**. So zog er mit seinem Gefolge auf seinem Weg durch das Land von Pfalz (von lat. Palatium: das war der kaiserliche Palast in Rom) zu Pfalz.

Aufgabe 1

- Überlegt einmal, wie heute Verwaltung funktioniert. Wer ist zum Beispiel dafür verantwortlich, dass eine Schule vorhanden ist oder der Müll regelmäßig abgefahren wird? Wer sorgt dafür, dass die Polizei vor Ort ist und z.B. bei einem Fußballspiel keine Randalen zugelassen wird? Wer verhandelt mit anderen Staaten und wer macht unsere Gesetze?

Aufgabe 2

- Bearbeitet das Arbeitsblatt zur Regierungstätigkeit Karls des Großen und berechnet die Reisezeiten!
- Vermutet, warum Karl ständig von einem Ort zum anderen gezogen ist!
- Vergleicht diese Art des Regierens mit heute!

Aufgabe 3

- Erklärt, was man unter einer Kaiserpfalz versteht!
- Berechnet den Verbrauch einer Pfalz, bearbeitet dazu das entsprechende Arbeitsblatt!
- Vermutet, warum bekam Karl der Große seinen Beinamen (der Große)?

Station IV

Ämter im Reich

Ein so großes Reich kann ein König natürlich nicht allein verwalten. Er benötigte dafür tatkräftige Unterstützung durch seine Beamten. Er stützte sich dafür besonders auf den fränkischen Adel und auch den Adel aus den unterworfenen Völkern. Er setzte sie als Grafen, Markgrafen oder Königsboten ein. Außerdem ernannte er Adlige zu Bischöfen und Äbten an den Kirchen und Klöstern des Reiches. Somit war auch unter Karl dem Großen die Kirche eine bedeutende Stütze seiner Herrschaft.

Aufgabe 1

- **Bearbeitet das Arbeitsblatt zur Verwaltung des Karolingerreiches und findet heraus, welche wichtigen Aufgaben die einzelnen Beamten ausführten!**
- **Lest den Text zu den Königsboten und findet die Aufgaben dieser heraus!**

„Sie kontrollierten die Gerichte, außerdem beschäftigten sie sich natürlich mit allem, was den König unmittelbar berührte, mit dem er sich in seinen „Ermahnungen“ befasste. Sie achteten auf Instandsetzung der Kirchen, auf christliche Lebensführung der Geistlichen, auf Ordnung in den Klöstern. Sie kümmerten sich um Witwen und Waisen und sorgten für die Bettler. Auch die Zuständigkeit der einzelnen Herren beim Heeresaufgebot wurde von ihnen geklärt. Ihre Tätigkeit galt meistens einem bestimmten Landstrich und blieb auf kürzere Zeiträume befristet... Da Karl sich gleichermaßen für weltliche und geistliche Fragen verantwortlich führte – er hatte ja ermahnend seine Liebe zu zeigen –, nahm er seine Missi einmal aus Kreisen der Geistlichkeit, ein andermal aus den Kreisen der weltlichen Fürsten.“ (Propyläen Weltgeschichte)

Aufgabe 2

An seinem Hof umgab sich Karl der Große mit den gelehrtesten Kirchenmännern des gesamten Abendlandes. Weil der König als kostbarste Reliquie den Mantel (lat. Cappa) des heiligen Martin von Tours immer mit sich führte, hieß dieser Gemeinschaft der Hofgeistlichen KAPELLE. An ihrer Spitze stand als Kanzler viele Jahre der Angelsachse ALKUIN, sein Nachfolger wurde EINHARD, der Biograph Karls des Großen.

Diese Männer waren für mehr als nur die Schreibearbeit am Hofe verantwortlich, sie bildeten in der Hofschule den Nachwuchs an Bischöfen aus und berieten den König bei seinen Reformplänen. So ordnete Karl der Große beispielsweise an, dass, um die Bildung im Lande zu fördern, alle an den Klöstern vorhandenen Bücher abgeschrieben und weitergegeben werden sollen. Er sorgte auch für eine Vereinheitlichung des Gottesdienstes und initiierte eine Einheitsschrift, die „Karolingische Minuskel“.

- **In seiner Regierung gab es Ämter, deren Bezeichnung noch viele Jahrhunderte weiter verwendet wurde, sogar noch heute üblich sind. Finde heraus, wofür sie verantwortlich waren.**

- _____
- Mundschenk
- Marschall
- Seneschall
- Kämmerer

Aufgabe 3

- **Vermute, warum wurde Karl DER GROßE genannt?**

Station V

Das Lehnswesen

Aufgabe 1

- **Lest das folgende Gespräch mit verteilten Rollen! Spielt es!**

Das Lehnswesen. Ein Verhältnis von Gehorsam und Treue.

Einen Tag und eine Nacht mussten die beiden Bauern Rupert und Heinrich auf dem Fronhof verbringen, bis sie alle ihre Angelegenheiten erledigt hatten. Gemeinsam machten sie sich auf den Heimweg.

Heinrich:

Hast du bei den Leuten des Bischofs etwas Genaueres über den geplanten Feldzug gegen die Sachsen erfahren können?

Rupert:

Ja, es sieht ganz so aus, als ob es noch im Oktober zum Aufbruch des Heeres kommen könne. Der Bischof hat von König Karl die Weisung erhalten, möglichst rasch eine Truppe von 2000 Bewaffneten aufzustellen und sie bis zum Eintreffen des königlichen Heerbanns (*Aufgebot der waffenfähigen freien Grundbesitzer*) bereitzuhalten.

Heinrich:

Aber wo soll denn der Bischof all die Leute hernehmen?

Rupert:

Er wird natürlich seine Vasallen nehmen. Die sind ihm gegenüber schließlich zur Leistung von Kriegsdiensten verpflichtet. Aber das reicht nicht aus, um das geforderte Aufgebot zusammen zustellen. Deshalb vergibt der Bischof noch in dieser Woche Land als Lehen an alle freien Bauern, die seine Vasallen werden wollen.

Heinrich:

Und wie ich dich kenne, wirst du unter diesen Bauern sein?

Rupert:

Ich überlege es mir ernstlich. Heeresfolge für den König muss ich als freier Bauer sowieso leisten, warum dann nicht im Aufgebot des Bischofs als dessen Vasall? Wenn ich Glück habe, erhalte ich zu dem Lehnsgut einige Leibeigene des Bischofs, die in meiner Abwesenheit das Land bearbeiten. So kann ich mich dem Kriegshandwerk widmen und von den Einkünften, die das Lehnsgut abwirft, die Waffen und die Ausrüstung bezahlen. Vielleicht kommt am Ende sogar ein Gewinn für mich heraus?

Heinrich:

Aber besitzt denn der Bischof so viel eigenen Land, das er verleihen kann?

Rupert:

Sein eigenes Land (Salland) wird er dafür gar nicht nehmen müssen. Es ist ja nicht nur selbst Lehnsherr, sondern selbst auch Kronvasall des Königs. Dieser hat ihn genauso mit Land belehnt, wie er es an seine Vasallen weiter verleiht. Diese sind also Untervasallen des Königs.

Heinrich:

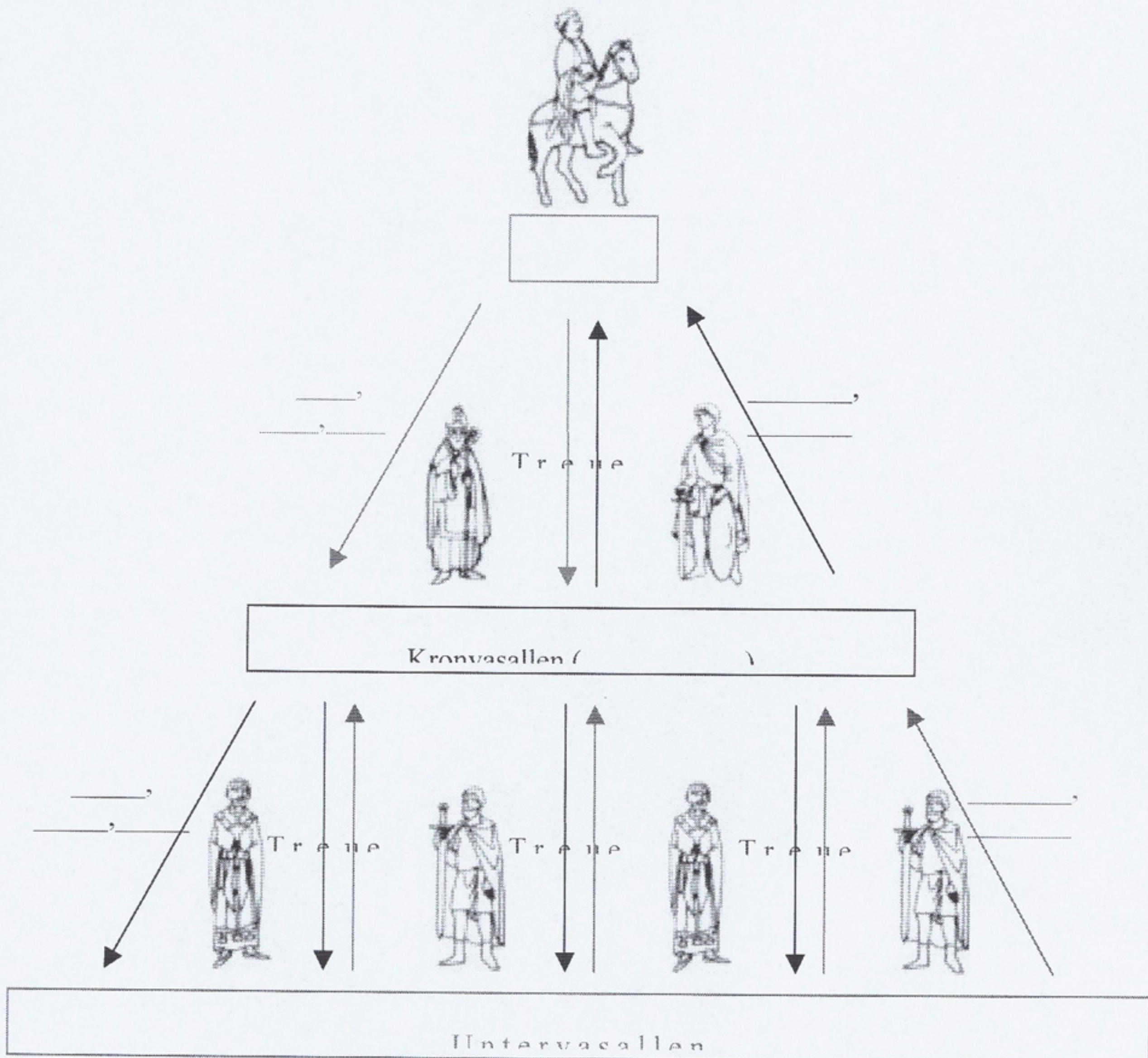
Und die Heeresfolge ist die einzige Verpflichtung, die du eingehst?

Rupert:

Nicht ganz. Bei der feierlichen Übergabe des Lehens muss man dem Lehnsherren in einem Treueeid Hilfe im Krieg und Rat im Frieden versprechen und geloben, nichts zu tun, was dem Lehnsherren schaden könnte. Aber auch der Lehnsherr geht dabei Verpflichtungen ein: Er garantiert seinen Vasallen Schutz und verpflichtet sich, ihn nicht zum Unfreien zu machen und seinen Besitz nicht anzutasten. Es ist ein gegenseitiges Verhältnis von Gehorsam und Treue. Dieses gilt, solange Herr und Vasall leben. **Aber wer weiß, vielleicht auch länger!**

Aufgabe 2

- Erklärt das hier beschriebene Lehnswesen! Geht dabei auf Vor- und Nachteile ein, die sich für Rupert ergeben
- Vervollständigt dazu die schematische Darstellung!
- Was meint Rupert möglicherweise mit seinem letzten Satz?



Aufgabe 3

- Vermutet, warum wird Karl DER GROßE genannt?

6. Zusatzaufgabe

Sucht nach Redewendungen, die aus der Zeit des frühen Mittelalters stammen können und versucht ihre Ursprünge zu entschlüsseln.

Die folgenden Wendungen können euch eine erste Hilfe sein, aber ihr findet bestimmt noch viel mehr!!!

Nutzt zur Erklärung die bereit liegenden Nachschlagewerke!

Böses im Schilde führen

auf dem Holzweg sein

immer der Nase nach

blaues Blut haben

den Löffel abgeben

auf den Nägeln brennen

ein Schlitzohr sein

Gruppenarbeit und Podiumsdiskussion

Geschichte und politische Bildung Klasse 12

Problemstellung: Weimar im Spannungsfeld zwischen Demokratie und Diktatur! Was bleibt?

- Hinweise zur Vorgehensweise:

- bekommt zu verschiedenen Aspekten der WR unterschiedliches und meist recht viel Material
- bearbeitet dieses in eurer Gruppe – teilt euch die Arbeit dazu gut ein!
- Verschafft euch zuerst einen Überblick über die Materialien
- Entwerft dann eine Idee für die Präsentation eurer Gruppe
- Bearbeitet alle (oder auch ausgewählte) Quellen arbeitsteilig – ihr müsst nicht alles verwenden!
- Tauscht euch über die gewonnenen Erkenntnisse aus
- Fasst eure Ergebnisse im Sinne eurer Präsentationsidee zusammen
- Stellt diese der Klasse vor
- Bestimmt 2 Schüler, die an der abschließenden Podiumsdiskussion eure Position würdig vertreten

- Aufgabenstellung

- Charakterisiert die Weimarer Republik als erste deutsche Demokratie (**Würdigung**) und geht der Frage nach, warum letztlich die Befürworter einer autoritären Staatsform die Oberhand gewannen (**Kritik**)!
- Bearbeitet dazu die vorbereiteten Materialien (und ergänzt diese gegebenenfalls durch weitere) und gestaltet daraus eine ansprechende Präsentation (ca. 15-25 min), die der oben gestellten Frage nachgeht, jeweils die Aspekte der Würdigung und Kritik enthält
- Fällt anschließend eurer begründetes Urteil – auf Grundlage der von euch gewählten Problemstellung (Themenvorschlag von mir ist nur ein Vorschlag!)
- Z.T. findet ihr auf den Materialien Aufgabenvorschläge, die könnt ihr für die Präsentation nutzen – aber es sind auch andere Wege möglich
- Seid kreativ:
- nutzt verschiedene Verfahren: Rollenspiele, Streitgespräche, Reden
- nutzt verschiedene Medien (Kunst, Musik, Plakate, Collagen)
- bezieht die Klasse in eure Diskussionen, Präsentation mit ein

- Themen:

- 9.11.1918 Die doppelte Ausrufung der Republik – Ein Indiz der Chance oder des Scheiterns der Weimarer Republik?
- mögliche Methoden und Verfahren: z.B. Textanalyse und Interpretation, Vergleich von Schemata zur Darstellung von Institutionen, Reden nachstellen + Kommentar,
- Mögliche Inhalte:
 - Liebknecht, Scheidemann
 - Situation 1919
 - Gegenüberstellung: parlamentarische Demokratie und Räte-system – dazu LB S. 372
 - Reichsverfassung
 - Vergleich mit der BRD heute

- Parteien in der Weimarer Republik - Ausdruck pluralistische

Meinungsbildung oder der Regierungsunfähigkeit?

- Mögliche Methoden und Verfahren:
 - Wahlplakate interpretieren und vergleichen, Streitgespräch, (Debatten)
- Mögliche Inhalte:
 - Verschiedene Parteien vorstellen (Ziele, Stammwähler, Entwicklung) – Bezug zur Gegenwart
 - Mehrheitsbildung untersuchen – Vergleich mit heute nicht scheuen
 - Diskussion der Rolle und Bedeutung von Parteien: WR bis Gegenwart
- Politischer Extremismus – Schuld am Scheitern der WR oder Ausdruck des Scheitern der WR – oder?
- Mögliche Methoden:
 - Konfliktanalyse, Interpretation von Karikaturen, Pro –und- Contra-Debatte
- Mögliche Inhalte:
 - Darstellung und Bewertung des Extremismus von rechts und links
 - Charakterisierung der Wertvorstellungen der Republikgegnern und Befürworter

○ Zwischen Stabilität und Chaos: außenpolitische Erfolge, wirtschaftliche Krisen und soziale Spaltung in der WR

- Mögliche Methoden:
 - ein Problem aus verschiedenen Sichtweisen untersuchen, sich in Rollen hineinversetzen (Multiperspektivität), Zeitleiste erstellen
- mögliche Inhalte:
 - Außenpolitik
 - Inflation
 - Weltwirtschaftskrise
 - Beamtentum
 - Frauen und Kinder

○ Alles, was bleibt? – Die Goldenen Zwanziger (damals und heute)

- Mögliche Methode: Collage (in Wort, Bild, Ton)?
- Mögliche Inhalte:
 - Kunst
 - Musik
 - Architektur
 - Sport
 - Mode
 - Rolle der Frau

→ Abschlussdiskussion als Podiumsdiskussion führen

- Dazu delegiert jede Gruppe 2 Mitglieder, die sich nach der Präsentation den Fragen der Klasse stellen und die Ausgangsfrage **Weimar im Spannungsfeld zwischen Demokratie und Diktatur! Was bleibt?** diskutieren



Kapitel 1

Gewusst wie

Feiern oder nicht feiern?

Für die Spanier schien alles klar zu sein: Ein so großes Ereignis müsste gefeiert werden. Die Stadt Sevilla putzte sich besonders heraus, denn hier war Kolumbus am Ende seiner ersten Reise nach Amerika an Land gegangen. Politiker hielten Festreden und einer von ihnen nannte die Entdeckung Amerikas das wichtigste Ereignis der Weltgeschichte nach der Geburt Jesu Christi. Auch in vielen Ländern Lateinamerikas feierten die Menschen fröhliche Feste. Doch viele Indios sahen das Ereignis ganz anders. Sie protestierten gegen die Feierlichkeiten. Einige meinten sogar, Kolumbus sei eigentlich ein Verbrecher gewesen, der die Vernichtung vieler Indios zu verantworten habe.

Es gibt nichts zu feiern (M1)

Der Präsident der brasilianischen Indianerstiftung, Sidney Possnello, sagte 1991:

Die westliche und christliche Zivilisation kann auf absolut nichts stolz sein, denn was sich nach der Entdeckung Amerikas eignete, war eine unerbittliche und tragische Unterdrückung der indianischen Völker.

Zit. nach: Badische Zeitung vom 30. 7. 1991

Ohne Kolumbus wären meine Vorfahren vielleicht nie hierher nach Amerika gekommen.

Durch die Entdeckung Amerikas haben wir Europäer viele nützliche Dinge bekommen: Kakao, Mais, Kartoffeln...



Ich finde es gut, dass die Europäer den Indios den christlichen Glauben gebracht haben.

Die Weißen haben Gottes Namen nur benutzt um uns gehorsam zu machen.

Kolumbus war ein tüchtiger und mutiger Seefahrer.



(K)ein Grund zu

1992 fanden in Spanien und in Lateinamerika große Feiern statt. Der Grund: 500 Jahre zuvor hatte Christoph Kolumbus Amerika „entdeckt“.



Protestdemonstration in Buenos Aires, Argentinien (M2).

Aufgaben

1. Gestaltet weitere Sprechblasen und ordnet sie den Personen zu.
2. Wenn du in einer Rede an die Entdeckung Amerikas erinnern solltest, was würdest du sagen? Setzt euch in Gruppen zusammen und entwerft einen kurzen Beitrag. Tragt die Reden in der Klasse vor.

feiern?



Eine Pro-Contra-Diskussion führen

Ist die Entdeckung Amerikas ein Grund zum Feiern oder nicht? Wenn zwei gegensätzliche Meinungen aufeinander treffen, ist es oft nicht einfach der einen oder anderen Seite zuzustimmen. Ein Streitgespräch, in dem beide Seiten ihre Standpunkte begründen, kann da weiterhelfen. Wir nennen das eine *Pro-Contra-Diskussion*. Wählt zuerst einen Diskussionsleiter oder eine Diskussionsleiterin und bildet zwei Gruppen von jeweils fünf Schülerinnen und Schülern. Die eine Gruppe vertritt die Meinung: Die Entdeckung Amerikas ist ein Grund zum Feiern. Die andere Gruppe meint: Das ist kein Grund zum Feiern. Beide Gruppen sollen nun versuchen den Rest der Klasse von ihrer Meinung zu überzeugen.

Zuerst stimmen die Zuschauer darüber ab, ob gefeiert werden sollte oder nicht. Das Ergebnis notiert ihr an der Tafel. Dann trägt die erste Gruppe ihre Argumente vor, danach ist die zweite Gruppe dran. Argumente findet ihr auf dieser Doppelseite und auf den Seiten davor. Anschließend dürfen die Zuschauer den Gruppen Fragen stellen. Nun wird noch einmal abgestimmt. Zum Schluss wertet ihr die Diskussion aus: Welche Argumente haben euch überzeugt, welche nicht? Hat sich dadurch das Abstimmungsergebnis verändert? Warum hat vielleicht jemand seine Meinung geändert?

Eine Pro-Contra-Diskussion führen

1. **Wählt** einen Diskussionsleiter / eine Diskussionsleiterin.
2. **Bildet zwei Gruppen**, die jeweils entgegengesetzte Meinungen vertreten.
3. **Gebt den Gruppen Zeit** Argumente zu sammeln.
4. **Stimmt darüber ab**, wer für die eine Meinung ist, wer für die andere und haltet das Ergebnis fest.
5. **Hört** euch die Argumente der beiden Gruppen an und stellt ihnen anschließend Fragen.
6. **Stimmt noch einmal** zu den gegensätzlichen Meinungen ab.
7. **Wertet die Diskussion aus:**
 - Welche Argumente waren überzeugend, welche nicht?
 - Hat sich das Abstimmungsergebnis verändert und wenn ja, warum?

Es ist doch eigentlich unser Land, aber viele von uns Indios leben in großer Armut.

Wären die Spanier nicht gekommen, hätte all das Silber und Gold in den Bergen uns gehört.

Kein Mensch hat gezählt, wie viele Indios die Spanier gequält, ermordet oder vergewaltigt haben.



Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbegriff im Geschichtsbewusstsein.

- Frauen in der Französischen Revolution,
- Alter in der frühen Neuzeit,
- Wirtschaftsdemokratie in der frühen Bundesrepublik,
- Anti-Sklaverei-Bewegung im späten 18. und im 19. Jahrhundert,
- Das Pferd als Herrschaftsinstrument im Hochmittelalter.

Beispiel

Der Umgang mit Fremden / Der Umgang mit Minderheiten

Gegenwart: Der Umgang mit Fremden – allmählich schält sich in der politischen Debatte in der Bundesrepublik die Erkenntnis heraus, dass Deutschland ein „Einwanderungsland“ ist. Es ist hier unerheblich, auf semantische Unterschiede bei der Darstellung des Sachverhalts einzugehen, dass in Deutschland Millionen von Ausländern leben und leben werden. Ob man von „multikultureller Gesellschaft“, von „multiethnischer Gesellschaft“ oder von der Existenz von „Paralelgesellschaften“ spricht, ist sekundär gegenüber den Fragen, welche Probleme sich im Zusammenleben ergeben, wie die Mehrheit mit „den Anderen“ umgeht und welche Vorurteile und Feindbilder verbreitet werden.

Und wie sieht es aus mit dem Umgang mit anderen Minderheiten in der Gesellschaft – mit Punkern, Schwulen und Lesben, „Zigeunern“, Behinderten, Aids-Kranken, Kommunisten, Unangepassten, „Abweichlern“, Obdachlosen, Nichtsesshaften?

Geschichtsdidaktische Frage: Zur historischen Vertiefung und Vertiefung, zur Analogie und zum Vergleich bieten sich viele „historische Fälle in ihrer Entwicklung“ an – etwa

- Griechen und Barbaren,
- Rom als „multikulturelle“ Gesellschaft,
- Christen im antiken Rom,
- Randgruppen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit
- Ketzer im Mittelalter,
- Juden in der Geschichte,
- „Abweichler“ und Dissidenten in der Geschichte,
- Hugenotten in Preußen,
- Italienische „Gastarbeiter“ in der frühen Bundesrepublik.

☛ M 9: Inquisition – Tod den Ketzern

Um Glaubensabweichler, so genannte Ketzer, zur Raison zu bringen, bestellte 1231 Papst Gregor IX. Inquisitoren. Nach unterschiedlichen Schätzungen wurden bis 1859 zwischen einer und zehn Millionen Menschen er-

mordet. Am schlimmsten wütete die Glaubenspolizei in Spanien, wo 1826 in Valencia der letzte Ketzer gehenkt wurde. Die „Heilige Kongregation der Römischen und Universalen Inquisition“ im Vatikan existierte bis 1908, dann wurde sie umbenannt. Heute führt die ehemalige Inquisitionsbehörde den Titel „Kongregation für die Glaubenslehre“, ihr Chef ist der deutsche Kardinal Joseph Ratzinger. Die prominentesten Opfer der römischen Inquisition waren der abtrünnige Dominikanermönch Giordano Bruno (1600 verbrannt) und der Gelehrte Galileo Galilei (1633 zum Widerruf gezwungen).



Abb. 6: Häretiker beim Verhör

Jeder einzelne Fall kann „herausgegriffen“ und intensiv befragt werden: Wo kommen die Anderen her? Warum sind sie gekommen? Gezwungen, aus Not, aus kultureller Neigung? Wie wurden sie aufgenommen und angesehen? Welche Urteile und Vorurteile gab es? Wie war das Zusammenleben zwischen den Einheimischen und den Anderen? Wie entwickelte sich das Zusammenleben? Welche Formen der Ausgrenzung und Verfolgung mit welchen Folgen gab es? Welche Ängste wurden offenbar? Welche Identitätsformen gab es und welche Rolle war dabei den Anderen zugewiesen? Was war anders als heute?

Beispiel

Umgang mit der Natur: Umweltprobleme

Gegenwart: Mitte Juli 2001: Weltklimakonferenz in Bonn. Presse, Funk und Fernsehen berichten ausführlich über die Konferenz und die dort besprochenen Probleme. Eine kurze Zeitungsnotiz referiert über die Prognosen von Wissenschaftlern und die Brisanz der Probleme. (Zeitungsnotiz aus der Neuen Westfälischen; vgl. S. 56 f.)

Geschichtsdidaktische Frage: Welche Umweltprobleme gab es in früheren Zeiten – in den alten Hochkulturen, in der Antike, im Mittelalter, zur Zeit der industriellen Revolution? Wie sind diese Probleme durch Auswirkungen von Menschen auf die Natur entstanden? Welche Folgen hatten sie? Konnten die Probleme gelöst werden oder führten sie zu dauerhaften Schäden? Wer hatte unter den Problemen am

„Was ist des Deutschen Vaterland?“

Die Frage nach der „Nation“

„Was ist des Deutschen Vaterland?“ Das war die Ausgangsfrage des Schriftstellers Ernst Moritz Arndt (1769–1860) für ein „vaterländisches“ Gedicht. Arndt setzte sich für die „nationale Erhebung“ gegen Napoleon ein und forderte die Einheit Deutschlands. 1848/49 war der Versuch, einen demokratischen Nationalstaat zu gründen, am Widerstand der monarchischen Obrigkeit und des Adels gescheitert. 1871 gelang die Gründung eines deutschen Nationalstaates – allerdings ohne demokratisch-parlamentarische Grundlage. Die Frage nach dem „Vaterland“, der „Nation“, stellte sich daher für die Mehrheit der Bevölkerung weiterhin. Auch während der deutschen Teilung (1945–1990) war sie aktuell. Ist sie heute „gelöst“?

M1

„Schwarz-Rot-Gold“

Karl Heinrich Schnauffer, ein bürgerlicher Liberaler, schrieb 1848:

Schwarz, Rot und Gold, das sind die Farben,
Die stolz der deutsche Bürger trägt;
Schwarz, Rot und Gold, das sind die Farben,
Für die er sich im Kampfe schlägt.

- 5 Das Schwarz, das ist die Warnung denen,
Die Deutschlands Freiheit noch bedrohn.
Das Rot, das ist das Blut von jenen,
Die für die Freiheit fielen schon.

- 10 Das Gold, das ist der Freiheit Segen,
Wenn Männer ihre Pflicht getan,
Dum schlägt auf Wegen und auf Stegen
Die heiligen drei Farben an.

- Schwarz, Rot und Gold, das sind die Farben,
Drauf stolz das deutsche Auge sieht;
15 Schwarz, Rot und Gold – das sind die Garben,
Darin die Ernte Deutschlands blüht!

Zit. nach Peter Alter (Hg.), Nationalismus, München (Piper) 1994, S. 93 f.

M2

Stolz auf Deutschland?

Befragung von 1000 Personen im März 2001, Angaben in Prozent

Welcher Aussage stimmen Sie am ehesten zu?

	West	Ost	18–24 Jahre	25–29 Jahre	30–44 Jahre	45–59 Jahre
„Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein.“	41	27	7	9	23	34
„Ich freue mich, Deutscher zu sein, aber ich bin nicht stolz darauf.“	34	39	24	48	37	40
„Es ist mir unangenehm, als Deutscher gesehen zu werden.“	2	1	9	2	2	–
„Diese Frage beschäftigt mich nicht.“	27	26	57	32	35	22

M3

Die Nation nach der Einheit 1990

Der Sozialwissenschaftler Ralf Dahrendorf (1990):

Wie man sich auch dreht und wendet, ja windet, die Nation ist wieder da und der Nationalstaat mit ihr, und zwar hier, mitten in Europa, in Deutschland ... Die Frage ist nur, was denn Nation und Nationalstaat am Ende des 20. Jahrhunderts sinnvoll bedeuten können und wo ihre Grenzen liegen ... Nun haben die Autoren, denen die Nation Angst macht, ... sich dabei ja etwas gedacht. Sie halten die Nation nicht nur für antiquiert [veraltet], sondern für bedrohlich ... Insoweit Nationalstaat Rechts- und Verfassungsstaat heißt, liegt darin kein Grund zur Klage oder Sorge ... Es geht vor allem um Bürgerrechte, und diese verlangen verlässliche Institutionen ... Sie verlangen selbstbewusste Nationalstaaten in einem kooperativen Europa, das ... aktiv mitwirkt an der Schaffung einer internationalen Ordnung des Rechts.

Ralf Dahrendorf, Die Sache mit der Nation, zit. nach Peter Alter (Hg.), Nationalismus, München (Piper) 1994, S. 304 ff.

- 1 Erschließt in Partnerarbeit M2 und formuliert Fragen zu diesem Thema, die für euch wichtig sind.
- 2 Erarbeite mithilfe des Darstellungstextes sowie M1, wie die „Nation“ im 19. Jahrhundert gesehen wurde.
- 3 Stelle zusammen, welche Möglichkeiten und Grenzen Dahrendorf (M3) für die „Nation“ sieht.
- 4 Nimm begründet Stellung: Was eine „Nation“ ist, kann eindeutig und dauerhaft beantwortet werden.
- 5 Diskutiert in der Klasse, was für euch Begriffe wie „Vaterland“, „Nation“ und „Stolz auf Deutschland“ bedeuten. Zieht eure Fragen aus Aufgabe 1 und den letzten Satz des Darstellungstextes heran.

**MA 35 Volker Ullrich zur fachwissenschaftlichen Kontroverse über die Kriegsschuldfrage:
„Wer ist schuld am Ersten Weltkrieg?“**

Über diese Frage hat es seit dem Erscheinen von Fritz Fischers Buch *Griff Nach Der Weltmacht* im Herbst 1961 eine langjährige, leidenschaftliche Debatte, die so genannte *Fischer-Kontroverse*, gegeben. Sie hat bei allen produktiven Anstößen, die von ihr ausgingen, bis heute zu keiner Einigung geführt. Läßt man die ältere apologetische Version vom „Hineinschlittern“ der europäischen Mächte in den Weltkrieg beiseite, die kaum noch Fürsprecher findet, so stehen sich im wesentlichen drei Interpretationen gegenüber. Die erste verbindet sich mit dem Namen Fritz Fischers und seiner Schüler, die nachzuweisen glaubten, die deutsche Reichsleitung habe im Juli 1914 in der sicheren Erwartung, England neutral halten zu können, den Kontinentalkrieg mit Russland und Frankreich provoziert, um über die Erringung einer Hegemonie in Europa endlich auch den deutschen Anspruch auf eine Weltmachtstellung in die Tat umzusetzen. Diese Auffassung hat Fischer schrittweise radikalisiert bis zur Behauptung eines von langer Hand geplanten und zielstrebig herbeigeführten Angriffskrieges. Noch in seinen jüngsten Publikationen hat der Hamburger Gelehrte diese Deutung mit Vehemenz verteidigt.

Eine zweite Gruppe von Historikern, repräsentiert vor allem durch Wolfgang J. Mommsen und Hans-Ulrich Wehler, interpretiert die deutsche Politik im Juli 1914 vor dem Hintergrund der verfahrenen innenpolitischen Lage des Kaiserreichs. Angesichts wachsender innerer Schwierigkeiten und mangels Reformalternativen hätten sich die in die Defensive gedrängten konservativen Führungsschichten dazu entschlossen, die „Flucht“ anzutreten, das heißt die systemimmanente Blockade durch eine aggressive Wendung nach außen zu durchbrechen. Das deutsche Handeln in der Julikrise war demnach nicht Ergebnis einer zielstrebigten Kriegsplanung zur Durchsetzung expansiver Ziele, sondern Ausdruck einer primär innenpolitisch bedingten Krisenbewältigungsstrategie, mit deren Hilfe

die traditionellen Eliten ihre gefährdete Machtstellung stabilisieren wollten.

Eine dritte Gruppe, zu deren Exponenten unter anderen Egmont Zechlin, Karl Dietrich Erdmann, Andreas Hillgruber und neuerdings vor allem Klaus Hildebrand zu rechnen sind, betrachtet demgegenüber die Entscheidungen des Juli 1914 vornehmlich im Lichte außenpolitisch-strategischer Überlegungen. In der damaligen Krisensituation sei es darum gegangen, den Prozess einer ständigen Verschlechterung der internationalen Position des Reiches umzukehren und damit letztlich seine Bewegungsfreiheit als Großmacht zu bewahren. In einer als defensiv verstandenen Gesamtkonstellation habe die Reichsleitung zu einer diplomatischen Offensive Zuflucht genommen, die zwar von vornherein das Risiko eines großen Krieges einkalkulierte, diesen aber nicht wirklich herbeiführen wollte. Vielmehr habe sie gehofft, den österreichisch-serbischen Konflikt lokalisieren zu können. Mit dieser Politik des „kalkulierten Risikos“ sei sie indessen gescheitert.

Keine der hier nur kurz skizzierten Denkschulen kann für sich beanspruchen, auf alle Probleme, die sich im Zusammenhang mit dem Kriegsausbruch 1914 und der Rolle der deutschen Reichsleitung stellen, überzeugende Antworten gefunden zu haben.

[...] Versucht man abschließend ein Gesamturteil über die deutsche Risikopolitik in der Julikrise, so bietet sich vielleicht folgende Kurzformel an: Die hausgemachte *Einkreisungs*-Psychose, vor allem die Furcht vor einer angeblich drohenden „russischen Gefahr“, verbunden mit dem Bedürfnis, endlich den gordischen Knoten der innenpolitischen Blockade zu durchschlagen, trieben die deutsche Reichsleitung in eine hochgefährliche Konfliktstrategie mit den Ententemächten, die auf einer völlig ungesicherten, im Kern realitätsfernen militärischen Lagebeurteilung beruhte und die – mit innerer Folgerichtigkeit – zum Weltkrieg eskalierte. Bedrohungsangst und Aggressionslust waren auf eigenständige Weise miteinander verknüpft.

Aus: Volker Ullrich: Die nervöse Großmacht 1871–1918. Aufstieg und Untergang des deutschen Kaiserreichs. Frankfurt a. M., Fischer 1999, S. 251 ff.

Arbeitsaufträge

1. Skizzieren Sie kurz die im Text genannten wissenschaftlichen Erklärungsmodelle zur Kriegsschuldfrage!
2. Welche Position nimmt der Autor selbst ein?

Freizeit im NS-Staat

„Kraft durch Freude“

Nach der Zwangsauflösung der Gewerkschaften im Mai 1933 wurde im Rahmen der nationalsozialistischen Gleichschaltungspolitik die Deutsche Arbeitsfront (DAF) gebildet. Als Verband der NSDAP war die DAF ein politisches und wirtschaftliches Instrument der Partei. Ihre sozialpolitischen Interessen konnte die Arbeitnehmererschaft deshalb nicht mehr unabhängig vom Staat vertreten.

Das Ziel der NS-Führung war es, die Leistungsbereitschaft der Arbeiterinnen und Arbeiter zu fördern. Dies sollte u. a. mit Verbesserungen der Arbeitsbedingungen, durch einen gesetzlichen Urlaubsanspruch und Freizeiteinrichtungen erreicht werden. Eine Sonderorganisation der DAF war die im November 1933 gegründete Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ (KdF). Sie wurde durch ihre Freizeitangebote und geplante, jedoch nur teilweise verwirklichte Großprojekte wie „KdF-Flotte“, „KdF-Seebad“ und „KdF-Wagen“ (Volkswagen) zur populärsten Organisation der DAF.

Die Deutsche Arbeitsfront

Verordnung zur Errichtung der Deutschen Arbeitsfront (DAF) vom 24. Oktober 1934:

§ 1. Die Deutsche Arbeitsfront ist die Organisation der schaffenden Deutschen der Stirn und der Faust. In ihr sind insbesondere die Angehörigen der ehemaligen Gewerkschaften, der ehemaligen Angestelltenverbände und der ehemaligen Unternehmervereinigungen als gleichberechtigte Mitglieder zusammengeschlossen ...

§ 2. Das Ziel der Deutschen Arbeitsfront ist die Bildung einer wirklichen Volks- und Leistungsgemeinschaft aller Deutschen. Sie hat dafür zu sorgen, dass jeder Einzelne seinen Platz im wirtschaftlichen Leben der Nation in der geistigen und körperlichen Verfassung einnehmen kann, die ihn zur höchsten Leistung befähigt und damit den größten Nutzen für die Volksgemeinschaft gewährleistet.

§ 3. Die Deutsche Arbeitsfront ist eine Gliederung der NSDAP im Sinne des Gesetzes zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat vom 1. Dezember 1933.

Zit. nach Der Nationalsozialismus, Bd. 1 (1933–35), Machtergreifung und Machtssicherung, München (Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit) 1944, S. 161.

Das „KdF-Seebad der Zwanzigtausend“

„Wir verloren den Krieg [gemeint ist der Erste Weltkrieg], weil wir die Nerven verloren haben ... Deshalb will der Führer, dass die Nerven des Volkes gesund und stark bleiben.“ So begründete Robert Ley, Chef der DAF, den Bauplan für das „Projekt Prora“. Vier Kilometer von Binz entfernt sollte auf Rügen unmittelbar am Ostseestrand eine gigantische Badestadt gebaut werden. Der kasernenähnliche Bau mit Meeresterrassen, Theater, Kinos, Kuranlagen, Läden, zwei Schwimmhallen, dazu ein Festplatz von 40 000 Quadratmetern, Schule, Krankenhaus und Parkhaus sollte bis zu 20 000 Menschen und 2000 Beschäftigte beherbergen.

Doch der 1936 begonnene Großbau konnte bis Kriegsbeginn nur in Teilen fertiggestellt werden und blieb überwiegend im Rohbau. Als Seebad wurde Prora nie genutzt, sondern diente im Krieg als Ausbildungs- und Arbeitsstätte für Zwangsarbeiter und Kriegsgefangene als Notunterkunft für Ausgebombte und Flüchtlinge sowie als Lazarett.

„Kraft durch Freude“

Aus einem Bericht der Sopade, einer von der SPD organisierten Widerstandsgruppe, 1936:

Der Gau München-Oberbayern ... hat im Mai 1936 neben Urlaubs- und Wanderfahrten folgende Veranstaltungen durchgeführt: Theateraufführungen, Frauennachmittage, Kinderfeste, frühliche Samstagsnachmittage, Gymnastikkurse, Leichtathletik (Sportabz.), Sportspiele (auch Tennis), Schwimmkurse, Reitunterricht, Segelsportfahrten an d. Ostsee, Führungen d. Museen usw., Bildungs- und Arbeitsgemeinschaften, Fachkurse (Stenografie, Deutsch, Rechnen, Musik usw.), Kochkurse ... Die KdF wird bei fast allen Volksgenossen als eine anerkannteste Leistung des Nationalsozialismus gewertet ... So nehmen z. B. viele unserer Genossen, die früher bei den Naturfreunden waren, heute die Gelegenheit wahr, die Reisen mit KdF zu machen ... Kraft durch Freude hat viel Zuspruch. Man kann doch für billiges Geld allerhand haben.

Deutschlandberichte der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 3/1936, Frankfurt a. M. (Verlag 2001) 1980, S. 880 ff.

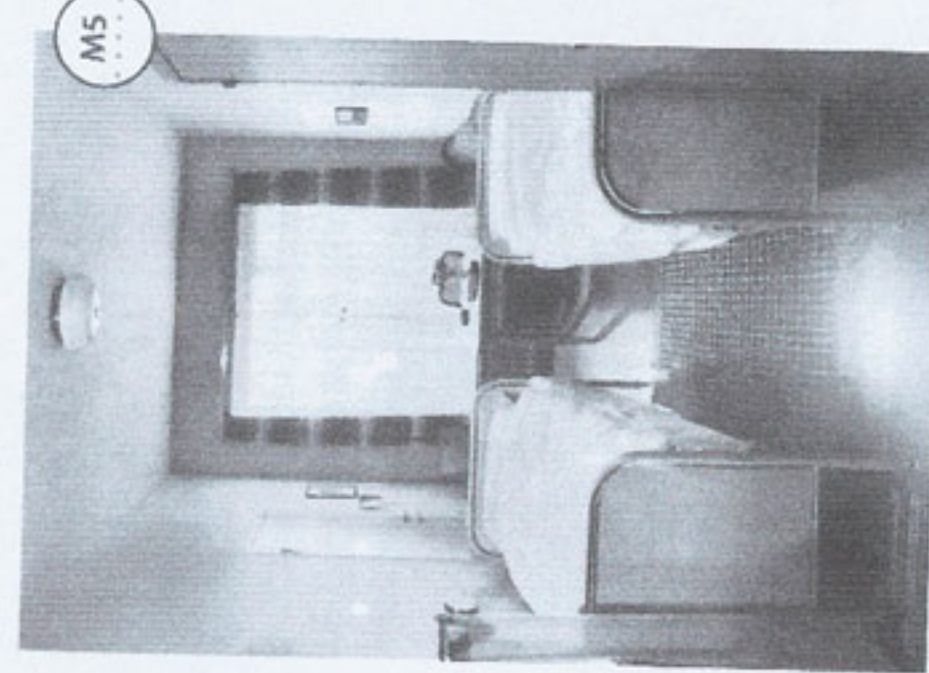
Kraft durch Freude



Auch Du kannst jetzt reisen!
Die mit dem Reichsurlaub verbundenen Vorteile sind: 1. Du hast einen festen Arbeitsplatz. 2. Du hast einen festen Lohn. 3. Du hast einen festen Wohnort. 4. Du hast einen festen Urlaub. 5. Du hast einen festen Urlaubsort. 6. Du hast einen festen Urlaubsgeld. 7. Du hast einen festen Urlaubsgeld. 8. Du hast einen festen Urlaubsgeld. 9. Du hast einen festen Urlaubsgeld. 10. Du hast einen festen Urlaubsgeld.

„Auch Du kannst jetzt reisen!“, Plakat der NS-Organisation „Kraft durch Freude“, 1937

Wohn-Schlafeinheit des KdF-Bades,
Entwurf des Architekten Clemens Klotz. Alle Zimmer waren 2,50 × 5,00 Meter groß und enthielten einen kleinen Vorraum mit Waschbecken (fließend warmes und kaltes Wasser) und Zentralheizung. Die Skelettbauweise ließ auch die Verbindung zweier Zimmer für Familien zu.



Prora, Foto, 2001

- 1 Erschließe das Menschenbild, das M1 zugrunde liegt.
- 2 Formuliere einen möglichen Auftrag der DAF-Leitung an die Werbeagentur, die das Plakat M3 entworfen haben könnte.
- 3 Untersuche, wie die Verfasser von M2 die KdF-Maßnahmen bewerten. Begründe dein Ergebnis.
- 4 Erläutere mithilfe der Informationen auf dieser Seite die Bezeichnung „gefährliche Faszination“.

5 Recherche:

- a) Was wurde aus Prora nach dem Zweiten Weltkrieg?
- b) Wie wird die Anlage heute genutzt? Welche Pläne (Probleme) gibt es?

Tipp: www.dokumentationszentrum-prora.de

War die NS-Diktatur ein „Sozialstaat“?

Eine wissenschaftliche Kontroverse

In historischen Untersuchungen wurde bisher die Frage, warum die NS-Diktatur sich bis zum Zusammenbruch durch die Kriegsniederlage so stabil halten konnte, vor allem mit dem Unterdrückungsapparat des

Staates bzw. der Anziehungskraft Hitlers („Führermythos“) erklärt. Eine Forschungsarbeit von Götz Aly löste 2005 eine Debatte über das NS-Regime als „Sozialstaat“ aus. Welche Bedeutung hatten Sozialleistungen für die Bindung der Deutschen an den NS-Staat?

„Von Hitlers Raubzügen haben alle Deutschen profitiert“

Aus einem Interview des Mitteldeutschen Rundfunks mit dem Historiker und Journalisten Götz Aly vom 24. März 2006:

Frage: Im Zusammenhang mit der NS-Diktatur sprechen Sie von „Hitlers Volksstaat“ – eine neue, ungewöhnliche Sicht ... Wie und warum hat dieser „Volksstaat“ funktioniert?

Aly: Hitlers Diktatur, ich nenne das „Hitlers Volksstaat“, hat deswegen so gut funktioniert, weil er von den allermeisten Deutschen nicht als Diktatur empfunden wurde. Und das nicht etwa, weil dieser Staat etwa demokratisch geworden wäre, ganz im Gegenteil. Aber 95 Prozent der Deutschen, die durchschnittlich verdienenden „Volksgeossen“, wurden von diesem System begünstigt.

Frage: Worin bestanden diese Begünstigungen ...?

Aly: Ich spreche vom nationalen Sozialismus, um das klarzustellen. Nehmen Sie die Reichsfinanzreform von 1934. Da finden Sie die Einführung des Kindergeldes, des Ehegattensplittings, der Kilometerpauschale. Da finden Sie die Steuerklassen, die die Familien begünstigen und die Alleinstehenden benachteiligen ... Dann gibt es noch etwas, was das Regime im hohen Maße stabilisiert hat ... nämlich die Steuerlastenverteilung im Inneren. Erhöht hatte sich bis 1939 in Deutschland nur die Unternehmenssteuer. Und das führte zur Akzeptanz. Die Leute sahen: Hier wirkt ein Regime sozial gerecht, sozial ausgleichend ...

Frage: Wodurch wurden ... [die sozialen Wohltaten] finanziert?

Aly: Erst einmal durch völlig verantwortungsloses Schuldenmachen und dann durch ständige Expansion, durch die Ausplünderung ganz Europas und die Ausbeutung so genannter minderwertiger Völker und Rassen ... Die verbrecherische Dynamik des Nationalsozialismus erklärt sich gerade aus den sozialen Gegebenheiten, die nach innen gerichtet worden sind. Die Zwangsarbeiter haben in den Jahren 1942 bis 44 die Hälfte der deutschen Sozialversicherungsbeiträge be-

www.mdr.de/leipzig-liest/interview/1869183.html

„Massenraubmord“ oder „radikalisierter Antisemitismus“?

Der Historiker Hans-Ulrich Wehler schrieb 2005: Aly ... privilegiert materielle Interessen ... als dominante Antriebskräfte. Für die Erfassung der Bedeutung des Holocaust ist dieser engstirnige Ansatz ganz unangemessen. Von seiner neuen Position aus kann Aly nicht erklären, warum zunächst einmal 14 Millionen Wähler die Hitler-Bewegung, wie sie sich seit 1928 offiziell nannte, ohne jede sozialpolitische Wohltat zur stärksten Partei im Reichstag machten, warum danach die erdrückende Mehrheit der Deutschen ihm als wahren Erlöser und Messias, auch als großen Integrator zugejubelt hat, erst recht nach den Siegen im Polen- und Frankreich-Krieg, als von Massenraub, massenhafter Bereicherung und Holocaust noch nicht die Rede war.

Es geht mithin um die freiwillige Loyalität, und um sie zu verstehen, muss man den Führermythos, die Sehnsucht nach dem „zweiten Bismarck“, die charismatische Herrschaft Hitlers mit ihrer weitreichenden Legitimationskraft bis hin zu Krieg und Holocaust in den Mittelpunkt rücken, wenn man jene erklärungskräftige Interpretation gewinnen will, die etwa der Hitler-Biograf Ian Kershaw geleistet hat ...

Das umstrittenste Thema von Alys Buch ist der jetzt als „Massenraubmord“ charakterisierte Holocaust, der zur Enteignung jüdischen Vermögens, aber auch von Sachgütern wie Möbeln, Pelzmänteln, Bildern, ja Zahngold führte ... Das entscheidende Motiv bleibt doch der radikalisierte Antisemitismus, der mithilfe der Staatsgewalt die „jüdischen Untermenschen“ als die vermeintlich tödliche Gefahr für die moderne Welt ausrotten wollte.

Hans-Ulrich Wehler, Engstirniger Materialismus. In: Der Spiegel Nr. 14 vom 4. April 2005.

- 1 Notiere in Stichpunkten die Thesen Alys zu der Frage, welche Bedeutung der „Sozialstaat“ für die NS-Herrschaft hatte (M1).
- 2 Stelle anhand der Positionen Wehlers (M2) und Mommsens (M3) fest, worin das Neue bei Aly besteht.
- 3 Fasse deine Meinung zu dieser Kontroverse zusammen. Ziehe dieses Kapitel heran.
- 4 **Recherche:** Führt eine Internetrecherche zum aktuellen Stand der Kontroverse durch.

Das Wohlwollen der Massen erkaufen?

Der Historiker Hans Mommsen schrieb 2005: Nachdrücklich betont Aly, dass die deutsche Bevölkerung privilegiert Nutznießer sowohl der Ausraubungspolitik im besetzten Europa als auch des Holocaust war. Der eindrucksvolle Überblick über die Verwertung jüdischen Hausrats und anderen Eigentums zugunsten der Volksgenossen belegt das ebenso wie eine Abschätzung der den Herkunftsländern aufgebürdeten Kosten der Zwangsarbeiter- und Kriegsgefangenenbeschäftigung. Nicht die Unternehmen und andere private Arbeitgeber, sondern die öffentliche Hand war hauptsächlich Nutznießer der Zwangsarbeit ... Man wird sich daher von der Vorstellung trennen, dass die NS-Politik bloß auf die verhängnisvollen Einflüsse fanatisierter völkischer Minderheiten zurückgeht, und deren Zusammenwirken mit der konservativ eingestellten Funktionselite entscheidendes Gewicht beimessen. Für die Interpretation der Geschichte des Dritten Reiches setzt die Untersuchung von Götz Aly deutlich neue Akzente. Von der Weltkriegserfahrung wurde die Strategie abgeleitet, sich das Wohlwollen der Massen durch steuerliche und soziale Konzessionen zu erkaufen und die Kriegslasten zu größeren Teilen auf die unterworfenen Länder, auf Juden, Zwangsarbeiter und Kriegsgefangene abzuwälzen. Die vom NS-Regime entfesselte politische Dynamik ... unterband die Formierung von Gegenkräften ... Nicht so sehr langfristige ideologische Visionen als selbsterzeugte Zwänge führten zur Eskalation des Verbrechens, ohne bei der Funktionselite auf Widerstand zu stoßen.

Hans Mommsen, Die sozialpolitisch bestochenen Volksgenossen. In: Süddeutsche Zeitung vom 10. März 2005.

Begriffe und Daten

Kontroverse

Kontroversen (lat. contro-versus = entgegenstehend) sind ein wichtiger Teil der Geschichtsforschung (siehe S. 244). Gibt es zu einer Frage unterschiedliche Auffassungen, z. B. warum die deutsche Bevölkerung sich nicht stärker gegen die Hitlerherrschaft gewehrt hat, so wird diese weiter erörtert – bis sie beigelegt werden kann oder offen bleiben muss.

Eugenik und „Euthanasie“

Behinderte werden ermordet

Bereits Jahrzehnte vor der Zeit des Nationalsozialismus hatten sich Wissenschaftler in vielen Ländern mit der Frage beschäftigt, wie sich die industrielle Gesellschaft fortentwickeln würde. Ihre Aufmerksamkeit richteten sie besonders auf die „Volksgeundheit“ und auf die Vererbungs- und Rassenlehre (Eugenik). Die Erkenntnisse der Eugeniker benutzten die Nationalsozialisten für ihre bevölkerungspolitischen Maßnahmen, die mit Wissenschaft nichts mehr zu tun hatten: die Tötung von „lebensunwertem“ Leben („Euthanasie“). Wie begründeten die Täter ihr Handeln? Zu welchen Konsequenzen führte das Euthanasie-Programm?

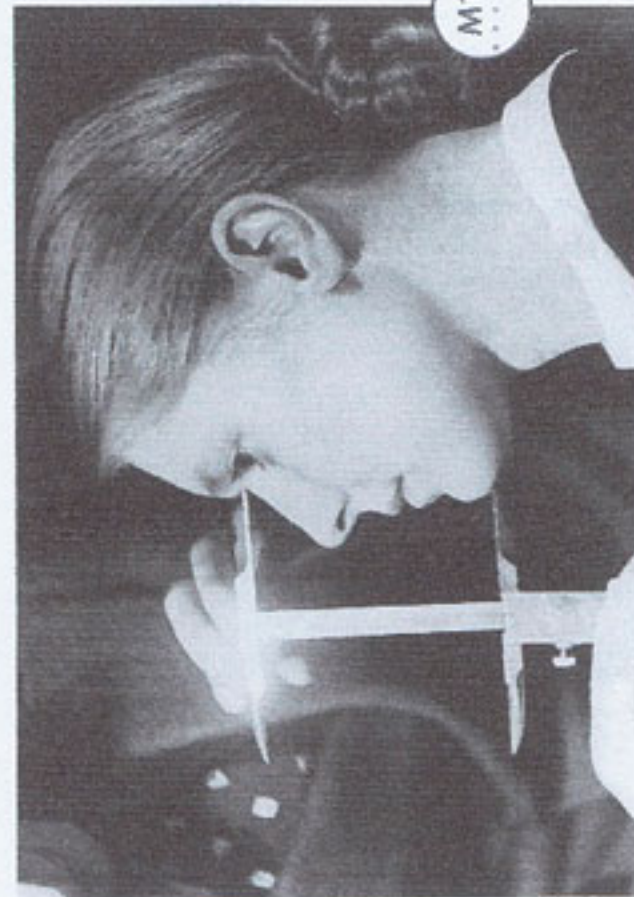
Begriffe und Daten

Eugenik

(griech.: Lehre von der guten Erbinveranlagung) Die Bezeichnung wurde Ende des 19. Jahrhunderts bedeutungsgleich mit dem Begriff „Rassenhygiene“ verwendet. Ziel war es, die Fortpflanzung „Erbgesunder“ zu fördern (positive E.), die Fortpflanzung „Erbkranker“ einzudämmen (negative E.).

Euthanasie

(griech.: leichter, schöner Tod; Sterbehilfe) Bei den Nationalsozialisten in neuer Verwendung: bewusste Herbeiführung des Todes; Vernichtung „lebensunwerten“ Lebens. Etwa 60 000 bis 80 000 Menschen wurden ermordet, bevor die Tötung 1941 nach Kirchenprotesten gestoppt wurde. Fortgesetzt wurden Einzeltötungen, Kindereuthanasie und Ermordung kranker KZ-Häftlinge bis zum Kriegsende.



M1

An Lebenshaltungskosten stehen für Kopf und Tag zur Verfügung für einen:

Kategorie	Lebenshaltungskosten (RM)	Währung
Verbrecher	3,50 RM	1 MARK
Geisteskranken	4,50 RM	1 MARK
Fürsorgeerfolg	4,85 RM	1 MARK
Krüppel	6,00 RM	1 MARK
Taubeblinde	6,00 RM	1 MARK
Arbeiter	8,50 RM	1 MARK
Angestellte	3,50 RM	1 MARK
Beamte	4,00 RM	1 MARK

M2

NS-Tabelle zu den Lebenshaltungskosten, um 1938, verwendet im Rahmen einer Kampagne gegen „Lebensunwertes Leben“

Vorstellungen zur Eugenik

Alfred Ploetz (1860–1940), Vertreter der „Rassenhygiene“ in Deutschland, schrieb 1895:

Nach Beendigung der Erziehung ... wird eine Prüfung der einzelnen Jünglinge und Mädchen vorgenommen, die sich besonders auf die intellektuellen und moralischen Qualitäten bezieht ... Die Censuren dieser Prüfung lauten nicht bloß gut, genügend, ungenügend etc., sondern auch: darf keine, eins, zwei, drei oder mehr Kinder zeugen in der Ehe, die eventuell eingegangen wird ... Stellt es sich ... heraus, dass das Neugeborene ein schwächliches oder missgestaltetes Kind ist, so wird ihm von dem Ärzte-Collegium, das über den Bürgerbrief der Gesellschaft entscheidet, ein sanfter Tod bereitet, sagen wir durch eine kleine Dosis Morphium ... [H]umane Gefühlsduseleien“, wie Pflege der Kranken, der Blinden, Taubstummen, überhaupt aller Schwachen, hindern oder verzögern nur die Wirksamkeit der natürlichen Zuchtwahl.

Zit. nach Jürgen Reyer, *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege*, Freiburg i. B. (Lambertus) 1991, S. 52 f.

Rassenideologische Vermessung.

Foto, 1940

Täter

Hitler beauftragte Reichsleiter Philipp Bouhler und den Arzt Dr. Brandt mit der Leitung des „Euthanasie“-Programms. Der Erlass wurde auf einem privaten Briefbogen Hitlers Oktober 1939 geschrieben, von Hitler zurückdatiert auf den 1. September 1939: Reichsleiter Bouhler und Dr. med. Brandt sind unter Verantwortung beauftragt, die Befugnisse namentlich zu bestimmender Ärzte so zu erweitern, dass nach menschlichem Ermessen unheilbar Kranken bei kritischster Beurteilung ihres Krankheitszustandes der Gnadentod gewährt werden kann.

Zit. nach Wolfgang Michalka (Hg.), *Das Dritte Reich*, Bd. 2, München (dtv) 1985, S. 232.

Protest

Aus dem Schreiben des Bischofs von Limburg, Dr. Hilfrich, an den Reichsminister der Justiz vom 13. August 1941:

Etwa 8 km von Limburg entfernt ist in dem Städtchen Hadamar ... eine Anstalt, in der nach allgemeiner Überzeugung oben genannte Euthanasie seit Monaten ... planmäßig vollzogen wird ... Öfter in der Woche kommen Autobusse mit einer größeren Anzahl Opfer ... an ... Nach der Ankunft solcher Wagen beobachten dann die Hadamarer Bürger den aus dem Schlot aufsteigenden Rauch ... Alle gottesfürchtigen Wesen empfinden diese Vernichtung hilfloser Wesen als himmelschreiendes Unrecht ... Es ist in der Bevölkerung unfaßlich, dass planmäßige Handlungen vollzogen werden, die nach § 211 StGB mit dem Tode zu bestrafen sind!

Zit. nach Wolfgang Michalka (Hg.), *Das Dritte Reich*, Bd. 2, München (dtv) 1985, S. 236 f.

Opfer

Aus dem Brief eines Körperbehinderten aus der Anstalt Stetten/Waiblingen (1940):

In diesem jammervollen Gefühl völliger Wehrlosigkeit klagt immer wieder R. W., der mit seinen lahmen Beinen im Selbstfahrerstuhl saß: „Wohin soll ich fliehen und wer will mich verstecken, wer kann für mich Einsprache einlegen? Bei mir sieht man ja schon von weitem, dass ich ein unnützer Brotesser bin und zu nichts taue ...“

Zit. nach L. Schlaich, *Lebenswert? Kirche und Innere Mission Württembergs im Kampfe gegen die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“*, Stuttgart, 1947, S. 76.

Angehörige

Brief eines Vaters an die Anstaltsleitung in Haar-Egling (1940), sprachlich unverändert: Wir möchten Sie bitten, uns zu berichten, warum unser Sohn Alois R. so schnell gestorben [ist] ... und was fehlt ihm? Sie schreiben uns, dass er Nierenentzündung und Harnvergiftung hatte und warum ist er verbrannt worden und wie war er zuletzt ... Ich lege Ihnen eine Briefmarke bei und sind Sie so gut und berichten uns das.

Gerhard Schmidt, *Selektion in der Heilanstalt 1933 bis 1945*, Seutgart, 1965, S. 89.

Schatten der Vergangenheit?

Der Journalist Klaus Franke schrieb 2001:

Warum regte sich im ärztlichen Kollegenkreis kein Widerstand gegen das „Euthanasie“-Programm? Kein einziger deutscher Psychiater protestierte; kaum einer zögerte, die ihm anvertrauten Patienten ... zu selektieren und an die Tötungsanstalten auszuliefern ... Wo immer derzeit zwischen Rhein und Oder über Euthanasie und Sterbehilfe debattiert wird, tauchen unweigerlich die Schatten des Dr. Brandt und seiner ... Gehilfen auf ...

23 Angeklagte, darunter 20 Mediziner, standen 1946 im Nürnberger Ärzteprozess vor Gericht. Sieben von ihnen, darunter ... Karl Brandt, wurden gehängt, neun erhielten langjährige Freiheitsstrafen, sieben wurden freigesprochen ... Nur ein Industriestaat mit seiner komplexen Infrastruktur konnte ... den reibungslosen Lauf der Mordmaschinerie gewährleisten, eine Erkenntnis, die kaum hilft, die Furcht vor einer Wiederholung des Horrors zu dämpfen – zumal die moderne Gentechnik, wie ihre Kritiker warnen, eine Rückkehr eugenischer Zuchtphantasien fördere.

Klaus Franke, *Reine Rasse*. In: *Spiegel special*, Nr. 1, 2001, S. 133 ff.

- 1 a) Erarbeite an M1 bis M4 Motive, Ziele und Methoden der Eugenik und NS-Euthanasie.
b) Untersuche die Auswirkungen der NS-Euthanasie auf Opfer, Angehörige und Öffentlichkeit (M5 bis M7).
- 2 Diskutiert anhand von M8 Bezüge zwischen Eugenik/Euthanasie in der NS-Zeit und gegenwärtigen Diskussionen, z. B. über Gentechnik oder Sterbehilfe.

Beispiel Sterbehilfe und Sterbebegleitung

Seit in den Niederlanden im Jahre 2001 ein Gesetz Sterbehilfe ermöglicht, ist auch in der Bundesrepublik das Thema aufgekommen. Es ist uns schwer vorherzusagen, dass es auch in den kommenden Jahren immer wieder in der öffentlichen Diskussion eine Rolle spielen wird. Es ist ein Thema, das im Sozialkundeunterricht wie im Religions- oder Philosophieunterricht aufgegriffen werden kann. Im Geschichtsunterricht können all die Fragen angesprochen werden, die Christa Nickels in einem Vortrag aufgeworfen hat.

M 29

Ein menschenwürdiges, gutes Leben und ein menschenwürdiges, gutes Sterben gehören zusammen. Und die Möglichkeiten für ein umsorgtes Sterben sind schon vorhanden, betonte die ehemalige Staatssekretärin im Bundesgesundheitsministerium Christa Nickels (Bündnisgrüne) in einem Vortrag für die 3. Malheimer Ho-

spitztagung. Die Debatte um Sterbehilfe und Sterbebegleitung ist gerade vor dem Hintergrund des neuen Gesetzes in den Niederlanden aufgeflammt, das die bisherige Praxis dort weitgehend fest schreibt. Auch in Deutschland gebe es Ausweitungstendenzen, beobachtet Christa Nickels schiebende und nicht immer gezielte

Bestrebungen, den Lebensprozess von schwer Kranken und Sterbenden zu verkürzen. Wir dokumentieren den Vortrag der Bundestagsabgeordneten im Wortlaut.

Wer sich in der Euthanasiedebatte auf die Geschichte beruft, macht sich schnell unbeliebt. Der Verweis auf sozialdarwinistische Entwürfe zu Zeiten der Weimarer Republik, die dann während der nationalsozialistischen Herrschaft als „Vernichtung lebensunwerten Lebens“ in die Praxis umgesetzt wurden, gilt als rückwärtsgewandt, als Hemmschuh für den Fortschritt. Nicht um Fremdbestimmung, sondern gerade um Selbstbestimmung gehe es, wenn moderne Rechtsstaaten wie die Niederlande die aktive Sterbehilfe legalisieren. Diese Form der Euthanasie sei ein Fortschritt hin zur Autonomie des Individuums – bis hinein in die letzte Lebensphase. Paradoxerweise war es aber ausgerechnet der medizinische Fortschritt selbst, der in vielen Menschen die Angst vor einem abhängigen, fremdbestimmten und unwürdigen Sterben verstärkt hat. Erst die Apparatemedizin, die eine nahezu unbegrenzte künstliche Verlängerung des Lebens zu ermöglichen schien, hat die immer lauter werdenden Forderungen nach dem

Recht auf einen selbstbestimmten Tod ausgelöst.

Diese beunruhigende Janusköpfigkeit des Fortschritts verhindert jedoch nicht, dass weiterhin in seinem Namen Feldzüge gegen die „ethische Bedenkenträgerei“ geführt werden. Die fragwürdige Entgegensetzung von Moral und Fortschritt ist mindestens so alt wie die Debatte um Euthanasie. Schon der Jurist Karl Binding und der Psychiater Alfred Hoche, deren bereits 1920 erschienene Schrift „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ von der NS-Diktatur als eine entscheidende theoretische Grundlage für ihre Verbrechen genutzt wurde, versicherten ihrer Leserschaft, „nicht der übertriebenen Bedenklichkeit das entscheidende Wort überlassen“ zu wollen. Andere zeitgenössische Euthanasie-Befürworter setzten die bloße „Gefühlsethik“ der Gegner einer aufgeklärten „Wissenschaftsethik“ entgegen. Die Euthanasiedebatte kann nicht ohne Bezug auf die Geschichte geführt werden – aber nicht deshalb, weil uns die Wiederkehr eines staatlichen Vernichtungsprogramms „unwerten Lebens“ drohen würde. Die Geschichte kann uns aber lehren, dass der Fortschritt in der Medizin und Biotechnologie uns nicht etwa

vor völlig neue Fragen und Entscheidungssituationen stellt, wie es seine Befürworter so gerne behaupten. Vielmehr zeigt jener Blick in die Geschichte, dass die

(Nickels, Christa, in: FR, 16.7.2001)

Debatte von folgenreichen und teils verhängnisvollen Argumenten und Gedankenfiguren begleitet wird, die in jeweils neuem Gewande immer wiederkehren.

Aus: Bursmann, K.
Geburtsjahr 201
S. 163-168.