

Didaktisch-methodische Hefte der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik

Nr. 3

Heft 2/ 2007

Christoph Kühberger

Geschichte in der Oberstufe

Beispiele für einen kompetenzorientierten Unterricht

Inhalt:

Kriegsausbruch 1914 – wie reagiert die Bevölkerung?

Eine jakobineske „Schreckensherrschaft“?

Alexander „der Große“

Der Handel zwischen Römischem Reich und Han Reich

Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung
Universität Salzburg – Fachbereich Geschichte
Rudolfskai 42, 5020 Salzburg

Geschichte in der Oberstufe

Christoph Kühberger

Die in diesem Heft präsentierten Unterrichtsbeispiele wurden für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in der Oberstufe erstellt. Es handelt sich dabei um drei unterschiedliche Zugänge, die anhand von Beispielen aus der Neuesten Geschichte, der Neuzeit sowie aus der Antike versuchen, verschiedene historische Kompetenzen anzubahnen (u.a. De-Konstruktionskompetenz, Re-Konstruktionskompetenz). Darüber hinaus wird das Arbeiten mit Karten positioniert.

Der erneute Durchgang durch die Geschichte in der Oberstufe, um die Urgeschichte und die Frühen Hochkulturen verkürzt, bietet die Chance, differenziertere und komplexere Beispiele mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Während es in der Unterstufe etwa im Bereich der Re-Konstruktionskompetenz noch eher um ein passives Nachvollziehen des Aufbaues von historischen Erzählungen geht, sollten Jugendliche der Oberstufe durchaus an die Probleme des historischen Erzählens (u.a. Auswahl und Betonung von bestimmten Aspekten, Sprachhaltung) herangeführt werden. Didaktisierte Beispiele (vgl. Unterrichtsbeispiel 2) können dafür erste Annäherungen darstellen, damit die Lernenden nicht alle Schritte einer historischen Re-Konstruktion – von der Fragestellung, über die Quellenrecherche und -auswahl, bis hin zur Kontextualisierung und der Erstellung der Erzählung – leisten müssen.

Thema	Epoche	Kompetenzen
1) Kriegsausbruch 1914	20. Jahrhundert	De-Konstruktion
2) „Schreckensherrschaft“	Französische Revolution	Re-Konstruktion
3) Alexander	Antike (Hellenismus)	De-Konstruktion
4) Römisches Reich und Han Reich	Antike (u.a. Kaiserzeit)	Re-Konstruktion, Kartenarbeit

Die hier zur Verfügung gestellten Materialien wollen auch dazu anregen, die vorgestellten Herangehensweisen auf andere ähnliche Fälle anzuwenden. So sind etwa die theoretischen Materialien zur De-Konstruktion des „Alexander“-Films auch für andere kritische Filmanalysen einsetzbar. Das von Reinhard Krammer konzipierte Re-Konstruktionsbeispiel zur „jakobinesken Schreckensherrschaft“ kann im gleichen Maße als Anregung herangezogen werden, um ähnliche Beispiele zu anderen relevanten Themen zu entwickeln.

Unterrichtsbeispiel 1

Kriegsausbruch 1914 – Wie reagiert die Bevölkerung? Kritischer Umgang mit fremden Wissensangeboten

1. Grundproblem

Eines der anzustrebenden Ziele der Oberstufe ist es, die SchülerInnen zu kritisch denkenden Menschen zu erziehen. „Kritisch“ meint dabei, dass die Lernenden sowohl fremde als auch eigene Produkte der Wissensgesellschaft (u.a. Sachbücher, Internetartikel, TV-Dokumentationen bzw. Referate, Aufsätze, Plakate etc.) hinterfragen und nicht nur hinnehmen sollten.

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es jedoch auch eines Unterrichtes, der genau dies fördert. Im Rahmen des Geschichtsunterrichtes ist das möglich, indem nicht nur grundlegende Methoden einer kritischen Auseinandersetzung mit fremden Produkten der Geschichtskultur vermittelt werden, sondern diese Auseinandersetzung auch inhaltlich einen Teilbereich des stoffbezogenen Lehrplanes erfüllt. Damit werden Fähigkeiten angebahnt, die nicht losgelöst vom Unterrichtsgeschehen als „Sonderthema“ behandelt werden.

2. Methodisch-didaktische Überlegungen

Das vorliegende Beispiel versucht dies über den Vergleich von drei Darstellungen von HistorikerInnen zum Kriegsausbruch 1914 und dem Verhalten der Bevölkerung zu erreichen.¹ Die drei unterschiedlichen *Erzählungen über die Vergangenheit* (historische Narrationen) werden grundsätzlich Verwunderung und Erstaunen bei den SchülerInnen darüber auslösen, dass nicht alle HistorikerInnen das Gleiche erzählen. Ziel des Unterrichtsvorschlages ist es daher, mit den SchülerInnen die Kernaussagen der Darstellungen zu erarbeiten, die Unterschiede hervorzuheben und nach den möglichen Gründen dafür zu suchen.

Damit gelingt es nicht nur den inhaltlichen Bereich „Alltagsleben im Krieg“ abzuhandeln, sondern gleichzeitig einen kritischen Zugang zur Entstehung von Sach- und Fachbüchern (hier mit historischen Inhalten) zu legen.

1. Schwerpunkt

Den SchülerInnen werden die drei historischen Narrationen präsentiert (T1, T2, T3). Sie erhalten Zeit, um diese inhaltlich prägnant zusammenzufassen, um die Hauptaussage herauszufiltern. Im anschließenden Vergleich dieser erarbeiteten Hauptaussagen wird versucht, die Unterschiede festzustellen. Ein Fixieren dieser (gemeinsamen) Ergebnisse am Overhead oder an der Tafel ist für den weiteren Verlauf der Stunde sicherlich sinnvoll.

Es wäre durchaus möglich, weitere Erzählungen über die Vergangenheit aus der unmittelbaren Umgebung der Jugendlichen in diese Arbeit zu integrieren (vgl. Stadtgeschichte, Lokalgeschichte, Ortschroniken etc.).

¹ Das Unterrichtsbeispiel stammt ursprünglich von Wolfgang Piereth und wurde hier um österreichische Quellen/Darstellungen und vertiefende Arbeitsaufgaben erweitert und ergänzt. – Vgl. Piereth, Wolfgang: „Augusterlebnis“ 1914. Eine Frage der Quellen. In: Praxis Geschichte 3/2007. S. 16-19.

2. Schwerpunkt

Nachdem die Unterschiede der drei Erzählungen über die Vergangenheit herausgearbeitet wurden, kann man zur ersten Hauptfrage des Unterrichtes überleiten:

Warum erzählen die HistorikerInnen die Geschehnisse auf derart unterschiedliche Art und Weise?

Zur ersten Teilbeantwortung dieser Frage werden den SchülerInnen die Quellen zum Ausbruch des Krieges (August 1914) ausgehändigt (M1 bis M5). Sie sollten sich mit ihnen beschäftigen und überlegen, welche Quellen am ehesten welche Darstellung stützen. Dabei sollen die SchülerInnen jedoch unbedingt Begründungen anführen, da Mehrfachnennungen möglich sind.

Auf diese Weise werden die SchülerInnen mit einem breiten Spektrum an Quellen und unterschiedlichen Blickwinkeln und Reaktionen auf den Ausbruch des Ersten Weltkrieges konfrontiert. Bei dem Vergleich der Vorschläge seitens der SchülerInnen ist jedoch darauf zu achten, dass diese erkennen, dass man über unterschiedliche Quellen Unterschiedliches über die Vergangenheit erzählen kann bzw. dass Quellen auch unsere Vorstellungen über das Geschehene prägen. Quellenkritik und der Versuch, unterschiedlichste Quellen zu nützen, um ein möglichst umfassendes Bild der Vergangenheit zu erhalten, sollten dabei als wichtige Vorgehensweisen des historischen Arbeitens erkannt werden.

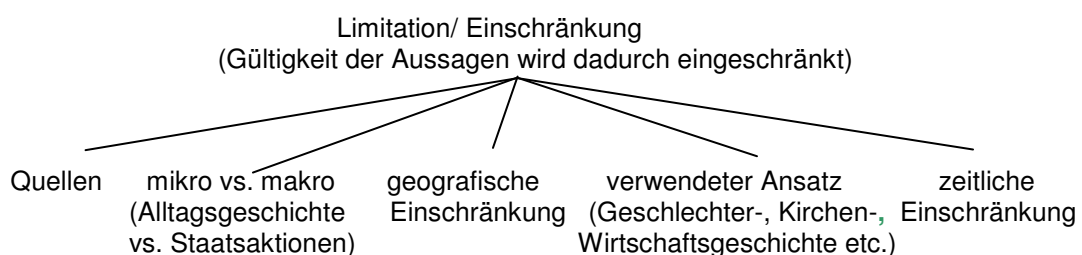
3. Schwerpunkt

Nach einer derartigen Analyse liegt die Vermutung nahe, dass alle drei HistorikerInnen „irren“ und man zu keiner vernünftigen Antwort gelangen kann, wie nun die Bevölkerung 1914 in Österreich reagierte. Deshalb sollte der Unterricht auf keinen Fall hier abbrechen, sondern mit den SchülerInnen darüber nachgedacht werden, warum es zu derart unterschiedlichen Darstellungen kommt. Das nachstehende Tafelbild ist idealtypisch angefertigt. In der konkreten Unterrichtsumsetzung sollte die Dynamik der SchülerInnen/ der Klasse die Anordnung der Argumente (auch jene, die hier nicht berücksichtigt wurden) an der Tafel (oder am OH) leiten (vgl. Tafelbild unten). Es gilt auch zu überlegen, inwieweit die Begriffe der SchülerInnen ins Tafelbild integriert werden (Motivation!) und inwieweit die fachsprachlichen Termini dominieren sollten (Sachkompetenz).

[mögliches Tafelbild]

Warum kommt es zu unterschiedlichen Darstellungen über die Vergangenheit?

1) Fragestellung (am Beginn des Forschungsprozesses)



2) Persönlichkeit der Historikerin/ des Historikers

- Einfluss der eigenen Werthaltungen/ Weltbilder/ Vorstellungen/ Interessen
- Identität der Person (Geschlecht, kulturelle Herkunft, Alter etc.)
- Erfahrungen der Person

Der Grad der *Selbstreflexion* über den Einfluss dieser Momente ist für die Qualität der Aussagen ausschlaggebend.

3) Medium der Verbreitung nimmt Einfluss auf die Darstellung

Für wen ist die Darstellung gemacht? (Zielpublikum)

Was ist mit dem gewählten Medium möglich? (TV vs. Buch)

Vollständigkeit (*Totalität*) kann von keiner historischen Erzählung erreicht werden, sondern es kann nur ein Ausschnitt (*Partialität*) gezeigt werden und dieser ist lediglich eine Annäherung.

Lehr- und Lernziele

Lehrziele:

- Die Reaktion der Bevölkerung in Österreich auf den Ausbruch des (Ersten) Weltkrieges
- Grundlagen der historischen Erkenntnis

Lernziele:

- Erkennen des Werts und des Einflusses der Quellenauswahl für das Endergebnis einer historischen Narration (Passive Re-Konstruktionskompetenz)
- Kritischer Umgang mit historischen Narrationen (De-Konstruktionskompetenz)
- Auswahlproblem der Quellen/ Limitation der Forschungsfrage erkennen (De-Konstruktionskompetenz)
- Einfluss des (persönlichen) Interesses/ der Involviertheit der ForscherInnen

3. Das Material

T1

Der österreichische Historiker Ernst Hanisch schreibt 1994 über den Kriegsausbruch in Österreich 1914:

„Wir kennen die vielen Beispiele der Kriegsbegeisterung im Volk, jene johlenden, singenden [...] Menschenmassen; jene außer Rand und Band geratene Intelligenz, die angesichts des Krieges in Verzückung geriet und drauflos dichtete: ‚Die schwüle Zeit, sie ist vorbei./ Mein Österreich, nun wirst du neu/ In stolzer Macht ersteh'n.‘ (Heinrich von Schullern). Oder ehrenwerte Bibliotheksdirektoren, die martialisch-volkstümlich reimten: ‚Denn miar san miar, san wiar die Stiar, Im Raffen kimmt uns koana viar. Da gibt's an andre Watscherei.‘ [...] Wie ein riesiger Orgasmus löste der Jubel die Spannungen vieler Jahre. Egon Freiherr von Berger-Waldenegg schrieb am 31. Juli 1914 in sein Tagebuch: ‚Was schert mich heute Frack und Tight, Zylinder und Lackpumps, womit sich der Friedensgenieser und Bürger ziert? Ich ziehe in den Krieg, die Vergangenheit ist ausgelöscht.‘ All das kennen wir, aber es fehlt eine regionale Verteilung, eine soziale Tiefenstaffelung des Enthusiasmus im Sommer 1914. Es gibt Hinweise, die zur Vorsicht mahnen. Bei den Bauern etwa, wie sich Oswald Sint erinnert: ‚Einen zwanzigjährigen Burschen kann ich auch nie vergessen. Soeben hatte er drüben im Ausgedinge seiner alten Mutter Abschied genommen, die Tränen rannen ihm über die Wangen, und das Schluchzen konnte er kaum unterdrücken; aber als er einen gedienten Kaiserjäger, der vor dem Wirtshaus stand, überlaut jauzend hörte, versuchte er, seinen Mut zu beweisen und ebenfalls zu jauchzen, doch der Versuch ging im Schluchzen unter.‘“

Hanisch, Ernst: Der Lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien 1994. S. 237ff.

T2

Die österreichische Historikerin Ingrid Bauer schreibt 1995 über den Kriegsausbruch und weiblichen Patriotismus 1914 in Salzburg:

„Die patriotische Begeisterungswelle bei Kriegsausbruch war schicht- und geschlechterübergreifend. Die Zeichen eines spontanen weiblichen Patriotismus, die in diesen Tagen in Salzburg, auf den ‚Altar des bedrängten Vaterlandes‘ gelegt wurden, sind vielfältig: Frauen labten und beschenkten auf den Bahnhöfen die einrückenden und durchziehenden Soldaten – mit Eßwaren, Zigaretten, Getränken und Blumen. Sie sammelten und stifteten Geld, beteten für einen siegreichen Ausgang des Krieges, boten vorsorglich kostenlose Unterkunft, Verpflegung und Pflege für verwundete Soldaten an. Künstlerinnen übersandten den Erlös ihrer Werke in das Feldlager ‚unserer Armee‘ und ließen ihn ‚an die braven Soldaten‘ verteilen. ‚Patriotische Hebammen‘ versprachen unbemittelten Ehefrauen eingerückter Soldaten kostenlose Geburtshilfe. [...] Sie machen – ebenso wie all die Zeitungsberichte über ‚wackere Patriotinnen‘ – deutlich, wie sehr die Frauen von Kriegsbeginn an in eine breit angelegte psychologische Kriegsführung eingebunden waren: als Akteurinnen und Adressantinnen zugleich. [...] Nur zwischen den Zeilen klingen Beunruhigung und Sorge über die Zukunft und die ins Feld gezogenen Väter, Männer, Söhne an. [...] Kritische Stimmen finden sich nicht, zumindest sind sie nicht öffentlich geworden.“

Bauer, Ingrid: Frauen im Krieg. In: Die andere Geschichte. Hg. v B. Mazohl-Wallnig. Salzburg 1995. S. 286f.

T3

Der deutsche Historiker Wolfgang Kruse schreibt über die Wahrnehmung der Begeisterung in Deutschland 1911:

„Dem Glauben an eine allgemeine nationalistische Kriegsbegeisterung liegen [...] ideologisch geprägte Vorurteile zugrunde. Wie beispielsweise anhand der weit übertriebenen Zahlenangaben und der verklärten Berichterstattung über die Kriegsfreiwilligen gezeichnet werden kann, wurde von Kriegsbeginn an mit propagandistischen Intentionen (= Absichten) ein idealisiertes Bild von der vermeintlich begeisterten Opferbereitschaft gezeichnet. Dieses Propagandaklischee hat das öffentliche Bewusstsein über den Ersten Weltkrieg bis heute tiefgehend geprägt.“

Kruse, Wolfgang: Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkrieges. In: Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Hg. v. M. van der Linden/ G. Mergner. Berlin 1991. S. 73-87. – Zitiert nach: Praxis Geschichte 3/ 2007, S. 18.

M1

Die Salzburgerin Johanna Schuchter erinnert sich an jene Tage:

„Wie Tag für Tag in den Straßen Extrablätter ausgerufen wurden, wie eine Mobilmachung der anderen folgte und die Massen über Nacht von einem Taumel plötzlicher Kriegsbegeisterung erfaßt wurden, dessen Höhepunkt ich einmal selbst erlebte. Zufällig ging ich über den Waagplatz, wo sich damals in einem alten Haus die Redaktion des ‚Salzburger Volksblattes‘ befand. Auf ihren Anschlagtafeln hatten sie in großen Lettern die Kriegserklärung an Serbien und das vorhergegangene Ultimatum an Belgrad ausgehängt. Eine heftig diskutierende Menge stand davor. Plötzlich intonierte ein Bedienter* des Großherzoglich-Toskanischen Hofes das Lied vom Prinzen Eugen, die Menge stimmt begeistert ein und nun unterbrachen stürmische Hochrufe auf den Kaiser und Österreich die lange Reihe patriotischer Lieder, mit denen sich alle heiser sangen. So ging es nun Tage und Wochen, eine unvorstellbare Hochstimmung hatte das ganze Land ergriffen.“

* Diener

Schuchter, Johanna: So war es in Salzburg. Salzburg 1977. S. 16.

M2

Fotographie Wien 1914, Verabschiedung österreichischer Truppen Anfang August:



aus Praxis Geschichte 3/2007, S. 19

M3

Die Reichspost, eine christlich-soziale Tageszeitung, berichtet am 1. August 1914:

„Die Kriegsbegeisterung in Österreich
Wie hoch die Kriegsbegeisterung in Österreich-Ungarn auflodert, kann man aus der Anmeldung der Freiwilligen ersehen, die welche die Kriegsverwaltung persönlich, telegraphisch oder brieflich um ihre Einreihung bestürmen. [...]
Es ist nicht möglich die patriotischen Kundgebungen, die sich von Tag zu Tag an allen Orten des Reiches wiederholen, einzeln zu beschreiben. Es hätte keinen Sinn. Denn alle diese Kundgebungen sind ja doch nur von denselben Gedanken und Gefühlen für Kaiser und Vaterland getragen. In allen erklingen die Lieder von Österreichs Größe und Österreichs Beruf. In allen wiederholen sich die Treuschwüre für die Monarchie. [...] In Wiener-Neustadt stand erneut ein Umzug, der vom Akademiekommandanten und Bürgermeister begrüßt wurde. In Baden zog ein Zug der Jugend vors Rathaus und zum Denkmal des Kaiser Franz Joseph. [...] An patriotischen Kundgebungen in Bregenz und Feldkirch nahm auch das bayrische Militär teil. [...]“

Reichspost, 1. Juli 1914 [sic!; eigentlich 1.8.1914], S. 7.

M4

Anmerkung eines Arbeiters 1914:

„Wir hab'n eh ka Arbeit. Ziag'n m'r halt in Krieg! Hab'n m'r wenigstens was zu essen.“

aus: Denscher, Bernhard: Gold gab ich für Österreich. Österreichische Kriegsjahre 1914-1918. Wien 1987. S. 9.

M5

Eine Illustrierte Wochenzeitung („Wiener Bilder“) schreibt unter das Bild (August 1914): „Der Kaiser ruft: Abfahrt eines österreichischen Regimentes auf den Kriegsschauplatz.“



Wiener Bilder, 9.8.1914, Nr. 32/ 1914, S. 7.

Unterrichtsbeispiel 2

Eine jakobineske „Schreckensherrschaft“? Re-Konstruktionskompetenz anbahnen²

1. Grundproblem

SchülerInnen werden oft mit „fertiger Geschichte“ (= Erzählungen über die Vergangenheit) im Unterricht konfrontiert. Es entsteht dabei der Eindruck, dass irgendwer alles über Geschichte weiß und dass sie nur genug lernen müssten, um alles über die Vergangenheit zu wissen. Geschichte ist jedoch eine Re-Konstruktion, die auch SchülerInnen vornehmen können. Dieses Beispiel versucht den SchülerInnen einen grundlegenden Einblick in die Entstehung einer selbst geschaffenen historischen Narration zu geben, indem sie selbst anhand von zur Verfügung gestellten Materialien (Quellen und Darstellungen/ historischen Narrationen) ein Essay verfassen sollen, das der Frage nach der jakobinesken Schreckensherrschaft nachgehen soll.

2. Methodisch-didaktische Überlegungen

1. Schwerpunkt:

Das Beispiel muss zwangsläufig in den Verlauf der Französischen Revolution eingebettet sein. Die SchülerInnen müssen dabei drei grundlegende Schritte gehen, um ihre Narration entlang des zur Verfügung gestellten Materials zu schaffen (**Schulung der Re-Konstruktionskompetenz**):

1) **Vergangenheit:**

Die SchülerInnen arbeiten Daten und Fakten aus den Darstellungen anderer HistorikerInnen heraus und versuchen die Quellen zu kontextualisieren, um so ihren Aussagewert besser bestimmen zu können.

2) **Geschichte:**

Die so geschaffenen Informationen aus der Konfrontation mit der Vergangenheit werden aufgrund der Fragestellung zu einer neuen Erzählung in Form eines Essays zusammengesetzt (z.B. „ähnlich wie...“; „die Folgen waren...“; „das bewirkte, dass...“). Die SchülerInnen nehmen also eine Kontextualisierung entlang der Fragestellung vor.

Hier gibt es mehrere Möglichkeiten, um den SchülerInnen Hilfestellungen anzubieten: Der Lehrer/ Die Lehrerin kann selbst den Anfang der Narration verfassen, indem er/ sie dort die Fragestellung entwickelt und eine kurze Einleitung bietet.

Beispiel für einen Anfang:

Wenn man sich mit der Französischen Revolution beschäftigt, drängt sich die Frage auf, ob die jakobinesche Herrschaft eine „Schreckensherrschaft“ war. Aus diesem Grund wird im Folgenden versucht, anhand von historischen Quellen und Darstellungen von HistorikerInnen darzustellen, warum man überhaupt von „Schreckensherrschaft“ sprechen könnte, welche Gründe dafür verantwortlich gewesen sein könnten und inwieweit man die Geschehnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln beurteilen kann.

² Nach einem Unterrichtsentwurf von Reinhard Krammer.

Man könnte auch einen viel längeren Text zur Verfügung stellen, der viel weniger Spielraum gibt, jedoch besonders an einer Stelle bzw. zu einer bestimmten Frage die Selbstständigkeit der SchülerInnen fordert.

Eine andere Möglichkeit wäre, wenn den SchülerInnen nicht nur die Hauptfrage gestellt wird, sondern darüber hinaus zahlreiche Unterfragen, die bei Beantwortung ebenfalls eine essayartige Annäherung an das gestellte Problem ergeben.

Beispiel für mögliche Unterfragen:

Verfasse aus den beiliegenden Quellen und Darstellungen ein Kurzesay (einen kleinen Aufsatz) über die Jakobinische „Schreckensherrschaft“.

Versuche aus den Texten

- eine Erklärung für die Bezeichnung „Schreckensherrschaft“,
- „Gründe“ für das Handeln der Revolutionäre,
- unterschiedliche Werturteile von HistorikerInnen über die „Schreckensherrschaft“ zu finden und im Essay darzustellen.

Beachte dabei die wissenschaftlichen Kriterien insofern, als dass du alles, was du wörtlich aus den Quellen oder Darstellungen unter Anführungszeichen setzt und mit Angaben zum Autor, des Werkes und der Seitenangabe (in Klammern) belegst!

3) Gegenwart

Die SchülerInnen ordnen das neu gewonnene Wissen in ihre kognitiven Bestände ein und können abwägen, inwieweit das Ergebnis ihren vorangegangenen Vorstellungen entsprochen hat oder ob sie diese verändern mussten.

2. Schwerpunkt

Neben dem Erkennen von grundlegenden Problemen bei der Erstellung einer Erzählung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sollten die SchülerInnen auch die Möglichkeit erhalten, sich mit den Fragestellungen zu beschäftigen, die sie während des Schreibens implizit/ explizit beantwortet haben. Beispiele für solche Fragen wären:

- Wenn der Dritte Stand die Revolution machte, warum waren es dann vor allem Angehörige dieses Standes, die hingerichtet wurden?
- Welche anderen Mittel als die des Terrors wären aussichtsreich gewesen, um die Revolution durchzusetzen?
- Robespierre spricht vom „Volk“: Wer gehörte dazu? Wer nicht?
- etc.

Als fortführende Bearbeitung bzw. Vertiefung kann von der Lehrperson oder den SchülerInnen selbst an diesen Fragen weitergearbeitet werden (z.B. Recherche).

3. Das Material

„Es beginnt die Zeit, die als großer Terror gilt. Am 10. Juni 1794 erlässt der Wohlfahrtsausschuss das berüchtigtste aller Terrorgesetze. Nach ihm ist ein öffentlicher Feind und wird mit dem Tode bestraft, wer mit List und Gewalt die Freiheit gefährdet, wer für die Wiederherstellung der Monarchie eintritt, wer die Volksvertretung beleidigt, wer die Versorgung von Paris verhindert, wer die Flucht eines Verschwörers unterstützt [...] Verhöre und Verteidigung gibt es nicht mehr, Zeugen werden keine mehr vernommen, wenn materielle oder moralische Beweise vorliegen. Wer im Gefängnis sitzt ist zum Tode verurteilt [...] Als sich die Geschäftsleute über die täglichen Fuhren der Todeskarren beklagten, wurde die Guillotine an den Ostrand der Stadt verlagert.“

Michael Göhring: Die Geschichte der Großen Revolution. Vom Liberalismus zur Diktatur. Bd. 2. Tübingen 1951. S. 380.

J. P. Marat im Konvent:
„Die Freiheit muss mit Gewalt eingeführt werden, und der Augenblick ist gekommen, vorübergehend den Despotismus der Könige zu zerschlagen.“

Zitiert nach: Alain Soboul: Précis de l'histoire de revolution francaise. Paris 1962. S. 270.

„Nie fiel so große und furchteinflößende Macht in unwürdige Hände. Was herrscht, ist der Auswurf, die Dummheit und Gemeinheit. Deklassierte aus allen Volksschichten, neidische und Hassgefüllte, Subalterne und einige gutgläubige Narren, deren Hirne sich begeistert mit den modernen Theorien vollgesogen hatten.“

Peter Gaxotte: Die Französische Revolution. München 1949. S. 276.

Robespierre in einer Rede vom 5.2.1794:

„Man muss die inneren und äußeren Feinde der Republik vernichten oder mit ihnen untergehen: Der erste Grundsatz Eurer Politik muß also in der jetzigen Lage sein, das Volk durch die Vernunft und die Feinde des Volkes durch den Schrecken zu leiten. Wenn im Frieden die Tugend die treibende Kraft der Volksregierung ist, so sind es in der Revolution zugleich Tugend und Terror [...]“

Alain Soboul: Oeuvres de M. Robespierre. Paris 1967. S. 356f.

„Ein Jakobiner tat später den Ausspruch, dass sie die Feinde der Revolution nicht getötet hätten, bloß um zu töten, sondern weil sie um jeden Preis siegen wollten und damit ihren Idealen und Prinzipien zur Herrschaft verholfen werden.“

Otto Aubry: Die Französische Revolution. Bd. 2. Zürich 1948. S. 228.

„Wenn der Wohlfahrtsausschuß in der Lage war, 14 Armeen auszuheben, auszurüsten und zu ernähren und sie zum Siege zu führen, so verdankte er diesen Erfolg auch der Säuberung der Armeeführung. Alle diese Maßnahmen konnten nur deshalb Erfolg haben, weil die Revolutionsregierung über eine Autorität verfügt, die von der Schreckensherrschaft abgesichert war.“

Georg Hiller: Der große Schrecken. Bonn 1999. S. 56.

Schätzung der Opferzahlen nach Davis Greer :
Hinrichtungen (mit und ohne Urteil)
30.000 bis 40.000. 84% davon gehörten den dritten Stand an (Bürger 25%, Bauern 28%, Kleinbürger 31, Adelige 8,5%, Geistliche 6,5%)

Davis Greer: Incidence of the Terror during the French Revolution. Cambridge 1935. S. 36.

Unterrichtsbeispiel 3

Alexander „der Große“ - Historische Spielfilme kritisch begleiten

1. Grundproblem

Historische Spielfilme beeinflussen unsere Wahrnehmung von der Vergangenheit. Es ist daher notwendig, dass SchülerInnen die Möglichkeit geboten wird, sich mit Filmen als besondere Medien unserer visuellen Kultur auseinanderzusetzen. Dies meint nicht, dass der gesamte Film im Unterricht gezeigt werden sollte, sondern, dass anhand eines kurzen Ausschnittes, der öfters gezeigt wird, die Möglichkeit geboten wird, sich mit den auf unsere Wahrnehmung einflussnehmenden Faktoren eingehend zu beschäftigen. Den SchülerInnen muss jedoch vor dem Sehen des Filmes klar sein, dass es sich dabei um eine historische Narration handelt, die primär zum Zweck der Unterhaltung gedreht wurde und nicht, um sich möglichst genau an die Vergangenheit anzunähern. Das Medium „historischer Spielfilm“ gilt es daher a priori zu beleuchten (Absichten, Probleme der Darstellung, Funktionen, Intentionen etc.).

2. Methodisch-didaktische Überlegungen

1. Schwerpunkt:

Das hier präsentierte Beispiel stammt aus dem Spielfilm „Alexander“ (USA 2004). Die ausgewählte Sequenz zeigt den Einmarsch von Alexander und seiner Truppen in Babylon. Anhand dieser kurzen Sequenz ist es möglich, den SchülerInnen grundlegende Momente aufzuzeigen, die unsere Wahrnehmung beeinflussen bzw. manipulieren.

Dazu wird den SchülerInnen der Film ein erstes Mal ohne eine systematische Annäherung gezeigt. Sie erhalten danach die Gelegenheit aufzuschreiben, was ihnen an dieser Sequenz gefällt und was ihnen aufgefallen ist. Die Praxis hat gezeigt, dass sich SchülerInnen der Oberstufe dabei entweder sehr stark auf das inhaltliche Geschehen konzentrieren (Wiedergabe des Inhaltes) oder sofort auf eine sehr komplexe Ebene steigen (z.B. Analyse von Symbolen). Diese ersten Eindrücke sollten jedoch Platz im Unterricht haben, auch wenn sie in Teilen die spätere Analyse vorwegnehmen. Durch die Konfrontation der unterschiedlichen Sehweisen des Filmes innerhalb einer Klasse wird ermöglicht, bereits unterschiedliche Inszenierungsebenen des Films zu erfassen (u.a. Musik, Bilder, Metaphern, Effekte etc.).

2. Schwerpunkt:

Vor der Ausgabe eines Analyserasters (siehe unten) erhalten die SchülerInnen einen Input zu ausgewählten Bereichen der verwendeten beeinflussenden Faktoren des Filmes (hier: Kameraeinstellung, Kameraperspektive, Musik/ Geräusche). Entsprechende Vorlagen für Arbeitsblätter findet man unten. Bei ihrer Besprechung ist es sinnvoll, auch auf andere Filme oder TV-Dokumentationen einzugehen, die den SchülerInnen bekannt sind, um die Wirkung der unterschiedlichen Momente zu besprechen.

Der Filmausschnitt wird nun das zweite Mal unter einer bestimmten Fragestellung angesehen (z.B. Kameraeinstellung). Auf diese Weise konzentrieren sich die SchülerInnen auf einen bestimmten Teilbereich, der auf das Gezeigte Einfluss nimmt. Zur ausführlichen Analyse sind mehrere Sichtungen des Ausschnittes vonnöten.

Im weiteren Verlauf werden dann die anderen Teilbereiche der filmische Inszenierung besprochen (hier: Kameraperspektive und Musik/ Geräusche). Wenn alle Momente erhoben sind, ist es notwendig, die zuvor für die Analyse idealtypisch getrennten Elemente wieder zusammensetzen und nach ihrer übergreifenden Wirkung zu fragen.

3. Das Material

Alexander (USA, 2004/ Regie: Oliver Stone)

© Ch. Kühberger 2007

	Sequenz	Kameraeinstellungen	Kameraperspektive	Musik/ Geräusche	Sprecher aus dem off
1	Vor den Toren Babylons				Und in diesem Traum, der für die Griechen so mythisch war, wie der Sieg des Achilles über Troja,
2	Alexander vor den Toren				in diesem ruhmreichen Augenblick der Geschichte, wurde Alexander von allen geliebt.
3	Torsequenz 				Doch letzten Endes – so glaube ich – war Babylon eine Geliebte, die einfacher zu gewinnen war als zu verlassen.

4 Volk und Einzug

5 Stadtansicht Babylon



Bildquellen aus:<http://www.comingsoon.net/gallery/Action/Alexander/alexander1.jpg>;
http://theboxset.com/images/reviewcaptures/2837ALEXANDER_DISC1-4.jpg (2.10.2007) [schließende Klammer]

Kameraeinstellungen und deren Wirkung³

Einstellungsgrößen haben Einfluss auf die Wirkung des Verhältnisses zwischen Umgebung und ProtagonistInnen. Durch die Kameraeinstellung wird den ZuschauerInnen eine bestimmte Sichtweise aufgezwungen. Beeinflussungen (Distanz, emotionale Involviertheit, unmittelbare Teilnahme am Geschehen etc.) werden ermöglicht.



Detail

Der Zuschauer/ Die Zuschauerin sieht einen kleinen Teil eines Körpers/ eines Objektes (z.B. Finger) und es scheint, dass er/ sie diesem sehr nahe ist.

Wirkung/ Funktion: Das Detail steigert oft die emotionale Beteiligung und die Spannung.



Groß

Die Bildgröße erfasst vollständig den Kopf einer Person.

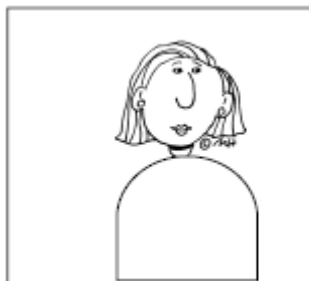
Wirkung/ Funktion: Eine starke Identifikation der ZuschauerInnen mit der Person wird ermöglicht, da auch nichtsprachliche Momente ohne Störung erfasst werden (Mimik, Emotionen etc.)



Nah

Man sieht die Personen ab Brusthöhe. Die Einstellungen „nah“ und „halbnah“ werden in Filmen oft verwendet, um Dialoge zu zeigen.

Wirkung/ Funktion: Besondere Betonung von Mimik und Gestik.



Halbnah

Die Personen sind etwa bis zur Hüfte zu sehen.

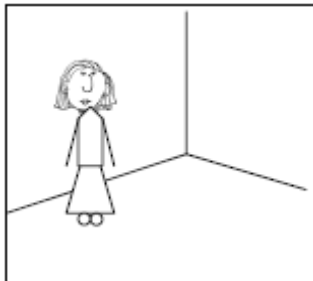
Wirkung/ Funktion: Oft eingesetzt, um die Beziehung zwischen Personen zu verdeutlichen.

³ Etwas abgeändert nach: Teucher, Gerhard: Filmanalyse. In: Praxis Geschichte 5/2006. S. 33-36.



Amerikanisch

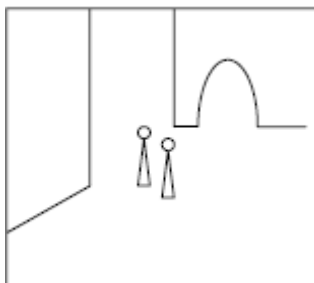
Die Personen werden etwa bis zum Oberschenkel gezeigt. Diese Einstellung stammt ursprünglich aus dem Western-Genre, um bei Duellen zu zeigen, wer zuerst die Waffe zieht. Große Ähnlichkeit zu „halbnah“.



Halbtotale

Die Personen sind im Ganzen zu sehen. Die Gestik ist gut zu erkennen; die Mimik jedoch nicht. Durch die sich so ergebende Miteinbeziehung der unmittelbaren Umgebung wird den ZuschauerInnen eine räumliche Orientierung ermöglicht.

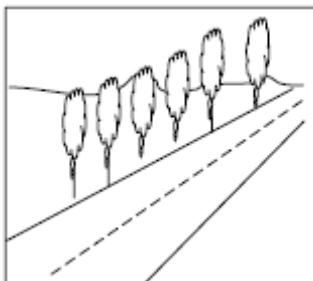
Wirkung/ Funktion: Grundlegende Orientierung im unmittelbaren Handlungsraum



Totale

Die Personen werden im Ganzen gezeigt. Die räumliche Orientierung wird so verbessert. Ein größerer räumlicher Gesamtzusammenhang wird ermöglicht.

Wirkung/ Funktion: Räumliche Orientierung im Handlungsraum der Protagonisten



Panorama

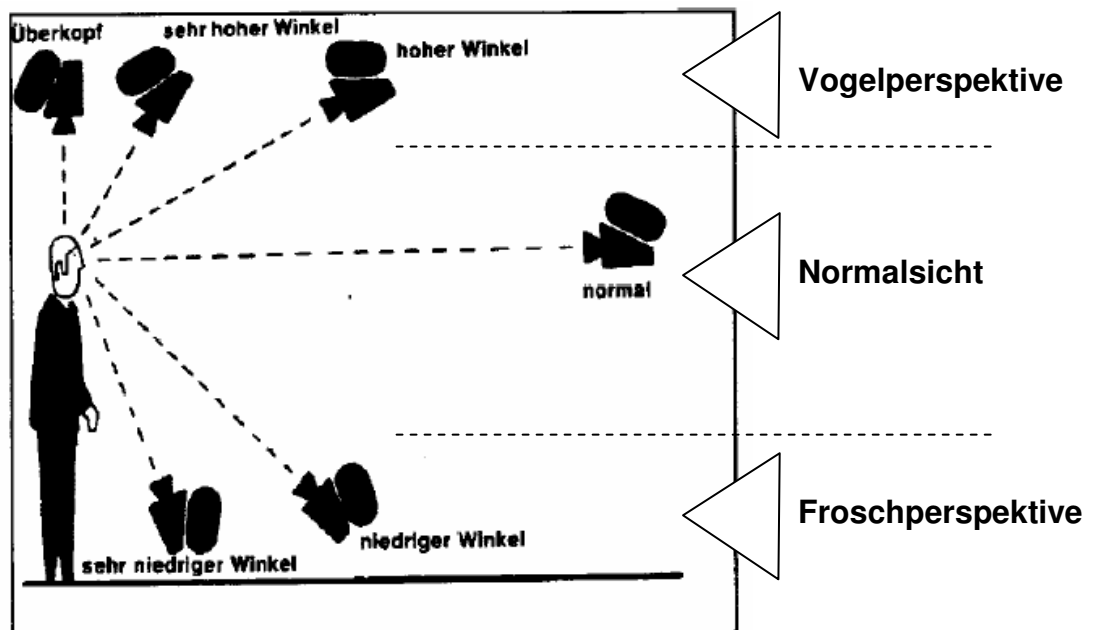
Durch diese Einstellung wird die Umgebung (Landschaft, Horizont etc.) gezeigt. Die Personen sind dabei unbedeutend im Verhältnis zum Ort.

Wirkung/ Funktion: Räumlicher Überblick

Filmanalyse: Kameraperspektive

Bei der Analyse von Filmen ist besonders auch auf die Perspektive zu achten, die den ZuschauerInnen geboten wird. Sie nimmt Einfluss auf die Wahrnehmung der Szenerie. So kann man durch die Kameraperspektive handelnde Personen(gruppen) oder gezeigte Objekte überhöhen, erniedrigen, entstellen usw. Jeder visuelle Standpunkt bedeutet, eine bestimmte Perspektive gegenüber dem Gezeigten einzunehmen. Es gibt daher keinen „neutralen Standpunkt“.

Durch den Wechsel zwischen unterschiedlichen Perspektiven werden den ZuschauerInnen Möglichkeiten eröffnet, das Gezeigte auf andere Weisen zu sehen. Durch die Nutzung oder Bevorzugung von nur einer Perspektive kann dies verhindert werden.



Normalsicht	Froschperspektive	Vogelperspektive
Das Gezeigte wird auf „Augenhöhe“ gezeigt.	Das Gezeigte wirkt bedrohlich/ selbstbewusst, überlegen, dominant. Man muss zum Gezeigten aufschauen und wird als ZuschauerIn erniedrigt.	Das Gezeigte wird visuell erniedrigt. Es wirkt meist armselig, klein und unwichtig im Verhältnis zur Position aus der es betrachtet wird. Die ZuschauerInnen erhalten den Eindruck, über den Dingen zu stehen und alles überblicken zu können.

Quelle: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/handouts/handout_perspektiven.pdf; Zeiler, D./ Bitz, E.-M./ Schitteck, C.: tape that. Einführung in die aktive Medienarbeit. Landesmedienzentrale Baden-Württemberg. Karlsruhe 1998. S. 14-15

Filmanalyse: Filmmusik

Neben den inszenierten Bildern wird bei Filmen auch Musik verwendet, um das Gezeigte in jene (akustische) *Atmosphäre* zu stellen, die von den FilmemacherInnen beabsichtigt ist. Auf diese Weise lassen sich die Bilder des Films einer bestimmten *Gefühlsebene* zuordnen (z.B. Verstärkung der Hektik, Gelassenheit des Geschehens durch ruhige Musik, aufpeitschende Stücke zur Erzeugung von emotionaler Unruhe etc.). Musik weckt *Assoziationen*, weshalb oft auch bekannte Stücke/ Songs verwendet werden (Wiedererkennungseffekt).

Wie die Musik letztlich empfunden wird, ist eine subjektive Angelegenheit der ZuschauerInnen. Durch ein *Abstimmen der Musik* auf die Handlung, die Bewegung, die Farben, die Kameraführung, die Dialoge oder die Geräusche in der Szenerie, versucht man jedoch die Möglichkeiten der Auslegung (Interpretation) einzuschränken.

Einige Inszenierungsmöglichkeiten der Filmmusik:

- a) kompositorische Mittel
Charakteristik der Musik (schnell, langsam, ruhig, verspielt etc.)
Gewählte Musik (Marsch, Overture, Walzer, Popsong etc.)
- b) musikalische Besetzung der Band/ Orchester
symphonisch (Streicher/ Bläser)
reines Blasorchester
reines Streichorchester (vgl. Herz-Schmerz-Szenen)
Solobesetzung
Monoinstrumentalbesetzung (vgl. Piano bei Stummfilmen)
Szenenspezifische Umsetzungen (Musik in Handlung verknüpfen mit Filmmusik) etc.
- c) Verwendung von bekannten Stilmitteln bestimmter Genres
z.B. Einsatz von tiefen Tönen bis hin zu Infraschall (vgl. Horror) um Panik und Angst auszulösen
- d) bewusstes Verzicht auf Musik um Aufmerksamkeit auf etwas anderes zu lenken

Adjektivraute zur Verortung der Charakteristik der Musik:

Adjektivraute zur Verortung der Charakteristik der Musik:

fröhlich
glänzend leicht
lebhaft anmutig
heiter wunderbar
glücklich phantastisch
freudig sorglos/ spielerisch
lebendig sprühend
sich aufschwingend humorvoll
triumphierend heiter
froh erregt gefühlvoll
aufregend ruhig
ungestüm sanft/ zart
aufwühlend romantisch/ verträumt
animierend sehnsüchtig
kraftvoll empfindsam/ zart
kriegerisch tragisch
nachdrücklich schwer
majestätisch/ königlich düster
erhaben gedrückt
würdig trauernd
geistreich klagend
feierlich jämmerlich
nüchtern traurig
nüchtern ernsthaft
sachlich

Text teilweise verändert nach: www.filmmusik-info.de/aufgabe.html (10.10.2007)

Unterrichtsbeispiel 4

Der Handel zwischen Römischem Reich und Han Reich Eine Annäherung an antike Netzwerke

1. Grundproblem

Die Darstellung der Antike fokussiert in den derzeitigen Schulbüchern meist auf den Mittelmeerraum. Die zur Verfügung gestellten Karten in Schulbüchern zeigen meist nur die römischen Gebiete und diese werden durchaus auch ausführlich beschrieben. Das römische „Weltreich“ wird jedoch nicht in einen größeren Kontext gestellt, weshalb andere Reiche, die neben dem römischen Reich existierten, nicht thematisiert werden.

Im folgenden Beispiel geht es um die Beziehungen zwischen dem römischen Reich und dem chinesischen Han Reich sowie um den Erwerb von Fähigkeiten im Bereich des Lesens von historischen Karten.

2. Methodisch-didaktische Überlegungen

1. Schwerpunkt:

Als Einstieg in das Thema eignet sich eine Karte, die nicht nur das römische Reich zeigt, sondern auch Parthien, Kuschan, Baktrien etc. sowie das Han Reich. Auf diese Weise wird das römische Reich nicht absolut gesetzt. → **Methode: Historische Karten lesen** (vgl. unten)

Im nächsten Schritt ist es von Bedeutung, dass die SchülerInnen die räumlichen Erfahrungen der bereits analysierten Karte auf die politisch stumme Karte übertragen, welche die antiken Handelsrouten (Seiden- und Weihrauchstraße) zeigt (vgl. K1). Durch dieses synthetische Verfahren gestalten die SchülerInnen eine komplexere Karte, indem der inhaltliche Gehalt der Karte aufgeladen wird und eine räumliche Neuorientierung auf der zu bearbeitenden Karte abverlangt wird. Die Karte kann eine zusätzliche Ebene erhalten, indem jene Produkte auf ihr vermerkt werden, die aus den Regionen stammen (vgl. M1).

2. Schwerpunkt:

Nachdem die Karte gelesen wurde, sollte diskutiert werden, was diese Karte uns überhaupt über die Handelsbeziehungen zwischen dem Mittelmeerraum und Asien zu erzählen vermag (Auflisten der Antworten). Danach sollte verdeutlicht werden, dass die Karte nichts über die Begegnung der Kulturen erzählt bzw. dass sie in die Irre führen könnte. Die Römer hatten nämlich – nach dem bisherigen Stand der historischen Forschung – keinen direkten Kontakt mit dem Han Reich. Es waren vor allem asiatische und chinesische Produkte, die über Zwischenhändler nach Rom und in seine Provinzen kamen. Anhand von unterschiedlichen Materialien (Darstellungen, Quellen) wird es den SchülerInnen ermöglicht, Aussagen über die Handelsbeziehungen zwischen den beiden Reichen zu treffen sowie über auftretende Probleme (**Re-Konstruktion**).

3. Das Material

M1

„Eine große Palette an gefertigten Produkten und landwirtschaftlichen Gütern reiste über die Seidenstraße. Allgemein gesprochen wanderten Seide und Gewürze nach Westen zu den Konsumenten in Zentralasien, in den Iran, nach Arabien und ins römische Reich (inklusive Ägypten und Nordafrika). Diese Güter kamen von Produzenten aus Südostasien, China und Indien. Seide kam vor allem aus China, das einzige Land in der Antike, wo Landwirte und Weber eine Technik entwickelt hatten, um hochwertige Seide zu produzieren. Die feinen Gewürze – Nelken, Muskat, Maxis und Kardamom – kamen alle aus Südostasien. Ingwer kam aus China, Zimt aus China und Südostasien, Pfeffer aus Indien und Sesam aus Indien, Arabien und Südwestasien. Gewürze waren in der Antike extrem wichtige Güter, weil sie weit unterschiedlicher eingesetzt wurden als in der modernen Welt. Sie dienten nicht nur als Aromastoffe, sondern auch als Drogen, Schmerzmittel, Aphrodisiakum, Parfum, aromatische und magische Trünke. Neben den Gewürzen exportierte Indien auch Baumwolltextilien und wertvolle exotische Dinge, wie zum Beispiel Perlen, Korallen und Elfenbein.

Zentralasien und der Mittelmeerraum tauschten eine Reihe von gefertigten Produkten und anderer Güter für Seide und Gewürze, welche sie importierten. Zentralasien produzierte große und starke Pferde und wertvollste Jade, sehr begehrt bei chinesischen Steinschnitzern. Aus dem römischen Reich kam Glasware, Schmuck, Kunsthandwerk, Dekorationsgegenstände, Parfum, Bronzeware, Wolle und Leinentextilien, Tonware, Eisenwerkzeug, Olivenöl, Wein, Gold- und Silberbarren. Kaufleute aus dem Mittelmeer importierten oft unbehauene Edelsteine und exportierten sie dann als veredelte Produkte in Form von teureren Schmuck und Dekorationsgegenständen.“

Übersetzt nach: Bentley, Jerry H./ Ziegler, Herbert F: Traditions and Encounters. A Global Perspective on the Past. Boston et al. 2006 S. 293.

M2

„Der Handel auf der Seidenstraße funktionierte niemals durchgehend: Der Warentransport erfolgte in kürzeren Abschnitten über bestimmte Umschlagzentren (Khotan, Turfan, Kašghar, Samarkand u.a.), wo die Güter aus einer Hand in die andere übergingen und neue Händler und Karawanen sie dann bis zum nächsten Umschlagplatz weiter transportierten.“ Obwohl ein transkontinentaler Handel betrieben wurde, entwickelte sich kein monetärer internationaler Zahlungsverkehr. Stattdessen wurde Seide und ungeprägtes Silber verwendet. Die Seidenstraße „als eine der ersten transkontinentalen Handelsadern der Menschheit schlug die Brücke zwischen den Kontinenten Asien und Europa. Sie schuf stabile Kanäle, durch die nicht nur Ströme von Waren in beide Richtungen flossen, sondern auch die kulturelle Schätze zwischen den weit voneinander entfernten Zivilisationen – der fernöstlichen, indischen, mittelasiatischen, nahöstlichen, der Mittelmeer- und Steppenzivilisationen – ausgetauscht wurden, so daß nach und nach überwunden wurde, was sie trennte.“

Zeymal, Eveniy V.: Das Phänomen Seidenstraße. In: Weihrauch und Seide. Alte Kulturen an der Seidenstraße. Hg. v. W. Seipel. Wien 1996. S. 147f.

M3

“[...] as their geographical knowledge of the world grew with time, the Han Chinese even came to the realization that China was not necessarily the only civilized country in the world. This is clearly shown in the fact that the Later Han Chinese gave the Roman Empire (or, rather, the Roman Orient) the name of Great Ch'in (Ta Ch'in). According to *Hou-Has shu*, the Roman Empire was so named precisely because its people and civilization were comparable to those of China. [...] The Chinese pictured this [land] as an exotic Land of Cockaigne through a process of idealization born of ignorance that was often paralleled in Western ideas of China.”

Twitchett, Denis/ Loewe, Michael: The Cambridge History of China. Vol. I. Cambridge 1990. S. 379 und S. 819.

M4

„As yet no direct contacts are recorded between traders of the Roman world and Chinese; according to *Hou-Ha shu*, this was due to the determination of the Parthians to prevent such contacts from taking place.“

Twitchett, Denis/ Loewe, Michael: The Cambridge History of China. Vol. I. Cambridge 1990. S. 461.

M5 Der Handel mit Indien stellte Rom chinesische Seide zur Verfügung: Plinius bemerkt im 1. Jh. n. Chr.:

„In der Tat ist das Meer Arabiens noch glücklicher: denn es schenkt uns die Perlen, und nach der niedrigsten Schätzung rauben Indien, China und die arabische Halbinsel unserem Reich alle Jahre 100 Millionen Sesterzen: soviel kostet unser Luxus und der unserer Frauen!“

Gaius Plinius Secundus: Naturalis Historiae XII, 1, 84. – Gaius Plinius Secundus wurde 23 n. Chr. geboren und verstarb 79 n. Chr. beim Ausbruch des Vesuv. [1 Sest.= 0,97 €]

M6 Plinius weiter :

“...daher verdient es die Sache erwähnt zu werden, weil Indien unserem Reich in keinem Jahr weniger als 50.000.000 Sesterzen entzieht und Waren dafür gibt, die freilich bei uns für das Hundertfache verkauft werden.“

Gaius Plinius Secundus: Naturalis Historiae VI, 1, 101.

M7

„In der ausgehenden Republik und zu Zeiten des Augustus nahm das alltägliche Tragen von Seidengewändern derart überhand, daß es im Jahre 16 n. Chr. vom Senat in Rom verboten wurde.“

Dembski, Günther : Weihrauch und Seide – Luxusgüter der Antike. In: Weihrauch und Seide. Alte Kulturen an der Seidenstraße. Hg. v. W. Seipel. Wien 1996. S. 17.

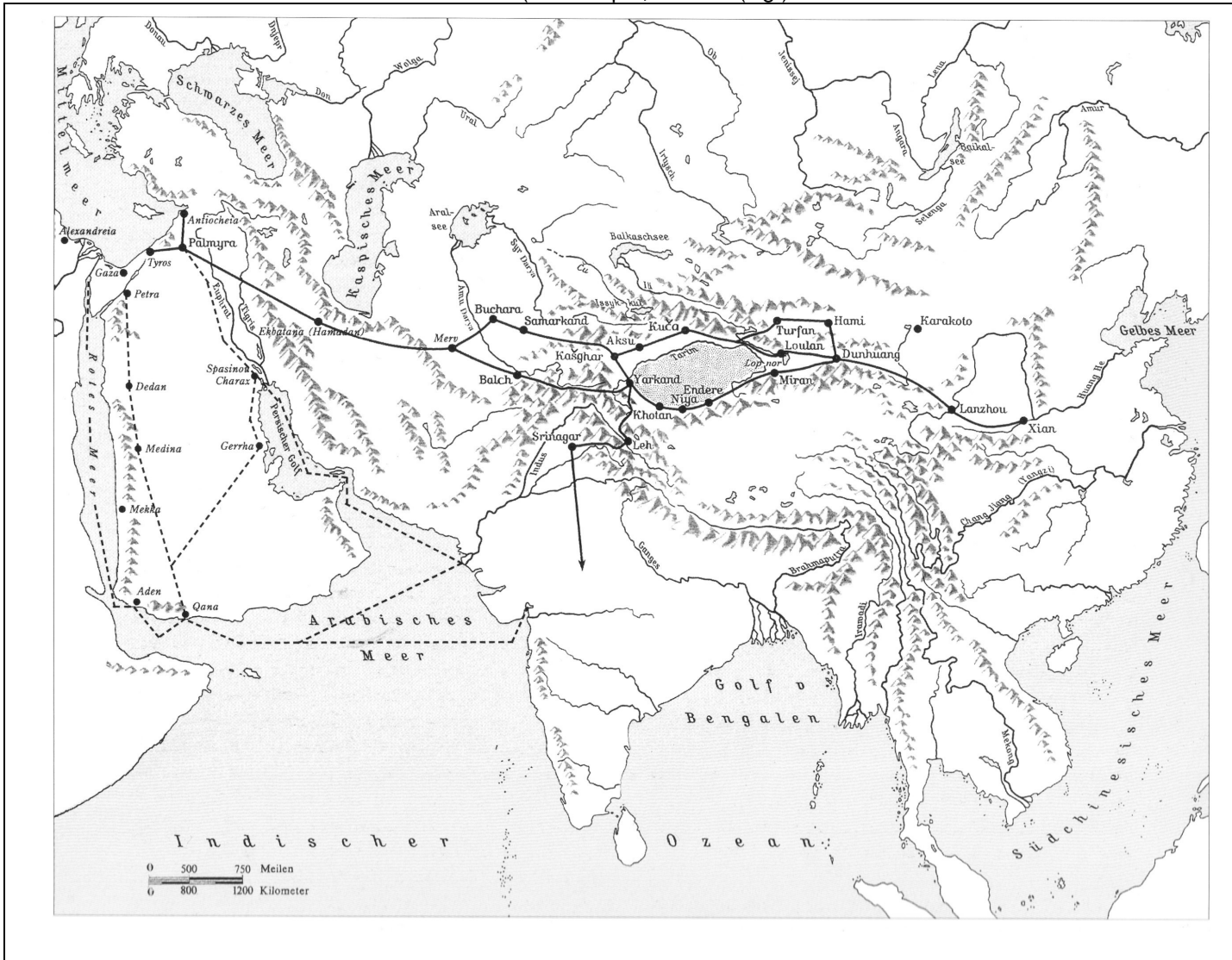
Literatur:

Meijer, Fik/ van Nijf, Onno: Trade, Transport and Society in the Ancient World. A sourcebook. London – New York 1992.

Seipel, Wilfried (Hg.): Weihrauch und Seide. Alte Kulturen an der Seidenstraße. Wien 1996.

Twitchett, Denis/ Loewe, Michael: The Cambridge History of China. Vol. I. Cambridge 1990.

K1 Weihrauch und Seidenstraße in der Antike (aus: Seipel, Wilfried (Hg.): Weihrauch und Seide. Alte Kulturen an der Seidenstraße. Wien 1996. S. 12.)



Geschichtskarten lesen

Geschichtskarten sind spezielle Karten, die über Ereignisse, Abläufe und Veränderungen in bestimmten Gebieten zu einem festen Zeitpunkt oder im angegebenen Zeitraum berichten. Sie sind vergleichbar mit einem Buch einer Historikerin/ eines Historikers, denn auf der Karte kann man Forschungsergebnisse ablesen. Geschichtskarten erzählen uns etwas über die Vergangenheit.

Beachte beim Lesen von Geschichtskarten folgende Schritte:

1. Schritt: Thema der Karte

In der Regel haben Geschichtskarten eine **Überschrift**, die das Thema der Karte vorgibt. Diese Überschrift enthält fast immer eine Angabe über den dargestellten Zeitpunkt oder Zeitraum. Manche Karten zeigen zum Beispiel, wie die Landschaft ausgesehen hat, andere geben Auskünfte über Stadtgründungen, die Landwirtschaft oder die Bevölkerung eines Gebietes.

2. Schritt: Hilfsmittel

Jede Karte stellt normalerweise eine **Legende** zur Verfügung, die zusätzliche Informationen über die Bedeutung der verwendeten **Farben, Schattierungen** und **Zeichen** bereithält. Auch wird meist der **Maßstab** zum Einschätzen der Distanzen angegeben.

Tipp: Falls es dir schwer fällt dich auf der Karte zu orientieren, könntest du einen Geografieatlas (politische Karte von heute) neben die Geschichtskarte legen.

3. Schritt: Unterschiedliche Schichten der Karte begreifen

Versuche sämtliche Informationen der Karte, die übereinander liegend dargestellt werden, zu trennen: z.B. 1. Schicht: Topographische Informationen; 2. Schicht: (politische oder kulturelle) Grenzen; 3. Schicht: usw.

4. Schritt: Auswertung

Zur Auswertung der Karte benötigst du eine konkrete Fragestellung. Versuche diese dann anhand der Legende und den Informationen aus der Karte zu beantworten. Dazu musst du alle Informationen der Karte, die du aus den unterschiedlichen Schichten (vgl. Schritt 3) herausgearbeitet hast, miteinander in Verbindung setzen.

5. Schritt: Zusätzliche Informationen einholen

Nicht alles, was man über eine bestimmte Region oder einen bestimmten Ort in der Vergangenheit wissen möchte, ist auf Geschichtskarten vermerkt. Aus diesem Grund gilt es nach der Beschäftigung mit der Karte zu prüfen, ob du noch mehr Informationen (z.B.: aus Büchern, dem Internet etc.) benötigst.

Autor

Christoph Kühberger, Mag. phil. et Dr. phil., geb. 1975 in Salzburg, studierte 1994-1998 Geschichte, Italianistik und Pädagogik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg (Österreich) und an der Università degli Studi di Perugia (Italien). 1998-2003 Promotionsstudium in Salzburg (Neue Kulturgeschichte/ Geschlechtergeschichte). 2002-2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie/ Universität Salzburg. 2004-2006 Leiter der Geschichtsdidaktik am Historischen Institut der Universität Greifswald (Deutschland). Forschungsaufenthalte in Italien, Deutschland, Großbritannien und den USA. Seit 2006 Mitarbeiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung (Fachbereich Geschichte/ Universität Salzburg) und Leiter des internationalen Forschungsprojektes „Inventing the EU – Zur De-Konstruktion von ‚fertiger Geschichte‘ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern“. Daneben Lehrtätigkeit an unterschiedlichen Gymnasien und berufsbildenden höheren Schulen im Bundesland Salzburg (derzeit: Akademisches Gymnasium/ Salzburg).

Publikationen (Auswahl):

Kühberger, Christoph: Historische Armutsforschung. Eine Perspektive der Neuen Kulturgeschichte. Berlin 2004.

Kühberger, Christoph: Von der Rückkehr der Weltgeschichte. Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte. In: Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 1 (2005). S. 172-176.

Kühberger, Christoph/ Terberger, Thomas: Was blieb? Ur- und Frühgeschichte im österreichischen Geschichtsunterricht. In: Archäologie Österreichs 16/2 (2005). S. 36-47.

Kühberger, Christoph/ Reisinger, Roman (Hg.): Mascolinità italiane. Italienische Männlichkeiten im 20. Jahrhundert. Berlin 2006.

Kühberger, Christoph: Invented Europe. Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 17/2006/1. S. 150-168.

Kühberger, Christoph et al. (Hg.) Wahre Geschichte – Geschichte als Ware. Zur Verantwortung der historischen Forschung für Wissenschaft und Gesellschaft. Rahden/ Westf. 2007.

Kühberger, Christoph: Neue Weltgeschichte als Auslöser einer alten geschichtsdidaktischen Debatte? Fallstricke und Steigbügel der Elementarisierung. In: Elementarisierung im Schulbuch. Hg. v. E. Matthes/ C. Heinze. Bad Heilbrunn 2007. S. 177-191.

Kühberger, Christoph/ Sedmak, Clemens: Ethik der Geschichtswissenschaft. Zur Einführung. Wien 2008.