

---

**VERBAND DER LEHRER FÜR GESCHICHTE UND POLITIK HAMBURG**

Landesverband im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands  
Korporatives Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung



# **GESCHICHTE UND POLITIK IN DER SCHULE**

---

***Geschichte in Spielfilmen und Fernsehdokumentationen –  
eine Herausforderung für die historisch-  
kritische Geschichtsforschung***

***Der Konflikt um die Mohammed-Karikaturen und  
seine Auswirkungen auf die politische Bildung  
in Europa – Ein Gang durch die Presse***

***Heinrich Freiherr v. Hoyningen-Huene:  
Briefe aus dem Feldzug in Frankreich,  
Mai bis Juni 1940***

***Bildungsstandards Geschichte  
Rahmenmodell Gymnasium  
5. – 10. Jahrgangsstufe***

# **GPS**

**Nr. 43 (2006)**

***Rezensionen***

# Inhaltsverzeichnis

Editorial .....	1
Geschichte in Spielfilmen und Fernsehdokumentationen – eine Herausforderung für die historisch-kritische Geschichtsforschung (Wolfgang Benz) .....	3
Der Konflikt um die Mohammed-Karikaturen und seine Auswirkungen auf die politische Bildung in Europa – Ein Gang durch die Presse Vortrag auf der CCE-bpb-Tagung in Denver/Col. Sept. 2006 (Wolfgang Böge) .....	8
Unveröffentlichte Feldpost aus der Anfangszeit des Zweiten Weltkrieges: Heinrich Freiherr v. Hoyningen-Huene: Briefe aus dem Feldzug in Frankreich, Mai bis Juni 1940 .....	17
Didaktische und inhaltliche Anmerkungen zu den abgedruckten Briefen (Helge Schröder) .....	40
Dokumentation: Bildungsstandards Geschichte Rahmenmodell Gymnasium 5. – 10. Jahrgangsstufe (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V.) .....	41
Buchvorstellungen und Rezensionen .....	82

---

**GPS ist ein Forum für Mitglieder unseres Verbandes. Der Inhalt der namentlich gekennzeichneten Beiträge wird allein von den Verfassern verantwortet.**

Vorsitzende des Verbandes der Lehrer für Geschichte und Politik – Hamburg: Margret Kaiser, Strindberg 3c, 22587 Hamburg

Verbandsadresse: Dr. Helge Schröder (c/o Albert-Schweitzer-Gymnasium, Kennzahl 213/5810, Struckholt 27–29, 22337 Hamburg)

Bitte benachrichtigen sie uns schriftlich über Adressen- und Kontenänderungen.

**Es kommen immer wieder GPS-Hefte zurück. Nicht alle Schulen sind Pensionären so wohlgesonnen, die Post nachzuschicken. Z.T. haben wir auch teure Rückbuchungen der Hamburger Sparkasse, wenn Konto-Änderungen vorlagen.**

**Bitte benachrichtigen sie uns schriftlich über Adressen- und Kontenänderungen.**

**Der Vorstand**

## Editorial

### Liebe Kolleginnen und Kollegen,

am 14. September wurde um 15 Uhr die „2. Fachtagung Geschichte“ mit dem Rahmenthema „Fachspezifische Standards für das Geschichtslernen“ im Landesinstitut eröffnet. Wie schon 2005 hat unserer Landesverband die Tagung gemeinsam mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung organisiert, inhaltlich gestaltet und durchgeführt. Mehr als 120 Kolleginnen und Kollegen hatten sich angemeldet; das große Interesse bestätigt uns, dass wir durch die Kooperation mit dem Landesinstitut auf einem guten Weg sind. Wie bereits im letzten Jahr war dabei Herr Viktor Hert unserer Ansprechpartner, bei dem wir uns ganz besonders für seinen unermüdlichen Einsatz bedanken.

Auch für 2007 planen wir eine entsprechende Tagung. Dann soll die Praxis in unseren beiden Fächern „Geschichte“ und „Politik/Gesellschaft/Wirtschaft“ im Mittelpunkt stehen. Alle Kolleginnen und Kollegen, die praxiserprobte Unterrichtsideen vorstellen möchten, bitten wir, sich mit uns in Verbindung zu setzen. Wir suchen dabei neue Ideen, die z.B. ungewöhnliche Quellen, neue Zugänge zu bewährten Themen, ausgewählte Arbeitsweisen oder Förderung der Schülerelbstständigkeit zum Inhalt haben. Ideal wäre es, wenn pro Sektion mehrere Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsvorschläge vorstellen könnten, so dass sich viele Anregungen ergeben. Selbstverständlich sind auch viele Vorschläge aus dem nichtgymnasialen Bereich willkommen!

Auf dem diesjährigen Fachtag standen die „Bildungsstandards Geschichte“ zur Diskussion, die eine länderübergreifende Arbeitsgruppe des Geschichtslehrerverbandes erstellt hat. Diese „Bildungsstandards“ wurden sechs Tage später auf dem Historikertag in Konstanz öffentlich vorgestellt. Wir halten dieses Modell für einen ersten Entwurf, der die Diskussion auf einer praxisorientierten Grundlage eröffnen und beflügeln soll. Durch den Abdruck der Bildungsstandards in dieser Ausgabe möchten wir, auch angesichts der bevorstehenden Überarbeitung und Weiterentwicklung des Hamburger Rahmenplanes, Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit geben, sich selbst ein Bild zu machen. Wir hoffen auf eine angeregte Diskussion.

Die „Bildungsstandards Geschichte“ haben eine politische Dimension. Sie stecken den inhaltlichen und methodischen Rahmen des Faches in der Sekundarstufe I ab und sind insofern Maximalstandards. Deswegen kann ihre Bedeutung für den Erhalt des Faches nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das Fach Geschichte droht nämlich in einigen Bundesländern, besonders in Nordrhein-Westfalen, massiv beschädigt zu werden. Erste Entwürfe der Stundentafel für das achtjährige Gymnasium sehen dort vor, dass Geschichte nur noch mit insgesamt 6 (in Worten: sechs) Wochenstunden bis einschließlich Klassenstufe 10 unterrichtet werden soll. Das würde bedeuten, dass Geschichte z.B. nur noch in der 6., 7. und beispielsweise 10. Klasse zweistündig unterrichtet wird. Auf dieser Grundlage wird kein fundierter Geschichtsunterricht mehr möglich sein. Die Finanz- und Kultusminister sind aufgefordert, den Wert des Faches Geschichte nicht nur in Sonntagsreden zu betonen, sondern die entsprechenden Stundenzahlen zur Verfügung zu stellen, damit die in den Standards formulierten Kompetenzen vermittelt werden können. Das Fach Geschichte muss nicht nur aus historischen Gründen seinen besonderen Stellenwert in unserer Bildungslandschaft behalten; es ist gleichzeitig ein äußerst lebendiges Fach mit besonderen Kompetenzanforderungen, einer Vielzahl wertvoller didaktischer Ansätze und zukunftsweisenden Themen.

An dieser Stelle ist unsere Landesregierung ausdrücklich zu loben: In der Sekundarstufe I des achtjährigen Gymnasiums wird Geschichte von der Klassenstufe 6 bis einschließlich der Klassenstufe 10 zweistündig unterrichtet. In Verbindung mit dem Fach „Politik/Gesellschaft/Wirtschaft“, das ab der Klassenstufe 8 zweistündig unterrichtet wird, ist so eine fundierte historisch-politische Grundbildung möglich. Wir wissen jedoch noch nicht, wie die Zukunft von Geschichte und auch von PGW in der zu reformierenden Oberstufe aussehen wird; sollten unsere Fächer auch in der Studienstufe entsprechend verankert werden, wäre Hamburg hier ein bildungspolitischer Leuchtturm. Entzünden Sie dieses Feuer, Frau Senatorin!

Abschließend sei angemerkt, dass den Landesverband aus den Haupt- und Realschulen sowie den Gesamtschulen eher kritische Rückmeldungen erreichen. Gerade hier scheint die Theorie der Rahmenpläne wenig mit der Praxis in den Schulen verbunden zu sein. Insbesondere die konkrete Umsetzung eines Integrationsfaches „Politik/Geschichte“ scheint, um es vorsichtig auszudrücken, immer noch das Zeitbudget vollbeschäftigter Lehrkräfte und die Auffassungsgabe vieler Schülerinnen und Schüler zu überfordern. Gerade in diesem Bereich möchte der Verband die BBS auffordern, die bevorstehende Überarbeitung der Rahmenpläne möglichst praxisorientiert zu gestalten.

Auch für die 43. Ausgabe von „Geschichte und Politik in der Schule“ haben wir eine Mischung aus theoretischen Aufsätzen und praxisbezogenen Artikeln zusammengestellt und durch eine umfangreiche Abteilung mit Buchbesprechungen ergänzt. Prof. Dr. Wolfgang Benz hat uns dankenswerterweise seinen Vortrag über die Darstellung von Geschichte in Spielfilmen und Fernsehdokumentationen, gehalten auf dem Kongress zur politischen Bildung in Mainz im März dieses Jahres, zur Verfügung gestellt. Wolfgang Benz' Ausführungen zeigen, dass sich der Geschichtsunterricht mit dieser Art historischer Bildung inhaltlich und methodisch auseinandersetzen muss und sich nicht darauf beschränken darf, Inhalte mit Filmausschnitten zu illustrieren.

Aus dem Bereich „Politik“ drucken wir einen Vortrag von Dr. Wolfgang Böge (gehalten auf der CCE-bpb-Tagung in Denver/Col. im September dieses Jahres) ab, in dem dieser sich mit dem Konflikt um die Mohammed-Karikaturen und dessen Auswirkungen auf die politische Bildung in Europa beschäftigt.

Schließlich setzen wir unsere Reihe mit konkreten Unterrichtskonzepten bzw. Unterrichtsmaterialien mit der Veröffentlichung einer Reihe von Feldpostbriefen aus dem Jahr 1940 fort. Wir hoffen, so geeignetes Unterrichtsmaterial anzubieten und möchten einen Bogen vom Ersten bis zum Zweiten Weltkrieg schlagen. Wie oben bereits erläutert, haben wir schließlich die „Bildungsstandards Geschichte“ vollständig abgedruckt.

Wir wünschen allen Kolleginnen und Kollegen eine nicht zu arbeitsreiche Vorweihnachtszeit und bereits jetzt einen guten Start in das Jahr 2007!

Dr. Helge Schröder  
Hartwig Dohrke

Wolfgang Benz

## ***Geschichte in Spielfilmen und Fernsehdokumentationen*** **– eine Herausforderung für die historisch-kritische Geschichtsforschung**

Die Herrschaft über unser Geschichtsbild üben längst die Medien aus, mit größerem Unterhaltungswert, als dröge Geschichtswissenschaft gemeinhin entfaltet, und daraus resultierendem größeren Erfolg beim Publikum. Historiker sind beim medialen Verfahren freilich nicht ganz überflüssig, sie werden im Vorfeld und hinter der Kulisse als Rechercheure und auf der Bühne zur Absonderung knapper Statements im O-Ton benötigt, zur Bekräftigung oder Relativierung von Thesen, auch als Stichwortgeber beim öffentlichen Nachtarock. Die Deutungshoheit haben Regisseure und Darsteller übernommen.

Das läßt sich mit vielen Beispielen belegen; der Hinweis auf die Produktionen des ZDF ist bei dieser Gelegenheit obligat. Die Argumente gegen das Geschichtsverständnis und seine Wirkungen, wie von der einschlägigen ZDF-Redaktion erzeugt und vermarktet, sind bekannt und sollen hier nur angedeutet werden, weil sie längst das Terrain öffentlich gemachter Geschichte beherrschen: Die Grenzen zwischen Realität und Fiktion sind aufgehoben. Wenn es kein Archivmaterial gibt, wird nachgedreht, aber auch wenn es authentische Dokumente gibt, wird neu in Szene gesetzt, damit es perfekter wird oder damit die Botschaft besser überkommt oder einfach so.

Die Unterscheidung Spielfilm versus Dokumentarfilm hat sich im Doku-Drama verflüchtigt, mit erheblicher Wirkung über das Genre hinaus. Die Hauptdarsteller werden zu eigentlichen Zeugen historischer Wahrheit. Expertenrang bekommt, wer Hitler mimt oder Sophie Scholl verkörpert. Steven Spielberg gilt seit „Schindlers Liste“ vielen als bedeutender Holocaust-Forscher.

Ich will an einem viel gerühmten Beispiel zu verdeutlichen suchen, was ich meine. Mit großem medialen Aufwand und reichlich Vorschußlorbeeren, die glänzende Kritiken vorwegnahmen, erschien im Mai 2005 Albert Speer als Protagonist eines dreiteiligen Doku-Dramas nebst dokumentarischem Nachspiel als Neuinszenierung der ARD. Das Fernsehen erweise sich mit „Speer und Er“ als „historisch-aufklärerische Anstalt“, jubelte Der Spiegel und konstatierte, die Peinlichkeit des Titels ebenso wenig erkennend wie andere, „die Autoren spielen alle Stärken des Mediums aus“. So lautete der Vorspann und der Artikel begann folgerichtig „Da marschiert die Geschichte“.<sup>1</sup> Auf ein außerordentliches Medienereignis und die Entzauberung des Mythos Speer war das Publikum eingestimmt. Sechs Stunden öffentlich-rechtlicher Geschichtslektion über das NS-Regime und seine Wirkungen, opulent aufbereitet und dargeboten, aus didaktischen oder medienästhetischen Gründen reduziert auf das Verhältnis zweier Männer, das Verhältnis zwischen dem Diktator und seinem Liebling, dem Architekten, Technokraten, Organisationstalent und Inszenierungskünstler. Das Stück im Genre Kompilationsfilm wurde gegeben als Familiensaga, als Anamnese einer libidinösen Beziehung zweier bedeutender Männer, als Epos über Aufstieg, Fall und Katharsis eines Ehrgeizigen. Was haben die Zuschauer daraus gelernt? Nichts. Jedenfalls nichts Neues über die Rolle Albert Speers im Dritten Reich. Der Trailer hatte viel versprochen

---

<sup>1</sup> Wir schalten auf den Obersalzberg, in: Der Spiegel, 18/2005, S. 87 f.

(und war vielleicht der beste Teil der ganzen Inszenierung, weil er noch Fragen stellte und auf Antworten hoffen ließ).

Aber lehrreich waren die abendfüllenden Veranstaltungen trotzdem. Sie haben einmal mehr den Beweis erbracht, wie genial Albert Speer als Regisseur eines Geschichtsbildes war, in dem er stellvertretend für eine Generation deutscher Bürger die Rolle des Gentleman-Nazi, des Verführten, des schließlich Geläuterten gab, der von guten Absichten und, nun ja, ein wenig Opportunismus getrieben war und der wie so viele einfach dem Faszinosum Hitler erlegen war. Das Bild, von Speer entworfen und von hilfreichen Mitwirkenden ausgemalt, hielt auch dem Aufklärungsbemühen der ARD stand. Heinrich Breloer ist es nicht gelungen, den Mythos Speer zu entzaubern.

Der wirkliche Regisseur des Stückes hieß wieder einmal Albert Speer. Auf den Gleisen, die er verlegte, ratterte auch Heinrich Breloers Zug dahin. In der Sparte Medienkunst mag das Projekt ein Meisterwerk sein, zur Wahrheitsfindung taugt es wegen seiner Machart nicht. Die Suggestion des Zeitzeugen macht das Bedenkliche der Methode Doku-Drama transparent: Die Historikerin Susanne Willems demonstriert mit Dokumenten die Verbindung Speers zum Judenmord und führt die Beweise für seine konkrete Verstrickung mit Ausschwitz vor Augen, aber dem Zeitzeugen, einem Neffen Albert Speers, wird mindestens die gleiche Kompetenz dadurch eingeräumt, daß er ausführlich vor der Kamera Ahnungslosigkeit demonstrieren darf und wie er sich gar nicht vorstellen kann, was der Held der Geschichte alles gewußt und getan hat. Oder das Gespenst Leni Riefenstahl, das über den Bildschirm geisternd kongenial zu Speers Unschuld agiert. Die drei Kinder Speers haben Kompetenz, sie sind integer und sympathisch. Aber interessiert es wirklich, ob Hitlers Rüstungsminister ein guter oder ein schlechter Vater war? Ist die menschliche Tragödie Albert Speer öffentlicher Besitz? So wäre es vielleicht, wenn damit etwas vom Wesen des Nationalsozialismus oder seiner Folgen für die Nachkriegsgesellschaft zu erklären wäre. Das ist aber nicht der Fall und auch Speers Beziehung zum Diktator ist nur mäßig interessant.

Gewiß, Historiker dürfen im Nachspiel auftreten und einiges erklären, der treue Gefährte Wolters wird als Retuscheur der Geschichte vorgeführt. Aber die visuelle Mischung aus Fiktion und Dokumentation, aus seriöser Expertise und banaler Zeugenvermutung stiftet mehr Verwirrung, als sie zur Klärung des Sachverhalts beiträgt. Legitimes Interesse an Speer kristallisiert sich zum einen an seiner Funktion als Rüstungsminister, der Zwangsarbeiter und KZ-Häftlinge bis zur Vernichtung ausbeuten ließ. Dazu blieb die Darbietung aber alles schuldig. Zum anderen zielt die Kardinalfrage doch auf Albert Speers Rolle in der Erinnerungskultur der Bundesrepublik. Der Erfolg erst seiner Memoiren, dann der Gefängnistagebücher seit Ende der sechziger Jahre war Resultat einer Strategie, die Speer in Nürnberg den Kopf rettete, ihn nach 20 Jahren Haft zur Lichtgestalt erhob und ihn mit der Aura des Geläuterten zum Idealtypus der „Vergangenheitsbewältigung“ machte.

Breloer folgt den Regieanweisungen Speers: Die Mitangeklagten und Mithäftlinge sind Popanze, als dumpf und uneinsichtig gezeichnet, vor denen sich der Bußfertige sympathisch abhebt, weil er der Wahrheit ins Auge sieht. Natürlich nur dem kleinen Teil, der den Nimbus nicht zerstört. Auf verwickelte Weise versucht sich der Nachspann zum Dreiteiler, der „Dokumentarfilm“ zum Doku-Drama, wenigstens am Problem der behaupteten Ahnungslosigkeit Speers in Sachen Judenmord. Leider mit den falschen Mitteln, denn Leni Riefenstahl und Wolfgang Speer sind inkompetent, und die beiden Herren, die an der Erzeugung des Markenartikels Speer Ende der sechziger Jahre

erheblichen Anteil hatten, Joachim Fest und Wolf Jobst Siedler, geben sich distanziert und unbeteiligt.

Fest, der Publizist, hatte unter der euphemistischen Berufsbezeichnung „vernehmender Redakteur“ die Hebammiendienste an Speers Memoiren geleistet, Siedler hatte vom Feldherrenhügel des Verlegers aus die Medienkampagnen geleitet, die Speer reich und berühmt machten. In Breloers Film dürfen sie sich als Zeitzeugen bekümmert über die Unlauterkeit ihres Pfleglings zeigen. Er habe sie enttäuscht, habe ihnen eine Nase gedreht, sagen sie. Daß der Speer der letzten Jahre ohne ihre Hilfe nicht hätte agieren können, scheinen sie vergessen zu haben. Hat Heinrich Breloer das auch nicht gewußt oder nicht gefragt, weil als Rolle für diese Zeitzeugen zurückhaltende Noblesse im Drehbuch vorgesehen war?

Die Vorstellung, daß Schulklassen als Ersatz für Geschichtsunterricht den „Untergang“ besuchen, ist nicht deshalb grauenhaft, weil der Film besonders schlecht ist oder gefährliche Botschaften transportiert, sondern weil er, statt Aufklärung zu leisten, nur abbildet. Das ist im Spielfilm nicht illegitim, aber die Verwechslung von Unterhaltung mit Aufklärung ist schlimm und die Pädagogen haben versagt, die ihre Schüler ins Kino treiben, statt sie fundiert zu informieren. „Speer und Er“ erhebt trotz des unsäglichen Titels größeren Anspruch auf Aufklärung und Erkenntnis. Solches aber ist das dreiteilige Gemenge aus Information und Emotion, Archivmaterial und Zeugnisaussagen, Fiktion und Montage schuldig geblieben.

Da der Zeitzeuge ein wesentliches Element der Gattung Dokumentarfilm ist, muß seine Rolle und Funktion näher betrachtet werden. Zeitzeugenschaft begegnet uns im wesentlichen in drei Funktionen:

1. Der Zeitzeuge oder die Zeitzeugin treten auf als Wissende, die authentische Kenntnis vom historischen Geschehen haben und diese vermitteln können.
2. Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen agieren als Pädagogen, die aus authentischer Erfahrung den Anspruch ableiten, das Geschichtsbild der Mit- und Nachlebenden zu gestalten.
3. Zeitzeugen erscheinen als Illustrierten, die — vor allem in den Medien — bei der Darbietung historischen Stoffs durch O-Ton und Auftreten dem Bericht Farbe geben, die Recherche bestätigen und Authentizität suggerieren.

Die erste Spezies, die Zeitzeugen als Wissende, als ehemals Handelnde oder wichtiges Geschehen einst unmittelbar Beobachtende, mit denen Historiker und Sozialwissenschaftler durch Oral History, im ritualisierten oder freien Interview in Interaktion treten, sind willkommene Gehilfen bei der Analyse und Interpretation des historischen Materials, sie helfen Sachverhalte zu klären, sie sind selbst Lieferanten von Quellen. Die Zeitzeugen in pädagogischer Funktion haben einen eigenen Anspruch: Sie brauchen Publikum, um Erleben zu verarbeiten, sie wollen Zeugnis ablegen, damit das Leid, das sie — als Verfolgte des NS-Regimes, als Überlebende der Konzentrationslager, als Widerstandleistende gegen den Unrechtsstaat — erfahren, nicht vergeblich war. Deshalb gehen diese Zeitzeugen in die Schulen, fordern den Kontakt zu jungen Menschen, wollen sich darstellen.

Weil auch Lehrer und andere Gestalter des Geschichtsbildes oft davon überzeugt sind, Zeitzeugenschaft sei die beste Methode, historisches Wissen zu vermitteln, werden Zeitzeugen in eine Rolle gedrängt, die ihnen Omnipotenz zuschreibt, die als Auftrag begriffen und gerne angenommen wird, die sie aber tatsächlich überfordert. Wenn der Überlebende des Konzentrationslagers Auschwitz sich aber nicht auf die Hauptsache konzentriert, nämlich darauf, wie er als Individuum den Schrecken erfahren, erlitten und überstanden hat, sondern wenn er aus seiner Erfahrung die Befähigung ableitet, die Intentionen des Nationalsozialismus, die Systematik des Terrors, die Beweggründe der Machthaber hinter den Entscheidungen autoritativ zu erläutern und zu erklären, hat er seine Aufgabe verfehlt. Das wird in der Regel nicht erkannt, nicht von den Schülern, die seinen Ausführungen gebannt (wenn es um das Persönliche geht) oder gelangweilt (wenn der Zeitzeuge sich in Welterklärungen verliert) lauschen, nicht von Lehrern, die ihre Rolle als Moderatoren und Interpreten nicht wahrnehmen, nicht vom Medien-Publikum, das darauf dressiert wurde, den O-Ton des Zeitzeugen als unhinterfragbar zu akzeptieren, weil derjenige oder diejenige, der oder die dabeigewesen ist, es schließlich wissen muß, auf jeden Fall besser als der gern belächelte Historiker, der seine Erkenntnisse nach landläufiger Meinung nur aus dem Aktenstaub zu destillieren pflegt.

Vom Zeitzeugen geht, verbunden mit dem Anspruch authentisch zu sein, ein emotionaler Appell aus: Er hat erfahren und erlitten, was vom Historiker nur rekonstruiert worden ist und was vom Zuhörer nachempfunden werden soll. Wenn die Emotion des Zeitzeugen auf die Ratio des Historikers stößt, der Zusammenhänge, Beweggründe, Kontext usw. der Begebenheit kennt, die der Zeitzeuge schildert, dann kann ein Konkurrenzverhältnis entstehen, das den Unbeteiligten ratlos macht oder desinformiert.

Im Idealfall ergänzen sich Zeitzeugenschaft und historische Profession. Am problematischsten bleibt sicherlich das Auftreten von Zeitzeugen in den Medien. Sie sind der Gefahr der Instrumentalisierung und Manipulation (durch Schnitte und die Herstellung von Zusammenhängen, die sie nicht beeinflussen können) ausgesetzt und sie werden, gegen ihren Willen und gegen ihr Wissen, mißbraucht, wenn sie etwa nur aufgrund ihres Geburtsjahrs, ihrer zufälligen Anwesenheit an einem Ort, wegen ihrer Verwandtschaft mit Protagonisten etwas verifizieren oder falsifizieren sollen, was sie gar nicht können.

Das Fazit lautet: Ohne Zeitzeugen, die sich an Details erinnern, kann z. B. die Geschichte des nationalsozialistischen Terrors im KZ nicht geschrieben werden. Diese Erkenntnis ist ebenso gültig, wie die Tatsache feststeht, daß Zeitzeugen nicht geborene Pädagogen sind, die den Nationalsozialismus von seiner Entstehung bis zum Untergang mit all seinen Folgen ohne weiteres erklären könnten. Und wie kritischer Umgang mit den Medien generell geboten ist, so ist der mediale Auftritt der Zeitzeugin/des Zeitzeugen mit besonderer Aufmerksamkeit zu betrachten.

In der medialen Historiographie ist der Zeitzeuge unverzichtbar, weil er Authentizität garantiert, für die Wahrheit der Produktion bürgt. Daß er manipuliert wird, ahnt er oft gar nicht und auch das Publikum gerät kaum ins Grübeln, wenn Zeitzeugen etwas erklären, beschreiben, definieren. Trotz der Beliebtheit des Einsatzes hat er Autorität, dank Lebensalter und kraft Herkunft, Erfahrung oder zufälliger Nähe zum behandelten Gegenstand bekommt er eine zentrale Funktion und Deutungshoheit zugewiesen.



Zusammengefaßt und zu Thesen verdichtet, lautet das Fazit der Betrachtung des Historikers nach kursorischer Betrachtung medialer Historiographie folgendermaßen:

1. Die Behandlung historischer Themen im Film ist so legitim, wie der historische Roman seine Berechtigung hat. Die Popularisierung schwieriger Kapitel der Geschichte ist durchaus erwünscht und kann aufklärerische Wirkung entfalten, die der akademischen Geschichtswissenschaft so gar nicht möglich ist. Markante Beispiele sind die amerikanische Fernsehserie „Holocaust“ Ende der 70er Jahre und Steven Spielbergs Film „Schindlers Liste“.

2. Da das Medium — als Spielfilm wie als Dokumentarfilm — die Chance hat, über Emotionen ein großes Publikum zu erreichen, haben Regisseure, Drehbuchautoren, Produzenten eine besondere Verantwortung: Wenn sich der Film auf Authentizität beruft, darf er die historische Wahrheit nicht manipulieren. Dies um so weniger, als das Publikum in der Mediengesellschaft bewegten Bildern von sich aus Authentizität unterstellt.

3. Die kommerzielle Intention, Geschichte zum Filmstoff zu machen, um das Ergebnis als aufklärerische Anstrengung zu deklarieren, ist so lange unbedenklich, wie die Darstellung mit der historischen Wahrheit übereinstimmt. Ein Beispiel wäre der Film „Der Untergang“, der sich keiner Geschichtsklitterung schuldig macht, der keine Apologie des Nationalsozialismus enthält und der keine Sympathien zum Diktator Hitler evoziert. Aufklärerische oder didaktische Qualität hat der Streifen jedoch trotzdem nicht, weil er nur abbildet, und zwar lediglich einen kurzen und banalen Moment der Geschichte. Der Besuch des Films durch Schulklassen anstelle von Geschichtsunterricht ist daher sinnlos und kontraproduktiv.

4. Historische Stoffe sind schon immer in den Dienst von Interessen genommen worden. Beispiele sind in der Zeit des Nationalsozialismus Spielfilme wie „Jud Süß“ (1940), der antisemitische Emotionen stimulierte, oder „Kolberg“ (1945), der der Durchhaltepropaganda diente. Problematisch sind, aus dem gleichen Grund, weil sie historische Fakten willkürlich benutzen, auch gutgemeinte Produktionen wie Margarethe von Trotts „Rosenstraße“ (2003), weil sie über den gewählten sentimentalsten Zugang Legenden erzeugen, die Geschichte falsifizieren.

5. Daß mit den Mitteln der Inszenierung Information und Erkenntnis vermittelt werden können, zeigt das Fernsehspiel von Paul Mommertz „Die Wannsee-Konferenz“ (1984). Die Trivialisierung von Geschichte im Genre Doku-Drama ist dagegen alltäglich im Fernsehen zu erleben.

6. Film und Fernsehen beanspruchen in zunehmendem Maße mit opulenten Bildern und großem Rechercheaufwand die Deutungshoheit über unser Geschichtsbild. Historiker werden bei den gängigen Produktionen allenfalls als Stichwortgeber, als Garanten von Seriosität durch die Nennung im Abspann benötigt, aber die Richtung wird vom Regisseur bestimmt, der mit „bisher unbekanntem Aufnahmen“, erstmals eruierten Details und vielen Zeitzeugen vorgibt, Geschichte zu erklären, wo er tatsächlich aber nur eine bestimmte Sicht installiert oder — unter Berufung auf die Authentizität seines Mediums — trivialisiert, marginalisiert, inszeniert.

Wolfgang Böge

## Der Konflikt um die Mohammed-Karikaturen und seine Auswirkungen auf die politische Bildung in Europa – Ein Gang durch die Presse<sup>2</sup>

### *Der Sachverhalt*

Am 30. September 2005 hatte die eher im national-konservativen Lager stehende Tageszeitung „Jyllands Posten“, die mit Stolz auf eine lange Geschichte kritischer Berichterstattung zurücksieht, nicht ohne provokative Absicht zwölf Karikaturen von geringer Qualität zu Mohammed veröffentlicht. Die Karikaturen stellten den Propheten des Islam durchweg negativ dar, sie sprengten aber nicht in besonderer Weise den Rahmen des europäischen – und schon gar nicht den des viel schärferen amerikanischen - Karikaturenstils, abgesehen von den hasseerregten antisemitischen Verunglimpfungen in einigen arabischen und iranischen Medien<sup>3</sup>. Der Kritiker wird zudem einwenden, dass sie als Karikaturen kaum als gelungen anzusehen sind.<sup>4</sup> Man kann sie unklug, inhaltlich fragwürdig nennen, respektlos oder geschmacklos, provokativ, Anstoß erregend, kränkend, religiöse Gefühle verletzend, sie mögen verärgern, vielleicht auch wütend machen, aber so sind Karikaturen sehr oft. Das ist ihre Funktion. Sie sollen in der Verzerrung zum Denken, zur Stellungnahme, auch zur Empörung zwingen. Für schwerwiegende Verstöße gegen den Schutz vor Verunglimpfung haben alle europäischen Staaten in ihren Strafgesetzbüchern Paragraphen. Hier sollte es jedoch bald um anderes gehen. Mit einem derartig weltweiten gewalttätigen Echo hatte trotz einiger Warnungen niemand der Beteiligten gerechnet.

Ein dänischer Autor, Kåre Bluitgen, der ein ganz harmloses Kinderbuch zum Verständnis Mohammeds und des Koran hatte schreiben wollen, hatte keinen Illustrator für sein Buch gefunden. Kein Zeichner wollte Mohammed nach dem Mord an dem niederländischen Filmemacher Theo van Gogh durch einen islamischen Fanatiker zeichnen, nicht einmal für ein freundliches Kinderbuch. Der Autor empfand dies als Selbstzensur, als die Auswirkung eines totalitären religiösen Absolutheitsanspruchs und als völlig inakzeptabel in einer freiheitlichen Gesellschaft, in der er sich selbst für ein multikulturelles Zusammenleben engagierte.

Ein Redakteur der Tageszeitung „Jyllands Posten“ erfuhr von dem vergeblichen Versuch. Die Zeitung ist zwar das größte dänische Blatt, aber mit 150 000 Exemplaren Auflage eine vergleichsweise kleine, eher unbedeutende europäische Zeitung. Der Kulturredakteur von „Jyllands Posten“, Flemming Rose, schrieb 40 dänische Karikaturisten an und bat um Zeichnungen zur Person Mohammeds aus dem Blickwinkel des jeweiligen Zeichners. In Flemming Roses Sicht war dies die Probe auf Geistes- und Pressefreiheit in Dänemark. Nur 12 Zeichner schickten allerdings Karikaturen an die Redaktion. Flemming veröffentlichte diese 12 Zeichnungen<sup>5</sup> mit dem Hinweis, man wolle religiöse Gefühle nicht verhöhnen, aber diese seien der Meinungsfreiheit nachgeordnet am 30. September 2005.

---

<sup>2</sup> Vortrag auf der CCE-bpb-Tagung in Denver/Col. Sept. 2006

<sup>3</sup> Propagandafilm zeigt die Schächtung eines Kindes, Hamburger Abendblatt 10.2.2006, S. 5.

<sup>4</sup> Des dessinateurs surpris par l'emballement: Cinq caricaturistes jugent que les dessins en cause ne méritent pas un tel déchainement, Libération 3.2.2006, S. 7.

<sup>5</sup> Vgl. Dieter Bednarz u. a.: Tage des Zorns, Der Spiegel 6/2006, S. 88 ff.

## **Der religiöse Hintergrund**

In der hebräischen Bibel ist unter anderem im ersten Gebot das immer verschieden interpretierte Verbot überliefert, sich ein Bild von Gott zu machen. Auch der Koran fordert dieses Verbot. Es wird auch m. W. vollständig eingehalten. Ein generelles Bilderverbot ist aus dem Koran direkt allerdings nicht abzuleiten. Die spätere Rechtsentwicklung hat es auf die Hadith-Literatur zurückgeführt.<sup>6</sup> Die islamische Kulturgeschichte ist hier allerdings höchst widersprüchlich: Einerseits gibt es eine Tradition der radikalen Übertragung dieses Darstellungsverbot auf alle Lebewesen, allerdings mit einer ganzen Reihe von Ausnahmen. Daneben gibt es eine abgemilderte Form für besonders Verehrungswürdiges, wie den Propheten Mohammed, der in dieser Traditionslinie nur als Flamme oder als Gestalt mit verschleiertem Gesicht oder ohne Gesicht dargestellt wird, da die Augen als besonders wichtig gelten. Andererseits kennt die islamische Kulturgeschichte, z. B. in persischen, indischen oder osmanischen Miniaturen bzw. Bildern, durchaus Darstellungen anderer Propheten, von Herrschern oder anderen Personen und auch Mohammeds selbst mit Gesicht. D. h. ein grundsätzliches radikales Bilderverbot aus religiösen Gründen oder gemein-islamischer Tradition, auch das der Darstellung Mohammeds<sup>7</sup>, gibt es hier nicht. Nur die Gottesdarstellung war jederzeit in der Geschichte wirklich tabu. Meist hielt man sich, insbesondere in der sunnitischen Tradition, aber historisch an das Bilderverbot, und unverschleierte Darstellungen von Mohammed gibt es nur in begrenzter Zahl. In der Gegenwart sind die Verfechter der radikalen Linie unter dem finanziellen Einfluss des orthodoxen saudischen Wahabismus und des radikalen Schiismus des iranischen Regimes zumindest propagandistisch sehr präsent, wobei allerdings das Darstellungsverbot von Lebewesen außerhalb des engeren religiösen Raums z. B. für Fotos, Fernsehen etc. überhaupt nicht mehr gilt. Das angenommene Bilderverbot prägt aber unsere Vorstellungen, obwohl es sachlich in der oft fälschlicherweise behaupteten Form gar nicht zutreffend ist.<sup>8</sup> Grundsätzlich geht es in dem vorliegenden Konflikt auch weniger um das Darstellen selbst, sondern die Art der Darstellung, den geforderten, hier mangelnden religiös überhöhten Respekt. Karikaturen sind keine ehrerbietige Darstellungsgattung.

## **Erste Reaktionen**

Die Provokation von Jyllands Posten lief anfangs ins Leere, es gab so gut wie keine Reaktionen. Die Karikaturen-Frage ist allerdings auch im Zusammenhang mit der dänischen Innenpolitik und den sich verschärfenden Auseinandersetzungen um die Integrationspolitik zu sehen, in denen Jyllands Posten eine eher zuwanderungskritische Position einnimmt. Erst als die Zeitung selbst islamische Organisationen zur Stellungnahme aufrief, protestierten dänische Imame. Am 12. Oktober erhielt der Chefredakteur die ersten Morddrohungen. Am 14. Oktober gab es eine Demonstration in Kopenhagen, und es gab auch an anderen Orten im Nahen Osten erste verhaltene Proteste. Am 20. Oktober verlangten die arabischen Botschafter ein Gespräch mit dem dänischen Ministerpräsidenten Fogh Rasmussen. Der dänische Ministerpräsident bezeichnete die Karikaturen als notwendige Provokation und lehnte das Gespräch wie auch weitere ab unter Hinweis auf seine Nichtzuständigkeit und die Pressefreiheit in

---

<sup>6</sup> Vgl. Muhammad Kalisch: Stellungnahme zum gegenwärtigen Konflikt um die Karikaturen, die den Propheten Muhammad abbilden, ungedrucktes Manuskript, Münster 2006 (Prof. Dr. Muhammad Sven Kalisch hat den ersten Lehrstuhl für islamische Theologie in Deutschland und bildet in Münster Lehrer für den Islam-Unterricht an öffentlichen Schulen aus.).

<sup>7</sup> Abdelwahab Meddeb: La représentation du prophète est devenue tabou, Libération 3.2.2006, S.6.

<sup>8</sup> Wolfgang Günter Lerch: Kopflös, Das strenge Bilderverbot des Islam und seine Ausnahmen, FAZ 8.2.2006, S. 35, vgl. auch Wolfgang Günter Lerch: Zeichnung, Fernsehen, Video, FAZ 4.1.2006, S. 8.

seinem Land.<sup>9</sup> Die Erregung schien in der Folgezeit abzunehmen. In Kairo wurden die Karikaturen am 17. Oktober in einer Zeitung nachgedruckt, ohne besonderes Interesse auszulösen.<sup>10</sup> Gemäßigte dänische Muslimvereinigungen lobten die Neujahrsansprache des dänischen Ministerpräsidenten Fogh Rasmussen, in der er von seiner ersten Haltung abrückte und ausgleichende Worte gefunden hatte, indem er die Karikaturen verurteilte, die Pressefreiheit aber verteidigte.<sup>11</sup> In Ägypten war das Interesse der Menschen an den Karikaturen nicht groß,<sup>12</sup> die ägyptische und die türkische Regierung heizten den Konflikt in dieser Phase jedoch aus verschiedenen Motiven weiter an.<sup>13</sup> Die türkische Regierung wollte Dänemark damit zum Vorgehen gegen exilkurdische Organisationen bewegen, und die ägyptische Regierung brauchte in diesen Tagen dringend eine Ablenkung von inneren Problemen des Landes. Am 10. Januar druckte zudem die norwegische Zeitung *Magazinet* die Zeichnungen nach.<sup>14</sup>

### **Die Instrumentalisierung der Krise**

Eigentlich hätte die Krise immer noch beherrschbar sein können, wenn nicht radikale politische Kräfte darin eine Chance gesehen hätten, zu profitieren oder sich zu profilieren. Eine winzige der ägyptischen Muslimbruderschaft nahestehende Splittergruppe der dänischen Muslime,<sup>15</sup> deren Einfluss in letzter Zeit deutlich gesunken war,<sup>16</sup> sah eine Chance, an Meinungsführerschaft zu gewinnen, reiste im Dezember in den Vorderen Orient und verbreitete die Karikaturen dort zusammen mit weiteren, von ihnen selbst hinzugefügten Bildern, die keinen Zusammenhang mit dem Islam oder den Karikaturen hatten.<sup>17</sup> Über die Motive dieser Fälschung lässt sich nur spekulieren.

Am 29. Dezember verurteilten die arabischen Außenminister auf einer Sitzung der Arabischen Liga die Karikaturen. Die Situation eskalierte weiter, als im Januar 2006 die Instrumentalisierbarkeit des Konfliktpotentials von radikalen politischen Gruppen bzw. auch von den arabischen Regierungen erkannt wurde. Am 21. Januar drohte die Internationale Union der islamischen Ulemas in Kairo damit, Millionen von Muslimen in aller Welt zu aktivieren. Der durchaus in einigen Positionen als extremistisch einzustufende Fernsehprediger Jusuf al Karadawi sorgte von Katar aus über sein Internetportal und seine Sendungen im Sender Al Djazira dafür, dass das Thema weltweit in den Freitagspredigten verarbeitet wurde.<sup>18</sup> Am 26. Januar 2006 beorderte Saudi-Arabien seinen Botschafter aus Dänemark zurück, Kuwait und Libyen, später Syrien, folgten diesem Schritt. Am 30. Januar war der Druck zu stark geworden, Jyllands Posten entschuldigte sich gegenüber nahöstlichen Medien dafür, religiöse Gefühle von Muslimen verletzt zu haben,<sup>19</sup> das Recht auf den Abdruck nach dem Grundsatz der Pressefreiheit wurde aber weiterhin beansprucht. Der arabische Fernsehsender Al Djazira übersetzte in einem Interview mit dem Chefredakteur von Jyllands Posten allerdings gerade die bedauernden Worte nicht mit. Am 31. Januar

<sup>9</sup> vl: Islamische Boykottandrohung gegen Dänemark, FAZ 28.12.2005, S. 4; Robert von Lucius: Im Namen des Fortschritts 3.11.2005, S. 44.

<sup>10</sup> hcr./Her.: Ägyptischer Nachdruck ohne Proteste.

<sup>11</sup> vl: Muslime loben Rasmussen, FAZ 3.1.2006, S.4.

<sup>12</sup> Rainer Hermann: Tabu ist die Religion. Arabische Karikaturisten und ihre Grenzen, FAZ 1.2.2006, S. 5.

<sup>13</sup> Robert von Lucius: Die Zeitungsleute sollen sterben, FAZ 5.12.2006, S. 46.

<sup>14</sup> afp/ap/HA: Dänische Zeitung lenkt im Streit um Karikaturen ein, Hamburger Abendblatt 1.2.2006, S. 6.

<sup>15</sup> Islamisk Trossamfund; Morten Ramslund: Mohammeds Münze, Kopf oder Zahl? Die Geschichte vom Karikaturenstreit kennt in Dänemark zwei Versionen, FAZ 4.4.2006, S. 42; vgl. auch Anm. 3.

<sup>16</sup> Robert von Lucius: Mit gespaltener Zunge, Radikale und gemäßigte Muslime in Dänemark, FAZ 7.2.2006, S. 3.

<sup>17</sup> Robert von Lucius: Die Morddrohung kommt aus Mekka, FAZ 9.2.2006, S. 46.

<sup>18</sup> Fra: Ein Scheich brachte den Karikaturenstreit ins Rollen, Hamburger Abendblatt 8.2.2006, S. 4;

Christoph Reuter: Die gesteuerte Empörung, Stern 7/2006, S. 38 f.

<sup>19</sup> Abdelwahab Meddeb: La représentation du prophète est devenue tabou, Libération 3.2.2006, S.6.

riefen die Innenminister der arabischen Staaten zu Sanktionen gegen Dänemark auf.<sup>20</sup> Damit war Anfang des Jahres der Fall zu einem internationalen Politikum geworden. Aus einer Provokation in einer relativ kleinen dänischen Zeitung wurde ein schwerer internationaler Konflikt, der das Verhältnis zwischen den europäischen Staaten und den Muslimen nachhaltig belasten sollte.

Neben die argumentativ begründende Kritik und den friedlichen Protest von islamischen Organisationen und Gelehrten trat mehr und mehr die instrumentalisierte organisierte Gewalt. Nahöstliche Politiker beeilten sich, den Konflikt weiter anzuheizen, zu instrumentalisieren.<sup>21</sup> Anfang Februar, fünf lange Monate nach der Veröffentlichung der Karikaturen, geriet die Entwicklung außer Kontrolle. Die Doppelstrategie der Regierungen der islamischen Staaten, einerseits den Westen wegen der Karikaturen und wegen der Berufung auf die Pressefreiheit scharf zu verurteilen und damit die eigene Position zu stärken, und andererseits die Straße ruhig zu halten, ging nicht auf.<sup>22</sup> Extremistische Organisationen und Regierungen übernahmen mehr und mehr die Regie.<sup>23</sup> Am 3. Februar 2006 skandierten extremistische Muslime in London vor der dänischen Botschaft Mordparolen gegen die dänischen Karikaturisten und ganz Europa.<sup>24</sup> Der Rat der Muslime in Großbritannien forderte die britische Regierung daraufhin auf, gegen die Teilnehmer gerichtlich vorzugehen. Im Libanon schürte die Hisbollah die Proteste.<sup>25</sup> Am schiitischen Ashura-Fest wurde im Libanon durch den syrischen Geheimdienst ein erfolgreicher Destabilisierungsversuch unternommen. Eine friedliche Großdemonstration wurde unterwandert und endete in einer Gewaltorgie gegen Christen, der die Polizei nicht Herr werden konnte.<sup>26</sup> In Gaza nutzten Al-Aksa-Brigaden aus dem Lager der Wahlverlierer die Gelegenheit, ihre Hamas-Gegner zu übertrumpfen, um sich zu profilieren.<sup>27</sup> Im sonst jede Demonstration im Keim erstickenden Syrien, in Pakistan und Indonesien wurden dänische, norwegische und andere europäische Botschaften und Einrichtungen, aber auch die Chiles angegriffen, angezündet oder verwüstet.<sup>28</sup> Im Iran wurde seitens der Regierung die Karikaturenfrage zu hemmungsloser antieuropäischer und antisemitischer Hetze, gefolgt von Ausschreitungen, instrumentalisiert, um die innere Schwäche des theokratischen Zwangstaats zu überdecken und von der Isolierung in der Frage der iranischen Atompolitik abzulenken. In Afghanistan wurde ein norwegischer ISAF-Posten angegriffen, in mehreren afghanischen Städten kam es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen mit der Polizei.<sup>29</sup> In der Türkei wurde ein katholischer Priester ermordet, in Nigeria brach der Süd-Nord-Konflikt im Land auf, und wie in Pakistan wurden Kirchen angezündet. In Pakistan und Indien wurden Mordaufrufe verbreitet und von ranghohen Politikern hohe Kopfgelder für die Ermordung der dänischen Karikaturisten ausgesetzt.<sup>30</sup> Die Terrororganisation Al Qaida versprach deren

---

<sup>20</sup> Vgl. Quatre mois de crise, Libération 3.2.2006, S. 2 f.

<sup>21</sup> Frédéric Lenoir: L'instrumentalisation est évidente, France Soir 4.2.2006, S. 4.

<sup>22</sup> Christoph Reuter: Die gesteuerte Empörung, Stern 7/2006, S. 38 f.

<sup>23</sup> Rainer Hermann: Sie schlagen Dänemark und meinen den Westen. Radikale in der islamischen Welt nutzen die Gelegenheit, den latent vorhandenen Volkszorn zu verstärken, FAZ 6.2.2006, S. 3.

<sup>24</sup> Reuters, FAZ 16.3.2006, S. 5.

<sup>25</sup> HA: Hasstiraden gegen Versöhnungsgesten, Hamburger Abendblatt 10.2.2006, S. 5.

<sup>26</sup> Rainer Hermann: Die Karikaturen als Vorwand. Wie Syrien radikale Islamisten benutzt, um den inneren Frieden im Libanon zu stören, FAZ 22.2.2006, S. 3.

<sup>27</sup> vl.: Streit um Karikaturen weitet sich aus, FAZ 2.2.2006, S. 6.

<sup>28</sup> Tom Levine und Peter Müller: In Damaskus brennen die Botschaften, Welt am Sonntag 5.2.2006, S. 1; vl.: Drohung mit Anschlägen wegen der Karikaturen, FAZ 4.2.2006, S. 1.

<sup>29</sup> HA: Afghanen überfallen Norweger, Hamburger Abendblatt 8.2.2006, S. 4.

<sup>30</sup> dpa/rtr: Papst fordert Ende muslimischer Gewalt, Hamburger Abendblatt 21.2.2006, S. 5; WS: Hohe Kopfgelder für die Ermordung dänischer Karikaturisten ausgesetzt, Welt am Sonntag 19.2.2006, S. 1.

Aburteilung<sup>31</sup>. Mehr als hundert Tote gab es durch die fanatisierte Menge bei den Angriffen auf christliche Einrichtungen oder bei Auseinandersetzungen mit der Polizei.<sup>32</sup>

Von Hongkong bis Deutschland demonstrierten in vielen Städten kleinere Gruppen von Muslimen. In Malaysia wurden Zeitungen geschlossen, die es gewagt hatten, Fotos der betreffenden Ausgabe von „Jyllands Posten“ zu drucken,<sup>33</sup> in Jordanien wurde der Chefredakteur eines Blattes entlassen und verhaftet, weil er es gewagt hatte, einige der Karikaturen abzudrucken und zu fragen, wer den Islam mehr beleidige, die Zeichner solcher Karikaturen oder Extremisten, die im Namen des Islam Hochzeitsgesellschaften in die Luft sprengten.<sup>34</sup> In Ägypten, Marokko, Tunesien wurden französische Zeitungen, Der Spiegel und Focus verboten, weil sie ebenfalls Mohammed-Karikaturen gedruckt hatten.<sup>35</sup>

Das inakzeptable Rechtsverständnis der dänischen Imame zeigte sich in dem Angebot, zum Ende der Gewalt aufzurufen, sobald „Jyllands Posten“ ihre Position zur Pressefreiheit aufgegeben und sich entschuldigt habe.

Einige westliche Firmen beilieten sich, in arabischen Ländern den Radikalen in ihren Boykottforderungen Handlangerdienste zu leisten.<sup>36</sup> Die französische Supermarktkette Carrefour nahm dänische Produkte aus den Regalen und verkündete dies auf großen Plakaten, der Schweizer Nestlé-Konzern schaltete in arabischen Zeitungen Anzeigen, seine Produkte stammten nicht aus Skandinavien.<sup>37</sup>

### **Die Entwicklung in Europa**

Als die ersten gewaltsamen Ausschreitungen in Europa bekannt wurden, reagierten die Verteidiger der Pressefreiheit ihrerseits. Viele europäische Blätter in Frankreich, Deutschland, Italien, Spanien, den Niederlanden erklärten sich solidarisch mit den dänischen Kollegen und ihrem hartnäckigen Beharren auf der Pressefreiheit. Sie druckten alle oder einige der Karikaturen nach und fügten Zeichnungen eigener Karikaturisten hinzu, wie „Charly Hebdo“ in Frankreich<sup>38</sup>. Die „Welt am Sonntag“ und „Libération“ z. B. druckten zusätzlich nicht karikierende Bilder mit Mohammeds unverhüllter Gestalt aus islamischen Quellen.<sup>39</sup> Der „Stern“ druckte eine Titelseite, auf der hinter der Titelseite „Islam – Wie viel Rücksicht müssen wir nehmen?“ verborgen, für Wissende aber klar erkennbar, eine Karikatur aus „Jyllands Posten“ zu sehen war, nämlich ein Mann mit einer Bombe als Turban, an dem eine Lunte brennt. Im Inneren des Magazins ist die Karikatur unverdeckt in kleinerem Format zu sehen.<sup>40</sup>

Auch einige europäische Politiker versuchten den Konflikt für sich auszunutzen, die rechtspopulistische Dänische Volkspartei steigerte mit scharfen Tönen und der Forderung nach Ausweisung der beteiligten Imame ihre Popularität und legte mit der Ankündigung von gegen den Islam gerichteten Zeitungsanzeigen nach.<sup>41</sup> Der rechtspopulistische italienische Minister Roberto Calderoli kündigte an, die Karikaturen auf T-

---

<sup>31</sup> smek.: Bin Ladins Drohung, FAZ 25.4.2006, S. 44.

<sup>32</sup> ap/HA: Karikaturen unterm Hemd – Minister muss gehen, Hamburger Abendblatt 20.2.2006, S. 2.

<sup>33</sup> AP/dpa: Proteste gegen Karikaturen, FAZ 27.2.2006, S. 5.

<sup>34</sup> Christoph Reuter: Die gesteuerte Empörung, Stern 7/2006, S. 38 f.

<sup>35</sup> HA: Hasstiraden gegen Versöhnungsgesten, Hamburger Abendblatt 10.2.2006, S. 5.

<sup>36</sup> Marlies Fischer: Am Anfang war ein Kinderbuch, Hamburger Abendblatt 3.2.2006, S. 5.

<sup>37</sup> When markets melt away, The Economist 11.2.2006, S. 60.

<sup>38</sup> J. A.: Satanische Satiriker, FAZ 9.2.2006, S. 46.

<sup>39</sup> vl: Partei will Muslime provozieren, FAZ 11.

<sup>40</sup> Libération 3.2.2006, S. 6.

<sup>41</sup> Stern 7/2006, vgl. S. 38.

<sup>42</sup> vl: Partei will Muslime provozieren, FAZ 11.3.2006, S. 7; Robert von Lucius: Der dänische Januskopf, FAZ 10.2.2006, S. 2.

Shirts verteilen zu wollen. Er musste allerdings seinen Ministerplatz räumen, weil er sich selbst in einem solchen T-Shirt zeigte, wodurch zur Überraschung der dortigen Regierung in Libyen schwere, blutige Unruhen ausgelöst worden waren.<sup>42</sup>

### **Besonnene Stimmen**

Der extremistische Islam zeigte sich in den Gewalttaten so, wie einige der Karikaturen ihn beschrieben hatten. Zu Recht sahen sich die Muslime in ihrer großen Mehrheit durch die extremistischen Gewalttäter entwürdigt. Der islamische Weltverband (OIC) protestierte gegen die Karikaturen, verurteilte die Mordaufrufe aber scharf und rief zu einem Ende der Gewalt auf.<sup>43</sup> 16 islamische Verbände in Deutschland, darunter alle größeren, beklagten die Karikaturen, verurteilten aber in einer bisher einmaligen Aktion gemeinsam die Gewalt und auch die antisemitischen Ausfälle des iranischen Präsidenten Ahmadinedschad.<sup>44</sup> Auch die arabischen Regierungen sahen, was inzwischen angerichtet war, 16 arabische Staaten verurteilten auf einer Botschafterkonferenz in Madrid Mitte Februar die Ausschreitungen bei den Protesten gegen die Karikaturen.<sup>45</sup>

Viele europäische Politiker wie der EU-Vizepräsident Frattini, der spanische Außenminister, der englische Premierminister Blair, der französische Staatspräsident Jacques Chirac,<sup>46</sup> der frühere dänische Außenminister Ellemann Jensen und andere dänische Diplomaten und Politiker missbilligten den unbedachten Umgang mit dem religiösen Empfinden der gläubigen Muslime, zeigten öffentlich Verständnis für deren verletzte Gefühle und kritisierten die Veröffentlichung der Karikaturen, verteidigten aber die Pressefreiheit. Die EU-Außenminister erklärten ihre Solidarität mit Dänemark. Das Europäische Parlament verurteilte die Ausschreitungen und verteidigte die Pressefreiheit.<sup>47</sup> Selbst der Generalsekretär der UNO schaltete sich ein und berief eine „Versöhnungskonferenz“ in Qatar mit europäischen und nahöstlichen Politikern ein.<sup>48</sup> In Deutschland drückten Bundeskanzlerin Angela Merkel und andere führende Politiker ihr Verständnis für die Kritik an dem Abdruck der Karikaturen aus, verurteilten die Gewalt und mahnten zur Besonnenheit. Der Oppositionsführer Westerwelle forderte finanzielle Sanktionen gegen Länder, die Gewalt gegen westliche Einrichtungen zuließen.<sup>49</sup> Die amerikanische Regierung hingegen stellte sich mit Äußerungen des Regierungssprechers und der Außenministerin „faktisch auf die Seite der Muslime“.<sup>50</sup>

### **Das Ergebnis des Konflikts**

Ein Fazit der Geschehnisse muss sehr nachdenklich machen. Die dänischen Karikaturisten stehen unter Polizeischutz, geben keine Interviews, bestehen auf Anonymität, die Drohungen gegen die Zeitung und ihre Redakteure werden ernst genommen. Kulturredakteur Flemming Rose musste vorübergehend ins Ausland abtauchen. Kåre Bluitgens Kinderbuch über Mohammed ist inzwischen erschienen, es verkauft sich gut. Der Zeichner der Illustrationen will aber anonym bleiben. Die dänische Popsängerin Jomi Massage verschob einen CD-Start, weil das Cover-Bild ihr plötzlich zu brisant erschien. Die Karnevalsvereine verzichteten aus Vorsicht auf den

<sup>42</sup> Robert von Lucius: Die Zeitungsleute sollen sterben, FAZ 5.12.2006, S. 46.

<sup>43</sup> rtr: Muslimischer Weltverband geißelt Mordaufrufe Geistlicher, Hamburger Abendblatt 22.2.2006, S. 5.

<sup>44</sup> apa/dpa/Frau: Europäische Muslime fordern Ende der Gewalt, Hamburger Abendblatt 9.2.2006, S. 4.

<sup>45</sup> hmk.: Ausschreitungen verurteilt, FAZ 16.2.2006, S. 5.

<sup>46</sup> Robert von Lucius: Die Morddrohung kommt aus Mekka, FAZ 9.2.2006, S. 46.

<sup>47</sup> hmk.: Ausschreitungen verurteilt, FAZ 16.2.2006, S. 6.

<sup>48</sup> afp/ap/HA: Dänische Zeitung lenkt im Streit um Karikaturen ein, Hamburger Abendblatt 1.2.2006, S. 6.

<sup>49</sup> dpa: Angela Merkel mahnt zu Gewaltverzicht, Hamburger Abendblatt 7.2.2006, S. 4.

<sup>50</sup> Matthias Rüb: Zurückhaltung in Amerika, FAZ 6.2.2006, S. 3.

Karikaturen-Konflikt einzugehen.<sup>51</sup> In einem Gymnasium in Bayern wurde eine jahrhundertealte historische Darstellung Mohammeds im Zusammenhang einer Schülerarbeit nach Drohungen von Muslimen von der Homepage der Schule entfernt.<sup>52</sup> Islam-Forscher in Deutschland wie Christoph Luxemberg (Pseudonym) publizieren anonym aus Angst vor islamistischer Gewalt. Schulbuchmacher durchforsten ihre bereits publizierten Werke ängstlich oder prüfend nach abgedruckten Darstellungen Mohammeds. Voltaires „Mohammed“ [ein allgemein religionskritisches Theaterstück, das scharfe Angriffe auf den Islam und gegen Mohammed enthält] kann heute in Frankreich unmöglich gespielt werden – weil es wieder so aktuell geworden ist.<sup>53</sup> Die Ko-Produzentin von Theo van Goghs umstrittenen Film Ayan Hirsi Ali muss ihren neuen Film in den Niederlanden in völliger Anonymität aller Beteiligten drehen.<sup>54</sup> Die bekannte türkischstämmige liberal-feministische Rechtsanwältin Seyran Anteh hat in Berlin ihre Anwaltspraxis geschlossen, weil ihr Leben durch islamische Extremisten bedroht wird,<sup>55</sup> und die Bedrohung setzt sich fort. Die Terroristen, welche im August 2006 versuchten, zwei Vorortzüge im Rheinland in die Luft zu sprengen, gaben an, dass die Karikaturen das auslösende Motiv für ihre Tat gewesen seien.<sup>56</sup> Serien von Tagungen gab es, Serien von Artikeln in der Presse, Spitzenpolitiker in vielen Ländern fanden sich gezwungen, gewundene Erklärungen abzugeben. Die politische Landschaft veränderte sich. Das Misstrauen gegen den Islam und die Vorbehalte sind im Westen gewachsen, die Kluft hat sich vergrößert, obwohl die muslimischen Organisationen in den europäischen Staaten unisono die Gewalt scharf verurteilten. Eine dänische muslimische Splittergruppe hat gezeigt, wie sehr in einem Land mit äußeren Mächten zu rechnen ist, wenn kleine Gruppen geeignete Hebel für deren Mobilisierung finden.

Aber auch eine Gegenbewegung ist festzustellen. Nach dem Vorbild der „Progressive British Muslims“ gründete der muslimische dänische Parlamentsabgeordnete Naser Khader ein Netzwerk dänischer Muslime, um dem Einfluss des politischen Fundamentalismus in seinem Land zu begegnen.<sup>57</sup> Deutsche muslimische Organisationen rückten in der Verteidigung ihrer Interessen, aber auch in der entschiedenen Abwehr extremistischer Gewalt näher zusammen. Der britische Spitzenverband der Muslime solidarisierte sich ohne Vorbehalt mit seinem Staat.

### **Fragen nach Abflauen des Konflikts**

Viele Fragen stellen sich, nachdem der Streit über andere Konflikte in den Hintergrund getreten ist. Hat sich der Graben zwischen den demokratischen Staaten des Westens und den islamischen, in denen weltliche oder geistliche Politiker autokratisch herrschen, vertieft, wie Libération in Paris fragt? Ist plötzlich der Kampf der Kulturen im Westen angekommen, wie die Zeitungen Welt am Sonntag oder die Frankfurter Allgemeine Zeitung schreiben?<sup>58</sup> War es nicht eigentlich vielmehr ein Stellvertreterkonflikt um die Meinungsführerschaft zwischen radikalen militanten und gemäßigten Muslimen innerhalb der islamischen Welt, wie der singapurische Minister George Yeo

---

<sup>51</sup> isk.: Karneval ohne Mohammed, FAZ 15.2.2006, S. 9.

<sup>52</sup> Wolfgang Günter Lerch: Zeichnung, Fernsehen, Video. Der Prophet Mohammed und das Bilderverbot im Islam, FAZ 4.1.2006, S.8.

<sup>53</sup> Jürg Altwegg: Voltaire, hilf!, FAZ 3.2.2006, S. 38.

<sup>54</sup> Der Spiegel 6/2006, S.97.

<sup>55</sup> dpa: Türkische Anwältin gibt aus Angst Beruf auf, FAZ 5.9.2006.

<sup>56</sup> F.A.Z.: Kofferbomben gegen Karikaturen. BKA-Chef Ziercke: Veröffentlichung Hauptmotiv der Attentäter, FAZ 4.9.22006, S. 4.

<sup>57</sup> Robert von Lucius: Mr. Islam, FAZ 8.2.2006, S. 10.

<sup>58</sup> NN: Der Kampf der Kulturen bricht offen aus, Welt am Sonntag 5.2.2006, S. 3; K.F.: Zusammenprall, FAZ 4.2.2006, S.1 (Leitkommentar).



analysiert?<sup>59</sup> Brauchen wir wirklich Regeln für den Umgang der Presse mit den Religionen, wie der türkische Ministerpräsident fordert?<sup>60</sup> Darf ein instrumentalisierter fanatisierter Mob in Karatschi, Beirut oder Teheran die Regeln einer dänischen Zeitung bestimmen wollen, fragt Gazeta Wyborcza ablehnend.<sup>61</sup> Muss sich eine Regierung in einem Land mit Pressefreiheit für eine Veröffentlichung einer privaten Zeitung entschuldigen, kann sie es überhaupt? Wird der Umfang des Forschens, Lehrens und Lernens über den Islam ab jetzt außerhalb Europas bestimmt?

### **Ein Fazit für die politische Bildung aus der Presse**

Jyllands Posten Chefredakteur Carsten Juste klagt, der Westen hätte den Kampf um die Meinungsfreiheit verloren. In der nächsten Generation würde niemand mehr es wagen, Mohammed zu karikieren. Diktatorische Staaten würden von nun an beeinflussen, was in dänischen Zeitungen geschrieben wird.<sup>62</sup>

Der gerade verstorbene renommierte Dichter und Satiriker Robert Gernhardt stellte auf die Frage, ob „die radikalen Muslime mit ihrem Bilderverbot ... auch bei uns gesiegt [hätten, fest:] Sie haben durch Einschüchterung die westlichen Medien zur Aufgabe eines Grundprinzips bei der Meinungsbildung gebracht, das da lautet: Zuerst mal schauen, was da los ist, und dann eine Meinung bilden. Und nicht umgekehrt: Eine Meinung haben und nicht hinschauen, weil diese Meinung ja gestört werden könnte ... die Muslime hatten von vornherein eine Meinung zu etwas, das sie nicht gesehen hatten.“<sup>63</sup>

Richard Herzinger schreibt in der Welt am Sonntag dazu: „... in den europäischen Medien [wird] ein Effekt der Einschüchterung zurückbleiben. Journalisten und Politiker werden noch vorsichtiger sein, wenn es darum geht, kritikwürdige Tendenzen in muslimischen Gesellschaften und Gemeinden aufzugreifen. So gelingt es selbst ernannten islamischen Führern und Funktionären, sich Stück für Stück die Deutungshoheit über die Angelegenheiten 'der Muslime' zu erobern ... Es handelt sich dabei um den massiven Versuch, Demokratien zur Aufgabe ihrer wesentlichen Rechts- und Zivilisationsgrundsätze zu zwingen. Würden wir uns in diesem Punkt nachgiebig zeigen, wäre der Kern unserer Freiheit beschädigt.“<sup>64</sup>

Christian Geyer sagt: „Letztlich steht in dem ... Konflikt eine kulturelle Errungenschaft auf dem Spiel, die sich der Westen im Interesse des Friedens von keiner politischen oder wirtschaftlichen Macht wieder abhandeln lassen kann: die mühsam erworbene, gegen dogmatische und totalitäre Ansprüche aller Art durchgesetzte Differenzierung von Innen- und Außenperspektive. Die Lektion, die das Christentum gelernt hat und der Islam in weiten Teilen noch vor sich hat, lautet: Zu jedem legitimen Selbstverständnis gibt es eine legitime Außenperspektive, die diesem Selbstverständnis zuwiderlaufen darf. Erst wenn diese Lektion begriffen ist, werden Karikaturen unterbleiben, die Mohammed mit einer brennenden Lunte am Turban zeigen. ... [Solange Muslime Gewalt religiös rechtfertigen], sind es die Gläubigen selbst, die die Karikatur ihres Glaubens ins Recht setzen. Die Schwierigkeiten von Muslimen mit kritischen bis satirischen Darstellungen des Propheten oder religiöser Inhalte im Westen hängen mit ihrem ungebrochenen sakralen Weltverständnis zusammen, das

<sup>59</sup> Klaus-Dieter Frankenberger: Unter Verschluss halten, FAZ 8.3.2006, S. 8.

<sup>60</sup> dpa: Verbrechen Islamfeindlichkeit, FAZ 29.6.2006.

<sup>61</sup> dpa: Dänemarks Imame wollen verhandeln, Hamburger Abendblatt 7.2.2006, S. 4.

<sup>62</sup> Robert von Lucius: Wir haben den Kampf verloren, FAZ 7.2.2006, S. 40.

<sup>63</sup> Die Islamisten haben die Medien eingeschüchtert. Gespräch mit dem Dichter und Satiriker Robert Gernhardt zum Karikaturenstreit, FAZ 6.3.2006, S. 42.

<sup>64</sup> Richard Herzinger: Kulturkrieg gegen den Westen, Welt am Sonntag 5.2.2006, Forum S.13; vgl. auch: Wir haben eine Schere im Kopf. Olaf Metzel zeigt in der Produzentengalerie die Skulptur einer nackten jungen Frau mit Kopftuch. Ein Gespräch mit dem Bildhauer über Meinungsfreiheit und vorausseilenden Gehorsam, Welt am Sonntag 26.3.2006, S. 74.

nicht akzeptieren kann, dass gläubige wie ungläubige Menschen in der säkularen Gesellschaft einen gleichberechtigten Diskurs in Anspruch nehmen, der theoretisch vor nichts, auch dem Heiligsten nicht, halt macht; dass allein der gute Geschmack eine Grenze setzt oder dass man gegebenenfalls vor Gericht gehen kann.“<sup>65</sup>

In einem Leitkommentar der FAZ heißt es: „Die islamische Welt hat, im Unterschied zu den Europäern, die Grundlagen ihrer Kultur niemals im Sinne einer Fundamentalkritik durchforstet. Dies ist, zugegeben, ein schwieriger Prozess, der vor Zweifel und Skepsis nicht zurückschrecken darf, allerdings auch befreiend wirken kann – für Gläubige wie Nichtgläubige. Schon seit vielen Jahren flüchten kritische Muslime nach Europa, um hier frei von Bedrohung forschen, denken oder dichten zu können. Auch um ihretwillen müssen die Europäer standhaft bleiben.“<sup>66</sup>

Die Gesamtsituation hat sich nachhaltig verändert. Hans-Ulrich Jörges kommt in seiner Analyse zu dem Schluss, dass der Karikaturenstreit die Gegensätze zum Islam insgesamt und auch zu den Muslimen in Deutschland scharf bewusst gemacht und vertieft habe,<sup>67</sup> und der einstige Vordenker multikultureller Gesellschaftskonzepte Daniel Cohn-Bendit stellt resigniert fest: „Huntington hat gewonnen.“<sup>68</sup>

Einerseits ist die europäische Reaktion zweifellos ein Sieg der orthodoxen oder radikalen Kräfte im Islam. Symptomatisch ist der folgende Vorgang: Ich erhielt einen besorgten Anruf eines Redakteurs, ob wir in einer Publikation auch Mohammed-Bilder abgedruckt hätten, meine Kollegin sah ihre Materialien für eine Neuauflage danach sorgsam durch, ein anderer Kollege verzichtete von vornherein bewusst auf jede Darstellung Mohammeds, auch einer künstlerischen aus einem anderen, nicht muslimischen Kulturkreis.

Andererseits gab es von deutschen Muslimen keinerlei Reaktion auf die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Materialien zum Islam, in denen sehr wohl Darstellungen Mohammeds aus islamischen Quellen abgedruckt sind. Die europäischen Muslim-Organisationen reagierten durchweg besonnen und im Rahmen ihrer jeweiligen nationalen Rechtsordnung. Ich selbst sehe daher den Konflikt nicht so resignierend, weil die großen europäischen Muslim-Verbände gesehen haben, wie leicht sie von außen zu manipulieren sind und wie leicht sie zu Geiseln von Interessen werden können, die nicht die ihren sind. Die Besinnung auf sich selbst und der Prozess der Abkoppelung von iranischer oder saudischer, weniger allerdings bisher von türkischer Beeinflussung oder sogar Steuerung ist m. E. durch den Konflikt vorangekommen.

Ich denke, dass europäische Wissenschaftler und Medien gelernt haben, sehr fest zu sein in ihrem Beharren auf Meinungsfreiheit auch für die Kritiker religiöser Inhalte, solange diese die Beschränkungen der Gesetze achten, und dass kritische Forschung ihren Platz haben muss in unseren Universitäten, Instituten und den Medien. Die Vertreter von Bildung und Unterricht werden darauf zu achten haben, dass unsere Schülerinnen und Schüler allen Religionen aufgeschlossen und tolerant begegnen, dass sie aber keine Tabus akzeptieren.

---

<sup>65</sup>Christian Geyer: Karikatur. Der Westen darf sich religiösem Druck nicht beugen, FAZ 2.2.2006, S. 37; zum philosophischen Hintergrund der Moderne in Europa und der Vormoderne im Orient vgl. Wolfgang Günter Lerch: Gleichzeitig, ungleichzeitig, FAZ 6.2.2006, S. 1.

<sup>66</sup>wgl: Propheten-Protteste, FAZ 3.2.2006, S.1.

<sup>67</sup>Hans-Ulrich Jörges: Nach Mohammed. Der islamische Aufstand gegen die Verhöhnung des Propheten – die deutsche Sicht auf die Welt – und auf die Muslime in Deutschland, Stern 7/2006, S.60.

<sup>68</sup>Christoph Ehrhardt: Harte Hand. Eine Tagung zu Islamismus und Journalismus, FAZ 6.2.2006, S.38.

## **Heinrich Freiherr v. Hoyningen-Huene: Briefe aus dem Feldzug in Frankreich, Mai bis Juni 1940**

Im goldenen Mainz, 21.5.40, 8 Uhr früh  
Gut gefahren nach einer halben Flasche Chianti im italienischen Restaurant am Anhalter Bahnhof. Jetzt geht's weiter nach Koblenz - Belgien - England oder Paris? Hier noch ein Rundgang im Morgenglanz durch die goldene Stadt. Im Dom erhabene Ruhe, hohes, edles Gewölbe. Kniende Bettlerinnen. Unter dem Platanengang am Ufer Sonnenglast über dem breiten, blauen Rhein. Schiffe, Schleppkähne. Die Straßenbahn lustig und friedlich über die hohe Brücke hin. Der Schaffner sagte: „Ja, Flieger kommen schon, aber sie bleiben ganz hoch, weil gleich zu Anfang welche abgeschossen wurden. Bei Bischofsheim drüben einer, da saßen 4 Engländer drin.“ Das sagte mir auch ein Offizier: „Sie wagen nicht herunterzukommen wie unsere, darum gehen die Bomben vorbei und treffen zivile Ziele.“ Das wird alles registriert und später aufgerechnet. [...]

Juru am Rhein, 21.5.40

Lieber Franz!

Einen Rasttag mußte ich einlegen - durfte von Koblenz heute nicht weiter. Morgen geht es nach Luxemburg. Besser konnte ich den Tag nicht zubringen als bei den Verwandten von der preußischen Soldatenlinie über dem Familienarchiv in Boppard.

In der Bahn Koblenz-Trier, 22.5.40

Tante schickt Dir Familienbücher, die sie mir geschenkt hat. [Le]ge sie zu meiner Familiensammlung. So herztärend war es zu lesen in den Briefen und Tagebüchern der Huen's, die 1815, 1870/71 und 1914/18 in Frankreich dabeigewesen sind. Ein lustiges, sprudelndes Tagebuch des 1914 Kommandierenden Generals, der 1870/71 als quickflotter Fahnenjunker mitmachte. Las bis 2 Uhr nachts. Er holte sich das Eiserne Kreuz und den Degen. Das Eiserne Kreuz von Wilhelm Huene, der später den Ehrenbreitstein baute, wird im Familienarchiv aufbewahrt. Er war in den Feldzügen gegen Napoleon Leutnant und wurde auch später General. Sein Tagebuch von 1813/15 geht auch zu Dir. [...] Eben am Bahnhof ein langer Zug, lauter schöne, blaue, neue Geschütze.

Luxemburg, 23. 5. 40

Liebste Frau –

Habe hier 50 Mann von meinen Leuten getroffen. Nicht weit vom Bahnhof in einem Neubau die Frontsammelstelle. Toller Betrieb. Davor ein leerer Bahnplatz mit grünem Rasen. Darauf warten an 800 Soldaten - stehend, sitzend, liegend. Wie ich durchgehe, ruft mich ein Stabsfeldwebel von meinem Bataillon an: „Herr Leutnant, Herr Leutnant! Wir sind hier!“ Gleich scharen sich die anderen herzu. „Nanu,“ sage ich, „wo kommt Ihr denn her?“ „Alles Urlauber, Herr Leutnant, wir wollen nach vorn zur Division!“ „Wissen Herr Leutnant, wo die Division steckt?“ „Herr Leutnant,“ sagt einer, „ich habe 3 Tage auf meiner Gasmaske gesessen und wußte nicht, wohin!“ „Mensch,“ sage ich, „machen Sie erst mal kehrt, daß ich sehen kann, ob das wahr ist.“ Dann habe ich erfahren, wo die 96ste heute abend ihren Rastraum hat. Die Richtung ist England. Gestern nachmittag und nacht herrlich verlebt bei Vetter Franz Huene in seinem schönen Schloß vor der Stadt. [...] Meinen Leuten hier in Luxemburg habe ich wenigstens endlich ein gutes Nachtquartier besorgt, in einem sauberen neuen Pavillon des Luxemburger Rundfunks, mitten in den Parkanlagen auf dem alten Glacis der Bundesfestung. Da können sie auf frischem Stroh einmal schlafen und sich auch waschen.

[...] Vetter Franz hat eine große Terrasse mit hohen Bäumen. Von dort kann man in ein tiefes Tal und – wieder den Hang hinauf – eine Straße sehen, auf der die deutschen Kolonnen einmarschiert sind. Grad als sie die ersten sahen, kamen zwei englische Flieger, um die Kolonne mit Bomben zu belegen. Aber die Abwehr war gut. Sofort waren die MG heraus, einer wurde abgeschossen und stürzte, wie im Kino. Der andere drehte ab. Ungehemmt marschierte die Kolonne weiter.

24. 5. 40

Wie wir so die große Vormarschstraße entlangfahren, erreichten wir schließlich die langen Marschkolonnen der Division. Wir fuhren links vorbei an den marschierenden Truppen. Noch bildeten wir eine Einheit für uns, aber mächtig angezogen von der magnetischen Kraft unserer vorwärts drängenden Kameraden. Wir fuhren wie Zivilisten im Omnibus, die da unten schritten nun schon Tage um Tage auf dem harten Pflaster, sie sahen schon braun gebrannt und luftgehärtet aus. Sie standen schon im Kriege, wir kamen vom Urlaub. Jeder drängte danach, möglichst bald im großen Strom der Kameraden aufzugehen.

Bei der Artillerie, bei den Pionieren, bei den Marschgruppen der Infanterie-Regimenter - immer wieder rief einer aus im Wagen: „Halt, da ist ja meine Kompanie!“ und raus war er aus dem Omnibus, so rasch es irgend ging. Unter stürmischen Begrüßungen verschwanden so meine Männer in der geschlossenen Masse ihrer Kameraden.

Ich stieß bis zum Divisionsquartier vor, erfuhr dort den Rastort meines Bataillons (das Dorf Blascheid) und erreichte ihn schließlich schon bei Dunkelheit. Der Kommandeur stand an der Weggabel bei einem Dorfeingang und beaufsichtigte das Abrollen der Gefechtsfahrzeuge in ihre Quartiere. Ein Teil der Offiziere fand sich in einer kleinen Dorfschenke zum frugalen Abendbrot. Ich kampierte meine erste Nacht auf einem schmalen Sofa bei den Bataillonsärzten.

Alle sind wohlauf und munter nach 300 km Marsch. [...]

Sonntagabend, 25.5. Belgien, in den Ardennen b. Neufchâteau

Liebe Eltern -

wohlauf und munter. Lange Märsche. Heute 45 km. Guter Geist und Stimmung. Heute mittag, im grauen Regen bei Neuenburg, 2.000 französische Gefangene an uns vorbei. Alle Farben und Sorten. Ein trauriger Anblick. Die zerschlagenen Heerhaufen des Feindes. Morgen Sedan-Erinnerungen an die Kapitulation Napoleons III. Jetzt dunkelt es über dem Zeltlager. Zum ersten Mal Biwak.

Viel Liebe Euch. Euer Heinrich.

26.5.

Gestern wieder tüchtiger Marsch von 7 früh bis 17 Uhr. An der belgischen Grenze bei Martelingen gesprengte Brücken, zerschossene Häuser. Stacheldraht, Gräben an der Straße. Deutlich sichtbar, wo die Panzerwagen vorgegangen sind, um den Ort zu nehmen, quer über Hecken und Mauern, von allen Seiten den Hang hinunter. Straßensperren umgangen, jetzt weggeräumt. Balkenpalisaden mit Erde gefüllt oder Schienen in die Erde zementiert. Gesprengte Brücken sind alle durch Notbrücken ersetzt. Alleebäume sind leider oft innen, an der Straßenseite angesägt. Sie sollten dann rasch als Sperren gefällt werden. Dazu ist es aber nicht mehr gekommen. Nun müssen sie eingehen und werden nur den Kriegssommer noch sehen. Ein belgischer Panzerwagen lag rechts der Straße zwischen Bäumen, ausgebrannt. Ein Haus, in dessen Bodenfenster offenbar ein MG-Nest gesessen hatte, zeigt nun ein Riesenloch, Volltreffer, mitten im Giebel. Auf der Höhe ein abgestürzter deutscher Flieger - Messerschmitt. Marke, Type,

Nummer am Propeller noch zu lesen. Das übrige ein leeres Gerippe - eine verbrannte Gasmaske dabei.

[...] Nach dem Mittag an der Feldküche schlief ich 10 Minuten im Schatten einer Hecke. Den Hühnerdreck mußte ich erst wegfegen. Einen Holzklotz unter den Kopf, Feldmütze als Kissen, Leibriemen aufs linke Ohr gegen den Lärm. Mein alter Pferdeburtsche Garrels weckte mich aus tiefem Traum zum Fertigmachen.

Der Marsch war heiß in der Sonne. Aber wo Brunnen und Quellen an der Straße waren, standen die Einwohner mit Wassereimern. Jeder schöpfte im Vorbeigehen. In Luxemburg war die Bevölkerung sehr freundlich. In Belgien viel geflohen: leere Häuser, verlassenes Vieh auf den Weiden.

Das Quartier war köstlich im kleinen Dorf Marbay. Die Männer auf Tennen und Böden. Ich hatte ein schönes Bett und Zimmer bei einem vereinsamten 75jährigen Bauern, M. Léonard. 7 Kinder fort, 2 Söhne im Kriege, Frau tot, er allein. Er war sehr offen und freundlich, fragte, wie es jetzt stünde in der Welt. Die Einwohner haben weder Post noch Zeitung noch Funk. „Oui, oui“, sagte er, „die Engländer sind an allem schuld. Die wollen immer alles haben. Vor 40 Jahren, zu meiner Zeit, da haben sie den Burenkrieg gemacht, um die Goldminen zu kriegen.“ Ich verschaffte ihm Absatz und einen guten Preis für 150 Eier, die er in einem Korbe aufgesammelt hatte. Seine alte Nachbarin machte mir [...] Rührei, es gab Milch dazu und Knäckebrot, das wir jetzt bekommen, weil es leichter ist für den Nachschub. Seinen ganzen Vorrat an eingetrockneten Winteräpfeln kaufte ich ihm ab.

[...]

Sonntagabend, 26.5.40

Heut sind wir schon im richtigen Kriegsgelände marschiert. Ungezählte Kolonnen Nachschub hin und her an uns vorbei. Viel von der Bevölkerung ist leider geflohen. In Neufchâteau von 4.500 nur 550 noch. Viele Häuser offen, in der überstürzten Flucht zerwühlt, dann von flüchtenden Truppen geplündert und verwohnt. Vor Neufchâteau im grauen Morgen bei Nieselregen ein großes, wildes Heerlager von vielen tausend Gefangenen, in Haufen zu Hundert, um schwelende Feuer gedrängt, von wenigen Soldaten bewacht. Als wir zum Mittag antraten, kamen 2 000 weitere vorbei - zerlumpte Hilfsvölker in allen Farben. In Pantoffeln, Sandalen, Lederfutter auf dem Kopf. Einige hatten Stroh- oder Damenhüte auf. Hier und da schoben welche ihr Gepäck, gestohlene Decken, Kissen, Säcke und allerlei Plunder in Kinderwagen, auf Karren, auf Rädern. Einer hatte eine Fuchsboa um. [...] Hoch in den Ardennen. Morgen sind wir da, wo Napoleon III. kapitulierte. Es wird dunkel. Gute Nacht, mein Lieb. Jedem Kindlein ein Kuß. Innige Liebe. Dein H.

Vor Corbion in den Ardennen, 27.5.40

[...] 10.30 Uhr. Wir rasten in der Mittagshitze an der Maas. Als wir neulich am ersten deutschen Soldatengrab vorbeikamen, blieben wir einen halben Augenblick stille stehen. Heute schauen wir nur kurz hin. „Deutsche?“

Als wir hoch im Ardennenwald die französische Grenze überschritten, rief die Kompanie gell und jubelnd ihren Schlachtruf „Feuer! Feuer! Feuer!“ durcheinander. Es war nur eine Tafel an einem weißen eisernen Pfahl, sonst nichts. Nur Wald herum. Dann kamen zerschossene Fahrzeuge, Kräder. Wüste, niedergestampfte und versengte Bahnen, wo die Panzer durch das Dickicht des Waldes gestoßen sind. Tote Pferde, zerschossene Fahrzeuge, Matratzen, Decken, zerbrochene Stühle an der Straße. Dann und wann Riesensprengungen von Brücken und in der Straße. Mitten im Walde, mit Schußrichtung auf die Vormarschstraße, ein französisches Zollhaus, als Bunker ausgebaut. Davor ein Krater, haustief mit steilen Wänden. Der war wohl als Panzerfalle gedacht. Die vorwärts rollenden Kolonnen hatten sich rechts und links davon ihren Weg gebahnt. Der Bunker

wer zerschossen und gesprengt. Nach langem Marsch traten wir aus dem großen, unheimlichen Totenwalde: Da bot sich uns ein gewaltiger Höhenblick über das berühmte Schlachtfeld von Sedan im Nebelglanz der schwülen Mittagssonne.

Bei Sedan auf der Höhe  
steht ein Pionier auf Wacht  
neben seinem Kameraden,  
den die Feindeskugel tödlich traf.

Ich wollte es anstimmen; die Männer waren zu müde. Sentimental ist der Soldat nur abends.

Donchery, 27.5.40

Sedan mußten wir leider nördlich umgehen. [...] In Donchery, in einem kleinen Gasthaus, war die erste Begegnung von Bismarck und Napoleon III. zur Kapitulation. Jetzt ist es ein häßliches, kleines Industriedorf. Bahnhof und Fabriken kräftig zerschossen. Dann kam ein langer Marsch auf harter, heißer, staubiger Chaussee. Eine Kolonne nach der anderen an uns vorbei, nach vorn und zurück, frische Munition zu holen. Viele neue Bunker rechts und links - der Nordflügel der Maginotlinie. In den Feldern und Wiesen breite Zickzackbänder von Stacheldraht. Der Kampf ist nur die Straße vorangerollt. Das Land selbst ist unberührt. Äcker und Wiesen frisch wie im Frieden, viele Bunker, auch die auf den Höhen, unberührt. An der Vormarschstraße aber hat es eingeschlagen. Die Schießscharten der Bunker zur Straßenverteidigung, ganz neue Dinger, zerschlagen wie Glas, die Eisenstäbe im Beton - verbogen wie Weidenruten. Die Häuserfronten an der Straße zerschrammt und zerkratzt von den scharfen Einschlägen der Pak [= Panzerabwehrkanone].

[...]

Signy l'Abbaye, 28.5.40, 18.00 Uhr

Rast am Wege im Regen. Die Division ist heute 14 Tage auf dem Marsch, über 500 km. Heute durch hartes Kampfgebiet. Hier und da am Wege ein frisches Grab mit eiligem Kreuz, darauf Panzerkappe oder Stahlhelm. Wir rasteten mittags vor einem zerschossenen Ort - Thin-le-Moutier - am Grabe von Leutnant Arnold, dem Stiefsohn von Franz von Rosenberg. Er war Fahnenjunker bei dem IR 48 [= Infanterieregiment 48], als ich dort Gefreiter war. Unter einem Apfelbaum in einer Obstwiese ist er beigesetzt. Ich ging durchs zerschossene und verwüstete Schloßchen am Dorfeingang. Alles leer, alles auf, in Trümmern. Durch die Parktür, den Wiesenhang hinunter, sah ich eine dichte Doppelreihe eingegrabener Bahnschienen. Das sollte ein Panzerhindernis sein, im Park versteckt. Die Panzer waren einfach die Straße entlang gefahren. Das Haus schien völlig unbewohnt. Es war sterbensstill. Da stieß ich in der Küche auf drei alte Frauen: eine krank, auf einer Matratze liegend, eine 84 Jahre alt, gebrechlich im Lehnstuhl, eine allein noch auf den Beinen, am Herd. Als die französischen Gendarmen die Bevölkerung forttrieben, so erzählte sie, konnten sie nicht mit. Die Kranke wurde so von ihrem Manne getrennt.

Irgendwie fanden sie sich hierher, wurden mitgenommen. Nun halten sie zusammen und leben von dem, was unsere Soldaten im Vorüberziehen ihnen geben. Sie hoffen auf baldiges Ende, freuen sich, als ich ihnen sagte, Belgien habe kapituliert, jetzt könne es nicht lange dauern. Wir ließen ihnen einen Vorrat Essen. In aller Eile, beim Antreten, wurde ihnen der Rest aus der Feldküche in einen Eimer geschüttet. Zwei Männern, den einzigen Zivilisten, die wir sahen, sagte ich, sie sollten sich um die Alten kümmern. Sonst alles leer, wüst, zerschossen, verbrannt. [...] Alle Stühle, Sessel, Bänke, Sofas, Tische, Kisten, Nähmaschinen und Matratzen sind aus den Häusern herausgezerrt und stehen an der staubigen Straße entlang. [...] Behrens, der mein Nachfolger als Bataillons-Adjutant ist, hatte heute eine traurige Begegnung. Er ging in ein Haus hinein, das anscheinend bewohnt war, Wasser zu holen. Es trat ihm ein trauriger alter Mann

entgegen. Behrens bat um Wasser und, da alles so öde aussah, fragte er nach der Frau, ob der Mann hier ganz allein sei. Da traten dem Alten die Tränen in die Augen. „Madame kaputt“, sagte er wehmütig. Sie waren zusammen aus dem Hause getreten, als der Kampf um das Dorf am härtesten wütete. Da hatte eine Fliegerbombe seine Frau auf dem Felde vor dem Hause getötet. Er hatte sie selbst begraben.

Dorf Boncourt, abends, 22 Uhr im Quartier

Hier ist die Bevölkerung einfach geflohen. 14 Menschen, alte Leute, Frauen und Kinder sind noch da, dankbar für die gute Behandlung, froh zu Hause zu sein. Sie leben von dem, was wir ihnen geben. Die anderen alle geflohen gen Soissons. Wir liegen in den leeren Häusern. Hier und da gelingt es noch, einen Liter Milch oder ein paar Eier zu kaufen: Das herrenlose Federvieh wandert jetzt zur Ergänzung in unsere Feldküche. Sobald „Weggetreten“ befohlen ist, hört man die schrillen Todesschreie der Hühner hinter den Hofmauern. Auch manches verlassene Schwein muß daran glauben. Das Bataillon hat ein Faß Rotwein beschafft, das erquickt abends die müden Glieder und erfrischt die ermatteten Lebensgeister. Die Stimmung bei der Bevölkerung ist einmütig: Möchte es nur bald vorüber sein! Auf die Engländer sind alle wütend: „Les capitalistes et les Anglais nous ont tirés dans la guerre. C'est un malheur pour la France.“

In den Gefangenenlagern werden die wenigen Engländer von den Franzosen verprügelt oder totgeschlagen. Heute kamen drei Soldaten an uns vorbeigeradelt auf dem Wege zu ihrer Division. Sie hatte in der letzten Woche ein großes Gefangenenlager bewacht. Da hatten die Franzosen in einer Nacht drei mitgefangene Engländer umgebracht. Die meisten Leute, wenn man von den Engländern spricht, machen eine kurze Geste mit dem Zeigefinger unterm Kinn vorbei. „Où sont les Tommies?“, fragte ich die gefangenen Franzosen, die neulich ans uns vorüberzogen. „Les Tommies? Ah!“ sagten sie und machten eine vage Handbewegung durch die Luft.

Alle scheinen erleichtert, daß Belgien kapituliert hat, daß die Armeen im Norden eingeschlossen sind und daß es nun nicht mehr lange dauern kann. Panzer und Luftwaffe müssen hier sehr durchgreifend gewirkt haben. Verluste hat es auch gegeben: In einer ganz zerschossenen größeren Ortschaft lagen am Ehrenmal für die Gefallenen des Weltkrieges elf Angehörige einer Infanterie-Kompanie begraben. Das Ehrenmal selbst war auch mehrfach getroffen. Hier, an der Straßenkreuzung, waren sie im Kampfe gefallen. Im letzten Dorf mußten 7 Zivilpersonen ihr Leben lassen.

Hier ist wieder alles heil. Ein großes, weißes französisches Dorf im Kalklande. Die Franzosen zogen sich zurück, drei Tage darauf folgten die deutschen Truppen im Gros. Unten in den Gemüsegärten und Obststücken zwischen den Hecken am Bach sieht man noch die Biwakstellen der französischen Truppen: Pferdemit, zerlegenes Stroh, geworfene Uniformstücke und Gerät.

Jetzt wird es dunkel. Ich sitze in der Haustür, um das letzte Licht zu fassen. Die Dorfstraße auf und ab schreitet unser Posten im Stahlhelm, das Gewehr umgehängt. [...] Wann und wo werden wir eingesetzt? Bis jetzt haben wir erst einen französischen Aufklärer gesehen. Weiter geht es morgen 6.30 nach Nordwesten. [...]

Berlancourt, 1. 6. 40

Liebe Eltern –

Die große Schlacht im Norden ist beendet. Wir ruhen hier nach langem Marsch und stärken uns für den letzten Stoß. Wirklich dahin, wo ich 1926 war, wo die Urgroßväter 1815 waren. Hier haben wir auf dem ganzen Marsch nur 2 französische Flugzeuge gesehen, fern hört man ab und zu den Donner der Artillerie. Man rechnet mit dem Zusammenbruch Frankreichs, wenn wir zum Stoß ansetzen. Macht Euch also keine Sorgen.

Viel Liebe

Euer Heinrich

Am gleichen Tage nach Hause:

Meine Lieben –

Wohlauf. Weiter Ruhe im schönen Biwak. Man ißt, schläft, ruht und ich schreibe, soviel Zeit bleibt, für Euch, etwas Besonderes für die Kinder.

Die Schläge der Wehrmacht sitzen. Wir rechnen mit dem baldigen Zusammenbruch Frankreichs. Bald, nach guter Kräftigung, hoffe ich, marschieren wir auf Paris. Das soll das letzte sein. Wir sind guter Dinge bei Hammelbraten, Rotwein und Rhabarbersuppe. Für die Jungs habe ich ein französisches Bajonett im Koffer, welches ich im Acker steckend fand.

Viel Liebe Euch allen

Nachmittags: Melder vom Bataillon mit Feldpostkarte:

II/283 1.6.40

An 6. Kompanie.

Lt. v. Huene meldet sich am 2.6.40

morgens 8.00 Uhr beim Herrn Divisions Kdr.

Div. Stabsquartier: Saint Gobert.

1.6.40, nachmittags

Geliebte Frau -

Nun ist unerwartet und für mich zu früh meine Vermutung doch wahr geworden: Morgen, Sonntag früh 8 Uhr, muß ich mich beim Div. Kdr. melden. Mitten aus dem lustigen Lagerleben dieser schönen Ruhetage reißt mich das heraus, in Erwartung des schönen Vormarsches, den wir jetzt taglich erhoffen. [...]

Gobert, 2.6.40

Liebste Frau –

Unterm Gefechtsfahrzeug, wo ich auf einer Strohschütte, den Kopf auf einem Habersack, geschlafen, mußte ich heute heraus, um mich zur Meldung beim Divisions Kdr. fertigzumachen. Auf einem Stuhl im tafrischen Grase rasierte ich mich, während alles noch schlief. Dann ging's mit Krad durch die singende Morgenlandschaft. Der Kommandeur saß im großen hellen Saal der Mairie, der als Kasino hergerichtet ist, mit einigen Herren des Stabes beim Frühstück. „Lt. v. Huene, 6/IR 283, wie befohlen zur Stelle“. Ich wurde sehr freundlich aufgenommen. Nun ist alles schon geregelt. Neue Umwelt, neue Arbeit, neue Menschen, neues Quartier. In einem rauschenden blanken Mercedes holte ich meine Sachen ab und nahm eilig Abschied von den Kameraden. Mir war es in der Seele peinlich, da im Wagen einherzusausen, wo ich erst noch mit den braven Kameraden in Staub, Durst und Sonnenglut getippelt war.



Und doch bin ich nun sehr froh. Die Arbeit ist so interessant und wird noch interessanter werden, die Menschen so gescheit und angenehm. Mein Gebiet Nachrichten, Politik, Land und Leute. [...]

St. Gobert, Dienstag, den 4.6.40

Liebste Frau –

Schnell ein Gruß, wie jeden Tag. Gestern das erste Brieflein von Dir vom 29. – vom Regen. Von vorher noch nichts. Ich habe Dir jeden Tag, oft mehr, geschrieben. Ist alles da?

Hier ist es herrlich. So herzensfrische, gute, gescheite Menschen, so passendes Arbeitsfeld. Gegensätze: Sonnabend schlief ich im Schlafsack auf Stroh, den Kopf auf einem Hafersack, unter dem Gefechtsfahrzeug – jetzt sitze ich an MEINEM Tisch, in MEINEM Zimmer mit zwei Fenstern, Spiegel, Waschtisch, Kamin, Lehnstuhl und weißbezogenem Bett. Mit einem Teppich, ja Teppich. Amerika greift nicht ein. Kann praktisch nicht und kommt auch zu spät. – Franzosen sind schon kaputt. Sorge Dich nicht, es leiden nur vereinzelte Orte, wo harter Widerstand. Laon, St. Quentin unversehrt. Dieser Krieg viel weniger grausam als 1914-18. Um mich brauchst Du Dich gar nicht mehr zu sorgen. Für mich, Liebe, ist der Krieg als Feuerprobe leider schon zu Ende. Aber zu sehen und zu hören noch viel.

Ein französisches Bajonett und eine englische Leuchtpistole habe ich für die Jungens im Koffer.

Sieg Heil

St. Gobert, 5.6.40

Interessant ist meine Arbeit, famos die Kameraden. Nach dem Sieg hat der General uns alle nach Hannover eingeladen, mit Frauen. Gestern haben wir lang beim Wein gegessen an offenen Fenstern im großen Kasinosaal. Um 11.30 kam die Proklamation des Führers zum Abschluß der großen Schlacht im Norden, dann das Niederländische Dankgebet und das Deutschlandlied. Unaufhaltsam geht es jetzt weiter vor. Eine alte Welt versinkt. Sie war in ihren Ruinen noch schön und liebenswert. Das Echte, Reine, Ewige wird bleiben. Die Sonne wird weiter scheinen auf die Gärten von Oxford und Cambridge, auf die weißen Schlösser der Touraine und durch die bunten Fenster der ehrwürdigen Kathedralen. Geist, Wort und Kunst von echter Prägung bleiben bestehen. Was vergeht, ist die politische Herrschaft, ein System, das nicht mehr bluthaft lebendig war, ein System, das nicht bestehen kann und darf gegen unser Feuer, unsere Leistung, unseren Anspruch aus Not und Leiden der Jahrhunderte. Mit ehernen Schlägen bricht sich das deutsche Jahrhundert Bahn. Weit offen sind die Wege in die Zukunft. So groß tun die Tore sich auf durch unseren Sieg.

[...]

Vorges bei Laon, 8.6.40

Mir geht es weiter gut in jeder Beziehung, nur zum Schreiben komme ich leider weniger, da ich den ganzen Tag auf dem Posten sein muß, immer unter Menschen. Nun bin ich noch Kasino-Offizier geworden, d. h., ich muß den Hausherrn machen, für alles sorgen – jeden Tag in einem neuen Quartier. Bis 12 sitzen wir oft zusammen – der Kdr. tut das gern – früh 7-7.30 geht es mit dem Frühstück an. Dienst: Feindlage, Rundfunk, Zeitungen, Front und Heimat zur Weiterleitung an die Truppe. Dazwischen schreibe ich jetzt einen kurzen Aufsatz über das Durchmarschgebiet für die Truppe. Menschlich und in der Arbeit gestaltet sich meine neue Lage weiter gut. Dein kleines Schachspiel begleitet

mich immer. Es bietet uns angenehme Entspannung in den Pausen und erregt allgemeine Freude und Bewunderung.

Die Sonne Frankreichs wird jetzt immer heißer. Wir sind schon in der Kalkgegend. Der Staub auf den Straßen verwandelt uns im Nu in Müllergesellen. Herrlich war das Bad heute früh in einer Quellgrotte, kühl und schattig im Garten der Villa, in die wir für heute den Stab mit seinen Geschäftszimmern und einige Herren zum Schlafen gelegt haben.

Das Kasino und der größte Teil liegen in einem großen Château-artigen Landhaus, das einem reichen Pariser gehört. Mit antiken Gemälden und altem Mobiliar ist es ganz im kultivierten Geschmack der antiquarischen Periode eingerichtet.

Wir waren froh, das zu finden, denn alle Orte, Châteaux, Städtchen sind voller Truppen, alles ist in ständiger Bewegung. Der Zustand der Häuser nach so vielen eiligen Männern ohne Frauenliebe und -ordnungssinn recht erschreckend. Die Kirchen sind still und unversehrt. Hier in der Gegend herrliche Bauten aus der Spätromanik in weißem Kalkstein.

Auf dem Dorfplatz hier, vor unserem Hause, unter alten Riesenlinden, steht eine besonders schöne alte Basilika. Gestern spät abends trat ich noch hinein in den hohen, kühlen Raum. Da saß beim Schein einer Kerze in der Vierung ein Feldweibel vom Stabe am Harmonium und spielte fromme Weisen nach dem Gedächtnis und nach einem französischen Notenbuch. Trotz der Anstrengung des Tages hatte sich ein ganzer Kreis Soldaten herzugefunden. Einige waren zum Posten auf den Kirchturm gestiegen, um in die blaue Nacht hinauszuschauen. Da erschollen Rufe von draußen. Wir traten hinaus. Ein französischer Flieger kreiste über der Gegend. Mit dem blendend weißen Licht von Leuchtraketen, die er langsam mit Fallschirmen absinken ließ, erhellte er die nächtliche, stille Landschaft, in der das pulsende, drängende Leben der Truppenmassen unheimlich spürbar war. Wo er Kolonnen noch auf dem Marsch beobachtete, warf er Bomben ab. Aber unsere Jäger waren bald zur Stelle und verjagten ihn. [...]

[...]

Vaudesson, Sonntag, 9.6.40

So gern wollte ich [...] durch die Morgenfrühe ins grad besetzte Compiègne fahren, den Waffenstillstandswagen [aus dem Ersten Weltkrieg, H.S.] mit einer geballten Ladung in die Luft zu sprengen. Die strenge, preußische Korrektheit des Generals ließ das nicht zu: Es liegt nicht in unserem Gefechtsabschnitt!

[...]

Unterwegs, Donnerstag, 11.6.40, 15.00

Weiter geht der Vormarsch auf staubigen Landstraßen gen Paris. Es ist kaum ein Durchkommen. Immer wieder gibt's Halt. In drei Kolonnen geht es voran. Staubwolken um uns. Über uns endlich bedeckter Gewitterhimmel. Rechts bayerische, links preußische Flüche und Witze. Pferde und Menschen grau vom Kalkstaub. Die Pferde prusten. Mich packt das Bild, wenn der Wagen auf der Straße eingekleilt steht und rechts oder links, auf dem Acker, die Bataillone Infanterie vorüberziehen:

Alle tragen den Kopf hoch. Trotz Anstrengung und Müdigkeit von den tagelangen Märschen ein Siegesleuchten in den tiefen Augen. Gestern lang hin und her auf Quartiersuche. Endlich spät abends ruhige Stunde in der unversehrten wunderbaren Kirche von Braine und im Stiftsgarten, hinter dem Chor, frische Erbsen und Erdbeeren. Unter der riesigen Linde vor dem Hause des Kanonikus buntes Lager, wie im Wallenstein: verstaubte Infanteristen mit schäumenden Gläsern an einem frischen Faß Bier aus dem Keller des Stiftsherrn. Das zischt in den durstigen Kehlen und sie singen dazu. „Herr

Leutnant, hier noch ein Glas!" ruft einer, als ich vorbeikomme. „Das ist mehr als drei Mark wert!"

Vom Hauptportal des Domes hinunter führt die breite alte Hauptstraße, jetzt schwelend in Schutt und Trümmern. Eine Häuserreihe steht rot leuchtend in züngelnden Flammen unter der Mondsichel. Rings davor, im roten Flammenschein, auf Schutt, Geröll und schwarzverkohnten Balken unsere Soldaten. Zu Löschen hat keiner Anlaß, Gerät oder Lust. Sie weiden sich und ruhen aus bei dem Schauspiel des Elementes.

Nach der ständigen Anspannung aller Willenskräfte bis in den letzten Muskel ohne Ereignis, ohne Wirkung, ohne Schlag – ist dieser Anblick eine Entspannung.

[...]

11.6.40

Ein Versprengter meldet sich beim Major. Er ist wegen Hitzschlag in einem Lazarett zurückgeblieben. Jetzt hat er sich ein Rad besorgt und schlägt sich zu seiner Truppe nach vorn durch – 50 km am Tage im Staub und Gedränge der marschierenden Kolonnen, ohne Karte, ohne Essen, unrasiert, aber: VOR!

Die Häuser hier sind in scheußlichem Zustand. An den Türen mit Kreide die Aufschrift: „Français, respectez les habitations civiles. Ne prenez pas, ce qui vous est inutile.“ („Franzosen, achtet die Wohnungen der Zivilbevölkerung. Nehmt nicht, was für Euch unnützlich ist.“)

Sämtliche Küchen sind natürlich ausgeräumt, Vorräte, Flaschen geleert, Keller offen. Oft stehen Stühle unten in den Weinkellern, inmitten eines wüsten Kampfplatzes von leeren Flaschen und Fässern. Betten sind meist alle durcheinander: Gestelle hier, Matratzen dort, Kissen, Steppdecken, Pfühle und Stroh in wüsten Lagern. Dazwischen wieder leere Flaschen, zerbrochene Gläser, Handtücher, Wäsche, blaue und Khakimäntel.

Dörfchen Ronchères vor der Marne, 12.6.40

Den Kommandeur hält es nicht. Er möchte näher am Kampfgebiet sein, wo unsere Pioniere und die Artillerie wieder dabei sind, den Übergang über die Marne zu erzwingen. So liegen wir nun mit der kleinen Führungsabteilung, (General Vierow, der la Major Schipp von Branitz, der Adjutant Rittmeister von Bieberstein, der Ic Major Deutsch und ich mit Meldern) im winzigen Dörfchen Ronchères auf einer dürrtigen Höhe. Es regnet. Bis in die tiefe Nacht hinein rasseln die Kolonnen feindwärts, dem Kampf zu.

Ein alter Mann im Dorf sagte mir: „Als unsere Kolonnen durchzogen, da waren ihre Pferde so mager und klapperig [...] wie der Stock hier in meiner Hand. Aber Ihre Pferde – aah!"

Immer froh und frisch drauf. Viel Arbeit und Bewegung, ein Rad im großen Geschehen. Jede Stunde voll Sehen und Erleben. Sorgt Euch nicht um mich. Bisher gar keine Gefahr persönlich. So glatt geht alles, man schämt sich vor den Kameraden vorn, vor den Kämpfern von 1914/18. Immer nur Gefangene, verlassene Stellungen, rasch vor, vor, nach vorn. Selten einmal abends oder nachts ein feindlicher Flieger, sofort von unserer Flak gefaßt. Ich bin so froh dabeizusein und hoffe so, daß für uns große Einheit auch noch der Einsatz kommt und damit auch für mich wenigstens die Leistung, die den ganzen Mann fordert. Immer in Gedanken bei Euch

Heinrich

[...]

Im Tal bei Complizy, 14.6.40 früh

Ich schreibe im Frühnebel auf einem Grabstein vor einer verfallenen Kirche. Gestern haben wir bis 12 aufgesessen, da kam Reynauds verzweifelnder Appell an Roosevelt,

dann der Korpsbefehl zum weiteren Vormarsch. Um 3 wieder auf, im Dunkeln los, vorbei an den Kolonnen, beim Antreten oder auf dem Marsch.

Gestern haben die Pioniere im Feuer die Brücken fertiggebaut. Heut hier rücken wir schon ins Quartier der vordersten Division, die um 9 erst hier eintraf.

In einem kleinen Schuppen neben dem kümmerlichen Stabsquartier schliefen 25 Gefangene auf Stroh. Als wir ankamen, wurden sie geweckt, mußten ihre Messer abgeben. Eins habe ich geerbt. Waffen hatten sie keine mehr. Derb gutmütig schubsten sie die Bajuwaren, die sie bewachten. Ein Oberleutnant war dabei. „Vous serez séparé du reste aussitôt que ce sera possible“, sagte ich ihm. („Sobald es möglich ist, werden Sie von den übrigen getrennt werden.“) „Merci“, antwortete er. Es waren viel Neger unter den Mannschaften. Sehr niedergeschlagen sah der Offizier aus.

Im Ort und auf dem Hermarsch gestern haben überall noch Franzosen gesteckt, die haben zum Teil aus dem Hinterhalt noch geschossen. In einem anderen Ort sah ich auch Gefangene. Ich befragte die Wachmannschaft. „Wir hatten ein Ortsgefecht“, sagten sie. „Die Franzosen schossen aus allen Häusern. Und der einzige, der dabei gefallen ist, ist unser Oberleutnant gewesen!“ dabei schluckte er, weil ihm der Schmerz noch so in der Kehle steckte. „Aber die Franzosen haben sich erst ergeben, als wir mit Handgranaten in die Häuser gingen und sie einzeln rausholten.“

Wieder andere sind früh im Dunkeln unseren Posten zugelaufen. „Drei Tage“, erzählte mir einer, „haben wir uns in den Wäldern und im Korn gehalten – aber es fehlte uns an Lebensmitteln. Wir mußten verhungern. Da haben wir uns gestellt.“

Unser Quartier hier ist nur Befehlsstelle. Bald geht es weiter. Ist auch schlimm genug. Alles zerwühlt, kaputt.

In den Höfen liegen Schweine, von den Franzosen selbst totgemacht vor dem Abzug, damit wir sie nicht brauchen können. Aber Vieh, Hühner, Küken und Entlein in Fülle. Oder haben die Franzosen einfach nicht die Zeit gefunden, die geschlachteten Schweine noch mitzunehmen?

Vor dem Dorf, an der Landstraße, steht ein Denkstein. Darauf steht zu lesen, daß hier dem Vorstoß der deutschen Heere 1915 Einhalt geboten wurde. Diesmal stoßen wir darüber hinaus.

Unterwegs, 15.6.40

[...]

Von Romilly ab sind wir nun endlich in halbbewohntem Gebiet, an allen Wegen und Kreuzungen die traurigen Züge der zurückströmenden Flüchtlinge. Verblendetes, geplagtes Volk. Durch die Lügenpropaganda verhetzt, in wilder, unsinniger Angst geflohen oder von einer unverantwortlichen Verwaltung evakuiert.

Wir raten und helfen ihnen, wo wir können. Gegen den breiten Strom unserer Kolonnen können sie nur nachts voran. Zu Fuß, mit Karren und Kinderwagen, meist auf den großen zweirädrigen Wagen, drei Pferde lang davor, Betten. Säcke, Geschirr hoch getürmt, alte Leute, Frauen, Kinder, Hunde obenauf. Oder die Hunde, am Strick, im Staube zwischen den Rädern. Manche haben noch Autos hinten angehängt, die ohne Brennstoff nicht weiterkommen.

Oft sieht man neben der Straße solche Wagen umgestürzt liegen, Betten, Kissen, Decken dabei in wilden Haufen. Oft rasten solche Familien in den Feldern an der Straße oder nächtigen im Gebüsch.

Ich habe ein Flugblatt abgefaßt, das wir jetzt zu Hunderten an die Flüchtlinge austeilten – denn wenn man auch die einzelnen belehrt, die Masse nimmt doch keine Vernunft an: Vom frühen Morgen stehen sie mit angeschrirten Pferden im Gedränge und hoffen durchzukommen gegen den Strom, sie können es nicht fassen, daß dieser Strom drei Tage lang ist.

Schloß Champvallon bei Joigny, 17.6.40

Meine Lieben –

Wieder ein reicher, voller Tag, gespannt durch die Nachrichten von Reynauds Rücktritt heut früh und Pétains Anfrage heut mittag. Großes Hallo bei unseren Jungs am Empfänger im Kommandeurswagen vor der Anfahrt – bei uns nicht weniger Arbeit und morgen geht es früh weiter. Schade um das schöne Quartier in dem verträumten, altmodischen Schloß. Der Major und ich betraten es als erste, seit die Besitzer geflohen sind. Wir mußten durch ein Fenster an der Parkseite hinein und Fenster und Läden aufstoßen, daß Licht in den Kasten kam. Alles noch völlig intakt, unverändert seit 1890.

Ich hatte drei Gefangene von der Landstraße aufgefangen, wo sie mit einem größeren Haufen unter Führung eines elsässischen Feldwebels mit Käppi dahintippelten, der nächsten Sammelstelle zu. Ich suchte mir Kochkundige aus und einen "professeur de peinture" aus Rouen, der sollte mal sehen, wie es in einem deutschen Stabe zugeht. Sie haben Kartoffeln geschält, Hühner gebraten, Geschirr gewaschen und es gab fröhliches Abendbrot an der breiten Tafel im großen getäfelten Speisezimmer.

Draußen, unter den schattigen Bäumen der Anfahrt, saßen gefangene Offiziere. In den Hofgebäuden hausen Flüchtlinge mit ihren Karawanen. Sie sind hier "eingefallen", als der große Treck vorüber war. Von den Hühnern und Kaninchen, die sie lebend in Körben mit sich führen, bestreiten sie ihre Mahlzeiten.

In einem Flügel des Schlosses wohnt der Kommandeur der Nachrichtentruppen, im anderen der Artillerie-Kommandeur, Oberst Holzhausen, mit seinen Offizieren. Sie haben sich beim Übergang über die Aisne fast alle das Eiserne Kreuz geholt und feierten heut den Geburtstag des prächtigen alten Kämpen. Wir saßen derweil im "grand salon" am Kamin. Da gab es viel zu reden und zu denken über das weitere Schicksal Europas. Nebenan, im Billardzimmer, arbeitete der General mit dem Ia und dem OI bei Kerzenschein an den neuen Befehlen. Ab und zu kam einer herüber, zu hören, ob es was Neues gäbe. Unentwegt klang das Rattern der Schreibmaschine des treuen Unteroffiziers Pütt.

Champvallon bei Joigny, 17.6.40

Als es später wurde, blies der Hornist der Artillerie den Zapfenstreich. – Der Mond stand über dem regennassen Park, er spiegelte sich im breiten verwachsenen Schloßgraben und ließ das nasse Gras der weiten Parkwiese schimmern, als wir hinaustraten in die kühle Nachtluft aus dem warmen Zimmer am brennenden Kamin. Da setzte der Hornist noch einmal an zu einem Ständchen für den Oberst, in reinen hallenden Tönen, daß es weit in das silberne Tal Klang von deutschen Weisen über Liebe und Leid, wie in den Novellen Eichendorffs.

Jetzt ist Mitternacht vorbei, vorbei die ersten "Träumer an einem französischen Kamin." Der Regen draußen rauscht wieder auf dem Laub der hohen Parkbäume vor meinem Fenster. Ich schreibe in meiner stillen Kammer bei Kerzenlicht und auf dem Hofe rattern schon die Kradmelder mit den Befehlen an die Einheiten für morgen früh. Einer soll diesen Brief mitnehmen durch die Nacht auf französischen Landstraßen zum Korpsquartier. Möchte er Euch bald und gut erreichen, so wie meine Gedanken und Wünsche jeden Tag, jeden Abend, jede Nacht.

In inniger Liebe bin ich immer bei Euch.

Euer H.

Château Tannerre-en-Puisaye, den 18.6.40

Jetzt fahren wir von Schloß zu Schloß. Dies ist herrlich gelegen, ein Wasserschloß aus der Renaissance mit einem großen Vorhof, gepflegten Grasmatten und einem weitläufigen Park, der in die Landschaft übergeht.

Früh gab es im schön getäfelten Speisezimmer von Champvallon 2 Eier für jeden. Der General und seine beiden Offiziere hatten die ganze Nacht an Befehlen gearbeitet. Ich hatte grad noch Zeit, dem gefangenen "professeur de dessin" aus Rouen meine Wäsche zum schnellen Waschen zu geben, dann brachten wir der verlassenen alten Witwe des Schloßgärtners noch Konserven und Knäckebrot – und weiter ging's. Jetzt sind wir schon südlich Fontainebleau, bald an der Loire.

Château Tannerre-en-Puisaye, den 19.6.40, 0.30 Uhr

Ein endloser Tag liegt hinter mir. Keine Minute Ruhe. Arbeit, Laufen, Reden mit Offizieren, Gefangenen, Einwohnern, Flüchtlingen, in den großartigen Räumen, auf den sonnenbeglühnten Terrassen, auf den Höfen und im Dorfe dieses prächtigen Château. Ein kleiner Pariser Arzt ist hier hängengeblieben und hatte sich mit Frau und Schwiegermutter im Schloß eingenistet, als wir kamen. Die anderen Flüchtlinge hausten bescheiden in Scheunen, wagen sich nicht in die Häuser der Mächtigen dieser Erde. Aber so ein kleiner Intellektueller mit zwei Damen und einem Auto – und mag es noch so schmierig sein – gehört doch zu den "besseren Leuten". So hatte ihn der Kastellan beherbergt. Nun versorgt er als einziger die ganze Umgegend nebst Flüchtlingen. Ich verschaffte ihm Brennstoff und malte groß mit Kreide ein Kreuz auf seinen Wagen mit der Aufschrift: „Arzt. Freie Durchfahrt!“ Er konnte mit Dankesworten kein Ende finden und erging sich in Tiraden über die Engländer. Heute nacht bin ich Offizier vom Dienst und sitze eben bei Kerzenschein im herrlichen hohen Louis-XV-Salon, erwarte Anruf vom Korps. Nebenan, im weiträumigen Speisesaal, sitzen 2 Kameraden mit dem General in traulicher Feier des Eisernen Kreuzes, das der General und sein la, Major Schipp von Branitz, heute bekommen haben. Die Division hat jetzt 1200 km geleistet, zuletzt in Märschen von 70 km und mehr täglich auf glühenden, staubigen Straßen. Morgen früh fahre ich mit dem General vor. Dann wollen wir durch die Loire schwimmen.

Jetzt scheint der volle Mond milchweiß über die weiten Parkwiesen und spiegelt sich im breiten Schloßgraben. Ich hatte eine Meldung zu überbringen und stand eine Weile mit Major Schipp von Branitz und dem Adjutanten Bieberstein im ruhigen Anschauen dieses Bildes. Welches Schicksal entscheidet sich jetzt im Herzen des 84jährigen Marschalls Pétain, während der stille Mond sein Vaterland und unseres bescheint, während der Führer und Mussolini sich nach getroffener Entscheidung auf ihre Posten zurückbegeben. Draußen, vor dem Schloß, an der Brücke, knirscht der Schritt des Postens auf dem Kies. Der gefangene Capitaine schläft in der Vorburg auf der Wachstube des Stabsquartiers. Die Kräder, Wagen und Busse stehen im Mondschaten der Bäume und ruhen auch. Jetzt hat sich selbst der Treuste der Treuen, der zuerst auf ist und zuletzt noch wacht, Unteroffizier Pütt, der Schreiber des Majors von Schipp, auf einem Sofa zur Ruhe gelegt. Ganz klein sieht er aus auf dem riesigen Ding von dunkelgrünem Sammet. Eine Autodecke aus Fuchsfell hat er sich übergezogen. „Herr Leutnant, ob man die wohl nehmen darf?“ fragte er ganz leise und verzog sein Gesicht dabei vor Schüchternheit und Übermüdung.

Nun werde auch ich mich langmachen, auf ein paar Matratzen, die ich auf das mondbeschienene Parkett habe legen lassen. Bis ein Anruf kommt oder der Verbindungsoffizier vom Korps mich mit den Befehlen weckt. Dann muß ich den la wecken. Und morgen früh geht es weiter.

Gute Nacht.

Le Prieuré bei Belleville an der Loire, den 19./20. Juni 40

Jetzt ist das Tempo der Arbeit, wenn möglich, noch gesteigert. Schlafen haben wir uns schon fast ganz abgewöhnt, regelmäßiges Essen ganz. Eine Feldküche haben wir acht Tage nicht mehr bei uns gehabt – und es geht auch so. Kaffee, mal ein paar Eier, Konserven hier und da, einige Zigarren – das muß langen. Grüne Erbsen aus den Gärten, Erdbeeren, hier und da Fruchtkompott oder Gelee aus den leeren Küchen und Vorratskammern – das erfrischt und schafft die Vitamine.

Offiziere und Männer geben das Äußerste her, so groß ist die Spannung, so rege die Freude dabeizusein, mitzuschaffen an der großen Entscheidung.

In der tiefen Nacht sitze ich hier im Speisesaal eines schönen kleinen Besitzes, einer alten Priorei aus der Gotik. Jetzt stehen die Kerzen auf Tellern umher, alles ist voller Papier und Fernsprengerät. Schreiber bei der Arbeit, Kradmelder auf Befehle wartend. Schreibmaschinengeklapper hier, nebenan im Wohnzimmer die klare Stimme des Majors von Schipp bei Diktat des großen Divisionsbefehls, von der Küche her der Lärm von Holzmachen und Kaffeemahlen. Ständige Bereitschaft, ständige Arbeit, ständige Spannung – aber bei allem Schwung, Energie, straffe Disziplin und Humor.

Bei allem Lärm und Türenggehen, Fragen und Diktieren schlafen zwei Mann wie Tote auf einer Matratze am Fenster, auf den Fliesen.

Ein Unteroffizier fragt mich jetzt, so mitten in Nacht und Arbeit: „Herr Leutnant, wohnen hier auch Leute im Hause?“ – „Ja, der Gärtner im Hinterhaus. Wieso?“ – „Da sind nämlich Kaninchen im Garten, in ihren Käfigen eingesperrt. Wenn wir morgen weiterziehen, müßten die sonst verhungern. Ob man die wohl lieber rausläßt?“

Heut früh bin ich auf dem Solokrad weit vorgefahren mit Befehlen für die Vorausabteilung Thomé. Ein herrliches Bild und Schauspiel war der Übergang über die breite Loire im Morgenglanz. Durch Buschwerk über Wiesen und Schwemmband führte der Notweg, zur Fähre, die in der Nacht erst fertiggestellt worden war. Schon war der Weg fest von tausend Rädern und Füßen. Dann kam der Blick auf das breite Stromtal mit dem blauen Wasser in den hellen Ufersanden.

Alles drängte sich zur Fahrbrücke. Ein Major, der an der letzten Biegung stand, mußte jedem das Übersetzen genehmigen. [...] Dann fuhr ich weiter, fast allein auf leeren Strassen ins reiche Land hinein. Wir waren die ersten hier. Ein leeres Auto und eine Egge, die quer üben den Weg standen, schoben wir beiseite. Da war der General auch schon heran und sauste weiter. Die Bevölkerung trat überall aus den Häusern, froh erleichtert über unser Kommen. Eine Frau trat auf mich zu und sagte unter Tränen, mit starker Leidenschaft: „Gut, daß Ihr da seid! Ihr bringt wieder Ordnung. Der Terror unserer war furchtbar. Sie haben alles geplündert. Ein Hauptmann hat mich mit meinen Kindern aus dem Hause gejagt. Ihr seid ja Menschen, wie wir. Wir haben den Krieg nicht gewollt. Ist es bald vorüber?“

Alle grüßen, viele mit dem deutschen Gruß, andere "militärisch". Ein alter Mann war ganz gerührt, er konnte seine Tränen nicht halten. 1914/18 hatte er mitgemacht, war in Gefangenschaft gewesen und wollte uns nun unbedingt zu seinem scheußlichen Weinschnaps nötigen. [...] Frauen hielten uns ihre Kinder hin, wir sollten sie lieblosen.

Heute abend, als ich Eier besorgte, kam ich in ein abgelegenes Dörfchen. Alle Frauen liefen herzu, uns zu sehen, waren eben von der Flucht zurück und suchten Eier zusammen mit vielen lebhaften Worten der Freude. Sie wollten unter keinen Umständen Geld annehmen.

Dieses Schloßchen habe ich heute als erster gefunden und betreten. [...] Als wir uns gerade einrichteten [...], kam ein [...] komisches Auto voller Menschen, Federbetten und Gerät, Matratzen oben auf dem Wagendach. Die Menschen sprangen heraus, dehnten sich und lachten. Das war der Gärtner mit seiner Familie, den der Bäcker des Nachbarortes nach kurzer, panischer Flucht sicher ins wohlerhaltene Haus zurückbrachte.

Sie waren voller Freude und Offenherzigkeit gegen uns, ohne eine Spur von Befangenheit vor den bewaffneten Gästen. So viel gab es zu erzählen und zu fragen. Von der politischen Entwicklung hatten sie keine Ahnung, waren aber alle voll Ärger gegen die Regierung, die sie in den Krieg und Frankreich ins Unglück gestürzt hatte. Große Erbitterung gegen England.

Jetzt steht wieder der milde französische Mond über dem altersgrauen Schloßchen, den hellen Gebäuden und den dunklen Bäumen des Parks, über dem Wallgraben, in dem die Frösche quarren und über den Männern, die auf dem Rasen, zwischen den Rosenbeeten, bei ihren Krädern schlafen. Ein Melder kam spät noch angebraust. Ich sagte ihm: „Da hinten, im Kapellenbau, durch die offene Tür, finden sie eine große Halle mit Matratzen und Stroh.“ „Ach nein, Herr Leutnant, ich bleibe lieber bei meinem Fahrzeug!“ [...] Gute Nacht.

Osmoy bei Bourges, 22.6.40

In einem geländegängigen Kübelwagen mit einigen Kradmeldern fuhr ich allein durchs morgenfrühe Land. Ich sollte weit voraus Quartier machen. Da geriet ich plötzlich mitten ins 19., ja ins 18. Jahrhundert. Durch einen weiten Park von alten Bäumen brausten wir die Anfahrt zu einem großen weißen Schlosse hinauf. Der Wagen hielt, die Kräder rollten auf. Wie Marsbewohner – oder wie Ritter der Neuzeit in schwerer Rüstung waren wir eingebrochen in den Frieden dieser großen Herrschaft, in die Stille zwischen den Fronten. Vor uns eine breite Fassade mit weiten Flügelbauten, neugierige Gesichter hinter den Scheiben. Hinter uns, ins Tal abfallend, in großen Linien der Park.

Da öffnete sich das Portal und heraus trat eine vornehme alte Dame in weißem Haar, eine schwere Perlenkette auf dem schwarzen Seidenkleide, weiße Spitzen um die Schultern. Neben ihr ein hochgewachsener alter Herr im Bratenrock mit bunter Weste und hohem Kragen. Dahinter zwei schlanke junge Mädchen mit blauen Augen – die Komtessen. Das war's – eine komplette französische Grafenfamilie, ländlich und seigneurial, mit allen Merkmalen versunkener Zeiten.

Der alte Herr kam mir mit der vollendeten Höflichkeit des alten Europa einige Stufen entgegen. Auf meine dienstlichen Fragen antwortete er in fließendem und gepflegtem Deutsch. Die Erscheinung wirkte wie ein Märchen.

Hier hatte sich eine Form des Umgangs zwischen Freund und Feind erhalten, wie sie von den Tagen der ritterlichen Kultur bis ins 18. Jahrhundert üblich war und heute der nüchternen Sachlichkeit gewichen ist. Vielleicht war's für diese Menschen noch ein anderes. Im Vertreter des siegreichen deutschen Heeres empfanden diese vereinsamten Menschen alter Zucht etwas, was sie in der gemein gewordenen Republik im eigenen Heere vermißt hatten. Die deutsche Uniform verkörperte für sie das siegende Prinzip der Ordnung und Sitte. Hier fühlten sie sich sicher, bei den eigenen nicht mehr. Hier sprach Art zu Art.

Der unabkömmliche "Jean" in Backenbart und gestreifter Dienerjacke öffnete die Türen zu den Gastzimmern im linken Flügel. „Leider“ hatte die Gräfin im anderen Flügel ein Kinderheim eingerichtet. Eine prächtige Bibliothek mit Fenstern an beiden Seiten hätte ein herrliches Kartenzimmer für den General gemacht. Die Räume reichten aber nicht aus. „Schade, Herr Leutnant“, sagten meine Kameraden, „hier wären wir gern geblieben.“ Als ich mich in den Wagen schwang und die Kräder losknatterten, standen die Komteßchen oben vor dem Portal und der alte Herr grüßte höflich.

Die nächste Wahl war ein weiträumiges Landhaus unter alten Ulmen auf einer Höhe mit großen Parkflächen. Nach drei Seiten war der Blick frei ins offene Höhenland, im Rahmen von riesigen dunklen Fichten und Zedern. Dies Haus gehörte einem alten Oberst, früher Taktiklehrer in St. Cyr. Der alte Herr hatte sein Haus schon gerichtet. Er empfing mich mit dem Ausdruck tiefer Bekümmernis des Offiziers, der das geliebte Heer seines



Vaterlandes geschlagen sieht! „Ich habe die deutsche Niederlage erlebt“, sagte er. „Diesmal sind Sie am Zuge.“ Er fragte nach unseren Wünschen an Verpflegung und Futter für die Pferde. Tragische Rückständigkeit! Er erwartete 1940 einen deutschen Divisionsstab zu Pferde!

Ein Teil des Stabes sollte hier unterkommen, die anderen in einem Landhaus auf der nächsten Höhe. Das stand leer mit gesenkten Jalousien. Im Keller fanden sich reiche Vorräte an Eiern, Fleisch, Erbsen und Kompott. Auch eine Kiste mit Silbergeschirr war im Sande versteckt. Unsere Köche machten sich gleich an den Herd, während ich mit den anderen hinausfuhr, die Flaggen auszustecken und die Einfahrt zu markieren. In großen Lettern malten wir unsere Zeichen mit Kreide und Kohle an die Wände. Grad als wir uns hungrig zum Mahle setzten, kam ein Funkspruch: „Vorkommando Huene zurück!“ Unser Essen ließen wir uns nicht entgehen. Einige Töpfe mit Eiern und Fleisch mußten mitwandern. Alles andere wurde weggeräumt und zugeschlossen.

Enttäuscht mußten wir in Sonnenglut und Staub zurückjagen. Die Kolonne trafen wir schon unterwegs. Umgestiegen und weiter die Fahrt mit Rittmeister von Bieberstein, dem Adjutanten.

Im ersten Schloß, das wir aufsuchten, war das Armeekorps grade beim Quartiermachen. Im nächsten lag eine Fliegerstaffel. Nach harten Kampftagen hatten sie hier jeder ein großes Zimmer mit Himmelbett, lagen tags braungebrannt in der Sonne und badeten zwischendurch im Karpfenteich. Auf einem Acker draußen haben sie das Rollfeld. Ein langer blonder Leutnant sagte uns, daß sie bald fortziehen an den Kanal. Dann kommen wir hierher. Es liegt so schön vor den Toren von Bourges. Vorläufig suchen wir uns ein anderes Quartier, wir wollen den Fliegern die verdiente Ruhe nicht stören.

So haben wir fürs erste Landsitz eines Pferdeliebhabs mit Koppeln bis vors Haus und Jagdhörnern in der Halle. Abends fuhr ich noch einmal hinaus, Quartier machen. Das Mühen war umsonst – alles hat sich an der Demarkationslinie gestaut, die großen Häuser sind voll, überall sind Regimenter und Bataillone am Einnisten.

Aber den letzten Gefangenen haben wir gemacht – einen blutjungen Leutnant, ganz frisch von St. Cyr entlassen. Er war versprengt worden, hielt sich in den Wäldern auf und wurde von Soldaten angehalten, als er auf einem Hof Wasser holte. Wir nahmen ihn im Wagen mit. Traurig und schweigsam war er unter dem Eindruck des raschen, enttäuschenden Endes. Er bekam zu essen aus unserer Küche und saß abends auf einer Bank unter den Bäumen allein. Ich trat zu ihm, ihn zu befragen. Zögernd nur und zwischen den Worten gab er seine Eindrücke von der Auflösung und vom Zusammenbruch preis. Vom Waffenstillstand und dem Wechsel in der Regierung wußte er nichts. Als ich ihm sagte, der Marschall Pétain hätte das Schicksal Frankreichs in seine Hände genommen mit den Worten: „Je fais le don de ma personne“, da sah er fort, schluchzte und faßte mit beiden Händen an seine Knie. Aber er ließ sich nicht gehen. Ganz still saß er später da, ganz zusammengesunken, im Herzen den Kummer um sein geschlagenes Land.

Bourges, den 24.6.40

Liebe –

Endlich habe ich Deinen Brief und eine Karte vom 9ten. War das eine Freude! So lang hatte ich gar nichts von Euch gehört – seit dem 28. Mai! Es war ein langer Schmerz zu warten. –

Heut nacht ist der Waffenstillstand endgültig!

Jetzt habe ich viel Arbeit und Verantwortung – und das ist schön. Allein und selbständig. Drei Tage lang bin ich ohne Rast und Ruh Kommandant eines Gefangenenlagers von 2 600 Mann gewesen, jetzt habe ich als Adjutant der Kommandantur Verwaltungsarbeit – wenn man diesen Kampf mit dem Chaos so nennen kann. Heute um 17 Uhr seit gestern mittag zum ersten Mal was gegessen. Keine Zeit – darum Schweigen –, aber schön: Verantwortung, Arbeit aus dem vollen. Alles neu, im Entstehen. Und aus Chaos wird Ordnung.

Herrliche alte Stadt. Grad schlägt durch mein offenes Nachtfenster die halbe Stunde nach Mitternacht hoch über mir vom Glockenturm der Kathedrale.

Viele gute Gedanken

Bourges, Mittwoch, den 26.6.40

Meine Lieben –

[...] Jetzt bin ich schon drei Tage Adjutant der Kommandantur von Bourges. Wir haben uns in dem kleinen Palais des Polizeipräfekten eingerichtet. [...] Bei unserer Ankunft hier wurde ich vom General sofort zum Kommandanten des Gefangenenlagers bestimmt. Das hättet Ihr sehen sollen, wie da 2 600 Mann der verschiedensten Völker und Farben antraten, mit einem französischen Hornisten, zum ersten großen Appell: Franzosen, Wallonen, Flamen, Elsässer, Slowaken (zwangsweise unter französischen Fahnen), Polen, Marokkaner, Senegalneger, Indochinesen.

Die Senegalneger weigerten sich zuerst, aus ihren weißen Kompanien zu ihren Rassengenossen zu treten: „Wir sind französische Staatsbürger!“ sagten sie stolz. Dann wurde das Volk gezählt und ich mußte für Verpflegung, Wasser, Latrinenreinigung sorgen und erteilte die Genehmigung zur Abhaltung einer Feldmesse am Sonntag.

Die Lagerwache besorgten Jungens – 50 Mann stark –, die in sechs Tagen Kampf und Verfolgung ohne Pause reichlich verwildert waren. Zu ihren verdreckten und schäbigen Feldblusen trugen sie braune französische Drillhosen. Als Waffen hatten sie zum Teil französische Gewehre mit den langen, spitzen Bajonetten. Auf einen Wink des Postens öffneten zwei Gefangene das Tor. Rechts und links der Einfahrt, im Schatten kümmerlicher Kasernenbäume vor der heißen Junisonne geschützt, lag je so ein wilder grauer Gesell, das Maschinengewehr schußbereit auf den weiten, wimmelnden Platz voller Gefangener gerichtet. Um weicher zu liegen, hatten sie verstaubte blaue französische Soldatenmäntel unter sich gebreitet. Drei Tage vorher hatte ein Unteroffizier der Einheit mit 8 Mann die ganze Besatzung des großen Kasernenblocks – 900 Mann mit 18 Unteroffizieren eines Regionalregiments – gefangengenommen. „Der Unteroffizier ging rein, da kamen sie auch schon und gaben sich gefangen!“ Jetzt saßen die Offiziere auf einigen Bänken abseits in Lethargie oder standen umher und erzählten sich etwas.

Es gab sofort Fragen ohne Ende zu klären. Zum Glück fand sich ein vernünftiger und energischer Major der Reserve, sonst Anwalt in Bourges, der mich ins Bild setzte. Ich mußte mich losreißen, mit dem Unteroffizier die Runde meines Befehlsbereiches zu machen. Das meiste mußte ich nach kurzen Befehlen den Männern selber überlassen.

Da gab es große Stallungen mit übriggelassenen Pferden und Maultieren ohne Futter, dort geplünderte Bekleidungs- und Gerätekammern, hier und da und dort noch ungezählte und ungeordnete Bestände an Munition, an Stoß- und Schußwaffen, Gewehre und Pistolen, geladen und ungeladen, ganze Hallen voll verkommenen Fleisches.

In der Mitte des Kasernements stand eine ganze kleine Stadt von altmodischen, verschmutzten französischen Steinbaracken aus der Zeit Napoleons III. Dazwischen wimmelte überall das undisziplinierte Volk der Gefangenen. Die Weißen in Khaki lungerten, schlenderten oder lagen umher. Die Farbigen in Turban oder Fez hockten in Kreisen unter den Bäumen im Staube. Ein Häufchen Marokkaner in Zivil fragte ich, wie sie herkämen. Es waren Wanderarbeiter von einer Zuckerfabrik. Zuletzt hatten sie am

Bahnhof gearbeitet. Ein Leutnant hätte sie hergeschickt. Ich schenkte ihnen sofort „die Freiheit“ und ließ sie zum Tor hinausbefördern. Danach sind sie mir aber noch dreimal wieder eingeliefert worden. Hatte wieder „ein Leutnant“ die armseligen Schlucker für „böse Feinde“ gehalten? Oder wußten sie, daß sie bei den Deutschen im Gefangenenlager, wenn schon keine Arbeit – doch wenigstens Unterschlupf und Brot bekamen? [...] Auf dem großen Platze zwischen den Baracken und den Stallungen lagen zerwühlte und zertrampelte Haufen von Uniformstücken, Wäsche, Zivilkoffern und Stahlhelmen. Immer wühlte darin das verlorene Volk, ängstlich, gierig. Man mußte sie fortjagen, wie Hunde vom Müllhaufen.

Das wurde alles am nächsten Tage aufgeräumt, gefegt, vergraben, verbrannt. Die Baracken wurden gesäubert, die Gräben zugeschüttet. Es kamen jede Stunde neue Haufen von Gefangenen zum Tor herein. Mein erster Gedanke war, das ganze Kasernengebiet in Ordnung zu bringen, die Männer zur Arbeit anzusetzen und Platz zu schaffen. Alles wurde eingeteilt, die französischen Offiziere sollten selbst zupacken, jeder eine Hundertschaft übernehmen. 200 Mann sollten zur Stadt abrücken und die hohen Wälle von Sandsäcken entfernen, mit denen die Kathedrale gegen Bomben geschützt worden war.

Da kam plötzlich der Befehl, sämtliche Gefangenen wären am nächsten Tage, am Sonntag, früh 7 Uhr mit einem Unteroffizier, 8 Mann Wachmannschaft nach einem Sammellager, 65 km nördlich Bourges, in Marsch zu setzen. Da ging es vor allem darum, das bodenständige Regiment von meist älteren Leuten zunächst dazubehalten. Ich sagte mir, daß nach Abschluß des Waffenstillstandes jedenfalls die Männer über 40 dem Wirtschaftsleben wieder zugeführt werden würden, um die Ernte einzubringen und die Betriebe in Gang zu bringen.

Das gab viel Sorge und Arbeit. Ich ließ die französischen Offiziere mit Schreibern Listen anfertigen: wie alt, ob verheiratet, wieviel Kinder, Zivilberuf. Sie versagten kläglich. Nur die Offiziere selbst bekam ich zusammen. Auch da war das Bild nicht gut, meist nur 1, 2 Kinder, einer 5, einer 8, das war mein Major d. R., Rechtsanwalt, überzeugter Katholik.

Um 23.30 gab der General auf meinen Anruf hin doch die erbetene Genehmigung.

Dann mußte ich einen französischen Arzt dazu bewegen, den Transport auf dem anstrengenden Marsch zu begleiten. Der Kasernenarzt sagte ganz betreten: „Ich bin 45 Jahre alt, habe 4 Kinder zu Hause. Mich werden sie doch nicht schicken!“ Bei seinem dicken Bäuchlein und mit Rücksicht auf die Kranken im Lazarett hielt ich das auch für das richtige. Dann gab es ein langes Nachtgespräch im französischen Feldlazarett beim alten französischen Chefarzt, den wir dazu aus dem Bett holten. Es war kein schöner Eindruck, wie sich die jungen Ärzte um die Strapaze drückten, ihre Kameraden auf dem Marsch zu begleiten. Ich wußte nicht, daß ich hier einfach befehlen konnte. Deshalb sagte ich ihnen nur: „Sie sehen, was bevorsteht, es ist Ihre Sache, daß einer von Ihnen Ihre Kameraden begleitet.“ Bei uns hätte darauf jeder Arzt nur gefragt: „Wo stehen meine Kameraden? Wann muß ich da sein?“ Hier wurde endlich ein Arzt dazu bestimmt, der sich nicht drücken konnte, weil er schon schlief.

Unterwegs hatte ich noch ein Erlebnis, bezeichnend dafür, wie schnell Entgegenkommen mißverstanden wird. Ich hatte einen älteren Offizier, einen widerspenstigen Obersten, aus Rücksicht auf sein Alter mitgenommen, damit er seine Privatsachen aus der Stadt holen könnte. Im Wagen erlaubte er sich in dreistem Ton die Frage: „Wann beginnt morgen diese Komödie?“ Ich antwortete: „Wenn Sie die Sache so auffassen, lasse ich sofort kehrtmachen und Sie bleiben im Lager. Ich will nicht, daß meine Höflichkeit falsch verstanden wird!“ Da war er still und entschuldigte sich.

Endlich brausten wir zurück, das Tor flog auf und ich hatte eine kurze Nacht mit Lagerstreife und etwas Schlaf. Ein hohes Zimmer am Tor mit napoleonischen Tapeten und einem Stuhl als Waschtisch hatte ich mir als Wohnung richten lassen. Schöner als

alle seidenbespannten Schlafzimmer in den Schlössern erschien mir dieses Kommandeurszimmer in einer französischen Kaserne. Hier war ich Herr im eigenen Befehlsbereich und über meinem Raum rauschte der Nachtwind in den Fahnen der französischen Armee.

Früh weckte mich das französische Hornsignal, als ich hinaustrat, waren die Hundertschaften schon beim Antreten auf dem großen Exerzierplatz. Die Belgier mit Troddeln an der Mütze ließ ich auf Fahrrädern die Spitze bilden, daß sie die anderen nachzögen. Denn ich sagte ihnen: „Ihr zieht Eurer Heimat und Eurer Freiheit zu.“ Dann kamen die Elsässer und Lothringer, auch voller Hoffnung und Zuversicht, dann die Nationalfranzosen, Offiziere vorn, dann die Nordafrikaner, zum Schluß die Senegalneger und dahinter der kleine Lastwagen mit einem Maschinengewehr. 1 700 Mann. Unsere grauen Jungs, der blauäugige Unteroffiziere mit seinen 9 Mann gingen zwischen den Reihen, das blanke Seitengewehr aufgepflanzt.

„Los!“, hieß es. Das Clairon blies. „En avant“, sagten die Sergeanten und Unteroffiziere und der lange Zug des Elends setzte sich langsam in Bewegung. Spät hatte sich der französische Militärarzt eingefunden, mit einem großen Rucksack und Taschen bewaffnet. Ich ließ ihn sein Gepäck auf den MG-Wagen abladen und ein Fahrrad nehmen.

Das Regionalregiment war mit angetreten, weil der Befehl am Abend vorher raus war. Auch wollte ich nicht, daß einer sich drückt. Dann hatte ich sie rechts raustreten lassen. Nun strahlten sie, daß sie dableiben konnten. [...] Die Hitze des Tages hatte sich in einem langen schweren Gewitterregen entladen, und als wir [...] durch die weite Höhenlandschaft des Sanceris dem Zuge nachfahren, regnete es in Strömen. Kläglich sah der durchnäßte Zug aus. In schleppendem Marsch zog er sich über 5 Kilometer hin. Mit großen Abständen stolperten Gruppen und Grüppchen, hinkend und lahmend aneinander gelehnt. [...] Einzelne Männer hatten ihr Schuhwerk ausgezogen und trotteten barfuß auf der regennassen Chaussee. Ein Armseliger mit wunden Füßen löste sich aus der Gruppe, die ihn bisher gestützt und geschoben hatte, und humpelte auf uns zu, wie ich mit Bouillot am Wege stand. [...] Am MG-Fahrzeug hing eine Traube von den ganz Lahmen, die die Jungs hatten aufsitzen lassen. Das MG war auf dem Fahrerverdeck aufgebaut, der Schütze stand dahinter, mit einer Zeltbahn gegen den starken Regen geschützt. Als letzte vor dem Fahrzeug marschierten die Neger.

„Herr Leutnant,“ sagte der Schütze hinter dem Maschinengewehr, „die Neger wollen immer nicht weiter. Was soll man da machen? Anbrüllen nützt nischt.“ Da kam ein Leutnant vorbei, der sagte: „Wer nicht mehr mitmacht, den schießt runter!“ Aber, Herr Leutnant, das kann man doch nicht!“

Man sah es den treuen jungen Gesichtern an, wie sie mit den elenden, schlappen Gefangenen litten. Gegessen hatten sie alle nichts, auch nicht unsere Grauen. Das ist die Regel bei Gefangenentransporten: Erstens ist die Versorgung so in der Regel schwierig und dann ist es eine erprobte Gewähr, weil mit nüchternem Magen keiner ausbüxt. „Et muß schon jehen, Herr Leutnant,“ sagte der Führer. „Wenn wir bloß man Brot hätten! Det Wasser kommt ja von oben!“ – Und es lief wahrhaftig in Strömen über das frische Jungengesicht.

Beim Weiterfahren nach dem Endort Cosne an der Loire versuchte der kleine Dolmetscher, die Zivilbevölkerung zur Bereitstellung von Brot und Eiern zu bewegen. Die sollten sie den Gefangenen im Vorbeimarsch zustecken. In Cosne mußte ich beim Nachbarkorps in engbelegten Kasernen Quartier machen, weil ein Weitermarsch des Transportes durch die Nacht bis zum Endziel nicht tunlich war. Als die ersten ankamen, mußten sie für die Kameraden saubermachen und herrichten. Der kleine Dolmetscher, im Zivilberuf Angestellter der Filiale von Siemens in Paris, ermahnte sie dabei. „Vor allem,“

sagte er, „erledigt nicht Eure Notdurft vor den Unterkünten. Denn das können die Deutschen gar nicht leiden. Sie nehmen es sehr genau mit der Hygiene!“  
Spät in der Nacht kehrten wir über die notdürftige Eisenbahnbrücke heim. Seitdem hat es viel Arbeit gegeben, viel Menschen, Reden, Laufen, kaum Essen, kaum Schlaf.

27.6.40

Gewaltig war der Zapfenstreich gestern abend, mit Fackelschein, gelbrot gegen die graue Riesenfassade des Domes. Heute nachmittag bei hellem Sonnenschein Dankgottesdienst. Das ganze hohe Mittelschiff voll der grauen Männer mit den Stahlhelmen. So stark und fest geschlossen die knochigen Gestalten, wie aus Holz geschnitten die wetterbraunen Gesichter. Ein starker Eindruck gegen die schwachen, engbrüstigen Männer des Landes. Nun danket alle Gott! Alle alten Kameraden waren da, viele mit dem Eisernen Kreuz.

Ich wohne jetzt schön und ruhig, allein in einem vornehmen französischen Privathause mit Garten, im Stadtkern, unterhalb der Kathedrale. Es gehört dem Anwalt, Major Brochard, im Gefangenenlager. Im Torweg habe ich meinen Wagen untergestellt. Mein Bursche wohnt in der Kutscherwohnung über dem Hof. Ich genieße das Vertrauen meiner Vorgesetzten und kann viel selbständig tun. Endlos ist der Anstrom der unseligen Zivilbevölkerung, der Evakuierten und Flüchtlinge. Heute mußte ich wieder Schulen und Baracken für sie freimachen und fuhr im Abendgold bis zur Cher vor, die Weisungen der Posten an der Demarkationslinie zu überprüfen. Da gab es ein fröhliches Wiedersehen mit dem Führer der Radfahrerschwadron, bei der auch mein Landsmann Graf Rehbinder sich das Eiserne Kreuz Erster Klasse geholt hat. Schön war es zu plaudern auf der hohen Terrasse des mächtigen Schlosses, in dem sie liegen, mit dem weiten Blick ins abendlich friedvolle Land.

Aber diese Arbeit wird nicht von langer Dauer sein. Zur Division zurück hat jetzt wenig Sinn. Darum habe ich an Baron Roenne geschrieben, daß ich zu einem höheren Verbindungsstabe für die Abwicklung komme. So kann ich noch nützen und lernen. Einstweilen bin ich dankbar und glücklich, bringe auch schöne Kriegsbeute heim, unter anderem Sattel- und Zaumzeug, das mir die gefangenen französischen Offiziere dargebracht haben. [...]

Bourges, Freitag, den 28.6.40

Heute bin ich viel herumgefahren. Früh um 7 schon stand der Fahrer bereits vor meinem Hause. Unter den alten Platanen der Place George Sand. Los ging's in den kühlen Morgen, Quartier zu suchen für die anströmenden Flüchtlinge. Sie sollten zunächst alle hier in Bourges aufgefangen werden.

Am Flughafen war alles schon belegt. Ein deutscher Oberingenieur beginnt schon Montag mit der Arbeit im Flugzeugwerk am Platz, wo ganze Hallen voll halbfertiger Flugzeuge neuer Typen stehen. Luftnachrichtenleute gaben uns warmen Kaffee zum trockenen Brot – mit Milch, wie sie ihn kriegen. Große Seltenheit.

Dann sah ich eine große Schule. 250 Flüchtlinge haben sich dort schon eingerichtet und haben auch eine Art Selbstverwaltung aufgezogen. 300 gehen noch hinein, wenn man die Schulbänke ausräumt. [...]

Als ich zur Meldung zurückkam, ergab sich aus einem Ferngespräch, daß der General mich zum "Flüchtlingskommissar" ausersehen hatte. Das hätte ich gern gemacht. Wir haben die Sache aber abgeboten. Die Flüchtlinge sollen möglichst schnell durchgeschleust werden und die Fürsorge bleibt den französischen Behörden überlassen.

Vor der Kommandantur standen wieder dicke Haufen von Menschen mit allen erdenklichen Nöten. Meine erste Sorge war, eine Karte von Frankreich zu beschaffen, um den Grenzstreifen einzuzeichnen, in den die Flüchtlinge einstweilen nicht zurück dürfen.

Das gelang mit Not. Eine alte Schulwandkarte wurde so vor der Kommandantur an die Wand genagelt und ersparte uns hundert einzelne, mündliche Erörterungen.

Zwischen dem Markten und Helfen vor der Menge erschien plötzlich mit energischem Auftreten ein "besserer Herr". „Isch bin Mitglied der Waffenstillstandskommission. Isch fahre nach Wiesbaden. Bitte, wo bekomme isch Brennstoff?“ Es war M. de Boissanger, Gouverneur der Bank von Frankreich, früherer Kabinettschef des Außenministers Bonnet. Er bekam seinen Brennstoff und rollte weiter. Die Kommission in Wiesbaden konnte beginnen.

Endlich um 8 Uhr abends bin ich auf eigene Faust losgefahren, die Familie des kriegsgefangenen Majors Brochard abzuholen, in dessen Haus ich wohne. 7 Kinder.

Der Älteste mit 20 Jahren bei der Truppe. Keine Nachricht. Ein Sohn von 16 Jahren war mit dem Rade hereingekommen. Er begleitete mich. Die Mutter hatte sich mit den Kindern zu Freunden auf dem Lande geflüchtet, zu einer Familie de Maistre, aus dem alteingesessenen Adel des Berry. Es war eigen, so als feindlicher Offizier und Hilfebringer vorzufahren [...]. Ein Teil stieg bei mir ein, den Rest der Familie steuerte Mademoiselle im Familienwagen hinterdrein. Unzählige Koffer und Pakete mußten noch verstaubt werden. Die Kleinsten schliefen während der Fahrt.

Wir fuhren durch reiches Land mit dichten Buchenwäldern und weiten Ackerflächen. Auf den Koppeln graste schönes weißes Vieh. Hier gibt es noch viele größere Güter. Der alte Adel des Berry hat sich durch die Revolutionen gehalten und bleibt der Scholle treu.

Mit dem Losungswort "Flüchtlinge" kriegte ich meine Schützlinge glücklich durch die Sperrposten der Demarkationslinie an der Cher. [...] Es war dunkel, als wir endlich anlangen. Inzwischen war eine ganze Korpsnachrichtenabteilung mit schweren Fahrzeugen unter den Platanen aufgefahren. Wir hatten Mühe, in den Torweg einzufahren. Aber die Kameraden halfen, besonders als sie sahen, daß es kleine Kinder gab. Die alte Köchin kam zur Begrüßung und die Kleinen wurden in ihre Betten gebracht.

Lang schlug die Glocke vom hohen Turm, als ich meine Lampe löschte und die Fensterläden zur Nacht aufstieß. Auf dem Pflaster war der Schritt des Postens hörbar.

Bourges, Sonnabend, den 29.6.40

Heut war ein ruhigerer Tag. Der Oberst hat einfach befohlen, daß sich die französischen Behörden um die Not ihrer Landsleute selbst zu kümmern haben. Das habe ich heut früh dem Bürgermeister verkündet und wir hängten ein Plakat auf. Es ist schrecklich, in welchem Elend, ohne erkennbare Organisation, diese unglücklichen Flüchtlinge hier und da und dort, nach Zufall, wo gerade Platz war, hausen. 12 000 waren es bisher, jetzt sind es nur noch 7 000, nachdem 5 000 nach Paris abgerollt sind mit den ersten Zügen. Viele haben sich in der großen Markthalle eingerichtet, auf dem Zementfußboden [...]. Niemand hat die Sache bisher erfaßt. Es ist keine Verpflegung in die Wege geleitet. Die sanitären Verhältnisse sind fürchterlich. Ich habe dem Polizeikommissar aufgegeben, eine Aufstellung der Flüchtlinge nach Departements zu machen; dann kann man die Sache weiterreiben. Morgen ist Sonntag. Da machen wir zum ersten Mal Pause. Endlich wieder reiten!

Bourges, Montag, den 1.7.40

Liebe Frau –

[...] Nach Tisch fuhr ich noch mit François, dem Sohn meiner Quartierswirtin, hinaus auf ihr Landhaus. Er wollte das Haus für die Übersiedlung vorbereiten. Vier Flüchtlingsfamilien hatten bisher darin gehaust. Eine Gruppe unserer Pioniere, die frisch dazugekommen war, war grade dabei, das Haus zu säubern. Bei so einer Arbeit laufen die Jungs halbnackt herum – es ist eine Freude, die starken, schönen, braunen Leiber zu sehen –

die Rasse der Sieger. Die Franzosen sehen dagegen alle unentwickelt und abgekommen aus, kraftlos und ohne Schönheit. [...]

Chaumont, hoch im großartigen Park, mit der offenen Terrasse gegen die Loirelandschaft ist völlig unversehrt. Hierher sind die Archive der Akademie geflüchtet. Blendend sauber stand die Feinarbeit der Fassaden vom schönen weißen Kalkstein des Landes gegen das Grün des Parks und die Bläue der Ferne. Weiter fuhren wir nach Chenonceaux, hörten die Cher lieblich rauschen im engen Waldtal unter den Bogen des zierlichen Brückenschlosses. Wir standen ganz in Banne des besonderen Reizes, den dieses Wasserschloß ausübt. An einer kühlen steingefaßten Quelle im Park wuschen wir uns die Hände, tranken das frische Wasser und erfrischten uns das Gesicht. Dann ließen wir uns von der Familie des fermier von Chenonceaux ein Abendbrot ins Grüne bringen: Milch, Sahne, Käse, Salat – das Brot dazu hatten wir frisch und sauber mittags auf der sonnenbeschienenen Straße gefunden. Wie die Vögel unter dem Himmel. Amboise darf nicht betreten werden. Es hat bei den Kämpfen um den Flußübergang mehrere Artillerietreffer bekommen – unverbesserlicher Schaden ist aber nicht angerichtet. Nach Chenonceaux hat der Quai d'Orsay [= das französische Außenministerium an der gleichnamigen Straße in Paris] seine Archive gebracht. Das Schloß hat durch eine französische Bombe gelitten. Sie hat im Vorbau das Dach durchgeschlagen und mehrere Zimmer beschädigt.

Spät in der Nacht kehrten wir heim. Mit Mühe hatten wir unterwegs noch tanken können. Ein Schweizer Dentist half uns dabei, der jetzt als Dolmetscher bei einer Ortskommandantur tätig ist. Er sagte, daß ein großer Teil der Bevölkerung froh ist, daß wir da sind und Ordnung bringen. Von ihrer eigenen Regierung und Truppe, besonders aber von den Engländern haben sie mehr als genug.

Heute habe ich unterwegs die erste französische Zeitung – Paris Soir – gekauft. Nächste Woche tritt in Clermont-Ferrand die französische Nationalversammlung zusammen, um eine neue Verfassung zu beschließen. Bald wird der Endkampf mit England losgehen. Sie wollen nicht einsehen, nicht lernen, nicht bescheiden werden. Zur Zeit richten englische Bomber in Hannover und anderorts einigen Schaden an. Von allen werden sie aufgegeben. England könnte jetzt das Bündnis haben – aber die Regierung und scheinbar auch das Volk wollen nicht. Da muß die Geschichte sprechen – sie spricht durch die Jungen, Starken und Begeisterten.

Gute Nacht in Liebe  
Dein H.

Château, Maubranes bei Bourges, Dienstag, den 2.7.40  
Unerwartet plötzlich ist das Ende der Arbeit in Bourges gekommen. Wir rücken ab, der Heimat zu. Andere werden unser Ordnungswerk hier weiterführen. Ich bin wieder zum Divisionsstab getreten. Wir machen noch einige Ruhetage, abgeschieden von der Welt durch tiefen Buchenwald. Durch ein Gittertor und eine lange weiße Einfahrt im spielenden Schatten junger Buchen gelangt man in den inneren Bereich, wo sich plötzlich der Blick auftut auf das hohe Schloß am Wasser, hell leuchtend im gelben Stein. Hoch **von** den Zinnen des Palais hängen lange Hakenkreuzfahnen. Auf dem weißen Kies vor der Terrasse sind erbeutete Kanonen aufgefahren. Hier wird der General seine Abschlusrede halten. Innen sind festlich schöne Räume. Im großen Speisesaal mit den Ahnenbildern aus sechs Jahrhunderten ist die festliche Tafel gedeckt für den Divisionsstab und die Kommandeure.

Und jeder von uns hat ein großes, stilles Gemach für sich.

Château, Maubranes bei Bourges, 2.7.40

Die großen Tage sind vorbei. Die angespannte Arbeit im Gefangenenlager und in der Kommandantur hat aufgehört. Ich bin jetzt beim Divisionsstab auf einem prächtigen Schloß in großen Buchenwäldern. In den Geschäftszimmern, in den kostbaren Salons, bei Tisch und in der Sonne an den großen Wasserflächen des Parks herrscht Nachkriegsstimmung. So eine Art Nervenflaute und dösig Ruhe eines heißen Sommernachmittags. Übermorgen gehen wir wieder auf Wanderschaft.

Heute nachmittag hörten wir einen Vortrag über die Verhandlungen in Compiègne. [...] Der Wagen des Marschalls Foch, der dort aufbewahrt wurde, war auf die alte Stelle gerückt. Daneben stand ein Zelt, eingerichtet und mit Blumen geschmückt, für die französische Delegation. Unweit im Walde steht ein Denkmal das die Zeitung „Matin“ gestiftet hat. Darauf ist ein Schwert abgebildet, welches den gefallenen deutschen Adler mit der Spitze durchbohrt. Die französische Delegation hatte nicht gewußt, wo die Verhandlungen stattfinden sollten. Bis Tours war die französische Fernsprechleitung vom Sitz der Regierung in Bordeaux gelegt. In Tours überschritt die Delegation die Demarkationslinie. Als sie im Walde von Compiègne ausstieg, führte der Weg zuerst vor das Denkmal des „Matin“. Es war mit einer Hakenkreuzfahne verhängen. Da wußte die Delegation, in welcher Luft sie sich befand. Ihr Führer, General Huntzinger, stutzte, trat einen Schritt zurück, faßte sich aber und ging weiter.

Vor dem Platz selbst stand eine Ehrenkompanie, die für den Führer ins Gewehr getreten war. Jetzt stand sie still in eiserner Ruhe. Oben kreisten deutsche Flieger.

Als die deutschen Vertreter 1918 in Compiègne ankamen, wurde ihr Wagen wieder fortgerollt, sie mußten eine Stunde im Novemberregen im Freien warten. Als sie eintraten, blieben die Franzosen sitzen. Foch empfing den General von Winterfeldt mit der barschen Frage: „Was führt sie hierher?“ Diese Schmach war jetzt in würdiger Form gesühnt. Statt mit barschen Worten wurden sie nun mit aller Höflichkeit im Wagen empfangen. Der Führer erhob sich, es erhoben sich die Generäle und es erfolgte die förmliche Vorstellung.

Nach der Verlesung der Präambel durch Keitel rief General Huntzinger den Kriegsminister Weygand an. Damals hatte Weygand als Oberst an Fochs Stelle gestanden. „Wir befinden uns in Compiègne,“ sagte Huntzinger, „in dem Wagen, den Sie, mein General, so gut kennen.“

Zwei Tage wurde über Einzelheiten verhandelt, zwei Tage zögerten die Franzosen. Am schwersten traf es den greisen weißhaarigen Admiral Leluc, dessen Flotte ja noch ganz intakt ist. Ernst und verbissen verhielt sich der Botschafter Noel, der früher in Prag und in Wahrschau war, welche Wendung, welche Fehler und Irrtümer. Eine versunkene Welt.

Keitel zeigte ostentativ Gelassenheit und Gleichmut, er saß lange auf dem Platz in den Baumnischen. Die Franzosen konnten sich nur schwer entschließen. Besonders protestierte Huntzinger in einer erregten Rede gegen die Verkoppelung des deutschen mit dem italienischen Waffenstillstand. Keitel antwortete, ihm wären die Bedingungen der Italiener auch nicht bekannt, er müsse jetzt zum Ende kommen und würde sich gezwungen sehen abzureisen.

Da wurde am zweiten Tage 18.50 Uhr unterzeichnet. Die Meldung an Weygand war kurz: „C'est fait, mon général!“ sagte Huntzinger und, nach einer Pause von Sekunden, antwortete Weygand: „C'est fait!“ Mehr nicht. Bei der Unterzeichnung flossen dem alten Admiral Leluc die Tränen über die Wangen. Jetzt sind Wagen, Gedächtnisstein und Denkmal nach Berlin geschafft, der Rest ist zerstört. Die Schmach von Compiègne ist getilgt.

Es dunkelt. Ich muß für heute schließen. Ich habe mich heraufgeflüchtet in mein Turmzimmer mit 2 m starken Mauern. Von unten schallen fröhliche Märsche vom Musikzug eines Regiments. Der gesamte Divisionsstab tafelt und feiert unten an langen Tischen im Freien [...].



Das Abendlicht ist verloschen am Schloß, das erst so hell mit seinen gelben Steinen in der Abendsonne leuchtete mit Türmen, Saal und Terrassen. Nur der lange Wasserspiegel schimmert noch im letzten Licht. Über den weißen Tafeln sind rote und gelbe Lampions aufgeglüht. Darüber das klare Himmelszelt mit den ersten Sternen.

Lustig klingt in der Stille des Abends im großen grünen Raum über das Wasser hin das Reden und Plaudern der Kameraden. Ein Hornist hat sich jetzt drüben an der dunklen Buchenwand aufgestellt und läßt mit Hall und Widerhall seine alten Weisen steigen. –

Major von Dewitz ließ neulich das ganze Bataillon antreten. Er erklärte in kurzer Ansprache, daß es jetzt nach Hause geht. – Da haben einige geschluchzt. Die Freude der Heimkehr, der Schmerz des Abschieds, die Erinnerung an diese große, harte, und so reiche, reiche freie Zeit. – Alles das schnürte den Jungens die Kehle zu.

Auf dem Rückmarsch – 13.7.40 abends

Liebeigene Frau!

Gestern hatte ich Deinen lieben langen Brief vom 8./10.7. über die Kinder und das Leben bei Euch jetzt, über das volle Haus und das Schwimmen der Jungs. Danke Dir, Liebe.

Nie kann ich Dir ganz sagen, wie von Herzen dankbar ich Dir bin für das, was Du bist und was Du leistest. Mutter der Kinder, sorgende Hausfrau, Führerin des Betriebes im Kriege, da ich draußen bin.

Wirklich, Du hast den Krieg gewonnen, für unser Teil, innen und außen. Mein Teil war leicht. Du hast die Last getragen.

Dir so viel Liebe, als Dein Herz fassen kann, und den Kindern jedem einzelnen einen Gruß

Dein H.

Helge Schröder

## **Heinrich Freiherr v. Hoyningen-Huene: Briefe aus dem Feldzug in Frankreich, Mai bis Juni 1940. Didaktische und inhaltliche Aspekte**

Die in dieser GPS erstmals veröffentlichten Privatbriefe sind innerhalb der Familie erhalten geblieben. Über eine Tochter des Verfassers ist ein Abschrift an den Herausgeber gelangt. Die Briefe sind ein Zeitdokument, das den Geschichtsunterricht bereichern kann. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen:

- Im Gegensatz zum Ersten Weltkrieg wurden aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges bislang nur wenige Feldpostbriefe veröffentlicht. Hier besteht ein Desiderat für den Unterricht.
- Der Frankreichfeldzug von 1940 ist für die Stabilisierung des nationalsozialistischen Systems und die nahezu bedingungslose Gefolgschaft der deutschen Bevölkerung von besonderer Bedeutung: Während beim Kriegsausbruch 1939 eine pessimistische Stimmung dominierte und damit auch die Zustimmung zum System zu erodieren drohte, war der überraschende und vollständige Erfolg gegenüber Frankreich („Blitzkrieg“) ein Ereignis, das die Zustimmung auch weiter Kreise fand, die dem Regime distanziert bis ablehnend gegenüberstanden. Im Ersten Weltkrieg konnte Frankreich in vier langen Kriegsjahren nicht besiegt werden; 1940 kam es zu keiner Wiederholung des grauenhaften Stellungskrieges. Statt dessen schien die „Schmach“ der Niederlage 1918 und des „Versailler Diktats“ mit der Kapitulation Frankreichs getilgt. Gerade konservative Kreise akzeptierten – oftmals zähneknirschend – nun die „Genialität“ und das „militärische Können“ Hitlers. Auch innerhalb der Wehrmacht verloren Gruppen, die das Regime stürzen wollten, massiv an Zustimmung. Hitler gewann somit durch seinen Triumph über Frankreich viel Zeit und insbesondere Vertrauen. Alle diese Tendenzen und Aspekte lassen sich aus den Briefen herausarbeiten, die von jemandem verfasst wurden, der dem Regime distanziert gegenüberstand (s.u.).
- Der Verfasser der Briefe hat als studierter Historiker und als Frankreichfreund – aber eben nicht als Berufssoldat – einen bemerkenswerten Blick auf die Ereignisse – hier insbesondere in der Etappe, also nicht im unmittelbaren Kriegsgeschehen. Zugleich zeigen die Briefe eine gewisse „Naivität“, die für heutige Schüler interessante Interpretations- und Diskussionsanlässe bietet. So lässt sich gut herausarbeiten, welche Denkweisen und Vorurteile entweder durch das nationalsozialistische Regime verbreitet wurden oder zeitypisch vorhanden waren.
- Gerade die weitgehende Abwesenheit von Kriegsgreueln ist für den unterrichtlichen Einsatz hilfreich; so lassen sich die Briefe durch entsprechende andere Quellen ergänzen. Nicht zuletzt ist hier der spätere Tod von Heinrich v. Huene anzuführen.

### **Biographische Hinweise zu Heinrich Freiherr v. Hoyningen-Huene:**

Heinrich Nicolai von Hoyningen, genannt von Huene, wurde am 29. März 1904 in St. Petersburg geboren. Seine Eltern gehörten zu der deutschen Oberschicht in den baltischen Gebieten, die vor dem Ersten Weltkrieg zu Russland gehörten. 1917 floh seine Familie und ließ sich nun in Dresden nieder. Heinrich v. Huene studierte nach seinem Abitur Geschichte und arbeitete 1928 an der Sorbonne in Paris an einer historischen Dissertation. Dort lernte er seine spätere Frau Aimée Ellis kennen, die als Amerikanerin in Paris studierte. Die beiden heirateten in Dresden und lebten erst in Breslau, wo der Doktorvater eine Professur innehatte, dann, nach der Promotion, in Berlin.

**Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. VGD**

*Bildungsstandards Geschichte*

Rahmenmodell

Gymnasium 5. – 10. Jahrgangsstufe



Bundesvorstand des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands  
Stand: 16. Juni 2006

## Die Autoren

Der vorliegende Text wurde von zwei Kommissionen des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. (VGD) erarbeitet, der Kommission des Bundesvorstands des VGD und einer Kommission des Landesverbandes Niedersachsen des VGD. Das Grundmodell wurde von der Kommission des Landesverbandes Niedersachsen erstellt und vom Hauptvorstand genehmigt.

Der Kommission des Bundesvorstands des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. (VGD) gehörten an:

*Studiendirektor Dr. Rolf Brütting, Dortmund, Vorsitzender des LV Nordrhein-Westfalen und Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands des VGD*

*Oberstudiendirektor Willi Eisele, München, Vorsitzender des LV Bayern des VGD*

*Studiendirektor Klaus Fieberg, Leverkusen, Vorstandsmitglied des LV Nordrhein-Westfalen und Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands des VGD*

*Oberstudienrätin Margret Kaiser, Hamburg, Vorsitzende des LV Hamburg des VGD*

*Oberstudiendirektor Dr. Martin Stupperich, Hannover, Vorsitzender des LV Niedersachsen des VGD*

Der Kommission des Landesverbandes Niedersachsen des VGD gehörten an:

*Studienrat Dr. Johannes Heinßen, Stade*

*Studienrat Dr. Wieland Sachse, Göttingen*

*Professor Dr. Michael Sauer, Göttingen*

*Studiendirektor Dr. Volker Sinemus, Göttingen*

*Oberstudiendirektor Dr. Martin Stupperich, Hannover*

Studiendirektor Martin Thunich, Hannover

In beratender Funktion waren beteiligt:

*Prof. Dr. Elisabeth Erdmann, Erlangen*

*Prof. Dr. Harald Popp, Erlangen*

*Prof. Dr. Hans-Michael Körner, München*

### *Inhaltsverzeichnis:*

1. Vorwort  
Der Beitrag des Faches Geschichte zur vertieften Allgemeinbildung
2. Kompetenzbereiche im Fach Geschichte
3. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 5/6
  - 4.1 Sachkompetenz
  - 4.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz
  - 4.3 Methodenkompetenz
4. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 7/8
  - 5.1 Sachkompetenz
  - 5.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz
  - 5.3 Methodenkompetenz
5. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 9/10
  - 6.1 Sachkompetenz
  - 6.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz
  - 6.3 Methodenkompetenz

## 1. Vorwort

Das hier vorgelegte Modell für Bildungsstandards Geschichte des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands stellt ein Rahmenmodell dar, das sich in unterschiedlicher Weise auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Bundesländer zuschneiden lässt. Nicht alle Bundesländer sehen in der Sekundarstufe I die gleiche Anzahl an Geschichtsstunden in der Stundentafel vor. Aus diesem Grunde ist sowohl im Bereich der Sach- und Orientierungskompetenz als auch im Bereich der Methodenkompetenz eine ausreichende Breite auch für „Freiräume“ und Addita gewahrt worden.

Die Autoren haben sich bemüht bei aller Grundsätzlichkeit ein hohes Maß an Konkretheit in die Entfaltung der Kompetenzen einfließen zu lassen. Es soll deutlich werden, welche sehr konkreten Ergebnisse der Unterricht zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringen soll. Diese Ergebnisorientierung unterscheidet die heutigen Bildungsstandards und Kerncurricula von den Rahmenrichtlinien aus den 80er Jahren. Eine Beschränkung der didaktisch-methodischen Freiheit des Fachlehrers ist nicht beabsichtigt.

Um für den Gebrauch in der Praxis ein hohes Maß an Klarheit, Übersichtlichkeit, Vergleichbarkeit und Eindeutigkeit zu erreichen, wurden einzelne Abschnitte der Texte der Doppeljahrgangsstufen in der Form und z.T. bis in einzelne Formulierungen hinein einander angeglichen. Diesem Zweck dient auch die immer wiederkehrende Formulierung „Die Schülerinnen und Schüler können am Ende der Doppeljahrgangsstufe...“. Somit wird auf jeder Seite dieses Kerncurriculums in Erinnerung gerufen, dass es sich bei dem vorliegenden Text nicht um unverbindliche Rahmenrichtlinien handelt. Positiv ausgedrückt: Bildungsstandards stellen eine verbindliche Zielvorgabe für den Fachunterricht dar.

Damit ist ein Unterricht im Blick, der von vornherein darauf abzielt, Kompetenzen zu vermitteln, die über längere Zeitspannen hinweg bei den Schülerinnen und Schülern erhalten bleiben, d.h. ein Unterricht, der ergebnisorientiert angelegt ist. Um dies zu erreichen, ist es erforderlich, Methoden von Anfang an bewusst zu trainieren, um hierin „kompetent“ zu werden, und eine effektive Wiederholungspraxis zu betreiben, d.h. eine Praxis des permanenten Wiedereinbindens des Gelernten in neue Zusammenhänge. Es ist dem historischen Wissen und Denken abträglich, wenn Zusammenhänge, die im Zuge der unterrichtlichen Bearbeitung einer bestimmten Epoche erarbeitet wurden, bei der Bearbeitung der nachfolgenden Epochen überhaupt nicht mehr vorkommen. Epochenübergreifende Vergleiche, Längsschnittverfahren, Gegenwartsbezüge u.a. im Unterricht ermöglichen die solide und langanhaltende Fundierung geschichtlichen Wissens und Könnens.

Die notwendige landesgeschichtliche Orientierung in den einzelnen Ländern sollte in die jeweiligen Unterrichtsphasen zur mittelalterlichen, neueren und neuesten Geschichte eingefügt werden. Wichtige Strukturen der verschiedenen Epochen lassen sich sowohl an niedersächsischen wie an bayerischen, an hessischen ebenso wie an sächsischen und anderen Themen der Landes- und Regionalgeschichte erarbeiten.

Am Ende jeder Doppeljahrgangsstufe werden die erworbenen Kompetenzen feststellbar, d.h. auch „testbar“. Es geht also um nachhaltiges Wissen und Können. Dies ist heute desto wichtiger, je ausgeprägter die Oberstufenreformen in der Bundesrepublik Deutschland Formen der Profilbildung ermöglichen und damit dem Fach Geschichte im gesellschaftswissenschaftlichen Profil den Status eines zentralen Faches der vertieften Allgemeinbildung zuweisen. Die vorliegenden Bildungsstandards Geschichte für die Sekundarstufe I bilden die Ausgangsbasis für ein noch ausstehendes Kerncurriculum der Sekundarstufe II als Abiturstufe.

Die einzelnen Festlegungen zu den Kompetenzen sind so formuliert, dass eine leistungsbereite Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums in einem kompetenzorientierten Unterricht diese Standards erfüllen können.

Die vorliegenden Bildungsstandards haben ihren Zweck erfüllt, wenn mit ihrer Hilfe das Ziel eines ergebnisorientierten Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums am Ende der Klasse 10 \*erreicht wird.

Für Neuansätze (wie z.B. das Deutsch-Französische Geschichtsbuch (Klett-Cotta 2006) oder ein deutsch-polnisches Geschichtsbuch i.E.) sind diese Bildungsstandards offen.

## **2. Der Beitrag des Faches Geschichte zur vertieften Allgemeinbildung**

### ***Geschichte als „Kulturelles Gedächtnis“***

Das Fach Geschichte ist in allen Schularten ein zentrales Fach, weil seine Inhalte das „Gedächtnis“ der Gesellschaft darstellen. Es eröffnet einen Zugang zur Welt, der ein Verstehen der Gegenwart aus ihrer Genese ermöglicht. Begründete Urteile über gegenwärtiges Geschehen sind ohne den historischen Bezug nicht möglich. Erst der historische Bezug erschließt Wege der Erkenntnis über die Hintergründe bedeutsamer Weichenstellungen in der Entwicklung einer Gesellschaft. Erst die Geschichte eröffnet das Verständnis für die Eigenart gegenwärtiger politischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Verhältnisse auch in ihren regionalen Ausprägungen. Wir treten mit den Bildungsstandards bewusst Tendenzen entgegen, die einer „Auflösung unseres kulturellen Gedächtnisses Vorschub leisten“.

### ***Geschichte und Gegenwartseutung***

Die Erschließung der Historie eines Landes oder von Gruppen seiner Bevölkerung ermöglicht eine Deutung der Gegenwart, die sich der Beliebigkeit entzieht. Damit ist der Weg vorgezeichnet, Zufälligkeiten oder Modeerscheinungen, Vorurteilen, Mythen und einseitig verfestigten Geschichtsbildern in der veröffentlichten, insbesondere der politischen Meinungsbildung vorzubeugen bzw. sie kritisch wahrzunehmen. Auf diese Weise führt die Befassung mit der eigenen Geschichte zu einer verlässlichen Basis für unser Handeln in der Gegenwart und Zukunft.

### ***Zukunftsbezug***

Da sich ein Großteil des menschlichen Handelns in der Geschichte nur auf die kurzfristige Gestaltung der jeweiligen nahen Zukunft bezog, soll einer Orientierung mit Zukunftsbezug durch das Fach Geschichte erreicht werden. So lassen sich durch die historische Betrachtungsweise Urteile finden über die voraussichtliche Verlässlichkeit von Zukunftsplanungen, die die kommende Lebenswelt von Generationen betreffen. Denn was der Mensch ist und wie er sich verhalten wird, wie sinnhaft also seine Zukunftsplanung ist, ist nicht allein mit vermeintlichen Vernunftgründen im Vorhinein festlegbar.

### ***Bildungswert der frühen Epochen***

Bleibe es bei den Aspekten der Genese und der Zukunftsbezogenheit von Geschichte, so würde sich eine Beschränkung der historischen Befassung auf die Zeitspanne von 1789 bis zur Gegenwart vordergründig anbieten. Geschichte ist jedoch mehr. Es ist ein wichtiges Bildungsfach, weil es wesentliche Erkenntnisse über den Menschen an sich ermöglicht. Für derartige Erkenntnisse aber eröffnen die früheren Epochen der Geschichte ein weites Feld. Die Geschichte der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit vor 1800 führt dem Betrachter vor Augen, dass der Mensch in seinem Handeln und Denken durch Rahmenfaktoren unterschiedlicher Art so weitgehend determiniert ist, dass für Entscheidungen und Handlungsweisen auf der Basis einer Rationalität im neuzeitlichen Sinne enge Grenzen gesetzt sind. Die Verstehbarkeit von Menschen im Sinne einer Berechenbarkeit ihres

---

\* Vgl. KMK-Beschluss (Plön, 02.06.06) zum Mittleren Bildungsabschluss am Gymnasium

Handelns unterliegt Beschränkungen, die nur durch das Sicheinlassen auf Fremdheitserfahrungen und die Erarbeitung historischer Perspektiven überwunden werden können.

### ***Wert der Fremdheitserfahrung***

Daher muss der Geschichte als einem zentralen Bildungsfach daran gelegen sein, gerade die Fremdheit geschichtlichen Geschehens zum Thema zu machen. Wo geschichtliche Themen kurzzeitig gestrichen werden, weil ihre Inhalte angeblich nichts mehr mit der Gegenwart zu tun haben, ist der tiefere Grund der Befassung mit Geschichte letztlich nicht erfasst worden. Dies geschieht zum Schaden der Gegenwartsgesellschaft, die sich in ihrem am Tagesgeschehen orientierten geschichtsfernen Denken letztlich selbst nicht mehr versteht, d.h. sich ihres Gedächtnisses „beraubt“. Gerade in der Fremdheit mancher Gegenwarterscheinungen spiegelt sich die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, die einen generellen Befund der Betrachtung der Weltgeschichte der Gegenwart darstellt. Auch innerhalb von Industriegesellschaften, aber auch innerhalb unserer Informationsgesellschaft laufen die Prozesse nicht in allen Sektoren parallel ab, so dass voneinander abgesetzte Teilgesellschaften oder gar Sonderwelten entstehen. Das dadurch bedingte Unverständnis zwischen gesellschaftlichen Gruppen kann sich zu heftigen Konflikten steigern.

### ***Erschließung von Perspektiven im „Denkfach Geschichte“***

Es ist daher unerlässlich, das Fach Geschichte als grundlegendes Fach von der Erinnerung des Menschen zu pflegen, insofern es das Verständnis für das Handeln des Einzelnen oder von Gruppen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven heraus eröffnet bzw. die unterschiedlichen Perspektiven der Handelnden selbst in den Blick nimmt. Denk- und Handlungsweisen, die aus einer bestimmten Perspektive betrachtet zunächst als unsinnig erscheinen mögen, können bei Eröffnung einer ganz anderen Perspektive, insbesondere der Perspektive der Handelnden selbst, einen eher nachvollziehbaren Sinn ergeben. Geschichte beugt somit Mythenbildungen, Vorurteilen und Vorverurteilungen vor. Geschichte liefert damit die Grundlage für kritisches Denken, das hinter die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten einer Oberflächenbetrachtung zu den Wurzeln des Geschehens zurückführt.

### ***Geschichte und vertiefte Allgemeinbildung***

Aber auch jenseits dieser Überlegungen ist Geschichte ein unverzichtbares Bildungsfach, da bis in die Umgangssprache hinein historische Bilder, Begriffe und Vorstellungen zum kulturellen und sprachlichen Allgemeingut gehören, ohne deren Verständnis eine störungsfreie Kommunikation nicht mehr gegeben ist.

Dies gilt für alle Fächer des gymnasialen Bildungskanon, denn alle Fächer sind zunächst historisch angelegt, beziehen zumindest historische Teilthemen, wenn auch unter einer anderen Fragestellung, ein. Dies gilt nicht nur für die klassischen Bildungsbereiche wie Literatur, Sprache, Kunst, Musik, Religion und Philosophie, sondern durchaus auch für technische und naturwissenschaftliche Bereiche, ganz abgesehen von den Fächern Politikwissenschaft und Geographie (Kulturgeographie).

### ***Interdisziplinarität***

Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten ist sinnvoll und erfolgt daher oft, wenn nicht in der Regel, über historische Verknüpfungen der Disziplinen untereinander. Damit wird der Bedeutung des Historischen ein zusätzliches Feld eröffnet. Interdisziplinarität ist nicht nur in den Hochschulen, sondern zunehmend in den Schulen ein Zugriff, der gerade im Sinne einer Erschließung neuer Berufsfelder die Bearbeitung der bisher

brachliegenden Grenzbereiche und „Schnittmengen“ zwischen den Fächern in den Blick nimmt.

### ***Geschichte und Identität***

Entscheidend für den Einzelnen wie für die Gesellschaft ist der Erwerb einer Identität über die wachsende Beschäftigung mit der eigenen Geschichte. Identität ergibt sich auch aus der Lebensgeschichte eines Menschen. Diese aber ereignet sich nie in Abgeschlossenheit von anderen, nimmt also deren Lebensgeschichte auf, sofern konkrete Beziehungen zu diesen Menschen bestanden oder bestehen. In ihrer Gesamtheit sind all diese Lebensgeschichten in die allgemeine Geschichte eingebunden und in wesentlichen Aspekten nur aus dieser heraus zu verstehen. Die Besonderheit des einzelnen Menschen im Gegenüber zu seinem historisch gewachsenen „Kollektiv“ und in Unterscheidbarkeit von diesem macht die Identität des Individuums aus.

Menschen den Weg zu ihrer Identität zu bahnen ist somit ein zentrales Anliegen des Bildungsfaches Geschichte.

Es gibt aber auch das Eigenverständnis von Gesellschaft oder von Teilgesellschaften. In ihrer jeweiligen Besonderheit, also Identität, werden sie erst erkennbar auf der Folie historischer Gesamtbetrachtung, die den Blick für das Unverwechselbare der eigenen Gesellschaft oder von Teilgesellschaften schärfen.

## **3. Kompetenzbereiche im Fach Geschichte**

### **Der Begriff Kompetenz**

Mit den Begriffen Bildungsstandards und Kompetenzmodelle verbinden sich neue Anforderungen an und Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Nimmt man die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (vgl. KMK-Auftrag, 2003) als Grundlage, dann müssen sich Kompetenzmodelle an folgenden Kriterien orientieren:

- Sie müssen fachspezifisch sein.
- Sie müssen für ein Fach konstitutive Teilbereiche (Dimensionen) unterscheiden.
- Sie müssen der Orientierung von Lehrkräften dienen.
- Sie müssen „outputorientiert“ sein, d.h. ein angestrebtes (und möglichst überprüfbares) Kompetenzziel beschreiben.
- Sie müssen eine Lernprogression beschreiben (Kompetenzstufen).

Im Fach Geschichte ist der Kompetenzbegriff bislang eher instrumentell verstanden worden. Gemeint war ein auf den Umgang mit verschiedenen Quellen und Darstellungen bezogenes Methodenlernen. Selbstverständlich ist dies ein wichtiger und für das Fach konstitutiver Bereich. Aber der Kompetenzbegriff kann sich darin nicht erschöpfen. Es geht vor allem darum, auch spezifische Formen der geistigen Auseinandersetzung mit Geschichte und der historischen Bewusstseinsbildung in Form von Kompetenzbeschreibungen zu fassen. Hier besteht leicht die Gefahr, in gewissermaßen präambelhafte Formulierungen zu verfallen, die lediglich allgemeine Bildungsziele des Faches beschreiben, aber keine ausreichend konkreten und unterrichtsbezogenen Kompetenzformulierungen bieten. Auch die in der Geschichtsdidaktik entwickelten Strukturmodelle bewegen sich auf einer sehr allgemeinen Ebene.

Das hier zugrunde liegende Kompetenzmodell orientiert sich an der geschichtsdidaktischen Diskussion, ohne ihre theoretischen Verästelungen im Einzelnen zu verfolgen. Anregungen von unterschiedlichen Seiten sind darin aufgenommen; sie werden hier weder ausdrücklich nachgewiesen noch begrifflich gekennzeichnet. Das Kompetenzmodell unterscheidet drei Grundbereiche: Sachkompetenz, Deutungs- und Reflexionskompetenz, Medien-Methodenkompetenz.



## **Sachkompetenz**

Dieser Bereich ist unterteilt in die „Themenbezogene Sachkompetenz“ und die „Orientierung in der Geschichte“. Die „Themenbezogene Sachkompetenz“ bezieht sich auf die im Geschichtsunterricht übliche Behandlung einzelner historischer Themen, in der Regel als Epochenquerschnitt. Freilich reicht es nicht aus, hierfür einen bloßen Themenkatalog zusammenzustellen. Es gilt, möglichst präzise zu beschreiben, welche Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten Schülerinnen und Schüler beim jeweiligen Thema gewinnen sollen, und darüber zu reflektieren, welchen Stellenwert dieses Thema im weiteren Kontext der historischen Bildung hat. Kurz gesagt: Kompetenzorientierung bedeutet auch, intensiver auf kategorialer Ebene über die Auswahl und Begründung von Themen nachzudenken. Zur „Themenbezogenen Sachkompetenz“ im Sinne eines „Grundwissens“ gehört auch die Kenntnis themenbezogener Daten, Namen und Fachbegriffe. Dabei ist es notwendig, sich auf ein möglichst knappes, aber auch sehr verbindliches Repertoire zu konzentrieren. Entsprechend sind die Angaben in den Klassenstufenstandards (Kapitel 3., 4. und 5.) gestaltet.

„Orientierung in der Geschichte“ ist in der letzten Zeit immer wichtiger geworden. Je mehr der Geschichtsunterricht tendenziell auf eine „flächendeckende“ Behandlung der Geschichte verzichtet und stattdessen thematische Schwerpunkte setzt, umso notwendiger ist es, dass Schülerinnen und Schüler ein chronologisches und räumliches Orientierungswissen besitzen, mit dessen Hilfe sie Einordnungen vornehmen und Zusammenhänge erkennen können. Unentbehrliches Mittel dafür sind Zeitleiste und Geschichtskarte. Entsprechende Kompetenzen lassen sich nur durch kontinuierliche unterrichts begleitende Verweise und weiträumigere Zusammenfassungen entwickeln. Die in den Klassenstufenstandards unter der „Themenbezogenen Sachkompetenz“ aufgeführten Daten, Namen und Fachbegriffe gehen als Bausteine darin ein.

## **Deutungs- und Reflexionskompetenz**

In diesem Bereich ist eine größere Zahl von Teilkompetenzen ausgewiesen. Die Abfolge führt von Grundeinsichten in die Struktur historischer Erkenntnis über den Umgang mit Begriffen und Untersuchungsverfahren bis hin zur Produktion eigener Deutungen und zur kritischen Analyse vorliegender Deutungen von Geschichte. Die einzelnen Teilkompetenzen voneinander abzugrenzen ist oft nicht einfach (z.B. hängen Perspektivität und Fremdverstehen eng miteinander zusammen).

Jede dieser Teilkompetenzen wird (nicht im folgenden Überblick, aber in den einzelnen Klassenstufenstandards) in weitere Teilkompetenzen differenziert (im Folgenden der besseren Unterscheidung halber als Unterkompetenzen bezeichnet). Diese Unterkompetenzen lassen sich allerdings nicht einzeln verbindlich einzelnen Klassenstufen zuordnen, sondern können auf jeder Klassenstufe auf unterschiedlichem Niveau umgesetzt werden; die langfristige Entwicklung soll von einer allmählichen Anbahnung über eine Vertiefung zu einer möglichst freien Verfügung führen. Anhand welcher Themen dies zum Beispiel geschehen könnte, darauf wird in den Klassenstufenstandards jeweils hingewiesen. Die beschriebenen Kompetenzen lassen sich durchaus an traditionellen Themen gewinnen bzw. vermitteln; jedoch müssen die entsprechenden (ggf. auch sonst schon vermittelten) Einsichten im Sinne einer Kompetenzentwicklung gezielt angesprochen und explizit gemacht werden.

Innerhalb der Unterkompetenzen gibt es (in der Regel) eine Progression, d.h. die unter dem zweiten Spiegelstrich angeführte ist anspruchsvoller als die unter dem ersten beschriebene. Im Vergleich der Teilkompetenzen liegen die einzelnen Unterkompetenzen allerdings nicht zwangsläufig auf demselben Anspruchsniveau: Die erste Unterkompetenz der Teilkompetenz „Fremdverstehen“ („Die Schülerinnen und Schüler können historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders (nicht

rückständig) wahrnehmen“) ist sicherlich anspruchsvoller als die erste der Teilkompetenz „Veränderung in der Geschichte wahrnehmen“ („Die Schülerinnen und Schüler können einfache punktuelle Vergleiche zwischen ‚damals‘ und ‚heute‘ vornehmen“).

### **Medien-Methoden-Kompetenz**

Diese Kompetenz bezieht sich auf das herkömmliche „Methodenlernen“. Dabei geht es zunächst um zwei elementare und für das Fach konstitutive Einsichten, die Schülerinnen und Schüler gewinnen müssen. Sie hängen wiederum mit den entsprechenden Teilkompetenzen des historischen Denkens zusammen: die Unterscheidung von Quellen und Darstellungen und die Wahrnehmung der Perspektivität von Quellen. Außerdem gilt es die vielen Arten von Quellen, mit denen wir es zu tun haben, nach ihrem Quellen- bzw. Aussagewert zu unterscheiden und zu bewerten. Schließlich verlangt jede Gattung von Quelle oder Darstellung spezifische Methoden zu ihrer Deutung und Erschließung – eben dieser Zusammenhang soll mit dem Doppelbegriff „Medien-Methoden-Kompetenz“ signalisiert werden. Häufig sind einzelne Quellen und Darstellungen auch an bestimmte Themen oder Epochen gebunden. Umso wichtiger ist es, hier stufenbezogene Standards für die einzelnen Gattungen zu formulieren, wie dies in den Kapiteln 3., 4. und 5. geschieht. Durch die Breite der berücksichtigten Gattungen und die konsequente Stufung ergibt sich eine übergreifende Systematik, die sich in anderen bislang vorliegenden Entwürfen so nicht findet. Schließlich gehört auch die Organisation und Reflexion fachbezogener Lernprozesse und die Präsentation einschlägiger Ergebnisse in diesen Kontext.

## **Kompetenzmodell**

### **1. Sachkompetenz**

#### **1.1. Themenbezogene Sachkompetenz**

- wichtige Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen in den jeweiligen Themengebieten kennen und beschreiben
- Ursachen und Auswirkungen dieser Ereignisse und Prozesse kennen
- themenbezogene Daten und Namen kennen sowie themenbezogene Fachbegriffe korrekt verwenden

#### **1.2. Orientierung in der Geschichte**

- einzelne Großabschnitte der Geschichte zeitlich einordnen
- historische Ereignisse und Prozesse adäquat benennen, zeitlich zueinander in Beziehung setzen und ihre Abfolge bestimmen
- historische Ereignisse und Prozesse räumlich einordnen

### **2. Deutungs- und Reflexionskompetenz**

- Konstruktcharakter von Geschichte erkennen
- mit Perspektivität in der Geschichte umgehen
- Fremdverstehen leisten
- Veränderung in der Geschichte wahrnehmen
- Gegenwartsbezüge herstellen
- mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten
- Verfahren historischer Untersuchung beherrschen
- eigene Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen
- mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen

### 3. Medien-Methoden-Kompetenz

- Quellen und Darstellungen unterscheiden
- die Perspektivität von Quellen wahrnehmen
- verschiedene Quellengattungen nach ihrem Aussagewert unterscheiden
- mit einzelnen Gattungen von Quellen und Darstellungen adäquat umgehen
- fachbezogene Lernprozesse für sich und mit anderen organisieren und reflektieren und deren Ergebnisse präsentieren

### 4. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 5/6

#### 4.1 Sachkompetenz in der Doppeljahrgangsstufe 5/6

##### Menschen in vorgeschichtlicher Zeit

Die Schüler und Schülerinnen können am Ende von Klasse 6

**die Entwicklung des Menschen und die Veränderung seiner Lebensweise durch die neolithische Revolution beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- mehrere Formen des Urmenschen aus der Zeit bis vor ca. 150.000 Jahren benennen,
- die altsteinzeitliche Lebensweise (Jagen und Sammeln) beschreiben,
- die Vorteile und Schwierigkeiten des jungsteinzeitlichen Übergangs zu Feldanbau und Viehhaltung verbunden mit der sesshaften Lebensweise (neolithische Revolution) gegenüber dem früheren Nomadenleben herausstellen,

**Die Schüler kennen folgende Daten:**

vor ca. 4. Mio. Jahren: erste Formen des Menschen; vor ca. 10.000 Jahren langsamer Übergang zur Sesshaftigkeit; ab 1800 v. Chr. Bronzezeit, ab 1000 v. Chr. Eisenzeit

**Sie können folgende Begriffe und Namen anwenden:**

Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Jäger und Sammler, Nomadentum, Sesshaftigkeit, Homo erectus, Homo sapiens, Neandertaler, Neolithische Revolution

##### **Frühe Hochkulturen**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

**die Entstehungsbedingungen und die gesellschaftliche Ausprägung einer frühen Hochkultur (z.B. Ägypten, Zweistromland) erläutern,**

d.h. konkret: Sie können

- verdeutlichen, dass sich Hochkulturen durch Arbeitsteilung und durch besondere Leistungen auszeichnen, die in Zusammenhang mit den Gegebenheiten einer Flussoase stehen (Gesetze, Verwaltung, Schriftzeichen, Vermessungstechnik, Geometrie und Astronomie),
- die hierarchische Gesellschaftsordnung Ägyptens als funktional für die Bewältigung der Herausforderungen der Natur (Nilschwemme) einstufen,
- die Göttlichkeit des Pharao als Grundlage des gesamten ägyptischen Herrschaftssystems darstellen und die Rolle der Pyramiden und anderer archäologischer Überreste in diesen Zusammenhang einordnen.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:**

seit ca. 3000 v.Chr. Entstehung der Hochkultur in Ägypten

**Sie können folgende Begriffe anwenden:**

Flusskultur, Pharao, Pyramide, Polytheismus, Hieroglyphe, Keilschrift

## **Das antike Griechenland**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

**die Voraussetzungen für die Entstehung der griechischen Stadtstaaten erklären,**  
d.h. konkret: Sie können

- geographische Rahmenbedingungen (Küstennähe, umgebende hohe Gebirge, fruchtbare Böden in den Tälern) nennen,
- gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Stadtentstehung, Handel, Seefahrt, Militärdienst des Bürgers, Selbstverwaltung, Bevölkerungswachstum) und deren Folgen (Kolonisation im Mittelmeerraum) beschreiben.

**den Zusammenhang von Religion und Kultur im antiken Griechenland erfassen,**  
d.h. konkret: Sie können

- die gesellschaftliche Bedeutung der öffentlichen Spiele und Kulte in Griechenland erläutern,
- die wichtigsten griechischen Götter und ihre Zuständigkeiten auflisten,
- die Rolle religiös bestimmter Kriterien (Orakel von Delphi) für Entscheidungen über Krieg und Frieden einschätzen.

**die Entwicklung der wissenschaftlichen Weltanschauung als bedeutenden geistigen Umbruch darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- Mythos und Logos als unterschiedliche Beschreibungen der Welt erläutern,
- Ansätze zu naturwissenschaftlichem Denken (am Beispiel ihrer eigenen Schulfächer) benennen.

**die Gesellschaftsmodelle Spartos und Athens vergleichen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Herrschaft der Spartaner über die Heloten als Konsolidierung eines Kriegs- und Unterdrückungszustandes durch eine Kriegergesellschaft darstellen,
- die Struktur und das Selbstverständnis der attischen Polisgesellschaft und deren Genese erläutern.

**die Ausbreitung der griechischen Kultur beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- die Selbstbehauptung Athens gegenüber den Persern und den Ausbau ihrer Herrschaft im Attischen Seebund nachvollziehen,
- den Perserzug Alexanders als Kriegszug und Entdeckungsfahrt einstufen,
- als Folge der Eroberung des Ostens die kulturelle Vorherrschaft des Hellenismus in diesem Bereich (noch über den Herrschaftsantritt Roms im östlichen Mittelmeer hinaus) herausstellen.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:**

ca. 800 Entstehung der ersten Stadtstaaten, Mitte des 5. Jahrhundert Höhepunkt der Macht Athens, 334 Beginn des Alexanderzuges

**Sie können folgende Begriffe anwenden:**

Antike, Polis, Kolonisation, Sklavenhaltung, Demokratie, Olympische Spiele; Hellenismus

**Sie kennen folgende Namen:** Sokrates, Perikles, Alexander

## **Römische Antike**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

### **die wichtigsten Phasen der Ausbreitung Roms vom Stadtstaat zum Weltreich und deren Rückwirkungen auf die sozialen sowie politischen Verhältnisse in Rom benennen und begründen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Sage von Romulus und Remus in ihrer traditionsbildenden Bedeutung für die römische Gesellschaft erklären,
- den Gegensatz zwischen Patriziern und Plebejern als sozialen und politischen Grundkonflikt Roms beschreiben,
- die besondere Herrschaftsform der Republik als modifizierte Adelherrschaft (Aristokratie) darstellen,
- die Ausdehnung (Expansion) der römischen Herrschaft skizzieren,
- die Rückwirkungen der auswärtigen Kriege auf die heimische (Land)wirtschaft als Ursache für die gesellschaftliche Krise und die Entstehung eines stadtrömischen Proletariats sowie die Ausbreitung der Sklaverei, aber auch Lösungsversuche der Krise (Gracchen, Marius) darstellen.

### **die römische Familie in ihrer Struktur und die in ihr gepflegte Wertewelt beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- die römische Familie als Hausgemeinschaft mit Sklavinnen und Sklaven darstellen,
- Gehorsam, Sparsamkeit, Fleiß, Disziplin, Achtung der väterlichen Autorität und Ehrfurcht vor dem Alter als grundlegende Werte der römischen Familienerziehung aufzählen,
- die Werte der Familie als Basis der Politik und des öffentlichen Leben verständlich machen.

### **die Herrschaft des Augustus (Prinzipat) als Ergebnis der römischen Bürgerkriege und Ursprung des römischen Kaisertums beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- die Grundkonstellation der römischen Bürgerkriege und den Nutzen des Heeres als Machtinstrument einzelner Feldherren (Marius, Sulla, Pompeius, Caesar) erklären,
- Caesars Versuch der Begründung einer neuen Ordnung beschreiben und seine Herrschaft mit der Octavians vergleichen,
- die Struktur und die Mittel der römischen Herrschaft darstellen (kaiserliche und senatorische Provinzen, präventive Kriegführung, Grenzsicherung mit Straßennetz, Wasserversorgung und Heizung und Legionslagern, systematische Gründung von Kolonialstädten in Provinzen).

### **großstädtisches und multikulturelles Alltagsleben am Beispiel der antiken Weltstadt Rom beschreiben und erläutern,**

d.h. konkret: Sie können

- Rom als multikulturell geprägte Metropole beschreiben,
- konkrete Angaben zur Infrastruktur Roms machen (Forum, Tempel, Thermen, Kaufhallen, Wasserleitungen, Rennbahn, Theater- und Zirkusgebäude) und die Lebensverhältnisse der armen und der reichen Bevölkerung vergleichen.

### **das Phänomen der Romanisierung der Provinzen und deren Folgen für spätere Zeiten erläutern,**

d.h. konkret: Sie können am Beispiel Kölns oder einer anderen Römergründung

- die Romanisierung als die Übertragung der Lebensformen sowie der Kultur und Technik der Römer von den Hauptorten in die Siedlungen der weiteren Umgebung in den Provinzen definieren und an Beispielen belegen,
- die Folgen der Romanisierung für spätere Zeiten an Beispielen darlegen (romani-sche Sprachen, wichtige Verkehrswege, zentrale Orte, landestypische Produkte).

### **die Anfänge des Christentums beschreiben und die Christianisierung des Römischen Reiches in ihrer Bedeutung für die europäische Kultur erklären,**

d.h. konkret: Sie können

- anhand einzelner Beispiele ein Bild von der Vielfalt der Religionen im Römischen Reich im 1. Jahrhundert n. Chr. geben (mögliche Beispiele: römische Staatsreligion, Judentum, ägyptischer Isiskult, Mithraskult, christlicher Glaube in seinen wichtigsten Inhalten),
- das Neue und Überzeugende am christlichen Glauben für die Menschen im Römischen Reich erläutern (Nächstenliebe und soziale Zuwendung ohne Ständeschranken, Zugänglichkeit auch für den Sklaven, Reich-Gottes-Gedanke als Zukunfts- und Erlösungsorientierung),
- die Konstantinische Wende als Ende der Christenverfolgung und Anbahnung der neuen Rolle des Christentums als Staatsreligion erklären,

### **Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:**

753 sagenhafte Gründung Roms, um 500 Herausbildung der res publica als Adelherrschaft, ab ca. 400 Beginn der Ständekämpfe, bis 133 Herrschaft im gesamten Mittelmeerraum, 44 Ermordung Cäsars, 31 v. Chr. – 14 n. Chr. Herrschaft des Octavian/Augustus, 313 Duldung des Christentums durch Konstantin, 395 Teilung des Römischen Reiches, seit 476 Untergang des römischen Reiches, Völkerwanderung, Islam

### **Sie können folgende Begriffe anwenden:**

Familia, Klientel, Patrizier, Patriarchat, Plebejer, Republik, Consul, Senat, Provinz, Heeresreform, Limes, Christentum, Proletariat, Konstantinische Wende, Römisches Recht  
**Sie kennen folgende Namen:** Caesar, Augustus, Konstantin

### **Europa im frühen Mittelalter**

Die Schülerinnen/Schüler können am Ende von Klasse 6

### **das Frankenreich als die bedeutendste und folgenreichste germanische Staatsgründung auf dem Boden des Römischen Reiches darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- das Frankenreich als Begründung einer neuen Epoche (Mittelalter) einordnen in die Staatenwelt bzw. die Machtzentren nach dem Ende des Römischen Reiches ,
- die Herrschaft der fränkischen Könige (Pippin, Karl d. Gr.) und ihre Legitimation in Grundzügen darstellen (u.a. Rolle der Kirche und des Papstes, Gottesgnadentum, Grundzüge der fränkischen Verwaltung),
- Karl den Gr. als Eroberer, Förderer von Kirche und Kultur und Begründer eines neuen Kaisertums mit dem Rückbezug auf Rom wahrnehmen und beurteilen.
- Das Selbstverständnis des Imperium Romanum und seine Übertragung auf Nachfolgereiche (Byzanz, Fränkisches Reich) erklären.

### **Die Konstituierung des Deutschen Reiches in der Ottonenzeit beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- die Machtgrundlagen des ottonischen Königtums (Hausmacht, Reisekönigtum, Reichskirche) erläutern,
- die Gliederung des Reiches in Stammeshertzogtümer, die in Gegensatz zum König treten konnten, als eine immanente Schwäche des Reiches erklären,
- das Lehnswesen im Rahmen der mittelalterlichen Agrargesellschaft mit seinen Funktionen für Reichsverwaltung und Reichssicherung erklären.

### **die langfristig wirksamen Merkmale der Gesellschaft und Wirtschaft des mittelalterlichen Reiches nennen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Agrargesellschaft des Mittelalters als eine Gesellschaft weitgehend ohne soziale und räumliche Mobilität) beschreiben,
- die hierarchische Gliederung der politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Elite darstellen („Lehnspyramide“),
- begründen, weshalb Frauenbildung und Teilhabe an der Machtausübung nur in der gesellschaftlichen Elite möglich war,
- erläutern, dass im Wesentlichen allein die christliche Religion für alle Menschen galt und alltagsprägende Bedeutung hatte.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 768 – 814 Karl der Große, 800 Kaiserkrönung in Rom, 843 Vertrag von Verdun, 936 - 972 Otto d. Gr., 962 Kaiserkrönung Ottos I. in Rom: „Hl. Römisches Reich Deutscher Nation“ (im Vorgriff nennen)

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Gottesgnadentum, Pfalz, Graf, Bischof, Kloster, Stammeshertzog, Reisekönigtum, Reichsteilungen, Reichskirche, Lehnswesen, Herrschaft, Leibeigene,

**Sie kennen folgende Namen:** Karl d.Gr., Otto d. Gr.

## 4.2. Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 6

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6 ...

- **den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen,**  
d.h. konkret: Sie können
  - erkennen, dass historische Kenntnisse aus Überlieferungen gewonnen werden, deren Aussagekraft begrenzt ist (Beispiel: Sage von Romulus und Remus als ursprungerklärende Sage).
  - erläutern, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit in unterschiedlicher Weise ausgelegt werden können (Beispiel: Neolithische Revolution als Ausgangspunkt kultureller Entwicklung der Menschheitsgeschichte).
- **mit Perspektivität in der Geschichte umgehen,**  
d.h. konkret: Sie können
  - sich in verschiedene historische Perspektiven hineinversetzen und in ihnen sprechen und handeln (Beispiel: Ständekämpfe in Rom aus der Perspektive der Patrizier oder der Plebejer).
  - historische Situationen und Ereignisse parallel aus verschiedenen Perspektiven betrachten (Beispiele: Perspektive der Römer – Perspektive der Karthager, Perspektive des Sklaven – Perspektive des Herrn, des Feldherrn – des Soldaten)

- **Fremdverstehen leisten,**  
d.h.konkret: Sie können
  - historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders (nicht rückständig) wahrnehmen (Beispiel: besondere Fähigkeiten der Jäger und Sammler, z.B. Feuer schlagen)
  - das Handeln von Menschen früher auf der Basis der zeitgenössischen Wertvorstellungen, wahrnehmen (Beispiele: Märtyrertum als höchstes religiöses Verdienst, Sklavenhaltung als Selbstverständlichkeit)
  
- **Veränderung in der Geschichte wahrnehmen,**  
d.h. konkret: Sie können
  - einfache punktuelle Vergleiche zwischen „damals“ und „heute“ vornehmen (Beispiel römische familia – Familie heute)
  - einen Entwicklungsstrang darstellen (Generationenkonflikt)
  
- **Gegenwartsbezüge herstellen,**  
d.h. konkret: Sie können
  - Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedeutung heutiger Phänomene erkennen (Beispiele: lateinische Fremdwörter, Lehnwörter, gegebenenfalls historische Stätten und Überreste römischer Gründungen).
  - historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen (Beispiele: Getreideversorgung in Rom – Ölversorgung heute; Zirkusspiele in Rom – Spiele in Fußballstadien heute)
  
- **mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten,**  
d.h. konkret: Sie können
  - Dimensionen der Geschichte (Beispiele: Politik, Wirtschaft, Religion, Kultur, Arbeit, Technik, Alltag, Geschlecht) unterscheiden und ihnen einzelne Themen zuordnen (Beispiel: die Rolle von Arbeit und Technik seit der Neolithischen Revolution).
  - Kategorien zur Deutung und Wertung historischer Prozesse nennen und anwenden (Beispiele: Herrschafts- und Partizipationsformen im antiken Griechenland und in Rom).
  
- **Verfahren historischer Untersuchung beherrschen,**  
d.h. konkret: Sie können
  - auf der Grundlage von erworbenem Wissen historische Fragen in Form von Hypothesen formulieren (Beispiel für eine Hypothese: Der Sklavenstand war ein normaler Stand in der römischen Gesellschaft, denn man hatte nie etwas anderes kennen gelernt.).
  - historische Handlungen, Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen (Beispiel: Ermordung des Tiberius Gracchus – Ursache: die gesellschaftliche Krise, Anlass: Empörung der reichen Senatoren über die Ackergesetze, Folgen: Spaltung der römischen Gesellschaft, Bürgerkrieg).
  - Ansätze historischer Untersuchung (Epochenquerschnitt, Längsschnitt, Vergleich, Fallanalyse) unterscheiden und anwenden.
  - selbstständig aus der Gegenwart Fragen an die Vergangenheit formulieren (Beispiel: Weshalb nahmen die Sklaven ihr Schicksal in aller Regel hin ohne auf ihre Menschenrechte zu pochen?)



- **(eigene) Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen,**  
d.h. konkret: Sie können historische Sachverhalte sprachlich angemessen beschreiben
- **mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen,**  
d.h. konkret: Sie können zwischen beschreibenden und deutenden Elementen in Darstellungen von Geschichte unterscheiden

#### 4.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 6

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6 ...

##### **Textquellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- Quellen und Darstellungen voneinander unterscheiden., Textquellen orientierend lesen (für sie auf den ersten Blick Bedeutsames oder Unverständliches markieren),
- Begriffe in einer Textquelle aus dem Textzusammenhang heraus klären und erklären,
- eine Textquelle nach Sinnabschnitten gliedern und diese Abschnitte mit passenden Überschriften versehen,
- in einer Textquelle gezielt für eine gegebene Fragestellung besonders relevante Textstellen finden,
- den Inhalt einer Textquelle mit eigenen Worten wiedergeben,
- aus anderer zeitgenössischer Perspektive zu den Aussagen einer Textquelle Stellung nehmen.

##### **Bildquellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- darstellen, dass Bilder Produkte der menschlichen Phantasie sind und die Wirklichkeit nicht objektiv, sondern aus einem bestimmten Blickwinkel und mit einer bestimmten Aussageabsicht wiedergeben,
- zwischen historischen und zeitgenössischen (heutigen) Bilddarstellungen unterscheiden,
- die Technik der Bildbeschreibung (-analyse) beherrschen und anwenden, indem sie ein Bild in seine dargestellten Elemente zerlegen und diese benennen,
- eine Gesamtaussage in Hypothesenform formulieren,
- altersgemäße Verfahren der Bilderschließung anwenden (Beispiele: Geschichten zum Bild schreiben, Sprechblasen).

##### **Filmquellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- zwischen historisierenden Spielfilmen und Dokumentarfilmen unterscheiden,
- einem Filmausschnitt konzentriert folgen und einfache Beobachtungsaufträge erfüllen,
- einem Film einfache historische Informationen entnehmen.

##### **Sachquellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- das Objekt im Hinblick auf seine Beschaffenheit beschreiben und Eindrücke von Fremdheit im Vergleich zu ihrer eigenen Lebenswelt formulieren,
- Möglichkeiten und Grenzen des Objekts im Vergleich zu heutigen Standards erarbeiten.

## **Denkmale und Bauwerke als Quellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- ihre Fremdheitserfahrungen angesichts von Baustil oder Dimensionen des Objekts formulieren,
- Größenvorstellungen entwickeln, indem sie vergleichbar große Gegenstände des täglichen Lebens nennen (groß wie ein Auto, so groß wie ein Bus).

## **mit Karten arbeiten,**

d.h. konkret: Sie können

- Bausteine von Geschichtskarten beschreiben und mit ihnen umgehen (Titel, Legende, Signaturen),
- gängige Kartensymbole benennen (Punkte als Orte, Linien als Verkehrswege, Pfeile als Einflussbewegungen u.a.),
- Informationen aus Karten zur antiken Geschichte entnehmen (antike Städte und Landschaften benennen, geografische Rahmenbedingungen beschreiben, Machtbereiche benennen u.a.),
- orientierende Raumvorstellungen zur antiken Geschichte präsentieren (Ausdehnung der griechischen Kolonisation, Größenverhältnis Griechenland/Persien, Ausdehnung des römischen Weltreichs zur Zeit des Augustus).

## **darstellende Sachtexte (kurze Lehrbuchtexte, Sachbuchtexte, Historikertexte) erarbeiten,**

d.h. konkret: Sie können

- Sachtexte orientierend lesen (für sie auf den ersten Blick Bedeutsames oder Unverständliches markieren).
- Begriffe in einem Sachtext aus dem Textzusammenhang heraus klären und erklären.
- einen Sachtext nach Sinnabschnitten gliedern und diese Abschnitte mit passenden Überschriften versehen.
- in einem Sachtext gezielt für eine gegebene Fragestellung besonders relevante Textstellen finden.
- den Inhalt eines Sachtextes mit eigenen Worten wiedergeben.

## **Schaubilder/Strukturskizzen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- das Thema eines Schaubildes/einer Strukturskizze nennen;
- erläutern, dass Schaubilder/Strukturskizzen dazu dienen, in vereinfachter Form und verallgemeinernd komplizierte Zusammenhänge oder Beziehungen anschaulich und damit leichter verständlich darzustellen ;
- aus der Anordnung der Bausteine in einer Strukturskizze (z.B. Personengruppen oder Institutionen) die Aussage entnehmen (z.B. Wer ist von wem abhängig? Wer herrscht über wen? Wer hat welche Rechte? Wer hat keine? usw.);
- mit Hilfe der Legende oder der Beschriftung die Bedeutung der Symbole (Figuren, Pfeile etc.) verstehen und diese in der Beschreibung umsetzen;
- von einem sinnvollen Ausgangspunkt aus ein einfaches Schaubild/eine Strukturskizze verbalisieren.
- aus Textinformationen eine Strukturskizze herstellen und dafür Symbole und Zeichen funktional auswählen (z.B. Fränkische Kirche, Lehnswesen, Merkantilismus);
- an einem Vergleich themenidentischer Schaubilder/Strukturskizzen erläutern, dass das gezeichnete Schema auch eine Deutung ist.

## **miteinander kommunizieren ( selbstständig Lernprozesse gestalten und Lernergebnisse vermitteln)**

d.h. konkret: Sie können

- einzeln oder mit einem Partner mit einem Lexikon oder einem historischen Sachbuch für Jugendliche umgehen, um geschichtliche Fragen zu klären,
- die einzeln oder gemeinsam durchgeführte Dokumentation eigener Lernergebnisse als Teil eines effektiven Lernprozesses betreiben,
- sich geschichtliches Wissen auf dem Wege der Gestaltung eines Rollenspiels oder eines historischen Szenarios aneignen, Empathie empfinden, sich in andere hineinversetzen
- geschichtliches Wissen durch Gestaltung einer fiktiven Geschichte zum Thema befestigen,
- dem Arbeitspartner (bei Partnerarbeit) das eigene Vorhaben und eigene Teilergebnisse sprachlich treffend erläutern,
- der Gesamtgruppe die eigenen Arbeitsergebnisse in angemessener sprachlicher Form mitteilen,
- Mittel der adressatengerechten Veranschaulichung eigener oder gemeinsamer Arbeitsergebnisse finden,
- den eigenen Lernprozess ansatzweise reflektieren und eine Selbsteinschätzung durchführen.

## **5. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 7/8**

### 5.1 Sachkompetenz in der Doppeljahrgangsstufe 7/8

#### **Kirche und Gesellschaft im Hoch- und Spätmittelalter**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

#### **den Investiturstreit als Machtkampf zwischen weltlicher und geistlicher Herrschaft darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- den Ablauf der Auseinandersetzung zwischen Heinrich IV. und Papst Gregor VII. als einen Kampf um die Führungsposition in der christlichen Welt, aber auch um deren „richtige Ordnung“ beschreiben,
- die Interessen und Perspektiven beider Seiten wahrnehmen und insbesondere mit dem „Gang nach Canossa“ und dem Kompromiss des „Wormser Konkordats“ verbinden,
- erklären, dass der Investiturstreit tief in das Verhältnis Kaiser / Fürsten, (Zentralgewalt / Territorialgewalten) sowie Kirche und Staat eingriff.

#### **das Nebeneinander und Gegeneinander des Christentums und anderer Religionen im Mittelalter beschreiben.**

d.h. konkret: Sie können

- die Situation der Juden in Mittel- und Westeuropa als Minderheit beschreiben und ihre Ausgrenzung und Verfolgung darstellen,
- die griechisch-orthodoxe Kirche als eigenständige Kirche seit 1054 im Byzantinischen Reich und deren Bedeutung für die Missionierung des osteuropäischen Raumes erläutern,

- erklären, weshalb die schnelle Ausbreitung des Islam aus der Perspektive der römisch-katholischen Welt eine Bedrohung bedeutete, auch wenn es stellenweise eine friedliche und fruchtbare Koexistenz gab.

### **die Kreuzzüge als Konflikt, aber auch als Chance der Begegnung zwischen christlicher und islamischer Welt darstellen,**

d.h. konkret: Sie können:

- die Aussicht auf Erlass der zeitlichen Sündenstrafen (Ablass) für die Teilnehmer der Kreuzzüge als ein Motiv für die ungeheure Begeisterung der Menschen sowohl auf Seiten des Adels als auch auf der armer Menschen (Armen-/Kinderkreuzzug), aber auch die Möglichkeit des Erwerbs von Ehre und Reichtum herausstellen,
- muslimische Positionen und Haltungen gegenüber den Kreuzrittern darstellen,
- Auswirkungen und Nachgeschichte der Kreuzzüge an einzelnen Beispielen erläutern (z.B. Kulturtransfer vom Orient in den Westen, Deutscher Orden, Stedinger Aufstand, Templer).

### **das Kloster als Ort vertiefter Frömmigkeit und kultureller Leistungen vorstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- das Gelübde asketischen Lebens (Armut, Gehorsam und Keuschheit) der Mönche und Nonnen als Ausdruck der Frömmigkeit erklären,
- die Rolle der Klöster bei der Christianisierung Europas seit der irischschottischen Mission erläutern,
- auf der Basis der positiven Bewertung der Arbeit die Klöster als Kulturträger und Orte der Modernisierung von Handwerk und Landwirtschaft beschreiben;
- die Frauenklöster als Institutionen darstellen, die den Frauen aus Adel und städtischem Patriziat Bildung, Beschäftigung mit wissenschaftlichen Themen und Kunst ermöglichten.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 529 Benedikt von Nursia gründet das erste Kloster auf dem Monte Cassino, 622 Flucht Mohammeds von Mekka nach Medina, 732 Schlacht bei Tours und Poitiers, 1054 Spaltung der Christenheit, 1075 Dictatus Papae, Papst Gregor VII., 1077 Gang Kaiser Heinrichs IV. nach Canossa, 1122 Wormser Konkordat, 1095 Aufruf zum Kreuzzug durch Papst Urban II.

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Gelübde, Benediktinerregel, Abt, Mönch, Nonne, Orden, Judentum, orthodoxe Kirche, Islam, Koran, Kreuzfahrer/Kreuzritter, (geistliche)Ritterorden, Templer (1153)

**Sie kennen folgende Namen:** Mohammed, Gregor VII., Heinrich IV., Friedrich Barbarossa

### **Leben und Herrschaft im Hoch- und Spätmittelalter**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

#### **die Burg als Verteidigungseinrichtung und Herrschaftssitz erklären,**

d.h. konkret: Sie können

- die Lage, die unterschiedlichen Arten und die Funktionen von Burgen und deren wichtigste Bestandteile nennen,
- die Erziehung der zukünftigen Ritter und die zugrundeliegenden Wertvorstellungen (Knappe/Edelfräulein) schildern,
- die Ursachen für den Niedergang des Rittertums und seine dennoch lang anhaltenden Nachwirkungen nennen.

### **die Besonderheiten städtischen Lebens darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- die konstituierenden Merkmale einer Stadt und die äußeren Bedingungen für den Aufschwung vieler Städte erläutern (z.B. Verkehrsanbindung, verschiedene Stadtrechte, Sicherheit durch einen fördernden Stadtherrn) und ihr geistiges Anregungspotential als Voraussetzung für Fortschritt herausstellen,
- die Attraktivität des Lebens in der Stadt begründen (persönliche Freiheit, Sicherheit und evtl. Teilnahme am wirtschaftlichen Erfolg, weitere Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen),
- neue Organisationsformen (Ordnung von Zünften und Kaufmannsgilden, Stadtverfassung) als Ausdruck von Gruppeninteressen mit dem Ziel der Selbstverwaltung und Konfliktregelung deuten,
- die Hanse als nordeuropäisches Städtebündnis darstellen, das eine frühe Form der Verbindung von Handel und Herrschaft bedeutete.

### **das Dorf als Lebensort der großen Mehrheit der Menschen im Mittelalter beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- die Situation der Bauern als geprägt durch persönliche Unfreiheit und Abhängigkeit gegenüber dem Grundherrschaft darstellen
- die Agrarwirtschaft charakterisieren und an Beispielen verdeutlichen, welche positiven Folgen der technische Fortschritt (z.B. Verbesserung des Pfluges) und die Dreifelderwirtschaft hatten,
- den Zusammenhang zwischen ausgeprägter Abhängigkeit der Bauern von der Natur und ausgeprägter Frömmigkeit/Kirchentreue sowie Bindung an Traditionen erklären.

### **die Schwächung der Königs/Kaiserherrschaft im Reich durch die Machtkonzentration in der Hand der Fürsten begründen,**

d.h. konkret: sie können

- die sieben Kurfürsten nennen (drei geistliche, vier weltliche) und deren Machtpolitik gegenüber dem König/Kaiser im Zuge der Königs/Kaiserwahlen (Wahlkapitulationen) erklären
- Gründe für die Hausmachtpolitik der deutschen Könige nennen (Beispiel: Salier, Staufer, Habsburg)
- die deutsche Situation (Dezentralität) mit der in England und Frankreich (Zentralität) vergleichen.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 12./13. Jh Städtegründungen (im Osten auch 14. Jh.), 1356 Goldene Bulle

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Turnier, Minnesang, Ritterschlag, Kurfürst, Reichstag Territorialherrschaft, Hausmacht, Stadtrecht, Stadtrat, Markt, Patriziat, Zunft, Gilde, Hanse, Grundherr, Leibeigenschaft, Dreifelderwirtschaft, Renaissance, Humanismus, Entdeckungsreisen

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

**das Zeitalter von Humanismus und Renaissance als eine Voraussetzung für das moderne Europa darstellen,**

**d.h. konkret: Sie können**

- in der Erweiterung der bisherigen Bildungsmöglichkeiten (u.a. durch den Buchdruck, Schulen des Stadtbürgertums, Universitäten, Fernreisen der Kaufleute) die Voraussetzung für den Bildungserwerb breiterer gesellschaftlicher Gruppen erkennen,
- die Ausrichtung auf Kunst und Wissenschaft der Antike ebenso wie die Ausrichtung der Forschung auf systematische Beobachtung und Experiment als neue Methode charakterisieren, die im Gegensatz zu den bisher von der Theologie beeinflussten Betrachtungsweisen steht;
- technische Neuerungen der Seefahrt seit Marco Polo (u.a. Schiffstyp Karavelle, Kompass) und neue Kenntnisse (u.a. in laufend verbesserten Seekarten und in der Astronomie) sowie die Kontrolle des Orient- und Asienhandels durch das Osmanische Reich als Voraussetzungen der Entdeckungsreisen darstellen;
- die Entdeckungsreisen und das Spannungsverhältnis zwischen Eroberern und Ureinwohnern und dessen Folgen (Eroberung und Zerstörung fremder Reiche und Hochkulturen) beschreiben,
- Die Veränderung des bisherigen Weltbildes und der bisherigen Machtverhältnisse in Europa (Aufstieg Portugals und Spaniens) als Konsequenzen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse erklären.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** um 1450 Gutenbergs Buchdruck, ab 1400 Humanismus und Renaissance – zuerst in Italien, 1492 Entdeckung Amerikas durch Kolumbus, 1498 Umsegelung Afrikas durch Vasco da Gama, 1493/94 Vertrag von Tordesillas

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Buchdruck, Globus, Experiment, Humanismus, Renaissance, Kapital, Orienthandel, Kolonisation, Konquistadoren, Amerika

**Sie kennen folgende Namen:** Inkas, Azteken, Mayas, Indios, Indianer, Cortez, Pizarro, Bartolomeo de las Casas

### **Reformation und Glaubenskriege**

Die Schülerinnen/Schüler können am Ende der Klasse 8

**die Reformation als die bedeutendste Veränderung im bisherigen religiösen Leben und in der bisherigen Rolle der mittelalterlichen Kirche darstellen,**

**d.h. konkret: Sie können**

- Luthers Kritik an Missständen der altgläubigen Kirche (Ablasswesen, Papsttum) darstellen;
- die wichtigsten Stationen der Auseinandersetzung Luthers mit den Vertretern der alten Kirche aufzeigen;
- die Ursachen für die Akzeptanz der lutherischen Lehre bei Fürsten, Bürgern und Bauern erkennen.

**Ursachen und Folgen des Bauernkriegs (1524/25) erläutern.**

**d.h. konkret: Sie können**

- die Bedeutung Luthers und der Reformation für den Beginn des Bauernkriegs darlegen,

- Thomas Müntzer in seiner Entwicklung zum Bauernführer darstellen,
- regionale Zentren des Bauernkrieges nennen,
- den Sieg der Fürsten über die Aufständischen als Bestätigung und Festigung ihrer Machtposition im Reich einstufen.
- die Niederlage der Bauern als dauerhafte Schwächung ihrer gesellschaftlichen Stellung erkennen.

### **Die Ursachen für die schnelle und nachhaltige Ausbreitung der Reformation im Reich und in Europa erklären,**

d.h. konkret: Sie können

- die Rolle reformatorischer und programmatischer Schriften (Humanisten, Reformatoren) erkennen,
- die Bedeutung des Augsburger Bekenntnisses von 1530 für den inneren Zusammenhalt der Evangelischen und den Fortgang der Reformation in Europa erläutern,
- die dem Kaiser auf dem Augsburger Reichstag von 1530 von den Fürsten (gegen die Zusage der Türkenhilfe) abgetrotzte Aufhebung des Wormser Edikts als Basis der Durchführung der Reformation in den deutschen Territorien erläutern,
- die Befreiung aus der geistlichen und finanziellen Bevormundung und Abhängigkeit von Rom als Beweggrund des emanzipatorisch gesinnten Stadtbürgertums anführen,
- den Ausbau der Landesherrschaft und die Übernahme des Kirchenguts in Privatbesitz („Säkularisation“) als Beweggründe der Fürsten nennen,
- die Begründung von Landeskirchen erklären.

### **Die lutherische Reformation als Auslöser sowohl der katholischen Reform(Gegenreformation) als auch der Ausbreitung des Calvinismus darstellen,**

d.h. sie konkret: Sie können

- das Wirken des Jesuitenordens und das Konzil von Trient als die Grundlagen der katholischen Reform erklären
- das Wirken Calvins und Zwinglis in der Schweiz und die von ihnen ausgehende Form der Reformation (Calvinismus) als die spezifische Gestalt des westeuropäischen Protestantismus vorstellen,
- den Augsburger Religionsfrieden von 1555 als vorläufige Regelung des Konflikts begreifen.

### **den Dreißigjährigen Krieg als das entscheidende Ereignis der konfessions- und machtpolitischen Umgestaltung West- und Mitteleuropas darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Verbindung konfessioneller Konfliktpotentiale mit machtpolitischen Bestrebungen der Fürsten als Territorialherren im Reich und in Europa erläutern,
- das Kriegselend während des Dreißigjährigen Krieges und seine Folgen beschreiben
- den Westfälischen Frieden von 1648 als Basis für die Neuordnung im Reich und in Europa für die nächsten eineinhalb Jahrhunderte (Frankreich und Schweden als neue Großmächte auf europäischer Ebene) darstellen und beurteilen

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:**1517 Luther veröffentlicht die 95 Thesen, 1521 Luther auf dem Reichstag in Worms „vor Kaiser und Reich“, 1524/25

Bauernkrieg, 1530 Augsburger Reichstag (Augsburger Bekenntnis), 1545-63 Konzil von Trient, 1555 Augsburger Religionsfrieden, 1518-48 Dreißigjähriger Krieg

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Ablasshandel, Bann, Reichsacht, Reformation, Jesuiten, katholische Reform (Gegenreformation), Konzil, Calvinismus, Religionsfrieden

**Sie kennen folgende Namen:** Luther, Müntzer, Melanchthon, Calvin, Erasmus von Rotterdam, Karl V., Absolutismus und Aufklärung

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8:

**den Absolutismus als neues Herrschaftssystem am Beispiel Frankreichs erläutern,**  
d.h. konkret: sie können

- die neue Rolle des Hofes als Zentrum der Machtausübung und Repräsentation (Barock, Rokoko) darstellen,
- den Drang der Monarchen nach Anhebung des Steuerertrages als die treibende Kraft in den wirtschaftlichen Systemen der absolutistisch geprägten Staaten (Merkantilismus) benennen
- die Steigerung der militärischen Macht gegenüber konkurrierenden Monarchien (stehendes Heer) als außenpolitische Zielsetzung der absoluten Monarchen beschreiben,
- Wirkungen des Absolutismus als Triebfedern freiheitlicher Bestrebungen der Neuzeit herausstellen (Kritik an den Ständeprivilegien, Rolle der Generalstände),
- Expansionsbestrebungen europäischer Staaten „in Übersee“ (Kolonialreiche) beschreiben.

**anhand eines landesgeschichtlichen Beispiels die Form des Absolutismus in deutschen Teilstaaten erläutern.**

d.h. konkret: Sie können

- die Elemente eines absolutistischen Staates am Beispiel Brandenburg-Preußens zur Zeit des großen Kurfürsten oder anderer deutscher Territorien nennen,
- das Missverhältnis zwischen Einwohnerzahl und Heeresstärke zur Zeit des Soldatenkönigs und danach als große wirtschaftliche und politische Herausforderung für den preußischen Staat werten,
- den Aufstieg Preußens zu einer der bedeutendsten europäischen Mächte als Konsequenz der strikten Ausrichtung aller materielle und ideellen Werte Preußens auf das Militärwesen erläutern.

**den Geist der Aufklärung als Schrittmacher der allmählichen Überwindung absolutistischer Verhältnisse erläutern,**

d.h. konkret: Sie können

- Fortschritte in der Wissenschaft seit dem 16. Jahrhundert (Feinmechanik, Mikroskop, astronomisches Fernrohr, Schwerkraftgesetz Newtons, Einrichtung wissenschaftlicher Akademien z.B. durch Leibniz) benennen,
- den Begriff der Vernunft als den Leitbegriff der Aufklärung erklären,
- die mit dem Denken auf der Basis der Vernunft (Rationalismus) verbundene Infragestellung der bisherigen Legitimation der Macht (Gottesgnadentum gegen Volkssouveränität, Idee der Gewaltenteilung) erklären.

**Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe anwenden:**

Absolutismus, Merkantilismus, Stände, Privileg, Versailles, Barock, Rokoko, stehendes Heer, Hegemonialmacht

**Sie kennen folgende Namen:** Ludwig XIV., Colbert, Friedrich II. von Preußen,



## **Die bürgerlichen Revolutionen**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

### **die amerikanische Revolution als Vorläufer und Vorbild der bürgerlichen Revolutionen Europas darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- Ursachen und Anlässe des Kampfes der amerikanischen Siedler um Unabhängigkeit vom englischen Mutterland (Declaration of Independence) nennen,
- die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika als die Urform der Verfassung parlamentarischer Demokratien und Vorbild für Europa werten.
- Grundlinien der Entwicklung der USA im 19. Jahrhundert (Monroedoktrin, Westausdehnung, Indianerfrage, Sklavenfrage, Sezessionskrieg) aufzeigen.

### **die Französische Revolution auf ihre leitenden Beweggründe zurückführen,**

d.h. konkret: Sie können

- die drei Stände in Frankreich und deren ungleiche Rechte beschreiben
- den Sturm auf die Bastille als Symbolhandlung der Revolution bewerten,
- die Unfreiheit und Unterdrückung der bäuerlichen Bevölkerung durch den Landadel sowie Hunger und Armut großer Teile der städtischen Bevölkerung als Aufstandsmotive benennen.

### **die wichtigsten Ergebnisse und Auswirkungen der Französischen Revolution aufzählen und bewerten,**

d.h. konkret: Sie können

- die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 und die Verfassung von 1791 als epochemachend einstufen,
- die Beseitigung der Monarchie und die Ausrufung der Republik durch den Konvent aus der Radikalisierung der Revolution und der Bedrohung von außen ableiten,
- die Terrorherrschaft des Wohlfahrtsausschusses unter Robespierre aus der generellen Verbreitung von Gewalt, Misstrauen und Angst in der Öffentlichkeit erklären und zugleich als Wendepunkt der Revolution darstellen

### **die Herrschaft Napoleons aus der Wahrung von Revolutionseigenschaften in Verbindung mit diktatorischen Elementen erklären,**

d.h. konkret: Sie können

- die Stufen des Aufstiegs Napoleons und besondere Kennzeichen seiner Persönlichkeit nennen
- die Elemente der militärischen und plebiszitären Herrschaft Napoleons hervorheben,
- die Pflege des Rechtswesens und der Schule sowie des Friedens mit der Kirche durch Napoleon als Schlüssel zum inneren Frieden Frankreichs bezeichnen.

### **die Auseinandersetzung mit den europäischen Monarchien als Motor der hegemonialen Bestrebungen Frankreichs in Europa und deren Folgen darstellen**

d.h. konkret: Sie können

- die Festlegung der Rheingrenze und die Entschädigungen für linksrheinische an Frankreich verlorene Gebiete als Anstoß zur Säkularisation der geistlichen Territorien in Deutschland seit 1803 und zur Mediatisierung der kleinen Herrschaften,

- d.h. zur Modernisierung der politischen Landkarte, als Hintergrund anführen (Rheinbundstaaten).
- die preußischen Reformen aus der Niederlage Preußens von 1806 ableiten,
  - die 1806 verkündete Kontinentalsperre als Ausgangspunkt von Zwangsmaßnahmen und daher wachsender Unzufriedenheit mit der französischen Herrschaft bis hin zum Widerstand (Tirol, Rhein-Main-Gebiet, Spanien u.a.) darstellen,
  - die Niederlagen Napoleons in der Völkerschlacht bei Leipzig und bei Waterloo als Voraussetzungen der Neuordnung Europas auf dem Wiener Kongress herausstellen.

**die Veränderung der europäischen Ordnung in den Beschlüssen des Wiener Kongresses trotz des Willens zur Restauration als zukunftsweisend einstufen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Gebietsveränderungen im Reich und in Europa aufzählen, für Deutschland insbesondere die Übernahme von Rheinland und Westfalen durch Preußen, die territoriale Erweiterung Bayerns (1803, 1806, 1815),
- die Bestätigung napoleonischer Veränderungen der politischen Landkarte Deutschlands auflisten,
- den Deutschen Bund als Modell des Foederalismus in seiner Struktur und seinen Zielen erläutern.

**die Zeit des Vormärz als die Zeit des inneren Aufbegehrens gegen die Restauration beschreiben und aus den sozialen und politischen Verhältnissen in den Regionen begründen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Fortdauer der großen absoluten Monarchien (Preußen, Österreich, Russland) als Provokation der an der Befreiung von Napoleon beteiligten Jugend und des liberalen Bürgertums werten,
- das Aufbegehren der studentischen Jugend gegen das System Metternich an Beispielen aufzeigen (Burschenschaften, Wartburgfest, Ermordung Kotzebues, Karlsbader Beschlüsse),
- die Julirevolution in Europa 1830 und das Hambacher Fest 1832 („Völkerfrühling“) als wichtige Stationen der liberalen und nationalen Bewegung („Vormärz“) einordnen,

**Beginn und erste Auswirkungen der Industriellen Revolution darstellen,**

d.h.konkret: Sie können

- die wichtigsten Neuerungen der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung in England und zeitversetzt in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nennen (Einsatz von Maschinen, Dampfkraft, Eisenbahnbau, Zollvereine),
- die Entwicklung der „Sozialen Frage“ im Zuge der Industrialisierung in deutschen Einzelstaaten mit Hilfe der Begriffe Landflucht, Massenarmut und Bevölkerungsanstieg kennzeichnen,
- den Aufstieg einzelner Unternehmer zu großer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedeutung an Beispielen nachweisen,
- die Soziale Frage als Ausgangspunkt neuer politischer Konstellationen (Frühsozialisten, Lassalle, Marx) beschreiben.

## **die Revolution von 1848 auf ihre Wurzeln zurückführen und ihre Ergebnisse würdigen,**

d.h. konkret: Sie können

- das Streben nach nationaler Einheit und Freiheit in Gestalt demokratischer Rechte als vorläufig gemeinsames Ziel von besitzenden Bürgern und arbeitender Bevölkerung herausstreichen.
- die inneren Widersprüche der Revolution (Grundrechts- und Verfassungsgedanke gegen radikale soziale Veränderungen) und weitere Gründe des Scheiterns aufzeigen,
- die Paulskirchenverfassung als traditionsbildendes Element und Meilenstein der deutschen Verfassungsgeschichte würdigen.

**Die Schüler kennen folgende Daten:** 1789 Beginn der Französischen Revolution, 1791 Verfassung Frankreichs, 1803 Säkularisation, 1804 Napoleon Kaiser der Franzosen, 1806 Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, Kontinentalsperre, 1813 Völkerschlacht bei Leipzig, 1814/15 Wiener Kongress, 1815 Schlacht bei Waterloo, 1830 Julirevolution in Europa, 1832 Hambacher Fest, 1837 Göttinger Sieben, 1848/1849 Revolution und Paulskirchenverfassung

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Französische Revolution, Sturm auf die Bastille, Menschen- und Bürgerrechte, Zensuswahlrecht und allgemeines Wahlrecht, Säkularisation, Preußische Reformen, Kontinentalsperre, Deutscher Bund, Restauration, Vormärz, Liberalismus, Nationalismus, Industrielle Revolution, Bevölkerungsexplosion, Soziale Frage

**Sie kennen folgende Namen:** Robespierre, Napoleon, Freiherr vom Stein, Hardenberg, Alexander und Wilhelm v. Humboldt, Lincoln

## 5.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 8

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8...

- **den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen**  
d.h. konkret: Sie können
  - erkennen, dass historische Kenntnisse aus Überlieferungen gewonnen werden, deren Aussagekraft begrenzt ist (Beispiele: von Mönchen verfasste Annalen, Buchmalerei, bauliche Überreste)
  - erläutern, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit in unterschiedlicher Weise ausgelegt werden können (Beispiel: Luthers Thesen in der Leipziger Disputation als Fortschritt oder als Sakrileg einordnen)
  - darlegen, dass „Geschichte“ nicht an sich existiert, sondern erst durch die Auslegung von Überlieferungen aus der Vergangenheit entsteht (Beispiele: Auslegung von Luthers Auftritt vor dem Kaiser in Worms als historische Tat, Stellenwert der Übersetzung des Neuen Testaments)
- **mit Perspektivität in der Geschichte umgehen,**  
d.h. konkret: Sie können
  - historische Situationen und Ereignisse parallel aus verschiedenen Perspektiven betrachten (Beispiel: die Aufhebung der Klöster in den evangelischen Territorien der Reformationszeit aus der Sicht der altgläubigen Mönche, der Fürsten, der Reformatoren, des Papstes),

- Perspektivität in Quellen erkennen und analysieren (Beispiele: Luthers 95 Thesen, Schriften der Reformatoren zum Bauernkrieg),
  - sich in verschiedene historische Perspektiven hineinversetzen und in ihnen sprechen und handeln (Beispiel: die Weltsicht Gregors VII. gegenüber der Weltsicht Heinrichs IV. im Investiturstreit).
- **Fremdverstehen leisten,**  
d.h. konkret: Sie können
    - historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders (nicht rückständig) wahrnehmen (Beispiele: das Lehnswesen in seiner Funktionalität für die mittelalterliche Welt würdigen, das Almosengeben als die mittelalterliche Form des Sozialwesens erkennen),
    - das Handeln von Menschen früher auf der Basis der zeitgenössischen Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume wahrnehmen (Beispiele: Pilgerreisen als religiöse Leistungen, Geißlerzüge als Bußzüge in Pestzeiten, Beschränkung der Bildungsmöglichkeiten im hohen Mittelalter auf Adel, Klöster und reiche Stadtbürger),
    - gegenwärtige und historische Wertvorstellungen und Urteilsnormen kritisch aufeinander beziehen (Beispiele: religiöse Wertvorstellungen des Mittelalters und der frühen Neuzeit gegenüber materiellen Werten der Moderne, Gottesgnadentum des Herrschers gegenüber der Volkssouveränität in modernen Demokratien).
  - **Veränderung in der Geschichte wahrnehmen**  
d.h. konkret: Sie können
    - einfache punktuelle Vergleiche zwischen „damals“ und „heute“ vornehmen (Beispiele: Klosterschule – allgemeine Schulpflicht, Reisen im Mittelalter/der frühen Neuzeit – Reisen heute),
    - Veränderungen in der Geschichte prozesshaft wahrnehmen (Beispiel: Stadtentwicklung in Deutschland, verschiedene Stadtrechte (Ostsiedlung), Entwicklung der Ratsverfassungen durch Einfluss der Zünfte und Gilden),
    - das Wechselspiel zwischen Kontinuität und Wandel in der Geschichte erkennen (bis hin zur „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“) (Beispiel: Friedrich Barbarossa und seine Auseinandersetzung mit den lombardischen Städten; Friedrich II., seine Haltung zu den Kreuzzügen, die religiöse Toleranz in Sizilien und Unteritalien gegenüber der Haltung des Papstes).
  - **Gegenwartsbezüge herstellen**  
d.h. konkret: Sie können
    - Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen (Beispiele: mittelalterliche Bauwerke im Stadtbild identifizieren, Städtegrundrisse als historisch bedingt erkennen: Festungsbau, Wallanlagen, Straßenführung, Straßennamen, Stadtplanung, historische Urbanität wahrnehmen),
    - historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen (Beispiel: Aufbegehren der Bauern im späten Mittelalter/der frühen Neuzeit – Aufstände und Streiks in der modernen Zeit),

- **mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten**  
d.h. konkret: sie können
  - Dimensionen der Geschichte (wie Politik, Wirtschaft, Kultur, Arbeit, Technik, Alltag, Geschlecht) unterscheiden und ihnen einzelne Themen zuordnen,
  - Kategorien zur Deutung und Wertung historischer Prozesse nennen und anwenden (z.B. Herrschaft, Partizipation, Legitimation, Emanzipation)
  - zwischen historisch-zeitgenössischen und geschichtswissenschaftlich-analytischen Begriffen unterscheiden (Beispiele: „Schwertleite“, „Manufaktur“ im Unterschied zu „Kolonialismus“, „Modernisierung“) und den Wandel von Begriffsbedeutungen nachvollziehen („Kaiser“, „Regierung“, „Staat“)
  
- **Verfahren historischer Untersuchung beherrschen**  
d.h. konkret: sie können
  - auf der Grundlage von erworbenem Wissen historische Fragen in Form von Hypothesen formulieren (Beispiel: Überlegungen zu evolutionärer oder revolutionärer Überwindung des Absolutismus),
  - historische Handlungen, Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen (Beispiel: Ablasshandel als Anlass der Reformation, Zerrüttung des mittelalterlichen Kirchenwesens als Ursache, religiöse und materielle Motive des Wandels, dauerhafte Kirchenspaltung als Folge),
  - Ansätze historischer Untersuchung (Epochenquerschnitt, Längsschnitt, Vergleich, Fallanalyse) unterscheiden und anwenden,
  - selbstständig aus der Gegenwart Fragen an die Vergangenheit formulieren (Beispiel: Weshalb pochten die leibeigenen Bauern des Mittelalters nicht auf die Menschenrechte?).
  
- **(eigene) Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen**  
d.h. konkret: Sie können
  - historische Sachverhalte sprachlich angemessen beschreiben
  - (eigene) Deutungen und Wertungen historischer Sachverhalte erproben und argumentativ begründen (zeitliche Beziehungen präzise ausdrücken, Thesen begründen, Ursache-Folge-Beziehungen erläutern, Einzelbeobachtungen generalisieren, allgemeine Aussagen konkretisieren, verschiedene Grade von Triftigkeit ausdrücken)
  - (eigene) kritische Deutungen historischer Sachverhalte vornehmen und dabei Quellen und Darstellungen in angemessener Weise in die eigene Argumentation einbeziehen
  
- **mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen**  
d.h. konkret: sie können
  - zwischen beschreibenden und deutenden Elementen in Darstellungen von Geschichte unterscheiden (Beispiel: Romantisierung des Ritterlebens des Mittelalters, „Aufstieg“ Preußens),
  - historische Darstellungen und Deutungen unter dem Gesichtspunkt der Perspektivität untersuchen (Beispiel: die Geschichte des Bauernkriegs in westlicher und östlicher Geschichtsdeutung in der Zeit vor der Wende von 1889, Veränderungen des Ordnungsbegriffs in der Zeit der Aufklärung, Cahiers de Doleances).

### 5.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 8

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

#### **Textquellen erschließen**

d.h. konkret: Sie können

- die (ihnen bereits bekannte) Gattung einer Textquelle erkennen.
- das Thema einer Textquelle bestimmen.
- erkennen, in welcher zeitlichen Beziehung zum historischen Thema eine Textquelle steht und was der Verfasser über das historische Thema wissen konnte.
- selbstständig Fragen zu einer Textquelle formulieren.
- die Begriffe in einer Textquelle zeit- und situationsspezifisch verstehen und erklären.
- die Argumentationsstruktur einer Textquelle beschreiben und am Text belegen (z.B. Thesen, Urteile, Argumente, Intentionen, Belege, Kausalverknüpfungen, implizite Voraussetzungen, Auslassungen, Widersprüche).
- die sprachlichen Mittel einer Textquelle untersuchen (z.B. Satzgestalt, Wortwahl, Begriffe, rhetorische Figuren).
- eine Textquelle im Hinblick auf den Standpunkt des Autors, seine Interessen und Wirkungsabsichten analysieren.

#### **Bildquellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- dargestellte Zeit und Entstehungszeit unterscheiden und daraus Aussagen über den Quellenwert ableiten.
- wissen, dass Menschendarstellungen aus der Zeit vor der Renaissance nicht als realistische Abbildungen verstanden werden dürfen.
- zwischen Bildbeschreibung und Bilddeutung bewusst unterscheiden und beides trennen.
- Gattungskennnisse entwickeln, indem sie folgende Gattungen von Bildern und deren Charakteristika unterscheiden: Plastiken, Druckgrafiken, Historiengemälde

#### **Filme erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- einzelne Filmsequenzen historischer Themen identifizieren und deren Inhalt anhand eigener Notizen wiedergeben,
- historische Zusatzinformationen mit dem Gesehenen in Verbindung bringen.

#### **Sachquellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- eine historische Verortung des Gegenstandes im Leben seiner Entstehungszeit vornehmen

#### **Denkmale und Bauwerke als Quellen erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- aus den Besonderheiten von Bauwerken und Denkmälern Strukturmerkmale der zugrundeliegenden Aussage erarbeiten (Schlossanlage von Versailles, Würzburger Residenz, Nymphenburger Schloss)
- Bauwerke gleicher Funktion aus verschiedenen Epochen vergleichen (Beispiel: Kaiserpfalz in Aachen / Palastviertel in Konstantinopel)

## **Mit Karten arbeiten,**

d.h. konkret: Sie können

- bei der Bezeichnung von Räumen, Orten etc. erklären, dass unterschiedliche Schriftarten auch unterschiedliche Bedeutungen haben (z.B. Großbuchstaben = Staaten, Kleinbuchstaben = Teilgebiete).
- dargestellte Räume anhand der Beschriftung adäquat benennen.
- Erklären, dass Linien sowohl historisch vorhandene Objekte (z.B. Straßen) wie auch Vorgestelltes (z.B. Grenzen) bezeichnen können.
- darlegen, dass Atlanten und Schulbücher ein Farbleitsystem für die Darstellung bestimmter Länder haben, und können dieses nutzen.
- unterschiedliche Geschichtskarten, die dasselbe Thema für verschiedene Zeiten behandeln, vergleichen und systematisch Unterschiede und Entwicklungen benennen.
- aus Geschichtskarten ausgewählte Informationen in Form einer Tabelle, einer Zeittafel, einer Kartenskizze, einer Strukturskizze oder eines Textes entnehmen.
- die Bedeutung von Symbolen auf historischen Karten erschließen.
- die Maßstäbe und Entfernungangaben auf historischen Karten in heutige Maße umrechnen.
- aus historischen Karten auf die geografischen Kenntnisse und Raumerfahrungen der Zeitgenossen schließen.
- aus historischen Karten zeitgenössische Raumbilder und Ordnungsstrukturen erschließen, die nicht geographisch, sondern z.B. theologisch begründet sind.
- die Darstellungsabsichten des Zeichners oder Auftraggebers von historischen Karten erschließen.

## **Darstellende Sachtexte (Lehrbuchtexte, Sachbuchtexte, Historikertexte) erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- selbstständig Fragen zu einem Sachtext formulieren.
- die Argumentationsstruktur eines Sachtextes beschreiben und am Text belegen (z.B. Thesen, Urteile, Argumente, Intentionen, Belege, Kausalverknüpfungen, implizite Voraussetzungen, Auslassungen, Widersprüche).
- die sprachlichen Mittel eines Sachtextes untersuchen (z.B. Satzgestalt, Wortwahl, Begriffe, rhetorische Figuren).
- einen Sachtext im Hinblick auf den Standpunkt des Autors, seine Interessen und Wirkungsabsichten analysieren.

## **Statistiken (Tabellen, Diagramme) erschließen,**

d.h. konkret: Sie können

- aus Textinformationen eine Strukturskizze herstellen und dafür Symbole und Zeichen funktional auswählen (z.B. Fränkische Kirche, Lehnswesen, Merkantilismus);
- an einem Vergleich themenidentischer Schaubilder/Strukturskizzen erläutern, dass das gezeichnete Schema auch eine Deutung ist.
- das Thema einer in einer Statistik dargestellten Information nennen.
- die dargestellte Zeitspanne, die Intervalle der Zeitangaben und den Raum, auf den sich die Daten beziehen, angeben.
- zwischen absoluten und relativen Angaben unterscheiden.
- die Entwicklung eines statistischen Sachverhalts ohne die Verwendung absoluter Zahlen verbalisieren.
- Fragen zu einer Statistik formulieren bzw. Vermutungen zur festgestellten Entwicklung anstellen.

- einfache Formen der Veranschaulichung von Tabellen kennen (Kreis-, Säulen- und Liniendiagramm)

### **miteinander kommunizieren (Lernprozesse selbstständig gestalten und Lernergebnisse vermitteln )**

d.h. konkret: sie können

- einzeln oder gemeinsam mit der Institution Bibliothek in Gestalt der Schülerbücherei oder der Stadtteilbibliothek sinnvoll umgehen (Katalog, Signaturen, Schlagwortkatalog, Bibliothekscomputer),
- Informationen für ein Referat oder für eine Teilaufgabe eines Arbeitgruppenthemas aus einem historischen Buch oder einer Internetdarstellung entnehmen,
- Die Unterscheidung sachdienlicher von abwegigen Informationen in einem konkreten Themenzusammenhang im Gespräch klären,
- den eigenen Lernprozess und den der Lerngruppe durch die Gestaltung von Schaubildern oder die Auswahl und Vorstellung aussagekräftiger Bilder fördern,
- historische Situationen (Konflikte, Verhandlungen, Grundpositionen, Versammlungen, Verhöre u.a.) durch fiktive Gespräche oder Spielszenen verdeutlichen und als Lernergebnis befestigen.
- eine sinnvolle Arbeitsverteilung innerhalb einer Arbeitsgruppe selbstständig vornehmen,
- frei über ein vorgegebenes oder selbstständig erarbeitetes historisches Thema unter Verwendung der gelernten historischen Fachbegriffe sprechen,
- Wissensfragen für die größere Lerngruppe formulieren und über die Beantwortung dieser Fragen das eigene Geschichtswissen festigen

## **6. Kompetenzen und Standards für die Jahrgangsstufe 9/10**

### 6.1 Sachkompetenz am Ende der Klasse 9 bzw. 10

#### **Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

#### ***das Deutsche Reich von 1871 als Verwirklichung des Einheitsgedankens „von oben“ darstellen,***

d.h. konkret: Sie können

- das Zusammenfließen von Vorstellungen einer Kultur- und Staatsnation in der Nationalbewegung erläutern,
- den politischen Weg ab 1848/49 zur Reichsgründung von 1871 beschreiben und damit die Voraussetzungen eines kleindeutschen Nationalstaats erläutern,
- zentrale innenpolitische Konfliktfelder benennen und erklären (Kulturkampf, Sozialistengesetz, Rolle der Parteien),
- die Bündnispolitik Bismarcks im Kontext der Innenpolitik darstellen.

#### **die Lebensverhältnisse unter den Bedingungen des Obrigkeitsstaats zwischen Rückständigkeit und Modernität beschreiben**

d.h. konkret: Sie können

- die soziale Schichtung der Gesellschaft und die jeweiligen Lebensverhältnisse beschreiben,
- die Rolle von Parteien, Kirchen und sozialen Bewegungen erschließen



- einzelne Elemente von Rückständigkeit und Modernität (Wirtschaft, Technik, Wissenschaft, Kommunikation, Kultur, Bildung) hervorheben.

### **Motive und Formen imperialistischer Politik im „langen“ 19. Jahrhundert erläutern,**

d.h. konkret: Sie können

- unterschiedliche Funktionen des Nationalismus unterscheiden,
- die Ausbreitung der Herrschaft europäischer Staaten in überseeischen Ländern aufzeigen,
- Instrumente der imperialistischen Expansion aufzeigen (z.B. Kolonialreiche Frankreichs und Großbritanniens, „Empire“, Funktion von Suez- und Panamakanal, Stützpunktpolitik),
- ökonomische Probleme und Integrationsnotwendigkeiten der Mutterländer als Argumente für imperialistische Expansion nennen,
- die Folgen imperialistischer Politik für die betroffenen Völker erläutern und bewerten,
- den Zusammenhang von Nationalismus, imperialistischer Expansion, Balkanfrage und Erstem Weltkrieg herstellen und begründen.

### **Ursachen, Verlauf und Folgen des Ersten Weltkriegs als „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts erklären,**

d.h. konkret: Sie können

- Ursachen und Anlässe für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs nennen und gewichten,
- die Hauptphasen und Wendepunkte des Ersten Weltkriegs benennen,
- die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf die Soldaten an allen Fronten und den Alltag der Zivilbevölkerung erläutern,
- den Ersten Weltkrieg in seinem Charakter als „moderner Krieg“ erklären (z.B. Materialschlachten, Technisierung, Volkskrieg, Heimatfront, Rolle der Frau, Kriegswirtschaft),
- die wesentlichen Ergebnisse des Ersten Weltkriegs nennen und erläutern (Friedenskonzepte als Bedingungen für Frieden 1917/18 und Friedensschlüsse, insbesondere Pariser Vorortverträge und Versailler Vertrag)

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 1866 Norddeutscher Bund, 1870/71 Deutsch-französischer Krieg, 1871 Reichsgründung, 1900 Boxeraufstand in China,

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** klein-/großdeutsche Lösung, Reichsgründung „von oben“, Kulturkampf, Sozialistengesetz, Sozialversicherungssystem, Bündnissystem, europäisches Gleichgewicht, Liberalismus, Nationalismus, Nationalstaat, Sozialdarwinismus, Imperialismus, Britisches Seereich (Empire), Kolonialismus, Politik der offenen Tür, Chauvinismus, Balkankriege, Julikrise, Erster Weltkrieg, „Urkatastrophe“; „moderner“ Krieg, Verdun, Versailler Vertrag

**Sie kennen folgende Namen:** Bismarck, Bebel, Wilhelm I., Wilhelm II., Cecil Rhodes, Wilson

### **Weltpolitische Determinanten zu Beginn des „kurzen“ 20. Jahrhunderts**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

**die Abhängigkeit Europas von der Politik der aufsteigenden neuen Großmächte und den überseeischen Bindungen der alten europäischen Imperialmächte darstellen,**  
d.h. konkret: Sie können

- die Russische Revolution 1917 aus den Bedingungen des Zarenreichs im 19. 20. Jh., und des Ersten Weltkriegs erklären,
- die politische Rolle Sowjetrusslands in den Zwanzigerjahren (Rapallo, Berliner Vertrag) und den Wechsel vom Leninismus zum System des Stalinismus erläutern,
- den Aufstieg der USA zur Weltmacht im 19. und 20. Jh. beschreiben,
- die Kolonialreiche Englands und Frankreichs in ihrer Entwicklung beschreiben und die Konsequenzen für die Politik der Mutterländer umreißen.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 1914-1918 Erster Weltkrieg, 1917 Russische Revolution, 1922 Vertrag von Rapallo, 1926 Berliner Vertrag, 1823 Monroe-Doktrin, 1861 – 1865 Amerikanischer Bürgerkrieg, 1917 Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg.

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Britisches bzw. Französisches Kolonialreich, Sozialismus, Bolschewismus (Sowjetsystem), Marxismus, Kapitalismus, Kolonialkrieg, Bigstick-Politik, Isolationismus, Völkerbund

**Sie kennen folgende Namen:** Marx, Lenin, Stalin, Gandhi

## Weimarer Republik

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

**die inneren und äußeren Belastungen, aber auch die Chancen der ersten deutschen Demokratie darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Weimarer Republik als Ergebnis der Novemberrevolution und der außenpolitischen Konstellation darstellen,
- anhand der Weimarer Reichsverfassung Elemente einer parlamentarischen Demokratie und ihrer Fähigkeit Probleme zu lösen darstellen und erläutern,
- die Parteien der Weimarer Republik nennen und einordnen (Grundkonsens der „Weimarer Koalition“: SPD, Zentrum, DDP; oppositionell: DVP, DNVP; extreme Gegenstellungen: NSDAP, KPD),
- wichtige Belastungsfaktoren der ersten Demokratie in Deutschland benennen und erläutern (Ruhrkampf, Kapp-Putsch, Reparationsfrage, Ruhrbesetzung, Hyperinflation, Reichswehr, Klassenstaat, Revolutionsangst, Extremismus von Links und Rechts, „Republik ohne Republikaner“, Weltwirtschaftskrise)
- die drei Hauptphasen der Weimarer Republik und ihre prägenden Faktoren unterscheiden (1919-23, 1924-28, 1929-33).

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 9. November 1918 doppelte Ausrufung der Republik, 1922 Rapallovertrag, 1923 Krisenjahr, 1924 Dawesplan, 1925 Vertrag von Locarno, 1929 Youngplan, 1929-32, Saarfrage bis 1935 Weltwirtschaftskrise

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Republik, Rätssystem, Parlamentarische Demokratie, Generalstreik, „Erfüllungspolitik“, Reparationen, Inflation, Währungsreform, Versailler Vertrag, Völkerbund, Reichsverfassung, politische Polarisierung

**Sie kennen folgende Namen:** Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht, Scheidemann, Ebert, Rathenau, Stresemann, Hindenburg, Brüning

## **Zeit des Nationalsozialismus – Ideologie und Herrschaftspraxis**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

### **den Aufstieg der NSDAP in der Weimarer Republik erklären,**

d.h. konkret: Sie können

- die Rolle Hitlers und der NSDAP bis zum Krisenjahr 1923 beschreiben,
- die Entwicklung der NSDAP zur Massenpartei in der Zeit der Weltwirtschaftskrise und der Präsidialdiktatur darstellen,
- die gescheiterten Versuche der „Eindämmung“ der Hitlerbewegung und die Haltung des Reichspräsidenten (Hindenburg) erläutern,
- die Umstände der sog. Machtergreifung erklären.

### **die grundlegenden Strukturen des Nationalsozialismus darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- wesentliche Elemente der nationalsozialistischen Ideologie, insbesondere die spezifische Form des Antisemitismus (Feindbild, Phasen der Judenverfolgung) nennen und erläutern,
- wesentliche Maßnahmen der politischen „Gleichschaltung“ und der gesellschaftlichen Einebnung beschreiben,
- den Nationalsozialismus als Form totalitärer Herrschaft zwischen völkisch-rassistischer Ideologie und technischer Modernität erläutern und bewerten.

### **die Mittel der Herrschaftssicherung im Nationalsozialismus beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- Mittel des NS zur Sicherung der Massenloyalität darstellen (Aufmärsche, Parteitagsszenierungen, systematische Propaganda und kultische Verehrung des „Führers“, „Kraft durch Freude“, Sozial- und Wirtschaftspolitik u.a.),
- Grundsätze und Formen der nationalsozialistische Erziehung der Jugend erläutern,
- Maßnahmen zur Sicherung der Macht (Ermächtigungsgesetz, „Röhmputsch“, Beamtengesetz, Durchsetzung des Führerprinzips in Staat und Gesellschaft, Nürnberger Gesetze 1935, Verfügung über die bewaffnete Macht) benennen und erklären,
- Herrschaftssicherung durch Terror erläutern (Aufbau eines KZ-Systems seit 1933, de-facto-Aufhebung des Rechtsstaates, Gestapo und Spitzelwesen, KZ-Haft und Ermordung politischer Gegner, Beginn der Judenverfolgung),
- Handlungsspielräume des Individuums unter den Bedingungen einer Diktatur benennen und unterscheiden (Mittäterschaft, Anpassung, „innere Emigration“, Widerstandsformen, Exil) und auf konkrete Beispiele der NS-Zeit anwenden.

### **Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkriegs erläutern,**

d.h. konkret: Sie können

- die wichtigsten Stationen der deutschen Außenpolitik auf dem Weg zur Revision des Versailler Vertrags und zum Zweiten Weltkrieg benennen und den politischen Handlungsrahmen erläutern,
- die Hauptphasen des Krieges beschreiben,
- neben Europa den pazifischen Raum als zweiten Hauptschauplatz des Zweiten Weltkriegs darstellen und den Krieg in Asien auf seine Ursachen zurückführen,

- die unterschiedlichen Perspektiven der Betrachtung und Beurteilung des Kriegsendes in Europa am 8./9. Mai 1945 bzw. am 12. September 1945 (Japan) erläutern,
- Formen des Widerstands gegen die NS-Herrschaft während des Krieges (20. Juli 1944, Geschwister Scholl, Kreisauer Kreis, Widerstand in den besetzten Gebieten) beschreiben und beurteilen.

**die Verbrechen des Nationalsozialismus während des Zweiten Weltkriegs darstellen,**  
d.h. konkret: Sie können

- den Holocaust als ein Verbrechen einmaliger Größenordnung charakterisieren,
- die Merkmale des Genozid an Juden und anderen rassistisch Verfolgten benennen und erläutern,
- den Krieg im Osten als rassistisch begründeten Vernichtungskrieg erkennen und werte,
- die sich aus der nationalsozialistischen Vergangenheit ergebende historische Verantwortung im Umgang mit der eigenen Geschichte erkennen (juristische und historische Aufarbeitung).

**Auswirkungen des Krieges auf die Zivilbevölkerung benennen,**

d.h. konkret: Sie können

- die Auswirkungen des Krieges auf die Zivilbevölkerung (Bombenkrieg, Flucht) beschreiben,
- Flucht und Vertreibung darstellen und als unmittelbare Folge der deutschen Kriegsniederlage erläutern,
- Umstände und Auswirkungen des Atombombenabwurfs auf Hiroshima und Nagasaki beschreiben.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 30.1.1933 Ernennung Hitlers zum Reichskanzler, 23.3.1933 Ermächtigungsgesetz, 9.11.1938 Reichspogromnacht, 1.9.1939 Angriff auf Polen, 20.7.1944 Attentat auf Hitler, 8./9.5.1945 bedingungslose Kapitulation

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Totalitarismus, SS-Staat, Antisemitismus, Gleichschaltung, Rassenlehre, Führerprinzip, Lebensraumideologie, Konzentrationslager, totaler Krieg, Vernichtungskrieg, Anti-Hitler-Koalition, Appeasement, Münchener Abkommen, Hitler-Stalin-Pakt, Nürnberger Gesetze, Pogrom, Euthanasie, Genozid, Holocaust, Kollektivschuld, Bekennende Kirche, bedingungslose Kapitulation, Nürnberger Prozesse, Nationalsozialismus, Faschismus, Stalinismus, Parteienstaat, Pluralismus

**Sie kennen folgende Namen:** Hitler, Himmler, Goebbels, Churchill, Roosevelt, Stalin, Stauffenberg, Goerdeler, Beck, Geschwister Scholl, Niemöller, Bonhoeffer, von Galen

**Geschichte Deutschlands nach 1945 im europäischen und internationalen Kontext**

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

**die Hauptlinien der frühen deutschen Nachkriegsgeschichte im weltpolitischen Rahmen beschreiben,**

d.h. konkret: Sie können

- die Situation am Ende des Zweiten Weltkriegs (Alliierte in der Gesamtverantwortung für Deutschland, Potsdamer Konferenz; wirtschaftliche, politische, infrastrukturelle Zerstörung; Flucht und Vertreibung, vier Besatzungszonen/Sektoren) beschreiben,

- die außenpolitische Konfrontation der Alliierten in ihrer Auswirkung auf das Nachkriegsdeutschland erläutern und in diesem Rahmen die Bedeutung der Weltmächte USA und Sowjetunion erklären,
- Bedingungen und Verlauf des gesellschaftlichen und politischen Neubeginns in Deutschland (u.a. Parteiengeschichte) im Hinblick auf die Weichenstellungen der Besatzungsmächte und die entstehende Blockbildung - nach Möglichkeit anhand der Geschichte des eigenen Bundeslandes – erläutern.

### **Ursachen und Realität der asymmetrisch verflochtenen doppelten deutschen Nachkriegsgeschichte darstellen,**

d.h. konkret: Sie können

- das Zerschneiden der Anti-Hitler-Koalition und den Beginn der Blockpolitik (Truman-Doktrin 1947, Marshallplan, Berlinblockade und Luftbrücke) erläutern,
- Stationen der deutschen Teilungsgeschichte benennen, in ihren Bedingungsfaktoren erläutern und in ihren Auswirkungen beurteilen,
- die aus den unterschiedlichen wirtschaftlichen und politischen Systemen resultierenden Formen des gesellschaftlichen Lebens in der Bundesrepublik und in der DDR benennen und vergleichen (Soziale Marktwirtschaft contra Planwirtschaft, Parlamentarische Demokratie contra „Demokratischer Zentralismus“ der SED),
- die Interdependenz von innenpolitischer Entwicklung und außenpolitischer Integration in die gegensätzlichen Blöcke erkennen und erläutern.

### **Die Entwicklung zur deutschen Einheit beschreiben und erläutern,**

d.h. konkret: Sie können

- die Einheit Deutschlands als politisches Ziel aus unterschiedlicher Perspektive darstellen,
- Ursachen und Träger der „friedlichen Revolution“ in der DDR benennen und einordnen,
- den Prozess der deutschen Einigung im internationalen Rahmen erläutern,
- Chancen und Probleme des vereinigten Deutschlands erörtern.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 1945 Potsdamer Konferenz, 1947 Marshall-Plan, 1948 Währungsreform, 1948/1949 Berlin Blockade, 23.5.1949 Verkündung des Grundgesetzes, 7.10.1949 Gründung der DDR, 17. Juni 1953 Volksaufstand in der DDR; 1955 Aufnahme der Bundesrepublik in die NATO und Deutschlandvertrag sowie Aufnahme der DDR in den Warschauer Pakt, 13. August 1961 Bau der Berliner Mauer, 1968 „Prager Frühling“, 1970/72 Ostverträge und Grundlagenvertrag, 1975 KSZE, 1989/90 Deutsche Einigung, 9. November 1989 Fall der Mauer, 18. März 1990 freie Wahlen in der DDR, 3.10.1990 Beitritt der fünf „neuen“ Länder zur Bundesrepublik Deutschland; 1991 Ende der UdSSR

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** „Stunde Null“, Entnazifizierung, Sowjetisierung, Kalter Krieg, „Eiserner Vorhang“, Blockbildung, Containment, Westintegration, Deutsche Frage, Soziale Marktwirtschaft, Planwirtschaft, Neue Ostpolitik, SED-Staat, Montagsdemonstrationen, „friedliche Revolution“, NATO, Warschauer Pakt, Wettrüsten, Abrüstung, Perestroika und Glasnost

**Sie kennen folgende Namen:** Adenauer, Ulbricht, Brandt, Honecker, Schmidt, Kohl

## Grundzüge der weltpolitischen Konfliktlage

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

### die Konstellationen des „Kalten Krieges“ kennzeichnen,

d.h. konkret: Sie können

- die Stationen der Blockbildung und der gegenseitigen atomaren Abschreckung der Blöcke kennzeichnen (Massive Vergeltung, Flexible Response, SALT),
- die wichtigsten Krisen der Zeit des „Kalten Krieges“ benennen (Koreakrieg, Ungarnaufstand 1956, Kubakrise, Prager Frühling 1968, Vietnamkrieg, Afghanistankrieg, 1980/81 Solidarnosc und Kriegsrecht in Polen 1980 ff.)
- die Bedeutung der Entspannungspolitik für Konfliktabbau und Friedenssicherung erläutern,
- die Folgen der Auflösung des Ostblocks sowie Ansätze und Möglichkeiten einer Neuordnung des internationalen Systems darstellen.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 1950-1953 Koreakrieg, 1962 Kubakrise, 1963-1973 Vietnamkrieg, 1979-1989 Afghanistankrieg, 1972 SALT-Abkommen, 1979 NATO-Doppelbeschluss

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** UNO, Wettrüsten, Stellvertreterkriege, KSZE, Entspannungspolitik, neue Weltordnung

**Sie kennen folgende Namen:** Kennedy, Chruschtschow, Breschnew, Reagan, Johannes Paul II, Gorbatschow

## Europäische Einigung

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

### die Ursprünge, den Weg und die Auswirkungen der Europäischen Einigung im Überblick darstellen,

d.h. konkret: Sie können

- den Prozess der europäischen Einigung nach 1945 beschreiben und beurteilen,
- wesentliche Stationen und Ergebnisse des europäischen Integrationsprozesses kennzeichnen und gewichten,
- die kulturellen Wurzeln Europas benennen und ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung der europäischen Einigung im 21. Jahrhundert erörtern.

**Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:** 1951 Montanunion, 1956 Römische Verträge, 1992 Maastricht, 2002 Euro als europäische Währung

**Sie können folgende Begriffe anwenden:** Montanunion, EWG, EG, Europäische Union

**Sie kennen folgende Namen:** Robert Schuman, Konrad Adenauer, Charles de Gaulle

## 6.2. Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 9/10

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10 ...

- **den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen**  
d.h. konkret: sie können
  - erkennen, dass historische Kenntnisse aus Überlieferungen gewonnen werden, deren Aussagekraft begrenzt ist (Beispiele: die Inhalte von Akten, Briefe, Reden, darstellenden Texte als persönliche und/oder interessengeleitete

- Äußerungen; Sachfunde als Träger bruchstückhafter Informationen, Fotografien und Filme als Material, das z.B. zu Propagandazwecken geschönt oder manipuliert worden sein kann),
- erläutern, dass „Geschichte“ nicht an sich existiert, sondern erst durch die Auslegung von Überlieferungen aus der Vergangenheit entsteht (Beispiel: Einordnung als historisch bedeutsam: soziale Sicherung seit Bismarck im Gegensatz zum Versicherungswesen heute),
  - darlegen, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit in unterschiedlicher Weise ausgelegt werden können (Beispiele: Quellen zum Kulturkampf oder zum Sozialistengesetz der Bismarckära).
- **mit Perspektivität in der Geschichte umgehen**  
d.h. konkret: Sie können
    - Perspektivität in Quellen erkennen und analysieren (Beispiel: Perspektive des Herrschenden, des Offiziers, des einfachen Soldaten in Kriegsdarstellungen, Heeresberichten, Feldpostbriefen),
    - sich in verschiedene historische Perspektiven hineinversetzen und in ihnen sprechen und handeln (Beispiel: Novemberrevolution: Rolle des meuternden Matrosen, des kaisertreuen Soldaten, des Menschen an der „Heimatfront“, des hohen Offiziers, des sozialdemokratischen Parlamentariers, des Spartakisten, des Mitglieds im Rat der Volksbeauftragten während der Novemberrevolution 1918/19),
    - historische Situationen und Ereignisse parallel aus verschiedenen Perspektiven betrachten (Beispiel: die Weimarer Republik und ihre Institutionen aus der Sicht eines kaisertreuen Beamten oder Freikorpsoldaten und aus der Sicht eines sozialdemokratischen Arbeiters oder Politikers).
  - **Fremdverstehen leisten**  
d.h. konkret: Sie können
    - historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders (nicht rückständig) wahrnehmen (Beispiel: bedingungslose Vaterlandsliebe bis zur Selbstaufgabe im Krieg),
    - das Handeln von Menschen früher auf der Basis der zeitgenössischen Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume wahrnehmen (Beispiel: Handeln aufgrund nationalistischer Überzeugung oder imperialistischen Sendungsbewusstseins),
    - gegenwärtige und historische Wertvorstellungen und Urteilsnormen kritisch aufeinander beziehen (Beispiel: rassistische Überzeugungen der Zeit des Imperialismus und des Antisemitismus des Nationalsozialismus im Gegensatz zur Gültigkeit der allgemeinen Menschenrechte).
  - **Veränderung in der Geschichte wahrnehmen**  
d.h. konkret: sie können
    - punktuelle Vergleiche zwischen „damals“ und „heute“ vornehmen (Beispiel: industrieller Arbeitsplatz um die Jahrhundertwende - 20. Jahrhundert und heute),
    - Veränderungen in der Geschichte prozesshaft wahrnehmen (Beispiel aus der Technikgeschichte oder Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts),
    - das Wechselspiel zwischen Kontinuität und Wandel in der Geschichte erkennen bis hin zur „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Beispiel: das Ne-

beneinander moderner Industriegesellschaften und traditioneller Kulturen im 20. Jahrhundert).

- **Gegenwartsbezüge herstellen**

d.h. konkret: Sie können

- Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedeutung heutiger Phänomene erkennen (Beispiele: militärisches Zeremoniell bei Staatsakten, parlamentarische Strukturen, Verwaltungsstrukturen, historisierende Elemente der Architektur, Grenzen der ev. Landeskirchen)
- historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen (Beispiel: Formen der Ausgrenzung und Deklassierung von Menschengruppen bis hin zur Verfolgung damals und heute, Probleme der Grenzziehung im 19. und 20. Jahrhundert),
- aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsanleitungen für die Gegenwart gewinnen (Beispiel: Handlungsmaximen des Widerstands gegen den Nationalsozialismus als auch heute noch leitende Maximen, universelle Geltung von Menschen- und Bürgerrechten).

- **Mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen umgehen**

d.h. konkret: sie können

- Dimensionen der Geschichte (Beispiele: Politik, Wirtschaft, Kultur, Arbeit, Technik, Alltag, Geschlecht) unterscheiden und ihnen einzelne Themen zurechnen,
- Kategorien zur Deutung und Wertung historischer Prozesse kennen und anwenden (Beispiele: Herrschaft und Partizipation, Ideologie und Legitimation, Menschenrechte, Emanzipation),
- zwischen historisch-zeitgenössischen und geschichtswissenschaftlich-analytischen Begriffen unterscheiden („Reichskristallnacht“ gegenüber „Pogromnacht“, „Antifaschistischer Schutzwall“ gegenüber „Berliner Mauer“ oder „Lebensraumpolitik“ gegenüber „Imperialismus“) und den Wandel von Begriffsbedeutungen nachvollziehen („Regierung“, „Staat“, „Volk“).

- **Verfahren historischer Untersuchung anwenden**

d.h. konkret: Sie können

- auf der Grundlage von erworbenem Wissen historische Fragen in Form von Hypothesen formulieren (Beispiel: Ursachen des Nationalsozialismus, des Mauerfalls, des Endes der DDR),
- historische Handlungen, Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen (Beispiel: Deutsche Einheit 1990),
- Ansätze historischer Untersuchung (Epochenquerschnitt, Längsschnitt, Vergleich, Fallanalyse, Sachurteil, Werturteil) unterscheiden und anwenden,
- selbstständig aus der Gegenwart Fragen an die Geschichte formulieren (Beispiel: Wie konnte Hitler an die Macht kommen).

- **(eigene) Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen**

d.h. konkret: Sie können

- historische Sachverhalte sprachlich angemessen beschreiben,
- (eigene) Deutungen und Wertungen historischer Sachverhalte erproben und argumentativ begründen (zeitliche Beziehungen präzise ausdrücken, Thesen begründen, Ursache-Folge-Beziehungen erläutern, Einzelbeobachtungen



- generalisieren, allgemeine Aussagen konkretisieren, verschiedene Grade von Triftigkeit ausdrücken),
  - (eigene) kritische Deutungen historischer Sachverhalte vornehmen und dabei Quellen und Darstellungen in angemessener Weise in die eigene Argumentation einbeziehen.
- **mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen**  
d.h. konkret: sie können
  - beschreibende von deutenden Elementen in Darstellungen von Geschichte unterscheiden,
  - historische Darstellungen und Deutungen unter dem Gesichtspunkt der Perspektivität untersuchen,
  - Deutungen, Präsentationen und Verwendungen von Geschichte (in der Geschichtskultur) kritisch (vergleichend) analysieren und als Sinngebungsangebot beurteilen (Beispiel: Filme und Fernsehsendungen).

### 6.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 10

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 9/10

#### **Textquellen erschließen**

d..h. konkret: Sie können

- explizit erläutern, dass Textquellen historische Geschehnisse stets aus einer bestimmten Perspektive darstellen,
- die spezifischen äußeren Merkmale verschiedener Gattungen von Textquellen benennen und sie in Hinblick auf ihren Quellenwert unterscheiden,
- Verknüpfungen mit dem historischen Kontext vornehmen und die Bedeutung einer Textquelle innerhalb dieses Kontextes erkennen,
- eine Textquelle mit anderen Quellen und Darstellungen zum jeweiligen historischen Thema vergleichen.
- eine selbstständige kritische Wertung einer Textquelle vornehmen,
- anhand geeigneter Zusatzinformationen und -materialien die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte einer Textquelle untersuchen.

#### **Bildquellen erschließen**

d.h. konkret: Sie können

- bildliche Darstellungen im Dreieck von dargestellter Zeit, Entstehungszeit und eigenem Vorverständnis deuten,
- an konkreten Beispielen den Stellenwert eines Bildes für seine Entstehungszeit beschreiben,
- Aussagen über spezifische kulturelle Wertvorstellungen der dargestellten bzw. Entstehungszeit aus dem Motiv ableiten.

#### **Filmquellen erschließen**

d.h. konkret: sie können

- verschiedene Filmgattungen (Dokumentar-, Spiel-, Historienfilm) unterscheiden,
- filmtechnische Mittel (Kameraeinstellung, -perspektive, -bewegung, Beleuchtung, Schnitt, Montage, Ton) und deren Wirkung erkennen und beschreiben,
- ein Filmdokument (Quelle) nicht als Wirklichkeit, sondern als Interpretation von Wirklichkeit erkennen,
- Entstehungsbedingungen des Films in die Interpretation mit einbeziehen.

### **Sachquellen erschließen**

d.h. konkret: Sie können

- anhand von Sachquellen Ansätze einer längsschnitthaften Entwicklungsskizze des Gegenstandes erstellen,
- aus dem exemplarisch dargebotenen Objekt Rückschlüsse auf seine Aussagekraft als historisches Quellenmaterial ziehen,

### **Denkmale und Bauwerke als Quellen erschließen**

d.h. konkret: Sie können

- Ansätze einer stilistischen Klassifikation vornehmen
- den intendierten Ausdruckswert des Objekts beschreiben und historisch verorten
- die Funktion von Denkmälern als Ausdrucksformen einer kollektiven Erinnerungskultur erläutern
- erläutern, dass repräsentative Bauwerke als Ausdrucksform des Selbstverständnisses ihrer Auftraggeber, u.U. aber auch als Mittel zur Beeinflussung (z.B. Einschüchterung) des Betrachters zu verstehen sind.
- ideologische Komponenten in der historisierenden Dekoration von Bauwerken des 19. und 20. Jahrhunderts ausfindig machen (Rolle offizieller Feiern, Feste, Jubiläen),

### **mit Zeitzeugen arbeiten**

d.h. konkret: Sie können

- ein Zeitzeugeninterview ergebnisorientiert vorbereiten, durchführen und auswerten,
- zwischen persönlichen Erinnerungen von Zeitzeugen und historischer Wirklichkeit unterscheiden,
- erkennen, dass ein Zeitzeugeninterview immer nur einen Detailausschnitt bietet, der durch weitere Quellen ergänzt, eingeordnet und gewertet werden muss.

### **Mit Geschichtskarten arbeiten**

d.h. konkret: Sie können

- historische Karten von Geschichtskarten unterscheiden,
- gezielt beliebige einzelne Informationen/Informationsschichten aus Geschichtskarten entnehmen,
- ein Frageraster erstellen, mit dem sie von sich aus Geschichtskarten untersuchen können,
- von sich aus themenbezogene Fragen an Geschichtskarten stellen,
- einzelne Darstellungselemente auf Geschichtskarten kritisch im Hinblick auf ihre intendierte Wirkung untersuchen,
- sich orientierende Raumvorstellungen (mental maps) zu wichtigen historischen Situationen und Themen (z.B. Deutschland von 1815 bis heute) aneignen und diese in Form von Kartenskizzen realisieren,
- Darstellungen auf Geschichtskarten interpretieren und bewerten.

### **Darstellende Sachtexte (Lehrbuchtexte, Sachbuchtexte, Historikertexte) erschließen**

d.h. konkret: sie können

- eine selbstständige kritische Wertung eines Textes vornehmen.
- unterschiedliche Sachtexte zum selben historischen Thema miteinander vergleichen.

## **Statistiken (Tabellen, Diagramme) erschließen**

d.h. konkret. Sie können

- Legenden für die Verbalisierung von Tabellen und Diagrammen korrekt benutzen,
- relative Angaben von Daten richtig bewerten (Prozentangaben, Quoten, Indexreihen),
- komplexere Formen der Veranschaulichung (Beispiel: Wahlergebnisse in der Weimarer Republik im Vergleich zu Bundesrepublik Deutschland) auswerten (z.B. Kreis-, Säulen-, Flächendiagramme, Mehrfachlinien-Diagramme),
- die Herkunft bzw. den Auftraggeber für die Erhebung statistischen Materials kritisch einschätzen,
- die Eignung von Diagrammen zur Veranschaulichung von Datenmengen und deren Vergleich beurteilen,
- eine differenzierte Begrifflichkeit zur Beschreibung von Veränderungen anwenden (z.B. Abnahme, Zunahme, Wachstum, Rückgang, Steigerung, Sinken, Schwankung, Stagnation, Anstieg etc.),
- in mehreren Tabellen oder Diagrammen dargestellte Veränderungen vergleichend in Beziehung setzen,
- zwischen aus Statistiken ableitbaren Aussagen und historischen Erklärungen der Befunde unterscheiden,
- die Gesamtaussage einer Statistik in Worte fassen und diese in einen historischen Zusammenhang einordnen,
- in der Statistik gemachte Auslassungen, benutzte oder veränderte Maßstäbe und Skalierungen (auch zeitliche Stauchungen etc.) und grafische Mittel, die die Wahrnehmung beeinflussen, auf ihre Bedeutung für die Interpretation hin beurteilen,
- Tabellen in eine geeignete grafische Darstellungsform umwandeln – dabei u.U. Grafikprogramme von Computern benutzen.

## **miteinander kommunizieren (selbstständige Lernprozesse gestalten und Lernergebnisse vermitteln)**

d.h. konkret: Sie können

- nach klaren Vorgaben zielgerichtet themenbezogen recherchieren (Bibliothek, Archiv, Internet) und die eigene Recherche auswerten und präsentieren,
- Erscheinungsformen der Geschichtskultur und Gestaltungselemente von Klischees und Klitterungen untersuchen und auswerten,
- Literarische Verarbeitungen von Geschichte analysieren und interpretieren,
- im Sachgespräch gute von schlechten oder weniger guten Darstellungen unterscheiden und der eigenen selbständigen Arbeit zugrundelegen (insbesondere bei Internetdarstellungen, Quellenangaben!),
- selbstständig Wege der dauerhaften Aneignung von geschichtlichem Wissen finden (z.B. Lernen in Lerngruppen),
- einen ökonomischen Umgang mit der Zeit und ein angemessenes Verhältnis von Aufwand und Wirkung bei der Erstellung eigener Arbeitspläne insbesondere in Arbeitsgruppen zugrunde legen,
- narrativen Darstellungen historischer Inhalte eine nachvollziehbare Struktur geben und computergestützt präsentieren,
- problemorientierte Leitfragen zu historischen Zusammenhängen selbständig formulieren,
- als Einzelner oder als Arbeitsgruppe mit dem Plenum der Lerngruppe ein Sachgespräch über ein vorgegebenes historisches Thema anhand (selbst formulierter) konkreter problemorientierter Leitfragen zielorientiert führen.

## Buchvorstellungen und Rezensionen

**Hilke Günther-Arndt; Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Münster (LIT-Verlag) 2006, 280 S., br., 19,90 €, ISBN 3-8258-8449-X.**

Seit einiger Zeit ist die Feststellung, empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik sei ein Desiderat, zum Topos geworden, stellen die Herausgeber, Michael Sauer, und Hilke Günther-Arndt, beide Professoren für Didaktik der Geschichte (an der Universität Göttingen bzw. der Universität Oldenburg), einleitend fest: Die Geschichtsdidaktik könne sich nicht länger mit dem Wohlklang der großen Begriffe – reflektiertes Geschichtsbewusstsein, historisches Denken lernen – zufriedengeben. Die Begriffe müssten operationalisiert und „kleingearbeitet“ werden, damit sie für Lehr- und Lernprozesse handhabbar und empirisch überprüfbar würden. Eine der zentralen Aufgaben der Geschichtsdidaktik sei es daher, historisches Lernen als individuellen Wissenserwerb in organisierten Lernprozessen zu erforschen und daraus Leitlinien und Konzepte für Lehrerhandeln zu entwickeln.

Der vorliegende Sammelband, der neun Aufsätze von unterschiedlichen Autoren enthält, vereint die Beiträge einer Tagung, die am 14. und 15. Januar 2005 an der Universität Göttingen stattgefunden hat. Die Tagung war als gemeinsame Verständigung über Fragestellungen, Methoden und Arbeitsprozesse konzipiert und dementsprechend soll der vorliegende Band einen „Blick in die Werkstatt der empirischen Forschung“ (so die Herausgeber) erlauben. Darüber hinaus solle das Buch mit seiner Konzentration auf die Praxis der empirischen Forschung zu weiteren empirischen Forschungen anregen.

Das Spektrum der Einzelaufsätze ist weit gefächert. So wird in drei Beiträgen die Gruppendiskussion als Methode zur Rekonstruktion historischen Denkens von Schülern erprobt. Weitere Beiträge beschäftigen sich mit videographierten Unterrichtsstunden, mit dem Einsatz qualitativer Methoden zur Erforschung des Quellenverständnisses von Schülern sowie mit der Auswertung von Einzelinterviews. Insgesamt fällt auf, dass nicht so sehr quantitative, sondern vielmehr individualisierte bzw. qualitative Zugänge im Mittelpunkt der Beiträge stehen. Werden alle Beiträge in einer Zusammenschau betrachtet, so wird die einleitende Anmerkung der Herausgeber, hier werde ein Blick in die „Werkstatt“ ermöglicht, bestätigt. Interessant ist, dass ein Beitrag sich explizit mit dem historischen Lernen in der Grundschule beschäftigt, zwei Beiträge die Auswertung von Zeichnungen zum Thema haben und bei drei Beiträgen das konkrete Unterrichtsbeispiel zur Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen gehört.

Abschließend stellt Hilke Günther-Arndt das aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept der „Conceptual Change-Forschung“ vor, bei dem zwei Wissenssysteme unterschieden werden, dem (1.) naiven Wissen (auch als Alltagswissen zu bezeichnen) und dem (2.) wissenschaftlichen Wissen, das Ergebnis einer geregelten Koordination von Theorie und Erfahrung ist.

Der Wert des vorliegenden Sammelbandes ist es, nicht nur auf die Notwendigkeit verstärkter empirischer Forschung hinzuweisen, sondern durchaus mutig unterschiedliche konkrete Ansätze vorzustellen. Für Praktiker, die sich über diese Entwicklung in der Didaktik informieren wollen, ist die von den Herausgebern verfasste Einleitung sehr hilfreich, die gut verständlich in die Fragestellungen, die Methoden und die Erträge empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik einführt und dabei auch die Forschungsgeschichte der letzten Jahrzehnte kurz zusammenfasst. Der vorliegende Band gibt somit einen praxisorientierten Einblick in den derzeitigen Stand der empirischen Forschung im deutschsprachigen Raum, ohne dabei die notwendigen Theoriebildungen zu vernachlässigen. Er bietet insofern auch Anregungen für die Reflexion der täglichen Praxis. H.S.

**Hans Beck: Karriere und Hierarchie. Die römische Aristokratie und die Anfänge des cursus honorum in der mittleren Republik. (KLIO. Beiträge zur Alten Geschichte. Beihefte. Neue Folge Band 10.) Berlin (Akademie-Verlag) 2005, 452 Seiten, geb., 69,80 €, ISBN 3-05-004154-4.**

Die senatorische Führungsschicht der römischen Republik gehört weiterhin zu den zentralen Forschungsfeldern der Alten Geschichte. Mit ihr hat sich auch Hans Beck in seiner Habilitationsschrift beschäftigt. Während in der gegenwärtigen Debatte vor allem über die Machtverteilung zwischen dieser Oberschicht und dem einfachen Volk gestritten werde, nehme er, so Beck einleitend, mit der vorliegenden Untersuchung die herrschende Klasse Roms wieder als solche in den Blick. Zu betrachten seien dabei insbesondere die Zugehörigkeitsstrukturen der römischen Aristokratie, ihre innere Stratifizierung nach Rängen und Rangklassen, ihr Selbstverständnis als Elite, ihre internen Machtbeziehungen und – in diesem Zusammenhang – auch ihr Verhältnis zum Volk. Im ersten Abschnitt beschäftigt sich Hans Beck mit den „Vorbedingungen und Verfahrensregeln einer aristokratischen Republik“ bei „Karriere und Hierarchie“ sowie mit dem „aristokratischen Wettbewerb um die honores und die Rolle des Volkes in der mittleren Republik“. Es folgt ein Hauptkapitel zu „Ämtern und Karrieremustern“, in dem nicht nur einzelne Ämter dargestellt und analysiert werden, sondern auch die entsprechende historische Entwicklung (hier vom Ende des 3. Samnitenkrieges 290 bis 180 v.Chr.) einbezogen wird. Das zweite Hauptkapitel dagegen – und hier liegt ein besonderer Wert der Untersuchung – beschäftigt sich mit konkreten „Karrieren großer Männer“, insgesamt zehn Aristokraten. Damit wird eine Strukturanalyse mit biographischen Untersuchungen verbunden – gerade für die Geschichte der römischen Republik ein lohnenswerter Ansatz.

Die vorliegende Untersuchung ist so nicht direkt für den Unterricht, auch nicht im Leistungskurs, nutzbar. Ihr Wert liegt jedoch darin, dass sie ein „Auffrischen“ ermöglicht und damit auch neue Impulse für einen oftmals sehr eingefahrenen Unterricht gibt. Hinzu kommt, dass die erheblichen Forschungsfortschritte der letzten Jahrzehnte so auch langsam in den Unterricht einfließen und damit die immer noch in vielen Schulbüchern dominierende Orientierung an älteren Forschungsständen aufgebrochen wird. H. S.

**Sabine Dabringhaus: Geschichte Chinas 1279-1949. (Oldenbourg Grundriss der Geschichte. Band 53) München 2006, 282 Seiten, 24,80 € (broschiert), 39,80 € (gebunden), ISBN 3-486-55761-0.**

In der seit vielen Jahren bewährten Reihe „Grundriss der Geschichte“ legt Sabine Dabringhaus, Juniorprofessorin für Außereuropäische Geschichte an der Universität Freiburg, einen konzentrierten Überblick zur Geschichte Chinas vor. Die Bündelung chinesischer Geschichte auf wenigen Seiten ist ein Vorteil für den Leser, der sich auf hohem Niveau kurzgefasst einen Überblick verschaffen möchte. Grundlinien der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen werden so insbesondere für Historiker erfassbar, die sich mit diesen knapp 800 Jahren chinesischer Geschichte vertraut machen wollen. Um die Öffnung des chinesischen Geschichtsraumes für „Allgemeinhistoriker“ zu erleichtern, würden, so Frau Dabringhaus in der Einleitung, in der Darstellung und im Forschungsteil viele Fragestellungen angesprochen, die aus der europäischen Geschichte vertraut seien und daher eine vergleichende Betrachtung nahelegten.

Dem Konzept der Reihe entsprechend ist die inhaltliche Darstellung auf 100 Seiten begrenzt, es folgen ca. 100 Seiten „Grundprobleme und Tendenzen der Forschung“ sowie ungefähr 50 Seiten Literaturangaben. Ausführliche Register runden den Band ab. Chinesische Geschichte ist für den Geschichtsunterricht der gymnasialen

Oberstufe wichtiger geworden; der vorliegende Band bietet genau die kurzgefasste fachwissenschaftliche Einführung (und den Überblick), die hier benötigt werden. H. S.

**Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hrsg.): Politikunterricht geplant. Kommentierte Unterrichtseinheiten für die Praxis. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag) 2006, 303 S., 19,80 €, ISBN 3-89974235-4.**

Mögen die Zeiten mehrseitiger schriftlicher Unterrichtsentwürfe oder ausführlicher mündlicher Reflektionen über geplante und dann tatsächlich abgelaufene Unterrichtsverläufe im Anschluß an Unterrichtsbesuche bei den meisten Kollegen nicht mehr zum Schulalltag gehören, so mag die von Breit und Massing herausgegebene Einführung zur Unterrichtsplanung gekoppelt mit acht konkreten Beispielen schriftlich ausgearbeiteter Unterrichtseinheiten für den Politikunterricht dennoch eine große Bereicherung sein.

Breit und Massing widmen ihr Buch dem Begründer der seit 1967 herausgegebenen Zeitschrift „Politische Bildung“, Walter Gagel. Der Anerkennung der renommierten Zeitschrift und ihrem Prinzip, in jeder Ausgabe neben fachwissenschaftlichen Aufsätzen auch eine thematisch entsprechende Unterrichtseinheit zu publizieren, wird hier Rechnung getragen, indem acht als besonders gelungen angesehene Unterrichtseinheiten der letzten zehn Jahre erstmals gemeinsam veröffentlicht werden. Die beiden Herausgeber haben darauf geachtet, möglichst viele der weitläufigen Themenfelder des Politikunterrichtes mit ihrer Auswahl zu berücksichtigen. So reiht sich beispielsweise eine Einheit zur „Elbvertiefung zwischen Ökonomie und Ökologie“ an eine Thematisierung vom „Wandel in der Sozialen Marktwirtschaft“, „Der Parteispendenskandal“ an eine Behandlung der „Südafrikanischen Wahrheitskommission“. Allen acht Unterrichtseinheiten wird von den Herausgebern ein zweiseitiger, stichwortartiger Überblick über Aufbau, Gliederung, Inhalte, Lernwege und Verwendungsfähigkeiten der Einheit im Unterricht vorangestellt, der es dem Leser ermöglicht, schnell die Relevanz des jeweiligen Kapitels für die eigene Unterrichtsplanung einschätzen zu können.

Alle dargestellten Unterrichtsentwürfe richten sich dabei an die Oberstufe. Der Bandbreite ihrer Themen steht die etwas einseitige Methode gegenüber, stets mit einem Fallbeispiel in den Stoff einzusteigen, um dann vom Konkreten zu einer Abstrahierung überzuführen. Allen Unterrichtsentwürfen folgt eine komplexe Material- und Quellensammlung zum Thema, die sich in Form von Zeitungsartikeln, Karikaturen, Statistiken u. v. m. auch hervorragend für eigene Variationen zum selben Unterrichtsthema verwenden lassen. Mit Recht verweisen die Autoren in diesem Zusammenhang allerdings auf die Notwendigkeit, insbesondere im Politikunterricht hohen Anspruch an die Aktualität der Materialien zu stellen. So können beispielsweise viele Anlagen aus der ursprünglich 1996 veröffentlichten Unterrichtseinheit zum Thema „Sozialhilfereform“ heute wohl nur noch als Orientierung bei der eigenen Materialsuche dienen.

Schriftliche Unterrichtsentwürfe setzen nicht mit der eigentlichen Planung des Unterrichts, sondern erst sehr viel später ein. Bis dahin gleicht die Unterrichtsplanung einem zirkulären Denkprozeß, der insbesondere dem lehrenden Anfänger immer wieder Schwierigkeiten macht, die verschiedenen Aspekte der Unterrichtsplanung wie Inhalte und Ziele in das richtige Verhältnis zur didaktischen Dimension zu setzen. Aus diesem Grund stellen die Autoren den erwähnten Einheiten eine ausführliche Einführung in die Unterrichtsplanung voran, die auch dazu beitragen soll, sich durch die Perfektion eines fertigen Unterrichtsentwurfes nicht in seinem eigenen kreativen Unterrichtsplanungsprozeß hemmen oder gar abschrecken zu lassen. Insofern bietet „Politikunterricht geplant“ Studierenden und Referendaren auch eine didaktische Unterstützung bei der Ausbildung.

Besonders hervorzuheben sind die angefügten Anlagen der Herausgeber selbst: Am Ende des Buches finden sich einige ebenso informative wie übersichtliche Tabellen mit zusammengefaßten Informationen zu Fragehilfen im Unterricht, Analysekategorien, Kriterien zur Urteilsbildung sowie allgemeinen Zielen des Politikunterrichtes, die ganz konkret bei nahezu allen Themen des Politikunterrichtes herangezogen werden können. (G. W.)

**Klaus Bergmann; Rita Rohrbach (Hrsg.): Chance Geschichtsunterricht. Eine Praxisanleitung für den Notfall, für Anfänger und Fortgeschrittene. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) 2005, 144 S., 13,40 €, ISBN 3-87920-752-6.**

Das vorliegende Buch wurde im Jahr 2000 von Klaus Bergmann und Rita Rohrbach begonnen und kurz vor seinem Tod fertiggestellt; Rita Rohrbach hat das Manuskript nur geringfügig erweitert. Die Idee zu dem Buch war es, „andere Wege zum Geschichtsunterricht aufzuzeigen“: „Rahmenpläne und Geschichtsbücher mit ihren Stoffbindungen sowie Regeln der Geschichtsdidaktik mit ihren manchmal nicht zu erfüllenden Ansprüchen“ sollten in Frage gestellt werden (S. 7). Die Idee zu dem Buch sei, so Rita Rohrbach, bei der Fortbildung für überwiegend fachfremd unterrichtende Kollegen der Sekundarstufe I gekommen. Entsprechend diesem Ansatz ist das Buch aufgebaut und enthält nach einem Einleitungskapitel „Traditioneller Geschichtsunterricht und Neuer Geschichtsunterricht“ die Abschnitte „Festhalten am Schulbuch“, „Langsames Loslassen, Teil I: Arbeiten (fast) ohne Schulbuch“, „Langsames Loslassen, Teil II: Das Schulbuch ergänzen durch Lernarrangements“, „Loslassen, Teil I: Arbeiten (ganz) ohne Schulbuch“ bis hin zu „Loslassen, Teil II: Von unangenehmen zu angenehmen Seiten des Geschichtsunterrichts“.

Es soll – und kann – an dieser Stelle keine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung geführt werden. Die oben zitierte Sätze aus dem Vorwort sowie das Inhaltsverzeichnis sprechen jedoch für sich. Ein Geschichtsunterricht, der die demokratisch vorgegebenen Rahmenpläne außer Acht lässt, ist schlichtweg nicht zulässig und bei aller möglichen Kritik an einer z. T. sehr theoretischen Universitätsdidaktik ist es einfach unsinnig, die Regeln der Didaktik in Frage zu stellen und dadurch eine Verbesserung des Unterrichts zu erhoffen. Auch die sich durch den Band ziehende Ablehnung der Geschichtsbücher geht an der Renaissance des verbindlichen Schulbuches (sowie der verbindlichen Inhalte!) in den letzten Jahren völlig vorbei. Fachfremd unterrichtende Kolleginnen und Kollegen ohne Schulbücher in die Klasse zu schicken, kann nur zur Auflösung des verbindlichen Schulfaches Geschichte führen. Dem Buch ist zugute zu halten, dass es den fachfremd unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen Tipps und Hilfestellungen gibt, im konkreten Unterricht kreativ mit dem Buch umzugehen und sich auch z. T. vom Buch zu lösen. Diese Hinweise entsprechen jedoch dem als selbstverständlich anzusehenden professionellen Umgang mit einem Schulgeschichtsbuch. H. S.

**Joseph J. Ellis: Seine Exzellenz George Washington. Eine Biographie. Aus dem Amerikanischen von Martin Pfeiffer. München (Beck-Verlag) 2005, 386 S., Leinen, 24,90 €, ISBN 3-406-53509-7.**

Joseph J. Ellis lehrt amerikanische Geschichte am Mount Holyoke College in Massachusetts. Für seine Bücher über Thomas Jefferson („American Sphinx“) und über die Gründungszeit der USA („Founding Brothers“, deutsch: „Sie schufen Amerika“) erhielt er den „National Book Award“ bzw. den Pulitzer-Preis. Jetzt hat er sich an die Ikone der amerikanischen Geschichte gewagt und legt eine Biographie des ersten amerikanischen Präsidenten vor. Mit (in der deutschen Fassung) 386 Seiten lässt sich keine erschöpfende wissenschaftliche Detailbiographie schreiben. Ellis strebt das auch nicht an: Sein Buch soll die vorliegenden monumentalen und sehr genauen

Biographien nicht ablösen, sondern ergänzen, in Teilen auch dem Forschungsstand anpassen. Er beschreibt daher einleitend seine Herangehensweise, auch seine langjährige „Beziehung“ zu George Washington, der für Ellis viele Jahre lang der „Mann im Mond“ war: Eine ferne historische Gestalt, die der menschlichen Sphäre entrückt war. In seinem Buch versucht er, den Menschen George Washington zum Vorschein kommen zu lassen, ohne jedoch eine „Klatschgeschichte“ zu verfassen und die politischen Themen aus dem Blick zu verlieren. In dem Buch wird also das Leben des ersten amerikanischen Präsidenten vor dem Hintergrund seiner Beziehungen zur britischen Kolonialmacht (in Washingtons Jugend), seine Rolle als General im Unabhängigkeitskrieg und schließlich seine beiden Amtszeiten als erster Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika beschrieben, analysiert und bewertet. Auch der soziale Hintergrund Washingtons als Mitglied der „Pflanzeraristokratie“ Virginias (und damit auch als Herr über zeitweise mehr als 300 Sklaven) wird nicht ausgespart. Ausgespart werden dagegen alle denkbaren Klatschgeschichten und für die Geschichtsforschung unwichtigen persönlichen Details. (Mit einer Ausnahme: Die Zahnprobleme Washingtons werden behandelt und somit auch die Frage nach der Echtheit von Gebissen, die in heutigen Museen ausgestellt werden.)

Ein umstrittenes Thema zieht sich durch das Buch: die Frage nach dem Verhältnis von George Washington zur Sklaverei. Ellis zeigt, dass das von Washington betriebene politische Moratorium bezüglich dieser Frage von großer Bedeutung für den Zusammenhalt der Vereinigten Staaten von Amerika war. Er zeigt aber auch, dass Washington Zeit seines Lebens über Sklaverei nachgedacht hat und immer wieder Versuche unternommen hat, sich von seinen bis zu 300 Sklaven zu trennen. Nur war das aus humanitären Gründen nicht möglich, denn anderenfalls hätten Familien auseinandergerissen werden müssen (ein Teil der Sklaven gehörte zu einem von Washington lediglich verwalteten Erbe und durfte daher von ihm nicht verkauft oder freigelassen werden). Allerdings arbeitet Ellis auch heraus, dass Washington hauptsächlich aus betriebswirtschaftlichen Gründen ein Gegner der Sklaverei war und persönlich nicht auf seine Leibsklaven verzichten wollte.

Aus welchen Gründen sollte das Buch gelesen werden? George Washington ist fast jedem politisch interessierten Menschen ein Begriff. Dieser beschränkt sich in der Regel allerdings auf zwei Informationen: den Namen der amerikanischen Hauptstadt und das Wissen, dass dieser der erste amerikanische Präsident gewesen sei. Ellis' Biographie bietet nun die Gelegenheit, George Washington und seine Zeit genauer kennenzulernen. Der Leser erfährt so auch einiges über die Gründungsphase der USA und kann Kontinuitätslinien bis in die Gegenwart erkennen.

Es gibt noch einen zweiten Grund zu diesem Buch zu greifen: Es ist einfach vorzüglich geschrieben. Joseph J. Ellis gelingt es, den Leser zu fesseln und Geschichte in einer lebendigen, quasi farbenfrohen Art und Weise darzustellen. Hierzu gehört die Selbstreflexivität der Darstellung. Ellis zeigt nicht nur seine Quellengrundlagen genau auf, sondern er begründet auch jeweils seine inhaltlichen Schwerpunkte und legt unterschiedliche Interpretationen sowie kritische Quellenlagen sehr transparent offen. In Ansätzen kann der Leser so den Entstehungsprozess des Buches miterleben. Das Buch eignet sich somit vorzüglich auch als Grundlage für einen biographischen Zugang zur amerikanischen Gründungsgeschichte, z. B. im Unterricht der Sekundarstufe II. H.S.

**Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.): Hamburg im „Dritten Reich“. Göttingen (Wallstein Verlag) 2005, 792 S., geb., 29,90 €, ISBN 3-89244-903-1.**

Die „Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg“ wurde 1960 von der Freien und Hansestadt Hamburg mit dem Ziel, die Geschichte des Nationalsozialismus in



Hamburg zu erforschen, gegründet. Zu ihrem Hauptforschungsfeld, das mittlerweile „in die Geschichte des 20. Jahrhunderts hinein“ (so in der Einleitung) erweitert wurde, legt die Forschungsstelle nun einen umfangreichen, sehr schön gestalteten Sammelband vor. Obwohl mittlerweile eine Fülle von Veröffentlichungen über einzelne thematische Aspekte der nationalsozialistischen Zeit Hamburgs vorlägen, fehle es, so Axel Schildt in der Einleitung, an einem geschichtswissenschaftlichen Überblick, in dem versucht werde, Hamburg im „Dritten Reich“ im Zusammenhang seiner politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexte darstellerisch anzugehen.

Der vorliegende Band versammelt in den Kapiteln „Machtübernahme, Herrschaft und Verwaltung, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur, Sozial- und Gesundheitspolitik, Terror und Verfolgung“ sowie schließlich „Auflösung der Volksgemeinschaft“ insgesamt 19 Fachaufsätze. Dabei wurde inhaltlich darauf geachtet, den Überblickscharakter des Bandes auch in einer breiten Anlage der Artikel fortzuführen. Das ist – nach einer ersten Durchsicht durch den Rezensenten – offensichtlich gelungen. Der vorliegende Sammelband ermöglicht es, einen vertieften Überblick zu gewinnen. Inhaltlich ist hervorzuheben, dass ein differenziertes Bild entsteht und Pauschalurteile vermieden werden.

Der Band ist reich mit Abbildungen, Schaubildern und „grauen Kästen“ versehen. Letztere bieten speziellere biographische Informationen oder solche zu Einzelaspekten an. Besonders die „grauen Kästen“ verlocken zum Blättern und machen die Lektüre der einzelnen Aufsätze interessanter. Ein Personenregister und eine Auswahlbibliographie runden den interessanten Band ab, der zur Anschaffung empfohlen werden kann. H.S.

**Philipp Gassert: Kurt Georg Kiesinger 1904-1988. Kanzler zwischen den Zeiten. 896 S., München (Deutsche-Verlags-Anstalt) 2006, geb., 39.90 €, ISBN 3-421-05824-5.**

Philipp Gassert lehrt am Historischen Seminar der Universität Heidelberg und gehört mit seinem Geburtsjahr 1965 zu den eher jungen Historikern. Mit seiner fast 900 Seiten umfassenden Biographie Kiesingers, mit der er sich 2004 an der Universität Heidelberg habilitiert hat, setzt er jedoch Maßstäbe. Es handelt sich nicht nur um eine detaillierte Biographie zu einem aufgrund seiner persönlichen Vergangenheit umstrittenen Kanzler. Es handelt sich auch nicht nur um eine wohlfundierte und quellengesättigte Untersuchung bezüglich einer möglichen nationalsozialistischen „Vergangenheit“ Kiesingers. Nein, Philipp Gassert ist ein großer Wurf gelungen: Er legt mit der Biographie Kiesingers das Portrait einer Epoche der deutschen Geschichte vor, die vor dem Hintergrund von „1968“, den bewegten siebziger Jahren und der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten sehr in den Hintergrund getreten war: Die späten fünfziger und dann die sechziger Jahren mit ihrer Fortschritts- und Technokratiegläubigkeit und mit den großen bildungspolitischen Programmen (Schulbau, Schul- und Universitätsgründungen), die angesichts der wachsenden Haushalte auch finanzierbar waren, werden durch die Darstellung Gasserts wieder lebendig und in ihrer Relevanz für die Gegenwart erkennbar. Die sechziger Jahre werden so zu einem Spiegel gegenwärtiger Probleme, besonders durch die Parallele der beiden Großen Koalitionen.

Die Biographie ist traditionell aufgebaut: In sechs Hauptkapiteln wird das Leben Kiesingers vor dem Hintergrund der politischen Zeitumstände detailliert geschildert: Die „Anfänge 1904-1940“, „Vom Nationalsozialismus zur Demokratie 1940-49“, „Parlamentarier in der Ära Adenauer 1949-58“, „Ministerpräsident von Baden-Württemberg 1958-1966“, „Kanzler der Großen Koalition 1966-1969“ und „Elder Statesman 1969-1988“.

Zwei Kapitel sind hervorzuheben: Die prägende Rolle Kiesingers als Ministerpräsident Baden-Württembergs scheint heute in Vergessenheit geraten. Philipp Gassert zeigt in seiner fesselnden Darstellung, wie sehr Kiesinger das Zusammenwachsen des „Bindestrichlandes“ vorantrieb und mit welcher Initiative er Grundlagen für die heutige Spitzenposition des Landes in der deutschen Bildungslandschaft schuf. Hier ist als ein zentrales Beispiel die Gründung der Reformuniversität Konstanz zu nennen.

Das zweite zentrale Kapitel ist die Zeit der Großen Koalition. Hier gelingt es Gassert, die vielfältigen Entwicklungen, verzwickten Problemkomplexe und das Agieren von Koalitionspartnern, Opposition, Pressezeitschriften und „Parteifreunden“ geradezu spannend darzustellen, zu analysieren und aus der Distanz von fast 40 Jahren auch die Vorgeschichte der späteren sozialliberalen Koalition zu erfassen. Man erfährt in diesem Kapitel weniger von den Überlegungen und Plänen Kiesingers, dafür aber um so mehr von den Problemen einer Großen Koalition zweier Volksparteien und den Zwängen, denen sich die noch jungen Bundesrepublik insbesondere außenpolitisch ausgesetzt sah.

Ein umfangreicher Anmerkungsapparat, die Vielzahl an ausgewerteten Archivalien und Darstellungen zeigen die Sorgfalt, mit der dieses Werk angelegt ist. Zum Genuss wird die Lektüre durch die Sprache Gasserts, der sachkundig, farbenprächtig und lebendig erzählen kann. Auch auf den ersten Blick eher „trockene“ Themen werden so zu einer fesselnden Lektüre. Gasserts Untersuchung steht somit in einer Reihe mit z.B. der wegweisenden Biographie Adenauers durch H.P. Schwarz und zeigt, dass qualitativ hochwertige Geschichtsschreibung auch lesefreundlich sein kann! H.S.

**Helmut R. Hammerich; Dieter H. Kollmer; Martin Rink; Rudolf Schläffer: Das Heer 1950 bis 1970. Konzeption, Organisation, Aufstellung. (Sicherheitspolitik und Streitkräfte der Bundesrepublik Deutschland. Herausgegeben vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt. Band 3.) München (Oldenbourg Verlag) 2006, 822 S., geb., 49,80 €, ISBN 3-486-57974-6.**

Die Reihe Sicherheitspolitik und Streitkräfte der Bundesrepublik Deutschland schließt nahtlos an das vierbändige Werk „Anfänge westdeutscher Sicherheitspolitik“ an. Ziel ist es, die Sicherheitspolitik der Bundesrepublik Deutschland und den Aufbau ihrer Streitkräfte seit dem Bündnisbeitritt 1955 darzustellen. Das vorliegende Buch stützt sich auf eine breite Quellenauswertung und ermöglicht es so, Konzeption und Aufbau eines neuen Heeres im Rahmen der NATO nachzuzeichnen. Im Spannungsbogen zwischen atomarer Abschreckung und konventioneller Bündnisverteidigung werden so neue und auch nicht so neue Ansätze des wiederbewaffneten Westdeutschlands analysiert. Neben strategischen Fragen, Waffensystemen und Diskussionen über den Aufbau von Verbänden erfährt der Leser bzw. die Leserin auch einiges über die tatsächlich schwierigen Anfänge der neuen Armee (z. B. die fehlende Heizung und Verpflegung in den Kasernen) oder das Konzept der Menschenführung (unter der plakativen Überschrift „Schleifer a. D.“). Ausgewählte Kurzbiographien, Übersichten und Karten, eine Chronologie sowie ein Personenregister schließen diesen auch für den Nichtfachmann interessanten Band ab, der deutlich macht, wie wichtig die Einbeziehung von Militärgeschichte – gerade des demokratischen Neuanfanges nach 1945 – in die allgemeine Geschichte ist. Es ist bedenklich, dass in vielen Schulen die Militärfixierung des späten 19. Jahrhunderts durch eine völlige Negierung dieser Teils der Geschichte abgelöst wurde. Hier einen Mittelweg auf der Grundlage der Werte des Grundgesetzes zu finden, ist ein Desiderat für den Geschichtsunterricht. H.S.

**Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Die Dresdner Bank im Dritten Reich. Vier Bände. München (Oldenbourg-Verlag) 2006, zus. 2372 Seiten, geb. 79.80 €, ISBN 3-486-57780-8.**

Klaus-Dietmar Henke legt gemeinsam mit Johannes Bähr, Dieter Ziegler und Harald Wixforth ein wahrhaft gewaltiges Werk vor, in dem detailliert, quellengesättigt und auf hohem wissenschaftlichen Niveau die Geschichte der Dresdner Bank in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft untersucht und bewertet wird. Der von Johannes Bähr verantwortete erste Band hat die Rolle der Dresdner Bank in der Wirtschaft des Dritten Reiches zum Thema und reicht chronologisch von der Bankenkrise 1931 bis zu Anmerkungen zur Quellenüberlieferung nach 1945. In Band 2 untersucht Dieter Ziegler die Beziehungen zu den deutschen Juden und konzentriert sich dabei auf die drei zentralen Bereiche von jüdischen Angestellten, der „Arisierung“ gewerblicher Vermögen und schließlich der Enteignung privaten jüdischen Vermögens. Der dritte, umfangreichste Teilband beschäftigt sich mit der Expansion der Dresdner Bank in Europa und wird von Harald Wixforth verantwortet. Hier wird praktisch das gesamte nationalsozialistisch beherrschte Europa in Einzelkapiteln abgehandelt. Schließlich schließt Klaus-Dietmar Henke in einem vierten Band den Kreis: Zusammenfassend werden „Ökonomische Rationalität, Regimenähe und Mittäglertum“ beleuchtet.

Das vorliegende Werk erschlägt mit seinem Umfang den ungeübten Leser. Es ist auch nicht als Lektüre für den Nachtlisch gedacht. Stattdessen ist ein Standardwerk für die weitere Forschung entstanden, dessen auf Archivstudien begründete Genauigkeit für eine Vielzahl weiterer Darstellungen eine Grundlage bilden wird. Nach der Untersuchung der Rolle der Deutschen Bank während der Jahre 1933 bis 1945 erweist sich somit zum zweitenmal die Geschichte einer deutschen Großbank als Schlüssel für ein vertieftes Verständnis der nationalsozialistischen Diktatur und ihrer Auswirkungen auf die deutsche Wirtschaft und Gesellschaft. H.S.

**Peter Hersche: Muße und Verschwendung. Europäische Gesellschaft und Kultur im Barockzeitalter. (Zwei Bände in Kassette) Freiburg (Herder-Verlag) 2006, 1206 S., Leinen, 78 €, ISBN 3-451-28908-3.**

Barocke Bauten werden von vielen Reisenden aufgesucht und bewundert, barocke Musik erfreut sich steigender Beliebtheit: Das Zeitalter des Barock ist wieder populär. Peter Hersche, der Geschichte an der Universität Bern lehrte, legt mit seinem zweibändigem Werk eine lang erwartete Gesamtdarstellung über Gesellschaft und Kultur im Barockzeitalter vor. Auf mehr als 1000 Seiten Darstellung werden nahezu alle Lebensbereiche ausgeleuchtet. Sozial-, Wirtschafts-, Kultur-, Frömmigkeits-, Sexualitäts- und Mentalitätsgeschichte werden in ihren unzähligen Facetten behandelt und miteinander verknüpft. Die inhaltliche Synthese wird durch eine geographische Synthese ergänzt: Mit dem vorliegenden Buch wird eine Gesamtdarstellung des europäischen Barockzeitalters und damit auch eine Einbeziehung der lange Zeit eher am Rande behandelten Mittelmeerländer versucht. Eine besondere Rolle spielt der Katholizismus, dessen alle Lebensbereiche durchdringende, prägende Rolle dargestellt und analysiert wird. Hersche zeigt aber auch im Detail, welche Grenzen der Glaube bzw. die normierende Kirche im konkreten Leben der Menschen fand. Auf diese Weise wird mit vielen Vorurteilen aufgeräumt und die Frühe Neuzeit als Epoche mit eigener Dignität näher an die Gegenwart herangerückt. Nicht zuletzt wird einem selbst der „Barock“ nähergebracht.

Der zeitliche Rahmen der Darstellung reicht von den Anfängen um 1600 bis zur antibarocken Aufklärung am Ende des 18. Jahrhunderts, aber auch Neobarock des 19./20. Jahrhunderts und das endgültige Ende des Barock nach dem Zweiten Weltkrieg werden mitberücksichtigt.

Jedes der unzähligen Themen, denen sich Hersche widmet, wird unter transparenter Einbeziehung des Forschungsstandes behandelt. Hersche bezieht sich dabei nicht nur immer wieder explizit auf einzelne Untersuchungen und stellt deren Ergebnisse auch durchaus kritisch vor, er gibt auch jeweils weiterführende Literaturhinweise (mit Einordnungen und Bewertungen). Positiv sind auch die an mehreren Stellen vorgenommenen Zusammenfassungen, mit denen die Vielfalt immer wieder gebündelt und zu einem Gesamtbild konzentriert wird. U. a. stellt Hersche 18 ungemein konkrete und hilfreiche Gesamtthesen zum Barock auf (S. 943-947).

Die beiden Bände sind ohne Einschränkung empfehlenswert und eignen sich sowohl für eine Lektüre an kalten Winterabenden als auch für laue Sommernächte. Eine kleine Einschränkung bleibt: Hersche schreibt gut lesbar und er verwendet keinen „Wissenschaftsslang“, aber er schreibt nicht auf den Effekt hin. Ein Grund mag darin liegen, dass Hersche keine spekulativen Übertreibungen (ohne Forschungsfundament!), sondern bewusst die „Normalität“ zu beschreiben sucht. Insgesamt bewegt sich die Darstellung auf einem gleichbleibenden, wissenschaftlich sehr zuverlässigen und stilistisch angenehmen Niveau. H.S.

**Walther Leisler Kiep: Brücken meines Lebens. Die Erinnerungen. München (Herbig-Verlag) 2006, 334 S., 24,90 €, ISBN 3-7766-2444-2.**

Walther Leisler Kiep wurde am 5. Januar 1926 in Hamburg geboren und verbrachte dort auch sein erstes Lebensjahrzehnt: 1935 ging der Vater als Berater der türkischen Regierung nach Istanbul. Erst 1940 kehrte die Familie nach Deutschland zurück. Kiep diente zwar noch als Marinekadett, musste jedoch nicht mehr an die Front und konnte nach dem Kriegsende einen „Neuanfang“ beginnen. Dieser sah zunächst zwar ein Studium der Volkswirtschaftslehre und Geschichte vor; Kiep brach jedoch schon nach kurzer Zeit das Studium ab, um über eine kaufmännische Lehre bei der Metallgesellschaft den Einstieg in selbständiges wirtschaftliches Handeln zu finden: Vor und nach der Währungsreform verkaufte er Lastkraftwagen der Firma Ford, dann zog er einen Gebrauchtwagenhandel (mit amerikanischen Modellen) auf, der sich an die in Deutschland stationierten Soldaten wandte. Zu jedem Auto gehört eine Versicherung: Über diese Schiene begann die Tätigkeit Kieps im Versicherungsgeschäft. Bis 1954 war er bei der „Insurance Company of North America“ beschäftigt, dann trat er in die Firma des Versicherungsmaklerduos Gradmann & Holler ein, bei der er 1968 zum persönlich haftenden Gesellschafter aufstieg. Diese außerordentlich erfolgreiche berufliche Laufbahn sicherte Kiep immer seine finanzielle Unabhängigkeit: Als er – seit 1964 für die CDU im Deutschen Bundestag – 1976 von Ernst Albrecht gefragt wurde, ob er nicht niedersächsischer Finanzminister werden wolle, bedeutete das Ministerium zunächst finanzielle Einbußen für Kiep, denn als Landesminister durfte er kein persönlich haftender Gesellschafter mehr sein, sondern musste sich mit der Rolle eines stillen Teilhabers ohne Tätigkeitsvergütung begnügen. Kiep blieb lediglich vier Jahre Finanzminister in Niedersachsen, kehrte dann (1980) in den Deutschen Bundestag zurück und wechselte schließlich 1982 (für kurze Zeit) als Spitzenkandidat der CDU nach Hamburg. Ein Ministeramt hat Kiep seit seiner Zeit in Niedersachsen nicht mehr bekleidet; seine Aktivitäten konzentrierten sich dann vorwiegend auf außenpolitische Kontaktpflege, besonders zur Türkei und zu den USA.

Interessant ist das Buch aus zwei Gründen: Erstens ist Kiep als „Hamburger“ lokalpolitisch interessant und ein Blick auf seine Karriere lohnt sich, um Einblicke in das politische System der Bundesrepublik zu gewinnen. In einem Bereich bleibt das Buch leider unergiebig: Kiep fasst seine Zeit als niedersächsischer Finanzminister auf lediglich sieben (!) Seiten zusammen und verzichtet so praktisch auf alle Details. Auch seine Zeit als Spitzenkandidat in Hamburg wird nur skizziert; es werden keine bislang

unbekannten Hintergründe geschildert. Auch sein Wirken innerhalb der CDU bleibt – mit unten benannten Ausnahmen – blass. Lediglich seine Zusammenarbeit und Auseinandersetzungen bezüglich der Ostverträge und mit dem Kanzlerkandidaten von 1980, Franz Josef Strauß von der CSU, werden näher beschrieben. Sehr viel ausführlicher wird das Wirken Kieps im Bereich der deutsch-türkischen Beziehungen, der Zusammenarbeit mit den USA („Atlantik-Brücke“) sowie seine deutsch-deutschen Kontakte in den siebziger Jahren dargestellt. Hier lassen sich einige interessante Einblicke gewinnen.

Der zweite Grund für das Interesse an dieser Autobiographie liegt in der Verwicklung Kieps in die Spendenaffären der CDU. Von 1971 bis 1993 war er Schatzmeister der CDU und hat in dieser Zeit Verantwortung für die Spendenpraxis der CDU getragen. Leider beschränkt sich die Darstellung des Buches auf die bereits bekannten Sachverhalte. Insbesondere die Rollen anderer Spitzenpolitiker, so z. B. Helmut Kohls, werden nicht erhellend dargestellt. Kiep behandelt insbesondere die verschiedenen Verfahren gegen ihn, die 1999 sogar zu einem (kurzzeitigen) Haftbefehl führten, sehr am Rande; die Tatsache, dass er seit 1982 kein politisches Spitzenamt mehr bekleidet hat, wird nicht in einen Zusammenhang mit der Spendenproblematik gestellt – wenn es diesen Zusammenhang so gibt. Das Buch jedenfalls gibt keine weiteren Auskünfte und bietet insofern auch keine neuen Erkenntnisse für den demokratietheoretisch problematischen Bereich der Parteienfinanzierung. Eine Bemerkung zum Schluss: Gerade bei der Mitteilung von konkreten Zahlen bleibt Kiep stets hanseatisch bedeckt – vielleicht eine Folge seiner langjährigen Zeit als CDU-Schatzmeister? H.S.

**Oldenbourg Geschichte Lehrbuch. Frühe Neuzeit. Hrsg. von Anette Völker-Rasor. 2. Auflage. München (Oldenbourg-Verlag) 2006, 512 S., geb., 34,80 €, ISBN 3-486-58015-9.**

**Oldenbourg Geschichte Lehrbuch. Neueste Zeit. Hrsg. von Andreas Wirsching. München (Oldenbourg-Verlag) 2006, 478 S., geb., 34,80 €, ISBN 3-486-20029-1.**

Die vom Oldenbourg-Verlag herausgegebene Reihe „Geschichte Lehrbuch“ ist 2006 mit zwei Bänden „Frühe Neuzeit“ und „Neueste Zeit“ fortgesetzt worden. Die Reihe richtet sich bewusst an Geschichtsstudenten, insbesondere an Studienanfänger. Damit ist sie grundsätzlich auch für Schüler in der gymnasialen Oberstufe geeignet, zumindest für Leistungskurschüler. Inhaltlich und stilistisch setzen die beiden Bände auf Abiturniveau an und sollen zur Ausbildung von Spezialwissen erst hinführen. Wie an der Universität üblich, werden die einzelnen Themen in starkem Maße unter forschungsgeschichtlichen Aspekten vorgestellt. Quellen werden – abgesehen von Beispielen für z. B. die Auswertung bestimmter Quellenformen – nicht abgedruckt; hier finden sich allerdings konkrete Hinweise auf bestehende Bestände.

Das Lehrbuch „Frühe Neuzeit“ ist – vereinfacht dargestellt – in vier „Hauptblöcke“ aufgeteilt: Zunächst werden „Phasen der Frühen Neuzeit“ unter chronologischen Gesichtspunkten vorgestellt. Diese Phasen sind allerdings auch inhaltlich akzentuiert, z. B. „Nach 1648: Verdichtung von Herrschaft“ oder „Um 1776/91: Atlantische Revolution“. Es werden jeweils ein „Europa-Maßstab“ und ein „Welt-Maßstab“ unterschieden. Der zweite Hauptblock behandelt unterschiedliche, themenbezogene Zugänge zur Frühen Neuzeit. Hier finden sich u. a. die Wirtschafts- und Sozialgeschichte oder auch die Kunstgeschichte. Im vorletzten Block wird das „Vorgehen der Forschung“ genauer dargestellt und dabei die Prozesse der Erkenntnisgewinnung und der Arbeit mit Quellen, Themen und Instrumenten vorgestellt. Der letzte Hauptblock stellt unterschiedliche „Einrichtungen der Forschung“ vor.

Nach den ersten drei Blöcken finden sich Spezialkapitel („Technik“) zum „Lesen der Geschichte“, der „Arbeit mit den Quellen“ und zur „Präsentation eines Themas“. Zwei Elemente ziehen sich durch den gesamten Band: Erstens haben sich die Autoren jeweils an drei „T“s (Thema, Technik, Theorie) orientiert, die sich aus den wissenschaftlichen Anforderungen ergeben: Studenten werden in einem Seminar in ein Thema sowie in Technik und Theorie eingeführt. Zweitens sollen Lerneffekt und Leselust miteinander verbunden werden: Zu einem gut verständlichen Haupttext sind Zeittafeln, Kurzbiographien, Abbildungen, Schaubilder, Detailskizzen und Stimmen aus der Forschung beigegeben.

Dem Trend der Zeit entsprechend werden methodische Hilfestellungen gegeben. So wird die „Kombination eines Karteikastensystems mit einem Textverarbeitungsprogramm“ am Beispiel vorgeführt (S. 368) oder es wird ein Pilotprojekt zum Zugang zu Archivmaterialien am Beispiel des Stadtarchives Duderstadt vorgeführt (S. 377).

Auch das zweite hier vorgestellte Oldenbourg Geschichte Lehrbuch „Neueste Zeit“ hat den gleichen Aufbau in vier Blöcken. An die Stelle der drei Technikeinschübe sind jedoch drei (technikorientierte) Einschübe getreten: „Rückblick: Epochenbildung als Lesart der Geschichte“, „Vermittlung: Die Macht der Bilder. Historische Bildforschung“ sowie „Räumliche Konzentration: Russland als Thema der Osteuropäischen Geschichte“. Auch in diesem Band sorgen vielfältige Einschübe für eine inhaltliche Auflockerung und interessante Ein- und Überblicke. (Drei Beispiele aus der Fülle an Anregungen: Auf S. 178 wird die berühmte Lithografie Daumiers zum europäischen Gleichgewicht (1867) vorgestellt und historisch eingeordnet; auf S. 236 wird am Beispiel einer Fotografie von 1897 ein Fahrrad als alltäglicher Gebrauchsgegenstand symbolisch ausgewertet; schließlich werden auf S. 364 die wichtigsten Quellengattungen des 19. und 20. Jahrhunderts im Überblick dargestellt.) Diese „Einschübe“ sind alleine für sich genommen vorzügliche Beispiele, die den Unterricht z. B. in einem Leistungskurs Geschichte bereichern können.

Die Reihe Oldenbourg Geschichte Lehrbuch schließt die lange beklagte „Vermittlungslücke“ für das Fach Geschichte und zeigt, dass auch im vermeintlich „trockenen“ Fach Geschichte Didaktik mittlerweile selbstverständlicher Bestandteil der entsprechenden Seminare ist. Sie eignet sich ihrer Konzeption gemäß in erster Linie für einführende Universitätsseminare (und sollte von jedem Studierenden des Faches Geschichte angeschafft werden); aber auch eine Anschaffung für die Fachschaften Geschichte in den Gymnasien kann empfohlen werden. H.S.

**Oldenbourg Geschichte Lehrbuch Antike, hrsg. von Eckhard Wirbelauer, München 2004. 526 Seiten, 88 Abbildungen, 12 Karten, geb., € 34,80, ISBN 3-486-56663-6**

An Einführungswerken in die Alte Geschichte besteht kein Mangel. Dennoch darf auch der zweite Band der Reihe *Oldenbourg Geschichte Lehrbuch (OGL)*, der der Antike gewidmet ist, das Recht beanspruchen aus dem hierfür üblichen Buchangebot herauszuragen. Das liegt vor allem an dem besonderen Profil der Reihe, das Inhalte, Methoden und Arbeitstechniken vereint sowie an der umfassenden Darstellung der unterschiedlichen Fachdisziplinen, die den breit gefächerten Arbeitsweisen und Themengebieten der Alten Geschichte Rechnung trägt. So finden sich neben Klassischer Archäologie und Philologie auch Beiträge zur Kirchen-, Rechts- und Geschlechtergeschichte. In den chronologisch angelegten Darstellungen der Epochen der Antike werden maßgebliche politische Ereignisse und Entwicklungen in gebotener Kürze vermittelt und mit Karten- sowie Bildmaterial erläutert. Zeittafeln helfen bei der Orientierung, Seitenverweise auf Vertiefungsmöglichkeiten in späteren Kapiteln. In den Kapiteln zu den Arbeitstechniken, die den anderen Kapiteln zwischengeschaltet sind,

bietet der Band zunächst eine Einführung in die Besonderheit antiker Quellen, die später die unterschiedlichen Quellensorten, Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen und Schwierigkeiten ihrer Interpretation vorstellt. Hervorzuheben sind hier vor allem die beigegebenen konkreten Beispiele. Abgeschlossen wird dieser Themenbereich mit der „Darstellung der Arbeit mit Quellen“, in dem grundlegenden Fragen zur Präsentation von Geschichte nachgegangen wird. Im Kapitel „Zugänge zur Antike“ wird der Versuch unternommen in quasi historisch-anthropologischer Perspektive unterschiedliche Zugriffsweisen auf die Antike mithin die Lebenswelt der antiken Menschen darzustellen (natürliche Umwelt, Nahbeziehungen, Gemeinschaften, Götter, Selbstverständnis). Abgeschlossen wird der Band mit dem „Vorgehen der Forschung“, ihren Erkenntnismöglichkeiten, Konzepten und Schlüsselbegriffen sowie dem neueren Gebiet der Geschlechterforschung. Neuartig hierbei ist auch der breite Raum für die Rezeption der Antike von der athenischen Demokratie bis hin zu Literatur und Film unserer Tage.

Nicht zuletzt die unprätentiöse Sprache und das gut aufbereitete Register machen den Band zu einem für Studenten, Oberstufenschülern sowie Lehrkräften sehr nützlichem Handbuch. H.D.

**Klaus Rosen: Julian. Kaiser, Gott und Christenhasser. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006, 569 S., geb., ISBN 3-608-94296-3.**

Klaus Rosen, emeritierter Professor für Alte Geschichte an der Universität Bonn, hat eine Biographie des spätantiken Kaisers Julian vorgelegt, die bereits in ihrem Titel eine klare Bewertung vornimmt: „Julian: Kaiser, Gott und Christenhasser“. Das Buch wirkt auf den ersten Blick dadurch eher einseitig provokativ und lässt einen etwas zurückschrecken. Es mag aber auch Leserinnen und Leser geben, die dieser reißerische Titel anspricht. Allerdings werden diese dann in die Irre geleitet, denn Klaus Rosen hat eine fundierte und sehr sorgfältige Biographie vorgelegt, die sich auf wissenschaftlichem Niveau bewegt und auch in der von Rosen verwendeten Sprache alles andere als „reißerisch“ ist. Rosen erzählt und analysiert sehr sorgfältig, nicht auf den Effekt ausgerichtet und insgesamt spricht aus dem Werk der „Gelehrte“ (im positiven Sinne). Daher gilt: Wer sich auf hohem Niveau sorgfältig über Julian informieren möchte und dabei auch den Forschungsstand und offene Fragen wahrnehmen möchte, ist mit diesem Buch gut bedient. Wer dagegen eine spannende Erzählung mit reißerischen Elementen („Gott“, Christenhasser“) erwartet, wird eher enttäuscht. Der Verlag wäre daher klug gewesen, einen neutralen Titel zu wählen, der nicht bereits auf dem Buchcover den Kaiser – man darf es hier einmal schreiben – verunglimpft. H.S.

**Maria-Gabriele Schwarz (Hrsg.): Gestern noch Mädchen. Ein Klassenbrief 1918-1932 überliefert von Schülerinnen der Klosterschule zu Hamburg. Norderstedt (Books on Demand) 2006, 250 S., Hardcover, 13,50 Euro, ISBN 3-8334-4826-1.**

Bei dem von Maria-Gabriele Schwarz herausgegebenen Buch handelt es sich um etwas Besonderes: Von 1918 bis 1932 schickten die ehemaligen Mitschülerinnen der Klosterschule zu Hamburg einen „Klassenbrief“ von Hand zu Hand und berichteten aus ihrem Leben (nach der Schule). Dieser Klassenbrief ist eine hochinteressante historische Quelle. Der Leser erfährt vieles über das Alltagsleben der jungen Frauen, einiges über ihr Leben nach dem Ersten Weltkrieg und wenig über die politischen Entwicklungen. Diese „blitzen“ manchmal dafür um so interessanter auf und führen sogar zu einem ernsthaften Zerwürfnis zwischen einzelnen Autorinnen, schließlich ist den Frauen der Fortbestand ihres Klassenbriefes mit den Alltagsschilderungen wichtiger als politische Auseinandersetzungen. Dieser Klassenbrief, der bei „Books on

Demand“ dankenswerterweise als Neuauflage erschienen ist (Warum nicht wieder beim Heinrich-Osterrath-Verlag in Hamburg?), ist zugleich ein erschütterndes Dokument der deutschen Geschichte, denn viele der hier schreibenden Frauen waren jüdischen Glaubens und somit wenige Jahre nach dem Ende des Klassenbriefes den Verfolgungen der Nationalsozialisten ausgesetzt. Dieses (Vor-)Wissen lässt einem beim Lesen nicht los, so dass die Lektüre trotz vieler sympathischer Alltagsschilderungen eine eher düstere ist. Ein empfehlens- und lesenswertes Buch. H.S.

**Andreas Wirsching: Abschied vom Provisorium. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1982-1990. (Karl Dietrich Bracher u.a. (Hrsg.): Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.) Stuttgart (DVA) 2006, 847 S., geb., 49.90 €, ISBN 3-421-06737-6.**

Von 1981 bis 1987 erschien die von Karl Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim Fest, Eberhard Jäckel und Richard Schröder herausgegebene „Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“ in fünf Bänden. Dieses damals viel beachtete zeitgeschichtliche Werk war mehr als ein einfaches „Geschichtsbuch“: Mit ihm wurde die historische Eigenständigkeit der Bundesrepublik Deutschland als demokratischer Neubeginn nach den Katastrophen des 20. Jahrhunderts unterstrichen und zugleich Position gegen die Auffassung bezogen, die Bundesrepublik sei ein rein provisorisches Staatswesen des Übergangs. Die Wiedervereinigung 1990 hat hier für Klarheit gesorgt: Einerseits hat sich die These nicht bestätigt, dass die Teilung (und damit die Eigenständigkeit der Bundesrepublik) ein dauerhafter Zustand sei, andererseits zeichnet sich das wieder vereinigte Deutschland in vielen Bereichen gerade durch eine umfassende Kontinuität über die Epochenschwelle von 1989/90 aus. Insofern wurden die Autoren bestätigt.

Es ist den Herausgebern und der DVA dafür zu danken, das entsprechende Projekt jetzt mit einem Band zu den achtziger Jahren fortgeführt zu haben, der von Andreas Wirsching, seit 1998 Inhaber des Lehrstuhls für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität Augsburg, verfasst wurde. Das Buch ist sowohl chronologisch als auch thematisch gegliedert. Es beginnt mit einem Kapitel „Die `Wende` 1982/83 und die erste Zeit der Regierung Kohl“, setzt dann mit dem Kapitel „Probleme des Parteien- und Regierungssystems“ fort, in dem zunächst die einzelnen politischen Parteien behandelt und dann allgemeine Überlegungen angeschlossen werden, z. B. zur „gesteigerten Systemkomplexität und politischen Blockaden“ oder zur „Parteienmacht und Parteienkritik“. Es folgen Kapitel zur Wirtschaftsgeschichte, zur Entwicklung der Gesellschaft, zur Kulturgeschichte, zur Außenpolitik und zur Deutschlandspolitik bis zur wiedergewonnenen Einheit. Ein eigenständiges Kapitel ist „gebrochenem Fortschrittsbewusstsein und politischem Protest“ gewidmet.

Das vorliegende Werk erhebt einen hohen Anspruch als umfassende Darstellung der achtziger Jahre. Andreas Wirsching gelingt es cum grano salis diesen Anspruch einzulösen, brillant z. B. bei der Darstellung und Analyse der Parteien- und Regierungssystemgeschichte, nicht so überzeugend beim Nachzeichnen der Entwicklung der Sozialsysteme, bei der er sich z. B. bei den Krankenversicherungen sehr in Einzelheiten verliert, wobei dem Leser der umfassende „rote Faden“ etwas abhanden kommt. Doch lassen sich bei dem umfassenden Themenspektrum solche Schwächen der Darstellung nur dann vermeiden, wenn auf mehrere Autoren zurückgegriffen wird. Dann jedoch droht die Einheitlichkeit der Gesamtdarstellung verloren zu gehen. Insofern ist den Herausgebern für die gefundene Lösung zu danken, denn die Darstellung Wirschings erzeugt insgesamt einen geschlossenen Rahmen. Hier sind klare Gesamtthesen Wirschings hervorzuheben, insbesondere die an vielen Stellen belegte These, dass die achtziger Jahre eben kein Jahrzehnt der



Stagnation waren, sondern eine Zeit des beschleunigten Wandels und Umbruchs in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft. Mit dem vorliegenden Buch ist ein neues Standardwerk erschienen, das die achtziger Jahre aus der Erinnerung der Zeitzeugen in die zeitgeschichtliche Diskussion transformiert. Abschließend sei nur an den Verlag appelliert, die gesamte Geschichte der Bundesrepublik endlich in einer bezahlbaren Neuauflage den Leserinnen und Lesern zur Verfügung zu stellen. H.S.

## Kurzvorstellungen

**Siegfried Frech und Michael Haspel (Hrsg.): Menschenrechte. (Reihe Basisthemen Politik.) Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) 2005, 288 S., 16,80 €, ISBN 3-89974218-4.**

Ziel des Sammelwerkes ist es, die Leserinnen und Leser einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung, in die Normen, Institutionen und Instrumente der Menschenrechtspolitik gewinnen zu lassen. Dazu sind von den Herausgebern Einzelaufsätze von elf Autorinnen und Autoren gesammelt worden, die nicht nur an Hochschulen, sondern auch z. B. bei der deutschen Sektion von amnesty international tätig sind (Barbara Lochbihler). Die Aufsätze selbst decken ein weites Themenfeld ab, das von historischen Betrachtungen (Michael Haspel) bis hin zur Frage von „Menschenrechte, Dialog und Islam“ (Anna Würth) reicht. Hervorzuheben ist, dass die Autorinnen und Autoren nicht nur aus dem politikwissenschaftlichen Bereich kommen, sondern z. B. Medizinspsychologen, Theologen, Erziehungswissenschaftler, Soziologen, Sozialpädagogen, Psychologen, Ethnologen und Juristen sind. H.S.

**Hans-Heinrich Nolte (Hrsg.): Geschichte der USA I. Von der Entstehung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) 2006, 128 S., 9,80 €, ISBN 3-89974219-2.**

Der vorliegende schmale Band wendet sich an alle, die eine Einführung in die Geschichte der USA suchen. Insbesondere ist an den Kursunterricht in der Sekundarstufe II und an Eingangs- und Überblickskurse an der Universität gedacht worden. Der Herausgeber Hans-Heinrich Nolte, Professor i. R. an der Universität Hannover, hat dazu ein Netzwerk von Autoren aus Schule und Forschung gesammelt. Auf den ersten 100 Seiten wird kein chronologischer historischer Überblick gegeben. Statt dessen werden spezielle Themenfelder näher beleuchtet, die in der Gesamtschau dann wohl den chronologischen und inhaltlichen Überblick bilden sollen: Karl H. Schneider beschäftigt sich mit den nordamerikanischen Kolonien vor 1776, der Herausgeber mit dem „Aufstieg zur Weltmacht“ sowie mit einem Vergleich von Russland und den USA, Ulrike Schneider mit den „USA und Lateinamerika bis zum I. Weltkrieg“, Adelheid von Saldern mit dem „Amerikanischen Selbstverständnis im Zeitenumbruch 1880 bis 1930“. Dem Rezensenten erscheint die Zusammenstellung der Beiträge etwas zufällig, was die Themenzuschnitte betrifft: Der Band entspricht hier eher einer klassischen, wissenschaftlichen Aufsatzsammlung als einem Lehrbuch. Auf den letzten 20 Seiten ist eine von Klaus Kremb bearbeitete Quellenauswahl zur Geschichte der USA abgedruckt, zu der es drei Seiten konkrete Arbeitsaufträge (!) gibt, die dem allgemeinen Oberstufenniveau entsprechen. Lösungen zu den Arbeitsaufträgen gibt es nicht. Abschließend gibt es noch eine kurze Auswahlbibliographie von vier Seiten Länge. H.S.

**Gotthard Breit (Hrsg.): Recht und Politik. Eine Einführung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) 2005, 144 S., 8.80 €, ISBN 3-89974215-X.**

Der schmale Band gliedert sich in vier Einzelaufsätze: Tine Stein schreibt über die „rechtlichen Grundlagen der Politik im demokratischen Verfassungsstaat“, Klaus Stüwe über „Recht und Politik beim Bundesverfassungsgericht“, Stefan Schieren über „Gesetzgebung und Gerichtspraxis – ein Beitrag zur Gewaltenteilung“, Karen Schlüter diskutiert den möglichen Kollisionskurs von „europäischer und bundesdeutscher Rechtsordnung“ und Johannes Varwick beschäftigt sich mit „Völkerrecht und internationale Politik – ein ambivalentes Verhältnis“. Der Konzeption dieses Bandes entsprechend, ist dieser für den Leser dann entsprechend wertvoll, wenn einer der oben genannten Teilaufsätze von Interesse ist. H.S.

**David Vise; Mark Malseed: Die Google-Story. Hamburg (Murrmann-Verlag) 2006, 304 S., 19.90 €, kartoniert, ISBN 3-938017-56-2.**

Nach dem großen Erfolg der Internetsuchmaschine, besonders im deutschsprachigen Raum, expandiert das börsennotierte Unternehmen Google in weitere Bereiche. So gehört „Google-Earth“ sicherlich zu den erfolgreichen Neuansätzen; gravierender könnte sich die geplante Digitalisierung großer Bibliotheksbestände auswirken. Wie ist dieses Unternehmen entstanden, wie hat es sich entwickelt? Wer Antworten zu diesen Fragen sucht, greift schnell zu einem so gut aufgemachten Buch wie diesem, das von zwei Reportern der Washington-Post geschrieben wurde und das von Bernd Rullkötter und Friedrich Griese übersetzt wurde. Für einen ersten Überblick ist das Buch geeignet, allerdings mit zwei Einschränkungen: Erstens verlieren sich die Autoren zu sehr in den Details, die gesamte Entwicklung gerät aus dem Blick und zentrale Entwicklungslinien (und Hintergründe!) werden so nicht deutlich. Zweitens entsteht der Eindruck, dass dieses Buch ohne die notwendige professionelle Distanz geschrieben wurde. Beim Lesen entsteht der Eindruck, eher eine Jubiläumsbroschüre der „Google AG“ in den Händen zu halten. Dazu passen die im Anhang abgedruckten „23 Google-Suchtipps“. Fazit: Das Buch eignet sich für den, der viele Details erfahren möchte und nicht so sehr die kritischen Hintergründe sucht. H.S.

## **Geschichte und Politik in der Schule (GPS)**

Herausgegeben vom Verband der Lehrer für Geschichte und Politik – Hamburg (Landesverband des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands; korporatives Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung)

ISSN 0178-4633

Redaktion:

Dr. Helge Schröder (c/o Albert-Schweitzer-Gymnasium, Kennzahl 213/5810, Struckholt 27–29, 22337 Hamburg)

Hartwig Dohrke (c/o Gymnasium Farmsen, Kennzahl 363/5885, Swebenhöhe 50, 22159 Hamburg)

Der Bezugspreis pro Einzelheft beträgt € 4,00; Mitglieder des Verbandes für Geschichte und Politik – Hamburg beziehen GPS kostenlos.

Erscheinungsweise: einmal jährlich, Auflage 500.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Herausgeber oder der Redaktion wieder.

Die Redaktion behält sich vor, Leserbriefe zu kürzen.

Jede Art von Vervielfältigung bedarf der Zustimmung der Herausgeber.

