

Lehrplanentwurf Geschichte am G8

Jahrgangsstufen 11 und 12

(aktuell zugängliche Entwurffassung vom 12.06.2007)

Stellungnahme, Anmerkungen, Alternativvorschlag (Zusammenfassung der Zuarbeiten: Willi Eisele)

1. Vorbemerkungen

Als Fachverband begleitet der Bayerische Geschichtslehrerverband e.V. und die Landesfachgruppe Geschichte/Sozialkunde im bpv die politischen und fachlichen Entscheidungen seit Einführung des verkürzten Gymnasiums (G8) begründetermaßen kritisch. Dabei sehen wir dort Fortschritte, wie zunächst von fachlicher Seite (BayKM VI/4, ISB Abtlg. Gymnasium, Referat Geschichte) auf unsere Positionspapiere und gemeinsame Stellungnahmen gegenüber der Amtsspitze eingegangen wurde, später aber durch einseitige, politisch motivierte Setzungen teilweise ohne Begründung auch wieder davon abgewichen wurde. Dies betrifft sowohl die Stundentafel, als auch die Frage des jahrgangsstufenweise begrenzten Vorgehens in der Lehrplanarbeit. Unsere Position war zu recht immer wieder daran zu messen, welche Folgen für das Zentralabitur dabei gegen unsere Bedenken billigend in Kauf genommen wurden. In dieser Hinsicht gilt diese grundsätzliche Feststellung auch für die aktuell zugängliche Entwurffassung.

Eine zweite Vorbemerkung betrifft die Konsequenzen aus den Kürzungsaufträgen seit dem Frühjahr 2005, die auch mit dem Kabinettsbeschluß vom 06.04.2006 – Zurücknahme (!) der Dreistündigkeit für das Fach Geschichte, d.h. Verfügung einer Kürzung um ein weiteres (!) Drittel – noch kein Ende fanden. Wie bekannt, betraf ein entsprechender Auftrag erneut die mit uns erörterte Entwurffassung vom 28.03.2007. Insofern sehen wir die hier folgenden Anmerkungen und Alternativvorschläge unter Vorbehalt. Es erscheint uns in einem hohen Maße kontraproduktiv, immer wieder von Veränderungen der Vorlagen erfahren zu müssen, für die mit dem Begriff „work in progress“ um Verständnis geworben wird.

Eine weitere Vorbemerkung betrifft den Abstimmungsbedarf mit dem Fach Sozialkunde, das ausweislich eines aktuellen Programms für eine Nachqualifikation von Geschichtslehrkräften für das Nachbarfach Sozialkunde (KMS Nr. VI.4 – 5P5160-6.58483 vom 24.05.2007). Wir bezweifeln, ob mit dem hiermit vorgesehenen Verfahren die Kritikpunkte ausgeräumt werden können, die hierdurch erst für die Praxis provoziert werden. Hierzu kündigen wir eine eigene Stellungnahme an, um den Rahmen dieses Positionspapiers nicht zu überdehnen.

Schließlich bedürfen die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Lehrplanarbeit einer Neufassung, wenn die aktuelle Entwurffassung unverändert umgesetzt werden sollte. Die Redewendung von „unverzichtbaren Inhalten des Faches Geschichte“ sehen wir ausschließlich auf die Zielvorstellungen des bayerischen Zentralabiturs bezogen, die auch weiterhin für das Fach Geschichte (auch im nicht vertieften Fachunterricht) gelten müssen – nur so kann eine Annäherung an den Schlüsselbegriff der Qualitätssicherung bzw. –steigerung erreicht werden.

2. Anmerkungen zu den Halbjahren (11/1 bis 12/2)

11.1 Gesellschaft im Wandel (Zeitrahmen: vom Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert)

Geschichte und ihr räumlicher Schwerpunkt bewegt sich vom nahen zum fernen Ereignis, in der Stadt und auf dem Land, in der *eigenen Region* und im europäischen Rahmen. Die Ständegesellschaft entwickelt ihr Selbstbewusstsein in der *Alltagskultur*, in den konkreten Arbeits- und Lebensbedingungen. Anhand von landes- und regionalgeschichtlichen *Fallbeispielen* lassen sich die Wechselwirkungen unterschiedlich wirkender Faktoren darstellen, die für Beschleunigungen oder Verzögerungen in den Entwicklungsprozessen verantwortlich sind. Neben die Vermittlung von Inhalten durch den Fachlehrer tritt zunehmend die Eigentätigkeit der Schüler: in der Analyse von Text- und Bildquellen, dem Einblick in biographische Dokumente und Statistiken findet der Oberstufenschüler den Zugang zu Archiven, Bibliotheken, kultur- und technikgeschichtlichen Museen. Er ist zunehmend in der Lage, aus forschendem Lernen Ergebnisse in die Lerngruppe einzubringen und dafür auch moderne Medien zu handhaben.

11.1.1 Leben und Überleben in der Ständegesellschaft (15. – 18. Jhdt.) (ca. 14-16 Stdn.)

Divergenzen und Disparitäten charakterisieren die Lebens- und Arbeitsbedingungen der spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Geschichtsepochen. Die Schüler erkennen, welche innergesellschaftlichen Mechanismen sich mit stabilisierender oder zerstörerischer Zielrichtung durchsetzen und gewinnen eine Vorstellung von technischem und gesellschaftlichem Fortschritt.

Die Schüler lernen, wie beharrende und mobilisierende Kräfte eine Gesellschaftsordnung verändern: die rechtlichen, sozialen und kulturellen Normen in der durch Adel, Klerus, Bürger und Bauern geprägten Ständegesellschaft erfahren einen Wandel im ständigen Interessenaustausch. Sie erarbeiten aus schriftlichen und bildlichen Quellen, wie alle Menschen in ihrer Zeit unter Krankheit, Seuchen und Kriegen leiden, erfahren wie in Dorfgemeinden und in den Städten Einrichtungen der Sozial-, Kranken- und Armenfürsorge gegründet werden (z. Bsp. Spitäler, Waisenhäuser und Orte für die Speisung von Armen) und gewinnen einen Einblick in vorindustrielle Arbeits- und Produktionsstätten. Die Schüler begegnen dabei der Prägung sozialer Rollen (Mann, Frau, Familie) durch weltliche und geistliche Obrigkeiten, gewinnen einen Überblick über Grundtatbestände der Demographie und erfassen Begriff und Folgen von Migration.

11.1.2 Lockerung und Aufhebung der Ständeschranken im 19. Jhdt. (ca. 14-16 Stdn.)

Die Schüler erkennen, dass auf dem Weg in die Industriegesellschaft Ständeschranken gelockert und ihre Beseitigung eine Dynamik entwickelt hat, die Chancen und Risiken für den Einzelnen und seine soziale Gruppe in sich trug. Industrialisierung und Industrielle Revolution werden als beschleunigter Prozeß erfahren, der bestehende Gegensätze verstärkt, Landflucht und überregionale Wanderungsbewegungen in Gang gesetzt und die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen grundlegend verändert hat.

Aufklärerische Ideen und staatliche Reformen zielen auf eine Liberalisierung oder Revolu-

zisionierung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse ab. Ein verändertes Bild vom Menschen, eine Stabilisierung der Lebensverhältnisse durch medizinischen Fortschritt und eine Verbesserung der Vor- und Fürsorgemaßnahmen (Bsp. Lebensmittelversorgung, Hygiene- und Sozialvorschriften) können Rückschläge in der gesellschaftlichen Entwicklung nicht ausschließen (Bsp. Folgen der Fabrikarbeit, Arbeitslosigkeit, Pauperismus und Proletarisierung). Die Schüler erkennen, wie Ansätze zur Lösung der Sozialen Frage von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen formuliert und umgesetzt werden. Sie erfahren an Beispielen für Pressefreiheit und Zensur, wie Lebens- und Erfahrungsordnungen sich wandeln (Bsp. Familie, Berufsleben, Klassengesellschaft), indem traditionelle Rollen in Frage gestellt werden (Emanzipations- und Frauenbewegung, Bevölkerungswachstum in Geburts- und Sterberaten anhand von Statistiken im Übergang vom 18.-20. Jhd.).

11.2.1 Demokratie und Diktatur: Schlüsselprobleme der deutschen (und europäischen) Geschichte im 20. Jhd. (14-16 Std.)

Aufbauend auf dem in den Jgtn. 6 mit 10 erarbeiteten Grundwissen aus der politischen Ereignisgeschichte beschäftigen sich die Schüler nun mit Themen der europäischen Geschichte, die exemplarisch an Beispielen aus der deutschen Geschichte genommen werden. Zentrale Fragestellungen werden auf ihren Problemerkern zurückgeführt, um auch im Blick auf Weichenstellungen Erscheinungen in Nachbarländern (Bsp. Frankreich, Italien, Spanien) einordnen zu können.

Die Schüler setzen sich mit Problemkonstellationen und politischen Weichenstellungen in der Anfangsphase der Weimarer Republik auseinander, erkennen Methoden und Motive staatstragender Kräfte und von Systemgegnern (1918-1923) und erfassen den (vorbildlichen) Charakter der liberalen Weimarer Reichsverfassung. Anhand von Text-, Bild- und Tonquellen begegnen sie dem Selbstverständnis von Parteien, vergleichen Traditionslinien der alten und neuen Eliten, erfassen und interpretieren Wahlergebnisse (Reichstags-, Präsidentschafts- und Landtagswahlen) und erarbeiten Erklärungen, wie Hitlers „Machtergreifung“ und Machtsicherung (1928-1934) möglich wurde.

Die Schüler vollziehen den Weg nach, den zwischen „Machtergreifung“ und Machtmißbrauch „willige Volksgenossen“ mitgegangen sind und erarbeiten Belege dafür, wie die Ideologie der „Volksgemeinschaft“ durch Führerkult und NS-Propaganda inszenierte Lebenswirklichkeiten schuf, in denen durch Methoden der Einschüchterung und Gewalt eine diktaturtypische Passivität gegenüber (erkanntem) Unrecht in der Bevölkerung begünstigt wurde. Am Beispiel des NS-Antisemitismus vollziehen die Schüler nach, wie Akte der Demütigung, Entrechtung und Verfolgung zur systematischen Ermordung der jüdischen Bevölkerung („Holocaust“ – „Shoa“) führen. In einem fragend-entwickelnden Arbeitsunterricht erforschen die Schüler lokale und regionale staatskriminelle Akte (Bsp. Arisierung, Genozid) und hinterfragen Schlüsselbegriffe (Bsp. Rassismus, Schreibtischtäter, Befehlsnotstand, Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen die Menschlichkeit). Mit dem Blick auf die Nachkriegsordnung in Europa erörtern sie die Frage nach juristischer Aufarbeitung und Wiedergutmachung (Bsp. NS-Prozesse, Entnazifizierung als Entideologisierung u.a.). Mit der Klärung der Frage nach der Verführbarkeit von Massen durch Ideologen und Medien richtet sich der Blick auf die „Lehren aus Weimar“ und den erklärten Vorsatz eines „Nie wieder“ im Sinne von präventivem Schutz gegen Extremisten.

11.2.2 Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik: zwei Staaten, eine Nation auf dem Weg zur (Wieder-) Vereinigung (12-14 Stdn.)

Die Schüler finden den Zugang zur Frage „Wie wir wurden, was wir sind“ durch eine Retrospektive, in dem sie vom Schlüsselereignis des Mauerfalls 1989 aus in beide Richtungen blicken: auf die Geschichte der alliierten Verantwortung für die Gestaltung des Lebens in den Nachkriegsjahren (1945/49), die Zeit der Teilung in zwei Staaten (Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik, 1949/1990), die (Wieder-) Herstellung der Einheit Deutschlands in Folge der „Zwei-plus-Vier-Verhandlungen“, der Wiederherstellung der Länder auf dem Territorium der DDR (1990) und der Entscheidung der Volkskammer der DDR zum Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland (03.10.1990).

Die Schüler erarbeiten anhand von Bild-, Text- und Tonquellen die Faktoren für den Aufstieg der Westzonen zur Bundesrepublik Deutschland und erörtern die Gründe für die Akzeptanz der parlamentarischen Demokratie nach 1949 (Bsp. Wirtschaftswunder, Lebensstandard, Freiheitselemente, Parteienlandschaft, Rechtsstaatlichkeit durch das GG). Sie erkennen, dass für die Bevölkerung in der SBZ / DDR die Entwicklung des Sozialismus mit Entbehrungen, Stagnation und ideologischer und realer Ernüchterung verbunden war (Bsp. Planwirtschaft, SED-Herrschaft als Partediktatur, Ideologisierung des Alltags), was zu Protesthaltungen, Formen des aktiven und passiven Widerstands, Verweigerungshaltung von Eliten und (Republik-) Flucht führte. Am Beispiel von Schlüsselereignissen (Bsp. 17. Juni 1953, 13. August 1961) wird die Einbettung beider Staaten in Deutschland in die militärisch-politischen Machtblöcke (NATO, Warschauer Pakt) und in deren Wirtschaftsorganisationen (EWG, RGW) erörtert. Mit der „neuen“ Ostpolitik nach 1969 verbinden sich die gegensätzlichen Forderungen nach „Wandel durch Annäherung“ (West) bzw. der „Abgrenzung“ (Ost) in den 70-er Jahren.

Für die 80-er Jahre nutzen die Schüler biographische Zeugnisse, Dokumentationen aus Film, Fernsehen und Printmedien aus Ost und West, um die Entwicklung seit den Ostverträgen und dem Grundlagenvertrag (BRD, DDR, „besondere innerdeutsche Beziehungen“), den Konsequenzen aus der Aufnahme beider deutscher Staaten in die UNO (1973) und der Mitwirkung im KSZE-Prozeß (1973/75) zu erfassen. Anhand wirtschaftlicher Krisensituationen (Ölkrise) und militärischem Wettrüsten kann erschlossen werden, ob und bis zu welchem Grad die innerdeutsche Grenze als „Systemgrenze“ durchlässiger wird und wie sich die Entwicklung der 80-er Jahre in der individuellen und kollektiven Geschichtserinnerung darstellt. Die Schüler erörtern an Schlüsseldaten („Prager Frühling“, 1968; Dissidenz von DDR-Bürgern und SED-Mitgliedern, 1976 ff.), wie die Bevölkerung auf die zunehmende Militarisierung des Lebens in der DDR (Bsp. Einführung des Wehrkundeunterrichts, 1978/79; ideologische und staatliche Maßnahmen gegen die unabhängige Friedensbewegung durch das MfS) und die ideologisch motivierte Verschleierung der anwachsenden Wirtschaftsmisere (Stichwort: „Milliardenkredit“, 1983/85) reagiert. Die Schüler erkennen, dass in Zeiten von Glasnost und Perestroika das ideologisch starre SED/DDR-System zum Scheitern preisgegeben war, sobald der „Eiserne Vorhang“ quer durch Europa an einer Stelle allgemein durchlässig sein würde: anhand von Text- und Filmmaterial kann die Entwicklung 1989/90 anschaulich nachvollzogen werden, die in den Schlagworten „Wir sind das Volk!“ und „Wir sind ein Volk!“ und im Fall der Berliner Mauer am 09.11.1989 ihren Ausdruck fanden. Auf der Grundlage des GG-Textes von 1991 erörtern die Schüler den Prozeß der (Wieder-) Vereinigung (1990) und diskutieren das Leitmotiv von Willy Brandt vom 03.10.1990: „Nun wächst zusammen, was zusammengehört!“ im Hinblick auf die Frage, inwieweit die äußere und innere Einheit inzwischen gediehen und wie sich die Aussichten für „Deutschland in Europa“ darstellen.

12.1 Vorstellungen von Europa – Identität als Europäer

In Geschichtsschreibung und Literatur finden wir Vorstellungen von Europa, die auf eine historisch-kulturelle Identität abzielen, deren Wurzeln in gewachsenen Strukturen, Leitbildern und einem spezifisch europäisch geprägten Bild vom Menschen nachgewiesen werden können. Die Schüler befassen sich in dieser Unterrichtssequenz mit dieser Frage. Dabei setzen sie sich auch mit der Frage nach individuellem und kollektivem historisch-kulturellen Wahrnehmungsvermögen auseinander.

12.1.1 Europäisches Selbstverständnis in der Antike und im Mittelalter (ca. 30 Stdn.)

Zunächst setzen sich die Schüler mit dem Europabegriff in Raum und Zeit auseinander, um geeignete Identifikationsmuster herauszuarbeiten. Sie wägen dabei Argumente ab, die sich sowohl einem Europa-Mythos in der Antike, als auch den Vorstellungen zuwenden, die die historischen Wissenschaften in spezifischer Sichtweise (Bsp. in der Politik, Wirtschaft) in unterschiedlichen Zeiten entwickelt haben. Dabei spielen geschichtsdidaktische Kategorien und Zuordnungen wie (christliches) Abendland, der Westen, der europäische Kontinent u.a. eine Rolle, wenn weitere Perspektiven in der Binnen- und Außenbetrachtung einbezogen werden sollen.

Die Schüler lernen, dass ihre eigene Lebenswelt nicht allein durch die Zeitgeschichte oder die Geschichte des 19. und 20. Jhdts. geprägt ist, sondern dass sie grundlegend und langfristig wirkend auch durch Entwicklungen seit der Antike, des Mittelalters und der (frühen) Neuzeit geprägt ist. Strukturen, Vorgänge und Denkformen von Menschen vergangener Epochen werden anhand von Text- und Bildquellen auf ihre spezifisch europäischen Charakteristika hin abgeklopft, die auch die Gegenwart mitprägen. Die Schüler sollen dabei lernen, einen eigenen Europabegriff aus Bausteinen des europäischen Selbstverständnisses herauszubilden, der an Zeugnissen aus Kunst und Kultur belegt werden kann.

Begriffsgeschichtliches Arbeiten setzt für Schüler eine Annäherung an die Etymologie voraus, wie Grundformen eines europäischen Denkens in der griechischen und römischen Antike ihre Ausprägung finden (Bsp. Logos, Philosophie, Naturwissenschaften, Recht, religiöse Kultformen). An Beispielen aus der Architektur und der Ausrichtung von Kulträumen („Ostung“) erfahren die Schüler eine Denkweise, die traditionelle Kulturelemente aus dem Mittelmeerraum nach Zentraleuropa einführt. In der Erörterung der Wirtschaftsbeziehungen der griechischen poleis und der Ausdehnung des Imperium Romanum finden die Schüler den Weg zum Selbstverständnis eines Kulturraumes. Im Übergang von der Antike zum Mittelalter erkennen die Schüler die Problematik der Entwicklung eines religiösen Ideals zur Staatsreligion und deren Auswirkungen bis in die Neuzeit (Bsp. Protestantismus in Preußen, Prinzip der „ausschließlichen Katholizität in Altbayern, aber auch die Kompromissformel für die Freien Reichsstädte in Folge der Reformation). Sie erfahren, wie sich im Mittelalter ein Dualismus zwischen weltlicher und geistlicher Herrschaft entwickelt, der zunehmend zu Lasten von Bevölkerungsgruppen und Minderheiten gehen sollte, sofern sie sich dissident (nicht konform) verhielten (Bsp. Haeretiker, Zwangsbekehrungen, weltliche Urteile vollziehen geistlichen Urteilsspruch, (Hexenverfolgung, Sündenbockrolle) oder zur Entwicklung von Sonderrechten (Judenregal).

Die Schüler erforschen im Nahraum, welche Beispiele geeignet sind, zentrale Begriffe wie Foederalismus, Zentralismus, Gewaltenteilung, Partizipation im Dorf und in der Stadt am konkreten Fall aufzuzeigen. Sie bearbeiten an historischen Fallbeispielen, wie sich das Verhältnis zwischen König und (Reichs-) Adel, zwischen Herr und Knecht entwickelt hat und welche Rolle die „Einheit im Glauben“ im Hinblick auf die Rechtsordnung in Territorien und Zentralstaaten in Europa bis in die Neuzeit spielte.

12.1.2 Rationalität und Glauben als prägende Elemente politischer Herrschaft (seit dem 13. bis ins 19./20. Jhdt.) (12-14 Stdn.)

Die Schüler lernen zu unterscheiden, wie sich der Anspruch auf weltliche Herrschaft (Vergleich von Herrscherbildern vom Mittelalter bis ins 20. Jhdt.) darstellt und die Herrschaftspraxis in schriftlichen Quellen überliefert hat. Sie erfahren, wie in den mittelalterlichen Reichsteilungen, im Investiturstreit und in den Fürstenprivilegien des 13./14. Jhdt. das Bild von der „abendländischen Ordnung“ erschüttert wurde und in den Reichsgesetzen in Folge der Reformation (Bsp. Augsburger Religionsfrieden, 1555) und im ersten Versuch einer europäischen Friedensordnung (Westfälischer Frieden, 1648/49) die Partikulargewalten mit dem Vertreter der Zentralgewalt „auf Augenhöhe“ Vereinbarungen schlossen, die den unumstrittenen Herrschaftsanspruch relativierten.

An Text- und Bildquellen erarbeiten die Schüler die Handhabung „Friedens und Rechts“ an der Schwelle zum modernen Staat. Sie beziehen dabei Beispiele aus England mit ein (Magna Charta Libertatum, 1215) und erschließen an geeigneten Texten den Weg des Monarchen in den Absolutismus (Frankreich nach 1623): wo alle Menschen Untertanen sind, herrscht auch eine Form von Rechtsgleichheit.

Die Schüler erkennen am Beispiel Ludwigs XIV. die Ausprägung des absoluten Fürsten („l'état c'est moi!“ und diskutieren traditionelle Herrschaftssymbole und Staatsvorstellungen am regionalen Beispiel (Bayern, Preußen). Sie erörtern die innerweltliche und überpersonale Definition von Staat, die Entwicklung von Vorstellungen einer Partizipation zum „Gesellschaftsvertrag“, die Bedeutung des Naturrechts und der Menschenrechte im 17./18. Jhdt. und ihrer Nutzung für eine Neudefinition von politischer Herrschaft (Bsp. Unabhängigkeitserklärung der Neu-England-Kolonien, 1776).

„Staat und Nation“ bilden ab dem 18. Jhdt. zunehmend ein Begriffspaar, das für den modernen Verfassungsstaat prägend werden sollte. Aus der Zeit der Französischen Revolution finden die Schüler Schlüsselzitate und Texte, die den Nationsbegriff zum Element einer „politischen Religion“ und der Vernunft Tempel baut. In der Überhöhung des Nationsbegriffs erkennen die Schüler den Schritt in die Abwertung von anderen Nationen und damit die Entwicklung zum (expansiven) Nationalismus, der sich als Mission die Verbreitung der eigenen Vorstellungen von Staat und Gesellschaft auf die Fahne schreibt (Bsp. Revolutionskriege, Export napoleonischer Reformgesetze, Restauration).

Am Beispiel der Entwicklung des deutsch-französischen Verhältnisses seit der Wende vom 18. zum 19. Jhdt., seiner Weiterentwicklung zwischen 1830 und 1848/49 erkennen die Schüler die Integrationskraft nationaler Ideen und Ideale. Für die Zeit nach 1870/71 können sie belegen, wie sich die Vorzeichen in Richtung einer langen „Erbfeindschaft“ drehen.

12.2 Internationale Geschichte – Herausforderungen der Welt im 20./21. Jhdt.

Das Ende der Bipolarität, die sich mit dem Zusammenbruch der Hegemonialmacht UdSSR (1990/91) abzeichnete, bietet die Gelegenheit, die zwischenstaatlichen Beziehungen in ihren systemimmanenten Faktoren offenzulegen. Dabei erkennen die Schüler, dass Interessen von Staaten vorwiegend den Maßstab für deren staatliches Handeln nach innen und außen darstellt. Seit der Antike sind Kriege als militärische Auseinandersetzungen um territoriale und/oder wirtschaftliche Interessen bekannt. Diplomatische Lösungen, verbunden mit dem Anspruch, jede Form von Geheimdiplomatie zur bilateralen Interessenabsprache zu verbieten, ist eine Errungenschaft aus der Wende vom 19. zum 20. Jhdt.

Am Beispiel einer Konfliktregion (Naher Osten) und an Beispielen aus der Geschichte der USA erarbeiten die Schüler ein Zeit- und Sachregister, die geeignet sind, die Mehrdimensionalität der internationalen Beziehungen in Geschichte und Gegenwart zu demonstrieren. Es sind markante Beispiele, deren Verlaufs- und Wirkungsgeschichte ins 21. Jhdt. hineinreichen, um Erscheinungsformen von Stellvertreterkriegen ebenso dem Verständnis von Schülern zu erschließen wie den Zusammenhang von Hegemonialstreben, dem Bruch von Völkerrecht und dem Inkaufnehmen von Menschenrechtsverletzungen bei der Durchsetzung der eigenen Interessen (weltweit).

Den Schülern stehen zur Bearbeitung dieser Unterrichtssequenz Bild- und Kartenmaterial, aber auch aktuelle Presseerzeugnisse und Filmdokumentationen zur Verfügung.

12.2.1 Der Nahe Osten als Konfliktraum in Geschichte und Gegenwart (ca. 12 Std.)

Die Schüler erkennen, dass sich im Konfliktraum Naher Osten im 19./20. Jhdt. eine Konflikt-Konstellation entwickelt hat, die die Bereiche Herrschaft und Gesellschaft, Religion(en) und Ideologien, Nationalismus und imperialistische Pläne umfassen. Solche Problembündel lassen sich geistig nur entwirren, wenn deren historisches Zustandekommen offengelget werden kann. Die Unterrichtssequenz eignet sich für eine Längsschnittbehandlung.

Die Schüler bearbeiten am Beispiel historischer Karten (Atlas, Einzelkarten) die territoriale Entwicklung in der Region (Antike, Zeit der Kreuzzüge, Osmanisches Reich, Mandatsgebiet Palästina, Staatenbildung im Nahen Osten nach dem 1. Weltkrieg, Teilungspläne als Reaktion auf Theodor Herzls Vorstellung von einem Staat der Juden in Palästina, 1896/97) und Einwanderungswellen seit dem 1. Weltkrieg.

Die Schüler erarbeiten an Textquellen die Vorstellungen, die internationale Gremien für den Konfliktraum seit 1917 entwickelt haben (Bsp. Balfour-Deklaration, Völkerbundspläne, Teilungspläne der UN, Staatsgründung Israels 1948).

Die Schüler erkennen, wie sich die Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechts der Juden (Israelis) mit dem arabisch-palästinensischen Unabhängigkeitsstreben widersprechen. Sie erfahren, wie am Tag der Unabhängigkeitserklärung Israels die arabischen Staaten zusammenschließen, um den Reigen der Nahostkriege zu eröffnen, mit denen versucht werden soll, das Selbstbestimmungsrecht Israels als nicht existent darzutun.

Am Beispiel Jerusalems wird der Zusammenprall von jüdischen und arabischen Interessen deutlich, als 1967 Israel den Ostteil der Stadt für sich okkupiert und seither dieses Interesse gegen jeden Vorstoß der internationalen Gremien oder eines arabischen Staates durchsetzt.

Die Schüler erarbeiten unter Zuhilfenahme einer aktuellen Israelkarte die Schlüsselbegriffe „road map“, „Intifada“ und „Eretz Israel“ (Groß-Israel). Sie erörtern dabei Gestaltungselemente und Gefährdungsfaktoren für eine Friedenslösung in der Region.

Unter Zuhilfenahme einer aktuellen Presseschau, der Internetseiten des israelischen Botschaft und der palästinensischen Interessenvertretung illustrieren die Schüler die aktuelle Konfliktlage. Sie erörtern die Wahlergebnisse in Israel, in Gazah und im Westjordanland (West Bank) und ordnen ihnen internationale Unterstützerkreise zu.

12.2.2 Die USA – ein Geschichtsportrait zwischen britischer Kolonie und globaler Ordnungsmacht (ca. 12 Stdn.)

Die Schüler erfassen die Geschichte der USA seit ihrer Gründung, indem sie Karten- und Quellenarbeit, aber auch moderne Medien (Video, DVD, Internetrecherche) einsetzen. Seit der Unabhängigkeitserklärung (1776) haben sich die USA zu einem Schmelztiegel für Migranten aus aller Welt, aber auch zu einer wertorientierten Globalmacht entwickelt, deren Mission seit 1917 das selbstgesteckte Ziel „to make the world safe für democracy“ anstrebt.

Vor dem Hintergrund der Entkolonialisierung sehen sich die USA seit dem Ende des 1. Weltkriegs in der Pflicht, für Freiheitsrechte weltweit zu kämpfen. Diesem Ziel diene auch das zweimalige Eingreifen in Weltkriege (1917/18; 1941/45). Die Schüler zeichnen die Problemorientierung in Form einer Tabelle nach, die sich hieraus ergibt.

Aus Textdokumenten (US Constitution, amendments) erarbeiten die Schüler die Grundelemente für das amerikanische Selbst- und Sendungsbewusstsein: Auserwähltheit im biblischen Sinne, Patriotismus, republikanisches Selbstbewusstsein.

Die Schüler nutzen amerikanische (Wahl-) Plakate, um die Motive und Hintergründe des Eingreifens in zwei „europäische Kriege“ zu erfassen und einzuschätzen, wie sehr die weltweite Konkurrenz mit dem ideologischen Gegner (Supermacht UdSSR) im Kalten Krieg den Idealismus der US-Bürger beflügelte.

Im arbeitsteiligen Verfahren greifen die Schüler jeweils eine Region auf, wo sich die USA als „universale Ordnungsmacht“ in eine Problemlösung eingebracht haben (Bsp. Vietnam, Kampf gegen den weltweit agierenden Islamismus, Naher Osten z. G. Israels).

Die Schüler erkennen, dass die USA als einzige der Großmächte seit 1990/1991 eine erhebliche Verantwortung für die Garantie des Weltfriedens trägt. Sie erörtern anhand von aktuellen Presseberichten die Rolle der USA gegenüber Europa, China, Russland, Japan und Israel. Sie dokumentieren Formen der Einflussnahme auf die UN, die Weltbank und in der Frage der Klimapolitik (Bsp. Kyoto-Protokolle), der Terrorismusbekämpfung seit 11.09.2001 (Anschlag auf New York, Ground Zero) und der Verhinderung einer unkontrollierten Verbreitung von Nuklearwaffen (Bsp. Iran-Konflikt).