

© Georg-Eckert-Institut

Celler Straße 3 / 38114 Braunschweig

Web: [www.gei.de](http://www.gei.de) / E-mail: [info@gei.de](mailto:info@gei.de)

Tel: +49 (0) 531 590 99 0 / Fax: +49 (0) 531 590 99 99



**Das waren Zeiten. Neue Ausgabe Niedersachsen. Unterrichtswerk für  
Geschichte an Gymnasien, Sekundarstufe I. C.C.Buchner Verlag, Bamberg  
2008. Band 1 (Jahrgänge 5/6), Band 5 (10. Jahrg.)**

**„Nennen wir sie doch einfach Lucy!“**

Eine Gruppe von Archäologen rätselt am 30.11.1974 über ihren mehr als drei Millionen Jahre alten, beeindruckenden Knochenfund. Schließlich bringt sie die Beckenform auf die richtige Spur: Das weibliche Wesen muss aufrecht gegangen sein – also kein Affe, sondern der bislang älteste Fund eines Menschen skeletts! Die Archäologen nennen es spontan nach dem Beatle-Hit „Lucy“. – Jeder Kapitelaufakt enthält neben solch einer motivierenden und problematisierenden Rubrik „Geschichte erzählt“ ein großes Bild in dem ersten Band dieser Neubearbeitung des Gymnasiallehrwerkes „Das waren Zeiten“ für das neue niedersächsische Kerncurriculum (2008). Im Band 5 (10. Jahrgang) treten im Sinne eines Spiralcurriculums kurze Quellen oder Fakten an die Stelle dieses Einstiegsimpulses.

Zum Zeitpunkt der Rezension (Sept. 2008) sind die Schülerbände 1 (Jahrgänge 5/6) und 5 (Jahrgang 10) erschienen, die das neue niedersächsische Kerncurriculum vorbildlich auf sehr ansprechende Weise und sorgfältig umsetzen. Dieser Rezension liegt vor allem der Schülerband 1 zugrunde, Seitenangaben beziehen sich darauf, soweit nicht anders angegeben. Zu jedem Schülerband ist ein Lehrerband angekündigt.

**Was sollte ein aktuelles Geschichtslehrwerk leisten?**

Welche Erwartungen kann man an ein Geschichtslehrwerk richten, das nach den jüngsten Debatten um Bildungsstandards, Methoden, Kompetenzen und graduierte Aufgaben im Geschichtsunterricht grundlegend bearbeitet wurde? Nun, wenn man Kompetenzen gemäß der PISA-Studie als domänenspezifische Problemlösungsfähigkeiten definiert und den Geschichtsunterricht als ein Denkfach versteht, das Strategien im Umgang mit historischem Wissen nicht zuletzt im Hinblick auf die Reflexion von Gegenwartsfragen vermitteln soll, dann ist ein gewisser Konsens der aktuellen Fachdidaktik skizziert. Es versteht sich, dass die zentralen Dimensionen des historischen Wissens Berücksichtigung finden müssen: Politik, Wirtschaft und Kultur, Geschlecht, Alltag und Umwelt sowie Weltgeschichte sind hier vor allem zu nennen.

## Das didaktische Konzept der Autoren

Die Autoren weisen ihr Konzept bereits auf den Vorsatzblättern des Einbandes in leserfreundlicher Weise aus. In altersangemessener Sprache werden Kompetenzen, Text- und Quellenlesestrategien, Operatoren und Methoden verständlich vorgestellt, so dass die Schüler übersichtlich zur Planung und Reflexion ihrer Arbeitsweisen angehalten werden. Die einzelnen Kompetenzen beziehen sich auf das niedersächsische Kerncurriculum (2008). Während aber das Kerncurriculum hinter dem pauschalen Begriff „Fachwissen“ letztendlich etwas beziehungslos das Auswendiglernen von Daten, Begriffen und Namen suggeriert, werden hier eine sinnvolle, argumentative Darstellung und arbeitsunterrichtliche Problemorientierung angekündigt. Methodenseiten („Lerntipps“) und Projektvorschläge ergänzen dieses Konzept, das altersangemessene Texte und eine attraktive, oft großformatige Bildauswahl ergänzen – ein attraktives Lehrwerk, das sicherlich viele Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer ansprechen wird.

In jedem Kapitel folgen auf die Auftaktdoppelseite (s.o.) Unterkapitel von zwei bis fünf Seiten als kleine Unterrichtsreihen, in die unter der Rubrik „Lerntipp“ vielfach Methodenseiten eingebunden sind: Ein Dokudrama zum Leben des Neandertalers soll auf dokumentierte und erfundene Inhalte kritisch untersucht werden (S. 29), eine Karte Griechenlands ist auf Siedlungsorte, Transportmittel und Folgen für die Entstehung der griechischen Stadtstaaten auszuwerten (S. 76), etc. Weniger gelungen erscheinen mehrfach die Projektseiten: Ein Sachvergleich von Monarchie, Aristokratie und Demokratie ist kaum als Projekt angelegt (S. 89), das Projekt „Christliche Namen“ (S. 169) spricht Schüler und Schülerinnen sicherlich an, schließt aber in der vorliegenden Form Migrantennamen aus (S. 169), und es trägt kaum zur Methodenkompetenz bei. Hilfreich für die Unterrichtspraxis ist dagegen der jedes Kapitel abschließende Seitenaufschlag mit Daten, Begriffen und Grundfertigkeiten, Zeitstrahl, begründendem Zusammenfassungstext und einem weiterführenden Arbeitsimpuls, der zur Beurteilung herausfordert. Zum Beispiel wird die ägyptische Rückgabeforderung zur Büste der Nofretete aus dem Ägyptischen Museum in Berlin zur Diskussion gestellt (S. 69).

Zur Thematisierung von Multiperspektivität werden häufig, wenn auch nicht ganz durchgehend, gute Materialien und Methoden angeboten. Besonders gelungen ist hier z.B. ein Kartenvergleich für den 10. Jahrgang zu Flucht und Vertreibung in Europa 1945 bis 1950 (Band 5, S. 24), der eine allein auf deutsche Flüchtlingsströme fokussierte Karte mit einer Karte konfrontiert, die alle wesentlichen Flüchtlingsgruppen, also auch Polen und Völker der Sowjetunion, einbezieht.

Die didaktische Konzeption ist grundsätzlich sowohl darstellend als auch problemorientiert. Zum Beispiel beginnt das Kapitel zum antiken Griechenland mit einer Erzählung der Sage der Entführung Europas und einführenden Darstellungen zur „Welt der Hellenen“ (S. 70-74). Auf Seite 75 folgen Arbeitsaufträge zu Herodots Darstellung der Gründung Kyrenes als Tochterstadt von Thera (S. 75), die Schüler sollen den Grund für die Auswanderung ermitteln und ein Rollenspiel durchführen. Eine „Lerntipp“-Methodeneinheit zur Analyse einer Karte Griechenlands sowie zu „Mythen und Menschen“ (S. 77) führt das Thema der Siedlung im Rahmen einer die Griechen verbindenden gemeinsamen Kultur fort. Die Autorentexte sind durch Zwischenüberschriften in übersichtliche Absätze unterteilt, die jeweils einen Themenaspekt begründend und schlussfolgernd darstellen. Die Entstehung von Monarchie und Aristokratie, die Einheit der Hellenen und das Leben in Hausgemeinschaften, die Entstehung von Stadtstaaten und Tochterstädten werden so teils erläuternd dargestellt, teils erarbeitet.

## Mit Textquellen arbeiten

Die z.Z. (Sept. 2008) vorliegenden Bände für die Klassen 5/6 und 10 verfügen über ein breites Spektrum an Textquellen, die regelmäßig durch eine knappe Anmoderation eingeordnet werden: Sagen, Tatenberichte, Briefe, Reden etc. finden sich. Solche Quellen dienen aber nicht nur der Informationsvermittlung, sondern sie regen auch zur Reflexion über Perspektiven und den subjektiven Charakter der Geschichtsschreibung an, etwa wenn ein kurzer Auszug von Sallust die Größe der Taten der Griechen durch deren „glänzende Begabungen sie durch Worte hervorzuheben“ in Frage stellt (S. 91). Dieser Quellenauszug fügt sich sinnvoll in die Methodenseite „Lerntipp: Textquellen auswerten“. In ähnlicher Weise ergänzen die Quellen den Autorentext meist sinnvoll, Doppelungen werden vermieden.

Auch Textauszüge moderner Geschichtsschreibung werden als Sekundärliteratur sinnvoll einbezogen, etwa zu Umweltproblemen im antiken Rom zwei Texte von Weeber (1993) und Heine (1986). Dabei erweist es sich allerdings als misslich, dass für jegliche Art von Fremdtext und Abbildung einheitlich das Kürzel „M“ für „Material“ benutzt wird. Dies verflacht für Schüler die Unterscheidung von Quelle und Sekundärliteratur, von Bildquelle und moderner Rekonstruktion, die sich erst bei genauer Lektüre der Legenden offenbart.

Diese kritische Anmerkung gilt auch für erzählende Texte im Band 5/6. Die Erzählungen der Auftaktseiten (Band 5/6) wurden bereits genannt, und vereinzelt werden auch Nacherzählungen auf Quellenbasis angeboten, wie etwa die Fabel des Livius vom Magen und den Gliedern (S. 116). Diese Nacherzählungen stammen laut Quellenangabe von dem Autor Dieter Brückner. Darf man das in einem Schulgeschichtsbuch, werden hier die Regeln zur Ausbildung der Gattungskompetenz der Schüler gewahrt, ja trainiert, oder verletzt? Vieles hängt wohl an der unterrichtlichen Vermittlung, die ein kritisches Geschichtsbewusstsein und nicht die unkritische Rezeption von Geschichten zum Ziel hat. Hier könnten die Autoren bzw. der Verlag mehr methodische Hinweise und Hilfen anbieten. Ein erster Schritt wäre es, auf die die Gattungsunterschiede verwischende einheitliche Bezeichnung aller Fremdtexte und Abbildungen als „M“ zu verzichten.

## Bilder auswerten: Informationen, Sichtweisen und Bildgattungen

Vielfältige Abbildungen fügen sich in die Konzeption des Lehrwerkes als Arbeitsbuch ein. Die Bildquellen bieten in der Regel einen durch sorgfältig informierende Legenden eingeordneten *Informationswert*. Eigenwillige Kultgegenstände wie ein Trinkgefäß in Gestalt eines Stierkopfes (S. 72), aus Mykene, ein „eyecatcher“, fanden Archäologen laut Bildlegende auch in anderen griechischen Städten, etwa auf Kreta, so dass die griechische Kultur für die Schüler greifbar wird als ein Element, das die verstreut liegenden Stadtstaaten verbindet. Die Abbildungen haben Politik und Alltag, verschiedene Sozialschichten und beide Geschlechter zum Gegenstand (z.B. S. 94 f). Neben bekannten „Ikonen“ finden sich auch innovative Bildwerke, wie etwa zur Einführung in die Olympischen Spiele als „Feste für die Götter“ das sehr anschauliche Bildnis einer opfernden Familie aus dem Korinth des 6. Jh. v. Chr. (S. 80), das die eigentümliche religiöse Mentalität in einer Rollenannutung nahe bringt; der diesbezügliche Arbeitsvorschlag bleibt allerdings beschreibend. *Rekonstruktionszeichnungen* zeigen, was anders nicht zu veranschaulichen wäre, etwa die typische Ladung in einem griechischen Frachtschiff (S. 97) zum Thema des griechischen Handels im Mittelmeerraum.

Die Bildquellen haben meist die Funktion, Sachinformationen zu vermitteln. Eine *kunstgeschichtliche Auseinandersetzung* mit historischen Formen der Darstellung findet dagegen allenfalls selektiv statt. So wird die ägyptische Wandmalerei zwar mit aussagekräftigen Beispielen in großformatigen Motiven repräsentiert, und Symbole etwa in der Darstellung des Totengerichts werden vorbildlich erläutert (S. 49, 64f etc.), aber die offensichtliche Aperspektivität dieser Kunst vor Entdeckung der Zentralperspektive und ästhetische Mittel wie die unnatürlich langgezogenen Mandelaugen etc. werden nicht thematisiert. Auch die Herkunft der meisten Darstellungen aus der verbreiteten Gattung des Totenbuches wird nicht thematisiert (S. 64 f.), obwohl sie ja gerade für den Jenseitsglauben aussagekräftig ist. Aber das kann die Lehrperson ja mit Hilfe der präzisen Bildlegenden selbst gestalten. Auch bei der eher sparsam eingesetzten Historienmalerei des 19. Jahrhunderts zu Themen der Antike sind zwar korrekte, technische Datierungen mitgegeben, aber ohne eine weitergehende methodische Thematisierung können die Schüler diese Kunstwerke kaum ausreichend einordnen, von antiken Bildquellen abgrenzen und ihren geschichtskulturellen Gehalt erkennen.

Die *Bildlegenden* geben recht genau Auskunft über die Gattung der Abbildung und unterscheiden Rekonstruktionszeichnungen von zeittypischen Originalen: Fotos von Überresten aus der Ur- und Frühgeschichte, ägyptische Totenbuch-Illustrationen, Vasenbilder der griechischen Antike etc. Gelegentlich erföhre man gern mehr Details, die oft, aber eben nicht immer vermittelt werden: Was bedeuten die griechischen Schriftzeichen am Rande der erwähnten Familiendarstellung (S. 80)? Die bekannte „Schulschale“ des Malers Duris ließe sich mit einer Übersetzung des kurzen Textes aus Homers Ilias, den der griechische Lehrer dem Betrachter zeigt und den sein Schüler rezitieren soll, besser zum Leben erwecken: „Muse, komm mir zu Hilfe, über den Skamandros, den schön fließenden, beginne ich zu singen ...“ (S. 93). Die Darstellung von Arbeitssklaven in einer Tongrube regt zum Perspektivwechsel an (S. 94). Ein Impuls zu der Frau unter den Arbeitern würde dies verstärken, zumal Frauen im niedersächsischen Kerncurriculum nahezu gänzlich totgeschwiegen werden, während gerade Schülerinnen mit dem entsprechenden Bildangebot des Bandes sicherlich gern arbeiten.

## **Aufgabenstellungen**

Die Aufgabenstellungen orientieren sich grundsätzlich an den drei Anforderungsbereichen der Sachanalyse, des Sachurteils und des historischen Werturteils und verwenden meist die üblichen Operatoren. Zum Beispiel soll die Lebensweise der Etrusker (S. 114) zunächst anhand einer Text- und Bildquelle *beschrieben* werden. Sodann zeigt ein *Vergleich*, dass die Etrusker im Gegensatz zu den Griechen Ehepaare gemeinsam darstellen, die Rolle der Frau also weniger auf das häusliche Leben begrenzt zu sein scheint. Im dritten Schritt wird nun allerdings nicht ein historisches Werturteil zu den Rechten der Frau angefragt, sondern mit einer W-Frage im Sinne einer Beschreibung auf ein neues Thema übergeleitet, die Schüler sollen denselben Quellen Aussagen zu Jenseitsvorstellungen der Etrusker entnehmen, also: Anforderungsbereich eins, Sachanalyse. Werturteilsfragen werden aber grundsätzlich durchaus angesprochen, wie die folgende Seite zum Konflikt zwischen Patriziern und Plebejern zeigt (S. 116). Dort ist die Fabel des Livius vom Magen und den Gliedern Ausgangspunkt, um diese Fabel aus der Sicht der Plebejer zu beurteilen. Anschließend soll ein Streitgespräch zwischen den beiden Gruppen gespielt werden. Zur römischen Familiengeschichte wird der Dreischritt im Aufgabenblock fast idealtypisch entwickelt: In der ersten Aufgabe sind die Rechte des Familienvaters aufzulisten, darauf folgt allerdings unvermittelt die Frage nach patriarchalischen Verhältnissen heute, als dritte Aufgabe soll das von Frauen erwartete Verhalten erarbeitet werden. Die Aufgaben zwei und drei wären aber in umgekehrter Reihenfolge logischer zu bearbeiten, das Werturteil der vergleichenden Frage nach dem Gegenwartsbezug könnte dann auf mehr Sachanalyse und Sachurteil gestützt werden. Manchmal könnte man sich hier etwas mehr Geradlinigkeit im Aufbau der Aufgabenblöcke wünschen.

## **Fachdidaktische Positionen**

Grundsätzlich zeigen die vorliegenden Bände 1 und 5 eine deutliche Orientierung an aktuellen fachdidaktischen Positionen und Fragestellungen. Ein pragmatisches Kompetenzmodell wird durch regelmäßige methodische Einübung fachlicher Fragestellungen realisiert, und Gegenwartsbezüge werden hergestellt. So werden die Kriege des Römischen Reiches abschließend als „Gerechte Kriege“ quellenkritisch problematisiert (S. 122). Verschiedene Dimensionen der Geschichte werden thematisiert, insbesondere auch Kultur- und Familiengeschichte (S. 126f). Einige Desiderate des Kerncurriculums kann man dem Lehrwerk nicht so recht anlasten: Umweltgeschichte wird trotz der bloß lapidaren, aus einem Wort bestehenden Lehrplannotiz („Umweltprobleme“, Kerncurriculum Nds. 2008, S. 14) doch zumindest in kurzer Form angesprochen (S. 150 f). Die Politikgeschichte dominiert dann auch – lehrplanbedingt – massiv, Geschlechtergeschichte wird bereits mehr als im Lehrplan erwähnt sinnvoll einbezogen. Man wird sehen, inwieweit die Entscheidung des niedersächsischen Kerncurriculums, Frauen aus der Geschichte weitgehend zu verbannen, Schülerinnen im Geschichtsunterricht demotiviert. Und es wird deutlich, dass ein Lehrwerk curriculare Versäumnisse wohl nur bedingt ausgleichen kann, zumal es ja der Genehmigungspflicht unterliegt. In ähnlicher Weise fehlt ein Curriculum-Thema zu Formen des Kulturkontakts, um über das Nachzeichnen von Konfliktsituationen wie die Zerstörung Karthagos hinaus auch Formen des Kulturkontaktes und Austausches systematisch zu thematisieren. Da das Kerncurriculum das Volk Israel nicht zu den frühen Hochkulturen rechnet und es nicht für nötig hält, die römische Provinz Palästina zu erwähnen, verfügt das dankenswerter Weise dennoch angebotene Thema „Jüdische Aufstände gegen Rom“ (S. 170 f.) allerdings nicht über eine Basis in Kenntnissen über die Vorgeschichte des Volkes Israel. Ein weiteres Defizit des neuen niedersächsischen Kerncurriculums für das Gymnasium der Sek. I (2008) ist dem Lehrwerk nicht anzulasten: Die amtlichen Vorgaben scheinen sich zu scheuen, den Schülerinnen und Schülern bestimmte Blickweisen zu öffnen: Die jüdisch-deutsche Geschichte bleibt ausgeblendet, sieht man von der Opferrolle in Mittelalter und Nationalsozialismus ab, der Wandel des deutsch-polnischen Verhältnisses von Zeiten des Konfliktes zu guter Nachbarschaft findet amtlicherseits keine Berücksichtigung. Die Schülerinnen und Schüler von heute werden eine globalisierte Welt verstehen müssen, sie werden mit fremden Kulturen und Formen des Kulturaustausches handeln müssen, um dort ihre Standpunkte erfolgreich einzubringen – es bleibt wenig verständlich, warum das Kerncurriculum sie darauf nicht besser vorbereitet. Ein echter Perspektivwechsel zu anderen Kulturräumen – etwa arabischer Islam, Asien – und ein moderner Kulturbegriff, der Konflikt und Austausch thematisieren würde sowie die deutsche Geschichte als Teil der Weltgeschichte begreiflich machen würde, bleibt ein amtliches Desiderat.

## **Fazit**

Man kann dem Lehrwerk „Das waren Zeiten“ insgesamt bescheinigen, dass es bei einem pragmatischen Grundkonzept erfolgreich ein fachlich aktuelles, attraktives und gut leistbares Training von Geschichtsbewusstsein, Methoden und Kompetenzen bietet. Die angesprochenen Kritikpunkte sind dem gegenüber als nachrangig zu gewichten. Besonders hervorzuheben sind die vielfältigen Bezüge zu geschichtskulturellen Medien – Historienfilme, historische Romane und historische Comics (z.B. S. 136 f.) werden auch im bereits vorliegenden zeitgeschichtlichen Band für die 10. Klasse auf attraktive Weise kritisch einbezogen.

## **Anhang**

Ein mehrere Seiten umfassender Anhang bietet gemäß dem Lehrplan gefordertes Grundwissen über Daten, Begriffe und Personen in komprimierter Form. Ein Sach- und ein Personenregister ermöglichen das Nachschlagen.

## **Bibliographische Angaben zum Lehrwerk**

Das waren Zeiten.

Neue Ausgabe Niedersachsen. Unterrichtswerk für Geschichte an Gymnasien, Sekundarstufe I. C.C.Buchner Verlag, Bamberg 2008.

Herausgeber: Dieter Brückner, Harald Focke.

Z.Z. (Sept. 2008) erschienen:

Band 1 (Jahrgänge 5/6), ISBN: 978-3-7661-4782-0. Ladenpreis: 19,80 €

Bearbeiter: Dieter Brückner, Harald Focke, Peer Frieß, Klaus Gast, Franz Hohmann.

Band 5 (10. Jahrg.), ISBN: 978-3-7661-4786-0. Ladenpreis: 17,80 €

Bearbeiter: Ulrich Bongertmann, Dieter Brückner, Harald Focke, Klaus Gast, Elke Langendorf und Jürgen Weber.

Die weiteren Bände für die Jahrgänge 7, 8 und 9 sowie Lehrerhandbücher zu jedem Schülerband sind z.Z. (Sept. 2008) in Vorbereitung.

[Friedrich Huneke](#)  
*September 2008*