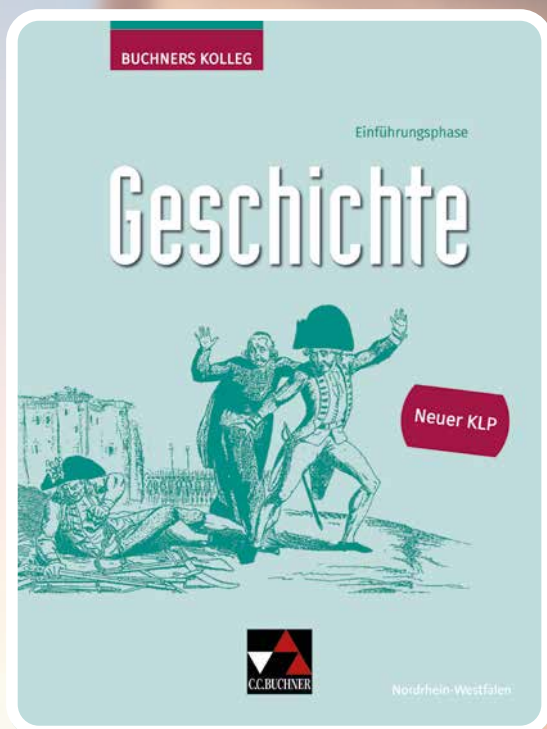




Buchners Kolleg Geschichte – Neue Ausgabe Nordrhein-Westfalen



Buchners Kolleg Geschichte – Neue Ausgabe Nordrhein-Westfalen

Herausgegeben von Cornelia Herbers-Rauhut und Thomas Schulte

Die beiden Bände **Buchners Kolleg Geschichte – Ausgabe Nordrhein-Westfalen** (Einführungsphase und Qualifikationsphase) bieten Ihren Schülerinnen und Schülern eine fundierte und vielfältige Grundlage für einen problemorientierten, multiperspektivischen und kontroversen Geschichtsunterricht. Sie setzen sofort nach Veröffentlichung die Vorgaben des **neuen Kernlehrplans** um und greifen dabei auf die hochaktuelle Konzeption der E-Phase aus dem Jahr 2024 zurück. Ihnen als Lehrkraft ermöglicht die neue Reihe, lehrplangetreu, differenziert und hybrid zu unterrichten sowie selbstgesteuertes Lernen anzuleiten.



Mehr Infos, Erscheinungstermine und Erklärfilme:
www.ccbuchner.de/reihe/2674



Ideal für den digitalen Materialaustausch

Die **digitale Ausgabe des Schülerbands click & study** und das **digitale Lehrmaterial click & teach** bilden zusammen die ideale digitale Lernumgebung: vielfältig im Angebot und einfach in der Bedienung!



Mehr Infos finden Sie auf www.click-and-study.de und www.click-and-teach.de.



Erklärvideos **click & study** und
click & teach



Das ist neu!

Wir machen Künstliche Intelligenz zum Thema:

Spezielle KI-Methodenseiten trainieren den Umgang mit der Technologie ganz konkret und für den Geschichtsunterricht aufbereitet und tragen aktuellen Anforderungen Rechnung.



Wir bilden Erinnerungskulturen ab:

Die Sonderseiten „Geschichte erinnern“ setzen sich mit besonders aktuellen Themen in der Erinnerungskultur des Landes auseinander.



In der Qualifikationsphase geben wir Leistungskursthemen Raum:

Farbig gekennzeichnete Themenseiten widmen sich vertiefenden Themen aus dem Geschichts-Leistungskurs.



Konzeption – der problemorientierte Geschichtsunterricht

Die **Auftaktseiten** führen zum Kapitelthema hin, geben einen Überblick über Themen und Inhalte des Großkapitels und zeigen die Lehrplanerwartungen auf.



M1 Das Hambacher Fest
Aquarell der Kundgebung
und Protestveranstaltung am
27. Mai 1832

Eine erste Einführung
in das Lehrplanthema
gibt der Einleitungstext.

1 Das 19. Jahrhundert: Nationalismus, Nation und Nationalstaat



Ein Kompetenzkasten
liefert den Überblick,
welche Lehrplaninhalte
das Großkapitel abdeckt.

Kompetenzen

Am Ende dieses Kapitels sollten Sie Folgendes können:

Sachkompetenz

- ... den Ursprung sowie das Verständnis von „Nation“ und die Entwicklung des deutschen Nationalismus im 19. Jahrhundert erklären,
- ... demokratische und nationale Konzepte in den Vorstellungen zur deutschen Einheit unterscheiden,
- ... den Prozess der Reichsgründung erläutern.

Methodenkompetenz

- ... Karikaturen und Denkmäler interpretieren und die darin enthaltenen Nationsvorstellungen reflektieren.

Urteilskompetenz

- ... Die Forderung nach nationaler Einheit im 19. Jahrhundert aus verschiedenen Perspektiven bewerten,
- ... die Folgen der gescheiterten Revolution von 1848/49 diskutieren,
- ... die politischen Grundlagen des Kaiserreichs bewerten sowie die Funktion von Ausgrenzung und Integration in der Gesellschaft vor dem veränderten Nationalismus beurteilen.

Handlungskompetenz

- ... sich mit der Erinnerung an die Revolution von 1848/49 auseinandersetzen und Position beziehen, inwiefern die Paulskirche ein geeigneter Erinnerungsort ist.

Die Folgewirkungen der Französischen Revolution und die darin enthaltenen Werte von Nation und politischer Mitbestimmung prägten Europa und das 19. Jahrhundert grundlegend. In den deutschen Staaten verwoben sich Ideen von innerer und äußerer nationaler Einheit sowie der Mitbestimmung (männlicher) Bürger zu politischen und später revolutionären Forderungen. Die Träger und Formen des deutschen Nationalismus variierten dabei über das 19. Jahrhundert erheblich und auch über die Nationalstaatsgründung im Jahre 1871 hinaus. Viele Fragen wurden in dieser Zeit stetig neu verhandelt: Wer gehörte zur deutschen Nation? Welche Stellung sollte diese Nation einnehmen? Und: Welche Ambitionen hatte die deutsche Großmacht in europäischer und globaler Perspektive?

Die **Themenseiten** werfen eine historische Fragestellung auf, die die Schülerinnen und Schüler durch Kognitive Aktivierung zu einer eigenen Urteilsbildung befähigt.

136

Das Kriegsende und die Folgen des Ersten Weltkriegs

M1 Q Die Unterzeichnung des Waffenstillstands am 11. November 1918 um 5 Uhr morgens
Foto der Westfront von 1916



M2 Q Das erdolchte Heer

Generalfeldmarschall Paul von Hindenburg sagt am 18. November 1919 dem Untersuchungsausschuss des Reichstags zum Kriegsende 1918:

In dieser Zeit¹ setzte die heimliche planmäßige Zersetzung von Flotte und Heer [...] ein. Die Wirkungen dieser Bestrebungen waren der Obersten Heeresleitung während des letzten Kriegsjahres nicht verborgen geblieben. Die braven Truppen, die sich von der revolutionären Zermürbung freihielten, hatten unter dem pflichtwidrigen Verhalten der revolutionären Kameraden schwer zu leiden; sie mussten die ganze Last des Kampfes tragen. [...]

Die Absichten der Führung konnten nicht mehr zur Ausführung gebracht werden. Unsere wiederholten Anträge auf strenge Zucht und strenge Gesetzgebung wurden nicht erfüllt. So mussten unsere Operationen misslingen, es musste der Zusammenbruch kommen; die Revolution bildete nur den Schlussstein. [...] Ein englischer General sagte mit Recht: „Die deutsche Armee ist von hinten erdolcht worden.“ Den guten Kern des Heeres trifft keine Schuld. Seine Leistung ist ebenso bewundernswürdig wie die des Offizierkorps. Wo die Schuld liegt, ist klar erwiesen. Bedurfte es noch eines Beweises, so liegt er in dem angeführten Aussprüche des englischen Generals und in dem maßlosen Erstaunen unserer Feinde über ihren Sieg.

Zitiert nach: Stenographischer Bericht über die öffentlichen Verhandlungen des Untersuchungsausschusses, Berlin 1919, S. 727-732

¹ Gemeint ist der Herbst 1918.

M3 Q Das erdolchte Heer

Der deutsche Dichter Kurt Tucholsky veröffentlichte am 23. November 1919 in der Berliner Zeitung unter dem Zusatz „von einem Berliner“ folgendes Gedicht:

Die Generäle habens gesagt
und haben die Heimat angeklagt.

Die Heimat – heißt es – erdolchte das Heer.
Aber die Heimat litt viel zu sehr!

Sie schrie und ächzte unter der Faust.
Es würgt der Hunger, der Winterwind saust.

Ihr habt der Heimat erst alles genommen
und seid noch besiegt zurückgekommen.

Besiegt hat euch euer eigener Wahn.
Dreimal kräht jetzt der biblische Hahn.²

Und nach so viel Fehlern und falschen Taten:
habt ihr nun auch die Heimat verraten.

Die Heimat, die Frauen, die Schwachen, die Kranken –
Wir danken, Generäle, wir danken!

² Im Matthäusevangelium spricht Jesus am Vorabend seiner Kreuzigung zu Petrus, dass dieser ihn dreimal verleugnen werde, „bevor der Hahn dreimal kräht“.

In jedes Thema führen kontroverse Materialien ein, die eine problemorientierte Stundenfrage aufwerfen.

Die Arbeitsaufträge zum Stundeneinstieg führen die Schülerinnen und Schüler gezielt zum Thema hin und ermöglichen es, die Stundenfrage selbst zu formulieren.

1. Erläutern Sie die Vorwürfe, die Hindenburg und Tucholsky erheben, und stellen Sie sie einander gegenüber.
2. Bilden Sie Hypothesen, welche Belastungen einer neuen Regierung daraus erwachsen.
3. Formulieren Sie eine übergreifende historische Problemfrage.



Ein systematisches **Methodentraining** leitet das Erlernen historischer Arbeitsmethoden an.

70

Methode

Statistiken und Diagramme auswerten

Oft nutzen Historikerinnen und Historiker Statistiken und Diagramme, um komplizierte und umfassende historische Sachverhalte greifbar und vereinfacht zu präsentieren. So lassen sich Informationen grafisch darstellen und veranschaulichen historische Prozesse sowie langwierige Entwicklungen, verdeutlichen Vergleiche oder zeigen Verteilungen auf. Anders als schriftliche Quellen und Darstellungen sind Statistiken und Diagramme „diskontinuierliche Texte“: Sie bestehen nicht aus fortlaufenden Sätzen, sondern stellen Inhalte übersichtlich und prägnant dar.

Die Geschichtswissenschaft muss immer wieder langjährige Entwicklungen und historische Prozesse beschreiben, analysieren und auswerten. Statistiken und Diagramme haben eine Schlüsselrolle im Werkzeugkasten der Historikerinnen und Historiker.

Weitere Anwendungsbeispiele finden Sie auf den Seiten 55 und 62.

Arbeitsschritt

1. beschreiben

Leitfragen

- Startschuss: genden Mat
- Formale Analyse
- Welche Form
- Wer ist der U
- Wann und v
- Inhaltliche An
- Über welch
- Welcher ge
- Welchen Ze
- die Auswer
- Welche Zah
- Kilogramm
- Woher star

2. erklären

- Wie bezieht
- Stellt die S
- Welche In
- und Schw
- Welche In

3. beurteilen

- Welche A
- Müssen S
- nisse ergi
- Gibt es H
- Für welch

¹ Der Index zeigt die Entwicklung einer Größe

² Im Zuge der Quellenkritik wird eine Quelle auf die Fragestellung überprüft.

71

Statistiken und Diagramme auswerten

M3 D Stadtentwicklung Berlins im Vorfeld der 1920er

Ausgewählte Daten der Jahre 1871 bis 1919

	1871	1919
Stadtgebiet	5920	6572
Einwohner	774.452	1.893.721
Wohnungen	166.144	604.006
Unterrichtsgebäude usw.	144	356
Krankenhäuser u. ä. Gebäude	46	297
Fabrik- und Lagerbauten	536	6.467
Kirchen und Kapellen	66	143
Straßen und Plätze	607	1.220
Wasserrohrnetz in km	251	1.140
Kanalisationsnetz in km	/	966
Gasleitungsnetz in km	403	1.600
Stromversorgungsnetz in km	/	7.770

Zahlen und Angaben nach: Günter Peters, Kleine Berliner Baugeschichte. Von der Stadtgründung bis zur Bundeshauptstadt, Berlin 1995, S. 148

M4 D Bevölkerungsentwicklung Berlins in den 1920-ern

Darstellung der Jahre 1919 bis 1933 im Diagramm

— Berlin 1920-er

▶ Werten Sie die Statistik aus, indem Sie den beschriebenen Arbeitsschritten folgen. | H

▶ Verfassen Sie auf der Basis Ihrer Ergebnisse einen kurzen Lexikoneintrag über die Stadt- und Bevölkerungsentwicklung Berlins zwischen 1871 und 1933, indem Sie die Veränderungen der Stadt beschreiben. Beachten Sie dabei auch markante Einschnitte in der Entwicklung vor ihrem historischen Hintergrund und stellen Sie Vermutungen über mögliche Gründe für diese Entwicklung an.

▶ Bewerten Sie, warum entsprechendes Zahlenmaterial für die Arbeit von Historikerinnen und Historikern so wichtig ist.

Lösungsskizze

Ein Einleitungstext liefert Hintergrundwissen zur Materialgattung, auf die sich die Methode bezieht.

Das Schulbuch führt die Erarbeitung historischer Arbeitstechniken und Methoden anhand ausgewählter Materialien vor.

Eine dreischrittige Anleitung in überschaubaren Methodenschritten trainiert eine fachkompetente Vorgehensweise im Umgang mit Quellen und Darstellungen.

Die Rubrik **Geschichte in Kultur und Gesellschaft** schafft über Interviews mit Politikverantwortlichen, Kulturschaffenden oder Aktivistinnen und Aktivisten einen Gegenwartsbezug.

Die Seiten stärken die eigene Handlungskompetenz und den Umgang mit Erinnerungskulturen.

436

Geschichte in Kultur und Gesellschaft



M1 D Joachim Gauck
Bundespräsident von 2012–2017

„Bürger sein ist schöner als Zuschauer“ im Interview

Joachim Gauck hat Diktatur und Demokratie erlebt. In diesem Interview spricht er mit ihm über den Alltag im Herrschaftssystem der DDR, seine persönlichen Erfahrungen als Oppositioneller und in der „friedlichen Revolution“ 1989 – und darüber, was diese Erfahrungen heute für unsere Gegenwart bedeuten.

Wohlstand. Trotzdem funktionierte das, weil die Machtmittel der Herrschenden sehr zahlreich waren. So hatten sich die Menschen an eine Haltung gewöhnt, die ich „unüberzeugte Minimalloyalität“ nenne. Man kann damit ganz gut leben, man hat sich nicht innerlich völlig verkauft, aber beugt sich dann doch, wo man sich beugen soll. Am 7. Oktober 1989 gibt es einen großen Rum-

die DDR vierzig Jahre alt wird – ein Staatsakt. 20
ersten Mal ist eine Gruppe von Menschen da, von der Parade demonstrieren gegen das, deren feiern. Sie werden von Polizeikräften tatssicherheit brutal zusammengeprügelt. Es 25
l im Land Mahnwachen für diese Inhaftierommt zu dem Frust jetzt auch Zorn hinzu: n wir machen? Und aus Leipzig wussten wir, en versammeln sich schon dort. santeste ist, dass es Menschen tatsächlich ge- 30
halten, das so eine Mischung aus Angst und ist, abzulegen. Dass sie plötzlich erwachen wusstsein, dass sie nicht nur aus Angst und

„Bürger sein ist schöner als Zuschauer“

Anpassung bestehen: „Ach so, wir sind nicht nur Opfer der Staatssicherheit und der Partei, sondern wir können das!“ Dann sehen Sie in Teilen dieser Gesellschaft, die sich eben noch fürchtete, dass ein Teil schon die „Freiheit zu etwas“ erlernt. Ein anderer Teil wird das noch lange nicht können. Übrigens bis heute. Diese Freiheit zu etwas ist ja mit Arbeit verbunden, mit Eigenverantwortung.

45 C.C.Buchner: Ist das dann der wesentliche Moment – wenn Menschen Mut fassen?

Joachim Gauck: Es gibt ja viele Texte, dass Freiheit und Mut zusammengehören. Angst sagt auch, wenn du besser den Mund hältst, dass du nicht auffällst. Dieses „Sich fügen“ liegt den Menschen. Es gibt eine lange Generationenkette, wo Menschen nie ein Citoyen¹ waren, sondern immer Abhängige.

C.C.Buchner: Ist dieser Mut auch heute nötig?

Joachim Gauck: Ja, gerade in unserem Land. Mut ist etwas, was nie selbstverständlich ist, aber gleichwohl immer errungen werden kann. Nicht jede Art von Mut, aber

¹ französisch für „Bürger“, die politisch aktiv sind

M4 D Joachim Gauck (geb. 1940 in Rostock) Gauck wuchs in der DDR auf, schon als Jugendlicher in Opposition zur Diktatur. Als evangelischer Pastor in Rostock wurde er 1989 aktiver Teil des kirchlichen und öffentlichen Widerstandes und leitete „Friedensgebete“, aus denen die Protestdemonstrationen gegen die DDR-Führung hervorgingen. Er war Mitbegründer und Sprecher des „Neuen Forums“ in Rostock. Nach der „friedlichen Revolution“ wurde er für „Bündnis 90“ in die Volkskammer gewählt. Von 1990 bis 2000 war er Sonder-, später Bundesbeauftragter für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der DDR. 2012 bis 2017 war er Bundespräsident.

ein Mindestmaß. Das müssen Menschen aber lernen. Sie müssen sich Räume schaffen, in denen sie das trainieren. Es handelt sich bei unserer Fähigkeit, Angst zu empfinden, um etwas, was wir verändern können. Wir können es nicht löschen, aber verändern. Diese Tatsache ist total wichtig.

C.C.Buchner: Und warum gerade in Deutschland?

Joachim Gauck: Dieses Land ist immer noch sehr stark geprägt von dem, was die Urgroßeltern und Großeltern aus diesem Land gemacht haben. Ein Land, das sich einer Person in den Arm wirft, die ihm einredet: „Wir, die Deutschen, sind etwas ganz besonders Wertvolles. Wir wollen ein tausendjähriges Reich“ – und enden als eine Gruppe geschlagener Mörder an einem absoluten Tiefpunkt. Da prägt sich denen, die die Zukunft suchen, ein, wie schrecklich Hybris und Übermut sind, wozu sie uns geführt haben.

Deshalb wird Mut, gerade weil er so heldisch inszeniert worden ist, plötzlich zu etwas Brandgefährlichem. „Wir wollen nicht wieder so sein wie die, die vor uns waren.“ Und solange das den Frieden schützt, dürfen wir uns fürchten vor Übermut. Aber nicht so tun, als wäre Mut an sich schon ein Problem. Es gibt noch immer das Echo dieser Erziehung zu „nicht-wirklich-verantwortlich-sein“.

437



Demonstration
gingen rund 1200 Menschen in Leipzig für Freiheit auf die Straße.

M3 Q Leipziger Basisgruppen protestieren gegen das Verbot der selbst gestalteten Friedensgebete
Foto vom 24. Oktober 1988

Die Montagsdemonstrationen in der DDR haben ihren Ursprung in den seit 1982 von Christoph Wonnenberger organisierten Friedensgebeten in der Leipziger Nikolaikirche. Aufgrund von Verhaftungen und steigendem politischen Druck reagierte die Kirchenleitung 1988 mit einem Verbot der Friedensgebete – eine Regelung, die trotz massiver Repressionen zu Widerstand und Tumulten bei den Gottesdiensten führte. Jugendliche Teilnehmer der Friedensgebete waren die Teilnehmer der ersten Montagsdemonstrationen. Am 7. Mai 1989 organisierten sie eine Demonstration, an der rund 600 Menschen teilnahmen. Am kommenden Tag wurde während des Friedensgebetes in der Nikolaikirche erstmals ein Polizeikessel um die Kirche gebildet.



Eigene **Regionalseiten** nehmen die Geschichte vor Ort in den Blick. Hier und auf allen Themenseiten sind Bildinformationen zu den problemorientierten Einstiegen als digitale Anwendung abrufbar und unterstützen den hybriden Unterricht. Ein besonderer Rückbezug auf die Stundenfrage erfolgt im Aufgabenkasten „**Informationen vernetzen**“.

34



M1 Q Grabstein für Johann Hegmann

Foto aus Xanten
Der Engel auf dem Grabstein stellt einen 1891 ermordeten Jungen dar. Die Inschrift lautet: „Mein ist die Rache, spricht der Herr!“ Der Fall führte zu einer antisemitischen Hetzjagd auf den örtlichen jüdischen Schächter, verbunden mit dem alten antijüdischen Vorurteil des „Ritualmords“, das bereits Jahrhunderte zuvor zu Pogromen gegen die jüdische Bevölkerung geführt hatte. Die Hetzjagd mündete in einem Gerichtsprozess.

Der Knabenmord
Am Abend des 2. Juni 1891 wurde der fünfjährige Knabe Hegmann ermordet. Der Fall führte zu einer antisemitischen Hetzjagd auf den örtlichen jüdischen Schächter, verbunden mit dem alten antijüdischen Vorurteil des „Ritualmords“, das bereits Jahrhunderte zuvor zu Pogromen gegen die jüdische Bevölkerung geführt hatte. Die Hetzjagd mündete in einem Gerichtsprozess.

Antisemitische Hetzjagd
In den Tagen nach dem Mord wurden die jüdischen Einwohner von Xanten beschuldigt, den Mord begangen zu haben. Die jüdische Bevölkerung wurde von den christlichen Bürgern verfolgt und bedroht. Die jüdische Gemeinde wurde gezwungen, Xanten zu verlassen.

Geschichte regional: Der „Xantener Knabenmordprozess“ von 1891/92

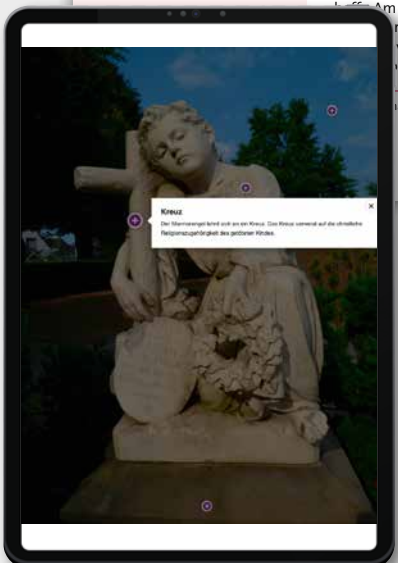
M2 D Xanten zwischen Tradition und Moderne (2008)

Der Oberhausener Historiker Holger Schmenk (geboren 1978) schreibt 2008:

Xantener Fall blieb [...] nicht der einzige: 120 weitere Ritualmordprozesse allein zwischen 1891 bis 1899 [im deutschen Kaiserreich] veranlassten die Popularität. [...] Bemerkenswert ist diese Renaissance des Ritualmordglaubens in einer eigentlich aufgeklärten, teils industrialisierten Gesellschaft umso mehr, als das es sich um antike beziehungsweise mittelalterliche christliche Vorstellungen handelt.

Bildinformation
QR-Code: 31000-624
Zusatztext: Holger Schmenk, Xanten im 19. Jahrhundert. Xanten zwischen Tradition und Moderne, Xanten 2008, S. 324-327, 367

Hinter diesen Codes befinden sich Links oder Zusatzmaterialien.



Hybride Inhalte

35

Geschichte regional: Der „Xantener Knabenmordprozess“ von 1891/92

M3 Q Der Knabenmord in Xanten (1892)

a) Der Gerichtsreport von Hugo Friedländer

Hier heißt es:

Am Niederrhein [...] liegt [...] das kleine Städtchen Xanten. [...] Vom Antisemitismus war in jener Gegend, in der die Bevölkerung überwiegend katholisch ist, nichts zu spüren. Die Katholiken lebten mit den wenigen Protestanten und Juden in voller Eintracht. Dieses idyllische Bild erhielt plötzlich eine vollständige Veränderung. Am 29. Juni 1891 [...] gegen 6 1/2 Uhr abends wurde in der Scheune des Stadtverordneten Küppers in Xanten die Leiche des 5 1/2 jährigen katholischen Knaben Johann Hegmann entdeckt. Dem Knaben war der Hals bis zum Rückenwirbel durchschnitten. Außerdem war am Kinn eine große Schnittwunde bemerkbar. [...] Sehr bald wurde die Behauptung laut, der Knabe sei von den Juden zu rituellen Zwecken geschlachtet worden, denn die Juden haben für ihre Osterkuchen (Mazzen) Christenblut nötig. Einer der Haupttrüfer war der Handelsmann, ehemalige Metzgermeister Junkermann. Dieser behauptete mit großer Entschiedenheit: es liege ein Ritualmord vor, denn einmal wisse er von seinem Sohne, „dem Doktor“, dass die Juden zu rituellen Zwecken Christenblut nötig haben und andererseits kenne er als ehemaliger Metzgermeister den Schächtschnitt ganz genau. Er habe sich das ermordete Kind angesehen, danach sei er überzeugt, dass ein Ritualmord vorliege.

Der Verdacht der Täterschaft lenkte sich sofort auf den ehemaligen Schächter der Xantener jüdischen Gemeinde: Adolf Wolff Buschhoff. Dieser hatte dicht neben der Küppersschen Scheune eine Fleischhandlung. [...] Ehe man es sich versah, war in den Straßen Xantens ein Judenkravall ausgebrochen. Die Wohnungen und Läden wurden mit Steinen bombardiert, die Juden auf offener Straße unter Hepp-Hepp-Geschrei misshandelt. Am schlimmsten ging es der Familie Buschhoff. Diese musste vor der Wut des Pöbels flüchten. [...] Es wurde schließlich die Anklage wegen Mordes gegen Buschhoff erhoben. [...] Buschhoff bestritt mit größter Entschiedenheit, von dem Morde etwas zu wissen. Kreisphysikus Dr. Bauer bekundete: [...] Von einem Schächtschnitt könne keine Rede sein. Es sei bei dem Ermordeten soviel Blut gefunden worden, als ein 5 jähriger Knabe verlieren könne. [...] Ebenso sei für ein Ritualmord nicht der geringste Anhalt.

Hugo Friedländer, Der Knabenmord in Xanten vor dem Schwurgericht zu Cleve vom 4. – 14. Juli 1892, Cleve 1892, S. 67 – 68, 70 – 71

b) Der „Bote für Stadt und Land“ vom 13. Januar 1892

Die überregionale Tageszeitung bediente den gesamten Niederrhein und hatte in Xanten Monopolstellung. Sie war streng ultramontan ausgerichtet. Die Redakteure entstammten der katholischen Xantener Geistlichkeit.

Wir haben dieses Verbrechen, das [...] bis heute [...] ungesühnt, ja noch einmal aufgeklärt ist [...] bislang unter den Provinznachrichten behandelt. Neuerdings aber, namentlich seit der Entlassung des jüdischen Schächters Buschhoff aus der Untersuchungshaft, hat die Angelegenheit eine Bedeutung erlangt, die dem Verbrechen mehr als den Charakter eines gewöhnlichen Mordes aufprägt [...]. Wie aus der Darlegung der Neuen Deutschen Zeitung hervorgeht, wird der Schächter Buschhoff von der Volksstimme in der Xantener Gegend allgemein als der Mörder des unglücklichen Knaben Hegmann bezeichnet, und wir können auf Grund genauer persönlicher Kenntniss hinzufügen, dass gewiegte Criminalisten, welche den Fall eingehend untersucht und studiert haben, derselben festen Ueberzeugung sind – im Gegensatz zum Staatsanwalt und dem Clever Gericht, welche keine Schuld an dem Buschhoff finden zu können behaupten. Angesichts dieser Sachlage wird man es begreifen, dass eine große Aufregung die Bevölkerung Xantens ergriff, als es hieß, Buschhoff werde aus der Untersuchungshaft entlassen. [...]

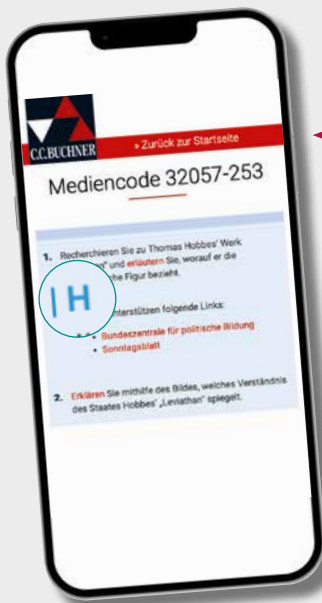
Bote für Stadt und Land, Nr. 4 vom 13. Januar 1892

Informationen vernetzen

- Analysieren Sie im Team arbeitsteilig die Quellen a) und b). Tauschen Sie anschließend Ihre Ergebnisse aus und tragen Sie diese in die Analysebögen unter dem QR-Code ein. | H
- Vergleichen Sie die Darstellung des Xantener Knabenmordprozesses und der Argumentation zur Schuldfrage in beiden Quellen miteinander.
- Beurteilen Sie begründet, welche Argumentation Sie überzeugender finden.
- Erläutern Sie unter Rückgriff auf Ihr Wissen zur Gesellschaft des deutschen Kaiserreichs, weshalb die Autoren des Xantener Kleven Ergebnisse kommen als die Justiz.

Beurteilen Sie am Beispiel des Xantener Knabenmords die Funktion von Segregation und Antisemitismus im Kaiserreich unter Verwendung der Kategorien „Tradition“ und „Moderne“ (M2 D und M3 Q a) und b)).

Der Kasten „Informationen vernetzen“ führt Themen und Materialien der Themenseiten zusammen und stellt einen Bezug zur historischen Stundenfrage her.



Die QR-Codes der Aufgabenkästen führen zu einer digitalen Version mit Hinweisen zu Operatoren, Methoden und Hilfestellungen.

Hybride Inhalte

128

Geschichte
kontrovers

Die Kriegsschuldfrage

M1 Q „Ich habe den Krieg nicht gewollt“

Postkarte von 1914



Bildinformation



M2 Q Die Kriegsschuld

In Artikel 231 des Versailler Vertrags heißt es:

Die alliierten und assoziierten Regierungen erklären, und Deutschland erkennt an, dass Deutschland und seine Verbündeten als Urheber für alle Verluste und Schäden verantwortlich sind, die die alliierten und assoziierten Regierungen und ihre Staatsangehörigen infolge des ihnen durch den Angriff Deutschlands und seiner Verbündeten aufgezwungenen Krieges erlitten haben.

Friedensvertrag von Versailles [„Versailler Vertrag“], Vom 28. Juni 1919, in: Dokumentarchiv. <http://www.documentarchiv.de/wr/vv08.html> [17.01.2025]

1. Analysieren Sie die vorliegende Postkarte.
2. Nehmen Sie Stellung zur Position des Kaisers.
3. Entwickeln Sie eine historische Fragestellung zur Kriegsschuld.



Schon in den Friedensverhandlungen nach Kriegsende war die „Schuld“ am Kriegausbruch Thema. Dabei ging es nicht nur um moralische Gesichtspunkte, sondern auch um die Möglichkeit, Reparationen für das erlittene Unrecht einzufordern. Die Siegermächte erklärten das Deutsche Reich einstimmig zum Hauptaggressor und hielten dies explizit in Artikel 231 des Versailler Vertrags fest. Insbesondere dieser „Kriegsschuldartikel“ sorgte in Deutschland für Empörung und Ablehnung.

Allerdings entwickelte sich schon ab den späten Fünfziger Jahren eine bis heute andauernde wissenschaftliche Debatte über die Kriegsschuld. Sie nimmt nicht nur die Rolle des Deutschen Reiches, sondern auch die der späteren Siegermächte in den Blick. Neben Aggressionshandlungen thematisiert sie auch Friedensinitiativen verschiedener Seiten und welche Folgen es hatte, wenn die Mächte passiv „abwarteten“ und nicht aktiv für den Frieden eintraten.

und der Abkehr von der Politik der Zurückhaltung gesehen. [...] Das erscheint in der Gesamtschau wenig plausibel: Ohne den bedingungslosen Rückhalt aus Berlin hätte Wien gegenüber Serbien zwar zurückhaltender agiert und es nicht auf einen Krieg mit Russland ankommen lassen; das Bündnis der Mittelmächte wäre dadurch jedoch lockerer geworden, und womöglich hätte Deutschland auf längere Sicht seinen Verbündeten verloren [...]. Dass man dies in Berlin nicht riskieren wollte, ist durchaus nachvollziehbar. Das musste auch den anderen Großmächten in Europa klar sein. [...] Statt [allerdings] die einzelnen Krisenherde regional zu begrenzen und zu separieren, wurden sie miteinander verbunden, wodurch ein Prozess der Eskalation in Gang gesetzt wurde, der politisch nicht mehr zu beherrschen war. [...] In ihren Absichten waren sich die kriegsbeteiligten

einander [...] erstaunlich gleich; infolge der Machtverhältnisse, Bündnisstellungsverhältnisse, geopolitischen Gegebenheiten trugen sie je unterschiedlichem Maß Verantwortung für ein Teil ihres Handelns. Und in dieser Hinsicht Verantwortung einer Regierung in der Mitte, zumal des wirtschaftlich und militärisch stärksten Akteurs auf dem Kontinent, eben sehr viel mehr als die der Regierung eines peripher gelegenen schwächeren Staates. [...] Seit 1871 konnte die Macht in der Mitte Europas kaum nachkommen, wenn die Großmächte sie nicht in dieser Position akzeptierten und unterstützten. Die Macht Deutschlands war groß, aber [...] nicht groß genug, um mit den Herausforderungen der Mittelmächte fertig zu werden. Zwar hat es in Frankreich immer wieder Stimmen gegeben, die davor gewarnt haben, dass man Deutschland nicht in die Lage versetzen dürfe, auf die Politik der Regierungen in London haben sich diese Warnungen jedoch nicht auswirken lassen. [...] Tendenziell [wurde] ein Irrationalismus der deutschen Politik wahrscheinlicher, als das im Juli 1914 eingetreten.

Münkler, Der große Krieg. Die Welt 1914-1918, Berlin *2014, S.

Vergleichen Sie die Darstellungen der Historikerinnen und Historiker zu den Argumenten sammeln und sie gegenüberstellen.

Entwickeln Sie eine eigene Position zur Kriegsschuldfrage und begründen Sie diese.



Besonders kontroverse Themen der Geschichte finden auf eigenen Sonderseiten Platz. Hier kommen Historikerinnen und Historiker zu Wort, die konträre Ansichten vertreten.

Die **Abschlussseiten** des Kapitels fördern eine strukturierte Prüfungsvorbereitung und selbstständiges Lernen.

Kompetenzen anwenden

256

„Kompetenzen anwenden“ dient der Klausurvorbereitung und bereitet mit oberstufengerechten Aufgabenstellungen und Hinweisen auf Prüfungssituationen vor.

Kompetenzen vertiefen

44

„Kompetenzen vertiefen“ visualisiert über Schaubilder die Bezüge der wesentlichen Aspekte des Großkapitels. Die Materialien und Aufgaben nehmen das Gelernte nochmals auf und festigen die erworbenen Kompetenzen und historischen Arbeitstechniken.

Modernisierung im Kaiserreich

Spezielle Hinweise zu Teilaufgaben, Operatoren und Materialien zeigen den Schülerinnen und Schülern, worauf es bei der Lösung der Arbeitsaufträge ankommt.



Das macht die neue Oberstufe aus:

- ▶ **Problemorientierte Einstiege** zu Beginn jedes Kapitels fordern mittels **kontrastierender Materialien** und angeschlossener Arbeitsaufträge gezielt zur Formulierung historischer Fragestellungen auf und definieren so ein konkretes Lernziel. Die Kognitive Aktivierung ermöglicht eine eigenständige Urteilsbildung.
- ▶ **Operatorenschulung:** Übergreifend aufgebaut wird über die Einführungsphase hinweg die korrekte Verwendung der Operatoren schrittweise angeleitet.
- ▶ Arbeitsaufträge und Zusatzmaterial ermöglichen **binnendifferenziertes Arbeiten**.
- ▶ **Orientierungsdoppelseiten** ordnen Epochen- und Themeneinheiten ein.
- ▶ Den Umgang mit Künstlicher Intelligenz sowie deren kritische Reflexion und Bewertung trainieren die Schülerinnen und Schüler auf hochaktuellen **KI-Methodenseiten**. Über die Reihe hinweg greifen Arbeitsaufträge die KI-Thematik auf. Sie sind mit einem KI-Symbol gekennzeichnet.
- ▶ Strukturierte **Methodenseiten** mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen und Musterlösungen erläutern zentrale historische Arbeitsweisen an konkreten Beispielen.
- ▶ Sonderseiten **Geschichte kontrovers** fördern die Urteilskompetenz.
- ▶ **Geschichte in Kultur und Gesellschaft:** Interviews mit Kulturschaffenden und Aktivisten schaffen den Anschluss an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und stärken ihre Handlungskompetenz.
- ▶ Spezielle Sonderseiten **Geschichte erinnern** erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur zu zentralen Themen und stärken die Handlungskompetenz.
- ▶ **Strukturierte Prüfungsvorbereitung:** Oberstufengemäße Selbsttätigkeit beim Lernen wird durch passende Angebote nachhaltig gefördert – mithilfe der Abschlusssseiten der Kapitel, Anleitungen zur Bearbeitung von Klausur- und Abituraufgaben und Lösungsvorschläge.

Buchners Kolleg Geschichte – Neue Ausgabe Nordrhein-Westfalen		ISBN 978-3-661- / Bestellnr.
	Einführungsphase	32081-6
	click & study Digitale Ausgabe Einführungsphase	WEB 320811 Bestellbar auf www.ccbuchner.de
	Digitales Lehrmaterial click & teach Einzellizenz	WEB 320831 Diese und weitere Lizenzarten finden Sie auf www.ccbuchner.de .
	Qualifikationsphase	32082-3
	click & study Digitale Ausgabe Qualifikationsphase	WEB 320821 Bestellbar auf www.ccbuchner.de
	Digitales Lehrmaterial click & teach Einzellizenz	WEB 320841 Diese und weitere Lizenzarten finden Sie auf www.ccbuchner.de .



Preise, Erscheinungstermine und weitere Infos finden Sie auf
www.ccbuchner.de/reihe/2674

Sie möchten mehr erfahren?



Bleiben Sie immer auf dem Laufenden!
Abonnieren Sie jetzt unseren Newsletter für **Geschichte**
und unseren Veranstaltungsnewsletter auf www.ccbuchner.de!



Unser **Schulberatungsteam für Nordrhein-Westfalen** ist auch per Microsoft Teams
erreichbar und bietet Ihnen individuelle WebSeminare sowie Präsentationen vor Ort
(auf Anfrage inkl. Teilnahmebestätigung) an.



Thomas Linden
0171 6357092
linden@ccbuchner.de



Jutta Schneider
0175 3248279
schneider@ccbuchner.de



Jörn Thielke
0160 1728354
thielke@ccbuchner.de



C.C.Buchner Verlag | Laubanger 8 | 96052 Bamberg
Tel. +49 951 16098-200 | Fax +49 951 16098-270 | service@ccbuchner.de | produktsicherheit@ccbuchner.de
www.ccbuchner.de | www.facebook.de/ccbuchner | www.instagram.com/ccbuchner

Stand: Dezember 2025. Änderungen und Irrtümer vorbehalten.

©Bildquellen: Titel, S. 2/3: istockphoto.com/gehringj, S. 3, 8: freepik.com/ariqstoc, S. 11: shutterstock.com/Studio Romantic, S. 9 stock.adobe.com/kasheev