

Reinhard Kramer

Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht

Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können

Beispiele für die Planung des Unterrichts zum Thema „Macht und Herrschaft“

Wenn wir uns mit der Vergangenheit beschäftigen, dann geschieht das jeweils unter bestimmten Blickwinkeln und aus einem spezifischen Interesse heraus. Da sich diese Perspektiven und Motive aber im Laufe der Zeit permanent verändern, ist die Auseinandersetzung um das, was in der Schule zu lehren und zu lernen ist, immer wieder neu zu führen.

Die Fragestellungen der Geschichtswissenschaft an die Vergangenheit werden immer verzweigter und komplexer, ihre Antworten fallen demnach immer differenzierter und spezialisierter aus. Neue aktuelle gesellschaftliche und politische Problemlagen führen auch zu einer Verlagerung der auf die Vergangenheit bezogenen Forschungsinteressen. Diese immer neuen und anderen Fragen haben die geschichtswissenschaftliche Forschung segmentiert und aus der Geschichte sind so viele Geschichten geworden. Das Spektrum des gesellschaftlich verfügbaren Wissens über die Vergangenheit wird so ständig breiter.

Wollte der Geschichtsunterricht hier mithalten, so wären die Folgen fatal: „Hastiges Hetzen von Stoff zu Stoff in permanenter Zeitnot, ein Lernen, das nicht innehält, weil das nur aufhält, scheint unabwendbares Schulschicksal von Schülern und Lehrern zu sein¹/.../.“ Dass die Knappheit der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, die begrenzte Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen und die an Grenzen stoßende Arbeitskapazität der LehrerInnen zur Konzentration auf Wesentliches und zur Reduzierung der Inhalte zwingen, ist heute eine pädagogische Binsenweisheit.

Für den Geschichtsunterricht ist es längst unmöglich geworden, den „Gang der Geschichte“ auch nur annähernd zufriedenstellend im Überblick wiederzugeben. Auswahl der relevanten Themen und Verzicht auf das, was nicht unbedingt notwendig erscheint, wird unumgänglich. Um im Unterricht „Vielwisserei und Flattersinn“² zu vermeiden, braucht es aber ein zuverlässiges Konzept für die Bestimmung der Themen.

Die Lehrpläne stellen zwar einen ordnenden Faktor für die Auswahl dar, sagen aber auch im Kernstoffbereich noch nichts über die tatsächliche Stoffgewichtung aus. Das Auswahlproblem wird durch die Vorgaben des Lehrplans zwar kleiner, doch bleibt immer noch die Notwendigkeit bestehen, der Stofffülle durch individuelle Akzentsetzung Herr zu werden.

Als völlig untauglich dürfte sich eine Planung erweisen, die im Wesentlichen ein Vorschreiten von Schulbuchkapitel zu Schulbuchkapitel vorsieht oder die sich nach dem Grundsatz der möglichst vollständigen Behandlung der im Lehrplan vorgesehenen The-

Neue und immer komplexere Fragen

Konzentration auf Wesentliches

Stoffgewichtung notwendig

men richtet. Die Folgen eines solchen Vorgehens wären absehbar: Die Betrachtungsweise verbliebe überall an der Oberfläche, die Geschichte erschiene den SchülerInnen als abstrakt und leblos, die Gelegenheiten, historisch-politische Kompetenzen zu erwerben, wären selten oder fehlten völlig.

Kompetenz-orientierung: mehr Zeitaufwand

„Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist so zu gestalten, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, historische und politische Kompetenzen zu erwerben.“³ Die Forderung des Lehrplanes für die Hauptschule und AHS-Unterstufe ist nur dann zu erfüllen, wenn die entsprechenden didaktischen und methodischen Konsequenzen schon bei Planung des Unterrichtes gezogen werden. Ein Unterricht, der sein Augenmerk in stärkerem Maße auf den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen durch die Schüler und Schülerinnen richtet, hat – es muss gesagt sein – mit einem höheren zeitlichen Aufwand zu rechnen als ein Unterricht, der in der Hauptsache auf Wissens(re)produktion abstellt. Dieser erhöhte zeitliche Bedarf ergibt sich aus der Notwendigkeit der Selbsttätigkeit der Schüler, aus der Zunahme der Phasen des erarbeitenden Lernens, ohne die ein Kompetenzerwerb durch die SchülerInnen nicht zu erwarten ist. Kompetenzen werden eben von den SchülerInnen aktiv erworben und können kaum von den LehrerInnen „vermittelt“ werden.

Reduktion, Schwerpunktsetzung, Mut zur Lücke

Schon aus diesem Grund müssen der Planung des Unterrichts einige unumgängliche Grundsätze unterlegt werden: Reduktion der Inhalte vor allem und die Anwendung des exemplarischen Prinzips, Festlegung der thematischen Schwerpunkte ebenso wie Benennung der verantwortbaren Lücken. Diese Auswahl der Inhalte wird von jedem Lehrer/jeder Lehrerin individuell unter Berücksichtigung der jeweiligen Lehr- und Lernsituation zu treffen sein. Das Interesse der SchülerInnen, die Verfügbarkeit von Medien und die regionalen Gegebenheiten haben Relevanz für solche Auswahlentscheidungen. Die (nicht) gegebene Nähe der Themen zur Lebenswelt der SchülerInnen wird ebenso zu bedenken sein wie die Aktualität der dem Thema eingeschriebenen Problematik oder die Beispielhaftigkeit der durch die Befassung mit dem Thema zu erwartenden Einsichten.

Soll zudem die Gelegenheit zum Kompetenzerwerb nicht dem Zufall überantwortet werden, so kann sich die Planung von Unterricht nicht allein auf die Inhalte beschränken, sondern sie hat die Lerngelegenheiten, die dem Erwerb und der Verbesserung historischer und politischer Kompetenzen dienen, mit zu bedenken und entsprechend in die Planung einzubeziehen.

Ordnung nach Stellenwert wichtig

Dem Lehrer/der Lehrerin wird also Fähigkeit zur Planung abverlangt, die die Fähigkeit einschließt, Unterricht in einer lang- und mittelfristigen Perspektive zu entwerfen, die im Unterricht zu behandelnden Inhalte nach dem ihnen zugemessenen Stellenwert zu ordnen, zu gewichten und zu einem logischen Ganzen zusammenzufügen. „Auswahl bedeutet immer Weglassen. Es kommt aber darauf an, den Auswahlprozess als kreativen und konstruktiven Vorgang der Inhaltsbestimmung zu sehen.“⁴

Kriterien für die Auswahl und Gewichtung von Inhalten

Instrumentarium für LehrerInnen

Welche Instrumente stehen dem Lehrer/der Lehrerin für die Auswahl und Anordnung der Themen zur Verfügung? Der Lehrplan für die Unterstufe gibt einige wenige Hinweise: „Für die Bearbeitung der historischen, sozialkundlichen und politischen Gegenwartsfragen, die auch die Interessen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigen sollen, sind chronologische Zugänge (u.a. Längs- und Querschnitte) oder Formen exemplarischen Lernens zu wählen.“⁵ Auch die Pädagogik und die (Geschichts-)Didaktik haben einige Kriterien zur Diskussion gestellt, die der Auswahlentscheidung Plausibilität verleihen können:

<p><i>Kindgemäßheit und Schülerorientierung</i> der Inhalte etwa sind wesentliche, aber schwer zu bestimmende Faktoren. Wofür sich Kinder und Jugendliche interessieren, in welcher Form sie neue Inhalte am besten rezipieren – das hängt nicht nur vom Lebensalter ab, sondern auch vom Lernalter der SchülerInnen. Dass die Interessen sowie auch der Wissensstand und das Verfügenkönnen über historisch-politische Kompetenzen innerhalb einer Klasse überaus heterogen sein können, erklärt sich aus der Unterschiedlichkeit der Lerngelegenheiten und Lernerfahrungen der SchülerInnen in ihrem Sozialisationsfeld. Bei näherem Hinsehen erweist sich „Schülerinteresse“ als ein sehr schwer zu greifender Faktor, und eine Auswahl der Inhalte ausschließlich von diesem abhängig zu machen, würde Beliebigkeit nicht verhindern.</p>	<p>Lernalter und Interessen der SchülerInnen</p>
<p>Das <i>exemplarische Prinzip</i> ist ein beliebtes und legitimes Mittel, um der Stofffülle zu begegnen. Das Allgemeine im Besonderen zu suchen ist zwar nicht immer leicht möglich, auch weisen nicht allzu viele geschichtliche Ereignisse und Phänomene modellhaften Charakter auf, dennoch können sie repräsentativ sein für gleichzeitig anderes und erlauben es dadurch, charakteristische Merkmale festzuhalten. In diesem Zusammenhang erhob der Geschichtsdidaktiker Hans Ebeling schon vor einem halben Jahrhundert die Forderung nach der Inselbildung im Geschichtsunterricht.⁶</p>	<p>Das Allgemeine im Besonderen suchen</p>
<p>Der <i>Gegenwartsbezug</i> der zu behandelnden Inhalte ist ein wesentlicher Faktor für deren Wahl und stellt zudem die engere Verbindung zur politischen Bildung her: Die Frage nach der historischen Genese des heute Bestehenden entspringt einem eher politisch motivierten Interesse, die Frage nach dem, was früher anders gewesen ist als heute, gilt der historischen Alterität.</p>	<p>Bezug zur Gegenwart</p>
<p>Ein <i>problemorientierter</i> historisch-politischer Unterricht leitet seine Auswahlentscheidungen vor allem davon ab, inwieweit in einem Thema die Ursachen gegenwärtiger Probleme erkennbar sind.⁷</p>	
<p>Geschichte muss aber auch unter <i>räumlichen Ordnungsgesichtspunkten</i> erzählt werden. Sie kann auf den regionalen, territorialen, nationalen, europäischen oder globalen Bereich bezogen sein. Diesbezüglich Entscheidungen zu treffen, bleibt keinem Lehrer/ keiner Lehrerin erspart.</p>	<p>Geschichte eines Raumes</p>
<p>Geschichte kann unter verschiedenen <i>leitenden Gesichtspunkten</i> erzählt werden. Es können die Schwerpunkte ganz unterschiedlich verteilt werden: Ob politikgeschichtliche, wirtschaftsgeschichtliche, mentalitätsgeschichtliche oder kulturgeschichtliche Aspekte im Unterricht dominieren, wird im Einzelfall zu überlegen sein.</p>	<p>Leitende Gesichtspunkte</p>
<p>Auswahlentscheidungen sind aber auch von den <i>übergeordneten Interessen</i> der Gesellschaft abhängig. Zwei Beispiele: Dass die jeweils nachfolgenden Generationen über Nationalsozialismus und Holocaust informiert werden, dass sie mit den historischen und gegenwärtigen Gründen für die Migrationsströme oder den Ursachen und Folgen kolonialistischer Expansion befasst werden sollten, erklärt sich aus gesellschaftspolitischem Interesse.</p>	<p>Gesellschaftliche Interessen</p>
<p>Die Betonung einer <i>kompensatorischen Perspektive</i> im Geschichtsunterricht durch Thematisierung der Geschichte der Namenlosen und der Opfer wird sich vor allem mit humanen Argumenten begründen lassen. Der Entscheidungsspielraum der LehrerInnen ist in den genannten Fällen eng bemessen.</p>	<p>Geschichte der Opfer</p>

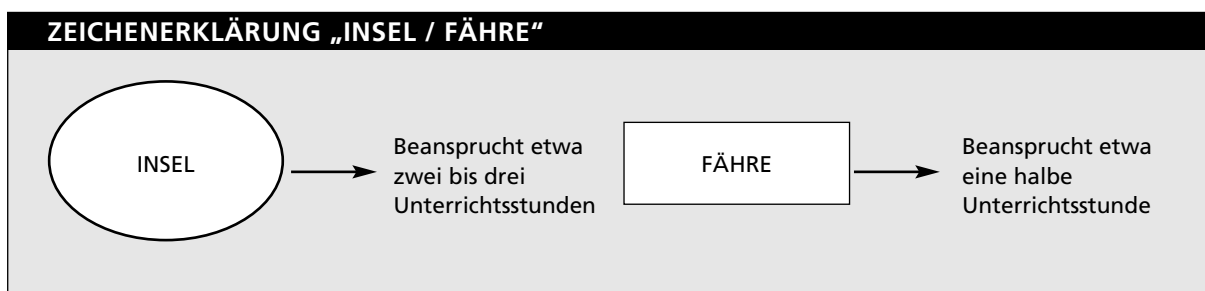
Das „Fähren-Insel-System“ zur Planung von historisch-politischem Unterricht

Chronologische Reise in Etappen

Unterschiedliche Reiseutensilien

Nötige Unterrichtszeit

„Auswahlkriterien sind lediglich Hilfsmittel zur Begründung von Wertentscheidungen, sie helfen zu begründen, warum Lehrer einen Inhalt lehren oder aber nicht lehren wollen/sollen.“⁸ Richtet sich die Planung an einer chronologischen oder längsschnittartigen Stoffanordnung aus, wie sie Schulbücher und Lehrpläne insgesamt nahelegen, geht es also etwa um die Ausleuchtung der historischen Genese eines gegenwärtigen Phänomens, so kann die Unterrichtsvorbereitung in einer Art und Weise erfolgen, die mit der Planung einer Reise verglichen werden kann. Diese Reise führt auf mehrere Inseln, die zum Verbleiben einladen und die die Reisenden teils unter kundiger Anleitung, teils auf eigene Faust durch Expeditionen erkunden wollen. Sind die Sehenswürdigkeiten der Insel besucht, besteigen sie eine Fähre zur nächsten Insel und nehmen nur jene Ausrüstungsgegenstände mit, die sie aller Voraussicht nach zur Erforschung brauchen werden. Auf den Unterricht übertragen, stellen die Inseln jene thematischen Schwerpunkte dar, die nach Ansicht des Lehrers/der Lehrerin eine intensivere Auseinandersetzung aus bestimmten Gründen notwendig und sinnvoll erscheinen lassen. Die Fähren markieren jene Anteile an der verfügbaren Unterrichtszeit, die in komprimierter und auf das Nötigste beschränkte Weise jene Informationen vermitteln, die notwendig sind, um sich mit dem nächsten thematischen Schwerpunkt auseinandersetzen zu können. Dadurch bleiben die Themen nicht unverbunden und stehen nicht beziehungslos hintereinander. Das System ist für Unterrichtseinheiten in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II geeignet.



Frage nach dem Lernpotenzial

In der täglichen Praxis des Unterrichts ist schon viel erreicht, wenn sich Lehrer und Lehrerinnen die Frage stellen: Warum soll dieses Thema im Unterricht behandelt werden und welches Lernpotenzial beinhaltet es? Solche Überlegungen führen zu einer stärkeren und schwächeren Gewichtung von historisch-politischen Inhalten. Für die kompetente Auseinandersetzung mit historischen Themen und ein tieferes Verständnis der geschichtlichen Kontexte sind aber oft Informationen wichtig, die durch Reduzierung der Inhalte unversehens verloren gehen. Um dieser Gefahr der Isolierung der gewählten Inhalte zu begegnen, müssen erklärende Verbindungen geschaffen werden. Die Inseln werden also gleichsam mit Fähren verbunden.

Beispiel 1:

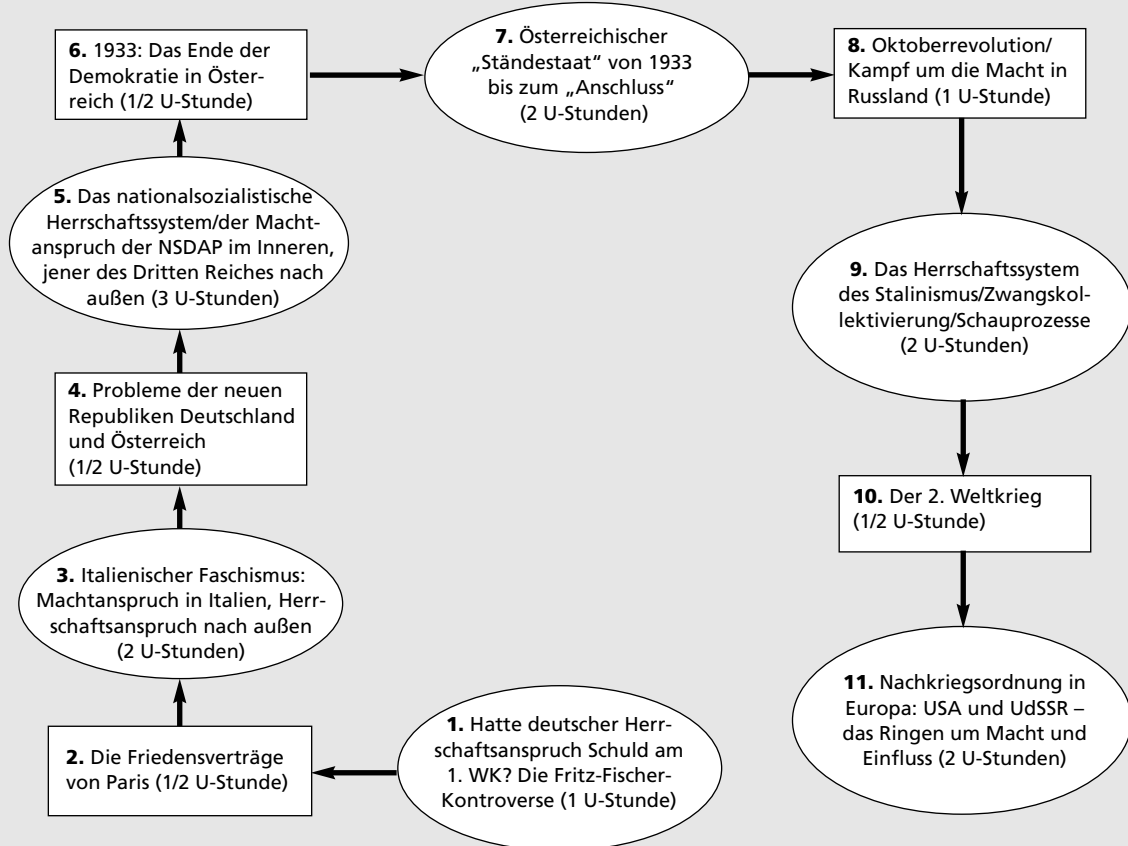
Planung eines an der (herkömmlichen) Chronologie und am Kompetenzerwerb orientierten Unterrichts mit dem Fähren-Insel-System zum Thema Herrschaft

Zusammenwirken von historischem und politischem Lernen

„Herrschaft“ ist ein Begriff mit Bedeutung in der Politikwissenschaft und der Soziologie. In der Geschichte nimmt der Herrschaftsbegriff eine wichtige Position ein, indem er je nach Raum und Epoche in ganz unterschiedlicher Ausformung in Erscheinung tritt. Ein koordiniertes Zusammenwirken von historischem und politischem Lernen ist daher in diesem Falle unumgänglich. Das Verfügenkönnen über die historische Kategorie „Herrschaft“ seitens der SchülerInnen ist daher ebenso Ziel wie die Ausdifferenzierung des Basiskonzeptes „Herrschaft“ als Teil der politischen Sachkompetenz.⁹

**MODELL DER PLANUNG EINER UNTERRICHTSSEQUENZ ZUR HISTORISCHEN KATEGORIE
MACHT UND HERRSCHAFT IN EUROPA VON 1918 BIS ZUM BEGINN DES KALTEN KRIEGS**

zur Förderung der historischen und der Methodenkompetenz



Dazu ist der Einsatz folgender Medien und Materialien geplant:

ad 1: Internet (Rechercheauftrag: Zusammenstellung der Hauptthesen Fritz Fischers, Reaktion der Öffentlichkeit und der Geschichtswissenschaft) → Re-Konstruktionskompetenz

ad 3: Verwendung einer geeigneten TV-Dokumentation (Analyse von Ausschnitten nach vorgegebenen Fragen) Politik mit gefälschten Bildern (Herrschaftsanspruch durch Selbstdarstellung: Mussolinis manipulierte Fotografien) → Re- und De-Konstruktionskompetenz

ad 5: Verwendung eines geeigneten Filmausschnittes: z.B. Die Rede Hynkels aus Charlie Chaplins „Der große Diktator“ im Vergleich zur Dokumentation „Hitler – eine Karriere“ von Joachim C. Fest (Führerreden) → De-Konstruktionskompetenz, Urteilskompetenz

Zusammenstellung von Textausschnitten aus den Tagebüchern Victor Klemperers (Verfassen eines Kurzeinsatzs: Der Aufstieg der NSDAP mit den Augen eines Opfers gesehen) → Re-Konstruktionskompetenz

TV-Dokumentation von Guido Knopp: „Hitler – eine Bilanz“ (De-Konstruktion von Ausschnitten zum Thema „Hitler – ein Alleintäter?“) → De-Konstruktionskompetenz

ad 7: Ausschnitt aus der Dokumentationsreihe von Hugo Portisch: „Österreich I“ (Deonstruktion der Passagen über den Ständestaat mit anleitenden Fragen) → De-Konstruktionskompetenz

ad 8: Ausschnitt aus der Dokumentation von Hugo Portisch: „Hört die Signale. Aufstieg und Fall des Sowjetkommunismus“ (zum Thema „Die Oktoberrevolution – ein Putsch?“, Dekonstruktion eines Filmausschnittes) → De-Konstruktionskompetenz, Urteilskompetenz

ad 11: Karikaturen zum Kalten Krieg (Re-Konstruktion der europäischen, amerikanischen und sowjetischen Sichtweisen) → Re- und De-Konstruktionskompetenz

Zeitbedarf: 16 Unterrichtsstunden

Reinhard Kramer

Durch die vorliegende Planung sollen vor allem die historische Re- und De-Konstruktionskompetenz, in Ansätzen auch die politikbezogene Methoden- und Urteilskompetenz gefördert werden (geeignet für die AHS-Oberstufe).

Clusterplanung von historisch-politischem Unterricht

Hilfe bei Differenzierung von Basiskonzepten

Basiskonzepte (*key-concepts*) sind Leitideen bzw. Grundvorstellungen, mit deren Hilfe SchülerInnen politisches Wissen strukturieren und einordnen können.¹⁰ Um eine Ausdifferenzierung dieser Grundvorstellungen bei SchülerInnen zu fördern, wird hier eine Planung des Unterrichts durch Anfertigen einer Clusterplanung in Form eines Mind Maps durch den Lehrer/die Lehrerin vorgeschlagen. Eine Clusterplanung wird der Erfassung der Struktur von Basiskonzepten am ehesten gerecht.

Bei Skizzierung der Cluster werden vom zentralen Thema der Unterrichtssequenz ausgehend Pfeile zu den als wichtig eingestuften Aspekten gezeichnet. Von diesen Aspekten können weitere Verbindungen zu Teilaspekten führen. Von den Teilaspekten ausgehend können Unterpunkte bezeichnet werden usw. Der Cluster bildet die Ergebnisse eines Brainstormings zur Strukturierung eines Themas ab (siehe Grafik idB).

Die erstellte Clusterplanung kann den SchülerInnen als Grundlage für die Gestaltung der Unterrichtssequenz vorgestellt werden, es kann mit ihnen diskutiert und es können auch allfällige Veränderungen gemeinsam vorgenommen werden. Abschließend sollte die skizzierte Planung in eine Stundensequenz mit Festlegung auf die jeweils aufzuwendende Unterrichtszeit verwandelt werden.

Beispiel 2: Planung der Ausdifferenzierung des Basiskonzeptes „Macht und Herrschaft“ für die 8. Schulstufe durch das Cluster-System

Herrschaft in Gemeinschaften

Der hier durch Mindmapping des Lehrers/der Lehrerin geplante Unterricht ist für die 8. Schulstufe gedacht und nimmt Bezug auf die Ausübung von Herrschaft in Gemeinschaften, also auf die „innere“ Machtausübung. Die Durchsetzung von Herrschaftsansprüchen nach außen (Expansion, Krieg) bleibt vorerst ausgespart, muss aber später thematisiert werden. Leitender Gedanke bei der Unterrichtsplanung ist es, von „Herrschafts“-Bereichen auszugehen, die die SchülerInnen aus eigener Anschauung kennen (Familie, Schule), und sie auf Bereiche auszudehnen, die ihnen nur aus der Distanz bekannt sind.

Der durch die geplante Unterrichtssequenz zu erwartende Zuwachs an Wissen und Kompetenzen soll die Vorstellungen verbessern, die SchülerInnen von Politik, in diesem Falle von Herrschaft und Macht, entwickeln. Das kann nicht durch eine Unterrichtssequenz allein gelingen, sondern wird später durch andere Beispiele zu ergänzen sein.

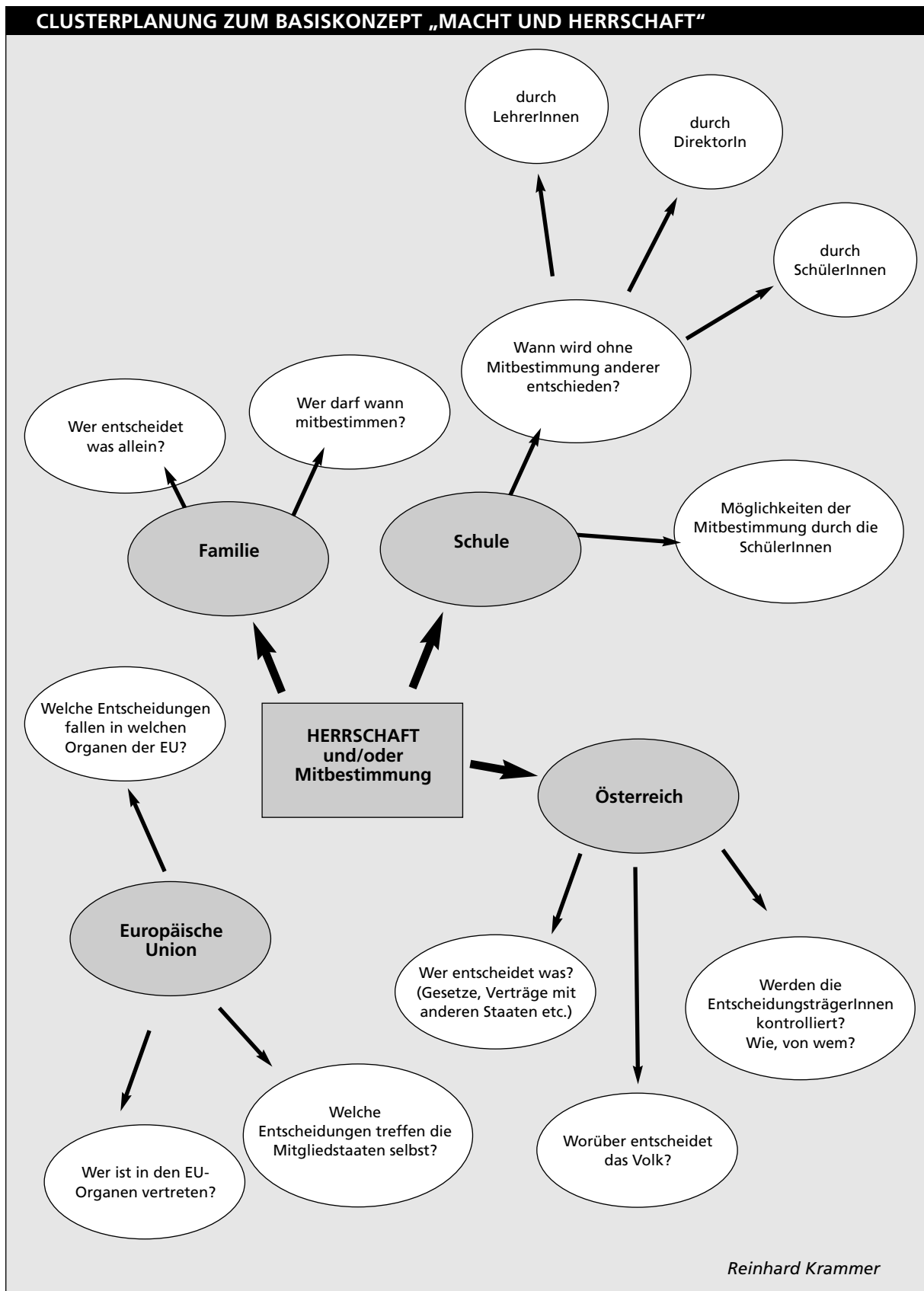
Strukturierende Leitfragen

Als Leitfragen, die die Planung des Unterrichts strukturieren, können fungieren:

- ▶ Wer übt mit welcher Berechtigung Macht/Herrschaft aus?
- ▶ Wird diese Herrschaftsausübung kontrolliert und wenn ja von wem?
- ▶ Wird die Herrschaft durch Mitbestimmung anderer eingeschränkt?

Immanente Logik

Die Planung des Unterrichts mit der Cluster-Methode ist geeignet, eine Sequenz in sich logisch zu strukturieren, und gibt Gelegenheit, darüber nachzudenken, welche inhaltlichen Schwerpunkte warum zu setzen und welche Desiderate aus welchem Grund zu akzeptieren sind. Die fertige Cluster-Planung ist schließlich in eine in sich logische Stundensequenz zu verwandeln.



Reinhard Kramer, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr.

Seit 1992 Fachdidaktiker am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Februar 2004 Habilitation im Fach Geschichtsdidaktik. Leiter der „Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg“.

- 1 Sandfuchs, Uwe: Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung. Bad Heilbrunn 1987, S. 49.
- 2 Hilgenheger, N.: Kann Flattersinn die Herbart-Forschung beflügeln?, in: Zeitschrift für Pädagogik 39. 1993, S. 1007–1014.
- 3 Zit. nach: Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, AHS-Unterstufe und Hauptschule, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (17.9.2009)
- 4 Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln–Weimar–Wien 2004, S. 154.
- 5 Zit. nach: Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, AHS-Unterstufe und Hauptschule, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (17.9.2009)
- 6 Ebeling, Hans: Methodik des Geschichtsunterrichts. Hannover 1959/3, S. 34 ff.
- 7 Uffellmann, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997/5, S. 282.
- 8 Sandfuchs, Unterrichtsinhalte, S. 47.
- 9 Vgl. von Borries, Bodo/Pflüger, Christine: Verfügung über überfachliche Kategorien als Teil der „Historischen Sachkompetenz“. Das Beispiel „Herrschaft“, in: Körber, Andreas u. a.: Kompetenzen historischen Denkens. Neuried 2007, S. 622–639.
- 10 Vgl. dazu Sander, Wolfgang: Basiskonzepte als Element von Sachkompetenz im österreichischen Kompetenzmodell, in: Ammerer, Heinrich u.a. (Hrsg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien 2009, S. 13–14.

MATERIALIEN ZUM MODELL DER UNTERRICHTSSEQUENZ ZU MACHT UND HERRSCHAFT IN EUROPA VON 1918 BIS ZUM BEGINN DES KALTEN KRIEGS

Literatur:

Jaubert, Alain: Fotos, die lügen. Politik mit gefälschten Bildern. Bodenheim 1997.

Film:

„Der große Diktator“ (Regie: Charlie Chaplin, USA 1940, 125 min.)

Dokumentation:

„Hitler – eine Karriere“ (Regie: Joachim C. Fest/Christian Herrendoerfer, Deutschland 1977, 155 min.)

Literatur:

Klemperer, Victor: Das Tagebuch 1933–1945. Eine Auswahl für junge Leser. 2. Auflage, Berlin 1997

Dokumentation:

„Hitler – eine Bilanz“ (Regie: Guido Knopp, Deutschland 1995)

Dokumentation:

„Österreich I“ (Hugo Portisch/Sepp Riff, ORF-Serie, Wien 1989)

Dokumentation:

„Hört die Signale. Aufstieg und Fall des Sowjetkommunismus“ (Hugo Portisch/Sepp Riff, ORF-Serie, Wien 1991)



ONLINEVERSION

Ergänzende Informationen zu diesem Artikel finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- ▶ Beispiel 3: Planung einer Unterrichtssequenz in Form eines Exkurses im Fahren-Insel-System: „Geschichte der Machtverteilung zwischen den Geschlechtern“