

Volkhard Knigge

Ein anderer Weg im Geschichtsunterricht – die (historische) Biographie des Dings

1. Zur derzeitigen Verwendung des Dings im Geschichtsunterricht

Die Dinge führen im Geschichtsunterricht ein recht kümmerliches Leben – sofern sie überhaupt auftauchen. Gearbeitet wird vor allem an und mit schriftlichen Quellen und anderen Texten sowie mit Karten und Graphiken. Dann folgen die Bilder, auch sie eher Marginalien im täglichen Unterricht, und zuallerletzt kommen die Dinge, die als vollwertige Quellen und vollgültige Unterrichtsgegenstände noch kaum in das Bewußtsein der Geschichtslehrer gedrungen sind, obwohl sie in der Geschichtswissenschaft, und nicht nur im Bereich der „Technikgeschichte“, längst viel ernster genommen werden¹.

Im Unterricht erfüllen die Dinge gewöhnlich zwei Funktionen: Sie sollen die Schüler motivieren und sie sollen spröde Sachverhalte quasi museal illustrieren und veranschaulichen. Zwei etwas überspitzte Beispiele mögen das klarer machen.

Im Verlauf einer Unterrichtseinheit zur Vorgeschichte bringt der Lehrer einen Faustkeil mit in den Unterricht. In einer „Seht mal, was ich euch da mitgebracht habe“-Pose wird er den Schülern zu Beginn der Stunde präsentiert, die nun fünf Minuten staunen sollen. Er wird einmal durch die Klasse gereicht, dann verschwindet er wieder. Die Motivationsphase ist beendet.

In einer Unterrichtseinheit zum Thema „Feudalismus“ wird auch ein Museum besucht. Man sieht Reste alter Gewänder, Werkzeuge, Waffen, Möbel, Hausgerätschaften, das eine oder andere Folterinstrument, Modelle von Burgen und Häusern, eine Kochstelle und anderes mehr. Der Lehrer, er hat den Schülern vielleicht sogar Beobachtungsaufträge gegeben, hofft, daß sich die Schüler das „Dämals“ nun besser vorstellen können, daß sie ein plastischeres Bild haben.

Gemeinsam ist beiden Verwendungen, daß die Dinge selbst nicht ernst genommen und für aussagefähig gehalten werden. Sie verweisen auf außerhalb von ihnen liegende Texte, die sie entweder nachträglich illustrieren, oder für die sie vorab Interesse wecken sollen. Die Dinge selbst werden nicht zum Sprechen gebracht – sie tauchen auf und verschwinden, ohne daß wirklich an und mit ihnen gearbeitet worden wäre – Requisiten aus der Rumpelkammer der Geschichte, Lokalkolorit.

2. Die historische Substanz des Dings

Jedem Historiker ist klar, daß man die historische Substanz der Dinge nicht erreicht, wenn man sich darauf beschränkt, ihre Gestalt phänomenologisch zu registrieren und auftretende Veränderungen festzuhalten.

Eine Hansekogge in ihrer äußeren Gestalt und in ihren quantitativen Details vorzustellen, verrät uns wenig über ihren Platz in der Geschichte und über ihre Zeit.

Festzustellen, daß sie der erste Schiffstyp mit Heckruder ist, zeigt schon mehr: die Kogge ist eine technische Innovation. Spannend wird die Beschäftigung mit ihr, wenn wir entdecken, daß sich in der materiellen Gestalt der Kogge das Bedürfnis des Kaufmanns nach größtem Warenumsatz und damit größtem Profit in der Gestalt größtmöglicher Laderäume verobjektiviert. Ein Bedürfnis, das die Kogge zu einem Schiffstyp macht, dessen Gestalt weniger dem Meer, seemännischer Erfahrung und den Notwendigkeiten der See-

tüchtigkeit abgerungen ist, als dem sich dazu abstrakt verhaltenden Anliegen nach Gewinn.

Die Kogge ist, neben ihren Vorzügen, in signifikanter Weise seeuntüchtig und wird zur Metapher der Situation des Kaufmanns selbst: in unbeladenem Zustand ist sie wegen ihres extrem flachen und runden Kiels, Grundlage eines großen Laderaums, hochgradig kentergefährdet. Wirklich seetüchtig ist nur die beladene Kogge, wie nur ein reichlich mit Waren und Geld ausgestatteter Kaufmann wirtschaftlich lebensfähig ist.

Das Beispiel soll zeigen, daß wir uns der historischen Substanz der Dinge nur nähern können, wenn wir sie als konkrete Vergegenständlichungen historischer Verhältnisse betrachten. Die ehemals lebendigen Verhältnisse, besser, die ehemals lebendigen, miteinander verwobenen Strukturen, verdichten sich im Ding und halten gleichsam den Atem an.

Genauer, gleichwohl noch abstrakt gesagt, können sich folgende Momente im Ding in rekonstruierbarer Weise verobjektivieren:

1. Bedürfnisse, Zwänge, Erfahrungen, Beziehungen und Beziehungsmöglichkeiten im Bezug auf erste, zweite und innere Natur.
2. Gesellschaftliche Produktions-, Distributions-, Konsumtionsweisen und politische Verhältnisse.
3. Beziehungen und Beziehungsmöglichkeiten der Menschen zueinander, zu den von ihnen geschaffenen Dingen und Strukturen und zu ihrer eigenen Geschichte.
4. Ästhetische, kulturelle, religiöse und ideologische Bedürfnisse, Wahrnehmungsweisen, Haltungen und Praktiken².

Die theoretischen Bestimmungen werden am praktischen Beispiel klarer. Stellen wir uns eine Unterrichtseinheit zum Brot des späten Mittelalters vor. Womit müßten wir uns beschäftigen?

Zuerst einmal mit den Naturvoraussetzungen. Wir fragen zum Beispiel: Welche Kornsorten gibt es, und wie müssen sie angebaut werden? Wie sind Klima und Boden beschaffen? Welcher Bedrohung durch die Natur ist die Arbeit des Bauern ausgesetzt? Was für ein Brot läßt sich aus dem Korn machen?

Dann kommen wir zu den Menschen, durch deren Hände das Brot geht und die sich über das Brot berühren, dem Bauern, dem Müller, dem Bäcker, dem Händler, dem Kirchenmann, dem Feudalherrn, dem Esser: Wir fragen z. B.: In welchen Verhältnissen leben und arbeiten diese Menschen? Welche Stellung nehmen sie in ihrer Gesellschaft ein? Welche im Bezug auf die Versorgung mit Nahrung? In welcher konkreten Beziehung stehen sie zueinander? Welche Werkzeuge und technischen Hilfen stehen ihnen zur Verfügung? Was hängt für sie vom Brot ab?

Drittens fragen wir nach den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen das Brot erzeugt, verteilt und verbraucht wird. Wir fragen zum Beispiel: Was heißt Feudalismus? Wie kommt es zu Hungerkrisen? Welche Rolle spielt das Brot im Nahrungsplan der verschiedenen Esser?

Und *viertens* stoßen wir auf metaphysische und kulturelle Zusammenhänge. Wir fragen zum Beispiel: Wie wird das Brot gegessen? Welche Feste ranken sich um das Brot? Welche Rolle spielt es in christlichen oder heidnischen Zeremonien?

3. Die Perspektiven der Untersuchung des Dings

Die Dinge lassen sich immer aus zwei Perspektiven heraus untersuchen, die beide wesentliche Bedürfnisse des Geschichtsunterrichts befriedigen und die immer aufeinander bezogen sind.

Zum einen bewegt sich das Ding in der Geschichte horizontal. Es bewegt sich in einer bestimmten Gesellschaftsformation zu einer bestimmten Zeit. Das vorangehende Beispiel steht hierfür:

Zum anderen wandert es aber auch vertikal durch die Geschichte. Hierbei wird es in signifikanter Weise transformiert, und zwar entweder im Bezug auf seine Gestalt, seinen Gebrauch oder der ihm zukommenden Bedeutung. Manchmal ändern sich auch alle drei Momente. Das Brot des Mittelalters ist ein anderes als das Brot des industriellen Zeitalters; das Rad, ein sehr lange bekanntes Ding, hat zahlreiche Transformationen durchgemacht. Die Untersuchung der vertikalen Bewegung, der Reise des Dings durch die Zeit, zeigt, wie das Ding selbst historische Strukturen radikal verändern kann und wie die Dinge selbst Geschichte machen können, wir sehen, wie die Dinge verschwinden, und wir sehen, was an ihre Stelle tritt, und wir fragen bei all diesen Transformationen ständig: Warum?

Akzeptable Antworten auf dieses Warum? erhalten wir nur, wenn wir die Veränderungen verstehen als Veränderungen im Bereich der oben genannten, im Ding vergegenständlichten, Strukturen.

4. Welche Dinge eignen sich für den Geschichtsunterricht?

In Frage kommen alle Dinge, die für die Menschen bedeutungsvoll sind oder waren. Am geeignetsten sind aber jene, in die durch menschliche Tätigkeit und – paradoxerweise – menschlichen Gebrauch ein hohes Maß an rekonstruierbarer Substanz hineingegangen ist. Um an das Beispiel anzuknüpfen: im Brot verobjektiviert sich weitaus mehr historisches Material als im Korn.

Drei Momente können darüber hinaus die Auswahl bestimmen:

1. Das Ding ist typisch für eine bestimmte Epoche, Gesellschaft oder Region, und es erfüllt eine zentrale Funktion.
Zum Beispiel: die Kohle.
2. Es stellt eine alte Strukturen und Zusammenhänge radikal verändernde Neuerung dar.
Zum Beispiel: die Eisenbahn oder der mechanische Webstuhl.
3. Es hat sich seit langer Zeit erhalten, aber Gestalt, Bedeutung oder Gebrauch haben sich geändert.
Zum Beispiel: das Brot.

Hat es bis jetzt so ausgesehen, als sei Gegenstand des Unterrichts immer ein einziges Ding, so ist nun anzumerken, daß das zentrale Ding, etwa das Brot, immer auf andere verweist, mit denen es verbunden ist. Das Brot ist verknüpft mit den Werkzeugen des Bauern, des Müllers und des Bäckers, der Waage, dem Messer und noch anderen. Das Ding steht immer in einer Gruppe oder in einer Reihe mit anderen, die es erklären und die bei der Rekonstruktion helfen.

5. Wie kann man eine Unterrichtseinheit aufbauen?

Ich möchte eine Antwort auf die Frage am praktischen Beispiel skizzieren.

In zwei Klassen der Orientierungsstufe einer Mittelpunktschule im Ammerland, einer ausgesprochen ländlichen Region also, soll parallel eine Unterrichtseinheit mit dem Thema „Arbeit und Feste im ländlichen Bereich“ durchgeführt werden. Sie hat zum Ziel, anhand von Arbeits- und Festformen die Lebenssituation der ländlichen und kleinstädtischen Bevölkerung im vorigen Jahrhundert zu erarbeiten und Veränderungen in der Gegenwart durch den konkreten Vergleich mit den historischen Situationen verstehbar zu

machen. Es ist ein wesentliches Ziel, veränderte Arbeitssituationen und veränderte Produktionsweisen als Motor der Veränderung sozialer Beziehungen sichtbar werden zu lassen.

Wir entschließen uns, einen Zugang zum Thema über alte Werkzeuge zu suchen. Konkret heißt das zuerst einmal, daß die Schüler, und auch wir als Lehrer, altes Werkzeug sammeln und mit in die Schule bringen. Dieses Werkzeug wird nicht nur der Zugang zum Thema, sondern sein Mittelpunkt überhaupt sein.

Sich für das Ding „Werkzeug“ zu entscheiden, hat Gründe. Jedes Werkzeug ist eine Mitte zwischen einem bearbeiteten Gegenstand und dem bearbeitenden Menschen. Es hat sich in einem langen Prozeß der Erfahrung durch und in der Arbeit herausgebildet und differenziert. In ihm vergegenständlichen sich Eigenschaften des bearbeiteten Materials, etwa seine Härte oder seine Haltbarkeit und Eigenschaften des Bearbeitenden. Etwa das Maß an Übung, das er entwickelt haben, Körperhaltungen, die er einnehmen, Kraft, die er aufwenden, Präzision des Blicks oder Feinfühligkeit der Hände, die er ausbilden muß. Werkzeuge geben durch praktisches Handhaben Auskunft, ob in den Arbeitssituationen Gattungsvermögen eher eingeschränkt oder entwickelt worden sind, und sie zeigen an, welche Kooperationsmöglichkeiten – und damit, welche Möglichkeiten der Begegnung – den Arbeitenden offenstanden. Kurzum, Werkzeuge enthalten ein hohes Maß an rekonstruierbarem Material, das sowohl vergangene Subjektivität einfühlbar, als auch objektive Verhältnisse sichtbar werden läßt.

Da Werkzeuge heute weitgehend in toter Maschinerie verschlungen sind, schienen uns die Folgen der Industrialisierung für die Leiber und das Bewußtsein der Menschen besonders gut erarbeitbar durch die Verfolgung der Verwandlung eines Werkzeuges in eine Maschine oder durch die Beobachtung seines Weges von der Handwerkerstube in die Fabrik. Die Werkzeuge, die gefunden werden, sind uns zum Teil bekannt, viele sind uns fremd. Sie stammen aus dem Haushalt, der Landwirtschaft und aus dem Handwerk.

In einem ersten Schritt wird über das Finden des Dings berichtet, die Berichte werden festgehalten. Wo hat man das Ding gefunden? Wie ist man zum Fundort gelangt? Wer hat gewußt, daß es da ist? In welchem Zustand ist es gefunden worden? Welchem Zweck hat es am Fundort gedient?

Eine wichtige Entdeckung an dieser Stelle ist z. B., daß die gleichen Gegenstände teils noch in Gebrauch sind, in der hintersten Ecke einer Scheune verrotten oder in der guten Stube als besonders schicker Ziergegenstand aufgestellt worden sind.

Dann versuchen wir, durch Probehandeln die Identität der Werkzeuge zu bestimmen, kurz, wir probieren sie aus und halten die dabei gemachten Erfahrungen in Kleingruppen schriftlich, in Zeichnungen und auf Photos fest. Wir formulieren erste Vermutungen zur Art der Arbeit, zu den Orten der Arbeit, zu den arbeitenden Menschen, zu ihrer Lebenssituation, zur dörflichen Struktur, und wir stellen aufgrund der Erfahrungen am eigenen Leib genaue Fragen an die Dinge, mit denen wir wieder aus der Schule herausgehen.

Im folgenden dritten Schritt befragen die Schüler Menschen, die sich auf den Gebrauch der Werkzeuge verstehen. Die mit ihnen arbeiten, gearbeitet haben, oder die es von ihren Eltern oder Großeltern wissen. Wir sammeln Erfahrungsberichte, Situationsbeschreibungen, Urteile über das Gestern – wir erhalten alte Photos und einige schriftliche Zeugnisse. Im Anschluß vergleichen wir unsere Erfahrungen mit den neuen Ergebnissen. Wir fassen zusammen, strukturieren, halten Zwischenergebnisse fest.

In einer vierten Sequenz beschäftigen wir uns mit Sekundärmaterial, das wir um die Dinge herum montieren. Es handelt sich weitgehend um übliches Quellenmaterial: Texte, Bilder, Statistiken usw. Die Erfahrung des historisch anderen am eigenen Leib macht es nun

leichter, die Semantik der Texte, die eine entfernte Zeit beschreiben, zu verstehen. Vom konkreten Material ausgehend lassen sich allgemeine Aussagen formulieren, wir kommen zu Ergebnissen.

Abschließend, ich überspringe einige Einzelheiten, etwa den Besuch einer hocharbeitsteiligen Hosenfabrik und den zweiten Teil der Unterrichtseinheit „Feste“, veranstalten wir in der Schule eine Ausstellung zum Thema, zu der wir öffentlich einladen. Das Produkt „Ausstellung“ zwingt uns, das Erarbeitete noch einmal, von Anfang an, auf dem Hintergrund des neuen Wissens, durchzugehen. Es zu strukturieren, zu verdichten und so aufzubereiten, daß es auch zu anderen „sprechen“ kann³.

6. Was spricht noch für die Methode?

In einer Gesellschaft, deren formbestimmendes Moment die Ware ist, erscheint auch die Vergangenheit mehr und mehr eine Kette sich ablösender und untergehender Waren zu sein. Die fünfziger Jahre, das „sind“ Nierentisch und Vespa, Pettycoat und Kabinenroller. Das Ding und sein Verbrauch erscheinen als Strukturmomente der Zeit bei vielen Jugendlichen, und sie prägen ihre Bilder von dieser Zeit. Gleichzeitig werden sie zu Requisiten, die die eigene Identität faßbar machen und repräsentieren sollen. Die Dinge in dem hier aufgezeigten Kontext zu entziffern, die hinter und in ihnen liegende Praxis zu reflektieren, soll den schönen Schein des Dings nicht einfach vernichten – man bleibe mir vom Leib mit kühler Aufklärung –, aber sie weist, in Anlehnung an Tretjakov, dem mit allen Mitteln der Warenästhetik aufgeblähten Ding seinen Platz zu.

Eigene Praxis als Ebene der Reflexion wird durch die Hand-greiflichkeit des Dings möglich. Wir nähern uns der im Ding abgelegten Vergangenheit so weit wie möglich in einem sinnlich-praktischen Aneignungsprozeß, durch mimetisches Heranarbeiten. In diesem Prozeß treten Vergangenheit und Gegenwart in Gleichzeitigkeit zueinander. Geschichte ist nicht das Ferne, Abstrakte, sondern sie ist realer Gegenstand von Abarbeitung – einer Abarbeitung, die gegenwärtige Wahrnehmungsweisen, Erfahrungen und Einstellungen von Schülern schon im Moment der Aneignung thematisiert und so zum Vergleich und zur reflektierten Überprüfung und Veränderung eigener Praxis auffordert.

Geschichte wird als Konstitutionsgeschichte erfahrbar. Sie wird dies, weil wir auf die hinter den Dingen liegende oder mit ihnen verbundene Praxis reflektieren und sie schon im (sinnlich-praktischen) Aneignungsprozeß fast zwangsläufig mit eigener Praxis vergleichen. Sie wird implizit als solche erfahrbar, weil im Unterrichtsprozeß selbst die rekonstruierbaren Momente der Geschichte, etwa des Brotes, als Produzenten zueinandertreten, die miteinander verwoben und aufeinander bezogen sind und die Gegenstand und Thema recht eigentlich erst hervorbringen.

Der Unterricht entwickelt sich im Gegensatz zu anderen Formen nicht linear, sondern zirkulär. In seinem Mittelpunkt steht das konkrete Ding, zu dem man immer wieder mit neuen Fragen zurückkehrt und an das sich andere Bedeutungsträger anlegen, die mit ihm in einer nachvollziehbareren und kontrollierbareren Verbindung stehen als bei einem Unterricht, der allein einer theoretisch bestimmten Sachlogik folgt, die zunächst einmal nur dem Lehrer bekannt und plausibel ist.

Die (historische) Biographie verweist immer auf einen bestimmten Transfer. Einmal, weil Transfer im Aneignungsprozeß immer schon stattfindet, und dann, weil die Dinge oder ihre Nachfolger sehr konkret in die Gegenwart hineinreichen.

7. Material

Man mag einwenden, daß dem vorgeschlagenen Unterrichtsmodell Grenzen gesetzt sind, die in den Dingen selbst liegen. Nicht jedes Ding läßt sich in die Schule bringen, und im Museum ist das Berühren der Exponate in der Regel verboten. Das stimmt zwar, es handelt sich aber um keinen grundsätzlichen Einwand. Die Bestimmung des Dings als eines Gegenstandes der Sozialgeschichte wird davon nicht berührt, und die aufgezeigten Perspektiven seiner Erarbeitung behalten auch dann ihre Gültigkeit und lassen sich methodisch umsetzen, wenn das Ding nur als Bild, im Museum hinter Glas oder nur als in einem Text beschrieben auf uns kommt. Ein Beispiel für die Aussagekraft der „Biographie des Dings“ selbst in der relativ abstrakten Form des Buches ist z. B. Wolfgang Schivelbuschs „Geschichte der Eisenbahn“⁴.

Hilfreich sind, wenn die notwendigen Dinge nicht durch Sammeln oder eigenes Erkunden herbeigeschafft werden können, besonders Freilicht-, Bauernhaus-, Fabrik-, Heimat- und technische Museen. Die im weitesten Sinne technische Literatur, auch die vergangener Jahrhunderte, die oft reich an Kupferstichen oder Holzschnitten ist, ist eine weitere nicht ganz übliche Quelle⁵, ebenso die (arbeits-)medizinische, anthropologische und volkskundliche.

Literarische Texte beschreiben oft explizit oder en passant den Gebrauch von Dingen, Arbeitssituationen, Milieus oder die Wirkung der Dinge auf Menschen. Sie sind also auch für den Geschichtsunterricht wichtig. Zu den Bildern brauche ich nichts zu sagen, ihr Nutzen ist augenscheinlich. Bleibt eine letzte Quelle zu nennen, das Lied. Nicht nur in Liedtexten, sondern auch in Melodie und Rhythmus bestimmter, z. B. bei der Arbeit gesungener Lieder haben sich Erfahrungen der Arbeit und der Zusammenarbeit vergegenständlicht und erhalten.

8. Schluß

Ich möchte den Aufsatz mit einem Beispiel schließen, das die Geschichte eines Gegenstandes andeutet, dem üblicherweise kein Platz im Geschichtsunterricht beschieden ist: der Sauce, wie sie in der haute cuisine der französischen Küche eine Rolle spielt.

Die haute cuisine, ihre Rezepte und Verfahren, ist im Kern selbst ein Produkt und eine Verobjektivierung des französischen Absolutismus.

Bis ins 16. Jahrhundert hinein gilt die italienische Küche als führend und den Oberschichten angemessen. Das ändert sich vor allem durch den Absolutismus und dem damit verbundenen Anwachsen der Macht Frankreichs.

Auch in Paris und Versaille gekochte Gerichte müssen in ihrer Beschaffenheit, ihrer Raffinesse und ihrer Besonderheit die besondere Rolle des absoluten Monarchen unterstreichen. Dabei entsteht, später mehr und mehr verfeinert und variiert, die lange Zeit zentrale und bindende Regel der haute cuisine. Die verwendeten Zutaten müssen ihre Eigengeschmacklichkeit zur Entfaltung eines gemeinsamen neuen Geschmacks aufgeben. Die Krönung der Regel ist die Sauce.

Für sie braucht man viele verschiedene Zutaten; sie geben ihr Geschmack, werden herausgeseiht und verschwinden. Auf der einen Seite werden so die in ihnen angelegten Qualitäten in einer höheren, zumindest komplexeren, Einheit entfaltet, aber um den Preis der Existenz des einzelnen und in durchaus „imperialistischer“ Manier.

Die Regionen liefern ihre jeweiligen Produkte nach Paris, das Burgund seinen Wein und die Mastochsen, die Bretagne Meerfrüchte und Butter, das Perigord seine Trüffel.

Von dort kehrt der adelige, später großbürgerliche Geschmack zurück und verwandelt die regionalen Küchen der Provinzen in die Küche der regionalen unteren Schichten oder weist ihnen, mit Ausnahme einiger weniger nun folkloristischer Gerichte wie dem Cassoulet oder dem Choucroute, eine marginale Rolle zu. Die nouvelle cuisine hat zwar an den Regeln der Zubereitung gerüttelt, aber auch sie verändert die Struktur nicht – und das überall zu findende steak-frites als gehobener fast-food, steht für eine neue Form der Vereinheitlichung durch Industrialisierung und Tourismus⁶.

Anmerkungen

- ¹ Die Entzifferung der Dinge ist beispielsweise eine große Hilfe für das Schreiben der Geschichte von Gruppen, die an der schriftlichen Kultur nicht teilhaben und die ihre Geschichte folglich auch nicht schriftlich aufbewahren und tradieren konnten. Genuine Momente ihrer Geschichte finden sich in den von ihnen hergestellten oder gebrauchten Dingen.
- ² Hierher gehört auch die, im psychoanalytischen Sinn, symbolische Funktion der Dinge. Sich mit ihr zu beschäftigen, erfordert größere methodische und theoretische Anstrengungen, als sie im Rahmen dieses Aufsatzes geleistet werden können.
- ³ Der Aufbau der Unterrichtseinheit folgte weitgehend der von Ingo Scheller vorgelegten Didaktik eines erfahrungsbezogenen Unterrichts. Vgl. dazu: Scheller, Ingo: „Erfahrungsorientierter Unterricht – Aneignen, Verarbeiten, Veröffentlichungen“, Oldenburg 1980.
- ⁴ Schievelbusch, Wolfgang: „Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert“. München/Wien 1977.
- ⁵ Ein Beispiel für das neue Verständnis der „Technik-Geschichte“, die für das vorgeschlagene Unterrichtsmodell immer wieder wichtig werden kann, ist der Band: „Technik-Geschichte, Historische Beiträge und neuere Ansätze“, herausgegeben von Ulrich Troitzsch und Gabriele Wohlauf, Frankfurt a. M. 1980.
- ⁶ Die Idee, ein Modell für den Geschichtsunterricht zu entwerfen, das sich entlang der Geschichte eines Dings strukturiert, verdanke ich Sergej Tretjakov. 1929, im nachrevolutionären Rußland, entwirft er eine neue Kompositionsstruktur für den Roman – die Biographie des Dings. Sergeij Tretjakov: „Die Biographie des Dings“, in : ders.: „Die Arbeit des Schriftstellers“, Reinbek 1972, 84.

neu im Herbst



Carl August Lückenrath/Uwe Uffelmann (Hrsg.)

Geschichte des Mittelalters

Gesellschaftsprozeß als Leitthema des Unterrichts

Ca. 240 Seiten, Broschur, DM 28,—

ISBN 3-590-18016-1

- *Stand der fachdidaktischen Diskussion über die Geschichte des Mittelalters*
- *Gedanken zur Entlegenheit oder Aktualität des Mittelalters für den Schüler der achtziger Jahre*
- *Neue fachwissenschaftliche Befunde zum mittelalterlichen Gesellschaftsprozeß*
- *Welche Informationen über das Mittelalter könnten Grundschüler in die Sekundarstufe I mitbringen?*
- *Bedingungen, Verlauf und Folgen der spätmittelalterlichen Agrarkrise als Phänomen des Gesellschaftsprozesses*
- *Kommunikation als Ausdrucksform des Lebens der mittelalterlichen Gesellschaft:
Neuer Zugriff zur Geschichte des Mittelalters als Unterrichtsgegenstand*

Schwann-Bagel

Ein anderer Weg im Geschichtsunterricht – die (historische) Biographie des Dings, in:
Geschichtsdidaktik 8 (1983), 56-62.