

Begleitmaterial

Hexen, Seuchen, Bauernkrieg

erstellt von **Monika Rox-Helmer** und **Ulrich Schnakenberg**



© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2025
www.wochenschau-verlag.de

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl
Umschlagmotiv: © Germanisches
Nationalmuseum, CC BY-SA 4.0
ISBN 978-3-7344-1700-9
E-Book ISBN 978-3-7566-1700-5
ISSN: 2943-002X, eISSN: 2943-0585
DOI: <https://doi.org/10.46499/2405>



Inhalt

- Didaktische Einleitung
- Interview mit Günther Bentele
- Übersicht über die sieben Erzählungen
- Didaktische Anmerkungen und Unterrichtsideen zu den einzelnen Erzählungen mit Arbeitsblättern
- Übergreifende Ideen zur Arbeit mit den Erzählungen mit Arbeitsblättern

Das spricht für den Einsatz im Geschichtsunterricht

Jugendliterarische Texte erzählen weitgehend voraussetzungslos, weil sie alles, was für das Verstehen der Handlung notwendig ist, miterzählen. Sie sind anschaulich und auf eine heutige Leserschaft angepasst. Sie erzählen aus, was in den Schulbuchdarstellungen hinter abstrakten Strukturschreibungen nur zwischen den Zeilen steht.

Die häppchenhafte gemeinsame oder die häusliche Lektüre der einzelnen Geschichten – jeweils unabhängig voneinander lesbar – bietet sich über das historische Lernen hinaus auch als Baustein einer gezielten Leseförderung an.

Das textlastige Unterrichtsfach Geschichte profitiert als „Lesefach“ von einer höheren Lesekompetenz der Lernenden ganz besonders.

Günther Bentele ist ein brillanter, mitreißender Erzähler (und langjähriger Geschichtslehrer). Seine Geschichten sind geeignet, Imaginationen über historische Zeiten aufzubauen, die allein aus der Arbeit mit Quellen und Schulbuchdarstellungen bei den Schülerinnen und Schülern nicht entstehen können.

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8

Stichworte: Entdeckungen, Erfindungen, Karten, Krankheit und Pandemien, Alltag in der Frühen Neuzeit, Hexenprozesse, einfache Soldaten im Krieg, Zwangsrekrutierung, Martin Luther, Bauernkrieg, wirtschaftlicher Aufschwung



Didaktische Einleitung

Augenblicke der Geschichte – Erzählungen als Zugang zur Geschichte der Frühen Neuzeit

Schülerinnen und Schülern die Zeit der Frühen Neuzeit als eine **Umbruchszeit** zu vermitteln, die in der klassischen Epocheneinteilung nicht mehr als Mittelalter gilt, aber doch nur wenig mit dem gleichzusetzen ist, was im allgemeinen Sprachgebrauch als neuzeitlich verstanden wird, ist eine Herausforderung. Erzähltexte können dabei helfen, sich diese Zeit in ihrer **Andersartigkeit**, in ihrem Aufbruch, aber auch mit der ihr eigenen Dynamik und Gewalt, den Unsicherheiten und einem noch weitgehend vor-aufklärerischen Denken vorzustellen. Gleichzeitig bieten gerade fiktionale Texte, die anhand fiktiver Figuren Geschichte lebendig machen, **Zugänge zu den Menschen** in der Zeit. Diese erscheinen in diesen nicht nur fremd, unwissend oder abergläubisch, sondern ‚menschlich‘ und nahbar. Weil Literatur Identifikationsangebote macht, die Zugänge ermöglichen, ohne das Fremde völlig zu überdecken, kann sie ein **Fremdverstehen** für Mentalitäten in anderen Zeiten ermöglichen. Dem großartigen Erzähler und ehemaligen Geschichtslehrer, Günther Bentele, gelingt genau das meisterhaft.

Repräsentations- und typenauthentische Fiktion als Zugang zur überlieferten Geschichte

Die fiktionalen Erzählungen von kleinen oder größeren historischen Ereignissen, wie sie in diesem Bändchen versammelt sind, erschaffen eine fiktive Welt, die deutlich erkennbare Referenzen auf die historische Wirklichkeit hat. Sie stellen die Ereignisse nicht so dar, wie sie gewesen sind, sondern erzählen **mögliche Geschichten**. Die Figuren, die im Zentrum stehen, sind selten historische Personen, aber sie sind in ihrem Verhalten und Denken **typisch für die Zeit**. Das macht es möglich, etwas über jene Gruppen in der Geschichte zu imaginieren, die in den Quellen oft nur in der Weise vorkommen, dass über sie geredet wird, aber nicht aus ihrer Perspektive etwas zu erfahren ist. In den wissenschaftlichen Darstellungen treten sie nur als abstrakte Gruppen auf: arme Bauern, Lehrlinge, Kinder, einfache Soldaten etc.

Über die Identifikation mit diesen konkreten Figuren werden die sonst üblichen Abstraktionen konkret: So können sich die Lesenden ein Bild von ihnen machen und diese ‚**Alltagsmenschen**‘ als Teil des Geschehens begreifen. Sie können dabei erfahren, wie die großen historischen Ereignisse der Geschichte sich auf einzelne Menschen ausgewirkt, wie die ‚Großen‘ auf sie gewirkt und wie deren Handeln ihren Alltag beeinflusst haben könnte. Es wird sichtbar, wie Neues ihr Leben oder ihr Denken grundsätzlich verändert haben könnte, aber auch Kontinuitäten lassen sich beobachten.

Obwohl das Erleben der Figuren mit ihren Handlungen immer individuell ausgestaltet ist, werden sie doch in den Rahmenbedingungen der Frühen Neuzeit gezeigt. Die Erzählungen sind also immer **repräsentationsauthentisch**, sie referieren auf zentrale gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Strukturen der Zeit und verweisen in der Hintergrundnarration auf bekannte überlieferte Ereignisse oder das Leben historischer Personen.

Benteles Erzählungen dürfen von den Lesenden zwar auf keinen Fall mit historischer Wahrheit verwechselt oder als Abbild einer so stattgefundenen Ereigniskette verstanden werden; dennoch sollten die Lernenden erkennen, dass man aus ihnen durchaus **Sachverhaltenswissen** ableiten kann. Die Texte stellen exemplarisch Details aus der Zeit dar, veranschaulichen damit epochenspezifische Aspekte oder deuten etwas als große Neuerung in der bisherigen Situation. Im Einzelfall können die Erzählungen wie eine Fallanalyse im Unterricht eingesetzt werden, um an der konkreten Imagination anknüpfend das größere Allgemeine zu erschließen oder über die Besonderheit der Situation das Spezifische des erzählten Ereigniszusammenhangs zu besprechen.

Wie das für die einzelnen Geschichten im Unterricht erfolgen kann, wird später mit konkreten Hinweisen erläutert. Zu jeder Erzählung werden knapp die spezifischen Lernchancen herausgearbeitet, die sich aus dem Inhalt und der Erzählweise ergeben. Die Referenzen auf die Überlieferung werden erläutert und konkrete Vorschläge gemacht, wie das Erzählte genutzt bzw. wie auch für die Schülerinnen und Schüler diese Art der **Fiktionalisierung** transparent gemacht werden kann. Dennoch verstehen sich diese Hinweise als Ideensteinbruch, aus dem für die jeweilige Lerngruppe Aufgaben oder Impulse ausgewählt, angepasst oder weiterentwickelt werden können.

Die fiktionale Erzählung zur Generierung historischer Fragen

Historische Fragen leiten den historischen Denk- und Lernprozess ein. Die **Imaginations- und Identifikationsprozesse**, die dem belletristischen Lesen immanent sind, regen eine Reihe von Fragen an: Fast immer dürften sich Leserinnen und Leser fragen, warum die fiktive Welt so anders ist als die eigene Lebenswelt, ob sie selbst ähnlich handeln würden wie die Protagonisten oder inwieweit das Erzählte sich tatsächlich so oder so ähnlich in der Vergangenheit abgespielt hat. Dazu kommen natürlich eine Reihe von Detailfragen, die sich beim Lesen ergeben und die in weitere Recherchen führen können. Dabei ist es egal, ob die Schülerinnen und Schüler einfach nur zu einem einzelnen Detail mehr wissen wollen oder ob sie beginnen, sich für die Zeit oder ein bestimmtes historisches Problem zu interessieren. Alle Texte enthalten auch **lernwirksame Irritationen**, die mal die Fiktion sichtbar werden lassen, mal die Identifikation durchbrechen oder auch ganz neue Perspektiven auf einen historischen Ereigniszusammenhang bieten.

Insofern ist es sinnvoll, den Unterricht mit der Lektüre zu beginnen. Die Erzählungen sind unterhaltsam und können **Neugier** für die Beschäftigung mit der Vergangenheit wecken. Das kann gezielt genutzt werden, um **historisches Fragen** einzuüben. Damit stehen die fiktionalen Erzählungen auch nicht in Konkurrenz zur Arbeit mit Quellen oder wissenschaftsorientierten Darstellungen, sondern leiten direkt zur vertiefenden Recherche an, bereiten somit die Arbeit mit den klassischen Textgattungen vor und erleichtern deren Rezeption.



Motivation ist alles – das gilt gerade für das Lesen

Um den Lernenden Lust auf das Lesen zu machen, werden für alle sieben Geschichten je unterschiedliche Ideen skizziert, wie vor Beginn der Lektüre Spannung erzeugt, eine Fragehaltung aufgeworfen, die Fantasie angeregt und/oder Emotionen geweckt werden können. Diese Einstiege fungieren zugleich als eine Vorentlastung – was die Chance erhöht, dass die Schüler die Geschichte auch tatsächlich (und mit Interesse) lesen. Denn nur dann kann anschließend auch mit den Geschichten so gearbeitet werden, dass anhand der fiktionalen Lektüre historisch gelernt wird.

Zugang zum fachspezifischen Lesen

Grundsätzlich kann das textlastige Unterrichtsfach Geschichte entscheidend davon profitieren, wenn Schülerinnen und Schüler eine höhere Lesekompetenz entwickeln. Diese kann insbesondere durch die Lektüre von Romanen oder längeren Sachbüchern gefördert werden. Denn **Lesen lernt man nur durch Lesen** und deshalb ist allein schon eine Verlängerung dieser Tätigkeit eine Förderung. Allerdings funktioniert das nicht mit allen Texten gleich gut. Sperrige Schulbuchdarstellungen, die abstrakt historische Sachverhalte schildern und Ursache-Folge-Wirkungen erklären, sind dafür wenig geeignet. **Erzähltexte** dagegen, die nicht erklären, sondern eine fiktive Welt aufbauen, **in die die Lesenden imaginativ eintreten können**, lassen sich leichter und genussvoll lesen. Ein längerer Text ist dann selten ein Problem, im Gegenteil: Die Verweildauer stellt einen Kontrast zu den oft kleinen unverbundenen Informationsschnipseln auf Arbeitsblättern oder in Schulbüchern dar, die von den Lernenden mühsam in eigene Vorstellungen über die im Unterricht behandelte Zeit überführt werden müssen.

Damit können diese Texte sehr viel eher eine **Lesemotivation** für Geschichtstexte aufbauen als die extrem kompakt formulierten Schulbuchdarstellungen oder die Quellen, die sprachlich schon allein deshalb oft sperrig sind, weil sie eine veraltete Sprache nutzen. Die jugendliterarischen **Texte erzählen weitgehend voraussetzungslos**, weil sie alles, was für das Verstehen der Handlung notwendig ist, miterzählen. Sie sind anschaulich und auf eine heutige Leserschaft angepasst. Sie erzählen aus, was sich in den Schulbuchdarstellungen hinter abstrakten Strukturbeschreibungen und Personengruppen, die als Kollektivbezeichnungen nicht mit Leben gefüllt werden können, verbirgt. Sie sind daher leichter verstehbar, weil sie konkrete Vorstellungen eröffnen. Gleichzeitig

kennzeichnen die Texte in einem gewissen Maße auch die sprachliche Andersartigkeit und können damit auf die Sprache von Quellen vorbereiten. Außerdem führen sie über ihre Beschreibungen in heute nicht mehr Gebräuchliches ein.

Der Einbezug belletristischer Erzählungen in den Geschichtsunterricht kann vielleicht sogar den **Gender-Gap im Leseverhalten** Jugendlicher verkleinern. Denn Jungen, die meist eher Informationsleser sind, lesen von sich aus seltener belletristische Texte als Mädchen, die eher identifikatorisches Lesen bevorzugen. Die Leseforschung hat ermittelt, dass gerade das Genusslesen eine wichtige Komponente dafür ist, dass auch über den Leseknick in der Pubertät hinweg und damit lebenslang gelesen wird. Die Geschichtserzählungen in diesem Band können eingebunden in den Geschichtsunterricht beide Lesehaltungen verbinden. Da die Lektüre auch auf einer Sachebene begonnen werden kann, besteht die Chance, den einen oder anderen **Informationsleser an das genussvolle Lesen heranzuführen**. Die vielschichtigen Erzählweisen der in diesem Band versammelten Texte bieten dafür ein Spektrum an, möglicherweise Spaß am Lesen auch bei denjenigen Schülerinnen und Schülern zu wecken, bei denen dies mit den Lektüren des klassischen Kanons im Deutschunterricht noch nicht gelungen ist. Sollte sich dieser Effekt bei einzelnen Lernenden andeuten, kann die Lehrkraft über weitere Romanvorschläge eine aufkommende Lesemotivation gezielt ausbauen.

In umgekehrter Richtung können Gern- und Vielleserinnen, die bislang wenig Interesse an Geschichte hatten, **über ihr literarisches Interesse auch ein Interesse an Geschichte entwickeln**. Für beide Lesetypen wäre es wichtig, in den Textbesprechungen herauszuarbeiten, wie sich aus den Darstellungen historischer Gegebenheiten in Romanen auch Sachverhaltswissen ableiten lässt. Dafür müssen die historischen Fragen, die im anschließenden Unterricht bearbeitet werden, immer wieder an die Lektüre und die Leseerfahrungen rückgebunden werden. Letztlich kann das im Unterricht an den Erzählungen Erarbeitete in eine **generelle Kompetenz im Umgang mit geschichtskulturellen Fiktionalisierungen** münden, wie sie auch im Comic, Spielfilm oder historischen Serien anzutreffen sind.

Benteles **kurze Geschichten** eignen sich auch für Lerngruppen, die vor dem Lesen einer längeren „Ganzschrift“ zunächst eher zurückschrecken. In den didaktischen Kommentaren zu den einzelnen Geschichten werden deshalb neben Aufgaben zur Erarbeitung von Sachverhaltswissen sowohl **lesefördernde Aufgaben** einbezogen als auch **Aufgaben, die eine geschichtskulturelle Kompetenz fördern**.



Interview mit dem Autor der Erzählungen aus „Hexen, Seuchen, Bauernkrieg“, Günther Bentele

Die Fragen stellten Monika Rox-Helmer und Ulrich Schnakenberg.

Lieber Herr Bentele, Sie sind nicht nur Schriftsteller, Sie sind auch Historiker und waren lange Lehrer. Worin liegt für Sie der Reiz, sich literarisch mit Geschichte zu beschäftigen und diese in Romanform oder in Kurzgeschichten zu erzählen?

GB: Wenn ich mit Zeugnissen der Geschichte in Berührung gekommen bin, kamen mir eigentlich mein ganzes Leben lang solche Vorstellungen: Was für ein Mensch war der Schreiber eines bestimmten Manuskripts, das vor Jahrhunderten zustande gekommen ist? Oder der Steinmetz eines Gewölbes? Wie hat er gelebt? Wie sah seine Umgebung aus? usw. Das Menschliche stand für mich immer im Vordergrund – daraus konnten bei weiteren Überlegungen Geschichten werden – freilich angesiedelt in einer völlig anderen Zeit. Und der musste ich beim Verfassen gerecht werden – viel und hochinteressante Arbeit! Andererseits sind die meisten psychologischen Reaktionen auf bestimmte Vorgänge im Laufe der Geschichte dieselben oder im Grunde ähnlich geblieben.

Worin sehen Sie die Unterschiede im Schreiben als Historiker einerseits und als Schriftsteller andererseits?

GB: Bei mir standen von Anfang an der Mensch und seine Reaktionen im Vordergrund. Die entsprechenden äußeren Bedingungen bildeten den genau zu erforschenden Rahmen, in den die Handlung einzufügen war. Mein Grundsatz war immer: Was ich erzähle, muss so beschaffen sein, dass es hätte sein können! Das war für mich von Anfang Grundvoraussetzung. Wie selbstverständlich findet das Erzählte historische Grundlagen: Handlungsweisen zur Zeit der Dreißigjährigen Kriege unterliegen auch damaligen Glaubensvorstellungen u. Ä. Aber Freude, Glück, Trauer und Schmerz haben heute ähnliche Voraussetzungen wie damals. Als Historiker bleibe ich im Faktischen, menschliche Voraussetzungen dafür lassen sich nur sehr selten wirklich fassen.

Warum wenden Sie sich mit Ihren historischen Erzählungen insbesondere an Jugendliche?

GB: Ich war Lehrer und zwar mit Leib und Seele. Geschichtliche Grundkenntnisse gehören für mich zu den wichtigsten Voraussetzungen für Bildung, ja, auch für Demokratie, ohne sie wird jede Wahl sehr schwer. Zudem liegt, ohne aus unserer Welt fliehen zu wollen, ein beträchtlicher abenteuerlicher Grundcharakter in der Historie, in der die heutigen Jugendlichen sich trotz aller veränderten Bedingungen spiegeln können. Der Reiz der Lektüre eines uralten Stoffes wie der Antigone von Sophokles liegt darin, dass ein Mensch sich der Ordnung der Welt unterordnen muss, auch wenn andere Interessen dagegen sprechen – für uns heute sind das die Menschenrechte, die ja in gewisser Weise damals schon galten. Zudem hatte ich mit den Augenblicken der Geschichte den Auftrag, Geschichte für Jugendliche erfahrbar zu machen.

Wie haben Sie die Unterschiede im Schreiben eines jugendliterarischen Textes über Geschichte gegenüber der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht erlebt?

GB: Im Geschichtsunterricht knüpft man die verschiedenen Ereignisse, soweit das geht, kausal aneinander – menschliche Hintergründe erscheinen wenn überhaupt als zweitrangig, oft im Schatten von äußeren Bedürfnissen, den Augenblickszielen untergeordnet. Für mich war Erzählen im Unterricht immer sehr wichtig. Dabei galt es aber meist geistige Vorgänge und ihre praktischen Auswirkungen zu veranschaulichen und plausibel zu machen. Meine literarischen Texte habe ich im Gegensatz zu anderen historischen Autoren kaum geplant. In den Wolfsjahren war meine einzige Grundlage, dass ein fünfzehnjähriger Junge seinen von Soldaten gestohlenen Bruder wieder nach Hause holen will – deshalb geht er in den Krieg. Die einzelnen Abschnitte ergaben sich als Folge des Erzählens. Fast immer war Geschichte das Lieblingsfach meiner Schüler!

Haben Sie Ihre eigenen Texte mal im Deutsch- oder Geschichtsunterricht eingesetzt?

GB: Eigentlich kaum. Ich habe, wenn der Inhalt des Lehrplans in Geschichte die entsprechende Zeit vorschrieb, auf meine entsprechende Romane hingewiesen. Viele Schüler haben sie auch ohne das gelesen. Meine Bücher wollte ich nicht im Unterricht bereden – als Autor schreibt man, so denke ich, Bücher – da steht alles drin – man muss Andere darüber reden lassen.

Welchen Einsatz könnten Sie sich vorstellen?

GB: Viele meiner Bücher wurden im Deutschunterricht gelesen und besprochen. Sehr viele Male lud man mich zu Lesungen ein. Aus den mir gestellten Fragen ging oft eine eingehende und oft tiefgehende Sicht aus dem Unterricht auf meine Bücher hervor. In einigen Fällen wurden sie sogar zu Theaterstücken umgeschrieben und aufgeführt, oder einzelne Szenen daraus wurden aufgeführt.

Sie decken mit Ihrem Werk ein breites Zeitspektrum ab. Wie kommen, wie kamen Sie zu den historischen Themen, die Sie behandelt haben?

GB: Die Romane habe ich frei herausgesucht, Grundgedanken und Abenteuerlust sollten meist kombiniert werden. So suchte ich im Schwarzen Valentinstag die Verknüpfung des Antisemitismus mit der Beschuldigung der Juden zur Zeit der Großen Pest darzustellen und legte den Kommentar der Königshofener Chronik aus Straßburg zugrunde, verbunden mit aus Spanien geflohenen Juden. Der zweite Roman zu diesem Thema spielt in der Zeit des Dritten Reiches: Ein junges Mädchen versucht den Krieg in



Nürnberg – Stadt der Rassengesetze und Reichsparteitage – zu überleben. Für die Augenblicke der Geschichte hatte ich die Epochen Mittelalter, Neuzeit und Moderne darzustellen. Die Auswahl geschah frei und richtete sich nach historischer Bedeutung und spannender Thematik.

Sie haben auch für die Lurchi-Reihe Texte geschrieben. Wie unterschied sich dieses Schreiben vom Erzählen über Vergangenes?

GB: Hier geht es allein um das Erlebnis von Abenteuern. Dreimal kommt auch hier Vergangenes hervor: Lurchi bei den Wikingern – eine kleine Zeitreise; ähnlich Lurchi und die Chinesische Mauer; sie wurde im Übrigen beschimpft als postkolonialistisch. In Wirklichkeit wird der Missbrauch von Menschen zu Kriegszwecken

kritisiert, freilich ohne wirklichen geschichtlichen Hintergrund. Der dritte Fall, Lurchi und der Golem, wurde nicht gedruckt und liegt erst in einem späteren Privatdruck vor – „Aber doch nicht mit dem Jud!“ lautete der Kommentar der Dame, die darüber zu entscheiden hatte.

Ihr erster historischer Jugendroman erschien vor fast 50 Jahren und der Blick auf die Vergangenheit verändert sich. Gibt es Romane oder Erzählungen, die Sie heute grundlegend anders schreiben würden?

GB: Das ist schwer zu sagen. Geschichte ändert sich ja nicht. Der Blick auf sie schon. Der Krieg in der Ukraine oder im Gaza-Streifen könnte auf die Auswahl von Themen Einfluss haben.



Übersicht über die sieben Erzählungen

Erzählung	Inhalt	thematische Anbindung	unterrichtliche Chancen
Dreiundzwanzig Webstühle	Ein reicher Händler flieht vor einer Pestwelle und versteckt sich bei einem Bauern auf dem Land	Pandemien (wie die Pest, die regional auch nach 1348 ff. immer wieder auftraten); wirtschaftlicher Aufbruch, Fernhandel	<ul style="list-style-type: none"> Eindrucksvolle Beschreibung einer Pandemie, der die Menschen schutzlos ausgeliefert waren Lernwirksame Alteritätserfahrung Trägt viel zum Verständnis des mittelalterlichen Wirtschaftslebens bei
Ein Apfel für die Welt	Ein Nürnberger Handwerker stellt im Auftrag von Martin Behaim den ersten Globus der Weltgeschichte her	Entdeckungsreisen, Wissenschaft in der Frühen Neuzeit (auch: Arbeit mit historischen Weltkarten)	<ul style="list-style-type: none"> Die Arbeit mit historischen Weltkarten ist sehr anspruchsvoll; die Geschichte kann dazu motivieren, sich dennoch mit ihnen auseinanderzusetzen
Junker Jörg	Ein sechzehnjähriger Junge wird von seinen Eltern auf die Wartburg geschickt, die damit eine unbotmäßige Liebe verhindern wollen. Vor Ort beobachtet er einen geheimnisvollen Mönch (Luther).	Reformation, Martin Luther	<ul style="list-style-type: none"> Lebensweltbezug: Liebe und Konflikte mit den Eltern Innovative Erarbeitung des Themas Reformation (Spionagethriller in Briefromanform lädt ein zur eigenen Urteilsbildung)
Die Bauern von Kindelbrück	Zwei Brüder, ein Bauer und ein Landsknecht, werden im Bauernkrieg zu Feinden.	(Reformation und) Deutscher Bauernkrieg; Thomas Müntzer	<ul style="list-style-type: none"> Eindringliche Beschreibung des extrem harten bäuerlichen Lebens auf dem Lande, der abgestumpften Brutalität vieler Landsknechte sowie des allgemeinen Aufbruchs unter den deutschen Bauern im 16. Jh.
Der Alptraum des Professors	Ein heute lebender Professor für Geschichte träumt im Detail, wie Eroberer aus Südamerika Hamburg und Europa nach ihren Vorstellungen verändern.	Entdeckungsreisen	<ul style="list-style-type: none"> Kontrafaktische Geschichte: was wäre gewesen, wenn die „Amerikaner“ <i>uns</i> entdeckt hätten? Problematisierung des eurozentrischen Blicks auf die Geschichte der ‚Neuzeit‘ und Perspektivenwechsel
Vom Schicksal der schönen Magelone in Nördlingen	Die Frau eines sehr angesehenen Bürgers wird der Hexerei bezichtigt, verhaftet, gefoltert und hingerichtet.	Hexenwahn und Hexenprozesse	<ul style="list-style-type: none"> Der Hexenwahn und die Strategie des ‚Hexen-Machens‘ werden plastisch Emotionalisierung Prüfung von Authentizitätsansprüchen: Hinzuziehen von Originalquellen, Vergleich mit der fiktionalen Erzählung
Kunersdorf	Drei Soldaten Friedrich des Großen desertieren, weil sie nicht in der Schlacht von Kunersdorf kämpfen wollen. Dabei erzählen sie jeweils, unter welchen Umständen sie gepresst wurden.	Kriegs- und Soldatenalltag in der frühen Neuzeit (hier: im Preußen Friedrich II.); Siebenjähriger Krieg	<ul style="list-style-type: none"> Mitreibend-traurige Geschichte über drei einfache Soldaten, die niemanden kalt lässt Sich eindenken in die Situation von Soldaten, die nicht freiwillig in den Krieg zogen Gegenwartsbezug: wie ist es heute, Soldat zu sein? Welchen Rechtsschutz gibt es heute?



Didaktische Anmerkungen und Unterrichtsideen zu den einzelnen Erzählungen mit Arbeitsblättern

Dreiundzwanzig Webstühle

I. Inhalt

Ein Bauer gewährt dem reichen Kaufmann Friedrich Haller, der im Sommer 1349 vor der Pest von der Stadt aufs Land flieht, gegen Bezahlung Schutz. Die zwei überleben die Seuche, aber des Bauern Frau stirbt an der Pest. Haller lehrt den Bauern kaufmännisches Denken und Rechnen; nach dem Abklingen der Pest zieht der Bauer heimlich in die Stadt und wird Unternehmer.

II. Besondere Chancen

Die Geschichte schildert anschaulich und beklemmend das Eindringen der Pest in deutsche Städte und Dörfer nach 1348: Das Massensterben, die verzweifelten Versuche sich zu retten, die hilflosen Erklärungsversuche für die Ursprünge der Seuche sowie die Suche nach Schuldigen (häufig: die Juden). Bentele erklärt dabei beiläufig, wie das Leben im mittelalterlichen Dorf aussah, was Abgaben und Fronarbeit waren, wie sich die Beziehung zwischen Grundherr und Bauern gestaltete. Die Geschichte beschreibt zugleich auch das städtische Wirtschaftssystem, den Markt, den Fernhandel, das Handwerk und die Rolle der Zünfte. Indem Bentele erzählt, wie der Grundherr „seinen“ Bauern gewalt-sam zurückholen will, erkennen die Lesenden die Bedeutung des Rechtsgrundsatzes „Stadtluft macht frei!“

III. Unterrichtsvorschläge

1. Lesen der Einführung des Autors in die Geschichte (M1).
2. Lesen des ersten Absatzes von *Dreiundzwanzig Webstühle*, gemeinsames Sammeln von Fragen an der Tafel, z.B.:
 - Wofür braucht der Erzähler 23 (!) Webstühle?
 - Der Erzähler sagt, er kam aus dem „Dreck“. Was könnte das bedeuten?
 - Scheint der Erzähler jetzt in einer besseren Situation zu sein?
 - Was könnte das „furchtbare Opfer“ gewesen sein?
3. Vorschläge für Tafelbilder

Einbruch der Pest

 - Ausbruch in der Stadt
 - Der Ritter verschanzt sich auf seiner Burg
 - Pestausbruch in der Mühle außerhalb des Dorfes
 - Die Pest erreicht das Dorf

Reaktionen der Menschen auf die Pest

- Isolation, Vermeidung von Kontakten
- Kontaktverbot
- Ausschluss von Fremden
- Beten
- Tote werden nachts aus der Stadt gefahren und in Gruben versenkt
- Familienmitglieder lassen Erkrankte teilweise im Stich und fliehen

- Haller verlässt die enge Stadt und sucht Schutz auf dem Land
- Juden wurden z.T. für die Pest verantwortlich gemacht: Vorwurf, die Brunnen vergiftet zu haben

4. Tafelbild: Hauptcharaktere

Bauer (Ich-Erzähler)

- Lebt im Dorf Wegschlag
- Nimmt Haller bei sich auf – gegen Bezahlung
- Riskiert enorm viel: aus Geldgier?
- „Ein Mann, der rechnen kann“
- Strebsam, aufstiegsbewusst, lernwillig, ehrgeizig
- Glaubt nicht daran, dass die Juden Schuld an der Pest tragen
- Sieht keine Zukunft auf dem Dorf: Zieht heimlich in die Stadt
- Versteckt sich vor seinem Grundherrn
- Investiert erfolgreich in Webstühle
- Schafft es, erfolgreicher Kaufmann zu werden

Friedrich Haller

- Kaufmann aus der Stadt
- Flieht vor der Pest
- Reicher Erbe

Ritter Herr Ruger von Wegschlag

- Adelig
- Grundherr des Dorfes Wegschlag
- Fordert von Bauern Abgaben und Frondienst ein
- Wohnt auf einer Burg
- Zeugte uneheliches Kind mit einer Magd
- Will den Bauern und Ich-Erzähler mit Drohungen und Gewalt aus der Stadt zurückholen

V. Beantwortung schriftlicher Aufgaben (siehe M1)



M1 Dreiundzwanzig Webstühle: Einleitung des Autors Günther Bentele

Mit furchtbarer Wucht war in der Mitte des 14. Jahrhunderts die Pest über Europa hereingebrochen und hatte eine zuvor einsetzende Verringerung der Bevölkerung, durch Kriege und Hungersnöte bedingt, dramatisch verstärkt. Über zwanzig Millionen Menschen, so schätzt man, hatte die Seuche das Leben gekostet. Zwar wütete die Pest auf dem Lande nicht so schrecklich wie in den Städten, aber wer sollte den Bauern ihre Erzeugnisse abkaufen? Über die Hälfte der Städter war gestorben.

So stürzte der Massentod den Markt für die Erzeugnisse der Bauern ins Bodenlose. Er machte andererseits die Überlebenden durch umfangreiche Erbschaften oft ungeheuer reich, da sich große Vermögen in den Händen weniger konzentrierten. Dazu kamen Reichtum aus dem wachsenden Fernhandel und die zunehmende Differenzierung des Handwerks mit einer generellen Begünstigung der Geldwirtschaft. Eine mögliche Anlage von Kapital bot das neu entstehende Verlagswesen, bei dem der Verleger Werkzeuge, Maschinen und Rohstoffe stellte und der einfachen Bevölkerung ihre Arbeitskraft bezahlt wurde.

Der Besitz von Geld entwickelte sich ab jetzt über Jahrhunderte hinweg zum entscheidenden Machtfaktor der Neuzeit. In unserer Geschichte versucht ein Bauer, in der Stadt Fuß zu fassen. Die Pest hat ihn reich gemacht.

Aufgaben nach der Lektüre

1. Entwickle einen Dialog zwischen dem Ich-Erzähler und seiner Frau über die Frage, ob sie Herrn Haller verstecken sollen.
2. Trage alle Informationen zusammen, die du über Ritter Ruger von Wegschlag findest.
3. Stelle wichtige Informationen zum Ich-Erzähler und Haller in einer Mindmap zusammen.
4. Erkläre, wie die Folgen der Pest das Wirtschaftsleben durcheinanderbringen. (Stichwort: Angebot und Nachfrage)
5. Erläutere, welche Regeln die mittelalterliche Zunftordnung (hier: der Leineweber) umfasste und wie der Ich-Erzähler diese Regeln umgeht.
6. Charakterisiere den Bauern und den Ich-Erzähler.
7. Beurteile das Handeln der Bauern und des Ich-Erzählers. Würdest du ihn als gierig bezeichnen?
8. Zusatzaufgabe: Beurteile die folgende Aussage aus *Dreiundzwanzig Webstühle*:

„[W]ie ich jetzt lebe: geschnitzte Holzdecken und geschnitzte Möbel, Goldpokale, Silberbecher, silberne Kerzenleuchter, Pelze, Gobelins, Teppiche aus dem Morgenland. Und ich habe Angestellte, Schreiber, Mägde und Knechte. Man braucht das alles, damit man Kredit bekommt.“



Ein Apfel für die Welt

I. Inhalt

Der dreizehnjährige Schreinerlehrling Martin wird von einer zwielichtigen Gestalt überfallen und erpresst. Er soll dem Gauner alles berichten, was er über eine Kugel in Erfahrung bringen kann, die in der Nürnberger Werkstatt seines Meisters angefertigt werden soll. Erst ganz allmählich versteht Martin, was es mit dieser Kugel auf sich hat, die von einigen Ratsherren und dem weitgereisten Martin Behaim in Auftrag gegeben wird. Er beginnt sich zu fragen, welche Bedeutung sie haben könnte, und ist letztlich Zeuge der Anfertigung und der wissenschaftlichen wie machtpolitischen Auseinandersetzungen um den Globus, der heute als ältester erhaltener Erdapfel gilt.

II. Besondere Chancen

Die Erzählung aus der Perspektive des naiven Erzählers Martin bietet dem Leser die Möglichkeit, sich über die Identifikation mit dieser neugierig fragenden Figur gemeinsam auf die Suche nach der Lösung des Rätsels um die geheimnisvolle Kugel zu machen. Dabei wird eine lernwirksame Spannung aufgebaut, die über die Spionage- und Erpressungsgeschichte die Bedeutung von Weltkarten und insbesondere ihrer Darstellung in Kugelform für Handel, Seefahrt und Macht erkennbar macht.

Gemeinsam mit Martin lernen die Lesenden ebenso die herausfordernde Technik, die hinter der Produktion von Globen stand, wie Martin Behaim kennen, der als Anreger für den ältesten erhaltenen ‚Erdapfel‘ gilt. Weil der Schreinerlehrling die Schwierigkeiten, die mit der Herstellung einer nicht zu schweren Kugel verbunden sind, sowie die aufwändige Arbeit der verschiedenen daran beteiligten Handwerker ausführlich problematisiert, ist gut erkennbar, dass sich der Rat der Stadt Nürnberg von diesem Auftrag etwas ganz Besonderes verspricht. Was genau das ist, deutet die Erzählung nur an, bietet damit aber den Spielraum für Hypothesen, welche Gewinne sich – gerade mit den öffentlich nicht sichtbaren Informationen auf dem Globus – erzielen lassen können.

Dass dieser Globus als eine Art Wissensspeicher der damaligen geographischen Kenntnisse Europas gesehen wird, sollte sich darüber erschließen lassen. Allerdings wird in der Erzählung auch deutlich, dass dieses Wissen keineswegs rein wissenschaftlich erhoben ist. Denn die Figur des Herrn Pirckheimer betrachtet den Globus weniger als einen Gegenstand für die Gelehrten als dafür, „Geld, Reichtum, Macht“ zu erlangen. Ebenso wird mit dem Zwist zwischen Behaim und Pirckheimer thematisiert, dass Behaim auf Forschungen anderer zurückgreift und es auch Kontroversen über die Berechnung der Erdgröße gibt. Das Ende der Erzählung greift dann noch auf, dass Christoph Kolumbus auf der Grundlage des in diesem Globus zusammengefassten Wissens seine Entdeckungsfahrten unternommen hat und dass auf dem Globus noch mindestens ein Kontinent nicht eingezeichnet ist.

Die letzten beiden Absätze der Erzählung verdeutlichen, wie fragil das ist, was man zu wissen glaubte. Das regt dazu an, über die Grenzen des Wissens in der damaligen Zeit, aber auch des eigenen Wissens heute nachzudenken, gerade weil Martin das mit „Und so bin ich jetzt wirklich viel gescheiter“ kommentiert.

Im Titel der Erzählung spiegelt sich die Symbolik des Reichsapfels. Diese wird Martin vom Meister ausführlich erläutert, so dass die Lesenden eine Idee davon bekommen können, welche Bedeutung die Reichsinsignien für die Herrschaft mittelalterlicher

Regenten hatten. Didaktisch ergiebiger dürfte es allerdings sein, dass der Begriff des Reichsapfels – wie auch zahlreiche andere Stellen der Erzählung – die Möglichkeit eröffnen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen über das Weltbild des Mittelalters reflektieren. Sicherlich werden die meisten denken, dass im Mittelalter die Kugelgestalt der Erde nicht bekannt gewesen sei. Die Erzählung differenziert dagegen, dass diese in gelehrten Kreisen nicht bezweifelt wurde. Martins Fragen, warum die Menschen nicht von der Weltkugel fallen oder man die Erdkrümmung nicht sehen kann, zeugen zwar von der Schwierigkeit, die Kugelform der Erde nachzuvollziehen, aber für seinen Meister ist es keine Frage, dass die Erde eine Kugel ist. Hier bietet sich die Möglichkeit, die Vorstellung einer flachen Erde als eine Legende zu entlarven, die im 19. Jahrhundert über das ‚finstere Mittelalter‘ verbreitet wurde und die heute als Verschwörungsideologie wieder Anhänger findet. Dafür sollte im Unterricht angesprochen werden, dass es bereits frühere Versuche gab, die Erde als Globus darzustellen und Behaims Globus nur der älteste ist, der heute noch erhalten ist. Wie wichtig dieser Aspekt auch dem Autor ist, wird aus seiner Einführung zur Erzählung deutlich.

Dass der Globus seit 2023 zum Weltdokumentenerbe gehört, kann erweiternd thematisiert werden, um daran aufzuzeigen, welche Bedeutung ihm heute zugesprochen wird. (<https://www.unesco.de/kultur-und-natur/weltdokumentenerbe/weltdokumentenerbe-deutschland/behaim-globus>). Ebenso kann sich eine Thematisierung von Kartenbildern anschließen, für die sich in Europa erst mit dem ausgehenden Mittelalter allmählich die Idee durchsetzte, dass sie vor allem eine Beschreibung räumlicher Bedingungen sein sollen. Anders als in Weltkarten der Antike oder aus Asien und dem Orient bestand hier eine Tradition, die Kartenbilder mit der christlichen Heilsgeschichte und mythologischen Vorstellungen zu verbinden.

Der Konstruktionscharakter der Erzählung und die Fiktionalisierung eines historischen Ereignisses können gut daran thematisiert werden, dass der Autor historisch belegte Personen und fiktive Figuren gemeinsam agieren lässt. So wie es in vielen geschichtskulturellen Medien der Fall ist, erzeugen gerade die Referenzen auf die recherchierbaren Personen (Behaim, Pirckheimer und Glockendon) ein Authentizitätsgefühl. Dagegen sind die stark handelnden Figuren, wie Martin als Identifikationsfigur sowie der Meister und seine Gesellen, ebenso fiktiv wie der unbekannte Erpresser. Sie sind zwar so gezeigt, dass sie als mögliche Figuren erkennbar sind, der Autor gewinnt aber Freiräume, die er für die spannende Erzählung benötigt. (Siehe auch das Interview mit dem Autor im Zusatzmaterial)

Ganz nebenbei wird mit der Handlung auch die gesellschaftliche Ordnung in der Übergangszeit zwischen Mittelalter und Neuzeit am Beispiel der Reichsstadt Nürnberg verdeutlicht. So wird erzählend vergegenwärtigt, welche gesellschaftlichen Unterschiede es zwischen den Ratsherren und den Handwerkern gibt, welche zwischen dem Meister, den Gesellen und dem Lehrlingen, welche Bedeutung Reisen und Bildung hatten und wie unterschiedlich das Bild der Welt zwischen Gelehrten und der Stadtbevölkerung war. Aber auch die Bedeutung und der machtpolitische Einfluss des Fernhandels und der Entdeckungsfahrten sind erkennbar. Letztlich kann darüber ein Bewusstsein dafür entstehen, warum für diese Zeit heute in Europa eine Epochenwende angesetzt wird, für die



das veränderte Denken im Zuge des Humanismus und die Kenntnis weiterer Kontinente als Kriterien angeführt werden.

Besondere Lernchancen bietet die Erzählung auch für fächerverbindendes Lernen im Gesellschaftslehreunterricht. Die Bedeutung von geografischen Entdeckungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen in ihrer Umsetzung in Kartendarstellungen wird in ihrer Verbindung zu politischem und wirtschaftlichem Einfluss auf der historischen Ebene sofort erkennbar.

III. Unterrichtsvorschläge

Die Erzählung kann in Lerngruppen, die keine großen Schwierigkeiten mit dem Lesen belletristischer Texte haben, selbstständig erschlossen werden. Die durch die Handlung aufgebaute Spannung kann eine Lesemotivation aufbauen, die durch lesebegleitende Aufgaben auf die historisch zu erschließenden Sachaspekte gelenkt werden kann. Je nach den Voraussetzungen der Lerngruppe können einige Erarbeitungsaufgaben bereits als vorbereitende Hausaufgabe erledigt werden. Im Unterricht kann dann ausgehend von diesen Aufgaben die gelesene fiktionale Darstellung als an das historisch Überlieferte anschließbar besprochen und über die Bedeutung des Globus diskutiert werden. In leseschwachen Gruppen kann die Erzählung häppchenweise gelesen werden, die vorgeschlagenen lesebegleitenden Aufgaben können als Sammel- und Besprechungsaspekte verwendet werden.

Lesebegleitende Aufgaben

1. Markiere im Text, was über die geheimnisvolle Kugel gesagt wird. Finde dabei heraus, was das für eine Kugel ist, warum sie gebaut werden soll und warum so ein Geheimnis um sie gemacht wird.
2. Markiere in einer anderen Farbe, was über Martin Behaim zu erfahren ist. Erkläre, woraus er sein Wissen für die Anweisungen nimmt, die er den anderen Handwerkern gibt.

Aufgaben nach der Lektüre

1. Fasse zusammen, worum es in der Kontroverse um Pirkheimer und Behaim geht.
2. Sieh dir die digitale Präsentation des Globus auf der Seite des Germanischen Museums Nürnberg an (<https://globus1492.gnm.de/>) und stelle Unterschiede zu heutigen Globen fest.
3. Recherchiere, was über Martin Behaim, Willibald Pirckheimer, Hartmann Schedel und Georg Glockendon bekannt ist, und stelle Vermutungen dazu an, welche Informationen der Autor, Günther Bentele, für seine Erzählung erfunden hat.

4. Günther Bentele hat in einem Interview auf die Frage, was für ihn den Reiz ausmacht, Geschichte in Geschichten zu erzählen, Folgendes gesagt:

„Wenn ich mit Zeugnissen der Geschichte in Berührung gekommen bin, kamen mir eigentlich mein ganzes Leben lang solche Vorstellungen: Was für ein Mensch war der Schreiber eines bestimmten Manuskripts, das vor Jahrhunderten zustande gekommen ist? Oder der Steinmetz eines Gewölbes? Wie hat er gelebt? Wie sah seine Umgebung aus? usw. Das Menschliche stand für mich immer im Vordergrund – daraus konnten bei weiteren Überlegungen Geschichten werden – freilich angesiedelt in einer völlig anderen Zeit. Und der musste ich beim Verfassen gerecht werden – viel und hochinteressante Arbeit! Andererseits sind die meisten psychologischen Reaktionen auf bestimmte Vorgänge im Laufe der Geschichte dieselben oder im Grunde ähnlich geblieben.“

Beziehe diese Aussagen auf den Lehrling Martin.

5. Erarbeite aus dem Einführungstext des Autors zur Erzählung (M1), welche Bedeutung er dem Behaim-Globus zuspricht.
6. Nenne die Gründe, warum der sogenannte Behaim-Globus zum Weltdokumentenerbe erklärt wurde (<https://www.unesco.de/kultur-und-natur/weltdokumentenerbe/weltdokumentenerbe-deutschland/behaim-globus>).

Impulse für die Diskussion in Gruppen oder im Klassenverband

Tauscht euch über eure Arbeitsergebnisse aus und ...

- diskutiert, welche Chancen und welche Problematiken sich ergeben, wenn auf der Grundlage dieser Erdabbildung europäische Seefahrer und Kaufleute nach Westen segeln, um nach Indien und Japan (Zipango) zu kommen.
- erörtert, inwieweit der Satz „Die Welt gehört mir, wenn ich den Globus habe“ stimmt *oder* ob der Titel „Ein Apfel für die Welt“ passend für die Erzählung ist.
- erörtert, inwieweit es angemessen ist, einen Globus, der erkennbar falsche Informationen gibt, zum Weltdokumentenerbe zu zählen.



M2 Ein Apfel für die Welt: Einleitung des Autors Günther Bentele

Die Erde ist eine Kugel! Dieses Wissen war auch für Gelehrte des Mittelalters bereits eine Selbstverständlichkeit. Die meisten Menschen aber waren ohne jede Bildung und dachten sich die Erde als Scheibe und das Firmament darüber wie eine Käseglocke, an der die Sterne befestigt sind.

Im fünfzehnten Jahrhundert wuchs mit dem aufkommenden Humanismus, der Zuwendung der Wissenschaft zu Natur und Mensch, bei den Gelehrten das Interesse für die Weltkugel: Wie groß ist sie? Wie groß sind die Meere? Wie hoch sind die Berge? Wie ist diese Kugel beschaffen? Das waren Fragen, wie die Wissenschaft sie stellte. Erste Versuche wurden gemacht, sich Modelle von der Erdkugel und ihrer Meere und Kontinente herzustellen. So stand ein erster Globus bereits um 1480 im Vatikan. Er ist nicht erhalten geblieben.

Waren der Arzt Hartmann Schedel in der aufblühenden Handelsmetropole Nürnberg und der große Humanist Willibald Pirck-

heimer noch von wissenschaftlichem Interesse getragen, als sie eine der ersten Weltkarten veröffentlichten, so beschäftigten Kaufleute dieser Zeit ganz andere Fragen: Wo wachsen Gewürze wie Pfeffer und Nelken? Wo findet man kostbare Dinge wie Perlen, Edelsteine, Seide, Silber und Gold? Es wurden auch Fragen gestellt nach den Wegen des Handels, nach den Wegen über das Meer und danach, wie man schneller an für den Handel wichtige Orte der Welt gelangen konnte als die mögliche Konkurrenz.

Wie kommt man nach Zipangu, dem heutigen Japan? Oder wie kommt man nach China und Indien, zu Seide und Gewürzen? Fragen, die zu großen Entdeckungen führten.

Als der Kaufmann Martin Behaim, der aus Nürnberg stammte und sich in Portugal niedergelassen hatte, um das Jahr 1492 einige Zeit in seiner Heimatstadt weilte, geschahen dort Dinge, die auch für andere Handelszentren interessant sein konnten.



Junker Jörg

I. Inhalt

Friedrich Johannes, ein junger sächsischer Adeliger, wird im Jahr 1521 von seinen Eltern auf die Wartburg geschickt; scheinbar, damit er seine große Liebe vergisst, welche die Eltern nicht billigen. Kurz darauf erreicht ein geheimnisvoller Mönch die Burg. Friedrich Johannes beginnt, sich für den „Junker Jörg“ Genannten zu interessieren und freundet sich mit ihm an. Bald stellt sich heraus, dass es sich bei „Junker Jörg“ um Martin Luther handelt, der sich auf der Wartburg vor seinen Feinden verstecken muss. Während ihm der sächsische Kurfürst Friedrich der Weise Schutz gewährt, zählen u.a. Mitglieder von Friedrich Johannes' Familie zu eben diesen Gegnern. Friedrich Johannes vermutet, dass er nur deshalb auf die Wartburg geschickt wurde, um Luther auszuspionieren.

II. Besondere Chancen

Bei „Junker Jörg“ handelt es sich um eine Geschichte im Brief-Format. Durch den fiktiven Briefeschreiber Friedrich Johannes erfahren die Lernenden anschaulich die wichtigsten Zusammenhänge der Reformation sowie wesentliche Aspekte der Biographie Martin Luthers. Der 16-jährige Friedrich Johannes eignet sich dabei mit seinen alterstypischen Sorgen und Problemen durchaus als Identifikationsfigur auch für heutige Jugendliche. Hin- und hergerissen zwischen Verehrung der Eltern und wachsender Selbständigkeit, akzeptiert er zwar die „Verbannung“ auf die Wartburg, will seine Liebe Mathilde aber nicht vergessen. Seine Briefe zeigen dabei ein wachsendes Aufbegehren gegen die Eltern, insbesondere da er zunehmend das Gefühl hat, als „Spion“ missbraucht worden zu sein. In den Briefen gibt Friedrich Johannes Gespräche mit Luther ebenso wieder wie seine Gedanken, die diese in ihm auslösen. Dabei erweist er sich als jemand, der nicht vorschnell urteilt, der abwägt und neue Gedanken zu integrieren versucht. Er erkennt, dass es gar nicht einfach ist, über Luther und seine Lehren zu urteilen. So gibt er Sachurteile vor, die die Lesenden übernehmen, aber vor allem auch weiterdenken können, um zu eigenen Werturteilen zu gelangen.

III. Unterrichtsvorschläge

1. Die Lehrkraft liest folgenden Auszug vor. Anschließend spekulieren die Schüler, was es mit dem „Entführten“ auf sich haben könnte.

Am Morgen wurde der Entführte als ein neuer Gast vorgestellt. Ein junger Mann mit dem Namen Junker Jörg. Keine Herkunft, keine Bezeichnung seiner Herrschaft, wenn er doch ein Junker ist!

Aber er ist ja kein Junker, sondern ein entführter Mönch! Oder?

Wir sollten diesen Junker Jörg gut aufnehmen, sagte Herr von Berlepsch und wirkte irgendwie besorgt. Er sei für längere Zeit auf der Burg. Es klang, als sei der Junker krank.

2. Vergleich der Darstellung der Reformation und der Person Martin Luthers in der Geschichte mit den historischen Fakten, z.B. anhand des Schulbuches. Das Arbeitsblatt mit wichtigen Textstellen kann in schwächeren Lerngruppen eine Hilfestellung sein (M3).
3. Analyse der Entwicklung des Briefeschreibers Friedrich Johannes. In schwächeren Lerngruppen bietet es sich an, dass die Schüler zunächst einmal die Gruß- und Abschiedsformeln seiner Briefe an die Eltern herausschreiben und anschließend die Veränderungen erläutern und beurteilen.
4. Lesen der Einführung des Autors in die Geschichte (M4) und Klärung von wichtigen Fachbegriffen zur Reformation.



M3 Textstellen zu Martin Luther („Junker Jörg“)

1. Textstelle, gefunden auf S. ____

Sein Blick ist meist irgendwie in sich gekehrt, als beschäftigten ihn ganz andere Gedanken, manchmal erscheint er bedrückt. Redet er aber, so belebt sich sein Blick und bekommt etwas Brennendes.

Aber meist ist Junker Jörg stumm. Wird er gefragt, so gibt er höflich Antwort.

2. Textstelle, gefunden auf S. ____

Als ich ihn fragte, was er von den neuerlich hie und da wieder aufkommenden Unruhen unter den Bauern hält und mit welchen Mitteln man ihnen begegnen soll, antwortete er, man müsse solche Unruhen ernst nehmen, denn sie zeigten, welche Sorgen den kleinen Mann drückten.

*Eine seltsame Antwort für einen Junker!
Herr von Berlepsch wechselte das Thema sehr auffällig.*

3. Textstelle, gefunden auf S. ____

Im ersten Brief schreibt Ihr, liebe Mutter, ich solle mich nicht in Dinge einmischen, die mich nichts angehen. Ich solle mich von diesem Junker Jörg besser fernhalten. Der Mann sei gefährlich: Er untergrabe Recht und Ordnung, er stürze alles um, was uns heilig sei, ja, er gefährde die ewige Seligkeit von Tausenden – sicher das Schlimmste, was man über einen Menschen sagen kann.

4. Textstelle, gefunden auf S. ____

Doch nun das Schreiben des Vaters, das mich kurz nach dem der Mutter erreichte: Ich soll die Nähe dieses Mannes geradezu suchen!

Ich soll notieren, was er sagt, mit wem er Umgang hat, wie und womit er seinen Tag verbringt. Wenn möglich, soll ich mir Schriftliches von ihm aneignen und Euch, lieber Vater, durch einen Boten zuschicken. Ich soll Euch seine Gedanken mitteilen.

M4 Junker Jörg – Einleitung des Autors Günther Bentele

Im Jahre 1517 veröffentlichte der Mönch Martin Luther 95 Thesen gegen den Ablasshandel der Kirche, die noch im selben Jahr ins Deutsche übersetzt und als Druck verbreitet wurden. Eine gewaltige Welle der Erregung, des Nachdenkens, des Protests, der Erneuerung wurde dadurch ausgelöst. Viele Menschen dachten ähnlich wie der Professor der Theologie in Wittenberg. Viele hatten Zweifel am Ablass, dem Erlass von Sündenstrafen im Fegefeuer, an der Rechtfertigung des Menschen vor Gott durch Wallfahrten, Heiligenverehrung und ähnliche Verdienste menschlichen Handelns und sahen Missstände in der Kirche wie Ämterkauf, Ämterhäufung, Machtpolitik der Bischöfe, Verweltlichung der Priester, gegen die sich Luther wandte. Luther hatte vieles, was die Menschen bewegte, auf den Punkt gebracht.

Dennoch: Die Kirche ließ sich nicht so einfach kritisieren. Sie wehrte sich mit der ganzen Macht, die ihr zur Verfügung stand: Eröffnung des Ketzerprozesses, Androhung des Kirchenbannes, Vorladung Martin Luthers 1521 vor den Reichstag durch Kaiser Karl V., wo der Mönch seine Meinung widerrufen sollte. Er aber ließ sich von der glänzenden Fürstenversammlung nicht einschüchtern und widerrief nicht. Der Reichstag setzte ihn in Acht und Bann. Jetzt war, trotz der Zusage freien Geleits, sein Leben aufs höchste gefährdet. Kurfürst Friedrich von Sachsen, Landesherr Martin Luthers, wollte seinen Untertan schützen und sorgte für dessen Sicherheit; Herzog Georg von Sachsen, später genannt der Bärtige, war erbitterter Gegner des Wittenberger Mönch. Er regierte in dem Teil von Sachsen, der nicht dem Kurfürsten unterstellt war, und versuchte dessen Pläne zu durchkreuzen.

Gleichzeitig traten neue Propheten auf: Sie forderten den Umsturz der alten Kirche. Viele von ihnen beriefen sich auf Luther ohne dessen Einwilligung, sie versprachen Wohlstand und Freiheit, und manche von ihnen nahmen das Gebot der Bibel wörtlich: Du sollst dir kein Bildnis machen! und hetzten die Menschen dazu auf, alle Bildnisse in den Kirchen zu zerstören.

Seltsame Dinge geschahen im Thüringer Wald und auf der Wartburg.

Aufgaben nach der Lektüre

1. Lies die folgenden Textstellen und arbeite das Verhältnis zwischen Friedrich Johannes, seinen Eltern und Martin Luther heraus. Beziehe in deine Erklärungen auch die historischen Fakten mit ein.
2. Erkläre folgende Begriffe aus dem Text in je einem Satz: Ablass, Wallfahrten, Verweltlichung der Priester, Ämterkauf, Ketzerprozess, Kirchenbann, Acht und Bann.
3. Erkläre danach, wie die in diesen Begriffen zusammengefasste Problematik in den Briefen von Friedrich Johannes erkennbar ist und was er über diese Problematiken denkt.



Die Bauern von Kindelbrück

I. Inhalt

Die Geschichte spielt zur Zeit des Großen Deutschen Bauernkrieges 1524/25. Der Ich-Erzähler hätte als ältester Sohn eigentlich den elterlichen Bauernhof übernehmen können; er entschied sich jedoch, als Kriegsknecht in den Dienst des Grundherrn einzutreten. Das bäuerliche Leben verachtet er. Als die Unruhen im Land immer größer werden und Thomas Müntzer mit seinen radikalen Predigten in Thüringen immer mehr Anhänger sammelt, schickt Herr von Kutzleben den Erzähler als Spion nach Mühlhausen. Dort erlebt er, wie die Menschen von Müntzer mitgerissen werden. Martin Luther sehen seine Anhänger als Verräter an der Sache der Bauern. Bald darauf kommt es bei Frankenhausen zur entscheidenden Schlacht, in welcher sich der Ich-Erzähler und sein Bruder, der Bauer, gegenüberstehen. Der Niederlage der Bauern folgt ein gnadenloses Strafgericht der Herren, das der Erzähler in allen blutigen Einzelheiten beschreibt.

II. Besondere Chancen

Die direkte Ansprache des Lesers durch den Ich-Erzähler, seine direkte, teils derbe Sprache, die detaillierte Schilderung der Bauernaufstände und der blutigen Rache des Adels ist so ungewöhnlich wie mitreißend und sollte auch wenig buchaffine Schüler zum Lesen anregen. Gleichzeitig regt die „Du“-Ansprache immer wieder Reflexionen an, die das Sich-Eindenken in die historische Situation geradezu einfordern. Die Darstellung bemüht sich immer wieder zu verdeutlichen, wie unterschiedlich Menschen in der historischen Situation über Luther, Müntzer und den Bauernaufstand dachten. Dabei wird für die Lesenden gut erkennbar, dass jede Perspektive ihre Gründe hat und die Sichtweisen von den jeweiligen Umständen abhängen.

Indem der Erzähler vorgibt, sich Inhalte von Predigten und Reden zu merken und diese anschließend wiedergibt, werden die Schülerinnen und Schüler an die Quellensprache herangeführt. Da diese Beobachtungen aber schon als zusammenfassend und lückenhaft charakterisiert sind, besteht keine Gefahr, dass Schüler diese Texte als deckungsgleich mit dem historisch Gesprochenen wahrnehmen.

Inhaltlich erfahren die Lernenden dabei eine Menge über das harte Leben der Bauern zu Beginn der Frühen Neuzeit, zum Konflikt zwischen Luther und den Bauern, zum Streit zwischen Luther und Müntzer sowie zu Vorläufern, Gründen und Forderungen, Verlauf und Ende des Deutschen Bauernkriegs.

Es bietet sich an, Benteles fiktionale – aber wissenschaftlich fundierte – Erzählung durch die Erarbeitung des medialen Angebots von Planet Wissen (https://www.planet-wissen.de/geschichte/neuzeit/der_bauernkrieg/index.html) zu ergänzen. Anschließend können die Lernenden je nach Interesse und individuellen Vorgaben ausgewählte Aspekte der Bauern von Kindelbrück im Rahmen eines Wochenplans genauer untersuchen (s. Material M5).

Ein Aspekt, der einen hohen Lebensweltbezug aufweist, ist dabei die komplexe Geschwisterbeziehung zwischen Knecht und

Bauer. Der Mix aus Herabsetzung, Neid, ständigem Vergleich, Zuneigung und Liebe ist zeitlos und dürfte bei vielen Schülern ein Artikulationsbedürfnis wecken. Ebenso zeitlos wird das moralische Dilemma thematisiert, einen Auftrag übernommen zu haben, von dem man selbst nach einiger Zeit nicht mehr überzeugt ist oder, noch allgemeiner, die Frage, wann Aufbegehren und Protest rechtmäßig sind. In der Erzählung erfolgt eine klare zeitliche Markierung dieses Dilemmas zwischen dem Aufbegehren gegen eine als unrecht empfundene Obrigkeit und der notwendigerweise damit verbundenen Gewalt.

III. Unterrichtsvorschläge

1. Zur Motivation und Vorentlastung projiziert die Lehrkraft folgenden Auszug. Anschließend spekuliert die Klasse gemeinsam, um was es in der Erzählung gehen könnte. Auf Nachfrage sollte die Lehrkraft den Hinweis geben, dass es sich bei Heinrich Pfeiffer um einen ehemaligen Mönch und Prediger handelt.

[Die Sache] steht schlecht für die Herren und die Klöster. Überall lachen sie, wie Pfeiffers Leute im Kloster Reifenstein die Mönche aus ihren Zellen geholt und auf die Straße gejagt haben, wie sie in den Klöstern die Keller aufbrechen und die Vorratsräume, wie sie sich über das Klostervieh und die Klostervorräte hermachen und fressen und saufen, als wenn sie es für ihr ganzes Leben nachholen wollen.

[...] Und mancher Bauer nimmt seine Mistgabel oder seine Sense und stößt zum Haufen Pfeiffers, so schnell er kann, und hat nur eine Sorge, dass die Fässer mit dem Wein vielleicht schon leergesoffen sind, bis er kommt.

2. Die Schüler lesen die ersten Seiten der *Bauern von Kindelbrück* und beenden diese in häuslicher Lektüre bzw. alternativ zuvor noch das vorentlastende Vorwort des Autors Günther Bentele (M8).
3. Untersuchung des Geschwisterverhältnisses (M6).
4. Untersuchung des Verhältnisses zwischen Luther und Müntzer (M7).
5. Die Schüler wählen aus den Aufgaben M5 eine bestimmte Anzahl aus und bearbeiten diese im Rahmen eines Wochenplans.
6. Vergleich der fiktionalen Geschichte der Bauern von Kindelbrück mit den historischen Fakten zum Deutschen Bauernkrieg, z.B. auf Grundlage der Informationen auf Planet Wissen (https://www.planet-wissen.de/geschichte/neuzeit/der_bauernkrieg/index.html).



M5 Wochenplan: Aufgaben zu Günther Benteles *Die Bauern von Kindelbrück*

1. Trage zusammen, was du aus der Geschichte über die Lage der Bauern erfährst.
2. Beschreibe, wie der Ich-Erzähler auf die Bauern blickt.
3. Erläutere, wie Thomas Müntzer in der Geschichte dargestellt wird und welche Wirkung er auf die Bauern hat.
4. Vergleiche die Charakterisierung Müntzers und Luthers in der Geschichte (M7) – und überprüfe, ob diese Darstellung mit der Sicht heutiger Historiker vereinbar ist (Schulbuch).
5. Herr von Kutzleben sagt zu Beginn der Geschichte: „Wenn die alle zusammenhalten, können wir Herren das Genick einziehen. Aber keine Angst, die sind viel zu dumm – halt nur Bauern!“ Beurteile die Sichtweise des Grundherrn.
6. Charakterisiere den Bruder des Erzählers. Untersuche dabei insbesondere, welche Veränderung dieser durchgemacht hat.
7. Der Erzähler äußert sich gegen Ende der Geschichte so über seinen Bruder: „*Sein Blick verwandelt sich, als wenn er etwas sieht, was weit weg ist, aber sehr schön.*“ Erläutere, wovon der Bruder – und die anderen Bauern – träumen und wer diesen Traum wie in ihnen geweckt hat.
8. Analysiere die Geschwisterbeziehung (M6).
9. Erläutere die Problematik, die hinter folgendem Zitat steht: „*Unsere hatten dafür das rebellische Dorf Ringleben verbrannt.*“
10. Ordne das folgende Zitat zeitlich in den Verlauf der Geschichte ein und erläutere es dabei knapp: „*Armes Schwein, sagte einer der Kriegsknechte. Aber es hat nichts genützt, und sie haben beschlossen, dass er aufgehängt werden muss, weil er bei einer Bande von Mördern, Dieben und Aufrührern gewesen ist.*“
11. Schau dir das Video zum Deutschen Bauernkriege auf Planet Wissen sowie die Zusatzinformationen an und vergleiche die historischen Fakten mit der Darstellung in der fiktionalen Geschichte der *Bauern von Kindelbrück*.
https://www.planet-wissen.de/geschichte/neuzeit/der_bauernkrieg/index.html



Erledige mindestens ___ Aufgaben. Welche Aufgaben du auswählst, ist deine Entscheidung.

Abgabe ist am _____.



M6 Kriegsknecht oder Bauer? Die Geschwisterbeziehung zwischen dem Erzähler und seinem Bruder

I.

Der Erzähler äußert zu Beginn der Geschichte über seinen Bruder

(im Buch auf S. ____):

Dein kleiner Bruder wäre zu so etwas nicht zu gebrauchen. Als Kind hat er immer nur am Schürzenzipfel der Mutter gehangen, war immer brav, eben ein richtiger Duckmäuser, zum Verzweifeln. Wenn ihr etwas angestellt habt, du und die anderen Großen – kannst du Gift drauf nehmen, dein kleiner Bruder hat es verraten. Ein Ausbund an Gehorsam, furchtbar.

II.

Der Erzähler stößt auf dem Rückweg aus Mühlhausen überraschend auf seinen Bruder

(im Buch auf S. ____):

Das heißt, beinahe erkennst du ihn nicht. Nicht nur wegen seiner Kleidung – freilich ist diese furchtbar anzusehen: Er trägt einen sehr breiten Hut mit einer riesigen Feder darauf, der Hut eines Ritters. Er hat zudem einen weiten Umhang aus Samt und Pelz, wie ihn noch nie ein Bauer getragen hat.

Es ist auch nicht wegen des Bartes, den du noch nie an ihm gesehen hast. Es sind die Augen, die dich so unsicher machen. Dein sanfter Bruder mit seinem braven Lämmerblick ist wie verwandelt. Sein Blick hat etwas Unstetes, Flackerndes, Schielendes, aber auch etwas Stolztes, das gar nicht zu ihm passt. Er redet laut und aufgereggt mit dir, beißt sich dabei immer wieder auf die Lippen und fuchtelte mit den Händen. Seine sanfte Stimme ist heiser und schrill.

Aufgaben nach der Lektüre

1. Notiere jeweils die Seitenzahl, auf der sich die Zitate befinden.
2. Finde weitere Textstellen, die Aufschluss über die Beziehung der zwei Brüder geben. Fertige Notizen dazu an (mit Verweisen auf die jeweilige Seite).
3. Charakterisiere den Bruder des Erzählers. Untersuche dabei insbesondere, welche Veränderung dieser durchgemacht hat.
4. Erläutere, welche Entwicklung der Erzähler im Verlauf der Geschichte hinsichtlich der Beziehung zu seinem jüngeren Bruder durchmacht und welche Erkenntnis er für sich selbst daraus zieht.



M7 Streit zwischen Reformatoren: Müntzer versus Luther

1. Textstelle, gefunden auf S. ____.

Eigene Überschrift:

*Als Adam grub und Eva spann,
wo war denn da der Edelmann!*

Das singen sie schon seit Jahren, und alles Andere, was sie herumbrüllen: Mach den Klöstern die Keller leer! Ist auch nicht mehr neu. Aus der Bibel wollen sie widerlegt sein: Jeder, der etwas anderes sagt als sie, soll ihnen das aus der Bibel beweisen. Und die Pfaffen samt dem Papst gehörten auf den Misthaufen.

Das Wichtigste ist den Bauern aber die Abschaffung der Leibeigenschaft. Klar, willst du auch. Frei sein! Du kannst dich als Reiter sogar in einer gewissen Weise als freier Mann fühlen. Aber freie Bauern, wie soll das gehen? Wer hilft deinem Herrn Burgen bauen? Und wie soll der die Bauern gegen andere Ritter beschützen ohne Burg? Alles unüberlegter Schwachsinn!

2. Textstelle, gefunden auf S. ____.

Eigene Überschrift:

In jedem Nest stehen abends die Leute auf der Straße und reden von Aufstand und Totschlagen, die Wirtshäuser sind voll wie nie. Die Kinder auf den Gassen spielen Krieg.

Am Abend hockst du dann im Wirtshaus und sperrst die Ohren auf.

Der Luther ist ein fetter verkommener Sack, hörst du, und fällst schier aufs Kreuz, denn Luther, das war seither der Abgott. Aber du hörst noch mehr: Frisst und säuft und biedert sich den Herren an, dass man ganz krank wird, wenn man das sieht. Das sanftlebende Fleisch in Wittenberg, das ist der Luther und nichts Anderes! Thomas Müntzer hat das genau mit diesen Worten gesagt, und Dr. Lügner hat er ihn auch genannt, Papst zu Wittenberg, Leisetreter und Fürstenschmeichler.

3. Textstelle, gefunden auf S. ____.

Eigene Überschrift:

Es gibt aber auch immer ein paar, die verteidigen den Luther: Der ist der gescheiteste, sagen sie, und mutig ist er. Und seid ihr ihm nicht selbst nachgelaufen noch vor ein paar Wochen? Und habt euch nicht einkriegen können, so habt ihr ihn bewundert und in den Himmel erhoben. Und das soll jetzt alles nur noch Mist sein? Gerade der Müntzer führt euch in den Dreck mit seinen Hetzereien. Der schreit bloß. Der Luther denkt, bevor er schwätzt, und er weiß, was recht ist. Euer Müntzer ist nichts als ein Rotzlöffel, ein frecher! Luther nennt ihn den ausgetriebenen Satan.

4. Textstelle, gefunden auf S. ____.

Eigene Überschrift:

Je näher du nach Mühlhausen kommst, desto weniger sind auf der Seite von Martin Luther, und desto lauter wird geschrien und mit den Armen gefuchelt. In den Dörfern vor Mühlhausen riskierst du das Leben, wenn du nicht auf der Seite von Thomas Müntzer bist.

Und endlich bist du in der Stadt selbst: In den Gassen drängen sich Menschen von überall, die herumschreien und einander nicht zuhören. Und wenn du nach einer Herberge fragst, bekommst du eine Bibelauslegung, als wenn du unter lauter Schriftgelehrte geraten bist.

Schließlich: Es läuft durch die ganze Stadt: Der Müntzer predigt, der Müntzer predigt! Es ist kein Sonntag, aber die Leute machen Feierabend noch bei hellem Licht. Die Fenster werden zugeschoben, die Läden heruntergeklappt, die Haustüren verriegelt, und dann strömen sie in Scharen zur Marienkirche.

Aufgaben nach der Lektüre

1. Untersuche die folgenden vier Textauszüge dahingehend, was sie über die Reformation, Müntzer, Luther und die Beziehung zwischen den beiden Reformatoren verraten.
2. Gib den vier Textauszügen jeweils eine eigene Überschrift und notiere die dazugehörige Seite im Buch.
3. Vergleiche die Darstellung in der fiktionalen Geschichte der Bauern von Kindelbrück mit den historischen Fakten. Nutze dazu das Schulbuch oder greife zurück auf Planet Wissen.
https://www.planet-wissen.de/geschichte/neuzeit/der_bauernkrieg/index.html





M8 Die Bauern von Kindelbrück: Vorwort des Autors Günther Bentele

Bauernhaufen zogen durch das Land, sie rotteten sich zusammen, brannten Burgen nieder und plünderten Klöster. Sie wollten ihre Unfreiheit nicht länger ertragen. Mit wachsender Bildung und zunehmendem Wohlstand bei gleichzeitiger politischer Ohnmacht und steigenden Abgaben wollten sie ihre Stellung bessern. Sie beriefen sich auf Martin Luther, dessen theologische Freiheit eines jeden Christenmenschen sie missverstanden hatten und für sich auslegten, und begründeten ihre Forderungen, indem sie diese aus der Bibel ableiteten.

Dabei waren ihre Forderungen, niedergelegt in den zwölf Artikeln der Bauern, eigentlich gemäßigt: Vernünftiges Maß von Abgaben und Frondiensten, die Freiheit der Jagd und des Fischfangs und das Holzrecht in den Wäldern; das Wichtigste war die Forderung nach der Aufhebung der Leibeigenschaft.

Insgesamt waren hunderttausend Bauern im Aufstand. Martin Luther lehnte ihre Empörung ab, weil er die Forderungen der Bauern, wenn sie aus der Bibel belegt wurden, als Gotteslästerung betrachtete.

Der Theologe Thomas Müntzer, dem es um soziale Revolution ging, hatte die Vision eines gerechten Staates, der auf dem Gleichheitsgrundsatz aufbaute. Er führte die Thüringer Bauern an. Aber er fühlte sich als Gesandter Gottes, gewaltbereit, unbesiegbar. Die Bauern wurden Haufe um Haufe besiegt, weil sie ihre Aktionen nicht koordinierten.

Zwei Brüder kommen in unserer Geschichte vor. Der Ältere ist Reitknecht bei einem Grundherrn. Er trifft seinen jüngeren, sonst so sanften Bruder, plötzlich bei den aufständischen Bauern. So stehen sie einander gegenüber: als Gegner!



Der Albtraum des Professors

I. Inhalt

Die Erzählung ist in der Gegenwart angesiedelt. Der Geschichtsprofessor, Dr. Ewald Ernst, der an einer Tagung zum Thema „Kolonien – Sendung und Macht“ teilnimmt, hat einen Albtraum. In diesem erlebt er zunächst, wie südamerikanische Besatzer Europa erobern, die Kultur vernichten, Menschen mit für sie tödlichen Krankheiten infizieren oder sie zur Zwangsarbeit verpflichten und wie europäische Produkte, die mit Hilfe von Sklaven aus Afrika hergestellt werden, das Leben in Amerika verändern. In dem zweiten Teil des Traumes sieht er, wie nach dreihundert Jahren Gelehrte aus den Ländern der Eroberer versuchen, die europäische Kultur zu erforschen und wie wenig sie dabei einordnen und erkennen können. Als er dann selbst auf so einem Kongress ein Referat halten soll, der sich mit der Frage beschäftigt, ob die Eroberungen ‚Segen oder Fluch‘ waren, erwacht er schreiend aus dem Albtraum.

II. Besondere Chancen

Die oft in den Lehrplänen und Schulbüchern benutzte Themenbezeichnung „Entdecker und Entdeckte“ entlarvt, wie eurozentristisch die Epochenbezeichnung ‚Neuzeit‘ ist. 1492, das Jahr der „Entdeckung“ Amerikas durch Kolumbus, gilt in der europäischen Geschichtsschreibung bis heute als ein Moment, der als wesentlich für den Beginn einer neuen Epoche angenommen wird. Die Erzählung „Der Albtraum des Professors“ problematisiert eindringlich, wie stark die Geschichtsschreibung davon geprägt ist.

Ein besonderer Lerneffekt ergibt sich für die Problematik, dass der Erstkontakt zwischen Europäern und Menschen der sogenannten ‚Neuen Welt‘ aufgrund fehlender Quellen nicht von beiden Seiten aus betrachtet werden kann. Die fiktionale Erzählung, die in der Gegenwart spielt und im Traum eine Vorstellung von einer ganz anders verlaufenen Geschichte entwickelt, ermöglicht einen interessanten **Perspektivenwechsel**. Denn die **kontrafaktische Erzählung** macht den Lesenden das Angebot, sich die Situation in umgekehrter Richtung vorzustellen.

Diese ‚Was-wäre-wenn-Erzählung‘ eröffnet eine Reihe von Lernchancen, die im Unterricht zum Abschluss einer Unterrichtseinheit zum Themenbereich gut zur Reflexion und Urteilsbildung eingesetzt werden kann. Mit ihr kann zuvor erarbeitetes Sachwissen beispielsweise zum Gewinnstreben und zur Ausbeutung durch die Eroberer, zum Menschenbild der Frühen Neuzeit oder zur Missionierungsidee wiederholt werden. Gleichzeitig fordert der kontrafaktische Blick zur Reflexion heraus, z.B. welche Überheblichkeit damit verbunden ist, wenn Städte umbenannt werden, wenn Kulturschätze und religiöse Artefakte eingeschmolzen werden, um die Rohstoffe zu sichern oder wenn Bildung versagt wird. Wenn in der Erzählung in Europa Bibliotheken und Bauwerke zerstört werden, weil das Wissen den Eroberern ‚als gottlos und heidnisch‘ gilt, wird die Frage aufgeworfen, was die Europäer in der realen Vergangenheit alles zerstört haben; und es erklärt auch, warum es heute so schwierig ist, ihre damalige Perspektive zu erforschen und nachzuvollziehen.

Da die Erzählung in der Gegenwart ansetzt und auch in dieser endet, wird darauf aufmerksam gemacht, wie stark die **Auswirkungen der Vergangenheit bis heute** sind. Zusätzlich lässt die Figur des Geschichtsprofessors erkennen, wie dominant in der Geschichtsschreibung die europäische Perspektive als allgemeingültig angesehen wird.

Grundlegend versetzt Bentele die Lesenden in Überlegungen zu **Kulturkontakten**: Er imaginiert, wie es sein könnte, wenn plötzlich Menschen einer anderen Kultur, mit anderen Werten und unbekanntem Intentionen alles bestimmen: Wie ist es, wenn man die Sprache der anderen nicht versteht, wenn die eigenen Kulturgüter nicht als solche akzeptiert werden, wenn das bisher geltende Recht nicht mehr gilt, wenn die eigenen Sicherheitssysteme nicht funktionieren und die Kriegstechnik der Angreifer nicht bekannt ist. Die Erzählung lässt aber auch die Fragen aufblitzen, welche Bedeutung einzelne Aspekte für den Erfolg der **Eroberer** hatten: Sind es die Reittiere oder die überlegenen Waffen, die darüber entscheiden, wer letztlich Gewinner oder Verlierer ist? Welchen Einfluss haben Krankheitsviren oder die sozialen Strukturen gehabt?

Trotz des kontrafaktischen Perspektivwechsels ist die Erzählung stark an der **Quellenüberlieferung** ausgerichtet. Für den kundigen Lesenden lassen sich schnell die Bezüge zum Vertrag von Tordesillas erkennen, mit dem die Spanier und Portugiesen 1494 die ‚Neue Welt‘ unter Beteiligung des Papstes unter sich aufteilten. Die Kleidung und das Verhalten der Eroberer erinnert an die überlieferten Bilder aus dem Lienzo de Tlaxcala oder die Berichte des Franziskanermönchs Bernardino de Sahagún, die die Südamerikaner beschreiben. Anspielungen gibt es auf den Dreieckshandel, die Einrichtung von Plantagen und die Rolle der Verwendung von Sklaven sowie auf die Völkerschauen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Die den Pferden und neuen Waffen zugeschriebene Bedeutung bei der Eroberung findet sich ebenso deutlich wie die Wahrnehmung der Fremden als Nicht-Menschen.

Für Schülerinnen und Schüler ist das alles sicherlich nur erkennbar, wenn diese Themen und einzelne Quellen im Unterricht behandelt wurden. Da sie aber in zahlreichen Schulbüchern vorkommen, kann entweder ein exemplarischer Vergleich der kontrafaktischen Erzählung mit der Überlieferung durchgeführt werden oder eine generelle Klärung der Anspielungen auf ihre historischen Bezüge erarbeitet werden (M2). Dabei können die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig das grundlegende Prinzip solchen Erzählens erkennen, denn dieses Erzählen im „Was-wäre-wenn-Modus“ setzt voraus, dass nur wenige Elemente verändert werden und das Übrige als historisch überliefert erkennbar ist. Damit gewinnen die Lernenden erstens an Kompetenz im Umgang mit kontrafaktischen Erzählungen, die in der Geschichtskultur auch in Filmen, Serien und Computerspielen zu finden sind. Zweitens können sie dieses ‚Was-wäre-wenn-Gedankenspiel‘ als Erkenntnismöglichkeit reflektieren, denn das historische Geschehen wird damit in einen **Möglichkeitshorizont** gestellt, der die Bedeutung einzelner Faktoren für den historischen Verlauf auslotet.

Anders als viele kontrafaktische Erzählungen für Erwachsene markiert Bentele in seiner Erzählung die **Abweichungen von der realen Geschichte** sehr deutlich, indem er sie als Traum schildert. Dadurch besteht keine Gefahr, dass (selbst schwächere oder jüngere) Lernende das Kontrafaktische oder auch Anachronistische nicht erkennen.

III. Unterrichtsvorschläge

Der Professor ist als Identifikationsfigur für Schülerinnen und Schüler durchaus sperrig. Deshalb bietet es sich an, die Erzählung im Unterricht als eine Art **Traumreise** einzusetzen. Dabei kann im Ein-



stieg der erste Teil (M9) zunächst als Gedankenexperiment eingeführt werden und kurz gemeinsam darüber nachgedacht werden, warum ein Geschichtswissenschaftler eigentlich keine Träume erzählt. Für die dann folgende Traumbeschreibung sollten die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, die Augen zu schließen, sich auf die Traumbilder einzulassen und herauszufinden, wann und wo sich der Professor im Traum befindet.

Ein **Austausch über die ersten Eindrücke** kann unter der Frage erfolgen, warum der Professor so erschreckt ist, als er ein Referat unter dem Titel „Die Eroberung der Inkas und Azteken in Europa – Segen oder Fluch“ halten soll. Damit kann das Textverstehen gesichert und gleichzeitig gesammelt werden, welche **Anspielungen** den Schülerinnen und Schülern schon aufgefallen sind.

In der **Erarbeitung** sollte dann vertieft am Text gearbeitet werden, um die Anspielungen des literarischen Textes auf das reale

Verhalten europäischer Eroberer zu analysieren (M10 und M11). Dabei bietet es sich an, die zuvor im Unterricht bereits bearbeiteten Themen wiederholend zu fokussieren und andere als mögliche weitere Rechercheaufgaben zu markieren.

Im **Abschluss** kann die **Sach- und Werturteilsbildung** im Rückbezug auf die Einleitung erfolgen. Der Kongress, an dem der Professor teilnimmt, hat den Titel „Kolonien – Sendung und Macht“. Den Schülerinnen und Schülern sollte jetzt auffallen, dass damit ausschließlich die europäische Perspektive behandelt wird und dass die Erzählung diese Einseitigkeit kritisiert. Wie geeignet die Schülerinnen und Schüler dafür den literarisch gestalteten Perspektivenwechsel finden, kann in einer Abschlussdiskussion sowohl Aspekte des interkulturellen Lernens vertiefen als auch eine Reflexion der Erkenntnismöglichkeiten kontrafaktischen Erzählens anregen.



M9 Der Albtraum des Professors: Einleitung des Autors Günther Bentele

Dr. Ewald Ernst, Professor für Geschichte, ein älterer Herr, hatte in der Nacht vom 26. auf den 27. Oktober 2024 einen schweren Traum. Er hatte ihn am dritten Tag eines historischen Kongresses zum Thema „Kolonien – Sendung und Macht“. Er brauchte lange, um wieder in der wachen Welt anzukommen, und stellte verwundert fest: tief geschlafen, aber schlecht geträumt!

Die Ursache für diesen Traum lässt sich nicht leicht erklären. Sicher ist, dass er auf einen sehr anstrengenden Tag folgte.

Freilich, das Essen spät am Abend war üppig gewesen. Und getrunken worden war auch. Aber betrunken gewesen war Professor Dr. Ernst nicht. Er war nie betrunken.

Der Traum, so schien es, hatte die Nacht ausgefüllt. Es war ein schlimmer Traum, doch war er höchst detailreich und ungewöhnlich anschaulich. Es war, als wäre der Professor unmittelbar am Geschehen beteiligt und gleichzeitig so, als wäre er nur ein ferner Beobachter. Im Traum sind solche schwebenden Zustände möglich. Noch nach vielen Jahren hätte er erzählen können, was er da gesehen hatte. Aber er war Wissenschaftler, er erzählte keine Träume.



M10 Vergleichsaspekte und Perspektivenwechsel

Kontrafaktische literarische Erzählung	Historisches Geschehen Beispiele
Die Waffen und die Verteidigungstechnik der Hamburger erweisen sich als untauglich.	Die einheimische Bevölkerung Südamerikas kennt Pferde und Feuerwaffen noch nicht.
Trotz Lösegeld, das für den Kaiser bezahlt wird, wird er hingerichtet.	Schicksal des Inka-Königs Atahualpa; Machtpolitische und wirtschaftliche Zielsetzungen stehen bei der europäischen Expansion im Vordergrund.
Die Inkas und die Azteken teilen das Land in Interessensgebiete auf.	Vertrag von Tordesillas
Die Eroberer halten die Menschen, die sie antreffen, nicht für Menschen, sondern für Tiere. Sie zeigen die europäischen Könige in ihren Ländern für Geld oder bringen sie um.	Diskussion, ob die ‚Indianer‘ menschenähnliche Tiere oder Kannibalen seien; Völkerschauen; Exotisierung des Fremden.
Die Eroberer zerstören den Kölner Dom (der eigentlich erst später vollendet wurde) sowie weitere Kulturgüter und errichten Pyramiden für ihre Götter.	Missionierung; Zerstörung der Inka-Hauptstadt Cusco durch Pizarro oder Tenochtitlan durch Cortés und Überbauung durch das heutige Mexiko-Stadt; Christliche Missionare bemächtigten sich indigener Schriften und schrieben sie in lateinischer Sprache und ihren Interessen entsprechend neu; Die europäischen Sprachen wurden eingeführt, ebenso europäische Konzepte von Herrschaft und Kultur.
Krankheiten breiten sich unter den Europäern aus, die von den Eroberern eingeschleppt werden; die Überlebenden müssen gemeinsam mit afrikanischen Sklaven, die massenhaft nach Europa gebracht werden, Zwangsarbeit in Bergwerken und in Landwirtschaft leisten.	Pocken, Typhus, Masern, Diphtherie und Grippe wurden von den Europäern auf den amerikanischen Kontinent gebracht, verbreiteten sich schnell, ein Großteil der Bevölkerung starb, die bisherige soziale Ordnung konnte wegen der hohen Verluste nicht aufrechterhalten werden; Einfuhr afrikanischer Sklaven, um Plantagen anzulegen und zu betreiben sowie Bodenschätze in Bergwerken zu heben.
Städte bekommen neue Namen.	Gebietsbezeichnungen in Südamerika wie Neukastilien oder Neutoledo lassen erkennen, wie spanische Namen nach Amerika exportiert wurden.
300 Jahre später wird von Gelehrten aus den Ländern der Eroberer versucht, die europäische Geschichte und ihre Kultur zu erschließen.	Touristenattraktionen tradieren koloniale Denkmuster. Die Wissenschaft hat zwar ein Interesse an der Geschichte indigener Bevölkerungsgruppen in den ehemaligen Kolonialgebieten, stößt aber aufgrund vernichteter Quellen auf große Schwierigkeiten bei der Forschung.



M11 Einführung des Autors Günther Bentele zur Erzählung

Ein furchtbares Unglück brach zu Anfang des 16. Jahrhunderts über die Hochkulturen Mittel- und Südamerikas herein, als die Eroberer Cortez und Pizarro die Staaten der Azteken und der Inkas und alle mit ihnen verwandten Kulturen und Völker vernichteten. Unzählige Menschen verloren ihr Leben, jahrhundertaltes Wissen ging verloren, kostbarste Kunstschatze wurden zerstört. Atahualpa, der König der Inkas, sollte für eine unvorstellbare Menge an Gold von den Spaniern freigelassen werden. Die Eroberer nahmen das Gold und richteten ihn hin. Sie ließen zu, dass Moctezuma, der König der Azteken, gesteinigt wurde.

Die Überlebenden wurden unterdrückt, und sie werden es zum Teil heute noch. Amerika wurde im Vertrag von Tordesillas 1494 durch Papst Alexander VI. aufgeteilt unter die Eroberer Spanien und Portugal. Bei der Kolonisation Südamerikas waren auch Deutsche beteiligt. Das Handelshaus der Welser versuchte in Venezuela Fuß zu fassen.

Täglich hören, sehen oder lesen wir davon, was Menschen anderen Menschen zufügen. Wir sagen, das ist schrecklich, aber werden wir davon wirklich berührt? Die amerikanische und europäische Geschichte hätte auch ganz anders ablaufen können...

Aufgaben nach der Lektüre

1. Prüfe anhand des Vorwortes des Autors (M11) und mithilfe deines Schulbuchs, wie das ahistorische Geschehen hier kontrafaktisch (= wie wäre es, wenn Europa von den Inkas und Azteken erobert worden wäre) gewendet wird.
2. Beurteile, inwieweit die Erzählung dabei helfen kann, die Perspektive der Nicht-Europäer auf die Ereignisse rund um die europäische Kolonisationsbestrebungen besser zu verstehen.
3. Sprecht in kleinen Gruppen darüber, welche Serien, Filme, Romane oder Computerspiele ihr kennt, in denen eine ‚Was-wäre-wenn-Geschichte‘ erzählt wird und diskutiert gemeinsam darüber, welche Erkenntnisse mit solchen Erzählungen über die Vergangenheit, die so ja nicht war, gewonnen werden können.



Vom Schicksal der schönen Magelone in Nördlingen

I. Inhalt

Die sechzehnjährige Tochter aus einer angesehenen Nördlinger Familie erzählt erinnernd, wie ihre Mutter verhaftet, gefoltert und hingerichtet wird, weil sie als Hexe besagt worden ist. Hatte sie bislang – wie die meisten in der Stadt – die Erzählungen über Hexen und ihre Machenschaften geglaubt, ändert sich das schnell. Sie erlebt, wie sich das Verhalten der Stadtbevölkerung ihr gegenüber verändert und wie recht der Vater hat, der schon länger den Standpunkt vertreten hat, erst die Folter mache die Hexen. Über diese Erfahrung verliert sie ihren Glauben.

II. Besondere Chancen

Die fiktionale Erzählung aus der Sicht der Tochter von Rebecca Lempin über die Ereignisse im Sommer 1590 eröffnet eine Reihe von didaktischen Chancen, weil sie

1. nach einer wahren Begebenheit und mit Quellenzitaten erzählt ist,
2. die Innensicht eines zu Beginn naiven Mädchens imaginiert, das erkennt, wie ‚Hexen‘ gemacht werden und welche Strategien dabei greifen,
3. Erklärungen für den Hexenwahn und seiner Mechanismen gibt, eine Reihe von Informationen zu den Hexenprozessen gibt und die Argumente seiner Kritiker ausführt,
4. Einblicke in die Sozialstruktur einer Stadt am Beginn der Frühen Neuzeit bietet und den Einfluss von Missgunst sowie das Zusammenwirken von weltlicher und kirchlicher Macht aufzeigt.

Günther Bentele erzählt in dieser Geschichte fiktional über einen historischen Fall, der durch eine gute Quellenüberlieferung belegt ist. Der Briefwechsel zwischen Rebecca Lempin und ihrer Familie während ihrer Haft sowie die Bittbriefe ihres Mannes an den Rat der Stadt sind überliefert. Von ihnen stehen nicht nur Transkripte, aus denen der Autor direkt zitiert, sondern auch Abbildungen rechtfrei digital zur Verfügung. Deshalb gibt es auch einen Wikipedia-Eintrag, der den historischen Fall entlang der Quellen rekonstruiert. Einzelnes davon kann im Unterricht hinzugezogen werden. Damit bietet sich zum einen die Chance, die fiktionale Erzählung auf ihre Bezüge zur erforschten Geschichte hin zu befragen, und damit bei den Schülerinnen und Schülern eine Sensibilität für geschichtskulturelle Fiktionalisierungen zu schaffen und sie kompetent im Umgang mit solchen Erzählungen zu machen, die entlang einer ‚wahren Begebenheit‘ erzählen. Dass dabei immer Veränderungen zugunsten der Spannung oder der Umsetzung in einem bestimmten Medium ebenso notwendig sind wie Kürzungen und Auslassungen im Detail, lässt sich im Vergleich mit der faktenorientierten Darstellung schnell erschließen. Gleichzeitig wird dabei deutlich, wie der fiktionale Text dabei helfen kann, konkrete Vorstellungen davon zu entwickeln, was der Verdacht der Hexerei für die Betroffenen und ihre Familien damals bedeuten konnten.

Zum anderen kann der Fall historisch als einer unter vielen eingeordnet werden. Für das historische Thema der Hexenverfolgung ist die unterrichtliche Arbeit in einer Fallanalyse grundsätzlich sehr sinnvoll. Ein strukturgeschichtlicher Zugang oder reine Zahlen, wie dass in Europa 40.000 bis 50.000 Menschen Opfer der Hexenverfolgung wurden, sind für die Schülerinnen und Schüler wenig aussagekräftig. Die Komplexität des Themas ist wegen der verschiedenen Zeiten und der großen regionalen Unterschiede zwar

enorm, aber unterrichtlich kaum zu erfassen. Am Fallbeispiel der Rebecca Lempin lässt sich trotz aller Unterschiede im Detail Vergleichbares bearbeiten, das in vielen Prozessen zu beobachten ist. Der Verlauf von der Besagung über die Verhaftung, die Verhöre unter Anwendung der Folter, die Verurteilung und Hinrichtung ist für zahlreiche Fälle und Orte in ähnlicher Weise überliefert. Deshalb kann der konkrete Fall gut genutzt werden, um die Strukturen, die diese Verfolgung ermöglichten, begünstigten und prägten, am konkreten Beispiel verstehbar zu machen. Daneben lassen sich auch zeitübergreifende Einsichten in Mechanismen der Ausgrenzung und Denunziation aus dem Einzelfall ableiten.

Die Arbeit mit der literarischen Erzählung kann die Fallanalyse zusätzlich erleichtern, weil sie die Quellen mit ihrer sprachlichen und mentalitätsgeschichtlichen Fremdheit in eine gut vorstellbare Situation einbetten. Selbst wenn die Quellsprache beim ersten Lesen nicht komplett verstanden wird, gefährdet das nicht das Verstehen der Erzählung und der Gesamtproblematik. Vielmehr dürfte eine vertiefte Beschäftigung mit den Quellen vorbereitet sein und eine unterrichtliche Vertiefung sich gut anschließen können. Diese kann zusätzlich einbeziehen, wie Briefe die Mentalität der Zeit spiegeln und dass sie als Quellen immer kritisch dahingehend untersucht werden müssen, was aufgrund der Situation und der Beziehung zwischen Briefschreibern und Adressaten nicht oder in einer bestimmten Art und Weise dargestellt wird. Die Briefe der Mutter lassen erkennen, wie stark die religiöse Verwurzelung des Denkens und Lebens war. Der erste Brief der Kinder spiegelt eindrucksvoll, wie sie ihrer Mutter keine zusätzlichen Sorgen bereiten wollen.

Die fiktionale Erzählung aus der Perspektive der ältesten Tochter, die entgegen der Quellenüberlieferung in der Erzählung nicht 19, sondern 16 Jahre alt ist, eröffnen identifikatorische wie imaginatorische Zugänge zum historischen Thema. In dem sich die Lesenden mit den Sorgen und Ängsten der Protagonistin gedanklich identifizieren und ihre konkreten Handlungen nachvollziehen, werden die historischen Strukturen und Ereignisse, die schwer vorstellbar sind, eher verstehbar. Dabei hilft es insbesondere, dass die Ich-Erzählerin sich von einem naiven Mädchen zu einer großen Schwester entwickelt, die sich um ihre Mutter sorgt und dabei allmählich erkennt, welches Unrecht nicht nur ihr angetan wird.

Die rückblickend erinnernde Erzählweise erlaubt es dem Autor, seiner Erzählerin Reflexionen triftig und plausibel in den Mund zu legen, die für die Leserinnen und Leser zusätzliche Erklärungen bieten. Diese sind durch die Erzählerin selbst so markiert, dass deutlich wird, wie verbreitet der Hexenglaube war, welche Vorstellungen er umfasste, aber auch dass es schon von Beginn an kritische Gegenstimmen gab.

Diese Ausführungen können historisches Sachwissen aufbauen, das im Nachvollzug als Erinnerungen zur eigenständigen Beurteilung des Erzählten wie des historischen Geschehens anregen. So können während der Lektüre zentrale Gründe für den Hexenwahn und seine Dynamik erkannt werden. Der Hexenglaube mit seinen Vorstellungen vom Teufelsbund, den Schadenszaubern und der Überzeugung, dass die unter der Folter erpressten Geständnisse als Beleg gelten können, wird als in der Bevölkerung stark verbreitet sichtbar. Dass selbst die Mutter und die Ich-Erzählerin diesen Mythen vor der Verhaftung geglaubt haben und sie das mit ihrem christlichen Glauben in Einklang bringen konnten, erklärt die Schwierigkeiten der damals lebenden Menschen, sich diesem Irrglauben zu widersetzen.



Indem Mutter und Protagonistin begreifen, dass sich die Besagungen aus der Folter ergeben, wird verstehbar, wie die Folter ‚die Hexen macht‘. Ebenso ist erkennbar, dass Neid und Missgunst sowie Fragen des sozialen Aufstiegs oder des Machterhalts bei den städtischen Obrigkeiten eine Rolle spielen können. Da die Erzählung aufnimmt, wie der Stadtrat versucht, seine Macht über die Prozesse zu sichern, und die Anschuldigung der schönen Mutter auf Neid zurückgeführt werden, lassen sich auch sozio-ökonomische Ursachen von Denunziation und Ausgrenzung als Gründe einbeziehen.

Da der Vater sowie der Pfarrer als Kritiker der Hexenprozesse in die Erzählung eingeführt werden, kommen auch Figuren ins Spiel, die exemplarisch für diejenigen in der Vergangenheit stehen, die mit Vernunft argumentieren und erkannt haben, wie der Hexenwahn wirkt und eine Gewaltspirale in Gang setzt. Die Erklärung des Vaters zur Halsgerichtsordnung Kaiser Karl V. erklärt, wie die bestehende juristische Ordnung für die Hexenprozesse verändert wurde und wie dies dazu führte, dass keinerlei Rechtssicherheit mehr bestand. Das Verhalten des einen Stadtknechts kann ganz allgemein dazu anregen, über Möglichkeiten und Grenzen nachzudenken, sich einem allgemeinen Unrecht entgegenzustellen.

Außerhalb der Erzählung wäre im Unterricht ein Hinweis darauf wichtig, dass unter den Opfern der Hexenverfolgung in Nördlingen auch ein Mann war, damit das Stereotyp, dass nur Frauen als Hexen galten, aufgebrochen wird.

V. Unterrichtsvorschläge

Das Thema ‚Hexen‘ dürfte aufgrund seiner breiten Präsenz in der Geschichtskultur und der Fantasy-Literatur das Interesse der meisten Jugendlichen so wecken, dass die spannende und emotionalisierende Erzählung selbstständig außerhalb des Unterrichts vorbereitend gelesen werden kann. In schwächeren Lerngruppen kann sie aber auch abschnittsweise erarbeitet werden.

Nach einer ersten Lektüre kann über die Frage, warum die Ich-Erzählerin ihren Glauben verloren hat oder warum sie den 2. Juni 1590 nie vergessen wird, ein erster Austausch über die Leseindrücke und das Textverständnis erfolgen. Im folgenden Unterrichtsgespräch sollte dann das Schicksal der Rebecca Lempin im Verlauf geklärt werden. So wird fallanalytisch ein typischer Verlauf von der Verhaftung bis zur Hinrichtung einer vermeintlichen Hexe thematisiert. Dabei sollte fokussiert werden, wann und durch welche Einsichten und Erkenntnisse die Ich-Erzählerin sich von ihrem naiven Hexenglauben entfernt, denn damit werden auch die Argumente der Kritiker einbezogen.

In jedem Fall sollten die in die Erzählung integrierten Quellenzitate im Unterricht noch einmal aufgegriffen werden, da vieles in ihnen beim ersten Lesen wahrscheinlich nicht erfasst wurde. Gleichzeitig kann die Arbeit an diesen Quellen die Überleitung dazu bringen, die ‚Gemachtheit‘ der Erzählung sowie ihre spezifische Fiktionalität zu thematisieren, um den Aufbau einer geschichtskulturellen Kompetenz zu unterstützen.

Aufgabenvorschläge, die die Lektüre erschließen

1. Lies die Geschichte, um herauszufinden, warum die Ich-Erzählerin ihren Glauben verloren hat *oder* warum sie den 2. Juni 1590 nie vergessen wird.

2. Erstelle eine Tabelle mit zwei Spalten: In der ersten skizziere in Stichworten, was der Mutter und ihrer Familie in der Zeit vom 2. Juni 1590 bis zum 9. September 1590 widerfährt. Ergänze in der zweiten Spalte, was die Ich-Erzählerin, während sie sich an diese Ereignisse erinnert, erkennt.
3. Stelle Vermutungen an,
 - a) warum dem Henker und den Stadtknechten ein Saufgelage spendiert wurde,
 - b) warum der Hexenwahn in Nördlingen nach vier Jahren endete,
 - c) warum die Erzählerin aus der Geschichte von der schönen Magelone nicht mehr ableiten kann, dass alles gut ausgehe.

Vertiefende Aufgaben

1. Lies den Einführungstext des Autors Günther Bentele zur Erzählung (M 1) und kläre, welcher Wahrheitsgehalt hinter der fiktionalen Erzählung steckt.
2. Recherchiere über den Wikipedia-Eintrag zu Rebecca Lempin (<https://w.wiki/AsTp>), was über ihren Fall bekannt ist und vergleiche die dort gegebenen Informationen mit dem, was Günther Bentele erzählt. Stelle Vermutungen an, warum Bentele einzelne Details etwas anders erzählt und einiges weglässt.
3. Tausche dich mit anderen darüber aus, inwieweit dir die Erzählung dabei geholfen hat, eine Vorstellung davon zu entwickeln, was Rebecca Lempin und ihrer Familie passiert sein könnte.

Hinweise zu weiteren oder alternativen Lernmaterialien

In schwachen Lerngruppen kann das Grundgerüst der Tabelle vorgegeben werden (s. Arbeitsblatt) und statt des Wikipedia-Eintrags mit einem Video oder einer Audio-Datei gearbeitet werden, die die Stadt Nördlingen für Touristen anbietet. Sie informieren über Rebecca Lempin und ihre Briefe. Außerdem stellen sie einige Informationen bereit, die die historische Einordnung der fiktionalen Erzählung in der Überlieferung ermöglichen. (https://www.ferienland-donau-ries.de/wege/hexen_in_noerdlingen-878/)

Zur vertieften Arbeit am historischen Fall kann der in ‚Praxis Geschichte 4/1991‘ erschienene Beitrag „Die geschändete Ehre der Rebekka L. oder Ein ganz normaler Hexenprozeß...“ von Eva Maria und Wilhelm Lienert hinzugezogen werden. Online verfügbar unter: https://langzeitarchivierung.bib-bvb.de/wayback/20190716084904/https://www.historicum.net/fileadmin/sxw/Themen/Hexenforschung/Themen_Texte/Unterricht/Die_geschaendete_ehre.pdf

Im fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Geschichts- und Deutschunterricht kann ein zusätzlicher Schwerpunkt auf die Erzählung von der schönen Magelone gelegt werden. Während für den Literaturunterricht Aspekte von Intertextualität interessant sein können, kann historisch geklärt werden, warum der Name in den Quellen auftaucht. Die aus den Erzählungen um 1001 Nacht stammende Erzählstoff war in der Frühen Neuzeit sehr populär; unweit von Nördlingen wurde 1535 die erste deutsche Übersetzung gedruckt. Der Titel der Erzählung von Günther Bentele nimmt das auf und nutzt die literarische Vorlage, um das Schicksal der Rebecca Lempin auf Neid und Missgunst zurückzuführen.



M12 Arbeitsblatt: Der Fall der Rebecca Lempin

Ereignisse	Einsichten und Erkenntnisse der Tochter
Verhaftung	
Mägde verlassen das Haus	
Die Stadtbewohner verhalten sich den Kindern gegenüber anders und die Kinder erfahren vom Verdacht der Hexerei	
Befragung der Mutter im Rathaus und Überstellung ins Gefängnis	
Bittgesuch des Vaters und Ablehnung durch den Rat	
Erneute Besagung der Mutter durch gefolterte Frauen	
Zweites Bittgesuch des Vaters	
Folter der Mutter nach Ablehnung eines Geständnisses	
Streit im Rat um das weitere Vorgehen	
Folter und Geständnis	
In einem Brief bittet die Mutter um Gift, der Rat deutet das als Geständnis	
Erneute Folter und Geständnis	
Drittes Bittgesuch des Vaters	
Hinrichtung der Mutter und weiterer Frauen durch Verbrennen	
Saufgelage für den Henker und die Stadtknechte	



M13 Vom Schicksal der schönen Magelone in Nördlingen: Einleitung des Autors Günther Bentele

Wie eine Seuche verbreitete sich seit Ende des 15. Jahrhunderts eine Angst, die wuchs und schreckliche Ausbrüche von Gewalt, zumeist gegen Frauen, in ihrem Gefolge hatte. Man glaubte sich in zunehmendem Maße abhängig von magisch-teuflischen Mächten, die mit Unwettern, Missernten, Fehl- und Todgeburten, Krankheiten, Viehsterben, Feuersbrünsten – jedwedem Unglück – unschuldige Menschen verfolgten.

Schuld daran, so meinten die meisten, seien Menschen, in erster Linie Frauen, die sich mit dem Teufel einließen, und dafür von höllischen Mächten Gewalt bekämen, an Menschen, Tieren, Pflanzen und selbst dem Wetter Schadenszauber auszuüben. Der Hexenglaube ging von Frankreich aus und erreichte im 15. Jahrhundert die Schweiz und Deutschland.

Näheres konnten die entsetzten Zeitgenossen in der Schrift „Der Hexenhammer“ lesen, verfasst von zwei Dominikanermönchen, die auf sich aufmerksam machen wollten. Eine unvorstellbare Welle von Gewalt überflutete Deutschland und viele andere europäische Länder. Da höllische Mächte im Spiel seien, wurden die üblichen Regeln bei der Verfolgung von Verbrechen außer

Kraft gesetzt: Bei geringstem Verdacht schon wurde nun gefoltert. Um vor Gericht gestellt zu werden, genügte, dass man von einer Beschuldigten „besagt“, das heißt der Hexerei bezichtigt worden war.

Da jede Bezichtigte auf der Folter nach Mittäterinnen befragt wurde und in der Folge dann auch diese, schwollen die Zahlen der Beschuldigten in den meisten Hexenprozessen lawinenartig an. Manche dieser Wellen von Hexenverfolgungen im 16. und 17. Jahrhundert forderten Hunderte von Todesopfern.

Etwa ein Viertel bis ein Drittel der Opfer waren Männer, sogar Kinder wurden wegen Hexerei verbrannt. Die letzten derartigen Hexenprozesse fanden noch am Ende des 18. Jahrhunderts statt.

Ein solcher Hexenwahn hatte gegen Ende des 16. Jahrhunderts die Stadt Nördlingen erfasst. Unsere Geschichte zeichnet einen der in Akten erhalten gebliebenen Prozesse nach. Die Briefe darin sind wörtlich zitiert, die Beschreibungen der Gefängnisse folgen zeitgenössischen Darstellungen aus Nördlingen.

An einem Junitag des Jahres 1590 klopft es in Nördlingen an die Türe der Familie Lemp. Rebecca Lempin öffnet...



Kunersdorf

I. Inhalt

Emil Randow, Fritz Nördlinger und Ludwig Rotter sind einfache Soldaten, die zur Zeit des Siebenjährigen Krieges ins preußische Militär gepresst wurden. Kurz vor Beginn der Schlacht von Kunersdorf entschließen sie sich zu desertieren. Aber das ist nicht so einfach: sie dürfen weder dem Feind noch der eigenen Armee in die Arme laufen. Denn auf Desertion steht die Todesstrafe. Erst nach stundenlangem Warten und Bibbern – sie befinden sich im Kreuzfeuer der Kriegsgegner – ergibt sich mitten im Schlachtgetümmel eine Chance zur Flucht.

II. Besondere Chancen

Neben der beklemmenden Beschreibung des Kriegshandwerks und der Todesangst der Soldaten sind die Rückblenden zur persönlichen Geschichte der drei Protagonisten besonders erhellend. Bentele erzählt ausführlich, wie Ludwig und Emil in die preußische Armee gepresst wurden – diese Episoden erlauben einen durchaus exemplarischen Einblick in das Militärwesen der Frühen Neuzeit. Demgegenüber erzählt Ludwig von seinen Erfahrungen in Amerika: Die amerikanischen Siedler waren keine Söldner oder gepresste Untertanen, sondern Menschen, die aus freiem Willen im Unabhängigkeitskrieg gegen England für ihr Land und für die eigene Freiheit kämpften. In diesem Zusammenhang wird zudem der weltumspannende Charakter des Siebenjährigen Krieges deutlich; dieser kann durch die Arbeit mit Benteles Einleitung (M2) noch weiter vertieft werden.

III. Unterrichtsvorschläge

1. Die Lehrkraft liest folgenden Auszug vor. Anschließend spekulieren die Schüler, um was es in der Geschichte gehen könnte.

Es konnte in wenigen Stunden losgehen, es konnte aber auch noch einen oder zwei Tage dauern. Doch losgehen würde es.

Tagelang war man marschiert, Eilmärsche in den Tod. Zuletzt mussten sie durch die Oder waten, die jetzt im Sommer wenig Wasser führte. Ihre Schuhe waren noch feucht. Die Preußen hatten in den Rücken der Russen gelangen wollen, die Frankfurt und das Umland schon besetzt hielten, und sich zwischen sie und die Österreicher schieben. [...]

Sie wollten nicht mehr Soldat sein, Emil Randow, Fritz Nördlinger und Ludwig Rotter, genannt der lange Ludwig. Fritz Nördlinger führte sie an. Fritz war neu beim preußischen Militär, gepresst wie die beiden anderen. Aber er kam nicht aus Berlin wie Emil und aus keinem Dorf der Mark Brandenburg wie Ludwig. Er war aus Amerika herübergekommen. „Desertiert, ausgerissen“, hatte er so oft gesagt, dass die zwei Kameraden hofften, er werde sie mit aus dem Dreck bringen.

Sie hatten sich lange Zeit durch den Nebel getastet und ständig damit rechnen müssen, auf einen Wachtposten zu stoßen. Aber niemand hatte sie angerufen: Wer da?

2. In zwei Rückblicken erzählt Bentele, wie Ludwig und Emil in die preußische Armee gepresst wurden. Beide Episoden sind besonders bewegend, rufen aller Erfahrung nach empörte Reaktionen bei den Schülern hervor und sind zugleich außerordentlich lehrreich. Gruppen von je fünf Schülern können die Geschichte Ludwigs (M14) mit verteilten Rollen einstudieren und später im Plenum vortragen.
3. Erarbeitung des Kontexts des Siebenjährigen Krieges anhand der Einleitung Benteles (M15) bzw. des Schulbuches.

Aufgaben

1. Studiert in Fünfergruppen die Szene M14 ein. Ausgewählte Gruppen dürfen später in der Klasse vortragen.
2. Beurteile die Art und Weise, wie europäische Könige wie Friedrich II. ihre Armeen vergrößerten.
3. Erläutere den Unterschied in der Kampfmoral zwischen den amerikanischen und den preußischen (bzw. europäischen) Soldaten.
4. Erläutere, wie die drei Deserteure Ludwig, Emil und Fritz jeweils auf den Ausbruch der viele Stunden dauernden Schlacht bei Kunersdorf reagieren.
5. Erkläre, warum eine Desertion aus der preußischen Armee sowohl schwierig als auch gefährlich war.
6. Finde die Stelle, wo Bentele das Laden eines Gewehrs beschreibt und vergleiche es mit dem Gebrauch heutiger Waffen. Erläutere, was die Technik der Zeit für die Situation der Soldaten in den Schlachten der Kriege in der Frühen Neuzeit bedeutete.
7. Die Schlacht bei Kunersdorf war eine unter zahlreichen Schlachten des Siebenjährigen Krieges. Trage aus Günther Benteles Geschichte *Kunersdorf* zusammen, welche Staaten am Siebenjährigen Krieg beteiligt waren und auf welchen Kontinenten gekämpft wurde.
8. Überprüfe die Informationen anhand der Einleitung des Autors (M15) bzw. deines Schulbuches. Nimm Stellung dazu, dass einige Historikerinnen und Historiker den Siebenjährigen Krieg als ersten Weltkrieg der Geschichte bezeichnen.



M14 Rollenspiel: Wie Ludwig Soldat des Preußenkönigs Friedrich des Großen wurde

Fünf Rollen sind zu besetzen: Erzähler, Ludwig, zwei preußische Soldaten, ein preußischer Offizier. Studiert die Szene in eurer Gruppe ein. Ausgewählte Gruppen dürfen später in der Klasse vortragen.

Ludwig hatte Auguste von einem Tanz nach Hause gebracht. Silbernes Vollmondlicht. Langer Abschied im Schatten einer Scheune. Weihnachten sollte die Hochzeit sein.

Auf dem Heimweg traten plötzlich zwei Männer aus einem schwarzen Gebüsch: „He, der junge Mann da! Was macht Er denn mitten in der Nacht noch auf der Straße? Was treibt Er sich hier herum?“

„Was geht es euch an?“

„Was uns das angeht? Sehr viel geht das uns an. Wir haben für Ordnung zu sorgen auf der Landstraße.“

Sie trugen Uniform. Ludwig war zurückgewichen und hatte versucht wegzulaufen. Aber sie hatten ihn schon gepackt: „So, Freundchen, jetzt wollen wir einmal sehen, warum du es nicht schön findest, wenn wir mit dir reden.“

„Was ist denn?“

„Diebstahl. Das ist. Du bist ein Dieb!“, sagte der Erste.

„Und Diebe gehören ins Gefängnis.“, sagte der Zweite.

„Oder an den Galgen“, herrschte ihn der Erste an.

Ludwig wich der Boden unter den Füßen. „Ich bin kein Dieb!“ Ihn begann zu frieren.

„Drüben in Eberswalde ist gestohlen worden.“

„Da war ich gar nicht. Ich war auf einem –“

„Weißt du, was der Dieb sagt, wenn sie ihn schnappen? Genau das: Da war ich gar nicht. Glaub bloß nicht, dass wir darauf hereinfallen.“

„Ich war aber wirklich nicht da.“

„Genau so macht er weiter: Ich war aber wirklich nicht da. Wir haben dich, Bürschchen. Du kommst ins Gefängnis, und dann wird man sehen.“

„Ich weiß, wo ein Galgen steht“, sagte der Zweite.

„Ihr seid ja verrückt, Hilfe!“

Sie drückten ihm den Mund zu, als sie ihn fortschleppten.

Nicht weit. Da trat plötzlich hinter einer Feldscheune ein Mann hervor. Ein Herr, ein Offizier. „Was geht ist hier vor? Ich bin auf nächtlichem Ritt nach Berlin. Wegelagerei? Augenblicklich lasst ihr den Mann los! Das ist ein Befehl!“

Die beiden Halunken grüßten militärisch und traten zurück, griffen aber wieder nach Ludwig und zogen ihn mit sich.

„Also, was ist? Werd ich's hören?“

„Es ist gestohlen worden.“

„Was ist gestohlen worden?“, fragte der Offizier mit schneidender Stimme.

„Drüben in Eberswalde.“

„Was ist gestohlen worden?“, herrschte er die beiden an. „Wird's bald, werd ich's noch erleben?“

„Wir müssen den Dieb abliefern beim Schulzen.“

„Ich bin kein Dieb. Ich habe nichts gestohlen.“

„Ein anständiger Mensch liegt nachts im Bett“, sagte der Zweite.

Der Offizier betrachtete Ludwig von Kopf bis Fuß: „Und wann war dieser Diebstahl?“

„Vorgestern auf dem Markt.“

„Da –“ Ludwig stockte. Da war er auf dem Markt in Eberswalde gewesen.

„Und was, zum Henker hat er gestohlen? Hör ich's endlich?“

„Geld, viel Geld.“

„In Eberswalde. Ich kenne den Schulzen. Ein strenger Mann. Da wird Er nicht so leicht davonkommen.“

„Ich bin unschuldig“, sagte Ludwig.

„Ich will Ihm ja gerne glauben“, erwiderte der Offizier und sein Blick glitt immer noch an Ludwig hinauf und hinunter.

„Und wo hat er das gestohlene Geld?“ Er wandte sich an die Soldaten.

„Weggeschmissen, Herr. Wir haben es gesehen. In den See. In einem stählernen Kästchen.

Da holt er es sich wieder, wenn Ihr ihn laufen lasst.“



„Der war gerade unterwegs zu einem neuen Diebstahl!“

„Herr, ich bin bestimmt kein Dieb!“, flehte Ludwig. „Ich bin –“

„Aber ich glaube Ihm ja. Was ereifert Er sich denn so!“

„Ich bin –“

„Was schert mich, wer Er ist. Mach Er, dass er zum Teufel kommt.“

Die beiden Männer, die ihn festgenommen hatten, ließen ihn los und traten zurück. Aufatmend ging Ludwig in die Nacht hinaus.

„Halt!“, hörte er nach wenigen Schritten. „Er meldet sich beim Schulzen von Eberswalde. Es muss alles seine Richtigkeit haben. Hat Er Familie?“

„Ich will im Herbst heiraten“, stammelte Ludwig.

„Gratuliere“, sagte der Offizier. „Wer ist denn die Glückliche?“

„Sie heißt – sie ist –“

„Verschon Er mich mit Seinen Familienangelegenheiten. Hör Er! Er will doch, dass die Hochzeit auch wirklich stattfindet.“

Der Blick des Offiziers blieb dauerhaft in seinem Gesicht: „Ich kenne den Richter von Eberswalde, ein strenger Herr.“

„Ich habe nichts gestohlen.“ Wenn er schuldig gesprochen würde? Wenn er ins Gefängnis käme oder an den Galgen!

„Ich mache Ihm einen Vorschlag. Er kommt mit mir. Ich kläre das für Ihn. Dann kann Er bald wieder nach Hause zu seiner Braut. Diebstahl wird unter König Friedrich unnachsichtlich bestraft. Das weiß Er genau.“

„Ich will heim“, stammelte Ludwig hilflos.

Der Offizier musterte ihn immer weiter: „Er tut mir leid. Sitz Er auf und komm Er mit. Ich habe Handpferde. Sonst kann ich nichts für Ihn tun.“

Ludwig stand regungslos.

„Ich habe schon genug Zeit vertan mit Seiner Affäre. Entscheide Er sich.“

Die beiden Gestalten waren näher getreten. Ludwig sah es voller Furcht.

„Also, was ist? Ist Er taub?“ der Offizier rief einen Namen. Ein Bursche mit Pferden trat hinter der Scheune hervor. „Wir reiten“, sagte der Offizier.

„Zu Befehl“, sagte der Bursche.

Ein Pferd wurde vorgeführt. Der Offizier schwang sich darauf.

Die beiden Kerle kamen auf Ludwig zu. Einer griff nach seinem Arm, in der anderen Hand hielt er auf einmal einen Strick.

„Herr“, rief Ludwig mit heiserer Stimme.

Der Offizier war schon einen halben Steinwurf entfernt: „Na, anders überlegt? Sitz Er auf und reit Er mit. He, Bursche!“

Der Bursche brachte weitere Pferde hinter der Scheune hervor und flüsterte dem Offizier etwas zu.

„Du hast recht“, sagte der Offizier plötzlich nachdenklich. „Die Pferde sind eigentlich alle schon besetzt“, sagte er zögernd, „tut mir leid, habe ich nicht bedacht. Er kann nicht mitreiten. Mein Bursche erinnert mich zu Recht. Ich wollte Ihm gerne helfen. Aber so?“

Wieder waren die beiden Halunken da. „Herr“, sagte Ludwig wieder, dem die Zähne aufeinander schlugen.

„Es gibt eine Möglichkeit“, der Offizier lachte auf, „hätte ich fast vergessen: Er tritt einfach in die Armee ein. Dann kann ich Ihm ein Pferd überlassen.“

In die Armee? Ludwig spürte keinen Boden mehr unter den Füßen.

„In die Armee unseres Königs Friedrich. Er bekommt sogar Handgeld. Ich habe zufällig ein Formular bei mir, das muss Er nur unterschreiben.“

„Ich will im Herbst –“

„Heiraten. Wissen wir. Im Gefängnis? Am Galgen? Da freut sich die Braut!“

Ludwig brachte kein Wort heraus.

„Geld oder Henker“, sagte der Offizier, „Ein Offizier will Ihn vom Galgen pflücken, und der Kerl zögert.“

Die beiden Halunken lauerten. Er unterschrieb ein bedrucktes Blatt und war auf zwölf Jahre in die Armee König Friedrichs aufgenommen.



M15 Kunersdorf: Einleitung des Autors Günther Bentele

Die Hoffnung der Menschen in der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts erfüllte sich nicht: Friedrich II., König von Preußen von 1740 bis 1786, sorgte nicht, wie so viele erwartet hatten, für Frieden in Europa, das seit Jahrzehnten von unzähligen, meist völlig willkürlich vom Zaun gebrochenen Kriegen erschüttert wurde – er machte selbst Krieg. Dabei war Friedrich der Große, wie er schon zu Lebzeiten genannt wurde, ein Philosoph, dem Frieden ein hohes Gut sein sollte. So jedenfalls hatte er sich geäußert, bevor er König wurde. Er besaß die Mittel für einen Krieg, denn sein Vater König Friedrich Wilhelm I., der Soldatenkönig, hatte ihm sein Lieblingsspielzeug hinterlassen: die Armee. Jedoch hatte er nie einen Krieg geführt – zu leicht kann man in einem Krieg sein Spielzeug verlieren. Sein Sohn aber, Philosoph und Künstler, Komponist und virtuoser Flötenspieler, begann Krieg bei der ersten Gelegenheit, um sein Land zu vergrößern: Er wollte den Österreichern Schlesien wegnehmen. Schlesien war eines der volkreichsten und wirtschaftlich am besten entwickelten Gebiete des Heiligen Römischen Reichs.

Um Schlesien führte er drei große Krieg: Im ersten riss er es an sich, im zweiten verteidigte er seine Eroberung, und erst der letzte Krieg brachte die Entscheidung; dieser war der längste, er dauerte sieben Jahre, von 1756 bis 1763.

Nach zwei Niederlagen in den ersten beiden Schlesischen Kriegen, brachte Österreichs Kaiserin Maria Theresia ein gewaltiges Bündnis gegen Preußen zusammen: Frankreich, Russland und die meisten Fürsten des Heiligen Römischen Reiches standen auf ihrer Seite. Mit Friedrich war nur England verbündet, das gegen Frankreich in Nordamerika Krieg führte. Auch in einem weiteren Erdteil in Ostasien standen sich diese beiden Mächte in Kriegen gegenüber, so dass man den Siebenjährigen Krieg auch als den ersten Weltkrieg bezeichnet.

Friedrich wurde in diesem dritten Waffengang nach siegreichen Schlachten wie 1757 bei Rossbach und dann bei Leuthen doch noch besiegt; und Preußen lag schon ganz am Boden. Da starb am 24. Dezember 1761 überraschend die russische Zarin, und der Thronfolger Peter III., ein glühender Verehrer Friedrichs, beendete den Krieg gegen Preußen. Preußen hatte nun doch noch gewonnen und stieg auf zur europäischen Großmacht.

Heute gehört Kunersdorf zu Polen und heißt Kunowice.



Übergreifende Ideen zur Arbeit mit den Erzählungen anhand von Arbeitsblättern

M16 Das Vorwort zum Buch

In ihrem Vorwort zum Buch schreiben die Herausgeber u.a.:

- Die Berichte aus dieser Zeit, die Historikerinnen und Historiker als Quellen bezeichnen, sind für uns heute meist schwer zu lesen und zu verstehen, weil sie eine altertümliche Sprache haben.
- Erzählungen über die Vergangenheit sind – anders als die meisten Quellen im Schulbuch – oft leichter zu verstehen. Wenn diese Geschichten auf gründlichen Recherchen beruhen, bieten sie eine faszinierende Möglichkeit, sich die Welt um das Jahr 1500 vorzustellen und zu überlegen, wie wir wohl selbst in dieser Zeit gelebt und gehandelt hätten.
- Günther Bentele ist Historiker – und gleichzeitig ein sehr guter Erzähler.
- In der „Neuzeit“ um 1500 hat sich in Europa vieles verändert. Bis heute prägt manches davon unsere Gegenwart, anderes kommt uns ganz fremd und vielleicht noch gar nicht „neuzeitlich“ vor.
- Man kann Günther Benteles Erzählungen auch unter dem Gesichtspunkt lesen, ob hier nicht durchaus etwas dabei ist, was uns bei der Bewältigung unserer eigenen Zukunft behilflich sein könnte. Denn in jeder Vergangenheit sind wichtige Erfahrungen – gute und schlechte – gemacht worden.

Aufgaben

1. Wähle mindestens zwei der Zitate aus und beziehe dazu Stellung. Gehe dabei auch auf deine eigenen Gedanken und Gefühle ein, die du während der Lektüre der Geschichten hattest.
2. Beurteile abschließend die Arbeit mit dem Buch – auch im Vergleich zur „normalen“ Arbeit im Geschichtsunterricht. Würdest du deiner Lehrerin / deinem Lehrer empfehlen, ein solches Buchprojekt auch mit einer anderen Klasse auszuprobieren? Warum (nicht)?



M17 Ein Lesetagebuch schreiben: Anregungen und Ideen

In einem Lesetagebuch geht es darum, Gedanken und Reflexionen über das Gelesene festzuhalten. Es kann verschiedene Formen annehmen, je nach persönlichen Vorlieben oder den Anforderungen deiner Lehrkraft. Normalerweise enthält es Informationen über den Inhalt des Buches (oder hier: der einzelnen Geschichten), persönliche Reaktionen, Fragen, die während des Lesens aufkommen, und vielleicht auch Zitate, die besonders ins Auge fallen. Das Schreiben eines Lesetagebuches hilft, das Verständnis des Gelesenen zu vertiefen und eine persönliche Verbindung zum Text herzustellen.

Einige typische Elemente, die in einem Lesetagebuch enthalten sein sollten:

1. **Buchinformationen:** Beginne mit den grundlegenden Informationen wie Titel, Autor, Verlag und Veröffentlichungsjahr.
2. **Zusammenfassung:** Fasse den Inhalt der einzelnen Geschichten knapp zusammen. Dies hilft dir, den Überblick zu behalten. Prüfe für die historische Hintergrundhandlung, in welcher Weise sie sich auf historisch überlieferte Ereignisse bezieht.
3. **Persönliche Reaktionen:** Teile deine Gedanken, Gefühle und Eindrücke über das Gelesene mit. Was hat dich überrascht, erfreut oder vielleicht auch verwirrt? Welche historischen Aspekte haben dich interessiert, welche Unterschiede zu deiner Lebenswelt hast du festgestellt, was wusstest du bislang noch nicht über die dargestellte Zeit?
4. **Zitate:** Wenn dir bestimmte Sätze besonders auffallen, notiere sie. Das können Schlüsselzitate oder solche sein, die dich besonders angesprochen haben.
5. **Fragen und Überlegungen:** Wenn während des Lesens Fragen auftauchen oder du über bestimmte Dinge nachdenkst, halte sie fest. Das kann später dazu führen, dass du tiefer in die Materie eindringst. Notiere dir auch, wenn du historische Aspekte weiterrecherchieren willst.
6. **Verbindungen zu anderen Büchern oder Erfahrungen:** Wenn dir Parallelen zu anderen Büchern oder persönlichen Erfahrungen auffallen, notiere sie. Überlege, wie sich der Roman oder die Erzählung von Sachdarstellungen über Geschichte unterscheiden.
7. **Bewertung:** Am Ende des Tagebuchs solltest du das Buch bewerten und überlegen, ob du es zum Erwerb historischen Wissens oder als interessante Lektüre weiterempfehlen würdest.

Aufgabe

1. Wähle aus den folgenden Vorschlägen mindestens ____ aus. Du kannst auch eigene Ideen umsetzen.
 - Eine Geschichte umschreiben oder aus einer anderen Perspektive schreiben
 - Einen fiktiven Dialog zwischen Charakteren aus dem Buch entwickeln
 - Einen Brief (an den Autor) verfassen
 - Ein Glossar mit Fachbegriffen/ historischen Ereignissen anlegen
 - Comics/ Bilder malen (z.B. eine Schlüsselszene in einer Bildergeschichte darstellen)
 - Ein neues Buchcover/ eine Collage entwerfen für eine der sieben Geschichten
 - Einen Steckbrief für Charakter(e) aus dem Buch entwerfen/eine Figur des Buches in Ich-Form vorstellen. Wähle hierzu eine der sieben Geschichten aus.
 - Eine (Kurz)Rezension des Buches oder zu einer der sieben Geschichten verfassen
 - Einen Zeitungsartikel über ein im Buch behandeltes Ereignis schreiben
 - Zeitleisten erstellen (z.B. eine der allgemeinen Geschichte und eine zu den Erlebnissen der Figuren)
 - Tagebucheinträge für Charaktere aus einer der sieben Geschichten schreiben
 - Eine Landkarte oder geographische Skizze zu einer der sieben Geschichten anfertigen
 - Eine Collage mit Bildern erstellen
 - Einen Podcast entwickeln
 - Erstellung eines Quiz oder eines Kreuzworträtsels
 - ... (eigene Ideen sind erwünscht!)



M18 Übersicht über die sieben Erzählungen – und eigene Bewertung

Erzählung	(Haupt)Charaktere	Historischer Kontext (Stichworte)	Kurzzusammenfassung (worum geht es?)	Eigene Bewertung (Note von 1–10) mit kurzer Begründung
Dreiundzwanzig Webstühle	Friedrich _____, _____			
Ein Apfel für die Welt	_____			
Junker Jörg				
Die Bauern von Kindelbrück	Ein _____, (der ältere Bruder) Ein _____, (der Jüngere)			
Der Alptraum des Professors	Prof. _____			
Vom Schicksal der schönen Magelone in Nördlingen	_____			
Kunersdorf	Fritz _____, _____ _____			

Aufgabe

1. Ergänze die Tabelle!



M19 Auszüge aus dem Interview mit dem Autor der Erzählungen

- 1 Lieber Herr Bentele, Sie sind nicht nur Schriftsteller, sie sind auch Historiker und waren lange Lehrer. Worin liegt für Sie der Reiz, sich literarisch mit Geschichte zu beschäftigen und diese in Romanform oder in Kurzgeschichten zu erzählen?
- 5 GB: Wenn ich mit Zeugnissen der Geschichte in Berührung gekommen bin, kamen mir eigentlich mein ganzes Leben lang solche Vorstellungen: Was für ein Mensch war der Schreiber eines bestimmten Manuskripts, das vor Jahrhunderten zustande gekommen ist? Oder der Steinmetz eines Gewölbes? Wie hat er gelebt?
- 10 Wie sah seine Umgebung aus? usw. Das Menschliche stand für mich immer im Vordergrund – daraus konnten bei weiteren Überlegungen Geschichten werden – freilich angesiedelt in einer völlig anderen Zeit. Und der musste ich beim Verfassen gerecht werden – viel und hochinteressante Arbeit! Andererseits sind die meisten
- 15 psychologischen Reaktionen auf bestimmte Vorgänge im Laufe der Geschichte dieselben oder im Grunde ähnlich geblieben.

Worin sehen Sie die Unterschiede im Schreiben als Historiker einerseits und als Schriftsteller andererseits?

- GB: Bei mir standen von Anfang an der Mensch und seine Reaktionen im Vordergrund. Die entsprechenden äußeren Bedingungen bildeten den genau zu erforschenden Rahmen, in den die Handlung einzufügen war. Mein Grundsatz war immer: Was ich erzähle, muss so beschaffen sein, dass es hätte sein können! Das war für mich von Anfang Grundvoraussetzung. Wie selbstverständlich
- 20 findet das Erzählte historische Grundlagen: Handlungsweisen zur Zeit der Dreißigjährigen Kriege unterliegen auch damaligen Glaubensvorstellungen u. Ä. Aber Freude, Glück, Trauer und Schmerz haben heute ähnliche Voraussetzungen wie damals. Als Historiker bleibe ich im Faktischen, menschliche Voraussetzungen dafür lassen sich nur sehr selten wirklich fassen.
- 30

Ihr erster historischer Jugendroman erschien vor fast 50 Jahren und der Blick auf die Vergangenheit verändert sich. Gibt es Romane oder Erzählungen, die Sie heute grundlegend anders schreiben würden?

- 35 GB: Das ist schwer zu sagen. Geschichte ändert sich ja nicht. Der Blick auf sie schon. Der Krieg in der Ukraine oder im Gaza-Streifen könnte auf die Auswahl von Themen Einfluss haben.

Aufgaben

1. Analysiere, welche Interessen und welche Motive Günther Bentele zum Schreiben historischer Erzählungen und Romane gebracht haben.
2. Erkläre auf der Grundlage der Interviewantworten, wie der Autor beim Schreiben seiner Erzählungen und Romane vorgeht.
3. Erläutere an einem Ausschnitt aus einer Erzählung deiner Wahl,
 - a) wie der Autor das umsetzt, was er eine „Grundvoraussetzung“ nennt und in den Zeilen 19 bis 30 erklärt, also wie er die Verbindung einer spezifischen Handlungsweise der Zeit mit allgemein menschlichen Voraussetzungen verknüpft.
 - b) was der Autor beschreibt, wenn er in den Zeilen 5 bis 16 beschreibt, wie für ihn aus Geschichte Geschichten erwachsen.