



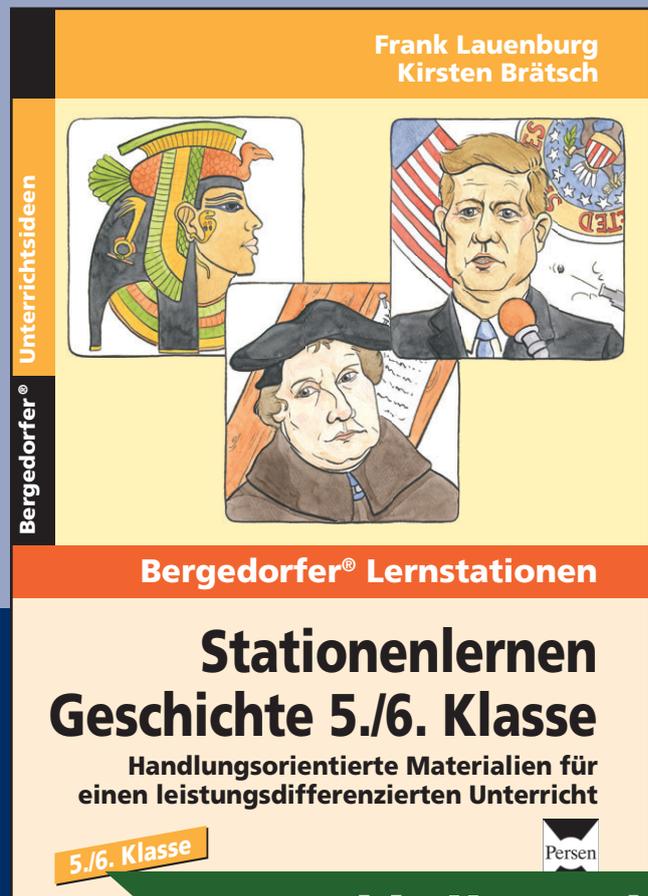
DOWNLOAD

Kirsten Brätsch/Frank Lauenburg

Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägypten

Stationenlernen Geschichte
5./6. Klasse

VORSCHAU



Downloadauszug
aus dem Originaltitel:



zur Vollversion

Vorwort

I – Theorie: Zum Stationenlernen

1. Einleitung: Stationenlernen, was ist das?

Unsere Gesellschaft wird seit geraumer Zeit durch Begriffe der Individualisierung gekennzeichnet: *Risikogesellschaft* heißt es bei Ulrich Beck¹, *Multioptionengesellschaft* nennt sie Peter Gross² und für Gerhard Schulze ist es eine *Erlebnisesellschaft*³. Jeder Begriff beinhaltet einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt, doch egal, wie wir diesen Prozess bezeichnen, die Individualisierung – hier zu verstehen als Pluralisierung von Lebensstilen – schreitet voran. Damit wird die Identitäts- und Sinnfindung zu einer individuellen Leistung. Diese Veränderungen wirken sich zwangsläufig auch auf die Institution Schule aus. Damit lässt sich vor allem eine Heterogenität von Lerngruppen hinsichtlich der Lernkultur, der Leistungsfähigkeit sowie der individuellen Lernwege feststellen. Darüber hinaus legt beispielsweise das Schulgesetz Nordrhein-Westfalen im §1 fest, dass: „*Jeder junge Mensch [...] ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung*“ hat. Das klingt nach einem hehren Ziel – die Frage ist nur, wie wir dieses Ziel erreichen können?

Ich möchte an dieser Stelle festhalten, dass es nach meiner Einschätzung nicht *das* pädagogische Allheilmittel gibt, welches wir nur einsetzen müssten und damit wären alle (pädagogischen) Probleme gelöst – trotz alledem möchte ich an dieser Stelle die Methode des *Stationenlernens* präsentieren, da diese der Individualisierung Rechnung tragen kann.

Merkmale des Stationenlernens

„*Lernen an Stationen*’ bezeichnet die Arbeit mit einem aus verschiedenen Stationen zusammengesetzten Lernangebot, das eine übergeordnete Pro-

blematik differenziert entfaltet.“⁴ Schon an dieser Stelle wird offensichtlich, dass für diese Methode unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Jedem Terminus wohnt eine (mehr oder weniger) anders geartete organisatorische Struktur inne. In den meisten Fällen werden die Begriffe *Lernen an Stationen* und *Stationenlernen* synonym verwendet. Hiervon werden die Lernstraße oder der Lernzirkel unterschieden. Bei diesen beiden Varianten werden in der Regel eine festgelegte Reihenfolge sowie die Vollständigkeit des Durchlaufs aller Stationen verlangt. Daraus ergibt sich zwangsläufig (rein organisatorisch) auch eine festgelegte Arbeitszeit an der jeweiligen Station. Eine weitere Unterscheidung bietet die Lerntheke, an welcher sich die Schülerinnen und Schüler mit Material bedienen können, um anschließend wieder (meist eigenständig) an ihren regulären Plätzen zu arbeiten.

Von diesen Formen soll das *Lernen an Stationen* bzw. das *Stationenlernen* abgegrenzt werden. Diese Unterrichtsmethode ist hier zu verstehen als ein unterrichtliches Verfahren, bei dem der unterrichtliche Gegenstand so aufgefächert wird, dass die einzelnen Stationen unabhängig voneinander bearbeitet werden können – die Schülerinnen und Schüler können die Reihenfolge der Stationen somit eigenständig bestimmen; sie allein entscheiden, wann sie welche Station bearbeiten wollen. Damit arbeiten die Lernenden weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich (bei meist vorgegebener Sozialform, welche sich aus der Aufgabenstellung ergeben sollte). Um der Heterogenität Rechnung zu tragen, werden neben den Pflichtstationen, die von allen bearbeitet werden müssen, Zusatzstationen angeboten, die nach individuellem Interesse und Leistungsvermögen ausgewählt werden können.

Aufgrund der Auffächerung des Gegenstandes in unterschiedliche Schwerpunkte und der Unterteilung in Pflicht- und Zusatzstationen, bietet es sich an, bei der Konzeption der einzelnen Stationen unterschiedliche Lernzugänge zu verwenden. Auch hier wäre eine weitere schülerspezifischere Differenzierung denkbar. Folglich ist es möglich, einen

¹ Vgl.: Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin 1986.

² Vgl.: Pongs, Armin; Gross, Peter: *Die Multioptionengesellschaft*. In: Pongs, Armin (Hrsg.): *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? – Gesellschaftskonzepte im Vergleich*, Band I. München 1999, S. 105–127.

³ Vgl.: Schulze, Gerhard: *Die Erlebnisesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main, New York 1992.

⁴ Lang

inhalten Schwerpunkt bspw. einmal über einen rein visuellen Text, zweitens mithilfe eines Bildes/ einer Karikatur und drittens über ein akustisches Material anzubieten, und die Lernenden dürfen frei wählen, welchen Materialzugang sie verwenden möchten, jedoch unter der Prämisse, einen zu bearbeiten.

Unter diesen Gesichtspunkten wird offensichtlich, dass das *Stationenlernen* eine Arbeitsform des offenen Unterrichtes ist.

Ursprung des Stationenlernens

Die Idee des Zirkulierens im Lernablauf stammt ursprünglich aus dem Sportbereich. Das „circuit training“, von Morgan und Adamson 1952 in England entwickelt, stellt im Sportbereich den Sportlern unterschiedliche Übungsstationen zur Verfügung, welche sie der Reihe nach durchlaufen müssen. Der Begriff *Lernen an Stationen* wurde hingegen von Gabriele Faust-Siehl geprägt, die hierzu ihren gleichnamigen Aufsatz in der Zeitschrift „Grundschule“ 1989 publizierte.⁵

Der Ablauf des Stationenlernens

Für die Gestaltung und Konzeption eines *Stationenlernens* ist es entscheidend, dass sich der unterrichtliche Gegenstand in verschiedene Teilaspekte aufschlüsseln lässt, die in ihrer zu bearbeitenden Reihenfolge unabhängig voneinander sind. Damit darf jedoch die abschließende Bündelung nicht unterschlagen werden. Es bietet sich daher an, eine übergeordnete Problematik oder Fragestellung an den Anfang zu stellen, welche zum Abschluss (dieser ist von der methodischen Reflexion zu unterscheiden) erneut aufgegriffen wird.

Der eigentliche Ablauf lässt sich in der Regel in vier Phasen unterteilen: 1. Die thematische und methodische Hinführung – hier wird den Schülerinnen und Schülern einerseits eine inhaltliche Orientierung geboten und andererseits der Ablauf des *Stationenlernens* erklärt. Sinnvoll ist es an dieser Stelle gemeinsam mit den Lernenden die Vorteile, aber auch mögliche Schwierigkeiten der Methode zu besprechen. Hierauf folgt 2. ein knapper Überblick über die eigentlichen Stationen – dieser Überblick sollte ohne Hinweise der Lehrperson auskommen. Rein organisatorisch macht es daher Sinn, den jeweiligen Stationen feste (für die Ler-

nenden nachvollziehbare) Plätze im Raum zuzugestehen. 3. In der sich anschließenden Arbeitsphase erfolgt ein weitgehend selbstständiges Lernen an den Stationen. In dieser Phase können – je nach Zeit und Bedarf – Plenumsgespräche stattfinden. Zur weiteren Orientierung während der Arbeitsphase sollten zusätzliche Materialien, wie Laufzettel, Arbeitspässe, Fortschrittslisten o. Ä. verwendet werden. Diese erleichtern den Ablauf und geben den Lernenden eine individuelle Übersicht über die bereits bearbeiteten und noch zur Verfügung stehenden Stationen. Bei einem solchen Laufzettel sollte auch eine Spalte für weitere Kommentare, welche später die Reflexion unterstützen können, Platz finden. Darüber hinaus kann von den Schülerinnen und Schülern ein Arbeitsjournal, ein Portfolio oder auch eine Dokumentenmappe geführt werden, um Arbeitsergebnisse zu sichern und den Arbeitsprozess reflektierend zu begleiten. Ein zuvor ausgearbeitetes Hilfesystem kann den Ablauf zusätzlich unterstützen, indem Lernende an geeigneter Stelle Hilfe anbieten oder einfordern können. Am Ende schließt sich 4. eine Reflexionsphase (auf inhaltlicher und methodischer Ebene) an.

Die Rolle der Lehrkraft beim Stationenlernen

Als allererstes ist die Lehrperson – wie bei fast allen anderen Unterrichtsmethoden auch – „*Organisator und Berater von Lernprozessen*“⁶. Sie stellt ein von den Lernenden zu bearbeitendes Material- und Aufgabenangebot zusammen. Der zentrale Unterschied liegt jedoch darin, dass sie sich während des eigentlichen Arbeitsprozesses aus der frontalen Position des Darbietens zurückzieht. Die Lehrkraft regt vielmehr an, berät und unterstützt. Dies bietet dem Lehrer/der Lehrerin viel stärker die Möglichkeit, das Lerngeschehen zu beobachten und aus der Diagnose Rückschlüsse für die weitere Unterrichtsgestaltung sowie Anregungen für die individuelle Förderung zu geben. „*Insgesamt agiert die Lehrperson somit eher im Hintergrund. Als ‚invisible hand‘ strukturiert sie das Lerngeschehen.*“⁷

Vor- und Nachteile des Stationenlernens

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen eine viel stärkere Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und können somit (langfristig!) selbst-

⁵ Vgl.: Faust-Siehl, Gabriele: Lernen an Stationen. In: Grundschule, Heft 3/1989, Braunschweig 1989, S. 22ff.

⁶ Lange, Dirk: Lernen an Stationen. In: Praxis Politik, Heft 3/2010, S. 6.

⁷ Eben

sicherer und eigenständiger im, aber auch außerhalb des Unterrichts agieren. Diese hohe Eigenverantwortung bei zurückgenommener Anleitung durch die Lehrperson kann jedoch zu einer Überforderung oder mangelnden Mitarbeit aufgrund der geringen Kontrolle führen. Beidem muss zielgerichtet begegnet werden, sei es durch die schon erwähnten Hilfestellungen oder durch eine (spätere) Kontrolle der Ergebnisse.

Eine Stärke des *Stationenlernens* besteht eindeutig in der Individualisierung des Unterrichtsgeschehens – die Lernenden selbst bestimmen Zeitaufwand und Abfolge der Stationen. Darüber hinaus können die unterschiedlichen Lerneingangskanäle sowie eine Differenzierung in Schwierigkeitsgrade als Ausgangspunkt des Lernprozesses genommen werden. Die Schülerinnen und Schüler können damit die ihnen gerade angemessen erscheinende Darstellungs- und Aufnahmeform erproben, erfahren und reflektieren. Damit kann eine heterogene Lerngruppe „*inhalts- und lernzielgleich unterrichtet werden, ohne dass die Lernwege vereinheitlicht werden müssen.*“⁸

Stationenlernen – Ein kurzes Fazit

Innerhalb der unterschiedlichen Fachdidaktiken herrscht seit Jahren ein Konsens darüber, dass sich das Lehr-Lern-Angebot der Schule verändern muss. Rein kognitive Wissensvermittlung im Sinne des „Nürnberger Trichters“ ist nicht gefragt und widerspricht allen aktuellen Erkenntnissen der Lernpsychologie. *Eigenverantwortliches, selbstgestaltetes und kooperatives Lernen* sind die zentralen Ziele der Pädagogik des neuen Jahrtausends. *Eine mögliche Variante*, diesen Forderungen nachzukommen, bietet das *Stationenlernen*. Warum?

Stationenlernen ermöglicht u. a.:

1. *kreative Textarbeit*: Die Schülerinnen und Schüler können das zur Verfügung gestellte Material in eine andere/neue Form transferieren. Um dies durchführen zu können, müssen sie sich einerseits die Inhalte erarbeiten sowie ein Grundverständnis über die „neue“ Textform erhalten.
2. eine *produktorientierte* Ausrichtung: Die Schülerinnen und Schüler können durch die Übertragung in die neue (Text-) Form selbstständig ein Produkt (bspw. einen Zeitungsartikel oder einen Tagebucheintrag) erstellen, somit halten sie am

Ende „eigene (inhaltlich unterfütterte) Materialien“ in der Hand und müssen somit nicht nur Daten und Fakten rezipieren.

3. die Verwendung *mehrdimensionaler Lernzugänge*: Die Materialien können aus Textquellen, Bildquellen, Statistiken, Tondokumenten u. Ä. bestehen. Somit werden auch Schülerinnen und Schüler, die bspw. über den auditiven Lernkanal besser lernen können, angesprochen.
4. *Binnendifferenzierung* und *individuelle Förderung*, indem unterschiedliche Schwierigkeitsgrade angesetzt werden. Gleichzeitig können die Schülerinnen und Schüler auch ihre Kompetenzen im Bereich der *Arbeitsorganisation* ausbauen.
5. einen *Methoden- und Sozialformenwechsel*, so dass neben *Fachkompetenzen* auch *Sozial-, Methoden- und Handlungskompetenzen* gefördert werden können.
6. *emotionale Lernzugänge*: Durch diese Gesamtausrichtung kann im Sinne eines *ganzheitlichen Lernens* (Kopf-Herz-Hand) gearbeitet werden.

Grundsätzlich – so behaupte ich – lässt sich *Stationenlernen* in allen Unterrichtsfächern durchführen. Grundsätzlich eignen sich auch alle Klassenstufen für *Stationenlernen*. Trotz alledem sollten – wie bei jeder Unterrichtskonzeption – immer die zu erwartenden Vorteile überwiegen; diese Aussage soll hingegen kein Plädoyer für eine Nichtdurchführung eines *Stationenlernens* sein! D. h. jedoch, dass – wie bei jeder Unterrichtsvorbereitung – eine Bedingungsanalyse unerlässlich ist!

Stationenlernen benötigt – rein organisatorisch – als allererstes Platz: Es muss möglich sein, jeder Station einen festen (Arbeits-) Platz zuzuweisen. Die Lehrkraft benötigt darüber hinaus für die Vorbereitung im ersten Moment mehr Zeit – sie muss alle notwendigen Materialien in ausreichender Anzahl zur Verfügung stellen und das heißt vor allem: Sie benötigt Zeit für das Kopieren! Für den weiteren Ablauf ist es sinnvoll, Funktionsaufgaben an die Lernenden zu verteilen – so kann bspw. je eine Schülerin oder je ein Schüler für eine Station die Verantwortung übernehmen: Sie/er muss dafür Sorge tragen, dass immer ausreichend Materialien bereit liegen.

Wichtiger jedoch ist die Grundeinstellung der Schülerinnen und Schüler selbst: Viele Lernende wurden

⁸ Lange, Dirk: Lernen an Stationen. In: Praxis Politik, Heft 3/ 2010, S. 6.

unterricht „unterhalten“ – die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler werden sehr unterschiedlich sein. Eine Lerngruppe wird sich über mehr Eigenverantwortung freuen, eine andere wird damit maßlos überfordert sein, eine dritte wird sich verweigern. Daher ist es unerlässlich, die Lernenden (schrittweise) an offenere Unterrichtsformen heranzuführen. Sinnvoll ist es daher, mit kleineren Formen des offenen Unterrichts zu beginnen; dies muss nicht zwingend ausschließlich in einem bestimmten Fachunterricht erfolgen – der Lernprozess einer Klasse sollte auch hier ganzheitlich verstanden werden! Absprachen zwischen den Kolleginnen und Kollegen sind somit auch hier unerlässlich – letztendlich kann im Gegenzug auch wieder das gesamte Kollegium davon profitieren.

2. Besonderheiten des *Stationenlernens* im Fach Geschichte in den Klassenstufen 5/6

Um ein *Stationenlernen* in einem Unterrichtsfach durchführen zu können, muss sich der unterrichtliche Gegenstand in mehrere voneinander unabhängige Teilaspekte aufgliedern lassen – hierin liegt die scheinbare Schwierigkeit des Faches Geschichte: In vielen Zusammenhängen bemühen sich Geschichtslehrerinnen und -lehrer (die Fachwissenschaft ist davon nicht ausgenommen!) darum Ursache-Folge-Wirkungen aufzuzeigen.

- *Im Jahre 9 n. Chr. besiegte ein germanischer Trupp um Arminius die römische Legion des Varus. Mit diesem Ereignis wurde die römische Expansion aufgehalten und der Untergang des Römischen Reiches eingeleitet.*
- *Der russische Zar Alexander III. beendete eine (friedliche) Demonstration am 22. Januar 1905 durch Einsatz des Militärs. Dies führte zum Bruch der russischen Bevölkerung mit dem Zaren und gilt als Auslöser (mindestens jedoch Verstärker) der Russischen Revolution von 1905.*
- *Die deutsche Wiedervereinigung war die logische Konsequenz des Falles der Berliner Mauer am 9. November 1989.*

Menschliches Verhalten, welches wir rückblickend als Geschichte rekonstruieren, ist jedoch kein singuläres Ereignis mit linearer Folgewirkung! Min-

destens in gleichem Maße charakterisieren Brüche, Widersprüche und Diskontinuitäten historische Ereignisse. Im Gegenzug sollten wir aber auch die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen berücksichtigen:

- *(Freiwillige und unfreiwillige) Lebensentwürfe innerhalb der mittelalterlichen Ständegesellschaft.*
- *Unterschiedliche Formen des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus.*
- *Personengruppen, gegen die aufgrund unterschiedlicher Intentionen zur Zeit der Kreuzzüge (gewaltsam) vorgegangen wurde.*

Genau diese historischen Gegenstände eignen sich in besonderem Maße für die Konzeption und Durchführung eines *Stationenlernens* im Fach Geschichte.

Für die Klassenstufen 5/6 ergibt sich vor allem die Besonderheit, dass ein *Stationenlernen* in besonderem Maße dem Bewegungsdrang der noch jüngeren Schülerinnen und Schülern nachkommt – *Stationenlernen* bietet ihnen hier die Möglichkeit, sich freier im Raum zu bewegen, als dies der „klassische“ lehrerzentrierte Frontalunterricht ermöglicht. Die Lernenden dürfen sich die Station aussuchen, die sie jetzt bearbeiten wollen und müssen sich hierzu über das Angebot informieren; das setzt eine Bewegung im Raum voraus, diese Bewegung ist jedoch Teil des Arbeitsprozesses und wird daher nicht – wie sonst oft üblich – geregelt (unter der Prämisse, dass dies dem Arbeitsprozess wirklich dienlich ist!). Darüber hinaus müssen die Lernenden Absprachen über die gewünschte Sozialform treffen, wodurch ihre Sozial-, Methoden- und Handlungskompetenzen weiter gefördert werden.

Die meisten Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5/6 werden sich dem *Stationenlernen* wenig verschließen, vor allem auch deshalb, weil die meisten offenere und spielerischere Formen aus ihrer Grundschulzeit gewohnt sind. Ein *Stationenlernen* knüpft somit an die eigentlichen Vorerfahrungen der Lernenden an und kann somit eine – vor allem auch methodisch-didaktische – Ergänzung zum oft vorgefundenen Unterrichtsarrangement der weiterführenden Schulen sein.

II – Praxis: Materialbeiträge

In diesem Band werden vier ausgearbeitete *Stationenlernen* präsentiert. All diese *Stationenlernen* ergeben sich i. d. R. aus den Unterrichtsvorgaben für die Klassenstufen 5/6. Alle *Stationenlernen* sind so konzipiert, dass diese ohne weitere Vorbereitung im Unterricht der weiterführenden Schulen eingesetzt werden können – trotz alledem sollte eine adäquate Bedingungsanalyse niemals ausbleiben, denn letztendlich gleicht keine Lerngruppe einer anderen!

Die hier präsentierten *Stationenlernen* sind immer in Pflichtstationen (Station 1, 2, 3 ...) und fakultative Zusatzstationen (Zusatzstation A, B ...) unterteilt – die zu bearbeitende Reihenfolge ist durch die Schülerinnen und Schüler (!) frei wählbar. Die Sozialformen sind bewusst offen gehalten worden, d. h. i. d. R. finden sich auf den Aufgabenblättern keine konkreten Hinweise zur geforderten Gruppengröße. Somit können die Lernenden auch hier frei wählen, ob sie die Aufgaben alleine, mit einem Partner oder innerhalb einer Gruppe bearbeiten wollen – davon abgesehen sollte jedoch keine Gruppe größer als vier Personen sein, da eine größere Mitgliederzahl den Arbeitsprozess i. d. R. eher behindert. Einige wenige Stationen sind jedoch auch so konzipiert worden, dass mindestens eine Partnerarbeit sinnvoll ist.

Zur Bearbeitung sollte für jede Schülerin bzw. jeden Schüler ein Materialblatt bereitliegen – die Aufgabenblätter hingegen sind nur vor Ort (am Stationenarbeitsplatz) auszulegen. Die Laufzettel dienen als Übersicht für die Schülerinnen und Schüler – hier können diese abhaken, welche Stationen sie wann bearbeitet haben und welche ihnen somit noch fehlen, gleichzeitig erhalten sie hierbei einen kleinen inhaltlichen Überblick über alle Stationen – andererseits kann die Lehrkraft diese als erste Hinweise zur Arbeitsleistung der Lernenden nutzen. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Laufzettel auch weiterführende Hinweise und Kommentare zum *Stationenlernen* an sich, zur Arbeitsgestal-

tung o. Ä. vermerken – nach meiner Erfahrung wird diese Möglichkeit eher selten genutzt, kann dann jedoch sehr aufschlussreich sein!

Unverzichtbar für jedes *Stationenlernen* ist eine abschließende Bündelung – auch hierfür wird jeweils eine Idee, welche im Sinne einer zusammenfassenden Urteilsbildung steht und sich aus den einzelnen Stationen ergibt, präsentiert. Mithilfe dieser Bündelung sollen noch einmal einzelne Ergebnisse rekapituliert, angewendet und mit Bezug zu einer konkreten Fragestellung bewertet werden.

In diesem Band werden die folgenden *Stationenlernen* präsentiert:

1. Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägypten (erstellt in Zusammenarbeit mit Kirsten Brätsch)
2. Lebenswelten in der griechischen Polis
3. Herrschaft, Gesellschaft und Alltag im Imperium Romanum
4. Lebenswelten in der Ständegesellschaft

Jedes dieser *Stationenlernen* beginnt mit einem kurzen einleitenden Sachkommentar sowie kurzen didaktisch-methodischen Hinweisen zu den einzelnen Stationen und zur Durchführung derselben, gefolgt vom Laufzettel für das *Stationenlernen*. Anschließend werden die jeweiligen Stationen (Pflichtstationen und Zusatzstationen) mit jeweils einem Aufgabenblatt sowie i. d. R. einem Materialblatt präsentiert. Zu guter Letzt wird das *Stationenlernen* mit einem Aufgaben- und Materialblatt für die Bündelungsaufgabe abgerundet.

Sinnvoll ist es, wenn jede Station einen festen Platz im Raum erhält. Dies erleichtert es vor allem den Schülerinnen und Schülern, sich zu orientieren. Um dies noch mehr zu vereinfachen, haben sich Stationsschilder bewährt. Auf diesen sollte mindestens die Stationsnummer vermerkt werden. Fakultativ könnten auch der Stationsname und der methodische Zugriff sowie ggf. die Sozialform vermerkt werden.

Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägypten

Eine Forderung nach einer Beschäftigung mit antiken Kulturen findet sich in allen Lehrplänen für das Unterrichtsfach Geschichte. Eine spezielle Auseinandersetzung mit dem Alten Ägypten rechtfertigt sich vor allem aus zwei Gründen – einerseits handelt es sich hierbei um einen gut erforschten Gegenstand, woraus sich eine umfangreiche Materialfülle ergibt. Darüber hinaus ist dieses Thema über Ausstellungen, Unterhaltungsliteratur, Computerspiele u. Ä. unheimlich präsent und damit Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Andererseits bietet dieser Gegenstand auch ein Beispiel für eine frühe Hochkultur, daher lässt sich unter universalgeschichtlichen Gesichtspunkten die Erarbeitung des Alten Ägyptens – im Sinne eines wesentlichen Qualitätssprunges in der Entwicklung der Menschheitsgeschichte – rechtfertigen. In ihr bildeten sich Strukturen menschlichen Zusammenlebens heraus, die – wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen – bis heute als Konstante in der Geschichte der Menschen wirken. Und am Beispiel Ägyptens *„lassen sich prinzipielle Einsichten über nach wie vor gültige Formen gesellschaftlicher Differenzierung, über das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Mensch und natürlicher Umwelt, über Bedeutung und Funktion [...] technischen Fortschritts und der Schrift [...] vermitteln.“*⁹

Klimatische Veränderungen führten schon im 8. Jahrtausend v. Chr. zu einer Besiedlung des Niltals, das mit seinem fruchtbaren Boden als einzige verbleibende Region im gesamten nordostafrikanischen Raum das Überleben in einer Ackerbaugesellschaft garantierte. Die jährlich einsetzende Nilüberflutung und damit verbunden das Zurückbleiben des fruchtbaren Nilschlammes beim Rückgang des Hochwassers, bildete die zentrale Lebensgrundlage für eine (langfristig) florierende Landwirtschaft. Das regelmäßige Nilhochwasser bildete nicht nur die Nahrungsgrundlage, sondern war auch Ursprung des Nilkalenders und damit einer Jahresrechnung, die unserer heutigen sehr ähnlich war. Hieran schlossen sich weitere astronomische Beobachtungen an.

Archäologische Befunde deuten darauf hin, dass es in der zweiten Hälfte des 4. Jahrtausends zu einer allmählichen kulturellen Vereinigung der vor-

mals eigenständigen Kulturgemeinschaften in Unterägypten (Gebiet des Nildeltas) und Oberägypten (Gebiet des Niltals) kam. Zumindest in Oberägypten führte diese einheitliche Kulturentwicklung auch zu einer Art politischen Einheit – hier standen die einzelnen Stammesfürstentümer seit etwa 3300 v. Chr. unter der Herrschaft der sogenannten Nullten Dynastie. Bereits zu dieser Zeit entstanden das – die gesamte altägyptische Geschichte bestimmende – sakrale Königtum sowie ein entsprechender Verwaltungsapparat, eine gesellschaftliche Differenzierung und die Spezialisierung einzelner Berufe. Darüber hinaus entwickelte sich hier die älteste bekannte Schrift der Menschheitsgeschichte. Ebenfalls in dieser Periode fand mit der Unterwerfung der unterägyptischen Kultur die „Vereinigung beider Länder“ statt, welche vor allem in vielen Königssymbolen dargestellt wurde. Zu berücksichtigen bleibt jedoch, dass diese Vereinigung ein langfristiger Prozess von vermutlich etwa 300 Jahren war. Damit war gleichzeitig ein zentrales historisches Phänomen geschaffen: Ägypten, als *„der erste militärisch, politisch und religiös geeinte zentralistische Staat der Weltgeschichte.“*¹⁰

Eine zentrale Funktion innerhalb der altägyptischen Gesellschaft übernahm als König der Pharao. Allein er konnte den Willen der Götter wahrnehmen und interpretieren. Damit war er der Hüter einer gottgewollten Ordnung. Jeder Pharao wiederholte bei seiner Inthronisierung und Krönung symbolisch den göttlichen Schöpfungsakt und präsentierte sich hierbei in der rituell nachvollzogenen Vereinigung der beiden Länder zugleich als Staatsgründer.

Zur Verwaltung dieses Riesenreiches benötigte der Pharao verschiedenste Beamte – der höchste Beamte war der Wesir. Nur diese Verwalter konnten schreiben. Die Verwaltung selbst war streng hierarchisch gegliedert und mit hohem Ansehen verbunden. Diese bildete wiederum die Grundlage der gesamten gesellschaftlichen Schichtung, mit dem Pharao an der Spitze.

Die Bevölkerung war zu Gemeinschaftsarbeiten verpflichtet: Anlegen und Instandhalten von Bewässerungssystemen und Deichbauten, Errichtung von Königsgräbern sowie der Tempelanlagen, Teilnahme an Handelsexpeditionen und Kriegszügen. Umgekehrt oblag dem Herrscher die Für-

⁹ Sieberns, Jens: Zwischen Maat und Isfet – Basisartikel. In: Geschichte lernen, Heft 82, Seelze-Velber 2001, S. 12.

¹⁰ Rademacher, Cay: Die erste Zivilisation. In: Geo-Epoche, Heft 3/20

sorge für sein Volk: Er musste es im Diesseits wie im Jenseits mit dem Lebensnotwendigen versorgen.

Wichtiges Leitprinzip für das Handeln der Ägypter war die Maat – „die Idee einer alles durchwalteten und die Welt der Menschen, der Dinge, der Natur und der kosmischen Erscheinungen umgreifenden sinnhaften Ordnung.“¹¹ Der Pharao hatte für das Gleichgewicht der Maat zu sorgen. Gleichzeitig musste jeder Ägypter beim Übergang in das Totenreich sein Leben (symbolisiert durch sein Herz) mit der Maat (symbolisiert durch eine Feder) aufwiegen – nur wenn beides im Gleichgewicht lag, konnte der Ägypter mit einem Leben im Jenseits rechnen.

Gestiftet wurde die Maat durch den altägyptischen Sonnengott Re als Gegenkraft zum zuvor herrschenden Chaos. Personifiziert wurde die Maat als Göttin, als Tochter des Re gedacht.

Diese einzelnen Teilaspekte sind innerhalb der einzelnen Stationen dieses *Stationenlernens* aufgeschlüsselt. Station 1 widmet sich hierbei der Lebensgrundlage der Ägypter, dem Nilhochwasser und seinem fruchtbaren Schlamm als Grundlage der ägyptischen Landwirtschaft – hierbei besteht die Aufgabe darin, einen Brief an einen Nichtägypter zu verfassen und diesem die Bedeutung des Nils zu erklären. Station 2 widmet sich dem Über-

gang ins Jenseits, exemplarisch an einem Totengericht im Bild – hieraus sollen Verhaltensregeln für ein „gutes“ Leben im Diesseits entwickelt werden. Die Stationen 3, 4 und 5 beschäftigen sich mit den gesellschaftlichen Gruppen Pharao, Wesir und Bauern und ihren Funktionen innerhalb des Gesellschaftsgefüges. Deir el-Medina (Station 6) ist eines der vielleicht wichtigsten Fundstätten des Alten Ägyptens: Hier zeigt sich uns eine Dorfgemeinschaft wie sonst nirgends. Mithilfe dieses Fundes können wir heute das Leben innerhalb einer ägyptischen Dorfgemeinschaft rekonstruieren.

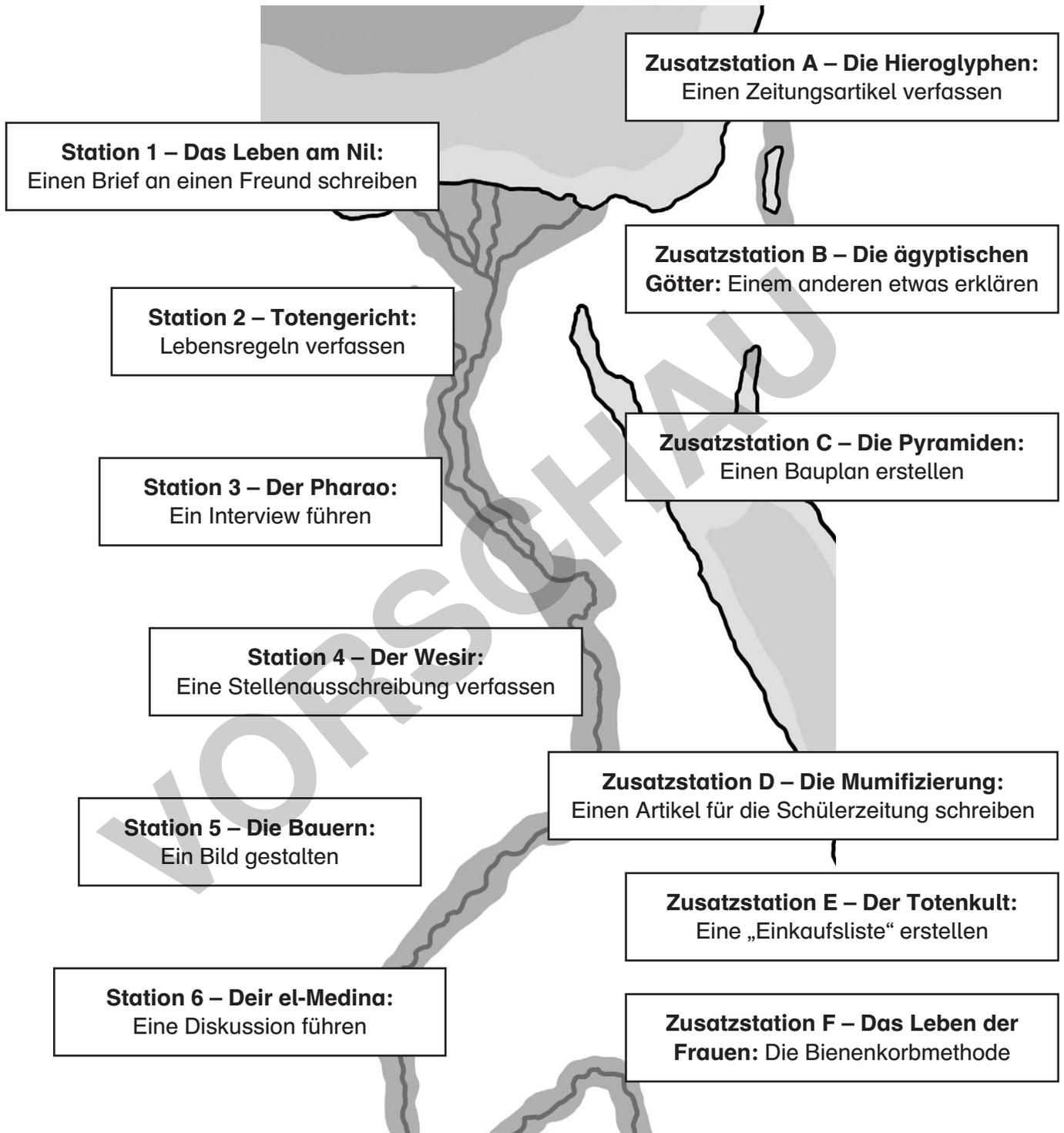
Die Zusatzstationen A „Die Hieroglyphen“, B „Die ägyptischen Götter“, C „Die Pyramiden“, D „Die Mumifizierung“, E „Der Totenkult“ und F „Das Leben der Frauen“ sind fakultativ gedacht und sollen die Schülerinnen und Schüler auf der Basis spezieller Interessen und besonderer Leistungsfähigkeit zu einer weiteren Auseinandersetzung anregen. Die grundlegenden Zusammenhänge der ägyptischen Hochkultur lassen sich jedoch auch ausschließlich mit den obligatorischen Stationen 1 bis 6 erarbeiten.

Als abschließende Bündelungsaufgabe soll noch einmal (nach vorbereitender Einzelarbeit) im Plenum die gesellschaftliche Schichtung rekapituliert und bewertet werden.

¹¹ Assmann, Jan: Ägypten – Theologie und Frömmigkeit einer frühen Hochkultur, 2. Auflage, Stuttgart 1991, S. 11.

Laufzettel

zum Stationenlernen **Ägypten**
(als Beispiel einer frühen Hochkultur)



Kommentare:

Station 1

Aufgabe

Das Leben am Nil: Einen Brief an einen Freund schreiben

Aufgabe:

Stelle dir folgende Situation vor: Du bist ein Kind aus dem Alten Ägypten. Dein Freund Alexandros lebt in Griechenland – schon länger habt ihr euch nicht mehr gesehen. Heute möchtest du ihm einen Brief schreiben. Erkläre ihm in diesem Brief die besonderen Vorzüge des Lebens am Nil – versuche ihn davon zu überzeugen, nach Ägypten zu kommen.

1. Erarbeite dir hierfür zuerst das Material.
2. Überlege dir genau, warum das Leben am Nil so besonders ist.
3. Versetze dich in die Gedanken und Gefühle des Ägypters und schreibe in Stichworten auf, was du Alexandros mitteilen möchtest.
4. Formuliere nun deinen Brief. Beachte dabei auch die formale Seite eines Briefes: Anrede, Datum und Schluss.

(Beachte hierbei die Station 4: Der Beruf des Schreibers war eine wichtige Funktion innerhalb der ägyptischen Gesellschaft, daher konnte auch nicht jeder im alten Ägypten schreiben! Vermutlich wärest du gar nicht in der Lage gewesen, einen Brief an einen Freund zu schreiben!)

 Kirsten Brätsch / Frank Lauenburg: Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägypten
© Persen Verlag, Buxtehude

Station 2

Aufgabe

Das Totengericht: Lebensregeln verfassen

Die Ägypter glaubten, dass sich jeder Mensch vor einem Totengericht für all seine Taten rechtfertigen musste. Erst dann wurde entschieden, ob er im Jenseits weiterleben dürfe oder nicht.

Aufgabe:

Stelle dir folgende Situation vor: Du bist Mutter/Vater eines ägyptischen Kindes. Heute fragt dich dein Kind, ob es ein Leben nach dem Tod gibt. Erkläre deinem Kind das ägyptische Totengericht und formuliere konkrete Lebensregeln, um ein glückliches Leben im Jenseits verbringen zu dürfen.

1. Erarbeite dir hierfür zuerst das Material.
2. Durchdenke noch einmal die Abfolge im Totengericht.
3. Versetze dich in die Gedanken und Gefühle eines Ägypters, der gerade vor dem Totengericht steht. Überlege dir, was er zu seiner Rechtfertigung anbringen würde.
4. Formuliere nun deine Erklärungen zum Totengericht und deine „Lebensregeln“ für dein Kind.

 Kirsten Brätsch / Frank Lauenburg: Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägypten
© Persen Verlag, Buxtehude

Station 3

Aufgabe

Der Pharao: Ein Interview führen

Aufgabe:

Stelle dir folgende Situation vor: Du reist als Reporter der Zeitung „Geschichtliche Nachrichten“ in die Vergangenheit und sollst für diese Zeitung ein Interview mit einem ägyptischen Pharao führen.

1. Erarbeite dir hierfür zuerst das Material.
2. Überlege dir genau, welche Fragen du dem Pharao stellen möchtest.
3. Versetze dich in die Gedanken und Gefühle des Pharaos.
4. Formuliere nun das Interview (die Fragen und die Antworten!).



Kirsten Brätsch / Frank Lauenburg: Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägypten
© Persen Verlag, Buxtehude



Station 4

Aufgabe

Der Wesir: Eine Stellenausschreibung verfassen

Aufgabe:

Du bist der ägyptische Pharao und suchst einen neuen Wesir (der höchste Beamte, Schreiber und Verwalter). Verfasse eine Stellenausschreibung (wie in einer Zeitung), um einen passenden Kandidaten zu finden.

1. Erarbeite dir hierfür zuerst das Material.
2. Überlege dir genau, welche Aufgaben ein Wesir erfüllen muss, was er hierfür können muss und wie er sich in verschiedenen Situationen verhalten sollte.
3. Notiere dir wichtige Stichworte für deine Stellenausschreibung.
4. Formuliere nun dein Stellenangebot. (Achte hierbei auch auf eine ansprechende Gestaltung, du willst ja den besten Kandidaten bekommen und dieser soll deine Ausschreibung auch wahrnehmen.)



Kirsten Brätsch / Frank Lauenburg: Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägypten
© Persen Verlag, Buxtehude



Netzwerk
lernen

zur Vollversion