



DOWNLOAD

Frank Lauenburg, Dirk Kingerske

French Revolution

Stationenlernen Geschichte 7./8. Klasse

VORSCHAU



Downloadauszug
aus dem Originaltitel:

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den **Einsatz im eigenen Unterricht** zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, **nicht jedoch für** einen schulweiten Einsatz und Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte (einschließlich aber nicht beschränkt auf Kollegen), für die Veröffentlichung im Internet oder in (Schul-)Intranets oder einen weiteren kommerziellen Gebrauch.

Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Verstöße gegen diese Lizenzbedingungen werden strafrechtlich verfolgt.

Download
VORSCHAU
zur Ansicht

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 *Erlebnissgesellschaft*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 können wir dieses Ziel erreichen?

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 Erlebnissgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main, New York 1992.

⁴ Lang

inhaltlichen Schwerpunkt bspw. einmal über einen rein visuellen Text, zweitens mithilfe eines Bildes oder 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 der Lehrerin/dem Lehrer 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. 22 ff.

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

⁷ Eben

sicherer und eigenständiger im Unterricht, 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, selbst gestaltetes 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 bereitliegen.

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 7/8

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 Nikolaus II. 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! Mindestens 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.

Die Klassenstufen 7/8 sind i. d. R. schon sehr stark an den Unterricht der weiterführenden Schulen gewöhnt. Sie bringen selten noch „aktive Erinnerungen“ aus ihrer Grundschulzeit mit, orientieren sich jedoch auch noch nicht an den Forderungen der Wissenschaftspropädeutik der Oberstufe. Im Gegenzug befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der Phase der Pubertät und damit einer Phase der Selbstfindung und Selbstbehauptung. Ein *Stationenlernen* bietet dafür immerhin die Möglichkeit, aus dem „klassischen Unterricht“ ausbrechen zu können und neue Wege auszuprobieren. Den Schülerinnen und Schülern wird somit die Möglichkeit gegeben, in stärkerem Maße eigenverantwortlich – „wenig gegängelt“ – zu arbeiten; damit kommt ein *Stationenlernen* den unterrichtlichen Wünschen dieser Lernenden durchaus entgegen. Darüber hinaus müssen die Lernenden hier auch lernen, Absprachen über die gewünschte Sozialform zu treffen, wodurch ihre Sozial-, Methoden- und Handlungskompetenzen weiter gefördert werden; dies bietet durchaus eine Vorbereitung für die Oberstufe sowie ihren individuellen Berufsweg.

Die meisten Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7/8 werden sich dem *Stationenlernen* somit wenig verschließen, vor allem auch deshalb, weil die meisten offenere Unterrichtsformen wünschen und sich ausprobieren wollen.

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 7/8. 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 – zudem 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 Arbeitsgestaltung o. Ä. vermerken – nach meiner Erfahrung wird diese Möglich-

keit 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. Neben- und Gegeneinander am Rande des Abendlandes am Beispiel der Kreuzzüge
2. Neue Welten und neue Horizonte – Historische Umbrüche um 1500
3. Französische Revolution (bilingual, erstellt durch Dirk Kingerske)
4. Die Soziale Frage

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.

3. Französische Revolution (bilingual), erstellt durch Dirk Kingerske

Die Beschäftigung mit der Französischen Revolution war vor der Schulzeitverkürzung in Nordrhein-Westfalen als Fachinhalt 9.1. *The French Revolution: General Welfare vs. Particular Interests – The Struggle for a Constitutional State* einer der Inhaltsschwerpunkte des 9. Schuljahres. Vorliegendes *Stationenlernen* sollte aber auch bereits von Achtklässlern zu bewältigen sein, wobei hier zu empfehlen wäre, den Schülern einige Vokabellisten zur Verfügung zu stellen (bspw. Beck-Zangenberg, Christel: *Englischer Wortschatz Geschichte, Klett*).

Bei den *primary sources* handelt es sich um eigenhändige Übersetzungen des Autors basierend auf Heinz Dieter Schmid's Klassiker „Fragen an die Geschichte. – Band 3 Europäische Weltgeschichte“ oder auch Texte (siehe Quellenangabe im Materialteil), die im Internet ungekürzt eingesehen werden können.

Die zentrale Fragestellung ergibt sich aus den Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht – Geschichte: „Mit dem Fachinhalt ‚Die Französische Revolution‘ soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf ein spezifisches Ereignis als auf einen länger dauernden Prozess gerichtet werden.“¹⁴ Schon

aus diesem Grunde bietet sich die Arbeitsform des Stationenlernens bzw. an *Market stalls* an. Darüber hinaus gilt die Empfehlung „das Verfahren der systematischen Quellenanalyse vertieft und als Untersuchungsinstrument zur Verfügung“¹⁵ zu stellen. Vorauszusetzen ist hier eine Einführung in die Quellenanalyse im Rahmen des Fachinhalts 9.0 *The American Revolution: The Struggle for Independence and Political Participation*.

Aufgrund der Komplexität der einzelnen Stationen und um ein geschlossenes Bild zu vermitteln, sind sechs Pflichtstationen konzipiert worden, während die Erörterung der Frauenrechte als Zusatzstation fungiert. Darüber hinaus könnten leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler im Anschluss ihre Ergebnisse in Form eines Kurzvortrages *The French Revolution – A Giant Step in History?* vorstellen.

Bei der Auswahl der Materialien stand im Mittelpunkt, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Lerneinheit zu einem differenzierten Urteil kommen und einen Einblick in die Komplexität historischen Arbeitens, bei dem es häufig keine eindeutigen Aussagen gibt, erhalten.

¹⁴ *Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Geschichte Sekundarstufe I, Empfehlungen: Bilingualer deutsch-englischer Unterricht. Düsseldorf 1994, S. 24.*

¹⁵ *Ebenda, S. 25.*

Circular Slip

for the market stalls *French Revolution*



Market stall 1:
Everyday life before the French Revolution

Market stall 2:
Participants

Market stall 3:
Privileges and demands

Market stall 4:
The Bastille

Market stall 5:
Terror

Market stall 6:
Napoleon

Optional Market stall:
Women and men – Equality?

Comments:

Market stall 1

Assignments

Everyday life before the French Revolution

Assignments:

1. Imagine the following situation: You are a labourer in Reveillon wallpaper works, a builder or a goldsmith and you have to feed your family (wife, five children, your elderly mother). Write down the problems you have doing your daily shopping.
2. Write a dialogue between the three men.
3. Write a letter as the goldsmith to the king about your problems.

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Market stall 2

Assignments

Participants

Assignments:

Make a list of the similarities and differences of the leading participants:

- | | |
|-------------|---------------|
| – Mirabeau | – Marat |
| – Lafayette | – Carnot |
| – Brissot | – Saint-Just |
| – Danton | – Robespierre |

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Market stall 3

Assignments

Privileges and demands

Assignments:

Design political posters for the nobility, the peasants and ordinary citizens.

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Market stall 4

Assignments

The Bastille

Assignments:

1. Read the three texts and mark the passages reporting about violence.
2. Compare the three sources using the following diagram. Which information can be found in two or even three sources?
3. Comment from today's point of view whether July 14th is a day to celebrate.

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Market stall 5

Assignments

Terror

Assignments:

1. Turn the material into a timeline. Use different colours to indicate the escalation of terror.
2. Explain in your own words: The revolution ate its children.

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Market stall 6

Assignments

Napoleon

Assignments:

1. Write an article on the following topic: "Napoleon: The man of his century?"
2. Comment on the question whether Napoleon completed or overthrew the revolution?

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Optional Market stall A

Assignments

Women and men – Equality?

Assignments:

1. Compare the two declarations.
2. Choose the version you prefer and make it fit into the 21st century.

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Final exchange

Assignments

Panel discussion: The French Revolution – An event to celebrate?

I: The positions:

1. Two supporters of the positive effects, two being sceptical and one person considering the effect on women (this person has to do the optional market stall!),
2. a chairperson who chairs the panel,
3. the rest of the class are observers.

II: The procedure:

1. Each participant starts with a short introductory statement (1 minute),
2. the participants take turns pro/against/pro/against (2 minutes),
3. within a free exchange the participants try to react on their counterparts' statements (max. 10 minutes),
4. the observers can now participate, supporting their opinion (5 minutes).

III: Final evaluation of the discussion (form and contents)

The rules:

1. Speakers are not interrupted.
2. No verbal insults.
3. The chairperson is always in charge.
4. Stick to the attributed time.
5. The chairperson indicates (quietly!) the last 10 seconds.
6. The chairperson ends the discussion.

Dirk Kingerske/Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

Market stall 1

Material

Everyday life before the French Revolution

Economics of the French Revolution: Bread and the wage earners budget¹⁶

Occupation	Effective daily wage in sous ¹⁷	Expenditure on bread as percentage of income with bread priced at:	
		gs (Aug 1788)	14s (Feb–July 1789)
laborer in Reveillon wallpaper works	15	60	97
builders labourer	18	50	80
journeyman mason	24	37	60
journeyman, locksmith, carpenter, etc.	30	30	48
sculptor, goldsmith	60	15	24

Average price of a hectoliter (100 litres) of wheat in France

1730	9,5 francs
1750	14,5 francs
1770	19,8 francs
1789	21,0 francs

Price of 100 kilograms of wheat in Paris, 1770–1790

1770	25 francs
1775	20 francs
1780	17 francs
1785	19 francs
1789	29 francs
1790	27 francs

Source: <http://www.thecaveonline.com/APEH/frrevdocuments.html> [Stand: 09.07.2012]

¹⁶ The price of the 4 pound loaf consumed daily by a working man and his family as the main element in their diet.

¹⁷ Effective wage represents the daily wage adjusted for 121 days of nonwork per calendar year for religious observation, etc.



Market stall 2

Material 1

Participants

5



Lafayette, Marquis de, born 1757, higher nobility. Fought as a volunteer along with his friend George Washington in the American war of Independence and gained French support for the American colonists. Member of the Estates-General; to a wide extent responsible for the Declaration of the Rights of Men and Citizen following American ideas. Commander in chief of the national guard in Paris and in the war against Austria. Supporter of a constitutional monarchy and condemned by the national convent in 1792. Caught by the Austrians on his flight and freed by Napoleon in 1797. Died in 1834.

- 10 **Brissot**, born 1754 as the son to a pub owner. Worked as a writer for a lawyer's office, became a journalist and opposed already in 1779 the government. Published leaflets criticizing the king and was imprisoned in the Bastille between 1783/84. After 1789 leader of the Girondists. Editor in chief of various magazines and newspapers.
- 15 Executed in 1794.



20



Mirabeau, Count of, born in 1749, started a career as an officer in the army, married to a woman from the higher nobility. Escaped with his lover, a married marquise, to Holland. Was delivered back to France where he was imprisoned for three years. Wrote various essays criticizing the political and social conditions. Became a representative of the third estate and supported a constitutional monarchy. He died in his bed in 1791.

25

Danton, born as the son of an attorney of law in 1759. Went to the school of a clerical order. Studied law and was able to buy himself into a post at a royal court. Founded the club of the Cordeliers. Participated in the September massacres and the storm of the Tuileries. Member of the Welfare Committee. Executed as an opponent of Robespierre in 1794.



30



Carnot, born as the son of a lawyer in 1753. Attended a military academy and could not become an officer due to his birth into the third estate. Wrote books about technology, mainly military. Due to his criticism towards the fact that he could not marry a noblewoman he was imprisoned. From 1793 member of the Welfare Committee. Organized the new people's army. Involved in the overthrow of Robespierre. Supporter of Napoleon who had to go into exile after 1815. Died peacefully in Magdeburg in 1823.

35

Market stall 2

Material 2

Participants

40



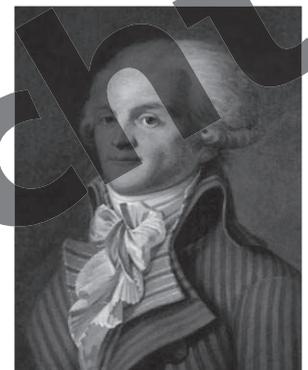
Marat, born as the son of a medical doctor in 1744. His father converted to Calvinism and had to emigrate to Geneva. Studied medicine and was also concerned with political and philosophical issues. Spent some time in Great Britain. Worked during the revolution as a journalist. Member of the Cordeliers and the Jacobins. Took part in the storm of the Tuileries. Killed by Charlotte Corday, a supporter of the Girondists, in 1793.

45

Saint-Just, born as the son of a cavalry captain and the daughter of a wealthy lawyer. Went to a church school and studied law. Commander of some National Guards in the province. Member of the Jacobins. From May 1793 member of the Welfare Committee. Executed along with Robespierre in 1794.

50

Robespierre, born as the son of a lawyer in 1758. Spent his childhood among different family members after his mother's death and his father leaving for good. Won a scholarship at a famous Parisian grammar school and graduated as the best in his year. Became a lawyer and representative for the third estate at the Estates-General. Until 1793 strictly against violence from then on the biggest supporter of the Reign of Terror. Executed in 1794.



Market stall 3

Material

Privileges and demands

The three estates:

First estate (the clergy , archbishops, bishops, abbots, parish priests, monks, nuns)	Second estate (the nobles , dukes, marquises, counts, barons)	Third estate (everybody else)
400,000 (2 %)	150,000 (1 %)	middle class 1 million (4 %) peasants 22 million (85 %) other workers 2 million (8 %)
		total 25 million people

Demands of the nobility before 1789:

We demand the guarantee to be free from taxes [as it has always been the case for the first and the second estate] and the privileges the nobility has always enjoyed, because these are characteristics which have always marked the nobility. Taking away these privileges is only possible in the wake of a destruction of the common order. [...]

- 5 Accordingly does the Nobility of Amont demand to preserve the given order with all its personal privileges.

Source: *Chaulanges, M.*: Textes historiques. L'époque de la révolution. Paris 1959, P. 13.

This order has its origin in the divine order: the eternal and unquestionable wisdom of the worldly order has distributed power and gifts unequally. [...] That's why the French Monarchy is based on different and separated estates. These differences developed at the same time as our nation along with our habits and traditions.

Source: *Palmer, R.*: The Age of Democratic Revolution. Princeton 1959, P. 480.

From the *cahiers de doléances* (a list of complaints to the king, written before the meeting of the Estates-General):

The peasants from the village of Guyancourt demand among other things:

1. that all the three estates have to pay taxes in relation to their income
2. the same law and order in the whole Kingdom of France
3. the abolition of any kind of tithe in the form of natural goods
- 5 4. that any kind of property is declared holy and untouchable
5. quick and unbiased jurisdiction
6. no soccage [unpaid work for your lord]
7. conscription [call to the army] only in the most urgent cases and for all the estates without any exceptions or compensation [like paying a fee]

Source: *Alber*: Histoire contemporaine. Paris, P. 6.

Market stall 4

Material

The Bastille

Source A: "The London Gazette" – Tuesday 14th July 1789:

In the Evening a Detachment with Two Pieces of Cannon went to the Bastille, to demand the Ammunition deposited there. A Flag of Truce had been sent before them, which was answered from within; But nevertheless, the Governor (the Marquis de Launay) ordered the Guard to fire, and several were killed. The Populace, enraged at this Proceeding, rushed forward to the

5 Assault, when the Governor agreed to admit a certain Number, on Condition that they should not commit any Violence. A Detachment of about Forty accordingly passed the Drawbridge, which was instantly drawn up, and the whole Party massacred. This Breach of Faith, aggravated by so glaring an instance of Inhumanity, naturally excited a Spirit of revenge and Tumult not to be appeased. A Breach was soon made in the Gate, and the Fortress surrendered. The Governor,

10 the principal Gunner, the Jailer, and Two old Invalids, who had been noticed as being more active than the Rest, were seized, and carried before the Council assembled at the Hotel de Ville, by whom the Marquis de Launay was sentenced to be beheaded, which was accordingly put in Execution at the Place de Grève, and the other Prisoners were also put to Death.

Source B: A letter from a Mr. Jenkinson in Paris, dated 15th July 1789:

The Bastille made some Resistance but was taken yesterday Evening. The Governor and sub-Governor had their Heads cut off, which were carried in Triumph around the City. [...] the King was at first very resolute. The thoughts however of the Danger he was in have this Evening induced him to recant all his former words & to submit in everything. Deputies have arrived this

5 afternoon from Versailles with this goodnews, and it is reported that the King will be here himself tomorrow, but I own I very much doubt it. The Consternation that has prevailed in Paris for the last two days, is beyond all power of description. Few People have gone out of their doors, & all Public Amusement for the first time have been stopped. I however have seen every thing of importance from the first Enterance of the Troops to the taking of the Bastille which I was present

10 at yesterday Evening & indeed the whole sight has been such, that nothing would have [...] tempted me to miss it.

Source C: Extract from a confidential report from the British Ambassador, 30th July 1789:

Your Grace receives, among other Papers a Récit of the taking of the Bastille, which I have reason to believe gives a pretty exact detail of the operations against that fortress, excepting that it greatly exaggerates the number of persons killed; not more than seven or eight having lost their lives during the whole of that affair. The plan herewith enclosed, which I am told is

5 very accurate, serves to illustrate the account that is given of the attack and subsequent advances. Either the misconduct or the pusillanimity of the Garrison (which indeed consisted of not more than eighty invalids) rendered the capture of the Bastille a work of no great difficulty nor of long duration. The fate of the Governor M. de Launay, is generally lamented, for he was an Officer of great merit and always treated the prisoners committed to his charge with every degree

10 of levity & humanity of which the nature of their situations would admit: it may be observed that the mildness of the present reign is strongly characterised by the small number of persons who were discovered in confinement in the Bastille: yet these considerations were not sufficient to check the fury of the populace, animated by the success of the Enterprise and heated with the spirit of vengeance.

Source: <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/lesson36.htm> [Stand: 09.07.2012]

Glossary: pusillanimity – cowardice

Terror

Robespierre and Revolutionary Government:

In its time of troubles, the National Convention, under the direction of the Committee of Public Safety, instituted a Reign of Terror to preserve the Revolution from its internal enemies. In the following selection, Maximilian Robespierre, one of the committee's leading members, tries to justify the violence to which these believers in republican
5 liberty resorted.

The theory of revolutionary government is as new as the Revolution that created it. It is as pointless to seek its origins in the books of the political theorists, who failed to foresee this revolution, as in the laws of the tyrants, who are happy enough to abuse their exercise of authority without seeking out its legal justification. And so this phrase is for
10 the aristocracy a mere subject of terror a term of slander, for tyrants an outrage and for many an enigma. It behooves us to explain it to all in order that we may rally good citizens, at least, in support of the principles governing the public interest.

It is the function of government to guide the moral and physical energies of the nation toward the purposes for which it was established.

15 The object of constitutional government is to preserve the Republic; the object of revolutionary government is to establish it.

Revolution is the war waged by liberty against its enemies; a constitution is that which crowns the edifice of freedom once victory has been won and the nation is at peace. [...]

20 The principal concern of constitutional government is civil Liberty; that of revolutionary government, public liberty. Under a constitutional government little more is required than to protect the individual against abuses by the state, whereas revolutionary government is obliged to defend the state itself against the factions that assail it from every quarter.

25 To good citizens revolutionary government owes the full protection of the state; to the enemies of the people it owes only death.

Source: <http://www.thecaveonline.com/APEH/frrevdocuments.html> [Stand: 12.07.2012]

It was mostly not the children of the revolution who were eaten by the French Revolution. Most of them were different kinds of armed rebels, people opposing the revolution, and people unfortunate enough to be at the wrong place at the wrong time.

- 5 Officially the Reign of Terror was supposed to avoid anarchic violence like the September massacres with the help of organized oppression. Its basic idea was that there were threats and plots everywhere. People who were considered enemies of the revolution like priests and potential immigrants were banned from the Republic upon the threat of death. But the Law of Suspects also sent roughly 300,000 ordinary citizens to prison just on the basis of their opinions, past behavior, or social status.
- 10 This resulted in some terrible deeds: the brutal drowning of imprisoned priests at Nantes; the execution of thousands of civilians in the Vendée; and the execution of about two thousand mostly wealthy citizens in Lyon.

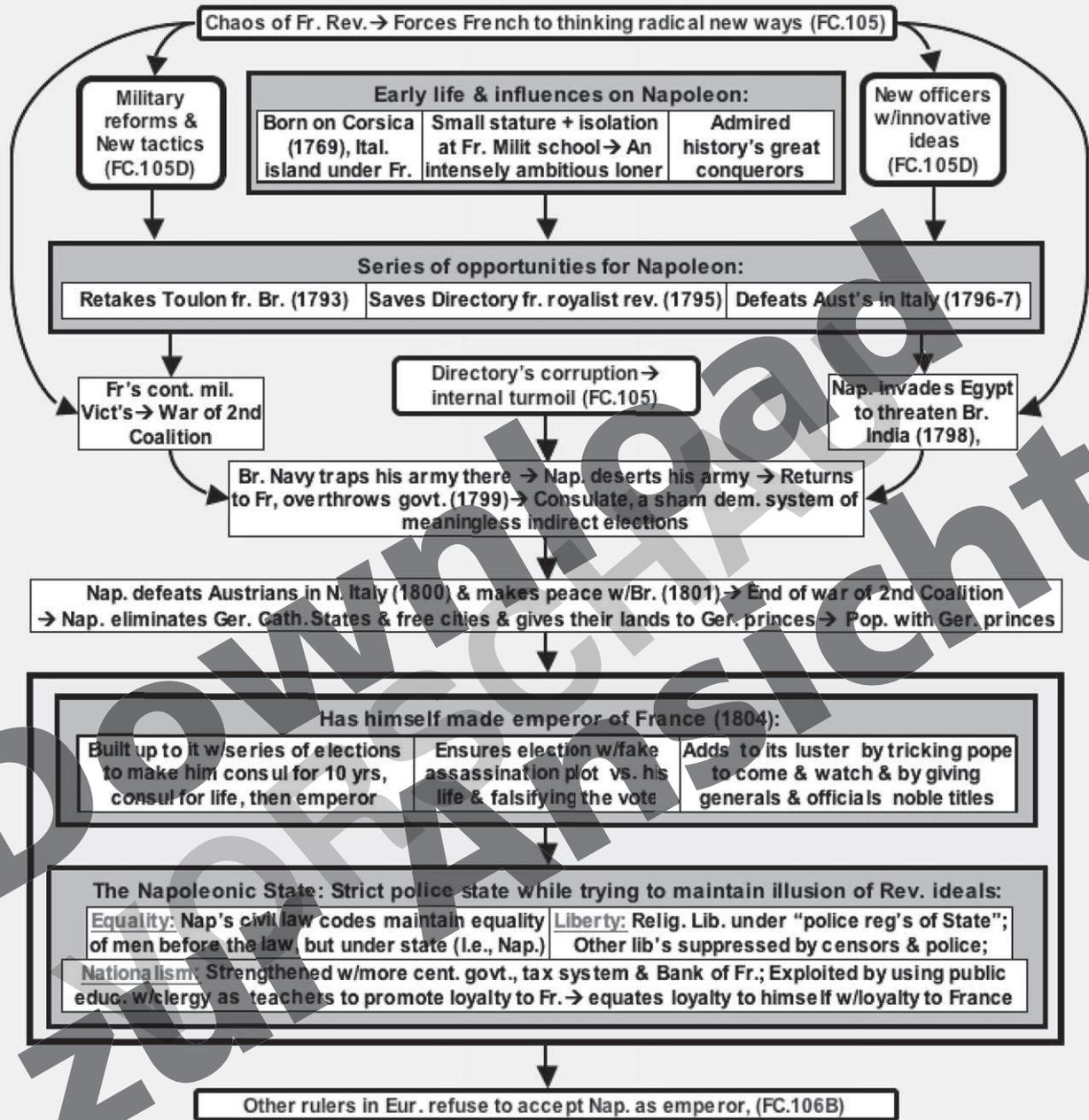
Download
VORSCHAU
zur Ansicht

Market stall 6

Material

Napoleon

FC.106A THE RISE OF NAPOLEON TO 1804



Source: <http://www.flowofhistory.com/category/export/html/119> [Stand: 09.07.2012]

DECLARATION OF THE RIGHTS OF MAN AND CITIZEN

Sounding a refrain similar to that of the American Declaration of Independence (1776), the Declaration of the Rights of Man and Citizen was adopted by the National Assembly on 26 August 1789. The document amalgamated a variety of Enlightenment ideas, including those of Locke and Montesquieu. The attention to property, which was defined as “sacred and inviolable”, rivaled that given to liberty as a “natural” and “imprescriptible” right of man:

1. Men are born and remain free and equal in rights. Social distinctions may be founded only upon the general good.
2. The aim of all political association is the preservation of the natural and imprescriptible rights of man. These rights are liberty, property, security, and resistance to oppression.
- 10 3. The principle of all sovereignty resides essentially in the nation. Nobody nor individual may exercise any authority which does not proceed directly from the nation.
4. Liberty consists in the freedom to do everything which injures no one else; hence the exercise of the natural rights of each man has no limits except those which assure to the other members of the society the enjoyment of the same rights. These limits can only
15 be determined by law.
5. Law can only prohibit such actions as are hurtful to society. Nothing may be prevented which is not forbidden by law, and no one may be forced to do anything not provided for by law.
- 20 6. Law is the expression of the general will. Every citizen has a right to participate personally, or through his representative, in its formation. It must be the same for all, whether it protects or punishes. [...]
7. No person shall be accused, arrested, or imprisoned except in the cases and according to the forms prescribed by law. Any one soliciting, transmitting, executing, or causing to be executed, any arbitrary order, shall be punished. [...]
- 25 8. The law shall provide for such punishments only as are strictly and obviously necessary [...].
10. No one shall be disquieted on account of his opinions, including his religious views, provided their manifestation does not disturb the public order established by law.
- 30 11. The free communication of ideas and opinions is one of the most precious of the rights of man. Every citizen may, accordingly, speak, write, and print with freedom, but shall be responsible for such abuses of this freedom as shall be defined by law.

Women and men – Equality?

DECLARATION OF THE RIGHTS OF WOMAN AND CITIZEN (by Olympe de Gouges)

“Woman, wake up!” Thus did Olympe de Gouges (d. 1793), a self-educated playwright, address French women in 1791. Aware that women were being denied the new rights of liberty and property extended to all men by the Declaration of the Rights of Man and Citizen, Gouges composed her own Declaration of the Rights of Woman and Citizen, modeled on the 1789 document. Persecuted for her political beliefs, she foreshadowed her own demise at the hands of revolutionary justice in article 10 of her declaration. The Declaration of the Rights of Woman and Citizen became an important document in women’s demands for political rights in the nineteenth century, and Gouges herself became a feminist hero:

ARTICLE I

10 Woman is born free and lives equal to man in her rights. Social distinctions can be based only on the common utility.

ARTICLE II

15 The purpose of any political association is the conservation of the natural and imprescriptible rights of woman and man; these rights are liberty, property, security, and especially resistance to oppression.

ARTICLE III

The principle of all sovereignty rests essentially with the nation, which is nothing but the union of woman and man; no body and no individual can exercise any authority which does not come expressly from it [the nation].

ARTICLE IV

20 Liberty and justice consist of restoring all that belongs to others; thus, the only limits on the exercise of the natural rights of woman are perpetual male tyranny; these limits are to be reformed by the laws of nature and reason.

ARTICLE V

25 Laws of nature and reason proscribe all acts harmful to society; everything which is not prohibited by these wise and divine laws cannot be prevented, and no one can be constrained to do what they do not command.

ARTICLE VI

30 The law must be the expression of the general will; all female and male citizens must contribute either personally or through their representatives to its formation; it must be the same for all: male and female citizens, being equal in the eyes of the law, must be equally admitted to all honors, positions, and public employment according to their capacity and without other distinctions besides those of their virtues and talents.

ARTICLE VII

35 No woman is an exception; she is accused, arrested, and detained in cases determined by law. Women, like men, obey this rigorous law.

ARTICLE VIII

The law must establish only those penalties that are strictly and obviously necessary. [...]

ARTICLE X

40 No one is to be disquieted for his very basic opinions; woman has the right to mount the scaffold; she must equally have the right to mount the rostrum, provided that her demonstrations do not disturb the legally established public order.

ARTICLE XI

45 The free communication of thoughts and opinions is one of the most precious rights of woman, since that liberty assures the recognition of children by their fathers. Any female citizen thus may say freely, I am the mother of a child which belongs to you, without being forced by a barbarous prejudice to hide the truth; [an exception may be made] to respond to the abuse of this liberty in cases determined by the law.

III – Literatur- und Quellenverzeichnis

1. Monografien und Sammelbände

Alba: Histoire contemporaine. Paris, P. 6.

Berlin und seine Bauten. 1. Teil. Berlin 1877, S. 450 f.

Brüggemeier, Franz-Josef; Rommelspacher, Thomas (Hrsg.): Blauer Himmel über der Ruhr – Geschichte der Umwelt im Ruhrgebiet 1840–1990. Essen 1992, S. 125 f.

Brüggemeier, Franz-Josef; Toyka-Seid, Michael (Hrsg.): Industrie-Natur – Lesebuch zur Geschichte der Umwelt im 19. Jahrhundert. Frankfurt/Main 1995, S. 29 ff.

Chaulanges, M.: Textes historiques. L'époque de la revolution. Paris 1959, P. 13.

Gabrieli, Francesco: Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht © Bibliographisches Institut / Artemis & Winkler, Mannheim

Gesta Francorum. In: Hill, Rosalind (Hrsg.): The Deeds of the Franks And The Other Pilgrims To Jerusalem. Oxford 1962. (Übersetzt von: W. Hasberg)

Gramm, Hans-Jochen: Judentumskunde – Eine Einführung, 4. Auflage. Frankfurt/Main 1962, S. 72 f.

Harenberg, Bodo: Die Chronik der Menschheit © wissenmedia in der inmediaONE] GmbH, Gütersloh/ München

Hottinger, Arnold: Ein Gott und drei Religionen: In: Damals – Das Magazin für Geschichte und Kultur, Nr. 9/2007, S. 26.

Köllmann, Wolfgang: Die Industrielle Revolution. Stuttgart 1987, S. 2, 4, 5, 24, 77 ff.

Kohn, Heinrich: Und warum habt ihr denn Deutschland verlassen? 300 Jahre Auswanderung nach Amerika. Bergisch Gladbach 1992, S. 123.

Landesarchiv Berlin, Rep. 10–02, Nr. 2149.

Lautemann, Wolfgang; Schlenke, Manfred (Hrsg.): Geschichte in Quellen – Mittelalter, 3. Auflage. München 1989, S. 85, 366 f.

Lautemann, Wolfgang; Schlenke, Manfred (Hrsg.): Renaissance – Glaubenskämpfe – Absolutismus. Geschichte in Quellen, Bd. 3. München 1966, S. 144 ff. zitiert nach: Der deutsche Bauernkrieg in zeitgenössischen Quellenzeugnissen. Teil 1. Übertragen und herausgegeben von Hermann Barge. (Voigtländers Quellenbücher 71). Verlag Voigtländer, Leipzig o. J., S. 138–146.

Lessing, Theodor: Der Lärm – Eine Kampfschrift gegen die Geräusche unseres Lebens. Wiesbaden 1908, S. 45 f.

Maalouf, Amin: Der Heilige Krieg der Barbaren – Kreuzzüge aus Sicht der Araber. München 2001, S. 281.

Neubig, Karl-Heinz (Hrsg.): Renaissance und Reformation – Lesewerk zur Geschichte. Ebenhausen 1962, S. 134 ff.

Palmer, R.: The Age of Democratic Revolution. Princeton 1959, P. 480.

Preißler, Holger (Hrsg.): Die Erlebnisse des syrischen Ritters Usāma ibn Munqid. Leipzig 1981, S. 126 ff. Abdruck mit freundlicher Genehmigung © Aufbau Verlag GmbH & Co. KG

Riesenfellner, Stefan (Hrsg.): Arbeitswelt um 1900. Texte zur Alltagsgeschichte von Max Winter. Wien 1988. S. 1 f.

Röhrich, Lutz: Das Auswandererschicksal im Lied. In: Assion, Peter (Hrsg.): Der große Aufbruch. Marburg 1985, S. 73, 87.

Spielhagen, Friedrich: Hammer und Amboß. Roman, 2. Teil. Leipzig 1902, S. 45.

Steitz, Walter (Hrsg.): Quellen zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte im 19. Jahrhundert bis zur Reichsgründung. © WBG 1. Auflage (1980). Darmstadt 1980, S. 187 ff.

The French Revolution: Licence: Opeb Government Licence (OGL). URL:

<http://www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/open-government-licence.htm>

Tyrus, Wilhelm von: Kreuzzugsgeschichte. In: Historisch-politisches Quellenbuch, Band 1., Berlin 1969, S. 214 f.

2. Bildnachweise

Coverabbildung © Mele Brink

Download
zur Ansicht



netzwerk
lernen

Dirk Kingerske / Frank Lauenburg: French Revolution
© Persen Verlag

zur Vollversion



Bergedorfer[®] Unterrichtshilfen

... und das Lehrerleben wird leichter!

Weitere Downloads, E-Books und Print-Titel des umfangreichen Persen-Verlagsprogramms finden Sie unter www.persen.de

Hat Ihnen dieser Download gefallen? Dann geben Sie jetzt auf www.persen.de direkt bei dem Produkt Ihre Bewertung ab und teilen Sie anderen Kunden Ihre Erfahrungen mit.



Download
zur Ansicht

© 2013 Persen Verlag, Hamburg
AAP Lehrerfachverlage GmbH
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im Unterricht zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Die AAP Lehrerfachverlage GmbH kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet die AAP Lehrerfachverlage GmbH nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

Illustrationen: Oliver Wetterauer
Satz: Satzpunkt Ursula Ewert GmbH

Bestellnr.: 23152DA3

www.persen.de