

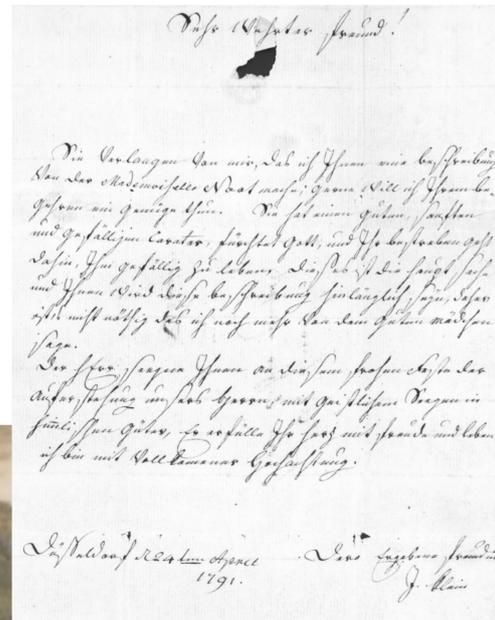
Gudrun Marci-Boehncke, Corinna Wulf,
Thorsten Dette (Hrsg.)

Engels in Love

Unterrichtsmaterialien Geschichte und/oder Deutsch
der Sekundarstufe I (9./10. Klasse)

Schwerpunkt: Arbeiterbewegung

Dortmund 2015



Handreichung für
Lehrkräfte



Engels in Love ist ein Kooperationsprojekt zwischen der TU Dortmund und dem Archiv Wuppertal, entstanden im Rahmen einer Kooperation Archiv-Schule, gefördert und finanziert vom LVR und der Gesellschaft für Medienbildungsforschung e.V.

Engels in Love

Unterrichtsmaterialien zu einer Projekteinheit im kultursensiblen und inklusiven Unterricht der Fächer Geschichte und/oder Deutsch der Sekundarstufe I (9./10. Klasse) Gymnasium/Gesamtschule. Mit Förderung der Medienkompetenz gemäß Medienpass NRW

Schwerpunkt: Arbeiterbewegung

– Überlegungen zur Unterrichtseinheit –

Autorinnen:

Professorin Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Corinna Wulf, M.Ed.

Institut für deutsche Sprache und Literatur, Technische Universität Dortmund

Thorsten Dette, Archiv der Stadt Wuppertal

Unter Mitarbeit von:

Tamara Al-Jubwri

Benedikt König

Cagatay Sanan

Philipp Werner



Engels in Love ist ein Kooperationsprojekt zwischen der TU Dortmund und dem Archiv Wuppertal, entstanden im Rahmen einer Kooperation Archiv-Schule, gefördert und finanziert vom LVR und der Gesellschaft für Medienbildungsforschung e.V.

Haftungsausschluss/Disclaimer

Bei direkten oder indirekten Verweisen auf fremde Webseiten ("Hyperlinks"), die außerhalb des Verantwortungsbereiches der Herausgeber_innen und der Auto_innen liegen, würde eine Haftungsverpflichtung ausschließlich in dem Fall in Kraft treten, in dem die Herausgeber_innen und die Auto_innen von den Inhalten Kenntnis hat und es ihnen technisch möglich und zumutbar wäre, die Nutzung im Falle rechtswidriger Inhalte zu verhindern.

Die Herausgeber_innen und die Auto_innen erklären hiermit ausdrücklich, dass zum Zeitpunkt der Linksetzung keine illegalen Inhalte auf den zu verlinkenden Seiten erkennbar waren. Auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung, die Inhalte oder die Urheberschaft der verlinkten/verknüpften Seiten haben die Herausgeber_innen und die Auto_innen keinerlei Einfluss. Deshalb distanzieren sie sich hiermit ausdrücklich von allen Inhalten aller verlinkten /verknüpften Seiten, die nach der Linksetzung verändert wurden. Diese Feststellung gilt für alle innerhalb dieser Publikation gesetzten Links und Verweise.

Für illegale, fehlerhafte oder unvollständige Inhalte und insbesondere für Schäden, die aus der Nutzung oder Nichtnutzung solcherart dargebotener Informationen entstehen, haftet allein der Anbieter der Internetseite, auf welche verwiesen wurde, nicht diejenigen, die über Links auf die jeweilige Internetseite lediglich verweisen.

Inhaltsverzeichnis

Haftungsausschluss/Disclaimer	3
1. Einleitung	5
2. Zeitleiste zur Einordnung des Projekts „Engels in Love“	7
3. Überlegungen zum Unterricht (von Gudrun Marci-Boehncke)	8
3.1 Einleitung	8
3.2 Zum Lerngegenstand	10
3.2.1 Zur Familie und ihrer sozialen Rolle und Verantwortung	10
3.2.2 Fabrikanten / Kapitalisten	12
3.2.3 Arbeiter / Proletariat	13
3.2.4 Arbeitsbedingungen in den Fabriken	13
3.3 Begründung des Lerngegenstands	16
3.3.1 Bedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler.	
Fächerübergreifende Aspekte	16
3.3.2 Kompetenzerwerb – Anknüpfung an den Lehrplan der Sekundarstufe I/NRW	21
Literatur	27
4. Anhang: Glossar	29

1. Einleitung

Allgemeine didaktische Vorbemerkungen und Danksagung

Die folgenden Materialien zum Briefwechsel der Wuppertaler Industriellenfamilie Engels entstanden 2014 als Ergebnis eines Projektes der Technischen Universität Dortmund mit dem Landschaftsverband Rheinland und dem Archiv der Stadt Wuppertal. Sie wurden im Kontext einer *Bildungspartnerschaft Archiv und Schule* von Studierenden und Lehrenden zweier deutsch-didaktischer Seminare in enger Zusammenarbeit mit Archivamtsrat Thorsten Dette vom Archiv Wuppertal entwickelt. Begleitend und unterstützend, besonders durch seine lebendigen Führungen durch das [Engelshaus](#) und das [Historische Zentrum](#) der Stadt Wuppertal, hat außerdem Herr Dr. Eberhard Illner als Leiter des Historischen Zentrums Wuppertal mitgewirkt. Die Förderung durch den LVR vermittelte Frau Dr. Bettina Bouresh und sie unterstützte vor allem vermittelnd im Arbeitsprozess. Die Fertigstellung der Materialien in kleinem und großem Lektorat hat Prof. Dr. Dr. Matthias Rath übernommen und mit vielen fachlichen Hinweisen ergänzt. Meine Mitarbeiterin, Frau Corinna Wulf, M. Ed. hat diese Einheiten auch organisatorisch in der Erprobung mit einer 9. Schulklasse begleitet und die Evaluation dazu erstellt. Allen Beteiligten – einschließlich der studentischen Mitautoren und Mitautorinnen – gebührt ein ganz herzlicher Dank!

Es sind dies also nicht am Reißbrett entworfene Ideen für ideale Verhältnisse – sondern wir haben mit diesem Material Unterricht gemacht. Allerdings konnten wir auf besondere Lehr-Lernverhältnisse zurückgreifen: Im Rahmen einer Projektwoche von vier ganzen Tagen (9.00–15.00 Uhr) begleiteten Studierenden mit verschiedenen kulturellen Hintergründen aus dem Bachelor-Seminar als Experten „ihre“ ebenfalls kulturell heterogenen Schülergruppen. Die sehr partizipativ gestalteten Lehr-/Lernszenarien ermöglichten eine enge Betreuung und eine kontinuierliche Motivation. Solche Verhältnisse sind schulisch nicht immer möglich – könnten aber zum Beispiel im Kontext des in NRW neu eingeführten Praxissemesters organisiert werden. Grundsätzlich sind die Materialien aber für den Regelunterricht in Projektform konzipiert. Die vier Arbeitsgruppen können alternativ (jede von vier Gruppen jeweils eine andere der vier Einheiten) oder auch gemeinsam (alle Gruppen dieselbe Einheit)

agieren. Wir gehen davon aus, dass jede Arbeitsgruppe von einem begleitenden Coach/Lehrenden unterstützt wird. Gruppenarbeit gewöhnte Klassen sollten die Materialien mit einem/einer aus ihren Reihen gewählten, möglicherweise täglich wechselnden „Chef/in vom Dienst“ aber auch als Selbstlernmaterialien nutzen können.

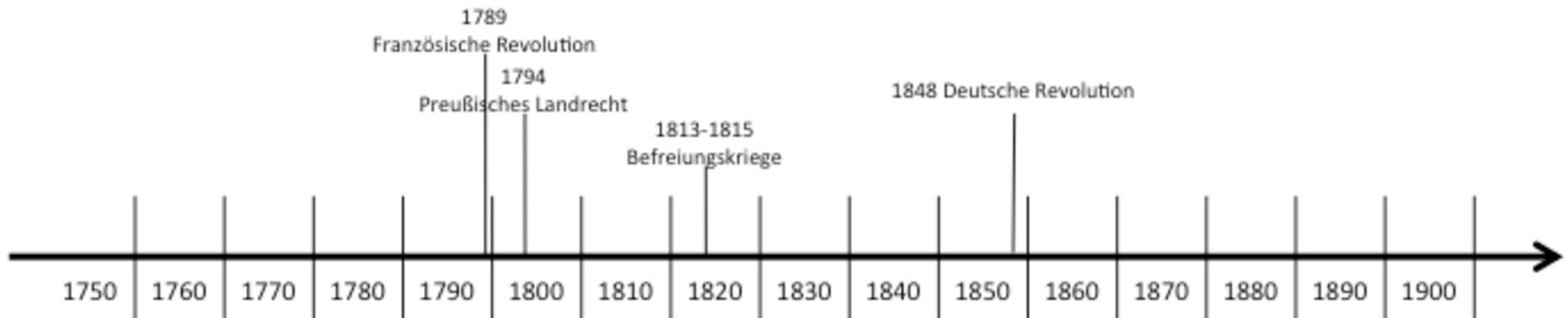
Vier Einheiten haben wir entwickelt, jede aktualisiert den Briefwechsel über einen anderen Schwerpunkt. Da geht es einmal um „Familie Engels – Soziale Rollen und ihre Handlungsmöglichkeiten“, um „Heimat – Wuppertal und anderswo“ und um „Liebe, Ehe und mediale Kommunikation“. Für die vorliegende Einheit zum Thema „Die Rolle der Arbeiterschaft“ ist als handlungsorientiertes Produkt am Ende der Projektarbeit eine kleine Rollenspiel-Inszenierung als quasi „Historische Talkshow“ vorgeschlagen, die digital aufgezeichnet werden soll. Die Inhalte dazu erarbeiten die Schülerinnen und Schüler über die Auseinandersetzung mit den Auszügen aus dem historischen Briefwechsel und den ergänzenden Aufgaben und Begleitmaterialien – hier vor allem Informationen zur Situation der Arbeiterschaft anhand weiterer digitaler Materialien (CD-ROM „Armenwesen – Dezentrale Manufaktur – Zuwanderung“) aus dem Historischen Zentrum in Wuppertal. Soweit aufgrund der Entfernung möglich, bietet sich ergänzend eine Führung durch das Engelshaus und Teile des Historischen Zentrums in Wuppertal an. Die Schülerinnen und Schüler erwerben und üben damit Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Geschichte und sie werden in allen Kompetenzbereichen des [Medienpasses NRW/Sekundarstufe I](#) gefördert. Wir haben explizit die verschiedenen Kulturerfahrungen, die heute in Klassen anzutreffen sind, als Kompetenzen mit in die Einheiten integriert. Außerdem ist auch inklusiv gedacht worden – vor allem in der Einheit zu „Heimat – Wuppertal und anderswo“. Hier haben wir die besonderen Bedürfnisse gehörloser Lernender mit eingearbeitet und für Schülerinnen und Schüler ohne diese besonderen Bedürfnisse als Denkanstoß aufbereitet.

Witten, im Januar 2015

Gudrun Marci-Boehncke

2. Zeitleiste zur Einordnung des Projekts „Engels in Love“

„Engels in love“ Ein Archiv-Projekt zur Industrialisierung im Ruhrgebiet



3. Überlegungen zum Unterricht (von Gudrun Marci-Boehncke)

3.1 Einleitung

In einer Zeit hier in Deutschland, wo politische Kontroversen permanent zum Gegenstand medialer Inszenierungen gemacht werden und Talk-Runde nach Talk-Runde das politische Bewusstsein der Bürger prägt und ihnen andererseits auch eine Plattform zur Mitsprache bietet, erzeugt die Konfrontation mit einer autoritär oder zumindest nur hoch schichtspezifisch politisch mitspracheberechtigten Gesellschaft für heutige Schülerinnen und Schüler Irritation – zumindest soll diese Irritation in der folgenden Einheit erreicht werden. Denn ein ausgeprägtes politisches Bewusstsein und Interesse kann man heute bei Jugendlichen – auch im Gymnasium – nicht unbedingt voraus setzen (vgl. Roller/Brettschneider/Deth 2006). Die seriöseren politischen Talk-Runden im öffentlich-rechtlichen Fernsehen gehören meist nicht zu den jugendkulturell attraktiven Formaten. Dennoch sind sie den Schülerinnen und Schülern vermutlich als „Institutionen“ bekannt (Beispiel: Jauch, Plasberg, Maischberger etc.).

Bürgerinnen und Bürger heute haben die Wahl, sich – übrigens auch über die Digitalität immer stärker – direkt oder rezipierend an diesen öffentlichen Diskursen zu beteiligen, egal aus welchem Milieu sie kommen. Diese Möglichkeit gab es im 18./19. Jahrhundert legal nicht. Gerade in der Zeit der drei im Projekt thematisierten Engels-Generationen entstand in Deutschland erst die bürgerliche Gesellschaft mit ihren Formen medialer Öffentlichkeit (vgl. Habermas 1990), die Demokratisierung ließ jedoch noch lange auf sich warten. Dennoch gab es auch damals ein Miteinander und eine Verantwortung der einen für die anderen – sie war jedoch lediglich „gewährt“ und nicht überall gesetzlich festgeschrieben.

Für eine funktionierende Gesellschaft – auch für einen funktionierenden Kapitalismus – war das Wohlergehen der Arbeiterschaft nicht gleichgültig. Soziale Verantwortung sicherte die Arbeitskraft der Arbeiterinnen und Arbeiter in den Fabriken. Vor dem Hintergrund dieser Überzeugung, die in der Familie Engels auch religiös untermauert war, zeigten sich gerade in Barmen bei Engels einige „fürsorgliche“ Akte, die die gesellschaftliche Entwicklung vor Ort voran brachten. Wie selbstverständlich bestanden

daneben aber auch Kinderarbeit und eine Vernachlässigung des alltäglichen Unfallschutzes.

In der Unterrichtseinheit zur Arbeiterbewegung soll es daher darum gehen, die Möglichkeiten und Grenzen der gesellschaftlichen Gruppen, die sich im Rahmen der frühkapitalistischen und bürgerlichen Ausdifferenzierung der Gesellschaft ergeben haben, zu erarbeiten und die Schülerinnen und Schüler mit der allgemeinen sozialen Lage und der sozialen Verantwortung dieser Zeit – speziell bezogen auf Barmen und das Verhalten der Familie Engels – zu konfrontieren und unter diesem Gesichtspunkt einen Vergleich von früher und heute anstellen zu lassen.

Inszenatorisch wird über ein Planspiel gearbeitet, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Rollen der Teilnehmenden anhand einiger Informationen aus den Briefen, aber auch im Studium anderer geeigneter Sekundärquellen (hier vor allem die digitalen Lernmaterialien aus dem Historischen Zentrum in Wuppertal – siehe Anmerkung im Literaturverzeichnis), erarbeiten und diese dann selbst einnehmen können. Diese Inszenierung wird digital dokumentiert und soll so auch für andere Nutzerinnen und Nutzer aktualisierbar werden.

Die Überführung der Inhalte und Reflexion ihrer Auseinandersetzung in eine *digitale* Medialität – zunächst über den Produktionsprozess eines Films oder einer Hörspielvariante, dann aber auch durch die Platzierung im öffentlichen Raum mit QR-Codes (siehe unten), die mit anderen geteilt werden können – stellt die Verbindung zwischen Geschichte und Gegenwart auch medientechnisch her. Auf jeden Fall steht der Vergleich Vergangenheit und Gegenwart im Mittelpunkt. Die Engelsbriefe sind hier „Mittel zum Zweck“.

Der Aneignungsprozess im digitalisierten historischen Spiel fördert das Empathievermögen in zeitkritischer Perspektivierung. Die Lokalität des historischen Geschehens ist nur exemplarisch relevant: Solche Verhältnisse gab es in ganz Deutschland und – wie das Engagement von Engels in Großbritannien zeigt – nicht nur dort. Schon im späten 18. Jahrhundert kann die Industrialisierung als ein globales Phänomen verstanden werden. Allerdings erfolgte die Bearbeitung der sozialen Lage der Bevölkerung noch nicht in globaler, national übergreifender politischer Verantwortung. Genau dies forderten in der Mitte des 19. Jahrhunderts Marx und Engels

in ihrem 1948 erschienenen Aufruf am Ende des *Kommunistischen Manifests*: „Proletarier aller Länder, vereinigt euch!“ Das „Gespenst“ des Kommunismus, vor dem man in den bürgerlichen Kreisen Europas Angst hatte, kann mit modernen Vokabeln auch als internationale Vernetzung der Arbeiterschaft beschrieben werden. Soziale Verantwortung für die arbeitende Bevölkerung und ihr Recht auf politische Partizipation wurden zunächst „von oben gewährt“ und dann später von Marx und Engels als Menschenrecht, das der Basis der Gesellschaft zusteht, in ihren politischen Schriften und Aufrufen angemahnt. Die Paradoxie, dass ein Sohn aus den Reihen der Kapitaleigner sich zum Anwalt der Arbeiterschaft macht, dabei gleichwohl das Leben der Bourgeoisie führte, kann in dieser Einheit nur gestreift werden. Dennoch weisen aktuelle Forschungen zu Friedrich Engels (vgl. Hunt 2012, S. 485) darauf hin, dass Engels zeitlebens geprägt bleibt von seiner „protestantisch-eschatologischen Herkunft“ – auch wenn er sich von dieser explizit distanzierte. Sein Ideal – und man muss ihn wohl als Idealisten begreifen – war keinesfalls der sowjetische Kommunismus (und wohl auch nicht uneingeschränkt der asiatische). „Denn er war weder Gleichmacher noch Etatist, sondern leidenschaftlicher Verfechter der Individualität und des offenen Kampfes von Ideen in Literatur, Kultur, Kunst und Musik“ (ebd., S. 486).

3.2 Zum Lerngegenstand

3.2.1 Zur Familie und ihrer sozialen Rolle und Verantwortung

Die Familie Engels gehörte in Wuppertal zur einflussreichen Bürgerschicht. Als Manufakturbesitzer und Großhändler in der Textilindustrie war schon Johann Caspar Engels (1753-1821) – der Bauherr des heutigen Engels-Hauses und Großvater von Friedrich Engels junior (1820-1895) – für viele Menschen in Barmen Arbeitgeber und damit auch sozial mit verantwortlich. Viele der ca. 300 Arbeiter lebten in einer Fabrik-Kolonie am Engels-Bruch, für sie gründete er – ähnlich wie andere Industrielle im Bergischen Land (vgl. die Textilfabrik Cromford des Wuppertaler Industriellen Johann Gottfried Brüggelmann) auch eine eigene Schule. Auch das Barmener Mineralbad wurde von ihm finanziert, er war Mitgründer der reformierten Gemeinde in Unterbarmen und

finanzierte den Bau der dortigen Kirche. Andererseits genoss er auch für sich und seine Familie die Privilegien, die ihm seine finanzielle Situation und sein gesellschaftlicher Status einbrachten. Seine Kinder lernten Musikinstrumente und er gehörte einem bürgerlichen Musikzirkel an. In seiner sozialen Rolle oszillierte er, für seine Zeit und religiöse Orientierung nicht ungewöhnlich, zwischen bürgerlichem, fast schon pietistisch-leistungasketischem, aber auch ethisch am Nächstenliebe-Gebot orientiertem Protestantismus und dem Gewinnstreben im Sinne des Manchesterliberalismus. Zwar übernahm er zweifellos Verantwortung für seine Arbeiterschaft, war aber dennoch hochgradig klassenbewusst. Dieses Bewusstsein – was sich auch in dem Briefwechsel der Familie Engels wiederfinden lässt – prägte sich über mehrere Generationen. Selbst sein Enkel Friedrich Engels junior, der durch seine Schriften mit Karl Marx zur Rolle der Arbeiterschaft, z. B. dem *Kommunistischen Manifest*, der international bekannteste aus der Familie ist, wuchs in dieser Disparität des Bewusstseins auf, die in der damaligen Zeit nicht ungewöhnlich war und etwas aus den alten Lehensverhältnissen des Mittelalters über die Industrielle Revolution gerettet hatte: radikale Klassengegensätze bei gleichzeitiger Verantwortung der Reichen für diejenigen, auf deren Arbeit sie ihren Wohlstand aufbauten.

Johann Caspars Sohn Friedrich Engels senior (1796-1860) – der Vater des Sozialtheoretikers – wurde im Unternehmen noch erfolgreicher als sein Vater. Er expandierte nach England und gründete auch im Bergischen Umfeld, in Engelskirchen, dessen Name nichts mit der Familie Engels zu tun hat, eine weitere Niederlassung der Fabrik. Dort richtete er eine Unterstützungskasse für seine Arbeiter ein. Sein Sohn Friedrich (junior) konnte sich mit dem obrigkeitsstaatlichen Denken seiner Familie wenig arrangieren und unterstützte massiv die Frankfurter Nationalversammlung. König Friedrich Wilhelm IV. hatte die Frankfurter Reichsverfassung nicht anerkannt und die zweite Kammer des preußischen Landtags aufgelöst, die zuvor die Frankfurter Reichsverfassung anerkannt hatte. In vielen Städten – so auch in Elberfeld – rührte sich deshalb Widerstand aus den Reihen eines neu gegründeten Landwehrkomitees. Dem schloss sich auch Friedrich Engels junior an und stellte sich damit ostentativ gegen die obrigkeitstreue Familie. Dieser „Standesverrat“ erzürnte den Vater zwar, dennoch beschäftigte er seinen Sohn weiter im Unternehmen.

3.2.2 Fabrikanten / Kapitalisten

Die Oberschicht in Barmen bestand überwiegend aus Familien, die mit den ersten Phasen der Industrialisierung Erfolge feiern konnten. Hierzu zählte auch die Familie Engels. Sie bildete mit einigen anderen „Fabrikantenfamilien“ die soziale Elite der Stadt und besaß sowohl politisch als auch kirchlich großen Einfluss, den die Reformen der französischen Besatzer auch rechtlich verankerten. Ihr Antrieb war oftmals ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem öffentlichen Wohl, gepaart mit einem christlichen Bewusstsein, welches auch das eigene Unternehmen hintanstellen konnte (vgl. speziell für Barmen Köllmann 1960, S. 108ff.). Diese Ansichten bildeten im Zusammenspiel mit den religiösen Überzeugungen die Grundlage für das Handeln der Fabrikanten, denn diese waren meist streng gläubige Christen und sahen ihren wirtschaftlichen Erfolg als Geschenk Gottes an (vgl. ebd., S. 110f.).

In dieses Denkschema passt auch das familiäre Bild. Das familiäre Leben wurde ohne größere Ausschweifungen und Protz geführt und das Vermögen nur zu bestimmten Anlässen zur Schau gestellt. Die Anforderungen an die eigene Arbeit waren sehr hoch und eine solche Leistungsbereitschaft wurde auch von der Arbeiterschaft erwartet. Dabei vergaßen die Fabrikanten jedoch ihre christliche Pflicht gegenüber den Arbeitern nicht und sorgten sich auch um deren Wohlergehen. Dies führte vielerorts zu großer Akzeptanz ihrer übergeordneten Stellung und zu einer hohen Identifikation der Arbeiter mit „ihrem“ Unternehmen, obwohl die Arbeitsbedingungen z. T. nur schwer zu ertragen waren (vgl. Köllmann 1960, S. 112f.).

Die christlich geprägten Ansichten der Fabrikanten wandelten sich jedoch mit der Generation um Friedrich Engels junior, der exemplarisch für die Entwicklung „vom Pietismus zum Kommunismus“ angesehen werden kann. Dabei blieb ein Gefühl des Pflichtbewusstseins zwar erhalten, jedoch wurde dies sozialetisch begründet und auch die bedingungslose Gefolgschaft der Arbeiter schwand mehr und mehr. Diese Entwicklung wurde vor allem dadurch begünstigt, dass immer mehr neue, selbst aus ärmeren Verhältnissen stammende Fabrikanten auftraten, die ein hartes Regiment über ihre Arbeiterschaft führten und oftmals keinen persönlichen Kontakt mehr zu ihnen pflegten. Diese neue Fabrikantenschicht löste nach der Revolution 1848 auch

zunehmend die etablierten Familien ab und verdrängte sie fast vollends (vgl. Köllmann 1969, S. 114ff.).

3.2.3 Arbeiter / Proletariat

Für die inszenatorische Präsentation der sozialen Verhältnisse im Rollenspiel sind besonders die Barmer Fabrikarbeiter beziehungsweise Lohnarbeiter von Interesse, weshalb hier nicht auf Handwerker und Heimgewerbetreibende eingegangen wird. Die Fabrikarbeiter bildeten die unterste Schicht der Bevölkerung und können in zwei Gruppen differenziert werden: „Gelernte“ und „Ungelernte“.

Mit der Entstehung der Arbeiterschaft kam auch die „Soziale Frage“ auf. Das „einfache Volk“ stellte den größten Teil der Bevölkerung, hatte allerdings kaum politische Partizipations- oder Einflussmöglichkeiten auf die jeweilige eigene sozio-ökonomische Lage. Die Arbeitsbedingungen waren oft katastrophal und Kinder mussten gleichermaßen hart arbeiten wie Erwachsene, um der Familie die Existenz zu sichern. Eine Arbeitsschicht dauerte in den Fabriken mindestens zehn Stunden, was sich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts änderte, als zunehmend Gewerkschaften bessere Bedingungen für die Arbeiter einforderten und durchsetzten (vgl. Köllmann 1960, S. 132f.). Die Anfänge dieser Veränderungsprozesse sind für unser inszeniertes „Streitgespräch“ ein wichtiger Faktor, da sie noch in die Lebenszeit von Friedrich Engels junior fallen und dieser sich explizit mit den Arbeitsbedingungen, vor allem in England, beschäftigt hat.

3.2.4 Arbeitsbedingungen in den Fabriken

Die Arbeitsbedingungen in den Fabriken waren schwierig, in vielen Hallen wurde kaum gelüftet, obwohl die Baumwolle und das Garn sehr stark staubten. Hinzu kamen hohe Temperaturen, die die Maschinen bei der Arbeit erzeugten, und eine hohe Zahl an Unfällen. Erst im Laufe der 1890er Jahre kam es in diesem Bereich der industriellen Fabrikation durch staatliche Vorgaben zur Sicherheit zu erheblichen Verbesserungen, die sich positiv auf die Zahl der Unfälle und den Gesundheitszustand der Arbeiter auswirkten (vgl. Köllmann 1960, S. 134f.).

Besonders betroffen von den Arbeitsbedingungen waren Kinder. Kinderarbeit war in der Textilindustrie generell und natürlich auch in Barmen an der Tagesordnung. Die

Kinder mussten oft zehn Stunden täglich arbeiten und litten unter den hohen Anforderungen. Darüber hinaus hatten sie oft keine Zeit mehr zur Schule zu gehen oder waren zu erschöpft, um dem Unterricht konzentriert folgen zu können. Doch die Fabrikanten waren auf diese Kinder angewiesen, da sie aufgrund ihrer geringen Körpergröße gut die Maschinen bedienen konnten und zudem weitaus schlechter bezahlt wurden als ein erwachsener Arbeiter. Der Widerstand gegen diese Zustände war ein Grundstein der preußischen Sozialgesetzgebung (1839), auch wenn die Umsetzung zu Beginn nur wenig kontrolliert wurde (vgl. Köllmann 1960, S. 136f.).

Zur Verdeutlichung der Arbeitsverhältnisse haben wir für diese Projekteinheit folgende Briefe ausgewählt:

1. Brief Nr. 42: Gerhard Bernhard von Haar an Johann Caspar Engels in Barmen: Hamm, den 10.-19. Mail 1807.

Ein Briefwechsel unter Schwiegervätern: Die Tochter des Direktors eines Gymnasiums in Hamm ist die Frau von Friedrich Engels senior – also der Mutter von Friedrich Engels junior, des Sozialtheoretikers. Engels Schwiegervater präsentiert sich hier als ein engagierter Direktor, der in Fragen der konfessionellen Einigung in den Auswirkungen des Reichsdeputationshauptschlusses von 1803 auch wieder politisch mit aktiv wird und keinesfalls zu den Spaltern gehört, sondern gerade im Hinblick auf die Regelung sozialer Verantwortung um wechselseitige Einigung bemüht ist.

2. Brief Nr. 64: Johann Caspar Engels an seinen Sohn Friedrich Engels senior in Frankfurt a. M.; Barmen, 5. Januar 1813.

Hier erfahren wir etwas über den Lebensstil von Friedrich Engels in Frankfurt und die Maßnahmen der Engels in Wuppertal zur Linderung der Not bei den „Armen“. Während Friedrich Engels nach einem Klavier zum Kauf Ausschau hält, wird die Situation der Armen per Kollekte in der Kirche zu lindern gesucht – aktualisiert also gewissermaßen über *crowdfunding* finanziert. Nicht die Engels selbst zahlen, sondern sie organisieren soziale Verantwortung.

3. Brief Nr. 66: Johann Caspar Engels an seinen Sohn Friedrich Engels senior in Frankfurt am Main, Barmen 5. und 6. 4. 1813

Die unsichere Situation aufgrund der politischen Ereignisse spiegelt sich in diesem Brief gut wider. Während sein Sohn Friedrich beim Militär in Frankfurt ist, berichtet der Vater ihm von heimischen geschäftlichen und sozialen Entwicklungen. Deutlich wird die Verschränkung politischer und ökonomischer Belange. Es geht Vater Johann Caspar Engels aber nicht nur um seinen persönlichen Vorteil, sondern er reflektiert immer auch die Situation seiner Arbeiter mit.

4. Brief Nr. 136: Johann Caspar Engels an seinen Sohn Friedrich Engels senior in Düsseldorf; Barmen 15. Mai 1817.

Dieser Brief macht deutlich, dass Vater Johann Caspar keine politische Regelung für die Armenversorgung möchte, sondern eher auf freiwillige soziale Unterstützung setzt. Er berichtet ausführlich über die verschiedenen Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Lage, parallel wird aber deutlich, dass diese soziale Lage nur die unteren Bevölkerungsschichten betrifft und er und seine Familie weiterhin einen sehr guten Lebensstandard haben, der Luxus einschließt.

5. Brief Nr. 140: Johann Caspar Engels an seinen Sohn Friedrich Engels senior in Düsseldorf, Barmen 9. Juni 1817.

Wieder kontrastieren die Armenfürsorge und der private Luxus, der im Kontext der Verantwortlichkeiten der Familie Engels deutlich werden.

6. Brief Nr, 154: Johann Caspar Engels an seinen Sohn Friedrich Engels senior in Düsseldorf; Barmen, 19. Januar 1818.

Während die soziale Lage der Armen immer noch prekär ist, laufen die Geschäfte vorteilhaft und Friedrich Engels wird zum Umzug in eine größere Wohnung ermuntert. Er spielt nun neben Fagott nun auch Cello. Der Vater ordnet an, dass er das Blasinstrument behalten soll, weil er selbst das Spiel des Sohnes so gern hört. Allerdings scheint ihm das Streichinstrument gesünder zu sein. Angespielt wird hier auf die anstrengende Holzblastechnik beim Fagott, die der Vater für

gesundheitsschädlich hält. Erneut kontrastieren Armut und Reichtum der unterschiedlichen Bevölkerungsteile.

7. Brief eines Arbeiters. Aus: Wolfgang Köllmann: Sozialgeschichte der Stadt Barmen im 19. Jahrhundert, Tübingen: Mohr Siebeck, 1960, S. 132

Hier berichtet ein Arbeiterjunge von seinem Alltag. Er schildert die Arbeitsumstände und auch das betrügerische, manipulative Verhalten der Fabrikbesitzer, die die Uhr zurück stellen, um die Arbeitszeit zu verlängern. Asymmetrische Verhältnisse und fehlende politische Mitsprache über Gewerkschaften/Personalräte öffneten dieser Beliebigkeit Tür und Tor. Wichtig ist, dass hier keine Aussagen über die Bedingungen in den Betrieben der Familie Engels gemacht werden, aber die grundsätzlichen Möglichkeiten zu unmoralischem, kapitalistischem Handeln ohne soziale Verantwortung angesichts dieser sozial-politischen Situation deutlich werden. Das Engagement von Friedrich Engels junior zu einer Verbesserung der politischen Partizipation der Arbeiter wird auf dieser Basis gut nachvollziehbar.

3.3 Begründung des Lerngegenstands

3.3.1 Bedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler. Fächerübergreifende Aspekte

Die Bedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler liegt vor allem im Nachvollzug der gesellschaftlichen Struktur, der sozialen Lebensbedingungen und politischen Mitsprachemöglichkeit unterschiedlicher Bevölkerungsteile im Frühkapitalismus.

Exemplarisch für die Situation während der drei Engels-Generationen in Barmen soll als soziohistorische Rahmung die Entwicklung in Deutschland vom Absolutismus bis hin zu einem gegen Widerstände geforderten demokratischen Mitspracherecht im 19. Jahrhundert nachvollzogen werden. Ausgangspunkt für die lokale Verortung wird dabei das Selbstverständnis der Familie Engels darstellen, das aus dem überlieferten Briefverkehr der Familie rekonstruierbar ist. Auf der Basis dieser Aussagen sollen die

anderen Gruppen der Gesellschaft rekonstruiert werden – so, wie sie im Briefwechsel erscheinen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler soziale Verantwortung, Teilhabe und politisches Bewusstsein in historischer Perspektive kennen lernen und die Chancen und Möglichkeiten, die sich für Ihre Generation heute ergeben, reflektieren und bewerten – auch im Hinblick darauf, wie sie diese bisher genutzt haben. Das didaktische Prinzip der lebensweltlichen Irritation durch historische Rekonstruktion steht dabei im Vordergrund (vgl. Schulz-Hageleit 2005).

Ausgangspunkt sind die Engels-Briefe, in denen sich Aussagen zur sozialen Rolle der Familie und ihrem Selbstverständnis finden lassen. Unter Einbeziehung weiterer Sekundärliteratur sollen dann die sozialen und politischen Handlungsmöglichkeiten der Arbeiterschaft komplementär erarbeitet werden.

Im Hinblick auf eine anschauliche Konkretisierung der Lebensbedingungen vor Ort lassen sich die realen Verhältnisse über die entsprechende Ausstellung im *Historischen Zentrum* rekonstruieren. Damit verbinden sich in dieser Einheit textliche (Fach Deutsch) mit historischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven. Der Weg führt die Schülerinnen und Schüler von den Briefen über die Geschichte der Arbeiter und der Industrialisierung zum empathischen Schreiben und zur Inszenierung und Reflexion mit heute.

Didaktisches Verfahren wird das *Planspiel* als Projektmethode sein, weil hier ganzheitlich und rollenbezogen *literarisches* und *historisches* Lernen kombiniert werden können. Die im Regelunterricht häufig synthetisch erworbenen Wissensbestände müssen hier direkt ganzheitlich erworben werden, sie sind unmittelbar auf eine Anwendungssituation bezogen und versetzen die Schülerinnen und Schüler schnell in die Rolle, sich mit zeitlichen Rahmenbedingungen und gruppenspezifischen Handlungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen und sie in individuellen Portraits exemplarisch zu gestalten. Das Lesen spielt dabei eine zentrale Rolle. Es wirkt, so Rosebrock 1995, in mehrfacher Hinsicht (vgl. hierzu Abraham 2010, S. 139):

1. Lesen wirkt kognitiv

Hierbei geht es darum, dass neue und alte Wissensbestände miteinander verknüpft werden sollen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen beim Lesen der Engels Briefe zum einen ihr Vorwissen über den Aufbau und die Funktion von Briefen sowie die Geschehnisse der Industriellen Revolution mit dem Wissen verknüpfen, das sie aus den Engels Briefen erlangen. Dabei sollen den Schülerinnen und Schüler unter anderem mit Hilfe der Sekundärliteratur „Sozialgeschichte der Stadt Barmen“ von Köllmann weitere Hintergrundinformationen geliefert werden.

2. Lesen wirkt emotional/affektiv

Bei diesem Punkt sollen bestimmte Affekte inszeniert werden und dadurch in Verbindung zueinander gesetzt werden.

Die Engels Briefe sollen den Schülerinnen und Schüler dabei helfen, die Beziehungen zwischen den Akteuren der industriellen Revolution nachvollziehen zu können, um den Schülerinnen und Schülern dadurch eine Inszenierung zu ermöglichen.

3. Lesen wirkt sozial

Dies bedeutet, dass eine Perspektivübernahme auch von unbekanntem Persönlichkeiten möglich gemacht wird und zudem Empathiefähigkeit erlangt wird.

Hierbei fungieren die Engels Briefe als Emotions- und Persönlichkeitsträger der Akteure der Industriellen Revolution. Den Schülerinnen und Schülern soll es durch das Lesen der Engels- Briefe leichter fallen Empathie zu erlangen, um dadurch die nötige Perspektivübernahme im Endprodukt des Rollenspiels zu erlangen.

4. Lesen wirkt medial

Hierbei soll ein Abstand zum Faktischen hergestellt werden. Zudem soll ein medialer Einbezug von Nichtprintmedien hergestellt werden.

In diesem Punkt könnte das Stadtarchiv tätig werden. Durch den Einbezug der nicht transkribierten Briefe und der Bilder aus der Zeit der Industriellen Revolution wird den Schülerinnen und Schülern eine mediale Welt eröffnet, die zudem zur ästhetischen Bildung beiträgt. Die Schülerinnen und Schüler erleben durch die Arbeit im Stadtarchiv die Industrielle Revolution und ihre Akteure auf einer ästhetischen

Ebene, welche den Schülerinnen und Schülern deutlich macht, dass Geschichte nicht nur reines Faktenwissen ist, sondern auch emotional und sozial aufgeladen ist.

Darüber hinaus wird explizit die Arbeit mit digitalen Medien gefördert: zum einen beim Einsatz der digitalen Präsentationssoftware (entweder als CD beim Archiv bestellt oder direkt online mit diesen Unterlagen heruntergeladen), das die Hintergründe der Industriellen Revolution aufzeigt, und zum anderen beim Filmen und Schneiden der szenischen Inszenierung.

Damit kommt zugleich ein Aspekt in den Blick, der gerade in der aktuellen Medienrealität zunehmend an Bedeutung gewinnt, nämlich die Erfahrung als Mediennutzer und Mediennutzerin, auch Produzentin oder Produzent zu sein. Die Mediennutzungsgewohnheiten Jugendlicher über Social Media wie Facebook oder Twitter sind längst auf der Produktionsebene angekommen. Das Projekt erlaubt auch eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit dieser Produktionsstufe.

So können die digitalen Produkte (der Film als Dokumentation des Rollenspiels, aber auch eine Hörspielvariante, ggf. auch zusätzlich Poster, Collage etc.) anschließend auf einem lokalen Server oder in einer Dropbox® gespeichert werden. Die Internetadresse (die „URL“) dieser Produkte kann dann über einen „QR-Code“ verschlüsselt und so mit anderen „geteilt“ werden. Hier sehen Sie als Beispiel den QR-Code der Internetadresse des Friedrich-Engels-Hauses in Wuppertal.



Der QR-Code wird einfach mit einem Smartphone eingescannt und führt direkt zu der betreffenden Internet-Seite. Dies funktioniert auch gut im Rahmen einer Schulpräsentation oder als Link auf der Website. Details zu QR-Codes finden Sie hier:

<http://www.computerbild.de/artikel/cb-Tipps-Wissen-QR-Codes-Barcode-EAN-6122468.html>

Zunächst steht der Computer demnach als Quelle für literarische Texte zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren im Internet nach Informationen zur Industriellen Revolution in Deutschland und zur Situation in Barmen im Besonderen. Sie

nutzen die Textverarbeitungsfunktion zum Sammeln und eigenständigen Schreiben ihrer Informationen und Texte. Sie nutzen außerdem die Möglichkeiten virtueller Räume, um sich über ihre Ergebnisse auszutauschen und sie entsprechend zu überarbeiten. Insofern wird auch partizipativ gearbeitet und die Schülerinnen und Schüler gelangen am Ende zu einer gemeinsamen Inszenierung (vgl. Kepser 2010, S. 546), die digital dokumentiert wird und im Internet abrufbar ist. Alle Bereiche des Medienpasses der Sekundarstufe I werden hiermit gefördert.

Methodisch-didaktisch orientiert sich unsere Einheit am *Handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*.

In dieser Form des Unterrichts geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler literarische Texte mit Hilfe von ästhetischen Ausdrucksformen kennen lernen und sich dadurch mit ihnen beschäftigen. Die KMK griff dieses didaktische Konzept produktiver Aufgabenstellung schon 1989 unter dem Begriff des „Gestaltenden Erschließens“ auf. Dabei werden literarische Formen wie Brief, innerer Monolog, Dialog, Rollenbiographie sowie Szenengestaltung erarbeitet (vgl. Spinner 2010, S. 311-314).

Günter Waldmann verdeutlicht dies 1998 in folgendem Phasenmodell:

- Vorphase: Spielhafte Einstimmung in literarische Texte
- 1. Phase: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte
- 2. Phase: Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte
- 3. Phase: Textuelles Erarbeiten literarischer Merkmale
- 4. Phase: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen epischen Texten

Beispiele für eine Umsetzung in der 2. Phase ist die explizite Beschreibung eigener Imagination, für die 3. Phase kreative, eigenständige Veränderung des Textes und für die 4. Phase die konkrete szenische Inszenierung (vgl. ebd., S. 315)

In dieser Unterrichtseinheit wäre eine Möglichkeit für die Vorphase auf der einen Seite die Arbeit im Archiv. Die Schülerinnen und Schüler könnten zunächst versuchen, die Originaltexte zu lesen und/oder sich Bilder der Industriellen Revolution anzusehen und dadurch eine erste ästhetische Erfahrung mit Archivalien machen. Auf der anderen Seite könnte mit Hilfe der im Historischen Zentrum bzw. als Download zur Verfügung

stehenden sog. Serious Games (Lern-Computerspiele) die Hintergründe der Industriellen Revolution aufgezeigt werden.

In der 1. Phase würden zunächst die ausgewählten Engels-Briefe sowie Ausschnitte der Sekundärliteratur gelesen, um dadurch eine Grundlage für das weitere Arbeiten zu liefern.

In den Phasen 2 und 3 ständen die konkrete Arbeit mit den Engels-Briefen und die Erarbeitung von „Rollenkarten“ (explizite schriftliche Charakterisierung der darzustellenden historischen bzw. fiktiven Personen) im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler könnten eigene Briefe aus ihren Rollenperspektiven erstellen oder innere Monologe verfassen, um sich der Perspektive ihrer Rolle bewusst zu werden.

Die in der 2. und 3. Phase erstellten Rollenkarten wären dann die Basis für die in der 4. Phase zu erarbeitende *szenische Inszenierung*. Das Ziel einer szenischen Inszenierung, wie sie in unserer Projektarbeit angelegt ist, ist die Ausbildung und reflexive Einholung des *Selbst- und Fremdverstehens*. Durch die Erarbeitung und szenisch umgesetzten, je veränderten Perspektiven und der unterschiedlichen Rollenbiographien kann eine Verbindung zwischen Empathie und kognitiv-rationaler Perspektivübernahme geschaffen werden. Literarisches Lernen sowie Aspekte des so genannten „psychologischen Lernens“ (als Teil der sozialen Kompetenz) werden hierdurch gefördert (vgl. Spinner 2010, S. 318f.)

3.3.2 Kompetenzerwerb – Anknüpfung an den Lehrplan der Sekundarstufe I/NRW

Fassen wir die kompetenzerweiternden Aspekte des Projekts zusammen. Es werden aus dem Fach **Deutsch** vor allem folgende Bereiche gefördert:

- Es geht zunächst um die Texterschließung von Quellenmaterial und die ergänzende Suche nach Sekundärliteratur und ihre Auswertung im Hinblick auf die konkrete Fragestellung der gesellschaftlichen Gruppierungen.
- Im Entwurf eigener Rollenprofile üben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit des Verfassens argumentativer Texte auf der Basis historischer Informationen.

- In der Inszenierung der gemeinsamen Gesprächssituation trainieren sie ihre Argumentationsfähigkeit (argumentierend und appellierend) in Form und Inhalt. Sie lernen, rollengerecht zu argumentieren und auch in der Form Empathie für den gesellschaftlichen Hintergrund der von ihnen vertretenen Gruppe einzunehmen. Außerdem üben sie interpretierendes, gestaltendes Sprechen.
- Dies führt zur Möglichkeit, Sprache und Argumentationsmöglichkeiten auch als bildungsbedingt zu reflektieren. Die historischen Erkenntnisse können die Schülerinnen und Schüler anschließend auch auf ihre eigene Gegenwart übertragen und überlegen, inwiefern sie die Möglichkeiten nutzen, die ihnen unser Staat bietet, und ggf. im kulturellen Vergleich diskutieren, wie solche Möglichkeiten heute in anderen Ländern aussehen (aktuell z. B. Russland, Ukraine, Syrien, Afrika).

Hier sind alle Kompetenzbereiche enthalten: *Sprechen und Zuhören, Gespräche führen, Inszenieren, Schreiben* – auch prozessorientiert in der Überarbeitung –, *Sachtexte lesen* und produktionsorientiert auch *mit neuen Medien gestalten*. Ebenfalls berücksichtigt ist der Bereich der *Sprachreflexion*.

Kenntnisse umfassen den Bereich des aktiven Wissens, also zum einen den Inhalt, mit welchem das filmische Material gefüllt wird, zum anderen aber auch Kenntnis der Methoden, mit denen die Inhalte erschlossen oder verarbeitet werden. In diesem Fall wären dies:

- (Historisch:) Ökonomische, politische und soziale Situation der Stadtbevölkerung (Fabrikanten und Arbeiter) während der Entwicklung Deutschlands zur Industrienation
- (Dokumentarisch:) Aufarbeitung von Geschichte im Archiv, Sammlung und Aufarbeitung von Überliefertem
- (Literarisch:) Gestaltung von Geschichte und Gefühlen aus der Perspektive unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen, sprachliche Aufarbeitung in literarisierter und argumentativer Form
- (Medial:) Auseinandersetzung mit historischen und gegenwärtigen Kommunikations- und Mitbestimmungsmedien, Transfer historischer Inhalte in

moderne Medienformate, eigene Textproduktion (fiktional-poetisch und faktual) und szenisch-inszenierend bis zur bild-tonlichen Gestaltung im Film

- (Sprachlich:) Sprache und Argumentationsmöglichkeit als abhängig von politischen Gegebenheiten und damit auch von Bildung erkennen, historische und kulturelle Vergleiche anstellen

In der Projektarbeit, die ganzheitlich über eine starke Prozessorientierung determiniert ist, erwerben die Schülerinnen und Schüler in dieser Einheit folgende Kompetenzen:

- Recherchieren, erschließen und aufarbeiten von Inhalten (Quellenmaterial und Sachtexte)
- Trennen von relevanten und irrelevanten Informationen
- Konzeptionell planen, Rollen verteilen, Arbeitsschritte aufteilen, Kompetenzen sinnvoll einsetzen
- Kreativ schreiben, Texte kollektiv überarbeiten
- Sinngebend vortragen und rollengerecht inszenieren
- Filmästhetisch ansprechend und sachlich informativ konzipieren und gestalten
- Technisch-medial analoge und digitale Medien adäquat berücksichtigen und einsetzen

Es werden sowohl individuelle Arbeitsformen wie auch Gruppenarbeitsformen geübt.

Partizipativ wird die *Texterschließung und Textanalyse* der Engels-Briefe im *gemeinsamen Gespräch* unternommen. Das Gespräch wird nicht gelenkt und soll von den Schülerinnen und Schülern selbst mit strukturiert und dokumentiert werden.

In arbeitsteiliger *Gruppenarbeit* soll recherchiert werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dazu Leitfragen und sollen sich mithilfe von Archivmaterial, Literatur und Internet einen Eindruck von den verschiedenen sozialen Gruppen verschaffen und diesen aufbereiten können, so dass die Ergebnisse schließlich erneut im Plenum präsentiert und ausgetauscht werden können.

In der Konzeption des Planspiels lernen die Schülerinnen und Schüler zu *argumentieren* und üben *kreatives Schreiben, die kollektive Textüberarbeitung und eine gemeinsame szenische Gestaltung*.

In der Planung und Vorbereitung der Filme finden unterschiedliche Text-Arten (*erweiterter Textbegriff*, vgl. Kallmeyer et al. 1974) Berücksichtigung (Bilder/Filme, historisches Material, Rezitationen, Freitext, Schrift/Insert). Die Arbeitsform ist *konzeptionell* und *Gruppenarbeit*.

Die technische Erstellung eines Filmprojekts erfolgt in der *Gesamtgruppe*.

Die Erstellung der Bildspur mit anschließender Vertonung erfolgt *konzeptionell* wie *technisch* sowohl *arbeitsteilig* als auch *gemeinsam*.

Die *Prozessreflektion und Bewertung* des Gesamtprojekts erfolgt in der Präsentation der Projektergebnisse vor Eltern und Lehrenden.

Schließen wir das Kompetenzfeld nochmals exemplarisch an die Kompetenzanforderungen des Lehrplans NRW an:

Deutsch

Im Fach Deutsch knüpft die Projektarbeit an die vier Kompetenzbereiche des Lehrplans an:

- a) **Sprechen und Zuhören:** In der gemeinsamen Auseinandersetzung über die Briefe und die Sozialgeschichte der Stadt Wuppertal üben die Schülerinnen und Schüler ihre kommunikative Sicherheit, sie fassen Texte zusammen und müssen sie vor der Kleingruppe darstellen, sie einigen sich auf einen bestimmten Projektablauf und seine konkreten Inhalte. Dazu müssen sie argumentieren, zuhören und Redestrategien – ggf. auch gestalterisch – üben.
- b) **Schreiben:** Die Schülerinnen und Schüler planen Schreibprozesse – informativer Art, kreativer Art, filmischer Art. Dazu ist auch die Nutzung unterschiedlicher Schreibsysteme/Medien notwendig. Sie lernen, andere Perspektiven zu berücksichtigen (je nach sozialer Gruppierung), sie nutzen zur Vorbereitung verschiedene Texte und Informationssysteme. Diese Texte müssen analysiert und

danach sprachlich/textlich/bildlich aufgearbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten dabei vorwiegend mit kontinuierlichen Texten.

- c) **Lesen – Umgang mit Texten und Medien:** Die Schülerinnen und Schüler lesen und erschließen unter Einbeziehung verschiedener Fragestellung historische Quellentexte sowie Sekundärliteratur und werten diese im Hinblick auf Informationen zu verschiedenen sozialen Gruppierungen aus. Daneben arbeiten sie gestaltend und entwickeln eigene argumentative Texte.
- d) **Reflexion über Sprache:** Die Schülerinnen und Schüler reflektieren vor allem über Sprache als Mittel der politischen Argumentation und Ausdruck unterschiedlicher Bildungsmöglichkeiten früher und heute. Dabei lernen sie Sprache in historischer und gruppenspezifischer Veränderung kennen, reflektieren verschiedene Sprachhandlungen (private und öffentliche Kommunikation, Information, Argumentation und Gefühlsausdruck), sie üben den Umgang mit Sprache im schriftlichen und mündlichen Ausdruck.

Geschichte:

Im Fach Geschichte wird ebenfalls in den fünf Kompetenzfeldern gefördert:

- a) **Sachkompetenz:** Die Schülerinnen und Schüler ordnen historisches Geschehen und Personen chronologisch und sachlich/thematisch ein. Sie benennen Schlüsselereignisse (Frankfurter Nationalversammlung, Elberfelder Aufstand) und Entwicklungen im Zusammenhang und können Parallelen zur Gegenwart in verschiedenen Kulturen ziehen. Sie entwickeln in der Rollenausgestaltung Deutungen auf der Basis von Quellen und wechseln die Perspektive, so dass diese Deutungen auch den zeitgenössischen Hintergrund und die Sichtweisen anderer erfassen. Die Rolle von sozialen Möglichkeiten und Bildung wird hier besonders berücksichtigt.
- b) **Methodenkompetenz:** Die Schülerinnen und Schüler nutzen verschiedene Quellen und Medien, entnehmen gezielt Informationen aus Texten, unterscheiden Textquellen, beschreiben Sach- und Bildquellen, vergleichen Informationen aus Quellentexten und Sekundärliteratur und formulieren Arbeitshypothesen. Sie unterscheiden zwischen Begründungen und Behauptungen, Ursache und Wirkung, Voraussetzung und Folge, Wirklichkeit und Vorstellung. Sie erfassen

unterschiedliche Perspektiven (Fabrikanten und Arbeiter), gestalten sie eigenständig aus und geben sie rollengerecht wieder. In der Vorbereitung und Ausgestaltung der medialen Inszenierung stellen sie historische Sachverhalten problemorientiert und adressatengerecht medial dar und verwenden geeignete sprachliche Mittel dazu.

- c) **Urteilskompetenz:** ausgehend von den Briefen analysieren und gewichten sie in Ansätzen das Handeln von Menschen im Kontext ihrer zeitgenössischen Wertvorstellungen. Sie erkennen Gruppeninteressen und soziale Folgen sowie ideologische Implikationen. Sie können die historische Bedingtheit der eigenen Lebenswelt im Vergleich mit der Geschichte relationieren und bewerten und entwickeln aus ihrem Vergleich Konsequenzen für die Gegenwart und Einsichten über die Vergangenheit.
- d) **Handlungskompetenz:** Alle Teile des Lehrplans werden hier gefördert: *Thematisieren, Gestalten, Präsentieren und Reflektieren.*
- e) **Inhaltefelder:** Es geht im *Inhaltefeld „Neue Welten und neue Horizonte“* um geistige, kulturelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Prozesse (vgl. Sachanalyse) – der Fokus liegt auf den sozialen Unterschieden und ihrer Bedingtheit. Im *Inhaltefeld „Europa wandelt sich“* sind dabei sowohl die Industrielle Revolution in Deutschland – hier am regionalen Beispiel Barmen/Elberfelds – bis hin zur Revolution in Deutschland – hier am regionalen Beispiel *Elberfelder Aufstand* – angesprochen. Über das *Inhaltefeld „Was Menschen früher voneinander wussten und heute voneinander wissen“* ist die Auseinandersetzung im historischen Vergleich zwischen den verschiedenen sozialen und Bildungsmöglichkeiten früher und heute thematisiert.

Gemeinsames, partizipatives Lernen und Arbeiten, gesteuert über das Material und die Projektorientierung, fördert soziale Kompetenzen in umfassender Form. In der didaktischen Analyse sind dazu vielfältige Anregungen zu finden.

Literatur

Abraham, Ulf: Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik, Hg. v. Volker Frederkind/Axel Krommer/Christel Meier. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2010, S. 139-160

Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Mit einem Nachwort für die Neuauflage 1990. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1990. Erstveröffentlichung: 1962

Hunt, Tristram: Friedrich Engels. Der Mann, der den Marxismus erfand. Aus dem Englischen von Klaus-Dieter Schmidt. Berlin: Propyläen 2012

Kepser, Matthis: Computer im Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik, Hg. v. Volker Frederkind/Axel Krommer/Christel Meier. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2010, S. 568-592

Köllmann, Wolfgang: Sozialgeschichte der Stadt Barmen im 19. Jahrhundert. Tübingen: J.C.B. Mohr 1960 (Nachdruck des „Brief eines Arbeiters“ (S. 132) mit freundlicher Genehmigung des Verlags)

Mayer, Gustav: Friedrich Engels. Eine Biographie. (1919/1932) Ullstein: Frankfurt-Berlin-Wien 1975

Möbius, Thomas / Ulrich, Stefan / Wieland, Regina: Virtuelle Lernumgebungen im Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik, Hg. v. Volker Frederkind/Axel Krommer/Christel Meier. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2010, S. 593-618

Roller, Edeltraud / Brettschneider, Frank / Deth, Jan W. van (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: VS-Verlag

Schulz-Hageleit, Peter: Möglichkeiten und Grenzen eines „lebensweltlich“ konzipierten Geschichtsunterrichts. Überlegungen zur Modernisierung eines Traditionsfaches. Berlin: TU Berlin 2005. <http://www.schulz-hageleit.de/material/schulz-hageleit-lebensweltlicher-geschichtsunterricht.pdf>

Spinner, Kasper H.: Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik, Hg. v. Volker Frederkind/Axel Krommer/Christel Meier. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2010, S.319-334

Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Band 1. Tübingen 1986. Online unter: <http://www.zeno.org/Soziologie/M/Weber,+Max>

Internetquellen

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/>

Auswahl an Texten der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema „Industrialisierung“
<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/kaiserreich/139649/industrialisierung-und-moderne-gesellschaft>

Quotenmeter. <http://www.quotenmeter.de/n/75173/die-talk-show-bilanz-2014>

CD-ROM:

Historisches Zentrum, Museum für Frühindustrialisierung Wuppertal (Hg.): Armenwesen, Dezentrale Manufaktur, Zuwanderung. Konzeption, Buch und Regie: Dr. Anne Roerkohl. Konzeption und Programmierung: Kerstin Sieren. Wissenschaftliche Beratung: Dr. Michael Knieriem. Grafik: Carola Halfmann. ERTOMIS Stiftung, Wuppertal 2004. Online abrufbar unter: [XXXXX](#)

4. Anhang: Glossar

Quellen zur Rekonstruktion von Originalausdrücken, auch im Unterricht:

- Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm auf CD-ROM und im Internet. Online-Version: <http://dwb.uni-trier.de/de/>
- Rheinisches Wörterbuch von Josef Müller/Heinrich Dittmaier/Karl Meisen/
Matthias Zender. Online-Version: <http://woerterbuchnetz.de/RhWB/>

<i>Originalausdruck</i>	<i>Moderne Bedeutung</i>
Abkonterfeigung	Abbildung
Akkomodieren	anpassen, angleichen
Auf ihrem Schick	Auf ihre Art
Bange	ängstlich
Brustkrankheit	Lungentuberkulose
Demoiselle	<i>(Siehe „Mademoiselle“)</i>
Dero	Ihr/ Euer, Eure
Diarrhoe	Durchfall
Empfehlen	sich in die Gnade begeben
Erbherr	Gutbesitzer, der dein Gut ererbt hat
Erste Eltern	Adam und Eva
Frauenzimmer	Frau
Foppen	Necken, veralbern
Gottlob	Gott sei Dank
Heiland	Jesus Christus als Erlöser der Menschen
Himmlischer Vater	Gott
Indeß	Inzwischen

<i>Originalausdruck</i>	<i>Moderne Bedeutung</i>
Inmittels	Mittlerweile
Jungfer	Junge, unverheiratete Frau/ Mädchen
Kassa	Kasse, Portemonnaie
Kreis-Einnehmer	der mit der Verwaltung der Kreissteuer betraut ist
Kollektieren	Steuern oder Gaben einsammeln
Kommissarien	Geistliche
Labsal	Segen
Laxieren	abführen
Lustbarkeit	Veranstaltung, bei der sich jemand vergnügt
Mademoiselle	titelähnlich oder als Anrede gebrauchte französische Bezeichnung für eine unverheiratete junge Frau
nächst Gott	So Gott will
Ober-salz-Inspektor	Mitglied des Führungs- und Aufsichtspersonals eines Salzwerks
Passionswoche	Zeit von Palmsonntag bis Ostersonntag
Patohm	Patenonkel
Posten	Die berufliche Stelle
Petschaft	Stempel, Siegel
Posthörnchen	Musikinstrument, Horn
Reformationsfeste	31. Oktober, Reformationstag der evangelischen Kirche
Rote Ruhr	Seuche, Krankheit des Mittelalters
Rtlr.	Reichstaler
Scherflein, sein Scherflein beitragen	Kleiner Geldbetrag, einen kleinen finanziellen Beitrag zu etwas leisten
Schirm	die Beschützung

<i>Originalausdruck</i>	<i>Moderne Bedeutung</i>
Synodalreise	Reise im Namen der Kirche
Treulich	treu
Umfaßt	Bedeutet
vergüten	wieder gut machen
Wandeln	Verkehren, gehen
wilde Tiere	die Franzosen (abwertend)
Zuvörderst	Zuerst, vor allem, ins besonders