



UNIVERSITÄT
BAYREUTH

Stefan Benz (Hg.)

Der Dreißigjährige Krieg im Geschichtsunterricht

Ausgewählte Materialien, erläutert und kommentiert von der Lehrinheit
Didaktik der Geschichte an der Universität Bayreuth

Bayreuth 2018



Vorbemerkung

Der Dreißigjährige Krieg von 1618 bis 1648 gehört zu den bereits historischen Stoffen des Geschichtsunterrichts. Noch während des Kriegs selbst wurde er Gegenstand des Geschichtsunterrichts (vgl. #¹ 7). Die neueren Schulbücher können daher seit langem bewährte Materialien anbieten, die die Lehrkräfte üblicherweise in einer mindestens vierstündigen Unterrichtssequenz anordnen: Kriegsausbruch und erste Kriegsphase – König Gustav Adolf von Schweden und Albrecht von Wallenstein – Die Schrecken des Kriegs – Der Westfälische Friede. Das schließt Längsschnitte als erweiternde Zugänge nicht aus, zum Beispiel zum Thema Friedensschlüsse: Frieden 1648 von Münster und Osnabrück – Wiener Kongress – Pariser Vorortverträge. Damit ist ein sachliches Grundgerüst gegeben oder erforderlich, das der meist chronologischen Ordnung des konventionellen Geschichtsunterrichts folgt. Zwar bieten Schulbuchverlage alternativ strukturierte Zugänge, etwa Lernzirkel, an, doch erweisen sich diese angesichts des chronologischen Gegenstands Krieg als nicht sinnvoll durchführbar.

Das Gedenkjahr 2018, 400 Jahre nach dem zweiten Prager Fenstersturz, bietet sich dafür an, das Bewährte zu sichten und gegebenenfalls zu aktualisieren. Schon 2017 sind zahlreiche wissenschaftliche Publikationen² bis hin zu neuen literarischen Verarbeitungen erschienen. Zu nennen ist Daniel Kehlmanns Roman *Tyll*, der lange auf der Liste am besten verkaufter deutschsprachiger Belletristik gestanden hat.

Einerseits laden lokale Ausstellungen über den Krieg 1618 bis 1648 die Schulen ein, das Klassenzimmer zu verlassen und Lernprozesse ins Museum zu verlegen und dort zu vertiefen. Auch das hier vorliegende Material verdankt sich der Mitarbeit bei der Vorbereitung der Ausstellung „Söldner, Schrecken, Seuchen. Franken und Böhmen im Dreißigjährigen Krieg“ im Fränkische Schweiz Museum Tüchersfeld (24. März – 23. September 2018; Link: <http://fraenkische-schweiz-museum.de/>), das dazu mit Museen in Tschechien und Sachsen kooperierte. Zum Schülerbezug als einem Grundprinzip des Geschichtsunterrichts gehört daher neben der lokalen Institution die Lokalisierung des Kriegs vor Ort. Viele der vorgelegten Anregungen und Unterrichtsvorschläge zielen letztlich darauf ab, Lehrerinnen und Lehrern Hilfen und Impulse dafür zu geben, den Gegenstand mit einem starken regionalen Bezug zu unterrichten. Damit verknüpft sich für die Schülerinnen und Schüler das Geschehen mit ihrer persönlichen Umgebung und ist nicht mehr der ferne Gegenstand einer Nationalgeschichte, mit der sie möglicherweise nichts verbindet. Teil dieses alten historischen Narrativs, europäisch perspektiviert, ist die westliche Säkularisationserzählung. Seit der, mit der und/oder durch die Reformation habe Europa religiös tendenziell tolerante, säkulare Staats- und Rechtsformen entwickelt und Konfession zur Privatsache gemacht. Auch ohne demgegenüber gleich von einer Wiederkehr des Religiösen sprechen zu wollen, ist zumindest nicht zu bestreiten, dass der Zusammenhang von Religion und Gewalt, wie er zumindest vordergründig den Dreißigjährigen Krieg mit kennzeichnet, in unserer Gegenwart wieder stark diskutiert wird – nicht nur für unsere eigene Zeit, sondern zugleich für die Vergangenheit (Debatte um Philippe Buc: Heiliger Krieg. Gewalt im Namen des Christentums). Im Feuilleton werden immer wieder Parallelen zwischen dem Dreißigjährigen Krieg und den Kriegen in Syrien oder Afghanistan gezogen (#11).

Andererseits gibt es auch fachdidaktische Gründe, Bewährtes aus aktuellem Anlass kritisch zu sichten. Nicht nur in der deutschsprachigen Welt wird seit der ersten PISA-Studie 2001 über Kompetenzorientierung diskutiert. Nur war es in einem guten Geschichtsunterricht schon immer selbstverständlich, methodisch mit Medien, nämlich Quellen und Darstellungen, vernünftig umzugehen. Die Kompetenzdebatte der letzten 20 Jahre hat aber dazu beigetragen, die speziellen, also fachspezifischen Leistungen des Geschichtsunterrichts zu profilieren. Die Öffentlichkeit nahm dies jedoch oft anders wahr: Sie, gestützt auf journalistische Beiträge von Lehrerfunktionären, unterstellte, Inhalte würden durch Kompetenzen ersetzt. Kompetenzorientierung bedeute, Wissen aufzulösen und bestenfalls durch vages Halbwissen zu ersetzen. Das hier vorgestellte Unterrichtsmaterial dient auch dazu, das Gegenteil zu beweisen. Kompetenzorien-

¹ Mit # wird auf die entsprechenden Kapitel verwiesen.

² Diese kurze Einführung verzichtet auf weiterführende Literaturangaben. Bei Interesse sind Sie eingeladen, Kontakt mit den Verfassern aufzunehmen. Homepage: <http://www.didaktik-geschichte.uni-bayreuth.de/de/index.html>. Alle Links hier und in den Materialien funktionierten im Januar 2018.

Vorbemerkung

tiert unterrichten lässt sich nur unter dauerndem Einbezug eines soliden Wissens, das durch historisches Detailwissen zum Einzelthema ergänzt werden muss: Wissen und Kompetenzen sind zumindest im historischen Denken nicht voneinander zu trennen: Kompetenz ohne Wissen gibt es im Geschichtsunterricht nicht.

Dies entspricht auch der Erkenntnis der internationalen Forschung zum guten Geschichtsunterricht: Dieser, so schwer er in bündige Aussagen und Regeln zu gießen ist, findet nur statt, wo intensiv in den Gegenstand eingedrungen wird, wo vertieft und wiederholt wird, wo unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt werden, wo die Schülerinnen und Schüler mit anspruchsvollen Aufgaben herausgefordert werden und wo die Alterität des Vergangenen nicht nur als modische Authentizität instrumentalisiert, sondern tatsächlich erfahren wird.

Sehr viele der vorgestellten Materialien mögen daher auf den ersten Blick als schwer oder gar zu anspruchsvoll erscheinen. Aber abgesehen von der simplen Tatsache, dass eine Lehrperson die Materialien ohnehin auf ihre Schülerschaft, Lernziele, Lehrplanvorgaben etc. individuell zuschneiden muss, gilt: Nur wer fordert, fördert.

Eine konkrete Zielsetzung des Materials ist es, Ausstellungen vor- und nachbereiten. Dass eine Museumsführung Unterricht mit Schüleraktivierung nicht ersetzen kann, dürfte dabei unbestritten sein. Neben museumsspezifischen Lehrarrangements gehört dazu die inhaltliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die jeweilige Ausstellung. Ebenso sollte jeder Besuch eines außerschulischen Lernorts zumindest in der Klasse evaluiert werden. Ideal wäre, und hierzu hat die Gedenkstättenpädagogik entscheidende Impulse gegeben, wenn die Schülerinnen und Schüler angeregt würden, nun selbstständig den Gegenstand weiter zu bearbeiten oder zu vertiefen. Dass sich (dieser) Krieg vor Ort als ideales Projektthema anbietet, liegt auf der Hand.

Ausdrücklich soll aber auch ermuntert werden, unterrichtlich Medias in res zu gehen, zum Beispiel mit einer lokalen Quelle. Benigna von Krusenstjern (#5) hat schon vor Jahren zusammengetragen, was an Augenzeugenberichten, Selbsterlebtem und Tagebüchern aus dem heutigen Bundesgebiet aus und über den Krieg gedruckt vorlag. Dies lässt sich leicht durch Ungedrucktes ergänzen, um die Perspektive erweitern (vgl. #4). Diese Quellen spiegeln oft sehr direkt die europäische Dimension des Kriegs, die konfessionellen Probleme und die machtpolitischen und juristischen Hintergründe des Geschehens. So erlauben sie dem Geschichtsunterricht ein induktives Vorgehen. Die Kenntnis der konfessionellen Diversität Europas ist natürlich immer sachliche Voraussetzung.

Das vorgelegte Angebot umfasst in deutscher Sprache (Bilinguales in Latein und Französisch mit Hinweisen auf englische Texte) Unterrichtsmaterial für die Schülerhand, das durch Fragen und Arbeitsaufträge erschlossen wird. Die Arbeitsaufträge sind als Fingerzeige zu verstehen; deren Formulierung in Anpassung an Operatoren müssen die Lehrpersonen selbst leisten (vgl. z. B. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>). Sie können sich aus dem Fundus heraus anregen lassen oder auswählen und eigene Materialien und Fragen gestalten, um auf die Diversität im Klassenzimmer reagieren zu können. Ferner gibt es zu den Materialien und Aufgaben einen hoffentlich prägnanten didaktischen Kommentar, der Lösungshinweise beziehungsweise einen Erwartungshorizont zu den Aufgaben enthält. Er bietet Impulse zur Weiterarbeit im Unterrichtsgespräch oder zur Vertiefung der Unterrichtsarbeit überhaupt sowie für die Lehrkraft notwendige inhaltliche Detailinformationen. Dass sich die Lehrperson über den Krieg orientiert und informiert hat, muss vorausgesetzt werden. Außerdem wird knapp erläutert, welche inhaltlichen und fachdidaktischen Überlegungen bei den jeweiligen Materialien leitend waren. Die Kompetenzangaben folgen dem in den vergangenen 15 Jahren gereiften Kompetenzmodell „FUER Geschichtsbewusstsein“ und beziehen nach Möglichkeit die Kompetenzen ein, die der bayerische „Lehrplan Plus“ dem Geschichtsunterricht vorgibt.

Vorbemerkung

Neben Methoden und Medien, pro Themenbereich wurde jeweils ein Schwerpunkt gewählt, zum Beispiel Geschichtskarten, Bildquellen oder Denkmal etc., wurden zu verwirklichende Prinzipien des Geschichtsunterrichts angegeben, wobei wir uns, wie oben erläutert, grundsätzlich von der Schülerweltorientierung haben anregen lassen. Lediglich mobile Sachquellen blieben unberücksichtigt: Diese zu erschließen sollte Teil eines Museumsbesuchs sein. Daneben ergaben sich immer wieder Möglichkeiten, interkulturelle Aspekte, Fragen von Gender, globale Themen, Gegenwartsbezüge etc. anzusprechen oder Vorschläge zu weitergehender Produktions- und Handlungsorientierung, zu Multiperspektivität und fächerübergreifendem Arbeiten zu machen. Für Anschaulichkeit konnte bei den meisten Materialien gesorgt werden, nicht zuletzt durch Personifizierung, ein Darstellungsprinzip des Geschichtsunterrichts, mit dem museale Ausstellungen schon erfolgreich operiert haben. Institutionen und Instanzen der Geschichtskultur wurden integriert, um zur Sozialisation der Schülerinnen und Schüler in diese beizutragen (Archiv, Dokumentarfilm). Insgesamt soll wissenschaftspropädeutisches Arbeiten angebahnt werden, da die Weltzugangsweise Geschichte (Humboldt) immer nur diszipliniert, also ihre vernünftig als allgemeingültig erkannten theoretischen Grenzen respektierend sowie den Regeln der Historik folgend, entwickelt werden kann. Fast alle Kompetenzmodelle bezeichnen dies als Methodenkompetenz.

Lehrplan?

Für Lehrpersonen aus Bayern folgen Hinweise auf den Lehrplan „Plus“ zum Fach Geschichte und den Lehrplan G8. Welcher Lehrplan wann genau und in welcher Überarbeitungsstufe gültig sein mag, erschließt sich zum konkreten Unterrichtszeitpunkt.

Mittelschule, 7. Jahrgangsstufe

7.4.2 und 7.4.3: der Dreißigjährige Krieg und seine Quellen

Gymnasium

(<http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium>):

7. Jahrgangsstufe, Lernbereich 4 u.a. Dreißigjähriger Krieg, Medien, Lernbereich 6: Bauwerke als Ausdruck politischen Denkens

12. Jahrgangsstufe, Analyse komplexer Quellen aus der Zeit der Aufklärung

Alter Lehrplan G8: G 11.1.1 Leben in der Ständegesellschaft des 15. bis 18. Jahrhunderts (ca. 10 Std.), hier besonders Demographie, Leben in Land und Stadt

Natur und Technik

5. Jahrgangsstufe Thema 2.3 Stoffwechsel („Nahrungsbestandteile“, „ausgewogene Ernährung“)

Realschule

Fach Ernährung und Gesundheit

Geschichte 7. Jahrgangsstufe, Lernbereich 5. Hier wird der regionale Bezug beim Dreißigjährigen Krieg explizit erwähnt.

Auf Überschneidungen mit Themen der Fächer Wirtschaft und Recht, Religion/Ethik, Fremdsprachen, Kunst- und Musikunterricht etc. wird im Text hingewiesen.

Vorbemerkung

Inhalt

Die #1 bis #14 umfassen jeweils Erläuterungen für Lehrerinnen und Lehrer inklusive aller Materialien/Fragen. Das Arbeitsmaterial mit Fragen ohne Lösungen für die Schülerhand lässt sich daraus leicht bedarfsgerecht selbst herstellen.

1. Ausbruch des Kriegs - Geschichtskarte

Hauptverfasser: Stefan Benz

2. Der König von Schweden greift ein - Schriftquelle

Hauptverfasser: Stefan Benz

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

Hauptverfasser: Stefan Benz

4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

Hauptverfasser: Stefan Benz, mit Texten von Marcus Mühlwinkel

5. Die Ernährungslage (Kannibalismus?, mit Bild- und Textquellen)

Hauptverfasser: Ralf Weiskopf

6. Die Offiziere des Kriegs - Bildquellen

Hauptverfasser: Stefan Benz

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

Hauptverfasser: Stefan Benz

8. Beurteilung des Kriegsausbruchs II – Kontroversität in der Gegenwart

Hauptverfasser: Jonas Tenzler

9. Wallensteins Ende – Der historiographische Dokumentarfilm

Hauptverfasser: Rudolf Bechauf

10. Folgen des Kriegs – Arbeit mit Statistiken

Hauptverfasser: Stefan Benz

11 Der Westfälische Friede –nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt – Gegenwartsbezüge des Kriegs (aktuelle politische Texte - Aktualisierung).

Hauptverfasser: Stefan Benz

12. Frankreich und der Krieg – bilingual französisch

Hauptverfasser: Stefan Benz

13. Simplicissimus – Ein Roman und die Kunst (u. a. Bildquelle)

Hauptverfasser: Stefan Benz

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

Hauptverfasser: Stefan Benz mit Beiträgen von Marcus Mühlwinkel

15. Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichten – kurze Arbeitsanregungen

1. Ausbruch des Kriegs - Geschichtskarte

Hauptverfasser: Stefan Benz

Didaktischer Kommentar und Erwartungshorizont

Seit im 16. Jahrhundert die ersten Geschichtskarten entstanden sind, ist die Geschichtskarte ein Klassiker des Geschichtsunterrichts. Hier wird mit Hilfe einer technisch tatsächlich dynamischen Geschichtskarte der Kriegs Anlass herausgearbeitet und problematisiert (narrative Kompetenz/Rekonstruktionskompetenz, auch Urteilskompetenz). Die Schüler erhalten Einblicke, wie mit Karten kreativ umgegangen werden kann (Medienkompetenz). Kommt es zu einer Auseinandersetzung mit ausführlichen Darstellungen des Kriegsverlaufs (z. B. hier anhand des weiterführenden Materials) kann aber auch die Grenze jedweder kartographischer Darstellung von politisch-militärischer Geschichte deutlich werden (Dekonstruktionskompetenz). Klassischerweise setzt der Geschichtsunterricht zum Thema noch eine Geschichtekarte der Kriegszüge insgesamt, z. B. nach den Kriegsphasen, und eine Karte der Bevölkerungsverluste ein, die korreliert werden. Vor allem die letztere Karte, die in fast allen Schulbüchern enthalten ist, kann in ihrer Schemenhaftigkeit wieder dekonstruiert werden: Woher kommen die Daten? Wie vollständig sind diese zu gewinnen (vgl. hier Kapitel Statistik #10)?

Nach einem Einstieg der Unterrichtseinheit mit dem Fenstersturz bildet der Umgang mit Karten die Erarbeitung. In einem späteren Schritt kann das Erarbeitete durch den Vergleich der Aussagen moderner und zeitgenössischer Historiker weiter problematisiert werden. Doch zunächst schließt sich das Eingreifen des schwedischen Königs Gustav Adolf an, der den Krieg auch militärisch nach Süddeutschland brachte.

Voraussetzung: Augsburger Religionsfrieden, insbesondere dessen pointierte Zusammenfassung als *cuius regio eius religio*, verschiedene Konfessionen in Mitteleuropa.

Interkulturell: Zusammenleben verschiedenen Konfessionen/Religionen in einem Land (das auch bei der Behandlung des Westfälischen Friedens thematisiert werden kann). Hilfreich hier: Atlas der Globalisierung. Das 20. Jahrhundert. Le monde diplomatique, frz. Original Paris, dt. Berlin 2011, Karte S. 89 mit der Weltkarte, die diejenigen Länder hervorhebt, die historisch zwei nahezu gleich starke Konfessionsgemeinschaften integrieren. Natürlich kann die Validität der Karte im Einzelnen (Islam: Schiiten, Sunniten) angezweifelt werden, aber sie hebt die Thematik auf eine allgemeine, globale Ebene. Fächerübergreifend sind hier Religionsunterricht oder Ethikunterricht angesprochen.

Technisches Vorgehen bei der Geschichtskartenarbeit

Ein professionelles Angebot für fachdidaktische Materialien benötigt eine technische Umsetzung, die entweder analog der Lehrperson aufgebürdet oder digital als Programmtool umgesetzt wird. Dies setzt einen Techniker mit entsprechender Programmierfähigkeit voraus. Allerdings fehlen oft die sachlichen Grundlagen: Selbst in vielen Schulbüchern sind die dort enthaltenen Geschichtskarten zum 17. Jahrhundert in wichtigen Details fehlerhaft. Als Vorlage einer konventionellen Umsetzung in Folien kann eine Karte aus dem Putzger-Geschichtsatlas dienen. Bei den Karten 2 und 3 kommt es nicht auf letzte Genauigkeit an.

Folgendes Material wird benötigt

1. Umrisskarte des Heiligen Römischen Reichs 1618, Größe ungefähr eine Folie, also 20 mal 20 cm. Einzuzeichnen sind zur Orientierung folgende Gewässer: Rhein, Donau, Main, Elbe, Oder, Neckar, Bodensee. Folgende Städte: Köln, Lübeck, Prag, München, Wien, Heidelberg, Amberg.

2. Umrisskarte identisch mit 1, aber ohne Flüsse und Städte, dafür mit dem Herrschaftsgebiet beider habsburgischer Linien: Breisgau, Burgau, Teile des Elsass, Belgien ohne Lüttich, Niederlande, Mailand,

1. Ausbruch des Kriegs - Geschichtskarte

Freigrafschaft, Burgund, die österreichischen Länder, die böhmischen Länder inkl. Lausitzen und Schlesi- en, farbige Markierung der Reichsgrenze, um das Kaisertum der Habsburger hervorzuheben.

3. Umrisskarte identisch mit 1, aber ohne Flüsse und Städte, dafür mit der Konfessionsverteilung im Reich. Hierbei kann mit Schraffuren gearbeitet werden, um Gebiete gemischter Konfession hervorzuheben (Böh- men, Ober- und Niederösterreich). Eine Unterscheidung der Protestanten (Neugläubigen, Akatholiken im Jargon der Zeit) in reformierte Gebiete (Calvinisten) und evangelisch-lutherische ist nicht nötig, sollte aber in der Legende vermerkt werden. Die farbliche Darstellung katholischer (altgläubiger) Gebiete ist nicht erforderlich.

Folgende (heraldisch korrekte!) Symbole werden benötigt, etwa in Briefmarkengröße:

- Kaiserkrone
- Wenzelskrone
- zwei Kurhüte
- Symbol für die katholische Liga
- Symbol für die protestantische (faktisch: evangelische) Union
- Dänische Königskrone
- Folgende Personen als Zeichnung (nur Köpfe, etwa in Briefmarkengröße):
- Kaiser Ferdinand II.
- Friedrich von der Pfalz
- General Tilly
- General Albrecht von Wallenstein

Analoges Vorgehen

Der Lehrer stellt mittels der ausgedruckten Karten- und Symbolzeichnungen durch Pausen entsprechende Overheadfolien her. Die Symbole schneidet er aus. Am Projektor werden die Karten nach Bedarf händisch übereinander gelegt (Overlay-Verfahren) und die Symbole händisch über den Kartenraum bewegt, um Ortswechsel zu veranschaulichen.

Digitales Vorgehen

Die Karten können sowohl einzeln mittels eines Beamers wie auch übereinander in beliebiger Variation gezeigt werden. Wird Karte 3 auf Karte 2 gelegt, bildet sich eine besondere Farbe, wo habsburgische Herrschaft und neugläubige Konfession überlappen. Die Symbole können in beliebiger Zahl auf dem Kar- tenbild an beliebiger Stelle eingefügt und dann z. B. mithilfe des Mauszeigers auf der Karte bewegt und wieder arretiert werden. Programme, die solches Vorgehen zu programmieren erlauben, sind für White Boards erhältlich. Mit üblichen Präsentationsprogrammen wie Power Point ist dies nicht möglich.

1. Ausbruch des Kriegs - Geschichtskarte

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1. Die Schüler orientieren sich a) anhand der Karte 1, b) anhand der Karte 3.

a) Wo sind wir?

b) In welchem Konfessionsgebiet liegen wir historisch? Warum haben die meisten Länder genau eine Konfession? Wie sieht es heute aus?

- Wiederholung von cuius regio eius religio, jeweilige landgeschichtliche Kenntnisse.

2. Beschreibe das Herrschaftsgebiet der Habsburger anhand Karte 2!

- Habsburger als katholische Dynastie (spanische und deutsche Linie, europäische Bezeichnung ist casa d'Austria/Haus Österreich); geographisch-politische Kenntnisse (heutige Länder z. B.).

3. Karte 2 und 3 liegen übereinander. Erläutere, wo und worüber es zu einem Konflikt kommen kann!

- Niederlande, Böhmen, Österreich

Lehrerinfo: In den Niederlanden tobte längst der Krieg zwischen den Niederländern und ihren spanischen Herren, der später als der 80jährige bezeichnet wurde, allerdings herrschte 1618 ein Waffenstillstand. Anhand der Ereignisse des Fenstersturzes, der von den böhmischen Ständen ausging (und anschließend von den Ständen anderer Herrschaftsgebiete der Habsburger unterstützt wurde), sollen die Schüler erkennen, dass es sich zuerst um eine Auseinandersetzung darüber handelt, wer das Recht hatte, über die Religion der Untertanen bestimmen zu dürfen. Die adeligen Stände Böhmens waren ebenso mächtig (sie beanspruchten das Recht, ihren König zu wählen) wie reich.

Inwiefern muss also die Aussage „Religionskrieg“ relativiert werden?

- Es war sozusagen unklar, wem die „regio“ zukam: Dem katholischen Landesherrn im fernen Wien oder seinen adeligen Ständen in Prag (oder Linz), die weitgehend dem Protestantismus anhängen und die Herrschaft vor Ort ausübten. (Letzten Endes lag dem ein juristischer Konflikt zugrunde; den sogenannten Majestätsbrief, mit dem die Habsburger den Böhmen weitgehende konfessionelle Rechte einräumten, legten beide Seiten unterschiedlich aus. Die böhmischen Stände griffen schließlich zur Gewalt.)

4. Zeige auf der Karte mittels der Symbole das Konfliktgeschehen auf!

- Die Entwicklung des Kriegs.

- Je nach vorgesehener Zeit und Unterrichtsverfahren können nun an der Karte mehr oder weniger ausführlich die Kriegereignisse 1619-1628 dargestellt werden: Das Engagement des später so genannten Winterkönigs, der Übergang der pfälzischen Kur auf Bayern, das die Liga führte (der zweite Kurhut bezieht sich auf Böhmen; mit ihm könnte deutlich gemacht werden, Kenntnis der Goldenen Bulle vorausgesetzt, dass eine protestantische Mehrheit im Kurkolleg drohte). Schließlich das Ausgreifen der Liga nach Norddeutschland im Kampf gegen einzelne protestantische Fürstenarmeen, die katholische Gebiete terrorisierten, das weitgehende Stillhalten der Union, das Eingreifen Dänemarks und Wallensteins, dessen Festsetzung an der Ostseeküste: Entweder eine Lehrerdemonstration anhand der beweglichen Kartensymbole oder eine phasenweise Vorführung durch die Schüler.

2. Der König von Schweden greift ein - Schriftquelle

Hauptverfasser: Stefan Benz

Vorbemerkung

Schriftquellen sind nach wie vor eine tragende Säule eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Sie trainieren die Re- und Dekonstruktionskompetenz, die als Methodenkompetenz zusammengefasst werden. Angeknüpft wird dabei an die klassische Quellenkritik der Geschichtsforschung. Leider lassen viele in den Schulbüchern abgedruckte Quellen an geschichtsdidaktischer und -methodischer Qualität zu wünschen übrig. Die hier vorgelegte Quelle macht trotz ihrer sprachlichen Schwierigkeit eine Ausnahme, daher ist sie bereits in kürzerer Form in zahlreichen Schulbüchern zu finden. Hier wird sie in einen größeren Zusammenhang gestellt und mit Arbeitsaufträgen erschlossen, die von der klassischen Verständnisfrage zu spielerisch-handlungsorientierten Ansätzen reichen. Die ausführliche Vorbemerkung, die auch den Schülerinnen und Schülern vorgelegt werden könnte, insinuiert Gegenwartsbezüge und vermeidet es, das Geschehen als bloß deutsche Angelegenheit zu verengen. Im Klassenzimmer sollte daher eine Weltkarte vorhanden sein.

Nach seiner Landung auf der Insel Usedom bemächtigte sich der evangelische Schwedenkönig Gustav Adolf am 10. Juli 1630 Stettins, der Hauptstadt des evangelischen Herzogtums Pommern. Dort suchte ihn ein Gesandter des Kurfürsten von Brandenburg auf, ebenfalls ein evangelisches Land, ein Herr Cuno von Wilmersdorf. Dieser berichtete über die Begegnung, die überwiegend unter vier Augen und in deutscher Sprache stattgefunden zu haben scheint, ausführlich dem Kurfürsten von Sachsen in Dresden: Der Sachse war nach dem Sturz des böhmischen Winterkönigs der wichtigste akatholische Fürst im Reich. Im Dresdner Hauptstaatsarchiv hat(te) sich der Bericht erhalten. Bemerkenswert ist, dass er in dialogischer Form formuliert wurde. Der Gesandte hatte das Gespräch offenbar im Kopf abgespeichert.

Gustav Adolf hatte nur eine relativ kleine Armee von etwa 13000 Mann landen können. Erste militärische Operationen an der Ostseeküste im Herbst 1630 werden scheitern. Außerdem war Schweden durch einen langwierigen Krieg in Polen nahezu bankrott. Nur durch russische Unterstützung (Getreidelieferungen, die der König in Amsterdam verkaufen ließ) konnte er den Krieg nach Deutschland tragen. Doch der mit Russland vereinbarte Angriff des russischen Zaren auf das mit Schweden verfeindete Polen ließ auf sich warten. Erst 1632 schlugen die Russen gegen Polen los (Smolensker Krieg), konnten jedoch nichts erreichen, zumal Russland gleichzeitig durch die Krimtataren angegriffen wurde, deren Reich unter der Schutzherrschaft der Osmanen stand. Das Osmanische Reich wiederum bedrohte das Heilige Römische Reich und ganz konkret Wien, da die Osmanen Ungarn weitgehend erobert hatte. Im Moment führte sie allerdings Krieg gegen Persien. Dieser Krieg, der von 1623 bis 1639 dauerte und als Osmanisch-Safawidischer Krieg bezeichnet wurde, ging um jenes Gebiet, das heute die Staaten Syrien und Irak bildet. Dieses teils sehr fruchtbare Land wollten die Perser (Schiiten) den Osmanen (vereinfacht: Türken, sie sind Sunniten) abnehmen.

Vorlage der Schriftquelle: Helbig, Carl Gustav: Gustav Adolf und die Kurfürsten von Sachsen und Brandenburg 1630-1632. Nach handschriftlichen Quellen des Königlich Sächsischen Haupt-Staats-Archivs dargestellt, Leipzig 1854, S. 12-18.

Sprache: „Sie“ und seine Liebden (Sr. Ld. etc.) ist der Kurfürst von Brandenburg. Der rangniedere Gesandte wird in der zweiten Person Plural angedredet (vgl. noch heute frz. vous). Mit Ostporten sind die Häfen an der Ostsee gemeint. Der Kaiser hatte seinen Feldherren Wallenstein zum Herzog von Mecklenburg gemacht und plante den Aufbau einer Ostseeflotte. Gleichzeitig unterstützte er den König von Polen-Litauen, den der Schwedenkönig Gustav Adolf ebenfalls bekämpfte.

2. Der König von Schweden greift ein - Schriftquelle

Gustav Adolf:

„Ich habe die von Euch vorgebrachten rationes, wodurch meines Herrn Schwagers Ld. mich von diesem Kriege abmahnen wollen, vernommen, hätte mich aber wohl einer anderen Legation von Sr. Ld. versehen, nämlich, nachdem mir Gott so weit geholfen hat, da ich keiner anderen Ursache in dies Land gekommen bin, als die armen und bedrängten Stände und deren Unterthanen von der schrecklichen Tyrannei und Bedrückung der Diebe und Räuber, so sie zeither geplagt haben, zu retten und also Sr. Ld. bevorauß von dergleichen Drangsal zu helfen, daß Sie mir vielmehr entgegen kommen und sich mit mir zu ihrer eigenen Wohlfart conjungiren werde, nicht aber daß S. Ld. so schlecht sein sollte und sich dieser Gelegenheit, so Gott sonderlich geschickt hat, nicht gebrauchen, [...]

Oder weiß denn Sr. Ld. noch nicht, daß des Kaisers und der Seinigen intent dieses sei nicht eher aufzuhören, bis die evangelische Religion im Reiche ganz ausgerottet werde und daß S. Ld. sich nichts anderes zu versehen habe, als daß Sie werde gezwungen werden, entweder ihrer Religion zu verleugnen oder ihre Lande zu verlassen? Meinet Sie, daß Sie mit Bitten und Flehen und dergleichen Mitteln ein Anderes erlangen werde? Um Gottes Willen bedenke Sie sich doch ein wenig und fasse einmal mascula consilia, [...]

Ich kann nicht wiederum zurück, jacta est alea, transivimus Rubiconem. Ich suche in diesem Werke nicht das Meine, ganz keinen Gewinn, als securitatem mei regni, sondern habe ich nichts davon als Unkosten, Mühe, Arbeit und Gefahr Leibes und Lebens. Man hat mir Ursache genug dazu gegeben, indem man erst in Preußen Hülfe meinen Feinden zu zweien Malen geschickt und mich herauszuschlagen gesucht, hernach der Ostporten sich bemächtigen wollen, woraus ich wohl verstehn können, was man mit mir im Sinne hatte. [...]

Ich will von keiner neutralität nichts wissen noch hören. Sr. Lbd. muß Freund oder Feind sein. Wenn ich an ihre Grenze komme, so muß Sie kalt od. warm sich erklären. Hier streitet Gott und der Teufel. Will Sr. Lbd. es mit Gott halten, wohl, so trete sie zu mir; will Sie es aber lieber mit dem Teufel halten, so muß Sie fürwahr mit mir fechten, tertium non dabitur, das seid gewiß. [...]

Ich:

Es gehe, wie es wolle, so werden Land und Leute verdorben. [...]

[Gesandter macht rechtliche Vorschläge]

Gustav Adolf:

Nein das ist nichts: etwas Reales in Händen kann mich versichern, anderes nichts: [...]

Vokabeln:

- conjugiren = verbünden
- rationes = Gründe
- Legation = Gesandtschaft, hier Metonymie: Botschaft der Gesandtschaft, also Wilmersdorfs
- intent = Absicht
- mascula consilia = mannhafte Entschlüsse
- jacta est alea usw = Stoff der 6. Klasse Geschichte

2. Der König von Schweden greift ein - Schriftquelle

- securitatem mei regni = Sicherheit meines Reichs
- tertium non dabitur = entweder oder („ein Drittes wird nicht gegeben/ingeräumt werden“)

Der ganze Text kann in der originalen Typographie unter <http://gateway-bayern.de/BV011029016> eingesehen (Volltext anklicken) und abgerufen werden, womit auch der obige Ausschnitt ergänzt oder überprüft werden kann, was der Gesandte tatsächlich sagte.

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1. Was will der König vom Kurfürsten von Brandenburg erreichen? Welche Argumente bringt er vor? Welche weiteren Gründe für den Kriegseintritt Schwedens werden deutlich?

- Ein Bündnisvertrag (konkret zunächst, den Schweden die Festungen des Landes zu öffnen; nur wer die Festungen eines Landes besitzt, kann sich „geschützt“ im Land bewegen); die Katholiken werden die Protestanten sicher zwingen, katholisch zu werden oder auszuwandern
- Bedrohung der Ostsee, damit des schwedischen Handels
- Unterstützung des Kaisers für die Feinde des Königs
- Schutz der Untertanen und der bedrängten Reichsstände (ein Schlagwort damals war die teutsche Libertät, die der spanischen servitut gegenübergestellt wurde; mit Spanien verband man das Haus Österreich, die Habsburger, die auch im Reich regierten)

Partnerarbeit: Nimm die Position des brandenburgischen Gesandten Wilmersdorf ein und unterbrich den König möglichst oft mit Einwänden und Fragen. Tragt den Dialog dann in der Klasse vor. Den Schwedenkönig könnt ihr natürlich auch in der heute üblichen Sprache sprechen lassen.

- Dies ist eine alternative Zugangsweise; hier müssen die Schüler die oben genannten Fragen selbst entwickeln und rekonstruieren, damit immanant die Position des schwedischen Königs; sie übersetzen den Dialog, was der Lehrperson erlaubt, das vorhandene Verständnis für den Text zu diagnostizieren. Dem Gesandten lassen sich gut moralische Argumente gegen den Krieg unterstellen, ferner rechtliche, denn ein Krieg gegen den Kaiser wäre Rebellion gewesen, schließlich waren die Kurfürsten auch Vasallen des Kaisers (-> Lehenswesen). Noch hoffte man auf eine Verhandlungslösung mit dem Kaiser in Wien. Das Recht und seine Auslegung spielt im gesamten Krieg eine bedeutende Rolle, insbesondere geht es um den Religionsfrieden von 1555.
- Der Kaiser fand sich immerhin bereit, seinen allzu einflussreich gewordenen Feldherrn Albrecht von Wallenstein zu entlassen und begab sich damit seiner eigenen militärischen Möglichkeiten. Nun war er wieder auf die Armee der katholischen Liga, eines Bündnisses der Fürsten, und damit auf eine Fürstenarmee (oder ständische Armee) angewiesen.

2. Du hast die Vorbemerkung gelesen: Inwiefern befand sich der König in einer schwierigen Situation? Wie beeinflusst das seine Gesprächsführung?

- Er hatte den Rubikon überschritten; um nun erfolgreich zu sein, brauchte er aber die deutschen, protestantischen Fürsten: militärisch und als Legitimation. Denn nur als Retter der Protestanten war sein Krieg gerechtfertigt. Diese zögerten, wie das Gespräch zeigt; auch die übrigen (möglichen) Bündnispartner, v.a. die Schweden verbündeten Russen, hielten sich noch zurück, die Osmanen unterstütz-

2. Der König von Schweden greift ein - Schriftquelle

ten wiederum die Feinde der Russen und waren andernorts gebunden. Der Vertrag Schwedens mit Frankreich, geschlossen in Bärwalde, der Schweden französisches Geld sicherte, kam erst im Januar 1631 zustande.

- Er wird zunehmend aggressiv und spitzt polemisch zu: Die Katholiken sind die Teufel, die eigene Position ist von Gott ausgezeichnet und steht für die göttliche Sache. Was heute eher überspannt wirkt, hatte damals die evangelisch-lutherische Theologie hinter sich. Schon Martin Luther war davon ausgegangen, dass der Papst der Antichrist sei, vereinfacht tatsächlich der Teufel, dessen Erscheinen und Krieg gegen die Welt die Apokalypse, das Ende der Welt und die Wiederkehr Christi, ankündigt. (Für die Katholiken waren die Protestanten bloß Ketzer; solche hatte es im Laufe der Kirchengeschichte schon viele gegeben, z. B. die Arianer, die bestritten, dass Jesus ein Wesen mit Gott sei. Bedeutend wurden sie insofern, als sich fast alle germanischen Völker für den Arianismus entschieden, als sie sich zum Christentum bekehrten. Eine Ausnahme machten die Franken, da sich deren König Chlodwig römisch-katholisch taufen ließ. Alle diese ketzerischen Ansichten waren im Laufe der Geschichte wieder weitgehend verschwunden; dies erhofften sich die Katholiken auch im Falle der Protestanten.)

3. Das ganze Gespräch hat der Gesandte in Dialogform aufgezeichnet, was für die damalige Zeit und auch heute absolut ungewöhnlich ist (heute würde ein Protokoll verfasst). Überlege, warum der Gesandte diese Form gewählt hat und welche Zuverlässigkeit sein Text haben kann!

- Mit der dialogischen Form wird unterstrichen, welche Positionen beide Seiten vertraten; der Bericht wirkt so authentisch wie heute eine direkte Ton- oder Fernsehaufnahme. Aber es liegt natürlich dem Text keine Aufnahme zugrunde, sondern nur das Gedächtnis des Gesandten, der sich in einzelnen Formulierungen sicher täuschen kann. Allerdings dürfte das Gespräch mit dem König, das immerhin um Krieg oder Frieden ging, so eindrucksvoll gewesen sein, dass sein Inhalt und auch die wichtigsten Formulierungen in dieser Form tatsächlich vom König stammen dürften. Außerdem ist anzunehmen, dass die Merk- und Speicherfähigkeit (vergleichbar der besonderen Fähigkeiten eines guten Schachspielers) früher besser trainiert waren als heute, was die Zuverlässigkeit des nur Erinnernten weiter steigen lässt.

4. Sind die Argumente des Schwedenkönigs deiner Ansicht nach überzeugend? Begründe deine Meinung!

- Der Schwede hat substantiell nur Argumente für die eigene Sache, nicht für die der Kurfürsten, die immer noch der Rechtlichkeit des Kaisers (Religionsfriede 1555) vertrauten, sofern sie nicht dem apokalyptischen Szenario folgten wollten. Und in der Tat: Sachsen und Brandenburg erklärten im Februar 1631 ihre Neutralität. Erst über ein Jahr nach diesem Gespräch öffnete der Kurfürst von Brandenburg endlich seine Festungen dem Schwedenkönig (22. Juni 1631). Zum Sinneswandel führten politische Überlegungen nach dem Fall der protestantischen Stadt Magdeburg, deren weitgehender Zerstörung und nach weiteren Übergriffen der katholischen Liga-Armee im Magdeburg benachbarten Sachsen. Der Kurfürst von Sachsen verbündete sich daraufhin mit Schweden am 11. September 1631 und trug den Krieg nach Böhmen zurück.

5. Warum findet sich diese Episode aus dem Juli 1630 in fast allen ausführlichen Darstellungen des Dreißigjährigen Kriegs berichtet?

- Es handelt sich offensichtlich um eine Schlüssepisode, die zudem gut erzählbar ist, da gut dokumentiert.

2. Der König von Schweden greift ein - Schriftquelle

6. Was fällt dir an der Sprache des Königs auf?

- Die Verwendung des Deutschen liegt für Schweden nahe; es war in seiner damals allerdings schon als Schriftsprache untergehenden niederdeutschen Variante die Sprache der Hanse, damit der Ostsee. Die Sprache zeigt viele lateinische Einsprengsel; im kompletten Text kommt auch ganz wenig Französisch vor. Damit beweist der König seinem Gesprächspartner seine Bildung; vielleicht haben auch der deutsche Wortschatz oder die deutschen Sprachkenntnisse des Königs nicht ausgereicht. Durchaus vergleichbar ist die heutige Verwendung englischer Einsprengsel, was ähnliche Funktionen haben kann (Demonstration von Bildung, von Aktualität und Zeitgemäßheit; Beweis, sprachlich modisch zu sein).

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

Hauptverfasser: Stefan Benz

Im Gegensatz zu den Kriegen ab 1813/14 und 1870/71 haben die Kriege der Frühen Neuzeit, die in der Regel mit Söldnern geführt wurden, kaum Denkmäler hinterlassen (sehr wohl natürlich Spuren). Erst viel später und nur vereinzelt sind solche errichtet worden. Eine gewisse öffentliche Aufmerksamkeit erregte dabei die Errichtung eines Denkmals für den bayerischen Feldherrn und Ligaführer Johann T'Serclaes von Tilly (1559-1632) in Altötting 2005, wird dieser doch mit der Aufsehen erregenden Zerstörung Magdeburgs 1631 in Verbindung gebracht.

Die große Ausnahme stellt die sog. Schwedensäule (tatsächlich ein Obelisk/Pfeiler) nahe Oppenheim dar, die der Schwedenkönig Gustav Adolf für sich selbst 1632 errichten ließ: Denkmäler in eigener Sache sind per se bemerkenswert und selten. Als Beispiel für ein Denkmal (immobile Sachquelle) kann das Objekt der Geschichtskultur im Unterricht behandelt werden. Neben seiner Aussage (Rekonstruktionskompetenz/narrative Kompetenz) sollte nach Möglichkeit auch darauf eingegangen werden, wie Menschen Kontingenzen verarbeiten, indem sie Denkmäler errichten. Ein anderer, weiterführender Aspekt kann den Mythos Fluss oder Rhein behandeln. Der Rheinübergang der schwedischen Armee 1631 eröffnete die Reihe berühmter militärischer Rheinübergänge über General Blücher bis zur „Brücke von Remagen“. Sie können z. B. in Form eines Längsschnitts in ihrer jeweiligen Bedeutung rekonstruiert und schließlich als Mythos hinterfragt werden (Dekonstruktionskompetenz). Das Thema aus dem Bereich Geschichtskultur eignet sich gut für projektförmiges Arbeiten und die Schulung im kritischen Umgang mit dem Internet als Informationszugangsmedium.

Über den Architekten Mathias Staudt (gest. 1649) ist eher wenig bekannt. Da er u.a. in Mainz für den Schwedenkönig tätig war, könnten sich in lokaler Literatur zum Mainzer Festungsbau weitere Informationen finden. Eine eigene Recherche der Schüler würde ihnen die Schwierigkeit dessen vorführen, auch im Internet, trägt aber auch weitere Informationssplitter (wie eine Tätigkeit in Gotha) zusammen.

Weiterführende Informationen für den Lehrer einschließlich einer Skizze zum militärischen Vorgehen des Königs enthält die Seite www.peterschuricht.de/media/Schwedensaeule.pdf.

Auf einen größeren fachwissenschaftlichen Zusammenhang zum Thema Geschichtskultur in diesem Zusammenhang führt http://www.gg-online.de/html/schwedensaeule_erfelden.htm.

Vorausgesetzt wird, dass die Schüler eine ungefähre Vorstellung von „Denkmal“ haben, beispielsweise weil sie auf dem Schulweg einem solchen begegnen oder weil im Schulhaus selbst ein Denkmal vorhanden ist, etwa für in den Weltkriegen gefallene Schüler und Lehrer. Dies kann mit einem Impuls (Fotografie eines allgemein bekannten Denkmals in der Nähe – was ist ein Denkmal?) in einem eröffnenden Unterrichtsgespräch abgeklärt und gesichert werden. Zur weiteren Arbeit dient den Schülern das Arbeitsblatt, das unterrichtsspezifisch mit Fragen ergänzt wird. Die Fragen hier sind als Arbeitsvorschläge, nicht als konkrete Formulierungen für den Unterricht zu verstehen. Dazu müssen sie individuell an die Klasse, die Zielsetzungen des Unterrichts und die inhaltlichen Vorkenntnisse angepasst werden. Sie sind gruppiert in:

I. Fragen zur Erschließung des Denkmals (Quellenanalyse, Rekonstruktionskompetenz, kulturelle Kompetenz).

II. Weiterführende Fragen, die vom historischen Objekt ausgehen (verschiedene Kompetenzbereiche).

III. Weiterführende Fragen, die von der Kategorie des historischen Objekts ausgehen (verschiedene Kompetenzbereiche, Ausgangspunkt: Vertiefung der Sachkompetenz).

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

Im Gegensatz zu den Kriegen ab 1813/14 und 1870/71 haben die Kriege der Frühen Neuzeit, die in der Regel mit Söldnern geführt wurden, kaum Denkmäler hinterlassen (sehr wohl natürlich Spuren). Erst viel später und nur vereinzelt sind solche errichtet worden. Eine gewisse öffentliche Aufmerksamkeit erregte dabei die Errichtung eines Denkmals für den bayerischen Feldherrn und Ligaführer Johann T'Serclaes von Tilly (1559-1632) in Altötting 2005, wird dieser doch mit der Aufsehen erregenden Zerstörung Magdeburgs 1631 in Verbindung gebracht.

Die große Ausnahme stellt die sog. Schwedensäule (tatsächlich ein Obelisk/Pfeiler) nahe Oppenheim dar, die der Schwedenkönig Gustav Adolf für sich selbst 1632 errichten ließ: Denkmäler in eigener Sache sind per se bemerkenswert und selten. Als Beispiel für ein Denkmal (immobile Sachquelle) kann das Objekt der Geschichtskultur im Unterricht behandelt werden. Neben seiner Aussage (Rekonstruktionskompetenz/narrative Kompetenz) sollte nach Möglichkeit auch darauf eingegangen werden, wie Menschen Kontingenzen verarbeiten, indem sie Denkmäler errichten. Ein anderer, weiterführender Aspekt kann den Mythos Fluss oder Rhein behandeln. Der Rheinübergang der schwedischen Armee 1631 eröffnete die Reihe berühmter militärischer Rheinübergänge über General Blücher bis zur „Brücke von Remagen“. Sie können z. B. in Form eines Längsschnitts in ihrer jeweiligen Bedeutung rekonstruiert und schließlich als Mythos hinterfragt werden (Dekonstruktionskompetenz). Das Thema aus dem Bereich Geschichtskultur eignet sich gut für projektartiges Arbeiten und die Schulung im kritischen Umgang mit dem Internet als Informationszugangsmedium.

Über den Architekten Mathias Staudt (gest. 1649) ist eher wenig bekannt. Da er u.a. in Mainz für den Schwedenkönig tätig war, könnten sich in lokaler Literatur zum Mainzer Festungsbau weitere Informationen finden. Eine eigene Recherche der Schüler würde ihnen die Schwierigkeit dessen vorführen, auch im Internet, trägt aber auch weitere Informationssplinter (wie eine Tätigkeit in Gotha) zusammen.

Weiterführende Informationen für den Lehrer einschließlich einer Skizze zum militärischen Vorgehen des Königs enthält die Seite www.peterschuricht.de/media/Schwedensaeule.pdf.

Auf einen größeren fachwissenschaftlichen Zusammenhang zum Thema Geschichtskultur in diesem Zusammenhang führt http://www.gg-online.de/html/schwedensaeule_erfelden.htm.

Vorausgesetzt wird, dass die Schüler eine ungefähre Vorstellung von „Denkmal“ haben, beispielsweise weil sie auf dem Schulweg einem solchen begegnen oder weil im Schulhaus selbst ein Denkmal vorhanden ist, etwa für in den Weltkriegen gefallene Schüler und Lehrer. Dies kann mit einem Impuls (Fotografie eines allgemein bekannten Denkmals in der Nähe – was ist ein Denkmal?) in einem eröffnenden Unterrichtsgespräch abgeklärt und gesichert werden. Zur weiteren Arbeit dient den Schülern das Arbeitsblatt, das unterrichtsspezifisch mit Fragen ergänzt wird. Die Fragen hier sind als Arbeitsvorschläge, nicht als konkrete Formulierungen für den Unterricht zu verstehen. Dazu müssen sie individuell an die Klasse, die Zielsetzungen des Unterrichts und die inhaltlichen Vorkenntnisse angepasst werden. Sie sind gruppiert in:

I. Fragen zur Erschließung des Denkmals (Quellenanalyse, Rekonstruktionskompetenz, kulturelle Kompetenz).

II. Weiterführende Fragen, die vom historischen Objekt ausgehen (verschiedene Kompetenzbereiche).

III. Weiterführende Fragen, die von der Kategorie des historischen Objekts ausgehen (verschiedene Kompetenzbereiche, Ausgangspunkt: Vertiefung der Sachkompetenz³).

³ Sachkompetenz wird hier natürlich nicht wie z. B. im bayerischen Lehrplan als Sachwissen verstanden, sondern als Fähigkeit, dieses mit Hilfe von Begriffen und Kategorien zu strukturieren.

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

Erwartungshorizont und Fragen

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

I.

Was ist ein Denkmal?

- Freies Unterrichtsgespräch; wichtig ist der Aspekt der Erinnerung als absolut dominante Funktion (im Unterschied zu Bauten, die später eine Symbolfunktion erhielten wie das Brandenburger Tor).

1. Lokalisier das Denkmal auf einer Karte! Erkläre, warum dieser Standort gewählt wurde.

- Dies geschieht sinnvollerweise mit Hilfe von Google-Maps, sogar Streetview ist für das Denkmal möglich. Den Schülern könnte auffallen, dass das Denkmal keinen öffentlich repräsentativen Standort hat, sondern an den Schauplatz des Geschehens gekoppelt ist.

2. Wer ist der Auftraggeber?

- König Gustav Adolf selbst – ungewöhnlich im Vergleich mit der Masse anderer Denkmäler (stinkt Eigenlob?).

3. Aus welchen Formen ist das Denkmal zusammengesetzt? / Fertige eine (Grundriss-)Zeichnung an! Erkläre die verwendeten Symbole und überlege, warum sie verwendet wurden!
Welchen Fehler enthält der Text folglich?

- Vgl. Arbeitsblatt. Im Vergleich zu vielen anderen Denkmälern könnte auffallen, dass das Objekt keine Inschrift trägt. Die Symbole sind solche der Heraldik und ein Obelisk. Die ganze Architektur ist schlicht und monumental, an wenigen, streng geometrischen Grundformen orientiert. Eine solche einfache, damit gesucht monumentale Gestaltung findet sich bis heute (vgl. Holocaust-Denkmal in Berlin). Obelisk tauchen im alten Ägypten auf und sind religiös konnotiert: Sie bezeichnen den Eingang in den Tempel. Von den Römern in großer Stückzahl nach Rom gebracht, prägten sie das Bild der Stadt. Ob der Architekt der „Säule“ an Ägypten (das damals gerade „entdeckt“ wurde, die Werke von Athanasius Kircher erschienen erst ab 1636: Prodomus Coptus sive Aegyptiacus, 1636) oder an Rom dachte, ist unbekannt. Rom als Erklärung zu nehmen, liegt nahe: Dort saß (und sitzt) der Papst, den der evangelische Schwedenkönig als Antichrist bekämpfte (vgl. seine Selbstaussage in der Schriftquelle #2). Mit dem Obelisk als Form wurde gleichsam ein römisch-katholisches Symbol erobert. Das Monument bei Oppenheim ist wohl einer der ältesten frei stehenden Obelisk der Neuzeit.
- Die vier Kugeln als Fundamente wirken eher prekär. Ob es sich einfach um ein Stilzitat handelt (Renaissance)? Oder ob es auf die Fragilität des Kriegsglücks verweist? Dass der König sich dessen bewusst war, zeigt die genannte Schriftquelle (falls man die originale Langfassung des Texts bemüht).
- Es handelt sich eher um einen Pfeiler, nicht um eine Säule. Physikalisch ist die Säule die stabilere Konstruktion (und als solche eine Naturform, s. Bäume). „Pfeiler“ kommen nur in ganz speziellen Gesteinsformationen natürlich vor. Die Stabilität lässt sich leicht anhand eines geformten oder gefalteten Blatts Papier demonstrieren. Evtl. kennen die Schülerinnen Beispiele für die Verwendung von Säulen und Pfeilern in der Architektur (antike Tempel, Kircheninneres, NS-Architektur). Die schwach erkennbare Erläuterung des Kupferstichs von 1645 spricht von einer Säulen bzw. in der lateinischen Fassung von Pyramis (Pyramide): Den (meisten) Zeitgenossen war die Form also wohl gar nicht als besonders bewusst.

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

4. Welche Geschichte soll das Denkmal erzählen?

- Der ruhmreiche und taktisch kluge König besiegt durch sein militärisches Geschick die überlegenen Spanier an einer besonders schwierigen Stelle. Er wird eingehen in die Ruhmeshalle der Feldherren (-frauen?). Vgl. auch unten I. 7

III.

Erläutere, warum der Auftraggeber an das Geschehen erinnern wollte. Wie wollte er erscheinen? An wen richtet sich das Denkmal?

- Denkmäler sind stets ein Zeichen für die Nachwelt; als solche werden sie meist auch von dieser respektiert, selbst wenn sich die kursierenden Geschichten geändert haben (vgl. dazu Frage 12). Die Zusammenfügung Denkmal kann wörtlich verstanden werden.

II

5. Ordne mit Hilfe des Schulbuchs das hier erinnerte Geschehen in den historischen Zusammenhang ein! Wenn dir das Schulbuch nicht helfen kann, überlege den Grund dafür.

- Beim Rheinübergang ging es um die Fortsetzung der Siegesserie auf der Pfaffengasse, so nannte man die reichen geistlichen (katholischen) Staaten an Main, Rhein und Mosel. Mit seinem Coup gelang dem König die Einnahme von Mainz, Sitz des Erzbischofs und Kurfürsten von Mainz, des Erzkanzlers für Deutschland. Mainz konnte als eine der deutschen Hauptstädte gelten.
- Die Schulbücher werden dies kaum erwähnen. Die Schüler erkennen damit die Selektivität der Informationen, die ihnen ihr Geschichtsschulbuch zur Verfügung stellt/ nur stellen kann.

6. Flüsse und speziell der Rhein erhalten oft – nachträglich – eine besondere Bedeutung, wenn man sie überquert. Suche Beispiele oder kläre, welche Bedeutung dies sein könnte.

- Flüsse wie der Rhein (über den es kaum Brücken gab) markieren beim Überschreiten eine Anstrengung, eine Grenze, eine Zäsur, ein unumkehrbares Geschehen (vgl. Gustav Adolfs Selbstaussage in der Schriftquelle #2). Beispiele: Totenflüsse in verschiedensten Religionen (Styx), Rheinübergang: Blücher bei Kaub (zahlreiche zeitgenössische und spätere Darstellungen), Battle of Remagen. Am bemerkenswertesten ist sicher das Denkmal des französischen Generals Hoche von 1797/98 für seinen Rheinübergang (in Weißenthurm nördlich von Koblenz, linksrheinisch), u. a. mit Obelisk. Bis 1939⁴ unterhielt Frankreich hier eine Wache. Link: https://de.wikipedia.org/wiki/Monument_General_Hoche

7. In der Nähe des schwedischen Rheinübergangs liegt die Stadt Worms. Kennst du eine Geschichte, die in Worms spielt (wenn nicht, dann sieh nach, womit die Stadt Touristen wirbt)? Welche Rolle spielt der Rhein darin? Gesetzt, der König kannte diese (sehr alte) Geschichte: Wie mag sich für ihn die Bedeutung seines Rheinübergangs damit noch dargestellt haben?

- Nibelungen, Versenkung des Hortes der Nibelungen im Rhein. Bis heute changiert diese Geschichte zwischen literarischem Mythos und mythischer Vergangenheit. Schatzgräber (-taucher) hoffen immer noch, den Hort zu bergen. Im Nibelungenlied steht er für die Entmachtung Kriemhilds (der Frau?), die sich, um Macht zur Rache für die Ermordung ihres Gemahls Siegfried zu gewinnen, einem neuen Mann hingeben muss. Vielleicht war dem Schwedenkönig die Geschichte, deren Schauplätze teils im Umfeld

4 Laut Wilhelm Avenarius, Mittelrhein, Nürnberg 1974, S. 143.

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

liegen, bekannt, da die Erzählung zumindest abgewandelt auch in Skandinavien kursierte.

I

- (7) Der König würde damit an die archaischen Helden der Völkerwanderungszeit wie Siegfried, Hagen, Gunther und Dietrich von Bern (Theoderich) anknüpfen, die gerade für die Schweden („Goten“) identitätsstiftend waren. Es kann sich, bedenkt man das tödliche Schicksal der Burgunder im Nibelungenlied, auch um ein Memento mori handeln.

III

8. Suche und benenne Denkmäler in deiner Umgebung! Sind Denkmäler aus dem/für den Dreißigjährigen Krieg darunter?

- Evtl. ist es sinnvoll, die Frage gleich auf Denkmäler militärischer Ereignisse einzugrenzen. Vermutlich v.a. historische Ereignisse und Personen, viele Kriegerdenkmäler, während religiöse Symbole in der Landschaft kaum als solche erkannt werden (Frage 9).
- Ein Denkmal zum 30jährigen Krieg wird nicht darunter sein, was verschiedenste Gründe haben kann, am häufigsten den, dass Denkmäler meist bald nach Abschluss eines historischen Geschehens gesetzt werden, selten stark retrospektiv. Da dies im 17. Jahrhundert kaum üblich war, gibt es kaum welche. Spätere Zeiten hatten keinen Grund, an diesen Krieg zu erinnern. Die Schüler könnten sich in diesem Zusammenhang über die Geschichte des Denkmals informieren.

Oberstufe:

9. Informieren Sie sich über die Mariensäule in München und vergleichen Sie die Darstellung mit der Säule Gustav Adolfs! Gehen Sie in Ihrer Erklärung auf den unterschiedlichen konfessionellen Hintergrund der Auftraggeber ein.

Informieren Sie sich über die Denkmallandschaft des Altstädter Rings in Prag und ordnen Sie dies in den politischen Kontext der Jahre 1880 bis 1920 ein!

- Die Fragen können natürlich deutlich reduziert werden. Sie sind für die Oberstufe (Thema Europa, Nationalstaaten und ihre Symbole etc.) oder besonders engagierte Klassen geeignet. Die Mariensäule ließ noch im Krieg der bayerische Kurfürst Maximilian errichten, weil seine Städte Landshut und München nicht zerstört wurden, eigentlich ein Nicht-Ereignis. Das Geschehen wird in religiöse Symbolik transformiert (katholisch), die „Geschichte“ dahinter fällt weg, ist nicht mehr lesbar. Dafür ist die Darstellung konventionell, d. h. religiös und somit für alle Katholiken verständlich in ihrer Botschaft.
- Für die Oberstufe ist noch eine weitergehende theoretische Analyse sinnvoll (Schulung und Reflexion von Orientierungskompetenz): Wie verarbeiten Menschen historische Kontingenzen? Wie geben sie Kontingenzen Sinn, um sie damit zu bewältigen, in ihr Leben einzuordnen? Der Schwedenkönig bzw. sein Architekt erzeugen den Sinn durch die Kombination aus symbolträchtiger Landschaft und sinnträchtigen Symbolen einer heroischen Vergangenheit. Damit erhält das Geschehen der Rheinüberquerung seine unmittelbare historische Bedeutung (Fragen 4 und 7).
- Man kann auch solche historische Sinnbildung verweigern wie der bayerische Kurfürst mit der Mariensäule. Stattdessen wird ein religiöser Sinn erzeugt: Die Religion bietet jedem Menschen einzeln Trost und Halt in einer verworrenen Welt, so die generelle Aussage. V. a. lutherische Pfarrer reklamieren immer wieder das Kriegsgeschehen als Gottes Strafe. Die Katholiken suchten dafür häufig Zeichen direkten göttlichen Einwirkens, die ihre diesseitige Position bekräftigten und so ihre persönlichen Schick-

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

sale erträglich machten. Hierbei stehen eher positive Ereignisse im Mittelpunkt. In der untersuchten Region zum Beispiel enthält das heute wohl nicht existierende Stadtbuch von Weismain (Archiv für Geschichte und Alterthumskunde von Oberfranken, Band 3/1 (1845), ab S. 86, z. B. über Google books) viele Beispiele: Den Katholizismus frevelnde fremde Soldaten wurden „wunderbar“ bestraft. Das erste für die Wallfahrtskirche Gössweinstein überlieferte Wunder ist die Befreiung eines Katholiken aus Gefangenschaft. In der Neumünsterkirche Würzburg wird bis heute ein Kreuzifix gezeigt, das einen plündernden Soldaten daran hinderte, es zu rauben. Mitten in der Kriegsnot entstand in der gleichen Stadt eine neue Wallfahrt, also ein Kultort, nämlich das bekannte Käppele. Die Protestanten waren hingegen theologisch Gegner des Wunderglaubens und dementsprechend der Wallfahrten („alles Aberglaube“). Noch in der ersten Kriegsphase hatte es eine wissenschaftliche Polemik darüber gegeben, nachdem das Kloster Langheim eine Beschreibung solcher Wunder für die Wallfahrt Vierzehnheiligen gedruckt herausgegeben hatte. Protestantische Geistliche reagierten heftig darauf. Unter dem Druck des Kriegs als Kontingenz kennt jedoch plötzlich auch der protestantische Raum Wunder, so aus der Bayreuther Stadtkirche, wo eine kaiserliche Kanonenkugel wunderbar vor einer Taufszene zurückwich und keinen Schaden tat.

- Hier geht es nicht um historische Kritik an den Wundern, sondern darum, warum Menschen Wunder offenbar brauch(t)en: Der damit Verbundene Dialog mit Gott führte die Menschen zu einem sinnvollen Narrativ, das sie über den Krieg selbst nicht bilden konnte: Dieser war wie ein Naturereignis. Außerdem kann für den Schulort recherchiert werden, welche Wallfahrtsorte der Region dem großen Krieg ihr Entstehen verdanken (es sind nicht wenige, hier z. B. Hollfeld, Salvatorkirche) oder ob der Dreißigjährige Krieg Spuren in Form von Wundern hinterlassen hat. Motivbilder oder -gaben werden sich aus dieser Zeit kaum noch erhalten haben, aber vielleicht gibt es noch ein altes Mirakelbuch im Pfarrarchiv, das solche beschreibt?
- Das Thema bietet fächerübergreifende Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Religions- und Ethikunterricht, die auch eine interkulturelle Dimension abdecken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Religionen in dieser Frage können herausgearbeitet werden, zumal auch der Islam Wunder kennt. Kulturelle Diversität wird hierbei zum Thema, das anfangs Schülerinnen und Schülern fremd erscheint, dann aber neben seiner kulturellen Bedeutung doch eine wichtige psychologische, anthropologische Grundfrage an den Menschen stellt.
- Die Prager Denkmallandschaft ist komplex: Neben dem Hus-Denkmal aus der Zeit des Nationalismus und Chauvinismus (vollendet 1915) ist ein Denkmalsturz zu bemerken, als nach dem Ersten Weltkrieg 1918 und der Einführung der Republik jene der Mutter Gottes gewidmete Säule gestürzt wurde, die Kaiser Ferdinand III. 1650 errichten ließ, aus Dankbarkeit dafür, dass die Altstadt Prag nicht von Schweden erobert wurde (Prag bestand damals aus mehreren, rechtlich voneinander getrennten Städten, die Altstadt war eine davon). Im Pflaster des Platzes ist außerdem angezeigt, wo 1621 führende Vertreter der ständischen Opposition und Verantwortliche des Fenstersturzes im Auftrag des böhmischen Königs, des Habsburgers und Kaisers Ferdinand II., hingerichtet wurden.

10. Stelle in einer Übersicht typische Merkmale von Denkmälern zusammen!

- Z. B. Symbole, geometrische Formen, schwere, massige Materialien wie Granit, monumental wirkende Architekturelemente, heraldische Bilder, besondere Inszenierung des Umfelds (Haine, Parks, Plätze), meist heroisierend, aber mahnend/erinnernd/ehrend ...

3. Ein Denkmal für einen Rheinübergang – immobile Sachquelle

I

Produktionsorientiert:

11. Entwirf eine Inschrift für die Schwedensäule!

Entwirf ein Denkmal für ein von dir ausgewähltes Ereignis!

Gibt es in deinem Umfeld einen Ort des Dreißigjährigen Kriegs, der zu einem Gedenkort ausgestaltet werden könnte? Entwirf eine Konzeption zum Beispiel für eine Gedenktafel, einen Stolperstein oder Ähnliches.

- Die Inschriftenentwürfe könnten kontroverse Deutungen der Schüler/innen verdeutlichen, aber auch die Diskrepanz zwischen dem Sachurteil (Bewertung aus der Zeit heraus: der König wurde damals vorübergehend und wieder im 19. Jh. als Retter der deutschen Lutheraner gefeiert) und dem Werturteil (meist – übersteigerte, historisch unreflektierte – Verpflichtung auf Frieden und Toleranz) aufzeigen (Urteilskompetenz).

III

- Fächerübergreifend (vgl. Albrecht Dürers Denkmalentwurf über den Bauernkrieg 1525).
- Ob sich ein Schüler findet, der ein Privatereignis thematisiert? Z. B. (s)eine Schultüte gestaltet. Haben Schüler „Denkmäler“ zuhause?
- Im Umfeld finden sich fast immer einschlägige Orte. Gelegentlich werden sogar Massengräber entdeckt (Wittstock 2007: <http://www.1636.de/category/schlacht-bei-wittstock/massengrab-von-wittstock/>). In Franken gibt es zum Beispiel ein Massengrab in Melkendorf, gekennzeichnet durch einen bescheidenen alten Gedenkstein; ein Massaker fand nahe Pottenstein im Zahnloch, einer Höhle, statt (<http://www.pottenstein.de/steifling>). In Würzburg soll es in der Marienkirche auf der Festung Marienberg nicht abwaschbare Blutflecken auf dem Boden neben dem Altar geben: Dort ermordeten die Schweden nach der Eroberung der Festung einige Geistliche: Hier hätte das Ereignis selbst den Gedenkort („Erinnerungsort“) geschaffen.

12. Heutzutage werden häufig Denkmäler errichtet. Andererseits diskutiert die Öffentlichkeit darüber, Denkmäler, die nicht mehr in die Zeit zu passen scheinen, abzubrechen.

Rekonstruiere eine Debatte, die zur Denkmalerrichtung/zu einem Denkmalsturz führte/führen soll!

- Klassisch wurde die Debatte um das Holocaust-Denkmal (Mahnmal) in Berlin, das immer wieder zu Diskussionen anregt.
- Das Ende des Marxismus-Leninismus führte in weiten Teilen Europas zu einem umfassenden Denkmalsturz, der z. B. in Moskau und Berlin richtige Denkmalfriedhöfe hat entstehen lassen. Aktuelle Debatten bestreiten z. B. dem Generalfeldmarschall und zweiten Reichspräsidenten Paul von Hindenburg die fortdauernde Denkmalswürdigkeit. Auf jeden Fall sollten Bilderstürme und ihre interkulturelle Bedeutung thematisiert werden (Bilderverbot mancher Religionen).

4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

Hauptverfasser: Stefan Benz, mit Texten von Marcus Mühlwinkel

Vorbemerkung

Multiperspektivität gilt als Unterrichtsprinzip des Geschichtsunterrichts: (1) So haben Zeitgenossen Geschehen unterschiedlich wahrgenommen und kommentiert (Multiperspektivität im engeren Sinne). (2) Historiker haben Geschichte unterschiedlich beschrieben und sind zu unterschiedlichen Bewertungen und Erklärungen des Vergangenen gekommen (Kontroversität, im Material 7, 8 und 9, 11). (3) Heute kann eine Vergangenheit für verschiedene Menschen ganz unterschiedliche Bedeutungen haben, abhängig davon, ob man sich einer Religion zugehörig fühlt oder welcher (Pluralität). Dementsprechend wird man den Dreißigjährigen Krieg anders bewerten.

Im hier bearbeiteten Material geht es um (1), also um Zeitgenossen, die Geschehen ganz unterschiedlich sahen, bewerteten und schließlich aufzeichneten. Den Schülern wird vorgeführt, dass es schwierig bis unmöglich ist, die Unterschiedlichkeit aufzuheben und in eine neutrale Darstellung zu überführen. Denn die vermeintlich neutrale Darstellung ist nur wieder die eines, nämlich unseres Standpunkts. Damit soll Selbstreflexivität (Teil der Orientierungskompetenz) aufgebaut und angeregt werden, letztlich um Ambiguitätstoleranz zu erwerben.

Fragen zu Gattungen und die Diskussion von Quellenarten sind der Sachkompetenz (manchmal auch Gattungskompetenz) zuzuordnen. Einige Fragen böten sich zu fächerübergreifender Vertiefung im Religionsunterricht und im Rechtsunterricht (Rechtsphilosophie) an. Die meisten Arbeitsaufträge sind überwiegend der Rekonstruktionskompetenz (oder narrative Kompetenz) zuzuordnen, schließlich soll eine eigene Geschichte zum Geschehen erzählt werden. Dabei soll allerdings die Erkenntnis reifen, dass diese Geschichte auch wieder nur eine eigene, unzureichende, einer Perspektive verhaftete Geschichte ist. Neben der ebenfalls der Methodenkompetenz zugeordneten Dekonstruktionskompetenz wird daher hier stark die Selbstreflexivität angesprochen, mithin die Orientierungskompetenz entwickelt.

Die Hinweise auf journalistische Formen und Praktiken sind zugleich ein Impuls für die Lehrperson, eventuell fächerübergreifend die momentanen Debatten um „fake News“ und die Qualität journalistischer Arbeit (besonders in Deutschland) aufzugreifen. Ebenso kann diskutiert werden, wie neue Nachrichtenformen und Medien (z. B. Twitter) die Inhalte beeinflussen. Somit liegt der Fokus hier auch auf der Medienkompetenz, zu deren Entwicklung kompetenzbasiertes Unterrichten allerdings grundsätzlich beiträgt.

Das vorgelegte Material enthält durch seine lebensweltliche Tiefe auch neue Aspekte, insbesondere die Pfarrchronik aus Mistelbach. Sie zeigt, dass der lokale Bürgerkrieg eine soziale Komponente annehmen konnte. Innerhalb einer Dorfgemeinschaft führte der Einbruch der Gewalt von außen zur Auflösung der sozialen Ordnung: Nachbarn beraubten sich gegenseitig, die Besitzlosen wendeten sich gegen die Besitzenden. Religion und Staat hatten ihre sozial stabilisierende Funktion verloren, weil sie in der Situation versagten. Der Markgraf konnte nicht nur die Ausplünderung seiner Untertanen nicht verhindern; sein Militär scheint sogar noch zur Verschärfung der Lage beigetragen haben (Quellen 3 aus Hollfeld und Melkendorf bei Kulmbach).

Die vorliegenden Quellen sind inhaltlich nur regional relevant, was ihre Verwendung tatsächlich auf das mittlere Oberfranken mit der Fränkischen Schweiz zu beschränken scheint. Daher sind die Materialien als Impuls an die Lehrenden zu verstehen, solche Quellen für die eigene Schulregion zu erschließen: Lokale Aufzeichnungen zum Thema sind überaus zahlreich (Hinweise oben in der Einführung).

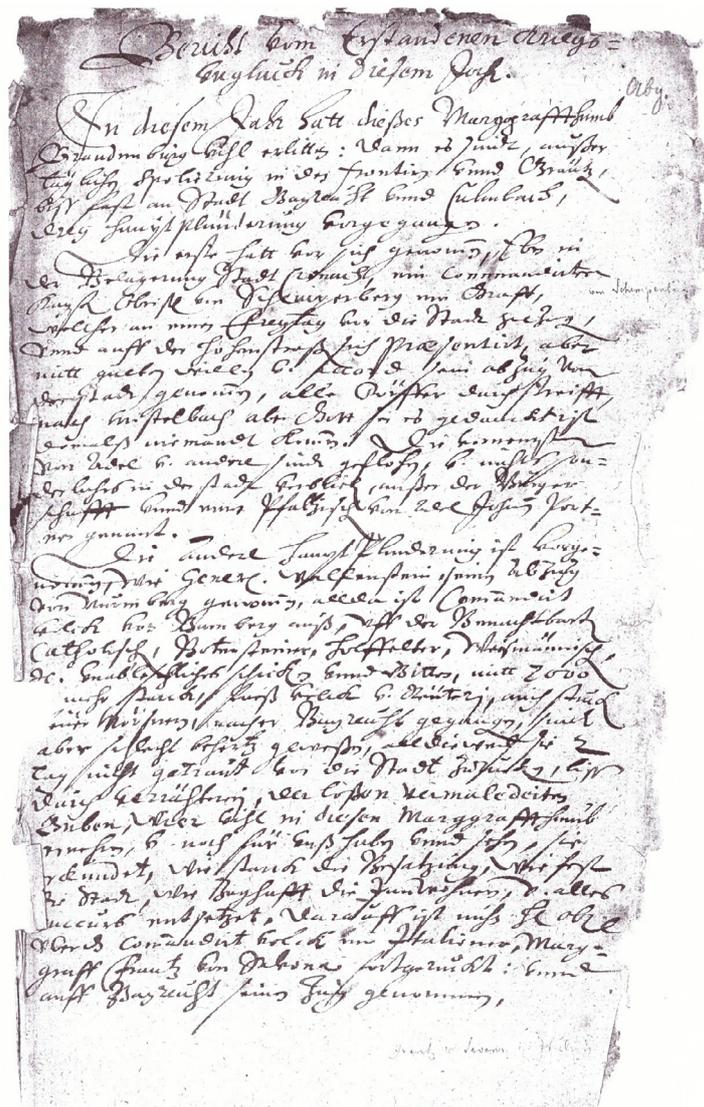
4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

1. Einführung Quelle 1

Stefan Böner war zur Kriegszeit evangelischer Pfarrer in Mistelbach, das dem Markgrafen gehörte. Seine Leichenpredigt: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:29-bv040290611-0> mit Biographie ab Seite 33. Sein Bildnis: <http://www.portraitindex.de/documents/obj/06241598>. Jedes Jahr musste er seiner vorgesetzten Kirchenbehörde eine Rechnung vorlegen, also eine Aufstellung aller Einnahmen und Ausgaben seiner Pfarrei. In den Kriegsjahren notierte er darin fortlaufend einen Bericht über das Kriegsgeschehen. Erhalten haben sich die Rechnungen im Pfarrarchiv Mistelbach. Der folgende Auszug ist gekürzt, in der Rechtschreibung normalisiert und sprachlich vereinfacht.

Nebenbei: Alle neun Kinder Böners aus erster Ehe starben während des Kriegs. Von den sieben Kindern der zweiten Ehe (1646 geschlossen) überlebten immerhin die drei Mädchen.

Die Abb. zeigt die erste, offensichtlich misshandelte Seite der Aufzeichnungen.



4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

Stefan Böner, Bericht vom entstandenen Kriegsunglück

In diesem Jahr [1632] hat das Markgraftum Brandenburg viel erlitten: Dann es sind, außer täglicher Spolierung [Beraubung] an den Grenzen bis fast nach Bayreuth und Kulmbach, drei Hauptplünderungen vorgegangen. [...] Die zweite Plünderung ist geschehen, wie Generalissimus Wallenstein seinen Abzug von Nürnberg genommen; da sind Truppen von Bamberg aus, auf der benachbarten Katholischen, Pottensteiner, Hollfelder, Weismännischen [Weismainer] etc. beständiges Schicken und Bitten, 2000 und mehr stark, Fußvolk und Reiterei, auch Geschütze nach Bayreuth gegangen. [...]

[19. September 1632] Über solchem aber ist das arme Dorf Mistelbach auch zwischen Kugel und Keil unglücklich gekommen, indem ihnen aus der Nachbarschaft, die meistens Dieb und Verräter des Vaterlands gewesen, für sicher berichtet worden, der Feind wäre über 300 oder mehr nicht stark. Was geschieht? Aus vermeintem wenigen Volk schließen sich die benachbarten Bauern zum Gesees mit den Mistelbachischen zusammen. Da nun die feindlichen Truppen der Reiterei ansetzen, dasselbe zu berauben, werden sie durch der Einwohner Gegenwehr und unaufhörlichen Schießen gegen sie aus dem Dorf zwei Mal zurück getrieben, bis endlich sie sich verstärkten, das Dorf umritten, von unten und oben angesteckt [haben ...]. Das Dorf haben (wie nachmals gewisse Posten bezeuget) die Waischenfelder und Hollfelder meistens angezündet. Mittlerweile haben sie alles ausgeraubt, verjagt, das Pfarrhaus durchsucht, jedoch außer dem Vieh, wo noch Häuser vom Feuer unverletzt geblieben, so großen Schaden nicht getan, wie man dem Feind zugemessen.

Die armen Mistelbacher haben böse Buben unter sich gehabt, welche damals gute und fügliche Gelegenheit bekamen, die langen Diebsklauen in frommer Leute redlich erworbenen Eigentum einzusetzen. [...] Wie es aber den verfluchten Schelmen und Dieben gedeihen wird, da werden ihrer viel nach Lust daran sehen, dass das gestohlene Brot schmeckt wohl, aber im Mund wird es zu Kieselstein. Manche der Gotts vergessenden Diebe haben Weißzeug, Bettgestelle, Hausgeräte, Truhen, Fleisch, Speck, Wein, Bier geraubt, gestohlen, gefressen, ausgesoffen, Hühner und Gänse niedergeschlagen, Säue gestochen, das Fleisch gedörret und nach Nürnberg getragen und verkauft. [...]

Der Teufel ist Gottes Henker und Nachrichter, der wird sie noch wohl besuchen. Dann die nachbarlichen unverhofften Dieb, so unter dem Namen des Feinds redliche Leute bestohlen haben, sind Diebe über allen Dieben, wären wohl würdig, dass man sie ohne Troste und Zuspruch, weil sie der Geistlichen Häuser und die Kirchen auch nicht verschonten, an die höchsten Galgen mit ungewöhnlicher Pein angeheftet hätte. Dadurch sind viele reich geworden, die sonst hätten betteln oder von Haus zu Haus laufen müssen.

Darauf ist folgenden Tags um 2 Uhr nachmittags Bayreuth eingenommen worden, welche Stadt sich gütlich ergeben. Wie es aber in derselben hergegangen und wie man in anderen Städten, Creußen, Berneck, Goldkronach und Dörfern spolirt, gesengt und gebrannt, niedergehauen, Vieh alles weggetrieben, für Mutwillen an Weibern geübt, in fünf Tagen aneinander, das ist nicht genugsam zu schreiben. Gott sei es geklagt, der weiß die erlittene Not am besten: Wir haben es so verdient, darum ist uns also abgelohnt worden. [...]

2. Einführung Quelle 2

Die katholische Stadt Hollfeld gehörte zum Hochstift Bamberg und lag an der Grenze zur evangelischen Markgrafschaft Brandenburg-Bayreuth. Als 1632 die Schweden in das Hochstift einfielen, erbaten die Hollfelder vom benachbarten Markgrafen eine Schutzwache, die die Einwohner vor den Schweden schützen sollte. Was darauf geschah, geben die Quellen unterschiedlich wieder. Eine Quelle aus Hollfelder Sicht ist das Stadtbuch, das im Rathaus geführt wurde (Protokollbuch der Stadt Hollfeld, 1638 begonnen. Staatsar-

4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

chiv Bamberg, Hollfeld, K 440); auch der folgende Text ist vereinfacht und gekürzt.

Stadtbuch Hollfeld

[Ende Februar, Anfang März 1632] Als der schwedische Feldmarschall die Hauptstadt Bamberg und anderer umliegender Städte eingenommen hatte, haben wir den Markgrafen von Bayreuth um Schutz und Schirm gebeten. Aber gleich nach Ihrer Ankunft verhielten sich die markgräflichen Truppen sehr feindlich. Nach drei Tagen kam dann ihr Oberst Muffel mit seinen Leuten und holte die besten Pferde weg. Schließlich erpresste Muffel eine hohe Geldsumme, indem er damit drohte, die Stadtoberen in Ketten hinwegführen zu lassen. [Einige Tage später:] Nachdem der kaiserliche Obrist Cratz durch sein Kriegsvolk ohne unsere Hilfe und ohne unser Wissen die Besatzung aus der Stadt gejagt, zum Teil auch niedergehauen hatte, blieben wir bis in die Pfingstzeit unbehelligt.

[Mai 1632] Zu Pfingsten forderte uns der Markgraf auf, uns wieder unter seinen Schutz zu stellen. Der Cratz'sche Einfall und das Niederhauen der markgräflichen Besatzung solle uns nicht angelastet werden. Doch es kam anders. Die markgräflichen Truppen schlugen alles nieder und plünderten drei Tage das schöne Städtchen aus und zerstörten alles. Auch kamen aus der ganzen Gegend Plünderer, die die Vorräte aus unseren Kellern herausholten und hinweg ins Markgraftum brachten. Das Rauben und Morden war so groß, keine Mannsperson – ob jung oder alt – durfte sich sehen lassen. Sie haben unzählbare Untaten, schlimmer als die Türken und Heiden, an uns begangen.

3. Einführung Quelle 3

Nicht weit entfernt von Hollfeld liegt Melkendorf, nächst Kulmbach mit der Festung Plassenburg des Markgrafen. Das evangelische Dorf gehörte dem Markgrafen von Brandenburg-Bayreuth. Sein Pfarrer hieß 1632 Johannes Braun und war einer der wichtigsten Chronisten des Kriegs in Franken überhaupt. Braun wurde, weil er evangelisch war, mit seiner Familie aus der Oberpfalz vertrieben. Er war zuvor Pfarrer in Sulzbach. Sein Tagebuch ist lateinisch geschrieben und in dieser Originalfassung ungedruckt. Der folgende Auszug, arrangiert, gekürzt und vereinfacht, folgt einer älteren deutschen Übersetzung [Johannes Braun: Tagebuchblätter aus dem 30jährigen Kriege (1626-1634, aus dem Lateinischen übers. v. Friedrich Zindel, in: Archiv für Geschichte und Altertumskunde von Oberfranken 32/2 (1934), S. 1-82, hier: S. 41f. u. S. 45f.].

Braun starb als Superintendent (evangelischer Bischof) zu Bayreuth 1651. Zu ihm findet sich keine Leichenpredigt verzeichnet. Dafür hat sich sein Grabstein erhalten (Friedhofskirche).

Text Johannes Braun

[Februar, Anfang März 1632] Die Bürger von Hollfeld hatten Angst, Beute der schwedischen Truppen zu werden [Bamberg hatte sich 1. Februar 1632 den Schweden ergeben müssen; der Kommandant der Plassenburg, Oberst Muffel, besetzte Bamberg]. Deswegen erbaten sie 300 Musketiere aus der Plassenburg (Kulmbach). [Später waren sie] ihrer Besatzung, die sie sich doch zuvor aus Furcht vor den Schweden freiwillig in ihre Häuser aufgenommen hatte, ziemlich überdrüssig und berieten, wie sie diese in wohl ausgedachter, trügerischer Weise erledigen könnten. Als sie sahen, dass diese sich sicher glaubten, da der Feind in der benachbarten Oberpfalz sich verborgen hielt, verrieten sie die Besatzung auf niederträchtige Weise, setzten eine bestimmte Stunde für den Mord fest und metzelten alle nieder, ein paar ausgenommen, die ihr Glück gerettet hatte. Die Hollfelder, durch die schändliche Ermordung ihrer Besatzung kühn gemacht, belästigten durch Raubzüge die ganze Nachbarschaft. Was an Raubgesindel täglich zusammenströmte, gesellte sich zu ihnen. Doch geriet ihnen dieser Streich hernach zum Verderben für sich und die ihren. Sie

4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

mussten ihre mehr als punische Perfidie⁵ büßen.

Weil die von Thurnau, von Kasendorf und Wonsees [evangelische Orte in der Umgebung] von diesen Räubern [Weismainer und Hollfelder] Schlimmstes befürchteten, schlossen sie sich zusammen und traten ihnen mit Waffengewalt entgegen. Daraus ergab sich nun auf beiden Seiten ein Rauben und Morden auf dem Gebirge und die Straßen wurden unsicher für die Reisenden. [...]

[Mai 1632] So wurde das Städtlein Hollfeld, auf dem Gebirge in rauer Gegend gelegen, dessen Bürger unlängst ihre Besatzung so schnöde an den Feind verraten hatten, von einigen schwedischen Schwadronen und Kulmbacher Bürgern geplündert; die Bürger wurden, soweit sie sich nicht durch die Flucht gerettet hatten, erschlagen und das Städtlein in Asche gelegt. Aus allen Ortschaften weit und breit strömten die Nachbarn zur Beute zusammen. Auf diese Weise wurden die Hollfelder für ihren Verrat bestraft.

[Am 22. Mai 1632] kam zu uns nach Melkendorf eine Schwadron böhmische Reiter, besser gesagt Strolche, von denen die Einwohner ein paar Tage elend geplagt und geschunden wurden. [...] In der Nacht vor ihrem Abmarsch erbrachen sie mir meinen geheimen Keller und sofften mir allen Wein aus. Mit Hilfe von einigen Verrätern, deren Treue um einen Schluck Wein oder Bier feil ist. [...] Da war keiner, der diesem Übermut der Soldaten der Soldaten einen Zügel angelegt hätte. Die Behörden drückten die Augen zu oder gaben Beifall. Es ist kein Zweifel, dass Gott, der große Rächer aller Freveltaten, auf diese Weise die ungeheuren Sünden der Untertanen durch die Verblendung ihrer Obrigkeit heimsuchen wollte. [Immer wieder kritisiert Braun den Markgrafen, der aus der Plassenburg floh, und dessen Oberkommandierenden General Muffel, zu dessen Offizieren auch Wolff Adrian von Künßberg gehört, s. #6.]

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

Lies Quelle 1 Orientiere dich über die genannten Orte an einer Karte. Markiere sie je nach Konfession in unterschiedlichen Farben.

1. Welche Feinde haben die Mistelbacher? (Textverständnis, Rekonstruktionskompetenz)

■ Die kaiserlichen Truppen, die katholische Nachbarschaft, die eigenen Nachbarn

2. Wie erklärst du dir das Verhalten der verschiedenen Feinde? Was hat dich dabei am meisten überrascht?

■ Normale Kriegsgewalt und provozierte Gewalt (Gegenwehr der Bauern); Bürgerkrieg; sozialer Neid, Auflösung der staatlichen Ordnung

3. Erkläre, was den Pfarrer Böner am meisten empört! (Rekonstruktionskompetenz)

■ Gewalt gegen die Kirche und ihren/seinen Besitz; der Krieg des Dorfs untereinander; Nachfrage: Warum war gerade dies hoch problematisch? Mit Kriegsereignissen hatte man umzugehen gelernt; sich nahende Feinde wurden idealerweise gemeldet (wenn die Obrigkeit funktionierte), man hatte Zeit, die wertvollste Habe zu verbergen (westlich von Bayreuth befinden sich einige Sandsteinfelsen und tief eingeschnittene Täler, dort gibt es bis heute Felsenkeller als Verstecke, die Differenzierung Haus – Kellerversteck ersieht man noch deutlicher aus Quelle 2 und 3) – doch natürlich wussten die Nachbarn von diesem Versteck. Nur wenn die Dorfbewohner untereinander zusammenhielten, konnte man solcher Überfälle einigermaßen Herr werden, nicht mehr, wenn die Dorfgemeinschaft zerfiel und jeder gegen jeden Krieg führte.

⁵ „punische Perfidie“ – von punisch = karthagisch; und perfidus = treulos, wortbrüchig, hinterhältig; Anspielung auf die den Karthagern, den Gegnern Roms, unterstellte Wortbrüchigkeit und Hinterhältigkeit.

4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

Und mit fortwährendem Krieg entwickelten die Soldaten Methoden, aus den Bauern die Verstecke von ihren Wertgegenständen teils buchstäblich herauszukitzeln (vgl. die Bildquelle in #13).

Quellen 2 und 3

Lies die Quellen und orientiere dich an einer Karte. Markiere die Orte je nach Konfession mit unterschiedlichen Farben.

4. Lies Quelle 2: Wie hat sich nun deine Sichtweise auf die Mistelbacher Ereignisse geändert? (Orientierungskompetenz: Erkennen von Perspektivität)

- Die Hollfelder erscheinen nicht mehr nur als Täter, sondern selbst als Opfer, zunächst der Übergriffe des markgräflichen Militärs. Und hatten sich nicht zuvor die markgräflichen Untertanen am Unglück der Hollfelder bereichert? Jedes neue Faktum verändert unsere Sichtweise, kann die Bewertung eines Geschehens ins Gegenteil verkehren.

5. Erarbeitet die inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Quelltexte und erklärt sie! Achtet dabei auf die Quellenart! (Rekonstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz)

- Das Stadtbuch endet (in diesem Quellenauszug) mit der Zerstörung; Braun macht die Hollfelder durchgängig zu Tätern, sogar zu Mördern. Hier mag seine biographische Erfahrung, die Vertreibung aus der Heimat durch die (katholischen) Bayern, eine wichtige Rolle für sein Urteil über die katholischen Hollfelder spielen. Das Stadtbuch hingegen als amtliche Aufzeichnung im Rathaus verzeichnet sicher nicht die Taten einzelner Hollfelder, die plündernd und raubend durchs Land zogen. Von außen, mit dem Blick auf Hollfeld, wurden diese Plünderer jedoch als Vertreter von Hollfeld wahrgenommen.
- Man könnte zu der Einsicht gelangen, dass eigenes Handeln von anderen immer mit der Gruppe in Verbindung gebracht wird, zu der man gezählt wird (oder sich selbst zugehörig fühlt): So entstehen aus Urteilen über einzelne Vorurteile/Stereotype gegen Gruppen (einige Hollfelder -> Hollfeld -> „alle Katholiken rauben“).

6. Achtet auf die Schuldfrage. Wem wird die Verantwortung für das Schicksal Hollfelds gegeben?

- Je nach Konfession: die Hollfelder betonen Umstände, die sie nicht zu verantworten haben; für sie ist die Zerstörung ein reines Unglück und eine Untat der Markgräflichen/Schweden; Pfarrer Braun dagegen sieht in der Zerstörung eine gerechte Strafe für die vorhergehenden Untaten der Hollfelder. Er schiebt die Verantwortung Gott zu, der nur recht getan haben kann.

7. Diskutiert die Gründe für die unterschiedliche Darstellung der Ereignisse! (Dekonstruktionskompetenz, Urteilskompetenz)

- Die Konfession bestimmt den Standpunkt, ebenso das soziale Umfeld und der konkrete Ort; der Standpunkt bestimmt aber auch, was man sehen/hören/lesen konnte und was nicht; außerdem sortiert das Gehirn das Wahrgenommene: Was den Menschen besser passt, merken sie sich besser. So hat Braun vielleicht vom Tun des Obristen Cratz gehört, dies aber vergessen, z. B. weil er dahinter wiederum die Initiative der Hollfelder sah. Diese wurden dadurch in seiner Erzählung zu Mördern, was vielleicht nur moralisch gemeint war (sie trugen die Verantwortung). Dafür scheinen die Hollfelder sich ihrer späteren Aktionen nicht mehr zu erinnern. Das könnte man als Verdrängung bezeichnen. Dem Philosophen Friedrich Nietzsche wird folgendes Zitat zugeschrieben (<https://www.aphorismen.de/zitat/6227>): „Das habe ich getan‘ sagt mein Gedächtnis. Das kann ich nicht getan haben — sagt mein Stolz und bleibt

4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

unerbittlich. Endlich — gibt das Gedächtnis nach.“

- Hier könnte das Funktionieren von Internet-Suchmaschinen angesprochen werden, die ihre Treffer an den vermeintlichen Interessen des Suchenden orientieren (mittels Algorithmen).

8. Welche Version haltet ihr für die wahrscheinlichere? Diskutiert in der Klasse.

- Letztlich ist es nicht sicher zu entscheiden, da jedes Geschehen wieder einem früheren Geschehen nachfolgt: Erzählt man eine Geschichte, muss man sich aber für einen Anfang entscheiden und alles Frühere ausblenden. Damit entscheidet man sich zugleich für einen Verursacher. Die Hollfelder geben allerdings mehr Sachinformationen, was für ihre Version spricht; den Obrist Cratz werden sie kaum erfunden haben, zumal sie sich dafür auf die markgräfliche Verwaltung in der Plassenburg berufen können. Dort müsste das Geschehen ebenfalls bekannt sein. Bei Braun steht die Empörung im Vordergrund.

9. Verfasst einen Zeitungsbericht über die Ereignisse. Nehmt dabei eine neutrale Position ein. Wie geht ihr mit den widersprüchlichen Informationen um?

- Bamberg – Hollfeld – lokaler Krieg – Hollfelds Zerstörung – Ankunft der Kaiserlichen – Eroberung Bayreuths und Zerstörung von Mistelbach; widersprüchliche Informationen werden einzeln referiert. Im Anschluss sollte diskutiert werden, wie Journalisten in solchen Fällen des Widerspruchs arbeiten (Recherche, Befragen von Zeugen, Einholen von Stellungnahmen, Markieren von Meinungen im Gegensatz zu von beiden Seiten akzeptierten Fakten).

Quelle 3

10. Braun schrieb ein Tagebuch. Stell dir vor, du bist Journalist. Welche seiner Aussagen müsstest du folgender Textgattung zuordnen: Nachricht, Reportage, Kommentar.

- Nachrichten sind die sichtbaren Tatsachen. Nachricht: Fakten, idealerweise vom Tage (Journalismus, frz. jour, der Tag).
- Reportage: rauchende Trümmer von Hollfeld; Schandtaten der böhmischen Reiter in Melkendorf. Allerdings scheint ein Bericht eines Reporters als eines unbeteiligten Beobachters fast undenkbar: Alle Anwesenden sind auch in das Geschehen involviert. Ansätze zu einer bloßen Beobachtung, ohne in das Kriegsgeschehen verwickelt zu sein, zeigen Reiseberichte. Hierzu der einleitend genannte englische Bericht von William Crowne. Aber selbst Crowne erwähnt, dass die reisenden Engländer immer wieder eingegriffen haben: Zumindest gaben sie den Verhungerten, denen sie begegneten, etwas zu essen. Ein Teil ihrer Delegation wurde außerdem unterwegs ermordet.
- Kommentar: hierher gehören die Wertungen Brauns, die sowohl die Feinde wie auch die „Freunde“, also andere Einwohner Melkendorfs, treffen.

11. Ob feindliche Truppen oder verbündete Soldaten das Land besetzten, machte für die Menschen vor allem in der Kriegsphase ab 1630, dem Eingreifen der Schweden, keinen Unterschied mehr. Suche dafür Belege im Text 3!

- Auftauchen böhmischer Reiter; es ist unklar, welcher Kriegspartei diese zuzuordnen sind.

12. Inwiefern ähneln sich die Texte der beiden lutherischen Geistlichen (1 und 3) (nicht)?

- Krieg und Gewalt als Strafe für Sünden, moralische Ausdeutung des geschehen Leids. Unterschiede:

4. Der Krieg vor Ort – Multiperspektivität

- Braun sieht die Verantwortung (auch) beim Markgrafen und seinen Soldaten, Böner hat mehr die eigene Gemeinde im Blick, die allerdings auch Braun nicht verschont: Auch er hatte mit Verräterei zu kämpfen.

13. Homo hominis lupus est (der Mensch ist des Menschen Wolf), so lehren viele Juristen und begründen damit, dass es eine Staatsgewalt geben muss, die alle im Zaum hält. Theologen lehren deswegen, dass es eine Religion geben muss, die die Menschen mit dem Gericht einer höheren Macht konfrontiert. Suche in den Quellen Argumente für diese Position! Diskutiert, ob heute das gleiche gilt!

- Bürgerkrieg, Verrat, sowohl bei Böner wie bei Braun.
- Es scheint so zu sein, dass dann, wenn die staatliche Ordnung, die Angst vor vom Staat verordneter Strafe, wegfällt, das Recht des Stärkeren gilt. Noch vor dem Staat übernahm die Religion die Rolle der Sozialdisziplinierung. Offensichtlich hat die Religion für nicht wenige Menschen in diesem Krieg diese Funktion eingebüßt, vielleicht eine Folge davon, dass Konfessionen gegeneinander Krieg führten. Dass es mehrere Religionen gibt, die sich alle auf Jesus Christus berufen, hat die funktionelle Wirksamkeit der Religion sicher eingeschränkt. Ein Beispiel für ein explizites Totengericht ist den Schülern unter Umständen aus einer früheren Jahrgangsstufe bekannt (Totengericht in Ägypten).

Quellen 1 bis 3

14. Kann man beim Dreißigjährigen Krieg von einem Bürgerkrieg sprechen! Begründe! (Rekonstruktionskompetenz, Urteilskompetenz)

- Es sind alle Anzeichen eines Bürgerkriegs vorhanden (Zusammenbruch der sozialen und staatlichen Ordnung). Doch liegt hier nur eine lokale Perspektive vor. Es bliebe zu prüfen, ob dies für größere Teile Mitteleuropas gilt (z. B. an der Grenze zwischen dem heutigen – katholischen – Belgien und den – überwiegend protestantischen – Niederlanden. In Oberfranken spielte die Jahrhunderte alte Grenzerfahrung eine wichtige Rolle. Diese Grenze bestand schon, als es nur eine Religion gab, ist also unabhängig vom Entstehen zweier getrennter Konfessionen. Bischöfliche Untertanen und markgräfliche Untertanen sahen sich in vielen Kriegen gegeneinander als Erbfeinde. Der letzte große Krieg lag 1630 noch keine drei Generationen zurück, war also im kommunikativen Gedächtnis der Menschen noch präsent.

15. Was sind „fake News“? Wer verbreitet in den Quellen fake News?

- Fake News sind wissentlich verbreitete falsche Nachrichten und wider besseren Wissens ungenaue oder verzerrende Darstellungen; niemand in den Quellen 1 bis 3 ist dessen zu überführen. Die Widersprüche erklären sich durch unterschiedliche Erklärungen (die keine Nachrichten sind!) oder durch Abwesenheit von wichtigen Informationen, die vielleicht ein anderes Bild erzeugt hätten. Der einzelne Mensch filtert Informationen bereits unbewusst (s. hier Frage 7), so dass sich die Darstellungen verschiedener Menschen voneinander unterscheiden. Zu fragen ist, welche Verantwortung (heute) öffentliche Medien haben, diese Filterfunktion zu umgehen und wie dabei vorzugehen ist. Die Frage 14 (zum Bürgerkrieg) thematisiert die Gefahr vorschneller Verallgemeinerung, die auftritt, wenn aus stark gefilterten oder sehr spezifischen Sachverhalten allgemeine Schlüsse gezogen werden.

Weder in einer Rechnung (für den Amtsgebrauch, Quelle 1), noch in einem amtlichen Schriftstück (Stadtbuch, Quelle 2) noch in einem Tagebuch (Quelle 3) machen Lügen/Unwahrheiten Sinn, da hier nicht direkt eine Öffentlichkeit beeinflusst werden soll. Bestenfalls eine Nachwelt könnte manipuliert werden, doch dürfte man 1632 andere Sorgen gehabt haben, als an die Nachwelt zu denken.

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

Hauptverfasser: Ralf Weiskopf

Einführung: Relevanz, Gemeinplätze und Chancen

Die Schrecken des Dreißigjährigen Kriegs sind in den Geschichtssparten der Massenmedien gängiger Topos. Angesichts der Unzahl von überlieferten Gewaltexzessen ist man dabei oft der Versuchung erlegen, das Wichtige und Aufschlussreiche im Politischen und im großen Rahmen zu suchen. Die Erzählung einer Geschichte mit militär- und politikgeschichtlichem Zugriff birgt natürlich nicht selten die Schwäche, dass sie die Akteure mit Überwurfbegriffen zu stark bündelt. Spannende und aufschlussreiche Dokumente von Zeitgenossen bilden einen Gegenpol zu manchen dieser populären Konzeptionen und liefern Gelegenheit, ganz andere Perspektiven zu erleben. Sie können außerdem dem Interesse der Schüler entgegenkommen. Das Thema Ernährung, in vielen Quellen zum Dreißigjährigen Krieg präsent, ist aus diesem Blickwinkel ungleich reizvoller. Details zu den Nahrungsmitteln, ihrer Verfügbarkeit und ihren Preisen ermöglichen tiefere Einblicke in das tägliche Leben einfacher Menschen.

Didaktische Möglichkeiten

Neben interessanten einzelnen Aspekten der Lebenswirklichkeit, die Schülern helfen, sich der Andersartigkeit dieser Vergangenheit klar zu werden und die ihr Interesse anregen, liefern gerade die Selbstzeugnisse aus der Zeit des Dreißigjährigen Kriegs Material, um das chronologische ereignisgeschichtliche Gerüst mit der Realität einzelner Schicksale zu verknüpfen (Rekonstruktionskompetenz / narrative Kompetenz). Oft ist es sogar möglich, ein Beispiel aus der unmittelbaren Region zu finden (ein Verzeichnis von Egodokumenten und gut geeignet, um schnell eine passende regionale Quelle zu finden: Benigna von Krusenstjern: Selbstzeugnisse der Zeit des Dreißigjährigen Krieges. Beschreibendes, Berlin 1997; aufschlussreich hierfür ebenso Jan Peters, Mit Pflug und Gänsekiel. Selbstzeugnisse schreibender Bauern, eine Anthologie, Köln u.a. 2003) und so zusätzliche Anknüpfungspunkte zu schaffen. Bei der Lektüre dieser Zeugnisse kann bei Bedarf sehr gut eine methodische Bearbeitung geübt werden und zur Recherche in Verzeichnissen und im Internet finden sich im Folgenden weitere Anregungen. Heuristik und editorische Fragen sind, von der Klasse und Unterrichtskontext abhängig, möglicherweise durch die Lehrkraft zu leisten. Die Klasse kann dann in Einzel- oder Gruppenarbeit Motive und Diskurse entdecken, diese im Plenum kontrastieren und mit bereits Erlerntem verbinden, um die in der Quelle geschilderten Ereignisse und Einzelpersonen einem größerem Geschehen zuzuordnen.

Spracheigenheiten der ausgewählten Passagen können im Unterricht untersucht und reflektiert, die Mischsprache der Quellen thematisiert und mit heutigem Sprachgebrauch verglichen werden (-> Anglizismen). Stilistische Auffälligkeiten führen möglicherweise auf Fragen nach Motiven zurück, denkbar wäre die Diskussion im Plenum darüber, weshalb bestimmte Textgattungen häufig bzw. selten vorliegen, weshalb selbst Tagebucheinträge eine große Distanz zum Geschehen zu haben scheinen (Mechanismen der Psychohygiene? Phänomen der Zeit, der anderen Rolle des Individuums geschuldet?). Zum Erwerb von Sprachkompetenz kann neben der Quellenlektüre auch im aktuellen Sprachgebrauch nach Relikten des Dreißigjährigen Kriegs gesucht werden.

Im Muttersprach- und Englischunterricht kann den genannten Redewendungen nachgespürt werden. Mehr oder weniger plausibel gelten beispielsweise folgende Sprichwörter als sprachliche Neuschöpfungen dieser Zeit:

Alter Schwede!

Etwas von der Pike auf lernen...

..., dann ist Polen offen!

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

Sein Pulver verschossen haben.

Viele Wendungen zum Thema Dreißigjähriger Krieg gehen jedoch nicht auf das 17. Jahrhundert zurück, sondern auf Friedrich von Schillers Drama Wallenstein, das wie nur wenige literarische Werke „sprichwörtlich“ wurde (z. B. die Pappenheimer).

Die gelegentlich genannten Wendungen „ins Gras beißen“ oder „da wird ja der Hund in der Pfanne verrückt“ sind jedoch älteren Ursprungs (siehe Ilias bzw. Till Eulenspiegel). Die Schüler könnten mit der Aufgabe weitere Beispiele zu finden, mit Rechercheaufgaben betraut werden, um diesbezügliche Techniken einzuüben.

Denkbar sind weiterhin Reflexionen zum Thema Selektivität (beispielsweise die des Schulbuches), Gender (Söldner ohne Frauen im Tross nicht lebensfähig, während Frauen mit Todesgefahr im Kindsbett, Vergewaltigungen und sozialer Ächtung konfrontiert waren). Anhand der Texte sollte es möglich sein, mehrere weitere Trigger des Geschichtsbewusstseins wie Alterität und Interkulturalität zu bedienen.

In Hinblick auf die Umweltbildung sollte den Schülerinnen und Schülern klar werden, dass die Menschen der Vergangenheit viel stärker von den lokalen Bedingungen wie dem Klima und der Fruchtbarkeit des Landes, abhängig waren. Schlechtes Wetter konnte zu Missernten und zu einer Hungersnot führen. Dass das Wetter nicht immer gleich blieb, könne vertiefend mit Hilfe von Rüdiger Glaser: Klimageschichte Mitteleuropas. 1000 Jahre Wetter, Klima, Katastrophen, Darmstadt 2001, erarbeitet werden.

Glaser zeigt die desaströsen Grundbedingungen für Anbau und Ernte in vielen Jahren des 17. Jahrhunderts, die schon ohne Krieg Katastrophen geblieben wären. Hier gibt es Anknüpfungspunkte zu den Lernbereichen Erdkunde, Natur und Technik und Biologie. Die Grundlagen der Ernährung in der Zeit des Dreißigjährigen Kriegs böten einen interessanten Exkurs. Wie war es bestellt um Kartoffeln (gab es nicht) und Brot? Wie hätte eine Ernährungspyramide damals ausgesehen?

Denkbar wäre es, an einem Projekttag ein Gericht zuzubereiten, das man in den Quellen nachvollziehen kann, wie beispielsweise den Würzburger Zwiebelblootz, und auf Aspekte wie die Not an Zutaten, aber auch die grundlegende Verschiedenheit damaliger Küche zu kommen. Die beginnt bereits bei den Be-steckteilen.

1. Streit um die Nahrung: Der Dualismus Söldner– Landbevölkerung

Das Bild der fressenden Söldner, die wie Heuschrecken über einen Landstrich herfallen, kollidiert mit dem Befund ihrer Mangelernährung, der Not an den elementarsten Dingen des Lebens. Zeugnisse für diese Not seitens der Zivilbevölkerung sind leicht zu finden. Ihr Elend verwischt einen Teil der Grenzen zwischen den beiden genannten Lagern: Überfälle durch Bauern, der Anschluss ausgeplündelter Dorfbewohner an die Söldner oder Desertation zeigen in den Quellen die Vielgestaltigkeit von Gruppierungen, die vielen Schnittmengen und Unschärfen. Der die wehrlosen Bauern ausplündernde Söldner ist ein Archetyp, der in mancher Schilderung der Geschehnisse keinen Widerpart erfährt. In einem Artikel zum Soldaten-Massen-grab von Wittstock aus der Zeitung „Welt“ wird mit diesem Schwarz-Weiß gebrochen. Die Quellenpassagen sind mögliche Beispiele für Partikularität, eine Gelegenheit für die Erfahrung von Alterität und dafür, die Dekonstruktionskompetenz der Schüler zu stärken. Anhand der Analyse der Gebeine und der Quellen ließe sich im Sinne fachübergreifenden Unterrichts oder für Natur und Technik in der 5. Klasse zum Thema Mangelernährung hinführen.

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

Lies folgende Darstellungen.

Berthold Seewald: Söldner, gequält von Hunger, Läusen, Syphilis. In: www.welt.de, veröffentlicht am 11.07.2013; <https://www.welt.de/geschichte/article117939250/Soeldner-gequaelt-von-Hunger-Laeusen-Syphilis.html>

Der Artikel aus „Welt“ arbeitet auch mit Quellen, beispielsweise dem Tagebuch des Söldners Peter Hagendorf.

„Bei allen das gleiche Bild: Unterernährt in Kindheit und Jugend, die Knochen waren von den endlosen Märschen ramponiert, von schmerzhaften Entzündungen geplagt, von Parasiten gequält und von Verwundungen gezeichnet, jeder zehnte von ihnen wies Symptome der Syphilis im fortgeschrittenen Stadium auf.“

Für die Söldnerheere veranschlagt der Artikel einen Schwund von etwa 30% schon ohne Gefecht, bedingt durch Seuchen, Hunger, Kälte und die Belastung der Märsche. Andererseits: „Die Toten zeigen, dass zumindest ihre Versorgung mit Milch, Fleisch, Käse und Eiern gut gewesen sein muss – was spiegelbildlich das Leiden der Zivilbevölkerung konturiert. Denn ihre Lebensgrundlagen wurden von den durchziehenden Armeen buchstäblich aufgefressen.“

Auch von Zeitgenossen gibt es entsprechende Schilderungen. Generalleutnant Matthias Gallas schilderte den trostlosen Zustand seiner Armee: „Sie haben kein Kleid am Leib, kein’ Schuh an den Füßen, die Reiter haben kein Pferd, noch Sattel, noch Stiefel. Die Soldaten essen nur noch Brot aus Eicheln, gemahlener Baumrinde oder Spreu.“

Zitiert in: Ellerbach, Jean B.: Der dreißigjährige Krieg im Elsaß, 1618-1648. Nach archivalischen Quellen dargestellt. u. m. zahlr. zeitgenössischen Abb. versehen, Bd. 3, Carspach 1928, S. 222.

Die Exzesse der Söldner erwähnt der „Spiegel“, auch Peter Hagendorfs Feststellung, dass diese mancherorts gar wählerisch wurden (Johannes Stempel: Söldner im Dreißigjährigen Krieg Handwerker des Todes, In: www.spiegel.de, veröffentlicht am 02.03.2008. <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/soeldner-im-dreissigjaehrigen-krieg-handwerker-des-todes-a-535469-2.html>):

„Fast drei Monate liegt Hagendorf [ein Söldner] dort im Quartier. ‚Gefressen und gesoffen, dass es gut heißt, notiert er.‘ Und: ‚Hagendorf hat sich für die richtige Seite entschieden, die Kaiserlichen sind ihren Gegnern stets überlegen. Und das Söldnerdasein lässt sich gut an: wenig Kämpfe, viele Ruhepausen, ausreichend Verpflegung. Im Quartier in Pommern haben es die Truppen sogar so glänzend getroffen, dass sie kein Rindfleisch mehr essen wollen, sondern es haben müssen Gänse, Enten oder Hühner sein.“

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1. Unterscheide: Was ist Quelle, was spätere Darstellung? (Methodenkompetenz)

■ Als Quelle können nur die Zitate gelten, diese sind stets sekundär.

2. Warum verfassen deiner Meinung nach Journalisten wie die vom Spiegel oder der Welt auch heute noch Artikel zum Dreißigjährigen Krieg? (Orientierungskompetenz)

■ Nutzen: Information, Belehrung, z. B. anlässlich von Gedenkveranstaltungen

■ Unterhaltung: Der Schrecken liegt so weit zurück, die Zeit erscheint so fern, dass das Abenteuerliche überwiegen kann.

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

- Erbauung: Viele Menschen werden daran denken, dass „wir“ in relativ friedlichen Zeiten leben (allerdings nicht überall) und uns solche Exzesse erspart bleiben; andere mögen daran denken, dass Frieden und gute Ernährung stets ein kostbares Gut und beides nicht selbstverständlich ist.

3. Wie sind diese Ausschnitte miteinander zu vereinbaren? (Rekonstruktionskompetenz)

- Die Ernährung der Söldner hing davon ab, ob das von ihnen besetzte Land bereits ausgeplündert oder noch „frisch“ war. Außerdem von der Qualität der vergangenen Ernte und der Jahreszeit (weswegen die wichtigste Frage eines Soldaten damals die nach dem Winterquartier war – im Winter wurde kein Krieg geführt).

Grundsätzlich war und ist die Logistik des Truppentransports die größte Herausforderung des Kriegs: Bedeutende Feldherren wie Napoleon oder Wallenstein waren v.a. hervorragende Organisatoren und Logistiker.

4. Wie kann die alltägliche Versorgung eines marschierenden Heeres sichergestellt werden? Vgl. verschiedene Feldzüge! (Rekonstruktionskompetenz)

- Die Texte oben legen die Ernährung aus dem Land selbst nahe, doch ist dieses irgendwann erschöpft. Außerdem lässt sich mit totem Fleisch im Gepäck kein Krieg führen: Entweder besteht der Tross aus Lebewiege, oder die Ernährung wird zumindest während der militärischen Operationen überwiegend durch Brot sichergestellt. Dafür gab es später transportable Feldbäckereien, mit denen die Verpflegung für jeweils rund acht Tage gesichert werden konnte: In dieser Zeit konnte eine Schlacht geschlagen werden.
- Die Versorgung z. B. großer Armeen in der Antike ist zweifelhaft. Deswegen sind die in den antiken Quellen angegebenen Stärken von mehreren 10000 Soldaten schon aus diesem Grund als Umschreibung von „sehr groß“ anzusehen. Auch heute ist die Ernährung kämpfender Soldaten ein logistisches Problem, z. B. in Manövern auch Teil des geübten Geschehens.

5. Wie schätzt du das Verhältnis zwischen Soldaten und Bauern ein? Begründe! (Rekonstruktionskompetenz)

- Die beiden waren offenbar geborene Feinde: Kam es dem Soldaten darauf an, jetzt seine Verpflegung möglichst optimal zu sichern, musste der Bauer besorgt sein, z. B. Saatgetreide, Zuchtvieh zu bewahren, sonst war seine Existenz zerstört – von der Bedrohung durch Raub ganz abgesehen. In der mittleren und späteren Kriegsphase wehrten sich die Bauern oft: Sie schlossen sich zusammen und überfielen kleinere Soldatentrupps (vgl. #13, #14)

2. Hunger und (gute) Ernährung

Vorbemerkung

Quellen der Zeit berichten von Verhungerten, die mit Grasbüscheln versuchten satt zu werden - In Smoothies und Nahrungsergänzungsmitteln findet sich nun wieder Weizen- und Gerstengras. Der Konsum von Fleisch und tierischen Fetten erfährt in den Berichten der Zeitgenossen ebenso große Aufmerksamkeit. Die explizite Härte vieler Quellenausschnitte kann, behutsam ausgewählt, dazu führen, dass der Unterricht die Sphäre trockener Ereignisgeschichte verlässt und als Beschäftigung mit dem Leben echter Menschen betrachtet wird.

Egodokumente von Zeitgenossen bieten ein großes Potenzial in Hinsicht auf die Aspekte Partikularität,

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

Perspektivität und Alterität für den Geschichtsunterricht. Die Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Unterricht sind vielfältig: Quellen können gleichzeitig auch für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht genutzt werden, Religion und Ethik und, wie oben bereits genannt, für gesundheitliche Themen beispielsweise ebenso im Biologieunterricht.

Schüler könnten hiermit selbst Zeugnisse aus ihrer Gegend finden, Recherche üben und die Fülle und Heterogenität von Zeugnissen erfassen. In Internetrecherchen stoßen die Schüler auf einschlägige Websites, die etwa Ortschroniken und Tagebücher zitieren. Neben einer angemessenen Verwendung von Suchmaschinen (Suchbegriff, Schlagworte, Funktionsweise von Google) bieten sich Gelegenheiten zur kritischen Einordnung der gefundenen Formate und ihrer Inhalte. Schnell finden die Schüler bei ihrer Suche passende Textpassagen, wie dieses Zitat aus der Altdorfer Ortschronik:

„Der ungeheure Hunger zwang die Menschen zu verschiedenen, und zwar unmenschlichen, ja sogar abscheulichen ‚Nahrungsmitteln‘. So verzehrten sie Katzen, Mäuse, Ratten, Frösche und ähnliche Dinge dieser Art sahen sie damals für eine Delikatesse an Speisen an. Sie gruben die Wurzeln von Pflanzen aus und mähten das Gras, das sie nach Art des Viehes aßen, so, dass man im Munde mancher Verstorbenen noch das Gras sehen konnte. Weiterhin, sie ekelten sich auch nicht vor dem Fleische verreckter Tiere, das stinkt, sondern sie verzehrten es mit Heißhunger. Sie achteten dessen nicht. Die inneren Organe von Pferden, übel riechend und in den hässlichen Schmutz der Straße versenkt, unrein im höchsten Grade und von den Füßen vorbeiziehender Pferde noch zusammengetreten, gruben sie wieder aus, befreiten diese innen und außen vom Schmutz, richteten sie her und verzehrten sie.“ <http://j-ehret.com/krieg.htm> nennt zwar Quellen am Ende der Seite, die vielen, teils sehr interessanten Zitate sind jedoch sämtlich nicht belegt!

Wie viele der Quellenfragmente im Internet ist dieses eindrucksvoll und bietet viele Möglichkeiten zur didaktischen Aufbereitung: Die völlig unzureichenden Belege auf den Websites mancher Hobbyhistoriker machen einen Großteil ihrer Inhalte zu heißen Kartoffeln in den Händen derer, denen an einer redlichen Bearbeitung des Materials gelegen ist. Den vorhandenen Hinweisen auf das Material könnte aber, beispielsweise für eine umfangreichere Arbeit seitens der Schüler nachgegangen werden, um gleichzeitig Recherchemethoden einzuüben. Die Fallstricke der Internetrecherche könnten gemeinsam in der Klasse mit ihren Vorzügen abgewogen werden, ebenso die eines Verzeichnis wie dem von Krusenstjern.

Ebenso interessant sind die Aspekte Selektivität und Perspektivität auf den Websites der Ortschaften, Vereine und Hobbyhistoriker. Das Finden von diesbezüglichen Auffälligkeiten und Fehlern kann bei entsprechend fortgeschrittenen Schülern das Bewusstsein für wichtige Kriterien historischen Arbeitens stärken, während brauchbares Material erarbeitet wird.

Darstellungen und Quellen

1. Vincent, Philip: The lamentations of Germany. Wherein, as in a glasse, we may behold her miserable condition, and reade the woefull effects of sinne, London 1638.

Auf Deutsch nie veröffentlicht, schildert es aus der Sicht eines reisenden, britischen Geistlichen die Gewaltexzesse des Dreißigjährigen Kriegs, den Hunger und Kannibalismus, versehen mit einigen grausamen Illustrationen. Der Text sollte für Schüler höherer Jahrgangsstufen verständlich sein, obwohl er, geschrieben in Early modern English, doch einige sprachliche Besonderheiten hat. Die Möglichkeit zum fachübergreifenden Unterricht bietet sich auch hier, beispielsweise kann der Genese der modernen englischen Sprache nachgespürt werden. (Für den Geschichtsunterricht: Alterität, Erzählung, Motive und deren Deutung). Daraus die folgenden Illustrationen (S. 10).

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)



Grafik aus: https://archive.org/stream/case_f_475_12#page/n387/mode/2up,S.388/434



Grafik aus: https://archive.org/stream/case_f_475_12#page/n407/mode/2up,S.409/434

2. Ebenfalls aus England stammt der Sekretär William Crowne, der auf der Durchreise mit einer hochrangigen Gesandtschaft den Alltag in einer verwüsteten Landschaft beschrieb: Ritter, Alexander und Keil, Rüdiger (Hrsg.): William Crowne. Blutiger Sommer. Eine Deutschlandreise im Dreißigjährigen Krieg, 2. Aufl. Darmstadt 2012, S. 29, 35:

„Dann beginnt die untere Pfalzgrafschaft [...] Von dort aus [der Burg Pfalzgrafenstein] gelangten wir nach Bacharach, wo wir an Land gingen. Die Stadt liegt am rechten Ufer des Rheins [tatsächlich am linken], zu ihr gehört eine Burg auf einem hohen Felsen [Stahleck], die innerhalb der Stadtmauer liegt. Darunter, hundert Stufen oberhalb der Stadt, steht eine Kirche [St. Werner], wo wir arme Leute, deren Münder mit Gras vollgestopft waren, vorfanden. Bald kamen wir an ein Dorf am gleichen Ufer, nicht weit von Bacharach entfernt, in dem sich nur Leprakranke befanden.“

„Früh am nächsten Morgen reisten wir ab und durchquerten Neustadt [Aisch], eine einstmals schöne Stadt, die jedoch geplündert und furchtbar niedergebrannt worden war. Hier sahen wir einige zerlumpte Kinder an ihren Türen sitzend, fast zu Tode gehungert. Seine Exzellenz befahl, sie mit Geld und Fleisch zu ihren Eltern zu schicken.“

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

3. Georg Friedrich Dhein, Memorabilia Hanovia, Handschrift der Stadtbibliothek Hanau, geschrieben um 1735.

Der Verfasser starb 1746 im Armenhaus der Stadt Hanau. Er war Buchbinder und leidenschaftlicher Geschichtsforscher seiner Heimat gewesen. Seine Familie lässt sich seit 1647 in Hanau nachweisen. Dhein berichtet also im Rückblick auf die Belagerungsereignisse, als eine kaiserliche Armee die 1636 von den Schweden gehaltene Stadt Hanau belagerte (blockierte).

Quelle zitiert nach Werner Kurz, das Leben in der blockierten Festung Hanau, in: Hanauer Geschichtsverein 1844 e.V. (Hg.), Der dreißigjährige Krieg in Hanau und Umgebung, Hanau/Neustadt a.d. Aisch 2011 (Hanauer Geschichtsblätter 45), S. 122-133, 132.

„Und da unter denen Scharmützel von Freund und Feind ein wohl gehaltenes Pferd erlegt wurde, gingen viele des armen Volks hinaus, rissen sich um das Aas, brachten von dem stinkenden Fleisch so viel als möglich war zu ihrem Unterhalt herein, wie denn auch sonst Pferde-, Esel- und Hundefleisch gekochet wurde und auf dem Markt verkauft. Katzen estimierte man vor Wildbret und etliche allzu Fleisch begierige Leut handelten dem Scharfrichter [Henker] gedörrtes Schindtflleich ab zu ihrer Speis.“

4. „Eine Nürnbergsche Bäurin“. Kupferstich des 17. Jahrhunderts. Überliefert z. B. im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg. Abbildung aus: Deutsches Leben der Vergangenheit in Bildern. Ein Atlas... Einf. v. H. Kienzle, Jena 1908.



5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

5. Im „Internet“ findet sich folgender Text:

„Der arme Landmann mußte sich ernähren von Gras, Kraut, Wurzeln, ohne Brot, Salz und Schmalz. Und das war noch erträglich. Sie mußten sich ernähren von Häuten und Fellen der Tiere, nachdem ihnen die Haare abgesengt waren. Hunde, Katzen und Ratten und andere Tiere wurden gegessen.“ <http://www.rheingauer-heimatforschung.de/g-01.html> zitiert nach der Ausgabe der Rheingauer Heimatblätter Nr. 10, S. 3. Die darin erwähnte Chronik sei aus dem Raum Worms, in der betreffenden Ausgabe jedoch nicht belegt worden. Der Verfasser weist auf das Problem hin.

6. Augsburger Belagerung. Aus einer Chronik

Im Dominikanerinnenkloster St. Katharina in Augsburg, einer freien Reichsstadt, verfasste eine anonyme Schwester zu einem unbekanntem Zeitpunkt, aber noch mitten im 17. Jahrhundert, eine Chronik ihres Klosters. Die Handschrift hat sich eher zufällig erhalten. Sie liegt heute im Archiv des Bistums Augsburg als Handschrift 97. Der Bericht vom Dreißigjährigen Krieg füllt die Blätter 1 bis 124. Hier wurde der Abschnitt 107 bis 107 verso transkribiert, die Zeichensetzung leicht normalisiert, die Groß- und Kleinschreibung modernisiert, aber ansonsten mit Ausnahme des weggelassenen Tremas über dem y (im Auslaut) buchstabengetreu wiedergegeben.

Die Chronik erzählt auf diesen Seiten vom Schicksal des Klosters während der Belagerung Augsburgs durch die kaiserliche Armee seit dem Spätherbst 1634 bis zum März 1635, als die Schweden kapitulieren mussten. Bis heute erinnert in Augsburg, das von den Schweden besetzt war, ein Denkmal eines Steineren Mannes an eine der schrecklichsten Katastrophen der Stadtgeschichte.

Die schwedischen Offiziere verdächtigten die Nonnen, in ihrem Kloster Getreide zu verstecken und drohten mit einer Durchsuchung. Die Schweden argumentierten u.a., sie hätten bei einem katholischen Geistlichen noch Getreide versteckt gefunden, obwohl sie ihn schon dreimal ausgeplündert hätten. Ein Betreten des Klosters durch Männer hätte jedoch die strenge Klausur (Einschließung) des Frauenklosters verletzt, die die katholische Kirche damals von den Klosterschwestern verlangte. Diese schützte sie aber auch vor der Außenwelt. Mit Hilfe ihnen gewogener angesehener Bürger der Stadt konnten die Schwestern dies vermeiden. Sie blieben unbehelligt.

Die Abb. zeigt den entsprechenden Textausschnitt.

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

Als nun von dem Monat Januarius an
bis in den Monat Martii der Hunger,
Hunger, und aller Elend in der Stadt, ja
Langer so mehr zu kommen, also das man
die Arbeit öffentlich veräußert, und in der
Menge verkauft, das am wenigsten bis auf
die 14. H. Hunger, ja man hat Hunger und
Langer auf gefangen, solche greifen, und
das

Das noch schlimmer zu kommen, die Armen
Menschen, und Kinder sind gestorben worden,
auf offener die Erde, welche von der Zeit
Lang in Brunnen gelogen, und herum ausgegraben
in, und gestorben worden, man hat die Leichen
in von dem Hofen, und andern Weg, an
Tat der Leichen weg geschickt, und die Leichen
so von solchen Leichen gestorben worden, am
wenigsten 2. H. verkauft, es ist auch auf
Stroh, Lein, Wollen, und andere der gleichen
Bastard: Brot gegeben worden, und geben
die Armen Lein Brot gekauft, was zu
solchen nur wenig haben Hunger, darüber von
offener in einer Woche viel Hunger ge-
stehen, der Hunger und fast Elendiglich auf
die gehen, und andere so gegeben, es ist
auch so viel bei Tag, und wunderbarlich bei Nacht
täglich am Hofen und Leichen, gleich am wie
das Weg, von dem Armen auf der Erde ge-

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

„Alß nun von dem Monat January an büß in das Monat Marty der Hunger, Khumer, und alles Ellent in der Statt je lenger, je mehr zue genommen, alß das man die Pfert öffentlich geschlachtet, und in der Mezkh verkaufft, das ein Pfundt biß auff die 14 kl khumen. Ja man hat Hundt und Kazen auff gefangen, soliche geessen, und // was noch erschrocklicher zue heren, die dodten Menschen, und Kunder seindt geessen worden, auch offtermahl die Leitt, welche schon ein Zeit lang im Grab gelegen, wüderumb außgraben, und geessen worden. Man hat die Heutten von den Rossen, und anderem Vüch an stadt der Kuttlfleckh geessen, und die Prye so von solichen Heutten gesotten worden, ain Seüdl umb 2 kl verkaufft, es ist auch auß Strho, Leim, Wükhen, und andere der gleichen Matteryen Brott gebachen worden, und hetten die armen Leitt Gott gedankht, wan sy soliches nur gnueng haben khünden, darüber dan offtermahl in ainer wochen vil hundert persohnen, vor hunger und frost ellentiglich auff der gassen, und anderst who gestorben. Es ist auch so wol bey Tag und sunderlich bey Nacht täglich ain Geschray und Heüllen, gleichsam wie das Vüch, von den Armen auff der Gassen gewest, das wür vor grossem Mitleiden, wan wür ausser der Tag Zeiten in dem Chor gebettet, nit bleiben khünden, weil dan die Noth also sehr starkh zue genommen.“

Lies den Text laut vor, um ihn zu verstehen – die Rechtschreibung folgte damals stärker der örtlichen Aussprache.

Erläuterungen: kl als Abkürzung ist ungebräuchlich. Es muss sich dennoch um Kreuzer handeln. 60 Kreuzer machen einen Golden (Goldwährung). Eine Umrechnung in heutiges Geld ist wegen gänzlich anders gearteter Wirtschaftsweise unmöglich (die Geldmenge war an Edelmetall gebunden und daher nicht beliebig vermehrbar). Geht man aber davon aus, dass man ggf. von 5 fl (Gulden) im Monat in einer Stadt leidlich leben konnte und setzt man dafür heute mindestens 800 Euro an, käme man pro kl auf 2,66 Euro. Eine solche Rechnung übersieht allerdings, dass die meisten Armen bei diesen Preisen damals schon nach kürzester Zeit über keinerlei Bargeld mehr verfügt haben dürften.

H plus Vokal: lies Dehnungs-H

Kutteln: Speise aus Rindermagen, gilt als Armeleutegericht oder als italienische Delikatesse (Trippa alla fiorentina)

Mattereyen: wohl Materien/Materialien, also Substanzen

Wicken: Pflanze, vgl. <https://experimentselfversorgung.net/die-auferstehung-der-ackerbohne/> u.a. „Vom Schweinefutter zur Delikatesse“

Chor: in diesem Fall der Teil der Kirche, der exklusiv den Schwestern (Nonnen) vorbehalten war.

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler:

Wer hat schon jemals ernsthaft Hunger gehabt?

- Man wird wohl zugeben müssen, dass niemand diese Frage für sich bejahen kann. In der Regel offeriert unsere Lebenswelt heute (seit etwa 40-50 Jahren) nahezu jederzeit und an jedem Ort die Möglichkeit der Nahrungsaufnahme. Symptomatisch dürfte dafür der Ort Tankstelle sein.

1. Was wird heute wieder gegessen und warum?

- In Quelle 2 essen die Menschen Gras, heute wieder beliebt v.a. als Saft.

2. Wie war die Rolle des Fleischkonsums damals und wie ist sie heute? Was motiviert heute zum Vegetarismus, zum Verzehr von Rohkost?

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

- Quelle 3: Manche konnten auf Fleisch nicht verzichten.
- Fleisch gilt in vielen Ländern nach wie vor als Wohlstandsindikator (in Deutschland besonders etwa 10 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg, für die die sogenannte Fresswelle steht). Die Fleischverarbeitung zu Wurst ist besonders in Mittel- und Osteuropa hoch entwickelt und differenziert. Aber immer mehr Menschen reduzieren den Fleischkonsum oder verzichten ganz auf ihn. Neben Gesundheitsgründen zählen für viele die hohen ökologischen Kosten der Fleischproduktion und das Tierleid der Massentierhaltung als Argument.
- Ggf. kann (anonym) das Ernährungsverhalten der Schüler/Schülerinnen erhoben werden. Fairerweise sollte man bedenken, dass dafür zumeist die Eltern verantwortlich sind. Dementsprechend wäre es wichtig, da anzusetzen, wo die jungen Menschen tatsächlich Entscheidungsmöglichkeiten haben, um zu diskutieren, nach welchen Werten sie handeln.

3. Wo gibt es heute flächendeckende Mangelernährung?

- >Geographieunterricht

4. Stelle aus den Quellen zusammen, was die Menschen damals aßen oder gegessen haben sollen! (Rekonstruktionskompetenz)

- Friedenszeit – Kriegszeit im Vergleich. Interessant besonders die Bildquelle 4 zu Friedenszeiten. Das meiste kann „gelesen“ werden (Milch, Schmalz, Buttermilch, Eier, Gemüse). Der Dialekt und die beige-druckte Melodie sollten die Neugier der Schüler/innen anregen und sie selbst zum Knobeln bringen.

Das Verspeisen mancher Tiere oder der Ekel davor, so kann herausgearbeitet werden, ist kultur-/gewohnheitsabhängig.

Kontrovers dürfte besonders die Frage des Kannibalismus behandelt werden. Dazu die quellenkritischen Fragen unten.

5. Beachte insbesondere das Bild 4 mit einer Nürnberger Bäuerin. Wie funktioniert das Wirtschaftssystem der Nahrungsversorgung? Welche Folgen haben Kriegszüge? (Rekonstruktionskompetenz)

- Die Frau in Winterkleidung ist früh in die Stadt marschiert, den Hof gut verschlossen (Schlüssel!), um ihre Waren zu verkaufen. Dies setzt sichere Wege voraus und den Schutz des Eigentums während der Abwesenheit. Vagabundierende Soldaten zerstören diese Ordnung; die Bauern, zumal Frauen, trauten sich nicht mehr in die Stadt. Die Ernährungssituation brach zusammen.

6. Was könnte den Künstler veranlasst haben, dieses Bild zu gestalten? (Rekonstruktionskompetenz)

- Die Verse geben die Antwort: der Bauer schafft die Grundlage des Lebens durch seine Nahrungsmittelproduktion. Daher verdient er als erster Stand besonderen Respekt.

7. Diskutiere die Glaubwürdigkeit von Dheins Aussagen (Quelle 3)! Beachte dabei insbesondere den Schreibzeitpunkt. (Deonstruktionskompetenz, basales Niveau)

- Er schreibt erst drei Generationen später. Über die Familie oder durch Befragungen können sich solche schrecklichen Ereignisse überliefern; die Details könnten jedoch auch durch Lektüre von Büchern entstanden sein. Denn über die lange Zeit ist bei nicht schriftlicher Überlieferung mit ziemlichen Veränderungen, meistens Zuspitzungen, Dramatisierungen, zu rechnen. Ob von Dhein eine schriftliche Quelle benutzt wurde, lässt sich im vorliegenden Auszug nicht festzustellen.

5. Die Ernährungslage (mit Bild- und Textquellen)

8. Woher stammen die Informationen aus Text 5? (Dekonstruktionskompetenz, basales Niveau)

- Aus einer Chronik aus dem Wormser Raum, die wiederum in den Rheingauer Heimatblättern ohne genauen Beleg zitiert wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen so wie der Verfasser des im Übrigen sehr quellennahen Artikels für genaue Quellenangaben sensibilisiert werden und in Hinblick auf das Internet den Quellenbegriff reflektieren: Eine Quelle ist der Ort, wo die „Information“ erstmals ans Tageslicht tritt. Jedes Faktum müsste streng genommen durch einen solchen Beleg nachgewiesen werden. (NB: Die Rheingauer Heimatblätter erschienen 1923-1926 in 16 Heften; ungenaues Zitieren ist also keine Folge des Internets).

9. Vergleiche die Aussagen der Bildquelle 1 und der Textquelle 9. Welchen Aussagen traust du eher? (Dekonstruktionskompetenz, intermediäres Niveau)

- Der englische Reisende will seinen Lesern nur allgemein die unvorstellbare Grausamkeit des Kriegs darstellen. Die völlige Entmenschlichung in seinem Gefolge verdeutlicht der Kannibalismus. Dass dabei von allen Kriegsgruppen ausgerechnet die Kroaten (katholische Soldaten der habsburgischen Kaiser) hervorgehoben werden, dürfte eine englische Stereotype bedienen, die Katholiken nahezu alles zutraute, nachdem diese versucht hatten, das Parlament in die Luft zu sprengen (1605 Gunpowder Plot in London).

Der Bericht der Nonnen ist zweifelsohne ganz nah am Geschehen im belagerten Augsburg. Doch gilt hier, dass es die Nonnen nicht gesehen, sondern nur gehört haben: Sie waren hinter ihren Klostermauern ja geschützt, mussten nicht einmal schwedische Soldaten in ihren Mauern ertragen, blieben frei von Einquartierung. Vom Kannibalismus in Augsburg berichten jedoch auch andere und von der Klosterchronik unabhängige Quellen, so ein 2018 im Antiquariatsbuchhandel gewesenes Schreiben eines Diplomaten, der 1635 darüber berichtete (<http://www.manuscriptum.de/0000009b2f00f3a04/autographs%20and%20manuscripts%201341%20to%201978-min.pdf>).

Letzten Endes lässt sich für jeden Einzelfall keine Gewissheit erlangen; die Summe des Berichteten spricht jedoch dafür, dass im Dreißigjährigen Krieg diese letzte Grenze gefallen ist.

10. Wie sah die Ernährungslage deiner Region in diesem Krieg aus? Recherchiere kritisch!

- Die Schüler sollten nun versuchen wollen, echte Quellen zu finden. Hinweise auf geeignetes Vorgehen gibt es u. a. bei #10.

6. Die Offiziere des Kriegs - Bildquellen

Hauptverfasser: Stefan Benz

Didaktischer Kommentar und Erwartungshorizont

Bildquellen gehören zu den im Geschichtsunterricht häufig und gerne eingesetzten Medien, weil die Schüler und Schülerinnen lernen sollen, mit Bildern methodisch, also kritisch, umzugehen, prägen doch Bildwelten bis heute, wenn auch meist in bewegter Form, die Weltbilder nachhaltig. Während das Bildnis des italienischen Offiziers Alessandro del Borro (Bild 1) die internationale Komponente des Dreißigjährigen Kriegs als eines europäischen Kriegs betont (ein Stadtkommandant von Kronach war geborener Türke), steht das Epitaph des fränkischen Offiziers (Bild 2) in einer Landkirche exemplarisch für nur lokale bedeutende Kriegsteilnehmer, die vor Ort recherchiert werden können. Erst der Vergleich der beiden Darstellungen (beim Epitaph handelt es sich im strengen Wortsinne um kein Bild, sondern um eine Skulptur) ermöglicht Schülern Narrationen (Übung der Rekonstruktionskompetenz), da sie vom Kontrast ausgehen können. Denn per se erzählen Bilder oft wenig bis nichts.

In jedem Schulbuch befinden sich zeitgenössische Portraits von König Gustav Adolf von Schweden und dem kaiserlichen Generalissimus Albrecht von Wallenstein, die im Vorfeld des Bildvergleichs kurz betrachtet werden können. Auch weitere prominente Kombattanten werden mit einem Bildnis gewürdigt oder solche können leicht ermittelt werden. Die beiden hier vorgelegten Quellen ermöglichen den Blick auf weniger prominente Offiziere. Natürlich lässt sich die Frage stellen, welche Quellen und vor allem Bildquellen wir überhaupt von der Masse der Söldner haben können, die namenlos und bildlos starben.

Sinnvoll wäre es, die Biographie Borros zunächst ohne sein Bild vorzugeben. Ausführlich [http://www.trecani.it/enciclopedia/alessandro-del-borro_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.trecani.it/enciclopedia/alessandro-del-borro_(Dizionario-Biografico)/) (Gino Benzoni, Del Borro, Alessandro di, in: Dizionario Biografico degli Italiani, Bd. 36 [1988]). Dann können die Schüler ihre Erwartung vom Aussehen mit dem tatsächlichen vergleichen. Damit lassen sich Rollenbilder und soldatische Klischees schon im Vorfeld dekonstruieren. Außerdem sollte gefragt werden, inwieweit eine solche Militärkarriere im Dienst vieler Herren heute (un)möglich wäre.

Die Fragen orientieren sich an den in der Geschichtsdidaktik eingeführten Interpretationsschemata für Bildquellen. Die Aussagen der Bilder an den zeitgenössischen Betrachter sollen herausgearbeitet werden (Rekonstruktionskompetenz, narrative Kompetenz), mit unserer Rezeption heute verglichen werden, um diese zu hinterfragen (erst Urteilskompetenz, dann Orientierungskompetenz) und schließlich in gewissen Grenzen dekonstruiert werden – dies geht bei der konventionellen Darstellung des Grabmals deutlich leichter als bei der künstlerisch hochwertigen Borros, das sich nur aus unserer heutigen Sicht dekonstruiert, auf die Zeitgenossen aber sicher anders gewirkt hat. Fächerübergreifend wird damit, also mit dem Vergleich eines Meisterstücks mit einem bestenfalls durchschnittlichen Kunstwerk, die ästhetische Kompetenz, die Fähigkeit zur Beurteilung menschlicher Schöpfungen, geschult.

Die Fragen verstehen sich einmal mehr als bloße Formulierungshilfe und Vorschläge, die an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen sind und die den Verfasser nicht hinsichtlich der Gestaltung von Aufgaben positionieren sollen. Militärgeschichtlich kann herausgearbeitet werden, dass sich der Soldat des 17. Jahrhunderts bloß verdingte; eine Identifikation mit der Sache seines Kriegsherrn wurde nicht erwartet: Die Armeen der Kriegsparteien waren konfessionell nicht homogen; spätestens ab 1630 mit dem schwedischen Krieg betrachteten sie das Land und seine Menschen immer als Beute, gleich ob Feindes- oder Freundesland (Frage 6).

6. Die Offiziere des Kriegs - Bildquellen

Bild 1



6. Die Offiziere des Kriegs - Bildquellen

Bild 2



6. Die Offiziere des Kriegs - Bildquellen

Grab Wolff Adrian von Künßberg, gest. 1645, begraben in der Kirche von Weidenberg, geb. 1594, Brandenburgisch(Bayreuthisch)er Obrist Wachtmeister. Vier Wappen seiner Vorfahren.

Text der Kartusche:

*„Anno 1645 dem 15. Octob: verschied in Gott seelig
der woledel gestrenge und mannveste Herr Wolff Adrian
von Künßberg uff Weydenberg der Kön. Mayt: in Schweden
unter dem Hochlöblich Müfflischen Regiment Bestalter Ober
ster Wachmeister. Seines alters [unleserlich, abgewetzt]“*

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler:

1. Beschreibe die beiden Bildnisse; versuche Ähnlichkeiten und Unterschiede der fast gleichaltrigen Männer zu erkennen! Beachte, dass es sich in beiden Fällen um Militärs handelt.

- Handschriftliche Beschreibung auf der Rückseite der Kunstpostkarte „Etwas nach rechts gewendet und den Beschauer anblickend. Barhäuptig, von mächtigem Körperbau u. aufgedunsenen Formen. In schwarzer Tracht, auf der obersten Stufe einer Treppe neben einer Säule stehend. Er hält mit der Rechten den Zipfel des herabfallenden Mantels, die linke Hand ruht auf der Degenkoppel, während er eine Fahne, auf deren weißen und roten Streifen goldene Bienen (Zeichen der Barberini) verstreut sind, mit Füßen tritt.“ [Zusatzmaterial, kann den Schülerinnen zur Verfügung gestellt werden.]
- Kontrastierend Künßberg: Frontale statische Darstellung im Harnisch, vermutlich für einen Reiteroffizier stehend; Haartracht vergleichbar, aber offensichtlich kein modischer Schnauzer. Die Wappentafeln stehen für die adelige Herkunft, die von Borro mit Füßen getretene Fahne für reale militärische Erfolge; auffällig die „Ritterrüstung“, insbesondere der Helm. Borro trägt dagegen ein äußerst fein gewebtes, durchmustertes, wohl samtenes Mantelkleid und modische Schuhe statt Stulpenstiefeln. Der Degen hat das Schwert ersetzt.

2. Wer ist dir sympathischer, wem möchtest du in dunkler Nacht lieber nicht begegnen?

- Eventuell ergibt sich eine Diskrepanz, die diskutiert werden kann (Diskussion von Klischees, Wirkung des Äußeren, „Kleider machen Leute“).

3. Künßberg trägt eine Rüstung, obwohl die von den Schusswaffen des Dreißigjährigen Kriegs locker durchschlagen wird, also als Schutz sinnlos ist. Erläutere, was mit dieser Darstellung deiner Meinung nach bezweckt wurde.

- Rittertum, Prestige (Ausrüstung war teuer und daher beliebte Kriegsbeute)

Beachte auch, dass das Grabdenkmal in einer Kirche angebracht ist!

- Beide Bildnisse enthalten nichts Religiöses, was besonders bei Künßberg auffallen sollte, handelt es sich doch um ein Grabmal in der Kirche. Nicht einmal zum Attribut „fromm“ hat es gereicht. Als Beleg für die Verrohung und Rücksichtslosigkeit der Zeit sollte man dies jedoch noch nicht interpretieren.

4. Ein Wahlspruch von Söldnerführern der Zeit, die zugleich Kriegsunternehmer waren, lautete: „Der Krieg

6. Die Offiziere des Kriegs - Bildquellen

muss den Krieg ernähren“. Besonders Albrecht von Wallenstein verfuhr danach: Der kaiserliche Generalissimus wurde rasch zu einem der reichsten Männer Europas. Beziehe dies auf das Bildnis Borros.

- Das Söldnertum wird deutlich in der Biographie; seine Korpulenz steht im krassen Kontrast zu den zahlreichen Hungertoten des Kriegs. Dies mag für uns heute die Bereicherung symbolisieren, damals verwies es auf Reichtum und die Fähigkeit, eine Familie sicher und auch in Notzeiten ernähren zu können (in Europa gab es früher natürliche Hungersnöte, die letzte naturbedingte in Mitteleuropa war vor der Revolution 1848; das neue Verkehrsmittel Eisenbahn [1848 Fertigstellung der Schiefen Ebene, die Bayern und Sachsen verband] ermöglichte den raschen Getreidetransport und beseitigte diese Gefahr).
- Zugleich lässt sich der Bedeutungswandel männlicher Leibesfülle seitdem feststellen (Genderbewusstsein).

5. Für uns heute wirkt das Bildnis Borros fast wie eine Karikatur. Doch dies hat Borro beim Maler sicher nicht bestellt (sofern er, wie anzunehmen ist, den Maler mit dem Bildnis beauftragt hat). Er trägt die topmodische Kleidung der Zeit, die aus Spanien kam. Spanien war damals das große Vorbild für Europa, sein Hof in Madrid galt als tonangebend, andererseits war es gefürchtet wegen seiner großen militärischen Macht und seines Reichtums, den Spanien aus seinen amerikanischen Kolonien bezog. Es hatte sich in Frankreichs Bürgerkrieg eingemischt, versucht, mit der Armada England zu erobern, führte seit langem mit seinen niederländischen, aber calvinistischen Untertanen Krieg und hatte dem Kaiser, seinem engen Verwandten, von Anfang des Kriegs an mit Offizieren, Geld und Truppen geholfen.

Erklären Sie, auch mit Hilfe des Bilds, welchen Eindruck damals Spanien in Europa machte!

- Die Frage, die relativ weit vom Bild wegführt, ist vor allem für die gymnasiale Oberstufe angemessen. Die Spanier galten als wenig beliebt, v.a. in Frankreich und in den Niederlanden. Man schrieb ihnen übermäßigen Stolz zu, erinnerte sich an Grausamkeiten ihrer Kriegsführung und ihre religiöse Strenge, die außer der katholischen Kirche nichts gelten ließ (Vertreibung der Juden, Zwangsbekehrung der letzten Muslime auf der iberischen Halbinsel) und unterstellte ihnen den Wunsch, eine Universalmonarchie aufzurichten, zumindest aber, Europa unterwerfen zu wollen. Gegen Ende des 17. Jahrhunderts, als Frankreich und England in Amerika an Macht gewannen, sank die Wirtschaftskraft Spaniens, das schließlich seinen Status als Weltmacht verlor. Das negative Spanienbild gerann zur Leyenda negra. Reste davon finden sich noch in modernen Diskursen (z. B. in der starken Betonung der Inquisition; Verbindungen von Konfession/Religion mit kulturellem oder zivilisatorischem Stand). Dies kann veranlassen, historische, nationale Stereotype und ihre Bedeutung in Europa zu diskutieren.

Zur Information: <http://ieg-ego.eu/de/threads/modelle-und-stereotypen/das-spanische-jahrhundert-16.-jhd/friedrich-edelmayer-die-leyenda-negra-und-die-zirkulation-antikatholisch-antispanischer-vorurteile> (14.11.2017)

6. Vergleiche die Aussage des Künßberg-Bildnisses mit folgender Quellenstelle, einem Ausschnitt aus dem Tagebuchaufzeichnungen des Johannes Braun. Johannes Braun (zu ihm #4) war während des Kriegs evangelischer Pfarrer zu Melkendorf bei Kulmbach (1628-1637). Er war also Untertan des Markgrafen von Brandenburg-Kulmbach(-Bayreuth). Was er beschrieb⁶, konnte er mit eigenen Augen gesehen haben. 1632, auf einem Höhepunkt des Kriegs im Bayreuther Land, floh er in die vermeintlich sichere Stadt Kulmbach, wo unter dem Kommandanten des Obersten Muffel die Offiziere (darunter Künßberg) und Soldaten für Schutz sorgen sollten:

⁶ Friedrich Zindel, Tagebuchblätter aus dem 30-jährigen Krieg, zuletzt gedruckt in: Klaus Spyra, Pfarrei Melkendorf 1007-2007, Melkendorf 2007, 217-282 (Erstdruck ArchGAOfk 32 (1934/35), Heft 2, S. 1-92, Heft 3, S. 1-53). Das Original ist lateinisch und in zwei Handschriften überliefert.

6. Die Offiziere des Kriegs - Bildquellen

„Zu dieser Gefahr [einer Epidemie, Hg.] kam noch die Raubsucht der Soldaten, dieser privilegierten Diebe, ihr Stehlen und Rauben. Die taten sich noch groß damit, wenn sie die Keller der Bürger erbrachen, die Läden plünderten, den Hausrat und was ihnen in den Weg kam, oder auf dem Markte feilgeboten wurde, mitnahmen, und die führenden Offiziere in ihre Habsucht ließen es geschehen. Darin bestand ihr tägliches Exerzieren innerhalb der Mauern, auf dem Markt, in den Gassen und in den Häusern. Draußen, vor den Toren, übten sie ungehindert den Straßenraub, in Gärten und Scheinen lauend. Die Leute, die zur Stadt kamen, um zu kaufen oder zu verkaufen, fielen sie mit blanken Klingen und schauerlichem Fluchen an, raubten ihnen ihr Gepäck, oder nahmen, was sie zu verkaufen hatten und plünderten sie aus. Gegen dieses Raubgesindel wagte das Landvolk sich nicht einmal zu beklagen. [...] Die Offiziere drückten die Augen zu oder forderten sogar dazu auf; denn sie wollten, dass ihre Leute, ohne Proviant und ohne monatliche Löhnung, nur von der Beute ihr Leben fristen sollten, die sie den Bauern abnahmen.“

- Das Verhalten der Soldaten und ihrer kommandierenden Offiziere war alles andere als ritterlich. Der gesamte Krieg wurde zu Lasten der Wehrlosen geführt, die ein „Ritter“ eigentlich schützen sollte. Die „Ritterrüstung“ kontrastiert auch mit der Realität des Kriegs: Erfolgreich war, wer über Logistik, Organisation und gute Planung verfügte, die Rationalisierung des Kriegs mit ihren unmenschlichen Zügen kontrastiert mit den evozierten Rittertugenden (Schutz der Armen, Witwen, Waisen). Der Kriegsalltag in Oberfranken scheint dabei besonders brutal gewesen zu sein, der Bürgerkriegscharakter unübersehbar (vgl. die Schriftquellen #4 zur Multiperspektivität).

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

Hauptverfasser: Stefan Benz

Eberhard Wassenberg – Zeitgenosse und Historiker des Kriegs

Didaktischer Kommentar

Die Texte bedienen die Kontroversität im Rahmen des Unterrichtsprinzips Multiperspektivität. Die Schüler erkennen, dass schon die Mitlebenden teilweise uneins in der Beantwortung der Frage waren, wie der Krieg entstanden ist. Eventuell reflektieren sie darüber, dass jedoch keine umfangreichen Theorien entwickelt wurden, sondern dass man sich mit relativ einfach strukturierten Erklärungen zufrieden gab, die Motive menschlichen Handelns wie Gier betonen.

Die Faksimiles ermöglichen begrenzt eine originale Begegnung mit authentischen Texten und Schriften. Tschechische Texte v.a. religiösen Inhalts wurden bis ins 19. Jahrhundert oft in Fraktur gesetzt, deutsche bis in die Zeit des Zweiten Weltkriegs, als die Nationalsozialisten diese Schrift abschafften, um die Rezeption deutscher Texte in Europa zu erleichtern. Das lateinische Textbeispiel bietet sich für bilingualen bzw. fächerübergreifenden Unterricht an (das deutsche für den Deutschunterricht, auch für fortgeschrittene Schüler mit Deutsch als Fremdsprache). Die Schüler sehen, dass frühneuzeitliche lateinische Texte leserfreundlicher gesetzt sind. Diakritische Zeichen vermitteln wichtige Übersetzungshilfen: Das Lateinische verstand sich also noch als lebendige Sprache, das sich mit der Druckkunst entwickeln durfte.

Die Fragen schulen zunächst meist die Rekonstruktionskompetenz (narrative Kompetenz). Ist das Kompetenzniveau hier zwar eher niedrig, müssen die Texte selbst dafür als schwer gelten, da sie anders als bei anderen Aufgaben nicht vereinfacht und zusammengekürzt wurden. Anschließend sollten die Gründe für die Standpunkte herausgearbeitet werden, um die Perspektiven der Autoren auf Basis ihres Umfelds zu bestimmen. Dazu muss die Konfession/Religion als bestimmender kultureller Faktor erkannt und herangezogen werden (Dekonstruktionskompetenz oder Methodenkompetenz). Anschließend kann gefragt werden, inwieweit die Weltsicht auch heute von religiösen Vorgaben bestimmt wird (oder von welchen anderen), und auch, wie sich dies selbst im eigenen Geschichtsschulbuch zeigt. Die deutschen Schulbücher z. B. bieten heute eher eine protestantische Geschichtserzählung als Masternarrativ an. Damit erhalten die Schüler die Anregung, eigene Perspektivität zu reflektieren und Einstellungen zu hinterfragen (Orientierungskompetenz). Auf keinen Fall sollte die frühere Geschichtsschreibung als subjektiv und die gegenwärtige als objektiv bezeichnet werden: Diese Haltung ist geschichtstheoretisch nicht haltbar und historisch Blödsinn: Sie vergleiche Texte der Betroffenen und Zeitzeugen (Zeitgeschichte Wassenbergs) mit modernen Texten über denselben Gegenstand, geschrieben aus der Distanz und abgebrühten Emotionslosigkeit von 400 Jahren.

Erwartungshorizont/Lösungsvorschläge und -kommentare

Eberhard Wassenberg stammte aus Emmerich am Niederrhein und wurde 1610 geboren. Meist im Dienst katholischer Fürsten stehend, war er ein bedeutender Historiker nicht nur der Geschichte seiner Zeit. Seine Geschichte des Dreißigjährigen Kriegs entstand bereits, bevor der Krieg zu Ende war. Sie wurde immer wieder neu aufgelegt, auch ins Deutsche übersetzt und ergänzt, vermutlich ohne Beteiligung des Autors. Die lateinische Ausgabe scheint im Schulunterricht nicht zuletzt als lateinische Lektüre gelesen worden zu sein. Ein Zeitgenosse lobte: Der Stil ist eine Rose, den Inhalt bilden die Dornen. Völlig ungewöhnlich für eine so prominente Person: Sein Todesdatum und –ort sind bis heute unbekannt.

A Wassenberg, Eberhard, *Florus Germanicus continens res gestas, bella, victorias invictissimorum Ferdinandorum II. & III. imperatorum ab excessu Caes. Matthiae contra hostes eorundam feliciter obtentas*, verb. Aufl., Köln 1640.

<http://www.mdz-nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb10408892-3>

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

B Wassenberg, Eberhard, Der erneuerte teutsche Florus ... bis Anno 1647 continuirt, Amsterdam 1647.

<http://www.mdz-nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb10916702-4>

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1. Übersetze z. B. mit Hilfe eines Onlinewörterbuchs – cursorisch – den lateinischen Text und vergleiche ihn schließlich mit dem deutschen. Abgesehen von der inhaltlichen Erweiterung: Was unterscheidet die beiden Ausgaben grundsätzlich in ihrer Beschreibung der Kriegsursachen? Beachte dabei auch die Erscheinungsorte. Erkläre erst dann, warum die deutsche (Amsterdamer) Ausgabe so viel wortreicher ist.

Erläuterungen:

Strich = Nasalkürzel: Füge also N oder M ein

Calvinus = Jean Calvin

gebennensis = Genfer (in Genf wirkte Calvin)

q; = que

Sarmaten, hier dichterisch für Polen

Anholtinus = aus dem Hause Anhalt

Anspacensis = Adjektiv zu Ansbach, Residenzstadt von Brandenburg-Ansbach (heute Regierungshauptstadt von Mittelfranken in Bayern)

- Im Grunde reicht es, den ersten Satz grob zu übersetzen (gemeinsam und mit Hilfe eines Wörterbuchs) und diesen dann im deutschen Text (in Stillarbeit z. B.) zu suchen: Deutsche Fürsten, von Calvin und seinen reformatorischen Lehren verführt, verschwören sich gegen den Frieden. Die schuldigen Fürsten werden am Ende des dargestellten Absatzes auch benannt. Sie berauben die katholische Kirche.
- Wer die Texte ausführlicher vergleichen möchte, könnte die Aussagen wie in zeitgenössischen Drucken üblich in Marginalien formulieren lassen und diese dann in einer Tabelle gegenüberstellen. Dabei ist aber zu bedenken, dass dies, unabhängig von der Schwierigkeit der Textvorlage, für die Schüler eine sehr anspruchsvolle Arbeit darstellt, weil sie die Kernaussage des jeweiligen Abschnitts formulieren müssen.
- Unschwer ist zu erkennen, dass Wassenberg mit dem ersten lateinischen Satz klar dem Calvinismus, also der reformierten Variante der protestantischen Konfession, die Kriegsschuld gibt – bzw. den ihr anhängenden Fürsten. Sie sind friedbrüchig, vergiften das Land, sind gierige Räuber. Im calvinistischen Amsterdam (Niederlande) war dies so ohne weiteres nicht zu drucken (zumal der Pfälzer Kurfürst und böhmische Adelige dort zeitweise im Exil gelebt hatten). Daher scheint der Text die Lutheraner zu bezichtigen: Er holt nun so weit aus, beginnend mit Luther 1517, dass die Grundaussage Wassenbergs zumindest stark verwässert wird und eher die Lutheraner in den Blick geraten, obwohl zugleich an den „Fakten“, der „Verschwörung“ einiger Fürsten nichts geändert wird oder aus Sicht der Zeitgenossen werden konnte. Er kommt insgesamt erst später auf die „Erzcalvinisten“ als Bösewichter zu sprechen. Statt eines stark moralisch bewerteten Religionskriegs scheint es sich nun um einen Verfassungskrieg und eine ständische Auseinandersetzung im Heiligen Römischen Reich zu handeln (mehrfach wird das Reichskammergericht, eines der beiden obersten Reichsgerichte, erwähnt). Der Text differenziert

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

stärker, sein Verfasser ist aber auch unsicherer als der stramm wertende Wassenberg im lateinischen Original.

- Insgesamt zeigt der Text das Fort- oder Weiterschreiben einer Geschichte, die sich dabei immer weiter auffaltet.

2. Könnte die Sprache selbst, das Lateinische, durch seinen knappen Stil auf den Inhalt Einfluss genommen haben?

- Zumindest lässt sich argumentieren, dass die Sprache und ihr Stil für wichtiger angesehen wurden als der Inhalt (s. Einführung), den legte man also nicht auf die Goldwaage. Dass Geschichte nur relatives Wissen bietet, war gerade Katholiken klar, seit der Papst verordnet hatte, Bücher, die in religiöses Wissen und Glauben eingreifen könnten, mit einer „Protestatio auctoris“ zu versehen. In dieser wurde erklärt, dass es sich nur um die Privatmeinung des Autors handle, nicht unbedingt um gesichertes, von der Kirche approbiertes Wissen.
- In mehrsprachigen Kulturen, z. B. Afrikas, ist es zu beobachten, dass ein und der derselbe Erzähler eine andere Geschichte über die Vergangenheit erzählt, je nachdem, welche Sprache er wählt: Die der ehemaligen Kolonialherren oder eine Volkssprache. Ob es in der frühen Neuzeit eine ähnliche Trennung zwischen Latein („Bildung“) und Volkssprache gab, ist nicht erforscht, aber wahrscheinlich.
- Inwieweit sich Wassenbergs lateinischer Stil an z. B. Tacitus orientiert (der damals sehr in Mode war), muss der Lateinunterricht im Rahmen eines bilingualen Zugriffs klären. Der schroffe, wenig differenzierende lateinische Text steht dem differenzierend abwägenden deutschen Kommentartext gegenüber, der sich in seiner Relativierung der Aussagen Wassenbergs sogar auf den Kaiser beruft. Vielleicht akzeptiert der Mensch in einer ihm emotional fremden Sprache harsche Aussagen eher als in der Muttersprache?

3. Der Autor spricht außerdem davon, dass die Böhmen seit Jan Hus immer zum Aufruhr geneigt seien. Hältst Du dies für einen antitschechische Stereotyp? Suche Belege über zur Debatte des 17. Jahrhunderts dazu.

- Immerhin kam es bereits im Rahmen des Hussitenkriegs zu einem Fenstersturz. Auch der von 1618 blieb nicht der letzte. In diesem Zusammenhang wird immer wieder Melchior Goldast von Haiminsfeld genannt (gest. 1635), ein Calvinist, der schließlich für den Kaiser gegen die aufständischen Böhmen schrieb.

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

S. 1-2

Erster Teil. Einführung in den böhmischen Krieg



sis genius est, vt quorum animos intus turbauerit, eorum, ad turbandas extra prouincias, iugi semper vtatur ministerio. Itaq; cum templa prius & ecclesiastica bona occupassent, præsulatus deglutissēt, non suæ terræ limitibus contenti, vicinos quoque Episcopatus inuasere. Tum, quæ merebantur, timere incipiebant: sed Catholici, publicis pacis gratia, multa indulgebant. Tamen hæreticos diffidentia subiit, ne, quæ rapuerant, reddere paulatim cogere rentur.

Itaque malo facinori, pessimum addiderunt, & Catholicos, tota extirpare Germania constituere. Et hoc quibus authoribus? quibus capitibus? Frederico Electore Palatino Rheni, Christiano Anholtino Principe, & Ioachimo Ernesto Brandenburgico, cognomento, Anspacensi.

Dass., S. 1-3

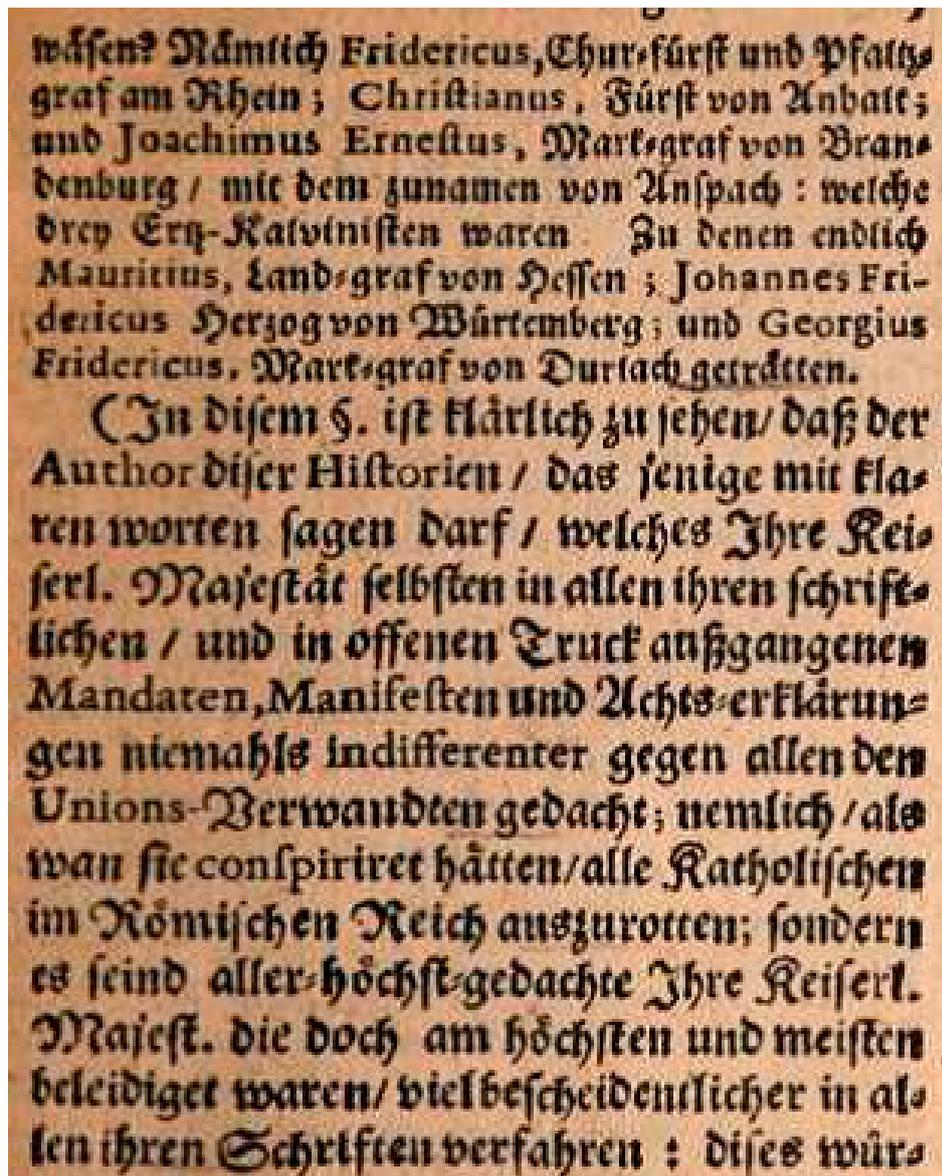
7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

Es war überall in Deutschland Friede
und die Einträchtigkeit hatte der Fürsten
gemühter in einerlei Religion zusamen
gebunden. Aber da im Jahr 1527. Lu-
therus und die Secten angefangen / so
hat die Zweiträchtigkeit algemach über den Frieden in
Deutschland triumphiret: Dan alsdan teilte sich
das Reich alsbald von einander / und wapnete sich
zu seinem selbst-eigenen untergange. Und sind die
Lutheraner (von Luthero het also genant) wider
die Römisch-Katholischen auf-gestanden / und sie
zu vor von ihren einkommen / endlich auch auß ihren
gütern gestoßen. Als aber dieselbigen nach dem
Kaiserlichen Rechten ordentlichet weise wieder gefor-
dert waren / so haben sie auch das Kamer-gerichte
erschaffen wollen: Nämlichen / auf daß der Kirchen-
raub / diebstat / und allerhand laster aufkommen /
und ohne furcht weit und breit im Reich umgehen
würden. Und als sie sich dessen weigerten ; sihe / so
hat das aller-streitbarste volt zu den waffen gegrif-
fen. Aber es sind die Lutheraner / wie sie an der an-
zahl größer / also wegen der sache und tugend schwä-
cher / im jahr 1544 und 1548. zu unterschiedlichen
malen geschlagen worden: Auch sind ihre vornehm-
sten hdupter / der Sachse und Land-graf von Hessen /
dem Römischen Kaiser Carolo V. in die hände
kommen /

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

Man hielt davor / daß durch diesen Reichstag
Dem ganzen Deutschland ins künftige sollte gehol-
fen / und wol vor-geschehen seyn. Und wäre auch in
der wahrheit also geschähen / wan nur die Stände
ihrem versprechen nachgelabet hätten. Aber es tro-
chen alsbald / unter dem titul der Augsburgischen
Confession, unzahlliche Secten hervor; welche zwar
sehr wider einander waren/ dennoch aber zu der Ka-
tholischen untergang stark zusammen hielten. Als sie
derwägen schändlicher weise den friden gebrochen/so
haben sie ihre alte Natur wider angenommen; und
sind nit allein mit ihres Landes gränzen nit zu frie-
den gewesen / sondern haben auch ihre hände an die
benachbarten Bistümer geläget. Und nach dem
dise / gleich wie zuvor durch ordentliche mittel wider
gefordert waren; so mußten die Rechte der Rame
zu Speyer in ihrem sin Beschwärden heissen. Ueber
welche sie nachmahls auf allen Reichs-tagen ver-
gäbens geklagt / auch den vorigen übetthaten noch
das aller-drgste bey-gefüget / und die Katholischen
aus ganz Deutschland zu verjagen beschloffen. Aber
wer ist hierin der Anstifter; wer ist das Haupt ge-
wäsen i

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).



Transkription:

Wassenberg

Caluini dogma gliscebat, & è Gebennensi lacu exortae nebulae, non per Galliam modo, sed Germaniam quoque diffusae, nonnullorum Principum oculos mentesque adeo obscuraverant, ut quasi veneficio quodam transformati, veterum Sarmatarum instar, pacem non agnoscerent. Hic nempe illius haeresis genius est, ut quorum animos intus turbaverit, eorum, ad turbandas extra provincias, iugi semper utatur ministro. Itaque cum templa prius & ecclesiastica bona occupassent, praesulatus deglutissent, non suae terrae limitibus contenti, vicinos quoque Episcopatus invasere. Tum, quae merebantur, timere incipiebant: sed Catholici, publicis pacis gratia, multa indulgebant. Tamen haereticos diffidentia subiit, ne, quae rapuerant, reddere paulatim cogerentur.

7. Beurteilung des Kriegsausbruchs I – Kontroversität der Zeit (bilingual Latein).

Itaque malo facinori, pessimum addiderunt, & Catholicos, tota extirpare Germania constituere. Et hoc quibus authoribus? Quibus capitibus? Frederico Electore Palatino Rheni, Christiano Anholtino Principe. & Ioachimo Ernesto Brandenburgico, cognomento Anspacensi.

Wassenberg deutsch

Es war überall in Deutsch-land fride/ und die Einträchtigkeit hatte der Fürsten gemühter in einerlei Religion zusammen gebunden. Aber da im Jahr 1527. Lutherus und die Secten angefangen/ so hat die Zweiträchtigkeit algemach über den Friden in Deutsch-land triumphiret: Dan alßdan teilte sich das Reich alsbald von einander/ und wapnete sich zu seinem selbst-eigenen untergange. Und sind die Lutheraner (von Luthero her also genant) wider die Römisch-Katholischen auf-gestanden/ und sie zuvor von ihren einkommen/ endlich auch auß ihren gütern gestoßen. Als aber dieselbigen nach den Keiserlichen Rechten ordentlicher weise wieder gefordert waren/ so haben sie auch das Kammer-gericht abschaffen wollen: Nämlichen/ auf daß der Kyrchen-raub /dieb-stal/ und aller-hand laster aufkommen/ und ohne furcht weit und breit im Reich umgehen möchten. Und als sie sich dessen weigerten; sihe/ so hat das aller-streitbarste voll zu den waffen gegriffen. Aber es sind die Lutheraner/ wie sie an der anzahl größer/ also wegen der sache und tugend schwächer/ im jahr 1544 und 1548. zu unterschiedlichen malen geschlagen worden: Auch sind ihre vornämsten häubter/ der Sachse und Landgraf von Hessen/ dem Römischen Keiser Carolo V. in die hände kommen/

[...]

Man hielt davor/ daß durch disen Reichs-tag dem gantzen Deutschland ins künftige solte geholfen/ und wol vor-gesähen seyn. Und wäre auch in der wahrheit also geschähen/ wan nur die Stände ihrem versprechen nachgeläbet hätten. Aber es krochen alsbald/ unter dem titul der Augsburgischen Confession, unzählliche Secten hervor; welche zwahr sehr wider einander waren/ dennoch aber zu der Katholischen untergang stark zusammen hielten. Als sie derwägen schändlicher weise den friden gebrochen/ so haben sie ihre alte Natur wider angenommen; und sind allein mit ihres Landes gräntzen nit zu friden gewäsen/ sondern haben auch ihre hände an die benachbarten Bistümer geläget. Und nach dem diese/ gleich wie zuvor durch ordentliche mittel wider gefordert waren: so musten die Rechte der Kamer zu Speyer in ihrem sin Beschwärdten heissen. Über welche sie nachmahls auf allen Reichs-tagen vergäbens geklagt/ auch den vorigen übelthaten noch das aller-ärgste beygefüget/ und die Katholischen aus gantz Deutschland zu verjagen beschlossen. Aber wer ist hierin der Anstifter; wer ist das Haupt gewäsen?

Nämlich Fridericus, Chur-fürst und Pfaltz-graf am Rhein; Christianus, Fürst von Anhalt und Joachimus Ernestus, Markgraf von Brandenbuug/ mit dem zunamen von Anspach: welche drey Ertz-Kalvinisten waren. Zu denen endlich Mauritius, Land-graf von Hessen; Johannes Fridericus Herzog von Würtemberg; und Georgius Fridericus, Mark-graf von Durlach geträtten.

(In disem §. Ist klärlich zu sehen/ daß der Author dieser Historien/ daßjenige mit klaren worten sagen darf/ welches Ihre Keiserl. Majestät selbst in allen ihren schriftlichen/ und in offenen Truck auß-gangenen Mandaten, Manifesten und Achts-erklärungen niemahls indifferenter gegen allen den Unions-Verwandten gedacht; nemlich/ als wan sie conspiriret hätten/ alle Katholischen im Römischen Reich auszu-rotten; sondern es seind allershöchst-gedachte Ihre Keiserl. Majest. die doch am höchsten und meisten beleidiget waren/ viel bescheidentlicher in allen ihren Schriften verfahren:

8. Beurteilung des Kriegsausbruchs - Kontroversität in der Gegenwart

Hauptverfasser: Jonas Tenzler

Didaktischer Kommentar

Die Darstellungstexte sollen die Kontroversität in der aktuellen Forschungsliteratur darstellen. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass verschiedene Sichtweisen zu historischen Sachverhalten in der Gegenwart existieren. Sie sollen zu dem Verständnis kommen, dass Geschichte kein abgeschlossener Text ist und von verschiedenen Generationen und Forschern anders konstruiert und gedeutet wird.

Dazu werden die Textausschnitte von den Schülerinnen und Schülern analysiert und bewertet (De- und Rekonstruktionskompetenz). Hierbei wird der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur geübt. Über eigene Recherchen können sich die Schüler weitere Informationen über die jeweiligen Autoren einholen. Ebenso können durch Internet- oder Bibliotheksarbeit unbekannte Begrifflichkeiten erschlossen werden. Das weitere Schicksal der aus dem Fenster gestürzten Personen wird von den Autoren nicht näher beschrieben. Dies bietet die Möglichkeit, dass die Schüler sich Informationen hierzu einholen. Durch die Verortung des Geschehens auf einer Karte lässt sich auch ein Gegenwartsbezug zur Schülerwelt herstellen, indem man weiter nach der konfessionellen Zusammensetzung in der heutigen Zeit fragt.

Einen ersten Zugang zur Kontroversität bietet der Vergleich der Positionen der jeweiligen Textabschnitte. Die Unterschiede in den Ursachen für den Kriegsausbruch sollen von den Schülern herausgearbeitet werden. (Dekonstruktionskompetenz) Um eine weitere Perspektive hinzuzufügen werden die Ergebnisse auch noch mit dem Schulbuch verglichen. Nachdem die verschiedenen Deutungen verglichen wurden, können die Schüler versuchen, eine eigene Narration für den Ausbruch des Kriegs zu entwickeln (Rekonstruktionskompetenz).

Arbeitsmaterial und Fragen

Georg Schmidt: Der dreißigjährige Krieg, C.H. Beck, München 1996, S. 28-29.

Um die Macht in Böhmen

In Böhmen war es die Furcht der Stände, ihren Einfluß zu verlieren und ihren evangelischen Glauben aufgeben zu müssen, die sich im Frühjahr 1618 in einer spektakulären Aktion entlud: dem Prager Fenstersturz. Daß sich daraus ein dreißigjähriger Krieg in Mitteleuropa entwickeln würde, war nicht vorhersehbar. Kein Zufall ist jedoch, daß der Krieg um die künftige Gestalt des Reiches ausgerechnet in Böhmen begann. Kaiser Matthias und der 1617 zum böhmischen König gewählte Ferdinand hatten das Land zum Experimentierfeld der habsburgischen Konfessionalisierung gemacht: Im neuen zehnköpfigen Prager Statthaltergremium saßen nur noch drei Protestanten. Zwei evangelische Kirchen, deren Bau wohl gegen die Buchstaben, nicht aber gegen den Geist des Majestätsbriefs verstieß, wurden kurzerhand niedergerissen. Als eine böhmische Ständedelegation im März 1618 in Wien dagegen protestierte, wurde sie brüsk abgewiesen. Geschickt war dieser Konfrontationskurs nur, wenn man unterstellt, daß Ferdinand II. die Ereignisse vom 23. Mai 1618 provozieren wollte.

Derart in die Defensive gedrängt, setzten die Stände auf eine „befreiende“ Tat. Durch eine demonstrativen Bruch mit der Habsburger Herrschaft wollten sie das Gesetz des Handelns zurückgewinnen: Unter der Führung des Grafen Heinrich Matthias von Thurn (1557-1640) zogen sie auf den Hradschin und stürzten die beiden kaiserlichen Statthalter Wilhelm von Slawata und Jaroslaw von Martinitz zusammen mit dem Sekretär Fabricius aus dem Fenster - sie fielen jedoch weich in den Abfall des Schloßgrabens und konnten entkommen.

Mit der Defenstration hatte man bewußt an das Vorgehen der Hussiten im Neustädter Rathaus 1419 angeknüpft. Der Fenstersturz war ein böhmisches Ereignis, doch er führte Deutschland in einen langen Krieg.

8. Beurteilung des Kriegsausbruchs - Kontroversität in der Gegenwart

Die Habsburger konnten Böhmen nicht aufgeben, ohne ihr Kaisertum zu gefährden, und die böhmischen Stände hatten auf ihren Rückhalt an den „evangelischen“ Reichsständen vertraut. Doch diese hielten sich bedeckt: Konfessionelle Differenzen und mangelnde Ressourcen lähmten die Union.

Gerhard Schormann: Der dreißigjährige Krieg 1618-1648 (Gebhardt: Handbuch der deutschen Geschichte Bd. 10), Klett-Cotta, Stuttgart 2010, S. 214-215.

Ziele der Parteiungen

Der Aufstand in Böhmen ist vor dem Hintergrund der überall zu beobachtenden Ständekämpfe zu sehen, die oft durch konfessionelle Gegensätze verschärft wurden. Trotzdem war hier die Situation ungleich brisanter. Der böhmische Ständeaufstand barg von Anfang an die Gefahr in sich, über die Länder der Wenzelskrone hinauszugreifen und zu einem Konfliktherd mit unabsehbaren Folgen zu werden. Das lag an der Struktur der Erblande, an der Habsburger Dynastie, an der Verbindung mit den konfessionellen Parteien im Reich - um nur einige wichtige Punkte zu nennen. Die Stände fühlten sich stark für große Ziele. Ihre traditionelle Stärke war enorm gewachsen durch die große Dynastie- und Staatenkrise ab 1606, in der sich das Haus Habsburg als unfähig erwiesen hatte, die Erbfolge zu regeln und die konfessionellen Kriege beizulegen.

Die Staatenkrise war letztlich nicht gelöst, die Dynastiekrise auch nicht. Als Nachfolger von Kaiser Matthias kam praktisch nur Ferdinand von Steiermark in Frage, aber auch König Philipp III. von Spanien erhob Ansprüche und war nur bereit, diese gegen gewisse Zugeständnisse von Ferdinand abzutreten. Die Nachfolgefrage vermischte sich schließlich mit Vorgängen in Italien, die schlagartig die explosive Situation im europäischen Staatensystem beleuchteten. Provoziert durch Piratenangriffe aus habsburgischen Adriaufhäfen, schritt Venedig Ende 1615 zum Krieg und ließ die zu Innerösterreich gehörende Stadt Gradisca belagern. Gleichzeitig war Ferdinand in einem Erbfolgestreit um Montferrat in Oberitalien verwickelt. Beide Konflikte riefen sofort die Gegner Habsburgs auf den Plan, allen voran die Republik der Vereinigten Niederlande, aber auch England und Frankreich. Selbst der protestantische deutsche Fürstenbund, die Union, wirkte indirekt mit. Er unterstützte den Grafen Ernst von Mansfeld bei den Einsatz seiner von Savoyen bezahlten Söldnertruppe gegen das spanische Herzogtum Mailand. Die Gegenreaktion war das schnelle Eingehen Ferdinands auf bislang abgelehnte spanische Wünsche. Am 20. März 1617 schloß er mit dem spanischen Botschafter Graf Onate den nach ihm benannten Onate-Vertrag, der Spanien das Elsaß und bestimmte Vorteile in Italien zusicherte. Daraufhin konnten mit massiver spanischer Unterstützung die Konflikte in Italien beigelegt werden. Auch die Nachfolgefrage schien damit gelöst. Im Juni 1617 wurde der böhmische Landtag in Prag eröffnet, wo es der meisterhaften Regie der Habsburgischen Partei gelang, gegen alle Widerstände die Annahme Ferdinands als König von Böhmen durchzusetzen.

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler I

1. Informieren Sie sich über die Autoren.

- Die Schüler sollen sich weitere Informationen zu den Autoren einholen, um die Textauschnitte besser einordnen und bewerten zu können. Sind die Autoren ausgebildete Historiker? Stammen die Auschnitte aus fach- oder populärwissenschaftlichen Publikationen (Schmidt stammt aus einem knappen Überblickswerk für ein breites Publikum, Schormann aus einem Handbuch, dessen Vorläufer Jahrzehnte als Standardmittel für wissenschaftlich zuverlässige Information galten; es handelt sich um die 10., allerdings völlig neue Auflage des Werks)? Durch die Eigenarbeit der Schüler werden der Umgang und die Bewertung möglicher Recherchemittel geübt.

8. Beurteilung des Kriegsausbruchs - Kontroversität in der Gegenwart

2. Unterstreichen und klären Sie unbekannte Begriffe.

- Die unbekanntenen Begriffe können z.B. im Unterrichtsgespräch nach dem Lesen mit Unterstützung des Lehrers erarbeitet werden. Andererseits bietet sich hierfür auch wieder ein internetgestütztes eigenständiges Recherchieren der Schüler an.

3. Welche Akteure nennen die Autoren?

- Es bietet sich an, eine Tabelle anzulegen, in der die Akteure eingetragen werden. So lassen sich die beiden Texte gut miteinander vergleichen. Dieser Vergleich bietet einen ersten Zugang, um die Unterschiede der beiden Texte darzustellen und die Kontroversität aufzuzeigen.

4. Recherchieren Sie das Schicksal der aus dem Fenster gestürzten Personen.

- Diese Recherche lässt sich gut mit Frage 2 verknüpfen, sofern eine weitere Recherche mit dem Internet gewollt ist. Ebenso kann Material verteilt werden, welches Informationen zu dem weiteren Schicksal liefert. Die verschiedenen Erklärungsmodelle für den Ausgang des Sturzes bieten weitere Möglichkeiten für ein kontroverses Arbeiten.

5. Lokalisieren Sie das Geschehen auf einer Karte.

- Für die Lokalisation bieten sich Geschichtskarten an. Bei Geschichtskarten können sich die Schüler gleich ein Bild über die Geographie der behandelten Zeit machen. Die damaligen Grenzen und Machtsphären können dadurch gut visualisiert werden; dies schafft auch ein Bewusstsein, in welchem Raum man sich bewegt. Für einen schnellen Zugang können Karten-Dienste verwendet werden, wie z. B. Google Maps oder der BayernAtlas.

6. Welche Konfession war an den Orten vorherrschend?

- Die Verwendung einer Geschichtskarte, die die konfessionelle Verteilung in dieser Zeit darstellt, würde sich anbieten. (z.B. Putzger (auch die Bayernausgabe), dtv-Weltatlas) Darüber lässt sich auch darstellen, wo der nächste Ort der Fremdkonfession ist. (Hierzu Näheres #1.) Bei der Bearbeitung Schormanns sollte auffallen, dass in Italien keine konfessionsverschiedenen Parteien agierten.

7. Wie ist die konfessionelle Zusammensetzung heute? Wo leben Sie und welcher Konfession gehören Sie an: Klären Sie die historische Abhängigkeit!

Erläutern Sie die Situation der Katholischen Kirche in Ihrem Land in Hinblick auf den Dreißigjährigen Krieg!

- Diese Frage(n) lässt/lassen sich gut in Verbindung mit Frage 6 bearbeiten. Für die aktuelle Situation (Gegenwartsbezug) können Daten aus staatlichen Quellen (Stadt, Landkreis, Bezirk, ggf. Bundesland, etc.) und/oder aktuelle Karten verwendet werden. Ein Vergleich von Deutschland und Tschechien in der heutigen Situation würde sich anbieten. Weiterführende Fragen: In welchen Regionen gab es Veränderungen, in welchen nicht? Wie lässt sich das erklären?
In den beiden nachgestellten Fragen soll auf die Schülerwelt Bezug genommen werden. Durch die Frage nach der Konfession lassen sich im Zweifel Migrationsbewegungen durch die Familiengeschichte darstellen. Spiegelt die Klasse die aktuelle Situation wieder?

8. Welche Ursachen nennen die Autoren für den Ausbruch des Dreißigjährigen Kriegs?

- Zur Bearbeitung der Frage würde sich hier eine Gruppenarbeit anbieten. Die Ergebnisse der Gruppe können dann in einer Tabelle zusammengetragen werden. Die Ursachen selbst können dann nochmals

8. Beurteilung des Kriegsausbruchs - Kontroversität in der Gegenwart

unterschieden werden, ob sie einerseits konfessioneller oder „staatlicher“ Natur sind. Tendiert Schmidt zu einem ständischen Krieg, favorisiert Schormann eine Erklärung durch die Krise der Habsburger-Dynastie, die zwangsläufig eine europäische Angelegenheit sein musste. Der Fenstersturz wäre demnach weder hinreichend noch notwendig für das folgende Gesamtgeschehen. Bei Schmidt handelt es sich um einen Komplex notwendiger Bedingungen, der im Fenstersturz kulminiert und den Krieg ausbrechen lässt. Hintergrund als hinreichende Bedingung ist der ständisch-konfessionelle Gegensatz in Böhmen.

9. In welchen Bereichen zeigen die Autoren Unsicherheiten? Was erscheint schwammig, unlogisch oder konfus?

- Die Schüler sollen erkennen, ob die Autoren eine logische Argumentation aufgebaut haben. Seltsame Formulierungen wie „wurde sie brüsk abgewiesen“ oder „setzten die Stände auf eine „befreiende“ Tat“ können zu weiteren Diskussionen, um die Aussagekraft der Argumentation führen. Warum verwendet der Autor gerade die Formulierung? Ist er sich unsicher? Was bedeutet „brüsk“ in diesem Zusammenhang? Wie kann er das wissen? Vor allem der Satz „Geschick war dieser Konfrontationskurs nur, wenn man unterstellt, daß Ferdinand II. die Ereignisse vom 23. Mai 1618 provozieren wollte“ ist bemerkenswert. Vgl. dazu #11.
Ebenso wirkt die ausufernde Argumentation bei Schormann konfus. Warum reißt er so viele Felder auf? Wirkt es verständlich? Werden gerade auf Grund von Unsicherheiten so viele Felder angeschnitten?

10. Vergleichen Sie die Meinungen der Autoren mit dem Schulbuch!

- Die Narrationen des Schulbuches können neben die Tabelle aus Frage 8 gestellt werden bzw. in sie integriert werden. Daraus lässt sich wieder eine Diskussion über die Vielfältigkeit von Deutungen von geschichtlichen Phänomenen eröffnen. Tendiert das Schulbuch mehr zu Schmidt oder zu Schormann oder hat es vielleicht sogar eine ganz andere Erklärung für den Kriegsausbruch parat?

11. Wie weit gehen die Autoren in der Vergangenheit zurück, um die Ursachen zu erklären?

- Über die zeitliche Dimension der Erklärungen der Autoren lassen sich weitere Schlüsse zu ihrer Argumentation ziehen. Schormann geht bei seiner Argumentation zur großen Staaten- und Dynastiekrise von 1606 zurück, während Schmidt den Bogen scheinbar weiter zu den Hussiten 1419 spannt. Das wäre ein Unterschied von fast 200 Jahren. Doch Schmidt will damit nur auf den bewusst gewählten Symbolcharakter des Geschehens hinweisen, keine Erklärung für 1618 liefern.

12. Handelt es sich um einen europäischen oder deutschen Krieg?

- Hier sollen die Schüler eine eigene Narration der Geschichte entwickeln. Durch die Arbeit mit Material und dem Schulbuch haben die Schüler eine Grundlage, um die Dimensionen des Konflikts abzuschätzen. Bei ihrer eigenen Argumentation sollen sich die Schüler auf die bearbeiteten Texte stützen. Die Ergebnisse können wiederum verglichen werden, welche ebenfalls wieder kontrovers sein können. Das fördert weiterhin die Erkenntnis der Schüler, dass Geschichte kein abgeschlossenes Konstrukt ist und sie auch selbst Geschichte „schreiben“ können. Für Schmidt ist es ein böhmischer und habsburgischer Krieg, für Schormann ein dynastischer mit europäischer Dimension.

8. Beurteilung des Kriegsausbruchs - Kontroversität in der Gegenwart

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler II

<http://www.zeit.de/zeit-geschichte/2017/05/dreissigjaehriger-krieg-westfaelische-frieden-syrien-georg-schmidt-interview/komplettansicht> „Gewonnen hat die Deutsche Nation“. In: ZeitGeschichte 5/17, S.106-110. Hierzu auch #11, wo das Interview ebenfalls herangezogen wird.

13. Vergleichen Sie den Textausschnitt mit dem Interview von Georg Schmidt.
Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich feststellen?
Hat sich die Meinung des Autors geändert?

14. Lässt sich der Konflikt im Nahen Osten mit dem Dreißigjährigen Krieg vergleichen?
Arbeiten Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.

15. Vergleichen Sie die Aussagen der deutschen Historiker mit denen von Geoffrey Parker, einem amerikanisch-britischen Militärgeschichtswissenschaftler.

Vgl. auch Geoffrey Parker: Der dreißigjährige Krieg, Campus Verlag, Frankfurt/Main, 1991, S. 114ff.
Geoffrey Parker: Europe in Crisis, 1598-1648, Fontana Press, London, 1988 (englisch)
(Bietet sich für einen bilingualen Unterricht an, auch fächerübergreifend mit den Englischunterricht.)

9. Wallensteins Ende – Der historiographische Dokumentarfilm

Hauptverfasser: Rudolf Bechauf

Didaktischer Kommentar

Der Film als visuelles Medium lässt sich im Geschichtsunterricht einsetzen, wenn er gezielt verwendet wird. Der Film ist ein essentielles Medium, das die gegenwärtige Kultur stark prägt. Die Schüler wachsen damit auf und haben somit keinerlei Berührungängste. Es gibt eine Vielzahl von Arten der filmischen Gestaltung. Für den Geschichtsunterricht bietet sich vor allem die historiographische Dokumentation an. Auch ein historischer Spielfilm zum Thema könnte verwendet werden, allerdings ist darauf zu achten, dass dieser keinen Anspruch hat, Geschichte klar und erkenntnisorientiert zu vermitteln, sondern die künstlerische Freiheit und Ausgestaltung im Zentrum stehen. Daher dient er eher der Visualisierung. Kompetenzorientierte Ziele bei seiner Behandlung führen meist vom Geschichtsunterricht weg.

Sicherlich ist das originale Filmdokument eine der wichtigsten Gattungen für den Unterricht, da es sich hierbei definitiv um eine Quelle für das Geschehen in der Vergangenheit selbst handelt. Für das 17. Jahrhundert liegen indes keine vor. Wenn Spielfilmausschnitte oder Neudreh (Reenactment) oft ersatzweise dafür eingesetzt werden, um Dokumentarfilme aufzuwerten, dann ist das kritisch zu reflektieren. Immer gilt es, einige Aspekte im Auge zu behalten, zum Beispiel wer diesen Film erzeugt hat und welche Ziele er damit verfolgt hat. Moderne Filmdokumentationen kommen ohne Neudreh kaum noch aus, angeblich weil der Zuschauer einfach bewegte (= bewegende?) Bilder erwartet.

Die historiografische Filmdokumentation versucht ein bestimmtes Thema möglichst verständlich und umfänglich zu präsentieren. Man könnte sagen, dass es sich um ein Schulbuch in abgedrehter Form handelt. Oft enthalten sie Aufnahmen von Quellen oder beinhalten authentisches Filmmaterial. Das Medium Film ist jedoch immer als motivierend für den Schüler anzusehen, da es einen zeitgemäßen Charakter hat und die papierene Geschichte in die moderne Welt transferiert. Von Nachteil ist aber der hohe Zeitaufwand. Ein Kompromiss ist daher gezielt Ausschnitte zu verwenden, dafür aber vergleichend vorzugehen, was den Erkenntnisprozess durch Kontrast fördert. Hier werden ein schon etwas angejahrter deutsch-österreichischer Unterrichtsfilm und eine noch aktuelle Dokumentation des bekannten deutschen Geschichtsjournalisten Guido Knopp verglichen (weitere Infos und Vorschläge dazu #11), dessen Dokumentarfilme vor allem zum Nationalsozialismus Schule machten und eine neue Filmsprache für Dokus dieses Genres etablierten. In den hier verwendeten Arbeitsaufträgen sollen lediglich Teilsequenzen verwendet werden, um den Vorschlag tatsächlich realisierbar zu halten.

Diese Ausschnitte informieren über den Tod Wallensteins und sind vielfältig in die Unterrichtssequenz einpflegbar. Neben der Medienkompetenz wird vornehmlich die Dekonstruktions-, sowie die Rekonstruktionskompetenz gefördert und gefordert. Weiterhin wird die Orientierungs- und Urteilskompetenz geschult. Gerade in den weiterführenden Aufgaben ist Projekt- und Handlungsorientierung berücksichtigt.

Den Tod Wallensteins mit Hilfe von historiographischen Dokumentationen zu erläutern kann durchaus Sinn machen, da die Visualität den Lernprozess deutlich fördern kann. Allerdings ist ein Vorwissen nötig.

Film 1: Die Deutschen 5 – Wallenstein und der Krieg; ZDF (Guido Knopp, 2008), min 31 bis 36. Der Film ist käuflich erwerbbar und war auch auf der ZDF Mediathek zugänglich.

Film 2: Der Dreißigjährige Krieg; FWU (erstmalig 1996), min 3,15 bis 5,30 (Ende). Dieser Film ist für Lehrerinnen und Lehrer in den Bildstellen ausleihbar.

9. Wallensteins Ende – Der historiographische Dokumentarfilm

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler I: Zu den Filmen (entweder im Vergleich, oder einzeln anwendbar)

1. Wie wird Wallenstein dargestellt?

- Film 1: Wallenstein wird als mittelalter, bärtiger Mann mit langen Haaren (zeittypisch) dargestellt. Er wirkt kränklich und nachdenklich. Er wird von einem Schauspieler verkörpert und gespielt.
- Film 2: Wallenstein wird lediglich durch Bildquellen dargestellt. Es gibt keine szenische Gestaltung dieser Person. Der Kommentar ersetzt Wallenstein.

2. Was sind die Gründe für Wallensteins Ermordung?

- Film 1: Der Kaiser misstraut Wallenstein und befürchtet, dass dieser an die Krone gelangen will. Er bezichtigt Wallenstein einer Verschwörung. Sein Hauptgrund ist der Schwur der Truppen auf Wallenstein direkt und nicht mehr auf die Krone.
- Film 2: Wallenstein wird als Verräter betitelt. Ein Gerücht geht um, das ihm der Verbrüderung mit dem protestantischen Feind bezichtigt.

Film 1 arbeitet differenzierter.

3. Welche Personen sind beteiligt?

- Wallenstein, seine Berater, Kaiser Ferdinand, des Kaisers Beichtvater (Wilhelm Lamormaini, ein Jesuit – warum bleibt er stets anonym?), Soldaten.

4. Wie stirbt Wallenstein/Wer tötet ihn?

- Film 1: Wallenstein wird ermordet durch einen Stich mit der Lanze. Er wird nachts aufgesucht und im Schlaf überrascht. Es sind seine eigenen Soldaten.
- Film 2: Kaisertreue Offiziere überraschen ihn nachts in seinem Krankenlager und ermorden ihn. Eine Bildquelle zeigt die Mordszene: Er wird hinterrücks mit einer Lanze erstochen.

5. Was beinhaltet das Dekret? Was bedeutet Dekret?

- Das Dekret ist ein offizielles Schreiben des Kaisers (mit Unterschrift). Es ächtet Wallenstein und macht ihn somit zu einem gesuchten Mann, der umgebracht werden darf und soll.

6. Was bedeutet vogelfrei?

- Vogelfrei bedeutet, dass Wallenstein ohne Konsequenzen getötet werden darf.

7. Wie wird die Mordszene dargestellt?

- Film 1: Soldaten stürmen mit Fackeln eine Treppe hinauf und erreichen das Schlafzimmer Wallensteins. Dort wird er mit einer Lanze erstochen.
- Film 2: Mittels Bildquellen

8. Wo ist der Schauplatz des Geschehens?

- Film 1: In Eger, im Haus des Stadtkommandanten.

9. Wallensteins Ende – Der historiographische Dokumentarfilm

- Film 2: In Eger, in seinem „Krankenlager“, ein Haus in der Stadt

9. Welche Begriffe werden genannt, die eventuell unverständlich sind?

- Dies ist eine Verständnisfrage. Die Schüler sollen alle unverständlichen Begriffe, die eventuell nicht erklärt wurden, aufschreiben. Diese können dann mit Hilfe des Buchs oder des Lehrers erläutert bzw. erklärt werden. Dies ist auch wichtig zur Analyse des Audiokommentars

10. Bewerte den Audiokommentar (off-Kommentar; Voice of God)? Warum ist er notwendig? Welche Probleme erkennst du?

- Hier geht es darum, den Audiokommentar zu bewerten und die Unterschiede herauszuarbeiten. Dazu kann dieser aufgeschrieben werden. Sinn ist es zu erkennen, ob der Film auch ohne diesen Kommentar verständlich wäre, d.h. ob das Medium Film tatsächlich genutzt wurde.

11. Welche szenischen Mittel nutzt der Film?

- Bei der Ermittlung der szenischen Gestaltung fallen viele Unterschiede auf. Diese können verglichen werden. Während im F1 eine Inszenierung mit Schauspielern stattfindet, bedient sich F2 einer Aneinanderreihung von Bildern. Über Sinn und Gefahren des Reenactments, das „Echtheit“ und „Authentizität“ suggeriert, kann diskutiert werden.

Weiterführende Aufträge II: Handlungs- und produktionsorientiert

1. Erstellen eines eigenen Filmkommentars zu Wallensteins Tod.
2. Sollte man Wallenstein ein Denkmal errichten? Begründe! Wenn ja, wie sollte es aussehen?
3. Schreib ein Gerichtsprotokoll von der geheimen Verhandlung über Wallenstein!
4. Schreib einen Nachruf für Wallenstein. Nimm dabei die protestantische/kaiserliche Perspektive ein!
5. Recherchiere die Ermordung Wallensteins im Internet! Gibt es Unterschiede?
6. Handelt es sich bei der Ermordung Wallensteins um einen Tyrannenmord? Vergleiche mit einem passenden Beispiel!
 - Um 1600 gab es eine Debatte, ob fremdkonfessionelle Herrscher Tyrannen sind und man dementsprechend (nicht) gehalten ist, ihnen gegebene Eide oder abgeschlossene Verträge zu halten, einschließlich der Option des Tyrannenmords. Gut zu vgl. sind die zahlreichen Attentatsversuche auf Hitler und ihre Begründung. Eine den Schülern schon bekannte Figur ist Caesar. Konfessionen (fächerübergreifend: Religions- und Ethikunterricht) können nach ihrer Position zum Tyrannenmord befragt werden.

Im Prinzip lohnenswert ist eine Auseinandersetzung mit Friedrich Schillers Drama Wallenstein. In seinem großen Monolog reflektiert Wallenstein über die Frage, ob man Gesetze gleich einem Tyrannen brechen darf mit dem höheren Ziel, den Frieden und die Ordnung zu retten. Letztlich ist Wallenstein die klassische Figur für die Diskussion der Frage, was der einzelne gegenüber dem Gesetz, den Eiden, der Verfassung etc. in Ausnahmesituationen darf. Schon vor Schiller entstanden daher dutzende Dramen über Wallenstein, zum Beispiel von Nikolaus Vernulaeus, Geschichtsprofessor in Löwen und „königlichem Historiograph“ (Fritlandus tragoedia, 1637).

Ein fächerübergreifender Unterricht mit dem Unterricht in der Muttersprache wäre auch denkbar, um

9. Wallensteins Ende – Der historiographische Dokumentarfilm

szenisch-filmische Gegebenheiten noch detaillierter zu klären (Kameraführung, Beleuchtung ...), wenn es um Charakteristika der Filmsprache im Zuge der allgemeinen Medienerziehung gehen soll.

10. Folgen des Kriegs – Arbeit mit Statistiken

Hauptverfasser: Stefan Benz

Didaktischer Kommentar

Geübt wird meist die Rekonstruktionskompetenz/narrative Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler müssen Daten in die Geschichte einordnen und erklären. Die unterschiedliche Genauigkeit (eine Scheingenauigkeit) der Daten könnte kritische Fragen hervorrufen: Fragekompetenz. Hierzu Vertiefungsmöglichkeiten unter C3: Das Datenmaterial ist zu analysieren (Methodenkompetenz / Dekonstruktionskompetenz), inwieweit es empirisch triftig ist, z. B. auf welchen Quellengrundlagen es beruht.

Teil C kann auch zu projektorientiertem Arbeiten anregen. Auf jeden Fall wird der Gegenstand damit in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler geholt, denn die hier genannten Städte sind natürlich nur exemplarisch, spannend wird es erst mit Daten vor Ort. Insbesondere die starken Bevölkerungsverschiebungen durch Fluchtbewegung und Neubesiedlung (Peuplierung im Jargon des 18. Jahrhunderts) lassen Fragen nach dem Verbleib der Abgewanderten (19. Jh.: Auswanderung in die USA) und dem Herkunftsort der Zuwanderer nach 1620/48 stellen. In den evangelischen Gebieten siedelten sich viele evangelische Böhmen, evangelische Oberpfälzer, Niederländer und v.a. evangelische Österreicher an, die die Habsburger nicht mehr in Österreich dulden wollten. Die katholischen Gebiete wie Hollfeld konnten kaum durch Zuwanderung wachsen, da Katholiken nach 1648 mehr Vertreibungsoffer waren. Hier gab es nur Binnenwanderung von unfruchtbaren zu fruchtbareren Gegenden. Inwieweit es mehr als vereinzelt Zuwanderung aus dem heutigen Belgien gab (das das 17. Jahrhundert als krisenhaft erlebte), bliebe zu prüfen. Eventuell überdenken und reflektieren daraufhin die Schülerinnen und Schüler ihre Haltung zu Flüchtlingen (Orientierungskompetenz).

Material/ Arbeitsaufträge /Erwartungshorizont

A] Karl Müssel, Bayreuth in acht Jahrhunderten, Bindlach 1993, S. 266: Bevölkerungsentwicklung Bayreuths (Auszug), ohne Angaben über die Erhebungsmethode.

Jahr	Einwohner
1580	1907
1631	4000 ca.
1650	2200
1655	2350
1660	2300
1665	2350
1670	2600
1675	2900
1680	3200
1685	3550
1705	4000

10. Folgen des Kriegs – Arbeit mit Statistiken

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1. Welche graphische Umsetzung könnte das Datenmaterial anschaulicher machen?

- Grafik mit Zeit als x-Achse, Einwohnerzahl als y-Achse

2. Erkläre die Entwicklung mit Hilfe historischer Ereignisse! Beziehe in deine Überlegungen auch die bei Bevölkerungszu-/abnahme entstehenden Probleme wie die Preisentwicklung für Lebensmittel und Löhne mit ein.

- 1604 wurde die Residenz erstmals von Kulmbach nach Bayreuth verlegt: Der Fürst, Teile der Beamenschaft, der Hofstaat zogen nach Bayreuth. Das können mehrere hundert Personen sein. Nach 1620 strömten Exulanten in die Stadt, die 1632 aber selbst zum Kriegsschauplatz wurde: Kriegereignisse, Seuchen und die Flucht aus Hoffnungslosigkeit entvölkerten die Stadt. Auch der Hof war während des Kriegs meist nicht in Bayreuth. Dank ihrer zentralen Funktion als Residenzstadt gelang es nach 1648, den Vorkriegsstand bis etwa 1700 wieder zu erreichen (Gründung des Gymnasiums, mehr Beamte, Militär), obwohl auch die Jahre nach 1648 von zahlreichen Kriegen erfüllt waren, die allerdings eher den Westen Deutschlands verwüsteten. Bayreuth profitierte wieder durch Flüchtlinge, vielleicht aus der Pfalz und sicher einige Hugenotten aus Frankreich (1686).

Steigt die Bevölkerung, werden Nahrungsmittel in agrarischen Gesellschaften teurer, die Löhne sinken – u. u.

3. Vergleiche die Daten zum Zweiten Weltkrieg (1939-1945): 1939 45000 Einwohner, 1946 55600 Einwohner, 1950 58800 Einwohner, 1956 59500 Einwohner.

- Das umgekehrte Verhältnis sollte die Schüler nach einem zugrundeliegenden konträren Ereignis fragen lassen. Denn hier führt der Krieg zu einer Erhöhung der Zahlen, Folge der Flucht/Vertreibung/Umsiedlung aus den Ostgebieten.

Für den Krieg 1618-1648 in und um Pegnitz bietet Heinrich Bauer, Geschichte der Stadt Pegnitz und des Pegnitzer Bezirks, Pegnitz 21938 (online <http://www.khk-pegnitz.de/chronik/chronik-online/>), weiteres, reiches statistisches Material. Für statistisch Interessierte sei folgende Tabelle angegeben (340f., 377), die Bauer aus den Kirchenbüchern der Pfarrei Pegnitz gezogen hat (die ein größeres Gebiet als die eigentliche Stadt umfasste).

Kursive Zahlen: unvollständig, d. h. die faktischen Zahlen sind höher.

Jahr	Taufen	Trauungen	Beerdigungen (davon nur Stadt)
1629	70	20	49 (26)
1630	68	?	49
1631	75	9	55
1632	68	10	134 (119)
1633	38	24	151 (54)
1634	58	15	337 (159)

10. Folgen des Kriegs – Arbeit mit Statistiken

Jahr	Taufen	Trauungen	Beerdigungen (davon nur Stadt)
1635	17	35	75 (34)
1636	23	13	75 (31)
1637	15	7	43 (20)
1638	24	12	43
1639	27	18	41
1640	35	10	37
1641	24	8	fehlt
1642	30	12	10
1643	39	13	12
1644	34	8	13
1645	31	7	12
1646	39	6	38
1647	32	9	31
1648	37	10	24

B] 650 Jahre Stadt Hollfeld 1329-1979, hg. von der Stadt Hollfeld, Hollfeld 1979. Benutzt wurden aus Aufsätzen verschiedener Autoren S. 114, 117, 131.

Jahr	Einwohner	Einwohner (andere Schätzung)	Gebäudezahl
1560	900		146
1568		763	
1580	1012		189
1601	1048		239
1623	1180		207
1641	450		132
1653	654		keine Angabe
1668	700		210
1745	1100		220

10. Folgen des Kriegs – Arbeit mit Statistiken

Jahr	Einwohner	Einwohner (andere Schätzung)	Gebäudezahl
1801	1100		218
1811	642		
1830	1050		
1861	980		
1925	1162		
1939	1268		
1950	1803		

1a. Erkläre die Entwicklung mit Hilfe historischer Ereignisse!

- Hollfeld braucht auf lange Sicht deutlich länger, sich vom 30jährigen Krieg zu erholen, eigentlich erst in den 1920er Jahren ist der alte Stand sicher erreicht. Das „Zwischenhoch“ im 18. Jahrhundert zerstörten geänderte strukturelle Faktoren: Nach 1800 starker Zentralitätsverlust.

1b. Auch in vielen anderen kleinen Städten wie Pegnitz gingen Bevölkerungszahlen und Vermögen der Einwohner im Kriegsverlauf drastisch zurück. Erläutere, welche Folgen dies dort für das Handwerk als „technologischer“ Beruf hat!

- Unabhängig vom Fall Hollfeld: Mit dem vorzeitigen Tod zahlreicher Stadtbürger geht Spezialwissen verloren, vergleichbar denjenigen Münzschatzen des Kriegs, die erst Generationen später wieder entdeckt wurden, nachdem sie vor den Kriegereignissen versteckt worden waren. Das Handwerk verarmt strukturell (d.h. es gibt weniger Berufe als vor dem Krieg), auch deswegen, weil Spezialkenntnisse und Luxushandwerk nach dem Krieg kaum mehr gefragt sind, sondern vielmehr die Deckung allernotwendigster Lebensbedürfnisse. Wegen der vielen Zerstörungen boomt allerdings das Bauhandwerk. Bezeichnend: Spezialisten (Künstler, Architekten) kommen weitgehend aus vom Krieg verschonten Gebieten wie dem Tessin.

2. Vergleiche mit der „Großstadt“ Bayreuth!

- Bayreuth konnte den Bevölkerungszuwachs durch seine Residenzstadtfunktion ins 19. Jahrhundert retten, da es im 19. Jahrhundert Regierungshauptstadt geworden ist. Die Industrialisierung tat ein Übriges. Durch den Zweiten Weltkrieg wächst Hollfeld dagegen stärker: Bayreuth ist teilweise zerstört, so dass Wohnraum fehlte; auf dem Land war außerdem die Ernährungssituation für Flüchtlinge deutlich besser; auch stammten die Flüchtlinge selbst oft aus ländlichen Regionen.

3. Fritz Schnelbögl, Auerbach in der Oberpfalz. Aus der Geschichte der Stadt und ihres Umlandes, Auerbach 1976, S. 110, 175f. „In der Pfarrei Auerbach starben von 1627 bis anfangs 1635 nicht weniger als 1700 Personen an Seuchen.“ 1675 kann man die Anzahl der in der Pfarrei Lebenden ziemlich genau mit 1714 angeben.

Vergleiche beide Einwohnerzahlen! Du kannst dabei so vorgehen: Wie sehen die entsprechenden Zahlen für deine Wohngemeinde (oder für dein Land) aus? Wie müssten sie sich bei vergleichbaren Seuchen

10. Folgen des Kriegs – Arbeit mit Statistiken

demnach heute entwickeln?

- Der mögliche Lösungsweg ist in der Erläuterung der Frage angeben. Es sollte klar werden, dass in acht Jahren statistisch gesehen und überschlägig die ganze Bevölkerung gestorben ist. Vergleich: 2015 starben in Deutschland von 1000 Einwohnern 11,3; 2008-2015 verstarben 83,7 von 1000.

Weiterführender Link:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Sterbefaelle/Sterbefaelle.html>

4. Für Tschechien werden in den dortigen Schulbüchern folgende Bevölkerungszahlen angegeben: 1621: 1,75 Millionen; 1648: 0,98 Millionen; 1700: 2 Millionen. Erkläre die Entwicklung. Überlege anschließend, warum für Franken oder das ganze Heilige Römische Reich niemals genaue Zahlen angegeben werden können!

- Die Entwicklung ist kriegs- und seuchenbedingt erklärbar. Hinzu kommt allerdings eine bedeutende Emigration aus religiösen Motiven. Franken besteht aus einer Vielzahl von Einzelterritorien, deren Gebiete sich teilweise überlagert haben. Schon Zeitgenossen waren kaum genaue Angaben über die Bevölkerung möglich. Für das Reich insgesamt gilt dann natürlich erst recht das gleiche.

C] Weiterführende Fragen

1. Versuche die Bevölkerungsentwicklung deines Wohnortes zu klären: Recherchiere zunächst Sekundärliteratur, hierzu kann schon die Schulbibliothek hilfreich sein. Oft haben auch Lehrer früher Heimatgeschichten für den Unterrichtsgebrauch zusammengestellt, die sich im Schularchiv finden lassen müssten. Klärt dann untereinander unterschiedliche oder fehlende Angaben.

2. Wenn trotz vorhandener Literatur keine Angaben ermittelbar waren oder angegeben werden konnten: Woran könnte das liegen?

- Die Hollfelder Daten z. B. stammen aus Bamberger Überlieferung, also aus der Überlieferung des Hochstifts Bambergs, des Staats, zu dem Hollfeld bis 1803 gehörte. Die lokale Überlieferung wurde oft Opfer des 30jährigen Kriegs, daher sind die Daten dann nicht mehr rekonstruierbar, wenn es keine staatliche Überlieferung gibt oder diese noch nicht aufgefunden/ausgewertet wurde.

3. Ermittelt gemeinsam, welche Archive helfen könnten, Einwohnerdaten zu ermitteln, sofern die Sekundärliteratur dazu schweigt.

- Hilfreich sind v.a. Kirchenarchive mit ihren Kirchenbüchern über Taufen, Trauungen und Beerdigungen. In Zeiten starker Bevölkerungsfuktuation wie Besetzung durch Soldaten werden deren Zahlen jedoch nach oben verändert. In staatlichen Archiven und Kommunalarchiven befinden sich Steuerbücher, Häuserlisten, z. B. unter den „Rechnungen“ (Haushaltsabschlüsse), sofern welche für den Ort oder den Zeitraum erhalten sind: Man könnte z. B. Rechnungen signifikanter Jahrgänge miteinander vergleichen und daraus zumindest qualitative Rückschlüsse ziehen. Krass sind die Vermögensverluste, die die Pegnitzer durch den Krieg erlitten (Bauer, S. 357, 382). Die Feststellung der Einwohnerzahlen ist in der frühen Neuzeit und davor immer schwierig, da Volkszählungen nicht üblich waren und Melderegister gar nicht existierten. Die Umrechnung von z. B. Häusern oder Haushalten auf die Anzahl der Menschen in einem Haus/Haushalt ist umstritten, die Faktoren schwanken zwischen 4 und 9 Bewohnern. Klären Sie als Lehrperson dazu, natürlich anonym, die Verteilung der Zahlen Mensch/Haushalt und den Durchschnittswert in Ihrer Klasse.

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

Hauptverfasser: Stefan Benz

Vorbemerkung: Wer hat den Krieg gewonnen?

Eine eher inhaltliche Frage, die Zeitgenossen des Westfälischen Friedens (dazu unten) explizit nur selten beantwortet haben, soll noch einmal verschiedene Medien und Verfahren zusammenführen. Hat jemand überhaupt den Krieg gewonnen? Dabei sollte es, was die Schulung der Urteilskompetenz angeht, nicht darum gehen, den Krieg zu verteufeln. Dessen Brutalität zeigte nicht nur der Komet von 1618 an (#14), sondern dessen fürchterliche Ausmaße haben hellsichtige Geister schon früh vorhergesehen, ohne eine andere Situation herbeiführen zu können (#2). Weder kümmert die Toten unser Urteil, noch sind spätere Kriege verhindert worden. Immerhin kam mit dem Ende des Spanischen Erbfolgekriegs 1713/14 angesichts vieler zerstörter Städte, darunter Brüssel und Barcelona, wohl erstmals in größerem Umfang die Frage auf, wie ein universeller und ewiger Frieden geschaffen werden könnte. Während des Dreißigjährigen Kriegs hatte allerdings schon der Leiter der französischen Politik, Kardinal Richelieu, einen Universalfrieden – unter französischer Protektion – erreichen wollen (vgl. #12). Die Antwort auf die Frage nach einem Universalfrieden bleibt auch unsere Zeit in vollem Umfang schuldig, weswegen es sich verbietet, über die Krieger von 1618/1648 moralisch zu urteilen.

Natürlich kann man die Bilanz des Länderschachers aufmachen, wenn man die Eingangsfrage beantworten möchte. Hierzu hilft das Lehrbuch, vor allem wenn es um das Normaljahr 1624 geht, mit dem die Konfession bestimmt wurde, die in einem Land herrschte. Bis 1945 waren damit die Konfessionsgrenzen Mitteleuropas festgeschrieben. „Toleranz“ war dies nicht, die hatte andere und meist spätere Wurzeln, sondern fast immer scharfe Abgrenzung.

Die Inschrift aus Presseck ist wiederum sehr speziell und nur lokal interessant. Aber Lehrerinnen und Lehrer und ihre Schülerinnen und Schüler sollten sich auf die Suche in ihrem Umfeld machen, wie die Frage 1648 wohl beantwortet wurde: In Böhmen z. B. entstand eine neue Schicht reicher katholischer Adelige, die die Güter der vertriebenen 1618 aufständischen Protestanten übernehmen konnten. Sie waren dem Haus Habsburg unbedingt treu ergeben: Sie hatten den Krieg gewonnen. Die starken Bevölkerungsverluste des Landes tangierten sie nicht. Wir wissen, wer die Oberpfalz gewonnen hat. Aber hat die Oberpfalz gewonnen? Und wer hier konkret (nicht)? Haben die Menschen den Krieg gewonnen?

Hierzu wurden keine Arbeitsblätter zusammengestellt, da die Materialien stärker individuell bearbeitet werden müssen. Die Beispiele A, B und C sind für die Unter- und Mittelstufe machbar, D ist für die Oberstufe gedacht.

Materialien/Arbeitsanregungen/Erwartungshorizonte

A Eine Inschrift

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

Lies die folgende Inschrift. Sie findet sich auf einer Tafel, die in der Dorfkirche von Presseck im Frankenwald aufgehängt ist.



11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

1. Wer hat die Tafel gestiftet? Erkläre, warum er dazu befugt war!

- Die Dorfherrschaft (hier als Gerichtsherr), hier ein Ritter Ernst von Wildenstein (seine Leichenpredigt: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:29-bv040242531-3>), dem auch die Kirche gehörte, stiftete. Er beanspruchte über die Konfession der Kirche und seiner Untertanen zu bestimmen; dies war 1648 bestätigt worden (Normaljahr 1624).

2. Wer hat hier in Presseck den Krieg gewonnen?

- Wildenstein hat sich mit Hilfe der Regelungen von 1648 gegen den weit mächtigeren Bischof von Bamberg durchsetzen können, hier hat also er den Krieg gewonnen. Ob seinen Untertanen den Preis, den sie zahlen mussten (dies legt die angedeutete Zerstörung nahe), nicht zu hoch war, wissen wir nicht. In der Regel werden sich die Menschen das auch damals nicht eingestanden haben, sondern vielmehr urteilen, dass der Erhalt der evangelischen Religion für sie jeden Preis wert war: cuius regio eius religio.

Ggf. kann auf das sogenannte Restitutionsedikt eingegangen werden (6. März 1629). Kaiser Ferdinand II. wollte damit die Protestanten zwingen, allen Besitz der katholischen Kirche, den sie sich unrechtmäßig, also nach einem bestimmten Datum, angeeignet hatten, zu restituieren, also zurückzugeben. Einerseits handelt es sich um eine Frage des Eigentumsrechts, andererseits wäre die Durchführung für viele Fürsten der Ruin gewesen. Die Bischöfe haben, wie hier zu sehen ist, bereits zuvor, sich auf andere Rechtstitel stützend, mit der Restitution der Pfarrkirchen begonnen. Dies betraf besonders die fränkische Ritterschaft.

B Medium Historiographischer Dokumentarfilm

Schulung der Dekonstruktionskompetenz (Medienkompetenz, Methodenkompetenz).

Herangezogen werden können die Vollfassungen der Dokumentarfilme (Filmvergleich), die beide auch den Frieden 1648 behandeln (vgl. #9). Der ZDF-Film von Guido Knopp (Wallenstein und der Krieg - Die Deutschen, Staffel 1, - ZDF, soll sich auch auf Youtube befinden...) betont nach einer recht realistischen Einschätzung im allerletzten Satz die europäische Perspektive für die „deutsche Frage“: „... und Frieden kann es nur mit und nicht gegen die Nachbarn [Deutschlands?] in Europa geben“.

Der Unterrichtsfilm der FWU – Schule und Unterricht: DVD 4602404 „Der Dreißigjährige Krieg“, Deutschland 2007, zuerst 1996, maßgeblich vom österreichischen ORF mitproduziert, sieht im Kommentar 1648 als Grundlage des Aufstiegs Österreichs zur Donaumonarchie: Zum Schluss der ersten thematischen Einheit behauptet der Kommentar, der Friede habe Religions- und Glaubensfreiheit gebracht, und schließt: „Wien ist nun unbestrittenes Zentrum der Donaumonarchie.“ Damit bedient er österreichisches „Nation building“. So prägen auch in der Gegenwart aktuelle Meinungen, Wünsche und Diskussionen die Darstellung der Vergangenheit.

a) Vorführung des entsprechenden Filmausschnitts aus Knopps Dokumentation, mögliche Fragen im Vorfeld, je nach Länge der Vorführung: Notiere in Stichpunkten: Wie beurteilen die zwei Experten den Kriegsausgang? Wie der Kommentator aus dem Off? Partnerarbeit danach: Handelt es sich eurer Meinung nach dabei um eine „Voice of God“ oder um ein abgewogenes Urteil? Ist die Aussage „... und Frieden kann es nur mit und nicht gegen die Nachbarn [Deutschlands?] in Europa geben.“ angesichts der Kriegsergebnisse als triftig zu bewerten? Begründe!

b) Zitat „Wien ist nun unbestrittenes Zentrum der Donaumonarchie.“ (Fazit aus FWU – Schule und Unterricht: DVD 4602404 „Der Dreißigjährige Krieg“) einblenden. Die Schülerinnen und Schüler werden gefragt, wo der Film produziert sein könnte und sollen dies begründen. Schließlich stellt auch hier die Frage nach

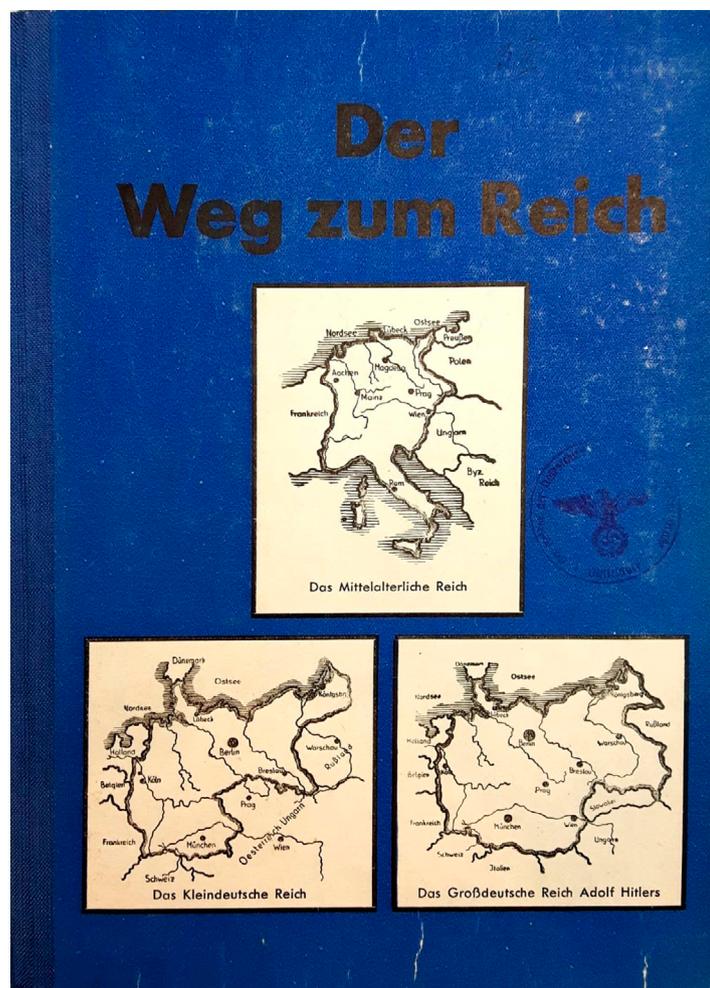
11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

der empirischen Triftigkeit, die leicht anhand einer Geschichtskarte beantwortet werden kann: Unbestrittenes Zentrum einer Donaumonarchie ist 1648 definitiv Konstantinopel, heute Istanbul.

C Kritischer Umgang mit einem Geschichtsschulbuch

Schulbücher sind nach wie vor Leitmedium im Geschichtsunterricht. Dabei kommt ihnen epistemisch eine ganz andere Rolle zu als einem Physikbuch, wie schon ein Gedankenexperiment zeigt: Ein Physikbuch Nordkoreas dürfte sich inhaltlich kaum von einem deutschen oder einem südkoreanischen unterscheiden; bei einem Geschichtsbuch sind die Unterschiede jedoch gravierend: Neben die anderen Inhalte treten andere Bewertungen. Der folgende Materialvorschlag will dies ins Bewusstsein der Schüler rücken und damit im Rahmen der Methodenkompetenz die Dekonstruktionskompetenz schulen (Frage 1 und 3 intermediäres Niveau, Frage 2 basales Niveau, EHZ mit Erläuterungen, die auch elaboriertes Niveau berühren).

Wilhelm Vonolfen, Erich Piel, Peter Seifert, Der Weg zum Reich, Dortmund 1944 (Aus Heimat, Reich und Welt. Lehr- und Lernbücher für Volksschulen), S. 91-93.



11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

„Der Westfälische Friede zerschlägt das Reich

Endlich kam es dann nach 30 Jahren des Leidens zu Friedensverhandlungen in Münster und Osnabrück. Dieser ‚Westfälische Friede‘ zeigte so recht die erschütternden Folgen des blutigen Ringens. Frankreich bekam den größten Teil des Elsaß mit den Städten Metz, Tull und Virten [Toul, Verdun], so daß Ludwig XIV. von hier aus bald seine Raubkriege in deutsches Land hineinragen konnte. Schweden erhielt Vorpommern und Stettin und einen Teil Hinterpommerns. Ferner erhielt es die Stadt Wismar mit ihrem ganzen Hafengebiet und an der Nordseeküste das Erzbistum Bremen und das Bistum Verden. Damit waren die Mündungen der deutschen Weser, Elbe und Oder in fremder Hand. Sitz und Stimme im deutschen Reichstag sicherten den Schweden jede Einmischung in deutsche Angelegenheiten.

Die Schweiz und Holland wurden für unabhängig erklärt. So ging auch die Bedeutung des Rheinstroms verloren, da sein Mündungs- und Quellgebiet nunmehr auf fremden Boden lagen. Es war also keine einzige Strommündung mehr in deutschem Besitz, denn die Weichsel war ganz in polnischer Hand. Deutschland war vom Meere abgeriegelt, sein Reichtum vernichtet.

Allen Landesfürsten und Reichsstädten wurde die volle Landeshoheit zuerkannt. Sie konnten Bündnisse untereinander und mit fremden Mächten schließen. Nur durften sich solche Verträge nicht gegen Kaiser und Reich richten. Das Reich war also in zahlreiche Kleinstaaten zerfallen und bildete nur noch einen lockeren Staatenbund. Was war von der einst so stolzen Reichseinheit übriggeblieben? Nichts als ein Trümmerhaufen. Die Glaubensspaltung zerriß das Volk. Das Kaisertum war nur noch ein Titel ohne Macht. Von 18 Millionen Deutschen lebten nur noch 4 1/2 Millionen. Sie fristeten ein klägliches Dasein. Die Felder lagen verödet, die Städte waren zerstört. Raub- und Mordgesindel streifte noch lange nach Beendigung des Krieges durch die deutschen Gauen. Der Mangel an Arbeitskräften war ungeheuer groß, und es dauerte lange, bis der Bauer wieder seine Felder bestellen, der Bürger wieder seine Städte aufbauen konnte.“

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

Informiere dich über die Situation in Deutschland und Europa 1944, als dieses Schulbuch erschien (betrachte dazu auch das Titelbild)! Lies den Text vor diesem Hintergrund.

1. Sind dir sprachliche Besonderheiten aufgefallen, die den Text von dem unterscheiden, was du von deinem Schulbuch gewohnt bist?

- Möglich: viele wertenden Adjektive; häufige Verwendung und Betonung von „deutsch“ (der offizielle Name war demgegenüber Heiliges Römisches Reich); Suggestivfrage Abs. 3 Zeile 4.

2. Vergleiche den Text mit dem in deinem Schulbuch: Welche Aspekte kommen in beiden, welche nur in dem einen vor? Versuche eine Erklärung dafür zu finden, indem du den jeweiligen Zeithorizont des Buchs beachtest.

- Möglicherweise werden die „geostrategischen“ Aussagen, die hier auf Flüsse und Meere bezogen sind, heute nicht mehr zu finden sein, dafür detailliertere Angaben zur Regelung der Konfessionsfrage. Schifffahrt und (Kriegs-)Marine waren der damaligen Zeit für den Binnen- und Außenhandel sowie die Kriegspolitik wichtig.
- Der NS-zeitliche Text unterscheidet strikt zwischen Eigenem und dem Fremden. Eine Interaktion zwischen beiden Seiten scheint er abzulehnen, bewertet sie hier jedenfalls negativ.
- Die NS-Darstellung fällt vor allem dadurch auf, dass sie aus ihrer nationalen und zentralstaatlichen

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

Perspektive keinen Hehl macht und dass sie, abgesehen von Übertreibungen (Bevölkerungsrückgang; Metz, Toul und Verdun waren schon seit Mitte des 16. Jhs. in frz. Hand), die Kriegsfolgen für das Reich überbetont: Konfessionell „zerrissen“ war das Land schon vor 1618/48 (und andere Staaten auch – noch; es zeigt sich hier das NS-Ideal der Volksgemeinschaft, das u.a. beinhaltete, die konfessionelle Spaltung zu überwinden). Ferner war das Kaisertum nach 1648 nicht unbedingt so schwach und leer wie dargestellt. Der Nachfolger des „Friedenskaisers“ Ferdinand III. Kaiser Leopold I. (1658-1705) ging in die früheren Geschichtsbücher immerhin als Leopold der Große ein, was zeigt, dass er ein wirkliches Gegenstück zum heute viel bekannteren „Sonnenkönig“ Ludwig XIV. war.

- Letzten Endes sollte sich herausstellen, dass alle Bewertungen ihre Gründe in der Gegenwart (des Buchs) finden können. Wer sich mit der Geschichte Belgiens und Westdeutschlands befasst hat (oder dort lebt), kann nicht bestreiten, dass die französischen Kriege nach 1648 diese Regionen extrem verwüsteten. Auch die Abwehr des letzten großen Angriffs des Osmanischen Reichs auf Mitteleuropa (1683) konnte nur mittels der Finanzhilfe des Papstes und polnischer Waffenhilfe gelingen. Militärisch muss das Reich tatsächlich als schwach erscheinen, denn seine Bürger konnte es nicht wirklich schützen.

3. Überlege, warum die politische Situation auf Geschichtsschulbücher abfärbt!

- Die jeweilige Gegenwart bestimmt Standpunkt und Perspektive. Damit gehen auch die politischen Werthaltungen und die die jeweilige Zeit interessierenden Themen in die Darstellung ein: Manche Themen und Fakten fallen weg, andere kommen hinzu, die Bewertungen ändern sich und fallen auch weg, wenn die Zeit nicht mehr besonders am Gegenstand interessiert ist und das Thema nur noch als „Ballast“ und aus Tradition in den Schulen unterrichtet wird. Es regt niemanden mehr auf.
- Die Schulbücher folgen dem Lehrplan, der vom Staat verbindlich als Bildungsplan vorgeschrieben wird. Das Fach Geschichte steht dabei immer unter besonderer politischer Beobachtung, wie die Umbrüche 1918/19, 1945 und 1989/90 mit ihren Folgen für den Geschichtsunterricht zeigen: Geschichtliche Narrationen dienen immer der Legitimation, staatliche Geschichten folglich der des Staates/der Nation/Europas etc. In manchen Staaten sind daher Schulbücher Produkt staatlicher Firmen und nicht privater Verlage, die damit Geld verdienen müssten. Ändern sich die politischen Verhältnisse grundlegend, werden Bücher ruckartig abgeschafft, verboten, neu geschrieben.
- Fächerübergreifend: Auch hier spielt wieder der Rhein eine Rolle. Das könnte ggf. veranlassen, sich auch mit der Gegenwart dieses Flusses (Weltkulturerbe Mittelrheintal; völkerrechtlicher Status) zu befassen. Entsprechend bietet sich die Elbe an (tschechischer Freihafen in Hamburg: Moldau-Hafen).

D Der Dreißigjährige Krieg und „1648“ heute – aktuelle journalistisch-politische Texte

Gegenwartsbezüge und Beiträge zur politischen Bildung sind einerseits sehr erwünscht, andererseits sind sie im Unterricht hochkomplex. Denn es ist albern, moderne Politiker z. B. mit einem Pharao oder General Wallenstein zu vergleichen (um dann selbstgefällig die eigene Zeit zu loben). Ein Erkenntniswert kommt solchen Vergleichen höchstens zu, wenn unter strenger Beachtung des Sachurteils, also der Beschreibung und Beurteilung aus den Gegebenheiten der Zeit heraus, vorgegangen wird. Dies benötigt so detailliertes Sachwissen, dass dies im Unterricht nur selten möglich erscheint. Denn es muss stets die jeweilige Vorgeschichte einbezogen werden, beim „Pharao“ also die politische Ordnung des Nilraums vor der Etablierung monarchischer Herrschaft, bei der Beurteilung Wallensteins der Übergang vom Landsknechtswesen und Söldnertum der Mietarmeen (vgl. bis heute die Schweizer Garde) zum stehenden (kasernierten) Heer der Barockzeit.

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

Die folgenden Unterrichtsvorschläge sind daher für die Oberstufe gedacht. Ihr Augenmerk liegt auf einer vorsichtigen Einbindung globalgeschichtlicher Aspekte. Außerdem beschränken sie sich auf den Vergleich selbst, ohne zu einem urteilenden Schluss zu kommen (narrative Kompetenz/Rekonstruktionskompetenz) bzw. auf die Überprüfung der empirischen und normativen Triftigkeit bereits vorliegender moderner Urteile (Dekonstruktionskompetenz).

D 1 Aktualisierung I: „1648“ als das bessere Recht - Interview mit dem Historiker Georg Schmidt

Die Gegenwart interessiert sich für ihre Vergangenheit insoweit, insoweit in jener Fragen auftauchen, die nur über diese beantwortet werden können. Kommt es zu solchen Aktualisierungen, dominiert oft die Gegenwart mit ihrem Werthorizont über die Vergangenheit. Im Interview mit dem Magazin ZEIT Geschichte diskutiert der Geschichtswissenschaftler Georg Schmidt den Frieden von 1648. Schmidt gehört zu jener mittlerweile älteren Generation von Frühneuzeithistorikern, die den föderalen Staatsaufbau und die Friedfertigkeit des Reichs von 1648-1806 bewunderten.

Die Schüler sollen mittels der Analyse erkennen, dass Urteile über die Vergangenheit immer an die Gegenwart des Urteilenden gebunden sind und dementsprechend ihre eigene Sicht auf die Vergangenheit kritisch hinterfragen. Historisch sticht die schroffe Wertung Ferdinands II. durch Schmidt hervor. Zu Kaiser Ferdinand II. fasst ein Rezensent die im Moment maßgebliche Arbeit von Thomas Brockmann über den umstrittenen Monarchen so zusammen:

„Thomas Brockmann schildert Ferdinand II. als vorsichtigen Monarchen, der sich auf schmaler eigener Basis zu begrenzten Risiken führen ließ, jedoch jederzeit das Maß beachtete, um nicht durch unbedachte Schritte Rückschläge zu erleiden. In konfessionspolitischer Hinsicht betont Brockmann, dass Ferdinand zwar seine Bekenntnisgruppe politisch stärken wollte, aber nicht an Realitätsverlust litt und die Bindewirkung heterodoxiebegünstigender Herrschaftsakte anerkannte (455). Eine Abhängigkeit von theologischen Beratern verneint Brockmann. Auch kann er nicht erkennen, dass Ferdinand vorgehabt habe, die Reichsverfassung zu „verbiegen“ (456). In diesem Interpretationszusammenhang erscheint Ferdinand II. als ein Kaiser innerhalb überkommener Normgefüge, nicht als der planvolle Zerstörer der Reichsverfassung, als den protestantische Propaganda und darauf aufbauende Forschung ihn gern haben erscheinen lassen.“

Johannes Arndt: Rezension von: Thomas Brockmann: *Dynastie, Kaiseramt und Konfession. Politik und Ordnungsvorstellungen Ferdinands II. im Dreißigjährigen Krieg*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2011, in: *sehpunkte* 11 (2011), Nr. 9 [15.09.2011], URL: <http://www.sehpunkte.de/2011/09/17633.html>

Auch hieraus ließe sich noch eine Frage formulieren, die den Schülern Kontroversität, also unterschiedliche Auffassung auf der Ebene der Historiker, vorführt.

Artikel

Georg Schmidt, ehemals Professor für Geschichte an der Universität Jena, äußert sich in *ZEIT Geschichte* Nr. 5/2017, Hamburg 2017 in einem Interview mit Frank Werner und Markus Flohr zum Dreißigjährigen Krieg, S. 106-110, hier 110:

ZEIT Geschichte: Taugt die damalige Reichsordnung, der austarierte Staatenbund, der die fürstliche »Freiheit« garantiert, heute als Modell für ein vereintes Europa?

Schmidt: Natürlich sind die anderen Europäer nicht der Ansicht, dass die Europäische Union nach deutschem Vorbild gestaltet werden soll. Aber der Westfälische Frieden, also die Reichsverfassung nach 1648, funktioniert fast eineinhalb Jahrhunderte. Das ist eine Lebensdauer für eine Verfassung, wie sie in

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

Deutschland danach nicht mehr erreicht wurde. Diese Ordnung zeigt, wie man unterschiedliche Interessen ausgleichen kann. Das System des Reichs wurde komplizierter, aber es funktionierte leidlich - selbst als der Preußenkönig Friedrich II. den Krieg suchte.

ZEIT Geschichte: Der Politologe Herfried Münkler und Historiker wie Brendan Simms sehen im Westfälischen Frieden einen Lernfall, wie man den Krieg im Nahen Osten beenden kann.

Schmidt: Das Problem ist die Analogie. Man kann sicher aus dem langen Verhandeln in Münster und Osnabrück etwas lernen – zum Beispiel, wie man durch immer neue Konzessionen und Sonderregelungen einen Frieden schaffen kann, dem alle Beteiligten zustimmen. Aber ich sehe in der Ausgangslage mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten. 1648 gab es auf allen Seiten eine Friedensbereitschaft, jeder durfte mitreden. Wer will denn heute den »Islamischen Staat« am Verhandlungstisch haben? Außerdem basierte der Westfälische Frieden auf einem Prinzip, das undenkbar geworden ist: Die Parteien sicherten einander »Amnestie« und »immerwährendes Vergessen« zu. Wer würde einen solchen Friedensvertrag heute unterschreiben? Zudem war das Heilige Römische Reich kein gescheiterter Staat, die Reichsstände waren keine Warlords, im Gegenteil: Die alte Reichsordnung bildete den festen Grund, auf dem man 1648 aufbauen konnte. Mit einigen Änderungen passte das Reich danach gut in das sich ausbildende europäische Staatensystem. Und Syrien? Das Staatensystem des Nahen Ostens? Aber man soll die Hoffnung ja nicht aufgeben.

ZEIT Geschichte: Der Westfälische Frieden war vielleicht auch deshalb so stabil, weil es keinen eindeutigen Verlierer gab. Wer ist aus Ihrer Sicht der große Gewinner des Dreißigjährigen Krieges?

Schmidt: Die deutsche Nation. Sie wurde vor dem Irrweg bewahrt, die nationale Identität an eine Konfession zu binden, so wie es in fast allen anderen europäischen Ländern der Fall war. Insofern hatte Deutschland vielen Nachbarn etwas voraus: ein politisch-konfessionelles System, das auf Ausgleich ausgerichtet war. Außerdem hatte das Reich eine fest fixierte Verfassung, die dem Einzelnen als Mitglied seiner Konfession Freiheitsrechte garantierte, wie es sie zuvor nicht mal in der theoretischen Erörterung gegeben hatte.

ZEIT Geschichte: Und wer ist der Verlierer?

Schmidt: Traditionell sagt man, der Kaiser. Für Schiller war Ferdinand II. der große Kriegsverbrecher. In gewisser Weise trifft das zu: Ferdinand wollte ein monarchisches System und das Reich rekatholisieren. Das war sicher keine Politik, um es zu befrieden. Aber im Westfälischen Friedensvertrag behält der Kaiser seine alten Rechte. Die deutschtümelnde Deutung des 19. Jahrhunderts behauptete deshalb, dass unsere Nation der Verlierer gewesen sei. Angeblich wurde Deutschland die Souveränität genommen, weil Schweden und Frankreich den Frieden garantierten. Aber das ist Quatsch. Die Garantien griffen erst, wenn im Konfliktfall drei Jahre lang im Reich keine Einigung erzielt worden war.

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1. Welche Parallelen zu aktuellen Kriegen werden angesprochen? Worauf beruhen diese Parallelen?

- Söldnerführer wie Wallenstein als Warlords, Konfessions- und Religionsproblematik; übernationaler Krieg; die Verfassungskrise (s. folgende Frage) entspricht durchaus der Situation eines „gescheiterten Staats“ – es sei denn, das Eingreifen ausländischer Mächte hat den Krieg erst zu dem gemacht, was er wurde.

2. Schmidt führt auch aus (S. 107): „In erster Linie ist der Krieg ein deutscher Verfassungskampf.“ Was ist demnach die Kriegsursache? Erklären Sie!

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

- Das Recht; es war schriftlich fixiert und daher fest. Die Zeitumstände wandelten sich jedoch, z. B. durch das Entstehen einer dritten Konfession, der Reformierten, die im Religionsfrieden 1555 nicht vorgesehen waren. Über die Interpretation der Rechtsordnung entstand der Krieg. (Dies gilt auch für den sogenannten Majestätsbrief Kaiser Rudolfs II. für die böhmischen Stände, dessen unterschiedliche Interpretation direkter Auslöser des Fenstersturzes gewesen ist.)

3. Vergleichen Sie mit der Darstellung von 1944 (hier C), reflektieren Sie diese kritisch und stellen dann dar, ob Sie der These des Professors, die deutsche Nation sei der Gewinner des Kriegs gewesen, zustimmen können! Mit dieser These macht die ZEIT auch den Artikel auf.

- Angesichts der grässlichen Verwüstungen nicht nur materieller Natur darf daran gezweifelt werden, denn was kann eine Nation anderes sein als ihre Menschen. Der angesprochene „Ausgleich“ wirkte oft lähmend und konnte die zumindest nahe der Grenzen lebenden Menschen kaum vor Gewalteinbrüchen und Kriegen schützen (z. B. denen Friedrichs II.). Außerdem basierte er auf einer strikten konfessionellen Trennung. (Bezogen auf die von Schmidt angesprochenen Aktionen König Friedrichs II. von Preußen ließe sich überprüfen, inwieweit Rechtsordnung und Staat „Heiliges Römisches Reich“ z. B. im Siebenjährigen Krieg funktionierten.)
- Versteht man Nation vor allem als Idee, ist die Vorstellung Schmidts noch schwieriger nachvollziehbar. Natürlich beruht die spätere „deutsche Nation“ als Gedankenkonstrukt auf dem Dreißigjährigen Krieg als Kriegsfolge. Wir können aber keine Gegenprobe machen, wie denn jene andere deutsche Nation ausgesehen hätte, die ohne einen Dreißigjährigen Krieg entstanden wäre. Denn Nation als bloße Vorstellung ist keine Norm, die diese und jene realhistorisch gewordene Nation besser oder schlechter ausfüllt.
- Zudem dürfte die Einschätzung Schmidts alle historischen Zeitgenossen gegen sich haben.

4. Kann man aus der Geschichte lernen?

- Eher nein, die Rahmenbedingungen wiederholen sich ebenso wenig wie die Akteure und ihre Handlungsmöglichkeiten; die Auseinandersetzungen sind schon im 20. Jahrhundert absoluter geworden: Heute kämpfen nicht mehr Monarchen und Söldnerheere, sondern Weltanschauungen, es kämpfen Reiche des Guten gegen „Reiche des Bösen“ (US-Präsident Ronald Reagan), aber auch außerstaatliche Mächte (Terrorismus). Ziel ist nicht eine neue, bessere Regelung einer Streitfrage, sondern die Vernichtung des Gegners.

5. Im heutigen Europa wird deutschen Politikern oft vorgeworfen, sie setzen zu sehr auf rechtliche Regelungen, wollten jedes Problem mit Paragraphen lösen. Versuchen Sie zu ermitteln, welcher grundlegenden These Schmidt folgt und überlegen Sie, ob seine Einschätzung des Westfälischen Friedens von 1648 diese europäische Debatte spiegelt!

- Basal scheint auch für Schmidt der Glaube an das Recht als Korsett der Geschichte zu sein. Trotz der Einsicht, dass das geltende „Recht“ wesentliche Kriegsursache war (und nicht Religion, S. 107f. des Gesprächs) hält Schmidt daran fest, dass eine Lösung mit „besserem“ Recht möglich wurde, eben den Regelungen von 1648. Zweifellos hat „1648“ eine föderale Ordnung Mitteleuropas stabilisiert, die lange bestand, nicht zuletzt weil sie ein Machtvakuum erzeugte, das in einer Reihe späterer Kriege langsam gefüllt wurde. Die Rahmenbedingungen sind heute jedoch ganz andere (Frage zuvor), dementsprechend kommt 1648 als rechtliche Regelung, unabhängig von ihrem „Deutschsein“, heute nicht mehr infrage. Hier ergibt sich also ein gewisses Paradoxon: Pragmatisches situatives Handeln in Problemsituationen, das sich gleichwohl bestimmten Prinzipien verpflichtet weiß (z. B. Schutz des Eigentums, darum ging es im Kern beim Streit um den Religionsfrieden), wird durch vorher gefasste, detaillierte

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

rechtliche Regelungen unmöglich. Andererseits wird durch immer bessere rechtliche Regelungen eine Lösung der Probleme erwartet.

6. Schmidt führt aus (S. 110): „Heute weiß jeder Diktator, dass er in Den Haag vor Gericht gestellt wird, wenn er einen Friedensvertrag unterschreibt – also unterschreibt er nicht, und der Krieg geht weiter. Dieses Problem haben die Diplomaten in Westfalen aus dem Weg geräumt mit der Zusicherung einer umfassenden Amnestie [...]“.

Klären Sie „Den Haag“ und Amnestie und diskutieren Sie die Problematik!

- Die Diskussion führt die vorherigen Fragen zusammen; dazu kommt, dass zahlreiche Länder den Strafgerichtshof in Den Haag nicht anerkennen. Letztlich führen Rechtsfragen auf Machtfragen zurück: Kleinere Staaten können faktisch dazu gezwungen werden, solche Regelungen anzuerkennen, große nicht. Recht wird einerseits nicht durchgesetzt, andererseits scheint Recht (für einzelne Menschen, die gerichtet werden sollen) das Erreichen höherer Ziele (Rechtllichkeit durch Frieden als Recht für alle, „pursuit of happiness“) zu verhindern.
- Friedensprozesse z. B. für Syrien.

D 2 Aktualisierung II –Religionskrieg?

Wer heute Dreißigjähriger Krieg und Religionskrieg sagt, schielt auch auf den Islam, die zweitgrößte monotheistische Religion der Erde, die über keine dem Papsttum oder einigen (anderen) Patriarchen vergleichbare zentrale Autorität verfügt. Zwar scheint sie trotzdem von Säkularisierungstendenzen innerhalb ihrer Gläubigen weniger betroffen zu sein. Die Auseinandersetzungen zwischen den beiden Hauptrichtungen Schiiten und Sunniten bleiben jedoch tagesaktuell.

Artikel

Wilfried Buchta, Der Siegeszug des Iran. In: Cicero 4/2017, S. 52-58, Auszüge.

„Die Folgen der US-amerikanischen Irakinvasion von 2003 gaben den Ängsten der Araber neue Nahrung. Ohne es zu wollen, machten die USA dem Iran damit ein zweifaches Geschenk. Erstens schafften sie Teherans Führung mit dem Sturz des sunnitischen Diktators Saddam Hussein ihren militärisch stärksten Feind vom Hals. Und zweitens eröffneten sie ihr durch die Einführung eines demokratischen Systems, das die schiitische Mehrheit begünstigte, zuvor ungeahnte Möglichkeiten, ihren Einfluss im Irak auszuweiten. Zugute kamen dem Iran die nun aus dem Teheraner Exil zurückgekehrten irakischen Schiitenparteien, die Bagdads Regierung ab den ersten freien Wahlen von 2005 dauerhaft dominieren sollten – zulasten der zuvor herrschenden sunnitischen Minderheit.“

Als alter Freund dieser schiitischen Parteien rückte der Iran zum entscheidenden externen Akteur im Irak auf und füllte schließlich das Machtvakuum, das die USA nach dem Truppenabzug 2011 hinterlassen sollten.

[...] Als 2011 der Bürgerkrieg in Syrien zwischen dem alawitisch-schiitischen Regime von Baschar al Assad und den sunnitischen Rebellen ausbrach, boten sich dem Iran auch hier ungeahnte Chancen. Und er nutzte sie: Entschlossen, das angeschlagene Assad-Regime um jeden Preis zu stabilisieren, griff Teheran ihm mithilfe von Milliardenkrediten, Waffen- und Öllieferungen sowie mit Militärberatern tatkräftig unter die Arme. Auf syrischem Boden kämpfen derzeit nicht nur etwa 1500 iranische Revolutionswächter, sondern auch 15 000 vom Iran rekrutierte, ausgebildete und finanzierte schiitische Milizionäre aus dem Irak, aus Afghanistan und Pakistan. Hinzu kommen etwa 5000 schiitische Kämpfer der proiranischen Hisbollah-Miliz aus dem Libanon.

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

[...] Und drittens ringt der Iran auf syrischem Territorium mit Saudi-Arabien um die Position der Hegemonialmacht in Nahost. Durch einen Sturz des Assad-Regimes verlöre der Iran fast jeglichen Einfluss in der Levante. Mit seinem beherrschenden Einfluss in drei arabischen Hauptstädten – Bagdad, Damaskus und Beirut – verfügt der Iran über wichtige Trumpfkarten im Ringen mit Saudi-Arabien um die Vorherrschaft in Nahost. Ein Ringen, das immer mehr die Züge eines großen regionalen Konfessionskriegs annimmt.

Der regionale Einflussgewinn Irans seit 2003 bestärkte das saudische Königshaus in seiner obsessiven Furcht vor einem von Teheran dominierten Staatenbund, dem „schiitischen Halbmond“ aus Iran, Irak, Syrien und Libanon. Diese Furcht wuchs noch weiter an, als 2012 im Jemen der Bürgerkrieg ausbrach und es dem Iran gelang, auch dort Fuß zu fassen.

[...] War die arabische Welt bis 1979 noch ganz von Sunniten dominiert, leitete Khomeinis [sogenannter Revolutionsführer des iranischen Aufstands gegen den letzten Schah von Persien] iranische Revolution eine Epochenwende ein. Denn mit dem Export der Revolution konnte der schiitische Islam weit in die arabisch-sunnitische Welt vorstoßen. Ob daraus am Ende ein von Teheran und Riad entfachter Großbrand erwächst, liegt allein in den Händen der Protagonisten.“

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

Klären Sie den Unterschied zwischen Schiiten und Sunniten. Vergleichen Sie mit Ihren Ergebnissen das Schisma von 1054 und die Reformation ab 1517!

- Aspekte dieses fächerübergreifenden Auftrags (Religion/Ethik) können sein: theologische Unterschiede; hierarchisch-administrative Unterschiede (kirchenrechtliche Fragen; Papsttum vgl. Imam der Schiiten, dagegen Zerfall der protestantischen Bewegung von Anfang an); Qualität des unmittelbaren Trennungsanlasses; Gewicht der historischen (Auseinander-)Entwicklung (Religion als Identitätsmerkmal). Wichtig scheint insbesondere der Unterschied zu sein, dass die Trennung innerhalb des Islam bereits unmittelbar mit dem Tod Muhammads einsetzte. Ein Vergleich mit dem Apostelkonzil (ca. 48/49 n. Chr.) könnte sich anschließen.

1. Erläutern Sie die besondere Rolle, die Buchta dem Iran zuschreibt! Klären Sie dazu auch die Prämisse, von der er ausgeht, und überprüfen sie deren Berechtigung als Erklärungsbasis zu dienen!

- Anhand einer Karte kann der Expansionismus des Iran beschrieben werden, der aus einer Minderheitenposition in der arabischen(-iranischen) Welt und aus Isolation (auch weltpolitisch) mittels der Unruhen in schiitischen oder islamisch-christlichen Staaten seinen Einfluss vergrößert. Prämisse ist das möglicherweise westliche Basisnarrativ des Strebens nach Expansion um der Macht willen. Zu prüfen ist also, ob dieses Machtmotiv korrekt ist. Zwar gehört der Islam zu den expansiven (missionierenden) Religionen, doch leuchtet der Sinn einer bloßen (und - wie der Autor auch erwähnt - teuren) Machterweiterung nicht direkt ein. Hier wäre durch Experten ggf. zu klären, ob Schiiten nach einer Mission der Sunniten streben.

2. Welche Parallelen lassen sich zum Dreißigjährigen Krieg konstruieren? Beachten Sie Faktoren und Kategorien wie Religion, Wirtschaft, Ressourcen, Recht (z. B. Verträge), Gesellschaft (innere Strukturen der beteiligten Länder), Militär (Art der Kriegführung, Struktur und Organisation des Militärs).

- Offenbar handelt es sich in beiden Fällen weder um einen Wirtschaftskrieg noch einen Krieg um Ressourcen (denkbar wäre etwa Wasser). Wie stark religiöse Motive eine Rolle spielen, ist ebenfalls umstritten. Für den Dreißigjährigen Krieg wird dies von der Forschung (s. Text zuvor) zunehmend verneint. Bei dieser Verneinung wird allerdings übersehen, dass es gemäß der Auffassung der Frühen

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

Neuzeit religiöse Herrscherpflicht war, die dem Herrscher über cuius regio eius religio anvertrauten Untertanen auch dem rechten Glauben zuzuführen. Der Herrscher war für das Gewissen seiner Untertanen verantwortlich und hatte sich vor Gott zu verantworten, ob er alles Menschenmögliche getan hat, deren Gewissen zu bearbeiten und damit deren Seele zu retten. Mangelnden Einsatz, so die Vorstellung, würde der Herrscher/die Herrscherin am Ende in der Hölle büßen.

- Man könnte an dieser Stelle weiterführend fragen, ob der „Westen“ dazu neigt, Religion als strukturell notwendige Bedingung von Konflikten eher zu unterschätzen (und dann beim Islam zu überschätzen). Die EU, auch Deutschland, die Schweiz und die Niederlande sind nicht nur historisch relativ stark bikonfessionell: Auch in der Gegenwart lassen sich zumindest in Deutschland noch bis in die jüngste Zeit z. B. in der Wahlforschung konfessionell mitdefinierte Blöcke ausmachen. In britischen Blogs zum Euro (auch im Vorfeld des Brexit) ist hin und wieder abfällig vom „katholischen Euro“ geschrieben worden – mit Blick auf die Südländer.
- Streit um altes Recht, alte Friedensverträge: So wie man ab 1618 auch um die Auslegung des Religionsfriedens von 1555 stritt, stehen heute die nach 1918 beim Zerfall des Osmanischen Reichs von fremden Mächten geschaffenen Grenzen und Staaten zur Disposition, also Verhältnisse, die theoretisch als Kompromissformeln geschaffen worden sind und zunehmend unter den Druck der Wirklichkeit geraten sind. Für die Zeit ab 1555 könnte man k/nennen: fragwürdige Declaratio Ferdinanda; Stellung der Reformierten als nicht vorgesehene dritte Konfession; ungeklärtes Gleichgewicht Stände – Herrscher in vielen Teilstaaten samt dessen Folgen für die Anwendung des Religionsfriedens.
- Interessant ist die komplexe Gemengelage der verschiedenen Mächte und Länder. Das Heilige Römische Reich, Italien und teilweise Polen waren die Kampfplätze wie es heute der Irak, Syrien, Libanon, der Jemen sind. Eindeutig konfessionell begründbar scheint jedoch nur die Auseinandersetzung im deutsch- und tschechischsprachigen Teil des HRR, nicht im wallonischen Westen und im italienischen Süden. Die kämpfenden Parteien sind schwerer zu vergleichen. Hier stehen aktuell Saudi-Arabien, der Iran, und die Türkei historisch Frankreich, Spanien (oder das Haus Österreich), ggf. Russland und dem weitgehend passiven England gegenüber. Das Papsttum (mit dem Kirchenstaat) und das Osmanische Reich bildeten eine Art Fixstern wie heute Israel, Russland oder die fernen USA.
- Eine damals wie heute nicht unbedeutende Rolle spielen Regionen/Völker/Organisationen, die nicht auf der Ebene der Staaten agieren wie die Kurden oder der vom Vf. erwähnte IS. Ihre Interessen oder ihre pure Existenz erschweren Friedensschlüsse im üblichen Stil. Für den Dreißigjährigen Krieg sind hier zum Vergleich die ständischen Auseinandersetzungen heranzuziehen (im Reich insgesamt, in Böhmen, aber selbst in Kleinstaaten wie Kurtrier) oder die Tätigkeit von Condottieri (Warlords?), die immer verdächtigt werden, eigene Interessen zu verfolgen. Am bekanntesten wurde sicher Albrecht von Wallenstein. Für die Verlängerung der ersten Kriegsphase und damit deren Ausweitung waren aber mitteldeutsche Kriegsherren ursächlicher, die gegen die Reste des mittel- und norddeutschen Katholizismus zu Felde zogen wie der „tolle Halberstädter“, der siebzehnjährig zum evangelischen Bischof Halberstadts gewählt wurde Christian von Braunschweig-Wolfenbüttel, oder Ernst von Mansfeld, ebenso ein privater Kriegsunternehmer. Dieser kämpfte schon vor dem „offiziellen“ Beginn des Dreißigjährigen Kriegs (1618) im Auftrag deutscher protestantischer Fürsten in Italien gegen den Herzog von Mantua, um damit Spanien und den Kaiser zu schwächen.

3. Vergleichen Sie die aktuelle Friedensprognose Buchtas mit der Einschätzung Schmidts (mit Frage 6) zur Übertragbarkeit des Westfälischen Friedens!

- Buchtas: Iran und Saudi-Arabien sind entscheidend, sie bestimmen über Krieg oder Frieden; für Schmidt zählen stärker die diplomatisch-rechtlichen Verfahrensfragen, um zu einem Frieden wie in Münster und Osnabrück 1648 überhaupt zu kommen: Wer darf/kann überhaupt am Tisch sitzen? Wie

11. Der Westfälische Friede – nach 1648, 1944 und 2018 beurteilt.

geht man mit geschehenen Verbrechen (Giftgaseinsatz; Quasigeiselnahme von Zivilisten in Kriegssituationen wie Belagerungen) und Eigentumsverschiebungen während des Kriegs um?

4. Überlegen Sie: Würden Sie jetzt die Frage 4 zum Text D 1 (Kann man aus der Geschichte lernen?) anders beantworten?

- Vermutlich dürfte sich die Skepsis weiter verstärken; man lernt nur, dass es überaus schwierig ist, einen Krieg zu beenden...

12. Frankreich und der Krieg – bilingual französisch

Hauptverfasser: Stefan Benz

Einführung

Das französische Kriegsmanifest von 1635, hier als Anregung für einen bilingualen Geschichtsunterricht gedacht, dient im Rahmen des historischen Fachs vor allem der politischen Bildung. Es geht um Fragen der Staatsraison, der konsensuellen Herrschaft und um die Relativierung des Absolutismus, den deutsche Schulbücher für Frankreich so betonen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass „Propaganda“ keine („böse“) Erfindung des 20. Jahrhunderts ist, sondern eine Notwendigkeit staatlichen Lebens. Jede Herrschaft muss um Legitimation werben. Dazu dekonstruieren sie einen offenen Brief, ein Manifest des französischen Königs, zur Rechtfertigung der Kriegserklärung an Spanien (Methodenkompetenz). Sie ordnen das Schreiben mit Hilfe anderer Medien in die Innenpolitik (hier z. B. Wikipedia!) und Außenpolitik Frankreichs ein (hierzu findet sich meist eine Quelle im Schulbuch mit dem Tenor, Frankreich habe sich gegen die spanisch-habsburgische Umklammerung zu wehren; narrative oder Rekonstruktionskompetenz), erkennen damit die Bedingtheit des königlichen Handelns, und untersuchen, welche Rolle religiöse Rhetorik spielt. Das Verhältnis von Religion und Politik ist zweifellos ein Thema, das an Aktualität nichts eingebüßt hat. Gerade Kardinal Richelieu, Leiter der Politik Frankreichs um 1635, und damit ausgerechnet ein Kirchenfürst, steht dafür, religiöse Bedenken zugunsten einer bloßen Staatsraison hintangestellt zu haben, Beleg für die europäische Säkularisierung auch in Sachen Staat. Das Manifest zeigt allerdings, dass es nicht ganz so einfach ist.

Kriegserklärung Frankreichs an Spanien, gerechtfertigt in einem Manifest des Königs an den Herzog von Mont-Bazon

Lettre de Roy écrite à Monsieur le Duc de Mont-Bazon ... contenant les justes causes que sa Majesté a eues de declarer la guerre au Roy d'Espagne, Paris 1635. Hier S. 9f., 14. Digitales Dokument: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k747876/f2.planchecontact>

[Seine Majestät der König von Frankreich hat den spanischen Übergriffen, genannt werden die Kriegsschauplätze in Italien und in der Schweiz, lange zugesehen, weil der Wunsch nach Frieden und Ruhe größer war].

„Or combien que les Espagnols apres avoir fait cognoistre par leurs preparatifs au sceu de toute l'Europe leur dessin d'attaquer la France, ayent tenté la patience de sa Majesté par toutes fortes de voyes pour éviter le blâme d'estre les premiers agresseurs: Ils se sont toutesfois transportez d'une si forte passion à l'offenser qu'ils ont passé [typographisch schlecht] sur cette consideration, et n'ont point fait de difficulté de commencer la rupture sur un suget qu'ils sçavoient devoir estre fort sensible à sa Majesté, ayans fait point paroître leur violence jusques à tel poinct qu'ils n'ont point craint de prendre l'Archevesque de Treves, personne sacrée, Prince et Eslecteur du saint Empire, violans par cet attentat tout droit divin et humain. En quoy, outre le mépris qu'ils ont fait de la dignité Ecclesiastique en la personne d'un Prélat de telle auctorité et veneration, ils ont fait voir encores le peu respect qu'ils portent aux Princes Eslecteurs, et en cette occasion les Princes de l'Empire et tous les Souverains ont receu une telle offense qu'en nos jours il ne se s'en point veu de pareille et agravée de tant de circonstances, lesquelles feront juger à toute la Chrestienté le juste suget que sa Majesté a de s'en ressentir, Veu l'assistance qu'elle donnait à ce Prince, lequel elle tenoit en sa protection [...].

Sa Majesté à bien voulu faire sçavoir à tout le monde les causes qui l'ont en fin portee à la resolution qu'elle a prise de se defendre, et repousser par les armes tant d'injures qu'elle et ses Alliez reçoivent continuellement des Espagnols [...]

⁷ Philipp Christoph von Sötern (1567-1652): <http://www.rheinische-geschichte.lvr.de/persoenlichkeiten/P/Seiten/PhilippChristophvonS%C3%B6tern.aspx>

12. Frankreich und der Krieg – bilingual französisch

[Auch der Schwedenkönig widersetzt sich den Spaniern] *qui voulans rendre l'Empire hereditaire en la maison d'Autriche, on fait cognoître tellement á decouvert la pretention imaginaire de leur Monarchie sur la Chrestienté, et leur entreprises sur tous les Princes ou ils en trouvent occasion, que l'on void évidemment que le pretexte de la Religion dont ils ont voulu se servir jusques icy ne leur sert plus que d'un manteau pour couvrir leur dessins déreglez. L'on ne met point icy en ligne de compte les mal-heureux Libelles composez et publiez en plusieurs endroits de leur dépendances, lesquels contiennent des calomnies et propositions abominables contre l'honneur et la vie des personnes, Que les loix divines declarent sacrées, ce sont des propositions si detestables, qu'elles ne prennent estre attribuées qu'à des esprits frenetiques, pleins de rage et de fureur de voir leir mauvais desseins confodus, et la benediction que Dieu donne à ceux du Roy plein de'équité et de lustice."*

[... Der König kämpft für einen ehrenhaften, sicheren und dauerhaften Frieden, der ein allgemeiner sein wird und in dem Frömmigkeit und Gerechtigkeit wieder ihre gebührende Stelle einnehmen.]

Freie Übersetzung (ich danke für die Durchsicht Herrn Julien Bérard)

„Wie nun die Spanier eigentlich durch ihre Vorbereitungen dazu ganz Europa ihren Plan vorgeführt haben, Frankreich anzugreifen, so reizten sie damit die Geduld seiner Majestät durch alle Mittel und Wege, und versuchten der Schande zu entgehen, als Angreifer aufzutreten. Sie haben sich gleichwohl von einer starken Leidenschaft hinreißen lassen, diese Erwägung zu verletzen und darüber hinwegzugehen. So haben sie gar kein Problem damit gehabt, den Bruch in einer Sache beginnen lassen, von der sie hätten wissen müssen, von welcher großer Bedeutung sie für seine Majestät ist. Obwohl sie ihre Gewaltbereitschaft bis zu dem Zeitpunkt kaum offen gezeigt haben, fürchteten sie nun nicht mehr, die geheiligte Person des Erzbischofs von Trier zu verhaften, einen Fürsten und Kurfürsten des Heiligen Reichs, und durch diesen Anschlag göttliches wie weltliches Recht zu verletzen. Mehr noch, über die Missachtung, die sie in der Person eines Prälaten solchen Ansehens und solcher Verehrung der kirchlichen Würde zufügten, haben sie die geringe Achtung gezeigt, die sie den Kurfürsten entgegen bringen, so dass bei dieser Gelegenheit alle Fürsten des Reichs und alle souveränen Fürsten dermaßen beleidigt wurden, wie es in unseren Tagen kaum jemals zu sehen war. Dieser Akt wird durch die Umstände noch gewichtiger, die der ganzen Christenheit den gerechten Grund zu urteilen aufgeben, wie ihn seine Majestät empfunden hat, angesichts des mit dem Fürsten, den der König in seinen Schutz genommen hat, vereinbart gewesenen Beistands.

Seine Majestät möchte gerne alle Welt die Gründe wissen lassen, die sie schließlich zu dem Entschluss gebracht haben, zur Verteidigung zu schreiten und mittels der Waffen solches Unrecht abzuwehren, das die Spanier fortlaufend ihr und ihren Verbündeten antun. [...]

Die Spanier wollen das Reich zum Erbreich für das Haus Österreich machen; so offenbart man die eingebildeten Ansprüche ihrer Monarchie auf die [ganze] Christenheit und ihre Anschläge gegen alle Fürsten, so wie sie eine Gelegenheit finden. Man sieht ganz offensichtlich, wie der Vorwand der [katholischen] Religion, dessen sie sich bis heute haben bedienen wollen, lediglich als Decke dient, um ihre unmoralischen Pläne zu bemänteln. Man mag hier kaum diese unglücklichen Schriften in Rechnung stellen wollen, geschrieben und veröffentlicht an zahlreichen Orten ihrer Herrschaftsgebiete, die Verleumdungen und abscheuliche Vorschläge gegen die Ehre und das Leben von Menschen, die das göttliche Gesetz für unantastbar erklärt, enthalten; diese Vorschläge sind so verachtenswert, dass sie eigentlich nur ganz besessenen Geistern zugeschrieben werden können, die voll von rasender Wut sind, wenn sie ihre üblen Anschläge verwirrt und dagegen den Segen Gottes für die Pläne des Königs sehen, die voller Billigkeit und Gerechtigkeit sind.“

12. Frankreich und der Krieg – bilingual französisch

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

Lesen Sie den Text und übersetzen Sie ihn kursorisch.

1. Wie charakterisieren Sie die Sprache? Wozu dient dieser Stil?

- Lange, geschraubte Sätze mit viel Partizipialkonstruktionen, die logische Relationen eher verschleiern; kurialer Stil
- Die eigentlichen Aussagen sollen hinter Wortreichtum eher versteckt werden; alles ist so zu formulieren, dass keine Verbindlichkeit für das eigene Handeln z. B. in Bezug auf konkrete Ziele abzuleiten ist.
- Die Erhabenheit des Monarchen spiegelt seine Sprache wider. Richtige Sprachkenntnisse waren gesellschaftlich wichtig: In Frankreich wurde 1635 die Académie française zur Sprachpflege gegründet, in Deutschland fanden sich dazu private Gesellschaften zusammen. (Ggf. auf Kenntnisse von Fremdsprachen damals und heute eingehen, vgl. die Äußerungen Gustav Adolfs in Nr. #2).

Diskutieren Sie die Politikersprachen heute – Gibt es grundsätzliche Unterschiede in der Rhetorik deutscher und französischer Politiker?

- Es heißt oft, in Deutschland stünde Rhetorik unter Manipulationsverdacht und sei daher im gesellschaftlichen Ansehen abgewertet – jedem fallen einige schlechte Redner in trotzdem hohen Rängen ein, andererseits aber auch gute. In Frankreich, heißt es, sei dies kein Problem. Etliche frz. Politiker machten sich auch als Autoren einen Namen.

2. Es handelt sich (angeblich) um ein Schreiben des Königs an einen hohen Adligen seines Königreichs. Warum adressiert der König diese Zielgruppe?

- Offenbar war der französische Adel (nicht anders als die deutschen Reichsstände) nicht ohne weiteres bereit, der Politik des Königs zu folgen, und musste daher umworben werden. Diverse Adelsaufstände gegen den König im 17. Jahrhundert bestätigen dies.

3. Der König wendet sich auch an die Christenheit, um seine guten Gründe darzulegen, und wettet heftig gegen die Spanier. Informieren Sie sich über die „Journée des Dupes“ (gerne bei Wikipedia) und erläutern Sie dann die Zielsetzung der hier abgedruckten Teile des Manifests.

- Die frz. Öffentlichkeit, besonders der Adel ist zu überzeugen, dass es sich nicht um einen Konfessionskrieg handelt: Viele (sogenannte Partei der Frommen, les dévots) lehnten einen Krieg gegen das katholische Spanien aus religiöser Überzeugung ab, denn die Mehrheit der Franzosen war selbst katholisch, so dass mancher gegen ein zumal offenes Vorgehen gegen die Spanier und den katholischen Kaiser an der Seite z. B. der reformierten Niederländer war. Daher sollte gezeigt werden, dass in Wirklichkeit die Spanier die Religion nur als Vorwand für ihre Machtinteressen, eine möglichst universale Monarchie zu errichten, benutzten. Der französische König ist der eigentliche Vertreter der Christenheit. [Zu einem formellen Krieg zwischen dem Kaiser und Frankreich kam es im Dreißigjährigen Krieg nicht – dies vermieden beide Seiten.]

Die Schulbücher gehen fast immer auf Richelieu ein, dessen Person in diesem Zusammenhang eingeführt werden kann, und drucken Quellenauszüge ab, die ebenfalls vor der Macht Spaniens und des Hauses Habsburg warnen. Das hier vorgelegte Manifest zeugt von der durchaus nicht einfachen Position des Königs im eigenen Land.

12. Frankreich und der Krieg – bilingual französisch

4. Könnte man den französischen Krieg in Deutschland als Stellvertreterkrieg bezeichnen, der eigentlich ein französisch-spanischer Krieg ist?

- Juristisch ist es so (s. Ergänzung zu Frage 3), zuvor wurde er in Italien geführt, von dem die Spanier große Teile beherrschten. Allerdings waren die Schlachtfelder nicht auf deutschsprachiges Gebiet beschränkt; interessant ist, dass wie im Reich sowohl in Frankreich wie in Spanien innere, ständische Aufstände ausbrachen, in Spanien vor allem in Katalonien, in Frankreich die Fronde des Adels.

5. Vergleichen Sie das Spanienbild etwa in Form des nach der spanischen Mode gekleideten Offiziers (#6) und erläutern Sie, warum es relativ leicht war, die europäische Öffentlichkeit gegen Spanien einzunehmen!

- Die Spanier waren die dominierende Macht nicht zuletzt dank ihrer amerikanischen Ressourcen; das mochte sie in den Augen anderer als überheblich scheinen lassen. Sie führten bereits seit Jahrzehnten Krieg gegen ihre rebellischen Provinzen in den Niederlanden, deren Stadtbürgertum und Stände sie mit Steuerforderungen und religiösen Maßnahmen, so einer willkürlichen wirkenden Neuordnung der Bistümer in den Provinzen, provoziert hatten; dabei handelt es sich um eine „David“ gegen „Goliath“-Konstellation mit den üblichen Sympathien, zumal die Spanier es gelegentlich an militärischer Grausamkeit nicht fehlen ließen. Nicht wenige Exulanten aus den spanischen Provinzen lebten in anderen Teilen Europas und berichteten dort über ihre Erfahrungen.

6. Der König spricht „mal-heureux Libelles“ an. Worum handelt es sich und welche Rolle haben diese Medien offensichtlich im 17. Jahrhundert?

- Politische Flugschriften, aber auch Zeitungen und Einblattdrucke können gemeint sein; in Frankreich erschienen nur sehr wenige Zeitungen, viele Franzosen lasen z. B. die Gazette de Bruxelles, also eine Zeitung aus den spanischen Niederlanden. Jedenfalls war man mit Importen aus dem französischsprachigen Ausland konfrontiert, so dass der König offenbar selbst zu diesem Medium griff, um dagegen zu halten, wird doch das hier vorgelegte Manifest kaum ohne Zustimmung der Administration als offener Brief gedruckt worden sein. Den Gegner in gedruckter Form zu diskreditieren, war bald nach Erfindung des Buchdrucks möglich. Zur Verächtlichmachung des vor allem konfessionellen Gegners schreckte man auch vor fake News nicht zurück. Der König spricht hier konkret an, dass sogar tabuierte Grenzen überschritten wurden, wie die Sakralität des gesalbten Monarchen (1649 wird König Karl. I. von England hingerichtet werden).

Die Schüler können sich über politische Flugschriften informieren und zum Thema passende recherchieren. Zur Recherche und Analyse s. kurz oben unter „Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichten – weitere Arbeitsanregungen“ unter Medienkunde.

13. Simplicissimus – Ein Roman und die Kunst (u. a. Bildquelle)

Hauptverfasser: Stefan Benz

Einführung

Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen, gest. 1676, war ungefähr 10 Jahre alt, als der Krieg zu ihm nach Süddeutschland kam. Über den Dreißigjährigen Krieg schrieb er den Roman „Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch“, der Ende 1668 erstmals erschienen sein dürfte. Aus der Sicht eines anfänglich kindlichen, noch törichten Helden (simplex: lat. einfach) wird ein Kriegspanorama entworfen, das aus der Perspektive des Toren die Deformation der Welt beschreibt. Was eigenes Erleben Grimmelshausens und was literarische Fiktion war, ist letztlich unerheblich. Der Roman wurde ein großer Erfolg: Bis heute immer wieder bearbeitet und gelesen (tschechisch 1929 erstmals erschienen).

Materialien/Arbeitsvorschläge/Erwartungshorizont

A Youtube zeigt diverse Trailer, die den Roman in verschiedenster Form künstlerisch in die Film- oder die Bühnensprache zu übersetzen versuchen, z. B.

<https://www.youtube.com/watch?v=8CPe-b9wLZk>
Staatschauspiel Dresden 2014

https://www.youtube.com/watch?v=L8020Ls8b_Q
ZDF/ORF 1975

Aufgabe für Schülerinnen und Schüler

Vergleiche die Darstellung, insbesondere in Hinblick auf den Einbruch des Grauens und die Darstellung des Kindes Simplex (die Beantwortung der Frage scheint auch ohne deutsche Sprachkenntnisse möglich)!

- Die Darstellung aus Dresden arbeitet mit Effekten des Grotesken, Entstellenden, Grausamen in der Bildsprache. Die Fernsehproduktion zeigt eine naturalistische Idylle.

B Die erste Gesamtausgabe des Romans wurde illustriert. Sie erschien als:

Grimmelshausen, Hans Jakob Christoffel von, Der Aus dem Grab der Vergessenheit wieder erstandene Simplicissimus, Dessen Abentheurlicher und mit Allerhand seltsamen Begebenheiten angefüllter Lebens-Wandel, Nürnberg: Felßecker 1685. Es handelt sich um eine reich illustrierte sog. Gesamtausgabe, sauber gesetzt: ein kostbares Buch für betuchte Leser.

Volltext: <http://gateway-bayern.de/BV001788905>

Hier Scan 57 des Digitalisats (nach Seite 18). Der Kupferstich zeigt die Plünderung des heimatlichen Spesartdorfes des jungen Helden, der in seiner Kindheit als einfältiger Tor geschildert wird. Dessen Kindheit ist damit jäh zu Ende.

Erläuterung:

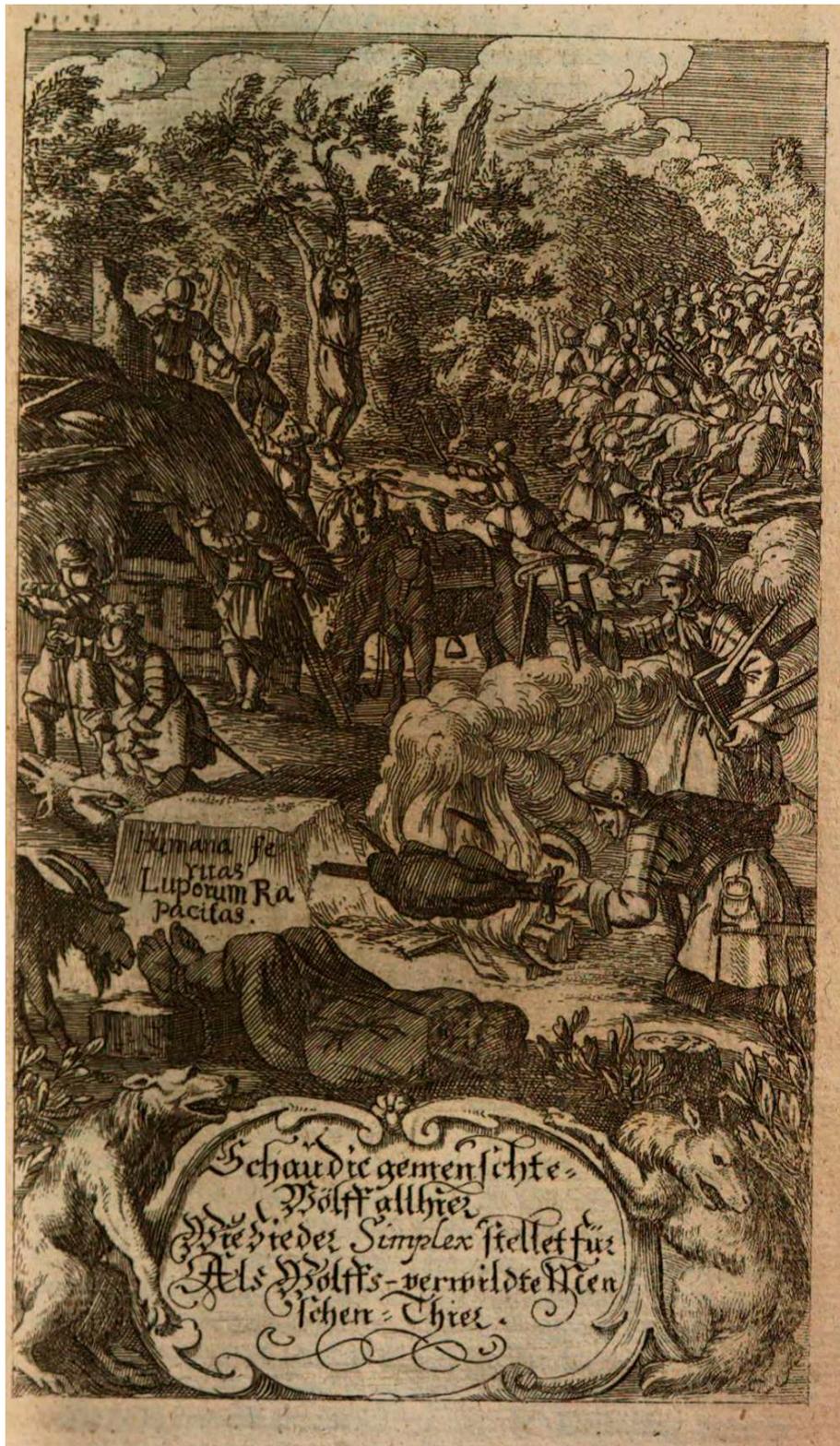
Humana: menschlich

feritas: Wildheit

Luporum: der Wölfe

rapacitas: Raubsucht

13. Simplicissimus – Ein Roman und die Kunst (u. a. Bildquelle)



13. Simplicissimus – Ein Roman und die Kunst (u. a. Bildquelle)

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1. Beschreib das Bild!

- Rechts oben ist die Ankunft der Soldaten zu sehen; von oben nach unten folgen Szenen der Folter, der Plünderung, der Zerstörung und des Raubs, z. B. das Hängen eines Bauern an einen Baum, um ihn durch Auskugeln der Gelenke z. B. zur Preisgabe verborgenen Geldes zu bewegen. Vorne wird die Folter eines Mannes (im Text der Vater des Simplex) gezeigt. Er ist gefesselt. Eine Ziege leckt an seinen bloßen Füßen.
- Wie auch in der frühen Neuzeit noch üblich, werden also mehrere aufeinander folgende Szenen auf einem Bild dargestellt.

2. Bezieh die Texte auf den Bildinhalt!

- Der Mensch ist des Menschen Wolf, vgl. dazu #4, Frage 13

3. Vergleiche die Darstellung mit Jacques Callots Stich weit verbreitetem Stich „Plünderung eines Bauernhofs“

<https://www.armeemuseum.de/de/45-sammlungen/ausgewaehlte-objekte/ausgewaehlte-objekte-beschreibung/994-objekt-grafiken-callot-ausfuehrlich.html>

Hier Bild 5: Die Plünderung auf dem Bauernhof.

- Der Vergleich zeigt Parallelen in der Gewalt, aber Unterschiede in der Lebensweise und im Reichtum der Bauern. Beziehen sich Callots Bilder auf Lothringen, spielt der Anfang des Romans im Spessart, einem Waldgebirge zwischen Aschaffenburg und Würzburg, das als arm galt.

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

Hauptverfasser: Stefan Benz mit Beiträgen von Marcus Mühlwinkel

A Deutsche Chroniken des 17. Jahrhunderts – Textbeispiel

Es handelt sich um eine Quelle mit authentischer Aura, Quelle natürlich nur für die Art des Erzählens und was man im 17. Jahrhundert für erzählenswert gehalten hat, wenn man in deutscher Sprache ein Publikum ansprechen wollte, das vor allem an der Zusammenfassung von Zeitereignissen interessiert war. Das Buch ist relativ schlecht auf billigem Papier gedruckt, es war also wohlfeil und zielte auf breite Kreise, die vor allem unterhalten werden wollten. Der Verfasser Eberhard Werner Happel wollte und musste damit Geld verdienen (er gilt als einer der ersten deutschsprachigen Autoren der Neuzeit, die von ihrem Gewerbe als Autor leben konnten).

Die Schüler begegnen damit einem wegen der Fremdheit der Sprache einerseits schwierigen Text, andererseits ist er simpel erzählt. Deutlich hebt er sich von ihnen bekannten Geschichtsdarstellungen ab. Der Text zu 1618 und 1619 bietet sich zur Behandlung an, wenn der Kriegsausbruch aus einer weiteren Perspektive dargestellt werden soll: Sie ist kaiserlich-evangelisch: Der Krieg nahm seinen Ausgang bei der Rebellion der böhmischen Stände, indes wird die Rettung der drei Fenstersturzpfer nicht weiter erläutert. Ferner lässt er astrologische Erklärungsmuster erkennen (beliebt bei Protestanten). Die Erscheinung des Kometen findet sich in allen Chroniken der Zeit. Im Mittelpunkt steht daher die Übung der Rekonstruktionskompetenz (narrative Kompetenz). Im hier erfahrenen Kontrast zu moderner Geschichtsschreibung und heutigen Erzählerwartungen an Textkohärenz schärft sich die Dekonstruktionskompetenz der Schülerinnen und Schüler auf einem mittleren Niveau. Der historische Text, erst einmal verstanden, dürfte bei den Schülern eventuell gar nicht schlecht abschneiden. Noch heute unterhält er seinen Leser mit einem gewissen Gruselfaktor. Dies könnte zu einem Unterrichtsgespräch über die Aufgaben von Geschichtsschreibung in der Gesellschaft und zu Fragen nach Parallelen in der gegenwärtigen Geschichtskultur führen: Welche Medien bedienen Sensationserwartung und den Gruselfaktor mit Geschichte heute? Zu denken wäre an Geschichtsdokumentationen im Fernsehen, sofern sie reißerisch, suggestiv und oberflächlich gestaltet sind.

Folgender Text steht dir zur Verfügung:

„Anno 1618

In diesem Jahre ward in gantz Europa ein erschrecklicher Comet Stern mit einem sehr langen hangenden Schwantze / gesehen / welcher fast alle Domus Coeli [astrologischer Fachbegriff der Zeit, Sektoren der Himmel in Bezug auf Sternzeichen] durchlieffe / seine lange Zorn Ruhte war weißlich / er aber schwarz und röhlich. Dieser hat 30 Tage sich sehen lassen / und damahls den nachfolgenden 30 Jährigen erschrecklichen Krieg angedeutet. Dessen Merckwürdigste Begebenheiten wir alhier mügichster Kürtze nach einführen wollen.

Dieser Krieg nam in Böhmen seinen Anfang / dann daselbst wurden drey vornehme Käyserliche Herren / als Graff Wilhelm Slabata / Böhmischer Kammer Präsident / Graff Jaroslaus Bozitt / Reichs Marschall / und Philippus Fabricius / Secretarius / wegen etlicher scharffen Worte / die sie dem Käyser zum besten geredet / von den Böhmischen Reformirten in dem Prager Schloß aus den Fenster gestürtzet / blieben aber alle drey beym Leben. Weil nun die Böhmischen Stände sahen / daß ihnen dieses übel bekommen würde / als verbunden sie sich untereinander / mit Leib / Guth und Blut einander beyzustehen / machten 30 Directores, wurben Volck / und jagten alle Jesuiter aus dem Lande herauß.

Es wurde unterdeß zwischen den Schweden und Moßwitern einen Frieden geschlossen.

In diesem Jahre wurde zu Leipzig ein zu [= nach] Hauß gekommener Sohn / welcher 23 Jahr außgewesen / wegen einer Summa Geldes / so er seinen Eltern zu verwahren gegeben / und dabey sich nicht kund gemachet / des Nachtes von selbigen ermordet. Alß nun dieses verrichtet / und seine Schwester Morgens frühe / welcher er sich offenbahret / gekommen / und ihren Bruder besuchen wollen / geriethen diese Eltern in solche Despera-

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

tion [Verzweiflung], daß der Vater sich selbst erhieng / die Mutter sich erstach / und die Schwester sich in einen Brunnen stürzte.

Anno 1619.

In diesem Jahr starb Käyser Matthias.

Die Böhmen eroberten unter Graff Ernst von Mannsfeld Pilsen mit Sturm.

Den 28 Augusti wurde Ferdinandus II. zu Franckfurt Römischer Käyser / und von den meisten zum Könige in Böhmen erkläret.

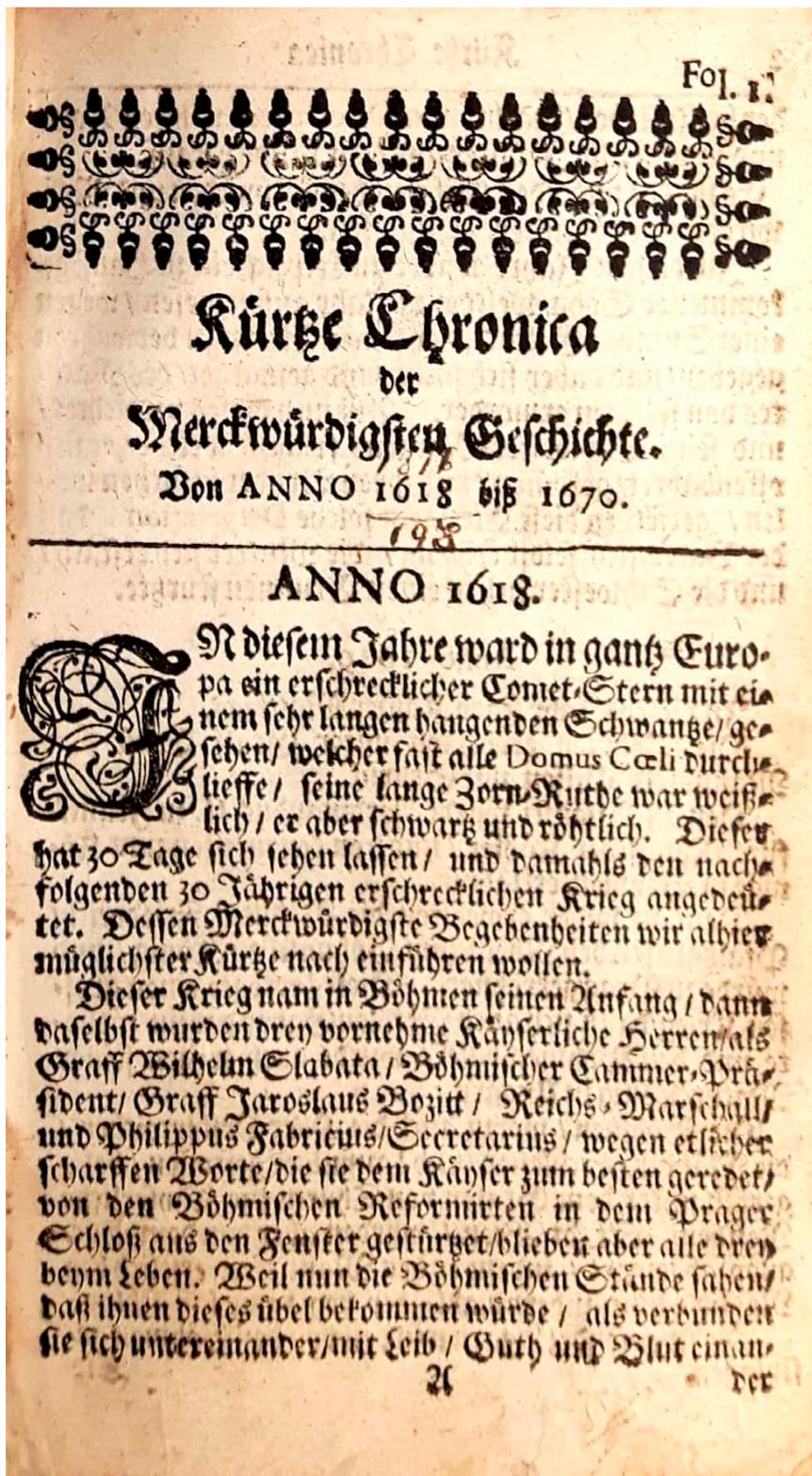
Dem zu wider erwehlten die Böhmen Friederich / Pfaltzgrafen bey Rhein / zum Böhmischem König / und würde zu Prag gekröhnet. Dieses erregte einen grossen Krieg / dann sich auch Bethlen Gabor darein mengte und den Böhmen halff / wurde auch wegen seiner Macht König in Ungarn.

Die Böhmen / worzu auch die Ober-Oesterreicher / die Mährer / Schlesier / und Laußnitzer gestossen / belagerten unter dem Grafen von Thurm die Käyserliche Residentz-Stadt Wien / wurden aber von dem Bucquoy abgejaget / [...]"

„Anno 1633

Erschlug der Rheingraff im Sundgau zwey tausend rebellirende Bauren / und Pfalzgraff von Birckenfeld 1100 Lotthringische bey Heydelberg / welche Stadt er hernach eroberte. Auch gieng ohnweit Hameln zwischen Herzog Georg von Lüneburg / Obrist. Stallhanß / Melander / Kniphausen / und Großfeld / ein Haupt=Treffen vor / worin der Herzog von Lüneburg den Sieg behielt / und von den Kayserlichen 7000 umbkamen. Darauf eroberte Hertzog Georg die Stadt Hameln. Der Feld=Marschall Kniephausen eroberte Osnabrüg und das ganze Stiff. Der Keyserl. Feldmarschall Graff Altringer nam die Stadt Menningen und Kempten ein / und verheerte alles. Der junge Prinz von Dännemarck ward in Schlesien erschossen. Der Schweden wurden von dem Wallenstein bey Steinau 2000 niedergemacht / und Graf Thurn und Gen. Dubald gefangen. Die Schweden namen Mühlheim und Calenberg ein. Gustav Horn schlug die Bährische vor Neuburg. Die Sachsen und Brandenburger hieben bey Strehlen fünffhundert Kroaten / und bey Grotta tausend Polacken nieder. Die Sächsische nahmen Briegk und Strehlen ein. Hertzog Bernhard eroberte Regenspurg / und erlegte bey Straubingen zwey tausend gewaffnete Bauern / und eroberte Bamberg. Die Spanisch und Gronßfeldische nahmen den Schweden Lands-huth ab. Die Bährische und Italiäner nahmen Bybrach ein und schlugen hernach bey [am] Bodensee die Schwedische. Die Holländer eroberten von den Spanischen die stercke Stadt Rheinberck. Die Moßkowiter fielen in Polen [ein]. In diesem Jahr entsprang in Hessen ein heilsahmer Gesund=Brunn / welcher viel Menschen curirte.“

Er entstammt dem Buch [Eberhard Werner Happel, 1647-1690], Des Couriers vermehrter und continuirter Historischer Kern oder kurtze Chronica ... von 1618 biß 1677, Hamburg: Thomas von Wiering 1677. Das Buch war für ein breites Publikum bestimmt und ist jedes Jahr mit neuen Fortsetzungen erschienen. Hier siehst du, wie der Text im Original aussieht:



der beyzustehen/ machten 30 Directores, wurben Volck/ und jagten alle Jesuiten aus dem Lande heraus.

Es wurde unterdes zwischen den Schweden und Moskowitern einen Frieden geschlossen.

In diesem Jahre wurde zu Leipzig ein zu Haus gekommenener Sohn/ welcher 23 Jahr außgewesen / wegen einer Summa Geldes/ so er seinen Eltern zu verwahren gegeben/ und dabey sich nicht kund gemacht/ des Nachtes von selbigen ermordet. Als nun dieses verrichtet / und seine Schwester Morgens frühe / welcher er sich offenbahret/ gekommen / und ihren Bruder besuchen wollen / geriethen diese Eltern in solche Desperation, daß der Vater sich selbst erhieng / die Mutter sich erstach / und die Schwester sich in einen Brunnen stürzte.

Anno 1619.

In diesem Jahre starb Kaiser Matthias.

Die Böhmen eroberten unter Graff Ernst von Mansfeld Pilsen mit Sturm.

Den 28 Augusti wurde Ferdinandus II. zu Franckfurt Römischer Kaiser / und von den meisten zum Könige in Böhmen erkläret.

Dem zu wider erwählten die Böhmen Friederich/ Pfalzgrafen bey Rhein/zum Böhmischem König / und wurde zu Prag gekrönet. Dieses erregte einen grossen Krieg/dann sich auch Bethlen Gabor darein mengte und den Böhmen halff / wurde auch wegen seiner Macht König in Ungarn.

Die Böhmen / worzu auch die Ober-Oesterreicher / die Mährer / Schlesier / und Lausitzer gestossen / belagerten unter dem Grafen von Thurm die Kaiserliche Residenz, Stadt Wien / wurden aber von dem Bucquoy abgejaget / indem er den Mansfeld erstlich bey Modlig / zum andernmahl aber bey Langelasch schlug.

Die streiffende Ungarn wurden von den Böhmen geschlagen.

der Merckwürdigsten Geschichte.

17

Darauff nach Ingolstadt / allda an des Königs Seiten der Marggraff von Baden von einem Schuß aus der Stadt getroffen / und des Königes Pferd unter ihm erschossen ward.

Der König von Franckreich nam Trier ein.

Die Holländer eroberten Rurmond / wie auch Mastricht von den Spanischen.

Anno 1633.

Erschlug der Rheingraff im Sundgau zwey tausend rebellirende Bauren / und Pfalzgraff von Birckenfeld 1100 Lotthringische bey Heydelberg / welche Stadt er hernach eroberte.

Auch gieng ohnweit Hameln zwischen Herzog Georg von Lüneburg / Obrist. Stallhans / Melander / Kniphhausen / und Großfeld / ein Haupt-Treffen vor / worin der Herzog von Lüneburg den Sieg behielte / und von den Käyserlichen 7000 umbtähten.

Darauf eroberte Herzog Georg die Stadt Hameln.

Der Feld-Marschall Kniephausen eroberte Osna-brüg und das ganze Stiff.

Der Keyserl. Feldmarschall Graff Altringer nam die Stadt Memmingen und Kempten ein / und verheerte alles.

Der junge Prinz von Dännemarck ward in Schlessen erschossen.

Der Schweden wurden von dem Wallenstein bey Steinau 2000 niedergemacht / und Graff Thurn und Gen. Dubald gefangen.

Die Schweden namen Mühlheim un Calenberg ein.

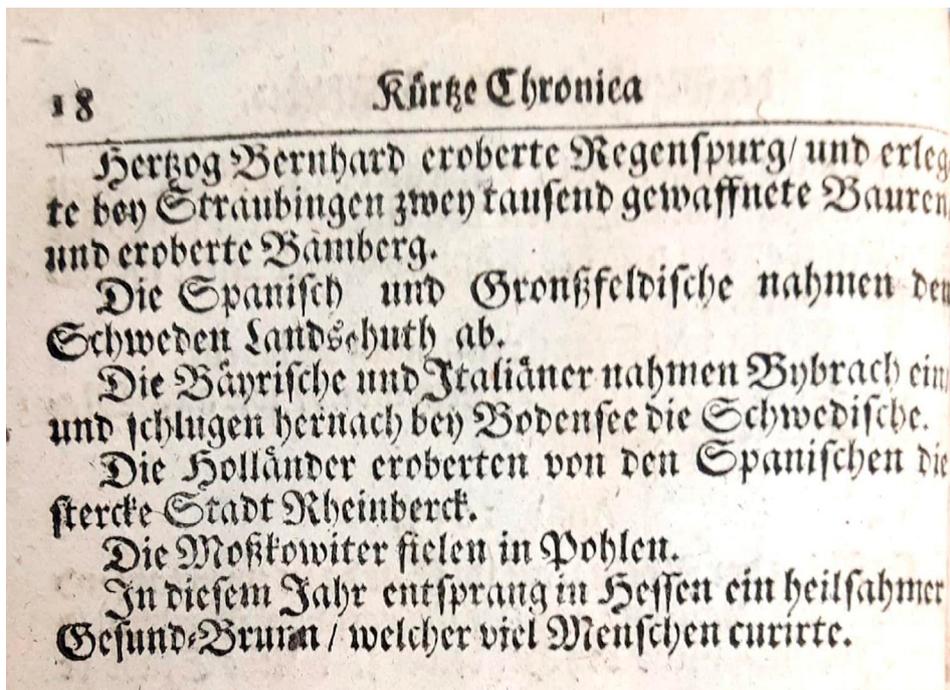
Gustav Horn schlug die Bährische vor Neuburg.

Die Sachsen und Brandenburger hieben bey Strehlen fünffhundert Croaten / und bey Grota tausend Polacken nieder.

Die Sächsische nahmen Briegk und Strehlen ein.

B

Herr



Die meisten Namen und Orte heißen heute noch genauso, werden manchmal aber anders geschrieben. Manche Punkte werden von Historikern heute anders erzählt.

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

1618 und 1619

1. Rekonstruiere aus dem Text die Bündnissituation am besten mit Hilfe einer Karte und bewerte die Lage des Kaisers in Wien!

- Die Stände der böhmischen Länder und Oberösterreichs sowie Ungarn werden als Feinde des Kaisers genannt. Als Verbündeter des habsburgischen Kaisers gelten die Jesuiten, sozusagen eine geistliche „Truppe“, die sehr erfolgreich die Sache des Katholizismus betrieben, durch Unterricht, Lehre, Predigten, Mission.
- Der Kaiser in Wien ist praktisch von Feinden umzingelt (Ungarn, Böhmen, Oberöreicher); der spanische Feldherr Karl Bonaventura de Longueval Graf Bucquoy rettet ihn.

1618

2. Welche Aussagen gehören – scheinbar – nicht in die Geschichte des Dreißigjährigen Kriegs? Warum hat sie der Autor deiner Meinung nach eingefügt.

- Astrologie-Thema: Der Komet als Warnung hätte die Menschen zur Besinnung und Umkehr bringen können; sie aber haben diesen Fingerzeig ignoriert.
- Frieden zwischen Russland und Schweden: Dies wird tatsächlich im späteren Kriegsverlauf wichtig (s. #2).

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

- Mordfall in Leipzig: Einerseits ein Geschehen, der auch heute noch die Massenpresse reizen würde. Andererseits auch ein Vorverweis auf die kommenden Grausamkeiten des Kriegs, deren Amoralität das Vorstellungsvermögen damals sprengte.

1618/19 und 1633

3. Wie hat sich der Krieg entwickelt?

- Internationalisierung, v. a. der kämpfenden Parteien; außerdem ist das Kriegsgeschehen komplett unübersichtlich, man hat Mühe, die Kämpfenden den Parteien zuzuordnen. Auch die Bedeutung der Feldherren ist viel größer. Sind es Warlords? Die Bauern erheben sich gegen die Söldner, sind ihnen aber militärisch unterlegen. (Nachfrage: Warum begehren die Bauern auf? Beispiele für frühere Bauernaufstände?)

1633

4. Wo fanden die hier verzeichneten Kämpfe statt – vergleiche auf einer Europakarte! Kann man von einem europäischen Krieg sprechen?

- Nicht alle Orte sind klar identifizierbar. Aber das Schlachtfeld reicht vom Niederrhein (Rheinberg) über Niedersachsen nach Polen und Schlesien, umfasst Bayern bis zur Isar, reicht im Süden an den Bodensee, im Westen bis Heidelberg. Im hessischen Raum finden wichtige Operationen statt (Steinau an der Straße), gleichzeitig wird ein Gesundbrunnen entdeckt, was eher kurios wirkt. Vielleicht sollte es ein Hoffnungszeichen sein.
- 1633 sind es doch immer noch v.a. „deutsche“ Kriegsparteien, international ist die Teilnehmerschar. Andererseits darf auch der russisch-polnische Konflikt nicht übersehen werden, der über Schweden mit dem Krieg im Reich verknüpft ist. Dies spräche dann für einen mittlerweile europäischen Krieg.

5. Was erfährst du in deinem Geschichtsbuch über das Jahr 1633 und danach? Erkläre den Unterschied.

- Wegen der völligen Unübersichtlichkeit des Geschehens endet die Darstellung meist mit den Schlachten von Lützen 1632 und Nördlingen 1635. Dafür wird betont, dass der Krieg von da an als Furie über das Land raste und Freund und Feind nicht mehr zu unterscheiden waren.

Orientierungskompetenz, Fragekompetenz

6. Wie gefällt die diese alte Art des Erzählens? Was vermisst du/was lässt der Text deiner Meinung nach ungeklärt?

- Es wird scheinbar auf einen theoretischen Erzählrahmen verzichtet. Einzelereignisse werden willkürlich aufgezählt; offenbar entfaltet sich aber dennoch oder gerade deswegen ein Kriegspanorama. Der Verfasser schreibt kein gutes Hochdeutsch; er mag Niederdeutscher gewesen sein. (Dass es Happel war, ist nur eine Zuschreibung.)
- Der Verfasser vermeidet es zu urteilen. Damit war das Buch für alle Parteien im Reich lesbar, unabhängig von ihrer Konfession, ohne anstößig zu sein.

B Leichenpredigten – typische, gedruckte Texte der Barockzeit

Leichenpredigten sind zeitgenössische Schriftquellen hoher Reichweite. Ihre Aussagen wurden erst gehört, dann gelesen. Innerhalb der frühneuzeitlichen Kommunikations- und Mediengeschichte spielen sie

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

eine quantitativ wichtige Rolle. Inhaltlich geraten in ihr auch weniger prominente Personen in den Blick, sei es, dass der predigende Pfarrer den Ehrgeiz entwickelte, seine Arbeit in den Druck zu geben, dass die Hinterbliebenen für besondere Erinnerung des Verstorbenen sorgen wollten oder dass die Trauergemeinde einen verdienten Mitbürger geehrt sehen wollte. Leichenpredigten gehören in der Literaturgeschichte kleinerer Formen zur Epochensignatur des Barock.

Sicher kann man das Thema Leichenpredigt, ein Beitrag zur Personifizierung und damit Veranschaulichung des Geschichtsunterrichts, an dem hier exemplarisch bearbeiteten Text behandeln. Es ist aber sinnvoller, die Lehrperson ermittelt eine Predigt für den konkreten Schulort, um auch noch das Unterrichtsprinzip Schülerweltbezug umzusetzen. Einen Zugriff zur lokalen Recherche bietet folgende Datenbank: <http://www.personalschriften.de/datenbanken/gesa.html>. Verfasser waren erwartungsgemäß meist die Pfarrer, doch bei prominenteren Personen finden sich auch umfangreichere Würdigungen von Kollegen und Bekannten des oder der Verstorbenen. Im historischen Zusammenhang sind besonders die enthaltenen Biographien interessant, häufig Autobiographien, die der Gewürdigte zu diesem Zweck prospektiv verfasst hatte. Bei vornehmeren Toten finden sich auch Beigaben von Kupferstichen mit dem Portrait des Verstorbenen, vergleichbar den heutigen Sterbebildern. Für den Bayreuther Raum waren dafür oft nicht unbedeutende Nürnberger Künstler tätig wie Jacob von Sandrart (Stecher), z. B. <http://gateway-bayern.de/BV012478899> und <http://portraits.hab.de/person/13423/>. Auf jeden Fall wird an der Biographie einer konkreten Person deutlich, welche Folgen der Krieg für den einzelnen haben kann, und verallgemeinert, welche Strategien Menschen entwerfen, um mit solchen massiven Kontingenzen umzugehen (die ausge-reifte, entwickelte Predigt ist eine davon).

B1 Johannes Roßner über Sebastian Gütle

Beim hier vorgeschlagenen Text handelt es sich um eine typische Leichenpredigt der Zeit (1670), wie sie zumindest für das evangelische Deutschland in überreicher Zahl gedruckt erhalten ist. In diesem Fall ist der Verfasser Pfarrer von Schnabelwaid gewesen, einem kleinen Ort südlich von Bayreuth, der schwer im Dreißigjährigen Krieg gelitten hat. Selbst die Kirche wurde beraubt und zerstört: Johannes Roßner, Glaubiger Christen Kost- und nutzbare Seelen Stärckung ... welche bey der ... Traur-Sepultur des ... Herrn Sebastian Gütle Hochfürstl. Brandenb. wohlbestalten Verwalters zu Schnabelweid ... vorgetragen..., Bayreuth 1670.

Link: <urn:nbn:de:bvb:29-bv040291017-7>

Die Digitalisate stehen allgemein zur Verfügung und können somit jederzeit „ins Klassenzimmer geholt“ werden. Die Biographie des Verstorbenen stammt aus dessen eigener Hand: Hier im Digitalisat findet sie sich auf S. 36 bis 42.

Der Gewürdigte war lokaler Beamter des Landesherrn, des Markgrafen von Brandenburg-Bayreuth. Ausführlich wird die Familien- und Jugendgeschichte geschildert. Es handelt sich um evangelisches Bürgertum im südlichen Thüringen, Franken und Schwaben, meist Kommunalbeamte. Der Krieg begann für den Knaben nach der Schlacht von Nördlingen, als die Schweden Süddeutschland räumen mussten und die Heimat Schleusingen von den Kaiserlichen übel ausgeplündert wird. Dann startete der Jugendliche eine Mischung aus Ausbildung und Berufstätigkeit an verschiedenen Orten, eine Art „Generation Praktikum“, immer wieder durch den Krieg und andere Zufälle verändert, bis er 1648 Brandenburg-Bayreuthischer Beamter wird, z. B. in Nemmersdorf (östlich Bayreuth) für die Grundherrschaft der Schütz von Laineck, dann zu Hohenberg (an der Grenze zu Böhmen) und schließlich in Schnabelwaid. Ihm sterben alle fünf Kinder. Trotzdem blickt er recht stolz und dankbar auf das Erreichte und sein Leben zurück (Seite 42), als einer, der überlebt hat und sich nicht nur als Kriegsoffer sieht. Es folgt noch die Geschichte seines Sterbens, aufge-

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

zeichnet von Pfarrer Roßner.

Schülerinnen und Schüler veranschaulicht die Biographie ein Kriegsschicksal (Unterrichtsprinzip der Personifizierung), das sie durchaus berühren könnte, da die Jugendzeit ausführlich geschildert wurde. Die Trennung vom Elternhaus und der frühe Tod des Vaters dürften für viele Kinder immer noch bedrückend sein.

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler Schwerpunkt Rekonstruktionskompetenz

1. Lies die Autobiographie innerhalb der Predigt (Aufnahme 36-42) und notiere/unterstreiche unklare, sinnerhebliche Wörter. Tipp: Sprich die merkwürdigen Wörter leise aus, dann kannst du sie oft erkennen.
2. Wo hat Sebastian Gütle überall gelebt (woher stammten seine Familienangehörigen)? Kannst Du erkennen, welche Grenzen trotzdem respektiert wurden? Welche Ausbildung hat er erhalten?
 - Bei Nutzung eines Tablets im Unterricht können die Orte leicht identifiziert und kartographiert werden, auch mit Hilfe der Karte aus #1.
 - Konfessionelle (Luthertum), aber auch ständische Grenzen; mittleres bis gehobenes Bürgertum, Heirat der Witwe eines niedrigen Geistlichen; das Studieren war Gütle kriegsbedingt verwehrt, heute würde man also sagen: er durchlief eine mittlere bis gehobene Beamtenlaufbahn. Die starke Mobilität (häufige Ortswechsel und Heiraten über weite Entfernungen) können auffallen.
3. Wie beurteilt Gütle sein Leben im Rückblick?
 - Lutherisch gelassen, mit Stolz über das trotzdem Errichte
4. Stelle dar, wie der Krieg in sein Leben eingegriffen hat!
5. Was erzählt er nicht? (Dekonstruktionskompetenz, einfaches Niveau) Überlege und erkläre, warum er deiner Meinung nach den Markgrafen, seinen letzten Arbeitgeber, so ausführlich nennt!
 - Erzählt wird ausführlich nur von der Familie (Elternhaus), der Jugend im Krieg und den äußeren Stationen der Karriere. Seine eigentliche Berufstätigkeit wird mit Absicht nicht ausgebreitet. Vermutlich weil die Verdienste der Trauergemeinde in Schnabelwaid ohnehin vor Augen standen (und Eigenlob stinkt). Persönliche Leidenschaften, persönliches Engagement und private Interessen, die heute stark zur Identität eines Menschen beitragen, finden keine Beachtung, waren vielleicht auch nicht vorhanden (obwohl Hobbys wie z. B. einen Garten zu pflegen damals durchaus verbreitet waren). Stolz erzeugt vor allem, Diener eines großen Herrn gewesen zu sein, des Markgrafen von Brandenburg-Bayreuth, der mit seinem vollen Herrschertitel vorkommt. Der Mensch definierte sich durch seine Beziehungen.
6. Warum war es den Menschen wichtig, ihre Biographie für die Leichenpredigt selbst zu verfassen (sie wurde dem Pfarrer nach dem Tod durch die Angehörigen ausgehändigt)? (Dekonstruktionskompetenz, intermediäres bis elaboriertes Niveau)
 - Wer auf einmal auf einer Beerdigung gewesen ist, auf der gelogen wurde, kennt die Antwort... Hier liegt vor, was der Verstorbene von sich selbst für wichtig hielt. Da die Leichenpredigt nicht selten gedruckt wurde, diente sie zugleich dem Gedächtnis des Verstorbenen über seine Familie hinaus. Bis heute sind die Biographien wichtige und teils einmalige Informationsquellen: Damit beherrschen die Ansichten der Verstorbenen über sich selbst uns bis heute: Nur was sie von sich preisgeben wollten,

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

können wir heute wiedererzählen (Prinzip der Partialität, hier zugleich angereichert durch die Selektivität, die der Primärquelle „gedruckte Leichenpredigt“ zugrunde liegt)

Schwerpunkt Gattungskompetenz (Hans-Jürgen Pandel), Dekonstruktionskompetenz:

7. Informiere Dich über Leichenpredigten im Barock und überlege, warum sie im Leben der Menschen damals eine bedeutende Rolle spielten!

- Dem Barock und v.a. dem 17. Jahrhundert als eisernem Jahrhundert, in Europa gekennzeichnet durch Naturkatastrophen, Epidemien, „Hexenunwesen“, große Kriege und die Krise des europäischen Geistes (so der Buchtitel von Paul Hazard, dt. zuerst 1939, frz. hat conscience: Bewusstsein statt Geist) wird neben einer teils überbordenden Lebenslust eine ausgesprochene Aufmerksamkeit für Sterben und Tod als Epochensignatur zugeordnet: Das Memento mori, das Bedenken der Endlichkeit menschlichen Lebens, die Flüchtigkeit irdischer Güter (Vanitas) war allgegenwärtig, die Leichenpredigt damit eine ebenso kunstvolle wie populäre Gattung im Leben normaler Menschen.

Barocke Gedichte könnten dies veranschaulichen (fächerübergreifendes Arbeiten in Zusammenarbeit mit dem Literaturunterricht).

Schwerpunkt Medienkompetenz – Fächerübergreifendes Arbeiten:

8. Recherchiere weitere Biographien!

- Hier kann der Umgang mit Datenbanken und deren Strukturen (darauf basierend Suchstrategien etc.) geübt werden. Fächerübergreifend ist der Informatikunterricht angesprochen.

B2 Über Maria Margareta Hain (Marcus Mühlwinkel)

Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

Lies die Leichenpredigt der Maria Margareta Hain (geb. Stumpf) aus dem Jahr 1645. Du findest den Text, den der evangelische geistliche Johannes Braun (#4) verfasst hat, unter: <http://www.personalschriften.de/datenbanken/gesa/gesa-erweiterte-suche.html>. Gib hier im Suchfeld „Name“ den Nachnamen „Hain“ ein und im Zeitfilter als „Sterbejahr“ (auswählen im Feld „[Zeitfilter]“ „1645“). Setze bei „Digitalisate“ einen Haken und erhältst als Treffen die digitalisierte Leichenpredigt. Kläre zunächst Verfasser und Druckort der Leichenpredigt.

1. Lies die Lebensbeschreibung innerhalb der Predigt (S. 25-38) und notiere/unterstreiche unklare, sinnerhebliche Wörter. Tipp: Sprich die merkwürdigen Wörter leise aus, dann kannst du sie oft erkennen.

- Erschließung und Renarrativierung (Rekonstruktionskompetenz)

2. Beschreibe den familiären Hintergrund Maria Margaretas. Welche Ausbildung hat sie erhalten? Welche Schicksalsschläge musste sie bis zur ihrer Heirat im Jahr 1635 (S. 25-28) erleiden?

- Maria Margareta stammt aus einer Familie von Geistlichen. Sowohl ihr Vater als auch ihr Großvater waren Superintendenten (heute: Regionalbischof) von Bayreuth bzw. Kulmbach. Der Vater achtete auf die Erziehung und schulische Bildung seiner Tochter, die Mutter hatte sie in häuslichen Dingen erzogen. Genaueres erfährt man jedoch nicht. Beim Einfall feindlicher Truppen wurde ihr Vater aus Bayreuth verschleppt. Kurz nach der Freilassung starb der Vater. Zwei Jahre später starb auch die Mutter an der „Pest“. Maria Margareta war damit Vollwaise. Unter einer weiteren Belagerung und der feindlichen

14. Medien der Zeit – Chroniken und Leichenpredigten

Einnahme der Stadt hatte auch ihre Familie viel zu leiden.

3. Beschreibe, welche Rolle Maria Margareta im Jahr 1632 und in den folgenden Jahren bis zu ihrer Eheschließung für ihre Familie übernehmen musste und welche Hindernisse und Gefahren sich hierbei für sie ergaben?

- Da ihre Mutter 1632 schwanger war, musste sich Maria Margareta um die Familie kümmern. Auch versuchte sie, einen Teil des Lösegeldes für ihren Vater beizuschaffen. Dazu musste sie oft nach Kulmbach ziehen, das war zu dieser Zeit sehr gefährlich. Nach dem Tod ihrer Mutter übernahm sie mit 17 Jahren die Haushaltsführung und kümmerte sich um die Geschwister.

4. Maria Margareta hat in ihrer Ehe acht Kinder geboren. Wie viele lebten bei ihrem eigenen Tod im Jahr 1645 noch? Woran sind die anderen Kinder gestorben?

- Nur drei Mädchen lebten beim Tod der Mutter noch: Maria Margareta (9 Jahre), Barbara (4), Rosina Barbara (2). Eine Tochter (Helena) war an „hitzigem Fieber“, die Todesursache der anderen Kinder wird nicht angegeben.

5. Warum wird der Todeskampf der Frau so ausführlich beschrieben? Welches Bild der Verstorbenen wird dadurch vermittelt?

- Maria Margareta wird als eine gottesfürchtige Frau beschrieben, die auch im Todeskampf an Gott festhält und zuversichtlich und ruhig stirbt. Der lange Todeskampf gleicht einer Prüfung, die die Frau besteht. Den Hörern und Lesern soll gezeigt werden, dass ein gottesfürchtiger Mensch auch das Sterben gefasst übersteht.

6. Informiere Dich über Leichenpredigten im Barock und überlege, warum sie im Leben der Menschen damals eine bedeutende Rolle spielten!

s. o.

7. Recherchiere weitere Biographien!

s.o.

15. Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichten – kurze Arbeitsanregungen

Kunsterziehung: Der Dreißigjährige Krieg war im 19. Jahrhundert Sujet zahlreicher Maler. Künstler wie der Bayreuther Wilhelm von Diez (1839-1907) gestalteten farbenfrohes Landsknechtsleben, andere inszenierten den Krieg als nationale Tragödie. Dem gegenüber stehen die Kriegsschrecken, wie sie die zeitgenössische Grafik eines Jacques Callot oder eines Hans Ulrich Franck zeigen, die sich in fast jedem Schulbuch finden. Herausuarbeiten ist besonders die ästhetische Komponente. Keinesfalls dürfen die Bilder als Abbildung der Vergangenheit verstanden werden.

Literatur: Die Barockepoche steht mitteleuropäisch wesentlich unter dem Eindruck der Kriegserfahrung (vgl. hier #13). Auch retrospektiv wurde der Krieg Sujet der Literatur, besonders jüngst durch den Roman Tyll von Daniel Kehlmann.

Religion, Ethik: Die zugehörigen Aspekte werden in zahlreichen Themen behandelt, besonders #3, (Schwedensäule)

Wirtschaft: Geldwesen damals und heute im Vergleich. Die Währung basierte damals auf einem realen Tauschwert. In der Kipper- und Wipperzeit wurde eine künstliche Geldverschlechterung herbeigeführt, um mit dem Schlagschatz den Krieg zu finanzieren. Folge war eine gewaltige Inflation. Für den Bayreuther Raum hat Bauers Geschichte der Stadt Pegnitz und des Pegnitzer Bezirks (<http://www.khk-pegnitz.de/chronik/abschrift/>) wichtige Informationen zum Einstieg (S. 370) zusammengetragen. Der Vergleich mit dem heutigen Währungssystem, aber auch virtuellen nichtstaatlichen Währungen wie den Bitcoins bieten sich an. Damals agierte der Staat faktisch als Betrüger, heute versuchen Währungen sich der Kontrolle des Staats und seiner Notenbanken zu entziehen.

Musik: Musik des Dreißigjährigen Kriegs. Nicht zuletzt ergreifende Kirchenlieder stammen aus dieser Zeit, in der die Fürsten fast überall für einheitliche Gesangbücher ihrer Untertanen gesorgt haben (Bamberg 1628, Bayreuth 1630, Coburg 7. Aufl., 1655).

Mathematik/Physik/Chemie: Ballistik und Artillerie; Chemie der Schusswaffen (Reaktionsgleichungen).

Medienkunde: Flugschriften und Flugblätter behandeln nahezu alle gängigen Schulbücher. Daneben können frühe Zeitungen behandelt werden oder ihre älteren Vorformen, von denen die sogenannten Messrelationen schon lange gedruckt waren. Hierbei handelt es sich um halbjährlich zur Frankfurter Messe erscheinenden Zusammenfassungen des Geschehens seit der letzten Messe. Vgl. hierauf aufsitzend das Material #14. Vgl. https://www.academia.edu/28790769/Die_zeitgen%C3%B6ssische_Flugblatt-Propaganda_zu_Gustav_Adolf_von_Schweden_1630_1635_.Eine_Auswertung_der_einschl%C3%A4gigen_Sammlung_der_K%C3%B6niglichen_Bibliothek_zu_Stockholm

Dort befindet sich eine umfangreiche Sammlung. S. 320 und 330 zur Pfaffengasse oder 478 der tanzende Kongress (Frieden 1648).

Fremdsprache/Bilingualer Geschichtsunterricht: Neben hier behandelten Vorschlägen (#5, 7, 12) bietet sich für den Englischunterricht an (auch in #5 bearbeitet): William Crowne, Blutiger Sommer. Eine Deutschlandreise im Dreißigjährigen Krieg, 2. Aufl. Darmstadt 2012; englisch: A true relation of all the remarkable places and passages observed in the travels of the right honourable Thomas Lord Hovvard, Earle of Arundell and Surrey, Primer Earle, and Earle Marshall of England, ambassador extraordinary to his sacred Majesty Ferdinando the second, emperour of Germanie, anno Domini 1636. By Wiliam Crowne Gentleman, so Wikipedia. Das historische Original ist leicht zugänglich: <http://gateway-bayern.de/BV001571434>. Die bestürzende Ernährungssituation in manchen Gegenden kommt ebenso vor wie die vielerorts grassierende Pest. Franken ist neben Nürnberg besonders S. 35f. und 74 (deutsche Ausgabe) berührt (Neustadt/Aisch), jeweils auf der Hin- und Rückreise von Regensburg bzw. dem Kaiserhof in Linz.

Impressum

Verantwortlich:

Dr. Stefan Benz

Mitwirkende:

Marcus Mühlwinkel, Rudolf Bechauf, Jonas Tenzler, Ralf Weiskopf

Korrespondenzadresse:

Universität Bayreuth, Didaktik der Geschichte, 95440 Bayreuth

Layout:

Stabsabteilung Presse, Marketing und Kommunikation (PMK) der Universität Bayreuth

Bayreuth, März 2019, erste vom Hg. verantwortete Auflage.

Bildrechte, sofern nicht anders angegeben, beim Herausgeber.

Das didaktische Projekt entstand in Kooperation mit dem Fränkische Schweiz Museum Tüchersfeld.