

## Armut und Reichtum (Längsschnitt)

Ein Unterrichtsvorschlag zur Implementierung des  
Rahmenlehrplans Geschichte im 7./8. Jahrgang



# **Modul Armut und Reichtum**

## **(Längsschnitt)**

Ein Unterrichtsvorschlag zur Implementierung des  
Rahmenlehrplans Geschichte im 7./8. Jahrgang

Autor Martin Brendebach

Diese Publikation liegt in einer analogen und in einer digitalen Fassung vor (siehe [Bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online)). Über die Onlinefassung können die in der Druckfassung genannten Links aktiviert werden.

## IMPRESSUM

### Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)  
14974 Ludwigsfelde-Struveshof  
Tel.: 03378 209 - 0  
Fax: 03378 209 - 149

[www.lisum.berlin-brandenburg.de](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de)

**Autor** Dr. Martin Brendebach

**Redaktion** Dr. Christoph Hamann

### Bildnachweis (Titelseite von links nach rechts)

Edmé Jean Pigal, Bildlegende im Original: „Faulenzern gebe ich nichts.“;  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ARefusing\\_a\\_beggar\\_with\\_one\\_leg\\_and\\_a\\_crutch.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ARefusing_a_beggar_with_one_leg_and_a_crutch.jpg), cc0

Rembrandt, Ein blinder Leierkastenspieler und seine Familie erhalten ein Almosen; 1648  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ARembrandt\\_-\\_Beggars\\_Receiving\\_Alms\\_at\\_the\\_Door\\_of\\_a\\_House.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ARembrandt_-_Beggars_Receiving_Alms_at_the_Door_of_a_House.jpg)  
Rembrandt [Public domain oder Public domain], via Wikimedia Commons vom Wikimedia Commons, cc0

James D. McCabe, New York by sunlight and gaslight; 1882  
„von Internet Archive Book Images [No restrictions], via Wikimedia Commons“ [https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ANew\\_York\\_by\\_sunlight\\_and\\_gaslight\\_-\\_a\\_work\\_descriptive\\_of\\_the\\_great\\_American\\_metropolis%3B\\_its\\_high\\_and\\_low\\_life%3B\\_its\\_splendors\\_and\\_miseries%3B\\_its\\_virtu\\_\(1882\)\\_\\_\(14593362459\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ANew_York_by_sunlight_and_gaslight_-_a_work_descriptive_of_the_great_American_metropolis%3B_its_high_and_low_life%3B_its_splendors_and_miseries%3B_its_virtu_(1882)__(14593362459).jpg)

Tiia Monto, Bettler auf der Karlsbrücke in Prag; 2014  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charles\\_Bridge\\_-\\_beggar.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charles_Bridge_-_beggar.jpg), ccbysa 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

**ISBN** 978-3-944541-30-3

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Ludwigsfelde 2016

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 3.0 DE; verbindlicher Lizenztext zu finden unter <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

# Inhalt

Vorwort .....	5
Eine persönliche Anmerkung des Autors – Anspruch und Grenzen des Materials .....	6
1. Längsschnitte – Didaktik und Methodik .....	7
2. Grundidee des Längsschnitts Armut und Reichtum .....	15
3. Kompetenzschwerpunkt Perspektivität .....	16
4. Unterrichtsvorschläge .....	20



# Vorwort

„Dass die Weltgeschichte“, so schrieb Goethe 1810 in seiner Farbenlehre, „von Zeit zu Zeit umgeschrieben werden müsse, darüber ist in unseren Tagen wohl kein Zweifel übrig geblieben.“ Und um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, vertieft er seinen Gedanken. „Eine solche Notwendigkeit entsteht aber nicht etwa daher, weil viel Geschehenes nachentdeckt worden, sondern weil neue Ansichten gegeben werden, weil der Genosse einer fortschreitenden Zeit auf Standpunkte geführt wird, von welchem sich das Vergangene auf eine neue Weise überschauen und beurteilen lässt.“

Geschichtsschreibung verändert sich, weil sich die Fragen an die Vergangenheit verändern. Sie ist deswegen immer ein Konstrukt aus dem Horizont der Gegenwart. Und diese Gegenwart ist einem beschleunigten Wandel ausgesetzt. Auf beides müssen auch curriculare Setzungen reagieren. Denn Heterogenität und Wandel erzeugen veränderte und diverse Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart und diese erwarten plurale Antworten.

Der Rahmenlehrplan Geschichte greift mit einer Reihe von Neuerungen diese grundlegenden Gedanken auf. Insbesondere das Darstellungsprinzip der Längsschnitte führt erstens thematische Schwerpunkte ein, nämlich z. B. die Geschichte der Armut, der Migration, der Geschlechter etc. Diese legen den expliziten Gegenwartsbezug nahe und stärken damit die Orientierungsfunktion historischen Lernens.

Die vorgestellte Unterrichtssequenz zum Thema Armut und Reichtum versteht sich als ein Vorschlag für die Ausgestaltung des Unterrichts. Denn nie kann eine Handreichung in ihrer Konkretisierung in jeden Unterricht gleichermaßen eins zu eins umgesetzt werden. Eine Anpassung an die Möglichkeiten und Potenziale der jeweiligen Lerngruppe ist unumgänglich. Dies betrifft die Auswahl der Materialien wie auch die jeweiligen Aufgaben.

Schulbezogene Absprachen bedarf es auch für die Zusammenarbeit der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte, Geografie und Politische Bildung insbesondere bei der Ausgestaltung der Längsschnitte Armut und Reichtum bzw. Migration. Die unterrichtspraktische Umsetzung der Themen in den einzelnen Fächern kann zeitgleich wie auch zeitversetzt, additiv wie integrativ erfolgen. In jeden Fall soll sie aber komplementär angelegt sein und die jeweils domänenspezifische Sicht einbringen.

Wir danken dem Autor Dr. Martin Brendebach für seine Entwicklungsarbeit.

Für Ihre Arbeit mit den vorgestellten Sequenzen sei Ihnen viel Erfolg gewünscht.

Dr. Christoph Hamann

Abteilung Unterrichtsentwicklung Sek I/II und  
E-Learning des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

# Eine persönliche Anmerkung des Autors – Anspruch und Grenzen des Materials

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

gestatten Sie mir einige wenige einleitende Bemerkungen zum Anspruch wie auch zu den Grenzen der vorliegenden Handreichung. Die Unterrichtsmaterialien möchten Ihnen den Zugang zu neuen Themen wie auch den Zugang zum Verfahren des Längsschnitts erleichtern. Was Ihnen hier ausdrücklich als Vorschlag präsentiert wird, ist an einem Zehlendorfer Gymnasium durchgeführt und nach dieser Erprobung modifiziert worden. Es handelt sich also nicht um einen Unterrichtsvorschlag, der allein am grünen Tisch konzipiert worden ist.

Mit dem Vorzug der Praxiserprobung ist aber zugleich ein Nachteil verbunden. Die Passung zwischen Vorschlag und Praxis war in meinem Unterricht gegeben – diese muss aber nicht zwingend im Unterricht an anderen Schulen ebenso der Fall sein. Es ist völlig unzweifelhaft, dass das Material an anderen Schulen einer mehr oder weniger umfassenden Vereinfachung und/oder Kürzung bedarf.

Jeder, der die Heterogenität der Berliner und Brandenburger Schullandschaft kennt, weiß, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden. Und dies nicht nur in Bezug auf die unterschiedlichen Schularten bzw. Bildungsgänge. Regionale Unterscheide sind bedeutsam, damit verbunden sind auch oft Unterschiede der sozialen Herkunft der Schülerschaft. Nicht zuletzt wissen wir alle, dass selbst an ein und derselben Schule die Lernenden der einen Klasse oft ganz andere Materialien und methodische Zugänge brauchen als die Lernenden einer anderen Klasse.

Die Handreichung bietet also keine Vorlage, die eins-zu-eins im Unterricht umgesetzt werden kann. Da es erfahrungsgemäß wesentlich einfacher und zeitsparender ist, vorhandenes Material zu kürzen und zu vereinfachen als es zu erweitern und anspruchsvoller zu gestalten, erschien mir der in dieser Publikation umgesetzte Weg in der Summe für alle Lehrkräfte der beste Weg zu sein.

Mit einem weiteren Hinweis möchte ich eine Einschränkung in ganz anderer Hinsicht skizzieren. Die Ressourcen, die für die Erstellung einer Publikation zur Verfügung stehen, sind begrenzt. Sie umfassen das Äquivalent von wenigen Arbeitstagen für den Autor. Dessen tatsächlicher Arbeitsaufwand ist damit nicht abgedeckt. Bei möglicher Kritik am Endprodukt bitte ich Sie, diese Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Damit will ich auch sagen: Das ist der Anfang der Arbeit an Materialien für den neuen Rahmenlehrplan, nicht ihr Ende. Alle Lehrkräfte des Landes Berlin und Brandenburg sind herzlich eingeladen, durch ihre Kritik (am besten mit konkreten Verbesserungsvorschlägen) an der Weiterentwicklung mitzuwirken. Die Online-Veröffentlichung des Unterrichtsvorschlags ermöglicht Modifikationen vielerlei Art.

Ich freue mich über Rückmeldungen an [mbrendebach@yahoo.de](mailto:mbrendebach@yahoo.de)

Dr. Martin Brendebach

Fachleiter Gesellschaftswissenschaften (Arndt-Gymnasium Berlin-Zehlendorf)  
Fachseminarleiter (Schulpraktisches Seminar Berlin-Neukölln)

# 1. Längsschnitte – Didaktik und Methodik

## Längsschnitte – ihre Herausforderungen

Längsschnitte sind „dadurch definiert, dass *ein* Themenkomplex aus *einer* Dimension der historischen Wahrnehmung über einen längeren Zeitraum in seinem Wandel verfolgt wird“ (Pandel 2010: 160). In dieser Definition schwingen zugleich die didaktischen Potenziale und Fallen mit, die dem Längsschnitt als Strukturierungsverfahren eigen sind. Beginnen wir mit den Herausforderungen:

*Kontextualisierung:* Ein immer wieder – und angesichts vieler Praxisbeispiele zu Recht – erhobener Vorwurf lautet, Längsschnitte seien ahistorisch; gerade weil sie nur *einen* Themenkomplex in *einer* Dimension verfolgen, bergen sie die Gefahr, weder zum besseren Verständnis ferner Zeiten beizutragen noch zu Einsichten über die Ursachen historischen Wandels zu verhelfen. Barricelli (Barricelli 2012: 209) weist zu recht darauf hin, dass per se noch nichts damit gewonnen ist, wenn man z. B. „Formen der Geschlechterverhältnisse im Alten Rom, im Italien der Renaissance, in England unter Königin Victoria und im ‚Dritten Reich‘ verglichen [...] hat“. Ohne die Einbettung des historischen Einzelphänomens in einen Kontext von politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und geistigen Verhältnissen bleibt der Längsschnitt im besten Fall eine unterhaltsame Bilderfolge.

Gleichwohl: Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel wendet ein, dass der Längsschnitt keine Erfindung der Didaktiker zur Strukturierung von Unterrichtsinhalten ist, sondern nahezu der historiografische Normalfall – die „meisten historiografischen Monografien sind mehr oder minder lange Längsschnitte.“ (Pandel 2010: 160; so auch Barricelli 2015: 49).

*Teleologie:* Eine zweite Gefahr, die bedacht sein will, stellt die teleologische Verführung dar, insbesondere, wenn der Längsschnitt bis in die Gegenwart verfolgt wird bzw. von dieser seinen Ausgang nimmt. Er kann dann den Eindruck erwecken, alle Vergangenheit liefe zielgerichtet und notwendig auf die Gegenwart hinaus und alle früheren Abweichungen von heutigen Normen und Istzuständen seien wenig entwickelte Frühformen der reifen Gegenwart. Damit wäre aber ein wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts konterkariert: Gerade Alterität erahn- und nachvollziehbar zu machen, mitunter auch das ganz andere als das gegenwärtig Bekannte als denkbare Alternative darzustellen und damit die Unumstößlichkeit des Jetzt und Hier im Sinne der Offenheit und – durch die junge Generation – Gestaltbarkeit der Zukunft infrage zu stellen.

Die in einem Längsschnitt angelegte Linearität kann, muss aber nicht zwingend teleologisch oder gar mit einem Fortschrittsparadigma unterlegt werden. Die historische Entwicklung der Waffentechnik ermöglicht es z. B. heute, den Planeten Erde irreparabel zu schädigen. Davon waren die Ritter des Mittelalters weit entfernt. Schließlich: Vor einer teleologischen Versuchung, die mit einem Fortschrittsparadigma untersetzt ist, ist auch der genetisch-chronologische Zugriff nicht gefeit. Auch dort kann ein wenig komplexes Fortschrittsparadigma konstruiert werden.

## Längsschnitte – ihr Potenzial

Nicht die Längsschnitte an sich, wohl aber ihre prominente Position im neuen Rahmenlehrplan stellen eine Neuerung dar, die wie jede Neuerung damit begründet werden will, dass sie die Schwächen des Alten beheben hilft, ohne selbst neue Probleme zu schaffen oder alte zu vergrößern. Der verstärkte Einsatz von Längsschnitten soll drei Herausforderungen wenn nicht bewältigen, so doch zumindest lindern.

*Wissen und Wiederholung:* Die meisten Lehrkräfte dürften am Ende der Jahrgangsstufe 10 oder zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 die Erfahrung machen, dass den allerwenigsten Schülerinnen und Schülern mehr als auch nur rudimentäre Kenntnisse aus dem Geschichtsunterricht der Mittelstufe verblieben sind. Diese Erfahrung aus der Praxis wird durch die empirische Forschung bestätigt. Gemessen am Indikator „Wissen über Geschichte“ zeigen die Untersuchungen immer dasselbe Ergebnis:

„Geschichte: mangelhaft“, so die Zusammenfassung einer bayerischen Studie 1973 (vgl. Hamann 2016). Die These, ein Unterricht der gymnasialen Oberstufe könne auf einem in der Mittelstufe aufgebauten (gar chronologisch wohl sortierten) Faktengerüst aufbauen, hat sich durch die vielfältige Praxis erfahrener Lehrkräfte wie durch die Forschung als Wunschvorstellung ohne empirische Basis erwiesen. So urteilte Sam Wineburg angesichts der US-amerikanischen Untersuchungen 2001: „Die ganze Welt hat sich in den letzten 80 Jahren völlig verändert, nur eines ist gleich geblieben: Schüler haben keine Ahnung von Geschichte“ (Wineburg 2001: 180). Das zentrale Argument für die Konvention des genetisch-chronologischen Durchgangs vom Mittelalter bis 1989 in vier Schuljahren, Schülerinnen und Schüler könnten mit einem Überblick ausgestattet werden, entfällt damit. Der namhafte Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries sieht die Tradition des chronologischen Durchgangs kritisch: „Es ist in der Tat erstaunlich, wie fest die Überzeugung von der Notwendigkeit des einen chronologischen Durchgangs bei vielen sitzt, obwohl kaum legitimatorische Gesichtspunkte dazu vorgetragen werden. Lernpsychologisch ist die Chronologie ausgesprochen ungünstig, da sie, vor allem für die wichtigen neueren Epochen, eine Wiederholung und Festigung ausschließt – *repetitio mater studiorum* – und zudem gegen das Spiralprinzip verstößt“ (Borries 2004: 311).

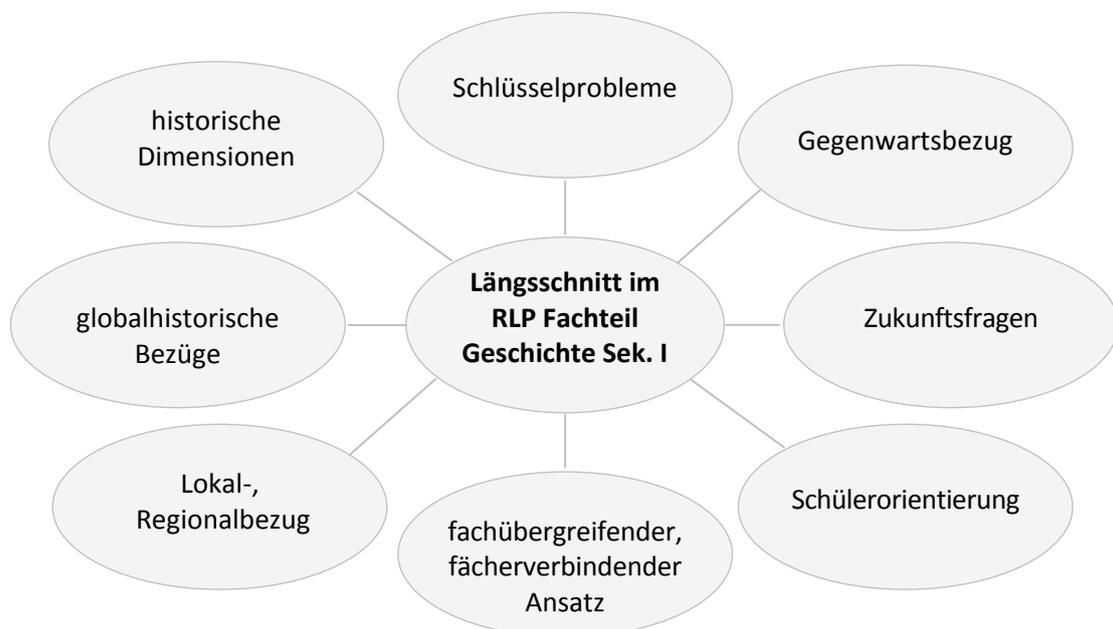
Längsschnitte bieten demgegenüber die Chance, durch mehrmaliges Durchlaufen der Epochen immer wieder an früher Gelerntes anzuknüpfen. Das Mittelalter etwa würde nicht nur im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 7 behandelt, woran sich vier Jahre später zwingend keine Schülerin und kein Schüler mehr erinnern kann, sondern tauchte in unterschiedlichen Fragestellungen immer wieder im Laufe der Sekundarstufe I auf.

*Orientierung in der Gegenwart:* Im geschichtsdidaktischen Diskurs ist *opinio communis*, dass das historische Lernen weder Selbstzweck ist noch allein dem Erwerb von historischem Wissen dient (Bergmann, Borries, Buck, Gautschi, Günther-Arndt, Jeismann, Mayer-Hamme, Pandel, Rüsen, Sandkühler, van Norden u. a.). Die schulische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist didaktisch legitimiert und motiviert durch die Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart. „Es ist eine täglich neu zu bestehende Herausforderung für Individuen [...], sich zu orientieren. ‚Wichtig‘, so die Konsequenz [...], wäre dann, was einem hilft, sich zu orientieren. Die Anordnung der Themen als Längsschnitt wäre dann eine Art Königsweg, der bei allen Veränderungen auch die Zusammenhänge sichtbar macht“ (Schreiber 2006: 7). Historische Längsschnitte, die Schlüsselprobleme der Gegenwart thematisieren, sind also in besonderer Art und Weise geeignet, Orientierung durch historisches Lernen zu ermöglichen. Themen wie z. B. Migration oder Juden, Christen und Muslime oder Armut greifen zentrale Fragen der Gegenwart auf, die gerade auch in ethnisch und kulturell heterogenen Lerngemeinschaften Interesse wecken und Geschichte(n) für Schülerinnen und Schüler lebensdienlich werden lassen (Schülerorientierung). Ausgangs- und Endpunkt des historischen Denkens ist die Gegenwart. Durch Längsschnitte ist dies von Anbeginn an *konzeptionell* mitgedacht, im genetisch-chronologischen Unterricht aber nur möglich und letztlich *akzidentiell*.

*Multidimensionalität:* Die *Geschichtswissenschaft* hat die Verengung des Blickwinkels auf politische Prozesse seit langem überwunden. Der deutliche Schwerpunkt der meisten Schulbücher liegt jedoch auf der Entwicklung von Herrschaft und Partizipation im Politischen im engeren Sinne, während die Frage nach kulturellen, technischen oder gesellschaftlichen Entwicklungen eher garnierend hinzutritt, nachdem das feste Gerüst der politischen Ereignisgeschichte gezimmert ist oder vielmehr: zu sein scheint. Fest in der (Halbjahres-)Planung verankerte Längsschnitte bieten hier eine Chance, den Blick auf andere Dimensionen des Historischen zu weiten, indem sie Zeit und Aufmerksamkeit für diese reservieren. Längsschnitte ermöglichen zudem durch ihre Themenorientierung die Einbeziehung globalhistorischer Perspektiven in den Unterricht. Vom deutschen oder europäischen Beispiel ausgehend kann z. B. der Umgang mit Armut in außereuropäischen Kontexten thematisiert werden. Die Zentrierung auf national- und europageschichtliche Themen wird dem Geschichtsunterricht in Deutschland häufig zu recht vorgeworfen. Auch lokal- oder regionalhistorische Bezüge können hergestellt werden.

*Narrativität:* Die zeitübergreifende Fokussierung auf einen Themenkomplex hebt, so Hans-Jürgen Pandel, die „Zerschneidung des historischen Prozesses“ auf – „im Längsschnitt lernen wir epochenübergreifend denken“ (Pandel 210: 161). Für Lernende wird oft durch Längsschnitte überhaupt erst deutlich, dass die vielen Einzelphänomene, die im Laufe der Schuljahre behandelt werden, miteinander in einem Zusammenhang stehen können. Und Pandel ergänzt: „Längsschnitte geben Raum für Narrativität“ (ebd.). Barricellis Einwand, manch einer möge hier „allzu schnell“ an „naive Narrative“ denken (Barricelli 2012: 212), ist zuzustimmen, denn eine kausalgenetische Entwicklung von beispielsweise den Geschlechterverhältnissen von der Antike bis heute wird der Unterricht nicht leisten können. Aber dennoch: Der Längsschnitt sammelt und ordnet chronologisch kürzere (ihrerseits selbst chronologische) Narrative und kann über deren Vergleich dennoch lange Linien der Entwicklung ziehen.

*Fachübergreifender, fächerverbindender Ansatz:* Der historische Zugang über thematische Bezüge wie z. B. Armut, Migration, Geschlechterverhältnisse oder Juden, Christen und Muslime eröffnet curricular die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit anderen Fächern aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenbereich (Geografie, Politische Bildung, Ethik, LER).



### Leitfrage und Kontext

Bei der Frage, wie Längsschnitte ausgestaltet sein sollen, geht es im engeren Sinn um die Frage der Binnenstruktur, also wie der einzelne Längsschnitt in sich aufgebaut sein sollte, und im weiteren um, wie der einzelne Längsschnitt eingebettet sein sollte in die größere Lernlandschaft des Geschichtsunterrichts, dessen Teil er ist. Beide Fragen stehen aber in einem engen Zusammenhang:

*Leitfrage:* Die didaktische Klammer zwischen den verschiedenen Inhalten des Längsschnitts sind die Leitfrage bzw. die Kategorien, die für die jeweilige Zeitepoche angewendet werden. Erst durch diese verknüpfen sich die Informationen aus den verschiedenen Epochen zu einer Unterrichts- und Sinn-einheit.

Die Binnenstruktur von Längsschnitten orientiert sich an Leitfragen bzw. Kategorien, die systematisch auf den jeweiligen Zeitraum angewendet werden (für Beispiele vgl. Barricelli 2012: 210); damit wird verhindert, dass sich die einzelnen Stationen des Längsschnitts nebeneinander aufreihen, ohne exemplarische Einsichten zu vermitteln. Erst leitende Kategorien ermöglichen eine systematische Betrachtung, die dann über den einzelnen Unterrichtsgegenstand hinausweisen kann und damit erst echtes Lernen ermöglicht. So macht z. B. ein Vergleich der Sklaverei in der Antike, den USA im 18. und 19. Jahrhundert und in der Gegenwart für Schülerinnen und Schüler erst im Lichte folgender

Fragen Sinn: Wie wurde Sklaverei in den unterschiedlichen Epochen jeweils begründet? Was an ihr kritisiert? Welche rechtlichen und praktischen Formen gab es? Welche Bedeutung hatte die Sklaverei für das Wirtschaftssystem und dessen einzelne Branchen? Warum und durch welche Kräfte verschwand oder wandelte sich das Phänomen?

Wie an diesem Beispiel zu sehen ist, muss der Längsschnitt, auch wenn er den Fokus auf eine Dimension des Historischen richtet, dennoch Informationen integrieren, die zunächst nicht unmittelbar zu seinem Thema gehören: Es genügt eben nicht, lediglich die Formen der Sklaverei und den Rechtsstatus von Sklavinnen und Sklaven zu beschreiben. Schon die Frage nach der ökonomischen Funktion der Sklaverei verlangt, den historischen Kontext und das Wirtschaftssystem der Zeit in den Blick zu nehmen, die Frage nach der Abschaffung der Sklaverei benötigt Kenntnisse über das politische System. Wer konnte überhaupt solche Entscheidungen treffen? Wer konnte sie beeinflussen, wer hatte ein politisches Interesse daran? Die Frage nach Rechtfertigung und Kritik der Sklaverei kann kaum beantwortet (oder besser: ihre Antwort kann kaum verstanden) werden ohne Kenntnisse der geistigen Grundsituation der Zeit, welche Weltanschauungen es gab, welche davon dominierend waren etc. Für die unabdingbare Kontextualisierung gilt aber angesichts der Stundenvolumina grundsätzlich: nur so viel wie notwendig.

*Epochenkonzept:* Eine Lösung, das Spannungsverhältnis zwischen Kontext und Thema konstruktiv zu gestalten, bietet die curriculare wie unterrichtspraktische Koppelung von Längsschnitten mit einem Epochenkonzept. So muss nicht bei jedem Längsschnitt aufs Neue Kontextwissen erarbeitet werden. Es kann vielmehr zurückgegriffen werden auf zuvor erworbenes Kontextwissen, welches nun erstens wieder aufgegriffen und zweitens im Licht eines neuen Aspekts betrachtet wird. Das stellt an die einzelnen Längsschnitte natürlich die Anforderung, räumlich und zeitlich auch anschlussfähig zu sein. Wenn ein Längsschnitt einzelne thematische Vertiefungen für die jeweilige Epoche bietet: dann wird das Kontextwissen immer wieder aufgerufen und um einen weiteren Aspekt erweitert. So können idealiter am Ende einer Doppeljahrgangsstufe nicht nur eine Reihe von Längsschnitten thematisiert worden sein, sondern über die wiederholende und variierende Behandlung von Epochen auch ein Konzept von der Eigenart und Vielfalt der unterschiedlichen historischen Epochen.

## **Längsschnitte und Epochen**

Zwei grundlegende Gedanken sind dem Rahmenlehrplan also eigen: der Gedanke der komplementären Ergänzung und der der Wiederholung. Längsschnitte und Epochen werden wie Kett- und Schussfäden zu einem historischen Teppich verwoben. Oder: Längsschnitte und Epochen bilden als Wände und Böden die Fächer eines Regals, das die Schülerinnen und Schüler nach und nach füllen und das ihnen – so ist zu hoffen – vor allem nach ihrer Schulzeit als Sortierinstrument zur Verfügung steht, um neue Sachverhalte einzuordnen.

Der Rahmenlehrplan unterscheidet (und man sollte Schülerinnen und Schülern früh vermitteln, dass dies eine Entscheidung ist und keine gleichsam natürliche Einteilung) für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 drei Epochen in enger Anlehnung an die geradezu klassische Epocheneinteilung, wie sie lange den Jahrgangsstufen 7 und 8 entsprach: Mittelalter, Frühe Neuzeit und Zeitalter der Revolutionen mit jeweils zwar begründbaren, aber – auch dies sollte den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden – nicht letztbegründbaren „Epochengrenzen“ um 1500, 1750 und 1900.

Die Epochen stärker als bisher als Ordnungselement zu betonen, hat zum einen den Sinn, die einzelnen Längsschnitte stärker über den Epochenzusammenhang anschlussfähig zu machen, zum anderen soll hier ein Referenzrahmen entstehen (Wilschut 2009: 636), der es Schülerinnen und Schülern besser als bisher ermöglicht, über die Jahre ein gedankliches Gerüst zu erwerben, das zur zeitlichen Orientierung gerade in seiner Reduktion und damit Handhabbarkeit hilfreich sein kann.

**Themenregal – eine Übersicht über die Jahrgangsstufen 7 und 8**

Titel	Inhalte		
Obligatorik			
Basismodul Orientierung in der Zeit	Mittelalter (ca. 1000 – ca. 1500)	Frühe Neuzeit (ca. 1500 – ca. 1750)	Zeitalter der Revolutionen (ca. 1750 – ca. 1900)
Basismodul Epochenvertiefung: Zeitalter der Revolutio- nen (ca. 1750 – ca. 1900)	---	---	Politische Revolution: exemp. Behandlung einer bürgerl. Revolu- tion (USA oder Frank- reich oder 1848/49)
LS Armut und Reichtum	Mittelalter: Armut, Reichtum und Christentum	Frühe Neuzeit: Armenpolitik städtischer Eliten zwischen Fürsorge und Repression	Industriezeitalter: Soziale Frage – Antwor- ten von Wirtschaft, Reli- gion und Politik
Migration und Bevölkerung	Ostsiedlung und Binnenkolonisation	Frühneuzeitliche (Zwangs-) Migration: (z. B. Hugenotten, Böh- men, Türken, Afrikaner) nach Berlin und Bran- denburg	Migration im 19. Jahr- hundert nach Amerika, Verschleppung der afri- kanischen und Vertrei- bung der indigenen Bevölkerung
Wahlobligatorik			
Juden, Christen und Muslime	Kreuzzüge: Kontakte und Konflikte	Judenhass und Furcht vor den Osmanen: Ängste und Realpolitik in der Frühen Neuzeit	Juden im 19. Jahrhundert: rechtliche Gleichstellung und gesellschaftliche Diskriminierung
Geschichte der Stadt am Beispiel von Brandenburg-Preußen	Stadt im Mittelalter: Markt und politische Ordnung	Funktionen der frühneu- zeitlichen Stadt: z. B. Residenzstadt, Garnisonsstadt	Stadt im Zeitalter der Industrialisierung: Leben zwischen Miets- kaserne, Fabrik und Ballhaus
Schritte zur modernen Demokratie	Legitimation von Herr- schaft im Mittelalter: die Magna Charta	Absolutismus und Parlamentarismus: zwei Wege der Herr- schaftsentwicklung in der Frühen Neuzeit	Demokratische Traditio- nen in Deutschland im 19. Jahrhundert: die Revolution(en) von 1848/49
Europäische Expansion und Kolonialismus	Kolumbus und der frühneuzeitliche Kolonialismus	Kolonialismus und Skla- venhandel (z. B. Bran- denburg-Preußen) im 17. und 18. Jahrhundert	Imperialismus und Rassismus (ab ca. 1860)
Weltbilder	das Weltbild des euro- päischen Mittelalters: Glauben bestimmt das Leben	Europas neue Perspek- tiven um 1500: Humanismus, Renais- sance, Reformation	Sozialismus und Liberalismus im 19. Jahrhundert

## Epochen und Längsschnitte als Spiralcurriculum

In der Doppeljahrgangsstufe 7/8 werden im Basismodul „Orientierung in der Zeit“ drei Epochen eingeführt. Für jede neu eingeführte Epoche sollte zunächst eine Basis in Form eines Überblicks geschaffen werden, die eine erste Kontextualisierung für die folgenden Längsschnitte bietet.

- So können z. B. im ersten Halbjahr der 7. Jahrgangsstufe Lehenswesen, Grundherrschaft und Christentum als Grundlagen der mittelalterlichen Gesellschaft behandelt werden, woran sich
- im zweiten Halbjahr zunächst ein Längsschnitt zu „Armut und Reichtum“ anschließen kann. In diesem könnten – in seinem Mittelaltersegment – die Bedeutung des christlichen Glaubens für die Almosen- und Stiftungspraxis sowie die der christlichen Institutionen für die Armenversorgung etwa in den Spitälern ebenso unmittelbar an das im Basismodul Erlernte anknüpfen wie eine Behandlung der wirtschaftlichen Verhältnisse auf dem Land.
- Ein weiterer Längsschnitt, etwa „Juden, Christen und Muslime“, könnte zum besseren Verständnis der Motive der Kreuzzüge sowohl an die Kenntnisse zum christlichen Weltbild als auch an die politischen Strukturen des Mittelalters (Rolle des Papstes, Lehnswesen) aus dem Basismodul sowie an ökonomische Strukturen aus dem ersten Längsschnitt anknüpfen.
- Im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 8 könnte ein Längsschnitt zu „Migration“ analog den Blick auf die Ostsiedlung mit ihrer Verquickung von ökonomischen, politischen und religiösen Motiven richten.
- In der Doppeljahrgangsstufe 9/10 könnte in einem Längsschnitt zu „Geschlechteridentitäten“ die Stellung der Frau in der mittelalterlichen Gesellschaft zum Thema werden und hierbei an das christliche Menschenbild und die Ökonomie der unterschiedlichen Lebenswelten anknüpfen.

Natürlich werden auch diese Anknüpfungen nicht nahtlos möglich sein. Lernende vergessen Unterrichtsstoff nicht erst nach vier Jahren, sondern mitunter schon nach vier Wochen. Es wird zu Beginn eines jeden Segments, das eine Epoche nach einiger Zeit wieder in den Blick nimmt, eine kurze, aber systematische Wiederholung des früher zu ihr Erarbeiteten nötig sein, um die gewünschten spiralcurricularen Effekte auch wirklich zu erzielen. Diese Wiederholungen sind für den Lernprozess ungeheuer wertvoll und sollten nicht als hinderliche Redundanz empfunden werden, die den Sprint durch den Stoff unnötig aufhält. Im Gegenteil: Erst durch den austarierten Wechsel von Wiederholung und Vertiefung bzw. Anwendung an neuen Inhalten kann ein nachhaltiger Lernprozess entstehen – wie Bodo von Borries betonte „repetitio mater studiorum“.

## Methoden im Unterricht mit Längsschnitten

Das curriculare Konzept folgt also dem Modell des Regals. Diese Epochen haben viele Regalfächer, in denen Inhalte bzw. Themen einsortiert werden. Aber geht über dieses Modell eines Regals, in dessen Fächer zeitlich und strukturell Ähnliches einsortiert wird, nicht die Lebendigkeit verloren? Erfahren Schülerinnen und Schüler Geschichte so nicht als lebloses Gerüst, in das Geschehnisse der Vergangenheit wie die Insekten einer entomologischen Typensammlung aufgespießt werden?

Dergleichen Musealisierung kann mit Epochen und Längsschnitten passieren – wie auch mit jedem anderen Verfahren, historische Sachverhalte zu organisieren! Die Strukturierung der Stoffe (Längsschnitt, Querschnitt, Fallbeispiel ...) ist etwas anderes als eine (Unterrichts-)Methode. Jedwede Methode kann bei jeglicher Strukturierung angewendet werden. Die hier zugrunde gelegte Struktur ist offen für jedwede didaktische und methodische Ausgestaltung; im Folgenden wird an einigen Beispielen angedeutet, welche methodische Vielfalt dieses Darstellungsprinzip ermöglicht.

*Epochentexte:* Mit großem Mut zu didaktischer Reduktion kann den Schülerinnen und Schülern für jede der Epochen ein Basistext zur Verfügung gestellt werden, der versucht, alle in den folgenden Längsschnitten behandelten Themen zu einem Gesamtbild der Epoche zu verbinden. Dieser Basistext

kann dann über die Jahre immer wieder als Referenzrahmen dienen, insbesondere beim Übergang von einer Epoche zur anderen innerhalb eines Längsschnitts.

Formen des offenen Unterrichts: Denkbar wäre z. B. eine schrittweise Förderung zunehmend selbstständiger Projektarbeit von Jahrgangsstufe 7 bis 10. Als langfristige Hausaufgabe mit festgelegten Betreuungszeiten im Unterricht könnten die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 7 einen kurzen Aufsatz zu einem selbst gewählten Aspekt aus einem oder zwei der im Basismodul „Orientierung in der Zeit“ behandelten Epochen verfassen, so z. B. „Die Burg im Mittelalter“ oder „Kleidung im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit im Vergleich“, wobei es genügt, ein oder zwei Internetquellen und/oder Jugendbücher als Grundlage zu nehmen (Portfolio). Natürlich ist denkbar, im Rahmen eines solchen Projektes Lernende unterschiedliche fakultative Längsschnitte erarbeiten und einander vorstellen zu lassen, ggf. arbeitsteilig in einer Gruppe. In der Jahrgangsstufe 8 kann, wieder als langfristige unterrichtsbegleitende Hausaufgabe, eine Reportage über einen Tag während der Französischen Revolution geschrieben werden, wobei umfangreicheres, bereits geprüftes Material (ggf. Internetseiten) Grundlage sein soll. Ähnlich wie in der Jahrgangsstufe 7 könnten auch hier die fakultativen Längsschnitte Themen für ein Projekt bieten. In der Jahrgangsstufe 9 wird die Klasse in die Nutzung einer Stadtebibliothek eingeführt und z. B. ein Aufsatz wieder über einen selbstgewählten Aspekt aus dem Basismodul „Demokratie und Diktatur“ oder über eines der fakultativen Längsschnittthemen verfasst; als Vorbereitung auf den mittleren Schulabschluss wären auch statt eines Aufsatzes andere Formen der Präsentation denkbar, z. B. ein Plakat (z. B. Advance Organizer), ein selbst gedrehter Film, eine mediengestützte Präsentation, ein selbst entworfenes und inszeniertes Rollenspiel o. ä. In der Jahrgangsstufe 10 sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, weitgehend selbstständig ein Projekt zu verfolgen, das z. B. in ihre Prüfung für den mittleren Schulabschluss mündet. Bei allen Projekten sollte man im Vorfeld eruieren, ob sie mit einem Thema eines Schülerwettbewerbs kompatibel sind.

*Lernen an Stationen:* Ein Längsschnitt kann methodisch in der Form des Stationenlernens realisiert werden. Die Lernenden erhalten unterschiedliche Lerninhalte aus den verschiedenen historischen Epochen zum Oberthema des Längsschnitts. Die Materialien sollten so konzipiert und zusammengestellt sein, dass sie in sich geschlossen sind und nicht von Station zu Station aufeinander aufbauen.

*Quelleninterpretation:* Auch für den herkömmlichen Geschichtsunterricht bieten die Längsschnitte in ihrer Verankerung in den Epochen viel Potenzial. So können Schülerinnen und Schüler gerade in der Abgrenzung voneinander zum Teil mehr über die Eigenart einer Quelle lernen, als wenn sie als inkommensurable Größe isoliert behandelt wird. Lehrreich könnte z. B. ein Vergleich von Gesetzestexten (bzw. Verordnungen) zur Armenfürsorge aus dem Mittelalter, der Frühen Neuzeit, dem 19. Jahrhundert und der Gegenwart sein; das eröffnet gerade für diejenigen Lehrkräfte, die Quellenarbeit im Geschichtsunterricht intensiver durchführen möchten, einige Chancen: Eigenheiten der Sprache wie der Form können verdeutlicht, Autoren und Adressaten verglichen, Inhalte und Normen auf Kontinuität und Wandel untersucht werden. Eine systematische Quelleninterpretation, die auf die Strukturen einer Quelle abhebt, wird dadurch erleichtert.

*Formen der Präsentation:* Da Längsschnitte besonders der Förderung der narrativen Kompetenz entgegenkommen, sollte auch mit Unterrichtsformaten experimentiert werden, die sich für diese besonders eignen. So sollten Schülerinnen und Schüler zunehmend von der Jahrgangsstufe 7 bis 10 dazu angeregt werden, die unterschiedliche Behandlung von Grundfragen der Menschheit oder die Entwicklungslinien etwa der Demokratie in den verschiedenen Epochen prägnant in grafischen Darstellungen, kommentiertem Bildmaterial, Wandzeitungen, Standbildern, Rollenspielen und Ähnlichem festzuhalten und mündlich zu präsentieren.

*Zeitstrahl und Glossar:* Längsschnitte unterstützen die im Unterricht nach dem genetisch-chronologischen Darstellungsprinzip oft angewandte Methode des (am besten durch die Lernenden selbst erstellten) Zeitstrahls. Hier bietet es sich an, einen Zeitstrahl mit mehreren Zeilen für die Längsschnitte und vier Spalten für die vier unterschiedlichen Epochen zu erstellen oder durch Farbgebung deutlich zu machen, aus welchem Längsschnitt jeweils die einzelnen Elemente stammen. Gerade in Kom-

ination mit dem Epochenmodell wird den Schülerinnen und Schülern so anschaulich werden, dass es immer wieder die gleichen Epochen sind, die mit den Längsschnitten durchlaufen werden. Parallel dazu kann über die Jahre fortlaufend ein Glossar entwickelt werden, das je nachdem eher nach Epochen (z. B. Lehnswesen, allgemeines Wahlrecht) oder nach Längsschnitten (z. B. Legitimation, Kolonie) sortiert wird.

*Unterricht am außerschulischen Lernort:* Längsschnitte bieten für manchen – fast für jeden – außerschulischen Lernort besondere Potenziale. Sei es das eigene Wohnumfeld, das Brandenburger Tor, die Stadtmauer von Templin und Bernau oder die Gedenkstätte Lindenstraße in Potsdam, der Friedhof der Märzgefallenen – sie alle haben im Laufe der Jahrhunderte nicht nur äußerliche Veränderungen erfahren, die mit der jeweiligen Epoche zusammenhängen, sondern auch ihre Funktionen und die Wahrnehmung durch die Menschen ihrer Zeit hat sich gewandelt. Für die meisten außerschulischen Lernorte gilt daher, dass erst die Betrachtung über Epochen Grenzen hinweg das didaktische Potenzial dieser Orte wirklich auszuschöpfen vermag.

## Literatur

- Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht, in: Ders./Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2012, S. 202–223.
- Barricelli, Michele: Thematische Strukturierungskonzepte, in: Hilke Günther-Arndt/Saskia Handro (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 5. überarb. Neuaufl., Berlin 2015, S. 44–60.
- Borries, Bodo von: Historische Sinnbildung, geschichtliches Denken und Orientierung im historischen Kontinuum unserer Gesellschaft (2002), in: Bodo von Borries: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 288–317.
- Hamann, Christoph: Die „staubige Straße der Chronologie“. Ein Plädoyer für eine stärkere Subjekt- und Kompetenzorientierung historischen Lernens, in: Jens Hüttmann/Anna von Arnim-Rosenthal (Hg.): Demokratie und Diktatur im Unterricht: Der Fall DDR, Berlin 2016 (im Erscheinen).
- Pandel, Hans-Jürgen: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht, in: Markus Bernhardt/Gerhard Henke-Bockschatz/Michael Sauer (Hg.): Bilder – Wahrnehmen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2010, S. 152–168.
- Schreiber, Waltraud: Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. Ein Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht, in: Franz Georg Melchiar (Hg.): Längsdenken – Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006, S. 7–9.
- Wineburg, Sam: Sinn machen: Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird, in: Harald Welzer (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 179–204.

## 2. Grundidee des Längsschnitts Armut und Reichtum

**Ziele:** Der Längsschnitt geht den Fragen nach: Welche Formen nimmt Armut in unterschiedlichen Zeiten an? Und: Wie gehen die jeweiligen Obrigkeiten bzw. Bessergestellten mit der Armut um? Der Längsschnitt wird zeigen, dass Armut verschiedene Formen annehmen kann, sowohl, was den absoluten Grad der materiellen und kulturellen Armut betrifft, als auch den Personenkreis, der zu manchen Zeiten nur die arbeitsunfähigen, zu anderen aber auch „Working Poor“ umfasst. Auch die Reaktionen der Gesellschaft und der Politik unterliegen einem Wandel. Ob auf Armut eher mit Hilfe oder Repression reagiert wird, unterscheidet sich je nach den Zeitumständen.

**Leitfragen/Fächerverbund:** Die Leitfragen ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler bereits aus der ersten Sequenz, die in der Gegenwart angesiedelt ist: Anhand des Umgangs der deutschen Gesellschaft mit Armut soll deutlich werden, welches Spektrum an möglichen Perspektiven auf das Problem möglich ist. Dieser Teil des Längsschnitts sollte durch den Fächerverbund mit dem Fach Politische Bildung noch vertieft werden. Der Vergleich mit Armut im globalen Maßstab, der durch den Fächerverbund mit Geografie herzustellen ist, sollte ferner den Blick dafür öffnen, dass Armut keine absolute Kategorie ist, die sich unabhängig von der Gesellschaft, in der sie auftritt, behandeln ließe. Auch an diesem Beispiel soll sich für die Schülerinnen und Schüler ein Raum der politischen Handlungsalternativen öffnen, wie dem Problem der Armut begegnet werden kann, ohne dass an dieser Stelle ein eigenständiges Urteil der Schülerinnen und Schüler erwartet werden darf.

**Umgang mit Armut in verschiedenen Epochen:** Der Blick richtet sich zurück in die Geschichte. Am Beispiel des mittelalterlichen Almosenwesens wird, gerade im Kontrast zu den folgenden Bettelordnungen der Frühen Neuzeit, gezeigt, dass Gesellschaften unterschiedlich mit Armen umgehen, je nachdem, welches Wertesystem vorherrschend ist und welche Dimension Armut als gesellschaftliches Problem aufweist: Während im Mittelalter die Armen nicht nach Bedürftigen und Nichtbedürftigen unterschieden werden und es keine organisierte Armenfürsorge, sondern dezentrale Almosenverteilungen und familiär-dörfliche Solidargemeinschaften gibt, nimmt der frühneuzeitliche Staat (und hier vor allem die Stadtverwaltungen) Arme als Objekte einer Erziehungspolitik wahr, die Hilfe mit Repression mischt.

Wieder anders gelagert ist die Situation der Armen in der Hochzeit der Industriellen Revolution: Nun rückt die Lage der „Working Poor“ in den Blick und damit neben den Fragen der Fürsorge auch solche der Sozialversicherung und des Arbeitsschutzes. Die Schülerinnen und Schüler lernen auch hier wieder unterschiedliche Perspektiven und Lösungsansätze kennen: patriarchalische der Kirchen, mancher Unternehmer und aus Teilen der Politik, emanzipatorische der Arbeiterbewegung, repressive vieler Unternehmer und staatlicher Akteure.

### 3. Kompetenzschwerpunkt Perspektivität

**Perspektivität:** Ein eigenständiges Urteil zu einer komplexen politischen Sachfrage nach den Maßgaben didaktischer Urteilsmodelle kann von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 7 kaum erwartet werden, aber einige wichtige Hinführungen kann der Unterricht leisten: So ist den Lernenden auch dieser Altersstufe zu vermitteln, dass es auf ein politisches Problem unterschiedliche Perspektiven geben kann und mehrere Lösungsvorschläge legitimerweise miteinander konkurrieren. Ein erster Schritt zu einem mündigen Urteil ist es, die Sachlage zu kennen und zu wissen, welche grundlegenden Positionen dazu in der Gesellschaft vertreten werden.

**Aufbau der Unterrichtseinheit:** Um das Konzept der Perspektive schrittweise bei den Lernenden aufzubauen, werden in jeder Unterrichtssequenz unterschiedliche Perspektiven auf Armut aus der jeweiligen Zeit präsentiert. Während es in der ersten Unterrichtssequenz darum geht, den Begriff der Perspektive an Beispielen einzuführen, wird in der zweiten Unterrichtssequenz zum ersten Mal deutlich, dass ein Wandel der Zeit (vom Mittelalter zur Neuzeit) auch einen Wandel der Perspektiven auf das Phänomen der Armut mit sich bringt. Im dritten Schritt wird dann anhand eines Rollenspiels zur Sozialen Frage während der Industriellen Revolution deutlich, dass sich Perspektiven auch innerhalb einer Epoche unterscheiden, z. B. je nachdem, welche soziale Stellung ein Mensch hat. Je nach Leistungsstand der Lerngruppe lassen sich weitere Unterscheidungen einführen: Handelt es sich Perspektive eines unmittelbar Betroffenen? Welche Motive lassen sich unterscheiden (Altruismus, Effizienzdenken, Gerechtigkeit)? Von welchen dieser Motive ist die Perspektive nur vordergründig geleitet, von welchen vermutlich tatsächlich?

**Methoden:** Das Material dazu (Quellen und Personenportraits in Kombination mit ggf. erweitertem Darstellungstext) kann auch als Grundlage einer handlungsorientierten Methode (Standbild, Rollenspiel, Verfassen von Dialogen, Leserbriefen etc.) dienen. Aber auch ein herkömmlicheres Verfahren, das sich enger an die Quellentexte anlehnt, ist denkbar. Letztlich muss die Lehrkraft entscheiden, welche der hier angebotenen Materialien und Aufgaben ihr für die konkrete Lerngruppe angemessen erscheint. Alle Aufgaben sind auf einem Aufgabenblatt zusammengefasst, das entsprechend modifiziert werden sollte.

**Personifizierung:** Da das Thema eher historische Strukturen als Ereignisse in den Vordergrund rückt, besteht bei jungen Schülerinnen und Schülern die Gefahr einer Überforderung durch eine zu große Abstraktion. Um dem entgegenzuwirken, verfolgt dieser Längsschnitt einen personifizierenden Ansatz: Die zeittypischen Phänomene werden jeweils durch eine oder mehrere historische Persönlichkeiten verkörpert. Diese Kurzportraits können ggf. mithilfe der in der folgenden Übersicht angegebenen Weblinks noch weiter mit ergänzenden Informationen angereichert und mit Leben gefüllt werden.

**Lernerfolgskontrolle:** Abschließend sollen die Lernenden ihre erworbenen Sachkenntnisse und ihre Kompetenz in der Analyse unterschiedlicher Perspektiven in einer Lernerfolgskontrolle anwenden. Ausgehend von einer Petition preußischer Eisenbahnarbeiter sollen sie weitere mögliche Perspektiven auf die dort konkret angesprochene Thematik skizzieren. Alternativ dazu wird ein kreativeres Aufgabenformat angeboten, in der Perspektivität durch ein „historisches Interview“ deutlich gemacht werden soll.

**Fremdwörter/Fachbegriffe:** Diese sind in den Texten unterstrichen und sollten erklärt und kontinuierlich in einem Glossar zum Aufbau des (Fach-)Wortschatzes aufgeführt werden.

Leitfragen	Gegenwart	Mittelalter	Frühe Neuzeit	Zeitalter der Revolutionen
<p><b>Welche Formen der Armut gibt es?</b></p>	<p><i>Global:</i> absolute Armut – Unterernährung, schlechte medizinische Versorgung, Analphabetismus, Kinderarbeit  <i>In Deutschland:</i> relative Armut – geringes Einkommen, geringe Bildungschancen, gesellschaftliche Ausgrenzung; trotz Vollzeitstelle bei Mindestlohn keine Finanzierung einer Familie möglich</p>	<p>Unterernährung nach Missernten, Arbeitsunfähigkeit wegen chronisch schwerer Krankheit oder Alter oder weil kleine Kinder allein zu versorgen sind; Betteln um Almosen in den Städten oder Bitte um Versorgung durch das Dorf</p>	<p>Unterernährung nach Missernten (Kleine Eiszeit); Arbeitsunfähigkeit durch Krankheit, Alter, Kriegsinvalidität (30-jähriger Krieg u. a.) oder weil kleine Kinder allein zu versorgen sind; z. T. Armut durch sinkende Reallöhne (16. Jahrhundert)</p>	<p><i>Im Verlauf der Epoche immer seltener:</i> Unterernährung; Arbeitsunfähigkeit wegen Alter, Krankheit, Versorgung kleiner Kinder;  zu geringe Löhne (Armut trotz Arbeit), Kinderarbeit, schlechte Arbeitsbedingungen in Fabriken</p>
<p><b>Wie gehen Obrigkeiten und Bessergestellte mit den Armen um?</b></p>	<p>steuerfinanzierte Sozialhilfe zur Sicherung des Existenzminimums;  Verpflichtung der gesundheitlich arbeitsfähigen Armen, jede Arbeit anzunehmen;  unterschiedliche Positionen: von „Arme sind selbst schuld, weil sie sich nicht genug anstrengen“ bis „Die Unterschiede zwischen Arm und Reich sind zu groß und müssen durch staatliche Maßnahmen verringert werden.“</p>	<p>religiöse Verpflichtung der Mittel- und Oberschicht, den Armen Almosen zu geben;  Bettelorden erheben Armut sogar zum Ideal</p>	<p><i>Bettelordnungen der Städte:</i>  Unterscheidung von hilfebedürftigen und selbstverschuldeten Armen; Hilfe an Voraussetzungen auch der Lebensführung gebunden;  ab Mitte des 17. Jahrhunderts verstärkt Arbeitshäuser</p>	<p>Im Laufe des 19. Jahrhunderts: gesetzliche Regelungen zum Schutz von Kindern; staatliche Sozialversicherungen;  Niederschlagung von Arbeitern; Protesten;  patriarchalische Versorgung von Arbeiterinnen und Arbeitern im Betrieb;  <i>sehr selten:</i> Unterstützung der Arbeiterbewegung</p>

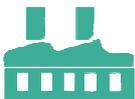
Kapitel	Unterkapitel	Kompetenzschwerpunkt und -schritt	Weitere Materialhinweise und Informationen für Lehrkräfte
Armut und Reichtum in Deutschland heute	<p><i>Einstieg:</i> Reaktionen auf ein bettelndes Kind</p> <p><i>Kinderarmut in Deutschland:</i> Fakten, Beispiele, Meinungen</p> <p><i>Grafiken und Zahlenmaterial:</i> Armut und Reichtum in Deutschland</p> <p>Arbeitsaufträge für eine Diskussion</p>	<p><i>Deutungskompetenz:</i> Perspektiven hinsichtlich einer gesellschaftlichen Frage unterscheiden</p> <p><i>Urteilskompetenz:</i> Die Vielfalt gegenwärtiger Werturteile wahrnehmen</p>	<p>TV-Dokumentationen zur Vertiefung und Veranschaulichung:  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=DsUdUY2R4wo">www.youtube.com/watch?v=DsUdUY2R4wo</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=c8TzZppSol4">www.youtube.com/watch?v=c8TzZppSol4</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=zmNNrkIRCMA">www.youtube.com/watch?v=zmNNrkIRCMA</a></p> <p>Websites mit weiterem Material und Hintergrundinformation für Lehrkräfte:  <a href="http://www.diakonie.de/thema-kompakt-armut-12852.html#01">www.diakonie.de/thema-kompakt-armut-12852.html#01</a>  <a href="http://www.tafel.de/die-tafeln/zahlen-fakten/armut-in-deutschland.html">www.tafel.de/die-tafeln/zahlen-fakten/armut-in-deutschland.html</a></p> <p><i>kritisch gegenüber den Armutsberichten:</i>  <a href="http://www.welt.de/wirtschaft/article137635705/Die-Wahrheit-ueber-die-Armut-in-Deutschland.html">www.welt.de/wirtschaft/article137635705/Die-Wahrheit-ueber-die-Armut-in-Deutschland.html</a>  <a href="http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/armut-paritaetischer-wohlfahrtsverband-spielt-mit-dem-feuer-a-1078831.html">www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/armut-paritaetischer-wohlfahrtsverband-spielt-mit-dem-feuer-a-1078831.html</a></p>
Armut und Reichtum im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit	<p><i>Kurzportraits:</i> Elisabeth von Thüringen und Jakob Fugger</p> <p>Darstellungstexte zu den Themen „Almosen im Mittelalter“ und „Bettler unter Kontrolle – die Frühe Neuzeit“</p> <p>Bildquellen</p>	<p><i>Kompetenz Deuten:</i> die Perspektive einer Quellenautorin, eines Quellenautors und/oder einer historischen Person beschreiben und von denen anderer abgrenzen</p> <p><i>Kompetenz Deuten:</i> historisches Handeln nach zeitgenössischen Wertmaßstäben erklären</p>	<p><i>zahlreiche Abbildungen zu Elisabeth im Internet, besonders anschaulich:</i>                  Elisabeth-Triptychon von 1480  <i>für Schüler zur Vertiefung geeignet:</i>  <a href="http://www.augsburgwiki.de/index.php/AugsburgWiki/GeschichteDerAugsburgerFuggerei">www.augsburgwiki.de/index.php/AugsburgWiki/GeschichteDerAugsburgerFuggerei</a></p>

Kapitel	Unterkapitel	Kompetenzschwerpunkt und -schritt	Weitere Materialhinweise und Informationen für Lehrkräfte
	Schriftliche Quellen	<i>Kompetenz Urteilen und sich orientieren:</i> Historisches Handeln von heutigen Wertmaßstäben unterscheiden und nach diesen bewerten	<p><a href="http://www.welt.de/kultur/article3330705/Wirtschaftsbosse-sollten-sich-an-Fugger-halten.html">www.welt.de/kultur/article3330705/Wirtschaftsbosse-sollten-sich-an-Fugger-halten.html</a>  <a href="https://de.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_von_Th%C3%BCringen">https://de.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_von_Th%C3%BCringen</a>, hier vor allem 3.4 und 3.5  <i>für Lehrkräfte:</i>  <a href="https://books.google.de/books?id=ZAIpyzHbf04C&amp;pg=PA11&amp;lpg=PA11&amp;dq=fuggerei+stiftungsbrief&amp;source=bl&amp;ots=1anhUcrnOe&amp;sig=7bZedrf8WyCat7i3NFwSzIPx6o0&amp;hl=de&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwiX6LCF9ovLahWps3IKHXN_DAc4ChDoAQgMAg#v=onepage&amp;q=fuggerei%20stiftungsbrief&amp;f=false">https://books.google.de/books?id=ZAIpyzHbf04C&amp;pg=PA11&amp;lpg=PA11&amp;dq=fuggerei+stiftungsbrief&amp;source=bl&amp;ots=1anhUcrnOe&amp;sig=7bZedrf8WyCat7i3NFwSzIPx6o0&amp;hl=de&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwiX6LCF9ovLahWps3IKHXN_DAc4ChDoAQgMAg#v=onepage&amp;q=fuggerei%20stiftungsbrief&amp;f=false</a></p>
Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen	<p><i>Darstellungstext:</i> Armut im Zuge der Industriellen Revolution</p> <p><i>Fünf Portraits:</i> August Bebel, Otto von Bismarck, Hermann Schulze-Delitzsch, Alfred Krupp, Johann Heinrich Wichern</p> <p><i>Fünf Quellen:</i> (entsprechend den fünf Kurzportraits)</p>	<p><i>Kompetenz Deuten:</i> unterschiedliche Perspektiven verschiedener Quellenautorinnen, -autoren auf denselben historischen Sachverhalt vergleichen und diskutieren</p> <p><i>Kompetenz Urteilen und sich orientieren:</i> Werturteile auf der Grundlage der Menschenrechte beurteilen</p>	<p><i>Doku mit Spielszenen; Portraits von Arbeitern und Unternehmern:</i>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=SdvqR-Y17TM">www.youtube.com/watch?v=SdvqR-Y17TM</a></p> <p><i>Aufgaben und Material:</i>  <a href="http://segu-geschichte.de/industrielle-revolution-und-soziale-frage/">http://segu-geschichte.de/industrielle-revolution-und-soziale-frage/</a>  <i>Material zur Ausstellung im DHM:</i>  <a href="http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/streik/html/einfuehrung1.html">www.dhm.de/archiv/ausstellungen/streik/html/einfuehrung1.html</a></p>
Lernerfolgskontrolle	<p><i>Fiktives Interview</i> mit Alfred Krupp oder  Zwei Zitate drei Personen zuordnen und begründen</p>	<p>Abprüfen der bisher angeeigneten und geschulten Kompetenzen</p>	

## 4. Unterrichtsvorschläge

Die folgende Sequenz stellt Darstellungen, Quellen und Aufgaben für den Unterricht zur Verfügung. Thematisiert werden dabei der Umgang mit der Armut in der Gegenwart, dem Mittelalter, der Frühen Neuzeit und dem Zeitalter der Revolutionen. Die Thematisierungen vertiefen dabei das im Berlin-Brandenburger RLP Fachteil Geschichte der Sekundarstufe I (2015) ausgewiesene Modul Epochenüberblick: Orientierung in der Zeit. Historisches Wissen wird so spiralcurricular in einem neuen Kontext wiederholt, erweitert und damit gefestigt und vernetzt. Die Sequenz in ihrer Gesamtheit wie auch in den einzelnen Teilen versteht sich als Vorschlag, der an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden sollte – dies gilt insbesondere für die Erfordernisse der Inklusion. Er wurde im 8. Jahrgang eines Gymnasiums erfolgreich erprobt.

### Beschreibung der Icons

	Gegenwart
	Mittelalter
	Mittelalter
	Frühe Neuzeit
	Frühe Neuzeit
	Zeitalter der Revolutionen
	Zeitalter der Revolutionen

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut heute: Kinderarmut in Deutschland

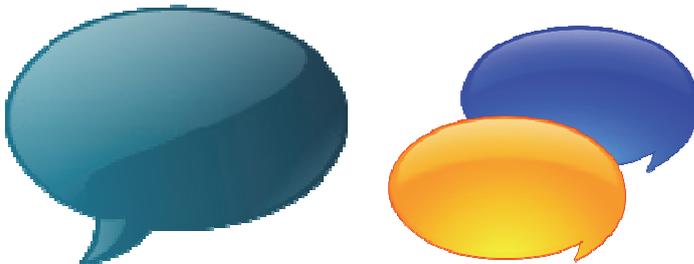


### Armut in einem reichen Land?

Ein Kind bettelt in einer deutschen Fußgängerzone. Viele Menschen gehen vorbei, einige geben dem Mädchen etwas, andere nicht. Füllt die Sprechblasen rings um das Bild mit möglichst vielen und verschiedenen Gedanken aus, die Menschen beim Anblick des bettelnden Mädchens haben könnten.



Quelle: [www.frs.de/armut1.htm](http://www.frs.de/armut1.htm)



## Armut heute: Kinderarmut in Deutschland



### Kinderarmut in Deutschland

#### Kinderarmut in Deutschland: Geld

In Deutschland bekamen im Jahr 2014 knapp 4,4 Millionen Menschen Arbeitslosengeld II (>ALG II, das sogenannte Hartz IV) vom Staat, weil sie entweder gar keine Arbeit bekommen oder so wenig verdienen, dass sie weniger hätten als das Existenzminimum. Darunter versteht man das Geld, das ein Mensch in Deutschland braucht, um eine Wohnung und Kleidung zu haben und nicht hungern zu müssen. Das ALG II beträgt (Stand Januar 2016) 404 Euro pro Monat plus die Kosten für Miete und Heizung. Wer Kinder unter 18 Jahren zu versorgen hat, bekommt für jedes Kind zwischen 14 und 17 Jahren darüber hinaus 306, für jedes zwischen 6 und 13 Jahren 270 Euro dazu. Daher gelten alle Kinder, deren Eltern Arbeitslosengeld beziehen, als arm. In Berlin lebt jedes dritte Kind in einer Familie, die ALG II bezieht, in Brandenburg jedes fünfte. Deutschlandweit leben etwa 15 % aller Kinder in Familien, die ALG II beziehen.

Seit Januar 2015 gibt es in Deutschland einen gesetzlichen Mindestlohn von 8,50 Euro pro Arbeitsstunde. Das heißt, niemand darf seinen Angestellten weniger als 8,50 Euro pro Arbeitsstunde bezahlen. Insbesondere für Alleinerziehende, aber auch für manche Paare mit Kindern reicht aber selbst das nicht, um ohne staatliche Hilfe auszukommen.

Neben der Hilfe vom Staat, die die Bürgerinnen und Bürger mit ihren Steuern bezahlen, gibt es viele Menschen, die sich ehrenamtlich für Arme einsetzen, z. B., indem sie die Verteilung von kostenlosen Lebensmitteln oder Kleidung organisieren, die sie als Spenden von Supermärkten erhalten. 2014 haben sich bei solchen sogenannten Tafeln allein in Berlin über 100.000 Menschen täglich mit Essen versorgt.

Quelle: Text des Autors

#### Kinderarmut in Deutschland: Bildung

In einer Studie benennen Bildungsforscher die Gründe dafür, warum 15 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland in ihren schulischen Leistungen so weit abrutschten, dass sie selbst einfache Aufgaben in Deutsch und Mathematik nicht lösen können. Nach wie vor sei die soziale Herkunft eines Jugendlichen hierzulande ein entscheidender Risikofaktor für solches Schulversagen. Wer aus einem ärmeren und eher bildungsfernen Elternhaus stammt, hat demnach ein vierfach höheres Risiko, in der Schule zu scheitern.

Aber es gibt noch weitere Faktoren, die in Deutschland das Risiko schwacher Schulleistungen erhöhen, insbesondere im Fach Mathematik. Außerdem gehören die Kinder, die nur ein Jahr oder kürzer eine **Kindertagesstätte** oder in eine andere Vorschuleinrichtung besucht haben, mit größerer Wahrscheinlichkeit später zu den schwachen Schülerinnen und Schülern.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Armut heute: Kinderarmut in Deutschland****Kinderarmut in Deutschland: Beispiele**

Murat, 13 Jahre

Er müsste in der Schule sein. Eigentlich. Denn es ist Mittwochvormittag. Aber Murat (Name geändert), 13, hat keine Lust. Lieber hängt er mit seinen Kumpels vor der U-Bahn-Station in Köln Chorweiler ab. „Chillen“ nennen sie das. Das machen sie häufig. Auch am Nachmittag. Und die Schule? „Voll doof“, sagt Murat. Denn heute steht ein Test in Deutsch an, und er hat nicht gelernt. Warum nicht? Er erzählt, dass er sich ein Zimmer mit dem jüngeren Bruder teilt. Platz für die Schulaufgaben oder zum Lernen hat er nicht, weil zwei weitere Geschwister nach der Schule durch die Zimmer toben.

Und dann hat er Schwierigkeiten mit dem Stoff. Ob ihm niemand hilft? „Wer denn?“, fragt er zurück. Zu Hause sprechen sie Türkisch, in Deutsch ist ihm da niemand eine Hilfe. „Is doch auch egal.“ Es soll cool klingen, abgeklärt, aber seine Stimme kippt dabei ein wenig weg.

Maike Freund: „Kinderarmut in Deutschland: Bekannt, aber nicht bekämpft“, 23.7.2013;  
[www.gesundheitsfoerderung-mv.de/2013/07/23/kinderarmut-in-deutschland-bekannt-aber-nicht-bekampft/](http://www.gesundheitsfoerderung-mv.de/2013/07/23/kinderarmut-in-deutschland-bekannt-aber-nicht-bekampft/)

Anna, 10 Jahre

Ich heiße Anna und gehe in die 4. Klasse. Seit letztem Monat weiß ich, dass ich arm bin. Ich habe immer gedacht, arme Kinder gibt es nur in Afrika, aber meine Lehrerin sagt, ich bin arm, weil meine Mama die Klassenreise nicht allein bezahlen kann. Sie musste zum Arbeitsamt gehen und einen Antrag stellen, damit das Amt für sie bezahlt. Dafür musste unsere Klassenlehrerin genau aufschreiben, wie viel die Reise kostet und warum. Meine Freundinnen fragen mich jetzt öfter, ob ich denn auch Taschengeld bekomme, wenn wir ins Schullandheim fahren. So ein Blödsinn, ich kriege ja schon immer Taschengeld, also seit ich zur Schule gehe. Jede Woche drei Euro, die ich ausgeben darf, wofür ich will. Am liebsten kaufe ich mir davon die sauren Schlangen im Kiosk neben unserer Schule. Letztes Jahr habe ich eine Zeit lang von meinem Taschengeld die Hälfte weggelegt, weil ich auf ein Paar bunte Flipflops gespart habe. Mama hat nämlich gesagt, dass sie die nicht bezahlen will, weil ich schon Sandalen habe. Jetzt denke ich aber, dass sie sie vielleicht nicht bezahlen konnte, weil wir kein Geld haben und arm sind. Mama sagt ja immer, sie bekommt bestimmt bald wieder Arbeit, und dass ich in der Schule gut aufpassen muss, weil ich nur mit einem guten Schulabschluss später auch eine gute Arbeit bekomme. Nicht wie bei Mama, die mit dem Studieren aufgehört hat, als ich geboren wurde. Am liebsten möchte ich Tierärztin werden. Wir haben kein Tier zuhause, weil man da Futter kaufen muss und die Impfungen so teuer sind. Aber wenn meine Freundin Lisa in den Urlaub fährt, dann kriege ich immer ihr Meerschweinchen, und das Futter bringt Lisa mit. Wir fahren ja nicht mehr in Urlaub, seit Papa ausgezogen ist.

[www.susannegerull.de/veroeffentlichungen/lehrbuch/Kap.13\\_Anna\\_10.pdf](http://www.susannegerull.de/veroeffentlichungen/lehrbuch/Kap.13_Anna_10.pdf)

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut heute: Meinungen



### Kinderarmut in Deutschland: Meinungen

#### Der Armutsforscher Christian Butterwegge schreibt:

Gerade Kinder im Hartz-IV-Bezug müssten gefördert werden. Der spezielle Bedarf von Kindern sollte endlich berücksichtigt und die Sätze für Kinder deutlich erhöht werden. Für Kinder von Hartz-IV-Beziehern bekommen ihre Eltern 215 Euro im Alter bis fünf Jahren, bei Schulkindern sind es 251 Euro und für die Kinder ab 14 gibt es 287 Euro pro Monat. Damit kann man ein Kind weder gesund ernähren noch gut kleiden, noch kann man es bilden oder an kulturellen Prozessen teilhaben lassen. Denn das zur Verfügung stehende Geld reicht nicht, um mit Kindern ins Theater, ins Kino und ins Museum zu gehen. Geld entscheidet aber in unserer Konsumgesellschaft, welche Chancen Kinder haben.

Quelle: <http://www.evangelisch.de/inhalte/1000545/25-06-2010/diese-gesellschaft-laesst-kinder-armut-aufwachsen>.

#### Ganz anderer Ansicht ist die Unternehmerin Dominique Döttling:

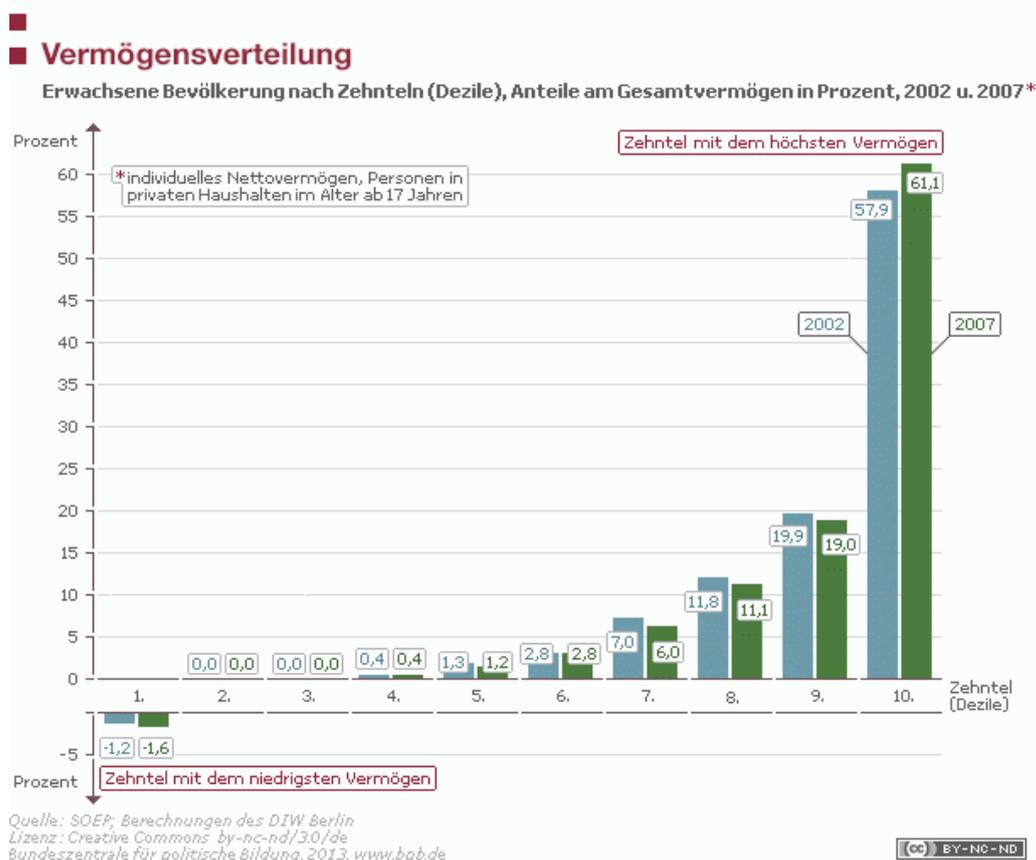
Arbeit ist und bleibt der Schlüssel gegen (Kinder-) Armut. Insoweit ist es richtig, (1) dass Arbeitgeber selbst entscheiden können, wenn sie einen Angestellten entlassen können und keine Gesetze dies erschweren. Denn nur dann werden sie auch gerne Leute einstellen, wenn sie wissen, dass sie die Angestellten ggf. einfach wieder kündigen. (2) Aus dem gleichen Grund muss es viele Leih- und Zeitarbeiter geben, die Arbeitgeber bei Bedarf schnell einstellen und bei geringen Arbeitsaufkommen wieder entlassen können. (3) Auch darf es keine Mindestlöhne geben, damit Arbeitgeber nicht durch zu hohe Löhne davor abgeschreckt werden, Leute einzustellen. Gleichzeitig hilft es, wenn die Angebote der Kinderbetreuung weiter ausgebaut werden, wodurch vor allem Alleinerziehenden der Jobeinstieg wieder ermöglicht wird. Nur wenn Eltern Arbeit finden, kann die Kinderarmut weiter sinken.

Quelle: vereinfacht nach [www.insm-oekonomenblog.de/7724-sinkende-kinderarmut-in-deutschland/#more-7724](http://www.insm-oekonomenblog.de/7724-sinkende-kinderarmut-in-deutschland/#more-7724)

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Armut heute: Vermögens- und Einkommensverteilung**

Das **Nettovermögen** ist sehr ungleich verteilt: Werden die Personen nach der Höhe ihres Nettovermögens geordnet und dann in zehn gleich große Gruppen eingeteilt, so zeigt sich für das Jahr 2007, dass das reichste Zehntel über 61,1 Prozent des gesamten Vermögens verfügte. Darunter hielten die obersten fünf Prozent 46 Prozent und das oberste Prozent etwa 23 Prozent des gesamten Vermögens. Auf der anderen Seite verfügten 27 Prozent der erwachsenen Bevölkerung über kein Vermögen oder waren sogar verschuldet.

Auch die Einkommen sind sehr ungleich verteilt, allerdings tragen die Bürgerinnen und Bürger auch entsprechend sehr unterschiedlich zu den Staatseinnahmen bei, die dann unter anderem für das Arbeitslosengeld verwendet werden können. Die – gemessen an der Höhe der Einkünfte – oberen 10 Prozent der Einkommensteuerpflichtigen zahlten im Jahr 2011 54,6 Prozent des gesamten Lohn- und Einkommensteueraufkommens. Bei den untersten 50 Prozent der Einkommensteuerpflichtigen lag der entsprechende Anteil bei lediglich 5,4 Prozent. Um im Jahr 2011 zu den – wiederum gemessen an der Höhe der Einkünfte – oberen 10 Prozent der Einkommensteuerpflichtigen zu gehören, mussten die jährlichen Einkünfte bei 69.582 Euro oder mehr liegen.

Quellen: [www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61781/vermoegensverteilung](http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61781/vermoegensverteilung)

[www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61772/einkommensteueranteile](http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61772/einkommensteueranteile)

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut heute: Eine Debatte



### Debatte: Armut in Deutschland – soll das Arbeitslosengeld II erhöht werden?

Eure Aufgabe ist es, zu diesem Thema eine Debatte vorzubereiten: Ihr sollt jeweils zu zweit gegen zwei andere Schülerinnen und Schüler debattieren, wobei ausgelost wird, für welchen Standpunkt ihr argumentieren sollt.

Die Vorbereitung der Debatte erfolgt in zwei Schritten:

1. Zunächst schaut ihr euch das Material an und arbeitet mögliche Argumente für „eure“ Position heraus. Das geht am besten zunächst in Einzelarbeit (ihr könnt das Material dabei aber natürlich auch untereinander aufteilen).
2. Dann sprecht ihr euch zu zweit ab, wie ihr argumentieren wollt – was sind eure besten Argumente, und wie könnt ihr auf mögliche Argumente eurer „Gegner“ antworten?

#### Tipps zur Erarbeitung der Argumente:

Wenn ihr den Auftrag zugelost bekommt, für die These zu argumentieren: Ja, das Arbeitslosengeld soll erhöht werden, dann könntet ihr unter anderem Folgendes bedenken:

- Was kann sich eine Familie, bzw. Kinder und Jugendliche, mit einem Hartz-IV-Einkommen monatlich leisten? Welche Konsequenzen hat dieses Einkommen für das Alltagsleben der betroffenen Menschen?
- Wie sieht die Verteilung von Einkommen und Vermögen in Deutschland aus (Grafiken)?
- Welchen Nutzen könnten auch die Wohlhabenden und die Mittelschicht davon haben, wenn die Arbeitslosengeld-II-Empfängerinnen und -Empfänger mehr Geld zur Verfügung hätten?

Wenn ihr den Auftrag zugelost bekommt, für die These zu argumentieren: Nein, das Arbeitslosengeld soll nicht erhöht werden, dann könntet ihr unter anderem Folgendes bedenken:

- Wie viel zahlen die Wohlhabenden bereits jetzt an Steuern, von denen die Sozialleistungen finanziert werden müssen?
- Ist den Armen mit mehr Geld überhaupt gedient? Wäre das Geld, selbst wenn man mehr für die Armutsbekämpfung ausgeben wollte, nicht klüger angelegt, wenn man es den Betroffenen nicht direkt auszahlt?
- Wäre es nicht besser, den Mindestlohn anzuheben, und nicht das Arbeitslosengeld?

Name der Lehrkraft:

Klasse:

atum:

**Armut und Reichtum im Mittelalter: Elisabeth von Thüringen****Fürsorge und Verbote: Der Umgang mit Bettlern in Mittelalter und Früher Neuzeit****1. Elisabeth von Thüringen (1207-1231) – ein mittelalterliches Leben zwischen Armut und Reichtum**

**Was für ein Leben! Es nimmt mehrere dramatische Wendungen, die erste, da ist die kleine Elisabeth gerade vier Jahre alt. Die letzte, kurz vor ihrem Tod, da ist sie erst 24. Sie wird geboren als Königstochter und sie stirbt völlig mittellos, nachdem sie alles verschenkt hat.**

Mit vier Jahren muss sie ihre Eltern verlassen, die Könige von Ungarn, weil sie dem damals auch erst siebenjährigen Sohn des mächtigen Landgrafen von Thüringen verlobt wird und an dessen Hof aufwachsen soll. Das ist nicht ungewöhnlich für diese Zeit. Ungewöhnlicher ist schon, dass die beiden einander wirklich lieben, als sie zehn Jahre später – auch das war normal für die Zeit – heiraten.

Landgraf Rudolf liebt seine Elisabeth so sehr, dass er ihr so einiges durchgehen lässt, was seine Familie gar nicht gerne sieht: Elisabeth, von einer sehr innigen, das Maß selbst des Mittelalters übersteigenden Frömmigkeit erfüllt, kümmert sich um die Armen. Und das in einer Weise, die für einen fürstlichen Hof nicht akzeptabel ist. Sie schenkt den Armen Kleidung, sodass sie selbst mitunter nicht mehr standesgemäß bei Banketten angezogen ist. Sie geht in die Armensiedlungen und pflegt Kranke, wäscht Aussätzige. Und sie ist der Meinung, nur die Einkünfte aus dem Allod, dem Eigengut des Landgrafen, seien rechtmäßiges Einkommen, während alle Einkünfte aus Lehen unrechtmäßig seien und verschenkt werden müssten. Die Familie bangt um ihren Reichtum, und als der junge Landgraf bei einem Kreuzzug stirbt, sieht sie ihre Chance gekommen: Elisabeth wird mit ein wenig Witwengeld abgefunden und in eine Burg abgeschoben. Ihr neuer Vormund, ein religiöser Fanatiker, bestärkt sie in ihrem Eifer, ein Leben ganz für die Armen zu führen. Sie gründet mit dem verbliebenen Geld ein Spital für Arme und Kranke in Marburg, in dem und für das sie selbst arbeitet, indem sie Wolle spinnt und verkauft.

Elisabeth lebt nach einem Armutsideal, isst nur die einfachsten Speisen, schläft auf Stroh. Und sie gibt ihre Kinder weg, das kleinste, als es gerade zwei Jahre alt ist, um sich ganz den Armen widmen zu können. Völlig entkräftet stirbt sie mit gerade 24 Jahren, im Jahre 1231. Kurz nach ihrem Tod wird sie heiliggesprochen. Elisabeths Engagement für die Armen war zwar in seinem Ausmaß ungewöhnlich, aber sie war nicht die einzige, die zu dieser Zeit eine neue Form von Religiosität suchte. Zu Beginn des 13. Jahrhunderts gründeten sich neue Mönchsorden, die nicht mehr abgeschieden von der Welt in Klöstern beten und von der Arbeit abhängiger Bauern leben wollten, sondern in die Städte zogen, Armen und Kranken halfen und für deren und den eigenen Lebensunterhalt bei der relativ wohlhabenden Stadtbevölkerung bettelten.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum in der Frühen Neuzeit: Jakob Fugger



### Jakob Fugger (1459-1525) – der reiche Mann und die Armen

**Er war so reich, dass Kaiser und Könige auf ihn angewiesen waren. Er stammte aus einfachen Verhältnissen, aber kaum ein Mann war in Europa so mächtig wie er. Er half den Armen – aber nur, wenn sie es in seinen Augen verdient hatten.**

Im Mittelalter waren fast nur mächtige Fürsten reich gewesen, denn Reichtum bedeutete in erster Linie, viel Land zu besitzen. Aber schon gegen Ende des Mittelalters und verstärkt in der Frühen Neuzeit entstand ein neuer Typ des reichen Menschen: der Kaufmann. Der reichste Kaufmann dieser Zeit hieß Jakob Fugger. Er hatte sein Vermögen vor allem mit der Verbindung von Bankgeschäften und Bergbau verdient: Aus Italien, wo er als ganz junger Mann, mit gerade 16 Jahren, den Händlerberuf gelernt hatte, brachte er die Idee mit, dass sich gigantisch teure und risikoreiche Geschäftsprojekte am besten verwirklichen lassen, wenn viele Leute ihr Geld zusammenlegen und sich Gewinne und Risiken teilen. Das ist die Idee der modernen Aktie. Jakob Fugger investierte in großem Stil in den zu seiner Zeit recht neuen Zweig des Bergbaus und ließ Silber und andere Edelmetalle in ganz Mitteleuropa abbauen – erst zu seiner Zeit war die Technik erfunden worden, tief unter der Erde Schächte zu bauen und zu entwässern.

Sein Reichtum hatte also ganz andere Wurzeln als der der Fürsten und Könige. Und obwohl auch Jakob Fugger als Sohn eines Kaufmanns keinen schlechten Start ins Leben hatte, konnte er doch mit Recht sagen, dass er anders als die reichen Fürsten sein Vermögen nicht geerbt, sondern erarbeitet hatte, dass er es auf seinen eigenen Fleiß, Mut und Ideenreichtum zurückführen konnte.

In seiner Heimatstadt Augsburg ließ Jakob Fugger eine Siedlung für die Armen bauen, in der sie kostenlos wohnen konnten – sie mussten aber einen Antrag stellen und nachweisen, dass sie unverschuldet in Armut geraten waren, gute Christen waren und sich gut benahmen (also z. B. nicht zu viel Alkohol tranken) und dass sie sich bemühten, wieder aus eigener Kraft aus der Armut herauszukommen. Als Gegenleistung für die fast kostenlose Wohnung mussten sie täglich eine bestimmte Anzahl von Gebeten für Jakob Fugger sprechen.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Armut und Reichtum im Mittelalter: Hintergründe****Almosen im Mittelalter: Ein Geschäft für Geber und Empfänger!**

Im Mittelalter gab es keinen Staat, der sich um die Armen hätte kümmern können. Selbst ein König verfügte kaum über eine Verwaltung, er hatte nur wenige Beamte, und erst recht hatte er kaum Überblick, wer seiner Untertanen wie viel verdiente oder besaß. Hilfe für die Armen leisteten vielmehr die Menschen in der jeweiligen unmittelbaren Umgebung der Armen: Die Familie oder Freunde, die Dorfgemeinschaft oder die Kirche. Eine Spende für Arme nennt man Almosen. Es gab verschiedene Formen und Motive, warum Menschen den Armen etwas gaben: Zunächst gab und gibt es zu allen Zeiten und in allen Kulturen das Gefühl des Mitleids. Arme, das waren vor allem Alte und Kranke, die nicht für sich selbst sorgen konnten und nichts besaßen, so dass sie verhungert oder im Winter erfroren wären, hätte ihnen niemand geholfen. Häufig waren Menschen auch nur zeitweise auf das Betteln angewiesen, etwa nach mehreren schlechten Ernten. Über das selbstlose Mitleid hinaus dürfte aber auch viele Menschen der Gedanke zum Helfen motiviert haben, dass sie selbst auch einmal in diese Zwangslage geraten konnten – gerade im Alter. Das Mittelalter war eine unsichere Zeit, die medizinische Versorgung schlecht. Ein Arbeitsunfall oder eine Krankheit konnte jeden treffen, von schlechten Ernten ganz zu schweigen. Da war es gut, selbst zu helfen, solange man konnte, um umgekehrt im Ernstfall auch Hilfe in Anspruch nehmen zu können. Die mittelalterliche Dorfgemeinschaft war also eine Solidargemeinschaft. Aber es kam im Mittelalter noch etwas hinzu: Für fast alle Menschen war damals das Leben nur ein vergleichsweise kurzes Vorspiel zu dem, was nach dem Tode kommen würde: Das ewige Leben, das je nach dem eigenen Handeln im Diesseits herrlich (im Paradies) oder fürchterlich (in der Hölle bzw. eine je nach Sündenmaß lange oder kurze Zeit im Fegefeuer) sein konnte. Die meisten Menschen hielten es für ausgemacht, dass ihr Leben mit dem Tode nicht zu Ende sein würde. Es galt also, durch gute Taten seine Position für das Leben nach dem Tod zu verbessern. Daher spendeten viele Menschen schon zu Lebzeiten oder mit ihrem Tod Teile ihres Vermögens vor allem an die Kirche, die diese Spenden entweder direkt als Almosen an die Armen verteilte oder (in den Städten) Spitäler unterhielt. Das waren große, kirchenähnliche Gebäude, in denen Kranke, Arme und Pilger untergebracht und mit dem Notdürftigen versorgt wurden. Aber die Bettler waren im Stadtbild präsent, vor allem um die Kirchen herum. Sie trugen den Grund ihre Bettelns offen zur Schau: alleinstehende Mütter ihre Kinder, Alte, Verletzte und Verkrüppelte ihre körperlichen Gebrechen. Und die wohlhabenderen Bürger gaben etwas aus dem Almosenbeutel, einem Vorläufer des heutigen Portemonnaies, damit die Armen als Gegenleistung für ihr Seelenheil beteten. So gesehen, waren die Almosen ein Geschäft für beide. Die kirchliche Almosenverteilung erfolgte zu bestimmten vorher festgesetzten Tagen, zumeist an hohen christlichen Festtagen. Es fand in der Regel keine Überprüfung statt, ob ein Bettlerin oder ein Bettler etwa wirklich hilfebedürftig war, oder ob er sie auch aus eigener Kraft ihren Lebensunterhalt verdienen könnten. Auch nur wenige Städte machten zu dieser Zeit in ihren Gesetzen solch eine Unterscheidung. Das änderte sich, als etwa um das Jahr 1500 herum, zu Beginn der Neuzeit, die Bettlerinnen und Bettler wesentlich zahlreicher wurden.

Quelle: Text des Autors

## Armut und Reichtum in der Frühen Neuzeit: Hintergründe



### Bettler unter Kontrolle – der Umgang mit den Armen in der Frühen Neuzeit (ca. 1500 – ca. 1800)

Um 1500 sahen sich die Städte Mitteleuropas mit einer steigenden Zahl von Bettlerinnen und Bettlern konfrontiert, und das Problem der Armut verschärfte sich noch im Laufe des 16. und 17. Jahrhunderts. Dafür gab es mehrere Gründe: Nachdem die Bevölkerung Europas durch die große Pestepidemie des 14. Jahrhunderts deutlich geschrumpft war, wuchs sie das ganze 15. Jahrhundert hindurch stark an; die Fortschritte in Landwirtschaft und Handel konnten das nicht ausgleichen, sodass Lebensmittelknappheit und Hungerkrisen häufiger wurden. Hinzu kam eine Abkühlung des Klimas („kleine Eiszeit“), die über 100 Jahre die Erträge minderte. Die Bevölkerungsexplosion hatte eine weitere für ärmere Schichten unangenehme Folge: Durch das Überangebot an Arbeitskräften sanken die Löhne. Selbst Handwerker verdienten oft gerade das zum Überleben Nötige und konnten schon gar keine Rücklagen bilden für schwere Zeiten, etwa wenn infolge schlechter Ernten die Getreidepreise rasant stiegen. Dieser Preisanstieg, den wir heute Inflation nennen, machte den Armen natürlich am meisten zu schaffen. Zur gleichen Zeit entstanden durch den Fernhandel (gerade war Amerika „entdeckt“ worden) und viele technische Fortschritte größere Vermögen bei den reichen Kaufleuten und den Großbauern. Die Schere zwischen Reich und Arm ging weiter auseinander als im Mittelalter. Verschärft wurden diese Krisen noch durch die Kriege, die insbesondere im 17. Jahrhundert ganze Landstriche vor allem Deutschlands verheerten, Ernten vernichteten und abertausende Kriegsinvaliden, Familien ohne Väter und Waisen zurückließen, die alle zwangsläufig in Armut gerieten. Die Situation der Armen blieb auch im 18. Jahrhundert angespannt, viele arme Familien sahen sich gezwungen, ihre Kinder auszusetzen oder anonym in eigens dafür eingerichteten Findelhäusern abzugeben, weil sie sie nicht ernähren konnten.

Die wohlhabendere Seite der Gesellschaft, die Fürsten, Bischöfe und Priester, die Großgrundbesitzer und reichen Kaufleute, sahen aber die wirtschaftlichen und politischen Gründe der Massenarmut nicht. Sie versuchten, das Problem der Armut dadurch in den Griff zu bekommen, dass sie vermehrt vermeintlich wahre Hilfsbedürftige von falschen unterschieden, den einen helfen, die anderen aber zu Fleiß erziehen wollten. Den Anfang machten um das Jahr 1500 die Städte: eine nach der anderen gab sich eine Bettelordnung, also Gesetze, die den Umgang mit Bettlern neu regelten. Diese Ordnungen unterschieden sich von den mittelalterlichen Stadtgesetzen in zwei Punkten: Zum einen sollte an die Stelle der Vielzahl privater und/oder kirchlicher Almosen und Spitäler eine zentrale, vom Rat der Stadt verwaltete Armenkasse treten. Zum anderen sollte aber auch Druck auf die Armen ausgeübt werden: Arbeitsfähige Arme wurden in Arbeitshäuser eingesperrt, wo sie unter strengem Drill von früh bis spät arbeiten mussten. Die Gewinne aus der Arbeit der Armen waren geringer als die Kosten für die Errichtung und Unterhaltung der Arbeitshäuser. Hinter ihnen stand auch eher die Idee, dass man Bettler zu Arbeit und Fleiß erziehen müsse, indem man sie daran gewöhnt. Gleichzeitig löste man das Problem, dass viele Wohlhabende sich von der Vielzahl der Bettler belästigt fühlten – die Arbeitshäuser waren wie Gefängnisse geschlossene Anstalten, die Bettler waren weggesperrt.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Armut und Reichtum in Mittelalter und Früher Neuzeit:  
Bilder im Vergleich**



**Mittelalterliches Spital:**

Quelle vgl: [http://www.kleio.org/de/geschichte/mittelalter/alltag/kap\\_x4/](http://www.kleio.org/de/geschichte/mittelalter/alltag/kap_x4/)  
Erläuterungen zu dem Bild

**Englisches Arbeitshaus:**



Kupferstich und Radierung von William Hogarth, 1732.  
„Lieber arbeiten als so zu stehen“ steht links auf dem Pranger.

Quelle: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hogarth-Harlot-4.png?uselang=de>

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum in der Frühen Neuzeit: Quellen



### Q1: Johannes Geiler zu Kaysersberg (1445–1510): Gebt einfach!

Nichts macht den Menschen so leicht gesund wie das Spenden von Almosen. Wer seine Hände nicht nach Möglichkeit den Armen entgegenstreckt, der breitet sie umsonst nach Gott im Gebete aus. Es sind Toren, [...] die da meinen, sie würden Barmherzigkeit von Gott erlangen, wenn sie nicht selbst Barmherzigkeit ausüben.

Betrachte zunächst, wer es ist, der dich bittet: Es ist ein Mensch, [...] der eine unsterbliche Seele hat wie du selbst. [...] Sieh, er ist arm [...] und du darfst ihm die Gabe nicht verweigern. Kommt dir deshalb in den Sinn, er sei ein Lungerer, Faulenzer, Betrüger und was sonst das Herz dir eingeben mag, so antworte dir durch den Glauben: Ich gebe es nicht ihm, sondern einem anderen: Denn Gott ist es, der durch ihn bittet.

Darf man deswegen das ganze Leben des Armen untersuchen? Er will ja nur ein Stück Brot, [...] kein Gold, kein Schloss, kein Landhaus. Mag aber auch der Arme ein sündhafter Mensch sein, so ist er immer noch einen Bissen Brot wert. Du selbst bist ja noch sündhafter als der Arme und doch gewährt Gott dir noch Speis und Trank. Sieh, wie parteiisch du urteilst.

Fundort: Johannes Geiler zu Kaysersberg: Die zwölf Früchte des Heiligen Geistes (aus: Philippi de Lorenzi (Hg): GvK. Ausgewählte Schriften nebst einer Abhandlung über Geilers Leben und echte Schriften, Band 1 Trier 1881, zit. nach Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian: „Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 1: Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg“, 2. verb. und erw. Auflage, Stuttgart u. a. 1998, S. 57.

### Q 2: Bettelordnung der Stadt Nürnberg, 1478: Achtung: Betrüger!

Der ehrbare Rat ist oft und nachdrücklich, ausführlich und glaubwürdig davon unterrichtet worden, dass etliche Bettler und Bettlerinnen ein nicht gottesfürchtiges Leben führen. Auch gehen etliche hier nach Nürnberg zu den Almosen, fordern es und nehmen es an, obwohl sie seiner nicht bedürftig sind. Der Rat hat sich vorgenommen, solcher Betrugsgefahr zuvorzukommen, damit den armen notleidenden Menschen ihr Unterhalt aus dem Almosen nicht entzogen werde.

Zum ersten ordnen unsere Ratsherren an, dass niemand ohne die Erlaubnis des Rats betteln darf; und wer die Erlaubnis hat, der soll offen ein Zeichen tragen, das man ihm aushändigt. Dann wird den Bettlern hier zu betteln nicht erlaubt, die Kinder bei sich haben, von denen eines über 8 Jahre alt und ohne Gebrechen ist, da sie ihr Brot sehr wohl selbst verdienen können.

Die Bettler oder Bettlerinnen, die nicht Krüppel, lahm oder blind sind, sollen an keinem Werktag müßig vor den Kirchen sitzen, sondern spinnen oder andere Arbeiten, die sie zu verrichten fähig sind, ausführen. Jeder selbstverschuldete Arme soll nicht mehr als einen Tag im Jahr hier in der Stadt betteln. Der ehrbare Rat wir die Bettler hier auch besonders beaufsichtigen lassen und sie, wenn sie eines ungebührlichen Verhaltens beschuldigt werden, bestrafen.

Fundort: Josef Bader: Nürnberger Polizeiordnungen aus dem 13. bis 15. Jahrhundert, Stuttgart 1861, zit. nach Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian: „Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 1: Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg“, 2. verb. und erw. Auflage, Stuttgart u. a. 1998, S. 57.

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum in der Frühen Neuzeit: Quellen



### Q 3: Hausordnung des Arbeitshauses in Berlin

Vorschrift: Wonach sich die im neuen Arbeitshaus befindlichen Personen zu richten und zu verhalten haben, Berlin, 4. Juni 1751 (Auszüge)

1. Sollen alle Personen, welche ins neue Arbeitshaus gebracht werden, sich ehrbar, still und fromm verhalten, und Gott und Seiner Königlichen Majestät danken, dass sie nicht mehr betteln dürfen, sondern hier ihre notdürftige Verpflegung finden.
2. Wenn der Morgen mit der Glocke geläutet wird, welches im Sommer um 4 und [...] des Winters um 6 Uhr geschieht, sollen sie alle aufstehen, sich schnell ankleiden und im Saal versammeln, bekommen ein Gebet vorgelesen, in das Seine Königliche Majestät [...] eingeschlossen ist. Auf gleiche Weise soll des Abends um 8 durch die Glocke zum Abendsegen versammelt werden; um 9 sollen sie sich ruhig schlafen legen, sodass nach 9 alles stille und die Türen verschlossen seien.
3. Das Mittagessen wird ihnen um 12 Uhr, die Abendspeise nach verrichteter Arbeit um 7 Uhr gereicht, wobei der Zuchtmeister zugegen sein muss, damit alle Unordnung verhütet werde. Vor und nach dem Essen wird laut gebetet, auch jedes Mal ein Danklied nachher gesungen.
4. In der Mittagsstunde und nach dem Abendbrot sind sie von der Arbeit frei, es sei denn, dass sie ihr Pensum nicht geschafft hätten; in welchem Falle sie keine Freistunde haben.
5. In solcher Freistunde mittags und abends ist es ihnen gestattet, auf dem Hofe herumzugehen und sich Bewegung zu verschaffen, jedoch soll der Zuchtmeister Acht haben, dass nichts Ungebührliches unternommen werde.
6. Aus dem Arbeitshause wegzugehen, muss sich jeder bei Strafe der Peitsche unterstehen, und wer es dennoch tut, muss sofort wieder festgenommen werden.
7. Wer einmal ins Arbeitshaus gebracht, und aufgrund seiner oder seiner Angehörigen Versprechung wieder entlassen wird, danach aber dennoch sich wieder auf der Bettelei antreffen lässt, soll vom Zuchtmeister mit einem Willkommen von 10 Peitschenschlägen empfangen und das andere Mal ins Zuchthaus nach Spandau gebracht werden, weil das Betteln schlechterdings gänzlich verboten bleibt.

Fundort: Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian: „Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 1: Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg“, 2. verb. und erw. Auflage, Stuttgart u. a. 1998, S. 164.

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Armut und Reichtum in Mittelalter und Früher Neuzeit:  
Aufgaben**



[Die Aufgaben können entweder als Mehrwochenplan als Ganzes, differenziert nach Lerntempo und -interesse, oder jeweils unter die passenden Arbeitsblätter kopiert gestellt werden.]

1. Lest die Hintergrundtexte und vergleicht die Situation um 1200 (Mittelalter) und um 1500 (Frühe Neuzeit):  
Was waren die jeweiligen Ursachen für Armut? Wie gingen die Angehörigen höherer Schichten mit den Armen um?
2. Findest du Elisabeths Lebensführung vorbildlich? Unterscheide bei deinem Urteil die Wertmaßstäbe ihrer Zeit, unserer Zeit und deine eigenen.
3. Vergleicht Jakob Fugger mit Elisabeth von Thüringen: Wie sind sie zu ihrem Reichtum gekommen? Welche Einstellung haben sie zu Geld? Wie verhalten sie sich den Armen gegenüber?
4. Schreibt in Partnerarbeit ein historisches Interview entweder mit Elisabeth von Thüringen oder mit Jakob Fugger. Tut so, als seiet ihr mit einer Zeitmaschine in ihre Zeit gereist. Befragt sie vor allem zu ihren Motiven, warum sie den Armen geholfen haben, und wie. In euren Fragen und ihren Antworten soll deutlich werden, dass ihre und eure Wertvorstellungen nicht immer dieselben sind. (Nutzt zur weiteren Recherche die Hintergrundtexte und Weblinks, die euch eure Lehrerin bzw. Lehrer gibt.)
5. Analysiert die Bilder des mittelalterlichen Spitals und des neuzeitlichen Arbeitshauses: Was wird jeweils dargestellt? Inwiefern zeigt sich in den Bildern die unterschiedliche Haltung des Mittelalters und der Frühen Neuzeit zu den Armen?
6. Vergleicht die Quellen Q1 und Q2: Sie stammen beide ungefähr aus der gleichen Zeit, sie sind nämlich beide an der Wende vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit kurz vor 1500 entstanden. Aber die beiden Autoren haben ganz unterschiedliche Auffassungen, wie mit Armen umzugehen ist. Inwiefern kommt in der einen Quelle eine noch für das Mittelalter, in der anderen eine bereits für die Frühe Neuzeit typische Haltung zur Armut zum Ausdruck? Wie ist dieses Nebeneinander verschiedener Haltungen in derselben Epoche zu erklären?
7. Lest die Quelle Q3: Beschreibt mit eigenen Worten, wie die Armen hier behandelt werden. Vergleicht die Quelle mit der Abbildung des Arbeitshauses: Welche Elemente findet ihr wieder? Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede in der Behandlung der Armen findet ihr im Vergleich zu Q2?
8. Stellt euch vor, Jakob Fugger könnte mit einer Zeitmaschine das Berliner Arbeitshaus im Jahr 1750 besuchen: Was würde er von dieser Einrichtung wohl halten? Lasst Jakob Fugger einen Brief an den preußischen König schreiben, in dem er seine Meinung kundtut.
9. Vergleicht die Haltung Elisabeths, Fuggers und die Arbeitsordnung des Berliner Arbeitshauses von 1751 mit den heutigen Debatten um Armut: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennt ihr? Welche der drei Haltungen erscheint euch am modernsten?

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen: Hintergrund****Die arbeitenden Armen – wirtschaftliche und politische Revolutionen**

Im Laufe des späten 18. Jahrhunderts in Frankreich und seit dem frühen 19. Jahrhundert auch in Deutschland gerieten besonders bäuerliche Familien in großer Zahl in Armut – die Regierungen versuchten, das wirtschaftlich zu dieser Zeit besonders erfolgreiche England nachzuahmen, das seine Landwirtschaft revolutioniert hatte und dadurch wesentlich höhere Erträge erzielte als in den Jahrhunderten zuvor: In England hatte man erkannt, dass sich landwirtschaftliche Flächen besser nutzen lassen, wenn sie groß sind und nur wenigen Großgrundbesitzern gehören, die dann mit moderner Technik und im großen Stil Felder bestellen lassen können. Die winzigen Höfe, die gerade so eine Familie ernähren konnten, waren da im Wege. Ebenso die Einrichtung von Gemeindeland in jedem Dorf, auf dem jeder, besonders aber die Armen, Holz sammeln (um zu heizen und zu kochen), eine Ziege weiden lassen oder Ähren lesen konnten. Beides wurde nun abgeschafft: Die Bauern, die unfrei gewesen waren (das heißt, der jeweilige Gutsherr durfte teilweise sogar über ihr Privatleben bestimmen, etwa ob sie heiraten durften, und sie daran hindern, von seinem Land wegzuziehen) wurden befreit und das Gemeindeeigentum der Dörfer wurde abgeschafft und privatisiert. Immer mehr Land gehörte immer weniger Großgrundbesitzern. Einen Einkommensausgleich bot zunächst die sogenannte Heimindustrie: Die armen Familien mitsamt ihren Alten und den kleinen Kindern verarbeiteten zu Hause Garn zu Stoffen. Man verdiente daran nicht viel, obwohl die ganze Familie von früh bis spät daran arbeiten musste, aber es reichte vielen gerade so zum Leben. Als sich aber mehrere Wirtschaftskrisen zuspitzten und sich zudem im wohlhabenden Bürgertum und sogar auch in Adelskreisen nicht wenige fanden, die ebenfalls mit der traditionellen Form des Königtums unzufrieden waren, kam es von 1789 bis 1848 in fast allen europäischen Ländern zu verschiedenen Revolutionen, die Europa umfassend umgestalteten. Aber auch wenn sich die politische Ordnung änderte; es blieb das gesamte 19. Jahrhundert hindurch dabei, dass viele Menschen fast rund um die Uhr in den neu entstandenen Fabriken schufteten mussten und dennoch kaum genug zum Leben verdienten. Dass Kinder von armen Familien von klein auf im Haus oder auf dem Hof mitarbeiten mussten, war über Jahrhunderte selbstverständlich gewesen. Nun mussten viele Kinder aber die noch weit intensivere, schädlichere und belastendere Arbeit in Fabriken oder Bergwerken verrichten, weil ihre Familien auf diesen kleinen Zusatzlohn dringend angewiesen waren, um zu überleben. Mit der Zunahme der Industrialisierung in Deutschland in den 1870er Jahren rückte das Problem der Arbeiterinnen und Arbeiter in den Blickpunkt auch der wohlhabenden Gesellschaft: Denn zum einen begannen die, sich in Gewerkschaften und in einer neu gegründeten Partei zu organisieren und zu wehren. Es kam zu Streiks und Aufständen, und als in Deutschland das allgemeine gleiche (Männer-)Wahlrecht eingeführt wurde, erzielte die Arbeiterpartei, die SPD, großen Zulauf. Zum anderen sahen viele Menschen aus den gehobenen Schichten durchaus ein, dass die Situation der Armen in den Städten unhaltbar war; weil schon die Löhne kaum reichten, um die Familie zu ernähren und nichts gespart werden konnte, stürzte ein Unglücksfall, eine Krankheit oder schlicht hohes Alter die Menschen sofort in die tiefste Armut. Armut wurde also von fast allen als Problem erkannt. Wie man Armut aber bekämpfen sollte, das war eine große Streitfrage, auf die es ganz unterschiedliche Antworten gab.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen: Hintergrund



### Wege zur Bekämpfung der Armut

Fünf grundverschiedene Lösungsansätze lassen sich unterscheiden: 1) kirchliche Gruppen wollten durch religiöse Erziehung die Kinder verarmter Familien zu fleißigeren Menschen machen; 2) Arbeiterführer stachelten die Arbeiterinnen und Arbeiter zu Streiks und Protesten für höhere Löhne an; 3) manche Unternehmer versorgten ihre Arbeiterinnen und Arbeiter mit Sozialleistungen, verlangten dafür aber strikten Gehorsam; 4) andere unternehmerisch denkende Menschen sahen die Lösung in Zusammenschlüssen (Genossenschaften) von kleinen Handwerksbetrieben und Bauern, damit diese sich gegenseitig mit Nothilfen versorgen und durch Kredite zum Aufbau eines eigenen Geschäfts verhelfen konnten; 5) die Regierung des Deutschen Kaiserreichs unter Reichskanzler Bismarck führte die Anfänge eines Sozialversicherungssystems ein.

Dieses System aus Sozialversicherungen wurde im Laufe der letzten 125 Jahren immer weiter ausgebaut, in seinen Grundzügen besteht es bis heute: Für verschiedene Risikofälle des Lebens (Krankheit, Unfall, Alter) wurden Kassen gebildet, in die Arbeitgeber, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer einzahlten. Wer krank wurde, einen Unfall hatte oder zu alt zum Arbeiten wurde, konnte aus diesen Kassen versorgt werden. Deutschland war das erste Land der Welt, das in den 1880er Jahren diese ersten Formen der Sozialversicherung einrichtete.

Zwar blieb die Lage der Armen auch gegen Ende des 19. Jahrhunderts schwierig, aber es gab eindeutige Verbesserungen: Die bismarcksche Sozialgesetzgebung erreichte immerhin etwa 10 % der Gesamtbevölkerung, der politische Druck der Arbeiterpartei (SPD) und der Gewerkschaften sorgte für höhere Löhne, sodass das Realeinkommen der Arbeiterinnen und Arbeiter von 1870 bis 1900 um 50 % stieg. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit sank zwischen 1860 und 1910 von 85 auf 55 Stunden. Die landwirtschaftliche Produktivität stieg, sodass Hungerkatastrophen, wie sie Europa noch bis Mitte des 19. Jahrhundert gekannt hatte, endgültig der Vergangenheit angehören – jedenfalls in Friedenszeiten. Die Genossenschaftsbanken halfen vor allem in ländlichen Regionen, Armut zurückzudrängen. Es waren also mehrere Lösungsansätze, die zur Bekämpfung der Armut wesentlich beitrugen.

Dennoch blieb die Gesellschaft in allen europäischen Ländern deutlich in Arm und Reich gespalten. Für die Kinder ärmerer Menschen gab kaum Möglichkeiten aufzusteigen, schon weil man nach der 8. Klasse Schulgeld bezahlen musste und nur die Kinder der Wohlhabenden das Gymnasium besuchen konnten. Und die Sozialversicherungen waren zwar eine wichtige Neuerung, sie schützten aber nur die Arbeiterinnen und Arbeiter – die große Masse der Landbevölkerung war vom neuen Sozialsystem ausgeschlossen. Die Höhe der Leistungen war ebenfalls sehr gering: Ein Rentner etwa bezog 155 Reichsmark im Jahr, das entsprach etwa einem Viertel des Lohns eines einfachen Arbeiters. Und eine ganz wichtige Versicherung fehlte: die gegen Arbeitslosigkeit.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen****Alfred Krupp (1812–1887) – Erkaufte Loyalität**

**Seine Gegner nannten ihn Kanonenkönig – er war der einflussreichste Unternehmer seiner Zeit, der sein Vermögen mit Stahlwerken machte und mit den Waffen, die aus dem Stahl gebaut wurden. Der ganze Mann war eisern – auch zu seinen Arbeitern, die er einerseits gut versorgte, andererseits aber streng beherrschte wie ein König seine Untertanen.**

Alfred Krupp hatte von seinem Vater ein kleines Unternehmen geerbt und machte es zu einem Weltkonzern, das den Stahl für den amerikanischen Eisenbahnbau ebenso lieferte wie die Kanonen für die Armee des Deutschen Reiches. In seiner Firma und in seiner Familie herrschte er unnachgiebig und in der festen Überzeugung, alles selbst am besten zu wissen. Von seinen Arbeiterinnen und Arbeitern verlangte er absolute Loyalität, das heißt, sie mussten auch politisch seiner Meinung sein und durften nicht einmal die Zeitung der Sozialistischen Arbeiterpartei (SAP) lesen, geschweige denn diese Partei wählen. Denn er befürchtete, dass die Sozialisten an die Macht kämen und ihr Wahlversprechen einlösen würden, alle Großunternehmer zu enteignen und eine gewaltige Umverteilung des Reichtums zugunsten der einfachen Bevölkerung vorzunehmen. Als in den 1870er und 1880er Jahren die SAP stärker wurde und es immer häufiger zu Streiks und Aufruhr in deutschen Fabriken kam, reagierte Krupp mit einer Ausweitung der Leistungen für seine Arbeiter: Er führte einen Krankenversicherungsschutz und eine Altersvorsorge für die Arbeiter ein und ließ ganze Siedlungen mit für die damalige Zeit modernen Häusern errichten, in denen die Arbeiter mit ihren Familien günstig wohnen konnten. Damit verbunden war natürlich auch eine stärkere Kontrolle über die Arbeiter; wer dem Firmenchef nicht in allem gehorchte, konnte sofort entlassen werden und verlor damit auf einen Schlag alle seine Vergünstigungen, auch die Altersabsicherung. Es wurde eine schwarze Liste derjenigen Arbeiter geführt, die an Demonstrationen teilnahmen; wer auf ihr notiert war, wurde entlassen bzw. erst gar nicht eingestellt. Krupp war der Meinung, die Arbeiter hätten gar nicht die nötige Bildung und so wenig Zeit, um sich zu informieren und nachzudenken, dass sie sich gar kein richtiges Urteil über politische Fragen erlauben könnten. In gewisser Weise behandelte er sie wie ein Vater seine kleinen Kinder es zu dieser Zeit tat: Ohne nach ihren Wünschen zu fragen, im Glauben, selbst besser zu wissen, was gut für sie ist, mit Strenge, die keinen Widerspruch duldet, aber auch durchaus mit dem Anspruch, sie gut zu versorgen. Abgeleitet vom lateinischen Wort *pater* = Vater“und griechisch *arche* = Herrschaft nennt man diese Einstellung auch Patriarchalisch.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen



### August Bebel (1840–1913) – Kampf für die Rechte der Arbeiterinnen und Arbeiter

**Manche Bewunderer nannten ihn den Arbeiterkaiser, aber das hörte er nicht gern: Er war ein Gegner der Monarchie und wollte die Demokratie stärken. Über Jahrzehnte war er die deutlichste Stimme der Arbeiterparteien in Deutschland. An eine Verbesserung der Lage durch die Reichen, die Kirchen oder die herrschenden Politiker glaubte er nicht: Die Arbeiterinnen und Arbeiter müssten ihre Sache selbst in die Hand nehmen.**

August Bebel arbeitete sich aus einfachen Verhältnissen hoch: Sein Vater war Unteroffizier gewesen, seine Eltern starben, als er erst 13 Jahre alt war. Aber seine Begabung und sein Fleiß fielen seinen Lehrern auf, die ihn förderten. Er wurde Handwerksgehilfe und später Meister eines kleinen Betriebs mit eigenen Beschäftigten. Schon als Geselle, aber auch später als Meister regten ihn die Ungerechtigkeiten auf: die Armut vieler Arbeiterfamilien, die Ausbeutung selbst der Kinder, während die wohlhabenden Fabrikbesitzer immer reicher wurden. Er gründete zusammen mit ähnlich Denkenden eine Partei, die es sich zum Ziel setzte, die Gesellschaft radikal zu verändern: Es sollte kein Privateigentum mehr geben, alle Fabriken sollten allen gemeinsam gehören und alle Menschen gleich viel Geld haben. Auch andere Ungerechtigkeiten, wie die Unterordnung der Frauen unter die Männer, wollte er bekämpfen. Diese Haltung nennt man Sozialismus. Bebels Partei hieß nach einigen Umbenennungen „Sozialdemokratische Partei Deutschlands“ (SPD). Die Sozialisten wurden lange von der Regierung des Deutschen Reiches verfolgt, sie wurde zweifach verboten, auch Bebel saß für einige Zeit im Gefängnis. Aber er gab nicht auf; bis zu seinem Tod setzte er sich als Abgeordneter im Reichstag, dem Parlament des Deutschen Reiches, für die Interessen der Arbeiter ein, z. B. versuchte er, schwere Kinderarbeit für unter 14-jährige gesetzlich zu verbieten.

Aber Bebel machte auch immer deutlich, dass er die gesetzlichen Verbesserungen nur als kleine Maßnahmen betrachtete, die das Elend der Arbeiterinnen und Arbeiter nur lindern, die Probleme aber nicht wirklich lösen konnten. In den Sozialversicherungen Bismarcks etwa sah er reine Ablenkungsmanöver, die den Arbeiterinnen und Arbeitern nur das Gefühl geben sollten, die Regierung kümmere sich um sie. Sein Ziel blieb, auch wenn er sich trotzdem weiterhin für kleine Verbesserungen einsetzte, die völlige Abschaffung des zu seiner Zeit bestehenden politischen und wirtschaftlichen Systems. Bebel dachte: Solange den einen Menschen die Maschinen gehörten, an denen andere für Lohn arbeiten mussten, solange gab es immer Herrschaft und Unterdrückung unter den Menschen.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen



### Johann Hinrich Wichern (1808–1881) – Armutsbekämpfung mit Religion

**Er hatte das Elend der Arbeiterfamilien und ihrer Kinder aus nächster Nähe gesehen. Und er war zutiefst überzeugt, von Gott berufen zu sein und davon, dass das Christentum die Lösung aller Probleme biete. Daraus wurde seine Lebensaufgabe: Kinder vor der Armut zu retten, indem er sie zu strenggläubigen Christen machte.**

Johann Hinrich Wichern stammte selbst aus einer Familie, die sich hochgearbeitet hatte: Sein Vater war Fuhrmann gewesen und hatte es bis zum Notar gebracht. Wichern selbst holte auch erst spät Abitur und Studium nach: Als sein Vater starb, war er gerade 15 Jahre alt, und musste fortan selbst zum Unterhalt der Familie beitragen. Er gab Nachhilfestunden und verließ 18-jährig die Schule vorzeitig, um als Erzieher in einem Hamburger Arbeiterviertel Geld zu verdienen. Hier lernte er die Verelendung vieler Arbeiterfamilien direkt über die Kinder kennen: Die finanzielle Armut ebenso wie die Kriminalität und Prostitution, in die viele Jugendliche abrutschten.

Für Wichern, der selbst tief religiös war, war klar, was die eigentliche Ursache der Armut war: Die Armen waren für ihn nicht etwa deshalb arm, weil sie zu geringe Löhne bekamen, sondern weil sie *innerlich* arm waren! Es fehlte ihnen, so Wichern, an Christentum. Würden sie Gottes Gebote befolgen, dann würden sie fleißig arbeiten, das Geld sparen und nicht mit Alkohol, Glücksspiel oder Ähnlichem verprassen, nicht durch Kriminalität oder Prostitution auf die schiefe Bahn geraten. Zwar sprach sich Wichern auch für eine Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiter durch Gesetze aus, aber das war für ihn letztlich nebensächlich. Entscheidend schien ihm, die Kinder zu guten Christenmenschen zu erziehen und sie von schlechten Einflüssen fernzuhalten. Zu diesem Zweck gründete er spezielle Kinderheime, in denen jeweils ca. zehn Kinder zusammen mit einem Erzieher eine neue Familie bildeten. Die Kinder sollten ihren alten Verhältnissen und dem als schädlich erachteten Einfluss ihrer Eltern – wenn diese z. B. zu viel Alkohol tranken – entzogen werden. In Wicherns Kinderheim mussten sie viel arbeiten und erhielten natürlich auch Schul- und Religionsunterricht. Erklärtes Ziel war es, die Kinder zu „fleißigen, stillen, gewissenhaften“ Arbeiterinnen und Arbeitern zu erziehen. Dabei sollten die Kinder nicht durch Zwang dazu gebracht werden – im Gegensatz zu den meisten Zeitgenossen lehnte Wichern Schläge als Erziehungsmittel ab. Sie sollten sich selbst für ein neues, gottgefälliges fleißiges Leben entscheiden. Der Zwang war dabei versteckter: Jeder Erzieher musste drei Mal täglich den Fleiß jedes Kindes benoten und Buch über die Leistungen führen, in einem Wochengespräch wurde in jeder Gruppe die Leistung eines jeden besprochen, und wenn sich ein Kind verschlechterte, wurde es in seiner Familie, wie die kleinen Wohneinheiten genannt wurden, unter Druck gesetzt. Für Wichern war es wichtig, die Verantwortung jedes einzelnen Menschen für sein Wohl zu betonen: Letztlich liege es an der Entscheidung des Einzelnen, ob er in Armut lebe oder nicht, und nicht an den gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Verhältnissen.

Finanziert wurden die Kinderheime von wohlhabenden Hamburger Familien. Die Erziehung zu bürgerlichen Tugenden wie Fleiß, Gehorsam und Sparsamkeit entsprach ihren Wertvorstellungen; Der Ansatz, an der Spaltung der Gesellschaft in Arme und Reiche festzuhalten, entsprach ihren politischen Interessen.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen



### Otto von Bismarck (1815–1898) – Politische Stabilität durch Sozialversicherungen

**Über Jahrzehnte war er als Reichskanzler der zweitmächtigste Mann der deutschen Politik – gleich nach dem Kaiser. Er galt als hart und berechnend, und sein Ziel war, die Macht des Staates, des Kaisers und der preußischen Adelsfamilien zu sichern. Seine Gegner verfolgte er mit aller Härte, aber wer seine Gegner waren und wer seine Verbündeten, das wechselte, je nachdem, wen er gerade brauchen konnte.**

Otto von Bismarck stammte aus einer alten preußischen Adelsfamilie. Er war sein ganzes Leben lang ein Konservativer, das heißt, er wollte vor allem die politischen und gesellschaftlichen Zustände bewahren (lateinisch: *conservare*), wie er sie aus seiner Kindheit kannte. Seine Gegner waren zum einen die Liberalen (lateinisch *liber* = frei), die für mehr Demokratie, Wahlen, Mitbestimmung durch das Parlament und eine freie Wirtschaft mit möglichst wenig staatlichen Beschränkungen waren, und zum anderen die Sozialisten (lateinisch *socialis* = gemeinsam), die für die Abschaffung des Privateigentums waren und wollten, das es viel mehr Gleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern geben sollte. Bismarck war Kanzler, also der Regierungschef in einem Deutschen Reich, in dem der Kaiser zwar das Staatsoberhaupt war, in dem es aber auch ein Parlament gab, das von allen Männern gewählt wurde. Er konnte also nicht einfach regieren wie er wollte, sondern musste auch darauf hören, was die Mehrheit der Abgeordneten im Parlament sagte. Und da war seine konservative Partei fast immer in der Minderheit. Bismarck hielt vor allem die Sozialisten für gefährlich, er versuchte sie mit verschiedenen Mitteln zu bekämpfen: Er verbot ihnen, in Zeitungen ihre Meinung zu äußern, ließ viele sozialistische Politiker verhaften, aber es nützte alles nichts: Bei Wahlen erhielt die sozialistische Partei immer mehr Stimmen. Da änderte Bismarck seine Taktik: Er hatte erkannt, dass die Arbeiter die sozialistische Partei wählten, weil nur diese die Lösung ihrer Probleme versprach. Die Arbeiter litten nicht nur unter den geringen Löhnen, sondern auch unter großer Unsicherheit: Wenn sie einen Unfall hatten oder krank wurden und deshalb eine Zeit lang nicht mehr arbeiten konnten, dann fiel mit einem Schlag das Einkommen für sie und ihre Familie komplett weg. Auch wer zu alt zum Arbeiten war, stand plötzlich völlig mittellos da. Es gab damals noch keine Rente und keine Krankenversicherung. Bismarck schuf erst die allerersten Anfänge des Versicherungssystems, wie wir es heute kennen: Er erließ Gesetze, nach denen alle Arbeiter (und später auch alle Arbeitgeber) einen Teil des Lohns in eine gemeinsame Kasse einzahlen mussten, aus denen dann diejenigen versorgt werden konnten, die durch Krankheit, Unfall oder Alter in Not geraten waren. Er tat das mit dem Ziel, dass die Arbeiter nicht mehr die Sozialisten unterstützen, sondern dem Staat und dem Kaiser dankbar und treu ergeben sein sollten. Dieses Ziel hat Bismarck aber nicht erreicht: Die sozialistischen Parteien wurden auch weiter von den meisten Arbeitern gewählt. Sein Sozialversicherungssystem wurde aber im Laufe der Jahrzehnte immer weiter ausgebaut und damit zur Grundlage unseres heutigen Sozialstaats.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen



### Hermann Schulze-Delitzsch (1808-1883) – Hilfe zur Selbsthilfe

**Er stammte aus einer wohlhabenden bürgerlichen Familie, aber als Richter lernte er die Nöte der Bauern und Handwerker kennen. Er sah, dass sie genug Fleiß, Ideen und Arbeitskraft hatten, um ein besseres Leben zu führen, dass es ihnen oft nur an ein wenig Geld fehlte, um mit besseren Geräten effektiver arbeiten zu können. Genauer gesagt, jeder für sich hatte zu wenig Geld. Schulze-Delitzschs Idee: Sie müssen sich zusammenschließen!**

Hermann Schulze-Delitzschs Vater war Bürgermeister einer mittelgroßen Stadt, der Junge erhielt eine gute Schulausbildung, studierte Jura, strebte wie alle in seiner Familie eine Karriere in der Verwaltung an. Zunächst wurde er Richter. In diesem Amt lernte er aus nächster Nähe Handwerker und Bauern und ihre Probleme kennen, und sie berührten ihn: Nach Missernten wirkte er bei der Gründung eines Vereins zur Beschaffung von Getreide und zur Unterhaltung einer Mühle und einer Bäckerei mit. Viele bäuerliche und Handwerksbetriebe waren einfach zu klein, um mit den im Zuge der Industrialisierung immer weiter wachsenden Fabriken und Großunternehmen mithalten zu können: Ihnen fehlte das Geld, um z. B. modernere Maschinen zu kaufen, mit denen sie hätten effizienter produzieren können. Schulze-Delitzschs Idee war einfach, aber sie entfaltete große Wirkung: Wenn jeder einzelne zu klein ist, sie aber viele sind, dann müssen sie eben ihre vielen kleinen Kräfte zusammenschließen! Er regte die Bildung von sogenannten Genossenschaften an. Wer der Genossenschaft beitrifft, beteiligt sich mit einem Teil seines Geldes an der gemeinsamen Kasse, aus der dann einzelnen Mitgliedern Kredite gewährt werden. Oder die Genossenschaft kann günstiger Rohstoffe kaufen: Zum Beispiel können zwanzig Schuster billiger Leder für ihre Schuhe einkaufen als jeder für sich alleine, weil man eine große Mengen von Waren immer zu einem günstigeren Stückpreis erhält. Diese Idee hatte großen Erfolg und immer mehr Genossenschaften für die verschiedensten Zwecke entstanden in ganz Deutschland. Besonders erfolgreich war dabei die Kreditgenossenschaft, aus der die heutigen Volksbanken hervorgegangen sind. Aber bis heute gibt es auch weitere Formen, vor allem Wohnungsbaugenossenschaften, bei denen sich viele Menschen mit eher kleinem Vermögen zusammenschließen, um ein Haus für viele Familien zu bauen.

Schulze-Delitzsch wurde immer wieder in das Parlament gewählt und setzte sich als Reichstagsabgeordneter bis zu seinem Tod für die Interessen vor allem der Handwerker ein. Aber auch die Situation der Arbeiter wollte er verbessern, indem er seine Idee auch auf ihre Bedürfnisse anwandte: So sollten sie gemeinsame Kassen bilden, um sich gegenseitig unterstützen zu können, wenn ein Genosse in Schwierigkeiten geriet, etwa durch einen schweren Arbeitsunfall. All diesen Genossenschaften war gemeinsam, dass sie Hilfe vom Staat ablehnten und dass das demokratische Prinzip galt: Jeder Genosse hatte in der Genossenschaftsversammlung, die über die Verwendung der Gelder entscheidet, die gleiche Stimme.

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen: Quellen



Die folgenden Quellen wurden z. T. leicht gekürzt, ansonsten aber ohne jede Änderung aus den angeführten Fundorten übernommen. Es ist evident, dass sie zum Einsatz in den Jahrgangstufen 7 oder 8 deutlich sprachlich entlastet werden müssten. Der Originaltext wurde hier belassen, damit Lehrkraft selbst entscheiden kann, in welchem Maße – je nach Lerngruppe – didaktische Anpassungen vorgenommen werden sollten, und um die Transparenz darüber zu wahren, von welchem Originaltext ausgehend diese Anpassungen vorgenommen werden. Als Beispiel wird hier für die erste Quelle ein Vorschlag für eine solche sprachliche Anpassung gemacht.

### Q1: August Bebel (Original)

„Neun Zehntel des Volkes leben in Dürftigkeit – nur eine kleine Minderheit erfreut sich wirklichen Wohlstands [...]. Die Sozialdemokratische Partei [...] fordert die gründliche Beseitigung der Übel, an denen die heutige Gesellschaft krankt. Von dem unanfechtbaren Satze ausgehend: Wer die Wirkungen beseitigen will, muss die Ursachen aus dem Weg räumen, verlangen wir die radikale Entfernung der Ursachen, aus denen die fraglichen Übel entspringen. Die Ursachen sind aber in dem herrschenden Produktionssystem zu finden. Nach diesen sind die Produktionsmittel (Arbeitsinstrumente) das Monopol weniger, die andere für sich arbeiten lassen und ihnen nicht den vollen Ertrag ihre Arbeitsleistung in Lohn bezahlen. Hierdurch bildet sich der sogenannte Mehrwert, den Karl Marx wissenschaftlich entdeckt und nachgewiesen hat. Der Mehrwert ist die Quelle der ungleichen Verteilung des Reichtums [...]. Aus diesen Lehren und Tatsachen erhellt aber sonnenklar, dass die Übel, an denen die Gesellschaft jetzt krankt, nur durch eine grundstürzende Umgestaltung des Produktionssystems, nur durch Abschaffung der privatkapitalistischen Produktion aus dem Wege geräumt werden können.“

August Bebel: Aufruf der sozialdemokratischen Fraktion zur ersten Reichstagswahl unter dem Sozialistengesetz (27. Oktober 1881), in: „Die Sozialdemokratie im Deutschen Reichstag. Tätigkeitsberichte und Wahlaufufe aus den Jahren 1871 bis 1893“, Berlin 1909, S. 186-192. <https://archive.org/stream/diesozialdemokra00bebeuoft#page/186/mode/2up>

### Q1: August Bebel (Schülerversion)

„Neun Zehntel des Volkes leben in Armut – nur eine kleine Minderheit erfreut sich wirklichen Wohlstands [...]. Die Sozialdemokratische Partei (...) fordert die gründliche Beseitigung der Übel, an denen die heutige Gesellschaft krankt. Von dem unanfechtbaren Satze ausgehend: Wer die Wirkungen beseitigen will, muss die Ursachen aus dem Weg räumen, verlangen wir die radikale Entfernung der Ursachen, aus denen diese Übel entspringen. Die Ursachen sind aber in dem jetzigen Wirtschaftssystem zu finden: Nur wenige Menschen besitzen die Fabriken, in denen sie andere für sich arbeiten lassen. Die Fabrikbesitzer bezahlen den Arbeitern nur wenig Lohn, können das, was die Arbeiter hergestellt haben, aber dann für viel mehr Geld verkaufen. Das ist die Quelle der ungleichen Verteilung des Reichtums [...]. Aus diesen Lehren und Tatsachen erhellt aber sonnenklar, dass die Übel, an denen die Gesellschaft jetzt krankt, nur durch eine grundstürzende Umgestaltung des Wirtschaftssystems, nur durch Abschaffung des privaten Eigentums von Maschinen und Fabriken aus dem Wege geräumt werden können.“

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen: Quellen



### Q2: Johann Heinrich Wichern

„Vornehmlich treten die [...] gesellschaftlichen Lebensverhältnisse [...] in den Vordergrund. Gerade in diesen Verhältnissen sind je länger je mehr die tiefgreifendsten, gefährlichsten Notstände und Begriffsverwirrungen zur Reife gekommen; in ihnen haben die Volksbewegungen der neueren Zeit, welche Staat und Kirche erschüttern, ihren Hauptherd gefunden. Jene Notstände sind vielfach, aber keineswegs ausschließlich materieller Natur; und sie würden auch dies noch viel weniger sein, als sie es sind, wenn nicht der christliche Geist immer mehr verschwände oder schon verschwunden wäre und einem unchristlichen, zum Teil christenfeindlichen Geiste Raum gemacht hätte. [...] Bei aller Verschiedenheit der Erscheinungsformen [verstärkt sich] in den obersten und mittleren Schichten der Gesellschaft dieselbe innere Fäulnis, dieselbe Selbstsucht wie in den untersten Ständen. [...] Daher denn die Kluft des Dünkels und des Neides zwischen den sog. Besitzenden und den besitzlosen Klassen. [...] In beiden Kreisen weisen diese so verschieden gestalteten Erscheinungen [...] zurück auf die falsche selbstsüchtige Stellung, in welche die Gesellschaft zum persönlichen Eigentum, das in der Familie seine eigentliche Heimat und Pflegerin hat, geraten ist.“

Wichern, Johann Hinrich: Die Innere Mission der deutschen evangelischen Kirche, in: J. H. Wicherns gesammelte Schriften, Bd. III: Prinzipielles zur Inneren Mission, Hamburg 1902, zit. nach: Fenske, Hans (Hg.): Quellen zur Deutschen Innenpolitik 1890-1914, Darmstadt 1991, S. 284f.

### Q3: Schulze-Delitzsch

„Die Natur hat die Menschen mit Bedürfnissen in die Welt gesetzt, an deren Befriedigung ihre Existenz geknüpft ist, aber sie zugleich auch mit Kräften ausgestattet, deren richtiger Gebrauch sie zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse führt. Somit ist jeder mit der Bilanz seines Haushalts im Soll und Haben auf sich selbst gewiesen, die Selbstsorge für seine Daseinsmittel jedem als natürliche Verpflichtung auferlegt. [Es führt zu nichts], wenn man dem entgegen die einzelnen mit der Garantie ihrer Existenz an den Staat verweist [...].“

Wie viele Arbeitgeber opfern nicht große Summen zum Besten ihrer Arbeiter – aber es sollen ja Zuwendungen aus Liberalität sein, bei denen die Arbeiter ja keine Stimme haben dürfen! Und damit ist die Sache in vielen Fällen gleich von vorneherein verdorben. Entschlüsse man sich, anstatt der Milde mit dem Demütigenden, welches sie für den hat, dem sie erzeugt wird, die vertragsmäßige Leistung einzuführen, man würde meist sich besseren Dank verdienen.“

Schulze-Delitzsch: Schriften und Reden, Bd. II, Berlin 1909-1913, S. 362ff., zit. Nach: Pöls, Werner: Deutsche Sozialgeschichte 1815-1870, 4. Aufl., München 1988, S. 297.

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen: Quellen



### Q4: Regierung Bismarck

„Dass der Staat sich in höherem Maße als bisher seiner hilfsbedürftigen Mitglieder annehme, ist nicht bloß eine Pflicht der Humanität und des Christentums [...]. Sondern auch eine Aufgabe staats-erhaltender Politik, welche das Ziel zu verfolgen hat, auch in den besitzlosen Klassen der Bevölkerung, welche zugleich die zahlreichsten und am wenigsten unterrichteten sind, die Anschauung zu pflegen, dass der Staat nicht bloß eine notwendige, sondern auch eine wohltätige Einrichtung sei. Zu dem Ende müssen sie durch direkte Vorteile, welche ihnen durch gesetzgeberische Maßregeln zuteilwerden, dahin geführt werden, den Staat nicht als eine lediglich zum Schutz der besser situier-ten Klassen der Gesellschaft erfundene, sondern als eine auch ihren Bedürfnissen und Interessen dienende Institution aufzufassen.“

Auszug aus den „Motiven“ des dem Reichstag am 15.1.1881 vorgelegten Gesetzentwurfs über die Unfallversicherung, zit. nach G. A. Ritter/J. Kocka (Hg.): „Deutsche Sozialgeschichte 1870-1914 – Dokumente und Skizzen“, München 1982, S. 397.

### Q5: Alfred Krupp

„An die Arbeiter der Gußstahlfabrik! [...] Fünfzehn Jahre lang habe ich gerade so viel erworben, um den Arbeitern ihren Lohn ausbezahlen zu können, für meine eigene Arbeit und Sorgen hatte ich weiter nichts als das Bewußtsein der Pflichterfüllung. Bei dem Wechsel der allgemeinen Verhältnisse und dem fortschreitenden Gedeihen der Fabrik erhöhte ich allmählich die Löhne. [...] Eine nützliche Ein-richtung nach der anderen ist getroffen, und viele stehen noch bevor, die äußersten Kräfte sind bis heute angespannt worden im Interesse der Arbeiter, die in Angriff genommenen neuen Wohnungen gehen in die Tausende. [...] Ich weiß, dass ich euer Vertrauen verdiene und besitze, und darum will ich diese Worte an euch richten. Ich warne [...] vor dem Lose, welches herumtreibende Aufwiegler und Zeitschriften unter dem Scheine des Wohlwollens und unter Mißbrauch von religiösen und sitt-lichen Denkprüchen dem großen Arbeiterstande zu bereiten bestrebt sind. [...] Ich warne vor den Verlockungen einer Verschwörung gegen Ruhe und Frieden. Es ist im Kreise meiner Unternehmung dem braven ordentlichen Arbeiter die Gelegenheit geboten, nach einer mäßigen Arbeitsfrist im eigenen Hause eine Pension zu verzehren – in einem so günstigen Maß wie nirgendwo anders in der Welt. Ich erwarte und verlange volles Vertrauen [...] mit der Versicherung, daß ich in meinem Hause wie auf meinem Boden Herr sein und bleiben will.“

Aufruf des Industriellen Alfred Krupp an seine Arbeiter, 24. Juni 1872, in: Florian Tennstedt/Wolfgang Ayaß: „Quellen-sammlung zur Geschichte der deutschen Sozialpolitik 1867-1914“, I. Abteilung, 4. Band, Nr. 102, S. 314 ff.

„Außer der allgemeinen Befriedigung ist es direkt nützlich für die Zukunft der Fabrik, den sittlichen Stand der Leute so viel wie möglich zu erhöhen und dazu jedes angemessene Mittel zu benutzen. Über alle muss eine Kontrolle geführt werden. [...] Wir haben noch viel nachzuholen. Wer weiß, ob dann über Jahr und Tag, wenn eine allgemeine Revolte durch das Land gehen wird, ein Auflehnen aller Klassen von Arbeitern gegen ihre Arbeitgeber, ob wir nicht vielleicht die einzigen Verschonten sein werden, wenn wir zeitig noch alles in Gang bringen.“

Rundschreiben von Alfred Krupp an die Firma Fried. Krupp, 26. Dezember 1871, in: Florian Tennstedt/Wolfgang Ayaß: „Quellensammlung zur Geschichte der deutschen Sozialpolitik 1867-1914“, I. Abteilung, 8. Band, Nr. 32, S. 229 ff.

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Armut und Reichtum im Zeitalter der Revolutionen: Aufgaben



1. Erstellt aus den Hintergrundtexten und den Kurzdokus [www.youtube.com/watch?v=UIAG7ilrgw8](http://www.youtube.com/watch?v=UIAG7ilrgw8) und [www.youtube.com/watch?v=Vg7TxI2xrHg](http://www.youtube.com/watch?v=Vg7TxI2xrHg) eine Reportage über Armut zur Zeit der Industriellen Revolution. Beschreibt darin die Lebensbedingungen der Armen.
2. [Für jeweils eine der fünf historischen Personen:] Gebt mit eigenen Worten wieder, was die Person über Arme denkt: Wer ist daran schuld, dass sie arm sind? Was erwarten sie von den Arbeitern? Wer soll das Armutproblem lösen? Was soll sich ändern?
3. Vergleicht die fünf Lösungsansätze von Bebel, Bismarck, Wichern, Schulze-Delitzsch und Krupp miteinander unter den Leitfragen aus Aufgabe 2 miteinander.
4. Erläutert die Quellen vor ihrem historischen Hintergrund: Auf welche Probleme spielen die Quellenautoren an? Welche verschweigen sie? Welche Argumente führen sie für ihre Sicht der Dinge an? Gegen welche anderen Meinungen grenzen sie sich direkt oder indirekt ab?
5. [ODER (schwieriger): Nachdem die Namen aus den Überschriften der Quellen gelöscht sind]: Ordnet die 5 Quellen jeweils einer der historischen Figuren zu: Wer könnte was gesagt haben? Begründet eure Entscheidung mit der Grundüberzeugung der jeweiligen Person.
6. Schreibt ein historisches Interview mit einer der historischen Figuren. Im Interview soll deutlich werden, wie sich Armut zu dieser Zeit äußert und wie die Person auf die Armut reagiert. In euren Fragen und Nachfragen soll deutlich werden, wo man in unserer Zeit Dinge anders sieht als im 19. Jahrhundert oder ihr vielleicht auch persönlich anderer Meinung seid als die interviewte Person.
7. Schaut euch ein Beispiel einer heutigen Talk-Show zum Thema Armut an, z. B. [www.youtube.com/watch?v=8uyCCKusILA](http://www.youtube.com/watch?v=8uyCCKusILA). Führt dann als Klasse zum Thema „Armut – wie sollen wir damit umgehen?“ eine historische Talkshow im Jahre 1880 durch, an der Bebel, Bismarck, Wichern, Schulze-Delitzsch, Krupp und eine Moderatorin bzw. ein Moderator teilnehmen. Erarbeitet dazu zunächst in Gruppenarbeit die jeweilige Rolle, ein Vertreter der Gruppe spielt dann die Figur in der Talkshow.

Fundorte der Zitate der Seite 45:

*Zitat 1:*

August Bebel: Aufruf der sozialdemokratischen Fraktion zur ersten Reichstagswahl unter dem Sozialistengesetz (27. Oktober 1881)" in: Die Sozialdemokratie im deutschen Reichstag: Tätigkeitsberichte und Wahlaufufe aus den Jahren 1871 bis 1893; Berlin 1909, S. 187-217.

*Zitat 2*

Aufruf des Industriellen Alfred Krupp an seine Arbeiter, 1872 Juni 24., in: Quellensammlung zur Geschichte der deutschen Sozialpolitik 1867 bis 1914, I. Abteilung: Von der Reichsgründungszeit bis zur Kaiserlichen Sozialbotschaft (1867–1881), 8. Band: Grundfragen der Sozialpolitik in der öffentlichen Diskussion: Kirchen, Parteien, Vereine, bearbeitet von Ralf Stremmel, Florian Tennstedt und Gisela Fleckenstein, Darmstadt 2006, Nr. 102, S. 315f.

Name des Schülers:

Klasse:

Datum:

## Schriftliche Lernerfolgskontrolle

### Antworten auf das Armutsproblem im Zeitalter der Revolutionen

Bearbeite **EINE** der beiden Aufgaben:

#### A. Schreibe ein „historisches Interview“ mit Alfred Krupp.

In diesem Interview soll deutlich werden:

- Krupps Haltung zum Armutsproblem
- Was Krupps Haltung von den Haltungen anderer Zeitgenossen unterscheidet
- Was man aus damaliger Sicht an Krupps Haltung kritisieren könnte
- Was aus heutiger Sicht an Krupps Haltung möglicherweise fragwürdig ist

#### **ODER**

#### B. 1. Ordne die folgenden zwei Zitate zwei Dir bekannten historischen Personen zu.

Begründe Deine Zuordnung ausführlich, indem Du Schlüsselbegriffe aus den Zitaten nennst und argumentierst, inwiefern das Zitat zu der Überzeugung der jeweiligen historischen Person passt.

**2. Bewerte die in diesen Zitaten deutlich werdenden Lösungsvorschläge** für das Armutsproblem: Erscheinen sie dir geeignet, um das Armutsproblem zu lösen? Vergleiche sie dazu auch mit anderen dir bekannten Lösungsvorschlägen aus dieser Zeit.

### Material zu Aufgabe B:

*Zitat 1:*

„Die Entwicklung der maschinellen Technik führt naturgemäß zum Untergang der handwerklichen Kleinbetriebe. [...] Die Maschine macht aber nicht nur eine steigende Zahl von Unternehmern überflüssig, sondern auch von Arbeitern. [...] In immer weniger Hände vereinigt sich der Besitz, und die Lebenshaltung der Masse wird durch die Verbilligung der Arbeitskraft immer tiefer heruntergedrückt. [...] Die kapitalistische Produktionsweise gibt den Besitzlosen, den Arbeitern, in die Hände des Besitzenden; rücksichtslos wird dieser nach Profit streben und nur gesetzliche Bestimmungen können den Arbeiter vor den schlimmen Auswüchsen der Profitwut schützen, endlich kann ihn aber nur die Umgestaltung der Produktionsweise befreien.“

*Zitat 2:*

„Die Verwaltung wird mit dem bisherigen als Gesetz bestandenen Wohlwollen fortfahren, die Fabrik zu führen im Geist meiner Grundsätze [...], als ich die Arbeiter nach wie vor in bewährter Treue als die Angehörigen des Etablissements (= des Unternehmens) betrachten werde. [...] Es wird wohl niemand glauben, dass ich aus Durst nach Gewinn der Mühe und Arbeit mich unterziehe, welche mit der Verwaltung eines solchen Geschäfts [...] verbunden ist. Jedermann weiß, wie ich seit jeher den Arbeiter und die Arbeit geschätzt habe. Jedermann möge aber auch versichert sein, dass eine Verkennung meiner Gesinnung die eingewurzelte Vorliebe für sie auszurotten imstande sein würde. Jedermann sei überzeugt, dass ich in meinen Beschlüsse nicht wanke, dass ich, wie bisher, nichts verheiße ohne Erfüllung. Ich warne daher nochmals vor der Verlockungen einer Verschwörung gegen Ruhe und Frieden.“



