



MIT VERSTAND UND TATKRAFT

Lehrkräftehandreichung
zum Projekt

FRAUEN
KÄMPFEN
FÜR DIE
DEMO-
KRATIE



Inhalt

1. Das Projekt „Demokratiefrauen“	1
Über das Projekt	1
Zielgruppe	2
Das Themendossier	2
Die Lehrerhandreichung	2
2. Fachlicher Hintergrund – die Revolutionen von 1848/49 und 1989	3
Revolution 1848/49: Der Kampf um Freiheit, Einheit und Demokratie	3
Die Rolle der Frau im frühen 19. Jahrhundert	4
Die Friedliche Revolution 1989: Demokratischer Aufbruch zur Wiedervereinigung	5
Die Rolle von Frauen in der ehemaligen DDR: Verordnete Emanzipation?	7
3. Überblick zu den Bausteinen	8
Baustein 1: Die Frage des Einstiegs	8
Baustein 2: Grundkonflikte der Revolutionen 1848/49 und 1989	9
Baustein 3: Die Protagonistinnen	9
Baustein 4: Filmisches Erzählen an Orten der Demokratiegeschichte	10
4. Methodische Überlegungen	12
5. Die Bausteine im Unterricht	13
Baustein 1: Die Frage des Einstiegs	13
<i>Revolution 1848/49: Bildeinstieg und Textarbeit</i>	13
<i>Die Friedliche Revolution 1989: Videoeinstieg und Think-Pair-Share</i>	14
Baustein 2: Die Grundkonflikte: Was stand 1848/49 und 1989 auf dem Spiel?	14
<i>1848/49: Die Situation in Europa und Deutschland im frühen 19. Jahrhundert</i>	14
<i>1989: Die ehemalige DDR ab den 1970ern</i>	17
<i>Die Rolle der Frauen: Verordnete Emanzipation?</i>	18
Baustein 3: Die Demokratiefrauen	20
<i>Die Frauen der Revolution von 1848/49</i>	20
<i>Die Frauen der Friedlichen Revolution 1989</i>	22
Baustein 4: Filmisches Erzählen	24
<i>Formate aus dem Alltag (Reels, Instagram-Story & Youtube-Erklärvideos)</i>	24
<i>Heißer Stuhl: Wir stehen vor der Kamera</i>	27
<i>Das Schreiben von Kurz-Skripten / Drehbüchern / Referenzen als Inspiration</i>	28
<i>Die Kameraperspektive</i>	30

1. Das Projekt „Demokratiefrauen“

Über das Projekt

Trotz ihres bedeutenden Beitrags zur Demokratiegeschichte und die vielfältigen Weise(n) der Partizipation an Revolutionen sowie bedeutenden Reformen, wurden und werden Frauen in der Geschichte oft übersehen und in ihrer (entscheidenden) Rolle übergangen – auch an Schulen bzw. in den Kerncurricula des Fachs Geschichte. Dies ignoriert die tatsächlich vorhandenen, wichtigen Beiträge weiblicher Akteurinnen. Die Historikerin Gisela Bock etwa spricht deswegen von einer „expliziten Maskulinisierung der politischen Partizipation“: Lautes Diskutieren und Welt-Erklären, das Schreiten zur Wahlkabine, auf die Barrikaden gehen – diese politischen Tätigkeiten werden nahezu ausschließlich Männern zugeschrieben. Ein spezifischer Blick auf Frauen ist eher Randthema. Dabei verstärkt die Vernachlässigung der Frauen Geschlechterstereotype und vermittelt Schülerinnen und Schülern das verzerrte Bild, dass politische und gesellschaftliche Veränderungen hauptsächlich von Männern vorangetrieben wurden. Dies kann junge Frauen und Mädchen entmutigen, sich selbst aktiv in politische Prozesse einzubringen und sich für ihre Rechte einzusetzen.

Das Projekt „Demokratiefrauen“ setzt sich zum Ziel, dies zu ändern und die Rolle der Frauen in der Demokratiegeschichte stärker zu betonen und ihre Leistungen anzuerkennen. Ausgehend von den Revolutionen 1848/49 sowie Friedliche Revolution 1989 widmen sich dafür die Lernenden Frauen, die an beiden Ereignissen entscheidend mitgewirkt haben. Und sie tun das auf eine gegenwärtige, neue Weise, indem sie kreative Videos an Orten der deutschen Demokratiegeschichte zu ihnen produzieren. Das heißt: Schülerinnen und Schüler (re-)konstruieren so selbst Geschichte und machen sie für sich sowie andere nah- und erfahrbar.

Dafür stellt das Projekt den Lernenden sowie den Lehrenden vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung: auf der Website www.demokratiefrauen.de entdecken Schülerinnen und Schüler Materialien zu jeweils vier ausgewählten Protagonistinnen der revolutionären Ereignisse, mitsamt einer kurzen Biografie, einem Zeitstrahl sowie Primär- und Sekundärquellen in einem Materialpool. Es gibt Videos von Lernenden, die inspirieren, und Hintergrundtexte zur ersten Demokratie auf deutschem Boden 1848/49 und dem Weg zur Wiedervereinigung 1989. Lehrende finden dort zahlreiche Unterrichtsmaterialien, um diesen lebendigen, gegenwärtigen Geschichtsunterricht auch in die Tat umzusetzen.



Zielgruppe

Das Projekt richtet sich primär an den schulischen Einsatz. Die Zielgruppen im Einzelnen:

- Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren,
- Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 bis 12/13 (Gymnasien, Gesamt-, Ober-, Realschulen – Sek I und II),
- Lehrkräfte der Geschichte sowie Darstellendes Spiel, als auch an der Demokratiegeschichte interessierte Lehrkräfte (Verknüpfung mit dem Deutsch- sowie Politik- und Wirtschaftsunterricht wäre ebenso denkbar),
- sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Bereich Bildung und Gesellschaft.

Das Themendossier

Neben der projekteigenen Homepage steht Ihnen als Lehrkraft ein umfassendes **Themendossier** auf der Plattform Lehrer-Online zur Verfügung, welches alle Unterrichtsmaterialien zum Projekt an einer zentralen Stelle bündelt.

Das Dossier wurde speziell konzipiert, um Ihnen einen schnellen und strukturierten Überblick über die vielfältigen Arbeitsmaterialien, die sich zum Einsatz im Unterricht anbieten, zu verschaffen. Die Materialien sind dabei systematisch nach den verschiedenen Phasen des Unterrichts und der praktischen Umsetzung gegliedert. Die übersichtliche, einfach anzusteuende Anordnung der Inhalte ermöglicht es Ihnen, gezielt die Materialien auszuwählen, die zu Ihrem individuellen Unterrichtsvorhaben und dem aktuellen Stand Ihres Unterrichtsvorhabens passen.

Die Lehrerhandreichung

Diese Handreichung eröffnet Lehrkräften die Möglichkeit, einzelne Bausteine zum Thema in ihren Unterricht zu integrieren. Die Bausteine behandeln dabei spezifische Aspekte des Themas und können modular zusammengesetzt werden: Beispielsweise ist es möglich nur den dritten Baustein zu nutzen, der Frauen aus der deutschen Demokratiegeschichte behandelt.

Jeder Baustein beinhaltet mögliche Unterrichtsverläufe, nennt konkrete Methoden für die Umsetzung und enthält darüber hinaus einen Sachtext, der das Thema kontextualisiert und für Sie einfach zugänglich macht.

So finden Sie sich schnell zurecht: Es gibt insgesamt **vier Bausteine**. Die ersten beiden beinhalten eine thematische Annäherung bzw. Auseinandersetzung mit den beiden historischen Ereignissen, Revolution 1848/49 und Friedliche Revolution (Baustein 1 und Baustein 2). In Baustein 3 geht es um die konkreten Frauen und Baustein 4 behandelt die Umsetzung der Inhalte in Videos. Einzelne Schritte oder übergeordnete Fragestellungen dazu können Sie dem Inhaltsverzeichnis entnehmen.

Aufbau der Bausteine

Baustein 1: Die Frage des Einstiegs	1-2 Unterrichtsstunden
Baustein 2: Der Grundkonflikt: Die demokratischen Revolutionen und die Rolle der Frauen	3 Unterrichtsstunden
Baustein 3: Die Protagonistinnen und ihre demokratischen Ideale: Lösung oder Scheitern?	2-3 Unterrichtsstunden
Baustein 4: Filmisches Erzählen: Schreiben eines Skripts, Kameraperspektiven, Kurz-Drehbücher	2-6 Unterrichtsstunden

2. Fachlicher Hintergrund – die Revolutionen von 1848/49 und 1989

Revolution 1848/49: Der Kampf um Freiheit, Einheit und Demokratie

Die Revolution von 1848/49 war der bedeutendste Versuch im 19. Jahrhundert, politische Freiheit, nationale Einheit und eine demokratische Ordnung in Deutschland zu verwirklichen. Ausgelöst wurde sie durch die Februarrevolution in Paris, die zum Sturz des französischen Königs führte und in vielen europäischen Staaten Hoffnungen auf politische Reformen weckte. In den im Deutschen Bund organisierten, aber weiterhin jeweils unabhängigen deutschen Fürstentümern und Königreichen waren die liberalen und nationalen Forderungen seit Jahrzehnten gewachsen. Die Erfahrung der Französischen Revolution, die Ideen der Aufklärung, die Freiheitsversprechen während der napoleonischen Zeit und die Unterdrückung im Zuge der Restauration nach 1815 (festgeschrieben in den repressiven Karlsbader Beschlüssen für den Deutschen Bund 1919) hatten ein breites politisches Bewusstsein geschaffen, vor allem im gebildeten Bürgertum.

Insbesondere die Zeit des sog. Vormärz ab 1830 war geprägt von politischer Repression und Verfolgung politischer Opposition; Zensurmaßnahmen sollten liberale und nationale Bewegungen unterdrücken. Dennoch entstanden oppositionelle Strukturen – studentische Burschenschaften, politische Vereine, Lesegesellschaften und ein wachsendes Zeitungswesen. Das Hambacher Fest 1832 mit rund 30.000 Teilnehmenden wurde zum sichtbaren Höhepunkt dieser Bewegung. Es verband Forderungen nach Pressefreiheit, Rechtsstaatlichkeit und nationaler Einheit mit dem symbolischen Einsatz der Farben Schwarz-Rot-Gold. Diese Farben standen für den Wunsch nach einem geeinten, freien Deutschland – ein aus in den Befreiungskriegen verwendeten Uniformen stammendes Leitmotiv, das auch 1848 erneut aufgegriffen wurde (nachdem die Farbenfolge Schwarz-Rot-Gold nach dem Hambacher Fest zunächst in vielen deutschen Staaten verboten worden war).

Der revolutionäre Funke sprang im März 1848 von Frankreich auf die deutschen Staaten über. Zunächst in Mannheim und anderen badischen Städten, dann auf den ganzen Deutschen Bund übergreifend, formierten sich Volksversammlungen, die die Fürsten zu Zugeständnissen zwangen. Die sogenannten Märzforderungen beinhalteten Grundrechte, eine Volksbewaffnung, die Abschaffung der Zensur und die Bildung eines deutschen Nationalparlaments. Tatsächlich beriefen die Fürsten zur Beruhigung der Lage liberale Regierungen und stimmten der Wahl einer Nationalversammlung zu. Die Abgeordneten traten ab Mai 1848 in der Frankfurter Paulskirche zusammen – der ersten frei gewählten Volksvertretung für ganz Deutschland. Ihr wichtigster Auftrag war es, eine Reichsverfassung auszuarbeiten.

Doch der Revolution standen tiefgreifende Konflikte im Weg: die Einheitsfrage (kleindeutsch ohne Österreich oder großdeutsch mit Österreich), soziale Spannungen zwischen Arbeitern und Bürgertum sowie grundsätzliche Gegensätze zwischen Liberalen, Demokraten und Konservativen. Die Paulskirchenverfassung von 1849 sah eine erbliche konstitutionelle Monarchie vor und enthielt einen modernen Grundrechtskatalog, doch wie die deutschen Fürsten Grundrechte und Verfassung weiterhin ablehnten, nahm auch der preußische König die ihm angebotene Kaiserkrone eines neuzugründenden deutschen Nationalstaats nicht an.

Darüber hinaus fehlten der Nationalversammlung exekutive Mittel: Ohne eigene Truppen konnte sie ihre Beschlüsse nicht durchsetzen.

Auch wenn Frauen aktiv an den revolutionären Ereignissen teilnahmen – etwa in politischen Vereinen, als Journalistinnen, in Versammlungen oder, wie Lisette Hatzfeld in Mannheim, physisch an Barrikaden –, blieben sie rechtlich ausgeschlossen. Weder Wahlrecht noch Mitspracherechte standen ihnen zu, und politische Frauenvereine wurden nach dem Scheitern der Revolution erneut verboten. Dennoch bildete die revolutionäre Erfahrung für viele Frauen einen entscheidenden Impuls: Die zunehmende Politisierung von Frauen und die Gründung früher Frauenvereine legten einen wichtigen Grundstein für die organisierte Frauenbewegung ab den 1860er Jahren.

Mitte 1849 war die Revolution weitgehend gescheitert. Die meisten Fürsten stellten ihre Macht mithilfe der weiterhin ihnen und nicht dem Parlament verpflichteten Armeen wieder her und viele Revolutionäre und Revolutionärinnen gingen ins Exil. Trotzdem war die Revolution von 1848/49 ein Wendepunkt: Sie scheiterte zwar zunächst politisch, führte aber langfristig zu einer stärkeren Verankerung liberaler und demokratischer Ideen. Die deutsche Reichsgründung 1871, die Entwicklung parlamentarischer Institutionen im Kaiserreich und die Frauenbewegung im späteren 19. Jahrhundert sind ohne die Erfahrungen und Impulse von 1848 genauso wenig denkbar wie die erste deutsche Republik, die aus der Novemberrevolution 1918 hervorging und in der Weimarer Verfassung mündete, die die zentralen Forderungen allgemeinem Wahlrecht, unabhängig von Besitz oder Geschlecht, umsetzte. Die Revolution 1848/1849 stellt deshalb einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zu Demokratie, Grundrechten und Frauenrechten sowie politischer Öffentlichkeit und Partizipation in Deutschland dar.

Die Rolle der Frau im frühen 19. Jahrhundert

„Es macht mir recht viel Mühe, die Küche als den Hauptschauplatz meiner Tatkraft anzusehen“

Anfang des 19. Jahrhunderts waren die meisten Frauen in Deutschland und Europa weitestgehend vom politischen und öffentlichen Leben ausgeschlossen. Das Bürgertum wies den Frauen allein die private Sphäre von Haus und Familie zu und das männliche Geschlecht dominierte den öffentlichen Raum und die Politik. Frauen hatte keine Chance unabhängig zu sein, sie durften nicht arbeiten und konnten sich kein eigenes Leben aufbauen, sie waren auf einen Mann oder die Familie angewiesen. Die sich während der politischen Umwälzungen rund um die Revolution 1848 politisierende Clotilde Koch-Gontard aus Frankfurt, eine Liberale, kritisierte diesen Umstand in einem einschlägigen Zitat: „Es macht mir recht viel Mühe, die Küche als den Hauptschauplatz meiner Tatkraft anzusehen.“ Dennoch begannen Frauen zunehmend, sich intellektuell und sozial zu engagieren, etwa in literarischen Salons. Eine der heute bekanntesten war der Berliner Rahel Varnhagen. Frauen aus gebildeten Häusern diskutierten dort über Politik, Philosophie und gesellschaftliche Fragen. Viele Deutsche waren zu der Zeit noch immer stark geprägt von den Geschehnissen des Nachbarlands Frankreich. Die Französische Revolution mit ihren Idealen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit schwappte mehr und mehr in die Kleinstaaten Deutschlands. Mit dem Vormärz in Deutschland, einer von verschiedenen politischen Strömungen, insbesondere dem Nationalismus, Liberalismus und Sozialismus, geprägten Bewegung, gegen die restaurative Politik der Adligen in Deutschland, Österreich und Russland, stieg auch unter Frauen das politische Bewusstsein

zunehmend. Viele schlossen sich den politischen Gruppierungen an, kämpften an der Seite ihrer Männer für gleiche Rechte. Exemplarisch hierfür ist etwa das prominente Paar Georg und Emma Herwegh. Er war ein berühmter, sozialistischer Dichter, einer der bekanntesten des Vormärz; sie die Tochter eines einflussreichen Berliner Kaufmanns. Gemeinsam schloss sich das Paar den Radikaldemokraten an und kämpfte während der badischen Revolution 1848. Auch Amalie Struve revolutionierte gemeinsam mit ihrem Mann Gustav.

Andere Frauen schrieben Leitartikel oder mischten sich mit Romanen in die politische Debatte ein. Louise Otto-Peters tat dies zwar zunächst noch aus Angst vor Verfolgung unter Pseudonym (Otto Stern), später brachte sie jedoch gleich eine Zeitung für ihr Geschlecht heraus und zeigte sich äußerst kämpferisch im Motto ihrer Publikation, der „Frauen-Zeitung“: „Wir wollen unser Theil fordern: das Recht, das Rein-Menschliche in uns in freier Entwicklung aller unserer Kräfte auszubilden, und das Recht der Mündigkeit und Selbstständigkeit im Staat.“ Die später als Begründerin der deutschen Frauenbewegung gefeierte Otto-Peters schaffte es auch, an den historischen Ereignissen teilzunehmen. Am 18. Mai 1848 tagt zum ersten Mal ein deutsches Nationalparlament. In der Frankfurter Paulskirche waren allerdings ausnahmslos Männer vertreten. Den Frauen war die Teilnahme an politischen Handlungen weiter untersagt. Und so durften sie allein als Zuhörerinnen auf der sogenannten Damengalerie dem Prozess der Verfassungsgebung beiwohnen, wie Louise Otto-Peters. Die Paulskirchenverfassung von 1849 garantierte zwar Grundrechte, definierte aber nur Männer als vollwertige Staatsbürger. Nur kurze Zeit später war aber auch der deutsche Parlamentarismus bereits wieder Geschichte: Der preußische König Friedrich Wilhelm IV. lehnte es ab, zum Kaiser ernannt zu werden und einem Parlament vorzustehen. Mit militärischer Macht wurden alle demokratischen Bestrebungen rückgängig gemacht. Es folgte die Restauration: Zensur und Unterdrückung sollten das Volk wieder auf Linie bringen, auch Frauen wurden ins Visier der Verfolgung genommen. Ein Verbot gegenüber Frauen-Zeitungen wurde ausgesprochen, für die Revolution kämpfende Frauen mussten ins Exil oder sie verstummten unter dem Druck politischer Zensur. Es sollten einige Jahrzehnte vergehen, ehe Frauen wieder politisch in Erscheinung traten.

Die Friedliche Revolution 1989: Demokratischer Aufbruch zur Wiedervereinigung

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Deutschland von den Siegermächten in vier Besatzungszonen geteilt: Während die USA, Großbritannien und Frankreich ihre Zonen in den Folgejahren zusammenlegten und so 1949 die Gründung der Bundesrepublik Deutschland (BRD) als demokratischen Staat mit freier Marktwirtschaft ermöglichten, verblieb der Ostteil Deutschlands unter Vorherrschaft der Sowjetunion, die dort ebenfalls 1949 die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) unterstützte – einem kommunistischen Einparteienstaat mit sozialistischer Planwirtschaft. Damit war für 50 Jahre die Teilung Deutschlands in den demokratischen Westen und den sozialistischen Osten besiegelt. Berlin wurde ebenfalls geteilt: Ostberlin wurde Hauptstadt der DDR; statt dem von der DDR vollständig umschlossenen Westberlin wurde Bonn zunächst provisorische Hauptstadt der BRD.

Die beiden Staaten entwickelten sich sehr unterschiedlich: In der BRD führte das sog. „Wirtschaftswunder“ nach dem Krieg zu wachsendem Wohlstand; da die DDR-Planwirtschaft mit dem wirtschaftlichen Aufschwung des Westens nicht mithalten konnte, versuchten immer mehr ihrer Bürgerinnen und Bürger in den Westen zu gelangen – in der Hoffnung auf mehr Freiheit und Wohlstand. Um dies zu verhindern, ließ die DDR-Regierung 1961 in Berlin eine Mauer errichten und entlang der innerdeutschen Grenze den sog. „Todesstreifen – unüberwindbare Befestigungen, an denen scharf geschossen wurde, um jeden Fluchtversuch zu unterbinden. Die Bürgerinnen und Bürger der DDR waren also eingeschlossen und mussten (wenn sie nicht ihr Leben bei einem Fluchtversuch riskieren wollten, was dennoch nicht wenige taten; hunderte kamen dabei ums Leben) sich mit dem Überwachungsstaat, mit dem die DDR-Regierung ihre Bevölkerung ausspionierte, um jeden Widerspruch zu unterdrücken, arrangieren.

Trotz der Unterdrückung entwickelte sich innerhalb der DDR eine kritische Zivilgesellschaft. Menschen organisierten sich in kirchlichen Gruppen, Umweltinitiativen und oppositionellen Bewegungen, die sich zunehmend gegen die Missstände im Land engagieren. Eine wichtige Rolle kam hierbei den Kirchen zu – insbesondere den in Ostdeutschland stärker vertretenen evangelischen Kirchen: Sie boten einen der wenigen geschützten Räume für freie Meinungsäußerung. Dort konnten sich Menschen treffen, diskutieren und friedlich protestieren. Die staatliche Repression blieb in der DDR auch dann noch hoch, als sich in anderen kommunistischen Ländern bereits Reformen ankündigten: So bemühte sich der sowjetische Staatschef Michail Gorbatschow um eine Reformpolitik mit den Schlagworten Glasnost (Offenheit) und Perestroika (Umstrukturierung), während in Polen aus der Gewerkschaft Solidarność eine Massenbewegung entwickelte, die schließlich in die Revolution von 1989 mündete.

Die Wirtschaftskrise der 1980er Jahre verschärfte die Lage zusätzlich. Die DDR litt unter einem wachsenden Rückstand gegenüber dem Westen, technologischem Stillstand und ineffizienter Produktion. Viele Menschen verloren das Vertrauen in die Regierung, die sozialen Sicherungssysteme reichten nicht mehr aus, um die Bevölkerung zufriedenzustellen. Insbesondere junge Menschen und Intellektuelle kritisierten offen die fehlende Reisefreiheit, die eingeschränkten Berufschancen und das autoritäre politische System.

Ab 1989 kam es zu einer zunehmenden Welle von Protesten, die sich in der gesamten DDR ausbreiteten. Friedliche Demonstrationen, oft unter dem Motto „Wir sind das Volk“, fanden in Städten wie Leipzig, Dresden und Berlin regelmäßig statt. Die Montagsdemonstrationen in Leipzig wurden zum Symbol der Friedlichen Revolution: Trotz massiver staatlicher Einschüchterung und der Anwesenheit von Polizei und Staatssicherheitsdienst (Stasi) versammelten sich tausende Menschen, um Freiheit, Reisemöglichkeiten und demokratische Reformen zu fordern. Die Demonstrationen blieben friedlich, erhöhten jedoch beständig den Druck auf die inzwischen auch im kommunistischen Lager isolierte DDR.

Dies lag auch daran, dass die Regierung unter Erich Honecker zunächst starr blieb und Reformen ablehnte. Doch auch der Rücktritt Honeckers im Oktober 1989 und die Ernennung seines Nachfolgers Egon Krenz konnten die Proteste nicht stoppen. Die Massenbewegung zeigte, dass das Regime seine Legitimation verloren hatte. Am 9. November 1989 führte der unerwartete und chaotische Beschluss, die Grenzen zu öffnen, zum Fall der Berliner Mauer – ein Symbol für die friedliche Überwindung der Teilung Deutschlands.

Innerhalb weniger Monaten gelang die Überwindung eines autoritären Systems durch die Friedliche Revolution. Im Laufe des Jahres 1990 kam es zur Vereinigung Ostdeutschlands mit dem Westen zu einer vereinten Bundesrepublik Deutschland. Die Friedliche Revolution zeigt exemplarisch, wie gesellschaftlicher Druck, zivilgesellschaftliches Engagement und der Wunsch nach Freiheit zusammenwirken können, um politische Systeme grundlegend zu verändern.

Die Rolle von Frauen in der ehemaligen DDR: Verordnete Emanzipation?

In der 1949 gegründeten, sozialistischen DDR erhalten Frauen zwar ziemlich schnell eine rechtliche Gleichstellung, doch die Führung verfolgt vor allem mit Bezug auf die leninistisch-marxistische Weltanschauung die Einbeziehung der Frauen in den Arbeitsprozess. Dies war für die Führung auch zwingend notwendig, verlor die DDR in den Jahren vor dem Mauerbau 1962 massiv an Bevölkerung und somit Arbeitskräften. Dennoch machte sich die hohe Stellung der Arbeit im gesellschaftlichen Leben der DDR in vielem bemerkbar: Die Arbeitsstätte war für die Bürgerinnen und Bürger nicht nur das, sondern auch der Ort, an dem Sport und andere gesellschaftliche Aktivitäten wie Literatur- und Theaterzirkel, sogenannten Betriebsvergnügen (oftmals Bar- oder Tanzabende), Chor oder Ferienlager für Kinder der Betriebsangehörigen unternommen wurden. Der Anteil arbeitender oder sich in der Ausbildung befindender Frauen in der DDR stieg so kontinuierlich an: 1950 gingen 70 Prozent der Frauen einer Beschäftigung nach, 1980 lag der Anteil bereits bei 95 Prozent und 1989 war man sogar Weltspitze mit 91 Prozent. Zum Vergleich: In der Bundesrepublik hatte der Ehemann das alleinige Bestimmungsrecht über Frau und Kinder inne; er entschied, ob seine Frau arbeiten gehen darf und verwaltete selbst dann ihren Lohn. Das Gesetz wurde erst 1977 vollständig geändert. Die DDR-Frauen waren unabhängiger von ihrem Mann, konnten unangenehme Beziehungen entfliehen: 1968 reichten erstmals Frauen mehr Scheidungen ein als Männer. Ein Grund für die Zunahme schien auch das unveränderte Rollenbild zu sein: Frauen hatten in der DDR trotz Lohnarbeit weiter an erster Stelle für Kinder und Haushalt zu sorgen, eine „Doppelbelastung“ wie die Soziologin und Historikerin Anna Kaminsky schreibt. In der DDR waren Frauen dazu in Spitzenpositionen nicht vertreten. Es gab zwar vereinzelt Ministerinnen, wirklich bekannt war aber nur Margot Honecker. Und das nicht etwa, weil sie Ministerin für Volksbildung war, sondern die Frau des Regierungschefs Erich Honecker. Frauen waren auch an der Spitze der Betriebe unterrepräsentiert. 1988 waren nur 31,5 Prozent leitender Funktionen mit Frauen besetzt.

Aufgrund dieser nicht vollendeten Versprechungen tatsächlicher Gleichberechtigung in einem vermeintlich so progressiven Staat sowie historischer Entwicklungen waren viele Frauen verärgert und vernetzten sich untereinander. Bereits in den 1980er Jahren bildeten sich unter dem schützenden Dach der evangelischen Kirche zahlreiche unabhängige Frauengruppen. Diese nichtstaatlichen Gruppen vernetzten sich zwischen 1984 und 1989 DDR-weit und diskutierten nicht nur Geschlechterfragen, sondern auch die Militarisierung, Umweltzerstörung, Homosexualität und feministische Theologie. Bedeutende Initiativen wie „Frauen für den Frieden“ (gegründet 1982) stellten sich gegen die zunehmende Militarisierung aller Lebensbereiche und waren Teil der europäischen Friedensbewegung. Die engagierten Frauen kamen zumeist aus den oberen Schichten, verfügten über eine Berufsausbildung, studierten oder hatten bereits einen Universitätsabschluss inne. Arbeiterinnen und gering Qualifizierte,

schwarze Frauen, Frauen of Colour und Frauen mit Migrationserfahrungen (Vertragsarbeiterinnen) waren kaum vertreten.

Diese frühe Selbstermächtigung und das Bewusstsein, gemeinsam etwas bewirken zu können, bildete eine wichtige Grundlage für die späteren Ereignisse des Herbstes 1989. Katrin Hattenhauer und Gesine Oltmanns kommen aus kirchlichen Demokratiebewegungen und initiierten am 4. September 1989, einem Messemontag, die Demonstration vor der Nikolaikirche in Leipzig. Auf Transparenten forderten sie unter anderem Einen offenen Staat mit offenen Grenzen (Reisefreiheit). Bärbel Bohley und Ulrike Poppe sind Mitbegründerinnen der Frauen für den Frieden, in den späten 1980er Jahren gründeten sie das Neue Forum und bewirken mit dieser Bürgerbewegung das Ende der SED. Und um ihre Interessen im demokratischen Umbruch zu vertreten, gründeten am 3. Dezember 1989 etwa 1.200 Frauen aus circa 60 Frauengruppen in der Berliner Volksbühne den Unabhängigen Frauenverband (UFV), darunter die spätere Kulturwissenschaftlerin Ina Merkel. Ihr Manifest „Ohne Frauen ist kein Staat zu machen“ wurde zum Gründungsprogramm. Die Stimmung war kämpferisch – über der Bühne hing das Spruchband „Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd“. Die vielfältigen Frauenbewegungen beteiligten sich dann auch nach dem Mauerfall und der Auflösung der SED an Runden Tischen über eine demokratische Öffnung der DDR und den 1990 stattfindenden Wahlen.

3. Überblick zu den Bausteinen

Baustein 1: Die Frage des Einstiegs

Der erste Baustein dient als Einstieg in die Thematik der demokratischen Revolutionen und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich dem historischen Gegenstand zu nähern. Dabei kann es sich sowohl um eine erste Auseinandersetzung mit den Inhalten handeln als auch um eine Rekapitulation und Anknüpfung an bereits erworbenes Wissen aus vorherigen Unterrichtseinheiten. Denn ein zentrales Anliegen ist es, vorhandenes Wissen der Lernenden zu aktivieren und gleichzeitig Interesse für die Thematik zu wecken. Die Arbeitsmaterialien bieten hierzu verschiedene Zugangsmöglichkeiten an, die in Umfang und Textlänge variieren. Durch die Bereitstellung differenzierter Materialien wird ein flexibler Einsatz sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Oberstufe ermöglicht, wodurch die Lehrkraft die Materialien passgenau auf die Lerngruppe abstimmen kann.

Dieser Baustein kann zwar als Einstieg bzw. Hinführung zum Thema gesehen werden, geht aber bereits inhaltlich in die Tiefe. Angefangen mit einem niedrigschwelligen, für die breite Lerngruppe zugänglichen Einstieg durch Bild- und Videobetrachtungen oder Karikaturenanalyse, wird den darin aufgeworfenen Fragestellungen mit der Erschließung von Textmaterialien nachgegangen. Auf diese Weise verschaffen sich die Lernenden bereits einen guten Überblick über zentrale Problemstellungen und Fragestellungen der beiden Revolutionen, die in den nachfolgenden Bausteinen vertieft und systematisch bearbeitet werden. So folgt das Unterrichtsvorhaben von Beginn an einem roten Faden, der die Schülerinnen und Schüler durch die gesamte Unterrichtsreihe führt.

Baustein 2: Grundkonflikte der Revolutionen 1848/49 und 1989

Im zweiten Baustein erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler die zentralen Grundkonflikte der beiden demokratischen Revolutionen von 1848/49 und der Friedlichen Revolution 1989. Es erfolgt eine genaue Untersuchung der historischen Ereignisse: Für die Revolution von 1848/49 werden die Voraussetzungen für ihr Stattfinden analysiert, während für die Friedliche Revolution untersucht wird, wie es zum Ende der DDR kommen konnte. Diese differenzierte Betrachtung ermöglicht es den Lernenden, die komplexen Ursachen, Verläufe und Folgen beider revolutionären Umbrüche zu verstehen bzw. zu rekonstruieren.

Ein besonderes Merkmal dieses Bausteins ist die systematische Verknüpfung der historischen Inhalte mit Frauen aus der deutschen Demokratiegeschichte und ihrer Rolle während dieser historischen Ereignisse. Durch diese Perspektiverweiterung entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für das Agieren bestimmter Frauen während beider Revolutionen und erkennen deren Beitrag zur Demokratieentwicklung, der in traditionellen Darstellungen oft unterrepräsentiert ist.

Die in diesem Baustein auftretenden Fragestellungen können sinnvoll mit den Inhalten von Baustein 3 sowie mit den auf der zum Projekt gehörenden Homepage verfügbaren Unterrichtsmaterialien zu einzelnen Protagonistinnen verknüpft werden. Unter www.demokratiefrauen.de finden Lehrkräfte und Lernende ergänzende Materialien, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den biografischen Hintergründen und dem historischen Wirken dieser Frauen ermöglichen.

Baustein 3: Die Protagonistinnen

Wie bereits in den vorherigen Bausteinen angeklungen, steht in diesem dritten Abschnitt die intensive Auseinandersetzung mit den Protagonistinnen beider Revolutionen im Mittelpunkt. Durch einen biografischen Ansatz erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die historischen Ereignisse aus der unmittelbaren Perspektive engagierter Frauen und ihrem Wirken an Orten der Demokratiegeschichte nachzuvollziehen und deren vielfältige Rollen und Handlungsspielräume zu erfassen.

Für die Revolution von 1848/49 werden zentrale Fragen mit (persönlichen) Bezügen zu den Protagonistinnen aufgeworfen: Was machten Louise Otto-Peters, Emma Herwegh oder Clotilde Koch-Gontard während der Revolution? Wo taten sie das? Wie unterstützten sie die revolutionären Bestrebungen? Durften sie politisch aktiv werden? Welche rechtlichen und gesellschaftlichen Beschränkungen galten für Frauen? Welche politischen Überzeugungen vertraten sie im Einzelnen, und wie glaubten sie, könnten Frauenrechte durchgesetzt werden? In zum Teil sehr persönlichen, emotionalen Berichten wie Tagebucheinträgen oder explizit politischen Schriften in eigens für die Sache gegründeten Zeitungen blicken diese Frauen auf ihre Zeit zurück (oder voraus). Die Schülerinnen und Schüler können dadurch unmittelbar nachvollziehen, welche Hürden Frauen nehmen mussten – oder anders ausgedrückt: welchen Einfallsreichtum sie besitzen mussten –, um politisch tätig zu sein bzw. gehört zu werden.

Das ausgewählte Material ist eindrücklich und regt zur Identifikation an, ohne dass sich die Lernenden unkritisch mit der Sache gemein machen müssen. Für den Lernprozess ist diese emotionale Nähe, die auch durch den Besuch der Orte der Demokratiegeschichte bestenfalls potenziert wird, jedoch äußerst hilfreich, denn sie ermöglicht es den Schülerinnen und

Schülern, die historischen Inhalte zu ihren eigenen zu machen. Auch heute noch klingt ein Satz wie der von Clotilde Koch-Gontard – „Es macht mir recht viel Mühe, die Küche als den Hauptschauplatz meiner Tatkraft anzusehen“ – mitunter ganz aktuell, wenn wir auf vermeintlich regressive Bewegungen in den sozialen Medien wie das Phänomen der sogenannten „TradWives“ blicken, in der Frauen sich dafür rühmen, ein selbstbestimmtes Leben für den Mann (und die Kinder) zu führen, also allein für die sogenannte Kernfamilie ein Dasein als Hausfrau zu „pflegen“.

Mehr als 100 Jahre später, während der Friedlichen Revolution 1989, rebellieren Frauen abermals – diesmal gegen ein autoritäres System in Deutschland, den real existierenden Sozialismus in der DDR, verkörpert durch die Sozialistische Einheitspartei (SED). Auch hier lernen die Schülerinnen und Schüler über biografische Zugänge und persönliche Texte von Oppositionellen vieles kennen: die offiziell propagierte und die gelebte Rolle der Frau in der DDR, die DDR als politisches System und die systematische Unterdrückung kritischer Stimmen, sowie die Frage, wie und wo man in einem solchen restriktiven System dennoch Widerstand leisten und Kritik üben kann.

Mit Bärbel Bohley, Katrin Hattenhauer, Ina Merkel und Petra Lux wurden dabei bewusst sehr unterschiedliche Charaktere ausgewählt, die verschiedene oppositionelle Strömungen in der DDR widerspiegeln: Religion und Theologie, die Friedens- und Anti-Atomkraft-Bewegung, die queere Bewegung und das Engagement für das Recht auf gleichgeschlechtliche Partnerschaft sowie intellektuelle Kreise an Universitäten und das Eintreten für Frauenrechte. Darüber hinaus betätigten sich diese Frauen auf verschiedene Weise(n) politisch – in kleinen oppositionellen Gruppen wie den Frauen für den Frieden, bei der Gründung des Neuen Forums oder in Frauengruppen, die vor allem praktische Unterstützungsarbeit vor Ort leisteten und damit Frauen halfen, die durch die Doppelbelastung von Lohn- und Sorgearbeit stark überfordert waren. Andere setzten sich vehement für Parität in der politischen Führung mit dem prägnanten Slogan „Ohne Frauen ist kein Staat zu machen“ ein.

In der unterrichtspraktischen Umsetzung dieses stark biografischen Ansatzes, der Texte der Protagonistinnen versammelt, aber auch Berichte über sie – entweder von Weggefährtinnen und Weggefährten oder aus der Sekundärliteratur –, kann auf unterschiedliche Materialien zurückgegriffen werden. Neben ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien mit differenzierten Aufgabenstellungen zu den meisten der vorgestellten (historischen) Akteurinnen steht die eigens für das Projekt entwickelte Homepage www.demokratiefrauen.de zur Verfügung. Hier können sich die Lernenden den Protagonistinnen frei und selbstgesteuert widmen und eigenständig entdecken, wie sie sich den biografischen Zugängen nähern möchten. Angeboten werden kompakte Kurzbiografien, übersichtliche Zeitstrahle und ein umfangreicher Materialfundus mit verschiedenen medialen Zugängen – sowohl audiovisuell als auch textbasiert –, sodass unterschiedliche Lerntypen und Kompetenzniveaus angesprochen werden. Die im wahren Sinn des Wortes diversen Charaktere bieten für die Schülerinnen und Schüler dabei Anknüpfungspunkte an eigene Erfahrungen bzw. Identifikation mit einem sich ähnelnden Charakter. Es bietet sich in diesem Baustein an, die Erarbeitung der Protagonistinnen in Gruppen zu absolvieren.

Baustein 4: Filmisches Erzählen an Orten der Demokratiegeschichte

Der vierte Baustein steht ganz im Zeichen der kreativen, filmischen Umsetzung der in den vorherigen Bausteinen erarbeiteten Inhalte an den Orten deutscher Demokratiegeschichte wie

der Paulskirche in Frankfurt oder der Nikolaikirche in Leipzig und verknüpft dabei auf innovative Weise das Fach Geschichte mit Elementen des Darstellenden Spiels und der digitalen Medienproduktion. Die Schülerinnen und Schüler werden hier zu aktiven Gestalterinnen und Gestalter historischer Narrative und übersetzen komplexe geschichtliche Zusammenhänge in zeitgemäße, digitale Formate, die einen unmittelbaren Bezug zu ihrer eigenen Lebensrealität herstellen.

Zunächst werden die Lernenden über kleinere praktische Übungen aus dem Fach Darstellendes Spiel an das Filmen und Darstellen herangeführt. Sie beginnen beispielsweise mit der szenischen Umsetzung einschlägiger Zitate der Protagonistinnen, die sie später auch in ihre eigenen Videoproduktionen – bestenfalls an Orten deutscher Demokratiegeschichte – integrieren können. Dieser niedrigschwellige Einstieg ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von Vorerfahrungen, sich auszuprobieren und Sicherheit im Umgang mit der Kamera und dem darstellerischen Ausdruck zu gewinnen. Als Warm-up sowie weiterführend werden in diesem Baustein auch zusätzliche Übungen aus dem Fach Darstellendes Spiel vorgestellt, die je nach zeitlichem Potenzial in das Unterrichtsvorhaben integriert werden können.

Bevor es an die konkrete Produktion der Videos geht, erfolgt eine fundierte inhaltliche Auseinandersetzung mit für Schülerinnen und Schüler relevanten, gegenwärtigen Videoformaten. Die Lernenden sprechen über Formate, die sie aus dem Fernsehen, den sozialen Medien und dem Internet kennen, lassen sich von diesen inspirieren, arbeiten aber auch kritisch Unterschiede und Besonderheiten heraus. Dabei werden zentrale medienreflexive Fragen aufgeworfen: Führt die in Instagram-Stories aufgebaute emotionale Nähe womöglich dazu, dass historische Inhalte nur randständig aufgenommen werden und eine notwendige distanzierte Beurteilung erschwert wird? Ein Beispiel, an dem dies kritisch diskutiert werden kann, ist der populäre Instagram-Kanal über Sophie Scholl, den der SWR 2021 ins Leben rief. Entsprechende Ansätze gibt es auch von der *Tagesschau* zum Mauerfall 1989. Umgekehrt stellt sich die Frage: Wirken klassische Erklärformate wie MrWissen2Go manchmal zu nüchtern oder gar dröge? Wenn ja, wie können sie spannender gestaltet werden? Helfen hier vielleicht aktuelle, beliebte Social-Media-Trends, ohne dass dabei die historische Substanz verloren geht? Diese kritische Reflexion schärft das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die Chancen und Grenzen verschiedener Darstellungsformen.

Anschließend geht es an die praktische Umsetzung. Hierfür lernen die Schülerinnen und Schüler auch, wie Videos strukturell aufgebaut sind – vom wirkungsvollen Einstieg über den Spannungsbogen bis hin zum prägnanten Abschluss. Sie erarbeiten sich Grundlagen der Narration und des Skriptschreibens und reflektieren dabei, wo ein eher nüchterner, sachlicher Stil der Vermittlung dient und wo Emotionen und persönliche Zugänge der Verständlichkeit und Wirkung zuträglich sind.

Unterstützend steht den Lernenden ein Arbeitsblatt zur Verfügung, das grundlegende Fragen der Kameraführung behandelt. Vermittelt werden filmische Basics wie die Close-Up-Einstellung (Nahaufnahme/Großaufnahme), die das Gesicht oder Details einer Person in starker Vergrößerung zeigt und Intimität sowie emotionale Nähe bewirkt, indem sie Gefühlsregungen sichtbar macht und die Aufmerksamkeit auf mimische Details lenkt. Der Long Shot oder Wide Shot (Totale) hingegen zeigt die gesamte Szenerie mit Personen und Umgebung, schafft Orientierung im Raum, vermittelt Atmosphäre und Kontext und kann auch Isolation oder die

Bedeutungslosigkeit einer Person in ihrer Umgebung darstellen. Die Bird's Eye View (Vogelperspektive) schließlich filmt von oben auf die Szenerie herab, erzeugt einen distanzierten, überblickenden Eindruck und kann Figuren klein und verletzlich wirken lassen oder Machtverhältnisse und räumliche Zusammenhänge verdeutlichen. Durch diese technischen Grundkenntnisse werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, bewusste gestalterische Entscheidungen zu treffen und ihre historischen Inhalte visuell wirkungsvoll zu inszenieren.

Dieser handlungsorientierte Ansatz macht Geschichte lebendig. Diese Lebendigkeit wird so auch in den Geschichtsunterricht transportiert. Die Nähe zu den sozialen Medien und zur digitalen Lebenswelt der Jugendlichen ist dabei von besonderem Wert: Indem die Schülerinnen und Schüler kreative Social-Media-Kurzvideos gestalten, die historische Inhalte in zeitgemäße, digitale Formate übersetzen, stellen sie einen unmittelbaren Gegenwartsbezug her. Durch diese mediengestützte Aufbereitung entwickeln die Lernenden ein vertieftes, eigenständiges Verständnis der Revolutionen, indem sie komplexe historische Zusammenhänge in prägnante, ansprechende Sequenzen verdichten müssen. Als aktive Gestalterinnen und Gestalter historischer Narrative schaffen die Lernenden mit authentischen Perspektiven und lebensnahen Darstellungsformen Videobeiträge, die historisches Lernen mit ihren aktuellen Kommunikationsgewohnheiten verknüpfen, bestenfalls geschieht dies organisch. Die produktorientierte Unterrichtsform fördert dabei nicht nur ein kritisches Geschichtsbewusstsein, sondern vermittelt auch essenzielle Medienkompetenzen in einer zunehmend visuell geprägten Welt.

4. Methodische Überlegungen

Die Bausteine und ihre dazugehörigen Arbeitsmaterialien sind so angelegt, dass die Lehrkraft – je nach Bedarf – weitere Inhalte zu den beiden Themenschwerpunkten, Revolution 1848/49 und Friedliche Revolution 1989, hinzufügen kann. Die einzelnen Bausteine bauen zwar aufeinander auf, sie müssen aber nicht in Gänze bearbeitet werden. Vielmehr ist vor allem der vierte Baustein, das filmische Erzählen, ein Unterrichtsvorhaben, das tendenziell sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und zumeist nicht während des regulären Unterrichts stattfinden kann (Projekttag, Exkursionen etc. bieten sich aber dafür an). Wie die Themen behandelt werden, ist von der Lehrkraft frei zu entscheiden: in arbeitsteiliger Gruppenarbeit, in Form eines Lernzirkels oder ähnlichem. Die Bausteine machen diesbezüglich konkrete Vorschläge, die wir als geeignet ansehen (unten ist die Vielfalt stichpunktartig aufgeführt). Unterschiedliche Anforderungsniveaus der Arbeitsaufträge zielen auf die Heterogenität von Schulklassen bzw. Lerngruppen ab. Sie sollen den Prozess des „Förderns und Forderns“ initiieren.

Methoden

- Arbeitsfrage
- Einzelarbeit
- Gruppenarbeit
- Unterrichtsgespräch
- Schreibauftrag
- Mal- und Zeichenauftrag
- Szenisches Spiel, Rollenspiel
- Projekt, offene Aufgabe

5. Die Bausteine im Unterricht

Baustein 1: Die Frage des Einstiegs

Wie in das Thema eingestiegen wird, ist davon abhängig, wie detailliert sich die Schülerinnen und Schüler mit den beiden historischen Ereignissen bereits auseinandergesetzt haben bzw. in welcher Jahrgangsstufe die Auseinandersetzung stattfindet. In den beiden Beispielen wird versucht, beides zu vereinen, in dem der Einstieg Schülerinnen und Schülern sowohl ermöglicht, sich niedrigschwellig zu beteiligen, sie aber gleichfalls die Möglichkeit bekommen, Vorwissen zu äußern. Für die Lehrkraft ist dies von entscheidender Bedeutung für die Fortsetzung des Unterrichtsvorhabens. Darüber hinaus verweisen beide Einstiege sogleich auf die spezifische Thematik dieser Unterrichtseinheit, in dem sie die Rolle von Frauen in der deutschen Demokratiegeschichte adressieren – im 19. Jahrhundert und in der ehemaligen DDR.

Revolution 1848/49: Bildeinstieg und Textarbeit

- Beschreibe, was Du siehst. Beschreiben Sie, was Sie sehen.
- Welche Situation könnte hier dargestellt sein?
- Ist das Bild mit einem Parlament aus der Gegenwart vergleichbar? Was ist anders?

Erst nach dieser spontan-assoziativen, niedrigschwelligen Einstiegsphase, die auch spekulative Schülerinnen- und Schüleräußerungen zulässt, wird verdeutlicht, um welches historische Ereignis es sich handelt und die Lernenden erhalten so die Möglichkeiten, Vermutungen zu konkretisieren und ihr Vorwissen gezielt abzurufen. Können die Schülerinnen und Schüler nichts Genaueres zu diesem beitragen, teilt die Lehrkraft sogleich das Arbeitsblatt mit dem Informationstext über das Ereignis deutscher Demokratiegeschichte aus (**Arbeitsblatt 2**).

Es schließt sich eine konzentrierte Lesephase an den Einstieg an. Erste Fragen zum Text, das Leseverständnis fördernd, sind unterhalb platziert und sollen mithilfe der Think-Pair-Share-Methode (eigenes Nachdenken sowie Murmeln mit dem Nachbarn) beantwortet werden. Die hierzu verfügbaren **Arbeitsblätter 1-3** mit einer Vielzahl an Materialien zur Revolution 1848/49 unterstützen dabei, das Thema zu reflektieren.

Materialien

Arbeitsblatt 1 „Deutsche Revolution 1848: Von der Französischen Februarrevolution zur Märzrevolution“

Arbeitsblatt 2 „Das Paulskirchenparlament 1848/49 und die Damengalerie“

Weiteres, empfehlenswertes Unterrichtsmaterial

- Michael Brabänder: Deutsche Revolution 1848. Wochenschau Geschichte / Geschichte Unterrichten.
- Praxis Geschichte: 1848/49 – Brennpunkte der Revolution. Westermann: 2024. Braunschweig.

Die Friedliche Revolution 1989: Videoeinstieg und Think-Pair-Share

Zum Einstieg in das Thema zeigen Sie einen Ausschnitt aus einer Tagesschau-Sendung von 1989 (*das Material hierzu finden Sie im Workshop-Konzept*). Nahezu alle Schülerinnen und Schüler kennen das Format noch heute, unter Jugendlichen wird die Nachrichtensendung des Ersten Deutschen Fernsehens (ARD) als sehr seriös eingestuft und häufig geschaut. Mit den Sehgewohnheiten von heute hat das Kurzvideo aber nur wenig zu tun. Es ist sicher auch interessant einen Eindruck diesbezüglich von den Lernenden zu erfahren. Dieser kann als Eisbrecher genutzt werden, um erst anschließend auf den Inhalt einzugehen. Leitend können hierzu entsprechend die folgenden Fragen sein:

- Beschreibe, was Du siehst. Beschreiben Sie, was Sie sehen.
- Welche Situation könnte hier dargestellt sein? Versuchen Sie den historischen Kontext zu umreißen.
- Was wissen Sie über ... die Friedliche Revolution 1989 / Massendemonstrationen in der ehemaligen DDR im Herbst 1989?

Die Lernenden haben nach dem Video zunächst die Möglichkeit, assoziative, spontane Antworten zu geben, so dass sich eine große Anzahl der Gruppe am Unterricht beteiligen kann. Der Einstieg ist niedrigschwellig. Klopfen Sie fortan ab, welches Vorwissen die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Der Beitrag der Tagesschau wirft einige Begriffe auf, die Assoziationen bei den Lernenden hervorrufen, ohne dass sie über ein fundiertes Wissen dazu verfügen. Ggf. müssen dazu Nachfragen beantwortet werden. Halten Sie die Begriffe an der Tafel bzw. White Board fest. Anschließend teilt die Lehrkraft das **Arbeitsblatt 1** respektive **Arbeitsblatt 2** (für Sek. I bzw. Sek. II) mit dem Informationstext über das Ereignis deutscher Demokratiegeschichte aus. Es schließt sich eine konzentrierte Lesephase an den Einstieg an.

Materialien

Arbeitsblatt 1 „Von der Wirtschaftskrise zur Friedlichen Revolution – Der Weg zum Umbruch von 1989“ (Sek. I)

Arbeitsblatt 2 „Von der Wirtschaftskrise zur Friedlichen Revolution – Der Weg zum Umbruch von 1989“ (Sek. II)

Baustein 2: Die Grundkonflikte: Was stand 1848/49 und 1989 auf dem Spiel?

1848/49: Die Situation in Europa und Deutschland im frühen 19. Jahrhundert

Im Folgenden werden verschiedene Optionen für Einstieg, Erarbeitung, Vertiefung und Sicherung dieses Bausteins vorgestellt. Die jeweiligen Optionen können frei miteinander kombiniert werden.

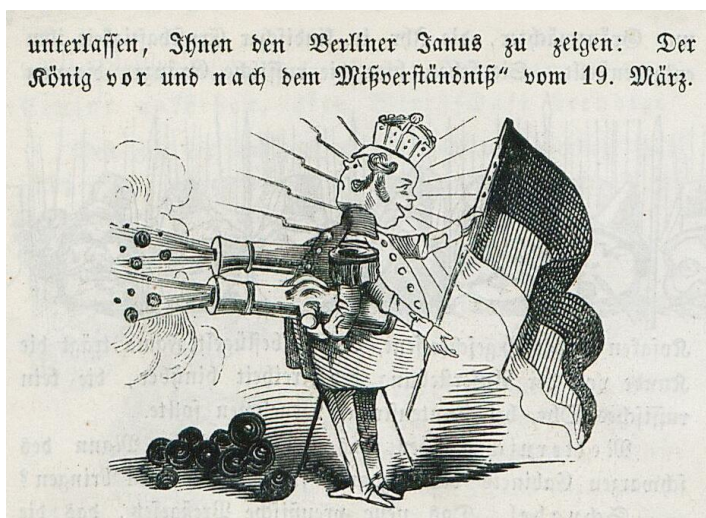
Einstieg

Option A beinhaltet die Methode eines stummen Streitgesprächs zu einer spezifischen Frage: Was bedeutet eigentlich „Revolution“? Zwei Schülerinnen und Schüler, im besten Fall eignet

sich hier der Sitznachbar, tauschen sich entweder auf einem Blatt Papier oder in dem Heft eines Schülers über diese Frage aus. Ein Lernender beginnt mit ersten Assoziationen – hilfreich kann von Seiten der Lehrkraft auch ein Alltagsbezug sein: Wo taucht im Alltagsgespräch der Begriff auf? Habt ihr schonmal von einer Revolution im Bereich der Technik oder des Sports gehört? Nach ersten Worten gibt der Schüler respektive die Schülerin das Heft bzw. das Blatt weiter, nun schreibt die Nachbarin weiter. Es empfehlen sich bei der Methode zwei bis drei Wechsel mit offenen Fragen, Hinweisen etc. seitens der Schülerinnen und Schüler bis eine (fundierte) Antwort auf die Frage bzw. Begriffsklärung gefunden wurde. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum besprochen und eine Definition an der Tafel / am Whiteboard festgehalten.

Alternativ können sich die Lernenden auch mit den Begriffsvorschlägen des **Arbeitsblattes 3** auseinandersetzen.

Option B ist eine Karikaturen-Analyse. Hierfür bietet sich der sogenannte „Berliner Janus“ an, eine Karikatur über den preußischen König Friedrich Wilhelm IV., die dessen ambivalentes (janusköpfiges) Verhalten während der Revolution 1848/49 (und danach) thematisiert. Verhandelt wird dabei unter anderem dessen militärisches Eingreifen gegenüber den Revolutionären und das Aufgehen Preußens in Deutschland. Die Karikatur beleuchtet damit sowohl Ausgang als auch Ende des historischen Ereignisses.



Der Berliner Janus, Satirezeitschrift während der Revolution 1848 / Gestaltung: Franz von Seitz (gemeinfrei)

Erarbeitungsphase

In der Erarbeitungsphase ist eine differenzierte Gruppenarbeit vorgesehen. Vier Expertengruppen beschäftigen sich jeweils mit einem zentralen Grundkonflikt der Revolution: Die erste Gruppe behandelt die nationale Frage mit dem Spannungsfeld zwischen Einheit und Kleinstaaterei respektive der großdeutschen versus kleindeutschen Lösung. Die zweite Gruppe erarbeitet die Verfassungsfrage im Konflikt zwischen Liberalismus und Konstitutionalismus auf der einen sowie Absolutismus auf der anderen Seite. Die dritte Gruppe widmet sich der sozialen Frage, die den aufkommenden Pauperismus thematisiert und auch die Stellungen verschiedener gesellschaftliche Gruppen wie Arbeiter und Handwerker, Bürgertum und Industrie sowie geschlechtsspezifische Aspekte umfasst. Die vierte Gruppe analysiert die

Machtfrage im Spannungsfeld zwischen der Paulskirche – also dem Parlament – und den monarchischen Fürsten beziehungsweise dem Militär. Jede Gruppe erhält dazu Quellenauszüge wie Reden, Flugblätter und Zeitungsartikel sowie das Arbeitsblatt 5 mit Leitfragen und Bildmaterial und wird so zu Expertinnen und Experten in dem Feld.

Vertiefung / Sicherung

Eine Möglichkeit, das Gelernte spielerisch zu vertiefen, ist ein Standpunkt- oder Rollenspiel. Spielt eine Debatte in der Frankfurter Paulskirche nach und schlüpft dafür in die Rollen der politischen Protagonisten: konservativer Adel; enttäuschter Nationalliberaler; junge, engagierte Frau; enttäuschter Linksliberaler und Sozialrevolutionär. Nicht vergessen: Wählt eine:n Parlamentspräsidenten bzw. -präsidentin aus, der/die die Debatte leitet.

Eine etwas niedrigschwelliger, ebenso spielerische Methode wäre es, verschiedene Aussagen zu den Revolutionszielen vorzulesen, und die Schülerinnen und Schüler positionieren sich im Raum als historische Figuren aus ihrer jeweiligen, zugeteilten Expertengruppe und begründen ihre Standpunkte, während die Lehrkraft als Moderation fungiert. Dafür erhalten die Schülerinnen und Schüler Steckbriefe zu den politischen Gruppierungen im Paulskirchenparlament.

Als Sicherung dieser Unterrichtssequenz bietet es sich an, bei beiden Methoden Lernende auszuwählen, die ein Protokoll schreiben. Dieses kann die Lehrkraft einsammeln und für alle Schülerinnen und Schüler vervielfältigen. Es bietet sich ggf. an, nochmals darüber zu sprechen. Eine andere Methode, die Debatten zu sichern, ist die Anfertigung einer (digitalen) Mindmap oder Concept Map an der Tafel, dem Whiteboard oder einem Online-Tool wie Padlet oder Miro. Als Lehrkraft sollten sie ein Tafelbild antizipieren, das die Konfliktlinien der Debatten nachzeichnet. Eine Möglichkeit ist unten zu finden.

Reflexion

In der Reflexionsphase ermöglicht Option A über ein Blitzlicht die Frage zu diskutieren, welche der damaligen Konflikte heute noch relevant sind. Eine Plenumsdiskussion mit Bezug zur Gegenwart kann dabei Themen wie die Rolle der Frau, soziale Ungleichheit oder Demokratie in Mehrebenensystemen wie der Europäischen Union aufgreifen. Option B sieht ein Exit-Ticket vor, bei dem die Schülerinnen und Schüler auf einer Karteikarte drei Fragen beantworten: Was habe ich heute gelernt? Was hat mich überrascht? Welche Frage oder Fragen bleiben offen? Weitere methodische Alternativen für die Reflexion sind das Formulieren eines historischen Urteils, das Verfassen eines Briefes an eine historische Person oder ein Gallery Walk (im Anschluss an die Gruppenarbeit aus der Erarbeitungsphase).

Materialien

Arbeitsblatt 3 „Die Grundkonflikte der Revolution 1848/49“ (Nationale Frage, Verfassungsfrage, soziale Frage und Machtfrage)

Weiterführende Inhalte:

Morat, Daniel (2024): Frauen in der Revolution von 1848/49. Deutsches Historisches Museum. Online verfügbar: <https://www.dhm.de/blog/2024/03/27/frauen-in-der-revolution-von-1848-49/> (29.10.2025)

Wolff, Kerstin (2023): 1848 als Frauenaufbruch. Frauen und die Revolution. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bpb. Online verfügbar: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/1848-49-2023/518140/frauen-und-die-revolution/> (29.10.2025)

Weitere Unterrichts-/Arbeitsmaterialien:

- Bundeszentrale für politische Bildung: 18. März 1848/1990: Meilensteine der deutschen Demokratiegeschichte. Themenblätter im Unterricht. Online verfügbar: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_TB_extra_18_Maerz_BF.pdf
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Die Revolution von 1848/49 – Sprachbildung und Förderung historischen Denkens mit dem dramapädagogischen Ansatz. Online verfügbar: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterricht/7-8/3-2.4/tgs-revolution-1848-49>
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Vormärz/Revolution 1848/49, Kampf um politische Partizipation: Erkunden, Erleben, Entdecken: Schulartübergreifende Unterrichts- und Lernortmodule Baden Württemberg, Bildungsplan 2004 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/landeskunde-landesgeschichte/module/epochen/demokratie/module/epochen/neuzeit/revolution48>

1989: Die ehemalige DDR ab den 1970ern Wirtschaftskrise, fehlende internationale Anerkennung

Für den Einstieg in die Unterrichtseinheit bietet sich eine bildgestützte Konfrontation mit dem Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der DDR an. Präsentieren Sie Ihren Schülerinnen und Schülern zwei kontrastierende Bilder: einerseits Propaganda der Sozialistischen Einheitspartei (SED) aus den 1970er Jahren, etwa mit dem Slogan „Überholen ohne einzuholen“, dieser nimmt Bezug auf einen Leitspruch Walter Ulbrichts (den Westen wirtschaftlich zu überholen, ohne deren Methoden anzuwenden), andererseits die reale Situation mit Warteschlangen vor Geschäften oder den langen Wartezeiten für einen Trabant. Nutzen Sie die Methode Think-Pair-Share, um die Lernenden zunächst individuell überlegen zu lassen, was sie sehen und welcher Widerspruch erkennbar wird. Im Anschluss tauschen sie sich paarweise aus, bevor die Erkenntnisse im Plenum zusammengetragen werden. Diese Phase mündet in die zentrale Leitfrage: „Warum klappt Anspruch und Wirklichkeit auseinander?“

Für die Erarbeitung empfiehlt sich ein Gruppenpuzzle, das die Komplexität des Themas in vier überschaubare Inhaltsbereiche gliedert: Wirtschaftskrise, internationale Anerkennung als zweischneidiges Schwert, Alltag und Versorgungskrise mit besonderem Fokus auf die Rolle der Frauen sowie Opposition und Repression. Letzterer Bereich umfasst unter anderem die Frauen für den Frieden, die Verhaftung von Bärbel Bohley und Ulrike Poppe, die Biermann-

Ausbürgerung 1976, kirchliche Friedensgruppen und Stasi-Statistiken. Der Ablauf sieht vor, dass sich zunächst Expertengruppen für etwa 15 Minuten mit ihrem jeweiligen Thema auseinandersetzen, bevor die Schülerinnen und Schüler in Stammgruppen für etwa 10 Minuten zusammenkommen. Dort vermittelt jede Person als Expertin oder Experte ihr erworbenes Wissen an die anderen Gruppenmitglieder. Alternativ können die Lernenden den Autorentext aus den **Arbeitsmaterialien 1 und 2** (siehe oben, *Differenzierung von Sek. I und Sek. II*) lesen. Hierin wird die Situation in der DDR seit den 1970er Jahren schüleradäquat beschrieben und mit entsprechenden Aufgaben dazu abgefragt. Kombiniert werden kann dieser Text mit einer Primärquelle: einem Auszug aus Michail Gorbatschows Rede 1988 vor der UNO-Vollversammlung.

Eine zweite Erarbeitungsphase kann die behandelten Inhaltsbereiche mit konkreten Orten verknüpfen und so räumlich erfahrbar machen. Lassen Sie Ihre Lernenden untersuchen, was an bestimmten Orten in der DDR geschah, was diese Orte über das System aussagen und wie heute an sie erinnert wird. Mögliche Beispiele sind der Plattenbau als Symbol für Wohnraumpolitik und Alltagsleben, die Stasi-Zentrale als Ort der Überwachung und Repression, die Kirchen (und hier natürlich insbesondere die Nikolaikirche in Leipzig) als Orte des organisierten Widerstands oder ein Stasi-Gefängnis als Ort politischer Verfolgung.

Zur Vertiefung bietet sich eine Pro-Contra-Debatte an, bei der die Schülerinnen und Schüler die These diskutieren: „Die DDR scheiterte primär an ihrer Wirtschaft.“ Diese Methode fördert nicht nur das strukturierte Argumentieren, sondern zwingt die Lernenden auch dazu, verschiedene Perspektiven einzunehmen und die Vielschichtigkeit historischer Entwicklungen zu erfassen.

Die Sicherung und der Transfer der erarbeiteten Inhalte können durch die gemeinsame Erstellung einer digitalen Mindmap oder Concept Map erfolgen. Nutzen Sie hierfür ein Whiteboard, die klassische Tafel oder digitale Tools wie Padlet oder Miro. Die verschiedenen Gruppen tragen dabei zentrale Kategorien und Inhalte zum Niedergang der DDR zusammen, sodass ein strukturiertes Gesamtbild entsteht, das als Grundlage für weitere Unterrichtsphasen oder zur Prüfungsvorbereitung dienen kann.

Für die abschließende Reflexion mit Gegenwartsbezug eignet sich eine kreative Aufgabenstellung zur Geschichtskultur. Stellen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern die Aufgabe, sich vorzustellen, sie würden an einem der besprochenen Orte ein Denkmal oder Erinnerungszeichen errichten. Wie sähe dieses aus und warum würden sie sich für diese Form der Gestaltung entscheiden? In Partnerarbeit entwickeln die Lernenden ihre Ideen, stellen diese anschließend kurz im Plenum vor und reflektieren gemeinsam über Formen und Funktionen von Geschichtskultur sowie über die Bedeutung von Erinnerung in der Gegenwart.

Die Rolle der Frauen: Verordnete Emanzipation?

Das **Arbeitsmaterial 3** thematisiert die Frauen in der ehemaligen DDR und nimmt ihre Rolle in Politik, Gesellschaft und Arbeitsleben in den Blick. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau sowie die Bearbeitung bzw. Problematisierung der von der Historikerin Anna Kaminsky aufgeworfenen These einer „verordneten Emanzipation“. Um sich dieser komplexen Thematik zu nähern, setzen sich die Lernenden zunächst mit zwei Primärquellen auseinander: einem Zitat der Schriftstellerin Christa Wolf aus

ihrem fiktionalen, aber biografisch inspirierten Roman „Nachdenken über Christa T.“ sowie einem Propaganda-Bild des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes. Dieses bewusst assoziative und niedrighschwellige Vorgehen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, erste Gedanken zum Frauenbild in der DDR zu entwickeln und gleichzeitig eine zeitgenössische Einschätzung kritisch einzuordnen.

Beide Materialien eignen sich hervorragend für einen offenen Plenumseinstieg. Methoden wie ein Blitzlicht oder eine Murnelphase mit der Sitznachbarin oder dem Sitznachbarn können eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema anreißern und das Interesse der Lerngruppe wecken. Diese leicht zugänglichen, voraussetzungsarmen Einstiege schaffen einen Raum für spontane Reaktionen und persönliche Assoziationen, bevor eine vertiefte historische Analyse erfolgt.

Für eine tiefergehende Auseinandersetzung kann gemeinsam mit den Lernenden das rund zehnminütige Interview mit der Historikerin Anna Kaminsky mit dem Deutschlandfunk (Dlf) angehört und im Anschluss besprochen werden. Das **Arbeitsblatt 3** bietet dabei wertvolle Unterstützung, da es die zentralen Aussagen Kaminskys nochmals bereitstellt und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, diese in Ruhe nachzulesen. Im Plenum können sie so gezielt auf einzelne Aussagen der Historikerin Bezug nehmen und diese in einer Diskussion reflektieren lassen. Besonders ergiebig sind dabei Kaminskys Thesen, dass die DDR weniger mit „wirklicher Gleichberechtigung oder gar Emanzipation“ zu tun hatte, oder aber ihre Feststellung, dass die Frauen durch die Berufstätigkeit zumindest ein eigenes Selbstbewusstsein entwickeln konnten. Diese teils widersprüchlich erscheinenden Aspekte bieten reichhaltiges Diskussionspotenzial und fordern die Lernenden heraus, differenziert zu argumentieren und die Ambivalenzen historischer Entwicklungen zu erfassen.

Materialien

Arbeitsblatt 3 „Frauen im geteilten Deutschland: (Verordnete) Emanzipation?“

Weiterführende Inhalte:

- Kaminsky, Anna (2019): Frauen im geteilten Deutschland: (Verordnete) Emanzipation? Leicht gekürzter Vortrag auf dem Symposium der Deutschen Gesellschaft e.V. „Frauen (be-)stimmen mit! – 1918 als gesellschaftspolitische Zeitenwende“. Online abrufbar: <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/286988/verordnete-emanzipation/> (29.10.2025)
- Bock, Jessica (2023): „Laut, mutig und radikal - Die nichtstaatliche Frauenbewegung in der DDR der 1980er-Jahre“, in: Deutschland Archiv, 18.9.2023, Link: www.bpb.de/540813 (29.10.2025)

Weiteres, empfehlenswertes Unterrichtsmaterial:

- *Bundeszentrale für politische Bildung*: Herbst 89 in der DDR. Themenblätter im Unterricht/Nr. 79.
- *Bundeszentrale für politische Bildung*: Montagsdemonstrationen 1989 in der DDR (Martin Geisz). Online verfügbar: <https://www.bpb.de/lernen/digitale->

[bildung/unterricht-am-whiteboard/135524/montagsdemonstrationen-1989-in-der-ddr/](https://www.bildung/unterricht-am-whiteboard/135524/montagsdemonstrationen-1989-in-der-ddr/)

- *Lehrer-Online*: Deutschland ist wieder vereint – oder? Unterrichtsmaterialien zur deutsch-deutschen Geschichte. Online verfügbar: <https://www.lehrer-online.de/fokusthemen/deutsch-deutsche-geschichte/deutschland-ist-wieder-vereint-oder/>
- *Lehrer-Online*: Leben in Ost und West. Unterrichtsmaterialien zur deutsch-deutschen-Geschichte. Online verfügbar: <https://www.lehrer-online.de/fokusthemen/deutsch-deutsche-geschichte/leben-in-ost-und-west/>
- *Bundesstiftung Aufarbeitung*: Aufbruch und Einheit. Die letzte DDR-Regierung. Arbeitsmaterialien. Online verfügbar: <https://deutsche-einheit-1990.de/wp-content/uploads/deutsche-einheit-gesamt-pdf.pdf>

Baustein 3: Die Demokratiefrauen

In diesem Baustein steht die biographische Arbeit mit den ausgewählten Protagonistinnen und ggf. Protagonisten im Vordergrund. Wobei die Männer hier immer nur als Nebendarsteller auftreten, das heißt, sie werden entweder als Unterstützer oder Verhinderer weiblichen Einflusses auf die historischen Ereignisse bzw. ihre politische Beteiligung daran thematisiert. Einführend können die Protagonistinnen beispielsweise durch Schlagworte oder der Art ihrer Beteiligung an der Revolution vorgestellt werden, so dass die Lernenden eine Orientierung erhalten und nach möglichen Interessensfeldern auswählen.

Die Frauen der Revolution von 1848/49

Louise Otto-Peters, Emma Herwegh, Clotilde Koch-Gontard, Malwida v. Meysenbug

Louise Otto-Peters ist bekannt dafür, vor allem publizistisch aufgetreten zu sein, und sie war durch und durch sozialkritisch, ohne radikal zu sein. **Clotilde Koch-Gontard** ist eine Verfechterin des Liberalismus und unterstützte dementsprechend liberale Politiker während der Paulskirchenversammlung in Frankfurt; sie beteiligte sich vor allem als Privatperson an Debatten in liberalen Zirkeln, welche sie zum Teil selbst organisierte. **Emma Herwegh** hingegen war eine Abenteurerin, eine wahre Revolutionäre, die mit ihrem Mann Georg von Paris aus bewaffnet nach Deutschland zog, um die Demokratie zu erkämpfen. Inhaltlich ist sie den Radikaldemokraten zuzuordnen. Und **Malwida v. Meysenbug** setzte sich während der Revolutionszeit in fortschrittlichen Kreisen insbesondere für Frauenrechte und deren Emanzipation durch Bildung ein, sie war eine überzeugte Republikanerin.

Dieser Baustein ist prädestiniert für die Gruppenarbeit und soll auf die filmische Umsetzung vorbereiten. Hier werden die Inhalte erarbeitet, die dann später in einem Videobeitrag oder Social-Media-Beitrag münden sollen.

Wenn dafür keine Zeit bleibt, kann die Gruppenarbeit aber auch genutzt werden, um andere, aus der Geschichtsdidaktik bekannte Präsentationsformate umsetzen zu lassen, wie etwa einen

Gallerywalk oder ein Gruppenpuzzle. Hieran anschließend ist es sicher besonders interessant, die Lernenden die verschiedenen Frauen und ihre – wie oben bereits hervorgehobenen – inhaltlichen und politischen Unterschiede herausarbeiten und beurteilen zu lassen. Mitunter können sie hieraus auch Reflexionsfragen gewinnen, wie etwa, ob Gewalt bei normativ wünschenswerten Zielen gerechtfertigt sei (Emma Herwegh) oder welche politische bzw. revolutionäre Tätigkeit wirklich erfolversprechend ist (Publizistik bei Louise Otto-Peters, konkrete Sozialarbeit bei Malwida v. Meysenbug oder Straßenkampf bei Emma Herwegh).

Didaktisch-methodisch wurde bereits als Einstieg die Möglichkeit benannt, die Protagonistinnen kurz anhand ihrer Tätigkeiten und inhaltlichen Profile vorzustellen. In einem Gruppenpuzzle könnte die Lehrkraft außerdem einschlägige, diskursanregende Zitate der Protagonistinnen auswählen und die Lernenden sich diesen zuordnen lassen. Danach kann im Unterricht kurz über die bestenfalls kontroversen und/oder streitbaren und/oder disputablen Aussagen der Protagonistinnen gesprochen werden, bevor sich die Schülerinnen und Schüler als Gruppe sortieren.

Für die inhaltliche Erarbeitung bietet sich die Recherche bzw. das Aushändigen von Arbeits- bzw. Unterrichtsmaterialien an. Stellen Sie den Lernenden die Homepage www.demokratiefrauen.de vor, auf der Kurzbiografien, Zitate, ein Zeitstrahl sowie ein umfangreicher Materialpool zu den Frauen zur Verfügung stehen. Der Arbeitsauftrag sollte präzise formuliert werden und darauf abzielen, worauf Sie mit dem Baustein hinauswollen. Wenn Sie bereits die filmische Umsetzung im Sinne haben, machen Sie dies deutlich. Formulieren Sie im Arbeitsauftrag etwa, dass die Schülerinnen und Schüler die Materialien danach lesen sollen, was für eine filmische Umsetzung relevant wäre – also beispielsweise einschlägige, polarisierende Zitate herausschreiben, prägnante biografische Stationen markieren oder besonders aussagekräftige Positionen der jeweiligen Protagonistinnen identifizieren.

Je nach verbleibender Zeit können die Gruppen ihre Ergebnisse abschließend in einer Kurzpräsentation vorstellen, um den anderen einen Einblick in die erarbeiteten Inhalte zu geben und eine gemeinsame Wissensgrundlage für die weitere Arbeit zu schaffen. Auch ist denkbar, dass eine filmische Umsetzung nochmal im Plenum besprochen wird: Die Gruppen „pitchen“ demnach kurz ihre Vorstellungen. Die Gesamtgruppe gibt Feedback – auch die Lehrkraft bzw. die Expertin im Drehbuchschreiben, der Autor etc.



Materialien

Arbeitsblatt 5 „Louise Otto-Peters: Publizistin und Reformerin“

Arbeitsblatt 6 „Clotilde Koch-Gontard: Die Liberale“

Arbeitsblatt 7 „Emma Herwegh: Die rabiante Republikanerin“

Die Frauen der Friedlichen Revolution 1989

Bärbel Bohley, Petra Lux, Katrin Hattenhauer, Gesine Oltmanns, Ina Merkel

Dieser Unterrichtsbaustein ist didaktisch-methodisch parallel zur 1848er Revolution konzipiert. Schauen Sie also dort nach, wie der Aufbau dieses Bausteins diesbezüglich gedacht ist, und was zu beachten ist. Die Inhalte unterscheiden sich entsprechend: Statt mit Protagonistinnen des 19. Jahrhunderts haben wir es nun mit den Biografien von Frauen aus der ehemaligen DDR zu tun – mit im Sozialismus sozialisierten Frauen, die auf unterschiedliche Weise gegen das Regime aufbegehrten und die Friedliche Revolution entscheidend mitgestalteten.

Wer waren die für das Projekt ausgewählten Persönlichkeiten? Für was stehen bzw. standen sie und wie drückten sie sich politisch aus? Welche Aktionsformen wählten sie? Die vier ausgewählten Frauen repräsentieren verschiedene Zugänge zum politischen Widerstand und zur Opposition in der DDR:

Bärbel Bohley war eine Künstlerin, die sich bereits während der heißen Zeit des Kalten Krieges politisierte. Sie lehnte den Wehrdienst ab, hatte Angst um ihren Partner und vor einem potenziellen Atomkrieg. Als Mitbegründerin der „Frauen für den Frieden“ vernetzte sie sich mit anderen Regimekritikern in der ehemaligen DDR wie den Havemanns, Ulrike Poppe oder Irena Kukutz. 1989 gründete sie mit anderen politischen Oppositionellen das „Neue Forum“. Es sollte ein Netzwerk für DDR-Kritikerinnen und -Kritiker sein. Bekannt unter ihrem Spitznamen „Mutter der Revolution“ sorgte sie im Herbst 1989 maßgeblich für den Mauerfall. Sie verstand sich selbst als demokratische Sozialistin und setzte sich für eine neue DDR ein.

Petra Lux war Pressesprecherin des „Neuen Forums“ und hatte sich früh gegen das Regime gestellt. Bei sich zuhause versammelte die studierte Journalistin Regimekritiker und verkaufte diese Treffen nach außen hin als Kulturabende. Sie setzte sich vor allem für die Belange der Frauen ein, zog sich jedoch nach der Revolution schnell aus dem Politischen zurück – enttäuscht vom Verlauf der Ereignisse, der schnellen Wiedervereinigung und dem „Ausverkauf“ des Ostens. Auch sie würde sich selbst wahrscheinlich als demokratische Sozialistin beschreiben und hatte auf die Reformprozesse mit den Runden Tischen nach dem Sturz der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) gehofft.

Katrin Hattenhauer und **Gesine Oltmanns** waren beide in der evangelischen Kirche sozialisiert und dadurch Teil einer Anti-Regime-Bewegung. In der sozialistischen DDR zählte Religion bekanntlich zum „Opium des Volkes“, weshalb die evangelische Kirche systematisch marginalisiert und ihre Mitglieder benachteiligt wurden. Sie zogen sich zurück – auch in der Angst vor möglichen Repressionen. Mit dem Umzug nach Leipzig für ein Theologiestudium

machte Hattenhauer Bekanntschaft mit christlichen Gruppen, die gegen das Ende der DDR agitierten. Ab den 1970er und 1980er Jahren entwickelte sich die Kirche jedoch zunehmend zu einem Schutzraum für oppositionelle Gruppen und Friedensbewegungen, die unter dem Dach kirchlicher Veranstaltungen relativ geschützt ihre Regimekritik artikulieren konnten. Berühmt wurde Hattenhauer, als sie im September 1989 eine symbolträchtige Aktion vor der Leipziger Nikolaikirche initiierte: Zusammen mit Gesine Oltmanns entrollte sie Plakate, welche etwa die fehlende Reisefreiheit in der DDR anprangerten. Die bundesrepublikanische Tagesschau filmte all das und zeigte die Gewalt der Staatssicherheit. Die Proteste wurden dadurch immer größer: An den sogenannten Montagsdemonstrationen nahmen schließlich fast 100.000 Leipzigerinnen und Leipziger teil.

Ina Merkel ist die Tochter eines ranghohen DDR-Diplomaten und schrieb zunächst für die Junge Welt. 1986 wurde sie promoviert, außerdem war sie seit 1977 SED-Mitglied. Persönlich hatte sie also in der DDR keine Nachteile zu befürchten und war privilegiert. Dennoch setzte sie sich für Veränderungen ein und arbeitete im Reformprojekt „Demokratischer Sozialismus“ an der Humboldt-Universität in Berlin mit. 1989 wurde sie über Nacht berühmt mit dem Manifest „Ohne Frauen ist kein Staat zu machen“, das nicht weniger als die volle Gleichstellung der Frauen – überall – forderte.

Bei den Frauen der Friedlichen Revolution besteht das Glück, das die meisten noch leben und als Zeitzeuginnen fungieren können. Das Projekt greift diese Möglichkeit auf und versammelt Unterrichtsmaterialien (AB 9 Bärbel Bohley) und weitere Texte auf der dazugehörigen Homepage (www.demokratiefrauen.de) als Zeitzeuginnenberichte. Darüber hinaus haben viele der Protagonistinnen heutzutage einen Internetauftritt und können für das Projekt angefragt werden. Auf einer höheren Ebene können Sie anschließend mit Schülerinnen und Schülern darüber diskutieren, welchen Nutzen die aus der Geschichtsdidaktik bekannte Methode hatte. Als Initial gilt ein Text über Forschung dazu (AB 11 Zeitzeugen im Unterricht: Spaß oder Nutzen?).



Materialien

Arbeitsblatt 4 „Bärbel Bohley: Die Mutter der Revolution“

Arbeitsblatt 5 „Katrin Hattenhauer: Kirche als Opposition“

Baustein 4: Filmisches Erzählen

Formate aus dem Alltag (Reels, Instagram-Story & YouTube-Erklärvideos)

Für den Einstieg in diesen Baustein stehen zwei verschiedene Herangehensweisen zur Verfügung: Zunächst kann eine Art *Blitzlicht* mit der Lerngruppe veranstaltet werden, in dem gegenwärtige Social-Media-Formate mit Geschichtsbezug gesammelt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden gefragt, welche Kanäle oder Formate ihnen bekannt sind – gewiss sind manche beim Scrollen durch die sozialen Medien über solche Angebote bzw. Videos gestolpert oder verfolgen diese sogar regelmäßig und können den Mitschülerinnen und -schülern dann kurz erläutern, wie der jeweilige Kanal funktioniert, was sie als besonders gelungen oder auffällig wahrnehmen und auf welche Weise das Format sie persönlich erreicht. Zur Orientierung findet sich weiter unten eine Liste mit entsprechenden Beispielen (M2). (Zu beachten: Social Media und Formate für Jugendliche sind außerordentlich schnelllebig – ähnlich wie die Jugendsprache selbst –, weshalb die Liste für die Lernenden möglicherweise bereits veraltet wirken kann. Es empfiehlt sich daher, vorab eigenständig nach aktuellen Kanälen zu recherchieren.)

Im Anschluss an dieses Blitzlicht bietet es sich an, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zwei bis drei ausgewählte Beispiele anhand konkreter Arbeitsaufträge zu sichten. Die Lernenden beurteilen dabei etwa, ob sie das jeweilige Format als subjektiv oder objektiv erachten, ob das Wissen als gesichert wahrgenommen werden kann, ob Quellen genannt werden, und was ihnen bei der Vermittlung der Inhalte beziehungsweise bei der Konstruktion der Videos im Allgemeinen aufgefallen ist. Anschließend können erste Ideen gesammelt werden, ob sich die Jugendlichen vorstellen können, die in den Bausteinen 1 bis 3 erarbeiteten Inhalte selbst als Videoformat umzusetzen – und wenn ja, in welcher Form. Die Lernenden sollten darüber hinaus unbedingt gefragt werden, ob sie sich eine solche Umsetzung zutrauen oder was sie nach eigener Einschätzung noch dafür lernen müssten. Diese reflexive Phase schafft Transparenz über die kommenden Schritte und aktiviert bereits vorhandene Kompetenzen.

Anstelle des offenen Einstiegs mit dem Blitzlicht kann auch unmittelbar mit ausgewählten Videos und entsprechenden Arbeitsaufträgen begonnen werden, also eine *Videoanalyse* vorgenommen werden. Hierbei empfiehlt es sich, Beurteilungskriterien oder Sehaufträge vorab auf einem Arbeitsblatt auszuteilen oder an einem Whiteboard beziehungsweise an der Tafel zu notieren. Die Formate lassen sich beispielsweise nach den folgenden Kategorien analysieren: Subjektivität vs. Objektivität, Emotionalität vs. Sachlichkeit und Quellentransparenz und (gesichertes) Wissen (siehe Tabelle weiter unten mit Beispielszenen und Lösungsvorschlägen, M1). Dieser strukturiertere Zugang eignet sich besonders für Gruppen, die wenig Vorerfahrung mit der Analyse von Social-Media-Formaten haben oder bei denen eine gezieltere Hinführung zum Thema bevorzugt wird.

Nach dem gewählten Einstieg wird den Schülerinnen und Schülern verraten, dass auch sie am Ende dieses Bausteins ein eigenes Video produzieren werden, zuvor jedoch noch einige vorbereitende Schritte zu durchlaufen sind. Der Lerngruppe kann nun gerne der genaue Fahrplan vorgestellt werden oder alternativ wird bei jedem weiteren Schritt ein weiterer Einstieg gewählt, der organisch zur nächsten Phase hinführt. Im Baustein finden sich zu den weiteren Schritten jeweils konkrete Umsetzungsideen, sodass zumeist auch eine Art kurze Hinführung vorgesehen ist.


Von hier an gliedert sich der Baustein wie folgt:



A. Zunächst folgt eine *praktische Übung zum Darstellenden Spiel*, bei der die Lernenden mit Zitaten der Protagonistinnen arbeiten (*Hot-Seat-Methode*).

B. Daran schließt sich eine *Einführung in das Schreiben von Skripten und Drehbüchern* an (**Arbeitsblatt 2 / Filmisches Erzählen**), gefolgt von einer C. *Einführung in die bewusste Auswahl von Kameraperspektiven* (**Arbeitsblatt 3 / Filmisches Erzählen**).

Abschließend erfolgt die Produktion der Videos in Kleingruppen, wobei die zuvor erworbenen Kenntnisse praktisch angewendet und kreativ umgesetzt werden.

M1 Kurzvideoformate mit Tafelbild

Name	Link / Beispielbeitrag	Subjektivität vs. Objektivität: <i>Wird eine persönliche Perspektive eingenommen oder neutral berichtet? Werden Meinungen als solche gekennzeichnet oder als Fakten dargestellt? Wird eine emotionale Nähe zu historischen Personen aufgebaut?</i>	Emotionalität vs. Sachlichkeit <i>Wie stark werden Emotionen angesprochen (Musik, dramatische Sprache, persönliche Geschichten)? Dominiert die emotionale Wirkung oder die sachliche Information? Beeinflussen Emotionen die kritische Distanz zum Thema?</i>	Komplexität vs. Vereinfachung <i>Werden komplexe historische Zusammenhänge differenziert dargestellt oder stark vereinfacht? Gibt es Raum für Widersprüche und verschiedene Perspektiven? Werden Grauzonen und Ambivalenzen thematisiert oder in Schwarz-Weiß-Kategorien eingeteilt?</i>	Quellen-transparenz und Wissen <i>Werden Quellen genannt und sind sie nachprüfbar? Wird zwischen gesichertem Wissen und Spekulation unterschieden?</i>
Sophie Scholl / @ichbinsophiescholl	 <i>Screenshot Instagram @ichbinsophiescholl</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sehr persönliche Ebene: eine historische Figur erzählt in einer Art Gegenwartstagebuch ihr Leben, auch mit authentischen Tagebucheinträgen der wirklichen Sophie Scholl (Stories und Beiträge in den sozialen Medien, Wochenrückblicke) - Musikalische Untermalung sorgt für Dramatik - Nähe wird durch filmische Stilmittel untermalt: Selfiekamera, persönliche Fotos usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzung von Nahaufnahmen: Transportiert Emotionen der Protagonistin - Durchgehend eine persönliche Geschichte - Häufige Verwendung von dramatischer Sprache: „Kaum eingeschlafen, bin ich aus einem Albtraum erwacht“ (9. Februar 2022) Oder: „Es kam gerade ein Brief von Fritz an. Es macht mir Angst.“ (31. Januar 2022) - 	<ul style="list-style-type: none"> - mitunter sind erläuternde Beiträge zu finden zu Phänomenen der NS-Zeit, z.B. Panzerknacker-Schokolade oder Arbeiten in der Fabrik sowie Professoren der damaligen Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Historische Genauigkeit ist nicht nachprüfbar / keine Quellenangaben unter einzelnen Beiträgen - teilweise werden historische Beiträge aus Zeitschriften gepostet – diese verweisen zumindest auf den Titel

MrWissen2Go / Mirko Drotschmann „Montagsdemos – die friedliche Revolution“ (via YouTube)	 <i>Screenshot YouTube Terra X plus / ZDF</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Eher neutrale, sachliche Ebene: Moderator erläutert historisches Ereignis, bewertet dieses aber teilweise auch / Unterscheidung benötigt genaues zuhören: „Ich finde...“ - Einspielung von historischem Quellenmaterial fördert Nähe zu historischen Personen 	<ul style="list-style-type: none"> - sachlicher Vortrag des Moderators, also einer nicht direkt involvierten Person - dramatische Musik als Untermalung - teilweise wertend in der Beschreibung: „Die Friedliche Revolution war ein Meisterwerk.“ - Nähe wird durch O-Ton von Zeitzeugen erzeugt („Es ist ein Wunder!“) - Spannungsaufbau in Erzählung: offene Fragen leiten das historische Geschehen (z.B. „Was wird in Leipzig passieren, wo keine westlichen Medien zugelassen sind?“) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ereignis wird in vielen Facetten und sehr detailliert beschrieben, Komplexität der Situation wird so eingeholt 	<ul style="list-style-type: none"> - in der Videobeschreibung sind Quellenhinweise zu finden, ebenso weitere Verweise auf ausführlichere Behandlungen des Themas
Susanne Siegert / @keine.erinnerungskultur Instagram-Beitrag: Frauen im Holocaust	 <i>Screenshot Instagram @keine.erinnerungskultur / Susanne Siegert</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Neutrale, sachliche Ebene der Moderatorin, die über ein Thema aufklären will: Die Behandlung von Frauen im Holocaust 	<ul style="list-style-type: none"> - historische Bilder sorgen für persönliche Nähe / Emotionalität – ebenso O-Töne 	<ul style="list-style-type: none"> - differenzierte Darstellung: das Thema wird durch eine Fragestellung eingeholt und mehrfach in seiner Komplexität verdeutlicht (Ermordungen der Nationalsozialisten aufgrund vorwiegend Rassenlehre, Frauen wurden darüber hinaus als Geschlecht angegriffen) 	<ul style="list-style-type: none"> - keine Quellenangaben unter dem Beitrag

M2 Videoformate aus allen Medien

Name / Kanalname	Format und Inhalt(e)	Plattform
MrWissen2Go / Mirko Drotschmann	Fast täglich Erklär-Videos zu aktuellen und historischen Themen, Länge von circa 8-15 Minuten.	Youtube / vereinzelt auch Instagram
Terra X History (ehemals MrWissen2Go Geschichte)	Erklär-Videos und Kacheln zu historischen Themen	Instagram
Leonie Schöler / @heeyleonie	Erklär-Videos zu Geschichtsthemen, z.B. dem Massaker von Babynjar	Instagram
Susanne Siegert / @keine.erinnerungskultur	Beschäftigt sich hauptsächlich mit der NS-Zeit, Aktualitätsbezug (wählt historische Daten aus), bespricht und kommentiert	Instagram
Sophie Scholl / @ichbinsophiescholl	Ein fiktiver Instagram-Kanal, der die Follower mitnimmt in das Leben der Widerstandskämpferin während der NS-Zeit. In Reels (Kurz-Videos), Story-Beiträgen oder Fotografien mit Text bzw. Tagebucheinträgen wird ihr Leben dargestellt bzw. historisch rekonstruiert / reenacted.	Instagram

FrauenGeschichte by BR / @frauen_geschichte	Erklär-Kacheln und seltener Videos zu Frauen in der Geschichte	Instagram
Wir in Ost und West / @wir_in_ost_und_west	Authentische Reels mit Protagonistinnen und Kacheln mit Wissenswertem über die Jugend in Ost und West, klärt auf über Mythen.	Instagram
History in Black / @history.in.black	Rückt die schwarze Geschichte in Deutschland in den Mittelpunkt. Zeigt, dass schwarze Menschen schon lange zur deutschen Geschichte gehören in Erklär-Videos und Kacheln.	Instagram
Die Sendung mit der Maus – Sachgeschichten	Seit über 50 Jahren beliebtes Fernsehformat für Kinder. Erklärvideos zu vor allem naturwissenschaftlichen Themen, teilweise aber auch mit historischen und politischen Inhalten.	Fernsehen und Youtube
Galileo (ProSieben)	Fernsehformat für jüngere Zielgruppe (bis 21 Jahre), widmet sich aktuellen Themen in Politik, Gesellschaft und Geschichte in rund 15-minütigen Videobeiträgen.	Fernsehen und Youtube
Quarks (WDR) – Wissenschaft und Gesellschaft	Fernsehformat für neuerdings jüngere Zielgruppe (bis 27 Jahre), widmet sich aktuellen Themen vorwiegend in den Naturwissenschaften, aber auch Politik, Gesellschaft und Geschichte in rund 15-minütigen Videobeiträgen. Häufig führen Reporter:innen durch das Thema	Fernsehen und Youtube
funk-Formate (ARD/ZDF) – Diverse politische und historische Kurzformate, z.B. der dunkle Parabelritter, Geschichtsgulasch	Sowohl längere als auch kurze Videoformate für eine junge Zielgruppe, mit Hosts, die durch ein Thema führen, teilweise in Comicgestaltung und mit stark jugendlicher Sprache	Youtube/Instagram/TikTok

Heißer Stuhl: Wir stehen vor der Kamera

Diese Aufwärmübung dient einerseits der Auflockerung und Aktivierung der Lerngruppe, andererseits erhalten die Schülerinnen und Schüler durch die intensive Auseinandersetzung mit einschlägigen Zitaten der Protagonistinnen und weiteren Weggefährten einen tiefergehenden, fast körperlichen Eindruck von diesen. Die hier verwendeten Zitate können die Lernenden später auch für die eigenen Videoproduktionen nutzen, wodurch eine direkte Verbindung zwischen dieser praktischen Übung und dem späteren kreativen Endprodukt entsteht.

Vorbereitung und Regelklärung: Bevor in das Darstellende Spiel übergegangen wird, sollte unbedingt vorab geklärt werden, welche Regeln es bei dieser Methode bzw. dem Unterricht gibt. Sofern noch nicht über Verhaltensregeln und den respektvollen Umgang miteinander im Darstellenden-Spiel-Unterricht gesprochen wurde, muss dies zwingend durchgeführt werden. Dazu gehört etwa die Vereinbarung, dass niemand ausgelacht wird, dass alle Teilnehmenden mit Ernsthaftigkeit bei der Sache sind und dass die Freiwilligkeit im Rahmen der Übung gewahrt bleibt.

Durchführung der Übung: Die Lehrkraft teilt Zitatkarten von Protagonistinnen und Protagonisten willkürlich in der Klasse aus (M3). Das Material umfasst sowohl männliche als auch – in der Mehrzahl – natürlich weibliche Stimmen und Zitate. Hier kann feinfühliges Vorgehen angebracht sein: Bei Schülern, die sich besonders unwohl fühlen würden, eine Frau darzustellen, können gezielt Zitatkarten von Männern verteilt werden, um Hemmschwellen zu senken und die Teilnahmbereitschaft zu erhöhen.

Je nach verfügbarer Zeit kann ein oder können sogar zwei Durchgänge stattfinden, denn die Zitatkarten enthalten auf der Rückseite Regieanweisungen. Es bietet sich an, die Schülerinnen und Schüler das Zitat zunächst frei vortragen zu lassen, so, wie sie es intuitiv interpretieren würden. Im zweiten Durchgang halten sie sich an die Regieanweisung, also beispielsweise: „Du bist wütend, aufbrausend, sprichst relativ schnell“ oder „erst zögernd, dann mit wachsender Überzeugung (leiser – lauter), mit ruhiger Begeisterung, mit einem Lächeln, fast spielerisch, aber bestimmt, mit fester Stimme (beim Wort ‚Vulkan‘ bricht es quasi aus dir heraus)“. Dieser zweifache Zugang ermöglicht es den Lernenden, sowohl die eigene Interpretation als auch eine bewusste, angeleitete Gestaltung zu erproben.

Ob bei dieser Übung bereits eine Kamera zum Einsatz kommt, dürfen die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden. Manche Gruppen fühlen sich durch die Kamera zusätzlich motiviert, andere bevorzugen zunächst einen geschützten Rahmen ohne Aufzeichnung.

Am Ende sollte unbedingt eine Feedback-Runde durchgeführt werden. Diese kann diesmal in einem tatsächlichen *Blitzlicht* vonstattengehen, das heißt, jede Schülerin und jeder Schüler äußert sich in ein bis zwei Sätzen zur Übung – wie sie diese empfanden, ob sie ihnen fürs weitere Vorgehen nützt, was überraschend war etc.

Weitere Übungen zum Darstellenden Spiel

Im Verlauf dieses Bausteins können immer wieder weitere Übungen aus dem Darstellenden Spiel beziehungsweise aus dem Theater eingebaut werden, um die Gruppe aufzulockern, Hemmungen abzubauen und die darstellerischen Fähigkeiten zu trainieren. Hier sind einige bewährte Anregungen: Energiekreis, Redensarten wörtlich genommen, Swish-Boing-Pauh oder die Emotions-Staffel. Diese kurzen Übungen lockern nicht nur die Atmosphäre auf, sondern schulen auch Präsenz, Spontaneität und Ausdruck – Fähigkeiten, die für die spätere Videoproduktion von großem Wert sein können.

Das Schreiben von Kurz-Skripten / Drehbüchern / Referenzen als Inspiration

Dieser Abschnitt des vierten Bausteins setzt den fächerübergreifenden Unterricht fort, indem nun das Fach Deutsch einbezogen wird. Die Schülerinnen und Schüler lernen, einen Text zu den zuvor erarbeiteten Inhalten zu schreiben oder zu konzipieren – konkret eine Geschichte, die historische Ereignisse und Protagonistinnen dramaturgisch aufbereitet.

Die Lehrkraft kann dabei auf etablierte Unterrichtsinhalte aus dem Fach Deutsch zurückgreifen, etwa das Schreiben von Kurzgeschichten oder szenische Textumsetzungen wie beim Drama. Im Deutschunterricht sind häufig Vergleiche zwischen dem Drehbuch einer Literaturverfilmung und dem Originalroman üblich. Viele Lehrkräfte lassen in diesem Zusammenhang eine Szene aus einem Roman von den Schülerinnen und Schülern in ein Drehbuch oder Storyboard

umschreiben. Genau dies ist auch Ziel dieses Unterrichtsvorhabens. Allerdings kann hier nicht mehr als ein Crashkurs geleistet werden.

Als Einstieg bieten sich Referenz-Beispiele an. Hierfür stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung:

Option 1: Vom fertigen Dialog zum Konzept Die Drehbuchautorin und Regisseurin Hannah Schopf hat fikionalisierte Dialoge zu beiden Revolutionen und den Protagonistinnen geschrieben, die zum Teil reale Zitate beinhalten, eine Szene aus dem Leben der Revolutionärinnen authentisch widerspiegeln. Die Schülerinnen und Schüler lesen diese zunächst nach Verteilung von Rollen im Plenum (dramaturgisch) vor. Anschließend arbeiten sie in Gruppen heraus, was an den Dialogen gelungen ist, wo Änderungsbedarf besteht und wie sich das Material als Video umsetzen ließe. Dafür erhalten die Lernenden ein Arbeitsblatt mit konkreten Aufgaben. Im Unterricht stellen die Gruppen das Kurz-Konzept vor und „pitchen“ es – wie man heutzutage sagen würde. Die anderen Gruppen geben Feedback, ebenso kann dies die Lehrkraft tun.

Option 2: Strukturanalyse eines Storyboards Die zweite Möglichkeit hebt stärker auf den Schreibprozess ab. Wiederum erhalten die Schülerinnen und Schüler Material von Hannah Schopf, das im Rahmen von Workshop-Umsetzungen für das Projekt entstanden ist. Diesmal handelt es sich um ein Storyboard zur Friedlichen Revolution 1989 über die Protagonistin Bärbel Bohley. Nachdem das Storyboard mit verschiedenen Sprecherinnen und Sprechern im Plenum vorgestellt worden ist, erhalten die Lernenden einen Arbeitsauftrag in Gruppen: Sie sollen herausfinden, worauf es beim Storyboard-Schreiben ankommt. Sie erkennen dabei, dass es ein Intro gibt, einen Infoteil, einen sogenannten Midpoint (Höhepunkt) und ein Fazit. Die zentralen Erkenntnisse werden an der Tafel festgehalten. Die Fachbegriffe können von der Lehrkraft eingeworfen werden, oder es wird auf beispielhafte Formulierungen der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Ein potenzielles Tafelbild ist im Folgenden zu finden.

M3 Darauf kommt's an: Das Schreiben von Storyboards

Reihen- folge	Name	Info / unterstützende Fragen	Beispiel
1	Intro	Findet eine Hook, die das Thema benennt und Lust macht, das Video zu gucken - zum Beispiel eine Frage oder ein Bezug zur heutigen Realität...	Hi! Ich stehe hier vor der Nikolaikirche in Leipzig und vor genau 35 Jahren war hier einiges los...
2	Informationspart 1	Was wollt ihr erzählen? Welche kreativen Möglichkeiten, Informationen rüberzubringen, fallen euch ein?	Bärbel Bohley - Malerin, Mutter, Revolutionärin. Geboren 1945 in Berlin, wurde sie als Mitbegründerin des Neuen Forums in der DDR bekannt...
3	Midpoint / Wendepunkt / Höhepunkt	Überrascht in der Mitte des Videos mit einem Höhepunkt. Das kann entweder die wichtigste / bedeutendste / überraschendste Information sein, oder eine dramatische Wendung, die ein zweites Kapitel einleitet.	... 4. September 1989: Bärbel Bohley gründet das „Neue Forum“ – und löst damit eine Lawine aus, die das Regime der DDR zum Einsturz bringt.
4	Informationspart 2	Fortsetzung von Informationspart 1 etc. / neuer Aspekt bzw. zweites Kapitel	

5	Fazit	Schlägt den Bogen zum Anfang des Videos, fasst das Erzählte zusammen oder schafft eine Verbindung zur heutigen Zeit...	Während die Bilder von den Montagsdemos, der Friedlichen Revolution und dem Mauerfall um die Welt gingen, kennen nur wenig Leute die Namen der Frauen, die schon lange vor 1989 für Frieden und Menschenrechte in der DDR gekämpft haben.
---	-------	--	---

Die Kameraperspektive

Die Einführung in Perspektiven des Filmens oder das Kennenlernen verschiedener Kameraperspektiven bildet den letzten Abschnitt dieses Bausteins. Zum Einstieg bietet es sich an, mit den Lernenden ein Kurzvideo zu schauen, das viele verschiedene Kameraperspektiven beinhaltet und thematisch passend ist. In den zum Projekt durchgeführten Workshops wurde das folgende Kurz-Video der Plattform Instagram ausgewählt: Living Without Modern Conveniences: August At The Victorian Farm (Historical Reenactment), auf Deutsch: Leben ohne moderne Gewohnheiten: August auf einem viktorianischen Bauernhof (Min. 0:30–3:00). Der Link ist über den QR-Code unten zu erreichen. Es zeigt mit vielen Kameraschnitten verschiedene Szenen auf einem viktorianischen Bauernhof. Es handelt sich dabei um das sogenannte historische Nachahmen oder historical reenactment. Es gibt Draufsichten, Nahaufnahmen (in denen man das Handwerk und die schwere körperliche Arbeit der Menschen nachvollziehen kann), Totalen usw.



Die Lehrkraft gibt vor dem Sehen einen Arbeitsauftrag mit: Was fällt bei dem Video in Bezug auf die Kameraführung auf? Welche Effekte werden durch die verschiedenen Perspektiven erzeugt? Im Plenum werden anschließend die beiden Arbeitsaufträge kurz besprochen, bevor die Lernenden auf einem Arbeitsblatt eine Übersicht zentraler Kameraperspektiven und ihrer Effekte erhalten. Das Wissen wird anschließend anhand von drei Beispielen überprüft. Das Arbeitsblatt bearbeiten die Schülerinnen und Schüler zunächst in Einzelarbeit, die Videos schauen sie sich bestenfalls mit Kopfhörern an. Anschließend können die Lernenden auch mit den Sitznachbarn über die Aufgaben diskutieren und diese gemeinsam bearbeiten.

Materialien

Arbeitsblatt 1 „Die Methode heißer Stuhl und die Demokratiefrauen mit Zitatkarten

Arbeitsblatt 2 „Kurzvideos vorbereiten und umsetzen: Erstelle ein Skript, Storyboard erstellen“

Arbeitsblatt 3 „Kameraeinstellungen oder: Wie filme ich mit meinem Handy?“

Arbeitsblatt 4 „Dialoge mit Louise Otto-Peters, Bärbel Bohley und Petra Lux“

Arbeitsblatt 5 „Zeitzeugen im Geschichtsunterricht“