

Schulreform Nordrhein-Westfalen
Sekundarstufe II
Heft 3/II Curriculum
Geschichte
Anlagenreihe A 1
(2. Fassung)

Regelungen für die Aufgabenstellung in der
schriftlichen Abiturprüfung in der neugestalteten
gymnasialen Oberstufe (KMK)
im Fach

Geschichte

Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung
Braunschweig
-Bibliothek-

G 80/4566

Runderlaß des Kultusministers vom 9 12. 1976
III A 1 36-20/0 Nr. 3180/76

NW
-9(1976)

Georg-Eckert-Institut BS78



1 224 540 2

ZNW
H-9(1946)

4 Düsseldorf, den 4. Dez. 1976

Völklinger Straße 49
Fernsprech-Sa.-Nr. 3 03 51
Durchwahl 30 35
Fernschreiber: 858 2867 kmw d
Postschließfach 1103

An die

Schulkollegien
bei den Regierungspräsidenten

Besuchszeit 10 - 15 Uhr
Vorherige telefonische Anmeldung erbeten!

in Düsseldorf und Münster

den

Regierungspräsidenten
in Detmold

die

Gymnasien
des Landes Nordrhein-Westfalen

Betr.: Erfahrungsaustausch im Fach Geschichte für die Gymnasien
mit neugestalteter gymnasialer Oberstufe (KMK);
hier: Regelungen zur Aufgabenstellung in der schriftlichen
Abiturprüfung im Fach Geschichte

- Bezug:
1. Richtlinien für den Unterricht in Geschichte (Die Schule in Nordrhein-Westfalen - Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums Heft 8, Ratingen 1964);
 2. Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Geschichte 1. und 2. Ausgabe (Schulreform NW Sekundarstufe II Arbeitsmaterialien und Berichte Heft 3 Düsseldorf 1973);
 3. RdErl. v. 27.2.1973 - III A 2.36-20/0 Nr. 294/73 (GABL. S. 186);
 4. RdErl. v. 21.8.1975 - III A 4.36-52/0 Nr. 2085/75 -
 5. RdErl. v. 25.11.1975 - III A 1. 36-20/0 Nr. 3229/75
 6. RdErl. v. 2.8.1976 - III A 1. 36-20/0 Nr. 1892/76

Mit meinem Bezugserlaß vom 25. 11. 76 sind den Schulen die Empfehlungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung zugegangen. Das Verfahren der Erarbeitung und der Stellenwert der Empfehlungen wurden im Bezugserlaß dargestellt.

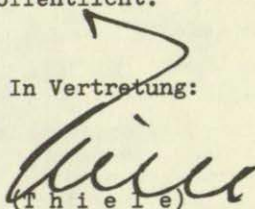
Die Fachgruppe für den Erfahrungsaustausch im Fach Geschichte hat aufgrund der Tagungsergebnisse die Empfehlungen teilweise überarbeitet. Sie treten als "Regelungen zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte" ab sofort in Kraft. Die Regelungen erscheinen in der Anlagenreihe A zu den Unterrichtsempfehlungen für das Fach Geschichte (Heft 3/II) - Curriculum Gymnasiale Oberstufe. Sie treten an die Stelle der im Bezugserlaß genannten Empfehlungen.

Stellungnahmen zu den Regelungen sind an die Fachdezernenten für das Fach Geschichte bei den oberen Schulaufsichtsbehörden zu richten. Fachlehrer, die zu den Tagungen im Rahmen des Erfahrungsaustausches einberufen werden, werden gebeten, die Regelungen als Arbeitsmaterial mitzubringen.

Die in den o. a. Richtlinien und Unterrichtsempfehlungen entgegenstehenden Aussagen entfallen hiermit.

Dieser Erlaß wird nicht im Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlicht.

In Vertretung:



(Thiele)

Inhaltsverzeichnis:

I. Teil:

I	Benennung und Beschreibung der Aufgabenarten	5
II	Kriterien der Anforderungen und Bewertungen	7
III	Gewichtung und Bewertung der Leistungsanforderungen in den Grund- und Leistungskursen	10
IV	Kriterien für Aufgabenstellungen und entsprechende Denk- und Arbeitstechniken	11
V	Thementypen und Inhalte in der Jahrgangsstufe 12 und 13	15

<u>II. Teil:</u>	Beispiele für die einzelnen Aufgabenarten	16
------------------	---	----

III. Teil:

I	Planungseinheit: Anzahl und Dauer der schriftlichen Arbeiten in den Jahrgangsstufen 11 - 13 - Erlaß vom 27.2.1973	52
II	Schriftliche Arbeiten (Klausuren) und "sonstige Mitarbeit" in den Jahrgangsstufen 11 - 13 - Erlaß vom 8.7.1976	53

REGELUNGEN ZUR AUFGABENSTELLUNG IN DER
SCHRIFTLICHEN ABITURPRÜFUNG IM FACH
G E S C H I C H T E

Vorbemerkung:

Die nachstehenden Regelungen gliedern sich in zwei Teile. Der 1. Teil benennt und beschreibt zunächst Aufgabenarten für die schriftliche Abiturprüfung, erläutert sodann einen Kriterienraster für die didaktisch begründete Ableitung der an sie geknüpften Leistungsanforderungen und versucht deren Gewicht für die Leistungsbewertung in Grund- und Leistungskursen zu bestimmen. Es schließt sich daran ein Katalog von Kriterien für - den Leistungsanforderungen gemäße - Aufgabenstellungen und entsprechende Denk- und Arbeitstechniken an, die der Schüler zur Bewältigung der gestellten Anforderungen beherrschen sollte.

Den Abschluß des 1. Teils bildet ein Katalog von vier den Leistungserwartungen zugeordneten Thementypen für die Jahrgangsstufen 12 und 13.

Der 2. Teil der Regelungen enthält Beispiele für die im 1. Teil vorgestellten Aufgabenarten und die Übersicht über Anzahl und Dauer der im Grund- und Leistungskurs zu schreibenden Arbeiten.

I. Teil

I Benennung und Beschreibung der Aufgabenarten

In Grund- und Leistungskursen sind folgende Aufgabenarten zulässig:

1. Interpretation historischer Materialien:

(Interpretation der verschiedenen Formen historischer Überlieferung wie:

- Urkunden, Akten
- Briefe, Tagebücher, Memoiren
- Formen der Geschichtsschreibung (z.B. Chroniken, Viten, Sekundärquellen und wissenschaftliche Darstellungen)
- Formen der Publizistik (z.B. Reden, Streitschriften, Flugblätter, Plakate, Zeitungsberichte und -kommentare)
- Nichtsprachliche Quellen (z.B. Kunstwerke, Symbole, Münzen, Karten, Stadtpläne, Tabellen und Statistiken).

Interpretation bestimmter historisch vermittelter Sach- und Problemzusammenhänge wie:

- grundlegende politische und soziale Struktur- und Ordnungszusammenhänge
- Entwicklungs- und Wandlungsprozesse
- politische und soziale Konflikte
- Kontraste politischer Thesen und Programme
- Kontrast von Programm und Wirklichkeit
- Gegenwartsphänomene auf historischem Hintergrund
- Auswirkungen historischer Phänomene auf Gegenwartsprobleme).

1.1. Text- bzw. Materialinterpretation unter einer mehrgliedrigen Aufgabenstellung

Diese Form hält den Schüler durch genaue Arbeitsanweisungen dazu an, Materialien unter vorgegebenen Gesichtspunkten zu erschließen. Die Mehrgliedrigkeit der Aufgabenstellung kann durch Nennung von Schritten des Interpretationsverfahrens Hilfestellung - durch Nennung vertiefender Erschließungskriterien, die über ein formalisiertes Verfahren hinausgehen, zusätzliche Leistungsanforderungen bedeuten.

1.2. Text- bzw. Materialinterpretation unter einer zentralen Aufgabenstellung

Diese Form zielt auf die Erschließung und die Erörterung der zentralen Aussagen des Materials und fordert in der Regel Leistungen auf den höheren Lernzielstufen. Es muß bei dieser Aufgabenform sichergestellt sein, daß die Gegebenheiten des Materials und der Aufgabenstellung dem Schüler auch reproduktive Leistungen ermöglichen.

1.3. Die Form der Text- bzw. Materialinterpretation ohne weitere Aufgabenstellung

Diese Form ist im besonderen Maße geeignet, organisatorische Fähigkeiten der Schüler, Geschick in der Auffindung von Lösungen historischer Probleme und damit auch instrumentale Fertigkeiten zu ermitteln. Sie sollte nur dort eingesetzt

werden, wo den Schülern formalisierte Verfahren der Interpretation geschichtlicher Quellen so vertraut sind, daß sie auch ohne Leitfragen oder ähnliche Hilfen wesentliche Schritte des Interpretationsverfahrens vollziehen.

2. Darstellung historischer Themen

- auch im Anschluß an Materialien -

(Untersuchung von historischen Prozessen, Strukturen, Ordnungen und Konflikten, Auseinandersetzung mit historischen Thesen

Durchführung von historischen Vergleichen

Untersuchung geschichtlicher Hintergründe eines gegenwärtigen Phänomens

Untersuchung der Auswirkungen historischer Phänomene auf die Gegenwart).

2.1. Darstellung unter einer gegliederten Aufgabenstellung

Die Schüler werden durch die Formulierung der Aufgaben dazu angeregt, Leistungen auf den verschiedenen Lernzielstufen nachzuweisen. Es muß der Gefahr begegnet werden, daß den Schülern durch eine ausschließlich problematisierende Themenformulierung Art und Umfang der von ihnen erwarteten reproduktiven Leistungen unklar bleiben.

2.2. Darstellung unter einer geschlossenen Aufgabenstellung

Diese Aufgabenart beschränkt sich auf eine allgemeine Richtungsangabe der gestellten Leistungsanforderungen und setzt voraus, daß die Schüler dank größerer Selbständigkeit in der Lage sind, von sich aus das gestellte Thema auf allen drei Lernzielstufen zu bearbeiten.

3. Kombinierte Aufgabenstellung

Die einzelnen Aufgabenarten von - 1 - und - 2 - können miteinander kombiniert werden. Sie müssen dabei in ihrer formalen Besonderheit erhalten bleiben. Es sollten in der Regel nicht mehr als zwei miteinander verbunden werden. Bei der Kombination von Aufgabenarten muß der thematische Zusammenhang gewahrt bleiben.

II Kriterien der Anforderungen und Bewertungen

Zur Erschließung der Leistungsanforderungen, die der Schüler über die Lösung der genannten Aufgabenstellungen erfüllen sollte, bietet die moderne Didaktik drei Skalen von Kriterien an, die sich zu einem Raster zusammenfügen lassen (s.S.6)

Die Vertikale dieses Rasters enthält die objektiven Erwartungen des Faches und gliedert sich in die Lernzielgruppen der methodischen Fertigkeiten (A), der Kenntnisse und Erkenntnisse (B) und der einstellungsbezogenen, wertenden Leistungen (C), die der Schüler - bezogen auf ein bestimmtes Thema - erfüllen könnte oder sollte. Die Vertikale stellt keine Wertskala dar, sondern bezeichnet die drei Dimensionen, in denen sich Geschichtsunterricht vollzieht (Rohlfes, H.D. Schmid, Jeismann):

Die Horizontale des Rasters setzt sich aus zwei Skalen zusammen: Diese beiden Skalen markieren den Differenzierungs- und Selbstständigkeitsgrad, bis zu dem der Schüler die objektiven Leistungserwartungen sich zu eigen gemacht und erfüllt hat. Sie stellen mithin die subjektive Komponente der fachdidaktischen Erwartungen dar.

Die untere Skala der Lernzielstufen bzw. der Lernzielkontroll-ebenen unterscheidet, bezogen auf jede der drei Lernzielgruppen:

- I rein reproduktive Gedächtnisleistungen ¹⁾
- II bedingt selbständige Leistungen der Anwendung gelernter Begriffe, Fertigkeiten und Benutzungsmuster auf neue, aber ähnliche Aufgabenstellungen und schließlich
- III Leistungen, die auf der Basis dieser beiden Leistungsformen ein hohes Maß kritischer oder gar kreativer Denkfähigkeit erkennen lassen.

Die obere horizontale Skala bezieht sich auf jede dieser drei Lernzielstufen und skaliert die Intensitätsgrade der reproduktiven, reorganisierenden bzw. kreativen Schülerleistung jeweils nach Qualität, Quantität und Form der Darstellung.

1) vgl. hierzu "Empfehlungen zur Aufgabenstellung in der mündlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte" S. 8 f

Kriterien der Qualität einer Leistung sind Genauigkeit der Kenntnisse und Einsichten, Stimmigkeit und Differenzierung der Aussage, Erfassung des Wesentlichen, Anspruchsniveau der Problemerkennung, Sicherheit in der Beherrschung von Methode und Fachsprache.

Kriterien der Quantität sind Umfang der Kenntnisse und Einsichten, Breite der Argumentationsbasis, Vielfalt der Aspekte und Bezüge.

Kriterien der Form der Darstellung sind Klarheit und Eindeutigkeit der Aussage, Angemessenheit der Darstellung, Übersichtlichkeit der Stoffanordnung.

Es ist wünschenswert, daß die Aufgabenstellung so erfolgt, daß sie hinsichtlich der Leistungserwartungen jedes Feld dieses zweidimensionalen Rasters abdeckt. Der Schüler sollte also durch die Aufgabenstellung einmal dazu angeregt werden, über die Anwendung bestimmter Denk- und Arbeitstechniken nicht nur bestimmte Kenntnisse, Einsichten und Sachurteile zu formulieren, sondern auch wertend und Kritik übergend Stellung zu nehmen. Gleichzeitig sollte er diese Lernzielgruppen (A - C) auf einer möglichst hohen Selbstständigkeitsstufe durchlaufen. Er sollte also auf der Lernzielstufe III im Sinne eines möglichst selbständigen forschend-fragenden Verfahrens zur selbständigen Anwendung von methodischen Schritten, zur selbständigen Formulierung von Sachfragen und Sachurteilen und zur selbständigen wertenden Stellungnahme gelangen. Es ist durchaus denkbar, daß nicht jede Aufgabenstellung die Lernzielgruppe C erreichen kann, sondern der Schüler auf der kategorialen Ebene der Sachurteile zur Lernzielstufe III geführt wird.

Kriterienraster für Leistungsanforderungen und -bewertungen
in den schriftlichen Arbeiten

Intensitätsgrade	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Qualität	Quantität	Form der Darstellung	dto			dto		
Lernzielgruppen	I Reproduktion bzw. imitative Leistungen		II Reorganisation und Transfer		III Problemlösendes Denken, entdeckende Denkverfahren				
A. Denk- und Arbeitstechniken (instrumentale Qualifikationen)									
B. Kenntnisse, Einsichten und Sachurteile (kategoriale Qualifikationen)									
C. Bewertung und Stellungnahme (einstellungsbezogene Qualifikationen)									

II Gewichtung und Bewertung der Leistungsanforderungen in den Grund- und Leistungskursen

Es ist davon auszugehen, daß zwischen den schriftlichen Arbeiten im Leistungskurs und im Grundkurs kein prinzipieller Unterschied besteht. In Grund- und Leistungskursen werden Leistungen auf allen drei Lernzielstufen erwartet. Daher muß die Aufgabenstellung so beschaffen sein, daß die Schüler auf allen drei Lernzielstufen ihre Fähigkeiten nachweisen können. Andererseits muß sie jedoch die unterschiedliche Vorbereitung in Grund- und Leistungskursen und die unterschiedliche Dauer der Arbeitszeiten in den beiden Kursarten berücksichtigen. Es gilt daher im besonderen Maße die Forderung, daß der Fachlehrer zu seinen Themenvorschlägen jeweils angibt, welche Leistungserwartungen an die gestellten Aufgaben geknüpft werden.

Die unterschiedliche Ausformulierung der Aufgabenstellungen bei den Aufgabenarten unter - 1 - und - 2 - intendiert keine prinzipiell unterschiedlichen Anforderungen an das Leistungsvermögen des Schülers auf allen drei Lernzielstufen. Sie soll lediglich der unterschiedlich intensiven Vorbereitung des Schülers in Grund- und Leistungskursen Rechnung tragen, so daß die gegliederten bzw. ausdifferenzierten Formen der Aufgabenstellung, wenn sie Hilfe und nicht zusätzliche Anforderung bedeuten, eher den Schülern des Grundkurses, die geschlossenen bzw. allgemeinen Formen der Aufgabenstellung eher den Schülern des Leistungskurses entsprechen.

Über das unterschiedliche Maß der Hilfestellung für die Schüler hinaus unterscheiden sich Grund- und Leistungskursanforderungen durch die unterschiedliche, der jeweiligen Kursart entsprechende Gewichtung und Bewertung der auf den drei Lernzielstufen erbrachten Leistungen.

So sollte der Schwerpunkt der Aufgabenstellung sowie der Leistungsbewertung bei beiden Kursarten auf der Lernzielstufe II liegen. Doch werden im Leistungskurs Fähigkeiten, die der Lernzielstufe III zuzuweisen sind, in höherem Maße erwartet und entsprechend gewichtet als solche, die zur Lernzielstufe I gehören.

Bei der Aufgabenstellung ist wie bei der Beurteilung der Leistung in beiden Kursarten darauf zu achten, daß ein Problem nicht nur von einer Position aus zu untersuchen ist, sondern unterschiedliche Sichtweisen zu berücksichtigen sind.

Der Fachlehrer kennzeichnet die Fehler jeder Leistung nach Art und Schwere, stellt in einem Gutachten die Vorzüge und Mängel fest und faßt deren Wert bzw. Gewicht in einer abschließenden Zensur zusammen.

IV. Kriterien für Aufgabenstellungen und entsprechende Denk- und Arbeitstechniken

Der Einübung und Beherrschung der Denk- und Arbeitstechniken kommt im Unterricht und in der Prüfung eine zentrale Bedeutung zu. Denn nur über sie vermag der Schüler - in bezug auf die Vertikale des Rasters - ein gesichertes Wissen zu gewinnen und kritische Sach- und Werturteile zu erarbeiten und - in bezug auf die Horizontale des Rasters - den notwendigen Aufstieg von den reproduktiven Gedächtnisleistungen zu Leistungen der Reorganisation des Gelernten unter neuen Fragestellungen und der freien Problemlösung zu vollziehen.

Folgender Katalog von Denk- und Arbeitstechniken und Verfahren zu ihrer Verwirklichung mag als Richtschnur dienen für Unterrichtsplanung und Aufgabenstellung auf allen drei Lernzielstufen:

1. Kriterien der Analyse von Überlieferungen und Mitteilungen

Thema und Gliederung des Textes bzw. Materials, Hauptaussagen und Bedeutung der Schlüsselwörter erkennen,

Kernaussagen und Grundbegriffe von Nebensächlichkeiten unterscheiden,

Art des Textes, Absicht des Sprechers, Adressat des Textes erkennen,

Zwischen Fakten, Vermutungen, Beweisen, Meinungen, Wertungen, Unterstellungen und Schlußfolgerungen unterscheiden,

Zwischen direkten und verschleierte Aussagen differenzieren,

Verzerrungen, monokausale und multikausale Begründungen, Motive, stillschweigende Voraussetzungen erkennen, Quellenaussagen auf ihre Standortgebundenheit durch Vergleich mit anderen Quellen überprüfen, Aussagen der Quellen in den Gesamtzusammenhang einordnen.

1.1. Kriterien der Analyse von Prozessen und Ereignissen

Verlauf politischer und sozialer Entwicklungen und Wandlungen analysieren,

Ursache, Anlaß, Verlauf, Ergebnisse, Folgen und Fortwirkungen unterscheiden,

Ausgangslage, Zielsetzung, Maßnahmen, Bedingungen, Wirkungen und Nebenwirkungen erkennen,

Prozesse und Ereignisse als repräsentative Fälle der Geschichte im gesamtgesellschaftlichen bzw. gesamtpolitischen Funktionszusammenhang sehen, z.B. Ausbruch und Verlauf eines Krieges oder einen Friedensschluß im Zusammenhang der innenpolitischen und außenpolitischen Wechselwirkungen sehen, oder z.B. Kaiserkrönung, Wahl, Machtergreifung, Revolution im Zusammenhang der ökonomischen, sozialen, psychologischen, politischen, juristischen, moralischen, religiösen und historischen Wechselwirkungen analysieren.

1.2. Kriterien der Analyse von Strukturen und Ordnungen

Wesentliche, eine Epoche oder ein epochales System konstituierende Elemente, ihre ökonomischen, sozialen, ideologischen, politischen und rechtlichen Bestimmungsfaktoren erkennen und nennen, z.B. Strukturmerkmale von Herrschafts- und Sozialstrukturen wie Schichtung, Besitzverteilung, Elite, Mitbestimmung oder von Wirtschaftsstrukturen wie Produktion, Verteilung, Verkehr erkennen und erklären,

Funktionen und Normen sozialer und politischer Systeme erkennen, Formen der Begründung und Rechtfertigung unterscheiden.

1.3. Kriterien der Analyse politischer und sozialer Konflikte

Gegenstand und Parteien des Konflikts erkennen, Interessenlage, Rechtslage und Machtpositionen der beteiligten Parteien unterscheiden,

Ordnungsvorstellungen der Parteien auf ihre sachbezogene Zweckdienlichkeit und ihre interessenbezogene Legitimierungsfunktion befragen (Ideologiekritik),

Die geschichtlichen Grundlagen des Konflikts untersuchen, Interdependente Wirkungen zwischen den Konfliktparteien und anderen Ebenen, Bereichen und Schichten erkennen, Nach sekundären Mitspielern, die aus dem Hintergrund bzw. Untergrund einwirken, fragen,

Die Wirkung des Konflikts und seiner Beilegung auf die unmittelbar Betroffenen, insbesondere hinsichtlich der Beachtung ihrer Menschenwürde und Mitbestimmungsrechte, untersuchen.

Als Möglichkeit zur Anwendung dieser Kriterien im Unterricht - sofern es sich um eine Textaufgabe handelt - bietet sich folgendes Verfahren an:

1. Schritt: Textaufnahme

Text öfter durchlesen zur Ermittlung des Themas (Grundfrage, die der Text aufwirft), der Art des Textes, Absicht des Sprechers und Grobskizzierung des Inhalts.

2. Schritt: Texterläuterung

Suchendes Durchgehen des Textes Satz für Satz.

Optisches Hilfsmittel:

- a) Unterstreichen des Auffälligen (Sinnworte),
- b) Einkreisen von Unbekanntem (Klärung aus Kontext, Information aus Lexica o.ä.).

3. Schritt: Textbeschreibung

Durchgehen des Textes

- a) unter logischem Gesichtspunkt:
Benennung der Kerngedanken der Sinnabschnitte, Kennzeichnung der logischen Schritte (z.B. These-Antithese, Behauptung - Kommentar, Folgerung, Veranschaulichung usw.)
- b) unter dem Gesichtspunkt des Gesamtzusammenhanges:
Einbettung des Textes in die komplexe Voraussetzungssituation (Biographie, Zeit, Gesellschaft, Normen, Sprechsituation usw.).

2. Kriterien der Verarbeitung von Mitteilungen und Sachverhalten zu neuen Nachrichten (Kriterien der Synthese)

Empfangene Nachrichten und Gedanken unter bestimmten Gesichtspunkten ordnen, in Thesen zusammenfassen und wiedergeben (referieren), schließen, folgern, Fragestellungen aufwerfen, Hypothesen aufstellen, überprüfen und ggf. ändern,

Kartenbilder, Tabellen, Statistiken, Pläne verbalisieren, verbale Darstellungen in Skizzen, Karten, Schemata, Statistiken usw. verwandeln (symbolisieren),

Abstrakte Begriffe und Theorien durch konkrete Fakten veranschaulichen sowie umgekehrt Einzelercheinungen übergreifenden begrifflichen Ordnungen einfügen.

Verfahren:

Text- bzw. Materialinterpretation (Integration von I Verfahren 1. - 3. Schritt).

3. Kriterien der Beurteilung und Bewertung von Mitteilungen

Beziehungen (Ursache - Wirkung, Mittel - Zweck, Vorher - Nachher, Absicht - Wirkung) erkennen und nach immanenten Prinzipien bewerten, historisches Verstehen aus den geschichtlichen Bedingungen als historische Methode oder als moralische Entlastung unterscheiden,

Nachrichten durch Perspektivenwechsel verändern, um weitere kritische Aspekte sichtbar zu machen,

werten nach allgemeinen Prinzipien (z.B. ethischen, religiösen, naturrechtlichen, politischen, sozialen),

Spannungen zwischen historischem Verstehen und Einfühlen und allgemeinen Wertnormen (Wertkonflikte) bemerken,

Anhängigkeit der Wertungen vom geschichtlichen Standort, sozialem Milieu und von persönlichen Optionen erkennen.

Verfahren:

Texterörterung (Stimmt das Gesagte? Wertung des Gesagten).

V. Thementypen und Inhalte in der Jahrgangsstufe 12 und 13

Leistungserwartungen und Inhalte (Stoffe) stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander; d.h. die pädagogisch und didaktisch wünschenswerten Leistungserwartungen steuern und strukturieren die Inhalte, wie umgekehrt die vom Erkenntnisstand der Fachwissenschaft bestimmten Inhalte ihr Eigengewicht besitzen und den Katalog der Leistungserwartungen ergänzen und verändern können.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik sollten folgende Thementypen den Vorzug haben: (s. Jeissmann, Funktion u. Didaktik der Geschichte in: Beiheft GWU 1974).

- Historische Themen, die als Anknüpfungspunkte für sozialwissenschaftliche Anschlussthemen geeignet sind, wie Sequenzen zur neuesten Geschichte, in denen die Zustände und Tendenzen unserer Zeit durch Aufweis ihrer geschichtlichen Ursachen und Entwicklungen erfaßt und bewertet werden können. Themen dieses Typs sind z.B.: Industrialisierung und Industriegesellschaften, politische und wirtschaftliche Entwicklungen von Staaten und Mächtesystemen; politische Ideologien und Ideologiekritik; Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik usw.;
- Historische Analysen aktueller Probleme, die retrospektiv eine historische Antwort auf aktuelle Fragen von öffentlichem Interesse suchen. Themen dieses Typs sind z.B.: Die deutsche Teilung, die Ostpolitik der sozial-liberalen Koalition; das Problem des Umweltschutzes; die gegenwärtige Krise des Weltwirtschaftssystems; die kommunale Neuordnung;
- Thematische Längsschnitte, die den Blick über die unmittelbare historische Schwelle unserer eigenen Gesellschaftsform hinaus öffnen und ein Problem in seinem historischen Wandel verfolgen. Themen dieses Typs sind z.B. Kriegeformen und Friedensregelungen, Herrschaftssicherung und Notstandsregelungen; Revolutionen und Reformen; Kolonialisierung und Entkolonialisierung; Unterschichten und Armut; Verkehrswege und -mittel; das Problem der "Krise" in der Geschichte;
- Epochenspezifische Querschnitte, die nicht primär Wandel und Veränderung, sondern Zustand als politisches, ökonomisches, soziales und kulturelles Interdependenzgefüge in Analogie und Kontrast zur Gegenwart thematisieren. Themen dieses Typs z.B. eine steinzeitliche Horde; eine potam. Hochkultur; die griech. Polis; das röm. Weltreich; eine Entwicklungsstufe mittelalterlicher Gesellschaft; Staat und Gesellschaft der frühen Neuzeit.

II. Teil

Vorbemerkung:

Im folgenden werden zu den unter I.1. und 2. genannten Aufgabenarten Aufgabenbeispiele vorgestellt und erläutert. Diese Beispiele wollen einen Hinweis geben, welche erläuternden Angaben für die Aufgabenstellung im Abitur notwendig sind. Für den Aufbau dieser Angaben empfiehlt sich folgendes Gliederungsschema:

1. Aufgabenstellung
2. Anmerkungen über den Unterrichtszusammenhang
3. Erläuterung der Leistungsanforderungen
4. Hilfsmittel

Zu 2.: Die Anmerkungen über den Unterrichtszusammenhang sollen erläutern, aus welchen Kursinhalten und Kurssequenzen die Aufgabenstellung erwachsen ist. Sie sollen deutlich machen, welche Voraussetzungen für die Bearbeitung des Themas vorhanden sind. Die unter I.1. und unter I.2. genannten Hinweise zu den Aufgabenarten geben Anhaltspunkte für die Aufstellung der Themen. Sie lassen sich auch als Hilfe verstehen, den Anforderungen der Ordnung für die Abiturprüfung in der Fassung vom 21.8.75 (insbesondere § 24) zu genügen. Wendet man die Bestimmungen des § 24 auf die Bedingungen des Fachs Geschichte an, so sind die Anforderungen, die Absatz (2) an die Aufgaben für die schriftliche Prüfung stellt, erfüllt, wenn der Vorschlag für die schriftliche Prüfung insgesamt wenigstens zwei Kurshalbjahre abdeckt.

Zu 3.: Die Darstellung der Leistungsanforderungen soll deutlich machen, welche Leistungserwartungen auf den einzelnen Lernzielstufen bestehen. Dabei kann erläutert werden, welchen Anteil die zu erwartenden Prüfungsleistungen auf den einzelnen Lernzielstufen haben und wie sie bei der Beurteilung der Gesamtleistung gewichtet werden. Die unter diesem Gliederungspunkt angeführten Erläuterungen sollten sich nicht auf einen lediglich formalen Hinweis beschränken, der nur andeutungsweise die erwartete Arbeitsleistung den einzelnen Lernzielstufen zuweist, sondern inhaltlich ausführen, welche vorbereitenden und lösenden Schritte notwendig sind, um die Problemstellung des Themas insgesamt auf allen drei Lernzielstufen adäquat zu bearbeiten.

1. Interpretation historischer Materialien

1.1. Textinterpretation unter einer mehrgliedrigen Aufgabenstellung

(Leistungskurs)

Interpretieren Sie Wilsons Auffassung über die Folgen des Eintritts der USA in den 1. Weltkrieg, indem Sie folgende Aufgaben bearbeiten:

- 1) Wie begründet Wilson den Kriegseintritt der USA, welche Konsequenzen ergeben sich nach seiner Meinung daraus für seine Politik?
- 2) Vergleichen Sie seine Beurteilung mit seinem Plan, einen Völkerbund zu schaffen!
- 3) Wie beurteilen Sie das Dilemma zwischen einem Siegfrieden der Alliierten und dem Aufbau einer friedlich organisierten Staatenwelt?

Unterrichtszusammenhang:

Das Thema knüpft an zwei Kurse an, die dem "Imperialismus und das Aufkommen der Weltmächte" (12/2) und den "Friedensplänen und -organisationen" (13/2) gewidmet waren. Dabei sollten in 12/2 Probleme des amerikanischen Imperialismus und der Isolationspolitik nach dem Ende des 1. Weltkriegs behandelt worden sein. Aus 13/2 sollten die Funktionsfähigkeit des Völkerbunds bekannt sein. Die Friedensschlüsse von 1919 sind in beiden Kursen, jeweils unter kursspezifischen Aspekten, thematisiert worden.

Leistungsanforderungen:

Vom Prüfling werden Kenntnisse über das Interesse der am 1. Weltkrieg beteiligten Staaten sowie über das Kriegsgeschehen bis zur Erklärung des uneingeschränkten U-Boot-Kriegs erwartet. Die Bewältigung der Lernzielstufe I erstreckt sich auf Kenntnisse über den Völkerbund (Konzeption, Institutionen, Wirksamkeit). - Aufgabe 1 stellt Ansprüche an ein Verständnis des Textinhalts. Aufgabe 2 fordert Reorganisationsfähigkeit insofern, als Kenntnisse über die Befugnisse des US-Präsidenten zur Herausarbeitung seiner Stellung vor dem Kongreß Anfang April 1917 verwandt werden müssen. Der Ver-

gleich soll ferner zur Einsicht in die Spannung zwischen individuellen Freiheiten und dem Freisetzen kollektiver Kräfte, die die Gewährleistung individueller Freiheiten behindern oder gar unterbinden können, führen. Aufgabe 3 knüpft an das in Aufgabe 2 erkannte Dilemma an. Als Ansatzpunkte der Beurteilung können folgende sich aus dem Text ergebende Fragen erwartet werden:

- Kann der Kriegseintritt der USA rechtfertigen, daß die Grundsätze des amerikanischen Selbstverständnisses erschüttert, wenn nicht gar irreparabel verletzt werden?
- Wieweit verlieren die Ziele, die die USA mit dem Kriegseintritt verbinden, ihre Glaubwürdigkeit, wenn die Methoden der psychologischen Kriegsführung ihnen entgegenstehen?
- Kann nach Kriegsende ein dauerhafter Frieden erreicht werden, wenn noch stärker als vor Kriegsausbruch die Welt in durch Emotionen getrennte Lager zerspalten ist; in Sieger und diskriminierte Besiegte?
- Kann der Völkerbund der Sieger dann noch seinen Sinn erfüllen?

Eine besonders aner kennenswerte Leistung liegt vor, wenn der Prüfling nicht nur die Bedingungen des Dilemmas analysiert, sondern auch die Aussichten der Veränderbarkeit dieser Bedingungen erörtert.

Materialien:

Unterredung Präsident Wilsons mit dem Korrespondenten der "New York World" am Vorabend seiner Kriegsbotschaft

"Was kann ich anders tun?" fragte er. "Kann ich irgend etwas anderes tun?" Ich erwiderte ihm, daß Deutschland ihn zum Handeln gezwungen habe, daß wir, soweit ich sehen könne, nicht aus dem Krieg herausbleiben könnten.

"Ja", sagte er, "aber wissen Sie auch, was das bedeutet?" Er sagte, der Krieg würde die Welt, so wie wir sie gekannt hatten, völlig auf den Kopf stellen, da, solange wir aus dem Krieg herausblieben, die Neutralen das Übergewicht hätten, daß aber, wenn wir uns den Alliierten anschließen, die Welt von der Friedensgrundlage heruntergleiten und auf eine Kriegsgrundlage gelangen würde.

"Das würde bedeuten, daß wir, genauso wie die anderen, den Kopf verlieren und uns nicht mehr um Recht und Unrecht kümmern würden. Es würde bedeuten, daß eine Mehrheit des Volkes in dieser Hemisphäre, vom Kriegstaumel gepackt, das Denken aufgeben und ihre ganze Energie nur noch auf Zerstörung richten würde." Der Präsident fügte hinzu, eine Kriegserklärung bedeute, daß Deutschland geschlagen werde, und zwar so schwer geschlagen, daß ein Diktatfrieden, ein Frieden der Sieger, die Folge sein werde.

"Das bedeutet", sagte er, "daß der Versuch gemacht werden wird, eine Friedenszivilisation mit Kriegsmaßstäben wieder aufzubauen, und am Ende des Krieges wird es keine Zuschauer mehr geben, die noch über genügend Friedensmaßstäbe verfügen, mit denen man arbeiten könnte. Es wird dann nur noch Kriegsmaßstäbe geben".

Er sagte weiter, daß, wenn ein Krieg richtig in Schwung käme, es eben nichts weiter als Krieg gäbe, und daß es keine zwei verschiedenen Arten von Krieg gäbe. Man könne zu Hause nicht liberal sein, wenn man den Männern an der Front Verstärkung zuführen wolle. Wir können nicht gegen Deutschland kämpfen und gleichzeitig die Ideale eines Regierungssystems aufrecht erhalten, an die alle denkenden Menschen glauben. Er sagte, wir würden es versuchen, aber es würde über unsere Kraft gehen." Wenn wir erst einmal unser Volk in den Krieg geführt haben," sagte er, "dann wird es vergessen, daß es jemals so etwas wie Toleranz gegeben hat. Zum Kampf muß man brutal und rücksichtslos sein, und so wird der Geist rücksichtsloser Brutalität jede Faser unseres nationalen Lebens durchdringen, er wird den Kongreß anstecken, sich in den Gerichten verbreiten, den Polizisten auf seinem Rundgang und den Mann auf der Straße mitreißen." Das Sichanpassen würde zur einzigen Tugend werden, sagte der Präsident, und jeder, der sich weigerte, sich anzupassen, würde dafür bestraft werden. Er glaube, die Verfassung würde all dies nicht überleben, Redefreiheit und Versammlungsrecht würden verschwinden. Er sagte, eine Nation könne nicht einfach ihre Stärke dem Krieg widmen und dabei einen kühlen Kopf behalten. Das sei noch niemals geschehen.

(Geschichte in Quellen, Bd. V, bearb. von G. Schönbrunn, München, Bayr. Schulbuch-Verlag 1961, S. 56f.)

1. Textinterpretation unter einer mehrgliedrigen Aufgabenstellung
(Grundkurs)

(Sowjetische Auslegung des deutsch-russischen Nichtangriffspaktes. Politisches Wörterbuch. Moskau 1940: im Lehrbuch "Zeiten und Menschen", 2.Bd., Schöningh-Verlag, S. 362. Geheimrede Stalins. In der Weltpresse veröffentlichte Version einer Rede Stalins in der Geheimsitzung des Politbüros vom 19.8.1939: im Handbuch des Geschichtsunterrichts, 5. Bd., Diesterweg-Verlag, S. 278).

1. Aufgabenstellung:

1.1 Vergleichen Sie die offizielle sowjetische Begründung des Abschlusses eines deutsch-russischen Nichtangriffspaktes mit der sog. Geheimrede Stalins im Politbüro (die offizielle Version entspricht der Rede Molotows vor dem Obersten Sowjet am 31.8.1939).

1.2 Ordnen Sie die sog. Geheimrede in die sowjetische Ideologie (Imperialismustheorie) ein.

1.3 Üben Sie an der sog. Geheimrede Quellenkritik.

1.4 Welche faktischen und ideologischen Motive haben die Sowjetführer beim Abschluß des Paktes Ihrer Meinung nach bewegt?

2. Anmerkung über den Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe kann nur nach Kursen über die internationalen Beziehungen (insbesondere die sowjetische und nationalsozialistische Außenpolitik) von 1933 - 1939 und über Imperialismustheorien (insbesondere Luxemburgs und Lenins) gestellt werden.

3. Leistungsanforderungen:

3.1 Qualifikationen und Lernziele:

Beherrschung eines Verfahrens der Quelleninterpretation (instrumentale Qualifikation). Organisation und Anwendung des Gelernten und Gewinn neuer Einsichten (kategoriale Qualifikation); Reflexion über und Stellungnahme zu Konfliktsituationen und Friedens- bzw. Kriegsstrategien (einstellungsbezogene Qualifikation).

Aus den polar angeordneten Quellen können die Schüler die Erkenntnis der verschleiernenden (pervertierenden) Interpretation der eigentlichen Absicht gewinnen; sie hinterfragen aber auch die sog. Geheimrede und erschließen aus ihren in kritischer Auseinandersetzung mit den Quellen gewonnenen Kenntnissen die Motive der Sowjetführer.

3.2. Durchführung:

Zu 1.1. Die offizielle Version interpretiert den Vertrag (dem Wortsinn nach) als Friedensinstrument einer sowjetischen Friedenspolitik. Das Scheitern der englisch-französisch-russischen Verhandlungen kann wohl durch das große Mißtrauen Stalins (der glaubte, die beiden diktatorialen Systeme sollten in Krieg verstrickt und dadurch geschwächt werden) verdeutlicht werden. Die Politbürorede dagegen enthüllt den Nichtangriffspakt als ein Kriegsinstrument einer schlaun sowjetischen Politik, die dem Westen das zufügt, was er, nach ihrer Auffassung, Rußland antun wollte: die Verstrickung in einen Krieg mit Deutschland und die Schwächung beider kriegführenden Parteien. Die Entscheidung über Krieg und Frieden lag bei Rußland (Lernzielstufen I und II).

Zu 1.2. Die Argumente der sog. Geheimrede entsprechen der Imperialismustheorie Lenins: der Imperialismus der kapitalistischen Staaten treibt sie in den Krieg, der im internationalen Rahmen wesentlich mit zur Negation aller menschlichen Verhältnisse gehört, die Negation verstärkt und zum Umschlag bereit macht, der Negation der Negation. Nach der Rede glaubte Stalin, indem er günstige Bedingungen für einen kapitalistischen Krieg schuf, nach einem langen Erschöpfungskrieg Europa vielleicht wie eine reife Frucht für die Weltrevolution pflücken zu können (Lernzielstufe II).

Zu 1.3. Eine Alternative bietet sich an: die Indiskretion eines Politbüromitgliedes, der die Rede Stalins aus der Geheimsitzung an die Presse gegeben hat, was durchaus unwahrscheinlich ist, oder "findige" Reporter haben Vermutmaßungen auf westlicher Seite in die Rede Stalins umgegossen, was wahrscheinlich ist. Hinterfragen dieser Absicht (Enthüllung der Perfidie Stalins, russische Teilkriegsschuld?). Wenn auch die Ideen Stalins ähnlich gelagert gewesen sein mögen, so ist die sog. Geheimrede als historische Quelle unzulässig. Erst die Öffnung der Archive

durch die Sowjets würde hier Klarheit bringen (Lernzielstufe III).

Zu 1.4. Drei Motive könnten von den Schülern wohl erkannt werden:

1. Die Sowjetunion aus einem Krieg herauszuhalten, besonders aus einem Zweifrontenkrieg gegen Deutschland und Japan, die damals mit Rußland bestgerüsteten Staaten der Welt.
2. Eine große territoriale Veränderung zugunsten der Sowjetunion zu erzielen (Geheimklauseln des Nichtangriffspaktes, "Erwerbungs-gemeinschaft mit Deutschland", wie es Historiker nennen, Zerschlagung des "Cordon sanitaire").
3. Die kapitalistische Welt zu schwächen und die sozialistische zu stärken: ein Triumph der Ideologie, gerade den ideolo-gischen Hauptgegner, den Faschismus, als Hebel zur Schwächung des Kapitalismus und zur Stärkung des Kommunismus anzusetzen (Lernzielstufe III).

4. Hilfsmittel:

Vertragstext (im Auszug) und Geheimes Zusatzprotokoll des Deutsch-sowjetischen Nichtangriffspaktes vom 23. August 1939 (Weltgeschichte im Aufriß, Arbeits- und Quellenbuch III, S. 218, Diesterweg-Verlag); Geschichtsatlas (Kartenteil).

Materialien:

Geheimrede Stalins am 19.8.1939

Krieg oder Frieden: diese Frage ist nun in ihre kritische Phase getreten. Ihre Lösung hängt vollkommen von der Stellungnahme ab, die von der Sowjetunion eingenommen werden wird. Wir sind über-zeugt, daß Deutschland, wenn wir einen Bündnisvertrag mit Frankreich und Großbritannien abschließen, sich gezwungen sehen wird, vor Polen zurückzuweichen. Auf diese Weise könnte der Krieg vermieden werden. Auf der anderen Seite wird Deutschland, wenn wir das euch be-kannte Angebot eines Nichtangriffspaktes annehmen, sicher Polen angreifen und die Intervention Frankreichs und Englands in diesen Krieg wird unvermeidlich werden. Unter solchen Umständen werden wir viele Chancen haben, außerhalb des Konflikts zu bleiben, und wir können mit Vorteil abwarten, bis die Reihe an uns ist. Das ist genau das, was unser Interesse erfordert.... Es ist wesentlich für uns, daß der Krieg solange als möglich dauert, damit die beiden Gruppen sich erschöpfen In der Zwischenzeit müssen wir die politische Arbeit in den kriegführenden

Ländern intensivieren, damit wir gut vorbereitet sind, wenn der Krieg sein Ende nehmen wird.

Politisches Wörterbuch, Moskau 1940

Im Zusammenhang mit der ernstesten Verschlechterung der internationalen Beziehungen im April - August 1939 wurden zwischen der UdSSR einerseits und England sowie Frankreich andererseits Verhandlungen geführt betreffend der gemeinsamen Maßnahmen, die den europäischen Krieg vereiteln könnten. England und Frankreich, die in Wirklichkeit kein Übereinkommen mit der UdSSR wollten und lediglich bestrebt waren, die UdSSR zu isolieren und den Krieg zwischen der UdSSR und Deutschland zu provozieren, haben diese Verhandlungen zum Scheitern gebracht. Die heimtückischen Pläne der Kriegshetzer wurden demaskiert, und sie haben dank der weisen Politik der sowjetischen Regierung einen Schiffbruch erlitten. Am 23. August 1939 wurde zwischen der UdSSR und Deutschland ein Nichtangriffspakt geschlossen, der der Feindschaft zwischen den beiden Ländern ein Ende gesetzt hat und eine entscheidende Wende in den internationalen Beziehungen im Zeitabschnitt des zweiten imperialistischen Krieges bedeutet. Die sowjetische Regierung unterstützt in ihrer Außenpolitik freundschaftliche Beziehungen mit jenen kapitalistischen Staaten, die bereit sind, an der Gewährleistung des allgemeinen Friedens mitzuwirken. Sie weiß aber genau, daß die Macht der Sowjetunion das sicherste Mittel darstellt, um die konsequente sowjetische Friedenspolitik, die den Interessen der Völker der UdSSR und der ganzen Menschheit entspricht, von ihren Feinden nicht zerstört wird....

Im Verhältnis zu dem imperialistischen Krieg, der im Westen vorgeht, hat die sowjetische Regierung zusammen mit der Regierung Deutschlands den Wunsch und die Unerläßlichkeit nach einer möglichst schnellen Liquidierung dieses Blutvergießens geäußert. Aber diese Erklärung hat kein Mitgefühl Englands und Frankreichs gefunden: beide Staaten setzen als offenkundige Kriegshetzer und Aggressoren den Krieg fort.

In einer Rundfunkrede am 3. Juli 1942 rechtfertigt Stalin den Nichtangriffspakt als Friedenspakt, den Ungeheuer wie Hitler und Ribbentrop gebrochen hätten.

.1. Textinterpretation unter einer mehrgliedrigen Aufgabenstellung (Grundkurs)

Die Verantwortung des Reichskanzlers von Bethmann Hollweg am Ausbruch des 1. Weltkrieges

- 1) Wie beurteilt Bethmann Hollweg in seinem Gespräch mit Theodor Wolff die Frage nach seiner Schuld am Ausbruch des 1. Weltkrieges?
- 2) Prüfen Sie die Kriegsschuldthese von Fritz Fischer an der Auffassung von Bethmann Hollwegs!
- 3) Welche Konsequenzen für eine deutsche Politik nach Kriegsende zieht Bethmann Hollweg?
An welche Bedingungen wäre die Verwirklichung dieser Konsequenzen - nach Ihrer Auffassung - zu knüpfen gewesen?

Unterrichtszusammenhang:

Die Bearbeitung des Themas setzt voraus, daß die Schüler an zwei Kursen teilgenommen haben, die in 12/2 den Imperialismus mit dem Schwergewicht auf Expansionspolitik und in 13/1 den Weg zur parlamentarischen Republik thematisiert haben. Die Thesen von Fritz Fischer und die Interpretation der Juli-Krise 1914 als einer Führungskrise im Deutschen Reich nach W.J. Mommsen sind behandelt worden.

Leistungsanforderungen:

Die ersten beiden Aufgaben setzen Kenntnis der Thesen von Fritz Fischer voraus. Die Verwendung der Interpretation von Mommsen kann die Bewältigung der Aufgabe 1 in einen genetischen Zusammenhang stellen. Während Aufgabe 1 Textverständnis und Sinn für komplexe Antworten (hier: Hinweis auf mehrere Verantwortliche, Gewichtung des Schuldanteils der Verantwortlichen) erfordert, soll Aufgabe 2 die Fähigkeit zur Anwendung von Bekanntem (These Fischers) auf einen unbekanntem Text erweisen. Aufgabe 3 zielt Lernzielstufe III an, indem aus dem Kontext die Andeutungen von Bethmanns präzisiert und - in Kenntnis der gesellschaftlichen und der Verfassungswirklichkeit des spätwilhelminischen Reiches - die Chancen der Verwirklichung geprüft werden. Erwartet wird etwa das

Finden folgender Probleme:

- Welche Möglichkeiten sind bei einem deutschen Sieg oder einer eigenen Niederlage denkbar, den Einfluß der traditionellen Eliten im Deutschen Reich zu brechen? Wieweit würde ein erfolgreicher Kriegsausgang die Chancen dazu mindern?
- Welche Aussichten bestanden, daß Bethmann ein bisher nur schwach entwickeltes Durchsetzungsvermögen gegenüber den genannten Eliten entwickeln könnte?
- Wie weit erlaubte die staatsrechtliche Position dem Reichskanzler, eine Änderung seiner Politik auf eine breitere gesellschaftliche Basis zu stellen (parlamentarische Verantwortlichkeit der Reichsregierung)?
- Wie weit konnte Bethmann daran denken, diese Reform durchzuführen, obwohl er persönlich keinen Rückhalt an politisch wirkenden Gruppen der Gesellschaft besaß?
- Wie weit ist die Selbsteinschätzung Bethmanns, er könne eine politische Moral der Ehrlichkeit und der Duldsamkeit initiieren, gemessen an den Kriegsverhältnissen, realistisch?

Materialien:

Gespräch zwischen Reichskanzler v. Bethmann Hollweg und dem Chefredakteur des "Berliner Tageblattes" Theodor Wolff am 5.2.1915

Bethmann: "Wenn man von der Schuld an diesem Kriege redet, - wir haben auch unser Teil der Schuld, das müssen wir ehrlich bekennen. Wenn ich sagen wollte, dieser Gedanke bedrückt mich, so wäre das zu wenig - der Gedanke verläßt mich nicht, ich lebe darin. Ich spreche nicht von dieser oder jener diplomatischen Aktion, die vielleicht anders hätte gemacht werden können."

Wolff: "Ich sage ganz offen - und Sie wissen es ja auch -, daß ich die Politik, die zu unserer Unterstützung der österreichischen Ultimationsnote geführt hat, nicht zu begreifen vermag."

Bethmann: "Wir haben die Note nicht gekannt. Ich habe sie absichtlich nicht kennen wollen. Ich wollte nicht darin korrigieren - wenn man korrigiert, ist man nachher immer der, der es falsch gemacht hat, und das wollte ich nicht. Wir haben eben geglaubt, daß man Österreich stärken müsse, daß man es in dem Moment, wo es sich endlich zu einer tatkräftigen Politik entschloß, nicht im Stiche lassen dürfe Ich habe Sasonow dann während der Krise - dies ganz unter uns - sagen lassen, er möge doch die Österreicher ihre Strafexpedition machen lassen, der Moment würde kommen, wo wir uns arrangieren würden. Natürlich nicht auf dem Rücken der Österreicher, aber gewissermaßen auf ihren Schultern. Dann gewann die russische Kriegspartei die Oberhand. Ich bin noch heute überzeugt, daß Grey den Krieg hätte verhindern können, wenn er von Anfang an erklärt hätte, England mache nicht mit. Ich will damit nicht sagen, er habe den Krieg gewollt. Er hat ihn ganz ehrlich zu verhindern gewünscht und ist hineingerutscht ... - Aber der Krieg ist doch nicht aus diesen einzelnen diplomatischen Aktionen entstanden, er ist das Ergebnis von Volkstimmungen - und da haben wir unser Teil der Schuld, haben die Alldeutschen ihre Schuld. Wir haben ja in unserer innern und in unserer äußeren Politik in der Lüge gelebt. Ein schreierischer, überforscher, renomnistischer, schwatzhafter Geist war in unser Volk gebracht worden. Es ist ja eine Aufgeblasenheit, ein völliges Verkennen bei diesen Leuten, alle anderen Völker taugen nichts, nur wir. Und diese Schlagworte - es ist ja sehr hübsch: 'Am deutschen Wesen soll die Welt genesen'.... Es ist vielleicht mein Fehler, daß ich diese Art Rhetorik nie angewendet habe. Man hat mich deshalb schlapp genannt, einen Schwächling.

Und dieser irrsinnige Haß! Und diese ekelhaften Karikaturen auf den Postkarten! Ich versichere Sie, unsere Soldaten an der Front sind außer sich darüber, sind empört, wenn sie das sehen - sie sind ernst, aber sie hassen nicht. Der Haß ist nur hier. - Es wäre furchtbar, wenn nach dem Frieden diese Renommiererei, diese Überforschheit, diese Überhebung bei uns herrschen bleiben sollten. Ein furchtbarer Gedanke. - Nach dem Kriege werden neue Menschen kommen. Aber wenn mich nach dem Kriege etwas würde aufrechterhalten können, würde es diese

Aufgabe sein, die innere Politik Deutschlands auf eine neue Basis zu stellen... Wir müssen aus der Lüge heraus, davon bin ich durchdrungen."

2. Textinterpretation unter einer zentralen Aufgabenstellung
(Leistungskurs)

Untersuchen Sie das in den drei Texten zum Ausdruck kommende Demokratieverständnis vor dem Hintergrund der Französischen Revolution!

Wählt man die Form der Kombination dieser Aufgabenart mit der Aufgabenart der Darstellung im Anschluß an Materialien, so läßt sich folgende Zusatzaufgabe stellen:

Welche Möglichkeiten zur Demokratisierung der Schule sehen Sie?

Zum Unterrichtszusammenhang: vgl. Aufgabenbeispiel für die Aufgabenform der Darstellung historischer Themen unter einer geschlossenen Aufgabenstellung, Aufgabenvorschlag:

"Das Selbstbestimmungsrecht des Volkes".

Leistungsanforderungen:

1. Stufe der Reproduktion und Reorganisation

Strukturierung der Ereignisse der Französischen Revolution im Hinblick auf die in den Texten zum Ausdruck kommenden drei unterschiedlichen Demokratiekonzeptionen. (Die Texte sind den Schülern unbekannt und entstammen dem Streit um die Mitbestimmungsforderungen der Schüler in den Jahren 1971/72.):

- Das konstitutionell - liberale System (Verfassung v. 1791)
Merkmale: Freiheit anstelle der Allmacht des Herrschers, Gleichheit vor dem Gesetz, Gewaltenteilung im Sinne Montesquieus, Teilhabe an der politischen Willensbildung nach Vermögen
- Das radikal-demokratische System (Verfassung von 1793)
Merkmale: Aufhebung der Gewaltenteilung, direktes und allgemeines Wahlrecht und - im Sinne Rousseaus - Volksentscheid für alle grundlegenden Gesetze, Unterordnung der Freiheit unter die absolute gesellschaftliche Gleichheit

- Der Umschlag der Revolution in ein plebiszitär-autoritäres System

Merkmale:

Anspruch einer revolutionären Minderheit (Wohlfahrtsausschuß), Träger der volonté générale zu sein, Suspendierung der Verfassung, Zentralismus der Gewalt und der 'Terror der Tugend' (Robespierre).

2. Stufe der Reorganisation und des Transfer

Durchleuchtung der Texte mit Hilfe des an der Französischen Revolution (evtl. unter Einbeziehung der Revolutionen von 1848 und 1871) entwickelten Begriffsinstrumentariums. Der Aufweis der Affinität der drei Texte zu den drei dargestellten Phasen der Französischen Revolution:

- Es besteht eine auffallende Übereinstimmung zwischen dem Nationalkonvent als Diktatur der Minderheit über eine totale Öffentlichkeit und den Forderungen des marxistischen Schülerkollektivs nach totaler Kontrolle der Schule durch eine von der SMV manipulierte Basis.
- Es besteht eine deutliche Übereinstimmung zwischen dem radikal-demokratischen System der Verfassung von 1793 und den Forderungen der SMV-Sprecher nach auf Gleichheit aller Betroffenen beruhender paritätischer Mitbestimmung in der Schule.
- Deutlich erkennbar ist schließlich die Übereinstimmung des konstitutionell-liberalen Systems von 1791 mit den (liberal-konservativen) Vorstellungen der Lehrer. Sie plädieren für Gewaltenteilung und eine an der Sachkompetenz, wie 1791 am Vermögen, ausgerichtete Hierarchie der Verantwortlichkeiten und Vollmachten.

3. Stufe des Transfer und der Problemlösung

- 3.1. Erörterung der Vorzüge und Gefahren dieser drei Demokratiekonzeptionen unter folgenden vom Schüler zu entwickelnden oder aber von ihm auf die Situation Schule anzuwendenden Gesichtspunkten:

- Die liberale Konzeption legt den Akzent auf das Grundrecht der Freiheit und sucht die widersprüchliche Zielsetzung, Regierung nicht im Gegensatz zum Willen der Mehrheit zuzulassen und zu verhindern, daß eine Mehrheit über eine

Minderheit regiert, zu vereinigen. Die Gefahr dieser Konzeption liegt in der möglichen Verselbständigung der sozialen und politischen Führungsgruppen gegenüber der Basis.

- Wegen der Gefahr der politischen Elitebildung im liberalen Modell verschiebt das radikal-demokratische Modell das Gleichgewicht von Freiheit und Gleichheit zugunsten der Komponente Gleichheit; wo der soziale Egalisierungsprozeß fortschreitet, müssen die politischen Partizipationsmöglichkeiten erweitert werden. Die Gefahr dieses Modells liegt darin, daß die Kriterien der Sachkompetenz und Sachverantwortung den Kriterien des Mehrheitswillens untergeordnet werden.
- Das plebiszitär-autoritäre System löst zunächst das Spannungsverhältnis von Freiheit des einzelnen und Gleichheit aller auf zugunsten totaler Gleichheit und Partizipation aller. Doch die Entwicklung in Frankreich ab 1793 zeigt, daß das radikal-demokratische System, das die Verantwortlichkeit des Inhabers eines öffentlichen Amtes zugunsten plebiszitären Befehlsgehorsams auszuhöhlen droht, leicht der Gefahr des Umschlags in ein System des demokratischen Zentralismus erliegt, in dem Partizipation nur als Akklamation eine Chance hat.

3.2. Der selbständige Versuch der Entwicklung eines Demokratie-modells, in dem durch Mischung und Kombination von Elementen aus dem liberalen und dem radikal-demokratischen System (das plebiszitäre S. entfällt wegen seiner Unvereinbarkeit mit der Verfassung) ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freiheit und Gleichheit, zwischen Effizienz und Partizipation hergestellt werden kann.

Materialien:

1. Stellungnahme der Lehrerräte an den höheren Schulen im Bezirk Münster zu den Mitbestimmungsforderungen der Schüler

Alle Gesamt- und Teilkonferenzen sind gemäß AKO Lehrerkonferenzen, die zur Meinungsbildung im Lehrerkollegium dienen.

Die Schüler haben ihr entsprechendes Gremium im Schülerrat. Es wäre verfehlt, die verschiedenen Gremien zu mischen und die Kompetenzen bei Beratung und Beschlußfassung zu verwischen.

Schüler, auch Primaner, sind Heranwachsende, die in Bezug auf ihre begrenzte Lebenserfahrung und ihre begrenzte Sachkenntnis weit überfordert wären, wenn sie in den Lehrerkonferenzen Stimmrecht erhielten; ihre Zugehörigkeit zur Oberstufe und damit die Möglichkeit der Übernahme wichtiger Funktionen in der SMV sind zeitlich begrenzt. Die Entscheidungen der Gesamtkonferenz in wesentlichen Fragen sind häufig über längere Zeit für die Kollegien bindend. Sie werden daher nach reiflicher Überlegung (nicht zuletzt auch der Konsequenzen, die sich für die Kollegen persönlich ergeben) verantwortlich getroffen. Die Situation des Schülers ist eine völlig andere. Seine Stimme kann nicht an die gleiche Verantwortlichkeit gebunden sein wie die Stimme des Lehrers.

In gut funktionierenden demokratischen Gremien kommt es in erster Linie auf die Stichhaltigkeit der Argumente an, um sinnvolle Beschlüsse fassen zu können. Das zu lernen und praktisch zu üben, haben die an den Konferenzen teilnehmenden Schüler hinreichend Gelegenheit. Jedes pädagogisch verantwortungsbewußte Lehrerkollegium wird bemüht sein, vernünftige Argumente der Schülervertretung zu beachten und in den Konferenzbeschlüssen zu berücksichtigen. Auf diese Weise wird die Absicht des Ministers, 'das Verantwortungsbewußtsein der Schüler und ihr Interesse an der Gestaltung des Schulwesens zu fördern.' am ehesten erfüllt.

Entgegnung des Bezirksvorstands der SMV auf die Stellungnahme der Lehrerräte zur Mitbestimmungsforderung der SMV

Seit längerer Zeit verhandelt die Landes-SMV mit dem Kultusminister um Regelung der Schülermitbestimmung in allen Entscheidungsgremien der Schulen. Gedrittelt bzw. paritätische Beteiligung mit Stimmrecht wird gefordert.

Das Ergebnis der ersten Landtagssitzung dieser Legislaturperiode wirft Schlaglichter auf den weiteren Verlauf der Verhandlungen-. Es zeigt sich, daß Demokratie zuerst heißt, dauernd dafür zu sorgen, den schwächeren und unterprivilegierten Gruppen der Gesellschaft oder ihren Einzelbereichen

gegenüber den durch Tradition überprivilegierten gleiche Chancen einzuräumen; d.h., in Sachen Schülermitbestimmung werden zuerst einmal die Schüler gefragt.

Vor diesem Hintergrund ist auch der kultusministerielle Erlaß zu sehen, der klärt, daß alle Zusammenkünfte der Lehrer Konferenzen sind, sowie bittet, den schon an den Konferenzen beteiligten drei Schülervertretern Stimmrecht zu gewähren. Zum Inhalt des Erlasses führt die Stellungnahme des Bezirkslehrerrates folgendes an Kritik auf:

Die Gesamt- und Teilkonferenzen seien laut allgemeiner Konferenzordnung Lehrerkonferenzen, die zur Meinungsbildung im Lehrerkollegium dienen. Die Schüler hätten ihr eigenes Gremium im Schülerrat.

Die Schüler haben kein den Gesamt- bzw. Teilkonferenzen entsprechendes Gremium im Schülerrat. Die Kritik des Bezirkslehrerrates übersieht, daß die Konferenz beschlußfassendes Gremium über alle Belange der Schule ist. Ein solches über reine Meinungsbildung hinausgehendes Beschlußrecht haben die Schülerräte in allgemeinen Schulangelegenheiten nicht.

Die Schüler wurden also bisher nur höchst indirekt an der Meinungsbildung über alle Belange der Schule beteiligt, an der Beschlußfassung hierüber jedoch überhaupt nicht.

Das nächste Argument des Bezirkslehrerrates wirkt ebenso abwegig:

Schüler wären wegen ihrer geringen Lebenserfahrung und ihrer begrenzten Sachkenntnis weit überfordert, wenn sie in Lehrerkonferenzen Stimmrecht erhielten. - Außerdem würden sie nur im begrenztem Umfang die Konsequenzen der durch sie herbeigeführten Beschlüsse tragen, weil sie nur relativ kurze Zeit an der Schule verbrächten. -

Dagegen spricht:

Sachkenntnis läßt sich durch Information erwerben. Die Möglichkeit, durch bessere Argumentation zu überzeugen, verbleibt den Lehrern ohnehin. Das Informationsbedürfnis der Schüler wird durch verstärkte Möglichkeiten der Mitbestimmung gesteigert. Die Zeiten, da nur Lebenserfahrung befähigte, weiterreichende Beschlüsse zu fassen, sind seit längerem vorbei. Lebenserfahrung der Alten war notwendig, als es die subtilen Formen der Kommunikation und Information, die unsere Zeit - 32 -

auszeichnen, noch nicht gab. In solchen Zeiten rechtfertigte sich auch das besondere 'Recht des Alters'. Leute mit dem Durchschnittsalter unserer Lehrer wären bestimmt für damalige Verhältnisse zu jung gewesen, solche weitertragenden Beschlüsse zu fassen.

Sicherlich haben auch die Lehrer die Konsequenzen der Konferenzbeschlüsse zu tragen. Viel existentieller wirken sich die Beschlüsse in der Regel für die Schüler aus.

Die Hauptbelange der Schule betreffen doch in erster Linie die Schüler:

Lehr- und Lernziele, Methoden, Stoffauswahl, Förderungszuschüsse, Veranstaltungen, Prüfungen usw.

Alles in der Schule dreht sich um die Schüler. Die Schule ist ein Lernmittel im weitesten Sinne für die Schüler und erst in zweiter Linie Broterwerb für die Lehrer. Also haben die Schüler auch das urständige Recht, ihre Belange mitzubestimmen.

Im optimal funktionierenden Gremium muß die optimale Argumentation eine formale Beschlußfassung im Grunde unnötig machen.

3. Programm eines Schulkollektivs in Münster, des Schülerkollektivs Marxisten/Leninisten, zur Schülervorstandswahl

Obwohl die SMV in der Vergangenheit gezeigt hat, daß sie unfähig ist, fortschrittliche Interessen der Schüler zu vertreten, halten wir es für falsch, die Arbeit in der SMV aufzugeben.

Wir müssen die SMV benutzen, um den Kampf der fortschrittlichen und sozialistischen Schüler zu unterstützen und zu flankieren! Dieser Kampf umfaßt z.B. Aktionen gegen den Abbau demokratischer Rechte, die Entlarvung von Mitbestimmungssillusionen usw.

Dies kann aber nur geschehen, wenn Schüler mit einem sozialistischen Programm in den Schülervorstand gewählt werden. Dies schafft die Grundlage für eine SMV-Arbeit, die in der Lage ist, richtig an den von den Schülern erfahrenen Widersprüchen anzusetzen und die fortschrittlichen Interessen der Schüler zu propagieren und ihren Kampf zu unterstützen.

Unser Programm wird diesen Anforderungen gerecht und ermöglicht zum ersten Mal am Ratsgymnasium eine SMV-Arbeit, die frei von Illusionen über die Möglichkeiten der SMV ist!!!

Unsere Stellung zum Schulmitwirkungsgesetz der SPD/FDP-
Regierung

Das SMWG wird vom Kumi als Erweiterung der 'Demokratie' an der Schule propagiert. In Wirklichkeit bedeutet dieser Erlaß, daß aufkommende politische Aktivitäten der Schüler schon im Keim erstickt oder in bürokratische Bahnen gelenkt werden (Gremien, Konferenzen).

Folgende Paragraphen des SMWG-Entwurfs belegen diese Aussage:

§ 36.2 'Die Sitzungen der Konferenz sind nicht öffentlich...'

§ 39.2 'Mitglieder und Teilnehmer der Konferenz und des Vermittlungsausschusses sind zur Verschwiegenheit verpflichtet...'

Diese Paragraphen machen es möglich, daß Schüler über Beschlüsse der Konferenzen nicht informiert werden!

Wir fordern:

Kampf der Schweigepflicht!

Für die Öffentlichkeit aller Gremien, Ausschüsse und Konferenzen!

Das SMWG garantiert immer noch nicht das Recht auf jederzeitige Zusammenkunft des Schülerrats und der Schülervollversammlungen!

Wir fordern:

Jederzeitige Einberufung von Schülervollversammlungen durch die SMV! Die SMV muß jederzeit, auch während der Unterrichtszeit, zusammentreffen können!

§ 44.2 ('Der Kultusminister kann Rahmenvorschriften für die Geschäftsordnung erlassen!') gewährt der Kultusbürokratie massiven Einfluß auf die Arbeit aller Gremien (auch auf den Schülerrat!)

Wir fordern:

Weg mit der Bevormundung der SMV durch Kultus- und Schulbürokratie!

§ 39 beinhaltet den Zwang zur Mitarbeit in den Gremien. Hierdurch wird erreicht, daß die bürokratischen Bahnen nicht verlassen werden können.

Materialinterpretation unter einer zentralen Aufgabenstellung
(Grundkurs)

Vergleichen Sie die beiden Statistiken hinsichtlich der Einkommens- und der Steuerpolitik des III. Reiches!

Zur fachspezifischen Begründung:

Zusammenstellungen und Auswertungen von Statistiken erweisen sich zunehmend als eine wertvolle Ergänzung von Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen, die sich allein auf Textmaterialien stützen, ja sie sind gelegentlich deren Korrektur. Methodisch kommt es auf die sorgfältige Prüfung an, welche Aussagen das Zahlenmaterial erlaubt und wo die Grenzen der Aussage liegen.

Unterrichtszusammenhang:

Die Bewältigung der Aufgabe knüpft an den Kurs "Industrielle Entwicklung und soziale Auswirkungen" (12/1) an, in dem Auswertung von Statistiken geübt wurde (instrumentale Fähigkeiten); ferner bezieht sich das Thema inhaltlich auf einen Kurs über Entwicklung zur parlamentarischen Republik (13/1), in dem besonderes Gewicht auf Wahlgeographie und gruppenspezifisches Wählerverhalten gelegt wurde. Aus dem Unterricht sollte bekannt sein, welche Wählergruppen sich in besonderer Weise von der NSDAP angesprochen fühlten und von einer Regierungsübernahme Hitlers die Befriedigung ihrer politischen Erwartungen erhofften.

Leistungsanforderungen:

Leistungen auf der Lernzielstufe I werden erreicht, wenn der Zusammenhang der Angaben der Statistik mit der als bekannt vorauszusetzenden Einkommens- und Steuerpolitik des III. Reiches hergestellt wird. Der Schüler sollte zudem fähig sein, Materialelemente der Statistik auszusondern und einer Disposition zuzuordnen, die der Prüfling für die Bewältigung des Themas zu entwerfen hat. Hier ist Lernzielstufe II angesprochen: Transfer von methodisch Gelerntem auf bisher unbekanntes Material, im besonderen: Verbalisierung des Zahlenmaterials. Die Schüler sollten vertraut sein im Umgang mit Prozentwerten und die Bedingung kennen, unter der Prozentangaben Aussagen ermöglichen. Die Aufgabe des Vergleichs soll dazu führen, daß die Veränderungen in verschiedenen Einkommensgruppen erkannt werden.

Die Schüler sollten die Schwierigkeit sehen, die Einkommensgruppen gesellschaftlichen Schichten eindeutig zuzuordnen. Sofern die Darstellung des Vergleichs zu Rückschlüssen auf die Absicht der NS-Regierung gelangt, wird Lernzielstufe III erreicht. Eine Ausweitung in die NS-Wirtschaftspolitik wäre eine besonders anerkennenswerte Leistung.

Materialien:

Appendix II

Income and Income Tax Distribution 1934 and 1938

1934

Income Group	Taxpayers		Income in RM		Tax in RM	
	in 1000s	%	1,000,000	%	1,000,000	%
Under RM 1500	595	28	662	7	20	2
1500-3000	748	35	1582	17	78	7
3000-5000	351	16	1347	15	97	9
5000-8000	201	9	1261	14	115	10
8000-12,000	121	6	1162	13	125	11
12,000-16,000	47	2	650	7	82	8
16,000-25,000	39	1.4	760	8	119	11
25,000-50,000	22	1.0	731	8	161	15
50,000-100,000	6.3	0.3	423	5	124	11
Over 100,000	2.2	0.1	447	5	167	15
Total	2132.5		9025		1088	

1938

Under RM 1500	608	17	694	3	23	0.7
1500-3000	1156	32	2522	11	131	4
3000-5000	777	22	3005	13	216	6
5000-8000	456	12	2846	13	260	7
8000-12,000	275	8	2652	12	289	8
12,000 -16,000	114	3	1564	7	200	6
16,000 -25,000	105	3	2060	9	323	6
25,000 -50,000	70	2	2383	11	532	18
50,000 - 100,000	25	0.7	1713	8	512	14
Over 100,000	12	0.3	2944	13	1128	31
Total	3598		22383		3614	

(Schoenbaum, Die Braune Revolution, Köln 1968)

5. Textinterpretation ohne weitere Aufgabenstellung

(Leistungskurs)

1. Aufgabenstellung:

Interpretieren Sie vorliegende Quelle
(Reichskanzler Caprivi begründet die Nichterneuerung
des Rückversicherungsvertrages mit Rußland) (Weltge-
schichte im Aufriß, Arbeits- und Quellenbuch III,
S. 97/98, Diesterweg-Verlag).

2. Anmerkung über den Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe kann sinnvollerweise nur gestellt werden,
wenn vorher in Kursen die Ära Bismarck und das Zeitalter
des Imperialismus (Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges)
behandelt wurden.

3. Leistungsanforderungen:

3.1 Qualifikationen und Lernziele:

Beherrschung eines formalisierten Verfahrens der
Quelleninterpretation (instrumentale Qualifikation);
Organisation und Anwendung des Gelernten und Gewinn
neuer Einsichten (kategoriale Qualifikation);
Reflexion über und Stellungnahme zu Konfliktsitua-
tionen und Friedensstrategien (Einstellungsbezogene
Qualifikation) Die Quelle soll dem außerpolitischen
Prinzip Bismarcks gegenübergestellt und der Vorge-
schichte des Ersten Weltkrieges zugeordnet werden.
In einer kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen
Politik muß das deutsche Verhalten des einseitigen
Engagements, das das Risiko der Konfliktlösung mit
Gewalt (teils bewußt, teils unbewußt) implizierte,
mit dem kompromißbereiten der Konfliktregelung der
Westmächte und Rußlands konfrontiert werden. Erkennt-
nis der verpaßten Friedenschancen für das Reich.

3.2 Durchführung:

Die zwei Abschnitte der Quelle markieren zwei Schwer-
punkte, die herauszuarbeiten wären:

- 1) Der zweite Reichskanzler, ein Militär, dachte vorwiegend in militärischen Kategorien, was die Gefahr in sich barg, zum Blocksystem und zur Konfrontation zu führen. Diese "neue" Politik kann erst voll begriffen werden, wenn sie retrospektiv kontrastiert wird mit dem prinzipiell andersartigen politischen Handeln Bismarcks, das ein "schwebendes" Gleichgewichtssystem (keine einseitigen Bindungen) und eine relative Sicherheit aller Beteiligten (insbesondere natürlich des Reiches) intendierte, (Lernzielstufen I und II), wenn andererseits
 - 2) prospektiv die Folgen dieser Politik ins Bewußtsein treten (2. Abschnitt): der zweite Reichskanzler unterschätzte, wie seine Nachfolger, die mögliche Kraft von Kompromissen, d.i. die friedliche Verwirklichung von Teilzielen, die die Staatsräson einer kriegerischen Auseinandersetzung vorziehen mußte: all das trat ein, was Caprivi als "durchaus unwahrscheinlich" bezeichnete. Die mögliche Gelegenheit einer Verständigung mit England, die um so dringender war, als Rußland an die Seite Frankreichs trat und die Wirksamkeit des Dreibundes davon abhing, wurde vertan (Furcht vor einem Krieg mit Rußland, beginnende Flottenpolitik). Entgegen der Meinung führender Politiker lief die Zeit gegen Deutschland. Durch die Entente cordiale und die englisch-russische Entente wurde das Reich isoliert und von einem Mehrfrontenkrieg bedroht (Lernzielstufe III).
4. Hilfsmittel:
Geschichtsatlas (Kartenteil)

Quelleninterpretation

Reichskanzler von Caprivi begründet die Nichterneuerung des Rückversicherungsvertrages mit Rußland

Eine Annäherung Deutschlands an Rußland würde unsere Verbündeten nur entfremden, England schädigen und unserer eigenen Bevölkerung, die sich in den Gedanken des Dreibundes immer mehr eingelebt hat, unverständlich und unsympathisch sein. Was gewinnen wir für diese Nachteile? Welchen Wert hätte es, wenn Rußland sich mindestens die ersten Wochen nach einem Angriff der Franzosen auf uns ruhig verhielte? Diese Ruhe würde nicht so vollständig sein, daß wir

nicht einen Teil unserer Armee an der russischen Grenze stehen lassen müßten. Wir würden gegen Frankreich doch nicht mit unserer ganzen Kraft auftreten können, während auf der anderen Seite für Österreich der casus foederis nicht vorläge.

Was aber die Möglichkeit angeht, daß Rußland die Anlehnung, die es bei uns nicht findet, anderswo suchen könnte, so kommen hierfür nur Frankreich und England in Betracht. Für den Schritt, den Rußland jetzt vorzuhaben scheint, ist die französische Allianz ihm wertlos, solange die englische Mittelmeerflotte dazwischentreten kann. Durch eine englische Allianz würde Rußland das, was es von uns kostenfrei zu erhalten wünscht, nur durch Opfer an anderen Stellen (Asien) gewinnen können und seine Beziehungen zu Frankreich voraussichtlich lockern. Eine Allianz aber, die England und Frankreich umschlösse, ist der englischen Interessen im Mittelmeer wegen durchaus unwahrscheinlich.

1.4 Textinterpretation ohne weitere Aufgabenstellung

(Leistungskurs)

Aufgabenstellung:

Interpretieren Sie den vorliegenden Text (Der Bruch der großen Koalition 1930).

(Aus den Erinnerungen F. Stampfers, zitiert nach Johannes Menke, Strukturprobleme der Weimarer Republik, Politische Bildung 2/67).

Unterrichtszusammenhang:

Die Weimarer Republik wurde nicht nach dem Modell von Menke behandelt, sondern nach G. Wagner, Die Weimarer Republik, Politische Weltkunde II. Der Stampfer-Text kann nur angemessen interpretiert werden, wenn über folgende methodische Kenntnisse frei verfügt wird. Die Schüler müssen mit dem Verfahren der Fallstudie vertraut sein, sie müssen die Kategorien des Politischen (Giesecke) kennen und wissen, unter welchen Voraussetzungen sie auf den historischen, d.h. abgeschlossenen Fall angewendet werden können. Dem Erwerb dieser Fähigkeiten diene die Behandlung des Ausbruchs des 1. Weltkriegs im Rahmen einer Reihe über den Imperialismus. Die Möglichkeit, die aus dem Stampfertext erkennbaren Strukturbedingungen der Weimarer Republik als Strukturschwächen zu deuten, bietet die Kenntnis des Grundgesetzes, erworben in einer Reihe über die Deutsche Geschichte nach 1945.

Mögliche Leistungsanforderungen

Die Form der Interpretation ohne weitere Aufgabenstellung gibt dem Schüler große Freiheit in der Materialbehandlung. Das zwingt den Lehrer, in der Beschreibung der Leistungsanforderungen den Text nach Möglichkeit auszuschöpfen.

Die Struktur des Textes und das inhaltliche wie methodische Verweisen der Schüler lassen folgende Arbeitsschritte und Resultate zu:

<u>Resultate</u>	<u>Lernzielstufen</u>
- Auswertung der Daten der äußeren Beschreibung: Autor ist Akteur und Berichterstatter zugleich; Memoirenliteratur; Vorgänge von 1930, beschrieben in Kenntnis der Folgen 1934. Deshalb Sachaus- sagen, Sachurteile, Werturteile.	II
- Rekonstruktion der Ereignisse vom März 1930 aus der Darstellung Stampfers.	II
- Prüfung der Sachurteile durch Analyse der Vor- gänge mit den Kategorien des Politischen.	I/II/III
- Konflikt: Streitfrage	
- Konkretheit: Gegner, Parteien	
- Interesse: Politische Parteien und zugehörige soziale Gruppen	
- Macht: Durchsetzbarkeit der Positionen angesichts der wirtschaftlichen Gesamtentwicklung und Mehrheits- verhältnisse	
- Recht: Arbeitslosenversicherung und Tarifrecht	
Solidarität: Regierung und SPD-Fraktion oder SPD-Fraktion und Gewerkschaft	
- Menschenwürde: Einfluß der Entscheidungen auf konkrete Lebensbedingungen der Betroffenen	

Resultate

Lernzielstufen

- Was der Fall enthüllt:
 - Kanzler und Minister sind offenbar von den Fraktionen völlig abhängig
 - Die Parteien vertreten im März 1930 kompromißlos die Interessen bestimmter Gruppen
 - Die sozialen Gruppen hinter den Parteien sind 1930 nicht kompromißbereit

 - Möglichkeiten zur Verifizierung der am Einzelfall gewonnenen Einsichten
 - Untersuchung der Stellung der Regierung nach der Verfassung
 - besonders: unechte Doppelkonstruktion, die doppelte Abhängigkeit des Reichskanzlers, Möglichkeit des Kanzlersturzes ohne Alternative, Bezug auf Art. 67 der Verfassung.
- Die folgenden Punkte können nicht aus dem Vorwissen verifiziert werden. Möglich ist dagegen die Angabe von Untersuchungsrichtungen und denkbaren Lösungswegen.
- Das Selbstverständnis der Parteien über ihre Funktion im parlamentarischen System. III
 - Das Verhältnis der sozialen Gruppen zueinander. Eventuell Analyse von Tarifkonflikten oder Studium programmatischer Äußerungen von ADGB und RDI III

Diese Leistungsanforderung wird nur bei besonders günstigen Unterrichtsvoraussetzungen erfüllt werden können.

Es ist folgende Alternative denkbar: Form der Darstellung eines historischen Themas (hier: der Darstellung eines Konflikts) unter geschlossener Aufgabenstellung im Anschluß an Materialien (2.2.).

Aufgabenstellung:

Analysieren Sie den Konflikt, der zum Bruch der Großen Koalition führte, mit mindestens fünf Kategorien des Politischen.

Diese Form wäre auch für einen Grundkurs geeignet.

Der Bruch der Großen Koalition 1930

Aus den Erinnerungen Friedrich Stampfers: 1)

Im März 1930 hatte die Regierung Hermann Müller²⁾ eine Vorlage eingebracht, die den Vorstand der Reichsanstalt ermächtigte, die Beiträge von $3 \frac{1}{2}$ auf 4 Prozent des Lohnes zu erhöhen. Eine Änderung der gesetzlich festgelegten Leistungen sollte nur im Wege der Gesetzgebung möglich sein. Die sozialdemokratische Reichstagsfraktion stimmte dieser Vorlage zu, obwohl die Erhöhung der Beiträge auf zwei Prozent - die anderen zwei Prozent zahlten die Arbeitgeber - auch für die Arbeiter kein geringes Opfer bedeutete. Die Volkspartei³⁾ lehnte ab. Es gab also neue Verhandlungen, die in großer Erregung geführt wurden, und schließlich kam unter entscheidender Mitwirkung des Vorsitzenden der Zentrumsfraktion, Brüning, ein Kompromißvorschlag zustande. Danach sollte der Beitrag zur Arbeitslosenversicherung wie bisher nur $3 \frac{1}{2}$ Prozent betragen, und das Reich sollte 150 Millionen zuschießen. Reichte dieser Zuschuß nicht, so sollte die Regierung auch darüber hinaus Darlehen gewähren, jedoch mit der Maßgabe, daß die Reichsregierung nach Prüfung weiterer Ersparnismöglichkeiten auf dem Wege der Gesetzgebung ein Gesetz vorzulegen hat, das entweder durch Beitragserhöhung die Rückzahlung der Darlehen ermöglicht, oder durch eine Reform des Gesetzes über die Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung den Ausgleich zwischen Einnahmen und Ausgaben herstellt oder zur Deckung der für die Darlehen aufzuwendenden Beträge dem Reich die notwendigen Mittel zuführt! Materiell bedeuten $3 \frac{1}{2}$ oder 4 Prozent Beitrag einen Unterschied von je 70 Millionen Mark für Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Dieser Betrag sollte nun nicht von den Parteien, sondern vom Reich getragen werden. Es war jedoch auch unter gewissen Umständen ein Reformgesetz zum Ausgleich zwischen Einnahmen und Ausgaben in Aussicht genommen, und wenn die Krise weiterging, konnte dieser Ausgleich kaum anders als durch Abbau der Leistungen herbeigeführt werden. Dann waren also die Unternehmer an ihrem Ziel. Das Kompromiß selbst brachte sie aber noch lange nicht dahin, es war nur ein Wechsel auf die Zukunft, und daß solche Wechsel nicht immer

¹⁾ Begonnen 1934 in der Emigration (seit 1920 Mitglied der SPD-Fraktion des Reichstags, Chefredakteur des "Vorwärts")

²⁾ Vgl. Materialien Nr. 7, Anm. 5

³⁾ DVP

eingelöst werden, hatte die Erfahrung wahrlich oft genug gelehrt. Hätte man damals die Dinge kaltblütiger beurteilt, so hätte es aus diesem Anlaß zu einer politischen Krise mit so ungeheuren Konsequenzen nicht kommen dürfen.

Im Kabinett saßen vier Sozialdemokraten: neben dem Reichskanzler Hermann Müller der Innenminister Severing, der Wirtschaftsminister Robert Schmidt und der Arbeitsminister Wissell. Die ersten drei waren der Meinung, daß das Kompromiß nicht tragisch zu nehmen sei. Der Arbeitsminister Wissell widersetzte sich auf das leidenschaftlichste. Er tat das aus sehr anerkennenswerten Motiven. Er sah als Ressortminister die große Bedeutung des Problems, er wollte dem Teufel auch nicht den kleinen Finger reichen. Wissell fand die volle Unterstützung der Gewerkschaften. Auch sie sahen in der Arbeitslosenversicherung nicht bloß eine mühsam erkämpfte wichtige Position, sondern auch den Schutzwall für das ganze Lohntarifsystem. Sie waren darum entschlossen, jeden Fußbreit Boden zu halten. Aber in der Feuerlinie standen nicht sie, sondern die Partei. Da es nicht um eine sozialpolitische Einzelfrage ging, sondern um eine politische Entscheidung von höchster Bedeutung, hätte die Partei die Führung haben müssen. Es wäre ihre Aufgabe gewesen, zwischen den nur gewerkschaftlichen und den allgemein politischen Gesichtspunkten den notwendigen Ausgleich zu schaffen und daraus die entsprechenden Konsequenzen für die Taktik zu ziehen. Die Partei war aber dazu nicht imstande, denn eine Minderheit bekämpfte die Koalitionspolitik Hermann Müllers/und wünschte ihr ein baldiges Ende. Die Parteiführung sah sich, zwischen dem linken Parteiflügel und den Gewerkschaften eingeklemmt, jeder Bewegungsfreiheit beraubt. Ein Eingehen auf das Kompromiß hätte den Ausbruch eines offenen Konflikts zur Folge gehabt, in dem Wissell gegen seine drei Ministerkollegen, Gewerkschaften und Parteilinke vereint gegen die Parteirechte gestanden hätten. Ein solcher Konflikt konnte in einer Zeit schwerster wirtschaftlicher und politischer Krise um so weniger riskiert werden, als die Partei von Feinden ringsumgeben war, denn die bürgerliche Mitte ging immer weiter nach rechts, im Rücken der Partei aber standen die Kommunisten. In dieser Zwangslage, die durch die intransigente Haltung der Gewerkschaften entstanden war, blieb nichts anderes übrig, als das Kompromiß ohne Rücksicht auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen abzulehnen.

Die entscheidenden Verhandlungen in der sozialdemokratischen Fraktion verliefen in nervöser Stimmung. Die Entscheidung war eigentlich schon gefallen, als einige der Fraktion angehörende Gewerkschaftsführer den Saal betraten und aus ihrer Mitte heraus Hermann Müller-Lichtenberg das Wort verlangte. Dieser zweite Hermann Müller der Fraktion war Mitglied des Bundesvorstandes des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes und ein ausgezeichnete Sozialpolitiker ... Der Redner der Gewerkschaften erklärte in diktatorischem Ton, daß das Kompromiß über die Arbeitslosenversicherung völlig unannehmbar sei. Sollte die Fraktion zu einer Auffassung kommen, so würden die Gewerkschaften es sich nicht nehmen lassen, ihren abweichenden Standpunkt im Reichstag, in der Presse und in der Partei nachdrücklichst geltend zu machen. ... Man beschloß fast einstimmig, das Kompromiß abzulehnen. Gleich darauf trat das Kabinett zusammen. Der Reichskanzler vertrat den Standpunkt, daß das Kabinett nun, nachdem die Einigung der Parteien gescheitert war, mit seiner ursprünglichen Vorlage vor den Reichstag treten müsse. Der Vorschlag stieß auf Widerspruch, die Sitzung wurde unterbrochen. Dann erklärte der volksparteiliche Reichsfinanzminister Dr. Moldenhauer, daß er nicht mehr in der Lage sei, die Regierungsvorlage zu vertreten. Sollte das Kabinett beschließen, sie dennoch in dem Reichstag einzubringen, müsse das seinen Rücktritt zur Folge haben. Danach hielten auch die Zentrumsminister die Voraussetzungen für ihr Bleiben nicht mehr für gegeben, man beschloß die Gesamtdemission des Kabinetts. ...

Die sozialdemokratische Reichstagsfraktion und die Gewerkschaften hatten damals sicher nicht vorausgesehen, welcher Entwicklung ihr Beschluß die Bahn öffnete....

Der Kampf um die Arbeitslosenversicherung und den Tariflohn war notwendig. Richtig konnte er aber nur geführt werden, wenn sich die Verteidiger, Partei und Gewerkschaften, der großen Zusammenhänge bewußt blieben....

Die vierzehn Jahre der ersten deutschen Republik, 3. Aufl.
(Hamburg 1953) S. 560 ff.

1. Darstellung unter einer gegliederten Aufgabenstellung
(Leistungskurs)

Das Verhältnis zwischen Zentral- und Partikulargewalten in der Deutschen Geschichte:

- a) Verfolgen Sie das Verhältnis zwischen Zentral- und Partikulargewalten in markanten Etappen vom Mittelalter bis zur Bundesrepublik Deutschland!
- b) Unter welchen Bedingungen haben sich Territorien gehalten, verändert bzw. sind sie verschwunden?
- c) Welche Probleme sehen Sie hinsichtlich der Gliederung der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1949 und dem Verfassungsauftrag nach einer Neugliederung?

Unterrichtszusammenhang:

Das Thema knüpft an Kurse an, die die Spannung zwischen Zentral- und Partikulargewalten in Mittelalter und Neuzeit behandelt haben. Ferner sollte eine politisch/historische Analyse des föderativen Aufbaus unseres Staates sowie unseres Regierungssystems erarbeitet worden sein. Längsschnittartige Überblicke mit dem Finden von Auswahlprinzipien müssen im Unterricht geübt worden sein. Der zuvor erteilte Unterricht muß gewährleisten, daß den Schülern Fragestellung und bestimmte Kenntnisse (s.u.) vertraut sind, daß andererseits die Abituraufgabe die Selbständigkeit des Schülers genügend hervortreten läßt.

Mögliche Leistungsanforderungen:

zu Aufgabe a) fordert eine vom Schüler treffende Auswahl von Kenntnissen über: Ordo der Königswahl im Hoch-MA, Ottos I. Personalpolitik in Herzogtümern, Ausweitung der Machtbasis von Partikularterritorien, Statutum in favorem principum, Goldene Bulle, Reichsreformplan Maximilians I., die Fürsten auf den Reichstagen zur Regierungszeit Karls V., die Bedeutung des Westfälischen Friedens für das genannte Verhältnis; der preußisch-österreichische Dualismus im 18. und 19. Jahrhundert, Reichsdeputationshauptschluß und Rheinbund, die Konstruktion des Bismarck-Reichs, Reich und Länder in der "Weimarer Republik". Fähigkeiten der Reorganisation werden hier weniger in der Quantität erwartet, sondern in der Genauigkeit der Aussage und in dem gedanklichen Zusammenhang der Darstellung.

Bei Aufgabe b) kommt es nicht auf Vollständigkeit der Nennung von Territorien an, sondern daß - anknüpfend an Aufgabe a) - an wenigen Beispielen verschiedene Bedingungen der Beharrung bzw. der Veränderung aufgezeigt werden (Lernzielstufe II).

Aufgabe c) erreicht Lernzielstufe III, wenn Probleme der Neugliederung der Bundesrepublik Deutschland beschrieben und zu erwartende Vor- und Nachteile genannt und - besonders aner kennenswert - gewichtet werden.

Hilfsmittel:

Geschichtsatlas, Grundgesetz-Text.

2. Darstellung unter einer geschlossenen Aufgabenstellung
(Grundkurs)

Nach Fritz Wagner und anderen Historikern ist Großbritannien in den 1. Weltkrieg eingetreten, um das "Gleichgewicht der Macht" gegen einen Hegemonialanspruch zu wahren.

Prüfen Sie, unter Berücksichtigung der weltpolitischen Konstellation nach Beendigung des Kriegs, ob diese britische Absicht erreicht wurde!

Unterrichtszusammenhang:

Das Thema setzt voraus, daß in 12/2 "Imperialismus und Weltmacht politik" und in 13/2 Möglichkeiten einer "Friedenspolitik durch Bündnissysteme" behandelt worden sind. Dabei ist auf die Spannung von Gleichgewicht und Hegemonie (L. Dehio) eingegangen worden. Auch neuere wissenschaftliche Publikationen von Kl. Hildebrand und A. Hillgruber sind herangezogen worden. Die Schüler sollten Kenntnisse von Komponenten der Macht sowie von territorialen Veränderungen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert haben. Längsschnittartige Darstellungen wurden geübt.

Leistungsanforderungen:

Lernzielstufe I wird erreicht, indem der Schüler seine Kenntnisse über die Tradition des Prinzips der "balance of power" seit dem 16. Jahrhundert darstellt. Das Hilfsmaterial des Geschichtsatlasses fordert eine Verbalisierung der Kartenausagen und Herstellung eines Zusammenhangs. Lernzielstufe II wird angesprochen, wenn der Schüler die Bedingungen prüft,

unter denen dieses Prinzip bis 1914 angewandt wurde (Anwendung von im Unterricht geübten Fragestellung). Der Prüfling soll die Veränderung der Bedingungen im Verlauf und am Ende des 1. Weltkriegs erkennen und herausarbeiten, warum Großbritannien nach der Niederringung der deutschen Hegemonialmacht seine See- und wirtschaftliche Machtposition kampflos der neuen Hegemonialmacht USA überließ. Eine Darlegung der Auswirkungen sowohl für die Prinzipien der britischen Außenpolitik wie für die Gestaltung der zwischenstaatlichen Verhältnisse, zum einen in Europa, zum andern unter Berücksichtigung der USA, erfüllt die an Lernzielstufe III zu stellenden Anforderungen.

Hilfsmittel: Geschichtsatlas.

Darstellung unter einer geschlossenen Aufgabenstellung:
(Leistungskurs)

Aufgabenvorschläge:

- "Das Selbstbestimmungsrecht des Volkes" - Erörtern Sie an selbstgewählten Beispielen Realisierungsversuche und politische Problematik dieses Grundrechtes.
- Erörtern Sie am Beispiel der Französischen Revolution die Vorzüge und Gefahren der liberalen, radikalen und der plebiszitär-autoritären Demokratie und untersuchen Sie, in welcher Form diese demokratischen Varianten in modernen politischen Konzeptionen wiederkehren.
 - Die politische Parteienbildung in der Zeit von 1848 bis 1869 - Läßt sie sich als Grundmuster der deutschen Parteienkonstellation bezeichnen?
 - Demokratische Revolutionen und bürokratische Reformen im 18./19. Jahrhundert - Arbeiten Sie an selbstgewählten Beispielen die Verlaufsmodelle dieser beiden Formen gesellschaftlicher Veränderung heraus und erörtern Sie die Frage, ob sie auf das politische Leben der Bundesrepublik Deutschland übertragbar sind.

Unterrichtszusammenhang:

Das Thema der in den Jahrgangsstufen 12.1 und 12.2 behandelten Unterrichtssequenz, aus der die Aufgabenvorschläge erwachsen sind, lautet:

Demokratische Revolutionen und bürokratische Reformen - Entstehung, Entwicklung und Problematik des modernen bürgerlichen National- und Verfassungsstaates.¹⁾

Der leitende Gesichtspunkt dieser Sequenz ist die 'Emanzipation des Staatsbürgers aus ständischen Gesellschaftsordnungen, absolutistischen und totalitären Herrschaftssystemen und die Ausbildung demokratisch legitimierter neuer Verfassungskörper!'. Entsprechende den Unterrichtsstoff strukturierende Leitfragen lauten also: Wie läßt sich politische Gleichheit mit Freiheit, wie demokratische Herrschaft und Rechtssicherheit, wie der Schutz individueller Rechte und Gerechtigkeit für alle verwirklichen? Die Subsumierung des Stoffes unter solche Leitfragen von bleibender Aktualität dient dazu, das Interesse der Schüler wach zu halten und darauf zu lenken, auf Grund historischer Kenntnisse und Einsichten unterschiedliche Positionen zu begreifen und ein geschichtliches Urteil zu Gegenwartsfragen zu fundieren. Diesem problematisierenden Unterrichtsansatz entsprechend sollte die Formulierung der Prüfungsaufgaben die Schüler zu dem Nachweis anregen, wie weit er über die Rekapitulation des behandelten Stoffes zu selbständigen Leistungen der Beurteilung und Wertung politischer Positionen und Verhältnisse in der Lage ist.

1) nach K.E. Jeismann, R. Vierhaus in: Jeismann - Rohlfes, Geschichtsunterricht - Inhalte und Ziele, Stuttgart 1974.

Mögliche Leistungsanforderungen

Zu Aufgabenvorschlag 1

1. Stufe der Reproduktion

- Die Entstehung der USA auf der Basis der Selbstbestimmung, der Gleichheit und Freiheit aller Bürger erläutern
- Die Phasen der Französischen Revolution, das autoritäre System als Pervertierung des Selbstbestimmungspostulats bezeichnen
- Selbstbestimmungsbewegungen und Reformen des 19. und 20. Jahrhunderts als Alternative oder Antwort auf die Französische Revolution kennzeichnen.

2. Stufe der Reorganisation und des Transfer

- Gegenwärtige Kämpfe um Selbstbestimmung aufklären (z.B. Irland, Basken, Opposition in der USSR, Bürgerrechtsbewegung in USA)
- Gegenwärtige politische Probleme vor historischen Hintergrund sehen und in unterschiedlichen Konflikten ähnliche oder gleiche Motive erkennen
- Das Problem der Selbstbestimmung als doppelte Freiheit definieren: als Freiheit von der Fremdherrschaft und als politische Gleichberechtigung innerhalb der Gesellschaft
- Verfassungs- und völkerrechtliche Verankerungen des Rechts auf Selbstbestimmung nennen (Menschenrechtsklärung der UNO, der Straßburger Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten, des Grundgesetzes der BRD)
- Erläutern, wie in der BRD bzw. in der DDR das Recht des Volkes auf Selbstbestimmung verwirklicht ist.

3. Stufe der Problemlösung

- Spannungen zwischen der politischen Theorie der Nation als Gesellschaft gleichberechtigter Bürger und der tatsächlichen Verteilung von Einfluß, Macht und Chancen erkennen
- Nach Gründen für den Unterschied zwischen der politischen Programmatik und der Wirklichkeit fragen (z.B. Partizipationsschwierigkeiten der sozialen Unterschichten, Diskrepanz von politischem Programm und politischem Interesse, die Ambivalenz von Gleichheit und Freiheit, vor individuellem Recht und sozialer Gerechtigkeit für alle, vor Mehrheitsrecht und Minderheitenschutz, daraus resultierende widersprüchliche Rechtsauslegungen, der Zusammenhang von Recht und Macht)
- Die verschiedenen Demokratieformen, in denen sich das Selbstbestimmungsrecht verwirklicht, (z.B. liberal, radikal, volksdemokratisch, rätendemokratisch) auf das dem Volke gewährte Selbstbestimmungsmaß untersuchen und dazu Stellung nehmen.

2. Darstellung unter einer geschlossenen Aufgabenstellung (Grundkurs)

1. Aufgabenstellung:

Setzen Sie sich mit der politischen These auseinander:
Die Deutschen sind eine Nation, auch wenn sie in zwei
Staaten leben (Brandt).

2. Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe kann nur nach Kursen über den modernen Nationalismus und die Entstehung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR bewältigt werden.

3. Leistungsanforderungen:

3.1 Lernziel: Organisation und Anwendung des Gelernten auf die Deutsche Frage. Kritische Stellungnahme.

3.2 Durchführung: Herausgearbeitet werden müssen die zwei Wurzeln des modernen Nationalismus: die französisch-emanzipatorische (Willensgemeinschaft, Rousseau) und die deutsche völkisch-romantische (Herder, die Romantiker; Meinecke unterschied Staats- und Kulturnation), die dann eine Verbindung eingehen. (Lernzielstufe I). Die Vorstellung einer Nation ohne das Rousseausche Element (das auch von den Entwicklungsländern adaptiert wurde) gehört der Vergangenheit an (Nation = Staatsnation). Von hier aus können Rückschlüsse auf die deutsche Nation gezogen werden: gemeinsame Sprache, Kultur, Geschichte und Wille zur Gemeinsamkeit für die Vergangenheit (Etappen des letzteren Moments im 19. Jahrhundert: die Befreiungskriege, 1848, 1871)(Lernzielstufe II). Ein erzwungener Bruch, eine erzwungene Diskontinuität dieses Willens trat 1945 ein: durch den verlorenen Zweiten Weltkrieg wurde die deutsche Einheit verspielt (K. Jaspers). 1949 entstanden auf dem Territorium des Reiches zwei neue deutsche Staaten. Letztes Aufleuchten der *volonté générale* am 17. Juni 1953. Ob der gemeinsame Wille zur Gemeinsamkeit (Fritz Schalks Interpretation der *volonté générale*) für Gegenwart und Zukunft lebendig wäre, bedürfte einer empirischen Verifikation. Hier liegt die Problematik der politischen These.

Schriftliche Beteuerungen des Willens zur Einheit in den Verfassungen beider deutschen Staaten genügen nicht. Mögliche empirische Schritte wären u.a.: Aussagen führender Politiker in beiden deutschen Staaten (z.B. W. Brandt: Wir lassen uns von keiner Seite ausreden, daß das Selbstbestimmungsrecht auch für das deutsche Volk gilt.-Die Reden der beiden deutschen Außenminister vor der UNO: Bundesrepublik Deutschland: Betonung des Willens zur Einheit; DDR: Betonung der gelösten deutschen Frage durch Tatsachen), (mögliche Konfliktanalyse), demoskopische Umfragen (nur in der Bundesrepublik möglich). Durch ost-westdeutsche Kontakte und durch menschliche Erleichterungen in der DDR könnte gemeinter Wille wohl gefördert werden. Erinnerung an die constans et perpetua voluntas der Polen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. (Lernzielstufe III).

III. Teil

=====

I. Planungseinheit: Anzahl und Dauer der schriftlichen Arbeiten in den Jahrgangsstufen 11 bis 13

(Anlage 7 zum Bezugsverlaß vom 19.4.1972, Anlage 1 und 2 RdErl. des Kultusministers vom 27.2.1973 - II B 2.36-20/0 - 294/73 GABl. 1973, S. 186)

Dieser Erlass gilt nur noch im Schuljahr 1976/77 für die Jahrgangsstufe 13 und ggf. die Jahrgangsstufe 12 (vgl. hierzu Erlass vom 8.7.1976 unter Nr. 4)

Anlage 1

Anzahl und Dauer (*) der schriftlichen Arbeiten

	Jahrgangsstufe						Abitur- prüfung (Zeit- stunden)
	11.		12.		13.		
	1. Halbjahr	2. Halbjahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr	
Leistungskurse		2 (2-4)	2 (3-5)	2 (3-5)	2 (4-6)	1 (**)	(5)
Grundkurse im 3. Abiturfach			2 (2-3)	2 (2-3)	2 (2-4)	1 (**)	(3)
Grundkurse in Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen	2 (2-3)	2 (1-3)	} Die Möglichkeit bis zu				
In neu einsetzenden Fremdsprachen	2-3 (1-2)	2-3 (1-3)					
Übrige Grundkurse die Möglichkeit bis zu	2 (1-3)	2 (1-3)	2 (1-3)	2 (1-3)	2 (1-3)	1 (1-3)	

* In Unterrichtsstunden

** unter Abiturprüfungsbedingungen (Zeitstunden)

Anlage 2

Erfüllungen zum vorstehenden Erlass

Der vorstehende Erlass ist auf der Grundlage der Erfahrungen der Schulen der Testgruppe und der Ergebnisse der Diskussion mit den Schulen der 1. Versuchreihe konzipiert worden.

Im Vergleich zu den bisherigen Erlassen über Zahl und Dauer der Klassenarbeiten ermöglicht er prinzipiell in allen Kursen der differenzierten Oberstufe die schriftliche Leistungsüberprüfung.

Hinter dieser Regelung steht die Überlegung, daß aufgrund der wissenschaftspropädeutischen Gleichwertigkeit aller Fächer in der differenzierten gymnasialen Oberstufe grundsätzlich nicht mehr zwischen Fächern mit und Fächern ohne schriftliche Arbeiten unterschieden werden kann, daß vielmehr die Schriftlichkeit eines Faches von den in einem Fachkurs jeweils erarbeiteten Inhalten und Methoden abhängig ist.

Hinzu kommt, daß angesichts der Bedeutung, die die Leistungsbeurteilung in einem Kurs für die Schullaufbahn des Schülers hat, Lehrer und Schüler ein verstärktes Interesse daran haben werden, daß eine möglichst sichere Beurteilungsgrundlage in einem Halbjahreskurs geschaffen werden kann.

Die Entwicklung von Formen und Verfahren der schriftlichen Leistungsüberprüfung für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe ist im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung eingeleitet worden. Das ist vor allem für diejenigen Fächer von Bedeutung, für die keine ausreichende Erfahrung mit schriftlichen Arbeiten vorliegt.

Der Erlass berücksichtigt diese Voraussetzungen, indem er schriftliche Arbeiten nur in den Fächern der schriftlichen Abiturprüfung

und in bestimmten Fächern der Jahrgangsstufe 11 verbindlich macht. Die Regelung für die Jahrgangsstufe 11 soll eine möglichst einheitliche Verfahrensweise zur Vorbereitung der Versetzungsentscheidung für die Jahrgangsstufe 12 sichern.

In den Fächern, in denen von der Möglichkeit, schriftliche Arbeiten zu schreiben, Gebrauch gemacht wird, wird vorausgesetzt, daß in parallelen Fachkursen einer Jahrgangsstufe möglichst einheitliche Verfahren sind.

Die für die schriftlichen Arbeiten in Leistungs- und Grundkursen in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 vorgesehene Zeitdauer ist flexibel gehalten. Hierdurch soll Lehrern und Schülern ein schrittweiser Übergang zu den veränderten curricularen Bedingungen im Kurssystem der differenzierten Oberstufe ermöglicht werden. Es ist allerdings zu beachten, daß die Zeitdauer der Abiturprüfungsarbeiten festliegt und daß sich von dort her der jeweilige Angleichungsmodus ergibt.

Beabsichtigt die Fachkonferenz einer Schule die Erprobung neuer Formen der Leistungsmessung, so kann der Schulleiter nach Aufnahme der Schule in die Versuchsschule zur Vorbereitung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (KMK) einen entsprechenden Antrag auf dem Dientweg an den Kultusminister richten. Dem Antrag sind detaillierte Vorschläge beizufügen. Die Fachkonferenz erhält nach Prüfung der Unterlagen und Abstimmung der Zielsetzung einen gesonderten Versuchsauftrag.

In der Nr. 3 des Erlasses wird darauf hingewiesen, daß die Schulen über die Erfahrung mit der getroffenen Regelung berichten sollen. Für diesen Bericht erhält jeder Kurslehrer einen besonderen Fragebogen, der für den Erfahrungsaustausch der am Versuch beteiligten Schulen über mögliche Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung ausgewertet werden soll. Die Fragebögen gehen den Schulen gesondert zu.

Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der
Sekundarstufe II (KMK)

hier: schriftliche Arbeiten (Klausuren) und "sonstige Mitarbeit" in den Jahrgangsstufen 11 - 13

Rd.Erl. des Kultusministers vom 8. Juli 1976

- III A 1 36-20/0 Nr. 1829/76 -

Bezug: Rd.Erl. v. 27.2.1973 - II B 2 36-20/0 - 294/73 -
GABL. 1972, S. 186

Vorbemerkung:

Im Rahmen der Tagungen des Erfahrungsaustausches sind die Erfahrungen mit der Erprobung des Bezugserlasses "Planungseinheit: Anzahl und Dauer der schriftlichen Arbeiten in den Jahrgangsstufen 11 - 13" mit den Fachlehrern der 1. und 2. Versuchsreihe beraten worden.

Das Beratungsergebnis zeigt, daß sich hinsichtlich der Anzahl und Dauer der schriftlichen Arbeiten nur wenige Änderungswünsche aus der Praxis ergeben haben, daß aber hinsichtlich der Frage der generellen Schriftlichkeit in allen Kursen oder einer Begrenzung der schriftlichen Arbeiten auf wenige Kurse keine Übereinstimmung für eine der beiden Möglichkeiten erzielt werden konnte.

Da eine einheitliche Verfahrensweise an allen Gymnasien mit neugestalteter Oberstufe Voraussetzung für die Gleichbehandlung der Schüler ist, treffe ich die nachfolgenden Regelungen:

1. Schriftliche Arbeiten in den Jahrgangsstufen 11 - 13
(Klausuren)

Die verbindlichen Kursarbeiten erhalten die Bezeichnung Klausuren. Anzahl und Dauer der Klausuren sind der Anlage 1 zu entnehmen.

- 1.1 Im 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 sind die Fächer Deutsch, Mathematik und die Fremdsprachen Fächer mit Klausuren.
- 1.2 Im 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 sind die Fächer Deutsch, Mathematik, die Fremdsprachen und die beiden Leistungsfächer Fächer mit Klausuren.
- 1.3 In der Jahrgangsstufe 12 sind Fächer mit Klausuren
 - 1.3.1 die beiden Leistungsfächer,
 - 1.3.2 zwei weitere vom Schüler zu benennende Grundkursfächer,
 - 1.3.3 die in der Jahrgangsstufe 11 neueinsetzende Fremdsprache
- 1.4 In der Jahrgangsstufe 13 sind Fächer mit Klausuren
 - 1.4.1 die beiden Leistungsfächer,
 - 1.4.2 das 3. Abiturfach,
 - 1.4.3 die in der Jahrgangsstufe 11 neueinsetzende Fremdsprache.
- 1.5 Die Klausuren sind so auf das Kurshalbjahr zu verteilen, daß in jedem Kursabschnitt eine Klausur geschrieben wird.
 - 1.5.1 Die Termine für die Klausuren sind den Schülern frühzeitig bekanntzugeben.
 - 1.5.1.1 In einer Woche dürfen für den Schüler nicht mehr als 3 Klausuren angesetzt werden.
 - 1.5.2.2 An einem Schultag darf ein Schüler nur eine Klausur schreiben.
- 1.6 Die Klausuren sollen darüber Aufschluß geben, inwieweit im laufenden Kursunterricht gesetzte Lernziele erreicht wurden.
 - 1.6.1 Für die Aufgabenstellung in den Klausuren der Jahrgangsstufen 12/13 sind die in der Anlage 2 der Ordnung der Abiturprüfung enthaltenen Aufgabenarten verbindlich. Die Aufgabenstellung in ^{der} Jahrgangsstufe 11 führt zu diesen Aufgabenarten hin.

- 1.6.2 Beabsichtigt die Fachkonferenz einer Schule die Erprobung neuer Formen der Leistungsmessung, so kann der Schulleiter auf dem Dienstweg einen entsprechenden Antrag an das Kultusministerium richten. Dem Antrag sind detaillierte Vorschläge beizufügen.
- 1.7 Klausuren sind so bald wie möglich zu korrigieren und zu benoten, den Schülern zurückzugeben und zu besprechen. Vor der Rückgabe und Besprechung der Klausur oder am Tage der Rückgabe darf im gleichen Kurs keine neue Klausur geschrieben werden.
- 1.7.1 Die Klausuren werden mit den Noten 1 - 6 bewertet, denen ggfs. die jeweilige Notentendenz hinzuzufügen ist. Die Anwendung des Punktsystems auf die Klausurergebnisse ist nicht zulässig, da das Punktsystem nur der Addition der Kursabschlußergebnisse zu einer Gesamtqualifikation dient.
- 1.8. Erreicht mehr als die Hälfte der an der Klausur teilnehmenden Schüler kein ausreichendes Ergebnis, so wird in der Regel die betreffende Klausur nicht gewertet. Über Ausnahmen entscheidet der Schulleiter nach Überprüfung der unterrichtlichen Voraussetzungen, zu denen auch die Zusammensetzung der Kursgruppe und die Zahl der an der Klausur teilnehmenden Schüler gehört.
- 1.8.1 Ausreichende oder bessere Arbeiten aus der nicht gewerteten Klausur sollen zusätzlich berücksichtigt werden, wenn dieses sich zugunsten der Schüler auswirkt.
- 1.8.2 Die Schule ist verpflichtet, für jeden Kurs, in dem Klausuren verbindlich sind, mindestens einen Nachschreibetermin vorzusehen und ggfs. anzusetzen.

1.9 Befinden sich in einem Kurs neben Schülern, für die die Klausuren verbindlich sind, auch Schüler, die dieses Fach nicht als schriftliches Fach gewählt haben, so sind letztere nicht berechtigt, die Klausuren mitzuschreiben.

2. "Sonstige-Mitarbeit" in den Jahrgangsstufen 11 - 13

2.1 Zum Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" gehören alle schriftlichen und / oder mündlichen Leistungen, außerhalb der Klausuren, durch die ein Schüler die Qualität seiner Mitarbeit im Unterricht nachweist. Die Formen der "Sonstigen Mitarbeit" eines Schülers ergeben sich aus den fachspezifischen und fachdidaktischen Zielsetzungen und der methodischen Anlage des Kursunterrichts. Die Verpflichtung des Lehrers, die Kriterien für die Bewertung der "Sonstigen Mitarbeit" dem Schüler zu Beginn des Kurses bekanntzugeben (Rd.Erl. v. 27.2.1973 - II B 2 36-20/0 - 630/73 - GABl. S. 184; 1.3.1) setzt eine die aktive Mitarbeit des Schülers einplanende Strukturierung des Kurses voraus.

2.2 Formen "Sonstiger Mitarbeit" können z.B. sein

- die Mitarbeit an Problemlösungen
- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Protokolle
- Referate
- künstlerisch - praktische Arbeiten
- Versuchsvorbereitung und - durchführung
- Aufbereitung von Materialien
- schriftliche Übung

2.3 Eine Form der "sonstigen Mitarbeit" ist auch die schriftliche Übung. Schriftliche Übungen sind methodische Hilfen zur Sicherung des Unterrichtserfolgs. Sie dienen z.B. der Einübung in die Fachmethode, der schriftlichen Anwendung der Fachsprache, der Skizzierung eines Teilaspektes im Rahmen von Problemlösungen, der Beantwortung einer Fragestellung.

die sich aus einer Hausaufgabe ergibt. Sie haben im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" den gleichen Stellenwert wie die übrigen unter Ziffer 2.2 genannten Formen der "Sonstigen Mitarbeit".

- 2.3.1 "Schriftliche Übungen" können in allen Kursen der Jahrgangsstufen 11 - 13 in den Unterricht einbezogen werden. Über die methodische Notwendigkeit entscheidet der Fachlehrer im Rahmen seiner Kursplanung. Er kann in den Jahrgangsstufen 11 bis 13/1 je Kurshalbjahr/schriftliche Übungen, in der Jahrgangsstufe 13/2 eine schriftliche Übung ansetzen.
- 2.3.2 Die Aufgabenstellung muß sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben; sie muß so begrenzt sein, daß für die Anfertigung der schriftlichen Übung eine Arbeitszeit von in der Regel 20 Minuten, höchstens jedoch von 30 Minuten, erforderlich ist. Eine Abfolge unzusammenhängender Einzelfragen ist für die Aufgabenstellung nicht zulässig.
- 2.3.3 Eine "schriftliche Übung" darf nur an einem Tag angesetzt werden, an dem für die betreffenden Schüler keine Klausuren stattfinden. Sind an einer Schule generell bestimmte Zeitabschnitte für Klausuren vorgesehen, so sind schriftliche Übungen innerhalb dieser Zeitabschnitte nicht zulässig.
- 2.3.4 Eine "schriftliche Übung" ist den Schülern rechtzeitig anzukündigen.
- 2.3.5 Mehr als 2 "schriftliche Übungen" dürfen für den Schüler an einem Tag nicht angesetzt werden.
- 2.3.6 "Schriftliche Übungen" sind vom Lehrer zu überprüfen und mit den Notenstufen 1 - 6 (ggf. mit Notentendenz) zu bewerten. Sie sind sobald wie möglich nachzusehen und zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden können. Sie dürfen nicht die einzige Grundlage für die Bewertung der "Sonstigen Mitarbeit" sein.

3. Die Bedeutung der Klausuren und der im Rahmen der "Sonstigen Mitarbeit" erbrachten Leistungen bei der Bildung der Kursabschlußzensur in den Jahrgangsstufen 12 und 13
-

- 3.1 Der Lehrer ist verpflichtet, die Schüler zu Beginn seines Kurses über die Art der geforderten Leistungsnachweise (Klausuren) sowie die Art der "Sonstigen Mitarbeit" und die Kriterien ihrer Bewertung zu informieren.
- 3.2 Der Schüler ist verpflichtet, die geforderten Leistungsnachweise zu erbringen.
- 3.3 In den Kursen, in denen in den Jahrgangsstufen 12 und 13 Klausuren geschrieben werden, werden zur Vorbereitung der Feststellung der Kursabschlußzensur in jedem Kursabschnitt die in den Klausuren erzielten Leistungen und die Note für die "Sonstige Mitarbeit" gesondert ausgewiesen.
- 3.4 Für jeden Beurteilungsbereich (Klausuren / "Sonstige Mitarbeit") wird zunächst die Endnote gebildet.
- 3.4.1 Aus den beiden Endnoten wird die Abschlußzensur für den Kurs gebildet. Die Noten für die beiden Beurteilungsbereiche gelten dabei als gleichwertig.
- 3.4.2 Die Kursabschlußzensur wird aufgrund der Gesamtentwicklung des Schülers im Kurs gebildet. Eine arithmetische Berechnung der Kursabschlußzensur ist nicht zulässig.
- 3.4.3 Die ggf. mit einer Tendenzangabe versehene Kursabschlußzensur stellt das vom Schüler erzielte Kursabschlußergebnis dar. Erst dieses Kursabschlußergebnis wird in das Punktsystem umgerechnet.

3.5 Jedem Schüler wird zweimal im Kurshalbjahr sein jeweils in den Kursen erreichter Leistungsstand mitgeteilt. Diese Mitteilung erfolgt für den 1. Kursabschnitt in der Regel in der Mitte des Kurshalbjahres und für den 2. Kursabschnitt am Ende des Kurshalbjahres. Die genauen Termine werden für das Halbjahr von der Gesamtkonferenz festgesetzt und dem Schüler zu Beginn des Kurses bekanntgegeben.

Kann ein Lehrer im begründeten Einzelfall eine Leistungsbeurteilung für den 1. Kursabschnitt zu dem von der Gesamtkonferenz festgesetzten Termin noch nicht vornehmen, so entscheidet der Schulleiter über den jeweils angemessenen Bewertungszeitpunkt.

4. Die Regelungen dieses Erlasses treten für die Jahrgangsstufe 11 mit Beginn des Schuljahres 1976/77 in Kraft und für die Jahrgangsstufe 12 zum 1.2.1977. Wenn die Gegebenheiten der Schule es erlauben, kann der Erlaß auch schon zum Schuljahrsbeginn 1976/77 auf die Jahrgangsstufe 12 angewandt werden.

4.1 Der Bezugserlaß vom 27.2.1973 tritt für die Jahrgangsstufen, die gemäß Ziffer 4 dieses Erlasses verfahren, außer Kraft.

4.2 Für die Jahrgangsstufe 13 des Schuljahres 1976/77 bleiben die Regelungen des Bezugserlasses in Kraft.

Dieser Erlaß wird im Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlicht.

An
die Schulkollegien
bei den Regierungspräsidenten
in Düsseldorf und Münster

den Regierungspräsidenten
Detmold

den Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen

gez. Girgensohn



Anzahl und Dauer (*) der Klausuren in den Jahrgangsstufen 11 - 13

Nr.	Jahrgangsstufe	11		12		13		Abiturprüfung (**)
		1	2	1	2	1	2	
1	Leistungskurse	-	2(2-4)	2(3-5)	2(3-5)	2(4-6)	1 ^(**) (5)	5
2	zwei weitere vom Schüler bestimmte Grundkursfächer	-	-	2(2-3)	2(2-3)	-	-	-
3	Grundkursfach im 3. Abiturfach	-	-	wie Nr. 2		2(2-4)	1 ^(**) (3)	3
4	Grundkurse in Deutsch Mathematik, Fremdsprachen	2(2-3)	2(2-3)	-	-	-	-	-
5	neueinsetzende Fremdsprachen	2(1-2)	2(1-2)	2(2-3)	2(2-3)	2(2-4)	1 ^(*) (2-4)	-

(*) in Unterrichtsstunden

(**) in Zeitstunden

Die "Empfehlungen zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte" wurden mit RdErl. vom 25. 11. 1975 zur Erprobung in Kraft gesetzt.

Die "Empfehlungen" waren Gegenstand der Fachtagungen im Rahmen des Erfahrungsaustausches in den Schuljahren 1974/75 und 1975/76. Nach Durchführung dieser Tagungsserien sind sie auf der Grundlage der dort geführten Fachdiskussionen von den Fachgruppen des Schulkollegiums Düsseldorf und des Schulkollegiums Münster überarbeitet worden.

Die vorliegenden "Regelungen zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte" ersetzen die 1. Fassung vom 25. 11. 1975.

Mitglieder der Arbeitsgruppe für den Erfahrungsaustausch
im Fach Geschichte

G. van Dreusche, Köln

J. Geuting, Münster

H. Heimel, Dortmund

F.H. Huberti, Düsseldorf

R. Jelges, Recklinghausen

Dr. H. Lambertz, Siegburg

Dr. J. Vogt, Schulkollegium Münster (Fachdezernent)

H. Walkewitz, Bochum

I. Walther, Schulkollegium Düsseldorf (Fachdezernent)

