



Die Schule in Nordrhein-Westfalen  
Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums

*1992*

Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne

# Politik/Geschichte

## Höhere Berufsfachschule

V NW

27(1992)

4951

Georg-Eckert-Institut BS78



1 060 523 1

**Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne  
für die  
höhere Berufsfachschule**

**Politik/Geschichte**

**Georg-Eckert-Institut**  
für internationale  
**Schulbuchforschung**  
Braunschweig  
**Schulbuchbibliothek**

94 / 1272

Z-V NW  
A-24(1992)

ISBN 3-89314-277-0

Heft 4951

Herausgeber: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf 1

Copyright 1992 by Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen

Druck und Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH

Rudolf-Diesel-Straße 10-12, 5020 Frechen 1

Telefon (0 22 34) 18 66-0



**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums  
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen Teil I, 1/1993, S. 5**

**Höhere Berufsfachschule – Richtlinien und Lehrpläne;  
Politik/Geschichte**

RdErl. d. Kultusministeriums v. 25. 11. 1992  
II D 6.36-33/2-3546/92

Für den Unterricht in der zwei- und dreijährigen höheren Berufsfachschule (HBFS I und II) einschließlich Berufsfachschule für Gymnastik sowie für die Fachoberschule werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für das Fach „Politik/Geschichte“ gemäß § 1 SchVG festgesetzt. Sie treten zum 1. Februar 1993 in Kraft. Zur Vorbereitung kann bereits vor diesem Termin mit ihnen gearbeitet werden.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

# Inhalt

	Seite
<b>1 Aufgaben und Ziele des Faches</b>	<b>5</b>
1.1 Politisches und historisches Lernen in einem Integrationsfach	5
1.2 Bezugsgrößen des Integrationsfaches	5
1.2.1 Schüler und Schülerinnen	5
1.2.2 Gesellschaft	6
1.2.3 Wissenschaft	7
1.3 Didaktisches Strukturierung des Faches	9
1.3.1 Schülerinnen und Schüler	10
1.3.2 Gesellschaft	11
1.3.3 Wissenschaft	12
1.4 Politisches und historisches Lernen im Bildungsgang	12
1.5 Qualifikationen der politisch-historischen Bildung	14
<b>2 Themen, Themenbereiche und Methoden</b>	<b>17</b>
2.1 Themen im Überblick	17
2.2 Didaktische Funktionen der Zeitperspektive	22
2.3 Methodenkompetenz und fachliche Progression	24
2.4 Hinweise zur didaktischen Strukturierung der Themen	27
<b>3 Unterrichtsorganisation</b>	<b>31</b>
3.1 Öffnung von Unterricht	31
3.2 Unterrichtsmethoden und -medien	33
3.3 Lernen mit jungen Erwachsenen	37
3.4 Phasen des Unterrichts	38
<b>4 Lernerfolgsüberprüfung</b>	<b>40</b>
4.1 Funktionen und Formen der Lernerfolgsüberprüfungen	40
4.2 Leistungsbewertung	42
4.3 Mündliche Abschlußprüfung	43
4.3.1 Anforderungen	43
4.3.2 Beispiele	44



# 1 Aufgaben und Ziele des Faches

## 1.1 Politisches und historisches Lernen in einem Integrationsfach

Mit dem Fach Politik/Geschichte knüpft die höhere Berufsfachschule an die langjährige Tradition sowohl des Politikunterrichts als auch des Faches Geschichte/Politik im beruflichen Schulwesen an und verstärkt den Geschichtsunterricht durch eine curricular gleichrangige Auslegung. Der Lehrplan geht davon aus, daß Politik und Geschichte in ihrem Erkenntnisobjekt, ihren Bezugswissenschaften und besonders in ihren Lernzielen so aufeinander bezogen sind, daß durch eine Auflösung der traditionellen Fächergrenzen eine ganzheitliche Betrachtungsweise politischer und historischer Lerngegenstände ermöglicht und gefördert wird. Vor diesem Hintergrund konstituiert sich das Fach Politik/Geschichte als Integrationsfach mit gleichrangiger und gleichgewichtiger Verbindung von politischem und historischem Lernen. Fachspezifische Methoden und Ansätze werden in einem gegenseitig sich ergänzenden Zusammenhang mit politisch-historischem Unterricht verbunden, ohne damit die unterschiedliche Akzentuierung von Politik und Geschichte aufzugeben.

Das Fach Politik/Geschichte konkretisiert den Verfassungsauftrag zur politisch-historischen Bildung im demokratischen Staat nach Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen. Als Pflichtfach in allen Bildungsgängen und Typen der höheren Berufsfachschule (HBFS I und II) ist Politik/Geschichte durchgängig mit zwei Wochenstunden verbindlich; es kann Fach der mündlichen Prüfung sein. Für das Fach Politik/Geschichte sind Formen interdisziplinärer Zusammenarbeit mit anderen Fächern im Bildungsgang, insbesondere mit den Fächern Deutsch sowie evangelische und katholische Religionslehre, sinnvoll und notwendig.

## 1.2 Bezugsgrößen des Integrationsfaches

Das Selbstverständnis des Faches Politik/Geschichte als politisch-historisches Integrationsfach orientiert sich an den allgemeindidaktischen Bezugsgrößen **Schüler und Schülerinnen, Gesellschaft und Wissenschaft** und kann dadurch genauer bestimmt werden.

### 1.2.1 Schüler und Schülerinnen

Aufgaben und Ziele des Unterrichts im Fach Politik/Geschichte richten sich auf die emanzipatorischen Interessen der Schüler und Schülerinnen, die befähigt werden sollen, individuelle und gesellschaftliche Lebenssituationen zu bewältigen. Dabei gehört es zur **Emanzipation** als Ziel politischen Lernens, daß die jungen Menschen in die Lage versetzt werden, die Werte und Institutionen ihrer Gesellschaft zu verstehen und die Bereitschaft zu entwickeln, sie frei und selbstverantwortlich anzuerkennen, sich für sie einzusetzen oder Veränderungen anzustreben. Im Laufe einer langen Begriffsgeschichte hat das Wort Emanzipation Traditionen der Aufklärung in sich aufgenommen und meint Befreiung von Unmündigkeit. In der politischen Bildung wird heute darunter ein Lernprozeß verstanden, in dem die Schüler und Schülerinnen die komplexer und schwerer durchschaubar werdende Welt besser begreifen, sich nicht blind in die Gegebenheiten fügen und aufgrund von Sachkenntnis und Urteilsfähigkeit bereit und fähig werden, Selbst- und Mitbestimmung in Politik und Gesellschaft zu praktizieren.

Emanzipation durch historisches Lernen bedeutet zunächst Ortsbestimmung der Gegenwart vor dem Hintergrund einer kritischen Reflexion tradierter Werte und Institutionen, die es ermöglicht, die Gegenwart im Kontext historischer Erfahrungen und Alternativen zu verstehen, zu bewerten und gegebenenfalls zu verändern. Zugleich richtet historisches Lernen an den einzelnen das Angebot und die Aufforderung, sich der historisch bedingten gesellschaftlichen Existenz als „Ergebnis“ einer gemeinsamen Geschichte zu erinnern, die Vergangenheit mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft zu befragen und sich eigenverantwortlich mit demokratischen Traditionen zu identifizieren.

Die für das Fach grundlegende Verschränkung von historischem und politischem Lernen wird so konkretisiert, daß ein Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive für die jungen Menschen deutlich wird und dadurch der Aufbau einer politisch-historischen Identität als Voraussetzung individueller und kollektiver Selbstbestimmung in der Gesellschaft unterstützt wird. Unter Identität werden hier die Fähigkeiten verstanden, im sozialen Wandel, in der biographischen Entwicklung und gegenüber unterschiedlichen Rollenerwartungen eine dauerhafte Übereinstimmung mit sich selbst herzustellen. So ist es für den Prozeß der Emanzipation und Identitätsbildung ein wesentliches Anliegen, sich der unterschiedlichen Teilhabe und Stellung von Mann und Frau in allen Lebensbereichen bewußt zu werden, sie als historisch gewachsen zu erkennen, sich mit der eigenen Geschlechtsrolle zu identifizieren und sich gegebenenfalls für eine Änderung gesellschaftlicher Bedingungen und Rollenerwartungen einzusetzen.

Identität des einzelnen und Selbstverständnis der Gesellschaft müssen sich in einem Minimalkonsens tendenziell decken, weil eine demokratische Gesellschaft auf Dauer nur bestehen kann, wenn sie von ihren Bürgern und Bürgerinnen anerkannt und weiterentwickelt wird. In diesem Sinne sind Anerkennungsbereitschaft und Veränderungswille gleichrangige Ziele politisch-historischen Lernens. Dieses vollzieht sich demnach in einem Spannungsverhältnis von freier und bewußter Identifikation auf der einen sowie notwendiger Emanzipation und Veränderung auf der anderen Seite.

Den Schülern und Schülerinnen muß zudem deutlich werden, daß eigene Selbstverwirklichung ihre Grenze im gleichen Anspruch anderer hat, also nur in sozialer Verantwortung möglich ist. Eigenes verantwortliches Handeln muß sich an dem Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit orientieren; dies schließt die Bereitschaft ein, einen eigenen Beitrag zum sozialen Ausgleich zu leisten. Erziehung zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zielt insbesondere darauf, sich für die Rechte von Kindern und alten Menschen, Minderheiten und benachteiligten Gruppen in der eigenen Gesellschaft und von Menschen in weniger entwickelten Ländern einzusetzen sowie eigene Ansprüche zugunsten der Lebenschancen zukünftiger Generationen zurückzustellen. Dies gilt gleichermaßen für die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen, die Gestaltung menschenwürdiger wirtschaftlicher Bedingungen sowie die Verwirklichung politischer und sozialer Rechte für das Leben in unserer Welt.

### 1.2.2 Gesellschaft

Orientiert an der Bezugsgröße Gesellschaft gründet sich der Integrationsanspruch des Faches Politik/Geschichte auf die Einsicht, daß ein zugleich politisch und histo-



risch ausgelegter Unterricht dem gesellschaftlichen Interesse an tragfähigem Konsens und rationaler Konfliktbewältigung am ehesten gerecht wird. So kann dieses Fach dazu beitragen, den in der Gesellschaft erforderlichen Minimalkonsens über die Werte und Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens historisch herzuleiten und den Schülerinnen und Schülern gegenüber einsichtig zu machen. Die Kenntnis der Genese unserer Demokratie trägt daher auch zur Stabilität und Kontinuität des Demokratisierungsprozesses unserer Gesellschaft bei; sie verbindet sich in einer demokratisch und pluralistisch verfaßten Gesellschaft mit der Einsicht, daß die konkrete Ausformung der Gesellschaftsordnung nicht abschließend geregelt werden kann, daß ihre Werte und Institutionen dem Wandel unterliegen und veränderbar sind.

Bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule, den Schülerinnen und Schülern Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen, ist das Fach Politik/Geschichte – wie Unterricht und Erziehung in der Schule generell – an die grundlegenden Wertvorstellungen demokratischen Zusammenlebens gebunden, die im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vorgeben sind. Die hier verankerten Werte und Normen sind gleichermaßen Ziele unterrichtlicher Erziehungsarbeit und Gegenstände fachlicher Analyse. Ihr Anspruch ist immer wieder an der sozialen Wirklichkeit zu messen.

Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung erfordert in einem demokratischen Rechtsstaat, dem der Anspruch „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“ zugrunde liegt, daß der einzelne nicht Objekt, sondern selber mitbestimmendes, mitentscheidendes und miturteilendes Subjekt ist. Der dazu notwendige Prozeß vollzieht sich vor allem in der politischen Auseinandersetzung gesellschaftlicher Gruppen und erfordert Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, die in der Lage und bereit sind, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und ihre eigenen Interessen und die Interessen anderer in sozialer Verantwortung zu vertreten. Dazu gehört auch die Bereitschaft, öffentliche Aufgaben zu übernehmen.

Diese umfassende demokratische Teilhabe geschieht in verschiedenen **gesellschaftlichen Teilsystemen**, die zugleich Dimensionen historischer Erfahrung sind. Geschichtliche Erfahrungen, Bedingungen und Traditionen sowie politische Strukturen, Prozesse und Wertvorstellungen aus **Wirtschaft, Kultur und Politik** müssen im Fach Politik/Geschichte behandelt werden, um die Schülerinnen und Schüler zur kreativen und verantwortlichen Mitgestaltung des sozialen Lebens in seiner ganzen Breite zu befähigen. Hier verknüpft sich die Bezugsgröße Gesellschaft mit dem Leitgedanken Emanzipation.

### 1.2.3 Wissenschaft

Die Orientierung an den grundlegenden Einsichten und Erkenntnisweisen der Geschichtswissenschaft und der systematischen Sozialwissenschaften präzisiert die Bezugsgröße Wissenschaft in doppeltem Sinne: Die Gemeinsamkeit des Erkenntnisobjektes und Entwicklungen innerhalb des Wissenschaftsbetriebes selbst, die auf eine didaktisch bedeutsame Annäherung der Geschichtswissenschaft und der systematischen Sozialwissenschaften hinweisen, legen eine integrative Bearbeitung von Unterrichtsthemen nahe. Nicht im Nacheinander von einzelwissenschaftlich hergelei-

teten Themen, sondern in gemeinsamer Bearbeitung einer integrativen Fragestellung wird der didaktische Anspruch eingelöst.

Politisch-historisches Lernen wird sich dabei zum einen an den **systematischen Sozialwissenschaften** (Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften) orientieren, deren Theorien und Methoden dazu beitragen können, politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit analytisch zu erschließen, Urteile auf ihre Begründungen zu überprüfen und Entscheidungen durch die Diskussion von Handlungsalternativen vorzubereiten. Die Gegenstände der systematischen Sozialwissenschaften berühren und überschneiden sich auf vielfältige Weise, da ihnen die Analyse der Prozesse sozialen Handelns und der Strukturen gesellschaftlicher Realität gemeinsam ist. Angesichts der auch in diesen Wissenschaften historisch entstandenen Trennung des in der gesellschaftlichen Wirklichkeit Zusammengehörigen muß wieder bewußtgemacht werden, daß die Grenzen der sozialwissenschaftlichen Disziplinen keine Wirklichkeitsgrenzen sind. Dementsprechend muß der Unterricht im Fach Politik/Geschichte von der engen Verzahnung des wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Lebens ausgehen und deren Wechselwirkungen sichtbar machen. Auch wegen des häufig direkten Bezuges der einzelnen Sozialwissenschaften zur gesellschaftlichen Praxis ist fachdidaktisch zwischen ihnen ein interdisziplinäres Lernen geboten, das

- den Vermittlungszusammenhang von gesellschaftlichen Bedingungen und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis verdeutlicht,
- Alltagsfragen und wissenschaftlich gewonnene Einsichten über Wirtschaft, Kultur und Politik aufeinander bezieht,
- durch die Orientierung an sozialwissenschaftlichen Methoden und Ergebnissen zur Bewältigung von Lebenssituationen beiträgt.

Die Propädeutik gesellschaftswissenschaftlichen Denkens und Arbeitens im Unterrichtsfach Politik/Geschichte ist kein Selbstzweck; sie bereitet auf die Lösung komplexer Aufgabenstellungen in Studium, Ausbildung und Beruf vor und dient zugleich der politisch-historischen Bildung. Das Fach Politik/Geschichte leistet seinen Beitrag zum Erwerb der Fachhochschulreife, indem es die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, gesellschaftliche Fragen und Problemstellungen, die im Rahmen ihres Fachstudiums auftreten, selbständig unter Nutzung historisch-sozialwissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen zu bearbeiten.

Politisch-historisches Lernen ist zum anderen der **Geschichtswissenschaft** verpflichtet. Das bedeutet nicht, daß im Schulfach Politik/Geschichte die Geschichtswissenschaft abgebildet würde. Vielmehr dient der Bezug auf die Geschichtswissenschaft dazu, überprüfbare Einsichten in die historische Entwicklung von Gesellschaften, Staaten und Kulturen zu vermitteln. Sie sichert dabei, daß sich der Unterricht im Integrationsfach kritisch und vernunftbestimmt mit Fragen von Kontinuität und Wandel und mit mittelbar und längerfristig wirksamen Grundlagen gegenwärtiger politisch-gesellschaftlicher Bedingungen auseinandersetzt. Eine besondere Rolle spielen dabei Konzeptionen der historischen Sozialwissenschaften, die die systematischen Sozialwissenschaften mit der allgemeinen Geschichtswissenschaft verknüpfen. Das Erkenntnisinteresse der Geschichtswissenschaft, in diesem Sinne richtet sich insbesondere auf jene historischen Strukturen, die sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen und Generalisierungsversuchen zugänglich sind und somit für Gegenwart und Zukunft relevant sein können.



Geschichte existiert nicht unabhängig von individuellem Bewußtsein oder gesellschaftlichen Interessen. Weil sie von der jeweiligen Gegenwart her konstruiert ist und in ihr die Vergangenheit interpretiert wird, vermittelt sie selektive und standortgebundene Einsichten und führt zu unterschiedlichen Schlußfolgerungen. Geschichtswissenschaft deckt dabei apologetischen Umgang mit der Geschichte auf, wie es überhaupt ihr Anliegen ist, die Inanspruchnahme, die Ausblendung oder das Vergessen der Geschichte im alltäglichen oder wissenschaftlichen Bewußtsein methodisch reflektiert herauszuarbeiten. Einer besonderen Kontrolle unterwirft sie sich, indem sie gezielt Fragen von heute den Fragen von damals gegenüberstellt. Zudem können Methodenvielfalt, Multiperspektivität und insbesondere ideologiekritische Methodenansätze vor irrationalen Identifikationen bewahren.

### 1.3 Didaktische Strukturierung des Faches

Die Integration historischer und politischer Bildung wird im Fach Politik/Geschichte auf der Ebene didaktischer Bearbeitung von Inhalten und Methoden geleistet. Als Planungsrahmen dient dabei ein Gefüge zentraler Begriffe, das die Bezugsgrößen Schüler und Schülerinnen, Gesellschaft und Wissenschaft näher bestimmt.

#### Übersicht zur didaktischen Strukturierung des Faches Politik/Geschichte

Allgemein- didaktische Bezugs- größen	Fachdidaktische Auslegung	Planungs- kategorien
<b>SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER</b>	<b>Emanzipation und Identität</b>	<b>Sozialfelder:</b> Familie/Primär- gruppe Freizeit/Konsum Schule/Ausbildung Arbeit/Beruf Kunst/Kultur Religion/Weltan- schauung Wissenschaft/ Technik Öffentlichkeit/Macht
<b>GESELLSCHAFT</b>	<b>Gesellschaftliche Teilsysteme und Dimensionen historischer Erfahrungen</b>	<b>Wirtschaft Kultur Politik</b>
<b>WISSENSCHAFT</b>	<b>Sozialwissen- schaften und Geschichtswissen- schaften</b>	Historische, gegen- wartsbezogene und zukunftsorientierte <b>Zeitperspektive</b>

Qualifikationen der  
politisch-  
historischen  
Bildung

### 1.3.1 Schülerinnen und Schüler

Erst ein Unterricht, der die Lebens- und Existenzbedingungen seiner Adressaten als Planungs- und Gestaltungsfaktor nicht nur berücksichtigt, sondern Abwägungs- und Entscheidungsprobleme von Lebenssituationen zum Unterrichtsgegenstand macht, entspricht den emanzipatorischen Interessen der Schülerinnen und Schüler. Diese Zielrichtung muß Konsequenzen für die Planung und Durchführung von Unterricht haben. Instrumentell konkretisiert wird diese Absicht in dem pragmatisch hergeleiteten Bezug auf acht **Sozialfelder**, die die Lebenssituationen der Schüler und Schülerinnen erfassen.

Die Themen des Faches sollten nicht nur auf die Felder aus dem Nahbereich: Familie/Primärgruppe, Freizeit/Konsum, Schule/Ausbildung und Arbeit/Beruf ausgelegt werden, sondern gerade auch die nicht unmittelbar erfahrbaren Bereiche Kunst/Kultur, Religion/Weltanschauung, Wissenschaft/Technik und Öffentlichkeit/Macht einbeziehen. Die Sozialfelder beschreiben die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden und benennen damit genauer die Bereiche, in denen das aktuelle Interesse an Emanzipation und Identität zum Ausdruck kommt. Sie sind als notwendiges praxis- und schülerbezogenes Gegengewicht gegenüber dem eher theoretisch-systematischen Zugriff zu verstehen, wie er wissenschafts- und gesellschaftsbezogen hergeleitet wird.

Dementsprechend ist eine thematische Folge von Unterrichtsreihen so zu strukturieren, daß sie im Verlauf des Bildungsgangs eine Mehrzahl der genannten Sozialfelder berücksichtigt. Dies entspricht einer fachdidaktischen Forderung, die gerade den politischen Unterricht verpflichtet, die Lebensbedürfnisse, aktuellen Probleme und konkreten Interessen der Schülerinnen und Schüler an zentraler Stelle zu berücksichtigen, und die ebenso vom historischen Lernen erwartet, ihre begrenzten individuellen historischen Erfahrungen ernstzunehmen.

Der Anspruch, die Schülerinnen und Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung und damit zur Wahrnehmung der Subjektrolle im demokratischen Prozeß zu befähigen, hat auch weitreichende unterrichtliche Konsequenzen. Im Unterschied zu lehrerzentriertem Unterricht sollte im Fach Politik/Geschichte ein **handelndes Lernen** gepflegt werden, das der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler weiten Raum gibt. Zum politisch-historischen Lernen gehören gleichermaßen Erkennen wie Urteilen und Handeln. Handlungsorientiertes Lernen im Fach Politik/Geschichte muß diese drei Lerndimensionen in ihrem Wechselverhältnis fruchtbar machen.

Das Lernen im Fach Politik/Geschichte zielt auch deshalb auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen, weil es Ort sozialen Lernens sein und die Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung in der Demokratie befähigen soll. Lernsituationen, in denen sie weitgehend selbständig Vorhaben anregen, vorbereiten, planen, durchspielen oder durchführen und auswerten, sind dazu in besonderer Weise geeignet.

Hierbei dürfen politische Aktion und handelndes Lernen nicht miteinander verwechselt werden. Ersteres ist die eigenverantwortete unmittelbare Teilhabe am politisch-gesellschaftlichen Geschehen mit all ihren praktischen Folgen und somit im Rahmen von Schule und Unterricht nur in besonderen Fällen möglich. Das zweite ist die Einbeziehung gesellschaftlicher Praxis in den Lernprozeß; durch sie wird unter pädagogischen Gesichtspunkten ein ausgewogenes Verhältnis von Distanz und Nähe



zur sozialen Wirklichkeit hergestellt. Gerade deshalb bietet handelndes Lernen vielfältige Chancen für zukunftsorientiertes, emanzipatorisches Lernen im Sinne von Probehandeln.

Jugendliche können sich in einem komplexen Sozialisationsprozeß zu handlungsfähigen Bürgern entwickeln, indem sie sich aktiv mit ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen und sich dabei die politisch-historische Wirklichkeit produktiv aneignen. Intentionales politisch-historisches Lernen sollte deshalb theoretisches und praktisches Lernen eng aufeinander beziehen. Dabei gilt, daß sowohl Tun ohne Verschränkung mit Wissen als auch Wissen ohne Verschränkung mit Tun unvollständig bleiben. Handelndes Lernen versucht, durch Analyse und Verstehen sowie Simulation und Mitgestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit Reflexion und Handeln miteinander zu verknüpfen. Dem Bezug auf berufliche Arbeit, dem Erwerb methodischer Kompetenzen sowie dem Einsatz handlungsorientierter Lernformen kommen in diesem Zusammenhang wichtige Vermittlungsfunktionen zu:

- Durch die Thematisierung von Beruf und Arbeit erhält der Unterricht ein praktisches Moment, das soziale Implikationen und historische Bedingungen von Handlungsvollzügen erfahrbar macht.
- Durch die Methodenorientierung werden Üben und Anwenden sowie Kooperieren und Herstellen (z. B. Tabellen, Graphiken) zu wesentlichen Aspekten des politisch-historischen Lernens, die die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler herausfordern.
- Durch handlungsbetonte Sozial- und Arbeitsformen überschreitet der Unterricht die Grenzen rezeptiven und reproduzierenden Lernens zu produktiver und gestaltender Bildung.

### 1.3.2 Gesellschaft

Die Orientierung an der Bezugsgröße Gesellschaft ist für das Fach Politik/Geschichte konstitutiv auch in dem Sinne, daß damit der Gegenstandsbereich des politisch-historischen Lernens bezeichnet ist. Unabhängig von der wissenschaftstheoretischen Auffassung und unabhängig auch von Fragen der einzelwissenschaftlichen Zuordnung von Lerninhalten werden dabei **Wirtschaft, Kultur und Politik** als gesellschaftliche Teilsysteme und Dimensionen geschichtlicher Erfahrung verstanden, die historisch und systematisch sowohl in ihrer partiellen Selbständigkeit als auch in ihrem komplexen wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu analysieren sind.

Die Gesellschaft und ihre Teilsysteme können nicht statisch erfaßt werden, sie befinden sich in einem ständigen Prozeß des Wandels. Es ist möglich, diese Entwicklungsdynamik anhand von drei Spannungsverhältnissen genauer zu bestimmen. Das Verhältnis von Gesellschaft und Umwelt verändert sich dauernd durch menschliches Einwirken auf die Natur. Ebenso ist die lebensgeschichtliche Identität der einzelnen Menschen immer wieder durch den Konflikt zwischen dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und der Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen gekennzeichnet. Auch das Zusammenleben von verschiedenen Gruppen, Staaten und Nationen ist eine ständige Quelle sozialer Dynamik.

Unter Berücksichtigung dieser ökologischen, individuellen und interaktionalen Herausforderungen gesellschaftlichen Handelns lassen sich die drei komplexen Teilsy-

steme konkreter als Bündel von Frage- und Problemstellungen beschreiben, die auch fächerübergreifend bearbeitet werden können: Im Bereich der **Wirtschaft** geht es um die Konflikte zwischen Selbstverwirklichung und Fremdbestimmung in der Arbeit, Bewahrung und Zerstörung der Natur durch ökonomische Aktivitäten und das Verhältnis von personaler Freiheit und sozialer Gerechtigkeit. In den Bereich der **Kultur** reicht das Problem der sozialverträglichen Gestaltung der technischen Zivilisation und der Beziehung zwischen Interessen und wissenschaftlicher Erkenntnis hinein. Weiter sind hier Fragen nach dem Verhältnis von Individualität und Solidarität menschlichen Handelns und der Sinn- und Wertorientierung sozialen Zusammenlebens zu stellen. **Politik** als Teilsystem der Gesellschaft läßt sich durch Probleme der Kontrolle von Herrschaft, der Organisation demokratischer Beteiligung und der Sicherung und Entwicklung des Friedens kennzeichnen.

### 1.3.3 Wissenschaft

Die Wissenschaftsorientierung allen Lernens begründet eine Rückbindung des politisch-historischen Unterrichts an die Erkenntnisse der Fachwissenschaften. Ungeachtet der Notwendigkeit, das didaktische und methodische Potential dieser Disziplinen genauer zu bestimmen (vgl. 2.2), kann diese Integrationsabsicht in der Übersicht durch den Hinweis auf drei komplementäre **Zeitperspektiven** (historisch, gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert) konkretisiert werden. Sie zielen darauf, Inhalte in ihrem zeitlichen Verflechtungszusammenhang zu analysieren. Es geht darum, die Voraussetzungen eines Sachverhaltes in seiner Genese nachzuzeichnen, gegenwärtige Erscheinungsformen zu untersuchen sowie vorfindbare und mögliche Entwicklungslinien aufzuzeigen. So wird es möglich, die wissenschaftlich geleitete Erschließung der Gegenwart mit einer kritischen Reflexion tradierter Normen, Ideologien und Herrschaftsformen zu verschränken und handlungsrelevante Entwicklungsperspektiven zu analysieren.

Die Zeitperspektiven des politisch-historischen Lernens müssen sowohl in der Themenfindung als auch in der Auslegung der Inhalte und fachspezifischen Methoden deutlich werden. Hierdurch leistet das Fach seinen Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik im Bildungsgang. Bei der Planung ist zu beachten, daß in der Ausgestaltung der Themen die Vielfalt analytischer Dimensionen zum Tragen kommt und daß sich die Entfaltung kategorialer und methodischer Kompetenzen auf alle drei Zeitperspektiven erstreckt.

### 1.4 Politisches und historisches Lernen im Bildungsgang

Das Fach Politik/Geschichte zielt auf die Kompetenz einer emanzipierten Teilhabe an der Gesellschaft. Es hat daher auch die Aufgabe, das Lernen in den anderen Fächern des Bildungsgangs

- in die persönliche Entwicklung und Lebenswelt der Jugendlichen einzuordnen,
- in den Kontext seiner Verwertung in der Berufsarbeit zu stellen,
- im Zusammenhang mit den allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen zu verdeutlichen.

Bei der Erfüllung dieser Aufgabe ist das Fach Politik/Geschichte insbesondere auf eine Kooperation mit den Fächern Deutsch sowie evangelische und katholische



Religionslehre angewiesen. Die Entwicklung von Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Beteiligung ist ohne die gezielte Ausbildung sprachlicher Kompetenzen undenkbar; so bleibt Mitbestimmung ohne Artikulationsfähigkeit unvollständig. Die Entwicklung politisch-historischer Urteilsfähigkeit hat die Auseinandersetzung mit Norm- und Sinnfragen zur Voraussetzung; so bleibt politische Zielbestimmung ohne grundlegende Wertorientierung oberflächlich. Weil kulturelle Teilhabe eine notwendige Bedingung politischer Teilhabe ist, sollte das Fach Politik/Geschichte mit anderen Fächern arbeitsteilig bei der Erörterung von Fragestellungen, die von gemeinsamem Interesse sind, zusammenwirken.

Als Fach innerhalb eines berufsbezogenen Bildungsgangs muß Politik/Geschichte eine berufliche Orientierung ausweisen. Dies bedeutet nicht die ausschließliche oder primäre Ausrichtung an der spezialisierten Beruflichkeit des jeweiligen Bildungsgangs. Die Berufsorientierung des Faches Politik/Geschichte verlangt aber, an die Lernerfahrungen aus schultypspezifischen Fächern (z. B. für Wirtschaft und Verwaltung: Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen, Volkswirtschaftslehre, Bürowirtschaft) anzuknüpfen, sie unter fachbezogenen Fragestellungen produktiv zu verwenden und zugleich die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die vor der Berufswahl stehen, zu berücksichtigen und zu thematisieren.

Neben diese umfassende Orientierung an der Berufsbezogenheit des Bildungsganges tritt ein konkreter Bezug auf Inhalte, die in den schultypspezifischen Fächern vermittelt werden. So werden z. B. Themen wie Arbeits- und Betriebsverfassung, Rationalisierung, Entlohnungsprobleme, Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik, die in der Betriebswirtschaftslehre bzw. Volkswirtschaftslehre Unterrichtsgegenstand sind, in Politik/Geschichte unter politischen und historischen Gesichtspunkten sowie unter dem Aspekt einer Relativierung des spezialisierten Lernens behandelt. Auch in gewerblich-technischen Typen der höheren Berufsfachschule bietet sich eine solche produktive Verwertung fachbezogener Fragestellungen an. So ist die Einsicht, daß Technik final ist, daß sie immer die Umwelt verändert und technische Nutzprodukte in aller Regel an das Vorhandensein unerwünschter Abfallprodukte gekoppelt sind, Teilergebnis technologischer Fachbetrachtung. Im politisch-historischen Unterricht erfährt diese Sicht Erweiterungen und Ergänzungen, z. B. durch die Thematisierung der politischen Konflikte bei der Entwicklung und Anwendung technischer Verfahren.

Es ist das eigenständige Anliegen des Faches Politik/Geschichte, den Schülerinnen und Schülern Inhalte und Fähigkeiten politisch-historischer Bildung im demokratischen Staat zu vermitteln. Weil jede Bürgerin und jeder Bürger unabhängig von der Stellung in Arbeit und Beruf einen gleichen Anspruch auf Selbstverwirklichung und soziale Teilhabe in Arbeit, Freizeit und Öffentlichkeit hat, thematisiert das Fach diese verschiedenen gesellschaftlichen Felder in ihren wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen. Die Funktionen der Ergänzung und der Relativierung spezialisierten Lernens bilden im jeweiligen Bildungsgang eine didaktische Einheit: Einerseits darf das Fach Politik/Geschichte nicht im Sinne einer Zulieferinstanz für den Unterricht anderer Fächer ausgelegt werden, andererseits hilft es – ausgehend von den besonderen Lern- und Arbeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler –, ihnen jene politisch-historischen Kompetenzen zu vermitteln, die sie zur Selbst- und Mitbestimmung in der hochkomplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft benötigen. Allerdings ermöglicht erst das Lernangebot aller Fächer im Bildungsgang den Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Einheit von beruflichem und allgemeinem Lernen.

Der Bildungsgangbezug des Faches wird über diese internationalen Aspekte hinaus auch inhaltlich greifbar, da die nähere Bestimmung des Gegenstandsbereichs Gesellschaft das Teilsystem Wirtschaft (vgl. 1.3) und den hierfür konstitutiven Begriff Arbeit hervorheben muß. Der Arbeitsbegriff wird dabei so weit verstanden, daß er auch die im Konzept der Berufsarbeit bisher noch nicht mitgedachten Bereiche sowie Möglichkeiten einer zukünftigen Arbeitsgesellschaft zu erschließen vermag. Das Fach Politik/Geschichte thematisiert Berufsarbeit als eine Form gesellschaftlichen Handelns einschließlich ihrer Konsequenzen für das materielle, individuelle und politische Leben. Sie betont dabei den Stellenwert der beruflichen Integration in die Gesellschaft für den Entwicklungs- und Bildungsprozeß der Jugendlichen, um ihnen eine Lebensperspektive in einer humanen Arbeitswelt zu eröffnen. Ein solcher Arbeitsbegriff muß auch die bisher überwiegend von Frauen unbezahlt geleistete Reproduktionsarbeit erschließen. Nur so ist gewährleistet, daß die bisherige geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Familie und Beruf im Unterricht des Faches Politik/Geschichte kritisch reflektiert und analysiert und eine gleichwertige Doppelorientierung sowohl des weiblichen als auch des männlichen Lebenszusammenhanges auf Familie und Beruf als notwendiges Ziel erkannt wird.

### **1.5 Qualifikationen der politisch-historischen Bildung**

Der didaktische Begründungszusammenhang des Lehrplans hat Ziele und Aufgaben des Faches Politik/Geschichte entwickelt, die die Richtlernziele Emanzipation und Identität curricular auslegen und konkretisieren. Damit sind zugleich die Qualifikationen herausgestellt, die als Verhaltensdispositionen die Schülerinnen und Schüler befähigen sollen, individuelle und gesellschaftliche Lebenssituationen in sozialer Verantwortung zu bewältigen.

Die Qualifikationen beschreiben die didaktische Grundorientierung des Lehrplans und betonen dadurch die Zielorientierung des politisch-historischen Unterrichts. Auf eine weitere Konkretisierung der Qualifikationen durch Zuordnung von Lernzielen verzichtet der Lehrplan; sie bleibt der Planung einzelner Unterrichtseinheiten mit Blick auf die Lernbedingungen der jeweiligen Lerngruppe vorbehalten. Jedoch vermitteln die Qualifikationen der Lern(ziel)planung zusätzliche Kriterien für die Auswahl und didaktische Akzentuierung der Lerninhalte. Zugleich erlauben die Qualifikationen eine Problematisierung der Sachthemen, die durch didaktische Leitfragen zu Unterrichtsthemen verdichtet werden können.

Insgesamt definieren die Qualifikationen die durch den politisch-historischen Unterricht angestrebte gesellschaftliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler; durch das Lernen im Bildungsgang verbindet sich diese mit der Humankompetenz und der beruflichen Fachkompetenz. Über den Bildungsgang hinaus haben die politisch-historischen Qualifikationen des Lehrplans zugleich die Funktion von Schlüsselqualifikationen, die durch ihren hohen Abstraktionsgrad und durch ihre Handlungsorientierung unterschiedliche Inhalte erschließen bzw. wechselnde Lebenssituationen bewältigen helfen. Die Qualifikationen verweisen den Unterricht auf das – über das Besondere der jeweiligen Lerninhalte hinausgehende – Allgemeine und leisten dadurch einen Beitrag zum Transfer des Gelernten. Insofern dienen die Qualifikationen



nicht nur der didaktischen Konkretisierung und Problematisierung der Lerninhalte, sondern auch einer Reflexion gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge.

## **Qualifikationen der politisch-historischen Bildung**

### *1. Selbst- und Mitbestimmung*

Fähigkeit und Bereitschaft, frei und eigenverantwortlich zu handeln, die Werte und Institutionen der Gegenwart im Kontext historischer Erfahrungen und Alternativen zu verstehen, sie anzuerkennen, sich für sie einzusetzen oder Veränderungen anzustreben.

### *2. Politisch-historische Identität*

Fähigkeit, durch Einsicht in den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive Geschichtsbewußtsein zu entwickeln, dadurch den eigenen Standort in der Gegenwart zu bestimmen und den Aufbau einer politisch-historischen Identität als Voraussetzung individueller und kollektiver Selbstbestimmung zu ermöglichen.

### *3. Soziale Verantwortung*

Fähigkeit zu Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung, verbunden mit der Bereitschaft, für die Rechte von Minderheiten und benachteiligten Gruppen in der eigenen Gesellschaft und von Menschen in weniger entwickelten Gesellschaften einzutreten sowie eigene Ansprüche zugunsten der Lebenschancen zukünftiger Generationen zurückzustellen.

### *4. Strukturekenntnis*

Fähigkeit, historische Ereignisse und Strukturen im Zusammenhang der Bedingungen ihrer Zeit zu sehen, ihre Relevanz für Gegenwart und Zukunft einzuschätzen sowie politische Ordnungen und Herrschaftsverhältnisse auf die ihnen zugrundeliegenden Interessen und Normen kritisch zu prüfen.

### *5. Konflikt- und Konsensfähigkeit*

Fähigkeit und Bereitschaft, Konflikte als Elemente gesellschaftlicher Widersprüche und Entwicklung zu erkennen, sie zu bewältigen und in der politischen Auseinandersetzung den Konsens mitzutragen, daß demokratische Formen der Konfliktbewältigung den in unserer Gesellschaft anerkannten Wertvorstellungen von Freiheit, Recht und Menschenwürde am ehesten entsprechen.

### *6. Demokratische Beteiligung*

Fähigkeit und Bereitschaft, Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik vor dem Hintergrund gelungener und gescheiterter demokratischer Traditionen in der Geschichte zu bewerten, aktiv am demokratischen Leben teilzunehmen.

men und sich hierbei für verallgemeinerungsfähige Lösungsmöglichkeiten bzw. Handlungsalternativen einzusetzen.

### *7. Denken in Prozessen*

Fähigkeit, den Prozeßcharakter des historischen, gegenwärtigen und künftigen Geschehens in seiner Offenheit und Bedingtheit zu sehen und zu erkennen, daß die gesellschaftlichen Teilsysteme Wirtschaft, Kultur und Politik einem Wandel unterliegen, der von handelnden Individuen und Gruppen politisch beeinflußt und gestaltet werden kann.

### *8. Methodenkompetenz*

Fähigkeit und Bereitschaft, historische Fragen und gesellschaftliche Problemstellungen selbständig unter Nutzung historisch-sozialwissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen zu bearbeiten, Grenzen fachspezifischer Methoden und Theorien zu reflektieren und dabei standortgebundene Einsichten und Erkenntnisinteressen aufzudecken.

### *9. Arbeits- und Berufsorientierung*

Fähigkeit und Bereitschaft, Arbeit und Beruf als Mittel individueller und gesellschaftlicher Existenzsicherung und als Grundlage für Selbstverwirklichung und politische Beteiligung zu erkennen, den Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung in seinem Stellenwert für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung einzuschätzen und sich für die Schaffung menschenwürdiger wirtschaftlicher Bedingungen einzusetzen.

### *10. Ökologisches Handeln*

Fähigkeit und Bereitschaft, sowohl durch das eigene Verhalten als auch durch Beteiligung an gesellschaftlichen Initiativen Verantwortung für die Sicherung der natürlichen Lebensbedingungen in der Zukunft mitzuübernehmen.



## 2 Themen, Themenbereiche und Methoden

### 2.1 Themen im Überblick

Auf der Grundlage der gesellschaftlichen Teilsysteme **Wirtschaft, Kultur und Politik**, die zugleich die Dimensionen historischer Erfahrung und Erkenntnis sind, legt der Lehrplan acht **Themenbereiche** aus, die durch eine Reihe von **Themenvorschlägen** didaktisch umgesetzt und konkretisiert werden. Die Zuordnung schließt nicht aus, daß ein Thema auch Aspekte eines anderen gesellschaftlichen Teilsystems bzw. eines anderen Themenbereichs enthält, die im Unterricht aufgegriffen werden können.

Die Findung der Themenvorschläge orientiert sich an den didaktischen Bezugspunkten WISSENSCHAFT, GESELLSCHAFT und SCHÜLER/SCHÜLERINNEN, die mit folgenden Leitfragen verbunden werden:

- Welchen Stellenwert hat das Thema im Gefüge der Fachwissenschaften?
- Welche historische, gegenwartsbezogene und zukunftsorientierte Relevanz hat das Thema für das gesellschaftliche Gesamtsystem?
- Welchen Beitrag leistet das Thema für die Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler?

Die hiernach ausgewählten Sachthemen sind durch Rückbindung an Qualifikationen (Kap. 1.5) didaktisch akzentuiert bzw. problematisiert und dadurch zu Unterrichtsthemen transformiert worden. In gleicher Weise können andere gleichwertige Themen gefunden und formuliert werden.

Für die Auswahl der Themen gilt die Vorgabe, daß im Verlauf eines Bildungsganges die drei gesellschaftlichen Teilsysteme/Dimensionen historischer Erfahrung abgedeckt sein müssen. Dabei müssen bei

- einem **einjährigen** Bildungsgang der höheren Berufsfachschule mindestens drei Themenbereiche,
- einem **zweijährigen** Bildungsgang der höheren Berufsfachschule mindestens sechs Themenbereiche,
- einem **dreijährigen** Bildungsgang der höheren Berufsfachschule alle acht Themenbereiche

berücksichtigt werden.

Die Themenbereiche werden bei einjährigen oder einzügigen Bildungsgängen klassenbezogen ausgewählt. Bei mehrzügigen Bildungsgängen, die zwei oder drei Jahre dauern, legt die Fachkonferenz Themenbereiche für diejenigen Jahrgangsstufen fest, die erfahrungsgemäß in der nächsten Jahrgangsstufe durch Zusammenlegung von Klassen neu organisiert werden; dabei gilt die Regel, daß die so ausgewählten Themenbereiche nicht mehr als die Hälfte der verfügbaren Unterrichtszeit in Anspruch nehmen sollen, so daß noch in angemessener Freiraum für die Auswahl anderer Themen zur Absprache mit den Lernenden verbleibt.

Bei der Auswahl der Themenbereiche und der Formulierung von Themen sind die Lernenden zu beteiligen (§ 12 SchMG). Die Abfolge der Themenbereiche und Themen steht klassenbezogen zur Wahl und soll in Absprache mit den Lernenden

erfolgen. Die Ausgestaltung der Themenfolge soll einen Fortschritt im Erwerb methodischer Fähigkeiten ermöglichen und realisieren (vgl. 2.3).

Der Berufsbezug des Faches Politik/Geschichte kommt in den Themenbereichen, in der Formulierung der Themen und nicht zuletzt in den konkreten Aspekten innerhalb eines Themas zum Ausdruck. Insbesondere auf der Ebene der konkreten Problemstellungen sind die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angemessen zu berücksichtigen. Als Planungsinstrumente stehen hierzu die Sozialfelder zur Verfügung. Ein Thema kann sich dabei schwerpunktmäßig auf ein Sozialfeld beziehen oder auch (z. B. durch innere Differenzierung) verschiedene Sozialfelder ansteuern.

Wie in Teil B der Richtlinien bereits ausgeführt, hilft das soziale und interdisziplinäre Lernen, die berufs- und schwerpunktbezogenen Lernerfahrungen in umfassende Zusammenhänge einzuordnen. Vor diesem Hintergrund bietet sich die Zusammenarbeit mit anderen Fächern des Bildungsgangs (insbesondere Volks- und Betriebswirtschaftslehre sowie Deutsch und evangelische bzw. katholische Religionslehre) an, wobei der Anstoß von jedem der beteiligten Fächer ausgehen kann. Bei Wahrung der jeweiligen fachspezifischen Besonderheiten können die beteiligten Unterrichtsfächer gesellschaftliche Problemstellungen aus den Bereichen wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Lebens aufeinander abgestimmt, möglicherweise im fächerparallelen Unterricht, behandeln. Darüber hinaus werden projektorientierte Vorhaben empfohlen. Unter projektorientierten Vorhaben werden hier komplexe Aufgabenstellungen verstanden, zu deren Bearbeitung verschiedene Wissensbereiche, u. U. auch solche aus anderen Fächern, beigezogen werden müssen und deren Verbindung zur Lösung der Aufgabe im wesentlichen in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler liegt. Die für den fächerparallelen Unterricht und die projektorientierten Vorhaben erforderlichen Abstimmungen erfolgen zwischen den beteiligten Fachlehrerinnen und Fachlehrern, den Fachkonferenzen oder in der Bildungsgangkonferenz.

Die Offenheit bei der Umsetzung der didaktischen Grundsätze sichert den Spielraum für die Aktualität der konkreten Problemstellungen und für die Mitwirkung der Lernenden bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände. Bindende Hinweise zur inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts geben folgende Runderlasse zur politischen Bildung:

- Erziehung zu internationaler Verständigung (15. 11. 1977);
- Behandlung des Nationalsozialismus (6. 7. 1978);
- Menschenrechte (24. 10. 1978);
- Demokratische Tradition und Nationalhymne (2. 1. 1979);
- Widerstand in der NS-Zeit (21. 5. 1981);
- Friedenserziehung im Unterricht (1. 3. 1985/7. 12. 1988);
- Die Bedeutung des 8. Mai 1945 für den Unterricht (21. 3. 1985);
- Dritte Welt im Unterricht (20. 1. 1987);
- Aids-Aufklärung in den Schulen (1. 7. 1987);
- Europa im Unterricht (16. 1. 1991);
- Umwelt und Unterricht (17. 1. 1991).

Die vorgeschlagenen Themen sind so formuliert worden, daß die curricularen Vorgaben der vorstehenden Erlasse entsprechend berücksichtigt werden können. Außerdem sollen in die jeweilige Themenbehandlung frauenspezifische Belange angemessen



sen eingebunden werden (Erlaß des Kultusministers betr.: Berücksichtigung frauenspezifischer Belange in den Richtlinien und Lehrplänen für die Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 11. 7. 1985).

## Themenübersicht

Gesellschaftliche Teilsysteme/ Dimensionen historischer Erfahrung	WIRTSCHAFT		
<b>Themenbereiche</b>	<b>1</b> <b>Arbeit, Beruf und Freizeit</b>	<b>2</b> <b>Wissenschaftlich- technische Entwicklung, Produktion und Umwelt</b>	<b>3</b> <b>Wirtschafts- und Sozialverfassung</b>
<p><b>Themenvorschläge</b></p> <p>Im Verlauf eines Bildungsgangs sind die drei gesellschaftlichen Teilsysteme/Dimensionen historischer Erfahrung abzudecken; darüber hinaus müssen in</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- einem einjährigen Bildungsgang der höheren Berufsfachschule mindestens drei Themenbereiche</li> <li>- einem zweijährigen Bildungsgang der höheren Berufsfachschule mindestens sechs Themenbereiche</li> <li>- einem dreijährigen Bildungsgang der höheren Berufsfachschule alle acht Themenbereiche</li> </ul> <p>berücksichtigt werden.</p> <p>Die ausgewählten Themen sind so auszulegen, daß jeweils die historische, die gegenwartsbezogene und die zukunftsorientierte Zeitperspektive behandelt werden.</p>	<p><b>1.1</b> <b>Arbeit für alle?</b> Verfassungsge- schichtliche, geschlechtsspezi- fische und beschäf- tigungspolitische Aspekte des Rechts auf Arbeit</p>	<p><b>2.1</b> <b>Fortschritt durch Technik?</b> Industrielle Revolu- tionen als Motor gesellschaftlichen Wandels</p>	<p><b>3.1</b> <b>Markt oder Staat?</b> Wirtschaftsver- fassungen und Wirtschaftspolitik</p>
	<p><b>1.2</b> <b>Beruf oder Schlüsselquali- fikationen?</b> Arbeit und Berufs- bildung im Wandel</p>	<p><b>2.2</b> <b>Freie Fahrt – wohin?</b> Ökonomisch-ökolo- gische Probleme der automobilen Gesellschaft</p>	<p><b>3.2</b> <b>Vom Klassen- kampf zur Partnerschaft?</b> Innerbetriebliche Interessen und Konflikte zwischen Kapital und Arbeit</p>
	<p><b>1.3</b> <b>Arbeit ist das halbe Leben!</b> Existenzsicherung und Selbstverwirk- lichung durch Er- werbs- und Fami- lienarbeit in Ver- gangenheit und Gegenwart</p>	<p><b>2.3</b> <b>Sorgen mit der Entsorgung</b> Altlasten und Ab- fallbeseitigung als Kehrseite von Produktion und Konsum</p>	<p><b>3.3</b> <b>Jedem nach seinen Leistun- gen?</b> Konzentration und Verteilung von Ein- kommen, Vermö- gen und wirtschaft- licher Macht in Deutschland</p>
	<p><b>1.4</b> <b>Fremdarbeiter, Gastarbeiter, Mit- arbeiter</b> Ausländische Arbeitskräfte zwi- schen Isolation und Integration</p>	<p><b>2.4</b> <b>Mensch und Maschine</b> Humane und sozialverträgliche Technikgestaltung</p>	<p><b>3.4</b> <b>Wer sorgt für uns im Alter?</b> Von der Groß- familie zum Sozial- staat</p>
	<p><b>1.5</b> <b>Muße in Massen?</b> Vom Feierabend zur vermarkteten Freizeit</p>	<p><b>2.5</b> <b>Die manipulierte Schöpfung</b> Von der biolo- gischen Auslese zur Gentechnologie</p>	<p><b>3.5</b> <b>Freier Welthandel – Fortsetzung des Imperialis- mus mit anderen Mitteln?</b> Länder der „Dritten Welt“ zwischen Abhängigkeit und eigenständiger Ent- wicklung</p>
	<p><b>Lehrplan Politik/Geschichte</b></p>	<p>... und andere gleichwertige Themen</p>	



KULTUR		POLITIK		
<b>4</b> <b>Gesellschaftliche Normen und Kulturmuster, Politische Ideen und Ideologien</b>	<b>5</b> <b>Sozialisation und Identitätsentwicklung</b>	<b>6</b> <b>Herrschaftsformen und politische Systeme</b>	<b>7</b> <b>Demokratisierung und Partizipation</b>	<b>8</b> <b>Nationale und internationale Probleme</b>
<b>4.1</b> <b>„Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit!“</b> Politische Ideen und Bewegungen zwischen Theorie und Ideologie	<b>5.1</b> <b>„Wer jung ist, hat mehr vom Leben!“</b> Jugendgenerationen und -kulturen zwischen Protest und Anpassung	<b>6.1</b> <b>„Wir sind das Volk!“</b> Politische Revolutionen in Europa	<b>7.1</b> <b>Schule der Demokratie?</b> Bürgerbeteiligung in der Gemeinde und Kommunale Selbstverwaltung	<b>8.1</b> <b>Zusammen wachsen?</b> Die Deutschen und Europa
<b>4.2</b> <b>Schwarz-Rot-Gold</b> Die politische Funktion nationaler Symbole und Gedenktage	<b>5.2</b> <b>Lernen aus der Geschichte?</b> Nationalsozialismus und junge Generation	<b>6.2</b> <b>Widerstehen oder anpassen?</b> Politisches Handeln in autoritären Herrschaftssystemen	<b>7.2</b> <b>„Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus.“</b> Parlamentarismus und Demokratie	<b>8.2</b> <b>Hunger nach Frieden</b> Bevölkerungsentwicklung, Existenzsicherung und das Problem der Friedenssicherung
<b>4.3</b> <b>Notfalls mit Gewalt?</b> Rationale Konfliktbewältigung, Staatsgewalt und Terrorismus	<b>5.3</b> <b>„Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“</b> Die Rolle der Geschlechter zwischen Tradition und Emanzipation	<b>6.3</b> <b>Reform oder Restauration?</b> Politische Systeme in Deutschland zwischen historischer Kontinuität und politischem Neuanfang	<b>7.3</b> <b>Parteien – Mittler oder Monopolisten?</b> Parteien in der politischen Willensbildung	<b>8.3</b> <b>Umwelt kennt keine Grenzen</b> Ökologische Folgen des Wachstums
<b>4.4</b> <b>Thron und Altar</b> Weltliche und geistliche Macht in der abendländischen Geschichte	<b>5.4</b> <b>„... bis daß der Tod Euch scheidet.“</b> Ehe und Familie im sozialen Wandel	<b>6.4</b> <b>Können die Mächtigen kontrolliert werden?</b> Legitimation und Kontrolle ökonomischer und politischer Macht	<b>7.4</b> <b>Zwischen allen Stühlen?</b> Abgeordnete zwischen Interessen, Gewissen und Wählerauftrag	<b>8.4</b> <b>Krieg als Mittel der Politik?</b> Imperialismus, militärische Gewalt und Völkerrecht
<b>4.5</b> <b>Wann ist Kunst „entartet“?</b> Das Verhältnis von Kultur und Politik	<b>5.5</b> <b>Kommunikation oder Isolation?</b> Chancen und Risiken der Massenmedien	<b>6.5</b> <b>„Wir in Nordrhein-Westfalen“</b> Die Länder und der Föderalismus in Deutschland	<b>7.5</b> <b>Ohne Lobby läuft nichts!</b> Interessenverbände in der pluralistischen Demokratie	<b>8.5</b> <b>„Schwerter zu Pflugscharen!“</b> Sicherheitspolitische Alternativen
... und andere gleichwertige Themen				<b>8.6</b> <b>Die heimatlosen Weltbürger</b> Flüchtlinge, Ausländer und die Ursachen von Wanderungsbewegungen

## 2.2 Didaktische Funktionen der Zeitperspektiven

Der Lehrplan Politik/Geschichte versteht sich als offenes Curriculum, d. h. er respektiert die Verantwortlichkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers in der konkreten Lernsituation in der Erkenntnis, daß die unterrichtspraktische Umsetzung curricularer Intentionen und Innovationen wesentlich von der Gestaltungsfreiheit und Kreativität in Schule und Unterricht bestimmt wird. Jedoch bleiben Curriculumkonzepte und Richtlinien spekulativ und unverbindlich, wenn sie nicht die Realisierungschancen in der Unterrichtspraxis reflektieren und zumindest beispielhaft belegen können. Es kann daher noch nicht genügen, den Anspruch des Faches durch den Ausweis einer didaktischen Konzeption und die integrative Auslegung der Themen zu erfüllen. Erforderlich sind vielmehr didaktische Kategorien, die die gleichgewichtige Verbindung von politischem und historischem Lernen ermöglichen.

Die Kategorien des Integrationsfaches Politik/Geschichte orientieren sich an dem fachwissenschaftlichen und didaktischen Potential der historischen und systematischen Bezugswissenschaften. Bei der Erschließung jedes Themas müssen daher Kategorien sowohl der Geschichtswissenschaft als auch der systematischen Sozialwissenschaften eingeführt und eingeübt werden. Zugleich werden dabei die Zeitperspektiven konkretisiert:

In der **historischen Zeitperspektive** wird Geschichte zunächst zugänglich in **Ereignissen** als subjektiv wahrnehmbare Begebenheiten, als eingrenzbares Geschehen und Handeln von Personen und Gruppen in der Zeit. Zwar kann das exemplarische Hervorheben historischer Personen die Anschaulichkeit und Motivation im Unterricht fördern, didaktisch erscheint aber eine Konzentration auf Schlüsselereignisse notwendig, um hieran vor allem die Geschichtsmächtigkeit überindividueller Verhältnisse und Prozesse zu verdeutlichen. Diese vorrangige Orientierung an historischen **Strukturen** entspricht der sozialwissenschaftlichen Rückbindung des Faches Politik/Geschichte, die im Rahmen des historischen Lernens dazu beiträgt, Ereignisse und Strukturen nicht nur hermeneutisch zu interpretieren, sondern mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Theorien gegebenenfalls auch zu erklären. Zugleich schafft dieser Ansatz einen Rahmen für die Frage, hinsichtlich welcher Ereignisse, Prozesse und Epochen das Geschichtsbewußtsein dazu neigt, die Rolle des handelnden Individuums zu überschätzen oder zu unterschätzen.

Die struktur- und sozialwissenschaftliche Grundorientierung schließt didaktisch nicht aus, den alltagsgeschichtlichen Ansatz einer „Geschichte von unten“ ergänzend in den Unterricht einzubringen. Durch die Verbindung von Strukturgeschichte und Alltagsgeschichte sowie von generalisierenden und individualisierenden Verfahren wird zugleich dem Grundsatz der Multiperspektivität entsprochen, nach dem ein historischer Sachverhalt aus mehreren Perspektiven mit jeweils unterschiedlicher Interessen- und Soziallage im Unterricht dargestellt werden sollte. Da politisch-historisches Bewußtsein gesellschaftlich konstruiert ist, besteht zugleich die Notwendigkeit, Perspektiven offenzulegen und zu diskutieren.

Die Notwendigkeit des Perspektivwechsels im politisch-historischen Unterricht zeigt sich z. B. an der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der historischen Frauenforschung mit ihren Arbeiten zur Geschichte des weiblichen Lebenszusammenhangs als doppelte Einbindung der Frauen in Familie und Erwerbsarbeit, über die Unterdrückung von Frauen, ihre Anpassung und ihren Widerstand, zur Geschichte der



Frauenbewegung und ihren Einfluß auf die Gesellschaft, zur Rolle von Frauen in sozialen Bewegungen, zur Sichtbarmachung politischer, wissenschaftlicher, kultureller Leistungen von Frauen. Diese Perspektive erschließt sich didaktisch-methodisch, wenn durchgängig Geschlecht als soziale Kategorie anerkannt und benutzt sowie geschlechtsspezifische Sichtweisen ideologiekritisch aufgebrochen werden. Dadurch können Lücken in der politisch-historischen Betrachtung geschlossen, sexistische Einstellungen korrigiert, neue Fragestellungen entwickelt werden.

Die **gegenwartsbezogene Zeitperspektive** des Faches verschränkt historisches Lernen mit politischem Lernen. Politik wird dabei erfahrbar in **Konflikten** als Kategorie gesellschaftsbezogener Auseinandersetzungen zwischen Menschen und Gruppen, die auf gesellschaftliche Widersprüche zurückzuführen sind. Die Konfliktkategorie als Wesensmerkmal des Politischen lenkt den Blick auf die Diskrepanz zwischen Normativem und Faktischem, zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit, und verdeutlicht den Zusammenhang zwischen unvermeidlichen politischen Konflikten und der gesellschaftlichen Entwicklung.

Konflikterfahrung als konstitutives Element einer pluralistischen Gesellschaft wird ergänzt durch ein gesellschaftliches Interesse an **Konsens** über die „Spielregeln“ der politischen Auseinandersetzung und Konfliktbewältigung und die Grundwerte unserer Gesellschaft, d. h. politisches Lernen hat aufzuzeigen, daß demokratische Formen der Auseinandersetzung den in unserer Gesellschaft anerkannten Wertvorstellungen von Freiheit, Recht und Menschenwürde am ehesten entsprechen.

Die **zukunftsorientierte Zeitperspektive** setzt das Integrationsanliegen des Faches fort, indem sie auf der Grundlage der historischen und gegenwartsbezogenen Zeitperspektiven Fragen der zukünftigen Gestaltung der Gesellschaft mit Blick auf die emanzipatorischen Interessen der Schülerinnen und Schüler sozialwissenschaftlich thematisiert. Maßgeblich ist dabei, daß trotz der Kontinuität und Dominanz gesellschaftlicher Strukturen Geschichte und Politik nicht als ein von überindividuellen Verhältnissen oder Gesetzmäßigkeiten determinierter Prozeß aufgefaßt werden können. Strukturen geben vielmehr einen Entscheidungs- und Handlungsrahmen vor, der von Personen bzw. Gruppen eigenverantwortlich ausgefüllt werden muß und dadurch auch verändert werden kann. Indem gedachte und realisierte Alternativen in der Geschichte aufgezeigt und reflektiert werden, erweitert sich das Lernpotential für die Gegenwart mit der Chance, Fehlentwicklungen bzw. historische Rückschritte für die Zukunft zu vermeiden. Zugleich festigt sich dadurch das Bewußtsein von der Entwicklungs- und Gestaltungsfähigkeit gesellschaftlicher Strukturen als Voraussetzung für die Bereitschaft zur politischen Beteiligung in der gegenwärtigen Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund ist es die didaktische Intention der zukunftsorientierten Zeitperspektive, den Schülerinnen und Schülern **Lösungsmöglichkeiten** konkreter Konflikte der Gegenwart aufzuzeigen und ihre Auswirkungen und Realisierungschancen in der Zukunft zu erörtern. Dieses Vorgehen kann komplementär durch eine Umkehrung der Erkenntnisrichtung ergänzt werden: Zukunftserwartungen, Trends und Prognosen werden sozialwissenschaftlich überprüft, um dann von hier aus konkrete **Handlungsalternativen** für die gegenwärtige Politik und das individuelle Sozialverhalten zu ermitteln.

Im Rahmen der Unterrichtsplanung kann das Instrumentarium didaktischer Kategorien dazu beitragen, Lerninhalte auszuwählen und vorzustrukturieren. Dabei wird

deutlich, daß die didaktischen Kategorien zwar eine unterschiedliche Affinität zu den jeweiligen Zeitperspektiven aufweisen, darüber hinaus aber auch geeignet sind, die Zeitperspektiven integrativ und komplementär zu verbinden:

So wie die Ereignisse der Vergangenheit die damaligen Strukturen anschaulich konkretisieren und repräsentieren, so sind auch die Konflikte der Gegenwart nicht zu verstehen ohne eine Analyse der historisch gewordenen strukturellen Rahmenbedingungen der Gesellschaft; ihre Weiterentwicklung setzt in einer demokratisch verfaßten Gesellschaftsordnung notwendig einen (Mehrheits-)Konsens über die politisch realisierbaren Lösungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen in der Zukunft voraus. Gesellschaftliche Strukturen sind hiernach eingebunden in einen langfristigen Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung, für die (Schlüssel-)Ereignisse sozusagen die „Meilensteine“ und Konflikte der „Motor“ sind. **Sozialer Wandel** wird dadurch zur gemeinsamen Kategorie für die historische, gegenwartsbezogene wie zukunftsorientierte Analyse; er relativiert und integriert unterschiedliche Perspektiven eines Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunfts verbindenden Prozesses, für den sowohl Kontinuität und Dauer als auch Dynamik und Veränderung kennzeichnend sind.

### 2.3 Methodenkompetenzen und fachliche Progression

Methoden des Faches Politik/Geschichte sind solche fachlichen Erkenntnisverfahren, über die die Schülerinnen und Schüler verfügen sollen, um in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und in den drei Zeitperspektiven die soziale Wirklichkeit erschließen zu können. Wissenschaftliche Methoden werden dabei im Unterricht so aufgegriffen, daß sie der thematischen Problembearbeitung dienen. Eine in diesem Sinne auch als methodische Propädeutik ausgelegte Wissenschaftsorientierung konkretisiert den Bezug auf die Wissenschaft im Fach und dient zugleich der Erschließung beruflicher und gesellschaftlicher Realität. Erst zusammen mit den methodischen Kompetenzen werden die thematisch-inhaltlichen Elemente der Unterrichtseinheiten zu Unterrichtsgegenständen im umfassenden Sinne. Inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten verbinden sich zu übergreifenden Kompetenzen der politisch-historischen Bildung, die durch steigende Anforderungen entwickelt werden.

Als Methoden des Faches sind vor allem zu nennen:

- *Arbeitstechniken*, die grundlegende Informations- und Darstellungstätigkeiten leiten (z. B. Beschreibung und Analyse von Texten, Graphiken und Tabellen; Diskussion, Darstellung und Bewertung der Informationen),
- *Verfahren*, die dem Fach eigentümliche analytische und hermeneutische Erkenntnisweisen berücksichtigen (z. B. Quellenarbeit, Befragung, Beobachtung, statistische Datenauswertung, Typenbildung),
- *Kategorien und Modelle*, die Möglichkeiten der begrifflichen Erfassung und theoriegeleiteten Strukturierung der historisch-sozialwissenschaftlichen Erkenntnisobjekte bieten (z. B. Schichtung, Struktur, Epoche, Idealtyp),
- *Kategorien und Modelle*, mit denen zukunftsorientierte Kompetenzen in Planungssimulation und Übungen zur Ausgestaltung politischer Zielsetzungen erworben werden können (z. B. Zukunftswerkstatt, Planspiel, Szenario).

Ausgehend von der reflektierten Beherrschung alltagsweltlicher Erfahrungs- und Handlungsweisen in ihrer gesellschaftlichen Lebenswelt und dem Erwerb grund-



gender historisch-sozialwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen sollen die Schülerinnen und Schüler an den kompetenten Umgang mit ausgewählten problem- und themenbezogenen Erkenntnisverfahren der einzelnen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen herangeführt werden. Auf der Basis dieser Kompetenzen soll der Unterricht dann auch erste Voraussetzungen zur Beurteilung der heuristischen Möglichkeiten und theoretischen Zusammenhänge der Methoden und wissenschaftlichen Erkenntnisse schaffen. Dieser Fortgang des Lernprozesses von einer **elementaren** über eine **systematisierende** zu einer **reflexiven Komplexitätsstufe** orientiert sich am Grad der Vertiefung historisch-sozialwissenschaftlichen Lernens.

Die im Fach Politik/Geschichte insgesamt angestrebte Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit in ihrer Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsdimension macht eine Berücksichtigung von methodischen Zugriffsweisen in den drei Zeitperspektiven erforderlich. In der historischen Zeitperspektive werden methodische Kompetenzen verlangt, die es ermöglichen, eine gesellschaftliche Fragestellung von ihren Voraussetzungen und ihrer Genese her zu rekonstruieren. In der gegenwartsbezogenen Zeitperspektive sind solche Fähigkeiten und Kenntnisse angesprochen, die bei der Untersuchung aktueller Erscheinungsformen von politisch relevanten Problemen und der Diagnose der gesellschaftlichen Situation helfen. Schließlich wird dieses Methodenrepertoire in der zukunftsorientierten Zeitperspektive abgerundet durch sozialwissenschaftliche Verfahren, die vorausschauend vorfindliche und potentielle Entwicklungslinien aufzeigen und beurteilbar machen können. Die Methodenkompetenzen in den drei Zeitperspektiven stehen in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis zueinander. Der Wechsel zwischen diesen vielfältigen Methoden im Unterricht ist erwünscht, weil er eine wichtige Grundlage des didaktischen Perspektivenwechsels als ein Prinzip problemorientierter politisch-historischer Bildung ist. Darüber hinaus stehen diese historisch-sozialwissenschaftlichen Methodenkompetenzen in einem arbeitsteiligen Ergänzungsverhältnis zu der Vermittlung von Methoden und Denkweisen in anderen Unterrichtsfächern bei der Behandlung fächerübergreifender Problemstellungen.

Das Erlernen methodischer Kompetenzen ist kein Selbstzweck und darf deshalb nicht isoliert erfolgen. Bei der schrittweisen Vermittlung und Übung methodischer Fähigkeiten ist deren funktionaler Bezug auf konkrete inhaltliche Probleme sowie auf die Aufgaben und Ziele des Faches zu wahren. Den Schülerinnen und Schülern soll im Verlauf des Unterrichts einsichtig werden, daß sozialwissenschaftliche Aussagen (nicht anders als solche der Wirtschaftswissenschaften, der Naturwissenschaften und der Technikwissenschaften) Produkte spezifischer Methoden sind. Dagegen verfehlt ein Unterricht, der die Inhalte losgelöst von ihrem wissenschaftlichen Zustandekommen präsentiert, die didaktischen Intentionen des Faches. Die an der alltagsweltlichen Realität der Lernenden orientierte Inhaltlichkeit des Unterrichts wird durch diese Absicht der zunehmenden methodischen Vertiefung nicht aufgehoben.

In der folgenden Übersicht werden Möglichkeiten einer Progression methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten dargestellt. Sie ist als Hinweis auf eine insgesamt notwendige progressive Entfaltung der Methodenkompetenz zu verstehen und entsprechend den besonderen Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe zu variieren. Die in der Übersicht beim unteren Schwierigkeitsgrad angeordneten Kenntnisse und Fähigkeiten sind auf dem mittleren und oberen wieder aufzugreifen und zu vertiefen; Elemente komplexer Kompetenzen können bereits im Vorgriff auf spätere

Lernleistungen in die Einführung der fundamentalen Methoden integriert werden. Ungeachtet der Freiheit, die den Lehrerinnen und Lehrern in dieser Hinsicht bleibt, ist jedoch die Verpflichtung bindend, die Schülerinnen und Schüler an eine Theorie- und Methodenreflexion heranzuführen, die sich zunächst auf die Diskussion möglicher Arbeitstechniken beschränken kann, dann aber auch fachspezifische Verfahren, Kategorien und Modelle einbezieht.

Beim Aufbau einer Themenfolge ist darauf zu achten, daß die verschiedenen Methoden in zunehmender Komplexität eingeführt und zu bereits vermittelten Methoden in Beziehung gesetzt werden. Dabei sind auf jeder Jahrgangsstufe methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten in allen drei Anforderungsstufen (vgl. 4.2) zu vermitteln.



## Übersicht zu Möglichkeiten methodischer Progression

	Historische Perspektive	Gegenwartsbezogene Perspektive	Zukunftsorientierte Perspektive
<b>elementar</b> (grundlegende Arbeitsweisen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Techniken der Quellen- und Textanalyse</li> <li>- Darstellungsformen geschichtlicher, aktueller und möglicher Ereignisse</li> <li>- Verständnis und Anwendung historischer Grundbegriffe</li> <li>- Durchführung alltagsgeschichtlicher Interviews</li> <li>- Erarbeitung von Geschichtsdarstellungen</li> <li>- historisches Erzählen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Techniken der Informationsbeschaffung</li> <li>- Verstehen verbaler und nonverbaler Kommunikation</li> <li>- Wege der Mitteilung und Diskussion von Wissen und Intentionen</li> <li>- Verwendung gesellschaftswissenschaftlicher Grundbegriffe</li> <li>- Herstellung von Tabellen, Graphiken u. a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formen antizipatorischen Denkens</li> <li>- in Alternativen denken</li> <li>- Durchführung von Szenarien, Planspielen und Simulationen</li> <li>- Entwicklung von Strategien</li> <li>- Auseinandersetzung mit zukunftsbezogenen Wertvorstellungen</li> </ul>
<b>systematisch</b> (wissenschaftsorientierte Erkenntnisweisen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretation historischer, aktueller und zukunftsbezogener Materialien</li> <li>- Anwendung von Verfahren der empirischen Sozialforschung</li> <li>- Erschließung universalgeschichtlicher Zusammenhänge</li> <li>- Analyse und Vergleich von Strukturen</li> <li>- Rekonstruktion von Prozessen und Verläufen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- statistische Erfassung und Auswertung von Daten</li> <li>- in Modellen denken</li> <li>- Vergleich alltäglicher und sozialwissenschaftlicher Aussagen</li> <li>- Erklärungsansätze mittlerer Reichweite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prognostische Verfahren</li> <li>- Formen der Entwicklungsplanung</li> <li>- Entwurf und Durchführung von Projekten</li> <li>- Überprüfung von wissenschaftlichen Voraussagen</li> </ul>
<b>reflexiv</b> (Erörterung von Methoden und Theorien)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ideologiekritische Analyse von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsanalysen und Zukunftsentwürfen (Utopien)</li> <li>- Interessen und Gegenwartsbezug verschiedener Geschichtsauffassungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich der Erklärungskraft verschiedener Methoden und Theorien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- globale entwicklungs- theoretische Ansätze</li> </ul>

### 2.4 Hinweise zur didaktischen Strukturierung der Themen

Im integrativen politisch-historischen Unterricht gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, wie Lerninhalte miteinander verknüpft und in einen didaktisch sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können. Die Erfahrungen, die in nichtintegriertem Politik- und Geschichtsunterricht auf diesem Gebiet gemacht werden, können allerdings nur mit Einschränkung aufgegriffen werden, da sie in der Regel von anderen fachdidaktischen Grundentscheidungen innerhalb der Einzelfächer ausgehen.

Ziel der didaktischen Strukturierung ist eine möglichst intensive Durchdringung vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsbezogener Fragen. Allerdings muß beachtet werden, daß bei dem Wechsel der Zeitperspektive epochenimmanente Entwicklungen hinreichend berücksichtigt werden.

Für die Anordnung der historisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände spielen die Komplexität der Inhalte, der Übungsbedarf zu den Methoden und nicht zuletzt die Lernbedingungen und Vorkenntnisse in der Lerngruppe eine wichtige Rolle. Als Entscheidungshilfe für eine entsprechende didaktische Strukturierung einzelner Themen sind nachfolgend mehrere Anordnungsmöglichkeiten genannt. Eine erste Bewertung ihrer Einsatzfähigkeit soll die notwendige didaktisch-methodische Diskussion anregen. Der Lehrplan verzichtet bewußt auf die curriculare Festschreibung eines bestimmten Anordnungsprinzips für die Lerninhalte.

- Die **Chronologie** ist ein Anordnungsprinzip, das vor allem den genetischen Aspekt in der Geschichte herausstellt. Sie betont in der Regel stärker die Ereignisgeschichte, schließt aber eine Vertiefung oder Ergänzung durch einen strukturgeschichtlichen Ansatz oder durch einen (Epochen-) **Querschnitt** nicht aus.

Im **Lehrgang** richtet sich die Anordnung der Lerninhalte in der Regel nach der Systematik der Fachwissenschaft. Eine besondere Art des Lehrgangs ordnet die Gegenstände nach den Erfordernissen übungsintensiven Methodenerwerbs. Sofern dabei Problemstellungen und nicht fachsystematische Gesichtspunkte den Lernprozeß lenken, kann diese Form auch im Fach Politik/Geschichte einen Platz finden.

Andererseits zeichnet sich ab, daß Chronologie und Lehrgang im integrierten politisch-historischen Unterricht nur beschränkten Stellenwert haben können. Diese Anordnungsprinzipien wären der gewünschten Problemorientierung allenfalls mittelbar zuträglich. Sie könnten überdies Tendenzen der Abbilddidaktik fördern, durch die die Integration beeinträchtigt würde. Im übrigen würde ihr vornehmlicher bzw. die didaktische Grundstruktur prägender Einsatz die Bezugspunkte Gesellschaft und Schülerinnen und Schüler vernachlässigen.

- Der Forderung nach einem schülerorientierten Gesellschafts- bzw. Gegenwartsbezug wird demgegenüber der gegenwartsgenetische **Längsschnitt** eher gerecht. Ausgehend von gesellschaftlichen Konflikten, Strukturen und Problemen der Gegenwart, wird die damit verbundene Thematik in ihrem Entstehungs- und Entwicklungsprozeß epochenübergreifend untersucht, um dadurch nicht nur die Gewordenheit der Gegenwart, sondern auch ihre Veränderbarkeit zu begreifen und zu reflektieren.

Der gegenwartsgenetische Längsschnitt setzt ein großes Potential an Fragen nach den historischen Alternativen frei, weil er aus der Sicht der historischen Ergebnisse eine besondere Sensibilität gegenüber historischen Versäumnissen erzeugt. Im übrigen dürfte dieses Anordnungsprinzip die Lehrerinnen und Lehrer dazu anregen, Fragestellungen und Hypothesen der zumeist ebenfalls von gegenwartsbezogenen Problemstellungen ausgehenden aktuellen Forschung dem Unterricht zuzuführen.

- Dem integrierten politisch-historischen Unterricht kommt auch das **strukturerschließende und -vergleichende Verfahren** sehr entgegen. Dieses Verfahren beschreibt das Gefüge zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und vergleicht es mit analogen Strukturen der Vergangenheit. Ein solcher Vergleich führt sowohl zu einer Typologie historischer Epochen als auch zu systematischen Fragen gesellschaftlicher Entwicklung. Auf diesem Wege trägt dieses Verfahren zur Zukunftsorientierung der politisch-historischen Analyse bei.



- Die **Fallanalyse** ist von vornherein fächerübergreifend angelegt und daher zur Untersuchung eines aktuellen wie eines historischen Falles geeignet. Sie entspricht in besonderer Weise der Idee des exemplarischen Lernens. Dabei greift sie auf solche Lerninhalte zurück, die – stellvertretend für das Ganze stehend – über die Individualität des Falles hinaus grundlegende und verallgemeinerungsfähige Kenntnisse und Einsichten vermitteln können.

Im Vergleich historisch analoger Fälle liegt ein besonderer Anreiz für die Integration von Politik und Geschichte. Es kommt hinzu, daß die Fallanalyse die Lerninhalte konkret und anschaulich bereitstellen kann.

- Lerninhalte können auch so angeordnet werden, daß der historische Vergleich sowie die Analyse von Interessen und Sprachregelungen zu einer **perspektivisch-ideologiekritischen Untersuchung** gegenwärtiger und vergangener Phänomene führen. Die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung ist ein aus den emanzipatorischen Interessen der Schülerinnen und Schüler abgeleitetes Prinzip. Sie sollte in allen Themenbereichen vermittelt und geübt werden. Zu einer solchen Untersuchung gehören auch die Auswahl-, Urteils- und Wertungsproblematiken in politischen und historischen Darstellungen. Ziel ist u. a. die Herausarbeitung der erkenntnisleitenden Interessen und der Standpunktperspektivität. Mit dieser Untersuchungsform können Rechtfertigungen und Verschleierungen aufgedeckt und auf dem Hintergrund politischer Definitionsmacht erklärt werden.

Die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung eignet sich auch zur unterrichtlichen Behandlung geschichtspolitischer Aussagen. Solche Aussagen haben historischen Inhalt; sie zielen auf die Erzeugung und Verstärkung eines politisch gewünschten Geschichtsbildes und sind verknüpft mit politischen Einstellungsmustern und Stereotypen, über die ein Kontakt zu ausgesuchten Zielgruppen geschichtspolitischer Kampagnen gesucht wird.

Über die Auswahl zwischen den genannten Prinzipien bei der Anordnung der Lerninhalte entscheidet der Lehrer bzw. die Lehrerin, nach Möglichkeit auch in Absprache mit den Lernenden. Bei der Strukturierung der Themen soll eine Variation dieser Prinzipien zum Ausbau auch der methodischen Kompetenzen beitragen.

# Lernplanung

## des politisch-historischen Unterrichts im Überblick

### Lehrplan

Welche curricularen Vorgaben  
müssen beachtet werden?

### Bedingungsanalyse

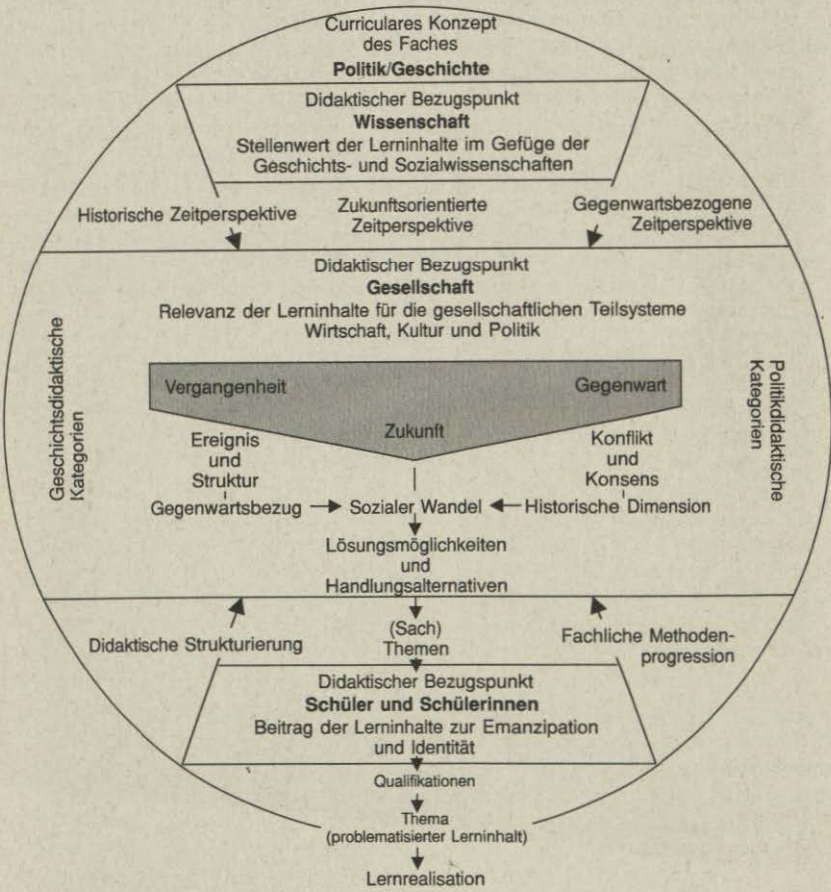
Welche Lebenssituationen/Sozialfelder  
der Schüler und Schülerinnen können  
berücksichtigt werden?

### Themenbereiche

### Sachanalyse

Welche fachwissenschaftlichen  
Erkenntnisse und Materialien  
liegen vor?

### Didaktische Analyse





## 3 Unterrichtsorganisation

### 3.1 Öffnung von Unterricht

Nur ein über den engeren schulischen Rahmen hinaus sich öffnender Unterricht kann wirklichkeitsbezogen zur Bewältigung von Lebenssituationen qualifizieren. Dies gilt insbesondere für Bildungsgänge, die sowohl allgemeine als auch berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln sollen. Begegnung mit außerschulischer Realität ist um so wesentlicher, als der Besuch der höheren Berufsfachschule in der Regel an eine ausschließlich schulische Bildung anschließt. Solche Begegnung ist im Rahmen der eigenen Schule möglich (klassen- oder/und schulformübergreifende Projekte, etwa mit Berufsschul-Klassen), zum anderen durch den Einbezug z. B. von Betrieben als weiteren Orten außerschulischen Lernens. **Öffnung von Schule** im Sinne der entsprechenden Rahmenkonzeption des Kultusministers kann besonders für berufliche Schulen vordringlich in einer Hinwendung zu den Betrieben als dem künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfeld der Schülerinnen und Schüler ihre Verwirklichung finden.

Für das Fach Politik/Geschichte liegt hier eine wichtige Aufgabe, um einerseits einen bisher meist noch abseits vom engeren persönlichen Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler liegenden Lebensbereich nicht nur theoretisch, sondern auch aus eigener Anschauung heraus kennenzulernen. Zum anderen fördert die Einbettung dieser Erfahrungen in den Zusammenhang des Unterrichts im Fach Politik/Geschichte ein stärker relativierende Sicht und damit die Möglichkeit eigenen aktiven Eingreifens. Veränderungen betrieblicher Arbeit und die Voraussetzungen dieser Veränderungen in der Vergangenheit werden z. B. durch Besichtigung historischer Fabrikgebäude verdeutlicht, an denen noch epochengebundene Auffassungen von betrieblicher Arbeit erkennbar sind. Die Einsicht, daß Menschen Möglichkeiten haben, an der Gestaltung ihrer Arbeits- und Lebensverhältnisse mitzuwirken, kann Folge der so gewonnenen Erfahrung sein, daß der Betrieb Ort eines wechselseitigen Wirkungszusammenhangs und nicht nur eine unbeeinflussbar auf den Menschen einwirkende statische Kraft ist.

Die Öffnung von Schule durch den **Einbezug weiterer Lernorte** geht sowohl konzeptionell als auch in Hinsicht auf die praktische Handlungsrelevanz über den Anspruch anderer handlungsorientierter Vorstellungen (z. B. Simulation betrieblicher Abläufe im Lernbüro) hinaus und führt die dort bereits entwickelten Gedanken zu einer qualitativ höheren Stufe. Die unmittelbare Sinnhaftigkeit des Aufsprengens eines begrenzten „Binnenraums“, der auch die berufliche Vollzeitschule noch ist, wird hier in ganz besonderer Weise sichtbar: Technischer und sozialer Wandel kann so unmittelbar erfahren werden in seinen Hintergründen, Auswirkungen und Folgen; die Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stellt sich selbst dar.

Das Bildungsanliegen des vorliegenden Lehrplans ist mit schulischem Unterricht allein daher nicht einlösbar: Ein Schritt in diese Richtung kann das **Hereinholen außerschulischer Experten** in den Unterricht sein. Für die Einhaltung des Gebots der Ausgewogenheit hat dabei der Lehrer bzw. die Lehrerin zu sorgen, indem er bzw. sie im Rahmen der Unterrichtsreihe andere Standpunkte oder Meinungen selbst vertritt oder referierend darstellt; denn die anzustrebende Lösung, auch die entspre-

chenden Gegenpositionen jeweils durch solche Experten darstellen zu lassen, wird sich in vielen Fällen nicht ohne weiteres verwirklichen lassen.

Weitere Möglichkeiten eröffnen sich mit dem Verlassen des Schulgeländes: Exkursionen, Unterrichtsgänge, Betriebserkundungen, Museumsbesuche und schließlich auch Studienfahrten sind integrale Bestandteile eines so verstandenen politisch-historischen Unterrichts. Er greift über die Schule im engeren Sinne hinaus und sucht den Bezug zur beruflichen und gesellschaftlichen Praxis. Besonders fruchtbar in dieser Hinsicht sind **kooperative Unterrichtsveranstaltungen** (insbesondere Projekte), auch gegebenenfalls mit anderen Schulen. Der Klassenverband kann für derartige unterrichtliche Sonderformen zeitweilig aufgelöst werden; das gleiche gilt, wenn bei zwei oder mehr parallelen Lerngruppen Kurse eingerichtet werden, um den Schülern und Schülerinnen eine an Themen orientierte Wahl von Kursen zu ermöglichen.

Als Ansprechpartner für kooperative Unterrichtsvorhaben wie z. B. Projekte kommen alle anderen Fächer in Betracht. Eine Sondervorstellung nehmen hierbei jedoch die typenspezifischen Fächer einerseits und andererseits die Fächer Deutsch und Religionslehre ein. Gerade die Fächer Politik/Geschichte, Deutsch und Religionslehre können gemeinsam ein Gegengewicht gegen etwaige Vereinseitigungs- und Spezialisierungstendenzen bilden, die aus dem beruflichen Charakter der schultypenspezifischen Orientierung heraus an die Schülerinnen und Schüler herangetragen und unterschwellig wirksam werden könnten. Da dieses Anliegen einen Kerngedanken des vorliegenden Lehrplans darstellt, sollte in jeder Jahrgangsstufe wenigstens ein entsprechendes kooperativ und/oder projektähnlich angelegtes Unterrichtsvorhaben durchgeführt werden.

Insgesamt kann der Unterricht im Fach Politik/Geschichte als eine wesentliche Komponente bei der Veränderung des Charakters von schulischem Unterricht im Sinne stärkerer **Handlungsorientierung** wirksam werden.

Handlungsorientierter Unterricht ist der Versuch, tätige Aneignung von Natur und Gesellschaft durch pädagogisch orientierte Handlungsprozesse zu unterstützen. Er bietet die Möglichkeit, handelnd Denkstrukturen aufzubauen und einen Zugang zur Welt nicht über ihre Abbilder, sondern durch vielfältige sinnliche Erfahrungen zu erlangen. In diesem Sinne stellt sich für den Unterricht im Fach Politik/Geschichte die Aufgabe, Veränderungsmöglichkeiten bei der unterrichtlichen Bearbeitung von Sachverhalten nicht nur mitzudenken, sondern konkrete Handlungsalternativen aufzuzeigen und eigenes Verhalten ggf. zu ändern.

Das Konzept eines offenen Curriculums begünstigt die Lösungsmöglichkeiten einer derartigen Aufgabe. Auch die fächerübergreifende Arbeitsweise hilft dabei, in eher ganzheitlichen Strukturen zu denken, Zusammenhänge wahrnehmen zu können und somit auch die unterrichtliche Erfahrungswelt näher an die tatsächliche Erfahrungswelt der realen Lebenssituationen heranzuführen. Auf diese Weise kann es gelingen, den Unterricht von „typisch schulisches“ gefärbtem abstraktem Wissen mehr und mehr zu befreien, das mit dem „Leben draußen“ weniger zu tun hat. Schülerinnen und Schüler sollten so an konkrete Lebenssituationen herangeführt werden, daß sie die Möglichkeiten des Schonraums Schule als gesellschaftliches Übungs- und Trainingsfeld positiv nutzen können; modellhaftes Handeln mit hohem Realitätsbezug bereitet auf konkrete Bewältigung von Lebenssituationen besser vor als eine bloße Anhäufung von Faktenwissen.



Ein handlungsorientierter Unterricht kommt auch dem Anliegen einer Neuordnung der Berufe näher. Die in diesem Zusammenhang skizzierten Vorstellungen sprechen z. B. davon, daß die Ausbildung der jungen Menschen sie zur Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit befähigen soll, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren als Teil eines Prozesses wachsender Freiheit und Selbstverantwortung einschließt. Ausdrücklich werden beruflich ganzheitlich gebildete Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gefordert, die auch über personale Fähigkeiten und Kompetenzen wie selbständiges Handeln, Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit verfügen.

### 3.2 Unterrichtsmethoden und -medien

Kommunikationsfähigkeit, Toleranzbereitschaft, Abstimmung des eigenen Standpunkts mit denen anderer Menschen sind zu fördern. Dies ist erreichbar durch das Prinzip des Diskurses, der ein tolerantes und demokratiefähiges Verhalten gleichermaßen fördert und spiegelt. Das Gespräch grundsätzlich gleichberechtigter Partner ist daher die wichtigste Unterrichtsmethode des Faches.

Als weitere ebenfalls stark kommunikativ orientierte **Unterrichtsmethoden** kommen in Betracht:

- gemeinsame selbständige Bearbeitung begrenzter Aufgaben (Gruppen-, Partnerarbeit),
- Erforschung eines Problems (Sozialstudie als historisch-soziale/historisch-politische Untersuchung),
- Rollenspiel und Planspiel,
- Diskussion und Debatte,
- Tribunal als gestaltender Nachvollzug (mit Wertung) einer historisch-gesellschaftlichen Problematik,
- Projekt als ein viele Einzelmethoden bündelndes, teils selbststeuerndes komplexes Unterrichtsverfahren.

Auch innerhalb dieser Unterrichtsmethoden muß das Prinzip gleichberechtigten Gesprächs gelten. Grundsätzliche Gleichberechtigung schließt hierbei auch die Lehrerin bzw. den Lehrer mit ein. Stellungnahme im Sinne von Teilnahme am Diskurs fördert die Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Teilhabe auch der Lernenden. Das damit verbundene Lernklima ist Voraussetzung emanzipatorischen Unterrichts. In einem solchen Unterricht können Lehrer und Lehrerinnen unter Beachtung des § 35 ASchO auch politisch Stellung nehmen. Verhielten sie sich scheinbar neutral, würden sie ihre doch vorhandene Meinung nur verschleiern und erschienen unglaubwürdig (vgl. die Übersicht: Wie politisch darf der Unterricht sein?).

Gleichberechtigung im Gespräch bedeutet, daß die alleinige Fixierung auf die Lehrerin bzw. den Lehrer als Gesprächspartner nicht vertretbar ist. Gesprächsformen derartigen Grundcharakters lassen sich besonders gut einüben, wenn auch der Lehrer oder die Lehrerin sich in Diskussionen und Rundgesprächen wie alle anderen an der Diskussion Teilnehmenden zu Wort meldet und ihm/ihr entweder vom jeweiligen Vorredner oder von einem vorher gewählten bzw. bestimmten Gesprächsleiter oder einer Gesprächsleiterin das Wort erteilt wird. Die prinzipielle Gleichberechtigung

aller an einer Diskussion Beteiligten kann so überzeugend vor Augen geführt und in eigenem Erleben erfahren werden. Der Lehrer oder die Lehrerin kann auf diese Weise einen von Toleranz und gegenseitiger Zuhörbereitschaft geprägten Diskussionsteil mit den Schülern und Schülerinnen praktizierend einüben und damit zur Grundlegung eines demokratischen Stils bei Sachauseinandersetzungen und insofern zur Entwicklung und Pflege einer demokratischen Streitkultur in unserer Gesellschaft beitragen.

Ein in diesem Sinne demokratisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden schließt ein, daß die Schüler und Schülerinnen sowohl über Ziele, Inhalte und Methoden des Faches als auch über die Kursinhalte zu informieren und in die Planung einzubeziehen sind, und zwar in einer Weise, die deutlich über eine bloß formale Einhaltung der Bestimmungen des Schulmitwirkungsgesetzes hinausgeht. Dabei bietet sich auch eine gemeinsame Information an, wenn Fächer im Sinne von Kapitel 3.1 kooperieren, z. B. über fächerübergreifende Projekte oder über zeitweise parallel geführte Fragestellungen in mehreren Fächern auf der Basis jeweils eigener fachdidaktischer Grundlagen, aber in Kenntnis von und mit Rücksichtnahme auf Möglichkeiten der Partnerfächer. Zugleich wird die prinzipielle Gleichrangigkeit konkurrierender, unterschiedlicher oder auch kontroverser Standpunkte sowie ihr tolerantes Umgehen miteinander unmittelbarer Erlebnisgegenstand. Multiperspektivität, wie sie in anderem Zusammenhang z. B. die Geschichtsdidaktik fordert, wird so ebenfalls zugleich als sinnvoll erkennbar und praktisch eingeübt.

Obwohl Lernen im Fach Politik/Geschichte nicht notwendig an bestimmte Sozialformen gebunden ist, sind gruppenunterrichtliche Verfahren als sozialintegrative, kommunikative und toleranzfördernde **Formen sozialen Lernens** besonders geeignet. Integration der sozial-interaktiven und der fachspezifischen Aspekte des kooperativen Lernens erfordert insbesondere für die Gruppenarbeit

- Mitbeteiligung der Lernenden an der Planung,
- kooperatives Verhalten, Abbau von Konkurrenzdenken,
- wachsende Selbständigkeit bei der Beschaffung und Auswertung von Arbeitsmaterialien und bei der Organisation von Arbeitsprozessen,
- geeignete Phaseneinteilung der Gruppenarbeit mit abschließender diskursiver Zusammenführung der Gruppenergebnisse,
- Reflexion nicht nur der Fachinhalte, sondern auch der Gruppenprozesse.

Kommunikationsfähigkeit sollte durch geeignete Sitzordnungen gefördert werden: Ungünstig sind „Omnibus“-Sitzordnungen (Frontal-Ausrichtung), da sie lehrerzentrierten Unterricht nahelegen. Wünschenswert ist die „Hufeisen“-Sitzordnung, die sich bei Bedarf schnell in die Gruppen- oder Rund-Sitzordnung umwandeln läßt.

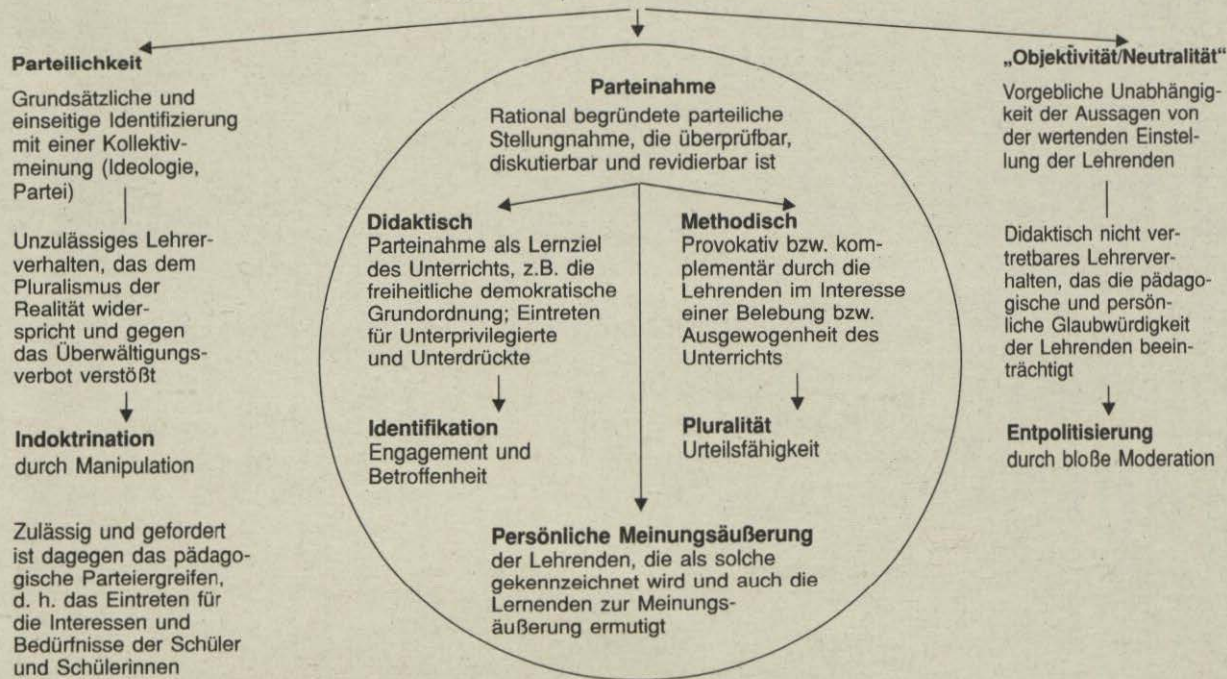
Audiovisuelle **Medien** sind geeignet zur Veranschaulichung, jedoch ist stets die Problematisierung auch der spezifischen Gegebenheiten der Informationswahrnehmung und Informationsvermittlung bei technischen Medien notwendig. Eine NS-Wochenschau z. B. zeigt eben nicht nur, „wie es damals war“, sondern ist zugleich Produkt einer zielgerichtet arbeitenden Propagandaabsicht. Ein historisches Fernsehspiel oder „Dokumentarspiel“ z. B. spiegelt die historische Situation eben immer aus heutiger Perspektive und nicht in voller Authentizität wider. Die Thematisierung der Gestaltung ihrer Absichten bzw. Möglichkeiten läßt zugleich Rückschlüsse zu auf aktuelle Möglichkeiten und Gefahren der Medienverwendung. Kritisch reflektierender



Umgang ist notwendig und sollte geübt werden, ebenso beim Umgang mit den Unterrichtsmedien Grafik, Statistik, Schaubild, mit Quellen aller Art und auch mit historischen Karten und Geschichtsatlanten. Neue Medien sollen in gleichem Sinne zwar auch als Unterrichtsmedien (z. B. Erstellen von Statistiken, Umsetzung in Schaubilder durch Computer) genutzt, vor allem aber als Gegenstand des Unterrichts thematisiert werden: In konkretem Umgang mit den Geräten und kritischer Reflexion werden Chancen und Gefahren direkt erfahrbar. Dasselbe gilt für den Umgang mit Fotogerät, Fernsehkamera und Mikrofon. Medienkritik und Reflexion der Entstehungsvoraussetzungen jeder Art von vermittelter Information schützt am ehesten gegen Verführbarkeit und hilft mit, eine selbstgesteuerte Identität aufzubauen.

## Wie politisch darf der Unterricht sein?

– Werturteile im politisch-historischen Unterricht –



Literaturhinweis:

REINHARDT, S.: Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein? Aus Politik und Zeitgeschichte, B 8/1976; ROHLFES, J.: Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht, in: SÜSSMUTH (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn 1980, S. 337 ff.



### 3.3 Lernen mit jungen Erwachsenen

Die Notwendigkeit, Unterrichtsprozesse mit der sozialen Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen, ergibt sich um so mehr, je älter die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Bildungsprozeß werden. Lernen in der Sekundarstufe II ist weitgehend Lernen mit jungen Erwachsenen, die ihre eigenen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen. Deshalb können für den Unterricht Lernformen hilfreich sein, die überwiegend im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt werden. Um den Schülerinnen und Schülern den notwendigen Freiraum für Eigentätigkeit zu geben, ist die Rücknahme des lehrenden Anteils im Unterricht sinnvoll. Die Lehrerinnen und Lehrer werden dabei stärker zu Initiatoren, Beratern, Organisatoren und Moderatoren des Unterrichts. **Moderierte Lernprozesse** ermöglichen mündiges und demokratisches Lernen und sind daher in besonderer Weise geeignet, Ziele und Qualifikationen des politisch-historischen Unterrichts zu erreichen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen, ihre Sichtweisen, Befürchtungen und Hoffnungen produktiv in den Unterrichtsprozeß einzubringen. Dies gilt insbesondere, wenn ihre eigenen Erfahrungsbereiche im Unterricht thematisiert werden, z. B. Geschlechterrolle, Familie, Nachbarschaft, Jugendgruppe, Umwelt, Kulturerfahrungen in Urlaub und Freizeit, Kommunikation und Medien, Heimat- und Lebensgeschichte, Lokal- und Regionalpolitik usw. Eine Anknüpfung an Alltagserfahrungen kann in besonderer Weise das Interesse der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Frage- und Problemstellungen wecken, weil sie sich selbst wiederfinden und ernstgenommen fühlen. Der politisch-historische Unterricht kann so einen wichtigen Beitrag zur Findung und Erweiterung der Identität junger Menschen liefern.

Die folgenden Beispiele sollen deutlich machen, auf welche Weise Lernformen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung auch im politisch-historischen Unterricht sinnvoll eingesetzt werden können.

So kann ein „Brainstorming“ (Gedankensturm) zu Beginn einer Unterrichtseinheit oder -reihe für Lehrende und Lernende aufzeigen, welche Vorkenntnisse, Empfindungen und Wünsche zu einem bestimmten Thema oder Problem bereits vorhanden sind. Ergebnisse eines „Brainstorming“ sollten zunächst nicht kommentiert werden. Die spontanen Äußerungen können aber strukturiert werden, beispielsweise unter Überschriften wie „Das wissen wir“, „Das denken wir“, „Das wollen wir“, „Das wollen wir fragen“, und auf Wandtafel, Papierbogen als Wandzeitung oder auf farbigen Karten protokolliert werden. Zur Weiterarbeit mit dem Thema können Probleme ausgewählt und gemeinsam Leitfragen oder Zielvorstellungen formuliert werden. Die so strukturierten und festgehaltenen Vorstellungen können den Unterrichtsprozeß begleiten und zwischendurch sowie am Ende der Unterrichtsreihe zu deren Evaluation herangezogen werden.

Im Sinne ganzheitlicher Lernprozesse ist es wichtig, daß im Unterricht aber auch Gefühle und Empfindungen ausgedrückt werden können. Über eine Verbalisierung hinaus sollten dazu auch solche Ausdrucksformen möglich sein, in denen die Schülerinnen und Schüler sich anders artikulieren können, z. B. indem ein Problem, eine Idee, eine Zukunftsvorstellung gemalt, gespielt oder bildlich gestaltet wird. Die Arbeit mit Fotos, Bildern, Filmen, mit Karikaturen, Cartoons, das Anfertigen von Collagen,

Pantomime, Plan- und Rollenspiel haben daher auch im politisch-historischen Unterricht einen hohen Stellenwert.

Im Verlauf des Unterrichts kann es sinnvoll sein, Lernprozesse durch ein „Blitzlicht“ zu unterbrechen, z. B. nach besonders lebhafter Diskussion, nach einem Referat oder nach einer Klassenarbeit. Damit soll jeder Teilnehmer in ein oder zwei kurzen Sätzen zu einer bestimmten Frage Stellung nehmen, z. B. „Wie fühle ich mich jetzt?“, „Was hat mich geärgert?“, „Was hat mir gefallen?“. Es soll nicht nachgefragt, kritisiert oder kommentiert werden. Die Gefühle, Wünsche, Erwartungen, Ideen, Störungen – auch der „Schweiger“ – sollen ausgedrückt und wahrgenommen werden. Ein „Blitzlicht“ kann für sich stehen, aber auch für eine Weiterarbeit am Thema produktiv genutzt werden.

Die „Zukunftswerkstatt“ (Robert JUNGK) ist eine Lernform, mit deren Hilfe insbesondere zukunftsrelevante Fragestellungen bearbeitet werden können, z. B. Entwicklung der Familie, Umweltprobleme, Demokratieentwicklung, Neue Technologien usw. Bei dieser Methode werden die Erfahrungen der Lernenden in einem ersten Schritt zur Problemschreibung und Kritik der bestehenden Situation zusammengetragen. Unabhängig von der Gegenwartsanalyse werden in einem zweiten Schritt Ideen, Phantasien und Utopien einer gewünschten Zukunft formuliert. Der dritte Schritt besteht in der Entwicklung und Planung von Handlungsalternativen und -strategien, die bewertet werden müssen und für deren Auswahl begründete Entscheidungen erforderlich sind. Schließlich sollen die gewählten Alternativen schrittweise in die Realität umgesetzt werden. Auch wenn sich beim Einsatz solcher handlungsorientierter Methoden und Lernformen im Unterricht Grenzen ergeben, sollten diese doch mindestens ansatzweise oder in Elementen zur Anwendung kommen.

Eigenverantwortliches Handeln der Schülerinnen und Schüler setzt voraus, daß die Aufgaben möglichst selbständig geplant und ausgeführt werden. Im Sinne eines gemeinsamen Lernprozesses kann die Funktion des Lehrers bzw. der Lehrerin als Organisator, als Moderator, Diskussionsleiter usw. dabei auch zeitweise an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden.

Die Reflexion der Lernprozesse und ihre Evaluation sollte unabhängig von der Leistungsbewertung gemeinsames Anliegen von Lehrenden und Lernenden sein. Durch entsprechende Reflexionsphasen im Gespräch oder mit Hilfe von Fragebögen können die Erfahrungen, Bewertungen, Wünsche und Vorstellungen über den Unterricht gesammelt und für die Planung von Alternativen verwendet werden.

### **3.4 Phasen des Unterrichts**

Lernen im Fach Politik/Geschichte sollte auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bezogen sein. Dies kann durch die Wahl solcher Artikulationsschemata unterstützt werden, die geeignet sind, historisches und politisches Lernen miteinander zu verbinden. In der Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik entwickelte Konzepte lassen sich zum Beispiel folgendermaßen parallelisieren.



## Artikulationsschemata

Geschichtsdidaktisches Beispiel:	Politikdidaktisches Beispiel:
<b>1. Entwicklung von Arbeitshypothesen</b> Bildung von alternativen kontroversen Hypothesen bzw. Leitfragen	<b>1. Aufbau des Antriebsverhaltens und der Lernsituation</b> Einstieg Motivation und Widerstände Planungsgespräch
<b>2. Historische Aufklärung</b> Klärung der Unterrichtsmethoden Sammlung der Materialien/Medien Quellenarbeit	<b>2. Suche nach Lösungen</b> Untersuchung Rückbezug auf die Ausgangsfrage
<b>3. Handlungsrelevanz</b> Überprüfung der Hypothesen anhand der historisch-politischen Erkenntnisse Revision der Hypothesen Erschließung möglicher Praxisfelder	<b>3. Erreichen des Zieles</b> Beurteilung
	<b>4. Übertragung/Anwendung</b> Handlungsmöglichkeiten

Vgl. Kuhn, A.: Unterrichtsplanung, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 2, Düsseldorf 1979, S. 19

Vgl. Gagel, W.: Gestalt und Funktion von Unterrichtsmodellen zur Politischen Bildung; in: Politische Bildung 4/1967, S. 42 ff.

Für die Planung und Durchführung eines integrativen politisch-historischen Unterrichts stellen die beiden unabhängig voneinander auf unterschiedlicher fachdidaktischer Basis entwickelten Artikulationsschemata einen möglichen Orientierungsrahmen dar.

## 4 Lernerfolgsüberprüfung

### 4.1 Funktionen und Formen der Lernerfolgsüberprüfungen

Lernerfolgsüberprüfungen müssen in Form und Inhalt den didaktisch-methodischen und fachwissenschaftlichen Anforderungen dieses Lehrplanes entsprechen. Sie sollen

- den Schülerinnen und Schülern zeigen, welchen Leistungsstand und welche Lernfortschritte sie erreicht haben, und sie zum Lernen motivieren;
- den Lehrerinnen und Lehrern über die im Unterricht erreichten Lernziele, z. T. auch über Interessen der Schüler und Schülerinnen Auskunft geben und damit Grundlage für die weitere Unterrichtsplanung und -gestaltung sein;
- für die individuelle Beratung von Schülern, Schülerinnen und Eltern bei Lernschwierigkeiten wie bei Lernplanungen herangezogen werden;
- Grundlage der Leistungsbewertungen sein, die insbesondere bei Versetzungen in die höhere Jahrgangsstufe und bei der Zuerkennung des schulischen Teils der Fachhochschulreife von Bedeutung sind.

Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind schriftliche **Klassenarbeiten** und **Sonstige Leistungen**.

Klassenarbeiten dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse. Sie sind so anzulegen, daß die Schülerinnen und Schüler inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie in einem bestimmten Zeitabschnitt im Unterricht erworben haben, in den unterschiedlichen Anforderungsbereichen nachweisen können. Die Korrektur der Klassenarbeit soll Fehler und Mängel inhaltlicher und methodischer Art sowie in Form und Sprache kennzeichnen und dem Schüler bzw. der Schülerin dadurch auch die Notengebung einsichtig machen. Darüber hinaus können nach pädagogischem Ermessen Verbesserungsvorschläge und Randbemerkungen gemacht werden.

Für die Korrektur der Klassenarbeiten können folgende Korrekturzeichen verwendet werden:



1. Fachbezogene Fehler	Mögliche Korrekturzeichen	
Sachlicher Fehler	SF	unzutreffende bzw. verzerrte Darstellung, unrichtige Verwendung von Fachtermini, falsches Zitieren o. ä.
Sachlicher Mangel	SM	Auslassung wesentlicher Aspekte, methodische Schwächen o. ä.
2. Fehler in der sprachlichen Darstellung	Mögliche Korrekturzeichen	
Grammatikfehler	Gr	
Streichung von Überflüssigem	(---)	
Einschub von Fehlendem	V	
Ausdruck	A	ungenauer, unklarer, nicht zutreffender oder unangemessener Ausdruck, Stilbruch
Rechtschreibfehler	R	
Interpunktionsfehler	Z	

Zu den **Sonstigen Leistungen** zählen insbesondere die mündliche Leistungen im Unterricht, gelegentliche kurze schriftliche Übungen, schriftliche Berichte, Hausaufgaben, Protokolle, Referate, Materialsammlungen, mündliche Übungen und u. U. auch eine fachliche Arbeit.

Für den politisch-historischen Unterricht sind die **mündlichen Leistungen** konstitutiv. Sie dienen insbesondere dem Einüben der Fähigkeit, Gesprächsverläufe angemessen zu verfolgen, eigene Beiträge einzubringen und sinnvoll einzuordnen, Ergebnisse zu erkennen und zusammenzufassen, auf Aussagen anderer Teilnehmer zu achten und mit ihnen zusammenzuarbeiten, Zusammenhänge zu erkennen, selbständig weiterzudenken, kritisch zu reflektieren, schlüssig zu argumentieren und begründet Stellung zu nehmen. Für die Beurteilung der mündlichen Leistung sind Kontinuität und Qualität der Äußerungen zu berücksichtigen.

**Hausaufgaben** dienen der Verbreitung oder der Nachbereitung des Unterrichts oder der selbständigen Auseinandersetzung mit einer neuen begrenzten Aufgabe. Sie können in mündlicher, schriftlicher und praktischer Form erstellt und für die Leistungsbewertung herangezogen werden.

Das Anfertigen von **Protokollen** als einer Arbeitstechnik, die in Schule und Beruf beherrscht werden muß, dient zum Einüben in konzentriertes Zuhören, zum Erfassen von Diskussionsabläufen, zur Gewichtung und Ordnung von Diskussionsbeiträgen und zum Zusammenfassen von Ergebnissen.

Das **Referat** ist besonders geeignet zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abschlußprüfung erwartete Leistung einer zusammenhängenden Darstellung einer selbständig gelösten Aufgabe. Es bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglich-

keit zur Einübung des freien Vortrags. Das Referatsthema soll so eingegrenzt werden, daß für die Vorbereitung in der Regel ein bis zwei Wochen ausreichen und der Vortrag nicht mehr als 10 bis 15 Minuten erfordert. Die Leistungsbewertung berücksichtigt Inhalt und Vortrag.

**Materialsammlungen** im politisch-historischen Unterricht bieten sich z. B. an, wenn aktuelles Geschehen im Unterricht aufgearbeitet werden soll, das in Lehrbüchern noch nicht bearbeitet wurde, wenn lokalpolitisch und lokalgeschichtlich bedeutsame Ereignisse oder Entwicklungen dokumentiert und in den Unterricht einbezogen werden können oder wenn Erfahrungsberichte aus dem familiären oder gesellschaftlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler politisch/historische Entwicklungen veranschaulichen können.

Soweit Schülerinnen und Schüler bei der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsvorhaben beteiligt werden, erbringen sie weitere Sonstige Leistungen. Die Sonstigen Leistungen der Schülerinnen und Schüler können sowohl in Einzelarbeit als auch in Partner- oder Gruppenarbeit erbracht werden.

Im Schulhalbjahr werden eine oder zwei Klassenarbeiten jeweils ein- bis zweistündig geschrieben. Ist im Schulhalbjahr nur eine Klassenarbeit vorgesehen, soll für die Notenfindung mindestens ein schriftlicher Leistungsnachweis im Rahmen der Sonstigen Leistungen (kurze schriftliche Übung, Hausaufgabe, Referat, Protokoll, Materialsammlung etc.) herangezogen werden.

## 4.2 Leistungsbewertung

Die Lernerfolgsüberprüfungen und Leistungsbewertungen erfolgen kontinuierlich im Verlauf des Bildungsgangs und ggf. punktuell im mündlichen Teil der Abschlußprüfung.

Grundlage für die Bewertung einer Leistung sind die in der Aufgabenstellung enthaltenen Anforderungen, wobei folgende Aspekte berücksichtigt werden können: Erfassen der Aufgabe, Umfang und Genauigkeit der Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten, Breite der Argumentationsbasis, Fähigkeiten im Umgang mit Fachsprache und Methoden, Stimmigkeit und Differenziertheit der Aussage, Herausarbeitung des Wesentlichen, Anspruchsniveau der Problemerkennung, Berücksichtigung von Alternativen, Fähigkeit zum kritischen Urteilen und zur Einsicht in die Bedingtheit von Auffassungen und Meinungen. Unter Beachtung der Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sind auch zu berücksichtigen: Klarheit und Eindeutigkeit der Aussagen, Angemessenheit der Darstellung, Übersichtlichkeit und Gliederung der inhaltlichen Ordnung.

Die inhalts- und methodenbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden in drei **Anforderungsstufen** erwartet:

- In **Stufe I** sollen die Schülerinnen und Schüler nachweisen, daß sie inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse im Unterricht erworben haben und diese wiedergeben können.
- Diese Kenntnisse sollen in **Stufe II** erklärt, unter bestimmten Fragestellungen verarbeitet, angewendet und auf andere Sachverhalte übertragen werden können.



- In **Stufe III** geht es um problembezogenes Denken, um Urteilen und Begründen eines selbständigen Urteils. Unter Einbeziehung erworbener Kenntnisse und erlangter Einsichten soll eigenständiges Reflexionsvermögen zu politisch-historischen Problemstellungen und ihrer methodischen Bearbeitung nachgewiesen werden.

Gerade dem begründeten Werturteil der Schülerinnen und Schüler kommt im politisch-historischen Unterricht unter dem Leitziel Emanzipation und Identität in sozialer Verantwortung besondere Bedeutung zu. Bei der Leistungsbewertung kann aber nur die Schlüssigkeit der Argumentation und deren Begründung, nicht jedoch das individuelle Werturteil des Schülers oder der Schülerin berücksichtigt werden.

Bei Gruppenunterricht oder Gruppenarbeiten sollte auch berücksichtigt werden, in welchem Maße kooperative Fähigkeiten und Fertigkeiten nachgewiesen werden. Die Leistungen an Lernorten außerhalb der Schule, die im politisch-historischen Unterricht einen besonderen Stellenwert haben, etwa bei der Teilnahme an Wettbewerben, der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Studienfahrten, der Sichtung und Auswertung von Quellen, der Erstellung von Dokumentationen, Ausstellungen, bestimmten Projektarbeiten u. ä. können ebenfalls in die Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung einbezogen werden.

Für die Note „sehr gut“ werden Leistungen in der Anforderungsstufe III erwartet, ansatzweise auch für die Note „gut“. Die Note „ausreichend“ kann erteilt werden, wenn eine Leistung zwar Mängel aufweist, zentrale Merkmale einer Aufgabenstellung aber in Grundzügen erfaßt sind, die Aussagen auf die Aufgabenstellung bezogen sind, dabei grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe angewendet werden und die Darstellung im wesentlichen verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

Die Endnote setzt sich aus den beiden Beurteilungsbereichen „Klassenarbeiten“ und „Sonstige Leistungen“ zusammen. Sie soll eine den Lernzielen des Faches und der Lernsituation der Klasse angemessene Beurteilung der Gesamtleistung des Schülers und der Schülerin darstellen. Eine rein rechnerische Ermittlung der Zeugnisnote ist unzulässig. Bei den vielfältigen Möglichkeiten, die der Bereich Sonstige Leistungen gerade im Fach Politik/Geschichte eröffnet, sollte den Leistungen in diesem Bereich auch bei der Notenfindung ein höherer Stellenwert als den Klassenarbeiten gegeben werden.

Zu Beginn des Schulhalbjahres werden den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten der Sonstigen Leistungen, die im Fach Politik/Geschichte zur Anwendung kommen sollen, sowie die Beurteilungskriterien erläutert. Die Lehrerin bzw. der Lehrer legt auch die Maßstäbe offen, nach denen Teilleistungen in die Gesamtnote einfließen. Die Note für Sonstige Leistungen wird zweimal im Schulhalbjahr festgelegt, den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt und auf Wunsch begründet (vgl. auch § 21 Allgemeine Schulordnung).

## **4.3 Mündliche Abschlußprüfung**

### **4.3.1 Anforderungen**

Das Fach Politik/Geschichte kann Gegenstand der mündlichen Abschlußprüfung sein. Grundlage der mündlichen Prüfung ist in der Regel eine begrenzte, schriftlich

verfaßte, materialgebundene Aufgabe. Die Aufgabenstellung kann einheitlich oder gegliedert sein.

In der mündlichen Prüfung geht es besonders um die Fähigkeiten,

- sich klar und verständlich auszudrücken und Überlegungen in gegliedertem Zusammenhang vorzutragen,
- die Inhalte des vorgelegten Materials zu erfassen und das behandelte Thema bzw. Problem zu erläutern,
- den Sachverhalt oder das Problem in übergeordnete Zusammenhänge einzuordnen,
- sich mit dem Material selbständig auseinanderzusetzen und gegebenenfalls eine eigene begründete Stellungnahme vorzutragen,
- auf Fragen, Einwände, Impulse oder Hilfen des Prüfenden einzugehen.

Der Schüler bzw. die Schülerin soll in der mündlichen Prüfung nachweisen, inwieweit grundlegende Kenntnisse und Einsichten erworben wurden und fachspezifische Denkweisen und Methoden angewendet werden können.

Im ersten Teil der Prüfung soll der Schüler bzw. die Schülerin zunächst Gelegenheit haben, die vorbereitete Aufgabe in einem zusammenhängenden Vortrag zu lösen. Die Prüfungsleistung sollte daher nicht durch wiederholte Fragen des Prüfers/der Prüferin unterbrochen oder verfälscht werden; das gilt auch für fehlerhafte Darstellungsteile, es sei denn, daß der Ansatz des Prüflings zu keinem sinnvollen Ergebnis führt.

Im zweiten Teil der mündlichen Prüfung wird die begrenzte Aufgabenstellung durch Anschluß- oder Überleitungsfragen auf größere fachliche Zusammenhänge ausgeweitet, so daß dem Fachprüfungsausschuß eine möglichst breite Basis für die Beurteilung der Prüfungsleistung zur Verfügung steht.

Die Aufgabenstellung in der mündlichen Prüfung muß dem Schüler bzw. der Schülerin die Möglichkeit geben, Leistungen in allen drei Anforderungsstufen zu erbringen, damit grundsätzlich alle Noten erreichbar sind.

#### **4.3.2 Beispiele**

##### **Erstes Aufgabenbeispiel**

**Thema:**

**Fortschritt durch Technik?** Industrielle Revolutionen als Motor gesellschaftlichen Wandels

**Material:**

Bilderfolge „Wirtschaftlicher und sozialer Wandel am Beispiel der Landwirtschaft“

**Aufgabenstellung:**

Erörtern Sie anhand der Bilderfolge den revolutionären Wandel der Arbeitsbedingungen und der Sozialverfassung in der Landwirtschaft im 19. und 20. Jahrhundert mit seinen gesellschaftlichen Auswirkungen.





Bild 1: Holzstich um 1860



Bild 2: Foto (WELLER) um 1900



Bild 3: Foto (SCHIFFER) 1990

Quellen: Bild 1 in: WEBER-KELLERMANN, Ingeborg: Landleben im 19. Jahrhundert, München 1987, Seite 136 f.

Bild 2: Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz Berlin

Bild 3 in: Landwirtschaftliches Wochenblatt für Westfalen und Lippe, 147. Jg., 23. 8. 1990, Seite 16

### **Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):**

Der Schüler bzw. die Schülerin die revolutionäre Entwicklung in der Landwirtschaft im 19. und 20. Jahrhundert beispielhaft als Teilprozeß der industriellen Revolution erkennen und darstellen. Die Bilder legen nahe, daß Handarbeit, Familien- und Gesindearbeit, tierische Zugkraft, Technisierung und Chemisierung der Landwirtschaft erkannt und erläutert werden. (Anforderungsstufen I und II)

In der Erörterung können beispielsweise Produktivitäts- und Einkommensentwicklung, Arbeitskräftefreisetzung und Strukturwandel, Landflucht und Verstädterung, Umweltschäden, individuelle und soziale Folgen bearbeitet werden. (Anforderungsstufen II und III)

Erweitert werden kann die Fragestellung im zweiten Teil der Prüfung auf Aspekte der industriellen Revolutionen, auf „Schlüsselerfindungen“ oder auf den Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft.

Methodisch wird erwartet, daß der Schüler bzw. die Schülerin bildhafte Darstellungsweisen aus Geschichte und Gegenwart interpretieren kann.



Die Kenntnisse zur Lösung dieser Aufgabe können z. B. in den Themenstellungen 1.3 „Arbeit ist das halbe Leben“, 2.1 „Fortschritt durch Technik?“, 3.3 „Wer sorgt für uns im Alter?“, 5.3 „Männer und Frauen sind gleichberechtigt!“ und 5.4 „... bis daß der Tod Euch scheidet.“ erworben werden.

## Zweites Aufgabenbeispiel

### Thema:

**Sorgen mit der Entsorgung** – Altlasten und Abfallbeseitigung als Kehrseite von Produktion und Konsum

### Material:

Textauszug aus: Ernst-Ulrich von WEIZSÄCKER: Erdpolitik, ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989, Seite 189 f.

„[ . . . ] Beim Müll geht es darum, daß das Deponieren, derzeit noch die bei weitem häufigste „Entsorgung“, Altlasten für morgen erzeugt, das Verbrennen auf wachsende Widerstände stößt und das Rezyklieren und Vermeiden noch in den Kinderschuhen steckt. Bei Umweltschützern ist die Strategie populär, alle Abfallentsorgungswege der Wegwerfgesellschaft nach Kräften zu blockieren und so den Problemdruck zu erhöhen, bis schließlich die Vermeidung von Abfällen in Gang kommt. So schön diese Strategie intellektuell ist, so unvernünftig ist sie in ihren kurzfristigen Wirkungen. Blockiert wird in erster Linie die Neueinrichtung von Entsorgungswegen, von denen anzunehmen ist, daß sie zumindest die Umweltschäden der alten nicht wiederholen. Die populärste Zielscheibe sind Müllverbrennungsanlagen (MVA). Diese sind bei Anwendung moderner Verfahren nicht bedenklicher als andere industrielle Großbetriebe. Den minimalen Dioxinmissionen, die vor allem bei der amerikanischen Umweltbehörde als Besorgnisgrund gelten, ist eine Gesundheitsbeeinträchtigung nicht nachgewiesen worden (im Gegensatz zu vielen anderen Risiken vom Passivrauchen bis zu den natürlichen Aflatoxinen in altgewordenen Lebensmitteln; und das Restdioxin läßt sich auch noch abfangen. Deponien oder Müllexporte, die kurzfristigen Alternativen zur MVA, sind ökologisch bedenklicher. Allerdings ist die Müllverbrennung alles andere als ideal. *Natürlich* muß die Vermeidung und Verwertung von Abfall obenanstehen, wie es auch in dem rechtlich vorbildlichen deutschen Abfallgesetz steht. Vermeiden und Verwerten ist übrigens auch in den meisten Fällen energetisch günstiger als Verbrennen. Bloß: Mit Appellen werden Vermeidung und Verwertung nicht herbeigeführt. Und es wird auch schwierig, dem Problem im Rahmen herkömmlicher Ordnungspolitik beizukommen. Man muß sich auf § 14 Abfallgesetz stützen und für einzelne Abfalltypen Verordnungen über die obligatorische Wiederverwertung oder Vermeidung erlassen, ein aufwendiger, konfliktreicher und die technologische Innovation nicht sonderlich begünstigender Weg. [ . . . ]“

### Aufgabenstellung:

1. Stellen Sie die wesentlichen Probleme des Abfallaufkommens und der Abfallbeseitigung in unserer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft dar.

2. Vergleichen Sie die in dem Textausschnitt ausgezeichneten Abfallentsorgungswege, indem Sie deren wesentliche Vorzüge und Nachteile einander gegenüberstellen.
3. Bewerten Sie die Position des Autors angesichts der Widerstände in der Öffentlichkeit gegen den Bau von Müllverbrennungsanlagen in Deutschland.

### **Leistungsanforderungen:**

Der Schüler bzw. die Schülerin soll Art und Umfang des Abfallaufkommens in Deutschland beschreiben, wesentliche Ursachen (z. B. arbeitsteilige Produktion und Verteilung von Gütern, Wirtschaftswachstum, Wegwerfmentalität der Wohlstandsgesellschaft) für den wachsenden Müllberg nennen sowie die Probleme darstellen können, die mit der Abfallbeseitigung verbunden sind wie z. B. Altlasten, Gesundheits- und Umweltgefährdung durch Abfall, Kosten. (Anforderungsstufen I und II) Bei der Erörterung der Abfallbeseitigungsstrategien und der Position des Autors wird erwartet, daß die wesentlichen Vorzüge und Nachteile der verschiedenen Verfahren zur Müllbeseitigung erkannt und bei der Entscheidungsbegründung einbezogen werden. (Anforderungsstufe III)

Im Anschluß daran könnten im zweiten Teil der Prüfung die Probleme der politischen Entscheidung auf kommunaler Ebene im Spannungsfeld von öffentlicher Meinung, Bürgerinitiativen, Parteien, Verwaltung und wirtschaftlichen Interessen als Beispiel für politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse thematisiert werden. Auch die Bezüge zwischen den verschiedenen politischen Ebenen (Bund, Länder und Kommunen) könnten am Beispiel der Abfallwirtschaft diskutiert werden. Das Thema eignet sich auch in besonderer Weise dazu, die Zukunftsrelevanz eines Problems im Blick auf die Belastung künftiger Generationen zu erörtern und das individuelle Verhalten sowie eigene politische Gestaltungsmöglichkeiten zu reflektieren. Methodisch wird erwartet, daß politisch-historische Texte analysiert, interpretiert und bewertet werden können. (Im Text enthaltene Begriffe und Fremdwörter müssen aus dem Unterricht bekannt sein oder erläutert werden.)

Zur Bearbeitung dieser Prüfungsaufgabe sind Kenntnisse aus dem Themenbereich 2, z. B. unter der Themenstellung 2.3 „Sorgen mit der Entsorgung – Altlasten und Abfallbeseitigung als Kehrseite von Produktion und Konsum“, erforderlich. Eine Bearbeitung weiterer Themenvorschläge des Themenbereichs 2 sowie der Themenvorschläge 6.5 „Wir in Nordrhein-Westfalen“ – Die Länder und der Föderalismus in Deutschland“ und 7.1 „Schule der Demokratie? – Bürgerbeteiligung in der Gemeinde und Kommunale Selbstverwaltung“ ist als Voraussetzung zur umfassenden Lösung dieser Aufgabenstellung sinnvoll.

### **Drittes Aufgabenbeispiel**

#### **Thema:**

**Lernen aus der Geschichte? Nationalsozialismus und junge Generation**



## Material:

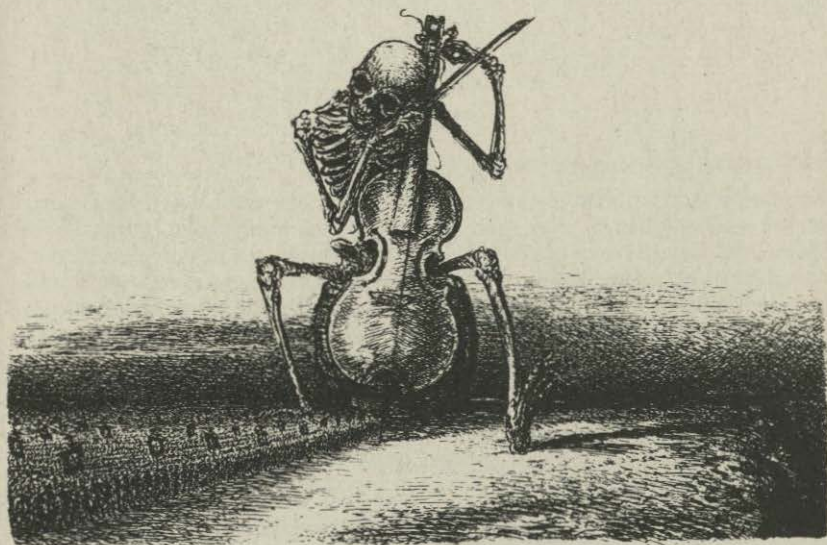
Karikaturen:

1. „Aufakt von A. Paul Weber, aus: E. Niekisch: Hitler, ein deutsches Verhängnis, 1932
2. „Deutsche Geschichte“ aus: Vorwärts, Sozialdemokratische Wochenzeitung, 1986

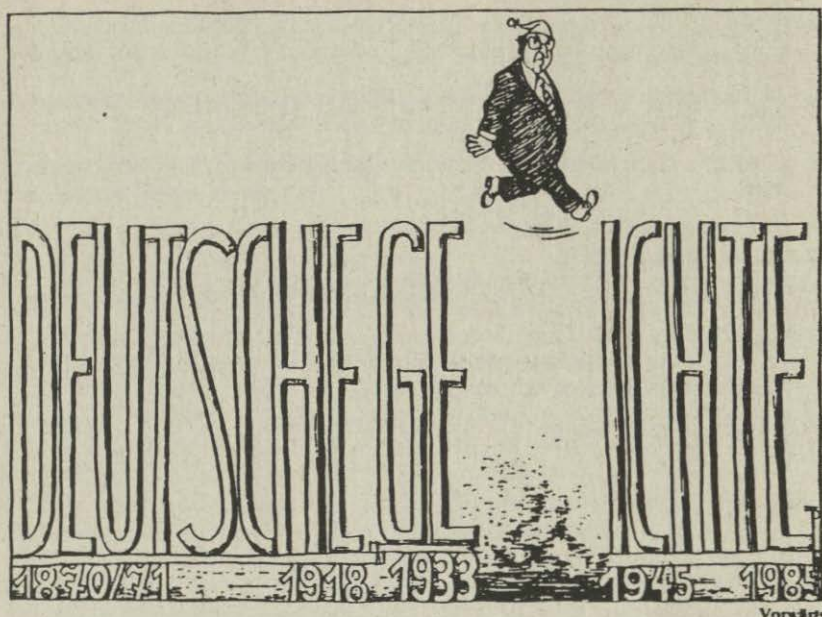
## Aufgabenstellung:

1. Interpretieren Sie die beiden Karikaturen aus den Jahren 1932 und 1986.
2. „Historische Verantwortung bedeutet, Geschichte als die eigene auf sich zu nehmen. Gerade um der Gegenwart willen müssen wir es tun.“ (Richard von WEIZSÄCKER auf dem Historikertag 1988)

Nehmen Sie hierzu Stellung.



A. Paul Weber: Auftakt, 1932  
© VG Bild-Kunst, Bonn 1992



Vorwärts

Grafik: „Deutsche Geschichte“, in: Vorwärts, Sozialdemokratische Wochenzeitung, 1986

### Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Der/Die Kandidat(in) sollte zunächst anhand der Karikatur von A. Paul Weber herausstellen, daß die Gefahr einer nationalsozialistischen Katastrophe bereits vor der Machtergreifung gesehen und publiziert worden ist; danach könnte die Vision aus dem Jahre 1932 durch die historische Realität des Nationalsozialismus konkretisiert werden. Der Bezug der Gegenwart läßt sich mit der 2. Karikatur herstellen, indem auf die Defizite der Vergangenheitsbewältigung, z. B. durch eine Flucht aus der jüngsten Geschichte, hingewiesen wird; zugleich sollten aber auch die mit der NS-Vergangenheit verbundenen Barrieren für eine Identifikation mit der deutschen Geschichte deutlich und insofern der Zusammenhang zur 1. Karikatur hergeleitet werden. Darüber hinaus könnte durch eine Erläuterung der „Schlüsselereignisse 1870/71 und 1918 das Kontinuitätsproblem in der deutschen Geschichte angesprochen werden. (Anforderungsstufen I und II)

Mit der 2. Aufgabenstellung wird dem Prüfling Gelegenheit gegeben, auf der Grundlage der vorausgegangenen Interpretation zu der Forderung eines führenden Repräsentanten der Bundesrepublik argumentierend und wertend Stellung zu beziehen. Erwartet wird dabei die Differenzierung zwischen Schuld und Verantwortung in der



Vergangenheit, eine Reflexion des Neo-Nazismus in der Gegenwart und eine abschließende Äußerung zu der Themafrage: „Lernen aus der Geschichte?“ (Anforderungsstufe III)

Im weiteren (textunabhängigen) Teil der mündlichen Prüfung könnte z. B. ein Vergleich mit den Problemen einer Vergangenheitsbewältigung des Sozialismus in der früheren DDR angeschlossen werden. Denkbar wäre aber auch eine Erörterung der Grenzen und des Wandels historischer Interpretation zwischen Objektivität und Parteilichkeit.

In methodischer Hinsicht wird die Fähigkeit vorausgesetzt, Karikaturen zu interpretieren und ihre Aussagen ansatzweise in den Gesamtzusammenhang wertender Geschichtsauffassungen zu stellen.

Die Aufgabenstellung bezieht sich vor allem auf das Lehrplanthema 5.2 „Lernen aus der Geschichte? Nationalsozialismus und junge Generation“, das im Rahmen der historischen Zeitperspektive auch die Ursachen des Nationalsozialismus vermitteln sollte. In der gegenwarts- und zukunftsbezogenen Zeitperspektive müßten die Möglichkeiten und Probleme einer „Bewältigung“ der nationalsozialistischen Katastrophe, die Unterscheidung zwischen individueller und kollektiver Schuld einerseits und historischer Verantwortung andererseits erörtert worden sein.

GOERITZ  
474 1250