

# **Rheinland-Pfalz**

Kultusministerium

Lehrplanentwurf

**Geschichte**

Klasse 7 bis 9/10

- Hauptschule, Realschule, Gymnasium -

RP  
(1978)

19 Lehrplanentwurf Geschichte - Kl. 7-9/10 -

Emil Sommer, Verlag für das Schulwesen, Grünstadt

Georg-Eckert-Institut BS78



1 170 692 9

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

**Braunschweig  
- Bibliothek -**

4 79/61

**Lehrplanentwurf**

**Geschichte**

**Klasse 7 bis 9/10**

**- Hauptschule, Realschule, Gymnasium -**

Mitglieder der Kommission:

- Dr. Wolfgang Bickel, Staatl. Studienseminar f. d. Lehramt an Gymnasien, Mainz  
Arno Höfer, Staatl. Studienseminar f. d. Lehramt an Realschulen, Koblenz  
Gerhard Kurz, Staatl. Studienseminar f. d. Lehramt an Grund- und Hauptschulen,  
Bad Kreuznach  
Werner Marzi, Staatl. Studienseminar f. d. Lehramt an Realschulen, Mainz  
Herbert Rahm, Staatl. Integrierte Gesamtschule Kaiserslautern  
Berthold Schnabel, Grund- und Hauptschule Wachenheim  
Dr. Gustav A. Süß (Leiter der Kommission), Staatl. Studienseminar f. d. Lehramt  
an Gymnasien, Mainz

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	3
<b>Fachdidaktische Einführung</b>	4
Der lerntheoretische Ansatz – der funktionale Ansatz im Bereich der Lerninhalte – der funktionale Ansatz im Bereich der Methode – Lernziele – die Methodenziele – der Test – Werthorizont und Richtziele – System der Lernbezüge für den Geschichtsunterricht	
<b>Übersicht über die Zuordnung der Fachspezifisch allgemeinen Lernziele zu den Stoffbereichen und Klassen</b>	15
<b>Stoffbereichspläne</b>	16
Erklärungen zu den Stoffbereichsplänen	16
Vorschlag zur Verteilung der Stoffbereichspläne	19
Stoffbereiche 1 bis 38	20

Z-V RP

H-1(1978)

---

Herausgeber: Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mainz

Verlag: Emil Sommer Grünstadt

Gesamtherstellung: Emil Sommer Grünstadt

November 1978

## Vorwort

Der hier vorgelegte Lehrplanentwurf für das Fach Geschichte in den Klassen 7-9/10 der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums ist das Ergebnis der Arbeit einer aus Lehrern dieser Schularten bestehenden Fachdidaktischen Kommission. In dem Entwurf sind die Stellungnahmen aus den Bereichen Schule und Hochschule ebenso einbezogen worden wie die Erfahrungen aus der bisher schon durchgeführten Lehrplanerprobung.

Der Lehrplanentwurf, der die Eigenständigkeit des Faches Geschichte dokumentiert, will dazu beitragen, daß den Schülern ein Geschichtsbild im Rahmen des historischen Kontinuums vermittelt wird, und dabei ermöglichen, daß auch zeitgeschichtliche Fragen, denen eine aktuelle politische Bedeutung zukommt, mit dem ihnen gebührenden Stellenwert im Geschichtsunterricht behandelt werden.

Die Erprobung sollte im Hinblick auf diesen Anspruch des Lehrplanentwurfs praktische Unterrichtserfahrungen ermitteln, die für die Weiterentwicklung des Lehrplans wesentlich sind.

Allen, die sich an der Erprobung beteiligen, vor allem aber den Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommission, die den Lehrplanentwurf vorgelegt hat, sei auch an dieser Stelle sehr herzlich gedankt.

*Dr. Stollenwerk*

Staatssekretär

## **Fachdidaktische Einführung**

Die folgenden Ausführungen (S. 4 bis 19) geben die zum Verständnis des Lehrplans notwendigen Erklärungen und nehmen dabei zu einer Reihe von fachdidaktischen Fragen Stellung. Sie dürfen aber nicht als Abriss einer Fachdidaktik verstanden werden.

### **Der lerntheoretische Ansatz**

Ältere Lehrpläne für den Geschichtsunterricht gehen von der Annahme aus, daß die psychische und intellektuelle Entwicklung der Schüler in Phasen erfolge, die allein durch den biologischen Wachstumsprozeß gesteuert werden. Gemäß diesem jugendpsychologischen Vorverständnis wurden Lerninhalte und Methoden ausgewählt und den verschiedenen Altersstufen zugeschrieben in der Annahme, daß sie ihnen gemäß seien.

Die Phasentheorie ist nach dem derzeitigen Erkenntnisstand in der Jugend- und Lernpsychologie nicht mehr unbestritten. Es wird heute angenommen, daß die psychische und intellektuelle Entwicklung nur zum Teil genetisch determiniert ist und daß sie auch durch das soziale Umfeld mitbestimmt wird, in dem der einzelne heranwächst. Seine Leistungsbereitschaft und seine Leistungsfähigkeit können, aufbauend auf der genetisch fixierten Begabung, als Antworten auf die Herausforderung durch die Umwelt verstanden werden. Zu dieser Umwelt gehört auch die Schule mit ihren fachspezifischen Inhalten und Methoden.

Für den Geschichtsunterricht ergeben sich aus der gegenwärtigen jugend- und lernpsychologischen Sicht einige Konsequenzen.

1. Die Überbetonung der Ereignisgeschichte im Sinn einer Aneinanderreihung von Fakten, wie sie in den älteren Lehrplänen für die Sekundarstufe I üblich war, läßt sich jugendpsychologisch nicht rechtfertigen, da es keine Altersstufe gibt, die nur auf Ereignisgeschichte hin angelegt ist. Man muß die herkömmlichen, an der Ereignisgeschichte orientierten Lerninhalte der Sekundarstufe I ihrem Umfang nach beschränken und durch andere Lerninhalte und -aspekte ergänzen, die die Schüler allmählich stärker fordern und fördern im Sinn eines bewußten Umgangs mit Vergangenheit und Gegenwart.
2. Die älteren Lehrpläne für die Sekundarstufe I entwerfen ein vorwiegend an historischen Persönlichkeiten orientiertes Geschichtsbild. Das kann dazu führen, daß die Persönlichkeit als geschichtsbildende Kraft überschätzt wird und andere geschichtswirksame Kräfte (z. B. Raum, Tradition, Wirtschaft, Technik) aus dem Blickfeld der Schüler ausgeblendet werden.
3. Man darf davon ausgehen, daß es auch einer 7. Klasse möglich ist, komplexe Lerninhalte mit geeigneten Arbeitstechniken/Methodenwissen zu bewältigen. Es ist allerdings nötig, daß der Lehrer sich jeweils vor dem Einsatz bestimmter Arbeitstechniken/Methodenwissen fragt, ob seine Schüler darin geübt sind. Wenn das nicht der Fall ist, können die vorgesehenen Arbeitstechniken/Methodenwissen nur nach entsprechenden Vorübungen mit Erfolg verwendet werden.

### **Der funktionale Ansatz im Bereich der Lerninhalte**

Für die Fachwissenschaft gibt es grundsätzlich keine bedeutsamen und weniger bedeutsamen Stoffe, sie kennt nur Forschungsgegenstände, bei denen die Grenzlinie zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten ins Unbekannte hinein verschoben werden soll.

Im Geschichtsunterricht sieht es mit der Bedeutsamkeit und Eignung von Stoffen anders aus, da hier außer den Rahmenbedingungen, die die Fachwissenschaft setzt (= Determinante Fachwissenschaft) auch die Determinanten Gesellschaft und Schüler zu berücksichtigen sind. Im Geschichtsunterricht werden nur Stoffe verwendet, die von der Fachwissenschaft hinreichend aufgeschlossen worden sind. Bei solchen Stoffen läßt sich mit einiger Sicherheit sagen, daß sie bestimmte Einsichten, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen beim Schüler entwickeln, d. h. funktional wirken können. Infolgedessen ist der Lehrer in der Lage, die geschichtlichen Stoffe auf ihre Lernwirksamkeit hin zu untersuchen und diese festzustellen.

Bei der Frage, ob ein Stoff für den Unterricht geeignet ist, sollten folgende drei Überlegungen berücksichtigt werden:

1. Es gibt fast keinen Stoff, der bei sachgemäßer Entfaltung auf ein Lernziel hin für den Geschichtsunterricht nicht geeignet sein könnte. Eine genealogische Tafel kann ebenso wie die Geschichte eines kleinen Territoriums in den Unterricht eingebracht werden, ohne daß diese Stoffe den Lehrer zwingen, bei einer Betrachtung stehen-zubleiben, die Geschichte um der Geschichte willen betreibt.
2. Lernziele können im allgemeinen anhand verschiedener Stoffe im Unterricht angestrebt und erreicht (operationalisiert) werden. Für das Erreichen der Lernziele gibt es also Alternativen, deren Zahl aber in demselben Maße abnimmt, in dem ihre funktionale Qualität wächst. Die Geschichtsstoffe müssen daher auf ihre Verwendungsfähigkeit im Unterricht hin geprüft werden, um die jeweils am besten geeigneten Stoffe zu verwenden.
3. Bei der Wertung der Stoffe in bezug auf ihre Lernrelevanz müssen das Selbstverständnis des einzelnen Lehrers, seine Arbeitsweise und die der jeweiligen Lerngruppe mitberücksichtigt werden.

### **Der funktionale Ansatz im Bereich der Methode**

Als Methoden gelten hier die Unterrichtsmethoden, die der Lehrer in der Stunde verwendet, und die Arbeitstechniken/Methodenwissen, die die Schüler einüben. Unterrichtsmethoden und Arbeitstechniken stehen miteinander in Beziehung.

Der funktionale Methodeneinsatz geht von der Erkenntnis aus, daß Leistungsfähigkeit und Wert einer Methode nur im Zusammenhang mit dem Ergebnis festgestellt werden können, das sie unter bestimmten Bedingungen hervorbringt. Dabei gibt es keine guten und keine schlechten Methoden an sich, sondern nur einen mehr oder weniger richtigen Einsatz der verschiedenen Methoden.

Richtig ist eine Methode dann eingesetzt, wenn sie

- die bisher erreichte Leistungsfähigkeit der Schüler in Anspruch nimmt, um sie zu entwickeln,
- die Leistungsbereitschaft der Schüler steigert, indem sie ihnen zu einem Erfolgserlebnis bei ihren Bemühungen verhilft,
- Fertigkeiten einübt, die über den einzelnen Arbeitsbereich hinaus verwendbar, also auf andere Situationen übertragbar (transferierbar) sind,
- es ermöglicht, den Stoff in rationeller Weise zu bearbeiten, d. h., wenn sie ihn bei vertretbarem Zeitaufwand lernwirksam werden läßt.

Der funktionale Methodeneinsatz geht von der Erkenntnis aus, daß Stoff, Methode und Lernziele sich gegenseitig bedingen. Wenn man den Geschichtsunterricht an Lernzielen orientiert, ist zu überlegen, welche Methoden in Verbindung mit welchen Stoffen das Erreichen der Lernziele ermöglichen. Ohne diese Überlegung besteht die Gefahr, daß Methoden gebraucht werden, deren Wirkungen dem gewünschten Lernprozeß entgegenlaufen.

Das läßt sich z. B. an der personalisierenden Geschichtserzählung zeigen. Mit der Wahl dieser Unterrichtsmethode ist die Stoffauswahl festgelegt; denn sie ist als Erzählform auf Ereignisgeschichte hin angelegt. Daraus ergibt sich, daß durch sie Geschichte als Ereignisgeschichte akzentuiert und beim Schüler ein Geschichtsbild aufgebaut wird, das einseitig auf die historische Persönlichkeit hin ausgerichtet ist.

Je nach den Fähigkeiten, die sie beim Schüler fordern und entwickeln, kann man Methoden ordnen. Eine Methode, die die Schüler auf die Aufnahme und Wiedergabe von Informationen beschränkt, entwickelt die unteren Grade der intellektuellen Fähigkeiten. Weitergesteckt sind die Ziele der Methoden, bei denen der Schüler sich im Kontakt mit der Lerngruppe in kritischer Selbsttätigkeit übt, weil hier das Maß der Komplexität und der Abstraktion bei der gedanklichen Durchdringung der Arbeitsmaterialien steigt. Zu diesen Methoden gehören das Unterrichtsgespräch, die Diskussion und die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.

Das Bedingungsgefüge zwischen Lehrer, Schüler und geschichtlichen Stoffen wird in jedem Fall bei der Methodenwahl zu berücksichtigen sein. Dabei ist Einseitigkeit der Methode immer zu vermeiden.

## **Lernziele**

Bei den Lernzielen des kognitiven Bereichs wird hier zwischen Richtlinien, Grobzielen und Feinzielen unterschieden.

Als Richtziele gelten Ziele von hohem Abstraktionsniveau, die umfassende, unspezifische Begriffe gebrauchen, einen geringen Grad von Eindeutigkeit und Genauigkeit haben und nur wenige Alternativen ausschließen. Auf diesem hohen Abstraktionsniveau lassen sich für den Geschichtsunterricht fachspezifische allgemeine Lernziele formulieren, die die grundsätzlichen Fragerichtungen und Ziele dieses Faches beschreiben. Sie sind im System der Lernbezüge (S. 10 – 14) aufgeführt.

Als Grobziele gelten Ziele mit einer Endverhaltensbeschreibung, die einen mittleren Grad von Eindeutigkeit und Genauigkeit aufweist und viele Alternativen ausschließt. Sie stellen die niedrige Ebene übertragbarer Erkenntnisse in dem Spannungsfeld zwischen dem Individuellen und dem Allgemeinen dar, Beispiele für solche Grobziele finden sich regelmäßig in den Lernzielangaben neuerer Lehrpläne. Im vorliegenden Lehrplanentwurf werden sie in den Stoffbereichsplänen als Leitender Aspekt aufgeführt. Wenn diese Pläne bei der Entfaltung ihrer Richtziele nicht über die Ebene der Grobziele hinausgehen, hat das seinen Grund; denn es ist auf der Ebene der Grobziele, auch wenn man diese nochmals in Teillernziele auffächert, noch nicht nötig, alle vorgesehenen Stoffe auf ihre didaktische Verwendbarkeit hin zu überprüfen und die Lernziele an bestimmte Arbeitsmaterialien anzubinden, mit deren Hilfe die Lernziele zu erreichen sind.



Als Feinziele werden hier Ziele mit genauer Endverhaltensbeschreibung verstanden, d. h., sie bestimmen Art und Umfang der Leistung, die ein Schüler zu erbringen hat, wenn er nachweisen will, daß er das Lernziel erreicht hat. Eine solche Endverhaltensbeschreibung setzt genaue Vorstellungen über den jeweiligen Unterrichtsablauf voraus, zu dem Alternativen immer möglich und wünschenswert sind. Es wurden, um die Methode der Feinlernzielbeschreibung zu demonstrieren, in allen Stoffbereichsplänen in der entsprechenden Spalte Feinlernzielvorschläge gemacht. Diese Vorschläge korrespondieren mit den Teilernzielangaben, decken diese aber nicht voll ab. Sie müssen unter Berücksichtigung der jeweiligen Unterrichtsorganisation von dem einzelnen Fachlehrer ergänzt und verändert oder durch Alternativen (s. S. 79) ersetzt werden.

Die Lernziele im affektiven Bereich, in dem es um den Aufbau von Einstellungen und Haltungen geht, sind schwerer zu erreichen als die kognitiven Lernziele. Außerdem bestehen in und außerhalb der Schule Bedenken dagegen, Einstellungen und Haltungen gezielt zu beeinflussen. Diese Bedenken, die aus dem Respekt vor dem Individuum erwachsen, berücksichtigen aber nicht, daß zumindest im geisteswissenschaftlichen Bereich kognitive Lernziele stets affektive Wirkungen im Gefolge haben. Daraus ergibt sich für den Lehrer die Aufgabe, die durch die kognitiven Lernvorgänge ausgelösten affektiven Wirkungen zu bedenken, damit Klarheit über die Gesamtwirkung des Unterrichts entsteht.

Der genannte Zusammenhang soll in zwei Beispielen exemplifiziert werden. Je nachdem, wie kriegerische Ereignisse, jeweils fachwissenschaftlich korrekt, dargestellt werden, wird eine verschiedene Haltung gegenüber dem Krieg aufgebaut. Bei der Behandlung der industriellen Revolution kann man, ohne den Stoff zu verfälschen, die soziale Frage als eine temporäre Schwierigkeit aufzeigen oder als ein unvermeidbares Symptom der kapitalistischen Wirtschaftsordnung. Bei der erstgenannten Darstellungsweise werden die Schüler zum besonnenen Abwarten und Ausgleichen in Konfliktsituationen angeleitet, bei der zweiten zur engagierten Stellungnahme gegen den Kapitalismus.

Aus dem unlösbaren Zusammenhang zwischen dem Stoff und der Unterrichtsorganisation einerseits und den affektiven Wirkungen andererseits ergibt sich die Notwendigkeit, bei der Lehrplanung neben den kognitiven Zielen auch die affektiven Wirkungen zu diskutieren. Das Ergebnis dieser Diskussion wird zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen der fachdidaktischen Begründungen zu den im Fundamentum entwickelten Stoffbereichen vorgelegt werden.

Früher waren die Lehrpläne stofforientiert. Als Gegensatz dazu kann man jene Lehrpläne ansehen, bei denen die Geschichte nur als Steinbruch benutzt wird, aus dem man das Material holt, das man braucht, um das in den Lernzielen fixierte Gedankengebäude aufzuführen und abzustützen. Diese Konzeption von Geschichtsunterricht ist gefährlich, weil der Schüler dabei leicht manipuliert werden kann. Man braucht in der Sekundarstufe I auch beim lernzielorientierten Geschichtsunterricht ein geschichtliches Kontinuum, das zwar nach den Lernzielen akzentuiert wird, das aber ein genetisches Geschichtsbild beim Schüler entwickelt und ihm mit Hilfe fachwissenschaftlich abgesicherter Kenntnisse und Arbeitstechniken die Kontrolle der Lernziele ermöglicht.

## **Die Methodenziele**

Die lernzielorientierten Lehrpläne enthalten gewöhnlich auch einen Katalog der Methodenziele. Durch diesen Katalog sollen die Fachlehrer dazu verpflichtet werden, in ihrem Unterricht auf die Einübung bestimmter Arbeitstechniken/Methodenwissen zu achten.

Das übliche Verfahren, dem Lehrplan einen Katalog von Methodenzielen vorauszuschicken, wurde hier nicht angewandt, weil bekannt ist, daß solche Kataloge im allgemeinen nur dann unterrichtswirksam sind, wenn Operationalisierungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Deswegen wurde der Katalog der Methodenziele, der im System der Lernbezüge in Spalte c und d (S. 12 – 14) aufgeführt ist, dreifach im Bereich der Unterrichtsorganisation abgesichert.

Einmal sind in den Stoffbereichsplänen in der Spalte "Fachspezifische allgemeine Lernziele" diejenigen Methodenziele angegeben, von denen anzunehmen ist, daß sie im jeweiligen Stoffbereich besonders gut erreicht werden können.

Dann ist im Materialangebot (rechte Seite der Stoffbereichspläne) deutlich gemacht, welche Methoden für die jeweiligen Unterrichtsstunden oder -einheiten empfohlen werden; wo z. B. schriftliche Quellen als Materialien angeboten werden, besteht das Methodenziel darin, diese Quellen auszuwerten und dabei die Auswertung schriftlicher Quellen zu üben; wo auf Karten und Schaubilder hingewiesen wird, geht es um die Einübung der Methoden, die der Auswertung von Karten und Schaubildern dienen.

Die dritte Absicherung der Methodenziele erfolgt in den Vorschlägen zu den Feinlernzielen (rechte Seite der Stoffbereichspläne). Was z. B. auf Seite 53 bei den Feinlernzielen 1–3 (oben) vorgeschlagen wird, verlangt vom Schüler die Fähigkeit, Karten und schriftliche Quellen methodengerecht auszuwerten. Die Feinlernzielvorschläge zur Kritik am historischen Materialismus (S. 83) verlangen vom Schüler die Fähigkeit, Interpretation der Geschichte methodengerecht von der Geschichte selbst abzuheben und die Interpretation dadurch zu relativieren. In ähnlicher Weise läßt sich bei allen Feinlernzielvorschlägen eine Methodenhaltigkeit aufzeigen. Auch da, wo in den Feinlernzielvorschlägen steht, daß der Schüler etwas "angeben" oder "nennen" soll, sind die Feinlernzielvorschläge methodenhaltig; denn der Prozeß der Wiedergabe von Gelerntem ist komplexer, als man gewöhnlich annimmt. Jede Wiedergabe von Gelerntem setzt ein ungefähres Erinnern voraus. Daran schließen sich ein strukturierendes Ordnen der Inhalte an, ein verknüpfendes Entwickeln der Gedanken und eine sprachliche Entfaltung der eigenen Vorstellungen. Das alles sind Methodenziele, die der Schüler als erreicht nachweisen muß, um dem Feinlernzielvorschlag zu entsprechen.

Die Methodenziele wurden dreifach an die Lerninhalte angebunden, um zu erreichen, daß sie auch dann berücksichtigt werden, wenn der Katalog der Methodenziele übersehen werden sollte. Die Methodenziele wurden auch deswegen sorgfältig an Lerninhalte angebunden, weil dabei folgendes deutlich wird: Sie stellen Verfahrensweisen des intellektuellen Erkenntnisprozesses dar und gelten über die Grenzen eines Faches hinaus. Indem sie durch Anbindung an die Lerninhalte als Arbeitstechniken kenntlich gemacht werden, wird vermieden, daß die Methodenziele sich verselbständigen und der Unterricht den Methodenzielen untergeordnet wird.

## Der Test

Im lernzielorientierten Unterricht ist es verhältnismäßig leicht, die Qualität des Unterrichts und die Lernleistung der Schüler zu beurteilen. Eines der Mittel, sie zu erfassen, ist der Test. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen,

- daß die Aussagekraft des Testes auf bestimmte Lernleistungen beschränkt ist,

- daß der Lehrer die Lernziele seines Unterrichts festgelegt haben muß,
- daß er seinen Unterricht unter Berücksichtigung der Lernziele gestaltet und
- daß die Testaufgaben den Lernzielen entsprechen.

Einen Test dieser Art zusammenzustellen (= informeller Test), ist jedem interessierten Kollegen möglich, der genügend Zeit aufwenden kann, um den Test zu konstruieren, und der die Mittel hat, um den Test zu vervielfältigen. In der Praxis wird es den Kollegen oft an beidem fehlen. Deswegen ist anzunehmen, daß für absehbare Zeit die bisher üblichen schriftlichen und mündlichen Überprüfungen zum Zwecke der Leistungsbeurteilungen beibehalten werden müssen. Sie sind in ihrer Aussagekraft ungenauer als ein Test, lassen sich aber schneller vorbereiten und ohne Materialaufwand durchführen. Wenn sie in ihrem Wert für die Leistungsbeurteilung nicht überschätzt werden, ist aus fachdidaktischen Gründen gegen ihren Gebrauch im Rahmen der geltenden Bestimmungen wenig einzuwenden. Allerdings sollte man sie nicht Test nennen; denn sie erfüllen die Anforderungen nicht, die an einen Test zu stellen sind.

### **Werthorizont und Richtziele**

Jeder Unterricht vollzieht sich vor einem Werthorizont, auch da, wo dies dem Unterrichtenden nicht bewußt ist. Der Werthorizont kann dadurch verdunkelt sein, daß eine Wolke von Wissen die Werte unsichtbar macht. Aber es kann auch eine Wertverkehrung eintreten, wenn der Unterricht willkürlich bestimmten Interessen dienstbar gemacht wird, indem sein Werthorizont ideologisch-dogmatisch verengt wird. Daraus folgt, daß der Werthorizont durch Richtziele – im vorliegenden Lehrplanentwurf durch die Fachspezifischen allgemeinen Lernziele entfaltet – markiert werden muß, die ihrerseits auf einer kleinen Zahl allgemein anerkannter Prämissen aufbauen. Diese Prämissen drücken menschliche Grunderfahrungen aus.

Die erste Prämisse ist die, daß Individuum und Welt einander bedingen und doch einander gegenüberstehen. Mensch und Welt bleiben im dialektischen Verhältnis. Innerhalb dieses Verhältnisses ist der Mensch nicht allein bestimmt durch das, was er ist, sondern auch durch das, worauf er aus ist: auf die Überwindung des Hier und Jetzt. Daraus ergibt sich, daß der Mensch Endlichkeit und Möglichkeit zugleich ist.

Die zweite Prämisse bezieht sich auf die Endlichkeit und Möglichkeit menschlicher Erkenntnis. Der Mensch erfährt die Wahrheit des Erkannten nie im Ergebnis; er wird ihrer ansichtig im Entdecken, im Korrigieren, also im Vollzug des Erkennens.

Die dritte Prämisse bezieht sich auf das Verhältnis zwischen dem Denken und seinem Gegenstand. Wissenschaftliches Denken geschieht in Form der Theoriebildung, die Verifizierung des Gedachten wird versucht durch Interpretationsanker, die zur Ebene des Seienden hinabgesenkt werden. Das bedeutet für die Geschichtswissenschaft, daß die Ebene der *res gestae* (Geschichte als Vergangenheit) getrennt ist von der Ebene der *historia rerum gestarum* (Geschichte als Darstellung von Vergangenheit), allerdings in der Weise, daß der Weg zwischen beiden Ebenen offen ist, so daß Theorien nach ihrer Formulierung zur Faktenebene absinken.

Aus der ersten Prämisse lassen sich Richtziele entfalten, die das Leben des einzelnen in der Gesellschaft zum Gegenstand haben, also auch die Weise, Konflikte zu lösen, unlösbare Widersprüche zu bestehen, aber immer so, daß bei aller Endlichkeit auch Möglichkeit

bleibt. Gegenstand des Unterrichts wird durch sowohl der Konflikt in den individuellen und kollektiven Verhältnissen sein als auch sein Schatten, die Utopie von der endgültigen und unendlichen Versöhnung aller Widersprüche.

Aus der zweiten Prämisse folgt die Ablehnung aller Dogmatisierungstendenzen. Das heißt für den Bereich von Fachwissenschaft und Schule, daß sie offenbleiben müssen für die fortlaufende Korrektur. Daraus fließen die grundlegenden Methodenziele unseres Unterrichts, wie sie im System der Lernbezüge Spalte c angegeben sind.

Aus der dritten Prämisse folgt die Notwendigkeit, den Unterschied zwischen dem Denken und seinem Gegenstand anzuerkennen und ihn gleichzeitig zu überwinden versuchen im diskursiven Verfahren. Dadurch wird Theoriebildung in ihrem Doppelcharakter wirksam: als Versuch, das Seiende zu fassen, und als Absicht, das Seiende zu verändern.

### **System der Lernbezüge für den Geschichtsunterricht**

Das System der Lernbezüge stellt im Schaubild dar, in welcher Weise und in welcher Absicht die für das Lernen maßgeblichen Faktoren im Lehrplan wirksam wurden.

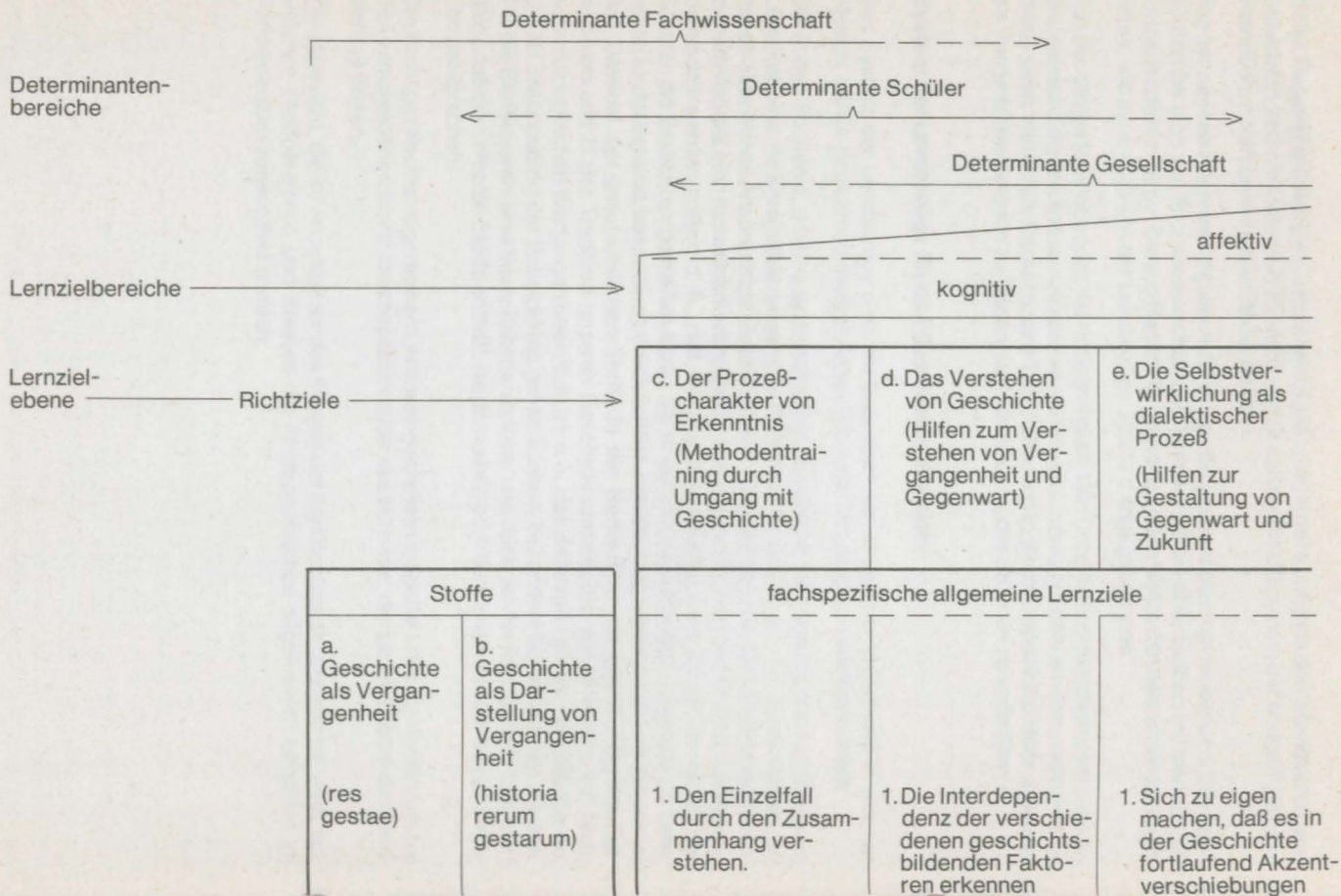
Die in den Spalten c, d und e systematisch aufgeführten fachspezifischen allgemeinen Lernziele sind als Konkretisierungen der Richtziele (s. dazu S. 9 – 10) zu verstehen, erheben aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die fachspezifischen allgemeinen Lernziele stellen das eine Auswahlkriterium dar für die geschichtlichen Stoffe, die im Unterricht behandelt werden sollen; d. h., daß diejenigen geschichtlichen Stoffe, an denen der Schüler die Einsichten gewinnen kann, die in den fachspezifischen allgemeinen Lernzielen formuliert sind, besonders berücksichtigt werden. Das zweite Auswahlkriterium ist das Gewicht der geschichtlichen Stoffe in der Kontinuität der geschichtlichen Entwicklung und in der Tradition unseres Geschichtsunterrichts, die ihrerseits von fachwissenschaftlichen Wertungen beeinflusst ist; d. h., daß diejenigen geschichtlichen Stoffe, die als Brennpunkte der Entwicklung gelten können, besonders berücksichtigt werden. Für die Stoffauswahl sind beide Kriterien neben- und miteinander maßgeblich. Das führt dazu, daß der Lehrplan Stoffe enthält, die dem einen oder dem anderen oder beiden Kriterien entsprechen.

Die fachspezifischen allgemeinen Lernziele erscheinen in Spalte 1 des Fundamentum bei den verschiedenen Stoffbereichsplänen unter der Nummer, die sie im System der Lernbezüge führen.

Die Übersicht, die im Anschluß an das System der Lernbezüge abgedruckt ist, zeigt auf, welchen Stoffbereichen und Klassen die fachspezifischen allgemeinen Lernziele im Fundamentum zugeordnet wurden.



# System der Lernbezüge für den Geschichtsunterricht



2. Wissen, daß das Individuelle nicht durch das Allgemeine aufgehoben ist

3. Wissen, daß differenzierte Betrachtung die Voraussetzung für notwendige Generalisierung ist

4. Wissen, daß strukturierende Betrachtung die Vielfalt überschaubar macht

5. Wissen, daß strukturierende Betrachtung die Voraussetzung für Interpolation und Extrapolation ist

6. Wissen, daß Theorien ein Mittel sind, die Wirklichkeit vorläufig zu erfassen

7. Wissen, daß

a) Theorien

b) Geschichtsbilder

dauernd überprüft werden müssen, um zu verhindern, daß sie die Wirklichkeit verdecken

2. Geschichte als Mittel begreifen, Gegenwart verständlich zu machen durch

a) Genese

b) Analogie

c) Modell

d) Gegenbild

e) Utopie

3. Verstehen, daß Interpolation und Extrapolation in ihren Ansatzpunkten eine Vorentscheidung enthalten

4. Verstehen, daß die jeweiligen Einstellungen der Menschen auch als Ausdruck der jeweiligen Lebensbedingungen verstanden werden können

5. Verstehen, daß geschichtliche Ereignisse nur im Bedingungsgefüge verstanden werden können

6. Verstehen, daß Kausalität nicht die einzig mögliche Erklärung darstellt

gegeben hat in Richtung auf Individualität und auf Sozialität

2. Anerkennen, daß Individualität und Sozialität Komplementärziele sind

3. Eigene Bedürfnisse und Interessen artikulieren, verifizieren und ihre Verwirklichung anstreben

4. Einsehen, daß Umgang mit Geschichte helfen kann, bestehende Ungerechtigkeiten zu erkennen und auf ihre Überwindung hinzuwirken

5. Einsehen, daß Umgang mit Geschichte zur Stabilisierung und zur Veränderung bestehender Verhältnisse beitragen kann

6. Verlangen, daß jede Theorie nur durch Beweise zur Anerkennung gebracht wird und daß auf Überredung verzichtet wird

8. Wissen, daß Hypothesen nur einen Arbeitsansatz bieten

9. Wissen, daß Hypothesen überprüft werden müssen

10. Wissen, daß Modelle Hilfsmittel sind, um komplexe Zusammenhänge durchschaubar zu machen

11. Wissen, daß Modelle durch dauernde Differenzierung der Wirklichkeit näher kommen

12. Wissen, daß Perspektivwechsel eine Möglichkeit ist, der Wirklichkeit näherzukommen

7. Verstehen, daß bei geschichtlichen Ideen auch deren Ursachen und Wirkungen zu beobachten und bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen sind

8. Vor-Urteile erkennen und von der Geschichtswirklichkeit abheben

9. Geschichte als Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen begreifen

7. Erkennen, welche Erkenntnisse und Absichten hinter Hypothesen stecken

8. Ablehnen monokausaler und vordergründiger Erklärungen

9. Anerkennen, daß Distanz zwischen Norm und Wirklichkeit unvermeidbar ist

10. Einsehen, daß Modelle Hilfsmittel der Erkenntnis, aber nicht Ziele des Handelns sind

11. Verlangen, daß alle Informationen vor ihrer Berücksichtigung auch auf ihre Informationstendenz hin überprüft werden

12. Einsehen, daß Konflikte ein konstitutives Element gesellschaftlichen Lebens sind

13. Anerkennen, daß das Recht auf Selbstverwirklichung allen Menschen zukommt

Stoffangebot für Lernziele

Stoffanbindung der Lernziele



# Übersicht über die Zuordnung der Fachspezifisch allgemeinen Lernziele (FALZ) zu den Stoffbereichen und Klassen

		Stoffbereiche 1 – 10			Stoffbereiche 11 – 21			Stoffbereiche 22 – 30			Stoffbereiche 31 – 38		
FALZ		Kl. 7			Kl. 8			Kl. 9			Kl. 10		
c	1	6			14								
	2				15								
	3	5									34		
	4	1			19						31		
	5	3											
	6	10											
	7 a-b							23 (7 b)	25 (7 b)	27 (7 a)		35	
	8												
	9												
	10				20								
	11				19								
	12	7			11	16						37	
d	1				8	14							
	2 a-c	10 (2 c)	4 (2 b)	7 (2 b)								32 (2 a)	
	3												
	4	6	9		11	12	18				34		
	5										37		
	6				12						36		
	7	4	5		15			25	30		35		
	8	7									29		
	9	1			20								
e	1	2			17			22					
	2							24					
	3							26					
	4							22	28	29			
	5							28				33	
	6	3						27					
	7				16								
	8				13	17						31	
	9				21								
	10				21								
	11	8										33	
	12											38	
	13	2	8						24			36	

# Stoffbereichspläne

## Erklärungen zu den Stoffbereichsplänen

Der vorliegende Lehrplanentwurf setzt für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium gemeinsame Lernschwerpunkte, die in Form verbindlicher Lernziele beschrieben sind. Die für alle Schularten verbindlichen Lernziele (s. S. 17) ergeben das für die Durchlässigkeit und die gemeinsame Grundbildung nötige Fundamentum der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen. Es wird ergänzt durch zusätzliche Lernmöglichkeiten (Additum), die die jeweilige pädagogische Situation und die erreichte Lernfähigkeit der Klassen berücksichtigen. Der vorliegende Entwurf weist vorerst nur das Fundamentum aus, zu einem späteren Zeitpunkt werden nachgereicht:

- das Additum des Lehrplans
- die fachdidaktischen Begründungen zu den im Fundamentum entwickelten Stoffbereichen
- Handreichungen zum Fundamentum in der Form von Unterrichtsmodellen
- informelle Tests zum Fundamentum.

Das Fundamentum verzeichnet die Stoffbereiche, die in Sekundarstufe I in allen Schularten zu behandeln sind. Für die Hauptschule, die nach dem 9. Schuljahr endet, muß das ganze Fundamentum gestrafft werden.

Die Teile des Fundamentum, die für die Hauptschule am ehesten entbehrlich sind, werden in den Stoffbereichsplänen mit einem Punkt markiert. Die Lehrer in der Hauptschule sollten darauf achten, daß durch die notwendigen Kürzungen keine Lücken entstehen, die das Verständnis späterer Stoffe über Gebühr erschweren.

Das Fundamentum ist in Stoffbereichspläne gegliedert. Sie bestehen jeweils aus einer linken Hälfte (Spalte 1–6) und aus einer rechten Hälfte (Spalte 7–8). Was auf der linken Seite steht, ist verbindlich. **Was auf der rechten Seite steht, hat Vorschlagscharakter, aber keine Verbindlichkeit.**

### Vorschlag zur Gestaltung des Additum

1. Das Additum gestaltet der Fachlehrer in eigener Verantwortung
  - im Rahmen der ihm zur Verfügung stehenden Zeit
  - unter Berücksichtigung des Grundsatzes, daß Vertiefen wichtiger ist als Ergänzen.
2. Der Vertiefung dienen vor allem die Stunden, in denen das Methodenbewußtsein der Schüler entwickelt wird.
3. Diese Stunden sind nicht als eine Art Vorkurs des Geschichtsunterrichts zu verstehen. Sie lassen sich vielmehr erst dann sinnvoll in den Unterricht einfügen, wenn die Schüler schon einige Methodenerfahrung gewonnen haben.
4. Vorschläge zur Entwicklung des Methodenbewußtseins im Bereich der schriftlichen Quellen, der Bildquellen, der Karte und des Schaubildes werden demnächst vorgelegt werden.
5. Die Stunden, die vor allem der Ergänzung dienen, werden die Interessen des Lehrers und der Schüler besonders berücksichtigen.
6. Es wird empfohlen, auch in diesen Stunden darauf zu achten, daß das Additum grundsätzlich das Fundamentum ergänzen sollte.
7. Das kann u. a. geschehen, indem
  - Bereiche behandelt werden, die das Fundamentum ausgespart hat
  - die Auswirkung von Entwicklungen untersucht wird, die im Fundamentum vorkamen (z. B. Auswirkung aufklärerischen Denkens in der Städteplanung des 18. Jahrhunderts)

- Einsichten, die im Fundamentum gewonnen wurden, multiperspektivisch überprüft werden (z. B. die industrielle Revolution in verschiedener Sicht).

## Erklärungen zu den Spalten

### Spalte 1:

Hier ist das Fachspezifische allgemeine Lernziel (FALZ) angegeben, das der Arbeit im Stoffbereich zugrunde liegt. Zur Numerierung der FALZ s. S. 12 ff!

Außerdem steht hier der Stundenvorschlag für den jeweiligen Stoffbereich (z. B. 4–6). Die kleinere Zahl gibt an, in wievielen Stunden der Stoffbereich in den schneller lernenden Klassen (oft Gymnasien) behandelt werden kann. Die größere Zahl gibt an, wieviele Stunden in einer langsamer lernenden Klasse (oft Hauptschule) für den Stoffbereich verwendet werden sollten. Die angegebenen Stundenzahlen sind als Richtwerte zu verstehen, die unter- und überschritten werden können, wenn das mit Rücksicht auf die Lernbedingungen der Schüler angebracht ist. Die Zeit, die durch knappe Behandlung eines Stoffbereiches oder Themas eingespart wird, kann einem anderen Stoffbereich oder Thema zugeschlagen werden, falls dabei die Zuweisung der Stoffbereiche zu den Jahrgangsstufen (s. dazu S. 19) nicht wesentlich verändert wird. Insgesamt ist anzunehmen, daß in Geschichte in jedem Schuljahr durchschnittlich 55–60 Stunden Unterricht erteilt werden können. Die Zeit, die für das Fundamentum nicht benötigt wird, steht für das Additum zur Verfügung.

Unter dem vorerwähnten Stundenvoranschlag findet sich (in Klammer) eine Angabe über die Zahl der Stunden, die für die Behandlung des jeweiligen Stoffbereichs im Geschichtsunterricht der Hauptschule vorgesehen ist. Diese Stundenzahl, z. B. (3), wird dann realistisch sein, wenn die mit einem Punkt markierten Teile des Stoffbereichs ausgespart werden. Wenn ein Stoffbereich unter den besonderen Bedingungen des mit dem 9. Schuljahr endenden Geschichtsunterrichts in der Hauptschule ganz ausfällt, steht in der Klammer eine Null (0).

### Spalte 2:

Hier ist der Leitende Aspekt (= Grobziel) angegeben, unter dem das Thema zu behandeln ist, wenn die Teillernziele (s. Spalte 5) erreicht werden sollen. Die Leitenden Aspekte (= Grobziele) zeigen im Sinne der Ausführungen von S. 6 f. den Zusammenhang auf zwischen dem Individuellen und dem Allgemeinen. Sie machen deutlich, wie die historischen Einzelheiten des Stoffbereichs zusammengesehen werden können und welche übertragbaren Einsichten hier zu gewinnen sind. Sie sind Ausdruck einer politischen Vorentscheidung im Rahmen unserer demokratischen Grundordnung.

### Spalte 3:

Hier wird das Thema angegeben. Durch die Angaben in Spalte 2 und 4 wird es genauer beschrieben. Wenn der Lehrer der Auffassung ist, daß unter Berücksichtigung seiner Unterrichtssituation das angegebene Thema in einem anderen als dem vorgesehenen Stoffbereich besser behandelt werden kann, steht es ihm frei, das Thema an anderer Stelle zu behandeln, falls dabei der leitende Aspekt und die Teillernziele nicht wesentlich verändert werden.

Unter Berücksichtigung dieser Bedingung und im Rahmen der vorgesehenen Unterrichtszeit könnte das Mittelalter auch von drei Schwerpunkten aus behandelt werden. Dabei sollten die Themen und Teillernziele der Stoffbereiche 9–15 so geordnet werden, daß in der Zeit Karls des Großen, in der Zeit Ottos des Großen und im 13. Jahrhundert Unterrichtskerne gebildet werden. Auch dabei können die Entwicklungslinien ins Bewußtsein treten.

#### Spalte 4:

Hier wird angegeben, welche Teillernziele der Schüler erreichen soll. Wenn der Lehrer über die angegebenen Teillernziele hinaus noch zusätzliche Teillernziele erreichen will, die er aus fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Gründen für notwendig hält, ist dagegen nichts einzuwenden, falls das in der vorgesehenen Zeit ohne Überlastung der Schüler geschehen kann. Um unnötige Umstände bei der Formulierung und störende Wiederholungen zu vermeiden, werden die Teillernziele in der Spalte nur inhaltlich beschrieben und die funktionalen Angaben (. . . soll wissen . . . , . . . soll verstehen . . .) auf den Kopf der Spalte beschränkt.

#### Spalte 5:

Hier stehen die Zahlen und Begriffe, die der Schüler in der Sekundarstufe I lernen soll. Sie machen einen Teil der verbindlichen Lernziele aus und gehören zum Abschlußprofil für die Sekundarstufe I, das gleichzeitig Eingangsprofil für die MSS ist. Es wurden die Begriffe ausgewählt, die zur Grundausrüstung in der historischen Fachsprache gehören, in dem jeweiligen Stoffbereich erarbeitet werden können und für den weiteren Umgang mit Geschichte benötigt werden.

#### Spalte 6:

Mit Hilfe der Materialien, die in dieser Spalte angeboten werden, kann sich der Lehrer rasch über das Thema informieren und seinen Unterricht organisieren, falls er es nicht vorzieht, im Unterricht eigene Materialien zu verwenden, die er bei seinen Studien kennengelernt hat oder die in den eingeführten Schulbüchern enthalten sind. Für die Weiterentwicklung des Lehrplans wäre es nützlich, wenn die Fachkollegen konkrete Hinweise auf Materialien gäben, die sich im Unterricht bewährt haben.

In dieser Spalte werden, soweit es möglich war, nur gut zugängliche und leicht zu erwerbende Bücher angegeben. Schulbücher (Darstellungen und Quellensammlungen) werden grundsätzlich nicht zitiert, da anzunehmen ist, daß jeder Lehrer die ihm zur Verfügung stehenden Schulbücher kennt und auswertet. Überdies könnte der Hinweis auf bestimmte Schulbücher als eine Empfehlung verstanden werden, die zu vermeiden ist. Obwohl man nicht immer zwischen "Quellen" und "Literatur" genau unterscheiden kann (s. dazu S. 10), ist eine Zweiteilung des Materialangebotes in Quellen und Literatur durchgeführt worden. Sie will zeigen, was als Arbeitsmaterial unmittelbar im Unterricht verwendet werden kann (Quellen) und was vornehmlich dem Lehrer als Information dienen soll (Literatur). Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß neben den Quellen auch die Literatur als Arbeitsmaterial im Geschichtsunterricht verwendet werden kann, falls sie für die Schüler Gegenstand ihres Bemühens wird und nicht nur ihrer Information dient.

Der Lehrplan enthält keine Angaben über technische Unterrichtsmedien (Tonträger, Bildträger, Ton-Bild-Träger, Materialien für Tageslichtschreiber). Daraus sollte nicht geschlossen werden, daß diese Medien geringgeschätzt werden. Es besteht vielmehr noch keine hinreichend genaue Vorstellung von dem Umfang und der Qualität des Medienangebotes. Bisher wurde nur wenig Medienmaterial gefunden, das den fachdidaktischen Ansprüchen des heutigen Geschichtsunterrichts genügt. Sobald ein sicheres Urteil über das Medienangebot möglich ist, werden entsprechende Hinweise in den Vorschlagsteil des Lehrplans (Materialangebot) eingearbeitet werden.

#### Spalte 7:

Hier stehen Feillernzielvorschläge. Wie sie zu verstehen sind in bezug auf Ergänzung, Veränderung und Alternativen ist auf Seite 7 ausgeführt.

## Vorschlag zur Verteilung der Stoffbereiche auf die verschiedenen Klassen der Sekundarstufe I

Wir schlagen vor, die Stoffbereiche in folgender Weise auf die Klassen 7 – 10 zu verteilen:

- 7. Klasse: Stoffbereich 1 – 10 41 – 51 Stunden
- 8. Klasse: Stoffbereich 11 – 21 40 – 50 Stunden
- 9. Klasse: Stoffbereich 22 – 30 41 – 50 Stunden
- 10. Klasse: Stoffbereich 31 – 38 41 – 50 Stunden

Die o. g. Stundenzahlen ergeben sich durch die Addition der Stundenzahlen, die bei den einzelnen Stoffbereichen ausgewiesen sind.

Die o. g. Stoffverteilung ist vorgesehen für die Klassen, in denen vier Jahre lang zwei Wochenstunden Geschichtsunterricht erteilt wird. In diesem Fall bleibt neben dem Stundenbedarf für das Fundamentum noch hinreichend Zeit für ein Additum.

Da die Hauptschule bereits mit dem 9. Schuljahr endet, wird das Fundamentum für die Hauptschule gestrafft werden müssen. Die Stoffe, die am ehesten entbehrlich sind, sind in den Stoffbereichsplänen mit einem Punkt gekennzeichnet. Die verbleibenden Stoffe sollten in folgender Weise auf die Klassen 7 – 9 verteilt werden:

- 7. Klasse: Stoffbereich 1 – 15 48 Stunden
- 8. Klasse: Stoffbereich 16 – 28 50 Stunden
- 9. Klasse: Stoffbereich 29 – 38 47 Stunden

### Abkürzungen in den Stoffverteilungsplänen

- FWG = Fischer Weltgeschichte
- GiQ = Geschichte in Quellen, hg. v. Lautemann, W., u. a., Bd. 1–3 und 5, München 1961–1970
- Guggenbühl = Quellen zur allgemeinen Geschichte, hg. v. Guggenbühl, G., u. a., Bd. 1, 3, 4 (3. Auflage), Zürich 1964–1966; Bd. 2 (2. Auflage), Zürich 1954
- Henning = Henning, F.-W., Wirtschafts- und Sozialgeschichte; Bd. 1: Das vorindustrielle Deutschland 800–1800, UTB 398; Bd. 2: Die Industrialisierung Deutschlands 1800–1914, UTB 145; Bd. 3: Das industrialisierte Deutschland 1914–1972, UTB 337

Stoffbereich 1: Die Menschen in der Vorgeschichte

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c4 Wissen, daß strukturierende Betrachtung die Vielfalt überschaubar macht</p> <p>d9 Geschichte als Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen begreifen</p>	<p>Der Mensch löst sich aus der völligen Abhängigkeit von seiner Umwelt</p>	<p>1. Der Mensch als Jäger und Sammler</p>	<p>1. Feuer, Bekleidung, Behausung und Steinwerkzeug als Mittel zum Überleben in der Eiszeit</p> <p>2. Die Kleingruppe als Zweckform des Beutenerwerbs</p> <p>3. Jagdzauber (Höhlenmalerei) als neue Stufe bei der Entfaltung des menschlichen Geistes</p>	<p>600000 v. Chr. (Beginn der Eiszeiten)</p> <p>10000 v. Chr. (Selbsthaftigkeit)</p> <p>Nomaden Vorratswirtschaft</p>
	<p>Der Mensch beginnt seine Existenz zu sichern</p>	<p>2. Der Übergang vom Jäger zum Bauern</p>	<p>1. Ackerbau und Vorratswirtschaft als Voraussetzungen für Selbsthaftigkeit</p> <p>2. Erfindungen als Voraussetzungen für die Existenzsicherung: Webstuhl, Mühle, Erzguß, Rad, Pflug</p>	
<p>Stundenvoranschlag 4-5 (5)</p>	<p>Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen</p>	<p>3. Astronauten und Buschmänner</p>	<p>1. Das Nebeneinander von hochindustrialisierten und von Steinzeitkulturen in der Gegenwart</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
Howell, F., Der Mensch der Vorzeit, deutsch 1969, in: Life, Wunder der Natur (reichhaltiges Bildmaterial, Rekonstruktionen aus dem Leben der Jäger) Vor- und frühgeschichtliche Sammlungen (Museen in Rheinland-Pfalz: Koblenz, Mainz, Trier) Müller-Karpe, Geschichte der Steinzeit, München 1976		<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in einer gegebenen Karte die Vegetations- und Klimazonen während des eiszeitlichen Kältemaximums mit Hilfe der Legende identifizieren können</li> <li>- die Lebensbedingungen (Nahrung, Kleidung, Wohnung) in der Kältesteppe beschreiben können</li> <li>- anhand von drei gegebenen Abbildungen (Faustkeil, Steinbeil mit angebundenem Schaft, geschäftetes Steinbeil) die zunehmende Verbesserung der frühen Werkzeuge mit eigenen Worten darstellen können.</li> </ul>
Pörtner, R., Bevor die Römer kamen, Düsseldorf 1977 7000 Jahre frühe technische Kultur, Bd. 2: Vom Amulett zur Zeitung, rororo sachbuch 6667		<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- angeben können, daß die ersten Menschen etwa 10000 Jahre v. Chr. seßhaft wurden</li> <li>- mindestens zwei Erfindungen aus der Jungsteinzeit (Webstuhl, Mühle, Pflug) nennen können</li> <li>- zu der Frage argumentierend Stellung nehmen können, ob die Existenzsicherheit des Menschen in der Altsteinzeit oder in der Jungsteinzeit größer war.</li> </ul>
Howell a. a. O. Museen für Vor- und Frühgeschichte Berlin: Sammelmappe und Blätter für Vor- und Frühgeschichte Cipolla, C., Wirtschaftsgeschichte und Weltbevölkerung, dtv 1972		<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Gruppe von Menschen nennen können, die heute noch in der Steinzeit lebt (Buschmänner, australische Ureinwohner)</li> <li>- zu Gerät, Waffen und Behausung der Buschmänner oder australischen Ureinwohner jeweils eine Angabe machen können, die es erlaubt, die Kultur jener Menschengruppen als Steinzeitkultur zu bezeichnen.</li> </ul>

Stoffbereich 2: Antike Hochkulturen

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e1 Sich zu eigen machen, daß es in der Geschichte fortlaufend Akzentverschiebungen gegeben hat in Richtung auf Individualität und auf Sozialität</p> <p>Stunden- voranschlag 4-6 (6)</p>	<p>Staatliche Organisation als Voraussetzung für die Entwicklung von Qualifikationen</p>	<p>1. Leistungen von Hochkulturen</p>	<p>1. Herausforderung durch die Natur und landwirtschaftliche Überproduktion als Voraussetzungen für die Entwicklung von Hochkulturen</p> <p>2. Der Vergleich mit dem Nomadendasein zeigt Kennzeichen von Hochkulturen und Leistungen, zu denen Hochkulturen fähig sind.</p>	<p>2500 v. Chr. 1700 v. Chr. Hochkultur Arbeits- teilung</p>
		<p>2. Legitimation von Herrschaft in Hochkulturen</p>	<p>1. Religiöse Vorstellungen als Begründung der allmächtigen Stellung des ägyptischen Herrschers</p> <p>2. Pyramidenbau und Einbalsamierung des Pharaos als Akte der Fürsorge für den Staat</p>	
		<p>3. Rechtskodifizierung</p>	<p>1. Kodifizierung von Recht als eine Hilfe für das Zusammenleben vieler auf engem Raum</p> <p>2. Kodifiziertes Recht als Mittel zur Vergrößerung der Rechtssicherheit</p>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
Geographische Karte Fotos früher Großbauten, z. B. Pyramiden Altes Testament, 1. Mos. 39 ff., bes. 47 Herodot 2, 124 ff. in: GiQ 1, S. 15 f.	Moscati, S., Die Kulturen des alten Orients, 1962 FWG 2	Der Schüler soll – unter den Voraussetzungen, auf denen Großleistungen der frühen Hochkulturen beruhen, nennen können: Überproduk- tion, Arbeitsteilung und -organisation – die Sozialgliederung der ägyptischen Gesellschaft beschreiben können: Pharao, Priester, Beamte, Kaufleute, Handwerker, Bauern – als Kennzeichen von Hochkulturen nennen können: Götterglaube, Wissen- schaft, Technik, geschriebenes Recht.
Fotos von Tempel- anlagen Der göttliche Auftrag des Pharao in: GiQ 1, S. 33	Brunner-Kaut, E., Die alten Ägypter, Stuttgart 1976 Macanlay, B., Wo die Pyrami- den stehen, dtv 7324	Der Schüler soll – als Elemente der Legimitation könig- licher Macht in Ägypten nennen können: Statthalter und Adoptivsohn des höch- sten Gottes – als Konsequenzen solcher Machtbe- gründung nennen können: Verehrung, Machtfülle.
Kodex Hammurabi in: GiQ 1, S. 63 ff. Altes Testament, 1. Mos. 4, 23 f., 5. Mos. 5, 1–22, 2. Mos. 34, 1 ff., 2. Mos. 21, 12–17, 23, 33	FWG 2	Der Schüler soll – als Aufgabe von Rechtssetzungen nennen können: Regelung des Zu- sammenlebens – als Name, Datum und Ort einer sehr frühen Rechtskodifizierung nennen können: Kodex Hammurabi, 1700 v. Chr., Mesopotamien – als Kennzeichen geschriebenen Rechts angeben können: Setzung einer neu- tralen Instanz zwischen Kläger und Beklagten.

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c5 Wissen, daß strukturierende Betrachtung die Voraussetzung für Interpolation und Extrapolation ist</p> <p>e6 Verlangen, daß jede Theorie nur durch Beweise zur Anerkennung gebracht wird und daß auf Überredung verzichtet wird</p>	<p>Gesellschaftliche Funktion von Sport</p>	<p>1. Olympische Spiele</p>	<p>1. Olympische Spiele als Kult und sportlicher Wettkampf                  2. Olympische Spiele als Sinnbild für die Einheit aller Griechen                  3. Die modernen Olympischen Spiele als Erweiterung (alle Nationen) und Verengung (nur Sportwettkämpfe) der antiken Spiele</p>	<p>um 450 v. Chr. (Blütezeit Athens)                  Philosophie                  Polis = Stadtstaat                  Aristokratie                  Demokratie                  Volksversammlung                  Diäten                  Landmacht                  Seemacht</p>
	<p>Zweifel als Grundlage des Erkenntnisfortschrittes</p>	<p>2. Sokrates ●</p>	<p>1. Das Sokratische Prinzip: die Frage als Aufforderung zur Erkenntnis                  2. Die Frage bei Sokrates – als Chance zur Erkenntnis – als Gefahr für Vorurteile                  3. Sokrates als Beispiel für die Notwendigkeit des kritischen Umgangs mit der Welt</p>	
<p>Stunden- vorschlag 5–6 (4)</p>	<p>Der Staat als Ausdruck des jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungsgefüges</p>	<p>3. Sparta</p> <hr/> <p>4. Athen</p>	<p>1. Der Klassencharakter der Gesellschaft in Sparta: Spartiaten, Periöken, Heloten                  2. Der Staat der Spartaner als Machtinstrument der Spartiaten</p> <hr/> <p>1. Die Bevölkerungsgruppen der attischen Polis: Vollbürger, Fremde, Frauen und Kinder, Sklaven                  2. Der Staat der Athener als Versuch, alle Vollbürger an der politischen Macht teilhaben zu lassen</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
	Bengtson, H., Die Olympischen Spiele der Antike, Zürich 1972	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– an einem Bild des antiken Olympia nachweisen können, daß Olympia Kult- und Sportstätte war</li> <li>– die gesamtgriechische Bedeutung der antiken Olympischen Spiele nachweisen können, indem er auf einer Karte die Herkunftsorte der Olympiasieger – die Liste wird gegeben – einträgt</li> <li>– die antiken und die modernen Olympischen Spiele unter den Aspekten Teilnehmer und Ziel miteinander vergleichen können.</li> </ul>
Sokratische Gesprächs- führung, in: GiQ 1, S. 294 f. Platon, Klassische Dialoge, dtv 6083	Martin, G., Sokrates, rororo bildmono- graphien 128	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– in einem gegebenen Dialog die Sokratische Methode (Prinzip der Frage) und die Sokratische Absicht (Erkenntnis durch Überwindung von Vorurteilen) durch entsprechende Unterstreichungen kenntlich machen</li> <li>– mit eigenen Worten zu der Frage Stellung nehmen können, ob die Sokratische Absicht für den Menschen der Gegenwart wichtig ist.</li> </ul>
Verhältnisse in Sparta nach Plutarch, Xenophon und Aristoteles, in: GiQ 1, S. 141 ff.	Finley, M. I., Die Griechen, in: FWG 4	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– das Ziel spartanischer Erziehung (militärische Tüchtigkeit) durch den Hinweis auf die gesellschaftlichen Verhältnisse (zahlenmäßige Überlegenheit der versklavten Urbevölkerung) begründen können.</li> </ul>
Solon, in: GiQ 1, S. 151 ff. Kleisthenes, in: GiQ 1, S. 160 f.	Tarkiainen, T., Die athenische Demokratie, dtv- Bd. 4104 Castritius u. a., Herrschaft- Gesellschaft- Wirtschaft, Donauwörth 1973; Darstel- lungsband	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Bevölkerung Athens auf Grund ihrer politischen und persönlichen Rechte in drei Gruppen einteilen können</li> <li>– an einem gegebenen Schaubild der attischen Verfassung zeigen können, wie in ihr das Prinzip der Gleichheit aller Vollbürger verwirklicht wurde.</li> </ul>

Stoffbereich 3: Griechenland

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen...	Begriffe und Daten
	Demokratie- begriff und Wirklichkeit	5. Die ● attische Demo- kratie	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Das Programm: der Wille der Vollbürger als oberstes Gesetz</li> <li>2. Die Wirklichkeit: überragender Einfluß des Perikles</li> <li>3. Das Spannungsverhältnis zwischen Volkssouveränität und Führungsgruppen</li> </ol>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>Plutarch, Perikles, in: GiQ 1, S. 188 ff.</p> <p>Thukydides, Leichen- rede des Perikles von 431, in: GiQ 1, S. 221 ff.</p> <p>Thukydides, Würdigung des Perikles, in: GiQ 1, S. 227 ff.</p>	<p>Athen und seine große Zeit, Würzburg 1976</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- den Begriff "Volksherrschaft" an der Zusammensetzung und den Funktionen der Volksversammlung in Athen erklären können</li> <li>- anhand des Berichtes von Plutarch über den Bau der Akropolis (GiQ 1, S. 193 f.) die Verflechtung von Politik, Wirtschaft und Kunst in Athen nachweisen können</li> <li>- zu der Behauptung des Thukydides Stellung nehmen können, die Herrschaft des Perikles sei nur dem Namen nach eine Volksherrschaft, in Wirklichkeit aber die Herrschaft des einen Mannes gewesen (GiQ 1, S. 228).</li> </ul>

Stoffbereich 4: Das Römische Reich zur Zeit seiner größten Ausdehnung

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>d2 b Geschichte als Mittel begreifen, Gegenwart verständlich zu machen durch Analogie</p>	<p>Möglichkeit, Herrschaft nachträglich ideologisch zu legitimieren</p>	<p>1. Ausdehnung des Römischen Reiches</p>	<p>1. Räumliche Dimension des Römischen Reiches unter Trajan (Lage, Grenzen, Größenvergleich mit modernen Staaten) 2. Zeitliche Dimension bei der Ausdehnung des Römischen Reiches (Periodisierung, Vergleich mit modernen Staaten) 3. Ideologische Rechtfertigung der Expansion durch römische Schriftsteller</p>	<p>um 100 n. Chr. (größte Ausdehnung des Römischen Reiches) Provinzen Expansion</p>
<p>d7 Verstehen, daß bei geschichtlichen Ideen auch deren Ursachen und Wirkungen zu beobachten und bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen sind</p>	<p>Verkehrswege als eine Voraussetzung für die Integration von Großreichen</p>	<p>2. Verkehrswesen im Römischen Reich</p>	<p>1. Erschließung des Raumes durch Straßen 2. Funktion der Verkehrswege (Straßen- und Wasserwege) für Militär und Wirtschaft 3. Verkehrswege als Integrationsfaktor in Großreichen, z. B. Römisches Reich, USA, UdSSR; Negativbeispiele: Indien oder andere Entwicklungsländer</p>	
<p>Stunden- vorschlag 3-4 (4)</p>	<p>Funktionen von Grenze</p>	<p>3. Grenzsicherung im Römischen Reich</p>	<p>1. Formen der Grenzsicherung des Römischen Reiches (militärische Sicherung durch Angriff und Abschreckung – Bau von Grenzwällen) 2. Der germanische Limes (Verlauf, Aufgabe, Wirkung) 3. Die Germanen außerhalb des Römischen Reiches</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Geschichtsatlas	Grant, M., Klassiker der antiken Ge- schichtsschrei- bung. München 1973	Der Schüler soll – die Ost-West- und die Nord-Süd-Ausdehnung des römischen Reiches angeben können, indem er auf einer gegebenen Karte zwei senkrechte (Mesopotamien, Atlantik) und zwei waagrechte Linien (Nordengland, Nordrand der Sahara) zieht – drei Provinzen des Römischen Reiches, die ihm genannt werden, auf einer Karte richtig lokalisieren können – die Begründung des römischen Herrschaftsanspruches in der augusteischen Zeit als Versuch bezeichnen, politisches Handeln nachträglich ideologisch zu rechtfertigen.
2. Zeitliche Abfolge bei Bengtson, H., Grundriß der römischen Geschichte, Bd. 1, München 1967, S. 407 ff.		
3. Livius, Römische Geschichte, Vorwort, in: GiQ 1, S. 590 f.; Vergil, Aeneis 6, 847 ff., in: GiQ 1, S. 587 f.; Monumentum Ancyranum, Kapitel 25-33, in: GiQ 1, S. 583 f.		
1. Geschichtsatlas	Millar, F., in FWG 8, S. 106 ff.	Der Schüler soll – den Straßenbau als Mittel zur Erschließung des Raumes ansprechen – als Charakteristikum einer Römerstraße (= Allwetterstraße) den festen Unterbau angeben können.
2. Produkte der verschiedenen Reichsgebiete s. Geschichtsatlas; Dislokationsplan der Legionen bei Tacitus, Annalen 4,5, in: GiQ 1, S. 570 f.	Hitzer, H., Die Straße, München 1971	Der Schüler soll angeben können, daß der Straßenbau es ermöglichte – Truppen schnell innerhalb des Reiches zu verlegen – Waren über weite Landstrecken zu transportieren – das Reich als Großwirtschaftsraum zu organisieren.
3. Geschichtsatlas, geographischer Atlas		Der Schüler soll anhand von Skizzen der Verkehrswege verschiedener Länder (USA, UdSSR und zwei Entwicklungsländer) bestimmen können, welche Länder bereits zu einer Wirtschaftseinheit zusammengewachsen sind.
1. Geschichtsatlas	Schmid, A. R., Die Römer an Rhein und Main, Frankfurt 1977	Der Schüler soll – Anfangs- und Endpunkt des Limes (Andernach/Regensburg) angeben können – den Limes als Mittel zur kontrollierten Verbindung zwischen dem römischen und dem germanischen Gebiet bezeichnen können – den Limes als Schutz vor germanischen Überfällen ansprechen können – die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen demonstrieren können, indem er auf den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Römer und Germanen hinweist.
2. Geschichtsatlas		
3. Tacitus, Germania; Capelle, W., Das alte Germanien, Die Nachrichten der griechischen und römischen Schriftsteller, Jena 1937	Mildenberger, G., Sozial- und Kulturgeschichte der Germanen, 1972 Baatz, D., Der Römische Limes, Berlin 1975	

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c3 Wissen, daß differenzierte Betrachtung die Voraussetzung für notwendige Generalisierung ist</p>	<p>Unterschied zwischen der historischen Realität und ihrer späteren Darstellung</p>	<p>1. Altrömische Gesellschaft</p>	<p>1. Ständische Gliederung der altrömischen Gesellschaft in Ursachen und Wirkungen 2. Klientelverhältnis ● 3. Altrömische Gesellschaft in der Verklärung der römischen Literatur</p>	<p>etwa 500-44 v. Chr. (Römische Republik) Stände Tradition Volkstribun</p>
<p>d7 Verstehen, daß bei geschichtlichen Ideen, auch deren Ursachen und Wirkungen zu beobachten und bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen sind</p>	<p>Konstituierung neuer Gruppen als Folge von Gruppenkonflikten</p>	<p>2. Ständekämpfe ●</p>	<p>1. Ständekämpfe: Ziel, Verlauf, Ergebnis 2. Nobilität als neue Oberschicht auf der Basis politischer und wirtschaftlicher Macht 3. Relative Gleichheit der römischen Bürger</p>	
<p>Stunden- vorschlag 5-7 (2)</p>	<p>Wechselseitige Abhängigkeit von Bürgerrecht und Bürgerpflicht</p>	<p>3. Bürgerrecht ●</p>	<p>1. Bürgerrecht und Bürgerpflicht 2. Ausbreitung des Bürgerrechts (räumlich und zeitlich) 3. Einschränkung der Bedeutung des Bürgerrechts in der Kaiserzeit</p>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. 2. Zwölftafelgesetze VI und VIII, in: GiQ 1, S. 396 f.; Gellius, Attische Nächte, in: GiQ 1, S. 399 3. Sallust, Die Verschwörung des Catilina, Kapitel 5-10	Bengtson, H., Grundriß der römischen Geschichte, Bd. 1, München 1967; Grimal, P., in: FWG 7; Brockmeyer, N., Sozialgeschichte der Antike, 1974	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- Patrizier und Plebejer als die zwei römischen Stände nennen können</li> <li>- den Patriziern den größeren politischen Einfluß, den Plebejern die größere Volkszahl zuschreiben können</li> <li>- das Klientelverhältnis als Beziehung erklären können <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Patrizier und Plebejer über die Grenze der Stände hinweg verband</li> <li>- an die Patrizier und Plebejer jeweils verschiedene Erwartungen knüpften</li> </ul> </li> <li>- in der Lage sein, Sallusts Darstellung der altrömischen Gesellschaft als Verklärung nachzuweisen.</li> </ul>
1. 2. Konsulatslisten, hg. v. Th. Mommsen (Inscriptiones Latinae antiquissimae, Bd. 1, Berlin 1863, S. 425 ff. 3. Centuriatkomitien, in: GiQ 1, S. 409	Bengtson a. a. O.; Grimal a. a. O.; Gelzer, M., Die Nobilität . . . (= Kleine Schriften Bd. 1, Wiesbaden 1962, S. 17 ff.)	Der Schüler soll als Ergebnis der Ständekämpfe <ul style="list-style-type: none"> <li>- die formale Gleichberechtigung der Patrizier und Plebejer angeben können</li> <li>- die Nobilität als neue Oberschicht bezeichnen können</li> <li>- die Nobilität als Gruppe charakterisieren können, zu der die reichen Patrizier und Plebejer gehörten, deren Familien die Konsuln stellten.</li> </ul> <p>Der Schüler soll anhand der Centuriatkomitien nachweisen können, daß durch das Wahlverfahren das Übergewicht der höheren Vermögensklassen gesichert war.</p>
1. Polybius 6,51 ff., in: GiQ 1, S. 423 f. Livius 42, 34 f., in: GiQ 1, S. 448 f. 2. Geschichtsatlas 3. Plinius an Trajan, in: GiQ 1, S. 649 ff.		Der Schüler soll nachweisen, daß er <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bürgerrecht und Bürgerpflicht als Komplementärbegriffe versteht</li> <li>- die Ausbreitung des Bürgerrechts lokalisieren (Rom-Italien-Provinzen) und periodisieren (vor 100 v. Chr. - um 88 v. Chr. - 212 n. Chr.) kann</li> <li>- Bürgerrecht nur unter der Bedingung als vollwertig anerkennt, daß es Mitsprache im Staat erlaubt.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
	Gesellschaftliche Wirkungen wirtschaftlicher Zwänge	4. Sklaven	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Herkunft und Rechtsstellung der Sklaven</li> <li>2. Lebens- und Arbeitsbedingungen der Sklaven</li> <li>3. Sklaven als Produktionsfaktor in der antiken Wirtschaft</li> <li>4. Begründung und Beurteilung der Sklaverei in der Antike</li> </ol>	
	Expansion als Ursache für die Auflösung tradierter Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen	5. Folgen der punischen Kriege im Bereich von Gesellschaft und Wirtschaft	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dezimierung der Bauern durch Kriege und billige Nahrungsmitelein-fuhren aus den eroberten Gebieten</li> <li>2. Proletarier in Rom: Bürger ohne Existenzgrundlage</li> <li>3. Politische Manipulierbarkeit der Proletarier als Folge ihrer wirtschaftlichen Abhängigkeit</li> <li>4. Entstehung von Großgrundbesitz als Voraussetzung für kostengünstigere Produktion mit Hilfe von "Sklavenheeren"</li> </ol>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1.	Westermann, W. L., Sklaverei, in: Realencyklo- pädie der klassi- schen Altertums- wissenschaften, Suppl. 6, Stuttgart 1935, Sp. 894 ff.	Der Schüler soll – drei Wurzeln der Sklaverei (Kind von Sklaven, Kriegsgefangenschaft, Schuld- knechtschaft) nennen können – angeben können, daß der Sklave als Sache angesehen und deswegen recht- los war  Der Schüler soll zeigen, daß er unter- scheiden kann zwischen Begründung und Rechtfertigung, indem er die Sklaverei als eine Einrichtung bezeichnet, die in der Antike aus wirtschaftlicher Sicht begrün- det, die aber als Unmenschlichkeit niemals zu rechtfertigen ist.
2.	Cato, Vom Landbau 2, in: GiQ 1, S. 465 f.; Diodor, in: GiQ 1, S. 468 und 506	
3.	Westermann a. a. O., Sp. 944 ff.; Bengtson a. a. O., S. 161 ff.	
4.	Seneca, Moralische Briefe 47, in: GiQ 1, S. 629  Grundgesetz der Bundesrepublik Artikel 1	
1.	Appian, Bürgerkriege 1,7 ff., in: GiQ 1, S. 469 f.	Der Schüler soll als Ursachen für die Dezimierung der Bauern angeben können – die langandauernden punischen Kriege – billige Nahrungsmiteleinfuhren aus den neuen Provinzen.
2.	Plutarch, Tiberius Gracchus 8 f., in: GiQ 1, S. 471 f.	Der Schüler soll die Proletarier als Bewohner Roms definieren, – die das Bürgerrecht, aber keinen Besitz hatten – deren wirtschaftliche Not politische Abhängigkeit zur Folge hatte.
3.	Ciceros Brief an seinen Bruder Marcus 64 v. Chr., 41 f., in: GiQ 1, S. 507 f.	Der Schüler soll zwei Faktoren kosten- günstiger Produktion in der Antike angeben können: – Großgrundbesitz – Sklaven.
4.	Appian a. a. O.	

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Der Schüler soll wissen/ verstehen ... Teillernziele:	Begriffe und Daten
<p>c1 Den Einzelfall durch den Zusammenhang verstehen</p> <p>d4 Verstehen, daß die jeweiligen Einstellungen der Menschen auch als Ausdruck der jeweiligen Lebensbedingungen verstanden werden können</p>	<p>Die Veränderung der Herrschaftsformen als Antwort auf die Veränderung der Herrschaftsbedingungen</p>	<p>1. Der Prinzipat</p> <hr/> <p>2. Die Soldatenkaiser</p>	<p>1. Die Veränderung des Staatsverständnisses bei der römischen Oberschicht: Staat als Aufgabe – Staat als Beute</p> <p>2. Caesars demonstrative Machtfülle als Ursache für seine Ermordung</p> <p>3. Augustus' verdeckte Machtfülle als eine Voraussetzung für seine Tolerierung durch den Senat</p> <p>4. Der Prinzipat als Monarchie in republikanischen Formen</p> <hr/> <p>1. Die Armee als Träger des Römischen Reiches in der Zeit äußerer Gefährdung</p> <p>2. Der Primat militärischer Macht unter den Soldatenkaisern als eine Ursache für die innere Zerrüttung des Reiches</p>	<p>44 v. Chr. – 476 n. Chr. (römische Kaiserzeit) Republik Monarchie Imperium</p>
<p>Stunden- vorschlag 5–6 (0)</p>				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Sallust, Jugurthinischer Krieg 41, in: GiQ 1, S. 469	Syme, R., Die römische Revolution, Stuttgart 1957 (auch als Taschenbuch bei Goldmann 908–909)	Der Schüler soll anhand einer gegebenen Quelle (z. B. Sallust, Jugurthinischer Krieg 41) nachweisen können, daß die römische Oberschicht den Staat als Mittel gebrauchte – zur Vermehrung des eigenen Besitzes – zur Vergrößerung der eigenen Macht.
2. Plutarch, Caesar 21, in: GiQ 1, S. 515; Sueton, Caesar 40 ff. und 77 ff., in: GiQ 1, S. 538 und 546	Gelzer, M., Caesar, 6. Auflage, Wiesbaden 1960	Der Schüler soll als Ausdruck der demonstrativen Machtfülle Caesars angeben können – die Diktatur auf Lebenszeit – den Oberbefehl über die Armee – das Verfügungsrecht über die Staatskasse.
3. Augustus, Tatenbericht, in: GiQ 1, S. 581 ff.; Cassius Dio in: GiQ 1, S. 564 ff.	Oppermann, H., Caesar, in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek 1968, rowolths monographien 135	Der Schüler soll als monarchische Elemente des Prinzipats angeben können – den Oberbefehl über das Heer in den kaiserlichen Provinzen – das Verfügungsrecht über die Einnahmen aus den kaiserlichen Provinzen – die Einsetzung und Besoldung der Beamten in den kaiserlichen Provinzen.
4. dtv-Atlas 1, S. 92: Verfassung des Prinzipats	Vittinghoff, F., Kaiser Augustus, 2. Auflage, Göttingen 1967 (= Persönlichkeit und Geschichte Bd. 20)	Der Schüler soll als republikanische Elemente des Prinzipats angeben können – die Wahl der stadtrömischen Beamten – die Beibehaltung des Senats.
-----		
1. Geschichtsatlant: Barbareneinfälle im 3. Jahrhundert; Ammianus Marcellinus, Barbareneinfälle, in: GiQ 1, S. 701	Grant, M., Das römische Reich am Wendepunkt, Die Zeit von Marc Aurel bis Konstantin, München 1972	Der Schüler soll – das 3. nachchristliche Jahrhundert als Zeit der Soldatenkaiser angeben können – den politischen Primat des Militärs nachweisen können, indem er aufzeigt, daß die Soldaten die Kaiser wählten und stürzten
2. Lebensbeschreibung des Probus, in: GiQ 1, S. 703 f.	Christ, K., Römische Geschichte, Darmstadt 1973, S. 236 ff. Liste der Soldatenkaiser bei Heuß, A., Römische Geschichte, Braunschweig 1971, S. 601	– als Ursachen für die Herrschaft des Militärs anführen können – die zahlreichen Angriffe auf das Römische Reich von außen – die vielen Kriege der rivalisierenden Feldherrn im Innern.

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
		3. Der Dominat	1. Der Versuch, die steigenden Bedürfnisse des Staates in Einklang zu bringen mit der sinkenden Leistungsfähigkeit der Einwohner <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch die totale Indienstnahme der Reichsbewohner im Rahmen des organisierten Staates</li> <li>- durch die Höchstpreisordnung Diokletians</li> </ul> 2. Der Kaiser als Gott – der Bürger als Untertan	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Belege für die Bedrückung der Bevölkerung, in: GiQ 1, S. 708 f. und 751 f. Höchstpreisedikt Diokletians, in: GiQ 1, S. 733 f.; Über den Staat</p> <p>2. Diokletians nach Lactantius, in: GiQ 1, S. 734 ff.</p>	<p>Alföldi, A., Die monarchische Repräsentation im römischen Kaiserreiche, Darmstadt 1970 (mit Abbildungen)</p>	<p>Der Schüler soll als Beispiele für die Einschränkung des Freiheitsraumes der Bürger angeben können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Zwangsmaßnahmen bei der Steuereintreibung</li> <li>– die Zwangsrekrutierung</li> <li>– die Einschränkung der Selbstbestimmung bei der Wahl des Wohnsitzes und des Berufes.</li> </ul> <p>Der Schüler soll aufzeigen können, daß mit dem Machtzuwachs des Staates ein Freiheitsverlust der Bürger einherging.</p> <p>Der Schüler soll angeben können, daß durch die Formel "Herr und Gott" die Abstufung des Bürgers zum Untertan dokumentiert wird.</p>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen...	Begriffe und Daten
<p>c12 Wissen, daß Perspektivwechsel eine Möglichkeit ist, der Wirklichkeit näherzukommen</p> <p>d8 Vor-Urteile erkennen und von der Geschichtswirklichkeit abheben</p> <p>Stunden- voranschlag 4-4 (2)</p>	<p>Das Verhältnis zwischen Eroberern und Eroberten als dialektischen Prozeß</p>	<p>1. Romanisierung am Beispiel des römischen Rheinlandes</p> <hr/> <p>2. Provinzialisierung Roms</p>	<p>1. Romanisierung anhand von Beispielen aus Wirtschaft und Kultur</p> <p>2. Romanisierung als Mittel zur Vereinheitlichung und Festigung der römischen Herrschaft in den Provinzen (Bereiche Verkehr, Verwaltung, Recht, Heer, Sprache, Stadtgründungen)</p> <p>3. Nachwirkungen der Romanisierung in der deutschen Sprache (Lehnwörter in Handwerk, Bauwesen, Wein- und Gartenbau)</p> <hr/> <p>1. Provinzialisierung als Beeinflussung Roms durch die Provinzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- im politischen Bereich: Herkunft der Kaiser, Senatoren, Soldaten</li> <li>- im gesellschaftlichen Bereich: Zusammensetzung der stadtrömischen Bevölkerung, Bürgerrecht für alle Reichsbewohner</li> <li>- im kulturellen Bereich: Übernahme von Kulturen und Sitten aus den Provinzen</li> </ul> <p>2. Provinzialisierung als ein Zeichen für die machtpolitische Gewichtsverlagerung von Rom auf die Provinzen: Regionalisierung des Reiches, neue Hauptstädte, Tetrarchie</p>	<p>seit 50 v. Chr. (Römer am Rhein) Romanisierung Provinzialisierung</p>



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Geschichtsatlas	Millar, F., FWG 8	Der Schüler soll – die römische Beeinflussung des Lebens in den Provinzen als Romanisierung ansprechen können – die römische Beeinflussung des Lebens in den Provinzen durch Beispiele aus Wirtschaft und Kultur nachweisen können – die Romanisierung der Provinzen als Mittel zur Vereinheitlichung und Festigung des Reiches interpretieren können.
2. Romanisierung an der Mosel, in England und Spanien nach Ausonius, Tacitus und Strabon, in: GiQ 1, S. 751, 642, 598	Pörtner, R., Mit dem Fahrstuhl in die Römerzeit, Düsseldorf 1977 Ternes, Ch.-M., Römer an Rhein und Mosel, Stuttgart 1975	
2. Lehnwörter: Eggers, H., Deutsche Sprachgeschichte 1, Reinbeck 1963, S. 97 ff.		
<hr/>		
1. Bevölkerung: Juvenal, Satiren 3,6 ff., in: GiQ 1, S. 666 ff.;	Millar, F., FWG 8, Kapitel 2 ff. Bengtson, H., Grundriß der römischen Geschichte, Bd. 1, München 1967, Kapitel 4	Der Schüler soll – die Beeinflussung Roms durch die Provinzen als Provinzialisierung ansprechen können – als Merkmale der Provinzialisierung angeben können: – Herkunft von Kaisern, Senatoren und Soldaten aus den Provinzen – Bürgerrecht für alle Reichsbewohner – Verehrung von Provinzgöttern in Rom – die Provinzialisierung Roms als Ergänzung zur Romanisierung der Provinzen interpretieren können – die machtpolitische Gewichtsverlagerung von Rom in Richtung auf die Provinzen nachweisen können, indem er in eine vorgegebene Skizze die vier Hauptstädte des spätrömischen Reiches (Trier, Mailand, Syrmium, Nikomedien) einträgt und sie benennt.
Aelius Aristides, Rede auf Rom, in: GiQ 1, S. 678 ff. Bürgerrecht: Constitutio Antononiana, in: GiQ 1, S. 698 Kulte: nach verschiedenen Autoren, in: GiQ 1, S. 689-699 Tetrarchie: Aurelius Victor, Über die Kaiser 39,1 ff., in: GiQ 1, S. 730 f.	Gianelli, G.-Paoli, H. E., Rom und seine große Zeit, Leben und Kultur im antiken Rom, Würzburg 1972	

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
e13 Anerkennen, daß das Recht auf Selbstverwirklichung allen Menschen zukommt	Die Situation einer Minderheit	1. Christentum in der Verfolgung	1. Minderheitsexistenz und Vollzug fremder religiöser Bräuche als Ursachen für den Konflikt mit der Gesellschaft 2. Strenger Monotheismus und verordneter Staatskult als Konfliktpunkt des Christentums mit dem Staat 3. Verfolgungen als Möglichkeiten, die Wahrheit der Lehre zu bezeugen	um 400 (Christentum, Staatsreligion) Minderheit Staatsreligion
	Die Indienstnahme der Religion durch den Staat	2. Christentum als erlaubte Religion: Konstantin	1. Anerkennung des Christentums als Folge des Scheiterns der Verfolgungen 2. Die römische Tradition als Grundlage für ein Zusammenwirken von Staat und Kirche	
	Die Indienstnahme des Staates durch die Kirche	3. Christentum als Staatsreligion: Theodosius	1. Verfolgung und Vernichtung anderer Religionen als Folge der Erklärung des Christentums zur Staatsreligion 2. Ausbildung des hierarchischen Episkopal-systems als Folge der Erklärung des Christentums zur Staatsreligion	

Stunden-  
voranschlag  
3-4  
(2)

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Altes Testament: 2. Mos. 20, 2-6; Neues Testament: Römer 13, 1, 7; Markus 12, 13-17; 1. Petrus 2, 13, 14, 17 2. Plinius an Trajan, in: GiQ 1, S. 655 f.; Tertullian, in: GiQ 1, S. 718 ff. 3. Eusebius, Kirchen- geschichte, in: GiQ 1, S. 721 f.	Lietzmann, H., Geschichte der alten Kirche, Bd. 1, 4. Auflage, 1961 Das frühe Christentum im römischen Staat, hg. v. Klein, R. (= Wege der Forschung) 1971	Der Schüler soll – angeben können, wodurch die frühen Christen sich als Minderheit von der übrigen Gesellschaft distanzieren: durch Glauben, Kulthandlungen, inneren Zusammenhalt – inhaltlich gleiche Verdächtigungen, denen Minderheiten zu verschiedenen Zeiten ausgesetzt waren, als Hinweis auf die grundsätzliche Gefährdung von Minderheiten ansprechen können – an einem Beispiel aus der Gegenwart aufzeigen können, daß Überzeugungen nicht durch Gewalt überwunden werden können.
1. Toleranzedikte, in: GiQ 1, S. 737 f. und 741 f. 2. Befreiung der Kirchenvorsteher von öffentlichen Dienst- leistungen, in: GiQ 1, S. 742 f.; Konstantin im Aria- nischen Streit, in: GiQ 1, S. 745 ff.	FWG 9 Vogt, J., Konstan- tin der Große und seine Zeit, 2. Auflage, 1960	Der Schüler soll – Konstantin als ersten römischen Herr- scher ansprechen können, der Christ wurde – angeben können, daß Konstantin in die Lehrstreitigkeiten der Kirche mit staat- lichen Machtmitteln eingriff – das Verhalten Konstantins bei den kirchlichen Lehrstreitigkeiten als Zei- chen dafür interpretieren können, daß die christliche Kirche dem römischen Staat eingegliedert worden war.
1. Verbot des Heiden- tums, Texte in: GiQ 1, S. 763 f. 2. Zum hierarchischen System, Texte in: GiQ 1, S. 765 ff.	Rogier, L. (hg.), Geschichte der Kirche, Bd. 1, Köln 1963	Der Schüler soll – angeben können, daß das Christentum um 400 Staatsreligion im Römischen Reich wurde – darstellen können, welche Gefahren damit für die Anhänger anderer Religi- onen entstanden – das Verhältnis von Kirche und Staat beschreiben können: politischer Ein- fluß der Kirche auf den Staat, Einfluß des Kaisers auf die Kirche.

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen...	Begriffe und Daten
<p>d4</p> <p>Verstehen, daß die jeweiligen Einstellungen der Menschen auch als Ausdruck der jeweiligen Lebensbedingungen verstanden werden können</p>	<p>Das Lehnswesen als Organisationsform des Staates unter den Bedingungen des Mittelalters</p>	<p>1. Der Lehnstaat</p>	<p>1. Der Begriff des Lehens: Verwaltung und Nutznießung</p> <p>2. Die Grundherrschaft als Form der Nutznießung</p> <p>3. Das Lehnverhältnis als Verpflichtung zu gegenseitiger Treue und Hilfe</p> <p>4. Die Lehnspyramide</p>	<p>Lehen</p> <p>Territorium</p> <p>Zehnt</p> <p>Naturalwirtschaft</p>
		<p>2. Lehen ● und Territorium</p>	<p>1. Die Tendenz zur Erbllichkeit der Lehen als Ausdruck des Strebens nach Herrschaft aus eigenem Recht</p> <p>2. Die Umwandlung der Lehen in Territorien durch den Übergang der Regalien an die Landesherren</p>	
		<p>3. Bedingungen von Verwaltung und Herrschaft im Mittelalter</p>	<p>1. Geringe Weisungs- und Kontrollmöglichkeiten (Verkehrs- und Nachrichtenwesen, Ansätze von Schriftverkehr und Rechtskodifizierung)</p> <p>2. Sicherstellung einer gewissen Ordnung im Lehen (unmittelbare Aufsicht und Entscheidung des Lehnsmannes vor Ort)</p> <p>3. Sicherstellung der Leistungen aus dem Lehen (Unterhalt für den Lehnsman, Abgaben für den Lehnsherrn, Kriegsdienstpflcht des Lehnsmannes)</p>	
<p>Stunden- voranschlag 3-3 (2)</p>				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Lothars Erlaß gegen 2. den Verkauf von 3. Lehen von 1136, in: GiQ 2, S. 380 f.; Gesetz über das Lehnsrecht, Ron- caglia 1158, bes. Art. 1, 2, 4, 5, 7, 8, in: GiQ 2, S. 409 ff.</p>	<p>Ganshof, F. L., Was ist das Lehnswesen, 1961 Koschorreck, W., Der Sachsen- spiegel in Bildern, insel taschen- buch 218</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ein Lehen definieren können als ein Gebiet, das der Lehnherr dem Lehns- mann zur Verwaltung und Nutznießung überläßt</li> <li>– das Lehnsverhältnis als Verpflichtung zu gegenseitiger Treue und Hilfe charakterisieren können</li> <li>– den Begriff der Grundherrschaft erklären können.</li> </ul>
<p>1. Kartenvergleich 2. (950, 1250, 1500); Erbfolgebestimmung aus dem Kapitulare von Quierzy 877, in: Goez a. a. O., S. 21; Gesetz zugunsten der Fürsten von 1232, in: GiQ 2, S. 568 f.</p>	<p>Goez, W., Der Leihzwang, 1962</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– durch einen Kartenvergleich nachweisen können, daß sich im Mittelalter zahlreiche Territorien entwickelten</li> <li>– anhand von drei gegebenen Regalien nachweisen können, daß mit ihrer Hilfe Landesherrschaft möglich war.</li> </ul>
<p>1. Brief Karls an den Abt von Altaich über das Heeresaufgebot, nach 804, in: GiQ 2, S. 76 f.; Begründung der Delegation von Königsrecht im Sach- senspiegel, in: GiQ 2, S. 571</p>		<p>Der Schüler soll nachweisen können, daß er eine Vorstellung von den Bedingungen von Verwaltung und Herrschaft im Mittel- alter hat, indem er an drei Bereichen (Ver- kehr, Rechtspflege, Heerwesen) die Un- möglichkeit einer zentralen Organisation des Reiches demonstriert.</p> <p>Der Schüler soll die unterschiedlichen Bedingungen von Verwaltung und Herr- schaft in Mittelalter und Gegenwart exemplifizieren können, indem er zu eini- gen gegebenen Sätzen, die gegenwärtige Verhältnisse beschreiben (Nachrichten- wesen, Steuern, Beamte, Gehalt) ent- sprechende Ergänzungen bringt, die die mittelalterlichen Verhältnisse auf diesen Gebieten aufzeigen.</p>

Stoffbereich 10: Das Reich im Mittelalter

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c6 Wissen, daß Theorien ein Mittel sind, die Wirklichkeit vorläufig zu erfassen</p> <p>d2 d Geschichte als Mittel begreifen, Gegenwart verständlich zu machen durch Gegenbild</p>	<p>Die Idee des Imperium Christianum</p>	<p>1. Karl der Große</p>	<p>1. Die Ausdehnung des Fränkischen Reiches im Vergleich zum Weströmischen Reich</p> <p>2. Karl der Große als Erneuerer des Reichsgedankens und Schutzherr der Kirche</p> <p>3. Reichsverwaltung und Grenzsicherung</p> <p>4. Missionierung und Eroberung am Beispiel der Sachsenkriege</p>	<p>800 962 1356 Pfalz Gau Kurfürst Reichstag Hausmacht</p>
		<p>2. Otto der Große</p>	<p>1. Das deutsche Reich als Ergebnis der karolingischen Reichsteilungen</p> <p>2. Ottos Krönung in Aachen als Programm mittelalterlichen Königtums</p> <p>3. Otto als Schutzherr der ● Kirche und römischer Kaiser</p> <p>4. Bischöfe und Äbte als ● Lehnleute</p>	
	<p>Interessengegensatz zwischen Zentralgewalt und Teilgewalten</p>	<p>3. Grund- ● strukturen des Reiches</p>	<p>1. Erbkönigtum und Wahlkönigtum</p> <p>2. Der Staat in Deutschland: Schwächung des Königtums – Verselbständigung der Fürsten</p> <p>3. Hausmachtspolitik als Mittel zur Durchsetzung des königlichen Willens am Beispiel Rudolfs von Habsburg</p>	

Stunden-  
voranschlag  
5–6  
(5)

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>Braunfels, W., Karl der Große in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek 1972 (rowohlts monographien Nr. 187)</p> <p>1. Geschichtskarten</p> <p>2. Quellen zur Kaiseridee und Kaiserkrönung, in: GiQ 2, S. 66 ff.</p> <p>3. Königsboten, in: GiQ 2, S. 73 ff.</p> <p>4. Sachsenkriege, in: GiQ 2, S. 90 ff.</p>	<p>Braunfels, W., (hg.), Karl der Große, rororo 1972</p> <p>de Bayae, J., Karl der Große, Wien 1976</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf einer gegebenen Karte des Weströmischen Reiches die Teile markieren können, die später zum Karlsreich gehören</li> <li>- vier moderne Staaten nennen können, die ganz oder teilweise auf dem Gebiet des ehemaligen Karlsreiches liegen</li> <li>- drei Aufgaben der Grafen angeben können: Verwaltung, Rechtsprechung, Friedenssicherung</li> <li>- die Vereinigung von weltlicher und geistlicher Würde in der Gestalt des Herrschers als Merkmal des Imperium Christianum bezeichnen können.</li> </ul>
<p>1. Geschichtskarten</p> <p>2. Ottos Krönung nach Widukind, in: GiQ 2, S. 146 f.</p> <p>3. Otto als Herrscher, in: GiQ 2, S. 163 ff. und 151 f.</p> <p>4. Dienstleistungen der Bischöfe, in: GiQ 2, S. 201</p>	<p>Holtzmann, R., Geschichte der sächsischen Kaiserzeit, dtv</p> <p>Santifaller, L., Zur Geschichte des ottonischen Reichskirchensystems, Wien 1964</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- drei gegebene Skizzen von karolingischen Reichsteilungen in die richtige Reihenfolge bringen können</li> <li>- den Krönungsort Aachen als Sinnbild für die Karlstradition im ottonischen Reich ansprechen können</li> <li>- angeben können, auf welche Weise Otto der Tendenz zur Erblichkeit der Lehen entgegenwirkte: durch Vergabe von Lehen an Bischöfe und Äbte.</li> </ul>
<p>1. Athenaion-Bilderatlas zur deutschen Geschichte, Tafel 179, 182, 187, 212</p> <p>2. Goldene Bulle, in: GiQ 2, S. 772 ff.</p> <p>3. Quellen zu Rudolf von Habsburg, in: GiQ 2, S. 758 ff.</p>	<p>Bosl, K., Staat, Gesellschaft, Wirtschaft im deutschen Mittelalter (= Gebhards Handbuch der deutschen Geschichte, dtv-Ausgabe WR 4207)</p> <p>Rogier, L. (hg.), Geschichte der Kirche, Bd. 2, Köln 1971</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mit eigenen Worten angeben können, was wir unter Erbkönigtum und was wir unter Wahlkönigtum verstehen</li> <li>- das Erbkönigtum dem hohen, das Wahlkönigtum dem späten Mittelalter zuschreiben können</li> <li>- aus dem Titel "Kurfürst" auf die Funktion dieser Fürsten bei der Bestimmung eines neuen Königs schließen können</li> <li>- die Unteilbarkeit der Kurfürstentümer als Zeichen für die Stärkung der Teilgewalt interpretieren können.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c12 Wissen, daß Perspektivwechsel eine Möglichkeit ist, der Wirklichkeit näherzukommen</p> <p>d4 Verstehen, daß die jeweiligen Einstellungen der Menschen auch als Ausdruck der jeweiligen Lebensbedingungen verstanden werden können</p>	<p>Die Kirche als allseitige Lehrmeisterin</p> <hr/> <p>Der Widerstreit der Interessen von Reich und Kirche</p> <hr/> <p>Die militante Kirche im Widerspruch zum Evangelium</p>	<p>1. Kirchenorganisation und Klöster</p> <hr/> <p>2. Der Investiturstreit</p> <hr/> <p>3. Die Kreuzzüge</p>	<p>1. Das christianisierte Europa (um 1000)</p> <p>2. Kirchenorganisation (Erzbistümer, Bistümer, Pfarreien)</p> <p>3. Klöster als Träger der Mission</p> <p>4. Klöster als Zentren der Bildung und des wirtschaftlichen Fortschritts</p> <p>5. Das Mönchtum als Lebensform</p> <hr/> <p>1. Die Doppelfunktion der Reichsbischöfe: Lehns-träger und Geistliche</p> <p>2. Die Forderungen der Reformier: Freiheit der Kirche durch Einengung des königlichen Einflusses in Kirche und Staat</p> <p>3. Der Kampf zwischen Heinrich IV. und Gregor VII. als Auseinandersetzung zweier Rechtsauffassungen</p> <p>4. Das Wormser Konkordat als Kompromiß</p> <hr/> <p>1. Jerusalem als heilige Stadt dreier Weltreligionen</p> <p>2. Jerusalem als Ziel christlicher Pilger</p> <p>3. Die Begründung der Kreuzzüge durch Urban II. und die Erwartungen der Kreuzfahrer: Sündenvergebung, Ansehen, Besitz, Abenteuer</p> <p>4. Die Eroberung Jerusalems 1099 als schwer zu begreifende Form mittelalterlicher Frömmigkeit</p> <p>5. Kritik an der Kreuzzugs-idee als Versuch, das eigene religiöse Verständnis zu artikulieren</p>	<p>1077 1099</p> <p>Reichsbischof Bann Konkordat Kreuzzug Kompromiß</p>
<p>Stunden- voranschlag 5-6 (6)</p>				



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Kartenarbeit; 2. Gregor III. an Bonifatius, in: GiQ 2, S. 46 3. St. Galler Klosterplan; 4. Auszüge aus der Benediktinerregel, z. B. Kapitel 2, 3, 5, 23, 33, 48; 5. Aus dem Leben des Abtes Wilhelm von Hirsau, in: GiQ 2, S. 227 ff.	Jedin, H. (Hg.), Handbuch der Kirchengeschichte III, 1, Frankfurt 1961, S. 291-341	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Endpunkt der Christianisierung Europas das Jahr 1000 angeben können</li> <li>- Erzbistümer, Bistümer und Pfarreien als Elemente der Kirchenorganisation bezeichnen können</li> <li>- im St. Galler Klosterplan die drei Bereiche klösterlichen Wirkens markieren können (Mission, Bildung, Wirtschaft)</li> <li>- die drei Mönchgelübde nennen können.</li> </ul>
2. Reformziele, in: GiQ 2, S. 242 ff., 248 ff., 258 f. 3. Quellen zum Investiturestreit, in: GiQ 2, S. 291 ff. 3. Wormser Konkordat, in: GiQ 2, S. 353 f.	Kupisch, K., Kirchengeschichte II (= Urbans Taschenbücher Nr. 169), Stuttgart 1974, S. 50 ff. Fleckenstein, J. (Hg.), Investiturestreit und Reichsverfassung, Sigmaringen 1974	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- die doppelte Verpflichtung der Reichsbischöfe als Lehnsträger und Geistliche angeben können</li> <li>- anhand von Beispielen erläutern können, daß die Forderungen der Kirchenreformer auf eine Einengung des königlichen Einflusses in Kirche und Staat hinausliefen</li> <li>- das Wormser Konkordat seinem Inhalt nach beschreiben können</li> <li>- das Wormser Konkordat als Kompromiß zwischen Staat und Kirche charakterisieren können.</li> </ul>
1. Pernoud, R., Die Kreuzzüge in Augenzeugenberichten, dtv-Ausgabe Nr. 763 Christus als Heerkönig, in: GiQ 2, Tafel 18 2. Athenaion-Bilderatlas, Tafel 110 3. Wilhelm von Tyrus, in: GiQ 2, S. 366 f. 4. Fulcher von Chartres, in: Augenzeugenberichte a. a. O., S. 21 f.; Wilhelm von Tyrus, in: GiQ 2, S. 369 f.	Mayer, H. E., Geschichte der Kreuzzüge, Stuttgart 1973	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- die drei Weltreligionen angeben können, für die Jerusalem eine heilige Stadt ist: Judentum, Christentum, Islam</li> <li>- Jerusalem als höchstes Ziel der christlichen Wallfahrer nennen können</li> <li>- in einem gegebenen Text (Rede Urbans II. von 1095) die Motive der Kreuzfahrer markieren können</li> <li>- begründen können, warum vor allem die Ritter die Träger der Kreuzzüge waren.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>d4 Verstehen, daß die jeweiligen Einstellungen der Menschen auch als Ausdruck der jeweiligen Lebensbedingungen verstanden werden können</p>	<p>Wirtschaft als Mittel zur Bedarfsdeckung im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsordnung</p>	<p>1. Die bäuerliche Wirtschaft</p>	<p>1. Selbstversorgung bei Nahrungsmitteln, Kleidung und Hausgerät 2. Zusatzproduktion für Abgaben und Warenerwerb 3. Die ständige Existenzgefährdung durch die geringe Produktivität der Landwirtschaft</p>	<p>Bedarfsdeckung Rodung Dreifelderwirtschaft Zunft</p>
<p>d6 Verstehen, daß Kausalität nicht die einzig mögliche Erklärung darstellt</p>		<p>2. Die Stadtwirtschaft</p>	<p>1. Die Stadt als zentraler Ort 2. Handwerk als Folge der Arbeitsteilung 3. Die Zunftorganisation als Mittel zur Existenzsicherung der Handwerker und zur Ausschaltung des Konkurrenzstrebens</p>	
<p>Stunden- voranschlag 4-4 (3)</p>				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Verordnung über 2. Krongüter und 3. Reichshöfe, um 795, in: GiQ 2, S. 95 ff.; Inventar des Hofes Staffelsee nach 801, in: GiQ 2, S. 101 f.	Abel, W., Geschichte der deutschen Land- wirtschaft, 2. Auflage, 1967 Droewe, G., Deutsche Wirt- schaft- und Sozialge- schichte, Ullstein-Buch Nr. 3855, 1972 FWG 10, S. 98 ff. FWG 11, S. 19 ff., 37 ff., 187 ff., 285 ff. FWG 12, S. 9 ff. Wurm, Fr. F., Vom Hakenpflug zur Fabrik, Frankfurt 1966	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- mit eigenen Worten darstellen können, was mit Dreifelderwirtschaft gemeint ist</li> <li>- nachweisen können, daß Räderpflug und Dreifelderwirtschaft zwei wesentliche Fortschritte in der mittelalterlichen Landwirtschaft darstellen, indem er ihre Auswirkungen auf den Ertrag beschreibt</li> <li>- den Zusammenhang beschreiben können, der zwischen der Produktivität der Landwirtschaft und der Existenzsicherung der Bevölkerung besteht – als Arbeitsmaterial werden Durchschnittserträge der Landwirtschaft aus dem Mittelalter, aus Industriestaaten der Gegenwart und aus Entwicklungsländern der Gegenwart angegeben.</li> </ul>
1. Freiburger Stadt- 2. gründungsprivileg von 1120, in: Castritius u. a., Herrschaft, Gesell- schaft, Wirtschaft, 1973, Quellenband S. 127	FWG 11, S. 45 ff., 75 ff., 194 ff. FWG 12, S. 31 ff. Castritius a. a. O., Darstellungs- band, S. 154 ff. Wurm, Fr. F., Vom Hakenpflug zur Fabrik, Frankfurt 1966, Kapitel III Henning 1 passim	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Kennzeichen einer Stadt angeben können: viele Bewohner, Befestigungsanlagen, wirtschaftliche Mittlerrolle, Stadtrecht</li> <li>- erklären können, warum der Aufstieg des Handwerks in der Stadt und nicht im Dorf erfolgte</li> <li>- Maßnahmen nennen können, die die Zünfte zur Existenzsicherung des Handwerks trafen.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e8 Ablehnen monokausaler und vordergründiger Erklärungen</p> <p>e13 Anerkennen, daß das Recht auf Selbstverwirklichung allen Menschen zukommt</p>	<p>Wirtschaftliche Macht führt zum Anspruch auf Teilhabe an der Herrschaft</p>	<p>1. Das Verhältnis von sozialer Struktur der Stadt und städtischer Wirtschaft</p>	<p>1. Gliederung der Stadtbevölkerung nach Funktion: Stadtherr, Stände, unterständische Gruppen</p> <p>2. Zusammenhang zwischen der Stellung der Gruppen und dem Charakter der Stadt: Residenzstadt, Marktstadt</p> <p>3. Der Kampf zwischen ● Patriziat und Zünften im Spätmittelalter als Spiegel wirtschaftlicher Entwicklung</p>	<p>1525 Grundherr Höriger Frondienst Allmende</p>
<p>Stunden- voranschlag 2-3 (3)</p>	<p>Veränderte wirtschaftliche Verhältnisse führen zur Kritik an den Rechtsverhältnissen</p>	<p>2. Bauernkrieg</p>	<p>1. Die Veränderung der ländlichen Sozialordnung zu Lasten der freien Bauern</p> <p>2. Die Verarmung eines Teiles der Bauern als Folge der wirtschaftlichen Entwicklung im Spätmittelalter</p> <p>3. Die Reformation als Anstoß für den Bauernkrieg</p> <p>4. Die Niederlage der Bauern und die Minderung ihrer Rechte</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Aus dem ersten Stadtrecht von Straßburg, in: Guggenbühl 2, S. 164 ff.</p> <p>1. Stadtpläne als Quellen, z. B. Mainz und Trier als Residenzstädte, Freiburg im Breisgau und Lübeck als Markstädte</p> <p>3. Kölner Weberschlacht, in: Guggenbühl 2, S. 285 ff.; Schwörbrief von Straßburg, in: Guggenbühl 2, S. 244 ff.</p>	<p>Die Stadt des Mittelalters, 3 Bde., 1969–1973 (= Wege der Forschung)</p> <p>Gruber, K., Die Gestalt der deutschen Stadt, 1976</p> <p>FWG 11</p> <p>Ennen, E., Geschichte der deutschen Stadt, 1972</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– als ständische Gruppen Patrizität und Handwerk nennen können</li> <li>– als Organisation der Handwerker die Zünfte anführen können</li> <li>– Angehörige verständlicher Gruppen angeben können (Gaukler, Fahrende)</li> <li>– aus einem mittelalterlichen Stadtplan anhand der Straßennamen die einflußreichen Gruppen erschließen können</li> <li>– als eine Ursache der zahlreichen Bürgerunruhen das Streben der Zünfte nach Teilnahme am Stadtregiment nennen können.</li> </ul>
<p>1. Quellen zur Geschichte des deutschen Bauernstandes, hg. v. Franz, G., 1967;</p> <p>4. Die 12 Artikel, in: GiQ 3, S. 144 ff.</p>	<p>FWG 12</p> <p>Franz, G., Der deutsche Bauernkrieg, 1972</p> <p>Wehler, H.-V., Der deutsche Bauernkrieg, (= Geschichte und Gesellschaft H. 1), 1975</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– als Ursachen des Bauernkriegs nennen können: Abgaben und Frondruck, Einschränkung der Allmenderechte, Einschränkung der persönlichen Freiheit und der dörflichen Selbstverwaltung</li> <li>– anhand der 12 Artikel der Bauernschaft nachweisen können, daß die Bauern ihre Forderung aus der Bibel begründen zu können glaubten.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c1 Den Einzelfall durch den Zusammenhang verstehen</p> <p>d1 Die Interdependenz der verschiedenen geschichtsbildenden Faktoren erkennen</p>	<p>Städte als Ausgangspunkte neuer Wirtschaftsformen</p> <hr/> <p>Der Aufbau eines Wirtschaftsraumes</p> <hr/> <p>Das Profitdenken als Ausdruck der neuen kapitalistischen Gesinnung</p>	<p>1. Die oberitalienischen Städte als Zentren des Fernhandels seit dem 12. Jahrhundert</p> <hr/> <p>2. Die Hanse</p> <hr/> <p>3. Der Frühkapitalismus</p>	<p>1. Das Ende des einen Handelsraumes im Mittelmeer durch das Vordringen des Islam</p> <p>2. Der neue Laventehandel in der Folge der Kreuzzüge</p> <p>3. Die Organisation des Geldwesens in Oberitalien auf der Grundlage der Schriftlichkeit</p> <hr/> <p>1. Die Erschließung des Ost- und Nordseeraumes als Markt für den Austausch von Rohstoffen und Fertigprodukten</p> <p>2. Die Entwicklung der Kogge als Voraussetzung für den Übergang vom Luxuswarenhandel (Orientwaren) zum Transport von Massengütern (Salz, Getreide, Fisch)</p> <p>3. Der Übergang zur Schriftlichkeit im Handel als Voraussetzung für eine bessere Organisation und damit für die Steigerung der Gewinnmöglichkeiten</p> <hr/> <p>1. Der Handel als Voraussetzung für die kapitalistische Wirtschaftsgesinnung</p> <p>2. Der Lokalmarkt (Ablehnung des Konkurrenzgedankens durch die Zünfte) und die Kirche (Zinsverbot) als Gegner des Großhandels</p> <p>3. Das Verlagssystem der Kapitalisten (Fugger) als Voraussetzung für die Befreiung von städtischer Reglementierung</p> <p>4. Das Streben nach Monopolen und nach politischem Einfluß als Folge der Anhäufung wirtschaftlicher Macht bei den Fuggern</p>	<p>14. Jahrhundert (Höhepunkt der Hanse)</p> <p>15. und 16. Jahrhundert (Höhepunkt der Fugger)</p> <p>Fernhandel</p> <p>Kapital</p> <p>Kredit</p> <p>Monopol</p> <p>1453</p>

Stunden-  
voranschlag  
3-4  
(3)

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Geschichtsatlas 2. Brief des Kaufmanns 3. Andrea de Tolomei von 1265, in: Borst, A., Lebensformen im Mittelalter, Frankfurt 1973, S. 387 ff.; Kontrakt 1163 in Genua, in: FWG 11, S. 50	FWG 11 und 14 Wurm, Fr. F., Vom Hakenpflug zur Fabrik, Frankfurt 1966	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch einen Kartenvergleich das Zerbrechen des einen Handelsraumes im Mittelmeer nachweisen können</li> <li>- durch einen Kartenvergleich belegen können, daß die Kreuzfahrer die alten Handelsstraßen nach Osten benutzten</li> <li>- in einer gegebenen Quelle (z. B. Borst S. 387 ff.) aufzeigen können, in welcher Weise das Geldwesen in Oberitalien organisiert wurde.</li> </ul>
1. Hansetag 1358, in: 2. GiQ 2, S. 736; 3. Errichtung einer Gesellschaft zwischen einem Bergenfahrer und einem Kapitalisten, in: GiQ 2, S. 747 Henning 1	Dollinger, Ph., Die Hanse, Stuttgart 1976 Pagel, K., Die Hanse, Braunschweig 1965	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- den Nordseewirtschaftsraum als frühindustrielles Gewerbegebiet, den Ostseewirtschaftsraum als Nahrungsmittel- und Rohstoffproduzent charakterisieren können</li> <li>- durch Interpretation einer Karte nachweisen können, daß die Hanse beide Wirtschaftsräume miteinander verband und die Bedürfnisse beider Wirtschaftsräume befriedigte</li> <li>- die Kogge als ein Schiff bezeichnen können, das für den Transport von Massengütern geeignet ist.</li> </ul>
1. 2. Henning 1, 3. S. 125 ff. 4.	FWG 12 Wurm a. a. O. Pöllnitz, G. v., Die Fugger, Tübingen 1970	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- sechs ungeordnet gegebene Aussagen (Kontrolle des Marktes, Gewinnsteigerung, Vorratsproduktion, Ablehnung der Überproduktion, Sicherung des Einkommens, freier Markt) den Bereichen Handwerk und Frühkapitalismus richtig zuordnen können</li> <li>- am Beispiel der Fugger aufzeigen können, daß politische Macht aus wirtschaftlicher Macht fließen kann.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c2 Wissen, daß das Individuelle nicht durch das Allgemeine aufgehoben ist</p> <p>d7 Verstehen, daß bei geschichtlichen Ideen auch deren Ursachen und Wirkungen zu beobachten und bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen sind</p> <p>Stunden- voranschlag 3-4 (1)</p>	<p>Die Auflösung der Einheit von Glauben und Wissen</p>	<p>1. Die Entdeckung der Antike</p> <hr/> <p>2. Neue Institutionen und der Einsatz neuer Medien als Voraussetzung für die Verbreitung der Bildung</p>	<p>1. Die Wiederentdeckung der Antike als Folge des erweiterten geographischen und geschichtlichen Horizontes im Spätmittelalter</p> <p>2. Die Kenntnis der alten Sprachen und die Vertrautheit mit der Welt der Antike als Kennzeichen von Bildung in der Zeit der Renaissance</p> <p>3. Der Humanist im Übergangsbereich zwischen der Bindung an das Christentum und der Liebe zur vorchristlichen Welt der Antike</p> <hr/> <p>1. Universitätsgründungen ● in Deutschland im Zuge der Renaissance</p> <p>2. Die Einschränkung der ● Theologie und ihre Ergänzung durch andere Wissenschaften</p> <p>3. Die Vertiefung der Kluft ● zwischen den Gebildeten und dem Volk durch Spezialisierung und Lateinisierung</p> <p>4. Der Buchdruck Gutenbergs als Mittel, Gedanken und Wissen schnell unter die Leute zu bringen</p>	<p>Humanisten um 1450 (Buchdruck)</p>



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Poggio in St. Gallen, in: Kleinknecht-Krieger, Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. 4, S. 8	FWG 12, S. 144 ff. Peuckert, W.-E., Die große Wende, 2 Bde., 1966	Der Schüler soll – angeben können, daß "Renaissance" soviel wie "Wiedergeburt der Antike" bedeutet – als Belege für die Wiedergeburt der Antike angeben können die Kenntnis der alten Sprachen und die Vertrautheit mit der Welt der Antike oder die Übernahme antiker Baustile – den Humanisten der Renaissance als einen Gelehrten charakterisieren können, dessen Liebe der Antike galt.
2. Bildungsstolz: Kleinknecht-Krieger a. a. O., S. 9	Burckhardt, J., Die Kultur der Renaissance, Kröner-Taschenbuch 53	
1. dtv-Atlas 1, S. 180 f.	Ritter, G., Die Heidelberger Universität, 1936	Der Schüler soll – die drei ältesten deutschen Universitäten (Prag, Wien, Heidelberg) aus dem Geschichtsatlas heraussuchen können – die Umsetzung deutscher Namen ins Lateinische oder Griechische ansprechen können als Versuch, die Zugehörigkeit der Namensträger zum Kreis der Gebildeten zu demonstrieren.
2. Brief Machiavellis, in: Kleinknecht-Krieger a. a. O., S. 9	Florenz, Stadt des Geistes, Time-Life, S. 75 ff.	

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
c12 Wissen, daß Perspektivwechsel eine Möglichkeit ist, der Wirklichkeit näherzukommen  e7 Fragen, welche Erkenntnisse und Absichten hinter Hypothesen stecken	Die Erde als Objekt der Entdeckung	1. Die Entdeckung der Erde durch portugiesische und spanische Seefahrer	1. Die Ablösung des geozentrischen ptolemäischen durch das heliozentrische kopernikanische Weltbild 2. Die navigatorischen Voraussetzungen für die Hochseeschifffahrt: Takelung und Heckruder, Globus, nautische Instrumente zur Positions- und Kursbestimmung 3. Die Ausdehnung des türkischen Machtbereichs als eine Voraussetzung für die Entdeckung des Seeweges nach Indien durch Vasco da Gama 4. Die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus 5. Die Umsegelung der Erde durch Magellan	1492 Astronomie Navigation
Stunden- voranschlag 3-4 (4)	Europäisches Überlegenheitsbewußtsein zerstört fremde Kulturen	2. Die Eroberung Mittel- und Südamerikas	1. Das Reich der Azteken als mittelamerikanische Hochkultur 2. Die Eroberung Mexikos durch Cortez 3. Die Eroberung des Inkareiches durch Pizarro 4. Begründung und Kritik der Eroberung und Ausbeutung: "Für Gott die Seelen, das Land dem König".	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Kartenarbeit; 2. Kleinknecht-Krieger, 3. Handbuch des Ge- 4. schichtunterrichts, Bd. 4, S. 9 ff. 3. Vasco da Gama, in: GiQ 3, S. 52 ff. 4. Toscanelli-Briefe, in: GiQ 3, S. 39 f.; Las Casas über Kolumbus, ebenda S. 40 ff.; Tagebuch des Ko- lumbus, in: GiQ 3, S. 45 ff. und 57	Die Reisen der Entdecker, rororo sachbuch 21 Cameron, J., Magellan und die erste Weltum- segelung, Wiesbaden 1977 Bry, Th. de, Dus Vierte Buch von der Nieuwen Welt, Bibliophile Taschenbücher, Dortmund 1977	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- den Unterschied zwischen geozentri- schem und heliozentrischem Weltbild erklären können</li> <li>- an einer Weltkarte die Entdeckungs- fahrten von Kolumbus, Vasco da Gama und Magellan aufzeigen können</li> <li>- begründen können, warum Kolumbus nach Westen fuhr, um nach Indien zu gelangen</li> <li>- angeben können, welche unterschied- lichen Interessen die Entdecker, die Landesherrn und die Kirche an den bis dahin unbekanntem Gebieten hatten.</li> </ul>
1. Kartenarbeit; 2. Kleinknecht-Krieger 3. a. a. O., S. 17 ff. 4. Vertrag von Torde- sillas, in: GiQ 3, S. 60f.; Verfügung Isabellas, in: GiQ 3, S. 67; Las Casas über das Encomienda- System, in: GiQ 3, S. 68 ff.; Materialien zum Ein- geborenenproblem, in: GiQ 3, S. 80 ff.	FWG 21, S. 100 ff. und FWG 22 Bollinger, A., Spielball der Mächtigen, Ge- schichte Latein- und Südameri- kas, Stuttgart 1972 Leonard, J., Amerika - die indianischen Reiche, rororo sachbuch 27	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- zwei Belege für die hohe Kultur der Azteken oder Inkas angeben können</li> <li>- einige Gründe nennen können, warum es Cortez und Pizarro gelang, das Reich der Azteken und Inkas mit schwachen Kräften zu erobern</li> <li>- zu den Begründungen der Europäer für ihr Vorgehen gegen die Eingeborenen in Mittel- und Südamerika Stellung nehmen können.</li> </ul>

Stoffbereich 17: Reformation

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e1 Sich zu eigen machen, daß es in der Geschichte fortlaufend Akzentverschiebungen gegeben hat in Richtung auf Individualität und auf Sozialität</p> <p>e8 Ablehnen monokausaler und vordergründiger Erklärungen</p>	<p>Reformation als Versuch, Autonomie im religiösen Bereich zu verwirklichen</p>	<p>1. Frömmigkeit und Kirche im Spätmittelalter</p>	<p>1. Der Gegensatz zwischen Volksfrömmigkeit und Machtstreben der Kurie</p> <p>2. Das Streben nach individueller Heilsgewißheit und seine Ausnutzung durch den Ablasshandel</p>	<p>1517 Ablass Thesen Konzil</p>
		<p>2. Die Reformation Luthers</p>	<p>1. Das völlige Angewiesensein auf die Gnade Gottes als Gegensatz zu der Möglichkeit, Heil zu erwerben</p> <p>2. Die Leugnung der Heilsnotwendigkeit der Kirche als Angriff auf die Institution Kirche</p>	
		<p>3. Calvins Reformation</p>	<p>1. Die reformierte Kirche als Ablehnung aller kirchlichen Tradition</p> <p>2. Die Prädestinationslehre und ihre Folgen für das gesellschaftliche Leben: die Pflicht zum Tüchtigsein</p> <p>3. Das Widerstandsrecht als Ausdruck bürgerlicher Autonomie auf religiöser Grundlage</p>	
		<p>4. Reformation und Staat</p>	<p>1. Innen- und außenpolitische Faktoren, die der Reformation zum Durchbruch verhelfen: Reichsverfassung und europäische Konflikte</p> <p>2. Reformation und Landesfürsten: die Verbindung von Thron und Altar</p>	
<p>Stunden- voranschlag 4-5 (3)</p>				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Katholische Forderung nach Reform, in: Die Reformation in Augenzeugenberichten, hg. v. Junghans, H., dtv 887, 1973, S. 135 2. Ablaßpredigt, ebenda S. 43 ff.	Lortz, J., Die Reformation in Deutschland, 2 Bde., 4. Auflage, 1962 Peuckert, W.-E., Die große Wende, 2 Bde., 1966	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– den Interessengegensatz von Volk und Kirche um 1500 darstellen können (verstärkte Frömmigkeit auf der Suche nach Heilsgewißheit – Stärkung der Macht und Unfähigkeit zur Reform)</li> <li>– angeben können, wo sich die Suche nach Heilsgewißheit des einzelnen und Streben nach Steigerung der Einkünfte der Kirche berührten: im Ablaß.</li> </ul>
1. Auswahl der Thesen, 2. in: Guggenbühl 3, 3. S. 27 f.; Stupperich a. a. O., S. 168; Luther in Worms, in: GiQ 3, S. 119 ff.	Stupperich, R., Die Reformation in Deutschland, Fischer 3202, 1972 Lortz, J., – Iserloh, E., Kleine Reformationsgeschichte, Herder-Bücherei 342, 2. Auflage, 1971	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– angeben können, daß nach der um 1500 verbreiteten Auffassung der einzelne durch gute Werke Gottes Gnade erwerben kann</li> <li>– die Kirche als Vermittlerin des Heils beim Erwerb von Gnade ansprechen können</li> <li>– Luthers gegensätzliche Position aufzeigen können, derzufolge der Mensch durch die Gnade Gottes ohne irgendeine Vermittlung gerettet wird.</li> </ul>
1. Reformierte Liturgie und reformierter Kirchenraum, in: Otto a. a. O., S. 249 ff. 2. Prädestination: Guggenbühl 3, S. 83 f. 3. Widerstandsrecht: GiQ 3, S. 251 f. und Guggenbühl 3, S. 84 f.	Otto, G., Grundwissen zur Theologie, 1968 Fröhlich, K., Gottes Reich, Welt und Kirche bei Calvin, 1965	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– angeben können, inwiefern die Kirche Calvins den lutherischen Ansatz radikalisierte: Ablehnung aller nicht in der Bibel belegten Formen</li> <li>– den zentralen Gedanken Calvins hinsichtlich des Verhältnisses Gott-Schöpfung ausdrücken können: Gott schuf die Welt zu seiner Verherrlichung</li> <li>– als Konsequenz dazu aufführen können die Verpflichtung des Menschen, durch seine Tätigkeit in der Welt zu Gottes Verherrlichung beizutragen.</li> </ul>
1. Materialien zu Reich und Reformation, in: GiQ 3, S. 157 ff.	Brandt, K., Karl V., Frankfurt 1976 Rassow, P., Karl V., Göttingen o. J.	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– auf einer Karte die außenpolitischen Gegner des Kaisers eintragen können</li> <li>– die beschränkte Handlungsfähigkeit des Kaisers im Reich anhand der Begriffe "Reichstag" und "Kurfürsten" erklären können</li> <li>– anhand des Begriffes "Notbischof" die Vereinigung von weltlicher und geistlicher Macht erklären können.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>d1 Die Interdependenz der verschiedenen geschichtsbildenden Faktoren erkennen</p>	<p>Widerstandsrecht aus religiöser Wurzel</p>	<p>1. Religionskriege in den Niederlanden</p>	<p>1. Die Bekämpfung der Reformation in den Niederlanden aus religiösen und politischen Motiven 2. Die Verwirklichung des calvinistischen Widerstandsrechtes im Kampf gegen die spanische Krone</p>	<p>1555 1648 Gegenreformation</p>
<p>d4 Verstehen, daß die jeweiligen Einstellungen der Menschen auch als Ausdruck der jeweiligen Lebensbedingungen verstanden werden können</p>	<p>Von der Konfessionalisierung zur Säkularisierung des Staates</p>	<p>2. Der Dreißigjährige Krieg</p>	<p>1. Ungelöste politische und religiöse Fragen führen zum Ausbruch des Dreißigjährigen Krieges 2. Die Wechselwirkung zwischen religiösen und machtpolitischen Motiven 3. Das Erscheinungsbild des Dreißigjährigen Krieges 4. Die Friedensverhandlungen von Münster und Osnabrück offenbaren die Säkularisierung der Politik 5. Friedensbestimmungen: Souveränität der Landesherren, Gleichberechtigung der Konfessionen 6. Friedensordnung durch internationale Garantie des Westfälischen Friedens</p>	
<p>Stunden- voranschlag 3-4 (4)</p>				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Egmont vor seiner Hinrichtung 1568, in: Guggenbühl 13, S. 116; Die Union von Utrecht 1579, in: Guggenbühl 3, S. 130 ff.; Die Unabhängigkeit der Niederlande 1581, in: Guggenbühl 1, S. 133 f.</p> <p>2. Johannes Calvin über das Widerstandsrecht in: GiQ 3, S. 251 f.; Aus den <i>Vindiciae contra tyrannos</i>, 1580, – die Monarchomachen, in: GiQ 3, S. 260 ff.</p>	<p>Pfandl, L., Philipp II., München 1973</p>	<p>Der Schüler soll erklären, daß die Unterdrückung des niederländischen Aufstandes im politischen, wirtschaftlichen und religiösen Interesse der spanischen Krone lag.</p> <p>Der Schüler soll das Widerstandsrecht der Niederländer gegenüber dem spanischen König begründen können, indem er darauf hinweist, daß der spanische König seiner ihm von Gott gesetzten Aufgabe, die Freiheit des Volkes zu schützen, nicht gerecht wird.</p>
<p>1. Jessen, H., Der Dreißigjährige Krieg in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1963</p> <p>2. Majestätsbrief Rudolfs II., 1609, in: GiQ 3, S. 302 ff.</p> <p>3. Kriegsziele der radikalen protestantischen Gruppe, 1632, in: GiQ 3, S. 312 ff.</p> <p>4. Kriegselend in Deutschland, 1618–1648, in: Guggenbühl 3, S. 186 ff.</p> <p>5. Die Kriegsziele der Großmächte, 1641–1645, in: GiQ 3, S. 337 ff.; Artikel des Westfälischen Friedens 1648, in: GiQ 3, S. 346 ff.</p>	<p>Steinberg, S. H., Der Dreißigjährige Krieg und der Kampf um die Vorherrschaft in Europa, Göttingen 1967 Wedgwood, C. V., Der Dreißigjährige Krieg, München 1971 (= List Taschenbuch 381)</p>	<p>Der Schüler soll das Streben nach religiöser und ständischer Freiheit in Böhmen als eine Ursache für den Ausbruch des Dreißigjährigen Krieges nennen.</p> <p>Der Schüler soll an mindestens zwei der kriegsführenden Parteien aufzeigen, wie religiöse Vorwände machtpolitische Absichten verbergen sollen.</p> <p>Der Schüler soll zwei der folgenden Gründe für die Schutzlosigkeit der Bevölkerung im Dreißigjährigen Krieg nennen: "Krieg ernährt den Krieg", Ordnungslosigkeit der Kriegshaufen, Verlust der staatlichen Autorität, der religiös Andersdenkende als Freiwillid.</p> <p>Der Schüler soll die Säkularisierung der Politik im Jahre 1648 nachweisen, indem er mindestens ein Kriterium nennt: das Übergehen der Kurie, die Anerkennung der drei Konfessionen, die Abschaffung des Grundsatzes, "cuius regio, eius religio".</p>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e4 Einsehen, daß Umgang mit Gesellschaften helfen kann, bestehende Ungerechtigkeiten zu erkennen und auf ihre Überwindung hinzuwirken</p> <p>e11 Verlangen, daß bei Informationen ihre Informationstendenz berücksichtigt wird</p>	<p>Der absolutistische Staat als Antwort auf die Herausforderung der feudalen Fronde</p>	<p>1. Religionskriege und Frondeaufstände</p> <p>2. Der höfische Absolutismus</p>	<p>1. Interessengegensätze führen zu Konflikten, die gewaltsam ausgetragen werden.</p> <p>2. Der König hat die Militärführung, aber kein Heer</p> <p>3. Der König erhebt Steuern, kann sie gegen die Parlamente aber nicht durchsetzen</p> <p>1. Die Idee vom Staat als Ordnungsmechanismus</p> <p>2. Legitimation von Herrschaft als Gottesgnadentum</p> <p>3. Versailles als Symbol absoluten Herrschaftswillens</p>	<p>1713 Absolutismus Gottesgnadentum Zentralismus Bürokratie Untertan Stehendes Heer</p>
	<p>Die Bürokratisierung des Staates</p>	<p>3. Der Staat unter Ludwig XIV.</p>	<p>1. Der Beginn der Arbeitsteilung am Hofe des Königs (Ausbildung der Ministerien)</p> <p>2. Säulen des absolutistischen Staates: stehendes Heer und Beamte</p> <p>3. Der Apparat steigert das Steueraufkommen, aber nicht die Steuerkraft</p>	
<p>Stunden- vorschlag 5-6 (5)</p>	<p>Der Übergang von der absoluten zur funktionalen Souveränität</p>	<p>4. Der aufgeklärte Absolutismus in Preußen</p>	<p>1. Der König als erster Diener im Staat fördert die öffentliche Wohlfahrt</p> <p>2. Der aufgeklärte Herrscher stärkt den Rechtsstatus des Untertan</p> <p>3. Im absoluten Rechts- und Wohlfahrtsstaat bleibt der Untertan politisch unmündig</p>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Die Hugenottenkriege in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1965; S. 199: Aufzeichnung eines Protestanten, GiQ 3, S. 433: Unterdrückung der Stände in der Provinz	Guth, P., Mazarin, Frankfurt 1974	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– anhand einer Quelle die verschiedenen Motive aufzeigen können, die in der Bartholomäusnacht wirksam wurden</li> <li>– am Beispiel der Frondeaufstände aufzeigen, daß der Adel eigene Heere gegen den König aufstellt</li> <li>– die Steuerbewilligung als das wichtigste Recht der Stände nennen können.</li> </ul>
1. Ludwig XIV., Memoiren S. 107, Basel 1931 2. Der Hof Ludwig XIV. in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1964; S. 147: Ludwig XIV. in der Messe	Norbert Elias, Die höfische Gesellschaft, Neuwied 1969	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus einer vorgegebenen Quelle die Vorstellung von einer mechanistischen Weltordnung ableiten können</li> <li>– anhand einer vorgegebenen Quelle die göttähnliche Verehrung des Königs nachweisen können</li> <li>– an einem Bild des Schlosses von Versailles erklären können, auf welche Weise der König seine absolute Herrschaft demonstriert.</li> </ul>
1. GiQ 3, S. 425 ff.: Regierungsgrundsätze Ludwigs XIV. 3. GiQ 3, S. 460: Vaubans Kritik an der Steuerpolitik	Goubert, P., Ludwig XIV. Berlin o. J.	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Aufgabenverteilung auf die Minister Ludwig XIV. beschreiben können</li> <li>– an den Rechten und Pflichten der Intendanten beschreiben können, wie der König über diese Beamten seine Herrschaft ausübt</li> <li>– an der Vielzahl der Steuerarten erläutern können, wie die Steuerkraft der Bevölkerung überzogen wurde.</li> </ul>
1. GiQ 3, S. 617: Förderung des Kartoffelanbaus 2. GiQ 3, S. 630 ff.: Allgemeines Landrecht 3. GiQ 3, S. 604 ff.: Friedrich II. über Grundsätze und Praxis seiner Regierung	v. Aretin, K. O. (Hg.), Der Aufgeklärte Absolutismus, Köln 1974	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– Maßnahmen Friedrichs II. gegen die Hungersnöte nennen können</li> <li>– an vorgegebenen Beispielen des Preuß. Landrechts den Umfang der Rechtssicherheit aufzeigen können</li> <li>– an vorgegebenen Beispielen zeigen, daß der Untertan von politischen Entscheidungen ausgeschlossen ist.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c10 Wissen, daß Modelle ein Hilfsmittel sind, um komplexe Zusammenhänge durchschaubar zu machen</p>	<p>Die Entdeckung der Wirtschaft als neue Dimension der Politik</p>	<p>1. Merkantilismus in Frankreich</p>	<p>1. Schaffung eines geschlossenen Wirtschaftsraumes 2. Organisation der Wirtschaft als politische Macht im Dienste des Königs 3. Entwicklung der Manufakturen 4. Verbesserung der Infrastruktur</p>	<p>1651 (Navigationsakte) 1721 Merkantilismus Manufaktur Infrastruktur</p>
<p>d9 Geschichte als Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen begreifen</p>		<p>2. Rußland unter Peter dem Großen</p>	<p>1. Wirtschaftliche Ausrichtung nach westeuropäischem Muster 2. Wirtschaftliche Reformen als Voraussetzung für Autokratie und Expansion</p>	
<p>Stunden- vorschlag 3-4 (3)</p>		<p>3. Die Entwicklung des englischen Kolonialreichs als Politik im Dienste bürgerlicher Wirtschaft</p>	<p>1. Die Verdrängung der Rivalen (Spanier, Niederländer) 2. Die Ausschaltung der Konkurrenz (Navigationsakte) 3. Die Sicherung der Seewege (Stützpunkte und Kolonien)</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1.–4.: Bericht des venetianischen Gesandten Giustiniani über Colberts Wirtschaftspolitik, 1668, aus: Wulf, W., (Hrg.): Vom Westf. Frieden bis zum Wiener Kongreß 1648 bis 1815, 2. Auflage 1968, S. 113; Grundsätze der Colbertschen Handelspolitik in: GiQ 3, S. 446 ff.	Hecht, G. H., Colberts politische und wirtschaftliche Grundanschauungen, Darmstadt 1967	Der Schüler soll den Grundsatz "Steigerung der Staatseinnahmen durch Förderung von Handel und Gewerbe" der merkantilistischen Wirtschaftspolitik zuordnen können. Der Schüler soll die drei Begriffe Handwerksbetrieb, Manufaktur und Industriebetrieb drei Betrieben richtig zuordnen können, die nach Personal und Produktion beschrieben werden. Der Schüler soll einige Maßnahmen zur Verbesserung der Infrastruktur in Frankreich des 18. Jahrhunderts anführen können.
1. und 2.: Instruktion Peters des Großen für Studienreisen junger Leute ins Ausland, in: GiQ 3, Nr. 271; Erste Schiffe in St. Petersburg, 1703, in: GiQ 3, Bd. III, Nr. 173; Ansprache Peters des Großen (1714) beim Stapellauf eines Schiffes, in: GiQ 3, S. 565 ff.	Wittram, R., Peter I., 2. Bd., Göttingen 1964 Rimscha, H. v. Geschichte Rußlands, Darmstadt, 3. Aufl. 1972	Der Schüler soll den Bau einer russischen Handelsflotte als Ausdruck des Wunsches interpretieren, Rußland am westeuropäischen Wirtschaftsleben zu beteiligen. Der Schüler soll nachweisen, daß er die wirtschaftlichen Reformen in Rußland als Voraussetzungen für die Autokratie verstanden hat, indem er fünf Begriffe zur folgenden Kausalkette ordnet: Bojaren, Handel, Staatseinnahmen, Beamte, Autokratie. Der Schüler soll an der Karte mit Hilfe der Legende zeigen können, daß Rußland unter Peter dem Großen zu einer Ostseemacht wurde.
1. und 2.: Anspruch auf Kontrolle der "Narrow Seas": GiQ 3, S. 411 f. Die Navigationsakte: GiQ 3, S. 417 f. 3. Hausherr, H.: Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit, Köln, 4. Aufl. 1970, S. 210 ff.	Fieldhouse, D.: Die Kolonialreiche seit dem 18. Jahrhundert, in: FWG, Bd. 29, Ffm. 1965	Der Schüler soll die Navigationsakte als Mittel zur Ausschaltung der wirtschaftlichen Konkurrenz auf dem Meer interpretieren. Der Schüler soll mindestens drei englische Kolonien aus dem 18. Jahrhundert nennen können.

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e9 Anerkennen, daß Distanz zwischen Norm und Wirklichkeit unvermeidbar ist</p> <p>e10 Einsehen, daß Modelle Hilfsmittel der Erkenntnis, aber nicht Ziele des Handelns sind</p>	<p>Gesellschafts- und Herrschaftskritik aus rationalen Erwägungen</p>	<p>1. Die ständische Gesellschaft</p>	<p>1. Die drei Stände, ihre Rechte und Privilegien, ihre Pflichten und Leistungen</p> <p>2. Das Bürgertum als das wirtschaftlich und politisch dynamische Element in der Gesellschaft</p> <p>3. Fortleben ständischer Traditionen und Institutionen (Landstände)</p>	<p>18. Jahrhundert (Aufklärung) Naturrecht Staatsvertrag Gewaltenteilung Exekutive Legislative Jurisdiktion Toleranz</p>
<p>Stunden- voranschlag 5-6 (2)</p>		<p>2. Das ● Naturrecht und die Ausbildung von Menschenrechtsvorstellungen</p>	<p>1. Der Mensch als rationales Wesen braucht Freiheit, sich und seine Umwelt vernünftig zu gestalten (Menschenrechte).</p> <p>2. Die Forderung nach Abschaffung "unvernünftiger" sozialer und politischer Bindungen gilt auch der ständischen Gliederung.</p>	
		<p>3. Die Lehre vom ● Staatsvertrag</p>	<p>1. Die Staatsvertragslehre relativiert das Herrschaftssystem des Absolutismus.</p> <p>2. Die Staatsvertragslehre begründet ein Widerstandsrecht gegen den Mißbrauch der Herrschaft</p>	
		<p>4. Die Lehre von der Gewaltenteilung</p>	<p>1. Die Lehre von der Gewaltenteilung als Kritik an der Machtfülle des absolutistischen Herrschers</p> <p>2. Die Lehre von der Gewaltenteilung als konstruktives Element des Verfassungsdenkens</p> <p>3. Die Lehren von Staatsvertrag und Gewaltenteilung begründen die Vorstellung von der kontrollierten Herrschaft</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Vergleich des brandenburgischen Kurfürsten mit den Landständen: Herrschaftsverträge des Spätmittelalters, bearbeitet von Näf, W., Bern 1951, GiQ 3, S. 468 ff., 476 ff. 2. Sieyès über den 3. Stand: Guggenbühl 4, S. 6 ff.	Hubatsch, W., Das Zeitalter des Absolutismus, 1970 FWG Bd. 25	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- die politisch entscheidenden Stände nennen und ihre Ständeversammlung bezeichnen können: Adel, Geistlichkeit, Bürger (Städte), Landtag</li> <li>- den wirtschaftlich bedeutendsten Stand nennen können: Bürgertum</li> <li>- hohe Geistlichkeit und Adel als gesellschaftlich, rechtlich und steuerlich privilegiert ansprechen können.</li> </ul>
1. Locke über Naturrecht: GiQ 3, S. 495 ff., Kant über Aufklärung: Guggenbühl 3, S. 363 ff. 2. Unabhängigkeitserklärung USA: Guggenbühl 3, S. 355 ff.; Voltaire gegen Steuerprivileg der Geistlichen: GiQ 3, S. 718 f.	Philipp, W., Das Zeitalter der Aufklärung 1963	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- angeben können, welche Fähigkeit nach Auffassung der Aufklärer den Menschen in die Lage versetzt, die Welt zu erkennen und zu gestalten: die Vernunft</li> <li>- als Bedingungen für die vernünftige Gestaltung des Lebens und der Gesellschaft angeben können: die Mündigkeit des einzelnen und die Befreiung von als unvernünftig erkannten Bindungen.</li> </ul>
1. Locke über den Staatsvertrag: GiQ 3, S. 495 ff. 2. Widerstandsrecht: Guggenbühl 3, S. 247 ff., GiQ 3, S. 498	v. Hippel, E., Geschichte der Staatstheorie I, 1955	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Lehre nennen können, die der absolutist. Vorstellung, Staat und Herrschaft gingen auf göttl. Einsetzung zurück, entgegengesetzt wurde: die Lehre vom Staatsvertrag</li> <li>- die Entstehung des Staates nach dieser Lehre beschreiben können: durch freie Vereinbarung einzelner zur Schaffung von Frieden, Recht, Sicherheit.</li> </ul>
1. Montesquieu, Vom Geist der Gesetze: 3. GiQ 3, S. 714 ff.		Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- die drei in jedem Staat vorhandenen Gewalten nennen können: Legislative, Exekutive, Jurisdiktion</li> <li>- als Begründung für die Forderung nach Gewaltenteilung nennen können: die Vereinigung mehrerer Gewalten in einer Hand verleitet zum Machtmißbrauch</li> <li>- angeben können, welche Regierungsform durch die Forderung nach Gewaltenteilung angegriffen wurde: der Absolutismus.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen...	Begriffe und Daten
e4 Einsehen, daß Umgang mit Geschichte helfen kann, bestehende Ungerechtigkeiten zu erkennen und auf ihre Überwindung hinzuwirken	Revolution und Reform: Chance, Risiko und Erfolg	1. Entstehung der USA	1. Der Unabhängigkeitskrieg als Folge von verweigertem politischem Mitbestimmungsrechts 2. Gewaltenteilung in der Präsidialdemokratie: die Verfassung des Bundesstaates 3. Einwanderer, Expansion und Vernichtung der Ureinwohner: die Entwicklung bis 1861	1776 1789 Volkssouveränität Bundesstaat Staatenbund Nationalversammlung Reform
e1 Sich zu eigen machen, daß es in der Geschichte fortlaufend Akzentverschiebungen gegeben hat in Richtung auf Individualität und auf Sozialität		2. Französische Revolution	1. Diskrepanz von wirtschaftlicher und politischer Macht führt zur Revolution 2. Innen- und außenpolitische Belastungen führen zur Radikalisierung: totale Revolution 3. Rückläufigkeit im revolutionären Geschehen: Direktorium	
Stunden- voranschlag 7-8 (7)		3. Preußische Reformen (Alternativvorschlag: Die preußischen Reformen werden in Stoffbereich 23 zwischen Thema 1 und 2 behandelt.)	1. Folgerungen aus der Katastrophe: Stärkung des Staates durch Beteiligung der Bewohner an Verwaltung und Heer 2. Reform als Möglichkeit, Verhältnisse zu verbessern 3. Versuch einer Erneuerung durch Schulreform, Universitätsgründung, Gewerbefreiheit und staatliche Gewerbeförderung	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unabhängigkeitserklärung: Guggenbühl 3, S. 355 ff.</li> <li>2. Verfassung der USA: Guggenbühl 3, S. 375 ff.</li> <li>3. Kartenvergleich USA 1783, 1820, 1845, 1861; Karten mit Eisenbahnnetz</li> </ol>	<p>Palmer, R., Das Zeitalter der demokratischen Revolution, Frankfurt 1970, Adams, W., (hg.), Die amerikanische Revolution in Augenzeugenberichten, dtv 964</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Entstehung der USA als Folge des Konflikts zwischen geforderter Volkssouveränität der Kolonisten und dem Prinzip britischer Kolonialverwaltung bezeichnen können</li> <li>- als charakteristische Merkmale der Verfassung von 1787 Gewaltenteilung und Bundesstaatlichkeit nennen</li> <li>- als kennzeichnende Tendenzen der Entwicklung der USA die Ausdehnung nach Westen durch Gründung neuer Bundesstaaten und die Expansion des Binnenmarktes durch Ausbau des Verkehrsnetzes und Industrialisierung bezeichnen.</li> </ul>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opposition: Voltaire, GiQ 3, S. 718, Auszüge aus "Société" und "Etat" der Encyclopédie: GiQ 3, S. 720 f., s. auch Guggenbühl 4, S. 3 ff.</li> <li>2. Dekret über die Höchstpreise: Guggenbühl 4, S. 31f., gegen Lyon, S. 32 f., zur Gesetzgebung 1794, S. 34 ff.</li> </ol>	<p>FWG, Bd. 26 Göhring, M., Geschichte der Großen Revolution, 2 Bde., 1950/51 Die Französische Revolution, hrsg. v. Schmitt, R., = Wege der Forschung 293, 1973 Griewank, K., Die Französische Revolution, 1973</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als entscheidende Ursache der Französischen Revolution die Forderung des Bürgertums nach politischer Mitbestimmung nennen</li> <li>- die Schreckensherrschaft als Folge eines Faktorenbündels bezeichnen können</li> <li>- mindestens zwei der folgenden Faktoren nennen können: Radikalisierung von Jakobinern und Sansculotten, wirtschaftliche Schwierigkeiten, innere Aufstände und äußere Bedrohung.</li> </ul>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edikt vom 9. 10. 1807: Guggenbühl 4, S. 57f.</li> <li>3. Humboldt, Bericht der Sektion, Dez. 1809: W.v. Humboldt, Werke, IV, Stuttgart 1964, S. 210 ff.</li> </ol>	<p>Schnabel, F., Deutsche Geschichte im 19. Jh., Bd. 3</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als äußere Anlässe der preußischen Reformen nennen können: militärische Niederlage, wirtschaftliche Zerrüttung, Fremdherrschaft</li> <li>- als Aspekte der notwendigen Reform nennen können: bürgerliche Selbstverwaltung, Heeresreform, Bauernbefreiung, Schul- und Universitätsreform.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c7b Wissen, daß Geschichtsbilder dauernd überprüft werden müssen, um zu verhindern, daß sie die Wirklichkeit verdecken</p>	<p>Legitimation von Herrschaft durch Erfolg</p>	<p>1. Die neue Ordnung Napoleons</p>	<p>1. Der Aufstieg Napoleons 2. Die innere Konsolidierung Frankreichs 3. Die Napoleonischen Gesetzbücher als Grundlage von Rechtsgleichheit und Rechtssicherheit 4. Der Aufbau des Napoleonischen Bündnisystems zur Sicherung der französischen Hegemonie</p>	<p>1806 Wirtschaftskrieg Blockade</p>
		<p>2. Napoleons Ordnung zerbricht</p>	<p>1. Der Rußlandfeldzug – das Scheitern des planbaren Krieges 2. Der Befreiungskrieg in Deutschland 3. Der Sturz des Erfolgreichen</p>	
<p>Stunden- voranschlag 3-4 (3)</p>				



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Proklamation Napoleons vor dem Italienfeldzug 1796, in: Guggenbühl 4, S. 39; Proklamation während der Überfahrt nach Ägypten, 1798, in: Guggenbühl 4, S. 40; Charakteristik Napoleons, in: Guggenbühl 4, S. 44–46.</p> <p>2. Errichtung des Kaisertums 1804, in: Guggenbühl 4, S. 46/48</p>	<p>FWG, Bd. 26, S. 82-179</p> <p>Maurois, A., Napoleon, rororo-Bildmonographien Nr. 112</p> <p>Göhring, M., Napoleon (= Persönlichkeit und Geschichte, Bd. 18/19)</p>	<p>Der Schüler soll als Voraussetzungen für den Aufstieg Napoleons folgende drei Faktoren nennen: der militärische Erfolg in Oberitalien, die innenpolitischen Zustände in Frankreich, seine persönlichen Fähigkeiten.</p> <p>Der Schüler soll anhand einer Quelle erklären, wie Napoleon sich die Armee zum persönlichen Machtinstrument machte.</p> <p>Der Schüler soll anhand von zwei selbstgewählten Beispielen die Ziele der napoleonischen Innenpolitik zwischen 1799 und 1804 darstellen: Ausgleich mit der Kirche, Rechtssicherheit.</p> <p>Der Schüler soll durch eine selbst angefertigte Faustskizze verdeutlichen, daß Napoleons Annexionen und Satellitenstaaten zur Sicherung der französischen Vorherrschaft dienten.</p>
<p>1. Der Rückzug aus Rußland, in: Guggenbühl 4, S. 70 ff. Kleßmann, E., Napoleons Rußlandfeldzug in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1964</p> <p>2. Lieder aus dem Jahre 1813 in: Walter Killy, Epochen deutscher Lyrik, Band 7, Gedichte 1800-1830, dtv Nr. WR 4021, S. 192-198</p> <p>3. Napoleon und Metternich in Dresden, in: Guggenbühl 4, S. 78 ff.</p> <p>2. Kleßmann, E.,</p> <p>3. Die Befreiungskriege in Augenzeugenberichten, dtv 912</p>		<p>Der Schüler soll drei Ursachen für Napoleons Niederlage in Rußland angeben: die übergroße Armee, die Fehleinschätzung der geographischen Gegebenheiten, die Fehleinschätzung des Verhaltens des Gegners.</p> <p>Der Schüler soll die Niederlage Napoleons in Rußland als Voraussetzung für den Durchbruch des deutschen Nationalbewußtseins in den Befreiungskriegen bezeichnen.</p>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
e2 Anerkennen, daß Individualität und Sozialität Komplementärziele sind	Der Konflikt zwischen den Ordnungsvorstellungen des Staates und dem politischen Bewußtsein der Bürger	1. Der Wiener Kongreß	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deutscher Bund (Staatenbund) statt nationaler Einheit</li> <li>2. Legitimität statt Volkssouveränität</li> <li>3. Die Heilige Allianz als internationaler Vertrag gegen nationale und liberale Tendenzen</li> </ol>	1815 1848 Restauration Zensur Parlament Verfassung
e12 Einsehen, daß Konflikte ein konstitutives Element gesellschaftlichen Lebens sind		2. Die Karlsbader Beschlüsse	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Staatliche Zwangsmaßnahmen gegen nationale und liberale Bestrebungen in Deutschland</li> <li>2. Resignation als Folge der politischen Entmündigung (Biedermeier)</li> <li>3. Revolutionäres Engagement als Folge der politischen Unterdrückung</li> </ol>	
Stunden- voranschlag 5-6 (6)		3. Bürgerliche Revolution in Deutschland	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Das Hambacher Fest als Signal für Freiheitswillen und Einheitsbestrebungen</li> <li>2. Die 48er Revolution als Möglichkeit, nationale Einheit und politische Mitsprache durchzusetzen</li> <li>3. Die Überforderung der Frankfurter Nationalversammlung durch die Gleichzeitigkeit der Aufgaben (parlamentarische Organisation, Verfassungsentwurf, Aufbau einer Exekutive)</li> <li>4. Das Scheitern der Revolution <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch die unpolitische Grundhaltung der Mehrheit der Bevölkerung,</li> <li>- durch das Beharrungsvermögen der bestehenden Mächte</li> </ul> </li> </ol>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Deutsche Bundesakte zit. bei Schlegel, W.: Handbuch für den Geschichtsunterricht Bd. II, S. 142 3. Die Heilige Allianz, zit. bei Schlegel, S. 142 1. dtv-Atlas 2. Bd. 2, S. 39/40 3.	FWG Bd. 26 Spiel, H. (hg.), Der Wiener Kongreß in Augenzeugenberichten (dtv)	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– als Ziel des Wiener Kongresses die Neuordnung Europas nennen können</li> <li>– den Deutschen Bund als Absage an die Idee des deutschen Nationalstaates bezeichnen können</li> <li>– durch den Vergleich der Texte HI. Allianz – Karlsbader Beschlüsse die Diskrepanz zwischen politischer Absichtserklärung und politischer Praxis aufzeigen.</li> </ul>
1. Karlsbader Beschlüsse, zit. bei Schlegel, S. 146 1. dtv-Atlas, Bd. 1, 2. S. 47 und 51, Kleinknecht-Krieger, Bd. IV, S. 262-266	FWG Bd. 26 Muth, H. (hg.), Die Grundrechte in der deutschen Verfassungsentwicklung, Stuttgart 1968	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Studenten als oppositionelle Gruppe nennen und ihre politischen Ziele angeben können</li> <li>– den Begriff "Zensur" definieren können</li> <li>– aus den Begriffen: Revolution, Polit. Mitbestimmung, Resignation den für die Haltung der Biedermeierzeit typischen auswählen können.</li> </ul>
1. Rede Siebenpfeiffers am 27. 5. 1832, zit. bei Schlegel, S. 143 f. 2. Barrikadenkampf in Berlin, zit. bei Kleinknecht-Krieger, Bd. IV, S. 271 f. 3. Verfassung von 1848, zit. bei Schlegel, S. 148, Rede Uhlands 1848, zit. bei Schlegel, S. 151 4. Reden Friedrich Wilhelms IV., zit. bei Schlegel, S. 153 f. 1. 2. dtv-Atlas, Bd. 2, 3. S. 47 und 55-59 4.	FWG Bd. 27 Stadelmann, R., Soziale und politische Geschichte der Revolution von 1848, 1970	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>– das Hambacher Fest als Ausdruck der Unzufriedenheit mit den bestehenden politischen Verhältnissen ansprechen können</li> <li>– angeben können, wie die parlamentarischen Begriffe Rechts, Mitte, Links in der Paulskirche entstanden sind</li> <li>– die Überforderung der Paulskirchenversammlung durch die Gleichzeitigkeit der Aufgaben (parlamentarische Organisation, Verfassungsentwurf, Aufbau einer Exekutive) begründen können.</li> </ul>

Stoffbereich 25: Die kleindeutsche Reichsgründung

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen...	Begriffe und Daten
<p>c7b Wissen, daß Geschichtsbilder dauernd überprüft werden müssen, um zu verhindern, daß sie die Wirklichkeit verdecken</p> <p>d7 Verstehen, daß bei geschichtlichen Ideen auch deren Ursachen und Wirkungen zu beobachten und bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen sind</p>	<p>Verflechtung von Wirtschaftsinteressen und politischen Zielen bei der deutschen Einigung</p>	<p>1. Die Entwicklung eines deutschen Großwirtschaftsraumes</p>	<p>1. Die Notwendigkeit der Überwindung der regionalen Wirtschaftsstruktur in der Zeit der Industrialisierung</p> <p>2. Die Bildung eines überregionalen Wirtschaftsraumes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch Freihandel</li> <li>- durch Zollverein</li> <li>- durch Eisenbahn- und Straßenbau</li> </ul> <p>3. Die wirtschaftliche Verflechtung der deutschen Staaten mit Preußen als Voraussetzung für die nationale Einheit</p>	<p>1834 (Zollverein) 1871 Liberalismus Nationalstaat Freihandel Schutz Zoll</p>
<p>Stunden- voranschlag 4-5 (3)</p>	<p>Nationalbewußtsein und Machtpolitik bei der Reichsgründung</p>	<p>2. Die kleindeutsche Reichsgründung</p>	<p>1. Die Überwindung der dualistischen Konfrontation durch das Hinausdrängen Österreichs aus Deutschland</p> <p>2. Die Reichsgründung von 1871 als Ergebnis militärischer Aktionen und diplomatischer Verhandlungen</p> <p>3. Die Reichsgründung als Erfüllung der nationalen Erwartungen des deutschen Bürgertums</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Bittschrift der zur 2. Ostermesse 1819 in Frankfurt versammel- ten deutschen Kauf- leute und Fabrikant- en um Aufhebung der Binnenzölle, in: Pross, H., Dokumente zur deutschen Politik 1806-1870 (= Fischerbücherei 415), Frankfurt 1963, S. 23 ff. Bericht der Zentral- stelle für Gewerbe und Handel an das württembergische Finanzministerium, Juli 1851, in: Böhme, H., Die Reichsgrün- dung (= dtv-Doku- mente 428), München 1967, Nr. 40; weitere Materialien: Press, H., S. 28 ff., 34 ff. Pöhls, W., Histori- sches Lesebuch I, (= Fischerbücherei 776), S. 101 ff. Historisch-geogra- phische Karten</p>	<p>W. Treue, Gesell- schaft und Tech- nik Deutschlands im 19. Jh. (= Gebhardt Handbuch der deutschen Ge- schichte III, 9. Auflage, Stuttgart 1970 (dtv-Ausgabe) Zorn, W., Wirt- schaft und Ge- sellschaft in Deutschland in der Reichsgrün- dungszeit, in: Th. Schieder/ E. Deuerlein (Hg.), Reichsgründung 1870/71. Tatsachen, Kon- troversen, Inter- pretationen, Stuttgart 1970, S. 197-225 Deuerlein, E., Die Gründung des Deutschen Reiches 1870/ 71, dtv 1262</p>	<p>Der Schüler soll den Begriff "Wirtschaft- liche Entwicklung" für das 19. Jahrhundert erläutern können, indem er ihm als Ele- mente zuordnet: Industrialisierung beschleunigter Warenumsatz Bildung eines überregionalen Wirtschafts- raumes. Der Schüler soll als Faktoren, die zur Bildung eines deutschen Großwirtschafts- raumes führten, nennen können: Freihandel Zollverein Eisenbahn- und Straßenbau.</p>
<p>1. Mohl, M., Für die Er- haltung der süddeut- schen Staaten (Böhme Nr. 10) Weitere Materialien: Böhme Nr. 45, 77a-b, 103, 107, 110 und Pöhls I, S. 49 ff., 305 ff., 286-302 2. Deuerlein, E., Die Gründung des deutschen Reiches in Augenzeugenber- ichten, Düsseldorf 1970; Böhme Nr. 34, 198</p>	<p>Schieder, Th., Vom Deutschen Bund zum Deut- schen Reich (= Gebhardt, Handbuch der deutschen Ge- schichte III Kahlenberg, F.P., Das Epochenjahr 1866 in der deutschen Ge- schichte, in: Stürmer, M. (Hg.), Das kaiserliche Deutschland</p>	<p>Der Schüler soll als Exponenten des deutschen Dualismus die beiden deut- schen Großmächte Preußen und Öster- reich nennen können. Der Schüler soll das Ringen um die Vor- machtstellung in Deutschland als Kern- problem des Dualismus bestimmen können. Der Schüler soll den Krieg von 1866 als gewaltsame Lösung des deutschen Dua- lismus erklären können. Der Schüler soll das Jahr 1871 als klein- deutsches Reichsgründungsjahr nennen können.</p>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen...	Begriffe und Daten
	<p>Verschran- kung von individuellen und über- individuellen geschichts- bildenden Faktoren am Beispiel Bismarcks</p>	<p>3. Komplexi- tät der politi- schen Persön- lichkeit Bis- marcks</p>	<p>1. Bismarck als Verfechter des monarchisch-patri- archalischen Prinzips (Beispiel: Verfassungs- konflikt)</p> <p>2. Bismarck als Real- politiker</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in der Mäßigung seiner politischen Zielset- zungen (Beispiel: Nikolsburg 1866)</li> <li>- in der Ausnützung außenpolitischer Möglichkeiten (Bei- spiel: Emser De- pesche)</li> <li>- bei der Respektierung fürstlicher Vorbehalte</li> <li>- bei der Akzeptierung nationaler Erwartun- gen</li> <li>- bei der Akzeptierung liberaler Erwartungen im Reichstagswahl- recht</li> </ul>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
3. Nationale Lyrik von Arndt und Geibel, in: Böhme, Nr. 195, 197, 199	Düsseldorf 1970 Becker, J., Der Krieg mit Frankreich als Problem der kleindeutschen Einigungspolitik Bismarcks 1866-1970, Das kaiserliche Deutschland in: Stürmer, a. a. O.	Der Schüler soll als Faktoren, die die kleindeutsche Reichsgründung bewirkten, angeben können: den deutsch-französischen Krieg, die diplomatischen Verhandlungen Bismarcks mit den süddeutschen Staaten, die nationalen Erwartungen des deutschen Bürgertums.
1. Bismarck, O. v., 2. Werke in Auswahl, Jahrhundertausgabe, hrsg. v. G. A. Reim u. a., 8 Bde., Stuttgart 1962 (abgekürzt: Bismarck, Jh.-Ausg.) Vertrauliche Äußerungen Bismarcks vor der Budgetkommission, September 1862, und Rede vor dem preußischen Abgeordnetenhaus, Jan. 1863, in: Böhme, Nr. 69, 67c. Antrag auf Indemnität, Aug. 1866 (= Bismarck, Jh.-Ausg. III, Nr. 586; weitere Materialien: Böhme, Nr. 102, 67a-b; Bismarck, Jh.-Ausg. III, Nr. 16, 531 Immediatsbericht Bismarcks vom Juli 1866, in: Bismarck, Jh.-Ausg. III, Nr. 586 Bismarck über "practische Politik" im "Uhrenerlaß" vom Februar 1869, Jh.-Ausg. IV, Nr. 144; weitere Materialien in: Böhme, Nr. 127	Mommsen, W., Bismarck, rororo bildmonographien 122	Der Schüler soll Bismarck als Verfechter des patriarchalisch-monarchischen Prinzips bezeichnen können, indem er anspricht <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bismarcks Überzeugung von der gottgesetzten Krongewalt des Königs, die über dem Parlament stehe</li> <li>- Bismarcks Verhalten im Verfassungskonflikt (Regieren ohne Etat).</li> </ul> Der Schüler soll mindestens drei Beispiele für Bismarcks Realpolitik angeben können, indem er hinweist <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf die Abstützung seiner preußisch-deutschen Politik durch Verständigung mit Rußland und Italien</li> <li>- auf die Vorbereitung des deutsch-französischen Krieges durch Ausnützung der spanischen Thronkandidatur eines Hohenzollern-Prinzen (Emser Depesche)</li> <li>- auf die Respektierung fürstlicher Vorbehalte bei der Reichsgründung (Reservatsrechte, Stellung des Bundesrates in der Reichsverfassung)</li> <li>- auf die Anerkennung der nationalen Erwartungen des deutschen Bürgertums durch die Reichsgründung.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>Vorgeschichte des deutsch-französi- schen Krieges: Bismarck, Jh.-Ausg. IV, Nr. 155, 179, 196; Böhme, Nr. 154-189 Verhandlungen in Versailles: Deuerlein, a. a. O., S. 175 ff; Gespräch mit Karl Schurz, in: Jh.-Ausg. IV, Nr. 106</p>		<p>Alternatives Angebot an Feinlernzielen zu Stoffbereich 25.3: Der Schüler soll zeigen können, daß Bismarck trotz seiner realpolitischen Grundhaltung die Realität nicht immer richtig einschätzte, indem er darauf hin- weist, daß Bismarck</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bei der Reichsgründung von 1871 nur um die Zustimmung der deutschen Fürsten bemüht war</li> <li>- die demokratische Legitimation des neuen Reiches geringschätzte</li> <li>- eine Abhängigkeit der Reichsregierung vom Parlament ablehnte</li> <li>- die Stellung des Reichskanzlers in der Verfassung auf sein persönliches Ver- hältnis zu Kaiser Wilhelm I. abstimme.</li> </ul> <p>Der Schüler soll als mögliche Gründe für die monarchisch-patriarchalische Haltung Bismarcks angeben können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seine Herkunft aus einer brandenbur- gischen Adelsfamilie</li> <li>- sein Leben als Gutsbesitzer</li> <li>- seine Erfahrungen von 1848.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen...	Begriffe und Daten
e3 Eigene Bedürfnisse und Interessen artikulieren, verifizieren und ihre Verwirklichung anstreben	Technik und Wirtschaft als geschichtsbildende Faktoren	1. Der Gedanke der Harmonie wirtschaftlicher Kräfte (A. Smith)	1. Die Lehre Smiths als System des freien Spiels der Kräfte 2. Die Lehre Smiths als Legitimation für die Ablösung der traditionellen Produktionsmethoden durch die gewerbliche Massenproduktion in England	1769 (Watts Dampfmaschine) Industrielle Revolution Kapitalismus Proletarier
		2. Die Industrialisierung als technisches und finanzielles Problem	1. Die Dampfmaschine – macht unabhängig von natürlichen Energiequellen, – ermöglicht den Aufbau großer Produktionsstätten 2. Massenproduktion und Massenkonsum – bedingen Kapitaleinsatz, – ermöglichen Kapitalbildung	
		3. Die Industrialisierung als soziales Problem	1. Die Veränderung der Lebens- und Arbeitsbedingungen durch die Industrialisierung führen zur Auflösung der tradierten sozialen Bindungen, – zur Entfremdung durch Lohnarbeit 2. Die industrielle Revolution verschärft die sozialen Spannungen und schafft einen Klassengegensatz 3. Die zunehmende soziale Not der Arbeiter und Handwerker schafft revolutionäres Potential	
Stunden- voranschlag 4–5 (4)				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. dtv-Atlas, Bd. 2 Gesch. in Gestalten (Fischer-Lexikon) Bd. 4	Braun, R. (hg.), Industrielle Revolution, Köln 1972	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Träger der traditionellen Produktion Handwerk und Verlagswesen angeben können</li> <li>- das Grundprinzip der Lehre Smiths – Marktpreis durch Angebot und Nachfrage – anhand eines einfachen Beispiels erklären können</li> <li>- die Konkurrenz als Voraussetzung für das Spiel der Kräfte in der Wirtschaft ansprechen können.</li> </ul>
1. Marx, Kommunisti- sches Manifest: 1. dtv-Atlas, Bd. 2, 2. S. 42 f.	FWG Bd. 26 Rübbert, R., Geschichte der Industrialisie- rung, München 1972 Schnabel, F., Deutsche Geschichte im 19. Jh., Bd. 3	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- angeben können, daß durch die Dampfmaschine erstmals Energie in beliebiger Menge und an beliebiger Stelle zur Verfügung steht</li> <li>- den Wirtschaftsbegriff "Kapital" als Geld, das nicht zur Bedarfsbefriedigung, sondern für Investitionen benutzt wird, definieren können</li> <li>- darstellen, daß Massenproduktion Massenkonsum sowohl voraussetzt als auch anregt.</li> </ul>
1. A. d. Toqueville: 2. Notizen einer Reise nach England, zit. bei Schlegel, a. a. O., S. 240 f. T. S. Ashton: Arbeitszeit in eng- lischen Fabriken, zit. bei Schlegel, a. a. O., S. 242 Parlamentsbericht über Kinderarbeit 1833, zit. bei Schlegel, a. a. O., S. 243	FWG Bd. 26 Abel, W., Massenarmut und Hunger- krisen im vor- industriellen Deutschland, Göttingen 1972 Fischer, W., Wirtschaft und Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisie- rung, Göttingen 1972	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Ablösung der bisherigen Produktionsweisen mit der kostengünstigeren Massenproduktion begründen können</li> <li>- Angaben machen können über Arbeitsbedingungen in der Zeit der Industriellen Revolution</li> <li>- als Ursache für den entstehenden Klassengegensatz die Not der Arbeiter und wachsenden Reichtum der Unternehmer angeben können.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e6 Verlangen, daß jede Theorie nur durch Beweise zur Anerkennung gebracht wird und daß auf Überredung verzichtet wird</p> <p>c7a Wissen, daß Theorien dauernd überprüft werden müssen, um zu verhindern, daß sie die Wirklichkeit verdecken</p>	<p>Versuch, aus der Geschichte eine politische Verhaltenslehre abzuleiten</p>	<p>1. Marx' Auffassung von den Aufgaben der Philosophie</p>	<p>Philosophie als Methode,</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. die Gesetze der gesellschaftlichen Verhältnisse zu erkennen</li> <li>2. zukünftige Entwicklungen vorauszusehen</li> <li>3. auf die zukünftigen Entwicklungen hinzu- arbeiten.</li> </ol>	<p>1848 (Kommunistisches Manifest) Materialismus Sozialismus Kommunismus</p>
		<p>2. Der historische Materialismus</p>	<p>Grundzüge:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. gesellschaftliches Sein</li> <li>● und Bewußtsein</li> <li>2. Geschichte als Klassenkampf</li> <li>3. Produktions- und Gesellschaftsverhältnisse in der Geschichte</li> <li>4. Konzentrations- und Verelendungstheorie</li> <li>5. Bedingungen für den</li> <li>● Übergang zum Sozialismus/Kommunismus</li> </ol>	
<p>Stunden- voranschlag 4-5 (2)</p>		<p>3. Kritik am historischen Materialismus</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Das Problem der Zuverlässigkeit von Extrapolationen (Urgesellschaft und kommunistische Gesellschaft)</li> <li>2. Das Problem der monokausalen Erklärung von Geschichte</li> <li>3. Der Kadersozialismus</li> <li>● als Ersatz für die ausgebliebenen proletarischen Revolutionen</li> </ol>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Marx an Ruge (1843) 2. Marx, 11. Feuerbach- 3. these (1845) Marx, Komm. Manifest (1848); alle Texte in: Fetscher I., Der Marx- ismus... in Doku- menten, Bd. 1, München 1962, S. 148-150	Gottschalch- Karrenberg- Stegman, Gesch. d. sozia- len Ideen in Deutschl., München-Wien 1969, S. 93-138 (= Deutsches Hb. d. Politik Bd. 3)	Der Schüler soll die Marxsche Auffassung von den Aufgaben der Philosophie be- schreiben können, indem er die folgenden Aufgaben der Philosophie nennt: – die Gesetze der gesellschaftlichen Verhältnisse erkennen – zukünftige Entwicklungen voraussehen – auf die zukünftigen Entwicklungen hinarbeiten.
1. Marx, Deutsche Ideo- logie (1845/46) in: Fetscher I., Von Marx zur Sowjetideologie, Frf. 1975, 19. Aufl., S. 50 f. Engels, Brief an J. Bloch (1890) in: Fetscher a. a. O., S. 52 f. 2. Marx, Vorwort zur 3. Kritik der polit. Öko- nomie (1859) in: Fetscher, a. a. O., S. 51 f. Marx, Komm. Mani- fest in: Mommsen W., Deutsche Parteipro- gramme, München 1969, S. 263-265 (= Deutsches Hb. d. Politik Bd. 1) 4. Marx, Komm. Mani- fest in: Mommsen a. a. O., S. 267-273 5. Marx, Komm. Mani- fest in: Mommsen, a. a. O., S. 279 f. Marx, Kritik des Gothaer Programms (1875) in: Mommsen a. a. O., S. 327	Der Schüler soll nachweisen, daß er die Grundzüge des historischen Materialismus kennt, indem er – den Begriffen "gesellschaftliches Sein" und "Bewußtsein" die Begriffe "Basis" und "Überbau" richtig zuordnet – aus 10 gegebenen Begriffen (Vorge- schichte, Altertum, Mittelalter, Neuzeit, Zukunft, Urgesellschaft, Sklavenhalter- gesellschaft, Feudalgesellschaft, kapital- ist. Gesellschaft, kommunist. Gesell- schaft) fünf Begriffspaare bildet – mit eigenen Worten ausdrückt, was die Konzentrations- und Verelendungs- theorie behauptet – die Diktatur des Proletariats als eine Bedingung für den Übergang vom Kapi- talismus zum Kommunismus bezeichnet.	
1. Fetscher, Von Marx..., 2. a. a. O., S. 36-42 3. Fetscher, Von Marx..., a. a. O., S. 88-93	Der Schüler soll angeben können, – daß die Angaben von Marx zur Urge- schichte und zur kommunistischen Gesellschaft eine Vorstellung abbilden, aber keine Wirklichkeit – daß die Rückführung der Geschichte auf <b>eine</b> Ursache der Wirklichkeit nicht gerecht wird – daß die bisherige Geschichte des Kommunismus die marxist. Revolutions- lehre nicht bestätigt hat.	

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e4 Einsehen, daß Umgang mit Geschichte helfen kann, bestehende Ungerechtigkeiten zu erkennen und auf ihre Überwindung hinzuwirken</p>	<p>Soziales Engagement als Ausdruck eines politischen Programms/ Politisches Engagement als Ausdruck eines sozialen Programms</p>	<p>1. Die Gewerkschaften in England</p>	<p>1. Stationen ihrer Entwicklung (Aufhebung des Koalitionsverbotes, Trade Unions, Labour-Partei als Gewerkschaftspartei) 2. Arbeitsbereiche (Löhne, Arbeitsbedingungen, politische Mitbestimmung) 3. Ziel: Sozialreform als Reform der bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung</p>	<p>Sozialreform Sozialgesetze</p>
<p>e5 Einsehen, daß Umgang mit Geschichte zur Stabilisierung und zur Veränderung bestehender Verhältnisse beitragen kann</p>		<p>2. Die Sozialdemokratie in Deutschland</p>	<p>1. Das Gothaer Programm als Basis für das Leipziger Programm der USPD und das Görlitzer Programm der SPD 2. Arbeitsbereiche (wie oben in 1.2.) 3. Ziel: Sozialreform als Reform der bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung (rechter Flügel) oder revolutionäre Veränderung der bestehenden Verhältnisse (linker Flügel)</p>	
<p>Stunden- voranschlag 5-6 (4)</p>		<p>3. Die Sozialgesetzgebung unter Bismarck</p>	<p>1. Inhalt (Kranken-, Unfall- u. Invaliditätsversicherung) 2. Verfahren: Versicherungspflicht für Arbeiter, Beiträge von Arbeitnehmern und Arbeitgebern 3. Ziel: Sicherung bestehender politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse durch Sozialgesetze</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Präambel zur</li> <li>2. Volks-Charter</li> <li>3. (1838) in: Brusatti-Haas-Pollak, Gesch. d. Sozial- politik mit Dokumen- ten, Wien-Linz- München 1962, S. 213</li> </ol>	<p>Bandholz, E., Die engl. Ge- werkschaften, Köln 1961, S. 3-24</p>	<p>Der Schüler soll angeben können, daß die Gewerkschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zuerst in England entstanden</li> <li>- für bessere Löhne und Arbeitsbedin- gungen kämpften</li> <li>- das Wahlrecht für Arbeiter als Mittel politischer Mitbestimmung verlangten</li> <li>- in England seit etwa 1900 in der Labour- Partei eine eigene politische Vertre- tung haben.</li> </ul>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gothaer Programm</li> <li>2. (1875), Leipziger Pro- gramm (1919), Gör- litzer Programm (1921); alle Texte in: Mommsen W., Deut- sche Parteiprogram- me, München 1960, S. 313 f., 445 ff., 453 ff. (= Deutsches Hb. d. Politik Bd. 1</li> </ol>	<p>Gottschalch- Karrenberg- Stegmann, Gesch. d. sozia- len Ideen in Deutschland, München-Wien 1969, S. 139-190 (= Deutsches Hb. d. Politik Bd. 3)</p>	<p>Der Schüler soll das Gothaer Programm als Gründungsprogramm der SPD an- sprechen.</p> <p>Der Schüler soll die Begriffe "rechter" und "linker" Flügel der SPD erklären können, indem er</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auszüge aus dem Leipziger und dem Görlitzer Programm dem richtigen Flügel zuordnet</li> <li>- sein Urteil durch Unterstreichungen in den Programmauszügen begründet.</li> </ul>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einzelangaben kön- nen u. U. aus dem So- zialkundeunterricht übernommen werden</li> <li>3. Botschaft Wilhelms I. an den Reichstag (1881) in: Brusatti a. a. O., S. 207 Bismarck, Reichs- tagsreden vom 15. u. 20. 3. 1848 in: Bismarck, Die gesam- melten Werke, Bd. 12, hg. v. Schübler, Berlin 1929, S. 424 f u. 438</li> </ol>		<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die drei Bereiche der Bismarckschen Sozialversicherung nennen können</li> <li>- angeben können, daß die Beiträge von Arbeitnehmern und Arbeitgebern zu zahlen sind</li> <li>- durch Unterstreichungen in einem Text (Bismarckrede) nachweisen können, daß Bismarck d. d. Sozialgesetze die bestehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse sichern wollte.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
		4. Christliche Sozialpolitik	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Das Problem des Kapitalismus aus christlicher Sicht</li> <li>2. Formen des sozialen Engagements bei Wichern, Kolping und Ketteler</li> <li>3. Ziel: Reform der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Arbeitswelt auf der Grundlage der christlichen Lehre</li> </ol>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Leo XIII., Rerum 3. novarum, bes. 15-17 in: Brusatti, a. a. O., S. 181 ff.	Gottschalch a. a. O., S. 325 ff. (Katholizismus) und S. 571 ff. (Protestantis- mus)	Der Schüler soll – als Ziel christl. Sozialpolitik die Beach- tung der christl. Lehre in den zwischen- menschlichen Beziehungen angeben können – mindestens zwei Vertreter christl. Sozial- politik in Deutschland (Wichern, Kolping, Ketteler) nennen können.

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>d8 Vor-Urteile erkennen und von der Geschichtswirklichkeit abheben</p> <p>e4 Einsehen, daß Umgang mit Geschichte helfen kann, bestehende Ungerechtigkeiten zu erkennen und auf ihre Überwindung hinzuwirken</p>	<p>Der Widerspruch zwischen industriellem Fortschritt und gesellschaftlicher Beharrung</p>	<p>1. Die neue Wirtschaft</p>	<p>1. Der wachsende Anteil des Deutschen Reiches am Welthandel in den alten industriellen Leitsektoren: Stahlerzeugung Bergbau Eisenbahnbau</p> <p>2. Die Profilierung des Deutschen Reiches als führende Wirtschaftsmacht in den neuen industriellen Leitsektoren: Elektrotechnik Motorenbau Großchemie</p>	<p>Schlüsselindustrie Militarismus</p>
<p>Stunden- vorschlag 4-5 (0)</p>		<p>2. Die alte Gesellschaft</p>	<p>1. Die Vorherrschaft des Adels - durch seine Macht im Staate (Heer, Verwaltung) - durch sein hohes Sozialprestige</p> <p>2. Die Militarisierung der Gesellschaft durch die Übernahme militärischer Wertvorstellungen u. Formen i. d. zivilen Bereichen</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Statistisches Material 2. al in: R. Buchner, Deutsche Geschichte im europäischen Rahmen, Darmstadt 1975, S. 356, 379, 380; Ritter, G. A. (hg.), Das Deutsche Kaiserreich 1871/1914. Ein historisches Lesebuch, Göttingen, 2. Aufl. 1975 (abgekürzt: Ritter, Lesebuch) S. 27 ff. und 350 ff. W. Rathenau über die Elektrizität in: Ritter, G. A. – Kocka, J., Deutsche Sozialgeschichte, Dokumente und Skizzen, Bd. 2, 1870-1914, München 1974, S. 124 ff. (abgekürzt: Ritter/Kocka, Sozialgeschichte II)</p>	<p>Wehler, H.-U., Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918 (= Deutsche Geschichte, hrsg. v. J. Leuschner, Bd. 9) Göttingen 1973, S. 41 ff. (abgekürzt: Wehler, Kaiserreich) Treue, W., Gesellschaft, Wirtschaft und Technik Deutschlands im 19. Jh. in: Gebhardts Handbuch der deutschen Geschichte, 9. Aufl. Stuttgart 1970, Bd. 3</p>	<p>Der Schüler soll anhand einer gegebenen Statistik nachweisen, daß im Kaiserreich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Umwandlung eines Agrarstaates in einen Industriestaat sich vollzogen hatte</li> <li>– der Anteil der in der Landwirtschaft Beschäftigten zugunsten des Anteils der in Industrie, Handel und Verkehr Beschäftigten kontinuierlich abgenommen hatte.</li> </ul> <p>Der Schüler soll aus einer gegebenen Tabelle den wachsenden Anteil des Deutschen Reiches am Welthandel in den alten industriellen Leitsektoren Bergbau, Stahlerzeugung und Eisenbahnbau ermitteln können.</p> <p>Der Schüler soll als die neuen industriellen Leitsektoren, in denen sich das Deutsche Reich profilierte, nennen können: Elektrotechnik, Motorenbau, Großchemie.</p>
<p>1. Prozentualer Anteil des Adels in Heer und Verwaltung: Ritter, Lesebuch S. 70 und 97. Sozialprestige des Adels und Übernahme adliger Formen durch das Bürgertum: Ritter/Kocka, Sozialg. II, S. 80 ff., 73 f., 70, 76 f., 338</p> <p>2. Soziale Militarisierung des Alltags: Ritter/Kocka, Sozialg. II, S. 78 f. Beamtenhierarchie: Ritter/Kocka, Sozialg. II, S. 301 f; Ritter, Lesebuch S. 69</p>	<p>Messerschmidt, M., Die Armee in Staat und Gesellschaft. Die Bismarckzeit; Deist, W., Die Armee in Staat und Gesellschaft 1890-1914; Zuckmayer, C., Der Hauptmann von Köpenick.</p>	<p>Der Schüler soll als Bereiche, in denen der Adel eine führende Stellung innehatte, angeben können: Heer, Verwaltung, Diplomatie.</p> <p>Der Schüler soll die führende Stellung des Militärs im Deutschen Reich angeben können, indem er hinweist auf</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die steigende Friedenspräsenzstärke von Heer und Flotte</li> <li>– die wachsenden Militärausgaben</li> <li>– die Übernahme militärischer Gepflogenheiten im zivilen Leben</li> </ul> <p>Der Schüler soll als zivile Bereiche, in denen das militärische Prinzip von Befehl und Gehorsam Eingang gefunden hatte, nennen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Beamtenschaft</li> <li>– die Schule</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
		3. Das politische System	<p>1. Die konstitutionelle Monarchie als Obrigkeitsstaat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch die unkontrollierte Kommandogewalt des Kaisers über die Armee</li> <li>- durch die Abhängigkeit des Reichskanzlers vom Kaiser</li> <li>- durch die fehlende politische Verantwortlichkeit des Parlaments</li> </ul> <hr/> <p>2. Die politische Macht der Produktionsverbände am Beispiel des Interessenbündnisses von "Roggen und Stahl" im Kartell der staatserhaltenden und schaffenden Stände</p> <p>3. Der Ausschluß breiter Bevölkerungsschichten vom politischen Entscheidungsprozeß</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Stellung des Kaisers: Reichsverfassung Art. 11, 15, 63, 64, 68. Der Reichstag: Reichsverfassung Art. 20, 22, 23, 29, 32. Wirkungsmöglichkeiten des Reichstages: Ritter, Lesebuch, S. 53 f. Ergebnisse der Reichstagswahlen von 1871-1912 bei Ritter, Lesebuch, S. 366</p>	<p>Puhle, H. J., Parlaments-Parteien und Interessenverbände von 1890-1914; Boldt, H., Deutscher Konstitutionalismus und Bismarckreich: beide Aufsätze in: Stürmer, M., Das Kaiserliche Deutschland, 1970 Wehler, Kaiserreich, S. 69 ff., 149 ff., 163 f.</p>	<p>Der Schüler soll das politische System des Deutschen Reiches als Obrigkeitsstaates ansprechen können, indem er hinweist</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf die unkontrollierte Kommandogewalt des Kaisers als obersten Kriegsherrn</li> <li>- auf die Abhängigkeit des Reichskanzlers vom Kaiser.</li> </ul> <p>Der Schüler soll angeben können, daß die Rechte des Reichstags beschränkt waren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf die Abstimmung über Reichsgesetze</li> <li>- auf die Bewilligung des Reichsetats.</li> </ul> <p>Der Schüler soll als Parteigruppierungen des Deutschen Reiches anführen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Konservativen</li> <li>- die Liberalen</li> <li>- das Zentrum</li> <li>- die Sozialdemokraten.</li> </ul>
<p>2. Ritter, Lesebuch, S. 293 ff., 306 ff.</p> <p>Verhältnis der Urwähler-Stimmen zu den Landtagsmandaten nach dem Preußischen Dreiklassenwahlrecht: Ritter, Lesebuch, S. 122 ff.</p>	<p>Stegmann, D., Wirtschaft und Politik nach Bismarcks Sturz. Zur Genesis der Miquelschen Sammlungspolitik 1890-1897 in: Geis, I./Wendt, B. J. (hg.), Deutschland in der Weltpolitik des 19. und 20. Jahrhunderts, Düsseldorf 1973, S. 161-184. Wehler, Kaiserreich, S. 100 ff.</p>	<p>Der Schüler soll anhand einer gegebenen Quelle nachweisen können, daß die Besitzer der landwirtschaftlichen und industriellen Produktionsmittel ("Roggen und Stahl") sich allein den "staatserhaltenden und schaffenden Ständen" zurechneten.</p> <p>Der Schüler soll die "Sammlungspolitik" als ein Bündnis des liberalen Großbürgertums ("Stahl") mit den Konservativen ("Roggen") bezeichnen und als Ziele der Blockparteien nennen können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Wahrung der Interessen der Produzenten gegen die Interessen der Konsumenten</li> <li>- die Verketzerung der Sozialdemokraten als Umsturzpartei</li> <li>- die Ausschaltung des katholischen Zentrums als parlamentarischen Entscheidungsträgers.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>d7</p> <p>Verstehen, daß bei geschichtlichen Ideen auch deren Ursachen und Wirkungen zu beobachten und bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen sind</p>	<p>Technische und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit als Begründung für Vorherrschaft</p>	<p>1. Die Weltwirtschaft der Europäer</p>	<p>1. Deutschland, Frankreich, England als Industriestaaten um 1890 (Produktionskapazität, Technologie, Kapital)</p> <p>2. Imperialismus als Mittel zur Sicherung von Produktion und Absatz</p> <p>3. Elemente einer Weltwirtschaft:                      – Weltmarkt                      – Kapitalverkehr                      – Konkurrenz</p>	<p>Nationalismus                      Imperialismus                      Interessensphären                      Kapital-export</p>
		<p>2. Die Übersteigerung der nationalen Idee zum Imperialismus</p>	<p>1. Imperialismus als Ausdruck nationalen Prestigedenkens</p> <p>2. Versuche, den Imperialismus zu rechtfertigen                      – durch die Idee des Sozialdarwinismus (Recht des Stärkeren)                      – durch zivilisatorisches Sendungsbewußtsein</p>	
		<p>3. Spannungsfeld Europa</p>	<p>1. Europa als Zentrum weltweiter Rivalitäten: die außenpolitische Dauerkrise</p> <p>2. Der Rüstungswettlauf (Flottenbau und Militarismus)</p> <p>3. Bereitschaft zur Konfrontation als Konsequenz des Imperialismus</p>	
<p>Stunden-                      voranschlag                      5–6                      (4)</p>				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Graphiken S. 153, 158, 172, 132, in: Henning 2, FWG Bd. 28, S. 55/58</p> <p>2. Direktor der Kolonialabteilung über die wirtschaftliche Bedeutung der Kolonien, in: Dokumente der deutschen Politik und Geschichte, Bd. II, Hrsg. J. Hohlfeld, Berlin o. J.</p> <p>3. Statistische Angaben, in: FWG Bd. 29, Die Kolonialreiche, 1965, S. 329</p>	<p>Handbuch der europäischen Geschichte, Bd. 6, 1968, (Die Expansion der europäischen Mächte) Treue, W., Wirtschafts-geschichte der Neuzeit, 1700-1965, 1966</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aus einer vorgelegten Quelle als Ziele der deutschen Kolonialpolitik herausarbeiten können: Sicherung der Rohstoffe vor monopolistischen Maßnahmen anderer Länder, Erwerb von Druckmitteln für wirtschaftliche Verhandlungen mit Weltmächten</li> <li>- anhand vorgelegter statistischer Angaben erarbeiten, daß Deutschland ca. 90 % der Rohstoffe für seine Industrieproduktion über den Welthandel bezog.</li> </ul>
<p>1. Bülow über die Bedeutung der Kolonien für die deutsche Ehre, in: Dokumente der deutschen Politik a. a. O., S. 163</p> <p>2. Chamberlain, Zur Charakteristik des englischen Imperialismus, in: Guggenbühl 4, S. 257 ff. Weitere britische Meinungen, in: Schlegel, W., Handbuch für den Geschichtsunterricht 3, 1964, S. 119 f.</p>	<p>FWG Bd. 29 Mommsen, W., Der moderne Imperialismus, 1971</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Wurzel des deutschen Imperialismus nennen können: die Erfolge der Machtpolitik bei der Bildung des neuen Nationalstaates, die Auffassung von Weltpolitik als Ausdruck nationalen Prestigedenkens</li> <li>- anhand von Quellen die britische Rechtfertigung von Imperialismus beschreiben können: als Pflicht der englischsprechenden Rasse, die Welt zu zivilisieren, als Befriedung der Welt in einem britischen Weltreich.</li> </ul>
<p>1. Die Englisch-französ. "Entente cordial", in: Guggenbühl 4, S. 307</p> <p>2. Europ. Flottenbestand 1913, in: Handbuch der europäischen Geschichte a. a. O., S. 127 f. Tirpitz über Deutschlands Aufstieg zur Seemacht, in: Guggenbühl 4, S. 292</p> <p>3. Simplizissimus Bd. 1912</p>	<p>Ritter, G., Staatskunst und Kriegshandwerk, Bd. II, 1960 FWG Bd. 28, Das Zeitalter des Imperialismus, 1968</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Faschodakrise und der "Entente cordial" die Begriffe Interessenkonflikt und Interessenausgleich richtig zuordnen können</li> <li>- bei der Interpretation einer Simplizissimuskarikatur die Aussage des Zeichners verbalisieren können in Richtung auf: Weltmachtpolitik erschwert Friedenssicherung.</li> </ul>

Stoffbereich 31: Der Erste Weltkrieg

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
e4 Wissen, daß strukturierende Betrachtung die Vielfalt überschaubar macht	Der Krieg als Steuerungsfaktor der Politik	1. Blockbildung vor 1914	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Bündnispolitik Bismarcks zur Sicherung des Deutschen Reiches</li> <li>2. Der Ausgleich zwischen England, Frankreich und Rußland               <ul style="list-style-type: none"> <li>- aus deutscher Sicht: Einkreisung</li> <li>- aus alliierter Sicht: Verteidigungspolitik</li> </ul> </li> </ol>	1914 Ultimatum Strategie Taktik
e8 Ablehnen monokausaler und vordergründiger Erklärungen		2. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der Mord in Sarajewo und der Automatismus des Kriegsausbruchs</li> <li>2. Die Kriegsschuldfrage als Beispiel für die Schwierigkeit historischer Urteilsfindung</li> </ol>	
Stunden- voranschlag 4-5 (5)		3. Der moderne Krieg	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Eigengesetzlichkeit militärischer Planung</li> <li>2. Die Indienstnahme der Volkswirtschaft durch den Krieg</li> <li>3. Die Indienstnahme der ganzen Bevölkerung durch den Krieg</li> <li>4. Der technisierte Krieg am Beispiel der Materialschlacht</li> </ol>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Bündnissystem 2. Bismarcks europ. Bündnispolitik vor 1914, dtv-Atlas 2, S. 82 f. 1. Bismarck, O. v., Gedanken und Erinnerungen, Stuttgart 1959 1. Dreibund vom 20. 5. 1882, Guggenbühl 4, 1966, S. 223 f. 2. Die englisch-französische Entente Guggenbühl 4, 1966, S. 261-263	Mommsen, W., FWG 28, S. 121-131  Mommsen, W., Schieder, W., Erster Weltkrieg, Köln 1969 Geiß, I., Studien über Geschichte und Geschichtswissenschaft, edition suhrkamp Nr. 569	Der Schüler soll drei Faktoren nennen, die die Außenpolitik des Deutschen Reiches nach 1871 berücksichtigen müßte: – die Verschiebung des europäischen Gleichgewichtes durch die Reichsgründung – die Belastung des Verhältnisses zu Frankreich durch die Annexion von Elsaß-Lothringen – die Mittellage und die Gefahr eines Zweifrontenkrieges.  Der Schüler soll anhand einer selbstentworfenen Skizze veranschaulichen, wie durch die Annäherung Englands, Frankreichs und Rußlands das Deutsche Reich und Österreich-Ungarn eingekreist wurde.
1. Diplomatische Noten aus der Zeit der Julikrise, GiQ 5, S. 13-39 Automatismus der Mobilmachungen: Johann, E., Innenansicht eines Krieges, Deutsche Dokumente 1914-1918, dtv 893, S. 13	Mommsen, W., S. 272-285 Schieder, W., Erster Weltkrieg, Köln 1969 Geiß, I., Studien über Geschichte und Geschichtswissenschaft, edition suhrkamp Nr. 569	Der Schüler soll als Gründe für den Verlust der außenpolitischen Handlungsfreiheit des Deutschen Reiches nennen: – die vorbehaltlose Unterstützung der österreichischen Balkanpolitik – dem Primat der Militärs (Schlieffenplan).  Der Schüler soll an zwei vom Lehrer ausgewählten Texten zur Kriegsschuldfrage (Geiß, S. 26-28) den Unterschied zwischen Wert- und Sachurteil aufzeigen.
3. Gründe, um Kriegs-anleihen zu zeichnen: Johann, S. 233 Lebensmittelrationierung: Johann, S. 226, 231, 249, 251 f. Aufruf zur Arbeit in der Kriegsindustrie: Johann, S. 203	Mommsen, W., S. 286-363 Hardach, E., Der Erste Weltkrieg, dtv 4122 Remarque, E. M., Im Westen nichts Neues, Ullstein-Tb. 56	Der Schüler soll die Verletzung der belgischen Neutralität durch Deutschland als Zurücktreten der Politik zugunsten militärischer Planung ansprechen.  Der Schüler soll an einer gegebenen Statistik, die das starke Anwachsen weiblicher Arbeitskräfte während des I. Weltkrieges darstellt (Henning 3, S. 34), die Indienstnahme der ganzen Bevölkerung durch den Krieg darlegen.

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
d2a Geschichte als Mittel begreifen, Gegenwart verständlich zu machen durch Genese	Relativierung europäischer Probleme durch die Entstehung neuer Machtzentren	1. Die USA auf dem Wege zur Weltmacht	1. Weite des Raumes, Bodenschätze, Bevölkerungszustrom als Voraussetzungen für wirtschaftliche Entwicklung und politischen Aufstieg 2. Durch Abkehr von der Monroeo-Doktrin Erschließung neuer Absatzmärkte 3. Fixierung der Politik im 1. WK durch wirtschaftliche Interessenverbindung mit den Alliierten und missionarischen Nationalismus 4. Der Kriegseintritt als Möglichkeit, die Sphäre direkter politischer Einflußnahme zu vergrößern und als Dokumentation der Weltmachtstellung	1917 Autarkie Feudalgesellschaft
		2. Die Entstehung der UdSSR	1. Erschließung des Raumes, Bodenschätze, Bevölkerungsreichtum als Bedingungsfaktoren für die Entwicklung Rußlands zur modernen Großmacht 2. Die drei Ursachen für die innere Krise: feudale Gesellschaftsstruktur, europäischer Liberalismus, kapitalistische Wirtschaftsordnung 3. Die Oktoberrevolution als Beispiel für die bewußte Umsteuerung der russ. Entwicklung zugunsten der "Diktatur des Proletariats" 4. Die Konsolidierung der bolschewistischen Herrschaft durch den Sieg im Bürgerkrieg	

Stunden-  
voranschlag  
4-5  
(5)

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Roosevelt zur Politik der USA um 1900: Guggenbühl 4, S. 274 ff. Panamerikanische Konferenz: Guggenbühl 4, S. 233 ff. Spanisch-amerikanischer Krieg: Guggenbühl 4, S. 247 ff. Historisch-geographisches Kartenmaterial, z. B. dtv-Atlas, Bd. 2, S. 116</p> <p>3. Kriegseintritt: GiQ 5, S. 45, 47, 57 f.; Guggenbühl 4, S. 304 ff.</p>	<p>Dahms, H. G., Grundzüge der Geschichte der Vereinigten Staaten, 1971 FWG Bd. 28 und 30</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unter den Voraussetzungen für die wirtschaftliche Entwicklung der USA nennen können: Weite des Raumes, Bodenschätze, Bevölkerungszustrom</li> <li>- an einem gegebenen Text die Absicht und die Methoden des Dollarimperialismus durch Unterstreichungen aufzeigen können</li> <li>- als Beispiel für die Expansionspolitik im Dienst der wirtschaftlichen Interessen der USA die Besitzergreifung der Philippinen und Hawaiis anführen können</li> <li>- unter den Gründen für die Parteinahme der USA im 1. Weltkrieg nennen können: Handelsbeziehungen mit den Alliierten, hohe Verschuldung der Alliierten bei den USA.</li> </ul>
<p>1. Historisch-geographisches Kartenmaterial</p> <p>2. Revolution und Zarismus: Guggenbühl 4, S. 217 ff.; Duma: Guggenbühl 4, S. 265 f.</p> <p>3. Februarrevolution: GiQ 5, S. 69 f.; Oktoberrevolution: GiQ 5, S. 72 f.; Konstitutionelle Versammlung: GiQ 5, S. 83 ff.</p>	<p>v. Rimscha, H., Geschichte Rußlands, 1972</p> <p>Neander, I., Grundzüge der russischen Geschichte, 1970 FWG Bd. 31</p> <p>Fetscher, J., Von Marx zur Sowjetideologie, 19. Aufl., 1975</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unter Bedingungsfaktoren für den Aufstieg Rußlands im 19. Jh. nennen können: Erschließung des Raumes, Bodenschätze, Bevölkerungsreichtum, technische Entwicklung</li> <li>- aus den folgenden Begriffen (feudale Gesellschaftsstruktur, Entwicklung des Bürgertums, restaurative Politik, Liberalismus, Marxismus, Anarchismus, Kapitalismus) zwei Gruppen zusammenstellen, von denen die eine auf die beharrenden, die andere auf die veränderten Tendenzen im Rußland des frühen 20. Jahrhunderts hinweist</li> <li>- aus den drei Beinamen für die Dumen nach 1905 (Duma der Volkshoffnung, des Volkszornes, der Herren, Popen und Lakaien) die Entwicklung des bürgerlichen Parlamentarismus nach 1905 ableiten können.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>4. Wechsel zur NEP: GiQ 5, S. 137 ff.</p>		<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die beiden revolutionären Ereignisse des Jahres 1917 (Februar- und Oktoberrevolution) bezeichnen und den Begriffen "bürgerlich" und "proletarisch" zuordnen können</li> <li>– angeben können, durch welche Ereignisse die bolschewistische Herrschaft nach 1917 in ihrem Bestand bedroht war: durch die Verfassungsgebende Versammlung und den Bürgerkrieg.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e5 Einsehen, daß Umgang mit Geschichte zur Stabilisierung und zur Veränderung bestehender Verhältnisse beitragen kann</p> <p>e11 Verlangen, daß bei Informationen ihre Informations-tendenz beachtet wird</p> <p>Stunden- voranschlag 7-8 (8)</p>	<p>Diskrepanz zwischen politischer Ordnung und gesellschaftlichem Bewußtsein (Der aufgesetzte Staat)</p>	<p>1. Die Revolution 1918/19</p> <hr/> <p>2. Grundzüge der Weimarer Verfassung</p>	<p>1. Der Zusammenhang von militärischer Niederlage und Sturz der Monarchie</p> <p>2. Parlamentarische Demokratie und Räte-staat als Alternativen in der Revolution</p> <p>3. Die Stabilisierung des parlamentarischen Staates durch das Bündnis mit der alten Armee</p> <p>4. Die Stabilisierung des parlamentarischen Systems durch die Zusammenarbeit von Arbeitgebern und Arbeitnehmern</p> <hr/> <p>1. Das Parlament als ungeübter Souverän</p> <p>2. Der Reichspräsident als - vom Volk gewählter - über den Parteien stehender Repräsentant des Staates</p> <p>3. Das uneingeschränkte Verhältniswahlrecht - als Ausdruck demokratischer Gleichheit - als Gefährdung der politischen Handlungsfähigkeit der Regierung - als Gefährdung staatlicher Funktionsfähigkeit</p>	<p>1919 1923 Rätesystem Generalstreik Putsch Reparationen Inflation Verhältniswahlrecht Mehrheitswahlrecht</p>

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Ludendorff fordert sofortigen Waffenstillstand, GiQ 5, S. 100 ff.</p> <p>2. Max Cohen auf der Deligiertenkonferenz der Arbeiter und Soldatenräte, GiQ 5, S. 156</p> <p>Ausrufung der Republik (Scheidemann-Liebknecht) GiQ 5, S. 114/15;</p> <p>Politische Plakate, Die Weimarer Republik, hrsg. v. F. A. Krummacher und A. Wucher, 1965, S. 67</p>	<p>FWG Bd. 34</p> <p>GWU 1975, Heft 3</p> <p>Ritter, G. (hg.), Die deutsche Revolution 1918-1919, Hamburg 1975</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Ziele der Waffenstillstandsforderung der OHL angeben können: Verhinderung des militärischen Zusammenbruchs der Westfront; Verhinderung von Unruhe im Heer durch geordneten Rückzug der Truppen</li> <li>- anhand zweier vorgelegter Texte oder Plakate die beiden sich 1918 artikulierenden politischen Ordnungsvorstellungen (Räterepublik – Parlament, Demokratie) benennen können.</li> </ul>
<p>1. dtv-Atlas Bd. II, 1966, S. 76 und 148-150 (Die Verfassung von 1871 und 1919)</p> <p>2. dtv-Atlas Bd. II, 1966, S. 150 (Reichspräsidentenwahl 1925) Hindenburg an das deutsche Volk 1925: GiQ 5, S. 228</p> <p>3. Grundsatzäußerungen der Parteien: GiQ 5, S. 165 ff.</p>	<p>Milatz, A., Wähler und Wahlen in der Weimarer Republik 1965</p> <p>Mommsen, W. (hg.), Deutsche Parteiprogramme, München 1960</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- im Vergleich der Verfassungen von 1871 und 1919 erarbeiten: daß der Präsident an die Stelle des Kaisers tritt, daß 1871 der Kaiser die Regierung einsetzte, daß 1919 das Parlament die Exekutive kontrollierte</li> <li>- das Präsidialkabinett als eine Regierung definieren können, die im Auftrag des Reichspräsidenten, aber ohne Legitimation des Parlamentes arbeitet</li> <li>- in einem gegebenen Schaubild (Zusammensetzung des Reichstages 1919-1933) den Zeitpunkt markieren können, von dem ab es keine Mehrheit der Demokraten im Parlament mehr gab.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
		3. Innere Schwierigkeiten – äußere Belastungen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der Versailler Vertrag als Hypothek des neuen Staates: Die Republik der Niederlage</li> <li>2. Wirtschaftlicher Ruin als Kriegsfolge (Kriegskosten, Reparationen, Ruhrbesetzung, Inflation)</li> <li>3. Das Wählerverhalten nach 1919 als Spiegel des Verhältnisses der Bürger zu ihrem Staat</li> </ol>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Zur Unterzeichnung des Versailler Vertrages: GiQ 5, S. 129 ff.	Binder, G., Epoche der Entscheidungen, 1972	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anhand der im Unterricht behandelten Quellen entscheiden, welche der angegebenen Alternativen Aussicht auf Erfolg hatte:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wiederaufnahme des Kampfes</li> <li>2. Mit den Siegern über Erleichterungen verhandeln</li> <li>3. Den Versailler Vertrag unter Protest unterschreiben</li> </ol> </li> <li>- anhand vorgegebenen statistischen Materials erarbeiten:               <ul style="list-style-type: none"> <li>daß durch die Verschuldung des Staates und die unbegrenzte Kreditgewährung der Reichsbank das Geld wertlos wurde;</li> <li>daß der Staat mit der Inflation seine Schulden aus dem 1. Weltkrieg tilgte.</li> </ul> </li> </ul>
2. Henning 3	Dederke, K.,	
3. Binder a. a. O., S. 151 Miltz a. a. O., S. 134	Reich und Republik, Stuttgart 1973	

Stoffbereich 34: Die "Machtübernahme"

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c3 Wissen, daß differenzierte Betrachtung die Voraussetzung für notwendige Generalisierung ist</p>	<p>Systemveränderung durch konsequenten Mißbrauch von Verfassungsrechten</p>	<p>1. Weltwirtschaftskrise: Existenzangst als Triebkraft für den Aufstieg des Nationalsozialismus</p>	<p>1. Die Bedeutung der Weltwirtschaftskrise für die Wirtschaftsdepression in Deutschland 2. Das korrespondierende Verhältnis von Arbeitslosigkeit und politischer Radikalisierung</p>	<p>1929 Wirtschaftskrise Börse Aktie 1933</p>
<p>d4 Verstehen, daß die jeweiligen Einstellungen der Menschen auch als Ausdruck der jeweiligen Lebensbedingungen verstanden werden können</p>		<p>2. Technik der Machtergreifung</p>	<p>1. Die Stufen der Machtergreifung: Hitler als Reichskanzler, Einschränkung der Grundrechte, Ausschaltung des Parlaments, Hitler als Reichskanzler und -präsident 2. Der Widerspruch zwischen der Beachtung des Buchstabens und der Verletzung des Geistes der Weimarer Verfassung 1933 3. Die faktische Aufhebung der Weimarer Verfassung</p>	
<p>Stunden- voranschlag 3-4 (4)</p>				

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Börsenpanik: GiQ 5, S. 238 Wirtschaftslage in Deutschland: GiQ 5, S. 238</p> <p>2. Graphiken: Henning 3, S. 96, 135 Tabelle: Deuerlein, E., Der Aufstieg der NSDAP in Augen- zeugenberichten, dtv 1040, S. 317 f.</p>	<p>Kindlesberger, Ch.: Die Welt- wirtschaftskrise, dtv 4124</p> <p>Bennecke, H., Wirtschaftliche Depression und politischer Radi- kalismus, München 1970</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aus gegebenem Zahlenmaterial den Zusammenhang von wirtschaftlicher Notlage und politischer Radikalisierung nachweisen können</li> <li>- anhand von Statistiken der Industrieproduktion verschiedener Staaten nachweisen können, daß die Wirtschaftskrise in Deutschland Teil einer weltweiten Entwicklung war</li> <li>- angeben können, daß die Wirtschaftskrise zu <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produktionsrückgang</li> <li>- Arbeitslosigkeit</li> <li>- Kaufkraftschwund führte.</li> </ul> </li> </ul>
<p>1. Unterredung Papen- Hitler: GiQ 5, S. 273 Ausschalt, W., Verfassung: GiQ 5, S. 278 Verordnung zum Schutz von Volk und Staat: Hofer, S. 53 Das Ermächtigung- gesetz: Hofer, S. 57</p> <p>2. 1. Kabinettsliste H.: Hofer, S. 26 Goebbels- Rede: Hofer, S. 27</p>	<p>Hofer, W.: Der Nationalsozialis- mus, Dokumente (Fischer Tb 6084)</p> <p>Bracher-Sauer- Schulz, Die nation- alsozialistische Machtergrei- fung, Köln und Opladen 1962</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- folgende Maßnahmen und Ereignisse als Stufen der Machtergreifung in die chronologisch richtige Reihenfolge bringen: NSDAP stärkste unter den deutschen Parteien, Hitler Reichspräsident, Ermächtigungsgesetz, Reichskanzler, Verordnung zum Schutz von Volk und Staat</li> <li>- anhand der 1. Kabinettsliste Hitlers die innenpolitisch entscheidenden Ministerien von den weniger einflußreichen absondern und den Zusammenhang zwischen der Bedeutung des Amtes und der Parteizugehörigkeit des Ministers darzustellen versuchen</li> <li>- anhand einer gegebenen Quelle (Rede Goebbels) nachweisen können, daß Hitler die Stellung des Reichskanzlers nur anstrebte, um die Demokratie in Deutschland zu zerstören.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c7 Wissen, daß a) Theorien b) Geschichtsbilder dauernd überprüft werden müssen, um zu verhindern, daß sie die Wirklichkeit verdecken</p>	<p>Entwürdigung des Menschen durch die Umsetzung einer unmenschlichen Weltanschauung in die politische Realität</p>	<p>1. Der ● Faschismus als internationale Erscheinung</p>	<p>1. Wirtschaftliche Unsicherheit, weltanschaulich-politische Desorientierung und soziale Labilität als Voraussetzungen 2. Autoritätsgläubigkeit, militantes, nationalistisches Elitebewußtsein und Staatsverherrlichung als Kennzeichen des Faschismus</p>	<p>1933 1945 Faschismus Diktatur</p>
<p>d7 Verstehen, daß bei geschichtlichen Ideen auch deren Ursachen und Wirkungen zu beobachten und bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen sind</p>		<p>2. Das Führerprinzip als zentraler politischer Gedanke und seine Realisierung im NS-Staat</p>	<p>1. Die Verwirklichung des Führerprinzips in der Partei 2. Die "Gleichschaltung" als Durchsetzung des Führerprinzips in der Exekutive 3. Die Verwirklichung des Führerprinzips in der Erfassung des Volkes durch Organisationen und Massenmedien</p>	
<p>Stunden- vorschlag 7-8 (7)</p>		<p>3. Die antisemitische Rassenlehre als Grundlage der NS-Weltanschauung und ihre Durchsetzung in der Politik</p>	<p>1. Der Rassegedanke als zentraler Gedanke der NS-Ideologie 2. Die Umsetzung der Rassenlehre im Innern: Unterdrückung und Vernichtung eines Teils der Mitbürger 3. Lebensraum- und Weltmachtstreben als Umsetzung der Rasselehre in die Außenpolitik</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Reichstagswahlen, GiQ 5, S. 593 ff. 2. NS-Programm: Guggenbühl 4, S. 339 ff., Grundgedanken: GiQ 5, S. 285 f., Volksgemeinschaft: GiQ 5, S. 294	Nolte, E., Die faschist. Bewegungen, in: dtv-Weltge- schichte des 20. Jh., 1966 Fischer Welt- geschichte 34 Deuerlein, E., Der Aufstieg der NSDAP..., dtv 1040	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- den Faschismus als eine internationale Erscheinung ansprechen und als Beispiele die drei Länder nennen können, in denen er an die Macht kam: Italien, Deutschland, Spanien</li> <li>- als Voraussetzungen nennen können: wirtschaftliche Unsicherheit, weltanschaulich-politische Desorientierung, soziale Labilität</li> <li>- als Kennzeichen nennen können: militantes Elitebewußtsein, Staatsverherrlichung, Autoritätsgläubigkeit, Staatsform der Diktatur</li> </ul>
1. Führerprinzip: Der Nationalsozialis- mus, hrsg. u. komm. v. Hofer, W., = Fischer 6084, 1974 (i. weiteren "Hofer" zit.) Hofer, S. 35 ff. GiQ 5, S. 293 f. 2. Gleichschaltung GiQ 5, S. 299 ff., 306, 314 3. GiQ 5, S. 305 ff. Hofer, S. 82 ff.	Kogon, E., Der SS-Staat, 3. Auflage, 1948 Bullock, A., Hitler, 1964 Fest, J. C., Hitler, 1973	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- das Führerprinzip als dominierende politische Ordnungsvorstellung des NS angeben und an einem Beispiel exemplifizieren können</li> <li>- zwei Bereiche, in denen das Führerprinzip sichtbar wurde, nennen können: z. B. Partei, Exekutive, Legislative, Organisationen und Verbände</li> </ul>
1. Rasselehre: GiQ 5, S. 286 f., Hofer, S. 31 ff. 2. Judenverfolgungen: GiQ 5, S. 332 ff., 514 ff. 3. Rasselehre und Außenpolitik: GiQ 5, S. 296 ff., 367 ff., Hofer, S. 193 ff.	Saller, K., Die Rassenlehre des NS in Wissenschaft und Propaganda, 1961	Der Schüler soll <ul style="list-style-type: none"> <li>- den zentralen Gedanken der NS-Weltanschauung nennen können: die Vorstellung von der Überlegenheit der germanischen Rasse</li> <li>- die Umsetzung der Rassenlehre belegen können               <ul style="list-style-type: none"> <li>- in der Innenpolitik durch den Hinweis auf die politische Entrechtung und physische Vernichtung von Juden und Zigeunern</li> <li>- in der Außenpolitik, indem er auf den Erwerb von "Lebensraum" im Osten hinweist.</li> </ul> </li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
		4. Die NS-Wirtschaftspolitik	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arbeitsbeschaffung als Machtstabilisierung</li> <li>2. Aufrüstung als politisches Programm und als wirtschaftliche Ruinierung des Staates</li> <li>3. Der Krieg als Ziel und der Weltkrieg als Folge der Wirtschaftspolitik</li> </ol>	
		5. Der deutsche Widerstand	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der Doppelaspekt des Widerstands: gegen den NS-Staat und gegen große Teile der Bevölkerung</li> <li>2. Der Widerstand als Integrationsfaktor verschiedener weltanschaulicher, politischer und sozialer Gruppen</li> <li>3. Der Widerstand gegen Unmenschlichkeit als sittliche Pflicht</li> </ol>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Vierjahrespläne: GiQ 5, S. 319 ff. Henning 3, S. 96, 104</p> <p>2. Zerrüttung der Währung 1939: GiQ 5, S. 323 Krieg als Ziel: Hofer, S. 175 ff. Aus d. Hoßbach- Protokoll: Hofer, S. 195 Weltkrieg als Folge: GiQ 5, S. 433 f.</p>	<p>Fischer, W., Die Wirtschafts- politik des Natio- nalsozialismus, Hannover 1961</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aus einem Schaubild (Entwicklung von Arbeitslosigkeit und Produktion) ableiten können, warum weite Kreise der Bevölkerung dem NS Sympathien entgegenbrachten, Nationalsozialismus</li> <li>- die wirtschaftliche Prosperität unter Hitler qualifizieren können, indem er den Vorrang der Rüstungsindustrie in Deutschland und die Finanzierung der Staatsausgaben durch ungedeckte Wechsel berücksichtigt.</li> </ul>
<p>1. Widerstand: Hofer, S. 322 ff. Widerstand der Kirchen: GiQ 5, S. 327 ff. Zustimmung weiter Kreise zum Regime: GiQ 5, S. 340 f.</p>	<p>Rothfels, H., Die deutsche Opposition gegen Hitler, Fischer Tb 1989</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unter Gründen, die den Widerstand gegen das NS-Regime erschwerten, nennen: verbreitetes Obrigkeitsdenken, Sympathie weiter Bevölkerungskreise zum Regime, vollständige Überwachung des Lebens</li> <li>- das Datum angeben können, an dem es dem ganzen deutschen Volk offenbar wurde, daß es Widerstand gegen Hitler gab</li> <li>- außer dem milit. Widerstand mindestens zwei andere Gruppen nennen können, aus denen Träger des Widerstandes kamen, z. B. Gewerkschaften, Parteien, Kirchen.</li> </ul>

Stoffbereich 36: Die Entstehung einer bipolaren Welt

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/ verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>d6 Verstehen, daß Kausalität nicht die einzig mögliche Erklärung darstellt</p> <p>e13 Anerkennen, daß das Recht auf Selbstverwirklichung allen Menschen zukommt</p>	<p>Die Verknüpfung von Ideologie und Macht</p>	<p>1. Die Industrialisierung der UdSSR unter Stalin</p>	<p>1. Kollektivierung der Landwirtschaft – als Versuch zur Industrialisierung der Nahrungsmittelproduktion – als Mittel zur Gesellschaftsveränderung</p> <p>2. Förderung der Schwerindustrie auf Kosten der Konsumgüterproduktion: Konsumverzicht als Voraussetzung für Industrialisierung</p>	<p>Planwirtschaft Marktwirtschaft Konsumgüter</p>
<p>Stunden- voranschlag 5–6 (6)</p>		<p>2. Russischer Imperialismus seit dem 2. Weltkrieg</p>	<p>1. Das Vorschieben der russischen Grenze nach Westen zwischen 1939 und 1945 als Wiederaufnahme der Expansionspolitik in Europa</p> <p>2. Die Volksdemokratien in Ostmitteleuropa als russisches Vorfeld</p> <p>3. Die UdSSR in der Tradition zaristischer Asienpolitik: Sicherung des Besitzstandes</p> <p>4. Russische nationale Tradition und Marxismus als Grundlagen für die Außenpolitik der UdSSR</p>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Stalinrede v. 27. 12. 1929, in: Raupach a. a. O., S. 207 ff. Sowjetgesellschaft im Wandel, hg. v. B. Meissner, Stuttgart 1966, S. 68 f.	Raupach, H., Geschichte der Sowjetwirtschaft, rde Reinbeck 1964 Lorenz, R., Rußland (= Fischer Weltgeschichte Bd. 31), Frankfurt 1973, S. 322 ff.	Der Schüler soll als Ziele der sowjetischen Wirtschaftspolitik unter Stalin angeben können – die Kollektivierung der Landwirtschaft – die Förderung der Schwerindustrie. Der Schüler soll – die Industrialisierung der Nahrungsmittelproduktion als wirtschaftliches Ziel – die Gesellschaftsveränderung als politisches Ziel bei der Kollektivierung der Landwirtschaft nennen können. Der Schüler soll in einem gegebenen Text die Stellen kenntlich machen, die zeigen, daß Stalin den Konsumverzicht als Bedingung für die Industrialisierung der UdSSR betrachtete. (Textvorschlag: Auszug aus der Stalinrede v. 7. 1. 33 oder 4. 3. 35; s. links!)
2. Stalinrede v. 4. 3. 1935, in: Raupach a. a. O., S. 205 f. Stalinrede v. 7. 1. 1933, in: Raupach a. a. O., S. 213 f.		
1. Kartenvergleich (russ. Westgrenze 18.-20. Jh.)	Kennan, G. F., Memoiren, Stuttgart 1968, Bes. S. 538 f.	Der Schüler soll auf einer gegebenen Karte, die die russische Westgrenze in den Jahren 1914, 1938 u. 1945 ohne Zeitangaben enthält, – die Grenzen in die richtige zeitliche Reihenfolge bringen (a, b, c) – zur jüngsten Grenze angeben, seit wann sie besteht.
2. Warschauer Pakt v. 1955, in: Verteidigung, hg. v. E. Obermann, Stuttgart 1970, S. 442 ff.	Obermann a. a. O., S. 439 ff. Mackintosh J. M., Strategie und Taktik der sowj. Außenpolitik, Stuttgart 1963, S. 9 ff.	Der Schüler soll das russische Vorfeld in Ostmitteleuropa darstellen, indem er auf einer Europakarte, in der die Staatsgrenzen ohne Beschriftung eingezeichnet sind, das Gebiet der Volksdemokraten schraffiert.
3. Kartenvergleich (russ. Grenze in Asien im 19. u. 20. Jh.) Karachan-Erklärung v. 1919, in: Mehnert, K., Peking u. Moskau, 5. Aufl., Stuttgart 1963, S. 300 f.	Geyer, D., Sowjetunion – Außenpolitik 1917-1955, Köln 1972	Der Schüler soll zeigen, daß sich die Asienpolitik der UdSSR in der Tradition zaristischer Asienpolitik bewegt, indem er darauf hinweist, daß die sowjetische Asienpolitik darauf angelegt ist, den unter den Zaren gewonnenen territorialen Besitz in Asien zu behaupten.
4. Stalinbrief v. 12. 12. 1930 und Trink-spruch Stalins v. 24. 5. 1945; beide in: Fetscher I., Von Marx zur Sowjetideologie, 19. Aufl., Frankfurt 1975, S. 195 f.		Der Schüler soll durch Unterstreichungen in einem gegebenen Text nachweisen, daß Nationalbewußtsein und Marxismus die Grundlagen für die Außenpolitik der UdSSR bilden. (Textvorschlag: Telpuchowski B. S., Die sowjetische Geschichte des Großen Vaterländischen Krieges 1941-1945, Frankfurt 1961, hg. v. Hillgruber-Jacobsen; Einleitung S. 1)

Stoffbereich 36: Die Entstehung einer bipolaren Welt

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
		3. Der amerikanische "Kreuzzug für die Freiheit"	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Kreuzzugs-idee als Mittel, die Bevölkerung der USA zu mobilisieren</li> <li>2. Die Kreuzzugs-idee: missionarische Legitimation oder Vorwand für Expansion?</li> </ol>	
		4. Die freie Welt als freier Wirtschaftsraum	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marktwirtschaft als Basis der freien Welt</li> <li>2. Die USA als wirtschaftliche Vormacht nach dem 2. Weltkrieg</li> <li>3. Der freie Wirtschaftsraum als Chance für leistungsfähige Volkswirtschaften</li> <li>4. Der freie Wirtschaftsraum als Gefahr für unterentwickelte Volkswirtschaften</li> </ol>	
		5. Konfrontation der Atom-mächte im "Kalten Krieg"	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der "Eiserne Vorhang" als Beginn der Konfrontation</li> <li>2. Der Marshall-Plan, ein Versuch politischer Stabilisierung durch wirtschaftliche Hilfe</li> <li>3. Berlinkrise und Koreakrieg als Ausdruck der militärischen Pattsituation zwischen den Atom-mächten</li> <li>4. Das Gleichgewicht des atomaren Schreckens als Grundlage der Koexistenz</li> </ol>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
1. Atlantik-Charta 2. v. 14. 8. 1941, in: Vertrags-Ploetz, T. II, Bd. 4, Würzburg 1959, S. 200	Churchill, W. S., Der Zweite Welt- krieg, Bern- München 1965, S. 543 ff.	Der Schüler soll das Programm des "Kreuzzugs für die Freiheit" erklären können als – Ausdruck des Engagements für die Demokratie – als Propaganda zur Steigerung der Kriegsbereitschaft in den USA – Legitimation für die Durchsetzung west- licher Gesellschafts- und Wirtschafts- ordnung.
1. Truman-Doktrin v. 12. 3. 1947, in: Vertrags-Poetz a. a. O., S. 304 f. 2. Statistische Materialien, in: Weltwirtschaft ... a. a. O., S. 69; Servan-Schreiber a. a. O., S. 68 ff.	Truman, H. S., Memoiren, Bd. 2, Stuttgart 1956, S. 102 ff. Weltwirtschaft und Weltpolitik, hg. v. W. Y. Elliot, München 1957, S. 69 ff. Servan-Schrei- ben, J.-J., Die amerikanische Herausforde- rung, 3. Aufl., Hamburg 1968, S. 27 ff. Weltwirtschaft a. a. O., S. 87 ff.	Der Schüler soll den Begriff der wirtschaft- lichen Freiheit problematisieren können, indem er – ihn als Ziel der Außenpolitik der USA nach dem Zweiten Weltkrieg bezeichnet – als Chance und Gefahr charakterisiert – angibt, für welche Volkswirtschaften er nach dem Zweiten Weltkrieg eine Chance und für welche er eine Gefahr bedeutete.
1. Churchill-Telegramm v. 4. 6. 1945, in: Churchill a. a. P., S. 1048 f. 2. Marshall-Plan v. 5. 6. 1947, in: Vertrags-Poetz a. a. O., S. 306 ff.	Churchill a. a. O., S. 1078 ff. Krautkrämer, E., Deutsche Ge- schichte nach dem 2. Weltkrieg, Hildesheim 1962, S. 127 ff. Nachkriegs- Ploetz 1945- 1957, Wies- baden 1957, S. 39 ff. u. 246 ff. Krautkrämer a. a. O., S. 164 ff. Herz, J. H., Weltpolitik im Atomzeitalter, Urban-Bücher 55, Stuttgart 1961, bes. S. 14, 19 ff. u. 65 ff. Schmidt, H., Strategie d. Gleichgewichts, Stuttgart 1969, S. 15 ff.	Der Schüler soll zu dem Begriff "Eiserner Vorhang" angeben können, – daß er nach 1945 aufkam – daß er die von der Ostsee bis zum Mittel- meer reichende Grenze des russischen Machtbereiches in Europa bezeichnete – daß er die Undurchdringlichkeit dieser Grenze veranschaulichen sollte. Der Schüler soll Inhalt, Nah- und Fernziel des Marshall-Planes angeben können: – die Vergabe von Krediten der USA an die europäischen Staaten – die wirtschaftliche Gesundung Europas – die wirtschaftliche Gesundung als Vor- aussetzung für die politische Stabili- sierung Europas. Der Schüler soll das atomare Gleichge- wicht (Patt) zwischen den USA und der UdSSR erklären können – als Zwang zur Vermeidung eines Atom- krieges – als Grundlage ihrer Koexistenz.

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>c12 Wissen, daß Perspektivwechsel eine Möglichkeit ist, der Wirklichkeit näherzukommen</p> <p>d5 Verstehen, daß geschichtliche Ereignisse nur im Bedingungsgefüge verstanden werden können</p>	<p>Die Abhängigkeit nationaler Entwicklungen von internationalen Bedingungen</p>	<p>1. Deutschland als Objekt der Siegermächte: Potsdam</p>	<p>1. Die totale Niederlage als Folge der NS-Politik</p> <p>2. Intentionen und Wirkungen des Potsdamer Abkommens:                      – demokratischer Neubeginn in Deutschland                      – Vertreibung der Deutschen aus den Gebieten östlich von Oder und Neiße                      – Staatliche Organisation der Besatzungszonen nach den Vorstellungen der jeweiligen Besatzungsmacht</p> <p>3. Das Leben in den Besatzungszonen: Entnazifizierung, Demontage, "Zigarettenwährung", Schwarzer Markt</p>	<p>23. 5. 1949 1955 (Bundesrepublik – NATO/DDR – Warschauer Pakt) 1957 (EWG/EURATOM) 1973 (Grundlagenvertrag)</p> <p>Grundgesetz Grundlagenvertrag</p>
<p>Stunden- voranschlag 7–8 (8)</p>		<p>2. Die Entstehung der Bundesrepublik Deutschland</p>	<p>1. Die Ost-Westspannungen als Voraussetzung für das Interesse der Alliierten an der Entstehung der Bundesrepublik Deutschland</p> <p>2. Das Bonner Grundgesetz als Basis für einen neuen deutschen Bundesstaat auf der Grundlage von demokratischer Freiheit und sozialer Verpflichtung</p> <p>3. Die Grundrechte als unmittelbar geltendes Recht</p> <p>4. Die Integration der Bundesrepublik Deutschland in die westliche Staatengemeinschaft als Voraussetzung für ihre Souveränität</p>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Bedingungslose Kapitulation: Truman, H. S.: Memoiren, Bern 1955, Bd. 1, S. 166 f.</p> <p>2. Potsdamer Abkommen: Hohlfeld, J. (Hrsg.): Dokumente der deutschen Politik und Geschichte, Bd. VI, Berlin o. J., S. 37</p> <p>3. Borchert, W.: "Draußen vor der Tür" und "Das Brot" in: rororo Nr. 170</p>	<p>Grosser, A.: Geschichte Deutschlands seit 1945, dtv 1007</p> <p>dtv-Atlas, Bd. 2, S. 215 und 249</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Vereinbarung (Potsdamer Abkommen) angeben können, auf Grund dessen Deutschland nach seiner totalen Niederlage 1945 regiert wurde und die Institution (Kontrollrat) nennen können, die damals die Regierungsgewalt ausübte</li> <li>- angeben können, seit wann (1946) und auf welche Weise (Wahlen zu Gemeinde- u. Landesparlamenten) der demokratische Neubeginn in Deutschland eingeleitet wurde</li> <li>- gestützt auf literarische und/oder audiovisuelle Materialien referieren können, wie die Menschen nach 1945 ums Überleben kämpfen mußten.</li> </ul>
<p>1. Plan der Westmächte: Hohlfeld a. a. O., Bd. VI., S. 272 f.</p> <p>2. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland; Art. 20 u. 1-17, Schaubild dtv-Atlas, Bd. 2, S.252</p> <p>3. Petersberger Abkommen: Hohlfeld a. a. O., S. 453 ff. Deutschland-Vertrag: Hohlfeld a. a. O., Bd. 7, S. 190 ff. NATO-Beitritt: Hohlfeld a. a. O., Bd. 8, S. 436 ff. Marshallplan: Truman a. a. O., Bd. 2, S. 123 Westintegration und Wiederbewaffnung: Deutsche Parlamentsdebatten, Bd. 3, Fischer Nr. 6066 dtv-Atlas, Bd. 2, S. 251</p>	<p>Gimbel, J.: Amerikanische Besatzungspolitik in Deutschland 1945-1949, Frankfurt 1971</p> <p>Vogel, W.: Besatzungspolitik in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Macht, in: GWU 27, 1976, S. 129 ff.</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Aufgabe des Parlamentarischen Rates (Schaffung einer Verfassung) nennen können und das Datum des Inkrafttretens des Grundgesetzes (23. 5. 1949) als Gründungstag der Bundesrepublik bezeichnen können</li> <li>- die drei Grundsätze der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (demokratische Freiheit, soziale Verpflichtung u. Föderalismus) angeben und inhaltlich definieren können</li> <li>- die Integration der Bundesrepublik Deutschland in ihren verschiedenen Bereichen ansprechen können, indem er "Deutschlandvertrag - Pariser Verträge - Marshallplan" in die richtige Reihenfolge bringt und ihnen die Bereiche Wirtschaft, Politik und Militär zuordnet.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen...	Begriffe und Daten
		3. Die Entstehung der DDR	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proklamation der DDR als offizielle Gründung eines sozialistischen Staates auf deutschem Boden</li> <li>2. Die Integration der DDR in die sozialistische Staatengemeinschaft als Voraussetzung für ihre staatliche Selbstständigkeit</li> <li>3. Der 17. Juni 1953 als Signal für den Gegensatz zwischen den sozialistischen Zielen der Regierung und den Wünschen breiter Bevölkerungsschichten in der DDR</li> <li>4. Der Bau der Berliner Mauer und die Befestigung der Grenze zur Bundesrepublik               <ul style="list-style-type: none"> <li>– als Mittel zur Durchsetzung des Sozialismus in der DDR</li> <li>– als Versuch der Teilung der deutschen Nation</li> </ul> </li> </ol>	
		4. Das Problem der Wiedervereinigung aus nationaler und internationaler Sicht	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Das Ziel der Wiedervereinigung               <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus der Sicht der Bundesrepublik: Freiheitliche Demokratie, Selbstbestimmungsrecht in ganz Deutschland</li> <li>– aus der Sicht der DDR: Sozialistische Gesellschaftsordnung in ganz Deutschland</li> </ul> </li> <li>2. Das Problem der Wiedervereinigung aus internationaler Sicht: Störung des wirtschaftlichen und politischen Gleichgewichtes</li> </ol>	

Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Gründung der DDR: Deuerlein, E. (Hrsg.): DDR, dtv-Dokumen- te, Nr. 347, S. 99 f. Verfassung der DDR: Deuerlein, S. 101 ff. Schaubild: dtv-Atlas, Bd. 2, S. 254</p> <p>2. Souveränitätserklä- rung: Deuerlein, S. 147 f. Warschauer Pakt: Dokumente zur Deutschlandpolitik III, Bd. 1, 1955, S. 44 f. Nationale Volks- armee: Deuerlein, S. 172 ff.</p> <p>3. Paßgesetz der DDR: Deuerlein, S. 191 Sozialistische Moral: Deuerlein, S. 207 Volkskammer- debatte: Deutsche Parlamentsdebatten, a. a. O., S. 267-290</p>	<p>Sontheimer, K.- Bleek, W., Die DDR 1972 dtv-Atlas, Bd. 2, S. 255</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aus den Schaubildern über den Staatsaufbau von Bundesrepublik und DDR den Unterschied zwischen dem bundesstaatlichen Prinzip und dem zentralistischen Prinzip ableiten können</li> <li>- die Integration der DDR in das sozialistische Staatensystem darstellen können, indem er angibt <ul style="list-style-type: none"> <li>- welche Parteien zur SED zusammengeschlossen wurden</li> <li>- nach welchem Vorbild die DDR strukturiert wurde</li> <li>- wie der Militärpakt heißt, dem die DDR seit 1955 angehört</li> </ul> </li> <li>- nachweisen können, daß die Durchsetzung des Sozialismus in der DDR nur durch staatliche Zwangsmaßnahmen möglich war, indem er auf den 17. Juni 1953 oder auf den Bau der Berliner Mauer und die Befestigung der Grenze zur Bundesrepublik hinweist.</li> </ul>
<p>1. Alleinvertretungs- anspruch: Hohlfeld, Bd. 6, S. 443 f. Ulbricht-Rede 1957: Deuerlein, S. 187 f. Verfassung der DDR 1968: Deuerlein, S. 298 Erfurter Grundsatz- erklärungen: Deuerlein, S. 320 ff.</p> <p>2. Beurteilung der Groß- machtpolitik: Brandt/ Löwenthal/Reuter: Ein Leben für die Freiheit, München 1965, S. 520-523 Grundvertrag: Grosser, S. 471</p>	<p>Grosser, a. a. O., S. 370-472</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- den Begriff "Alleinvertretungsanspruch" inhaltlich definieren können <ul style="list-style-type: none"> <li>- aus der Sicht der Bundesrepublik</li> <li>- aus der Sicht der DDR</li> </ul> </li> <li>- das Streben nach politischem Gleichgewicht als Ursache für das geringe Interesse der Weltmächte an der deutschen Einheit nennen können</li> <li>- erklären können, warum die unterschiedlichen Gesellschaftssysteme der beiden deutschen Staaten Fortschritte in der Wiedervereinigungsfrage unmöglich gemacht haben.</li> </ul>

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Teillernziele: Der Schüler soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten
<p>e11 Verlangen, daß bei Informationen ihre Informations-tendenz beachtet wird</p> <p>e12 Einsehen, daß Konflikte ein konstitutives Element gesellschaftlichen Lebens sind</p>	<p>Vom Großreich zur Großmacht</p>	<p>1. China als Reich der Mitte</p>	<p>1. Die zeitliche und räumliche Ausdehnung des chinesischen Großreiches im Vergleich zu europäischen Reichen</p> <p>2. Die statische Gesellschaft der Kaiserzeit auf der Grundlage einer strengen Standesgliederung</p> <p>3. Die Ausplünderung Chinas durch die europäischen Mächte und Japan im Zeitalter des Imperialismus: "Ungleiche Verträge", Konzessionen, Handelsprivilegien, Stützpunkte</p>	<p>1949 1971 (Volksrepublik China UN-Mitglied) Agrarreform Volkskommune</p>
<p>Stunden-voranschlag 4-5 (0)</p>		<p>2. Die chinesische Revolution</p> <p>3. Das kommunistische China</p>	<p>1. Die chinesische Republik von 1912: Der Versuch, einen nationaldemokratischen Staat auf der alten Gesellschaftsordnung aufzubauen</p> <p>2. Der Kampf zwischen der Kuomintang und den Kommunisten</p> <p>3. Das Ziel der chinesischen Kommunisten: Aufbau eines neuen Staates durch radikale Veränderung des agrarischen Besitz- und Lebensverhältnisses</p> <p>1. Die Erziehung zum neuen Menschen - in Volkskommunen - durch Gleichheit von Bildungschancen und Lebensstandard - durch Unterordnung der individuellen Interessen unter die Allgemeininteressen - durch die permanente Revolution</p> <p>2. Der Weg z. Großmacht durch Industrialisierung aus eigener Kraft - Überwindung der Existenznot - Frontstellung gegen weltweite Hegemonien</p>	



Materialangebot		Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
Quellen	Literatur	
<p>1. Geographische Atlanten, Geschichtsatlanten</p> <p>2. Franke-Trautzettel a. a. O.</p> <p>3. China zur Zeit des Imperialismus, dtv-Atlas, Bd. 2, S. 90, 102, 114</p>	<p>Herbert Franke, H., -Trautzettel, R. Das Chinesische Kaiserreich, in: Fischer Weltgeschichte Bd. 19</p>	<p>Der Schüler soll die zeitliche Ausdehnung des chinesischen Reiches mit der anderer Reiche vergleichen, indem er die zeitliche Dimension folgender Reiche auf einer Zeit-achse einträgt: Römisches Reich, Deutsches Reich, Frankreich, England, Rußland, China.</p> <p>Der Schüler soll den halbkolonialen Zustand Chinas um 1900 durch folgende Merkmale charakterisieren: Öffnung der Häfen für westliche Waren, exterritoriale Niederlassungen fremder Mächte in den Küstenstädten, Aufteilen des Reiches in Interessen- und Einflußgebiete fremder Mächte.</p>
<p>2. Mao Tse-tung, Theorie des Guerilla-Krieges,rororo 886</p> <p>2. Die Bedeutung der Bauern für die rev. Umgestaltung, Texte bei Fetscher, J., Von Marx zur Sowjet-ideologie, 19. Aufl. Frankfurt 1975, S. 247-250</p> <p>2. Zur Strategie und Taktik des rev. Bürgerkrieges in China, Fetscher a. a. O., S. 250-256</p>	<p>Bianco, L., Das moderne China, in: Fischer Weltgeschichte Bd. 33</p> <p>Grimm, Mao-Tse-tung, rowolth's monographien 141</p>	<p>Der Schüler soll den Zusammenhang zwischen dem Bündnis Kuomintang – Großgrundbesitzer und dem Ausbleiben einer Agrarreform aufzeigen können.</p> <p>Der Schüler soll folgende 3 Maßnahmen der Roten Armee nennen, durch die sie die bessere Bewaffnung und die zahlenmäßige Überlegenheit der Kuomintang-truppen ausglich: ideologische Schulung der Soldaten, keine Mißhandlung der Zivilbevölkerung, Gleichheit der Lebensbedingungen von Mannschaften und Offizieren.</p>
<p>1. Die Kulturrevolution, in: Fetscher a. a. O., S. 267-270</p> <p>Maos kleiner General dtv 1024</p> <p>2. Die Kritik der Mao-Anhänger an der Führung der KPdSU, Texte bei Fetscher a. a. O., S. 267-270</p>	<p>Myrdal, J., Bericht aus einem chinesischen Dorf dtv 591</p> <p>Snow, Edgar, Die lange Revolution, dtv 1077</p> <p>Snow, E., Roter Stern über China, Fischer-Taschenbuch 1514</p>	<p>Der Schüler soll als Aufgaben der Volkskommune nennen können: kollektive Feld- und Viehwirtschaft, Unterhalten von Kleinbetrieben, Übernahme des Gesundheits- und Bildungswesens, Milizausbildung.</p> <p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Chinas wirtschaftliche Emanzipation von Rußland</li> <li>– Chinas Forderung nach einem eigenen Weg zum Sozialismus</li> <li>– Chinas Annäherung an die USA</li> </ul> <p>als Belege ansprechen für den Versuch Chinas, sich als Weltmacht zu etablieren.</p>

