

# Rheinland-Pfalz



## Lehrplanentwurf Gemeinschaftskunde

Leistungsfach mit Schwerpunkt Geschichte  
in den Jahrgangsstufen 12 und 13

R-V RP  
1-5(1995)

Georg-Eckert-Institut BS78



1 170 684 8

# RheinlandPfalz



## Lehrplanentwurf Gemeinschaftskunde

### Leistungsfach mit Schwerpunkt Geschichte

in den Jahrgangsstufen 12 und 13

Erarbeitet im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung  
Rheinland-Pfalz.

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

96/66

Z - V. RP

H - 5 (1995)

© Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz 1995

Druck und Vertrieb: Heinrich Fischer Rheinische Druckerei GmbH,  
Mainzer Straße 173, 67547 Worms, Telefon 062 41/42 53

## Vorwort

Die Lehrplanrevision für die gymnasiale Oberstufe verfolgt verschiedene Ziele. Zum einen macht die Neuorganisation der Jahrgangsstufe II in Verbindung mit den Forderungen der Kultusministerkonferenz an den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe eine Überarbeitung der Lehrpläne erforderlich. In Jahrgangsstufe II sollen die Schülerinnen und Schüler exemplarische Arbeitsweise und Anspruchsniveau der späteren Grund- und Leistungskurse kennenlernen. Die Lehrpläne enthalten Hinweise, an welchen Inhalten und auf welche Weise dies im Unterricht realisiert werden kann.

Ein weiteres wichtiges Ziel der Lehrplanrevision ist es, den geänderten Rahmenbedingungen von Schule Rechnung zu tragen, wie z. B.

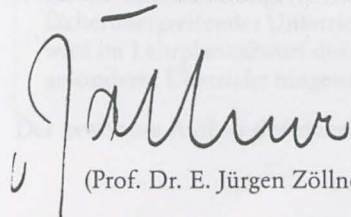
- die sich wandelnde Gesellschaft;
- die veränderte Kindheit und Jugend;
- die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen;
- die Notwendigkeit eines lebenslangen, selbständigen Lernens;
- fachwissenschaftliche und fachdidaktische Weiterentwicklungen, insbesondere die Vernetzung von Wissen;
- die Bedeutung von selbständigem und wissenschaftspropädeutischem Arbeiten für die allgemeine Studierfähigkeit;
- die Bedeutung allgemeiner Inhaltsbereiche, wie z.B. Umwelt, neue Technologien, Abbau von Rollenklischees, weltpolitische Veränderungen, die multikulturelle Gesellschaft, das Zusammenwachsen Europas.

Insbesondere in den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes war eine Lehrplanrevision auch aufgrund der eingetretenen politischen Veränderungen in der ehemaligen DDR und in den Staaten Mittelost- und Osteuropas erforderlich. In diesem Zusammenhang mußten auch neue inhaltliche Abstimmungen zwischen den Fächern Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde erfolgen.

Bei der Überarbeitung der Lehrpläne wurde großer Wert gelegt auf eine Beschränkung des Stoffumfangs. Die verbindlichen Inhalte sind nur für etwa 25 Unterrichtswochen konzipiert. Unter Berücksichtigung des Zeitaufwandes für Leistungsnachweise stehen somit etwa 20 % der gesamten Unterrichtszeit als pädagogischer Freiraum zur Verfügung.

Auf Möglichkeiten der Einbeziehung fächerübergreifender Themen sowie der Realisierung offener und handlungsorientierter Arbeitsformen, auch unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte, wird in den Lehrplänen an mehreren Stellen hingewiesen. Zum einen enthalten die einzelnen Lehrplanabschnitte drucktechnisch hervorgehobene Hinweise, zum anderen sind in zwei gesonderten Kapiteln Möglichkeiten der Kooperation mit dem jeweiligen Zusatzfach sowie fächerübergreifende Themen und Projekte aufgeführt.

Ich danke den Fachdidaktischen Kommissionen für ihre qualifizierte Arbeit und bitte die Lehrerinnen und Lehrer, mit den neuen Entwürfen zu arbeiten und ihre Erfahrungen den Fachdidaktischen Kommissionen mitzuteilen.



(Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner)

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Didaktische Konzeption des Faches Gemeinschaftskunde</b>	5
<b>Lehrplanentwurf Leistungsfach Geschichte</b>	12
<b>Übersichten: Konzeption des Leistungsfaches Geschichte für die Jahrgangsstufen 12 und 13</b>	14
Ausgearbeitete Themen des Wahlpflichtbereiches	15
Teilthemen der Zusatzfächer	15
<b>Ausgearbeitete Themen des Wahlpflichtbereiches</b>	16
<b>Übersicht: Fächerübergreifende Themen und Projekte</b>	50

*(Prof. Dr. E. Jäger)*

# Didaktische Konzeption des Faches Gemeinschaftskunde (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde)

## Allgemeine Vorbemerkungen

Im gemeinschaftskundlichen (gesellschaftswissenschaftlichen) Aufgabenfeld wirken die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde zusammen. Entsprechend den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) sollen in diesem Aufgabenfeld „gesellschaftliche Sachverhalte“ unter verschiedenen Perspektiven erschlossen werden.

Die vorliegenden Lehrplanentwürfe entwickeln die bisher geltenden Lehrpläne weiter und setzen neue Schwerpunkte. Die didaktische Konzeption wurde beibehalten. Auf die in der ALK-Information „Didaktische Konzeption zum Lehrplan Gemeinschaftskunde in der Oberstufe des Gymnasiums“ (Bad Kreuznach 1984, bes. S. 1–20) formulierte Zielsetzung der Gemeinschaftskunde sei hierzu besonders verwiesen. Die dort beschriebenen und in den bisher gültigen Lehrplänen formulierten Ausführungen waren ebenso gesetzte Vorgaben wie die Beibehaltung des bisherigen Lehrplanaufbaus und der Gliederung des Aufgabenfeldes in Grundfächer und Leistungsfächer mit Schwerpunktfächern und Zusatzfach (Beifach). Dies gilt insbesondere auch für das Konzept der Kooperation der drei selbständigen Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde, die durch ihre Zusammenarbeit einen je fachspezifischen Beitrag zur politischen Bildung leisten.

Die **Überarbeitung** der in der Mainzer Studienstufe (MSS) seit 1983 gültigen Lehrpläne Gemeinschaftskunde war aus mehreren Gründen notwendig. Insbesondere sind dabei zu nennen:

- Die Geschichte der Bundesrepublik und der DDR mit der „Deutschen Frage“ als zeitgeschichtlich abgeschlossener Epoche (bis 1989/90)
- Die Vereinigung Deutschlands und die Probleme des „Zusammenwachsens“
- Die Entwicklungen in Gesamteuropa (mit dem Ende des Ost-West-Konflikts, dem Zerfall des sozialistischen Lagers und der Entstehung neuer Staaten, der Erweiterung der Europäischen Union u. a.)
- Die stärkere Beachtung von
  - Selbstverständnis und Rolle der Frau
  - ökologischen Themen und Fragestellungen
  - globalen Risiken und globaler Verantwortung.

Dabei sollte als **Zielsetzungen** beachtet werden, daß

- die Lehrpläne stofflich entlastet und das Grundwissen deutlicher formuliert werden,
- die inhaltliche Verknüpfung von Grund- und Leistungsfach (im Sinne von Fundamentum und Additum) sichtbar wird,
- Grund- und Beifach in den einzelnen Jahrgangsstufen thematisch gleich sind,
- die Grund- und Leistungsfachthemen deutlicher aufeinander abgestimmt werden,
- die Rahmenthemen der Jahrgangsstufen erhalten bleiben:
- offene und handlungsorientierte Arbeitsformen (Projekte, Erkundungen, Exkursionen, fächerübergreifender Unterricht u. a.) besser realisierbar werden. Auf diese **Arbeitsformen** wird im Lehrplanentwurf durch Querverweise, durch Pfeile mit Fettdruck und durch eine gesonderte Übersicht hingewiesen.

Der gewohnte Aufbau der einzelnen Pläne mit dem „Spaltenschema“ wurde beibehalten.

Durch die Neugliederung der Jahrgangsstufe 11 ist es möglich, eine günstigere Struktur der Grund- und Leistungsfächer zu erreichen. Mit dem jeweils zweistündigen Unterricht von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde im Klassenverband bieten sich neue Möglichkeiten der Kooperation und der Stärkung des Grundwissens. Es wird auch möglich, daß Grund- und Beifach in den Jahrgangsstufen 12 und 13 weitestgehend identisch sind. Lediglich das Beifach Geschichte zum Leistungskurs Erdkunde in der Jahrgangsstufe 12 weicht davon ab, weil Sozialkunde nicht mehr als Beifach zu Erdkunde vertreten ist. Es entfällt auch der inhaltlich und organisatorisch problematische Wechsel des Beifaches in der Jahrgangsstufe 12. Eine Übersicht zeigt die neue Struktur des Aufgabenfeldes Gemeinschaftskunde:

### Jahrgangsstufe 11 (Einführungsphase)

Halbjahr

11/1	2 G	2 Sk	2 Ek
11/2	2 G	2 Sk	2 Ek

### Jahrgangsstufen 12 und 13 (Hauptphase)

Das Grundfach Gemeinschaftskunde wird mit vier Wochenstunden unterrichtet. Die Anteile der Wochenstunden im jeweiligen Halbjahr zeigt das folgende Schema:

Halbjahr	Fächer		Kursarbeit in
12/1	2 G	2 Sk	G
12/2	2 G	2 Sk	Sk
13/1	2 G/Sk	2 Ek	Ek
13/2	2 G/Sk	2 Ek	-

Das Leistungsfach Gemeinschaftskunde wird in der Hauptphase mit sechs Wochenstunden unterrichtet. Von den drei beteiligten Fächern Geschichte (G), Sozialkunde (Sk) und Erdkunde (Ek) muß der Schüler sich für eines als Schwerpunkt mit vier Wochenstunden entscheiden. Jeweils eines der beiden übrigen Fächer tritt mit zwei Wochenstunden im Halbjahr hinzu. Über die Anteile der Wochenstunden im jeweiligen Halbjahr unterrichtet die folgende Übersicht:

Halbjahr	Schwerpunkt	Geschichte	Schwerpunkt	Sozialkunde	Schwerpunkt	Erdkunde
12/1	4 G	2 Sk	4 Sk	2 G	4 Ek	2 G
12/2	4 G	2 Sk	4 Sk	2 G	4 Ek	2 G
13/1	4 G	2 Ek	4 Sk*	2 Ek	4 Ek	2 G/Sk
13/2	4 G	2 Ek	4 Sk*	2 Ek	4 Ek	2 G/Sk

\* mit historischen Anteilen



In der gymnasialen Oberstufe soll mindestens einmal pro Schuljahr Zeit und Umfang von insgesamt etwa einer Unterrichtswoche für **fächerübergreifendes Lernen** zur Verfügung gestellt werden. Für diese Zeit können die Klassen bzw. Kurse aufgelöst werden und neue Lerngruppen gebildet werden, um die Bearbeitung fächerübergreifender Themen und das Lernen in anderen Arbeitsformen zu ermöglichen.

Neben Hinweisen auf fächerübergreifende Bezüge, die in die Lehrpläne integriert sind, werden im letzten Kapitel Beispiele für fächerübergreifende Themen und projektartige Unterrichtsvorhaben zusammengestellt.

Wie auch für die bereits vorliegenden Lehrplanentwürfe Gemeinschaftskunde in der Jahrgangsstufe 11 und die Grundfächer in den Jahrgangsstufen 12 und 13 gilt in besonderem Maße, daß die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde die Forderung nach der **Kooperation der Fächer** des Gymnasiums erfüllen, weil sie durch die Koordination im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld eng aufeinander bezogen sind: Sie bieten gesellschaftliche Sachverhalte unter historischen, politischen, sozialen, geographischen, wirtschaftlichen, ökologischen und rechtlichen Perspektiven dar und arbeiten somit auch wissenschaftspropädeutisch.

Zugleich aber unterscheiden sich die drei kooperierenden Fächer deutlich voneinander durch ihre Frageweisen und ihre Methoden:

- **Geschichte** betrachtet Gesellschaft und Politik unter dem Aspekt der zeitlichen Bedingtheit
- **Sozialkunde** befragt gesellschaftliche Phänomene und Prozesse unter dem Aspekt des Politischen, d. h. dem Aspekt der sozialen und staatlichen Verantwortlichkeit
- **Erdkunde** fragt nach der Wechselwirkung zwischen Raum und gesellschaftlichem, wirtschaftlichem und politischem Handeln.

Die Erhaltung der fachspezifischen Perspektiven gewährleistet, daß die drei Teilfächer in der Kooperation verschiedene Sichtweisen einbringen. Im folgenden Text werden die fachspezifischen Beiträge der Teilfächer dargestellt:

## Geschichte

*„Das Unverständnis der Gegenwart gegenüber entsteht zwangsläufig aus der Unkenntnis der Vergangenheit. Doch bemüht man sich vielleicht nicht minder vergeblich um das Verständnis der Vergangenheit, wenn man von der Gegenwart nichts weiß.“* (Marc Bloch)

Das Schulfach Geschichte muß sich an der Fachwissenschaft, den Zielen Politischer Bildung und den Interessen der Schüler orientieren. Die folgende kategoriale Entfaltung verdeutlicht dies:

### Leitkategorien und Funktionen des Faches Geschichte:

- Die Zeit ist die zentrale Grund- und Ordnungskategorie der Geschichte. Zeit und Raum sind Voraussetzungen historischer Bedingungsfelder.
- Aus der Individualität des geschichtlichen Ereignisses ergibt sich die Unwiederholbarkeit geschichtlicher Vorgänge und Erscheinungen.

- Geschichtliche Ereignisse und Phänomene stehen in einem Bedingungs- und Wirkungszusammenhang. Interpendenz und Multikausalität sind Merkmale geschichtlicher Vorgänge.
- Geschichte hat Prozeßcharakter: daher sind geschichtliche Individualitäten und Strukturen wandelbar.
- Die Komplexität des geschichtlichen Gegenstandes machen für ein angemessenes Verständnis Multiperspektivität und Methodenpluralismus unabdingbar.
- Geschichtliche Strukturen, Entwicklungen und Ereignisse wirken in die Gegenwart und Zukunft.
- Die Beschäftigung mit Geschichte trägt damit zum Verständnis der Gegenwart und ihrer Fragen bei.
- In ihrer Kontrastfunktion zur Gegenwart kann Geschichte Alternativen aufzeigen, die und die Relativität des eigenen Standortes bewußt machen und kritische Distanz ermöglichen.
- An geschichtlichen Vorgängen kann man modellhaft Erkenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns erkennen.
- Geschichte kann als anthropologisches Erfahrungsfeld Einsicht vermitteln in die Bedingtheit menschlicher Existenz und damit zur Selbsterkenntnis beitragen.
- Eine solche Beschäftigung mit der Geschichte kann den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten der Identifikation und Identitätserweiterung bieten.

Was die Relevanz der Geschichte für die Ziele der **Politischen Bildung** betrifft, so sind folgende Aspekte maßgebend:

- die Gegenwartsbedeutung geschichtlicher Strukturen, Kräfte, Entwicklungen und Ereignisse,
- die historische Erklärung gegenwärtiger Probleme und damit deren besseres Verständnis,
- Geschichte in Kontrastfunktion zur Gegenwart,
- Geschichte als kritisches Potential für die Gegenwart,
- Geschichte als anthropologisches Erfahrungsfeld,
- Geschichte als Identifikationsmöglichkeit und als Hilfe zur Identitätserweiterung.

Bestimmt man so den Beitrag der Geschichte zu politischer Bildung, dann muß prinzipiell die **ganze Geschichte** mögliches Arbeitsfeld im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes sein. Das Verstehen unserer Gegenwart aus der Geschichte erlaubt nicht die willkürliche Verkürzung der historischen Perspektive, etwa auf die Zeit seit der Französischen Revolution, auch wenn das 19./20. Jahrhundert als unmittelbare Vorgeschichte der Gegenwart im Unterricht breiter behandelt werden muß als frühere Epochen. Da es nicht um beliebige, sondern um **unsere** Geschichte geht, muß inhaltlich der Zusammenhang der **Europäischen Geschichte** in ausgewählten Themen repräsentiert sein. Bei der Bearbeitung dieser Themen darf ferner die **weltgeschichtliche Perspektive** angesichts der immer enger zusammenrückenden Weltgemeinschaft nicht fehlen.

Faßt man die fachspezifischen Kategorien und die Leistungen des Geschichtsunterrichts für Politische Bildung zusammen, so gibt sich als **Aufgabe des Geschichtsunterrichts** im gesellschaftswissenschaftlichen Feld der Betrachtung von Gesellschaft und Politik unter dem Aspekt ihrer geschichtlichen Bedingtheit.

Das bedeutet: Geschichtsunterricht

- versucht Gegenwartserhellung durch Fragen an die Vergangenheit,
- untersucht Herkunft, Bestand und Wandel sozialer, kultureller und politischer Strukturen und Ordnungsformen, Normen und Institutionen,

- beschreibt das Faktische und Individuelle in seiner geschichtlichen Bedingtheit,
- erhellt den Zusammenhang von Geschichtsbewußtsein und Gegenwartsbewußtsein, von Geschichte, Historie und Politik.

Geschichtsunterricht soll im Feld der Politischen Bildung nicht dazu dienen, anhand von Beispielen aus der Vergangenheit Handlungsanweisungen für die Gegenwart zu geben. Dies hieße, die historische Perspektive zu verkürzen oder gar auszusparen und Geschichte zu einer eher beliebigen Beispielsammlung zu degradieren. Vielmehr soll Geschichtsunterricht dazu dienen, anhand überschaubarer Vorgänge allgemeine Einsichten in politisches Geschehen zu gewinnen und damit dem Schüler Kategorien politischen Urteilens zu geben.

Dies kann nur über einen problemorientierten **Arbeitsunterricht** angemessen erreicht werden, der auch Möglichkeiten zu handlungsorientiertem Lernen bietet.

## Sozialkunde

Sozialkunde ist Politikunterricht. Die **Perspektive**, unter der in diesem Fach gesellschaftliche Phänomene, Bereiche und Prozesse betrachtet werden, ist die **politische**.

Politisch heißt hier zunächst und vor allem alles soziale Handeln, das auf gesamtgesellschaftlich verbindliche Regelungen zielt, sie intendiert oder beeinflussen soll. Dieser engere Politikbegriff bildet das Fragezentrum der Sozialkunde. Er setzt voraus, daß Soziales oder Politisches unterscheidbar sind und daß das Soziale auch noch unter anderen als dem politischen Aspekt betrachtet werden muß. Es soll aber nicht ausschließen, nach der politischen Relevanz auch der primär nichtpolitischen sozialen Gegebenheiten, Prozesse und Handlungen zu fragen.

**Politik als Formalobjekt** der Sozialkunde heißt, daß die zunächst äußerst heterogen scheinenden Gegenstände dieses Fachs ihre Einheit gewinnen durch die leitende Frage nach Problemen, Aufgaben, Konflikten in oder zwischen Gesellschaften, zu deren Regelung oder Lösung es der Politik im definierten Sinn bedarf (politics, polity, policy). Eine erste Strukturierung in Teilfragen ist zu gewinnen durch Einführung unterschiedlicher **Frageebenen**, wie sie auch in der Politikwissenschaft erkennbar sind, weil sie sich als notwendig erweisen im methodischen Nachdenken über politische Zusammenhänge.

Politisches Denken bewegt sich auf der Ebene

- der politischen Soziologie im Beschreiben und Analysieren politischer Strukturen, Konstellationen und Verhaltensweisen,
- der politischen Theorie im Analysieren und/oder Interpretieren politischer Möglichkeiten in bestimmten Situationen,
- der politischen Ethik im Ermitteln und Anwenden von Maßstäben politischen Urteilens und Entscheidens.

Es kann als einsichtig bezeichnet werden, daß auch Politikunterricht alle **drei Teilfragen**, die nach dem **Bestehenden**, dem **Möglichen** und dem **Wünschbaren bzw. Gesollten**, stellen muß, wenn politische Urteilsbildung sein Ziel sein soll. Das muß nicht bei jedem Unterrichtsthema und nicht immer in der hier gewählten Reihenfolge geschehen. Es gibt Gegenstände und

Zusammenhänge, zu deren Darstellung und Erarbeitung sich eher die Orientierung an einer Sachsystematik empfiehlt. Politische Urteilsbildung wird jedoch solcher Unterricht am ehesten einüben, der problemorientiert Phasen des politischen Entscheidungsdenkens durchläuft und dabei dem Schüler zugleich auch Grundkategorien dieses Denkens vermittelt.

Deshalb ordnen wir nachstehend die **Grundkategorien der Sozialkunde** einem idealtypischen Phasenablauf des Unterrichts zu.

Kategorien für die Erschließungs- und Planungsphase („Einstieg“):

- Problem, Konflikt, Aufgabe

Kategorien für die Informations- und Orientierungsphase (Analyse von Sachverhalten):

- Interessen, Beteiligte, Betroffene
- Interpretation, Ideologie
- Soziale Strukturen, Funktionszusammenhang, Interdependenz
- Geschichtlichkeit.

Kategorien für die Problematisierungsphase (Ermittlung politischer Möglichkeiten):

- Machtverhältnisse
- Rechtslage
- Institutionen, Prozeduren
- Beteiligungs-, Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Koalitions-, Durchsetzungsmöglichkeiten
- Kompromiß, Alternativen, Zielkonflikte.

Kategorien für die Urteilsphase (Bewertungs- und Entscheidungsdiskussion):

- Freiheit
- Gerechtigkeit
- Friede
- Zumutbarkeit
- Legitimität
- Verantwortbarkeit
- Wirksamkeit, Folgen.

Die vorstehende Übersicht beansprucht nicht, vollständig und unkorrigierbar zu sein; sie beruht auch nicht auf der Annahme, sämtliche Kategorien müßten als Frage an jedes im Unterricht erörterte Problem, etwa gar noch in einer schematisierten Reihenfolge, angelegt werden. Sie soll vielmehr dreierlei gewährleisten: Erstens, daß nicht wichtige Fragen immer unterlassen und ganze Fragedimensionen übersehen werden; zweitens, daß dem Schüler im Sinne kategorialer Bildung allmählich ein gewisses Ensemble von politischen Grundfragen und -einsichten verfügbar wird; drittens, daß das für politische Konstellationen und Situationen typische Ineinander von objektiv Vorgegebenem und den subjektiven Intentionen der Beteiligten faßbar wird, weil nur so Möglichkeiten und Grenzen politischer Beteiligung auch des Schülers selbst realistisch eingeschätzt werden können.

Unsere Kategorien spiegeln, wie leicht erkennbar ist, die fundamentale **Dialektik**, die auch die formulierten Leitziele als anthropologische Prämisse prägt. Das personale Selbst entfaltet sich nur mit den anderen, die reale Freiheit aller ist an institutionelle Voraussetzungen geknüpft

und macht Politik nötig; diese bewegt sich in Zielkonflikten und in der Spannung von Utopie und Realität. Politikunterricht trägt zu politischer Urteilsbildung, zur Orientierung und Selbstfindung des einzelnen in der geschichtlich-gesellschaftlichen Realität bei, indem er diese kategorial erschließt und an konkreten politischen Problemen und Konflikten die fundamentale Dialektik des Sozialen und Politischen erfahrbar macht.

Das Insistieren auf dieser Dialektik ist kein Plädoyer für Erziehung zu einer unverbindlich „Sowohl-als-auch-Haltung“, sondern ist Beharren auf den Voraussetzungen begründeten und realitäts-bezogenen politischen Engagements. Ein Engagement dagegen, das die Spannung von Freiheit und institutionell-normativer Ordnung, von Pluralität und Integration, von Konflikt und Konsens, von Partizipation und Repräsentation überspringen will, läuft leer und endet in Fanatismus oder Resignation. Reflektierte soziale und politische Partizipation hält es aus, daß Politik sich im Vorläufigen bewegt, daß auch andere Rechte, Interessen und begründbare Meinungen haben, daß erst Kompromiß und Toleranz den politischen Zielen einen Ort in der sozialen Realität schaffen. Engagement ist nur politisch, wenn es in diesem Sinn aus politischer Rationalität entspringt. Zu ihr beizutragen ist die Aufgabe des Politikunterrichts.

Was die **Auswahl von Gegenständen** betrifft, so muß gewährleistet sein, daß alle wichtigen Teilgebiete und Aufgabenfelder heutiger Politik im Lehrplan durch Themen repräsentiert sind, also Prozesse, Probleme und Institutionen der Inneren und der Internationalen Politik sowie der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik.

## Erdkunde

Erdkunde ist das **Zentrierfach der Raumwissenschaften** in der Schule. Es vermittelt die Fähigkeit zu sachgerechter Beurteilung von Raumpotentialen und Raumnutzungsbeispielen bzw. Raumnutzungsmustern.

In der Gemeinschaftskunde betrachtet die Erdkunde den Raum als Verfügungsraum und als Aktionsraum von Mensch und Gesellschaft. Sie fragt hierbei nach der **Wechselwirkung zwischen dem Raum und gesellschaftlichem, wirtschaftlichem und politischem Handeln**. Sie analysiert Strukturen und Prozesse in ihrer räumlichen Bedingtheit und führt zur Erkenntnis räumlich bedingter Probleme und Aufgaben. Durch das Kennenlernen, Verstehen und Vergleichen ferner Erdräume und fremder Lebensformen baut sie Urteile auf und Vorurteile ab. Mit ihren fachspezifischen Arbeitsmethoden, unter denen der Arbeit „vor Ort“ besondere Bedeutung zukommt, vermittelt sie wichtige Kulturtechniken.

Für den **Beitrag der Erdkunde zur politischen Bildung** sind die folgenden Aspekte besonders zu beachten:

- Wechselwirkungen zwischen Individuum und räumlicher Umwelt (als Bedingungsfeld für eine aktive Mitwirkung bei Umweltgestaltung und -erhaltung),
- eigene Stellung und eigener Spielraum in der räumlichen Umwelt,
- Verflechtung von Geofaktoren und Humanfaktoren,
- Beeinflussung und Störung des Naturhaushalts durch (z.T. irreversible) Eingriffe des Menschen bzw. der Gesellschaft,
- Lösung regionaler und weltweiter Umweltprobleme aufgrund der Einsicht in die jeweiligen Interrelationen,

- Raumpotentiale als Grundlage der Macht,
- Raumnutzungsmuster in verschiedenen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und ökologischen Systemen,
- Wandlungen räumlicher Ordnungssysteme durch wirtschaftliche und soziale Prozesse,
- Räumliche Planung im Konflikt zwischen Zielen und Methoden von Interessengruppen,
- Raumwirksamkeit verschiedener Verhaltensweisen von Bevölkerungsgruppen und daraus resultierende unterschiedliche Interessen.

Bei der **Auswahl von Themen und Raumbeispielen** ist zu fragen nach

- ihrem Bezug zur Erfahrungswelt des Schülers,
- ihrer Zukunftsrelevanz,
- ihrer Repräsentativität für die oben angesprochenen räumlichen Phänomene,
- ihrer Wichtigkeit und längerfristigen Aktualität.

Das bedeutet, daß regionale und weltweite Betrachtung, eigene Umwelt und fremde Erdräume gleichermaßen Beachtung finden.

## Lehrplanentwurf Leistungsfach Geschichte

### Vorbemerkung

Die Neugestaltung des Lehrplanes Geschichte in der Sekundarstufe II im Leistungsfachbereich fußt auf der Einsicht, daß sich die inhaltlichen und formalen Rahmenbedingungen des Faches Geschichte stark verändert haben. Dieser Tatsache soll die neue Struktur des Lehrplanes Rechnung tragen, indem sie sich einerseits am Basiswissen des Grundkursprogramms orientiert, andererseits aber die Möglichkeit eröffnet, im Rahmen eines großen fachlichen und pädagogischen Freiraumes zu einer individuellen und in der Problemorientierung vielgestaltigen, in den Lerninhalten und -zielen aber trotzdem vergleichbaren Gestaltung des Schulfaches Geschichte zu gelangen.

### Struktur – Verbindlichkeit – Methoden

Die vorliegende Übersicht (vgl. S. 14) über die Konzeption des Leistungsfaches Geschichte ab Jahrgangsstufe 12 erfaßt auf der linken Seite im **Pflichtbereich** zunächst einmal den Stoff des Grundfach-Lehrplans, der auch die verpflichtende Basis für das Leistungsfach darstellt. Auf der rechten Seite sind die leistungskurspezifischen Inhalte im **Wahlpflichtbereich** ausgewiesen und nach drei Zugriffsmöglichkeiten auf Geschichte angeordnet.

Dient im **Grundfach** die Orientierung an der Chronologie als Ordnungsprinzip zur Vermittlung einer Übersicht über die Geschichte, so kann darauf aufbauend das **Leistungsfach** historische Phänomene stärker exemplarisch vertiefen, reflektieren und in größere Zusammenhänge einordnen. Eine stärkere Öffnung der Thematik und größere inhaltliche und methodische Freiheiten für Lehrer wie Schüler ergeben sich aus dieser Zielsetzung. Die Zuordnung des Stoffes, die bei den „Übergreifenden Themen“ generell und bei den anderen Bereichen in der Jahrgangsstufe 13 offen gestaltet ist – was auch die Pfeile in der Übersicht verdeutlichen sollen –, entspricht der offenen historischen Situation heute, deren vertieftes Verstehen ein Schwerpunkt des Geschichtsunterrichtes ist.

Das **Leistungsfach** erfordert die Erstellung eines Kursprogramms, das sich aus den Grundfachanforderungen **und** den Themen des Wahlpflichtbereiches ergibt. Im Wahlpflichtbereich sind in den Jahrgangsstufen 12 und 13 zusammen 4 Themen im Bereich „Thematische Vertiefung“ sowie je 2 Themen im Bereich „Kontroversen/Theorien“ und „Übergreifende Themen“ **verpflichtend** zu behandeln. Diese Konzeption bietet eine große Offenheit in der Themenwahl und einen weitgefaßten Freiraum in der thematischen Gestaltung, wodurch Unterricht wieder stärker als schöpferischen Gestaltungsprozeß definiert wird. Gleichzeitig wird über die Möglichkeit zu stärkerer Verzahnung der verschiedenen Bereiche wertvolle Unterrichtszeit eingespart, was weiteren Entscheidungsfreiraum für die Wahl der Themen und Methoden schafft.

Auf diese Weise bieten sich zusätzliche Chancen individueller Schwerpunktbildung für Lehrer und Schüler (z. B. im Rahmen von Projekt- oder Freiarbeit), andererseits muß sichergestellt werden, daß die vorhandenen Möglichkeiten zu thematischer Verknüpfung und methodischer Öffnung nicht vertan werden. Eine Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung und -gestaltung ist über diese Struktur in besonderer Weise möglich. Zudem ergeben sich besondere Möglichkeiten der Kooperation mit dem Zusatzfach Sozialkunde (in der Jahrgangsstufe 12) und Erdkunde (in der Jahrgangsstufe 13, vgl. Übersicht S. 15 und S. 50/51)

Als Beispiel für ein individuell gefaßtes Kursprogramm steht die folgende Übersicht:

<b>Leistungsfach</b>			
<b>Grundfach</b>	+ Thematische Vertiefung	+ Kontroversen/Theorien	+ Übergreifende Themen
<b>12 + 13</b>	1. Verfassungsentwicklung und Demokratiebewegung in Deutschland im 19. Jh.  2. Faschismus in Europa  3. KSZE-Prozeß  4. Krisen und Konflikte: Krisenherd Balkan	1. Revolution und Reform   2. Friedenssicherung und Weltfriedensordnung	1. Antisemitismus   2. Frauen in der Gesellschaft

Die Zuordnung der einzelnen Themen erfolgt zwar nicht zufällig, soll aber den Lehrer in keiner Weise binden. So können z. B. übergreifende Themen sowohl als Längsschnitte (z. B. Antisemitismus bis heute), aber auch als Querschnitte oder Vergleiche sowie als Bausteine in verschiedenen Kurshalbjahren eingesetzt werden (z. B. Antisemitismus im 19. Jh. – Antisemitismus im 3. Reich etc.). Die 16 im Lehrplänenwurf ausgearbeiteten Themen stellen dazu lediglich ein Angebot dar. Dabei ist es ausdrücklich erwünscht, daß die im Rahmen des Grundfachteils vorgegebenen Inhalte variierend erweitert und ergänzt werden.

# Konzeption des Leistungsfaches Geschichte

## Jahrgangsstufen 12 und 13

Pflichtbereich Grundfach	Wahlpflichtbereich Leistungsfach		
	Thematische Vertiefung	Kontroversen/ Theorien	Übergreifende Themen
<p><b>12.1/2 Politische Ordnungsentwürfe und Herrschaftsformen im 19. und 20. Jahrhundert</b></p> <p>TT1: Liberalismus und Nationalismus in der deutschen Politik im 19. Jahrhundert</p> <p>TT2: Europäischer Imperialismus und Erster Weltkrieg</p> <p><u>Der Weg zur Demokratie in Deutschland 1919 - 1990</u></p> <p>TT3: Die Errichtung einer Demokratie in Deutschland - die Republik von Weimar</p> <p>TT4: Totalitäre Herrschaft in Deutschland: der Nationalsozialismus</p> <p>TT5: Der Weg zur Einheit in Freiheit</p>	<p>Menschenbilder der Gesellschaftstheorien des 19. Jahrhunderts</p> <p>Verfassungsentwicklung und Demokratiebewegung in Deutschland im 19. Jahrhundert</p> <p>Europäische Friedensordnung</p> <p>Faschismus in Europa</p> <p>Die Pläne der Alliierten - Deutschland und die Welt</p>	<p>Revolution und Reform</p> <p>Personen und Geschichte</p> <p>Julikrise und Kriegsschuldfrage</p> <p>Totalitarismus - Faschismus - Nationalsozialismus</p> <p>Selbstbestimmungsrecht vs Machtpolitik</p>	<p>Antisemitismus</p> <p>Parlamentarismus in Deutschland bis zur Gegenwart</p> <p>Deutschland und seine Nachbarn</p> <p>Weltmächte: z.B. USA - UdSSR</p> <p>Wirtschaft und Gesellschaft</p>
<p><b>13.1/2 Internationale Beziehungen</b></p> <p>TT1: Die Dynamik internationaler Beziehungen</p> <p>TT2: Konfliktbewältigung und Einigungsprozeß in Europa</p> <p>TT3: Die Sicherung der Welt als Lebensraum - eine politische Aufgabe</p>	<p>Handlungsmöglichkeiten deutscher Politik im Ost-West-Konflikt</p> <p>KSZE-Prozeß</p> <p>Europaidee</p> <p>Krisen und Konflikte: z.B. Naher Osten, Balkan</p>	<p>Neubeginn oder Restauration</p> <p>Historikerstreit</p> <p>Friedenssicherung und Weltfriedensordnung</p>	<p>Der pazifische Raum als Interessen- und Konfliktraum</p> <p>Kulturraum Europa</p> <p>Staat und Kirche</p> <p>Technik und Umwelt</p> <p>Geschichtsbilder und Geschichtsbewußtsein</p>



## Übersicht: Ausgearbeitete Themen des Wahlpflichtbereiches

Thematische Vertiefung (TV), Kontroversen/Theorien (K/T), Übergreifende Themen (ÜT)

Antisemitismus	ÜT	Krisenherd Balkan –	TV
Deutschland und Polen im Wandel der Beziehungen	ÜT	Das Ende Jugoslawiens	
Europaidee	TV	Menschenbilder der Gesellschaftstheorien des 19. Jahrhunderts	TV
Die Frau in Familie und Gesellschaft	ÜT	Person und Geschichte: Bismarck	K/T
Faschismus in Europa	TV	Revolution und Reform	K/T
Friedenssicherung und Weltfriedensordnung	K/T	Staat und Kirche	ÜT
Historikerstreit	K/T	Technik und Umwelt	ÜT
Julikrise und Kriegsschuldfrage	K/T	Verfassungsentwicklung und Demokratiebewegung in Deutschland	TV
KSZE-Prozeß	TV	im 19. Jahrhundert	

## Übersicht: Teilthemen der Zusatzfächer

(die Inhalte des Zusatzfaches entsprechen denen des Grundfaches; vgl. Lehrplanentwurf Gemeinschaftskunde, Grundfach, S. 31 ff (Sozialkunde) und S. 48 ff (Erdkunde).

### Jahrgangsstufe 12: Zusatzfach Sozialkunde

Teilthema	Stundenansatz ca. Std.
1 Politik als Aufgabe: Politikverdrossenheit ↔ Politikfähigkeit	4 – 6
2 Der politische Prozeß im Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland <i>Politisches Entscheiden</i> <i>Grundlagen und Probleme parlamentarischer Regierungsweise</i> <i>Politische Willensbildungsprozesse (Parteien und Wahlen)</i>	14 – 18
3 Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland <i>Politisches Selbstverständnis der Bundesrepublik</i> <i>Entwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik</i>	12 – 14
4 40 Jahre DDR – ein zeitgeschichtlicher Rückblick	8 – 10
5 Demokratie als Herausforderung und Zumutung <i>Politisches Entscheiden und politische Beteiligung auf verschiedenen Ebenen</i> <i>Entwicklungschancen der Demokratie</i>	8 – 10

### Jahrgangsstufe 13: Zusatzfach Erdkunde

1 Verteilung und Entwicklung der Weltbevölkerung	6
2 Länder der Erde <i>Überblick</i> <i>Wirtschaftliche Strukturen ausgewählter Staaten</i> <i>Europa als Wirtschaftsraum</i> <i>Unterentwickelte Räume</i>	25
3 Erweiterung und Begrenztheit der Ressourcen <i>A.: Nahrung oder alternativ dazu B.: Energie</i>	6

## Antisemitismus

### Lernziele

Die Schüler sollen

- sich die Situation der Juden in Deutschland bewußt machen

### Inhaltsaspekte

ethnische und religiöse Minderheit; bis 1947 keine eigene staatliche Existenz; Antisemitismus; Vorurteile; Erfahrung des Holocaust; deutsche Juden - Juden in Deutschland

### Hinweise

Vgl. PZ-Information 6/88 Geschichte: Der Pogrom der „Reichskristallnacht“, Ablauf - Ursachen - Folgen. (5 Bausteine)

### Der mittelalterliche Antijudaismus in Europa

Die Schüler sollen

- erkennen, daß sich im mittelalterlichen Antijudaismus vielfältige Motive und Vorurteile verbanden

Entrechtung, Stigmatisierung, Ghettoisierung; Berufszwang und -verbot; Pogrom- und Vertreibungswellen (1096 - 1350 - 15. Jh.)

Judenfeindschaft in Deutschland von den Kreuzzügen bis zur Aufklärung, in: Geschichte betrifft uns 1 (1984)

rechtliche - religiöse - wirtschaftliche - sozialpsychologische Motive; Sündenbockfunktion; Krisenängste

PZ-Information 6/88, Baustein 2: Judenfeindschaft im Mittelalter

### Emanzipation und Antisemitismus im 19. Jahrhundert

Die Schüler sollen

- die Geschichte der Judenemanzipation in Deutschland kennen

linksrheinisch seit Napoleon; Erster Ansatz in Preußen 1812 (→ 1848); rechtliche und staatsbürgerliche Emanzipation 1869/71; volle Emanzipation 1919 - 33

L. Graf von Westphalen, Geschichte des Antisemitismus im 19. und 20. Jh. (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte Nr. 4259, Klett)

- erkennen, daß die rechtliche Emanzipation die soziale und politische Diskriminierung nicht beseitigte, aber die Assimilation der Juden begünstigte

Keine Führungsstellen im Staatsdienst und im Heer; Juden fühlen sich national als Deutsche jüdischen Glaubens

Bild- und Textquellen in: Juden in Preußen, Ausstellungskatalog Berlin 1981; Bibliophile Taschenbücher Nr. 259/60, Dortmund 1981

## Lernziele

- wissen, daß sich nach 1871 ein aggressiver Antisemitismus entwickelte, der eine Verbindung von „klassischem“ Antijudaismus, konservativem Nationalismus und Rassismus darstellt
- Einsicht gewinnen in Ursachen und Funktionen des Antisemitismus
- erkennen, daß der Antisemitismus im Judentum eine Bedrohung der Nation sehen wollte und deshalb die Rücknahme der Emanzipation und die Ausgrenzung der Juden forderte
- wissen, daß die Juden mit verstärktem Selbstbewußtsein und betontem Bekenntnis zu Deutschland auf den Antisemitismus reagierten

## Inhaltsaspekte

1880 Antisemiten-Petition im Reichstag; 1890 Gründung der Dt. Antisemitenpartei; Antisemitismus in nationalen Verbänden; pseudowissenschaftliche Begründung biologischer Rasseunterschiede; Sozialdarwinismus

Krisen- und Existenzangst; Sozialneid; Zusammenhang von Aufstieg des deutschen Judentums nach 1871 und der Annahme einer inneren Gefährdung des konservativen Kaiserreichs; Feindbild, Weltenerklärung, Sündenbockfunktion

Identifikation von Judentum mit Liberalismus, Demokratie, Kapitalismus, Sozialismus, kritischer Intelligenz, Weltbürgertum etc.

Juden als Reichsfeinde;  
Juden ↔ Deutsche

Gründung jüdischer Vereinigungen; Blutzoll der jüdischen Mitbürger im 1. Weltkrieg

## Hinweise

PZ-Information 6/88, Baustein 3: Emanzipation und Assimilierung der Juden im 19. und 20. Jh.

## Antisemitismus im Dritten Reich

Die Schüler sollen

- erkennen, daß der deutsche Antisemitismus nach dem 1. Weltkrieg das Judentum für die Niederlage, die Revolution, die „ungeliebte“ Republik und die Demokratie verantwortlich machte

z. B. Kaiser Wilhelm 1919; Adolf Hitler: „Weimarer Republik = Judenrepublik“; politischer Mord z. B. an Walther Rathenau

Vgl. Zitate Kaiser Wilhelms und Hitlers sowie die politischen Plakate in PZ-Information 6/88, S. 111 und 113 ff.

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
– erkennen, daß Hitler einen universalen Antisemitismus zum Kern seiner Ideologie machte, indem er den Rassenkampf zwischen Ariern und Juden um die Welt-herrschaft als seine Aufga-be ansah	Kampf gegen die jüdische „Weltverschwörung“; Rein-haltung der arischen Her-renrasse gegen das jüdische Parasitentum	Auszüge aus Hitler, Mein Kampf, bei L. v. West-phalen, a. a. O., Nr. 59, S. 58 ff.
– wissen, daß deshalb der Antisemitismus nur in Deutschland zur industriellen Massenvernichtung des europäischen Judentums führte	Vernichtungslager	Wannsee-Protokoll vom 20. 1. 1942
– die Methoden und Etappen der Judenverfolgung und Judenvernichtung im Drit-ten Reich kennen	Boycott, Entrechtung, Isolierung, Verarmung; Ausschluß aus der Bürger-gemeinschaft; Ghettoisie-rung, Pogrome, Morde, Massenvernichtung	<i>Besondere Eignung für fächerübergreifende Projekte sowie für Facharbeiten:</i> Regionale und lokale Bei-spiele wie in der PZ-Info-mation 6/88, Baustein 4: Holocaust
– Ursachen für die oft pas-sive oder gleichgültige Hal-tung der deutschen Bevöl-kerung dem Schicksal gegenüber ihren jüdischen Mitbürgern diskutieren		

## Antisemitismus nach dem Zweiten Weltkrieg

Die Schüler sollen

– erkennen, daß der Holo-caust zum zentralen Motiv der Juden für die Grün-dung des Staates Israel wird	Wiedergutmachung; unterschiedliche Positionen in der Bundesrepublik und der DDR	PZ-Information 6/88, Bau-stein 5: Gegenwart
– begreifen, daß mit der Staatsgründung Israels eine neue Dimension anti-jüdischer Politik entstand, die zu heftigen Auseinandersetzungen mit den arabischen Nachbarn führte	Nah-Ost-Konflikt; Vereinte Nationen; Arabisch-israeli-sche Aussöhnung	Parlament 38, Nr. 16, vom 15. 4. 1988, Themenausgabe Israel; 40 Jahre Staat Israel 1948/88, eine Arbeitshilfe, hg. v. AK Kirche und Israel in Hessen und Nassau
– Erklärungen suchen für die Kontinuität eines latenten Antisemitismus	Deutschland nach der Ein-heit; Erstarken rechtsradi-kaler Bewegungen	Informationen zur politischen Bildung Nr. 247/1995 „Israel“

## Deutschland und Polen im Wandel der Beziehungen

### Lernziele

Die Schüler sollen

- Arten von Grenzen kennen lernen und die Grenzgestaltung als Indikator für die Beziehungen zweier Völker ansehen
- sich einen Überblick verschaffen über die wichtigsten Daten der deutsch-polnischen Geschichte
- wissen, daß das deutsch-polnische Verhältnis bis zum 18. Jh. als überwiegend unbelastet bezeichnet werden kann
- Ostsiedlung und Deutscher Orden in ihrer kontroversen Beurteilung durch die beiden Völker verstehen
- in dem Kampf der Polen für einen eigenen Staat die Herausbildung des modernen polnischen Volkes erkennen

### Inhaltsaspekte

Siedlungs- und Kulturgrenze, geographische Grenze, Sprachgrenze, offene Grenzen, „Todesstreifen“, Visum, Reisepaß, Ausweis  
(→ *Nikolaus Kopernikus als historisches Beispiel: Staatsbürger, Kulturnation, (Brücken-)Landschaften; Region, Stamm, Landschaft, Nation, Volk*)

gemeinsamer Kampf gegen die Elblawen (10./11. Jh.)  
gemeinsame Abwehrkämpfe gegen Mongolen (Liegnitz 1241) und Türken (Wien 1683), über 400 Jahre (13. – 18. Jh.) fast unverändert gebliebene Grenzen

friedliche, von polnischen Fürsten ins Land gerufene dt. Siedler ↔ Eroberung; Deutscher Orden christianisiert mit Polen heidnische Pruzzen ↔ Tannenbergl 1410

Polnische Teilungen 1772/93/95; polnische Nationalhymne, Aufstände, Königreich Polen 1916, Republik Polen 1918; Rolle der katholischen Kirche

### Hinweise

W. Bartoszewski: Aus der Geschichte lernen? Aufsätze und Reden zur Kriegs- und Nachkriegsgeschichte Polens, München 1986;

Deutsche und Polen. Info z. polit. Bildung. 142/143 (1977) Hg. BpB

M. Broszat: Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik, München 1963;

Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen. Sonderdruck aus: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht, Bd. XVII, 1977, S. 158 – 184

E. Meyer: Grundzüge der Geschichte Polens. Darmstadt, 3. Aufl., 1989

M. Hellmann: Daten der polnischen Geschichte. München 1985

J. Topolski: Die Geschichte Polens. Warschau 1985

Landtag Rheinland-Pfalz (Hg.): Deutschland und Polen im Schulbuch. Parlamentsdebatte in Mainz. Eine Dokumentation. Mainz 1979

*Eignung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit D, Ek, Sk*

## Lernziele

## Inhaltsaspekte

## Hinweise

- das Verhältnis von Deutschen und Polen im 19. Jh. an Hand von Beispielen kennen und problematisieren  
Konvention von Alvensleben 1863, preußische Germanisierungspolitik; Polenreden auf dem Hambacher Fest 1832, Frankfurter Nationalversammlung 1848/49; polnische Arbeiter im Ruhrgebiet  
H. A. Jacobsen u. a. (Hg.): Bundesrepublik Deutschland und Volksrepublik Polen. Bilanz der Beziehungen. Probleme und Perspektiven ihrer Normalisierung. Frankfurt/Warschau 1979
- die Schwierigkeiten und Probleme im deutsch-polnischen Verhältnis nach dem 1. Weltkrieg kennen  
Vertrag von Versailles, Danzig, Korridor, Posen, Oberschlesien, Westpreußen; Vertrag von Locarno  
N. Plum (Hg.), Ungewöhnliche Normalisierung. Beziehungen der BR Deutschland zu Polen. Bonn 1984
- die Auswirkungen der NS-Herrschaft auf Polen und Deutschland erkennen und bewerten  
Hitler-Stalin-Pakt, Überfall auf Polen, NS-Polenpolitik, Flucht und Vertreibung, polnische Westverschiebung  
R. Breyer u. a.: Nachbarn seit tausend Jahren. Deutsche und Polen in Bildern und Dokumenten. 4. Aufl. Mainz 1976
- die Versuche kennen, nach 1945 zu einer Normalisierung der deutsch-polnischen Beziehung zu gelangen  
Mentalitäten, Vorurteile, Klischees; Görlitzer Vertrag (1950), Warschauer Vertrag (1970), Bundesrepublik direkter Nachbar Polens 1990 (Freundschaftsvertrag); EUREGIO Görlitz; Schüleraustausch, Städtepartnerschaften  
„Himmler-Denkschrift“, in: Weltgeschichte im Aufriß, Bd. 3/1, Frankfurt a. M. 1976  
Th. Schieder (Bearb.): Die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den Gebieten östlich der Oder-Neiße, 3 Bde., Ndr. München 1984  
St. T. Norwid: Martyrium eines Volkes. Das okkupierte Polen. Stockholm 1945

# Europaidee

## Lernziele

Die Schüler sollen

- die verschiedenen Dimensionen des Europabegriffs kennen und ihre Bedeutung heute erörtern
- erkennen, daß das Bewußtsein von der Einheit Europas seit der Antike von Bedeutung ist
- an ausgewählten Beispielen Einsicht gewinnen in Gemeinsamkeiten europäischer Lebens- und Denkweisen
- die Bedeutung der Europaidee als Gegengewicht zum Nationalismus und seinen Auswüchsen seit dem 19. Jh. erfassen
- Motive kennen für das Bestreben nach einer Einigung Europas im 20. Jh.

## Inhaltsaspekte

Europäische Union; kath.-prot. Kultur; „Abendland“; geographischer Begriff, „europäisches Haus“

Antike: Europa vs. Asien; Einheit des lateinischen (westl.) Kulturkreises („christianitas“); Karl der Große als „Vater Europas“; Einheitsgedanke seit dem Zeitalter des Humanismus

z. B. Religion, Philosophie, Architektur, Wissenschaft, Technik, Kunst, Recht, Politik

z.B. 1848; Mackay, V. Hugo, Mazzini, A. Smith, F. List, A. Briand, G. Stresemann, R. N. Coudenhove-Kalergi; Widerstand gegen den Nationalsozialismus

politisch/militärisch: Befriedung Europas; wirtschaftlich: Freihandel/Aufschwung; geistig: Bewußtsein einer gemeinsamen Kultur und Tradition

## Hinweise

C. D. Grupp: Sechs-neun-zehn-zwölf. Europas schwieriger Weg zur Einigung. Köln 1987

R. H. Förster: Europa. Geschichte einer politischen Idee (mit Bibliographie!), München 1967

S. Madariaga: Porträt Europas, Stuttgart 1952

*Fächerübergreifendes Projekt: z. B. Europa → Renaissance, Gotik, Absolutismus*

R. N. Coudenhove-Kalergi: Pan-Europa. Wien 1923

W. Lippens (Hg.), Europa – Förderationspläne der Widerstandsbewegungen 1940 – 45. München 1968

Europa 2000. Der Weg der Europäischen Union. 6. überarb. Aufl. Köln 1995

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Bedeutung dieses Europagedankens in der historischen Situation nach 1945 kennen und erörtern</li> </ul>	amerikanische Forderungen, Gegengewicht zum Ostblock, Einbindung (West/Ost) Deutschlands; Monnet, Schuman, Adenauer	Züricher Rede Churchills 1946, in: K. Gasteyer: Europa zwischen Spaltung und Einigung 1945-90. 2. Aufl. Bonn 1991
<ul style="list-style-type: none"> <li>- den Prozeß der europäischen Integration kennen und Chancen und Risiken des heutigen Entwicklungsstandes der EU diskutieren</li> </ul>	Wettbewerb der Kontinente (Japan/USA) → <i>Ek 13 TT 2</i>	PZ-Info 10/90: Europa 1992; W. Weidenfeld: Europäische Einigung im historischen Überblick. In: Europa von A-Z. Bonn 1991
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsicht gewinnen in die Bedingungen, Formen und Folgen der Europäisierung der Welt seit dem Zeitalter der Entdeckungen</li> </ul>		Vertrag von Maastricht 1992  <i>Einigung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit Ek, En, F</i> <i>Kooperation mit dem bilingualen Zug (Gemeinschaftskunde/Französisch) der Jahrgangsstufe 12</i>



## Die Frau in Familie und Gesellschaft

### Lernziele

Die Schüler sollen

- verschiedene Frauenbilder und Rollen der Frau in Staat und Gesellschaft kennenlernen

### Inhaltsaspekte

griechische und römische Antike; Mittelalter: germanisches und/oder christliches Frauenbild, Frauen in den verschiedenen sozialen Schichten und Kontexten (Klöster/Städte/Dörfer); Frömmigkeitsbewegungen (Mariologie), höfisch-ritterliche Welt (Minne); Hexenverfolgung; Ideologien: Frauenbilder im Sozialismus und Faschismus; Frauen heute

### Hinweise

H. Blanck: Einführung in das Privatleben der Griechen und Römer, Darmstadt 1976;  
G. Duby/M. Perrot (Hg.): Geschichte der Frauen, 5 Bde Frankfurt a. M. 1993  
E. Ennen: Frauen im Mittelalter, München 1986  
B. Herrmann: Mensch und Umwelt im Mittelalter vom 7.-13. Jh., München 1987  
R. van Dülmen: Kultur und Alltag in der frühen Neuzeit, Bd. 1, München 1990  
C. Ulbrich: Frauen und Geschlechtergeschichte, in: GWU 45 (1994), H. 2, S. 108-120  
Themenheft: Mannsbilder - Weibsbilder; in: Praxis Geschichte 1/1995  
W. Rummel: Bauern, Herren und Hexen. Studien zur Sozialgeschichte sponheimischer und kurtrierischer Hexenprozesse. Göttingen 1991

### 19. Jahrhundert

- die Rollenerwartung/-zuweisung für die Frauen in

bürgerliches Familienideal: Mutterrolle, „Hausfrau“, Repräsentantin an der Seite des Mannes („Salonidylle“)

I. Weber-Kellermann: Frauenleben im 19. Jh. München 1983  
K. Hansen (Hg.): Frauen suchen ihre Geschichte, München 1983  
A. Wolf-Graaf: Die verborgene Geschichte der Frauenerbeit, Weinheim 1983

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
– der bäuerlichen Familie	„erste Magd“, „Hüterin von Haus und Hof“	A. Wimschneider: <i>Herb- milch</i> , München 1984 → <i>Oral History</i> ; <i>bes. Eignung für fächerüber- greifende Projekte mit D, Bk, Sk</i>
– der Arbeiterfamilie erkennen und diskutieren	„Ernährerin“ der Familie neben dem Mann; Frauen- und Emanzipationsbewe- gung	K. Zachmann: <i>Weltmann und Hausfrau</i> , in: <i>Praxis Geschichte</i> 1/1995  H. U. Bussemer: <i>Bürger- liche und proletarische Frauenbewegungen</i> , in: A. Kuhn (u. a.), <i>Frauen in der Geschichte</i> I, Düssel- dorf 1979  R. Nave-Herz: <i>Die Ge- schichte der Frauenbewe- gung in Deutschland</i> , Han- nover 1989
– Ziele, Forderungen und Aktivitäten bürgerlicher und proletarischer Frauen- bewegungen kennen	Politische Partizipation; Zutritt zum Bildungswesen	U. Gerhard: <i>Verhältnisse und Verhinderungen. Frau- enarbeit, Familie und Rech- te der Frauen im 19. Jh.</i> , Frankfurt a. M. 1978
<b>Weimarer Republik</b>		
– den Wandel der Frauen- rolle auch als soziokulturel- len Bruch gegenüber dem 19. Jahrhundert erkennen	1. Weltkrieg: Verfassung; Frauen in akademischen Berufen, Parteien, Gewerk- schaften und Verbänden	U. Frevert: <i>Vom Klavier zur Schreibmaschine – weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisung der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik</i> , in: A. Kuhn (u. a.), <i>Frauen in der Geschichte</i> , Düsseldorf 1979
– wissen, daß Innovationen und Rationalisierung in Wirtschaft und Technik neue Frauenberufe schaffen	Frauen in den neuen Medien und im Berufs- und Erwerbsleben	Frauengruppe <i>Faschismus- forschung</i> (Hg.): <i>Mutter- kreuz und Arbeitsbuch. Zur Geschichte der Frauen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialis- mus</i> , Frankfurt a. M. 1981

## Nationalsozialismus

### Die Schüler sollen

- erkennen, daß der Nationalsozialismus die Frauen funktionalisierte
- erkennen, daß Frauen Opfer, aber auch Täterinnen im Nationalsozialismus waren

Frauen als „Gebälerin und Erhalterin des Volkes“; Mädchenerziehung (z. B. BDM); Mutterkreuz, Muttertag; Frauen in der Kriegswirtschaft

Frauen im politischen und gesellschaftlichen System: Frauen an der Front, Frauen im Widerstand, Frauen in den KZ's; Frauen als Opfer der Kriegsfolgen; Fremd- und Zwangsarbeiterinnen

G. Dietz (Hg.): Frauen unter Hakenkreuz, München 1985  
 A. Kuhn u. a. (Hg.): Frauen in der Geschichte, Bd. 7, Düsseldorf 1986  
 A. C. Ebbinghaus (Hg.): Opfer und Täterinnen, Nördlingen 1987  
 J. Frucht: Hüterin der Innenwelt – Kämpferin in der Außenwelt, in: Praxis Geschichte 1/1995

## Nachkriegszeit

- die neue Rolle der Frauen in der Nachkriegszeit kennen
- Kontinuität und Wandel der Frauenrolle in Deutschland seit den 50er Jahren erkennen
- Stand und Perspektiven der Geschlechterbeziehungen diskutieren

Frauen ohne Männer, z. B. Trümmerfrauen, Fräuleinwunder

Gleichberechtigung? Wandel von Ehe, Familie und Partnerschaft (neue Beziehungsformen, liberalisierte Sexualmoral etc.), wirtschaftliche Unabhängigkeit

K. J. Rühl: Frauen in der Nachkriegszeit 1945 – 63, dtv-Dokumente, München 1988  
 G. Hellwig (Hg.): Frauen in Deutschland 1945 – 92, Bonn 1993

**Projekt: Frauen in der BRD/DDR**

## Faschismus in Europa

### Lernziele

Die Schüler sollen

- die ungebrochene Aktualität der Aufarbeitung des Faschismus und die ihr immanente Problematik erkennen
- den Vergleich als wissenschaftliche Methode in der Geschichtswissenschaft kennen und problematisieren lernen
- Einblick in die Diskussion um den Faschismusbegriff gewinnen
- Entstehungsmerkmale des Faschismus in Italien und Deutschland erarbeiten
- den Aufstieg der faschistischen Ideologie bis zur Machtübernahme in Italien und Deutschland in den spezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden kennen

### Inhaltsaspekte

Historikerstreit 1986/87 (Nolte/Habermas u. a.)

Der Vergleich als methodisches Instrumentarium des Historikers, z. B. Weimar-Bonn  
Muß man vergleichen, wenn man erklären will?  
Notwendigkeit und Problematik des Vergleichs

Positionen der Faschismusforschung: z. B. Nolte, Bracher  
Faschismus als politischer Kampfbegriff

Bezug zum I. Weltkrieg; soziale und nationale Enttäuschung; Bürgerkrieg; äußere Merkmale: z. B. militärische Organisation etc.

Programmatik; Führerprinzip; Stationen zur Macht: Mussolini 1922/26; Hitler 1933/34

### Hinweise

„Historikerstreit“. Die Dokumentation der Kontroverse ..., München 1987

H.-J. Puhle, Theorien in der Praxis des vergleichenden Historikers, in: J. Kokka/T. Nipperdey (Hg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979, S. 119-136  
E. Wolfrum, Diktaturen im Europa des 20. Jahrhunderts, in: VjHfZ 40 (1992), S. 155-158

K. D. Bracher, Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie, München 1976

E. Nolte: Faschismus von Mussolini zu Hitler, München 1968

A. Hillgruber: Zweierlei Untergang, Berlin 1986

## Lernziele

## Inhaltsaspekte

## Hinweise

– Faschismus als Phänomen des 20. Jh. in Europa beschreiben können

Geschichte: z. B. Action Francaise → Camelots du Roi; Ungarn, Rumänien/Codreanu; Belgien/Léon Degrelle, Spanien etc.

E. Nolte, Faschismus in seiner Epoche, München 1963; ders., Die faschistischen Bewegungen, München 1966

– Gemeinsamkeiten und Unterschiede der europäischen Faschismen erkennen und bewerten

Erscheinungsbild, Ideologie, Programm, Politik

W. Wippermann: Europäischer Faschismus im Vergleich 1922–1982, Frankfurt/M. 1983

– den Fortbestand faschistischer Ideologien in Europa als eine ständige Bedrohung demokratischer Grundwerte erkennen

*Eignung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit D, Sk, F, En → „die neue Rechte in Europa“*

## Friedenssicherung und Weltfriedensordnung

### Lernziele

Die Schüler sollen

– erkennen, daß der Friedensbegriff einen beträchtlichen Bedeutungswandel erfahren hat

– wichtige Stationen im historischen Wandel der Vorstellung von Frieden kennen

– erkennen, daß Frieden als Zustand auch heute unterschiedlich tief und breit definiert wird

### Inhaltsaspekte

pax romana; fride/fridu; pax Christi; Landfrieden; Friedensforschung als Rechtsordnung im Verbund mit polit. u./o. wirtschaftlichen Ordnungen; Weltfriedensordnung – Friedensforschung

von der (römischen) Vorstellung eines Rechtsverhältnisses zur Weltfriedensbewegung und Friedensforschung

Beispiele verschiedener Definitionsversuche: traditionell-statisch; moderner Begriff, dynamischer Friedensbegriff; verschiedene Handlungs- und Systemebenen

### Hinweise

F. R. Pfetsch, Internationale Politik, Stuttgart 1994, S. 221 ff.

C. D. Kernig: Frieden, In: Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft, Bd. II, Freiburg 1968 (S. 712 – 740)

römisch: Rechtsverhältnisse zwischen ehemals Kriegführenden (foedus), territorial begrenzt (imperium romanorum): pacem dare;

germanisch: eingegerter Bereich von Freunden (Sippe); Gottes-/Land-/Gildfrieden (vs. allg. Fehde); christliche Tradition – universales Prinzip (innerer Friede, Welt-/Völkerfrieden, himmlischer Frieden) Frieden als Rechtsordnung (mit Beginn der Neuzeit): Verbindung von pax und iustitia  
Weltfriedensbewegung (USA seit Mitte des 19. Jh.)

z. B. Kernig, S. 713; Pfetsch, S. 222 f.; W. Weidenfeld in: Frieden: PZ-Unterrichtsmodell 1/87, Bad Kreuznach 1987, S. 10

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- historische und moderne Konzepte der Friedenssicherung und die damit verbundene Problematik kennen und erörtern</li> </ul>	<p>Beispiel des Mächtegleichgewichts: Entwicklung des Gedankens vom Gleichgewicht der Mächte</p> <p>Gleichschaltung/Zentralismus</p> <p>Rivalitätssystem: z. B. vor dem I. Weltkrieg;</p> <p>Kuba-Krise; Stellvertreterkriege</p> <p>Problematik: Durchbrechen des Gleichgewichtsgedankens im Inneren der Staaten; Verstärkung von Nationalismen; Verlagerung von Konflikten in die „Peripherie“</p>	<p>Definitionsansätze in: Friedenssicherung, ein Unterrichtsmodell für die politische Bildung, PZ Bad Kreuznach 1981</p> <p>K. v. Clausewitz; J. Galtung: keine strukturelle Gewalt; sozialer Frieden; E. O. Czempiel: Weniger Gewalt, mehr soziale Gerechtigkeit (1977); G. Picht: Frieden als Schutz gegen innere und äußere Gewalt, Schutz vor Not, Schutz vor Freiheit (1971)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- aktuelle Maßnahmen zur Friedenssicherung analysieren und beurteilen</li> </ul>	<p>verschiedene Maßnahmen zur Friedenssicherung</p>	<p>Vgl. Pfetsch, S. 133 – 138</p> <p>Maßnahmen zur Friedenssicherung vgl. Pfetsch, S. 296</p> <p>→ <b>Projekt: Friedenssicherung auf dem Balkan</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeiten einer umfassenden und dauerhaften Sicherheits- und Friedenspolitik (Weltfriedensordnung) erörtern</li> </ul>	<p>z. B. in angestrebten Lösungen sogenannter „Weltprobleme“</p>	<p>A. Gore: Wege zum Gleichgewicht. Ein Marshallplan für die Erde. Frankfurt/M. 1994, S. 372 ff.</p> <p><b>Eignung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit Sk, Ek, Rel/Et</b> → „Tragfähigkeit“ der Erde</p>

## Historikerstreit

### Lernziele

Die Schüler sollen

- wissen, worum es im Historikerstreit seit 1986 geht
- einsehen, daß es bei diesem Streit der Historiker und Philosophen auch um einen politischen Streit um unser Selbstverständnis geht
- untersuchen, warum der Streit gerade in den letzten Jahren in vielfältiger Weise aufgebrochen ist und weiter schwelt
- erkennen, daß hinter den verschiedenen Positionen auch Geschichtsbilder deutlich werden
- sich auseinandersetzen mit sinnstiftenden Formulierungen unserer Identität

### Inhaltsaspekte

Bewertung der NS-Vergangenheit: Verdrängen, vergessen, aufarbeiten, revidieren, sich erinnern, Schuld auf sich nehmen?

Identität mit „unserer“ Bundesrepublik; Singularität des NS: Vergleichbarkeit von Nationalsozialismus und Stalinismus; Bewertung des 8. Mai 1945

Text der Nationalhymne; Deutsches Historisches Museum in Berlin; DDR und ihre Haltung zu KZ's

Deutung von Vergangenheit bewirkt Handlungsorientierung; Gefahr der Funktionalisierung und polit. Instrumentalisierung dieser Deutung; orientierende Verbindung des Einzelnen mit Kollektiven (z. B. Schichten, Volk, Nation) durch Vergangenheitsdeutung; gemeinsames Geschichtsbewußtsein

Deutscher Nationalstolz ↔ europäische Überzeugung; deutscher Sonderweg vs. weltpolitische und weltwirtschaftliche Verantwortung; Macht vs. Geist; mißbrauchten Traditionen vs. neue Wertvorstellungen

### Hinweise

„Historikerstreit“. Eine Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenverfolgung, München 1987

Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit, Hg. v. D. Diner, Frankfurt/M. 1987

Das Parlament 36. Jg., Nr. 20–21 (1986)

*Projekt: Deutsches Historisches Museum, Haus der Geschichte (Konzeptionen/ Besuche)*

R. v. Weizsäcker: Zum 40. Jahrestag der Beendigung des Krieges in Europa und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Ansprache zum 8. Mai 1945, BpB, Bonn 1985



**Lernziele**

**Inhaltsaspekte**

**Hinweise**

– reflektieren über Gesinnungsethik und Verantwortungsethik

– erkennen, daß der Streit wissenschaftlich wohl nicht zu entscheiden, aber diskussionswürdig ist, weil er wichtige Fragen aufdeckt

Streit um die Bewertung des deutschen Widerstandes und der Identifizierung der Widerständler

E. Nolte: Vergangenheit, die nicht vergehen will, in: FAZ v. 6. 1986 (→ *FAZ-Archiv*)

A. Hillgruber: Zweierlei Untergang. Die Zerschlagung des Deutschen Reiches und das Ende des europäischen Judentums, Berlin 1986

## Julikrise und Kriegsschuldfrage

### Lernziele

Die Schüler sollen

– wissen, daß die Rolle der deutschen Außenpolitik beim Ausbruch des Ersten Weltkrieges kontrovers diskutiert wird

– die verschiedenen Diskussionsebenen und Aspekte der sogenannten „Kriegsschuldfrage“ erkennen und analysieren

### Inhaltsaspekte

1. Phasen einer über 30-jährigen wissenschaftlichen Kontroverse:
  - a) emotionale Kriegsschulddiskussion
  - b) Fakten- und Quellenanalyse
2. Stationen und Namen:
  - Fritz Fischer 1959/61/69
  - Immanuel Geiss 1963/64
  - Gerhard Ritter 1965
  - Wolfgang J. Mommsen 1969
  - Hans-Ulrich Wehler 1973
  - Gregor Schöllgen 1991

1. Fragen der Handlungsspielräume bzw. Determinanten dt. Außenpolitik nach 1890
2. Auswirkungen deutscher „Weltpolitik“
3. Julikrise und Kriegsausbruch (Fischer 1983: „Wir sind nicht hineingeschliddert“)

### Hinweise

Artikel 231 Versailler Friedensvertrag vom 28. 6. 1919 (Geschichte in Quellen: Weltkriege und Revolutionen, S. 134); Äußerung von Lloyd George

Auszüge aus entspr. Publikationen

Zusammenfassung aus heutiger Sicht: G. Schöllgen (Hg.): Flucht in den Krieg?, Darmstadt 1991 (insb.: Einführung, S. 1–23)

Auszug aus F. Fischer „Die Außenpolitik des kaiserlichen Deutschland und der Ausbruch des Ersten Weltkrieges“ (in: G. Schöllgen, S. 57 f.)

- Einblick in die verschiedenen Perspektiven und Tendenzen historischer Forschung erhalten und sich kritisch damit auseinandersetzen

1. Unterschiedliche Perspektiven:  
 - Globalisierung der historischen Perspektive; deutsche Außenpolitik im europäischen und internationalen Beziehungsgeflecht; „Weltpolitik“ als „deutsche Version des Imperialismus“ (Geiss)

versus

- „Primat der Innenpolitik“; sozialimperialistischer Ansatz; „Weltpolitik“ als Kompensation sozialökonomischer innerer Spannungen und Konflikte des Deutschen Reiches; Ventilfunktion; Kriegsausbruch als Folge einer „Flucht nach vorn“ (Wehler)

2. Unterschiedliche Tendenzen:

- Geschichte internationaler Beziehungen, politische Geschichte, Nationalstaatsgeschichte;

Aspekte geopolitischer Mittellage (Hillgruber, Stürmer, Hildebrand u. a.)

versus

- Struktur- bzw. Gesellschaftsgeschichte (Wehler, Kocka u. a.): Betonung sozioökonomischer Bedingungen nationaler Politik (Sozialimperialismus als nationales Phänomen in Europa)

Schuld – Verantwortung – Verursachung als moralische Begriffe und Werturteile; Frage der Perspektivität historischer Urteile

Auszug aus I. Geiss, Das Deutsche Reich und die Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges, München 1978, S. 214 f; Ders., „Weltpolitik“: die deutsche Version des Imperialismus“ in: G. Schöllgen, S. 164 f.

Auszug aus: H.-U. Wehler, Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918, Göttingen, 3. Aufl., 1977, S. 184 ff. und 192 ff.

z. B. A. Hillgruber, Die gescheiterte Großmacht: eine Skizze des Deutschen Reiches 1871–1945. Düsseldorf 1980, S. 31 ff.

*Eignung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit Sk → Kriegsursachenforschung, Frieden und Sicherheit*

- Einblick erhalten in die Problematik historischer Urteile ex post und moralischer Begrifflichkeiten

## KSZE-Prozeß

### Lernziele

Die Schüler sollen

- die Entstehung und Entwicklung des KSZE-Prozesses vor dem Hintergrund der internationalen Beziehungen und der deutschen Frage im Ost-West-Gegensatz kennen
- die besondere Rolle Deutschlands als Teil beider Blöcke und die Bedeutung der „Deutschen Frage“ im Rahmen der internationalen Beziehungen erkennen
- die Schlußakte von Helsinki in ihren Grundsätzen kennen
- die politische Bedeutung und Auswirkung der Schlußakte von Helsinki und des gesamten KSZE-Prozesses für die Aufhebung des Ost-West-Gegensatzes und die Überwindung der Teilung Europas begreifen

### Inhaltsaspekte

Containmentpolitik der 50er Jahre: UdSSR als Initiator einer „europäischen Sicherheitspolitik“ 1954/55  
Status quo-Politik der 60er Jahre: Mauerbau, Kuba-Krise, Prager Frühling  
Kooperations- und Entspannungspolitik der 70er Jahre: Einsicht in die Notwendigkeit zu politischer und wirtschaftlicher Zusammenarbeit

Ost-Politik der Brandt/Scheel-Regierung; Moskauer Vertrag; Warschauer Vertrag; Grundlagenvertrag

1975 veröffentlicht: Absichtserklärung; drei gleichwertige „Körbe“

Liberalisierungserwartungen der Menschen in den Ostblockstaaten; Bürger- und Menschenrechtsbewegung; Charta 77; UNO-Menschenrechtspakete; Reformentwicklung in der UdSSR und die Folgen in Osteuropa

### Hinweise

Allgemein:  
 W. Woyke, (Hg.): Handwörterbuch Internationale Politik, 4. erw. Aufl., Opladen 1990  
 W. Link: Der Ost-West-Konflikt, Stuttgart u. a. 1988 (2)

H. Schmidt, Menschen und Mächte, Berlin 1987

Die KSZE, Seminaraterial des Gesamtdeutschen Instituts, Bonn 1984

Volle/Wagner (Hg.), Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, Bonn 1976

KSZE. Beiträge und Dokumente aus dem Europa-Archiv, Bonn 1976

**Lernziele**

**Inhaltsaspekte**

**Hinweise**

- die Bedeutung des KSZE-Prozesses für die Abrüstungs- und Entspannungspolitik in Europa erkennen
- die Rolle des KSZE-Prozesses für die gegenwärtige Situation in Europa erörtern und Perspektiven für die Zukunft diskutieren

Rüstungswettlauf und Abrüstungspolitik: Signal von Reykjavik; SALT, MBFR, KVAE

Charta für ein neues Europa 1990: KSZE-Prozeß, europäische Sicherheitspolitik; Weiterentwicklung zur OSZE; Vereinte Nationen

*Projekt: Entwicklung Osteuropas*

Abgedr. in: FAZ Nr. 272, vom 22. 11. 1990; (*→ FAZ-Archiv*)

W. Bruns (Hg.): Die Ost-West-Beziehungen am Wendepunkt? Bilanz und Perspektiven, Bonn 1988

Die Sicherheitspolitik Europas im Zeichen der deutschen Vereinigung, hg. v. LZpB, Mainz 1991

## Krisenherd Balkan – Das Ende Jugoslawiens

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
Die Schüler sollen		
– wichtige historische Grundstrukturen des Balkanraums kennen	geographische, politische und kulturelle Kleinräumigkeit und Zersplitterung	A. Stigl Mayer: Das Ende Jugoslawiens; Inf. z. polit. Bildung aktuell, Beilage zu Nr. 233, 1992
– wissen, warum der Balkan seit dem 19. Jh. zum „Pulverfaß Europas“ wird	Machtvakuum; slawischer Nationalismus, Balkankrisen werden zum internationalen Konflikt (I. Weltkrieg)	A. Karger: Der Zerfall Jugoslawiens, GA-spezial aktuell, Geographie aktuell 2, 1993
– die Problematik der Übertragung des westl. demokratischen Nationalstaatsdenkens und des Selbstbestimmungsrechts auf den Balkanraum erkennen	Balkanisierung nach 1918: Nationalstaatsbildung mit einem herrschenden Staatsvolk und großen Minderheiten; Assimilationsdruck	I. Geiss: Der Jugoslawienkrieg, Brennpunkte Geschichte, Frankfurt a. M. 1993; (mit Dokumenten, Karten und Bibliographie)  Unterrichtsmodell: Politik . . . betrifft uns 2/93, S. 2–12: schwache Nationen bei der Friedenssicherung? EG, KSZE und UNO
– Grundzüge der Geschichte Jugoslawiens seit 1918 kennen	1. (1919–41) Königreich Jugoslawien der Serben, Kroaten und Slowenen; 2. (1941–45) Der II. Weltkrieg 3. (1945–91) Die Republik Jugoslawien	<i>Eignung für fächerübergreifende Projekte, z. B. mit Ek: Balkan als geographischer Großraum</i>  Vgl. Rede des Kroaten S. Radic 1918, in: Geiss, Nr. 10, S. 84 ff.  Beurteilung des kroatischen Ustascha-Staates durch das dt. Militär, in: Geiss, Nr. 14, S. 92 f.

## Lernziele

## Inhaltsaspekte

## Hinweise

- |  |   |  |
|--|---|--|
| - erkennen, daß mit dem Tode Titos und dem Zusammenbruch des Kommunismus Jugoslawien in eine umfassende Krise gerät, die zum Zerfall des Gesamtstaates führt | politische, ideologische und wirtschaftliche Krise; serbischer Hegemonialanspruch vs. Konföderation; Unabhängigkeit Sloweniens, Kroatiens und Bosniens 1991 gegen den Willen der Serben | Vgl. zur Föderalisierung die Verfassungen Jugoslawiens von 1963 und 1974, in: Geiss, Nr. 15, S. 83 ff.                                     |
| - Einsicht gewinnen in die Mentalität, Ziele und Ideologie des serbischen Nationalismus  | Großserbien („Wo Serben wohnen ist Serbien“), nationalistischer Autismus und Genozidtrauma führen zur Verherrlichung kriegerischer Eroberung  | Petition Belgrader Intellektueller vom 21. 1. 1986 sowie D. Cosic, Jugoslawien und die serbische Frage, in: Geiss, Nr. 17 u. 18, S. 96 ff. |
| - erkennen, daß Eroberungskrieg, Verbrechen und Menschenrechtsverletzungen bewußt zur Durchsetzung imperialer Ziele eingesetzt werden                        | Haß, Terror, Massaker, ethnische Säuberungen  |  |
| - Möglichkeiten, Problematik und bisheriges Versagen internationaler Friedensbemühungen erörtern   | Interessen der Großmächte, traditionelle Bindungen, Fehleinschätzungen, problematische Beschlüsse (→ Waffenembargo); NATO, KSZE, UN; Merkmale einer möglichen Friedensordnung           |  |

## Menschenbilder der Gesellschaftstheorien des 19. Jahrhunderts

### Lernziele

Die Schüler sollen

- wissen, daß die Gesellschaftstheorien des 19. Jh. auf den Ideen der Aufklärung und den politischen Erfahrungen der Französischen Revolution beruhen
- erkennen, daß sie auf unterschiedlichen Menschen- und Geschichtsbildern beruhen und die Interessen verschiedener Gesellschaftsgruppen widerspiegeln
- erkennen, daß sie bis heute politisches Denken und Handeln beeinflussen

### Inhaltsaspekte

Rationalismus, Empirismus, Staatstheorien, Verfassung von 1791, Terreur, Sansculottenaufstände

Liberales = Bürgertum, Bildungsbürger; Sozialisten = 4. Stand, Proletariat, Radikaldemokraten; Konservative = Adel, Beamte, Kirche, Großbürger;

Parteiprogramme heutiger Parteien, Parteienspektrum, Demokratie der Bundesrepublik, Verfassung

### Hinweise

T. Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, München 1992  
H.-U. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 2 Bde., München 1987

Politische Ideologien, Informationen zur polit. Bildung, H. 212, 1986

### Liberalismus

- erkennen, daß der Liberalismus von einem positiven Menschenbild und einem optimistischen Geschichtsbild ausgeht
- die Auswirkungen des liberalen Menschen- und Geschichtsbildes auf das Verständnis von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erkennen
- wissen, daß in der ersten Hälfte des 19. Jh. Nationalismus und Liberalismus eng verbunden waren

der Mensch ist von Natur aus gut, frei und vernünftig, die Weltordnung ist vernünftig und wird durch Fortschritt verwirklicht; Freiheit des Individuums

Gesellschaftsvertrag, Menschenrechte, Rechts- und Verfassungsstaat, allgemeiner Wohlstand durch freie Marktwirtschaft, Wettbewerb; so wenig Staat wie möglich und soviel Staat wie nötig

W. Ripper (Hg.): Weltgeschichte im Aufriß, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1978

→ *John Locke*  
(*Menschenbild*)

→ *Adam Smith*  
(*Wirtschaftstheorie*)

*Eignung für fächerübergreifende Projekte:*

*z. B. mit Sk, F, En*



- wissen, daß sich im 19. Jh. der politische Liberalismus in Deutschland im Gegensatz zu den westlichen Ländern nicht durchsetzen konnte

## Konservatismus

- erkennen, daß der Konservatismus als Gegen- und Abwehrposition zu Revolution und Aufklärung zu verstehen ist
- erkennen, daß der Konservatismus zu einem skeptischen Menschenbild und pessimistischen Geschichtsbild neigt, die vom Gefühl der Bedrohung und Gefährdung überzeitlicher Werte durch die Moderne geprägt sind
- erkennen, daß der Konservatismus daher vergangenheitsorientiert ist und politische Werte vertritt, die Dauer, Stabilität, Ordnung und Sicherheit gewährleisten
- wissen, daß der pragmatische Konservatismus Bismarcks die Reichsgründung 1870/71 ermöglicht hat und die Politik des Kaiserreichs bestimmte

Autorität, Hierarchie, Institution, Organismus, Tradition, Kontinuität, Erfahrung, Geschichtlichkeit, Verklärung des Staates

Zusammenarbeit mit den Liberalen und Nationalen; der Nationalismus wird konservativ; konservative Wende 1878

M. Greiffenhagen: Konservatismus in Deutschland, Stuttgart 1972 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde, Klett 4289)

## Sozialismus-Marxismus

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- erkennen, daß der Sozialismus auf einem positiven Menschenbild beruht und eine revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft im Interesse der Unterprivilegierten anstrebt</li> </ul>                   | <p>der Mensch ist gut, frei und gleich und ein gesellschaftliches Wesen; Revolution als Voraussetzung vollen Menschseins</p>           | <p>R. Thomas: <i>Marxismus und Sowjetkommunismus</i>, Teil I, Grundzüge des Marxismus, Stuttgart 1971. (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde, Klett 4265)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- erkennen, daß der Sozialismus in den sozio-ökonomischen Verhältnissen die Ursache von Ungleichheit und Unterdrückung sieht</li> </ul>   | <p>gesellschaftliche und historische Entwicklung als Deformierung des Menschen</p>   | <p>W. Ripper (Hg.): <i>Weltgeschichte im Aufriß</i>, Bd. 2, Kap. II, Frankfurt a. M. 1978</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- wissen, daß der Marxismus sich als materialistische Weltanschauung mit wissenschaftlichem Geltungsanspruch versteht</li> </ul>  | <p>Histomat/Diamat</p>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- erkennen, das der Marxismus ein eschatologisches Geschichtsbild hat, dessen Bewegungsgesetz der Klassenkampf ist und das über die Weltrevolution in einem paradiesischen Endzustand mündet</li> </ul> | <p>Urzustand – „Sündenfall“ Arbeitsteilung, Klassenkampf, Weltrevolution, klassenloser Endzustand, Aufhebung der Selbstentfremdung</p> |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- wissen, daß der von Lenin weiterentwickelte Marxismus erstmals in der russischen Oktoberrevolution 1917 in die Praxis umgesetzt wurde</li> </ul>  | <p>Marxismus – Leninismus</p>  | <p><i>Projekt:</i><br/><i>Politische Ideologien – Ideologiekritik</i></p>  |

## Personen und Geschichte: Bismarck

### Lernziele

Die Schüler sollen

- Biographie und geschichtliche Bedeutung einer historischen Persönlichkeit kennen
- fähig sein, die wesentlichen historischen Strukturen zu bestimmen, die das Handeln einer bestimmten Person in der Geschichte beeinflussen
- erkennen, daß die strukturellen Gegebenheiten das geschichtliche Handeln beeinflussen, daß aber andererseits Entscheidungen von Persönlichkeiten die bestehenden Strukturen verändern und neue Strukturen begründen können
- Bedingtheit und Bedeutung historischer Gestalten als Gegenstand wissenschaftlicher Kontroverse kennen
- Urteile über eine Person auf ihre methodischen und ideologischen Prämissen hin überprüfen können

### Inhaltsaspekte

z. B. Lebensweg, Denkweise, politische Entscheidungen, Erfolge und Mißerfolge Bismarcks

für die Zeit Bismarcks: gesellschaftliche Rolle/Denkweisen des Junkertums; Rolle Preußens in Deutschland; Liberalismus, Sozialismus, Konservatismus und Nationalismus in Deutschland; Entstehung eines einheitlichen Wirtschaftsraumes; europäische Mächtekonstellation

geeignete Themen/„Prüfsteine“; Rolle Bismarcks bei der Reichsgründung; Struktur der Reichsverfassung; Sozialistengesetz und Sozialgesetzgebung als Reaktion auf gesellschaftliche Umbrüche und Konflikte; Bismarck und der Imperialismus; Bündnispolitik als Mittel der Friedenssicherung

vgl. die Beurteilung Bismarcks u. a. als: Mythos der Nationalisten und Faschisten, „der weiße Revolutionär“, „Wegbereiter Hitlers“, „Realpolitiker“, „Preuße“

### Hinweise

**Dieser Themenbereich bietet sich für Gruppenarbeit, Referate, Facharbeiten und projektorientierten Unterricht an, wobei von historischen Biographien sowie Lehr- und Handbüchern ausgegangen werden kann:**

z. B. L. Gall: Bismarck. Der weiße Revolutionär, 1980.

#### *Literatur:*

T. Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866–1918, 2 Bde. München 1990/92;

H.-U. Wehler: Das deutsche Kaiserreich 1871–1918, 3. Aufl. Göttingen 1977

G.A. Craig: Deutsche Geschichte 1866–1945, 2. Aufl. München 1980

Geeignete Materialien siehe auch H.-D. Schmid: Fragen an die Geschichte Bd. 3, Frankfurt/M. 1980

H. Nitzschke: Umstrittene Probleme der neuesten Geschichte (= Schönighs Geschichtliche Quellen 36360), S. 46 ff

W. Bußmann: Bismarck im Urteil der Zeitgenossen und der Nachwelt (= Klett Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte 4208); es bietet sich auch ein Lehrbuchvergleich an, z. B. mit dem DDR-Lehrbuch Geschichte für die 8. Klasse. Ost-Berlin 1981 und veränderte Auflagen ff.

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsicht gewinnen in die Gefahren einseitiger personalisierender bzw. einseitiger strukturgeschichtlicher Betrachtungsweise historischer Phänomene</li> <br/> <li>- fähig sein, dieses Spannungsverhältnis von Person und Struktur an einem weiteren historischen Beispiel zu erarbeiten und zu einem selbständigen Urteil zu gelangen</li> </ul> | <p>Verherrlichung bzw. Ver-teufelung der „großen Einzelpersönlichkeit“, Förderung obrigkeitstaatlicher Verantwortungsscheu, unreflektierte Betonung des Privatlebens der „Großen“ bzw. Degradierung der Einzelpersönlichkeit zum Vollzugsgehilfen struktureller Gesetzmäßigkeiten, Verengung des Entscheidungsspielraums und Vernachlässigung der Verantwortung des Einzelnen</p><br><p>mögliche Beispiele/The-men: Caesar (Augustus) und das Ende der Römi-schen Republik; Karl d. Gr., das Frankenreich und die Kirche; Heinrich IV., Königsherrschaft, Imperi-um und Sacerdotium; Luther und die Krise des Rei-ches, der Gesellschaft und der Kirche; Maria Theresia und Friedrich d. Gr.: Feu-dalismus, Absolutismus und Aufklärung; Kaiser Wilhelm II. im Zeitalter des Nationalismus und Imperialismus; Hitler und der Faschismus in Deutsch-land; Adenauer und die La-ge Deutschlands nach dem II. Weltkrieg.</p> | <p>L. v. Friedeburg/Hübner: Das Geschichtsbild der Jugend. München 1970</p><br><p>M. Bosch (Hg.): Persön-lichkeit und Struktur in der Geschichte. Düsseldorf 1977</p><br><p>Die Themen könnten ggf. als Co-Referate (Person vs. Struktur) vergeben und aus unterschiedlicher Perspekti-ve vorgetragen und disku-tiert werden</p><br><p><i>Projekt: Einzelne Frauen und Männer in der Ge-schichte</i></p><br><p>Hier kann auch das Lesen von Biographien mit einbe-zogen werden</p><br><p><i>Eignung für fächerübergrei-fende Projekte, z. B. mit dem bilingualen Zug (Gemein-schaftskunde/Französisch) in der Jahrgangsstufe 12, oder mit En, F</i></p> |
|--|--|---|

## Revolution und Reform

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
<p>Die Schüler sollen</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Das Phänomen Revolution in seinen vielfältigen Ausprägungen kennenlernen</li><li>- wissen, daß Wort und Begriff der modernen Revolution nicht eindeutig definierbar sind und mehrdeutig verwendet und gewertet werden</li><li>- Wesensinhalte des Begriffs Revolution erkennen</li><li>- wissen, daß das Wort Reform legale Veränderung „von oben“ bezeichnet</li><li>- erkennen, daß wissenschaftliche Typologien und Modelle zur Klärung komplexer Zusammenhänge beitragen, und vergleichende Anwendungen auf andere Revolutionen ermöglichen</li></ul>	<p>z. B. Neolithische Revolution; Glorious Revolution; Amerikanische Revolution; Französische Revolution; Industrielle Revolution; Novemberrevolution 1989</p> <p>Revolte, Bürgerkrieg; Gegenrevolution, Reaktion, Restauration</p> <p>z. B. Bewegung, Veränderung, Entwicklung, Fortschritt, Beschleunigung, Unruhe, Rationalität, Menschenrechte, Tod, Bürgerkrieg, Verfassung, politische Eliten, Veränderungen der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen, Massenbewegung</p> <p>z. B. Reform der Gracchen; Preußische Reformen; Bismarcksche Reformen; New Deal; Perestroika und Glasnost</p> <p>Chalmers Johnsons Ursachen der Revolution; Revolutionstheorie</p>	<p>Funkkolleg Geschichte, Frankfurt/M. 1980</p> <p><i>Eignung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit D, En, F, Sk</i></p>

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Modellen im Problem der Komplexität und im Modell als Hilfsmittel erkennen</li> </ul>                 | <p>Einzelbeispiele aus der Historiographie der Konservativen (z. B. Burke), der Liberalen (z. B. v. Humboldt), der Sozialisten (z. B. Soboul), der Marxisten (z. B. Lenin) und/oder der Strukturalisten (z. B. de Tocqueville)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- erkennen, daß es vielfältige und diametral entgegengesetzte Wertungen/Interpretationen der Französischen Revolution gibt</li> </ul>            | <p>Die Französische Revolution als Beispiel für eine weltanschaulich-ideologisch geprägte Geschichtsschreibung, die je nach politischem Standort und ideologischer Perspektive kontrovers ist</p>                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- erörtern, ob Napoleon der Totengräber oder der Vollender der Revolution von 1789 ist</li> </ul>  | <p>Eroberungen Napoleons und Verbreitung der Idee einer siegreichen Republik; Code Civil; Kaiserkrönung; Aussöhnung mit den Emigranten und der Kath. Kirche;</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- diskutieren, inwieweit bei Revolutionen zwischen kurzfristigen Umwälzungen und langfristigen Veränderungen unterschieden werden muß</li> </ul> | <p>z. B. Kaisertum vs. Entwicklung von Konstitutionalismus, Nationalismus und Republik; Folgen für das Heilige Römische Reich Deutscher Nation und bes. die linksrheinischen Gebiete</p>   |

## Staat und Kirche

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
Die Schüler sollen		
<ul style="list-style-type: none"><li>– das grundsätzliche Verhältnis von Kirche und Staat erörtern</li></ul>	europäische Nachbarschaft: Frankreich, England, Belgien; Staats- und Freikirchen; Kirchenasyl, § 218	E. Röhm/J. Thierfelder, Kirche, Staat, Politik. Zum Öffentlichkeitsauftrag der Kirche, 2. Aufl., 1985
<ul style="list-style-type: none"><li>– anhand von historischen Beispielen der Auseinandersetzung von Staat und Kirche (von Thron und Altar) für das jeweils Besondere des Verhältnisses der beiden Bereiche zueinander sensibilisiert werden</li></ul>	Lorbeer für den Staat, Dornen für die Kirche oder: zweimal Dienst am Bürger – miteinander? Wächteramt der Kirche? (Kirche und Staat im NT); Distanz und Verfolgung in Rom bis zur Staatskirche Theodosius; Luther: Zwei-Reiche-Lehre; Kulturkampf im 19. Jh., Kirche im III. Reich; Kirche in der DDR; Kirche in Rußland	Zentrale Bildstelle 41, Lorbeerkranz und Dornenkrone, Kirche und Staat in Deutschland. Ev. Zentralbildkammer, Bielefeld 1984  NT, Markus 12, 13–17; Röm. 13, 1–7  H. Dörries, Konstantin d. Gr., Stuttgart 1958
<ul style="list-style-type: none"><li>– untersuchen, inwieweit christliche Kirchen und Staat getrennt sind</li></ul>	Religionsunterricht in den Schulen; Kirchensteuern; Förderung der Kirchen durch den Staat; Kirchliche Sozialdienste	P. Fuchs, Staat und Kirche im Wandel der Jahrhunderte, Stuttgart u. a. 1966  <i>Projekt: Meinungsumfragen über das Verhältnis von Kirche und Staat, Themen z. B.: Schulen, Kindergärten, Moral, Arme und Alte, Hochzeiten und Taufen etc.</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>– die Rolle der Kirche im demokratischen und totalitären System vergleichen</li></ul>	Nationalsozialismus; DDR; Bundesrepublik, England, USA	
<ul style="list-style-type: none"><li>– darüber diskutieren, ob Staat und Kirche gemeinsam oder getrennt organisiert werden sollen</li></ul>	Haltung der Kirchen in politisch-moralischen Fragen: Empfängnisverhütung; Sterbehilfe, Rüstung etc.	<i>Die Themen lassen sich auch als Längsschnitte entwickeln</i>

## Technik und Umwelt

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
Die Schüler sollen		
<ul style="list-style-type: none"><li>- erkennen, daß es zum Wesen des Menschen gehört, seine Umwelt zu gestalten</li></ul>	Technik als Garant der Lebens- und Überlebenssicherung	Praxis Geschichte, H. 5 (1993) → <i>Regionalgeschichte</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- wissen, daß durch technischen Fortschritt immer wieder revolutionäre Veränderungen eingetreten sind</li></ul>	neolithische Revolution, städtische Revolution, industrielle Revolution, technologische Revolutionen; Periodisierungsmodelle	U. v. Alemann: Mensch und Technik, Opladen 1986  H. W. Niemann: Vom Faustkeil zum Computer, Stuttgart 1984
<ul style="list-style-type: none"><li>- erkennen, daß technische Innovationen von politischen, gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bedingungen abhängen</li></ul>	Interdependenz, Multikausalität	P. G. Custodis: Technische Denkmäler in Rheinland-Pfalz, Koblenz 1990  IZE (Hg.): Technik-Touren. Frankfurt/M. 1993
<ul style="list-style-type: none"><li>- wissen, daß die Technik auf Natur, Umwelt, Politik und Gesellschaft gravierende Auswirkungen haben kann</li></ul>	Eisenhüttenwesen, Industrieviere, Verkehrswesen, Waldsterben, Chemiestandorte, Kernkraft etc.	
<ul style="list-style-type: none"><li>- erkennen, daß sowohl technischer Standard als auch Technikfolgen nur schwer zurücknehmbar sind</li></ul>	Lebensstandard	
<ul style="list-style-type: none"><li>- die Ambivalenz technischer Innovation untersuchen und diskutieren</li></ul>	z. B. Militärtechnik als Drohpotential, Zerstörungspotential, Wirtschaftspotential und Machtpotential; Innovationspotential; (etwa: Nuklear: Energienutzung – Atombombe)	
<ul style="list-style-type: none"><li>- um den Einfluß vorhandener technischer Entwicklungsstandards auf die Politik wissen</li></ul>	z. B. Rüstungsvorsprung, Imperialismus	



Lernziele

Inhaltsaspekte

Hinweise

- technische Innovationen und Auswirkungen auf den eigenen Lebensraum erkennen und beurteilen
- Einsicht gewinnen, daß ein Ausgleich zwischen notwendigem Fortschritt und Bewahrung der Schöpfung gefunden werden muß

z. B. Verkehrsinfrastruktur

→ *Exkursion;*  
*Eignung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit Rel, Et, Ek*

## Verfassungsentwicklung und Demokratiebewegung in Deutschland im 19. Jahrhundert

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
Die Schüler sollen		
– durch den Vergleich der Staatsgrundlagen von 1800 und 1918 die Bedeutung einer Verfassung für die Staatsorganisation und für die Bürger erkennen	Verfassungsordnung des alten Reiches, Reichsverfassung von 1871, Verfassungsbegriff	D. Langewiesche: Europa zwischen Restauration und Revolution 1815–1849. München 1989
– die Ideenwelt des Liberalismus als des ursprünglichen Trägers der Verfassungs- und Demokratiebewegung kennen	Aufklärung, Begrenzung der monarchischen Gewalt, Gewaltenteilung, festgelegte (liberale) Grundrechte, Schutz des Eigentums, Verfassung, parlamentarische Regierung	H.-U. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1815-1845/49. München 1987 Ders.: Das deutsche Kaiserreich 1871–1918. Göttingen 3. Aufl. 1977
– den Gegensatz zwischen monarchischem Prinzip und Volkssouveränität als konstitutiv für die Verfassungsentwicklung im 19. Jh. erkennen	Bundesakte 1815, 48er Verfassung, Reichsverfassung 1871	R. Rürup: Deutschland im 19. Jahrhundert: 1815–1871, Göttingen 1984
– an einem Aspekt die Verfassungsentwicklung verfolgen und sie als Ausdruck von Machtveränderungen begreifen	Grundrechte, Wahlrechtsformen, Verfassungsveränderung 1918	T. Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800-1866. München 1983
– Aktionsformen der Demokraten und staatliche Gegenaktionen kennen	Burschenschaften, Demonstrationen, Kundgebungen, Attentate, Agitation, Zensur, Überwachung, juristische und soziale Strafen	
– die 48er Revolution als Höhepunkt der Verfassungs- und Demokratieentwicklung sowie Ausgangspunkt der demokratischen Tradition in Deutschland einordnen	erste freigewählte Volksvertretung und erste allgemeine Verfassung; Nachwirkungen der 48er Verfassung auf 1918/19 und 1949	

Lernziele	Inhaltsaspekte	Hinweise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- in der Selbstdarstellung des preußisch-konservativen Staates nach 1848 ein Hindernis für die bürgerliche Demokratiebewegung sehen</li> </ul>	<p>veröffentlichtes staatliches Bewußtsein, Staatsfeiertage, Schulbücher, „Vorgaben“ für die Wissenschaft, Verpflichtung der Bürger auf ein festgelegtes Weltbild</p>	<p><i>Beispiele aus der Regionalgeschichte</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entstehung und Entwicklung von Parteien kennen und ihre Rolle für die demokratische Entwicklung in Deutschland bestimmen</li> </ul>	<p>ab 1862: Parteigründungen; Parteiprogramme, Liberale, Sozialisten, Zentrum, Konservative</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- über Chancen, Hindernisse und Hemmnisse einer demokratischen Weiterentwicklung im deutschen Kaiserreich informiert sein</li> </ul>	<p>Scheinkonstitutionalismus, Feudalisierung des Bürgertums, Ergebnisse der Reichstagswahlen, Kritik am Dreiklassenwahlrecht</p>	<p><i>Eignung für fächerübergreifende Projekte: z. B. mit</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- den Prozeßcharakter von Verfassungen in der Kritik am Grundgesetz erkennen</li> </ul>	<p>Diskussion um Staatsziele, Notstandsverfassung, direkte Demokratie</p>	<p><i>Deutsch: H. Mann, Der Untertan; Sozialkunde: Demokratietheorie</i></p>

## Übersicht: Fächerübergreifende Themen und Projekte

Der Lehrplanentwurf des Leistungsfaches Geschichte orientiert sich am Basiswissen des Grundfaches und eröffnet darauf aufbauend durch seine offene Struktur neue Möglichkeiten, im Rahmen eines großen fachlichen und pädagogischen Freiraumes Schwerpunkte zu setzen. Bei der Erstellung eines Kursprogramms, das sich aus den Grundfachanforderungen und den Themen des Wahlpflichtbereiches ergibt, sollten Möglichkeiten fächerübergreifenden Lernens vor Kursbeginn inhaltlich und organisatorisch fest eingeplant werden.

Schwerpunktsetzungen sind nicht nur innerhalb des Faches gefordert, sondern auch in Zusammenarbeit mit den Zusatzfächern Sozialkunde (in der Jahrgangsstufe 12) und Erdkunde (in der Jahrgangsstufe 13) in direkter Absprache der in den jeweiligen Jahrgangsstufen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer unschwer möglich. Die Übersichten auf S. 14 und 15 sowie die Querverweise bei den jeweiligen Lehrplanthemen des vorliegenden Entwurfes geben entsprechende Hinweise. Auf diese selbstverständliche Kooperation im Rahmen des Faches Gemeinschaftskunde braucht hier nicht weiter eingegangen werden.

Die in der „Didaktischen Konzeption des Faches Gemeinschaftskunde“ beschriebene fächerübergreifende Kooperation kann darüber hinaus bei geeigneten Themen auch mit allen anderen Fächern erfolgen. Die im Folgenden aufgeführten Themen sind aber eher aus der Perspektive des Faches Geschichte ausgewählt. Mit ihnen läßt sich der Lehrplan des Leistungsfaches Geschichte erfüllen. Diese „Projekt-Themen“ sollen Angebots- und Anregungscharakter haben und bleiben deshalb auf wenige Themen beschränkt. Häufig liegen dazu bereits Unterrichtsmaterialien und Handreichungen vor. In der Spalte „Hinweise“ des vorliegenden Lehrplanentwurfes sind einige Angaben zu finden. Auf Materialien des Pädagogischen Zentrums, der Landeszentrale und der Bundeszentrale für politische Bildung sowie auf Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und Publikationen von Schulbuchverlagen kann an dieser Stelle nur allgemein verwiesen werden.

„Fächerübergreifende Themen“ und „Projekte“ sind in diesem Kontext alle Möglichkeiten, die die Bearbeitung fachübergreifender Fragestellungen und das Lernen in anderen Arbeitsformen ermöglichen. Die Organisationsform wird sich besonders nach den Gegebenheiten und Erfahrungen der jeweiligen Schule sowie nach den Interessen der Schüler und Lehrer richten. Der Phantasie, dem Ideenreichtum und dem „Mut zum Experiment“ sind dabei kaum Grenzen gesetzt.

Die folgende Auflistung beschränkt sich auf einige der im Wahlpflichtbereich für die Jahrgangsstufen 12 und 13 genannten „Übergreifenden Themen“ und nennt Beispiele für fächerübergreifende Fragestellungen:

Übergreifendes Thema	„Projekt“	Zusammenarbeit mit
Antisemitismus	Israel heute Judentum und Christentum Geschichte der Juden unserer Stadt	Sk, Ek, Rel, Et Rel, Et, D D, Lat, Rel, Et, Sk
Parlamentarismus in Deutschland bis zur Gegen- wart	Ideen, Utopien, Verfassungen: Polit. Ideengeschichte Parlamente als Ort der Hand- lung und als polit. Symbole	Sk, Et, D, Lat BK, Sk, D
Deutschland und seine Nachbarn	Deutsche und Polen	D, Ek, Sk
Weltmächte	„Nachbar Amerika“ Amerikanische „Weltkultur“?	En, D, Ek, Sk Mus, BK, En
Wirtschaft und Gesellschaft	Von der DDR zu den neuen Bundesländern „40 Jahre DDR“: Lebenswirklichkeit und Ideologie Frauenbilder – „Weibs-Bilder“	Ek, Sk, D D, Sk, Mus, BK D, Sk, BK, Et, Rel
Kulturraum Europa	Bilder einer Epoche, z. B. Renaissance, Antike, Gotik „Abendländisches Denken“	BK, Mus, F, Lat, Ma, Ph Sk, Et, Rel, D, Lat, Ma, Ph
Geschichtsbilder und Geschichtsbewußtsein	„Frieden“ als europäisches Thema Fundamentalismus heute	Et, Rel, D, Lat Et, Rel, D, Sk, Ek
Technik und Umwelt	„Industriearchäologie“: Wandel einer Industrieregion	Ek, Sk, D

