

Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers



Gymnasium

Sekundarstufe I

Vorläufige Richtlinien

Geschichte

2.-V NW

H-11(1978)

3407

Georg-Eckert-Institut BS78



1 158 150 6

**Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne
für das Gymnasium – Sekundarstufe I
in Nordrhein-Westfalen**

Geschichte

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

86/1314

Heft 3407

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen

Copyright 1978 by Greven Verlag Köln

Gesamtherstellung: Greven & Bechtold, Köln, Neue Weyerstr. 1-3

Z-V NW

H-M (1978)

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und
des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 1/1979, S. 16**

**Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe I – Gymnasium**

RdErl. d. Kultusministers vom 28. 7. 1978
III A 1.36-20/0 Nr. 1516/78

- Bezug: a) Unterrichtsempfehlungen von 1973 für die
Sekundarstufe I – Gymnasium;
hier: Abschluß der Erprobungszeit für die Unterrichtsempfehlungen
- b) Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule
RdErl. des KM II E.36-20/0 Nr. 1166/63 vom 22. 3. 1963 (ABl. S. 53)

Die Unterrichtsempfehlungen für die Sekundarstufe I – Gymnasium sind 1973 den Schulen zur Erprobung zugegangen. Die Richtlinien von 1963 wurden nicht aufgehoben.

Nach einer fünfjährigen Erprobungszeit sind die Unterrichtsempfehlungen, soweit dieses erforderlich war, überarbeitet worden. Sie werden gemäß § 1 SchVG als Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne zum 1. 2. 1979 in Kraft gesetzt.

Die Vorläufigen Richtlinien und Lehrpläne werden in der Schriftenreihe des Kultusministers „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlicht und gehen den Schulen nach Erscheinen unmittelbar durch den Verlag zu. Die Richtlinien von 1963 werden für die Sekundarstufe I des Gymnasiums zum 1. 2. 1979 außer Kraft gesetzt.

Inhalt	Seite
1. Vorbemerkungen zum Fach Geschichte	7
2. Geschichtsunterricht im Rahmen des gesellschafts- wissenschaftlichen Lernbereichs	8
3. Konsequenzen aus der Lernpsychologie für die Lernsituation im Geschichtsunterricht	10
4. Lernziele des Geschichtsunterrichts	13
4.1 Vorbemerkungen	13
4.2 Die vier Lernzielgruppen	13
4.3 Didaktische Ansätze zur Verwirklichung der Lernziele	15
5. Methodische Ansätze	18
5.1 Zur Unterrichtsplanung	18
5.2 Vorschläge zur Durchführung	19
5.2.1 Vorbemerkungen	19
5.2.2 Vorschlag I	19
5.2.3 Vorschlag II	22
6. Leistungsbeurteilung und Erfolgskontrolle	25
7. Vorbemerkungen zum Verständnis des Stoffplans	26
8. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 6 (mit Beispielen für ausformulierte Lernziele)	27
9. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 7	31
10. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 9 (mit Beispielen für ausformulierte Lernziele)	33
11. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 10	37
12. Empfehlungen für den Geschichtsunterricht im Wahlbereich	40
13. Literaturverzeichnis	41

1. Vorbemerkungen zum Fach Geschichte

- 1.1 Die folgenden vorläufigen Richtlinien entsprechen weitgehend den Unterrichtsempfehlungen von 1973. In einem Erprobungszeitraum von 5 Jahren hat sich die Konzeption der Unterrichtsempfehlungen als tragfähig erwiesen, so daß den Empfehlungen nunmehr der Charakter **vorläufiger** Richtlinien zugesprochen werden kann. Sie sind gedacht als Vorstufe eines längerfristig zu erstellenden Curriculums für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I.

Die geplante Weiterentwicklung ist so angelegt, daß Erfahrungsberichte, Kritik und Änderungsvorschläge der Schulpraxis die Endfassung der Richtlinien vorbereiten sollen.

- 1.2 Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die gegenwärtige Entwicklung der Fachdidaktik durch das Vorhandensein unterschiedlicher Ansätze bestimmt ist¹⁾, wobei nach unserer Ansicht derzeit kein hinreichend konsensfähiger Ansatz gegeben ist, von dem aus eine völlige Neukonzipierung der Richtlinien möglich wäre, übernehmen die vorläufigen Richtlinien das im Anschluß an Ergebnisse der modernen Lerntheorie entwickelte Konzept der Unterrichtsempfehlungen. Damit stützen sich die vorläufigen Richtlinien insbesondere auf folgende Arbeiten:

H. D. Schmid, Entwurf einer Didaktik der Mittelstufe;

in: GWU 1970, Heft 6,

R. Schörken, Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts; in: GWU 1970, Heft 7,

J. Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte; Göttingen 4 1976,

M. Dörr, Zur Reform des Geschichtsunterrichts; in: GWU 1972, Heft 6,

J. Rohlfes und K. E. Jeismann (Hrsgg.), Geschichtsunterricht.

Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen.

Beiheft zu GWU, 1974.

Die Entscheidung für eine solche Übernahme erscheint uns auch insofern gerechtfertigt, als die relative Offenheit dieser Anlage der Unterrichtsempfehlungen die mögliche Vielfalt der Ansätze zumindest aspekthaft mit erfaßt, bzw. den Zugriff auf andere Ansätze nicht verstellt, und somit das gesamte Konzept – im Sinne der Curriculumentwicklung als fortlaufendem Prozeß – für Veränderungen offenhält.

Wir * gehen – wie die Verfasser der Unterrichtsempfehlungen – davon aus, daß angesichts der unübersehbaren Stofffülle Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I nur durch eine gründlich durchdachte Kürzung und Auswahl von Themen aus der Weltgeschichte sinnvoll ist, wobei jedoch auf die Erarbeitung einer reduzierten Chronologie, d. h. auf die Entwicklung zeitlicher Rahmenvorstellungen nicht verzichtet werden kann. Andererseits muß Geschichtsunterricht ein universalgeschichtliches Koordinatensystem und Orientierungsgefüge vermitteln, auf das als Grundlage und Hintergrund gerade für den Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung nicht verzichtet werden kann.

* An der Überarbeitung der Unterrichtsempfehlungen haben mitgewirkt: G. Filbry (Münster), F. H. Huberti (Düsseldorf), J. Jahnke (Oberhausen), J. Neiß (Münster), Dr. W. Rennkamp (Herne), Dr. O. Röttges (Krefeld), G. Steffen (Münster), Dr. J. Vogt (Münster, Fachdezernent), H. Walkewitz (Bochum).

1) Vgl. dazu die kritische Übersicht bei Süßmuth: Geschichtsdidaktische Alternativen; in: G. C. Behrmann – K. E. Jeismann – H. Süßmuth, Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978, S. 23–49, und R. Schörken, Der lange Weg zum Geschichtscurriculum; in: Geschichtsdidaktik 1977, Heft 3, S. 254 ff., und Heft 4, S. 355 ff.

2. Geschichtsunterricht im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs

Die Lernziele des Faches dürfen nicht isoliert, sondern müssen auch im Zusammenhang des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs gesehen werden, für den als oberstes, wenn auch sehr allgemeines Lernziel die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung definiert werden kann.

Eine differenzierende Entfaltung dieses sehr abstrakten Lernziels setzt den Bezug zu Situationen voraus, in denen Selbst- und Mitbestimmung sich verwirklichen kann. Ein allgemeiner Bezugsrahmen für Lernziele des Geschichtsunterrichts im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich läßt sich daher nicht allein aus den Fachwissenschaften, sondern muß auch aus dem Bezug auf die Lebenssituationen – gegenwärtige wie zukünftige –, denen sich der Schüler gegenübersteht, abgeleitet werden. Damit sind Aussagen über die Gesellschaft erforderlich, deren vielfach verschränktes Gefüge historischer, geographischer, politischer, ökonomischer und soziologischer Strukturen die Fachwissenschaften deutlich machen. Von den Fachwissenschaften geht die systematische Beobachtung und Interpretation der Wirklichkeit aus; nur mit ihrer Hilfe können Lernziele erreicht werden, die zur Selbst- und Mitbestimmung qualifizieren; gewissermaßen übergreifendes Kriterium ist die Frage, welchen Beitrag Geschichtsunterricht zur rationalen Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Wirklichkeit leistet.

Davon ausgehend ergeben sich für den Geschichtsunterricht folgende Aufgaben (die Angaben erscheinen dabei nicht als in sich geschlossener normativer Katalog, sondern als allgemeine Funktionsbeschreibungen, die der präzisierenden Entfaltung, ggf. Ergänzung und Erweiterung durch Zuordnung konkreter Lernziele bedürfen)¹⁾:

1. Erklärung gegenwärtiger Wirklichkeit und ihrer Probleme durch
 - Unterrichtung über wesentliche Sachverhalte der Gegenwart im einzelnen, d. h. über die geschichtliche Entwicklung und damit Bedingung heutiger Institutionen, Organisationen, Traditionen, Ideologien, heutiger Interessen und Konflikte, heutiger Identifikationsmuster und Feindbilder;
 - Unterrichtung über längerfristig wirksame Grundlagen der Gegenwart im ganzen, d. h. über Strukturen und Prozesse aus der Vorgeschichte unserer Gegenwart.
2. Befähigung zur multiperspektivischen, d. h. rational kontrollierten Betrachtung und Deutung politischer und sozialer Sachverhalte, Vorgänge und Zusammenhänge.
3. Vermittlung von – am geschichtlichen Gegenstand modellhaft gewonnenen – Kategorien als einem Reservoir von Orientierungs- und Handlungskategorien.
4. Befähigung zum konkreten Denken, das den Wechselbezug zwischen systematisierendem Erklärungszusammenhang und individueller Realität erkennen kann.

1) Siehe dazu J. Kocka, Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft; in: W. Oelmler (Hrsg.), Wozu noch Geschichte?, München 1977, S. 24 ff.

5. Befähigung zur Befragung gesellschaftlich relevanter außerwissenschaftlicher und wissenschaftlicher historischer Urteile, d. h. zur rationalen, ideologiekritischen Auseinandersetzung mit der Historie und ihrer Darstellung.
6. Befähigung zur Erörterung tatsächlicher Gegenwart vor dem Hintergrund ganz anderer wirklicher oder möglicher Meinungen, Entscheidungen, Ordnungen und Entwicklungen.
7. Bereitstellung nicht unmittelbar verwendbarer Kenntnisse von anderen als den gegenwärtigen Formen, Möglichkeiten und Ergebnissen gesellschaftlichen Lebens zur Ausbildung von Distanzvermögen gegenüber der eigenen Wirklichkeit.

Aus den getroffenen Feststellungen folgen für die Praxis des Geschichtsunterrichts eine Reihe von Aufgaben, die zwar implizit in den vorstehenden Ausführungen enthalten sind, aber um der Verdeutlichung willen explizit als Lernzielformulierungen angeführt werden sollen.

Geschichtsunterricht soll den Schüler befähigen:

- die unmittelbar erfahrene Wirklichkeit in ihren historischen Bedingungen zu erkennen,
- Geschichtsbilder in ihrer Standortgebundenheit zu überprüfen,
- zu erkennen, inwieweit einseitige Geschichtsbilder (personalistische, naturgesetzliche u. a.) politisches Handeln determinieren,
- die Abhängigkeit des eigenen Standortes von historischen Bedingungen erkennen zu können,
- zu erkennen, in welcher Weise Vorstellungen über historische Ereignisse dazu dienen, politisches Handeln zu legitimieren,
- historische Kenntnisse zur Überprüfung gegebener Entscheidungssituationen sinnvoll einzusetzen.

Die Schüler sollen also im Geschichtsunterricht Kenntnisse und Einsichten erwerben, die zu kritisch reflektierter Identitätsfindung beitragen und sie befähigen, an der Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Wirklichkeit mitzuwirken.

3. Konsequenzen aus der Lernpsychologie für die Lernsituation im Geschichtsunterricht

3.1 Notwendigkeit einer Voraussetzungsprüfung

Aus der Tatsache, daß erzieherische Ziele so formuliert bzw. definiert werden, daß sie der Beobachtung und Überprüfung zugänglich werden, ergibt sich nicht nur die Notwendigkeit, übergeordneten Zielen Teilziele zuzuordnen, sondern auch die Notwendigkeit, die spezifischen Voraussetzungen zu bestimmen oder wenigstens einzuschätzen, von denen ein Lernprozeß jeweils ausgeht.

Es wird nicht verkannt, daß dem Lehrer ein Instrumentarium zur Bestimmung solcher aktueller Lernvoraussetzungen nur ansatzweise zur Verfügung steht, andererseits hat die Wissenschaft in dieser Sache eine Reihe von Erkenntnissen erarbeitet, die weiterhin als gesichert gelten und die den Lehrer in die Lage versetzen, Lernvoraussetzungen, mit denen er befaßt ist, zu reflektieren. (Lit. Verz. I 1).

3.2 Beschreibung der Lernsituation

Korrigiert werden muß die Auffassung, daß sich aus der Entwicklungspsychologie, insbesondere aus populären Phasenlehren ableiten läßt, wie Lernsituationen beschaffen sind. So läßt sich im einzelnen nicht die Auffassung aufrecht erhalten, daß es altersspezifische Stoffe gibt, daß Schüler erst nach dem 5. Schuljahr für Geschichtsunterricht fähig seien, daß es geschlechtsspezifisch begrenzte Lernleistungen gibt u.a.m. (I 7, I 14, I 15)

Vielmehr muß der „sachstrukturelle Entwicklungsstand“ der Schüler beschrieben werden, d. h. die Kenntnisse und Fertigkeiten eines Schülers, „die er zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner Entwicklung im Hinblick auf den relevanten Sachbereich der gegebenen Unterrichtssituation besitzt. Dazu gehören insbesondere Wissens Elemente, Sprachumfang, Verknüpfungen, sensumotorische Fertigkeiten“ (I 9), sowie die für den Geschichtsunterricht in besonderer Weise bedeutsamen Einstellungen (als wesentliches Merkmal des Geschichtsbewußtseins).

Prinzipiell unterscheidet sich eine solche Beschreibung nicht von der Beschreibung der erzieherischen Ziele als Verhaltensweisen. Unter 4.2 findet sich eine Reihe für den Geschichtsunterricht entscheidender Ziele (Gruppen von Lernzielen). Mit ihrer Hilfe muß man bestimmen, welche Ziele, wie vollkommen, von welchen Schülern erreicht worden sind. Die Beschreibung ist dann unbrauchbar, wenn sie sich nur mit einem Bereich begnügt. So können Schüler oder Schülergruppen einen vergleichsweise hohen Kenntnisstand haben, aber nahezu unfähig zur Kooperation, zur Entwicklung von Untersuchungsfragen u.a.m. sein.

3.3 Die Motivation

Entscheidende Voraussetzung für einen Lernprozeß ist die Lernbereitschaft in einer aktuellen Lernsituation (= Motiviertheit), sie wird aufgefaßt als Wechselwirkungsprodukt verschiedener Variabler (Leistungs-, Macht-, Anschlußmotivationen, Wertungseinstellungen, d. h. etwa perspektivische Betrachtungsweise, Identifikationen mit verschiedenen

Gruppen, Personen oder auch Problemlösungen, u. a. m.), die der Einflußnahme nur bedingt und in ganz verschiedener Weise zugänglich sind (I 9).

Die Ermittlung der Motiviertheit einer Lerngruppe läßt sich mit diesen Andeutungen selbstverständlich nicht leisten, sie kennzeichnen allenfalls den Rahmen, innerhalb dessen sich genauere Untersuchungen halten werden; andererseits erhellt, daß die Überprüfung der Lernsituation sich nicht mit Kennzeichnung altersspezifischer Präformationen begnügen darf, vielmehr sich darauf richten muß, den Grad der Motiviertheit der Schüler und ihre Wertungseinstellungen wenigstens abzuschätzen. Für die Praxis haben sich explorative Gespräche, Fragebogen, Rollenspiele, Aufsätze zu einer Reizfrage o. ä. bewährt.

3.4 Unterricht als Anregungssituation

Darüber hinaus wird deutlich, daß Unterricht als Anregungssituation für Lernprozesse, d. h. vor allem problemorientiert, gesehen werden muß. Ohne daß auch hier der Begründungszusammenhang im einzelnen dargestellt werden kann, ergeben sich aus dieser Einsicht eine Reihe von Bedingungen, denen eine Lernsituation genügen muß, damit eine optimale Anregung zustande kommt:

- die Unterrichtsaufgabe muß einen mittleren Erreichbarkeitsgrad aufweisen bzw. muß einen möglichst hohen Grad an Unsicherheit über Erfolg bzw. Mißerfolg enthalten;
- es muß eine eindeutige Kennzeichnung des Erfolges bzw. Mißerfolges möglich sein und auch erfolgen, die den Schüler in die Lage versetzt, den Handlungsausgang auf seine Ursachen zurückzuführen, ihm damit die Möglichkeit zur Selbstverantwortlichkeit und Auskunft über die eigenen Fähigkeiten gibt. (I 8, I 9).

Daraus folgt unmittelbar für die Praxis, daß beispielsweise der Lehrer innerhalb des Klassenverbandes Gruppen aus Schülern mit gleicher bzw. sich ergänzender Lernvoraussetzung hinsichtlich Motiviertheit und Wertungseinstellungen bilden muß, denen er entsprechende Aufgaben stellt (bzw. die sich selbst Aufgaben stellen), daß sich Unterrichtsweisen verbieten, die den Schüler zur Passivität verurteilen oder verleiten, daß Herleitung von Unterrichtsvorhaben aus Stoffkatalogen allein sich verbietet. (I 5).

3.5 Die Klasse als Gruppe

Eine entscheidende Lernvoraussetzung in der Schule liegt in der Tatsache, daß Lernprozesse in Klassen ablaufen sollen. Klasse muß verstanden werden als Sonderform einer sozialen Gruppe, deren Dynamik das Geschehen in Schule und Unterricht entscheidend – meist nicht planvoll, oft nicht einmal wahrgenommen – mitbestimmt. Die Analyse und Einflußnahme auf gruppendynamische Prozesse setzt ein gewisses Maß an Kenntnis der Gruppenstruktur voraus (Präferenzstruktur, Kommunikationsstruktur, Rollenstruktur, Führungsstruktur). Zu ihrer Erfassung sind eine Reihe von soziometrischen Verfahren entwickelt worden, auf die hier verwiesen wird. (I 4, I 13, I 17).

Diese (informelle) Gruppenstruktur ist Ausdruck von Ziel- und Wertungsvorstellungen, die zwar unter Mitwirkung fast aller Schüler zustande

kommen, die aber auch gegenüber den abweichenden Interessen einzelner Schüler durchgesetzt werden und die durchaus nicht identisch sind mit den offiziellen Ziel- und Wertvorstellungen der Schule. Die daraus sich entwickelnden Konflikte stellen Lernhindernisse erster Ordnung dar bzw. bewirken Lernprozesse unerwünschter Art und können so schulische Bemühungen weitgehend neutralisieren. – Auf zwei typische Konflikte sei besonders hingewiesen. So schließt die Tendenz des Schülers, sich gemäß den Klassennormen zu verhalten, allzu oft ein Verhalten entsprechend den Normen, wie sie die Schule zu bestimmen sucht, aus. Nicht immer wird die Widersprüchlichkeit bedacht, die in der Tatsache liegt, daß sozial-kooperatives Verhalten zwar verlangt, Wettbewerb aller gegen alle aber – oder auch Hochleistung einzelner – begünstigt wird.

Für die Planung von Unterricht folgt daraus, daß Zielbestimmungen kaum unabhängig von den Ziel- und Wertvorstellungen der Klasse und der Schüler gemacht werden können. Zur Erfassung – und zum Bewußtmachen – von Ziel- und Wertvorstellungen empfehlen sich Rollenspiele, kurze Aufsätze, in denen Beurteilung sozialen Verhaltens ermöglicht wird, Diskussionen u. a. Dabei wird man u. U. von allgemeinen Einsichten über Einstellungen von Jugendlichen, wie sie sich in der Literatur niedergeschlagen haben, ausgehen und differenzierend zu überprüfen suchen, inwieweit sie sich auf die Klasse anwenden lassen.

3.6 Die Lehrerrolle

Die Überprüfung der Lernvoraussetzungen wäre in einem entscheidenden Punkt unvollständig, bezöge sie nicht die Rolle des Lehrers mit ein. Der vorgegebene Rahmen bringt es allerdings mit sich, daß hier nur auf die Literatur in dieser Sache verwiesen werden kann. (I 11).

4. Lernziele des Geschichtsunterrichts

4.1 Vorbemerkungen

Die lerntheoretische Didaktik liefert eine Theorie des Unterrichts, die alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen wissenschaftlicher Kontrolle zu unterwerfen sucht. Folglich erhebt die Lerntheorie den Anspruch, die Unterrichtsziele mit der Unterrichtspraxis in einen meßbaren Einklang zu bringen. Daraus ergibt sich für die Unterrichtspraxis die Forderung nach einer präzisen Formulierung der Unterrichtsziele, denen zu ihrer nachprüfbaren Verwirklichung (Operationalisierung) entsprechende Lernsequenzen und Formen der Kontrolle zugeordnet werden.

4.2 Die vier Lernzielgruppen

Den allgemeinen Aufgaben des Geschichtsunterrichts werden unter Berücksichtigung der aktuellen Lernsituation spezielle Lernziele nachgeordnet. Diese lassen sich in vier Lernzielgruppen zusammenfassen: Kognitive Wissensziele (Stoffziele), kognitive Erkenntnisziele (Problemziele), Arbeitsziele und soziale Verhaltensziele.

4.2.1 Kognitive Wissensziele

Zu den Wissenszielen gehören u. a. die Erlangung eines gesicherten Wissens von historischen Fakten, die Kenntnis von geschichtlichen Verläufen, Vermittlung einer universalhistorischen Großgliederung, die Einordnung von Fakten und Verläufen in ein chronologisches Gerüst von Merkmahlen, die Einordnung von Fakten und Verläufen in den Raum (topographische Kenntnisse) sowie die Kenntnis von für den Geschichtsunterricht relevanten Grundbegriffen (vergl. 8 ff).

4.2.2 Kognitive Erkenntnisziele

Hierunter versteht man Einsichten, die Verknüpfung von Fakten, auch Grundbegriffe und Kategorien, sofern sie vom Schüler definiert und verstanden werden müssen. Ebenso gehören zur Gruppe der Erkenntnisziele das Erkennen von grundsätzlichen Problemen, die Fähigkeit, politische und soziale Zustände kritisch zu beurteilen, ferner die Bereitschaft, Meinungen, Behauptungen, Argumente auf stillschweigende Voraussetzungen (Interessen) zu hinterfragen.

Beispiele für Erkenntnisziele allgemeiner Art, aus denen operationalisierbare Lernziele für die einzelne Stunde abgeleitet werden müssen: Einsichten in Zusammenhänge sollen gewonnen werden wie z.B.: Geschichtliches Wissen ist abhängig von Umfang und Qualität der Zeugnisse. Die Geschichte ist nicht unverstellt zugänglich, sondern bedarf als historische Überlieferung der Beurteilung, der Deutung, Ordnung und Verknüpfung von Fakten. Geschichtliche Vorgänge sind immer vielschichtig und komplex und können daher nur multikausal zureichend erklärt werden.

Der Mensch ist zu vernünftigem Handeln fähig, aber auch stets dem Einfluß des Irrationalen geöffnet. Geschichtliche Einsichten

und Verhaltensweisen sind einmalig und unwiederholbar. Doch es gibt Normen und Situationen, die zu verschiedenen Zeiten ähnlich waren und zur menschlichen Daseinsproblematik gehören. Daher gibt es vergleichbare Aspekte im Verhalten der gesamten Menschheit über alle Zeiten hinweg.

Konflikte sind Bestandteile des gesellschaftlichen Daseins, um humane Mittel bei ihrer Austragung muß ständig gerungen werden.

Einsichten in Strukturen, z. B. Sozial-, Wirtschafts-, Herrschaftsstrukturen und deren Bedingungen sollen gewonnen werden.

Zu den Grundbegriffen und Grundkategorien gehören u. a.: Kontinuität, Krieg und Frieden, Wandel, Beharrung, Konflikt und Konsens, Solidarität, Revolution und Reform, Freiheit, Entscheidung und ihre Beweggründe z. B. Gewissen, Interesse, Opportunismus, Verantwortung, Verrat, Rechtsdenken, Reaktion von Herrschern und Beherrschten, Siegern und Besiegten usw.

4.2.3 Arbeitsziele

Arbeitsziele sind alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Unterricht des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes gebraucht werden, vom einfachen Exzerpieren von Texten und dem Umgang mit Hilfsmitteln bis zur selbstständigen Entwicklung von Lösungsstrategien und zur Diskussionsfähigkeit.

Hierunter fallen Fähigkeiten wie: Daten und Fakten unter verschiedenen Gesichtspunkten verknüpfen, verallgemeinern, abstrahieren, konkretisieren, Situationszusammenhänge, Absichten einer Aussage erkennen, Mitteilungen analysieren . . . Neue Nachrichten schaffen können, indem man Nachrichten und Gedanken unter bestimmten Gesichtspunkten ordnet, wiedergibt, in neue Zusammenhänge einfügt, Fragestellungen aufwirft, Hypothesen aufstellt, überprüft und gegebenenfalls abändert.

Aussagen auf Klarheit, Vollständigkeit, innere Schlüssigkeit prüfen, Beziehungen erkennen. Unter Angabe von Gründen Bewertungen vornehmen.

Exzerpieren, zitieren, referieren unter Betonung des Wesentlichen, erläutern und veranschaulichen durch Skizzen, Beispiele, Hektogramme, protokollieren, Nachschlagewerke benutzen . . .

Karten auswerten, Quellen analysieren.

Historische Abläufe und soziale Wandlungen analysieren. Eine Strukturanalyse aufstellen, z. B. Sozialstruktur (Schichtung, Besitzverteilung, Mitbestimmung, Bildung, Eliten).

Bilder, Bauwerke, Baupläne, Stadtpläne analysieren. Fähig sein, begründete Wertungen zu treffen usw.

4.2.4 Verhaltensziele

Die Verhaltensziele betreffen das Lern- und Sozialverhalten des Schülers im und zum Teil auch außerhalb des Unterrichts, sie bestimmen den Unterricht als sozialen Prozeß. Die Lernzielkon-

trolle bereitet jedoch zum Teil erhebliche Schwierigkeiten. Zur Gruppe der Verhaltensziele gehören u. a.:

Die Bereitschaft, sich dauernd und intensiv mit einem Problem zu beschäftigen. Bereitschaft zur kritischen Reflexion und zur ständigen Methodenkritik, zu rationalen Urteilen, Abbau von Vorurteilen und Mißtrauen gegen manipulative Absichten.

Achtung der Pluralität berechtigter Interessen und Meinungen anderer, Anerkennung von Alternativen, Achtung vor der Würde der Überzeugung anderer.

Im Unterricht Initiativen ergreifen (z. B. Fragen stellen, Vorschläge für Aufgaben machen, ggf. Bilder oder andere Materialien auch unaufgefordert bereitstellen etc.).

Mitverantwortung für den Unterricht tragen. Individuelle Arbeitsaufträge übernehmen und ausführen.

Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft beweisen.

Fähigkeit zu arbeitsteiligem Unterricht (im Gruppenunterricht sich integrieren können und an Planung und Durchführung des Projektes konstruktiv und kooperativ teilnehmen). Gewonnene Erkenntnisse und Einsichten auch gegen Widerstände verteidigen.

4.3 Didaktische Ansätze zur Verwirklichung der Lernziele

Die genannten Lernziele für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I lassen erkennen, daß keineswegs daran gedacht ist, dem Schüler einen bloßen Abriß an historischen Fakten zu vermitteln als Voraussetzung für eine vertiefende Behandlung in der Oberstufe, sondern daß es sich vielmehr um einen in sich geschlossenen, nach den jeweiligen speziellen Lernzielen ausgerichteten Unterricht handelt. Die Lernziele lassen sich über unterschiedliche didaktische Ansätze verwirklichen, wobei es von den jeweiligen konkreten Zielvorstellungen abhängt, welcher oder welche didaktischen Ansätze in Frage kommen.

Der **universalhistorische Ansatz** akzentuiert die Grundfigur eines Gesellschaftskörpers, seiner wichtigsten Strukturwandlungen, seiner zeitlichen und räumlichen Großgliederung und Begrenzung und macht die Ausstrahlungen und Kulturtrands (z. B. die vorderorientalisch-europäisch-atlantische Kulturtrift) sichtbar. Auswahlprinzip ist dieser Ansatz insofern, als zugunsten dieses Akzents an anderer Stelle gekürzt werden muß.

Dem **sozialgeschichtlich-strukturellen Ansatz** geht es um die Darstellung der Geschichte als eines sich gegenseitig bedingenden Wechselverhältnisses von philosophisch-politischem, gesellschaftlich-ökonomischem und wissenschaftlich-technischem Strukturwandel und Ereigniswandel. Dieser Ansatz lehrt, die äußerste Schicht der Ereignisse niemals isoliert von ihrem historischen Untergrund zu verstehen.

Für die Schule integriert der sozialgeschichtlich-strukturelle Ansatz alle Teilaspekte der Geschichte und alle geschichtlichen Forschungsrichtungen von der politischen Ereignisgeschichte bis zur Kunst-, Religions- und

Wirtschaftsgeschichte, soweit sich in ihnen konstitutive Merkmale einer Epoche oder Gesellschaft repräsentieren.

Die **reduzierte Chronologie** ist u. a. die Auswirkung des universalhistorischen Ansatzes und erlaubt, daß der Geschichtsunterricht, sich begnügt mit einem Minimum von Merkmahlen, die im Interesse einer klaren Epochengliederung und universalgeschichtlichen Binnenstruktur (Aufbau – Blüte – Niedergang) gelernt werden müssen. Die darüber hinausgehenden Arbeitszahlen dienen der zeitlichen und vergleichenden Orientierung, der Einsicht in das Verständnis des Ablaufcharakters bestimmter Prozesse und des Zusammenhanges von Prozessen auf verschiedenen Ebenen (z. B. Reformation und Reichspolitik Karls V.).

Der **exemplarisch-thematische Ansatz** ergänzt den universal-historischen Ansatz und füllt ihn durch Anschauung aus. Exemplarisches und thematisches Prinzip hängen voneinander ab. Eine klare topographische Orientierung dient häufig als geeigneter Ausgangspunkt für die Durchführung des exemplarischen Ansatzes: Aus der Rekonstruktion des Stadtplanes von Athen z. B. läßt sich über die Funktion der einzelnen Bauten nach der wirtschaftlichen, religiösen und politischen Struktur der griechischen Polis fragen. Die Funktion der exemplarischen Vertiefung übernimmt besonders in den Anfangsklassen geeigneterweise die historische Vita, z. B. die Periklesvita von Plutarch, die den topographischen Rahmen mit Leben füllt. Die Analyse solcher Viten vermag unter bestimmten Fragestellungen im arbeitsteiligen Verfahren exemplarisch in verschiedene Dimensionen geschichtlicher Erkenntnis hineinzuführen, so z. B. in das aus sozialen, ökonomischen, politischen und ideologischen Komponenten zusammengesetzte Bild einer Zeit ebenso wie – durch die Untersuchung der Perspektive des Verfassers der Vita – in die Frage geschichtlicher Wahrheit und Wahrheitsfindung.

Der **strukturell-systematische Ansatz** ist eng mit dem sozialgeschichtlichen und dem exemplarischen Ansatz gekoppelt. Der systematische Ansatz ermöglicht erst den sozialgeschichtlichen; er führt jedoch von der Geschichte als Erzählung weg und verlangt stärker das fragend-forschende Vorgehen im Sinne einer Untersuchung. Er konzentriert sich auf lokale Strukturmodelle und legt am konkreten Einzelfall einen Längsschnitt durch das ganze Strukturgefüge vom politischen Oberflächen-geschehen bis zu den langfristigen sozioökonomischen Untergründungen. Solche lokalen Strukturmodelle haben den Vorzug dichter Anschaulichkeit und können deshalb und wegen ihrer sozialgeschichtlichen Aspekte das besondere Interesse der Schüler finden.

Der **induktive, forschend-fragende Ansatz** ist die didaktisch vereinfachte Übernahme der historischen Methode in den Unterricht mit dem Ziel, die wissenschaftliche Fragehaltung als Prinzip des Unterrichts im Zeitalter einer technisch-wissenschaftlichen Zivilisation für den Unterricht in der Schule fruchtbar zu machen. In Anlehnung an die Wissenschaftsmethodologie geht der forschend-fragende Ansatz von einer Hypothese aus, die in der systematischen Analyse überprüft, verifiziert oder falsifiziert wird. Dieser Ansatz geht z. B. vom Quellen- oder Bildmaterial aus und führt forschend-fragend zu Erkenntnissen, ganz im

Gegensatz zu einer bloßen Illustration von Ergebnissen durch sogenanntes Anschauungsmaterial.

Da für eine sinnvolle Arbeit im Geschichtsunterricht stets auch bestimmte Grundkenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sein müssen, werden mit Hilfe des **kognitiven** und des **operationalen Ansatzes** hierfür die entsprechenden Lernziele bereitgestellt (s. 4.2).

Von besonderer Bedeutung als didaktischer Ansatz ist auch der **Gegenwartsbezug**. Er trägt zwei verschiedene didaktische Akzente: 1. Der Gegenwartsbezug zielt auf Vergangenes und dient der auslösenden Motivation für die Beschäftigung mit dem geschichtlichen Stoff. Hierbei geht es primär um die Freilegung eines Bedeutungszusammenhangs. 2. Der Gegenwartsbezug zielt auf die Gegenwart und rückt das ins Blickfeld, was aus vergangenen Zeiten in die Gegenwart wirkt. Hierbei geht es um die Freilegung eines Geschehens- und Wirkungszusammenhangs.

5. Methodische Ansätze

5.1 Zur Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung sollte immer Planung von Reihen bzw. Lehrgängen sein. Dabei wird der Lehrer eine Reihe von Entscheidungen zu treffen haben, die er sich vergegenwärtigen muß. Insbesondere im Hinblick auf die Tatsache, daß Lernziele, Themen, Medien und Methoden in vielfältigem Interdependenzverhältnis zueinander stehen.

- Er wird sich im Rahmen der allgemeinen Lernziele des Geschichtsunterrichts für ein Thema entscheiden.
- Im Zusammenhang damit wird er sich für eine Reihe von Lernzielen entscheiden. Diese Lernziele müssen möglichst genau – entsprechend den vier Lernzielgruppen – bezeichnet, ihre Überprüfbarkeit reflektiert werden.
- Die Lernzielbestimmung zwingt ihn, eine Einschätzung bzw. Analyse der Lernsituation der zu unterrichtenden Gruppe, Klasse etc. vorzunehmen. Die Lernsituation ist unzureichend bestimmt, wenn sie sich mit dem kognitiven Wissensstand und pauschalen jugendpsychologischen Feststellungen begnügt; entscheidend ist, daß die Lernsituation im Hinblick auf alle vier Lernzielgruppen (vgl. 4.2) gekennzeichnet wird.
- Der Lehrer entscheidet über die Methodik. Diese Entscheidung ist mitbestimmt und nie unabhängig von Thema, Zielsetzung und Lernsituation. Dabei ist besonders zu beachten, daß Methodenkonzeptionen, die zur Verwirklichung von kognitiven Wissenszielen durchaus geeignet erscheinen, sich u. U. deshalb verbieten, weil sie keinen Beitrag zur Verwirklichung von Arbeitszielen bzw. sozialen Verhaltenszielen zu leisten vermögen, wenn sie nicht sogar gegenteilige Wirkungen hervorbringen.

Sinnvoll erscheint es, Unterrichtseinheiten bzw. Lehrgänge zu planen, die explizit machen, in welcher Weise innerhalb aller vier Lernzielgruppen Fähigkeiten entwickelt werden sollen (beispielsweise Fähigkeit zu arbeitsteiliger Gruppenarbeit im Zusammenhang mit kognitiven Wissenszielen). Arbeitsziele und Verhaltensziele beinhalten auch, daß der Lehrer den Schüler befähigen soll, in zunehmendem Maß über Unterricht mitzubestimmen.

- Der Lehrer entscheidet über Medien.

Um dem Lehrer den Zugang zur Vielfalt der Methodenkonzeptionen zu erschließen, sei auf das Lit.-Verz. hingewiesen.

Das von der Lerntheorie angesetzte interdependente Wechselverhältnis von kognitiven und operationalen Lern- und Verhaltenszielen erfordert die Anwendung neuer Unterrichtsformen, die über Lehrvortrag oder fragend-entwickelndes Verfahren hinausgehen. Ziel des Geschichtsunterrichts, der sich am lerntheoretischen Modell orientiert, muß „die planmäßige und frühzeitige Einübung in andere Arbeits- und Verhaltensweisen“ sein, die zu einem „kooperativen Unterricht“ führen, in dem die Schüler befähigt sind, Unterrichtsorganisation und Lernprozeß mitbestimmen zu können. Die Rolle des Lehrers verändert sich dabei zu der eines beratenden Studienleiters.

Die operationalisierte Einführung der Schüler in die neuen Lernhaltungen der anderen Unterrichtsformen, z.B. das Rund- und Streitgespräch, die Partnerschaftsarbeit, die verschiedenen Formen der Gruppenarbeit, muß in eigenen Lehrgängen erfolgen, die in entsprechend strukturierte Unterrichtseinheiten integriert sein können. Ebenso ist es unerlässlich, die Schüler in Lehrgängen in die fach eigenen Fertigkeiten und Methoden und Techniken einzuführen, um sie zu befähigen, Arbeitsaufträge selbständig durchführen zu können.

Mit Hilfe dieser Voraussetzungen sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, den Unterricht in zunehmendem Maße mit zu planen und zu organisieren.

5.2 Vorschläge zur Durchführung

5.2.1 Vorbemerkungen

Die hier vorgeschlagenen Lehrgänge und Unterrichtsreihen zur Einführung in die wichtigsten fach eigenen Arbeitstechniken sollen als Beispiele verstanden werden, wie im Sinne einer auf Verselbständigung des Schülers gerichteten Lernorganisation die Handhabung der fach eigenen Instrumente geübt und verschiedene Lernhaltungen erprobt werden können.

Dabei werden die Schüler allmählich von einer mehr rezeptiven zur aktiven und selbständigen Arbeitshaltung geführt.

Bei der Planung der Unterrichtsreihen ist zu entscheiden, in welchem Maße die Verfügbarkeit der fach eigenen Operationen vor Beginn der Reihe vorausgesetzt werden muß oder im Zuge der Durchführung im Zusammenhang mit der stofflichen Erarbeitung erfolgen kann. Im ersten Fall muß ein entsprechender Kurzlehrgang, in dem einzelne Arbeitsaufträge zur Lösung bestimmter Lernaufgaben vergeben werden, vorausgehen, im zweiten kann dies im Rahmen arbeitsunterrichtlicher Einzelstunden oder Stundengruppen geschehen (s. Lehrgang I). Die dadurch notwendig werdende zeitliche Einschränkung für die Stoffverarbeitung zwingt zu einer exemplarischen Stoffreduktion.

Beiden Verfahrensweisen sind eigene methodische Wege der Erarbeitung zugeordnet: im mehr induktiven Ansatz wird die Operation oder Fertigkeit am Problem entwickelt, im mehr deduktiven Ansatz wird die Arbeitstechnik mit Hilfe einer Arbeitsregel eingeführt und eingeübt. Bei beiden Wegen muß der Phase der Einübung die des Transfers der Fertigkeiten folgen.

Dabei gilt grundsätzlich, daß in allen Phasen der Erarbeitung die Reflexion über die Methode des Vorgehens sich anschließt und die Frage nach der Funktionalität des Tuns gestellt wird.

5.2.2 Vorschlag I: Unterrichtsreihe zur Einführung elementarer Arbeitstechniken in Jahrgangsstufe 6

Formaler Umgang mit dem **Lehrbuch**, dem Geschichtsatlas (dtv) und Lexika

kurze systematische Einführung – Nutzung des Inhaltsverzeichnisses – Erläuterung des Registers – Nachschlageübungen

Der Bilderkatalog, Erarbeitung von Bildmaterial
Bild: (Olympia) phänomenologische Bestandsaufnahme

Erarbeitung eines Fragenkataloges zur Bildanalyse (Schlüssel-
fragen)

Methodenflexion (was haben wir gemacht? Wie haben wir das
und das herausbekommen?)

Gegenüberstellung der Arbeitsergebnisse (Bildmaterial Antwor-
ten) und der Erkenntnismittel (Fragen) im Wege der Arbeitsrück-
schau (Wiederholung des Arbeitsprozesses)

Zusammenstellung des Fragenkatalogs als Arbeitshilfe im
Geschichtsheft

Unterstreichungen

Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch: Einführung in ein
Thema – (Lektüre des Lehrbuchtextes) – Unterstreichen der nach
Meinung der Schüler wichtigsten Textteile.

Unterrichtsgespräch über die Wesentlichkeit der unterstrichenen
Stellen – Methodenreflexion – Frage nach dem Sinn des Tuns
(Welchen Sinn hat das, was wir tun?)

Realisierungsgrundsätze: Methodenreflexion – Sinnfrage – Frei-
zügigkeit in der Erarbeitung

Der w-Katalog

Thema: die griech. Kolonisation

Ausgang: hist. Karte des Mittelmeerraumes –

Unterrichtsgespräch: Welche Fragen müßte man beantworten
können, um über die Kolonisation Bescheid zu wissen? Erstellung
des w-Katalogs wer? was? wann? wie? wo? warum? mit welchem
Ergebnis? – Festhalten im Arbeitsheft – (Reflexion der Reihen-
folge).

Erstellen von Übersichten

Thema: griech. Kolonisation

Partnerschaftsarbeit: tabellarische Übersicht zur schnelleren
Orientierung

Unterrichtsgespräch: Mögliche Formen der Übersicht – Unter-
suchung der Zweckmäßigkeit der Übersichten, Abwägen der
Vor- und Nachteile, Festhalten der Ergebnisse.

Verfassungskatalog

Erarbeitung von Diagrammen

Thema: Verfassungen Spartas, Solons, Kleisthenes

a) Lehrervortrag anhand des Diagramms: Sparta

– Sinnfrage: Warum ein solches Diagramm?

Unterrichtsgespräch: Klarheit, Übersichtlichkeit, Gedächtnis-
stütze, Vergleichsmöglichkeiten.

b) Solon: wie a)

Staatsfinanzen, Aufgaben der Institutionen

– Unterrichtsgespräch: Frage nach Kompatibilität, Verfügungs-
gewalt, Staatsfinanzen, Aufgaben der Institutionen

– Vergleich mit Solons Selbstaussage (Quelle)

c) Kleisthenes: Arbeit mit dem Lehrbuch – partnerschaftliche Erarbeitung des Diagramms

- Methodenreflexion: Klärung der Übersichtlichkeit der Diagramme (Wie am besten?)

- Aufstellen des Fragenkatalogs (Schlüselfragen für Verfassungen) und Festhalten im Arbeitsheft

Welche Einrichtungen sieht die Verfassung vor?

Welche Aufgaben haben sie?

Wie werden die Mitglieder bestimmt?

Auf welche Art ist die Verfassung verwirklicht worden?

Der Kriegskatalog

Thema: Der Peloponnesische Krieg

Erstellung eines Katalogs von Gesichtspunkten zur Betrachtung von Kriegen: Ursache – Anlaß – wichtige Ereignisse – Ergebnis – Folgen – Bedeutung.

Pro und Contra Methode

Thema: Cäsars Tod

Gruppenarbeit: War Cäsars Ermordung ein Tyrannenmord?

Mittel: Lehrbuch, Lexikon, dtv. Atlas Bd. 1

Klärung des Begriffs Tyrann – selbständig

Bedeutung Antike – Gegenwart

Pro Argumente – Contra Argumente

Klärung des Ergebnisses durch Methodenreflexion

Lernen und soziales Verhalten

Gruppenarbeit:

- Erstellen eines Arbeitsstufenplanes:

- Thema (Lehrervortrag) Grenzsicherung der Römer in Germanien

- Kartenarbeit – Aufstellung von Fragen und Gesichtspunkten

- Sammlung von Gedanken und Antworten

- Disposition der Sammlung zum Vortragen

Zur Einführung in die Gruppenarbeit empfiehlt es sich, in Jahrgangsstufe 6 diese zunächst noch nicht arbeitsteilig durchzuführen, um die Schüler in noch möglichst kleinen Gruppen (Tisch-nachbarn) an diese soziale Form des Lernens heranzuführen. Erst nach der Erarbeitung von Arbeitshilfen und der Diskussion und Klärung von Organisationsfragen kann auf größere Gruppen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen übergegangen werden.

Rollenwechsel

Thema: Sozioökonomische Situation vor Revolution der Gracchen (130 v. Chr.)

Lektüre des Lehrbuches: – Unterrichtsgespräch

Um welche Schichten geht es?

Rollenspiel: verarmter Bauer – Senator – gebildeter Ausländer

(Griechen) Thema des Rollenspiels: Bericht über Zeit und Umstände, in der die Person lebt
Unterrichtsgespräch: Erörterung der Motive und Interessen
Differenzierung der Rollen – Bewußtmachung der Differenzierung – Bewertung der Sichtweisen – Position des Lehrbuchverfassers

5.2.3 Vorschlag II

Einführung in die wichtigsten facheigenen Fertigkeiten (Lehrgang I)

1 Stunde: Überblick über das Thema und interessante Fragestellungen (durch Lehrervortrag oder Orientierung des Lehrbuchs).

2 Stunden: Informationsaufnahme durch das Lehrbuch (Umgang mit dem Lehrbuchtext zur Information und zur Beantwortung bestimmter Fragen).

2 Stunden: Kartenarbeit. Erstellung einer Grundkarte und deren Verarbeitung (mündlich und schriftlich).

2 Stunden: Arbeit mit Bildern (aus dem Lehrbuch oder mit einer Lichtbildreihe). Beschreibung und Deutung von geschichtlichem Bildmaterial unter spezifischen Fragen.

2 Stunden: Lektüre von Sekundär- und Primärquellen und deren Verarbeitung nach dem Prinzip des forschend-fragenden Lernens.

2 Stunden: Verarbeitung des Lehrervortrags mit Hilfe der Protokollnachschrift (Verlaufs- und Inhaltsprotokoll) unter Verwendung des Tonbands zur Wiederholung und Überprüfung.

2 Stunden: Streit- und Rundgespräch über ein Problem nach vorheriger Vorbereitung. Einführung in die Diskussionstechnik, Überprüfung der Diskussionsregeln mit Hilfe des Tonbands. Der Lehrgang umfaßt etwa 13 Stunden, wenn jeweils eine Stunde zur Operationalisierung der betreffenden Fertigkeiten und eine zweite Stunde zur Einübung der Arbeitsregeln an einem anderen Gegenstand veranschlagt wird.

Beispiel zu Lehrgang I:

Tertialplan zur Einführung in die wichtigsten facheigenen Fertigkeiten an einem bestimmten Thema in 11 Stunden:

Der Aufstieg der Stadt Rom

1. Stunde: Kartenarbeit. Das Römerreich um 200 v. Chr. wird in einem Umrißstempel eingezeichnet, anschließend werden seine Grenzen beschrieben (schriftlich).

2. Stunde: Die Karte des Römerreiches wird mit der Karte des Alexanderreiches verglichen. In mündlicher Interpretation wird die

universalgeschichtliche Schwerpunktverlagerung in Raum und Zeit festgestellt und festgehalten.

3. Stunde: Bildarbeit. Die Topographie Roms zur Kaiserzeit (Torontomodel) wird untersucht und beschrieben. Die Frage nach der Funktion der öffentlichen Gebäude wird gestellt, ebenso diejenige nach ihrer Finanzierung.

4. Stunde: Arbeit mit dem Lehrbuch. Die Ämter der römischen Republik, der Gesellschaftsaufbau der Republik werden anhand des Lehrbuchs festgestellt und in ein Schema gebracht (ggf. bereits partnerschaftliche Arbeit oder arbeitsgleiche Gruppenarbeit).

5. Stunde: Lehrervortrag und historisch-geographische Handskizze. Lehrervortrag in Abschnitten zur Einübung der Nachschrift (Protokoll). Der Aufstieg Roms in den punischen und makedonischen Kriegen.

6. Stunde: Verarbeitung des Lehrervortrags zum Kurzaufsatz unter Anwendung des Perspektivenwechsels. Die Zerstörung Karthagos und Korinths, dargestellt durch einen versklavten Karthager bzw. einen als Geisel verschleppten Griechen (arbeitsgleiche Gruppenarbeit).

7. Stunde: Arbeit mit dem Lehrbuchtext II. Der soziale Umbruch in der Revolutionszeit, Sklaverei im römischen Weltreich.

8. Stunde: Lehrervortrag und Protokoll II. Die Bürgerkriegszeit: Parteikämpfe und große Männer. Heeresreform (Marius-Sulla), Triumvirate (Caesar-Pompeijus).

9. Stunde: Arbeit mit ausgewählten Quellen (Sueton: Caesar, Caesar: Gallischer Krieg). Caesars Aufstieg und Ende

- a) politische und wirtschaftliche Zustände in Rom
 - b) Die Eroberung Galliens (Methoden und Hintergründe)
 - c) Caesars Alleinherrschaft und die Entfesselung des Bürgerkriegs (War Caesar ein Gewaltherrscher?)
- (Arbeitsaufträge an verschiedene arbeitsgleiche Gruppen.)

10. Stunde: Streitgespräch: Wer war im Recht: Caesar oder Brutus? (Problem der Wertung oder „War diese Entwicklung zwangsläufig?“) Wodurch wird der geschichtliche Ablauf bestimmt? Machen Männer Geschichte?

11. Stunde: Zusammenfassung: Lehrbucharbeit. Längere Lektüre unter einer bestimmten Frage: Welche Meinung vertritt der Lehrbuchverfasser (Vergleich mit den Ergebnissen des Streitgesprächs)?

Während sich der Lehrgang im 1. Tertial noch an das genetisch-chronologische Schema hält, tritt dieser Ansatz im 2. und 3. Lehrgang zu Gunsten der systematischen Behandlung zurück: Zunächst erfolgt eine Zustandsanalyse zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt, dann erst die Beschäftigung mit Ursachen und Auswirkungen.

Einführung in die Planung und in die verschiedenen Formen der Gruppenarbeit (Lehrgang II)

1. Gemeinsame Planung eines begrenzten Themas.
2. Einübung der Formen der Gruppenarbeit.
 - a) individuelle Arbeitsaufträge mit mündlichen und schriftlichen Ergebnisberichten.
 - b) Arbeitsaufträge in Partnerschaftsarbeit mit Ergebnisbericht schriftlich und mündlich).
 - c) Erweiterung der Partnerschaftsarbeit zum arbeitsgleichen Gruppenunterricht (arbeitsgleich innerhalb der einzelnen Gruppen, dagegen von Gruppe zu Gruppe mit verschiedenen Aufträgen). Ein Partnerschaftsauftrag wird bearbeitet. Anschließend treten je zwei Paare zu einer Vierergruppe zusammen, um die individuellen Lösungen zu einem optimalen Ergebnis der Gesamtgruppe umzuformen. Der Ertrag wird in einem Gruppenbericht unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder vorgelegt.
 - d) Arbeitsaufträge mit arbeitsteiligem Gruppenunterricht (Arbeitsteilung innerhalb der Gruppe, selbständiges Finden der Lösungsstrategien durch die Gruppe). Bericht über das Ergebnis und über die Lösungsstrategie durch die Gruppe.
 - e) Kritische Bewertung der Ergebnisse (inhaltlich und methodisch).

Einführung in die freie Kooperation (Lehrgang III)

1. Freie Planung des Themas und der Arbeitsteilung.
2. Freie Gruppenbildung (ggf. mit Hilfe des Soziogramms).
3. Langfristige Vorbereitung und Durchführung von Hausaufgaben und ihre Darbietung nach Zeitplan.
4. Beschluß über die Formen der Integration, über den Anteil der Schüler und des Lehrers (Referate oder gemeinsames Werk).
5. Kritische Bewertung der Arbeitsergebnisse und der Methoden.

6. Leistungsbeurteilung und Erfolgskontrolle

- 6.1. Eine Leistungsbeurteilung hat sich stets an den vier Lernzielgruppen zu orientieren. Wichtige Voraussetzung jeder Art von Leistungskontrolle ist die Einführung des Schülers in die Lernmethoden und die Technik selbständigen Arbeitens. Die Beherrschung einer Reihe von Operationen (z. B. Karten- und Quellenarbeit o. ä.) muß jeder Leistungsüberprüfung vorausgehen. Daher gilt die Forderung, daß von den Schülern in der Leistungsbeurteilung nur verlangt werden darf, was zuvor im Unterricht planmäßig geübt worden ist.

Leistungskontrolle im GU erfolgt in der Regel durch die Bewertung der mündlichen Leistungen des Schülers in den einzelnen Stunden.

- 6.2 Im folgenden sind entsprechend den vier Lernzielgruppen jeder Gruppe Empfehlungen zur Leistungsbeurteilung zugeordnet.

6.2.1 kognitive Wissensziele lassen sich z. B. überprüfen durch mündliche Wiederholung von Fakten, an historischen Verläufen, zeitlichen Einordnungen, Erklärungen von Grundbegriffen.

6.2.2 kognitive Erkenntnisziele sind überprüfbar an einem gründlichen Prüfungsgespräch in der Klasse (immanente Wiederholung), in einer Diskussion über zu Hause vorbereitete Arbeiten, an einem Kurzreferat (Teamarbeit möglich), in der Analyse einer gestellten Aufgabe und in der Erörterung eines zu untersuchenden Problems u. a.

6.2.3 Arbeitsziele können überprüft werden an einer Interpretation von Texten, Statistiken, Karten, Tabellen und Quellen; an der Besprechung des Unterrichtsprotokolls, durch Beobachtung der mündlichen Mitarbeit im Unterricht, an der Fähigkeit des freien Vortrags, an der Fähigkeit zur Literaturbeschaffung für ein Kurzreferat (besonders in Jahrgangsstufe 10).

6.2.4 soziale Verhaltensziele sind nur begrenzt überprüfbar, z. B. durch die Beobachtung der Initiative und Mitarbeit des Schülers im Unterricht, Beurteilung des Verhaltens bei der Planung der Unterrichtsgestaltung, Bereitschaft zur Übernahme von Sonderaufgaben (Referat), Beiträge zur Teamarbeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit, Mitverantwortung im Unterricht zu tragen.

7. Vorbemerkungen zum Verständnis des Stoffplans

Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte läßt erkennen, daß Staaten- und Machtgeschichte, Diplomatie- und Kriegsgeschichte, zugunsten einer Geschichte der langfristigen Zustände und Strukturen eingeschränkt wird.

So wird die alte Geschichte unter universalhistorischem Aspekt, gekoppelt mit dem exemplarisch-thematischen und systematisch-strukturellen Ansatz, als Strukturanalyse universalgeschichtlicher Einheiten (wie Jägerhorde der Altsteinzeit, Ackerbaudorf der Jungsteinzeit, Stadt und Reich in einer Stromkultur etc.) dargeboten, ohne im chronologischen Sinn eine Genese anzustreben.

Auch für die Geschichte des Mittelalters gilt der Grundsatz, Sozialgeschichte als Integration von politischer Ereignisgeschichte und Strukturgeschichte, dargestellt an lokalen Strukturmodellen, in den Mittelpunkt zu stellen.

Je mehr sich der Unterricht der Neuzeit und Zeitgeschichte nähert, um so stärker tritt der exemplarisch-thematische Ansatz durch die Bevorzugung von Querschnitt- und Längsschnittthemen, die über den chronologischen Rahmen des Schuljahres weit hinausgreifen können, in den Vordergrund, ohne es allerdings an der gebotenen differenzierenden Betrachtungsweise fehlen zu lassen.

Obgleich mit Hilfe der didaktischen Ansätze der **Umfang** der Themen mit wachsendem Abstand von der Gegenwart zunehmend gekürzt worden ist, ist es dennoch wahrscheinlich, daß unter den besonderen Bedingungen der Unterrichtspraxis weitere Kürzungen **innerhalb** der Themen erforderlich werden. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß bei etwaigen Kürzungen innerhalb des Stoffplans die entsprechenden Erlasse nicht unberücksichtigt bleiben dürfen:

- Erziehung zu internationaler Verständigung – unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der Bundesrepublik Deutschland zu den osteuropäischen Staaten – (Rd Erl. des Kultusministers v. 15. 11. 1977 – IA 6.81-510-753/177).
- Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht (RdErl. des Kultusministers v. 6. 7. 1978 – IA 6.36-24/0 – 4141/78)
- Europa im Unterricht (EdErl. des Kultusministers v. 17. 8. 1978 – IA 6.36-24/0 – 4266/78)

In je 2 Lehrgängen aus der alten und neueren Geschichte (Jahrgangsstufe 6, Lehrgang 8.1 und 8.2.2 und Jahrgangsstufe 9, Lehrgang 10.1.3 und 10.2.2) wird der Versuch gemacht, durch die differenzierende Ausformulierung der Lernziele in ihren 4 Dimensionen eine unmittelbare Verbindung zwischen den allgemeinen Lernzielen, wie in 4. beschrieben, und den konkreten Materialien des Stoffplanes herzustellen.

Trotz ihrer sicher noch korrekturbedürftigen Form sollen diese Versuche als Beispiel dafür dienen, wie jeder Lehrgang didaktisch aufgeschlossen werden müßte.

8. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 6

(mit Beispielen für ausformulierte Lernziele)

8.1 Der Aufstieg der Menschheit zur Hochkultur

- 8.1.1 Die Jägerhorde: Großwildjäger und Sammler der Altsteinzeit
- 8.1.2 Das Dorf: Erfindung des Ackerbaus und Übergang zur Viehzucht zu Beginn der jungsteinzeitlichen Revolution als Stufe der „Kultur“
- 8.1.3 Die Stadt: Aufstieg zur „Hochkultur“
- 8.1.4 Das Weltreich: Die Idee der „Universalherrschaft“ (am Beispiel Babylons oder Ägyptens)

Lernziele zu 8.1 (Der Aufstieg der Menschheit zur Hochkultur)

Wissensziele

1. Der Aufstieg des Menschen zur Hochkultur vollzieht sich von der Altsteinzeit (Jäger-Sammler-Stufe) über die Jungsteinzeit (Ackerbau-Stufe) zur Städtekultur (Hochkultur) in der früheren Metallzeit (Flußregulierungen, Arbeitsteilung, theokratische Herrschaftsform) in den Flußtäälern des Nil, Euphrat/Tigris, Indus und Hoangho und mündet in Reichsgebilde, mit dem Anspruch auf Universalherrschaft.

2. Die Schüler sollen die Merkmale, insbesondere die technischen Erfindungen, die Wirtschafts- und Sozialordnung der vier Stufen beschreiben können.

Erkenntnisziele

Grundeinsichten und Grundkategorien

1. Der Aufstieg zur Hochkultur vollzieht sich über Jahrtausende und ist ein mühevolleres Werk (Bändigung der Flüsse), das alle gesellschaftlichen Kräfte aufs äußerste anspannt.

2. Dieser kulturelle Prozeß verändert den Menschen, sein Selbst- und Weltverständnis (Religion) tiefgreifend.

3. Der Übergang zur Hochkultur bedeutet einen Gewinn an materieller Sicherheit und einen Verlust an elementarer sozialer Freiheit, ohne den Zwang an geregelter Arbeit um der Daseinsvorsorge willen.

4. Unser heutiges Leben basiert auf den grundlegenden Erfindungen der Jungsteinzeit: Tier- und Pflanzenzüchtungen, Ackerbau, Metallverarbeitung, Pflug, Rad, Schrift, Städtebau. Begriffe der Tradition, und Kontinuität.

5. Es entstehen innerhalb eines Kulturkreises Kulturströme, durch die sich die zivilisatorischen Errungenschaften verbreiten (Ost-Westtrend im Mittelmeerraum).

6. Damals wie heute stehen Völker höherer und niederer Zivilisationsstufen nebeneinander, wodurch ein Kulturgefälle entsteht (stadtbewohnende Ackerbauern – viehzüchtende Nomaden), das Spannungen auslöst (Überlegenheitsgefühle, Vorurteile).

Probleme

1. Lohnt sich der Verlust an persönlicher Freiheit, die der schweifende Jäger genoß, wenn er als Gewinn größere materielle Sicherheit und Geborgenheit durch festen Wohnsitz, durch Gesetze und Arbeitsteilung einer seßhaften Gesellschaft eintauscht.

(Dies ist die den Schülern geläufige Hypothese, die es in der Diskussion zu widerlegen gilt.)

2. Was ist notwendig, wenn das Kulturgefälle bei der Kulturbeggnung nicht in Unterdrückung der Menschen einfacher Kultur durch diejenigen höherer Kultur umschlagen soll?

Arbeitsziele

1. Forschendes Lernen

Das forschend-tragende Lernen ist bei diesem Lehrgang überwiegend aus der Methode der Archäologie abgeleitet: Beschreibung und kritische Analyse von Grabungsbefunden, Rekonstruktion des jeweiligen Gesamtbildes.

2. Lernschritte des fragend-forschenden Gedankengangs: Beschreibung des Grabungsbefundes, Aufstellung von Vermutungen – Analyse unter Heranziehung vergleichbarer Sachverhalte (Funde) – Bestätigung oder Korrektur der Vermutung – Verallgemeinerung im Sinne einer abstrahierenden Beschreibung (Generalisierung) der übereinstimmenden Merkmale einer Kulturstufe.

3. Selbsttätigkeit

Die Schüler sollen selbständig arbeiten lernen: genau beobachten, Ergebnisse vergleichen und verknüpfen, im Gedankenaustausch klären und begründen (sozialbezogenes Lernen).

4. Hauptfertigkeiten

Beschreiben von Bildfunden, Inschriftenanalyse; Inbeziehungsetzung von Fundobjekten und schriftlichen Nachrichten zur wechselseitigen Erhellung; Herstellen räumlicher und zeitlicher Zusammenhänge; mündliches und schriftliches Darstellen der Ergebnisse, Einordnen in einen zeitlichen Zusammenhang (Kartenskizzen, Zeitenband, Chronologie, Ausstrahlung), Einordnen in das heutige Erdbild und Weltverstehen.

Gesprächsformen: Streitgespräch, Rundgespräch.

8.2 Die Griechen

8.2.1 Spiele (Olympia, Delphi)

8.2.2 Griechen und Perser, das attische Seereich

8.2.3 Die Polis in ihrer sozialen und politischen Verfassung (z. B. Athen, Sinnbild: die Agora; Erzählern: gekürzte Periklesvita nach Plutarch)

8.2.4 Das Theater in Athen und die Hochblüte der religiös zu verstehenden bildenden Kunst (Sinnbild: Akropolis)

8.2.5 Die Ausbreitung der griechischen Kultur im Hellenismus: Schwerpunkt eine hellenistische Stadt, Alexandria oder Pergamon, Alexanderreich – Städtebegründungen und Nachfolgestaaten in summarischer Kartenarbeit.

Lernziele zu 8.2.2: (Griechen und Perser)

Wissensziele

1. Die Griechenstädte haben in den Perserkriegen 490/480 in Sizilien und auf der griechischen Halbinsel ihre Unabhängigkeit gegen den Zangengriff der Perser und Karthager von Osten und Westen behauptet.
2. Viele Städte schlossen sich zu gemeinsamer Abwehr zusammen.
3. Die Hauptlast der Verteidigung trugen Athen und Sparta, die größte Seemacht und die größte Landmacht. Athen wurde zweimal von den Persern zerstört.

Erkenntnisziele

1. Kategorie der Kulturbegennung: Mit den Griechen und Persern treffen zwei verschiedene Kulturen mit zwei verschiedenen Herrschaftsformen aufeinander. Die Perser haben als Erben der orientalischen Weltreiche ein Königtum von Gottes Gnaden, eine ausgebildete Reichsverwaltung durch Beamte und ein stehendes Heer zur Sicherung. Die zersplitterte griechische Staatenwelt ist von ihrem Ideal der städtischen Bürgerfreiheit durchdrungen.
2. Das unterschiedliche Selbstverständnis der Gegner hat auf beiden Seiten Fremdheit und massive Vorurteile zur Folge, besonders bei den Griechen. Aus griechischer Sicht erscheint das Leben unter persischer Herrschaft als Sklaverei.
3. Für einen Teil der Griechenstädte bewähren sich die gemein-griechischen Bindungen der Verwandtschaft von Blut, Sprache, Göttern, Selbstverwaltung und Bürgerfreiheit: sie schließen sich gegen die Perser zusammen.
4. Für die Perser ist der Krieg eine Strafexpedition gegen die Griechen, getragen vom Selbstbewußtsein des Universalreichs und von den mit dem Bewußtsein der Herrschaft von Gottes – Ahuramazdas – Gnaden gegebenen Verpflichtungen der Weltherrschaft, Friedensordnung, Rechtswahrung.
5. Urphänomene: Gründe für Vorurteile auf beiden Seiten: Selbstwert- und Überlegenheitsgefühle aus unterschiedlicher Sprache, Religion, Tradition, Herrschaftsform.
6. Solidaritätstiftende Kräfte. Der gemeinsame Gegner führt die innergriechischen Konkurrenten wenigstens solange zusammen, wie die Gefahr andauert.
7. Probleme: Hinterfragung unseres eigenen Solidaritätsgefühls zugunsten der Griechen: Warum stehen uns die Griechen näher? Einseitige Berichterstattung? Sympathie für die Schwächeren? Kulturtradition?
8. Vorurteile: Wie kann man Vorurteilen begegnen, die den Frieden zwischen den Völkern bedrohen? Rückfrage auf solidaritätstiftende Kräfte heute: gemeinsame Geschichte, Religion, Staats- und Wirtschaftsformen, Ideologie, Gegner.
9. Entscheidungsfrage: Was ist zu tun gegen Vorurteile? Kulturaustausch, Wirtschaftsbeziehungen, Reisen, Hilfsbereitschaft, Toleranz aus Kenntnis der Andersartigkeit und ihrer Gründe, der Wille, Spannungen friedlich auszutragen: Handeln und Verhandeln, Aufklärung, Selbstreflexion. Als Beispiele: Ost-West-Vorurteile, gemein-europäisch-atlantische Solidaritäten der jüngeren Geschichte.

10. Wertung: Rechtfertigung des Krieges (Gründe)? Behandlung der Besiegten durch die Sieger? Kriterien für Menschlichkeit in der Geschichte: Sind die Griechen humaner als die Perser, achten sie die Menschenwürde mehr?

Arbeitsziele

1. Analyse der persischen und griechischen Selbstdarstellungen: Fremdbild – Selbstbild. Vergleich der Hauptelemente.
2. Hinterfragen auf die Wertungskriterien, die Vorurteile und die solidarisierenden Faktoren.
3. Analyse der Überlieferung der Sieger und ihrer Auswahl und Wertung; Quellenkritik, Standpunktbezogenheit.
4. Auswertung der Karte unter dem Gesichtspunkt der Kräfteverhältnisse und ihrer Bedingtheit: Raum, Bevölkerungszahl, Ausrüstung, psychologische Faktoren (Kampfkraftbegriff).
5. Übertragung: verbale Auswertung eines Herrschaftsschemas: Beschreibung des Perserreichs.
6. Methodenfrage und historische Wahrheitsfindung: Quellenlage, immanente Quellenkritik, Standpunktbezogenheit jeder Überlieferung. (Information von persischer Seite zu den Ereignissen fehlt.)
7. Grenzen der Urteilsfindung: Ist der griechische Sieg erklärbar?

8.3 Die Römer

- 8.3.1 Entstehung einer Weltmacht
- 8.3.2 Eine Strukturanalyse des Römerreichs zur Zeit Caesars oder Augustus' (Ausgangslektüre Caesar- oder Augustus-Vita von Sueton)
- 8.3.3 Romanisierung im Westen, besonders in Gallien und Deutschland (Gründung einer Kolonie oder Römerstadt wie Trier, Köln etc.)
- 8.3.4 Strukturanalyse des christlichen Römerreichs (Christianisierung, Kirche und Staat im Papst-Kaiser-Konflikt)
- 8.3.5 Völkereinbruch als Katastrophen- und Kulturgefälletheorie (Erzählkern: Galla Placidia-Biographie: Ravenna als Völkerwanderungsstadt, Theoderich)

8.4 Die geteilte Mittelmeerwelt

- 8.4.1 Die Ausbreitung des Islam – Dreiteilung der Mittelmeerwelt: Islam – griechisch-abendländische und lateinisch-abendländische Völker – roman.-germanische Völker
- 8.4.2 Strukturanalyse der islamisch-arabischen Hochkultur (Mohammed und die islamische Offenbarungsreligion – Aufnahme und Weitervermittlung der Städtelkultur und der griech.-röm. Wissenschaft)

9. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 7

9.1 Das Frankenreich

Christianisierung der Germanen (Schwerpunkt: Vita des Bonifatius)
Strukturanalyse des Frankenreichs: Klöster und Grundherrschaften, Pfalzen und Königshöfe als wichtige Bestandteile der Sozial- und Herrschaftsordnung, Heeresaufgebot und Lehnswesen, Adel und Kirche, Kaiser und Papst (Erzählkern: Einhardvita Karls des Großen)

9.2 Die Christenheit ums Jahr 1000

9.2.1 Strukturgefüge der ottonischen Reichskirche (Strukturelemente: Fronhof, Kloster, Grafschaft, Bistum, Hofschule, Reichskanzlei, Pfalz)

9.2.2 Die Kirchenprovinzen und ihre Entwicklung

9.2.3 Christianisierung und Kolonisation der Slawen

9.3 Kaiser und Papst (am Beispiel des Investiturstreits, Erzählkern: Viten Heinrichs IV. und Gregors VII.)

9.4 Die Kreuzzüge (Schwerpunkte: 1. Kreuzzug, 4. Kreuzzug als Modell für die Perversion des ursprünglichen Kreuzzugsgedankens, die „Gegenkreuzzüge“ des Islam (am Beispiel Sultan Saladins))

9.5 Rittertum (Turnierwesen, Wehrverfassung, Lehnswesen)

9.6 Europa um 1200: Ausdifferenzierung der politischen Einheit in Königreiche unter christlichem Dach: England – Frankreich – ein slawisches Königreich

9.7 Staufische Reichserneuerung – Territorialisierung: Barbarossa und der Löwe – Aufstieg der Reichsministerialität

9.8 Die Stadt des Mittelalters und die Städtebünde: die italienische Stadt, die deutsche Reichsstadt, Hansestadt, Bischofsstadt, fürstl. Landesstadt, Kolonialstädte, deutsche Inseln im slawischen Volksraum

9.9 Reich und Kirche im Spätmittelalter

9.9.1 Reichsverfassung (die springenden Wahlen und die Kurfürsten)

9.9.2 Schwerpunktverlagerung nach Südosten (Karl IV. und Prag)

9.9.3 Aufbruch der Wissenschaften (Humanismus und Renaissance) und des Kapitalismus (Biographien der Medici und Fugger)

9.9.4 Kirchenstaat und Renaissancepapsttum (kirchl. Fiskalismus)

9.10 Die Reformation

9.10.1 Kampf zwischen Reichsgedanke und nationalem Königtum

9.10.2 Sieg des Territoriums in der Reformation (als Strukturmuster eines geistl. bzw. weltl. Territoriums je ein landesgeschichtliches Beispiel)

9.10.3 Glaubensverteilung und Glaubenskämpfe in Europa bis 1648

9.10.4 Bauernkriege

9.11 Das spanische und englische Kolonialreich (Längsschnitt von den Entdeckungen bis 1776)

9.12 Der Absolutismus

9.12.1 Das Herrschafts- und Wirtschaftssystem Ludwigs XIV. als Strukturmodell; differenzierende Ergänzungen an Preußen, Österreich und Rußland

9.12.2 Strukturanalyse des europäischen Mächtekonzerpts und seiner sozio-ökonomischen Bedingungen, Stil der internationalen Politik an Beispielen vom Westf. Frieden bis zum Wiener Kongreß

9.12.3 Ein Kleinstaat am Vorabend der franz. Revolution (ein landesgeschichtliches Beispiel – geistlich oder weltlich)

10. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 9

10.1 Die Anfänge der Demokratie

10.1.1 Bürgerrechte und Parlament in England

10.1.2 Das Experiment des Bürgerstaates in den USA

10.1.3 Die Franz. Revolution und ihre Auswirkungen (Beispiel einer bürgerlichen Revolution; Verzicht auf die engl. Revolution als Revolutionsgeschichte)

10.2 Der Nationalstaat im 19. Jahrhundert

10.2.1 Der Kampf um Freiheit und Einheit
(als Schwerpunkt das deutsche Beispiel: 1848; Strukturanalyse des Bismarckreiches)

10.2.2 Die industrielle Revolution und die soziale Frage bis 1918

10.2.3 Der Imperialismus (seine Theorien und verschiedenen Ausprägungen, bis in die Gegenwart führendes Längsschnitt-thema)

10.2.4 Der Zusammenbruch der europäischen Ordnung im 1. Weltkrieg (Ausbruch – Kriegsschuldfrage) – das Jahr 1917: Krise und Wendepunkt

Lernziele zum Thema „Französische Revolution“ (10.1.3)

Wissensziele

Begriffe:

Kenntnis der historisch-politischen Grundbegriffe, die im Zusammenhang der Französischen Revolution auftreten, entstehen oder mit neuem Inhalt erfüllt werden, z. B. Naturrecht, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, direkte und repräsentative Demokratie, konstitutionelle Regierungsform, Republik, Diktatur, Gegenrevolution, Restauration, Revolte, Revolution, Stände- und Klassengesellschaft, Zensuswahlrecht, Menschen- und Bürgerrechte, Staatsbürger, Weltbürger, Nation, revolutionärer Befreiungskrieg, Volksheer, Staatsstreich.

Daten und Fakten:

Kenntnis der für die Erreichung der übrigen Lernziele notwendigen Daten und Fakten zu Ursache, Anlaß, Verlauf (Anfangs- und Endpunkt, Kennzeichnung revolutionärer Akte, Phaseneinteilung), Ergebnissen (entscheidende Veränderungen und der Preis dafür) und Folgen der Revolution.

Erkenntnisziele

Begriffe definieren:

Die genannten Begriffe definieren und das Begriffsgefüge revolutionärer Theorien (Montesquieu und Rousseau) in den Grundzügen entwickeln.

Zusammenhänge und Strukturen:

An der ersten großen europäischen Revolution soll die Struktur einer Revolution modellhaft erarbeitet werden. Das geschieht unter Fragestellungen, die

die Struktur erschließen und auch auf spätere Revolutionen angewendet werden, so daß Ähnlichkeiten und Unterschiede erkannt werden können. Diese Fragestellungen sind: 1. Die Frage nach den Ursachen, 2. die Frage nach der Verwirklichung der revolutionären Ziele, nach typischen Abläufen, 3. Die Frage nach den Ergebnissen, den entscheidenden Veränderungen und dem Preis dafür.

Grundeinsichten und Grundkategorien, Probleme

Erkenntnis, daß Revolutionen unvermeidlich sind, wenn rechtzeitige Reformen an der Schwäche der Staatsführung und/oder am Widerstand der Privilegierten scheitern.

Einsicht in die verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten politischer Leitvorstellungen (hier bes. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit), Einsicht in den Zusammenhang, aber auch die Spannung zwischen Freiheit und Gleichheit (Freiheit ohne Gleichheit nicht möglich, Durchführung der Gleichheit führt zur Freiheitsbedrohung)

Erkenntnis, daß revolutionäre Zielsetzungen nicht rein verwirklicht werden können. Fähigkeit, Diskrepanzen zwischen den Zielen und ihrer praktischen Durchführung festzustellen und zu erklären. Erkenntnis, daß Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit sich nicht decken.

Einsicht in die Voraussetzungen und den Mechanismus der Herrschaft einer radikalen Minderheit (Bedeutung der Organisation, der Ideologie, der Lenkung der öffentlichen Meinung, der Manipulation bzw. Führung der „Massen“, Typ des fanatischen Revolutionärs).

Einsicht in die Notwendigkeit einer multikausalen Betrachtungsweise
Einsicht in die Wechselbeziehung von Innen- und Außenpolitik – Unterscheidung von Ursache und Anlaß – Einsicht in den Widerspruch von propagandistischen Proklamationen und faktischer Politik, etwa Widerspruch zwischen der Proklamation des revolutionären Befreiungskrieges und nationaler Machtpolitik.

Wertungen:

Differenzierte Beurteilung revolutionärer Maßnahmen (z. B. des Terrors und der Gewaltanwendung), der Revolution überhaupt, von verschiedenen politischen, sozialen und ethischen Standorten aus

Einsicht, daß die Frage nach der Notwendigkeit der Revolution bzw. der Möglichkeit einer friedlichen, evolutionären Veränderung, nicht mit wissenschaftlichen Mitteln beantwortet werden kann, sondern vom politisch-moralischen Standort des Beurteilers abhängt. Die verschiedenartigen Wertungen sollten in divergierenden Darstellungen und Deutungen erkannt werden.

Gegenwarts- und Existenzbezug:

Einsicht in den Wendepunktscharakter der Französischen Revolution: an Stelle der auf Tradition, Religion und Autorität gegründeten Ordnung wird (bis heute) eine auf die Vernunft gegründete Ordnung angestrebt.

Erkenntnis, daß unser heutiges politisches Begriffssystem und unser politisches und gesellschaftliches Leben stark von der Französischen Revolution geprägt sind (vgl. Begriffe).

Einsichten (nur im Ausblick möglich) in die bis heute geschichtswirksame Kraft der Leitideen der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und damit in die Bedeutung revolutionärer Utopien

Arbeitsziele

Neben den üblichen Arbeitsweisen soll besonders geübt werden: Umgang mit Lexika (zum Begriff der Revolution u. a. Begriffen)

Formulieren von Fragen zu einem Untersuchungsgegenstand (zum Phänomen „Revolution“)

Befragen von Darstellungen und Deutungen auf die dahinterstehenden Standpunkte und Wertungen; erklären und interpretieren der Darstellungsweisen vor diesem Hintergrund

Erstellen von Faktenübersichten in sinnvoller Gliederung („Ebenen“ der Revolution in ihrer Wechselbeziehung); umsetzen solcher Übersichten in eine Verlaufskurve mit Phaseneinteilung

Umsetzen von Daten und Fakten zu Staats- und Gesellschaftsordnung in ein Schema, Abwandlung des Schemas nach den Ergebnissen der Revolution.

Verhaltensziele

Bereitschaft zu multikausalem Denken

Bereitschaft und Fähigkeit, zwischen rational begründbaren, emotionalen, politisch und ethisch bedingten Wertungen zu unterscheiden.

Skepsis gegenüber Totalentwürfen zur Gestaltung menschlicher Zusammenlebens

Bereitschaft, gesellschaftliche Konflikte zu untersuchen und die Interessenlage der Beteiligten deutlich zu machen.

Lernziele zum Thema „Die industrielle Revolution“ (10.2.2)

Wissensziele

Begriffe:

Manufaktur, Fabrik, Industrie, Technik, Produktivität, Konjunktur, Investition, Kapital, Markt, Produktionsmittel, Entfremdung, Mehrwert, Profit, Konzentration, Monopol, Rentabilität; Bauernbefreiung, Gewerbefreiheit, Bevölkerungsexplosion, Ballungszentren, Mobilität, Klasse, Schichtung, Proletariat, Bourgeoisie, soziale Lage; Kapitalismus, Wirtschaftsliberalismus, Sozialismus, Kommunismus, Infrastruktur

Kenntnis der Begriffe, die das Verständnis der wichtigsten Probleme der entstehenden Industriegesellschaft ermöglichen.

Daten und Fakten:

Kenntnis der geistigen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, technischen und politischen Voraussetzungen der Industrialisierung, der wichtigen Etappen ihres Verlaufs und der Auswirkung auf Staat, Gesellschaft und Menschen. Kenntnis der verschiedenen Lösungsversuche der sozialen Frage (z. B. Owen, Marx, Lasalle, Ketteler, Wichern, Krupp, Bismarck, Bebel, Liebknecht)

Erkenntnisziele

Zusammenhänge und Strukturen:

Die Industrialisierung soll als ein entscheidender Wendepunkt in der Geschichte der Menschheit deutlich werden. Von diesem Strukturwandel wurde die ganze Erde und sämtliche Lebensbereiche erfaßt. Die Veränderungen warfen ungeheure Probleme auf, die erst zum Teil bewältigt sind. Die Frage des Zusammenhangs zwischen den technisch-ökonomischen Entwicklungen und den gesellschaftlichen Auswirkungen steht im Vordergrund.

Grundeinsichten und Grundkategorien, Probleme:

Einsicht in den Zusammenhang von Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Einsicht in die Ursachen der Auflösung der Ständegesellschaft und die Entwicklung der Klassengesellschaft.

Erkenntnis, daß durch die Industrialisierung erwerbzbare Qualifikationen (Besitz, Leistung) ererbte und überkommene gesellschaftliche Kategorien (Geburt, Tradition) in Frage stellen.

Erkenntnis, daß in Deutschland sich trotz der fortschreitenden Industrialisierung feudalistische und absolutistische Machtverhältnisse halten konnten.

Erkenntnis, daß der Staat in Deutschland eine entscheidende Rolle in der Hauptphase der Industrialisierung spielte. Erkenntnis, daß im Verhältnis zu England und Frankreich die Industrialisierung in Deutschland „zu spät, zu schnell und zu gründlich“ vonstatten ging und daß damit besondere Probleme auftauchten.

Wertungen:

Fähigkeit, sich ein Urteil zu bilden über Möglichkeiten und Gefahren des technischen Fortschritts

Einsicht in die Interessengebundenheit der verschiedenen Lösungsversuche der durch die Industrialisierung entstandenen sozialen Frage

Fähigkeit, zwischen verschiedenen Formen von Wirtschaftsordnungen zu unterscheiden und kritisch zu urteilen.

Gegenwarts- und Existenzbezug:

Einsicht in die Veränderung der Lebensumstände, welche durch die Industrialisierung eingetreten ist.

Erkenntnis, daß im Zug der Industrialisierung die verschiedenen Kultur-Regionen der Erde an Bedeutung verlieren.

Erkenntnis, daß Probleme der zunehmenden Technisierung und Automatisierung ihre Wurzel in der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts haben.

Arbeitsziele:

Auswertung von statistischem Material der industriellen Entwicklung und ihrer Konsequenzen und Umsetzung in graphische Darstellungen.

Verbalisierung von Statistiken, Tabellen, Karten, graphischen Darstellungen. Verwendung von Biographien (Arbeiter, Unternehmer, Großgrundbesitzer).

Schichtungsmodelle gesellschaftlicher Entwicklung graphisch darstellen.

11. Stoffplan für Jahrgangsstufe 10

Die Welt im 20. Jahrhundert

Bei der Betrachtung der Welt im 20. Jahrhundert geht universalgeschichtliche und strukturgeschichtliche Betrachtungsweise in die Analysen sozialer Systeme, politischer Entscheidungen, Trendanalysen und in die Stellungnahme zu offenen politischen Problemen über, Zeitgeschichte und Politik durchdringen sich wechselseitig.

Der Stoffplan für die Jahrgangsstufe 10 zeigt, daß im chronologischen Rahmen stärker thematisch gearbeitet wird. Es sind Überschneidungen, auch zu den Fächern Politik und Erdkunde festzustellen. Das bedeutet, daß die vorgeschlagenen Themen nur eine Orientierungshilfe geben wollen, innerhalb derer der Lehrer unter Berücksichtigung der jeweiligen Unterrichtssituation seine Auswahl treffen kann. Unverzichtbar ist jedoch die Behandlung der Weimarer Republik, des Nationalsozialismus und Deutschlands nach 1945. Doch sollte sich der Unterricht in der Jahrgangsstufe 10 nicht nur auf diese Themen beschränken.

11.1 Das Ringen um Frieden

- 11.1.1 Friedensinitiativen und Modelle zur Friedenssicherung: z. B. Wilsons 14 Punkte – Völkerbund – Briand-Kelloggakt
- 11.1.2 Der Nationalismus als Gefahr für den Frieden – Probleme der nationalen Minderheiten in Europa – die Versuche zur Revision des Versailler Vertrages – die Krise der Demokratie in Europa und faschistische Bewegungen
- 11.1.3 Der Nationalsozialismus: Absage an eine Friedensordnung – Hitlers Versuch einer gewaltsamen Neuordnung Europas: Hitlers Außenpolitik – Eroberung Europas durch Hitler-Deutschland im Verein mit der Sowjetunion (1939–41) – Niederlage Deutschlands
- 11.1.4 Teilung Europas und die Versuche seiner Integration: Kalter Krieg – Blockbildungen – Marshallplan – Nato – Warschauer Pakt u. a. – Gegenüberstellung der verschiedenen Formen und Methoden politischer, militärischer und wirtschaftlicher Zusammenarbeit in „West“- und „Osteuropa“.
- 11.1.5 Friedensbemühungen über die Grenzen der Blockbildungen hinweg: Die Vereinten Nationen – Nonproliferationsvertrag – Saltgespräche u. a. (einige Konfliktfälle: z. B. Berlinblockade, Suezkrise, Kubakrise, Sechsstage-Krieg)

11.2 Deutschland im 20. Jahrhundert

- 11.2.1 Die Weimarer Republik: Entstehung und Ausgangslage – Das Weimarer Regierungssystem – Radikalisierung und Wirtschaftskatastrophe – der politische Zusammenbruch
- 11.2.2 Das „Dritte Reich“: Die Zerstörung des demokratischen Rechtsstaats – von der Judenverfolgung zur Judenvernichtung – der deutsche Widerstand – der Zusammenbruch
- 11.2.3 Das geteilte Deutschland: Die Deutschland-Politik der Sieger – Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische

Republik im Vergleich: Entstehung und Konfrontation – politische Systeme – wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung – Probleme: Berlin – Ostgebiete – Wiedervereinigung – Neue Ostpolitik

11.3 Die Vereinigten Staaten von Amerika

- 11.3.1 Wirtschaft und Gesellschaft: Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft mit den Schwerpunkten Technisierung und Industrialisierung – Die Weltwirtschaftskrise und ihre Überwindung durch den New Deal – die Situation der Farbigen und ihr Kampf um Bürgerrechte
- 11.3.2 Die USA als Weltmacht: Isolationismus und Internationalismus als Pole amerikanischer Außenpolitik in der Zwischenkriegszeit – Die Rolle der USA im 2. Weltkrieg – Das Verhältnis der USA zur Sowjetunion – Ostasienpolitik – Nahostpolitik – Auslandshilfe und Auslandsinvestitionen

11.4 Die Union der sozialistischen Sowjetrepubliken

- 11.4.1 Die bolschewistische Revolution: Rußland vor dem 1. Weltkrieg – Lenin – Von der Februar- zur Oktoberrevolution – Bolschewistische Machtausübung und ihre Probleme
- 11.4.2 Der Sozialismus in der Sowjetunion: Ausgangslage – Wirtschaftsentwicklung: (Industrialisierung und Kollektivierung der Landwirtschaft) – Gesellschaftspolitische Auswirkungen des Sozialismus bolschewistischer Prägung (Verstädterung, neue Klasse, Herrschaftssystem lt. Verfassung und in der Wirklichkeit) – Moskauer Prozesse und Entstalinisierung
- 11.4.3 Die Sowjetunion als Weltmacht: Ausgangslage – Der Weg von der Isolation zur europäischen Großmacht (1917–1941) – Der Weg von der drohenden militärischen Niederlage zur Weltmacht (1941–1945) – Vom Kalten Krieg zur Koexistenz (1946 – Gegenwart)

11.5 Chinas Weg vom Kaiserreich zum Kommunismus

- 11.5.1 Die Republik China: Das Ende der Mandschu-Dynastie – Sun Yat-sen – Die Entwicklung von KMT und KPCH und die Vereinigung Chinas unter der Führung Tschiang Kai-scheks – Die neue Zusammenarbeit von KMT und KPCH im Kriege gegen Japan – Sieg der KPCH über die KMT mit Hilfe von Mao Tse-tungs Volkskriegsstrategie
- 11.5.2 Die Volksrepublik China:
Rückwirkung der sozio-ökonomischen Struktur des Landes auf die Revolutionsstrategie und die kommunistische Landnahme – Maoismus – erster Versuch von Verwirklichung der Ideen Maos durch den „Übergang zum Sozialismus“ – „der große Sprung nach vorn“ – dritter Versuch: die Große Proletarische Kulturrevolution – China nach Mao Tse-tung
- 11.5.3 China als dritte Weltmacht: Das Verhältnis zur Sowjetunion – Das Verhältnis zu den USA – Das Verhältnis zur Dritten Welt

11.6 Der Nahe Osten:

- 11.6.1 Der Weg Israels zum Staat: Theodor Herzl und der Zionismus – die Balfour Deklaration – jüdische Immigration nach Palästina – das britische Weißbuch von 1939 – der Teilungsplan der UNO vom 29. 11. 1947 – die Staatsgründung Israels (1948)
- 11.6.2 Arabische Einigungsversuche: Ansätze des Panarabismus im 1. Weltkrieg – Sykes/Picot Abkommen – Formen des Neokolonialismus europäischer Mächte im Nahen Osten – die Reaktion der Palästinenser auf die Balfour Deklaration – der arabische Aufstand (1936/39) – der 1. Krieg mit Israel (1948)
- 11.6.3 Der Nahost-Konflikt: Das Problem der arabischen Palästinaflüchtlinge – Guerillaorganisationen – Jerusalem – die arabischen Staaten und Israel: Politik – Gesellschaft – Wirtschaft – Die Verstrickung des Nahostkonflikts in die globale Auseinandersetzung der Weltmächte USA und UdSSR – Die Bundesrepublik Deutschland zwischen Israel und den Arabern

11.7 Geschichte und Politik der Entwicklungsländer

- 11.7.1 Überblick über den Aufbau der kolonialen Herrschaft im 20. Jahrhundert
- 11.7.2 Entkolonialisierung und Befreiungskämpfe
- 11.7.3 Völkerbund und UNO als ideelle und politische Plattform des Kampfes gegen den Kolonialismus
- 11.7.4 Versuch der Institutionalisierung der „Dritten Welt“ auf verschiedenen Konferenzen von Bandung (1955) bis Colombo (1976)
- 11.7.5 Nord-Süd-Konflikt

12. Empfehlungen für den Geschichtsunterricht im Wahlbereich

Die hier vorgeschlagenen Themen sollen nur als Hinweis verstanden werden, wie über den im Pflichtbereich erfolgenden Unterricht hinaus Arbeitsgebiete den Schülern angeboten werden können, die eine intensivere Beschäftigung mit/und Konzentration auf einen bestimmten Teilaspekt der Geschichte ermöglichen, ohne eine frühzeitige Spezialisierung im Hinblick auf eine Einschränkung der Wahlmöglichkeiten in der reformierten Oberstufe zu präjudizieren.

In dem hier genannten Wahlbereich bietet sich die Einführung der Projekt-methode in besonderem Maße an.

Die angeführten Themen sind als Vorschläge zu verstehen und lassen sich schwerpunktmäßig jeweils einer der vier Lernzielgruppen zuordnen, ohne dabei aber die drei übrigen zu vernachlässigen.

- Themenvorschläge:
- Verhältnis zwischen Deutschland und Frankreich
 - Verhältnis zwischen Deutschland und Polen
 - die nordischen Länder
 - die Parteien in Deutschland
 - die Gewerkschaftsbewegung in Europa
 - Sozialgesetzgebung in England und Deutschland
 - Themen aus der Landesgeschichte: z. B. - Geschichte des Ruhrgebiets - Geschichte einer Stadt (Köln)
 - Quellenkurs zu einem begrenzten Zeitraum oder einer historischen Streitfrage

13. Literaturverzeichnis (Auswahl)

I Allgemeine Didaktik:

- 1) Aebli, Hans: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, – in: Begabung und Lernen; Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, Stuttgart ¹⁰1976
- 2) Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens, – eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage, Stuttgart ¹⁰1977
- 3) Bossing, B., Nelson L.: Die Projekt – Methode, – in: Das Problem der Unterrichtsmethode, bearb. von Georg Geißler, Berlin ⁸1970
- 4) Cappel, Walter: Das Kind in der Schulklasse. Grundlagen und Methoden soziometrischer Untersuchungen, Weinheim ⁸1976
- 5) Dietrich, Georg: Das Bildungswirken des Gruppenunterrichts. Persönlichkeitsfördernde Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens, München ³1974
- 6) Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart ²1965
- 7) Ewert, O. M. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Köln 1972
- 8) Graumann, C. F.: Motivation, – in: Einführung in die Psychologie, Hrsg. von C. F. Graumann, Bd. 1, Stuttgart ⁵1977
- 9) Heckhausen, Heinz: Förderung der Lehrmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten – in: Begabung und Lernen s. Nr. 1)
- 10) Heimann, P., Otto, G. Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung, Hannover ⁷1975
- 11) Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Weinheim 1970
- 12) Kochan, Detlef C.: Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953–1969 (Wege der Forschung Band LXVIII) Darmstadt 1970
- 13) Meyer, E.: Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß, Wiesbaden ³1974
- 14) Montada, Leo: Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970
- 15) Oerter, Rolf: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth ¹²1974
- 16) van Parreren, Carel F.: Lernen in der Schule, Weinheim – Berlin – Basel ⁶1977
- 17) Peters, O.: Soziale Interaktion in der Schulklasse, – in: Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung Bd. 2, Weinheim 1970
- 18) Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart ¹⁰1976

II Theorie der Geschichte

- 1) Besson, Waldemar: Geschichte als politische Wissenschaft, – in: Geschichte und Gegenwartsbewußtsein, Göttingen – Zürich 1961
- 2) Burckhardt, Carl J. u. a.: Geschichte zwischen Gestern und Morgen, München 1974
- 3) Conze, Werner (Hrsg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1972
- 4) Faber, Karl-Georg: Theorie der Geschichtswissenschaft, München ³1974

- 5) Henning, John: Kritisches Bewußtsein und Geschichte, – in: GWU, Jg. 25, 1974, S. 227 ff.
- 6) Jeismann, Karl-Ernst: Verlust der Geschichte? Zur gesellschaftlichen und anthropologischen Funktion des Geschichtsbewußtseins in der gegenwärtigen Situation – in: Geschichte/Politik und ihre Didaktik, 5. Jg., 1977, S. 77 ff.
- 7) Jäckel, E. und Weymar, E. (Hrsg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Festschrift für Karl Dietrich Erdmann, Stuttgart 1975
- 8) Kluxen, K.: Vorlesungen zur Geschichtstheorie I, Paderborn 1974
- 9) Kocka, Jürgen: Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft – in: Oelmüller, Willi: Wozu noch Geschichte? München 1977
- 10) Koselleck, Reinhart: Wozu noch Historie? HZ 212, 1971, S. 1 ff.
- 11) Koselleck, R.: Geschichte, Geschichten und formale Zeitstrukturen, – in: Oelmüller: Wozu noch Geschichte? s. Nr. 9)
- 12) Koselleck, R., Mommsen, W. J., Rüsen, J. (Hrsg.): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, Beiträge zur Historik I, München dtv 1977
- 13) Kosthorst, E. (Hrsg.): Geschichtswissenschaft: Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977
- 14) Mommsen, Wolfgang J.: Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus, Düsseldorf 1971
- 15) Nipperdey, Thomas: Über Relevanz, – in: GWU, Jg. 23, 1972, S. 577 ff.
- 16) Oelmüller, Willi: Wozu noch Geschichte? München 1977
- 17) Picht, Georg: Zum Problem einer Grundlegung der Geschichtswissenschaft, – in: GWU, Jg. 23, 1972, S. 145 ff.
- 18) Rüsen, Jörn (Hrsg.): Historische Objektivität, Göttingen 1975
- 19) Rüsen, J.: Zum Verhältnis von Theorie und Didaktik der Geschichte, – in: GWU, Jg. 26, 1975 S. 427 ff.
- 20) Schieder, Theodor: Geschichte als Wissenschaft, München 1968
- 21) Schmitz, Klaus: Geschichtslogik und Geschichtsdidaktik, – in: GWU, 25. Jg. 1974, S. 515 ff.
- 22) Schulz, G. (Hrsg.): Geschichte heute. Positionen, Tendenzen, Probleme, Göttingen 1973
- 23) Schulze, Winfried: Soziologie und Geschichtswissenschaft. Einführung in die Probleme der Kooperation beider Wissenschaften, München 1974
- 24) Wittram, R.: Anspruch und Fragwürdigkeit der Geschichte, Göttingen 1969

III Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts

- 1) Barmeyer, Heide: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht heute, – in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/1974
- 2) Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie? Stuttgart 1972
- 3) Bergmann, Klaus: Geschichtsunterricht und Identität, – in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 39/1975
- 4) Bergmann, Klaus: Warum sollen Schüler Geschichte lernen? – in: Geschichtsdidaktik, 1. Jg. 1976, S. 3 ff.

- 5) Bollenhagen, H.: Motivation im Geschichtsunterricht, – in: Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts, Beiheft zur GWU 1970
- 6) Borries, B. v.: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht, dargestellt an der Behandlung der Römischen Republik in der 7. Klasse, Stuttgart 21974
- 7) Buszello, H.: „Gesetze“ und „Lehren“ als Problem und Aufgabe des Geschichtsunterrichts, – in: GWU Jg. 27, 1976, S. 665 ff.
- 8) Dörr, M.: Zur Reform des Geschichtsunterrichts, – in: GWU Jg. 23, 1972, S. 338 ff.
- 9) Filser, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974
- 10) Fina, Kurt: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik. Vom Sinn des Exemplarischen im Geschichtsunterricht, München 1973
- 11) Fischer, K. G., Rohlfes, J., Roloff, E. A., Süßmuth, H.: Welchen Beitrag kann der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leisten? – in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 30/1972
- 12) Friedeburg, L. v., Hübner, P.: Das Geschichtsbild der Jugend, München 21970
- 13) Fürnrohr, W. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, Beiträge zur Neugestaltung von Unterricht und Studium, Bd. 1: Fachdidaktische Studien 11, München 1974
- 14) Giesecke, H.: Thesen zum Geschichtsunterricht, – in: Neue Sammlung Jg. 14, 1974, S. 53 ff.
- 15) Glöckel, H.: Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik, – in: GWU Jg. 27, 1976, S. 146 ff.
- 16) Günther-Arndt, H.: Empirische Forschung und Geschichtsdidaktik. Zu einigen neueren Veröffentlichungen, – in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 33/1975
- 17) Huckenbeck, E.: Zur Problematisierung des Stoffes im Geschichtsunterricht, – in: GWU Jg. 26, 1975, S. 676 ff.
- 18) Hug, Wolfgang: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I, Frankfurt 1977
- 19) Jeismann, K. E., Behrmann, G. C., Süßmuth, H.: Geschichte und Politik – Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978
- 20) Kampmann, Wanda: Zur Didaktik der Zeitgeschichte, Stuttgart 1968
- 21) Klose, J.: „Exemplarisch“ und „thematisch“. Ein Beitrag zu einer umstrittenen Frage der Geschichtsdidaktik, – in: GWU Jg. 26, 1975, S. 22 ff.
- 22) Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974
- 23) Kuhn, Annette: Wozu Geschichtsunterricht? Oder ist ein Geschichtsunterricht im Interesse der Schüler möglich? – in: Geschichtsdidaktik, Jg. 1, 1976, S. 39 ff.
- 24) Kosthorst, E., Jeismann, K. E., Schmidt-Sinns, D.: Deutsche Nation und deutscher Staat im Unterricht, – in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2/1977
- 25) Kühn, Detlef: Deutschland und die deutsche Nation im Unterricht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 49/1977
- 26) Lemberg, E.: Soziologie und politische Pädagogik (rde 199) Reinbek 1964

- 27) Löw, Gerhard: Formen des Elementaren im Geschichtsunterricht, – in: GWU Jg. 19, 1968, S. 280 ff.
- 28) Lucas, F. J.: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, in: GWU Jg. 21, 1970, S. 390 ff.
- 29) Mayer, U., Pandel, H. J.: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart 1976
- 30) Mickel, W.: Methodik des politischen Unterrichts, Frankfurt ²1969
- 31) Multhoff: Testmethoden und Lernmaschinen für den Unterricht in Geschichte und den Social Studies an amerikanischen Schulen, – in: GWU Jg. 20, 1969, S. 398 ff.
- 32) Nestle, W.: Didaktik der Zeit und der Zeitmessung, Stuttgart 1973
- 33) Nitzschke, V.: Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil II: Schulbuchanalyse (Forschungsberichte der Max-Träger-Stiftung Bd. 4), Frankfurt 1966
- 34) Rohlfes, J.: Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen ⁴1976
- 35) Rohlfes, J., Jeismann, K. E.: Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen. Beiheft zu GWU, Stuttgart 1974
- 36) Rohlfes, J.: Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I – Ergebnisse und Beiträge einer Arbeitsgruppe des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Beiheft zu GWU, Stuttgart 1978
- 37) Schmidt, S.: Schülerreferate im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, – in: GWU Jg. 25, 1974, S. 718 ff.
- 38) Schmiederer, R.: Zur Kritik der politischen Bildung, Frankfurt ⁵1975
- 39) Schmid, H. D.: Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, – in: GWU Jg. 21, 1970, S. 340 ff.
- 40) Schörken, R.: Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: GWU Jg. 21, 1970, S. 406 ff.
- 41) Schörken, R.: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: GWU Jg. 23, 1972, S. 81 ff.
- 42) Schörken, R.: Kriterien für einen lernzielorientierten Unterricht, – in: Jäckel u. Weymar: Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975
- 43) Schulz-Hageleit, P.: Wie lehrt man Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach. Heidelberg ²1977
- 44) Timmermann, J. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, Bd. 2: Analysen der Situation in Schule und Hochschule, München 1975
- 45) Uffelman, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht oder Die Frage nach dem Zugang des Schülers zu historischem Denken, – in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 4/78
- 46) Wagner, Gisela: Quellen und Quelleninterpretation im Unterricht der Geschichte und Gemeinschaftskunde, – in: GWU Jg. 20, 1969, S. 160 ff.
- 47) Weymer, Ernst: Werturteile im Geschichtsunterricht, – in: GWU, Jg. 21, 1970, S. 198 ff.
- 48) Dokumentation: Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen; darin: Mertineit: Die deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen; Hupka, H.: Eine kritische Stellungnahme; Graßmann, S.: Die Empfehlungen für Geschichte und der Geschichtsunterricht, – in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 47/1977

