

G E S C H I C H T E
IN DER OBERSTUFE
DES GYMNASIUMS
IN NORDRHEIN-WESTFALEN

RICHTLINIEN-ENTWURF
(STAND HERBST 1981)
UND UNTERRICHTSERLASSE

HERAUSGEGEBEN VOM LANDESVERBAND
NORDRHEIN-WESTFÄLISCHER GESCHICHTSLEHRER

1981

981)

Georg-Eckert-Institut BS78



1 225 209 3

G E S C H I C H T E
IN DER OBERSTUFE
DES GYMNASIUMS
IN NORDRHEIN-WESTFALEN

RICHTLINIEN-ENTWURF
(STAND HERBST 1981)
UND UNTERRICHTSERLASSE

Georg-Eckert-Institut
für Internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

81/3108

HERAUSGEGEBEN VOM LANDESVERBAND
NORDRHEIN-WESTFÄLISCHER GESCHICHTSLEHRER

1981

Herausgeber:

Prof. Dr. Paul Leidinger, Münster/Warendorf
Vorsitzender des Landesverbandes nordrhein-westfälischer
Geschichtslehrer im Verband der Geschichtslehrer
Deutschlands
Luise-Hensel-Str. 3, D 4410 Warendorf

Der Fachkommission Geschichte gewidmet

Schutzgebühr: 7.00 DM

Bezug:

Nur durch Einzahlung des gen. Betrages auf das
Sonderkonto des Landesverbandes NRW, Warendorf

Nr. 11 6937 700 bei der Volksbank Warendorf (BLZ 400 614 78)

2.11.81
H-13 (1981)

Schnell-Druck Warendorf 1981

I n h a l t

Vorwort	5
Briefwechsel mit dem Kultusminister betr. RL	9
Erlaß des Kultusministers vom 16.6.1981	11
Inhaltsverzeichnis der Richtlinien	12
<u>TEXT DES RICHTLINIENENTWURFS GESCHICHTE</u>	13
1.3 Fachspezifische Lernziele	13
2. LERNINHALTE	19
2.1 Lernbereiche und Stoffbereiche	20
2.2 Themen und Gegenstände	25
2.3 Beispiele möglicher Zuordnungen	27
3. LERNORGANISATION	39
3.1 Zur Unterrichtsmethodik	39
3.2 Grund- und Leistungskurse	51
3.3 Kurssequenzen	59
4. LERNERFOLGSÜBERPRÜFUNGEN	89
4.1 Allgemeine Hinweise	89
4.2 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen	94
4.3 Lernerfolgsüberprüfungen "Sonstige Mitarbeit"	98
4.4 Die Abiturprüfung	121
4.4.1 Allgemeine Hinweise	121
4.4.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche	122
4.4.3 Schriftliche Abiturprüfung	126
4.4.4 Mündliche Abiturprüfung	166
5 GRUNKURSE IN GESCHICHTE GEMÄSS § 12 ABSATZ (3)NR.3	195
5.1 Zur Zielsetzung dieser Kurse	196
5.2 Kursbeispiele	198
6. DIE GRUNKURSE "GESCHICHTE UND SOZIALWISSENSCHAFTEN"	209
6.1 Zur Zielsetzung	210
6.2 Der Beitrag des Faches Geschichte	212
6.3 Der Beitrag des Faches Sozialwissenschaften	213
6.4 Zur Organisation	214
6.5 Beispiele für Kursfolgen	215
<u>ANHANG</u>	
Stellungnahme zu den Kursrichtlinien "Geschichte und Sozialwissenschaften"	228
Unterrichtserlasse des Kultusministers	231

VORWORT

Zu Beginn des Schuljahres 1981/82 erschienen für die meisten der 29 Unterrichtsfächer in der Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen neue Richtlinien, ausgenommen für die Fächer Deutsch, Geschichte und Psychologie ¹⁾.

Die Richtlinien sind in einem jahrelangen praxisnahen Verfahren von Fachkommissionen, die der Kultusminister für die einzelnen Unterrichtsfächer selbst berufen hat, unter Leitung der zuständigen Fachdezernenten der Schulkollegien in Düsseldorf und Münster und mit Unterstützung der Gymnasialabteilung des Ministeriums entwickelt worden und werden insgesamt als ein beachtlicher pragmatischer Beitrag Nordrhein-Westfalens für die Lehrplan-Entwicklung in der Oberstufe der Gymnasien in den deutschen Bundesländern gewertet. Sie sind mit der Veröffentlichung zur Erprobung freigegeben worden und treten zum 1. Februar 1982 in Kraft. Damit liegt für den Unterricht in der Oberstufe und die Abiturprüfung eine seit langem geforderte lehrplanmäßige und rechtliche Grundlage vor.

Die Fächer Deutsch und Geschichte - obgleich Kernfächer des Unterrichts - müssen auf eine solche Grundlage zunächst auch weiterhin verzichten. Die Ursache ist, daß sich zwischen den vom Minister berufenen Fachkommissionen, die der für das Richtlinienwerk federführenden Abteilung III A des Kultusministeriums (Gymnasien) unterstehen, und der mitbeteiligten Abteilung I A desselben Hauses (Curriculumkoordination und -planung) kein Konsens über die seit längerem schon vorliegenden Richtlinien-Entwürfe herstellen läßt bzw. durch Einzelgutachten, die außerhalb der Schulmitwirkung stehen, andere Konzeptionen angestrebt werden.

Diese Situation hat der Landesverband zum Anlaß genommen, den Minister noch einmal in einem Schreiben vom 25. Mai 1981 eindringlich auf die Notwendigkeit des Drucks der Richtlinien aus unterrichtspraktischen und rechtlichen Gründen hinzuweisen, die Richtlinien zur Erprobung freizugeben und für die Weiterentwicklung den demokratischen Weg der Schulmitwirkung einzuhalten (vgl. unten S. 9/10). In der Antwort von Juli 1981 hat sich der Kultusminister

eine Entscheidung über Art und Umfang einer weiteren Überarbeitung vorbehalten, aber eine rechtzeitige Vorlage der Richtlinien für den 1.2. 1982 in Aussicht gestellt (ebd. S. 10).

Inzwischen wird erkennbar, daß der von der Fachkommission vorgelegte Richtlinien-Entwurf im Kultusministerium aufgrund der von der Abteilung I A verfolgten Vorstellungen keine Aussicht mehr auf Veröffentlichung hat, sondern durch einen inzwischen begonnenen grundsätzlichen Neuentwurf ersetzt werden soll. In ähnlicher Weise ist inzwischen das Kapitel 6 der Richtlinien für Geschichte, das die Grundkurse "Geschichte und Sozialwissenschaften" betrifft und gemeinsam von den Fachkommissionen Geschichte und Sozialwissenschaften erstellt worden ist (vgl. die Entwurfsfassung unten S. 209 ff), für den Druck in einer für das Fach Geschichte deformierenden Weise veröffentlicht worden (Richtlinien für Sozialwissenschaften, Heft 4717. S. 189-199, vgl. dazu die unten S.228 ff abgedruckte Stellungnahme des Landesverbandes).

Die genannte Entwicklung veranlaßt den Landesverband nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer, den Richtlinien-Entwurf Geschichte in der seit Juli vorliegenden letzten Fassung den Fachkolleginnen und -kollegen durch den Druck zur Kenntnis zu geben, nachdem bereits der Philologenverband Nordrhein-Westfalen eine Fassung derselben in kleiner Auflage für den Fachgesprächskreis Geschichte auf dem Gemener Kongreß Ende September 1981, der der Oberstufenreform des Gymnasiums gewidmet war, veröffentlicht hat.

Zur Genese der Richtlinien wird dabei nachgetragen, daß die bereits im Zuge der Neugestaltung der Oberstufen gemäß KMK-Vereinbarung 1972 in Nordrhein-Westfalen gebildeten Fachkommissionen 1973/74 neue Unterrichtsempfehlungen auch für das Fach Geschichte vorlegten²⁾, die in den Folgejahren durch einen breiten Erfahrungsaustausch mit den Kollegen praxisnah und unter Berücksichtigung fachlicher und didaktischer Weiterentwicklungen neu bearbeitet wurden. Teilergebnisse wurden zum Bereich der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung bereits in den Jahren 1975 und 1976 und zum Bereich der "Sonstigen Mitarbeit" 1977 vorgelegt.³⁾ Die personelle Zusammensetzung der Fachkommission wechselte dabei verschiedentlich, zeigte aber in den letzten Jahren eine ziemliche Kontinuität.

Die erste Entwurfsfassung der Richtlinien für Geschichte war im April 1980 abgeschlossen und wurde darauf hin den schulischen Ver-

Verbänden zur Stellungnahme zugesandt. Auch der Landesverband hat sich dazu in einem umfangreichen Gutachten geäußert. Seine Anregungen und Bedenken sind nachgehend im Sommer 1980 - wie die anderer Verbände der Schulmitwirkung - in Anhörungsverfahren mit der Richtlinienkommission des Faches erörtert und in wesentlichen Punkten in einen verbesserten 2. Entwurf der Richtlinien aufgenommen worden, der im Herbst 1980 den Fachleitern für Geschichte des Landes vorgelegt und mit ihnen auf verschiedenen Regionaltagungen besprochen wurde.

Weitere, auch über die Abteilung I A des Kultusministeriums vor-gebrachte Vorstellungen wurden von der Fachkommission bis Juli 1977 in einer abschließenden Fassung bearbeitet.

Diese Fassung liegt dem nachfolgenden Druck zugrunde. Sie ist für die Veröffentlichung in eine saubere Reinschrift gebracht worden, die Frau Anne Taraska, Warendorf, zu danken ist. Dabei wird auf den Abdruck der allen Richtlinien gemeinsamen Teile 0 (Allgemeine Einführung) und 1 (Lernziele) bis 1.3 (Fachspezifische Lernziele) verzichtet, weil diese leicht in den jetzt vorliegenden gedruckten Heften der Richtlinien (jeweils S. 7-27) nachgelesen werden können (vgl. z.B. Heft 4717, Sozialwissenschaften, DM 15,50).

Dagegen sind in Ergänzung des Drucks des Philologenverbandes in der vorliegenden Veröffentlichung auch die Kapitel 5 und 6 des Richtlinien-Entwurfs wiedergegeben worden. Das Kapitel 6 ermöglicht dabei einen Vergleich mit der inzwischen durch den Kultusminister in Kraft gesetzten Fassung (vgl. Richtlinien für Sozialwissenschaften S. 189-199 sowie die Stellungnahme des Landesverbandes dazu unten S.228 -230).

Ferner sind die derzeit für den Geschichtsunterricht in der Oberstufe maßgeblichen Unterrichtserlasse in das vorliegende Heft aufgenommen worden (vgl. unten S. 231 ff.).

Die Veröffentlichung der Richtlinien und Dokumente will dazu beitragen, den vom Kultusminister angestrebten Erfahrungsaustausch zwischen Richtlinien-Entwicklung und Unterrichtspraxis zu fördern. Den Kollegen in der Schule soll zugleich das Ergebnis der jahrelangen Arbeit der in ministeriellem Auftrag tagenden Fachkommission bekanntgemacht und eine eigene Stellungnahme dazu sowie ein Vergleich mit der später zu erwartenden Richtlinienfassung ermög-

licht werden.

In diesem Sinn kommt der Landesverband zahlreichen in den letzten Wochen an ihn herangetragenen Wünschen von Kollegen entgegen. Darüber hinaus kann die hier gebotene Zusammenstellung von Richtlinien-Entwurf und Erlassen der Unterrichtsarbeit in mancher Weise dienlich sein und sie befruchten. Das gilt auch für die jetzt schon notwendige konkrete Vorbereitung der Abiturprüfung in Geschichte.

Warendorf, den 9. November 1981

Paul Leidinger

(Vorsitzender des Landesverbandes
nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer)

Anmerkungen zum Vorwort

- 1) Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe des Kultusministers, Greven-Verlag Köln 1981, Hefte 4701-4729. Es fehlen bislang die Hefte Deutsch (4701), Geschichte (4714) und Psychologie (4729).
- 2) Empfehlungen für den Kursunterricht in den Fächern Geschichte, Philosophie und Erdkunde (Curriculum gymnasiale Oberstufe, Heft 3). Schriftenreihe des Kultusministers NRW, Krefeld 1972; 2. überarbeitete Fassung 1973
- 3) Regelungen für die Aufgabenstellung in der mündlichen Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (KMK) im Fach Geschichte vom 2.8.1976 (Anlagenreihe A 2 zu dem in Anmerkung 2 genannten Heft 3)
Regelungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (KMK) im Fach Geschichte vom 9.12.1976 (Anlagenreihe A 1, 2. Fassung. Die erste Fassung erschien bereits am 22.10.1975)
Vgl. dazu F.H. Huberti und P. Leidinger, Geschichte in der Abiturprüfung, Warendorf 1976 (vergriffen)
Empfehlungen zum Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (KMK) im Fach Geschichte vom 8.11.1977 (Anlagenreihe A 3)

Die rechtliche Grundlage für die Oberstufe des Gymnasiums bilden die Ausbildungs- und Prüfungsordnung vom 28.3.1979 sowie die dazu ergangenen Verwaltungsvorschriften vom 19.7.1979, veröffentlicht in: Ausbildungs- und Prüfungsordnung mit Verwaltungsvorschriften in der Oberstufe des Gymnasiums, Schriftenreihe des Kultusministers des Landes NRW, Heft 1101, Geven-Verlag Köln 1979, DM 5,80

Schreiben des Landesverbandes vom 25. Mai 1981 an Herrn Kultusminister Jürgen Girgensohn

Betr.: Richtlinien für das Fach Geschichte in der Oberstufe des Gymnasiums

Sehr geehrter Herr Minister,

wie bekannt ist, sind inzwischen die neuen Richtlinien für fast alle Fächer der Oberstufe des Gymnasiums in den Druck gegangen, die für das Fach Geschichte jedoch noch nicht. Wie zu erfahren ist, sollen diese derzeit immer noch überarbeitet werden, wobei der von Ihnen seinerzeit berufenen Richtlinien-Kommission Einzelgutachten zur Berücksichtigung aufgegeben werden, die außerhalb der gesetzlich vorgeschriebenen Schulmitwirkung stehen. Insbesondere soll eine inzwischen gebildete zweite Kommission in der Abteilung I Ihres Hauses unter Vorsitz von Herrn Ministerialrat Dr. Knepper verändernd in die derzeitige Richtlinienvorlage eingreifen, obgleich die Kommission in diese die im Rahmen der Schulmitwirkung durch Gutachten und Anhörung vorgetragenen Verbesserungsvorschläge weitgehend übernommen hat.

Der Landesverband hat Sie in seinem Schreiben vom 13.12.1980 auf die Notwendigkeit eines unverzüglichen Drucks der Richtlinien aus rechtlichen und unterrichtsrelevanten Rücksichten hingewiesen und eine Überprüfung und Überarbeitung der Richtlinien im Rahmen der schulpraktischen Erprobung vorgeschlagen. Hierzu sollten entsprechende Vorbereitungen getroffen werden. Dies erscheint als das einzig legitime Verfahren der Weiterarbeit an den Richtlinien, nach den Gremien der Schulmitwirkung nun-

mehr auch die fachverständigen Schulpraktiker einzubeziehen.

Das derzeit eingeschlagene Verfahren in Ihrem Haus muß aber außerordentlich befremden, weil es der einseitigen Manipulation an den Richtlinien Tor und Tür öffnet und der demokratischen Mitwirkung widerspricht. In diesem Zusammenhang wird auf die seinerzeit in Ihrem Ministerium zur Unterschrift freigegebenen Richtlinien für Gesellschaftslehre in Gesamtschulen verwiesen, die aufgrund der fachlichen Kritik von Ihnen zurückgenommen werden mußten.

Der Landesverband ersucht Sie eindringlich, aus Verantwortung für die unterrichtliche Arbeit der Kolleginnen und Kollegen in der Schulpraxis und auch aus Respekt vor der langjährigen Arbeit der von Ihnen berufenen Kommission den neuen Richtlinien für Geschichte in der Oberstufe des Gymnasiums ein ähnliches Schicksal wie den Gesamtschulrichtlinien früher zu ersparen und den demokratischen Weg der Schulmitwirkung einzuhalten.

Der Landesverband erwartet deshalb, daß der Richtlinien-Entwurf in der Form, wie er von der beauftragten Richtlinien-Kommission nach der Anhörung im schulischen Mitwirkungsverfahren überarbeitet worden ist, nunmehr unverzüglich zum Druck gegeben und den Fachkolleginnen und -kollegen an den Schulen vorgelegt wird.

Mit freundlichen Grüßen
Ihr sehr ergebener
Paul Leidinger

(Entnommen GPD 9, 1981, S. 2)

Richtlinien Geschichte in der Sek II

Das in Heft 1/2, 1981, Seite 2, abgedruckte Schreiben des Landesverbandes vom 25. Mai 1981 betr. die Richtlinien für das Fach Geschichte in der Oberstufe des Gymnasiums hat der Kultusminister inzwischen mit dem nachfolgenden Schreiben von Juli 1981 (Az. III A 2. 36 - 20/0 Nr. 813/81) beantwortet:

Sehr geehrter Herr Professor Dr. Leidinger, für Ihr Schreiben danke ich Ihnen. Lassen Sie mich den Sachstand kurz darstellen:

Wie Ihnen aus der Diskussion in der Öffentlichkeit bekannt ist, sind mir von wissenschaftlicher Seite eine Reihe von kritischen Anregungen und Anmerkungen zu dem vorgelegten Richtlinienentwurf vorgetragen worden. Es wäre nicht sachgemessen, wenn diesen Hinweisen nicht nachgegangen würde.

Der Richtlinienentwurf wird deshalb in meinem Hause z. Z. überprüft. Daran sind eine Reihe

von Fachleuten beteiligt, u. a. auch die von Ihnen angesprochenen Richtlinienkommission.

Ich betone jedoch, daß ich mir - wie auch bei allen anderen Fächern - die Entscheidungen über Art und Umfang einer Überarbeitung selbst vorbehalten habe. Im Grundsatz wird nur die Frage nach der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualität das Kriterium für meine Entscheidung sein, und in diesem Grundsatz weiß ich mich mit Ihnen einig.

Ich hoffe, daß die Abstimmung über den Richtlinienentwurf in meinem Hause in absehbarer Zeit abgeschlossen ist, so daß auch die Richtlinien für Geschichte den Schulen so rechtzeitig vorliegen, daß sie - wie die Richtlinien für alle anderen Fächer der gymnasialen Oberstufe zum 1. 2. 1982 in Kraft treten können.

Mit freundlichem Gruß
gez. *Ihr Jürgen Gitzensohn*

(Entnommen: GPD 9, 1981, Seite 182)

**Auszüge aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministers
und des Ministers für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 7/1981, S. 199 und 8/1981/S. 255**

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

RdErl. d. Kultusministers v. 16. 6. 1981

III A 2.36-20/0—507/81

- Bezug: 1) Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule — RdErl. d. Kultusministers v. 22. 3. 1963 — II E 36-20/0 — 1166/63 (n.v.)
- 2) Empfehlungen für den Kursunterricht — Schulreform NW — Sekundarstufe II — Arbeitsmaterialien und Berichte
- 3) Regelungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung für die Fächer der gymnasialen Oberstufe — Anlagenreihe A 1, 1975/76
- 4) Regelungen für die Aufgabenstellung in der mündlichen Abiturprüfung für die Fächer der gymnasialen Oberstufe — Anlagenreihe A 2, 1976/77
- 5) Empfehlungen zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ für die Fächer der gymnasialen Oberstufe — Anlagenreihe A 3, 1977/78

Die Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe sind in einem schulpraxisnahen, pragmatischen Entwicklungsverfahren erarbeitet worden. Sie werden in der Schriftenreihe des Kultusministers „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlicht und gehen den Schulen unmittelbar nach Erscheinen mit jeweils 5 Exemplaren zu. Die Hefte sind in die Schulbibliothek aufzunehmen und u.a. zur Information der Mitwirkungsberechtigten verfügbar zu halten.

Sie werden gemäß § 1 SchVG und § 7 Abs. 2 APO-OSTG in Kraft gesetzt und zur Erprobung freigegeben.

Die Richtlinien treten zum 1. 2. 1982, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11/II, in Kraft. Zur Vorbereitung kann bereits vor diesem Zeitpunkt mit ihnen gearbeitet werden.

Fachlehrer und Fachkonferenzen stimmen ihre Unterrichtsplanungen zum 1. 2. 1982 auf die Richtlinien ab.

Das Kapitel 4 (Lernerfolgsüberprüfung) tritt zum 1. 2. 1982 für die Jahrgangsstufen 11 und 12 in Kraft. Für die Jahrgangsstufe 13 des Schuljahres 1981/82 gelten auslaufend die im Bezug unter Nr. 3 bis 5 genannten Regelungen und Empfehlungen.

Die o.a. Richtlinien, Empfehlungen und Regelungen treten zu den genannten Zeitpunkten außer Kraft.

Die Erprobung und Weiterentwicklung der Richtlinien erfolgt im Rahmen eines Modellversuchs, an dem die Schulen, die Schulaufsicht, die Gesamtseminare und das Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung beteiligt werden. Die Schulen werden über Fragestellungen und Verfahrensweisen gesondert informiert.

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

hier: Sozialwissenschaften

RdErl. d. Kultusministers v. 2. 7. 1981

III A 2.36-20/0—832/81

Bezug: RdErl. v. 16. 6. 1981 — III A 2.36-20/0—507/81

Abweichend von den in meinem Bezugserlaß genannten Terminen treten die in den Richtlinien für Sozialwissenschaften enthaltenen und gemäß § 12 Abs. 3 Ziffer 2 und 4 APO-OSTG zu belegenden Kurse in Sozialwissenschaften und „Geschichte und Sozialwissenschaften“ zum 1. 8. 1981 in Kraft.

Wie schon im Vorwort bemerkt, haben die neuen Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen einen für alle Fächer gleichlautenden grundlegenden Teil, der die Ziffern 0 (Allgemeine Einführung) - 1.3 (Fachspezifische Lernziele) umfaßt. Der Übersicht wegen geben wir deshalb nachfolgend die inhaltliche Gliederung dieses Teils der Richtlinien wieder, der für alle Fächer verbindlich ist und den Anschluß an die nachstehend abgedruckte Entwurfsfassung der Richtlinien für Geschichte (Stand Herbst 1981) gibt.

INHALT

- 0 Allgemeine Einführung
- 1. Lernziele
 - 1.1 Allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe
 - 1.1.1 Unterricht und Erziehung
 - 1.1.2 Wissenschaftspropädeutische Ausbildung
 - 1.1.3 Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung
 - 1.1.4 Voraussetzungen für die Vermittlung der Unterrichts- und Erziehungsziele
 - 1.2 Aufgabenfeldspezifische Lernziele und Lernziele der Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder
 - 1.2.1 Zur allgemeinen Funktion der drei Aufgabenfelder
 - 1.2.2 Zur Konstruktion der drei Aufgabenfelder
 - 1.2.3 Zur Bedeutung der drei Aufgabenfelder
 - 1.2.4 Aufgabenfeldspezifische Lernziele der drei Aufgabenfelder
 - 1.2.5 Fächerbezogene Mindestfestlegungen
 - 1.3 Fachspezifische Lernziele

1.3 Fachspezifische Lernziele

Grundsätzlich und vorrangig gilt auch für das Fach Geschichte, daß Unterricht und Erziehung an die grundlegenden Wertvorstellungen demokratischen Zusammenlebens gebunden sind, wie sie durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen vorgegeben sind. Deshalb muß sich historisch-politische Bildung im demokratischen Staat nach Struktur, Inhalten und Zielen an den freiheitlich-demokratischen Prinzipien des Grundgesetzes und der Landesverfassung orientieren.

Eine demokratische Gesellschaft kann nur bestehen, wenn sie von ihren Bürgern bejaht und weiterentwickelt wird. Das setzt historisch-politische Bildung als Aufklärung über die Geschichte und gegenwärtige Verfassung der Gesellschaft voraus. Die Auseinandersetzung über Kontinuität und Wandel dieser historisch gewordenen Ordnung ist an den Grundsatz des gewaltlosen Austrags von Konflikten gebunden. Sie muß der Forderung nach demokratischen Verfahrensweisen in allen gesellschaftlichen Bereichen genügen. Sie ist darüber hinaus gebunden an die Verpflichtung zur Wahrung der verfassungsrechtlichen Ordnung des Grundgesetzes als Ganzes und besonders der unveränderlichen Leitprinzipien, die in Art. 1, 20, 28 und 79 (3) GG benannt sind: die Ordnung der Bundesrepublik Deutschland als Republik, Bundesstaat, Demokratie, Sozialstaat und Rechtsstaat. Historisch-politische Bildung muß auf dieser Grundlage zur offenen, freien, diskursiven Selbstbestimmung erziehen und für die Anerkennung der Notwendigkeit unterschiedlicher Standpunkte sowie für die rationale Bewältigung von Konflikten eintreten.

Dem Geschichtsunterricht muß eine Einsicht in den Vermittlungszusammenhang von Gesellschaft und Geschichte, d.h. in Entstehung, Beschaffenheit und Wirkung von Geschichtsbewußtsein in einem gegebenen historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang zugrunde liegen. Das Interesse des Geschichtsunterrichts ist immer auch darauf gerichtet, ein Geschichtsbewußtsein zu stützen und weiterzuentwickeln, das eine Identität von Individuen, Gruppen und Gesellschaften erlaubt, sowie eine demokratische Praxis fördert.

Wenn Lernen als Verarbeitung von Erfahrung in Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten hinein verstanden werden kann, dann ist historisches Lernen grundlegend von der Art der historischen Erfahrung und der Art ihrer Verarbeitung bedingt. Für den Geschichts-

unterricht spielen deshalb Dimensionen historischer Erfahrung eine wichtige Rolle. Solche Erfahrungsdimensionen lassen sich wie folgt unterscheiden: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Diese Unterscheidung entspricht sowohl heutiger vor- und außerwissenschaftlicher lebensweltlicher Erfahrung als auch einer üblichen Differenzierung von Betrachtungsweisen in der Geschichtswissenschaft.

Die Unterscheidung von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur deckt den Gesamtbereich historischer Erfahrung hinreichend ab und schlüsselt ihn zugleich so auf, daß unter der zentralen Kategorie der Zeit die wichtigsten Kategorien geschichtlichen Wandels identifiziert und ihre Interdependenzen erkannt werden können. Bestimmend für den Geschichtsunterricht sind deshalb die folgenden vier Dimensionen historischer Erfahrung:

1. Die politikgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung.
Als Erfahrungsaspekte dominieren hier Formen und Wandlungen von Herrschaft, Staaten als politische Systeme, Verfassungsentwicklungen, Parteibildungen, Innenpolitik, Außenpolitik etc.
2. Die wirtschaftsgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung.
Als Erfahrungsaspekte dominieren hier die menschliche Arbeit, materielle Produktion, Entwicklung von Produktivkräften, Formen des Wirtschaftens etc.
3. Die sozialgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung.
Als Erfahrungsaspekte dominieren hier soziale Strukturen und ihre Veränderung, wie z. B. demographische Entwicklungen, Gruppen-, Schichten- und Klassenbildungen und -beziehungen, Formen und Wandlungen der Familie und der Beziehungen zwischen den Geschlechtern etc.
4. Die kulturgeschichtliche (geistes- und mentalitätsgeschichtliche) Dimension historischer Erfahrung. Kultur wird hier im weitesten Sinne als Inbegriff der Welt- und Selbstdeutung der Menschen verstanden, die ihnen zur Orientierung ihres Handelns und Lebens dient. Deshalb dominieren hier als Erfahrungsaspekte Weltbilder und Ideologien, kollektive Einstellungen (Mentalitäten), Formen und Wandlungen menschlicher Rationalität, Entstehung und Entwicklung der Wissenschaften etc.

Diese vier Dimensionen historischer Erfahrung müssen im Verlauf des Oberstufenunterrichts im Fach Geschichte vermittelt werden,

und zwar so, daß die Interdependenz der verschiedenen Dimensionen dabei exemplarisch deutlich wird.

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten müssen die im folgenden aufgeführten Begründungen und Formulierungen fachspezifischer Lernziele gesehen werden. Deren Rahmen ist durch die aufgabenfeldspezifischen Lernziele des Aufgabenfeldes II (vgl. Abschnitt 1.2.4, Ziffer 2) abgesteckt. Danach ist zum einen eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln, die dem Schüler sowohl (1a) methodisch gesicherte Kenntnisse und Einsichten in die historische Dimension individuellen und gesellschaftlichen Denkens und Handelns ermöglichen als ihm auch (1b) die Tragweite und Gültigkeitsgrenzen historischer Erkenntnismethoden aufzeigen soll. Danach soll zum anderen (2) der Schüler zunehmend befähigt werden, in rationaler Auseinandersetzung mit historischen Gegenständen seine personale und soziale Identität zu finden sowie unter Berücksichtigung seiner historischen Kenntnisse und Einsichten gegenwärtige und zukünftige Wirklichkeit verantwortlich mitzugestalten.

Zu (1a): Diese Ziele schließen ein, daß nicht beliebiges historisches Wissen angehäuft werden kann. Die Inhalte des Geschichtsunterrichts haben die historische Dimension der Wirklichkeit zu berücksichtigen, die den Schüler umgibt. Entsprechend dem Erkenntnisbedürfnis der gegenwärtigen Gesellschaft sind also Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklung gegenwärtiger Wirklichkeit und ihrer Probleme ein notwendiger Inhalt des Geschichtsunterrichts. Die historischen Grundlagen unserer Gesellschaft übergreifen die nationale Geschichte. Darüber hinaus muß der Geschichtsunterricht auch gelebte und gedachte Möglichkeiten menschlicher Existenz einbeziehen, deren Verknüpfung mit der Gegenwart nicht unmittelbar offenkundig ist. Da die Entwicklungsstufen, die zur gegenwärtigen Wirklichkeit geführt haben, nicht im Sinne eines einlinigen, monokausalen Prozesses aufgefaßt werden können.

Zu (1b): Geschichtsunterricht ist der historischen Fachwissenschaft und ihrer Struktur verpflichtet. Es entstehen jedoch Schwierigkeiten, wenn Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft unvermittelt aufeinander bezogen werden. Das Schulfach stellt weder in seinen Inhalten noch in seinen Methoden ein Abbild der Wissenschaftsdisziplin dar. Die Bedeutung der Fachwissenschaft für den Unterricht läßt sich in folgender Weise beschreiben:

- Die im Unterricht vermittelten Inhalte dürfen trotz des unvermeidbaren Verzichts auf Vollständigkeit den Ergebnissen der Geschichtswissenschaft nicht widersprechen. Die Unterrichtsergebnisse müssen so formuliert werden, daß ihre Begrenztheit und Vorläufigkeit deutlich sind und Wege zu ihrer Erweiterung und Vertiefung sichtbar werden.
- Vor allem aber müssen die Verfahren und Methoden sich an der Struktur des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses orientieren, da sonst weder eine angemessene Vorbereitung auf wissenschaftliche Arbeit noch eine kritische Rezeption der Ergebnisse der Geschichtswissenschaft oder gar Beteiligung an der öffentlichen Diskussion vornehmlich solcher Feststellungen, die Relevanz für Gegenwart und Zukunft haben, möglich sind.

Unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung fachspezifischer Lernziele ist vor allem der historische Erkenntnisprozeß zu berücksichtigen. Dieser Prozeß der Rekonstruktion der Vergangenheit ist ein Denkprozeß, in den das erkennende Subjekt mit seinem Wissen, seinen Interessen und seinen Wertungen eingeht. In ihm lassen sich verschiedene Ebenen unterscheiden, die einander wechselseitig bedingen und beeinflussen.

Jede historische Erkenntnis geht von Fragen an die Vergangenheit aus. Bei der Beantwortung dieser Fragen wendet die Geschichtswissenschaft die Regeln historischer Methoden an, um die Rationalität der Aussagen zu gewährleisten.

Historische Interpretationen kommen, weil sie von verschiedenen Fragen, Theorien und Denkansätzen (z.B. dem hermeneutischen, analytischen, marxistischen, strukturalistischen Ansatz, der kritischen Theorie etc.) ausgehen, zu konkurrierenden Aussagen über geschichtliche Zusammenhänge und über Geschichte überhaupt.

Wie für die Geschichtswissenschaft, so gilt auch für den Geschichtsunterricht, daß am Ende seiner Bemühungen - auf der Grundlage von Kenntnissen - Einsichten und Urteile stehen sollen, die im höheren Maße historisch-rational kontrolliert sein müssen als die Vorurteile und Vorurteilungen des Alltagsbewußtseins. Geschichtsunterricht soll den Schüler befähigen, bei der Rezeption und Interpretation der geschichtlichen Erfahrung wissenschaftlich rational zu verfahren.

Dabei sollte der Geschichtsunterricht den unterschiedlichen Forschungskonzeptionen Raum geben, da zu den Grundlagen freier und kritischer Wissenschaft die diskursive Pluralität von Fragen, Denkansätzen, Theorien und Methoden gehört. Theorien und Methoden dürfen jedoch nicht isoliert und einseitig angewendet werden.

Zu (2): Die Selbstverwirklichung, die Entfaltung der Anlagen des einzelnen, der in diesem Prozeß seine Identität erlangt und festigt, vollzieht sich in Kommunikation und Interaktion mit Bezugspersonen und Bezugsgruppen, die eine eigene Geschichte haben und in den zeitlichen Wandel eingebunden sind. Sie umschließt auch die Auseinandersetzung mit historischen Personen und Gruppen. In diesem Prozeß der Identitätsbildung ist also die Entwicklung historischen Bewußtseins ein unbedingt zu berücksichtigender Bestandteil.

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts bei der Ausbildung und Förderung der lebensnotwendigen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit liegt darin, die Schüler zu befähigen, historisch und politisch zu denken. Gesellschaftliche Zusammenhänge etwa können erst angemessen erfaßt werden, wenn die an ihnen beteiligten historischen und politischen Faktoren aufgefunden, benannt und erklärt sind. Das geschieht vor allem mit Hilfe von Begriffen und Kategorien, deren Inhalte und Bedeutungen sich in bestimmten historisch erfaßbaren Prozessen herausgebildet haben, die Vergangenheit und Gegenwart übersichtlich und begreifbar machen.

Der Geschichtsunterricht kann durch geschichtliche Orientierung das Verfügungs- und Hintergrundwissen des einzelnen erweitern, so daß sein Handlungshorizont aufgehellert und die vom jeweils geschichtlich gewordenen Umfeld abhängige Deutung eigener und fremder Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen erleichtert wird. Darüber hinaus können die Schüler ihr eigenes, ihnen oft unbewußtes Geschichtsbewußtsein methodisch reflektieren und dadurch verstehen lernen, warum verschiedene Inhalte und Formen von Geschichtsbewußtsein zur "gleichen" Vergangenheit auftreten. Neben die historische Dimension der eigenen Lebensgeschichte tritt das historische Selbstverständnis der Bezugsgruppen, zu denen sie gehören oder denen sie sich zurechnen. Hier fällt dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zu, die in den Interaktionen des Alltags entstehende Identität kritisch aufzuarbeiten und ihre Entstehung sichtbar zu machen im Zusammenhang von eigener Lebensgeschichte und Geschichte der jeweiligen Bezugsgruppen.

So fördert der Geschichtsunterricht über die angemessene Interpretation der Realität die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schüler.

Faßt man die vorstehenden Überlegungen zusammen, so ergeben sich für den Geschichtsunterricht folgende Lernziele:

Zu Ziffer (1a)

Der Schüler soll

1. Einsicht gewinnen in die historische Entwicklung von Gesellschaften und Staaten und sich mit unmittelbaren und längerfristig wirksamen Grundlagen und Bedingungen gegenwärtiger politischer und gesellschaftlicher Ordnung auseinandersetzen;
2. fähig sein, die Erfahrungswirklichkeit, in der er lebt, vor dem Hintergrund anderer gedachter und gelebter, antizipierter und gelungener oder gescheiterter Möglichkeiten in der Geschichte in kritischer Distanz zu erfassen und daraus Handlungsperspektiven zu gewinnen;
3. fähig sein, die in der historischen Dimension der Gegenwart transparent werdende Wandlungsfähigkeit staatlicher und gesellschaftlicher Ordnungen zu erfassen und auf dieser Grundlage Vorstellungen und Handlungsperspektiven für die Fortbildung unseres demokratischen Staatswesens zu entwickeln.

Zu Ziffer (1b)

Der Schüler soll

4. fähig sein, fachspezifische Methoden und instrumentale Fertigkeiten im Umgang mit geschichtlichen Zeugnissen oder gegenwärtigen Aussagen über Vergangenes anzuwenden;
5. fähig sein, sich selbständig und wissenschaftsbezogen mit historischen Erfahrungen mündlich wie schriftlich auseinanderzusetzen;
6. Einsicht gewinnen in Leistungsfähigkeit und Grenzen von historischen Erkenntnisprozessen sowie in das Spannungsverhältnis von Objektivität und Parteilichkeit bei jeder Beschäftigung mit der Geschichte.

Zu Ziffer (2)

Der Schüler soll

7. fähig sein, durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit fremdem, vergangenem Leben eine eigene personale und soziale Identität zu finden und zu begründen, aber auch über die Grenzen der eigenen Identität hinauszudenken;
8. fähig sein, die historisch entstandenen Existenzbedingungen, Interesselagen und Wertorientierungen unterschiedlicher sozialer Bezugsgruppen zu analysieren und unter Wahrung der Toleranz gegenüber der Identität anderer die eigene Identität zu finden, zu begründen und zu behaupten;
9. fähig sein, die in die eigene Lebenssituation eingegangenen geschichtlichen Bedingungen und Wirkungsfaktoren aufzuarbeiten, die sich daraus ergebenden Handlungschancen zu erkennen und sie engagiert im Sinne einer Selbstverwirklichung in sozialer und politischer Verantwortung zu nutzen.

2. Lerninhalte

Die im vorigen Kapitel aufgeführten, für das Fach Geschichte verbindlichen Lernziele müssen im Unterricht anhand fachspezifischer Lerninhalte vermittelt werden. Diese Lerninhalte werden in den folgenden Abschnitten dargestellt. Sie erscheinen auf drei verschiedenen Beschreibungsebenen, gruppiert nach den Aspekten abnehmender Verbindlichkeit und zunehmender Konkretheit bzw. Detailliertheit. Dazu werden im folgenden aufgeführt:

- die für das Fach verbindlichen Lernbereiche und Stoffbereiche, die in ihrer Summe die Vermittlung der fachspezifischen Lernziele sichern sollen;
- mögliche Themen, die durch die Erschließung der Stoffbereiche mit Hilfe der Lernbereiche gewonnen werden;
- mögliche Gegenstände, die zur Realisierung eines Themas besonders geeignet erscheinen.

2.1 Lernbereiche und Stoffbereiche

2.1.1 Lernbereiche

Um die zur Vermittlung der fachspezifischen Lernziele notwendige inhaltliche Breite des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu sichern, müssen verbindlich zu behandelnde Stoffbereiche festgelegt werden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Der mit den vorstehenden Lernzielen intendierte problemorientierte und multiperspektivische Geschichtsunterricht ist aber auf der Ebene seiner Inhalte durch die bloße Festlegung von Stoffbereichen noch nicht hinreichend bestimmbar. Notwendig ist dazu vielmehr eine didaktische Erschließung der Stoffe: sie müssen dem Unterricht als lernzielbezogene Themen verfügbar gemacht werden. Diese Funktion einer didaktischen Erschließung möglicher Stoffe kommt den Lernbereichen des Faches zu.

Unter den Angeboten der Fachdidaktik sind die sog. Verfahrensweisen¹⁾ in besonderer Weise geeignet, die Basis für die Begründung historischer Lernbereiche abzugeben. Als methodische Zugriffsweisen auf die historischen Stoffe akzentuieren sie jeweils eine spezifische Form der Darstellung der gewonnenen Ergebnisse. Sie stellen mithin theoretische Prinzipien für die Strukturierung und Anordnung geschichtlicher Erscheinungen zur Verfügung. Da sie jedoch nur bedingt zu einer Problemorientierung des Unterrichts beitragen, sind sie für sich allein noch nicht geeignet, Themen des Geschichtsunterrichts zu konstituieren. Erst die Bezugnahme der Verfahrensweisen auf die fachspezifischen Lernziele ergibt die Kriterien für eine lernzielbezogene Themenfindung.

Die Lernbereiche des Faches sind:

- I Gegenwartsgenetische Untersuchung,
- II Diachrone Untersuchung,
- III Synchrone Untersuchung,
- IV Untersuchung eines historischen Falls,
- V Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung.

Die im Abschnitt 1.3 aufgeführten vier Dimensionen historischer Erfahrung und die dort ebenfalls aufgeführten fachspezifischen Lernziele lassen sich - wenn auch mit jeweils unterschiedlichen

1) Siehe H.D. Schmid und K.E. Jeismann;
in: Beiheft zur GWU 1974

Gewichtungen -in jedem der fünf Lernbereiche vermitteln. Die Entscheidung für einen bestimmten Lernbereich ergibt sich aus der Frageabsicht der Lerngruppe. Diese Entscheidung bestimmt zugleich Richtung und Struktur der Untersuchung.

Verknüpft mit den Dimensionen historischer Erfahrung und den fachspezifischen Lernzielen, kennzeichnet die Summe der in den Lernbereichen enthaltenen Fragerichtungen das Lernpotential des Faches. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei Planung und Durchführung des Unterrichts alle Lernbereiche des Faches zu berücksichtigen. Die durch die Lernbereiche des Faches ermöglichte lernzielbezogene Thematisierung der Stoffe entspricht der an zeitgemäßen Geschichtsunterricht zu richtenden Forderung nach einer im umfassenden Sinn verstandenen Problemorientierung.

Im folgenden werden die Lernbereiche im einzelnen charakterisiert.

Lernbereich I: Die gegenwartsgenetische Untersuchung bedient sich des genetisch-chronologischen und des retrospektiven Verfahrens. Das erkenntnisleitende Interesse ist darauf gerichtet,

- wichtige politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle Erscheinungen unseres Daseins durch Untersuchung ihrer Entstehungsprozesse und der jeweiligen Bedingungsgefüge zu begreifen,
- aktuelle politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle Probleme von allgemeinem Interesse bis in ihre Entstehungsbedingungen und -ursachen hinein zu verfolgen.

Damit ermöglicht die gegenwartsgenetische Untersuchung, nicht nur die Gewordenheit dieser Erscheinungen zu verstehen, sondern auch ihre Veränderbarkeit zu begreifen und zu reflektieren.

Lernbereich II: Die diachrone Untersuchung bedient sich des chronologischen, des strukturierenden und des vergleichenden Verfahrens. Das erkenntnisleitende Interesse ist darauf gerichtet, den Prozeßcharakter thematisch bestimmter historischer Verläufe durch verschiedene Epochen hindurch zu erfassen. Sie ermöglicht dabei, zu begreifen, wie Problemkontinuität (politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle) in verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Räumen unterschiedliche Lösungen finden. Die diachrone Untersuchung erarbeitet thematische Längsschnitte, die den Blick über die unmittelbare Schwelle unserer Zeit hinaus öffnen und in epochenübergreifender Weise einen Problemkomplex in seinem historischen Wandel verfolgen.

Lernbereich III: Die synchrone Untersuchung bedient sich des Querschnitt-, des strukturierenden und des vergleichenden Verfahrens. Das erkenntnisleitende Interesse richtet sich darauf, das politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Interdependenzgefüge einer vergangenen Epoche in Analogie und Kontrast zur Gegenwart zu begreifen. Sie ermöglicht dabei, die historische Bedingtheit menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns einzusehen und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu erfassen.

Lernbereich IV: Die Untersuchung eines historischen Falls bedient sich des chronologischen und des vergleichenden Verfahrens im engen räumlichen und zeitlichen Ausschnitt. Das erkenntnisleitende Interesse ist darauf gerichtet, die am exemplarischen Fall gewonnenen Einsichten in bestimmte politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle Sachverhalte zu verallgemeinern. Die Untersuchung ermöglicht dabei, die Individualität des jeweiligen Falles zu erkennen, seine Komplexität aufzuschließen und Einsichten zu gewinnen in Möglichkeiten und Grenzen, die an ihm gewonnenen Erkenntnisse zu verallgemeinern.

Lernbereich V: Die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung bedient sich - in Verbindung mit anderen Verfahrensweisen - des perspektivisch-ideologiekritischen Verfahrens, das für historisches Lernen (und mithin für alle Lernbereiche) mitbestimmend ist, ohne daß dies im Unterricht immer explizit thematisiert wird. Die zentrale Bedeutung dieses Verfahrens für den rationalen Diskurs, der der zu fordernden Multiperspektivität des Geschichtsunterrichts angemessen ist, macht es notwendig, dieses Verfahren in einem eigenen Lernbereich zu thematisieren. Das erkenntnisleitende Interesse ist darauf gerichtet, die Prämissen für eigene und fremde Sympathie- und Zugehörigkeitsgefühle und Wertzuweisungen sowie für die Perspektivität außerwissenschaftlicher und wissenschaftlicher historischer Darstellungen und Traditionsbildungen aufzudecken. Sie ermöglicht damit, die Unterschiedlichkeit ihrer Erklärungsansprüche kritisch zu reflektieren und als ein Wesensmerkmal der Geschichte zu erkennen, daß der einzelne zugleich Subjekt und Objekt im Forschungsprozeß ist. Die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung behandelt die Wirkung historischer Darstellungen und von ihnen geschaffener Geschichtsbilder; sie läßt Geschichte als Deutungs- und Handlungsentwurf erkennen, untersucht die Auswahl-, Urteils- und Wertungsproblematik und zwingt, die jeweiligen erkenntnisleitenden Interessen aufzudecken.

2.1.2 Stoffbereiche

Eine pluralistische Gesellschaft verfügt nicht über einen einheitlichen Geschichtsentwurf, der dem Geschichtsunterricht zugrunde gelegt werden könnte. Es ist daher weder möglich noch wünschenswert, den gesamten Fachunterricht durch die Festlegung verbindlicher Stoffbereiche zu bestimmen. Andererseits benötigen jeder Staat und jede Gesellschaft ein bestimmtes Maß an kollektiver Erinnerung. Wird es unterschritten, geraten die geistig-kulturelle und die politische Existenz von Staat und Gesellschaft in Gefahr.

Auch praktische Überlegungen laufen darauf hinaus, gewisse Lerninhalte für alle Schüler verbindlich zu machen. Dabei muß jedoch ein Freiraum erhalten bleiben: bis zu einem Drittel der Unterrichtszeit kann auf nicht-verbindliche Stoffbereiche verwandt werden. In diesem Freiraum können spezifische Interessen der Lerngruppe in besonderer Weise berücksichtigt werden.

Die Maßstäbe, nach denen bestimmte Stoffbereiche vor anderen verpflichtend gemacht werden, richten sich an folgenden Überlegungen aus:

(1) Die im Abschnitt 1.3 ausgewiesenen und begründeten Lernziele machen es erforderlich, einen Schwerpunkt in der Vorgeschichte der Gegenwart zu setzen. Dieser Erkenntnis tragen u. a. auch die folgenden Erlasse zur politischen Bildung Rechnung, die in den verpflichtenden Stoffbereichen berücksichtigt werden:

- Erziehung zu internationaler Verständigung (15.11.1977),
- Behandlung des Nationalsozialismus (6.7.1978),
- Europa im Unterricht (17.8.1978),
- Menschenrechte (24.10.1978),
- Demokratische Tradition und Nationalhymne (2.1.1979),
- Die deutsche Frage im Unterricht (30.1.1981).

Die Berücksichtigung aller verpflichtenden Stoffbereiche in einer Sequenz ermöglicht eine sinnvolle, didaktisch begründete Einordnung der in den Erlassen genannten Inhalte in den Oberstufenunterricht unter - gegenüber dem Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I - vertiefenden und erweiternden Fragestellungen.

(2) Gegenwärtige Probleme und Konflikte können jedoch nur dann historisch begriffen werden, wenn ihre Genese im Rahmen adäquater langfristiger zeitlicher Dimensionen behandelt und erfaßt wird. Desgleichen hat der Raumbezug historischer Stoffbereiche davon

auszugehen, daß gegenwärtige Probleme und Konflikte unseres Staates und unserer Gesellschaft nur in ihren Beziehungen und Verflechtungen mit anderen europäischen Staaten und Völkern sowie solchen in anderen Kontinenten verstanden werden können.

(3) Die Summe der verpflichtenden Stoffbereiche hat ferner der Tatsache Rechnung zu tragen, daß Geschichtsunterricht die Begegnung mit Fremdem vermitteln soll: die aus der Beschäftigung mit Geschichte erwachsende Motivation des Schülers schließt nicht nur Interesse am Untersuchen und Begreifen des historischen Beziehungsgefüges der eigenen Generation und - darauf gründend - sein politisches Engagement ein, sondern auch die Freude an der Beschäftigung mit dem ganz anderen, die den Schüler eine Erweiterung seines historisch-politischen Horizonts erfahren läßt.

(4) Die verpflichtenden Stoffbereiche entsprechen weitgehend einem pragmatisch faßbaren Konsens unter den Fachlehrern darüber, welche Inhalte im Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe für notwendig, wünschenswert und realisierbar gehalten werden.¹⁾ Sie stimmen ferner überein mit den Angaben zu den Inhalten des Geschichtsunterrichts in den Richtlinien und Lehrplänen anderer Bundesländer; sie sichern somit die Vergleichbarkeit des Geschichtsunterrichts im Lande Nordrhein-Westfalen mit dem anderer Bundesländer und leisten im Sinne der Ziele des Geschichtsunterrichts im demokratischen Staat einen unerläßlichen Beitrag zur historisch-politischen Bildung der Gesamtheit der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland.

Die verpflichtenden Stoffbereiche sind:

- A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit;
- B Zentrale Gewalt und dezentrale Gewalten in der deutschen Geschichte;
- C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert;
- D Die industrielle Revolution; Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung;
- E Imperialismus;
- F Weimarer Republik;
- G Faschismus und Nationalsozialismus;
- H Deutschland und die Welt nach 1945.

1) Vgl. Abschnitt 0.3, S.7, und die Ergebnisse der "Umfrage bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen zur Richtlinienentwicklung f.d.Unterrichtsfächer der Oberstufe des Gymnasiums".

Die Benennung der verbindlichen Stoffbereiche stützt sich auf die genannte Umfrage; sie wurde größtenteils aus der Bündelung der von den Fachkonferenzen angegebenen Unterrichtsinhalte ermittelt.

Die verbindlichen Stoffbereiche sind nicht mit Kursthemen identisch.

2.2 Themen und Gegenstände

2.2.1 Themen

Ein Kursthema umfaßt einen oder mehrere Stoffbereiche sowie einen oder mehrere Lernbereiche.

Themen werden dadurch gefunden und formuliert, daß die Lernbereiche die Stoffbereiche didaktisch erschließen. Die Zuweisung von bestimmten Stoffbereichen zu bestimmten Lernbereichen läßt sich nicht zwingend begründen. Daher kann der historische Zugriff auf einen Stoffbereich in verschiedenen Lernbereichen erfolgen. Das Thema, das sich aus dem gewählten Zugriff ergibt, sucht den jeweiligen Stoffbereich durch Kennzeichen und Fragestellungen des Lernbereichs zu strukturieren. Mit dieser Strukturierung werden Leistungen und Grenzen des jeweiligen Lernbereichs deutlich; für die umfassende Behandlung eines Stoffbereichs können dann weitere Zugriffe erforderlich sein; dies gilt insbesondere für die Untersuchung eines historischen Falls und für die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung.

Werden in einem Kursthema mehrere Stoffbereiche berücksichtigt, so ist darauf zu achten, daß sie in einem Umfang behandelt werden, der ihre Eigenart klar hervortreten läßt; dies gilt sinngemäß auch für die Großepochen Altertum, Mittelalter und frühe Neuzeit, die in einem Stoffbereich zusammengefaßt sind; sie müssen in ihren Grundzügen deutlich und sachgerecht mit anderen Teilbereichen des Kurses verbunden werden.

Bei der Planung von Kursthemen sollten im Hinblick auf die Gesamtsequenz Überlegungen darüber angestellt werden, mit welchem zeitlichen Aufwand bestimmte Teilbereiche eines Themas untersucht werden. Dabei lassen sich Schwerpunkt- und Orientierungsbereiche unterscheiden. Schwerpunktbereiche werden auf der Grundlage verschiedener Formen historischen Materials bearbeitet; sie dienen auch der Einübung in wissenschaftsadäquate Verfahren. Die Verknüpfung mit anderen Teilen der Gesamtsequenz sollte möglich sein. Orientierungsbereiche ergänzen die Schwerpunktbereiche und können auf Teile der Gesamtsequenz zurückgreifend oder vorbereitend verweisen.

Auch bei der Gestaltung des Freiraums für nicht-obligatorische Stoffbereiche ist zu bedenken, in welcher Weise den Thematisierungen durch die Lernbereiche, den fachspezifischen Lernzielen und der Sequenzialität Rechnung getragen wird.

2.2.2 Gegenstände

Die Auswahl von Gegenständen und ihre Zuordnung zu Themen muß sich an den Ergebnissen der Fachwissenschaft zum Sachverhalt orientieren. Sie muß auch die Möglichkeiten der Materialbeschaffung sowie die Interessenlage der Lerngruppe berücksichtigen.

Lernziele auf der Ebene der Gegenstände sind konkreter als diejenigen auf der Ebene der Themen. Sie erlauben daher, je nach Auswahl von Gegenständen und Materialien, verstärkt instrumentale Fertigkeiten und Fähigkeiten zu berücksichtigen. Die Zunahme der Schwierigkeitsgrade dieser Fertigkeiten und Fähigkeiten kann sich auf die Wahl der Materialien, soweit dies nicht der Sachlogik widerspricht, auswirken, bezogen z.B. auf die Komplexität von Kartensymbolen oder die Mehrdimensionalität von Statistiken und graphischen Darstellungen.

Besondere Beachtung bei der Binnenstrukturierung eines Themas sollten auf dem Hintergrund der Anforderungsbereiche (vgl. Abschnitt 4.4.2) die Kategorien des Faches finden. Vorrang haben dabei die Kategorien der Zeit, da erst unter ihrem Zugriff historisches Erfassen und Erkennen möglich ist. Weder bei diesen noch bei anderen Kategorien des Faches Geschichte¹⁾ ist bisher allerdings eine Vollständigkeit faßbar. Ein plausibles System von Zuordnungen ist ebenfalls nicht bekannt. Dem Fachlehrer obliegt daher die Entscheidung, wann und in welcher Reihenfolge er die Kategorien einführt, wie er sie wiederholend (z.B. bei Transferübungen) aufnimmt und wie er die Schüler dazu anhält, die ihnen bekannten Kategorien auf ihre erschließende Funktion bei einem bestimmten Unterrichtsgegenstand zu prüfen.

2.3 Beispiele möglicher Zuordnungen von Lernbereichen und Stoffbereichen auf den Ebenen der Themen und der Gegenstände

Die folgende Tabelle nennt die Lernbereiche und stellt - mit Verweisen auf die verbindlichen Stoffbereiche - Themenbeispiele vor. Für einige Themen werden geeignet erscheinende Gegenstände angegeben.

1) J. Rohlfes: Geschichtsunterricht - Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I; in: Beiheft zu GWU 1978, S.27ff und S.41f.
J.Rohlfes und K.E.Jeismann: Geschichtsunterricht - Inhalte und Ziele; in: Beiheft zu GWU 1974, S.17ff.
U.Meyer und H.J.Pandel: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse; Stuttgart 1976.

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
I Gegenwarts-genetische Untersuchungen	A Ausgewählte Inhalte aus Mittelalter und früher Neuzeit D Die industrielle Revolution H Deutschland und die Welt nach 1945	1. Der urbane Charakter unserer Zivilisation - mittelalterliche Stadtbildung, die Entwicklung von Stadt und Stadtgesellschaft sowie Erscheinungsformen städtischen Daseins in der modernen Industriegesellschaft	2.1 Struktur der traditionellen Gesellschaft /Vorindustrielle Wirtschaftsformen 2.2 Aufbruch zur Industrialisierung und "landwirtschaftliche Revolution" in England und Deutschland 2.3 Entstehung der sozialen Frage 2.4 theoretische und praktische Ansätze zur individuellen, kollektiven und staatlichen Lösung der sozialen Frage 2.5 Globale Zusammenhänge der industriellen Revolution 2.6 technisch-wissenschaftliche Bestimmtheit der Gegenwart als Folge der untersuchten Prozesse
	A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit C Revolutionen und Emanzipationsbewegung im 18., 19. und 20. Jahrhundert D Die industrielle Revolution E Imperialismus	2. Industrielle Revolution und soziale Frage - Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklung der Industrialisierung in England und Kontinentaleuropa sowie ihre ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Auswirkungen	

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
	C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert F Weimarer Republik G Faschismus und Nationalsozialismus H Deutschland und die Welt nach 1945 E Imperialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	3. Der liberal-demokratische Verfassungsstaat - Entstehungsprozeß und unterschiedliche Ausformungen in verschiedenen Epochen und Räumen 4. Das Nord-Süd-Gefälle - Entstehung der verschiedenen 'Welten', ihre gegenwärtigen Beziehungen zueinander sowie deren sozial- und machtpolitische Auswirkungen	
	C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert D Die industrielle Revolution F Weimarer Republik H Deutschland und die Welt nach 1945	5. Die soziale Sicherung zwischen Fürsorge- und Solidaritätsprinzip - Untersuchung der Entstehungsbedingungen und der Formen sozialer Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR	
	G Faschismus und Nationalsozialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	6. Das geteilte Deutschland: Die Suche der Deutschen nach ihrer nationalen Identität - Untersuchung der Entstehungsbedingungen und -ursachen dieser spezifischen Identitätssuche und Prüfung der Relevanz der Ergebnisse für ein vertieftes Problemverständnis	6.1 Die Ostpolitik der sozial-liberalen Regierung 6.2 Deutschlandpolitische Denkmodelle in den 60er und 50er Jahren 6.3 Der Weg der Bundesrepublik Deutschland vom Besatzungsstatut zur Souveränität in der Spannung zwischen Westintegration und Wiedervereinigungspostulat

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
	<p>E Imperialismus F Weimarer Republik G Faschismus und Nationalsozialismus H Deutschland und die Welt nach 1945</p> <p>H Deutschland und die Welt nach 1945</p>	<p>7. Die deutsch-polnische Verständigung - Untersuchung der Bedingungen für eine Verständigung mit Polen und der Entstehung der Konflikte zwischen Deutschen und Polen</p> <p>8. Israelisch-ägyptische Verständigungsversuche - Untersuchung der bisherigen Lösungsvorschläge sowie der Entstehungsbedingungen und -ursachen dieses Nahostkonflikts</p>	<p>6.4 Verfassungskonstruktionen und -realitäten im Rahmen der Entstehung der beiden deutschen Staaten</p> <p>6.5 Die Funktion der Teilung Deutschlands in der Phase des offenen kalten Krieges</p> <p>6.6 Der Ansatz zur Spaltung Deutschlands im 2. Weltkrieg und das Auseinanderbrechen der Kriegskoalition</p> <p>6.7 Gegenwärtige Aufgaben und Perspektiven einer deutschen Politik</p>

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
II Diachrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit B Zentrale Gewalt und dezentrale Gewalten in der deutschen Geschichte C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert F Weimarer Republik G Faschismus und Nationalsozialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	1. Der Gewinn politischer Partizipationsrechte - Unterschiedliche prozesuale Vorgänge in der Vorgeschichte der griechischen Demokratie, des frühneuzeitlichen Ständesystems und der modernen Demokratie	1.1 Die Vielfalt und Differenziertheit der Machtlagerung in den griechischen Poleis im Mutterland und auf Kolonialboden 1.2 Oligarchen und Tyrannen als ungeeignete Antwort auf die Krisen des 7. und 6. Jahrhunderts, Solons Kohzept als adäquate Antwort auf die Krise des attischen Gemeinwesens um 600 1.3 Die Beschleunigung des Prozesses zur Demokratie im 6. und 5. Jahrhundert in Athen und die radikale Demokratie des späten 5. Jahrhunderts als Ergebnis 1.4 Genossenschaftliche Mitsprache der Beherrschten gegenüber dem Herrscher, durch Rat und Hilfe ausgeübte Teilherrschaft des "Landes" als Quelle ständischer Repräsentation (10. bis 12. Jahrhundert)

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
			<p>1.5 Die Ausbildung des ständischen Repräsentativsystems zwischen 14. und 16. Jahrhundert als Antwort auf Intensivierung und Rationalisierung von Staatlichkeit</p> <p>1.6 Ständische Gremien als Vertreter der spezifischen Interessen des Landes (Repraesentatio singulariter) gegenüber der um die Integration bemühten Krone (Repraesentatio in toto) im Ancien régime des 18. Jahrhunderts</p> <p>1.7 Der auf Forderungen der Französischen Revolution zurückgehende neue Inhalt des Begriffs der Repräsentation und seine Verwirklichung im konstitutionellen Parlamentarismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts</p> <p>1.8 Der Monopolanspruch moderner Volksparteien auf die Förderung des Gemeinwohls und auf die politische Partizipation</p> <p>1.9 Parteifreie politische Partizipation in der modernen Massengesellschaft</p>

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
<p>A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit</p> <p>C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert</p> <p>D Die industrielle Revolution</p> <p>H Deutschland und die Welt nach 1945</p>	<p>2. Persönliche Unfreiheit in der Geschichte und Ansätze zu ihrer Überwindung - Untersuchung der Formen von Unfreiheit und der Bedingungen für die Verwirklichung von Ansätzen für eine Überwindung</p>	<p>2.1 Der römische Sklave als mancipium</p> <p>2.2 Formen der Unfreiheit im Mittelalter</p> <p>2.3 "Von der Freiheit eines Christenmenschen": Die Bauernkriege</p> <p>2.4 Unfreiheit und Freiheit in der Verfügungsgewalt des absolutistischen Herrschers</p> <p>2.5 Die Entwicklung der Idee der Menschenrechte in der Aufklärung und ihr politisches Wirksamwerden in der amerikanischen und der Französischen Revolution</p> <p>2.6 Menschen als Ware - die Rolle der Sklaverei in Amerika im 18. und 19. Jahrhundert</p> <p>2.7 Persönliche Unfreiheit heute - nur noch ein persönliches Problem?</p>	
<p>A Ausgewählte Inhalte aus Altertum und Mittelalter</p> <p>C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert</p> <p>D Die industrielle Revolution</p>	<p>3. Verlaufsformen säkularer Krisen - Erschütterungen gesellschaftlicher, ökonomischer, kultureller und politischer Strukturen in Spätantike, Spätmittelalter und im 18. und 19. Jahrhundert</p>		

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
	<p>B Zentrale Gewalt und dezentrale Gewalten in der deutschen Geschichte</p> <p>A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit</p> <p>E Imperialismus</p> <p>F Weimarer Republik</p> <p>G Faschismus und Nationalsozialismus</p> <p>H Deutschland und die Welt nach 1945</p>	<p>4.Repräsentanz/ Repräsentation und Föderation - unterschiedliche Lösungen einer Problemkonstanz deutscher Staatlichkeit</p> <p>5.Kriegsursachen und Friedensregelungen - Untersuchung von Kriegsursachen und von Versuchen, in verschiedenen Epochen und in unterschiedlichen Räumen zu dauerhaften Friedensregelungen zu gelangen</p>	<p>4.1 Die Spannung von Königsherrschaft und territorialen Kräften im Mittelalter</p> <p>4.2 Die Funktion der Repräsentanz in der mittelalterlichen und der neuzeitlichen Geschichte</p> <p>4.3 Der Dualismus von König/ Kaiser und Reich</p> <p>4.4 Die Entwicklung des deutschen Partikularismus</p> <p>4.5 Das Problem deutscher Staatsbildung von 1848-1871</p> <p>4.6 Reich und Länder beim Wechsel von der Monarchie zur Republik</p> <p>4.7 NS-Herrschaft - Einheitsstaat</p> <p>4.8 Das Prinzip des Föderalismus und seine Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR</p>

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
III Synchroner Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus dem Altertum	1. Die Pax Augusta - Friedensbedürfnis und Friedenssicherung, römische "Weltwirtschaft", aristokratisch-timokratische Gesellschaftsordnung und künstlerische Überhöhung des Augusteischen Zeitalters in ihren jeweiligen Wechselbezügen	
	A Ausgewählte Inhalte aus dem Mittelalter	2. Das karolingische Europa als versuchte Synthese zwischen Gemeinsamkeit und Sonderung, staatlicher Ordnung und gesellschaftlicher Struktur, christlichem Glauben und antiker Kultur, verpflichtender Überlieferung und neuer Freiheit	
	A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit	3. Europa in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur um 1500.- Das Interdependenzgefüge der verschiedenen Lebensbereiche in Analogie und Kontrast zur Gegenwart	3.1 Wirtschaftliche Struktur 3.2 Struktur der Gesellschaft 3.3 der frühmoderne Staat 3.4 Herausbildung des europäischen Staatensystems 3.5 Die europäische Stadt um 1500 3.6 Kunst der Renaissance 3.7 Geistig-kulturelle Bewegungen 3.8 Reformation

Allgemeine Lernziele
 Aufgabenspezifische Lernziele
 Fachspezifische Lernziele

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
	<p>A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit</p> <p>E Imperialismus</p>	<p>4. Die Welt um 1500 - die Gleichzeitigkeit des Ungleichen im Aufeinanderprall europäischer Eroberer und autochthoner Herrschaftssysteme, Religionen und Kulturen in Asien und Amerika</p> <p>5. Deutschland und die Welt um 1900 - Nationale Abgrenzung und weltweite Interdependenz der verschiedenen Bereiche kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Lebens</p>	
<p>IV Untersuchung eines historischen Falls</p>	<p>A Ausgewählte Inhalte aus dem Altertum</p> <p>A Ausgewählte Inhalte aus dem Mittelalter</p>	<p>1. Die Iden des März im Jahre 44 vor Christi Geburt - Hochverrat oder Versuch zur Rettung der res publica?</p> <p>2. Die Bannung Heinrichs IV. durch Georg VII. - Die Erschütterung der frühmittelalterlichen Weltordnung durch unterschiedene Konfrontation von sacerdotium und imperium</p>	<p>1.1 Die juristische und die politische Stellung Caesars im römischen Verfassungssystem nach Abschluß des Bürgerkrieges</p> <p>1.2 Das Königstrauma der römischen Republik</p> <p>1.3 Die soziale Herkunft der Verschwörer</p> <p>1.4 Motive und Intentionen der Verschwörer</p> <p>1.5 Die Folgen: Bürgerkrieg und endgültige Durchsetzung einer neuen Staatsordnung</p>

Lernbereiche	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit		3. Luther auf dem Reichstag zu Worms 1521 - Die Entscheidung eines einzelnen vor dem Hintergrund ihrer historischen Voraussetzungen und ihre Auswirkungen	
F Weimarer Republik		4. Der Rätekongreß am 16.12.1918 - der Kampf und die Entscheidung um die politische Gestalt der 1. deutschen Republik	
F Weimarer Republik		5. Der Bruch der Großen Koalition 1930 (Entscheidungszwang und ausbleibender Kompromiß) - ein Symptom für strukturelle Schwächen der Weimarer Republik	<p>(unter Auswertung des Menke-Modells 1))</p> <p>5.1 Die kontroverse Diskussion innerhalb der Regierung und der sie tragenden Parteien über die Finanzierung der Arbeitslosenversicherung</p> <p>5.2 Der Entscheidungscharakter der Situation 1930</p> <p>5.3 Die wirtschaftliche und die soziale Situation 1930, das Verhältnis der sozialen Gruppen zueinander und die Haltung der Parteien in der Weimarer Republik</p> <p>5.4 Das politische Selbstverständnis der Parteien in der Weimarer Republik</p> <p>5.5 Die Abhängigkeit der Regierung von Fraktionen und Parteien</p>
			<p>1) Menke, Johannes: Strukturprobleme der Weimarer Republik: Politische Bildung H.2/1967</p>

36

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
V Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung Allgemeine Lernziele Aufgabenspezifische Lernziele Fachspezifische Lernziele	A Ausgewählte Inhalte aus dem Altertum E Imperialismus (H Deutschland und die Welt nach 1945)	1. Die geschichtliche Wahrheitsfrage - Untersuchung der Perspektivität geschichtlicher Überlieferung, wissenschaftlicher Forschungsansätze und urteilskriterien an ausgewählten Beispielen	5.6 Die Regierungskrise als Folge der Ablehnung eines Kompromisses durch die Parteien 5.7 Die Folgen: Die "Erbitterungswahlen" vom September 1930, Präsidialregierungen an Stelle parlamentarischer Mehrheitsregierungen alternativ: 1.1 Thukydides - Pseudo-Xenophon 1.2 Egmont Zechlin - Fritz Fischer 1.3 Lehrbuchanalyse, Analyse von Zeitungen sowie Funk- und Fernsehsendungen
	C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert	2. Unterschiedliche Ansätze zur Interpretation der Französischen Revolution - Die Perspektivität von Darstellungen und Wertungen der Französischen Revolution	2.1 Die konservative Interpretation (z.B. Burke, Taine, Gentz) 2.2 Die bürgerlich-liberale Interpretation (z.B. Michelet, Aulard, Röpke) 2.3 Die (französische) sozialistische Interpretation (z.B. Jaurès, Mathiez, Lefebvre, Soboul) 2.4 Die marxistisch-leninistische Interpretation (z.B. Lenin, Markov) 2.5 Die strukturanalytische Interpretation in der Tradition der "Annales"

Lernbereich	berücksichtigte verbindliche Stoffbereiche	Themenbeispiele	Gegenstände
	<p data-bbox="315 305 508 326">E Imperialismus</p> <p data-bbox="315 378 654 419">G Faschismus und Nationalsozialismus</p> <p data-bbox="315 585 654 626">H Deutschland und die Welt nach 1945</p>	<p data-bbox="700 305 1024 372">3. Imperialismustheorien - Perspektiven und Ideologien</p> <p data-bbox="700 383 1054 580">4. Nationalsozialismus und Faschismus - Untersuchung unterschiedlicher Perspektiven von Erklärungsmodellen (z.B. struktureller Ansatz) sowie Reflexion über die Grenzen ihres Anspruchs und ihrer Leistung</p> <p data-bbox="700 590 1039 678">5. Die Stalinnote zur deutschen Einheit vom 10.3. 1952 - Untersuchung kontroverser Beurteilungen</p>	<p data-bbox="1085 113 1301 134">Fortsetzung 2.5:</p> <p data-bbox="1085 145 1347 186">(z.B. Furet, Richet, Palmer)</p> <p data-bbox="1085 202 1393 310">(nach Schmitt, Eberhard: Einführung in die Geschichte der Französischen Revolution, München 1976)</p>

38

3. Lernorganisation

Neben den Lernziel- und den Inhaltsentscheidungen (Kapitel 1 und 2) sind bei der Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe weitere Entscheidungsfelder zu berücksichtigen. Es handelt sich dabei vor allem um die Fragen der Unterrichtsmethodik, um Kriterien der Unterscheidung und Konstituierung von Grund- und Leistungskursen und um Entscheidungshilfen für die Konstruktion von Kurssequenzen.

3.1 Zur Unterrichtsmethodik

Der Lernprozeß im Geschichtsunterricht vollzieht sich in Lernsituationen, die von den Lernvoraussetzungen der Lerngruppen bestimmt sind und in denen sich fachspezifische Interaktions- und historische Rezeptions- und Konstruktionsformen ausprägen. Im Hinblick auf den Unterricht müssen Lernziele und Lerninhalte so konkretisiert werden, daß die jeweiligen Lerngruppen zu einem methodisch abgesicherten Umgang mit Geschichte und zu einer produktiven Auseinandersetzung mit der Vergangenheit geführt werden. Erst ein derart methodenbewußter Unterricht ist in der Lage, das Lernpotential des Faches Geschichte aufzuschließen. Im folgenden sollen unterrichtsmethodische Prinzipien angegeben werden, die für jeden Kurs Gültigkeit beanspruchen können.

3.1.1 Methodische Operationen

In allen Lernsituationen des Geschichtsunterrichts geht es um Analyse, Bildung von Sachurteilen und Wertungen¹⁾. Zwar wirken diese drei Operationsfelder in vielfältiger Weise aufeinander ein, doch lassen sie sich den Lernsituationen so zuordnen, daß jeweils ein Feld eindeutig die Unterrichtsarbeit bestimmt. Eine Unterrichtseinheit sollte so geplant und durchgeführt werden, daß sie am konkreten historischen Gegenstand Analyse, Sachurteil und Wertung erarbeiten lehrt und so das vorwissenschaftliche Verständnis des einzelnen von Geschichte in ein kritisch reflektiertes Geschichtsverständnis überführen kann.

Die Analyse setzt Faktenwissen, Begriffswissen und Strukturwissen voraus. Sie führt zum Erwerb neuen Wissens. Sie findet ihren Schwerpunkt allerdings im methodisch-instrumentellen Bereich. Hier sind die Arbeitstechniken und Denkoperationen zu nennen, z. B. die Fähigkeit zur Analyse von historischem Material (Quellen,

1) s. K.E. Jeismann: Geschichte und Politik, Paderborn 1978, S. 81 ff.

Sekundärtexte, Statistiken, Tabellen etc.) und die Fähigkeit zur Analyse von historischen Ereignissen und Prozessen, von Strukturen, Ordnungen, Konflikten usw.

Sicherlich wird es am Beginn der Oberstufe des Gymnasiums notwendig sein, die Lerngruppen zur historischen Analyse anzuleiten. Es ist aber wesentlich, sie schon sehr früh zum Entwurf von analysebezogenen Problemlösungsverfahren anzuhalten und möglichst rasch zur Selbständigkeit zu führen.

Das historische Sachurteil stellt die Deutung und Kritik eines historischen Phänomens in einem Zusammenhang dar, es trifft also Aussagen über das konkrete historische Phänomen, indem es Begriffe unterschiedlicher Herkunft verwendet. Es bezieht sich damit auf Zusammenhänge, die durch jeweilige Frage- und Erkenntnisinteressen und durch Theorien unterschiedlicher Provenienz bestimmt werden. Das Sachurteil formuliert also am konkreten Phänomen einen Erklärungszusammenhang.

Bei der Bildung von Sachurteilen geht es um Verfahren der Begriffsbildung und Urteilsbildung, um Operationen, die bewußt und kontrolliert und mit zunehmender Selbständigkeit der Lerngruppen zu vollziehen sind. Die Gültigkeit und die Reichweite des Urteils sind dabei jeweils zu reflektieren und bei der Formulierung des Sachurteils zu berücksichtigen.

Die Wertung oder Stellungnahme stellt die Vergangenheitsdeutung in eine Beziehung zu Selbstverständnis der Gegenwart und zur Zukunftserwartung. Sie vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten zur Unterscheidung von normativ begründeten Wertvorstellungen, Wertungsmustern, Ordnungsmodellen und ihrer Prämissen. Sie führt zur Fähigkeit, Wertkonflikte zu erkennen, Spannungen zwischen historischem Verstehen und allgemeinen Wertnormen zu bemerken und die Zeit- und Standortbezogenheit von Wertungen zu erkennen. Sie befähigt ferner dazu, eine eigene Stellungnahme zu begründen, soziale und politische Optionen bewußt und begründet vorzunehmen, den historisch vermittelten gegenwärtigen Handlungsspielraum auszumessen und die Möglichkeiten politischen Handelns aus historischer Sicht zu reflektieren. Wenn die Lerngruppen zur selbständigen Stellungnahme und Wertung gelangen sollen, benötigen sie Kriterien des Wertens, beispielsweise bei der Aufdeckung der Prämissen:

Persönliche Prämissen der Wertung

(Kenntnisstand: Meinung, Vermutung, Behauptung, Einsicht, Begründung...; voluntative, emotionale, rationale Elemente

der Wertung; Identifikationsmechanismen; Distanzierungsfähigkeit)

Gesellschaftlich-politische Prämissen der Wertung

(Gruppenbindung: gesellschaftlich-politische Position und Geschichtsdeutung; gesellschaftlich-politische Funktion von Geschichtsdeutungen: Legitimation, Integration - Destruktion, Emanzipation; "erkenntnisleitende Interessen")

Erkenntnistheoretische Prämissen der Wertung

(Bedingungen und Grenzen historischer Aussagen; Disparität von Wertsystemen; Subjektivität - Objektivität; "Parteilichkeit" - "Wertfreiheit"; "Gewißheit" - "Ungewißheit" von Erkenntnissen)

Normative Prämissen der Wertung

(Variabilität des Ranges und Antinomien im Wertgefüge, z.B.: Freiheit - Gleichheit - Sicherheit - Ordnung - Gerechtigkeit - Recht; Friede - Fortschritt; Glück - Würde - Solidarität...)

3.1.2 Anforderungsbereiche

Die Lernsituationen im Geschichtsunterricht werden ferner bestimmt von der Art und dem Anspruch der Arbeits- und Denkleistungen, die zu vollziehen sind. Lernziele, Inhaltsentscheidungen und methodische Operationen können auf drei Anforderungsbereiche hin konkretisiert und ihnen zugeordnet werden. Diese Anforderungsbereiche sind auf der Grundlage eines gesicherten Kenntniserwerbs:

I Wiedergabe von Kenntnissen

II Anwenden von Kenntnissen

III Problemlösen und Werten

Sie werden in Abschnitt 4.4.2 erläutert.

3.1.3 Unterrichtsmaterialien und die Arbeit mit Ihnen

Die unterschiedlichen Materialien, die im Geschichtsunterricht verwendet werden, erfordern eine spezifische Weise der Bearbeitung. In jedem Fall muß aber die Problemfrage berücksichtigt werden, die jeweils der Unterrichtseinheit zugrunde liegt, d. h. die Arbeit an Materialien erfolgt stets anhand der Leitlinie eines expliziten Frage- und Untersuchungsinteresses. Daher sind die folgenden Kataloge möglicher Schritte bei der Arbeit mit verschiedenartigen Materialien auch nur idealtypisch zu verstehen. Es handelt sich nicht um verbindliche Arbeitsanweisungen. Vielmehr hat jeder Lehrer die Freiheit, je nach Lernsituation in der Gruppe und Art der verwendeten Materialien Schwerpunkte zu setzen.

- (1) Für die Arbeit des Schülers mit schriftlichen Quellen ergeben sich folgende mögliche Arbeitsschritte:
- Aufnahme der Quelle
 - Quellenerläuterung
 - als zusammenhangbezogene Erläuterung aller im Text vorkommender Unbekannten mit Hilfe von Handbüchern und Nachschlagewerken
 - als Klärung des chronologischen und des systematischen Zusammenhangs: Erarbeiten der Ereignisse, Vorgänge oder Zustände, die mit oder in den Quellen dokumentiert werden
 - Quellenbeschreibung
 - Entstehung, Art der Quelle mit dem Ziel der Systematisierung, Herkunft, Autor, Adressat, Absicht, Aufbau, Sprechsituation, Formen der Aussage
 - Quellenwiedergabe
 - als systematische Inhaltsangabe (Schlüsselwörter, Thesen)
 - als graphische Darstellung von Sachverhalten
 - Quellenauswertung
 - Aussage, was das Ermittelte in Konfrontation mit vorhandenen Fragestellungen und/oder Modellen bedeutet
 - Quellenerörterung
 - Feststellung, ob und inwiefern das Erkannte vorhandene Ergebnisse falsifiziert, bestätigt, ergänzt, korrigiert usw.
 - Abhängigkeit von Wertungen vom geschichtlichen, sozialen und persönlichen Standort erkennen
 - Spannungen zwischen historischem Verstehen und allgemeinen Wertnormen bemerken
 - Quelleninterpretation mit
 - Einordnen der Quelle in die historisch-politischen Zusammenhänge
 - Bezug zu Problem- oder Fragestellungen
 - Offenlegung der Beurteilungsgrundlagen
 - Darlegung des hypothetischen und begrenzten Charakters der Aussagen
 - Angabe weiterer Fragestellungen
 - Historische Darstellung
- (2) Mögliche Arbeitsschritte, die der Schüler bei der Verwendung historischer Darstellungen erlernen sollte:
- Voraufklärung
 - Auffinden von Arbeiten, die für den Untersuchungsgegenstand von Interesse sein könnten (Bibliographieren)

Fragen zum Verfasser der zu untersuchenden Arbeit (Bekanntheit des Autors, Forschungsrichtung)

Fragen zum Titel der Arbeit (Wie ist er formuliert? Was bedeuten die im Titel vorkommenden Begriffe? Welche Erwartungen weckt der Titel?)

Fragen zur Art der Arbeit (Buch, Aufsatz, Artikel; Standardwerk, neuerer Forschungsbeitrag usw.)

- Vorbereitung der eigentlichen Lektüre

Lernen von Inhaltsverzeichnis, Vorwort, Einleitung, Zusammenfassung und Nachwort; Informationen über Begriffe und Zusammenhänge, die für die eigene Arbeit benötigt werden, im Register; Einblick ins Literaturverzeichnis

- Eigentliche Lektüre

Nach Anlesen des Buches: Entscheidung über das weitere Verfahren: punktuelles Nachschlagen mit Hilfe des Registers und des Inhaltsverzeichnisses, oder Lektüre einzelner Kapitel, oder Lektüre des ganzen Buches

- Überprüfung des eigenen Textverständnisses

Welche These vertritt der Verfasser? Wie begründet er sie? Auf welche Quellen stützt er sich? Sind die Folgerungen überzeugend? Was versteht er unter einem bestimmten Begriff? Von welchem Standort aus argumentiert er?

Lektüre einer Rezension

(3) Mögliche Arbeitsschritte für den Schüler bei der Verwendung statistischer Materials sind:¹⁾

- Charakterisierung des auszuwertenden statistischen Materials
Wie sind die zugrunde liegenden Daten gewonnen? (Totalerhebung, Stichprobenerhebung, Befragung, Sekundäranalyse?)

Wie sind die Daten zueinander in Beziehung gesetzt? (Art des Mittelwerts, Basis- und Berichtsjahr bei Indexzahlen, Prozentwerte usw.)

- ggf. Charakterisierung der graphischen Darstellungsform
Piktogramm, Stabdiagramm, Säulendiagramm, Histogramm, Flächendiagramm, Kurvendiagramm, logarithmische Kurven usw.

- ggf. Umsetzung des Zahlenmaterials in eine angemessene graphische Darstellungsform

1) Vgl. dazu Michael Neher: Zur Verwendung statistischer Materials im Geschichts- und Sozialkundeunterricht der Kollegstufe, in A. Azerodt, M. Franze, M. Neher: Quelle und Statistik im Kollegstufenunterricht, München 1976, S. 40 ff

44

- Analyse des statistischen Materials und Beurteilung auf Aussagefähigkeit
Beurteilung der Validität des statistischen Materials (z.B. Definition der Grundgesamtheit und Überprüfung der Gültigkeit der Merkmalklassen)
Herausfinden der für die jeweilige Fragestellung relevanten Tendenzen aus dem Material
Berücksichtigung von Zahlensprüngen und Extremwerten
Aufdeckung von Korrelationen zwischen den Einzelangaben
- Verbalisierung des statistischen Materials und der Analyseergebnisse
Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte der Analyse
Formulierung der Ergebnisse der Analyse
- Kombination der statistischen Angaben mit anderen Materialien (z.B. Quellentexten, Graphiken, Karten) und Einordnung der sich ergebenden Aussagen in den jeweiligen Sachzusammenhang
Aufdeckung von Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Materialien
Aufdeckung von Widersprüchen, die sich aus verschiedenen Materialien ergeben
- Beurteilung der Grenzen des untersuchten Materials für die Fragestellung
Zurückweisung ungesicherter Aussagen
Angaben, welche weiteren Informationen für ein gesichertes Ergebnis herangezogen werden müßten
Überprüfung, inwieweit Vorgänge quantitativ zu analysieren sind
- Historische Darstellung

Mögliche Arbeitsschritte bei der Verwendung (historischer) Karten sind:

- Erläuterung der Karte
Erläuterung der verwendeten Legende, der Beschriftung und des Kartentitels
Klärung des chronologischen und systematischen Zusammenhangs, der mit der Karte gezeigt werden soll
- Beschreibung der Karte
Entstehungszeit und Entstehungsbedingungen, Autor, Adressaten, Absicht der Karte
Kartengrundlagen: geographisch konkrete Karte (topographische Spezialkarte, topographische Übersichtskarte) oder geographisch

abstrakte Karte (angewandte Karte); politische, naturgeographische, soziogeographische Karte usw.

Abbildungstreue der Karte auf Grund der Projektion und der Lage der Abbildungsflächen

statistische und dynamische Karte

formale Gestaltung der Karte: Signaturen, sonstige graphische Mittel, Farben, Beschriftung; Art der Ortsbezeichnung und der Grenzkennzeichnung

- Verbale Wiedergabe der Kartenaussage, möglichst mit Unterscheidung von Tatsachenermittlung und Deutungsversuchen des Autors

- Erörterung der Kartenaussage

Frage nach der Angemessenheit und Konvention der verwendeten Legende, graphischen Mitteln, Farben, Kartengrundlage, Abbildungstreue, Beschriftung, Ortsbezeichnung und Grenzkennzeichnung

Frage nach der inneren Widerspruchsfreiheit der Kartenaussagen

Kombination der Kartenaussagen mit der Aussage anderer Karten und anderen Materialien, Überprüfung der sich ergebenden Lücken der Kartendarstellung und der Begründbarkeit des gewählten Kartenausschnitts

Erkennen von historisch-politischen Problemen und zeitgenössischen Lösungsversuchen, soweit räumlich bedingt

Feststellung, ob und inwiefern die Kartenaussage vorhandene Ergebnisse falsifiziert, bestätigt, ergänzt, korrigiert, veranschaulicht usw.

- Interpretation der Karte

Einordnen der Karte in die historisch-politischen Zusammenhänge unter besonderer Berücksichtigung des Raumproblems (Zusammenhänge zwischen dem geschichtlichen Geschehen und den natürlichen Vorgegebenheiten; Beziehungen zwischen zeitlichem Ablauf und Bewältigung von Entfernungen und Räumen; Raumbeziehungen für einzelne Ergebnisse, Entwicklungen, Strukturen)

Vergleich von themengleichen, aber zeitverschiedenen Karten bzw. zeitgleichen, aber themenverschiedenen Karten

Bezug der Kartenaussage zur Problem- und Fragestellung

Offenlegung der sich aus den kartographischen Mitteln für den dargestellten Sachverhalt ergebenden Beurteilungsgrundlagen

Notwendige ergänzende Informationen und Fragestellungen

- Historische Darstellung

- (5) Mögliche Arbeitsschritte bei der Interpretation von Sachquellen (z.B. Kunstwerke, Denkmäler, Bauten, Münzen, Kleidung) sind:
- Betrachtung der Quelle
 - Äußere Charakterisierung der Quelle und des eigenen Standortes

Handelt es sich um den Gegenstand selbst oder um Bild, Rekonstruktion, Duplikat, Replikat oder Modell als Vertreter des Gegenstandes?

Erlaubt der eigene Standort einen Blick auf den gesamten Gegenstand oder nur auf Teilausschnitte?

Ermöglicht der Erhaltungszustand des Gegenstandes gültige Beobachtungen und Schlußfolgerungen?
 - Klärung aller Faktoren, die zum Verständnis der nichtverbalen und ggf. verbalen (z.B. Inschrift, Legende) Bestandteile der Quelle beitragen (z.B. m.H. von Katalog, Handbuch, Lexikon, Führer, Plänen)
 - Quellenbeschreibung

Art der Quelle, Entstehungszeit, Entstehungsumstände, Entstehungs- und ggf. Fundort, Material, Auftraggeber, Hersteller und ggf. Absicht, Funktion, Wirkung auf den Betrachter zu verschiedenen Zeiten
 - Quellenwiedergabe

verbal als systematische Beschreibung unter Berücksichtigung der bisherigen Untersuchungsergebnisse

ggf. graphisch (Skizze, Grundriß)

ggf. dokumentierend (Foto, Dia, Film usw.)
 - Quellenauswertung

Aussage, was das Ermittelte im Untersuchungszusammenhang bedeutet
 - Quellenerörterung und -interpretation

Feststellung, inwieweit die an anderen Quellen und Quellenarten gewonnenen Ergebnisse falsifiziert, bestätigt, ergänzt oder korrigiert werden

Beurteilung der Verallgemeinerungsfähigkeit der aus der Betrachtung und Analyse gewonnenen Ergebnisse

Reflexion über die Abhängigkeit insbesondere ästhetischer Wertungen vom geschichtlichen, sozialen und persönlichen Standort

Angabe weiterer möglicher Fragestellungen
 - Historische Darstellung

3.1.4 Technische Medien

Der Geschichtsunterricht bedient sich überwiegend der Sprache und läuft damit Gefahr, auf die Möglichkeiten der Motivation und der Anschauung zu verzichten, die beim Einsatz technischer Medien gegeben sein können. Dias, Tonbandaufnahmen, Filme usw. lassen sich grundsätzlich auf zweierlei Weise in den Unterricht einbringen: Sie können den Schüler als Quelle oder Darstellung mit historischer Wirklichkeit konfrontieren und ihn zu Fragestellungen, Vergleichen, Interpretationen usw., d. h. zur Auseinandersetzung mit Vergangenen motivieren.

Sie können aber auch selbst für den Schüler zum Mittel werden, die eigenen Vorstellungen von der Vergangenheit zu präzisieren, wenn er Vergangenes visuell und/oder akustisch dokumentiert und gegebenenfalls darstellt.

Beide unterrichtlichen Verwendungszusammenhänge setzen voraus, daß mit den Lerngruppen analytische Instrumentarien erarbeitet werden, die die Strukturbedingungen des Mediums selbst und die Rezeptionsgewohnheiten des einzelnen durchschaubar machen, so daß die Suggestionwirkung des Mediums aufgehoben und Rationalität möglich wird. Dies gilt vor allem für den Film.

Für diesen, und mutatis mutandis auch für andere Medien wie Ton-Dia-Reihe oder Tonbandaufnahme, können nach Zerlegung in kleinste sinnvolle Einheiten etwa die folgenden Analysekriterien verwendet werden:

- Autoren

Wer hat den Film hergestellt? Wer ist der Auftraggeber, wer der Geldgeber?

Welchen expliziten oder impliziten Standort des Autors kann man erkennen?

- Sprache

Welcher Art sind die sprachlichen Formulierungen (unverbindlich, analytisch, ironisch, ernsthaft usw.)?

Wo und wann werden welche Fakten/Vorgänge wie beschrieben?

Warum werden sie so beschrieben?

Welche anderen Möglichkeiten der Formulierung gäbe es?

- Bild

Wie intensiv werden einzelne Fakten bzw. Vorgänge gezeigt? (Großaufnahme, Fahraufnahme und Schwenk erzeugen eher intensive, totale und feste Kamera eher distanzierende Eindrücke, Einsatz von Farbe)

Wo und wann werden die beschriebenen Mittel eingesetzt?
 Warum werden sie so eingesetzt?
 Welche anderen Möglichkeiten der Darstellung gäbe es?

- Bild und Sprache

Wie sind Bild und Sprache kombiniert? (sich verstärkend,
 sich neutralisierend, kontrastierend?)
 Wo und wann werden welche Fakten/Vorgänge wie kombiniert?
 Warum werden sie so kombiniert?
 Welche anderen Möglichkeiten der Kombination gäbe es?

- Proportionen

Wie lange werden einzelne Fakten/Vorgänge gezeigt und be-
 schrieben?
 Wo und wann werden welche Fakten/Vorgänge wie lange dargestellt?
 Warum werden sie so dargestellt?
 Welche anderen Möglichkeiten der Proportionen gäbe es?

- Geräusche/Musik

Wie werden Geräusche und Musik verwendet? (Als zusätzliche Infor-
 mation, abschwächend, ablenkend, verschleiern, steigernd?)
 Wo und wann werden Geräusche und Musik wie verwendet?
 Warum werden sie so verwendet?
 Welche anderen Möglichkeiten der Vertonung gäbe es?

- Verzahnung der verschiedenen Aspekte (Synthese)

Gibt es Konvergenzen zwischen den untersuchten Aspekten?
 In welche Richtung?
 Kann man Gründe hierfür angeben?
 Gibt es Divergenzen?
 Wie ist das Verhältnis von Konvergenzen und Divergenzen?

- Einordnung in den Untersuchungszusammenhang

Wieweit sind die Aussagen des Mediums und die Ergebnisse der
 Analyse für den eigenen Untersuchungszusammenhang zu berücksich-
 tigen?
 Inwieweit werden durch den Film die an anderen Quellen und Dar-
 stellungen gewonnenen Ergebnisse falsifiziert, bestätigt, er-
 gänzt oder korrigiert?
 Welche weiteren Fragestellungen ergeben sich?

- Historische Darstellung

3.1.5 Phasen des Lernprozesses

Entsprechend den Vorgaben in den Abschnitten 1.3.1 und 1.3.2 sowie im Abschnitt 3.1.1 läßt sich ein phasengegliedertes Unterrichtsmodell¹⁾ vorstellen, das den vielfältigen Anforderungen an den Geschichtsunterricht gerecht wird.

Einstieg und Motivation: Entsprechend der Themenformulierung entwickeln die Schüler selber ein Problem oder der Lehrer bringt ein Problem in den Fragehorizont der Schüler. Die Problemfrage oder aber die Hypothese werden auf das gemeinsame Unterrichtsvorhaben hin formuliert. Historische Problemfragen können sich unter Berücksichtigung der Lernbereiche auf verschiedene Weise ergeben:

- Gegenwartsgenetische Untersuchung: Es werden Strukturen und Prozesse untersucht und bewertet, die in die Gegenwart hineinwirken.
- Diachrone Untersuchung: Eine Problemkontinuität wird in ihrem historischen Wandel verfolgt.
- Synchrone Untersuchung: Ein Problemzusammenhang wird im Strukturgefüge seiner Zeit untersucht.
- Untersuchung eines historischen Falles: Konkrete Ereignisse von repräsentativer Bedeutung werden unter dem Aspekt ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit betrachtet.
- Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung: Probleme historischer Traditionsbildung werden kritisch reflektiert.

In dieser ersten Phase ist es von entscheidender Wichtigkeit, daß die Schüler die Möglichkeit haben, ihr Vorverständnis zu artikulieren und in die Themen- und Problementwicklung einzubringen. Nur wenn die Schüler ihre Vorstellungen und Wertungen (Geschichtsbewußtsein) in den Unterricht einbeziehen können, haben sie die Chance, sich ein reflektiertes Geschichtsbewußtsein zu erarbeiten.

Planungsgespräch: Das Planungsgespräch differenziert die Fragen, faßt das Ziel genauer ins Auge und entwirft den Untersuchungsgang in seinen Einzelschritten. Möglichkeiten der Arbeitsteilung werden diskutiert, evtl. werden Arbeitsgruppen gebildet.

Untersuchung: Die geplanten Arbeitsgänge sollten möglichst selbstständig ausgeführt werden. Dabei erfolgt unter der vorgegebenen Problemfrage bzw. der Hypothese und insbesondere unter den

1) nach: Gagel, Walter: Ein Strukturmodell für den politischen Unterricht - Generalisierbare Elemente für die didaktische Analyse, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht, Planung und Organisation, Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 7.1, Stuttgart, 2.Aufl. 1976

erarbeiteten Differenzierungen der Problemfrage eine Materialanalyse oder eine Analyse von historischen Prozessen und Ereignissen, von Strukturen, Ordnungen, Konflikten usw. Das vorhandene Wissen wird in den Lernvorgang eingebracht, neues Material und weitere Daten werden hinzugezogen. Der Lehrer gibt Lernhilfen vielfältiger Art. Die Fragen werden umformuliert und die Materialelemente entsprechend umstrukturiert. Dabei ergeben sich historische Aussagen und weiterführende Vermutungen, die in geordneter und verständlicher Form darzustellen sind.

In dieser Phase werden die historischen Vorstellungen der Schüler unter dem Blickwinkel der ausdifferenzierten Fragestellungen, des neuen Materials und der neuen Daten erweitert. Die Schüler gewinnen zusätzlich gesichertes Wissen, neue Perspektiven der Betrachtung und Kriterien der Beurteilung.

Rückbezug auf die Ausgangsfrage: Die Ergebnisse der Arbeit werden zusammengefaßt, und es wird geprüft, ob sie die Problemfrage hinlänglich beantworten oder ob eine Neuformulierung der Problemfrage bzw. der zentralen Hypothese erforderlich wird. Die Diskussion der gesammelten Ergebnisse unter diesem Rückbezug kann zu weiteren Fragen bzw. Hypothesen Anlaß bieten und damit erneute Motivation und Untersuchung bedeuten. In dieser Phase ist auch eine methodische Besinnung über den bisherigen Arbeitsgang vorzunehmen.

Bildung des historischen Sachurteils: Die historischen Aussagen, die in den vorhergehenden Phasen gewonnen worden sind, werden in historische Zusammenhänge gestellt. Dies kann in diskursiver oder in narrativer Form erfolgen. Darüber hinaus können durch kriteriengeleitete Generalisierungen historische Begrifflichkeiten erarbeitet oder bereits bekannte Begrifflichkeiten differenziert werden. Diese Begriffe können in neuen Lernzusammenhängen Anwendung finden.

Rückbezug auf die Ausgangsfrage und Bildung des historischen Sachurteils können innerhalb einer einzigen Phase erfolgen.

Wertung: In dieser Phase sollen die Wertungen, welche die vorangegangenen Arbeitsgänge mitbestimmt haben, explizit gemacht werden. Weiterhin müssen Begründungszusammenhänge für diese Wertungen formuliert werden. Rationale Kriterien für die Bildung von Werturteilen sind zu erarbeiten. Unter Einbezug der eigenen historischen Standortbestimmung soll der Schüler befähigt werden, selbständig reflektierte Werturteile zu bilden, sich mit anderen Werturteilen und historischen Perspektiven rational auseinanderzusetzen und

kontroverse Urteile auszuhalten sowie bei der Übertragung oder Anwendung auf gesellschaftlich-politische Situationen die erarbeitete Wertorientierung als Maßstab der Beurteilung des eigenen Engagements zu verwenden.

Die genannten Phasen können nicht immer genau voneinander getrennt werden. In jeder Phase tauchen neue Fragen auf und beginnen damit neue Denk- und Lernprozesse. Das Schema ist vor allem für die Organisation von Unterrichtseinheiten gedacht; es kann jedoch in modifizierter und vereinfachter Form auf Einzelstunden übertragen werden.

Dieses Unterrichtsmodell zeigt eine gewisse Affinität zu Gruppenarbeit und Projektmethode; es bedeutet jedoch nicht eine Bindung an eine bestimmte Methode.

3.2 Grund- und Leistungskurse

3.2.1 Allgemeine Begründung des Systems der Grund und Leistungskurse

Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom Juli 1972 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe hält am traditionellen Abschlußziel des Gymnasiums - der allgemeinen Hochschulreife - fest und gibt zugleich neue Antworten auf zwei Grundprobleme, die mit diesem Abschlußziel seit jeher unmittelbar verknüpft sind:

- wie die notwendige Breite und Einheitlichkeit der Ausbildung zu sichern sei angesichts der zunehmenden Zahl von Schulfächern und der sprunghaft zunehmenden Wissensfülle innerhalb dieser Fächer;
- wie die notwendige Qualität der Ausbildung zu sichern sei angesichts der Spannung, die zwischen der Forderung nach einer allgemeinen Studierfähigkeit und den Anforderungen unterschiedlicher Studiengänge im Hochschulbereich besteht.

Ein Lösungsversuch für das erste Problem liegt im Konzept der drei Aufgabenfelder und der Fächer außerhalb der Aufgabenfelder, die das Lernangebot der Oberstufe des Gymnasiums dem Fächerspektrum nach strukturieren (vgl. Abschnitt 1.2). Dieses neue Ordnungsprinzip soll, verknüpft mit bestimmten Pflichtbindungen, individuelle Lernwünsche der Schüler auf der Ebene der Fachwahlen steuern und damit die notwendige Breite und Einheitlichkeit ihrer Ausbildung sichern.

Ein Lösungsansatz für das zweite Problem liegt im Konzept der

Grund- und Leistungskurse, die das Lernangebot der Oberstufe des Gymnasiums dem Niveau nach strukturieren. Diese neue Unterrichtstypologie soll, verknüpft mit bestimmten Pflichtbindungen, individuelle Lernwünsche der Schüler auf der Ebene der Leistungsanforderungen steuern und damit die notwendige Qualität ihrer Ausbildung sichern.

Beide Lösungsansätze zusammen ermöglichen einen dritten Lösungsansatz für die beiden genannten Grundprobleme: den der Individualisierung der Schullaufbahn. Diese Individualisierung erfolgt zum einen gleichsam horizontal: durch die Wahl einander ergänzender oder produktiv kontrastierender Fächer im Bereich der Grund- und Leistungskurse. Sie erfolgt zum anderen gleichsam vertikal: durch die Wahl der beiden Leistungsfächer und das mit ihnen gewählte Leistungsniveau. Entscheidend für das Verständnis des sich daraus ergebenden komplexen und flexiblen Gesamtsystems ist, daß es sich dabei nicht um ein System handelt, bei dem der Schüler aufgrund fachspezifischer Leistungen bestimmten leistungsdifferenzierten (A-, B-, C-) Kursen zugewiesen wird. Ausschlaggebend ist hier vielmehr die zwar durch bestimmte Pflichtbindungen eingegrenzte, im übrigen aber freie Wahl des Schülers, die er aufgrund seiner Interessen und Neigungen auch im Blick auf eine spätere Berufstätigkeit treffen kann und die seinem Bildungsgang eine spezifische Ausprägung gibt. Die dadurch geforderte und geförderte Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Schülers stellt einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung seiner allgemeinen Studierfähigkeit dar.

Von Ausnahmen in der Jahrgangsstufe 11/I abgesehen, gibt es auf der Oberstufe des Gymnasiums nur noch dreistündige Grund- und sechstündige Leistungskurse. Das bedeutet: während der Oberstufenschüler früher in 10 - 14 Fächern im Rahmen eines Stundenvolumens von 1 - 6 Wochenstunden unterrichtet wurde, muß er heute in der Regel nur noch 8 Fächer auf 2 Niveaustufen wählen. Die dadurch geforderte und geförderte Konzentration seiner Leistungen stellt ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung seiner allgemeinen Studierfähigkeit dar.

3.2.2 Zentrale Gemeinsamkeiten der beiden Kursarten

Grund- und Leistungskurse lassen sich zunächst durch ihre zentralen Gemeinsamkeiten und ihre darauf bezogenen unterschiedlichen Funktionen charakterisieren.

(1) Im Bildungsgang eines Schülers liefern die Grundkurse ebenso wie die Leistungskurse jeweils unabdingbare, untereinander nicht austauschbare und gegenseitig nicht aufrechenbare Beiträge zur Vermittlung der allgemeinen Lernziele der Oberstufe des Gymnasiums (vgl. Abschnitt 1.1). Dieser Aufgabe dienen Grund- und Leistungskurse gemeinsam und - jeweils in ihrer Gesamtheit - mit gleicher Gewichtigkeit.

Gemeinsamkeit und gleiche Gewichtigkeit schließen andererseits Unterschiede in den Funktionen nicht aus. Bezogen auf die allgemeinen Lernziele heißt das:

- Grundkurse repräsentieren das Niveau der Oberstufe des Gymnasiums unter dem Aspekt einer gemeinsamen wissenschaftspropädeutischen Ausbildung für alle Schüler. Sie stehen unter dem Anspruch der im Abschnitt 1.1 festgelegten Unterrichts- und Erziehungsziele - mit Ausnahme des unter Ziffer (3) im Abschnitt 1.1.2 genannten Lernziels der Einübung in "speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen".
- Leistungskurse repräsentieren das Niveau der Oberstufe des Gymnasiums unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Auch sie stehen unter dem Anspruch der im Abschnitt 1.1 festgelegten Unterrichts- und Erziehungsziele - bei besonderer Akzentuierung des Lernzieles, auch "speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen" zu vermitteln.

(2) Grundkurse ebenso wie Leistungskurse liefern Beiträge zur Vermittlung der aufgabenfeldspezifischen Lernziele (vgl. Abschnitt 1.2). Sie müssen sich daher gemeinsam und gleichermaßen den Fragen nach einer fächerübergreifenden Strukturierung wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten und Erkenntnisse sowie nach deren Auswahl und Anordnung im Rahmen der Oberstufe des Gymnasiums stellen; sie müssen damit auch den Forderungen nach einer stärkeren Zusammenarbeit der Schulfächer bei der Verwirklichung gemeinsamer Lernziele nachkommen. Der Erfüllung dieser Aufgaben und der Vermittlung entsprechender aufgabenfeldspezifischer Lernziele dienen Grund- und Leistungskurse gemeinsam und - jeweils in ihrer Gesamtheit - mit gleicher Gewichtigkeit: ein Indiz dafür sind bereits die Pflichtbindungen, die es aufgabenfeldbezogen sowohl im Bereich der Grundkurse als auch in dem der Leistungskurse gibt.

Gemeinsamkeit und gleiche Gewichtigkeit schließen aber auch hier Unterschiede in den Funktionen der beiden Kursarten nicht aus. Der wichtigste Unterschied liegt in der unterrichtlichen Behandlung des Theoriebezugs, der zwischen einem Fach und seinem Aufgabenfeld besteht (und damit auch - wenn man diesen Aufgabenfeldbezug breiter entfaltet - in der unterrichtlichen Behandlung der weiteren Theoriebezüge, die zwischen einem Fach und den anderen Fächern des gleichen Aufgabenfeldes bzw. zu den beiden anderen Aufgabenfeldern und deren Fächern bestehen). Dazu kann akzentuierend gesagt werden:

- Die Grundkurse eines Faches sind unter dem Aspekt ihrer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung auch auf das Aufgabenfeld bezogen, dem das betreffende Fach zugeordnet ist. Dieser die Identität des Faches und sein Wissenschaftsverständnis mitbestimmende Aufgabenfeldbezug wird in den Grundkursen je nach Kursthema in der Regel nicht im Unterricht selbst ausdrücklich thematisiert, sondern eher nur immanent hergestellt (durch die Gesamtanlage des betreffenden Kurses und die Kursabfolge, deren Teil er ist).
- Auch die Leistungskurse eines Faches sind in diesem Sinne auf ein Aufgabenfeld bezogen. Dieser Aufgabenfeldbezug wird hier aber in der Regel nicht nur immanent hergestellt, sondern auch ausdrücklich thematisiert (z.B. durch die Erörterung wissenschaftstheoretischer Grundpositionen, die in dem betreffenden Aufgabenfeld eine Rolle spielen, oder durch den Vergleich von Fragestellungen und Methoden des betreffenden Faches mit denen anderer Fächer).

(3) Trotz ihrer Ausrichtung auch auf ein Aufgabenfeld und trotz ihres damit verbundenen fächerübergreifenden didaktischen Ansatzes bleiben Grundkurse ebenso wie Leistungskurse primär einzelnen Fächern zugeordnet (und das bedeutet umgekehrt, daß sich ein Fach dem Schüler entweder in einer Abfolge von Grundkursen oder in einer Abfolge von Leistungskursen darstellt). Beide Kursarten liefern somit Beiträge zur Vermittlung fachspezifischer Lernziele (vgl. Abschnitt 1.3). Dabei gilt für Grund- und Leistungskurse gemeinsam, daß sie grundlegende Sachverhalte und Strukturen des jeweiligen Faches vermitteln, Zusammenhänge innerhalb des Faches und über dessen Grenzen hinaus aufzeigen und den Stellenwert des Faches bei der Ausbildung einer allgemeinen Studierfähigkeit bewußtmachen müssen. Ebenso gilt für Grund- und Leistungskurse gemeinsam, daß die Fachdarstellung insgesamt didaktisch reflektiert und wissenschaft-

lich legitimiert und im einzelnen differenziert und ausgewogen, problemangemessen und intensiv erfolgen muß.

Unterschiede in den Funktionen der beiden Kursarten werden durch das Gesagte nicht ausgeschlossen. In allgemeiner Form lassen sie sich unter dem Aspekt des Fachbezugs wie folgt kennzeichnen:

- Grundkurse repräsentieren das jeweilige Fach, dem die zugeordnet sind. Dabei ist die Fachdarstellung in besonders nachhaltiger Weise auf ein exemplarisches Vorgehen, auf didaktische Reduktionen und Elementarisierungen angewiesen und verwiesen.
- Auch Leistungskurse repräsentieren das jeweilige Fach, dem sie zugeordnet sind. Dabei sind sie aber, verglichen mit den Grundkursen, auf eine systematischere, umfassendere und komplexere Darstellung des betreffenden Faches ausgerichtet.

3.2.3 Graduelle Unterschiede zwischen beiden Kursarten

Die bei dieser Zusammenstellung der zentralen Gemeinsamkeiten zugleich sichtbar gewordenen Unterschiede in den Funktionen von Grund- und Leistungskursen erlauben es, auch in allgemeiner Form einige graduelle Unterscheidungen zwischen beiden Kursarten vorzunehmen. Dabei ist freilich vorab vor bestimmten Fehlentwicklungen zu warnen, die sich aus der Überspitzung einzelner Unterscheidungsmerkmale ergeben können. So wären Fehlentwicklungen im Bereich der Grundkurse u.a.:

- ein unangemessen niedriges Anspruchsniveau z. B. durch die Beschränkung auf ein reines Überblickswissen im Sinne bloßer stofflicher Orientierung, durch den Verzicht auf exemplarische Gründlichkeit, durch ungenügende Anforderungen an die selbständige Arbeit der Kursteilnehmer;
- ein unangemessen hohes Anspruchsniveau z. B. durch die verschleierte Anpassung an Leistungskursanforderungen etwa mithilfe des Versuchs, das geringere Stundenvolumen des Grundkurses durch eine Ausweitung der verlangten häuslichen Arbeit wettzumachen;
- eine dem Grundkurskonzept nicht entsprechende Niveaudifferenzierung z. B. dadurch, daß man Grundkurse, die zum Abitur führen, von Grundkursen unterscheidet, deren Teilnehmer das betreffende Fach nicht als Abiturfach gewählt haben.

Im Bereich der Leistungskurse wären als Fehlentwicklungen u. a. anzusehen:

- eine extreme Spezialisierung, die fachspezifische Einseitigkeit

fördert anstelle der geforderten Vertiefung durch Komplexität und Aspektreichtum;

- eine stoffliche Überfrachtung des Kurses, die sich durch den Versuch ergeben kann, das betreffende Leistungsfach gewissermaßen "flächendeckend" zu erarbeiten;
- eine dem Oberstufenkonzept nicht entsprechende Vorwegnahme von Teilen des Hochschulstudiums.

Die Differenzierungen zwischen den beiden Kursarten basieren auf deren unterschiedlichem Stundenvolumen. Daraus und unter Berücksichtigung der oben erwähnten Unterschiede in den Funktionen von Grund- und Leistungskursen ergeben sich die folgenden graduellen Unterscheidungen.

Diese Unterscheidungen lassen sich zunächst dahingehend zusammenfassen, daß Leistungskurse im Vergleich mit Grundkursen abzielen auf die Ausbildung

- eines größeren Differenzierungsvermögens,
- einer erweiterten Fähigkeit im Umgang mit Theorien und
- einer auf umfassendere Einsichten und Erfahrungen gegründeten kritischen Distanz zur Wissenschaft selbst und zu den Folgen, die aus ihrer Verabsolutierung erwachsen können.

Diese Zielsetzungen führen zu Unterschieden zwischen Grund- und Leistungskursen, die sich allgemein ablesen lassen

- am Komplexitätsgrad und
- am Abstraktionsniveau der Arbeit im Kurs und als Folge davon auch
- am Umfang und am Spezialisierungsgrad des vermittelten Fachwissens.

Diese zusammenfassenden Unterscheidungen werden im folgenden unter vier Aspekten weiter entfaltet und konkretisiert.

(1) Bezogen insbesondere auf die Auswahl von Themen und Gegenständen und die erwarteten Lernresultate ist zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten allgemein festzustellen:

- Im Bereich der Grundkurse werden in der Regel die besonders komplexen Probleme und Aufgaben zurückgestellt werden müssen. Das schließt allerdings die Forderung ein, punktuell vertiefend und problematisierend an fachlich besonders relevanten Themen zu arbeiten. Dabei bildet im Rahmen alternativer Möglichkeiten das

Interesse der Kursteilnehmer ein entscheidendes Auswahlkriterium.

- Im Bereich der Leistungskurse wird man im Vergleich zu den Grundkursen zusätzliche Problematisierungen fundamentaler Sachverhalte vornehmen, weitere Wissensbereiche des Faches erschließen und weitere Sekundärliteratur heranziehen können. Die Schüler sollen dabei die Breite des Faches, seine Systematik und Komplexität kennenlernen, gleichzeitig aber auch erfahren, welche Chancen und welche (auch individuellen und gesellschaftlichen) Folgeprobleme mit der Spezialisierung innerhalb des Faches verbunden sind: dies zusammengenommen macht die intellektuelle Herausforderung, die in den Leistungskursen liegt, im wesentlichen aus.

(2) Bezogen insbesondere auf die Auswahl fachspezifischer Methoden und den Umgang mit ihnen kann zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten allgemein gesagt werden:

- Im Bereich der Grundkurse wird es in der Regel um die Einführung und Einübung in fundamentale Arbeitstechniken und Methoden gehen. Dabei wird man häufig bei Arbeitstechniken und nicht selten auch bei Methoden anknüpfen können, die die Kursteilnehmer bereits in anderen (Grund- und Leistungs-) Kursen kennengelernt haben. Besonders in diesen Fällen wird auch die kontrastiv vermittelte Auseinandersetzung mit konkurrierenden Methodenansätzen möglich sein. In diesem Zusammenhang sollten auch Transfermöglichkeiten so weit thematisiert werden, daß den Schülern ein selbständiges Weiterfragen in anderen Bereichen des Faches und in anderen Fächern möglich wird.
- Im Bereich der Leistungskurse soll der Schüler größere Sicherheit und Selbständigkeit in der Anwendung fundamentaler Arbeitstechniken und Methoden erwerben und darüberhinaus mit speziellen Methoden des Faches vertraut gemacht werden. Das soll auch anhand komplexerer Gegenstände und Aufgaben geschehen. Dabei werden Methodenreflexion und Methodenvergleich (d.h. die Überprüfung der Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Methoden) eine ebenso ausschlaggebende Rolle spielen müssen wie die Thematisierung und Erprobung von Transferbedingungen und -möglichkeiten.

(3) Bezogen insbesondere auf fachspezifische Theorien und wissenschaftstheoretische Ansätze, die dem jeweiligen Kurs zugrunde liegen, lassen sich zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten die folgenden allgemeinen Hinweise geben:

- Im Bereich der Grundkurse werden das Fach und das Aufgabenfeld, dem es zugeordnet ist, in der Regel zwar nicht Gegenstand intensiver und ausführlicher Reflexionen sein können, doch sollen Auseinandersetzungen damit zumindest punktuell geführt und insbesondere bei der Gesamtplanung des jeweiligen Kurses und der ihn einschließenden Kurssequenz ausdrücklich berücksichtigt werden. Die Erörterungen innerhalb des Kurses werden umso gewinnbringender sein, je mehr es möglich ist, an aufgabenfeldorientierte wissenschaftstheoretische Überlegungen und Positionen anzuknüpfen, die von den Kursteilnehmern bereits in anderen Kursen - und das heißt insbesondere in Leistungskursen - behandelt wurden.
 - Im Bereich der Leistungskurse werden das Fach und das Aufgabenfeld, dem es zugeordnet ist, Gegenstand auch intensiver und ausführlicher Reflexionen sein können und müssen. Als Anlässe dazu sollten insbesondere auch fachdidaktische Fragen und Probleme - und das heißt Auseinandersetzungen vor allem mit Lernzielen, Inhalten, Methoden und Anwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten fachspezifischer Erkenntnisse dienen.
- (4) Bezogen insbesondere auf die Arbeitsformen und das mit ihnen vorrangig angestrebte Ziel, die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler zu fördern, ist zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten allgemein anzumerken:
- Im Bereich der Grundkurse stellt die Förderung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Schülers (z.B. durch eigene Untersuchungen, Kurzreferate, Partner- und Gruppenarbeit) ein wesentliches Lernziel dar. Um die diesem Ziel besonders gut entsprechenden unterrichtlichen Arbeitsformen auch angesichts der daneben bestehenden inhaltlichen Anforderungen der Fächer sicherstellen zu können, wird der Lehrer hier allerdings häufiger als im Leistungskurs Hilfestellungen z. B. durch bestimmte Vorgaben leisten müssen.
 - Im Bereich der Leistungskurse stellen Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Schülers im Umgang mit Gegenständen und Methoden des Faches noch ausdrücklicher ein direkt intendiertes Lernziel dar, das im Vergleich zu den Grundkursen noch deutlichere Steuerungsfunktionen für den Kursverlauf hat. Deshalb wird hier auch die Thematisierung der verschiedenen Sozialformen des Lernens - ihrer Bedeutung, ihrer Möglichkeiten und Grenzen, der von ihnen zu erwartenden Lerngewinne für den einzelnen wie für die Kursgruppe - eine besonders große Rolle spielen müssen.

Entsprechend wird hier der Lehrer eher beratend, koordinierend und in relativ offenen Lernsituationen kooperierend tätig sein.

3.3 Kurssequenzen

3.3.1 Zur Anlage von Sequenzen

Zur inhaltlichen Koordination der Schullaufbahn der Schüler trifft die Fachkonferenz Beschlüsse im Rahmen der Bestimmungen dieser Richtlinien. Diese Beschlüsse sind notwendig zur Sicherung gleicher Lernvoraussetzungen für die Kurswahl zu Beginn der Jahrgangsstufe 11/II und für eventuelle spätere Kurszusammenlegungen.

Es ist die Aufgabe des Fachlehrers, den Unterricht in der Jahrgangsstufe 13 so zu gestalten, daß wiederholende Schüler die Kurse in die Gesamtqualifikation einbringen können; d. h. daß sich für sie - bezogen auf die Jahrgangsstufe 12 - keine inhaltsgleichen Kurse ergeben.

Der Freiraum, innerhalb dessen die Fachkonferenzen bzw. der Fachlehrer entscheiden können, ist durch die in den Kapiteln 1 bis 4 der Richtlinien ausgesprochenen Verpflichtungen begrenzt. Die Bindungen betreffen im einzelnen:

- (a) die fachspezifischen und die fachübergreifenden Lernziele,
- (b) die vier Dimensionen historischer Erfahrung,
- (c) die obligatorischen fünf Lernbereiche,
- (d) die obligatorischen Stoffbereiche,
- (e) die Einübung in fachspezifische Methoden,
- (f) die Berücksichtigung verschiedener Formen historischen Materials,
- (g) die Spezifika des Grund- bzw. Leistungskurses im Fach Geschichte,
- (h) die innere Verknüpfung der Kursthemen und ihre Anordnung nach einem Prinzip des Anstiegs der Leistungsanforderungen,
- (i) die Berücksichtigung der Leistungsanforderungen, die für die Abiturprüfung im Fach Geschichte gelten.

Zu den Rahmenbedingungen der Sequenzen gehört auch die Sonderstellung, die die Jahrgangsstufe 11/I im Gesamtkonzept der gymnasialen Oberstufe innehat. Bei der Wahl eines Themas für diesen Kurs müssen verschiedene Fehlentscheidungen vermieden werden. Zu solchen Fehlentscheidungen gehört der Mißbrauch des Kurses als Einführung in das "Handwerk" der historischen Arbeit. Bestimmte Verfahren der Quelleninterpretation oder der Darstellung können nicht zusammen-

hanglos gelehrt werden, sondern nur an jenen Stellen, an denen sie der Sache nach gebraucht werden. Es kann aber ein Thema gewählt werden, das im instrumentalen Bereich besonders vielfältige Zugriffsweisen ermöglicht. Systematische Vollständigkeit sollte dabei allerdings nicht angestrebt werden. Der Kurs 11/I kann auch nicht dazu dienen, ein Überblickswissen über "die" Geschichte zu verschaffen. Verhindert werden sollte schließlich auch der Eindruck, die im "Vorkurs" 11/I behandelten Gegenstände seien lediglich Teil einer "Vorgeschichte", der dann ab 11/II die Beschäftigung mit der "eigentlichen" Geschichte folge. Vielmehr gehört es zu den Aufgaben dieses Teils der Sequenzen, Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu integrieren und die Arbeitsweise des Faches in der Oberstufe des Gymnasiums vorzustellen. Bei der Planung und Durchführung von Sequenzen muß beachtet werden, daß parallele Kurse in der Jahrgangsstufe 11/I eine angemessene Mitarbeit der Schüler in Grund- und Leistungskursen ab Jgst. 11/II ermöglichen.

Schließlich gehört zu den Rahmenbedingungen der Sequenzen die Sonderstellung der Jahrgangsstufe 13/II. Sie hat nicht nur eine Wiederholungsfunktion, sondern auch die Aufgabe, das bisher Erarbeitete fortzuführen und zu vertiefen. Der Fachlehrer entscheidet über die Akzentsetzung und ggf. über die Einführung neuer Sachverhalte je nach der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit.

Ein zwingendes Prinzip der Aufeinanderfolge von Lernbereichen und Themen gibt es nicht. Zwei Möglichkeiten der inneren Verknüpfung von Kursthemen werden in den beiden folgenden Beispielen für Kurssequenzen vorgestellt. Elemente für die Bestimmung anderer - hier aber nicht in Beispielen aufgeführter - Möglichkeiten der inneren Verknüpfung der Kursthemen können sich z. B. ergeben aus der Einteilung nach den Epochen der historischen Chronologie, nach Bezugsräumen oder nach Problemfeldern einer historischen Situationsanalyse der Gegenwart.

Die im folgenden beschriebenen Sequenzen sind nicht als verbindlich, sondern als Beispiele zu verstehen. Wenn die eine dieser Sequenzen einem Grund-, die andere ab 11/II einem Leistungskurs zugeordnet wird, so bedeutet das nicht, daß hier ein grundsätzlicher Unterschied gesehen wird. Sowohl das die Kursfolge bestimmende Prinzip als auch die gewählten Themen können bei entsprechender Erweiterung und Vertiefung bzw. Verkürzung und Verringerung des Komplexitätsgrades auch für den jeweils anderen Kurstyp verwendet werden. Die beiden Sequenzen sind jeweils in ihrer Gesamtheit als Beispiel

dafür zu sehen, wie sich die Entscheidung für ein bestimmtes Abfolgeprinzip in den Kursthemen niederschlägt.

Nicht allen Gegenständen kann der gleiche zeitliche Rahmen und der gleiche Intensitätsgrad der Bearbeitung eingeräumt werden. Dieser Tatsache wird durch eine Strukturierung der Kurse in Orientierungs- und Schwerpunktbereiche Rechnung getragen (vgl. 2.2.2). Orientierungs- und Schwerpunktbereiche sind, was ihre Länge und ihre zeitliche Relation zueinander betrifft, nicht genau definiert. Es ist durchaus denkbar, daß wesentliche Teile eines Orientierungsbereiches durch einen Lehrervortrag oder ein Einzel- oder Gruppenreferat abgedeckt werden, zumal solche Formen das Verständnis für die historische narratio fördern.

Die in den Sequenzen vorgeschlagenen Unterrichtsgegenstände geben nur eine mögliche stoffliche Füllung der im Thema angesprochenen Untersuchungsrichtung an. Sie sind als ein Maximalangebot zu verstehen, innerhalb dessen in der konkreten Unterrichtssituation Umakzentuierungen vorgenommen werden müssen. Auch können die vorgeschlagenen Beispielsequenzen, obwohl in großen Teilen im Unterricht erprobt, notgedrungen nur von einem angenommenen Schülerinteresse ausgehen. Da aber gemäß 3.1.5 die Schüler selbst die Möglichkeit haben sollen, ihr Vorverständnis zu artikulieren und in die Themen- und Problementwicklung einzubringen und an der Kursplanung mitzuwirken, müssen die Sequenzen - gleichgültig, ob es sich um die hier vorgeschlagenen oder die in den Fachkonferenzen entwickelten handelt - immer unter Berücksichtigung der vorgeschriebenen Obligatorik den Gegebenheiten der tatsächlichen Schülergruppe angepaßt werden. Dies gilt auch für den Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden bis hin zum projektorientierten Unterricht.

3.3.2 Beispiel einer Kurssequenz für Grundkurse

Die vorgestellte Kurssequenz geht davon aus, daß es im Interesse der Schüler liegt, Denkweisen zu erwerben, die durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit gewonnen werden, und zu einem Handeln fähig zu werden, das die Dimension der Vergangenheit - und sei es in bewußter Abkehr von ihr - berücksichtigt. Ein Weg zur Entwicklung eines solchen reflektierten Geschichtsbewußtseins kann modellhaft wie folgt beschrieben werden.

Voraussetzung für die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewußtseins ist die Erkenntnis, daß die Welt, in der wir leben,

eine historische Dimension hat, die einen Beitrag zur Erklärung der Gegenwart liefert (gegenwartsgenetisch). Davon ausgehend sollte der Schüler erkennen, daß die Welt veränderbar ist, und sich der Kategorien des Wandels und der Bewahrung bewußt werden (diachron). Damit ist der Boden bereitet für eine Analyse der eigenen Partizipationsmöglichkeit innerhalb unserer pluralistischen Demokratie. Indem diese Partizipationsmöglichkeiten ihrerseits wieder in ihren historischen Zusammenhang gestellt werden (gegenwartsgenetisch), wird der Schüler darauf aufmerksam, daß ein Bewußtsein von Geschichte ein Kriterium in Entscheidungssituationen ergeben kann: Wie sich dies konkret vollzieht, wird an aktuellen Problemen deutlich, deren Lösung eine Besinnung auf die historischen Wurzeln nötig macht (gegenwartsgenetisch). Wenn so die Bedeutung des Geschichtsbewußtseins für die Lösung bzw. Beurteilung aktueller Probleme evident geworden ist, kann der Geschichtsunterricht zeigen, daß Geschichtsbetrachtung auch losgelöst vom unmittelbaren Gegenwartsbezug gerade durch die Fremdheit des Beispiels zur Präzisierung von Orientierungs- und Handlungskategorien beiträgt. Dies geschieht in dieser Sequenz durch die synchrone Untersuchung einer dem Schüler entfernt liegenden Epoche.

Zum Abschluß der Sequenz sollen die Perspektivität historischen Sehens und die unterschiedlichen Begründungen des Werts der Beschäftigung mit der Geschichte zusammenfassend thematisiert (perspektivisch-ideologiekritisch) und damit das reflektierte Geschichtsbewußtsein weiter vertieft werden.

Die Folge der Themen

A Das Kurshalbjahr 11/I

1. Thema

Industrielle Revolution und soziale Frage. Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklung der Industrialisierung in England und Kontinentaleuropa und ihre ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Auswirkungen.

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich I: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Stoffbereiche C: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert

D: Die industrielle Revolution

E: Imperialismus

3. Didaktische Intention

In diesem Kurs sollen die Schüler erfahren, daß der Prozeß der Industrialisierung im 19. und 20. Jahrhundert mit seinen ökonomischen, sozialen und politischen kulturellen Folgen bis in die Gegenwart hineinwirkt und daß eine Untersuchung dieses Prozesses hilft, die technisch-wissenschaftliche Bestimmtheit der heutigen Welt und viele soziale Probleme der Industriegesellschaften besser zu erfassen. Da auf der Basis dieses Kurses die Entscheidung des Schülers für den Grund- oder Leistungskurs erfolgt, soll der Kurs darüber hinaus durch die Einbeziehung möglichst vielfältiger Materialien die Arbeitsweise des Geschichtsunterrichts in der Oberstufe repräsentativ vorstellen. Im instrumentalen Bereich geht es um die

- Bewußtmachung der Vielfältigkeit historischen Materials (Arten von Quellen und Darstellung)
- Einführung in schriftliche und mündliche Formen der Auseinandersetzung mit Gegenständen des Faches (Quellenwiedergabe und -interpretation, Protokoll etc.)
- Einführung in grundlegende Verfahrensweisen bei der Interpretation statistischen Materials.

4. Gegenstände

- (1) Die Erfahrung der Gegenwart in ihrer technisch-wissenschaftlichen Bestimmtheit (Gegenwartsbezug)
- (2) Klärung des Begriffs der "industriellen Revolution" (ggf. im Vergleich mit den Begriffen der "neolithischen Revolution" und/oder der "zweiten industriellen Revolution")
- (3) Orientierungsbereich: Die Struktur der traditionellen Gesellschaft / Vorindustrielle Wirtschaftsformen
- (4) Schwerpunktbereich: Der Aufbruch zur Industrialisierung und die "landwirtschaftliche Revolution" in
 - England
 - Deutschland
- (5) Orientierungsbereich: Die Entstehung der sozialen Frage
- (6) Schwerpunktbereich: Theoretische und praktische Ansätze zur individuellen, kollektiven und staatlichen Lösung der sozialen Fragen (mit Ansätzen zu einer perspektivisch-ideologiekritischen Analyse und unter Berücksichtigung des Stoffbereichs Emanzipationsbewegungen)
- (7) Orientierungsbereich: Globale Zusammenhänge der industriellen Revolution (Berücksichtigung des Stoffbereichs Hoch-Imperialismus)

- (8) Die technisch-wissenschaftliche Bestimmtheit der Gegenwart als Folge der untersuchten Prozesse und Auseinandersetzung mit in der öffentlichen Diskussion vorgebrachten Argumenten und Orientierungsmustern zur Frage der Zukunft der Industriegesellschaften.

B Das Kurshalbjahr 11/II

1. Thema

Revolutionäre und evolutionäre Abläufe in ihrem Bedingungsgefüge am Beispiel der Revolutionen von 1789, 1848 und 1917

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung

Stoffbereiche B: Zentrale Gewalt und dezentrale Gewalten in der deutschen Geschichte

C: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert

3. Didaktische Intention

Aufbauend auf der Erkenntnis von der historischen Dimension seiner Gegenwart soll der Schüler in diesem Kurshalbjahr Möglichkeiten reflektieren, wie gesellschaftliche und politische Verhältnisse verändert werden können. Dabei soll deutlich werden, daß jede Veränderung revolutionärer oder evolutionärer Art abhängig ist von unterschiedlichen Zeiten, Räumen und Konstellationen. Der Schüler soll auch die Notwendigkeit erkennen, Gewalt als Mittel zur Durchsetzung gesellschaftlicher und politischer Zielvorstellungen zu problematisieren. Im instrumentalen Bereich wird angestrebt:

- Vertiefung und Systematisierung der für 11/I unter (2) beschriebenen Fähigkeiten
- Einführung in die Interpretation der graphischen Darstellung von Verfassungsschemata
- Anfertigung von Referaten

4. Gegenstände

- (1) Definitionsansätze "Revolution" (mit Rückgriff auf 11/I)
- (2) Schwerpunktbereich: Die Französische Revolution
- Geistige Grundlagen
 - Wirtschaftlicher und sozialer Hintergrund
 - Phasen der Revolution

- Überprüfung des unter (1) entwickelten Revolutionsbegriffs
- (3) Orientierungsbereich: Revolutionäre und evolutionäre Aspekte im politischen und geistigen Umfeld der Paulskirche
- (4) Schwerpunktbereich: Die russischen Revolutionen von 1917
 - Der marxistisch-leninistische Revolutionsbegriff
 - Die Verhältnisse unter dem alten Regime
 - Februarrevolution
 - Oktoberrevolution
 - Herrschaftssicherung
 - Vergleich mit den unter (2) und (3) besprochenen Revolutionen
- (5) Reflexion über gewaltsame und friedliche Möglichkeiten, geschichtliche Prozesse zu beeinflussen (Revolution/Evolution)

C Das Kurshalbjahr 12/I

1. Thema

Die Parteien und ihre Rolle in Deutschland seit 1871. Möglichkeiten und Grenzen für den einzelnen Bürger, seine Interessen im Staat durchzusetzen

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich I: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Stoffbereiche B: Zentrale Gewalt und dezentrale Gewalten in der deutschen Geschichte

C: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert

D: Die industrielle Revolution

F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

H: Deutschland und die Welt nach 1945

3. Didaktische Intentionen

Ausgehend von der Überlegung, daß viele Schüler im Laufe der Jahrgangsstufe 12 volljährig werden und damit das aktive und passive Wahlrecht erlangen, sollen sie sich in diesem Kurs mit den politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland als wichtige Institutionen zur gewaltlosen Realisierung kollektiver Interessen auseinandersetzen. Dabei sollen die Schüler zum einen lernen, ihre eigenen Partizipationsmöglichkeiten einzuschätzen; zum anderen sollen sie das Wissen um das historische Gewordensein dieser Partizi-

pationsmöglichkeiten als ein mögliches Kriterium in Entscheidungssituationen erkennen. Im instrumentellen Bereich sind beabsichtigt:

- Systematisierung der schriftlichen und mündlichen Formen der Auseinandersetzung mit Gegenständen des Faches in Analyse, Sachurteil und Wertung
- Erarbeitung eines Kriterienkataloges für die Interpretation von Wahlplakaten, programmatischen Äußerungen und Parteiprogrammen
- Anleitung zum Auffinden historischen Materials in Archiven und Bibliotheken

4. Gegenstände

- (1) Klärung möglicher historischer und aktueller Grundpositionen für den Zusammenschluß in Parteien
- (2) Orientierungsbereich: Die Herausbildung politischer Parteien in Deutschland seit 1848 und ihre Entwicklung im deutschen Kaiserreich
- (3) Orientierungsbereich: Die Parteien in der Verfassungstheorie und -wirklichkeit der Weimarer Republik
- (4) Schwerpunktbereich: Die Perversion der Mitwirkungsmöglichkeiten des einzelnen am Beispiel der NSDAP. Die totale Erfassung des einzelnen durch die Partei und ihre Untergliederungen
- (5) Orientierungsbereich: Der Weg zum Dreiparteiensystem in der Bundesrepublik Deutschland
- (6) Schwerpunktbereich: Die Rolle der Parteien in der staatlichen Ordnung der Bundesrepublik
 - Grundgesetz
 - Parteiengesetz
 - BVG-Urteile zum Verbot der SRP (1952) und der KPD (1956)
 - Spannung zwischen Parteien und Bürgerinitiativen
- (7) Orientierungsbereich: Die SED als Staatspartei
- (8) Ergebnissicherung: Möglichkeiten und Grenzen der Mitwirkungsrechte des einzelnen innerhalb des bestehenden Parteiensystems unter Einbeziehung der aus der Geschichtsbetrachtung gewonnenen Erfahrung

D Das Kurshalbjahr 12/II

1. Thema

Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Beziehungsgeflecht. Historisches Bewußtsein als Orientierungsfaktor für aktuelle Entscheidungen

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich I: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Stoffbereiche A: Ausgewählte Inhalte aus Mittelalter und früher
Neuzeit

E: Imperialismus

F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

H: Deutschland und die Welt nach 1945

3. Didaktische Intentionen

Der Gedanke, daß aus der Beschäftigung mit der Geschichte gewonnene Argumente für den einzelnen zu einem Entscheidungskriterium in konkreten Situationen werden können, gilt in komplexerer Weise auch für den Bereich der internationalen Beziehungen. Deshalb ist es sinnvoll, in diesem Kurs zu untersuchen, inwieweit die Stellung der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Beziehungsgeflecht durch spezifische historische Verhältnisse bestimmt ist. Dazu sollen ausgehend von konkreten politischen Fragen im retrospektiven Verfahren die jeweiligen historischen Wurzeln des Problems aufgedeckt werden. Die Schüler sollen darüber reflektieren, inwieweit der Staat in seiner Politik und der einzelne in seinem Verhalten auf geschichtliche Entwicklungen Rücksicht nehmen muß. Im instrumentellen Bereich wird angestrebt:

- Vertiefung bisher erworbener instrumentaler Fähigkeiten
- Erarbeitung von Kriterien zur Interpretation von Film- und Tondokumenten als historischen Quellen

4. Gegenstände

(Vorbemerkung: Die Auswahl der die Retrospektive auslösenden Problemstellungen ist in erheblichem Maße von der jeweils aktuellen politischen Situation abhängig. Die unter 2a-f genannten Ausgangspunkte sind daher nur als Beispiele gedacht, unter denen überdies je nach Interessenlage der Kursgruppe ausgewählt werden müßte.)

- (1) Analyse des internationalen Beziehungsgeflechts, in dem sich die Bundesrepublik Deutschland befindet (Ost-West-Konflikt; Konflikt zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern; Europa; besondere Beziehungen zu bestimmten Staaten)

Alternativvorschläge für gegenwartsgenetische Untersuchungen im retrospektiven Verfahren:

- (2a) Das geteilte Deutschland: Die Suche der Deutschen nach ihrer nationalen Identität
- Entfaltung (s. 2.1)
- (2b) Die Normalisierung der Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu Polen
- Der "Kalte Krieg" in Europa als Hindernis zur Verständigung
- Das Schicksal der deutschen Flüchtlinge und Heimatvertriebenen als Graben zwischen den beiden Völkern
- Die "Liquidierung" Polens im September 1939 und der nationalsozialistische Terror in Polen
- Deutsch-polnische Konflikte infolge des Versailler Vertrages (in Oberschlesien, Danzig, Ost- und Westpreußen)
- Polen und Deutsche im 19. Jh.: Hoffnungen und Enttäuschungen (Die Polenfrage und die Revolution von 1848 in Deutschland; Polen im Ruhrgebiet - Deutsche in Lodz; Bismarcks Polenpolitik)
- Polen als Spielball auswärtiger Mächte: Die polnischen Teilungen
- Die Wurzeln des deutsch-polnischen Konflikts im Mittelalter
- Perspektiven für einen weiteren Abbau der aus der Geschichte erwachsenen Gegensätze
- (2c) Die deutsch-französische Aussöhnung nach dem 2. Weltkrieg (Ursprung und Überwindung einer "Erbfeindschaft")
- (2d) Die neue Qualität internationaler Beziehungen auf der Ebene supranationaler Gemeinschaften in Europa (Die Geschichte der europäischen Einigung)
- (2e) Die "besonderen" Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu Israel (Judenverfolgungen in Deutschland)
- (2f) Entwicklungshilfe: Bloßes ökonomisches Eigeninteresse oder historische Verantwortlichkeit?
(Die Wurzeln des Konflikts zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern im Imperialismus des 19. und 20. Jahrhunderts)
- (3) Ergebnissicherung: Reflexion über historische Erfahrung als Orientierungskategorie für politisches Handeln

5. Instrumentaler Bereich

- (1) Vertiefung bisher erworbener instrumentaler Fähigkeiten
- (2) Erarbeitung von Kriterien zur Interpretation von Film- und Tondokumenten als historischen Quellen

E Das Kurshalbjahr 13/I

1. Thema

Das Imperium der frühen Stauer. Das Interdependenzgefüge der verschiedenen Lebensbereiche in Analogie und Kontrast zur Gegenwart unter Berücksichtigung des Problems von Zentral- und Partikulargewalt in Deutschland

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereiche III: Synchroner Untersuchung

IV: Untersuchung eines historischen Falles

Stoffbereiche A: Ausgewählte Inhalte aus Altertum und Mittelalter

B: Zentrale Gewalt und dezentrale Gewalten in der deutschen Geschichte

3. Didaktische Intentionen

In diesem Kurs soll der Schüler lernen, daß Geschichte nicht nur als Vorgeschichte der Gegenwart zu verstehen ist, sondern daß auch die Begegnung und Auseinandersetzung mit weiterem vergangenem fremdem Leben die eigenen Denkmöglichkeiten erweitert. Durch eine synchrone Untersuchung der verschiedenen Lebensbereiche einer Epoche, hier des frühstauferischen Imperiums, soll er Einsicht in das politische, ökonomische, soziale und kulturelle Interdependenzgefüge dieser Zeit gewinnen. Dabei soll er einerseits die Unzulänglichkeit der aus seiner Gegenwart gewonnenen Kategorien für die Erklärung früheren Denkens und Verhaltens erkennen und somit die Möglichkeit erhalten, diese Kategorien zu relativieren. Andererseits soll er untersuchen, inwieweit sich in der vergangenen Epoche Strukturen entdecken lassen, die mit seiner Gegenwart vergleichbar sind. Darüber hinaus soll er an der Untersuchung eines historischen Falles, des Lehnprozesses gegen Heinrich den Löwen, erkennen, daß sich in dieser Epoche Ansätze für das in der deutschen Geschichte wichtige Problem der Auseinandersetzung zwischen Zentralgewalt und Partikulargewalten finden.

(Anmerkung: Die Abfolge der Sequenz ließe an dieser Stelle auch eine synchrone Untersuchung/Untersuchung eines historischen Falles an einem anderen Stoff zu. Denkbar wären z.B.: res publica amissa (1. vorchr. Jahrhundert)/Ermordung Caesars bzw. Europa um 1500/Luther auf dem Reichstag zu Worms. Im ersteren Fall müßte dem mittelalterlichen Schwerpunkt in 12/II (2b-2e) stärker Rechnung getragen werden.)

Die Arbeit im instrumentalen Bereich konzentriert sich auf:

- Vertiefung bisher erworbener Fähigkeiten
- Einführung in die besonderen Charakteristika mittelalterlichen Quellenmaterials
- Erarbeitung von Kriterien für die Interpretation von Realien als historischen Quellen

4. Gegenstände

- (1) Festlegung der zu untersuchenden Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Verfahrensweisen der synchronen Untersuchung und der Untersuchung eines historischen Falles
- (2) Schwerpunktbereich: Historische, räumliche und geistige Verknüpfung des frühstaufigen Imperiums mit den antiken und christlichen Wurzeln des mittelalterlichen Reichsgedankens in der Translatio Imperii Romani
- (3) Orientierungsbereich: Die wirtschaftlichen Grundlagen des frühstaufigen Imperiums
- (4) Schwerpunktbereich: Das Problem von Zentral- und Partikulargewalt untersucht am Lehnsprozeß gegen Heinrich den Löwen
- (5) Orientierungsbereich: Die Rechtszersplitterung als Kennzeichen mittelalterlicher Rechtsordnung
- (6) Schwerpunktbereich: Die soziale Gliederung der Bevölkerung und ihre Abhängigkeit von wirtschaftlichen Faktoren
 - Geburtsstände (Unfreie, Minderfreie, Freie, Adel, Reichsfürstenstand)
 - Berufsspezifische Differenzierung der Bevölkerung mit ihren rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Konsequenzen mit besonderer Berücksichtigung eines Ministerialenprozesses im Reichskloster Corvey um 1150
 - Individuelle Möglichkeiten und Grenzen sozialen Aufstiegs
- (7) Orientierungsbereich: Der Kreuzzugsgedanke als Umformung individueller seelischer Not in eine Massenbewegung und die Erweiterung der räumlichen, wirtschaftlichen und geistigen Perspektiven durch die Kreuzzüge
- (8) Orientierungsbereich: Kunst und Kultur als Spiegel der herrschenden Lebensauffassung und der staufigen Herrschafts-ideologie
- (9) Sicherung der Ergebnisse: Reflexion über die Transerierbarkeit von Erkenntnissen, die an einer deutlich entfernt liegenden Epoche gewonnen worden sind (Analogie und Kontrast)

F Das Kurshalbjahr 13/II

1. Thema

Nationalsozialismus und Faschismus - Untersuchung unterschiedlicher Perspektiven von Erklärungsmodellen sowie Reflexion über die Grenzen ihres Anspruchs und ihrer Leistung

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich V: Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

Stoffbereiche F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

3. Didaktische Intention

Zum Ende der Sequenz erscheint es sinnvoll, die Perspektivität historischer Darstellungen und Traditionsbildungen noch einmal explizit zum Thema zu machen. Am Beispiel des Nationalsozialismus soll deutlich werden, welche Auswahl-, Urteils- und Wertungskriterien verschiedenen Erklärungsmodellen zugrundeliegen und welche Folgerungen für eigenes Denken und Handeln sich aus den verschiedenen Modellen ergeben. Der Schüler soll auf diese Weise erkennen, daß die Sympathie- und Zugehörigkeitsgefühle und Wertzuweisungen des die Geschichte darstellenden Subjekts notwendigerweise in die jeweiligen Erklärungsmodelle mit einfließen.

Im instrumentalen Bereich wird der Akzent gelegt auf:

- Vertiefung der Fähigkeit, die Perspektivität in historischen Darstellungen aufzudecken
- Rezeption wissenschaftlicher Aufsätze und Anfertigung von Rezensionen

4. Gegenstände

- (1) Reflexion über die Ergebnisse der bisherigen Kursabfolge und Begründung der Entscheidung für eine perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung als Abschluß des Geschichtsunterrichts
- (2) Der Nationalsozialismus in seiner Vielschichtigkeit, die sich einfachen Erklärungen entzieht
- (3) Die Leistungen und Grenzen verschiedener Interpretationsansätze (zwei der Interpretationsansätze sollten aus der wissenschaftlichen Literatur erarbeitet werden, die anderen können

zusammenfassend behandelt werden¹⁾

- Marxistische Faschismustheorien (z.B. DDR-Geschichtsbuch; R. Kühnl²⁾)
- Liberal-demokratische Totalitarismustheorien (z.B. H.Arendt³⁾; C.J.Friedrich⁴⁾)
- Phänomenologische Faschismusinterpretation (z.B. E.Nolte⁵⁾)
- Der psycho-historische (z.B. R.Binion⁶⁾) und der sozial-psychologische Interpretationsansatz (z.B. M. u. A. Mitscherlich⁷⁾)
- Der sogenannte revisionistische Interpretationsansatz (z.B. H. Mommsen⁸⁾; W.Schieder⁹⁾)

(4) Reflexion über die Relevanz der aus den Interpretationsansätzen gewonnenen Erkenntnisse für eigenes Denken und Handeln

- 1) z.B. anhand von K.D. Erdmann, Nationalsozialismus - Faschismus - Totalitarismus, in GWU 27, H.8 (1976), S.457ff. und A.Hillgruber, Tendenzen, Ergebnisse und Perspektiven der gegenwärtigen Hitler-Forschung, in HZ 226, 1978, S.600ff.
- 2) Vgl. Reinhard Kühnl, Formen bürgerlicher Herrschaft, Liberalismus - Faschismus, Hamburg 1971.
- 3) Vgl. Hannah Arendt, Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, New York 1951, dtsh. zuerst Frankfurt 1955.
- 4) Vgl. C.J.Friedrich, Totalitäre Diktatur, Harvard 1957, deutsch Stuttgart 1957
- 5) Vgl. Ernst Nolte, Der Faschismus in seiner Epoche. Die Action francaise - Der italienische Faschismus - Der Nationalsozialismus, 5. Aufl., München 1979.
- 6) Vgl. Rudolph Binion, Hitler among the Germans, New York 1976; deutsch: '...Wenn alles in Scherben fällt' - Hitler und die Deutschen in psycho-historischer Sicht, Stuttgart 1978.
- 7) Vgl. Alexander und Margarete Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern - Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1968.
- 8) Vgl. Hans Mommsen, Nationalsozialismus, in: C.D. Kernig (Hg.), Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft, Band IV, Freiburg/Basel/Wien 1971, Sp. 695ff.
- 9) Vgl. Wolfgang Schieder, Spanischer Bürgerkrieg und Vierjahresplan - Zur Struktur nationalsozialistischer Außenpolitik, in: Th. Schieder und Chr. Dipper (Hg.), Der Spanische Bürgerkrieg in der internationalen Politik (1936-1939), München 1976, S. 162ff. (Auch in: Wolfgang Michalka (Hg.), Nationalsozialistische Außenpolitik, Darmstadt 1978, WdF 297).

3.3.3 Beispiel einer Kurssequenz für Leistungskurse

Vorentscheidungen auf der Basis der Voraussetzungen

- (a) Da Leistungskurse sich von Grundkursen durch den Aspekt einer vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, durch deutlicheren Theoriebezug, größere Komplexität von Lernprozessen und Lernresultaten und größere Nähe zur Fachsystematik insgesamt auszeichnen, wird für die Planung einer Sequenz für Leistungskurse ein dementsprechender Maßstab zu suchen sein.
- (b) Nun ist der "Gegenstand der Geschichte [...] genaugenommen kein Gegenstand, sondern die geschichtliche Zeit, deren Qualität sich von der mathematisch-physikalischen und biologischen grundsätzlich unterscheidet."¹⁾ Während die naturale Zeit entweder durch den Gang der Gestirne bestimmt ist oder durch Werden, Blühen und Vergehen der organischen Natur gefüllt ist, wird die historische Zeit durch menschliches Bewußtsein und menschliche Handlungen, durch die von ihnen ausgehenden Ereignisse und Prozesse, durch die von ihnen bewirkten Zustandsfolgen und Systemindividualisierungen geprägt. "Insofern dient die Frage nach den Zeitstrukturen der theoretischen Erschließung unseres genuinen Forschungsbereichs."²⁾ Damit liegt es nahe, der Sequenz die Frage nach der historischen Zeit zugrunde zu legen; eine auf dieser Grundlage aufgebaute Sequenz hat sowohl systematischen (Erscheinungsformen von Zeit) als auch chronologischen (Ablauf in zeitlicher Folge) Charakter. Sie ist zugleich mit Elementen der Lernbereiche eng verknüpft.
- (c) Die Forderung des Anstiegs der Leistungsanforderungen in aufeinanderfolgenden Kursen wird in mehreren Bereichen eingelöst:
Im instrumentalen Bereich wird, vom Einfachen zum Komplizierten fortschreitend, eine allmähliche Beherrschung formalisierter Verfahren zur Auswertung verschiedener Quellenarten erstrebt. Entsprechendes gilt für die Lektüre und die mündliche und schriftliche Darstellung historischer Sachverhalte.

1) Kluxen, Kurt: Vorlesungen zur Geschichtstheorie I, Paderborn 1974, S. 42

2) Koselleck, Reinhart: Geschichte, Geschichten und formale Zeitstrukturen, in: Wozu noch Geschichte? hg.v. Willf.Oelmüller, München 1977, S. 255

Im methodischen Bereich wird durch Wechsel und Kritik von Hypothesen, Modellen und Theorien sowie von wissenschaftstheoretischen Denkansätzen das Bewußtsein für die Vorläufigkeit wissenschaftlicher Aussagen geschult.

Das immer erneute Bemühen um die Frage nach der historischen Zeit sowie den darin eingeschlossenen Zusammenhängen öffnet den Blick für die philosophische Dimension der Geschichtlichkeit.

Die fortlaufende Speicherung von Kenntnissen, von Urteilen und von Wertungen sowie der prüfende Umgang mit ihnen ergeben schließlich die Fähigkeit und die Bereitschaft, sowohl im Hinblick auf die jeweilige eigene Lebensgeschichte als auch im Hinblick auf fremde - individuelle wie kollektive - Geschichten historisch und politisch zu denken. Eine diesem Prozeß zur Mündigkeit angepaßte, den einzelnen Halbjahren zugeordnete Stufung läßt sich freilich nicht formulieren, da die Suche nach personaler Identität ein individueller Vorgang ist.

- (d) Die einzelnen Teile der Sequenz sollten auch inhaltlich aufeinander beziehbar sein. Dafür bieten sich mehrere Möglichkeiten an.

Die nächstliegende und in sich schlüssigste scheint die zu sein, alle Einzelheiten der Sequenz im Sinne einer bestimmten globalhistorischen Theorie zu formulieren und anzuordnen. Ein solcher Entwurf wäre jedoch mit der steten Gefahr verbunden, den Geschichtsverlauf auf eine "Einlinigkeit" zu reduzieren und dem Unbefangenen Geschichte als Ganzes abschließend erklärbar erscheinen zu lassen.

Um ein solches, nicht wünschenswertes, Ergebnis zu vermeiden, empfiehlt sich - zugleich im Sinne der Erziehung in Methodik - offene Fragen am Ende des jeweiligen Untersuchungsganges und insbesondere am Ende eines jeden Halbjahresthemas zu formulieren, die im jeweils folgenden Untersuchungszusammenhang eine Antwort finden könnten.

- (e) In der Regel wird ein Kurshalbjahr schwerpunktmäßig durch einen Lernbereich konstituiert. Daß der Geschichtsunterricht verschiedene Zugriffe auf Geschichte anbieten muß, ist unbestreitbar; die Verwandlung solcher Zugriffe in lehrbare und lernbare, den historischen Stoff in je spezifischer Weise strukturierende Einheiten läßt sich zufriedenstellend nur erreichen, wenn sie mit der notwendigen Klarheit erstrebt wird. Klarheit stellt

sich dann ein, wenn den Lernenden an mehreren Stellen des Unterrichts die Grenzen eines Lernbereichs deutlich werden. Gäbe man augenblicklichen Fragebedürfnissen an solchen Stellen ständig nach, dann hätte man nicht nur die Trennlinien der Lernbereiche verwischt, sondern - schlimmer - sowohl reflektiertes (Geschichts-) Bewußtsein als auch den allmählichen Aufbau eines Fragewillens verhindert. Die Zumutung, vorübergehend auf bestimmte Kenntnisse zu verzichten, kann schließlich in die Ausbildung eines methodisch geleiteten Fragebedürfnisses umschlagen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist jedoch längere Zeit erforderlich.

Die Folgen der Themen

A Das Kurshalbjahr 11/I

1. Thema: Die Revolutionen von 1776/89, 1848 und 1905/17. - Revolutionäre Abläufe als eine Form eruptiver Veränderung vor dem Hintergrund struktureller Krisen.
2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche
Lernbereich II: Diachrone Untersuchung; Stoffbereich C: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert.
3. Didaktische Intentionen
 - a) Vorüberlegungen

Unsere Gegenwart scheint durch einen raschen Wandel auf allen Feldern gekennzeichnet zu sein. Schnellen Wandel pflegt man mit dem Begriff Revolution zu behennen. Der Begriff der Revolution, ursprünglich im 19. Jahrhundert vor allem für eruptive Veränderungen im politischen und sozialen Bereich gebraucht, hat in der Gegenwart nicht nur in der politischen Auseinandersetzung an Aktualität gewonnen, sondern ist auch durch seine Anwendung auf ursprünglich nicht von ihm gedeckte Bereiche - Kultur, Kunst, Wissenschaft, Mode usw. - übertragen worden. Doch der immer weiteren Streuung des Begriffs entspricht inzwischen seine mangelnde Schärfe; und sie ist wieder Voraussetzung zu einer immer weiteren beliebigen Verwendung. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, diesen politischen Elementarbereich durch historische Überprüfung zu präzisieren.

Zugleich läßt sich dem Bedürfnis der Schüler nach Klärung, Übersicht, Einordnung und Systematik insofern Rechnung tragen, als die Entwicklung eines historisch überprüften Revolutions-

modells zu den notwendigen Zielen des Kurses gehört. Wegen der möglichen unterschiedlichen unterrichtlichen Voraussetzungen der Schüler, die sich in einem Grundkurs 11/I zusammenfinden, und wegen der Forderung, den Schwierigkeitsgrad der Leistungen allmählich zu steigern, empfiehlt es sich, von einem einfachen Ablaufmodell auszugehen, mit dessen Hilfe die "kurze Zeit" der Ereignisgeschichte gliederbar ist. Um das Phänomen der Revolution sowohl in seinem Prozeßcharakter wie in seiner historisch unterschiedlichen Ausprägung zu erfassen, scheint der Lernbereich Diachrone Untersuchung besonders geeignet zu sein.

b) Ziele

Die Schüler sollen die Einsicht gewinnen, daß unser heutiges politisches Wertesystem, unsere Gesellschaft und unser Staat deutlich von Vorstellungen mitgeprägt sind, die auf die Revolutionen von 1776 bis 1848 rückführbar sind. Zugleich sollen sie befähigt werden, methodisch-instrumentale Fertigkeiten im Umgang mit geschichtlichen Zeugnissen zu gewinnen, indem sie in die elementaren Prinzipien der Quellenerläuterung und der Quellenbeschreibung eingeführt werden:

Einführung in elementare Prinzipien der

- Quellenerläuterung als Erläuterung aller in der Quelle vorkommenden Unbekannten mit Hilfe von Nachschlagewerken/ Register des Lehrbuches
- Quellenbeschreibung als Information über Autor, Entstehung der Quelle, Quellengattung, Adressat

Zu den instrumentalen Zielen gehört die Beherrschung elementarer Darstellungsformen: Protokoll, Quellenwiedergabe als systematische Inhaltsangabe, als graphische Darstellung von Sachverhalten, als Verbalisierung von Tabellen usw., evtl. als Skizze von Sachquellen.

Um die Tragweite und Grenzen des historischen Erkenntnisprozesses ermessen lernen zu können, wäre es möglich, ein (zunächst) einsträngiges Ablaufmodell zu entwickeln, das im Fortgang der Untersuchung einer kritischen Betrachtung zu unterwerfen wäre.

Ziel im Hinblick auf den Lernbereich ist die Erkenntnis des Prozeßcharakters revolutionärer Abläufe sowie der Ähnlichkeiten und Unterschiede dieser Abläufe, der sie auslösenden Konstellationen und der sie abschließenden Lösungen.

4. Gegenstände

- (1) Entwicklung eines (deskriptiven) Revolutionsbegriffs als heuristisches Modell: Die Revolution als beschleunigter Prozeß
 - (2) Schwerpunktbereich: Die französische Revolution
 - Revolutionäre Utopien und ihre allmähliche Verbreitung im 18. Jh.
 - Die sich allmählich verstärkende wirtschaftliche und soziale Krise Frankreichs im 18. Jh.
 - Die seit der Mitte des 18. Jh. deutlich werdende Staatskrise in Frankreich
 - Rückwirkung der amerikanischen Revolution auf die frz. Aufklärung und die frz. Diplomatie
 - Verlauf und Stationen der französischen Revolution (Phasenbildung)
 - + Erstellung eines hypothetischen Verlaufsmodells (etwa nach D.C. Schwartz): Politische Entfremdung, Schaffung revolutionärer Organisationen, revolutionäre Appelle, revolutionäre Koalitionen, gewaltlose revolutionäre Politik, Ausbruch der revolutionären Gewalt, Herrschaft der Gemäßigten, Machtergreifung der Extremisten, Schreckensherrschaft, Thermidor, (Militär-)Diktatur.³⁾ Versuch der Strukturierung "kurzfristiger" historischer Verläufe und Bestimmung des revolutionären Ablaufs als eines "gerichteten" Prozesses.
 - (3) Orientierungsbereich: Die europäischen Revolutionen von 1848 (Verwendung des gewonnenen Modells)
 - (4) Orientierungsbereich: Die russ. Revolution 1905/17 (Verwendung des gewonnenen Modells)
 - (5) Ergebnisse; Vergleich der Ergebnisse; Überprüfung des methodischen Ansatzes; Erörterung anderer Ansätze (etwa: Davies)⁴⁾; auf dieser Basis Formulierung der weiterführenden Frage: Sind Revolutionen Teil eines komplexeren, langläufigen Modernisierungsprozesses?
-
- 3) Schwartz, David C.: Eine Theorie des revolutionären Verhaltens, in: Klaus von Beyme: Empirische Revolutionsforschung, Opladen 1973, S. 229ff.
- 4) Davies, James C.: Eine Theorie der Revolution, in: wie Anm. 3, S. 185ff.

5. Verknüpfung mit den Themen der Kurshalbjahre 11/II und 12/I:

Die Revolutionsproblematik im Rahmen der technologischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Europa, Nordamerika und Japan; die Anwendbarkeit des Revolutionsbegriffs auf die politischen, kulturellen und sozialen Bewegungen um 1500.

6. Offene Frage:

Frage nach dem Zusammenhang von Revolution und tiefgreifenden Strukturveränderungen in der Gesellschaft.

B Das Kurshalbjahr 11/II

1. Thema

Industrielle Revolution und soziale Frage. Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklung einer "langläufigen" Revolution in England und Kontinentaleuropa sowie ihre ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Auswirkungen.

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich I: Gegenwartsgenetische Untersuchung; Stoffbereich D: Die industrielle Revolution.

3. Didaktische Intentionen

- a) Vorüberlegungen: Die Fortführung der Sequenz als Leistungskurs unterscheidet sich hinsichtlich des diese Sequenz strukturierenden Prinzips, der Frage nach der historischen Zeit, nicht grundsätzlich von der Abfolge in einem Grundkurs. Sie versucht jedoch, bei Themen, Gegenständen und Resultaten einen höheren Grad an Komplexität durch Erschließung zusätzlicher Bereiche und durch weiter gehende Problematisierung zu erreichen. Fachspezifische Methoden und Theorien werden eher systematisch als punktuell zu überprüfen sein.

Die Verknüpfung mit 11/I zeigt sich in dreifacher Weise:

- stofflich: Aufriß des weiteren strukturellen Hintergrunds der im Rahmen des Themas 11/I analysierten Gegenstände,
- methodisch: weitere historische Sättigung des Revolutionsbegriffs,
- im Hinblick auf die Kategorie der Zeit: Entfaltung des Begriffs der historischen Zeit in Richtung auf mittel- und längerphasige Abläufe; Erkenntnis der gleichzeitigen Existenz von Ungleichzeitigem.

b) Ziele

Die Schüler sollten Einsicht gewinnen in den seit dem 18. Jahrhundert währenden, bedingt autonomen Prozeß der Entfaltung des technischen und ökonomischen Potentials sowie der damit verbundenen bevölkerungsgeschichtlichen Entwicklung, und sie sollten die Auswirkung dieses Prozesses in andere Lebensbereiche erkennen. Zugleich sollte ihnen deutlich werden, daß die gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und kulturellen Erscheinungen unseres Daseins auf den durch die industrielle Revolution geschaffenen Voraussetzungen beruhen.

Im instrumentalen Bereich wird ein dreifaches Ziel angestrebt:

- (1) Darstellungsformen: Interpretation statistischer und verbaler Quellen unter einer mehrgliedrigen Aufgabenstellung; graphische Darstellung einer Statistik und eines längerphasigen Verlaufs
- (2) Einführung in grundlegende Verfahrensweisen bei der Interpretation statistischen Materials⁵⁾
- (3) Entwicklung eines formalisierten Verfahrens zur Quelleninterpretation (verbale Quellen)

Schließlich soll im methodischen Bereich die Fähigkeit ausgebildet werden, die Möglichkeiten und Schwächen dichotomischer (Modernisierungs)Theorien ermessen zu können, ein Modell für historische Wandlungsprozesse langfristiger Art zu entwickeln und zugleich kritisch zu befragen.

Als offene Frage verbleibt die nach dem Zusammenhang von ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Faktoren in ihrer gegenseitigen zeit-räumlichen Bedingtheit.

4. Gegenstände

- (1) Problemdefinition: Der Gegensatz zwischen traditionaler und moderner Gesellschaft; Formulierung von Untersuchungsfragen im Rahmen dieses Problems durch die Schüler, insbesondere hinsichtlich des sich immer mehr beschleunigenden Ablaufs und Wandlungsprozesses.
- (2) Orientierungsbereich: Die Struktur der traditionellen Gesellschaft vor 1750
- (3) Schwerpunktbereich: Der Aufbruch zur Industrialisierung in Europa

5) Neher, Michael: Zur Verwendung statistischen Materials im Geschichts- u. Sozialkundeunterricht der Kollegstufe, in: Albin Atzeroth u.a. (Hg.): Quelle und Statistik im Kollegstufenunterricht, München 1977, S.40ff

- (4) Orientierungsbereich: Technische und wirtschaftliche Entwicklung bis zur Ausbildung der Industriegesellschaft
- (5) Orientierungsbereich: Auswirkung der Industrialisierung im sozialen Bereich
- (6) Schwerpunktbereich: Die Auseinandersetzung mit den Folgeproblemen in Theorie, Organisation und staatlichen Entscheidungen
- (7) Orientierungsbereich: Stufen industrieller Entwicklung in Japan
 Erzwangene Öffnung Japans für den Handel mit dem Westen 1853; die Meiji (= aufgeklärte Regierung) - Reformen 1865; Übergangsstufe (Import von Investitionsgütern) 1868 - 1881; erste Periode des industriellen Aufbaus 1881 - 1914 (Textilindustrie als beherrschender Wirtschaftszweig); zweite Periode 1918 - 32 Wechsel von Krise und kurzfristigem Boom; dritte Periode: industrieller Breitenausbau mit Vorrang der Eisenindustrie 1932 - 45. - Die Entwicklung der japanischen Wirtschaft nach dem 1. Weltkrieg
- (8) Ergebnisse: Vergleich der Ergebnisse; Entwicklung eines Modells, das sich am wirtschaftlichen "Wachstum" bei jeweiliger Weiterentwicklung des ökonomischen Potentials und sich verstärkender Bevölkerungszunahme orientiert. Anlehnung etwa an A. Spiethoffs "großen Rhythmus der Wechsellagen".⁶⁾ Strukturierung der "historischen Zeit" nach diesen Wechsellagen. Ergebnis etwa für Europa/Deutschland: Übergangsphase mit polit. Reformen (GB 1750 - 1790; Dtl. 1795 - 1835) - Stockungsphase (1822-42) - Aufschwungsphase (1843-73) - Stockungsphase (1873 - 1894) - Aufschwungsphase (1894 - 1914). Im Hinblick auf Japan Erkenntnis der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen; Phasenverschiebung gegenüber England rd. 100 Jahre.

Die ungleichmäßige Entwicklung der "Industriellen Revolution" im Weltmaßstab hängt mit den regionalen, natürlichen, sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Vorbedingungen zusammen; daher sind die europäischen Erfahrungen auf Länder anderer Regionen nur sehr bedingt übertragbar. "Planung" der "Modernisierung" in Anlehnung an europäische Entwicklungen hat deshalb enge Grenzen.

6) Spiethoff, Artur: Die wirtschaftlichen Wechsellagen. Aufschwung, Krise, Stockung. Bd.1-2, Tübingen 1955

C Das Kurshalbjahr 12/I

1. Thema

Europa in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur um 1500.-
Das Interdependenzgefüge der verschiedenen Lebensbereiche in Analogie und Kontrast zur Gegenwart sowie Überprüfung wissenschaftlicher Erklärungsansprüche

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich III: Synchroner Untersuchung; Lernbereich V: Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung.-
Stoffbereich A: Ausgewählte Inhalte aus Mittelalter und früherer Neuzeit.-

3. Didaktische Intentionen

a) Vorüberlegungen:

Während sich die historische Untersuchung in den Jahrgangsstufen 11/I und 11/II den Gegenständen in ihrer kurzen Aufeinanderfolge als Ereignisgeschichte bzw. in der Folge von langen Phasen und Wellen zuwandte, werden in 12/I die Gegenstände im Rahmen der "naturalen Zeit" einer Generation zu analysieren sein. Es muß sich zeigen, wie die gesammelte Lebenserfahrung einer Altersgruppe verfügbar bleibt und so Geschehen mitbestimmt oder deutet. Für ein solches Untersuchungsvorhaben eignet sich der Lernbereich Synchroner Untersuchung.

Die Verknüpfung mit den vorherlaufenden Kurshalbjahren ergibt sich in dreifacher Weise:

- stofflich: Struktur der "alten" Gesellschaft
- methodisch: weitere historische Sättigung bisher verwendeter Modelle (Revolution, Schicht, Klasse, Stand)
- Entfaltung temporaler Erfahrungsmodi: Unumkehrbarkeit von Ereignissen in ihrem Ablaufzusammenhang; Wiederholbarkeit von Ereignissen in typologischer Zuordnung; das Nebeneinander verschiedener Zeitschichten; das Nebeneinander verschiedener Zeitbewegungen.

b) Ziele:

Ein Ziel ist, daß die Schüler Einsicht in die Wechselbeziehung von Ausformung neuer Markt- und Preisstrukturen, sozialer Erschütterung, Bevölkerungsentwicklung, politischer Formation, kulturellem Selbstverständnis und Willen zu religiöser Neube-

sinnung um 1500 gewinnen; ein anderes, daß sie das Krisenbewußtsein des beginnenden 16. Jahrhunderts als eine denkbare Analogie, die hierarchisch und religiös bedingte Eingebundenheit des Menschen des 16. Jahrhunderts als einen möglichen Kontrast zur Gegenwart erkennen. Da die Zeit um 1500 durch Friedrich Engels eine bis heute nachwirkende Interpretation als Phase der frühbürgerlichen Revolution erhalten hat, soll den Schülern schließlich die Perspektivität der auf Engels' Erklärung beruhenden historischen Darstellungen und der auf sie zurückgehenden Traditionsbildungen deutlich werden, zugleich aber auch die Perspektivität anderer wissenschaftlicher Erklärungsansprüche erkannt werden.

Methodischer Bereich: Im Unterschied zu den Themen der Kurshalbjahre 11/I und 11/II steht nicht die Untersuchung historischer Abläufe verschiedener Geschwindigkeit und Dauer im Vordergrund, sondern das Gefüge der verschiedenen Komponenten, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein System ausmachen. Es müßte gezeigt werden, daß die Tendenz zur Selbsterhaltung, die einem System eigentümlich ist und im Konzept des Gleichgewichts seinen Ausdruck findet, nicht Wandellosigkeit bedeutet, sondern den immer erneuten Versuch eines Ausgleichs. Solange diese im integrativen Sinne wirkende Systemkraft unverbraucht ist, ergibt sich Evolution oder allmählicher Wandel; reicht die Selbsterhaltungskraft des Systems nicht mehr aus, ergeben sich eruptiv verlaufende Prozesse.

Im Hinblick auf die Frage, ob es sich bei den bekannten Vorgängen um 1500 um eine Reform, eine Reformation oder eine (frühbürgerliche) Revolution gehandelt habe^{7a)}, läßt sich im Rahmen des Themas eine perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung durchführen; sie greift zugleich reorganisierend und problematisierend auf Erkenntnisse aus den Kurshalbjahren 11/I und 11/II zurück.

Im instrumentalen Bereich wird ein dreifaches Ziel angestrebt:

- Darstellungsformen: Interpretation von Quellen verschiedener Art unter mehrgliedriger Aufgabenstellung
- Einführung in die Interpretation nichtsprachlicher Quellen (Bauwerke, Karten, Stadtpläne)
- Einführung in die Lektüre historischer Darstellungen.

4. Gegenstände

- (1) Problemdefinition: Versuch der Einordnung der Zeit um 1500 als frühbürgerliche Revolution (Engels)

7a) vgl.: Wohlfeil, Rainer (Hg.): Reformation oder frühbürgerliche Revolution? München 1972

- (2) Orientierungsbereich: Die wirtschaftliche Struktur
- (3) Schwerpunktbereich: Die Struktur der Gesellschaft
- (4) Orientierungsbereich: Der frühmoderne Staat
- (5) Orientierungsbereich: Die Herausbildung des modernen europäischen Staatensystems
- (6) Orientierungsbereich: Die europäische Stadt um 1500
- (7) Orientierungsbereich: Die Kunst der Renaissance
- (8) Orientierungsbereich: Geistig-kulturelle Bewegungen
- (9) Schwerpunktbereich: Reformation und Revolution
- (10) Ergebnis 1: Der die Zeit kennzeichnende krisenhafte Wandel erfaßt alle Lebensbereiche, die darin zugleich ihre wechselseitige Verflechtung erweisen. - Versuche, dieses Ergebnis im Sinne eines Systems zu beschreiben.
Ergebnis 2: Erkenntnis der Monokausalität des gewählten Ansatzes, der die Situation "mit Notwendigkeit aus den historisch vorliegenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen [der] Klassen" (Engels) zu erklären sucht.⁷⁾

D Das Kurshalbjahr 12/II

1. Thema

Die Verfassung als Ordnungssystem zwischen Ereignissen und Strukturen langer Dauer - Ausformungen des Herrschaftsproblems in verschiedenen Zeiten der deutschen Geschichte sowie seine Spiegelung in einem paradigmatischen Ereignis

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung; Lernbereich IV: Untersuchung eines historischen Falles.- Stoffbereich A: Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit; Stoffbereich B: Zentrale Gewalt und dezentrale Gewalten in der deutschen Geschichte; Stoffbereich F: Weimarer Republik; Stoffbereich G: Faschismus und Nationalsozialismus; Stoffbereich H: Deutschland und die Welt nach 1945.-

3. Didaktische Intentionen

a) Vorüberlegungen:

Das Kurshalbjahr 12/II setzt über die bisher untersuchten Gegenstände und gewonnenen Erkenntnisse hinaus die Arbeit auf drei Ebenen fort:

7) Engels, Friedrich: Der deutsche Bauernkrieg, Berlin (Ost) 1975, S. 8.

- stofflich unter Rückgriff auf die Themen der Kurshalbjahre 11/I (Gegenstand 3), 11/II (Gegenstände 3-6) und 12/I (Gegenstände 3 und 4),
- methodisch mit dem inzwischen gewonnenen Wissen, daß Hypothesen und Modelle begrenzten Wert haben und daher Konzepte von "Staat" nicht ohne Bezug zu Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur denkbar sind,
- hinsichtlich der Kategorie der Zeit: durch Einbeziehung der Zeitkategorie "lange Dauer" und der ihr zugehörigen strukturellen Elemente einerseits, der Relation dieser Elemente zu den Ereignissen auf der Ebene der "kurzen Zeit" andererseits.

Daher müßten im Rahmen des Themas betont werden:

Erprobung und Kritik eines Staatsbegriffs; Herausstellen der Strukturmerkmale Föderation und Repräsentation als Elemente "langer Dauer"; Betonung des auf "intensivere Staatlichkeit" gerichteten historischen Dauerprozesses; Betonung der intersubjektiv zu erklärenden Verfassungskonflikte als eines Dauerelements; Herausstellen des Verhältnisses von Kontingenz und Prozeß (etwa bei Gegenstand 6) sowie beider Verhältnis zur Struktur.

b) Ziele:

Erkenntnis des langfristig verlaufenden Prozesses zu immer intensiverer Staatlichkeit, der damit verbundenen Problemkontinuitäten und der zu ihnen jeweils gefundenen unterschiedlichen Lösungen;

Erkenntnis der Individualität des Ereignisses, die im Rücktritt der letzten parlamentarischen Regierung der Weimarer Republik liegt, und Erkenntnis der komplexen Strukturbedingungen, die der Fall enthält.

Im instrumentalen Bereich stehen im Mittelpunkt:

- Darstellungsformen: Interpretation von Quellen verschiedener Art unter einer zentralen Aufgabenstellung
- Graphische Darstellung von Verfassungsschemata
- Einführung in die Interpretation von Symbolen (Krone, Fahnen, Architektur)

4. Gegenstände

(1) Entwicklung eines Staatsbegriffs (Weber, Eschenburg o.a.)⁸⁾

8) Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, hg. v. J.Winkelmann, Köln-Berlin 1964, Bd.1 S.39f, Bd.2 S. 1042 ff.

Eschenburg, Theodor: Staat und Gesellschaft in Deutschland, München 1965, bes. S. 15-21

- (2) Schwerpunktbereich: Der mittelalterliche Herrschaftsverband als Ordnungsrahmen von Haus, Gefolgschaften, Bruderschaften, Stammesverbänden, Königtum und imperialem Kaisertum
- (3) Orientierungsbereich: Der Gedanke der "translatio imperii" und der römische Prinzipat bzw. Dominat
- (4) Orientierungsbereich: Absoluter Staat und korporative Libertät
- (5) Orientierungsbereich: Vom monarchischen Konstitutionalismus zum parlamentarischen System
- (6) Schwerpunktbereich: Der Bruch der großen Koalition 1930 und das Scheitern des parlamentarischen Systems⁹⁾
- (7) Schwerpunktbereich: Das System der nationalsozialistischen Diktatur
- (8) Schwerpunktbereich: Das Verfassungssystem der Bundesrepublik Deutschland und der DDR
- (9) Ergebnis: Überprüfung und Kritik des verwendeten Staatsbegriffs; historische Modifikation des Modells

E Das Kurshalbjahr 13/I

1. Thema

Internationale Beziehungen. Untersuchung und Reflexion der Entwicklung zwischenstaatlicher Beziehungen seit 1815 sowie die kritische Prüfung von Deutungsmodellen

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich I: Gegenwartsgenetische Untersuchung; Lernbereich V: Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung.- Stoffbereich E: Imperialismus; Stoffbereich F: Weimarer Republik; Stoffbereich G: Faschismus und Nationalsozialismus; Stoffbereich H: Deutschland und die Welt nach 1945.-

3. Didaktische Intentionen

Der Vorschlag, ein Thema für 13/I aus dem Bereich der internationalen Beziehungen zu wählen, wird unterbreitet, um den eher innenpolitisch akzentuierten Themen der Jahrgangsstufen 11/I - 12/II die notwendige Ergänzung zu geben. Eine Verknüpfung mit den vorausgehenden Kurshalbjahren ergibt sich in dreifacher Weise:

- 9) Menke, Johannes: Strukturprobleme der Weimarer Republik, Politische Bildung 2/1967

- stofflich: Halbjahr 11/II (komplementär zum Thema), Halbjahr 12/I (Gegenstand 5), Halbjahr 12/II (Gegenstände 5-9 z. T. komplementär zum Thema);
- methodisch: das Gefüge der internationalen Beziehungen mit seinen Variablen und Konstanten einerseits, das Gefüge einer Epoche (Europa um 1500) andererseits: partielle und umfassende Systemvorstellungen;
- im Hinblick auf die Kategorie der Zeit: Wie im binnenstaatlichen ist auch im zwischenstaatlichen Bereich zwischen Elementen länger Dauer und kurzläufigen Ereignissen zu unterscheiden. Zusätzlich wird in diesem Feld jedoch die Beziehung zwischen Zeit und Raum bewußt, und zwar dadurch, daß (ursprünglich) für verschiedene Räume auch verschiedene Zeiten galten. Zur Gegenwart hin zeigen sich folgende Verschiebungen: Veränderungen der Zeit-Raum-Relationen durch die Verkehrs- und Kommunikationsmöglichkeiten des 20. Jahrhunderts in immer rascherem Tempo; globale Dimension vieler kurzfristiger Verläufe; allmähliches Schrumpfen des politischen Handlungsspielraums mit Rücksicht auf die Erhaltung des Systems und seiner Konstanten.

Daraus ergeben sich als Ziele:

- Fähigkeit und Bereitschaft, Entstehungszusammenhang und fortwirkende Strukturelemente des internationalen Systems seit 1815 zu erkennen-
- Fähigkeit und Bereitschaft, historische und gegenwärtige Deutungen und Erklärungen des Systems der internationalen Beziehungen zu prüfen. Mögliche Deutungsmodelle könnten sein: Außenpolitik als Politik der Systemerhaltung (Krippendorff); Autonomie des internationalen Systems (Hillgruber); Imperialismustheorie (Lenin); Zentrum-Peripherie-Modell; klassisches Gleichgewichtsmodell (Ranke).¹⁰⁾

10) Krippendorff, Ekkehart: Ist Außenpolitik Außenpolitik? in: ders. (Hg.): Internationale Beziehungen, Köln 1975, S.189ff. (= Neue wiss. Bibliothek Bd. 62)

Hillgruber, Andreas: Politische Geschichte in moderner Sicht, HZ 216 (1973) S.529 ff.

Lenin, Wladimir Iljitsch: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus, in: ders.: Ausgewählte Werke, Berlin (Ost), Bd. 1

Calamaros, Arthouros-David: Theorien internationaler Beziehungen, Stuttgart 1974, S. 83-85 (=Urban TB 193)

Ranke, Leopold: Die großen Mächte. Hg. v. Theodor Schnieder, Göttingen 1955

Dehio, Ludwig: Gleichgewicht oder Hegemonie? Krefeld 1948

Im instrumentalen Bereich wird die Darstellung eines Sachverhalts unter gegliederter Aufgabenstellung (ohne Material) geübt.

4. Gegenstände

- (1) Die bestimmenden Merkmale des internationalen Systems heute; Entwicklung eines (deskriptiven) Modells
- (2) Orientierungsbereich: Das europäische Gleichgewichtssystem nach dem Wiener Kongreß
- (3) Schwerpunktbereich: Die Erschütterung des europäischen Gleichgewichtssystems im Zeitalter des Imperialismus
- (4) Orientierungsbereich: Der Zusammenbruch des internationalen Systems zwischen den Weltkriegen
- (5) Schwerpunktbereich: Ost-West-Konflikt und bipolares Gleichgewicht nach dem 2. Weltkrieg
- (6) Schwerpunktbereich: Internationale Politik im Zeichen der Entspannung, Multipolarität und Nord-Süd-Konflikt.
- (7) Orientierungsbereich: Friedenssicherung im 20. Jahrhundert - Entwürfe und Ansätze
- (8) Ergebniserörterung: Die globale Ausweitung des internationalen Systems seit 1815; politische Katastrophen in ihrer "Schubwirkung" auf das System; das internationale System: ein Verbund autonomer Elemente mit gewachsenen Beziehungen oder lediglich ein Teilbereich der (Welt)Innenpolitik?

F Kurshalbjahr 13/II

1. Thema

Das geteilte Deutschland: Die Suche der Deutschen nach ihrer nationalen Identität - Untersuchung der Entstehungsbedingungen und -ursachen dieser spezifischen Identitätssuche und Prüfung der Relevanz der Ergebnisse für ein vertieftes Problemverständnis.

2. Berücksichtigte Lern- und Stoffbereiche

Lernbereich I: Gegenwartsgenetische Untersuchung.- Stoffbereich G: Faschismus und Nationalsozialismus; Stoffbereich H: Deutschland und die Welt nach 1945.

3. Didaktische Intentionen

Während im Rahmen des Themas 13/I die politische Situation des Deutschlands der Nachkriegszeit in einen übernationalen Rahmen eingebracht und die deutsche Frage als eine Funktion der bipolar

strukturierten internationalen Beziehungen der Nachkriegszeit aufgefaßt war, soll im abschließenden Kurshalbjahr die deutsche Situation vom umgekehrten Aspekt aus untersucht werden. Basis und Ausgangspunkt ist nicht die Geschichte des internationalen Staatensystems, sondern die gegenwärtige deutsche Situation. Die Kategorie der geschichtlichen Zeit erscheint damit in einer mehrfachen Brechung:

- in der Bindung an einen spezifischen Raum, für den eigene Zeitzäsuren sich ausgebildet haben,
- in den sich überschneidenden Lebenserfahrungen dreier Generationen,
- in den wirksamen Elementen langer Dauer,
- in der kurzen Zeit der schnell aufeinander folgenden Aktionen und Gegenzüge,
- in der relativen Eigendynamik trendartiger Entwicklungen,
- in der Problematik der von "rückwärts" interpretierten Zeit und der damit verbundenen Bestimmung von Geschichte als einer Form der retrospektiven Synthesis. Daher ist es sinnvoll, sich im Rahmen der gegenwartsgenetischen Untersuchung in diesem Fall des retrospektiven Verfahrens zu bedienen.
- Methodischer Bereich: Im Anschluß an den Vorschlag von E. Kosthorst¹¹⁾ Prüfung der deutschen Geschichte nach 1945 unter dem Gesichtspunkt und dem Modell der Nation, dem Verhältnis von Staatsbewußtsein und Nationalbewußtsein, dem Spektrum der möglichen Voreinstellungen und der transnationalen Dimension der deutschen Frage.

Betonung des für die Geschichtswissenschaft typischen theoretischen Problems: Retrospektive Determinierung der Auswahl der Gegenstände und der Deutung.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich als Ziele:

- Fähigkeit und Bereitschaft, Aussagen lebender Zeugen zu sammeln und zu interpretieren,
- Fähigkeit und Bereitschaft, Einsicht zu gewinnen in die Entstehungsbedingungen und Ursachen der Unsicherheiten im Selbstverständnis der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland über den vorgegebenen, durch nationale Teilung bestimmten politischen Zustand,

11) Kosthorst, Erich: Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten, in: Geschichtsunterricht - Inhalte und Ziele. Stuttgart 1974. S.151 ff (=Beiheft zu GWU)

Kosthorst, Erich: Die deutsche Frage in der politischen Bildung. Die Lage in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung, Heft 2 (1978), S.27 ff und 66 ff

- Fähigkeit und Bereitschaft, dieses Problem in seiner jeweiligen historischen Dimension zu formulieren und sich dabei nach erarbeiteten historischen Beurteilungskriterien zu orientieren.

4. Gegenstände

- (1) Der Begriff der Nation
- (2) Orientierungsbereich: Die Ostpolitik der sozial-liberalen Regierung: Festschreibung des status quo?
- (3) Orientierungsbereich: Deutschlandpolitische Denkmodelle in den 50er und 60er Jahren
- (4) Schwerpunktbereich: Der Weg der Bundesrepublik Deutschland vom Besatzungsstatut zur Souveränität in der Spannung zwischen Westintegration und Wiedervereinigungspostulat
- (5) Orientierungsbereich: Verfassungskonstruktionen und Realitäten im Rahmen der Entstehung der beiden deutschen Staaten
- (6) Orientierungsbereich: Die Funktion der Teilung Deutschlands in der Phase des offenen kalten Krieges
- (7) Orientierungsbereich: Der Ansatz zur Spaltung Deutschlands im 2. Weltkrieg und das Auseinanderbrechen der Kriegscoalition
- (8) Ergebnis: Gegenwärtige Aufgaben und Perspektiven einer deutschen Politik

4. Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Allgemeine Hinweise

Lernerfolgsüberprüfungen in der Oberstufe des Gymnasiums können sehr verschiedene Funktionen erfüllen. Sie dienen insbesondere

- als eine Grundlage für die Planung und Steuerung konkreter Unterrichtsverläufe, da sie u. a. Daten und Erkenntnisse liefern über Lernvoraussetzungen, Lernfortschritte, Lernschwierigkeiten, Lerninteressen etc. der einzelnen Mitglieder einer Kursgruppe;
- als eine Grundlage für die individuelle Beratung des Schülers anlässlich seiner Fächerwahlentscheidungen und bei der Wahl einzelner Grund- und Leistungskurse ebenso wie anlässlich konkreter Probleme, die im Zusammenhang mit seinem Lernverhalten, seinen Arbeitsweisen, seinen Leistungsmotivationen, seiner Selbstwert-einschätzung etc. stehen;
- als eine Grundlage für Beurteilungen, die rechtliche Konsequenzen vor allem bei der Versetzung in die Jahrgangsstufe 12, bei der Zulassung zum Abitur und bei der Zuerkennung der allgemeinen

Hochschulreife haben und die damit auch Informationen und Entscheidungshilfen für Außenstehende in anderen Schulen (im Falle eines Schulwechsels) bzw. in Hochschule und Berufswelt darstellen.

Darüber hinaus können Lernerfolgsüberprüfungen auch Daten und Argumente liefern für die Beurteilung und Revision bzw. Fortentwicklung didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Prinzipien und Elemente in allgemeineren (fachspezifischen und fächerübergreifenden) Richtlinienbestimmungen und einzelnen Curriculummaterialien.

Im Kontext dieser verschiedenen Funktionen sind die folgenden allgemeinen Grundsätze für Lernerfolgsüberprüfungen in der Oberstufe des Gymnasiums zu sehen. Sie werden in den Abschnitten 4.2 bis 4.4 fachspezifisch konkretisiert und entfaltet.

(1) Ein erster entscheidender Grundsatz betrifft die Stimmigkeit von Lernerfolgsüberprüfungen im Gesamtzusammenhang der vorliegenden Richtlinien. Danach müssen Auswahlentscheidungen und unterrichtliche Konkretisierungen, die auf der Basis der voraufgegangenen Richtlinienabschnitte vorgenommen werden, schlüssige Konsequenzen auch für Formen und Inhalte der entsprechenden Lernerfolgsüberprüfungen haben. Das bedeutet beispielsweise, daß diese Formen und Inhalte den allgemeinen Unterrichts- und Erziehungszielen nicht nur nicht entgegenstehen dürfen, sondern nach Möglichkeit deren Verwirklichung fördern sollen; daß sie, bezogen auf fachspezifische Lernziele und Lerninhalte, nicht nur dem Grundsatz "geprüft wird nur, was auch unterrichtet wurde" entsprechen müssen, sondern daß die Schwerpunkte des Fachunterrichts auch in ihnen akzentuiert erscheinen sollen; daß sie mit den gewählten Unterrichtsverfahren nicht nur vereinbar sein müssen, sondern diese auch so weit wie möglich stützen und befördern sollen.

(2) Die geforderte Stimmigkeit erscheint, bezogen auf den einzelnen Grund- und Leistungskurs, insbesondere dadurch realisierbar, daß neben den nach Anzahl, Umfang und fachspezifischer Ausrichtung festgelegten Klausuren ein breit gefächertes Spektrum weiterer Überprüfungsformen nicht nur zugelassen, sondern in diesen Richtlinien ausdrücklich bejaht wird, so daß für die unterschiedlichsten Arbeitsvorhaben und Lernprozesse die fachspezifisch jeweils angemessenen Lernerfolgsüberprüfungen gewählt und in den betreffenden Kurs eingepaßt werden können. Dadurch werden auch Überprüfungsformen ermöglicht, die nicht nur Gelerntes überprüfen, sondern gleichzeitig wichtige Funktionen für den weiteren Fortgang der Arbeit im Kurs erfüllen und dabei Erkenntnisfortschritte für den einzelnen

Schüler wie für die gesamte Kursgruppe einschließen.

(3) Das zuletzt Gesagte verweist auf die - ebenfalls aus dem Prinzip der Stimmigkeit ableitbare - Forderung nach einer möglichst bruchlosen Integration der Lernerfolgsüberprüfungen in den gesamten Kursverlauf. Nicht zuletzt diesem Ziel dient, daß - bezogen auf die Bildung der Kursabschlußnote - die Gleichwertigkeit der Klausuren einerseits und der unter dem Begriff der "sonstigen Mitarbeit" zusammengefaßten übrigen Lernerfolgsüberprüfungen andererseits festgelegt ist: durch diese Regelung erscheint die im Kurszusammenhang nicht endgültig aufhebbare Gewichtigkeit und Sonderstellung der Klausuren wenigstens deutlich relativiert.

(4) Der Grundsatz der Stimmigkeit gilt auch für das Verhältnis der kontinuierlichen Lernerfolgsüberprüfungen in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 (vgl. Abschnitt 4.2 und 4.3) zu den punktuellen in der Abiturprüfung (vgl. Abschnitt 4.4). Stimmigkeit meint hier die unverzichtbare Kongruenz von Bildungsgang und Abschlußprüfung. Mit anderen Worten: die einzelnen Kurse der Oberstufe einschließlich der in ihnen praktizierten Formen der Lernerfolgsüberprüfung stellen auch eine systematische Vorbereitung auf die Abiturprüfung dar, deren Anforderungen dadurch für den Schüler transparent und einschätzbar werden. Dabei ist allerdings nachdrücklich zu betonen, daß diese Vorbereitungsfunktion wohl eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bestimmung der kontinuierlichen Lernerfolgsüberprüfungen in den einzelnen Kursen ist, da im Vergleich zu ihnen im Abitur nur ein begrenzter Ausschnitt der fachrelevanten Lernziele überprüft werden kann.

(5) Der Informationscharakter, den Lernerfolgsüberprüfungen für Lehrer und Schüler jeweils haben, gewinnt in der Oberstufe des Gymnasiums deswegen eine besondere Bedeutung, weil hier Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden, die neben der Berücksichtigung struktureller Vorgaben auch eine Berücksichtigung individueller Möglichkeiten und Interessen erlauben. Diese Entscheidungen werden nicht einfach zu Beginn der Oberstufe für deren gesamten Verlauf in einem einzigen Akt der Schullaufbahnwahl gesetzt, sondern erfolgen sukzessiv und sind in bestimmtem Umfang korrigierbar. Zu den wesentlichen Grundlagen dieser Entscheidungen gehören die Ergebnisse, die der Schüler bei Lernerfolgsüberprüfungen in den Jahren der vorangehenden Sekundarstufe I ebenso wie in den Kursen der Oberstufe erzielt hat. Im Rahmen der Oberstufe lassen sie Folgerungen zu, denen bei aller individuellen Unterschiedlichkeit

folgende allgemeine Handlungsmöglichkeiten gemeinsam sind:

- die Umwahl von Fächern;
- die zusätzliche Belegung von Kursen;
- die Wiederholung von Kursen;
- die Nutzung der Ausgleichsmöglichkeiten, die im Rahmen der Gesamtqualifikation bestehen.

In diesen für die Oberstufe des Gymnasiums konstitutiven Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen sich für den Schüler Umsetzungsmöglichkeiten für seine individuellen Lernerfahrungen, wie es sie außerhalb eines flexiblen Kurssystems nicht gibt. Sie eröffnen damit Chancen für eine Verbesserung individueller Lernleistungen, die in vielen Fällen über das hinausgehen wird, was durch bloße Verhaltensänderung erreichbar wäre.

(6) Die komplexe Frage nach dem Niveau der Leistungsanforderungen bei der Beurteilung/Benotung von Lernerfolgsüberprüfungen läßt sich in allgemeiner Form kaum beantworten. Grundsätzlich wichtig ist hier, daß die Überprüfung kriterien- bzw. lernzielorientiert (und damit gebunden an die vorliegenden Richtlinien mit ihren Niveauvorgaben) angelegt sein muß, ohne daß dabei freilich der Bezug zur konkreten Situation der jeweiligen Kursgruppe verlorengehen darf. Der Bezug zu den Richtlinien wird am Ende in der Benotung erkennbar, während die schriftliche Begründung der Note - die bei Klausuren bereits mit Beginn der Jahrgangsstufe 11 gegeben werden muß - ein geeigneter Ort für die Hervorhebung und Kommentierung individueller Lernfortschritte bzw. noch vorhandener Lerndefizite ist. Der Richtlinienbezug und damit die Lernzielorientierung der Lernerfolgsüberprüfungen kann im übrigen zur Folge haben, daß angesichts der spezifischen Kurszusammensetzungen in der Oberstufe des Gymnasiums die Streubreite der Noten geringer ist als im Klassenverband - die bei Lernerfolgsüberprüfungen gewöhnlich an der jeweiligen Klasse orientierte sog. Normalverteilung der Noten 1 bis 6 braucht hier also keinesfalls den Regelfall darzustellen.

(7) Die Kursabschlußnote gibt Auskunft darüber, mit welchem Erfolg der Schüler die Lernziele des Kurses erreicht hat.

In Kursen, in denen Klausuren geschrieben werden, werden zur Vorbereitung der Bildung der Kursabschlußnote in jedem Kursabschnitt die in den Klausuren erzielte Note und die Note für die "sonstige Mitarbeit" gesondert ausgewiesen. Diese Zwischennoten sollen dem Schüler Aufschluß über seinen Stand im Lernprozeß in den beiden Beurteilungsbereichen geben. Somit liegen für jeden Beurteilungs-

bereich (Klausuren/Sonstige Mitarbeit) Noten aus dem 1. und 2. Kursabschnitt vor.

Für jeden Beurteilungsbereich (Klausuren/Sonstige Mitarbeit) wird zunächst eine Endnote - ggf. mit Angabe der Notentendenz - gebildet. Hierbei ist die Gesamtentwicklung des Schülers während des Kurs-halbjahrs in dem jeweiligen Beurteilungsbereich zu berücksichtigen. Insbesondere für den Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" ist zu beachten, daß die Notenfindung im Kurs ein kontinuierlicher Prozeß ist. Dadurch kommt der Zwischennote nach dem 1. Kursabschnitt ein relativer Stellenwert zu.

Die Kursabschlußnote wird gleichwertig aus den Endnoten der beiden Beurteilungsbereiche (Klausuren/Sonstige Mitarbeit) - ggf. mit Angabe der Notentendenz - gebildet. Eine rechnerische Bildung der Kursabschlußnote ist unzulässig.

Durch diese Form der Notenbildung wird für den Lehrer der zur schulischen Leistungsbewertung notwendige Ermessensspielraum offen gehalten; zugleich wird durch die vorgegebene Beurteilungsstruktur sein Ermessen umschrieben. Sie erlaubt ihm, sowohl bei der Bildung der Endnoten für die beiden Beurteilungsbereiche als auch bei der Bildung der Kursabschlußnote eine an den Lernzielen des Kurses orientierte angemessene Beurteilung der Gesamtleistung des Schülers. Bei Kursen ohne Klausuren ist die Endnote im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" die Kursabschlußnote.

4.2 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen:
Beurteilungsbereich Klausuren

4.2.1 Übersicht über die Klausurenregelung im Fach

Geschichte

Funktion des Faches in der Schullaufbahn des Schülers	Anzahl der Klausuren						Dauer der Klausuren (Unterrichtsstunden)					
	11/I	11/II	12/I	12/II	13/I	13/II	11/I	11/II	12/I	12/II	13/I	13/II
Fachwahl des Schülers	1-2	2	2	2	/	/	2-3	2-3	2-3	2-3	/	/
1. Abiturfach	(1-2)	2	2	2	2	1	2-3	2-4	3-5	3-5	4-6	5 [‡]
2. Abiturfach	(1-2)	2	2	2	2	1	2-3	2-3	2-3	2-3	2-4	3 [‡]
3. Abiturfach	(1-2)	2	2	2	2	/	2-3	2-3	2-3	2-3	2-4	/

[‡] Zeitstunden

Die Klausur in der Jahrgangsstufe 13/II wird von der Zeitdauer her unter Abiturbedingungen geschrieben.

Aus der Übersicht über die Klausurenregelung geht hervor, daß das Fach Geschichte nicht zu den Fächern gehört, in denen der Schüler in 11/I Klausuren schreiben muß, sondern zu denjenigen, die der Schüler als Fach mit Klausuren benennen kann.

Wählt der Schüler das Fach Geschichte als 2. Abiturfach (Leistungsfach), so ist es von 11/II an ein Fach mit Klausuren.

Beabsichtigt der Schüler, das Fach Geschichte als 3. oder 4. Abiturfach zu Beginn von 13/I zu wählen, so ist dies nur möglich, wenn er ab 11/II, spätestens ab 12/I Klausuren in diesem Fach geschrieben hat. Voraussetzung für den verspäteten Beginn der Schriftlichkeit in 12/I ist die Teilnahme am Unterricht im Fach Geschichte ab 11/II.

In einer Woche dürfen für den Schüler nicht mehr als drei Klausuren angesetzt werden.

Die Klausuren sind so auf das Kurshalbjahr zu verteilen, daß in jedem Kursabschnitt eine Klausur geschrieben wird. An einem Schultag darf ein Schüler nur eine Klausur schreiben. Die Termine für die Klausuren sind dem Schüler frühzeitig bekanntzugeben.

Schüler, die das Fach Geschichte nicht als Klausurfach benannt haben, sind nicht berechtigt, an Klausuren teilzunehmen, die für die anderen Schüler des Kurses verbindlich sind.

Für sie darf zur gleichen Zeit auch keine "schriftliche Übung", die benotet wird, im Fach Geschichte angesetzt werden, da die Übung für alle Kursteilnehmer verbindlich ist, wenn der Fachlehrer sie zu Beginn des Kurshalbjahres als Form der "Sonstigen Mitarbeit" angekündigt hat.

4.2.2 Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung bei Klausuren

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluß geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Lernziele erreicht werden.

Klausuren müssen so angelegt sein, daß die Schüler inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse nachweisen können, die sie in dem Kursabschnitt erworben oder vertieft haben.

Im Sinne einer kontinuierlichen Hinführung zu den Anforderungen des schriftlichen Abiturs gelten für Aufgabenstellung und Bewertung die in Abschnitt 4.4.2 beschriebenen Kriterien; die Aufgabenstellung muß sich zudem an den möglichen Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung orientieren (vgl. Abschnitt 4.4.3). Nur so

können die Schüler schrittweise auf die Endanforderungen vorbereitet werden. Lediglich in der Einführungsphase können Abweichungen sinnvoll sein.

4.2.3 Korrektur und Bewertung der Klausuren

In formaler Hinsicht besteht die Klausur aus der Aufgabenstellung, der Schülerarbeit, der Korrektur (in rot), der Begründung der Note, der Note, der Paraphe des Lehrers und dem Datum der abschließenden Bearbeitung. Die Begründung der Note, die Note, die Paraphe und das Datum sind unmittelbar unter die Schülerarbeit zu schreiben.

Die Korrektur von Klausuren hat folgende Aufgaben zu erfüllen:

- Sie soll Fehler und Mängel kenntlich machen und damit eine Entscheidungsgrundlage für das Urteil des Lehrers bilden.
- Sie soll dem Schüler Hilfen bieten. Fehler und Mängel, die nicht im Unterricht besprochen werden, sollten dem Schüler - gegebenenfalls unter Hinweis auf Möglichkeiten der Verbesserung - einsichtig gemacht werden.

Die Korrektur mündet in die Begründung der Note.

Sowohl für die Korrektur der Kursarbeiten als auch die Korrektur der Abiturarbeiten ist ein einheitlicher Katalog von Korrekturzeichen zu verwenden. Ein Fehler sollte durch knappes Unterstreichen im Text lokalisiert und am Rande mit dem entsprechenden Korrekturzeichen versehen werden. Eine nähere Erläuterung des Fehlers hinter dem Korrekturzeichen dient der sachbezogenen deskriptiven Präzisierung des Fehlers. Außer bei Prüfungsarbeiten kann der Lehrer hinter eine solche Präzisierung des Fehlers nach pädagogischem Ermessen auch Verbesserungsvorschläge setzen.

Aus Transparenzgründen sollte ein Fehlerzeichen nur dann gesetzt werden, wenn der Korrektor eine Aussage oder eine Formulierung als Fehler bewerten will. Randbemerkungen, die nicht mit einem Fehlerzeichen versehen werden, sind möglich; sie stellen Hinweise und Anregungen des Korrektors dar.

Bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten ist zu unterscheiden zwischen Fehlern, die fachliche Mängel erkennen lassen, und Fehlern in der sprachlichen Darstellung. Die Schwere des Fehlers kann neben dem Korrekturzeichen gekennzeichnet werden (Vorschlag: leichter Fehler $_$, schwerer Fehler $|$, besonders schwerer Fehler \dagger).

Schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit werden bei der Benotung berücksichtigt.

Korrekturzeichen:

1. Fachbezogene Fehler:

Sachlicher Fehler	SF	unzutreffende bzw. verzerrte Darstellung, unrichtige Verwendung von Fachtermini, falsches Zitieren, o.ä.
Sachlicher Mangel	SM	Auslassung wesentlicher Aspekte, methodische Schwächen o.a.
Denkfehler	D	Verstöße gegen die Logik

2. Fehler in der sprachlichen Darstellung:

Tempusfehler	T	
Modusfehler	M	
Beziehungsfehler	Bz	
Satzbaufehler	Sb	
Grammatikfehler	Gr	
(sofern nicht durch T,M,Bz,Sb erfaßbar)		
Streichung von Überflüssigem		[-]
Einschub von Fehlendem		✓
Ausdruck	A	ungenauer, unklarer, nicht zutreffender oder unangemessener Ausdruck, Stilbruch
Rechtschreibfehler	R	
Interpunktionsfehler	Z	

4.2.4 Rückgabe der Klausuren

Die Klausuren sind sobald wie möglich zu korrigieren und zu benoten, den Schülern zurückzugeben und zu besprechen. Vor der Rückgabe und Besprechung der Klausur oder am Tage der Rückgabe darf im gleichen Kurs keine neue Klausur geschrieben werden.

Erreicht bei einer Klausur ein Drittel der Schüler kein ausreichendes Ergebnis, entscheidet der Schulleiter nach Anhörung des Fachlehrers, ob die Arbeit gewertet wird oder ob eine neue Arbeit zu schreiben ist. Bei der Entscheidung ist die Zahl der an der Klausur beteiligten Schüler und die Zusammensetzung der Kursgruppe zu berücksichtigen.

Die Klausuren werden nach Benotung und Besprechung mit den Schülern diesen mit nach Hause gegeben, damit ggf. die Erziehungsberechtigten Kenntnis nehmen können, sie sind auf Verlangen spätestens nach einer Woche an die Schule zurückzugeben.

4.3 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen:

Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit"

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" lassen sich für das Fach Geschichte folgende Teilformen unterscheiden:

- (1) Mündliche Mitarbeit
- (2) Protokoll
- (3) Referat
- (4) Hausarbeit
- (5) Schriftliche Übung

Beiträge zum Unterrichtsgespräch sind für jeden Schüler verpflichtend. Insofern kann die mündliche Mitarbeit alleinige Benotungsgrundlage für den Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" sein.

Sie sollte jedoch durch Formen ergänzt werden, die in besonderer Weise zur Einübung fachspezifischer und studienbezogener Arbeitstechniken dienen.

Diese Arbeitsformen können kontinuierlich oder auch nur in bestimmten Unterrichtsphasen eingesetzt werden. Sie sind individualisierende Elemente für die Unterrichtsplanung und -durchführung, die dem Schüler Gelegenheit geben, einen zusammenhängenden, längeren, selbständigen Unterrichtsbeitrag zu leisten.

Der Fachlehrer bestimmt über den Einsatz dieser weiteren Arbeitsformen im Rahmen der Kursplanung. Er kündigt zu Beginn des Kurses die vorgesehenen Formen der "Sonstigen Mitarbeit" an und erläutert ihren Stellenwert im Kurszusammenhang.

Aufgrund des unterrichtlichen Zusammenhangs entscheidet der Fachlehrer, ob er Einzelleistungen dieser Art unmittelbar nach dem Vortrag oder zu einem späteren Zeitpunkt - spätestens jedoch am Ende des jeweiligen Sinnschritts der Unterrichtseinheit - beurteilt. Die Beurteilung ist zu begründen.

4.3.2 Hinweise zu den einzelnen Arbeitsformen der
"Sonstigen Mitarbeit"

(1) Mündliche Mitarbeit

- Ziele bzw. Funktionen:

'Mündliche Mitarbeit' ist für den Unterricht konstitutiv.

Sie dient

1. dem Einüben der Fähigkeit, Gesprächsverläufe angemessen zu verfolgen,
2. dem Einüben der Fähigkeit, eigene Beiträge sinnvoll einzuordnen,
3. dem Einüben der Fähigkeit, Einzel- und Gesamtergebnisse zu überblicken und zusammenzufassen,
4. dem Ausbilden der Bereitschaft, auf die Aussagen anderer Teilnehmer am Gespräch zu achten,
5. dem Ausbilden der Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit,
6. dem Vermitteln der Fähigkeit, geschichtliche Aussagen begrifflich richtig und verständlich vorzutragen,
7. dem Vermitteln der Fähigkeit, geschichtliche Probleme zu sehen und nach Maßgabe des Möglichen zu lösen.

Im einzelnen läßt sich zwischen folgenden Teilformen der 'Mündlichen Mitarbeit' unterscheiden:

1. Beiträge zum gelenkten Unterrichtsgespräch (Antworten auf sog. Wissens- oder Denkfragen, auf Denkanstöße usw.)
2. Beiträge zur Partnerarbeit (Angaben über die Aussagen von Quellen, Bildern usw.)
3. Beiträge zur Gruppenarbeit (Beiträge zur Aussprache zwischen den Einzelschülern: Überlegungen, Feststellungen, Verbesserungen, Ergänzungen usw.-
Beiträge zum Austausch zwischen den Teilgruppen: Feststellungen, Erläuterungen, Zwischenzusammenfassungen usw.--- Beiträge zur Arbeit der Gesamtgruppe: Zuordnungen, Erörterungen, Gesamtzusammenfassungen usw.),
4. Beiträge zum freien Unterrichtsgespräch (Thematisierungen, Problematisierungen, Akzentuierungen usw.),
5. Aussagen zum Zweck der Bereitstellung von Ansätzen, Verläufen und Ergebnissen des Unterrichts.

- Gesichtspunkte der Beurteilung:

Die Beurteilung der 'Mündlichen Mitarbeit' muß den Lernzielen des Faches Geschichte entsprechen. Zur genaueren Feststellung und Erfassung der verschiedenen Beiträge sollte der Lehrer etwa folgende Gesichtspunkte beachten:

1. Regelmäßigkeit der Beteiligung
2. Qualität der Äußerungen
 - a) in bezug auf die Bereitschaft
 - auf andere hinzuhören
 - mit anderen zusammenzuarbeiten
 - b) in bezug auf die Kenntnis von geschichtlichen
 - Ereignissen
 - Prozessen
 - Strukturen
 - Normen
 - Begriffen
 - Kategorien
 - Theorien
 - c) in bezug auf die Fähigkeit
 - historisch zu argumentieren
 - Ergebnisse zusammenzufassen und einzuordnen
 - Zusammenhänge herzustellen
 - selbständig weiterzudenken
 - Kritik zu üben
 - Methoden zu reflektieren
 - historische Probleme zu sehen, zu formulieren und nach Maßgabe des Möglichen zu lösen.

Die Beurteilung der Schülerleistungen in der 'Mündlichen Mitarbeit' sollten nicht punktuell erfolgen. Der Lehrer sollte über einen längeren Zeitraum die Schülerleistungen beobachten und sich entwickeln lassen. Aus der Beteiligung des Schülers in den verschiedenen Phasen des Unterrichts, z. B. Vortrag von Hausaufgaben und Zusammenfassungen, Transfer von Ergebnissen und Methoden, Beteiligung am Erfassen von Problemen, Finden und Begründen von Lösungsvorschlägen, ergibt sich das Leistungsbild des Schülers in der 'Mündlichen Mitarbeit'.

(2) Protokoll

- Ziele und Funktionen:

Das Anfertigen von Stundenprotokollen gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken. Sie dienen

1. dem Einüben in konzentriertes Zuhören,
2. dem Einüben der Fachsprache,
3. dem Nachzeichnen von Gedankengängen, die die Ausbildung fach-eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern,
4. dem Erfassen von Diskussionsabläufen
5. dem Ordnen von Diskussionsbeiträgen und deren Umsetzung in an-gemessene zusammenfassende Formulierungen
6. dem Zusammenfassen und Bereitstellen von Ergebnissen.

Folgende Protokollformen kommen für den Geschichtsunterricht in Betracht:

1. Verlaufsprotokoll
2. Ergebnisprotokoll
3. Protokoll des Diskussionsprofils
4. Kombination von Verlaufs- und Ergebnisprotokoll.

Zu 1. Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen inhaltlichen und methodischen Schritten wie-dergeben.

Zu 2. Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Un-terrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussions-profils. Es hält stattdessen die Unterrichtsergebnisse, mög-liche offengebliebene Fragen und die angewandte Methode fest.

Zu 3. Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskus-sion entscheidend bestimmt haben. Es macht die unterschied-lichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich.

Zu 4. Die Kombination von Verlaufs- und Ergebnisprotokoll bietet die Möglichkeit, einen sachlich geklärten Auffassungs- und Bedeutungszusammenhang fachgerecht in seiner unterrichtli-chen Genese wiederzugeben. Diese Mischform erlaubt, den Weg, auf dem die Unterrichtsergebnisse gewonnen worden sind, in knapper, dichter Darstellung festzuhalten.

- Einsatz im Unterricht:

Ist der Einsatz des Protokolls vorgesehen, so werden der Proto-kollant und die Art des Protokolls zu Beginn der Unterrichtsstunde bestimmt.

Das angefertigte Protokoll sollte in der folgenden Unterrichts-stunde vorgelesen und besprochen werden.

Vom Unterrichtszusammenhang und von der Unterrichtsorganisation

hängt es ab, ob ein Protokoll kontinuierlich, d. h. in jeder Unterrichtsstunde, oder nur schwerpunktmäßig, d. h. nur in bestimmten Unterrichtseinheiten, eingesetzt wird.

Für den kontinuierlichen Einsatz sprechen:

1. die Erleichterung der Nachbereitung der Einzelstunde
2. die Sicherung des gesamten Kursergebnisses
3. die Entlastung der Schüler von der ständigen Unterrichtsmitschrift.

Gegen den kontinuierlichen Einsatz des Protokolls - nicht jedoch gegen den schwerpunktmäßigen - sprechen:

1. der hohe Zeitaufwand für die Besprechung des Protokolls
2. die Gefahr einer Methodenmonotonie
3. die möglicherweise nachlassende Bereitschaft der Schüler zur kontinuierlichen Nachbereitung des Unterrichts.

Der schwerpunktmäßige Einsatz des Protokolls muß eine sinnvolle Funktion im Unterricht erfüllen und im Rahmen der Unterrichtsorganisation methodisch gerechtfertigt sein.

Es ist sinnvoll, die besprochenen und korrigierten Protokolle in einer für alle Schüler zugänglichen Kursmappe zu sammeln bzw. sie allen Schülern verfügbar zu machen.

Die verschiedenen Formen des Protokolls sollten in der Jahrgangsstufe 11 eingeführt werden. Es sollte sichergestellt werden, daß in den Jahrgangsstufen 12 und 13 jeder Schüler Gelegenheit zur Anfertigung eines Protokolls erhält. Bei großen Kursgruppen können auch mehrere Protokollanten für eine Unterrichtsstunde bestimmt werden.

- Gesichtspunkte der Beurteilung:

Die vom Protokollanten erbrachte Leistung ist vom Lehrer mündlich zu beurteilen; die Beurteilung ist zu begründen. Das Protokoll sollte nach folgenden Kriterien beurteilt werden:

1. Beachtung der für die jeweilige Protokollform wesentlichen Merkmale
2. formale Anlage des Protokolls
3. sachliche Richtigkeit und Vollständigkeit
4. fachsprachliche Angemessenheit
5. allgemeine sprachliche Verständlichkeit.

(3) Referat

- Ziele bzw. Funktionen:

Das Referat ist besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und planender Arbeitsverfahren sowie zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbständig gelösten, begrenzten Aufgabe. Das Referat kann u. a. folgende Denkmöglichkeiten sowie Arbeitsfähigkeiten und -fertigkeiten einüben, über die der Schüler bei Anlage und Vortrag zunehmend selbständig verfügen sollte:

1. Informationsmaterial themenbezogen auswählen und zusammenstellen
2. Exzerpte anfertigen und auswerten
3. Material unter einer Zielvorstellung ordnen, Gliederung anfertigen
4. Fachmethoden angemessen wählen
5. Inhalte aufbereiten und adressatenbezogen konzipieren
6. Zeit für Anlage und Vortrag des Referats richtig planen
7. Stichwortzettel, Thesenpapier, Tafelanschrieb usw. anfertigen bzw. vorbereiten
8. sachlich, begrifflich, sprachlich angemessen und verständlich vortragen
9. die Aussagen des Referats in der Diskussion gegebenenfalls ausweiten, erörtern und vertiefen.

Das Referat kann u. a. folgende Funktionen wahrnehmen:

1. notwendige und zusätzliche Einzelkenntnisse und/oder Wissenszusammenhänge vermitteln
2. anschauliche Vorstellungen aufbauen
3. verschiedene Sach- und Werturteile vorführen
4. einzelne Sachverhalte befragen, bestimmen, deuten, bewerten.

Aus den oben genannten Funktionen des Referats folgt, daß es im Geschichtsunterricht verschiedene Formen von Referaten geben kann.

Nach Absicht und Inhalt sind zu unterscheiden: das Sachreferat, das notwendige und zusätzliche Einzelkenntnisse sowie Wissenszusammenhänge einbringt, und das Problemreferat, das den angesprochenen Sachverhalt nicht nur vorstellt, sondern auch deutet und bewertet. Darüber hinaus kann nach Anlage und Vortrag unterschieden werden zwischen Einzel- und Gruppenreferaten.

Die Möglichkeit der Gruppenreferate erscheint insofern als wich-

tig, als die historischen Phänomene, welche der Geschichtsunterricht zu thematisieren und zu problematisieren hat, häufig so komplex sind, daß sie in 10 bis 15 Minuten nur in Ansätzen zu behandeln sind. Deshalb empfiehlt es sich aus fachdidaktischen Gründen im besonderen wie pädagogischen Gründen im allgemeinen, hin und wieder eine Arbeitsweise einzubeziehen, die nicht nur die mitunter notwendige Ausweitung und Vertiefung der Betrachtungsweise zuläßt, sondern auch zu einer wünschenswerten Form der Zusammenarbeit anleitet. Dafür könnten z. B. bei drei Schülern 30 bis 45 Minuten angesetzt werden.

Der Schüler soll ein Einzelreferat, einen Teil eines Gruppenreferats oder das Ergebnis einer Gruppenarbeit, in der Regel an Hand eines Stichwortzettels, frei vortragen. Damit erhält er Gelegenheit, eine der Fähigkeiten besonders einzuüben, die für die mündliche Abiturprüfung von wesentlicher Bedeutung sind.

Im Hinblick sowohl auf den Ertrag für den Schüler als auch für den Aufbau des Unterrichts empfiehlt sich, je nach Funktion beide Möglichkeiten, Einzelreferat und Gruppenreferat, zu sehen und zu nutzen.

- Einsatz im Unterricht:

Bei dem Einsatz des Referats ist im einzelnen zu beachten:

1. Das Thema muß sich aus dem Kursunterricht ergeben und für den Kursverlauf gebraucht werden.
2. Das Thema muß nach einer Vorbereitung von zwei bis drei Wochen sinnvoll behandelt werden können.
3. Das Thema muß eindeutig gefaßt und so begrenzt sein, daß in der Regel eine Vortragszeit von 10 bis 15 Minuten ausreicht.
4. Das Referat darf, abgesehen von Zitaten, Zahlenangaben usw., nicht abgelesen werden. Der Schüler kann den Vortrag anhand eines Stichwortzettels entwickeln.
5. Im Anschluß an das Referat müssen die Mitschüler Gelegenheit zur Rückfrage und zur Diskussion erhalten.

- Gesichtspunkte der Beurteilung:

Die Beurteilung im einzelnen ergibt sich aus den oben angeführten Gesichtspunkten. Die Beurteilung im ganzen ergibt sich aus der Tatsache, daß das Referat als eine in sich geschlossene Leistung im Sinne der Vorgaben sowohl der Funktion in dem Kursabschnitt bzw. der Kurseinheit als auch der Struktur und Methode des Geschichtsunterrichts zu genügen hat.

Das Referat wird vom Fachlehrer mündlich beurteilt; die Beurteilung wird begründet.

(4) Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts.

-Stellenwert im Gesamtbereich der "Sonstigen Mitarbeit"

Die Hausaufgabe fließt in der Regel in das Unterrichtsgespräch ein und wird in diesem Rahmen als Unterrichtsbeitrag einbezogen. Der geschlossene Einzelvortrag von Hausaufgaben gibt den Schülern Gelegenheit und hält sie an, sich im Zusammenhang zu äußern. Solche Beiträge lassen Denkvermögen, Methodenbewußtsein und Darstellungsfähigkeit erkennen, ausbilden und einüben (s.u.). Dabei können vor allem auch diejenigen Schüler Leistungen erbringen, die in ihren sonstigen Unterrichtsbeiträgen zurückhaltend oder gehemmt sind.

-Die Hausaufgaben lassen sich nach ihrer inhaltlichen und ihrer methodischen Zielsetzung unterteilen:

1. Hausaufgaben mit mehr inhaltlicher Zielsetzung

a) Hausaufgaben, die das Unterrichtsergebnis sichern

Zusammenfassen von Unterrichtsergebnissen in freiem Vortrag,
Zusammenfassen von Unterrichtsergebnissen in schriftlicher Form,

Umsetzen und Übertragen von Unterrichtsergebnissen in Schaubildern, Übersichten usw.,

Anwenden des im Unterricht Erarbeiteten auf neue Materialien oder unter neuen Fragestellungen

b) Hausaufgaben, die den Unterrichtsfortgang vorbereiten (Problematisieren von Unterrichtsgegenständen und Problemlösungen)

Sammeln von Informationen

Bearbeiten von Informationen

Bearbeiten unter gegliederter Aufgabenstellung (ermöglicht vollständiges, teilweises und punktuelles Bearbeiten)

Bearbeiten unter Anwendung von formalisierten Interpretationsverfahren

Verbalisieren von nicht verbalen Materialien (Tabellen, Karten usw.)

Umsetzen von Materialien in visuelle Darstellung (Schaubild, Faustskizze usw.)

2. Hausaufgaben mit mehrmethodischer Zielsetzung

- a) Üben und anwenden der im Unterricht erlernten fachspezifischen Arbeitsverfahren
- b) Einüben der "schriftlichen Übung" (s.u. Ziff. (5)) sowie der Klausuren; sie können dabei auch der Einübung von Aufgabenarten der schriftlichen und der mündlichen Abiturprüfung dienen.

Zu welchem Zweck, in welchem Umfang und in welcher Weise Hausaufgaben gestellt werden, hängt von der Planung des Kurses ab.

- Gesichtspunkte der Beurteilung

- a) Erfassen der Aufgabenstellung
- b) sachliche Richtigkeit
- c) Vollständigkeit
- d) Gliederung und Aufbau
- e) Folgerichtigkeit im Gedankengang
- f) Bedeutung der Argumentationsreihen
- g) Klarheit der Begriffe
- h) Verwendung der Fachsprache
- i) Darbietungsform (Adressatenbezug, Verständlichkeit, sprachliche Richtigkeit)

(5) Eine Form der schriftlichen Übung im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Sie kann in allen Kursen der Jahrgangsstufe 11 bis 13 in den Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" wie eine zusätzliche mündliche Leistung einbezogen werden. In den Jahrgangsstufen 11/I bis 13/I sind je Kurs ein bis zwei derartige Übungen zulässig, in der Jahrgangsstufe 13/II eine schriftliche Übung.

Die Aufgabenstellung muß sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben, sie muß so begrenzt sein, daß für ihre Bearbeitung in der Regel nicht mehr als dreißig Minuten, bei Vorlage von Arbeitsmaterial (z.B. Texten) höchstens fünfundvierzig Minuten erforderlich sind.

Eine schriftliche Übung, die benotet werden soll, darf nur an einem Tag angesetzt werden, an dem für die betreffenden Schüler keine Klausuren geschrieben werden. Sie ist den Schülern rechtzeitig anzukündigen.

Mehr als zwei schriftliche Übungen dürfen für den Schüler an einem Tag nicht angesetzt werden.

Sind an einer Schule generell bestimmte Zeitabschnitte für Klausuren vorgesehen, so sind schriftliche Übungen dieserart innerhalb dieser Zeitabschnitte nicht zulässig.

Während die Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnittes überprüfen, bezieht sich die Rückgriffsmöglichkeit der "schriftlichen Übungen" auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht. Der Rückgriff sollte in der Regel sechs Unterrichtsstunden nicht überschreiten. Die Fragestellung bezieht sich auf einen dem Schüler bekannten Aspekt. Unzusammenhängende Einzelfragen dürfen nicht gestellt werden.

Schriftliche Übungen, die benotet werden, sind sobald wie möglich nachzusehen und zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden können.

- Ziele bzw. Funktionen

Das mit den "Schriftlichen Übungen" angestrebte Ziel ist das Erlernen kurzer, begründeter Stellungnahmen oder Auskünfte bzw. das Finden und die Angabe begründeter Lösungswege und/oder Lösungen zu einem begrenzten Thema. Der Schüler soll lernen, eine begrenzte, aus dem Unterrichtszusammenhang sich ergebende und daher vorbereitete Fragestellung zu beantworten. Das schließt nicht aus, daß das vorgelegte Material unbekannt ist. Die hier verlangte Arbeitstechnik zielt auf das genaue Erfassen der Frage und auf die Beantwortung mit den für die Problemstellung wesentlichen Gesichtspunkten unter Anwendung der angemessenen methodischen Verfahrensweise(n). Die "Schriftliche Übung" dient daher sowohl der Verständniskontrolle als auch insbesondere der Methodensicherung.

Sie fördert daher besonders die in der Vorbereitung der mündlichen Abiturprüfung notwendige Fähigkeit, innerhalb von 30 Minuten Prüfungsaufgaben zu erfassen und die für sie wesentlichen Gesichtspunkte oder Lösungswege festzuhalten. Der Lehrer ist verpflichtet, im Unterricht auf diese Prüfungsvoraussetzung vorzubereiten.

- Stellenwert im Gesamtbereich der "Sonstigen Mitarbeit"

Da sich die "Schriftlichen Übungen" an alle Schüler eines Kurses richten, bieten sie die Möglichkeit, im Bereich der "Sonstigen Mitarbeit" dieselbe Anforderung an alle zu stellen und sie zu

beurteilen. Das ist im normalen Unterrichtsgespräch sonst nicht möglich.

Die Aufgabenstellung für die "Schriftliche Übung" ist vergleichbar mit einer Fragestellung im mündlichen Unterricht.

Die Aufgaben können an Hausaufgaben anschließen. Mögliche Arten sind:

1. Darstellung historischer Themen auch im Anschluß an Materialien
 - a) Darstellung eines Unterrichtsaspektes (Darstellung und/oder Entfaltung einer These oder Problemstellung; Formulierung eines zentralen Unterrichtsergebnisses)
 - b) Zusammenfassung und/oder Umsetzung von im Unterricht gewonnenen Erkenntnissen zu:
 - historischen Ereignissen
 - Strukturen
 - Konflikten
 - politischen Positionen
 - c) Stellungnahme zu einer im Unterricht behandelten oder aus dem Unterricht ableitbaren These oder Problemstellung.
2. Text- bzw. Materialauswertung unter Berücksichtigung begrenzter Unterrichtsaspekte
 - a) methodische Erschließung und/oder Einordnung in den Zusammenhang der Unterrichtsreihe (s. 4.3.4)
 - b) inhaltliche Klärung und/oder Einordnung.

- Einsatz im Unterricht

Die "Schriftliche Übung" sollte in der Regel ausformuliert, d. h. in vollständigen Sätzen abgefaßt sein; Stichworte sind möglich, wenn der Gedankengang zweifelsfrei erkennbar ist. Dies ist jedoch nur sinnvoll, wenn das entsprechende Verfahren im Unterricht eingeübt worden ist. Über die Formulierungsart entscheidet der Fachlehrer; sie ist dem Schüler vorher bekanntzugeben.

- Gesichtspunkte der Beurteilung

Eine umfassende Korrektur wie bei der Klausur ist nicht erforderlich.

Der Lehrer bewertet die "Schriftlichen Übungen" mit den Noten

1 - 6. Die Bewertung soll sich beziehen auf:

1. das Erfassen der Fragestellung
2. die Qualität der Beantwortung (z.B.: Sind die wesentlichen Gesichtspunkte erfaßt? Sind die Begründungen richtig? Sind die

angewandten bzw. angeführten Lösungswege sinnvoll und angemessen - Selektion der geeigneten Methode(n)? Sind die angegebenen Lösungen aus der Darstellung erkennbar abgeleitet?).

4.3.3 Bildung der Kursabschnittsnote für den Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit"

Die Grundlage für die Beurteilung eines Schülers im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" bilden die Qualität und die Kontinuität seiner mündlichen Mitarbeit im Unterricht.

Eine generelle Festlegung der Bedeutung der übrigen Formen der "Sonstigen Mitarbeit" für die Bildung der Kursabschlußnote ist nicht möglich. Diese Formen ermöglichen dem Schüler in der Regel einen längeren, zusammenhängenden Unterrichtsbeitrag, dessen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad nur vom Lehrer bestimmt werden kann.

Die schriftliche Übung hat gegenüber den anderen Formen der "Sonstigen Mitarbeit" zwar den Vorteil, daß die geforderte Leistung von allen Schülern des Kurses zu erbringen ist; dies darf aber nicht dazu führen, daß die schriftliche Übung in ihrer Bedeutung für die Notenfindung wie eine Klausur verstanden wird. Die in ihr erzielte Note hat nur den Stellenwert eines zusammenhängenden Unterrichtsbeitrags von vergleichbarem Schwierigkeitsgrad.

4.3.4 Darstellung eines Kursabschnitts unter besonderer Berücksichtigung einiger Arbeitsformen im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit" in Beispielen von Grundkursen der Jahrgangsstufe 12/II

Die in den folgenden Beispielen beschriebenen Grundkurs-Abschnitte sind den Stoffbereichen E: Imperialismus; F: Weimarer Republik; und G: Faschismus und Nationalsozialismus sowie der Jahrgangsstufe 12/II zugeordnet. Die Arbeitsformen Protokoll und Referat sollten bis dahin hinreichend eingeübt worden sein. Der Schwerpunkt des Erlernens dieser Arbeitstechniken sollte in der Jahrgangsstufe 11 liegen. Dies setzt voraus, daß die Fachkonferenz den verschiedenen Kurshalbjahren der Oberstufe methodische Schwerpunkte zugewiesen hat. Da die genannten Formen der "Sonstigen Mitarbeit" fächerübergreifend verwandt werden, ist es sinnvoll, daß die Fachkonferenzen in Kooperation sicherstellen, daß in methodischer Hinsicht eine wechselseitige Stützung der Fächer erfolgt.

Planung und Durchführung des Unterrichts werden zu berücksichtigen

haben, daß die Arbeitsformen der "Sonstigen Mitarbeit" in der Oberstufe des Gymnasiums durch den an Arbeitszielen orientierten Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I vorbereitet sind.¹⁾

Beispiel 1

V o r ü b e r l e g u n g e n

Am Kurs nehmen auch Schüler teil, die im Fach Geschichte Klausuren schreiben. Die Planung muß dies berücksichtigen und sinnvolle Vorübungen zur Bewältigung der Klausur sowie angemessene Stoffdarbietungen vorsehen. Als Aufgabenart wird die Textinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung gewählt.

Der Fachlehrer entscheidet, daß die Gruppe im Kursabschnitt eine "Schriftliche Übung" anfertigt. Es soll eine Kartenauswertung mit gegliederter Aufgabenstellung geleistet werden. Die Terminplanung hat zu berücksichtigen, daß die Schüler diese Arbeitsform hinreichend haben üben können und daß zum Termin der "Schriftlichen Übung" neues Stoffmaterial aus einem Zeitraum von nicht mehr als sechs Unterrichtsstunden zur Verfügung steht.

Dies bedingt, daß der erste Teil des Kursabschnittes (7. - 15. Std.) die zwei Aufgaben hat, methodisch die "Schriftliche Übung" anhand verschiedener Inhalte vorzubereiten und kognitiv die Stoffbasis für wenigstens ein Klausurthema bereitzustellen. Die "Schriftliche Übung" zielt in diesem Kursabschnitt auf den Transfer einer Methode auf ein neues Sachgebiet; daher muß die Stoffplanung dieses neue Sachgebiet ans Ende des 1. Teils dieses Kursabschnitts plazieren (16. Std.). Im 2. Teil (17. - 21. Std.) wird die Klausur methodisch und stofflich vorbereitet. Der Schlußteil (26. - 28. Std.) hat die Funktion einer Überleitung vom ersten zum zweiten Kursabschnitt; in ihm werden Themen der Klausur aufgenommen.

In diesen Plan, der von der unerläßlichen Einübung der Schüler in die beiden Formen schriftlich zu erbringender Leistungen her strukturiert ist, sind die ersten sechs Unterrichtsstunden nicht integriert. Sie dienen der Einführung in das Kursthema und nehmen methodisch zuvor Geübtes - Auswertung von Statistiken - wieder auf.

In der folgenden Planskizze wird der Stellenwert der einzelnen Arbeitsformen innerhalb eines Kursabschnittes besonders gekennzeichnet.

1) Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, - Geschichte, Köln 1978, S. 14 und 25

Thema: zum obligatorischen Stoffbereich: Imperialismus

1. Kursabschnitt: Der Hochimperialismus von 1880 - 1919
2. Kursabschnitt: Imperialismustheorien - Erklärungsmodelle und Ideologien

Benutzte Materialien

- a) dtv-Weltatlas, Bd. II, München, 8. Aufl. 1973
- b) Zimmermann, Ludwig: Der Imperialismus, Stuttgart, Klett-Quellenheft Nr. 4219
- c) Weltgeschichte im Aufriß, Neubearbeitung, Bd. 2., Frankfurt, Diesterweg 1974
- d) Mommsen, Wolfgang J.: Das Zeitalter des Imperialismus, Frankfurt/M., Fischer Weltgeschichte, Bd. 28, 1969

1. Kursabschnitt: Der Hochimperialismus zwischen 1880 und 1919
Planskizze

EINFÜHRUNGSPHASE

1. Std.: Das System der europäischen Mächte nach 1871,
Konstanten und Variable der Außenpolitik

- 2./3. Std.: a) Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch: Entwicklung und Funktionen des Bündnissystems Bismarcks (dtv II, S.82 I und 83). Diese von allen Schülern zu leistende Hausaufgabe soll das Minimum einer Kenntnisgrundlage schaffen, auf welche sich die Inhalte der weiteren Stunden des Kurshalbjahres zurückbeziehen können.
- b) Referat: Der Einfluß 'politischer Ideologien' auf imperialistische Politik (Mommsen: FWG, S.10 - 41).¹⁾

Das Referat soll politische Kräfte darstellen, die Bismarck zwar ins Kalkül seiner Politik mit einbezog, die aber, weitgehend außerhalb seines Einflusses, eine Eigendynamik mit Tendenzen entwickelten, die Bismarcks Bündnissystem zuwiderliefen. Der Referent sollte die Fähigkeit haben, die Datenfülle und das Abstraktionsniveau des Mommsen-Textes zu bewältigen und diesen so zu reorganisieren, daß die Mitschüler eine informative und problematisierte Übersicht erhalten.

1) Das Referat wird am Ende des Kurshalbjahrs 12/I vergeben.

4. Std.: Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch: Die Kursteilnehmer bereiten in vier Gruppen die Quellen 1, 3, 4 und 5 bei Zimmermann (Klett) vor, indem sie die aus der jeweiligen Statistik ablesbaren Tendenzen in Stichworten festhalten und sich aus dem Befund ergebende Probleme schriftlich formulieren.

Aussprache über die Gruppenergebnisse im Kursplenum. Das Protokoll dieser Stunde soll für Kursteilnehmer die Resultate sichern; auf sie sollte man zurückgreifen können bei der Behandlung der 'Großen Depression', des Expansionsdranges einzelner Staaten und der Imperialismustheorien (2. Kursabschnitt).

5./6. Std.: Die 'Große Depression'

Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch

Alle Schüler bereiten vor: Das Phänomen der 'Großen Depression' (Weltgeschichte im Aufriß, Neubearbeitung, Bd. 2, S. 336 ff.).

Ferner bereiten sie in drei Gruppen die Anwendung der im 1. Text genannten Kennzeichen auf drei Staaten vor:

- a) das Deutsche Reich (WG i. Aufr. 2, S. 339 ff.)
- b) Großbritannien (" S. 350 ff.)
- c) die USA (" S. 362 ff.)

Zur Vorbereitung der Schüler gehört die Notierung von Stichwörtern.

Aussprache mit Vergleich der Befunde im Plenum. Das Protokoll der Doppelstunde (zwei P.-führer) soll die Voraussetzung für die Beurteilung der Ideologien der einzelnen Staaten sein (Std. 7 - 9, 11 - 12, 14 - 15, 17 - 18, 20 - 21).

ERSTER TEIL

7. Std.: a) Referat: Die Ausdehnung des britischen Weltreichs, Bedeutung der Seewege (dtv II, S. 102 u. 103). Das Referat soll die Kartenauswertung, die in der "Schriftlichen Übung" gefordert werden soll, vorbereiten, im kognitiven Bereich einen Überblick geben und die sachliche Voraussetzung für die folgende Quellenbehandlung bieten.

- b) Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch: Seeley: Expansion of England (Zimmermann, Qu. 7)

8./9.Std.: a) Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch: Alle Schüler fertigen eine schriftliche Quelleninterpretation - auch als Vorübung für die Klausur - anhand eines Textes von Disraeli (Zimmermann, Qu. 8) unter einer gegliederten Aufgabenstellung an:

1) Welche Vorwürfe erhebt Disraeli gegen die Kolonialpolitik der Liberalen? 2) Versuchen Sie zu erschließen, worauf die Sympathien gegründet sein könnten, die nach Disraeli das Britische Empire zusammenhalten.

- b) Anschließend an die Aussprache: Quelleninterpretation in Gruppenarbeit: Spielarten des britischen Imperialismus (Zimmermann, Qu. 10 - 14). Das Protokoll der Doppelstunde (zwei P.-führer) dient der Zusammenfassung sowie der Sicherung der Ergebnisse und liefert den Hintergrund für das Referat der 10. Std.

10. Std.: Vorbereitende Hausaufgabe: Entwicklung des Brit. Empire (dtv II, S. 170 und 190)

Referat: Die Entwicklung des Brit. Empire zum Brit. Commonwealth of Nations (Höpfl: Geschichte Englands und des Commonwealth, Frankfurt 1965). Das Vorlesen des Protokolls der vorangegangenen Stunden gibt Kriterien zur historischen Beurteilung der Entwicklung, die anhand des Textes von Höpfl mehr vom Ablauf der Ereignisse her vorgetragen wird. Das Referat hat die Aufgabe, das Unterthema 'britischer Imperialismus' in gewisser Weise abzurunden.

11./12.Std.:

- a) Referat: L'Empire francais (dtv II, S. 106 u. 107).
b) Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch. Alle Schüler haben eine schriftliche Quelleninterpretation anhand eines Textes von Ferry unter gegliederter Aufgabenstellung angefertigt:
1) Wie verteidigt Ferry die französische Kolonialpolitik? 2) Ordnen Sie diese Rede in Frankreichs Europa-Politik ein! 3) Problematisieren Sie Ferrys Verweis auf die deutsche und die amerikanische wirt-

schaftliche Konkurrenz! (Zimmermann, Qu. 34)
Die Hausaufgabe dient auch als Vorbereitung der Klausur. Die Verwendung der dtv-Karte S. 106 und die Besprechung des 3. Gliedes der Aufgabenstellung der schriftlichen Hausaufgabe sind ebenfalls im Hinblick auf das geplante Thema der "Schriftlichen Übung" zu sehen.

13. Std.: Das Referat 'Rußlands innen- und außenpolitische Entwicklung von 1861 bis 1905' (Mommsen: FWG, S. 60 ff., 74 ff., 143 ff. sowie dtv II, 111 - 113) führt auf die nächste Doppelstunde hin, indem es den dazu notwendigen historischen Hintergrund schafft, und liefert Aspekte für die Bearbeitung der "Schriftlichen Übung". Das Kursplenium formuliert im Unterricht anhand der dtv-Karte S. 112 Problemfragen in bezug auf die russische Expansion.
- 14./15.Std.: Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch: Imperialismusrechtfertigung von Danilewski und Dostojewski (Zimmermann, Qu. 20 u. 21)
16. Std.: "Schriftliche Übung": Kartenauswertung unter eingegliederten Aufgabenstellung (dtv II, 116):
1) Nennen Sie die Stoßrichtungen des US-Amerika-Imperialismus! 2) Begründen Sie diese Stoßrichtungen unter wirtschaftlichen und militärpolitischen Aspekten!
3) Formulieren Sie anhand der Karte wenigstens ein Problem, das sich aus den genannten Stoßrichtungen hinsichtlich der machtpolitischen Lage im Pazifik um 1900 ergibt!
Die "Schriftliche Übung" wendet methodisch Geübtes auf ein neues Sachgebiet an und gibt zugleich eine allgemeine Grundlage für die folgende Doppelstunde.

ZWEITER TEIL

- 17./18.Std.
- a) Sicherung der Ergebnisse der Aufgaben der "Schriftlichen Übung"
 - b) Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch zum Thema: Ideologie des US-Imperialismus (Zimmermann, Qu. 58 - Manifest Destiny - Qu. 62 - Beveridge -, Qu. 59 - Schurz -, Qu. 65 und 67 -

Th. Roosevelt). Zur Hausaufgabe gehört die Formulierung von Problemen aufgrund der zu bearbeitenden Texte. Das Protokoll faßt die Ergebnisse zusammen.

19. Std.: Rückgabe der "Schriftlichen Übung".
Referat: Deutsche Kolonialpolitik (dtv II 108 f., Mommsen FWG S. 152 ff) Vom Referenten wird eine geschickte Reorganisation verlangt.
Dieses Thema dient als Sachgrundlage für die nächste Doppelstunde.
- 20./21.Std.: Auswertung der vorbereitenden Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch: Der Begriff 'Weltpolitik' Im Verständnis Wilhelms II. und Bülow's (Zimmermann, Qu. 42 u.43). Von da aus wird das Unterrichtsgespräch auf die Rolle des Flottenbaus in der deutschen Außenpolitik gelenkt (Statistik: Grundlage der Geschichte, Bd.4, S. 28, Frankfurt, Diesterweg 1968)
- 22./24.Std.: Klausur: Themen zur Wahl:
- 1) Memorandum von Sir E. Crowe vom 1.1.1907
(Zeiten und Menschen, Bd. G 2, S.279 f., Paderborn, Schöningh 1970)
 - a) Unter welchen Bedingungen und mit welchen Aussichten könnte das Deutsche Reich nach Crowe Außenpolitik treiben?
 - b) Wie läßt sich Crowes Auffassung in die deutsch/britische Flottenrivalität einordnen?
 - c) Welche Konsequenzen ergäben sich aus diesem Text für die deutsche Politik?
 - 2) Texte von Jaurès und Kautsky (Zimmermann, Qu. 38 u. 45):
 - a) Wie begründen die beiden Autoren ihre Kritik am Imperialismus?
 - b) Worin sehen Sie Gemeinsamkeiten der Argumentation?
 - c) Problematisieren Sie die Haltung beider Autoren für den Fall nationalstaatlicher Auseinandersetzungen!

ÜBERLEITUNGSPHASE

26./27.Std.: Referat: Juli-Krise und Kriegsausbruch (Mommsen FWG S. 272 - 286). Das Thema knüpft an die 21. Std. an und ist Voraussetzung für die folgende Quellenauswertung: Das September-Programm (Weltgeschichte im Aufriß, Neubearbeitung, Bd. III/1, S. 55 f.)

28. Std.: Besprechung der Klausur

Ausblick auf den 2. Kursabschnitt:

Themen: 1919: Neuordnung Europas - Verschiebung der Machtgewichte im globalen Maßstab;
 Imperialismustheorien: Hobson, Luxemburg, Lenin, Schumpeter, Hilferding, Mao Tse-tung;
 Sozialimperialismus: Wehler
 Arbeitstexte: Weltgeschichte im Aufriß, Neubearbeitung, Bd. II, Frankfurt, Diesterweg 1974

Beispiel 2

A Kursankündigung für die Schüler

1. Thema: zu den verpflichtenden Stoffbereichen "Weimarer Republik" und "Nationalsozialismus"
2. Literaturangaben:
 - a) verpflichtende Lektüre für alle Kursteilnehmer
 Abschnitt "Faschismus und Nationalsozialismus" im eingeführten Lehrbuch 'Politik und Gesellschaft' Bd. 2 (Hirschgraben-Verlag) Ausgewählte Auszüge aus der Sekundärliteratur (werden jeweils im Unterricht ausgegeben)
 - b) empfohlene Lektüre
 Broszat, M.: Der Staat Hitlers, dtv. Weltgeschichte Bd. 9
 Hofer, W.: Der Nationalsozialismus, Fischer-Tb. 172
 Nolte, E.: Die faschistischen Bewegungen, dtv-Weltgeschichte Bd. 4
3. Art der Leistungsbeurteilung:
 - a) Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit"
 - Beiträge zum Unterrichtsgespräch (nach Qualität und Regelmäßigkeit)
 - ständiges Protokoll (auf Anregung der Lerngruppe)
 - vorbehaltlich geplant: je Kursabschnitt eine "Schriftliche Übung"

b) Klausuren

- für Schüler mit 'Geschichte' als schriftliches Fach je Kursabschnitt eine Klausur

B Darstellung des Kursabschnitts (bezogen auf die o.a. Arbeitsformen)

Vorbemerkung zur Hausaufgabe:

Am Ende jeder Stunde/Doppelstunde werden die zu behandelnden Texte bzw. Materialien an die Schüler zur Vorbereitung in der Hausaufgabe ausgeteilt. (Arbeitsauftrag: Sachkommentar erstellen, inhaltliche Strukturierung. Da die Findung und Formulierung des/der erschießenden Aspekte(s) jeweils von den Schülern selbst vorgenommen werden soll, wird auf die Angabe eines speziellen Arbeitsauftrages in der Regel verzichtet.) Die Überprüfung erfolgt durch die Auswertung im Unterricht (methodisches Planungsgespräch, Problemdefinierung).

Zur Arbeitsform "Protokoll":

In Abweichung von den 'reinen' Protokollformen soll im Kurs ein ständiges Protokoll in Form einer Verbindung von Verlaufs- und Ergebnisprotokoll geführt werden. Die Führung des Protokolls ist verpflichtend; sie bezieht sich in der Regel auf eine Unterrichtsstunde.

Die Protokollanten werden in alphabetischer Reihenfolge benannt.

Die Führung eines ständigen Protokolls ergibt das Problem des Zeitverlustes durch Verlesen und/bzw. Besprechen des Protokolltextes in der folgenden Unterrichtsstunde. Hier soll nur in solchen Fällen ein Verlesen sowie eine Besprechung durchgeführt werden, in denen ein Rekapitulieren des Untersuchungsstandes, ein Aufzeigen kontrovers gebliebener Punkte o. ä. erforderlich ist. In den übrigen Fällen wird das Protokoll als handschriftliches Manuskript nach Möglichkeit noch vor der folgenden Unterrichtsstunde eingereicht, ggf. korrigiert (bei der Rückgabe erfolgt eine persönliche Besprechung mit dem Protokollanten; dies erscheint insbesondere dann sinnvoll, wenn weniger fachspezifische als allgemein sprachliche Mängel zu beheben sind), in der nächsten Stunde zurückgegeben, auf Matrize übertragen und für alle Kursteilnehmer vervielfältigt. Die Vervielfältigung des ständigen Protokolls erlaubt dem Schüler eine der Unterrichtsarbeit förderliche Einschränkung des eigenen Mitschreibens. Falls eine Vervielfältigung nicht möglich ist, soll die Anlage

einer Kursmappe erfolgen, die für alle Kursteilnehmer zugänglich ist und neben der Dokumentation des Unterrichtsstandes zu eventuellen Rückfragen herangezogen werden kann.

Zur Arbeitsform "Schriftliche Übung":

Im folgenden werden aus einem Unterrichtsverlauf von zehn Stunden zwei Möglichkeiten des Einbaus einer "schriftlichen Übung" dargestellt. (Die Zahlen in den Klammern geben die jeweils geplante Stundenzahl an,)

- (1) Rede Hitlers vor Hamburger Industriellen am 1.12.1930 (2)
- (2) 4-Punkte-Programm der DAP/NSDAP vom 24.2.1920 (1)
- (3) Erläuterung der 'sozialistischen' Programmpunkte durch Gottfried Feder/Programmschrift der NSDAP von 1930, 5. Auflage (1)
- (4) Leitartikelstreit Rosenberg/Straßer (Begriff "Nationaler Sozialismus"), Februar 1927 (Flügelbildung in der NSDAP) (2)

1. Möglichkeit einer "schriftlichen Übung":

"Erläutern Sie knapp die programmatisch-ideologische Position Gregor Straßers und sich daraus ergebende mögliche Konsequenzen für die praktische Politik der NSDAP!"

- (5) Schulungsanweisung für die NSBO (ca. 1927) (1)
- (6) Entwicklung des Mitgliederstandes und der Aktivitäten der NSDAP von der Gründung der DAP bis zu den 'Erbitterungswahlen' 1930 (2)

2. Möglichkeit einer "schriftlichen Übung" (Rückgriff bis zum Unterrichtsgegenstand (4)):

Texte:

- I. Joseph Goebbels. Der Nazi-Sozi. Fragen und Antworten für den Nationalsozialisten. Elberfeld o.J. (ca. 1927), S. 11 f

"... als Klasse hat das Bürgertum seine geschichtliche Rolle ausgespielt und wird vor dem Schöpfergeist einer jüngeren gesünderen Klasse zurückweichen müssen. An seine Stelle tritt die junge Klasse - wir sagen nicht des Proletariats, weil das eine Beschimpfung deutscher Arbeiter durch jüdische Rabulistik ist - das Arbeitertum. Dieses Arbeitertum schließt in sich alles, was für Deutschland arbeitet im Sinne der Zukunft, Faust und Stirn."

II. Joseph Goebbels. "Warum sind wir Sozialisten?" Leitartikel
im 'Völkischen Beobachter' vom 16.7.1928
(Auszug)

"Das politische Bürgertum ist eben im Begriff, von der Bühne der historischen Gestaltung abzutreten. An seine Stelle rückt der bis heute unterdrückte Stand des schaffenden Volkes der Faust und Stirn, das Arbeitertum, um seine geschichtliche Mission zu beginnen. Es geht nicht nur um mehr Lohn, nicht nur um die Festlegung der Arbeitszeit..., es geht vielmehr darum, einen kraftgeladenen, verantwortungswilligen Stand in den Staat mit einzugliedern, ja vielleicht ihn zur Dominante der künftigen Politik des Vaterlandes zu machen."

- Arbeitsauftrag: 1. Geben Sie eine knappe Beschreibung der Quellenart und daraus ggf. abzuleitender Konsequenzen für die Untersuchung.
2. Geben Sie eine begründete funktionale Einordnung der beiden Quellentexte in den Unterrichtszusammenhang.

Leistungsanforderungen: (dargestellt an den vom Schüler zu vollziehenden Arbeitsschritten)

Zu 1. - formale Beschreibung; daraus abzuleitende Schlußfolgerung für die Einordnung der Texte

Text I: Primärquelle, gekürzt. Auszug aus einer größeren Schrift, dem Titel nach ist auf eine Schulungsanleitung für den internen Parteigebrauch zu schließen.

Text II: Primärquelle, gekürzt. Auszug aus einem Leitartikel (herausgehobene Stelle) im offiziellen Parteiorgan.

Zu 2. Diese Aufgabenstellung ist sinnvoll nur dann möglich, wenn es die Schüler vom Unterricht her gewöhnt sind, die erschließenden Aspekte und Problemstellungen für die jeweilige Untersuchung selbst zu finden und anzugeben. Zur Lösung wird keine zusammenhängende (= ausformulierte Darstellung) sondern eine kurze, z. T. stichwortartige Stellungnahme erwartet.

1. Arbeitsschritt: Angabe des/der erschließenden Aspekte/s durch Bezug der Quellentexte auf den bisherigen Unterrichtsstand

möglich: programmatisch-ideologisches Selbstverständnis der NSDAP

unterschiedliche Positionen der durch Rosenberg und
Straßer markierten Parteiflügel
ideologische Unschärfe des Sozialismus-Begriffs
der NSDAP

(Ggf. als Problemfrage/n zu formulieren).

2. Arbeitsschritt: Finden und begründete Angabe der geeigneten
Untersuchungsmethode (damit zugleich Selektion
der gefundenen Problemaspekte)

erwartet: identisches Thema - derselbe Verfasser

z.T. abweichende Begrifflichkeit (Klasse vs. Stand)
mit daran geknüpften unterschiedlichen Assoziations-
und Bestimmungsfeldern

Angabe und Vergleich der jeweiligen zentralen Be-
griffe (Klasse, Stand: Arbeitertum - geschichtliche
Mission, (politisches) Bürgertum - geschichtliche
Rolle)

3. Arbeitsschritt: Schlußfolgerungen für die Einordnung der
beiden Texte in den Zusammenhang der Unter-
suchung

erwartet: Thesenbildung - der durch die abweichende Begriff-
lichkeit zunächst naheliegende Bezug auf die unter-
schiedliche Provenienz beider Texte (Adressaten-
bezug/'Doppelzüngigkeit') scheidet durch den genau-
en Vergleich der zentralen Begriffe aus; beide
Texte sind signifikant für die ideologische Un-
schärfe des Sozialismus-Begriffs der NSDAP; eine
Zuordnung zu den Parteiflügeln ist möglich (Straßer).
Stellenwert in der Gesamtuntersuchung: Bestätigung
(Verifizierung) der in der Untersuchung gewonnenen
Arbeitsergebnisse zur ideologischen Unschärfe des
NSDAP-Programms

Die beiden Quellentexte werden zum Gegenstand der folgenden
Unterrichtsstunde. (1)

4.4 Die Abiturprüfung

4.4.1 Allgemeine Hinweise

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluß der Kultusministerkonferenz¹⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, daß den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in einem Bereich, der mit selbständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden kann.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden:

Anforderungsbereich I (z.B. Wiedergabe von Kenntnissen)

Anforderungsbereich II (z.B. Anwenden von Kenntnissen)

Anforderungsbereich III (z.B. Problemlösen und Werten)

Die Anforderungsbereiche sind für den Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- dem Lehrer unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- dem Schüler das Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihm Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

1) Vereinbarung über die "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung", Beschluß der KMK vom 1. Juni 1979

4.4.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

A Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

B Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfaßt die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang und die Beschreibung und Darstellung gelernter und geübter Arbeitstechniken in einem begrenzten Gebiet und einem wiederholenden Zusammenhang.

Wiedergabe von Sachverhalten

1. Grundtatsachen (z.B. Ende der Monarchie in Deutschland 1918)
2. Fachwissenschaftliche Begriffe (z.B. Militarismus)
3. Ereignisse (z.B. Kapp-Putsch 1920)
4. Prozesse (z.B. Entwicklung zur parlamentarischen Verantwortung der Regierung im Deutschen Reich)
5. Ordnungen und Strukturen (z.B. Verfassung und Herrschaft im Wilhelminischen Reich)
6. Normen und Konventionen (z.B. Grundrechte, Reputation des Militärs im Wilhelminischen Reich)
7. Kategorien (z.B. Determination und Freiheit, Kontinuität und Wandel)
8. Theorien, Klassifikationen, Modelle (z.B. Imperialismustheorien, Liberalismus, Lehenstpyramide)

Kennen von

1. Quellenarten und Darstellungsformen (z.B. Akten, Briefe, Memoiren, Filme, Sekundärliteratur, wissenschaftliche Geschichtsschreibung)
2. Arbeitstechniken und methodischen Schritten bei der Bearbeitung von Aufgaben (z.B. korrektes Zitieren; Stichwortverzeichnis; Quellenkritik)

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfaßt das selbständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Sachverhalte und das selbständige Anwenden und Übertragen des Gelernten auf vergleichbare Sachverhalte.

Selbständiges Erklären und Anwenden des Gelernten und Verstandenen

Anwenden von fach- und sachadäquaten Methoden und Arbeitstechniken

- | | |
|--|--|
| <p>1. Erklären von Sachverhalten (z.B. Ausbruch des Ersten Weltkrieges unter dem Gesichtspunkt Ursachen - Anlaß)</p> <p>2. Verarbeiten und Ordnen unter bestimmten Fragestellungen (z.B. die Endphase der Weimarer Republik unter dem Gesichtspunkt des Funktionsverlustes des Parlaments)</p> <p>3. Anwendung des Gelernten und Verstandenen in Zusammenhängen und auf Sachverhalte, die so im Unterricht nicht behandelt worden sind</p> <p>3.1 Untersuchen bekannter Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen (z.B. die späte römische Republik unter einem neuzeitlichen Revolutionsbegriff)</p> <p>3.2 Verknüpfen erworbener Kenntnisse und gewonnener Einsichten mit neuen Sachverhalten und deren Verarbeitung in neuen Zusammenhängen, Analysieren neuer Sachverhalte (z.B. aufgrund der am britischen Beispiel gewonnenen Kriterien die Voraussetzungen für die Industrialisierung in Deutschland im 19. Jahrhundert untersuchen; dem Schüler nicht bekannte - etwa marxistische - Deutungen der Revolution von 1848 analysieren)</p> | <p>1. bei der Darstellung von Sachverhalten (z.B. gliedern, ordnen, abstrahieren, konkretisieren, generalisieren)</p> <p>2. bei der Übertragung in andere Darstellungsformen (z.B. Texte in Thesen zusammenfassen, statistische Angaben graphisch darstellen)</p> <p>3. bei der Erschließung von Arbeitsmaterial und bei der Auseinandersetzung mit neuen Fragestellungen (z.B. Quelleninterpretation; Analyse von historischen Prozessen unter allgemeinen Gesichtspunkten wie Ursache - Anlaß - Verlauf - Ergebnis - Folgen)</p> |
|--|--|

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfaßt das planmäßige Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.

Problembezogenes Denken, Urteilen, Begründen

Beurteilen von Methoden

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Einbeziehen erworbener Kenntnisse und erlangter Einsichten bei der Begründung eines selbständigen Urteils (z.B. über einen dem Schüler nicht bekannten Lösungsvorschlag zur sozialen Frage aus dem 19. Jahrhundert) 2. Erkennen der Bedeutung und der Grenzen des Aussagewertes von Informationen (z.B. im Zusammenhang mit dem "Bienenkorb-Brief" Harkorts von 1848 die interessenbedingte Auswahl von Informationen über das Proletariat und die Standortgebundenheit des Verfassers nachweisen) 3. Reflektieren von Normen, Konventionen, Zielsetzungen und Theorien und deren Befragung auf ihre Prämissen (z.B. die Vorstellung vom "Gerechten Krieg" bei verschiedenen Autoren) 4. Problematisieren von Sachverhalten durch selbständig entwickelte Fragestellungen (z.B. den unterschiedlichen Inhalt und Stellenwert des Begriffes Gleichheit in Texten von Montesquieu) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Erörtern möglicher methodischer Schritte zur Lösung von Aufgaben (z.B. überprüfen, wie eine in einer Quelle enthaltene Hypothese mit Hilfe historischen Materials verifizierbar bzw. falsifizierbar ist) 2. Begründen des eingeschlagenen Lösungsweges (z.B. der Arbeitsschritte bei der Interpretation einer bestimmten Quelle) 3. Überprüfen von Methoden <ol style="list-style-type: none"> 3.1 auf ihre Leistung für die Aufschließung von Sachverhalten (z.B. von Generalisierungen an historischen Details) 3.2 im Hinblick auf immanente Wertungen und Auswahlkriterien (z.B. inwieweit eine bestimmte Geschichtsbetrachtung historischen Sachverhalten gerecht wird) 4. Überprüfen von Darstellungsformen auf ihre Aussagekraft (z.B. einer Kurve zur Darstellung eines historischen Ablaufs) |
|--|--|

124

und Rousseau erkennen und seine Bedeutung für die daraus abgeleiteten politischen Folgerungen beurteilen)

5. Entwickeln von Vorschlägen, Erörtern von Hypothesen, Aufzeigen von Alternativen und deren Überprüfen auf ihre Realisierbarkeit im jeweiligen Bedingungs-feld (z.B. die außenpolitischen Vorstellungen Konrad Adenauers, Jakob Kaisers und Kurt Schumachers vor 1949 unter dem Aspekt ihrer Realisierungsbedingungen untersuchen)

4.4.3 Schriftliche Abiturprüfung

4.4.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Zulässig sind folgende Aufgabenarten:

I Materialinterpretationen

- 1) mit gegliederter Aufgabenstellung
- 2) ohne gegliederte Aufgabenstellung

II Darstellung mit gegliederter Aufgabenstellung ohne Material

Zu I:

Die Interpretation historischen Materials kann sich auf verschiedene Formen historischer Überlieferung beziehen, auf

a) sprachliche Quellen:

- Urkunden, Akten,
- Briefe, Tagebücher, Memoiren,
- Formen der Geschichtsschreibung (z.B. Chroniken, Viten, Sekundärquellen und wissenschaftliche Darstellungen),
- Formen der Publizistik (z.B. Reden, Streitschriften, Flugblätter, Plakate, Zeitungsberichte und -kommentare),
- literarische Zeugnisse,

b) nichtsprachliche Quellen (z.B. Kunstwerke, Denkmäler, Symbole, Münzen, Karten, Stadtpläne, Tabellen und Statistiken).

Die Interpretation historischen Materials kann auch bestimmte historisch vermittelte Sach- und Problemzusammenhänge zum Gegenstand haben wie

- grundlegende politische und soziale Struktur- und Ordnungszusammenhänge,
- Entwicklungs- und Wandlungsprozesse,
- politische Thesen und Programme,
- Kontrast von Programm und Wirklichkeit,
- Gegenwartsphänomene auf historischem Hintergrund,
- Auswirkungen historischer Phänomene auf Gegenwartsprobleme

Zu II:

Darstellungen ohne Materialvorlagen können sein:

- Untersuchung von historischen Prozessen, Strukturen, Ordnungen und Konflikten, Auseinandersetzung mit historischen Thesen,
- Durchführung von historischen Vergleichen,
- Untersuchung geschichtlicher Hintergründe eines gegenwärtigen Problems,
- Untersuchung der Auswirkungen historischer Phänomene auf die Gegenwart.

Erläuterungen

Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

Diese Aufgabenart hält den Schüler dazu an, Material unter mehreren vorgegebenen Gesichtspunkten zu erschließen. Die Mehrgliedrigkeit ermöglicht es zu überprüfen, wieweit der Schüler imstande ist, qualitativ unterschiedliche Arbeitsanweisungen zu erfassen und ihnen nachzukommen. Mit ihr kann ferner überprüft werden, wie weit der Schüler vorgegebene Materialien in fachspezifische Zusammenhänge einordnen und dabei über einen Grundbestand an Sachwissen verfügen kann.

Die Untergliederung der Aufgabenstellung erleichtert es, die Bewältigung der Arbeitsanweisungen gegeneinander abzuwägen und die Benotung zu begründen. Die Arbeitsanweisungen sollen den im Unterricht gelernten Denkformen und Arbeitstechniken (s. 3.1.1) Rechnung tragen. Aus den Schritten Analyse - Sachurteil - Wertung ist zwar nicht zwingend die Zahl der Arbeitsaufträge abzuleiten, jedoch kann es zweckmäßig sein, die Arbeitsaufträge an diesen Schritten oder an den Anforderungsbereichen zu orientieren.

Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

Diese Aufgabenart zielt auf die selbständige Erschließung und die Erörterung der zentralen Aussagen des Materials. Sie ist daher in besonderem Maße geeignet, die Fähigkeiten des Schülers hinsichtlich Organisation von Material und Gedankengang, sein Geschick im Auffinden von historischen Problemen und seine instrumentalen Fertigkeiten zu ermitteln. Diesem Umstand ist bei Umfang und Schwierigkeitsgrad des Materials Rechnung zu tragen.

Es muß bei dieser Aufgabenart sichergestellt sein, daß die Beschaffenheit des Materials und die Aufgabenstellung von den Prüflingen auch die Wiedergabe von Kenntnissen fordern.

Wenn den Schülern formalisierte Verfahren der historischen Interpretation von Material vertraut sind, kann die Aufgabenstellung sich auch auf die allgemein gehaltene Aufforderung zur Interpretation beschränken.

Darstellung mit gegliederter Aufgabenstellung ohne Material

Diese Aufgabenart ergibt sich aus einem Grundzug der Geschichte, die nicht nur zu erforschendes Objekt, sondern zugleich eben auch Darstellung ist. Die erfordert Kenntnisse von Fakten, ferner sicheren Umgang mit Fachbegriffen und Kategorien, Übung in fachgemäßer

Verknüpfung der Daten zu Ereignissen, Bewußtsein von der Komplexität historischer Sachverhalte und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und angemessen darzustellen.

Es muß dabei den Gefahren begegnet werden, daß die Schüler sich auf die Wiedergabe von Kenntnissen oder von Unterrichtsabläufen beschränken oder daß sie die Teilaufgaben nur problematisierend, ohne Nachweis ihres Grundwissens bearbeiten. Der Fachlehrer macht dazu im Prüfungsvorschlag im Erwartungshorizont der jeweiligen Aufgabe klarstellende Angaben.

4.4.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

- (1) Im Fach Geschichte besteht der Prüfungsvorschlag aus drei Aufgaben, von denen zwei von der oberen Schulaufsichtsbehörde ausgewählt und dem Schüler zur Wahl vorgelegt werden. Es sind nur die im Abschnitt 4.4.3.1 beschriebenen Aufgabenarten zugelassen. Mindestens eine Aufgabe des Vorschlags muß materialgebunden sein.
- (2) Den Prüfungsvorschlag macht der Fachlehrer der Jahrgangsstufe 13/II gegebenenfalls unter Beteiligung des Kurslehrers, von dem der Schüler in den Jahrgangsstufen 12 und 13 im Fach Geschichte unterrichtet worden ist. Fachlehrer, die Aufgabenvorschläge für Schülergruppen mit unterschiedlichen Kursvoraussetzungen stellen, legen die Vorschläge für jede Schülergruppe gesondert vor.
- (3) Die Prüfungsanforderung in jeder Prüfungsaufgabe muß den Bedingungen des § 22 Abs. 1 APO - OS+G entsprechen; "In der Abiturprüfung soll der Prüfling nachweisen, daß er grundlegende Kenntnisse und Einsichten in seinen Prüfungsfächern erworben hat und fachspezifische Denkweisen und Methoden selbständig anwenden kann."

Die Aufgaben müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Sie dürfen sich nicht auf die Sachgebiete eines Kurshalbjahrs beschränken. Die vom Prüfling zu bearbeitende Aufgabe muß in ihren Anforderungen die Sachgebiete eines Kurshalbjahrs überschreiten.

Alle drei Aufgaben eines Vorschlags müssen so gestellt sein, daß sie gleichwertige Wahlmöglichkeiten bieten. Dies bedeutet auch, daß die Aufgaben sich nicht auf denselben Gegenstand beziehen und die Lerninhalte in breiter zeitlicher Streckung berücksichtigt werden.

- (4) Die Aufgaben müssen eindeutig formuliert, klar umgrenzt und in der vorgesehenen Zeit zu bearbeiten sein.

Hinsichtlich des Umfangs des vorgelegten Materials ist der Bedingung Rechnung zu tragen, daß dem Prüfling zur Kenntnisnahme der Materialien und der Arbeitsaufträge sowie zur Wahl zwischen zwei Aufgaben ein Zeitraum von 30 Minuten zur Verfügung steht (VV 32.21 zu APO-OS+G). Der Schwierigkeitsgrad der Materialien ist hierbei angemessen zu berücksichtigen.

Die Aufgaben dürfen einer bereits bearbeiteten Aufgabe nicht so nahestehen oder im Unterricht so vorbereitet sein, daß ihre Bearbeitung keine selbständige Leistung erfordert.

Das Material darf in der vorgelegten Zusammenstellung nicht im Unterricht behandelt worden sein.

- (5) Das Anspruchsniveau der Aufgaben im Prüfungsvorschlag muß gleichwertig sein.

- (6) Dem Prüfungsvorschlag sind auf einem besonderen Blatt beizufügen:

- eine Angabe über die Zahl der Schüler, für die der Vorschlag gilt, gegebenenfalls mit einer Angabe, ob der Vorschlag für mehrere Kurse vorgesehen ist;
- die Erklärung des Fachlehrers, daß er das Notwendige für die Geheimhaltung veranlaßt hat;
- die Angabe, welche inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen die Prüflinge aus dem Unterricht für die Lösung der Aufgaben mitbringen; aus diesen Darlegungen muß auch erkennbar sein, daß jede Aufgabe die Sachgebiete eines Kurshalbjahrs überschreitet.

Die Anmerkungen über den Unterrichtszusammenhang sind hinreichend konkret anzugeben. Insbesondere bei der Vorlage von Material, das in anderer Zusammensetzung im Unterricht verwendet worden ist, stellt der Fachlehrer das, unter welcher Fragestellung und in welchem Kontext dieses Material behandelt worden ist.

- eine kurzgefaßte konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistungen (Erwartungshorizont des Lehrers). Die Angaben sollen inhaltlich ausführen, auf Grund welcher Voraussetzungen welche Arbeitsschritte zur Bewältigung der Aufgabe notwendig sind und zu welchen Ergebnissen sie führen sollen.
- (7) Die vorgesehenen Hilfen und Erläuterungen für den Prüfling sowie die Materialien, die dem Schüler vorgelegt werden, sind der jeweiligen Aufgabe beizufügen. Die Materialien sind mit

den bibliographischen Angaben und gegebenenfalls mit Hinweis auf die Fundstelle zu versehen.

- (8) Grundsätzlich zugelassene Hilfsmittel sind:
- der Rechtschreibduden
 - Erdkunde- und/oder Geschichtsatlas (nur Kartenteil)
 - unkommentierte Ausgaben von Gesetzes-, Verfassungs- und Vertragstexten, soweit für die Bearbeitung der Aufgaben erforderlich.

Eine beabsichtigte Erweiterung der Hilfsmittel ist zu begründen.

4.4.3.3 Verfahren bei der schriftlichen Prüfung

- (1) Die Zeit für die schriftliche Prüfungsarbeit beträgt im zweiten Abiturfach Geschichte fünf Zeitstunden, im dritten Abiturfach Geschichte drei Zeitstunden.
- (2) Der Umschlag mit den jeweiligen Vorschlägen darf erst im Prüfungsraum in Gegenwart der Prüflinge unmittelbar vor Beginn der betreffenden Arbeit geöffnet werden. Die nichtgewählte Aufgabe wird vom Schulleiter in Verwahrung genommen; sie unterliegt weiterhin der Geheimhaltung.
- (3) Die Arbeitszeit beginnt unmittelbar, nachdem die Aufgaben vorgelegt und niedergeschrieben worden sind. Hat der Schüler eine Auswahl unter vorgelegten Aufgaben zu treffen, so stehen ihm hierfür dreißig Minuten zur Verfügung.

Die Arbeitszeit darf nicht durch eine Pause unterbrochen werden.

Für die Arbeiten und Entwürfe darf nur Papier verwendet werden, das den Stempel der Schule trägt.

Sollten sich Hilfen, die nicht in den Aufgaben des Vorschlags angegeben sind, als notwendig erweisen, so sind sie nur vom Fachlehrer zu geben und nachträglich am Rand des Vorschlags und in der Niederschrift zu vermerken.

Die Prüflinge können ihren Arbeiten Erläuterungen beifügen, die über den Arbeitsgang oder die Schwierigkeit, welche eine Lösung verhinderte, Auskunft geben. Der Prüfling ist nicht verpflichtet, einen Entwurf anzufertigen.

Wer seine Arbeit beendet hat, gibt sie dem aufsichtführenden Lehrer ab und verläßt das Schulgebäude.

Sobald die Arbeitszeit abgelaufen ist, müssen alle Arbeiten abgeliefert werden.

Den Arbeiten sind sämtliche Entwürfe und Aufzeichnungen beizufügen.

4.4.3.4 Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten

Bei der Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten ist folgendes Verfahren anzuwenden:

- (1) Der zuständige Fachlehrer kennzeichnet (in rot) die Fehler jeder schriftlichen Prüfungsarbeit nach Art und Schwere, stellt in seinem Gutachten die Vorzüge und die Mängel der Arbeit fest und bewertet die Arbeit abschließend mit einer Note, der gegebenenfalls eine Tendenz beizufügen ist.

Die Korrektur der Prüfungsarbeit unterscheidet sich von der Korrektur der Klausur dadurch, daß pädagogische Hinweise für den Schüler entfallen. In Prüfungsarbeiten dürfen durch Korrekturen keine Textveränderungen vorgenommen werden.

- (2) Ist die Reinschrift nicht vollständig, so sind Entwürfe nur heranzuziehen, wenn sie zusammenhängend konzipiert und lesbar ausgeführt sind und die Reinschrift etwa drei Viertel der Arbeit umfaßt. Häufige Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der Muttersprache führen zu einer Reduzierung der Note im Umfang einer Notentendenz (ein Punkt).

- (3) Jede Arbeit wird von einem zweiten, vom Schulleiter beauftragten Fachlehrer durchgesehen. Dieser schließt sich entweder der Bewertung an oder fügt eine eigene Beurteilung mit Bewertung hinzu.

In den Fällen, in denen die beiden Fachlehrer sich nicht auf eine Bewertungsnote einigen können, ziehen der Vorsitzende des Zentralen Abiturausschusses oder die obere Schulaufsichtsbehörde einen weiteren Fachlehrer zur Bewertung hinzu. Die Bewertung wird sodann im Rahmen der vorgeschlagenen Noten durch Mehrheitsbeschluß festgesetzt.

- (4) Die Prüfungsanforderungen gemäß Abschnitt 4.4.3.2 sind der Bewertung zugrunde zu legen.

- (5) Die Bewertung der Prüfungsleistung richtet sich nach den gestellten Anforderungen (vgl. Abschnitt 4.4.2) und nach der Art der Bearbeitung durch den Schüler.

Die Art der Bearbeitung läßt sich nach

- Qualität
 - Quantität und
 - Darstellungsvermögen
- beschreiben.

Merkmale der Qualität sind:

Erfassen der Aufgabe und ihre zeitökonomische Bewältigung, Genauigkeit der Kenntnisse und Einsichten, Sicherheit in der Beherrschung der Methoden und der Fachsprache, Stimmigkeit und Differenziertheit der Aussage, Herausarbeitung des Wesentlichen, Anspruchsniveau der Problemerkfassung.

Merkmale der Quantität sind:

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

Das Darstellungsvermögen des Schülers erweist sich in der Fähigkeit, sich in einer angemessenen Weise verständlich zu machen. Bei der Bewertung der Leistungen sind daher zu berücksichtigen: Klarheit und Eindeutigkeit der Aussage, Angemessenheit der Darstellung, Übersichtlichkeit der Gliederung und die inhaltliche Ordnung.

- (6) Die Note "ausreichend" soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht.

Nach der Vereinbarung der Länder über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Geschichte der Fall, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmte Merkmale eines Textes (Materials) in Grundzügen erfaßt sind,
- die Aussagen auf die Aufgabe bezogen sind,
- dabei grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe angewendet werden,
- die Darstellung im wesentlichen verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

Ein mit "sehr gut" beurteiltes Prüfungsergebnis setzt Leistungen im Anforderungsbereich III voraus. Auch ein mit "gut" beurteiltes Prüfungsergebnis verlangt mindestens ansatzweise Leistungen im Anforderungsbereich III.

4.4.3.5 Aufgabenbeispiele

Vorbemerkungen

Im folgenden werden zu den drei Aufgabenarten Beispiele vorgestellt. Sie dienen der inhaltlichen Verdeutlichung der formalen Vorgaben für die Abiturprüfung. Die jeweiligen Aufgabenstellungen/Arbeitsanweisungen beziehen sich auf angenommenen Unterricht und berücksichtigen

sichtigen die zur Verfügung stehende Arbeitszeit; an Stelle der hier mitgeteilten Aufgabenstellungen/Arbeitsanweisungen sind andere denkbar. Diese Beispiele wollen zeigen, welche erläuternden Hinweise für die Aufgabenstellung in der Abiturprüfung notwendig sind. Die Angaben werden folgendermaßen gegliedert:

- o) Kursart
- a) Material
- b) Aufgabenstellung/Arbeitsanweisungen
- c) Zusatzinformationen/Hilfsmittel
- d) Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang
- e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont)

Erläuterungen zu d)

Weil in den folgenden Aufgabenbeispielen nicht von konkreten Lerngruppen ausgegangen werden kann, werden die Angaben über den Leistungsstand der Prüfungsgruppe nicht so deutlich ausgeführt, wie dies der Prüfer beim Einreichen seines Vorschlags gemäß Abschnitt 4.4.3.2 tun muß.

Erläuterungen zu e)

In den folgenden Aufgabenbeispielen werden die Leistungserwartungen absichtlich nicht in einem einheitlichen Schema, sondern in unterschiedlicher Ausführlichkeit dargestellt. Eine größere Detailliertheit kann es dem Prüfer erleichtern, die Angemessenheit seiner Aufgabenstellung zu überdenken, Vorzüge und Nachteile der Prüfungsleistung festzustellen und seine Benotung zu begründen; dies gilt in besonderem Maße für die an der Benotung Beteiligten, die den der Aufgabe zugrunde liegenden Unterricht nicht erteilt haben.

In diesen Beispielen dienen Hinweise auf die in Abschnitt 4.4.2 genannten Anforderungsbereiche lediglich der Verdeutlichung. Sie sind nicht mit dem Prüfungsvorschlag vorzulegen.

Übersicht über Aufgabenbeispiele zur schriftlichen Abiturprüfung

Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

- (1) Stadtrecht Straßburg
- (2) Cusanus: Aus: De concordantia catholica
- (3) Wilson: Am Vorabend des Eintritts der USA in den Ersten Weltkrieg
- (4) Bethmann Hollweg: Zur deutschen Kriegsschuld
- (5) Sowjetische Auslegung des deutsch-russischen Nichtangriffspakts

Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

- (6) Statistik zur Einkommens- und Steuerpolitik des III. Reiches
- (7) Caprivi: Nichterneuerung des Rückversicherungsvertrages
- (8) Bruch der Großen Koalition 1930

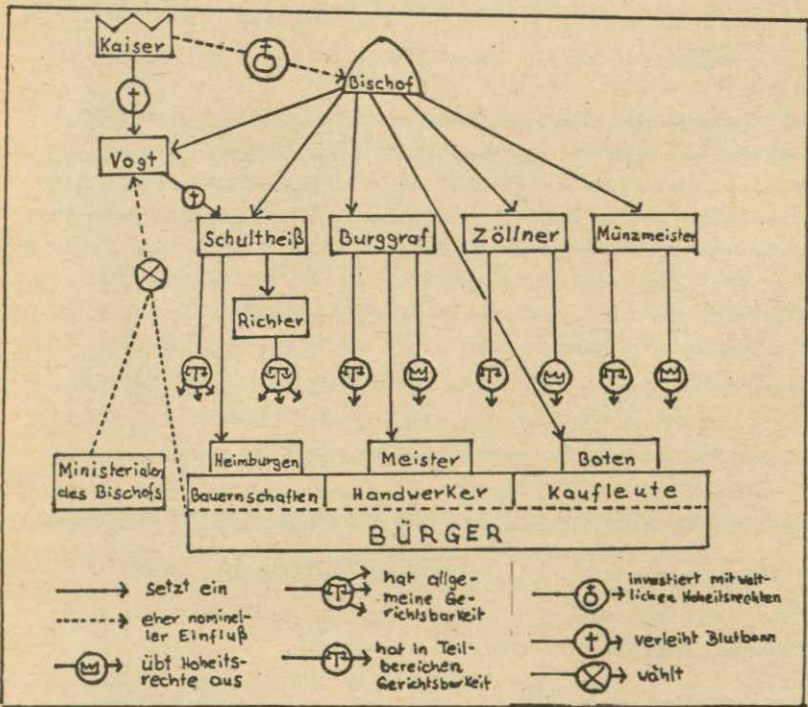
Darstellung mit gegliederter Aufgabenstellung ohne Material

- (9) Das Prinzip des "Gleichgewichts der Macht" im Ersten Weltkrieg

(1) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

- o) 2. Abiturfach
- a) Materialien

Die Verfassung Straßburgs nach dem ersten Stadtrecht von ca. 1200



Aus dem Schwörbrief von Straßburg vom 17. Oktober 1334 ; Fundstelle:
Geschichte in Quellen, Band II: Mittelalter, Bayerischer Schul-
buchverlag, München 1970, Quelle Nr. 649, S. 728 ff.

In Gottes Namen Amen!

All denen, die diesen Brief sehen oder lesen hören, sei kund, daß wir, Berthold Swarber, Ridolf Judenbreter, die zwei Meister zu Straßburg,¹⁾ und Burkhard Twinger, der Ammanmeister,²⁾ und der Rat zu Straßburg, Ritter und Knechte, die Bürger, die Handwerke und die Gesinde, arm und reich, zu Straßburg, übereingekommen sind und aufgesetzt haben ein gemeinsames Gericht für den Reichen wie für den Armen..., wie hernach geschrieben steht. Und dies ist das Gericht:

Erstens sollen die oben genannten zwei Meister bleiben, solange sie leben, und der erwähnte Ammanmeister soll auch Ammanmeister bleiben, solange er lebt...

Die vorgenannten drei Meister ... sollen auch schwören, die Handwerke, die Bürger, Ritter und Knechte und Arme und Reiche getreulich zu behüten und zu bewahren, soweit sie können und vermögen, mit Leib und mit Gut, und gleich zu richten den Armen wie den Reichen.

Und dies ist der Rat: Erstens sollen die vorgenannten drei Meister ... immer im Rat sein. Und es sollen auch alle Jahre von den Handwerkern fünfundzwanzig in den Rat gesetzt werden und vierzehn von den Bürgern und acht von den Rittern und den Knechten.

Und der Rat soll gewählt werden, wie hiernach geschrieben steht. Der Ammanmeister und die zwei Meister sollen sechs wählen vom abgehenden Rat zu den fünfundzwanzig, die in diesem Jahre von den Handwerkern im Rat gewesen sind und die sie auf ihren Eid für die allernützlichsten dazu halten. Und es sollen die vorgenannten drei Meister und die sechs, die sich von den Handwerkern zugezählt haben, vier von den vierzehn Bürgern wählen, die in diesem Jahr mit ihnen im abgehenden Rat gesessen haben und von denen sie auf ihren Eid glauben, daß sie der Stadt Straßburg am allernützlichsten und vorteilhaftesten seien. Und es sollen dann die vorgenannten drei Meister und die sechs von den Handwerkern und die vier von den Bürgern, die sie zu ihnen gewählt haben, einen Rat wählen, wie vorgeschrieben steht, auf ihren Eid, so wie sie es für die Bürger der Stadt, arm und reich, am nützlichsten halten.

Und wen man in den Rat wählt, der soll ein eingesessener Bürger sein zu Straßburg, ohne Gefährde.³⁾

Wir haben auch eidlich verzichtet auf die Kuren,⁴⁾ die wir für den Rat hatten ... Wenn auch ein Knabe zwanzig Jahre alt wird, er sei von Rittern oder von Knechten oder von Bürgern oder von Handwerkern, der soll schwören, diesen Brief stet zu halten, und Meister und Rat sind eidlich verpflichtet, den zu strafen, von dem man weiß oder erfährt, daß er nicht geschworen habe.

Und man soll alle Jahre schwören, diesen Brief stet zu halten, und zwar, wenn ein Rat abgeht, hernach innerhalb von acht Tagen, wenn der neue Rat geschworen hat.

Es soll niemand irgendwelche Miete⁵⁾ nehmen wegen der Wahl der drei Meister oder des Rates, noch seinetwegen; und wer sie nähme oder sie gäbe, der soll meineidig sein und soll sein Burgrecht verloren haben und soll nie mehr nach Straßburg noch in den Burgbann kommen noch Bürger werden.

1) Stadtmeister (Vorsitz im Rat) - 2) Bürgermeister (Haupt aller Handwerker) - 3) ohne Arglist - 4) Ratswahlen, die bisher einzelnen Geschlechtern oder Personen ausschließlich zustanden -

5) Bestechungsgeld

b) Arbeitsanweisungen

1. Stellen Sie die Verfassung Straßburgs von ca. 1200 verbal und die von 1334 graphisch dar! Vergleichen Sie die beiden Verfassungen, und erläutern Sie die Unterschiede!
2. Zeigen Sie, inwieweit die Entwicklung in Straßburg für mittelalterliche Städte "typisch" ist!
3. Beurteilen Sie die Entwicklung unter den Aspekten "Demokratisierung" einerseits und "Herrschaftssicherung" andererseits!

c) Hilfsmittel

Westermanns Großer Atlas zur Weltgeschichte, 8. Aufl., Braunschweig 1972, S. 78/79 und 120.

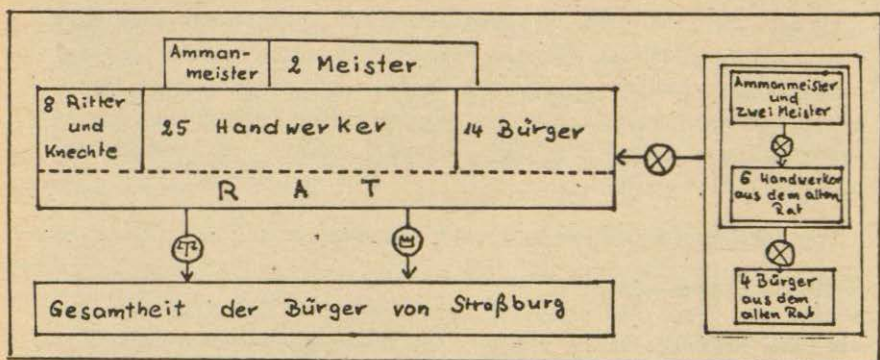
d) Unterrichtszusammenhang

Die Aufgabe setzt voraus, daß im Rahmen des Themas 'Der urbane Charakter unserer Zivilisation' ausgewählte Inhalte aus dem Mittelalter behandelt worden sind, u.a. am Beispiel Kölns die

Verfassungsentwicklung der Städte vom Stadtherren- zum Zunftregiment. In einem anderen Kurs mit dem Thema 'Die Revolutionen von 1776/89, 1848 und 1905/17 - revolutionäre Abläufe als eine Form eruptiver Veränderung vor dem Hintergrund struktureller Krisen' sind die Bedingungen untersucht worden, unter denen sich Herrschaftssysteme verändern.- Im instrumentalen Bereich ist die Analyse und Herstellung graphischer Darstellungen von Verfassungsschemata geübt worden.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont)

Arbeitsanweisung 1. Bei der Interpretation der ersten Verfassung sollte die einseitig von oben nach unten gerichtete Herrschaftsstruktur herausgestellt werden. Die überragende Stellung des Bischofs, der als Stadtherr durch seine Beauftragten die Stadt regiert, erstreckt sich auf alle Einflusssphären, insbesondere aber auf die Rechtsprechung. Daneben erscheint als unabhängige Instanz der Kaiser, der formal das Recht hat, den Bischof mit den Temporalia zu investieren und der dem vom Bischof eingesetzten Vogt den Bann verleiht. Die Rechte der Bürger beschränken sich auf ein Wahlrecht bei der Besetzung der Vogtei. Die Vorsteher der einzelnen Körperschaften innerhalb der Bürgerschaft (Bauern, Handwerker, Kaufleute) werden ebenfalls von oben eingesetzt. Überlegungen über die Verteilung der drei Gewalten bieten sich an. 1334 erscheint dagegen der Bischof nicht mehr. Vielmehr haben sich die Machtverhältnisse in der Stadt eindeutig zu Gunsten der Handwerker verlagert, die mehr als die Hälfte der Ratsherren stellen. Ein kompliziertes Wahlverfahren sorgt dafür, daß diese Mehrheitsverhältnisse im Rat festgeschrieben werden. Die übrigen Bürger, in denen die Bauernschaften und Kaufleute der früheren Verfassung aufgegangen sein dürften, sind dagegen politisch minderberechtigt, haben aber immerhin bei der Wahl des Rates ein begrenztes Stimmrecht. Die "Ritter und Knechte" sind deutlich unterprivilegiert.



Die Schüler übertragen in eine andere Darstellungsform.

AFB

II

Sie überprüfen eine Darstellungsform auf die Grenze ihrer Aussagekraft.

III

Sie vergleichen zwei Verfassungen

II

und untersuchen einen Sachverhalt unter einer neuen Fragestellung.

III

Arbeitsanweisung 2. Der Schüler soll zeigen, daß er die Lösung vom ursprünglichen Stadtherren und die Übernahme der Macht durch die Handwerker als einen für mittelalterliche Städte typischen Prozeß erkennt. So können Parallelen zur Kölner Geschichte gezogen werden und im Vergleich mit diesen Vermutungen darüber angestellt werden, ob auch in Straßburg zwischen Stadtherren- und Handwerkerregiment ein anderes Verfassungsstadium, etwa eine Patrizier- oder Kaufmannsherrschaft anzusetzen ist. Diese läßt sich aus der Erwähnung der "Kuren" erschließen. Allgemein können Überlegungen angestellt werden über die politischen und wirtschaftlichen Bedingungen und über die Form, in der sich der Übergang vollzogen haben könnte.

AFB

Die Schüler geben Kenntnisse über Kölner Geschichte wieder.

I

Sie ordnen das Erarbeitete in Zusammenhänge ein.

II

Arbeitsanweisung 3. Es soll herausgearbeitet werden, daß die Entwicklung, die sich in den 134 Jahren zwischen den beiden Urkunden vollzogen hat, durchaus als ein Demokratisierungsprozeß angesehen werden kann, da zum einen durch den Übergang der Macht vom Stadtherrn (über die Patrizier) auf die Handwerker mehr Bürger an der Herrschaft beteiligt werden, zum anderen die Gleichheit vor dem Gesetz für arm und reich garantiert wird. Eine weitere Demokratisierung wird durch die Verfassung von 1334 aber verhindert. Der komplizierte Wahlvorgang erweist sich bei näherem Hinsehen als ein Instrument, die Herrschaft für die Gruppe der Handwerker zu sichern und die anderen Gruppen von der Herrschaft auszuschließen; dies umso mehr, als der jährlich zu wiederholende Schwur auf den Brief die Voraussetzung für das Straßburger Bürgerrecht ist.

Wenn die Schüler diese Tatsache beurteilen, sollten sie aber zu erkennen geben, daß ihnen bewußt ist, daß unser heutiger Demokratiebegriff sich erst in Folge der "Aufklärung" entwickelt hat und für das Mittelalter anachronistisch ist. Sie sollten sich daher vor einseitigen Wertungen hüten (Urteilsaufschub).

AFB

Die Schüler beziehen ihre erlangten Einsichten bei der Begründung ihres historischen Urteils mit ein.

III

(2) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

o) 2. Abiturfach

a) Material:

Aus: Nicolaus von Kues: "De concordantia catholica", 1433, übersetzt von Dentzer; Fundstelle: Grundzüge der Geschichte, Oberstufe, Ausgabe B, Quellenband I, Verlag Diesterweg, Frankfurt 1966, S. 194 f.

"Und überdies gibt es noch ein anderes Verderbnis des Reiches: Während der Kaiser nämlich nur Verwalter zum Nutzen des Staates ist, tritt er oft durch Verträge mit den Kurfürsten, die ihren eigenen Vorteil suchen, die Regierung an. Und die widerrechtlich angeeigneten Reichsrechte wagt er wegen seines Eides nicht zurückzuverlangen, nicht die das Gemeinwesen beschwerenden Zölle abzuschaffen und andere nützliche Anordnungen zu treffen; ebenso ist er verhindert, die durch seine Vorgänger zum Nachteil des Reichs vorgenommenen Schenkungen oder Verpfändungen zu widerrufen.... Nachdem so die Glieder alle Gewalt des

Hauptes und des Reiches zerrissen und zerfleischt haben, wird alle hierarchische Ordnung aufhören; denn es ist kein Erster da, zu dem man seine Zuflucht nehmen kann. Und wo keine Ordnung ist, da ist Verwirrung, da ist keiner sicher. Und wenn die Adligen so untereinander streiten, werden sich solche erheben, die alles Recht in der eigenen Waffe suchen; denn wenn die Fürsten das Reich verzehren, so werden die Volksführer die Fürsten verzehren.

Überdies sehen wir heute im Richterstande entweder die größte Unordnung oder überhaupt keine Gerechtigkeit. Die Adligen erklären, sie könnten sogar die größten Herrschaften mit Recht in Besitz nehmen, sobald man zugebe, daß der Besitzer keinen Rechtstitel gehabt habe noch habe...

Die Ordnung verlangt, daß jenen Entartungen und Gefahren, in denen sich der Staat befindet, sorgfältig und eiligst abgeholfen wird, weil eine tödliche Krankheit das Deutsche Reich befallen hat; wenn man dieser nicht schleunigst durch ein heiliges Gegengift begegnet, so wird unzweifelhaft der Tod erfolgen, und man wird das Reich in Deutschland suchen, aber nicht dort finden; in der Folge werden Fremde unser Land einnehmen und sich in uns teilen. Nicht besser aber lassen sich Vorkehrungen treffen als auf den erprobten und alten Wegen, die wir durch eine Reformation beschreiten müssen. Daher ist das allererste die Einrichtung alljährlicher allgemeiner Versammlungen; auf diesem heiligen Baseler Konzil¹⁾ ist der Anfang zu machen und eine Regel für die Zukunft zu geben."

- 1) Erläuterung: Das Baseler Konzil (1431 - 49) erstrebte eine Kirchenreform und beanspruchte ein Übergewicht des Konzils über den Papst. Nicolaus von Kues (= Cusanus) nahm einige Jahre am Konzil teil.

b) Aufgabe:

Reichsreformen im ausgehenden Mittelalter -
Kontroversen um Kompetenzen und Wirksamkeit des Reiches

- 1) Aus welcher Perspektive beschreibt Cusanus den politischen Zustand des Deutschen Reichs?
- 2) Wie beurteilen Sie das Bild, das Cusanus von deutschen Landesfürsten entwirft?
- 3) Was müßte das "Gegengift" gegen die "Verderbnisse" leisten?

4) Untersuchen Sie die Bedingungen, unter denen die 'allgemeine Versammlung' die Aufgaben der "Reformation" leisten könnte!

5) Ordnen Sie den Text in die Problemkontinuität von Föderation und Repräsentanz in der deutschen Geschichte ein!

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe knüpft an folgende Kursthemen an: 'Repräsentanz/ Repräsentation und Föderation - unterschiedliche Lösungen einer Problem-Konstanz deutscher Staatlichkeit' und 'Europa in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur um 1500 - das Interdependenzgefüge der verschiedenen Lebensbereiche in Analogie und Kontrast zur Gegenwart'. Die Stellung der Kurfürsten ist bekannt, ebenso die Spannung zwischen Kaiser und Reich sowie die Bemühungen um Landfrieden, einheitliches Recht im Reich und die Reichsreformpläne vom 1500.

In der methodischen Arbeit wurde besonderes Gewicht auf die unterschiedliche Perspektivität der Darstellung von Sachverhalten gelegt und auf die daraus resultierenden Aussagemöglichkeiten des Historikers. Die unterschiedliche Perspektivität, z. B. des Königs/Kaisers und der Kurfürsten, wurde als Frageansatz im genannten Stoffbereich wieder aufgenommen.

e) Leistungserwartungen (Erwartungshorizont):

Zu 1): Der Prüfling erbringt eine Leistung des Ordens unter einer bestimmten Fragestellung, wenn er die von der Einheit des Reichs und seiner Dignität her bestimmte Perspektive des Cusanus herausarbeitet. Cusanus mißt die Position des Kaisers an dem Kriterium, "Verwalter zum Nutzen des Staates" zu sein. Daher sieht er in der Aneignung von Reichsrechten durch die Fürsten, in landesfürstlichen Zollerhebungen, Empfang von Schenkungen und Verpfändungen seitens des Kaisers, in landesherrlicher Justiz "Verderbnisse", die für ihn auf Grund des Eigennutzes der Fürsten entstanden sind, die dem "bonum commune" des Staates schaden.

(AFB II)

Zu 2): Es wird erwartet, daß der Prüfling die pauschale, wenig differenzierte Sichtweise des Cusanus herausstellt. Der Prüfling müßte an das Selbstbewußtsein deutscher

Landesherrn (u.a. Heinrich der Löwe) anknüpfen und an ihr Verständnis von den Aufgaben territorialer Politik (etwa mit Verweis auf 1220 und 1231). Was Cusanus als Verlust an Autorität und Macht des Kaisers bewertet, ist aus dem Blickwinkel vieler Fürsten die Legitimierung ihrer Territorialpolitik mit der ihr eigenen "Staatsvernunft" und Machtkonsolidierung, dient freilich auch der Rechtfertigung eigennütziger Politik.

Sofern der Prüfling aufzeigt, daß der Kaiser, insofern er Hausmachtspolitik treibender Landesfürst ist, auch vom Eigennutz bestimmt und nicht nur dem "bonum commune" zugewandt ist, bekundet er eine selbständig gewonnene Einsicht im Sinn einer Reflexion über die Prämissen eines Leit-Begriffs. (AFB III)

Zu 3): Der Prüfling erschließt aus den "Verderbnissen" die Aufgaben einer "Reformation":

- Machtbildung zum Schutz gegen Feinde von außen
- Aufrechterhaltung einer einheitlichen Schutz- und Rechtsordnung
- Wiederherstellung verletzten Rechts und veräußerten Reichsbesitzes
- Orientierung der Politik am Nutzen für die Allgemeinheit.

(AFB II). Diese Teilaufgabe soll dem Prüfling die Bewältigung der folgenden Arbeitsanweisungen erleichtern.

Zu 4): Die alljährlich zusammentretende 'allgemeine Versammlung' könnte ihre in 3) erschlossenen Funktionen nur unter den Bedingungen ausüben, daß sie von den Fürsten, die diese Versammlung bilden, nicht zugunsten ihrer Einzelinteressen mißbraucht und daher in ihrer Wirksamkeit lahmgelegt wird, daß ihre Beschlüsse anerkannt würden, daß sie Autorität und Macht zur Durchsetzung dieser Beschlüsse hätte oder sich aneignete bzw. den Kaiser als Exekutive damit ausstattete. Ferner bedarf die Allgemeinheit der Versammlung der Problematisierung hinsichtlich der Zusammensetzung der Kompetenzen, der Verbindlichkeit der Beschlüsse, der Abbildung der hierarchischen Ordnung in ihr, des Vorsitzes, der Geschäftsordnung, der Finanzierung (AFB III).

Zu 5): Der Prüfling soll seine Fähigkeit nachweisen, den neuen Stoff in ihm bekannte Zusammenhänge einzuordnen. Der Text ist ein Dokument der Kritik am Prinzip der Monarchie, die auf der höchsten Ebene, der des Reichs, ihren Aufgaben nicht gerecht werde und auf den Ebenen der Territorien zu Eigennutz und Will-

kür (zumal im Bereich des Rechts) entarte. Der Begriff 'allgemeine Versammlung' wendet sich auch gegen Privilegien bestimmter Gruppen, z. B. der Kurfürsten. Damit wird die Frage nach dem Umfang und dem Gewicht der Repräsentanz ebenso gestellt wie auch danach, ob diese 'allgemeine Versammlung' eine neue Form des föderativen Prinzips darstellen könnte.

Der Prüfling problematisiert den Sachverhalt durch selbständig gestellte Fragen. (AFB III)

(3) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

o) 2. Abiturfach

a) Material:

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

"Was kann ich anderes tun?" fragte er. "Kann ich irgend etwas anderes tun?" Ich erwiderte ihm, daß Deutschland ihn zum Handeln gezwungen habe, daß wir, soweit ich sehen könne, nicht aus dem Krieg herausbleiben könnten. "Ja", sagte er, "aber wissen Sie auch, was das bedeutet?" Er sagte, der Krieg würde die Welt, so wie wir sie gekannt hatten, völlig auf den Kopf stellen, da, solange wir aus dem Krieg herausblieben, die Neutralen das Übergewicht hätten, daß aber, wenn wir uns den Alliierten anschließen, die Welt von der Friedensgrundlage heruntergleiten und auf eine Kriegsgrundlage gelangen würde. "Das würde bedeuten, daß wir, genauso wie die anderen, den Kopf verlieren und uns nicht mehr um Recht und Unrecht kümmern würden. Es würde bedeuten, daß eine Mehrheit des Volks in dieser Hemisphäre, vom Kriegstaumel gepackt, das Denken aufgeben und ihre ganze Energie nur noch auf Zerstörung richten würde." Der Präsident fügte hinzu, eine Kriegserklärung bedeute, daß Deutschland geschlagen werde, und zwar so schwer geschlagen, daß ein Diktatfrieden, ein Frieden der Sieger, die Folge sein werde. "Das bedeutet", sagte er, "daß ein Versuch gemacht werden wird, eine Friedenszivilisation mit Kriegsmaßstäben wieder aufzubauen, und am Ende des Krieges wird es keine Zuschauer mehr geben, die noch über genügend Friedensmaßstäbe verfügen, mit denen man arbeiten könnte. Es wird dann nur noch Kriegsmaßstäbe geben"...

Er sagte weiter, daß, wenn ein Krieg richtig in Schwung käme, es eben nichts weiter als Krieg gäbe, und daß es keine zwei verschiedenen Arten von Krieg gäbe. Man könne zu Hause nicht

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

(Geschichte in Quellen, Bd. V, bearbeitet von G. Schönbrunn, München, Bayr. Schulbuchverlag, 1961, S. 56 f.)

b) Aufgabe:

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

- 1) Wie begründet Wilson den Kriegseintritt der USA; welche Konsequenzen ergeben sich nach seiner Meinung daraus für seine Politik?
- 2) Vergleichen Sie seine Beurteilung mit seinem Plan, einen Völkerbund zu schaffen!
- 3) Welche Probleme sehen Sie für den Aufbau einer friedlich organisierten Staatenwelt unter der Voraussetzung eines "Friedens der Sieger"?

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe knüpft an folgende zwei Kursthemen an: 'Macht- und Wirtschaftspolitik des Imperialismus als eine Grundlage für das die ganze Welt umspannende Interdependenzgefüge der Gegenwart'

und 'Internationale Beziehungen - Untersuchung und Reflexion der Entwicklung zwischenstaatlicher Beziehungen seit 1815'. Dabei sind Probleme des amerikanischen Imperialismus und der Isolationspolitik nach dem 1. Weltkrieg behandelt worden. Die Friedensschlüsse von 1919 und die Funktionen, Aufgaben und Wirkungsweise des Völkerbunds sind untersucht worden.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Vom Prüfling werden Kenntnisse über das Interesse der am Ersten Weltkrieg beteiligten Staaten sowie über das Kriegsgeschehen bis zur Erklärung des Uneingeschränkten U-Boot-Kriegs erwartet, ferner Kenntnisse über den Völkerbund. (AFB I)

Zu 1): Teilaufgabe 1) stellt Ansprüche an das Verständnis des Textinhalts; der Prüfling soll Sachverhalte erklären. (AFB II)

Von der Prämisse ausgehend, daß das Deutsche Reich die USA zum Kriegseintritt gezwungen hätte, schließt Wilson, daß der Krieg die "Ideale" des amerikanischen Regierungssystems sowie das Gefüge der politischen Werte in den USA verändere und Kriegsmaßstäbe schaffe, die auch nach dem Sieg über die Deutschen noch Geltung haben würden.

Zu 2): An 1) anknüpfend soll der Prüfling herausarbeiten, daß die Entfesselung aggressiver Leidenschaften die Basis für einen Bund gleichberechtigter Völker schädigt, ja zerstört. Es sollte das Dilemma gezeigt werden, daß Wilson mit dem US-Kriegseintritt die Krönung seines Lebenswerks, den Völkerbund, zunichte macht und daß unausweichlich rigorose Methoden der Kriegsführung die Begründung und die Ziele des Kriegseintritts unglaubwürdig machen.

Der Prüfling ordnet das Verstandene in einen Zusammenhang ein. (AFB II)

Zu 3): Als Ansätze der Problematisierung können etwa erwartet werden:

- Wie werden die USA mit dem Widerspruch zwischen ihren Grundwerten und deren kriegsbedingten Verletzungen fertig? Welche Auswirkungen hat der Krieg für die Identität der US-Amerikaner?
- Welche Auswirkungen hat die psychologische Kriegsführung des Hasses für die internationalen Beziehungen nach dem Krieg?

- Wie kann der Völkerbund angesichts der Zweiteilung Europas in Sieger und Besiegte seine friedenwahrende Aufgabe durchführen?
- Welche Auswirkungen hat die Alternative der amerikanischen Außenpolitik: 'Isolierung oder internationaler Einsatz des Weltmachtpotentials?' auf die Gestaltung einer friedlichen Ordnung in Europa? (AFB III)

Es wird erwartet, daß der Prüfling wenigstens eine der von ihm formulierten Problemfragen entfaltet.

Eine besonders aner kennenswerte Leistung liegt vor, wenn er die Aussichten erörtert, unter denen die Bedingungen für das dargestellte Dilemma verändert werden können.

(4) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

o) 3. Abiturfach

a) Material:

Gespräch zwischen Reichskanzler von Bethmann Hollweg mit dem Chefredakteur des "Berliner Tageblattes" Theodor Wolff am 5.2.1915

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

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

Bethmann: "Wir haben die Note nicht gekannt. Ich habe sie absichtlich nicht kennen wollen. Ich wollte nicht darin korrigieren, - wenn man korrigiert, ist man nachher immer der, der es falsch gemacht hat, und das wollte ich nicht. Wir haben eben geglaubt, daß man Österreich stärken müsse, daß man es in dem Moment, wo es sich endlich zu einer tatkräftigen Politik entschloß, nicht im Stich lassen dürfe... Ich habe Sasanow dann während der Krise - dies ganz unter uns - sagen lassen, er möge doch die Österreicher ihre Strafexpedition machen lassen, der Moment würde kommen, wo wir uns arrangieren würden. Natürlich nicht auf dem Rücken der Österreicher, aber gewissermaßen auf

ihren Schultern. Dann gewann die russische Kriegspartei die Oberhand. Ich bin noch heute überzeugt, daß Grey den Krieg hätte verhindern können, wenn er von Anfang an erklärt hätte, England mache nicht mit. Ich will damit nicht sagen, er habe den Krieg gewollt. Er hat ihn ganz ehrlich zu verhindern gewünscht und ist hineingerutscht... - Aber der Krieg ist doch nicht aus diesen einzelnen diplomatischen Aktionen entstanden, er ist das Ergebnis von Volksstimmungen - und da haben wir unser Teil der Schuld, haben die Alldeutschen ihre Schuld. Wir haben ja in unserer innern und äußeren Politik in der Lüge gelebt. Ein schreierischer, überforscher, renomnistischer, schwatzhafter Geist war in unser Volk gebracht worden. Es ist ja eine aufgeblasenheit, ein völliges Verkennen bei diesen Leuten, alle anderen Völker taugen nichts, nur wir. Und diese Schlagworte - es ist ja sehr hübsch: 'Am deutschen Wesen soll die Welt genesen'... Es ist vielleicht mein Fehler, daß ich diese Art Rhetorik nie angewendet habe. Man hat mich deshalb schlapp genannt, einen Schwächling...

Und dieser irrsinnige Haß! Und diese ekelhaften Karikaturen auf den Postkarten! Ich versichere Sie, unsere Soldaten an der Front sind außer sich darüber, sind empört, wenn sie das sehen - sie sind ernst, aber sie hassen nicht. Der Haß ist nur hier. - Es wäre furchtbar, wenn nach dem Frieden diese Renommiererei, diese Überforschtheit, diese Überhebung bei uns herrschen bleiben sollte. Ein furchtbarer Gedanke. - Nach dem Krieg werden neue Menschen kommen. Aber wenn mich nach dem Krieg etwas würde aufrechterhalten können, würde es diese Aufgabe sein, die innere Politik Deutschlands auf eine neue Basis zu stellen... Wir müssen aus der Lüge heraus, davon bin ich durchdrungen."

b) Aufgabe:

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

- 1) Wie beurteilt von Bethmann Hollweg in seinem Gespräch mit Th. Wolff die Frage nach seiner Schuld am Ausbruch des 1. Weltkrieges?
- 2) Prüfen Sie die Kriegsschuldthese von Fritz Fischer an der Auffassung von Bethmann Hollwegs!
- 3) Welche Konsequenz für die deutsche Politik nach Kriegsende zieht von Bethmann Hollweg?
- 4) Von welchen Bedingungen war die Verwirklichung dieser Konsequenz - nach Ihrer Auffassung - abhängig?

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Bearbeitung der Aufgabe setzt voraus, daß der Prüfling am Kurs mit dem Thema 'Der Hochimperialismus in seiner Epoche am Beispiel der Struktur des Wilhelminischen Reiches' teilgenommen hat. In der Qualifikationsphase ist ferner das Thema 'Die Parteien und ihre Rolle in Deutschland seit 1871 - Möglichkeiten und Grenzen für den einzelnen Staatsbürger, seine Interessen, Staat durchzusetzen' behandelt worden. Dabei sind die Thesen von Fritz Fischer und die Interpretation der Julikrise 1914 als einer Führungskrise im Deutschen Reich Unterrichtsgegenstände gewesen.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 1) und 2): Die ersten beiden Teilaufgaben setzen Kenntnis der Thesen von Fritz Fischer voraus (AFB I). Die Verwendung der Interpretation von Mommsen kann die Bewältigung der 1. Teilaufgabe zu der Darlegung bringen, daß v. Bethmann Hollweg ein halbes Jahr nach Kriegsbeginn (ohne greifbare Aussicht auf den Sieg) gänzlich unter der Last der Verantwortung für die Ereignisse Juli/August 1914 steht, während er zur Zeit der Krise den Krieg als kalkuliertes Risiko unterhalb höher eingeschätzter Ziele gewichtet hat. Während Teilaufgabe 1) Textverständnis und Sinn für komplexe Antworten (Hinweis auf mehrere Verantwortliche, Gewichtung des Schuldanteils der führenden Politiker) erfordert, soll Teilaufgabe 2) die Fähigkeit zur Anwendung von Bekanntem auf einen bisher unbekanntem Text erweisen. (AFB II).

Zu 3): Diese Teilaufgabe zielt die Fähigkeit des Schülers an, aus den kritischen Bemerkungen v. Bethmann Hollwegs Schlüsse zu ziehen (AFB II).

Zu denken ist etwa an folgende politische Ziele:

- Kampf gegen nationalistische Hybris
- Einfluß auf Volksstimmungen im Sinne der Mäßigung
- Anerkennung des Eigenwerts anderer Völker
- Abbau des Hasses gegen Kriegsgegner
- mehr Ehrlichkeit in politischen Äußerungen.

Zu 4): Der Prüfling soll - in Kenntnis der gesellschaftlichen und der Verfassungs-Wirklichkeit des spätwilhelminischen Reiches - die Chancen der Verwirklichung der angegebenen Nachkriegsaufgaben deutscher Politik prüfen. An folgende Probleme kann

etwa gedacht werden:

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

Der Typ dieser Teilaufgabe verlangt verfügbare Kenntnisse, die Fähigkeit zur Bedingungsanalyse und zum Urteil, das auf Grund von Sachkenntnissen die Bedingungen auf ihre Verwirklichungsmöglichkeiten prüft (AFB III).

(5) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

o) 3. Abiturfach

Sowjetische Auslegung des deutsch-russischen Nichtangriffspaktes

a) Materialien:

- 1) Sog. Geheimrede Stalins - in der Weltpresse veröffentlichte Version einer Rede Stalins in der Geheimsitzung des Politbüros vom 19.8.1939: in: Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. 5, Diesnerweg-Verlag, Frankfurt, S. 273
- 2) Politisches Wörterbuch, Moskau 1940, Fundstelle: Zeiten und Menschen, Bd. 2 (Oberstufe), Schöningh-Verlag, Paderborn, S. 362

Materialien:

1) Geheimrede Stalins am 19.8.1939

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

2) Politisches Wörterbuch, Moskau 1940

Im Zusammenhang mit der ernsten Verschlechterung der internationalen Beziehungen im April - August 1939 wurden zwischen der UdSSR einerseits und England sowie Frankreich andererseits Verhandlungen geführt betreffend der gemeinsamen Maßnahmen, die den europäischen Krieg vereiteln könnten. England und Frankreich, die in Wirklichkeit kein Übereinkommen mit der UdSSR wollten und lediglich bestrebt waren, die UdSSR zu isolieren und den Krieg zwischen der UdSSR und Deutschland zu provozieren, haben diese Verhandlungen zum Scheitern gebracht. Die heimtückischen Pläne der Kriegshetzer wurden demaskiert, und sie haben dank der weisen Politik der sowjetischen Regierung einen Schiffbruch erlitten. Am 23. August 1939 wurde zwischen der UdSSR und Deutschland ein Nichtangriffspakt geschlossen, der der Feindschaft zwischen den beiden Ländern ein Ende gesetzt hat und eine entscheidende Wende in den internationalen Beziehungen im Zeitabschnitt des zweiten imperialistischen Krieges bedeutet. Die sowjetische Regierung unterstützt in ihrer Außenpolitik freund-

schaftliche Beziehungen mit jenen kapitalistischen Staaten, die bereit sind, an der Gewährleistung des allgemeinen Friedens mitzuwirken. Sie weiß aber genau, daß die Macht der Sowjetunion das sicherste Mittel darstellt, um die konsequente sowjetische Friedenspolitik, die den Interessen der Völker der UdSSR und der ganzen Menschheit entspricht, von ihren Feinden nicht zerstört wird....

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

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

b) Aufgabenstellung:

- 1) Vergleichen Sie die offizielle sowjetische Begründung des Abschlusses des deutsch-russischen Nichtangriffspaktes mit der sog. Geheimrede Stalins im Politbüro (die offizielle Version entspricht der Rede Molotows vor dem Obersten Sowjet am 31.8.1939).
- 2) Ordnen Sie die sog. Geheimrede in die sowjetische Ideologie (Imperialismustheorie) ein!
- 3) Üben Sie an der sog. Geheimrede Quellenkritik!

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe baut auf folgenden Kursthemen auf: 'Imperialismus und Imperialismustheorien - kritische Prüfung von Erklärungsmodellen' und 'Internationale Beziehungen - Untersuchung und Reflexion zwischenstaatlicher Beziehungen seit 1815'. Insbesondere werden Kenntnisse über die politische Konstellation des Jahres 1939 vorausgesetzt: die Schwenkung Englands (und Frankreichs) von der 'policy of appeasement' zu der Garantiepolitik, 'Stahlpakt' Deutschland - Italien, das Bemühen beider Seiten (des Westens und des Reiches) um die Sowjetunion und die

1933 - 1939 öffentlich, propagandistisch festgelegte Gegnerschaft zwischen dem Nationalsozialismus und den Sowjets.

Ein formalisiertes Verfahren der Quelleninterpretation und -kritik ist eingeübt worden.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 1): Die offizielle Version interpretiert den Vertrag (dem Wortsinn nach) als Friedensinstrument einer sowjetischen Friedenspolitik. Das Scheitern der englisch-französisch-russischen Verhandlungen kann wohl durch das große Mißtrauen Stalins (der glaubte, die beiden diktatorialen Systeme sollten in Krieg verstrickt und dadurch geschwächt werden) verdeutlicht werden. Die Politbürorede dagegen enthüllt den Nichtangriffspakt als ein Kriegsinstrument einer schlaun sowjetischen Politik, die dem Westen das zufügt, was er, nach ihrer Auffassung, der Sowjetunion antun wollte: die Verstrickung in einen Krieg mit Deutschland und die Schwächung beider kriegführenden Parteien. Die Entscheidung über Krieg und Frieden lag bei der Sowjetunion.

Die Schüler vergleichen zwei Texte und arbeiten Unterschiede heraus. (AFB II)

Zu 2): Die Argumente der sog. Geheimrede entsprechen der Imperialismustheorie Lenins: der Imperialismus der kapitalistischen Staaten treibt sie in den Krieg, der im internationalen Rahmen wesentlich mit zur Negation aller menschlichen Verhältnisse gehört, die Negation verstärkt und zum Umschlag bereit macht, der Negation der Negation. Nach der Rede glaubte Stalin, indem er günstige Bedingungen für einen kapitalistischen Krieg schuf, nach einem langen Erschöpfungskrieg Europa vielleicht wie eine reife Frucht für die Weltrevolution pflücken zu können.

Die Schüler wenden das Verstandene auf Zusammenhänge an, die so nicht im Unterricht behandelt worden sind. (AFB II)

Zu 3): Eine Alternative bietet sich an: die Indiskretion eines Politbüromitgliedes, das die Rede Stalins aus der Geheimsitzung an die Presse gegeben hat, was durchaus unwahrscheinlich ist, oder 'findige' Reporter haben Vermutungen auf westlicher Seite in die Rede Stalins umgegossen, was wahrscheinlicher ist.

Hinterfragen dieser Absicht (Enthüllung der Perfidie Stalins, russische Teilkriegsschuld?). Wenn auch die Ideen Stalins ähnlich gelagert gewesen sein mögen, so ist die Heranziehung der sog. Geheimrede als historische Quelle zur Abklärung des stalinistischen Konzepts unzulässig.

Die Schüler überprüfen die Quelle auf ihren Aussagewert und untersuchen sie ideologiekritisch. (AFB III)

(6) Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

o) 3. Abiturfach

a) Material: Einkommen und Verteilung der Einkommensteuer
1934 und 1938

1934							
Einkommens- gruppe	Steuerzahler		Einkommen in RM		Steuer in RM		
	in 1000	%	1.000.000	%	1.000.000	%	
unter RM 1500	595	28	662	7	20	2	
1500 - 3000	748	35	1582	17	78	7	
3000 - 5000	351	16	1347	15	97	9	
5000 - 8000	201	9	1261	14	115	10	
8000 - 12000	121	6	1162	13	125	11	
12000 - 16000	47	2	650	7	82	8	
16000 - 25000	39	1.4	760	8	119	11	
25000 - 50000	22	1.0	731	8	161	15	
50000 - 100000	6.3	0.3	423	5	124	11	
über 100000	2.2	0.1	447	5	167	15	
Summe	2132.5		9025		1088		

1938							
Einkommens- gruppe	Steuerzahler		Einkommen in RM		Steuer in RM		
	in 1000	%	1.000.000	%	1.000.000	%	
unter RM 1500	608	17	694	3	23	0.7	
1500 - 3000	1156	32	2522	11	131	4	
3000 - 5000	777	22	3005	13	216	6	
5000 - 8000	456	12	2846	13	260	7	
8000 - 12000	275	8	2652	12	289	8	
12000 - 16000	114	3	1564	7	200	6	
16000 - 25000	105	3	2060	9	323	9	
25000 - 50000	70	2	2383	11	532	18	
50000 - 100000	25	0.7	1713	8	512	14	
über 100000	12	0.3	2944	13	1128	31	
Summe	3598		22383		3614		

(nach: Schoenbaum, David: Hitler's social revolution. Class and Status in Nazi Germany 1933 - 1939, London 1967, p. 306-07;
deutsch: Schoenbaum, David: Die Braune Revolution, Köln 1968)

b) Aufgabe:

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

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Bewältigung der Aufgabe setzt Sicherheit im Umgang mit Statistiken voraus; dies ist im Rahmen des Kursthemas 'Industrielle Revolution und soziale Frage. Voraussetzung, Bedingungen und Entwicklung der Industrialisierung in England und Kontinentaleuropa und ihre ökonomischen, sozialen und politischen Auswirkungen' eingeübt worden. Die Aufgabe knüpft ferner an das Kursthema an: 'Die Parteien und ihre Rolle in Deutschland seit 1871. Möglichkeiten und Grenzen für den einzelnen Staatsbürger, seine Interessen im Staat durchzusetzen'. - Den Schülern ist bekannt, welche Wählergruppen sich in besonderer Weise von der NSDAP angesprochen fühlten und von der Regierungsübernahme Hitlers die Befriedigung ihrer politischen Erwartungen erhofften.

e) Leistungserwartungen (Erwartungshorizont):

Der Prüfling stellt die unterschiedliche Zunahme der Zahl der Steuerzahler, der Höhe der Einkommen und der Einkommensteuer zwischen 1934 und 1938 fest. Weiterhin läßt sich der Statistik entnehmen, daß der Anteil der Gruppe mit dem geringsten Einkommen am Gesamteinkommen und am gesamten Steueraufkommen sinkt, während er bei den höheren Einkommen, z. T. erheblich, steigt. Der Prüfling hat zu entscheiden, wie weit er diese Aussage differenziert, z. B. daß der Anteil von Gruppen mit höherem Einkommen unter den Steuerzahlern zwar abnimmt, am Gesamteinkommen 1938 jedoch ein deutliches 2. Maximum aufweist.

Der Prüfling ordnet in diesem Arbeitsschritt die der Statistik zu entnehmenden Informationen. (AFB II)

Die Erklärung der statistischen Befunde wendet die Untersuchungsergebnisse bisher unbekanntem Material auf bekannte Sachverhalte an: Abbau der Arbeitslosigkeit, Steigerung des Lohnes, progressive Steuer. Die Steuerprogression ist jedoch, verglichen mit der starken Einkommensvermehrung in Gruppen hohen Einkommens über 50.000 RM, niedrig, d. h. die entsprechenden Nettoeinkommen steigen überproportional. (AFB II)

Methodisch bietet sich eine Reflexion über die Unterschiedlichkeit der Spannen der Statistik der Einkommensgruppen an und über ihre Auswirkungen auf die Aussagekraft der Statistik. (AFB III)

Aus dem Ergebnis des Vergleichs der Statistik lassen sich Beziehungen zur NS-Wirtschaftspolitik anknüpfen. Zu denken ist etwa an den Nutzen, den Bezieher höherer Einkommen aus dieser Politik ziehen (u.a. Aufrüstung). Anerkennenswert ist, wenn der Prüfling über Konsequenzen der damit verbundenen Währungspolitik auf die Kaufkraft der Reichsmark Gedanken äußert und dazu die Devisenpolitik des III. Reiches heranzieht. (AFB III)

Sofern im Unterricht die Frage behandelt wurde, ob bzw. inwieweit "das" Kapital Hitler zur Macht verholfen hat ((Czichon, Turner, Hentschel), kann erwartet werden, daß der Prüfling diesen Aspekt aufnimmt und prüft, wieweit diese Statistik Erkenntnisse über den Einfluß von Beziehern höherer Einkommen (u.a. Wirtschaftsführer) auf Hitlers Politik zuläßt. Die Begründung der Grenzen der Aussagekraft des Materials ist eine hoch zu beurteilende Leistung im AFB III.

(7) Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

o) 2. Abiturfach

a) Material:

Reichskanzler von Caprivi begründet die Nichterneuerung des Rückversicherungsvertrags mit Rußland; Fundstelle: Grundzüge der Geschichte, Oberstufe, IV,2, Verlag Diesterweg, 4. Aufl., Frankfurt 1970, S. 85f.

Reichskanzler von Caprivi begründet die Nichterneuerung des Rückversicherungsvertrages mit Rußland:

Eine Annäherung Deutschlands an Rußland würde unsere Verbündeten nur entfremden, England schädigen und unserer eigenen Bevölkerung, die sich in den Gedanken des Dreibundes immer mehr eingelebt hat, unverständlich und unsympathisch sein. Was gewinnen wir für diese Nachteile? Welchen Wert hätte es, wenn Rußland sich mindestens die ersten Wochen nach einem Angriff der Franzosen auf uns ruhig verhielte? Diese Ruhe würde nicht so vollständig sein, daß wir nicht einen Teil unserer Armee an der russischen Grenze stehen lassen müßten. Wir würden gegen Frankreich doch nicht mit unserer ganzen Kraft auftreten können, während auf der anderen Seite für Österreich der casus

foederis nicht vorläge.

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

b) Aufgabe:

Interpretieren Sie die vorliegende Quelle!

c) Hilfsmittel:

Geschichtsatlas (Kartenteil)

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe greift auf folgende Kursthemen zurück: 'Der Hochimperialismus in seiner Epoche am Beispiel der Struktur des Wilhelminischen Reiches' und 'Internationale Beziehungen - Untersuchung und Reflexion zwischenstaatlicher Beziehungen seit 1815'. Die Kenntnisse des Dreibundes mit den Zusatzklauseln, der britisch-deutschen Bündnisondierungen um die Jahrhundertwende, der russisch-französischen Militärkonvention und der beiden Ententes werden vorausgesetzt.- Ein Quelleninterpretationsverfahren ist eingeübt worden.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Die zwei Abschnitte der Quelle markieren zwei Schwerpunkte; diese sind herauszuarbeiten:

- 1) Der zweite Reichskanzler denkt in der vorliegenden Quelle vorwiegend in militärischen Kategorien, die - als Grundlage der Außenpolitik - die Gefahr in sich bergen, zum Blocksystem und zur Konfrontation zu führen. Diese "neue" Politik kann erst voll begriffen werden, wenn sie retrospektiv kontrastiert wird mit dem prinzipiell andersartigen politischen Handeln Bismarcks, das ein "schwebendes" Gleichgewichtssystem (keine einseitigen Bindungen) und eine relative Sicherheit aller Beteiligten (insbesondere natürlich des

Reiches) intendierte.

Der Schüler stellt das Verstandene in einen kontrastierenden Zusammenhang. (AFB II)

- 2) Andererseits treten prospektiv die Folgen dieser Politik ins Bewußtsein: Der zweite Reichskanzler unterschätzte, wie seine Nachfolger, die mögliche Kraft von Kompromissen, d. i. die friedliche Verwirklichung von Teilzielen, die die Staatsräson einer kriegerischen Auseinandersetzung vorziehen mußte: all das trat ein, was Caprivi als "durchaus unwahrscheinlich" bezeichnete. Die Verständigung mit England, die umso dringender war, als Rußland an die Seite Frankreichs trat und die Wirksamkeit des Dreibundes davon abhing, wurde nicht ernsthaft genug angestrebt (Furcht vor einem Krieg mit Rußland, später: Rivalität im Flottenbau mit England). Entgegen der Meinung führender Politiker lief die Zeit gegen das Deutsche Reich. Durch die 'Entente cordiale' und das englisch-russische Einvernehmen wurde das Reich isoliert und von einem Mehrfrontenkrieg bedroht.

Der Schüler bezieht die auf Grund seiner Textinterpretation erlangten Einsichten in die Begründung seines Urteils mit ein: Caprivis Irrtum in der Deutung der russischen und der britischen Politik, seine Inflexibilität in der Außenpolitik und ihre Auswirkungen auf die zunehmende Isoliertheit der deutschen Diplomatie. (AFB III)

(8) Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

o) 2. Abiturfach

a) Material:

Aus den Erinnerungen F. Stampfers, zitiert nach Johannes Menke: Strukturprobleme der Weimarer Republik, Politische Bildung, Heft 2/1967

Der Bruch der Großen Koalition 1930

Aus den Erinnerungen Friedrich Stampfers: ¹⁾

Im März 1930 hatte die Regierung Hermann Müller²⁾ eine Vorlage eingebracht, die den Vorstand der Reichsanstalt ermächtigte, die Beiträge von 3 1/2 auf 4 Prozent des Lohnes zu erhöhen. Eine Änderung der gesetzlich festgelegten Leistungen sollte nur im Wege der Gesetzgebung möglich sein. Die sozialdemokratische Reichstagsfraktion stimmte dieser Vorlage zu, obwohl die

Erhöhung der Beiträge auf zwei Prozent - die anderen zwei Prozent zahlten die Arbeitgeber - auch für die Arbeiter kein geringes Opfer bedeutete. Die Volkspartei³⁾ lehnte ab. Es gab also neue Verhandlungen, die in großer Erregung geführt wurden, und schließlich kam unter entscheidender Mitwirkung des Vorsitzenden der Zentrumsfraktion, Brüning, ein Kompromißvorschlag zustande. Danach sollte der Beitrag zur Arbeitslosenversicherung wie bisher $3 \frac{1}{2}$ Prozent betragen, und das Reich sollte 150 Millionen zuschießen. Reichte dieser Zuschuß nicht, so sollte die Regierung auch darüber hinaus Darlehen gewähren, "jedoch mit der Maßgabe, daß die Reichsregierung nach Prüfung weiterer Ersparnismöglichkeiten auf dem Wege der Gesetzgebung ein Gesetz vorzulegen hat, das entweder durch Beitragserhöhung die Rückzahlung der Darlehen ermöglicht, oder durch eine Reform des Gesetzes über die Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung den Ausgleich zwischen Einnahmen und Ausgaben herstellt oder zur Deckung der für die Darlehen aufzuwendenden Beträge dem Reich die notwendigen Mittel zuführt." Materiell bedeuten $3 \frac{1}{2}$ oder 4 Prozent Beitrag einen Unterschied von je 70 Millionen Mark für Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Dieser Betrag sollte nun nicht von den Parteien, sondern vom Reich getragen werden. Es war jedoch auch unter gewissen Umständen ein Reformgesetz zum Ausgleich zwischen Einnahmen und Ausgaben in Aussicht genommen, und wenn die Krise weiterging, konnte dieser Ausgleich kaum anders als durch Abbau der Leistungen herbeigeführt werden. Dann waren also die Unternehmer an ihrem Ziel. Das Kompromiß selbst brachte sie aber noch lange nicht dahin, es war nur ein Wechsel auf die Zukunft, und daß solche Wechsel nicht immer eingelöst werden, hatte die Erfahrung wahrlich oft genug gelehrt. Hätte man damals die Dinge kaltblütiger beurteilt, so hätte es aus diesem Anlaß zu einer politischen Krise mit so ungeheuren Konsequenzen nicht kommen dürfen.

Im Kabinett saßen vier Sozialdemokraten: neben dem Reichskanzler Hermann Müller der Innenminister Severing, der Wirtschaftsminister Robert Schmidt und der Arbeitsminister Wissell. Die ersten drei waren der Meinung, daß das Kompromiß nicht tragisch zu nehmen sei. Der Arbeitsminister Wissell widersetzte sich auf das leidenschaftlichste. Er tat das aus sehr anerkanntenswerten Motiven. Er sah als Ressortminister die große Bedeutung des Problems, er wollte dem Teufel auch nicht den kleinen Finger reichen. Wissell fand die volle Unterstützung der

Gewerkschaften. Auch sie sahen in der Arbeitslosenversicherung nicht bloß eine mühsam erkämpfte wichtige Position, sondern auch den Schutzwall für das ganze Lohntarifsystem. Sie waren darum entschlossen, jeden Fußbreit Boden zu halten. Aber in der Feuerlinie standen nicht sie, sondern die Partei. Da es nicht um eine sozialpolitische Einzelfrage ging, sondern um eine politische Entscheidung von höchster Bedeutung, hätte die Partei die Führung haben müssen. Es wäre ihre Aufgabe gewesen, zwischen den nur gewerkschaftlichen und den allgemein politischen Gesichtspunkten den notwendigen Ausgleich zu schaffen und daraus die entsprechenden Konsequenzen für die Taktik zu ziehen. Die Partei war aber dazu nicht imstande, denn eine Minderheit bekämpfte die Koalitionspolitik Hermann Müllers heftig und wünschte ihr ein baldiges Ende. Die Parteiführung sah sich, zwischen dem linken Parteiflügel und den Gewerkschaften eingeklemmt, jeder Bewegungsfreiheit beraubt. Ein Eingehen auf das Kompromiß hätte den Ausbruch eines offenen Konflikts zur Folge gehabt, in dem Wissell gegen seine drei Ministerkollegen, Gewerkschaften und Parteilinke vereint gegen die Parteirechte gestanden hätten. Ein solcher Konflikt konnte in einer Zeit schwerster wirtschaftlicher und politischer Krise umso weniger riskiert werden, als die Partei von Feinden rings umgeben war, denn die bürgerliche Mitte ging immer weiter nach rechts, im Rücken der Partei aber standen die Kommunisten. In dieser Zwangslage, die durch die intransigente Haltung der Gewerkschaften entstanden war, blieb nichts anderes übrig, als das Kompromiß ohne Rücksicht auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen abzulehnen.

Die entscheidenden Verhandlungen in der sozialdemokratischen Fraktion verliefen in nervöser Stimmung... Die Entscheidung war eigentlich schon gefallen, als einige der Fraktion angehörende Gewerkschaftsführer den Saal betraten und aus ihrer Mitte heraus Hermann Müller-Lichtenberg das Wort verlangte. Dieser zweite Hermann Müller der Fraktion war Mitglied des Bundesvorstandes des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes und ein ausgezeichnete Sozialpolitiker... Der Redner der Gewerkschaften erklärte in diktatorischem Ton, daß das Kompromiß über die Arbeitslosenversicherung völlig unannehmbar sei. Sollte die Fraktion zu einer anderen Auffassung kommen, so würden die Gewerkschaften es sich nicht nehmen lassen, ihren abweichenden Standpunkt im Reichstag, in der Presse und in der Partei nachdrücklichst geltend zu machen... Man beschloß fast

einstimmig, das Kompromiß abzulehnen. Gleich darauf trat das Kabinett zusammen. Der Reichskanzler vertrat den Standpunkt, daß das Kabinett nun, nachdem die Einigung der Parteien gescheitert war, mit seiner ursprünglichen Vorlage vor den Reichstag treten müsse. Der Vorschlag stieß auf Widerspruch, die Sitzung wurde unterbrochen. Dann erklärte der volksparteiliche Reichsfinanzminister Dr. Holdenhauer, daß er nicht mehr in der Lage sei, die Regierungsvorlage zu vertreten. Sollte das Kabinett beschließen, sie dennoch in den Reichstag einzubringen, müsse das seinen Rücktritt zur Folge haben. Danach hielten auch die Zentrumsminister die Voraussetzungen für ihr Bleiben nicht mehr für gegeben, man beschloß die Gesamtdemission des Kabinetts.... Die sozialdemokratische Reichstagsfraktion und die Gewerkschaften hatten damals sicher nicht vorausgesehen, welcher Entwicklung ihr Beschluß die Bahn öffnete... Der Kampf um die Arbeitslosenversicherung und den Taaiflohn war notwendig. Richtig konnte er aber nur geführt werden, wenn sich die Verteidiger, Partei und Gewerkschaften der großen Zusammenhänge bewußt blieben...

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

2) Vgl. Materialien Nr. 7, Anm. 5

3) DVP

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

b) Arbeitsanweisung:

Interpretieren Sie den vorliegenden Text! (Der Bruch der Großen Koalition)

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe knüpft an das Kursthema 'Der liberal-demokratische Verfassungsstaat - Entstehungsprozeß und unterschiedliche Ausformung in verschiedenen Epochen und Räumen' an. Hierbei wurde die Weimarer Republik nicht nach dem Modell von Menke behandelt, sondern nach G. Wagner: Die Weimarer Republik, Politische Weltkunde II, Klett-Verlag. Der Stampfer-Text kann nur ange-

messen interpretiert werden, wenn die Schüler über folgende methodische Kenntnisse frei verfügen: Sie müssen mit dem Verfahren der Fallstudie vertraut sein; sie müssen die Kategorien des Politischen nach Giesecke kennen und wissen, unter welchen Voraussetzungen sie auf den historischen, d. h. abgeschlossenen Fall angewendet werden können. Der Ausbildung dieser Fähigkeiten diene in einem anderen Kurs die Untersuchung eines historischen Falls mit dem Thema: 'Der "Kriegsrat" vom 8.12.1912 - eine Vorentscheidung für eine Politik, die zum Zweck der Stabilisierung von Deutschlands Großmachtstellung und seiner Herrschaftsstruktur zum Krieg trieb?' - Die Möglichkeit, die aus dem Stampfer-Text erkennbaren Strukturbedingungen der Weimarer Republik als Strukturschwächen zu deuten, bietet die Kenntnis des Grundgesetzes, erworben bei der Behandlung des Kursthemas 'Der liberal-demokratische Verfassungsstaat'.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Die Form der Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung gibt dem Schüler große Freiheit in der Materialbehandlung. Das zwingt den Lehrer, in der Beschreibung der Leistungsanforderungen den Text nach Möglichkeit auszuschöpfen. Die Struktur des Textes und das inhaltliche wie methodische Verweisen der Schüler lassen folgende Arbeitsschritte und Resultate zu:

Resultate

- Auswertung der Daten der äußeren Beschreibung:
Autor ist Akteur und Berichterstatter zugleich;
Memoirenliteratur; Vorgänge von 1930, beschrieben in
Kenntnis der Folgen 1934. Deshalb Sachaussagen,
Sachurteile, Werturteile.
- Rekonstruktion der Ereignisse vom März 1930
aus der Darstellung Stampfers.
- Prüfung der Sachurteile durch Analyse der Vorgänge
mit den Kategorien des Politischen.
- Konflikt: Streitfrage
- Konkretheit: Gegner, Parteien
- Interesse: Politische Parteien und zugehörige
soziale Gruppen

- Macht: Durchsetzbarkeit der Positionen angesichts der wirtschaftlichen Gesamtentwicklung und Mehrheitsverhältnisse
 - Recht: Arbeitslosenversicherung und Tarifrecht
 - Solidarität: Regierung und SPD-Fraktion oder SPD-Fraktion und Gewerkschaft
 - Menschenwürde: Einfluß der Entscheidungen auf konkrete Lebensbedingungen der Betroffenen
- Was der Fall enthüllt:
- Kanzler und Minister sind offenbar von den Fraktionen völlig abhängig
 - Die Parteien vertreten im März 1930 kompromißlos die Interessen bestimmter Gruppen
 - Die sozialen Gruppen hinter den Parteien sind 1930 nicht kompromißbereit
- Möglichkeiten zur Verifizierung der am Einzelfall gewonnenen Einsichten
- Untersuchung der Stellung der Regierung nach der Verfassung
besonders: unechte Doppelkonstruktion, die doppelte Abhängigkeit des Reichskanzlers, Möglichkeit des Kanzlersturzes ohne Alternative, Bezug auf Art. 67 der Verfassung.

Die folgenden Punkte können nicht aus dem Vorwissen verifiziert werden. Möglich ist dagegen die Angabe von Untersuchungsrichtungen und denkbaren Lösungswegen.

- Das Selbstverständnis der Parteien über ihre Funktion im parlamentarischen System. Evtl. Studium von Parteibeschlüssen
- Das Verhältnis der sozialen Gruppen zueinander. Eventuell Analyse von Tarifkonflikten oder Studium programmatischer Äußerungen von ADGB und RDI

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

(9) Darstellung mit gegliederter Aufgabenstellung ohne Material

o) 3. Abiturfach

a) -----

b) Aufgabe:

Nach Fritz Wagner und anderen Historikern ist Großbritannien in den 1. Weltkrieg eingetreten, um das "Gleichgewicht der Macht" gegen einen deutschen Hegemonieanspruch zu wahren. Prüfen Sie, inwieweit diese Absicht erreicht wurde, indem Sie

- 1) das Prinzip der 'balance of power' seit dem 16. Jahrhundert darlegen und erläutern;
- 2) untersuchen, ob bzw. inwieweit 1914 und 1918 ähnliche Bedingungen für dieses Prinzip bestanden wie zuvor;
- 3) die Geltung des Prinzips nach dem 1. Weltkrieg für Europa und für die Welt analysieren sowie den Wandel begründen!

c) Hilfsmittel: Geschichtsatlasd) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe greift auf folgende Kursthemen zurück: 'Internationale Beziehungen. Untersuchung und Reflexion der zwischenstaatlichen Beziehungen seit 1815' und 'Macht- und Wirtschaftspolitik des Imperialismus als eine Grundlage für die die ganze Welt umspannende Interdependenzgefüge der Gegenwart'. Hierbei sind auch die Spannung von Gleichgewicht und Hegemonie (L. Dehio) in der Politik europäischer Großmächte behandelt worden sowie das Aufkommen der "Flügelmächte". Auch neuere wissenschaftliche Darstellungen von A. Hillgruber und Kl. Hildebrand sind herangezogen worden. Territoriale Veränderungen aus dem 19. und dem Anfang des 20. Jahrhunderts sind aus dem Unterricht als bekannt vorauszusetzen.

Längsschnittartige Darstellungen wurden geübt, ebenso machtpolitische Querschnitte zu verschiedenen Zeitpunkten der europäischen Geschichte.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 1): Die Darlegung und die Erläuterung des Prinzips der 'balance of power' verlangen Wiedergabe von Kenntnissen und die Erklärung eines Sachverhalts. (AFB I/II)

Diese Teilaufgabe soll die Grundlage für die Bewältigung der beiden folgenden Arbeitsaufträge sein.

Zu 2): Der Prüfling soll darstellen, daß Großbritannien 1914 die Freiheit der Wahl zugunsten einer bestimmten Macht nicht hatte, sondern - auch ohne vertragliche Verpflichtung - in einen gewissen Sachzwang mit Frankreich und Rußland ging, u.a. auch weil es sich von diesen beiden Staaten nicht mehr zur See bedroht fühlte.

Der Prüfling wendet seine Darlegungen unter 1) auf Zusammenhänge an, die so im Unterricht nicht behandelt worden sind. (AFB II)
Eine Prüfung der Bedingungen, ob 1918 nach Beendigung des 1. Weltkriegs ein Gleichgewicht in Europa überhaupt herstellbar war, ist eine besonders selbständige Leistung. (AFB III)

Zu 3): In Teilaufgabe 3) soll der Prüfling herausarbeiten, daß Frankreich die kontinentale Hegemonie erneut beanspruchte und daß Großbritannien im Weltmaßstab seine führende Position kampflos an die Flügelmacht USA abgegeben hat; Großbritannien kann eine Gleichgewichtspolitik, die sich von nun an auf die ganze Welt beziehen müßte, nicht mehr treiben.

Der Einbezug der zeitweiligen Flügelmacht Japan und vor allen Dingen der Aufstieg der Sowjetunion stellt an das um Ausgleich bemühte Großbritannien Anforderungen, denen es diplomatisch, militärisch, wirtschaftlich und ideologisch nicht gewachsen ist.

Der Prüfling reflektiert über die Gültigkeit eines politischen Prinzips auf Grund seiner Kenntnisse der veränderten Bedingungen. (AFB III)

4.4.4 Mündliche Abiturprüfung

4.4.4.1 Fachprüfungsausschuß und Fachprüfer

- (1) Die mündliche Prüfung findet vor einem Fachprüfungsausschuß statt.

Dieser besteht gem. § 26 (2) APO-OstG in der Regel aus vier Mitgliedern,

- dem Vorsitzenden
- dem Fachprüfer
- dem Schriftführer
- dem Fachbeisitzer

- (2) Fachprüfer ist in der Regel jeweils der Fachlehrer, der den Prüfling in der Jahrgangsstufe 13/II unterrichtet hat.

- (3) Für die Durchführung der mündlichen Prüfung bestimmt § 37 (6) APO-OstG:

"Die mündliche Prüfung wird grundsätzlich vom Fachprüfer durchgeführt. Der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses hat das Recht, Fragen an den Prüfling zu richten und eine Prüfung zeitweise selbst zu übernehmen. Er kann dieses Recht, sofern er von ihm keinen Gebrauch macht, dem Fachbeisitzer übertragen."

4.4.4.2 Gliederung und Dauer der mündlichen Abiturprüfung

- (1) Die mündliche Prüfung gliedert sich in zwei Teile:

Der Prüfling soll in der Prüfung in einem ersten Teil selbständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil soll das Prüfungsgespräch vor allem größere fachliche Zusammenhänge überprüfen, die sich aus der jeweiligen Aufgabe ergeben sollen. Ist der Prüfling hierzu nicht imstande, so geht der Prüfer auf ein anderes Gebiet über. Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinanderzureihen.

- (2) Die Dauer der Prüfung beträgt in der Regel mindestens zwanzig, höchstens dreißig Minuten.

Die Gestaltung der Prüfungsteile ist im Abschnitt 4.4.4.5 dieser Richtlinien näher beschrieben.

4.4.4.3 Aufgabenstellung

4.4.4.3.1 Allgemeine Hinweise

- (1) Für die mündliche Abiturprüfung gilt - wie für die schriftliche Prüfung - § 22 (1) APO-OstG:

"In der Abiturprüfung soll der Prüfling nachweisen, daß er grundlegende Kenntnisse und Einsichten in seinen Prüfungsfächern erworben hat und fachspezifische Denkweisen und Methoden selbständig anwenden kann."

- (2) Die mündliche Prüfung bezieht sich - wie die schriftliche - auf den Unterricht der Qualifikationsphase. Sie darf sich gem. § 38 (3) APO-OstG nicht auf das Sachgebiet eines Kurs- halbjahres beschränken. Sie muß also die Sachgebiete eines Kurshalbjahres überschreiten. Diese Forderung muß - falls ihr nicht bereits durch die für den 1. Prüfungsteil gestellte Aufgabe genügt wird - durch die Ausweitung des Prüfungsgesprächs auf größere fachliche Zusammenhänge im 2. Prüfungsteil erfüllt werden.
- (3) Die Prüfungsaufgaben müssen so angelegt sein, daß es dem Prüfling grundsätzlich möglich ist, jede Notenstufe zu erreichen.
- (4) Für die gesamte Prüfung gilt
- die zu prüfenden Sachbereiche dürfen nicht zwischen Prüfer und Prüfling abgesprochen sein; Absprachen über Spezialgebiete sind unzulässig;
 - eine Prüfung in Sachbereichen, die sich der Prüfling außerhalb des Unterrichts privat erarbeitet hat, ist nicht zulässig;
 - die mündliche Prüfung darf keine inhaltliche Wiederholung der schriftlichen Prüfung sein.

4.4.4.3.2 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

- (1) Für jede Prüfung ist dem Prüfling eine für ihn neue, begrenzte Aufgabe zu stellen.
- (2) Die Aufgabenarten stimmen mit den in 4.4.3.1 für die schriftliche Prüfung genannten überein. Doch ist bei der Aufgabenstellung die zeitliche Begrenzung durch die Dauer der Vorbe-

reitungszeit zu beachten. Sie beträgt im Fach Geschichte in der Regel dreißig Minuten. Der erste Prüfungsteil sollte zehn bis fünfzehn Minuten nicht überschreiten.

Die Aufgabe für den ersten Teil der Prüfung wird daher Material von geringem Umfang und ggf. weniger komplexe Arbeitsanweisungen enthalten als die Aufgaben für die schriftliche Prüfung.

- (3) Die Aufgabe (einschließlich des Materials) wird dem Schüler schriftlich vorgelegt. Es ist nicht zulässig, ihm gleichzeitig zwei oder mehrere voneinander abweichende Aufgaben zu stellen oder ihn zwischen mehreren Aufgaben wählen zu lassen. Erklärt der Schüler bei der Aufgabenstellung oder innerhalb der Vorbereitungszeit, daß er die ihm gestellte Aufgabe nicht bearbeiten kann, und hat er die Gründe dafür nicht zu vertreten, so stellt der Prüfer im Einvernehmen mit dem Vorsitzenden des Fachprüfungsausschusses eine neue Aufgabe.

Ein nicht zu vertretender Grund ist z. B. eine für den Prüfling nicht passende Aufgabenstellung, weil auf Sachgebiete Bezug genommen wird, die für ihn nicht Kursgegenstand waren (Kurswechsel).

Wird in einem solchen Fall eine neue Aufgabe gestellt, so ist in die Niederschrift über die mündliche Prüfung diese Entscheidung mit Begründung aufzunehmen; die Bewertung der Prüfung darf von der Aufgabenänderung nicht beeinträchtigt werden.

- (4) Ist der Prüfling auf Grund mangelnder Kenntnisse nicht imstande, die gestellte Aufgabe zu lösen, so kann der Prüfer ihm im Prüfungsraum eine Hilfe geben, die in der Niederschrift über die mündliche Prüfung zu vermerken ist. Diese ist bei der Festsetzung der Bewertung der Prüfungsleistung zu berücksichtigen.

- (5) Die Prüfungsaufgabe wird dem Prüfling vom Fachprüfer in Anwesenheit mindestens eines weiteren Mitgliedes des Fachprüfungsausschusses in der Regel im Prüfungsraum gegeben.

Der Fachprüfer sollte sich bei der Aushändigung der Aufgabe noch einmal davon überzeugen, daß der Prüfling nicht durch äußere Mängel, z. B. schlechte Lesbarkeit von Kopien, an der zügigen Bearbeitung der Aufgabe gehindert wird.

Eine inhaltliche Diskussion der Aufgabe findet bei der Aus-
händigung nicht statt. Der Prüfling sollte nur gefragt werden,
ob er die Formulierung der Arbeitsanweisung(en) verstanden hat.

- (6) Bis zu drei Prüflingen kann - insbesondere im vierten Abitur-
fach - dieselbe Aufgabe gestellt werden, wenn für die Prüflin-
ge die gleichen unterrichtlichen Voraussetzungen gegeben sind.

4.4.4.3 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

- (1) Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsge-
spräch, das vor allem größere fachliche Zusammenhänge über-
prüfen soll, die sich aus der Aufgabe für den ersten Teil
ergeben.
- (2) Der zweite Teil der Prüfung läßt sich nur in sehr begrenztem
Umfang planen, da der Ablauf stark von den Leistungen be-
stimmt ist, die der Prüfling im ersten Teil erbracht hat.

Wenn der Prüfling eine Vertiefung und Erweiterung der Frage-
stellung aus dem ersten Teil nicht leisten kann, muß ein
anderes Sachgebiet überprüft werden. Es würde dem Sinn des
zweiten Prüfungsteils widersprechen, wenn der Prüfende den
Prüfling unter starker Führung die Lösung der Aufgabe für
den ersten Prüfungsteil noch einmal versuchen ließe.

Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen an-
einanderzureihen.

- (3) Wenn mehreren Prüflingen für den ersten Teil der Prüfung
dieselbe Aufgabe gestellt worden ist, hat der Fachprüfer
die Möglichkeit, auch im zweiten Teil der Prüfung für alle
übereinstimmende Fragen zu stellen, sofern das Ergebnis des
ersten Teiles dies gestattet.
- (4) Der zweite Teil der Prüfung sollte etwa die Hälfte der
Gesamtprüfungszeit in Anspruch nehmen.

4.4.4.4 Vorbereitung der mündlichen Prüfung

4.4.4.4.1 Vorbereitung des Fachprüfungsausschusses (FPA)

- (1) Zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung in den Abiturfächern
treten die Fachprüfungsausschüsse zu vorbereitenden Sitzun-
gen zusammen. Der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses
überprüft die Aufgabenstellung des Fachlehrers im Hinblick

auf die in § 38 APO-OSTG Abs. 1 und Abs. 3 gestellten Anforderungen. Er entscheidet ggf. über erforderliche Änderungen nach Beratung mit den Mitgliedern des Fachprüfungsausschusses.

Die Sitzungen der Fachprüfungsausschüsse finden innerhalb von zwei Tagen vor der mündlichen Prüfung statt. Übernimmt ein Dezernent den Vorsitz im Fachprüfungsausschuß, kann diese Sitzung am Prüfungstag vor Eintritt in das Prüfungsverfahren stattfinden.

Der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses erhält die nach Nr. 37.42 der VV zur APO-OSTG erforderlichen Unterlagen. Er informiert die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses über die Leistungssituation der Prüflinge gem. Nr. 37.44 der VV zur APO-OSTG.

- (2) In dieser Sitzung händigt der Fachprüfer jedem Mitglied des Fachprüfungsausschusses alle Prüfungsaufgaben einschließlich der Materialien aus. Er erläutert, welche inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen die Prüflinge für die Lösung der Aufgaben aus dem Unterricht mitbringen.

Diese Erläuterung hat das Ziel, FPA die Leistungsanforderungen der Aufgabenstellung auf dem Hintergrund des durch den Unterricht in den Jahrgangsstufen 12/13 bestimmten Erwartungshorizontes zu verdeutlichen, damit die Mitglieder in den Stand gesetzt werden, die der jeweiligen Prüfungsaufgabe angemessenen Beurteilungskriterien anzuwenden.

Außerdem sollte der FPA über evtl. Stundenausfall und Lehrerwechsel informiert werden.

Da der zweite Teil der Prüfung aus dem ersten Teil sich ergeben soll, sind auch die Themenbereiche bzw. Inhalte, die der Prüfer für den zweiten Teil vorgesehen hat, und der Erwartungshorizont des Lehrers dem FPA darzulegen.

Der Fachprüfer begründet gegebenenfalls die Notwendigkeit einer Verlängerung der Vorbereitungszeit. Diese Begründung ist in die Niederschrift über die betreffende Prüfung aufzunehmen.

4.4.4.4.2 Vorbereitung des Prüflings

- (1) Der Fachlehrer muß dafür Sorge tragen, daß eine l a n g - f r i s t i g e Vorbereitung aller Schüler auf die mündliche Prüfung in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erfolgt.

Dem Schüler muß während des Unterrichts Gelegenheit gegeben worden sein, selbständig in einer vorgegebenen Zeit eine begrenzte Aufgabenstellung zu erarbeiten, sein Ergebnis gegliedert und in angemessener Sprache darzustellen und ggf. im Gespräch mit den Kursteilnehmern und den Fachlehrer größere fachliche Zusammenhänge zu diskutieren. So wird er auf die entsprechenden Anforderungen in der Prüfungssituation vorbereitet (s. dazu im Kapitel über 'Sonstige Mitarbeit' den Abschnitt 4.3.2).

Die Schüler sollten außer der Struktur der mündlichen Prüfung auch die Beurteilungskriterien im Unterricht kennenlernen.

- (2) Zur Vorbereitung der für die mündliche Prüfung gestellten Aufgaben begibt sich der Prüfling bis zum Beginn seiner Prüfung in den Vorbereitungsraum.

4.4.4.5 Durchführung der mündlichen Prüfung

- (1) In der Prüfung soll der Prüfling zunächst selbständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen.

Das bedeutet, daß die Prüfungsleistung nicht durch wiederholte Fragen des Prüfers unterbrochen oder verfälscht werden darf, daß fehlerhafte Darstellungsteile nicht sofort zu korrigieren sind, es sei denn, daß der vom Prüfling gewählte Ansatz zu keinem sinnvollen Ergebnis führen kann.

Ein bloßes Ablesen der im Vorbereitungsraum gemachten Aufzeichnungen ist unzulässig.

Der freie Vortrag, der sich an den Aufzeichnungen orientiert, ist eine für die mündliche Prüfung geforderte Qualifikation.

Eine nicht auf das Thema bezogene Wiedergabe gelernter Wissensstoffes wird nicht als Prüfungsleistung anerkannt.

- (2) Der 2. Teil wird als Prüfungsgespräch bezeichnet.

Der Prüfer soll den ersten Prüfungsteil als Ausgangsposition für dieses Gespräch nutzen, also durch Anschluß- und Überleitungsfragen die begrenzte Aufgabenstellung des ersten Teiles erweitern.

Eine so in sich geschlossene fachliche Prüfung soll dem Fachprüfungsausschuß eine möglichst breite Basis für die Beurteilung der Prüfungsleistung geben.

Kann der Prüfling im 2. Prüfungsteil das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge in Fortführung des ersten Teils nicht führen, so muß ein anderer Sachbereich überprüft werden. Bei diesem Übergang ist es in der Regel sinnvoll, wenn der Prüfer eine kurze Einführung gibt. Fällt bei einem Prüfling auch dieser Bereich aus, so sind im Rahmen der zur Verfügung stehenden Prüfungszeit andere Sachbereiche in gleicher Weise anzusprechen.

4.4.4.6 Bewertung der Prüfungsleistungen

4.4.4.6.1 Bewertungskriterien

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung (s. dazu 4.4.3.4(5)).

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zu Grunde liegenden Anforderungsbereiche sind dabei zu beachten (s. dazu 4.4.2).

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.

- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

4.4.4.6.2 Beratungsverfahren, Notenfindung

- (1) Nach Abschluß jeder mündlichen Prüfung - bei Prüfung mehrerer Prüflinge mit derselben Aufgabe in der Regel nach Abschluß der letzten Prüfung - berät und beschließt der Fachprüfungsausschuß über die Bewertung der Prüfungsleistungen.

Die endgültige Bewertung der Prüfungsleistung wird durch eine allgemeine Aussprache des FPA über die vom Prüfling gezeigten Leistungen eingeleitet.

Sodann geben alle Mitglieder des Fachprüfungsausschusses in der Regel in der Reihenfolge: Fachbeisitzer - Prüfer - Schriftführer - Vorsitzender ihre Beurteilung (Note ggf. mit Tendenz) der Prüfung ab. Auf der Grundlage dieser Beurteilung schlägt der Prüfer die endgültige Benotung vor. Die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses stimmen über diesen Vorschlag

ab. Der Vorsitzende gibt seine Stimme als letzter ab. Wird für die vom Prüfer vorgeschlagene Note keine Mehrheit erreicht, geht das Vorschlagsrecht an den Vorsitzenden über. Besteht bei der Abstimmung über dessen Vorschlag Stimmgleichheit, gibt seine Stimme den Ausschlag.

Der Fachprüfungsausschuß ist nur beschlußfähig, wenn alle Mitglieder anwesend sind.

- (2) Die Mitteilung des Prüfungsergebnisses erfolgt nur durch den Vorsitzenden des Zentralen Abiturausschusses. Die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses und die Teilnehmer an der Beratung sind nicht befugt, dem Prüfling das Ergebnis mitzuteilen.
- (3) Die Prüfung im vierten Fach hat insofern besonderes Gewicht, als hier die Mündliche Prüfungsleistung in vierfacher Wertung in die Gesamtqualifikation eingeht, während bei Prüfungen im ersten bis dritten Fach die mündliche Leistung gegenüber der schriftlichen nur im Verhältnis 1:2 gewichtet wird. Auf die besondere Bedeutung der Prüfung im vierten Fach sollten die Schüler rechtzeitig, spätestens zum Zeitpunkt der Wahl des vierten Faches, hingewiesen werden.

4.4.4.7 Niederschrift über die mündliche Prüfung

- (1) Über die einzelne Prüfung ist eine Niederschrift anzufertigen, aus der das Prüfungsfach und die Prüfungszeit, die Aufgabenstellung sowie die Namen des Prüflings, des Prüfers und des Schriftführers ersichtlich sind. Der Prüfungsverlauf ist in seinen wesentlichen Zügen und Ergebnissen möglichst genau wiederzugeben.
Die Niederschrift schließt mit der erteilten Note, der ggf. die Tendenz hinzugefügt wird, einer Begründung der erteilten Note und der Angabe des Stimmenverhältnisses bei der Abstimmung.
- (2) Die Begründung der erteilten Note muß sich aus den Darlegungen der Niederschrift ableiten lassen. Die Formulierung der Begründung muß erkennbar machen, wie die Lösungsschritte zu qualifizieren sind und welches Gewicht den einzelnen Prüfungsteilen zukommt. Es ist zu empfehlen, daß die Mitglieder des FPA nach Abschluß jeder mündlichen Prüfung über die Formulierung der Begründung für die erteilte Note beraten.

- (3) Der Schriftführer des Fachprüfungsausschusses hat dafür Sorge zu tragen, daß die Aussagen des Protokolls eindeutig und verständlich sind. Die Niederschrift ist vom Prüfer, vom Schriftführer und vom Vorsitzenden des Fachprüfungsausschusses zu unterschreiben.
- (4) Erhalten mehrere Prüflinge die gleiche Aufgabe, so kann der FPA nach jeder Einzelprüfung die Vorzüge und Mängel in der Niederschrift festhalten, die Noten aber erst nach Abschluß der letzten Einzelprüfung festsetzen.

4.4.4.8 Aufgabenbeispiele für die mündliche Abiturprüfung

Übersicht über die Aufgabenbeispiele

- (1) Robespierre: Über die Prinzipien der politischen Moral
Hannah Vogt: Der Jude als Antisymbol
- (2) v. Seeckt: Über das deutsche Interesse an der Vernichtung Polens
- (3) Statistiken über wirtschaftliche Grunddaten in Frankreich vor 1789
- (4) Zur Sklavenhaltung im kaiserlichen Rom
- (5) Der deutsch-englische Gegensatz vor dem Ersten Weltkrieg in Presse und Karikatur

Vorbemerkungen:

In den folgenden Aufgabenbeispielen werden nur knappe Hinweise zum Unterrichtszusammenhang gegeben, da an dieser Stelle ein Bezug auf konkrete Kursgruppen nicht möglich ist.

(1) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

o) 4./3. Abiturfach

a) Material:

1. Robespierre, Rede im Konvent über die Prinzipien der politischen Moral (5. Februar 1794)

Was ist das Ziel, dem wir zustreben? Der friedliche Genuß der Freiheit und der Gleichheit, das Reich jener ewigen Gerechtigkeit, deren Gesetze eingegraben sind nicht in Marmor und Stein, sondern in den Herzen aller Menschen...

Wir wollen eine Ordnung der Dinge,... in der sich die Unterscheidungen nur ergeben aus der Gleichheit selber, wo der Bürger der Behörde, die Behörde dem Volk und das Volk der Gerechtigkeit unterworfen ist, wo das Vaterland das Wohlergehen jedes Individuums sichert und wo jedes Individuum mit Begeisterung sich des Wohlergehens und des Ruhmes des Vaterlandes erfreut, wo jede Seele sich weitet durch die ständige Gemeinschaft der republikanischen Gefühle...

Wir wollen in unserem Land an die Stelle des Egoismus die Moral setzen,... an Stelle der Gewohnheit die Grundsätze, an Stelle der Willkür die Pflichten,... ein großmütiges, mächtiges, glückliches Volk an Stelle eines liebenswürdigen, frivolen und erbärmlichen, d. h. alle Tugenden und Wunder der Republik an Stelle der Laster und Lächerlichkeiten der Monarchie...

(Mickel - Kampmann - Wiegand: Politik und Gesellschaft, Bd.1; Frankfurt a.M.: Hirschgraben-Verlag, 1978 (9.Aufl.), S.32)

2. Hannah Vogt, Der Jude als Antisymbol

Es ist eine Erfahrung, die jeder auch in seinem alltäglichen Umkreis bestätigen kann, daß das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe zunimmt, wenn sie sich einem Konkurrenten oder Gegner gegenüber sieht. Die eigene Gruppe und ihr Wert wird stärker empfunden, wenn man sich in der gemeinsamen Ablehnung der anderen findet... Die andere Gruppe, häufig eine Minderheit, wird zum "Antisymbol"...

Jedes Antisymbol leistet aber nicht nur den Dienst, die eigene Gruppe im Kampf gegen den "gemeinsamen Feind" enger zusammenzuschließen, es liefert außerdem den Sündenbock für alles, den

Generalschuldigen, auf den alle Ressentiments, alle Neid- und Haßinstinkte abgeleitet werden können. Niemand braucht mehr nach den komplizierten Ursachen der Mängel zu suchen, die ihn bedrücken.

(Ludwig Helbig: Politik im Aufriß, Bd. 1; Frankfurt a.M., Berlin, München: Verlag M. Dieserweg, 1976 (4.Aufl.), S. 138)

b) Aufgaben:

- 1) Finden Sie in der Rede Robespierres Hinweise, mit deren Hilfe Sie die Rede kurz und knapp in den Zusammenhang der Verfassung von 1791 und 1793 einordnen können!
- 2) Welche Eigentümlichkeiten der Rede erschließen sich Ihnen, wenn Sie den Text von Hannah Vogt zu Rate ziehen?

c) Hilfsmittel: entfällt

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Prüfungsaufgabe bezieht sich auf das Kursthema: "Der liberal-demokratische Verfassungsstaat - Entstehungsprozeß und unterschiedliche Ausformungen in verschiedenen Epochen und Räumen". Die Schüler kennen die politischen Ideen der französischen Aufklärung (Rousseaus "Contrat social", "volonté générale", Montesquieu und die Idee der Gewaltenteilung u.a.), die einzelnen Phasen der Französischen Revolution und die Verfassungen von 1791 und 1793. Verschiedene Verfahren der Quelleninterpretation sind den Schülern bekannt; Quellenvergleiche haben sie an Beispielen aus dem 20. Jahrhundert geübt.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Aufgabe 1 hebt auf die politisch-sachlichen Forderungen und Vorstellungen der Rede ab: Robespierre plädiert gegen ein sich auf Montesquieu berufendes Verfassungsverständnis, das sich in einem Spielregelformalismus der Gewaltenteilung verwirklicht sieht. Diese Staatsauffassung besteht in der regel- und gesetzestreuen Auseinandersetzung ("nicht in Marmor und Stein sind die Gesetze gehauen"...). Andererseits verfißt Robespierre das Rousseausche Demokratiemodell. Demokratie erweist sich in der Verwirklichung der volonté générale, im gemeinsamen Willen, der in den "Herzen aller Menschen" verankert ist. Demokratie verwirklicht sich in der auf "Gleichheit" und "Gerechtigkeit" angelegten Gemeinschaft.

Ihren rechtlichen Ausdruck finden die beiden Staatsauffassungen in den Verfassungen von 1791 (Repräsentativsystem, konstitutionelle Monarchie, Zensuswahlrecht) und 1793 (Aufhebung der Gewaltenteilung zugunsten der uneingeschränkten Volkssouveränität; allgemeines und gleiches Wahlrecht; nicht nur Gleichheit vor dem Gesetz, sondern soziale Gleichheit; Öffentlichkeit der Beratungen und politischen Entscheidungen der gesetzgebenden Körperschaft; Volkstribunale).

Der Schüler soll den gelernten Wissensstoff hier unter assoziativer Steuerung der zitierten Begriffe wie "Marmor und Stein", "Gleichheit", "Gerechtigkeit" usw. umorganisieren (Anforderungsbereich I/II).

In Aufgabe 2 soll durch Vergleich mit dem Text von H. Vogt herausgearbeitet werden, daß Robespierre über die Stellung politisch-sachlicher Forderungen hinaus demagogisch-psychologische Mittel zur Durchsetzung seiner Politik beim Volk anwendet. Dies soll an der Sündenbocktaktik Robespierres gezeigt werden, die den politischen Gegner zum Antisymbol ("schwarzes Schaf") stempelt: Das Antisymbol schließt die eigene Gruppe im Kampf gegen den "gemeinsamen Feind" zusammen, es liefert außerdem den Sündenbock, den Generalschuldigen für die Mängel und Übel dieser Welt ("Egoismus", "Willkür", "Laster", "Lächerlichkeit der Monarchie" werden der "Moral", "Rechtschaffenheit", "Tugend" und den "Wundern der Republik" gegenübergestellt.

In Aufgabe 2 wird vom Schüler verlangt, daß er das politische Taktieren mit Antisymbolen auf die Rede Robespierres anlegt und ihre politisch-argumentative und demagogisch-agitatorische Doppelbödigkeit herausarbeitet (Anforderungsbereich II/III). Sofern der Schüler die Problematik der angewandten Methode kennzeichnet (je anderer Raum, andere Zeit, anderes Gesellschaftssystem) werden Leistungen des Anforderungsbereiches III erbracht.

f) Hinweise zum Prüfungsgespräch:

Mögliche thematische Schwerpunkte des Prüfungsgesprächs:
Überprüfung der Anwendbarkeit der "Sündenbockkomponente" auf Nationalsozialismus und Kommunismus.

Wird der Schüler aufgefordert, das politische Operieren mit dem Antisymbolmechanismus an vergleichbaren Erscheinungen anderer Epochen nachzuweisen, ist ihm die Möglichkeit geschaffen, Leistungen im Anforderungsbereich III zu erbringen.

(2) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

o) 4./3. Abiturfach

a) Material:

Stellungnahme des Generals von Seeckt zu einer Denkschrift des Grafen Brockdorff-Rantzau an den Reichskanzler (11. September 1922)

(Nach: "Der Seeckt-Plan. Aus unveröffentlichten Dokumenten", in: "Der Monat", November 1948)

.. Mit Polen kommen wir nun zum Kern des Ostproblems. Polens Existenz ist unerträglich, unvereinbar mit den Lebensbedingungen Deutschlands. Es muß verschwinden und wird verschwinden durch eigene innere Schwäche und durch Rußland - mit unserer Hilfe. Polen ist für Rußland noch unerträglicher als für uns; kein Rußland findet sich mit Polen ab. Mit Polen fällt eine der stärksten Säulen des Versailler Friedens, die Vormachtstellung Frankreichs. Dieses Ziel zu erreichen muß einer der festesten Richtungspunkte der deutschen Politik sein, weil er ein erreichbarer ist. Erreichbar nur mit Rußland oder mit seiner Hilfe.

Polen kann niemals Deutschland irgend welchen Vorteil bieten, nicht wirtschaftlich, denn es ist entwicklungsunfähig, nicht politisch, denn es ist Vasall Frankreichs. Die Wiederherstellung der Grenze zwischen Rußland und Deutschland ist die Voraussetzung beiderseitiger Erstarbung. Rußland und Deutschland in den Grenzen von 1914 sollte die Grundlage einer Verständigung zwischen beiden sein.

b) Aufgabe:

- 1) Kennzeichnen Sie die Quellenart und die Sprache des Verfassers! Nennen Sie die Hauptaussagen!
- 2) Ordnen Sie die Quelle in ihren historischen Zusammenhang ein!
- 3) Setzen Sie sich kritisch mit Seeckts Zielvorstellungen auseinander!

c) Hilfsmittel: keine

d) Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang:

Die Prüfungsaufgabe knüpft an die Untersuchung der Folgen der Pariser Friedensschlüsse 1919/20 für Deutschland und Europa an. Der Rahmen für diese Untersuchung war das Kürsthema: "Internationale Beziehungen. Untersuchung und Reflexion zwischenstaatlicher Beziehungen seit 1815". Die Schüler kennen Grundprobleme zwischenstaatlicher Beziehungen. Bei der Analyse historisch bedeutsamer Entscheidungen und Unterlassungen wurde jeweils Wert auf die Prüfung gelegt, inwieweit ^{die} Handelnden mögliche Konsequenzen und ggf. Alternativen berücksichtigt haben.

Im einzelnen sind die relevanten Vorkenntnisse der Schüler den Bemerkungen zu den Leistungserwartungen zu entnehmen.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 1): Der Prüfling erläutert den Quellentyp "Promemoria", kommt dann auf die Bedeutung der Nichtveröffentlichung und kann von da aus zu den sprachlichen Merkmalen überleiten. (Der Text ist nicht für eine kritische Öffentlichkeit bestimmt und kann daher in den Formulierungen 'unvorsichtiger' sein.) - Ein anderer Übergang zur Sprachkennzeichnung bietet sich über die Person des Verfassers an.- Die Sprache ist durch knappe Sätze gekennzeichnet. Das Wortmaterial ist emotional ("unerträglich", "muß verschwinden"), der Grundton ist agitatorisch (sprachliche Steigerungen und Wiederholungen: "unerträglich ... unerträglicher", "muß verschwinden... wird verschwinden"). Der Verfasser macht nicht den Versuch einer abwägenden Lageanalyse, sondern verfißt mit absolutem Geltungsanspruch hegemoniale Machtinteressen. Das Anliegen Seeckts gipfelt in seiner Forderung nach Beseitigung der Vormachtstellung Frankreichs. Die Vernichtung Polens - durch eigene Schwäche und mit Hilfe Deutschlands und Rußlands - dient als Mittel zu diesem Zweck und zur Wiedererstarkung Deutschlands und Rußlands; sie ist als Grundlage einer Verständigung zwischen beiden Staaten gedacht.

Der Schüler erschließt Arbeitsmaterial und erklärt Sachverhalte.

(AFB II)

Zu 2)

Der Schüler kennt

- die Wiedererrichtung eines polnischen Nationalstaates als ein Ergebnis des Ersten Weltkrieges,
- die von Frankreich betriebenen Bündnissysteme zum Schutze Polens,
- die außen- und innenpolitische Lage Rußlands und Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg,
- die deutsch-russische Annäherung seit Rapallo,
- die Person des Generals von Seeckt.

Der Prüfling ordnet dieses Faktenwissen den Aussagen der Quelle zu und kann so die kritische Lage Polens zwischen Deutschland und Rußland darstellen und die Bedeutung der Quelle (retrospektiv bzw. prospektiv, gesehen vom Zeitpunkt der Abfassung der Stellungnahme) benennen.

Diese Aufgabenstellung legt den Akzent auf die Darstellung, Erläuterung und historische Einordnung der inhaltlichen Aussagen der Quelle. (AFB II)

Zu 3)

Der Prüfling könnte auf Grund des Unterrichts folgende mögliche Problemaspekte finden:

- mögliche Konsequenzen für die französische Deutschlandpolitik,
- Interesse des Deutschen Reiches an einer Wiedererstarkung Rußlands,
- mögliche innenpolitische Konsequenzen,
- mögliche wirtschaftliche Konsequenzen.

Vom Prüfling wird erwartet, daß er mindestens eines der gefundenen und benannten Probleme entfaltet.

So könnte der zuerst benannte Problemaspekt etwa in folgender Weise entfaltet werden:

Der Prüfling erkennt die Bedeutung Polens als Teil der anti-deutschen Zange Frankreichs (als Ersatz für das zaristische Rußland). Er sieht, daß in diesem Textauszug eine französische Reaktion, z. B. ein militärisches Eingreifen, nicht

berücksichtigt wird. Der Prüfling kann auch auf die öffentliche Meinung in Frankreich gegenüber Deutschland eingehen. (Die Politik der "produktiven Pfänder" vier Monate nach von Seeckts Niederschrift ist ihm bekannt.) Erwartet wird, daß der Schüler erkennt: die Beseitigung des polnischen Staates, selbst wenn sie militärisch gelingt - was angesichts der Zahl und der Ausrüstung der deutschen Streitkräfte unsicher sein mußte - hätte das Deutsche Reich vor neue Probleme gestellt und keineswegs eine dauerhafte Stabilität der West- und (neuen) Ostgrenze gewährleistet.

Der Schüler erkennt die Folgen aus Sachverhalten und problematisiert sie. (AFB II/III)

f) Hinweise zum Prüfungsgespräch:

Im Gespräch könnten angesprochen werden:

- der Wandel in der Entwicklung des deutsch-polnischen Verhältnisses nach 1945,
- die Auseinandersetzung um den deutsch-polnischen Vertrag (Pro- und Contra-Argumente) von 1970.

Erwartet wird:

Kenntnis und Charakterisierung der wichtigsten Etappen der Ostpolitik der Bundesrepublik Deutschland (CDU - Große Koalition - SPD/FDP Koalition) -

Der Schüler gibt Kenntnisse wieder. (AFB I)

Kenntnis der wichtigsten Argumente und Nachweis des Vermögens, sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen zu können, um so zu begründeter Stellungnahme zu gelangen.- (AFB II/III)

(3) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung:

o) 2. Abiturfach

a) Materialien:

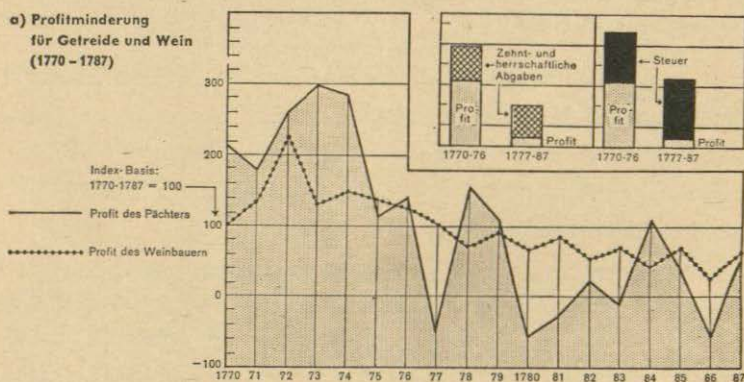
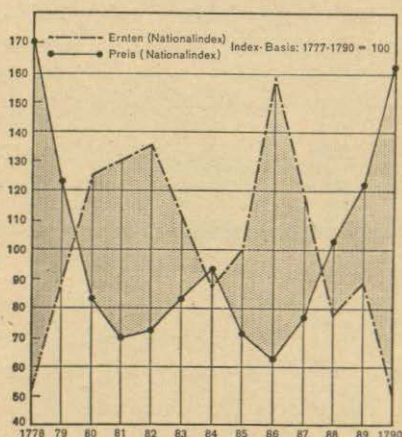
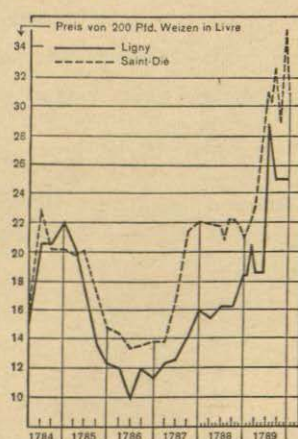
Drei Statistiken über wirtschaftliche Grunddaten in Frankreich vor 1789 (Nach C.E. Labrousse. In: Zeiten und Menschen, G II, Schöningh/Schroedel, S. 204)

II,2

II. Der Kampf um bürgerliche und nationale Freiheit in Europa

2

Statistik: Belastung der Bauern, Preise und Löhne

a) Profitminderung für Getreide und Wein (1770 - 1787)b) Getreidepreis und Ernteergebnis (1778 - 1790)c) Weizenpreis zweier Orte in Lothringen (1784 - 1789)

Aus: C. E. Labrousse, *La Crise de l'Économie Française à la Fin de l'ancien Régime et au Début de la Révolution*. Presses Universitaires de France, Paris 1944

b) Aufgabe:

- 1) Welche Erkenntnisse über die wirtschaftliche Lage Frankreichs vor der Revolution von 1789 vermitteln die vorstehenden Statistiken?
- 2) Welche Bedeutung messen Sie Ihrem Arbeitsergebnis bei, wenn Sie die Voraussetzungen der Französischen Revolution insgesamt darstellen?

Es ist eine Vorbereitungszeit von 45 Minuten erforderlich.

c) Hilfsmittel: keine

d) Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang:

Die Prüfungsaufgabe bezieht sich auf das Kursthema: "Verlaufsformen säkularer Krisen - Erschütterungen gesellschaftlicher, ökonomischer, kultureller und politischer Strukturen in Spätantike, Spätmittelalter und im 18. und 19. Jahrhundert." Sie nimmt insbesondere Bezug auf die Behandlung der Französischen Revolution. Die Schüler haben in diesem Zusammenhang die Sozial- und Wirtschaftsstruktur als Vorläufer der Revolution von 1789 sowie die soziale Herkunft und die Aktivität wichtiger Gruppen und Akteure in der Anfangsphase der Revolution kennengelernt. Sie beherrschen die Auswertung von statistischem Material und kennen mehrere Verfahren der graphischen Umsetzung von Zahlenmaterial.

Im einzelnen sind die relevanten Vorkenntnisse der Schüler den Bemerkungen zu den Leistungserwartungen zu entnehmen.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 2.1): Die erste Graphik zeigt die Profitentwicklung der Pächter (vornehmlich Getreideanbau) und Weinbauern für den Zeitraum von 1770 - 1787. Gewählt ist das Indexverfahren. Ermittelt wurden die durchschnittlichen Profite für die einzelnen Jahre in absoluten Zahlen, für den Mittelwert der Jahre 1770 - 1787 wurden 100 Indexpunkte gesetzt.

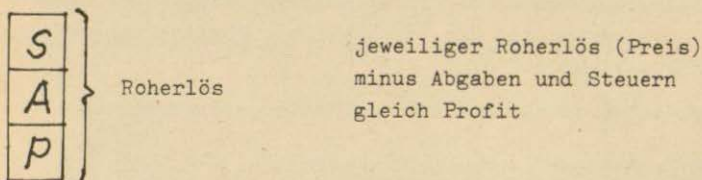
Leider vermißt man Angaben darüber, wie eventuelle Preissteigerungen in den Index eingearbeitet wurden. Es fehlt eine Angabe der Art "in Preisen von 17.."

Wenn der Profit in jeweiligen Preisen, d. h. nicht bereinigt ermittelt sein sollte, waren Kaufkraftschwankungen nicht berücksichtigt. Die kleine Graphik (oben rechts) stellt in Form eines Stabdiagramms für die Zeiträume 1770 - 1776 und 1777 -

- 1787 das Verhältnis von Profit und Steuern sowie Profit und herrschaftlichen Abgaben dar, und zwar nur für die Pächter.

Evtl. hier, auch später noch möglich:

Folgende Art der Darstellung wäre aussagekräftiger gewesen:



Das zweite Diagramm setzt Ernteergebnisse und Erlöse vor Abzug von Steuern und Abgaben in Beziehung, und zwar für die Jahre von 1778 - 1790. Gewählt ist wieder das Indexverfahren, und zwar für ganz Frankreich.

Das dritte Diagramm zeigt den Weizenpreis für zwei Nachbarorte der Region Lothringen. Der Preis ist in absoluten Zahlen angegeben, offenbar in jeweiligen Preisen. Der dargestellte Zeitraum umfaßt die Jahre 1784 - 1789; die Unterteilung des einzelnen Jahres erlaubt es, saisonale Schwankungen zu erfassen.

Die Interpretation mündet in Thesen, die zum Teil mit dem gegebenen Material geprüft werden können, zum Teil zur Bestimmung weitergehender Fragen führen.

Es ist eine langfristige Profitminderung für beide Gruppen und beide Produkte zu beobachten, langsamer und stetiger für die Weinbauern, in heftigen Pendelbewegungen, aber insgesamt nach unten, für die Pächter.

Die kontinuierliche Abwärtsbewegung beider Kurven könnte Kaufkraftverlust durch Inflation ausdrücken, wenn der Index bereinigt ist. Die stärkere Profitminderung der Pächter ist durch wachsende Abgabenlast nach 1777 (Stabdiagramm, evtl. Vorwissen) verstärkt worden.

In den heftigen Pendelschlägen der Profitentwicklung für Pächter (Getreide) können sich unterschiedliche Ernteerträge widerspiegeln, die u. U. witterungsbedingt sein mögen.

Das zweite Diagramm bestätigt den vermuteten Zusammenhang von Ernteergebnis und Preisentwicklung. Rekordernten führen zu Preisverfall und umgekehrt (Angebot und Nachfrage). Damit wären die Pendelschläge erklärt.

Die Preisentwicklung verläuft allerdings nicht direkt umgekehrt proportional zu den Ernteergebnissen, wie man vermuten könnte, wenn man den Marktmechanismus idealtypisch sieht. Der Grund liegt in der starren Nachfrage für das Grundnahrungsmittel Brot. Die Nachfrage ist nur durch Bevölkerungszunahme oder -abnahme wirksam beeinflussbar, denn Getreideausfuhr ist im damaligen Frankreich verboten. Die Darstellung zeigt aber auch, daß trotz eines im Vergleich zu 1788 besseren Ergebnisses für 1789 die Preise weiter steigen, eine Bestätigung für die Annahme einer im ganzen inflationistischen Entwicklung, wohl aber auch Folge der politischen Ereignisse des Jahres.

Den Eindruck einer sich steigernden Not der Massen durch die Brotpreise (Anteil am Haushalt einer Durchschnittsfamilie 50 - 80 %) bei gleichzeitiger Profitminderung der Erzeuger vermittelt auch das dritte Diagramm. Es zeigt außerdem, welche große regionale Unterschiede es gab. Offensichtlich gibt es viele voneinander unabhängige Märkte. Frankreich ist weit davon entfernt, ein einheitlicher Wirtschaftsraum zu sein.

(AFB II/III)

Zu 2.2): Die wirtschaftliche Not erklärt die Bereitschaft der Massen zu direkten, spontanen Aktionen (Brotaufstände, Bauernunruhen), die allerdings nicht die Richtung der Ereignisse bestimmten, wohl aber beschleunigend wirkten. Sie ist die Voraussetzung für das Bündnis der verschiedenen sozialen Klassen, die den Dritten Stand ausmachten.

(AFB II/III)

f) Hinweise zum Prüfungsgespräch:

Ausgangspunkt für das Gespräch soll die folgende These Heberles sein: "Die eigentlichen revolutionären Kräfte kommen aus denjenigen Klassen, die, gerade weil sie nicht mehr arm sind, sich in der Ausnutzung wirtschaftlicher Chancen gehemmt sehen und politische Gleichberechtigung verlangen." Die Gültigkeit dieser These soll am Beispiel der Französischen Revolution untersucht werden. Ausgehend davon soll diskutiert werden, inwieweit sich die These Heberles auf die Proletarische Revolution nach dem Verständnis von Marx anwenden läßt.

(Mögliche Schwerpunkte:

Die Rolle der "Bürger" bei der Formulierung der Beschwerdehefte - ihre Überrepräsentation unter den Vertretern des Dritten Standes als Folge des mehrstufigen, indirekten Wahl-

verfahrens und des stärkeren politischen Bewußtseins - die Beseitigung des Feudalismus als Voraussetzung für die industrielle Produktionsweise - die Verfassung von 1791 als Verfassung der "Bürger".

Auseinandersetzung mit der Revolutionstheorie von Marx.)

(AFB II/III)

(4) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung:

o) 2. Abiturfach

a) Materialien:

Aus einem Werk des römischen Schriftstellers Columella über die Landwirtschaft (ca. 60 n. Chr.). Nach Geschichte in Quellen, Band 1: Altertum. München 1965, S. 660 f.

Besondere Fürsorge des Gutsherrn ist gefordert vor allem für sein Personal; das besteht entweder aus Kolonen oder - nicht gefesselten oder gefesselten Sklaven... (Columella fährt fort, daß man die Kolonen freundlich behandeln solle, um ihrer Abwanderung und einem häufigen Pächterwechsel entgegenzuwirken). Im übrigen holt man, wenn nur einigermaßen das Klima günstig und der Boden gut ist, bei eigener Beaufsichtigung stets mehr aus dem Lande heraus als die Kolonen, selbst ein Vilicus (Sklavenaufseher) holt mehr heraus, wenn nicht allzu große Nachlässigkeit oder Raffgier des Sklaven dem im Wege steht... Auf weit entfernten Landgütern dagegen, die der Eigentümer nur schwer aufsuchen kann, ist es bei jeder Bodenart besser, wenn sie unter freien Kolonen als unter Sklavenaufsehern stehen, ganz besonders bei Getreideböden, den ein Kolone im Unterschied zu Weingärten und Obstbaumplantagen am wenigsten schädigen kann, während die Sklaven ihn schrecklich herunterwirtschaften: sie verheuern die Ochsen an andere, halten diese Ochsen wie das übrige Vieh schlecht im Futter, pflügen das Land ohne alle Sorgfalt und stellen weitaus mehr Saatgetreide in Rechnung als sie tatsächlich ausgesät haben; dem, was sie der Erde anvertraut haben, lassen sie nicht solche Sorgfalt angedeihen, daß es ordentlich gedeiht; und haben sie die Ernte in die Tenne gebracht, so vermindern sie sie täglich beim Dreschen durch Be-trügereien und Nachlässigkeit.

Aus einem Brief des römischen Philosophen und Staatsmannes Seneca an seinen Freund Lucilius (ca. 60 n. Chr.)

Seneca, Epistulae Morales ad Lucilium, Nr. 47.

Gern höre ich, daß du freundschaftlich mit deinen Sklaven umgehst. Dies ist deiner Klugheit und deiner Bildung angemessen. "Es sind Sklaven." So sind es doch Menschen. "Es sind Sklaven." So sind es doch Bewohner des gleichen Hauses. "Es sind Sklaven." So sind es doch Freunde, wenn auch niederen Standes. "Es sind Sklaven." So sind es doch nur Mitsklaven, wenn man bedenkt, daß sich das Schicksal gegen alle das gleiche herausnimmt. Daher verlache ich die, die es für schändlich halten, mit einem Sklaven gemeinsam zu essen... Um es kurz zusammenzufassen: Lebe so mit deinen Untergebenen, wie du selbst willst, daß dein Vorgesetzter mit dir lebt. So oft es dir in den Sinn kommt, wieviel du dir gegenüber deinen Sklaven herausnehmen kannst, so oft denke daran, daß dein Herr sich dir gegenüber das gleiche erlauben kann... Geh freundlich mit deinen Sklaven um, und ziehe sie zu deinen Gesprächen, Beratungen und Mahlzeiten zu...

(Übersetzung: Freya Stephan-Kühn)

b) Aufgabe:

1. Vergleichen Sie die Auffassungen zur Sklavenfrage in den beiden Texten und berücksichtigen Sie die historischen Zusammenhänge!
2. In einem Geschichtsbuch aus der DDR für die fünfte Klasse wird der letzte Satz der Columella-Stelle unter der Überschrift "Vom Kampf der Sklaven um ein besseres Leben. Ursachen und Formen des Widerstands der Sklaven" als Quelle zitiert.
Nehmen Sie dazu Stellung!

c) Hilfsmittel: keine

d) Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe und das Prüfungsgespräch knüpfen an Kurse mit den folgenden Themen an: "Persönliche Unfreiheit in der Geschichte und Ansätze ihrer Überwindung" und "Die Revolutionen von 1789, 1848 und 1917 und die Bürgerrechtsbewegung in den USA. Revolutionäre und evolutionäre Abläufe in ihrem Bedingungsgefüge".

In dem letztgenannten Kurs wurden der historische Materialismus und der marxistische und leninistische Revolutionsbegriff schwerpunktmäßig behandelt.

f) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 1.): Die beiden Quellen sollen in den historischen Zusammenhang eingeordnet werden. Dabei soll der Prüfling herausstellen, daß Sklaven im römischen Recht, wie überhaupt in der Antike, unter Sachrecht fallen und in ihrer Rechtsstellung mit anderem lebenden und toten Inventar des Hauses verglichen werden. Zumindest bis zu früher Kaiserzeit haben sie keine persönlichen Rechte. Wirtschaftlich waren sie - oft in Kasernen gehalten - unerlässlich zur Bearbeitung der Latifundien, für den Bergbau, in den Manufakturen und als Ruderer. Darüber hinaus fanden sie als Gladiatoren und als Haussklaven Verwendung. Es sollte deutlich werden, daß für Columella der Sklave ein reines Wirtschaftsgut ist, dessen persönliche Eigenart allenfalls als Störung des reibungslosen Wirtschaftsablaufes empfunden wird. Die moralische Verurteilung des Verhaltens der Sklaven erfolgt ausschließlich vom Standpunkt des Herrschenden aus. Die Behandlung der Sklaven richtet sich wie die der damals noch freien Kolonen, obwohl dies in der Quelle nicht eigens erwähnt wird, ausschließlich nach wirtschaftlichen Erwägungen. An Senecas Brief sollte der Prüfling zeigen, wie aus der stoischen Überlegung, daß jeder Mensch potentiell ein Sklave und jeder Sklave potentiell frei ist, die Forderung nach einer menschlichen Behandlung der Sklaven abgeleitet wird, eine Forderung, die nicht ohne Einfluß auf die Liberalisierung des Sklavenrechts im Verlauf der Kaiserzeit blieb. (AFB I und II)

Zu 2.): Der Prüfling sollte darlegen, daß man in dem von Columella beschriebenen Verhalten der Sklaven eine Form der Sabotage und des Widerstandes gegen die Unterdrückung sehen kann. Davon ausgehend kann er auch auf die Sklavenaufstände als offene Form des Widerstandes eingehen. Er sollte darüber hinaus aber auch Überlegungen dazu anstellen, ob diese Interpretation zwingend ist, und darüber, daß gerade in der marxistischen Geschichtsschreibung die Frage des Widerstandes gegen die Sklavenhalter einen besonderen Stellenwert hat, da sie als Beleg für den permanenten Klassenkampf dienen muß.

Davon ausgehend sollte der Begriff der Sklavenhaltergesellschaft kritisch beleuchtet werden. Es sollte deutlich werden, daß dieser Begriff als Erkenntnisinstrument dazu dient, viele Phänomene der antiken Geschichte in den Blick zu bekommen und in einen Kausalzusammenhang zu stellen, daß der Begriff aber, wenn ausschließlich verwendet, zu einer monokausalen Erklärung verführt, die den Blick für andere Phänomene verstellt. Hier könnte der Prüfling zum einen darauf hinweisen, daß gerade gegen Ende der sogenannten 'Sklavenhaltergesellschaft' die Zahl der Sklaven erheblich zurückgegangen war und daß andererseits die Sklaverei auch im "Feudalismus" und im "Kapitalismus" zu beobachten ist. (AFB II und III)

f) Hinweise zum Prüfungsgespräch:

Das Prüfungsgespräch könnte anknüpfend an die Überlegungen zur Sklavenhaltergesellschaft, folgende alternative Gegenstände berühren:

- mittelalterliche und neuzeitliche Formen der Unfreiheit in ihrer Abhängigkeit von wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungen
- verwirklichte und nichtverwirklichte Ansätze zur Überwindung der persönlichen Unfreiheit
- moderne Formen der Abhängigkeit (evtl. anknüpfend an die Auffassung Senecas, daß jeder Mensch potentiell frei und potentiell Sklave ist.

(5) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung:

o) 2. Abiturfach

a) Materialien:

1. Aus einem Artikel des Saturday Review vom 11. September 1897 (zitiert bei William L. Langer, The Diplomacy of Imperialism, 1890 - 1902; 2. Ausg., New York; 1956, S. 437 ff)

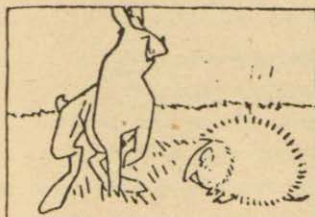
... Auf die Dauer beginnen auch die Leute in England zu verstehen, daß es in Europa zwei große, unversöhnliche, widerstrebende Mächte gibt, zwei große Nationen, die die ganze Welt zu ihrer Provinz machen und von ihr den Handelstribut erheben wollen. England mit seiner langen Geschichte erfolgreicher Aggressionen, mit seiner wunderbaren Überzeugung, daß es in Verfolgung seiner eigenen Interessen Licht unter den im Dunkeln wohnenden Völkern verbreite, und Deutschland, Fleisch vom selben Fleische, Blut vom selben Blute, von geringerer Willensstärke, aber vielleicht wacherer Intelligenz, wetteifern in jeder Ecke des Globus... Wo immer - und wo geschah dies nicht - die Flagge der Bibel und der Handel der Flagge folgten, streitet der deutsche Handlungsreisende mit dem englischen Hausierer. Wo es gilt, eine Mine auszubeuten, eine Eisenbahn zu bauen, einen Eingeborenen von der Brotfrucht zum Dosenfleisch, von der Enthaltbarkeit zum Schnapshandel zu bekehren, da streiten sich der Deutsche und der Engländer um den ersten Platz. Eine Million geringfügiger Streitigkeiten bauen sich zum größten Kriegsgrund auf, den die Welt je gesehen hat. Wenn Deutschland morgen ausgelöscht würde, so gäbe es übermorgen keinen Engländer in der Welt, der nicht umso reicher wäre. Völker haben jahrelang um eine Stadt oder ein Erbfolgerecht gekämpft; müssen sie nicht um 250 Millionen Pfund jährlichen Handels kämpfen?

(Der Verfasser fährt dann fort, daß England einen solchen Krieg, für den Deutschland die Verantwortung trage, nicht zu fürchten habe, und schließt mit den Worten: "Germaniam delendam esse".)

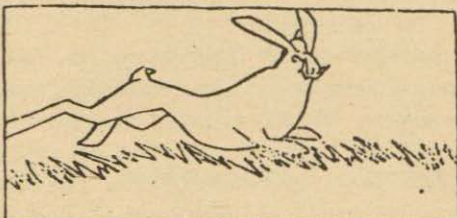
2. Eine Simplicissimus-Karikatur vom 29. Juni 1908 (13. Jg., Nr. 13, S. 219)

Das alte Märchen

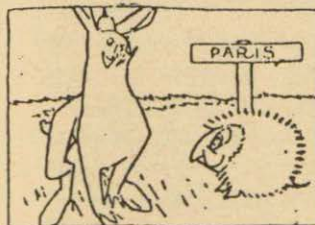
Zeichnungen von O. Gulbransson



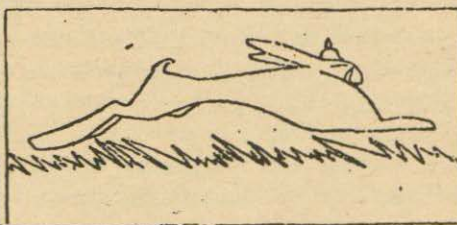
Der Hase und der Igelgel wollten miteinander um die Wette laufen.



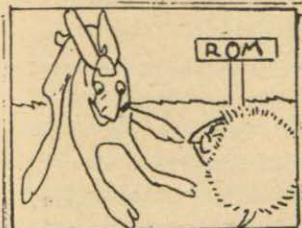
und da legte der Hase los.



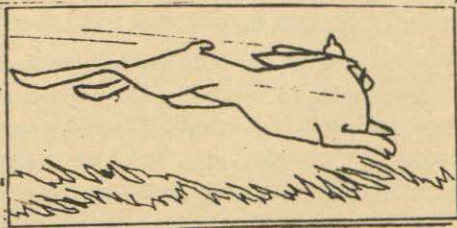
Über wie er nach Paris kam, war der Igelgel schon da.



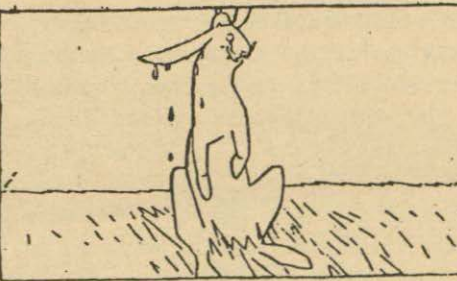
und da lief der Hase, weil er nun konnte.



Über wie er nach Rom kam, da war der Igelgel schon da.



und da lief der Hase fortüber.



... und da lief der Hase auf dem Glatteis und war eisenerb Kellert.

Karikatur von O. Gulbransson im Simplicissimus vom 29. Juni 1908

Anmerkung: Der Hase trägt die Züge Wilhelms II., der Igel die des englischen Königs Eduard VII.

b) Aufgabe:

- 1) Geben Sie an, welches historische Hintergrundwissen erforderlich ist, um den Zeitungsartikel von 1897 und die Karikatur von 1907 zu verstehen!
- 2) Interpretieren und vergleichen Sie die beiden Quellen!
- 3) Nehmen Sie Stellung zur Aussagekraft der vorgelegten Materialien als historische Quelle!

c) Hilfsmittel: Geschichtsatlasd) Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe bezieht sich auf das Kursthema: "Der Hochimperialismus in seiner Epoche am Beispiel des Wilhelminischen Reiches". Im Unterricht wurden der deutsche und der englische Imperialismus sowie die Ursachen des Ersten Weltkrieges behandelt. Die Problemkreise "Konfliktursachen - Friedenssicherung" und "politische Wirksamkeit der Presse" wurden an verschiedenen Stellen diskutiert. Im instrumentalen Bereich ist die Interpretation politischer Karikaturen geübt worden.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 1.): Der Prüfling soll nachweisen, daß er wichtige Phänomene des Imperialismus (Aufbau des englischen und deutschen Kolonialreiches, Sendungsbewußtsein) und wichtige Stadien (z.B. Krüger-Depesche, Flottenpolitik, Entente Cordiale, Konferenz von Algeciras, englisch-russische Annäherung) in der Entwicklung des deutsch-englischen Gegensatzes und der Isolierung Deutschlands kennt. (AFB I)

Zu 2.): Der Prüfling soll nachweisen, daß er in der Lage ist, verschiedenartige historische Materialien sachgerecht zu interpretieren und zu vergleichen, wobei die Aspekte des Vergleichs von ihm selbst gefunden werden müssen (AFB II und III). Solche Aspekte sind Inhalt, Form, Intention, Zielpublikum und Wirkung der Quellen. Inhaltlich erhellen die beiden Quellen den deutsch-englischen Gegensatz auf verschiedenen Gebieten (ökonomisch, bündnispolitisch). Zur Form ist herauszustellen, daß die ihrem Wesen nach überzeichnende Karikatur, indem sie sich eines bekannten Märchens bedient, mehr nahelegt als sie zeigt. Jeder Betrachter weiß, welches Schicksal den durch Pickelhaube und Bart eindeutig charakterisierten Hasen erwartet. Der Ausdruck "glänzend isoliert" als Ableitung von "splendid isolation"

rückt dabei die Umkehrung der Ausgangssituation besonders scharf vor Augen. Auch der Zeitungsartikel bedient sich des Mittels der Überzeichnung. Ausdrücke wie "erfolgreiche Aggression", "wunderbare Überzeugung", "deutscher Handlungsreisende", "englischer Hausierer" usw., die nur ironisch zu verstehen sind, decken die egoistischen Motive einer Gesinnung auf, die sich hinter Ausdrücken wie "bekehren" oder "Licht unter die im Dunkel wohnenden Völker verbreiten" verstecken. In dieser Haltung stehen für den Verfasser die Engländer den Deutschen nicht nach. Die Konsequenz aus dem Zusammentreffen zweier so rücksichtslos verfolgter Interessen kann für den Verfasser nur ein Krieg sein. Darum will er die öffentliche Meinung gegen Deutschland sensibilisieren, wobei er sich selbst in der Rolle Catos d. Ä. sieht. Die Gefahr eines Krieges ist auch in der Karikatur impliziert. Sie zielt ab auf Kritik an der Schwäche der Politik des eigenen Landes.

Zu 3.): Aus diesen Beobachtungen soll der Prüfling den Schluß ziehen, daß die Materialien, obwohl sie ohne die Kenntnis der Fakten, auf die sie Bezug nehmen, nicht verständlich sind, von großem Wert als historische Quellen sind, weil sie zum einen die Atmosphäre ihrer Entstehungszeit spüren lassen und zum anderen zeigen, daß es möglich war, die Gefahr der Entwicklung zu erkennen, und daß man aus dieser Erkenntnis hätte Konsequenzen ziehen können. Sie deuten damit auf nicht verwirklichte Alternativen der Geschichte hin und lenken den Blick auf die Presse als ein Feld, auf dem auch heute solche Alternativen zu finden sind. Andererseits muß deutlich werden, daß der begrenzte Leserkreis einer Zeitschrift wie des Simplicissimus ihre Wirkung einengte. (AFB III)

f) Hinweise zum Prüfungsgespräch:

Da den beiden Quellen prognostische Bedeutung für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges zukommt, liegt es nahe, im Prüfungsgespräch auf die unterschiedlichen Auffassungen über die Ursachen dieses Krieges (z.B. Fischer/Geiss/Zechlin/Schieder/Lenin) einzugehen und dann von diesem konkreten Beispiel aus den Problembereich "Kriegsursachen - Friedenssicherung" anzuschneiden.

194

5. GRUNKURSE IN GESCHICHTE gemäß § 12 Abs. 3 Nr. 3 APO-OSTG
=====

Vorbemerkung des Herausgebers:

Das nachfolgende Kapitel 5 ist nicht in die vom Philologenverband NRW herausgegebene Auflage der Richtlinien für Geschichte in der Oberstufe des Gymnasiums übernommen worden.

Der Kultusminister des Landes NRW hat inzwischen durch Rund-
erlaß vom 1. Juli 1981 (III A 2. 36-20/O Nr. 917/81) als
Übergangsregelung bis zum Erscheinen der neuen Richtlinien
verfügt, daß die Unterrichtsgegenstände für die Grundkurse
in Geschichte gemäß § 12 Abs. 3 Nr. 3 APO-OSTG im Schuljahr
1981/82 den nachstehenden Runderlassen zu entnehmen sind:

- Erziehung zur internationalen Verständigung - Rd.Erl. vom
15.11.1977 - I A 6. 81-5/O Nr. 753/77 (GABl. 1977, S. 544);
vgl. GPD 6, 1978, S. 37-38;
- Europa im Unterricht - Rd.Erl. vom 17.8.1978 - I A 6. 36-24/O
Nr. 4266/78 (GABl. 1978, S. 351), vgl. GPD 7, 1979, S. 11-13;
- Behandlung der Menschenrechte im Unterricht - Rd.Erl. vom
24.10.1978 - I A 6. 36-24/O Nr. 4410/78 (GABl. 1978, S. 442),
vgl. GPD 6, 1978, S. 135;
- Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht - Rd.Erl.
vom 6.7.1978 - I A 6. 36-24/O Nr. 4141/78 (GABl. 1978, S.
271), vgl. GPD 7, 1979, S. 4;
- Die deutsche Frage im Unterricht - Rd.Erl. vom 30.1.1981 -
I A 5. 36-24/O - 4070/81 (GABl. 1981, S. 51), vgl. GPD 9, 1981,
S. 40-42;
- Behandlung des Widerstandes in der NS-Zeit im Unterricht -
Rd.Erl. vom 21.5.1981 - I A 5. 36-24/O Nr. 4132/81 (GABl.
1981, S. 198-199), vgl. GPD 9, 1981, S. 33-34 sowie demnächst
GPD 10, 1982, Heft 1/2.

Die genannten Erlasse sind unten S. 231 ff. der leichteren
Einsicht wegen zumeist nach den Drucken in der Zeitschrift
des Landesverbandes "GESCHICHTE, POLITIK UND IHRE DIDAKTIK"
(GPD) wiedergegeben worden.

5. GRUNKURSE IN GESCHICHTE gemäß § 12 Absatz (3) Nr. 3 APO-OSTG5.1. Zur Zielsetzung dieser Kurse

§ 12 (3), 3 APO-OSTG stellt im Zusammenhang mit der Beschreibung der Pflichtfächer in den Jahrgangsstufen 12 und 13 fest:

Schüler, die das Fach Sozialwissenschaften gewählt haben, belegen in den Jahrgangsstufen 12 und 13 zusätzlich zwei aufeinanderfolgende Grundkurse in Geschichte.

Diese Bestimmung wird durch die Erläuterungen der VVzAPO-OSTG zu § 12 weiter ergänzt:

Die Zusatzkurse in Geschichte werden nach den Richtlinien und Lehrplänen für den Unterricht in der Oberstufe des Gymnasiums als neueinsetzende Kurse unterrichtet. Sie werden in der Regel in der Jahrgangsstufe 13 angeboten.

Als Fachkurse Geschichte unterliegen beide Kurse den Vorgaben der Richtlinien; dies gilt sowohl für die beschriebenen Lernziele als auch für die Ausführungen zu Lerninhalten, Unterrichtsorganisation und Lernerfolgsüberprüfung, soweit diese nicht ausschließlich das Abiturfach Geschichte betreffen.

Die sich aus der angeführten zeitlichen Vorgabe ergebende Notwendigkeit der Auswahl und Schwerpunktsetzung - je nach der spezifischen Konstituierung der jeweiligen Kurse - betrifft insbesondere zwei Punkte:

- 1) die Forderung nach Berücksichtigung sämtlicher Lernbereiche,
- 2) die Forderung nach der Berücksichtigung sämtlicher verpflichtender Stoffbereiche.

Zu 1): Der Fachlehrer muß aus dem Lernpotential der Lernbereiche eine Auswahl treffen. Dabei orientiert er sich an folgender Vorüberlegung:

Teilnehmer der zwei Folgekurse sind Schüler, die von der Jahrgangsstufe 11 an Sozialwissenschaften belegt haben. Die Sozialwissenschaften als Integrationsfach von Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Politologie konzentrieren sich als Unterrichtsfach der Oberstufe des Gymnasiums auf drei Handlungsbereiche: den sozialen, den wirtschaftlichen und den politischen. Historische Aspekte werden genutzt, jedoch nicht eigens thematisiert. Die Qualifikationsanforderungen des Faches Sozialwissenschaften lassen sich unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zusammenfassen; dementsprechend sind sie und die Inhalte des Faches von einer gegenwartsgebundenen Analyse des Zustandes unserer Ge-

sellschaft abhängig. Hingegen bemüht sich das Fach Geschichte darum, die Herkunft von Staat und Gesellschaft zu untersuchen und darzustellen sowie die auf sozialwissenschaftlichem Wege gewonnenen Erkenntnisse mit Hilfe eines anderen Ansatzes zu prüfen. Welche Lernbereiche in dieser Kursfolge auch immer gewählt werden - das Geschehen in der Zeit muß besonders akzentuiert werden.

Zu 2): Auch aus verpflichtenden Stoffbereichen muß der Fachlehrer auswählen. Hier stellen die Vorgaben der Runderlasse zur politischen Bildung einen geeigneten Auswahlrahmen dar; es handelt sich um die Erlasse zur internationalen Verständigung, über deutsch-polnische Schulbuchempfehlungen, über die Behandlung des Nationalsozialismus, über Europa und über die Behandlung der Menschenrechte im Unterricht (vgl. Abschnitt 2.2.1). Sie kennzeichnen solche Frage- und Stoffbereiche, deren Untersuchung im Unterricht als wichtige Forderung nach historischer Aufklärung im Bewußtsein der politischen Öffentlichkeit erscheint und die auf diese Weise geeignet sind, die Leistungen der Grundkurse in Geschichte gemäß § 12 (3) Nr. 3 APO-OSTG unter dem Aspekt der politischen Bildung besonders hervorzuheben. Tritt damit die jüngere Geschichte bereits deutlich in den Vordergrund, so ist mit Blick auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit in der Jahrgangsstufe 13 die Notwendigkeit einer weiteren Auswahl innerhalb des angesprochenen Rahmens unausweichlich. Bei der konkreten Inhaltsauswahl wird der Fachlehrer stets die jeweiligen spezifischen Lernvoraussetzungen seines Kurses zu beachten haben; dazu gehören Umfang und Schwerpunktsetzung der Behandlung der Stoffe, die in den angeführten Runderlassen zur politischen Bildung genannt werden, im Unterricht der Sekundarstufe I; ferner die Anknüpfung an die Lernziele, denen der Geschichtsunterricht bis zur Jahrgangsstufe 10 verpflichtet ist. Der Fachlehrer wird auch die Frage nach den im Fach Sozialwissenschaften schon behandelten und noch parallel zu behandelnden Inhalten zu stellen haben, und dies nicht so sehr, um im Hinblick auf die wesentlich inhaltlich bestimmten Lernbereiche des Faches Sozialwissenschaften partielle Doppelungen zu vermeiden, sondern vielmehr gerade, um in einer solchen Anknüpfung an 'Bekanntes' die Andersartigkeit, die spezifische Leistung des Faches Geschichte und der zugrundeliegenden Wissenschaft zu verdeutlichen. Die Anknüpfung an unmittelbare Frageinteressen der Lerngruppe, die innerhalb des oben beschriebenen Rahmens mit konstitutiv für die Auswahl von Stoffen werden können, bietet

zudem die Chance, daß in diesem Stadium personaler Selbstentfaltung das Bedürfnis nach Orientierung in der Zeit befriedigt wird.

5.2 Kursbeispiele

Die folgenden Beispiele für Grundkurse in Geschichte gemäß § 12 (3) Nr. 3 APO-OStG verdeutlichen in ihrer Anlage die unter den angeführten Bedingungen gegebene Vielfalt möglicher Ansätze. Stofflich stellt jedes Beispiel einen Bereich der oben erwähnten Erlasse ins Zentrum des Unterrichts, während andere aspekthaft berücksichtigt werden. Im 2. Beispiel wird darauf verzichtet, die Themen für die beiden Halbjahre 13/I und 13/II gesondert auszuweisen; da das Halbjahr 13/II unterschiedlich lang und immer kürzer als das vorhergehende Halbjahr ist, soll eine allzu starke Einengung des zweiten Schwerpunktbereichs vermieden werden; der Fachlehrer wird, je nach zur Verfügung stehender Zeit, flexibel zu disponieren haben.

5.2.1 Kursfolge

Die Entwicklung der liberalen Demokratie zum demokratischen Rechts- und Sozialstaat der Bundesrepublik Deutschland und die Entstehung einer volksdemokratischen Ordnung in der DDR

1. Vorüberlegungen:

Die Kursfolge ist für Schüler gedacht, die seit der Jahrgangsstufe 11/I am sozialwissenschaftlichen Unterricht teilnehmen. Das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften beschäftigt sich mit dem Handeln des Menschen in der Gesellschaft; sein Gegenstand ist die Gesellschaft selbst. Im Hinblick auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen verlangen die spezifischen Qualifikationen und Lernziele des Faches Sozialwissenschaften die Analyse der Gesellschaft und ihrer Entwicklungstendenzen.

So kann vorausgesetzt werden, daß im Rahmen der Lernbereiche, die als obligatorischer Kern des Faches Sozialwissenschaften im Unterricht berücksichtigt werden müssen, das politische System der Bundesrepublik Deutschland, ihre gesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Struktur behandelt worden sind.

Für die vorgeschlagene Kursfolge wird der historische Lernbereich der gegenwartsgenetischen Analyse gewählt, um die Kategorie Zeit deutlich ins Bewußtsein zu heben und die historische Bedingtheit der gegenwärtigen Situation aufzuzeigen.

2. Lernbereich:

Gegenwartsgenetische Analyse

Lernbereichsqualifikation:

Fähigkeit, die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnung und das Demokratieverständnis in den beiden deutschen Staaten als das Ergebnis historischer Prozesse, die in die Gegenwart hineinreichen, zu erkennen und damit ihre Veränderbarkeit zu begreifen und zu reflektieren.

A DAS KURSHALBJAHR 13/I

3. Thema:

Das Deutsche Reich zwischen Demokratie und Diktatur - seine innere Entwicklung von 1918 bis 1945

4. Berücksichtigter obligatorischer Stoffbereich:

Weimarer Republik und Nationalsozialismus

5. Gegenstände:

- (1) Der demokratische Neuanfang in der Weimarer Republik bei weitgehender gesellschaftlicher Kontinuität. (Anknüpfung an die demokratische Tradition von 1848 und an die demokratischen Ansätze im Kaiserreich)
 - Die Entscheidung zwischen Räterepublik und parlamentarischer Demokratie
 - Die historische Bedingtheit präsidialer, repräsentativer und plebiszitärer Elemente der Weimarer Verfassung
 - Folgen des verlorenen Krieges (Reparationen, Inflation usw.) und ihre wirtschaftlichen, sozialen und politischen Auswirkungen
 - Rückwirkungen der Revisions- und Versöhnungspolitik auf die Innenpolitik der Weimarer Republik
 - Die soziale Schichtung der Bevölkerung und ihre Einstellung zur parlamentarischen Demokratie
- (2) Die Krise des demokratischen Verfassungsstaates und der Nationalsozialismus
 - Die politische Radikalisierung in der Weltwirtschaftskrise
 - Die Sozialstruktur der NSDAP und der nationalsozialistischen Wählerschaft
 - Grundzüge und Wurzeln der NS-Ideologie
 - Errichtung und Ausbau der nationalsozialistischen Diktatur
 - Der Führerkult, nationalsozialistische Propaganda und Erziehung

- Rassen- und Lebensraumpolitik
- Der Widerstand im Dritten Reich und seine Vorstellungen zur politischen Neuordnung
- Deutungs-, Erklärungs- und Einordnungsversuche des Nationalsozialismus

B DAS KURSHALBJAHR 13/II

3. Thema:

Das Deutschlandproblem als Folge des 2. Weltkrieges und die Entstehung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR

4. Berücksichtigter obligatorischer Stoffbereich:

Deutschland und die Welt nach 1945

5. Gegenstände:

- Der Zusammenhang von Kriegsschuld und Kriegsfolgen
- Das "Potsdamer Abkommen"
- Die Besatzungspolitik nach "Potsdam"
- Die Neuorientierung der amerikanischen Deutschlandpolitik als Folge der Ost-West-Spannungen
- Die unterschiedliche Entwicklung in den Besatzungszonen
- Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Verfassungen der DDR im Verhältnis zur deutschen Gesellschafts- und Verfassungstradition

5.2.2 Kursfolge:

Deutsche Geschichte als Faktor deutscher Politik - Historische Rücksichten in den Außenbeziehungen der Bundesrepublik Deutschland

1. Vorüberlegung:

Die Kurssequenz ist für Schüler gedacht, die sich im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld hauptsächlich mit gegenwartsorientierten sozialwissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigt und aus einer gegenwartsgebundenen Analyse Kategorien für zukünftiges Handeln zu gewinnen versucht haben. Bei diesen Schülern soll die vorgeschlagene Sequenz das Verständnis dafür wecken bzw. stärken, daß politisches Handeln ein Wissen um die Geschichte der Gemeinschaft, der man angehört, und Verantwortung für diese Geschichte mit einschließen muß. Das bedeutet für einen Bürger der Bundesrepublik Deutschland, selbst wenn er erst in den 60er Jahren geboren ist, daß er neben einem Identifikationsgefühl mit dem Staat, in dem er lebt, soweit es den unstrittigen Bereich angeht, auch ein Bewußtsein der Verantwortung für die historische "Hypothek", die der Nationalsozialismus uns hinterlassen hat, entwickeln sollte. Dies gilt in besonderem Maße für die Rassen- und Expansionspolitik, deren Folgen auch in der Gegenwart des Schülers noch greifbar sind.

Aus diesem Grund bildet eine Untersuchung der Zeit des Nationalsozialismus den ersten Schwerpunkt der Sequenz, wobei einerseits im Sinne des gegenwartsgenetischen Ansatzes die beiden genannten Bereiche herausgestellt werden sollen, andererseits diskutiert werden muß, inwieweit für das Aufkommen des Nationalsozialismus einzelne, Gruppen oder das deutsche Volk in seiner Gesamtheit verantwortlich zu machen sind. Die erwähnten aktuellen Bezüge können dazu beitragen, das Interesse des Schülers für dieses Thema zu wecken. In einem zweiten Schwerpunktbereich wird dann am Beispiel der deutsch-polnischen Beziehungen geprüft, inwieweit in dem Prozeß der Überwindung der aus einer langen spannungsreichen Beziehung, insbesondere aber aus der jüngsten Geschichte resultierenden Gegensätze zwischen zwei Nachbarvölkern historische Elemente zu berücksichtigen sind. Damit geht die vorgeschlagene Sequenz auf den Erlaß ein, der die Beachtung der deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen im Unterricht empfiehlt. Gleichzeitig ergeben sich Parallelen zum Lernbereich "Internationale Beziehungen" in den sozialwissenschaftlichen Richtlinien.

Das Ziel, die Berücksichtigung der Geschichte als notwendigen Faktor der gegenseitigen Verständigung aufzudecken, ist aber auch durch eine Untersuchung der deutsch-französischen Aussöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg oder der besonderen Beziehung der Bundesrepublik Deutschland zu Israel zu erreichen, wenn dies den Voraussetzungen des Kurses eher entspricht.

2. Lernbereich: gegenwartsgenetische Analyse

Lernbereichsqualifikation: Fähigkeit und Bereitschaft, den politischen Handlungsspielraum der Bundesrepublik Deutschland im Verhältnis zu bestimmten anderen Staaten (z.B. Polen) auf den besonderen Verlauf der deutschen Geschichte, insbesondere auf die Zeit des Nationalsozialismus, zurückzuführen und die Möglichkeiten zur Überwindung aus der Geschichte erwachsener Gegensätze zu reflektieren

3. Thema:

Deutsche Geschichte als Faktor deutscher Politik - Historische Rücksichten in den Außenbeziehungen der Bundesrepublik Deutschland

4. Berücksichtigte obligatorische Stoffbereiche:

Weimarer Republik/Nationalsozialismus
Deutschland und die Welt nach 1945

5. Gegenstände:

(1) Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

- Untersuchung, in welchen Bereichen die deutsche Geschichte in der Politik der Bundesrepublik Deutschland berücksichtigt werden muß
- Das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reiches

(2) Der Nationalsozialismus als größte "Hypothek" der deutschen Geschichte

- Ursprünge und Grundzüge der nationalsozialistischen Ideologie (mit besonderer Berücksichtigung von Rassen- und Lebensraumideologie)
- Die "Machtergreifung": Unabwendbares Schicksal oder Versagen einzelner/einzelner Gruppen/vieler/aller?
- Von der "Reichskristallnacht" zur "Endlösung der Judenfrage"
- Die verbrecherischen Willkürakte (z.B. Sterilisation, Euthanasie) gegenüber bestimmten Gruppen (z.B. Zigeunern, "Rheinlandbastarde", "lebensunwertes Leben"; Oppositionelle)

(Bei den beiden letztgenannten Punkten ergeben sich eventuell lokalgeschichtliche Anknüpfungspunkte.)

- Die Aggression des nationalsozialistischen Deutschland gegen seine Nachbarn ("Anschluß" Österreichs; Münchner Abkommen; Einmarsch in die Tschechoslowakei; Überfall auf Polen; Besetzung Dänemarks und Norwegens; Einmarsch in Holland, Belgien und Luxemburg; Besetzung Nord- und Westfrankreichs)
 - Die nationalsozialistische Politik in den besetzten Ländern, insbesondere in Polen
 - Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Deutschland: ein Alibi für die Deutschen?
 - Der Zusammenbruch des nationalsozialistischen Deutschland und die Reaktion der Nachbarn
- (3) Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen: Versuche zum Abbau aus der Geschichte erwachsener Gegensätze
- Grenz- und Bevölkerungsprobleme nach dem Zweiten Weltkrieg aus deutscher und polnischer Sicht
 - Die Verschärfung der Gegensätze durch die Herausbildung von Blöcken mit unterschiedlichen Staats- und Gesellschaftssystemen in Europa
 - Vom "Kalten Krieg" zu den Ostverträgen
 - Ostverträge und KSZE: Abbau von Spannungen? Sicherung von Grundrechten? Aufgabe von Rechtspositionen?
 - Möglichkeiten und Grenzen einer Überwindung von Gegensätzen durch genauere Kenntnis der wechselseitigen Geschichte und Geschichtsauffassung: Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen
- (4) Reflexion über die Verantwortung der Deutschen für ihre Geschichte

5.2.3 Kursfolge:

Europa und die europäische Einheit als geschichtliches Problem

1. Vorüberlegungen:

In Anknüpfung an die Forderungen des Erlasses vom 17.8.1978 ("Europa im Unterricht") soll diese Kursfolge dazu beitragen, das Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit zu fördern und die Schüler in historisch reflektierter Weise darauf vorbereiten, ihre Aufgaben als Bürger der europäischen Gemeinschaft wahrnehmen zu können.

Der Stoff der gewählten Kursfolge gestattet darüber hinaus Verbindungen zum Lernbereich "Internationale Beziehungen" des Faches Sozialwissenschaften, der sowohl innerhalb der Leistungskurse als auch der Grundkurse der Jahrgangsstufe 13 zugewiesen ist. Insbesondere das Thema "Probleme der Friedenssicherung" des Faches Sozialwissenschaften zeigt in Teilen eine inhaltliche Nähe zur hier gewählten Kursfolge.

Von den Lernbereichen empfehlen sich zur Profilierung des gewählten Stoffbereichs besonders die diachrone und die gegenwartsgenetische Untersuchung. Das Problem des Verhältnisses der Glieder Europas zueinander ist seit dem Spätmittelalter immer wieder aufgeworfen worden und nach den verschiedensten Seiten erörtert worden; das Ensemble der verschiedenen Struktur- und Lösungsvorschläge liefert ein Zeugnis dafür, wie das Bewußtsein europäischer Gemeinsamkeit und Verschiedenheit gewachsen ist. Unter dem Eindruck des Ergebnisse des Zweiten Weltkrieges gewann das Europadenken auch praktische politische Bedeutung. Die Versuche europäischer Integration, in mehreren Anläufen bis heute immer wieder vorgetragen, lassen sich in verschieden akzentuierbaren Schüben fassen.

Das für die Jahrgangsstufe 13/I vorgeschlagene Thema ist stärker geistesgeschichtlich ausgerichtet. Diese Entscheidung ist bis zu einem bestimmten Grade zunächst aus der Sache zu begründen. Zwar gab es gemeinsame bestimmende Grundelemente der europäischen Geschichte und dementsprechend ein Gefühl einer geistig-kulturellen Zusammengehörigkeit. Aber je mehr sich das Europäische als Typus entfaltete, desto geringer wurde der Wunsch der europäischen Nationen nach politischer Gemeinsamkeit und europäischer Einheit in der praktischen Politik.

Gleichwohl hat der Gedanke der europäischen Einheit Dichter, Philosophen, Historiker zu allen Zeiten der europäischen Geschichte beschäftigt; ihre Äußerungen sind deshalb Zeugnis für die Lebendigkeit und die Kontinuität dieses Gedankens.- Zum anderen scheint es überlegenswert, die stärker geistesgeschichtliche Ausrichtung als einen von der Sozialwissenschaft unterschiedenen, sich zu ihren Fragen und Gegenständen komplementär verhaltenden Zugang zur gegenwärtigen Wirklichkeit und ihren Hintergründen zu wählen. - Er hat überdies den praktischen Vorzug, in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit möglichst viele Aspekte deutlich werden zu lassen.

A DAS KURSHALBJAHR 13/I

2. Lernbereich: Diachrone Untersuchung

Lernbereichsqualifikation:

Fähigkeit und Bereitschaft zu erkennen, wie aus dem Gedanken der Einheit des Abendlandes der Europa bestimmende Gedanke der "discordia concors" (J. Burckhardt) sich ergab und welche Konsequenzen aus ihm gezogen wurden.

3. Thema:

Europagedanke und europäische Gemeinschaft. Vorstellungen von Europa und Versuche zu ihrer Verwirklichung in verschiedenen Zeiten europäischer Geschichte.

4. Berücksichtigte obligatorische Stoffbereiche:

Ausgewählte Stoffbereiche aus Altertum, Mittelalter und Neuzeit; Weimarer Republik und Nationalsozialismus; Deutschland und die Welt nach 1945

5. Gegenstände:

- (1) Versuch einer historisch begründeten Europadefinition in Absetzung vom Abendlandbegriff
- (2) Das karolingische Imperium als Bezugspunkt des Europagedankens
- (3) Gemeinsamkeiten und zeitbedingte Unterschiede in den Europavorstellungen zwischen dem 14. und 19. Jahrhundert
 - a) Die spätmittelalterliche Europavorstellung zwischen (säkularem) kaiserlichem Universalismus und nationaler Funktionsteilung (Dante, Alexander von Roes)

- b) Europa als Gemeinschaft "christlicher Staaten" (Enea Silvio, Erasmus, Sully)
 - c) "Vernünftige Ordnung" des europäischen Systems und cäsaristische europäische Universalmonarchie (Gentz, Napoleon I.)
 - d) Europavorstellungen konservativ-kontemplativer, restaurativer, nationaler und ökonomischer Art in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Ranke, Novalis, Hl. Allianz, Mazzini, List)
 - e) Die Aufgabe des Europa-Gedankens zugunsten des Internationalismuskonzepts (Marx, Engels)
 - f) Nationaler Imperialismus statt Europäismus als vorherrschende Konzeption von den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts bis zum 1. Weltkrieg
- (4) Die pervertierte Europavorstellung des Nationalsozialismus
- a) Großdeutschland als europäische Hegemonialmacht in zeitweiser, taktisch bedingter Partnerschaft mit England und Italien
 - b) Frankreich als "Erbfeind" und Hindernis für die deutsche Lebensraumpolitik im Osten und die deutsche Besatzungspolitik in Frankreich
 - c) Die nationalsozialistische Polenpolitik als "germanische" Lebensraumpolitik
 - d) Die Interpretation der SS als eines angeblichen europäischen Vielvölkerheeres
 - e) Die Bewahrung des Europagedankens in den Plänen der verschiedenen nationalen Widerstandsgruppen
- (5) Die Europavorstellungen der praktischen Politiker bes. nach 1945 (Coudenhove-Kalergi, Churchill, de Gasperi, Schumann, Adenauer)

B DAS KURSHALBJAHR 13/II

2. Lernbereich: Gegenwartsgenetische Analyse

Lernbereichsqualifikation:

Erkenntnis, daß die Einigungsbemühungen durch die Ergebnisse des 2. Weltkriegs ausgelöst wurden und mit je verschiedenem

Akzent in verschiedenen Schüben immer erneut aufgenommen wurden.

3. Thema:

Die europäische Integration seit 1945 zwischen supranationaler Lösung und einem Europa der Vaterländer. - Bedingungen und Phasen des Einigungsprozesses.

4. Berücksichtigter verbindlicher Stoffbereich:

Deutschland und die Welt nach 1945

5. Gegenstände:

- (1) Die politische, wirtschaftliche und militärische Teilung Europas als Folge des 2. Weltkrieges
- (2) Der unter dem Eindruck der sowjetischen Bedrohung begonnene, aber zunächst gescheiterte Versuch einer politischen Integration (Europarat, Europäische Politische Gemeinschaft, Europäische Verteidigungsgemeinschaft, Fouchet-Plan, Elysée-Vertrag)
- (3) Versuch der europäischen Einigung auf dem Weg über wirtschaftliche Zusammenschlüsse (Montanunion, Euratom, EWG, EG): Von der Gemeinschaft der Sechs zur Gemeinschaft der Neun
- (4) Europäische Perspektiven in der Phase der Entspannungspolitik (z.B. Organisation des kommunistischen Europa, Einigung Europas und die deutsche Frage, Europa und die atlantische Partnerschaft)
- (5) Die Problematik eines auf Westeuropa reduzierten Europabegriffs

5.2.4 Kursfolge

Geschichte der Menschenrechte

Die kategoriale Frage, die dieser Kursfolge zugrundeliegt, ist die Frage nach dem Wesen des Rechts. Gibt es in der Natur des Menschen begründete, von Zeit und Ort und jeder menschlichen Setzung unabhängige Rechte des Menschen, die ihm angeboren und unveräußerlich sind, oder ist es nur das Recht, das vom Menschen gesetzt und damit dem ständigen Wandel unterworfen ist?

Die Entwicklung der neuzeitlichen Geschichte wird entscheidend von der Vorstellung geprägt, daß ein solches für alle Menschen gleiches

Recht als unabdingbare Voraussetzung und Begründung menschlichen Daseins existiert. Es wird als Oppositionsrecht den staatlichen Herrschaftsansprüchen gegenübergestellt. Das Bemühen um die Durchsetzung solcher Menschen- und Grundrechte gegenüber den Machtansprüchen des Staates und gesellschaftlicher Gruppen, das Bemühen um ihre genaue Definition und um ihre Legitimierung, charakterisiert auch unsere politische Gegenwart. Ein Konsens in der Welt zeichnet sich ab, obwohl im einzelnen Menschenrechte verschieden beschrieben und begründet werden.

Der Historiker wird eine Kursfolge über die Menschenrechte nicht vom juristischen oder philosophischen Standpunkt aus zu entwerfen haben. Spezifische Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es zu zeigen, wie Menschenrechte in einer jeweils besonderen historischen Situation verstanden und durchgesetzt und wie sie im Fortlauf der Geschichte erweitert und differenziert wurden. Dabei wird sichtbar werden, daß auch die Menschenrechte als natürliche, vor- und überstaatliche Rechte nicht unabhängig sind von politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten. Sie werden von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen beansprucht, anderen Gruppen vorenthalten, verschieden legitimiert, in Verfassungen verarbeitet, in der Verfassungswirklichkeit eingeschränkt oder gar negiert.

Die Kursfolge wird eine Reihe von wichtigen Gegenständen umfassen und thematisieren müssen:

Die geistigen Wurzeln der Menschenrechte reichen in die antike, insbesondere in die stoische Philosophie zurück. Die Stoa entwickelt den Gedanken des Naturrechts, der vom Christentum übernommen und von der Aufklärung schließlich säkularisiert wird. Durch die Aufklärung gewinnt die Vorstellung vom Naturrecht als vernünftiger Grundlage aller positiven Rechtssetzung unmittelbare politische Brisanz.

Auch die Entwicklung eines ständischen Oppositionsrechts seit dem Mittelalter beeinflußt die Herausbildung des Menschenrechtsgedankens. Einprägsam zeigt sich diese Entwicklung in England von der Magna Charta Libertatum von 1215 bis zu der Bill of Rights von 1689. Die amerikanische Unabhängigkeitsbewegung wendet teilweise altenglische Freiheitsrechte an, stellt sie jedoch in den Legitimierungszusammenhang der Aufklärung.

Mit der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776 beginnt die Reihe der Menschenrechtserklärungen. Grundrechte werden im Rahmen von Verfassungen positiviert, die Gesetzgebung unmittelbar

bindendes Recht. Wichtig sind die französische Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789, für Deutschland die Grundrechte der Frankfurter Nationalversammlung von 1848, die Grundrechte der Weimarer Verfassung von 1919 und die des Grundgesetzes von 1949.

Die sozialen Probleme, die sich im Gefolge der industriellen Revolution ergeben, führen dazu, daß neben den liberalen Freiheitsrechten soziale Grundrechte gefordert und garantiert werden.

Der Nationalsozialismus zeigt, wie die Freiheitssphäre des einzelnen totalitär eingeschränkt und das Bestehen von unantastbaren Grundrechten überhaupt geleugnet wird. Die Ideologie des Nationalsozialismus stellt ein direktes Gegenbild zu der Auffassung von angeborenen und unveräußerlichen Menschenrechten dar.

Auch in der Gegenwart wird das Problem der Menschenrechte immer wieder aktuell, besonders da, wo sie verletzt werden. Wie eng die Menschenrechte mit der ökonomischen Situation zusammenhängen, zeigt sich besonders am Beispiel der Entwicklungsländer.

Die Menschenrechte stehen in einer engen Beziehung zum Völkerrecht. Der Gedanke der Menschenrechte muß sich gegen den Souveränitätswillen der Völker durchsetzen. Das kann im europäischen Bereich deutlich werden: Europäische Menschenrechtskonvention 1950, Europäische Kommission und Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte 1960, Europäische Sozialcharta 1961. Den weltweiten Rahmen zeigt der Blick auf die UNO: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, die bei den Vereinten Nationen bestehende Kommission für Menschenrechte und ihre Entwürfe für Konventionen über bürgerliche und politische Rechte und über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.

Eine Kursfolge mit dem Thema Menschenrechte wird alle diese Gegenstände berücksichtigen müssen. Dies ist jedoch nur realisierbar, wenn man an bestimmten Stellen Schwerpunkte setzt und über andere Zusammenhänge nur informiert.

Der Unterrichtende hat also bei der Detailplanung der Kursfolge ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit: So können die Erklärungen der Menschenrechte bevorzugte Gegenstände der Kursfolge sein. Es ist aber auch möglich, das Verhältnis der Menschenrechte zum Völkerrecht besonders zu thematisieren. Die Betrachtung des Nationalsozialismus kann zu einem besseren Verständnis des Wesens der Menschenrechte führen. Eine andere Profilierung erhält die Kursfolge,

wenn man an aktuellen Fällen Zusammenstöße zwischen staatlichen Herrschaftsansprüchen und individuellen Freiheitsrechten aufzeigt.

Flexibilität ist somit bei der Wahl der Gegenstände und bei der Ausformung der Kursföle in verschiedener Weise möglich:

- Unterschiedliche obligatorische Stoffbereiche können akzentuiert werden.
- Mehrere Erlaßvorgaben können berücksichtigt werden.
- Unterschiedliche Lernbereiche können zur Ausformung der Kursfolge herangezogen werden.
- Der Lehrer kann sich auf die besonderen Voraussetzungen und Motivationen der jeweiligen Lerngruppe einstellen. Er kann Themen, die zuvor im Kurs Sozialwissenschaften behandelt worden sind, unter historischer Akzentsetzung wieder aufnehmen.

6. DIE GRUNDKURSE "GESCHICHTE UND SOZIALWISSENSCHAFTEN"

gemäß § 12 (3) Ziff. 4 APO-OSTG (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Oberstufe des Gymnasiums)

Vorbemerkung des Herausgebers:

Für diese Kurse sind bereits verbindliche Richtlinien erschienen, die im Heft 4717 (Sozialwissenschaften), Seiten 189-199, abgedruckt und durch Runderlaß des Kultusministers NW vom 2.7.1981 (siehe oben S. 11) in Kraft gesetzt sind. Der Landesverband hat sich in einer Stellungnahme vom 28.9.1981 dazu kritisch geäußert und eine Neubearbeitung der Richtlinien gefordert (siehe unten S. 228 ff. Anlage). Der von den Fachkommissionen Geschichte und Sozialwissenschaften verfaßte nachfolgende Entwurfstext besitzt insofern nur dokumentarischen Wert. Seine Kenntnis ist aber für die Beurteilung der jetzt verbindlich gemachten Fassung nicht unbedeutend und kann insbesondere einer praxisnahen Weiterentwicklung der Richtlinien für die Kurse "Geschichte und Sozialwissenschaften" dienlich sein.

6. Die Grundkurse "Geschichte und Sozialwissenschaften"

gemäß § 12 (3) 4 APO-OStG

6.1 Zur Zielsetzung

§ 12 (3) Nr. 4 APO-OStG stellt im Zusammenhang mit der Beschreibung der Pflichtkurse im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 12 und 13 fest:

Schüler, die ein anderes Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes gewählt haben, belegen in den Jahrgangsstufen 12 und 13 zusätzlich zwei aufeinanderfolgende Grundkurse in "Geschichte und Sozialwissenschaften".

Die Bestimmung wird durch die VVzAPO-OStG zu § 12 folgendermaßen ergänzt:

Die Zusatzkurse in "Geschichte und Sozialwissenschaften" werden nach den Richtlinien und Lehrplänen für den Unterricht in der Oberstufe des Gymnasiums als neueinsetzende Kurse unterrichtet. Sie werden in der Regel in der Jahrgangsstufe 13 angeboten.

Die Fächer "Geschichte und Sozialwissenschaften" haben in dieser Kursfolge eine komplementäre Funktion. Sie sind in ihren Beiträgen dem Ziel der politischen Bildung in besonderer Weise verpflichtet. Der Schüler, der im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ein anderes Fach belegt hat, soll durch diese Kursfolge "Geschichte und Sozialwissenschaften" erfahren, daß Wesenszüge der Bundesrepublik Deutschland und Grundprobleme ihrer Politik unter bestimmten Bedingungen in der Vergangenheit entstanden sind.

Auf der Grundlage dieses Bewußtseins und dieser Kenntnisse soll der Schüler innenpolitische Strukturen und außenpolitische Beziehungen insbesondere auch in ihrer Zukunftsbedeutsamkeit erfassen.

Die Besonderheit dieser Kursfolge liegt darin, daß die Kursteilnehmer den unterschiedlichen und zugleich ergänzenden Zugriff der beiden Fächer auf einen politisch bedeutsamen gemeinsamen Inhaltsbereich kennenlernen. Dieser Inhaltsbereich ist die Bundesrepublik Deutschland. Er wird in den Inhaltsfeldern "Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland" und "Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland" konkretisiert. Sie sind im Fach Geschichte dem verpflichtenden Stoffbereich

"Deutschland und die Welt nach 1945" zugeordnet, im Fach Sozialwissenschaften den obligatorischen Lernbereichen "Das politische System der Bundesrepublik Deutschland" und "Internationale Beziehungen".

Bei der Bestimmung der Auswahl der Themen können die Runderlasse zur politischen Bildung helfen.

- Erziehung zu internationaler Verständigung (RdErl. 15.11.1977)
- Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht (RdErl. 6.7.1978)
- Europa im Unterricht (RdErl. 17.8.1978)
- Behandlung der Menschenrechte im Unterricht (RdErl. 24.10.1978)

Da sich der Beitrag der beiden Fächer auf die in ihren Richtlinien dargelegten Grundsätze stützt, sind sowohl die allgemeinen als auch die aufgabenfeldbezogenen Lernziele verbindlich.

Die fachspezifischen Lernziele können dagegen aufgrund des zeitlichen Rahmens - je nach Schwerpunktsetzung - nur in Auswahl erreicht werden.

Die Beziehung zwischen den Fächern Geschichte und Sozialwissenschaften ist folgendermaßen zu sehen: Der Unterricht geht von einem Problemfeld der Gegenwart im Rahmen der beiden Inhaltsfelder aus, um es unter historischen und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen zu untersuchen. Hierbei muß die Gefahr vermieden werden, daß historischer und sozialwissenschaftlicher Unterricht unverbunden nebeneinander stehen und den Schülern der komplementäre Zugriff nicht deutlich wird.

Der Fachlehrer knüpft mit der Kursfolge "Geschichte und Sozialwissenschaften" an den Unterricht in den Fächern Geschichte und Politik in der Sekundarstufe I an sowie an die Lernergebnisse, die die Kursteilnehmer aus ihren bisherigen Kursen in anderen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes einbringen.

Im instrumentalen Bereich ist davon auszugehen, daß die Schüler in ihren anderen Kursen die Analyse von Texten - wenngleich mit unterschiedlichen Zielsetzungen der Fachdisziplinen - kennengelernt haben. Sie sollten ferner die Notwendigkeit der Bildung und Verwendung fachspezifischer Begriffe erkannt und geübt haben.

Sie sollten Unterrichtsergebnisse zusammenfassen sowie Sachverhalte, Fragestellungen und Lösungsansätze angemessen darstellen können. Je nach dem kontinuierlich gewählten Fach des Aufgabenfeldes ist ihnen auch der Umgang mit Karten, Statistiken, graphischen Darstellungen u. ä. geläufig.

Die Kursfolge orientiert sich ferner an den Unterrichtsformen, Leistungsanforderungen und Lernerfolgsüberprüfungen, wie sie in den Abschnitten 3.1, 4.1 und 4.3 der Richtlinien der beiden Fächer ausgeführt sind. Die Kriterien dafür sind den Kursteilnehmern von ihren anderen Fächern her vertraut.

6.2 Der Beitrag des Faches Geschichte

Der Gegenstand des Faches Geschichte ist das Geschehen, d. h. in erster Linie das Handeln des Menschen, in der Zeit. Geschichte als Wissenschaft und als Unterrichtsfach gliedert dieses Geschehen und ist damit Grundlage für die Orientierung des Menschen in der Zeit.

Der Beitrag des Faches Geschichte muß daher deutlich machen, daß die Bundesrepublik Deutschland ihre eigene zu gliedernde Geschichte hat.

Im 1. Inhaltsfeld legt das Fach Geschichte dar, daß "Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland" nur im Zusammenhang mit vorhergehenden Epochen faßbar gemacht werden können; z.B. kann das Grundgesetz nicht ohne die politischen Erfahrungen verstanden werden, die in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus gemacht worden sind. Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland sind Teil der deutschen Geschichte.

Im 2. Inhaltsfeld "Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland" macht der Beitrag des Faches Geschichte bewußt, daß deutsche Geschichte und damit auch die der Bundesrepublik Deutschland eingebunden ist in die Geschichte Europas und seit dem Hochimperialismus verflochten ist mit Geschichte und Politik der Welt.

Auch in dieser Kursfolge wird ein Thema durch die Wahl eines Lernbereichs gefunden und strukturiert. Der Beitrag des Faches Geschichte kann nicht alle obligatorischen Lernbereiche und Stoffbereiche abdecken.

6.3 Der Beitrag des Faches Sozialwissenschaften

Gegenstand des Faches Sozialwissenschaften ist menschliches Handeln in der Gesellschaft. Der Bestimmung fachspezifischer Qualifikationen und Lernziele muß also eine Analyse dieser Gesellschaft im Hinblick auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen vorausgehen (s. Richtlinien für das Fach Sozialwissenschaften, Abschnitt 1.3.4). Die Formulierung der Lernbereiche orientiert sich an politischen Optionen, die Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ausdrücken (ebd.). Dieses Ziel politischer Bildung muß in den Kursen der Jahrgangsstufe 13 im Vordergrund stehen; das erfordert die Auseinandersetzung mit Konflikten sowie mit Kontroversen über unterschiedlich beurteilte Tatsachen und Werte.

Die Lernbereiche aus den Richtlinien für das Fach Sozialwissenschaften können schon aus zeitlichen Gründen nicht einziges Kriterium für die Auswahl von Inhalten sein. Hier wird nicht die Gesamtheit gesellschaftlichen Handelns - wie reduziert auch immer - zum Gegenstand werden, sondern solche Inhalte, die von unbestreitbarer politischer Relevanz sind und die Komplementarität der Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften bei ihrer Bearbeitung sinnvoll erscheinen lassen.

Zur Ermittlung sozialwissenschaftlicher Themen aus dem 1. Inhaltsfeld "Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland" kann der Lehrer dieses analytisch in ein politisches, ein wirtschaftliches und ein gesellschaftliches System unterteilen. Problemfelder der Gegenwart mit Zukunftsbedeutsamkeit, die sich aus der Spannung zwischen normativem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit ergeben, lassen sich als Thema formulieren.

Solche Themen können z. B. sein:

Politik:

- Partizipation und Demokratisierung (s. 6.5.1.2)
- Streitbare Demokratie
- Garantie und Einschränkung von Grundrechten
- Parteien und Verbände

Wirtschaft:

- Wirtschaftspolitik und ihre Grenzen
- Wettbewerb und Konzentration (s. 6.5.1.2)
- Wirtschaftliche Mitbestimmung

Gesellschaft:

- Soziale Ungleichheit (s. 6.5.1.2)
- Soziale Sicherung
- Chancengleichheit und Mobilität

Zur Ermittlung sozialwissenschaftlicher Themen aus dem 2. Inhaltsfeld "Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland" kann der Lehrer dieses nach regionalen Gesichtspunkten unterteilen:

Nord/Süd-, Ost/West- und westeuropäische Beziehungen.

Unterricht auf dem Gebiet der "Internationalen Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland" muß Friedenslehre sein. Störungen in den Prozessen der Friedenssicherung sind Probleme der Gegenwart mit Zukunftsbedeutsamkeit, die sich als Themen formulieren lassen. Solche Themen können z. B. sein:

- Das Nord/Süd-Gefälle: Konflikte und Kooperation zwischen Industrie- und Entwicklungsländern (s. 6.5.2.2)
- Konfrontation und Kooperation in den Ost/West-Beziehungen (s. 6.5.2.2)
- Vereinigte Staaten von Europa oder Europa der Vaterländer? (s. 6.5.2.2)

Bei der Bestimmung von Themen muß gewährleistet sein, daß der historische und der sozialwissenschaftliche Teil des Unterrichts zueinander komplementär sind.

6.4 Zur Organisation

Die Kurse sollen in beiden Halbjahren in der Hand eines Lehrers liegen.

Die Anteile der beiden Fächer sind ungefähr gleich, damit ihnen die Darstellung ihrer Eigenart ermöglicht wird. In der gesamten Jahrgangsstufe 13 wird je ein historisches und ein sozialwissenschaftliches Thema aus einem Inhaltsfeld ausgewählt. Aspekte des anderen Inhaltsfeldes sollen auf der Ebene der Gegenstände berücksichtigt werden.

Der Unterricht in dieser Kursfolge ist didaktisch und methodisch weitgehend Neuland. Es werden Erfahrungen über die Zuordnung der beiden Fächer auf den Ebenen der Themen und der Gegenstände zu machen sein. Hierbei ist es reizvoll, mit der Lerngruppe das Selbstverständnis zweier Unterrichtsfächer herauszuarbeiten, indem die unterschiedlichen Fragestellungen und Zugriffe zu einem

gemeinsamen Inhalt dazu anregen, über Methoden, ihre Aussagekraft und -grenzen wie über ihre Ergänzung zu reflektieren.

6.5. Beispiele für Kursfolgen

Im folgenden werden Beispiele für Kursfolgen über Themen aus den beiden Inhaltsfeldern "Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland" und "Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland" vorgestellt.

Bei der Behandlung der beiden Inhaltsfelder sind andere Schwerpunkte als die hier angegebenen möglich. Der Einstieg kann problemorientiert sein. Es empfiehlt sich, von der Analyse einer Situation auszugehen, in der sich der Schüler als Betroffener erfährt.

In der Gestaltung der Kursfolge müssen die stoffliche Zuordnung zum Komplementärfach deutlich und das Profil der beiden Fächer vermittelt werden. Da die Schwerpunktsetzung in dem jeweils vorausgehenden Thema des einen Faches zugleich die Akzentuierung im folgenden Thema des anderen Faches mitbestimmt, muß zu Beginn des Unterrichts in der Jahrgangsstufe 13/I festgelegt werden, welche Gegenstände innerhalb der Inhaltsfelder besonders hervorgehoben werden sollen (s.u.: Beispiele für Kursfolgen)!

6.5.1 Beispiel für eine Kursfolge im Inhaltsfeld "Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland"

6.5.1.1 Beitrag des Faches Geschichte

1. Lernbereich: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereichsqualifikation: Fähigkeit und Bereitschaft, die mit dem Begriff 'Grundgesetz' verbundene, aus der deutschen Situation nach 1945 erklärbare Besonderheit des Grundgesetzes zu begreifen sowie die das Grundgesetz bestimmenden Prinzipien als Elemente der (deutschen) Verfassungstradition zu erkennen und zu reflektieren.

2. Thema:

Das rechtsstaatliche, parlamentarische, sozialstaatliche und föderative Prinzip im Grundgesetz als Ergebnis der (deutschen) verfassungsgeschichtlichen Tradition und ihrer historischen Bedingungen

3. Berücksichtigte obligatorische Stoffbereiche:

- Repräsentanz und Förderung der deutschen Geschichte;
 Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 19. und
 20. Jahrhundert;
 F. Weimarer Republik und Nationalsozialismus;
 H. Deutschland und die Welt nach 1945.

4.a Gegenstände:

(Mögliche Verbindung: Thema "Partizipation und Demokratisierung" der Sozialwissenschaften, S. 204)

- (1) Die Formulierung des rechtsstaatlichen, parlamentarischen, sozialstaatlichen und föderativen Prinzips im Grundgesetz (Artikel 1; 20; 28; 79,3)
- (2) Der Versuch der Paulskirche, eine deutsche Reichsverfassung auf monarchisch-parlamentarischer, rechtsstaatlicher und föderativer Grundlage zu erstellen und durchzusetzen
- (3) Der demokratische Neuanfang von 1919 als Anknüpfung an die Tradition von 1848/49 und als Übernahme von Elementen der Reichsverfassung von 1867/71
- (4) Die Krise des demokratischen Verfassungsstaates und die Ausbildung der nationalsozialistischen Diktatur 1929-1934
- (5) Die Diskussion und die Formulierung des rechtsstaatlichen, sozialstaatlichen, parlamentarischen und föderativen Prinzips (Artikel 1; 20; 28; 79,3 des Grundgesetzes) durch die Mitglieder des Parlamentarischen Rates in der politischen Situation von 1948/49 (Präambel und Artikel 146 GG; Frankfurter Dokumente; Genehmigungsschreiben der alliierten Militärgouverneure vom 12.5.1949)
- (6) Die öffentliche Erörterung seit den 60er Jahren über die Gültigkeit und die Formen der Verwirklichung dieser Prinzipien

4.b Gegenstände:

Mögliche Verbindung: Thema "Wettbewerb und Konzentration in der Bundesrepublik Deutschland" der Sozialwissenschaften, S. 205)

- (1) Die Formulierung des rechtsstaatlichen, sozialstaatlichen und föderativen Prinzips im Grundgesetz (Art. 1, 20, 28 und 79,3)
- (2) Der Versuch der Paulskirche, eine Reichsverfassung auf parlamentarischer, rechtsstaatlicher und föderativer Grundlage zu erstellen und wirtschaftsliberale Reformen zu fundieren (§§ 133, 164, 165 RV von 1849)

- (3) Der demokratische Neuanfang von 1919 unter besonderer Berücksichtigung der Erörterungen der Weimarer Nationalversammlung und der Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung über die Gestaltung des Wirtschaftslebens (Art. 151-165 WRV)
- (4) Die Krise des demokratischen Verfassungsstaates und die Ausbildung der nationalsozialistischen Diktatur 1929-1934 sowie die Folgen dieses Prozesses für die Wirtschafts- und Sozialordnung
- (5) Die Diskussion und die Formulierung des rechtsstaatlichen, sozialstaatlichen, parlamentarischen und föderativen Prinzips sowie der liberalen und sozialen ordnungspolitischen Vorstellungen im Grundgesetz in der Situation von 1948/49 (Art. 1, 2, 1, 3, 1; 9, 3; 11, 1; 12; 14, 1; 19, 2 einerseits; Art. 11, 2; 12, 1; 15; 20; 28 andererseits)
- (6) Die öffentliche Erörterung seit den 60er Jahren über Gültigkeit und Formen der Verwirklichung dieser Prinzipien und Vorstellungen

4.c Gegenstände:

(Mögliche Verbindung: Thema "Soziale Ungleichheit" der Sozialwissenschaften, S. 206)

- (1) Die Formulierung des rechtsstaatlichen, parlamentarischen, sozialstaatlichen und föderativen Prinzips im Grundgesetz (Art. 1; 20; 28; 79, 3)
- (2) Der Versuch der Paulskirche, eine Reichsverfassung auf parlamentarischer, rechtsstaatlicher und föderativer Grundlage zu erstellen und sozialpolitisch bedeutsame Grundrechte zu bestimmen (Abschn. VI, Art. 1, 2, 6, 8, 9 RV von 1849)
- (3) Die sozialpolitischen Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung (bes. Art. 157, 161, 165 WRV) vor dem Hintergrund der Sozialgesetzgebung des Kaiserreiches und im Rahmen des demokratischen Neuanfanges von 1919
- (4) Die Krise des demokratischen Verfassungsstaates und die Ausbildung der nationalsozialistischen Diktatur 1929-1934 sowie die Folgen dieses Prozesses für die Sozialordnung
- (5) Die Diskussion und die Formulierung des rechtsstaatlichen, parlamentarischen, föderativen und besonders des sozialstaatlichen Prinzips durch die Mitglieder des parlamentarischen Rates in der Situation von 1948/49 (Art. 1, 6, 14, 20, 28, 119, 120 GG)

- (6) Die öffentliche Erörterung seit den 60er Jahren über die Gültigkeit und Formen der Verwirklichung dieser Prinzipien

6.5.1.2 Beitrag des Faches Sozialwissenschaften

Die Auswahl der Themen und Gegenstände soll nicht die Wahl des Lehrers und der Kursgruppe präjudizieren. Die genannten Gegenstände können einerseits nicht als eine vollständige Erfassung des Themas betrachtet werden, andererseits sind die Auflistungen so umfangreich, daß nicht alle Gegenstände gleichgewichtig behandelt werden können.

Thema:

Partizipation und Demokratisierung

(Mögliche Verbindung zum Thema "Das rechtsstaatliche, parlamentarische, sozialstaatliche und föderative Prinzip im Grundgesetz als Ergebnis der (deutschen) verfassungsgeschichtlichen Tradition und historischen Bedingungen" - Variante a des Beitrags des Faches Geschichte, S. 201)

Gegenstände:

- (1) Grundkonzeptionen der Demokratie
 - Identitätstheorie
 - Konkurrenztheorie
 - Demokratie-Verständnis des GG
- (2) Wahlrecht
 - Mehrheits-/Verhältnismehrheitswahlrecht
 - personalisiertes Verhältniswahlrecht, 5%-Sperrklausel
- (3) Parteien
 - verfassungsrechtliche Stellung
 - Struktur und innere Legitimation
- (4) Plebiszite und Bürgerinitiativen
 - Volksbegehren und Volksentscheid
 - die Bürgerinitiativen als Herausforderung des Parteienstaates
- (5) Verbände
 - Typen
 - Einfluß auf Parteien, Verwaltung und Beteiligung in Beiräten und Anhörungsverfahren
- (6) Möglichkeiten der Partizipation in sozialen Organisationen und Institutionen (z.B. SchMG)

Thema:

Wettbewerb und Konzentration in der Bundesrepublik Deutschland

(Mögliche Verbindungen zum Thema "Das rechtsstaatliche, parlamentarische, sozialstaatliche und föderative Prinzip im Grundgesetz als Ergebnis der (deutschen) verfassungsgeschichtlichen Tradition und ihrer historischen Bedingungen", Variante b des Beitrags des Fachs Geschichte, S. 202)

Gegenstände:

- (1) Der Markt als Koordinationssystem
 - Determination von Angebot und Nachfrage, Angebots- und Nachfragefunktion, Preisbildung
 - Marktformen und Verhaltensweisen
- (2) Wettbewerb und wettbewerbspolitische Konzeption
 - Definition Wettbewerb
 - Wettbewerbsfunktion: ökonomische und gesellschaftliche
 - Wettbewerbspolitische Konzeption: z. B. (Ordo-)Liberalismus, gegengewichtige Marktmacht, weites Oligopol
- (3) Unternehmenskonzentration in der Bundesrepublik Deutschland
 - Formen und Entwicklung der Konzentration
 - Messung der Konzentration
- (4) Erklärungsansätze
 - Optimale Ausnutzung der Technik
 - Förderung des technischen Fortschritts
 - Risikominderung, Vermeidung von Machtkämpfen
- (5) Auswirkungen der Unternehmenskonzentration
 - Wettbewerb
 - Preisniveau
 - Wohlfahrt, Einkommensverteilung
 - Konjunkturpolitik
 - Macht- und Herrschaftsverhältnisse
- (6) Wettbewerbspolitik
 - Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen, Gesetzesnovellierung
 - Mängel der Wettbewerbsgesetzgebung

Thema:Soziale Ungleichheit

(Mögliche Verbindung zum Thema "Das rechtsstaatliche, parlamentarische, sozialstaatliche und föderative Prinzip im Grundgesetz als Ergebnis der (deutschen) verfassungsgeschichtlichen Tradition und ihrer historischen Bedingungen", Variante c des Beitrags des Fachs Geschichte, S. 203)

Gegenstände:

- (1) Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit
 - horizontale und vertikale Differenzierung
 - Position, Status, Schicht, Klasse
- (2) Ursachen sozialer Ungleichheit/theoretische Ansätze
Ungleichheit als Folge
 - der Natur oder der Vergesellschaftung
 - der Arbeitsteilung
 - des Eigentums an Produktionsmitteln
 - sozialer Kontrolle durch Herrschaft
 - von Leistungsunterschieden
 - eines gesellschaftlich notwendigen Belohnungssystems
- (3) Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik
 - soziale Indikatoren für soziale Ungleichheit:
Einkommen und Vermögen, berufliche Stellung,
Bildung und Ausbildung, Macht und Einfluß,
Prestige
 - empirische Ermittlung von sozialer Differenzierung
 - geschichtete Gesellschaft, Klassengesellschaft,
nivellierte Mittelstandsgesellschaft
- (4) Gesellschaftliche Bewertungsmaßstäbe sozialer
Ungleichheit
 - Leistungsprinzip
 - soziale Gerechtigkeit (Chancengleichheit, Chancen-
gerechtigkeit)
 - Funktionalität
- (5) Abbau sozialer Ungleichheit als Ziel politischen Handelns
 - Bildungsreform
 - Einkommens- und Vermögenspolitik
 - Erhöhung der Mobilität

6.5.2 Beispiel für eine Kursfolge im Inhaltsfeld

"Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland"

6.5.2.1 Beitrag des Faches Geschichte

o) Vorbemerkungen:

Seit Beendigung der Monarchie ist der Grundsatz der Verbindlichkeit des Völkerrechts in deutsche Verfassungen aufgenommen worden: 1919, im Grundgesetz und in den DDR-Verfassungen von 1949, 1968 und 1974. Darüber hinaus ermächtigt das Grundgesetz in Artikel 25 den Gesetzgeber, Hoheitsrechte auf "zwischenstaatliche Institutionen" zu übertragen. Damit stellt sich die Frage, wie in Verfolg einer solchen Übertragung das Prinzip, daß alle Staatsgewalt vom Volk ausgeht (Art. 20 GG), aufrechterhalten werden kann.

Die moderne Entwicklung des Völkerrechts verzeichnet nicht nur Beschränkung und Übertragung hoheitlicher Rechte, sondern auch eine Zunahme von Souveränitätsansprüchen. Im Seerecht z.B. (III. Seerechtskonferenz¹⁾) bedeutet die regionale Ausweitung von Hoheitsrechten auf den Meeresabschnitten vor den einzelstaatlichen Küsten eine Einschränkung der Freiheit der Meere und ihrer Benutzung durch alle anderen Staaten.

Eine gegenwartsgenetische Analyse, die diesen Sachfragen gewidmet ist, wird die Entwicklungsbedingungen der Souveränität zu verdeutlichen haben, ferner den Wandel in den Auffassungen von den legitimen Trägern der Souveränität. Mit dem Durchbruch des Prinzips der Volkssouveränität sowie der politischen Kraft des Nationalsozialismus in Europa des 19. und 20. Jahrhunderts haben sich zunächst die Chancen zwischenstaatlicher Bindungen vermindert. Der Gedanke, die Friedenswahrung durch die obligatorische Anerkennung des Urteils eines internationalen Schiedsgerichts zu gewährleisten, ist zwar Jahrhunderte alt, er hat sich jedoch auch nach Einführung republikanischer Staats- und demokratischer Herrschaftsformen bisher nicht durchsetzen lassen. Der geschichtliche Überblick soll den Blick dafür schärfen, unter welchen Bedingungen jeweils die Initiativen für zwischenstaatliche Bindungen vorgetragen wurden und warum eine Unterscheidung in supranationale und in internationale Organisationen bzw. Institutionen notwendig wurde. Der Unterricht soll aufzeigen, warum diese Organisationen und Institutionen einerseits bis heute den in sie gesetzten Erwartungen nur zum Teil entsprochen und warum sie in anderen Bereichen - wie z. B. EG und NATO - trotz der fortwirkenden Problematik auch Vorteile der Hoheitsübertragungen gezeitigt haben.

Damit stellt sich auch die Frage, ob die nationalen und nationalistischen Bewegungen in Asien, Afrika und Latein-Amerika in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts die entsprechende Phase der europäischen Geschichte nur nachholen, d. h. daß sie auch wieder abnehmen können; oder ob sie sich in solch unvergleichlicher Eigenart auswirken, daß die zwischen- und überstaatlichen Institutionen als Antwort, als Gegenkraft verstanden werden müßten.

Ferner soll dieser Beitrag des Faches Geschichte herausarbeiten, warum die genannten Verfassungen seit dem Ende des 2. Weltkrieges Angriffs- bzw. Eroberungskriege verbieten. Trotz der Kürze der Zeit sollte die Problematik verdeutlicht werden, den zu verurteilenden "Angriffskrieg" zu definieren und im jeweiligen

1) erste Session: 1973

Faktum festzumachen. Zur historisch-politischen Bildung leistet das Fach Geschichte in diesem Zusammenhang folgenden Beitrag: Anknüpfend an die Bestimmungen des Grundgesetzes über das Verhältnis der Bundesrepublik zu anderen Staaten - in erster Linie Art. 24, 25 und 26 GG - soll die Genesis dieser Bestimmungen in ihren Grundzügen verdeutlicht werden; die Schüler sollen befähigt werden, Verständnis für die in diesen Verfassungsbestimmungen enthaltene Problematik zu gewinnen und begründet dazu Stellung zu nehmen.

1. Lernbereich:

Gegenwartsgenetische Analyse

Qualifikation:

Fähigkeit, die Bedeutung des Souveränitätsbegriffs für die Entwicklung deutscher Staatlichkeit sowie die Bedingungen zu verfassen, unter denen er das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland und das der Deutschen Demokratischen Republik in ihren internationalen Verflechtungen bestimmt.

2. Thema:

Einzelstaatliche Souveränität und Übertragung von Hoheitsrechten auf supranationale Organisationen - Entstehung dieser Spannung und ihre Problematik in der deutschen Geschichte

3. Berücksichtigte obligatorische Stoffbereiche:

- A Ausgewählte Gegenstände aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit
- C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert
- E Imperialismus
- F/G Weimarer Republik/Nationalsozialismus
- H Deutschland und die Welt nach 1945

4. Mögliche Gegenstände:

(1) Einführung in die Problematik, z. B.

- Spannung zwischen den Aufgaben der Volksvertretungen in den einzelnen europäischen Staaten sowie der Wirksamkeit und den Kompetenzen des europäischen Parlaments; (mögliche Verbindung: Thema "Europäische Gemeinschaft" des Fachs Sozialwissenschaften, S. 210 f)
- Widerstreit zwischen Souveränitätsansprüchen und internationalen Bindungen auf der III. Seerechtskonferenz (mögliche Verbindung: Thema "Das Nord/Süd-Gefälle.." des Fachs Sozialwissenschaften, S. 213)

- (2) Die Entwicklung der völkerrechtlichen Souveränität im Zeitalter der Monarchie
- Souveränitätsbegriff bei Bodin (Abgrenzung gegen den mittelalterlichen Staat; Souveränität nach innen)
 - Formen der Souveränität in der frühen Neuzeit (Funktion unterschiedlicher Souveränität im Westfälischen Frieden; freiwillige Einschränkung der völkerrechtlichen Souveränität durch Gleichgewicht und Konvenienz; Souveränität außerhalb des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation: Preußen, Österreich; Souveränität im Rheinbund und im Deutschen Bund)
 - Wandel des Trägers der Souveränität vom Monarchen zum Volk (USA; Rousseau)
 - Souveränität und Friedenssicherung (Problem eines obligatorischen Schiedsgerichts; Haager Konferenzen; Völkerbund, Kellogg-Pakt; Vereinte Nationen)
- (3) Die Aufnahme völkerrechtlicher Verbindlichkeiten in deutsche Verfassungen
- Weimarer Verfassung
 - Mißachtung völkerrechtlicher Bindungen durch den Nationalsozialismus und in seiner Epoche
 - Bedingungen und Beschränkungen der Souveränität in den Verfassungen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik
- (4) Spannungen zwischen einzelstaatlicher Souveränität und der Anerkennung internationaler Verpflichtungen seit 1945
- Einbindung der beiden deutschen Staaten in wirtschaftliche und militärische Bündnissysteme
 - Formen wirtschaftlichen Einflusses und der Intervention aufgrund wirtschaftlicher Interessen
 - Stellenwert der "begrenzten Souveränität" im internationalen Sozialismus (sog. Breshnew-Doktrin)
 - Entwicklung der außenpolitischen Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland als Mitglied zwischenstaatlicher Organisationen und supranationaler Institutionen
- (Spiegelstriche 1, 2 und 4: Mögliche Verbindung: Thema "Europäische Gemeinschaft" des Fachs Sozialwissenschaften, S. 210f)
- (Spiegelstriche 1, 3 und 4: Mögliche Verbindung: Thema "Ost/West-Beziehungen" des Fachs Sozialwissenschaften, S. 212)

- (5) Anknüpfung an den Ausgang des Beitrags
- Kräfte und Gegenkräfte im Verhältnis von einzelstaatlicher Souveränität und supranationalen Institutionen (Mögliche Verbindung: Thema "Europäische Gemeinschaft" des Fachs Sozialwissenschaften, S. 210)
 - Das Prinzip der Freiheit der Meere heute und das deutsche Interesse an einer Weiterentwicklung des Seerechts: Ausdehnung von Hoheits- und Wirtschaftszonen; Meeresbodenbergbau; Auswirkungen auf Weltverkehr und Wirtschaftsordnungen; das Meer als Nahrungsquelle (Mögliche Verbindung: Thema "Nord/Süd-Gefälle des Fachs Sozialwissenschaften, besonders Gegenstand (3), Spiegelstriche 2, 3 und 6 sowie Gegenstand (4), Spiegelstriche 2, 3 und 5, S. 213)

6.5.2.2 Der Beitrag des Faches Sozialwissenschaften

Die Auswahl der Themen und Gegenstände soll nicht die Wahl des Lehrers und der Kursgruppe präjudizieren. Die genannten Gegenstände können einerseits nicht als eine vollständige Erfassung des Themas betrachtet werden, andererseits sind die Auflistungen so umfangreich, daß nicht alle Gegenstände gleichgewichtig behandelt werden können.

Thema:

Europäische Gemeinschaft (Mögliche Verbindung: Thema "Einzelstaatliche Souveränität und Übertragung von Hoheitsrechten auf supranationale Organisationen" des Faches Geschichte, S. 208f)

Gegenstände:

- (1) Historische Entwicklung: "Schritte nach Europa",
"Von der EWG der 6 zur EG der 9"
Marshall-Plan; Gründung der OEEC, der NATO, des Europarates, der Montan-Union; Römische Verträge; Gründung der EFTA; Beitritt Großbritanniens und anderer Länder; Europäische Wirtschafts- und Währungsunion)
- (2) Europäische Gemeinschaft
 - Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (18.4.1951)
 - Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (25.3.1957)
 - Europäische Atomgemeinschaft (25.3.1957)
- (3) Organe der Europäischen Gemeinschaft (Zusammensetzung der Funktionen)

- Europäisches Parlament
 - Kommission
 - Ministerrat
 - Europäischer Gerichtshof
 - Europäischer Rechnungshof
- (4) EWG-Vertrag
- Ziele: wirtschaftliche und politische Integration
(vier Freiheiten: Waren-, Personen-, Dienstleistungs-, Kapitalverkehr)
 - Elemente: --Zollunion
 - gemeinsamer Markt
 - Agrarmarkt
 - gemeinsame politische Organe
 - Stand der Entwicklung
- (5) Gemeinsamer Agrarmarkt
- Ziele: 1. Steigerung der landwirtschaftlichen Produktivität
 - 2. Steigerung des Pro-Kopf-Einkommens in der Landwirtschaft
 - 3. Stabilisierung der Märkte
 - 4. Sicherung der Versorgung
 - 5. Belieferung der Verbraucher mit angemessenen Preisen
 - Elemente: Marktpolitik (Richtpreise, gemeinsame Finanzierung und Preisgarantie, Abschöpfung, Ausfuhrerstattungen) und Strukturpolitik (Ausrichtungs- und Garantiefonds für die Landwirtschaft)
 - Probleme des Agrarmarktes: Überschußproduktion, Finanzierung, Währungskrise, Strukturunterschiede u. a.
- (6) Weitere Bereiche politischer Aktivitäten der EG
- Errichtung der Wirtschafts- und Währungsunion
 - Regionalpolitik
 - Wettbewerbs-, Verkehrs-, Umweltschutzpolitik
 - Sozialpolitik, Bildungspolitik
 - Wissenschafts- und Forschungspolitik
- (7) Erweiterung der EG
- Beitritt neuer Mitglieder
 - Probleme der Erweiterung
- (8) EG und Dritte Welt
- Weltweite Entwicklungspolitik (Handelsabkommen, allgemeine Präferenzen, Hilfen für "nichtassoziierte" Länder; Nahrungsmittelhilfe, Dringlichkeitsmaßnahmen)
 - Regionale Entwicklungspolitik
 - Mittelmeerländer
 - Lomé-Abkommen I und II

- (9) EG und Staatshandelsländer (Comecon, China)
EG und USA
- (10) Probleme und Perspektiven der weiteren Entwicklung der EG

Thema:

Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen
(Mögliche Verbindung: Thema "Einzelstaatliche Souveränität
und Übertragung von Hoheitsrechten auf supranationale Organi-
sationen" des Faches Geschichte, S. 208 f)

Gegenstände:

- (1) Gegenwärtige Ausprägung des Ost-West-Gegensatzes
- Blöcke, Verteidigungspakte, Rüstungspotentiale, Nichteinmischung, ideologische Abgrenzung, Hegemonialmächte
 - Beziehungen der Blöcke auf verschiedenen Ebenen
 - divergierende und gleichlaufende Interessen
- (2) Die Entwicklung der gegenwärtigen Konfliktsituation aus dem Kalten Krieg
- Kriegscoalition, Sowjetisierung Ostmitteleuropas, Containment, Roll-Back, Übergang zur Entspannungspolitik
 - Ideologie: Antikommunismus, Antikapitalismus, friedliche Koexistenz, Konvergenz
- (3) Sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze der Rüstungsdynamik
- Theoreme externer und innergesellschaftlicher Verursachung, Aktions- und Reaktionshypothese, militärisch-industrieller Komplex, sozialpsychologische Ansätze, Eigendynamik der Rüstung
- (4) Verschiedene Ausprägungen des Friedensbegriffs
- negativer und positiver Begriff des Friedens, direkte und indirekte Gewalt
 - Konflikt/Konfliktformation abnehmender Gewalt
- (5) Friede durch militärische Sicherheitspolitik
- atomares Patt, glaubwürdige Abschreckung, Rüstungsdynamik, kooperative Rüstungssteuerung (arms control), Verteidigungskonzeption
- (6) Friede durch Entspannungspolitik
- Ostpolitik, Koexistenz, ökonomische Kooperation, Verträge, Konferenzen: SALT, MBFR, KSZE

Thema:

Das Nord-Süd-Gefälle - Konflikte und Kooperation zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern

(Mögliche Verbindung: Thema "Einzelstaatliche Souveränität und Übertragung von Hoheitsrechten auf supranationale Organisationen" des Faches Geschichte, S. 208f)

Gegenstände:

- (1) Erscheinungsformen des Nord-Süd-Gefälles
 - Begriff der "Entwicklung" (implizierte Perspektive, Wertung Zielsetzung)
 - Indikatoren der Entwicklung fortgeschrittener Industrieländer
 - Merkmale der Situation von Entwicklungsländern: Sozialstruktur, Wirtschaftsstruktur politisches System
- (2) Ursachen des Entwicklungsrückstandes und Theorie der Entwicklung
 - endogene/exogene Theorien der Entwicklung (Theorien der Modernisierung oder Akkulturation versus Theorien der Dependenz oder Imperialismustheorien)
 - Etappen des Kolonialismus, des Imperialismus, der Entkolonialisierung
 - evolutionäre/revolutionäre Entwicklungstheorien
 - zivilisationspessimistische/ isolationistische Entwicklungstheorien
- (3) Welthandel und Weltwirtschaftsordnung
 - Internationale Arbeitsteilung und ihre Entwicklung
 - Freihandelspostulat und das Theorem der komparativen Kostenvorteile
 - Ressourcen- und Exportprobleme hochentwickelter Industrieländer
 - ökonomische Monostruktur und Exportabhängigkeit der Entwicklungsländer
 - 'terms of trade'
 - "alte" und "neue" Weltwirtschaftsordnung (Forderungen und Strategien der Entwicklungsländer und der Industrieländer)
- (4) Formen und Motive der "Entwicklungshilfe" von Industrieländern an Entwicklungsländer
 - 'Hungerhilfe'
 - 'Technische Hilfe' (Projekte)
 - (staatliche) Kapitalhilfe
 - know-how-Transfer (expertisen, Beraterverträge, Auslandsstudium etc.)
 - Investitionen privater Firmen in Ländern der Dritten Welt

ANHANG

1. Stellungnahme des Landesverbandes vom 28.9.81
2. Unterrichtserlasse des Kultusministers NW

STELLUNGNAHME

zu den Kursrichtlinien »Geschichte und Sozialwissenschaften« für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen

Mit Beginn des Schuljahres 1981/82 hat der Kultusminister des Landes den Gymnasien im Rahmen der neuen Richtlinien für das Fach »Sozialwissenschaften« in der Oberstufe auch die für die beiden Pflichtkurse »Geschichte und Sozialwissenschaften« (nach der KMK-Vereinbarung »Geschichte«) zugesandt.¹ Sie versuchen unter dem Aspekt der komplementären Ergänzung der Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften einen integrativen Ansatz, der dem Ziel der politischen Bildung untergeordnet ist.

Der Landesverband nimmt zu den vorliegenden Kursrichtlinien, die auch in die noch immer im Ministerium in Überarbeitung befindlichen Richtlinien für das Fach Geschichte aufgenommen werden sollen, wie folgt Stellung:

1. Der Versuch des Landes Nordrhein-Westfalen, die von der Kultusministerkonferenz der Länder vereinbarten zwei Pflichtkurse Geschichte in der Oberstufe des Gymnasiums durch sozialwissenschaftliche Studien zu ergänzen, muß nach den jetzt vorliegenden Kursrichtlinien als mißlungen bezeichnet werden. Aus der Lektüre und dem Vergleich der Aufgabenbestimmungen beider Fächer (Richtlinien S. 190/91) geht hervor, daß hier eine Deformierung des Faches Geschichte vorliegt, die in einem staatlichen Richtlinienwerk, das maßstababbildend sein will, keinen Platz haben dürfte. Dieser grundsätzliche Mangel kann auch nicht dadurch entschuldigt werden, daß es in den beiden Kursen »didaktisch und methodisch weitgehend (um) Neuland« gehe und es sich um »erste Vorschläge« handle. Schließlich liegt den Richtlinien eine jahrelange Arbeit einer geschichtlichen Fachkommission zugrunde, die vom Minister selbst berufen worden ist. Ihr Arbeitsergebnis ist aber nach einem Vergleich mit der Entwurfsfassung der Richtlinien, die den Verbänden im Rahmen der Schulmitwirkung zur Stellungnahme vorlag, nur in untergeordneten Punkten in die jetzt vorliegenden Kursrichtlinien eingegangen. Insgesamt entsteht der Eindruck, daß durch ministerielle Steuerung die nach der KMK-Vereinbarung der Geschichte zukommenden Pflichtkurse in Nordrhein-Westfalen eher in die Hand des Sozialwissenschaftlers fallen sollen, wenn auch von gleichen Fachanteilen die Rede ist.

¹ Richtlinien Sozialwissenschaften, Gymnasiale Oberstufe (Schriftenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 4717), Greven-Verlag Köln 1981, 205 Seiten, DM 15,55. – Die Kursrichtlinien »Geschichte und Sozialwissenschaften« stehen S. 189–199.

2. Als Thema beider Kurse wird unter dem Aspekt der Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz für Schüler die Bundesrepublik Deutschland, ihr innenpolitisches System und ihre außenpolitischen Beziehungen bestimmt. Es soll nicht bestritten werden, daß unter den »Beispielen für die Kursfolgen« (Richtlinien, S. 191-199) eine Reihe wichtiger »Gegenstände« und praktikabler Anregungen sich finden, die im Unterricht zu diesem Thema notwendig zu berücksichtigen und zu verwirklichen sind. Auch manche der vorformulierten Lernziele werden dem Lehrer hilfreich sein.

Grundsätzlich abzulehnen sind aber die sog. »übergeordneten Lernziele«, die den jeweiligen Kursfolgen vorausgestellt sind und jeweils nach »historischer« und »sozialwissenschaftlicher Perspektive« trennen. Schon der Begriff »Perspektive« reicht für eine geschichtliche Betrachtungsweise, die immer auf die Gesamtheit der Erscheinungen gerichtet ist, nicht aus. Bedenklicher ist, daß der Geschichte dabei eine eng aufgefaßte historistische Funktion, den Sozialwissenschaften eine gegenwartsrelevante kritische Funktion zugeschrieben wird. Außer Acht bleibt, daß die kritische Funktion eine der zentralsten Aufgaben der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts überhaupt ist. Auch die heute allgemein sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Ausrichtung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht ist nicht zur Kenntnis genommen worden.

3. Die »übergeordneten Lernziele« zumal und andere folgen entschieden der Emanzipationspädagogik und der Konflikttheorie. Sie lassen – gerade beim Thema der Bundesrepublik Deutschland – eine Identifikation des Schülers mit seinem Staat weitgehend vermissen. Die erste Kursfolge zum Inhaltsfeld »Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland« macht das besonders deutlich. Unter der für die Themenstellung keineswegs zentralen Bezeichnung »Partizipation und Repräsentation« sollen dabei folgende »übergeordnete Lernziele« verfolgt werden:

a) aus historischer Perspektive:

»Fähigkeit und Bereitschaft, das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aus seinen Entstehungsbedingungen heraus zu erklären, seine tragenden Prinzipien zu (er)kennen und seine Umsetzung in die Geschichte der Bundesrepublik zu reflektieren.«

b) aus sozialwissenschaftlicher Perspektive:

»Fähigkeit und Bereitschaft, die Chancen einer verstärkten Partizipation im Hinblick auf persönliche Entfaltung, mittragende Solidarität sowie Kontrolle und Gestaltung politischer Entwicklung zu nutzen; der Gefahr zu begegnen, daß unter dem Anspruch des Gemeinwohls unter Umständen nur partikuläre Interessen vertreten und institutionell ausgebaut werden.«

(Richtlinien S. 192)

Eine solche »übergeordnete« Lernzielformulierung ist für den zentralsten Punkt – die Verfassung – eines Richtlinienwerkes, das den verfassungsmäßigen Auftrag zur politischen Bildung in der Schule erfüllen will, zu wenig und kann nicht un widersprochen bleiben. Das Grundgesetz und die Landesverfassung sind zwar auch Ausgangspunkte dynamischer verfassungsrechtlicher Weiterentwicklung, aber in erster Linie Fundamente unseres demokratischen und sozialen Rechtsstaat, die aus bitteren Erfahrungen erwachsen und keineswegs ungefährdet sind. Ihre Existenz und Sicherung sind die Voraussetzung dafür, daß eine demokratische Weiterentwicklung überhaupt stattfinden kann. Diese grundlegende Einsicht wird im Lernzielcharakter der Kursrichtlinien vermißt. Demgegenüber bleibt seine emanzipatorische Prozeßorientierung weitgehend beliebig. Sie ist inhaltlich nicht an verbindliche Verfassungsgrundsätze gebunden und schließt daher auch systemüberwindende Veränderungen nicht aus.

Ein solches Verfassungsverständnis bleibt hinter dem der Mehrheit des Volkes, dem der demokratischen Parteien und vor allem auch dem der Mehrheit der bereits mündigen

und wahlfähigen Schüler als Adressaten der Kursrichtlinien zurück. Es ist deshalb für ein staatliches Richtlinienwerk untragbar. Nicht zuletzt dürfte die zunehmend festzustellende Staatsverdrossenheit in der Jugend heute darauf zurückzuführen sein, daß einer zu unkritisch affirmativen politischen Bildung seit dem letzten Jahrzehnt eine solche emanzipatorischer Verbalisierung gefolgt ist, die Grundeinsichten in das menschliche Leben und die realen Machbarkeiten des Staates verstellt und den Gedanken der staatsbürgerlichen Verantwortung nicht entsprechend betont hat.

4. Das Lernfeld »Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland« mit den drei Kursfolgen: Probleme der westeuropäischen Einigung, Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen, Nord-Süd-Probleme läßt das Thema der Deutschen Frage vermissen, das weder dem »Ost/West-Gegensatz« noch der »neuen Ostpolitik der Bundesrepublik« untergeordnet werden kann, sondern in seiner grundlegenden Verfassungsbedeutung noch jüngst durch einen Runderlaß des Kultusministers vom 30. 1. 1981 betont ist (vgl. GPD 9, 1981, S. 40–42). Bei einer zweisemestrigen Pflichtkursreihe über die Bundesrepublik Deutschland für Schüler darf es keinesfalls ausgelassen werden.

Im übrigen sind in diesem Inhaltsfeld so zahlreiche schwerwiegende Themen aufgelistet, daß diese – selbst in der empfohlenen Beschränkung auf wenige – in den turbulenten kurzen Wochen des Abiturschulhalbjahres in der Klassenstufe 13,2 kaum mehr zum Tragen kommen können. Dieses Problem ist so bedeutsam, daß es die Grundfrage nach der Fächer- und Kursorganisation der Oberstufe des Gymnasiums überhaupt aufwirft.

Schlußfolgerungen

Die angeführte Kritik führt zusammengefaßt zu folgenden Schlußfolgerungen und Forderungen:

1. der Text der Kursrichtlinien ist neu zu fassen und das Fach Geschichte dabei gemäß der KMK-Vereinbarung in seiner Gesamtbedeutung einzubringen, die auch das Ziel der politischen Bildung einschließt.
2. es ist dafür Sorge zu tragen, daß die beiden Pflichtkurse von Geschichtslehrern unterrichtet werden und eine entsprechend organisierte Lehrerfortbildung zur Zeitgeschichte den Unterricht unterstützt.
3. es sind auch andere mögliche Kursfolgen vorzustellen, die weitergehende historische und politische Dimensionen erschließen.
4. die Bedingungen und Erfordernisse historisch-politischer Bildung sind grundsätzlich im Rahmen des Kurssystemes der Oberstufe des Gymnasiums unter dem Aspekt verpflichtender Lehrgänge und Absprachen unter den Bundesländern neu zu bedenken und zu regeln. Hierbei ist auch die Situation in den außergymnasialen Schulformen der Sekundarstufe II in die Betrachtung einzubeziehen, wo z.B. selbst in den Vollzeitformen des berufsbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen derzeit eine geschichtliche Bildung nicht ausgewiesen ist.

Die hier besprochenen Kursrichtlinien für »Geschichte und Sozialwissenschaften« wecken schon jetzt Bedenken gegen die eigentlichen Richtlinien für das Fach Geschichte in der Oberstufe des Gymnasiums, die bereits seit längerem von der vom Kultusminister berufenen Fachkommission abschließend bearbeitet sind, aber immer noch mit der Absicht einer Veränderung im Ministerium zurückgehalten werden. Im Sinn des Schulfriedens wäre zu wünschen, daß es darüber nicht zum Eklat kommt.

Prof. Dr. Paul Leidinger

Erziehung zu internationaler Verständigung

– unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der Bundesrepublik Deutschland zu den osteuropäischen Staaten –

(RdErl. d. Kultusministers v. 15. 11. 1977 – I A 6. 81–510–753/77)

Bezug: RdErl. d. Kultusministers v. 24. 5. 1954 – II E gen 28–749/53 (ABl. KM. NW. S. 81); v. 21. 2. 1957 – II E gen. 36–36/0–21/57 (ABl. KM. NW. S. 28)

Die Generalkonferenz der UNESCO hat am 19. November 1974 alle Staaten aufgefordert, durch die Erziehung verstärkt beizutragen

- zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit,
- zur Erhaltung und zum Ausbau eines gerechten Friedens,
- zur Achtung und Anwendung der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie
- zur Beseitigung von Vorurteilen und falschen Vorstellungen der Völker untereinander.

Die Verwirklichung dieser Grundsätze, die als Ziele der Erziehung auch von der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen gestützt und von allen gesellschaftlichen Gruppen getragen werden, ist eine ständige Aufgabe der Schule. In diesem Zusammenhang soll ergänzend auf einige Unterrichtsgegenstände hingewiesen werden, die bei der Erziehung zu internationaler Verständigung von großer Bedeutung sind; eine systematische Darstellung ist damit nicht beabsichtigt:

1. Die genannten Zielsetzungen beanspruchen universelle Geltung. Es ist nicht nur an Beziehungen zwischen benachbarten Völkern und Staaten zu denken; künftig wird die Sicherung des Weltfriedens zunehmend auch vom Verhältnis zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern bestimmt werden. Die Schule muß dem Rechnung tragen.
2. Mit dem Ziel eines friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens der Völker ist eine einseitig nationalgeschichtliche und nationalstaatliche Betrachtungsweise nicht zu vereinbaren; sie ist durch das Studium nationalübergreifender Prozesse und Fragen zu

ergänzen und zu überwinden. Dies kann z. B. geschehen durch Untersuchung der Bedingungen und Folgen einer weltweit zunehmenden Industrialisierung, der Verwirklichung unterschiedlicher Gesellschafts- und Wirtschaftsformen sowie der Reformbewegungen und Revolutionen einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Wertvorstellungen.

3. Im Rahmen der Zeitgeschichte muß die Auseinandersetzung mit den Ursachen, dem Ablauf und den Folgen des 2. Weltkrieges besonderes Gewicht haben. Diese Thematik ist ebenso unverzichtbar wie die Behandlung der Geschichte der nationalsozialistischen Herrschaft. Wertungen sind auf eine Analyse der Ursachen zu gründen, wobei die unterschiedlichen europäischen Erscheinungsformen des Faschismus mit dem zum Teil bis in die Gegenwart reichenden Wirkungen einbezogen werden sollten. Im Zusammenhang mit dem Verlauf und den Folgen des 2. Weltkrieges ist das Problem der Vertreibung, Flucht und Aussiedlung, und auch das einer sinnvollen Eingliederung von Vertriebenen, Flüchtlingen und Aussiedlern sowohl in seiner mitteleuropäischen als auch in seiner weltweiten Bedeutung zu behandeln.

Dieses Thema ist untrennbar verbunden mit Versuchen einer gezielten Vernichtung von Völkern und Volksteilen. Hierzu ist das Schicksal des jüdischen Volkes und seine Verknüpfung mit dem Staate Israel als herausgehobenes Beispiel zu behandeln, ohne das Leiden anderer Völker und Volksgruppen zu vernachlässigen.

4. Aus der geographischen Lage Deutschlands sowie seiner Geschichte ergibt sich im besonderen die Notwendigkeit, die Kenntnis Osteuropas zu fördern.

Um zur Normalisierung der Beziehungen zu

den Völkern und Staaten Osteuropas beizutragen, muß der Behandlung ihrer Kulturen und Sprachen sowie Gesellschaftsformen, politischen Systeme und Wirtschaftsordnungen in den Schulen der gebührende Platz eingeräumt werden.

Die Behandlung osteuropäischer Gesellschaften, Staaten und Kulturen zielt auf ein kritisches Verständnis, das auf der umfassenden Kenntnis geographischer, wirtschaftlicher, soziologischer, kultureller und geschichtlicher Gegebenheiten beruht und Selbstinterpretation wie ideologisches System dieser Staaten einbezieht.

5. Da sich in Osteuropa ein bedeutsamer Teil der deutschen Geschichte in vielfältiger, sowohl konfliktreicher als auch aufbauender Verflechtung mit den dort lebenden Völkern vollzogen hat, muß die historische Rolle der Deutschen für diesen Raum ohne Ressenti-

ment in die Betrachtung einbezogen und ihrer tatsächlichen Bedeutung gemäß eingeschätzt werden.

Die angesprochenen Fragen werden vorwiegend im Rahmen des Geschichts-, Politik- und Erdkundeunterrichts sowie in fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten behandelt. Dieser Erlaß ist als Ergänzung bzw. Erläuterung der Unterrichtsrichtlinien anzusehen, die für die genannten Fächer gelten.

Bei der laufenden und künftigen Entwicklung von Unterrichtsrichtlinien und Materialien für die genannten und darüber hinaus betroffenen Fächer ist besonderer Wert darauf zu legen, daß in diesem Erlaß angesprochenen Gesichtspunkte ausgefüllt und konkretisiert werden.

Die Runderlasse II E gen 28 – 749/53 v. 24. 5. 1954 und II E gen 36 – 36/0 – 21/57 v. 21. 2. 77 werden hiermit aufgehoben.

(GAB NW 1977 S. 544)

(Entnommen GPD 6, 1978, S. 37/38)

Europa im Unterricht

RdErl. d. Kultusministers v. 17. 8. 1978 – I A 6. 36–24/0 – 4266/78

Auf der Grundlage einer soeben verabschiedeten Empfehlung der Kultusministerkonferenz gebe ich folgende Hinweise (Zwischenüberschriften vom Herausgeber):

Politische Grundlagen und Ziele europäischer Einigung

Europa ist nicht nur ein geographischer Begriff. Das Europa-Bild ist wesentlich geprägt durch das gemeinsame historische Erbe und eine gemeinsame kulturelle Tradition. Der europäische Einigungsprozeß nach dem Zweiten Weltkrieg blieb bisher auf Teile Europas beschränkt. Wenn im folgenden von „Europa“ die Rede ist, so sind zunächst und vor allem die im Rahmen des Europarates und der Europäischen Gemeinschaft zusammengeschlossenen Staaten gemeint. Die Verflechtungen mit den übrigen Ländern Europas und die Notwendigkeit der friedlichen Zusammenarbeit bleiben dabei im Blickfeld. Alle europäischen Staaten haben zusammen mit den USA und Kanada in der

Schlußakte der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa vom 1. August 1975 Grundsätze für eine Verbesserung des friedlichen Zusammenlebens in Europa vereinbart.

Die politische Zielsetzung der Staaten Europas seit dem Zweiten Weltkrieg ist darauf gerichtet eine dauerhafte europäische Friedensordnung aufzubauen, die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse auszugleichen und das politische Gewicht Europas zu stärken. Dafür war es notwendig, neue Strukturen einer europäischen Zusammenarbeit zu schaffen. Ihr Zweck ist es, durch Koordinierung der Politik der Regierungen und durch Kooperation in möglichst vielen Bereichen gemeinsamer Lebensinteressen die geschichtlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Bindungen der europäischen Völker zu festigen und enger zu gestalten.

In dieser Absicht wurde 1949 der Europarat gegründet, dessen Aufgabe es ist, eine engere Verbindung zwischen den Mitgliedstaaten herzustellen. In Weiterverfolgung dieser Absicht

wurde 1957 die Europäische Gemeinschaft gegründet.

Aufgabe der Gemeinschaft ist es, durch die Errichtung eines gemeinsamen Marktes einen immer engeren Zusammenschluß der europäischen Völker zu schaffen, die Lebens- und Beschäftigungsbedingungen zu verbessern und den Abstand zwischen reichen und armen Regionen zu verringern.

Langfristiges Ziel ist die Schaffung einer Europäischen Union. Jede Kompetenzverlagerung nach oben muß dabei von einer demokratischen Kontrolle begleitet sein. In diesem Zusammenhang kommt der Direktwahl des Europäischen Parlaments ein besonderer Stellenwert zu. Sie ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Demokratisierung der EG.

Für die Bundesrepublik Deutschland ist die europäische Einigung eine Aufgabe, die im Grundgesetz verankert ist. Gemäß der Präambel zum Grundgesetz ist das deutsche Volk aufgefordert, seine nationale und staatliche Einheit zu wahren und als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen. Die Fortsetzung der Europäischen Integration ist für die Bundesrepublik auch von wirtschaftlichem Interesse.

Europa als pädagogischer Auftrag der Schule

Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen im Wege der Gemeinschaftsbildung bewußt zu machen. Dadurch trägt die Schule dazu bei, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens nicht mehr nur nationale, sondern europäische Entscheidungen zu treffen sind.

Es ist notwendig, daß die Schulen Kenntnisse und Einsichten vermitteln über

- die Wertvorstellungen und Interessen, die den Entscheidungen in Europa zugrunde liegen;
- die Grundwerte europäischer Rechts- und Staatsauffassungen;

- die Geschichte Europas;
- die Entwicklung nach 1945;
- die Besonderheit und die Vielfalt des europäischen Raumes;
- die Notwendigkeit institutionell geregelter Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zur Lösung politischer, wirtschaftlicher und sozialer Probleme;
- die Angleichung der Lebensbedingungen in Europa;
- die Notwendigkeit eines Interessenausgleichs in Europa;
- die Bedeutung eines Interessenausgleichs der Staaten der Europäischen Gemeinschaft mit den westlichen Industrienationen, den Staaten Osteuropas und der Dritten Welt.

Die Behandlung des Themas Europa soll junge Menschen dazu befähigen, ihren eigenen Standpunkt sowie den ihres Volkes in Europa zu erkennen.

Unterrichts- und Erziehungsziele

Die Grundwerte des staatlichen, gesellschaftlichen und individuellen Lebens, an denen sich die Unterrichts- und Erziehungsziele der Schule orientieren, müssen in Beziehungen zum Leben in der europäischen Völker- und Staatengemeinschaft gesetzt werden. Dabei geht es um

- die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Behauptung der europäischen Vielfalt;
- die Entwicklung europäischer Rechtsbindungen im Rahmen der Grundsätze und Ziele der Europäischen Menschenrechtskonvention und Sozialcharta;
- die Sicht des nachbarschaftlichen Miteinanders und die Bereitschaft, Kompromisse bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Europa einzugehen;
- die Verwirklichung der Menschenrechte, der Chancengleichheit sowie der wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Sicherheit und der Freizügigkeit;
- die Wahrung des Friedens in Europa und in der Welt.

Im Ergebnis soll diese Erziehung den jungen Menschen darauf vorbereiten, seine Aufgaben als Bürger in der Europäischen Gemeinschaft wahrzunehmen.

Praktische Möglichkeiten

Lehrer und Schüler sollen über Europa nicht nur Kenntnisse erlangen, sondern nach Möglichkeit auch eigene praktische Erfahrungen sammeln können. Das hierfür geschaffene Instrumentarium für besondere Aktivitäten und Kontakte sollte genutzt und ausgebaut werden. Zu diesen Aktivitäten gehören der *Lehrer- und Schüleraustausch*. Dieser Austausch sollte mit möglichst vielen europäischen Ländern gepflegt werden. *Besuche* der Europäischen Einrichtungen, z. B. des Europaparlaments, und die gemeinsame Durchführung von Projekten, z. B. im grenzüberschreitenden Raum, können durch die Schule unterstützt werden. Der *Europäische Wettbewerb* im Rahmen des Europäischen Schultages – in der Bundesrepublik Deutschland seit 1954 durchgeführt – sollte in besonderem Maße gefördert werden. Durch interne Veranstaltungen können die Schulen selbst zur Erweiterung des Wissens über Europa und zu fundierter Urteilsbildung beitragen.

Besondere Fördermaßnahmen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer leisten einen Beitrag eigener Art zur europäischen Solidarität. *Part-*

nerschaften, die zusätzliche Lernhilfen und soziale Kontakte über den Unterricht hinaus ermöglichen, unterstützen die Bemühungen der Schule, den Bildungsansprüchen der jungen Ausländer gerecht zu werden.

Der Ausbau eines entsprechenden Instrumentariums für *Kontakte mit Osteuropa* ist anzustreben.

Europa als Unterrichtsprinzip

Zu den genannten Zielen können grundsätzlich alle Unterrichtsfächer einen Beitrag leisten. Die sich anbietenden europäischen Bezüge werden dabei fachspezifisch nach Art und Gewicht unterschiedlich sein. In Politik, Sozialwissenschaften, Geschichte und Erdkunde und in den Sprachen decken sich europäische Fragestellungen mit Lerninhalten und -zielen dieser Fächer. Auch in anderen Fächern können wesentliche europäische Bezüge aufgezeigt werden.

Materialien und Hilfen

Die Landeszentrale für Politische Bildung, Neanderstr. 6, 4000 Düsseldorf 1, hält wichtiges Schrifttum zum Thema Europa bereit, das in der üblichen Weise von Lehrern angefordert werden kann.

Zur Information der Schüler können auch Vertreter der Europa-Union eingeladen werden; sie ist eine überparteiliche Organisation.

(GABI NRW 9, 1978, S. 351–352)

Filmmaterial über Europa im Unterricht

RdErl. d. Kultusministers v. 7. 12. 1978 – I A 63.6–24/0 – 4411/78

Bezug: RdErl. d. Kultusministers v. 17. 8. 1978 – I A 6.36 – 24/0–4266/78 (GABI. NW. S. 351)

In Ergänzung meines o. a. Erlasses gebe ich folgende Hinweise:

Für die unterrichtliche Gestaltung des Themas Europa stehen dem Lehrer zahlreiche Filme zur Verfügung.

Die Landeszentrale für Politische Bildung im Geschäftsbereich des Ministers für Wissenschaft und Forschung, Neanderstr. 6, 4000 Düsseldorf, hält 20 Filme zum Thema Europa bereit, die in einem Sonderverzeichnis kurz beschrieben wer-

den. Sonderverzeichnis und Filme sind dort kostenlos erhältlich.

Darüber hinaus haben die Landeszentrale für Politische Bildung und die Kreis- und Stadtbildstellen aus dem Gesamtangebot der Europafilme fünf Beiträge ausgesucht, von denen für alle Kreis- und Stadtbildstellen Kopien angefertigt worden sind. Sie können dort kostenlos ausgeliehen werden.

Zur intensiveren Information über die vorhandenen Filmbestände führen alle Bildstellen in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale „regionale Sichtveranstaltungen“ durch, in denen eine kleine Auswahl der vorhandenen Filme vorgestellt wird.

(GABI. 1, 1979, S. 4)

(Entnommen GPD 7, 1979, S. 11–13)

Behandlung der Menschenrechte im Unterricht

RdErl. d. Kultusministers v. 24. 10. 1978 - I A 6.36 - 24/0 - 4410/78

Am 10. Dezember 1948 proklamierte die Generalversammlung der Vereinten Nationen die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“. Der 30. Jahrestag soll an allen Schulen Nordrhein-Westfalens zum Anlaß genommen werden, den Unterricht in den Fächern Geschichte, Politik und Sozialwissenschaften besonders auf die Bedeutung der Menschenrechte hin auszurichten.

Die Menschenrechte umschreiben die Grundvoraussetzungen für eine menschenwürdige Entfaltung der Persönlichkeit. Sie sind Ausdruck der Überzeugung, daß jeder Mensch angeborene, unveräußerliche Rechte besitzt.

Welche Rechte im einzelnen zu den Menschenrechten gehören, hat sich im Laufe der Jahrhunderte herausgebildet. Der Begriff der Menschenrechte in seiner heutigen Gestalt hat seine wesentliche Ausprägung erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts erfahren. Das erste Dokument, das die unantastbaren Rechte eines jeden Menschen garantierte, war die Verfassung des amerikanischen Staates Virginia aus dem Jahre 1776. In Europa wurden die Menschenrechte erstmals im Jahre 1791, während der Französischen Revolution, kodifiziert. Die Menschenrechte fanden seitdem nach und nach Eingang in die Verfassungen der Staaten, so auch in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Sie fanden aber im Laufe der Geschichte nicht nur eine weitere Verbreitung, sondern sie wurden auch inhaltlich - vor allem um die sozialen Menschenrechte - ergänzt.

Obwohl die Menschenrechte grundsätzlich von allen Staaten der Erde anerkannt werden, werden sie immer wieder verletzt. Dies gilt selbst für das zentrale Recht auf Unversehrtheit der Person.

So bleibt die Verwirklichung der Menschenrechte bis heute Aufgabe und Herausforderung.

Dies gilt vor allem für die Staaten, in denen Menschen wegen ihrer Rasse, Hautfarbe oder ihrer religiösen oder politischen Überzeugung benachteiligt, unterdrückt, verfolgt, gefoltert und getötet werden.

Aber auch in Staaten, in denen elementare Menschenrechte verwirklicht sind - wie in der Bundesrepublik Deutschland -, kann die Menschenrechtsfrage nicht als erledigt angesehen werden.

Die Geschichte hat gezeigt, daß einmal errungene Menschenrechte einer ständigen Gefährdung ausgesetzt sind. Hier geht es darum, das erreichte Maß an rechtlichen Sicherungen für das Individuum im Alltag durchzusetzen und gegen jeden Versuch eines Abbaus zu verteidigen. Es geht aber auch darum, bestimmte soziale Menschenrechte für alle zu verwirklichen oder auszubauen, damit die materiellen Voraussetzungen für eine menschenwürdige Existenz gegeben sind. In diesem Zusammenhang sei auf den Art. 23 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ verwiesen, der das Recht auf Arbeit enthält, sowie auf den Art. 26, in dem das Recht auf Bildung verankert ist.

Die Thematik der Menschenrechte ist von solch grundlegender Bedeutung, daß es nicht ausreichen kann, sie nur aus Anlaß des 30. Jahrestages der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ durch die Vereinten Nationen im Unterricht zu behandeln. Vielmehr muß dauerhaft sichergestellt sein, daß sich jeder Schüler mit dieser Thematik gründlich auseinandersetzt.

Die Landeszentrale für Politische Bildung, Neanderstraße 6, 4000 Düsseldorf 1, hält wichtige Publikationen und audiovisuelle Arbeitsmaterialien zum Thema Menschenrechte bereit, die in der üblichen Weise von Lehrern angefordert werden können. (GABl. NW 11, 1978, S. 442)

Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht

RdErl. d. Kultusministers v. 6. 7. 1978 - I A 6. 36-24/0 - 4141/71

In der Nacht vom 9. auf den 10. November jährt sich zum 40. Male die „Reichskristallnacht“, mit der in Deutschland die systematische Vernichtung der jüdischen Bevölkerung eingeleitet wurde. Die Erinnerung daran sowie an andere Verbrechen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft muß wachgehalten, der jungen Generation vermittelt und gemeinsam mit ihr verarbeitet werden.

Der verstorbene Bundespräsident Gustav Heinemann hat die historischen Belastungen unserer Gegenwart wie folgt gekennzeichnet:

„Der seit dem deutsch-französischen Krieg von 1870 in unserem Volk gezüchtete gewalttätige Nationalismus hat sich in den beiden nachfolgenden Weltkriegen genug ausgetobt. Er hat für uns selbst und unsere Umwelt genug Unheil angerichtet. Solches Unheil darf nicht wiederkehren. Hier gilt es, allen neuen Anfängen sehr entschlossen zu wehren ... Ein guter Deutscher kann kein Nationalist sein.“

Es müssen insbesondere die wesentlichen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Ursachen des Nationalsozialismus aufgezeigt werden:

- soziale Vorurteile, Antisemitismus, völkisch-rassistisches Gedankengut;
- Reaktion der traditionellen Eliten des Kaiserreichs auf die Ablösung der Monarchie durch die parlamentarische Demokratie von Weimar;
- Auswirkungen des wirtschaftlichen Strukturwandels auf selbständige Gewerbetreibende;
- Reaktion auf die erstarkte Arbeiterbewegung;
- wirtschaftliche und soziale Auswirkungen von Inflation und Weltwirtschaftskrise;
- Strukturprobleme der Weimarer Verfassung und Belastungen durch den Versailler Vertrag.

Darauf aufbauend gilt es, die Ideologie und das Herrschaftssystem des nationalsozialistischen Führerstaates und seine Auswirkungen auf die betroffene Bevölkerung darzustellen. Andererseits muß auch der Widerstand gegen die Diktatur, den viele Menschen aus politischen, weltanschaulichen oder religiösen Gründen geleistet und mit ihrem Leben bezahlt haben, in seiner Vielfalt sichtbar gemacht werden.

Deshalb muß der 40. Jahrestag der „Reichskristallnacht“ in der Schule gewürdigt werden.

Es ist selbstverständlich, daß die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus eines systematischen Unterrichts bedarf, nicht durch anlaßgebundene Veranstaltungen ersetzt werden kann. Die Thematik muß auf Dauer im Unterricht verankert sein.

Es sind auch gegenwärtige Erscheinungen einzubeziehen, die in den gleichen Zusammenhang gehören.

Die Landeszentrale für politische Bildung sowie die Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen halten eine große Zahl geeigneter Filme bereit, die zur Unterstützung des Unterrichts über das Thema Nationalsozialismus herangezogen werden sollten. Darüber hinaus halte ich es für wichtig, daß die Fachlehrer bemüht sind, lokalgeschichtliche Anknüpfungsmöglichkeiten zu finden und zu nutzen (z. B. örtliche Synagogen, jüdische Friedhöfe, Berichte von Augenzeugen, Material örtlicher Archive usw.).

GABl. NW 8/1978 S. 271)

Literaturhinweis zu den Themenbereichen Nationalsozialismus und Judentum

Zur Ergänzung der Informationen zum Unterricht über Nationalsozialismus und über Fragen des Verhältnisses zum Judentum wird auf die Zeitschrift „Tribüne, Zeitschrift zum Verständnis des Judentums“ hingewiesen. Diese Zeitschrift erscheint viermal im Jahr. Der Abonnementpreis beträgt 36,- DM. Sie kann direkt beim Verlag „Tribüne“, Habsburger Allee 72, 6000 Frankfurt/Main 60, bezogen werden.

(GABl. NW 2/1979 S. 67)

(GABl. = Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen)

(Entnommen GPD 7, 1979, S. 4)

Die deutsche Frage im Unterricht

RdErl. d. Kultusministers v. 30. 1. 1981 – I A 5.36–24/0–4070/81

Bezug:

RdErl. d. Kultusministers

v. 21. 9. 1965 – II A 3.36–24/0–2475/65

(ABl. KM. NW. S. 228);

v. 15. 11. 1977 – I A 6.81–5/0–753/77

(GABl. NW. S. 544);

v. 6. 7. 1978 – I A 6.36–24/0–4141/78

(GABl. NW. S. 271);

v. 17. 8. 1978 – I A 6.36–24/0–4266/78

(GABl. NW. S. 351);

v. 24. 10. 1978 – I A 6.36–24/0–4410/78

(GABl. NW. S. 442);

v. 2. 1. 1979 – I A 6.36–24/0–4184 78

(GABl. NW. S. 50)

Die Kultusministerkonferenz hat am 23. 11. 1978 einen Beschluß über die o. a. Thematik gefaßt. Anknüpfend an diese Empfehlung vom 23. 11. 1978 gebe ich für den Unterricht an den Schulen des Landes folgende Hinweise:

1. „Das gesamte deutsche Volk bleibt aufgefordert, in freier Selbstbestimmung die Einheit und Freiheit Deutschlands zu vollenden“.

Dieser in der Präambel des Grundgesetzes formulierten Aufgabe ist auch die Schule verpflichtet.

Die deutsche Frage muß daher im Unterricht aller Schulen einen festen Platz haben. Den Schülern sind Kenntnisse über die Ursachen der Teilung und die heutige politische und rechtliche Situation in Deutschland zu vermitteln.

Diese Thematik ist in verschiedenen Fächern gemäß ihren jeweiligen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erfordernissen zu behandeln. Hier sind vor allem die Fächer Geschichte, Erdkunde, Politik und Sozialwissenschaften angesprochen, aber auch andere Fächer können wertvolle Beiträge liefern.

Es kommt darauf an, daß sowohl Fakten vermittelt als auch ungelöste Fragen und Lösungsversuche aufgezeigt werden. Dabei sind die großen Auseinandersetzungen um die Deutschland- und Ostpolitik einzubeziehen. Die Schüler sollen durch den Unterricht befähigt werden, künftig als Bürger die politische Entwicklung sachgerecht zu beur-

teilen und an politischen Auseinandersetzungen und Entscheidungen engagiert, kritisch und offen für Argumente mitzuwirken. Daher muß auch die aktuelle Deutschlandpolitik in die Behandlung dieser Thematik einbezogen werden.

2. Ein sachgerechtes Urteil über die Frage setzt geschichtliche Kenntnisse voraus, die im Geschichtsunterricht zu vermitteln sind. Dabei ist die politische und kulturelle Entwicklung in Deutschland auch im europäischen Kontext zu sehen.

Seit der frühen Neuzeit waren die Beziehungen der deutschen Staaten untereinander sowie die zwischen deutschen Staaten und anderen europäischen Staaten von einem Wechsel zwischen friedlichem Nebeneinander, enger Kooperation und kriegerischen Auseinandersetzungen geprägt.

Im 19. Jahrhundert hat das erwachte Nationalbewußtsein der europäischen Völker zu zahlreichen Konflikten geführt. Durch das Streben seiner Völker nach nationaler Einheit und politischer Unabhängigkeit ist Europa immer wieder von Kriegen erschüttert worden; auch der Gründung des deutschen Reiches 1871 sind drei Kriege vorausgegangen.

Im 20. Jahrhundert haben zwei Weltkriege Europa schwer erschüttert. Kenntnisse über Ursachen, Schrecken und Folgen dieser Kriege sind für die Behandlung der deutschen Frage im Unterricht unabdingbare Voraussetzung. Insbesondere sind die Kenntnisse über die nationalsozialistische Herrschaft von besonderem Gewicht, da diese Gewaltherrschaft und der unter ihr geführte Krieg eine wesentliche Ursache für die Teilung Deutschlands ist.

Zur Behandlung des Nationalsozialismus verweise ich auf meinen Runderlaß vom 6. Juli 1978 – I A 6.36–24/0–4141/78 (GABl. NW. S. 271), zum Thema demokratische Tradition und Nationalhymne verweise ich auf meinen Runderlaß vom 2. Januar 1979 – I A 6.36–24/0–4184/78 (GABl. NW. S. 50) und zum Thema Internationale Beziehungen verweise

ich auf meinen Runderlaß vom 15. November 1977 - I A 6. 81-5/0 - 753/77 (GABl. NW. S. 544).

3. Die bis heute auch bei westlichen Nachbarn festzustellende Zurückhaltung gegenüber der Schaffung eines einheitlichen deutschen Staates ist vor dem skizzierten historischen Hintergrund zu sehen. Gleichzeitig ist aber auch darauf hinzuweisen, daß die drei Westmächte sich im Deutschlandvertrag zur Unterstützung der Wiedervereinigung in Frieden und Freiheit verpflichtet haben. Da ein Friedensvertrag nicht abgeschlossen worden ist, dauert die Verantwortung der vier Mächte für Deutschland als Ganzes und Berlin an. Hierauf beruht nicht zuletzt die Sicherheit von Berlin (West). Mit dem Inkrafttreten des Warschauer Vertrages ist für die Bundesrepublik Deutschland Klarheit dahin geschaffen worden, daß die Gebiete östlich von Oder und Neiße polnisches Staatsgebiet sind. An diese Wirkung des Warschauer Vertrages ist die Bundesrepublik Deutschland nur dann nicht mehr gebunden, wenn bei einer friedensvertraglichen Regelung eine neue Zuweisung dieses Gebietes erfolgen sollte. Die Darstellung der Rechtslage muß jedoch sorgfältig von der Darstellung politischer Zielsetzungen unterschieden werden: In diesem Zusammenhang halte ich daher den Hinweis für wichtig, daß weder die Regierung der Bundesrepublik Deutschland noch die vier Mächte die Absicht haben, die polnische Westgrenze in Richtung des Grenzverlaufs von 1937 zu revidieren.
4. Der europäische Einigungsprozeß wird dadurch erschwert, daß die Länder Europas seit der Entstehung des Ost-West-Konfliktes verschiedenen Machtbereichen zugeordnet sind. Die Europäische Gemeinschaft erstreckt sich auf Westeuropa. Die Länder Osteuropas gehören aufgrund ihrer Geschichte, ihrer Kultur und ihres Selbstverständnisses ebenso zu Europa wie die Länder Westeuropas. Auch die in der DDR und in anderen Staaten lebenden Deutschen gehören zu unserem Volk. Zwischen den beiden deutschen Staaten besteht ein besonderes Verhältnis, da die Deutschen in beiden Staaten eine Nation bilden. Die mit der Zugehörigkeit der europäischen Staaten zu verschiedenen Machtbereichen verbundenen Probleme sind - ebenso wie die Teilung Deutschlands - nicht kurzfristig zu lösen. Im Rahmen einer ganz Europa einbeziehenden Politik fortschreitender Entspannung, Verständigung und Zusammenarbeit erscheint langfristig auch eine Verwirklichung des Rechts der Deutschen auf Selbstbestimmung und damit auch eine Überwindung der deutschen Teilung denkbar.
5. Die politischen Entscheidungen, die die Geschichte der Teilung Deutschlands bestimmt haben, lassen sich ebenso wie die heutige Position der Bundesrepublik Deutschland zur deutschen Einheit an zentralen Dokumenten ablesen. Die Substanz dieser Dokumente bildet die Grundlage eines sachgerechten Unterrichts zu diesem Thema. Dazu gehören: das Potsdamer Abkommen, die Präambel des Grundgesetzes, der Notenwechsel von 1952, der Deutschlandvertrag, die Dokumente im Zusammenhang mit der Genfer Gipfelkonferenz und der Moskauer Konferenz von 1955, die Ostverträge mit den Briefen zur deutschen Einheit, die gemeinsame Entschließung aller Fraktionen des Bundestages vom 17. 5. 1972 sowie die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 7. 7. 1975 über die Auswirkungen der Verträge von Moskau und Warschau auf die Rechtspositionen einzelner, das Viermächteabkommen über Berlin, der Grundlagenvertrag mit den Folgeverträgen sowie die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 31. 7. 1973. Der Unterricht über diese Thematik darf nicht an der Tatsache vorbeigehen, daß in verschiedenen historischen Situationen und auch in der Gegenwart von den politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland - bei aller grundsätzlichen Übereinstimmung in der Zielsetzung - über den einzuschlagenden Weg sowie in einer Reihe von Sachfragen unterschiedliche Positionen vertreten worden sind und weiterhin vertreten werden. Es sollte auf die großen politischen Auseinandersetzungen über die Deutschland- und Ostpolitik zurückgegriffen werden.
6. Während sich die Bundesrepublik Deutschland zum Ziel der deutschen Einheit bekennt und an einer einheitlichen Staatsangehörigkeit für alle Deutschen festhält, ist die Regierung der DDR - vor allem in den letzten Jahren - stärker um staatliche Abgren-

zung bemüht. Die Positionen beider Staaten haben jedoch in den verschiedenen Phasen der politischen Entwicklung unterschiedliche Ausprägungen erfahren. Neben der unterschiedlichen Haltung der beiden deutschen Staaten zur Frage der deutschen Teilung sind im Unterricht auch die Unterschiede der jeweils geltenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen und der politischen Systeme sowie die unterschiedlichen theoretischen und ideologischen Grundlagen, die beiden Systemen zugrunde liegen, aufzuzeigen.

Nicht nur Unterschiede in der Entwicklung der beiden deutschen Staaten, sondern auch die vielfältigen persönlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen, die die Deutschen trotz der Teilung verbinden, und die besondere Situation Berlins sind im Unterricht deutlich zu machen.

7. Für einen Unterricht, der auch auf die Lage der Menschen in beiden deutschen Staaten eingeht und zu einer angemessenen Beurteilung beitragen will, stellt die Frage nach der Verwirklichung der Menschenrechte das wesentliche Kriterium dar.

Zur Behandlung der Menschenrechte im Unterricht verweise ich auf meinen Runderlaß vom 24. 10. 1978 – I A 6.36–24/0–4410/78 (GABl. NW. S. 442).

8. Unterricht kann die durch direkte persönliche Anschauung und Erlebnisse vermittelten Kenntnisse nur vorbereiten oder ergänzen, sie aber nicht ersetzen. Daher ist es in diesem Zusammenhang von besonderem Gewicht, die Begegnung von jungen Menschen aus der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik sowie Reisen in die DDR und nach Berlin – wie in

die Staaten Osteuropas – zu fördern. Begegnungen müssen durch Unterricht über die heutige Lebenswirklichkeit in der DDR und in Osteuropa vorbereitet sein. Dabei ist es wichtig, den verschiedenen Ursachen der unterschiedlichen Lebensbedingungen in den deutschen Staaten nachzugehen, da Mißverständnisse und vereinfachte Urteile sowohl sachliche Diskussionen wie eine zwischenmenschliche Verständigung behindern würden. Der Unterricht soll auch Verständnis wecken für die unterschiedlichen Entscheidungssituationen, denen sich junge Menschen in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR gegenübersehen. In diesem Zusammenhang kann der Deutschunterricht durch die Behandlung von Literatur aus der DDR einen wichtigen Beitrag leisten.

Die vorstehenden Grundsätze sind bei der weiteren Richtlinienentwicklung für die Fächer Geschichte, Erdkunde, Politik und Sozialwissenschaften umzusetzen und zu konkretisieren.

Zu der Thematik dieses Erlasses stellen u. a. folgende Institutionen vielfältige Materialien zur Verfügung:

Landeszentrale für politische Bildung,

Neanderstr. 6, 4000 Düsseldorf 1;

Bundeszentrale für politische Bildung,

Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn;

Gesamtdeutsches Institut

Bundesanstalt für gesamtdeutsche Aufgaben,

Adenauer-Allee 10, 5300 Bonn.

Die Gliederungen des „Kuratoriums Unteilbares Deutschland“ sind zur Unterstützung bei der Vorbereitung von Gruppenreisen nach Berlin etc. bereit.

Der Runderlaß vom 21. 9. 1965 – II A 3.36–24/0–2475/65 – ist aufgehoben.

Anmerkung zum Erlaß

Dem vorstehend abgedruckten Runderlaß des Kultusminister NW liegt die am 23. November 1978 von der KMK beschlossene Empfehlung „Die Deutsche Frage im Unterricht“ zugrunde, deren umfangreicher Text (30 Ms.) von der Mehrheit der Bundesländer inzwischen übernommen worden ist, allerdings auch öffentlich geführte Kontroversen bewirkt hat (vgl. darüber H.-G. Wolf, Politik, Schule und die „Deutsche Frage“ im Unterricht. Zum gegenwärtigen Diskussionsstand, in: GPD 7, 1979, S. 93–109; ebd. S. 110–119 auch das Ergebnis der Umfrage des Landesverbandes von Januar 1979 zur deutschen Frage). Der nach längerer Bearbeitung im Kultusministerium NRW nun herausgegebene Erlaß, der auch dem zuständigen Landtagsausschuß zur Kenntnis vorgelegen hat, berücksichtigt die seinerzeit erschienene Kritik an den Empfehlungen. Einen Vergleich mit dem Text der Empfehlungen (abgedruckt u. a. in GWU 30, 1979, S. 343–356) und eine Bewertung des jetzt erschienenen Erlasses behält sich der Landesverband vor. Als problematisch wird vor allem Nr. 3, Abs. 2 und 3, angesehen.

PL

(Entnommen GPD 9, 1981, S. 40–42)

Behandlung des Widerstandes in der NS-Zeit im Unterricht

RdErl. d. Kultusministers v. 21. 5. 1981 -
I A 5.36-24/0-4132/81

Bezug: RdErl. d. Kultusministers v. 6. 7. 1978 -
I A 6.36-24/0-4141/78 (GABl. NW. S. 271)

In Umsetzung einer kürzlich verabschiedeten Empfehlung der Kultusministerkonferenz weise ich zur Ergänzung des o. a. Runderlasses auf folgendes hin:

Für die Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus, den Ursachen und Wirkungen seiner Herrschaft, hat die zeitgeschichtliche Forschung neue und verbesserte Grundlagen geschaffen. Sie betreffen auch den Widerstand gegen die nationalsozialistische Gewaltherrschaft, dessen vielfältige Erscheinungsformen heute differenzierter und umfassender gesehen und gewürdigt werden können als noch vor Jahren. Sichtbar ist heute, daß es nicht nur den systematischen und programmatischen Widerstand politischer Gruppen gegeben hat (z. B. Goerdeler-Kreis, z. B. Kreisauer Kreis, „Neu-Beginnen“ als Beispiel für den bisher weitgehend vernachlässigten Widerstand aus der Arbeiterbewegung etc.), sondern auch einen weitverbreiteten Widerstand im Volk, der sich in Formen der Nichtanpassung, der Verweigerung im Einzelfall, oft der passiven Resistenz geäußert hat. Sichtbar ist auch, daß es unterschiedliche weltanschauliche und politische Motive waren, die zum Widerstand geführt haben. Der Widerstand kann nicht auf einen einzigen Nenner gebracht, er darf deswegen auch nicht von einer einzigen Seite betrachtet oder gar vereinnahmt werden. Gemeinsam ist jedoch allen Erscheinungen des Widerstandes der Ausgangspunkt: Die Auflehnung gegen den totalen Zugriff der NS-Politik auf das Alltagsleben; die moralische Empörung gegen Rechtsbrüche; die Parteinahme für Verfolgte; der Versuch, in einem total gelenkten Staat ein Minimum an moralischer Verantwortung, sei es auch nur im engsten Kreis von Familie, Gemeinde, Kirche, aufrechtzuerhalten; mit zunehmender Kriegsdauer auch das Bewußtwerden der Sinnlosigkeit und des mörderischen Charakters dieses Krieges.

Für die Schule bedeutet dies, daß sie versuchen muß, den Widerstand in den Gesamtzusammenhang der nationalsozialistischen Herrschaft und Politik zu stellen. Hier sind auch die Widerstandsbewegungen außerhalb Deutschlands und die Aktivitäten von Emigranten im Exil zu würdigen. Neben prinzipieller Opposition muß auch die situationsbedingte Teilopposition berücksichtigt werden. Neben die Darstellung führender Kräfte des Widerstandes muß die des Alltagslebens im Dritten Reich treten. Zur Behandlung des Widerstandes bietet sich das lokalgeschichtliche und regionalgeschichtliche Umfeld besonders an. Zu zeigen ist, daß die Kapitulation vor der Diktatur oft nicht mit spektakulären Einbrüchen, sondern mit den kleinen Feigheiten des Alltages begonnen hat; daß sich aber auch gerade im Alltag stiller Widerstand findet, ohne den ein Bild des Lebens im Dritten Reich nicht vollständig wäre. Zu zeigen ist aber auch, wie Angst und Anpassung entstehen konnten und vielen den Mut nahmen, das Unrecht zur Kenntnis zu nehmen oder gar dagegen zu handeln.

Die Behandlung des Widerstandes gegen die nationalsozialistische Gewaltherrschaft in Schule und politischer Bildung hat das Ziel, Erinnerungen wachzuhalten, geschichtliche Grundkenntnisse zu vermitteln und das politische Urteil zu schärfen. Dadurch soll sie bei jungen Menschen demokratische Werthaltungen festigen und entsprechende Verhaltensweisen aufbauen. Die Untersuchung des Widerstandes soll die Achtung vor den Menschenrechten, die politische und moralische Verantwortlichkeit und das Eintreten für eine Ordnung stärken, in der verschiedene politische und weltanschauliche Richtungen im demokratischen Verfassungskonsens nebeneinander und miteinander bestehen können. In den Kräften des Widerstandes, so verschieden sie waren, zeigt sich ein gemeinsamer Wille zur moralischen Selbstbehauptung auch in einer aussichtslosen politischen Lage. In der Vergewärtigung des Widerstandes in Unterricht und politischer Bildung liegt daher ein Schlüssel für die Zukunft unserer demokratischen Ordnung.

(Entnommen GABl. 1981, S. 198/199,
vgl. GPD 9, 1981, S. 33-34)

