

Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers



Gymnasiale Oberstufe

Richtlinien

Geschichte

W

(1982)+1

4714

Georg-Eckert-Institut BS78



1 158 147 6

Pollkamp

**Richtlinien
für die gymnasiale Oberstufe
in Nordrhein-Westfalen**

Geschichte

Das Dokument ist ein Entwurf der Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Es enthält Informationen über die Verantwortlichen, die Bearbeitungszeit und die Druckkosten. Die Richtlinien sind in der gymnasialen Oberstufe der gymnasialen Mittelstufe zu verknüpfen. Die Richtlinien sind in der gymnasialen Oberstufe der gymnasialen Mittelstufe zu verknüpfen. Die Richtlinien sind in der gymnasialen Oberstufe der gymnasialen Mittelstufe zu verknüpfen.

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

203/17395

Z-V MW
H-14(1982)+1

Heft 4714

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf

Druck: Greven & Bechtold GmbH, Neue Weyerstraße 1-3, 5000 Köln 1
1982

Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Rudolf-Diesel-Straße 10-12, 5020 Frechen 1
Telefon 022 34/570 01

Vorwort

Die vorliegenden Richtlinien sind in einem schulpraxisnahen, pragmatischen Entwicklungsverfahren erarbeitet worden. Wie die gymnasiale Oberstufe nach einem mehrjährigen Erprobungszeitraum mit der Ausbildungs- und Prüfungsordnung vom 28. März 1979 ihre rechtliche Gestalt erhalten hat, so fassen die Richtlinien die bisherigen vielfältigen Unterrichtserfahrungen im Kurssystem und in der Abiturprüfung zusammen und schaffen den inhaltlichen Rahmen für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe.

Die gymnasiale Oberstufe ermöglicht die individuelle Schwerpunktbildung; sie sichert aber gleichzeitig die gemeinsame Grundbildung der Schüler.

Die vorliegenden Richtlinien stellen die inhaltliche Antwort auf diese Bedingungen des Kurssystems dar. Sie gewährleisten damit die allgemeine Studierfähigkeit. Die Richtlinien weisen darüber hinaus die Gleichwertigkeit der Fächer aus und sichern so auch inhaltlich die Vergleichbarkeit der individuellen Bildungsgänge.

Die Richtlinien bilden für alle Lehrer eines Faches die gemeinsame Ausgangsposition für die Unterrichtsplanung. Die Richtlinien sind so konzipiert, daß sie dem Lehrer die Möglichkeit zu eigener Curriculumarbeit für seinen Unterricht geben. Dadurch unterstreichen sie nicht nur die Priorität, die dem Lehrer im Unterrichtsprozeß zukommt, sondern tragen auch der Professionalität des Lehrerberufes im Bereich von Erziehung und Unterricht Rechnung.

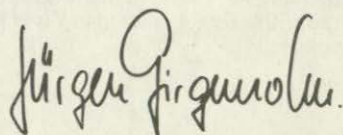
Die jetzt einzuleitende theoretische Überprüfung, praktische Umsetzung und Fortschreibung der Richtlinien wird unter der Leitfrage stehen, inwiefern es gelungen ist, sie in ihren inhaltlichen Aussagen, ihrem formalen Aufbau und ihrer sprachlichen Gestaltung so abzufassen, daß sie – handhabbar und handlungsorientierend zugleich – insbesondere diese Funktionen in der Praxis auch tatsächlich erfüllen können. Antworten auf diese Frage werden in erster Linie diejenigen geben können und müssen, die bei ihrer praktischen Arbeit auf die vorliegenden Richtlinien verwiesen sind: insbesondere also die Fachlehrer und die Fachkonferenzen bei der Planung von Kursangeboten und der Durchführung von Einzelkursen; die Fachleiter im Rahmen der 2. Phase der Lehrerausbildung; die Fachdezernenten bei der Erfüllung ihrer schulaufsichtlichen Aufgaben.

Aber auch Eltern und Schüler werden erproben, ob die Richtlinien günstige Voraussetzungen für die Wahrnehmung ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten bieten. Die eingeleitete fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussion unter Einbeziehung von Curriculumexperten wird fortgesetzt.

Die Fachlehrer und Fachkonferenzen haben jetzt die Aufgabe, die Richtlinien und Lehrpläne zu erproben. Ich würde es begrüßen, wenn die Richtlinien zum Gegenstand eines intensiven Erfahrungsaustausches würden.

Richtung und Vielfalt der mit den Richtlinien gemachten Erfahrungen werden nach dem erforderlichen Erprobungszeitraum die nächsten Phasen der schulpraxisnahen, pragmatischen Curriculumentwicklung für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen entscheidend mitbestimmen.

Allen Mitarbeitern, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgewirkt haben, spreche ich hiermit meinen Dank aus.



(Jürgen Girgensohn)
Kultusminister
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 7/1981, S. 199**

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 Unterrichtsplanung 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.

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 7/1981, S. 199 und 12/1982***

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

hier: Deutsch und Geschichte

RdErl. d. Kultusministers v. 27. 10. 1982
III A 2.36-20/0 — 983/82

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

Mit dem Bezugserlaß vom 16. 6. 1981 sind die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Kraft gesetzt und zur Erprobung freigegeben worden.

Die Richtlinien für die Fächer Deutsch und Geschichte treten zum 1. 2. 1983 — beginnend mit der Jahrgangsstufe 11/II — in Kraft. Fachlehrer und Fachkonferenzen stimmen ihre Unterrichtsplanungen zum 1. 2. 1983 auf die Richtlinien ab.

Das Kapitel 4 (Lernerfolgsüberprüfung tritt zum 1. 2. 1983 für die Jahrgangsstufen 11 und 12 in Kraft. Für die Jahrgangsstufe 13 des Schuljahres 1982/83 gelten auslaufend die im Bezugserlaß unter Nr. 3 bis 5 genannten Regelungen und Empfehlungen.

Die in den Richtlinien für Geschichte enthaltenen Grundkurse in Geschichte, die gemäß § 12 Abs. 3 Nr. 3 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe zu belegen sind, gelten vom Schuljahr 1983/84 an.

Die im Bezugserlaß genannten Richtlinien, Empfehlungen und Regelungen treten für die Fächer Deutsch und Geschichte zu den hier genannten Zeitpunkten außer Kraft.

Dieser Runderlaß wird im Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung veröffentlicht.

* Die Seitenzahl stand bei Redaktionsschluß noch nicht fest

0. Allgemeine Einführung	9
0.1 Zu Voraussetzungen und Vorstufen der Richtlinienentwicklung	9
0.2 Zur Begründung und zu allgemeinen Funktionen der Richtlinien	10
0.3 Zu Verfahrensweisen und Arbeitsschritten bei der Richtlinienentwicklung	11
0.4 Zur Gliederung und zum Inhalt der Richtlinien	13
1. Lernziele	16
1.1 Allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe	16
1.1.1 Unterricht und Erziehung	16
1.1.2 Wissenschaftspropädeutische Ausbildung	16
1.1.3 Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung	18
1.1.4 Voraussetzungen für die Vermittlung der Unterrichts- und Erziehungsziele	20
1.2 Aufgabenfeldspezifische Lernziele und Lernziele der Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder	21
1.2.1 Zu allgemeinen Funktionen der drei Aufgabenfelder	21
1.2.2 Zur Konstruktion der drei Aufgabenfelder	22
1.2.3 Zur Bedeutung der drei Aufgabenfelder	23
1.2.4 Aufgabenspezifische Lernziele der drei Aufgabenfelder	24
1.2.5 Fächerbezogene Mindestfestlegungen	25
1.3 Fachspezifische Lernziele	28
2. Lerninhalte	32
2.1 Lernbereiche	32
2.1.1 Lernbereich I: Dimensionen historischer Erfahrung	32
2.1.2 Lernbereich II: Grundformen historischer Untersuchung	33
2.1.3 Lernbereich III: Verbindliche Gegenstandsbereiche	34
2.2 Themen	36
2.3 Gegenstände	37
2.4 Beispiele für die didaktische Zuordnung von Lernbereichen, Themen und Gegenständen	37
3. Lernorganisation	56
3.1 Zur Unterrichtsmethodik	56
3.1.1 Grundlagen der Unterrichtsmethodik	56
3.1.2 Denkooperationen im Geschichtsunterricht	57
3.1.3 Anforderungsbereiche	59
3.1.4 Unterrichtsformen	59
3.1.5 Arbeit mit Unterrichtsmaterialien: Heuristik, Kritik, Interpretation	62
3.1.6 Arbeit mit Unterrichtsmaterialien: Darstellung	67
3.1.7 Phasen des Lernprozesses	68
3.2 Grund- und Leistungskurse	69
3.2.1 Allgemeine Begründung des Systems der Grund- und Leistungskurse	69
3.2.2 Zentrale Gemeinsamkeiten der beiden Kursarten	70
3.2.3 Graduelle Unterschiede zwischen beiden Kursarten	72

3.3	Kurssequenzen	74
3.3.1	Zur Anlage von Sequenzen	74
3.3.2	Beispiel einer Kurssequenz für Grundkurse	76
3.3.3	Beispiel einer Kurssequenz für Leistungskurse	84
3.3.4	Beispiel einer Kurssequenz für Grund- und Leistungskurse	94
4.	Lernerfolgsüberprüfungen	99
4.1	Allgemeine Hinweise	99
4.2	Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich Klausuren	102
4.3	Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	105
4.4	Die Abiturprüfung	120
4.4.1	Allgemeine Hinweise	120
4.4.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	122
4.4.3	Schriftliche Abiturprüfung	125
4.4.4	Mündliche Abiturprüfung	148
5.	Grundkurse in Geschichte gemäß § 12, Absatz (3) Nr. 3 APO-OSTG	167
5.1	Zur Zielsetzung dieser Kurse	167
5.2	Kursbeispiele	168
6.	Grundkurse „Geschichte und Sozialwissenschaften“ gemäß § 12, Absatz (3) Nr. 4 APO-OSTG	175
6.1	Zur Zielsetzung dieser Kurse	175
6.2	Der Beitrag des Faches Geschichte	176
6.3	Der Beitrag des Faches Sozialwissenschaften	176
6.4	Beispiele für Kursfolgen	177
7.	Freiwillige Unterrichtsveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften)	186
8.	Stichwortverzeichnis	188

0. Allgemeine Einführung

0.1 Zu Voraussetzungen und Vorstufen der Richtlinienentwicklung

Als die ständige Konferenz der Kultusminister am 7. Juli 1972 die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ verabschiedete und damit eine tiefgreifende innere und äußere Reform der gymnasialen Oberstufe in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland einleitete, konnte das Land Nordrhein-Westfalen bereits auf eine siebenjährige Phase von Schulversuchen zurückblicken, in der grundlegende Erfahrungen mit wichtigen Elementen der von der KMK beschlossenen Neugestaltung gesammelt worden waren: in diesem Zeitraum hatten – aus Initiativen der Schulen hervorgegangen und durch Einzelerlasse des Kultusministers genehmigt – insgesamt 130 Schulversuche unter Beteiligung von ca. 3000 Lehrern stattgefunden.

Die organisatorische Umstellung und Neugestaltung der Oberstufen an den über 600 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen wurde eingeleitet durch die systematische Vorerprobung des Entwurfs zu der genannten KMK-Vereinbarung an drei Testschulen seit dem Schuljahr 1971/72 und erfolgte dann phasenweise in vier Versuchsreihen, beginnend mit 62 Gymnasien im Schuljahr 1972/73 und endend mit dem ersten Abitur der 4. Versuchsreihe im Schuljahr 1977/78. Dieser schulpraxisnahe und pragmatische Prozeß, der Mitwirkungsmöglichkeiten für alle Beteiligten bot, wurde unterstützt durch Beratungen, die auf Veranstaltungen des Kultusministers für Lehrer, Schüler, Eltern und Schulträger erfolgten und zu Erlaßregelungen führten, sowie durch vielfältige Informationsschriften und Organisationsmaterialien.

Parallel zur organisatorischen Neugestaltung der Oberstufen verlief die im engeren Sinne curriculare Entwicklungsarbeit. Auch sie erfolgte phasenweise, schulpraxisnah und pragmatisch und – bezogen auf den Grad der Differenziertheit, der Systematisierung und der Verbindlichkeit – in unterschiedlichen Verfahrensabläufen und Gestaltungsformen.

In der ersten Phase sollten alle Lehrer, die im Laufe der vier Versuchsreihen in den Reformprozeß eintraten, den Unterricht in den Grund- und Leistungskursen in erster Linie aus eigenen Unterrichtserfahrungen heraus entwickeln. Dem entsprach als Unterstützungsmaßnahme des Kultusministers

- die Erarbeitung von Lehrplanhilfen für das Kurssystem in den Jahren 1972/73 und
- deren Verbesserung und Ergänzung zu Unterrichtsempfehlungen für alle Unterrichtsfächer des Gymnasiums in den Jahren 1973/74.

Beides erfolgte durch Fachkommissionen, deren Mitglieder – in der Regel bereits versuchserfahrene Lehrer – auf Vorschlag der oberen Schulaufsichtsbehörden vom Kultusminister berufen worden waren.

Die zweite Phase der curricularen Neugestaltung begann im Schuljahr 1974/75 mit der Einrichtung des Modellversuchs „Erfahrungsaustausch“ der Gymnasien, der die Durchführung von ca. 150 Tagungen mit ca. 5000 Teilnehmern pro Schuljahr erlaubt. Damit gewann die Curriculumentwicklung für die gymnasiale Oberstufe hinsichtlich der Breite der Beteiligung der Fachlehrer eine neue Dimension und hinsichtlich der schulpraktischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fundierung ihrer Ergebnisse eine neue Qualität.

Auf der Grundlage einer Analyse konkreter Reformbedingungen konzipiert, ist der „Erfahrungsaustausch“ den Leitvorstellungen einer schulpraxisnahen, pragmatischen Curriculumentwicklung verpflichtet. Dabei bedeutet schulpraxisnah: die Curriculum-

entwicklung darf ihren institutionellen Schwerpunkt weder praxisfern am sog. grünen Tisch noch allzu praxisverhaftet im Alltag der Einzelschule haben, und sie muß Beteiligungsmöglichkeiten für alle Fachlehrer bieten. Und pragmatisch bedeutet dabei: die Curriculumentwicklung hat sich ausdrücklich und in realistischer Einschätzung der gegebenen Möglichkeiten an der Veränderbarkeit der bestehenden Institutionen und an der Verarbeitungskraft der beteiligten Personen zu orientieren.

Unter dem Gesichtspunkt der curricularen Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe waren die bedeutsamsten Ergebnisse des „Erfahrungsaustauschs“ die für alle Unterrichtsfächer erarbeiteten

- Regelungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung (sie erschienen in den Jahren 1975/76);
- Regelungen für die Aufgabenstellung in der mündlichen Abiturprüfung (1976/77);
- Empfehlungen zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ (1977/78).

Vor dem Hintergrund der zwischenzeitlich abgeschlossenen organisatorischen Neugestaltung der Oberstufe stellten diese Regelungen und Empfehlungen zusammen mit den Unterrichtsempfehlungen von 1973/74 die entscheidenden Voraussetzungen für die dritte Phase der curricularen Neugestaltung dar: sie waren die notwendigen Vorstufen für die Entwicklung der vorliegenden Richtlinien.

0.2 Zur Begründung und zu allgemeinen Funktionen der Richtlinien

Im Verlauf des mehrjährigen Prozesses der organisatorischen und curricularen Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen wurde zunehmend deutlich, daß eine Überprüfung und Zusammenfassung der Reform Erfahrungen ebenso notwendig wie wünschenswert war. Sie mußte erfolgen einerseits unter dem Gesichtspunkt der Vereinheitlichung, der Rückbindung der Gesamtentwicklung an inhaltliche und formale Rahmenvorgaben, der fachspezifischen wie fächerübergreifenden Koordination und Kooperation; und andererseits unter dem Gesichtspunkt der Sicherung von Freiräumen, Entscheidungsfeldern und Fortentwicklungsmöglichkeiten für die einzelne Schule, die einzelne Fachkonferenz, den einzelnen Fachlehrer. Ihr Ziel mußte ein theoretisch abgesichertes und praktisch realisierbares Konzept für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe insgesamt wie für alle dort vertretenen Unterrichtsfächer im einzelnen sein. Ein geeigneter Ort zur Darstellung und Entfaltung eines solchen Konzepts sind Richtlinien für den Unterricht. Ihre wichtigsten allgemeinen Funktionen werden im folgenden zusammengefaßt.

(1) Eine erste entscheidende Funktion von Richtlinien ist die der **Orientierung**. Richtlinien müssen demnach so angelegt und abgefaßt sein, daß sie einen hinreichend differenzierten wie hinreichend eindeutigen Bezugsrahmen bilden können für curriculare Entscheidungen, für die Durchführung schulaufsichtlicher Aufgaben, für die Planung des Unterrichtsangebots einer Einzelschule, für die Unterrichtsplanung des einzelnen Fachlehrers, für die Information von Schülern, Eltern und der interessierten Öffentlichkeit, für die Arbeit von außerschulischen Curriculumentwicklungsgruppen und Lehrmittelproduzenten. In diesem Sinne sind Richtlinien ein wichtiges Element zur Sicherung von Kontinuität und Stabilität im Bildungswesen, bezogen auf die Schulform, für die sie gelten.

(2) Eng verknüpft mit der allgemeinen Orientierungsfunktion von Richtlinien ist ihre zweite Funktion: die der spezifischen **Steuerung** von Lernvorgängen in der Schule. Richtlinien müssen, sollen sie die damit gestellten Anforderungen erfüllen, so angelegt sein, daß sie einen ausreichenden Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen für alle Schüler sichern helfen, daß sie darüber hinaus auch die Vergleichbarkeit schulisch ver-

mittlerer Qualifikationen ermöglichen (u. a. durch die Formulierung von Mindestanforderungen, durch die Sicherung ansteigender Leistungsanforderungen und durch die Beschreibung von anzustrebenden Abschlußniveaus) und daß sie mit alledem der Förderung der Chancengleichheit dienen. In diesem Sinne sind Richtlinien ein wichtiges Element zur Sicherung von Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Schullaufbahnen innerhalb der Schulform, für die sie gelten.

(3) Der Stellenwert und die Bedeutung von Richtlinien für das Bildungswesen einer demokratisch verfaßten Gesellschaft sind aber erst dann richtig begriffen, wenn diese Richtlinien noch eine dritte Funktion angemessen erfüllen: die der Schaffung von curricularen **Freiräumen** mit Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Demnach müssen Richtlinien auch so abgefaßt sein, daß sie Raum lassen für einen Unterricht, der — sehr allgemein gesprochen — auch begründete Entscheidungen aus der jeweiligen Situation der unmittelbar Beteiligten heraus zuläßt, der sich auch auf die Bedingungen des schulischen Umfeldes und auf regionale Besonderheiten einläßt, der auch nach unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernwegen der Schüler differenziert, der auch die individuelle Förderung der Schüler durch das Offenhalten alternativer Angebote bis hin zur Konzentration der Schüler auf selbstgewählte Rollen und Kompetenzen zum Ziel hat, der auch didaktische Experimente nicht scheut und nach Wegen sucht, wissenschaftliche Erkenntnisfortschritte aufzugreifen und die Auseinandersetzung damit zum Thema zu machen. In diesem Sinne sind Richtlinien ein wichtiges Element zur Sicherung von Aktualität und Fortentwicklung im Unterrichtsprozeß.

Aus dem genannten, teilweise in Spannung zueinander stehenden komplexen Funktionen von Richtlinien ergibt sich die allgemeine Forderung, daß sie sich durch ein hohes Maß an Ausgewogenheit auszeichnen müssen: durch die Ausgewogenheit von verbindlichen Vorgaben und ergänzenden Vorschlägen, von Rahmenentscheidungen und Detailfestlegungen, von allgemeinen Grundsätzen und präzise beschriebenen Mindestanforderungen. Die vorliegenden Richtlinien sind in ihren Entwicklungsverfahren wie in ihrer inhaltlichen Gestaltung entscheidend mitgeprägt durch den Versuch, diese allgemeine Forderung einzulösen.

0.3 Zu Verfahrensweisen und Arbeitsschritten bei der Richtlinienentwicklung

Für die oben bereits erwähnte und hier näher zu beschreibende dritte Phase der curricularen Neugestaltung — die Entwicklung von Richtlinien für die insgesamt 29 Unterrichtsfächer der gymnasialen Oberstufe — mußten Verfahrensweisen gefunden werden, die die Einhaltung der folgenden Prinzipien gewährleisten sollten:

- Die Richtlinien sollten in einem praxisnahen und Kontinuität sichernden Entwicklungsprozeß erarbeitet werden, der durch das differenzierte Zusammenwirken von Fachaufsicht, Schulpraxis und Wissenschaft bestimmt sein sollte.
- Der Ist-Zustand an den Schulen und in den einzelnen Unterrichtsfächern sollte zum Ausgangspunkt für curriculare Entscheidungen gemacht werden, bei denen auch Reformziele gesetzt werden sollten, die von Lehrern und Schülern als Herausforderung begriffen werden und engagierte Mitarbeit auslösen können.
- Die inhaltlichen und formalen Bestimmungen der Richtlinien sollten aufgrund akzeptabler Standards in möglichst nachvollziehbaren Entscheidungsprozessen legitimiert werden und gleichzeitig offen sein für Korrekturen und Fortschreibungen.

Der Einlösung dieser Forderungen dienten drei Entwicklungsschritte.

(1) In einem ersten Schritt, der zeitlich parallel zur Entwicklung der Abiturprüfungsregelungen und unter Aufnahme der Erfahrungen aus den Fachtagungen im Rahmen des „Erfahrungsaustauschs“ erfolgte, bereitete eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der

Schulpraxis, der Wissenschaft und der Fachgruppe Gymnasium im Kultusministerium ein **Konzept für die Richtlinienentwicklung** vor. Dieses Konzept sollte dazu beitragen, daß die Erarbeitung der vorliegenden Richtlinien unter eindeutigen Zielvorstellungen, fächerübergreifend koordiniert und dem Konzept einer schulpraxisnahen, pragmatischen Curriculumentwicklung gemäß erfolgen konnte.

Das Konzept wurde in einem umfassenden und intensiven Überprüfungsverfahren von der Fachaufsicht und ihren Fachgruppen auf der einen Seite und von Curriculumexperten aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik auf der anderen Seite begutachtet. Dabei wurde es in seinem curriculumtheoretischen Ansatz bestätigt und im Hinblick auf das Beteiligungs- und Durchführungskonzept als dem derzeitigen Stand der Curriculumentwicklung voll entsprechend bezeichnet. Nach seiner Revision auf der Grundlage der Ergebnisse des Überprüfungsverfahrens wurde es in der Gestalt einer Rahmenvorgabe zur verbindlichen konzeptuellen Basis der Richtlinienarbeit.

(2) Der zweite Schritt diente der **Erhebung des Ist-Zustandes** an den Schulen und in den einzelnen Unterrichtsfächern. Er sollte die Richtlinienentwicklung auf eine möglichst breite Erfahrungsgrundlage und Fachkompetenz stellen. Dazu wurde bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen im Herbst 1977 eine Befragung durchgeführt. Sie sollte einen Überblick ermöglichen über die aufgrund von Unterrichtserfahrungen und curricularen Zielvorstellungen gebildeten Auffassungen der Fachkonferenzen über fachdidaktisch sinnvolle Kursabfolgen in den Grund- und Leistungskursen, d. h. sie sollte in curricularer Hinsicht das zu klären suchen, was die Fachkonferenzen aller Gymnasien für notwendig, wünschenswert und realisierbar hielten.

An der Umfrage beteiligten sich ca. 30 000 Lehrer in ca. 5900 Fachkonferenzen und ca. 1400 überschulischen Fachgruppen. Die Auswertung erfolgte in den 9 Koordinierungsstellen für den „Erfahrungsaustausch“. Sie sollte insbesondere die von den Fachkonferenzen vorgeschlagene Entfaltung der Fächer im Unterricht der gymnasialen Oberstufe offenlegen und die Häufigkeit der Themen sowie ihre Verteilung auf die einzelnen Jahrgangsstufen erkennen lassen. Die Ergebnisse wurden zu fachspezifischen Auswertungsberichten zusammengefaßt und den Schulen zugestellt.

(3) Der dritte Entwicklungsschritt galt der **Erarbeitung der vorliegenden Richtlinien**, die im Rahmen des „Erfahrungsaustauschs“ diskutiert und danach in den Schulen umgesetzt werden sollen. Hauptträger dieser Entwicklung waren die sog. Fachgruppen für die einzelnen Unterrichtsfächer, die von den Fachdezernenten der oberen Schulaufsicht geleitet wurden und deren Mitglieder vom Kultusminister berufene Fachlehrer und Fachleiter waren. Die Fachgruppen wurden in ihrer Tätigkeit ergänzt durch die Arbeit der Koordinierungsstellen für den „Erfahrungsaustausch“, durch Gutachten von Schulpraktikern und Fachwissenschaftlern, die schriftlich oder auf Expertentagungen eingeholt werden konnten, sowie durch Arbeiten einer Arbeitsgruppe aus Vertretern der Schulpraxis, der Wissenschaft und der Fachgruppe Gymnasium im Kultusministerium.

Unter Beachtung der in der allgemeinen Rahmenvorgabe getroffenen Festlegungen sowie in wechselseitiger Abstimmung untereinander und mit der obersten Schulaufsicht haben die Fachgruppen die vorliegenden Richtlinien erarbeitet. Sie haben dabei insbesondere

- die als notwendige Vorstufen der Richtlinienentwicklung verstandenen Regelungen und Empfehlungen für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen zu Bezugspunkten bzw. auch zu Bestandteilen der Richtlinien gemacht;

- die Ergebnisse der Umfrage bei den Fachkonferenzen als Basismaterial für curriculare Vorschläge und Entscheidungen sowie als Informationsquelle für die Einschätzung der Realisierungsbedingungen für die vorliegenden Richtlinien genutzt;
- die von ihnen eingeholten wissenschaftlichen Gutachten, die Ergebnisse der Expertenbefragungen und wesentliche Beiträge der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion für die Entwicklung der Richtlinien ausgewertet;
- einschlägige Materialien, Handreichungen, Empfehlungen etc. aus anderen Bundesländern in die eigenen Überlegungen einbezogen.

0.4 Zur Gliederung und zum Inhalt der Richtlinien

In Übereinstimmung mit weiten Teilen der curriculumtheoretischen Literatur ist im Verständnis der vorliegenden Richtlinien konstitutiv für ein Curriculum die begründete Verknüpfung von Entscheidungen über bestimmte Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisationsformen und Lernerfolgsüberprüfungen. Diese vier Grundelemente jedes Curriculums bestimmen auch die Gliederung der Richtlinien (vgl. die Überschriften zu den Kapiteln 1–4). Ihre Abfolge spiegelt gleichzeitig die einzelnen Schritte jeder Unterrichtsplanung – beispielsweise der Planung eines Halbjahreskurses – modellhaft wider: auf die Auswahlentscheidungen über die grundlegenden Lernziele des geplanten Kurses folgt zunächst die Auswahl der zu ihrer Vermittlung geeigneten Lerninhalte (die Auswahl also des Kursthemas und der diesem Thema zuzuordnenden Unterthemen und Gegenstände, u. U. verbunden mit der Festlegung weiterer, jetzt gegenstandsspezifischer Lernziele); danach müssen Ziele und Inhalte mit lernorganisatorischen Bedingungen abgestimmt werden (diese Bedingungen reichen von fachspezifischen Arbeitsweisen über Einsatzmöglichkeiten bestimmter Unterrichtsmedien bis hin zu den Daten, die durch die Organisationsform „Grundkurs“ bzw. „Leistungskurs“ und die jeweilige Jahrgangsstufe gesetzt sind); der abschließende Schritt gilt dann – unter Berücksichtigung der bis dahin getroffenen Entscheidungen – der Bestimmung von Verfahren und Instrumenten für mündliche bzw. schriftliche Lernerfolgsüberprüfungen.

Dieses Modell einer Kursplanung ist freilich nur als idealtypisch zu verstehen. Praktisch wird der erste Schritt sehr oft in der Entscheidung für ein bestimmtes Thema, einen interessanten Gegenstand, ein aktuelles Problem bestehen, und bisweilen können auch bestimmte räumliche oder apparative Arbeitsmöglichkeiten den Ausgangspunkt für die Planung bilden. Diese verschiedenen, in der Praxis tatsächlich vorkommenden Zugangsmöglichkeiten lassen sich jedoch zum einen in allgemeinen Richtlinien nicht angemessen berücksichtigen. Und zum anderen müssen auch diese unterschiedlichen Zugänge, in welcher Schrittfolge auch immer, am Ende zu begründeten Zuordnungen aller vier Grundelemente eines Curriculums führen: nur dann nämlich kann von einer inhaltlich vollständigen und methodisch vertretbaren Kursplanung gesprochen werden.

Die Richtlinien aller Unterrichtsfächer der gymnasialen Oberstufe haben die gleiche Gliederung; sie stimmen auch in der Verwendung der wichtigsten Grundbegriffe überein. Dafür spricht zunächst ein einfaches pragmatisches Argument: auf diese Weise können Verständigungsschwierigkeiten zwischen den einzelnen Fächern abgebaut bzw. vermieden werden. Das ist u. a. auch deswegen erforderlich, weil jeder Lehrer in der Regel in zwei verschiedenen Fächern unterrichtet und deshalb nicht mit zwei unterschiedlichen curriculumtheoretischen Konstruktionsmodellen und Begriffssystemen konfrontiert werden sollte. Für eine weitgehende strukturelle und terminologische Einheitlichkeit spricht aber auch noch ein weiteres Argument: sie bietet die Chance, fächerübergreifende Gemeinsamkeiten ebenso wie fachspezifische Besonderheiten

nachdrücklicher hervorzuheben, als dies bei von Fach zu Fach unterschiedlichen Gliederungen und Terminologien möglich wäre. Beide Argumente zusammengenommen lassen es als sinnvoll erscheinen, in den einzelnen Unterrichtsfächern jeweils einige Modellvorstellungen und Begriffe neu einzuführen, andere neu zu definieren und auf wieder andere zu verzichten.

Die vorliegenden Richtlinien sollen Grundlage und Bezugsrahmen sein für die Planung und Abstimmung des gesamten fachspezifischen Kursangebots durch die jeweilige Fachkonferenz jeder Schule, für die Planung des einzelnen Kurses im Rahmen dieses Gesamtangebots durch den Fachlehrer und für die Beteiligungsmöglichkeiten nach dem Schulmitwirkungsgesetz.

Welche Hinweise, Informationen und allgemeinen Regelungen lassen sich dafür allen Richtlinien entnehmen? Das soll im folgenden überblickartig für die Kapitel 1–4 dargestellt werden.

(1) **Kapitel 1** der Richtlinien beschreibt und begründet die für das jeweilige Fach relevanten und verbindlichen **Lernziele**. Es stellt diese Lernziele in drei Gruppen, gestuft nach abnehmender fächerübergreifender Allgemeinverbindlichkeit und zunehmender fachspezifischer Konkretheit, zusammen.

- Im Abschnitt 1.1 werden die allgemeinen Lernziele aufgeführt, die für alle Kurse aller Fächer der gymnasialen Oberstufe verbindlich sind. (Entsprechend erscheint der Text dieses Abschnitts auch in den Richtlinien aller Einzelfächer.)
- Im Abschnitt 1.2 werden die aufgabenfeldbezogenen Lernziele aufgeführt, die jeweils für alle Fächer in jedem der drei Aufgabenfelder verbindlich und zugleich mit den unter 1.1 genannten Lernzielen vereinbar sind. In diesem Zusammenhang werden auch die allgemeinen Zielsetzungen der Pflichtfächer außerhalb der drei Aufgabenfelder – d.h. also der Fächer Religionslehre und Sport – dargestellt. (Der Text dieses Abschnitts erscheint ebenfalls in den Richtlinien aller Einzelfächer, da er zusammen mit dem Abschnitt 1.1 die wesentlichen Elemente zur Begründung und Beschreibung des Gesamtkonzepts der neugestalteten gymnasialen Oberstufe enthält.)
- Im Abschnitt 1.3 werden die fachspezifischen Lernziele aufgeführt, die für das jeweilige Einzelfach verbindlich und mit den unter 1.1 und 1.2 genannten Lernzielen vereinbar sind. Diese fachspezifischen Lernziele sind den sog. Lernbereichen des betreffenden Faches zugeordnet, aus deren Begründung und Beschreibung im Kontext des Abschnitts 1.3 das didaktische Selbstverständnis des betreffenden Faches besonders deutlich hervorgeht.¹⁾

(2) Im **Kapitel 2** der Richtlinien sind die für das jeweilige Fach bedeutsamen und z. T. verbindlich zu vermittelnden **Lerninhalte** zusammengestellt. Diese Inhalte erscheinen auf drei verschiedenen Beschreibungsebenen, gruppiert nach abnehmender Verbindlichkeit und zunehmender Konkretheit und Detailliertheit.

- Auf der oberen Ebene erscheinen noch einmal die im Kapitel 1, Abschnitt 1.3, entwickelten Lernbereiche des jeweiligen Faches. Die Lernbereiche stellen somit, formal und inhaltlich, das wichtigste Bindeglied zwischen den Kapiteln 1 (Lernziele) und 2 (Lerninhalte) der Richtlinien dar.
- Auf der mittleren Ebene erscheint eine Auswahl von Themen (u. U. auch von Unterthemen). Sie sind jeweils demjenigen Lernbereich (u. U. auch mehreren Lernbereichen) zugeordnet, dessen Lernziele zu vermitteln sie besonders geeignet sind. Die

¹⁾ Im Fach Geschichte werden die Lernbereiche erst im Kapitel 2 (Abschnitt 2.1) begründet und beschrieben.

Themen sind nach Möglichkeit so formuliert, daß sie bereits die mit ihnen verknüpften und für ihre Auswahl entscheidenden fachdidaktischen Intentionen erkennen lassen.

- Auf der unteren Ebene wird eine Auswahl von Gegenständen benannt, die jeweils demjenigen Thema (bzw. Unterthema) zugeordnet sind, für dessen Vermittlung sie besonders geeignet erscheinen. Diese Gegenstände werden weiter zu entfalten und zu konkretisieren sowie ihnen kursspezifische Lernziele zuzuordnen ist nicht mehr Aufgabe von Richtlinien: dies bleibt der Verantwortung der Fachkonferenz bzw. dem einzelnen Fachlehrer nach Maßgabe der jeweiligen Richtlinien überlassen.

(3) **Kapitel 3** der Richtlinien greift Grundfragen der **Lernorganisation** im jeweiligen Fach auf. Sie sind wiederum in drei Gruppen, gestuft nach ihrer jeweiligen Bedeutung für alle oder einige oder bestimmte Kurse des betreffenden Faches, zusammengefaßt. Die Argumentationsebene ist in der Regel die der Themen, die im Kapitel 2 entwickelt worden sind und somit ein wichtiges Bindeglied zwischen den Kapiteln 2 (Lerninhalte) und 3 (Lernorganisation) der Richtlinien darstellen.

- Im Abschnitt 3.1 werden Grundfragen der Unterrichtsmethodik im jeweiligen Fach erörtert. Die Überlegungen dazu sind im Prinzip für alle Kurse dieses Faches auf allen Jahrgangsstufen der Oberstufe gültig.
- Im Abschnitt 3.2 werden lernorganisatorische Probleme der Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen des betreffenden Faches behandelt. Die dabei erörterten Prinzipien sind zum Teil für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe gültig, zum Teil beziehen sie sich auch nur auf fachspezifische Probleme im betreffenden Fach.
- Im Abschnitt 3.3 werden Grundsätze für die Entwicklung von Kurssequenzen (Grund- und Leistungskurse) im jeweiligen Fach aufgestellt, begründet und in der Regel durch Kursbeispiele veranschaulicht. Dabei geht es um die Klärung der Frage, welche Kursthemen in welcher Abfolge einen sinnvoll gestuften Durchgang durch das betreffende Fach im Rahmen der Oberstufenausbildung möglich machen könnten.

(4) **Kapitel 4** der Richtlinien behandelt die Frage nach sinnvollen **Lernerfolgsüberprüfungen** im jeweiligen Fach. Zum angemessenen Verständnis dieses Kapitels ist die Kenntnis der drei voraufgegangenen Kapitel erforderlich: insofern ist das 4. Kapitel mit den drei übrigen Kapiteln der Richtlinien unlösbar verknüpft.

- Abschnitt 4.1 enthält allgemeine Überlegungen zu Funktionen und Prinzipien von Lernerfolgsüberprüfungen auf der gymnasialen Oberstufe. (Dementsprechend erscheint der Text dieses Abschnitts auch in den Richtlinien aller Einzelfächer.)
- Die Abschnitte 4.2 und 4.3 umfassen die Bestimmungen für kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen im jeweiligen Fach: Regelungen, Empfehlungen und Beispiele also für die Beurteilungsbereiche „Klausuren“ (Abschnitt 4.2) und „Sonstige Mitarbeit“ (Abschnitt 4.3).
- Abschnitt 4.4 umfaßt die Bestimmungen für die Abiturprüfung im jeweiligen Fach: Regelungen, Empfehlungen und Beispiele also für die schriftliche Abiturprüfung und für die mündliche Abiturprüfung.

1. Lernziele

1.1 Allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe

1.1.1 Unterricht und Erziehung

Auch für die gymnasiale Oberstufe gilt grundsätzlich der Doppelauftrag von Schule, sowohl Unterrichts- als auch Erziehungsaufgaben zu erfüllen. Dabei verweist der Begriff Unterricht primär auf die Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fertigkeiten, Fähigkeiten: in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen und Gegenständen der einzelnen Schulfächer sollen Schüler lernen, bestimmte Sachverhalte, Probleme, Lösungsmöglichkeiten, Erkenntnisse zu erfassen, darzustellen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden. Der Begriff der Erziehung verweist demgegenüber primär auf die Vermittlung sozialer Handlungsdispositionen und Verhaltensweisen: in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person wie mit ihrer näheren und weiteren Umwelt – mit deren historischen Bedingungen, gegenwärtigen Problemen, zukünftigen Aufgaben – sollen Schüler lernen, ihre eigene Identität zu entwickeln und sozial verantwortlich zu handeln.

In der schulischen Praxis sind Unterricht und Erziehung nicht voneinander zu trennen. Beide Aufgabenbereiche durchdringen sich ständig, beeinflussen sich wechselseitig, haben in Wissen, Können und Verhalten des Schülers ihre gemeinsamen Bezugspunkte. Sie werden hier gleichwohl – und das gilt für zahlreiche Begriffe insbesondere im Lernzielabschnitt dieser Richtlinien – aus analytischen Gründen und zur akzentuierten Problemlösung getrennt behandelt. (Deshalb dürfen jedoch die in den beiden folgenden Abschnitten getrennt aufgeführten Lernzielgruppen nicht so verstanden werden, als ließen sie sich auch getrennt voneinander erreichen. Sie müssen vielmehr bei ihrer Umsetzung in konkrete schulische Lernsituationen zu vieldimensionalen Beziehungsgefügen verbunden werden innerhalb eines ganzheitlichen Lernprozesses, der der Vermittlung der allgemeinen Studierfähigkeit dient.)

In der gymnasialen Oberstufe bilden, bezogen auf ihre Unterrichts- und Erziehungsaufgaben, zwei Zielfelder das Zentrum aller schulischen Arbeit. Sie sind definiert durch den Doppelauftrag,

- dem Schüler eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln;
- dem Schüler Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu geben.

In diesen beiden Zielfeldern realisiert sich die allgemeine Studierfähigkeit. Sie bestimmt zugleich auch das Anspruchsniveau dieser Felder. Mit der allgemeinen Studierfähigkeit hat der Schüler zugleich Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, die er auch in beruflichen Bereichen und Situationen anwenden oder in diese Bereiche übertragen kann. Die allgemeine Hochschulreife eröffnet deshalb nicht nur den Zugang zum Studium, sondern auch den Weg in eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschule.

1.1.2 Wissenschaftspropädeutische Ausbildung

Was ist unter der Zielsetzung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung zu verstehen? Dazu lassen sich hier die folgenden Aussagen treffen.

(1) Eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung verlangt zum einen eine weitgehende Beherrschung von **Prinzipien und Formen selbständigen Arbeitens**. Dazu gehören insbesondere:

- die Fähigkeit, ein Thema/eine Aufgabe möglichst vorurteilsfrei, geistig beweglich und mit Engagement und Phantasie aufzugreifen (z. B. bei der Problemfindung, bei

der Suche nach Lösungsansätzen, beim Formulieren von Fragen und Arbeitsaufträgen);

- die Fähigkeit, Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung gegenstands- und problemangemessen anzuwenden (z. B. bei der Zusammenstellung von Ausgangsdaten, bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, bei der Begründung und Anwendung/Vermittlung von Arbeitsergebnissen);
- die Fähigkeit zu planvollem und zielstrebigem Arbeiten auch über längere Zeit (z. B. beim Planen von Arbeitsvorhaben und -schritten, beim Durchführen von Arbeitsvorgängen, beim Darstellen von Lösungen);
- Reflexions- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage eines soliden Wissens (z. B. beim Einordnen neu erworbener Erkenntnisse in zugehörige Sachzusammenhänge, beim Übertragen von Lernresultaten auf neue Situationen, beim Diskutieren und Beurteilen von Zielen, Gegenständen und Verfahren der eigenen Arbeit).

(2) Eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung verlangt zum anderen die Einübung in **grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen**. Sie soll im Rahmen schulischer Möglichkeiten insbesondere hinführen

- zur Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften sowie zum Verständnis ihrer komplexen Denkformen;
- zur Erkenntnis von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaften;
- zum Verstehen grundlegender wissenschaftstheoretischer Fragestellungen;
- zur Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und anzuwenden.

(3) Eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung verlangt außerdem die Einführung auch in **speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen**. Dies kann im Rahmen der gymnasialen Oberstufe nur exemplarisch, und zwar vor allem in den beiden Leistungsfächern erfolgen, die der Schüler wählen muß. Dabei geht es in den einzelnen Leistungskursen im Prinzip ebenfalls um die unter Ziffer (2) genannten Lernziele, d. h. auch bei ihnen geht es zunächst um die Einübung in grundlegende Verfahrens- und Erkenntnisweisen des jeweiligen Faches. Darüber hinaus gilt für sie aber die zusätzliche Forderung, im Rahmen schulischer Möglichkeiten

- sachliche Notwendigkeiten, theoretische und praktische Bedingungen und sich daraus ergebende Erkenntnismöglichkeiten,
- zugleich aber auch Grenzen und Gefährdungen

der Spezialisierung in den modernen Wissenschaftsdisziplinen sichtbar zu machen.

(4) Die unter Ziffer (1) bis (3) genannten Lernziele akzentuieren den formalen Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Diese Ausbildung verlangt aber angesichts der Forderung, daß auf der gymnasialen Oberstufe die allgemeine Hochschulreife zu vermitteln sei, auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit **Themen und Gegenständen ganz bestimmter Fächer bzw. Fächergruppen**. Denn die für die Abschlußqualifikation der allgemeinen Hochschulreife notwendige Breite und Einheitlichkeit der Ausbildung machen es erforderlich, bestimmte formale Lernziele auch an bestimmten Inhalten einzuüben und den Transfer formaler Fähigkeiten von der einen Lernsituation auf andere Lernsituationen auch durch ein inhaltlich definiertes Spektrum von Fächern bzw. Fächergruppen mit affinen Strukturen zu sichern.

Für die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung auf der gymnasialen Oberstufe gilt deshalb als allgemeine inhaltliche Festlegung, daß sie anhand fachspezifisch geeigneter Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisationsformen und Lernerfolgsüberprüfungen in bestimmten Fächern bzw. Fächergruppen innerhalb und außer-

halb von drei Aufgabenfeldern erfolgen muß. Innerhalb der Aufgabenfelder sind danach verbindlich:

- Deutsch,
- Fremdsprache,
- Kunst/Musik,
- Gesellschaftswissenschaft,
- Mathematik,
- Naturwissenschaft.

Außerhalb der Aufgabenfelder sind verbindlich:

- Religionslehre,
- Sport.

Im Rahmen dieser Festlegung gilt ferner für die Vermittlung der unter Ziffer (3) genannten spezielleren wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen, daß für den Schüler eines der beiden Leistungsfächer

- eine aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache
- oder Mathematik
- oder eine Naturwissenschaft

sein muß.

1.1.3 Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung

Dem Unterrichtsauftrag, dem Schüler auf der gymnasialen Oberstufe eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln, korrespondiert der Erziehungsauftrag, ihm die Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen: ihm Hilfen zu geben für seine persönliche Entfaltung und die Gestaltung seines eigenen Lebens wie für die verantwortliche Teilhabe an der Gestaltung des öffentlichen Lebens.

Diese Erziehung geschieht zunächst und vor allem im Rahmen des Unterrichts, und schon diese Feststellung verweist auf den engen Zusammenhang von Unterrichts- und Erziehungsprozessen, die erst in ihrer Verbindung und wechselseitigen Durchdringung in der Lage sind, den komplexen Zielvorstellungen der gymnasialen Oberstufe zu entsprechen und damit dem Schüler den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife zu ermöglichen.

Erziehend wirken im Unterricht zu einen fachspezifische Faktoren: die gemeinsame wie die individuell akzentuierte Auseinandersetzung mit Themen und Grundproblemen des jeweiligen Faches, der sachangemessene Umgang mit seinen einzelnen Gegenständen, das methodisch reflektierte Lösen bestimmter Aufgaben stellen für den Schüler Möglichkeiten zur Selbst- und Welterfahrung sowie prägende Beiträge zur Herausbildung seines Selbst- und Weltverständnisses und damit auch eine Beeinflussung seines Wollens und Handelns dar.

Erziehend wirken im Unterricht aber ebenso die nicht unmittelbar fachspezifischen Rahmenfaktoren, die sich insbesondere ergeben aus der Organisationsstruktur der neugestalteten Oberstufe, den vielfältigen Mitwirkungsmöglichkeiten, der Zusammensetzung der Kursgruppe, der Person des Lehrers und den Einflüssen der Gesellschaft auf die Schule. Je nachdem, wie sie aufgegriffen und konkret ausgestaltet werden können, bieten sie Chancen für die Verwirklichung auch des Erziehungsauftrags der gymnasialen Oberstufe.

Die erwähnten Rahmenfaktoren erinnern daran, daß der Schüler Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung auch außerhalb des Unterrichts i. e. S. finden

kann und soll. Ansatzpunkte dafür liegen in dem vielfältigen Geflecht organisatorischer Bedingungen, sachlicher Gegebenheiten und sozialer Beziehungen, die das Leben einer Schule auch jenseits der einzelnen Unterrichtsstunde bestimmen.

Auch in diesen außerunterrichtlichen Bereichen gehört auch für den Lehrer in der Oberstufe das Bemühen um die Vermittlung von Erziehungszielen zu den entscheidenden Voraussetzungen für den Erfolg seiner Arbeit.

Wie ist der innerhalb wie außerhalb des Unterrichts zu erfüllende Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe näher zu bestimmen?

Grundsätzlich und vorrangig gilt, daß Unterricht und Erziehung an die grundlegenden Wertvorstellungen demokratischen Zusammenlebens gebunden sind, wie sie durch das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen vorgegeben sind. In diesen Bindungen und im Kontext der oben aufgeführten Unterrichtsziele sind die folgenden Erziehungsziele zu sehen. Mit ihnen werden auf dem Anspruchsniveau der gymnasialen Oberstufe (das gesetzt ist durch die angestrebte Abschlußqualifikation: die allgemeine Hochschulreife) die schulischen Erziehungsbemühungen der Sekundarstufe I fortgesetzt. An dieser Stelle lassen sich dazu im einzelnen die folgenden Aussagen treffen.

(1) Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ist nicht erreichbar ohne die **Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen**. Dazu gehören insbesondere die Bereitschaft und die Fähigkeit,

- auch in komplexen und u. U. konflikthaften Situationen zu einer Verständigung zu kommen;
- hinzuhören und mitzudenken und dabei auch sprachliche ebenso wie nichtsprachliche Zeichen und situative ebenso wie soziale Elemente des Kommunikationsvorgangs zu berücksichtigen;
- sich dem Anspruch einer gemeinsamen Vorgabe (z. B. eines Textes, einer Problemstellung, eines Gedankengangs, einer bestimmten Position, einer verbindlichen Spielregel) zu stellen und dabei auch offen zu sein für neue, auch unbequeme Wahrnehmungen, für neue Argumente;
- bei Argumentationen zu unterscheiden z. B. zwischen Darstellung, Behauptung, Schlußfolgerung und Werturteil und sachlich begründet darauf einzugehen;
- sich in einer dem jeweiligen Gegenstand angemessenen Form verständlich zu machen und dabei Verständigungshindernisse (z. B. alters-, gruppenspezifische) zu überwinden.

(2) Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ist nicht erreichbar ohne die **Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten**. Dazu gehören insbesondere die Bereitschaft und die Fähigkeit,

- die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns zu erkennen und sich jeweils begründet zu engagieren oder zu distanzieren;
- Aufgaben, Probleme, Konflikte rational zu analysieren und nach Lösungen zu suchen unter den Leitvorstellungen der Toleranz, der Verständigung, der Partnerschaft;
- eigene Bedürfnisse und Interessen ebenso wie die anderer Personen und Gruppen zu erkennen, angemessen zu vertreten, Konflikte durchzustehen und, wo nötig und möglich, Kompromisse einzugehen;
- die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit auszuhalten.

(3) Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ist nicht erreichbar ohne die **Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Werten und Wertssystemen auseinanderzusetzen**, zu

urteilen und sich zu entscheiden. Dazu gehören insbesondere die Bereitschaft und die Fähigkeit,

- Werte und Normen auch im Kontext von Wert- und Normensystemen zu erkennen und zu verstehen;
- Begründungszusammenhänge für Werturteile zu erfassen und darzulegen und sich dabei der Besonderheit solcher Urteile bewußt zu sein;
- zu eigenen Wertvorstellungen in der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Meinungen, Überzeugungen, Ideologien etc. zu gelangen;
- sich insbesondere auch im Spannungsfeld der Rechte und der Pflichten des einzelnen bzw. der Gesellschaft auf der Grundlage eigener Wertvorstellungen zu entscheiden und die Entscheidungen rational zu begründen;
- in Wert- und Normenkonflikten Stellung zu nehmen und Partei zu ergreifen;
- Wertvorstellungen und auf ihnen beruhende Entscheidungen anderer Personen und Gruppen zu respektieren.

1.1.4 Voraussetzungen für die Vermittlung der Unterrichts- und Erziehungsziele

Voraussetzungen für die Verwirklichung des Unterrichts- und Erziehungsauftrags liegen in dem Ensemble unterrichtsorganisatorischer und didaktischer Regelungen und Konzepte, die der gymnasialen Oberstufe ihre spezifische Prägung geben und die teils als Vorgabe, teils als Auftrag zu verstehen sind. Dazu lassen sich hier die folgenden Hinweise geben.

(1) Voraussetzungen für die Verwirklichung der oben dargestellten Unterrichts- und Erziehungsziele liegen zunächst in der **Organisationsstruktur** der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind insbesondere

- die prinzipielle Gleichwertigkeit (nicht: Gleichartigkeit) aller Unterrichtsfächer, die darin begründet ist, daß sie Gleiches oder Ähnliches sowohl zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung der Schüler als auch zu deren Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung beitragen können;
- die – außer für die Fächer Religionslehre, Sport und Psychologie geltende – Bündelung des Fächerangebots in drei Aufgabenfelder, die sich aus der wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftsgeschichtlich belegbaren Affinität bestimmter Einzelfächer und Fächergruppen zueinander begründen läßt;
- die Gliederung des Unterrichtsangebots in Grund- und Leistungskurse, die die Vermittlung grundlegender bzw. speziellerer wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen erlaubt;
- die Festlegung von Pflicht- und Wahlbereichen, die differenzierte und vielschichtige Realisierungen der inhaltlichen Rahmenanforderungen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ermöglicht.

(2) Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen ferner in der spezifischen **Gestaltung der sozialen Beziehungen** auf der gymnasialen Oberstufe. Dazu gehören insbesondere

- ihre Ausgestaltung als eine Stufe des Übergangs für den Schüler aus dem sozialen Lernfeld der Schule in die komplexen Sozialordnungen der Hochschule und der Berufswelt ebenso wie des Übergangs aus dem Sozialstatus des Jugendlichen in den des Erwachsenen;
- die Ermöglichung sozialen Lernens sowohl unter dem Prinzip der Kontinuität (von Fächern, Kursen, Lehrern) als auch dem der Mobilität (bezogen z. B. auf Fach- und Kurswahlen und die sich aus ihnen ergebenden Mitgliedschaften in unterschiedli-

chen Gruppen) bei gleichzeitiger ständiger Erweiterung des Sozialhorizonts der Schüler;

- die Sicherung von Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts;
- die Durchführung und konkrete Erprobung individueller Wahlentscheidungen des Schülers und deren Stützung durch ein System gestufter Informationen und Beratungen.

(3) Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen schließlich in vielfältigen **didaktischen Klärungs- und Abstimmungsprozessen** auf der Basis der Erkenntnisse der einschlägigen Fachdisziplinen (vor allem der Fachwissenschaft/Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft). Die dazu erforderlichen Konsensfindungen bzw. Entscheidungen betreffen vor allem

- die Entwicklung stimmiger Lernzielzusammenhänge, d. h. die gestufte Entfaltung der oben aufgeführten allgemeinen Lernziele der gymnasialen Oberstufe auf den Ebenen der drei Aufgabenfelder (vgl. Abschnitt 1.2) und der einzelnen Unterrichtsfächer (vgl. Abschnitt 1.3): Zu fragen ist dabei insbesondere danach, welche spezifischen Beiträge das Aufgabenfeld I (oder II oder III) und das ihm zugeordnete Fach x (oder y oder z) bzw. die Fächer Religionslehre oder Sport oder Psychologie (als Fächer außerhalb der drei Aufgabenfelder) zur Vermittlung der allgemeinen Lernziele in den Bereichen von Unterricht und Erziehung leisten können und sollen;
- die Vermittlung dieser Lernziele in fachspezifischen Kursen: zu fragen ist dabei insbesondere nach den Lerninhalten (vgl. Kapitel 2), den Lernorganisationsformen (vgl. Kapitel 3) und den Lernerfolgsüberprüfungen (vgl. Kapitel 4), die geeignet sind, die fachspezifischen Lernziele in den Bereichen von Unterricht und Erziehung (vgl. Abschnitt 1.3) angemessen zu vermitteln.

1.2 Aufgabenfeldspezifische Lernziele und Lernziele der Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder

1.2.1 Zur allgemeinen Funktion der drei Aufgabenfelder

Von jedem Unterrichtsfach der gymnasialen Oberstufe wird gefordert, daß es in spezifischer Weise zur Vermittlung der im Abschnitt 1.1 aufgeführten allgemeinen Lernziele beiträgt. Bezogen auf die Abschlußqualifikation, die allgemeine Studierfähigkeit des Schülers, müssen diese Beiträge vom Niveau her gleichwertig sein. Sie können aber, da sie an unterschiedlichen Themen und Gegenständen erfolgen, nicht gleichartig sein. Diese fachspezifisch geprägte Verschiedenartigkeit macht eine didaktisch begründete Ordnung des Fächerangebots erforderlich, wenn zum einen für den Bildungsgang des einzelnen Schülers Sinn und Struktur und zum anderen für die allgemeine Studierfähigkeit Breite und Systematik gesichert werden sollen.

Damit lassen sich die am Schluß des voraufgegangenen Abschnitts geforderten didaktischen Klärungs- und Abstimmungsprozesse auf ihrer obersten Ebene formulieren als Probleme der sinnvollen Auswahl und Zusammenstellung einzelner Unterrichtsfächer zu stimmigen Bildungsgängen.

Diese Probleme sind nicht neu. Sie haben unter dem Stichwort „Fächerkanon“ die Geschichte des Gymnasiums von Anfang an mitbestimmt. Sie haben sich aber verschärft durch einige allgemeine Tendenzen der modernen Wissenschaftsentwicklung, die u. a. ablesbar sind am sprunghaft zunehmenden Erkenntnisstand der einzelnen Wissenschaften, der immer stärker auch aus ihrer interdisziplinären Zusammenarbeit erwächst, sowie am Aufkommen neuer bzw. am Zurücktreten überkommener Disziplinen

und den sich darin auch widerspiegelnden Veränderungen ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutung. Bezogen auf das Gymnasium und hier insbesondere auf seine wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Oberstufe, führte diese Entwicklung zunehmend zu der Einsicht, daß die herkömmliche Typengliederung immer weniger eine angemessene Antwort darauf darstellen konnte — selbst dann nicht, wenn man die schon gleichsam klassische Dreigliederung in altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien erweiterte durch die Einrichtung von musischen und sozialwissenschaftlichen Gymnasien, von Wirtschaftsgymnasien, Sportgymnasien etc.

Aus dieser Einsicht hat die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom Juli 1972 einen für die Reform der gymnasialen Oberstufe entscheidenden Schluß gezogen: da die didaktischen Auswahlprobleme, die sich als Folge von Stofffülle und Fächervielfalt ergaben, nicht mehr durch die Bildung von Gymnasialtypen mit jeweils typenspezifischem Fächerkanon zu lösen waren, wurden die Aufhebung der Typengliederung und die Ermöglichung individuell gewählter Schullaufbahnen zur Grundlage der angestrebten Neugestaltung gemacht.

Soll nun aber aus den eingangs angedeuteten Gründen die Freigabe der Fächerwahlen nicht zu völlig beliebigen, also auch unvertretbar einseitigen und unstrukturierbar willkürlichen Bildungsgängen führen, dann müssen die Fächerwahlen in einem bestimmten Umfang gesteuert werden mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen und mit Hilfe darauf bezogener Wahregelungen.

Diese im folgenden dargestellten Regelungen sind ebenfalls in der KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe verbindlich festgelegt worden. Sie können, da es sich bei ihnen letztlich um bildungstheoretisch und bildungspolitisch begründete didaktische Entscheidungen handelt, diskutiert und problematisiert werden. Sie müssen aber ebenso verstanden und akzeptiert werden als Ausdruck dessen, was in dieser Frage derzeit konsensfähig ist unter dem Aspekt der notwendigen Einheitlichkeit des Bildungswesens der Bundesrepublik im Bereich der gymnasialen Oberstufe.

1.2.2 Zur Konstruktion der drei Aufgabenfelder

Der erwähnte Konsens drückt sich auf einer ersten Stufe darin aus, daß alle Unterrichtsfächer des Gymnasiums (mit Ausnahme der Einzelfächer Religionslehre, Sport und Psychologie) zu drei überschaubaren und untereinander etwa gleich gewichtigen Aufgabenfeldern gebündelt werden, auf die sich dann die Fächerwahregelungen (die auf zwei weiteren Stufen noch konkretisiert werden: vgl. Abschnitt 1.2.5) beziehen. Die Aufgabenfelder sind:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld (I),
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (II),
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld (III).

Die entsprechenden Regelungen besagen, daß jedes der drei Aufgabenfelder in allen Schullaufbahnen durchgängig bis zum Abschluß der gymnasialen Oberstufe einschließlich der Abiturprüfung repräsentiert sein muß, daß mithin kein Aufgabenfeld vom Schüler abgewählt oder zugunsten eines anderen ausgetauscht werden kann.

Mit diesen Regelungen — und den übrigen Pflichtbedingungen — ist der allgemeine Rahmen zur Sicherung von Breite und Einheitlichkeit der individuellen Bildungsgänge abgesteckt. Dabei läßt sich die Konstruktion von drei Aufgabenfeldern von verschiedenen Seiten her argumentativ stützen. Die wichtigsten Begründungsansätze dazu, die

alle auf einer relativ hohen Abstraktionsebene liegen, sollen im folgenden kurz angedeutet werden:

- Die drei Aufgabenfelder lassen sich verstehen als Bezugsrahmen für die schwerpunktartige Thematisierung von gesellschaftlich zentralen und daher auch bildungstheoretisch relevanten Sach- und Problembereichen: stichwortartig benennbar etwa als I: Sprache, II: Gesellschaft, III: Natur; oder als I: Kommunikation, II: Politik, III: Technik; oder als I: Sprache, Literatur, Kunst, II: Geschichte, Politik, Gesellschaft, III: Natur, Technik, Umwelt.
- Ergänzt durch das Fach Religionslehre, lassen sich die drei Aufgabenfelder verstehen als Fortführung bildungsgeschichtlicher Traditionen: etwa als ein Anknüpfen an Wilhelm Flitners Begründung eines Kernbestandes geistiger Grunderfahrungen, die ihren Ausdruck finden sollten in „I: einem philosophisch-wissenschaftlich-literarischen Problembewußtsein, II: einem Begreifen der Problemlage, die in der politischen Ordnung entstanden ist, und wie die politische Aufgabe und die gesellschaftliche Zuständlichkeit einander beeinflussen, III: einem Verständnis für das Verfahren und die Grenzen der exaktnaturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik und (IV:) einem elementaren Verstehen der christlichen Glaubenswelt“.
- Die drei Aufgabenfelder lassen sich verstehen als wissenschaftstheoretisch orientierte Schwerpunktsetzungen: etwa in der jeweils dreigliedrigen Stufung von Beziehungen zwischen erkennendem Subjekt und Erkenntnisobjekt; von Modifikationen des Verhältnisses von Theorie und Praxis; von unterschiedlichen Bedeutungen hermeneutisch-historischer und empirisch-analytischer Verfahren für die Erkenntnisgewinnung.
- Die drei Aufgabenfelder lassen sich schließlich verstehen als schulpraktisch modifizierte Widerspiegelungen traditioneller, wissenschaftsgeschichtlich wirksam gewordener Einteilungen: etwa der verbreiteten angloamerikanischen Gliederung in I: humanities, II: social sciences, III: natural sciences; oder der geläufigen deutschen Unterscheidung von I: Geisteswissenschaften, II: Sozialwissenschaften, III: Natur- und Technikwissenschaften.

1.2.3 Zur Bedeutung der drei Aufgabenfelder

Die drei Aufgabenfelder der gymnasialen Oberstufe sind das durch einen breiten Konsens getragene Ergebnis theoretischer und praktisch-pragmatischer Überlegungen sowie bildungstheoretischer und bildungspolitisch begründeter didaktischer Entscheidungen. Sie bilden, in einer Formulierung Heinrich Roths, drei weite Horizonte, unter denen Mensch und Welt gesehen, erforscht und interpretiert werden können. Sie bilden keine gegeneinander abgeschotteten, überschneidungsfreien Bereiche, sondern ein aspektreiches Kontinuum. Daß sie in ihren Einteilungen und Zuordnungen mit guten Gründen verteidigt, aber auch problematisiert werden können, sollte nicht als ihre Schwäche gesehen, sondern als Chance begriffen werden: als Moment fruchtbarer Irritation gegenüber schematisierenden Systembildungen ebenso wie als Anlaß, immer wieder neu nach Einheit und Zusammenhang der Lernprozesse auf der gymnasialen Oberstufe zu fragen — bezogen auf die personale Identität des Schülers wie auf die institutionelle Identität des Gymnasiums.

Wenn es auch unter diesen Gesichtspunkten gelingt, die drei Aufgabenfelder im weiteren Verlauf der curricularen Entwicklungsarbeit zu strukturierten Lernfeldern zu gestalten, die ebenso differenziert wie flexibel und für künftige Entwicklungen offen sind, dann werden sie nicht nur allgemein Legitimationsbasis und Organisationsvorgabe für individuell akzentuierte Schullaufbahnen zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife sein; sie können dann vielmehr auch

- für die Fachkonferenzen einer Schule ein Verständigungs- und Bezugssystem darstellen bei der gemeinsamen Planung und Abstimmung des Kursangebots der betreffenden Oberstufe, bei der Klärung von Prinzipien, Verfahren und Inhalten eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts und bei der auch interdisziplinär angelegten weiteren Curriculumentwicklung;
- für den Schüler ein Orientierungssystem bieten, das ihm die Einsicht in fachspezifische Besonderheiten wie fächerübergreifende Gemeinsamkeiten der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen erleichtert; diese Einsichten erweitern sein Selbst- und Weltverständnis und tragen wesentlich bei zur Erhöhung seiner allgemeinen Studierfähigkeit.

1.2.4 Aufgabenfeldspezifische Lernziele der drei Aufgabenfelder

Die drei Aufgabenfelder können die ihnen zugesprochenen Funktionen bei der Steuerung der Fächerwahlen nur dann sinnvoll erfüllen, wenn es gelingt, für jedes von ihnen eine Reihe von aufgabenfeldspezifischen Lernzielen aufzustellen, deren Vermittlung im Prinzip – wenn auch mit fachspezifisch unterschiedlichen Akzentuierungen – von jedem Fach des betreffenden Aufgabenfeldes geleistet werden kann. Diese Lernziele müssen mithin einerseits horizontale Verknüpfungen zwischen allen Fächern eines Aufgabenfeldes herstellen; sie müssen andererseits vertikale Verbindungen ermöglichen als Mittler zwischen den allgemeinen (vgl. Abschnitt 1.1) und den fachspezifischen (vgl. Abschnitt 1.3) Lernzielen.

Bei der Orientierung der aufgabenfeldspezifischen Lernziele an den allgemeinen Lernzielen der gymnasialen Oberstufe können zwei der vier Lernzielgruppen des Zielfeldes „wissenschaftspropädeutische Ausbildung“ ausgeblendet bleiben: die Lernzielgruppe der „Prinzipien und Formen selbständigen Arbeitens“, denn sie muß in der Regel erst auf der Ebene der Einzelkursplanung weiter konkretisiert werden; und die Lernzielgruppe der „Einübung auch in speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen“, denn sie muß in der Regel erst auf der Ebene der fachspezifischen Bestimmung von Leistungskursen weiter konkretisiert werden. Die übrigen im Abschnitt 1.1 entfalteten Unterrichts- und Erziehungsziele sind dagegen – unter aufgabenfeldspezifischen Aspekten integriert – in den folgenden Lernzielen der Aufgabenfelder I, II und III aufgehoben. Dabei handelt es sich um eine erste und beim derzeitigen Stand der allgemeinen Curriculumentwicklung notwendig vorläufige Formulierung.

(1) Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind durch sprachliche, akustische und visuelle Zeichen und Zeichensysteme bestimmte Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen. Für diese Fächer gelten die folgenden aufgabenfeldspezifischen Lernziele:

- Der Schüler soll Sinn und Bedeutung dieser Gestaltungen und der Gestaltungsmittel methodisch analysieren, verstehen und sein Verständnis artikulieren können.
- Der Schüler soll in der Lage sein, eigene und fremde Wirklichkeitserfahrungen in eigenen Gestaltungen zu verarbeiten.
- Der Schüler soll Tragweite und Gültigkeitsgrenzen spezifischer Erkenntnismethoden einschätzen lernen sowie gemeinsame Strukturen und gegenseitige Bezüge der Fächer des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes erkennen.
- Der Schüler soll sich, auch gemeinsam mit anderen, mit sprachlich, akustisch und visuell vermittelten Gestaltungen von Wirklichkeit im Hinblick auf seine persönliche Existenz und auf gesellschaftliche Bezüge wertend auseinandersetzen.

(2) Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen. Für sie gelten die folgenden aufgabenfeldspezifischen Lernziele:

- Der Schüler soll methodisch gesicherte Kenntnisse und Einsichten gewinnen in die individuellen und gesellschaftlichen, zeitlichen und räumlichen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns.
- Der Schüler soll zunehmend fähig werden, auch in rationaler Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Phänomenen seine personale und soziale Identität zu finden.
- Der Schüler soll Tragweite und Gültigkeitsgrenzen spezifischer Erkenntnismethoden einschätzen lernen sowie gemeinsame Strukturen und gegenseitige Bezüge der Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes erkennen.
- Der Schüler soll befähigt werden, auch gemeinsam mit anderen an der Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Wirklichkeit in individueller und sozialer Verantwortung mitzuwirken.

(3) Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfaßbare und die in formalen Strukturen beschreibbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen. Für diese Fächer gelten die folgenden aufgabenfeldspezifischen Lernziele:

- Der Schüler soll in Teilbereichen des Aufgabenfeldes Kenntnisse wesentlicher Sachverhalte und der zu ihrer Beschreibung und Erklärung dienenden Begriffssysteme, Hypothesen, Modelle und Theorien gewinnen.
- Der Schüler soll fächerspezifische Methoden als Mittel der Wirklichkeitserfassung und Umweltgestaltung kennen und exemplarisch anwenden können.
- Der Schüler soll Tragweite und Gültigkeitsgrenzen spezifischer Erkenntnismethoden einschätzen lernen sowie gemeinsame Strukturen und gegenseitige Bezüge der Fächer des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes erkennen.
- Der Schüler soll befähigt werden, sich auch gemeinsam mit anderen auf der Grundlage der im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld gewonnenen Kenntnisse und Einsichten mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen sachbezogen, rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen.

1.2.5 Fächerbezogene Mindestfestlegungen

1.2.5.1 Regelungen für die Pflichtfächer innerhalb der drei Aufgabenfelder

Der im Abschnitt 1.2.1 erwähnte Konsens bei den allgemeinen Regelungen für die Fächerwahlen auf der gymnasialen Oberstufe ist auch noch auf einer zweiten, den Rahmen für die individuellen Bildungsgänge noch konkreter festlegenden Stufe vorhanden. Er führt dazu, daß die eben aufgeführten aufgabenfeldspezifischen Lernziele unter besonderer Berücksichtigung bestimmter Fächer vermittelt werden, und erlaubt somit eine weitere, aufgabenfeldbezogene Konkretisierung der inhaltlichen Aspekte einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung (vgl. Abschnitt 1.1.2, Ziffer 4).

Ausgangspunkt der entsprechenden Regelungen ist die Tatsache, daß zwischen den verschiedenen Fächern desselben Aufgabenfeldes unterschiedliche inhaltliche und methodische Affinitäten bestehen. Demnach könnten, wollte man die Fächerwahlen allein auf der obersten Ebene der Aufgabenfelder regulieren, noch immer relativ einseitige Schullaufbahnen entstehen. Das Abschlußziel einer allgemeinen Studierfähigkeit und das mit ihm verknüpfte Ziel gymnasialer Ausbildung, umfassende Verständigungsmöglichkeiten für gemeinsames Erkennen und Handeln in Wissenschaft, öffentlichem Leben und beruflichem Alltag bei einem bestimmten Komplexitätsgrad zu sichern, machen deshalb weitere Fächerwahlregelungen auch noch innerhalb der drei Aufgabenfelder erforderlich.

Hierbei geht es also, allgemein gesagt, um die Konkretisierung der These, daß die allgemeine Studierfähigkeit nur dann erworben werden kann, wenn im Bildungsgang des Oberstufenschülers ganz bestimmte fachspezifische Aspekte der drei Aufgabenfelder, in jeweils bestimmter Gewichtung und jeweils vermittelt durch bestimmte Einzelfächer bzw. Fächergruppen, vertreten sind. Dazu sind für die Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen auf das Stundenvolumen bezogene quantitative und auf Fächer bezogene inhaltliche Mindestfestlegungen getroffen worden. Das quantitative Minimum umfaßt dabei eine bestimmte Anzahl von Grundkursen pro Aufgabenfeld, das inhaltliche die folgenden Fächer bzw. Fächergruppen:

- Deutsch und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis differenzierter sprachlicher Deutungs- und Darstellungsfähigkeiten, reflektierter Einsichten in Geschichte und Struktur der (deutschen) Sprache sowie exemplarisch vertiefter Kenntnisse bedeutsamer Werke der (deutschen) Literatur und ihrer Geschichte. (Vgl. dazu im einzelnen die Richtlinien für das Fach Deutsch.)
- Fremdsprachen und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis kommunikativer Kompetenzen im Medium einer fremden Sprache, die u. a. die Differenzierung und Relativierung der durch das Deutsche geprägten eigenen Spracherfahrungen ermöglichen, sowie der auf Verständnis und Verständigung abzielenden Auseinandersetzung mit fremdsprachlich vermittelten Wirklichkeitserfahrungen aus den kulturellen und historischen Umfeldern anderer Völker. (Vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch, Spanisch, Griechisch, Latein und Hebräisch.)
- Kunst oder Musik und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis eines in Analyse, Nachvollzug und eigener Gestaltung (auch in instrumental- und vokalpraktischen Kursen und in Literaturkursen mit dramaturgisch-praktischem Anteil) erworbenen Verständnisses für künstlerische Werke/Produktionen einschließlich der individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen ihrer Produktion und Rezeption. (Vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Kunst und Musik sowie die Richtlinien für Literaturkurse.)
- Geschichte und Sozialwissenschaften und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis von Kenntnissen und Einsichten in Motive und Bedingungen gesellschaftlicher Strukturen und gesellschaftlichen Wandels, in historische Voraussetzungen gegenwärtiger gesellschaftlicher Strukturen und internationaler Beziehungen sowie der dadurch vermittelten Befähigung zu politischem und historischem Denken als einem wesentlichen Element verantwortlichen individuellen und gesellschaftlichen Handelns. (Vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für das Fach Sozialwissenschaften.)
- Mathematik und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis eines durch Fachkenntnis und Übung gestütz-

ten Verständnisses der Mathematik als einer deduktiven Wissenschaft, die sich Objekte ihrer Arbeit durch abstrahierende Begriffsbildung und logische Schlüsse unter ständiger Verallgemeinerung selbst erzeugt, als System eines Instrumentariums aus Algorithmen und Kalkülen, deren formale Notation operatives Arbeiten begünstigt, sowie als anwendungsorientierte Wissenschaft, die zum Erkenntnisgewinn in mathematisierbaren Bereichen von Wissenschaft, Technik, Kunst und Gesellschaft beiträgt. (Vgl. dazu im einzelnen die Richtlinien für das Fach Mathematik.)

- Naturwissenschaften und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis von – durch Experiment und Theorie erworbenen – Kenntnissen über Phänomene der gesetzmäßig erfaßbaren belebten und un belebten Natur, von Fähigkeiten in der Beurteilung naturwissenschaftlicher Erkenntnisverfahren auch in ihrer Angewiesenheit auf technische Instrumente und mathematische Kenntnisse und Methoden sowie von Einsichten in die Bedeutung naturwissenschaftlicher Forschungstätigkeit im Zusammenhang mit ihren technologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Voraussetzungen und möglichen Auswirkungen. (Vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Biologie, Chemie und Physik.)

1.2.5.2 Lernziele und Regelungen für die Pflichtfächer außerhalb der drei Aufgabenfelder

Der in Abschnitt 1.2.1 erwähnte Konsens schließt auch die Regelung ein, daß die Fächer Religionslehre und Sport Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder darstellen.¹⁾ Religionslehre kann als Fach der Abiturprüfung das Aufgabenfeld II vertreten.²⁾

(1) In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis des christlichen Glaubens bei der Vermittlung von Einsichten in Sinn und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Daher sind allgemeine Lernziele des Religionsunterrichts (vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre):

- Der Schüler soll ein Verständnis des christlichen Glaubens gewinnen, indem er lernt, die Aussagen der Überlieferung aus Bibel und Kirche auch in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu sehen und auf die Fragestellungen der Gegenwart hin auszulegen.
- Der Schüler soll lernen, Andersdenkende zu verstehen und den eigenen Standpunkt zu klären und zu überprüfen; dazu muß er sich auch mit Weltanschauungen und nichtchristlichen Religionen auseinandersetzen.
- Der Schüler soll den Anspruchscharakter von Religionen und Weltanschauungen erkennen und in kritischer Auseinandersetzung mit diesen vom christlichen Glauben aus die Voraussetzungen zur Lebensgestaltung im individuellen und gesellschaftlichen Bereich gewinnen.

(2) Im Fach **Sport** geht es um Lernerfahrungen, die sportbezogene Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten eröffnen und so einen Zugang schaffen sollen zum Sport als einem bedeutsamen Bereich der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit. Es wird davon ausgegangen, daß der Schulsport auch dann schon einen wertvollen – und für viele Schüler notwendigen – pädagogischen Beitrag leistet, wenn er hilft, in einigen

1) Zu den Unterrichtsfächern außerhalb der drei Aufgabenfelder gehört noch das Fach Psychologie. Es ist – im Unterschied zu Religionslehre und Sport – kein Pflichtfach, kann aber in Grund- und Leistungskursen belegt werden und ist auf die Gesamtqualifikation anrechenbar.

2) Vgl. § 13 Abs. 8 APO-OSTG.

Bereichen des Sports so zu handeln, daß dadurch das Leben bereichert werden kann. Für diese allgemeine Zielvorstellung kann der Begriff „Handlungsfähigkeit im Sport“ stehen. (Vgl. dazu im einzelnen die Richtlinien für das Fach Sport.)

1.2.5.3 Fächerbezogene Mindestfestlegungen für die Abiturprüfung

Die Darstellung der Fächerwahlregelungen abschließend, ist noch festzuhalten, daß der Konsens darüber sich auch noch auf einer dritten Stufe auswirkt: bei der weiteren inhaltlichen Konkretisierung der Abiturprüfungsbestimmungen. Dazu gelten die beiden folgenden Regelungen für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen:

- Das erste der beiden Leistungsfächer muß sein: eine aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft.
- Unter den vier Fächern der Abiturprüfung müssen in jedem Fall sein: Deutsch oder eine Fremdsprache oder Mathematik.

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.¹⁾

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. Historisch-politische Bildung muß 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 soll immer auch darauf gerichtet sein, ein Geschichtsbewußtsein zu stützen und weiterzuentwickeln, das die Bildung einer tragfähigen Identität von Individuen, Gruppen und Gesellschaften erlaubt und eine demokratische gesellschaftliche Praxis fördert. Ein solches Geschichtsbewußtsein muß bestimmt sein formal durch die methodische Rationalität der Geschichtswissenschaft und inhaltlich durch eine historische Erfahrung, mit der personale und soziale Identität in ein Verhältnis gebracht werden können, das der Lebensform einer Demokratie entspricht.

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 wissenschaftspropä-

¹⁾ vgl. zum Verhältnis des Unterrichts zu Verfassung und Rechtsordnung die ausführliche Darstellung in den Richtlinien für den Politikunterricht, Hg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf und Stuttgart² 1974 S. 11 ff.

deutsche 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 die 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 in 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 Untersuchungsergebnisse 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 des historischen Denkens und Arbeitens 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 Vormeinungen und Vorwertungen 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 erfahrbaren 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 aufgehellt 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 zu rechnen. Hier fällt dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zu, die in den Interaktionen des Alltags entstandene 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 dabei mit Fragen von Kontinuität und Wandel, mit unmittelbaren und längerfristig wirksamen Grundlagen und Bedingungen gegenwärtiger politischer und gesellschaftlicher Ordnungen 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 werdenden positiven Traditionen und geschichtlichen Belastungen, aber auch die 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 und historischen Urteilen 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, wissenschaftsbezogene historische Erkenntnisse in Beziehung zu setzen zu seinen subjektiven Interessen, Ansprüchen und Pflichten sowie 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, Interessenlagen 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 erscheinen auf den drei folgenden Beschreibungsebenen, gruppiert nach den Aspekten abnehmender Verbindlichkeit und zunehmender Konkretheit bzw. Detailliertheit. Die drei Beschreibungsebenen sind:

- die für das Fach verbindlichen **Lernbereiche**, die in ihrer Summe die Vermittlung der fachspezifischen Lernziele sichern sollen;
- mögliche **Themen**, die über die didaktische Verknüpfung der Lernbereiche gewonnen werden;
- mögliche **Gegenstände**, die zur Realisierung eines Themas besonders geeignet erscheinen.

2.1 Lernbereiche

2.1.1 Lernbereich I: Dimensionen historischer Erfahrung

Lernen kann als Verarbeitung von Erfahrung in Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten hinein verstanden werden. Historisches Lernen ist daher grundlegend von der Art der historischen Erfahrung und der Art ihrer Verarbeitung bedingt. Im Lernbereich I werden deshalb die Lerninhalte des Geschichtsunterrichts nach Dimensionen historischer Erfahrung erfaßt.

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. Daraus ergeben sich für den Geschichtsunterricht 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 Formen und Wandlungen der menschlichen Arbeit, materieller Produktion, von Produktivkräften, des Wirtschaftens, von Bedarf und Versorgung 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 berücksichtigt werden, und zwar so, daß die Interdependenz der verschiedenen Dimensionen dem Schüler exemplarisch deutlich wird.

2.1.2 Lernbereich II: Grundformen historischer Untersuchung

Die im Lernbereich I zusammengefaßten vier Dimensionen historischer Erfahrung werden im Unterricht mit Hilfe fachspezifischer Verfahrensweisen¹⁾ erschlossen. Diese Verfahrensweisen akzentuieren jeweils eine spezifische Untersuchungsrichtung ebenso wie eine spezifische Form der Darstellung der gewonnenen Ergebnisse. Sie werden im Lernbereich II zu Grundformen historischer Untersuchung zusammengefaßt:

1. Die gegenwartsgenetische Untersuchung bedient sich des genetisch-chronologischen und 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.

2. 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 Problemkontinuitäten (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.

3. 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.

4. 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 je-

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

weiligen Falles zu erkennen, seine Komplexität aufzuschließen und Einsichten zu gewinnen in Möglichkeiten und Grenzen, die an ihm gewonnenen Erkenntnisse zu verallgemeinern.

5. 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.

Diese fünf Grundformen historischer Untersuchung müssen im Verlauf des Oberstufenunterrichts im Fach Geschichte berücksichtigt werden, und zwar so, daß die in ihnen enthaltenen Potentiale historischer Erkenntnisgewinnung dem Schüler jeweils exemplarisch deutlich werden.

2.1.3 Lernbereich III: Verbindliche Gegenstandsbereiche

Die im Lernbereich II zusammengefaßten fachspezifischen Verfahrensweisen, mit deren Hilfe die im Lernbereich I aufgeführten Dimensionen historischer Erfahrung erschlossen werden, können im Prinzip zur Untersuchung beliebiger historischer Gegenstände bzw. Gegenstandsbereiche herangezogen werden. Da eine pluralistische Gesellschaft nicht über einen einheitlichen Geschichtsentwurf verfügt, der dem Geschichtsunterricht zugrunde gelegt werden könnte, ist es auch weder möglich noch wünschenswert, den gesamten Fachunterricht durch die Festlegung verbindlicher Gegenstandsbereiche zu bestimmen. Andererseits benötigen jeder Staat und jede Gesellschaft ein bestimmtes Maß an kollektiver Erinnerung.

Die Maßstäbe, nach denen bestimmte Gegenstandsbereiche vor anderen verbindlich 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 Gegenstandsbereichen 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),
- Widerstand in der NS-Zeit (21. 5. 1981).

Die Berücksichtigung aller verbindlichen Gegenstandsbereiche in einer Sequenz ermöglicht eine sinnvolle, diktaktisch 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 Gegenstandsbereiche 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 verbindlichen Gegenstandsbereiche 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 verbindlichen Gegenstandsbereiche entsprechen weitgehend einem pragmatisch faßbaren Konsens unter den Fachlehrern darüber, welche Inhalte im Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe für notwendig, wünschenswert und realisierbar gehalten werden¹⁾. 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 verbindlichen Gegenstandsbereiche sind:

- A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit;
- B Politische Partizipation 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.

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

Die verbindlichen Gegenstandsbereiche sind nicht mit Kursthemen identisch.

Die verbindlichen Gegenstandsbereiche müssen im Verlauf des Oberstufenunterrichts im Fach Geschichte berücksichtigt werden. Bis zu einem Drittel der Unterrichtszeit

¹⁾ Vgl. Abschnitt 0.3, S. 12, und die Ergebnisse der „Umfrage bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen zur Richtlinienentwicklung für die Unterrichtsfächer der Oberstufe des Gymnasiums“.

kann auf nichtverbindliche Gegenstandsbereiche verwandt werden. In diesem Freiraum können spezifische Interessen der Lerngruppe in besonderer Weise berücksichtigt werden.

2.2 Themen

Kursthemen müssen an den Lernzielen des Faches ausgewiesen sein, weil den Lernzielen leitende Gesichtspunkte zur Geschichtsbetrachtung entnommen werden, die den Bereich möglicher Themen und Gegenstände des Geschichtsunterrichts eingrenzen. Allerdings lassen sich Kursthemen aus Lernzielen nicht direkt ableiten; sie müssen vielmehr über einen Zwischenschritt gewonnen werden. Dieser Zwischenschritt besteht in der – durch Lernziele des Faches und Lerninteressen der Schüler gesteuerten – problemorientierten didaktischen Verknüpfung der drei Lernbereiche, die in ihrer Summe die Vermittlung der fachspezifischen Lernziele sichern sollen.

Die in diesem Verknüpfungsvorgang implizierten didaktischen Auswahlentscheidungen können bei jedem der drei Lernbereiche einsetzen und müssen von dort aus zu Entscheidungen in den beiden jeweils anderen Lernbereichen führen. Ausgangspunkt, Verlauf und Ergebnisse dieser Entscheidungsprozesse werden durch die Ausgangsbedingungen in der jeweiligen Lerngruppe (insbesondere Lernvoraussetzungen, Lernmotivationen, Lernziele, Berücksichtigung der obligatorischen Lernbereiche, Stellenwert des Kurses in der Kurssequenz etc.) bestimmt. Um ein Beispiel zu nennen: Ausgangspunkt der Themenfindung kann etwa das durch Lernzielüberlegungen präzierte Schülerinteresse an wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Problemstellungen sein (Lernbereich I; hier: die wirtschaftsgeschichtliche Dimension und die sozialgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung); dieses Interesse kann sich – ebenfalls an Lernzielüberlegungen ausgerichtet – an konkreten Fragen zu Voraussetzungen und Grundlagen unserer heutigen Industriegesellschaft festmachen (Lernbereich III; hier: Gegenstandsbereiche D und H); dies wiederum kann zu der – ebenfalls lernzielorientiert getroffenen – Entscheidung für eine auf die Entstehung gegenwärtiger Grundform historischer Untersuchung führen (Lernbereich II; hier: gegenwartsgenetische Untersuchung); diese schrittweise Verknüpfung der drei Lernbereiche legt dann eine abschließende Themenformulierung nahe (hier etwa: „Ökonomische und soziale Ursachen und Folgen der Industrialisierung in Deutschland“).

In einem Kurs sollen mehrere Dimensionen historischer Erfahrung (Lernbereich I) thematisiert werden, damit den Schülern die Interdependenz der Dimension deutlich wird.

In einem Kurs können auch mehrere Grundformen historischer Untersuchung (Lernbereich II) angewandt werden. Dies wird insbesondere bei der Untersuchung eines historischen Falls und bei der perspektivisch-ideologiekritischen Untersuchung erfolgen.

In einem Kurs können schließlich auch mehrere verbindliche Gegenstandsbereiche (Lernbereich III) berücksichtigt werden. Dabei 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 Gegenstandsbereich 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 Ein-

übung 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 Gegenstandsbereiche ist zu bedenken, in welcher Weise den Thematisierungen durch die Lernbereiche, den fachspezifischen Lernzielen und dem Gesichtspunkt der Sequenzialität Rechnung getragen wird.

2.3 Gegenstände

Mit einem konkreten Kursthema wird der Umkreis der einzelnen Gegenstände festgelegt, die im Unterricht behandelt werden können. Schon die im Kursthema dominierende Problemstellung bedeutet eine Auswahl unter all den Gegenständen, die zu dem gewählten Gegenstandsbereich (bzw. zu den gewählten Gegenstandsbereichen) gehören; denn nicht alle diese Gegenstände sind gleich gewichtig für eine Antwort auf die Problemstellung.

Im einzelnen muß sich die Auswahl von Gegenständen an den Ergebnissen der Fachwissenschaft zum Sachverhalt orientieren. Sie muß auch die Möglichkeiten der Materialbeschaffung sowie die konkrete 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.

2.4 Beispiele für die didaktische Zuordnung von Lernbereichen, Themen und Gegenständen

In der folgenden Tabelle werden mögliche didaktische Verknüpfungen der drei Lernbereiche aufgezeigt (Spalte 1-3) und mit Hilfe dieser Verknüpfung gewonnene Themenbeispiele formuliert (Spalte 4). Für etwa die Hälfte dieser Themen werden diejenigen Gegenstände benannt, die zu ihrer Realisierung besonders geeignet erscheinen (Spalte 5).

Die Abfolge der Beispiele richtet sich nach einer groben chronologischen Ordnung. Sie soll aber keinesfalls Abfolgen im Sinne einer Kurssequenz in den Jahrgangsstufen 11/I bis 13/II darstellen oder auch nur nahelegen, da zu deren Konstruktion zusätzliche Kriterien beachtet werden müssen (vgl. Abschnitt 3.3.1). Unter den Beispielen für mögliche Kurssequenzen im Abschnitt 3.3 findet sich auch eine Sequenz, deren sämtliche Einzelkurse der folgenden Tabelle entnommen sind (vgl. Abschnitt 3.3.4).

Dimensionen histo.
 n. selb. Erfahrung

Grundformen
 histo. Untersuchung

verbundene
 Gegenstandsbezüge

Lernziele

Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung 5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus dem Altertum	Entstehung der attischen Demokratie – Anspruch und Realität	1. Die Stammesgesellschaft – stammeskonstituierende Elemente – soziale und wirtschaftliche Merkmale 2. Hintergründe und Tendenzen der Umbruchphase – das Problem der Bevölkerungsexplosion – soziale Auswirkungen 3. Die Einleitung einer (demokratischen) Neuorientierung durch Solon – die Forderungen am Vorabend der Solonischen Reform – Solons wichtigste Reformen 4. Die attische Demokratie – die demokratischen Institutionen – einige Aspekte der Demokratie in Funktion
1. politikgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	4. Untersuchung eines historischen Falls	A Ausgewählte Inhalte aus dem Altertum	Die Iden des März im Jahre 44 v. Chr. – Versuch zur Rettung der res publica oder Hochverrat?	1. Die juristische und die politische Stellung Caesars im römischen Verfassungssystem nach Abschluß des Bürgerkriegs 2. Das Königstrauma der römischen Republik 3. Die soziale Herkunft der Verschwörer 4. Motive und Intentionen der Verschwörer 5. Die Folgen: Bürgerkrieg und endgültige Durchsetzung einer neuen Staatsordnung
2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	3. synchrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus dem Altertum	Die Pax Augusta – Friedensbedürfnis und Friedenssicherung, römische „Weltwirtschaft“, aristokratisch-timokratische Gesellschaftsordnung und künstlerische Überhöhung des Augusteischen Zeitalters in ihren jeweiligen Wechselbezügen	

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit B Politische Partizipation 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	Der Gewinn politischer Partizipationsrechte – Unterschiedliche prozessuale Vorgänge in der Vorgeschichte der griechischen Demokratie, des frühneuzeitlichen Ständesystems und der modernen Demokratie	1. Die Vielfalt und Differenziertheit der Machtlagerung in den griechischen Poleis im Mutterland und auf Kolonialboden 2. Oligarchen und Tyrannen als ungeeignete Antwort auf die Krisen des 7. und 6. Jahrhunderts, Solons Konzept als adäquate Antwort auf die Krise des attischen Gemeinwesens um 600 3. Die Beschleunigung des Prozesses zur Demokratie im 6. und 5. Jahrhundert in Athen und die radikale Demokratie des späten 5. Jahrhunderts als Ergebnis 4. Genossenschaftliche Mitsprache der Beherrschten gegenüber dem Herrscher, durch Rat und Hilfe ausgeübte Teilherrschaft des „Landes“ als Quelle ständischer Repräsentation (10. bis 12. Jahrhundert) 5. Die Ausbildung des ständischen Repräsentativsystems zwischen 14. und 16. Jahrhundert als Antwort auf Intensivierung und Rationalisierung von Staatlichkeit 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 7. Der auf Forderungen der Französischen Revolution zurückgehende Inhalt des Begriffs der Repräsentation und seine Verwirklichung im konstitutionellen Parlamentarismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts 8. Politische Partizipation in und durch Volksparteien 9. Andere Formen politischer Partizipation in der modernen Gesellschaft (z. B. Bürgerinitiativen)

Lernziele			Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III		
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum und Mittelalter C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert D Die industrielle Revolution, Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung	Verlaufsformen säkularer Krisen – Erschütterungen gesellschaftlicher, ökonomischer, kultureller und politischer Strukturen in Spätantike, Spätmittelalter und im 18. und 19. Jahrhundert	
1. politikgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	3. synchrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus dem Mittelalter	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	

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	4. Untersuchung eines historischen Falls	A Ausgewählte Inhalte aus dem Mittelalter	Die Auseinandersetzung zwischen Heinrich IV. und Gregor VII. – Die Erschütterung der frühmittelalterlichen Weltordnung durch entschiedene Konfrontation von sacerdotium und imperium	
2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	1. Gegenwartsgenetische Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Mittelalter und früher Neuzeit D Die industrielle Revolution, Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung H Deutschland und die Welt nach 1945	Der urbane Charakter unserer Zivilisation – mittelalterliche Stadtbildung, die Entwicklung von Stadt und Stadtgesellschaft sowie Erscheinungsformen städtischen Daseins in der modernen Industriegesellschaft	
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	3. synchrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit	Die Welt um 1500 – die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen im Aufeinanderprallen europäischer Eroberer und autochthoner Herrschaftssysteme, Religionen und Kulturen in Asien und Amerika	

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	3. synchrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit	Europa in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur um 1500. – Das Interdependenzgefüge der verschiedenen Lebensbereiche in Analogie und Kontrast zur Gegenwart	1. Wirtschaftliche Struktur (z. B. die Entstehung des Geldwesens) 2. Struktur der Gesellschaft (z. B. die Veränderung der Leibeigenschaft) 3. der frühmoderne Staat (z. B. das Verhältnis Kaiser – Reichsstände) 4. Herausbildung des europäischen Staatensystems (z. B. das Verhältnis von Frankreich zum Heiligen Römischen Reich, Entstehung der Schweiz) 5. Die europäische Stadt um 1500 6. Kunst der Renaissance 7. Geistig-kulturelle Bewegungen 8. Reformation
1. politikgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	4. Untersuchung eines historischen Falls	A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit	Luther auf dem Reichstag zu Worms 1521 – Die Entscheidung eines einzelnen vor dem Hintergrund ihrer historischen Voraussetzungen und ihre Auswirkungen	

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung	B Politische Partizipation in der deutschen Geschichte	Zentralismus und Föderation – unterschiedliche Lösungen eines Problems in der deutschen Geschichte	1. Die Spannung von Königsherrschaft und territorialen Kräften im Mittelalter 2. Die Funktion der Repräsentanz in der mittelalterlichen und der neuzeitlichen Geschichte 3. Der Dualismus von König/Kaiser und Reich 4. Die Entwicklung des deutschen Partikularismus 5. Das Problem deutscher Staatsbildung von 1848 – 1871 6. Reich und Länder beim Wechsel von der Monarchie zur Republik 7. NS-Herrschaft – Einheitsstaat 8. Das Prinzip des Föderalismus und seine Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert	Unterschiedliche Ansätze zur Interpretation der Französischen Revolution – Die Perspektivität von Darstellungen und Wertungen der Französischen Revolution	1. Die konservative Interpretation (z. B. Burke, Taine, Gentz) 2. Die bürgerlich-liberale Interpretation (z. B. Michelet, Aulard, Röpke) 3. Die (französische) sozialistische Interpretation (z. B. Jaurès, Mathiez, Lefebvre, Soboul) 4. Die marxistisch-leninistische Interpretation (z. B. Lenin, Markov) 5. Die strukturanalytische Interpretation in der Tradition der „Annales“ (z. B. Furet, Richet, Palmer)

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	3. synchrone Untersuchung 4. Untersuchung eines historischen Falls	B Politische Partizipation in der deutschen Geschichte C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert	Die Französische Revolution – Struktur und Funktion einer neuzeitlichen Revolution	A 1. Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung Frankreichs im 17. und 18. Jh. 2. Die Krise „absolutistischer“ Herrschaft 3. Struktur und Verhalten revolutionärer Massen 4. Organisieren revolutionärer Politik: Wahlen, Aktionen, Krieg 5. Die Französische Revolution als bürgerliche Revolution? 6. Revolution: Radikaler Bruch oder allmähliches Verschieben innerhalb eines Kontinuums B 1. Der Gegensatz feudalabhängiger Bauern und Grundherren (Lokalmodell) 2. Soziale Mobilität im vorrevolutionären Frankreich 3. Sozialpolitik des Konvents 4. Gesellschaftsideal: adeliger Bürger? 5. Kritikfreudige Untertanen infolge der Aufklärung?
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	1. gegenwartsgenetische Untersuchung	C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert F Weimarer Republik G Faschismus und Nationalsozialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	Der liberaldemokratische Verfassungsstaat – Entstehungsprozeß und unterschiedliche Ausformungen in verschiedenen Epochen und Räumen	

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	1. gegenwartsgenetische Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus der frühen Neuzeit C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert D Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung E Imperialismus	Industrielle Revolution und soziale Frage – Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklung der Industrialisierung in England und Kontinentaleuropa sowie ihre ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Auswirkungen	1. Struktur der traditionellen Gesellschaft/Vorindustrielle Wirtschaftsformen 2. Aufbruch zur Industrialisierung und „landwirtschaftliche Revolution“ in England und Deutschland 3. Die soziale Frage 4. theoretische und praktische Ansätze zur individuellen, kollektiven und staatlichen Lösung der sozialen Frage 5. Entwicklung und Unterentwicklung – Globale Zusammenhänge der industriellen Revolution 6. technisch-wissenschaftliche Bestimmtheit der Gegenwart als Folge der untersuchten Prozesse
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	3. synchrone Untersuchung	D Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung E Imperialismus	Deutschland im Spannungsfeld von ökonomischem Fortschritt und politischer Rückständigkeit – Wirtschaft, Gesellschaft und Staat im Zeitalter der Industrialisierung	A 1. Massenarmut und Hungerkrisen im vorindustriellen Deutschland 2. Kapitalbildung, Banken und Industrie in Deutschland vor 1914 3. Industrielle und landwirtschaftliche Interessenverbände und der Aufstieg des Interventionsstaates 4. Bismarcks Sozialpolitik und die Sozialdemokratie 5. Kindererziehung im Wilhelminischen Reich 6. Bildungsbürgertum und Bildungsideale im Wilhelminischen Reich 7. Zeitungswesen und politische Meinungsbildung

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
				B 1. Technischer Fortschritt: Von der Erfindung zur industriellen Auswertung am Beispiel der Dampfmaschine 2. Freihandels- und Schutzzollpolitik 3. Ökologische Folgen des ökonomischen Wachstums im 19. Jahrhundert und heute 4. Industrielle Arbeitswelt und Arbeitskonflikte 5. „Calvinistische Ethik und Kapitalistischer Geist“ 6. Mittelständische Kritik am Kapitalismus: Kultur und Ideologie im Kleinbürgertum
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	3. synchrone Untersuchung	E Imperialismus	Deutschland und die Welt um 1900 – Nationale Abgrenzung und weltweite Interdependenz der verschiedenen Bereiche kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Lebens	
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	4. Untersuchung eines historischen Falls	F Weimarer Republik	Der Rätekongress am 16. 12. 1918: der Kampf und die Entscheidung um die politische Gewalt der 1. deutschen Republik	

Lernziele			Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III		
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	4. Untersuchung eines historischen Falls	F Weimarer Republik	Der Bruch der Großen Koalition 1930 – ein Symptom für strukturelle Schwächen der Weimarer Republik	1. Die kontroverse Diskussion innerhalb der Regierung und der sie tragenden Parteien über die Finanzierung der Arbeitslosenversicherung 2. Der Entscheidungscharakter der Situation 1930 3. Die wirtschaftliche und die soziale Situation 1930, das Verhältnis der sozialen Gruppen zueinander und die Haltung der Parteien in der Weimarer Republik 4. Das politische Selbstverständnis der Parteien in der Weimarer Republik 5. Die Abhängigkeit der Regierung von Fraktionen und Parteien 6. Die Regierungskrise als Folge der Ablehnung eines Kompromisses durch die Parteien 7. Die Folgen: die „Erbitterungswahlen“ vom September 1930, Präsidialkabinette an Stelle parlamentarischer Mehrheitsregierung
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung	F Weimarer Republik G Faschismus und Nationalsozialismus	Die Weimarer Republik und der Aufstieg des Nationalsozialismus	A 1. Die Weimarer Reichsverfassung und ihr politischer und sozialer Kompromißcharakter 2. Politische Kultur in der Weimarer Republik 3. Weltwirtschaftskrise und Radikalisierung der Politik 1919 – 1929 4. Schleichende Verfassungsaushöhlungen und Machtergreifung 5. Sozialismus und Nationalsozialismus 1929 – 1939 6. „Deutsche Arbeitsfront“ und die Ideologie der „klassenlosen Volksgemeinschaft“

Lernziele			Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III		
				B 1. Rätebewegung und parlamentarische Demokratie 1918/19 2. Das Führerprinzip im nationalsozialistischen Herrschaftssystem 3. Hitler und die Großindustrie 4. Wirtschaftspolitik: Kriegsplanung und Kriegswirtschaft 5. Die „goldenen Zwanziger“ in darstellender Kunst, Musik und Theater 6. Jugendkultur und Jugendbewegung in Weimar und im Dritten Reich 7. Der Mittelstand im Nationalsozialismus
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	G Faschismus und Nationalsozialismus	Nationalsozialismus und Faschismus – unterschiedliche Perspektiven von Erklärungsmodellen	
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	1. gegenwartsgenetische Untersuchung	H Deutschland und die Welt nach 1945	Die Entwicklung im Nachkriegsdeutschland – kalter Krieg, Wirtschaftswunder und Vergangenheitsbewältigung	A 1. Politischer Neubeginn unter dem Einfluß der Besatzungsmächte 2. Der Kalte Krieg und die Teilung Deutschlands 3. Militärische Blockbildung 4. Entnazifizierung und „Reedukation“ 5. Deutsche Kulturtradition und Einflüsse westlicher Länder seit 1945 6. Wirtschaftspolitische Grundentscheidungen zwischen 1945 und 1949 7. Mitbestimmung und Unternehmensverfassung in den Westzonen und in der Bundesrepublik 8. Soziale Interessen und staatliche Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik

Lernziele			Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III		
				<p>B</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Mitbestimmung: Unternehmensverfassung der Bundesrepublik im internationalen Vergleich 2. Nationale Sonderinteressen gegen europäische Integration am Beispiel des Gemeinsamen Marktes 3. Kirche als gesellschaftliche Macht über die nationalen Grenzen hinaus 4. Demokratisierung und Liberalisierung im Bildungs- und Erziehungswesen 5. Arbeit und Freizeit in westlichen und östlichen Gesellschaften 6. Stellung der Frau im Arbeitsprozeß und in der Familie in unterschiedlichen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen
<ol style="list-style-type: none"> 1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension 	<ol style="list-style-type: none"> 1. gegenwartsgenetische Untersuchung 	<p>G Faschismus und Nationalsozialismus</p> <p>H Deutschland und die Welt nach 1945</p>	<p>Das geteilte Deutschland und das Problem der Wiedervereinigung – Problematik und Bewahrung eines Verfassungsauftrags</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Ostpolitik der sozial-liberalen Regierung 2. Deutschlandpolitische Denkmodelle in den 60er und 50er Jahren 3. Der Weg der Bundesrepublik Deutschland vom Besatzungsstatut zur Souveränität in der Spannung zwischen Westintegration und Wiedervereinigungspostulat 4. Verfassungskonstruktionen und -realitäten im Rahmen der Entstehung der beiden deutschen Staaten 5. Die Funktion der Teilung Deutschlands in der Phase des offenen kalten Krieges 6. Der Ansatz zur Spaltung Deutschlands im 2. Weltkrieg und das Auseinanderbrechen der Kriegskoalition 7. Gegenwärtige Aufgaben und Perspektiven einer deutschen Politik

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension	1. gegenwartsgenetische Untersuchung 5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert D Die industrielle Revolution, Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung F Weimarer Republik H Deutschland und die Welt nach 1945	Soziale Sicherung zwischen Fürsorge- und Solidaritätsprinzip – Untersuchung der Entstehungsbedingungen und der Formen sozialer Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR	
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension	5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	H Deutschland und die Welt nach 1945	Die Stalinnote zur deutschen Einheit vom 10. 3. 1952 – Untersuchung kontroverser Beurteilungen	
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	1. gegenwartsgenetische Untersuchung	E Imperialismus F Weimarer Republik G Faschismus und Nationalsozialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	Die deutsch-polnische Verständigung – Untersuchung der Konflikte zwischen Deutschen und Polen und der Bedingungen für eine Verständigung mit Polen	

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	1. gegenwartsgenetische Untersuchung	H Deutschland und die Welt nach 1945	Israelisch-ägyptische Verständigungsversuche – Untersuchung der bisherigen Lösungsvorschläge sowie der Entstehungsbedingungen und -ursachen dieses Nahostkonfliktes	
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	1. gegenwartsgenetische Untersuchung	E Imperialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	Das Nord-Süd-Gefälle – Entstehung der verschiedenen ‚Welten‘, ihre gegenwärtigen Beziehungen zueinander sowie deren sozial- und machtpolitische Auswirkungen	

Lernziele			Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III		
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit E Imperialismus F Weimarer Republik G Faschismus und Nationalsozialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	Kriegsursachen und Friedensregelungen – Untersuchung von Kriegsursachen und von Versuchen, in verschiedenen Epochen und in unterschiedlichen Räumen zu dauerhaften Friedensregelungen zu gelangen	
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	E Imperialismus	Imperialismustheorien – Perspektiven und Ideologien	

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit C Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert D Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung H Deutschland und die Welt nach 1945	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	1. Der römische Sklave als mancipium 2. Formen der Unfreiheit im Mittelalter 3. „Von der Freiheit eines Christenmenschen“: Die Bauernkriege 4. Unfreiheit und Freiheit in der Verfügungsgewalt des absolutistischen Herrschers 5. Die Entwicklung der Idee der Menschenrechte in der Aufklärung und ihr politisches Wirksamwerden in der Amerikanischen und der Französischen Revolution 6. Menschen als Ware – die Rolle der Sklaverei in Amerika im 18. und 19. Jahrhundert 7. Persönliche Unfreiheit heute

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	2. diachrone Untersuchung 5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit D Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung	Grundformen menschlicher Existenz im historischen Wandel – Familie, Arbeit, Herrschaft	A 1. Von der stammeskonstituierenden Sippen-gemeinschaft zur Vater-Sohn-Familie: Autarke Oikowirtschaft und gesellschaftliche Arbeitsteilung als Gegensätze bei der Polisentstehung 2. Pater familias und Klientelpatron: Das Familienoberhaupt als Sachwalter des römischen Besitz- und Sozialgefüges 3. Brüdergemeinschaft, Realteilung, Erstgeburtsrecht: Zum Verhältnis von Erbrecht und sozialem Wandel im frühen Mittelalter 4. Die „Zweite Leibeigenschaft“: Zum Verhältnis von Politik, Ökonomie und Gesellschaft im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit 5. Vom „ganzen Haus“ zur Haushaltsfamilie: Der wirtschaftliche und soziale Funktionswandel der Familie im Zeitalter der Industrialisierung B 1. Grundlagen der Protoindustrialisierung: Familiäre „Selbstaussbeutung“ als Motor des wirtschaftlichen und demographischen Wachstums 2. Vom Patriarchat zur Partnerschaft: Ehe und Erziehung im Wandel der Zeit 3. Keimzelle des Staates?: Zum Verhältnis von Staat und Familie in der Philosophie und Politik der Neuzeit
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit E Imperialismus H Deutschland und die Welt nach 1945	Die geschichtliche Wahrheitsfrage – Untersuchung der Perspektivität geschichtlicher Überlieferung, wissenschaftlicher Forschungsansätze und Urteilkriterien an ausgewählten Beispielen	alternativ: 1. Thukydides – Pseudo-Xenophon 2. Egmont Zechlin – Fritz Fischer 3. Lehrbuchanalyse, Analyse von Zeitungen sowie Funk- und Fernsehsendungen

Lernziele				
Lernbereich I	Lernbereich II	Lernbereich III	Themenbeispiele	mögliche Gegenstände
1. politikgeschichtliche Dimension 2. wirtschaftsgeschichtliche Dimension 3. sozialgeschichtliche Dimension 4. kulturgeschichtliche Dimension	5. perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung	A Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit B Politische Partizipation 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	Geschichte als Fortschritt? Was leistet die historische Erkenntnis zur Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis?	1. Der Rückschritt im Fortschrittsglauben von der Aufklärung zur Ökokrise der Gegenwart (Fortschritt als moralische Verbesserung des Menschengeschlechtes, Fortschritt als politische und soziale Emanzipation, Fortschritt als technische und ökonomische Entwicklung, ‚Fortschritt‘ als Weg in die Katastrophe) 2. ‚Emanzipation‘ als Leitbegriff des historischen Denkens: Vergangenheitsdeutung, Praxisbezug, Zukunftsentwurf 3. Die historische Erfahrung als Dementi utopischer Hoffnungen? Die Erneuerung von Herrschaft im Prozeß ihrer Abschaffung 4. Die Bedeutung der Geschichte für die Legitimation und für die Kritik von Herrschaft (Tradition und Traditionskritik in der Rechtfertigung von Demokratie) 5. Wissenschaftliche Objektivität und Praxisbezug des historischen Denkens (an Beispielen unterschiedlicher historischer Interpretationen im thematischen Umkreis des vorhergehenden Kurses)

3. Lernorganisation

Neben den Lernziel- und den Inhaltsentscheidungen (Kapitel 1 und 2) sind bei der Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe weitere Entscheidungsfelder zu berücksichtigen. Es handelt sich dabei vor allem um 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

3.1.1 Grundlagen der 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.

Neben den allgemeinen Voraussetzungen gehört das bei den Schülern schon entwickelte Geschichtsbewußtsein zu den **Lernvoraussetzungen** des Geschichtsunterrichts. Dieses Geschichtsbewußtsein enthält folgende wichtige Komponenten:

- ein (fragmentarisches) historisches Wissen,
- allgemeine Wertvorstellungen, mit denen die historische Erfahrung beurteilt wird,
- allgemeine Deutungsmuster, mit denen die wichtigsten sozialen Tatbestände und damit auch die geschichtliche Erfahrung rezipiert wird,
- eigene, generationsspezifische Zeiterfahrungen, die die Geschichtsauffassung in hohem Maße prägen,
- Bedürfnisse, sich in zeitlichen Veränderungen der eigenen Gegenwart zu orientieren, und daraus folgendes Interesse an Aufklärung über die Vergangenheit,
- Interesse an der Vergangenheit als Kontrast zur Gegenwart,
- das Bedürfnis, die eigene Lebensgeschichte in einen sinnvollen Zusammenhang mit der allgemeinen Geschichte bringen zu können.

Die **fachspezifischen Interaktionsformen** regeln die Kommunikation des Geschichtsunterrichts so, daß in ihr und durch sie die Grund- und Elementarformen des historischen Argumentierens gelernt werden. Zu diesem Argumentieren gehören vor allem:

- Stellen von historischen Fragen,
- Bildung und Prüfung von Hypothesen,
- Begründung von Hypothesen über den gleichen Sachverhalt,
- Entwicklung von Argumenten, die Behauptungen begründen oder widerlegen oder modifizieren können,
- Veränderungen von Hypothesen aufgrund einer Argumentation,
- schlüssige Verbindung von Hypothesen zu komplexen historischen Aussagen und Urteilen,
- sachadäquate Darstellung solcher Aussagen und Urteile,
- Kennzeichnung offen gebliebener Probleme,
- Reflexion von Maßstäben des historischen Urteils und dessen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Praxis,

- Reflexion der Funktion historischer Erkenntnisse in der gesellschaftlichen Praxis.

Die **historischen Rezeptionsformen** regeln die Kommunikation des Geschichtsunterrichts so, daß in ihr und durch sie neue historische Erfahrungen in das Geschichtsbebewußtsein der Schüler eingeht. Zu diesen Rezeptionsformen gehören vor allem:

- Thematisierung emotionaler Einstellungen gegenüber historischen Sachverhalten,
- Erörterung und Aufhebung von Lernwiderständen,
- Artikulation von Lernbedürfnissen,
- Reflexion von Vorwissen und dessen Grenzen,
- Beschaffung historischer Informationen,
- Erarbeitung und Aneignung historischen Wissens,
- Überprüfung des historischen Wissens auf seine innere Konsistenz und Erweiterungs- und Vertiefungsbedürftigkeit hin.

Die **historischen Konstruktionsformen** regeln die Kommunikation des Geschichtsunterrichts so, daß in ihr und durch sie die Interpretation der historischen Erfahrung und die Darstellung der Interpretationsergebnisse gelernt werden. Zu diesen Konstruktionsformen gehören vor allem:

- die methodisch geregelte Arbeit mit Quellen unterschiedlichster Art,
- die methodisch geregelte Verknüpfung von Quelleninformationen zu historischen Zusammenhängen,
- die korrekte und präzise sprachliche Darstellung dieser Zusammenhänge,
- die Erweiterung der historischen Perspektive durch Reflexion des eigenen Standpunktes und kritische Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven aufgrund anderer Standpunkte,
- Reflexion der Konsequenzen der historischen Erkenntnis für die eigene Lebenspraxis.

3.1.2 Denkopoperationen im Geschichtsunterricht

Um die Ausdifferenzierung der Lernziele des Geschichtsunterrichts zu erreichen, müssen die jeweils gegebenen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe berücksichtigt werden. Der Unterricht muß daher so erfolgen, daß das Geschichtsbebewußtsein der Schüler sich weiterentwickelt und ausdifferenziert. Leitender Gesichtspunkt dieser Entwicklung und Ausdifferenzierung soll die Befähigung der Schüler zur diskursiven Argumentation in der Erarbeitung und Interpretation der historischen Erfahrung (zum ‚selbständigen Gebrauch des Verstandes‘) sein. Daher muß der Unterricht nicht nur historisches Wissen vermitteln, sondern grundsätzlich immer auch die Denkfähigkeit der einzelnen Schüler schulen. Diese Denkfähigkeit muß in allen oben genannten Kommunikationsformen geübt werden. Dort bildet sie sich in dreifacher Weise aus: in ‚Analyse, Sachurteil und Wertung‘ (Jeismann).

Zwar wirken diese Denkweisen 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 methodisch erarbeitetes 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 Denkopoperationen zu nennen, z. B. die Fähigkeit zur Analyse von historischem Material (Quellen, 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 gymnasialen Oberstufe notwendig sein, die Lerngruppen zur historischen Analyse anzuleiten. Es ist aber wesentlich, sie schon sehr früh zum Entwurf von analysebezogenen Problemlöseverfahren anzuleiten und möglichst rasch zur Selbständigkeit zu führen.

Das historische Sachurteil stellt die Deutung und Kritik eines historischen Phänomens in einem übergreifenden Zusammenhang dar. Diese Zusammenhänge werden durch jeweilige Frage- und Erkenntnisinteressen und durch Theorien unterschiedlicher Provenienz bestimmt. Das Sachurteil bringt konkrete Phänomene in einen Erklärungs- und Zusammenhang ein. Bei der Bildung von Sachurteilen geht es um Verfahren der Begriffs- 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 zum Selbstverständnis der Gegenwart und zur Zukunftserwartung. Sie vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten zur Unterscheidung von Wertvorstellungen, Wertungsmustern, Ordnungsmodellen, kritischen Stellungnahmen 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 in historischen Perspektiven 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 . . .)

Bei der Einübung dieser Denkopoperationen ist es aus wissenschaftspropädeutischen Gründen geboten, sie exemplarisch an unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und methodischen Ansätzen des historischen Denkens vorzustellen. Die Schüler sollen dadurch lernen, daß es unterschiedliche Denkwege in der Geschichtswissenschaft gibt. Einige dieser Denkwege sollen an Themen und Gegenständen hinsichtlich ihrer

Möglichkeiten und Grenzen praktisch erprobt werden. Insbesondere sollten die hermeneutischen und analytischen Verfahren der historischen Interpretation in ihren Grundzügen deutlich werden.

3.1.3 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.

3.1.4 Unterrichtsformen

Bei den Unterrichtsformen können drei Gruppen voneinander unterschieden werden:

- Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe,
- Formen der Differenzierung der Lerngruppe,
- Vortragsformen.

Es lassen sich keine verbindlichen Regeln angeben, die die Verwendung der verschiedenen Unterrichtsformen im einzelnen festlegen. Wohl aber muß in der Planung und Durchführung des Unterrichts sichergestellt werden, daß stets verschiedene Unterrichtsformen miteinander verbunden werden, damit den oben (3.1.1) dargelegten Lernvoraussetzungen, fachspezifischen Interaktionsformen und historischen Rezeptions- und Konstruktionsformen Rechnung getragen werden kann, denen unterschiedliche Arten der Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern und der Schüler miteinander entsprechen. Außerdem sollten die Unterrichtsformen so gewählt werden, daß durch sie die Beteiligungs- und Redechancen der Schüler erhöht und Sprech- und Artikulationshemmungen abgebaut werden können.

3.1.4.1 Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe

Das lehrerzentrierte **Lehrgespräch (fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch)** ist diejenige Gesprächsform zwischen Lehrer und Schülern, in der die Ziele des Gesprächs (in der Regel vom Lehrer) vorgegeben sind und der Lehrer die Gesprächsführung in der Hand behält. Diese Unterrichtsform sollte verwendet werden, wenn ein neuer Unterrichtsgegenstand, ein neuer Aspekt des Themas, ein neues Problem in enger Anlehnung an schon vorhandenes Wissen der Lerngruppe oder an die Alltagserfahrung der Schüler erarbeitet und die dazu erforderlichen methodischen Verfahren entwickelt werden.

Das (nicht lehrerzentrierte) **Unterrichtsgespräch** ist diejenige Form des Gesprächs zwischen Lehrer und Schülern, die durch das Ziel bestimmt ist, die Schüler (im Unterschied zum Lehrgespräch) möglichst unabhängig vom Lehrer oder auf gleicher Ebene mit ihm arbeiten zu lassen. Diese Gesprächsform sollte verwendet werden, wenn das fachspezifische Argumentieren eingeübt wird. Es setzt elementare Fähigkeiten der Schüler zum methodischen Arbeiten mit den Unterrichtsmaterialien voraus und ist unerläßlich, wenn diese Fähigkeiten zum selbständigen Arbeiten gesteigert werden sollen. Obwohl diese Gesprächsform zeitaufwendig ist, kann auf sie nicht verzichtet wer-

den, da in ihr die oben genannte (3.1.2) Zielbestimmung des Unterrichts: die Befähigung der Schüler zur diskursiven Argumentation in der Erarbeitung und Interpretation der historischen Erfahrung (zum ‚selbständigen Gebrauch des Verstandes‘) erfolgt.

Das **Planungsgespräch** ist eine Sonderform des Unterrichtsgesprächs, in der die Vorgehensweise in einer Unterrichtseinheit thematisiert wird (zumeist am Anfang dieser Einheit). Es sollte Bestandteil jedes Kurses sein, da ohne die Erörterung der Gründe für die Wahl des Kursthemas und der einzelnen Gegenstände und auch ohne die Erörterung der mit dem Kurs verfolgten Lernziele die vom Geschichtsunterricht grundsätzlich angestrebte Befähigung der Schüler nicht erreicht werden kann, ihre eigenen lebensweltlichen Erfahrungen und Orientierungsbedürfnisse in die methodisch geregelte Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien einzubringen.

Eine dem Planungsgespräch als Sonderform des Unterrichtsgesprächs entsprechende Gesprächsform muß auch am Ende der Unterrichtseinheit gewählt werden, wenn die erzielten Ergebnisse erörtert und die verwendeten Methoden reflektiert werden.

Die **Diskussion** ist eine Gesprächsform, in der die Schüler dominieren. Sie sollte dann verwendet werden, wenn sich die fachspezifische Argumentation auf die Reflexion unterschiedlicher Standpunkte und der damit verbundenen Multiperspektivität der historischen Interpretation richtet. Außerdem kann sie der Erweiterung und Vertiefung der jeweils für die Unterrichtseinheit maßgebenden Problemstellung dienen.

Durch die Wahl der Gesprächsform des Unterrichtsgesprächs und der Diskussion sollte dem methodischen Prinzip der Multiperspektivität besonders Rechnung getragen werden. In diesen Gesprächsformen sollen kontroverse Materialien, Methoden und Standpunkte diskursiv erörtert und dadurch die Fähigkeit der Schüler zur Argumentation in der Auseinandersetzung mit anderen gefördert werden. Der Lehrer hat darauf zu achten, daß alternative Positionen, die in einer solchen Auseinandersetzung unklar geblieben sind, auf einen mit den anderen Positionen vergleichbaren Stand gebracht werden.

3.1.4.2 Formen der Differenzierung der Lerngruppe

Gruppenarbeit sollte als Unterrichtsform gewählt werden, wenn die Schüler lernen sollen, im Austausch mit anderen selbständig zu arbeiten. Dabei können sie lernen, daß und wie Geschichte eine von Erkenntnisinteressen abhängige narrative Rekonstruktion der Vergangenheit ist. Wenn verschiedene Gruppen an den gleichen Quellen, die historische Sachverhalte in unterschiedlichen Perspektiven erscheinen lassen, arbeiten, dann erzielen die Schüler auch im arbeitsgleichen Gruppenunterricht in der Regel keine völlig gleichen Ergebnisse. Die Abweichungen in den Ergebnissen bieten für den Unterricht die Möglichkeit, Konstruktionsgesichtspunkte der historischen Interpretation und der Darstellung und das Problem von Objektivität und Parteilichkeit zu reflektieren. Ein arbeitsteiliger Gruppenunterricht sollte dann erfolgen, wenn die Schüler befähigt werden sollen, die Perspektiven ihrer eigenen historischen Orientierung dadurch zu erweitern, daß sie ihren Standpunkt reflektieren und sich dabei kritisch und argumentativ mit anderen Perspektiven aufgrund anderer Standpunkte auseinandersetzen.

Zu Beginn der Gruppenarbeit müssen in einem Planungsgespräch jeweils die Arbeitsaufträge an die einzelnen Gruppen entwickelt werden. Dabei ist darauf zu achten, daß über diese Arbeitsaufträge verschiedene fachspezifische Interaktionsformen und historische Rezeptions- und Konstruktionsformen erschlossen werden. Die Gruppenarbeit selbst kann in drei Phasen erfolgen: Als Arbeit mit den Materialien, als Diskussion

über die Arbeit und als Darstellung der Arbeitsergebnisse. Im Anschluß daran sollte in der gesamten Lerngruppe über unterschiedliche Perspektiven und verschiedene Standpunkte bei der Arbeit mit den Materialien diskutiert werden, und je nach den erzielten Ergebnissen sollte dabei auch das Problem der Objektivität und Parteilichkeit der historischen Erkenntnis angesprochen werden.

Der Unterricht sollte nur dann in der Form der Gruppenarbeit erfolgen, wenn die Schüler über ein Minimum an arbeitstechnischen Kompetenzen verfügen. Zu diesen Lernvoraussetzungen gehören z. B.:

- Stichwortaufzeichnung,
- Verfassen eines Sachkommentars,
- Verfassen von Kurzprotokollen oder Gruppenberichten,
- Darstellung der Ergebnisse in der gesamten Lerngruppe,
- Zitieren von Quellen,
- Zusammenfassen und Strukturieren von Informationen,
- Fähigkeit zur Diskussion mit anderen.

Partnerarbeit, die leichter als die Gruppenarbeit im Unterricht eingesetzt werden kann, sollte dort nur als Phase vorgesehen werden und stets im Zusammenhang mit einem Unterrichtsgespräch oder einer Diskussion stehen. In der Partnerarbeit haben alle Schüler im Gegensatz zur Einzelarbeit die Möglichkeit, gleichzeitig Teilaspekte der historischen Denkkoperation zu üben. Im Gegensatz zur Hausarbeit verfügen die Schüler unmittelbar über die Vorgabe für das anschließende Unterrichtsgespräch. Im Gegensatz zum Gespräch in der gesamten Lerngruppe haben alle Schüler die Möglichkeit, gleichzeitig aktiv zu sein. Die Partnerarbeit eignet sich vor allem für die Erarbeitung von Fragestellungen mit geringerem Komplexitätsgrad. Sie sollte als Unterrichtsform nicht dauernd verwendet werden, da dann in ihr die Interaktion zur Routine erstarrt, weil zumeist dann jeder Partner die Argumente seines Partners schon im voraus weiß, also eine wirkliche argumentative Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Perspektiven der historischen Interpretation vernachlässigt wird.

Einzelarbeit (Stillarbeit) sollte immer dann gefordert werden, wenn das selbständige Denken des einzelnen auf besondere Weise gefördert werden soll. Sie kann insbesondere als Vorbereitung auf den ersten Teil der mündlichen Abiturprüfung im Unterricht durchgeführt werden.

3.1.4.3 Vortragsformen

Beim **Lehrervortrag** können zwei Formen unterschieden werden: Die kurzgehaltene Lehreräußerung oder Lehrererklärung in der Phase des Einstiegs, der Überleitung und der Untersuchung und eine längere zusammenhängende Äußerung. Die zuletzt genannte Form des Lehrervortrags sollte dann im Unterricht verwendet werden, wenn

- die der Lerngruppe zu übermittelnden Informationen genau auf die Lerngruppe hin zugeschnitten werden sollen,
- die für den Lernprozeß notwendigen Informationen sonst überhaupt nicht oder nur mit unangemessen hohem Arbeits- und Zeitaufwand ermittelt werden können,
- die Perspektivität in der Interpretation und Darstellung von Geschichte vom Lehrer verdeutlicht werden soll.

Die Unterrichtsform des längeren Lehrervortrags sollte nur im Zusammenhang mit anderen Gesprächsformen gewählt werden.

Das **Schülerreferat** ist eine durch Hausarbeit vorbereitete zusammenhängende längere (mündliche oder schriftliche) Darlegung von Schülern, die sich vom Diskussions-

beitrag und vom Bericht in der Partner- und Gruppenarbeit dadurch unterscheidet, daß mit ihr andere Lernziele erreicht werden sollen. Das Schülerreferat wird, bezogen auf Feinziele des Unterrichts, in den Gang des Unterrichts eingefügt; es kann als Ausgangspunkt einer gemeinsamen Arbeit in der Lerngruppe dienen.

3.1.5 Arbeit mit Unterrichtsmaterialien: Heuristik, Kritik, Interpretation

Unterrichtsmaterialien sind verbale (Texte), ikonische (Bilder) und haptische (historische Gegenstände) Quellen sowie historische Darstellungen, Karten, Bild- und Tonträger usw., die im Geschichtsunterricht Verwendung finden, um Kenntnisse über historische Sachverhalte zu gewinnen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im rationalen Umgang mit den Zeugnissen der Vergangenheit zu erwerben oder zu üben und Einsichten in historische Erfahrungen und ihre lebenspraktische Relevanz für die Gegenwart und Zukunft der Schüler zu ermöglichen.

Die Arbeit mit Unterrichtsmaterialien muß immer bezogen werden auf die Problemstellungen, die der Themenfindung und Gegenstandsauswahl bestimmend zugrunde liegen (vgl. Abschnitt 2.2). Auswahl, Präsentation und Bearbeitungsweise der Unterrichtsmaterialien müssen unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler so erfolgen, daß sich in ihrer unterrichtlichen Bearbeitung die oben unter 3.1.1 dargelegten fachspezifischen Interaktionsformen sowie die historischen Rezeptions- und Konstruktionsformen ausprägen können und die Schüler Gelegenheit erhalten, die für die Entwicklung und Differenzierung ihres Geschichtsbewußtseins maßgeblichen Denkopoperationen bewußt und reflektiert zu erlernen und einzuüben. Damit verbieten sich sowohl der indoktrinierende, das Unterrichtsergebnis vorwegnehmende und eine einsinnige Problemlösung vorspiegelnde Materialeinsatz als auch eine bloß illustrierende Verwendung der Unterrichtsmaterialien.

Die verschiedenen Materialien, die im Geschichtsunterricht verwendet werden, erfordern eine auf die Lernziele dieses Unterrichts bezogene, fachspezifische Weise der Bearbeitung.

Diese richtet sich nach den Regeln der historischen Methode mit ihren Erkenntnisoperationen der Heuristik, der (Quellen-)Kritik und der Interpretation, die hier nach Maßgabe der konkretisierten Lernziele des Kursunterrichts Anwendung finden.

Der erste Schritt der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien besteht in der systematischen Sammlung der für die gewählte Fragestellung relevanten Materialien und ihrer Gewichtung unter Einschätzung des Informationsgehaltes (**Heuristik**). Diese systematische Sammlung steht unter dem Kriterium der empirischen Kontrollierbarkeit und Konkretisierbarkeit der mit der Fragestellung erarbeiteten Ausgangshypothesen der Untersuchung.

Die Auswahl der im Unterricht vorzulegenden Materialien muß neben den Lernzielen und Lernbereichen die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigen:

– **Multiperspektivität:**

Die Materialien müssen so ausgewählt werden, daß sie die Interpretation des historischen Sachverhalts aus mehreren, mindestens aber zwei unterschiedlichen Perspektiven zulassen und ihre unterrichtliche Bearbeitung die Schüler zur diskursiven Reflexion der in die unterschiedlichen Interpretationen eingegangenen Norm- und Wertentscheidungen und ihres eigenen Standpunktes veranlaßt.

– **Sequenzialität:**

Die Materialien müssen so ausgewählt werden, daß sie je für sich oder in Kombination untereinander im Fortgang der Kursfolge an Umfang und/oder Komplexität des

Informationsgehaltes zunehmen und ihre unterrichtliche Bearbeitung jeweils auf vorangegangenen methodischen Lernleistungen aufbaut.

– Variabilität:

Die Materialien müssen so ausgewählt werden, daß sie die verschiedenen für die jeweilige historische Fragestellung relevanten Materialgattungen repräsentieren und ihre unterrichtliche Bearbeitung die verschiedenen Funktionen der Arbeit mit fachspezifischem Material für die Ausbildung des Geschichtsbewußtseins der Schüler auf den Ebenen der Analyse, des Sachurteils und der Wertung erfüllen kann.

Die Sammlung und Auswahl relevanter Unterrichtsmaterialien wird in der Regel Sache des Lehrers sein. Die Schüler sollten jedoch zumindest im Rahmen der Planungsgespräche (s. 3.1.7: Phasen des Lernprozesses) an dem heuristischen Arbeitsschritt beteiligt werden; das kann vor allem dann geschehen, wenn im Zuge der Bearbeitung eines Themas neue oder zusätzliche Fragen aufgeworfen werden, deren Beantwortung die Beschaffung zusätzlicher Informationen und Materialien nötig machen.

Der zweite Schritt der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien besteht in der überprüfbaren Erhebung der für die jeweilige Fragestellung relevanten historischen Daten (Informationen) aus den Materialien (**Kritik**). Diese Erhebung unterliegt dem Kriterium der Plausibilität des Informationsgehaltes, d. h. der Informationsgehalt wird überprüft am Alltagswissen, an der bisherigen historischen Erkenntnis und ggf. den in anderen Fächern gewonnenen Erkenntnissen.

Dabei sind unabhängig von der Materialgattung die folgenden Einzelschritte in jedem Fall zu vollziehen:

- Aufnahme des Materials (lesen, anschauen, hören)
- Zusammenhangbezogene Erläuterung aller im Material vorkommenden Unbekannten (ggf. mit Hilfe von Nachschlagwerken und Handbüchern)
- Überprüfung der Glaubwürdigkeit der Information anhand äußerer und innerer Merkmale des Materials (Urheberschaft, Umstände der Entstehung, Überlieferung, Zustand; Widerspruchsfreiheit, Interesse des Urhebers, Produzenten oder Überlieferers usw.)
- Unterscheidung von Tatsachenbehauptungen und Erkenntnisprämissen im jeweiligen Material durch Aufdeckung ihrer Verquickung in der (sprachlichen, ikonischen, kartografischen usw.) Perspektivität der Aussage; Feststellung von Übereinstimmung und Widersprüchen zu Tatsachenbehauptungen zum gleichen Sachverhalt in anderen Materialien
- Feststellung der im gegebenen Material explizit oder implizit enthaltenen Urteilkategorien und Interpretationsmuster (Ideologiekritik)
- Feststellung, ob die aus dem Material ermittelten Informationen die vorhandenen Annahmen, Hypothesen, Kenntnisse und Erkenntnisse zum Sachverhalt bestätigen, falsifizieren, korrigieren oder ergänzen.

Der dritte Schritt der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien besteht in der Verknüpfung der aus den Materialien erhobenen Informationen und des Vorwissens zu einer inhaltlich gefüllten Vorstellung über die zeitlichen Zusammenhänge, in denen die untersuchten Sachverhalte stehen (**Interpretation**). Diese Verknüpfung erfolgt unter dem Kriterium der Verständlichkeit, d. h. die untersuchten Vorgänge müssen nach ihren Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen erklärt und dadurch verständlich werden.

Die Interpretation ist der für den Lernerfolg wichtigste Schritt der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien. Denn hier wird der aus der Arbeit mit historischem Material zu gewinnende Lernzuwachs gesichert, indem die Schüler die gewonnenen Einsichten und

Erkenntnisse formulieren und in ihre Vorstellungswelt integrieren (Prozeßcharakter historischen Lernens). Dabei ist die begrenzte Geltung der jeweiligen Interpretation durch die Reflexion der Interpretationsmethode und des Standortes des Interpretierenden deutlich zu machen. In der Interpretation müssen deshalb die folgenden Arbeitsschritte vollzogen werden:

- Rückbezug auf die Ausgangshypothese(n) der Untersuchung (Problemorientierung des Unterrichts); Kennzeichnung des Lernzuwachses und Reflexion des Erkenntnisweges
- Bewußte Unterscheidung von Interpretationsmethoden (hermeneutisches Verfahren: richtet sich auf Intentionalität von Handlungen und verknüpft Handlungen zu Ereignisfolgen mit gegenwärtiger Bedeutsamkeit; analytisches Verfahren: richtet sich auf strukturelle Handlungsbedingungen und verknüpft diese zu Vorstellungen über den Wandel gesellschaftlicher Systeme in der Zeit)
- Methodisch geregelte Verknüpfung von Informationen unter Zuhilfenahme theoretischer Modelle mit (zeitlich und systematisch begrenztem) Erklärungsanspruch (Rationalität des historischen Denkens)
- Ausweis und Reflexion der der Interpretation zugrundeliegenden Wertpräferenzen; Erkenntnis des Wertwandels und seiner Bedeutung für die Interpretation (Reflexivität der historischen Erkenntnis)
- Identifizierung und Reflexion der verschiedenen Interpretationsperspektiven (Multiperspektivität)

Die genannten Arbeitsschritte der historischen Interpretation sind für die Behandlung aller Arten von Unterrichtsmaterialien die gleichen. Die Arbeitsschritte der Heuristik und Kritik können dagegen im Hinblick auf einzelne Arten der Unterrichtsmaterialien weiter differenziert und spezialisiert werden:

Arbeitsschritte, die die Schüler bei der Verwendung **schriftlicher Quellen** erlernen sollen:

- Auffinden von Quellen, die für die Fragestellung relevant sind
- Systematische Klassifikation der Quelle(n) unter Einschätzung des allgemeinen Informationswertes der Quellenart sowie der Entstehungs- und Überlieferungsbedingungen der Quelle
- Problemebezogene Erhebung von Informationen und Überprüfung ihrer Glaubwürdigkeit (s. oben); Feststellung der Perspektivität der Aussage
- mündliche und/oder schriftliche Wiedergabe der gewonnenen Informationen in der Form einer regestartigen Inhaltsangabe, einer thematisch-systematischen Inhaltsangabe (Schlüsselwörter, Thesen), einer tabellarischen Übersicht oder grafischen Darstellung
- Erörterung des Stellenwertes der gewonnenen Information für die Lösung der gestellten Aufgabe mit Darlegung der begrenzten Geltung der Quellenaussage unter Bezug auf die im Text enthaltenen Urteilskategorien und Interpretationsmuster

Arbeitsschritte, die die Schüler bei der Verwendung **historischer Darstellungen** erlernen sollen:

- Auffinden von Arbeiten, die für die Untersuchung von Interesse sind, mit bibliographischen Mitteln
- Festlegung der Teilfragen, die durch die Lektüre der Arbeit(en) beantwortet werden sollen
- Einschätzung des Informationswertes der Arbeit(en) unter Berücksichtigung der Textgattung (wissenschaftliche Darstellung, populäre Darstellung, Trivalliteratur, romanhafte Darstellungen usw.); Lektüre von Inhaltsverzeichnis, Einleitung und Nachwort; Benutzung eines Registers

- Entscheidung über das weitere Vorgehen: punktuelles Nachschlagen (mit Hilfe des Registers und des Inhaltsverzeichnisses), Lektüre einzelner Kapitel oder der ganzen Arbeit
- Erhebung der relevanten Informationen; Herausarbeiten der These(n) des Verfassers und des Interpretationszusammenhangs, unter dem die Informationen argumentativ verknüpft sind (Standort des Verfassers); Untersuchung der Quellenbasis
- systematische Aufzeichnung der gewonnenen Informationen (Exzerpieren, Verzeteln)

Arbeitsschritte, die die Schüler bei der Verwendung **statistischer Materials** erlernen sollen:

- Einschätzung des Informationswertes:
Was wird dokumentiert? In welcher Beziehung steht das Dokumentierte zum Untersuchungsgegenstand? Welche Teilantworten auf die Untersuchungsfrage sind zu erwarten?
Beeinflußt die Darstellungsform (Zahlenkolonnen; grafische Darstellungsformen) den Informationswert?
- Beschreibung des statistischen Materials:
Wie sind die statistischen Daten gewonnen (Totalerhebung, Stichprobenerhebung, Befragung, Sekundäranalyse)?
Wie sind sie miteinander in Beziehung gesetzt (Mittelwert, Unterscheidung von Basis- und Berichtsjahr bei Indexzahlen, Prozentwerte usw.)?
Wer hat die Daten erhoben, bearbeitet, publiziert?
- Erhebung relevanter Informationen:
Auf welchen Grundannahmen beruhen Datenerhebung und -zusammenstellung (Grundgesamtheit, Merkmalklassen, Korrelationen)?
Feststellung der für die jeweilige Fragestellung relevanten Tendenzen oder Trends unter Berücksichtigung von Zahlensprüngen und Extremwerten
Überprüfung der Verallgemeinerungsfähigkeit von Einzelangaben
Verbalisierung der statistischen Aussage
- Erörterung der Möglichkeiten und Grenzen quantitativer Dokumentation und Analyse

Arbeitsschritte, die die Schüler bei der Verwendung **(historischer) Karten** erlernen sollen:

- Einschätzung des Informationswertes
Was stellt die Karte dar? (Kartentitel, Beschriftung, Erläuterung der Legende)
Welche Informationen im Hinblick auf Fragestellung und Untersuchungsgegenstand können erwartet werden?
- Kartenbeschreibung
Kartengrundlagen: geographisch konkrete Karte (topographische Karte) oder geographisch abstrakte Karte (angewandte Karte, politische, soziogeographische Karte usw.)
Kartenausschnitt: statische oder dynamische Karte
formale Gestaltung: grafische Mittel, Farben, Beschriftung; Ortsbezeichnungen, Grenzkennzeichnung usw.
Verbalisierung des optischen Eindrucks: Was wird mit welchen Mitteln hervorgehoben?
- Erhebung relevanter Informationen:
Verbalisierung der Kartenaussage in bezug auf Untersuchungsgegenstand und Fragestellung; Unterscheidung von Tatsachenfeststellung und Deutungsversuch des Autors der Karte

Kombination der Kartenaussage mit der Aussage anderer Karten bzw. anderer Materialien

Feststellung von Informationsdefiziten, notwendigen ergänzenden Informationen und Fragestellungen

Arbeitsschritte, die die Schüler bei der Verwendung von **Sachquellen** (z. B. Kunstwerke, Denkmäler, Bauten, Münzen, usw.) erlernen sollen:

- Einschätzung des Informationswertes:
Um welchen Gegenstand handelt es sich? Welche Funktionen erfüllt er zu seiner Zeit?
Welche Teilfragen der Untersuchung können durch die Interpretation der Quelle beantwortet werden?
Handelt es sich um den Gegenstand selbst oder um Bild, Rekonstruktion oder Modell als Vertreter des Gegenstandes?
Erlaubt der Standort des Betrachters einen Blick auf den ganzen Gegenstand oder nur auf Ausschnitte?
- Quellenbeschreibung
Art der Quelle: Entstehungszeit; ggf. Entstehungsort und Fundort, Material, Auftraggeber und Hersteller
Charakteristische Gestaltungsmittel und -formen
- Erhebung relevanter Informationen
Welcher Zusammenhang besteht ggf. zwischen den nichtverbalen und den verbalen Bestandteilen (Inscription, Legende) der Quelle?
Verfolgt der Autor (die Autoren) mit der formalen Gestaltung bestimmte Absichten? Worin drücken sich diese aus?
Klärung weiterer, für das Verständnis der Quelle notwendiger Faktoren, insbesondere Rekonstruktion der ursprünglichen Standort- bzw. Gebrauchsbedingungen
Verbalisierung der Bedeutung der verschiedenen Gestaltungselemente
ggf. Dokumentation der Quelle im Hinblick auf ihre weitere Verwendung im unterrichtlichen Untersuchungsgang (z. B. Skizze, Grundriß, Foto, Dia, Film)

Technische Medien

Für die Verwendung technischer Medien (Dias, Tonaufnahmen, Film- und Videoaufnahmen) im Unterricht kann man zwei Grundfunktionen unterscheiden: Sie können als Quellen- oder Darstellungsmaterial in den Aktivations- und Erarbeitungsphasen des Unterrichts dienen; sie können aber auch für die Schüler zum Mittel der Darstellung ihrer eigenen Vergangenheitsvorstellungen werden, indem sie Geschichte visuell und/oder akustisch dokumentieren oder deutend zur Anschauung bringen.

Beide unterrichtlichen Verwendungsarten erfordern die Erarbeitung spezifischer Analyseinstrumente, die die Strukturbedingungen des Mediums 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. Audiovisuelle Medien sollten deshalb nicht ohne gründliche Vorbereitung und Auswertung im Unterricht Verwendung finden.

Bei der Analyse des audiovisuellen Mediums (insbesondere von Filmen) sollen die folgenden Fragen geklärt werden:

- Autoren
Wer hat den Film hergestellt? Wer ist der Auftrag-, 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 Formulierungen 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.)
 - 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 Möglichkeiten der Kombination gibt es?
- Proportionen
 - Wie lange werden einzelne Fakten/Vorgänge gezeigt und beschrieben?
 - 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 Information, abschwächend, ablehnend, 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 berücksichtigen?
 - Inwieweit werden durch den Film die an anderen Quellen und Darstellungen gewonnenen Ergebnisse falsifiziert, bestätigt, ergänzt oder korrigiert?
 - Welche weiteren Fragestellungen ergeben sich?

3.1.6 Arbeit mit Unterrichtsmaterialien: Darstellung

Die historische Darstellung formuliert die im unterrichtlichen Untersuchungsgang gewonnenen Vergangenheitsvorstellungen, die nach explizierten Leitfäden konstruiert werden. Als Kriterien gelten für sie:

- die vernünftige Begründbarkeit der Sinnkriterien, die die Konstruktion der jeweiligen Darstellung bestimmen, und

- die prinzipielle Offenheit für eine Neuformulierung der jeweiligen Geschichte unter der Bedingung, daß sie aufgrund neuer Erfahrungs- und Bedeutungsgehalte verändert bzw. erweitert wird.

In einem weiten Sinn verstanden, vollzieht sich die Darstellung von Geschichte im Unterrichtsgeschehen selbst. Die Art dieser unterrichtlichen Geschichtsdarstellung ist dabei insbesondere abhängig von den Entscheidungen über Lernwege (vgl. Abschnitt 3.1.7), Unterrichtsformen (vgl. Abschnitt 3.1.4) und den Umgang mit den Materialien (vgl. Abschnitt 3.1.5). Sie sollten so getroffen werden, daß die im Abschnitt 3.1.1 dargestellten, aus den Lernzielen gewonnenen Gesichtspunkte des historischen Lernens – die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler sowie der fachspezifischen Interaktions-, Rezeptions- und Konstruktionsformen – im Unterrichtsgeschehen zur Geltung kommen.

In einem engeren Sinn verstanden, ist die Darstellung von Geschichte ein gesonderter Schritt bei der Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien. Sie hat dann die Funktion einer zusammenfassenden Formulierung der Interpretationsergebnisse und kann – etwa im Fall einer bewußt perspektivischen Erzählung – zum Ausgangspunkt für eine unterrichtliche Vertiefung des Themas oder für weitere Teilsequenzen der jeweiligen Kursfolge werden. Diese historische Darstellung i.e.S. sollte – in mündlicher oder schriftlicher Form – möglichst oft von den Schülern verlangt werden.

Im Unterricht müssen verschiedene Darstellungsformen eingeübt werden. In jedem Fall muß die gewählte Darstellungsform den Schülern die Chance geben, die Unterschiedlichkeit der Interpretationen unter je verschiedenen Perspektiven im Unterricht zur Geltung zu bringen und zur Diskussion zu stellen.

Von der Vielzahl möglicher Darstellungsformen sind die in Abschnitt 4.3.2 dargestellten Arbeitsformen der 'Sonstigen Mitarbeit' und die in Abschnitt 4.4.3.1 dargestellten Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung verbindlich.

3.1.7 Phasen des Lernprozesses

Entsprechend den Vorgaben in den Abschnitten 1.3 und im Abschnitt 3.1.1 bis 3.1.5 läßt sich ein phasengegliedertes Unterrichtsmodell (Gagel) vorstellen, das den Anforderungen an den Geschichtsunterricht gerecht wird.

Einstieg und Motivation: Entsprechend der Themenformulierung entwickeln die Schüler ein Problem, oder die Lehrer bringen ein Problem in den Fragehorizont der Schüler. Die Problemfrage oder aber die Hypothese werden auf das gemeinsame Unterrichtsvorhaben hin formuliert. In dieser ersten Phase ist es von entscheidender Wichtigkeit, daß die Schüler die Möglichkeit haben, ihr unterschiedliches 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 seiner inhaltlichen und methodischen Gestaltung.

Untersuchung: Die geplanten Arbeitsgänge sollten möglichst selbständig ausgeführt werden. Dabei erfolgt unter der vorgegebenen Problemfrage bzw. der Hypothese und insbesondere unter den erarbeiteten Differenzierungen der Problemfrage eine Materialanalyse oder eine Analyse von historischen Prozessen und Ereignissen, von Strukturen, Ordnungen, Konflikten usw.

In dieser Phase werden die historischen Vorstellungen der Schüler unter dem Blickwinkel der ausdifferenzierten Fragestellung des neuen Materials und der neuen Daten erweitert und vertieft.

Die Untersuchung der historischen Materialüberlieferung und der historischen Darstellungen sollte sich an den Kategorien der Analyse, des Sach- und des Werturteils orientieren (vgl. Abschnitt 3.1.1), die als Denkoperation zugleich eine Stufung des Lernprozesses (Mikrostruktur des Unterrichts) beschreiben.

Rückbezug auf die Ausgangsfrage: Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchung 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. Darüber hinaus können durch kriteriengeleitete Generalisierungen historische Begriffe und Kategorien erarbeitet oder bereits bekannte Begriffe und Kategorien differenziert werden. Diese Begrifflichkeit kann 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 sollen die 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 gymnasialen Oberstufe 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 gymnasialen Oberstufe 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 gymnasialen Oberstufe nur noch dreistündige Grund- und sechsstündige Leistungskurse. Das bedeutet: während der Oberstufenschüler früher in 10–14 Fächern im Rahmen eines Studienvolumens 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 gymnasialen Oberstufe** (vgl. Abschnitt 1.1). Dieser Aufgabe dienen Grund- und Leistungskurse gemeinsam und – jeweils in ihrer Gesamtheit – mit gleicher Gewichtigkeit.

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

- Grundkurse repräsentieren das Niveau der gymnasialen Oberstufe 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 gymnasialen Oberstufe 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 gymnasialen Oberstufe 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 Wichtigkeit: 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 Wichtigkeit 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 verbundener fächerübergreifender didaktischer Ansätze 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 wissenschaftlich 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 sie 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 Überblickswesen 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 mit Hilfe 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 Un-

terschiede 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.

ben und darüber hinaus mit spezielleren 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 um so 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 fachübergreifenden und die fachspezifischen Lernziele,
- (b) die drei Lernbereiche: „Dimensionen historischer Erfahrung“ (Lernbereich I), „Grundformen historischer Untersuchung“ (Lernbereich II), „Verbindliche Gegenstandsbereiche“ (Lernbereich III),
- (c) die Einübung in fachspezifische Methoden,
- (d) die Berücksichtigung verschiedener Formen historischen Materials,
- (e) die Spezifika des Grund- bzw. Leistungskurses im Fach Geschichte
- (f) die innere Verknüpfung der Kursthemen und ihre Anordnung nach einem Prinzip des Anstiegs der Leistungsanforderungen,
- (g) 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 zusammenhanglos 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. Möglichkeiten der inneren Verknüpfung von Kursthemen werden in den folgen-

den 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 sie z. T. einem Grundkurs, z. T. ab 11/II einem Leistungskurs zugeordnet werden, 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 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). 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, notwithstanding nur von einem angenommenen Schülerinteresse ausgehen. Da aber gemäß 3.1.4 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 gewinnt ihre innere Verknüpfung aus dem Lernbereich der „Grundformen historischer Untersuchung“. Sie geht davon aus, daß es im Interesse der Schüler liegt, möglichst vielfältige Denkweisen zu erwerben, die durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit gewonnen werden, und damit zu einem Handeln fähig zu werden, das die Erfahrung 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 Vergangenheit 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.

Dem Lernbereich I trägt die Beispielsequenz dadurch Rechnung, daß in jedem Kurs-halbjahr mehrere Dimensionen historischer Erfahrung berücksichtigt und in ihrer Interdependenz aufgedeckt werden. Im Lernbereich III liegt der Schwerpunkt der Sequenz in den ersten beiden Jahren, da bei den Teilnehmern eines Grundkurses im allgemeinen ein entsprechendes Interesse vorausgesetzt werden kann, in der neueren Geschichte, jedoch wird der Übergang zu einer älteren Epoche schon durch die Retrospektive in 12/II vorbereitet.

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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt vor allem die sozial- und die wirtschaftsgeschichtliche Dimension.

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

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

D: Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung

E: Imperialismus

3. Didaktische Intentionen

In diesem Kurs sollen die Schüler erfahren, daß der Prozeß der Industrialisierung im 19. und 20. Jahrhundert mit seinen ökonomischen, sozialen, politischen und 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 soziale 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 Gegenstandsbereiches C, Revolutionen und Emanzipationsbewegungen)
- (7) Orientierungsbereich: Globale Zusammenhänge der industriellen Revolution (Berücksichtigung des Gegenstandsbereichs E (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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung.

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung

Lernbereich III: B: Politische Partizipation in der deutschen Geschichte

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

3. Didaktische Intentionen

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 (3) 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
 - Wirtschaftliche und soziale Ursachen
 - 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, ihre Geschichte, Struktur und ihre Rolle in Deutschland seit 1871

2. Lernbereiche

- Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung
 Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung
 Lernbereich III: B: Politische Partizipation 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
 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. Sie sollen die historische Entwicklung dieser Partizipationsmöglichkeiten in ihren Fortschritten und Gegenbewegungen kennenlernen und das Wissen hiervon 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:**
 1. Ursachen des Nationalsozialismus:
 - 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.
 2. Das politische System des Nationalsozialismus:
Die Struktur des Einparteienstaates.
- (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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung mit besonderem Schwerpunkt in der politikgeschichtlichen Dimension.

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: A: Ausgewählte Inhalte aus Altertum, 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 Beziehungsgeflechtes, in dem sich die Bundesrepublik Deutschland befindet (Ost-West-Konflikt; Konflikt zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern; Europa; besondere Beziehungen zu bestimmten Staaten)

(2) Alternativvorschläge für gegenwartsgenetische Untersuchungen im retrospektiven Verfahren. Hierbei kommt in Anknüpfung an den Schwerpunktbereich (4) des Kursjahres 12/I und in Vorbereitung auf das Kursthema von 13/II der Behandlung des Nationalsozialismus (vgl. Vorschläge 2b und 2e) besondere Bedeutung zu.

(2a) Das geteilte Deutschland: Das Problem der Wiedervereinigung in der Nachkriegszeit

(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

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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung.

Lernbereich II: Synchrone Untersuchung und Untersuchung eines historischen Falles

Lernbereich III: A: Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit

B: Politische Partizipation 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 weiter 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 früh-

stauischen Imperiums mit den antiken und christlichen Wurzeln des mittelalterlichen Reichsgedankens in der Translatio Imperii Romani

(3) Orientierungsbereich: Die wirtschaftlichen Grundlagen des frühstauischen Imperiums

(4) Schwerpunktbereich: Das Problem von Zentral- und Partikulargewalt, untersucht am Prozeß 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, z. B. im Reichskloster Corvey um 1150

– Individuelle Möglichkeiten und Grenzen sozialen Aufstiegs (vertikale und horizontale Mobilität im Vergleich)

(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 stauischen Herrschaftsideologie

(9) Sicherung der Ergebnisse: Möglichkeiten und Grenzen der Transferierbarkeit 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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

Lernbereich III: F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

3. Didaktische Intentionen

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 zugrunde liegen 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) Die Leistungen und Grenzen verschiedener Interpretationsansätze (zwei der Interpretationsansätze sollten aus der wissenschaftlichen Literatur erarbeitet werden, die anderen können zusammenfassend behandelt werden)
 - Marxistische Faschismustheorien (z. B. DDR-Geschichtsbuch; R. Kühnl)
 - Liberal-demokratische Totalitarismustheorien (z. B. H. Arendt; C. J. Friedrich)
 - Phänomenologische Faschismusinterpretation (z. B. E. Nolte)
 - Der psycho-historische (z. B. R. Binion) und der sozialpsychologische Interpretationsansatz (z. B. M. u. A. Mitscherlich, Reich)
 - Der sogenannte revisionistische Interpretationsansatz (z. B. H. Mommsen; W. Schieder)
- (3) Reflexion über die Relevanz der aus den Interpretationsansätzen gewonnenen Erkenntnisse für eigenes Denken und Handeln

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⁾ „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.

(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.

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.

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

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. Willi Oelmlücker, München 1977, S. 255

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 einzelnen globalhistorischen Theorie zu formulieren und anzuordnen. Ein solcher Entwurf wäre jedoch mit der 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.

Die folgende Sequenz baut sich von den Grundformen historischer Untersuchung (Lernbereich II) her auf und erfaßt dabei die Lernbereiche I (Dimensionen historischer Erfahrung) und III (verbindliche Gegenstandsbereiche). Dieser Zugang berücksichtigt in besonderer Weise die Funktion, die ein Leistungskurs erfüllen soll. Wegen dieser Akzentuierung sind die Kursthemen im Blick auf den Lernbereich II formuliert, nach dieser Leitlinie ordnen sich innerhalb der Themen die Gegenstände, die alle verbindlichen Gegenstandsbereiche des Lernbereichs III berücksichtigen, und in aufeinander bezogener Ergänzung werden auch alle Dimensionen historischer Erfahrung ausgeschritten. Dabei ergibt sich, daß bestimmte Gegenstandsbereiche, die für den Geschichtsunterricht und die politische Bildung eine besondere Bedeutung besitzen (wie etwa „Faschismus und Nationalsozialismus“), in verschiedenen Kursen von unterschiedlichen Seiten her angegangen werden.

Die Folge der Themen

A Das Kurshalbjahr 11/I

1. Thema

Die Revolutionen von 1789, 1848 und 1905/17. – Revolutionäre Abläufe als eine Form eruptiver Veränderung vor dem Hintergrund struktureller Krisen.

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung

Lernbereich III: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert.

3. Didaktische Intentionen

a) Vorüberlegungen:

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 Revolutionsmodells 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 die diachrone Untersuchung (Lernbereich II) 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 Unabhängigkeitsbewegung 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

nären Gewalt, Herrschaft der Gemäßigten, Machtergreifung der Extremisten, Schreckensherrschaft, Thermidor, (Militär)-Diktatur. 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); auf dieser Basis Formulierung der weiterführenden Frage: Sind Revolutionen Teil eines komplexeren, langläufigen Modernisierungsprozesses?

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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt die politikgeschichtliche, die wirtschaftsgeschichtliche und die sozialgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung.

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: D: Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung

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 weitergehende 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, Entwicklung historischer Erklärungsmodelle; 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 Materials

(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

(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, z. B. in China, Indien, Japan, Mexiko, Brasilien

(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 an verschiedene wirtschaftsgeschichtliche Theoretiker. Strukturierung der „historischen Zeit“ nach den jeweiligen Phasenmodellen. Ein mögliches Ergebnis etwa für Europa/ Deutschland: Übergangsphase mit polit. Reformen (GB 1750–1790; Dtl. 1795–1835) – Stockungsphase (1822–42) – Aufschwungphase (1843–73) – Stockungsphase (1873–1894) – Aufschwungphase (1894–1914). Im Hinblick auf den unter Ziffer 7 gewählten Bereich: Erkenntnis der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen.

Die ungleichmäßige Entwicklung der „Industriellen Revolution“ im Weltmaßstab hängt mit den regionalen, natürlichen, sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Vor-

bedingungen 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.

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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung.

Lernbereich II: Synchrone Untersuchung und perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

Lernbereich III: A. Ausgewählte Inhalte aus Mittelalter und früher 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 die Synchrone Untersuchung (Lernbereich II).

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 Neubesinnung 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 schießlich 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 ge-

zeigt 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, 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)

(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: Geistig-kulturelle Bewegungen um 1500 und epochales Selbstverständnis der Zeit in der Auseinandersetzung mit Antike und Mittelalter

(8) Schwerpunktbereich: Reformation und Revolution

(9) 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.

D Das Kurshalbjahr 12/II

1. Thema

Die Verfassung als Ausformung des Herrschaftsproblems in verschiedenen Zeiten der deutschen Geschichte.

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt die politikgeschichtliche, die wirtschaftsgeschichtliche und die sozialgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung.

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung und Untersuchung eines historischen Falls

Lernbereich III: A: Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit

B: Politische Partizipation in der deutschen Geschichte

F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

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:

- 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 daß 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 langfristigen Strukturmerkmale von Föderation und Repräsentation; Zunahme der Bedeutung des Staates als historischer Prozeß; Betonung der intersubjektiv zu erklärenden Verfassungskonflikte als eines Dauerelements; Herausstellen des Verhältnisses von Kontingenz und Prozeß (etwa bei Gegenstand b) sowie beider Verhältnis zur Struktur.

b) Ziele:

Erkenntnis des langfristig verlaufenden Prozesses zu mehr Staat, der damit verbundenen Chancen und 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 enthüllt.

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.)
- (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, das Scheitern der Weimarer Republik
- (7) Schwerpunktbereich: Das System der nationalsozialistischen Diktatur und der politische Widerstand
- (8) Schwerpunktbereich: Das Verfassungssystem der Bundesrepublik Deutschland und der DDR – Anspruch und Wirklichkeit
- (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. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt die politikgeschichtliche, die wirtschaftsgeschichtliche und die sozialgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung.

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung und perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

Lernbereich III: E: Imperialismus
F: Weimarer Republik
G: Faschismus und Nationalsozialismus
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:

– 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:

Zwischen Elementen langer Dauer und kurzläufigen Ereignissen ist 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).

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) Schwerpunktbereich: Vom europäischen Gleichgewichtssystem nach dem Wiener Kongreß zur Erschütterung dieses Systems im Zeitalter des Imperialismus

- (3) **Schwerpunktbereich:** Zusammenbruch des internationalen Systems, nationalsozialistische Außenpolitik und Entfesselung des 2. Weltkriegs
- (4) **Schwerpunktbereich:** Ost-West-Konflikt und bipolares Gleichgewicht nach dem 2. Weltkrieg
- (5) **Schwerpunktbereich:** Internationale Politik im Zeichen von Entspannung, Multipolarität und Nord-Süd-Konflikt.
- (6) **Orientierungsbereich:** Friedenssicherung im 20. Jahrhundert – Entwürfe und Ansätze
- (7) **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 und das Problem der Wiedervereinigung – Problematik und Bewältigung eines Verfassungsauftrags

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt die politikgeschichtliche, die wirtschaftsgeschichtliche und die sozialgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung.

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: G: Faschismus und Nationalsozialismus

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. Kosthorst 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,
- 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 (1969–82): Festschreibung des status quo?

(3) Orientierungsbereich: Deutschlandpolitische Denkmodelle in den 50er und 60er Jahren

(4) Schwerpunktgebiet: Der Weg der Bundesrepublik Deutschland vom Besatzungsstatut zur Souveränität in der Spannung zwischen Westintegration und Wiedervereinigungspostulat und ihre Bedeutung für die Wirtschafts- und Sozialpolitik

(5) Orientierungsbereich: Verfassungskonstruktionen und Realitäten im Rahmen der Entstehung der beiden deutschen Staaten vor dem Hintergrund ihrer Wirtschafts- und Sozialstruktur

(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 Kriegskoalition

(8) Ergebnis: Gegenwärtige Aufgaben und Perspektiven einer deutschen Politik

3.3.4 Beispiel einer Kurssequenz für Grund- und Leistungskurse

Die folgende Kurssequenz verknüpft sechs Kursthemen aus der Beispieltabelle im Abschnitt 2.4 zu einer Kursfolge. Dabei bezeichnen die jeweils unter Ziffer 3 genannten „Gegenstände“ die für einen Grundkurs geeigneten Lerninhalte, während die jeweils unter Ziffer 4 aufgeführten „zusätzlichen Gegenstände“ als Hinweise darauf zu verstehen sind, wie das Grundkursangebot differenziert und erweitert werden kann, um Leistungskursanforderungen – gemessen am Komplexitätsgrad und am Abstraktionsniveau der fachmethodischen Arbeit sowie am Umfang und am Spezialisierungsgrad des vermittelten Fachwissens (vgl. Abschnitt 3.2.3) – zu entsprechen.

Die einzelnen Kursthemen dieser Sequenz sind so entfaltet, daß sie die verschiedenen Dimensionen historischer Erfahrung (Lernbereich I) möglichst gleichgewichtig berücksichtigen.

Bezogen auf die verbindlichen Stoffbereiche (Lernbereich III) geht die Konstruktion der Sequenz von Problemstellungen der neuesten Geschichte aus (Kurshalbjahr 11/I), führt dann schrittweise zur Erhellung der jeweils wichtigen Voraussetzungen in die zeitliche Tiefendimension hinein (11/II – 12/II) schlägt danach unter einer übergreifenden Fragestellung den Bogen zur Gegenwart zurück (13/I) und stellt abschließend geschichtstheoretische Probleme in den Vordergrund (13/II).

Indem in dieser Sequenz die geschichtliche Zeit gleichsam in der Form einer Spirale durchmessen wird, werden gleichzeitig die fünf Grundformen historischer Untersuchung (Lernbereich II) in enger Anlehnung an die im Abschnitt 2.1.2 gewählte Abfolge zur Erschließung der einzelnen Kursthemen herangezogen.

Die Folge der Themen

A Das Kurshalbjahr 11/I

1. Thema

Die Entwicklung im Nachkriegsdeutschland – kalter Krieg, Wirtschaftswunder und Vergangenheitsbewältigung: Zwischen Neuorientierung und Flucht vor der Vergangenheit

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: H: Deutschland und die Welt nach 1945

3. Gegenstände

- Politischer Neubeginn unter dem Einfluß der Besatzungsmächte
- Der kalte Krieg und die Teilung Deutschlands
- Militärische Blockbildung
- Entnazifizierung und „Reedukation“
- Deutsche Kulturtradition und Einflüsse westlicher Länder seit 1945
- Wirtschaftspolitische Grundentscheidungen zwischen 1945 und 1949
- Mitbestimmung und Unternehmensverfassung in den Westzonen und in der Bundesrepublik
- Soziale Interessen und staatliche Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik

4. Zusätzliche Gegenstände

- Die Mitbestimmung: Unternehmensverfassung der Bundesrepublik im internationalen Vergleich
- Nationale Sonderinteressen gegen europäische Integration am Beispiel des Gemeinsamen Marktes
- Kirche als gesellschaftliche Macht über die nationalen Grenzen hinaus
- Demokratisierung und Liberalisierung im Bildungs- und Erziehungswesen
- Arbeit und Freizeit in westlichen und östlichen Gesellschaften
- Stellung der Frau im Arbeitsprozeß und in der Familie in unterschiedlichen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen

B Das Kurshalbjahr 11/II

1. Thema

Die Weimarer Republik und der Aufstieg des Nationalsozialismus: von der „Republik ohne Republikaner“ zur Ideologie der „Klassenlosen Volksgemeinschaft“

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung

Lernbereich III: F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

3. Gegenstände

- Die Weimarer Reichsverfassung und ihr politischer und sozialer Kompromißcharakter
- Politische Kultur in der Weimarer Republik
- Weltwirtschaftskrise und Radikalisierung der Politik 1919–1929
- schleichende Verfassungsaußhöhungen und Machtergreifung
- Sozialismus und Nationalismus 1929–1939
- „Deutsche Arbeitsfront“ und die Ideologie der „Klassenlosen Volksgemeinschaft“

- Zwischen Anpassung und Protest: Unterschiede im politischen Verhalten der Bevölkerung zwischen 1933 und 1945
- Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der politischen Opposition zwischen 1933 und 1945

4. Zusätzliche Gegenstände

- Rätebewegung und parlamentarische Demokratie 1918/19
- Das Führerprinzip im nationalsozialistischen Herrschaftssystem
- Hitler und die Großindustrie
- Wirtschaftspolitik: Kriegsplanung und Kriegswirtschaft
- Die „goldenen Zwanziger“ in darstellender Kunst, Musik und Theater
- Jugendkultur und Jugendbewegung in Weimar und im Dritten Reich
- Der Mittelstand im Nationalsozialismus

C Das Kurshalbjahr 12/I

1. Thema

Deutschland im Spannungsfeld von ökonomischem Fortschritt und politischer Rückständigkeit – Wirtschaft, Gesellschaft und Staat im Zeitalter der Industrialisierung

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Synchrone Untersuchung

Lernbereich III: D: Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung

E: Imperialismus

3. Gegenstände

- Massenarmut und Hungerkrisen im vorindustriellen Deutschland
- Kapitalbildung, Banken und Industrie in Deutschland vor 1914
- Industrielle und landwirtschaftliche Interessenverbände und der Aufstieg des Interventionsstaates
- Bismarcks Sozialpolitik und die Sozialdemokratie
- Kindererziehung im Wilhelminischen Reich
- Bildungsbürgertum und Bildungsideale im Wilhelminischen Reich
- Zeitungswesen und politische Meinungsbildung

4. Zusätzliche Gegenstände

- Technischer Fortschritt: Von der Erfindung zur industriellen Auswertung am Beispiel der Dampfmaschine
- Freihandels- und Schutzzollpolitik
- Ökologische Folgen des ökonomischen Wachstums im 19. Jh. und heute
- Industrielle Arbeitswelt und Arbeitskonflikte
- „Calvinistische Ethik und Kapitalistischer Geist“
- Mittelständische Kritik am Kapitalismus: Kultur und Ideologie im Kleinbürgertum

D Das Kurshalbjahr 12/II

1. Thema

Die Französische Revolution – Struktur und Funktion einer neuzeitlichen Revolution

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Synchrone Untersuchung und Untersuchung eines historischen Falls

- Lernbereich III: B: Politische Partizipation in der deutschen Geschichte
C: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert

3. Gegenstände

- Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung Frankreichs im 17. und 18. Jh.
- Die Krise „absolutistischer“ Herrschaft
- Struktur und Verhalten revolutionärer Massen
- Organisieren revolutionärer Politik: Wahlen, Aktionen, Krieg
- Die Französische Revolution als bürgerliche Revolution?
- Revolution: Radikaler Bruch oder allmähliches Verschieben innerhalb eines Kontinuums

4. Zusätzliche Gegenstände

- Der Gegensatz feudalabhängiger Bauern und Grundherrn (Lokalmodell)
- Soziale Mobilität im vorrevolutionären Frankreich
- Sozialpolitik des Konvents
- Gesellschaftsideal: adeliger Bürger?
- Kritikfreudige Untertanen infolge der Aufklärung?

E Das Kurshalbjahr 13/I

1. Thema

Grundformen menschlicher Existenz im historischen Wandel – Familie, Arbeit, Herrschaft

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung und perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

Lernbereich III: A: Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit

D: Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung

3. Gegenstände

- Von der stammeskonstituierenden Sippongemeinschaft zur Vater-Sohn-Familie: Autarke Oikowirtschaft und gesellschaftliche Arbeitsteilung als Gegensätze bei der Polisentstehung
- Pater familias und Klientelpatron: Das Familienoberhaupt als Sachwalter des römischen Besitz- und Sozialgefüges
- Brüdergemeinschaft, Realteilung, Erstgeburtsrecht: Zum Verhältnis von Erbrecht und sozialem Wandel im frühen Mittelalter
- Die „Zweite Leibeigenschaft“: Zum Verhältnis von Politik, Ökonomie und Gesellschaft im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit
- Vom „ganzen Haus“ zur Haushaltsfamilie: Der wirtschaftliche und soziale Funktionswandel der Familie im Zeitalter der Industrialisierung

4. Zusätzliche Gegenstände

- Grundlagen der Protoindustrialisierung: Familiäre „Selbstausschöpfung“ als Motor des wirtschaftlichen und demographischen Wachstums
- Vom Patriarchat zur Partnerschaft: Ehe und Erziehung im Wandel der Zeit
- Keimzelle des Staates?: Zum Verhältnis von Staat und Familie in der Philosophie und Politik der Neuzeit

F Das Kurshalbjahr 13/II

Das abschließende Kurshalbjahr 13/II sollte dazu dienen, die bisher erreichten Fähigkeiten und Kenntnisse der Geschichte zusammenzufassen und auf zentrale übergreifende Fragestellungen hin zu reflektieren, unter denen Leistung und Grenzen des historischen Denkens erörtert werden können. Es ist daher ein Kursthema zu finden, das an die inhaltlichen Fragestellungen des letzten Kurses anknüpft (also auch zur Wiederholung geeignet ist), das die dort vorherrschende weite Perspektive aufgreift und von ihr her zu grundsätzlichen Prinzipien der historischen Deutung der menschlichen Vergangenheit und der damit verbundenen Aussichten in die Zukunft überleitet. Ein solches Thema sollte dann unter der leitenden Frage danach behandelt werden, was die historische Erkenntnis zur Bewältigung von Orientierungsproblemen der Schüler leistet.

Dazu wäre folgendes Thema geeignet:

1. Thema

Geschichte als Fortschritt? Was leistet die historische Erkenntnis zur Orientierung der gegenwärtigen Lebenspraxis?

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

Lernbereich III: A: Ausgewählte Inhalte aus Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit

B: Politische Partizipation 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

3. Gegenstände

Gegenstände, an denen dieses Thema konkret und differenziert behandelt werden kann, können sein:

- Der Rückschritt im Fortschrittsglauben von der Aufklärung zur Ökokrise der Gegenwart (Fortschritt als moralische Verbesserung des Menschengeschlechtes, Fortschritt als politische und soziale Emanzipation, Fortschritt als technische und ökonomische Entwicklung, 'Fortschritt' als Weg in die Katastrophe);
- 'Emanzipation' als Leitbegriff des historischen Denkens: Vergangenheitsdeutung, Praxisbezug, Zukunftsentwurf;
- Die historische Erfahrung als Dementi utopischer Hoffnungen?
Die Erneuerung von Herrschaft im Prozeß ihrer Abschaffung;
- Die Bedeutung der Geschichte für die Legitimation und für die Kritik von Herrschaft (Tradition und Traditionskritik in der Rechtfertigung von Demokratie);
- Wissenschaftliche Objektivität und Praxisbezug des historischen Denkens (an Beispielen unterschiedlicher historischer Interpretationen im thematischen Umkreis des vorhergehenden Kurses)

4. Zusätzliche Gegenstände

Auch in einem Leistungskurs wird man nicht alle o. g. Gegenstände behandeln können, sondern auswählen müssen.

4. Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Allgemeine Hinweise

Lernerfolgsüberprüfungen in der gymnasialen Oberstufe 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 gymnasialen Oberstufe 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 gymnasialen Oberstufe 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 gymnasiale Oberstufe 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 gymnasialen Oberstufe 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 Beurteilungsbereich (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 Kurshalbjahres 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 offengehalten; 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
nach Wahl des Schülers	1-2	2	2	2	/	/	2-3	2-3	2-3	2-3	/	/
2. Abiturfach	(1-2)	2	2	2	2	1	2-3	2-4	3-5	3-5	4-6	5*
3. Abiturfach	(1-2)	2	2	2	2	1	2-3	2-3	2-3	2-3	2-4	3*
4. 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 +).

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

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

2. Fehler in der sprachlichen Darstellung: Korrekturzeichen

Tempusfehler	T
Modusfehler	M
Beziehungsfehler	Bz
Satzbaufehler	Sb
Grammatikfehler (sofern nicht durch T, M, Bz, Sb erfaßbar)	Gr
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 sind 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 Fähigkeiten, 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“ sollte 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 facheigener Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern,
4. dem Erfassen von Diskussionsabläufen
5. dem Ordnen von Diskussionsbeiträgen und deren Umsetzung in angemessene 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 wiedergeben.

Zu 2. Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils. Es hält stattdessen die Unterrichtsergebnisse, mögliche offengebliebene Fragen und die angewandte Methode fest.

Zu 3. Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmt haben. Es macht die unterschiedlichen 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 unterrichtlichen 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 Protokollant und die Art des Protokolls zu Beginn der Unterrichtsstunde bestimmt. Das angefertigte Protokoll sollte in der folgenden Unterrichtsstunde 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 Einzelstunden
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 Zielvorstellungen 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 wichtig, 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 punktuell 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 mehr methodischer 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) Schriftliche Übung

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 dieser Art 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 Verfahrens-

weise(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 die Antworten 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 schriftlicher Arbeitsformen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ in Beispielen von Grundkursen der Jahrgangsstufe 12/II

Die in den folgenden Beispielen beschriebenen Grundkurs-Abschnitte sind den Gegenstandsbereichen 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 sind¹⁾. Zu den möglichen Unterrichtsformen insgesamt gelten die in Kapitel 3.1.4 gemachten Ausführungen.

Beispiel 1

Vorüberlegungen

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

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

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 Material 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.

Thema: zum obligatorischen Gegenstandsbereich E: Imperialismus (Lernbereich III)

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

Benutzte Materialien (Für die vorliegenden und alle folgenden konkreten Beispiele wurde das jeweils genannte Material zugrunde gelegt. Mit gleicher Berechtigung kann anderes geeignetes Material benutzt werden.)

- 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). (Das Referat wird am Ende des Kurshalbjahres 12/I gegeben).

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.

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 (WG i. Aufr. 2, S. 350 ff.)
c) die USA (WG i. Aufr. 2, 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 Zusammen-

fassung 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 (Höpfel: 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 Höpfel 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 français (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 wirtschaftliche 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“ (Mommson: 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 Kursplenum 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 einer gegliederten 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 Crowe's 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 Gegenstandsbereichen F: „Weimarer Republik“ und G: „Faschismus und Nationalsozialismus“ (Lernbereich III)

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 schriftlichem 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: inhaltliche Strukturierung. Da die Findung und Formulierung des/der erschließenden 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 kontroverser 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 Möglichkei-

ten 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.
Eiberfeld 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 Schlußfolgerungen 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 Begriffe unter Berücksichtigung ihrer Funktion in der historischen Situation (Klasse, Stand: „Arbeitertum“ – „geschichtliche Mission“, (politisches) Bürgertum – geschichtliche Rolle)

3. Arbeitsschritt: Schlußfolgerungen für die Einordnung der beiden Texte in den Zusammenhang der Untersuchung

erwartet: Thesenbildung – der durch die abweichende Begrifflichkeit zunächst naheliegende Bezug auf die unterschiedliche Provenienz beider Texte (Adressatenbezug/„Doppelzüngigkeit“) scheidet durch den genauen Vergleich der zentralen Begriffe aus; beide Texte sind signifikant für die ideologische Betrachtung des Sozialismus-Begriffs der NSDAP; eine Zuordnung zu den Parteiflügeln ist möglich (Strasser). Stellenwert in der Gesamtuntersuchung.

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 gelernt-

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

ten 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.

4.4.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

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.

A Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

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, viktorianische Ethik)
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, Traditionen und Belastungen)
8. Theorien, Klassifikationen, Modelle (z. B. Imperialismustheorien, Liberalismus, Lehenspyramide)

B Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

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.

A Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Selbständiges Erklären und Anwenden des Gelernten und Verstandenen

1. Erklären von Sachverhalten (z. B. Ausbruch des Ersten Weltkrieges unter dem Gesichtspunkt Ursachen – Anlaß)
2. Verarbeiten und Ordnen unter bestimmten Fragestellungen (z. B. die Endphase der Weimarer Republik unter dem Gesichtspunkt des Funktionsverlustes des Parlaments)
3. Anwendung des Gelernten und Verstandenen in Zusammenhängen und auf Sachverhalte, die so im Unterricht nicht behandelt worden sind
 - 3.1 Untersuchen bekannter Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen (z. B. die späte römische Republik unter einem neuzeitlichen Revolutionsbegriff)
 - 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)

B Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Anwenden von fach- und sachadäquaten Methoden und Arbeitstechniken *

1. bei der Darstellung von Sachverhalten (z. B. gliedern, ordnen, abstrahieren, konkretisieren, generalisieren)
2. bei der Übertragung in andere Darstellungsformen (z. B. Texte in Thesen zusammenfassen, statistische Angaben graphisch darstellen)
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)

Anforderungsbereich III

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

A Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Problembezogenes Denken, Urteilen, Begründen

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 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 Bedingungsfeld (z. B. die außenpolitischen Vorstellungen Konrad Adenauers, Jakob Kaisers und Kurt Schumachers vor 1949 unter dem Aspekt ihrer Realisierungsbedingungen untersuchen)

B Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Beurteilen von Methoden

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
 - 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)

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, wie weit 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 zweck-

mäßig 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. Sie 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 Aufgaben-vorschläge 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 – OstG 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 Kurshalbjahres beschränken. Die vom Prüfling zu bearbeitende Aufgabe muß in ihren Anforderungen die Sachgebiete eines Kurshalbjahres 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 Streuung 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–OStG). 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 Zusammenfassung im Unterricht verwendet worden ist, stellt der Fachlehrer dar, 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 (3) 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 Problemerkennung.

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 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

Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

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

Darstellung mit gegliederter Aufgabenstellung ohne Material

- (8) Das Prinzip des „Gleichgewichts der Macht“ im Ersten Weltkrieg

(1) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung

o) 2. Abiturfach

a) Materialien:

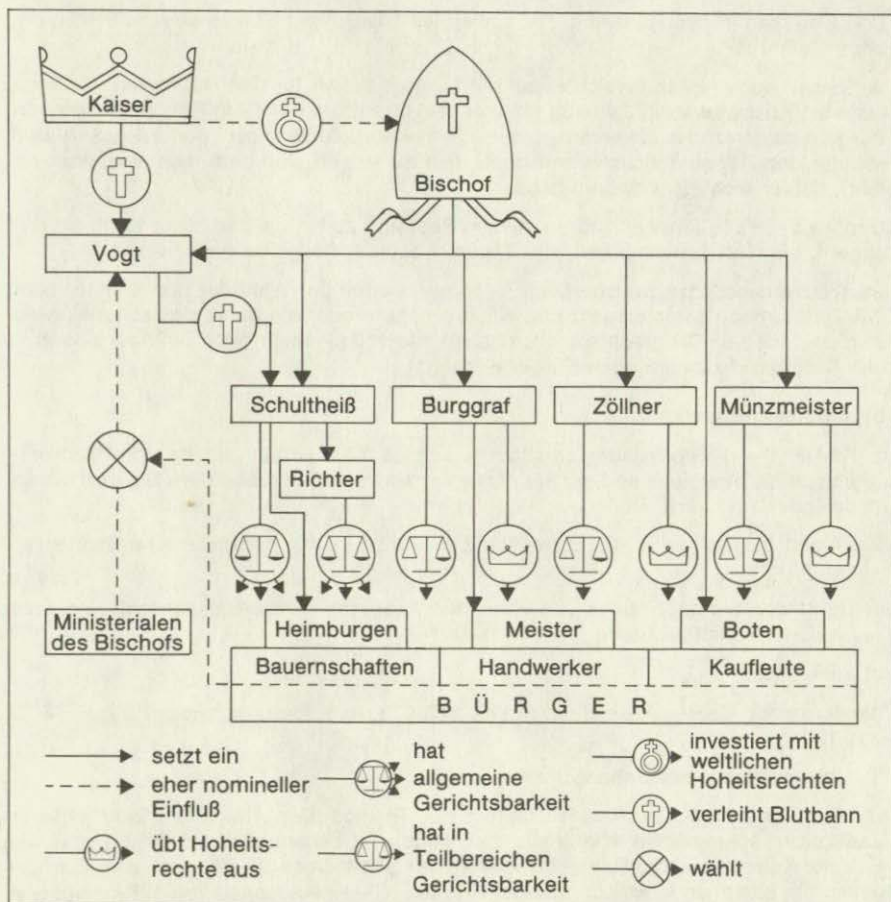
1. Die Verfassung Straßburgs nach dem ersten Stadtrecht von ca. 1200
2. Aus dem Schwörbrief von Straßburg vom 17. Oktober 1334; Fundstelle: Geschichte in Quellen, Band II: Mittelalter, Bayerischer Schulbuchverlag, München 1970, Quelle Nr. 649, S. 728 ff.

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 Straßburg¹, und Burkhard Twinger, der Ammanmeister², 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.



Die Verfassung Straßburgs nach dem ersten Stadtrecht von ca. 1200

Und dies ist der Rat: Erstens sollen die vorgenannten drei Meister . . . immer im Rat sein. Und es sollen auch alle Jahre von den Handwerkern fünf und zwanzig 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 fünf und zwanzig, 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 eingewessener Bürger sein zu Straßburg, ohne Gefährde³.

Wir haben auch eidlich verzichtet auf die Kuren⁴, 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.

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 den Unterschied!
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 1789, 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.

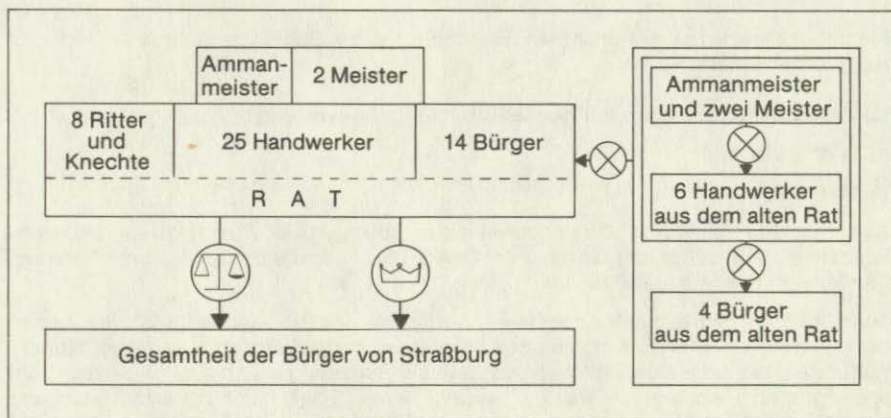
e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

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 Wahl-

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

recht 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 zugunsten 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.

Graphisch lassen sich die Verfassung von 1334 und das Wahlverfahren zum Rat etwa in der folgenden Form darstellen:



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 in mittelalterlichen Städten häufig zu beobachtenden Prozeß erkennt. So können Parallelen zur Kölner Geschichte gezogen und im Vergleich mit dieser 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 des Übergangs.

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, der in eine Graphik umgesetzten von

ca. 1200 und derjenigen von 1334, 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 Gericht für arm und reich erklärt 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 um so 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

Sie 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 Adeligen 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 heilsames 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 Versammlun-

gen; auf diesem heiligen Baseler Konzil ¹⁾ ist der Anfang zu machen und eine Regel für die Zukunft zu geben."

b) Aufgabenstellung:

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 das Spannungsverhältnis von Zentralismus und Föderation in der deutschen Geschichte ein!

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe knüpft an folgende Kursthemen an: „Zentralismus und Föderation – unterschiedliche Lösungen eines Problems in der deutschen Geschichte“ 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 von 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 in den genannten Themen wieder aufgenommen.

e) Leistungserwartungen (Erwartungshorizont):

Zu 1): Der Prüfling erbringt eine Leistung des Ordnen 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 Landesherren (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

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.

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 auch Hausmachtspolitik treibender Landesfürst ist, und somit die Trennung von Eigennutz und „bonum commune“ problematisiert, 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 Willkür (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 auch danach gestellt, 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

(Geschichte in Quellen, Bd. V, Weltgeschichte und Revolutionen 1919–1945, bearbeitet von G. Schönbrunn, München, Bayr. Schulbuchverlag, 1961, S. 56 f.)

„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 gelange 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 in den Krieg geführt haben“, sagte er, „dann wird es vergessen, daß es jemals so etwas wie 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.

b) Aufgabenstellung:

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 nach dem Versailler Vertrag?

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. Besonders aner kennenswert ist es, wenn der Prüfling herausstellt, daß Wilson die handelspolitischen Interessen der USA nicht erwähnt. (AFB II)

Von der Prämisse ausgehend, daß das Deutsche Reich die USA zum Kriegsantritt gezwungen habe, 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 die Auswirkungen der innenpolitischen Entwicklung in den kriegführenden Staaten auf die Völkerbundidee herausarbeiten. 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

(Wolff, Theodor: Der Marsch durch zwei Jahrzehnte, Amsterdam, Verlag Albert de Lange 1936, S. 442 ff.)

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 un-

serer 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 hingerutscht . . . – 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 Alideutschen ihre Schuld. Wir haben ja in unserer inneren und äußeren Politik in der Lüge gelebt. Ein schreierischer, überforscher, renommtischer, schwatzafter 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 Überforscheit, 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) Aufgabenstellung:

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

- 1) Wie beurteilt v. Bethmann Hollweg in seinem Gespräch mit Th. Wolff die Frage nach seiner Schuld am Ausbruch des 1. Weltkrieges?
- 2) Konfrontieren Sie die Kriegsschuldthese von Fritz Fischer mit der Auffassung v. Bethmann Hollwegs!
- 3) v. Bethmann Hollweg zieht Konsequenzen für die deutsche Politik der Nachkriegszeit. Beurteilen Sie diese Konsequenzen und die Möglichkeiten ihrer Verwirklichung!

c) Hilfsmittel: keine

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Bearbeitung der Aufgabe setzt voraus, daß der Prüfling am Kurs mit dem Thema „Der Hochimperialismus am Beispiel der Struktur des Wilhelminischen Reiches“ teilgenommen hat. In der Qualifikationsphase ist ferner das Thema „Die Parteien, ihre Ge-

schichte, Struktur und ihre Rolle in Deutschland seit 1871" 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 Wolfgang J. Mommsen kann die Bewältigung der 1. Teilaufgabe zu der Darstellung bringen, daß v. Bethmann Hollweg in der Juli-Krise den Krieg als kalkuliertes Risiko unterhalb höher eingeschätzter Ziele gewichtet hatte, während er ein halbes Jahr nach Kriegsbeginn (ohne greifbare Aussicht auf Sieg) gänzlich unter der Last der Verantwortung für die Ereignisse Juli/August 1914 steht. Während Teilaufgabe 1) Textverständnis und Sinn für komplexe Antworten (Hinweise 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 auf die Fähigkeit des Schülers ab, aus den kritischen Bemerkungen v. Bethmann Hollwegs unter Berücksichtigung seiner innenpolitischen Absichten 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 Eigenwertes anderer Völker
- Abbau des Hasses gegen Kriegsgegner
- mehr Ehrlichkeit in politischen Äußerungen.

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 v. 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 v. 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 ohne gegliederte Aufgabenstellung

o) 3. Abiturfach

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

Einkommensgruppe	1934		Einkommen in RM		Lohnsteuer in RM	
	Steuerpflichtige 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					
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	

(Schoenbaum, David: Die Braune Revolution, Köln 1968, s. auch dtv Bd. 1590, München 1980, S. 371)

b) Aufgabenstellung:

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 Steuerpflichtiger, der Höhe der Einkommen und der Lohnsteuer 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 Bezieher 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.

(6) Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

o) 2. Abiturfach

a) Material:

Reichskanzler von Caprivi begründet die Nichterneuerung des Rückversicherungsvertrags mit Rußland; Fundstelle: Grundzüge der Geschichte, Sekundarstufe II, Historisch-politisches Arbeitsbuch, Quellenband II, 7. Auflage 1975, Verlag Diesterweg, Frankfurt, S. 84.

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 gewönnes 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 vorzuziehen 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) Aufgabenstellung:

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 Bündnissondierungen 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 thematisiert in der vorliegenden Quelle vorwiegend militärische Aspekte, die – als Grundlage der Außenpolitik – die Gefahr in sich bergen, zum Blocksystem und zur Konfrontation zu führen. Diese Politik kann nur vor dem Hintergrund der Bismarckschen Außenpolitik voll begriffen werden, die ein „schwebendes“ Gleichgewichtssystem (keine einseitigen Bindungen) und eine relative Sicherheit aller Beteiligten (insbesondere natürlich des Reiches) intendierte.

Der Schüler stellt das Verstandene in einen Zusammenhang. Er sollte darauf verweisen, daß es auch für Bismarck in den letzten Jahren seiner Politik schwieriger geworden war, russische Verbindlichkeiten gegenüber dem Deutschen Reich zu erhalten. (AFB II)

- 2) Der zweite Reichskanzler hält die von Bismarck befürchteten Allianzen für „durchaus unwahrscheinlich“. Seine Außenpolitik stützt sich auf den Dreibund und berücksichtigt zu wenig, daß dessen Wirksamkeit von der Kräfteentwicklung auf dem

Balkan (Rußland) und im Mittelmeer (Rußland, Frankreich, Großbritannien) abhing. Die Verständigung mit Großbritannien, die um so dringender war, als Rußland an die Seite Frankreichs trat, wurde nicht ernsthaft genug angestrebt (Furcht vor einem Krieg mit Rußland, später: Rivalität im Flottenbau mit Großbritannien). Durch die „Entente cordiale“ und das englisch-russische Einvernehmen wurde das Reich isoliert und von einem Mehrfrontenkrieg bedroht. Diese außenpolitische Entwicklung wurde innenpolitisch vorbereitet und verstärkt.

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

(7) Materialinterpretation ohne gegliederte Aufgabenstellung

o) 2. Abiturfach

a) Material:

Aus den Erinnerungen Friedrich 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 Müller eine Vorlage eingebracht, die den Vorstand der Reichsanstalt ermächtigte, die Beiträge von 3½ 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 Volkspartei ²⁾ 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 3½ 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 3½ 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

¹⁾ Begonnen 1934 in der Emigration (seit 1920 Mitglied der SPD-Fraktion des Reichstags, Chefredakteur des „Vorwärts“). Friedrich Stampfer, Die vierzehn Jahre der ersten deutschen Republik, 3. Aufl., Hamburg 1953, S. 560 ff.
²⁾ DVP

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 anerkennenswerten Motiven. Er sah als Ressortminister die große Bedeutung der Probleme, 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 Wissel 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 um so 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 nachdrücklich 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. Moldenhauer, 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 ge-

ben, 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 Tariflohn war notwendig. Richtig konnte er aber nur geführt werden, wenn sich die Verteidiger, Partei und Gewerkschaften der großen Zusammenhänge bewußt blieben . . .

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 angemessen 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 Vorgehen 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 folgenden Kategorien des Politischen, die als strukturierende Leitbegriffe dienen können: z. B. **Konflikt**: Wie lautet die Streitfrage? **Konkretheit**: Welche Gruppierungen stehen sich gegenüber? **Interesse**: Welche Interessen verfolgen die politischen Parteien und die ihnen zugehörigen sozialen Gruppen? **Macht**: Inwiefern sind die Positionen angesichts der wirtschaftlichen Gesamtentwicklung und Mehrheitsverhältnisse durchsetzbar? **Recht**: Welche Bedeutung kommt der Arbeitslosenversicherung und dem Tarifrecht zu? **Solidarität**: Wie verhalten sich die einzelnen Fraktionen? **Menschenwürde**: Wel-

chen Einfluß haben die Entscheidungen auf die konkreten Lebensbedingungen der Betroffenen?

– Einige Ergebnisse:

- 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 nachstehenden Punkte können ggf. aus dem Vorwissen verifiziert werden. Die Angabe folgender Untersuchungsrichtungen und Lösungswege ist denkbar:

- Das Selbstverständnis der damals in der Regierungsverantwortung stehenden 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.

(8) Darstellung mit gegliederter Aufgabenstellung ohne Material

o) 3. Abiturfach

a) -----

b) Aufgabenstellung:

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" für die englische Außenpolitik seit dem 16. Jahrhundert im Längsschnitt 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:** Geschichtsatlas

d) 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 das 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 Begründung dafür, daß 1918 nach Beendigung des 1. Weltkriegs ein Gleichgewicht in Europa nicht herstellbar war, ist eine besonders selbständige Leistung. (AFB III)

Zu 3): In Teilaufgabe 3) soll der Prüfling die Frage untersuchen, welche Probleme die deutsche Niederlage und die Politik des Deutschen Reiches für die Stabilität in Europa aufwarfen. Der Prüfling soll herausarbeiten, daß Großbritannien seine Gleichgewichtspolitik, die sich von nun an auf die ganze Welt beziehen müßte, aus strukturellen, ökonomischen und sozialen Gründen nicht mehr treiben kann. Es muß seine Weltmachtposition zunehmend an die USA abtreten. Zu berücksichtigen ist auch, daß Frankreich erneut eine kontinentale Hegemonie beansprucht. Ebenso bedeutsam ist die Einbeziehung der zeitweiligen Flügelmacht Japan und der Aufstieg der Sowjetunion.

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 Kurshalbjahres 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 Vorbereitungszeit 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 Aushändigung 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 Abiturfach – dieselbe Aufgabe gestellt werden, wenn für die Prüflinge die gleichen unterrichtlichen Voraussetzungen gegeben sind.

4.4.4.3.3 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

(1) Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche Zusammenhänge überprüfen 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 bestimmt ist, die der Prüfling im ersten Teil erbracht hat.

Wenn der Prüfling eine Vertiefung und Erweiterung der Fragestellung 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 aneinanderzureihen.

(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 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 Sitzungen 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, dem 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 **langfristige** Vorbereitung aller Schüler auf die mündliche Prüfung in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erfolgt.

Dem Schüler muß während des Unterrichts Gelegenheit gegeben worden sein, selbstständig in einer vorgegebenen Zeit eine begrenzte Aufgabenstellung zu bearbeiten,

sein Ergebnis gegliedert und in angemessener Sprache darzustellen und ggf. im Gespräch mit den Kursteilnehmern und dem 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 zugrunde 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 Stimmengleichheit, 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 lebenswürdigen, 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, 1981 [10. 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 gegenübersteht. 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.

(Hannah Vogt: Der Jude als Antisymbol; in: Wochenschau, Oberstufe, Schwalbach (Ts.), 11. Jg. Nr. 2, Mai 1960)

b) Aufgabenstellung:

- 1) Interpretieren Sie die Rede Robespierres! Ordnen Sie die Rede kurz und knapp in den Zusammenhang der Verfassung von 1791 und 1793 ein!
- 2) Prüfen Sie die Möglichkeit, den Text von Hannah Vogt auf die revolutionäre Situation in Frankreich anzuwenden! Welche Hinweise liefert die Rede von Robespierre?

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 Spielregel-formalismus der Gewaltenteilung verwirklicht sieht. Diese Staatsauffassung besteht in der regel- und gesetzestreuem Auseinandersetzung. Andererseits verfiert 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 Steuerung der zitierten Begriffe wie „Marmor und Stein“, „Gleichheit“, „Gerechtigkeit“ usw. umorganisieren (AFB I/II).

In Aufgabe 2 soll 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 General-schuldigen, für die Mängel und Übel dieser Welt.

In Aufgabe 2 wird vom Schüler verlangt, daß er das politische Taktieren mit Antisymbolen auf die Rede Robespierres anlegt und ihre rhetorischen Mittel kritisch überprüft (AFB 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 und innerhalb moderner Gesellschaften 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 ein Vasall Frankreichs. Die Wiederherstellung der Grenze zwischen Rußland und Deutschland ist die Voraussetzung beiderseitiger Erstarkung. Rußland und Deutschland in den Grenzen von 1914 sollte die Grundlage einer Verständigung zwischen beiden sein.

b) Aufgabenstellung:

- 1) Kennzeichnen Sie die Sprache des Verfassers! Nennen Sie die Hauptaussagen!
- 2) Ordnen Sie die Quelle in ihren historischen Zusammenhang ein!
- 3) Setzen Sie sich kritisch mit v. 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 Kursthema: „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 kommt auf die Bedeutung der Nichtveröffentlichung zu sprechen 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 weniger vorsichtig 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 verfiert mit absolutem Geltungsanspruch hegemoniale Machtinteressen. Das Anliegen v. Seeckts gipfelt in seiner Forderung nach Beseitigung der Vormachtstellung Frankreichs. Die Vernichtung Polens dient als Mittel zum Zweck und zur Wiedererstarkung Deutschlands und Rußlands; sie ist von ihm 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 v. 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 im französischen Bündnissystem. 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 v. Seeckts Niederschrift ist ihm bekannt.) Erwartet wird, daß der Schüler das machtpolitische Kalkül des Militärs im Grundsatz problematisiert.

(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 auseinanderzusetzen, um so zu begründeter Stellungnahme zu gelangen.

(AFB II/III)

(3) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung:

o) 2. Abiturfach

a) Materialien:

Drei Diagramme über wirtschaftliche Grunddaten in Frankreich vor 1789 (Nach C. E. Labrousse. In: Zeiten und Menschen, G II, Paderborn/Hannover Schöningh/Schroedel, 1970 S. 204)

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.

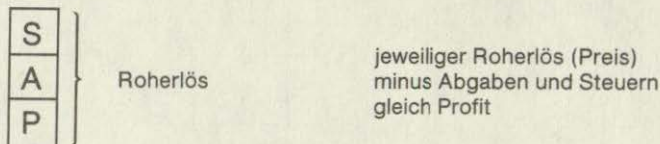
e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

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 Wahlverfahrens 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 Villicus (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 Getreideboden, den ein Kolone im Unterschied zu Weingärten und Obstbauplantagen 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 Betrügereien 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) Aufgabenstellung:

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 Widerstandes der Sklaven“ als Quelle zitiert. Zeigen Sie auf, in welchem theoretischen Zusammenhang die Wiedergabe dieser Stelle mit der Theorie des Marxismus steht!

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.

e) **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 zur frühen 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 Hausklaven 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 die Verbindung zur Theorie des Marxismus herstellen und die Übertragung des Klassenkampfesbegriffes auf Erscheinungen wie die Sklavenaufstände problematisieren.

Unabhängig davon 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 Aspekte verstellt. (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 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 sei).

(5) Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung:

o) 2. Abiturfach

a) Materialien:

1. Aus einem Artikel der 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.)

Fundstelle: Grundzüge der Geschichte, Sekundarstufe II, Historisch-politisches Arbeitsbuch, Quellenband II, 7. Aufl., Diesterweg-Verlag Frankfurt 1975, S. 88 f.

... Auf die Länge beginnen auch in England die Leute einzusehen, daß es in Europa zwei große, unversöhnliche, entgegengesetzte Mächte gibt, zwei große Nationen, welche die ganze Welt zu ihrer Domäne machen und von ihr den Handeltribut erheben möchten. England, mit seiner langen Geschichte erfolgreicher Aggression und der wunderbaren Überzeugung, daß es beim Verfolg seiner eigenen Interessen Licht unter den im Dunkeln wohnenden Völkern verbreite, und Deutschland, Fleisch vom selben Fleisch und Blut vom selben Blut, mit geringerer Willenskraft, aber vielleicht lebhafterer Intelligenz, wetteifern in jedem Winkel des Erdballs. ... Überall, wo die Flagge der Bibel und der Handel der Flagge gefolgt ist, liegt ein deutscher Handlungsreisender mit dem englischen Hausierer im Streit. Gibt es irgendwo eine Mine auszubeuten, eine Eisenbahn zu bauen, einen Eingeborenen von der Brotfrucht zum Büchsenfleisch, von der Enthaltbarkeit zum Schnapshandel zu bekehren – ein Deutscher und ein Engländer streiten um den ersten Platz.

Eine Million geringfügiger Streitigkeiten schließen sich zum größten Kriegsgrund zusammen, welchen die Welt je gesehen hat. Wenn morgen Deutschland ausgelöscht würde, gäbe es übermorgen keinen Engländer in der Welt, der nicht um so reicher geworden wäre. Völker haben jahrelang um eine Stadt oder ein Erbfolgerecht gekämpft; müssen sie nicht um einen jährlichen Handel von 250 Millionen Pfund Krieg führen?

(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)

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) Aufgabenstellung:

- 1) Geben Sie an, welches historische Hintergrundwissen erforderlich ist, um den Zeitungsartikel von 1897 und die Karikatur von 1908 zu verstehen!
- 2) Interpretieren und vergleichen Sie die beiden Quellen!
- 3) Nehmen Sie Stellung zur Aussagekraft der vorgelegten Materialien als historische Quelle!

c) Hilfsmittel: Geschichtsatlas

d) Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang:

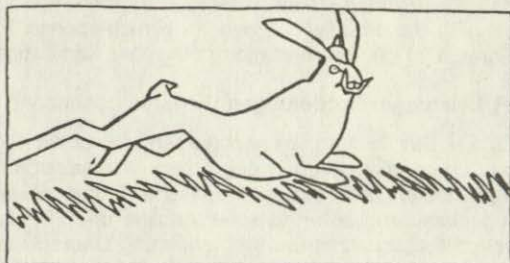
Die Aufgabe bezieht sich auf das Kursthema: „Der Hochimperialismus in seiner Epoche am Beispiel des Wilhelminischen Reiches“. Im Unterricht wurden der deutsche

Das alte Märchen

(Zeichnungen von O. Gutheausen)



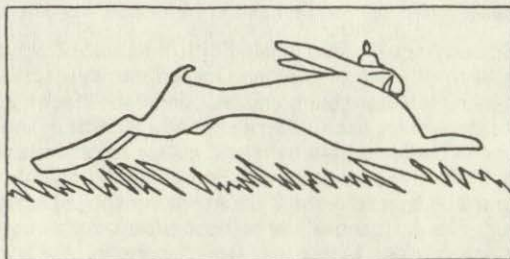
Der Hase und der Zwinegel wollten miteinander um die Wette laufen,



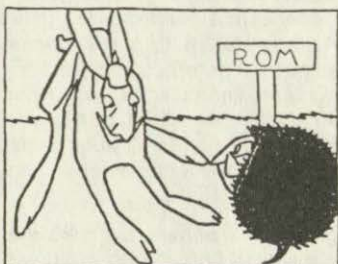
und da legte der Hase los.



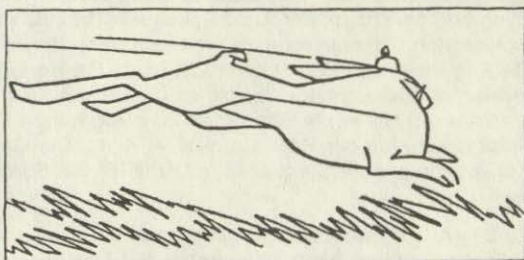
Aber wie er nach Paris kam, war der Zwinegel schon da,



und da lief der Hase, was er nur konnte.



Aber wie er nach Rom kam, da war der Zwinegel schon da,



und da lief der Hase fürchtbar.



Aber wie er nach Petersburg kam, da war der Zwinegel schon da.



Und da sah der Hase erschöpft auf dem Feld und war glänzend isoliert.

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 Aspekte 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 **Simplexissimus** 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 Problemkreis „Kriegsursachen – Friedenssicherung“ anzuschneiden.

5. Grundkurse in Geschichte gemäß § 12 Absatz (3) Nr. 3 APO-OSTG

5.1 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 bis 13 zusätzlich zwei aufeinanderfolgende Grundkurse in Geschichte“.

Diese Bestimmung wird durch die Erläuterungen der Verwaltungsvorschrift zu § 12 (3) 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“.

Grundsätzlich unterliegt also der Unterricht in diesen Geschichtskursen den Vorgaben dieser Richtlinien; dies gilt sowohl für die Lernziele (vgl. Kap. 1) als auch für die Ausführungen zu den Lerninhalten (Kap. 2), zur Lernorganisation (Kap. 3) und zu den Lernerfolgsüberprüfungen (Kap. 4), soweit diese nicht ausschließlich den Unterricht im Fach Geschichte als Abiturfach betreffen. Andererseits erfordert der zeitliche Rahmen dieser Kurse eine an Lerninteressen und Lernvoraussetzungen der Schüler orientierte und didaktisch begründete Auswahl, die zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewußtseins beitragen soll. Sie muß zu Schwerpunktsetzungen insbesondere innerhalb der im Abschnitt 2.1 dargestellten drei Lernbereiche führen.

(1) **Zum Lernbereich I** (Dimensionen historischer Erfahrung; vgl. Abschnitt 2.1.1): Da die Teilnehmer der beiden Folgekurse durchgängig von der Jahrgangsstufe 11 an das Fach Sozialwissenschaften belegt haben, kann vorausgesetzt werden, daß sie mit politischen, wirtschaftlichen und sozialen Gegenwartsproblemen und mit den methodischen Instrumentarien zu deren Analyse vertraut sind. Daraus ergibt sich für die beiden Folgekurse die Chance, unter Berücksichtigung der Schülerinteressen einige dieser Probleme noch einmal aufzugreifen und nunmehr auch in ihrer Geschichtlichkeit zu vermitteln, indem sie unter dem Aspekt der jeweils betroffenen Dimension historischer Erfahrung sowie der Interdependenz dieser Dimension mit den übrigen Dimensionen (einschließlich der kulturgeschichtlichen) untersucht werden.

(2) **Zum Lernbereich II** (Grundformen historischer Untersuchung; vgl. Abschnitt 2.1.2): Während in der Thematisierung der vier Dimensionen historischer Erfahrung insbesondere die Möglichkeiten einer wechselseitigen Ergänzung der Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften deutlich werden können, erlauben es die Grundformen historischer Untersuchung, gleichzeitig das eigene Profil des Faches Geschichte – seine Andersartigkeit, seine spezifische Leistung gegenüber dem Fach Sozialwissenschaften – besonders hervorzuheben. Das legt es – angesichts der für das Fach Geschichte zentralen Kategorie der Zeit – nahe, der gegenwartsgenetischen und der diachronen Untersuchung einen gewissen Vorrang einzuräumen bzw. bei den übrigen drei Untersuchungsformen in jedem Fall den Aspekt des Geschehens in der Zeit besonders zu akzentuieren.

(3) **Zum Lernbereich III** (Verbindliche Gegenstandsbereiche; vgl. Abschnitt 2.1.3): Wie das bisher Gesagte belegt, ist das Konzept der beiden Folgekurse wesentlich dadurch bestimmt, daß hier das Fach Geschichte in eine explizite – sowohl ergänzende als auch kontrastierende – Beziehung zum Fach Sozialwissenschaften gesetzt wird. Daraus ergibt sich für die notwendige Auswahl der dabei zu behandelnden Gegenstandsbereiche eine Schwerpunktsetzung im Bereich der neueren Geschichte – selbstverständlich mit der Möglichkeit, fallweise (etwa zum Zweck eines kontrastierenden Vergleichs) auch auf frühere Epochen zurückzugreifen. Im übrigen stellen die für

die Begründung der obligatorischen Gegenstandsbereiche mit herangezogenen Grundsaterlasse zur politischen Bildung:

- Behandlung des Nationalsozialismus
- Widerstand in der NS-Zeit
- demokratische Tradition und Nationalhymne
- die deutsche Frage im Unterricht
- Erziehung zu internationaler Verständigung
- Europa im Unterricht
- Menschenrechte

weitere konkrete Hilfen bei den hier zu treffenden Auswahlentscheidungen dar. Deshalb bildet in jedem der folgenden Kursbeispiele (vgl. Abschnitt 5.2) jeweils ein Bereich dieser Erlasse den Mittelpunkt des Unterrichts, während andere Bereiche stärker aspekthaft berücksichtigt werden.

5.2 Kursbeispiele

Die folgenden Beispiele für Grundkurse in Geschichte gemäß § 12 Abs. (3) Nr. 3 APO-OstG sind zu Kursfolgen zusammengestellt, d. h., sie gehen konzeptionell davon aus, daß jeweils 2 Kurse als eine thematisch verknüpfte didaktische Einheit geplant werden. Trotz der dabei vorgenommenen Unterteilung in die beiden Kurshalbjahre 13/I und 13/II wird der Fachlehrer – insbesondere angesichts der wechselnden Länge des Kurshalbjahrs 13/II – in der Praxis flexibel disponieren müssen, um zu jeweils angemessenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu kommen. Dazu sollen ihn auch die hier nur beispielhaft ausgewiesenen – Vollständigkeit also nicht anstrebenden – Gegenstände anregen.

5.2.1 Kursfolge (1): Deutsche Geschichte seit 1918 – Wendepunkte und Alternativen

Die Kursfolge ist für Schüler gedacht, die seit der Jahrgangsstufe 11/I am sozialwissenschaftlichen Unterricht teilnehmen. Es kann vorausgesetzt werden, daß in diesem Unterricht bis zum Ende der Jahrgangsstufe 12/II im Rahmen der Lernbereiche, die als obligatorischer Kern des Faches Sozialwissenschaften berücksichtigt werden müssen, das politische System der Bundesrepublik Deutschland sowie ihre gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen behandelt worden sind. Indem nunmehr auch deren historische Dimension untersucht wird, erlaubt die Kursfolge u. a., das von den Sozialwissenschaften unterschiedene eigene Profil des Faches Geschichte herauszuarbeiten.

Die Kursfolge zielt insgesamt darauf ab, die gegenwärtige politische, wirtschaftliche und soziale Ordnung und das Demokratieverständnis in den beiden deutschen Staaten auch als Ergebnis historischer Prozesse, die in die Gegenwart hineinreichen, darzustellen und damit auch ihre Veränderbarkeit erkennbar werden zu lassen. Dazu sollten insbesondere auch Problemlösungsalternativen thematisiert werden, die sich an den entscheidenden Wendepunkten dieser historischen Prozesse nicht haben durchsetzen können.

A Das Kurshalbjahr 13/I

1. Thema

Das Deutsche Reich zwischen Demokratie und Diktatur – Seine innere Entwicklung von 1918 bis 1945

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

3. 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 Revolution von 1918: Die Entscheidung zwischen Räterepublik und parlamentarischer Demokratie
- Präsidiale, repräsentative und plebiszitäre Elemente der Weimarer Verfassung sowie ihr politischer und sozialer Kompromißcharakter
- Folgen des verlorenen Krieges (Reparationen, Inflation etc.) und ihre wirtschaftlichen, sozialen, innen- und außenpolitischen Auswirkungen (Kapp-Putsch, Ruhrkrieg)
- 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 der Weimarer Republik und der Nationalsozialismus

- Die politische Radikalisierung in der Weltwirtschaftskrise, Entwicklung der Sozialpolitik
- Die Aushöhlung des demokratischen Verfassungsstaates, Rolle der Präsidialkabinette
- 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 von der politischen Neuordnung
- Der Nationalsozialismus: Deutungs-, Erklärungs- und Einordnungsversuche

B Das Kurshalbjahr 13/II

1. Thema

Das Deutschlandproblem als Folge des 2. Weltkriegs und die Entstehung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: H: Deutschland und die Welt nach 1945

3. Gegenstände

- Der Zusammenhang von Kriegsschuld und Kriegsfolgen
- Das „Potsdamer Abkommen“
- Die Besatzungspolitik nach „Potsdam“
- Die Neuorientierung der amerikanischen Deutschlandpolitik im Zuge 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
- soziale und politische Ordnungsvorstellungen zwischen 1945 und 1952

5.2.2 Kursfolge (2): Deutsche Geschichte als Faktor deutscher Politik – Historische Belastungen in den Außenbeziehungen der Bundesrepublik Deutschland

Die Kursfolge ist für Schüler gedacht, die sich im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld hauptsächlich mit gegenwartsorientierten Fragestellungen des Faches Sozialwissenschaften beschäftigt haben. Sie soll bei den Schülern das Verständnis für die historischen Belastungen unserer politischen und gesellschaftlichen Ordnung wecken. Dabei sollen in einem ersten Schwerpunkt die Ursachen, die zur Konstituierung des Dritten Reichs geführt haben, analysiert (dies auch unter der Frage, inwieweit für das Aufkommen des Nationalsozialismus einzelne Personen, Gruppen oder das deutsche Volk in seiner Gesamtheit verantwortlich zu machen sind) und die Barbarei des Hitler-Regimes thematisiert werden (dies insbesondere am Beispiel der nationalsozialistischen Rassen- und Expansionspolitik, deren Folgen auch in der Gegenwart noch greifbar sind).

Den zweiten Schwerpunkt der Kursfolge bilden die über Jahrhunderte hinweg spannungsreichen deutsch-polnischen Beziehungen. Hier sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, den politischen Handlungsspielraum der Bundesrepublik Deutschland gegenüber bestimmten Staaten (hier z. B. Polen) an den Verlauf der deutschen und europäischen Geschichte – vornehmlich an die Zeit während und nach dem 2. Weltkrieg – zurückzubinden. Die Kursfolge geht damit auf den Erlaß ein, der die Beachtung der deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen im Unterricht nahelegt. Gleichzeitig ergeben sich Parallelen zum Lernbereich „Internationale Beziehungen“ in den sozialwissenschaftlichen Richtlinien.

Das Ziel des zweiten Schwerpunkts – die Berücksichtigung der Geschichte als notwendigen Faktors der gegenseitigen Verständigung aufzudecken – ist aber auch durch eine Untersuchung der deutsch-französischen Aussöhnung nach dem 2. Weltkrieg oder der besonderen Beziehung der Bundesrepublik Deutschland zu Israel zu erreichen, wenn dies den Voraussetzungen der Kursteilnehmer eher entspricht.

Die Kursfolge insgesamt will die Schüler befähigen, die in der historischen Dimension der Gegenwart transparent werdende Wandlungsfähigkeit staatlicher, überstaatlicher und gesellschaftlicher Ordnungen zu erfassen und Möglichkeiten zur Überwindung spezifischer, aus der Geschichte erwachsener, Gegensätze zu reflektieren.

A Das Kurshalbjahr 13/I

1. Thema

Der Nationalsozialismus als Hypothek der deutschen Geschichte

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: F: Weimarer Republik

G: Faschismus und Nationalsozialismus

3. Gegenstände

(1) Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

- Bereiche in der Politik der Bundesrepublik Deutschland, in denen die deutsche Geschichte besonders berücksichtigt werden muß (z. B. Israel, Polen)
- Das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reiches

(2) Aufkommen des Nationalsozialismus; nationalsozialistische Rassen- und Expansionspolitik

- Die „Machtergreifung“: unabwendbares Schicksal oder Versagen einzelner/einzelner Gruppen/vieler/aller?
- Ursprünge und Grundzüge der nationalsozialistischen Ideologie (unter besonderer Berücksichtigung der Rassen- und Lebensraumideologie)
- Militanter Antisemitismus: Von den Boykottmaßnahmen am 1. 4. 1933 zur „Endlösung“ der Judenfrage
- Die verbrecherischen Willkürakte (z. B. Sterilisation, Euthanasie) gegenüber bestimmten Gruppen (z. B. Zigeuner, „Rheinlandbastarde“, „lebensunwertes Leben“; Oppositionelle) – (hier ergeben sich eventuell lokalgeschichtliche Anknüpfungspunkte)
- Der Nationalsozialismus und die „Volksgenossen“: Zwischen Unterstützung, Anpassung und Widerstand (auch hier ergeben sich evtl. lokalgeschichtliche Anknüpfungspunkte)
- Die Aggression des nationalsozialistischen Deutschland gegen seine Nachbarn
- Die nationalsozialistische Politik in den besetzten Ländern, insbesondere in Polen

B Das Kurshalbjahr 13/II

1. Thema

Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen – Versuche zum Abbau aus der Geschichte erwachsener Gegensätze

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: H: Deutschland und die Welt nach 1945

3. Gegenstände

(1) Deutsch-polnische Beziehungen

- Grenz- und Bevölkerungsprobleme nach dem 2. 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

(2) Reflexion über die Verantwortung der Deutschen für ihre Geschichte

5.2.3 Kursfolge (3): Europa und die europäische Einheit – Vorstellungen und Realitäten

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 Aufgabe als Bürger der europäischen Gemeinschaft wahrnehmen zu können.

Der Stoff dieser 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.

Das Problem des Verhältnisses der Glieder Europas zueinander ist seit dem Spätmittelalter immer wieder aufgeworfen 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 der Ergebnisse des 2. Weltkrieges gewann das Europadenken auch politische Bedeutung. Die Versuche europäischer Integration, in mehreren Anläufen bis heute immer wieder unternommen, lassen sich in verschiedenen akzentuierbaren Schüben fassen.

Das für die Jahrgangsstufe 13/I vorgeschlagene Thema ist stark geistesgeschichtlich ausgerichtet. Diese Entscheidung ist – bis zu einem bestimmten Grade – zunächst aus der Sache zu begründen: Es gab gemeinsame bestimmende Grundelemente der europäischen Geschichte und dementsprechend ein Gefühl einer geistig-kulturellen Zusammengehörigkeit. Eine realpolitische Ausprägung von „Europa“ gab es jedoch nicht.

Der Gedanke der europäischen Einheit hat Dichter, Philosophen, Historiker gleichwohl zu allen Zeiten der europäischen Geschichte beschäftigt; ihre Äußerungen sind deshalb Zeugnisse für die Lebendigkeit und die Kontinuität dieses Gedankens. – Die Entscheidung wird aber auch durch die Überlegung mitbestimmt, die stärker geistesgeschichtliche Ausrichtung als einen von den Schwerpunkten des Faches Sozialwissenschaften unterschiedenen, sich zu dessen Fragen und Gegenständen komplementär verhaltenden Zugang zur gegenwärtigen Wirklichkeit und ihren Hintergründen zu wählen.

A Das Kurshalbjahr 13/I

1. Thema

Europagedanke und europäische Gemeinschaft in verschiedenen Zeiten der europäischen Geschichte – Vorstellungen von Europa und Versuche zu ihrer Verwirklichung

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt primär die kulturgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung, greift aber immer wieder auch auf die drei anderen Dimensionen zurück.

Lernbereich II: Diachrone Untersuchung

Lernbereich III: A: Ausgewählte Inhalte aus dem Mittelalter und der frühen Neuzeit
C: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert
D: Die industrielle Revolution. Staat, Wirtschaft, Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung
E: Imperialismus
G: Faschismus und Nationalsozialismus
H: Deutschland und die Welt nach 1945

3. Gegenstände

- (1) Europa-Definition in Absetzung vom Abendlandbegriff
- (2) Das karolingische Imperium als Bezugspunkt des Europagedankens
- (3) Gemeinsamkeiten, zeitbedingte Unterschiede und Interessenlagen in den Europavorstellungen zwischen dem 14. und 19. Jahrhundert
 - Die spätmittelalterlichen Europavorstellungen zwischen (säkularem) kaiserlichem Universalismus und nationaler Funktionsteilung (Dante, Alexander von Roes)
 - Europa als Gemeinschaft „christlicher Staaten“ (Enea Silvio, Erasmus, Sully)
 - „Vernünftige Ordnung“ des europäischen Systems und cäsaristische europäische Universalmonarchie (Gentz, Napoleon I.)
 - Europavorstellungen konservativ-kontemplativer, restaurativer, nationaler Art in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts (Ranke, Novalis, Hl. Allianz, Mazzini)
 - Das Verhältnis des Europagedankens zum Internationalismuskonzept (Marx, Engels)
 - Nationaler Imperialismus statt Europabezug als vorherrschende Konzeption von den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts bis zum 1. Weltkrieg; die europäischen Staaten als Träger des Imperialismus
- (4) Die pervertierte Europavorstellung des Nationalsozialismus
 - Großdeutschland als europäische Hegemonialmacht in zeitweise taktisch bedingter Partnerschaft mit England und Italien
 - Frankreich als „Erbfeind“ und als Hindernis für die deutsche Lebensraumpolitik im Osten und die deutsche Besatzungspolitik in Frankreich
 - Die nationalsozialistische Polenpolitik als „germanische“ Lebensraumpolitik
 - Die Interpretation der SS als eines angeblich europäischen Vielvölkerheeres
 - Die Bewahrung des Europagedankens in den Plänen der verschiedenen nationalen Widerstandsgruppen
- (5) Die Europavorstellungen der praktischen Politiker insbesondere nach 1945 (Coudenhove-Kalergi, Churchill, de Gasperi, Schuman, Adenauer)

B Das Kurshalbjahr 13/II

1. Thema

Die europäische Integration seit 1945 zwischen supranationaler Lösung und einem „Europa der Vaterländer“ – Bedingungen und Phasen des Einigungsprozesses

2. Lernbereiche

Lernbereich I: Der Kurs berücksichtigt alle vier Dimensionen historischer Erfahrung

Lernbereich II: Gegenwartsgenetische Untersuchung

Lernbereich III: H: Deutschland und die Welt nach 1945

3. Gegenstände

- Die politische, wirtschaftliche und militärische Teilung Europas als Folge des 2. Weltkriegs
- Der unter dem Eindruck des kalten Kriegs begonnene, zunächst aber gescheiterte Versuch einer politischen Integration (Europarat, Europäische Politische Gemeinschaft, Europäische Verteidigungsgemeinschaft, Fouchet-Plan, Elysée-Vertrag)
- Versuch der europäischen Einigung auf dem Weg über wirtschaftliche Zusammenschlüsse (Montanunion, Euratom, EWG, EG): Von der Gemeinschaft der Sechs zur Gemeinschaft der Zehn
- Das Verhältnis politischer, wirtschaftlicher und militärischer Motive für die Einigungsbestrebungen
- Blockübergreifende Europakonzeptionen und Ursachen ihres Scheiterns (z. B. Rapackiplan)
- Europäische Perspektiven in der Phase der Entspannungspolitik (z. B. Verhältnis zum kommunistischen Europa, Einigung Europas und die deutsche Frage, Europa und das atlantische Bündnis)
- Die Problematik eines auf Westeuropa reduzierten Europabegriffs

6. Grundkurse „Geschichte und Sozialwissenschaften“ gemäß § 12 Absatz 3 Nr. 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 Kurse sollen in beiden Halbjahren in der Hand eines Lehrers liegen. Die Anteile der Fächer sind ungefähr gleich.

Der Unterricht in diesen aufeinanderfolgenden Grundkursen „Geschichte und Sozialwissenschaften“ ist didaktisch und methodisch weitgehend Neuland. Es werden daher im folgenden erste Vorschläge für die Konstruktion dieser Kurse gemacht. Es wird Aufgabe der schulpraktischen Erprobung sein, Hinweise zur weiteren Entwicklung dieser Kurse zu geben.

Die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften haben in den beiden Kursen 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 Kurse „Geschichte und Sozialwissenschaften“ sowohl die historische Dimension aktueller Fragen, Probleme und Strukturen der Bundesrepublik Deutschland erfahren als auch auf dieser Grundlage gesellschafts- und innenpolitische Strukturen und die internationalen Beziehungen, insbesondere auch in ihrer Zukunftsbedeutsamkeit, erfassen.

Die Besonderheit dieser Kurse liegt darin, daß die Kursteilnehmer den unterschiedlichen und zugleich ergänzenden Zugriff der beiden Fächer auf einen politisch bedeutsamen gemeinsamen Inhaltsbereich kennenlernen.

Aus der Lebenssituation der Schüler heraus ergibt sich als Inhaltsbereich die Bundesrepublik Deutschland. Die Inhaltsfelder „Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland“ und „Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland“ konkretisieren diesen Inhaltsbereich. Inhalte dieser Kurse sind solche Gegenstände, die von unbestreitbarer politischer Relevanz sind und die die Komplementarität der Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften bei ihrer Erarbeitung sinnvoll erscheinen lassen.

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. Das Ziel politischer Bildung erfordert stets auch die Auseinandersetzung mit Konflikten sowie Kontroversen über unterschiedlich beurteilte Tatsachen und Werte.

Da sich der Beitrag der beiden Fächer auf die in ihren Richtlinien dargelegten Grundsätze stützt, sind sowohl die allgemeinen als auch aufgabenfeldbezogenen Lernziele verbindlich.

Der Fachlehrer knüpft mit den Kursen „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 Bildung und Verwendung fachspezifischer Begriffe geübt und deren Notwendigkeit erkannt 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 Kurse orientieren 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.

Zur weiteren inhaltlichen Ausgestaltung geben folgende Runderlasse zur politischen Bildung Hinweise:

- Erziehung zu internationaler Verständigung (RdErl. 15. 11. 1977)
- Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht (RdErl. 6. 7. 1978)
- Behandlung des Widerstandes in der NS-Zeit im Unterricht (RdErl. 21. 5. 1981)
- Europa im Unterricht (RdErl. 17. 8. 1978)
- Behandlung der Menschenrechte im Unterricht (RdErl. 24. 10. 1978)
- Die deutsche Frage im Unterricht (RdErl. 30. 1. 1981).
- demokratische Tradition und Nationalhymne (RdErl. 2. 1. 1979)

6.2 Der Beitrag des Faches Geschichte

Im 1. Inhaltsfeld sind die „Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland“ aus historischer Perspektive darzustellen, denn nur im Zusammenhang mit vorhergehenden Epochen kann die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland verständlich gemacht werden. Hier kann sich z. B. mit der Frage nach Entstehung und Aussage des Grundgesetzes die Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der jüngeren deutschen Geschichte verbinden.

Im 2. Inhaltsfeld sind die „Internationalen Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland“ aus historischer Perspektive aufzuzeigen, denn auch diese sind nur im Zusammenhang mit vorhergehenden Epochen und dem jeweiligen Verhältnis des Deutschen Reiches zu europäischen und außereuropäischen Staaten verständlich. So müssen z. B. bei der Behandlung der gegenwärtigen Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu osteuropäischen Staaten die wechselseitigen Erfahrungen der Vergangenheit berücksichtigt werden, wobei etwa die These problematisiert werden kann, daß aus den Erfahrungen der Geschichte zu lernen ist.

6.3 Der Beitrag des Faches Sozialwissenschaften

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kann das 1. Inhaltsfeld „Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland“ analytisch in ein politisches, ein wirtschaftliches und ein gesellschaftliches System unterteilt werden. In jedem dieser Systeme finden sich Problemfelder der Gegenwart mit Zukunftsbedeutsamkeit, die sich

aus der Spannung zwischen normativem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit ergeben. Daraus lassen sich u. a. als Themen ableiten:

Politik:

- Partizipation und Demokratisierung
- Streitbare Demokratie
- Garantie und Einschränkung von Grundrechten
- Parteien und Verbände

Wirtschaft:

- Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik
- Wirtschaftliche Mitbestimmung

Gesellschaft:

- Sozialstruktur und Sozialstaat
- Soziale Sicherung
- Chancengleichheit und Mobilität

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive bietet sich für das 2. Inhaltsfeld „Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland“ eine Einteilung nach folgenden Zusammenhängen an:

Nord/Süd-Probleme, Ost/West-Probleme und westeuropäische Beziehungen. Unter-richt auf dem Gebiete der „Internationalen Beziehungen der Bundesrepublik Deutsch-land“ muß dem Ziel internationaler Verständigung verpflichtet sein. Störungen in den Prozessen der Friedenssicherung sind Probleme der Gegenwart mit besonderer Zu-kunftsbedeutsamkeit. Sie lassen sich als Themen formulieren wie z. B.:

- Probleme der westeuropäischen Einigung
- Das Nord/Süd-Gefälle: Konflikte und Kooperation zwischen Industrie- und Ent-wicklungsländern
- Konfrontation und Kooperation in den Ost/West-Beziehungen.

6.4 Beispiele für Kursfolgen

Im folgenden werden Beispiele für Kursfolgen über Themen aus den beiden Inhaltsfel-dern „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 an-gegebenen möglich. Der Einstieg sollte 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 Komplementär-fach und die Zugangsweisen der beiden Fächer deutlich werden.

Die Formulierung der übergeordneten Lernziele knüpft aus der Sicht des Faches Ge-schichte an die fachspezifischen Lernziele an (Richtlinien für das Fach Geschichte, Abschnitt 1.3), aus der Sicht des Faches Sozialwissenschaften an dessen Qualifikatio-nen (Richtlinien für das Fach Sozialwissenschaften, Abschnitt 1.3.4). Die Lernziele ver-deutlichen den komplementären Ansatz, unter dem die beiden Fächer die Inhalte der Kursfolge wählen und behandeln.

Die genannten Gegenstände können einerseits nicht als eine vollständige inhaltliche Erfassung der Kursfolge betrachtet werden, andererseits sind die Auflistungen so um-fangreich, daß nicht alle Gegenstände gleichgewichtig behandelt werden können. Sie ermöglichen eine Schwerpunktbildung von seiten des Fachlehrers mit der Kurs-gruppe.

Inhaltsfeld

Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland

Kursfolge: Partizipation und Repräsentation

Übergeordnete Lernziele

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 der Geschichte der Bundesrepublik zu reflektieren.

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.

Lernziele

- Kenntnis der Prinzipien des Grundgesetzes und seiner Verfassungstradition
- Kenntnis der Entstehungsbedingungen des Grundgesetzes und Fähigkeit und Bereitschaft, deren Bedeutung für das Grundgesetz zu reflektieren
- Kenntnis wichtiger Veränderungen des Grundgesetzes im Verlauf der bundesdeutschen Geschichte; Fähigkeit und Bereitschaft, die jeweiligen historischen Ursachen zu analysieren und zu reflektieren
- Kenntnis verschiedener demokratietheoretischer Ansätze und Fähigkeit und Bereitschaft, diese kritisch zu reflektieren
- Kenntnis über die historische Entwicklung und die unterschiedlichen Formen der Mitbestimmung in den verschiedenen Institutionen und Parteien, Betrieben, Schulen, Familien
- Kenntnisse über die Bedeutung und Entwicklung des Rechts für gesellschaftliches Handeln
- Fähigkeit und Bereitschaft, das Verhältnis von Verfassungsanspruch und -wirklichkeit zu reflektieren und begründet Stellung zu nehmen
- Fähigkeit, die Chancen und Probleme zu erkennen, die im Zusammenhang mit der Forderung nach verstärkter Demokratisierung und Partizipation entstehen können
- Fähigkeit und Bereitschaft zu offener Kommunikation und solidarischer Kooperation
- Fähigkeit und Bereitschaft, an Entscheidungsprozessen kompetent teilzunehmen und sich verantwortlich zu engagieren
- Fähigkeit und Bereitschaft, Entscheidungen auf ihre Rationalität hin zu prüfen und am Maßstab der Optionen (Menschenwürde, Chancengleichheit, Toleranz) zu messen.

Mögliche Gegenstände

- Die Krise des demokratischen Verfassungsstaates und die Ausbildung der nationalsozialistischen Diktatur
- Das rechtsstaatliche, sozialstaatliche, parlamentarische und föderative Prinzip des Grundgesetzes in der Situation von 1948/49 bis in die Gegenwart
- Aufrüstung und Notstandsgesetzgebung

- Grundkonzeptionen der Demokratie: Identitätstheorie, Konkurrenztheorie, Demokratieverständnis des GG
- Wahlrecht: Mehrheits-/Verhältniswahlrecht, personalisiertes Verhältniswahlrecht, 5 %-Sperrklausel
- Parteien: Verfassungsrechtliche Stellung, Struktur und innere Legitimation
- Plebiszite, Bürgerinitiativen und Protestbewegungen; Volksbegehren und Volksentscheid; Bürgerinitiativen als Herausforderung des Parteienstaates
- Verbände: Typen, Einfluß auf Parteien, Verwaltung und Beteiligung in Beiräten und Anhörungsverfahren
- Möglichkeiten der Partizipation in sozialen Organisationen und Institutionen (z. B. Schulmitwirkungsgesetz)
- Tendenzen in der Rechtsprechung und deren gesellschaftliche Funktion.

Inhaltsfeld

Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland

Kursfolge: Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik

Übergeordnete Lernziele

aus historischer Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, die Entwicklung der sozialen Marktwirtschaft bis zur Gegenwart zu untersuchen und deren Möglichkeiten zu reflektieren.

aus sozialwissenschaftlicher Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, die Funktionsweise der bestehenden Wirtschaftsordnung sowie die mit ihr verbundenen ökonomisch-sozialen Probleme zu verstehen und Verbesserungsmöglichkeiten zu prüfen.

Lernziele

- Einsicht in die historische Bedingtheit der Entstehung und des Wandels von Wirtschaftsordnungen
- Fähigkeit und Bereitschaft, die verschiedenen Wirtschaftsordnungen in ihrer Eigenständigkeit wie in ihrer Abhängigkeit vom jeweiligen historischen Bedingungsgefüge zu untersuchen
- Einsicht in historische Alternativen und die Ursachen ihres Scheiterns
- Kenntnis der geschichtlichen Grundlagen der marktwirtschaftlichen Ordnung
- Kenntnis der Grundelemente der Marktwirtschaft und ihrer verschiedenen Ausprägungen
- Kenntnis der Ziele, Träger und Instrumente der Wirtschaftspolitik (Prozeß-, Struktur-, Ordnungspolitik)
- Kenntnis des öffentlichen Anteils an der Gesamtwirtschaft sowie der staatlichen Einflußnahme auf das Marktgeschehen in bestimmten Sektoren der Wirtschaft
- Kenntnis der nicht marktwirtschaftlich organisierten Sektoren der Wirtschaft
- Einsicht in wettbewerbsbeschränkende Konzentrationsprozesse und andere Formen von Marktmacht
- Einsicht, daß die Interessengruppen einer pluralistischen Gesellschaft die gesamtwirtschaftlichen Ziele ihren partikularen Interessen entsprechend bestimmen, interpretieren und durchsetzen wollen
- Kenntnis der konjunkturellen Schwankungen, einiger Erklärungsansätze sowie alternativer Lösungskonzeptionen
- Einsicht, daß bei Zielkonflikten Prioritäten durch politische Entscheidungen gesetzt werden müssen

- Kenntnis von Realisierungsformen des Sozialstaatsprinzips im Bereich der sozialen Sicherung und der sozialen Teilhabe
- Einsicht in die Zusammenhänge, die zwischen wirtschaftlicher und sozialer Sicherheit einerseits und individueller Selbstverwirklichung andererseits bestehen.

Mögliche Gegenstände:

- Das System der freien Konkurrenz als Kern der klassisch liberalen Wirtschaftsordnung in der ersten Phase der Industrialisierung; Liberalismus
- Veränderungen in der Struktur der Wirtschaft und der Wirtschaftsordnung seit den 1870er Jahren: Staatseinfluß, Weltwirtschaftskrise, Globalsteuerung, Kriegswirtschaft, Neoliberalismus
- Die soziale Marktwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Entwicklung des Konzepts; Verfassungsrechtliche Grundlagen; Rechtsprechung; Sozialstaatsklausel; Sozialbindung des Eigentums
- Das Marktmodell des freien Wettbewerbs und die Realität der Einzelmärkte
- Wirtschaftspolitik in einer Marktwirtschaft: Konjunktur- und Strukturpolitik, Wettbewerbspolitik (Kartellgesetz; Kartellpolitik), Einkommens- und Vermögenspolitik
- Sozialpolitik als Gesellschaftspolitik: Soziale Schutzgesetzgebung, soziale Sicherung, soziale Teilhabe, Mitbestimmung
- Die Rolle der Verbände, Tarifautonomie; Nicht-Markt-Ökonomik
- Die Erörterung über die Leistungsfähigkeit und die Grenzen der sozialen Marktwirtschaft seit dem Ende der 60er Jahre; die Diskussion über Alternativen zur Marktwirtschaft.

Inhaltsfeld

Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland

Kursfolge: Sozialstruktur und Sozialstaat

Übergeordnete Lernziele

aus historischer Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, die gegenwärtige Gesellschaftsstruktur und das System der sozialpolitischen Regelungen in der Bundesrepublik Deutschland vor dem Hintergrund der Entstehung und Entfaltung der Industriegesellschaft in Deutschland und ihrer historischen Bedingungen zu untersuchen und zu beurteilen.

aus sozialwissenschaftlicher Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, die im Prozeß des sozialen Wandels liegenden Chancen, wie z. B. quantitativ und qualitativ bessere Daseinsvorsorge und -bewältigung, Abbau sozialer Ungleichheit, zu sehen und zu nutzen, aber auch Gefahren der Auflösung von Strukturen und der Verlagerung von Verantwortlichkeiten, wie z. B. Desintegration, Außenlenkung, Identitätskrisen, zu erkennen und ihnen zu begegnen.

Lernziele

- Einsicht in den Entstehungszusammenhang der modernen Industriegesellschaft, ihre sozialen Konflikte und deren Konsequenzen für Gesellschaft, Staat, Wirtschaft
- Einsicht in den Wandel der Sozialstruktur und Kenntnis der unterschiedlichen Lösungsversuche der sozialen Frage in ihrer Abhängigkeit vom jeweiligen historischen Bedingungsgefüge und Prüfung des jeweiligen zeitgenössischen Selbstverständnisses von Gesellschaft und Staat

- Fähigkeit, verschiedene Lösungsversuche der sozialen Frage und sozialer Konflikte zu prüfen und sich mit den hinter ihnen stehenden Wertvorstellungen auseinanderzusetzen
- Kenntnisse über Ursachen, Ablauf, Reichweite und Formen gesellschaftlichen Wandels (sozio-kultureller, wirtschaftlicher und technischer Wandel; Evolution, Revolution und Veränderung durch Reformen)
- Einsicht in die wachsende Bedeutung staatlicher Regelungen für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich und deren Rückwirkung auf die Beziehung zwischen Staat und Gesellschaft
- Einsicht in die möglichen Konsequenzen ungleicher Verteilung von Herrschaft, Prüfung von Demokratisierungsstrategien und den hinter ihnen stehenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen
- Kenntnis der Ungleichheit der Einkommens- und Vermögensverteilung und Beurteilung von Möglichkeiten ihrer Veränderung
- Analyse der Bedeutung des Bildungs- und Ausbildungsbereichs für Prozesse sozialer Ungleichheit, Prüfung der Chancengerechtigkeit und Auseinandersetzung mit aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen
- Analyse und Beurteilung gesetzlicher Regelungen, von Institutionen und konkreten Maßnahmen
- Einblick in die Chancen und Gefahren, die sich aus dem Zusammenhang zwischen sozialer Sicherheit durch sozialstaatliche Maßnahmen und individueller Eigenständigkeit ergeben.

Mögliche Gegenstände

- Die Auflösung der altständischen Gesellschaftsordnung (u. a. demographische Daten, sozialstrukturelle Konsequenzen)
- Die Entstehung der sozialen Frage, ihre Konfliktstruktur und Lösungsansätze
- Die Sozialstruktur des Kaiserreichs (Unterschichten, Kleinbürger, Bildungs- und Besitzbürgertum, Beamenschaft und Armee, Oberschicht) und das Verhältnis von Staat und Gesellschaft
- Geschichte der staatlichen Sozialpolitik in Deutschland:
 Versuche der Lösung der sozialen Frage durch den Staat vor 1914 und Gestaltung der Sozialpolitik während des ersten Weltkrieges, sozialpolitische Bestimmungen in der Weimarer Reichsverfassung und die Sozialgesetzgebung in der Weimarer Republik,
 die Erschütterung des sozialen Gefüges in der Weimarer Republik und ihre politischen Auswirkungen,
 die Auswirkungen der nationalsozialistischen Politik auf die Sozialordnung in Deutschland,
 die Diskussion des sozialstaatlichen Prinzips im Parlamentarischen Rat, seine Formulierung im Grundgesetz und das System der sozialen Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland
- Die Entstehung der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Auswirkung auf die Sozialstruktur der Bundesrepublik
- Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland: Indikatoren für soziale Ungleichheit (Einkommen und Vermögen, Beruf, Bildung und Ausbildung, Macht und Einfluß, Prestige), empirische Ermittlung von sozialer Differenzierung
- Modelle der Beschreibung von Sozialstruktur, z. B. geschichtete Gesellschaft, Klassengesellschaft, nivellierte Mittelstandsgesellschaft
- Erklärungsansätze für soziale Ungleichheit
- Sozialstaat: Begriff, Entwicklung, gesellschaftliche und politische Bedingungen der Entstehung und Konkretisierung sozialstaatlicher Ziele und Maßnahmen

- Sozialpolitik: Soziale Gestaltung der Arbeitswelt; soziale Sicherung (Versicherung, Versorgung, Sozialhilfe); soziale Teilhabe (Tarifautonomie, Mitbestimmung); Abbau sozialer Ungleichheit (Einkommens- und Vermögenspolitik, Bildungspolitik).

Inhaltsfeld

Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland

Kursfolge: Probleme der westeuropäischen Einigung

Übergeordnete Lernziele

aus historischer Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, die Annäherung europäischer Staaten aneinander in ihrer Entstehung und Entwicklung zu untersuchen sowie in ihren Folgen zu prüfen und zu beurteilen.

aus sozialwissenschaftlicher Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, die in politischen, wirtschaftlichen und militärischen Zusammenschlüssen liegenden Chancen und Gefahren zu erkennen und dieses Wissen im Sinne internationaler Verständigung und Friedenssicherung einzusetzen.

Lernziele

- Kenntnisse über europäische Vereinigungen und Organisationen, ihre Entstehungsbedingungen und ihre historische Entwicklung
- Kenntnisse über politische und wirtschaftliche Verflechtungen und Abhängigkeiten, ihre Entstehungsbedingungen und ihre historische Entwicklung
- Einsicht in die historischen Ursachen/Grundlagen der westeuropäischen Einigungsbestrebungen, insbesondere der Westintegration der Bundesrepublik
- Kenntnisse über Entwicklungen und Formen der internationalen Wirtschaftsbeziehungen
- Fähigkeit und Bereitschaft, die Folgen der Blockbildung in Europa für das Verhältnis zwischen West- und Osteuropa zu beurteilen
- Kenntnisse über Theorien und Instrumente internationaler Kooperation und Konfliktregelung sowie Bereitschaft, diese zu beurteilen
- Fähigkeit, internationale Probleme nicht nur unter dem Gesichtspunkt nationaler oder europäischer Interessen zu betrachten
- Bereitschaft, tradierte Vorurteile, die internationaler Verständigung, Kooperation und Friedenssicherung entgegenstehen, abzubauen.

Mögliche Gegenstände

- Nationalismus in Europa
- Blockbildung in Europa – Voraussetzungen, Entstehung, Entwicklung
- Formen der Integration, Ansätze und Ziele der OEEC, der EVG, der NATO, des Europa-Rates, der Montan-Union, der EG, der EFTA, der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion
- Ansätze zur Überwindung der Blockbildung, z. B. die Bedeutung der KSZE und ihrer Nachfolgekonferenzen
- Probleme der europäischen Integration: Agrarmarkt, Währungsunion, Verhältnis zu den USA, Politische Einigung, Erweiterung der EG durch neue Mitglieder
- Politische, wirtschaftliche und militärische Beziehungen zwischen der EG und Ländern der 3. Welt.

Inhaltsfeld

Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland

Kursfolge: Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen

Übergeordnete Lernziele

aus historischer Perspektive: Fähigkeit und Bereitschaft, den Ost-West-Gegensatz bis in seine Entstehungsbedingungen und -ursachen hin zurückzuverfolgen und dabei Orientierungs- bzw. Handlungskategorien für die Gegenwart zu erarbeiten.

aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: Fähigkeit und Bereitschaft, die im Prozeß der Internationalisierung liegenden Chancen zur Erhaltung des Friedens, zur Regelung von Spannungen und zum Abbau von Vorurteilen und gegenseitigem Haß zu nutzen sowie den Gefahren neuer Konfliktursachen zu begegnen.

Lernziele

- Einsicht in die dem Ost-West-Gegensatz zugrunde liegenden Gesellschaftssysteme
- Einsicht in die historischen Grundlagen des Ost-West-Gegensatzes
- Kenntnisse über militärische Paktsysteme und supra- sowie internationale Vereinigungen und Organisationen
- Einsicht in die innenpolitischen Auswirkungen von Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen, und zwar in Staaten West- wie in Staaten Osteuropas
- Kenntnisse über Theorien und Instrumente von Konfliktregelungen
- Fähigkeit, internationale Probleme nicht nur unter dem Gesichtspunkt nationaler Interessen zu betrachten
- Bereitschaft, tradierte Vorurteile, die internationaler Kooperation und Friedenssicherung entgegenstehen, abzubauen, und Bereitschaft, einen individuellen Beitrag dazu zu leisten
- Bereitschaft, sich ohne Beeinträchtigung der Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland für die Verminderung der Spannungen einzusetzen.

Mögliche Gegenstände:

- Gegenwärtige Ausprägungen des Ost-West-Gegensatzes: Blöcke, Verteidigungspakte, Rüstungspotentiale, Nichteinmischung, ideologische Abgrenzung, Hegemonialmächte, Beziehungen der Blöcke auf verschiedenen Ebenen, divergierende und gleichlaufende Interessen
- Voraussetzungen, Ziele und Methoden der neuen Ostpolitik der Bundesrepublik Deutschland
- Friede durch Entspannungspolitik: Ostpolitik, Koexistenz, ökonomische Kooperation, Verträge, Konferenzen: SALT, MBFR, KSZE
- Die Außenpolitik der UdSSR seit 1917
- Die Anwendung der Lehre vom „gerechten Krieg“ auf „nationale Befreiungskriege“, die globale Dimension des Ost-West-Konflikts
- Wirtschaftliche und militärische Blockbildungen in West- und Osteuropa nach dem 2. Weltkrieg
- Sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze der Rüstungsdynamik, Aktions- und Reaktionshypothese, militärisch-industrieller Komplex, sozialpsychologische Ansätze, Eigendynamik der Rüstung

- Verschiedene Ausprägungen des Friedensbegriffs: negativer und positiver Begriff des Friedens, direkte und indirekte Gewalt
- Friede durch militärische Sicherheitspolitik: atomares Patt, glaubwürdige Abschreckung, Rüstungsdynamik, kooperative Rüstungssteuerung (arms-control), Verteidigungskonzeptionen.

Inhaltsfeld

Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland

Kursfolge: Nord-Süd-Probleme

Übergeordnete Lernziele

aus historischer Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, den Nord-Süd-Konflikt in seinem Entstehungsprozeß und Bedingungsgefüge zu untersuchen und auf dieser Grundlage Möglichkeiten von Konfliktlösungen zu suchen.

aus sozialwissenschaftlicher Perspektive:
Fähigkeit und Bereitschaft, die im Prozeß der Internationalisierung liegende Chance zur Erhaltung des Friedens, zur Regelung von Spannungen, zur Lösung weltweiter Probleme und zum Abbau von Vorurteilen und Haß zu nutzen sowie den Gefahren neuer Konfliktursachen zu begegnen und neu entstehende Koordinationsprobleme aufzugreifen.

Lernziele

- Kenntnis der historischen Bedingungen der Nord-Süd-Problematik
- Kenntnis der Bedingungen unterschiedlicher demographischer, wirtschaftlicher, sozialer und politischer Entwicklung in industrialisierten Staaten und Entwicklungsländern
- Kenntnisse über verschiedene Formen eines weltweiten Austausches aufgrund der technischen Entwicklung
- Kenntnisse über die unterschiedlichen und ungleichen Lebensbedingungen der Völker und die dadurch entstehenden Konflikte
- Kenntnisse über die weltweiten politischen und wirtschaftlichen Verflechtungen und Abhängigkeiten sowie über militärische Paktsysteme und supra- sowie internationale Vereinigungen und Organisationen
- Einsicht in die Spannung zwischen einzelstaatlichen Interessen und internationaler Verflechtung
- Kenntnisse über Theorien und Instrumente von Konfliktregelungen
- Kenntnisse über Ziele, Modelle und Instrumente der Entwicklungspolitik
- Fähigkeit, internationale Probleme nicht nur unter dem Gesichtspunkt nationaler Interessen zu betrachten
- Bereitschaft, tradierte Vorurteile, die internationaler Kooperation und Friedenssicherung entgegenstehen, abzubauen und einen individuellen Beitrag dazu zu leisten
- Fähigkeit und Bereitschaft, aufgrund der Einsichten in die historischen Grundlagen des Nord-Süd-Konflikts die eigene Betroffenheit zu reflektieren und sich dem Anspruch des Südens auf Umverteilung des Wohlstandes in der Welt zu stellen.

Mögliche Gegenstände:

- Exemplarische Behandlung der Folgen des Kolonialismus für die Länder der 3. Welt

- Motive, Bedingungen und Formen der Entkolonialisierung
- Die Genesis der Forderung nach einer „neuen internationalen Wirtschaftsordnung“
- Direkte und indirekte Herrschaft als Formen des Imperialismus
- Die Entstehung der Weltwirtschaft und des Welthandels sowie die Funktionen der Industrieländer und der nicht-industrialisierten Länder im System der Weltwirtschaft
- Welthandel und Weltwirtschaftsordnung: Internationale Arbeitsteilung und ihre Entwicklung, Freihandelspostulat und das Theorem der komparativen Kostenvorteile
- Ressourcen und Exportprobleme hochentwickelter Industrieländer, ökonomische Monostrukturen und Exportabhängigkeit der Entwicklungsländer, terms of trade, „alte“ und „neue“ Weltwirtschaftsordnung
- Konflikte in der Dritten und Vierten Welt
- Erscheinungsformen des Nord-Süd-Gefälles, Begriff der „Entwicklung“, Indikatoren der Entwicklung fortgeschrittener Industrieländer, Merkmale der Situation von Entwicklungsländern
- Formen und Motive der „Entwicklungshilfe“ von Industrieländern an Entwicklungsländer: „Hungerhilfe“, technische Hilfe, (staatliche) Kapitalhilfe, private Investitionen.

7. Freiwillige Unterrichtsveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften)

Im Fach Geschichte können zweistündige Unterrichtsveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften) für Schüler einer Jahrgangsstufe oder jahrgangsstufenübergreifend eingerichtet werden.

Die Einrichtung von Grund- und/oder Leistungskursen im Fach Geschichte in der Oberstufe hat Vorrang vor der Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften in diesem Fach.

Schüler gleicher Interessenrichtung sollen in den Arbeitsgemeinschaften an möglichst selbstgewählten Aufgaben oder Projekten arbeiten, die auch über die Fachgrenzen hinausgehen können.

Die Zielsetzungen und Verfahrensweisen des Faches Geschichte im Sinne dieser Richtlinien bleiben auch für die Arbeitsgemeinschaften verbindlich. Der Lehrer muß über eine hinreichende Qualifikation verfügen.

Der Schüler kann eine Arbeitsgemeinschaft in Geschichte wählen, unabhängig davon, ob er das Fach schon im Rahmen seiner Schullaufbahn gewählt hat. Eine Zugangsbeschränkung aufgrund von bisher in diesem Fach erbrachten Leistungen ist nicht zulässig.

Hat sich ein Schüler zur Teilnahme angemeldet, so ist er grundsätzlich zur Teilnahme für ein Schulhalbjahr verpflichtet. Die Abmeldung während des Schulhalbjahres ist nur aus wichtigem Grund möglich.

In den Arbeitsgemeinschaften werden keine Klausuren geschrieben.

Der Lehrer bescheinigt am Ende des Schulhalbjahres die Teilnahme und die Leistungen des Schülers. Bei sehr guten, guten, befriedigenden und ausreichenden Ergebnissen wird bescheinigt, daß der Schüler „mit sehr gutem Erfolg“, „mit gutem Erfolg“, „mit befriedigendem Erfolg“, „mit Erfolg“ teilgenommen hat. In allen anderen Fällen wird die Teilnahme bescheinigt.

Die Leistungen aus den Arbeitsgemeinschaften werden weder in die Entscheidung über die Versetzung noch in die Berechnung der Gesamtqualifikation einbezogen.

Themen der Arbeitsgemeinschaften können aus dem gesamten Bereich der Geschichte genommen werden, so daß sowohl Fragen aus den obligatorischen Gegenstandsbereichen vertieft behandelt als auch im Unterricht sonst vernachlässigte Bereiche thematisiert werden können.

Da der Schüler durch seine Entscheidung für eine freiwillige Arbeitsgemeinschaft in Geschichte ein gesteigertes Interesse zu erkennen gibt, kann man davon ausgehen, daß er bereit ist, sich in besonderer Weise an der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen. Damit sind günstige Voraussetzungen für einen projektorientierten Geschichtsunterricht gegeben. Je nach gewähltem Schwerpunkt sind sowohl rein historische Projekte denkbar als auch solche, die sich im Thema und/oder der Methode mit anderen Schulfächern (z. B. Erdkunde, Sozialwissenschaften, Philosophie, Rechtskunde, Kunst, Deutsch, Fremdsprachen), aber auch mit außerschulischen Disziplinen (z. B. Archäologie, Numismatik, Ethnologie, Theaterwissenschaft) berühren. Die Kooperation der Fächer sollte dabei nicht auf der Stufe eines additiven Nebeneinanders stehenbleiben.

Es liegt im Charakter solcher Projekte, daß sie wesentlich von lokalen und aktuellen Gegebenheiten und vom konkreten Interesse der Schüler ausgelöst werden. Diese

Faktoren kann man nur schwer vorherbestimmen. Die folgenden Anregungen können daher nur Situationen beschreiben, aus denen sich solche Projekte ergeben können:

- Teilnahme an einem Schülerwettbewerb zur Geschichte (z. B. Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten)
- Vorbereitung von Studienfahrten oder historischen Exkursionen
- Vorbereitung von internationalen Jugendaustauschprogrammen (Untersuchung der sich aus der Geschichte ergebenden Chancen und Schwierigkeiten)
- Erstellung einer Dokumentation zu Themen aus der Lokal- und Regionalgeschichte (unter Einbeziehung von Archivmaterialien, empirischen Erhebungen und Interviews mit Augenzeugen)
- Erarbeitung von historisch begründeten Stellungnahmen zu aktuellen politischen Fragen und Untersuchungen der Durchsetzbarkeit (in Zusammenarbeit mit Sozialwissenschaften)
- Erarbeitung historischer Kriterien für die Stadtsanierung
- Vorbereitung von Aktionen zugunsten von Entwicklungsprojekten in der Dritten Welt, wobei es die Aufgabe des Faches Geschichte ist, die historische Verantwortlichkeit aufzudecken
- Untersuchung zur Präsentation und Wirkung geschichtlicher Themen in den Medien
- Aufbau und Katalogisierung eines Schularchivs, Vorbereitung von Ausstellungen zur Schulgeschichte
- Beiträge zum Aufbau und zur besseren Auswertung einer Mediothek im Fach Geschichte (z. B. Archivierung von Interviews mit Augenzeugen und von Materialien zu lokalgeschichtlichen Themen mit allgemeinesgeschichtlicher Relevanz)
- Vorbereitung des Besuchs einer Ausstellung zu historischen Themen und ggf. Erstellung bzw. Rezension eines Katalogs
- Fragen der Denkmalerfassung und des Denkmalschutzes (in Zusammenarbeit mit Kunst und ggf. mit naturwissenschaftlichen Fächern). Vgl. dazu RdErl. d. KM v. 4. 8. 1977 (GABl. 9/1977, S. 446 f.).
- Vorbereitung von und ggf. Teilnahme an archäologischen Grabungen (in Zusammenarbeit mit Landesmuseum/Landeskonservator)
- Geschichte, Geschichtsschreibung und historische Fiktion (in Zusammenarbeit mit Deutsch, Fremdsprachen, Literatur, Philosophie), ggf. aus Anlaß der Aufführung historischer Dramen

8. Stichwortverzeichnis

Abitur

- allgemeine Hinweise 3, 5, 15, 19, 22, 27, 28, 99, 120 f.
- Anforderungsbereiche 120 ff., 129 ff., 152, 154 ff.
- Pflichtfächer im Abitur 18
- Prüfung 125 ff.
 - mündliche Abiturprüfung 10, 15, 148 ff.
 - Aufgabenbeispiele 154 ff.
 - Aufgabenstellung 149 ff.
 - Bewertung der Prüfungsleistung 152 f.
 - Durchführung der Prüfung 152 ff.
 - Fachprüfungsausschuß 148, 151
 - Gliederung und Dauer 149
 - Vorbereitung der Prüfung 151 f.
 - schriftliche Abiturprüfung 4, 10, 15, 125 ff.
 - Aufgabenarten 125 ff.
 - Aufgabenbeispiele 129 ff.
 - Einreichen von Prüfungsvorschlägen 126 f.
 - Korrektur und Bewertung 103 f., 128 f.
 - Verfahren 127 f.
- allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe 3, 10, 11, 12, 14, 16 ff., 24 f., 26 f., 28
 - Erziehungsziele 16, 18 ff., 24 ff., 99
 - Unterrichtsziele 16 ff., 24 ff., 99
- allgemeine Studierfähigkeit 3, 16 ff., 21, 23 f., 26, 70, 72, 120 f.
- Analyse 57 f., 123
- Anforderungsbereiche 59, 121 ff., 129, 152
- Arbeitsgemeinschaften 186 f.
- Aufgabenarten 103
 - Abiturprüfung 120 ff.
 - mündliche 149 f., 154 ff.
 - schriftliche 125 ff., 129 ff.
 - Klausuren 103
- Aufgabenbeispiele
 - mündliche Abiturprüfung 154 ff.
 - schriftliche Abiturprüfung 129 ff.
 - Klausur 117
 - schriftliche Übung 116, 119 f.
- Aufgabenfelder 14, 17 f., 20 ff.
 - Bedeutung 21 f., 23 f.
 - Begründungen 21 ff.

- Funktionen 21 ff.
- Lernziele Aufgabenfeld I 24, 26
 - II 25, 26
 - III 25, 26 f.
- Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder 14, 18, 20, 27 f.
- Pflichtfächer innerhalb des Aufgabenfeldes I 18, 26
 - II 18, 26
 - III 18, 26 f.
- aufgabenfeldspezifische Lernziele 14, 24 f., 28 ff., 176
- Benotung 101, 186
 - Abiturprüfung 120 ff.
 - mündliche Abiturprüfung 152 ff.
 - schriftliche Abiturprüfung 103, 128 f.
 - Klausuren 99, 103 ff.
 - Kursabschlußnote 101
 - Kursabschnittsnote 101, 113
- Denkoperationen 57 f., 122 f.
- Dimensionen historischer Erfahrung 32 ff., 36, 167
- Diskussion 60, 106
- Einzelarbeit 61
- Erkenntnis, historische 26, 28 ff., 57
- Erlasse zur politischen Bildung 34, 168, 176
- Erwartungshorizont 127, 129 ff., 155 ff.
- Erziehung 3, 26, 18 ff., 21, 16, 28 ff.
- Fachkonferenz, Aufgaben 3, 4, 5, 10, 12, 14, 15, 24, 74 f.
- Fachprüfungsausschuß 148, 151
- fachspezifische Lernziele 14, 24, 26, 28 ff., 36, 56 f., 72, 167, 177
- Freiraum 10, 11, 36 f., 75, 186 f.
- Gegenstand 13, 15, 17, 21, 29, 37, 73, 169 ff., 178 ff.
- Gegenstandsbereich 34 ff., 167 f.
- Geschichtsbewußtsein 28, 56, 76 ff.
- Gesprächsformen 59 f.
- Grundformen historischer Untersuchung 33 f., 36, 76 f., 167
- Grundkurse/Leistungskurse 9, 13, 15, 69 ff.
 - allgemeine Begründung 20, 69 ff.
 - graduelle Unterschiede 17, 72 ff., 84
 - zentrale Gemeinsamkeiten 70 ff.
- Grundkurse im Fach Geschichte 5, 26

- allgemeine Beschreibung 71
- Kursbeispiele/Kurssequenz 76 ff., 94 ff.
- Pflichtkurse gemäß APO § 12 (3) Nr. 3 5, 167 ff.
- Grundkurse „Geschichte und Sozialwissenschaften“ 175 ff.
- Gruppenarbeit 60 f., 69, 106

- Hausaufgaben 105, 110 f., 113 ff.
- Heuristik 62 ff.
- Historische Darstellung 64, 67 f., 126, 147

- Inhaltsfeld 175 ff.
- Interaktionsformen, fachspezifische 29, 56 f.
- Interpretation 29, 30, 63 f., 129 ff., 154 ff.

- Jahrgangsstufe 11/I 4, 5, 70, 75
- Jahrgangsstufe 13/II 75, 169 ff.

- Kenntnisse und Fähigkeiten 16 f., 24 f., 26 ff., 122 ff., 178 ff.
 - inhaltsbezogene 17, 24 f., 26 ff., 122 ff., 178 ff.
 - methodenbezogene 16 f., 24 f., 26 ff., 56 ff., 74, 122 ff.
- Klausuren 99 ff., 102 ff.
 - allgemeine Regelungen 15, 99 ff.
 - Aufgabenarten 103, 125 ff.
 - Aufgabenstellung 103
 - Korrektur und Benotung 103 f.
 - Regelungen über Anzahl und Dauer 102 f.
 - Rückgabe 105
- Konstruktionsformen, historische 57
- Korrekturzeichen 104
- Kritik 63 f.
- Kursabschnitt 36 f., 101, 113 ff.
 - Darstellung von Kursabschnitten 113 ff.
 - Note 101, 113
- Kurssequenzen 15, 37, 74, 167 ff., 175 ff.
 - Konstruktionsprinzipien 15, 75, 167 f., 175 ff.
 - Regelungen, verbindliche 75, 167 f., 175 ff.
 - Sequenzbeispiele 15, 76 ff., 84 ff., 94 ff., 168 ff., 177 ff.

- Kursthema 13, 36 ff., 168 ff.

- Lehrervortrag 61
- Lehrgespräch 59
- Leistungsfachregelung 28
- Leistungskurse im Fach Geschichte 13, 15, 17, 20
 - allgemeine Beschreibung 17, 20, 71, 84
 - Kursbeispiele/Kurssequenzen 84 ff., 94 ff.
- Lernbereiche 13, 14, 32 ff., 36, 167 ff.
- Lernerfolgsüberprüfungen 4, 5, 13, 15, 17, 21, 99 ff., 167, 176
 - allgemeine Funktionen 15, 99 ff.
 - allgemeine Prinzipien 15, 99 ff.
- Lerngruppe 18, 36, 56, 60 f., 129
- Lerninhalte 13, 14, 17, 21, 32, 35, 167
 - Gegenstände 15, 17, 32, 37
 - Lernbereiche 14, 32 ff.
 - Themen 13, 14, 17, 32
- Lernorganisation 13, 15, 17, 20 f., 56 ff., 167
- Lernprozeß 16, 56, 68 f.
- Lernvoraussetzungen 11, 20 f., 56, 61, 75, 113 ff., 167, 186 f.
- Lernziele 13, 14, 21, 167
 - allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe 3, 10, 11, 12, 14, 16 ff., 24 f., 26 f., 28, 70, 176
 - aufgabenfeldspezifische Lernziele 14, 21 f., 24 ff., 71, 176
 - fachspezifische Lernziele 14, 17, 21, 28 ff., 36, 56, 72, 167, 177
 - kursbezogene Lernziele 15, 37, 56, 178 ff.

- Medieneinsatz 13, 62 ff.
- Methoden, fachspezifische 13, 15, 17, 25, 29 ff., 56 f., 73 f., 75, 122 ff.
- mündliche Mitarbeit 4, 105 f., 113 ff.

- obligatorische Regelungen
 - zur Bildung von Kurssequenzen 75
 - zu den Kursen gemäß § 12 (3) Nr. 3 APO 5, 167 ff.
 - zu den Kursen gemäß § 12 (3) Nr. 4 APO 175 ff.
 - zu den Lernbereichen 14, 33 ff., 167 f.
 - zu den Lernzielen 14, 25, 28, 167, 176

- Organisationsstruktur der gymnasialen
Oberstufe 9 f., 13, 17 f., 20 ff.
Orientierungsbereich 36 f., 76
- Partnerarbeit 61
- Pflichtfächer(gruppen) der gymnasialen
Oberstufe 17 f., 21 ff. 25 ff., 167
- Pflichtkurse gemäß § 12 (3) Nr. 3
APO 5, 167 ff.
- Pflichtkurse gemäß § 12 (3) Nr. 4
APO 175 ff.
- Planungsgespräch 60, 68
- Politische Bildung 25, 28, 35, 168 f.,
175 f.
- Projektunterricht 186 ff.
- Protokoll 107 f., 113 ff., 118
- Quellen 31, 125 f.
– Film und Ton 66 f.
– Karten 65 f.
– Sachquellen 66
– statistische Quellen 65
– verbale Quellen 64 f.
- Referat 61 f., 105, 108 ff., 113 ff.
- Rezeptionsformen, historische 57
- Sachurteil 31, 57 f., 69, 124 ff.
- Schriftliche Übungen 103, 105, 111 ff.,
113 ff.
- Schülervortrag 61 f., 106
- Schwerpunktbereich 36 f., 76
- Selbstverwirklichung in sozialer Verant-
wortung 16, 18 ff., 25 f., 29 ff.
- Sequenzbildungen 15, 74 ff., 84 f.
- sonstige Mitarbeit 101, 105 ff.
- allgemeine Hinweise 4, 10, 15, 101,
105
– Beispiele 113 ff.
– Hausaufgabe 105, 110 f., 113 ff.
– mündliche Mitarbeit 105 ff., 113 ff.
– Protokoll 107 f., 113 ff., 118
– Referat 61 f., 105, 108 ff., 113 ff.
– schriftliche Übung 103, 105, 111 ff.,
113 ff.
- Sozialwissenschaften 23, 26, 167 f.,
175 ff.
- Studierfähigkeit 3, 16 ff., 21 f., 23 f., 26,
70, 72, 120 f.
- Thema, s. auch Kursthema 35, 36, 73,
168 ff., 186
– Formulierung eines Themas 13, 14,
36 f.
– Themenbeispiele 38 ff., 168 ff.
- Unterrichtsformen 59 f., 74, 176
- Unterrichtsgespräch 59, 105 f.
- Unterrichtsmaterialien 37, 62 f., 125 f.
– historische Darstellung 64 f., 67 f.
– Karten 65 f.
– Sachquellen 66
– schriftliche Quellen 64 f.
– statistisches Material 65
– technische Medien 66 f.
- Unterrichtsmethodik 15, 65 ff.
- Verfahren 33 f.
- Vortragsformen 61
- Wertung 31, 57 f., 69, 124 ff.
- Wissenschaftspropädeutik 16 ff., 24 ff.,
28 ff., 57 ff., 71

Heft Nr.	Titel	Preis DM	Heft Nr.	Titel	Preis DM
Richtlinien, Lehrpläne bzw. vergleichbare Regelungen			32051	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10, Englisch	1,85
Primarstufe			32061	Projektentwürfe, Wahlpflichtunterricht Klasse 9 Lernbereich Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	7,45
Grundschule			32062	Projektentwürfe, Wahlpflichtunterricht Klasse 10 Lernbereich Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	7,50
	Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule		32063	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	5,15
42 a	Einzelausgabe Sprache	9,80	32071	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Kunst/Musik/Textilgestaltung	4,70
42 b	Einzelausgabe Sachunterricht	14,80	Realschule		
42 c	Einzelausgabe Mathematik	8,80	3301	Richtlinien Erdkunde	4,30
42 d	Einzelausgabe Musik	4,50	3302	Richtlinien Mathematik	8,40
42 e	Einzelausgabe Kunst	9,80	3303	Richtlinien Englisch	7,25
42 f	Einzelausgabe Textilgestaltung	6,20	3304	Richtlinien Evangelische Religionslehre	3,85
42 g	Einzelausgabe ev. Religionslehre	6,80	3305	Richtlinien Französisch	7,25
42 h	Einzelausgabe kath. Religionslehre	6,80	3306	Richtlinien Katholische Religionslehre	7,40
42 i	Einzelausgabe Englisch	4,50	3307	Richtlinien Physik	6,10
42 j	Materialien zur Leistungsbewertung und zur Gutachtenerstellung in der Grundschule	0,95	3308	Richtlinien Chemie	7,00
Sekundarstufe I			3309	Richtlinien Biologie	5,25
Hauptschule			3310	Richtlinien Musik	4,00
	Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule		3311	Richtlinien Sozialwissenschaften	5,50
32 a	Einzelausgabe Deutsch	5,80	3312	Richtlinien Textilgestaltung	2,70
32 b	Einzelausgabe Gesellschaftslehre	9,80	3313	Richtlinien Hauswirtschaft	3,20
32 c	Einzelausgabe Mathematik	8,80	3314	Richtlinien Kunst	4,50
32 d	Einzelausgabe Naturwissenschaften	12,80	3315	Richtlinien Deutsch	5,50
32 e	Einzelausgabe Englisch	3,80	3316	Richtlinien Geschichte	4,95
32 f	Einzelausgabe Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	10,80	3317	Empfehlungen Technik (Klassen 9 und 10)	2,95
32 g	Einzelausgabe Kunst/Musik/Textilgestaltung	9,40	3318	Vorläufige Richtlinien Niederländisch	9,80
3208	Richtlinien Ev. Religionslehre	6,45	Gesamtschule (Klassen 5-10)		
32011	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10, Deutsch	3,10	3102	Richtlinien Englisch	12,90
32021	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Gesellschaftslehre	5,80	3103	Richtlinien Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	10,80
32022	Projektentwürfe f. d. Klassen 9 u. 10 Gesellschaftslehre	6,65	3104	Richtlinien Kunst	5,70
32031	Richtlinien f. d. Klassen 5 u. 6, Mathematik	1,85	3105	Richtlinien Musik	6,10
32032	Richtlinien f. d. Klassen 7 u. 8, Mathematik	1,75	3106	Richtlinien Mathematik	6,20
32033	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10, Mathematik	1,50	3107	Richtlinien Deutsch	9,90
32041	Projektentwürfe, Wahlpflichtunterricht Klasse 9 Lernbereich Naturwissenschaften	7,95	3108	Richtlinien Naturwissenschaften	12,80
32042	Projektentwürfe, Wahlpflichtunterricht Klasse 10 Lernbereich Naturwissenschaften	8,50	3109	Richtlinien ev. Religionslehre	11,40
32043	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Naturwissenschaften	5,60	Gesamtschule - Wahlpflichtbereich I (Klassen 7-10)		
			31021	Unterrichtsempfehlung Französisch	12,90
			31031	Unterrichtsempfehlung Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	12,90
			31081	Unterrichtsempfehlung Naturwissenschaften	6,90
Preise gültig ab 1. 10. 1982					

Heft Nr.	Titel	Preis DM	Heft Nr.	Titel	Preis DM
Gymnasium (Klassen 5-10)			4718	Richtlinien Rechtskunde	8,70
3401	Vorläufige Richtlinien Mathematik (in Vorbereitung)	—	4719	Richtlinien Erziehungswissenschaft	10,75
3402	Vorläufige Richtlinien Latein	6,20	4720	Richtlinien Mathematik	13,75
3403	Vorläufige Richtlinien kath. Religionslehre	6,95	4721	Richtlinien Physik	14,45
3404	Vorläufige Richtlinien Griechisch	2,55	4722	Richtlinien Biologie	15,60
3405	Vorläufige Richtlinien Kunst	7,65	4723	Richtlinien Chemie	10,75
3406	Vorläufige Richtlinien Musik	3,80	4724	Richtlinien Hauswirtschaftswissenschaft	10,75
3407	Vorläufige Richtlinien Geschichte	3,25	4725	Richtlinien Informatik	14,45
3408	Vorläufige Richtlinien Erdkunde	2,55	4726	Richtlinien Technik	10,90
3409	Vorläufige Richtlinien Deutsch	8,00	4727	Richtlinien ev. Religionslehre	14,45
3410	Vorläufige Richtlinien Französisch	2,55	4728	Richtlinien kath. Religionslehre	14,45
3411	Vorläufige Richtlinien Physik	3,65	4729	Richtlinien Psychologie	13,10
3412	Vorläufige Richtlinien Hauswirtschaftswissenschaft	1,80	Verschiedene Bereiche		
3413	Vorläufige Richtlinien Biologie	3,95	Sexualerziehung		
3414	Vorläufige Richtlinien ev. Religionslehre	4,00	5001	Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen (vergriffen)	1,95
3415	Vorläufige Richtlinien Chemie	3,25	Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer		
3416	Vorläufige Richtlinien Spanisch	1,70	5002	Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für Vorbereitungsklassen in Nordrhein-Westfalen (vergriffen)	6,80
3417	Vorläufige Richtlinien Englisch	4,85	5004	Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Deutsch als Zweitsprache	
3418	Vorläufige Richtlinien Italienisch	2,40	Verkehrserziehung		
3419	Vorläufige Richtlinien Russisch	2,10	5003	Handreichungen für die Verkehrserziehung in der Sekundarstufe I	9,20
3420	Vorläufige Richtlinien Niederländisch	2,95	Sport		
3421	Vorläufige Richtlinien Textgestaltung	2,80	Richtlinien für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen		
Sekundarstufe II			5011	Band I, Allgemeiner Teil	8,90
Gymnasiale Oberstufe (Jahrgangsstufen 11-13)			5012	Band II, Verbindliche Sportbereiche und Sportarten	11,85
4701	Richtlinien Deutsch	14,80	5013	Band III, Alternativ verbindliche Sportarten	11,85
4702	Richtlinien Musik	14,80	5014	Band IV, Zusätzlich wählbare Sportbereiche und Sportarten, Sport in Sonderschulen, Schulsportturnen	8,20
4703	Richtlinien Kunst	14,80	5015	Band V, Gymnasiale Oberstufe	16,50
4704	Richtlinien Englisch	14,90	Blockpreis Bände I-IV		33,00
4705	Richtlinien Französisch	16,95	Blockpreis Bände I-V		44,00
4706	Richtlinien Russisch	13,90			
4707	Richtlinien Spanisch	15,90			
4708	Richtlinien Niederländisch	9,45			
4709	Richtlinien Italienisch	10,75			
4710	Richtlinien Lateinisch	14,45			
4711	Richtlinien Griechisch	14,80			
4712	Richtlinien Hebräisch	13,90			
4713	Richtlinien Literaturkurse	9,95			
4714	Richtlinien Geschichte	14,80			
4715	Richtlinien Erdkunde	11,10			
4716	Richtlinien Philosophie	11,95			
4717	Richtlinien Sozialwissenschaften	15,55			

Bitte fordern Sie unser umfangreiches Verlagsverzeichnis an.

Preise gültig ab 1. 10. 1982

