

Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers



Gymnasiale Oberstufe

Richtlinien

Sozialwissenschaften

4717

Georg-Eckert-Institut BS78



1 048 978 9

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

Sozialwissenschaften

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Drammelweg
Schulbuchbibliothek

81/2630

2-V NW
5-15 (1981)

Heft 4717

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Copyright 1981 by Greven Verlag Köln
Gesamtherstellung: Greven & Bechtold, 5000 Köln 1, Neue Weyerstr. 1—3

Nachdruck oder Vervielfältigung der in den Richtlinien zitierten Texte ist nur mit Zustimmung der Verlage der Werke zulässig, denen die Texte entnommen sind.

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 darüberhinaus 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.

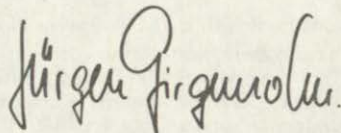
Die jetzt einzuleitende theoretische Überprüfung, praktische Umsetzung und Fortschreibung der Richtlinien wird unter der Leitfrage stehen, inwiefern es gelungen ist, sie in ihren inhaltlichen Aussagen, ihrem formalen Aufbau und ihrer sprachlichen Gestaltung so abzufassen, daß sie — handhabbar und handlungsorientierend 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

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

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe
hier: Sozialwissenschaften**

RdErl. d. Kultusministers v. 2. 7. 1981
III A 2.36-20/0—832/81

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

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

* Die Seitenzahl stand bei Redaktionsschluß noch nicht fest.

Inhalt	Seite
0. Allgemeine Einführung	7
1. Lernziele	14
1.1 Allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe	14
1.1.1 Unterricht und Erziehung	14
1.1.2 Wissenschaftspropädeutische Ausbildung	14
1.1.3 Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung	16
1.1.4 Voraussetzungen für die Vermittlung der Unterrichts- und Erziehungsziele	18
1.2 Aufgabenfeldspezifische Lernziele und Lernziele der Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder	19
1.2.1 Zur allgemeinen Funktion der drei Aufgabenfelder	19
1.2.2 Zur Konstruktion der drei Aufgabenfelder	20
1.2.3 Zur Bedeutung der drei Aufgabenfelder	21
1.2.4 Aufgabenfeldspezifische Lernziele der drei Aufgabenfelder	22
1.2.5 Fächerbezogene Mindestfestlegungen	23
1.3 Fachspezifische Lernziele	28
1.3.1 Die Struktur des Unterrichtsfaches	28
1.3.2 Die Sozialwissenschaften und ihre Struktur	30
1.3.3 Der Schüler und seine Motivation	37
1.3.4 Die Gesellschaft und ihre heutigen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen	46
2. Lerninhalte	55
2.1 Lernbereiche	55
2.1.1 Konstruktion der Lernbereiche	57
2.1.2 Schwerpunktbildung und Integration	59
2.1.3 Abfolge der Lernbereiche	60
2.1.4 Beschreibung der Lernbereiche	61
2.2 Themen	65
2.3 Gegenstände	72
3. Lernorganisation	88
3.1 Methoden	88
3.1.1 Reihenkonzeptionen	88
3.1.2 Unterrichtsformen	90
3.1.3 Sozialwissenschaftliche Verfahren im Unterricht	97
3.1.4 Unterrichtsmaterialien	98
3.2 Grund- und Leistungskurse	107
3.2.1 Allgemeine Darstellung des Systems der Grund- und Leistungskurse	107
3.2.2 Zentrale Gemeinsamkeiten der beiden Kursarten	108
3.2.3 Graduelle Unterschiede zwischen beiden Kursarten	110
3.3 Kurssequenzen	112
3.4 Zusammenhang der Unterrichtsfaktoren	116

	Seite
4. Lernerfolgsüberprüfungen	119
4.1 Allgemeine Hinweise	119
4.2 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich Klausuren	123
4.3 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	126
4.4 Die Abiturprüfung	144
4.4.1 Allgemeine Hinweise	144
4.4.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche	145
4.4.3 Schriftliche Abiturprüfung	147
4.4.4 Mündliche Abiturprüfung	162
5. Grundkurse Sozialwissenschaften gemäß § 12 (3) Ziff. 2 APO-OSTG	181
5.1 Zur Zielsetzung dieser Kurse	181
5.2 Themen und Gegenstände	182
6. Grundkurse „Geschichte und Sozialwissenschaften“ gemäß § 12 (3) Ziff. 4 APO-OSTG	189
6.1 Zur Zielsetzung	189
6.2 Der Beitrag des Faches Geschichte	190
6.3 Der Beitrag des Faches Sozialwissenschaften	190
6.4 Beispiele für Kursfolgen	191
7. Freiwillige Unterrichtsveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften)	200
8. Stichwortverzeichnis	201

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 Curri-

culumentwicklung 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 schu-

lich vermittelter Qualifikationen ermöglichen (u.a. durch die Formulierung von Mindestanforderungen, durch die Sicherung ansteigender Leistungsanforderungen und durch die Beschreibung von anzustrebenden Abschnittpniveaus) 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 den 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. 30000 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 Fachdezentern 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 Beson-

derheiten nachdrücklicher hervorzuheben, als dies bei von Fach zu Fach unterschiedlichen Gliederungen und Terminologien möglich wäre. Beide Argumente zusammengekommen 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 hervorgeht¹).

(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 Themen sind nach Möglichkeit so formuliert, daß sie bereits die mit ihnen ver-

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

knüpfen 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 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 vorausgegangenen 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 Lern-erfolgsüberprüfungen in bestimmten Fächern bzw. Fächergruppen innerhalb und außerhalb 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 zum einen fachspezifische Faktoren: die gemeinsame wie die individuell akzentuierte Auseinandersetzung mit Themen und Grundproblemen des jeweiligen Faches, der sachgemessene Umgang mit seinen einzelnen Gegenständen, das methodisch reflektierte Lösen bestimmter Aufgaben stellen für den Schüler Möglichkeiten zur Selbst- und Weiterföhrung 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 Erziehungs Bemühungen 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 Wertsystemen 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 wissenschaftspräparativen 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 wissenschaftspräparativen 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 unterschiedlichen 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 Wahlregelungen.

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 Fächerwahlregelungen (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 ein-

schließlich 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 bildungstheoretisch 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 Vefahrens- 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 (II)** 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 gesell-

schaftlicher 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 Geschichte.)

- Mathematik und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis eines durch Fachkenntnis und Übung gestützten 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 unbelebten 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.

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. (Vgl. dazu im einzelnen die Richtlinien für das Fach Psychologie.)

2) Vgl. § 13 Abs. 8 APO-OSTG.

- 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 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.

Aufbau der Richtlinien „Sozialwissenschaften“

1. Lernziele	2. Lerninhalte	3. Lernorganisation	4. Lernerfolgsüberprüfungen
— der gymnasialen Oberstufe (14)	— Lernbereiche (57)	— Unterrichtsmethoden (88)	— Allgemeine Hinweise: Funktionen und Prinzipien (119)
— des Aufgabefeldes (19)	— Themen (65)	— Grund- und Leistungskurse (107)	— Klausuren (123) und Sonstige Mitarbeit (126)
— des Faches „Sozialwissenschaften“ (28)	— Gegenstände (72)	— Kurssequenzen (112)	— Abiturprüfung (144)

1.3 Fachspezifische Lernziele

<p>Allgemeine Ziele der Oberstufe</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wissenschaftspropädeutische Ausbildung (14) — Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung (16)
--

<p>Aufgabenfeldspezifische Lernziele</p> <p style="text-align: center;">Politische Bildung (Art. 11 Verf. NRW) (23)</p>

Qualifikationen und Lernziele des Faches Sozialwissenschaften

Die Struktur des Unterrichtsfaches

<p>Integration der Teildisziplinen Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Politologie (28)</p>	<p>Wissenschaftstheoretischer Pluralismus (29)</p>	<p>Aktualitäts- und Lebensbezug (29)</p>
<p>Die Sozialwissenschaften und ihre Struktur (30)</p>	<p>Der Schüler und seine Motivation (37)</p>	<p>Die Gesellschaft und ihre Qualifikationsanforderungen (46)</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Sozialwissenschaftliche Verfahren (empirisch-analytische und hermeneutische) (30) — Stellenwert der Verfahren in den Teildisziplinen (32) 	<ul style="list-style-type: none"> — Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten (38) — Entwicklung des Rollenhandelns (40) — Entwicklung des moralischen Urteils (41) — Entwicklung der Identität (45) 	<ul style="list-style-type: none"> — Politische Optionen (47) — Entwicklungstendenzen der Gesellschaft (47)

1.3.1 Die Struktur des Unterrichtsfaches

Die Besonderheit des Unterrichtsfaches Sozialwissenschaften ist dadurch gegeben, daß es einerseits als Integrationsfach ausgewiesen ist, andererseits mit den Schwerpunkten Soziologie und Wirtschaftswissenschaften unterrichtet wird (§ 7 APO-OSTG). Das Prinzip der Integration ist für beide Schwerpunkte konstitutiv.

Das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften integriert drei Teildisziplinen: Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Politologie. Dazu kommen noch die mit sozialwissenschaftlichen Themen in Zusammenhang stehenden Aspekte aus Psychologie, Ge-

schichte, Geographie, Pädagogik und Rechtswissenschaft. Schwierigkeiten sowohl aus fachdidaktischer als auch aus fachwissenschaftlicher Sicht entstehen dadurch, daß die drei Hauptdisziplinen an den Hochschulen in Forschung und Lehre voneinander getrennt sind. Dasselbe gilt — von wenigen Ausnahmen abgesehen — auch für die fachwissenschaftliche Literatur.

Für das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften konstitutive Prinzip der Integration liegen dessen Grenzen dort, wo sich Inhalte und Methoden der einzelnen Disziplinen wesentlich unterscheiden. Eine andere Grenze der Integration aus fachdidaktischer Sicht ist dann erreicht, wenn eine zu hohe Komplexität der Bearbeitung und damit Unübersichtlichkeit entsteht. Das Prinzip der Integration wird durch ein gestuftes Integrationsmodell näher bestimmt (vgl. S. 59).

Die Sozialwissenschaften, und damit auch das entsprechende Unterrichtsfach, haben es mit Gegenständen zu tun, die unmittelbar das Leben des Menschen berühren. Unter fachdidaktischem Aspekt bedeutet dies einerseits, daß der unmittelbare Lebensbezug es ermöglicht, Lebenserfahrungen direkt in den Unterricht einzubringen. Andererseits kann das Bestreben der Wissenschaftler, die durch die unmittelbare Erfahrung gegebene enge Bindung an konkrete Lebenssituationen zu verringern, um „objektive“ und allgemeingültige Ergebnisse zu erzielen, zu einem Abstraktionsgrad führen, bei dem ein Beitrag der Wissenschaft aus didaktischer Sicht für die Bewältigung von Lebenssituationen gar nicht oder nur noch bedingt relevant ist. Der Fachdidaktiker muß daher zunächst einen Einblick in den Vermittlungszusammenhang von Gesellschaft und wissenschaftlichen Erkenntnissen gewinnen; erst dann ist es möglich, aus der Fülle wissenschaftlicher Ergebnisse die für den Unterricht relevanten auszuwählen.

Der direkte Bezug der Sozialwissenschaften auf gesellschaftliche Praxis verleiht den unterschiedlichen, zum Teil kontroversen Wissenschaftstheorien ein besonders öffentliches Interesse. Für das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften kann von einem komplementären, auf gegenseitige Ergänzung angewiesenen Verhältnis zwischen den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätzen ausgegangen werden. Der Grund für ein solches Vorgehen liegt in der Tatsache, daß alle Wissenschaftstheorien aufgrund ihrer unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Erkenntnisse sowohl Stärken als auch Schwächen aufweisen. Für das Unterrichtsfach gilt es, die Vorteile der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätze zu nutzen (vgl. Abschnitt 1.3.2).

Eine weitergehende, auf die Entwicklung fachspezifischer Lernziele gerichtete Charakterisierung des Unterrichtsfaches Sozialwissenschaften hat vor allem drei Faktoren zu berücksichtigen:

- die Wissenschaft und ihre Struktur,
- den Schüler und seine Lernmotivation,
- die Gesellschaft und ihre heutigen bzw. zukünftigen Qualifikationsanforderungen.

Dementsprechend werden im folgenden zunächst Überlegungen zu methodologischen Fragen der Sozialwissenschaften angestellt (1.3.2). Sodann wird eine Bedingungsanalyse der Schüler und ihrer Motivation mit didaktischen Konsequenzen entworfen (1.3.3). Schließlich wird der Versuch unternommen, bestimmte Entwicklungstendenzen unserer Gesellschaft zu beschreiben. Diese Beschreibung wird zugleich als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Qualifikationen und Lernziele des Faches Sozialwissenschaften gewählt (1.3.4). In dieser Zuordnung kommt zum Ausdruck, daß die Qualifikationen und Lernziele auf die Bewältigung von Lebenssituationen zielen, die sich aus den beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen ergeben. Bei ihrer Bestimmung haben die beiden anderen Faktoren — die Wissenschaft und ihre Struktur, der Schüler und seine Lernmotivation — Berücksichtigung gefunden.

1.3.2 Die Sozialwissenschaften und ihre Struktur

(1) Sozialwissenschaften und wissenschaftliche Verfahren

Überlegungen zu den in den Sozialwissenschaften verwendeten Verfahren sind auch für den Schulunterricht relevant, da Unterricht in der Oberstufe — auf einem propädeutischen Niveau — die wissenschaftlichen Verfahren repräsentieren muß.

Die Sozialwissenschaften sind dadurch charakterisiert, daß in ihnen sowohl empirisch-analytisch als auch hermeneutisch vorgegangen wird.

Die empirisch-analytischen Verfahren zur Gewinnung von Erkenntnissen sind vornehmlich in den Naturwissenschaften entwickelt worden. Sie zielen auf eine streng kontrollierte Beobachtung von theoretisch selektierter Wirklichkeit, über die präzise Aussagen gemacht werden sollen, denen sich kein Beurteiler entziehen kann (intersubjektive Überprüfbarkeit).

Der zuverlässige Charakter der Ergebnisse wird erreicht durch genaues Messen isolierter Tatsachen; das Meßergebnis ist sinnlich wahrnehmbar und zweifelsfrei. Die Isolierung von Faktoren gelingt durch experimentelle Anordnungen, in denen natürliche Vorgänge so analysiert und manipuliert werden, daß sie sich der Untersuchungsanordnung fügen.

Der Zusammenhang von Faktoren wird in Hypothesen formuliert (bei gesicherten Hypothesen spricht man von Gesetzen), die eine Wenn-Dann-Beziehung ausdrücken. Eine neue Hypothese muß experimentell nachgeprüft werden; im Falle der Falsifikation gilt sie als widerlegt. (Der endgültige Beweis durch induktive Verfahren ist nach Popper wegen deren prinzipiell ungeschlossenen Charakter nicht denkbar). War die Hypothese aus einer Theorie entwickelt worden, so ist durch das Widerlegen dieser Hypothese das Theoriegebäude gefährdet, so daß eine konkurrierende, fruchtbarere Theorie gesucht werden muß. Im Falle der Bestätigung muß das Ergebnis auf der Basis genauer Angaben der experimentellen Bedingungen jederzeit reproduzierbar sein.

Die gewonnenen Erkenntnisse sind nicht Selbstzweck; sie dienen der Voraussage von Ereignissen. Eine gesetzmäßige Aussage ermöglicht die Prognose von Einzelfällen und damit die Anwendung der Gesetze zur Beherrschung natürlicher Vorgänge. Im Rahmen dieser Zweckrationalität haben sich die Verfahren und Regeln der empirisch-analytischen Wissenschaften in den Naturwissenschaften als so ertragreich erwiesen, daß an ihrer Gültigkeit dort nicht gezweifelt wird und daß immer wieder nach der Übertragbarkeit ihrer Methoden auf andere Gegenstandsbereiche gesucht wird.

Die hermeneutischen Verfahren sind vornehmlich in den Geisteswissenschaften entwickelt worden, und zwar ursprünglich zur Herstellung und Auslegung von Texten. Hermeneutisch sind im Ansatz aber auch die alltäglichen Prozeduren, die Menschen zur Verständigung über soziales Handeln benutzen.

In diesem dialogischen Prozeß (gleichgültig, ob mit einem Text oder mit erlebten oder protokollierten Handlungen) wird typischerweise, wenn auch im Alltag unbewußt, unvollständig und unvollkommen, in einem Zirkel verfahren: Mit einem Vorverständnis wird ein Gesamtkontext ermittelt. Dieser Kontext wird auf seine Elemente hin untersucht, die in einen Zusammenhang mit dem Ganzen gebracht werden, wodurch sich dann das Verständnis des Ganzen und seiner Teile wiederum ändern kann usw. Hier wird nach dem Sinn eines Textes oder einer Handlung, nach ihrer Bedeutung für die Handelnden gefragt.

Die an der Interpretation Beteiligten müssen sich einigen; andernfalls bricht die Kommunikation zusammen, bzw. sie ergibt kein gemeinsames Ergebnis. Der gemeinsamen

Interpretation steht folgendes entgegen: Die betrachteten Gegenstände sind einerseits unverwechselbar individuell und entziehen sich deshalb leicht den zu ihrer Interpretation benutzten allgemeinen Kategorien; allerdings teilen Text und Handlung miteinander Regeln von Sprache bzw. Interaktion, so daß sie miteinander vergleichbar werden. Die interpretierenden Subjekte andererseits sind keine methodischen Konstanten: Ihr Vorverständnis oder Verständnis eines Textes oder einer Handlung ändert sich nicht nur in der Interpretation, sondern auch durch das Andauern ihres Lebensprozesses. Erfahrungen führen zu Uminterpretationen.

Dieses Verfahren führt zu weniger „zwingenden“ Ergebnissen als das empirisch-analytische. Der Streit um die Beweiskraft (bescheidener: Plausibilität) vorliegender Interpretationen stellt sich dar als Problem der Gültigkeit der Ergebnisse: Ist eigentlich das erfaßt, was erfaßt werden sollte? Dieses Problem der Gültigkeit stellt sich allerdings auch bei der Anwendung empirisch-analytischer Verfahren, so daß letzten Endes dieses methodologische Problem beide Verfahrensweisen betrifft.

In den Sozialwissenschaften ist die Frage nach der Wertung, dem Interesse, dem Sinn von Forschung (und damit ihrer Verfahren) bedeutsam geworden. Daher ist es nicht möglich, den Zusammenhang von Forschung und ihrer Anwendung für bestimmte politische Ziele zu übersehen, auch dann nicht, wenn empirisch-analytisch gearbeitet wird.

Beispiele für die Anwendung empirisch-analytischer Verfahren in den Sozialwissenschaften können die Gruppensoziologie und die Umfrageforschung sein: In der Gruppensoziologie werden in Analogie zu den Naturwissenschaften isolierte Faktoren auf ihre Wirkung hin untersucht. Im Laborexperiment oder im Feldexperiment wird eine Konstellation von Randbedingungen und experimentellen Faktoren so manipuliert bzw. genutzt, daß eine möglichst präzise, quantifizierende Aussage über möglichst genau kontrollierte Faktoren gelingt. In der Umfrageforschung werden Daten erhoben, die Behauptungen über das Vorhandensein von Merkmalen bzw. Korrelationen von Merkmalen bestätigen oder widerlegen können. Wenn es gelingt, sie in Zusammenhängen zu sehen, sind Teiltheorien über soziales Handeln möglich.

Aus mehreren Gründen darf dieses wissenschaftliche Verfahren für den Bereich sozialen Handelns nicht verabsolutiert werden:

1. Die Historizität von gesellschaftlichen Erscheinungen, die durch Menschen gemacht und durch sie verändert werden können, macht eine Anhäufung von Wissen in dem Maße, wie sie in den Naturwissenschaften stattfindet, unmöglich.
2. Die Individualität menschlichen Lebens setzt der Verallgemeinerung, die sich auf invariante Elemente und Gesetze verläßt, Grenzen.
3. Die Analyse und Manipulation von Faktoren zu experimentellen Zwecken ist häufig praktisch unmöglich oder moralisch nicht zu rechtfertigen.
4. Weil sozialwissenschaftliche Erkenntnisse den Menschen in ihrem Leben und Zusammenleben dienen sollen, muß die Sprache dieser Theorien mit der Alltagssprache bzw. den alltäglichen Deutungsschemata vermittelbar bleiben.
5. Unabhängig von vorliegenden empirischen Ergebnissen müssen Menschen ständig handeln. Deshalb kann die empirische Bestätigung von Behauptungen über Realität kein Kriterium für ihre Zulässigkeit sein; an die Stelle streng kontrollierter Verfahren treten die Prozeduren der alltäglichen Hermeneutik.

Die alltäglichen Verfahren der Hermeneutik sind mit Hilfe der Sozialwissenschaften zu objektivieren. Theorien (z.B. Funktionalismus, Rollentheorie, Psychoanalyse) lie-

fern einen Satz von Kategorien, Fragen, Schemata, Modellen, Ergebnissen, die die Interpretation von Vorgängen annäherungsweise standardisieren. Dabei wird nicht mehr nur angesetzt an der bewußten und gewußten Intention handelnder Subjekte, sondern auch unbewußte und latente Prozesse werden aufgeschlüsselt. Der „wirkliche“ Sinn oder die „wirkliche“ Funktion soll deutlich werden.

Zweifellos ist es möglich, Hypothesen aus den hermeneutischen Theoriezusammenhängen einer empirischen Prüfung zu unterwerfen (z.B. könnte sich an eine Untersuchung von Rollenkonflikten mit Prognosen der individuellen Handlungsmöglichkeiten eine Untersuchung darüber anschließen, ob die Menschen tatsächlich so handeln). Es bleiben aber zwei Probleme: Einmal ist aus Gründen der Kapazitäten für Forschung und wegen der relativ kurzen Gültigkeit der Ergebnisse überhaupt nicht mit genügend empirischer Forschung zu rechnen, um menschliches Handeln umfassend zu erforschen. Zweitens entziehen sich bestimmte Theorien der Nachprüfbarkeit, wenn ihre Elemente gar nicht in Messungen überprüft werden können (z.B. jene Sinnstrukturen, die nicht auf der Ebene offensichtlichen oder abfragenden Verhaltens liegen).

Auch Ergebnisse empirischer Sozialforschung sprechen nicht für sich. Ihre Verwendung ist — anders als im Falle zweckrationalen Handelns gegenüber Natur — nicht in ihren Verfahren mitgedacht. Ihre Aneignung für Prozesse menschlichen Lebens bedarf ohnehin der hermeneutischen Bestimmung.

(2) Wissenschaftliche Teildisziplinen des Faches Sozialwissenschaften und ihr methodologischer Stellenwert

Die Soziologie ist, wie oben dargelegt, methodologisch nicht auf eine einzige Verfahrensweise festzulegen. Sowohl empirisch-analytische als auch hermeneutische Verfahren werden in der wissenschaftlichen Forschung verwendet. Soziologische Erkenntnisse haben die Chance, im Alltagshandeln von Menschen benutzt zu werden; ihre Theorien helfen bei der Analyse vielfältiger Situationen und Handlungszusammenhänge. Diese Anwendung (z.B. bei der Bewältigung der Berufsrolle) geschieht immer hermeneutisch, weil der einzelne hier die bekannten Ergebnisse als Interpretationsmöglichkeiten an die von ihm erlebten Einzelfälle anlegt. Statistische Ergebnisse über Häufigkeitsverteilungen sagen nichts darüber aus, welche Merkmalsausprägung im Einzelfall vorliegt; es kann die mit der geringsten Besetzung sein.

Die Politologie wendet alle Verfahren der Soziologie an, vornehmlich das historisch-hermeneutische, bei dem es um die Interpretation von zeitlichen Abläufen, nicht nur um das Begreifen synchroner Situationen geht.

Methodologische Kontroversen haben auch in den Wirtschaftswissenschaften eine lange Tradition, so daß es eine Verfälschung wäre, die Ökonomie schlechthin einem einzigen Erkenntnisprogramm zuzuordnen.

Für die deutschsprachige Nationalökonomie ist bis in die Anfänge unseres Jahrhunderts hinein das historische Denken mit seinen verschiedenen Schulen prägend gewesen. In bewußtem Gegensatz zum klassischen und neoklassischen Denken angelsächsischer Provenienz wurde das Wirtschaftsleben nicht als ein Naturprozeß angesehen, sondern als geschichtliche Leistung begriffen, die sich einer einfachen kausalgesetzlichen Analyse entzieht. Obwohl die einzelnen Varianten der historischen Schule verschiedene Forschungsinstrumente verwandten, können sie methodologisch der hermeneutischen Richtung zugerechnet werden. Ein weiteres gemeinsames Kennzeichen der historischen Schule ist die Verbindung ökonomischer Forschung mit soziologischen Fragestellungen. Hierin besteht eine Gemeinsamkeit mit der politischen Öko-

nomie klassischer und marxistischer Prägung, die sich jedoch neben hermeneutischen Verfahren auch analytischer Methoden bediente.

Im 20. Jahrhundert hat sich in Deutschland die Neoklassik — primär die Cambridge Schule — durchgesetzt. Ihre Erkenntnisse gewinnt die Neoklassik durch eine Reduktion der komplexen wirtschaftlichen Realität mit Hilfe von Modellkonstruktionen, Gedankenexperimenten (*ceteris-paribus*-Klausel), der Abstraktion von sozialen Tatbeständen, Beschränkungen des Verhaltens der Wirtschaftssubjekte auf die Maximierungsannahmen, die aus der Prämisse und dem Leitbild des *homo oeconomicus* abgeleitet werden. Der Erklärungswert der mit diesen Instrumenten gewonnenen Erkenntnisse ist umstritten.

Zwar orientiert sich die Neoklassik in methodologischer Hinsicht an naturwissenschaftlichen Verfahrensweisen, kann jedoch weitgehend nicht den Ansprüchen einer empirisch-analytischen Wissenschaft genügen, weil der „Modell-Platonismus“ (Albert) kaum überprüfbare Hypothesen aufzustellen vermag und daher nur schwer mit dem Falsifikationsprinzip in Einklang zu bringen ist. Vielmehr hat sich die Neoklassik nach Albert zu einer Theorie des rationalen Handelns, zu einer Art Entscheidungslogik oder Logik der Planung entwickelt, deren Aussagen gegenüber der Realität weitgehend immunisiert sind.

Dem wird entgegengehalten, daß es zwar wichtigstes Ziel der theoretischen Analyse ist, überprüfbare Hypothesen mit Informationsgehalt aufzustellen, daß dieses Ziel oft jedoch nur dann erreicht werden kann, wenn zuvor die möglichen Beziehungen zwischen den relevanten ökonomischen Variablen durch logische Analyse im Modell oder Gedankenexperiment aufgedeckt worden sind. Weil diese Beziehungen nicht offensichtlich und selbstverständlich sind, ist die Aufdeckung logischer Implikationen von großer Bedeutung, auch wenn die Denkmodelle als nicht informativ und tautologisch bezeichnet werden können. Indem solche Konstruktionen den Rahmen der denkbaren Lösungen determinieren, leisten sie einen erheblichen Beitrag zur Erklärung ökonomischer Phänomene.

Die Vernachlässigung der empirischen Überprüfbarkeit ökonomischer Hypothesen hat freilich die ideologische Verwendung ökonomischer Theorien erleichtert. „Je geringer die Möglichkeit ist, sozialwissenschaftliche Theorien empirisch zu überprüfen, desto größer ist die Gefahr, daß die Entscheidung über ihre Geltung von politisch-weltanschaulichen Gesichtspunkten abhängig gemacht wird und daß sie außerdem mehr oder weniger kryptonormativen Charakter annehmen“. (Albert)

Unter dem Einfluß der wissenschaftstheoretischen Kritik am neoklassischen Denkstil ist das Bemühen zu beobachten, kritisch den normativen Gehalt ökonomischer Theorien zu überprüfen und in zunehmendem Maße empirisch gehaltvolle Theorien zu entwickeln. Damit ist auch eine Öffnung gegenüber den Ergebnissen und Methoden anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen verbunden.

Auch in der Betriebswirtschaftslehre konkurrieren verschiedene methodologische Richtungen miteinander. Vorherrschend ist die Auffassung, daß Betriebswirtschaftslehre eine wertfreie, praktisch-normative Disziplin ist, die von den empirisch feststellbaren Zielen der Betriebswirtschaftslehre ausgeht und sich seit jeher bemüht, das jeweils bestehende Wirtschafts- und Gesellschaftssystem als Datum hinzunehmen. Unter Zugrundelegung dieser Ziele gibt die praktisch-normative Betriebswirtschaftslehre Empfehlungen hinsichtlich des Mitteleinsatzes, um die Ziele optimal zu realisieren. Dabei bedient sie sich primär empirisch-analytischer Verfahren.

Dem steht eine in den 20er Jahren konzipierte normativ-ethische Betriebswirtschaftslehre gegenüber (Nicklisch, Kalveram, A. Marx), die nicht den Betrieb, sondern den

Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Hinsichtlich der Ausweitung der Fragestellung auf soziale und politische Tatbestände bestehen gewisse Ähnlichkeiten mit einer Auffassung, die Unternehmen als soziale Systeme begreift, und der „Arbeitsorientierten Einzelwirtschaftslehre“, die als neuere Konzeptionen der praktisch-normativen Betriebswirtschaftslehre gegenüberstehen. Arbeitsorientierte Einzelwirtschaftslehre und die normativ-ethische Betriebswirtschaftslehre bevorzugen hermeneutische Verfahren.

(3) Theorie-Ansätze in der Soziologie

In den Sozialwissenschaften haben sich recht unterschiedliche Theorie-Ansätze herausgebildet, die sich jeweils nach der Reichweite und nach den hauptsächlich verwendeten Zugriffsweisen unterscheiden lassen. Im wissenschaftspropädeutischen Unterricht der Oberstufe dürfen unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen nicht zu einer nicht vorhandenen Einheitswissenschaft nivelliert werden. Dem Schüler wird die Unterscheidung durch eine Trennung eher erleichtert als erschwert; auch Versuche zur Integration der Sichtweisen werden auf der Grundlage getrennter Analysen eher gelingen als durch Verwischung von Anfang an.

Es gibt zahlreiche Versuche der Systematisierung dieser unterschiedlichen Theorie-Ansätze. Im folgenden wird als Beispiel für den Bereich der Soziologie die Darstellung von Griese (1977) übernommen, ohne daß dies eine Entscheidung für alle Einzelheiten dieser Darstellung im Vergleich mit anderen sein soll.

„Die Soziologie begann, historisch gesehen, als Theorie der Gesellschaft und ihrer Entwicklungsgesetze (z. B. bei Comte, Spencer und Marx, die ich als Begründer der Soziologie bezeichnen würde). Orientierungspunkt und Erkenntnisinteresse konnte dabei sowohl die Stabilisierung als auch die Umwälzung der Gesellschaft sein. Marxistische Soziologie und kritische Theorie einerseits, die Systemtheorie strukturell-funktionaler und funktional-struktureller Richtung andererseits sind heute soziologische Theorien, die dieser Tradition verpflichtet sind. Als Reaktion auf den an Harmonie, Gleichgewicht und Integration in sozialen Systemen orientierten Strukturfunktionalismus als gegenwärtig dominierende Theorie der allgemeinen Soziologie hat sich eine an Konflikten, Spannungen und Widersprüchen ausgerichtete Form der Systemtheorie, die Konflikttheorie, ausgebildet, in die oftmals auch Elemente des Marxismus einfließen. Man kann, grob vereinfacht, gegenwärtig fünf mehr oder weniger unterschiedliche makrosoziologische Theorieansätze voneinander unterscheiden. Gemeinsam ist allen der Versuch und der Anspruch, Gesellschaft oder soziale Systeme als Ganzes zu erfassen, zu erklären und zu interpretieren.

Eine zweite grundlegende Theorieperspektive erlangte die Soziologie, indem sie die gesellschaftliche Wirklichkeit quasi mit dem Mikroskop betrachtete und sich so den elementaren Formen der Vergesellschaftung und dem sozialen Handeln zuwandte. Diese mikrotheoretische Perspektive einer soziologischen Handlungstheorie (bzw. Verhaltenstheorie) wurde erstmals von MAX WEBER (1864—1920) entwickelt, der Soziologie als Wissenschaft vom sozialen Handeln definierte. Die von der ‚Chicagoer Schule‘ um COOLEY, MEAD und THOMAS ausgearbeitete Theorie der symbolischen Interaktion gilt heute — international gesehen — als zweite dominierende Theorie der allgemeinen Soziologie neben der Systemtheorie. Neuere Spielarten dieser Richtung sind an Alfred Schütz (der sich wiederum an WEBER orientierte) ausgerichtete Ethnomethodologie (Hauptvertreter: Garfinkel und Cicourel) und die neuere Wissenssoziologie von Berger/Luckmann. Eine reduktionistische Form der Erklärung menschlichen Verhaltens liegt in der der psychologischen Lerntheorie verpflichteten Verhaltenstheorie vor (Homans, Opp, Hummell). Letztere versucht, das Verhalten (nicht Handeln!) auf

Grund beobachtbarer Indizien und allgemeiner Gesetzesaussagen zu erklären und vorauszusagen, wobei alle Prozesse, die ‚in mind‘ vonstatten gehen (z.B. Reflexion, Antizipation, sinnhafte Orientierung etc.), bewußt ausgeklammert (da der Beobachtung nicht zugänglich und negiert werden.

Diese von mir skizzenhaft vorgeführten Theorien der allgemeinen Soziologie dominieren, so meine These, jeweils auch die theoretische Diskussion der Bindestrich-Soziologien bzw. soziologischen Objektbereiche (wie z.B. Familie, Organisation, Sozialisation, Devianz etc. . .). Daneben haben vor allem kulturanthropologische und sozialpsychologische Ansätze Einfluß auf die Theoriebildung über die gesellschaftlichen Teilbereiche, ferner sog. ‚Theorien mittlerer Reichweite‘ wie z.B. die Rollentheorie, Institutionentheorien oder Gruppentheorien.“

		SOZIOLOGIE kann betrieben und verstanden werden als								Kulturanthropologie Sozialpsychologie		
Objekt Gegenstand	MAKRO-THEORIE					MIKRO-THEORIE				Psychoanalytischer Ansatz	Feldtheoretischer Ansatz	Kulturanthropologischer Ansatz
	Theorie der Gesellschaft		Theorie sozialer Systeme			Handlungs- Theorie		Verhaltens- Theorie				
„Schulen“ „Ansätze“	Marxistische Soziologie	Kritische Theorie	funktional-struktu- relle Theorie	strukturell-funk- tionale Theorie	Konflikt- Theorie	Symbolischer Interaktionismus	Ethnomethodologie	Wissenssoziologie	Verhaltens- Theorie			
Haupt- vertreter	Marx/ Engels	Adorno/ Horkheimer	—	Comte/ Spencer	—	Cooley/ Mead	Schütz	Mannheim	—	Freud	Lewin	—
	Tjaden	Habermas	Luhmann	Parsons	Coser Dahrendorf	Blumer Turner	Garfinkel Cicourel	Berger/ Luckmann	Homans Opp	Erikson	—	M. Mead

Griese, Hartmut M.: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Beltz Verlag, Weinheim 1977, S. 23 f.

1.3.3 Der Schüler und seine Motivation

Eine Analyse der Bedingungen schulischen Lernens im umfassenden Sinne würde eine Darstellung sowohl der anthropogenen als auch der soziokulturellen Bedingungen erfordern. Eine solche umfassende Analyse wird Aufgabe der weiteren Richtlinienarbeit sein. Im folgenden wird versucht, dem Lehrer Beobachtungshilfen für das Verständnis seiner Lerngruppe zu geben, die vor allem auf entwicklungspsychologische Bedingungen des Lernens hinweisen.

Da die herangezogenen empirischen Forschungen nur Schwerpunkte der statistischen Verteilung von Merkmalen innerhalb großer Populationen ermittelt haben, ist die Gültigkeit ihrer Ergebnisse für die jeweilige konkrete Lerngruppe nicht einfach zu unterstellen. Darüber hinaus stützen sich die folgenden Ausführungen im wesentlichen auf einen bestimmten Forschungsansatz und sind daher der Ergänzung und Modifikation durch andere Ansätze ebenso fähig wie bedürftig.

Die folgende Darstellung der Entwicklungstendenzen des kognitiven Lernens und des Erlernens von Qualifikationen des Rollenhandelns, speziell des moralischen Urteilens, hat also heuristische Funktion: Sie dient der Interpretation der anthropogenen Unterrichtsvoraussetzungen durch den Lehrer und auch der gemeinsamen Verständigung von Lehrer und Lerngruppe.

Auf mögliche didaktische Konsequenzen der Entwicklungsprozesse wird exemplarisch hingewiesen. Die jeweils relevanten Entscheidungen kann nur der Lehrer für seine konkrete Lerngruppe (und mit ihr) treffen. Diese Verlagerung der wesentlichen Interpretationsvorgänge in die Lerngruppe bewahrt auch davor, die referierten Modelle und Begriffe für Realität zu halten, statt sie als Hilfsmittel für hermeneutische Verständigungsprozesse zu nutzen.

Der Schwerpunkt der Beschreibung betrifft die Schüler in der gymnasialen Oberstufe; an mehreren Stellen wird aber auch die Verbindung zur Mittelstufe des Gymnasiums hergestellt, damit der stufendidaktische Schwerpunkt und die Anknüpfung an den Politik-Unterricht in der Sekundarstufe I deutlich werden.

Die psychische und soziale Situation der Jugendlichen, die mit ca. 16 Jahren in die gymnasiale Oberstufe eintreten, ist durch mehrere Besonderheiten gekennzeichnet, die Bedingungen für das Lernen in diesem Alter abgeben. Während die kognitive Entwicklung, die der Erfassung natürlicher Gegenstände dient, voll entwickelt ist, befindet sich der Jugendliche als soziale Person in einem Identitätsfindungsprozeß, in dessen Verlauf er vorhandene Bindungen löst und neue eingeht. Der Prozeß, den eigenen Standort zu bestimmen, wird dem Jugendlichen dieses Alters durch verschiedene Bedingungen in unserer Gesellschaft aberlangt: allmähliche Ablösung vom Elternhaus; wechselnde, z.T. widersprüchliche Erwartungen verschiedener Kontaktinstanzen an ihn; Offenheit der Zukunftsgestaltung; persönlich bedeutsame Entscheidungsanforderungen bei Freundes- und Partnerwahl; weiterreichende Konsumententscheidungen und Notwendigkeit der Berufswahl. Die Identitätssuche erstreckt sich auch auf das Verhältnis des Jugendlichen zum politischen Bereich. Sie wird in diesem Alter begünstigt durch eine starke Ausweitung politischer Handlungsmöglichkeiten: Jugendliche werden im Unterschied zu Kindern als Gesprächspartner im politischen Bereich ernst genommen; Jugendlichen erschließt sich die Möglichkeit zur institutionalisierten politischen Betätigung in Jugendorganisationen von Parteien, Gewerkschaften, Verbänden, in Schüler- und Lehrlingsorganisationen; der Gewinn des aktiven und passiven Wahlrechts mit 18 Jahren als Symbol politischer Mündigkeit beginnt sich mit dem Eintritt ins Jugendalter auszuwirken.

Interaktionistisches Entwicklungskonzept

Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt ist, besonders dank der Forschungen von Piaget, verhältnismäßig gut bekannt. Die ebenfalls von Piaget schon früh (20er, 30er Jahre) angestoßene Frage nach der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt wurde erst in den letzten fünfzehn Jahren wieder aufgenommen.

Die Beziehungen zwischen diesen Entwicklungsdimensionen können (noch) nicht präzise bestimmt werden. Verschiedene Autoren gehen davon aus, daß die Erreichung einer bestimmten Stufe des Denkens über physische Gegenstände die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Erreichen der entsprechenden Stufe in der Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeiten ist.

Die Vorstellung, daß Entwicklung in Stufen vor sich geht, enthält verschiedene Folgerungen, die z.T. unmittelbar didaktische Auswirkungen haben:

1. Die jeweils spätere Entwicklungsstufe setzt die vorhergehenden voraus.
2. Es kann keine Entwicklungsstufe übersprungen werden.
3. Ein Rückfall auf überwundene Stufen ist nur unter bestimmten (zwingenden?) Bedingungen möglich.
4. Für den Entwicklungsstand eines Jugendlichen ist nicht so sehr der Inhalt seines moralischen Urteilens kennzeichnend, als vielmehr die Art und Weise der Urteilsbegründung.

Das Stufenkonzept der Entwicklung ist kein Reifungskonzept, in dem ein Automatismus der Entwicklung postuliert würde. Vielmehr müssen sich die Möglichkeiten der Entwicklung in der Interaktion mit natürlicher und sozialer Umwelt realisieren, so daß deren Beschaffenheit große Bedeutung zukommt. Das Konzept ist auch abzugrenzen von behavioristischen Lerntheorien, wonach jeder zu jeder Zeit alles lernen könne. Die individuell-soziale Entwicklung des Einzelnen kann formuliert werden als Entwicklung der Fähigkeit zum Rollenhandeln. Im Konzept der „Rolle“ läßt sich der Zusammenhang Gesellschaft — Individuum fassen, im Konzept der Entwicklung der Qualifikationen des Rollenhandelns läßt sich die Entwicklung zur sozialisierten, individuierten Person fassen.

Die Nennung von Altersstufen bei der Darstellung von Entwicklungsprozessen und der Ermittlung von didaktischen Konsequenzen muß sehr vorsichtig gehandhabt werden: Interindividuelle Unterschiede sind vorhanden; die jeweilige Operationalisierung der Fähigkeiten ist mitentscheidend für die Ergebnisse empirischer Untersuchungen; die Transferierbarkeit dokumentierter Fähigkeiten auf andere Bereiche ist unbekannt; die Beteiligung stärker affektiver Prozesse bei der Realisierung von Möglichkeiten ist weitgehend unerforscht; die teilweise behauptete inter-kulturelle Gleichartigkeit ist problematisch. Dem Lehrer können daher die Altersangaben aus den empirischen Untersuchungen ein Hypothesengerüst zur Beobachtung seiner Schüler liefern, mehr nicht.

Entwicklung des Denkens

Die Entwicklung des Denkens, der Intelligenz (Piaget) ist für den Zeitraum der Sekundarstufen I und II die Entwicklung von der konkret-operationalen zur formal-operativen Intelligenz. Im Stadium der konkreten Operation (etwa ab 7 Jahren) bleibt das Denken auf konkrete Felder beschränkt, es beginnt noch mit Handlungen, ist gebunden an ein Schritt-für-Schritt-Vorgehen. Die eigenen Vorstellungen werden noch nicht begriffen als Ergebnis eigener Konstruktion, Meta-Denken ist also nicht möglich. Die begrenzte

Abstraktion und die Unmöglichkeit zu hypothetischem Denken sind hervorstechende Merkmale.

Im Stadium formaler Operationen (etwa ab 12 Jahren) löst sich das Denken von den Determinationen des Konkreten. Anschaulichkeit ist nicht mehr Bedingung für Denkoperationen, deren Logik sich von der Handlung löst. Das Denken kann von seiner Feldabhängigkeit abgehen und auf potentiell beliebig viele Inhalte übergehen. Ein systematisches, hypothetisch-experimentelles Durchdenken ist möglich. Das Denken kann in Schritten voran- und zurückgehen vom Teil zum Ganzen, vom Ganzen zum Teil; vom Früheren zum Späteren, vom Späteren zum Früheren. Volle Reversibilität ist erreicht. Das Wirkliche wird jetzt unter das Mögliche im Denken untergeordnet. Die autonom gewordene Logik kann sich selbst zum Gegenstand haben. Denken über Denken ist möglich geworden und wird als Konstruktion des eigenen Geistes erfaßt. Das Individuum hat Souveränität des Denkens gegenüber Objekten gewonnen.

Die neuen Instrumente des Denkens geben dem Jugendlichen den Eindruck der Macht des Denkens über die Wirklichkeit. Dabei werden die Probleme der Realisierung von Ideen in der Wirklichkeit erst einmal übersprungen. Deshalb wird häufig ein Idealismus der Erklärungen der Welt entwickelt, in denen der Jugendliche sich die Welt nach seinen Möglichkeiten assimiliert.

Hieraus folgt für die didaktische Reflektion:

Die Herausbildung von formalem Denken und der Fähigkeit zum Meta-Denken bestimmt als Ausgangspunkt die Stufendidaktik der Oberstufe; denn Wissenschaftspropädeutik setzt genau diese Möglichkeit voraus. Das Denken über die Ermittlung von Begriffen, über die Fruchtbarkeit wissenschaftlicher Prozeduren und andere Eigenarten von Wissenschaften bestimmt den studienbezogenen didaktischen Kern der gymnasialen Oberstufe.

In der Oberstufe kann mit Abstraktionsfähigkeit gerechnet werden. Der Wechsel von Konkretion und Abstraktion dürfte mit im Zentrum der formalen Operationen stehen, die geübt werden. Die bekannten Lernzielebenen konzentrieren sich durchaus auf diesen Wechsel und auf den Problembezug von Denken. Es können wissenschaftliche Texte selbst bearbeitet werden; ihre Schwierigkeit liegt weniger in den formalen Operationen, die angestellt werden, sondern in der Fremdartigkeit der Termini und in der Einbettung in die Traditionen der Forschung, also der Anhäufung von Verweisen auf andere Autoren und akkumuliertes Wissen, womit die Schüler in der Regel kaum etwas anfangen können. Mit der Souveränität des Denkens hängt auch die Fähigkeit zusammen, sich von gegebenen Realitäten lösen und in Alternativen denken zu können. Das Wirkliche, z.B. ein gegebenes Gesetz, ist nicht mehr nur positiv, sondern kann in Frage gestellt bzw. in Gedanken abgeändert werden.

Eine Vorstufe zu dieser Möglichkeit dürfte es sein, daß Schüler nach Informationen verlangen, die Zusammenhänge des Tatsächlichen aufklären, ohne es zugleich relativieren zu wollen. Mehrere Dimensionen eines Problems (z.B. eines Falls) können miteinander verknüpft werden, höhere Komplexität kann bewältigt werden. Hieraus ergibt sich, daß sinnvollerweise in der Mittelstufe in funktionale Zusammenhänge des politischen Systems (auch in rechtliche und ökonomische Abläufe) eingeführt werden sollte, weil die Schüler hier die Aufklärung von Zusammenhängen suchen. Zusammenhänge komplexerer Art können angegangen werden, weil zunehmend mehr Elemente verknüpft werden können und auch in einem Abstraktionsschritt zur Vorstellung eines Teilsystems verbunden werden können. Die Reichweite muß durch die Lehrerbeobachtung in der konkreten Klasse diagnostiziert werden. Es scheint so zu sein, daß die Schüler reduzierte rechtliche und ökonomische Zusammenhänge recht gut erfassen können. Dasselbe dürfte für Elemente des politischen Systems gelten, bei dem aber

keine Gesamtschau verlangt werden darf. Wird dieser Zeitraum ungenutzt gelassen, so könnte in der Oberstufe die Ruhe und Konzentration auf diese Aspekte fehlen, weil die hypothetische Bearbeitung (Beurteilung unter übergeordneten Prinzipien, s. moralisches Urteil) sich in den Vordergrund drängt. Es ist dann methodisch nicht einfach, von dem Problembewußtsein als motivierender Kraft auch zu der sachangemessenen Bearbeitung zu kommen.

Qualifikationen des Rollenhandelns: Allgemeine Einführung

Erst auf der Stufe konkret-operationalen Denkens kann man sinnvoll von Rollenhandeln sprechen. Vorher besteht soziales Handeln nicht aus strukturierten Interaktionen, sondern aus isolierten Wünschen, Handlungen und Handlungsfolgen, die nicht in einem allgemeineren Muster (der Rolle) integriert sind. Das Schulkind hat dagegen gelernt, Rollen zu lernen, d.h. allgemeinere Verhaltenserwartungen wahrzunehmen, ihre Geltung zu akzeptieren und sie in Handeln umzusetzen. Diese Rollenidentität bedingt einen Vorgang der Generalisierung und der Verinnerlichung; einerseits reichen die Handlungsregeln weiter als vorher, andererseits sind sie stärker in die Person verlagert und nicht nur durch äußere Sanktionen garantiert.

Die Rigidität der Rollenidentität wird im nächsten Stadium überwunden, wenn die Ebene der Rolle und der Norm ihrerseits noch einmal generalisiert und reflektiert wird, nämlich auf die hinter ihnen stehenden Prinzipien hin. Die gegebenen Handlungsvorschriften werden an übergreifenden Regeln, z.B. einem Prinzip wie dem des Kategorischen Imperativs von Kant, gemessen. Allgemein tragfähige Prinzipien (Gerechtigkeit, Intersubjektivität, Reziprozität, Menschlichkeit, Würde) geben die Beurteilungsbasis für Normen ab, die jetzt u.U. zurückgewiesen werden, weil sie gegen die genannten Prinzipien verstoßen. Die Umsetzung dieser neuen Urteilsfähigkeit in Handeln setzt kommunikative Kompetenz voraus, also die Beherrschung der Qualifikationen des Rollenhandelns. Auf der intra-psychischen Ebene stellt sich diese Stufe als stabile Ich-Identität dar, die die Möglichkeiten zu flexiblem und situationsadäquatem Rollenhandeln gibt.

Rollenübernahme

Eine grundlegende Fähigkeit zum Rollenhandeln ist Empathie bzw. Rollenübernahme. Hierbei geht es um jenen Prozeß, bei dem das Individuum bestimmte Merkmale eines anderen Individuums sieht, begreift, versteht und in sein Handeln einbezieht. Im sozialen Bereich geht es dabei auch wesentlich um Eigenschaften, die man erschließen muß und nicht wahrnehmen kann, also um Bedürfnisse, Absichten, Meinungen, Gefühle.

Zwei Grundbegriffe Piagets für die Verarbeitung der Welt physischer Objekte sind auch bei dem Aufbau sozialer Kognitionen von Bedeutung: Egozentrismus, charakteristisch für präoperationales Denken, bezeichnet die Unfähigkeit, die eigene Sichtweite zu verlassen; im Prozeß der Dezentrierung wird die Fähigkeit aufgebaut, eine Vielfalt von Perspektiven zu beachten und zu koordinieren.

Auf der Stufe der selbstreflexiven Rollenübernahme (die dem Stadium des konkret-operationalen Denkens zuzuordnen ist) fehlen noch zwei Momente koordinierter Rollenübernahme:

1. Der Schüler ist nicht fähig, die Reflexionen über perspektivische Standpunkte simultan anzustellen und sie wechselseitig aufeinander zu beziehen. Er bleibt gebunden an ein isoliertes Schritt-für-Schritt-Vorgehen.

2. Die 2-Personen-Situation kann nicht transzendiert werden, um die Situation aus der Perspektive eines Dritten („generalized other“) zu betrachten.

Erst auf der Stufe wechselseitiger Rollenübernahme, die dem formal-operationalen Denken gleichzuordnen ist, werden diese beiden Momente geleistet. Der Jugendliche kann nun zwischen der eigenen Perspektive, der Perspektive von „alter“ und der generalisierten Perspektive des durchschnittlichen Gruppenmitglieds differenzieren. Das Konzept des Zuschauers, des unbeteiligten Dritten, wird faßbar. Es „kann jeder die Situation aus dem Blickwinkel einer dritten Person ansehen, die wiederum die Standpunkte beider Beteiligten und die involvierten Beziehungen berücksichtigen kann“ (Selman/Byrne).

Auch Kindern ist bereits zugänglich, daß in einer politischen Kontroverse (z. B. um den Bau eines Flugplatzes) die verschiedenen Beteiligten unterschiedliche Interessen wegen ihrer unterschiedlichen Situation haben. Diese Perspektiven bleiben aber in der Regel noch unverbunden, so daß die Frage nach der Regelung oder Lösung des politischen Konfliktes unangemessen bearbeitet wird: es wird nach dem starken Mann (der Autorität) gerufen, der zu entscheiden habe, oder ein nicht begriffener Mechanismus von Abstimmung wird vorgeschlagen. In der frühen Adoleszenz taucht dann die Vorstellung von Verhandeln und Kommunikation auf, aber noch kein Verständnis für kollektive Verfahren der Interessenvertretung und Konfliktregelung. Noch später werden kollektive Institutionen gesehen und schließlich auch in den Kontext der gesamten Gemeinschaft gestellt.

Hieraus folgt für die didaktische Reflexion: Die Unfähigkeit zur Formulierung der Perspektive des generalisierten Dritten bzw. der Gruppe macht es unmöglich, in der Unterstufe ein Konzept des Allgemeinwohls zu bearbeiten — hier könnte eine differenzierte Konzeption nur zur Phrase verkommen. Auch in der Oberstufe ist es noch äußerst bedeutsam, den Sinn solcher Regelungen zu klären, die ein Gemeinsames ergeben sollen. Leicht rufen Schüler nach sofortiger Abstimmung, ohne daß die Frage durch Diskussion ausreichend geklärt ist. Ohne Klärung der gemeinsamen Beurteilungskriterien, ohne Austausch der relevanten Informationen kann aber keine Abstimmung die Beteiligten auf Befolgung des Ergebnisses verpflichten, weil dazu das Vertrauen in die vernünftige Erarbeitung des Ergebnisses vorhanden sein muß.

Völlig ungeklärt ist, wieso die Fähigkeit zur wechselseitigen Rollenübernahme teils durchaus mit 10 Jahren vorhanden ist, teils aber auch bei Erwachsenen fehlt. Auffällig ist, daß im Bereich der internationalen Beziehungen (z. B. Ost-West-Konflikt) die Fähigkeit zur Rollenübernahme eher ungewöhnlich als gekonnt ist. Schon Piaget hatte darauf hingewiesen, daß im Bereich der internationalen Beziehungen die Erwachsenen sich wie egozentrische Kinder benähmen, die die Perspektive des anderen gar nicht kennen wollten, sondern leugneten. Dieser Vorgang läßt sich sowohl in der Politik beobachten wie auch im Unterricht bis in die Jahrgangsstufe 13 hinein. Die soziale Fähigkeit zur Rollenübernahme muß immer wieder an neuen Inhaltsfeldern geübt werden, wobei besonders der Bereich der internationalen Beziehungen bis in die Oberstufe hinein berücksichtigt werden muß.

Moralisches Urteilen

Das Konzept der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ist hauptsächlich von Kohlberg entwickelt und auch empirisch untersucht worden. Er sieht es als Ausweitung der Rollenübernahme, die ihrerseits in dieses Konzept integriert ist.

Notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Entwicklung der letzten Stufe des prinzipiengeleiteten Urteilens ist die Fähigkeit zum formal-operationalen logischen Denken.

Das moralische Bewußtsein entwickelt sich von einem vormoralischen Stadium, in dem auf äußere Zwänge reagiert wird, über das konventionelle Stadium, in dem übernommene Wertungen leitend sind, zum postkonventionellen Stadium, in dem verallgemeinerungsfähige Prinzipien vom Individuum errungen und für es verpflichtend werden (Beispiele: der kategorische Imperativ von Kant, Prinzipien des Grundgesetzes, der amerikanischen Verfassung).

Kohlberg postuliert sechs Stufen, die sich den genannten drei Stadien zuordnen lassen.

a) Präkonventionelles Stadium

1. Gehorsam und Orientierung an Bestrafung. (Man muß Anweisungen befolgen, um Bestrafung zu vermeiden.)
2. Naiv-egoistische Orientierung. (Man muß konform sein, um belohnt zu werden und um Gefälligkeiten, die man anderen erweist, erwidert zu bekommen.)

b) Konventionelles Stadium

3. Orientierung an Bravheit (good-boy-orientation). (Man ist konform, um Mißachtung von anderen zu vermeiden und ihre Zuneigung zu erwerben.)
4. Orientierung an Autorität und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung. (Man ist konform, um die Zurechtweisung durch legitime Autoritäten zu meiden, um die Sozialordnung als solche aufrechtzuerhalten, um Rücksicht auf wohlverdiente Erwartungen anderer zu nehmen.)

c) Postkonventionelles Stadium

5. Kontraktueller Legalismus. (Man ist konform, um den Respekt eines unparteiischen Zuschauers zu erlangen, der im Sinne der allgemeinen Wohlfahrt urteilt. Pflicht wird unter Rückgriff auf den Kontraktbegriff definiert.)
6. Gewissens- oder Prinzipienorientierung. (Man ist konform, um die Anklage durch das eigene Gewissen zu vermeiden. Orientierung an verallgemeinerungsfähigen Prinzipien.)

Moralisches Urteil entscheidet über Konformität mit gesellschaftlichen Vorschriften.

Erst auf Stufe 5/6 sehen Kohlberg/Turiel eine Konsistenz von moralischer Überzeugung und Verhalten, weil „die konventionalistische Stufe des moralischen Urteils zwar im sozialen Kernbereich Konformität gegenüber externen Autoritäten garantiert, nicht jedoch Konformität gegenüber inneren moralischen Normen, sobald explizite Sanktionen, Beobachter oder Mißbilligungsbekundungen seitens einer Gruppe fehlen“.

Die vollentwickelten Denkstrukturen der postkonventionellen moralischen Ebene treten, wenn überhaupt, in der Regel nicht vor dem 16. Lebensjahr auf. Wir müssen wohl annehmen, daß das jeweils entsprechende Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit erst geraume Zeit nach dem Erreichen anderer inhaltlich vergleichbarer Dimensionen der Entwicklung erreicht wird und nur unter bestimmten Bedingungen sozialen Lernens.

Bei einem Teil der Jugendlichen führt die Adoleszenzphase zum Aufbau eines postkonventionellen moralischen Bewußtseins. Interessant ist dabei, daß nach den Ergebnissen von Döbert/Nunner-Winkler ein krisenhafter Verlauf nicht unbedingt die Voraussetzung sein muß. Eine heftig erlebte Adoleszenzkrise führt wohl zum postkonventionellen Stadium moralischen Denkens, ist also evtl. eine hinreichende Bedingung, sie ist aber nicht notwendig.

Typisch für den Übergang im moralischen Urteil von Stufe 4 zu Stufe 5 ist ein Lösungsprozeß von der zu überwindenden Stufe (4), dem noch keine Verankerung auf der neuen Stufe (5) gefolgt ist. Bezeichnend für diesen Übergang ist der Werterelativismus, der sich in den Auffassungen der Jugendlichen zeigt: Die Urteile waren inkonsistent, konfliktreich und widersprüchlich. Die wesentliche Inkonsistenz bestand zwischen der Behauptung eines Relativismus, der die Gültigkeit von moralischen Konzepten leugnete, und einem moralischen Rigorismus, der konsequentes Umsetzen moralischer Konzepte forderte. Der Relativismus äußerte sich in Ansichten, daß Werte relativ und beliebig seien, daß man über andere überhaupt nicht urteilen solle, daß jeder selbst entscheiden müsse, daß Begriffe wie „Pflicht“ etc. bedeutungslos seien.

Turiel nennt fünf Charakteristika des Übergangs von Stufe 4 nach Stufe 5:

1. Die Existenz unterschiedlicher Werte wird erkannt. Das führt zum Infragestellen eines Codes fester Regeln, die von der Gesellschaft aufgestellt werden.
2. Externe Instanzen (Autoritäten) werden als Kriterien der Gültigkeit moralischer Werte in Frage gestellt.
3. Gesellschaftliche Regeln werden als despotische Beschränkung der persönlichen Freiheit empfunden.
4. Das Prinzip der Gleichwertigkeit der Individuen führt zu einer Ablehnung der hergebrachten Moralvorschriften.
5. Gesellschaften werden als selbstregulative Systeme angesehen, so daß eine Gesellschaft nicht einer anderen ihre Ansichten oktroyieren kann.
6. Das Bestreben, sich der Gültigkeit moralischer Prinzipien zu vergewissern, führt dazu, strikt zwischen Moral und Konvention zu trennen.

Die Transformation vollzieht sich unter Konflikten, die Konfusion und Beunruhigung hervorrufen. Der Zusammenhang zwischen Konvention und moralischen Prinzipien wird noch nicht gesehen, Werterelativismus und Moralismus werden gleichzeitig vertreten, Gesellschaft und Individuum als moralische Instanzen stehen unvermittelt nebeneinander. Diese Verwirrung äußert sich u.U. in entschiedener Intoleranz und auch im Zusammenschluß in Cliquen mit festen Überzeugungen. Erikson sieht hierin eine Abwehr gegen ein Gefühl der Identitätsdiffusion.

Döbert/Nunner-Winkler halten es für fraglich, daß alle postkonventionellen Jugendlichen/Erwachsenen eine solche Phase der (zynischen) Überdistanzierung durchlaufen haben. Eventuell ist diese Übergangsstufe typisch für den krisenhaften Verlauf der Adoleszenzphase, aber nicht notwendig für den Wechsel zum postkonventionellen Stadium.

Hieraus folgt für die didaktische Reflexion: Aufgrund der strukturellen Voraussetzungen muß damit gerechnet werden, daß in der gymnasialen Oberstufe häufig ein (u.U. krisenhafter) Verlauf des Adoleszenz hin zu einem postkonventionellen Urteilen stattfinden wird. Wegen der unterschiedlichen Verläufe ist die Bedingung für Lernen über soziale Zusammenhänge sehr unterschiedlich. Hier werden sich notwendig Konflikte auftun, wenn eine Schülergruppe die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen moralischen und politischen Entscheidungsfragen als „Gequatsche“ einstuft und konkretes Wissen vermittelt haben will, was von anderen Schülern als „Paukerelei“ von fragwürdigen Tatsachen empfunden wird. Der heftige Krisenverlauf wird die anderen Beteiligten, die nicht in diesem Prozeß begriffen sind, also Lehrer und einen Teil der Schüler, irritieren, weil in ihren Augen diese Erscheinung womöglich als Hochmut, Intoleranz, Emotionalität, Aggressivität, Spinnerei usw. erscheinen wird.

Anzunehmen ist, daß Schüler in diesem Distanzierungsprozeß auch deswegen das Fach „Sozialwissenschaften“ wählen, weil ihre Probleme dort thematisiert werden können. Die Didaktik der Sozialwissenschaften in der Oberstufe muß deshalb unter Verwendung eines weiten Politikbegriffes, der nicht nur staatliches Handeln umfaßt, die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft mit den darin enthaltenen Konflikten und Kontroversen zum Thema haben. Eine Erziehungsaufgabe des Faches besteht darin, den Jugendlichen in diesem Alter bei der Bildung eines verantwortlichen Bildes von sich selbst und der Welt zu helfen.

Wenn Jugendliche in ihrem Regelverhalten und -bewußtsein die — nach Piaget — Stufe der universellen Moral (Prinzipien der demokratischen und moralischen Kooperation herrschen vor) erreicht haben, tendieren sie teilweise zu einer heftigen Kritik an bestehenden Regeln unter solchen universellen Prinzipien (z. B. Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Gleichheit). Dabei sind die genauen Regeln womöglich inhaltlich gar nicht richtig bekannt, so daß die Kritik unqualifiziert wirkt. Für die Bereiche Wirtschaft, Recht und Politik ist es fast üblich, daß bei einer ersten Einführung in diese Bereiche in der Oberstufe einige Schüler sehr heftig auf die notwendige Wissensvermittlung reagieren. Diese Reaktion kann der Versuch sein, moralische Prinzipien anzuwenden. Es ist sinnlos, solche Jugendlichen mit Verweis auf ihre Unkenntnis zu tadeln, weil sie ja entsprechend ihren weitest entwickelten Möglichkeiten urteilen. Eine problemorientierte Behandlung der Unterrichtsgegenstände berücksichtigt dieses Schülerbewußtsein und fördert die Bereitschaft zur informierten und angemessenen Auseinandersetzung.

Für die Förderung der Entwicklung des moralischen Urteils fordern Kohlberg/Turiel vom Lehrer:

1. Er muß das Denken des Schülers der richtigen Stufe moralischer Entwicklung zuordnen können,
2. er muß entwicklungsgerechte, d. h. um eine Stufe höher liegende Denkanstöße geben können,
3. er muß sich bei moralischen Entscheidungsfragen auf die Begründung konzentrieren, nicht auf den richtigen Inhalt (im Sinne eines Tugendkatalogs),
4. er muß dem Schüler Erfahrungen ermöglichen, die zur Wahrnehmung der nächsthöheren Stufe führen.

Die pädagogische Hilfestellung durch den Lehrer ist an institutionelle Voraussetzungen geknüpft (Kohlberg):

1. Das Vorhandensein von Gelegenheiten zur Rollenübernahme und zur Partizipation,
2. das Wahrnehmen der Partizipation in der Gruppe und in den Institutionen als gerecht und fair,
3. die Auseinandersetzung mit kognitiven Konflikten, mit Widersprüchen,
4. die Auseinandersetzung mit moralischen Argumentationen, die eine Stufe höher liegen als die eigene.

Der Lehrer muß sich hier verstehen als jemand, der trotz aller Unbequemlichkeiten der Verhaltensweisen, mit denen er es teilweise zu tun hat, helfen will. Er kommt eventuell in Konfliktsituationen, wenn er bestimmte Regelungen im Bereich der Schule vertreten muß. Ebenso gerät er in Schwierigkeiten, wenn er selbst der Überzeugung des Wertrelativismus anhängt; dann kann er keine Begründung für sein Handeln anführen.

Ich-Identität

Bei der Identitätsentwicklung geht es um den Prozeß der Entwicklung von natürlicher Identität über Rollenidentität zur Ich-Identität. Sie ist zu verstehen als geglückte Balance zwischen individuellen (auch: Trieb-) Bedürfnissen und soziokulturellen Anforderungen. Die zwei letzten Stufen sind für das Schulalter relevant, wenn zuerst das Kind in die Rollenbezüge der Familie, allmählich auch der Schule und der Gleichaltrigen-gruppe eingebunden ist, in der Zeit der Pubertät bzw. Adoleszenz aber vor vielfältige neue Fragen und Probleme gestellt wird und u.U. eine Krise durchläuft. Die Bezeichnung „Krise“ deutet auf die Möglichkeit dramatischer Abläufe hin, die konfliktreich sind und Risiken in sich bergen.

Der Zwang zur Auflösung der vorher gefundenen Rollenidentitäten resultiert nicht nur aus der erweiterten kognitiven Fähigkeit, die zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Weiterentwicklung in Dimensionen sozialer Fähigkeiten ist. Das Rollensystem des Jugendlichen verändert sich drastisch; teils werden Rollen anders definiert (Geschlechtsrolle), teils treten neue Rollen als Anforderung an den Jugendlichen heran (Beruf, Staatsbürger). Die Beziehung zur Herkunftsfamilie muß sich verändern, ein Erwachsenenstatus mit nicht mehr nur zugeschriebenen, sondern vorwiegend durch Leistung erworbenen Positionen bahnt sich an. Dieser Übergang wird nicht durch die Zuschreibung einer neuen, festen Rolle kanalisiert, sondern der Jugendliche muß selbst die Antwort auf die Frage finden, wer er ist, was er will und warum dies sinnvoll ist. In unserer Gesellschaft sind alle Jugendlichen im Zeitraum der Frühadoleszenz (13—15 Jahre) freigestellt von unmittelbaren beruflichen Zwängen. Für Jugendliche in weiterführenden Ausbildungsgängen ist diese Zeit des Moratoriums stark verlängert. Verschiedene Autoren meinen, daß sich Identitätskrisen heute stärker in der Adoleszenzphase ab 16 Jahren als in der Pubertätsphase ereignen.

Wenn die Adoleszenz mit der Umgestaltung der moralischen Anschauungen erst nach dem Alter von 16 Jahren stattfindet, dann ist die Krise nicht mehr so eng an den Vorgang der Geschlechtsreife geknüpft, wie das noch Erikson sah. Das psychosoziale Moratorium dehnt sich aus; der Vorgang der Geschlechtsrollendefinition ist nicht mehr so bestimmend, wie das früher vielleicht einmal der Fall war.

Rollendistanz

Eine Qualifikation des Rollenhandelns, die üblicherweise mit Rollendistanz bezeichnet wird, kann hier große Bedeutung erhalten. Offensichtlich ist diese Fähigkeit eine Voraussetzung zu der je neuen Balancierung konfligierender Ansprüche und Bedürfnisse. Die Rigidität der Rollenidentität mit ihrer Befangenheit im konventionellen Stadium muß durch Rollendistanz verringert werden, um dem Neuaufbau von Orientierungen Platz zu machen.

Didaktisch ist zu beachten, daß eine Störung von Identifikationen zur Unzeit — d.h. zu früh — die Bildung eines stabilen Ichs verhindern kann. Aber falsch ist, anzunehmen, daß diese unbefragten Identifikationen und Überzeugungen andauern werden. Sie können es gar nicht, denn die Weiterentwicklung des Kindes zum Jugendlichen und zum Erwachsenen erzwingt die Suche nach eigenen Lösungen; sie allein werden zu stabiler Identität, zu wirklicher Individuierung führen können. Schule muß den Jugendlichen helfen, ihre Identitätsprobleme, die sich in dieser Gesellschaft ohnehin auftun, zu bewältigen. Die Reflexion über gesellschaftliche Rollen wird dabei wohl in der späteren Mittelstufe des Gymnasiums am ehesten anzusiedeln sein und in der Oberstufe eines der wesentlichen Themen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts werden.

Fraglich ist — wie bei anderen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung auch —, in welchen Lebensbereichen erst relativ spät provisorische Identitäten aufgebaut werden, die in diesem Stadium nicht sogleich verunsichert werden dürfen. Hier ist an die häufig erst im Alter von 13/14 einsetzende Hinwendung zu einer politischen Partei zu denken. Wenn das Bewußtsein der Parteimitgliedschaft bzw. -anhängerschaft, die von der Staatsbürgerrolle erwartet wird, hier beginnt, dann wäre es wohl nicht günstig, die gerade getroffene (provisorische) Entscheidung zur Disposition stellen zu lassen. So lassen sich Beobachtungen verstehen, daß mehrere Jahre lang die Schüler nicht offenlegen, welcher Partei sie zuneigen, daß sie eine intensive Scheu davor haben, die von ihnen nicht bevorzugte Partei in einem Rollenspiel auch nur spielerisch zu vertreten. Hier scheint der Prozeß der Bildung einer politischen Identität noch so wenig gefestigt zu sein, daß eine umfassende Kompetenz — bis hin zum scheinhaften Agieren des Gegenteils, was natürlich die Fähigkeit zur Distanzierung voraussetzt — nicht vorliegt.

Konflikttoleranz

Das Konzept der Rollendistanz ist zu verknüpfen mit dem der Konflikttoleranz. Wenn Konflikte den Anstoß geben, den erreichten Stand in Frage zu stellen und evtl. zu transformieren, dann ist das Ertragen dieser Konflikte nötig. Ist diese Fähigkeit vorhanden, dann werden Distanzierungsprozesse möglich.

Ein auffälliges Phänomen läßt sich mit diesem Konstrukt gut erklären: Adelson beobachtete, daß bei aller Vertrauensseligkeit junger Adoleszenten gegenüber politischen Institutionen ein politischer Bereich nicht an dieser unkritischen Hinnahme teilhat, nämlich die Parteipolitik. Jugendliche neigen dazu, sich für unabhängig zu erklären und parteipolitisch nicht festzulegen. Dies scheint gar nicht verwunderlich, hört man weiter, daß Parteipolitik mit Streit und Kontroverse assoziiert wird. Einsicht in den Zusammenhang des Parteiensystems verlangt die Fähigkeit, ein komplexes System zu überschauen, die Fähigkeit, Wahrheiten nicht schlicht als tradierte zu nehmen, den Konflikt zwischen Interessen als legitim anzuerkennen und den Parteienstreit als ein fruchtbares Prinzip im Allgemeininteresse zu sehen, sowie die Fähigkeit, selbst Position zu beziehen. Das Wahlalter von 18 Jahren dürfte ein Faktor sein, der die parteipolitische Entscheidung (als Akzeptieren der staatsbürgerlichen Rolle) beschleunigt.

Zusammenfassend folgt für die Didaktik, daß die Forderung nach einlinigen Identifikationen nicht das gewünschte Ergebnis der Selbstbestimmung in sozialer Verantwortlichkeit haben kann. Die Individualentwicklung vollzieht sich in Auseinandersetzung mit der Welt, die weder ungebrochene Identifikationen noch unproblematische Integration für die Jugendlichen ermöglicht, die dabei sind, in kognitiver und sozialer Hinsicht die fortgeschritteneren Stadien der Entwicklung zu erreichen.

1.3.4 Die Gesellschaft und ihre heutigen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen

Unter den Faktoren, die für die Bestimmung fachspezifischer Qualifikationen und Lernziele maßgeblich sind (vgl. S. 28), kommt der Gesellschaft und ihren Qualifikationsanforderungen eine besondere Bedeutung zu. Gegenstand des Unterrichtsfaches Sozialwissenschaften ist der Mensch in der Gesellschaft, oder genauer: das Handeln des Menschen in der Gesellschaft. Im Selbstverständnis des Faches als eines Integrationsfaches von Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Politologie lassen sich formal drei Handlungsbereiche unterscheiden: ein sozialer, ein wirtschaftlicher und ein politischer. Sie entsprechen der Vorstellung einer Untergliederung des gesamtgesellschaftlichen Systems in ein soziales, ein wirtschaftliches und ein politisches Subsystem.

Gegenstand des Unterrichtsfaches Sozialwissenschaften ist damit — und darin liegt eine Besonderheit — die Gesellschaft selbst, an der sich auch andere Unterrichtsfächer bei der Legitimierung ihres Faches und bei der Formulierung ihrer Lernziele orientieren. Die Berücksichtigung der Gesellschaft und ihrer Qualifikationsanforderungen bei der Bestimmung fachspezifischer Qualifikationen und Lernziele setzt eine Analyse der Gesellschaft im Hinblick auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen voraus.

Eine solche in fachdidaktischer Absicht zu leistende Analyse der Gesellschaft stützt sich auf die Ergebnisse der relevanten Wissenschaften. Sie versucht die Beschreibung gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen und geht von der Annahme aus, daß darüber ein Konsens besteht. Die Auswahl dieser Entwicklungstendenzen, die z.T. auch Gegentrends ausgelöst haben, erfolgt unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für die Bewältigung von Lebenssituationen.

Die Beschreibung der Entwicklungstendenzen bildet den Ausgangspunkt für die Formulierung der Qualifikationen und Lernziele, denen aus übergeordneter didaktischer Sicht folgende politische Optionen zugrunde liegen, die u.a. ihren Niederschlag in der Landesverfassung (Art. 7) und im Grundgesetz gefunden haben:

- Wahrung der Menschenwürde in einer demokratischen Grundordnung,
- Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit in sozialer Verantwortung,
- Gebot der Chancengleichheit,
- Forderung nach Toleranz und Solidarität.

An diesen Optionen orientiert sich auch das Ziel der gymnasialen Oberstufe, dem Schüler „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ zu ermöglichen (s.o. 1.1.3). Sie entsprechen ebenso den Zielen politischen Lernens, wie sie in den „Richtlinien für den Politik-Unterricht“ beschrieben sind. Die unten aufgeführten Qualifikationen und Lernziele stehen also im Einklang mit denen des Politik-Unterrichts, auf dem der Unterricht im Fach Sozialwissenschaften aufbaut. Sie sind hier aus stufendidaktischen Gründen stärker an die einzelnen Wissenschaften und deren Sachgebiete angelehnt, um die Wissenschaftspropädeutik als das zweite Zielfeld der Oberstufe (s.o. 1.1.2) zu betonen.

Der Unterricht im Fach Sozialwissenschaften will also neben der Vermittlung der Studierfähigkeit beitragen zum verantwortlichen Handeln des Individuums im politischen, sozialen und wirtschaftlichen Bereich. Der Handlungsbegriff trennt Wissen und Handeln nicht: Es wird angenommen, daß Voraussetzung für angemessenes Handeln immer Kenntnisse sind, daß aus Kenntnissen Handlungen folgen können und daß umgekehrt Handlungen Rückwirkungen auf das Bewußtsein haben können und es somit möglich wird, soziale Kompetenz zu erreichen.

Bei der folgenden Beschreibung der gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen wurde der Versuch unternommen, bestimmte in Zusammenhang stehende Tendenzen auch bei der Aufzählung entsprechend zu plazieren, wobei die zuerst und die zuletzt genannte Tendenz wegen ihres übergreifenden Charakters eine Sonderstellung einnehmen. Den einzelnen Entwicklungstendenzen werden Qualifikationen und Lernziele zugeordnet, die auf Handeln im Sinne der genannten Optionen abzielen.

Unsere Gesellschaft läßt folgende Entwicklungstendenzen erkennen:

- I. einen Prozeß des Wandels,
- II. einen Prozeß der Differenzierung,
- III. einen Prozeß der Konzentration und Zentralisation,
- IV. einen Prozeß steigender Partizipationsbestrebungen,

- V. einen Prozeß zunehmender Technisierung und Ökonomisierung,
- VI. einen Prozeß zunehmender Legitimierungsforderungen,
- VII. einen Prozeß wachsender Ansprüche an Lebensqualität,
- VIII. einen Prozeß der Internationalisierung,
- IX. einen Prozeß der Verwissenschaftlichung.

Erläuterung der gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen und Bestimmung der Qualifikationen und Lernziele

I. Prozeß des Wandels

Dieser Wandel umfaßt alle Lebensbereiche, öffentliche wie private Werte, Normen sowie Institutionen, Bereiche der Politik, Wirtschaft und Technik sowie der Wissenschaft. Ein besonderes Kennzeichen dieses Prozesses ist sein im Vergleich zu früheren Epochen stark angewachsenes Tempo.

Qualifikation

Die im Prozeß des Wandels liegenden Chancen zu nutzen, wie z. B. Abbau rechtlicher, politischer und sozialer Ungleichheit, Eröffnung neuer Perspektiven für ein Zusammenleben der Menschen und Völker mit mehr Menschlichkeit und Gerechtigkeit, Erprobung neuer Techniken für eine qualitativ und quantitativ bessere Daseinsbewältigung;

den Gefahren der Auflösung von Orientierungen und Strukturen im institutionellen und individuellen Bereich zu begegnen und so unüberlegte Anpassungen an jegliche Neuerungen zu vermeiden.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnisse über Ursachen und Ablauf des gesellschaftlichen Wandels,
2. Kenntnisse über die verschiedenen Arten des Wandels, wie sozio-kultureller, wirtschaftlicher und technischer Wandel; oder Formen des Wandels, wie Evolution, Revolution und Veränderung durch Reformen,
3. Einblick in die Wertentscheidungen und Interessen, die den wissenschaftlichen Theorien und den alltäglichen Interpretationen von Wandel zugrundeliegen,
4. Einblick in die Folgen des Wandels für soziales, politisches und ökonomisches Handeln in verschiedenen Situationsfeldern, wie Kleingruppen, Organisationen und gesamtgesellschaftlichen Institutionen,
5. Einblick in Eigendynamik, Konfliktstruktur und Lenkungsmöglichkeiten gesellschaftlichen Wandels,
6. Fähigkeit, im Rollenhandeln auch bei sozialem Wandel Identität bewahren zu können: Unsicherheiten ertragen zu können, Identitätskrisen auszuhalten und neue Orientierungen aufzubauen,
7. Bereitschaft, die durch den Wandel gegebenen Herausforderungen anzunehmen.

II. Prozeß der Differenzierung

Unter diesem Prozeß ist zu verstehen: eine zunehmende Arbeitsteilung als Voraussetzung für effektivere Bedürfnisbefriedigung; die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in Subsysteme und Institutionen der Politik, Verwaltung und Wirtschaft; die Differenzierung im sozialen Beziehungsfeld des Menschen, insbesondere die Rollendifferenzie-

zung. Komplementär zu dieser Differenzierung lassen sich Prozesse zunehmender Angleichung, z. B. im Bereich der Arbeitsformen, Bedürfnisdispositionen und Wahrnehmungsstrukturen feststellen.

Qualifikation

Die durch die Differenzierung mögliche Effizienzsteigerung und die Chance zu erweiterter Kommunikation zu nutzen sowie die durch Rollendifferenzierung mögliche Erweiterung des individuellen Spielraums wahrzunehmen; die Nachteile einer nicht menschengerechten und sachadäquaten Differenzierung, die Folgen einer Desintegration sowie die Gefahren einer Identitätskrise zu verhindern, ohne Mechanismen der Außenlenkung zu erliegen.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnisse über den Differenzierungsprozeß auch unter historischem Aspekt,
2. Einsicht in die strukturellen Konsequenzen dieses Differenzierungsprozesses für das Rollensystem und die Entstehung von Subsystemen,
3. Kenntnisse über Gruppenstrukturen und Gruppenprozesse,
4. Kenntnis über Angleichungsprozesse in verschiedenen Lebensbereichen,
5. Bewußtmachung der Konsequenzen für individuelles Handeln,
6. Einsicht in zunehmende Steuerungsprobleme auf Grund der Differenzierung,
7. Bereitschaft, den ambivalenten Charakter des Prozesses zu sehen und zu eigenen Antworten zu gelangen.

III. Prozeß der Konzentration und Zentralisation

Darunter ist ein Prozeß wachsender Größenordnungen und zunehmender Kompetenzverknüpfungen in den staatlichen, wirtschaftlichen und sozialen Institutionen und Organisationen zu verstehen.

Qualifikation

Die in diesem Prozeß liegende Chance einer qualitativen und quantitativen Steigerung der Effizienz durch verbesserte Koordination und Planung zu erkennen und zu nutzen; den Gefahren der Eigendynamik, möglicher Effizienzminderung, des Mißbrauchs von Konzentration und mangelnder Transparenz zu begegnen.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnis der Grundlagen des Markt-Preis-Mechanismus und der Wettbewerbsformen sowie der Bedingungen, die zu Konzentration und Zentralisation führen,
2. Kenntnis der Organisationsformen, zu denen der Prozeß der Konzentration und Zentralisation führt,
3. Kenntnis der Tendenz, soziale und wirtschaftliche Verantwortlichkeiten an staatliche und gesellschaftliche Großorganisationen überzuleiten,
4. Einsicht in die wachsende Bedeutung des Staates für den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und privaten Bereich,
5. Einsicht, daß mit der Konzentration eine Eigendynamik zur Ausschaltung von Konkurrenz und zur Verbürokratisierung verbunden ist,

6. Einsicht in die möglichen Konsequenzen der ungleichen Verteilung von Herrschaft,
7. Kenntnisse von legitimen Möglichkeiten der Macht- bzw. Herrschaftskontrolle und Bereitschaft zu ihrer Nutzung,
8. Kenntnis der Ungleichheit der Einkommens- und Vermögensverteilung und von Möglichkeiten ihrer Veränderung,
9. Bereitschaft, sich für den Abbau durch Konzentration bedingter Ungerechtigkeiten einzusetzen.

IV. Prozeß steigender Partizipationsbestrebungen

Darin ist eine Entwicklung zu erkennen, die darauf hinzielt, für die Menschen in der Gesellschaft mehr Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung zu erreichen. Dabei wird soziales, politisches und wirtschaftliches Handeln in unterschiedlicher Intensität von Partizipationsmöglichkeiten und Partizipationsbestrebungen geprägt.

Qualifikation

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.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnisse über Demokratie als Staats- bzw. Regierungsform und deren historische Entwicklung,
2. Kenntnisse über handlungssteuernde Mechanismen und die Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen,
3. Kenntnisse über die unterschiedlichen Formen der Mitbestimmung in den verschiedenen Institutionen, wie Parteien, Betrieben, Schulen, Familien,
4. Fähigkeit, die Chancen und Probleme zu erkennen, die im Zusammenhang mit der Forderung nach verstärkter Demokratisierung und Partizipation entstehen können,
5. Fähigkeit und Bereitschaft zu offener Kommunikation und solidarischer Kooperation,
6. Fähigkeit, an Entscheidungsprozessen kompetent teilzunehmen,
7. Bereitschaft, die durch Demokratisierung und Partizipation ermöglichten Entscheidungen und deren Folgen verantwortlich mitzutragen.

V. Prozeß zunehmender Technisierung und Ökonomisierung

Darunter ist die durch Verwertung technischen Wissens und ökonomischer Rationalität ermöglichte vermehrte Produktion von Gütern, Dienstleistungen und Informationen zu verstehen.

Qualifikation

Die in diesem Prozeß liegenden Chancen zur Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen und zu größerer Informiertheit zu nutzen; den Gefahren einer Abhängigkeit des Menschen von technischen und ökonomischen Prozessen, deren Durchschaubarkeit und Steuerung sich dem einzelnen immer mehr entziehen, sowie einer unkontrollierten Ausbeutung der Ressourcen entgegenzutreten.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnisse über die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen, unter denen die Prozesse der Technisierung und Ökonomisierung ablaufen,
2. Kenntnisse über die Produktion von Gütern und Dienstleistungen,
3. Kenntnisse über Organisationsstrukturen in Betrieb und Verwaltung,
4. Kenntnis der wesentlichen Systemfunktionen und -probleme des Geldes in einer marktwirtschaftlichen Ordnung,
5. Kenntnis über Konjunktur- und Wachstumsprozesse, ihre Ursachen und Beeinflussungsmöglichkeiten,
6. Kenntnisse über die derzeitige Struktur der Massenmedien und über neue technische Möglichkeiten der Informationsverbreitung,
7. Kenntnisse über Strategien und Methoden der Informationslenkung,
8. Fähigkeit, sich Zugang zu Informationen zu verschaffen und diese kritisch zu werten und zu verwerten,
9. Fähigkeit, Auswirkungen technischer und ökonomischer Prozesse auf den Menschen zu beurteilen.

VI. Prozeß zunehmender Legitimierungsforderungen

Damit ist der Entwicklungsprozeß angesprochen, daß Entscheidungsträger ihre Entscheidungen immer stärker begründen und um Zustimmung der Betroffenen nachsuchen müssen. Diese Notwendigkeit ergibt sich in dem Maße, wie traditionelle und charismatische Legitimierungen von Herrschaft durch rationale Rechtfertigungen abgelöst werden.

Qualifikation

Die Chance zu nutzen, Herrschaftsausübung kontrollieren zu können und die Transparenz von Entscheidungsprozessen für politisches Lernen zu nutzen; den Gefahren zu begegnen, daß notwendige Entscheidungen unter dem Druck der Legitimierung vermieden oder verzögert werden; daß verschleiernde Ideologien entstehen oder verstärkt werden.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnis grundlegender Typen der Legitimierung von Herrschaft,
2. Einsicht, daß es schwerer geworden ist, Herrschaftsausübung noch traditional oder charismatisch zu legitimieren,
3. Einsicht, daß rationale Legitimierung von Herrschaft die für eine demokratisch verfaßte, hochentwickelte Industriegesellschaft angemessene Legitimationsform ist,

4. Fähigkeit und Bereitschaft, Entscheidungen auf ihre Rationalität hin zu prüfen und am Maßstab der Optionen (Menschenwürde, Chancengleichheit, Toleranz) zu messen,
5. Einsicht in die Bedeutung von Normen und Werten für gesellschaftliches Handeln,
6. Kenntnisse über die Bedeutung und Entwicklung des Rechts für gesellschaftliches Handeln,
7. Fähigkeit, Legitimierungen auf ihren ideologischen Gehalt und ihre Angemessenheit hin zu überprüfen,
8. Fähigkeit, Legitimierungen, die weltanschauliche Grundentscheidungen hinter Sachzwängen verstecken, als unangemessene bzw. ideologische zu erkennen,
9. Fähigkeit und Bereitschaft, die Spannungen zwischen verschiedenen Sinndeutungen auszuhalten und die sich daraus ergebenden Konflikte wenn möglich auszu-tragen.

VII. Prozeß wachsender Ansprüche an Lebensqualität

Die Forderung nach Lebensqualität zielt auf den gesellschaftlichen Makro- und Mikrobereich, wie z. B. die Infrastruktur, die Verhältnisse am Arbeits- und Ausbildungsplatz, die Beziehungen der Menschen in der Familie und anderen gesellschaftlichen Gruppen. Die Bestrebungen nach mehr Lebensqualität stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach größerer individueller Freiheit und Kreativität einerseits und der Erweiterung institutionalisierter Daseinsvorsorge andererseits.

Qualifikation

Die Chance erhöhter Lebensqualität im Sinne der Selbstverwirklichung des Menschen und der Humanisierung der Lebensverhältnisse zu nutzen;
den Gefahren zu begegnen, die durch eine einseitige Verfolgung privatistischer Interessen für das Gemeinwohl entstehen können.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnisse von Möglichkeiten zur Verbesserung der Infrastruktur und des Umweltschutzes,
2. Kenntnisse darüber, wie der Bildungs- und Ausbildungsbereich mit dem Ziel von mehr Selbstverwirklichung und Chancengleichheit weiter entwickelt werden kann,
3. Einsichten in die Zusammenhänge, die zwischen dem materiellen Aufwand (soziale Kosten) und dem Ertrag (mehr Lebensqualität) bestehen,
4. Fähigkeit und Bereitschaft, die Freizeit sinnvoll zu nutzen,
5. Kenntnisse über Gesetze, Institutionen, Maßnahmen sozialer Sicherung,
6. Einblick in die Zusammenhänge, die zwischen sozialer Sicherheit und personaler Eigenständigkeit bestehen,
7. Fähigkeit und Bereitschaft, sowohl Phantasie als auch Energie zur Verbesserung der Lebensqualität in einer humanen Gesellschaft zu entwickeln.

VIII. Prozeß der Internationalisierung

Damit ist eine Entwicklung zu charakterisieren, in der Einzelne und Institutionen aus vielerlei Gründen — unabhängig von der Tatsache weltweiter Konflikte — miteinander

in Beziehung treten, kooperieren oder sich in supra- bzw. internationalen Vereinigungen zusammenschließen. Dazu gehört auch der Prozeß der Internationalisierung im militärischen Bereich mit den entsprechenden Bündnissen und Bündnissystemen.

Qualifikation

Die in dieser Entwicklung liegende Chance zur Erhaltung des Friedens, zur Regelung von Spannungen, zur Lösung weltweiter Probleme und zum Abbau von Vorurteilen und gegenseitigem Haß zu nutzen;
den Gefahren neuer Konfliktursachen zu begegnen und neu entstehende Koordinationsprobleme aufzugreifen.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnisse über verschiedene Formen eines weltweiten Austausches auf Grund der technischen Entwicklung,
2. Kenntnisse über die unterschiedlichen und ungleichen Lebensbedingungen der Völker und der dadurch entstehenden Konflikte (Nord-Süd-Konflikt),
3. Kenntnisse über die weltweiten politischen und wirtschaftlichen Verflechtungen und Abhängigkeiten sowie über militärische Paktsysteme und supra- sowie internationale Vereinigungen und Organisationen,
4. Kenntnisse über Theorien und Instrumente von Konfliktregelungen,
5. Kenntnisse über Ziele, Modelle und Instrumente der Entwicklungspolitik,
6. Fähigkeit, internationale Probleme nicht nur unter dem Gesichtspunkt nationaler Interessen zu betrachten,
7. Bereitschaft, tradierte Vorurteile, die internationaler Kooperation und Friedenssicherung entgegenstehen, abzubauen,
8. Fähigkeit und Bereitschaft, auch einen individuellen Beitrag zur Friedenssicherung zu leisten.

IX. Prozeß der Verwissenschaftlichung

Damit ist eine Tendenz gemeint, Vorgänge und Probleme zunehmend mit den Methoden der Wissenschaften zu erkennen und in der Fachsprache der Wissenschaften darzustellen. Dazu gehört die Vorstellung vom wissenschaftlichen Fortschritt, mit dessen Hilfe gesellschaftliche und individuelle Probleme bewältigt werden können.

Qualifikation

Die in der Anwendung wissenschaftlicher Verfahren und Forschungsergebnisse liegende Chance für die erfolgreiche Bearbeitung individueller und gesellschaftlicher Probleme zu nutzen;
der Gefahr zu begegnen, die durch eine unkritische Wissenschaftsgläubigkeit entsteht.

Dieser Qualifikation können u. a. folgende **Lernziele** zugeordnet werden:

1. Kenntnisse über unterschiedliche Ansätze sozialwissenschaftlicher Methoden und Theorien,
2. Kenntnisse über Begriffs-, Hypothesen- und Modellbildung,

3. Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit unterschiedlichen Theorien und Erklärungsversuchen auseinanderzusetzen und Stellung zu beziehen,
4. Fähigkeit, Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen bei der Analyse gesellschaftlicher Tatbestände und Probleme anzuwenden und soweit wie möglich zu integrieren,
5. Fähigkeit und Bereitschaft, wissenschaftliche Ergebnisse für das eigene Handeln nutzbar zu machen,
6. Einsicht in die Begrenztheit und Vorläufigkeit wissenschaftlicher Aussagen,
7. Einsicht, daß es individuelle und gesellschaftliche Bereiche gibt, die mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden nicht zureichend zu erfassen sind,
8. Fähigkeit und Bereitschaft, die Interessengebundenheit wissenschaftlichen Arbeitens zu prüfen.

Lerninhalte

Obere
Beschrei-
bungsebene

Abnehmender Grad der Verbindlichkeit für den Unterricht

Lernbereiche				
Handlungs- ebenen		Mikro- Ebene	Mittlere Ebene	Makro- Ebene
Wissen- schaften				
Soziologie	I = Soziale Gruppe und Individuum			
	II = Konsum, Produktion und ihre Koordination			
	III = Soziale Organisationen und Institutionen			
Wirtschafts- wissen- schaften	IV = Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel			
	V = Wirtschaftspolitik			
	VI = Das politische System der Bundesrepublik Deutschland			
Politologie	VII = Internationale Beziehungen			

Didaktische Entscheidungen

1. Strukturierung des Faches „Sozialwissenschaften“ nach Lernbereichen
2. Beschreibung der Lernbereiche
3. Konstruktionsprinzipien des Curriculums
 - Integration
 - Schwerpunktbildung
 - Sequenzialität
4. Auswahl der Themen
5. Auswahl der Gegenstände

Zunehmender Grad der Differenzierung und Konkretisierung

Mittlere
Beschrei-
bungsebene

Themen

Untere
Beschrei-
bungsebene

Gegenstände

Lerninhalte: Stufen didaktischer Entscheidungen

Verfahrensschritte	Lernbereiche		Themen	Gegenstände
		Festlegung der Lernbereiche zur Strukturierung und systematischen Beschreibung der Lerninhalte: didaktisches Selbstverständnis des Faches	Beschreibung der Lernbereiche auf der Ebene von Gegenständen und Begriffen: „Aspekte“; jedoch keine strikte Festlegung dieser Elemente	Zuordnung von mehreren möglichen Themen zum jeweiligen Lernbereich und Zuordnung von Lernzielen zu den Themen
Formel	„Die Lernbereiche sind der obligatorische Kern des Faches. Sie müssen daher in ihrer Gesamtheit berücksichtigt werden.“	„Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden.“	„Diese. . . und andere gleichwertige Themen.“	„Auf der Ebene der Gegenstände besteht die Möglichkeit der Auswahl .“
Funktionen	<p style="text-align: center;">Zunehmender Grad der Konkretisierung →</p> <p style="text-align: center;">Abnehmender Grad der Verbindlichkeit →</p> <p style="text-align: center;">Ausgewogenheit zwischen</p> <p style="text-align: center;">Steuerung durch verbindliche Vorgaben ← → Schaffung von Freiräumen durch Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten</p>			
Beispiele	<p>1. Soziologie „Soziale Gruppe und Individuum“ → Aspekte s. S. 61 → Ausgewähltes Thema: „Soziales Lernen in Gruppen“ → Gegenstände S. 74</p> <p>2. Wirtschaftswissenschaften „Konsum, Produktion und ihre Koordination“ → Aspekte s. S. 62 → Ausgewähltes Thema: „Die Stellung des Verbrauchers in der Marktwirtschaft“ → Gegenstände S. 76</p>			

2. Lerninhalte

In diesem Abschnitt geht es um die Entfaltung didaktisch begründeter und wissenschaftlich abgesicherter Lerninhalte. Sie werden in Lernbereiche, Themen und Gegenstände untergliedert. Dabei bilden die Lernbereiche die obere Ebene der Beschreibung von Lerninhalten. Themen bilden die mittlere Beschreibungsebene. Sie entfalten und konkretisieren die einzelnen Lernbereiche. Gegenstände bilden die untere Beschreibungsebene. Sie entfalten und konkretisieren die einzelnen Themen. Dem zunehmenden Grad an Differenzierung und Konkretisierung der Lerninhalte entspricht ein abnehmender Grad der Verbindlichkeit für den Unterricht.

2.1 Lernbereiche

2.1.1 Konstruktion der Lernbereiche

Der im Abschnitt 1.3.4 gewählte Zugang, das Fach Sozialwissenschaften über den Ausweis von Qualifikationen und Lernzielen zu beschreiben, ergibt noch keine fachdidaktisch strukturierte Beschreibung der Lerninhalte. — Die Lerninhalte repräsentieren in ihrem obligatorischen Kern, den Lernbereichen, das didaktische Selbstverständnis des Faches (vgl. S. 12 f.). Sie sind daher aus der Struktur des Faches als eines Integrationsfaches sowie aus ihrem Bezug auf die Bewältigung von Lebenssituationen zu gewinnen. (Vgl. S. 28 ff.: Die Struktur des Unterrichtsfaches und S. 46 ff.: Die Gesellschaft und ihre heutigen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen.)

Die Komplexität gesellschaftlichen Handelns und gesellschaftlicher Systeme läßt sich analytisch in eine soziale, wirtschaftliche und politische Dimension gliedern. Diese Gliederung folgt der Aufteilung der Bezugswissenschaft in die Disziplinen Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Politologie mit ihren charakteristischen unterschiedlichen Ansätzen und Methoden. Damit wird der wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung Rechnung getragen.

Lebens- bzw. Handlungssituationen lassen sich nach ihrer Reichweite in Mikro-Ebene, Mittlere Ebene und Makro-Ebene unterscheiden. Diese Unterscheidung ist eine rein heuristische und unterstellt nicht, daß es keine Überschneidungen, fließende Grenzen und Interdependenzen zwischen den Ebenen gäbe. Der Bezug auf Handlungssituationen ist unerläßlich, wenn das Ziel politischer Bildung erfüllt werden soll.

Aus der Kombination der Disziplinen mit den Handlungsebenen ergeben sich formal Lernbereiche. Wie bei den „gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen“ und den „Qualifikationen und Lernzielen“ ist auch hier die inhaltliche Konkretisierung bzw. die spezifische Formulierung des jeweiligen Lernbereichs nicht zu deduzieren. Die Benennung der Lernbereiche berücksichtigt die Ergebnisse der Umfrage bei den Fachkonferenzen. Die Lernbereiche sind der obligatorische Kern des Faches. Sie müssen somit alle im Unterricht des Faches Sozialwissenschaften berücksichtigt werden (vgl. Abschnitt 2.4).

Lernbereiche

Handlungsebenen Wissenschaftliche Teildisziplinen	Mikro-Ebene	Mittlere Ebene	Makro-Ebene
Soziologie	I. Soziale Gruppe und Individuum	III. Soziale Organisationen und Institutionen	IV. Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel
Wirtschaftswissenschaften	II. Konsum, Produktion und ihre Koordination		V. Wirtschaftspolitik
Politologie			VI. Das politische System der Bundesrepublik Deutschland VII. Internationale Beziehungen

In dieser Matrix erfolgt keine gleichmäßige Ausdifferenzierung nach Disziplinen und Handlungsebenen. Folgende Gründe haben dazu geführt:

- Generell gilt, daß eine weitere Füllung der Matrix für die Unterrichtspraxis zu einer zu hohen und nicht mehr praktikablen Anzahl von Lernbereichen geführt hätte.
- Während der Makroebene der Politologie zwei Lernbereiche zugeordnet sind, ist ein politologischer Lernbereich der Mikro-Ebene ausgespart, da entsprechende Lerninhalte in den Lernbereichen I und II enthalten sind und bereits im Politik-Unterricht der Sekundarstufe I behandelt wurden.
- Auf der mittleren Ebene sind die Grenzen zwischen den Disziplinen besonders fließend. Deshalb braucht diese Ebene nur durch einen Lernbereich „Soziale Organisationen und Institutionen“ repräsentiert zu werden, der die drei Teildisziplinen übergreift.

Diese Lernbereiche sind der obligatorische Kern des Faches. Sie müssen in ihrer Gesamtheit berücksichtigt werden. Die Verbindlichkeit der Lernbereiche soll gewährleisten, daß wesentliche Lebensvollzüge im Unterricht zur Sprache kommen. Damit werden Einseitigkeiten in der Themenwahl für den Unterricht vermieden.

2.1.2 Schwerpunktbildung und Integration

Nach § 7 Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO-OSTG) existiert im gesellschaftlichen Aufgabenfeld das Fach Sozialwissenschaften mit den Schwerpunkten Soziologie und Wirtschaftswissenschaften. Deshalb darf nach der Verwaltungsvorschrift zu § 7 APO-OSTG das Fach Sozialwissenschaften vom Schüler jeweils nur in einem der beiden Schwerpunkte gewählt werden.

Schwerpunktbildung bedeutet nicht ausschließliche Orientierung an einer der Schwerpunktdisziplinen, Soziologie oder Wirtschaftswissenschaften. Schwerpunktbildung heißt vielmehr, daß unter Berücksichtigung aller Lernbereiche eine Konzentration auf eine Disziplin innerhalb des Faches Sozialwissenschaften erfolgt. Sie erfolgt durch Verdoppelung eines auf die Schwerpunktdisziplin bezogenen Lernbereichs (Soziologie: z.B. „Soziale Gruppe und Individuum“; Wirtschaftswissenschaften: z.B. „Wirtschaftspolitik“) und soweit möglich durch die Wahl solcher Themen und Gegenstände, die eine stärkere Affinität zur Schwerpunktdisziplin haben.

Da sich die beteiligten Disziplinen weitgehend eigenständig entwickelt haben, muß dieser wissenschaftlichen Arbeitsteilung auch im Unterricht durch disziplinäres Arbeiten Genüge getan werden. Interdisziplinarität auf einem wissenschaftlich angemessenen propädeutischen Niveau setzt das Bewußtsein der Disziplinarität voraus.

Andererseits erfordert die Komplexität der sozialen Realität das interdisziplinäre Arbeiten. Deshalb ist das Fach Sozialwissenschaften als Integrationsfach konzipiert. Zusammen mit den Qualifikationen und Lernzielen sowie den Lernbereichen wird Integration — gestuft nach zunehmender Intensität — erreicht durch:

- a) Addition von Einzelwissenschaften, d.h. die drei Teildisziplinen Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Politologie werden durch fachspezifische Zugriffsweisen auf ein Thema repräsentiert.
- b) Leitwissenschaften, d.h. die Themen werden von einer Disziplin bestimmt, aber über „Dimensionen“, „Aspekte“ oder „Brücken“ mit einer anderen oder beiden anderen Disziplinen verknüpft.
- c) Interdisziplinarität, d.h. eine Verknüpfung der verschiedenen Disziplinen wird durch das Thema gefordert und hergestellt.

2.1.3 Abfolge der Lernbereiche

Aus der Konstruktion der Lernbereiche und den Prinzipien der Schwerpunktbildung und Integration ergeben sich folgende Kriterien für die Abfolge der Lernbereiche und damit für die Kursfolge:

- In Jahrgangsstufe 11/I soll der Schüler in das Fach Sozialwissenschaften eingeführt werden, und zwar in alle drei Teildisziplinen. Dies geschieht in einem Bereich „Sozioökonomische Probleme“. Die Integration über ein problemorientiertes Thema wird am ehesten zeigen können, daß die verschiedenen Disziplinen einen spezifischen, unverzichtbaren Zugang in der Realitätserfassung haben (Integrationsart a).
- In den Kurshalbjahren 11/II bis 12/II erfolgt die Schwerpunktbildung Soziologie bzw. Wirtschaftswissenschaften. Die Schwerpunktbildung erfolgt durch Verdoppelung je eines Lernbereichs sowie durch die Wahl der Themen und Gegenstände. In diesem Zeitraum wird stärker disziplinar gearbeitet (Integrationsart b). Die Entscheidung über die Abfolge der Lernbereiche wird sich u. a. an den Gesichtspunkten der fachlichen Plausibilität, der Aktualität sowie den Schüler- und Lehrerinteressen orientieren (vgl. S. 112).
- In Jahrgangsstufe 13 wird dann interdisziplinäres Arbeiten (Integrationsart c) möglich. Die komplexen Lernbereiche der Makroebene („Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel“, „Internationale Beziehungen“) machen dieses Vorgehen notwendig.
- Die Jahrgangsstufe 13/II hat innerhalb des Curriculums eine besondere Funktion. Hier kann Wissenschaftstheorie thematisiert werden. Die Jahrgangsstufe dient auch der Wiederholung und Vertiefung. Dies führt zur Einführung des „Bereichs zur Vertiefung“.

Die Kurshalbjahre sind in Kursabschnitte unterteilt. Bestimmend für diese Unterteilung sind:

- die Anzahl der Lernbereiche,
- die unterschiedlichen Integrationsarten,
- die Unterrichtsorganisation (u. a. Kursabschnittsnoten),
- die Motivation der Schüler.

Es ergibt sich folgende schematische Übersicht über die Abfolge der Lernbereiche:

Sozialwissenschaften

Jahrgangsstufe	Schwerpunkt: Soziologie	Schwerpunkt: Wirtschaftswissenschaften
11/I		<ul style="list-style-type: none"> — Integrationsart: Addition von Teildisziplinen — Einführungsbereich: „Sozio-ökonomische Probleme“
11/II (1)	— Integrationsart:	— Integrationsart:
11/II (2)	Leitwissenschaft	Leitwissenschaft
12/I (1)		
12/I (2)	— Lernbereiche:	— Lernbereiche:
12/II (1)	Variable Abfolge der	Variable Abfolge der
12/II (2)	Lernbereiche I, II, III, V, VI mit der Möglichkeit disziplinbezogener Blockung	Lernbereiche I, II, III, V, VI mit der Möglichkeit disziplinbezogener Blockung
13/I (1)	— Integrationsart:	— Integrationsart:
13/I (2)	Interdisziplinarität	Interdisziplinarität
	— Lernbereiche:	— Lernbereiche:
	Variable Abfolge der	Variable Abfolge der
	Lernbereiche IV und VII	Lernbereiche IV und VII
13/II	„Bereich zur Vertiefung“	„Bereich zur Vertiefung“

2.1.4 Beschreibung der Lernbereiche

Die verbindlichen Lernbereiche werden auf der Ebene der Gegenstände und wissenschaftlichen Begrifflichkeit näher beschrieben. Diese Beschreibungen sollen die Lernbereiche inhaltlich konkretisieren. Eine strikte Festschreibung der genannten Elemente als sachlicher Kern des sozialwissenschaftlichen Unterrichts ist aber nicht möglich, da zum einen der Stellenwert der angegebenen Elemente z. T. verschieden eingeschätzt werden kann und zum anderen die Erfordernisse von Unterricht eine schematische Festlegung von Gegenstands- und/oder Begriffselementen unmöglich machen. Vor allem die kürzere Unterrichtszeit in Grundkursen wird eine Reduktion der u. a. Aspekte notwendig machen.

Lernbereich I: Soziale Gruppe und Individuum

Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden:

- Gruppe: Primär-, Sekundärgruppe, Bezugsgruppe, formelle und informelle Gruppe, Prozess der Gruppenbildung, Binnenstruktur, Eigen-, Fremdgruppe, gruppenspezifische Vorurteile, Aggressionen;
- Rolle: Position, Status, Norm, Sanktion, Muß-, Soll-, Kann-Erwartungen, Inter- und Intra-Rollenkonflikt, abweichendes Verhalten, Grundqualifikationen des Rollenhandelns (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz);

- Identität: Interaktion und Identität, Rolle und Identitätsdarstellung, soziale und personale Identität, Ich-Identität (Ich-Stärke);
- Sozialisation: Sozialisationsinstanzen, primäre und sekundäre Sozialisation, Norm, Internalisierung, Identifikation, signifikanter und generalisierter Anderer, schichtspezifische Sozialisation.

Lernbereich II: Konsum, Produktion und ihre Koordination

Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden:

Konstitutive ordnungspolitische Elemente der Marktwirtschaft (Privateigentum und Vertragsfreiheit, Markt als Koordinationssystem, Vorrang der Mikro- vor den Makrozielen) und ihr Zusammenhang mit Individualismus und Liberalismus, Angebots- und Nachfragefunktion, Preisbildung und Marktgleichgewicht am Beispiel vollkommener und unvollkommener Märkte, Marktformen und Verhaltensweisen, Funktionen des Preises, Wettbewerbsfunktionen, wettbewerbspolitische Konzeptionen, Wettbewerbsbeschränkungen und Unternehmungskonzentrationen (Stand und Entwicklung, Ursachen, Auswirkungen) in der Bundesrepublik, wettbewerbspolitisches Instrumentarium.

Lernbereich III: Soziale Organisationen und Institutionen

Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden:

Struktur (z.B. Formen industrieller Art, Autoritätshierarchie), Funktionen (manifest, latent), Konflikte und Konfliktregelungen, Organisation und Interaktion, formelle und informelle Prozesse, Interdependenz zu anderen gesellschaftlichen Institutionen bzw. Teilsystemen, Verbindlichkeit durch Gesetz, Sitte oder Gewohnheit, Zweckrationalität, Sinnstiftung, Gefahr der ideologischen Verdinglichung, Folgeprobleme von Problemlösungsstrategien, Wandel, Legitimität.

Lernbereich IV: Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel

Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden:

- Strukturaspekt der Gesellschaft: z.B. Bevölkerungsstruktur, Beschäftigungsstruktur, Einkommens- und Vermögensstruktur, Schicht- bzw. Klassenstruktur;
- unterschiedliche Methoden zur Erfassung der Struktur, z.B. statistische Methode, Idealtyp;
- unterschiedliche Erklärungen für die Entstehung der Strukturen; insbesondere der Schicht- bzw. Klassenstruktur, z.B. biologische, ökonomische, rechtliche Bedingungsfaktoren;
- Entwicklungsaspekt der Gesellschaft (sozialer Wandel): Formen des sozialen Wandels (z.B. Evolution, Revolution, Reform), verschiedene Bereiche des sozialen Wandels (z.B. Wandel des ökonomisch politischen, gesellschaftlichen Systems), verschiedene Aspekte des sozialen Wandels (z.B. Industrialisierung, Urbanisierung, Bürokratisierung, Demokratisierung, Säkularisierung);
- Methoden zur Erfassung des sozialen Wandels: z.B. dialektische, empirisch-statistische;
- Erklärungen des sozialen Wandels: z.B. geschichts-philosophische, biologische, ökonomische, konflikttheoretische und systemtheoretische Ansätze;
- Probleme des sozialen Wandels: z.B. Wandel und Stabilität, Wandel und „Fortschritt“, Wandel und Wachstum, Wandel und Konflikt, Lenkung des sozialen Wandels.

Lernbereich V: Wirtschaftspolitik

Folgende Aspekte sollten in beiden Schwerpunkten berücksichtigt werden:

Ordnungspolitische Konzeptionen, Konjunkturzyklen, Ziele, Zielbeziehungen, Stabilitätsgesetz, Grundzüge der Geld-, Fiskal-, Einkommens- und Außenwirtschaftspolitik, Ziel- und Interessenkonflikte der wirtschaftspolitischen Instanzen in der Bundesrepublik.

Verstärkt sollten im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften behandelt werden:

Funktionen des Geldes, Bankensystem der Bundesrepublik, Geldschöpfung und Geldvernichtung, geldpolitisches Instrumentarium, Binnenwert des Geldes (Messung, Inflationstheorien, Bekämpfungsmöglichkeiten, Auswirkungen), Außenwert des Geldes (Währungssysteme, Wechselkurse, Ursachen für Veränderungen des Außenwertes), Konjunkturtheorien, Probleme der Konjunktursteuerung, kontroverse Konzeptionen zur Konjunkturpolitik.

Lernbereich VI: Das politische System der Bundesrepublik

Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden:

- Verfassung: Grundgesetz, Gewaltenteilung, freiheitlich-demokratische Grundordnung, Verfassung und Verfassungswirklichkeit;
- Demokratie: Volkssouveränität, Repräsentation, Parlamentarismus, politische Willensbildung, Wahlen, Pluralismus, Parteien, Verbände;
- Rechtsstaat: Personale Grundrechte, Freiheitssicherung, Rechtsgleichheit und Rechtssicherheit, Gerichtsbarkeit, Grenzen des Rechtsstaates;
- Sozialstaat: Soziale Grundrechte, Sozialpolitik, Soziale Sicherung, Soziale Teilhabe;
- Bundesstaat: Föderalismus, Bundesrat, Kompetenzverteilung (Bund, Länder, Gemeinden).

Lernbereich VII: Internationale Beziehungen

Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden:

- „Prozeßmuster“ der internationalen Politik: Konfrontation/Konflikt, Kooperation/Koexistenz, Integration;
- Strukturmerkmale des internationalen Systems: z.B. Nation und Welt, Krieg und Frieden, Macht und Ohnmacht, Wohlstand und Armut, Freiheit und Unterdrückung;
- wichtige internationale Organisationen und supranationale Zusammenschlüsse;
- sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze, Integration der sozialwissenschaftlichen Disziplinen.

2.1.5 Überlegungen zur Ausgestaltung und Funktion der Kurshalbjahre 11/I und 13/II

(1) Einführungsbereich 11/I: Sozio-ökonomische Probleme

Der Einführungsbereich nimmt im Vergleich zu den anderen Lernbereichen eine Sonderstellung ein. In ihm sollen die Schüler so über das Spezifische des Faches Sozialwissenschaften informiert werden, daß sie auf die verbindliche Kurswahl ab 11/II sinnvoll vorbereitet sind (s. S. 112).

Das erfordert, daß Themen behandelt werden, die geeignet sind, wesentliche Ziele, Inhalte und Methoden des Faches exemplarisch vorzustellen. Sie sollen alle drei Bezugsdisziplinen des Faches — wenn auch mit unterschiedlichem Schwergewicht — berühren und intergratives Arbeiten ermöglichen. Die Integration über ein Thema wird am ehesten zeigen können, daß die verschiedenen Disziplinen einen spezifischen, unverzichtbaren Zugang in der Erfassung gesellschaftlicher Wirklichkeit haben (Integrationsart a), vgl. S. 60). Sozio-ökonomische Probleme bzw. „soziale Probleme“, die einen aktuellen Bezug und strukturelle Bedeutung haben, sind dazu am besten geeignet.

Als soziale Probleme gelten soziale Tatsachen, auf die folgende Kriterien anwendbar sind:

1. Es gibt Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Zielvorstellungen und der tatsächlich gegebenen Situation.
2. Die Diskrepanzen werden von der ganzen Gesellschaft oder von Teilen bewußt erfahren, die tatsächlich gegebene Situation als veränderungsbedürftig definiert.
3. Das Problem wird als grundsätzlich lösbar angesehen.

Für die Gestaltung des Einführungsbereichs ergeben sich folgende Konsequenzen:

- Verbindliche Aspekte auf der Gegenstandsebene können nicht festgelegt werden.
- Mit Blick auf mögliche Kurszusammenlegungen in 11/II müssen bei parallelen Kursen gleiche Themen festgelegt werden. Methodisch bietet sich die Reihenkonzeption Problemstudie an (s. auch S. 88):
 - Konfrontation mit dem Problem anhand von Beispielen,
 - Ermittlung eines Vorverständnisses (Sammeln erster Beobachtungen und Meinungen),
 - Erarbeitung einer problemerschließenden Fragestellung,
 - Sammeln von Lösungsansätzen/Hypothesenbildung,
 - Planungsgespräch,
 - systematische Bearbeitung des Problems,
 - a. Problembeschreibung,
 - b. Erarbeitung von Erklärungsansätzen,
 - c. Erarbeitung von Lösungsansätzen,
 - Formulierung von Ergebnissen in bezug auf die Ausgangsfrage,
 - Überprüfung der Ergebnisse,
 - Beurteilung/Wertung der Ergebnisse in bezug auf Lebenszusammenhänge,
 - Arbeitsrückschau durch Reflexion des methodischen Vorgehens.

(2) Kurshalbjahr 13/II: Bereich zur Vertiefung

Die Jahrgangsstufe 13/II hat nicht nur eine Wiederholungsfunktion, sie hat auch die Aufgabe, das bisher Erarbeitete fortzuführen und zu vertiefen. Der Fachlehrer entscheidet über die Akzentsetzung und ggf. über die Einführung in neue Sachverhalte je nach der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit.

Während für Grundkurse eher an eine Fortführung und Vertiefung eines bereits behandelten Themas zu denken ist, bietet sich für Leistungskurse die Gelegenheit, wissenschaftstheoretische und ideologiekritische Fragen zu behandeln.

Sozialwissenschaftliche Verfahrensweisen und Methoden (z. B. Methoden der empirischen Sozialforschung, Modellbildung, Ökonometrie, Statistik) sowie verschiedene wissenschaftstheoretische Ansätze (z. B. Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie,

Marxistische Theorie) werden in früheren Kursen angewandt oder ausdrücklich zum Gegenstand von Unterricht gemacht. Für eine zusammenfassende, vertiefende und problematisierende Betrachtung methodischer und wissenschaftstheoretischer Elemente früherer Kurse käme in 13/II ein eigener Kurs „Wissenschaftstheorie“ in Betracht. In diesem Kurs könnten folgende Problemfelder behandelt werden:

1. Welche wissenschaftstheoretischen Richtungen gibt es?
2. Von welchen Prämissen (Ideologien!) gehen diese Richtungen aus?
3. Welche Erkenntnismöglichkeiten bieten sie?
4. Welchen Betrag zur Lösung sozio-ökonomischer Probleme erbringen sie?
5. Was leisten sie für Ideologiekritik?
6. Wie sehen sie das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft?

Die genannten (und zu ergänzenden) Problemfelder setzen wissenschaftstheoretischen Pluralismus und eine komplementäre Verwendung der Methoden und Wissenschaftstheorien voraus (vgl. 1.3.2).

2.2 Themen

Im folgenden werden dem jeweiligen Lernbereich mehrere mögliche Themen zugeordnet; jedem Thema sind mögliche Lernziele zugeordnet.

Die Themen geben Beispiele, wie Lernbereiche im Rahmen der obengenannten Beschreibung für den Unterricht thematisch konkretisiert werden können. Im gegebenen Rahmen können gleichwertige Themen, die hier nicht aufgeführt sind, gewählt werden. Ein solcher Freiraum ist notwendig, weil sonst den Kriterien der Aktualität, der Zukunftsbezogenheit, der Betroffenheit und der Schülermitwirkung bei der Wahl von Themen nicht entsprochen werden kann. Niemand kann heute genau vorhersagen, welche konkreten Themen in Zukunft dringlich erscheinen. Auch aus diesem Grunde sind die Formulierungen der Themen so gewählt, daß sie eher ein relativ offenes und breites Inhaltsfeld als einen pointierten, engen Problemaspekt bezeichnen. Schließlich mußte auch die Festlegung eines bestimmten Problembezugs auch deswegen verzichtet werden, weil sie sich didaktisch nicht überzeugend begründen ließe: durch die freie Wahl der Abfolge der Lernbereiche und des disziplinären Schwerpunktes werden sich jeweils unterschiedliche Problembezüge zu einer sinnvollen curricularen Sequenz zusammenfügen.

Zudem enthält die stärker an die Fachwissenschaften angelehnte Formulierung der Themen und die Zuordnung von Qualifikationen und Lernzielen genügend Hinweise für problemorientierte Entfaltung des jeweiligen Themas. „Kritischer Rationalismus“ und „Kritische Theorie“ stimmen ja darin überein, daß auch die fachwissenschaftliche Erkenntnis nicht mit der Beobachtung und Sammlung von Daten, sondern mit Problemen beginnt. Die didaktische Leistung besteht eben darin, den „fachwissenschaftlichen Problembezug“, der sich in kontroversen Ansätzen, Begriffen, Lösungsstrategien, Nichtlösung aufgeworfener Fragen etc. äußert, auf den ursprünglichen „existentiellen Problembezug“ zurückzuführen und so mit den Lebensbezügen des Schülers zu vermitteln. Man wird versuchen müssen, Divergenzen, die sich im Erfahrungsfeld des Lernenden ergeben, mit vergleichbaren Fragestellungen und Inhaltsfeldern aus wissenschaftlichen Disziplinen in Verbindung zu bringen.

Dabei wird die Intensität des jeweiligen Lebensbezugs unterschiedlich stark sein: Bei Themen des Mikrobereichs werden eher direkte Lebensbezüge (subjektive Betroffen-

heit), bei Themen des Makrobereichs eher indirekte Lebensbezüge (objektive Betroffenheit) aufzuweisen sein. — Weitere Hinweise zum problemorientierten Unterricht finden sich im Abschnitt „Der Schüler und seine Motivation“ (S. 37), in den Hinweisen zum Einführungsbereich 11/I: Sozio-ökonomische Probleme (S. 63f.) sowie in den Ausführungen über die Reihenkonzeption „Problemstudie“ (S. 88) und über die Behandlung fachwissenschaftlicher Originaltexte (S. 100).

Die hier aufgeführten Lernbereiche/Themen berücksichtigen die Ergebnisse der „Umfrage bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Land NW zur Richtlinienentwicklung für die Unterrichtsfächer der Oberstufe des Gymnasiums“.

Die Reihenfolge der Lernziele bedeutet keine Rangfolge; sie richtet sich nach der Systematik des offenen Lernzielkataloges, der im Abschnitt 1.3.4. entwickelt wurde. (Lesehilfe: IV 2 = 2. Lernziel der Qualifikation IV). Die Lernziele IX 1—9 gelten für alle Themen und sind nur in Einzelfällen gesondert ausgewiesen.

Lernbereiche/Themen	Lernziele
---------------------	-----------

Lernbereich I:

Soziale Gruppe und Individuum

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. Rolle als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. S. 72) | I 6; II 2, 5, 6; VI 5, 6; |
| 2. Sozialisation als Prozeß der Vergesellschaftung und der Individuierung (vgl. S. 73) | I 6; II 3; IV 3, 6; VI 5; |
| 3. Gruppen als regelerzeugende Systeme | I 4, 6; II 2, 3; |
| 4. Abweichendes Verhalten: Kriminalität (vgl. S. 73) | I 6; IV 2; VI 5, 6; |
| 5. Soziales Lernen in Gruppen (vgl. S. 74) | I 4, 6; II 2, 3; IV 2, 5, 6; |
| 6. Erklärungsmodelle psychischer Prozesse in der Psychoanalyse und ihre sozialwissenschaftliche Verwendung | I 6; |
| 7. Politische Sozialisation | II 3; IV 2, 3, 5, 6, 7; VI 4, 5, 10; |
| 8. Handlungsorientierung und Handlungssteuerung (vgl. S. 74) | I 3; IV 2, 6; VI 5, 6; |

und andere gleichwertige Themen

Lernbereich II:

Konsum, Produktion und ihre Koordination

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. Probleme der Koordination von Produktion und Konsum in der Bundesrepublik Deutschland | III 1, 2, 5, 7, 9; V 2; |
| 2. Wettbewerb und Konzentration in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. S. 75) | III 1, 4, 5, 9; V 2; |
| 3. Die Stellung des Verbrauchers in der Marktwirtschaft (vgl. S. 76) | III 1; V 4, 7, 8; VIII 4; |

und andere gleichwertige Themen

Lernbereiche/Themen	Lernziele
Lernbereich III:	
Soziale Organisationen und Institutionen	
1. Der Betrieb als ökonomisches und soziales System (vgl. S. 77)	I 4; IV 3; V 1—3;
2. Die Funktion der Familie für Gesamtgesellschaft und Individuum	I 4; II 1—4; IV 3, 5;
3. Soziologie der Schule	III 4; IV 3, 4, 6, 7; V 3; VII 2;
4. Massenmedien — Funktion und Organisation	III 8; V 6—8;
5. Bürokratie als Steuerungs- und Herrschaftsinstrument (vgl. S. 77)	III 2, 3, 5; IV 3—7; VI 1—4, 7, 8;
6. Zivil- und Strafrecht als Regelungen sozialen Handelns	VI 3, 5, 6;
7. Humanisierung der Arbeitswelt	V 1—3, 9; VII 5, 8;
8. Anspruch und Wirklichkeit der Mitbestimmung (vgl. S. 78)	IV 3—7; V 1, 3;
9. Soziale Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. S. 78)	I 4; III 3, 4; VII 6—8;
10. Der Konflikt zwischen Arbeit und Kapital	III 6—8; V 2, 3, 4;
11. Wirtschaftliches Interesse und Umweltschutz und andere gleichwertige Themen	V 5, VII 1, 8;
Lernbereich IV:	
Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel	
1. Unterschiedliche Theorieansätze zur Erklärung des sozialen Wandels (vgl. S. 80)	I 1—3, 5, 7; II 1, 2, 4; IX 1—6;

Lernbereiche/Themen	Lernziele
2. Soziale Schichtung/Klasse (soziale Ungleichheit) (vgl. S. 79)	III 6—9; VII 2; IX 3, 6, 9;
3. Systeme im Vergleich: Gesellschaft, Wirtschaft, Staat	I 2,4; III 1,4; IV 1; V 1; VI 1—4, 6—9; IX 2;
4. Die historische Herkunft des gegenwärtigen industriellen Systems in ökonomischer, sozialer und politischer Hinsicht	I 1, 2, 4, 7; II 1; III 2—4;
5. Soziale Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland	I 4; III 3, 4; VII 6—8;
6. Grenzen des Wachstums	V 5, 9; VII 1, 3, 8; VIII 2;
und andere gleichwertige Themen	

Lernbereich V:

Wirtschaftspolitik

Schwerpunkt Soziologie

— Konjunkturpolitik (vgl. S. 80)

Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften

— Geld im System der Marktwirtschaft (vgl. S. 81) und

— Konjunkturtheorie und Konjunkturpolitik (vgl. S. 82)

I 4, 5; II 6; III 1, 3, 4; V 1, 4, 5, 8; VII 1; VIII 1, 3;

Lernbereich VI:

Das politische System der Bundesrepublik Deutschland

1. Strukturprinzipien des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland: Rechtsstaat, Sozialstaat, parlamentarische Demokratie und Bundesstaat

III 8; IV 1; VI 1—6; VII 6;

2. Parteien und Verbände (vgl. S. 83)

III 6, 8; VI 7—10;

3. Formen politischer Partizipation

III 8; IV 1, 3—7;

Lernbereiche/Themen	Lernziele
4. Demokratietheorien (vgl. S. 84)	IV 1, 3, 4, 6, 7; VI 1—3;
5. Die Grundrechte in Verfassung und Rechtsprechung der Bundesrepublik Deutschland	IV 1, 3, 4, 6, 7; VI 1—10;

und andere gleichwertige Themen

Hier ist bei der Themenwahl darauf zu achten, daß den Schülern ausreichende Kenntnisse über die Strukturprinzipien des politischen Systems und deren konkrete Ausformung vermittelt werden. Daher kommt dem 1. Thema eine Sonderstellung zu. Sollten diese Kenntnisse — z.B. durch den Politik-Unterricht in der Sekundarstufe I — hinreichend gesichert sein, kann die Wahl eher auf die weiteren Themen fallen, die die Möglichkeit zu vertiefender Betrachtung bestimmter Aspekte bieten.

Lernbereich VII:

Internationale Beziehungen

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. Das Nord-Süd-Gefälle: Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern (vgl. S. 84) | I 1—5; II 1; VI 3; VIII 1—8; |
| 2. Aspekte der internationalen Wirtschafts- und Währungspolitik | VIII 1—6; |
| 3. Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen (vgl. S. 85) | VIII 3, 4, 6—8; |
| 4. Probleme der Friedenssicherung (vgl. S. 85) | VIII 4—8; |
| 5. Die Bundesrepublik Deutschland in der EG und anderen supranationalen Zusammenschlüssen | VIII 1, 3, 4, 6, 7; |

und andere gleichwertige Themen

Einführungsbereich 11/I:

Sozio-ökonomische Probleme

- | | |
|--|-----------------|
| 1. Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. S. 86) | III 6—9; VII 2; |
|--|-----------------|

Lernbereiche/Themen	Lernziele
2. Strukturprobleme der gegenwärtigen Familie	I 4; II 1—4; IV 3, 5;
3. Abweichendes Verhalten von Jugendlichen	I 6; VI 5, 6;
4. Arbeitslosigkeit — Jugendarbeitslosigkeit	III 3, 4; V 1, 5, 8, 9; VII 6;
5. Randgruppen in der Bundesrepublik Deutschland	II 3; IV 2, 5; VI 5, 9;
und andere gleichwertige Themen	
Bereich 13/II:	
Vertiefung	
Wissenschaftstheorie (vgl. S. 87)	IX 1—9
und andere gleichwertige Themen	

2.3 Gegenstände

Einige Themen, deren Auswahl nicht die konkrete Wahl des Lehrers und der Kursgruppe im Rahmen des Themenbereichs vorwegnehmen soll, werden im folgenden auf mögliche Gegenstände hin entfaltet.

Die Ausführungen zur problemorientierten Entfaltung und Konkretisierung der Themen (S. 65) gelten analog für die folgenden Gegenstandsaufstellungen. Ihre abdidaktische Verwendung als fachwissenschaftlich und existentiell problemlose Begriffe bzw. Sachverhalte wäre mit den Intentionen der Richtlinien unvereinbar. Das Erlernen von Konstrukten und Modellen allein gewährleistet keinen angemessenen Zugang zur sozialen, wirtschaftlichen und politischen Realität; hierzu gehört unabdingbar das Bearbeiten von Fällen, von bedeutsamen (aktuellen) Ereignissen und problemhaltigen Situationen.

Auch auf der Ebene der Gegenstände besteht für Lehrer und Kursgruppe die Möglichkeit zur Auswahl. Die unten genannten Gegenstände können einerseits nicht als eine vollständige Erfassung des Themas betrachtet werden, andererseits sind die Aufstellungen in der Regel so umfangreich, daß nicht alle genannten Gegenstände im Unterricht — zumal in Grundkursen — behandelt werden können. Die Gegenstände sollen so ausgewählt werden, daß die zentralen Aspekte des jeweiligen Lernbereichs berücksichtigt werden (vgl. Abschnitt 2.1).

Lernbereich I: **Soziale Gruppe und Individuum**

Thema: **Rolle als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft**

1. Soziales Handeln als Rollenhandeln

- Handeln in Positionen und Rollen
- Äußere Sanktionen und Verinnerlichung von Normen (soziale Kontrolle)
- Struktur und Problematik von Rollenkonflikten
- Wandel von Positionen und Rollen
- Rollenstruktur und Lebenslauf

2. Rollenhandeln als autonome Ich-Leistung

- Qualifikationen des Rollenhandelns: Empathie, Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz, Identitätsdarstellung, Rollendistanz, kommunikative Kompetenz
- Beziehung zwischen Rollenstruktur und geforderten bzw. ermöglichten Qualifikationen
- Sozialisationsprozesse und Ausbildung von Werthaltungen und Fähigkeiten zum Rollenhandeln.

3. Abweichendes Verhalten

- Gesellschaftliche Konsequenzen abweichendes Verhaltens
- Ursachen nicht-konformen Verhaltens

4. Methodologische Probleme

- die Gefahr der Verdinglichung gesellschaftlicher Prozesse im Rollenbegriff
- die Beziehung zwischen Begriff und Wirklichkeit
- die Beziehung zwischen Alltagswissen und Wissenschaft
- Kritik der Rollentheorie

Lernbereich I: Soziale Gruppe und Individuum

Thema: Sozialisation als Prozeß der Vergesellschaftung und Individuierung

1. Gesellschaftstheoretischer bzw. anthropologischer Ort von Sozialisation:
 - Tier/Mensch; Natur/Kultur; Arbeit/Interaktion; äußere Natur/innere Triebstruktur
 - Reduktion der Instinkte, Umweltoffenheit, sozio-kulturelle Geburt
 - intersubjektive Symbole, Werte, Normen, Regeln und Techniken, Institutionen
2. Lernweisen und Phasen im Sozialisationsprozeß
 - Imitation, Anpassung, Identifikation (mit dem signifikanten Anderen), Bezugsgruppenorientierung, Rollenlernen (Sanktionen und soziale Kontrolle)
 - Soziabilisierung, Enkulturation, Sozialisation
 - primäre, sekundäre, tertiäre Sozialisation
3. Sozialisationsmuster
 - extrinsische/intrinsische Leistungsmotivation
 - rigide/flexible Geschlechtsrolleninterpretation
 - elaborierter/restringierter Code
 - niedriges/hohes Aspirationsniveau
 - aufgeschobene/unmittelbare Bedürfnisbefriedigung
 - Aufstiegsorientierung/Kompensationsversuche im Privaten
 - allgemeine Wertorientierung (familistisch/individualistisch, passiv/aktiv, gegenwarts-/zukunftsorientiert)
4. Schichtspezifische Sozialisation
 - unterschiedliche Erziehungstechniken (Ziele, Mittel, Kontrolle)
 - status-/personorientierte Kommunikation in der Familie
 - Sozialisation durch unterschiedliche Berufe/Arbeitsplatzanforderungen
 - Sozialisation durch Wohnumfeld etc.
 - schichtspezifische „Sozialcharaktere“ und Verhaltensdifferenzierungen (vgl. Ziffer 3)

Lernbereich I: Soziale Gruppe und Individuum

Thema: Abweichendes Verhalten: Kriminalität

1. Erscheinungsformen von Kriminalität
 - Definitionsprobleme: abweichendes Verhalten, Dissozialität, Verwahrlosung, Delinquenz, Kriminalität
 - empirische Daten: polizeiliche und gerichtliche Kriminalstatistik, Methoden und Ergebnisse der Dunkelfeldforschung, Hauptdeliktsgruppen, zeitlicher Wandel von Deliktshäufigkeit und -struktur, biologische und soziale Tätermerkmale, Kosten und Funktionen der Kriminalität, Vergleich der Kriminalität in unterschiedlichen Gesellschaften (Bundesrepublik—DDR)
2. Sozialwissenschaftliche Kriminalitätstheorien
 - Kriminalität und Charakterstruktur: der psychoanalytische Erklärungsansatz (Freuds Theorie der Persönlichkeitsentwicklung, Verwahrlosungs- und Neurosenstrukturen als Entstehungsbedingungen für Kriminalität)
 - Kriminalität und Sozialstruktur: der sozialstrukturelle Erklärungsansatz (Anomietheorie, differentielle Assoziation, Bandendelinquenz, Subkultur)

- Kriminalität und ökonomische Struktur: der marxistische Erklärungsansatz (Pauperisierung, Konkurrenzprinzip und Entfremdung als Verbrechensursachen, Klassenrecht und Klassenjustiz)
 - Kriminalität und gesellschaftliche Reaktion: der interaktionistische Erklärungsansatz (labeling approach, radikaler Definitionsansatz, Teufelskreismodell)
3. Vergleichende Beurteilung der Erklärungsansätze und ihre Anwendungsmöglichkeiten
- Übereinstimmungen, Kontroversen
 - Sozial- und Familienpolitik
 - Sozialarbeit, Strafrecht, Strafvollzug, Resozialisierung

Lernbereich I: Soziale Gruppe und Individuum

Thema: Soziales Lernen in Gruppen

1. Wahrnehmung
 - soziale Wahrnehmung, Personenwahrnehmung, interpersonelle Wahrnehmung
 - Selbst- und Fremdbild, Feedback, Johari-Fenster
 - Einstellung und Vorurteile
2. Kommunikation
 - Kommunikation als soziologische Grundkategorie, Kommunikationsmodelle
 - „Axiome“ der Kommunikation, Metakommunikation
 - Kommunikatives Handeln und Diskurs
 - instrumentelle und expressive Kommunikation, Ich-Botschaften
3. Kooperation
 - soziale Gruppe (Begriff, Typen)
 - Gruppenstruktur (Kommunikations-, Präferenz-, Rollenstruktur)
 - Gruppendynamik, -prozesse, Leistungsvorteil der Gruppe
4. Konflikt
 - Konfliktanalyse mit Hilfe des kommunikationstheoretischen Ansatzes (s. Ziff. 2) und des symbolisch-interaktionistischen Ansatzes (Empathie, Rollendistanz, role taking etc.)
 - Konfliktfähigkeit
5. Gruppendynamische Übungsformen
 - Formen von Wahrnehmungsübungen
 - Formen von Kommunikations- und Kooperationsübungen
 - Chancen und Probleme der Gruppenarbeit

Lernbereich I: Soziale Gruppe und Individuum

Thema: Handlungsorientierung und Handlungssteuerung

1. Formen sozialen Handelns
 - z.B. zweckrationales, wertrationales, traditionales, affektuelles Handeln (Max Weber)
 - z.B. logisches und nichtlogisches Handeln (Vilfredo Pareto)

2. Normen und Werte als Orientierung sozialen Handelns
 - Sitte (Gesetz), Brauch, soziale Gewohnheit
 - Muß-, Soll-, Kannerwartung
 - Sanktionen als Mittel zur Durchsetzung sozialer Normen: positive und negative Sanktionen
3. Handlungssteuernde Mechanismen
 - Meinung, Einstellung, Stereotyp (Auto- und Heterostereotyp), Ethnozentrismus
 - selektive Wahrnehmung, kognitive Dissonanz, self-fulfilling-prophecy
 - soziale Vorurteile: Entstehung, Funktionen und Möglichkeiten ihres Abbaues
4. Erklärungsversuche über die Entstehung von Stereotypen, Ethnozentrismus und sozialen Vorurteilen
 - Autoritäre Persönlichkeit
 - Frustration — Aggression
 - Außenlenkung — Realitätsverlust
 - Verhältnis ingroup — outgroup, Sündenbockmechanismus

Lernbereich II: Konsum, Produktion und ihre Koordination

Thema: Wettbewerb und Konzentration in der Bundesrepublik Deutschland

1. Der Markt als Koordinationssystem marktwirtschaftlicher Systeme
 - Angebot und Nachfrage: Angebots- und Nachfragefunktion, Preiselastizität
 - Preisbildung und Marktgleichgewicht am Beispiel des vollkommenen atomistischen Marktes
 - Der vollkommene atomistische Markt als konstitutives Element des Modells der Marktwirtschaft
2. Wettbewerb und wettbewerbspolitische Konzeptionen
 - Dimensionen des Wettbewerbsprozesses: Marktphasen, Verhaltensweisen im Wettbewerb, Wettbewerbsintensität
 - Wettbewerbsfunktionen: ordnungspolitische, gesellschaftspolitische, statische und dynamische
 - wettbewerbspolitische Konzeptionen: Freiburger Schule, weites Oligopol (Kantzenbach), countervailing power (Galbraith)
3. Unternehmenskonzentration in der Bundesrepublik Deutschland
 - Formen der Konzentration: interne und externe Konzentration, horizontale, vertikale und konglomerate Konzentration, Formen der Konzern- und Kartellbildung
 - Messung der Unternehmenskonzentration und ihre Probleme
 - Stand und Entwicklung der Unternehmenskonzentration in der Bundesrepublik Deutschland
4. Erklärungsansätze für Konzentration
 - Optimale Ausnutzung der Technik: mindestoptimale technische Betriebs- und mindestoptimale Unternehmensgröße
 - Förderung des technischen Fortschritts: Schumpeterhypothese; Fortschritts- und Entwicklungsaktivität, Invention, Innovation, Diffusion
 - Risikominderung, Sicherung vor Machtkämpfen
5. Auswirkungen der Unternehmenskonzentration
 - auf den Wettbewerb: Nachfragemacht, Behinderungs- und Ausbeutungsmissbrauch in der Bundesrepublik Deutschland

- auf das Preisniveau: Vergleich zwischen Preisbildung bei vollständiger Konkurrenz und Monopol; Korrelation zwischen Konzentrationsgrad und Preisentwicklung; perverse Preisflexibilität
 - auf die Wohlfahrt und Einkommensverteilung: Wohlfahrtsverluste und Monopolgewinne, gruppeninterne Verschiebungen der Einkommensverteilung
 - auf die Konjunkturpolitik: selektive Wirkung der Globalsteuerung aufgrund der Unternehmenskonzentration; Überwälzungs- und Umgehungsmöglichkeiten von Großunternehmen
 - auf die Macht- und Herrschaftsverhältnisse: Einfluß auf Gesetzgebung und politische Entscheidungen; Verflechtung ökonomischer und politischer Macht
6. Wettbewerbspolitik
- wettbewerbspolitisches Instrumentarium: Kartellverbot, Fusionskontrolle, Mißbrauchsaufsicht, Kooperationserleichterungen
 - Mängel der Wettbewerbsgesetzgebung

Lernbereich II: Konsum, Produktion und ihre Koordination

Thema: Die Stellung des Verbrauchers in der Marktwirtschaft

1. Der private Haushalt im Wirtschaftskreislauf
 - Der Konsumplan des Haushalts: Bedürfnisse, Einkommen, Preise
 - Der Sparplan des Haushalts: Sparverhalten und Einkommenshöhe, Möglichkeiten der Spargeldanlage
2. Die Stellung der Anbieter bei der Produktion privater Güter
 - Ausgewählte Strategien des Marketing: Marketing-Instrumentarium, Produktinnovation und -variation
3. Das Verhalten der Konsumenten bei Kaufentscheidungen
 - Ökonomische Erklärungsansätze: Theorie der Wahlakte (Optimaler Verbrauchsplan)
 - Psychologische Erklärungsansätze
 - Soziologische Erklärungsansätze (Einflüsse auf der Ebene der Gesellschaft, der Gruppe)
4. Die Preisbildung durch Angebot und Nachfrage
 - Preisbildung bei vollkommenem Markt
 - Preisbildung bei unvollkommenem Markt
 - Funktionen des Preises
5. Die Bedeutung des Wettbewerbs bzw. seiner Beschränkungen für Kaufentscheidungen der Verbraucher
 - vom vollkommenen zum funktionsfähigen Wettbewerb
 - Rückwirkungen bei Oligopol und Monopol
 - Beschränkungen des Wettbewerbs: Abgestimmte Verhaltensweisen, Marktbeherrschung, Kartelle, Internationale Verflechtung
6. Einfluß der Verbraucher und ihrer Interessenvertretung auf die Produktion
 - Handlungsspielraum des einzelnen Verbrauchers: Abwanderung (Bedarfseinschränkung, Kaufverlagerung), Konsumverzicht
 - Gesetzliche Bestimmungen zum Schutz des Verbrauchers
 - Organisation des Verbraucherinteresses: Verbraucherinstitutionen, Verbände, Publikationen

- Der Staat als Anbieter öffentlicher Güter, z. B. Dienstleistungen (Nahverkehr, Schule u. a.)

7. Möglichkeiten zur Verbesserung der Stellung der Verbraucher

- Stärkung des individuellen Verbraucherverhaltens
- Stärkung der kollektiven Stellung der Verbraucher
- Verbesserung durch Marketingregelung und gesetzliche Maßnahmen

Lernbereich III: **Soziale Organisationen und Institutionen**

Thema: **Der Betrieb als ökonomisches und soziales System**

1. Der Betrieb als Ort der Produktion

- Die Organisation betrieblicher Produktion (Arbeitsteilung und Kooperation)
- Unternehmensformen und Unternehmenszusammenschlüsse
- Finanzierung des Betriebes (Finanzierungsarten)
- Betriebliche Preispolitik (Kostenanalyse, Kalkulation)

2. Der Betrieb als Ort sozialer Beziehungen

- Der Betrieb als formelles System und seine Herrschaftsstruktur (skalare Organisation, Machtstruktur)
- Das informelle System des Betriebes, z. B. informelle Gruppen

3. Arbeit in der Industrie und im Dienstleistungsbereich

- Formen industrieller Arbeit und Formen der Arbeit im Dienstleistungssektor
- Arbeitsbedingungen (z. B. Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsplatzqualifikation)
- sozio-ökonomische Situation der Arbeitnehmer (z. B. Berufsmobilität, arbeitsrechtliche Stellung)
- technischer Wandel und Entwicklungstendenzen von Berufsgruppen

4. Der Betrieb als Ort sozialer und politischer Konflikte

- Leistungsmessung, Leistungsbewertung, Lohnfindung
- betriebliche Konflikte und ihre Regelung, z. B. Tarifaufeinandersetzung, Betriebsverfassungsgesetz
- betriebliche Mitbestimmung

Lernbereich III: **Soziale Organisationen und Institutionen**

Thema: **Bürokratie als Steuerungs- und Herrschaftsinstrument**

1. Das Modell zweckrationaler Bürokratie

- Typen legitimer Herrschaft bei Max Weber
- Idealtypus der Bürokratie

2. Ursachen von Bürokratie

- Historische Entstehung von Bürokratie im modernen Verwaltungsstaat
- Leistungsfähigkeit von Bürokratie: klare Kompetenzen, Kontrollmöglichkeiten, Berechenbarkeit
- Informationsbedarf und informationstechnische Innovationen

3. Kritik an der Bürokratie

- Defizite im Hinblick auf personenbezogene Aufgaben
- Notwendigkeit und Gefahr der Entstehung informeller Strukturen

- mangelnde Berücksichtigung der Interessen und Sachkenntnisse der Mitglieder
 - Abschottung gegenüber Mitwirkung von außen
 - Verselbständigungstendenzen (z. B. „Parkinson'sches Gesetz“)
4. Bürokratie und Demokratisierung (z. B. im Bereich der Schule)
 - Mitwirkungsrechte und -organe
 - Interessenvertretung in der Öffentlichkeit
 - Spannungsverhältnis zwischen institutionalisierter Mitwirkung und bürokratischer Effizienz
 - stärkere Beteiligung des Parlaments an Entscheidungen der Bürokratie
 - stärkere Beteiligung der Öffentlichkeit, z. B. über Volksbegehren

Lernbereich III: **Soziale Organisationen und Institutionen**

Thema: **Anspruch und Wirklichkeit der Mitbestimmung**

1. Historischer Rückblick über Mitbestimmungs- und Partizipationsbestrebungen in Deutschland
2. Gesellschaftliche Bereiche der Mitbestimmung
 - Verwaltung und andere öffentliche Institutionen, z. B. Schule, Kirche, Familie
 - Wirtschaft: Unternehmensformen und Mitbestimmungsebenen
3. Geltende Regelungen zur Mitbestimmung im Bereich der Wirtschaft
 - Gesetze: Montanmitbestimmungsgesetz, Betriebsverfassungsgesetz, Mitbestimmungsgesetz
 - Rechtsprechung
4. Modelle der Mitbestimmung
 - Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände
 - Parteien, Kirchen
5. Gesellschaftliche und politische Bedeutung der Mitbestimmung
 - Kontrolle wirtschaftlicher und politischer Macht
 - Zusammenhang zwischen Mitbestimmung und Demokratisierung in Staat und Gesellschaft
6. Probleme der Mitbestimmung
 - Mitbestimmung und Eigentum
 - Mitbestimmung und marktwirtschaftliche Ordnung
 - Mitbestimmung und Tarifhoheit
 - Mitbestimmung und technische sowie ökonomische Effizienz
 - Mitbestimmung in multinationalen Konzernen

Lernbereich III: **Soziale Organisationen und Institutionen**

Thema: **Soziale Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland**

1. von der Sozialen Frage zum Sozialstaat
 - Von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft
 - Proletarisierung
 - sozialreformerische und sozialrevolutionäre Lösungsansätze
 - Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes

2. Volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen der Sozialleistungen
 - Höhe und Verteilung des Sozialprodukts
 - Umfang der Sozialleistungen
 - Bevölkerungs- und Erwerbsstruktur
 - Arbeits- und Lebensbedingungen
3. Prinzipien der Sozialen Sicherung
 - Final- und Kausalprinzip
 - Solidaritäts- und Subsidiaritätsprinzip
4. Formen und Probleme der Sozialen Sicherung
 - Grundformen: Versicherung, Versorgung, Sozialhilfe
 - Rentenversicherung, Krankenversicherung, Arbeitslosenversicherung u. a.
 - Sozialhilfe
 - Ausbildungsförderung u. a.
 - Finanzierungsprobleme: ökonomische und demographische Aspekte
 - Organisationsprobleme: Selbstverwaltung, öffentliche und freie Trägerschaft
5. Das Spannungsfeld von personaler Freiheit und Sicherheit
 - Probleme des „Wohlfahrtsstaates“
 - soziale Gerechtigkeit, gesellschaftliche Stabilität, ökonomische Effizienz

Lernbereich IV: **Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel**

Thema: **Soziale Schichtung/Klasse (soziale Ungleichheit)**

1. Faktoren sozialer Ungleichheit
 - biologische
 - ökonomische (Einkommen, Vermögen, Besitz)
 - Macht- bzw. Herrschaftsverhältnisse
 - Sozialisation, Bildung, Ausbildung
2. Grundbegriffe sozialer Schichtung
 - Kaste, Stand, Klasse, Schicht, Status (Statuskontinuum, Statuskristallisation)
 - soziale Mobilität (vertikale, horizontale)
3. Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit
 - marxistischer Ansatz
 - funktionalistischer Ansatz
 - Ansätze von Dahrendorf u. a.
4. Methoden zur Erfassung sozialer Schichtung
 - „objektive“ Kriterien, z. B. Eigentums- und Einkommensverhältnisse
 - „subjektive“ Kriterien, z. B. Selbst- und Fremdeinschätzung, Prestige
 - statistisch-quantitative Methode, hermeneutisches Verfahren
5. Modelle der Gesellschaftsstruktur
 - antagonistische Klassengesellschaft
 - „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“
 - Schichtengesellschaft
6. Soziale Schichtung in historischer und gegenwärtiger Sicht
 - mittelalterliche Ständegesellschaft
 - Gesellschaft des Frühindustrialismus
 - Industriegesellschaft
 - Gesellschaft der Entwicklungsländer

7. Probleme beim Abbau sozialer Ungleichheit
 - Zielvorstellungen, z. B. klassenlose Gesellschaft, formierte Gesellschaft; Utopien, Realutopien
 - Wege zu mehr sozialer Gleichheit: Revolution, Reform
 - soziale Schichtung und Gesellschaftspolitik

Lernbereich IV: **Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel**

Thema: **Unterschiedliche Theorienansätze zur Erklärung sozialen Wandels**

1. Formen sozialen Wandels
 - Evolution, Revolution
 - Reform, Fortschritt (Abgrenzung zum Begriff „soziale Mobilität“)
2. Theoretische Ansätze
 - biologische (Darwin)
 - geschichtsphilosophische (Comte, Marx, Max Weber)
 - ökonomische (Marx, Rostow)
 - technologisch-ökonomische (Fourastié, Bell, Club of Rome)
3. Teilbereiche sozialen Wandels
 - Industrialisierung
 - Urbanisierung
 - Bürokratisierung
 - Demokratisierung
 - Säkularisierung
 - Bevölkerungsentwicklung
4. Methoden zur Erfassung sozialen Wandels
 - komparativ-statische
 - dialektische
 - empirisch-statistische
 - historisch-hermeneutische
5. Probleme zur Theorie des sozialen Wandels
 - Wandel und Stabilität
 - Wandel und Fortschritt
 - Wandel und Wachstum
 - Wandel und Konflikt
 - Prognose sozialen Wandels (Futurologie)
 - Beherrschung und Lenkung sozialen Wandels

Lernbereich V: **Wirtschaftspolitik (Schwerpunkt Soziologie)**

Thema: **Konjunkturpolitik**

1. Konjunkturelle Schwankungen
 - der Konjunkturzyklus: Aufschwung, Boom, Abschwung, Rezession
 - Konjunkturtheorien, z. B.: Unterkonsumtions- und Überproduktionstheorien, Disproportionalitätstheorien, monetäre Theorien
 - Konjunkturdiagnose und -prognose
2. Ziele der Konjunkturpolitik
 - das Stabilitätsgesetz und seine ordnungspolitischen Implikationen
 - seine Zieldefinitionen

- Preisniveaustabilität: Maßgrößen, Inflationsursachen: nachfrageinduzierte Inflationstheorien, angebotsinduzierte Inflationstheorien, systembedingte und machttheoretische Inflationstheorien, Maßnahmen zur Verhinderung von Preissteigerungen
 - Vollbeschäftigung: Maßgrößen und Gründe der Arbeitslosenquote
 - außenwirtschaftliches Gleichgewicht: Maßgrößen und Ursachen außenwirtschaftlichen Ungleichgewichts
 - Wirtschaftswachstum: Maßgrößen und Ursachen für Wachstumskrisen
 - weitere mögliche Ziele: u. a. lebenswerte Umwelt, gerechte Einkommensverteilung, Energieversorgung, Verbesserung der Lebensqualität
3. Zielbeziehungen
- Harmonie, Neutralität, Konflikte im magischen Viereck
 - Differenzierung nach Boom und Rezession
4. Bereiche der Konjunkturpolitik
- Geldpolitik: Mindestreservpolitik, Offenmarktpolitik, Diskontpolitik, Rediskontkontingente
 - Fiskalpolitik: Ausgaben-Einnahmenpolitik, Budgetpolitik, Einwirken auf Verhaltensweisen
 - Außenwirtschaftspolitik: Wechselkurspolitik, Zollpolitik und Kontingentierungen
 - Einkommens- und Vermögenspolitik
5. Politisch-gesellschaftliche Probleme der Konjunkturpolitik
- Autonomie der Bundesbank und der Tarifpartner
 - Koordinations- und Entscheidungsprobleme
 - Zusammenhang von Konjunkturpolitik und Ordnungspolitik
 - Kritikansätze der politischen Ökonomie

Lernbereich V: **Wirtschaftspolitik (Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften)**

Thema: **Geld im System der Marktwirtschaft**

1. Entstehung und Funktionen des Geldes
 - Die Entwicklung zur heutigen Geldordnung
 - Geld als Tauschmittel, Wertaufbewahrungsmittel und Recheneinheit
 - Geld als Quelle güterwirtschaftlicher Ungleichgewichte
2. Geldangebot und Geldnachfrage
 - Geldarten und Geldvolumina
 - das Banksystem der Bundesrepublik Deutschland
 - Geldschöpfung und Geldvernichtung
 - Aufgaben, Ziele und Stellung der Bundesbank
 - Instrumentarium der Bundesbank
 - Motive der Kassenhaltung und monetäres Gleichgewicht
 - Möglichkeiten und Grenzen der Geldpolitik
3. Erscheinungsformen der Inflation
 - Messung des Geldwertes
 - Begriff und Erscheinungsformen der Inflation
 - Inflationserscheinungen in Deutschland seit 1914
4. Inflationstheorien
 - geldmengen-, angebots- und nachfrageinduzierte Ursachen der Inflation
 - Quantitätstheorie, Überschubnachfragetheorie und Theorie der Anbieterinflation, machttheoretische Inflationserklärung

5. Auswirkungen der Inflation
 - auf die Einkommens- und Vermögensverteilung
 - auf das volkswirtschaftliche Wachstum
 - auf die Beschäftigung
6. Entscheidungsprobleme der Haushalte bei der Sicherung vor Geldwertverlusten
 - Entscheidungsprobleme der Haushalte als Einkommensbezieher
 - Entscheidungsprobleme der Haushalte als Vermögensbesitzer
7. Inflation und Inflationsbekämpfung im Kontext machtpolitischer Auseinandersetzungen
 - Geldwertstabilität als wirtschaftspolitisches Ziel des § 1 Stabilitätsgesetz
 - finanz-, geld- und außenwirtschaftspolitische Maßnahmen zur Inflationsbekämpfung
 - Geldwertstabilität als „öffentliches Gut“
 - Interessengegensätze als Ursache der begrenzten Solidarisierungsbereitschaft für das Ziel der Geldwertstabilität
 - Verteilungskampf und Inflationsbekämpfung: Konzertierte Aktion und ihre Grenzen, Wettbewerbspolitik als Instrument der Reduzierung von Marktmacht, Preis- und Lohnstop

Lernbereich V: **Wirtschaftspolitik (Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften)**

Thema: **Konjunkturtheorie und Konjunkturpolitik**

1. Konjunkturelle Schwankungen
 - Darstellung des Konjunkturverlaufs
 - Determinanten des Konjunkturverlaufs: Konsum, Investitionen, Staatsausgaben, Export — Import (Keynes)
 - weitere Erklärungsansätze: Unterkonsumtions-, Überproduktionstheorien, monetäre Theorien
 - Zusammenhänge zwischen Konjunktur und Wachstum
2. Ziele der Konjunkturpolitik
 - Zielsetzungen gemäß Stabilitätsgesetz, mögliche weitere Ziele
 - Preisniveaustabilität (s. „Geld im System der Marktwirtschaft“, S. 81 ff.)
 - Vollbeschäftigung: Maßgröße, Ursachen und Formen der Arbeitslosigkeit
 - außenwirtschaftliches Gleichgewicht: Maßgröße, Ursachen außenwirtschaftlicher Ungleichgewichte
 - Wirtschaftswachstum: Maßgröße, Sozialprodukt als Wohlstandsindikator, Ursachen des Wachstums
3. Bereiche der Konjunkturpolitik
 - Geldpolitik (s. „Geld im System der Marktwirtschaft“, S. 81 ff.)
 - Fiskalpolitik: Ausgaben-, Einnahmen- und Budgetpolitik, Regelmechanismen, Einwirkung auf Verhaltensweisen
 - Außenwirtschaftspolitik: Wechselkurspolitik, Zollpolitik, Kontingentierungen
 - Einkommens- und Vermögenspolitik
 - Wettbewerbspolitik (s. „Wettbewerb und Konzentration“, S. 75)
4. Probleme der Konjunktursteuerung
 - Diagnose, Prognose, time-lags, Dosierung, Effizienz
 - Zielkonflikte der Konjunkturpolitik
 - Vermachtung der Gütermärkte (s. „Wettbewerb und Konzentration“, S. 76)

- politisch-gesellschaftliche Probleme: Föderalismus, Autonomie der Bundesbank und der Tarifpartner, Koordination der Entscheidungsträger
 - Systemkonformität konjunkturpolitischer Maßnahmen
5. Kontroverse Konzeptionen zur Konjunkturpolitik
- Monetaristen/Fiskalisten
 - Vorschläge des Sachverständigenrates, der Bundesregierung, der Bundesbank, der Tarifpartner
 - Strukturpolitik versus Konjunkturpolitik
 - Interventionismus/Dirigismus (Indexklauseln, Preis- und Lohnstop, Investitionslenkung, Investitionskontrolle)
 - Kritikansätze der politischen Ökonomie

Lernbereich VI: Das politische System der Bundesrepublik Deutschland

Thema: Parteien und Verbände

1. Verfassungsrechtliche Stellung der Parteien
 - Mitwirkungsrecht
 - Parteienprivileg, Parteienverbot
 - Stellung des Abgeordneten
 - innere Ordnung, demokratischer Aufbau
2. Teilnahme an der Meinungs- und Willensbildung
 - Wahlkampf
 - Programm
 - Öffentlichkeitsarbeit
 - Kandidatenaufstellung
 - Sozialstruktur der Mitglieder, Wähler
 - Arbeit im Parlament
3. Struktur und innere Legitimation
 - Statzungsvorschriften und ihre Realisierung
 - „Ehernes Gesetz“ der Oligarchie
 - Finanzierung
 - Typen von Parteien (z. B. Volkspartei, Honoratiorenpartei, Kaderpartei)
 - innerparteiliche Demokratie
4. Wahlrecht
 - Mehrheits-/Verhältnismehrheitswahlrecht
 - personalisiertes Verhältniswahlrecht
 - 5%-Sperrklausel
5. Einfluß von Verbänden
 - auf Parteien
 - auf die Verwaltungsbürokratie
 - Beteiligung in Beiräten und Anhörungsverfahren
6. Pluralismus-Konzept
 - Modell des Interessenpluralismus
 - Modell von Macht und Gegenmacht
 - Kritik an Pluralismusmodellen
7. Alternative Modelle
 - Rätssystem, imperatives Mandat
 - Außerparlamentarische Opposition
 - Bürgerinitiativen
 - Plebiszite

Lernbereich VI: **Das politische System der Bundesrepublik**

Thema: **Demokratiethorien**

1. Die Grundlegung des Demokratie-Begriffs in der Antike
 - attische Demokratie: Mehrheits- und Gleichheitsprinzip, Modell und Realität
 - Demokratie in der antiken Staatsformenlehre: Typologien, Kreislauf der Verfassungen, gemischte Verfassung
2. Grundprinzipien und Grundkonzeptionen der Demokratie
 - klassisches Demokratie-Modell: Identitätstheorie, Volkssouveränität, Gemeinwohl a priori
 - angelsächsisches Demokratie-Modell: Konkurrenztheorie, Gemeinwohl a posteriori, Repräsentation
 - Demokratie-Verständnis des Grundgesetzes: Parlamentarismus, Gewaltenteilung, Sozialstaat, Rechtsstaat, Bundesstaat
3. Alternative Demokratiekonzepte in der Diskussion
 - prozeßorientierte/dynamische vs. statische Demokratie
 - formale vs. reale (ziel- und inhaltsorientierte) Demokratie
 - direkte (plebiszitäre) vs. indirekte (repräsentative/parlamentarische) Demokratie
 - pluralistisch-liberale vs. sozialistische Demokratie (demokratischer Zentralismus)
 - partizipatorische Demokratie vs. demokratische Elitenherrschaft
4. Demokratisierung von Subsystemen und Organisationen
 - die Forderung nach Demokratisierung in gesellschaftlichen Teilbereichen (z. B. Schule, Betrieb, Kirche)
 - Demokratisierung und Grundgesetz
 - unterschiedliche Demokratisierungspotentiale
 - Demokratisierung und Funktionsicherung

Lernbereich VII: **Internationale Beziehungen**

Thema: **Das Nord-Süd-Gefälle: Konflikte zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern**

1. Erscheinungsformen des Nord-Süd-Gefälles
 - Begriff der „Entwicklung“ (implizierte Perspektive, Wertung, Zielsetzung)
 - Indikatoren der Entwicklung fortgeschrittener Industrieländer
 - Merkmale der Situation von Entwicklungsländern: Sozialstruktur, Wirtschaftsstruktur, politisches System
2. Ursachen des Entwicklungsrückstandes und Theorien der Entwicklung
 - endogene/exogene Theorien der Unterentwicklung (Theorien der Modernisierung oder Akkulturation versus Theorien der Dependenz oder Imperialismustheorien)
 - Etappen des Kolonialismus, des Imperialismus, der Entkolonialisierung
 - evolutionäre/revolutionäre Entwicklungstheorien
 - zivilisationspessimistische/isolationistische Entwicklungstheorien
3. Welthandel und Weltwirtschaftsordnung
 - internationale Arbeitsteilung (und ihre Entwicklung)
 - Freihandelspostulat und das Theorem der komparativen Kostenvorteile
 - Ressourcen- und Exportprobleme hochentwickelter Industrieländer
 - ökonomische Monostrukturen und Exportabhängigkeiten der Entwicklungsländer
 - terms of trade

- „alte“ und „neue“ Weltwirtschaftsordnung (Forderungen und Strategien der Entwicklungsländer und der Industrieländer)
 - Handelsabkommen zwischen EG und AKP-Staaten (Lomé-Verträge)
4. Formen und Motive der „Entwicklungshilfe“ von Industrieländern an Entwicklungsländer
- Hungerhilfe
 - Technische Hilfe (Projekte)
 - Kapitalhilfe
 - know-how-Transfer (Expertisen, Beraterverträge, Auslandsstudium etc.)
 - Investitionen privater Firmen in Ländern der Dritten Welt

Lernbereich VII: Internationale Beziehungen

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

1. Gegenwärtige Ausprägung des Ost-West-Gegensatzes
 - Blöcke, Verteidigungspakte, Rüstungspotentiale, Nichteinmischung, ideologische Abgrenzung, Hegemonialmächte
 - Beziehungen der Blöcke auf verschiedenen Ebenen
 - divergierende und gleichlaufende Interessen
2. Die Entwicklung der gegenwärtigen Konfliktsituation aus dem Kalten Krieg
 - Kriegscoalition, Sowjetisierung Ostmitteleuropas, Containment, Roll-Back, Übergang zur Entspannungspolitik
 - Ideologie: Antikommunismus, Antikapitalismus, friedliche Koexistenz, Konvergenz
3. Sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze der Rüstungsdynamik
 - Theoreme externer und innergesellschaftlicher Verursachung, Aktions-, Reaktionshypothese, militärisch-industrieller Komplex, sozialpsychologische Ansätze (Autismus), Eigendynamik der Rüstung
4. Verschiedene Ausprägungen des Friedensbegriffes
 - negativer und positiver Begriff des Friedens, direkte und indirekte Gewalt
 - Konflikt/Konfliktformationen abnehmender Gewalt
5. Friede durch militärische Sicherheitspolitik
 - atomares Patt/glaubwürdige Abschreckung, Rüstungsdynamik, kooperative Rüstungssteuerung (arms control), Verteidigungskonzeptionen
6. Friede durch Entspannung
 - Ostpolitik, Koexistenz, ökonomische Kooperation, Verträge, Konferenzen: SALT, MBFR, KSZE

Lernbereich VII: Internationale Beziehungen

Thema: Probleme der Friedenssicherung

1. Ursachen und Bedingungen von Kriegen und Spannungen
 - machtpolitischer Aspekt (Entstehung des Ost-West-Konflikts, Veränderung des bipolaren Ost-West-Systems)

- ideologischer Aspekt (Nationalismus, Rassismus, Imperialismus, Kommunismus, kollektive Notwehr, Verteidigung, Prävention und andere Legitimierungen von Krieg)
- ökonomischer Aspekt (Rüstung und Technologie, Rüstung und Konjunktur)
- soziologischer Aspekt (Gesellschaftsstruktur als Ursache für die Anwendung von Waffengewalt)
- psychologischer Aspekt (Aggressionstheorien: Trieb-, Frustrations- und Lerntheorie u. a.)

2. Friedensmöglichkeiten

- Abschreckung und Gleichgewichtsstrategien
- Entspannung und Abrüstung (Abrüstungsmodelle)
- wirtschaftliche Probleme der Abrüstung (Staatsnachfrage und Abrüstung, monetäre und fiskalische Maßnahmen zur Kompensation des Nachfrageausfalls)
- Gewaltfreiheit und soziale Verteidigung
- Wehrdienst und Zivildienst
- Integration (Nato, EG)
- Völkerrecht (UNO)
- Erziehung zum Frieden

Einführungsbereich (11/I): Sozio-ökonomische Probleme

Thema: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland

1. Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit

- horizontale und vertikale Differenzierung
- Position, Status, Schicht, Klasse

2. Ursachen sozialer Ungleichheit/theoretische Ansätze

Ungleichheit als Folge

- der Natur oder der Vergesellschaftung
- der Arbeitsteilung
- des Eigentums an Produktionsmitteln
- sozialer Kontrolle durch Herrschaft
- von Leistungsunterschieden
- eines gesellschaftlich notwendigen Belohnungssystems

3. Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik

- soziale Indikatoren für soziale Ungleichheit: Einkommen und Vermögen, berufliche Stellung, Bildung und Ausbildung, Macht und Einfluß, Prestige
- empirische Ermittlung von sozialer Differenzierung
- geschichtete Gesellschaft, Klassengesellschaft, nivellierte Mittelstandsgesellschaft

4. Gesellschaftliche Bewertungsmaßstäbe sozialer Ungleichheit

- Leistungsprinzip
- soziale Gerechtigkeit (Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit)
- Funktionalität

5. Abbau sozialer Ungleichheit als Ziel politischen Handelns

- Bildungsreform
- Einkommens- und Vermögenspolitik
- Erhöhung der Mobilität

Thema: **Wissenschaftstheorie**

I. Wissenschaft und Gesellschaft

- gesellschaftliche Funktion von Wissenschaft: Wissenschaft als normen- und ordnungsstiftender Faktor, Aufklärungsfunktion von Wissenschaft, Wissenschaft als Ideologie, Wissenschaft als Produktionsfaktor (wissenschaftlich-technischer Fortschritt)
- Probleme der Forschung: Freiheit und Zweckgebundenheit der Forschung, Initiierung und Finanzierung von Forschung, Auftragsforschung
- Probleme der Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse: Innovation von Forschungsergebnissen, Mißbrauch von Forschungsergebnissen, gesellschaftliche und politische Verantwortung des Wissenschaftlers (professionelle Ethik)
- Werturteilsproblematik: Historischer Überblick über den Werturteilsstreit, Aspekte des Werturteilsproblems (Themenwahl, Theoriebildung, ideologische Verzerrung, Parteinahme des Wissenschaftlers, soziale Rolle des Wissenschaftlers)

II. Wissenschaftstheoretische Ansätze

1. Kritischer Rationalismus

- Sozialwissenschaften als empirisch-analytische Wissenschaft, Einheit der erfahrungswissenschaftlichen Methode, Suche nach invarianten Gesetzmäßigkeiten, Funktionen der rationalen Kritik, normative Axiome
- Stufen des Erkenntnisprozesses: Begriffsbildung, Aussagearten, Hypothesenbildung, Überprüfung, Theoriebildung
- prognostische und technologische Verwendung von Theorien
- Kritisch-rationale Methode und Ideologiekritik: Trennung von wissenschaftlichen Aussagen und Wertaussagen, Ablehnung historischer Gesetzmäßigkeiten
- Kritisch-rationale Methode und gesellschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Implikationen und Konsequenzen: „offene Gesellschaft“, „Stückwerktechnologie“

2. Kritische Theorie

- Positivismus- und Technokratiekritik: Positivismus und technologische Rationalität als herrschaftslegitimierende Ideologie, Konvergenz zwischen technokratischer Industriegesellschaft und positivistischer Wissenschaft
- Merkmale: gesellschaftliche Totalität, dialektisches Prinzip, erkenntnisleitende Interessen (technisches, praktisches, emanzipatorisches Erkenntnisinteresse) und ihnen zuzuordnende Erkenntnismethoden (empirisch-analytisch, hermeneutisch, dialektisch), Verhältnis Theorie — Praxis
- Kritik am kritischen Rationalismus: Vorwurf des Dezisionismus, Bestreitung soziokultureller Invarianzen, bloße Ansammlung von Teilerkenntnissen über isolierte gesellschaftliche Phänomene, Vorwurf der methodischen Einseitigkeit, Vernachlässigung hermeneutischer Verfahren

3. Marxistische Theorie

- Zusammenhänge zwischen dialektischem und historischem Materialismus (Dialektik als Prinzip und Methode, Gesetzmäßigkeit historischer Entwicklung)
- Parteilichkeitsprinzip
- Wissenschaft im sozialistischen System
- marxistische Theorie — Kritischer Rationalismus
- marxistische Theorie — Kritische Theorie

3. Lernorganisation

3.1 Methoden

3.1.1 Reihenkonzeptionen

Im sozialwissenschaftlichen Unterricht finden sich die Reihenkonzeptionen (auch Methodenkonzeptionen oder Methoden) „systematischer Lehrgang“, „Problemstudie“, „Projekt“, „Fallstudie“ und „Planspiel“.

Die Reihenkonzeptionen werden aufgrund folgender Merkmale unterschieden:

- Wie groß ist der Anteil der jeweiligen Lernziele an der kognitiven, instrumentellen, affektiven und sozialen Dimension? Geht es mehr um den Aufbau einer kognitiven Struktur durch Nachvollzug oder mehr um die Entwicklung von Problemlösungsstrategien?
- Welche Möglichkeiten sind gegeben, das Reihenthema interdisziplinär zu behandeln?
- Wie groß ist der Einfluß der Schüler auf die Steuerung der Lernprozesse?

Dem **systematischen Lehrgang** liegt meist ein Schulbuch bzw. ein wissenschaftliches Buch zugrunde, dessen Inhalt (auszugsweise) im Unterrichtsgespräch erarbeitet und problematisiert wird. Die einzelnen Kapitel können dabei durch andere Materialien (im Unterrichtsgespräch oder mittels Gruppenarbeit) und mit Hilfe von Lehrer- bzw. Schülervorträgen ergänzt und erweitert werden.

Die gesamte Reihe kann aber auch vom Lehrer entworfen werden; für interdisziplinäre Themen wird dies die Regel sein.

Beim Lehrgang geht es vorrangig um den Aufbau einer kognitiven Struktur durch den kritischen Nachvollzug von Ergebnissen der Sozialwissenschaften. Die zu erreichenden Lernziele liegen in erster Linie auf der kognitiven Ebene, der Einfluß der Lerngruppe auf die Steuerungen der Lernprozesse ist geringer als bei anderen Reihenkonzeptionen.

Bei der **Problemstudie** tritt an die Stelle der Strukturierung durch die Fachsystematik die Strukturierung durch eine Problemlösungsstrategie, mit der ein (aktuelles) Problem, evtl. unter Berücksichtigung der drei sozialwissenschaftlichen Disziplinen, in verschiedenen Phasen (Problembeschreibung — Planung des Lösungsweges — Lösungsverfahren — Lösungsergebnis — Lösungskritik) bearbeitet wird (vgl. 2.1.1).

Typisch sind der größere Einfluß der Schüler auf das unterrichtliche Vorgehen und das stärkere Gewicht der instrumentellen, affektiven, sozialen Lernzieldimension. Mehr als beim Lehrgang orientiert man sich hier am Vorgehen der Wissenschaften, anders als beim Projekt geht es um die möglichst selbständige Analyse von etwas objektiv bereits Vorhandenem und nicht um die Schaffung eines „Werkes“ (s. unten). Besonders geeignet ist die Problemstudie für den Unterricht in 11/I und 13 (vgl. 2.3).

Ziel eines **Projektes** ist zunächst eine Sache, ein „Werk“. Da aber auch die Projektmethode in der Schule keine Produktionsmethode, sondern eine Unterrichtsmethode ist, stehen hinter dem angestrebten Sachziel instrumentelle, soziale und kognitive Lernziele. Während es der Lerngruppe meist eher um die Herstellung der Sache geht, hat der Lehrer darüberhinaus die mit Hilfe des „Werkes“ zu erreichenden Lernziele vor Augen.

Methoden

Grund- und Leistungskurse

1. Reihenkonzeptionen (88)

- Systematischer Lehrgang (88)
- Problemstudie (88)
- Projekt (88)
- Fallstudie (90)
- Planspiel (90)

3. Sozialwissenschaftliche Verfahren im Unterricht (97)

- Beobachtung, Experiment, Befragung, Soziometrie (98)

2. Unterrichtsformen (90)

- Unterrichtsgespräch (91)
 - materialgebunden
 - Diskussion (93)
 - Planungsgespräch (94)
 - fragend-entwickelnd (94)
- Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit (94)
- Vortrag (96)
- Sonderformen sozialen Lernens (97)

4. Unterrichtsmaterialien (98)

- Texte (100)
 - Textsorten im sozialwissenschaftlichen Unterricht (101)
 - Gesichtspunkte zur Textarbeit (105)
- Statistiken (106)

1. Allgemeine Darstellung (107)

- 2. Zentrale Gemeinsamkeiten (108)
- 3. Graduelle Unterschiede (110)

Kurssequenzen

Beispiele:

- Grundkurs, Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften (113)
- Grundkurs, Schwerpunkt Soziologie (113)
- Grundkurs, Schwerpunkt Soziologie (118)

Besonders geeignete „Werke“ sind z. B. Sozialstudien kleineren Ausmaßes, durchgeführt mit Methoden der empirischen Sozialforschung. Hierbei entsprechen die Stufen des Forschungsprozesses den einzelnen Phasen der Projektmethode:

Projekt	Stufen des sozioempirischen Forschungsprozesses
1. Zielsetzung	1. Theoretische Vorbereitung: Formulierung der Forschungsfragen
2. Planung	2. Entwurf des Forschungsplanes, Operationalisierung von Begriffen und Erstellung der Instrumente (z. B. Fragebogen)
3. Durchführung	3. Sammlung des Materials
4. Beurteilung	4. Aufbereitung der Daten, Beantwortung der Forscherfrage, theoretische Schlußfolgerungen

Eine Unterrichtsreihe mit einem gemeinsamen Werkziel läßt die instrumentelle, affektive, soziale Lernziel dimension gleichgewichtig neben die kognitive treten. Miteinander „handeln“ und etwas darstellen verlangt von Schülern und vom Lehrer ein höheres Maß an Engagement und Kooperation als andere Reihenkonzeptionen. Außerdem hat die für das Projekt konstitutive „Schülerregie“ eine Modifizierung der Lehrerrolle zur Folge (Beraterfunktion). Wegen des hohen Komplexitätsgrades interdisziplinärer

Behandlung von Reihenthemen wird sich das Projekt i. d. R. auf eine sozialwissenschaftliche Disziplin beschränken müssen. Der Erfolg der Projektarbeit hängt nicht zuletzt von der Eingrenzbarkeit der Aufgabenstellung ab.

Die **Fallstudie** als Reihenkonzeption ist zu unterscheiden von dem Fallbeispiel zur Veranschaulichung abstrakter Probleme. Die Lerngruppe versucht hier evtl. nach selbständiger Informationsbeschaffung und -auswertung eine konkrete Entscheidungssituation zu erfassen und das Handeln der Akteure nachzuvollziehen. Das **Planspiel** kombiniert die Fallstudie mit dem Rollenspiel. Als Reihenkonzeption umfaßt es ähnlich wie die Fallstudie die Vorbereitung (mit Hilfe der verschiedenen Unterrichtsformen), das Spiel selbst und dessen Reflexion. Die Elemente des Rollenspiels begünstigen hier (noch mehr als bei der Fallstudie) die affektive und soziale Lernziel dimension — was vor allem der Lehrgang in der Regel nicht leisten kann. Diese spezifische Leistung impliziert die spezifischen Grenzen: dem jeweiligen Fall (Spiel) kann nur eine stark reduzierte (wenn auch meist interdisziplinär zu behandelnde) Problematik zugrunde liegen; die Bewertung der Schülerleistungen (vor allem beim Planspiel) ist teilweise nur schwer möglich.

Da die verschiedenen Reihenkonzeptionen mit unterschiedlicher Intensität Lernziele aus den verschiedenen Dimensionen realisieren können, würde eine Beschränkung auf eine Konzeption den Zielen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts nicht gerecht. Ein Unterricht ausschließlich in der Form des Lehrgangs wäre nur zu rechtfertigen, wenn dieser in besonderem Maße von Unterrichtsformen geprägt ist, die die Realisierung von Lernzielen der sozialen und instrumentellen Dimension ermöglichen.

3.1.2 Unterrichtsformen

Bei den Unterrichtsformen (auch Aktions- und Sozialformen, Arbeitsweisen oder Unterrichtsverfahren), die in den Sozialwissenschaften zur Anwendung kommen, können vier Gruppen unterschieden werden: Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe, Formen der Differenzierung der Lerngruppe, Vortragsformen und Sonderformen des sozialen Lernens. Diese Formen differieren vor allem hinsichtlich der kommunikativen

Anforderungen, der Art der Gegenstandsvorgabe und des Differenzierungsgrades der Lerngruppe.

3.1.2.1 Das Unterrichtsgespräch in der gesamten Lerngruppe

(1) Das materialgebundene Unterrichtsgespräch

Bei dieser Form wird der Ablauf des Gesprächs entscheidend durch die Vorgabe von Materialien vorstrukturiert. Die meisten Themen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts können nur mit Hilfe von Materialien behandelt werden. Dieser Tatsache tragen auch die Aufgabenbeispiele für die Abiturprüfungen Rechnung: die Materialanalyse ist der bevorzugte Aufgabentyp (s. S. 147 ff.).

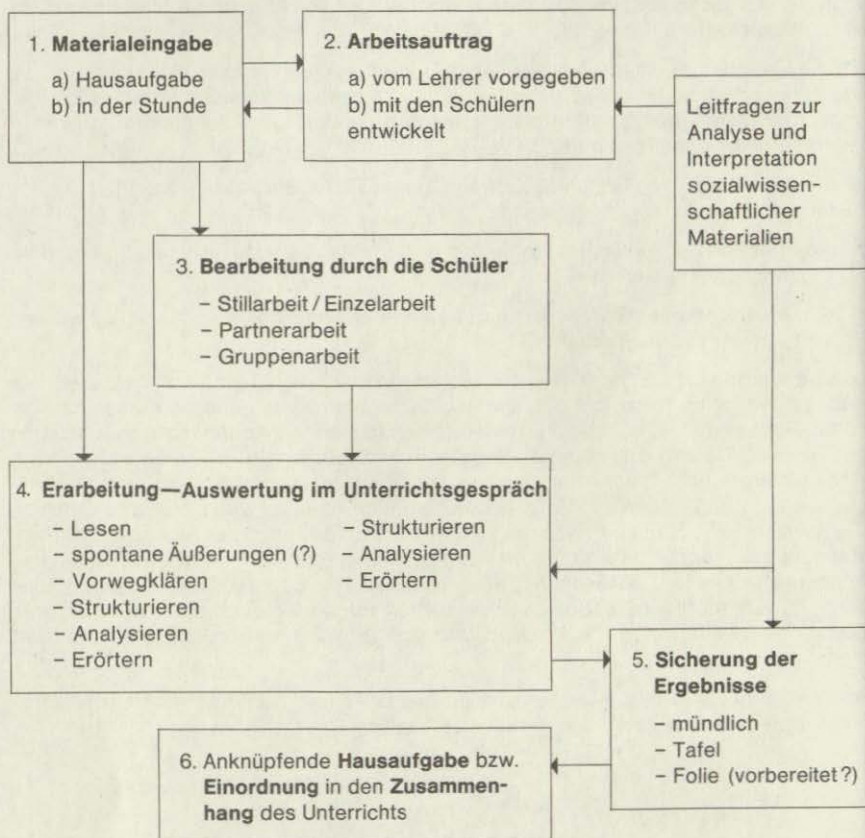
Für die Methodik des materialgebundenen Unterrichtsgesprächs (z. B. als Textanalyse und Texterörterung) lassen sich nur Empfehlungen geben. Zu beachten ist, daß die jeweils zu findende Kombination der Einzelschritte des Gesprächs die drei folgenden Faktoren berücksichtigen muß:

- a) die **Art** des Textes (Textsorte, Umfang, gedankliche Struktur, Schwierigkeits-/Abstraktionsgrad),
- b) die **Funktion** des Textes innerhalb des Unterrichts (Einstieg, zentrale Information, Ergänzung, Vergleich usw.),
- c) die unterrichtlichen **Voraussetzungen** (methodische Fähigkeiten und Vorwissen, Vertrautheit mit der Textsorte).

Daraus ergibt sich z. B. für einen anspruchsvollen längeren Text (a), der als zentraler Gegenstand (b) im Unterricht eines methodisch noch wenig geübten Kurses (c) erarbeitet werden soll, folgendes Verfahren: Nach der ersten Annäherung durch Lesen und Vorweg-Klärung unbekannter Begriffe und Sachverhalte („Übersetzung“, noch nicht „Interpretation“) kann versucht werden, die Hauptaussagen und ihre gedankliche Verknüpfung in Form einer „Gliederung“ oder Inhaltsstrukturierung zu erfassen (Tafelanschrift). Daran kann sich die vertiefende Interpretation der für das Gesamtverständnis bzw. für die Unterrichtsintention wichtigen (ggf. vom Lehrer ausgewählten) Aspekte anschließen. Ob dieser Schritt ganz oder z. T. mit dem vorausgehenden („Gliederung“) verknüpft wird, hängt im wesentlichen von der Struktur des Textes ab, z. B. davon, inwieweit einzelne Aussagen durch ihre Stellung im Kontext funktionalisiert sind.

Sprachlich/gedanklich schwierige und für das Gesamtverständnis wichtige Textstellen erfordern eine philologisch detaillierte Analyse.

Entscheidungsfelder für das materialgebundene Unterrichtsgespräch



Folgende Fehler sind beim materialgebundenen Unterrichtsgespräch (und bei dessen Vorbereitung) zu vermeiden.

1. Die Möglichkeit der Vorbereitung und damit der Entlastung der Stunde wird nicht oder nur unzureichend (bedingt etwa durch falschen Arbeitsauftrag) genutzt.
2. Arbeitsaufträge sind unpräzise und unklar formuliert.
3. Arbeitsaufträge sind zu global (zu wenig Hilfe für die Schüler) oder zu detailliert (Vorwegnahme wesentlicher Unterrichtsergebnisse, Gängelung der Schüler) formuliert.
4. Die Auswertung im Unterrichtsgespräch berücksichtigt nicht oder unzureichend die Art des Arbeitsauftrages und die vorbereitende Arbeit der Schüler.
5. Die Auswertung erfolgt nicht genau, präzise und klar genug (Reden über den Text hinweg mit mangelndem Textbezug).
6. Die Erschließung theoretischer Texte bleibt zu abstrakt, Beispiele und Konkretisierungen fehlen.
7. Textanalyse und Texterörterung (Beurteilung, Wertung) werden nicht ausreichend getrennt.
8. Textanalyse und Texterörterung stehen zeitlich im Mißverhältnis zueinander.
9. Art und sprachliche Form des Textes werden in ihren Konsequenzen für Interpretation und Wertung nicht ausreichend gewürdigt.
10. Die Arbeitsergebnisse werden nicht ausreichend gesichert.

(2) Die Diskussion und das Planungsgespräch

Die **Diskussion** tritt im sozialwissenschaftlichen Unterricht meist in zwei Formen auf: als Materialerörterung, bei der es um die Auseinandersetzung mit der Aussageabsicht des Autors geht, und als Streitgespräch über ein Problem, bei dem die unterschiedlichen Perspektiven und Werturteile der Schüler im Mittelpunkt stehen. Die zweite Form entzündet sich oftmals an der ersten: unterschiedliche Standpunkte bei der Materialerörterung werden ausgeweitet und differenziert. Gut motivierend und zugleich das Streitgespräch versachlichend ist auch der Vergleich kontroverser Materialien.

Für den richtigen Gebrauch sollte folgendes beachtet werden:

- Die Diskussion im sozialwissenschaftlichen Unterricht ist keine politische Diskussion, die der Vervielfachung des eigenen Interesses, sondern dessen Reflexion dient. Die Verflechtung von Interesse und Wissen muß aufgedeckt werden.
- Die Diskussion bedarf eingehender Vorbereitung, Informationslücken müssen deutlich markiert werden.
- Der Diskussionsleiter hat u.a. die Aufgabe, alternative Positionen, die weniger deutlich geworden sind, auf einen mit den anderen vergleichbaren Stand zu bringen. Mitunter kann ein Schüler die Leitung der Diskussion übernehmen.
- Der Gang der Diskussion sollte in seiner Grundlinie protokolliert werden. Diese Protokolle bilden wie andere Materialien eine Quelle, auf die immer wieder verwiesen werden kann.

Das **Planungsgespräch** findet sich im sozialwissenschaftlichen Unterricht zum einen als knapper Einschub, der dazu dient, sich der Vorgehensweise in einer Stunde zu vergewissern (z. B. bei einer Materialanalyse), zum anderen als ausführliche Phase zu Beginn bzw. während einer Unterrichtsreihe. Während im ersten Fall eine ausführliche Diskussion i. d. R. nicht nötig ist — die Vorgehensweisen sind bekannt bzw. ergeben sich aus der Sache — müssen im zweiten Fall alternative Verfahren und Möglichkeiten der Differenzierung (evtl. arbeitsteiliges Vorgehen) entworfen, erörtert und festgelegt werden.

Ungeübte Lerngruppen werden dabei ohne relativ straffe Gesprächsleitung seitens des Lehrers kaum auskommen. Für das Projekt, die Problemstudie und die Fallstudie ist das Planungsgespräch konstitutiv.

(3) Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch

Beim fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch führt der Lehrer die Lerngruppe durch Fragen und/oder knappe Einzelinformationen vom diffusen Vorwissen über dessen Strukturierung (z. B. durch die Einführung von Fachtermini und durch „Unterordnung“, „Überordnung“ und „Kombination“) zu einer neuen kognitiven Struktur. Grundvoraussetzung der Anwendung dieses Verfahrens ist, daß die Schüler imstande sind, aus ihrem Vorwissen oder aus den Vorgaben des Lehrers etwas zu dem Gespräch beizutragen und Schlüsse zu ziehen. Es ermöglicht, einen neuen Unterrichtsgegenstand in engster Anlehnung an schon vorhandenes Wissen der Lerngruppe und/oder die Alltagserfahrung zu erarbeiten — Chance und Problem des sozialwissenschaftlichen Unterrichts zugleich.

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch ist anderen Unterrichtsformen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts — vor allem der Textarbeit — nicht gleichrangig: Notwendigerweise ist es stark lehrerzentriert, der Lehrer kennt nicht nur allein das Ergebnis des „Gesprächs“, sondern auch alle einzelnen Schritte, die zu ihm hinführen sollen. Selbständige Schüleraktivität wird wohl eher gebremst, es sei denn, mit den Schülern wird treffsicheres Fragen eingeübt und ihnen dabei z. B. die Besonderheiten des induktiven, deduktiven und dialektischen Vorgehens verdeutlicht. Wie die Lerngruppe ja auch im Laufe der Zeit selbständig und ohne (vom Lehrer gestellte) Fragen in der Lage sein soll, Texte zu interpretieren, kann sie lernen, systematisch ein Problem zu entwickeln.

3.1.2.2 Die Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit

Im Fach Sozialwissenschaften kann eine Reihe von Lernzielen besonders gut durch die **Gruppenarbeit** erreicht werden:

- bei dem für das Fach konstitutiven Ziel der sozialen Kompetenz,
- bei der Anwendung von sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden,
- beim entdeckenden Lernen.

Die Probleme beim Einsatz dieser in allen Reihenkonzeptionen möglichen, im Projekt notwendigen Unterrichtsformen sind teils organisatorischer (zu wenig Räume), teils didaktischer Art. Gruppenarbeit, die die Teilnehmer zufriedenstellen soll, ist eine Unterrichtsform, die gelernt werden muß.

Das organisatorische Problem ist nicht vom Fach her zu lösen; aber das Erlernen dieser Unterrichtsform sollte sich gerade der sozialwissenschaftliche Unterricht zum ausdrücklichen Ziel setzen. Es bietet sich dabei folgende Verlaufsform an:

In einem Planungsgespräch zu Beginn der Reihe werden jeweils zwei Arbeitsaufträge für die einzelnen Gruppen entwickelt:

- a) Welche Inhalte sind mit welcher Fragestellung zu bearbeiten?
- b) Welche methodischen und interaktiven, sich aus der Gruppenarbeit ergebenden Probleme tauchen auf?

Dementsprechend hat die Gruppenarbeit zwei Teile: (a) die Materialbearbeitung und (b) die Diskussion über die eigene Arbeit und die Erstellung eines Berichts hierüber. Eine in Gruppenarbeit wenig geübte Lerngruppe benötigt dabei die konkrete Hilfestellung des Lehrers (Materialbeschaffung/-auswahl; Umgrenzung und Präzisierung der Aufgabenstellung; Analyse der kommunikativen Probleme).

Nach den Berichten über die jeweiligen „Inhalte“ und deren Diskussion wird die gesamte Lerngruppe über die jeweils aufgetretenen Schwierigkeiten und/oder die Gründe für die Effektivität der Arbeit in den Gruppen informiert.

Neben dem Ziel, Gruppenarbeit über Operationen (man lernt etwas, indem man es tut) und über die Reflexion der eigenen Schwierigkeiten zu lernen, können hier die fachspezifischen Lernziele realisiert werden, die sich aus den Qualifikationsanforderungen zum „Differenzierungsprozeß“ ergeben. Dabei werden die besonderen Chancen, aber auch Probleme sozialwissenschaftlichen Unterrichts deutlich: Erkenntnisgewinnung durch Reflexion gemeinsamen (nicht) erfolgreichen Handelns.

Leichter als die Gruppenarbeit ist die **Partnerarbeit** einzusetzen. Deren Vorteile sind:

- unmittelbares Verfügen über die Vorgabe für das Unterrichtsgespräch (oft im Gegensatz zur Hausaufgabe);
- alle Schüler haben die Möglichkeit, gleichzeitig aktiv zu sein (innere Differenzierung im Gegensatz zum Klassengespräch);
- alle Schüler haben die Möglichkeit, gleichzeitig über ein sozialwissenschaftliches Problem zu kommunizieren (im Gegensatz zur Einzelarbeit);
- die äußeren Bedingungen des Unterrichts (Raum/Sitzordnung) müssen nicht verändert werden (im Gegensatz zur Gruppenarbeit).

Den Unterricht auf die Dauer lähmen wird eine stereotype Einleitungsphase der Stunde in Form der Partnerarbeit. Der didaktische Sinn dieses Verfahrens wäre verfehlt, wenn notwendige Hausaufgaben in die Schule verlegt würden.

Die **Einzelarbeit** fördert das konzentrierte und selbständige Lernen des einzelnen und kann eine Vorbereitung auf den ersten Teil der mündlichen Abiturprüfung sein.

3.1.2.3 Lehrervortrag

Die Bedeutung des Lehrervortrags im sozialwissenschaftlichen Unterricht wird nicht selten unterschätzt, obwohl er in seiner spezifischen Leistung von keiner anderen Unterrichtsform ersetzt werden kann:

- Nicht immer kann der Unterricht von Anschauung und Beobachtung ausgehen. Neben die Konstituierung des Unterrichtsgegenstandes durch einen Text tritt die über einen Vortrag.
- Die der Lerngruppe zu übermittelnden Informationen können exakt auf diese zugeschnitten werden, besser als bei der Präsentation eines Textes können die Faktoren der Bedingungsanalyse für den Aufbau kognitiver Strukturen berücksichtigt werden.
- Die Fähigkeit, mündlich vorgetragene Informationen größeren Umfangs rezipieren zu können, kann (und muß) systematisch geübt werden; diese Kompetenz ist für die Rolle des Staatsbürgers (politische Rede), für viele Berufe und für ein Studium unabdingbar.

Zwei Formen von Lehrervorträgen können unterschieden werden: die in der Regel relativ kurz gehaltenen Lehreräußerungen als Einleitung/Einstieg, als Bindeglied/Überleitung und als Abschluß/Zusammenfassung und der „eigentliche“ Lehrervortrag als zusammenhängende Äußerung von ca. 5—15 Minuten, dem sich die Auswertungsphase im Unterrichtsgespräch anschließt. (Es kann Situationen geben, in denen der Lehrer zu längeren Vorträgen als Zusammenfassung angehalten ist, denen keine Auswertungsphase folgt).

Das Besondere des „eigentlichen“ Lehrervortrags ist die Präsentation von Informationen mit damit implizierten Lerninstruktionen in einer für die jeweilige Lerngruppe angemessenen Relation. An die Informationsvorgabe wird die Anforderung an den Schüler gekoppelt, eben mit Hilfe dieser Informationen bestimmte Lernziele selbst zu erreichen. Lerninstruktionen sind hierbei nicht erst die vom Lehrer im nachfolgenden Unterrichtsgespräch formulierten Impulse und Fragen, sondern bereits der Vortrag selbst, auch wenn der Aufforderungscharakter nur verhüllt erscheint.

Hierin ist auch die Ineffizienz mancher Schülervorträge begründet. Ein Schüler kann in der Regel ohne Anleitung weder die Menge der von ihm übermittelten Informationen richtig dosieren, noch Lerninstruktionen „einbauen“. Dies ist eine didaktische Leistung.

Mittelpunkt einer Unterrichtsstunde mit dem „eigentlichen“ Lehrervortrag ist dessen Interpretation im Unterrichtsgespräch. Geschulte Klassen beginnen diese Interpretation ohne Leitfragen, diese werden erst notwendig:

- bei einer stärkeren Differenzierung der Vorgaben,
- meist bei Verwendung der Vorbereitung (Hausaufgabe),
- bei Verwendung von früher Gelerntem (immanente Wiederholung).

Das Unterrichtsgespräch wird sich entlang der Struktur des Lehrervortrags bewegen, wenn auch nicht unbedingt in der zeitlichen Reihenfolge der verschiedenen Punkte der Vorgabe.

(Zum **Schülervortrag** siehe Seite 142).

3.1.2.4 Sonderformen des sozialen Lernens

Insbesondere aus den Qualifikationen II und IV und den Themen auf der Mikroebene ergeben sich u. a. Lernziele, die sich auf den Bereich der sozialen Kompetenz beziehen. Diese wird in der Schule — und nicht nur im sozialwissenschaftlichen Unterricht — über soziales Lernen angestrebt. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, soziale Kompetenz könne **nur** über soziales Lernen als bewußt initiiertem Lernen realisiert werden. Dem Imitationslernen kommt gerade hier eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu.

Bei den sozialen Lernzielen im Fach Sozialwissenschaften können drei Bereiche unterschieden werden:

- soziale Lernziele der kognitiven und Verhaltensdimension stehen neben inhaltlichen (z. B. Gruppenarbeit),
- soziale Lernziele auf der kognitiven Ebene werden z. B. bei einer Unterrichtsreihe über „Gruppendynamik“ angestrebt,
- das soziale Verhalten der Lerngruppe ist in Reflexion und Praxis genuiner Gegenstand des Fachunterrichts.

Die bisher üblichen Unterrichtsformen zielen in erster Linie auf die kognitive Dimension sozialer Lernziele, in der Annahme, damit auch die Verhaltensdimension zu beeinflussen. Die sozialen Lernziele der Verhaltensdimension können nun in den Sonderformen des sozialen Lernens direkt angestrebt werden. Hierzu gehören:

- Beobachtungs- und Wahrnehmungsübungen,
- Kommunikations- und Feedback-Übungen,
- Rollenspiele,
- Kooperations- und Entscheidungsspiele,
- Übungen zur Selbst- und Fremdeinschätzung.

In diesen Übungen werden Verhaltensweisen erprobt und Erfahrungen gesammelt, die dann im gemeinsamen Reflexionsprozeß ausgewertet werden und u. U. zu neuen Übungen führen können. Die Sonderformen des sozialen Lernens sind nur in Gruppen möglich: Soziales wird sozial gelernt.

3.1.3 Sozialwissenschaftliche Verfahren im Unterricht

Unterricht in der Oberstufe besteht über weite Strecken in der gemeinsamen Aneignung des Sinns von Texten. Die Aussage eines Autors, eines Interessenverbandes, eines Gesetzes usw. wird im Gespräch angeeignet und problematisiert. Das bedeutet, daß das unterrichtliche Verfahren in der Regel nur eine der wissenschaftlichen Vorgehensweisen repräsentiert. Da Unterrichtsmethode und didaktische Zielsetzungen interdependent sind, ergibt sich das Problem, daß die wissenschaftspropädeutische Einführung in die Sozialwissenschaften methodisch einseitig gerät.

Selbst wenn Experimente zur Kenntnis genommen werden (z. B. solche der Sozialpsychologie), geschieht dies in der Regel im hermeneutischen Gespräch, vollends dann (und dies gehört zu einer problembewußten Aneignung), wenn die Bedeutung des Er-

gebnisses für das eigene Zusammenleben reflektiert wird. Dieser zweite Schritt ist notwendig, denn hier wird ein verantwortlicher hermeneutischer Umgang mit empirisch-analytisch gewonnenen Ergebnissen geübt, der im Alltagshandeln immer wieder nötig ist.

Beim ersten Schritt, nämlich der Bewußtmachung der Methode, können zwei unterschiedliche Vorgehensweisen unterschieden werden: die (nur) theoretische Aneignung und die praktische Durchführung. Reden über empirische Sozialforschung ist etwas anderes als empirische Sozialforschung betreiben — die Erfahrung, das entdeckende Lernen, das forschende Lernen können hier die Struktur des wissenschaftlichen Verfahrens auf einem propädeutischen Niveau wahren.

Fast alle Methoden der empirischen Sozialforschung sind — didaktisch reduziert — im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts praktisch durchführbar. Unterrichtsmethodisch können diese wissenschaftlichen Verfahren z. B. zu folgenden Stunden- bzw. Reihenverläufen führen:

Beobachtungsverfahren:

- ein Teil der Klasse beobachtet den Rest beim Unterricht in unsystematischer/systematischer Form,
- im anschließenden Unterrichtsgespräch beschreibt und erörtert die Lerngruppe die durchgeführte Beobachtung und das Beobachtungsergebnis.

Experiment:

- ein Teil der Klasse führt mit dem Lehrer das Experiment durch; während dieses für den beobachtenden Teil der Lerngruppe nur Demonstrationscharakter hat, gibt es den aktiv Teilnehmenden zusätzlich Möglichkeiten zur Selbsterfahrung,
- im Unterrichtsgespräch wird das Experiment ausgewertet und problematisiert.

Soziometrie:

- Erstellung einer soziometrischen Tabelle und eines Soziogramms anhand von Spielmaterial in Gruppenarbeit,
- Erörterung des Verfahrens im Unterrichtsgespräch.

Befragung:

s. o. „Projekt“.

3.1.4 Unterrichtsmaterialien

Gegenstandsbereich und Zielsetzung sozialwissenschaftlichen Unterrichts erlauben es nicht, irgendwelche Informationsträger auf Grund ihrer Form oder ihrer inhaltlichen Aussage als Unterrichtsmaterialien von vorne herein auszuschließen; d. h., alle Äußerungen zur gesellschaftlichen/politischen/wirtschaftlichen Wirklichkeit können gegebenenfalls Unterrichtsmaterialien sein. Neben wissenschaftlicher Literatur aus den Bezugs- und Nachbarwissenschaften gehören hierzu auch alltägliche Äußerungen zum Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften in den unterschiedlichsten (auch nichtsprachlichen) Äußerungsformen. Eine Auseinandersetzung mit Informationen, die zum Beispiel über Presse, Funk und Fernsehen vermittelt werden, ist im sozialwissenschaftlichen Unterricht ebenso notwendig wie die Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur. Ein Unterricht, der die Vielfalt alltäglicher und fachwissenschaftlicher Zugriffsweisen auf gesellschaftliche Wirklichkeit nicht berücksichtigt, der ausschließ-

lich oder überwiegend mit dem einen oder anderen arbeitet, bleibt notwendigerweise einseitig.

Die Schwierigkeit bei der Verwendung **wissenschaftlicher Literatur** liegt häufig in ihrem Umfang. Eine komplexe Theorie oder Strukturanalyse aber mit einem mehr oder minder knappen Textauszug vorzustellen, ist ebenfalls schwierig. Ungeklärte begriffliche Voraussetzungen können zu schweren Mißverständnissen führen: Wenn in einem solchen Textausschnitt wichtige Argumente und Beispiele als Belege fehlen, methodische Eingrenzungen ausgelassen sind oder die Argumentation auf Voraussetzungen beruht, die in dem Textauszug nicht zur Sprache kommen, lastet der Schüler dies zu Unrecht dem Autor/der Theorie/der Analyse an, sofern der Unterricht diesen Gefahren nicht vorzubeugen versteht.

Die Behandlung umfassenderer fachwissenschaftlicher Texte, die zentrale fachliche Konstrukte entfalten oder Strukturanalysen wichtiger Gegenstandsbereiche bieten, ist für wissenschaftspropädeutischen Unterricht wünschenswert.

Das Informationsangebot der **technischen Medien** zu nutzen ist — trotz technischer Schwierigkeiten und zum Teil hohem Arbeitsaufwand — eine Notwendigkeit, da der Schüler lernen muß, mit dieser häufigsten Form der Informationsvermittlung umzugehen. Dabei muß zur Bearbeitung des jeweiligen Informationsinhaltes die spezifische Problematik der Informationswahrnehmung und Informationsvermittlung bei technischen Medien hinzukommen. Einen Film oder eine Fernsehsendung unreflektiert zur Illustration oder gar zur „Objektivierung“ auf Grund der bildlichen Realitätsabbildung einzusetzen, ist nicht angemessen. Die Mitteilungsfom einer Information in ihrer Wirkungsweise zu erkennen gehört zu den Voraussetzungen einer kritischen Auseinandersetzung mit ihrer Zielsetzung.

Eine Sonderstellung nehmen die didaktisch aufbereiteten Materialien wie Schulbücher, mit Materialien veröffentlichte Unterrichtsreihen (Entwürfe), Schulfunksendungen, Schulfernsehsendungen, Unterrichtsfilme, Diareihen, Folien, Arbeitsblätter ein. Die hier angebotenen Informationen sind bereits in einen bestimmten Lernzusammenhang gestellt und nicht immer in einem anderen Zusammenhang ohne weiteres verwendbar.

Schulbücher z.B. können als Lehrbücher mit zusammenhängender Autorentdarstellung, die im wesentlichen zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts benutzt werden, oder als Arbeitsbücher, die Materialien — zum größten Teil Texte — für die Arbeit im Unterricht bereitstellen, konzipiert sein. In der Regel enthalten Arbeitsbücher kürzere oder längere strukturierende Autorentexte und Arbeitsaufträge, um die Materialien zu erschließen und teilweise auch zu fachmethodischem Arbeiten anzuleiten. Oft sind die Texte in Arbeitsbüchern kurz, so daß für Arbeitsbücher in der Regel die grundsätzliche Problematik kurzer, aus dem Kontext genomener Texte (s. oben) besteht. Die vorliegenden Richtlinien sind so offen angelegt, daß das inhaltliche Angebot eines einzigen Schulbuches nicht umfassend genug sein kann, den in den Richtlinien gegebenen Freiheitsspielraum für Lehrer und Lerngruppe zu erhalten.

Nicht Beschaffung von Informationen ist das Problem, sondern deren gezielte Sichtung, Zuordnung und Wertung.

Folgende vier Fragen sind bei Auswahl und Einsatz von Unterrichtsmaterialien zu stellen:

- Entsprechen die Unterrichtsmaterialien den gesetzten Lernzielen?
- Sind die Unterrichtsmaterialien inhaltlich dem Gegenstand adäquat?
- Welche methodischen Konsequenzen hat der Einsatz der betreffenden Unterrichtsmaterialien?
- Berücksichtigen die Unterrichtsmaterialien die Lernbedingungen der Lerngruppe?

Für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien erscheint es selbstverständlich, daß mit ihnen die intendierten Lernziele erreicht werden können. Wissenschaftliche Literatur und alltägliche Äußerungen sind in der Regel jedoch weit komplexer als Lernziele auf der für Unterricht notwendigen Konkretionsebene. Die Frage stellt sich meist, wo und in welcher Form eine Reduktion ohne Verkürzung stattfinden kann, sei es beim Material, sei es durch die Steuerung der Bearbeitung.

Die Frage der inhaltlichen Adäquatheit bezieht sich zunächst auf den Gegenstand, d.h., erhält der Schüler zureichende Informationen über den Gegenstand. Dabei muß berücksichtigt werden, welche Funktion die Materialien für die Gegenstandsvermittlung haben: illustrativ, demonstrierend, kontrastiv, provokativ, systematisierend, fachmethodeneröffnend, vertiefend.

Die Frage nach der Funktion des Materialeinsatzes innerhalb der Stunde (z.B. Darbietung neuer Informationen, problematisierende Bearbeitung, Lernzielkontrolle) und der Stellung im Unterrichtsverlauf (Einstieg, Motivation, Erarbeitung, Vertiefung) ist der erste Schritt für die Reflexion der methodischen Konsequenzen des Einsatzes von bestimmten Unterrichtsmaterialien (vgl. o.S. 92 ff.). Entscheidend ist die Frage nach der geeigneten Unterrichtsform für die Arbeit mit dem Material. In welcher Form zum Beispiel müssen die Materialien im Unterricht dargeboten werden, um Kommunikation zu ermöglichen, Selbsttätigkeit zu fördern und soziale Verhaltensweisen zu initiieren?

Für die Frage, ob die Unterrichtsmaterialien die Lernbedingungen der Lerngruppe berücksichtigen, ist die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad der Materialien, den Kenntnis- und Arbeitsvoraussetzungen der Gruppe wichtig. Umfassender zu beantworten ist die Frage erst, wenn die Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe im stofflichen und methodischen Bereich, d.h. die Resonanzbedingungen für Gegenstand und Methode bei der Lerngruppe ermittelt sind (vgl. Abschnitt 1.3.3).

Da die oben genannte Vielzahl möglicher Unterrichtsmaterialien nicht im einzelnen erörtert werden kann, werden an dieser Stelle für die beiden häufigsten Formen, Texte und Statistiken, einige Hinweise gegeben, die die spezifisch sozialwissenschaftlichen Zugangsweisen, Fragerichtungen und Analyseformen aufzeigen sollen.

(1) Texte

Entsprechend dem umfassenden Gegenstandsbereich und der Vielfalt alltäglicher und fachwissenschaftlicher Zugriffsweisen auf gesellschaftliche Wirklichkeit ist der Bereich der in Frage kommenden Texte sehr groß. Auch literarische Texte und historische Quellen können unter Berücksichtigung ihrer Eigenart herangezogen werden. Im folgenden wird versucht, eine sozialwissenschaftliche Textsortenabgrenzung zu entwickeln sowie Gesichtspunkte zur Textarbeit im Unterricht zu formulieren und Arbeitsfragen und Erschließungshilfen für einige ausgewählte Textsorten anzubieten.

Textsorten im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Das Bemühen um eine fachlich relevante Textsortenbestimmung hat keineswegs nur klassifikatorischen (Selbst-)Zweck; es versucht, die für die Textkonstitution wesentlichen Besonderheiten der einzelnen Textsorten zu erfassen und erweist damit zugleich seine didaktische Bedeutung: Wenn durch die Verdeutlichung gemeinsamer Strukturen die Fülle der Textvarianten durchschaubarer gemacht werden kann, fördert das den Verstehensprozeß. Es ermöglicht, transferierbare Erschließungsverfahren zu gewinnen und für selbständiges methodisches Arbeiten der Schüler zu nutzen.

Die Deutschdidaktik hat vielfältige Versuche zur Textsortenbestimmung unternommen. Für das Fach Sozialwissenschaften empfiehlt es sich, an Typologien für expository Texte anzuknüpfen, die zentral von der Textintention und der entsprechend dominanten Sprachfunktion (Darstellung, Appell, Ausdruck, Gestaltung) ausgehen. Darüber hinaus sollte eine sozialwissenschaftliche Texttypologie zum einen den mit einer Textsorte jeweils gesetzten Interaktionstypus (Situationsbezug, Partnerbezug, dem Adressaten zugeschriebene Rolle, etc.) zu erfassen versuchen, zum anderen ein sozialwissenschaftliches Vorverständnis der in einer bestimmten Textsorte zu erwartenden Inhalte und Intentionen einbringen.

Merkmale und Kriterien	Textsorte					
	Darstellende/sachverbindliche Texte	Sozialverbindliche Texte				
Beispiele	Theorie, Methodologie, Begriffe	Strukturanalysen, empirische Forschung	Fälle, nichtfachwiss. Sachtexte	Gesetz, Erlaß, Verordnung	Vertrag, Hausordnung, Satzung	Sitte, Brauch, Konventionen
angeordnet nach:	Grad der fachwiss. Abstraktion		Grad der Normativität			
Autor	Sachkundiger		öffentliches/privates Rechtssubjekt, das Rollen definiert			
Adressat	jedes an der Sache interessierte Subjekt, Experten		öffentliches/privates Rechtssubjekt, das Rollen übernehmen soll			
Situationsbezug	Verweis auf oder Ausklammerung von Verwendungssituationen (je nach wiss. theoretischer Position)		im (Kon-)Text genau bestimmt bzw. Zuschreibung aufgrund von Statusmerkmalen			
Sprachcode	fachwiss. Terminologie; Forschungsstandards; phänomenologische Deskription		juristische/bürokratische Spezialsprache; moralisch-wertende Umgangssprache			
Entstehungsanlaß	Unzulänglichkeit des vorhandenen Wissens, der „normalen“ Problemsicht		Bedürfnis nach einer verbindlichen, sozial kontrollierten Regelung; soziale Angst			
Aussageabsicht	dem Adressaten soll eine überprüfbare, so weit als möglich eindeutige Darstellung eines Sachverhalts gegeben werden		der Text soll das soziale, ökonomische, politische Handeln bestimmter Personen/Gruppen verbindlich regeln			
Analyseansatz im sozialwissenschaftlichen Unterricht	Erkennen der theoretischen bzw. methodologischen Prämissen; Konfrontation mit konkurrierenden Erklärungsansätzen; Überprüfung durch empirische Daten, Fälle, Primärerfahrung		Erkennen der übergeordneten Rechtsprinzipien/der institutionalisierten Werte; kasuistische Anwendung; Erkennen der Konsequenzen für die Betroffenen			

Werbende Texte

Persönlich-mitteilende Texte

Wahlpropaganda, polit. Rede, Werbetext, Pamphlet, Slogan
polit. Kommentar, Interessenverbandsvotum

(nichtstandardisiertes) Interview, Biographie
Brief, Tagebuch, Meditation

Anteil der appellativen Elemente

Anteil des subjektiven Ausdrucks

Vertreter von Interessengruppen;
Verkäufer von Waren

einzelne Personen;
unorganisierte Gruppen

bestimmte Ziel-Gruppen

vorgestellte oder bekannte Personen

politische Öffentlichkeit (z. B. Wahl);
Markt (z. B. Kauf)

im Text dargestellt oder aufgrund
von Eigenerfahrung
oder Empathie herstellbar

emotional konnotative Wörter der
Umgangssprache; innovative
Montage von Sprachelementen

individuelle Variante
der Umgangssprache

Kampf und Konkurrenz um
Zustimmung

existentielle Erfahrungen;
zweckfreies Ausdrucksbedürfnis

Überredung/Überzeugung des
Adressaten zu einem bestimmten
Handeln

dem Adressaten sollen Gedanken,
Gefühle und Erlebnisse des
Autors mitgeteilt werden

Unterscheiden zwischen konnotativen
und denotativen Sprachelementen;
Vergleich mit sachverbindlichen
Texten zum Gegenstand; empirische
Daten über Herstellungsweise und
Wirkung; Ideologiekritik

Unterscheiden zwischen personaler
und sozialer Identität,
Rollenkonformität und -distanz;
individuelle und schichtspezifische
Verhaltensdispositionen

Die Textsorten sind in der Zeile der Matrix von links nach rechts nach dem abnehmenden Anteil an Fachsprache angeordnet; genauer: nach dem Grad, in dem in der Textsorte selbst die (alltägliche oder fachwissenschaftliche) Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit bzw. der methodische Zugriff durchsichtig gemacht oder reflektiert wird. In der senkrechten Spalte der Matrix sind mehrere Merkmale und Kriterien aufgeführt, die dazu dienen, die Textsorten genauer zu charakterisieren, speziell die in ihnen jeweils implizierten Interaktionssituationen herauszufinden und die Aussageabsichten sozialwissenschaftlich zu analysieren.

Diese Merkmale und Kriterien lassen sich in aufschließende Fragen umwandeln, die Schüler zunehmend selbsttätig als Analyseinstrument gebrauchen können.

Am Beispiel der Textsorte „sozialverbindliche Texte“ sei das kurz erläutert: Die Aussageabsicht ist hier stets, gesellschaftliches Handeln verbindlich zu regeln. (Dabei kann natürlich der angestrebte Grad der Verbindlichkeit/Normativität ebenso wie die sachliche Reichweite der Regelung stark variieren). — Demnach wäre zu fragen:

Autor: Welchen Status hat der Autor, auf welchen Status beruft er sich, welchen verbirgt er? Wie legitimiert der Autor sich bzw. seinen Anspruch, gesellschaftliches Handeln verbindlich zu regeln? (Beruft er sich auf eine zugeschriebene oder erworbene soziale Position und die ihr konventionell zugeordneten Rollenkompetenzen? Spricht er anonym im Auftrag einer öffentlich legitimierten/fragwürdig gewordenen Institution? Beansprucht er als Individuum Regelungen nur insoweit, als sie bereits im positiven Recht kodifiziert sind? Fordert er Regelungen als charismatischer Einzelner, als Sprecher einer neuen Bewegung, als unabhängiger Experte, etc.?)

Adressat: Wer wird angesprochen? Die direkt von der Regelung Betroffenen oder Dritte, die diese Regelung bei den Betroffenen durchsetzen sollen? Wird der Adressat als Träger einer bestimmten Rolle, als Rechtssubjekt angesprochen oder auch als „ganzer“ Mensch, dessen Ich-Identität von der Regelung betroffen wird? Welche Chance der Mitbestimmung und Kritik wird dem Adressaten eingeräumt?

Situationsbezug und Sprachcode: Wird die beabsichtigte/bestehende Regelung gesellschaftlichen Handelns in einer Spezialsprache (juristischer, bürokratischer, fachwissenschaftlicher Art) oder allgemeinverständlich formuliert? (Warum?). Werden der Inhalt der Regelung und ihr Geltungsbereich begrifflich eindeutig oder vage gefaßt? (Warum?). Ist die Sprachform eher darstellend, werbend, expressiv? Auf welcher Stufe „moralischen Urteilens“ (s. Abschnitt 1.3.3, S. „Der Schüler und seine Motivation“) bewegt sich die Argumentation? Bezieht sich der Text auf allgemeine/spezifische Kenntnisse und Einsichten, allgemeine/spezifische Werte und Normen, allgemeine/spezifische Situationen?

Entstehungsanlaß: Aus welchem Anlaß verlangt der Text eine verbindliche Regelung eines bestimmten Bereichs gesellschaftlichen Handelns? War dieser Bereich bislang überhaupt nicht normativ geregelt, war er bislang enger oder offener geregelt als der Text vorsieht? Gibt der Text Gründe/Bedürfnisse für die Regelung an? Sind weitere/andere Gründe zu vermuten? Wie generell/partikulär ist das Bedürfnis nach dieser Regelung?

Bei dieser Textsorte geht der Analysenansatz im sozialwissenschaftlichen Unterricht also insgesamt darauf aus, die sozialen Werte und Normen herauszufinden, denen die beabsichtigten/vorhandenen Regelungen gesellschaftlichen Handelns verpflichtet sind; die Anwendung dieser Regelungen in der Praxis an ausgewählten Fällen zu untersuchen, um so die in den Regelungen implizierten Interessen und Machtverhältnisse und ihre direkten und indirekten Folgen für die (betroffenen) Individuen und Gruppen und für größere Strukturen abschätzen zu können.

Die obigen Gesichtspunkte und Fragen bedingen sich wechselseitig; ihre Reihenfolge ist also variabel.

Gesichtspunkte zur Textarbeit

Die Behandlung **fachwissenschaftlicher Originaltexte**, die zentrale fachliche Konstrukte entfalten (z.B. Dahrendorf, homo sociologicus; Helbig, Sozialisation) oder Strukturanalysen wichtiger Gegenstandsbereiche bieten (z.B. Neidhardt, Familie; Schumann/Kern, Industriearbeit), sollte häufiger gewagt werden. Sie bieten freilich die Schwierigkeit, daß die Schüler — nach Übersteigen der terminologischen Hürden — diese Texte leicht als „klar“, „eindeutig“, „erschöpfend“ ansehen. Das schlichte Akzeptieren von Definitionen und das Mißverstehen des sachlichen Tons als Abwesenheit von Problematik sind nur zu vermeiden, wenn der instrumentelle Sinn von Definitionen, die kontroversen theoretischen Ansätze der Forschung und die Ursprungsprobleme, die sie aufgelöst haben, eingebracht werden.

Die **Analyse der ästhetischen Struktur bzw. der sprachlichen Form** eines Textes ist im sozialwissenschaftlichen Unterricht niemals Selbstzweck; sie ist vielmehr nur Instrument für die Erreichung einer unabhängig vom Text gewonnenen (fachdidaktisch legitimierten) Qualifikation. Wichtig ist also stets die Prüfung der Konvergenz/Divergenz von Textstruktur und angezielter Sachstruktur bzw. die Reflexion des Stellenwertes des Textes im Hinblick auf die Lernziele. Der sach-funktionale Charakter der Texte im sozialwissenschaftlichen Unterricht darf nicht zu einem Überspringen der Analyse der sprachlichen Form verführen. Wohl aber ist deren Umfang und Intensität begründet geringer zu halten als im Sprachunterricht. Das hängt einmal vom Grad der textanalytischen Fertigkeiten ab, den die Schüler aus dem Deutsch-, Geschichtsunterricht etc. mitbringen, zum anderen (und wesentlich) davon, wieviele Zugangswege zum Gegenstand offenstehen. (Ist z.B. ein streng fachwissenschaftlich durchgearbeiteter Text zum gleichen Gegenstand bereits als Interpretationsfolie erarbeitet?)

Fiktionale/literarische Texte besitzen keine genaue Gegenstandsentsprechung in der Lebenswelt, sondern bringen ihre Gegenstände aus den in der Lebenswelt vorfindbaren Elemente erst hervor. Zwar gilt auch für „Sachtexte“, daß sie niemals bloße Abbildung der Lebenswelt, sondern subjektive Reaktion sind, freilich eine methodisch kontrollierte, an anerkannten Forschungsstandards orientierte und insofern eine intersubjektiv nachprüfbarere Reaktion. Empirisch-analytische Nachprüfbarkeit im strengen Sinne ist jedoch auch in Sachtexten immer auf sehr eng begrenzte, theoretisch vereinfachte Ausschnitte der Lebenswelt eingeschränkt. Wichtige sozialwissenschaftliche Konstrukte, schon auf der Mikroebene, sind nicht mehr direkter Beobachtung zugänglich; gleichwohl müssen sie Schülern „veranschaulicht“ werden. Fachwissenschaftliche Texte leisten dies erfahrungsgemäß häufig nur schlecht oder gar nicht. An dieser Stelle können fiktionale Texte dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie, ohne Fachtermini zu verwenden, gleichwohl eine den Sozialwissenschaften analoge Konstruktion der sozialen Lebenswelt vornehmen. (So lassen sich z. B. fachliche Konstrukte wie die Rollenübernahme und die Internalisierung sozialer Normen hervorragend an Max Frischs Tagebuchskizze über den „andorranischen Juden“ veranschaulichen).

Ohne **historische Quellen** (in dem weiten Verständnis aller absichtlich oder unabsichtlich überlieferten Hervorbringungen der Menschen in der Vergangenheit) kommt sozialwissenschaftlicher Unterricht nicht aus. Wie im Geschichtsunterricht geht es darum, diese Quellen mit Hilfe der Regeln der Hermeneutik zu verstehen und in einen Sinnzusammenhang einzuordnen. Freilich spielen Vorstufen wie die Ermittlung der Quellenlage, Edition, Fälschung etc. schon aus Gründen fachlicher Arbeitsteilung eine erheblich geringere Rolle. Der Sinnzusammenhang wird allerdings vom jeweiligen

fachlichen Vorverständnis her unterschiedlich akzentuiert. Während der Historiker das Ziel hat, eine (zeitlich, räumlich oder sozial definierte) „historische“ Situation in ihrer Eigenart möglichst genau zu erfassen, geht es dem sozialwissenschaftlichen Unterricht primär darum, an Quellen strukturelle Vorstufen heutiger sozialer Systeme aufzuzeigen, um deren Struktur und potentielle Entwicklung besser veranschaulichen und verstehen zu können.

Über die werk-immanente Analyse der sprachlichen Gestalt und über das historisch-hermeneutische Verstehen des tradierten Sinnes hinaus wird die sozialwissenschaftliche Bearbeitung eines Textes in besonderem Maße nach der in ihm enthaltenen oder durch ihn geschaffenen **Kommunikationssituation** fragen. Z. B.: Ist die durch den Text gesetzte oder vorausgesetzte Interaktion reversibel/irreversibel? Haben Autor und Adressat gleichen/ungleichen Status? Werden Erkenntnisinteresse und Verwendungssituation im Text expliziert oder verschwiegen oder als irrelevant hingestellt? Welche Rolle schreibt der Text dem Adressaten zu; welche normativen/reflexiven Erwartungen richtet er an ihn? Läßt die Rolle Spielraum für individuelle Interpretation und Distanzierung, oder mutet sie eine hohe Identifikation zu und läßt nur geringe Ich-Leistungen zu?

Zur **ideologiekritischen Analyse** vermag der sozialwissenschaftliche Unterricht dann überzugehen, wenn die im Text dargestellte Lebenssituation und die implizierte Kommunikationssituation mit anderen sozialwissenschaftlichen Ansätzen zur theoretischen Strukturierung oder empirischen Erfassung eben dieser Situation verglichen werden können. Die gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, die angeführten Begründungen und Wirkungen der Situationsbedeutungen, Normen, Werte und Wertsysteme des Textes sind daraufhin zu untersuchen, ob sie eine ausweisbare Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang mit gruppenspezifischen Interessen erkennen lassen.

(2) Statistiken

Statistiken kann man als einen Text auffassen, der in einer besonderen, formalisierten Sprache geschrieben ist. Diese Sprachform ist den meisten Schülern zunächst fremd. Das erfordert, die Schüler systematisch mit Statistiken vertraut zu machen, die Zahlen in Worten auszudrücken und eventuell zur Verdeutlichung in Graphiken umzusetzen.

Dabei muß berücksichtigt werden, daß ein statistischer Nachweis in unserer Gesellschaft über hohe Autorität und Prestige verfügt, weil er zunächst unanfechtbar erscheint. Dieser scheinbar hohe Wahrheitsgehalt muß problematisiert werden, da Statistiken immer erhebliche Vereinfachungen und Formalisierungen voraussetzen. Als besonderer Sprachkode, über den nur wenige verfügen, kann Statistik vielfältig mißbraucht werden.

Statistiken, meist in Form von Tabellen, stellen Verkürzungen von Informationen dar, die in Worten ausgedrückt eine ziemlich lange Mitteilung wären. Ihre exakte Entschlüsselung ist eine wesentliche Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Dabei empfiehlt es sich, daß man im Unterricht möglichst mit jeweils gleichen Fragestellungen an sie herangeht, um den Schüler zum selbständigen, systematischen Erarbeiten von Statistiken heranzuführen.

Zur Einübung können die folgenden Leitfragen eine Anregung geben:

Beschreibung:

- In welchem thematischen Zusammenhang ist die Statistik gestellt?
- Welche Frage soll beantwortet werden?

- Für welche Zeit hat die Aussage Gültigkeit?
- Für welchen geographischen Raum gilt sie?
- Welche Form der Darstellung wurde gewählt (Tabelle, Graphik. . .)?
- Was sind die Bezugsgrößen: Was steht im Tabellenkopf, in der Vorspalte, in der Zeile?
- Welche Zahlenarten werden benutzt (Absolute Zahlen, Index-, Prozentzahlen)?
- Was gibt eine Zahl konkret an?
- Wer hat die Statistik in Auftrag gegeben, wer hat sie erstellt, wer hat sie wo abgedruckt?
- Zu welchem Zweck wurde die Statistik veröffentlicht?
- Enthält die Statistik offensichtliche Mängel/Fehler (z. B. in der Berechnung, in der Benennung)?

Interpretation:

- Welche Informationen enthalten die Spalten (Rangordnung, Extremwerte)?
- Was sagen die Zeilen aus (Gleichmäßigkeiten, Veränderungen)?
- Welche Daten sind von der Problemstellung her wahrscheinlich wichtig, welche unergiebig?
- Welche regelhaften Verläufe lassen sich feststellen?
- Welche Größen lassen sich sinnvoll zusammenfassen?
- Welche Korrelationen lassen sich erkennen?
- Welche Gesamtaussage enthält die Statistik?
- Auf welchen Zustand oder welche Trends weist die Statistik hin?
- Wie lassen sich wichtige Ergebnisse in Schaubildern verdeutlichen?
- Zu welchem Problembereich geben die statistischen Daten keinen Aufschluß, welche Teile der Frage konnten beantwortet werden, zu welchen Problembereichen gestatten die vorliegenden Daten nur Vermutungen?
- Wem nutzt, wem schadet die Veröffentlichung? In welchem Interesse könnte sie liegen?
- Welche Forschungshypothese, welches theoretische Modell liegt der Statistik zugrunde?
- Enthält die Statistik Aussagen, die anfechtbar sind?
Gibt es Gegeninformationen?

3.2 Grund- und Leistungskurse

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

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

Von Ausnahmen in der Jahrgangsstufe 11/1 abgesehen, gibt es auf der Oberstufe des Gymnasiums nur noch dreistündige Grund- und sechsstündige Leistungskurse. Das bedeutet: während der Oberstufenschüler früher in 10—14 Fächern im Rahmen eines Stundenvolumens von 1—6 Wochenstunden unterrichtet wurde, muß er heute in der Regel nur noch 8 Fächer auf 2 Niveaustufen wählen. Die dadurch geforderte und geförderte Konzentration seiner Lernleistungen 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 Wichtigkeit.

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 Gewichtigkeit: ein Indiz dafür sind bereits die Pflichtbindungen, die es aufgabenfeldbezogen sowohl im Bereich der Grundkurse als auch in dem der Leistungskurse gibt.

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

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

(3) Trotz ihrer Ausrichtung auch auf ein Aufgabenfeld und trotz ihres damit verbundenen fächerübergreifenden didaktischen Ansatzes bleiben Grundkurse ebenso wie Leistungskurse primär einzelnen Fächern zugeordnet (und das bedeutet umgekehrt, daß sich ein Fach dem Schüler entweder in einer Abfolge von Grundkursen oder in einer Abfolge von Leistungskursen darstellt). Beide Kursarten liefern somit **Beiträge zur Vermittlung fachspezifischer Lernziele** (vgl. Abschnitt 1.3). Dabei gilt für Grund- und Leistungskurse gemeinsam, daß sie grundlegende Sachverhalte 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 Fachbezuges 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 Überblickswissen im Sinne bloßer stofflicher Orientierung, durch den Verzicht auf exemplarische Gründlichkeit, durch ungenügende Anforderungen an die selbständige Arbeit der Kursteilnehmer;
- ein unangemessen hohes Anspruchsniveau, z. B. durch die verschleierte Anpassung an Leistungskursanforderungen etwa 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 Unterschiede in den Funktionen von Grund- und Leistungskursen ergeben sich die folgenden graduellen Unterscheidungen.

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

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

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

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

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

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

- Im Bereich der Grundkurse werden in der Regel die besonders komplexen Probleme und Aufgaben zurückgestellt werden müssen. Das schließt allerdings die Forderung ein, punktuell vertiefend und problematisierend an fachlich besonders relevanten Themen zu arbeiten. Dabei bildet im Rahmen alternativer Möglichkeiten das Interesse der Kursteilnehmer ein entscheidendes Auswahlkriterium.
- Im Bereich der Leistungskurse wird man im Vergleich zu den Grundkursen zusätzliche Problematisierungen fundamentaler Sachverhalte vornehmen, weitere Wissensbereiche des Faches erschließen und weitere Sekundärliteratur heranziehen können. Die Schüler sollen dabei die Breite des Faches, seine Systematik und Komplexität kennenlernen, gleichzeitig aber auch erfahren, welche Chancen und welche (auch individuellen und gesellschaftlichen) Folgeprobleme mit der Spezialisierung innerhalb des Faches verbunden sind: dies zusammengenommen macht die intellektuelle Herausforderung, die in den Leistungskursen liegt, im wesentlichen aus.

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

- Im Bereich der Grundkurse wird es in der Regel um die Einführung und Einübung in fundamentale Arbeitstechniken und Methoden gehen. Dabei wird man häufig bei Arbeitstechniken und nicht selten auch bei Methoden anknüpfen können, die die Kursteilnehmer bereits in anderen (Grund- und Leistungs)-Kursen kennengelernt haben. Besonders in diesen Fällen wird auch die kontrastiv vermittelte Auseinandersetzung mit konkurrierenden Methodenansätzen möglich sein. In diesem Zusammenhang sollten auch Transfermöglichkeiten so weit thematisiert werden, daß den Schülern ein selbständiges Weiterfragen in anderen Bereichen des Faches und in anderen Fächern möglich wird.
- Im Bereich der Leistungskurse soll der Schüler größere Sicherheit und Selbständigkeit in der Anwendung fundamentaler Arbeitstechniken und Methoden erwerben und darüberhinaus mit 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

Zur inhaltlichen Koordination der Schullaufbahnen faßt 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 Grad der Intensität, mit der einzelne Lernziele erarbeitet werden, obliegt ebenso der Planung des Fachlehrers wie die Auswahl der jeweiligen Gegenstände.

Um zu zeigen, wie mit Hilfe der Richtlinien ein schulinterner Lehrplan erstellt werden kann, werden im folgenden einige mögliche Kurssequenzen dargestellt. Die für Grundkurse angeführten Beispiele für Kurssequenzen lassen sich durch methodische Vertiefung und thematische Erweiterung auf Leistungskurse übertragen.

Lernbereich	Jahrgang	Thema
Sozioökonomische Probleme	11/I	Jugend: Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität, Jugendrecht
I: Soziale Gruppe und Individuum	11/II (1)	Sozialisation als Prozeß der Vergesellschaftung und Individuierung
III: Soziale Organisationen und Institutionen	11/II (2)	Der Betrieb als ökonomisches und soziales System
II: Konsum, Produktion und ihre Koordination	12/I (1)	Wettbewerb und Konzentration in der Bundesrepublik Deutschland
VI: Das politische System der Bundesrepublik Deutschland	12/I (2)	Strukturprinzipien des politischen Systems der Bundesrepublik: Rechts- und Sozialstaat, parlamentarische Demokratie und Bundesstaat
V: Wirtschaftspolitik	12/II (1)	Geld im System der Marktwirtschaft
V: Wirtschaftspolitik	12/II (2)	Konjunkturtheorie und -politik
VII: Internationale Beziehungen	13/I (1)	Aspekte der internationalen Wirtschafts- und Währungspolitik
IV: Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel	13/I (2)	Grenzen des Wachstums oder Soziale Sicherung
Vertiefung eines Lernbereichs	13/II	Fortsetzung aus 13/I (2) und/oder Wiederholung

Vorschlag für einen schulinternen Lehrplan im Fach Sozialwissenschaften, **Schwerpunkt Soziologie** (Grundkurs)

Lernbereich	Jahrgang	Thema
Sozio-ökonomisches Problem	11/I	Abweichendes Verhalten von Jugendlichen
VI: Das politische System der Bundesrepublik Deutschland	11/II (1)	Strukturprinzipien des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland
I: Soziale Gruppe und Individuum	11/II (2)	Sozialisation als Prozeß der Vergesellschaftung und der Individuierung
I: Soziale Gruppe und Individuum	12/I (1)	Gruppen als regelerzeugende Systeme
III: Soziale Organisation und Institutionen	12/I (2)	Soziale Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland
II: Konsum, Produktion und ihre Koordination	12/II (1)	Wettbewerb und Konzentration in der Bundesrepublik Deutschland
V: Wirtschaftspolitik	12/II (2)	Konjunkturpolitik
IV: Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel	13/I (1)	Soziale Schichtung/Klasse (soziale Ungleichheit)
VII: Internationale Beziehungen	13/I (2)	Das Nord-Süd-Gefälle
Vertiefung eines Lernbereichs	13/II	Vertiefung eines Themas, z. B. Soziale Schichtung/Klasse oder Nord-Süd-Gefälle

Eine Unterteilung der Kurshalbjahre in Kursabschnitte, die aus den oben genannten Gründen für Leistungskurse geboten erscheint, kann sich infolge der geringeren Stundenzahl u.U. auf die Mitglieder von Grundkursen verwirrend auswirken. Deshalb wird für Grundkurse als Alternative ein Vorschlag für einen schulinternen Lehrplan angeboten, in dem die **Einheit der Kurshalbjahre** erhalten bleibt. Die Einheit der Kurshalbjahre wird erreicht, indem in den Jahrgängen 11/II, 12/I und 12/II jeweils zwei Lernbereiche gekoppelt werden.

Lernbereich	Jahrgang	Thema
Einführungsbereich: Sozioökonomische Probleme	11/I	Soziale Ungleichheit, Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität
I: Soziale Gruppe und Individuum	11/II	Die Funktion der Familie für Gesamtgesellschaft und Individuum
III: Soziale Organisationen und Institutionen		Sozialisation in Familie und Schule Sozialisation und soziales Lernen in verwalteten Schulen
II: Konsum, Produktion und ihre Koordination	12/I	Die Stellung des Verbrauchers in der sozialen Marktwirtschaft
V: Wirtschaftspolitik		Konsumenten, Produzenten und Staat in Modell und Realität der sozialen Marktwirtschaft
VI: Das politische System der Bundesrepublik Deutschland	12/II	Steuerungs- und Legitimationsprobleme moderner Industriestaaten am Beispiel der Bundesrepublik
IV: Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel		
VII: Internationale Beziehungen	13/I	Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen
Vertiefung eines Lernbereichs	13/II	z.B. Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel

3.4 Zusammenhang der Unterrichtsfaktoren, dargestellt am Thema „Rolle als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft“

Die Sozialwissenschaften und ihre Struktur	Der Schüler und seine Motivation	Qualifikationen und Lernziele	Lerninhalte	Lernorganisation
1. Verfahren: hermeneutisch, wobei die Rollentheorie zur Objektivierung dient	1. Situation: Umbruch der Rollenbezüge; Adoleszenzkrise; Fast-Erwachsenen-Status als Staatsbürger	I Eröffnung neuer Perspektiven — Auflösung von Orientierungen vermeiden (6) Identität bewahren	1. Lernbereich: I — Mikroebene der Soziologie	1. Reihenkonzeption: Systematischer Lehrgang
2. Bezugsdisziplin: Soziologie, die hier für die Interpretation von Alltagshandeln dienlich werden kann	2. Entwicklung: a) Denken, Intelligenz: formales, hypothetisches Denken, Meta-Denken	II Erweiterung des individuellen Spielraumes — Desintegration, Identitätskrise bewältigen (1) Kenntnisse über Differenzierung (2) Kenntnisse über strukturelle Konsequenzen (5) Konsequenzen für das individuelle Handeln bewußtmachen	2. Integration: Prinzip b — Soziologie als Leitwissenschaft	2. Unterrichtsformen: Materialgebundenes Unterrichtsgespräch Diskussion Gruppen-, Partner und Einzelarbeit
3. Theorie-Ansatz: Handlungstheorie (symbolischer Interaktionismus) mit Verbindung zur Systemtheorie	b) Moralisches Urteil: Entwicklung zum postkonventionellen Stadium möglich: Orientierung an Prinzipien c) Ich-Identität: Möglichkeit der Krise, Diffusion, Frage nach Sein und Sinn d) Rollendistanz: Lösung von mitgebrachten Rollen, Neu-Orientierungen	IV Persönliche Entfaltung + mittragende Solidarität — Partikularinteressen aufdecken (2) Kenntnis über handlungssteuernde Mechanismen	3. Jahrgangsstufe: z.B. 11/II — stärker disziplinäres Arbeiten, — günstige Voraussetzungen kategorialer Art für spätere Themen, — Schüler-Motivation optimal. 4. Aspekte des Lernbereichs: Die Teilelemente bei „Identität“, „Rolle“ und „Sozialisation“ sind alle vom Thema erfaßt, die Elemente	3. Sozialwissenschaftliches Verfahren im Unterricht: Aneignung des Sinns von Texten 4. Unterrichtsmaterialien: Wissenschaftliche und andere Texte 5. Grund- und Leistungskurse: In beiden Kursarten wird folgendes nahe liegen:

Die Sozialwissenschaften und ihre Struktur	Der Schüler und seine Motivation	Qualifikationen und Lernziele	Lerninhalte	Lernorganisation
	e) Konflikttoleranz: z.T. aufgebaut, aber Konflikte verunsichern stark	(5) Fähigkeit u. Bereitschaft zu offener Kommunikation u. solidarischer Kooperation	bei „Gruppe“ teilweise.	— zentrale Aussagen und Begriffe der konventionellen u. der interaktionistischen Rollentheorie
		VI Herrschaftsausübung kontrollieren — Ideologie erkennen (4) Entscheidungen am Maßstab der Optionen messen (5) Einsicht in die Bedeutung von Normen und Werten (6) Bedeutung und Entwicklung des Rechts	5. Gegenstände: — Soziales Handeln als Rollenhandeln — Rollenhandeln als autonome Ich-Leistung — Abweichendes Verhalten — Methodologische Probleme	— Reflexion auf die Notwendigkeit bzw. Fruchtbarkeit der Theorieänderung
		IX Bearbeitung individueller und gesellschaftlicher Probleme mit Hilfe von Wissenschaft — Wissenschaftsgläubigkeit vermeiden (1) Untersch. Ansätze (2) Begriffsbildung etc. (3) Auseinandersetzung (4) Anwendung und Integration		— Anwendung der Theorie auf Alltagsbeispiele — Versuche von Antworten auf die Fragen nach Freiheit und Identität. Im Leistungskurs können darüberhinaus behandelt werden: — Methodologische Fragen (Idealtyp, Menschenbild des homo sociologicus, Einsetzbarkeit empirischer Sozialforschung) — Kontroversen um die philosophische

Die Sozialwissenschaften und ihre Struktur	Der Schüler und seine Motivation	Qualifikationen und Lernziele	Lerninhalte	Lernorganisation
		(5) Wiss. nutzbar machen (6) Begrenztheit (7) Interessengebundenheit		Bewertung (z. B. Dahrendorf vs. Tenbruck) — Vernachlässigte soziologische Aspekte (z. B. Machtrolle, ökonomische Fundierung) — Bezüge zu anderen Sozialwissenschaften (z. B. Bedeutung des Rechts, sozialer Wandel von Normen). Welche zusätzlichen Aspekte behandelt werden, kann und sollte stark vom Schülerinteresse bestimmt

4. Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Allgemeine Hinweise

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

- als eine Grundlage für die Planung und Steuerung konkreter Unterrichtsverläufe, da sie u. a. Daten und Erkenntnisse liefern über Lernvoraussetzungen, Lernfortschritte, Lernschwierigkeiten, Lerninteressen etc. der einzelnen Mitglieder einer Kursgruppe;
- als eine Grundlage für die individuelle Beratung des Schülers anlässlich seiner Fächerwahlentscheidungen und bei der Wahl einzelner Grund- und Leistungskurse ebenso wie anlässlich konkreter Probleme, die im Zusammenhang mit seinem Lernverhalten, seinen Arbeitsweisen, seinen Leistungsmotivationen, seiner Selbsteinschätzung etc. stehen;
- als eine Grundlage für Beurteilungen, die rechtliche Konsequenzen vor allem bei der Versetzung in die Jahrgangsstufe 12, bei der Zulassung zum Abitur und bei der Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife haben und die damit auch Informationen und Entscheidungshilfen für Außenstehende in anderen Schulen (im Falle eines Schulwechsels) bzw. in Hochschule und Berufswelt darstellen.

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

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

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

Lernerfolgsüberprüfungen

Allgemeine Hinweise:
Funktionen und Prinzipien (119)

Klausuren (123)

1. Klausurenregelung (123)
2. Hinweise zur Aufgabenstellung (124)
3. Hinweise zur Korrektur und Bewertung (125)
4. Rückgabe der Klausuren (125)

Sonstige Mitarbeit (126)

1. Allgemeine Hinweise (126)
2. Arbeitsformen der Sonstigen Mitarbeit (126)
 - Mündliche Mitarbeit (126)
 - Protokoll (126)
 - Referat (127)
 - Hausaufgaben (127)
 - Schriftliche Übungen (128)
 - Materialsammlungen (129)
 - Mündliche Übungen (130)
3. Bildung der Kursabschnittsnote für die Sonstige Mitarbeit (130)
4. Beispiele für den Einsatz von Arbeitsformen im Bereich der SoMi im Rahmen von Kursabschnitten (131)
 - Die Funktion der Familie für Individuum und Gesellschaft (131)
 - Geld im System der Marktwirtschaft (136)

Abiturprüfung (144)

1. Allgemeine Hinweise (144)
2. Anforderungsbereiche (145)
3. **Schriftliche Abiturprüfung** (147)
 - Aufgabenarten/Aufgabenstellung (147)
 - Einreichen von Prüfungsvorschlägen (148)
 - Verfahren bei der schriftlichen Prüfung (149)
 - Korrektur und Bewertung (149)
 - Aufgabenbeispiele (151)
4. **Mündliche Abiturprüfung** (162)
 - Prüfungsausschuß und Fachprüfung (162)
 - Gliederung und Dauer (163)
 - Aufgabenstellung: erster und zweiter Prüfungsteil (163f.)
 - Vorbereitung (165)
 - Durchführung (166)
 - Bewertung: Bewertungskriterien, Beratungsverfahren, Notenfindung, Niederschrift (166)
 - Aufgabenbeispiele (169)

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

(6) Die komplexe Frage nach dem Niveau der Leistungsanforderungen bei der Beurteilung/Benotung von Lernerfolgsüberprüfungen läßt sich in allgemeiner Form kaum beantworten. Grundsätzlich wichtig ist hier, daß die Überprüfung kriterien- bzw. lernzielorientiert (und damit gebunden an die vorliegenden Richtlinien mit ihren Niveauvorgaben) angelegt sein muß, ohne daß dabei freilich der Bezug zur konkreten Situation der jeweiligen Kursgruppe verlorengehen darf. Der Bezug zu den Richtlinien wird am Ende in der Benotung erkennbar, während die schriftliche Begründung der Note — die bei

Klausuren bereits mit Beginn der Jahrgangsstufe 11 gegeben werden muß — ein geeigneter Ort für die Hervorhebung und Kommentierung individueller Lernfortschritte bzw. noch vorhandener Lerndefizite ist. Der Richtlinienbezug und damit die Lernzielorientierung der Lernerfolgsüberprüfungen kann im übrigen zur Folge haben, daß angesichts der spezifischen Kurszusammensetzungen in der Oberstufe des Gymnasiums die Streubreite der Noten geringer ist als im Klassenverband — die bei Lernerfolgsüberprüfungen gewöhnlich an der jeweiligen Klasse orientierte sog. Normalverteilung der Noten 1 bis 6 braucht hier also keinesfalls den Regelfall darzustellen.

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

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

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

Aus der Übersicht über die Klausurenregelung geht hervor, daß das Fach Sozialwissenschaften 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 Sozialwissenschaften als 2. Abiturfach (Leistungsfach), so ist es von 11/II an ein Fach mit Klausuren.

Beabsichtigt der Schüler, das Fach Sozialwissenschaften 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/II ist die Teilnahme am Unterricht im Fach Sozialwissenschaften 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.

Befinden sich in einem Kurs neben Schülern, für die die Klausuren verbindlich sind, auch Schüler, die dieses Fach nicht als schriftliches Fach gewählt haben, so sind letztere nicht berechtigt, die Klausuren mitzuschreiben.

Für sie darf zur gleichen Zeit auch keine „schriftliche Übung“, die benotet wird, im Fach Sozialwissenschaften angesetzt werden, da diese 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.

Die in den Klausuren gestellten Anforderungen sollen die in den Richtlinien ausgewiesenen Qualifikationen berücksichtigen. Sie sollen dem Schüler Gelegenheit geben, die im Unterricht erworbenen Kenntnisse über sozialwissenschaftliche Gegenstände nachzuweisen, seine Vertrautheit mit den Methoden sozialwissenschaftlichen Arbeitens zu beweisen und seine Fähigkeit zu zeigen, begründete Urteile über sozialwissenschaftliche Problemstellungen zu fällen.

Die Klausuren müssen auf die Aufgabenstellung und die Anforderungen in der Abiturprüfung vorbereiten. Die Schüler müssen also in die entsprechenden Aufgabenarten erst eingeübt werden. Das Prinzip der Einübung und sukzessiven Vorbereitung gilt auch für die geforderte zunehmende Zeitdauer der Klausuren. Die in der Jahrgangsstufe 13/II im 2.—3. Abiturfach zu schreibende Klausur wird im übrigen nur von der Zeitdauer her unter Abiturbedingungen geschrieben.

Folgende allgemeine Hinweise sollten bei der Aufgabenstellung für die Klausuren besondere Beachtung finden:

- Die Aufgabe muß aus dem Unterricht hervorgehen.
- Das Verhältnis zwischen Umfang und Schwierigkeitsgrad des Materials bzw. der Aufgabenstellung einerseits und der Arbeitszeit sowie den unterrichtlichen Voraussetzungen andererseits muß sorgfältig abgewogen werden.
- Die Arbeitsanweisungen müssen klar und eindeutig formuliert sein.
- Bei gegliederter Aufgabenstellung müssen die einzelnen Arbeitsanweisungen einen sinnvollen Zusammenhang und eine sinnvolle Reihenfolge haben.

4.2.3 Hinweise zur Korrektur und Bewertung der Klausuren

Ein Fehler sollte durch knappes Unterstreichen im Text genau lokalisiert und am Rande mit dem entsprechenden Korrekturzeichen versehen werden. Eine nähere Erläuterung des Fehlers hinter dem Korrekturzeichen empfiehlt sich bei folgenden Fehlerarten (vgl. unten stehende Übersicht): Sa, D; Bz, A. Diese Erläuterung des Fehlers dient ausschließlich der sachbezogenen deskriptiven Präzisierung des Fehlers. Hinter eine solche Präzisierung eines Fehlers kann der korrigierende Lehrer nach pädagogischem Ermessen auch Verbesserungsvorschläge setzen.

Fehlerbezeichnung/Fehlerart	Korrekturzeichen
Sachlicher Fehler	Sa
Denkfehler	D
Beziehungsfehler	Bz
Satzbaufehler	Sb
Grammatikfehler (sofern nicht durch, Bz, Sb erfaßt)	Gr
Streichung von Überflüssigem	[—]
Einschub von Fehlendem	V
Ausdrucksfehler	A
Wiederholungsfehler	Wdh
Rechtschreibfehler	R
Interpunktionsfehler	Z
Fehlen eines Absatzes	┌

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, Paraphe und das Datum sind unmittelbar unter die Schülerarbeit zu schreiben.

4.2.4 Rückgabe der Klausuren

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

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

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

4.3 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ gehören alle Schülerleistungen außerhalb der Klausuren, durch die der Schüler die Qualität seiner Mitarbeit nachweist.

Durch die unterschiedlichen Arbeitsformen und -verfahren eines Faches werden im Schüler unterschiedliche Fähigkeiten aktiviert, aber auch unterschiedlich strukturierte Lernleistungen gefordert.

4.3.2 Hinweise zu den einzelnen Arbeitsformen der „Sonstigen Mitarbeit“

4.3.2.1 Mündliche Mitarbeit

Wesentliche Bestandteile des sozialwissenschaftlichen Unterrichts sind das Unterrichtsgespräch, die Diskussion und die Gruppenarbeit.

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.

4.3.2.2 Protokoll

Das Anfertigen von Protokollen ist eine Arbeitstechnik, die in Studium und Beruf beherrscht werden muß. Für die Anfertigung sind folgende Fähigkeiten notwendig: Konzentriertes Zuhören, Gewichtung der Bedeutung einzelner Beiträge, Erfassen von Diskussionsabläufen, Ordnen von Diskussionsbeiträgen, Festhalten von Ergebnissen, Umsetzung der erfaßten Inhalte in angemessene Formulierungen.

Drei Arten des Protokolls kommen für den Unterricht in Betracht:

- Verlaufsprotokoll,
- Protokoll des Diskussionsprofils,
- Ergebnisprotokoll.

Das Verlaufsprotokoll gibt den Verlauf von Verhandlungen im wesentlichen vollständig wieder. Normalerweise wird es eine Vorstufe sein zum Protokoll des Diskussionsprofils. Hier werden Exkurse gegebenenfalls vernachlässigt, Beiträge geordnet und evtl. nicht in der tatsächlichen Reihenfolge wiedergegeben. Zwischenergebnisse der Argumentation werden hervorgehoben und so gesichert, die Ausgangspunkte, Prämissen etc. von Gedankenentwicklungen werden betont. Von diesem Protokoll gilt, daß ein gutes Protokoll übersichtlicher sein kann als der Unterrichtsverlauf, den es protokolliert.

Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils. Es hält die Ergebnisse des Unterrichts genau fest. Zu prüfen ist bei dieser Form, wann eine Feststellung der Ergebnisse ohne Zusammenfassung der Herleitung bzw. Erarbeitung sinnvoll ist.

Ein Protokoll kann u. a. die folgenden Funktionen haben:

- a) Sicherung der Unterrichtsargumentation und der Ergebnisse (auch von Gruppenarbeit) für alle,
- b) Ausgangspunkt für die Fortsetzung des Unterrichts.

Die Form des Protokolls ist den Schülern vom Lehrer zu erläutern. Vor Beginn einer Stunde muß der Protokollant benannt werden.

Die Leistung wird vom Lehrer beurteilt. Die Beurteilung ist zu begründen.

4.3.2.3 Referat

Das Referat kann als Einzel- oder als Gruppenreferat vergeben werden. Soweit Referate von Gruppen erarbeitet werden, kann die jeweilige Leistung der Gruppenmitglieder nur dann beurteilt werden, wenn die Einzelleistung erkennbar ist.

Schülerreferate sollen im allgemeinen nicht mehr als 10—15 Minuten zum Vortrag beanspruchen. Referate von kürzerer Dauer sind ebenfalls möglich. Referate sollen nicht nur nach inhaltlichen, sondern auch nach adressatenbezogenen Gesichtspunkten konzipiert und vorgetragen werden.

Wesentlich sind: Klare Gliederung, logischer Zusammenhang, verdeutlichende Beispiele, zusammenfassende Thesen.

Insbesondere der adressatenbezogene Aufbau erfordert eine entsprechende Einübung.

Bei der Aufgabenstellung sind folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen: Das Thema muß eindeutig formuliert und so begrenzt sein, daß es in der vorgesehenen Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung sollte ein Zeitraum von 2—3 Wochen nicht überschritten werden. Das Thema muß sich aus dem Kursunterricht ergeben und für den Kursverlauf gebraucht werden.

Neben dem Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken kann das Referat vorbereiten auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbständig gelösten, begrenzten Aufgabe.

Es sollte daher nicht abgelesen, sondern unter Benutzung eines Stichwortzettels und ggf. eines Thesenblattes vorgetragen werden.

Leistungsanforderungen: Selbständige Planung; Zusammenstellung, Ordnung und Auswertung des Informationsmaterials und, soweit gefordert, kritische Stellungnahme; korrektes Zitieren; sinnvolles Exzerpieren, Stichwortzettel; adressatenbezogener Vortrag; Berücksichtigung des Zeitfaktors, Eingehen auf Fragen und Einwände.

Der Lehrer beurteilt das Referat und begründet die Note.

4.3.2.4 Hausaufgaben

Schriftliche und mündliche Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie können folgende Funktionen haben:

- das Unterrichtsergebnis sichern und einüben,
- das im Unterricht Erarbeitete anwenden,
- den weiteren Unterricht vorbereiten.

Hausaufgaben sollen:

- sinnvoll aus dem Unterricht erwachsen und wieder zu ihm zurückführen,
- nach Schwierigkeitsgrad und Umfang der Leistungsfähigkeit der Schüler entsprechen,
- eindeutig und klar formuliert werden.

Hausaufgaben dienen zur Festigung und Anwendung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts.

4.3.2.5 Schriftliche Übungen

Eine Form der schriftlichen Übung im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Sie kann in allen Kursen der Jahrgangsstufen 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.

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

Das mit den „schriftlichen Übungen“ angestrebte Ziel ist die Fähigkeit, kurze, begründete Stellungnahmen, Auskünfte oder Lösungen zu einem begrenzten Thema zu geben. Der Schüler soll lernen, eine begrenzte, aus dem Unterrichtszusammenhang sich ergebende Fragestellung zu bearbeiten. Die hier verlangte Leistung zielt auf das genaue Erfassen der Frage und auf die Beantwortung unter den wesentlichen Gesichtspunkten.

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

Die schriftliche Übung sollte in der Regel vom Schüler ausformuliert sein. Stichworte sind möglich, wenn der Gedankenweg zweifelsfrei erkennbar ist. Über die Formulierungsweise entscheidet der Fachlehrer. Er muß diese dem Schüler vor Beginn der Übung mitteilen.

Der Lehrer überprüft die schriftliche Übung auf

- das Erfassen der Fragestellung,
- auf die Qualität der Beantwortung (z. B.: Sind die wesentlichen Gesichtspunkte erfaßt? Ist die Begründung richtig? etc.).

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

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

4.3.2.6 Materialsammlungen

Das Sammeln von Material durch die Schüler selbst (für die Mitschüler) bietet sich vor allem dann an, wenn der Unterricht aktuelle oder/und lokal akzentuierte sozialwissenschaftliche Gegenstände behandelt. Auch dann, wenn ein sozialwissenschaftlicher Sachverhalt oder Prozeß und deren theoretische Erfassung im Lehrbuch/Lektüre unergiebig oder einseitig dargestellt sind, ist die Sammlung von ergänzendem oder konträrem Material durch die Schüler selbst sinnvoll. Hier sind den Schülern gelegentlich Quellen leichter zugänglich als dem Lehrer. Durch die Materialsammlung kann der Schüler Orientierungswissen über Umfang und Struktur eines Sachbereichs gewinnen.

Gattungen bzw. Formen:

a) Materialien, die noch nicht sozialwissenschaftlich aufbereitet sind:

- 1) massenmedial vermittelte, allgemein zugängliche Daten, Falldarstellungen, Interpretationen etc.,
- 2) institutionell vermittelte, speziell zugängliche Daten, Falldarstellungen, Interpretationen etc.,
- 3) unstandardisierte, nicht-repräsentative Erhebungen von Daten und Meinungen in der Bevölkerung.

b) Materialien, die bereits sozialwissenschaftlich aufbereitet sind:

- 1) analytische Äußerungen verschiedener Autoren zu einem gesellschaftlichen Problem,
- 2) standardisierte, repräsentative Erhebungen von Daten und Meinungen (gemäß den Standards empirischer Sozialforschung).

Leistungsanforderungen:

Die Sammlung relevanten Materials für den sozialwissenschaftlichen Unterricht durch Schüler selbst ist eine eher arbeitstechnische Leistung, die mehr das Interesse des Schülers an guten/interessanten Gruppenarbeitsbedingungen und sein Annäherungsverhalten an das Thema bzw. das Fach dokumentiert als bereits fachanalytische Kompetenz. Erfahrungsgemäß ist dieser mehr indirekte Zugang für viele Schüler aber eine wesentliche Motivation zum Erwerb spezifischer fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten.

Je nachdem welcher Grad der Verarbeitung des gesammelten Materials gefordert oder vom Schüler spontan geleistet wird, ist der Übergang dieser Form „Sonstiger Mitarbeit“ zu der des Referats fließend.

Folgende Teilleistungen sind in der Regel nötig:

- a) Erfassen und Begrenzen des aufzusuchenden Inhalts; „theoretischer“ Vorgriff auf die Sachstruktur des Gegenstands,
- b) Wissen, wo und wie die Materialien aufzufinden sind: sozialwissenschaftliche Hilfsmittel; Organisation von Massenmedien und anderen sozialen Institutionen; Adressen von Fachleuten,

- c) Selbstbewußtsein und Beharrlichkeit im Umgang mit „fremden“ Organisationen, Fachleuten und Informanten,
- d) kritisches Abwägen der Zuverlässigkeit und der sachlichen Ergiebigkeit von Materialien,
- e) Sichtung und Ordnung des gesammelten Materials: präzise Begrenzung, inhaltliche Aufgliederung, genaue Quellen- und Kontextangabe, anschauliche Präsentation.

4.3.2.7 Mündliche Übungen

Verfahren:

Bei der mündlichen Übung werden Bedingungen der mündlichen Abiturprüfung auf die Kursituation übertragen.

Allen Kursteilnehmern wird ein Aufgabenblatt mit einer oder mehreren alternativen Aufgaben zur Bearbeitung vorgelegt. In einer vorher angegebenen Vorbereitungszeit von maximal 20 Minuten fertigen die Schüler die notwendigen Notizen an, anhand derer sie die gestellte Aufgabe in einem Vortrag vor den Kursteilnehmern lösen sollen. Das Verfahren erlaubt es, mehrere Schüler zur selben Aufgabe zu hören.

Ziel:

Die mündliche Übung dient wie jede Übung der Festigung, Anwendung und Vertiefung des Gelernten sowie dem Erkennen und Erfassen von Problemen. Da jeder Kursteilnehmer damit rechnen muß, zum Vortrag aufgefordert zu werden, ergibt sich wie bei der schriftlichen Übung für jeden Schüler dieser Übungseffekt.

Die Vortragenden Schüler können darüber hinaus üben, die in der Vorbereitungszeit angefertigten Notizen in einen adressatenbezogenen Vortrag zu „übersetzen“. Dadurch wird ihre kommunikative Kompetenz gefördert. Die anschließende Besprechung der Vorträge, in der gleichzeitig die Bewertungskriterien für die spezielle Zensurierung offengelegt werden, dient dazu, die formalen und inhaltlichen Vorzüge und Mängel der einzelnen Vorträge im Kursverband zu reflektieren. Werden an den mündlichen Vortrag Zusatzfragen angeschlossen, können die Schüler auf diese Weise auch auf die Anforderungen der mündlichen Abiturprüfung vorbereitet werden.

Aufgabenstellung und Bewertung:

Bei den Aufgaben sollte es sich in der Regel um materialgebundene Aufgaben mit gegliederter Fragestellung handeln, die sich auf die jeweiligen Anforderungsbereiche (vgl. S. 145 ff.) bezieht. Dabei wird je nach dem Inhalt der Übung der eine oder der andere Anforderungsbereich im Vordergrund stehen können.

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 Kontinuität seiner mündlichen Mitarbeit im Unterricht.

Eine generelle Festlegung der Bedeutung der übrigen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ für die Bildung der Kursabschnittsnote ist nicht möglich. Diese Formen ermöglichen dem Schüler in der Regel einen längeren, zusammenhängenden Unterrichtsbeitrag, dessen 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 eines Kurses zu erbringen ist, dieses 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 Unterrichtsbeitrages von vergleichbarem Schwierigkeitsgrad.

4.3.4 Beispiele für den Einsatz von Arbeitsformen im Bereich „Sonstige Mitarbeit“ im Rahmen von Kursabschnitten

Die folgenden Beispiele zeigen zahlreiche Einsatzmöglichkeiten der Formen der „Sonstigen Mitarbeit“; für die Praxis ist häufig eine Reduzierung nötig. Mit den Beispielen ist keine curriculare Festschreibung bestimmter Inhalte beabsichtigt.

4.3.4.1 1. Beispiel

Lernbereich: Soziale Organisationen und Institutionen

Thema: **Die Funktion der Familie für Gesamtgesellschaft und Individuum**

Mögliche Lernziele: I, 1—5, 7; II, 1—4; IV, 3, 5; IX, 1—3.

Literatur für den Unterricht:

Funk-Kolleg „Erziehungswissenschaft“, Bd. 1, (Fischer Taschenbuch 6106) (EW)

Neidhardt, F.: Die Familie in Deutschland, Leske, Opladen 1975 (N)

Schwonke, M.: Sozialisation und Sozialstruktur, Metzler, Stuttgart 1978 (Sch)

Literatur für die Referate:

Bernsdorf, W: Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969

Bolte, K.M. u.a.: Soziale Ungleichheit, Opladen 1974

Claessens, D.: Familie und Wertesystem, Berlin 1962

Lehr, U.: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß, Bonn 1970

Literatur für Klausuren und schriftliche Übungen:

Feger, G.: Die Sozialisation des Individuums in der Kindheit,
in: Filser, F. (Hrsg.): Familie und Gesellschaft, 1974 (Reclam 9511)

Neidhardt, F.: Die Familie in Deutschland, Opladen 1971

Schelsky, W.: Die drohende Überlastung der Intimgruppe,
1955, in: Dreitzel, H.P.: Sozialer Wandel, Neuwied 1972.

Std.	Thema	Sonstige Mitarbeit im Unterricht	Sonstige Mitarbeit zu Hause
1	Funktionsverlust der Familie	Unterrichtsgespräch (UG): N., S. 67—69	
2	Sozialisation	Ref.: EW, S. 263—271 UG: N., S.71f.	Protokoll; Vorbereitende Hausaufgabe: EW, S 306—308
3	Gesellschaft und Sozialisation	UG: EW, S. 306	Protokoll
4	Sozialisationsziele	UG: N., S. 72	Protokoll; Vorb.: N., S. 712—73
5	Rolle der Familie im kindl. Sozialisationsprozeß	UG: N., S. 71—73	Protokoll; Vorb.: EW, S. 271—278
6	Frühkindliche Sozialisation nach CLAESSENS	UG: EW, S. 271—278	Protokoll
7	Schriftl. Übung, ggf. mündl. Übung		Vorb.: Sch., S. 56—60
8/9	a) Rückgabe der schriftl. Übung b) Soziale Schichtung	UG: Sch., S. 56—60	Nachbereitende Hausaufgabe; Vorb.: N., S. 73—75
10	Plazierungsfunktion	UG: N., S. 73—75	Protokoll; Vorb.: Sch., S. 61—67
11/12	Soziale Schicht und familiäre Sozialisation	Ref.: EW, S. 279—298 UG: Sch., S. 61—67	Protokoll; Vorb.: Sch., S. 67—73
13	Kritik an den Thesen zur schichten- spezifischen Sozialisation	UG: Sch., S. 67—73	Vorb.: N., S. 77—79
14	Familiärer Spannungsausgleich	UG: N., S. 77—79	Protokoll; Vorb., N., S. 79—81
15/16	Stabilität und Konsistenz in der familiären Sozialisation	UG: N., S. 79—81	Protokoll; Vorb., N., S. 81—85
17/18	Zuwendungsprobleme	UG: N., S. 81—85	Protokoll

Std.	Thema	Sonstige Mitarbeit im Unterricht	Sonstige Mitarbeit zu Hause
19/20	Anregungsdefizite	UG: N., S. 85—88	Protokoll
21	Pattern variables	Lehrervortrag, UG: PARSONS	Protokoll; Vorb., N., 88—91
22/23	Intoleranzen	UG: N., S. 88—91	Protokoll; Wdh. für Klausur
24	Wdh. zur Klausur	UG	
25/26	Klausur: 2 Texte zur Auswahl		

Klausur:

1. Thema: Zweifel an der von den Eltern bewirkten Enkulturation

Material:

„Zweifel an der Qualität der von den Eltern an ihren Kindern bewirkten Enkulturation lassen sich mit Hinweisen auf die gesellschaftliche Stellung der modernen Familie begründen. Dabei ist sowohl an die Tatsache zu denken, daß die moderne Familie in relativ starkem Maße von relevanten gesellschaftlichen Funktionsbereichen der Herrschaft, Wirtschaft, Verwaltung etc. strukturell isoliert ist, als auch daran, daß diese außerfamilialen Bereiche einem starken sozialen Wandel unterliegen. Angesichts dieses sozialen Wandels, an dem die Familie nicht direkt teilnimmt, ergibt sich für die elterliche Enkulturationsaufgabe erstens das Problem des „cultural-lag“. Es besteht die Tendenz, daß Eltern ihre Kinder auf Werte und Normen hin erziehen, die von der gesellschaftlichen Entwicklung schon überholt sind. Ein „konservativer“ Effekt elterlicher Erziehung wird um so problematischer, je stärker sich in der elterlichen Generation ein sozialer Wandel vollzogen hat. Je weniger die Eltern mit ihren in der eigenen Kindheit gebildeten Wertorientierungen diesem Wandel gefolgt sind, um so größer ist der cultural-lag, den sie ihren Kindern anerziehen. Einen cultural-lag stellt es in einer gerade demokratisierten Gesellschaft z.B. dar, wenn nicht wenige Eltern die Erziehung zur Selbständigkeit und zur Individualität vernachlässigen und statt dessen die „autoritären“ Prinzipien von Gehorsam und Artigkeit als primäre Erziehungsziele überbetonen.

Erscheinungen dieser Art gehen darauf zurück, daß moderne Familien den unmittelbaren Kontakt zu wichtigen Leistungsbereichen und zur Öffentlichkeit verloren haben. Bringt dieser Vorgang auf der einen Seite insofern günstige Bedingungen für die Sozialisierung des Kindes mit sich, als in ihm Aufmerksamkeit und Gefühl der Mutter zugunsten des Kindes befreit werden, so bewirkt er andererseits Gefahren der „Überemotionalisierung“. Es kommt durch Einkapselung im intimen Milieu der Familie zu einer Unterentwicklung „öffentlicher Tugenden“, politischer Interessen und demokratischer Moral sowie zu einer einseitigen Betonung „privatistischer“ Werte wie „Innerlichkeit“, „Direktheit“, „Gemeinschaftlichkeit“, etc. Sozialisierungsschäden dieser Art hängen oft mit einem Bedeutungsverlust des im Gegensatz zur Mutter im öffentlichen Raum tätigen Vaters zusammen. Sie werden mit zunehmendem Lebensalter der Kinder prekärer, berühren die Jungen mehr als die Mädchen, die Unterschichtenkinder mehr als die Nachkommen von Mittel- und Oberschichten, und sie sind in der BRD stärker als in den USA ausgeprägt. Da sie erst im Jugendalter ihren besonders kritischen Ausdruck finden, wollen wir sie an anderer Stelle systematisch behandeln.“ (Neidhardt, 1971, S. 64 f.)

Aufgabenstellung:

- Fassen Sie die Aussagen Neidhardts zur Sozialisierungsleistung der Familie zusammen.
- Beschreiben Sie das Verhalten der Eltern, wie Neidhardt es sieht, mit Hilfe der „pattern variables“.
- Nehmen Sie zu der Ansicht Neidhardts Stellung.

2. Thema: Die drohende Überlastung der Intimgruppe

Material:

„Indem unsere gesamtgesellschaftlichen Institutionen und Organisationen die unaufgebaren seelisch-sozialen Bedürfnisse primärer Art des Menschen immer weniger zu erfüllen und anzusprechen vermögen und daher deren Befriedigung zunehmend in die kleine private Gruppe, insbesondere in die Familie, verlagert werden muß, wächst die

Gefahr, daß dieser so in ihren Funktionen und ihrem seelischen Gehalt ausgeweiteten und überbeanspruchten Intimgruppe auf die Dauer eine allzu große Last aufgebürdet wird . . .

Indem die hochspezialisierte Arbeitsteilung und die aus ihr fließende Disziplinierung und Rationalisierung der modernen Produktionsbedingungen den seelischen und gefühlbetonten Verhaltensweisen des Menschen immer weniger Raum in seinem Berufsleben boten, sind im Rückschlag dazu die Familie und sonstige intime Gemeinschaften schon vielfach zum Austragungsort der emotionalen Spannungen geworden, die außerhalb dieser Gruppen geschaffen wurden, dort aber unterdrückt werden mußten. Daß der im Berufsleben aufgestaute und „heruntergeschluckte“ Ärger und sonstige emotionelle Druck sich zu Hause entlädt und Luft macht, daß so die Familie zur Arena wird, in der die emotionelle Katharsis vor sich geht (Harriet R. Mowrer), ist schon öfter als eine eigentümliche Belastung des Familienlebens in der modernen Gesellschaftsverfassung hervorgehoben worden. Die binnenfamiliären Beziehungen übernehmen damit zusätzlich die Leistung, dauernde Anpassungs- und Auffangreaktionen gegenüber emotionellen Störungen des außerfamiliären Lebens des einzelnen sein zu müssen, und gewinnen dabei zuweilen das abnorme Gewicht, das die Beziehungen zwischen Seelenarzt und Patienten in sich tragen. Dieses Hineinragen der in ihrem Ursprung familienfremden Spannungen in die Familie hat sicherlich in vielen Fällen zur Verschärfung unglücklicher Ehe- und Familienverhältnisse geführt, andererseits lag gerade darin, sofern es der Frau gelang, in ihrer Häuslichkeit eine mitfühlende, auflockernde und menschlich warme Atmosphäre gegenüber der affektsperrenden Sachlichkeit und kalten Disziplin des modernen Berufslebens zu schaffen, eine besondere Chance, den Zusammenhalt und die Bindung der Familienangehörigen zueinander zu verstärken, eine Chance übrigens, die mit der zunehmenden Berufstätigkeit der Frau selbst sowie der Arbeitsüberlastung der Gesamtfamilie wiederum abnimmt: . . .“

(Schelsky, 1955 in: Dreitzel, 1972, S. 411f.)

Aufgabenstellung:

- Geben Sie die Hauptaussagen des Textes wieder.
- Erläutern Sie, welchen Zusammenhang von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und Konsequenzen für die Institution Familie Schelsky sieht.
- Setzen Sie die Aussagen des Textes zur These vom Funktionsverlust der Familie in Beziehung.

Themen der Referate:

2. Std. „Aspekte des Sozialisationsbegriffs“ (nach EW, S. 263—270),
12. Std. „Die Abhängigkeit familialer Sozialisation von der sozialen Schicht“ (nach EW, S. 284 ff. — Bolte, Soziale Ungleichheit).

Schriftliche Übung:

Thema: Die kindliche Sozialisation

Material:

„Der Mensch besitzt eine bipolare, individual-soziale Strukturverfassung. Er ist als „Mängelwesen“ vom ersten Tag seines Daseins auf andere Menschen angewiesen, doch ist sein Verhältnis zu ihnen nicht passiv, sondern von früh an auf Interaktion gerichtet, innerhalb deren die einzelnen wechselseitig einander wahrnehmen und aufeinander reagieren. Durch den Eintritt in die Familie und die ihm dort zukommende Stellung ändert das Individuum die Gruppe. Die Eltern müssen sich auf das neue Mitglied einstellen; es entsteht eine neue Gruppe mit eigenen Beziehungen.

Am Anfang der sozialen Beziehungen innerhalb der Familie steht die funktionale Einheit von Mutter und Kind. Die Mutter ist das bevorzugte Liebesobjekt des Säuglings und des kleinen Kindes. Die sozialen Fähigkeiten werden durch solche gefühlsmäßigen Beziehungen in den ersten Lebensjahren entwickelt (. . .). Die Welt des Kindes wird zwar aus seiner gesamten es umgebenden Wirklichkeit gebildet, so daß deshalb der Einfluß der einzelnen Familienmitglieder und ihre Beziehungen zueinander auf die Entwicklung des Kindes nicht unterschätzt werden darf. Da jedoch die Mutter als die Person fungiert, die die Lebensbedürfnisse des Kindes unmittelbar befriedigt, ist sie die erste und bedeutsamste Mittlerin und Repräsentantin der kulturellen Umwelt. (. . .) Mit zunehmender Entwicklung von Affektivität und Intelligenz erweitert sich der Lebensraum des Kindes. Jetzt gewinnt auch der Vater größere Bedeutung für den Sozialisationsprozeß des Kindes. Sobald das Kind in der Lage ist, zu sprechen und in der Sprache Glaubens- und Wertvorstellungen zu bilden sowie die Vorgänge seiner Umwelt zu erfassen, vermögen die sozialen Mittler ihre (sozialisierenden) Absichten dem Individuum gegenüber besser zur Geltung zu bringen. Sie lehren das Kind, sich die Spielregeln der Gruppe und der gesamten Sozialordnung anzueignen. Neben der Befriedigung der physiologischen Grundbedürfnisse werden ihm bestimmte allgemeine und unabdingbare Grundhaltungen sozialer wie ethischer Art vermittelt.

Beide Elternteile sind insoweit für das Kind als soziale Mittler wirksam, doch ist die jeweilige sozialisierende Wirkkraft nicht immer gleich und wandelt sich in den einzelnen Lebensphasen. Während die Mutterrolle zunächst primär vom Biologischen her bestimmt wird, ist die Rolle des Vaters überdies von derjenigen der Mutter dadurch unterschieden, daß er zeitlich später sozialisierend auf das Kind einwirkt; eine mögliche Identifizierung mit dem Vater kann als Ideal in der frühesten Entwicklung noch nicht erfolgen.

Der Vater hat vor allem die Aufgabe, die Kommunikation des Kindes mit der Gesellschaft zu fördern. Allerdings ist zu betonen, daß die Grenzen bei der Verteilung von Mutter- und Vaterrollen fließend sind. Gerade in der vorwiegend partnerschaftlich ausgerichteten Familie der Gegenwart bleibt es den einzelnen Elternteilen überlassen, welcher von ihnen die Führung übernimmt (. . .).“

(Feger, in: Filser, 1974, S. 71)

Aufgabenstellung:

- a) Fassen Sie den Text in seinen wichtigsten Aussagen zusammen.
- b) Welche der beschriebenen Vorgänge sind Vorgänge der Enkulturation bzw. Sozialisierung?

4.3.4.2 2. Beispiel

Lernbereich: Wirtschaftspolitik

Thema: **Geld im System der Marktwirtschaft**

Mögliche Lernziele: I, 4; III, 3; IV, 6; V, 1, 4, 5, 8, 9; VI, 5, 6; VIII, 6; IX, 2—4.

1. Abschnitt: Geldschöpfung, Geldnachfrage und Geldpolitik

2. Abschnitt: Das Inflationsproblem

Hier:

2. Abschnitt: ca. 25 Stunden

Die hier benutzten Materialien können mit gleicher Berechtigung durch andere geeignete Materialien ersetzt werden.

Literatur für den Unterricht:

Taenzer, Uwe: Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften Teil 2, Stuttgart 1976, S. 112—191 (danach die folgenden Seitenangaben)

Literatur für Referate:

Bolte, K.M. u. a.: Soziale Ungleichheit, Opladen 1973

Elben, Wolfgang: Die Weimarer Republik, Frankfurt am Main, Berlin, Bonn,
München 1976

Jensen, Wiebke: Stagflation — das große Dilemma der Wirtschaftspolitik, in:
Gegenwartskunde, Heft 1, 1973

Stolper, G.: Deutsche Wirtschaft seit 1870, Tübingen 1964

Stucken, R.: Deutsche Geld- und Kreditpolitik 1914—1963, Tübingen 1964.

Std.	Thema	Sonstige Mitarbeit im Unterricht	Sonstige Mitarbeit zu Hause
1	Binnenwert des Geldes und seine Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland	UG: S. 112—114	Vorb.: S. 115—119
2	Ermittlung des Preisindex' der Lebenshaltung und sein Aussagewert	UG: S. 115—121	Vorb.: S. 123—125
3	Begriff und Formen der Inflation	UG: S. 123—125	Vorb.: S. 126—131 Hausaufgabe: S. 137, Übung 4/10 und 11
4	Hyperinflation in Deutschland nach dem 1. Weltkrieg	Ref.: z. B. a) Verlauf der Infl., Stucken, S. 30 f., b) Auswirkungen der Inflation T., S.130—131, Stucken, S. 45 f., Stolper, S. 120 ff., Elben, S. 90—96	drei Protokolle, Vorb.: S. 131—137
5	Zurückgestaute Inflation im 2. Weltkrieg; schleichende Inflation in der Bundesrepublik Deutschland	Referate: a) Zurückgestaute Inflation, Stucken, S. 167—182 b) Schleichende Inflation, W. Jensen, H. 1, 1973	zwei Protokolle, Vorb.: S. 138—141, Hausaufgabe: S. 138, 4/15 und 16
6	Mündliche Übungen Schriftliche Übungen		Vorb.: S. 138—141
7	Quantitätstheorie als Inflations- theorie (einschl. Neoquantitäts- theorie)	UG: S. 138—141 GA: S. 142	Vorb.: S. 143—147

Std.	Thema	Sonstige Mitarbeit im Unterricht	Sonstige Mitarbeit zu Hause
8	Theorie der Überschußnachfrageinflation	UG: S. 143—147 oder Ref.: 1. Erläutern Sie, inwieweit der Haushalt nachfrageinduzierter Inflationsverursacher sein kann. 2. Erläutern Sie, inwieweit der Unternehmer nachfrageinduzierter Inflationsverursacher sein kann. 3. Erläutern Sie, inwieweit der Staat nachfrageinduzierter Inflationsverursacher sein kann.	Vorb.: S. 154—158 Wdh.: Geldpolitik
9	Bekämpfung von geldinduzierter Inflation und Überschußnachfrageinflation	UG: S. 154—158	Vorb.: S. 148—151
10	Theorie der Anbieterinflation	UG: S. 148—151 oder. Ref.: 1. Erläutern Sie, ob Steuerdruck eine angebotsinduzierte Inflation verursachen kann. 2. Erläutern Sie, ob Lohndruck eine angebotsinduzierte Inflation verursachen kann. 3. Erläutern Sie, inwieweit Gewinndruck eine angebotsinduzierte, nichtmonetäre Inflationsursache sein kann.	Vorb.: S. 158—161
11	Bekämpfung der Anbieterinflation: Konzertierte Aktion	GA: S. 166—168	Protokoll, Vorb.: S. 168—173
12	Lohnstopp, Preisstopp	Diskussion (pro und contra)	Protokoll (Diskussionsprofil); Vorb.: S. 152—153, S. 173—175

Std.	Thema	Sonstige Mitarbeit im Unterricht	Sonstige Mitarbeit zu Hause
13/14	Machttheoretische Inflationserklärung	UG: S. 152—153, S. 173—175	
15	Schriftl. Übung s. Anhang		Vorb.: S. 177—178
16	Rückgabe und Besprechung, Inflation und Demoskopie	UG: S. 177—178	Vorb.: S. 179—182
17	Inflationwirkungen auf Einkommens- und Vermögensverteilung	UG: S. 177—182 S. 185—187	Nachb.: S. 185—187
18	Auswirkungen der Inflation auf Beschäftigung und Wachstum	Lehrervortrag	Protokoll, Materialsammlung: Möglichkeitn der Vermögensbildung
19	Geldwertstabilität als öffentl. Gut, Interessengegensätze als Ursache der begrenzten Solidarisierungsbereitschaft für das Ziel Geldwertstabilität	Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch	Protokoll
20	Mündliche Übung oder schriftliche Übung		
21	Verzinsung, Risiko, Inflationsrate bei verschiedenen Formen der Vermögensbildung	Auswertung des Materials (s. 18. Std.), Erarbeitung einer Übersicht	Nachb.

Std.	Thema	Sonstige Mitarbeit im Unterricht	Sonstige Mitarbeit zu Hause
22/23	Schutzmöglichkeiten unselbständiger Erwerbstätiger vor Vermögensverlusten durch Inflation im Vergleich zu den Möglichkeiten der selbständig Erwerbstätigen (Inflationsschutz des Vermögens als schichtspezifisches Phänomen)	Referat; Einkommens- und Vermögensbildung der Arbeitnehmer und Selbständigen in der Bundesrepublik, Statistisches Jahrbuch, Bolte u. a., Soziale Ungleichheit, Jaeggi, U.: Kapital und Arbeit Diskussion: Welche Ursachen lassen Arbeitnehmer die Form des Kontensparens bevorzugen? Wie könnte man dieses Verhalten ändern?	Protokolle
24	Vorbereitung der Klausur	Unterrichtsgespräch	
25—27	Klausur		

Mündliche Übung in der 6. Stunde

Vorschlag 1

Angenommen, der haushaltstypische Warenkorb besteht aus vier Waren, für die 1970 und 1972 vom statistischen Bundesamt die aus der Tabelle ersichtlichen Preise ermittelt wurden. Die Gewichtung der Waren ist willkürlich angenommen. Basisjahr ist 1970.

Ware	Preise je kg in DM		Gewichtung der Güter
	1970	1972	
Schweinefleisch	8,40	8,75	1
Mischbrot	1,35	1,59	5
Margarine	3,09	3,44	2
Bohnenkaffee	16,48	16,16	0,5

- Berechnen Sie den Preisindex der Lebenshaltung nach Laspeyres.
- Erläutern Sie, welche Schwierigkeiten bei der Ermittlung des Preisindex' der Lebenshaltung seine Aussagefähigkeit einschränken können.

Vorschlag 2

Vergleichen Sie die Maßnahmen zur Überwindung der Inflation nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg miteinander und diskutieren Sie, ob die Hyper-Inflation und ihre Überwindung oder die zurückgestaute Inflation und ihre Überwindung die Bevölkerung härter betroffen hat.

Schriftliche Übung in der 15. Stunde

Im letzten Konjunkturzyklus haben sich das BSP (bezogen auf Preise von 1962), der Preisindex der Lebenshaltung aller privaten Haushalte und die Arbeitslosenquote in der Bundesrepublik folgendermaßen geändert:

	1972	1973	1974	1975
Änderung des BSP	+ 3,4	+ 5,4	+ 0,4	- 3,6
Änderung des Preisindex'	+ 5,5	+ 6,9	+ 7,0	+ 6,0
Arbeitslosenquote	1,1	1,3	2,6	4,7

- Überprüfen Sie anhand der Tabelle die Hypothese der Überschubnachfragetheorie der Inflation.
- Überprüfen Sie anhand der Tabelle die Hypothese der Anbieterinflationstheorie.

Mündliche Übung in der 20. Stunde

Vorschlag 1

- Erläutern Sie kurz die Möglichkeiten der Bundesbank zur Inflationsbekämpfung.
- Untersuchen Sie, ob das geldpolitische Instrumentarium primär zur Bekämpfung einer Überschubnachfrageinflation oder einer Anbieterinflation tauglich ist.

Vorschlag 2

„Der inhaltliche Kern der Konzertierte Aktion kommt in den Zahlen zum Ausdruck, die Schiller den Repräsentanten der Wirtschaftsverbände bei den ersten Gesprächen als

Zielprojektion der Bundesregierung vorlegte. Nach dieser „Wunschvorstellung“, die weder eine exakte Prognose noch ein wirtschaftspolitisches Programm darstellte, sollte 1967 das Volkseinkommen um 3,1%, die Löhne und Gehälter um 2,4%, die Einkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen um 5,3% und die nicht entnommenen Gewinne um 22,2% steigen, letztere also zehnmal so stark wie die Löhne und Gehälter, die wiederum nur weniger als halb so viel steigen sollten wie die Einkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen. Auch die nichtentnommenen Gewinne fallen hierbei den Unternehmern zu, da sie in den Betrieben bleiben und deren Vermögenssubstanz erhöhen.

Es ist hier nicht die Realistik dieser Projektion von Interesse; wichtig ist vielmehr, wie sich die Regierung die Entwicklung (und das heißt konkret: den Ausweg aus der Krise) vorstellte. Der Ausweg wird darin gesehen, die Einkommen und Gewinne der Unternehmer auf Kosten der Einkommen der Arbeitnehmer zu erhöhen: Arbeiter und Angestellte sollen am geplanten Wachstum des Volkseinkommens weniger als proportional, die Unternehmer mehr als proportional beteiligt werden. Gewinnerhöhung der Unternehmer, Erhöhung der Unternehmereinkommensquote am Volkseinkommen, kurz: Senkung der Lohnquote, das ist der materielle Inhalt dessen, was sich hinter der Schlagwortfassade der Konzertierten Aktion verbirgt.“

Jörg Huffs Schmid, Die Politik des Kapitals, Suhrkamp, 6. Auflage 1969, S. 163 f.

- a) Erklären Sie, was man unter Konzertierter Aktion versteht.
- b) Erörtern Sie Huffs Schmid's Einschätzung der Konzertierten Aktion.

Klausur

Thema 1

„Je stärker die Marktmacht auf den Güter- und Faktormärkten wirkt, desto länger können die Preise auf diesen Märkten den konjunkturell oder strukturell bedingten Verschiebungen der Güterknappheit widerstehen, desto mehr ist also die rasche Anpassungsfähigkeit des Preissystems bedroht. Um so stärker müssen Mengenreaktionen die Anpassung an veränderte Marktbedingungen übernehmen. Konjunkturpolitik wird dadurch schwieriger.

Auch das Ziel der Preisstabilität ist schwieriger zu erreichen. Je größer die Marktmacht in der Volkswirtschaft ist und je weniger reagibel deshalb die Preise sind, desto stärker muß die Gesamtnachfrage gedämpft werden, um den Preisauftrieb im gewollten Maße zu verringern. Vollbeschäftigung, stetiges Wachstum und Preisstabilität miteinander zu vereinbaren, wird daher um so schwerer gelingen, je stärker die Marktmacht großer Anbieter und der großen gesellschaftlichen Gruppe ist. ...

Aktive Wettbewerbspolitik sowie Geld- und Finanzpolitik können zwar ihren Beitrag zur Herstellung und Erhaltung von Stabilität leisten. Aber sie reichen hierfür nicht aus. Auch eine noch so wirksame Wettbewerbspolitik kann auf den Gütermärkten nicht Bedingungen herstellen, die dem bezeichneten Idealmodell der Preisbildung... nahekommen.

Preisstarrheiten und Marktmacht großer Anbieter ergeben sich vielfach durch die modernen Produktions- und Vertriebsbedingungen. Zudem kann Marktmacht politisch garantiert sein, wie etwa die Koalitionsfreiheit der Tarifpartner. Verbesserte Instrumente der Geld-, Währungs- und Finanzpolitik sind wichtig, damit der Staat seinen von ihm zugesagten Teil zur gesamtwirtschaftlichen Stabilisierung auch leisten kann. Aber sie beseitigen nicht das Kernproblem der Stabilität: den mit Marktmacht ausgeprägten Verteilungskampf. ...“

(Jahresgutachten 1972/73 des Sachverständigenrates, S. 154 f.)

- a) Arbeiten Sie die Hauptaussagen des Textes heraus.
- b) Untersuchen Sie, ausgehend vom Text, welche Möglichkeiten die Bundesregierung und die Bundesbank haben, auf den mit Marktmacht ausgetragenen Verteilungskampf im Sinne von mehr Geldwertstabilität einzuwirken.

Thema 2

In einer Diskussion, an der Vertreter der Unternehmer und Gewerkschaften, Regierung und Opposition teilnehmen, werden zur inflationären Entwicklung in der Bundesrepublik folgende Ansichten vertreten:

1. Der Vertreter der Unternehmer macht die Gewerkschafter wegen ihrer hohen Lohnforderungen, die automatisch zu Preissteigerungen führen müßten, für die Inflation verantwortlich.
2. Der Oppositionssprecher beschuldigt dagegen die Regierung einer unverantwortlichen Ausgabensteigerung, die zur Geldentwertung geführt habe.
3. Der Vertreter der Regierung vertritt den Standpunkt, daß die zu beobachtenden Preissteigerungen durch außenwirtschaftliche Faktoren verursacht seien.
4. Die Gewerkschaften sehen die Ursache der Inflation im Konzentrationsgrad der Wirtschaft und dem dadurch bedingten Preisdiktat der Unternehmen, so betont der Sprecher der Gewerkschaften.
 - a) Führen Sie die vertretenen Auffassungen auf die entsprechende Inflationstheorie zurück.
 - b) Welche Maßnahmen zur Inflationsbekämpfung müßten die Diskussionsteilnehmer entsprechend ihrer jeweiligen Argumentation vorschlagen?

4.4 Die Abiturprüfung

4.4.1 Allgemeine Hinweise

Die im folgenden aufgeführten Regelungen für die schriftliche und für die mündliche Abiturprüfung teilen in ihrer Zielsetzung einen wichtigen Aspekt mit allen vorausgegangenen Abschnitten dieser Richtlinien: Sie tragen dazu bei, Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit aller Unterrichtsfächer der gymnasialen Oberstufe bis in die Abiturprüfung hinein zu sichern.

Es ist spezifische Aufgabe dieser Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach Sozialwissenschaften zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluß der KMK¹ 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 gelerntem 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 Be-

¹) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juni 1979

reich, 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 3 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 für das Fach Sozialwissenschaften

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.

Dazu gehören u. a.:

A Wiedergeben von	B Kennen von
<ul style="list-style-type: none">— Grundtatsachen,— fachwissenschaftlichen Begriffen,— Ereignissen,— Prozessen,— Strukturen und Ordnungen,— Normen und Konventionen,— Kategorien,— Theorien, Klassifikationen, Modellen.	<ul style="list-style-type: none">— Darstellungsformen (z. B. Text, Karte, Bild, Graphik, Skizze, Statistik, mathematisierende Formen),— Arbeitstechniken und methodischen Schritten bei der Bearbeitung von Aufgaben.

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

Dazu gehören u. a.:

A Selbständiges Erklären und Anwenden des Verstandenen

- Erklären einfacher und komplexer Sachverhalte,
- Verarbeiten und Ordnen unter bestimmten Fragestellungen,
- Anwenden des Gelernten und Verstandenen in Zusammenhängen und auf Sachverhalte, die so im Unterricht nicht behandelt worden sind,
- Untersuchen bekannter Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen,
- Verknüpfen erworbener Kenntnisse und gewonnener Einsichten mit neuen Sachverhalten und ihr Verarbeiten in neuen Zusammenhängen,
- Analysieren neuer Sachverhalte.

B Anwenden von sachadäquaten Methoden, Arbeitstechniken und Verfahrensweisen

- bei der Untersuchung von Sachverhalten,
- bei der Übertragung in andere Darstellungsformen,
- bei der Erschließung von Arbeitsmaterial,
- bei der selbständigen Auseinandersetzung mit neuen Fragestellungen.

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

Dazu gehören u. a.:

A Problembezogenes Denken, Urteilen, Begründen

- Einbeziehen erworbener Kenntnisse und erlangter Einsichten bei der Begründung eines selbständigen Urteils,
- Erkennen von Bedeutung und Grenzen des Aussagewertes von Informationen,
- Reflektieren von Normen, Konventionen, Zielsetzungen und Theorien und Befragen dieser auf ihre Prämissen,
- Problematisieren von Sachverhalten durch selbständig entwickelte Fragestellungen,
- Entwickeln von Vorschlägen, Erörtern von Hypothesen und Überprüfen der Vorschläge und Hypothesen auf ihre Realisierungsbedingungen im jeweiligen Bedingungsfeld.

B Beurteilen von Methoden

- Erörtern möglicher methodischer Schritte zur Lösung von Aufgaben,
- Begründen des eingeschlagenen Lösungsweges,
- Überprüfen von Methoden auf ihre Leistung für die Aufschlüsselung von Sachverhalten und im Hinblick auf immanente Wertungen und Auswahlkriterien,
- Überprüfen von Darstellungsformen auf ihre Aussagekraft.

4.4.3 Schriftliche Abiturprüfung

4.4.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die beiden Schwerpunkte Soziologie und Wirtschaftswissenschaften sind die Aufgabenarten gleich.

Für die Leistungsüberprüfung im Fach Sozialwissenschaften sind in der schriftlichen Abiturprüfung folgende zwei Aufgabenarten zugelassen:

Materialgebundene Aufgaben

- mit einheitlicher Aufgabenstellung
- mit gegliederter Aufgabenstellung

Nichtmaterialgebundene Aufgaben

- mit gegliederter Aufgabenstellung.

Im Hinblick auf die **Aufgabenstellung** lassen sich folgende Formen unterscheiden:

- Analyse
- Darstellung
- Erörterung

In der Regel wird jede Aufgabenstellung, insbesondere die gegliederte, aus einer unterschiedlich gewichteten Kombination dieser Formen bestehen. Es lassen sich jedoch auch Aufgabenstellungen denken, die überwiegend einer dieser Formen zugeordnet sind.

Jede der Aufgabenformen kann Leistungen aus allen drei Anforderungsbereichen erfordern.

Bei einer **Analyse** sind aus vorgelegten Materialien bestimmte Informationen und deren Strukturen zu erkennen, zu ordnen und zu verarbeiten.

Die Analyse erfordert folgende Leistungen:

- einzelne Aussagen/Sachverhalte verstehen,
- den Zusammenhang von Aussagen/Sachverhalten erkennen,
- die einzelnen Aussagen/Sachverhalte zusammenfassen durch Zuordnung der Einzelheiten zu übergeordneten Begriffen und Kategorien,
- den Text in die historischen Bezüge einordnen,
- die gesellschaftlichen Zusammenhänge aufzeigen,
- die Intentionen und den Argumentationszusammenhang des Textes herausarbeiten,
- die Kriterien benennen, nach denen Aussagen/Sachverhalte gewertet werden.

Die **Darstellung** ist eine eigenständige Zusammenstellung und Bearbeitung wissenschaftlicher Kenntnisse.

Sie umfaßt folgende Leistungen:

- einfache und/oder komplexe Sachverhalte, Gedankengänge, Problemstellungen, Thesen und Theorien wiedergeben,
- diese unter dem Leitgedanken des Themas ordnen und in geschlossener, systematischer, folgerichtiger Form darbieten,
- erworbenes Wissen in neuen Zusammenhängen anwenden.

Die **Erörterung** ist eine gedankliche Auseinandersetzung mit Gegenständen der Sozialwissenschaften.

Sie verlangt folgende Leistungen:

- Sachverhalte von unterschiedlichen Standpunkten/Aspekten her darstellen,
- durch selbständige entwickelte Fragestellungen oder selbständiges Einbringen von Theorieansätzen bestimmte Sachverhalte, Theorien, Entscheidungen problematisieren,
- Situationen, Hypothesen, Zielsetzungen, Maßnahmen, Entscheidungen und Theorien beurteilen,
- Alternativen entwickeln, Verbesserungsvorschläge machen, begründen und auf ihre Realisierbarkeit überprüfen.

Unabhängig von der Aufgabenart darf die Aufgabenstellung sich nicht nur auf die Anforderungsbereiche I und II beschränken.

4.4.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

(1) Im Fach Sozialwissenschaften 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.

(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 unterrichtet worden ist. Fachlehrer, die Aufgabenvorschläge für Schülergruppen mit unterschiedlichen Kursvoraussetzungen stellen, legen die Vorschläge für jede Schülergruppe gesondert vor.

(3) Die Prüfungsanforderung in jeder Prüfungsaufgabe muß den Bedingungen des § 22 Abs. 1 APO—ÖStG 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 Jahrgangsstufe 12 und 13 erwachsen sein. Sie dürfen sich nicht auf die Sachgebiete eines Kurshalbjahres beschränken. Sie dürfen darüber hinaus in ihrem thematischen Schwerpunkt nicht alle aus ein und derselben Teildisziplin erwachsen sein. Die vom Prüfling zu bearbeitende Aufgabe muß in ihren Anforderungen die Sachgebiete eines Kurshalbjahres/Lernbereiches überschreiten.

(4) Die Aufgaben müssen eindeutig formuliert, klar umgrenzt und in der vorgesehenen Zeit zu bearbeiten sein. Sie dürfen einer bereits bearbeiteten Aufgabe nicht so nahe stehen oder im Unterricht so vorbereitet sein, daß ihre Bearbeitung keine selbständige Leistung erfordert.

(5) Das Anspruchsniveau der Aufgaben in dem 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, ggf. 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 unterrichtlichen Voraussetzungen die Prüflinge für die Lösung der Aufgaben mitbringen. Diese Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang sind hinreichend konkret anzugeben. Aus den Anmerkungen muß erkennbar sein,

daß die Aufgabe für den Prüfling die Sachgebiete eines Kurshalbjahres/Lernbereiches überschreitet.

— eine kurzgefaßte konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont des Lehrers).

(7) Die vorgesehenen Hilfen und Erläuterungen für den Prüfling sowie die Materialien, die dem Schüler vorgelegt werden, sind der jeweiligen Aufgabe beizufügen.

(8) Grundsätzlich zugelassenes Hilfsmittel ist der Rechtschreibduden. Eine beabsichtigte Erweiterung der Hilfsmittel ist anzugeben.

4.4.3.3 Verfahren bei der schriftlichen Prüfung

(1) Die Zeit für die schriftliche Prüfungsarbeit beträgt im zweiten Abiturfach 5 Zeitstunden, im dritten Abiturfach 3 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 nichtgewählten Vorschläge werden vom Schulleiter in Verwahrung genommen. Sie unterliegen weiterhin der Geheimhaltung.

(3) Die Arbeitszeit beginnt, unmittelbar nachdem die Aufgaben vorgelegt oder niedergeschrieben worden sind.

Hat der Schüler eine Auswahl unter vorgelegten Texten oder Materialien zu treffen, so stehen ihm hierfür zusätzlich 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.

Sollen sich Hilfen, die nicht in den Vorschlägen 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 aufsichtsführenden 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 Prüfungsarbeiten

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 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 Notendenzen (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.

(4) Die Bewertung der Prüfungsleistung richtet sich nach den gestellten Anforderungen (vgl. Kap. 4.4.3.1) 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 und 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.

(5) 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 der Fall, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmende 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“ oder „gut“ beurteiltes Prüfungsergebnis setzt Leistungen im Anforderungsbereich III voraus.

Aufgabenbeispiele: Abiturprüfung

	Schwerpunkt	Kursart	Thema	Aufgabenart	Aufgabenstellung	Aufgabentyp	Seite
Schriftliches Abitur	Soz	LK	Schichtspezifische Sozialisation	materialgebunden	einheitlich	Analyse, Darstellung, Erörterung	—
	Soz	LK	Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland	materialgebunden	gegliedert	An, Dar, Er	—
	Soz + WiWi	GK	Private Investitionen und Staat	materialgebunden	gegliedert	An, Dar, Er	—
	WiWi	LK	Konjunkturpolitik	materialgebunden	einheitlich	An, Dar, Er	—
	WiWi	GK	Konzertierte Aktion	nichtmaterialgebunden	gegliedert	Dar, Er	—

Aufgabenbeispiele: Abiturprüfung

	Schwerpunkt	Kursart	Thema	Aufgabenart	Aufgabenstellung	Aufgabentyp	Seite
Mündliches Abitur	Soz	LK, GK	Experimente als Methode empir. Sozialforschung	material- gebunden	gegliedert	An, Dar	—
	Soz + WiWi	LK	Sozialer Konflikt	material- gebunden	gegliedert	An, Er	—
	Soz	GK	Sicherheits- und Entspannungs- politik	material- gebunden	gegliedert	An, Dar, Er	—
	WiWi + Soz	LK	Wirtschafts- systeme	material- gebunden	gegliedert	An, Er	—
	WiWi	GK	Lohnquote	material- gebunden	gegliedert	An, Dar, Er	—
	WiWi	LK	Monopolpreis- bildung	material- gebunden	gegliedert	An, Dar, Er	—
	WiWi	GK	Konjunkturpolitik	nichtmaterial- gebunden	gegliedert	Dar, Er	—

4.4.3.5 Aufgabenbeispiele

I. Beispiel: 2. Abiturfach

Thema: Schichtspezifische Sozialisation

a) Material: Erna E., Hausfrau

„... Wir sind eigentlich von Ostpreußen. Mein Vater war schon 46 hier, wir kamen 48 her. 44 bin ich geboren. Mein Vater war vorher in der Landwirtschaft, dann hat er auf Zeche angefangen, hier in Rheinbaben. Ich hab drei Geschwister, eine Schwester und zwei Brüder. Meine Schwester ist auch verheiratet hier, die hat auch schon drei Kinder. Mein Bruder ist Bergmann auf Rheinbaben, hat auch drei Kinder, und mein kleiner Bruder, der ist 17 und auch Bergmann, Lehrling. Ich hab hier meine Volksschule gemacht, dann hab ich zwei Jahre Lehre gemacht als Strickerin. Eigentlich wollte ich Konditorin werden, in der Bäckerei die Torten machen und so. Wo ich noch in der Schule war, hab ich meiner Mutter immer viel backen geholfen, wir haben zu Hause nur gebacken, jeden Sonntag oder auch Weihnachten, Plätzchen und Torten, alles ham wir selbst gemacht. Und da hatt ich nachher Lust gehabt, inne Konditorei, so Torten machen und so, auch die kleinen Plätzchen, Berliner Ballen und so. Auf einmal hab ich dann keinen Spaß mehr daran gehabt. Aber wo ich denn da in die Lehre ging, dat gefiel mir nachher alles nicht, da dacht ich doch: hätt ich man lieber den anderen Beruf gewählt. Und da hieß es ja nur noch: wir wollen Geld verdienen. Ich ging in die Lehre rein, da war ich 14. Erst war man immer in e Schule, hat man nichts andres gekannt wie Schule — und dann auf einmal muß man, dann steht man auf eignen zwei Beinen. Erst, da gefiel mir dat nicht. Aber nachher denkt man: du mußst das sowieso schaffen, und du schaffst das. Strengt man sich schon von alleine an, nich? Es ging nachher. Aber es war ja auch keine große Strickerei.

Drei Jahre war ich dann in ne Strickfabrik, zwei Jahre Lehrzeit, und dann noch ein Jahr so. Im Haushalt war ich auch noch tätig, das kann man ja immer mal gebrauchen, nich? Im Haushalt hatt ich auch mehr gehabt, da hatt ich freie Kost, und ich konnte da meine Wäsche waschen, alles, und hab 100 Mark gekriegt im Monat. Das war nur für mich. Da war ich 17 und hatte 100 Mark gehabt, das war viel. Die ham alle gesagt: das war viel gewesen.

Wir hatten hier in Bottrop son Klub gehabt, nen Jugendklub gehabt, Deutscher Freier Jugendklub nannte er sich, einfach n'Jugendklub war das, nich, und da sind wir, die ganzen jungen Mädchen und die Jungens, alle drin gewesen. Da haben wir uns kennengelernt, so flüchtig, mein Mann und ich. Nachher, von mein Nachbar der Junge hat Geburtstag gehabt, da kam mein Mann auch zufällig gerade hin — so haben wir uns denn da kennengelernt. Wir haben da gefeiert, und anschließend, bin ich, hat mein Mann mich nach Hause gefahren, der hatn Wagen gehabt zu der Zeit noch. Und n andern Tag kam er denn wieder, hat mich abgeholt, dann sind wir tanzen gegangen, dann sind wir auch mal abends zusammen im Kino gewesen. Ja, 4 Jahre sind wir jetzt verheiratet. Als der Ralph geboren wurde, hab ich noch gearbeitet. ...

Träume hatt ich — Erstens: nicht so früh heiraten. Hatt ich überhaupt nicht vorgehabt. Und zweitens: mit 22 schon drei Kinder, das ist auch n bißchen viel. Ich wollte, wo wir geheiratet hatten, und so, wie ich früher immer schon gesagt hatte: „Wenn ich mal später heirate, dann ein Kind, und dann geh ich so lange arbeiten, bis man alles hat.“ Hatt ich immer gesagt, früher. Da hab ich meinen Mann noch gar nicht gekannt, nich. Da sagt ich: „Ein Kind, arbeiten — und ich willn Auto haben.“ Fürn Auto würd ich auch noch arbeiten. Da sagt mein Mann nachher, wo ich meinen Mann kennengelernt hab: „Ja, du wollst doch arbeiten gehn?“. „Ja“, sag ich, „wenn ich den Ralph nur hätte, wär ich bestimmt gegangen, denn den hätte meine Mutter genommen.“ Aber es ging ja nicht. ...

Ich interessier mir eigentlich nicht für Politik. Mein Mann, der schimpft da schon immer. Sagt er: „Interessier dich mal n bißchen dafür, dat is gut für dich.“ Naja, wenn ich mal meine Arbeit fertig hab — Jetzt komm ich bald überhaupt nicht mehr zum Zeitungslesen. Sonst kam ich schon mal beim Frühstück zum Zeitungslesen, aber jetzt, wo die Kleinen schon alleine sitzen, alleine essen wolln, da komm ich überhaupt gar nicht mehr dazu, nich. Ich hör schon mal Tagesschau oder guck schon schnell inne Tageszeitung rein, wat da Neues drinsteht oder so, nich, aber muß schon sagen, sonst interessier ich mich auch nich für Politik.

Und wegen Rheinbabes, die sind alle so am Sagen: „Dat wird noch wat geben, dat wird noch wat geben!“ Ja dat wird noch wat geben, dat steht fest. Aber wat soll man dagegen tun? Wir Armen können ja auch nichts dagegen tun, daß die Zeche stillgelegt wird. . . .

Meine Kinder solln alle 3 die Schule besuchen, dat sie was wern. Nämlich ich konnte dat nich, meine Eltern, die konnten dat einfach nicht aufbringen, es is keiner von uns auf e höhere Schule gegangen, aber meine Kinder solln dat machen. Da soll keiner aufn Pütt. Die Zeche wird et dann sowieso nich mehr geben. Aber so, die solln irgendwie wat anderes wern. Die solln auf e Schule gehn. Dat hab ich auch schon zu mein Mann gesagt: „ Dat kann ich nich haben, daß die mal so arm wern wie wir.“ Die sollns mal n bißchen besser haben wie wir. Nich, is doch wahr! Unsereiner, der maloocht und arbeitet und arbeitet und hat doch nichts.

Und ich hab schon gesagt, wenn der Kleine, der ganz Kleine, 2 oder 3 Jahre alt ist, daß ich dann einen hab für die zum Aufpassen, dann würd ich ne Arbeit nehmen, und wenns von morgens früh ist bis mittags, dann würd ich noch arbeiten gehn, ja. Man muß ja auch warten, wat mein Mann nachher für ne Beschäftigung hat, wieviel Geld er nach Hause bringt, man kann ja nicht sagen — je nachdem, wolln wir erstmal gucken. Wenn er genug verdienen sollte, ja — ein Auto möcht ich gern haben. Nämlich, ein Mann allein schafft dat nich, und dann noch die Familie und die teure Miete, schafft einer nich allein. Da möcht ich schon gerne arbeiten fürs Auto. Daß man Samstag oder Sonntag mal rausfahren kann und nich immer hier im Kohlenpott bleiben muß. Man will ja auch mal rausfahren und die Welt mal sehn, nich? Nach n Sauerland runter oder so. Et gibt hier in Deutschland so schöne Sachen, so schöne Städte, nich. Noch nie war ich weg gewesen, ich war noch nie raus gewesen. Zur Erholung war ich wohl, zwei Mal, nach Norderney. Aber sonst — . . . Ja, fürn Auto, daß man Samstags oder Sonntag mal wegfahren könnte, dafür würd ich noch arbeiten.“

(Erika Runge, Bottroper Protokolle, Suhrkamp, 11. Auflage 1977, S. 48—55, Auszug)

b) Aufgabenstellung:

Analysieren Sie den „Sozialcharakter“ von Erna E.!

c) Hilfsmittel: Duden

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe ist für einen Leistungskurs Sozialwissenschaften mit soziologischem Schwerpunkt geeignet. Sie erwächst vor allem aus dem Lernbereich „Soziale Gruppe und Individuum“ und ist schwerpunktmäßig auf das Kursthema „Sozialisation als Prozeß der Vergesellschaftung und der Individuierung“ zugeschnitten. Im Unterricht wurde ein elementares Verständnis des „anthropologischen Ortes von Sozialisation“ und der wichtigsten „Lernweisen und Phasen im Sozialisationsprozeß“ angebahnt. Ausführlich und intensiv wurden (idealtypische) Sozialisationsmuster zu einigen Verhaltensbereichen (etwa: Leistungsmotivation, Geschlechtsrolle, Wertorientierung) erarbeitet, und zwar so detailliert, daß die Schüler bestimmte Merkmale bzw. Indikatoren kannten, die auf das Vorherrschen eines bestimmten Verhaltensmusters (etwa „familiistische Wertorientierung“ etc.) hindeuten. Über soziologische Versuche, sachlich ver-

wandte Verhaltensmuster zu einem Charaktertyp zusammenzufügen und in Beziehung zu sozialen Schichten zu setzen, lag Orientierungswissen vor, so daß der Begriff des „Sozialcharakters“ (in der Aufgabenstellung) angewandt werden kann.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):¹⁾

Die Anforderungen der Aufgabe liegen hauptsächlich im Anforderungsberich II: Perspektiven und Begriffe der Sozialisationsforschung sind auf einen konkreten Fall (Autobiographie/unstandardisiertes Interview) anzuwenden, um soziologisch relevante Verhaltensweisen herauszufiltern und als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses sichtbar zu machen.

Im einzelnen erfordert das:

- das Textmaterial nach Verhaltensbereichen, für die es relevant ist, durchsehen und sortieren;
- die sortierten Textausschnitte daraufhin prüfen, welche Merkmale oder Indikatoren eines bestimmten Sozialisationsmusters in ihnen zu finden sind (und welche nicht);
- die Einzelergebnisse zusammenfassen und abwägend einem bestimmten Sozialisationsmuster zuordnen;
- die einzelnen Sozialisationsmuster zusammenfassen und abwägend einem bestimmten „Sozialcharakter“ bzw. einem Typus schichtspezifischer Sozialisation zuordnen.

Anforderungen im Anforderungsbereich III erweist die Aufgabenbearbeitung in dem Maße, in dem die Begriffe der Sozialisationsforschung und die mit ihrer Hilfe gewonnenen Ergebnisse nicht naiv als wahr bzw. als unmittelbare Abbildung, vielmehr als wissenschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit verstanden werden.

II. Beispiel: 2. Abiturfach

Thema: Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland

a) Material:

„Gegenüber der (Annahme der) Klassenstruktur müssen wir (. . .) folgende Vorgänge der Veränderung des sozialen Status-Systems annehmen:

Eine relative Nivellierung der Klassen- und Schichtunterschiede durch den kollektiven Aufstieg der Industriearbeiterschaft, den familien-individueller verlaufenden (. . .) Aufstieg der technischen und Verwaltungs-Berufe als neuer Mittelstand einerseits und durch den Abstieg ehemaliger Oberschichten (. . .) andererseits. Diese sich begegnenden Tendenzen (. . .) haben eine sehr breite, im realen Status sich verhältnismäßig wenig unterscheidende kleinbürgerlich-mittelständische Schicht geschaffen, die als die tragende Schicht der gegenwärtigen Gesellschaftsverfassung angesehen werden muß. Ihr gegenüber geraten die anderen Gruppen der Gesellschaft in die Rolle strukturunwichtiger Außenseiter. (. . .)

Diese Nivellierung wird fast weniger durch die nur relativ nivellierten Einkommensverhältnisse als durch die starke Vereinheitlichung des kulturellen Lebensstils verursacht, die zum großen Teil auf die Sozialisierung ehemaliger Luxus- und Oberschichtgüter durch die moderne Massenproduktion materieller und geistiger Güter zurückzuführen ist. Die möglichst gleichmäßige Teilnahme am materiellen und geistigen Zivilisationskomfort ist der Grundzug der mittelständisch nivellierten Lebenshaltung und

¹⁾ Die Hinweise auf die Anforderungsbereiche dienen in diesem und in den folgenden Beispielen lediglich der Verdeutlichung. Sie sind nicht dem Prüfungsvorschlag beizufügen.

zugleich das selbstverständlichste materielle Grundrecht dieser Gesellschaftsverfassung.“

(H. Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg, Werkbund-Verlag, 3. Auflage 1961, S. 14 f.)

„Der Bestimmungsgrund sozialer Klassen war für Marx das fungierende Privateigentum an Produktionsmitteln. (. . .) Eine (solche) Klassentheorie auf der Grundlage einer Aufteilung der Gesellschaft in Eigentümer und Nichteigentümer von Produktionsmitteln verliert schon dann ihren analytischen Wert, wenn rechtliches Eigentum und faktische Kontrolle getrennt werden. Jede echte Überwindung der Marxschen Klassentheorie muß daher an diesem Punkt ansetzen. Es ist nun eine zentrale These dieser Arbeit, daß eine solche Überwindung möglich ist, wenn wir den Besitz oder Nichtbesitz von fungierendem Privateigentum durch den Anteil an oder Ausschluß von Herrschaftspositionen als Kriterium der Klassenbildung ersetzen. (. . .) Herrschaft (soll) hier nicht als auf die Kontrolle von Produktionsmitteln beschränkt, sondern prinzipiell unabhängig von diesen als eigener Typus gesellschaftlicher Beziehungen verstanden werden. Die Herrschafts- oder Autoritätsstruktur sowohl ganzer Gesellschaften als auch einzelner institutioneller Bereiche innerhalb von Gesellschaften (z. B. der Industrie) ist (. . .) der Bestimmungsgrund von Klassenbildung und Klassenkonflikt. (. . .) Im Gegensatz zu anderen Aspekten der sozialen Ungleichheit begründen Herrschaftsverhältnisse stets eine Dichotomie, nicht ein Kontinuum von Positionen. Diese Bestimmung ist dahingehend zu präzisieren, daß Ausschluß von Autorität in einem Herrschaftsverband nicht notwendig den Ausschluß in allen anderen Herrschaftsverbänden mit sich führt.

Aus der prinzipiellen Dichotomie der Autoritätspositionen in jedem Herrschaftsreich geht das Zweiklassenmodell als typische Grundlage des Klassenkonfliktes hervor.“

(R. Dahrendorf, Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft, Stuttgart, Enke-Verlag, 1957, S. 137 f., 142.)

„Die Geschichte — auch die Geschichte der deutschen Nachkriegszeit und der regierenden Gruppen — kann nicht verstanden werden, wenn die (. . .) Produktionsverhältnisse (die Verteilung von Besitzrechten und der Macht in der Gesellschaft) nicht als zentrale Momente berücksichtigt sind. Das ist eine Binsenwahrheit, auch wenn gerade die Soziologie sie oft genug vergaß.

Die Frage ist, ob nicht unter dem Deckmantel des Interessenpluralismus ein Block so viel Macht sammelt, daß er seine eigenen Privilegien und Zielvorstellungen (. . .) mehr oder weniger einseitig durchzusetzen vermag. (. . .) Da die Regierung sich heute ökonomisch und politisch keine Situation der Stagnation leisten kann, muß sie zugunsten der großen Unternehmer und starken Verbände eingreifen und agieren.“

(U. Jaeggi, Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Fischer Taschenbuch Nr. 1014, 1969, S. 33).

b) Aufgabenstellung:

1. Arbeiten Sie die wesentlichen Aussagen der Texte heraus, und stellen Sie sie thesenartig gegenüber.
2. Erörtern Sie, ob die von den Autoren gewählten Kriterien für die Beschreibung von Sozialstruktur ausreichen.
3. Zeigen Sie mögliche politische Konsequenzen, die aus den Analysen folgen können.

c) Hilfsmittel: Duden

d) Unterrichtszusammenhang:

In dem Leistungskurs Sozialwissenschaften, Schwerpunkt Soziologie, ist im Lernbereich „Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel“ die Klassentheorie von Marx behandelt worden und unter der Fragestellung, ob die dort gestellte Diagnose heute noch zutrifft, mit aktuellen Daten für die Bundesrepublik konfrontiert worden (z. B. Vermögensverteilung, Arbeitsplatzbeschreibungen, Bildungsgänge). Mit Hilfe anderer soziologischer Theorien zur sozialen Schichtung wurden teilweise identische Daten einer konkurrierenden Interpretation unterzogen. Methodisch wurde Wert darauf gelegt, die Ermittlungsverfahren für die Daten und die ihnen zugrundeliegenden Kriterien als mitbestimmend für die Interpretation zu sehen. In Konkurrenz traten auch die Erklärungen sozialer Ungleichheit zueinander, deren jeweilige politische Bedeutung ermittelt wurde. Da volkswirtschaftliche Fragen in diesem Kurs vorher behandelt worden waren, konnten die ökonomischen Bezugspunkte in den verschiedenen Ansätzen erläutert werden.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Die erste Aufgabe verlangt eine Reorganisation der Textinhalte und ihre Zuspitzung in Thesenform. Die Texte sind den Schülern verständlich, weil sie auf die Klassentheorie von Marx zurückgreifen können (Anforderungsbereich II), die für alle drei Analysen der Ausgangspunkt ist. Sie müssen die unterschiedliche Stellung zu diesem Ausgangspunkt ermitteln, wobei der Dahrendorf-Text vielleicht am schwierigsten ist, weil hier ein anderes Kriterium zur Bestimmung von Klassen herangezogen wird.

Die zweite Aufgabe kann unterschiedlich anspruchsvoll angegangen werden. Zum einen soll der Textvergleich aufdecken, daß die Autoren unterschiedliche Kriterien anlegen; dadurch sollen die Schüler auf das Problem der Monokausalität hinweisen können. Zum anderen können sie weitere ihnen bekannte Forschungsergebnisse zur Sozialstruktur der Bundesrepublik benutzen, um die gemachten Aussagen zu relativieren. Schließlich können sie auf Kriterien anderer behandelte Theorien hinweisen, z. B. subjektiver Faktor in der Prestigeforschung, funktionale Faktoren in der funktionalistischen Schichtungsforschung. In jedem Falle verlangt die Aufgabenstellung, daß das Problem wissenschaftlicher Erfassung von Wirklichkeit (Notwendigkeit der Wahl von Begriffen, Kriterien, Erklärungen) reflektiert wird.

In der dritten Aufgabe steht die politische Relevanz soziologischer Aussagen im Mittelpunkt. Je nachdem, für welchen theoretischen Ansatz man sich entscheidet, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für politisches Handeln. Hier können die Schüler zeigen, daß sie die Verknüpfung von Wissenschaft und politischem Handeln erkennen.

III. Beispiel: 3. Abiturfach

Thema: Private Investitionen und Staat

a) Material:

„Jeder einzelne ist stets darauf bedacht, die vorteilhafteste Anlage für das Kapital, über das er zu gebieten hat, ausfindig zu machen. Er hat allerdings nur seinen eigenen Vorteil und nicht den des Volkes im Auge; aber gerade die Bedachtnahme auf seinen eigenen Vorteil führt ganz von selbst dazu, daß er diejenige Anlage bevorzugt, welche zugleich für die Gesellschaft die vorteilhafteste ist.“

Auf welche Gattungen des heimischen Gewerbefleißes jemand sein Kapital verwenden soll, und bei welcher das Produkt den größten Wert verspricht, kann offenbar jeder einzelne nach seinen örtlichen Verhältnissen weit besser beurteilen, als es ein Staats-

mann oder Gesetzgeber für ihn tun könnte. Der Staatsmann, der sich versucht fühlte, Privatleuten Anleitung zu geben, wie sie ihre Kapitalien anlegen sollen, würde sich nicht allein eine höchst unnötige Fürsorge aufladen, sondern sich eine Autorität anmaßen, die nicht einmal einem Ministerium oder einem Senat, geschweige denn einem einzelnen Manne getrost überlassen werden könnte, und die nirgends so gefährlich sein würde, als in der Hand eines Mannes, der töricht und dünkelnhaft genug wäre, sich dazu fähig zu erachten.“

(Adam Smith: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, London 1776,

Deutsch: Untersuchungen über das Wesen und die Ursachen des Volkswohlstandes, Berlin 1906 Band II, S. 227, Band III, S. 230 f.)

„Die Wirtschaftspolitik in einem solchen System richtet sich auf ein einziges Ziel: den Unternehmer oder das Unternehmen zu Investitionen zu veranlassen, von denen die wirtschaftliche Entwicklung abhängt. Präziser und unverhüllter als in dieser — von Keynes herkommenden — Theorie kann man die Abhängigkeit einer ganzen Gesellschaft von einer kleinen Schicht der Besitzenden und die Funktion der Politik in einer solchen Gesellschaft schwerlich darstellen. Um die Unternehmer „geneigt“ zu machen, um ihre Investitionsneigung zu wecken, ist es nötig, ihre Gewinnerwartungen zu steigern; zu diesem Zweck muß man ihnen von Staats wegen Sondervorteile einräumen, als Tribut dafür, daß sie weiter investieren und den Ausbruch allgemeiner Arbeitslosigkeit verhindern.“

(Jörg Huffschmid: Die Politik des Kapitals, Frankfurt am Main 1969, S. 119)

b) Aufgabenstellung:

1. Fassen Sie die Hauptgedanken theseenförmig zusammen, und ordnen Sie den jeweiligen Text in seinen historischen Kontext ein.
2. Erläutern, vergleichen und beurteilen Sie die in beiden Texten zum Ausdruck kommenden Auffassungen über die Bedeutung privater Investitionen und die Rolle des Staates für eine marktwirtschaftliche Ordnung, indem Sie beide Texte auf ihre theoretischen und ideologischen Grundlagen zurückführen.

c) Hilfsmittel: Duden

d) Unterrichtszusammenhang:

Das Thema ist für Grundkurse sowohl im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften als auch im Schwerpunkt Soziologie geeignet. Es ist nicht direkt einem Lernbereich zuzuordnen, basiert vielmehr auf den Lernbereichen „Konsum, Produktion und ihre Koordination“, „Wirtschaftspolitik“ und „Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel“. Im einzelnen setzt es die Behandlung des klassischen Liberalismus (philosophische und ideologische Grundlagen, Harmonie von Eigennutz und Gemeinnutz, Funktionsweise des Marktmechanismus), der Keynesschen Theorie (Investitionsfunktion, Auswirkungen veränderter Investitionen auf das Volkseinkommen, Multiplikatorprozesse) sowie der daraus abgeleiteten Konjunkturpolitik (z. B. Instrumentarium des Stabilitätsgesetzes) und der Marxschen Kapitalismuskritik voraus.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Die 1. Aufgabe verlangt die Reorganisation der Textinhalte in Thesenform. Zum Verständnis und zur späteren Beurteilung der Texte ist es notwendig, sie aus ihrem jeweiligen historischen Kontext zu begreifen. Dies setzt für den Text von Smith Kenntnisse über den klassischen Liberalismus voraus. Huffschmid's Kritik bezieht sich auf die Wirtschaftspolitik der Bundesregierung zur Zeit der Großen Koalition.

Die 2. Aufgabe erfordert vom Prüfling, den Text von Smith durch den Rückgriff auf die klassische Theorie zu erläutern und deren ideologische Implikate aufzuzeigen. Dies setzt die Anwendung der Kenntnisse über die Wirkungsweise und die Funktionen des Marktes als Koordinationssystem, das Saysche Theorem und die Aufgaben des Staates voraus.

Die Erläuterung des Textes von Hufschmid verlangt vom Prüfling zunächst, einige Grundzüge der Keynes'schen Theorie (Investitionsfunktion, Auswirkungen veränderter Investitionen auf das Volkseinkommen) und des darauf aufbauenden konjunkturpolitischen Instrumentariums zu erklären, um anschließend die Kritik Hufschmid's an dieser Theorie und Politik deutlich machen zu können. Zum Verständnis der Kritik Hufschmid's muß aus dem Text dessen marxistische Grundposition abgeleitet werden (Klassencharakter der Gesellschaft, Staat als Interessenvertreter des Kapitals).

Beim Vergleich und der Beurteilung der Texte sollte der Prüfling den jeweiligen historischen, theoretischen und ideologischen Kontext berücksichtigen.

IV. Beispiel: 2. Abiturfach

Thema: Konjunkturpolitik

a) Material:

„Biedenkopf: Die Annahme, daß die Bereitstellung von Geld allein ausreichen könnte, um neue Aktivitäten in der Wirtschaft auszulösen, ist offenbar nicht berechtigt. Denn sonst würde ja bereits die ständige Kreditverbilligung dazu führen, daß neue Gelder für neue Aktivitäten aufgenommen werden. Es muß also noch andere Gründe geben. ZEIT: Welche Gründe nach Ihrer Meinung?

Biedenkopf: Einer, den wir immer wieder erwähnt haben, ist das gestörte Verhältnis zwischen Regierung und Wirtschaft. Die Regierung hat durch ihren ständigen Zickzackkurs das Vertrauen in die Zuverlässigkeit der von ihr gesetzten Daten nachhaltig untergraben. Ein anderer Grund sind die wachsenden Schwierigkeiten bei der Verwirklichung neuer technologischer Erkenntnisse im industriellen Maßstab, wie das bei der Diskussion über den Bau von Kernkraftwerken deutlich wird. Solange diese Probleme ungeklärt sind, stagnieren die mit großem Kostenaufwand verbundenen langfristigen Entwicklungsprozesse. Es ist ein viel zu großes Risiko, auch für große Unternehmen, in neue Technologien zu investieren, wenn man damit rechnen muß, daß deren industrielle Verwertung später scheitert, weil der Staat eindeutige Zusagen im Konfliktfall nicht einhält. Darin sehe ich einen ganz entscheidenden Grund für die augenblickliche stagnative Phase.

ZEIT: Unterstellt, der Staat könnte diesen Handlungsrahmen, den Sie vermissen, tatsächlich setzen — wären dann alle Voraussetzungen für eine nachhaltige wirtschaftliche Belebung erfüllt?

Biedenkopf: Es fehlt noch ein Punkt, der sehr wichtig ist und der uns ja in allen drei Parteien beschäftigt: die Kosten der Arbeit. Es ist unstrittig, daß wir mit diesen Kosten eine Spitzenposition in der Welt erreicht haben, vor allem, wenn man die gesamten Nebenleistungen und Nebenlasten, die mit einem Arbeitsplatz verbunden sind, hinzurechnet. Das hat dazu geführt, daß letztlich alle Arbeitsplätze, die keine hohe Wertschöpfung haben, deren Personalkosten aber durch die Tarifverträge so hoch sind wie bei Arbeitsplätzen mit hoher Wertschöpfung, auf Dauer entfallen müssen.

ZEIT: Nach dem, was Sie bisher gesagt haben, ist die Verantwortung dafür, daß unsere wirtschaftliche Entwicklung stagniert, breit gestreut. Muß das nicht alle Überlegungen über eine mögliche Therapie geradezu lähmen?

Biedenkopf: Das will ich nicht sagen. Erschwert wird aber die politische Durchsetzbarkeit der richtigen Einsicht; das gilt übrigens nicht nur für die Bundesrepublik, sondern

auch für eine ganze Reihe anderer westlicher Länder. Wir müssen von der Regierung erstens eine größere Zuverlässigkeit des mittelfristigen Datenkranzes erwarten können, als das bisher der Fall war. Große Investitionen erfordern klare Verhältnisse. Zweitens brauchen wir, wie schon gesagt, politische Klarheit über die industrielle Verwertbarkeit neuer Technologien: es genügt nicht, wie es Minister Matthöfer getan hat, solche Entscheidungen vom Ausgang von Parteitagen abhängig zu machen. Denn darauf haben die Unternehmen keinen Einfluß, davon verstehen sie nichts. Und schließlich muß die Regierung mit ihrer Autorität dafür sorgen, daß die gesellschaftliche und die politische Anerkennung derer wieder gewährleistet wird, die etwas Neues wagen. Wer heute Neues wagt, setzt sich dem Vorwurf aus, er gefährde oder zerstöre die Umwelt, stürze die Menschheit in unvorhersehbare Risiken und bringe Unruhe in ohnehin schon unruhige Zeiten. Er wird für den Wagemut, den er aufbringt, weder wirtschaftlich noch gesellschaftlich belohnt. Gerade die immaterielle Belohnung hat im Hinblick auf die immer geringer werdenden Chancen materieller Belohnung zunehmende Bedeutung.

ZEIT: Herr Biedenkopf, das wären Verhaltensregeln, die über einen langen Zeitraum hinweg angewandt werden müßten. Die augenblickliche Diskussion wird jedoch beherrscht vom kurzfristigen Möglichen.

Biedenkopf: Ich halte diese Unterscheidung für unzulässig. Kurzfristig möglich ist auch die Änderung einer Politik, die langfristig Wirkung hat. Kurzfristige Maßnahmen, wie sie derzeit die öffentliche Diskussion beherrschen, werden nichts ändern, wenn nicht gleichzeitig erkennbar ist, daß sie eine langfristige Veränderung einleiten. Was nützt es denn, wenn ich der Wirtschaft heute wieder sieben oder zehn Milliarden Mark Investitionshilfe gebe, wie das ja auch Anfang 1975 mit dem bekannten mageren Ergebnis geschehen ist? Dann werden die Großunternehmen jene Investitionen, die sie sowieso vorhaben, in die Kategorie der unterstützten Investitionen umschreiben und die Unterstützungen zur Verbesserung ihrer Liquidität in Anspruch nehmen. Sie werden vielleicht sogar einen Schlag drauf tun, aber doch keine qualitative Änderung ihrer Pläne ansteuern. Darum geht es aber.

ZEIT: Umgekehrt gefragt, wenn sich die Bundesregierung und die Länderregierungen so verhalten würden, wie Sie es in Ihren Verhaltensregeln beschrieben haben: Brauchten wir dann überhaupt noch ein kurzfristig wirksames Konjunkturprogramm?

Biedenkopf: Ich bin der Meinung, daß in der Tat eine gleichmäßige Einkommensteuersenkung im Rahmen des Stabilitätsgesetzes in mehrererlei Hinsicht, den richtigen Anstoß gäbe. Es würden alle diejenigen, die sich auf Grund der relativ hohen Steuerlast zurückhalten, sehen, daß die Steuerentwicklung nicht irreversibel ist. Gerade auch für die Selbständigen wäre das sehr wichtig. Sie zählen zwar nur rund zwei Millionen Menschen, aber sie sind ein außerordentlich wichtiger, zielsetzender Faktor in unserer Gesellschaft. Wenn die Selbständigen resignieren, weil sie den Eindruck haben, es lohne sich nicht mehr, Leute zu beschäftigen und zu investieren, dann hat das Rückwirkungen.

Aber nicht nur die Selbständigen, auch die Bezieher der zumeist niedrigeren Einkommen würden motiviert. Für sie würde es wieder lohnender, mehr zu leisten, weil ihnen nach Abzug der Steuern wieder mehr übrigbliebe. Und über eines müssen wir uns doch im klaren sein: In schwierigen Zeiten wie heute brauchen wir mehr und nicht, wie manche meinen, weniger Leistung.“

(Auszüge aus einem Gespräch der ZEIT mit Prof. Dr. Biedenkopf, CDU, Die Zeit vom 2. 9. 1977)

b) Aufgabenstellung:

Erörtern Sie Biedenkopfs Analyse und seine Vorschläge zur Belebung der Wirtschaft.

c) Hilfsmittel: Duden

d) Unterrichtszusammenhang:

Der Vorschlag ist einem Leistungskurs mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften entnommen. Seine Bearbeitung setzt die Behandlung der Unterrichtsgegenstände der Lernbereiche „Wirtschaftspolitik“ und „Politisches System der Bundesrepublik Deutschland“ voraus, insbesondere Konjunkturzyklus, Ursachen von Konjunkturschwankungen, Zusammenhänge zwischen Konjunktur und Wachstum, geld- und fiskalpolitisches Instrumentarium, Probleme der Konjunktursteuerung, kontroverse Konzeptionen zur nachfrageorientierten Globalsteuerung.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Da es sich um eine materialgebundene Aufgabe mit einheitlicher Aufgabenstellung handelt, sind unterschiedliche Zugriffsweisen bei der Durchführung der Aufgabe denkbar.

Die einheitliche Aufgabenstellung erfordert vom Prüfling eine selbständige Organisation der Bearbeitungsschritte und stellt daher auf methodischer Ebene eine problemlösende Aufgabe dar.

Vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Voraussetzungen wäre folgender Zugriff denkbar.

Als erster Schritt wäre eine thesenförmige Zusammenfassung des Textes zweckmäßig. Um die Ursachenanalyse Biedenkopfs für die mangelnde Investitionsbereitschaft der Unternehmen beurteilen zu können, wäre es zweckmäßig, wenn der Prüfling die Wirkungen der angeführten Gründe auf das Investitionsverhalten anhand der Investitionsfunktion diskutieren und überprüfen würde. Dadurch könnte der sachliche Kern und der Ideologiegehalt der Argumentation erarbeitet werden.

Außerdem müssen die Textaussagen auf die Investitionsfunktion übertragen werden. Die Beurteilung der konjunkturpolitischen Vorschläge Biedenkopfs setzt die Anwendung des Wissens um die möglichen Auswirkungen einer linearen Einkommensteuersenkung (Steuermultiplikator) und die Mängel einer kurzfristigen Konjunkturpolitik voraus. Für die Würdigung der Vorschläge müßte zwischen der vordergründig politischen Seite und dem sachlichen Kern der Vorschläge unterschieden werden. Der Rückgriff auf alternative Problemlösungskonzepte könnte eine kritische Distanz zu den Vorschlägen Biedenkopfs ermöglichen.

V. Beispiel: 3. Abiturfach

Thema: Die „Konzertierte Aktion“ als Instrument der Stabilisierungspolitik

a) Material: —

b) Aufgabenstellung:

1. Stellen Sie den institutionellen Rahmen der Konzertierte Aktion dar.
2. Überprüfen Sie, inwieweit die Konzertierte Aktion im Rahmen der Lohnpolitik ein effizientes Mittel zur Geldwertstabilisierung ist.
3. Diskutieren Sie, ob die Konzertierte Aktion ein marktkonformes Mittel ist.

c) Hilfsmittel: Duden

d) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe ist für einen Grundkurs Sozialwissenschaften, Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften, konzipiert. Die Aufgabenstellung ist lernbereichsübergreifend. Die erforderlichen konjunkturpolitischen und ordnungspolitischen Kenntnisse werden vorwiegend im Lernbereich „Wirtschaftspolitik“ vermittelt (Träger und Instrumente der Konjunkturpolitik, Tarifautonomie, Inflationstheorien, produktivitätsorientierte

Lohnpolitik, marktwirtschaftliches System). Des weiteren können, je nach Themenwahl, Kurse aus den Lernbereichen „Konsum, Produktion und ihre Koordination“, „Moderne Industriegesellschaft und Sozialer Wandel“ und, wenn die ordnungspolitischen Aspekte des Themas stärker betont werden sollen, aus dem Lernbereich „Politisches System der Bundesrepublik Deutschland“ zur Lösung der Aufgabe beitragen.

e) Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Zu 1:

Die Aufgabe verlangt zunächst die Kenntnis der Institution und der Funktion der „Konzertierten Aktion“. Gemäß § 3 des Stabilitätsgesetzes meint die Konzertierte Aktion „ein gleichzeitiges, aufeinander abgestimmtes Verhalten . . . der Gebietskörperschaften, Gewerkschaften und Unternehmensverbände“. Diese Abstimmung des wirtschaftlichen Verhaltens soll im Rahmen der regelmäßigen Gesprächsrunde des genannten Teilnehmerkreises erfolgen. Die Bundesregierung ist verpflichtet, Orientierungsdaten zur Verfügung zu stellen. Mit diesen Daten werden keine verbindlichen Leitlinien aufgestellt (Tarifautonomie!), sondern gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge und Konsequenzen aufgezeigt, die für Entscheidungen der an der Konzertierte Aktion Beteiligten — hier insbesondere die Tarifpartner — von Bedeutung sind.

Die Lösung dieser Teilaufgabe verlangt Leistungen im Anforderungsbereich I: Konzertierte Aktion als Institution; Tarifautonomie.

Zu 2:

Eine Untersuchung der Effizienz dieser Aktion setzt zunächst die Klärung voraus, ob und unter welchen Bedingungen Tariflöhne das Preisniveau mitbeeinflussen. Anhand des Erklärungsansatzes der cost-push- und der demand-pull-Theorie ist nachzuweisen, daß unter bestimmten Bedingungen Lohnerhöhungen inflationär wirken, wenn sie deutlich über das Richtmaß des Produktivitätszuwachses hinausgehen. Somit kommt der autonomen Einkommenspolitik der Tarifpartner eine wichtige Funktion bei der Geldwertstabilisierung zu.

Die Anforderungen erstrecken sich auf die eigenständige Wiedergabe von Inflationstheorien, auf die Anwendung ökonomischer Kenntnisse auf die Modalitäten der Lohnpolitik, auf das Erfassen von Interdependenzen politischer und ökonomischer Prozesse, auf das Aufstellen von Hypothesen sowie auf Beurteilungen und Begründungen.

Zu 3:

Als Kriterium für die Marktkonformität wird die Wirkung auf den Steuerungsmechanismus des Marktes herangezogen. Da die Konzertierte Aktion keine verpflichtenden Lohnleitlinien aussprechen kann, ist ihre Politik als marktkonform zu verstehen.

Die Anforderungen beziehen sich auf die Kenntnis von Definitionen, die Fähigkeit, diese in neuen Zusammenhängen zu verwerten, und die Fähigkeit, zu urteilen.

4.4.4 Mündliche Abiturprüfung

4.4.4.1 Fachprüfungsausschuß und Fachprüfung

(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 Fachlehrer durchgeführt. Der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses hat das Recht, Fragen an den Prüfling zu richten und eine Prüfung zweitweise 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

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.

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 Sozialwissenschaften 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 geringerem 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 Abiturprüfungsfach — dieselbe Aufgabe gestellt werden, wenn für die Prüflinge die gleichen unterrichtlichen Voraussetzungen gegeben sind.

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 dies gestattet.

(4) Der zweite Teil der Prüfung sollte etwa die Hälfte der Gesamtprüfungszeit in Anspruch nehmen.

4.4.4.4 Vorbereitung der mündlichen Prüfung

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 sich der 2. Teil der Prüfung aus dem 1. Teil 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.

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 4.3.2.1).

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 Wissenstoffes wird nicht als Prüfungsleistung anerkannt.

(2) Der 2. Teil wird als Prüfungsgespräch bezeichnet.

Der Prüfer soll den 1. Prüfungsteil als Ausgangsposition für dieses Gespräch nutzen, also durch Anschluß- und Überleitungsfragen die begrenzte Aufgabenstellung des 1. 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

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 (4)).

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zu Grunde liegenden Anforderungsbereiche sind dabei zu berücksichtigen (vgl. 4.4.2).

Als Bewertungskriterien ergeben sich im einzelnen:

Sicheres, geordnetes Wissen

- Kenntnis fachspezifischer Fakten und Sachverhalte,
- Kenntnis sozialwissenschaftlicher Begriffe, Methoden und Theorien, gestuft nach Genauigkeit und Umfang,

Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches

- Fähigkeit, sozialwissenschaftliche Darstellungsformen und Methoden anzuwenden

Verständnis

- Erfassen der Aufgabenstellung,
- Erfassen des Inhaltes und der Funktion des Materials für die Lösung der Aufgabe,
- Verstehen der fachspezifischen Sachverhalte,

Sinn für Zusammenhänge des Faches

- Einordnen der Sachverhalte in übergeordnete Zusammenhänge,

Selbständiges Denken

- Anwenden von Kenntnissen und Fähigkeiten in neuen Zusammenhängen oder auf neue Sachverhalte,
- Erfassen von Problemen,
- Problematisieren gegebener Sachverhalte und Aussagen durch selbständig entwickelte Aspekte,

Urteilsfähigkeit

- Überprüfen von Aussagen bzw. Theorien hinsichtlich ihrer Prämissen und/oder Konsequenzen,
- Einbringen alternativer Standpunkte/eines eigenen Standpunktes,

Darstellungsvermögen

- Verständlichkeit der Darlegung und fachgerechte Ausdrucksweise,
- Gliederung und folgerichtiger Aufbau der Darstellung,
- Eingehen auf Fragen, Einwände, Hilfen,

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im 2. 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.

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 Beurteilungen 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 nun 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

I. Beispiel

Thema: Experimente als Methode empirischer Sozialforschung

a) zum 1. Teil der Prüfung

Material:

„Amerikanische Soziologen führten folgendes Experiment durch: Sie versammelten vier Gruppen 18-jähriger College-Schülerinnen (nacheinander) in einem bestimmten Raum („Laboratorium“).

Die Hauptaufgabe der Gruppen bestand darin, sich als Klubversammlung zu betätigen und einen Vorstand zu wählen.

Das Experiment erforderte, daß sich die Mädchen vorher noch nicht untereinander kannten und daß jeweils gleich viele Juden und Katholiken Gruppenmitglieder waren.

Jede einzelne Gruppe wurde aus 10 Mädchen zusammengesetzt. Man sagte ihnen, daß jedes Mädchen aus einem anderen im Gebiete von Boston liegenden College komme. Tatsächlich kamen bei den einzelnen Gruppen nur jeweils 6 Mädchen aus verschiedenen Colleges. Die anderen 4 Mädchen waren hingegen bezahlte Teilnehmerinnen, die man vorher unterrichtet hatte, wie sie sich verhalten sollten.

Während der ersten Hälfte der Klubversammlung mußten die Teilnehmer so miteinander umgehen, daß sie (statt ihrer Namen) Nummern verwendeten, die den einzelnen zugeteilt worden waren. Nach Ablauf der Vorstandswahl ließen die soziologischen Experimentleiter — unter dem Vorwand — die Name und die religiösen Bekenntnisse der einzelnen Teilnehmer auf eine Wandtafel jeweils neben die zugeteilte Nummer schreiben und (am Schluß der Versammlung) die Wahl wiederholen.

Bei der Namensbekanntgabe sagten 2 von den 4 (bezahlten) instruierten Mädchen, daß sie jüdisch, und die anderen beiden, daß sie katholisch seien. Die beiden instruierten Mädchen jedoch, die sich in der ersten Versuchsgruppe als Jüdinnen ausgaben, sagten in der zweiten Versuchsgruppe, daß sie katholisch seien, in der dritten Versuchsgruppe wiederum, daß sie Jüdinnen seien, usw. Die anderen beiden (instruierten) Mädchen, die sich in der ersten Versuchsgruppe als Katholikinnen ausgaben, sagten in der zweiten Versuchsgruppe, daß sie Jüdinnen seien, in der dritten Versuchsgruppe wiederum, daß sie katholisch seien, usw.“

(Durchschnitts-) Ergebnis der Wahlen aller Versuchsgruppen:

(Prozentangaben! J. = Jüdinnen; K. = Katholikinnen)

Stimmen für die bezahlten Mitarbeiterinnen vor Bekanntgabe ihrer Konfession (erste Wahl)	nach Bekanntgabe ihrer Konfession (zweite Wahl)
46% für J. von J.	51% für J. von J.
54% für K. von J.	49% für K. von J.
50% für J. von K.	33% für J. von K.
50% für K. von K.	67% für K. von K.

(Auszug aus: Leon Festinger, Laboratoriumsexperimente; in: Praktische Sozialforschung 2, Hrsg. R. König, 3. Auflage 1966, S. 275—286)

Aufgabenstellung:

Analysieren Sie die vorstehende Experimentbeschreibung:

1. Welcher Bereich sozialen Verhaltens sollte durch dieses Experiment erforscht werden? Welche Hypothese lag zugrunde?

2. Warum ist die Laboratoriumsanordnung so eingerichtet worden, wie es oben geschildert wird?
3. Formulieren Sie möglichst genau das Ergebnis des Experiments!
(Da die Textfassung bei dieser Aufgabe relativ viel Zeit erfordert, sollte die Vorbereitungszeit auf 45 Minuten angesetzt werden.)

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Aus dem Forschungsbericht über das Experiment sind die Zielsetzung, die Hypothese, die Erwägungen zur Kontrolle der wirksamen Faktoren (hier speziell des Faktors „Konfession“) und die Interpretation der Ergebnisse ausgelassen, weil eben die Hauptaufgabe des Schülers darin bestehen soll, diese Dinge aus dem übrigen Text (der nur die notwendigen Angaben zu Anordnung, Verlauf und Ergebnis des Experiments bietet) indirekt zu erschließen. Dies ist möglich, indem allgemeine Kenntnisse über Art und Ziel sozialwissenschaftlicher Experimente auf die vorliegende Experimentbeschreibung angewandt werden. Etwa folgende Lösungen sind zu erwarten:

zu 1.

Untersuchung, welche Wirkung die Kenntnis der Konfessionszugehörigkeit auf das Verhalten gegenüber anderen Menschen ausübt.

zu 2.

Ziel eines Experiments ist es, die Art der Beziehungen zwischen sozialen Faktoren aufzudecken, bzw. die Wirkung eines sozialen Faktors auf andere zu messen. Deshalb muß die soziale Situation künstlich so angeordnet werden, daß alle vermutlich in ihr wirksamen Faktoren ausgeschaltet oder konstant gehalten werden außer dem einen zu untersuchenden Faktor. Beim vorliegenden Experiment werden z. B. die Faktoren „alters-, geschlechts-, bildungs-, regionalspezifisches Wahlverhalten“ u. a. durch die spezielle Anordnung konstant gehalten.

zu 3.

In der Entstehungsphase von Kleingruppen übt die Kenntnis der Konfessionszugehörigkeit einen merklichen Einfluß darauf aus, wem katholische College-Schülerinnen aus den USA ihre Stimme geben. Auf jüdische College-Schülerinnen bleibt diese Kenntnis jedoch ohne nennenswerten Einfluß.

b) Zum 2. Teil der Prüfung:

In direkter Anknüpfung an inhaltliche (b—c) oder methodische (a) Elemente der Aufgabe lassen sich im Prüfungsgespräch größere fachliche Zusammenhänge entfalten:

- Problematisieren Sie die Reichweite und Übertragbarkeit der Ergebnisse des vorgelegten Experiments! Beurteilen Sie — von Ihren Analyseergebnissen ausgehend — den Stellenwert von Experimenten in der Soziologie bzw. für die wissenschaftliche Erforschung der Gesellschaft (evtl. im Vergleich mit den Naturwissenschaften)!
- Bedeutung der Konfession für das politische Wahlverhalten in der Bundesrepublik Deutschland.
- Der Zusammenhang zwischen zugeschriebenen Positionsmerkmalen und sozialen Vorurteilen.

c) Darstellung des Unterrichtszusammenhangs

Da die Aufgabe fast ausschließlich auf Kenntnisse der Methoden empirischer Sozialforschung abhebt, kann sie aus sehr unterschiedlichen Lernbereichen und Kursstufen erwachsen. Auch bei ökonomischem Schwerpunkt der Kurse erscheint sie möglich.

Wird die Aufgabe im 2. Prüfungsteil auf Aufgabenteil a) ausgeweitet, erscheint sie für einen Leistungskurs angemessen. Sonst ist sie auch für einen Grundkurs möglich.

Bedingung ist in jedem Fall, daß über ein bis zwei Methoden empirischer Sozialforschung (inklusive Experiment!) unterrichtet wurde, z.B. nach Zoll/Binder, Die soziale Gruppe (Frankfurt), S. 118—140.

Aufgabenteil a) müßte durch Unterricht über methodologische Probleme vorbereitet sein, etwa im Umfang und Komplexitätsgrad von Mayntz/Holm/Hübner, Einführung in die Methoden empirischer Soziologie (Opladen 1969), S. 168—174: Regeln der Kausalanalyse, stochastische Experimente; und S. 184—186: Laboratoriums- und Feldexperimente; und S. 23—25: Verhältnis von Sozialforschung und Theoriebildung.

II. Beispiel

Thema: Sozialer Konflikt

a) Zum 1. Teil der Prüfung:

Material:

„... Der Marx'schen Theorie dünkte noch selbstverständlich, daß der objektive Antagonismus zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen kraß dort sich äußere, wo der Druck derer, die über die Produktionsmittel verfügen, auf die, welche ihre Arbeitskraft verkaufen, am härtesten fühlbar war, in der Ökonomie. Jene Selbstverständlichkeit ist in den höchstindustrialisierten Ländern zergangen, wie die Proletarier kaum mehr als solche sich fühlen, existiert auch der Fabrikant der „Weber“ nicht mehr. Nicht länger tritt der Unternehmer als leibhaftige Verkörperung der Kapitalinteressen den Arbeitern entgegen. Mit fortschreitender technischer Rationalisierung, mit der Versachlichung der Autoritätsstruktur sehen die Arbeiter im Betrieb keinen greifbaren Gegner vor sich. Allenfalls reiben sie sich an Vorarbeitern, Meistern, Vorgesetzten in einer nach oben unabherrschbaren Hierarchie. Die Streitigkeiten mit jenen sind Prototypen von sozialem Konflikt heute und von dessen Verschiebung. Sie ereignen sich an falscher Stelle; die präsumtiven Gegner stehen ihrerseits unter dem Druck, für das Soll der Produktion zu sorgen. Eigentlich sind sie Phantome, Personalisierungen, durch welche die Abhängigen das Abstrakte und Undurchdringliche der Verhältnisse in ihre lebendige Erfahrung zurückzuübersetzen trachten.

... Der Konflikt (sc. zwischen Arbeit und Kapital), unsichtbar unter der Oberfläche des Partnertums, äußert sich in gesellschaftlichen Randphänomenen.“

(Als Beleg seiner Thesen führt Adorno u. a. folgende Beobachtungen an:)

- Ein altes Weib herrscht Kinder, die auf einer ohnehin lauten Straße spielen, wegen Lärmens an. Noch nachdem sie längst verschwunden sind, schimpft es weiter.
- Äußert der Schuhe probierende Kunde, dieser Schuh sei ihm zu weit, so empfindet das Ladenmädchen das bereits als Affront und antwortet gereizt: „Da muß ich Ihnen recht geben.“
- An einer Straßenkreuzung springt bei grünem Licht der Motor des ersten, von einer Dame gesteuerten Autos nicht an. Nach gedämpften Hupkonzert kommt beim nächsten Rotlicht der Fahrer des folgenden Wagens nach vorn, sagt deutlich und sachlich, nicht einmal drohend: „Dumme Sau“, und die Dame antwortet ebenso sachlich und ernst: „Entschuldigen Sie mich“.
- In der automatisierten Sektion eines Rußwerks ist den Arbeitern, welche die Maschinen lediglich zu kontrollieren und zu reinigen haben, verboten, während der Arbeitszeit zu sitzen oder zu rauchen, obwohl das ihre Tätigkeit keineswegs behinderte. Einem, der beim Auftritt des Obermeisters die brennende Pfeife in der Tasche versteckt, verwickelt dieser ausdauernd in ein nichtssagendes Gespräch und zwingt ihn damit zum schmerzhaften Eingeständnis der Übertretung.“

(Th. W. Adorno/U. Jaerisch, Anmerkungen zum sozialen Konflikt heute.
In: H. Maus (Hg.), Gesellschaft, Recht und Politik, Neuwied, Luchterhand, 1968,
S. 1—19; Auszüge!)

Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie Adornos Auffassung heutiger sozialer Konflikte!
2. Interpretieren Sie eine der von Adorno angeführten Beobachtungen mit Hilfe seiner Auffassung des sozialen Konflikts!

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Teilaufgabe a) setzt Kenntnis des Kerns der Marx'schen Konfliktauffassung (antagonistischer Widerspruch zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen in der kapitalistischen Wirtschaftsweise) und betriebssoziologisches Orientierungswissen (fortschreitende technische Rationalisierung, Versachlichung der Autoritätsstruktur, Hierarchie) voraus, um auf dieser Folie das Spezifische von Adornos Konfliktauffassung herausarbeiten zu können (der soziale Konflikt hat den gleichen Inhalt, wie Marx ihn bestimmte; durch die strukturellen Veränderungen der Betriebe, ihre zunehmende Komplexität, sind die Interessengegensätze nicht mehr direkt greifbar bzw. an bestimmten Personen sichtbar. Da aber offenbar ein psychisches Bedürfnis nach direkt greifbaren Konfliktgegnern besteht, wird das vorhandene industrielle Konfliktpotential fälschlicherweise in gesellschaftliche Randbereiche verlagert, wo diese psychischen Bedürfnisse zum Zuge kommen können).

Teilaufgabe b) verlangt Leistungen im Anforderungsbereich II, insofern hier Theoreme zur Interpretation von Beobachtungen und umgekehrt Beobachtungen zur Klärung von Theoremen angewandt werden müssen. Beispiel: Die Gereiztheit des Ladenmädchens ist nicht durch die Situation (die sachliche Feststellung des Kunden) hinreichend motiviert; sie verweist deshalb auf einen konflikthaltigen Hintergrund, der nicht angemessen zum Ausdruck/Bewußtsein kommt: Die Verkäuferin unterliegt offenbar an ihrem Arbeitsplatz einem starken Druck (möglichst viele Schuhe auch ungeachtet ihrer Qualität und des Bedarfs des Kunden verkaufen zu müssen), dessen Urheber/Ursache ihr nicht recht greifbar und angreifbar wird, so daß sie die daraus resultierende Aggression auf Dritte verschiebt, die ihr diesen Druck fühlbar machen bzw. scheinbar dessen unmittelbare Verursacher sind.

b) Zum 2. Teil der Prüfung:

Aus der Aufgabe lassen sich größere fachliche Zusammenhänge in folgenden Richtungen entwickeln:

- Problematisierung der empirischen Verifizierbarkeit von Adornos Auffassung (ansetzend bei einer Überprüfung der Belege)
- Verschiedene Ansätze soziologischer Konflikttheorien (marxistisch/liberalistisch; funktionalistisch/interaktionistisch)
- Der Zusammenhang der Konfliktauffassung mit der Einschätzung der Legitimität der Mittel der Konfliktaustragung (am Beispiel des „Wilden Streiks“)

c) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe ist den Lernbereichen „Soziale Organisationen und Institutionen“ und „Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel“ und darin speziell den Kursthemen „Der Konflikt zwischen Arbeit und Kapital“ und „Unterschiedliche Theorieansätze zur Erklärung des sozialen Wandels“ zuzuordnen.

Sowohl für Kurse mit soziologischem als auch mit ökonomischem Schwerpunkt erscheint die Aufgabe geeignet. Angesichts der Notwendigkeit, Kenntnisse aus mehreren Lernbereichen zu verknüpfen, angesichts der Textdichte und des relativ hohen Theorieanteils ist die Aufgabe für Leistungskurse, kaum für Grundkurse einzusetzen.

III. Beispiel

Thema: Sicherheits- und Entspannungspolitik

a) Zum 1. Teil der Prüfung:

Material:

„Wenn es um die Frage der nationalen Verteidigung geht, kann man sehr wohl das gleiche Ziel haben und doch grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten darüber, wie man das Ziel am besten erreicht. In dieser Diskussion gibt es eine Tendenz, sich in technische Details zu verlieren, das heißt, sich ausschließlich mit Fragen wie Waffensystemen und Truppenstärken zu beschäftigen und darüber bestimmte Grundtatsachen aus dem Auge zu verlieren. Eine dieser Tatsachen ist der unerträgliche Schrecken, den die Menschheit vor einem nuklearen Krieg empfinden muß. — Trotz des materiellen und geistigen Schadens, den das hektische, endlose Wettüben bei den Nationen (sc. den USA und der UdSSR) und der ganzen Welt zufügt, geht es zwischen den Weltmächten weiter und bringt uns immer näher an einen Explosionspunkt. Dabei gibt es eine vernünftige, praktische Alternative, eine Möglichkeit, diesen tödlichen „Wettlauf ohne Sieger“ zu beenden: Rüstungskontrolle durch Verträge. Trotz unserer vielen Meinungsverschiedenheiten haben die USA und die Sowjetunion das gemeinsame Interesse daran erkannt, einen Atomkrieg zu verhindern. Diese geteilte Sorge hat zu einer Reihe von Abmachungen geführt, die in den vergangenen 15 Jahren getroffen wurden. Sie reichen vom teilweisen Teststopp für Atomwaffen bis zum Nichtverbreitungsvertrag für Atomwaffen, von SALT I . . . zu SALT II. Ohne eine Einigung, die die weitere Waffenentwicklung bremst und das Spektrum der Bedrohung verringert, gegen das wir gerüstet sein müssen, bliebe uns nichts anderes übrig, als uns auf neue atemberaubende Rüstungsausgaben einzustellen, ohne dadurch eine Garantie dafür zu bekommen, wirklich besser gerüstet zu sein. Wenn SALT II zurückgewiesen wird, werden wir die Verlierer sein. Verlieren werden aber auch die Sowjets. Und verlieren wird die ganze zivilisierte Welt.“

(Vortrag des amerikanischen Senators und Vorsitzenden des Senatskomitees für die Streitkräfte, John Culver, im Dezember 1978 in Chicago, gekürzt; zitiert nach Frankfurter Rundschau vom 7. 3. 1979)

Aufgabenstellung:

1. Arbeiten Sie die Intention des Verfassers heraus, indem Sie seine Argumentation analysieren!
2. Stellen Sie — ausgehend vom Text — die Konzeption der „arms-control“ dar und unterscheiden Sie diese von anderen Konzeptionen der Abrüstung!
3. Beurteilen Sie die Konzeption der „arms-control“ im Hinblick auf bisherige Erfolge und im Hinblick auf das Ziel, den Frieden sicherer zu machen!

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Die 1. Aufgabe setzt voraus, daß der Prüfling im Zusammenhang mit der Unterrichtsreihe „Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen“ die inneramerikanische Diskussion um die Ratifizierung von SALT II verfolgt hat. Vom Prüfling wird erwartet, daß er die Argumentationsstruktur des Textes (Schlüsselbegriffe, Wortwahl, Alternativen etc.) herausarbeitet, die Gegenposition (ansatzweise) skizziert und die Intention des Verfassers (das Inkrafttreten von SALT II ist von einer Zweidrittelmehrheit im amerikanischen Senat abhängig) aus der Situation heraus deutet. Die Aufgabe wird umso besser gelöst sein, je genauer die Intention des Autors erfaßt wird. Die 2. Aufgabe verlangt Darstellung von Wissen (Konzeption der „arms-control“) und Reorganisation von Kenntnissen (Vergleich zweier Konzeptionen). Differenzierte Darstellung der Merkmale der Konzeptionen und Validierung der Merkmale für den Vergleich geben

Maßstäbe für die Bewertung. Die 3. Aufgabe verlangt eine Erörterung der bisherigen Folgen (Ende unkontrollierter und unkontrollierbarer Aufrüstung, trotzdem quantitative und qualitative Vergrößerung des atomaren Potentials) und ansatzweise eine kritische Diskussion der Konzeption der „arms-control“.

b) Zum 2. Teil der Prüfung:

Größere fachliche Zusammenhänge lassen sich herstellen, wenn im 2. Teil der Prüfung wissenssoziologische Aspekte der internationalen Beziehungen (Stereotype, Vorurteile, Feindbilder) thematisiert werden. Das Prüfungsgespräch kann dann mit folgenden Stichworten strukturiert werden:

- die öffentliche Diskussion in der Bundesrepublik über die militärischen Ziele der Sowjetunion
- Vorurteile, Autostereotype, Heterostereotype, Feindbilder: Begrifflichkeit und Abgrenzung
- Veränderung von Vorurteilen und Feindbildern durch Unterricht?

Zur Herstellung größerer fachlicher Zusammenhänge ist auch der Technologieaspekt geeignet: Zusammenhang zwischen technologischen Zwängen (Vorhandensein von Forschungsstätten, Entwicklungsdauer neuer Waffen und Geräte, Arbeitsplatzsicherung im Produktionsbereich), Rüstungsdynamik und Abrüstungsbestrebungen.

c) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe ist den Lernbereichen „Internationale Beziehungen“ und „Soziale Gruppe und Individuum“ zuzuordnen. Die Anforderungen entsprechen den Fähigkeiten, die in einem Grundkurs erworben werden können. Die Aufgabenstellung des 1. Prüfungsteils ist aus dem Kursthema „Konfrontation und Kooperation in den Ost-West-Beziehungen“ erwachsen. Die Darstellung der Konzeption der „arms-control“ setzt eine Auseinandersetzung mit einem Vertreter dieser Konzeption (z. B. Graf Baudissin) voraus. Der 2. Prüfungsteil bezieht sich vorwiegend auf den Lernbereich „Soziale Gruppe und Individuum“.

IV. Beispiel

Thema: Wirtschaftssysteme

a) Zum 1. Teil der Prüfung:

Material:

„Die Vergesellschaftung der Produktion unter dem kapitalistischen Regime erlaubt eine ungeheure Entfaltung an Produktivkräften. Das Anwachsen des konstanten Kapitals, vor allem der Zahl der Maschinen, der Werkzeuge in der Industrie und im Transportwesen, ist nur durch die konsequente Entwicklung der Arbeitsteilung möglich. . . . Aber diese wachsende Sozialisierung der Produktion, die die Arbeit aller Menschen in tatsächlich kooperative Arbeit verwandelt, ist nicht geregelt, gelenkt und nach einem bewußten Plan verwaltet. Sie wird durch blinde Kräfte gesteuert, durch „Marktgesetze“, durch die Schwankungen der Profitrate und das Spiel des Ausgleichs der Profitrate, jener besonderen Form, die das Wertgesetz im kapitalistischen Regime annimmt. Deswegen entwickelt sich die gesamte objektiv vergesellschaftete Produktion unabhängig von den menschlichen Bedürfnissen, die sie selbst hervorgerufen hat; einzig die Profitgier der Kapitalisten ist maßgebend für die Entwicklungsrichtung der Produktion. . . .“

(Mandel, Ernest, Marxistische Wirtschaftstheorie, Frankfurt 1970, S. 182—183)

„Die großen ökonomischen Klassiker haben durch ihre Entdeckung des Marktmechanismus einen Beitrag von unvergeßlicher geschichtlicher Wirkung geleistet. Diese

Entdeckung macht es möglich, die Aufgabe der Steuerung eines so unübersehbaren Sozialvorgangs, wie es eine funktionenteilige Volkswirtschaft ist, eine Aufgabe also, die ihrer Natur nach eine politische Führungsaufgabe ist, aus den Regierungszuständigkeiten herauszulösen und einem automatisch arbeitenden Signal- und Kontrollverfahren, dem Marktpreissystem anzuvertrauen. . . . Der Irrtum von Marx bestand darin, daß er den Marktmechanismus unterschätzte. Ob er nicht sah, daß diesem Mechanismus die Fähigkeit innewohnt, die Produktionskräfte optimal zu stimulieren und — was noch viel entscheidender ist — optimal zu koordinieren und zu lenken, darüber hinaus aber auch noch die Fähigkeit, mit dem Problem der Ausbeutung fertig zu werden und das Privateigentum sozial zu domestizieren, oder ob er es bloß nicht glauben wollte? . . .“

(Böhm, Franz, Die Zähmung des Privateigentums, FAZ vom 20. 5. 1972, S. 17)

Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie die beiden Texte aus dem Selbstverständnis der Autoren und stellen Sie die wesentlichen Unterschiede heraus!
2. Erörtern Sie, inwieweit mit den in den beiden Texten erstellten Analysen die Wirklichkeit des Wirtschaftssystems in der Bundesrepublik erfaßt wird!

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Leistungen im Anforderungsbereich I verlangt die Analyse der beiden Texte aus dem Selbstverständnis der Autoren, wobei eine erweiterte Interpretation zentraler Begriffe, wie „Profirate“, „konstantes Kapital“ oder das „Signal- und Kontrollverfahren des Marktpreissystems“ und die „Domestizierung des Privateigentums“ schon eine Leistung im Anforderungsbereich II darstellt. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen einmal in dem Vergleich zweier wissenschaftstheoretisch und damit auch begrifflich unterschiedlicher Konzeptionen und zum anderen in der Übertragung beider Analysen auf die reale wirtschaftliche Situation der Bundesrepublik. Als eine besondere Leistung kann gelten, wenn es dem Prüfling gelingt, auch die im Text von Böhm enthaltenen allgemein politischen Implikationen des marktwirtschaftlichen Systems (Zeile 5—8) zu erkennen und adäquat zu interpretieren. Leistungen im Anforderungsbereich III erfordert die in der 2. Aufgabe indirekt enthaltene Stellungnahme.

b) Zum 2. Teil der Prüfung:

Mögliche thematische Schwerpunkte:

- Welche wissenschaftstheoretischen Richtungen bzw. ideologischen Vorstellungen liegen den beiden Analysen zugrunde? Stellen Sie dazu die entsprechenden typischen Merkmale heraus!
- Inwieweit haben die beiden wissenschaftstheoretischen Richtungen bzw. ideologischen Vorstellungen einen Einfluß auf die konkrete Wirtschaftspolitik nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in anderen Staaten?

c) Unterrichtszusammenhang:

Die Prüfungsaufgaben zielen auf die Lernbereiche „Wirtschaftspolitik“ und „Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel“ und gehen von den Anforderungen eines Leistungskurses aus, der je nach der Intensität der Themenbehandlung sowohl in einem Kurs mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften als auch mit dem Schwerpunkt Soziologie angeboten werden kann. Im einzelnen setzen die Aufgaben eine relativ intensive Beschäftigung mit dem marktwirtschaftlichen System und der marxistischen Theorie, zumindest der Politökonomie voraus. Was das marktwirtschaftliche System betrifft, so reicht eine Behandlung des Systems im Sinne einer Modellbetrachtung nicht aus. Sie ist noch zu ergänzen durch die aktuelle Konzeption der Wirtschaftspolitik im Zusammenhang mit der Ordnungs- und Prozeßpolitik.

V. Beispiel

Thema: Lohnquote

a) Zum 1. Teil der Prüfung:

Material:

Die Entwicklung verschiedener Lohnquoten für die Bundesrepublik Deutschland

Jahr ¹	Brutto- lohnquote	bereinigte ² Brutto- lohnquote	Netto- lohnquote	bereinigte ³ Netto- lohnquote
1950	58,6	66,1 ⁴	58,6	65,7
1951	58,7	65,1	58,1	63,9
1952	57,4	62,8	57,5	62,5
1953	58,7	63,3	59,8	64,0
1954	59,4	63,1	60,7	64,1
1955	58,8	61,5	59,1	61,4
1956	59,5	60,8	59,6	61,2
1957	59,7	61,3	59,8	61,0
1958	60,5	61,9	59,9	60,9
1959	60,2	61,2	59,7	60,2
1960	60,6	60,6	59,6	59,6
1961	62,2	61,6	59,8	59,8
1962	64,0	62,7	62,0	61,4
1963	64,4	62,5	64,2	62,9
1964	64,3	61,7	64,4	62,5
1965	64,7	61,7	63,9	61,4
1966	65,7	62,4	64,1	61,1
1967	65,9	62,7	64,7	61,4
1968	63,9	60,4	64,8	61,6
1969	65,2	60,9	61,8	58,4
1970	66,7	61,7	62,9	58,8
1971	68,3	62,9	63,1	58,4
1972	68,7	63,0	64,3	59,2
1973	69,8	63,8	64,4	59,1
1974	71,5	65,3	65,3	59,6
1975	71,7	65,7	67,4	61,7

1 1950—1959 ohne Saarland und Berlin

2 (3) Lohnquote bei konstant gehaltenem Anteil der Arbeitnehmer an den Erwerbstätigen im Jahre 1960 (1950)

4 bis 1959 eigene Berechnungen

(Quelle: Müller/Röck, Konjunktur- und Stabilisierungspolitik, Stuttgart 1976, S. 29)

Aufgabenstellung:

1. Definieren Sie die verschiedenen Lohnquotenbegriffe.
2. Als Bestimmungsfaktoren der Lohnquoten werden unter anderem genannt: Konjunkturelle Schwankungen, Erwerbstätigenstruktur, Arbeitszeit, Steuern und Sozialabgaben.
Erläutern und vergleichen Sie die vorliegenden Zahlenreihen im Hinblick auf diese Einflußfaktoren.
3. Diskutieren Sie, ob die Lohnquote ein geeigneter Indikator für eine „gerechte Einkommensverteilung“ ist.

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Leistungen im Anforderungsbereich I sind mit der Definition der verschiedenen Lohnquotenbegriffe zu erbringen.

Erläuterung und Vergleich der Zahlenreihen erfordern die Fähigkeit, die Wirkungen der einzelnen Bestimmungsfaktoren auf die verschiedenen Quoten herauszuarbeiten und die unterschiedlichen Entwicklungen zu kennzeichnen (Anforderungsbereich II).

Mit der dritten Teilaufgabe werden Leistungen im Anforderungsbereich II und III gefordert. Der Prüfling muß aufzeigen, daß es für das Ziel der „gerechten Einkommensverteilung“ keine allgemeingültigen Maßstäbe gibt und daß die Lohnquoten von höchst eingeschränkter Aussagekraft für die Einkommensverteilung sind, unter anderem deswegen, weil sie keine Aussagen über die personelle Einkommensverteilung liefern und weil sie — je nach Interessenlage — unterschiedlich herangezogen werden (Gewerkschaften: Nettolohnquote, Unternehmerverbände: Bruttolohnquote).

b) Zum 2. Teil der Prüfung:

Mögliche thematische Schwerpunkte:

1. Untersuchen Sie die Wirkungen von Lohnerhöhungen auf die Lohnquote und auf die Preisstabilität,

— wenn sie gleich der Steigerung der Arbeitsproduktivität sind,

— wenn sie höher/tiefer als die Produktivitätssteigerung sind.

oder:

2. Erläutern Sie das Konzept des Sachverständigenrates für eine „Kostenniveauneutrale Lohnpolitik“.

oder:

3. Erläutern Sie das Konzept einer „Expansiven Lohnpolitik“ (V. Agartz) und stellen Sie mögliche Wirkungen dieser Politik dar.

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Die im 2. Teil (Prüfungsgespräch) verlangten größeren Zusammenhänge können durch eine Analyse der Beziehungen zwischen Lohnerhöhungen und Arbeitsproduktivität im Hinblick auf Lohnquote und/oder Preisniveaustabilität hergestellt werden. Hier sind insbesondere die verteilungspolitischen Implikationen einer produktivitätsorientierten Lohnpolitik zu beachten. In Bezug auf das Ziel der Preisniveaustabilität ist auf die restriktiven Bedingungen einzugehen, unter denen die genannte Lohnpolitik inflationshemmend wirkt.

Die Prüfung kann auch Modifikationen und Weiterentwicklungen der Produktivitätsformel zum Gegenstand nehmen, wie sie mit den Aufgaben 2 und 3 angesprochen sind. Da die Konzepte im Unterricht behandelt sein müßten, käme es hier vorrangig darauf an, vom Prüfling Bedingungen und Wirkungen dieser Konzeptionen herausarbeiten zu lassen.

c) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgabe ist für einen Grundkurs Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften gedacht. Sie setzt in methodischer Hinsicht einige Übung im Umgang mit Statistiken voraus (Interpretation des Zahlenmaterials, Problematisierung seiner Aussagefähigkeit und Verwendbarkeit in der wirtschaftspolitischen Diskussion und Auseinandersetzung). Als formalisierte Information können Statistiken in allen Kursen eingesetzt werden.

In thematischer Hinsicht erfordert die Aufgabe Kenntnisse makroökonomischer Wirkungen der Lohnpolitik. Die Vermittlung dieser Kenntnisse kann in Kursen der Lernbereiche „Konsum, Produktion und ihre Koordination“, „Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel“ und „Wirtschaftspolitik“ erfolgen.

VI. Beispiel

Thema: Monopolpreisbildung

a) Zum 1. Teil der Prüfung:

Material:

„Die Macht des Monopols ist in der Realität somit zwar begrenzt, aber trotzdem — dank der Aktionsparameter Kosten und Absatz resp. dank der Beeinflussbarkeit von Qualität und Werten — weitaus größer als in der Modellwelt von Cournot. In der Realität läßt sich der Monopolgewinn durch Reduzierung von Kosten und Steigerung des Absatzes (z. B. durch Herabsetzung der Lebensdauer längerlebiger Produkte) steigern. Andererseits muß das reale Monopol infolge der Existenz von Gewerkschaften damit rechnen, daß Gewinnsteigerungen mit Lohnerhöhungen beantwortet werden, und daß es infolge des Bestehens von Substitutionskonkurrenz den theoretischen Monopolpreis nicht immer erreichen kann, ohne Kundenabwanderungen auszulösen.“

(Helmut Arndt, Wirtschaftliche Macht, München, C.H. Beck, 1974, S. 135)

Aufgabenstellung:

1. Stellen Sie anhand einer Graphik die Monopolpreisbildung nach Cournot dar.
2. Erörtern Sie, welche der von Arndt angeführten Faktoren mit dem Modell zu erklären sind und welche das Modell sprengen, indem Sie anhand Ihrer Graphik versuchen, die Auswirkungen dieser Faktoren auf den Monopolpreis und -gewinn zu analysieren.

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Aufgabe 1 erfordert als komplexe Leistung die Wiedergabe der Monopolpreisbildung anhand einer graphischen Darstellung. Dabei muß entschieden werden, ob von einer linearen oder s-förmigen Kostenkurve ausgegangen werden soll. Ferner hat der Prüfling die Entscheidung zwischen einer graphischen Darstellung, die von der Gesamtkosten- und Gesamterlöskurve ausgeht oder die Grenzkosten- und Grenzerlöskurve in den Vordergrund stellt. Der Kosten- und Erlösplan des Monopolisten ist in seinen Grundzügen zu entwickeln, um daraus den Monopolpreis abzuleiten. In methodischer Hinsicht ist es für die Darstellung wichtig, daß wesentliche Voraussetzungen des Modells (Zielsetzung, Verhaltensweise, Plandatum, Aktions- und Erwartungsparameter des Monopolisten, statische Betrachtungsweise, keine Substitute) geklärt werden.

Aufgabe 2 verlangt Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III. Es muß untersucht werden, welche der von Arndt angeführten Faktoren im Modell berücksichtigt werden und wie sich diese Größen auf den Monopolpreis und den Monopolgewinn auswirken können. Eine Veränderung der variablen Kosten (z.B. Lohnerhöhungen) führt zu einer Verschiebung der Grenzkostenkurve, beeinflusst dadurch den Monopolpreis und den Monopolgewinn. Eine Änderung der fixen Kosten beeinflusst nur den Monopolgewinn, nicht jedoch den Monopolpreis. Kostenänderungen sind also im Modell darstellbar, jedoch wird ein Steigen der fixen Kosten in der Realität auch zu Preissteigerungen führen. Beeinflussungen der Produktqualität und des Bedarfs können in einer veränderten Lage der Preis-Absatz-Funktion ausgedrückt werden. Dadurch ergeben sich Auswirkungen auf den Grenzerlös und damit auf den Preis und den Gewinn. Lediglich die Substitutionskonkurrenz sprengt die Annahmen des Modells. Es würde sich eine völlig andere Form der Preis-Absatz-Funktion ergeben. Ferner kann die grundsätzlich dynamische Argumentation von Arndt nicht in diesem Modell berücksichtigt werden.

b) Zum 2. Teil der Prüfung:

Mögliche thematische Schwerpunkte:

1. Erläutern Sie wesentliche Kriterien, die nach dem Wissenschaftsprogramm des kritischen Rationalismus an eine empirisch gehaltvolle Theorie gestellt werden müssen. Diskutieren Sie, inwieweit die Monopoltheorie diesen Anforderungen entspricht.
2. Weisen Sie nach, daß im Modell das Monopol im Vergleich zur vollkommenen Konkurrenz zu einem höheren Preis und zu einer geringeren Angebotsmenge führt.
3. Erörtern Sie den Einfluß der Unternehmenskonzentration auf das Preisniveau.
4. Welche Auswirkungen können von der zunehmenden Unternehmenskonzentration auf die Wirksamkeit der global konzipierten Konjunkturpolitik ausgehen?

c) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgaben sind gedacht für einen Leistungskurs Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften. Vorausgesetzt wird die Behandlung der Lernbereiche „Konsum, Produktion und ihre Koordination“, „Wirtschaftspolitik“ und „Wissenschaftstheorie“. Im Teil 1 wird auf Inhalte des Lernbereichs „Konsum, Produktion und ihre Koordination“ zurückgegriffen, während im 2. Teil entweder auf wissenschaftstheoretische oder auf wirtschaftspolitische Inhalte eingegangen wird.

VII. Beispiel

Thema: Konjunktur

a) Zum 1. Teil der Prüfung:

Aufgabenstellung:

1. Stellen Sie die einzelnen Konjunkturphasen dar. Was besagt der Begriff „Konjunktur“?
2. Wie wirkt sich die konjunkturelle Situation in einer Rezession auf die Wirtschaftssektoren Haushalt, Unternehmen und Staat aus?
3. Erläutern Sie in Anlehnung an das Stabilitätsgesetz Maßnahmen, die die Bundesregierung ergreifen kann, um eine Rezession zu bekämpfen.
4. Wie kann die Bundesbank die Maßnahmen der Bundesregierung in einer Rezession geldpolitisch unterstützen?

Leistungsanforderungen (Erwartungshorizont):

Aufgabe 1 erfordert die graphische Darstellung (Methodenkenntnis) der vier Konjunkturphasen (Rezession, Aufschwung, Boom, Abschwung) bei genauer Bezeichnung und Erklärung der Achsen (Zeit, BSP). Der Begriff Konjunktur, verstanden als wirtschaftliche Schwankungen bzw. Ungleichgewichte hinsichtlich bestimmter Ziele (z. B. Vollbeschäftigung, Preisstabilität, außenwirtschaftliches Gleichgewicht), legt die Skizzierung eines Konjunkturzyklus sowie eines Wachstumstrends in der Graphik nahe.

Aufgabe 2 bezieht sich gezielt auf eine Konjunkturphase. Im Sinne des Anforderungsbereiches II sollen theoretische Kenntnisse über den Wirtschaftskreislauf mit wirtschaftspolitischen Phänomenen verknüpft werden. Angesprochen werden müßten bezüglich

- des Haushalts: Rückgang des Konsums, erhöhte Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit, sinkende Einkommen, Sparverhalten;
- der Unternehmen: Unzureichender Absatz, sinkende Umsätze, sinkende Gewinne, Rückgang der Investitionen, hohe Lagerbestände, freie Kapazitäten, mangelnde Liquidität, Entlassung von Arbeitnehmern, Kurzarbeit, evtl. Konkurs;
- des Staates: Rückgang der Steuereinnahmen, Finanzierungsschwierigkeiten beim Etat, evtl. zusätzliche Kreditaufnahme, Problematik der Staatsnachfrage.

Aufgabe 3 erfordert die Kenntnis und Erklärung der Maßnahmen des Stabilitätsgesetzes zur Belebung der Konjunktur in einer Rezession:

- Senkung der Lohn-, Einkommen- und Körperschaftsteuer um maximal 10% bis maximal 1 Jahr (§ 26 Nr. 3),
- Steuersenkung durch einen Investitionsbonus von maximal 10% der Anschaffungs- bzw. Herstellungskosten (§ 26 Nr. 3),
- Auflösung von konjunkturellen Rücklagen (§ 5),
- zusätzliche Kredite (§ 6 Abs. 2),
- Beschleunigung der Planung und Vergabe geeigneter Investitionsvorhaben (§ 11).

Aufgabe 4 erfordert die Verknüpfung von Fiskal- und Geldpolitik bei gleicher konjunktureller Ausgangslage (Rezession). Angesprochen werden müßten hier: Senkung der Mindestreserven, Erhöhung des Rediskontkontingentes, Senkung des Diskont-, des Lombardsatzes, Offenmarktpolitik.

b) Zum 2. Teil der Prüfung:

Mögliche thematische Schwerpunkte:

1. Beurteilen Sie die Wirksamkeit der geld- bzw. fiskalpolitischen Maßnahmen.
2. Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Rezession und Preisbildung?
3. Inwiefern wirkt sich eine Rezession auf den Wettbewerb aus?

c) Unterrichtszusammenhang:

Die Aufgaben sind gedacht für einen Grundkurs Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften. Insbesondere wird die Behandlung der Lernbereiche „Wirtschaftspolitik“ und „Konsum, Produktion und ihre Koordination“ vorausgesetzt. Sachlich müßten behandelt worden sein: Zu Teil 1: Konjunkturelle Schwankungen, Ziele der Konjunkturpolitik, Maßnahmen, die Bundesbank und ihr Instrumentarium, kontroverse Konzeptionen zur Konjunkturpolitik. Zu Teil 2: Der Markt als Koordinationssystem, Wettbewerb und Wettbewerbsformen, Wettbewerbsbeschränkungen.

5. Grundkurse Sozialwissenschaften gemäß §12 APO—OStG (3) Ziffer 2

5.1 Zur Zielsetzung dieser Kurse

§ 12 (3), Nr. 2 APO—OStG stellt im Zusammenhang mit der Beschreibung der Pflichtfächer in den Jahrgangsstufen 12 und 13 fest:

Schüler, die das Fach Geschichte gewählt haben, belegen in den Jahrgangsstufen 12 bis 13 zusätzlich zwei aufeinanderfolgende Grundkurse in Sozialwissenschaften.

Diese Bestimmung wird durch die Erläuterungen der VVzAPO—OStG zu § 12 weiter ergänzt:

Die Zusatzkurse . . . werden nach den Richtlinien und Lehrplänen für den Unterricht in der Oberstufe des Gymnasiums als neueinsetzende Kurse unterrichtet. Sie werden in der Regel in der Jahrgangsstufe 13 angeboten.

Als Fachkurse Sozialwissenschaften unterliegen beide Kurse den Vorgaben der Richtlinien; dies gilt sowohl für die dort beschriebenen Lernziele als auch für die Ausführungen zu Lerninhalten, Unterrichtsorganisationen und Lernerfolgsüberprüfungen, soweit diese nicht ausschließlich das Abiturfach Sozialwissenschaften betreffen. Die Beschränkung auf nur zwei Folgekurse sowie ihre Zuweisung zur Jahrgangsstufe 13 als Regelfall (Konsequenzen für das Volumen des Grundkurses in 13/II) verweist jedoch auf die Sonderstellung dieser Kurse gegenüber dem kontinuierlichen Sozialwissenschaftsunterricht von 11/I bis 13/II. Es empfiehlt sich die Behandlung von zwei Themen für die gesamte Jahrgangsstufe 13.

Die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften versuchen in unterschiedlicher Weise, dem Ziel „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ (vgl. Abschnitt 1.1) zu entsprechen. Das Fach Geschichte will das Bewußtsein dafür wecken, daß von den Menschen gestaltete Wirklichkeit in der Zeit geschieht, d. h. daß das jeweilige Geschehen von zeitlichen Bedingungen abhängt und einem Wandel unterliegt. Die Sozialwissenschaften haben die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft mit den darin enthaltenen Konflikten und Kontroversen zum Thema. Die Qualifikationsanforderungen des Faches zielen auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen.

Die Gestaltung der beiden Grundkurse Sozialwissenschaften muß davon ausgehen, daß die Schüler sich im Fach Geschichte vornehmlich mit der Herkunftsgeschichte unserer Gesellschaft befaßt haben. Vor diesem Hintergrund (und nach Möglichkeit anknüpfend an Gegenstände/Probleme, die im vorausgegangenen Geschichtsunterricht behandelt wurden) muß das Fach Sozialwissenschaften Strukturen und Probleme der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft und der in ihr lebenden Bevölkerungsgruppen vermitteln.

Die Kurse in Sozialwissenschaften beziehen sich vor allem auf das politische Handeln des Individuums im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Der Beitrag des Faches Sozialwissenschaften kann in der Behandlung des Politischen Systems und seiner Handlungsbedeutung liegen, aber auch in der Berücksichtigung der sozioökonomischen Gegenstände und Rahmenbedingungen dieses Handelns. Daraus ergibt sich, daß sowohl Gegenstände der Mikro-, der mittleren als auch der Makroebene berücksichtigt werden können. Eine Verkürzung des Politik-Begriffs auf staatliches Handeln bzw. von staatlichem Handeln betroffene Bereiche ist nicht zulässig. Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung muß auch für Bereiche menschlichen Zusammenlebens das Ziel sein, die nicht über staatliches Handeln vermittelt erscheinen, z. B. Gruppen. Die Auseinandersetzungen mit Regeln des menschlichen Zusammen-

lebens, also politischen Entscheidungen im weiteren Sinne, ist bei jungen Menschen in der Oberstufe des Gymnasiums ein wesentliches Entwicklungsmerkmal. Besonders im Nahbereich, also in Institutionen und Gruppen und gegenüber überlieferten gesellschaftlichen Verhaltenstraditionen, findet diese Auseinandersetzung statt. Deshalb darf die Mikroebene nicht vernachlässigt werden.

Die Anknüpfung an unmittelbare Interessen der Lerngruppe, die mit entscheidend für die Auswahl von Stoffen werden können, bietet die Möglichkeit, der Gefahr entgegenzuwirken, daß die verpflichtenden Kurse als schulischer Zwang empfunden werden. Für stark motivierende Gegenstände, die den Wünschen der Schüler soweit wie möglich entgegenkommen, sollte Platz sein. Aktualität, Betroffenheit und Zukunftsbedeutung werden daher zu entscheidenden Auswahlkriterien. Hierbei geben auch die Erlasse des Kultusministers zur politischen Bildung Hinweise.

Die gewählten Inhalte sollen mit Blick auf die Qualifikationen/Lernziele didaktisch erschlossen werden. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse und Methoden der beiden Fächer Sozialwissenschaften und Geschichte sind anzusprechen (vgl. Abschnitt 1.3.2 „Die Sozialwissenschaften und ihre Struktur“). Die beschriebenen Unterrichtsmethoden (Abschnitt 3.1.1) finden auch in den Grundkursen gemäß § 12 APO—OStG Verwendung.

5.2 Themen und Gegenstände

Die Lernbereiche aus den Richtlinien Sozialwissenschaften können schon aus zeitlichen Gründen nicht einziges Kriterium für die Auswahl von Inhalten sein. Hier wird nicht die Gesamtheit gesellschaftlichen Handelns — wie reduziert auch immer — zum Gegenstand werden, sondern es werden solche Inhalte, die von besonderer aktueller Bedeutung und politischer Relevanz sind, behandelt. Wenngleich die Komplementarität der Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften bei der Bearbeitung mitbedacht werden sollte, so orientiert sich der thematische Zugriff doch in erster Linie an den Sozialwissenschaften.

Aufgrund der genannten Gesichtspunkte wird der folgende Themenrahmen festgelegt, der in Zusammenhang mit den Lernbereichen der Richtlinien Sozialwissenschaften steht. Je ein Thema aus der Mikro- und Makroebene ist obligatorisch. Die mittlere Ebene ist aus unterrichtspraktischen Gründen der Mikro- bzw. der Makroebene zugeordnet. Dem gewählten Thema können unterschiedliche Gegenstände zugeordnet werden. Unter Berücksichtigung der Zielsetzungen ist eine Schwerpunktbildung bei der Auswahl der Themen möglich, aber nicht verpflichtend.

Themenrahmen

Mikroebene	Makroebene
Sozialisation und Rolle	Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland
Soziale Gruppe	
Formen und Bedingungen industrieller Arbeit	Kernprobleme der marktwirtschaftlichen Ordnung
Politische Sozialisation	Politische Systeme im Vergleich
	Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern

Nachfolgend werden die Themen im Gegenstandsbereich konkretisiert. Unter a) werden zunächst die Lernzielbezüge hergestellt; unter b) werden didaktische Perspektiven angedeutet; unter c) werden wesentliche fachwissenschaftliche Aspekte aufgeführt.

Thema: Sozialisation und Rolle

- a) möglicher Lernzielbezug: I, 6; II, 2—5; IV, 2—6; V, 7; VI, 5; 7—10; VII, 2.
- b) Für dieses Thema werden den Schülern aus dem Geschichtsunterricht und aus anderen Fächern einige inhaltliche Aspekte bekannt sein; die methodische Vorgehensweise dagegen wird neu sein. Auf die Begriffe „Sozialisation“ und „Rolle“ und ihre theoretische Bedeutung in den Sozialwissenschaften wird der Unterricht deshalb besonders abheben und den Zusammenhang von Begriffsbildung und empirischer Sozialforschung aufzeigen.

Zugänglich für Jugendliche und exemplarisch für die Inhaltsstruktur des Themas erscheinen u. a. folgende Gegenstände: Status und Identität von Jugendlichen; Lernen von Empathie und Rollendistanz; Rollenunterschiede in informellen Kleingruppen und zweckrationalen Großorganisationen; schichtspezifische Sozialisation und Lebenschancen.

- c) wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:
- anthropologischer Ort von Sozialisation; Lernweisen im Sozialisationsprozeß; (idealtypische) Verhaltensmuster als Ergebnis von Sozialisation; schichtspezifische Sozialisation; Phasen des Sozialisationsprozesses („natürliche“ Identität, Rollenidentität, flexible Ich-Identität)
 - Rollenkonzept(e): soziales Handeln als Rollenhandeln (Position, Status, Norm, Sanktion, Kontrolle); Grundqualifikationen des Rollenhandelns (Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz)
 - Sozioökonomische Lebenswelt und Familienstrukturen
 - Erziehungsziele und Sozialisationspraktiken

Thema: Soziale Gruppe

- a) möglicher Lernzielbezug: I, 4, 6; II, 2, 3, 5, 7; IV, 2, 3, 6; VI, 5, 9.
- b) Die Relevanz des Themas für die Bewältigung von Lebenssituationen sollte im Unterricht berücksichtigt werden. Gerade dieses Thema legt aber auch eine systematische Einführung in Grundbegriffe der Soziologie und eine erste Einführung in die Methoden empirischer Sozialforschung nahe.
Ein problemorientierter Zugriff könnte durch die Fragestellung „Gruppe: Hilfe oder Zwang?“ erreicht werden.
- c) Wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:
- Der Begriff der sozialen Gruppe: soziale Gruppe, soziale Kategorie; formelle/informelle Gruppe, Primär-/Sekundärgruppe, Bezugsgruppe;
 - Gruppenprozesse: der Prozeß der Gruppenbildung; die Entstehung von Gruppennormen, z. B. Sherifs Experiment zum autokinetischen Phänomen; die Wirkung unterschiedlicher Führungsstile in Gruppen; der in-group/out-group-Mechanismus, soziale Gruppe und Vorurteile; gruppendynamische Übungsformen, z. B. Wahrnehmungs- und Kommunikationsübungen;

- Gruppenstrukturen:
Soziometrie als empirische Methode zur Erfassung der Gruppenstruktur;
Macht-, Statusverteilung, Rollenstruktur in Gruppen, z. B. Analyse und Diskussion von Whytes Untersuchungen „Street-Corner-Society“;
- Die Bedeutung informeller Gruppen im Betrieb (z. B. Analyse und Diskussion von Mayos Hawthorne-Untersuchungen);
- Zur Kritik der Gruppe:
Chancen und Gefahren der Zugehörigkeit zu Gruppen; Gruppentherapie.

Thema: Formen und Bedingungen industrieller Arbeit

- a) Möglicher Lernzielbezug: I, 4; II, 2; III, 3, 7, 8; IV, 3, 4, 5, 6, 7; V, 3, 8, 9; VI, 2, 5, 8; VII, 1, 3, 6, 7; IX, 1, 3.
- b) Für dieses Thema gilt, daß einzelne Aspekte aus dem Geschichtsunterricht bekannt sein dürften. Mit Blick auf Jahrgangsstufe 13 kann dieses Thema besondere aktuelle und existentielle Bedeutung für die Schüler haben. Wegen der Fülle der Einzelaspekte empfiehlt es sich ein verstärkt problemorientiertes Vorgehen. Folgende Problembereiche bieten sich insbesondere für die unterrichtliche Behandlung an: Qualität des Arbeitslebens, Lohngerechtigkeit, Soziale Beziehungen im Betrieb, Anspruch und Wirklichkeit der Mitbestimmung, der Jugendliche in der Arbeitswelt, Arbeitslosigkeit.
- c) Wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:
 - Der Betrieb als Ort ökonomischer Produktion: Die Organisation der betrieblichen Produktion (Arbeitsteilung, Kooperation, Arten industrieller Arbeit), Unternehmensformen und Unternehmenszusammenschlüsse;
 - Der Betrieb als Ort sozialer Beziehungen: Der Betrieb als formelles System und seine Herrschaftsstruktur, das informelle System des Betriebes, soziale Verhaltensweisen des arbeitenden Menschen;
 - Der gerechte Lohn: Leistungs- oder Bedürfnislohn, Verantwortung der Sozialpartner, Lohntheorien, Arten der Entlohnung, der Arbeitskampf;
 - Mitbestimmung: Historischer Rückblick über Mitbestrebungen in Deutschland, derzeit geltende Regelungen, gesellschaftliche und politische Bedeutung der Mitbestimmung;
 - Humanität im Arbeitsleben: Arbeitsbedingungen der Menschen in der Industriegesellschaft, Indikatoren für die Qualität der Arbeit, Berücksichtigung der physischen und psychischen Belastbarkeit des Menschen;
 - Der Jugendliche in der Arbeitswelt: Recht auf Ausbildung, Grundgesetz Artikel 12, der Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt (Stellensuche, Beratungsmöglichkeiten, Bewerbung);
 - Arbeitslosigkeit: Entwicklung und Stand in der Bundesrepublik, Ursachen der Arbeitslosigkeit, Maßnahmen zur Abhilfe (Arbeitszeitverkürzung, verstärkte Investitionen), soziale Folgen für die Betroffenen, Konkurs und Arbeitsplatzverlust.

Thema: Politische Sozialisation

- a) Möglicher Lernbezug: I, 5—6; II, 6—7; III, 3—4, 8—9; IV, 1—7; V, 7—8; VI, 4—10; VII, 8.
- b) Für dieses Thema werden die Schüler aus dem Geschichtsunterricht Kenntnisse über institutionalisierte politische Partizipationsformen und ihren historischen Wandel mitbringen. Der sozialwissenschaftliche Unterricht wird systematisierend untersuchen, welche Fähigkeiten und Bereitschaften Voraussetzung für die Wahrnehmung politischer Beteiligungschancen in einer Demokratie sind und unter wel-

chen Sozialisationsbedingungen solche Verhaltensdispositionen am ehesten gelernt werden. Der Zusammenhang von primärer Sozialisation, sekundärer Sozialisation und „politischer Kultur“ ist aufzuzeigen.

Zugänglich für Jugendliche und exemplarisch für die Inhaltsstruktur des Themas erscheinen u. a. folgende Gegenstände: Entwicklung des moralischen Urteilens und des politischen Verständnisses; die Phase der zynischen Überdistanzierung oder des ethischen Rigorismus; Apathie und Radikalismus als zwei Fehlformen politischen Verhaltens; Selbstausbürgerungstendenzen bei Jugendlichen; Toleranzbreite politischer Institutionen.

c) wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:

- Problemfelder: Welche Art politischer Beteiligung entspricht dem Grundgesetz (Demokratietheorie)? In welchen Maßen ist eine hochentwickelte Industriegesellschaft überhaupt plan- und steuerbar (Gesellschaftstheorie)? Wo muß/kann politische Beteiligung überhaupt ansetzen, um im gegebenen Institutionsgefüge wirksam zu sein (Analyse des politischen Systems)?
- Jugendliche und Politik:
Politik als berufliche Karriere, Spezialistentum versus Politik als Chance zur Spezialisierung sonst getrennter Lebensbereiche, Apathie und Radikalismus als die beiden Kehrseiten apolitischen Verhaltens;
Jugendorganisationen der Parteien (Programme, Aktivitätsmuster);
- institutionalisierte Beteiligungsformen in der Bundesrepublik Deutschland, politische Repräsentation: Mitwirkung durch Stellvertreter, repräsentative Beteiligung = Herrschaft der Eliten?, neue Technologien im Verwaltungsbereich: Bürgerbeteiligung oder Rationalisierung?
Parteien und Verbände: normative und faktische Rolle im Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß;
- aktuelle Beteiligungsformen: Chancen und Ursachen (Bürgerinitiativen, „wilde“ Streiks, Demonstrationen, Volksbegehren, Selbstversorgung und -verwaltung etc.);
- Qualifikationen politischer Bildung und Praxis in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft;
- „politische Kultur“ als Medium zwischen politischer Sozialisation und politischem System;
- Entwicklungsphasen der moralischen Urteilsfähigkeit und des Verständnisses für politische Kräftefelder und Prinzipien.

Thema: Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland

- a) Möglicher Lernzielbezug: I, 1—4; II, 1, 4; III 6—7, 9; V, 9; VII, 6—7; IX, 1.
- b) Für die Behandlung dieses Themas werden die Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit Voraussetzungen aus dem Geschichtsunterricht mitbringen. Das Thema „Industrielle Revolution und soziale Frage“ gehört im Geschichtsunterricht zu den obligatorischen Stoffbereichen.

Folgende Problembereiche bieten sich insbesondere für die Behandlung an: „Alte“ und „Neue“ soziale Frage; unterschiedliche Versuche, die Gesellschaftsstruktur zu deuten: Geschichtete Gesellschaft, Klassengesellschaft, nivellierte Mittelstandsgesellschaft; umstrittene Ziele der Bildungs- und Ausbildungspolitik.

c) Wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:

- soziale Ungleichheit im Wandel: mittelalterliche Ständegesellschaft, Frühindustrialismus, moderne Industriegesellschaft,
- Grundbegriffe sozialer Schichtung: Klasse, Stand, Kaste; soziale Mobilität,

- Methoden zur Erfassung sozialer Schichtung: „objektive“ Kriterien, z. B. Einkommens- und Vermögensverhältnisse; „subjektive“ Kriterien; z. B. Selbst- und Fremdeinschätzung, Prestige,
- aktuelle Strukturen und Daten sozio-ökonomischer Ungleichheit: Einkommen und Vermögen; Bildung; Sozialprestige und Macht,
- Erklärungsversuche sozialer Ungleichheit: funktionalistischer Ansatz; marxistischer Ansatz,
- Wege und Möglichkeiten zum Abbau sozialer Ungleichheit: Einkommenspolitik (Lohn- und Steuerpolitik); Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand, Steuer- und Investitionspolitik; Bildungs- und Ausbildungspolitik.

Thema: Kernprobleme der marktwirtschaftlichen Ordnung

- a) Möglicher Lernzielbezug: I, 1; I, 4; II, 6; III, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9; IV, 3; V, 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9; VI, 6; VII, 1, 3, 6, 7; VIII, 3; IX, 1, 3.
- b) Für dieses Thema gilt, daß die Schüler vom Geschichtsunterricht wenige Voraussetzungen mitbringen. Dies gilt auch für das methodische Vorgehen der Wirtschaftswissenschaften. Es empfiehlt sich — auch wegen der Komplexität ökonomischer Prozesse — ein verstärkt problemorientiertes Vorgehen, das zur Sachstrukturierung führen sollte.

Als Einstieg bieten sich u. a. folgende Problembereiche an: Das Verhältnis von Mikro- und Makrozielen in der Marktwirtschaft, wirtschaftliche Macht und Einkommensverteilung, Wettbewerb und Unternehmenskonzentration, Zielkonflikte in der Wirtschaftspolitik.

- c) Wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:
 - Grundelemente einer jeden Wirtschaftsordnung: Relative Knappheit der Ressourcen, Produktionsfaktoren, arbeitsteilige Produktion, Gütertausch, Informations-, Koordinations-, Entscheidungs- und Sanktionssystem, Verhältnis von Mikro- zu Makrozielen;
 - Entwicklung der Marktwirtschaft: Von der freien (homo oeconomicus, laissez-faire-Prinzip, Individualismus, Liberalismus als ideologische Basis des Modells der freien Marktwirtschaft) zur sozialen Marktwirtschaft (Idee der sozialen Gerechtigkeit, aktive Wettbewerbspolitik, staatliche Interventionen) und zur Marktwirtschaft mit Globalsteuerung (Beeinflussung gesamtwirtschaftlicher Größen, das Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums);
 - Konstitutive Elemente der Marktwirtschaft: Bedeutung des Privateigentums, Vertragsfreiheit, der Markt als Koordinationssystem, Funktion des Wettbewerbs, Vorrang der Mikro- vor den Makrozielen;
 - Ziele und Zielkonflikte: Verhältnis zwischen Eigen- und Gemeinnutz, Nutzen- und Gewinnmaximierung als Ziele der Wirtschaftssubjekte, Funktionen des Staates, Autonomie der Bundesbank und der Tarifpartner, Fiskalisten versus Monetaristen;
 - Probleme der Einkommens- und Vermögensverteilung: Erwerbsstruktur und Vermögensverteilung in der Bundesrepublik Deutschland, Verteilungsgrundsätze, Gerechtigkeit und Systemstabilisierung als Umverteilungsmotive, staatliche und private Maßnahmen zur Umverteilung von Einkommen und Vermögen;
 - Probleme der Konzentration: Einschränkung des Marktsystems durch Konzentration, Arten der Konzentration, Auswirkungen der Konzentration, wettbewerbspolitisches Instrumentarium;
 - Konjunkturpolitische Probleme: Inflation, Arbeitslosigkeit, rückläufiges Wirtschaftswachstum, außenwirtschaftliches Ungleichgewicht, Investitionslenkung, Preis- bzw. Lohnstopp, Konjunkturverläufe, Träger und Maßnahmen der Konjunkturpolitik.

Thema: Politische Systeme im Vergleich

- a) Möglicher Lernzielbezug: III, 4; IV, 1; VI, 1—4, 6—9; VIII, 3, 4, 6—8; IX, 3.
- b) Zu beachten ist, daß für dieses Thema vom Geschichtsunterricht her eine Reihe von Voraussetzungen vorliegen wird. Es ist daher kaum möglich, generell gültige Hinweise für die Behandlung des Themas im Fach Sozialwissenschaften zu geben; die Anlage des Kurses wird weitgehend vom schulinternen Lehrplan des Faches Geschichte abhängen. Zunächst ist zu prüfen, inwieweit die zentralen Aspekte des „Politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland“ den Schülern bekannt sind.

Wenn das weitgehend der Fall ist, bietet sich ein Vergleich des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland mit dem der Deutschen Demokratischen Republik an.

- c) Wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:
- Selbstverständnis politischer Systeme: Stellenwert der Verfassung, Prinzipien und Strukturelemente der Verfassung, politische Ordnungsvorstellungen;
 - Struktur politischer Institutionen: Struktur der politischen Willensbildung, der Herrschaftsbestellung und -ausübung, Rolle der Parteien und Verbände; Struktur der Öffentlichkeit: Meinungsbildungsprozesse, Organisation der Massenmedien, Partizipationschancen; Föderalismus/Zentralismus; Einrichtungen und Funktionen des Rechts;
 - empirische Daten zu ausgewählten Teilbereichen, z.B. zu sozialer Sicherung, Bildungssystem, Lebensstandard;
 - Modell und Realität: immanente Überprüfung eines Systems; Systemvergleich auf der Ebene des Selbstverständnisses und auf der Ebene empirischer Daten; Probleme und Grenzen dieses Systemvergleichs: unbefriedigende Datenlage; unterschiedliche Funktionen der Teilsysteme im Gesamtsystem; unterschiedliche Wertmaßstäbe.

Thema: Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern

- a) möglicher Lernzielbezug: I, 1—5; II, 1 ; VI, 3; VIII, 1—8.
- b) Für dieses Thema können aus anderen Fächern sehr unterschiedliche Kenntnisse vorliegen; deshalb ist eine genaue Nachfrage bei Schülern und Lehrern hier besonders wichtig. Der sozialwissenschaftliche Unterricht wird den Schwerpunkt auf die idealtypische Kontrastierung unterschiedlicher sozio-ökonomischer Formationen von Gesellschaften legen und verdeutlichen, daß die Einschätzung des Entwicklungsstandes von Werturteilen abhängig ist. Der Zusammenhang von Formen der Entwicklungspolitik mit der (fachlich kontroversen) Analyse der sozialen ökonomischen und politischen Infrastruktur und ihrer Ursachen ist aufzuzeigen.

Zugänglich für Jugendliche und exemplarisch für die Inhaltsstruktur des Themas erscheinen u. a. folgende Gegenstände:

„migrant workers“ in der EG; ökonomische Bedeutung ausgewählter Produkte (speziell Rohstoffe und landwirtschaftliche Erzeugnisse) für Industrie- und Entwicklungsländer; Ausbildungsgänge und Arbeitsfelder von Entwicklungshelfern; aktuelle soziale Veränderungen in einem Entwicklungsland; Wachstums- und Fortschrittsproblematik in den Industrieländern.

- c) Wichtige fachwissenschaftliche Aspekte und Konstrukte:
- Begriffe und Indikatoren von Entwicklung (Wertbezug),
 - Erscheinungsformen des Entwicklungsrückstandes,

- Infrastrukturen von Industrie- und Entwicklungsländern im Vergleich (Sozialstruktur, Wirtschaftsordnung, politisches System),
- Ursachen des Entwicklungsrückstandes (endogene vs. exogene Theorieansätze),
- Struktur des derzeitigen Welthandels und elementare Probleme der Weltwirtschaftsordnung,
- Formen und Motive der Entwicklungshilfe.

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 neu-einsetzende 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 die 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 — wengleich 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).

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-richtet auf dem Gebiete der „Internationalen Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland“ muß dem Ziel internationaler Verständigung verpflichtet sein. Störungen in den Prozessen der Friedenssicherung sind Probleme der Gegenwart mit besonderer Zukunftsbedeutsamkeit. Sie lassen sich als Themen formulieren wie z. B.:

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

6.4 Beispiele für Kursfolgen

Im folgenden werden Beispiele für Kursfolgen über Themen aus den beiden Inhaltsfeldern „Verfassung und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland“ und „Internationale Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland“ vorgestellt.

Bei der Behandlung der beiden Inhaltsfelder sind andere Schwerpunkte als die hier angegebenen möglich. Der Einstieg 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 Komplementärfach und die Zugangsweisen der beiden Fächer deutlich werden.

Die Formulierung der übergeordneten Lernziele knüpft aus der Sicht des Faches Geschichte an die fachspezifischen Lernziele an (Richtlinien für das Fach Geschichte, Abschnitt 1.3), aus der Sicht des Faches Sozialwissenschaften an dessen Qualifikationen (Richtlinien für das Fach Sozialwissenschaften, Abschnitt 1.3.4). Die Lernziele verdeutlichen 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 umfangreich, daß nicht alle Gegenstände gleichgewichtig behandelt werden können. Sie ermöglichen eine Schwerpunktbildung von seiten des Fachlehrers mit der Kursgruppe.

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 sie 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 rational 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 Kozepts; 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, Beamtenschaft 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 der 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 Sozialwissenschaften können 2-stündige freiwillige Unterrichtsveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften) für Schüler einer Jahrgangsstufe oder jahrgangsstufenübergreifend eingerichtet werden. Die Einrichtung von Grund- und Leistungskursen im Fach Sozialwissenschaften 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.

Der Schüler kann eine Arbeitsgemeinschaft in Sozialwissenschaften 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 freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen werden weder in die Entscheidung über die Versetzung noch in die Berechnung der Gesamtqualifikation einbezogen.

Die Zielsetzungen und Verfahrensweisen des Faches Sozialwissenschaften bleiben im Sinne dieser Richtlinien auch für die Arbeitsgemeinschaften bestehen.

In der Arbeitsgemeinschaft können Themen und Gegenstandsbereiche behandelt werden, die in den Richtlinien angegeben sind.

Darüber hinaus bietet die Arbeitsgemeinschaft die Möglichkeit, Gegenstände zu behandeln und fachspezifische Verfahren zu nutzen, die im Grund- oder Leistungskurs aus zeitlichen und sachlichen Gründen kaum zu verwirklichen sind:

1. Fächerergänzende bzw. -übergreifende Inhalte, z.B. Sport-, Musik-, Wirtschafts-, Religions-, Rechtssoziologie, Betriebswirtschaftslehre, Datenverarbeitung, Buchführung, Wirtschafts- und Sozialstatistik, Wirtschaftsmathematik, Wirtschaftsrecht.
2. Aufwendige Verfahren, z.B. Projekte zur empirischen Sozialforschung, Erkundung von Betrieben und anderen Institutionen, Teilnahme an kommunalen Planungsprozessen, Herstellung eines Films, eines Tonbandes zu bestimmten sozialwissenschaftlichen Inhalten.

Die freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen können nicht auf die Pflichtstundenzahl der Schüler angerechnet werden.

8. Stichwortverzeichnis

Abitur

- Mündliche Abiturprüfung 144f.
- Anforderungsbereiche 144f.
- Aufgabenbeispiele 169ff.
- Aufgabenstellung 163ff.
- Ausschuß 162
- Beratungsverfahren 167f.
- Bewertung 166f.
- Dauer 163
- Durchführung 166
- Gliederung 163
- Gespräch 164, 167
- Leistungen 166
- Niederschrift 168
- Notenfindung 167f.
- Teile 163ff.
- Vorbereitung 165, 166
- Schriftliche Abiturprüfung 147ff.
- Anforderungsbereiche 144
- Arbeiten 149f.
- Aufgabenarten 147ff.
- Aufgabenbeispiele 153ff.
- Aufgabenstellung 147
- Bewertung 149f.
- Korrektur 149f.
- Verfahren 149
- Vorschläge 148

Aktualitätsbezug 65

Arbeiten

- s. Klausuren
- s. Schriftl. Abiturprüfung

Arbeitsgemeinschaften 200

Aufgaben

- s. Klausuren
- s. Schriftl. Abiturprüfung

Aufgabenfelder

- Bedeutung 21
- Funktion 19
- Konstruktion 20
- Lernziele 22
- gesellschaftswissenschaftliches 23
- mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches 23
- sprachlich-literarisch-künstlerisches 22f.

Benotung

- Klausuren 125
- Kursabschlußnote 122
- Mündl. Abiturprüfung 167f.
- Schriftl. Abiturprüfung 149f.
- Sonstige Mitarbeit 126f.

Diskussion 93

Disziplinen

— sozialwissenschaftliche 57, 58

Einzelarbeit 94f.

Empirisch-analytisches Verfahren 30f.

Entwicklung

— kognitive 38

— Qualifikationen des Rollenhandelns 40

— moralisches Urteilen 41 ff.

— Ich-Identität 45 ff.

Entwicklungstendenzen

— gesellschaftliche 47 ff.

Fachkonferenz 10, 11, 22, 112

Fachprüfungsausschuß 162 f., 165

Fallstudie 90

Freiräume

— curriculare 9, 60, 65, 72

Gegenstände 61 ff., 72 ff., 182 ff., 192 ff.

Gesellschaft

— Entwicklungstendenzen 46 ff.

— Qualifikationsanforderungen 46 ff.

Grundkurse/Leistungskurse

— allgemeine Darstellung 107

— graduelle Unterschiede 110

— zentrale Gemeinsamkeiten 108

Grundkurse „SoWi“ (§ 12 III 2 APO—OStG) 181 ff.

Grundkurse „Geschichte und SoWi“ (§ 12 III 4 APO—OStG) 189 ff.

Gruppenarbeit 94f.

Handlungsebenen 57, 58

Hausaufgaben 127

Hermeneutisches Verfahren 30

Integration 28, 59f.

Interdisziplinarität 60, 61, 64

Jahrgangsstufe 11/I 60, 63, 112 ff.

Jahrgangsstufe 13/II 60, 64 f.

Klausuren

— Aufgaben 124, 134 f., 143 f.

— Benotung 125

— Korrektur 125

— Regelung 123

— Rückgabe 125

Korrekturzeichen 125

Kursabschnittsnote 130 f.

Kurssequenzen 112 ff., 182 ff., 191 ff.

Lebensbezug 29, 65

Lehrervortrag 96

Lehrgang 88

Lehrplan

- schulinterner 112, 113f.

Leistungskurse

- s. Grundkurse
- s. Kurssequenzen

Lernbereiche

- Abfolge 60f.
- Bereich zur Vertiefung 64f., 71
- Beschreibung 57 ff.
- Einführungsbereich 63f., 70f.
- Internationale Beziehungen 58, 61, 63, 70, 84 ff., 187f., 189, 190f., 196f., 198f.
- Konstruktion 57 ff.
- Konsum, Produktion und ihre Koordination 58, 61, 62, 67, 75 ff., 186, 193f.
- Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel 58, 61, 62, 68f., 79ff., 184, 185
- Politisches System der Bundesrepublik Deutschland
58, 61, 63, 69f., 83f., 184f., 187, 192 ff.
- Soziale Gruppe und Individuum 58, 61 ff., 67, 72 ff., 182, 183
- Soziale Organisationen und Institutionen 58, 61, 62, 68, 77 ff.
- Schwerpunktbildung und Integration 59f.
- Wirtschaftspolitik 58, 61, 63, 69, 80 ff., 157 ff.

Lernerfolgsüberprüfungen

- Abiturprüfung 144ff.
- allgemeine Hinweise 119ff.
- Klausuren 123ff.
- Sonstige Mitarbeit 126ff.

Lerninhalte

- s. Gegenstände
- s. Lernbereiche
- s. Themen

Lernorganisation

- s. Grundkurse
- s. Kurssequenzen
- s. Methoden
- s. Unterrichtsmaterialien

Lernziele

- allgemeine 12, 14, 108f.
- aufgabenfeldspezifische 19, 22, 109
- fachspezifische 18f.

Materialsammlungen 129

Medien

- s. Unterrichtsmaterialien

Methoden

- Reihenkonzeptionen 88f.
- Sozialwissenschaftliche Verfahren 97f.
- Unterrichtsformen 90f.

Mitarbeit

- s. Sonstige Mitarbeit

Motivation 37 ff.

Mündliche Mitarbeit 126

Mündliche Übungen 130, 142ff.

Note

- s. Benotung

- Obligatorik 57, 59
- Optionen
 - politische 47
- Organisationsstruktur
 - Oberstufe 18
- Partnerarbeit 90
- Pflichtfächer 19, 23, 25
- Planungsgespräch 94
- Pluralismus
 - wissenschaftstheoretischer 29, 65
- Politische Bildung 23, 47, 189
- Politologie 28, 32, 58
- Problemorientierung 66
- Problemstudie 64, 88
- Projekt 88, 90
- Protokoll 126f.
- Qualifikationen 46ff.
- Referat 127, 135
- Reihenkonzeptionen 64, 88ff.
 - s. Kurssequenzen
- Richtlinien
 - Arbeitsschritte 9f.
 - Begründung 8
 - Entwicklung 7ff., 66
 - Funktionen 8
 - Gliederung 11
 - Inhalt 11
 - Konzept 10
 - Verfahrensweisen 9
- Rollenspiel 90
- Selbstverwirklichung 14, 16, 47
- Schriftliche Übungen 128, 135f., 142
- Schwerpunktbildung 59f.
- Schwerpunkte
 - Soziologie 28, 59ff., 80, 113f., 118
 - Wirtschaftswissenschaften 28, 59ff., 113
- Sequentialität
 - s. Kurssequenzen
- Sonstige Mitarbeit
 - Allgemeine Hinweise 126
 - Beispiele 131ff.
 - Hausaufgaben 127f.
 - Kursabschnittsnote 130f.
 - Materialsammlungen 129f.
 - Mündliche Mitarbeit 126
 - Mündliche Übungen 130, 142ff.
 - Protokoll 126f.
 - Referat 127
 - Schriftliche Übungen 128f., 135f., 142
- Soziale Verantwortung 14, 16, 47

- Soziales Lernen 97
- Sozialformen
 - s. Unterrichtsformen
- Sozialwissenschaftliche Verfahren 97f.
- Soziologie 28, 32, 34, 58, 61, 80
- Soziologische Theorieansätze 34ff., 87, 115
- Sozio-ökonomische Probleme 61, 63f., 70, 86
- Statistiken 106f.
- Struktur des Faches 28ff.
- Themen 65 ff., 113 ff., 182 ff.
- Theorieansätze 34ff., 87
- Teildisziplinen
 - s. Disziplinen
- Texte 100ff.
 - Textarbeit 91ff., 105f.
 - Textsorten 101ff.
- Übungen
 - mündliche 130, 142
 - schriftliche 128f., 135f., 142
- Unterrichtsformen 90ff., 112
- Unterrichtsgespräch 91ff., 126
 - fragend-entwickelndes 94
 - materialgebundenes 91
- Unterrichtsmaterialien 98ff.
 - Schulbücher 99
 - Statistiken 106f.
 - Texte 100ff.
 - wissenschaftl. Literatur 99
- Unterrichtsmethoden
 - s. Methoden
- Vertiefung
 - Bereich zur Vertiefung 60, 64f., 71, 87
- Wirtschaftswissenschaften 28, 31, 58f., 61, 81f., 113
- Wissenschaftliche Verfahren
 - empirisch-analytisch 30f., 87
 - hermeneutisch 30ff., 87, 116
 - normativ-ethisch 34
- Wissenschaftspropädeutik 144 f., 108 f.
- Wissenschaftstheorien 30ff., 64, 87, 111

Heft Nr.	Titel	Preis DM	Heft Nr.	Titel	Preis DM
Schriftenreihe			Ausbildungs- und Prüfungsordnungen		
„Die Schule in Nordrhein-Westfalen“					
Grundlagen					
1001	Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen	1,95	1101	Oberstufe des Gymnasiums (Ausbildungs- und Prüfungsordnung) mit Verwaltungsvorschriften Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 5,80 ab 5 Exemplaren: Stückpreis DM 5,40 ab 10 Exemplaren: Stückpreis DM 5,20 ab 20 Exemplaren: Stückpreis DM 4,95 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 4,75 ab 100 Exemplaren: Stückpreis DM 4,50	5,80
1002	Schulordnungsgesetz mit Rechts- und Verwaltungsvorschriften	2,95	1102	Grundschule (Ausbildungsordnung) mit Verwaltungsvorschriften Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 1,40 ab 25 Exemplaren: Stückpreis DM 1,30 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 1,25 ab 100 Exemplaren: Stückpreis DM 1,20	1,40
1003	Schulpflichtgesetz mit Verwaltungsvorschriften Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 0,90 ab 25 Exemplaren: Stückpreis DM 0,80 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 0,75	0,90	1103	Berufsaufbauschule (Ausbildungsordnung) Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 1,35 ab 25 Exemplaren: Stückpreis DM 1,20 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 1,10	1,35
1004	Schulverwaltungsgesetz	2,90	1104	Berufsbildende Schulen (Allgemeine Prüfungsordnung) Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 1,40 ab 25 Exemplaren: Stückpreis DM 1,20 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 1,10	1,40
1005	Schulfinanzgesetz und Ersatzschulfinanzgesetz mit Rechts- und Verwaltungsvorschriften für das Schuljahr 1981/82	2,95			
1006	Lernmittelfreiheitsgesetz mit Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1981/82 Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 2,50 ab 25 Exemplaren: Stückpreis DM 2,15 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 2,00 ab 100 Exemplaren: Stückpreis DM 1,85	2,50			
1007	Lehrerausbildungsgesetz	2,75			
1008	Weiterbildungsgesetz	2,95			
1009	Schulmitwirkungsgesetz und vorläufige Verwaltungsvorschriften, Wahlordnung, Rahmengeschäftsordnung Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 1,10 ab 25 Exemplaren: Stückpreis DM 1,00 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 0,95 ab 100 Exemplaren: Stückpreis DM 0,90	1,10			
1010	Schulmitwirkung-Handbuch Rechts- und Verwaltungsvorschriften 3. überarbeitete und erweiterte Ausgabe 1980 Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 5,85 ab 5 Exemplaren: Stückpreis DM 5,45 ab 10 Exemplaren: Stückpreis DM 5,25 ab 20 Exemplaren: Stückpreis DM 4,95 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 4,75 ab 100 Exemplaren: Stückpreis DM 4,55	5,85			
1011	Allgemeine Schulordnung (ASchO) Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 0,80 ab 25 Exemplaren: Stückpreis DM 0,70 ab 50 Exemplaren: Stückpreis DM 0,65 ab 100 Exemplaren: Stückpreis DM 0,60	0,80			
1012	Schülerfahrkosten – Rechts- und Verwaltungsvorschriften	2,95			
1021	Empfehlung für die Ausstattung der Schulen in der Sekundarstufe I Staffelpreise (zuzügl. Porto) Einzelexemplar: Stückpreis DM 6,60 ab 5 Exemplaren: Stückpreis DM 6,10 ab 10 Exemplaren: Stückpreis DM 5,80 ab 20 Exemplaren: Stückpreis DM 5,60	6,60			
			Preise gültig ab 1.11.1980/81-2		

Heft Nr.	Titel	Preis DM	Heft Nr.	Titel	Preis DM
Primarstufe – Grundschule			32063	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	5,15
42	Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule (Gesamtausgabe)	24,00	32071	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Kunst/Musik/Textilgestaltung	4,70
42a	Einzelausgabe Sprache	9,80	Sekundarstufe I – Realschule		
42b	Einzelausgabe Sachunterricht	14,80	3301	Richtlinien Erdkunde	4,30
42c	Einzelausgabe Mathematik	8,80	3302	Richtlinien Mathematik	8,40
42d	Einzelausgabe Musik	4,50	3303	Richtlinien Englisch	7,25
42e	Einzelausgabe Kunst	9,80	3304	Richtlinien Evangelische Religionlehre	3,85
42f	Einzelausgabe Textilgestaltung	6,20	3305	Richtlinien Französisch	7,25
42g	Einzelausgabe ev. Religionlehre	6,80	3306	Richtlinien Katholische Religionlehre	7,40
42h	Einzelausgabe kath. Religionlehre	6,80	3307	Richtlinien Physik	6,10
42i	Einzelausgabe Englisch	4,50	3308	Richtlinien Chemie	7,00
42j	Materialien zur Leistungsbewertung und zur Gutachtenerstellung in der Grundschule	0,95	3309	Richtlinien Biologie	5,25
Sekundarstufe I – Hauptschule			3310	Richtlinien Musik	4,00
32	Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule (Gesamtausgabe)	23,00	3311	Richtlinien Sozialwissenschaften	5,50
32a	Einzelausgabe Deutsch	5,80	3312	Richtlinien Textilgestaltung	2,70
32b	Einzelausgabe Gesellschaftslehre	9,80	3313	Richtlinien Hauswirtschaft	3,20
32c	Einzelausgabe Mathematik	8,80	3314	Richtlinien Kunst	4,50
32d	Einzelausgabe Naturwissenschaften	12,80	3315	Richtlinien Deutsch	5,50
32e	Einzelausgabe Englisch	3,80	3316	Richtlinien Geschichte	4,95
32f	Einzelausgabe Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	10,80	Sekundarstufe I – Gesamtschule (Klassen 5–10)		
32g	Einzelausgabe Kunst/Musik/Textilgestaltung	9,40	3102	Richtlinien Englisch	12,90
32011	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Deutsch	3,10	3103	Richtlinien Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	10,80
32021	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Gesellschaftslehre	5,80	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 (folgt)	–			
32043	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Naturwissenschaften	5,60			
32051	Empfehlungen f. d. Klassen 9 u. 10 Englisch	1,85			
32061	Projektentwürfe, Wahlpflichtunterricht Klasse 9 Lernbereich Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	7,45			
32062	Projektentwürfe, Wahlpflichtunterricht Klasse 10 Lernbereich Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre) (folgt)	–			
			Preise gültig ab 1.11.1980/81-2		

Heft Nr.	Titel	Preis DM	Heft Nr.	Titel	Preis DM
Sekundarstufe I – Gymnasium (Klassen 5–10)			4724	Richtlinien Hauswirtschaftswissenschaft	10,75
3401	Vorläufige Richtlinien Mathematik – in Vorbereitung –	–	4725	Richtlinien Informatik	14,45
3402	Vorläufige Richtlinien Latein	6,20	4726	Richtlinien Technik	10,90
3403	Vorläufige Richtlinien kath. Religionslehre	6,95	4727	Richtlinien ev. Religionslehre	14,45
3404	Vorläufige Richtlinien Griechisch	2,55	4728	Richtlinien kath. Religionslehre	14,45
3405	Vorläufige Richtlinien Kunst	7,65	4729	Richtlinien Psychologie (in Vorbereitung)	–
3406	Vorläufige Richtlinien Musik	3,80	Sexualerziehung		
3407	Vorläufige Richtlinien Geschichte	3,25	5001	Richtlinien für den Sexualerziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen	1,95
3408	Vorläufige Richtlinien Erdkunde	2,55	Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer		
3409	Vorläufige Richtlinien Deutsch	8,00	5002	Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für Vorbereitungsklassen in Nordrhein-Westfalen	6,80
3410	Vorläufige Richtlinien Französisch	2,55	Verkehrserziehung		
3411	Vorläufige Richtlinien Physik	3,65	5003	Handreichungen für die Verkehrs- erziehung in der Sekundarstufe I	9,20
3412	Vorläufige Richtlinien Hauswirtschaftswissenschaft	1,80	Sport		
3413	Vorläufige Richtlinien Biologie	3,95		Richtlinien für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen	
3414	Vorläufige Richtlinien ev. Religionslehre	4,00	5011	Band I, Allgemeiner Teil	8,90
3415	Vorläufige Richtlinien Chemie	3,25	5012	Band II, Verbindliche Sportbereiche und Sportarten	11,85
3416	Vorläufige Richtlinien Spanisch	1,70	5013	Band III, Alternativ verbindliche Sportarten	11,85
3417	Vorläufige Richtlinien Englisch	4,85	5014	Band IV, Zusätzlich wählbare Sport- bereiche und Sportarten, Sport in Sonderschulen, Schulsonderturnen	8,20
3418	Vorläufige Richtlinien Italienisch	2,40	5015	Band V, Gymnasiale Oberstufe	16,50
3419	Vorläufige Richtlinien Russisch	2,10		Blockpreis Bände I–IV	33,—
3420	Vorläufige Richtlinien Niederländisch	2,95		Blockpreis Bände I–V	44,—
3421	Vorläufige Richtlinien Textilgestaltung	2,80			
Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe (Klassen 11–13)					
4701	Richtlinien Deutsch (in Vorbereitung)	–			
4702	Richtlinien Musik	14,80			
4703	Richtlinien Kunst	14,80			
4704	Richtlinien Englisch	14,90			
4705	Richtlinien Französisch	16,95			
4707	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 (in Vorbereitung)	–			
4715	Richtlinien Erdkunde	11,10			
4716	Richtlinien Philosophie	11,95			
4717	Richtlinien Sozialwissenschaften	15,55			
4718	Richtlinien Rechtskunde	8,70			
4719	Richtlinien Erziehungswissenschaft	10,75			
4720	Richtlinien Mathematik	13,75			
4721	Richtlinien Physik	14,45			
4722	Richtlinien Biologie	15,60			
4723	Richtlinien Chemie	10,75			
			Preise gültig ab 1.11.1980/81-2		

