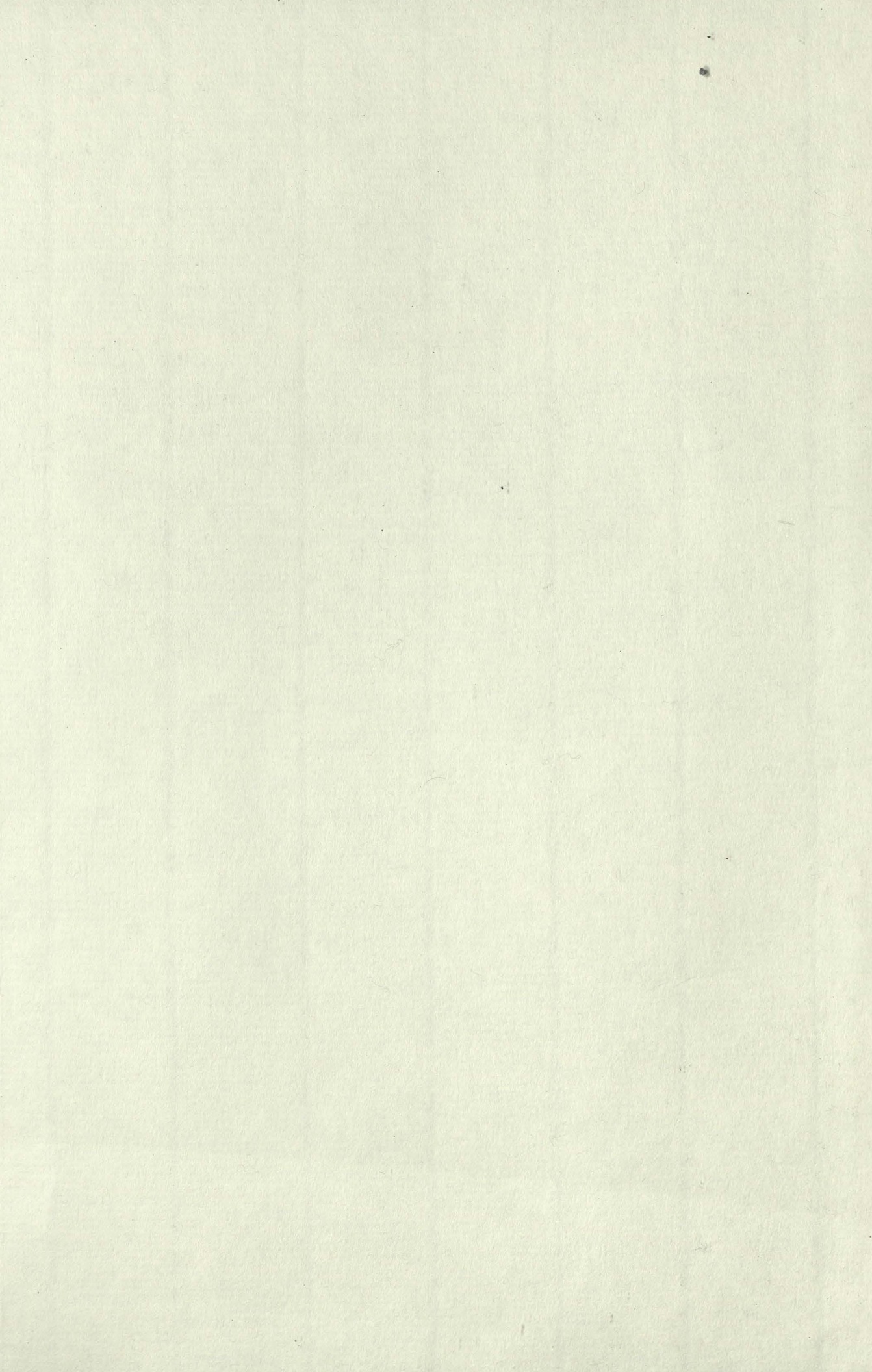


Georg-Eckert-Institut BS78



1 200 121 X



ENTWURF

**RAHMENRICHTLINIEN
GESELLSCHAFTSLEHRE**

Sekundarstufe I

Teil C: Inhalte und Organisation

des Lernens in Gesellschaftslehre

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

25910

STAND: 21. Mai 1980

Copyright: MIBS Wiesbaden

Z-V HE
S-14 (1980) 2

Übersicht über den Teil C :

Inhalte und Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre

C 1.	Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde	142
C 2.	Arbeitsschwerpunkt Geschichte	149
C 3.	Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde	181
C 4.	Arbeitsschwerpunkt Erdkunde	201
C 5.	Offenes Curriculum	230
C 6.	Problemstellungen, Lernfelder, Erfahrungsbereiche, Themenvorschläge und curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen	23
C 6.1	Koordination über Problemstellungen	238
C 6.2	Strukturierung durch Lernfelder	251
C 6.3	Beziehungen zwischen Erfahrungsbereichen und Lernfeldern	257
C 6.4	Curriculare Gliederung der Problemstellungen, inhaltlichen Problemzusammenhänge und Themenvorschläge nach Jahrgangsstufen	260
C 7.	Unterrichtsorganisation	301
C 8.	Unterrichtsformen	308
C 9.	Ermittlung von Lernfortschritten und Feststellung des Unterrichtserfolges	335

(Detailliertere Übersichten sind wegen der Länge der Kapitel vor
jedes Kapitel gestellt)

C 1 Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und
Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre

Schulverwaltungsgesetz

143

Allgemeine Grundlegung der
Hessischen Rahmenrichtlinien (AGI)

144

Didaktische Koordination der
Arbeitsschwerpunkte

147

Schulverwaltungsgesetz

Das Schulverwaltungsgesetz in der Fassung vom 4.4.1978 fördert die Zusammenfassung der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde. Der für Gesellschaftslehre entscheidende Paragraph lautet:

§ 3

(1) In den Unterrichtsfächern sind die für jedes Fach geltenden besonderen Methoden und das Fach kennzeichnende Lernziele und Fertigkeiten im Unterricht zu berücksichtigen.

(2) Unterrichtsfächer können zusammengefaßt werden, um übergreifende wissenschaftliche Erkenntnisse auch in der Schule zur Geltung zu bringen und die Schüler zu befähigen, ein Problem vom unterschiedlichen Ansatz verschiedener Fächer zu beurteilen. Unterrichtsfächer im Sinne dieser Bestimmung sind auch Lernbereiche.

(3) Im Lernbereich Gesellschaftslehre, der wie Gemeinschaftskunde der politischen Bildung dient, sollen die Unterrichtsfächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zusammengefaßt werden; historische, geographische, rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Unterrichtsschwerpunkte sind ausgewogen zu berücksichtigen. Durch entsprechende geschichtliche Themenstellung sollen die Schüler befähigt werden, die Entwicklung von Staat und Gesellschaft, von Zivilisation und Kultur zu erkennen und zu würdigen.

Diese gesetzliche Regelung nimmt Zielsetzungen und Entwicklungen der Didaktik in diesem Bereich auf, die seit langem nicht nur in Hessen verfolgt und vorangetrieben worden sind, und legt den Rahmen für die weitere curriculare Entwicklung in Gesellschaftslehre fest:

- Politische Bildung als Ziel der Gesellschaftslehre (Abs. 3)
- Zusammenfassung der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde (Abs. 3)
- Geltung des Lernbereichs Gesellschaftslehre als ein Unterrichtsfach (Abs. 2)
- fächerübergreifende Problemorientierung (Abs. 2) bei gleichzeitiger Berücksichtigung von facheigenen besonderen Lernzielen und Methoden (Abs. 1)
- ausgewogene Berücksichtigung historischer, geographischer, rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkte (Abs. 3)
- besondere Betonung historischer Themenstellungen (Abs. 3).

Diese Bestimmung wirkt sich auf den Aufbau der vorliegenden Rahmenrichtlinien aus, indem neben die fächerübergreifenden und damit fächerverbindenden Elemente (Allgemeine Zielsetzungen der Gesellschaftslehre; Allgemeine Qualifikationen; schwerpunktübergreifende Lernziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten; Erfahrungsbereiche und Lernfelder) die fachbezogenen Arbeitsschwerpunkte Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde treten. Die Beziehung zwischen ihnen wird als didaktische Koordination und praktische Kooperation beschrieben (vgl. Kapitel C 6, S. 237, und C 7, S. 301).

Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien (AG1)

Die Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien ist mit der Verordnung des Hessischen Kultusministers vom 12. Oktober 1978 für verbindlich erklärt worden.

Im Kapitel "Besondere Bestimmungen in der Hessischen Verfassung", besonders bei der Kommentierung des Art. 56, Abs. 5, wird ausgeführt, daß die "Abwendung vom Prinzip getrennter Fächer zur fachübergreifenden Gesellschaftslehre" der Hessischen Verfassung nicht widerspricht (AG1, S. 24).

Es wird jedoch betont, daß "die didaktischen und die das Eigengewicht der einzelnen Fächer berührenden Probleme" "einer gewissen Flexibilität und einer angemessenen Berücksichtigung der einzelnen Unterrichtsfächer in den verschiedenen Schulstufen und Schulformen" bedürfen (AG1, S. 24).

"Wenn die Rahmenrichtlinien das Fach Geschichte mit den Fächern Erdkunde und Sozialkunde verbinden, dann dient dies der Zusammenführung von Fächern, deren Gegenstände zusammengehören und die in einem Netz komplizierter Abhängigkeit und Bedingungen stehen. Inwieweit die Zusammenführung in den einzelnen Schulstufen zur Integration, Koordination oder Differenzierung führt, bestimmen das Gesetz oder die jeweiligen Rahmenrichtlinien" (AG1, S. 23).

Das Schulverwaltungsgesetz gibt hierzu einen klaren Auftrag: die Unterrichtsfächer "sollen" zusammengefaßt werden". 1)

Mit Hilfe der oben erwähnten fächerübergreifenden Elemente wird der Versuch gemacht, ein heute in der Praxis noch überwiegend beziehungsloses Nebeneinander der Unterrichtsfächer abzubauen.

Die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde werden in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre als "Arbeitsschwerpunkte" bezeichnet, um sie von anderen "Unterrichtsschwerpunkten", z.B. den rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen (vgl. Schulverwaltungsgesetz § 3, Absatz 3) abzusetzen.

Diese Arbeitsschwerpunkte werden in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre unter übergreifenden Zielsetzungen der politischen Bildung, zu der sie spezifische Beiträge liefern, zusammen behandelt - eine der Voraussetzungen, aber noch keine Gewähr für ihre Koordination.

Koordination kann nur gelingen, wenn die fachspezifischen Beiträge nicht nur unter dem Gesichtspunkt einer - vermeintlichen - fachimmannten Systematik oder gar der Übertragung von fachwissenschaftssystematischen Ansprüchen auf curriculare Planung (im Sinne einer "Abbildungdidaktik"), sondern auch unter dem Gesichtspunkt der Befähigung von

1) Die Forderung nach Zusammenfassung der betreffenden Fächer ist nicht neu. Schon in den Stundentafeln zu den Hessischen Bildungsplänen von 1957 wird die Zusammenfassung der Fächer in der Volksschule und der Mittelschule ausdrücklich vorgeschrieben. (Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, I, Bildungsplan der Volksschule, AB1. 1956, S. 98; Bildungsplan der Mittelschule, AB1. 1956, S. 103)

Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde werden also seit langem als eng zusammengehörig verstanden. Allerdings konnte über die Versicherung hinaus, daß die Fächer verbunden werden sollen, keine curricular ausgewiesene, sich in Zwischengliedern konkretisierende Beziehung zwischen globalen Zielsetzungen und fachbezogenen Stoffen hergestellt werden, da notwendige Planungsinstrumentarien der Curriculumentwicklung noch fehlten. Ausführlichere Darlegungen zu diesem Problem finden sich im Heft "Materialien zum Unterricht, Gesellschaftslehre 1: Zusammenfassung der Fächer", hrsg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1979, S. 8 ff.

Schülern zu rationaler Analyse gesellschaftlicher Realität in Zeit, Struktur und Raum und zu entsprechendem politischem Handeln angelegt werden. Ohne diese Zielebene vorweg zu beschreiben, lassen sich keine schlüssigen koordinativen Konzepte entwickeln. Die Arbeitsschwerpunkte sind weder identisch mit wissenschaftlichen Disziplinen - besonders deutlich an der Sozialkunde zu zeigen - noch sind sie der verlängerte Arm dieser Disziplinen; sie lassen sich aber auch nicht von ihnen lösen, weder von ihrem Selbstverständnis noch von ihrem Erkenntnisstand und ihren Methoden.

Die inhaltlichen Ansprüche von Fächern müssen daher unter diesem didaktischen Aspekt verringert werden; das geringe Zeitbudget in der Schule ist dabei ebenso zu berücksichtigen.

Das heißt aber nicht, daß damit den Fachwissenschaften - wie oft genug befürchtet und kritisiert - nur noch Hilfsfunktion zukommt. Vielmehr ist die nähere Bestimmung allgemeiner Lernziele und deren Konkretisierung im Unterricht nur mit Hilfe der für diesen Lernbereich relevanten Fachdisziplinen möglich. Der Stellenwert ihrer Inhalte und Methoden ergibt sich daraus, in welcher Weise und in welchem Maße sie zur Bestimmung und Erreichung allgemeiner Zielsetzungen schulischen Lernens beitragen und damit zur Analyse und Beurteilung gesellschaftlicher Realität in der jeweiligen historischen Situation befähigen. So werden die von ihren Bezugswissenschaften hergeleiteten Inhalte und Methoden des bisherigen Geschichts- und Erdkundeunterrichts keineswegs aus der Schule verbannt, sondern in einen Begründungszusammenhang gestellt: Ihr eigener Anspruch, vorrangig Politische Bildung zu betreiben, wird entwickelt und damit verwirklicht.

Isoliert nebeneinander herlaufende, allenfalls formal aufeinander bezogene Schulfächer vermögen nicht, die Gesellschaft in ihrem Gesamtzusammenhang und ihrer Vielfalt für Schüler erklärbar und verstehbar zu machen, vor allem, wenn Schüler befähigt werden sollen, "komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge" zu beurteilen (SchVG §1, Abs.1). Die bisherige Einschränkung auf Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde blendet ganze Bereiche von Gesellschaft aus, die z.B. Gegenstand der Untersuchung folgender Fachwissenschaften sind: Pädagogik, Individual- und Sozialpsychologie, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft usw. Die Aufnahme von eigenständigen Schulfächern in den

Unterricht, die an diesen Disziplinen orientiert sind, ist ausgeschlossen und würde im übrigen das Problem nicht lösen, wie Schüler lernen, Gesellschaft in ihrer Gesamtheit zu verstehen.

Die Bedeutung der Fächer ist unbestritten, sogar ausdrücklich dadurch hervorgehoben, daß sie als eigene Arbeitsschwerpunkte ausgewiesen werden. Der Lernbereich Gesellschaftslehre "faßt didaktisch strenger zusammen, was die einzelnen Fächer in "übergreifenden Sachverhalten und Fragestellungen" schon immer verband." Gesellschaftslehre ist ein Lernbereich, "in dem die für die ... politische Bildung und Erziehung bedeutsamen Unterrichtsgehalte einander bedingen und vertiefen. Bei der Lösung der Aufgabe handelt es sich nicht in erster Linie um einen fachwissenschaftlichen, sondern um einen didaktischen Auftrag". Mit dieser Feststellung wird eine Formulierung aus dem vorläufigen Bildungsplan für Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien aus dem Jahre 1963 aufgegriffen; dort gilt das gleiche für das Fach Gemeinschaftskunde 2). Gesellschaftslehre folgt also in ihrer fachdidaktischen Entwicklung und Begründung diesem Ansatz aus dem Jahr 1963. Dieser Ansatz wird auf die Klassen 5-10 aller Schulformen übertragen, um allen Schülern eine unserer demokratischen Gesellschaft entsprechende politische Bildung zu ermöglichen.

Didaktische Koordination der Arbeitsschwerpunkte

Die didaktische Koordination der Arbeitsschwerpunkte muß einerseits den beschriebenen Unterrichtsprozessen entsprechen; sie muß andererseits mit den personellen und unterrichtsorganisatorischen Möglichkeiten der Schulen zur praktischen Kooperation zu verwirklichen sein. Es werden daher auch keine Modelle hierfür festgeschrieben, sondern verschiedene Koordinationsmöglichkeiten aufgezeigt.

Damit Zielsetzungen politischer Bildung besser als bisher erreicht werden können, wird allerdings erwartet, daß die Unterrichtspraxis sich auf Mehr an Koordination hin entwickelt; dazu bedarf es bei der

2) Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, 1963, S. 377 f.

Umsetzung dieser Rahmenrichtlinien geeigneter Unterstützungsmaßnahmen, z.B. durch Materialien, die curriculare Zwischenglieder zwischen Rahmenvorgabe und Unterrichtspraxis darstellen und durch zentrale administrative Maßnahmen, z.B. Möglichkeit zu flexibler Epochalisierung.

Die verschiedenen Möglichkeiten der didaktischen Koordination werden im Kapitel C 6 Problemstellungen, Erfahrungsbereiche, Lernfelder, Themenvorschläge und curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen, S. 237, vorgestellt.

Für die praktische Kooperation an den Schulen werden im Kapitel C 7 *Unterrichtsorganisation*, S. 301, Vorschläge gemacht.

C 2 Arbeitsschwerpunkt Geschichte

Gegenstandsauswahl für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte	150
Alltagsbewußtsein und historisches Bewußtsein	152
Historisches Wissen	156
Reflexives historisches Denken	158
Historische Denkformen	160
Gegenwartsbezogenheit	162
Gegenwartsbezug	163
Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge	166
1. Herrschaft, Gesellschaft und Kirche im Mittelalter	167
2. Entstehung des neuzeitlichen Europa	168
3. Revolutionen und Industrialisierungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert	170
4. Nationalstaat und Imperialismus	171
5. Griechische Polis und athenische Demokratie	171
6. Entwicklung Roms und des Imperium Romanum	172
7. Zeitalter der Weltkriege 1914 bis 1945	172
8. Neuordnung der Welt nach 1945	173
Relative Chronologie	174
Exemplarisches, Typisches, Repräsentatives	176
Erkenntnisleitende Fragestellungen	177

Gegenstandsauswahl für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen der Gegenwart schließt Fragen nach deren Entstehung, Tradierung und Veränderung sowie nach alternativen Möglichkeiten mit ein. Historisches Bewußtsein ist Bestandteil der politischen Bildung und Voraussetzung für verantwortliches Urteilen und Handeln demokratischer Bürger. In diesem Sinne des Beitrags der Geschichte zur politischen Bildung muß Unterricht gemäß dem Verfassungsgebot "auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet" sein (Art. 56 Abs. 5 HV).

Damit sind die Überlegungen zur Ermittlung von Inhalten für den historischen Arbeitsschwerpunkt auf die Leistungen der Geschichtswissenschaft verwiesen. In der Geschichtsdidaktik besteht ein breiter Konsens darüber, daß die Lerngegenstände wissenschaftsorientiert auszuwählen sind. Jedoch können für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte die Inhalte der unabhängig von Schule und Unterricht existierenden fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin keinesfalls unvermittelt und abbildhaft übernommen werden. Die Auswahl der Gegenstände kann sich nicht allein an der fachimmanenten Systematik der Geschichtswissenschaft orientieren.

Aus dem wachsenden fachwissenschaftlichen Interesse an der Bearbeitung immer weiterer Bereiche und neuer Aspekte vergangener gesellschaftlicher Wirklichkeit ergibt sich ein ständiges Anwachsen des Angebotes von Stoffen, die mit überzeugenden Gründen Gegenstand historischen Lernens in der Gesellschaftslehre werden könnten. Diese Tatsache macht die didaktische Auswahl erforderlich.

Die geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Diskussion der letzten Zeit hat erwiesen, daß es didaktisch nicht gerechtfertigt werden kann, fachwissenschaftliche Ergebnisse durch Anpassung an Altersstufen und Aufnahmefähigkeit von Schülern lediglich auf ein niedrigeres Anspruchsniveau zu transponieren. Die Ermittlung von Lerngegenständen des Arbeitsschwerpunktes Geschichte kann nur über die didaktische und curriculare Reflexion der Auswahl und Strukturierung von Problemstellungen und Themen geleistet werden.

Auf einer ersten Arbeitsstufe werden aus der Fülle geschichtswissenschaftlicher Ergebnisse solche Gegenstände ermittelt, die nach den gegenwärtig weitgehend übereinstimmenden fachwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen und dem derzeitigen Forschungsstand als wesentliche historische Grundlagen für das Verständnis unserer Zeit anzusehen sind.

Derartige wissenschaftsbezogene Inhaltskomplexe ¹⁾ sind:

- Herrschaft, Gesellschaft und Kirche im Mittelalter. Hier können moderne Gesellschaften und alteuropäisch -vorindustrielle Welt in einen wechselseitig erhellenden Kontrast gesetzt werden.
- Entstehung des neuzeitlichen Europa. Glaubensspaltung, Errichtung der alten Kolonialreiche und Ausbildung des frühmodernen Staates kennzeichnen die Perspektive des Übergangs von der vorindustriellen zur industriellen Welt.
- Revolutionen und Industrialisierungsprozesse (18. bis 20. Jahrhundert). Die tiefgreifenden Veränderungen durch sozialökonomische Prozesse und politische Bewegungen werden bis zur Zeitgeschichte verfolgt. Hierzu gehören die Entwicklung des Verfassungsstaats der Neuzeit und die Entstehung der maßgebenden politischen Strömungen im 19. Jahrhundert.
- Nationalstaat und Imperialismus bis 1914. Erkenntnisse über die Errichtung der Kolonialreiche besonders des 19. Jahrhunderts bilden eine wichtige Voraussetzung zum Verständnis der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Beziehungen zu den ehemaligen Kolonialmächten.
- Griechische Polis und athenische Demokratie. Unter demokratie-geschichtlichem Akzent können Beziehungen zu Ursprüngen modernen Lebens herausgearbeitet werden.
- Rom und Imperium Romanum. Römisches Erbe ist für die Entstehung und Entwicklung der europäischen Völker und Staaten konstitutiv. Wegen der erheblichen Komplexität der Alten Geschichte und ihrer Bedeutung für das Verständnis globaler Entwicklungen dürfte es sich empfehlen, die Inhaltskomplexe der Antike erst zu einem späteren Zeitpunkt auf einer höheren Reflexionsstufe der Schüler zu bearbeiten.
- Das Zeitalter der Weltkriege 1914 bis 1945. Zentrale Leitbegriffe wie liberale Demokratie, Sozialismus, Kommunismus, Faschismus und Nationalsozialismus führen in die Strukturen Prozesse und Probleme unseres Zeitalters ein.
- Neuordnung der Welt nach 1945. Weltmächte, Blockbildungen und Systemkon-

1) Vgl. hierzu auch die beiden Kataloge in:
Joachim Rohlfes (Hrsg.), Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I, Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1978, S.54, und:
Günter C. Behrmann/Karl-Ernst Jeismann/Hans Süßmuth, Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, S.241.ff.

flikte, Deutschland- und Europafrage, Probleme der Entwicklungsländer kennzeichnen die gegenwärtige Welt.

Die angeführten historischen Inhaltskomplexe sowie die darauf bezogenen Problemstellungen (vgl. S. 166) und inhaltlichen Problemzusammenhänge sind noch keine "Themen" im didaktischen Sinne, sie sind also noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen präzisiert worden (zum Begriff des "Themas" vgl. B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 86).

Die vorliegenden Rahmenrichtlinien versuchen deshalb, in einer curricularen Bearbeitung die didaktischen Intentionen des Arbeitsschwerpunktes Geschichte zu beschreiben und daraus Gesichtspunkte zu ermitteln, aus denen schülerbezogene Themen für den Unterricht entwickelt werden können.

Dabei wird dem Zusammenhang von Alltagsbewußtsein, historischem Wissen und Denken sowie historisch-politischem Bewußtsein nachzugehen sein.

Das weiteren werden Prinzipien historischen Denkens im Begründungszusammenhang formuliert: Gegenwartsbezug, Identifikation, Menschen als Handelnde in den Zusammenhängen von Arbeit, Naturbewältigung und Bedürfnisbefriedigung, Macht und Herrschaft, Rechtfertigung sowie Sinngebungen und kulturelle Wertschöpfungen.

Alltagsbewußtsein und historisches Bewußtsein

Geschichtliches Lernen in der Schule geschieht nicht voraussetzungslos. Es muß berücksichtigt werden, daß Schüler geschichtliche Einzelkenntnisse und Vorstellungen vor und neben allem Unterricht im Sozialisationsprozeß erwerben (vgl. B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen^(S. 58)). Schüler erleben einen Teil des umfassenden Geschichtsprozesses am eigenen Leib oder als Augen- und Ohrenzeugen, ihnen werden historische Erinnerungen und Erfahrungen der lebenden Generation jeweils unterschiedlich übermittelt.

Man kann davon ausgehen, daß es im Alltagsbewußtsein der Mitglieder unserer Gesellschaft Formen geschichtlichen Bewußtseins gibt, die meist unwissenschaftlich, zuweilen pseudowissenschaftlich, jedoch häufig wissenschaftsfern, beiläufig, zufällig und bruchstückhaft sind. Auch im Bewußtsein von Menschen, die nicht durch Vorbildung, Interesse oder Beruf etwas mit Ge-

schichte zu tun haben, sind ungeordnete geschichtliche Inhaltsfetzen, sozial vermittelte historische Gemeinplätze (soziale Topoi) und Vorstellungen vorhanden, die in bestimmten Situationen gleichsam an die Oberfläche des Bewußtseins gespült werden, etwa in Gesprächen oder politischer Argumentation.

Beispielsweise ist im allgemeinen Bewußtsein unserer Gesellschaft eine ahistorische Form des eindimensionalen Fortschrittsdenkens weit verbreitet, der auch Schüler in ihrer unmittelbaren Alltagserfahrung immer wieder begegnen, und die auch ihr historisches Bewußtsein weitgehend beeinflusst:

Prinzipien unserer fortgeschrittenen Industriegesellschaft wie technologische Effizienz und wirtschaftliches Wachstum sind ahistorisch in dem Sinne, daß ein jeweils fortgeschrittener Stand der Entwicklung den zurückliegenden, aus dem er hervorgegangen ist, überholt und zum "Wegwerfen" verurteilt. So sind etwa folgende Vorstellungen verbreitet: Der neue Entwicklungsstand bedarf des vorangegangenen weder zur Rechtfertigung noch auch nur zur Erklärung. Eine neue Produktionsmethode macht die alte überflüssig; ein neues Produkt ist in jedem Falle - so erfahren es die Kinder durch Massenmedien seit dem frühesten Alter - besser als das alte. Analog dazu wird historische Erfahrung durch ständig neues Wissen als überholt und entwertet angesehen. Augenfällig wird dies dokumentiert durch das Abschieben alter Menschen aus Arbeits- und Kommunikationszusammenhängen. Altes wird oft nur als "Rest" verstanden. Vergangenheit ist die von der Gegenwart eingeholte und überholte Zeit ohne weitere Bedeutung. Zukunft ist in diesem auf einlinigen Fortschritt gerichteten Denken nur die Fortschreibung des heutigen Zustands im Hinblick auf eine möglichst rasche "Verbesserung". Durch die sich immer schneller vollziehenden wissenschaftlichen und technischen Fortschritte erhält die historische Entwicklung, die ja immer durch Veränderungen gekennzeichnet ist, einen anderen Charakter. Veränderungen erfolgen jetzt derart beschleunigt, daß das menschliche Bewußtsein in den seltensten Fällen dieser Schnellebigkeit entsprechen kann. Historisches Bewußtsein könnte hier in der Flut der Eindrücke und Änderungen bei der Orientierung helfen.

Das Alltagsbewußtsein ist derzeit wenig untersucht, so daß man noch nicht erkennen kann, wie historisches Bewußtsein im Alltag bei Kindern und Jugendlichen aufgebaut wird, auf welche Weise es durch Übernahme und durch eigene Erfahrung vorbereitet, erweitert, vertieft oder auch eingeschränkt wird. Jedoch lassen sich einige Merkmale des historischen Alltagsbewußtseins bereits umrißartig erkennen:

- Die Vorstellungen von Geschichte, die das jeweilige Geschichtsbewußtsein

bestimmen, sind in den seltensten Fällen individuell, eher sozial geprägt.

- Erfahrene und vermittelte historische Vorstellungen sind konkret, existentiell und situativ; sie können nicht aus der jeweiligen Entstehungssituation herausgelöst werden. Es geht ^{bei} ihnen nicht um abstrahierbare historische Wahrheitsfindung, sondern um das Zurechtfinden in bestimmten Lebenssituationen,
- Wo Geschichte partikelhaft oder als Gemeinplatz (Topos) auftaucht, hat sie für den Einzelnen wie für soziale Gruppen verschiedene Funktionen. Historisches Alltagsbewußtsein kann leisten:
Angstabwehr, Kompensation von belastender Vergangenheit und Gegenwart, Beschwichtigung und trostspendenden Spannungsausgleich; Bestätigung, Selbstversicherung und Selbstwertgewinn; Projektion eigener Sicherheits- und Unterordnungsbedürfnisse; Loyalitätssicherung und Systemstabilisierung; unvermittelte Situationsdeutung; Unterhaltung als Kuriositäten-sammlung mit den Kennzeichen des Geheimnisvollen, Magischen und Absonderlichen.
- Da die verschiedenen Funktionen des alltäglich-trivialen Geschichtsbewußtseins vielfach in sich widersprüchlich sind, werden sie nicht ohne Spannungen kombiniert. Bei aller Inkonsistenz ist ihnen gemeinsam, daß sie den psychischen Haushalt ausgleichen und Orientierungsdaten und Sinn-
auskünfte liefern.

Auch wenn gegenwärtig ein wachsendes Interesse für Geschichte in der Öffentlichkeit und bei Schülern vorhanden zu sein scheint, so ist doch jeweils zu prüfen, ob es sich hierbei nicht um Modeerscheinungen handelt, bei denen für das Alte doch nicht mehr als ein exotisch-antiquarisches Interesse besteht.

Unterricht im historischen Arbeitsschwerpunkt muß immer mit einem bestimmten "Vorwissen" rechnen, daß eine Quelle von historischem Identitätsbewußtsein, aber auch von Vorurteilen und irrationaler Geschichtsdeutung werden kann, wenn es nicht in rational kontrolliertes "Wissen" übergeführt wird.

Historische Erfahrung soll nicht nur vom Lehrer vermittelt, sondern auch vom Schüler nachvollzogen werden können. Historisches Lernen kann gelingen, wenn Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler mit Erfahrungen historischer Prozesse in Beziehung gesetzt werden. Deshalb sollte auch das gleichsam naturwüchsige, noch nicht kognitiv angereicherte Geschichtsverständnis der Schüler in den Lernprozeß einbezogen werden. Alltagserfahrungen der Lernen-

den sind Bedingung und Gegenstand des Unterrichts im Arbeitsschwerpunkt Geschichte.

Wenn Geschichtswissen tatsächlich Einfluß auf Denken, Entscheiden und Handeln gewinnen soll, muß den Lernenden der Zusammenhang zwischen eigenem Leben und der Vergangenheit auch erfahrbar werden. Anders als im sozialkundlichen und erdkundlichen Arbeitsschwerpunkt gibt es allerdings beim historischen Lernen keinen direkten Anwendungsbezug (vgl. B 3 Soziales Lernen, S. 129).

- Der lebensgeschichtliche Ansatz des historischen Unterrichts ist nicht so naiv zu verstehen, als sollte unter Verzicht auf fachwissenschaftliche Standards das Alltagsbewußtsein lediglich bestätigt werden. Andererseits dürfen die von den Schülern eingebrachten Vorstellungen, auch wenn sie diffus sind, nicht als unerheblich abgetan werden.
- Die Fruchtbarkeit des Ansatzes bei Alltagsbewußtsein und Lebensgeschichte der Schüler liegt darin, deren Vorwissen und Vorverständnis aufzugreifen, ausdrücklich zu artikulieren und zu analysieren, um es zu strukturieren, im aufklärerischen Sinne aufzuarbeiten und im Hinblick auf die allgemeine Gesellschaftsgeschichte in ihrer Komplexität zu erweitern.
- Es besteht die Hoffnung, daß Schüler einen engeren Bezug auf Geschichte erhalten, wenn auch die Sozialgeschichte der eigenen Bezugsgruppen und Sozialräume zum legitimen Lerngegenstand im Rahmen der Gesellschaftsgeschichte wird und den Charakter der Propädeutik oder eines lediglich methodischen Hilfsmittels zur Erleichterung des Zugangs zur "eigentlichen" Geschichte verliert. Allerdings ist hiermit nur ein Ausgangspunkt des historischen Unterrichts umschrieben.
- Einem sozialwissenschaftlichen orientierten Geschichtsverständnis in der Geschichtswissenschaft folgend, sind auch Lebensformen der Mehrheit der Bevölkerung in der Vergangenheit unserer Gesellschaft sowie anderer Gesellschaften und Kulturen zum Gegenstand des Lernens zu machen.
- Wenn der lebensweltliche und lebensgeschichtliche Zusammenhang ernstgenommen wird, darf sich der historische Unterricht nicht auf die unbefragte Tradierung einer eingeengten "Hochgeschichte" der in der Vergangenheit führenden Schichten beschränken.
- In Korrespondenz zu einem in der Geschichtswissenschaft weithin anerkannten Perspektivenwechsel bedeutet die Beschäftigung mit der deutschen

Geschichte unter dem Gesichtspunkt des Lernens in einer demokratischen Gesellschaft nicht die Festlegung auf sogenannte "große" Epochen im Rahmen einer nationalen Traditionsbildung (Vgl. AGL, S. 24).

- Vielmehr geht es insbesondere in der Auseinandersetzung mit der neueren Geschichte unseres Volkes darum, nach solchen sozialen Kräften "zu prüfen und ihnen Gerechtigkeit zu widerfahren lassen, die dafür gelebt und gekämpft haben, damit das deutsche Volk politisch und moralisch sein Leben und seine Ordnung selbst gestalten kann." (G. Heinemann)
- Durch Sachwissen, Struktur- und Prozeßverständnis sollte eine Einsicht in den Zusammenhang der "eigenen" Sozialgeschichte mit der Geschichte der deutschen Gesellschaft im Kontext europäischer und globaler Probleme, insbesondere auch der Beziehungen zwischen den Industrieländern und den Ländern der 3. und 4. Welt, gewonnen werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Es ist Ziel des Arbeitsschwerpunkts Geschichte, unter Aufnahme der Erfahrungen der Schüler, aber im bewußten Lernen gegen ahistorische Vorstellungen, über Wissen als Aufklärung über langfristige Prozesse gesellschaftlicher Veränderungen und deren jeweilige Bedingungsbeziehungen ein reflektiertes historisches Bewußtsein bei den Schülern aufzubauen. Einsicht in die Voraussetzungen und Entwicklungsperspektiven gegenwärtiger politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse trägt zu einer begründeten zukunftsorientierten Meinungs- und Willensbildung bei (vgl. AGL, S. 23).

Bislang gelten neben der lebensweltlichen Erfahrung familiäre Erziehung, massenmediale Beeinflussung und historischer Unterricht als wichtigste Faktoren zum Aufbau des historischen Bewußtseins. Aufgabe und Wirkungsmöglichkeit des Arbeitsschwerpunkts Geschichte bestimmen sich im Gesamt dieses Kräftefeldes. Unterricht in Geschichte darf also nicht von sozialen und politischen Bezügen isoliert gesehen, die Entwicklung historischen Bewußtseins nicht von diesen sozialen und politischen Bedingungen losgelöst angenommen werden. Historisches Bewußtsein entwickelt sich - als Komplementär- oder als Kontrastbewußtsein - nur im Zusammenhang mit dem auf die Gegenwart bezogenen gesellschaftlichen Bewußtsein.

Historisches Wissen

Das jeweils vorhandene oder erreichbare Geschichtswissen, sei es bei Historikern, bei geschichtlich interessierten Bürgern, bei Lehrern oder

Schülern, ist im einzelnen abhängig

- von lebensgeschichtlichen Erfahrungen und von Lernmöglichkeiten;
- von lebensweltlich vermittelten historischen Informationen;
- von Zeugnissen der Vergangenheit;
- von den Fragen, die Bürger und/oder Forscher an die Vergangenheit richten, d.h. von den Interessen eines einzelnen, einer Gruppe, einer Gesellschaft, eines Staates, sich durch Bildung von "Traditionen" der eigenen Zielrichtung im Hinblick auf Stabilisierung oder Veränderung zu vergewissern;
- von dem methodischen Instrumentarium, mit dessen Hilfe die "Überreste" erschlossen und historische Informationen überprüft werden können.

Wissenschaftliches und unterrichtliches Interesse an Geschichte sind nicht identisch, stehen aber in enger Beziehung zueinander. Hiermit ist das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach angesprochen. In Hinsicht auf historisches Wissen gehen Wissenschafts- und Schulfach in ihrer Frage- und Denkweise grundsätzlich in die gleiche Richtung. Historisches Wissen, das Schüler erwerben sollen, kann sich immer nur auf historische Sachverhalte beziehen, die von der Geschichtswissenschaft aus der verfügbaren Überlieferung rekonstruiert werden.

Historisches Wissen ist nicht im Sinne einer Addition von Daten und Faktenkenntnissen zu verstehen, die der Lernende als abfragbaren Stoff beherrschen soll. Eine solche Auffassung führt nicht über die Stufe eines naiven Geschichtsbewußtseins hinaus. Es ist zu vermuten, daß derart inhaltlich beziehungslose geschichtliche Einzelkenntnisse von Schülern nur insofern behalten werden, als sie sich dem gleichsam naturwüchsigen Vorwissen und den angelegten eigenen affektiven Vorurteilen und Vorlieben leicht zuordnen lassen. Dadurch behindert es geradezu den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewußtseins (vgl. Abschnitt "Relative Chronologie", S.774).

Historisches Wissen ist als Struktur von Einsichten in Ereignisse, Prozesse und Zustände zu begreifen, an deren Aufbau der Lernende nach Maßgabe seines Lebensalters und seiner wachsenden Fähigkeiten selbst immer stärker beteiligt wird (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen^{S.58}). Entscheidend dabei ist, daß der Schwerpunkt auf Struktur- und Prozeßverständnis liegt. Ein solches Verständnis anstelle von beziehungslosem enzyklopädischen Einzelwissen läßt sich auch angesichts der knapp bemessenen Unterrichtszeit dadurch erzielen, daß sich der Unterricht auf einen didaktisch entscheidenden Sachverhalt konzentriert und von ihm aus auf Ursachen zurückgreift und

auf Entwicklungstendenzen verweist. Ein Kanon geschichtlichen Wissens kann nicht ein für allemal festgelegt werden. Didaktische und curriculare Entscheidungen zur Bestimmung des historischen Unterrichtswissens sind grundsätzlich auch auf den Erkenntnisfortschritt der Geschichtswissenschaft verwiesen (vgl. Abschnitt "Gegenwartsbezug", S. 163). Gleichwohl wird ein Plan einige relativ konstante historische Inhaltskomplexe als wesentliche Elemente zur Erklärung der Grundstrukturen der Gegenwart sowie der Auseinandersetzung mit den großen und langfristigen Problemen der Menschheit enthalten müssen (vgl. Abschnitte "Gegenstandsauswahl" und "Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge", S. 150 und S. 166). In jedem Fall erfaßt das verfügbare Geschichtswissen nur einen Ausschnitt vergangener Wirklichkeit. Damit scheidet zumindest im Hinblick auf Unterricht eine Auffassung aus, wonach Geschichte als ereignisgeschichtlicher Ablauf gilt, dessen Inhalte als Tatsachen einen objektiven Wert an sich, unabhängig von jedem erkenntnisleitenden Interesse, haben.

Im Bewußtsein von Schülern kann die Vorstellung von Geschichte als einem relativen Ganzen, wie sie der Historiker hat, noch nicht bestehen (vgl. Abschnitt "Alltagsbewußtsein", S. 152). Ein Ganzes kann jedoch nicht als solches in das Bewußtsein der Schüler hineinversetzt, sondern nur über die Vermittlung von Teilen aufgebaut werden, die jeweils eine Bedeutung für die Schüler haben müssen. Diese Funktion haben "Themen". Sie dienen dazu, daß Geschichte nicht in beziehungslose Partikel auseinandergerissen oder "atomisiert" wird, sondern daß Geschichte - insbesondere über die Bündelung inhaltlich zusammengehöriger Einzelthemen - mit den Schülern als erkennenden Subjekten in Zusammenhang gebracht wird: Historisches Wissen kann im Unterricht nur thematisch, problemorientiert, struktur- und prozeßbezogen vermittelt werden, weil es anderweitig funktionslos bliebe und vergessen würde (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 58).


Reflexives historisches Denken

Die Überführung historischen Wissens in ein reflektiertes Geschichtsbe-
wußtsein gründet auf der Fähigkeit zu reflexivem historischem Denken. Historisches Denken ist reflexiv, weil es sich zwar auf Vergangenes richtet, aber immer von der konkreten Gegenwart des Denkenden ausgeht und sich in dieser vollzieht.

Die Geschichte der Geschichtswissenschaft und die Geschichtstheorie als Disziplin zur systematischen Untersuchung der Prinzipien der historischen

Erkenntnisarbeit zeigen den unaufhebbaren Zusammenhang zwischen gegenwartsbezogenen, lebensweltlichen Fragestellungen und wissenschaftlicher Erforschung der Vergangenheit auf. Das Wesen des historischen Erkenntnisfortschritts besteht nicht nur in der ständigen Vermehrung von objektiven, d.h. nach wissenschaftlichen Methoden rational und überprüfbar festgestellten, Informationen über vergangene Wirklichkeit. Er beruht auch darauf, daß sich mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen jeweils die Gesichtspunkte wandeln, unter denen die vergangene Wirklichkeit als eine uns unmittelbar betreffende rekonstruiert und analysiert wird. Dabei bieten die Erkenntnisinteressen den Rahmen, innerhalb dessen das historische Material ausgewählt, analysiert, interpretiert und bewertet wird. Zu welchen Ergebnissen die Erkenntnisarbeit kommt, hängt jedoch von den Aussagen der zur Verfügung stehenden historischen Quellen ab.

Die Verflochtenheit zwischen Vergangenheit und gegenwärtiger historisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit wird nicht im Nachhinein und durch Spekulationen zusätzlich in eine vorher rein wissenschaftliche Betrachtung hineinpraktiziert, sondern ist gleichsam der Lebensnerv historischen Denkens.

Damit sich historisches Wissen und Denken bei Schülern überhaupt entwickeln und tatsächlich Einfluß auf individuelles Handeln und Gruppenhandeln gewinnen kann, ist es günstig, wenn die Vergangenheit so oft wie möglich gezielt mit ihrer eigenen Erfahrung verbunden wird. Da aber zu den wenigsten historischen Erscheinungen eine direkte Erfahrungsverbindung besteht, muß man sich hüten, den an sich wünschenswerten Ansatz über Erfahrungen, Voreinstellungen und Erwartungen der Schüler zum alleinigen Auswahl- und Zugangskriterium im Arbeitsschwerpunkt Geschichte zu machen. In den meisten Fällen werden Zugänge zu historischen Phänomenen erst geschaffen werden müssen. Hierbei kommt dem Lehrenden die wichtige Funktion zu, methodische Arrangements zu treffen, um auch für Schüler die Trennung von Vergangenheit und Gegenwart aufzuheben, um auch sie die häufig indirekten und subtilen Einflüsse umfassender Zusammenhänge und Prozesse auf eigene und soziale Lebenschancen erkennen zu lassen und dadurch eine sorgfältige Einschätzung der eigenen wie der gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten vorzubereiten. Die skizzierte Aufgabe historischer Reflexion könnte mit Aussicht auf Erfolg gelöst werden, wenn es gelingt, Entdeckungs-trieb, Neugier und Vorverständnis, wie sie z.B. in Alltagserfahrung der Schüler durch populärwissenschaftliche Literatur, Zeitschriften, Comics und "Heftchen-Romane", durch das Angebot von Fernsehen, Rundfunk und Film, durch Ausstellungen

Museen, Preisausschreiben und Tourismus geweckt werden, im Unterricht aufzugreifen und aufzuarbeiten. Auch neue verbreitete Bedürfnisse der Identitätsfindung wie etwa in historisch geprägter Umwelt, Sehnsucht nach Naturverbundenheit und "heiler Welt", alternative Formen der Lebensgestaltung, können Anknüpfungspunkte bieten.

Die Zielbestimmung des Aufbaus eines reflektierten und reflektierenden historischen Bewußtseins beinhaltet nicht die Annahme, es könnten aus der Geschichte unmittelbar Lehren oder Handlungsanweisungen abgeleitet werden. Historische Reflexion ist insofern handlungsanleitend, als sie

- die Gegenwart als Ergebnis eines historischen Prozesses begreifen lehrt, der durch eigenes Handeln in die Zukunft hinein mitgestaltet wird;
- den durch die historischen Voraussetzungen gegebenen Spielraum für eigenes politisches Handeln in der Gegenwart deutlich macht;
- über einen Denkprozeß, in dem das Handeln von Einzelnen/Gruppen und allgemeine Strukturen miteinander verschränkt und aufeinander bezogen sind, die scheinbare Abgeschlossenheit der Vergangenheit sowie die Faktizität der Gegenwart auflöst;
- aus dem Aufarbeiten des Erfahrungspotentials der Vergangenheit kreatives bzw. alternatives Denken für zukünftiges rationales und verantwortliches Handeln ermöglicht.

Historisches Lernen als Auseinandersetzung mit Geschichte kann die Zielstrebigkeit und Rationalität politisch-gesellschaftlichen Handelns erhöhen, indem

- Kontinuitäten, Diskontinuitäten und Tendenzen im historischen Prozeß sowie Ansatzpunkte für veränderndes Handeln aufgezeigt werden können;
- die wechselnden Bedingungen politischen Handelns durch die Analyse komplexer Situationen und Prozesse in historischen Zusammenhängen erkennbar werden.

Historische Denkformen

Im Arbeitsschwerpunkt Geschichte sollten mit Wissens- und Erkenntniszielen auch Grundformen historischer Verfahrensweisen vermittelt werden.

Die Schüler sollen fähig werden, Mehrdeutigkeiten und Vielschichtigkeiten gesellschaftlicher Verhältnisse zu begreifen und zu beurteilen. Gerade die Einsicht in die vielfachen Brechungen vergangener Wirklichkeit durch den Überlieferungs-, Forschungs-, Unterrichts- und Lernprozeß soll auch

verdeutlichen, daß Geschichte nicht absolut als Zusammenhang vorgegeben ist, sondern jeweils neu unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und Perspektiven hergestellt wird.

Die beiden zentralen Methoden historischer Erkenntnis sind das hermeneutische "Verstehen" und das sozialwissenschaftliche "Erklären". Beide Methoden sind aufeinander bezogen und nicht voneinander ablösbar. Sie nehmen Bezug auf das dialektische Ineinander von objektiven Gegebenheiten und unterschiedlichen Sinngewebungen als Grundstruktur geschichtlichen Geschehens.

Verstehen ist sowohl ein heuristisches Mittel als auch selbst Ziel historischer Erkenntnis, also ein zentrales Erkenntnisinteresse. Verstehen richtet sich auf menschliches Handeln, dem Motive zugrunde liegen. Diese Motive gründen in Werten und Normen, die menschliches Zusammenleben regeln. Indem Schüler sich in andere Menschen kurzfristig gleichsam hineinversetzen, ihre an Wertvorstellungen orientierten Überlegungen nachvollziehen, verstehen sie deren Handlungsweise, ohne sie teilen zu müssen. Die Erkenntnis, daß andere Menschen ihr Handeln nach anderen Gesichtspunkten organisieren als man selbst, kann bei Schülern nicht vorausgesetzt werden. Wenn sie diese Erfahrung jedoch gewinnen, wird tolerantes Verhalten möglich als Bemühen, vor eigener Stellungnahme oder gar Verurteilung sich in Interessen und Wertungen eines anderen hineinzuversetzen.

Jedes an Sinnorientierung ausgerichtete Handeln erfolgt unter benennbaren Bedingungen. Die Kategorie Erklären beschreibt das Verhältnis der jeweiligen Umstände zu dem durch sie herausgeforderten, geförderten oder gehemmt menschlichen Handeln.

Historische Verfahrensweisen propädeutisch zu vermitteln, ansatzweise auch Schülern durchsichtig zu machen, darf nicht bereits als Entscheidung über Unterrichtsmethoden mißverstanden werden. Ihre Beachtung beinhaltet jedoch schon die Möglichkeit, anstelle des darbietenden Lehrens bzw. rezeptiven Lernens induktive Verfahren, Schülerzentrierung und Schülerarbeit treten zu lassen, Frontalunterricht zugunsten arbeitsunterrichtlicher, sozial-integrativer Formen zurückzunehmen, unterschiedliche Formen der Kommunikation und sozialen Interaktion anzubieten, kognitives Entscheidungshandeln zu erlauben. Allerdings gehört zu den Bedingungen dieses Unterrichts, daß auch die Vorentscheidungen des Lehrers bei der Auswahl und Strukturierung der Themen offengelegt und durchschaubar werden (vgl. C 8 Unterrichtsformen, S. 308)

Gegenwartsbezogenheit

Unter diesem Begriff ist nicht das Anfügen eines aktuellen Anhängsels an einen sauber "historisch" bearbeiteten Sachverhalt oder die platte Aktualisierung in Form phänomenologisch beschränkter Analogien zu verstehen. "Gegenwartsbezogenheit" formuliert den didaktischen Anspruch aus der erkenntnistheoretischen Einsicht, daß Geschichte die gedankliche Aufarbeitung von Vergangenem unter uns heute bewegenden Fragestellungen ist, daß sie also nicht "an sich" existiert, sondern nur "für uns".

Wie die geschichtstheoretische Diskussion in letzter Zeit zunehmend belegt, hebt Gegenwartsbezogenheit die Wissenschaftlichkeit der Geschichte keineswegs auf, sondern ist geradezu deren konstitutives Merkmal.

Gegenwärtige gesellschaftliche Probleme und erkenntnisleitende Interessen veranlassen den Historiker, Ursprung und Entstehung, Entwicklung und Veränderung des Ausgangsproblems zu verfolgen oder die Vergangenheit auf ähnlich, analoge oder aber entgegengesetzte Erfahrungen hin zu untersuchen. Historische Erkenntnis ist von ihrem Wesen her gegenwartsbezogen, auch wenn der Forschende nicht immer die Voraussetzungen seiner Arbeit angibt oder wenn nicht immer klar zu erkennen ist, woher das fachliche Interesse seinen Impuls bezieht.

Die Kategorie der Gegenwartsbezogenheit stellt die Verbindung von Geschichte und politischer Bildung her:

Die Disziplin Geschichte ist ebenso wie Geographie und die Bezugswissenschaften der Sozialkunde auf das gemeinsame Erkenntnisinteresse verpflichtet, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu erkennen und die Menschen zur Gestaltung dieser Wirklichkeit zu befähigen (vgl. C 1 Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre, S. 142).

Für Schüler kann sich die Gegenwartsbezogenheit in Neugier ausdrücken. Bei der unterrichtlichen Beantwortung von schülerbezogenen Fragestellungen wird sich der Lehrer immer auf die Erkenntnisse fachwissenschaftlicher Arbeit beziehen. Es entspricht dem Ziel "wissenschaftlich begründeter Geschichtsdarstellung" (AGI, S. 23), wenn die Schüler unter der Perspektive entdeckenden Lernens vergangene Wirklichkeit auch selbst aus Quellen unterschiedlicher Art zu rekonstruieren lernen.

Es ist durchaus denkbar, daß Gegenwartsbezogenheit, die auch die Erkenntnisinteressen von Schülern einbezieht, ihre Funktion in der Weise entfaltet, daß von der Schülerorientierung her Historiker zu bislang nicht gestellten

Fragen an die Vergangenheit angeregt werden.

Gegenwartsbezug

Die Kategorie der Gegenwartsbezogenheit schlägt sich beim historischen Lernen im jeweiligen Gegenwartsbezug nieder. Dieser läßt sich in Wirkungszusammenhang sowie Sinn- und Problemzusammenhang aufschlüsseln, wobei im jeweils konkreten Zusammenhang beide Komponenten in unterschiedlicher Stärke auftreten und verschieden dicht aufeinander bezogen sind. Die Merkmale der beiden Arten des Gegenwartsbezugs lassen sich idealtypisch trennen und benennen.

Wirkungszusammenhang ist so zu verstehen, daß zwischen vergangener Wirklichkeit und heutigem Sachverhalten ein nachweisbares kausales oder genetisches Verhältnis existiert.

Mit dem wirkungsgeschichtlichen Gegenwartsbezug ist die Suche nach den Ursprüngen der heutigen historisch-politischen Situation gemeint. Die Erarbeitung der Entstehungsgeschichte gegenwärtiger Probleme und Konflikte kann zu deren Aufklärung und Lösung beitragen. In diesem Sinne wird man solche Situationen vergangener Wirklichkeit analysieren, in denen gleichsam die Weichen für bestimmte, uns heute betreffende Entwicklungen gestellt wurden. So werden beispielsweise die spezifischen Bedingungen einzelner Situationen für die Durchsetzung bzw. Verhinderung der Entwicklung der Demokratie-Vorstellungen in Deutschland interessant. Das Beispiel verdeutlicht, inwieweit eine Interdependenz zwischen Sinn- und Problemzusammenhang und Wirkungszusammenhang besteht. Beim Wirkungszusammenhang geht es nicht um den Nachweis der Genese beliebiger Sachverhalte, sondern natürlich um die Aufarbeitung der kausalen und genetischen Bezüge heute wichtiger Strukturen und Prozesse.

Bezieht man den Beitrag des dargestellten Gegenwartsbezugs auf seine Leistungsfähigkeit für den Aufbau historischen Wissens, so ergibt die Kenntnis von Wirkungszusammenhängen ein "Informationswissen" über die Vorgeschichte gegenwärtiger Verhältnisse und Probleme. Solches Wissen verringert die Gefahr irrtümlicher Urteile und Handlungen (vgl. Abschnitt "Historisches Wissen", S.156).

Der Zusammenhang der gegenwärtigen Gesellschaft mit Ursprüngen im 19. Jahrhundert ist auch Schülern unmittelbar einsichtig. Je größer jedoch der zeitliche Abstand von der Gegenwart ist, desto geringer wird die Möglichkeit, wirkungsgeschichtliche Anknüpfung im Sinne eines unmittelbaren kausal-genetischen Verhältnisses zu betreiben. Es muß gelingen, auch ältere Gesellschaften

in ihrer Bedeutung für den Aufbau historischen Wissens und historischer Bildung angemessen in den Blick zu bekommen. Der wirkungsgeschichtlich vermittelte Gegenwartsbezug erweist sich für zeitlich weit zurückliegende Epochen als didaktisch prekär, weil für jeden behandelten Sachverhalt auf den weiteren Verlauf dieses Wirkungsstranges vorgegriffen werden müßte. Dies würde jedesmal gleichsam eine isolierte Schneise durch die Geschichte ergeben.

Daß auch weit in der Vergangenheit zurückliegende Ereignisse und Strukturen legitimerweise mit gegenwärtigen Problemen konfrontiert werden, läßt sich vordringlich aus der Komponente des indirekten, kategorialen, problembezogenen Gegenwartsbezugs begründen. Beispielsweise könnte hinsichtlich der Wirkungsgeschichte der aristotelischen Staatslehre nur sehr gezwungen ein kausalgenetischer Zusammenhang konstruiert werden. Dagegen ist der Gegenwartsbezug auf der Ebene des Sinn- und Problemzusammenhangs offen erkennbar. Unter dem Aspekt des Sinn- und Problemzusammenhangs hat die Kenntnis von Geschichte deshalb eine Bedeutung für Schüler, weil sie dort Menschen kennen- und verstehen lernen, die unter den spezifischen Bedingungen ihrer Zeit mit anderen, heute meist nicht anwendbaren Mitteln sich für Lebensformen, Werte und Normen eingesetzt oder für sie gelitten haben, die den heute vertretenden Werten identisch sind, entsprechen oder entgegengesetzt sind. In diesem Zusammenhang muß durch die Beschäftigung mit wirklich zentralen Problemen gewährleistet werden, daß es nicht zu beliebigen, trivialen und oberflächlichen Parallelisierungen kommt nach dem Muster "Es ist alles schon einmal dagewesen" oder "Es war ja alles ganz anders".

Gegenwartsbezug unter dem Aspekt des Sinn- und Problemzusammenhangs kann durch die differenzierte Betrachtung relevanter Werte oder Motive auf der Folie völlig gegensätzlich oder zumindest unterschiedlicher Zustände gerade zu einer besseren Wahrnehmung der Gegenwart beitragen.

In diesem Verständnis von Gegenwartsbezug geht historisches Lernen gedachten, realisierten, aber auch verhinderten Möglichkeiten individueller und gesellschaftlicher Existenz der Menschen nach. Im Sinne der Aufarbeitung der Geschichte, die unvermeßliches Potential sekundärer menschlicher Erfahrung sein kann, werden auch gesellschaftliche Alternativmöglichkeiten, abgebrochen und verschüttete Traditionen, "versäumte Lektionen" zum legitimen Thema historischen Unterrichts.

Mit solchen Themenkomplexen soll keineswegs versucht werden, punktuelle Ereignisse und isolierte Prozesse herauszunehmen und nachträglich heutige Ge-

sichtspunkte hineinzuzinterpretieren. Das skizzierte Vorgehen soll und kann jedoch verhindern, daß Schüler einer unhistorischen deterministischen Sicht anheimfallen, wonach in der Geschichte alles gleichsam von Natur aus so habe kommen müssen, wie es sich tatsächlich entwickelt hat.

Historisches Lernen, das auch die Aufarbeitung von unabgeholten Möglichkeiten der Vergangenheit anstrebt, wird den Schülern vermitteln müssen, warum gerade manche Möglichkeiten zu bestimmten Zeiten noch nicht realisiert werden konnten. Unterrichtspraktisch ist dies zu erreichen, indem den Schülern historische Situationen als offene Entscheidungssituationen dargestellt werden. Dabei geht es darum, den Handlungsspielraum einzelner Personen und sozialer Gruppen im Zusammenhang eines breiten Feldes sachlicher Bedingungen zu betrachten. Anschließend müßten die Umstände erörtert werden, unter denen eine Entscheidung gerade so und nicht anders gefallen ist.

Auf historisches Wissen bezogen, bedeutet die Kenntnis von Sinn- und Problemzusammenhängen eine Horizonterweiterung von einzelnen und sozialen Gruppen in der Form von "Orientierungswissen" über historische Sinn-, Wert- und Normvorstellungen sowie über die Konsequenzen bei den Versuchen zu ihrer Verwirklichung. Gegenwartsbezug als Berücksichtigung des Wirkungszusammenhangs sowie des Sinn- und Problemzusammenhangs verhindert geradezu, daß unter einer kurzsichtig aktualistischen Perspektive die Vergangenheit als Steinbruch zur Herauslösung historischer Bruchstücke für diese oder jene zweckgerichtete politisch-normative Argumentation mißbraucht wird. Gegenwartsbezug in der Form der beiden aufeinander bezogenen Komponenten ermöglicht es aber, relativ umfangreiche historische Inhaltskomplexe, deren Vergleichbarkeit mit gegenwärtigen Problemlagen oder deren Ursächlichkeit für die Gegenwart evident ist, gerade in ihrer jeweiligen Eigenart auf Sinn- auskünfte für Gegenwart und Zukunft hin zu befragen (vgl. Abschnitt "Relative Chronologie", S.174).

Wegen der zunehmend undifferenzierten Verwendung des Begriffes ist es notwendig, "Gegenwartsbezug" gegen einige Mißverständnisse abzusichern. Gegenwartsbezug bedeutet nicht, daß das historische Interesse auf die neueste Geschichte oder gar auf die Zeitgeschichte eingeschränkt wird; darin ist vielmehr gerade die Vorstellung eingeschlossen, daß die Gegenwart durch vielfältige Beziehungen auch zu früheren Zeiten geprägt ist. Gegenwartsbezug bedeutet nicht, die vergangene Wirklichkeit nach gegenwärtigen ideologischen Interessen umzubiegen oder Geschichte in den Dienst von vorgefaßten politischen Doktrinen zu stellen; mit gegenwartsbezogener Arbeitsweise ist die Fähigkeit

gemeint, aus der gegenwärtigen Situation heraus offene Fragen an die Vergangenheit zu richten und auf sie unvoreingenommene Antworten zu suchen. Das bedeutet auch, daß Unterricht kein "offizielles" Geschichtsbild vermitteln darf. Gegenwartsbezug bedeutet fernerhin nicht, daß jedes historische Detailproblem unmittelbar aus einem Gegenwartsinteresse hergeleitet werden muß: Entscheidend ist vielmehr, daß alle Detailfragen im übergeordneten Zusammenhang einer gegenwartsbezogenen Fragestellung stehen. Bei einer offenen Fragehaltung gibt die Untersuchung möglicherweise ganz andere Antworten als ursprünglich erwartet wurden.

Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge

Eine historische Ortsbestimmung der Gegenwart benennt die gegenwärtig drängenden politisch-gesellschaftlichen Probleme und kennzeichnet die gegenwärtige Situation als Ausgangspunkt zukunftsorientierten Handelns wie auch als Bezugspunkt der historischen Reflexion.

Erfahrungen und Bedürfnisse von einzelnen und sozialen Gruppen sind verschieden und werden unterschiedlich beurteilt; ihre Auffassungen über Ursachen, Schlußfolgerungen, Handlungsalternativen und Lösungsstrategien gesellschaftlicher Probleme können kontrovers sein. Bei all dieser Unterschiedlichkeit herrscht jedoch weitgehende Übereinstimmung in der Feststellung, Benennung und Kennzeichnung jener wichtigen Probleme unserer Zeit, die zugleich Hauptaufgaben von "langer Dauer" für die Zukunft sind.

Dabei sind verschiedene Problemgruppen zu unterscheiden. Einmal gibt es Gegenwartsprobleme, die gar nicht neu sind, sondern als seit langem und durchgängig auftretende Strukturprobleme historisches Erkenntnisinteresse begründen. Dazu gehören z.B. Fragen der gesellschaftlichen Schichtung, Verteilungsprobleme, sozialgeographische Strukturveränderungen, das Verhältnis von wirtschaftlicher und politischer Macht sowie zwischen religiösen Vorstellungen und politischer Macht, Beziehungen zwischen religiös/konfessionellen Vorstellungen und kulturellen Leistungen, "Modernisierungsbewegungen", Verantwortung der Planenden und Handelnden für nachfolgende Generationen, Massenvernichtung und Völkermord im Namen von Religionen und Ideologien.

Zum anderen gibt es neue Probleme, die der Andersartigkeit der technisch-industriellen Welt gegenüber den Prozessen und Strukturen vorhergehender Zeiten entspringen. Auch für diese Probleme ist das Rückfragen an Geschichte als das unerschöpfliche Potential sekundärer Erfahrung der Menschheit sinnvoll und notwendig. Zu diesen weltweiten Problemen gehören Wachstum der Weltbevölkerung und Sicherung der Ernährung, die ökologische Krise als Zusammen-

hang zwischen Sicherung und Nutzung der Rohstoffreserven und der Erhaltung der Umwelt, Verschärfung der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Gegensätze innerhalb einzelner Gesellschaften und weltweit zwischen verschiedenen Gesellschaften, Automation als revolutionäre Veränderung von Arbeitsprozessen, Rüstungswettlauf und Gefahr eines Atomkrieges. Aufgrund der beschriebenen Überlegungen zum Gegenwartsbezug kann nun innerhalb der Inhaltskomplexe, die von der Fachwissenschaft benannt werden, das historisch Lehrbare in Richtung auf das offensichtlich historisch Lernnotwendige präzisiert werden. Es geht darum, den Zusammenhang zu solchen historischen Ereignissen, Prozessen und Zuständen zu finden, in denen die Ursprünge heutiger Probleme oder die Komplementär- bzw. Kontrast-Erfahrungen vergleichbarer Probleme enthalten sind. Wenn auf diese Weise Geschichte als Zusammenhang interpretiert wird, werden wesentliche Tatsachen der Vergangenheit ins Bewußtsein gehoben.

Die eingangs benannten wissenschaftsbezogenen Inhaltskomplexe (vgl. Abschnitt "Gegenstandsauswahl für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte", S. 150) enthalten Problemstellungen, die nicht nur historische Sachverhalte umschreiben, sondern insbesondere die wissenschaftlich und gesellschaftlich noch offene Fragestellung skizzieren, unter der die historischen Erscheinungen von Belang sind. Zudem lassen sich inhaltliche Problemzusammenhänge benennen, in denen die Problemstellungen sich besonders deutlich manifestieren. Schließlich sind auf einer weiteren Ebene der Konkretion Aussagen über mögliche Unterrichtsgegenstände zu treffen, bei deren Auswahl regionale und lokale Besonderheiten, spezifische soziale, mediale und situative Bedingungen der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen sind.

1. Zu dem Inhaltskomplex, der das Verhältnis von Herrschaft, Gesellschaft und Kirche im Mittelalter betrifft, gehören folgende Problemstellungen:
 - 1.1. Feudalismus als langdauernder Zusammenhang von agrarischer Bedarfsdeckungswirtschaft, Grundherrschaft, geburtsständischer Gesellschaft und lehnsrechtlicher Herrschaftsordnung.

Diese Problemstellung wird in inhaltlichen Problemzusammenhängen besonders deutlich:

- Agrarische Bedarfsdeckungswirtschaft und Veränderungen in der landwirtschaftlichen Produktion des mittelalterlichen Europa
- Grundherrschaft und Lehnswesen
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Entwicklung der landwirtschaftlichen Produktivkräfte, z.B. Dreifelderwirtschaft, Rodung, Verbesserung der

Geräte, Düngung, Tier- und Pflanzenzucht und ihre Folgen: Entstehung des Handwerks, Landesausbau, Ostsiedlung; Grundherrschaft, Leibherrschaft, Gerichtsherrschaft; Vasallen und Lehnsherren; Bischöfe und Äbte als Grund-, Leib- und Gerichtsherren; Klöster als wirtschaftliche Zentren)

1.2. Konflikte und Lösungsversuche der Verschränkung zwischen gesellschaftlicher Ordnung, politischer Herrschaft und christlicher Kirche

Dies zeigt sich in folgenden inhaltlichen Problemzusammenhängen:

- Geistliche/weltliche Doppelstellung von Kaiser und Papst in der von Adel und christlicher Kirche gesellschaftlich, politisch und kulturell bestimmten mittelalterlichen Welt
- Versuche zur Verwirklichung des "Reiches Gottes" auf Erden (mögliche Unterrichtsgegenstände: Wiederaufnahme der Reichstradition durch Karl d.Gr.; Reichskirchensystem Ottos I.; Bischöfe und Äbte als königliche Vasallen und als "Diener Gottes", Wahrnehmung weltlicher Aufgaben durch kirchliche Instanzen, Gottesfriedenbewegung; Kirchenreform und Investiturstreit, Folgen des Investiturstreites; Kreuzzüge gegen Andersgläubige, gegen "Ketzer" und "Irrlehrer", Judenverfolgungen; Augustinus, Mönchtum, Reformorden; Klöster als religiöse und kulturelle Zentren; religiös-soziale Protestbewegungen)

1.3. Entwicklung von Städten als Folge und als Triebkraft gesellschaftlichen Wandels in einer feudal und religiös strukturierten Welt

- Herausbildung der mittelalterlichen Markt- und Verkehrswirtschaft
- Handel und Handwerk als Ausdruck der erweiterten gesellschaftlichen Arbeitsteilung
- Städte als komplexe soziale Organisationen mit Kämpfen um die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen an den Herrschaftsrechten
- Bedeutung der städtisch-bürgerlichen Wirtschaft für die Dynamisierung und Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderung in einer agrarisch bestimmten Gesellschaft
- Krise der Grundherrschaft (mögliche Unterrichtsgegenstände: Märkte; Entstehung und Entwicklung von Städten; Marktrecht, Stadtrecht; von der Tauschwirtschaft zur Geldwirtschaft; Fernhandel und Handelswege; Hanse; Monopole und Entstehung großer Geldvermögen (Fugger); Raubritter, Bauernaufstände, Bauernkrieg; Städtische Sozialstruktur; Arbeit und Besitz in den Städten; Handel und Zunfthandwerk; Kampf um das Stadtrecht; Repräsentative Gemeinschaftsleistungen; Zunftordnungen; Bedarfsdeckungswirtschaft und Verbote technischer Neuerungen; Umbruch zum Frühkapitalismus, Handelskapitalismus)

2. Die Epoche, in der das neuzeitliche Europa entstand, läßt sich vor allem durch folgende Problemstellung kennzeichnen:

- Bürgerliche Aufklärung und Entwicklung zum parlamentarischen Verfassungsstaat

Die inhaltlichen Problemzusammenhänge heben hervor:

- "Europäisierung" der Erde

Leerseite

- Entwicklung der abendländischen Rationalität
- Absolutistische Herrschaft - Rechtfertigung und Machtinteressen
- Beschränkung absolutistischer Herrschaft durch Verfassung und Parlament
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Wirtschaftliche Antriebe und Folgen der Entdeckungsreisen; Errichtung von Kolonialreichen, "Dreieckshandel", Sklavenhandel; Zerstörung traditioneller wirtschaftlicher, politischer und kultureller Strukturen; Missionierung und "Zivilisierung durch die europäischen Mächte; Renaissance und Humanismus als europäische Kulturbewegungen; Entstehung der modernen Naturwissenschaften als Voraussetzung für die Entwicklung der modernen Technik; Aufklärung als Ausbruch aus gesellschaftlicher, politischer und geistiger Unmündigkeit; Glaubensspaltung und Religionskriege; Konfessionen und Partikularismus; Entstehung geschlossener Wirtschaftsgebiete, Merkantilismus und Kameralismus; Rüstungs- und Militärpolitik; Hegemonien und Allianzen der europäischen Mächte; Englische Revolution; Amerikanische Unabhängigkeitsbewegung)

3. Revolutionen und Industrialisierungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert lassen sich unter folgenden Problemstellungen bearbeiten:

3.1. Industrialisierungen: Wirtschaftliche und technische Veränderungen als Triebkräfte und Folgen sozialen Wandels

Man kann mehrere inhaltliche Problemzusammenhänge ermitteln:

- Industrielle Revolution
- Wirtschaftsliberalismus
- Neue Produktionsmethoden und Produktionsorganisation in der Landwirtschaft
- Landflucht und Verstädterung
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Technische Erfindungen und ihre wirtschaftliche Nutzung; Vom Handwerk über die Manufaktur zur Fabrik, Lohnarbeit; Mechanisierung und Industrialisierung; Beschaffung und produktiver Einsatz des Kapitals; Kapitalistische Produktionsausweitung; Probleme des Unternehmertums; Lehre des Wirtschaftsliberalismus (Adam Smith, Manchestertum; Freihandel; Bauernbefreiung, Bauernlegen; Veränderungen der landwirtschaftlichen Betriebsgrößen, z.B. Fruchtwechselwirtschaft, Kunstdünger, Maschinen; Entstehung von Industrieregionen; Wanderungsbewegungen von Arbeitskräften; Trennung von Arbeitsplatz, Wohnung und Versorgung)

3.2. Soziale Frage und Lösungsversuche

- Pauperisierung
- Entstehung des Proletariats
- Politische und kirchliche Lösungsversuche
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Armutsproblematik in der vorindustriellen Zeit; Pauperismus; landwirtschaftliche Kinderarbeit; Heimindustrie soziale Folgen der industriellen Revolution, berufliche Dequalifizierung und Neuqualifizierung; Kinderarbeit in Fabriken und Bergwerken; Kinder-

schutzbestimmungen; Frauenarbeit; liberal-humanitäre und kirchlich-karitative Lösungsversuche der sozialen Frage; Genossenschaften; Gewerkschaften; Grundzüge der Lehre von Karl Marx; Sozialgesetzgebung; Bildungswesen der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts)

3.3. Politische und soziale Revolutionen: Der Kampf um Freiheit und Gleichheit.

Hierzu gehören die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Bürgerliche Revolution: Durchsetzung von politischen und sozialen Rechten des Bürgertums
- Entwicklung der Bürger- und Menschenrechte
- Parlamentarismus im 19. Jahrhundert
- Arbeiterbewegung
- Sozialistische Revolution
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Französische Revolution; Preußische Reformbewegung; Amerikanische Unabhängigkeitserklärung; Aufhebung der Sklaverei in den USA; Politischer Liberalismus im Vormärz, Restauration, Revolution 1848/49; Sozialismus, Sozialdemokratie, Kommunismus; bolschewistische Revolution, Räte-Demokratie, Kriegskommunismus, Stalinismus, Kollektivierungen, Säuberungen)

4. Wenn man den Inhaltskomplex Nationalstaat und Imperialismus bis zum 1. Weltkrieg analysiert, kommt man zu einer Problemstellung wie

Fördernde und hemmende Kräfte der demokratischen Entwicklung und der nationalen Einigung in Deutschland.

Dabei ist man auf folgende inhaltliche Problemzusammenhänge verwiesen:

- Widersprüche zwischen bürgerlichem Liberalismus und kleindeutschem Nationalismus
- Strukturelle Konflikte im deutschen Kaiserreich
- Nationales Großmachtstreben und Imperialismus

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Politischer Liberalismus im Vormärz; Der verhinderte bürgerlich-liberale Nationalstaat; Die kleindeutsche Lösung der deutschen Einigung; Gegensätze zwischen liberalen und konservativen Strömungen; Kulturkampf; Kampf gegen die Arbeiterbewegung; deutscher Nationalismus; Wilhelminismus; Deutschland als "verspätete Großmacht"; Hegemoniestreben auf dem Kontinent, auf den Meeren, in Kolonien; Aufteilung der Erde unter den Großmächten; unterschiedliche Formen der Abhängigkeit, Kolonie, Protektorat, wirtschaftliche Abhängigkeit; wirtschaftliche und politisch-militärische Einflußsphären; willkürliche Grenzziehungen in den Kolonien; Ursachen und Anlässe des 1. Weltkriegs)

5. Für die Akzentuierung der Geschichte der griechischen Polis, insbesondere der athenischen Demokratie, bietet sich die Problemstellung an: Herrschaftsformen im sozialen und politischen Kontext der griechischen Polis.

Diese führt zu folgenden inhaltlichen Problemzusammenhängen:

- Freiheit und Mitbestimmung in der athenischen Demokratie
- Autonomie von Einzelstaaten und Hegemonialstreben
- Ursprünge der europäisch-abendländischen Kultur
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Tyrannis, Aristokratie, Oligarchie, Demokratie; attischer "Imperialismus"; Kolonisationen; griechische Kultur; Philosophie, Mathematik, Medizin, Literatur, Geschichtsschreibung, bildende Künste)

6. Die Untersuchung der Entwicklung Roms und des Imperium Romanum erfolgt unter der Problemstellung:

Bedingungen und Folgen der Entwicklung Roms von einer Bauernrepublik zum Weltreich

Dabei stößt man auf die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Ständekämpfe und Entstehung der "klassischen" Republik
- Republik, "Diktatur" und Prinzipat als Organisationsformen von Herrschaft
- Befriedung der Welt und römischer "Imperialismus" - Urbanisierung und Romanisierung
- Sklaverei als Institution
- Bedingungen für die Entstehung der europäischen Völker und Staaten

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Patrizier und Plebejer; Kampf um die Vorherrschaft im Mittelmeerraum; Gracchische Reformen; Bürgerkriege; Expansion und Untergang der Republik; Sklavenarbeit und Sklavenaufstände; Urchristentum und Christenverfolgungen; Römisches Kaisertum und Römisches Reich; Völkerwanderungen; Reichsspaltung; Dreiteilung der Mittelmeerwelt)

7. Wenn im Zeitalter der Weltkriege 1914 bis 1945 in die Strukturen und Prozesse unserer Zeit eingeführt werden soll, kann dies unter folgenden Problemstellungen geschehen:

7.1. Weltkriege, Probleme der Friedensschlüsse und Friedenssicherung. Dabei werden die inhaltlichen Problemzusammenhänge wichtig:

- Autonomiebestrebungen und nationalistische Interessenpolitik als Ursache für neue Konflikte
- Internationale Organisationen als Wege zur Friedenssicherung

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Gaskrieg, Materialschlachten, Mechanisierungen im 1. Weltkrieg; Übungsplatz Spanien (Guernica); Bombenkrieg und ideologisch motivierter Völkermord im 2. Weltkrieg, Versailler Vertrag und Staatenbildungen in Ostmitteleuropa; Völkerbund, UNO; Kriegsächtungspakte, Verträge, Friedensnobelpreis)

7.2. Gesellschaftliche und politische Bedingungen der Entstehung und Wirksamkeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland

- Übergang vom Kaiserreich zur Republik
- Ursachen für das Scheitern der Weimarer Republik
- Bedingungen und Prozesse der nationalsozialistischen Machtergreifung und der NS-Herrschaft

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Weiterwirken autoritärer Strukturen des Kaiserreichs; Kontinuität von Führungsgruppen, Folgen des verlorenen Krieges; "Revolution" 1918/19; Wirtschaftskonzentration, Inflation, Abstieg des alten Mittelstandes; Bekämpfung des "Weimarer Systems"; kulturelle Blüte und außenpolitische Erfolge der "goldenen Zwanziger"; Weltwirtschaftskrise; Zerstörung des parlamentarischen Systems 1930-1933; Ursachen für den Aufstieg des Nationalsozialismus; Etappen der Machtergreifung und Herrschaftssicherung, Ideologie des Nationalsozialismus; Legalitätssicherung durch sozialpolitische, außenpolitische und terroristische Maßnahmen; Verfolgung und Widerstand; Stufen des rassistischen Antisemitismus und der Judenverfolgung)

Wenn die Neuordnung der Welt nach 1945 gekennzeichnet werden soll, wird dies unter folgenden Problemstellungen geschehen:

1. Die Entwicklung Deutschlands seit 1945

- Demokratie Neuordnung in den Besatzungszonen
- Politische und ökonomische Eingliederung in den westlichen bzw. östlichen Machtbereich

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Neuordnung in den Besatzungszonen innerhalb der Rahmenbedingungen der Besatzungsmächte; Entstehung der Länder und Länderverfassungen; Entstehung des Grundgesetzes und der Verfassung der DDR, Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR; Einbeziehung in die jeweiligen Bündnisse; Marshall-Plan, Währungsreform, soziale Marktwirtschaft; Eingliederung der Flüchtlinge und Vertriebenen; Zusammenschluß von KPD und SPD zur SED, Selbstverständnis und Rolle der SED in Gesellschaft und Staat der DDR; sozialistische Eigentumsordnung; Wiedervereinigung - Anerkennung zweier deutscher Staaten? Sonderstellung Berlins, Entwicklung der Beziehungen der beiden deutschen Staaten zueinander)

2. Kalter Krieg und Entspannung

- Blockbildungen und Paktsysteme
- Politik der gegenseitigen atomaren Abschreckung
- Internationale Konfliktzonen
- Entspannungsbemühungen und Vertragspolitik

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Atomkrieg als Vernichtungskrieg; Ost-West-Konflikt; "Wettkampf der Systeme"; Flüchtlingsprobleme: Zwangsumsiedlung-Vertreibung-Ausweisung-Aussiedlung-Flucht; Militärische Pakte; Sicherheitspolitik durch Rüstung und Abschreckung; Verständigungspolitik nach Westen, Entspannungspolitik nach Osten; Deutsch-polnisches Verhältnis; Ostverträge; Interessenidentität der Großmächte über Konflikte hinweg, Rüstungsbeschränkung, Sicherheitskonferenzen)

8.3. Westeuropäische Einigung

Vom wirtschaftlichen zum politischen Zusammenschluß
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Montan-Union, EWG, EG; europäische Institutionen, Aufgaben und Möglichkeiten)

8.4. Entkolonialisierung und Abhängigkeit der 3. und 4. Welt

- Befreiungsbewegungen und Bildung neuer Staaten
- Blockfreie Staaten als neue politische Kraft
- Fortdauer ökonomischer Abhängigkeiten

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Befreiungsbewegungen in den Kolonien; Bildung von Staaten und Nationen, neuer Nationalismus; Rolle der blockfreien Staaten in der Weltpolitik)

Es ist leicht zu erkennen, daß mit der historischen Aufarbeitung der skizzierten Problemstellungen die Verfassungsforderung eingelöst wird, "die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten" in den Vordergrund zu stellen (Art. 56 Abs. 5 HV). Die "Allgemeine Grundlegung" interpretiert diese Verfassungspassage nicht als "abschließende und umfassende Definition der Inhalte historischer Unterweisung", sondern als Akzentsetzung "zu einer positiven Traditionsbildung, für einen demokratischen Neuanfang und eine Erziehung zum Frieden". Die Schwerpunktbildung in der "Darstellung der friedlichen Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur" (AGI, S. 24) bedeutet die Angabe der erkenntnisleitenden Interessen, wobei besonderer Wert auf den "Wunsch nach einem friedlichen Zusammenleben der Menschen und Völker" gelegt wird (AGI, S. 23).

Relative Chronologie

Um im Bewußtsein von Lernenden Geschichte nicht lediglich als Ansammlung von Einzelinformationen erscheinen zu lassen, darf sich historisches Lernen nicht auf Einzelaspekte richten, sondern muß umfangreichere Problemzusammenhänge der Vergangenheit bearbeiten. Der Prozeßcharakter von Geschichte wird deutlich gemacht, wenn man ein Prinzip von Chronologie einhält.

Bislang galt für die Organisation des historischen Lernens gleichsam ein geschichtsdidaktisches Dogma von der ausschließlichen Gliederung nach dem chronologischen Prinzip. Im Gegensatz zu dieser "absoluten Chronologie", nämlich dem einsinnig von den Anfängen bis zur Gegenwart fortschreitenden Nacheinander scheinbar objektiver Ereignisse, ist mit "relativer Chronolo-

gie" die Beachtung des genetischen Prinzips innerhalb der Bearbeitung historischer Problemstellungen gemeint.

Bedingungsbeziehungen und Veränderungen des sozialen Geschehens finden in zeitlichen Abläufen unterschiedlicher Dauer statt. Nur über die Erkenntnis solcher Entwicklungszusammenhänge in der Zeit kann Schülern die prinzipielle Veränderbarkeit und damit die Mitverantwortlichkeit von Einzelnen, sozialen Gruppen und Bewegungen für die Gestaltung sozialen Geschehens einsichtig werden. Relative Chronologie setzt einzelne Vorgänge und Zustände in zeitliche Beziehung miteinander, klärt das zeitliche Nacheinander von Ursache und Wirkung, versucht aber nicht, gleichsam ^{von} den Anfängen eine einsinnige Kontinuität des historischen Geschehens vorzugeben. Damit verfährt historisches Lernen analog zum Vorgehen des Historikers, der sich ebenfalls in synchronischer wie in diachronischer Hinsicht um die Bearbeitung eines Ausschnitts aus der Wirklichkeit bemüht. Er setzt an einem Punkt des historischen Prozesses ein, verfolgt die Entwicklung eines Problems, dessen Analyse ihm aus lebensweltlichem Interesse einen Beitrag zur vergleichenden Erforschung von Gesellschaften gleicher oder unterschiedlicher sozialer, ökonomischer und politischer Struktur zu leisten verspricht, und endet an einem Punkt dieser Entwicklung.

Bei aller Ähnlichkeit der Vorgehensweise gibt es einen grundsätzlichen Unterschied: Während der Historiker und der meist bereits historisch gebildete Leser bei ihrer Arbeit eine zeitliche Einordnung des analysierten Wirklichkeitsausschnittes in schon bekannte Zusammenhänge vornehmen können, muß bei Schülern in der Vermittlung der zeitlichen Beziehungen zwischen einzelnen gegenwartsbezogenen Inhaltskomplexen ein historisches Zeitverständnis überhaupt erst aufgebaut werden (vgl. ^{B1} Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 66 und S. 81.)

Der Aufbau eines Zeitverständnisses ist weniger dadurch zu erreichen, daß durch die chronologische Reihung von Inhalten die Schüler in die Systematik des naturwissenschaftlich-kalendarischen Zeitschemas eingewöhnt werden, sondern eher dadurch, daß sie im Zusammenhang interessierender und interessanter Themen lernen, Kriterien wie Zeitpunkt, Dauer, Gewordenheit, Zukunftsperspektive und Veränderbarkeit anzuwenden:

- Exakte Zeitpunktangaben lassen die Aufeinanderfolge historischer Ereignisse erst erkennen und ermöglichen die Einsicht in die Nicht-Umkehrbarkeit kausal-genetischer Beziehungen;
- historische Prozesse sind von unterschiedlich langer Dauer. Wer in der

Gegenwart und Zukunft selbst handeln können soll, muß eine Vorstellung von der unterschiedlichen Dauer historischer Prozesse und von den Zeiträumen erwerben, in welchen Veränderungen erreicht werden können. Er muß Kriterien dafür erwerben, unter welchen Bedingungen welche Phänomene dauerhafter sind als andere; auch hieraus können sich historische Einsichten als politische Einsichten entwickeln;

- unter dem Gesichtspunkt der Gewordenheit wird von einem gegebenen oder angenommenen Zeitpunkt her in die Vergangenheit zurückgefragt und damit ein Beitrag zur Erhellung der jeweiligen Vorgeschichte geleistet;
- mit der Kategorie der Zukunftsperspektive können auch Schüler von der heutigen Gegenwart aus nach ungelösten Problemen, nicht gebannten Gefahren, aber auch hoffnungsvollen Tendenzen fragen und in der Vergangenheit Wertvorstellungen und Denkmodelle entdecken, die als gegenwärtig zu realisierende Möglichkeit bedacht werden können.

Durch ein so geschärftes Zeitbewußtsein können Schüler auch in die Lage gesetzt werden,

- das Nebeneinander verschiedener Entwicklungen,
- den strukturellen Zusammenhang der Gleichzeitigkeit ungleichartiger Gesellschaften
- den strukturellen Zusammenhang der Gleichzeitigkeit innergesellschaftlichen Ungleichartigkeit

als Probleme zu erkennen, die es in verschiedenen Epochen der Weltgeschichte gegeben hat.

Exemplarisches, Typisches, Repräsentatives

Problemorientiertes und thematisches historisches Lernen ist nicht der Versuch, das Prinzip des Exemplarischen zu verwirklichen, wenn exemplarisches Lehren und Lernen so verstanden werden soll, daß an einem Exemplar als Einzelstück oder Exempel als Beispiel zu einer Regel gleichsam der Allgemeinbegriff einer Vielzahl von Dingen der gleichen (logischen) Gattung gelernt werden kann.

Diese Möglichkeiten des Lerntransfers von einem auf den anderen Lerngegenstand sehen in den Arbeitsschwerpunkten der Gesellschaftslehre unterschiedlich aus. Das Verhältnis des Exempels zum Ganzen stellt sich vor allem in Sozialkunde flexibler dar als in Geschichte. In synchronischer Hinsicht beschäftigt sich Geschichte als Denkform nicht mit "Fällen", sondern untersucht konkrete Ereignisse und Situationen in ihrer Komplexität, d.h.

aber auch ihrer durch die je spezifische Konstellation der Bedingungen hervorgerufenen Besonderheit. In diachronischer Hinsicht verknüpft geschichtliches Denken Einzelereignisse zu einer Kontinuität und macht auch Brüche deutlich. In der relativen Chronologie verschafft sie sich ein dem gesellschaftlichen Traditionszusammenhang entsprechendes chronologisches Bezugssystem.

Von daher ist Lernleistung nicht so zu verstehen, als sollten die Schüler in der Lage sein, Kenntnisse und Einsichten über Ereignisse, Prozesse und Strukturen einer historischen Epoche auf diejenigen einer anderen Zeit zu übertragen. Um überhaupt die Komplexitäten strukturieren zu können, wird in diesem Zusammenhang allenfalls die Bildung und Anwendung von Begriffen unterschiedlichen Allgemeinheitsgrades (von historischen Spezialbezeichnungen und Spezialbegriffen wie: Epochenbezeichnungen, Liberalismus, Merkantilismus, Lehnswesen, Feudalstaat, Absolutismus bis zu Systembegriffen wie Diktatur, Revolution u.a.) möglich sein. Entscheidend ist jedoch gerade nicht die Austauschbarkeit von parallelisierbaren isolierten "Fällen" untereinander, sondern die jeweilige Bezogenheit auf die Gegenwart.

Die Ansätze des Exemplarischen für historisches Lernen bleiben jedoch zu bedenken, wenn exemplarisches Lehren und Lernen eine Stoffauswahl und Behandlungsweise meint, die sich auf eine Überwindung der Stofffülle richtet und auf den Anspruch einer vermeintlichen Lückenlosigkeit des Lehrgangs verzichtet. Ein solcher Begriff des Exemplarischen, durch den an Stellen besonderer Verdichtung oder Prägnanz Ereignisse und Strukturen im Sinne des für die jeweilige Epoche Typischen und Repräsentativen aufgezeigt und durchdacht werden sollen, entspricht dem Hauptanliegen historischen Lernens, an bestimmten Schwerpunkten Veränderung und Veränderbarkeit sozialer Beziehungen erfahrbar zu machen, Menschen als konkret Handelnde, Entscheidende und Leidende erleben zu lassen und Einstellungen, Handlungen und Entscheidungen der Menschen unter den Umständen ihrer jeweiligen Zeit verstehen und erklären zu lehren.

Erkenntnisleitende Fragestellungen

Problemorientierter Unterricht ist auf die Befähigung der Schüler zu selbständiger Urteilsbildung angewiesen und dient gleichzeitig dazu, diese Fähigkeit weiterzuentwickeln. In Richtlinien lassen sich kaum konkrete Angaben darüber machen, welche Fragen Schüler jeweils bestimmter sozialer und

und räumlicher Herkunft sowie einer bestimmten Altersstufe aus jeweils gegenwärtigen Problemlagen an die Vergangenheit richten. Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen lassen sich aber didaktische Leitfragen erstellen, die auch die Erkenntnisinteressen von Schülern betreffen können, indem sie den Erkenntnis- und Fragehorizont von Schülern in Betracht ziehen (vgl. B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen).^{S. 58} Bei Schülern der Sekundarstufe I sind solche didaktische Leitfragen allenfalls in der Fragerichtung, nur selten aber als Formulierung zu erwarten. Deshalb sollten die Fragestellungen in der Art der folgenden Beispiele durch den Lehrer in Gang gesetzt werden.

Die einzelnen didaktischen Leitfragen lassen sich unschwer in vier zentrale Fragenkomplexe gliedern, die ihrerseits relevante Teilaspekte bzw. Inhaltsbereiche des Arbeitsschwerpunkts Geschichte konstituieren.

Der erste Fragenbereich beschäftigt sich mit der Problematik, wie die Menschen ihren Lebensunterhalt sicherten und verbesserten, wie sie arbeiteten und wirtschafteten.

Zur Beantwortung können etwa folgende spezifische Fragestellungen verhelfen:

In welcher Weise und in welchem Ausmaß waren die Menschen von der Natur abhängig? Wie machten sie sich die Natur nutzbar? Welches Wissen besaßen sie von der Natur? Wie bewerteten sie dieses Wissen? Welche Bedürfnisse hatten die Menschen? Wie bewerteten sie diese Bedürfnisse? Wovon oder von wem hing es ab, ob die Bedürfnisse befriedigt werden konnten? In welcher Weise war die Arbeit organisiert?

Ein zweiter Komplex geht den Fragen nach, wie die Verfügung über Produktions- und Machtmittel geregelt und wie das Zusammenleben der Menschen geordnet war:

Wie waren Eigentum und Besitz, Macht und Ansehen verteilt? In welchem Zusammenhang stand diese Verteilung zur Ordnung des Zusammenlebens der Menschen? Welche Gruppen/Schichten/sozialen Klassen entwickelten sich? Wer hatte Verfügungsrechte über die Produktionsmittel und über die Organisation der Arbeit? Welche Gruppen von Benachteiligten und Bevorrechtigten gab es? Wie war das Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten? Wie kamen Entscheidungen zustande, die alle betrafen? Wie wurden sie begründet und durchgesetzt? Wer wirkte an solchen Entscheidungen mit?

Eine dritte Fragegruppe untersucht gesellschaftliche Veränderungen und die Art, in der inner- und intergesellschaftliche Konflikte ausgetragen wurden:

Inwieweit waren Veränderungen möglich? Wer trieb sie mit welchen Gründen voran? Wer widersetzte sich ihnen aus welchen Gründen? Welche Konflikte gab es? Mit welchen Mitteln und in welchen Formen wurden sie ausgetragen? Gab es dafür Institutionen und wie funktionierten sie? Welche Faktoren waren entscheidend für den Erfolg/Mißerfolg bei Versuchen, ge-

gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern bzw. zu stabilisieren? Wodurch veränderte sich der Anteil der Verfügungsgewalt von Gruppen/Schichten/sozialen Klassen an den Herrschafts- und Machtmitteln?

Die vierte Gruppe fragt nach den Sinnvorstellungen in den Gesellschaften sowie danach, wie die Heranwachsenden in diese Ordnung eingefügt wurden:

Wie wurde die gesellschaftliche Ordnung begründet und gerechtfertigt? Mit welchen Argumenten wurden Ordnungen in Frage gestellt? Welche Ideologien waren vorherrschend? Welchen Interessen entsprachen sie? Welches Bild hatten die Menschen von der Welt und von ihrer eigenen Aufgabe oder Rolle in der Welt? Wie beantworteten die Menschen die Frage nach dem Sinn ihres Daseins, nach Leben und Tod? Welche kulturellen Gestaltungsformen und Normen wurden entwickelt? Wie stellten die Menschen sich selbst dar, ihre Beziehungen zueinander, zur Welt, zu Gott, Göttern oder Mächten? Welche Formen der Darstellung in Bauten, Bildern, Dichtung, Musik wurden entwickelt und tradiert?

Der vorstehende Fragenkatalog ist kein schematischer, auf alle historischen Epochen unterschiedslos anzuwendender Raster. In den erkenntnisleitenden Fragen spiegeln sich die gebräuchlichen fachwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Kategorien. Die Fragen können mehrere Aufgaben erfüllen:

- Eine wichtige Funktion besteht darin, die "Stoffe"/Gegenstände/Inhalte, die von der Fachwissenschaft bereitgestellt und unter dem Gesichtspunkt gegenwärtiger Problemstellungen als relevantes Potential historischen Lernens ausgewählt werden, zu "Unterrichtsthemen" zu machen. (Vgl. Abschnitt Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge, S.168, B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, Abschnitt "Didaktische Folgerungen", S.87)
- Die Fragen verweisen auf Wechselbeziehungen zwischen oft isoliert wahrgenommenen Ereignissen und Erscheinungen eines bestimmten untersuchten Zeitabschnitts.
- Mit Hilfe der Fragen können strukturelle Zusammenhänge in einer Epoche sinnfällig verdeutlicht werden. Sie geben eine Hilfestellung, historische Zeiten gerade nicht verkürzt, sondern in ihrer Eigenart zu betrachten.
- Mit ihrer Hilfe können Epochen miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten und jeweilige Besonderheiten herausgearbeitet, Analogien und Entsprechungen zur Gegenwart aufgezeigt und charakteristische Unterschiede deutlich gemacht werden.
- Die Vielfalt der Fragen soll verhindern, daß Lehrende und Lernende historische Sachverhalte monoperspektivisch und monokausal betrachten. Sie soll gerade ermöglichen, die Vergangenheit von unterschiedlichen Perspektiven her anzugehen und unterschiedliche Interpretationen zu erarbeiten. Dabei wird es Aufgabe des Lehrers sein, dafür zu sorgen, daß die Fragen nicht willkürlich gestellt werden, sondern daß, dem da-

maligen Selbstverständnis, der damaligen Beurteilung durch Zeitgenossen und dem Stand der modernen historischen Forschung entsprechend, je nach der offensichtlichen Eigenart einzelner Epochen durch Schwerpunktbildung bei den Fragestellungen auch unterschiedliche Akzente gesetzt werden.

- Die didaktische Leitfragen dienen der Suche nach bestimmten Problemkomplexen in der Vergangenheit; doch kann Lehrern und Schülern bei der genauen Untersuchung gerade deutlich bewußt werden, daß es in manchen Epochen die in den Fragestellungen enthaltenen gegenwärtigen Probleme gar nicht gab. Dies gilt beispielsweise für eine organisierte Verfügungsmacht über die Produktivkräfte, für Distanzen zwischen Produktion, Verteilung und Konsumption existenznotwendiger Güter, für die Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz, für die Trennung von privatem und öffentlichem Bereich.
- Die Fragen sind nicht so zu verstehen, daß sie durchgängig in allen Altersstufen erwartet oder den Schülern zugemutet werden. Einige sind bereits von Schülern der Förderstufe zu bearbeiten. Andere betreffen Probleme, die sich Schülern erst in der pubertären Ablösungsphase erschließen, und werden dann erstmals zum sinnvollen Bezugspunkt für ein Unterrichtsthema (vgl. B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, Abschnitt Jahrgangsstufe 5/6, S.64).
- Die geschichtsdidaktischen Leitfragen können über die Lernfeldgliederung zusätzlich zur Koordination mit den beiden anderen Arbeitsschwerpunkten beitragen (vgl. C1 Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre, ^{S.182} und Abschnitt C 6.2 Strukturierung durch Lernfelder, S.251).

C 3	Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde	
	Ziel und Gegenstand politisch-gesellschaftlichen Lernens	182
	Wissenschaftsbezogene Auswahl von sozialkundlichen Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen	183
	1. Teilbereich Wirtschaft	185
	2. Teilbereich Sozialstruktur und Sozialisation	188
	3. Teilbereich politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben	190
	4. Teilbereich internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen und Konflikte	192
	Von wissenschaftsbezogenen Problemstellungen und Zusammen- hängen zu schülerbezogenen Themen	194
	Lernbereichsdidaktische Hinweise zum Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde	196

C 3 Ziel und Gegenstand politisch-gesellschaftlichen Lernens

Das politisch-gesellschaftliche Lernen der Schüler geschieht als politischer Sozialisationsprozeß in den sozialen Bereichen und Situationen, die ihren gesellschaftlichen Lebenszusammenhang darstellen.

Politische Bildung, die zum Ziel hat, die jungen Menschen zur Selbst- und Mitbestimmung in diesen gesellschaftlichen und politischen Bereichen zu befähigen, muß sich demnach auf die soziale Wirklichkeit beziehen, die für das jetzige und spätere Leben der Schüler und künftigen Erwachsenen und ihre politischen und sozialen Handlungsmöglichkeiten bestimmend ist. Das ist im wesentlichen die gesellschaftliche Realität in der Bundesrepublik Deutschland in ihren vielfältigen internationalen Verflechtungen. Damit ist der Gegenstand des Arbeitsschwerpunktes Sozialkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre umschrieben.

In der Didaktik der Sozialkunde gibt es Übereinstimmung darüber, daß gesellschaftliche Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge, die im Unterricht bearbeitet werden sollen, aus dem auszuwählen sind, was die Sozialwissenschaften für die Gesellschaftslehre benennen. Durch wissenschaftsbezogenes Lernen können sich die Schüler Kenntnisse und Erkenntnisse erarbeiten, die sich auf Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit beziehen und diesen angemessen sind. Zugleich lernen die Schüler wissenschaftlich orientierte Verfahren kennen und können sie erproben. Die von den Wissenschaften, auf die sich die Sozialkunde bezieht, vorgeschlagenen Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhänge sind für den Unterricht so aufzunehmen, daß die Schüler in ihnen Antworten auf ihre Fragen und Lösungen für Probleme, die sie betreffen, suchen und finden können. Die sozialwissenschaftlich bestimmten politisch-gesellschaftlichen Problemstellungen und Zusammenhänge werden im politischen Unterricht in Beziehung gesetzt zur gesellschaftlichen Situation der Schüler, zu ihren sozialen Wahrnehmungen und Erfahrungen, zu ihren Bedürfnissen, Interessen und Lernbedingungen (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen und B 2 Erfahrungsbereiche, S. 58 und S. 90).

Wissenschaftsbezogene Auswahl von sozialkundlichen Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen

Der Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde bezieht sich nicht nur auf ein wissenschaftliches Fach. Er orientiert sich an Erkenntnisweisen, Inhalten und Arbeitsverfahren mehrerer Wissenschaften. Diese Bezugswissenschaften sind insbesondere Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Sozialpsychologie und Philosophie einschließlich Sozialphilosophie und Wissenschaftstheorie. Außerdem steht der sozialkundliche Arbeitsschwerpunkt im engen Zusammenhang mit den Arbeitsschwerpunkten Geschichte und Erdkunde und deren Bezugswissenschaften.

Der Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde kann nicht einfach die wissenschaftlichen Ergebnisse der verschiedenen Fachdisziplinen übernehmen. Die Fülle von Inhalten und Untersuchungsgegenständen sowie die unterschiedlichen Systematiken der Wissenschaftsdisziplinen würden die Schüler überwältigen. Sozialkunde ist keine Abbilddidaktik der Bezugswissenschaften und kann nicht die Arbeitsteilung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen nachvollziehen. Didaktische Aufgabe des Lernbereichs Gesellschaftslehre und der Sozialkunde ist es, das wieder zusammenzubringen, was in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammengehört, aber in den sozialwissenschaftlichen Fächern und ihren Teildisziplinen arbeitsteilig aufgegliedert und voneinander getrennt ist. Der politische Unterricht versucht, die wechselseitigen Bedingungen und Verflechtungen sowie die Wechselwirkungen des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens sichtbar und verständlich zu machen.

Aus den verschiedenen Bezugswissenschaften sind Problemstellungen, damit verbundene inhaltliche Problemzusammenhänge und Gegenstände sowie Methoden vorzuschlagen, die wissenschaftlich bedeutsam erscheinen. Mit Bedeutsamkeit ist hier gemeint: gesellschaftlich-politische Relevanz, Erklärungsgehalt und Möglichkeiten der Problembearbeitung. An die Bezugswissenschaften werden deshalb die didaktischen Fragen gerichtet:

- Welche Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge von besonderer gesellschaftlicher und politischer Relevanz sind wissenschaftlich nachgewiesen?
- Welche Begriffe, Kategorien, Theorien sind besonders geeignet, diese Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhänge in einer rationalen,

nachvollziehbar und überprüfbar Weise zu erklären?

- Welche methodischen Möglichkeiten stellen die Bezugswissenschaften zur Verfügung, um die von ihnen vorgeschlagenen Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhänge im Sinne praktischer Vernunft zu bearbeiten?

In den ersten Arbeitsschritten wird die Konstitution des sozialkundlichen Arbeitsschwerpunkts von seinen Bezugswissenschaften her aufgezeigt. Daran schließen sich Überlegungen für die curriculare Bearbeitung an. Diese hat die Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhänge zu strukturieren und zu koordinieren und eine didaktisch begründete Zielorientierung zu leisten.

In einem weiteren Arbeitsschritt sind die inhaltlichen Problemzusammenhänge didaktisch so aufzuarbeiten, daß sie zu "Themen" werden, die auf die Schüler, auf ihre Lernsituation und Lernvoraussetzungen hin orientiert sind. Das Vorgehen bei der Konstituierung des sozialkundlichen Arbeitsschwerpunkts von den Bezugswissenschaften her berücksichtigt die Schülersituation in der Hinsicht, daß die Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhänge sich vor allem auf die Gesellschaft beziehen, in der die Schüler leben und ihre Erfahrungen machen: Das ist die komplexe politische, wirtschaftliche und soziale Wirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland. Die staatlich verfaßte Gesellschaft der Bundesrepublik ist aber nur zu begreifen im Zusammenhang ihrer geographischen und geschichtlichen Bedingungen und ihrer internationalen Beziehungen und zwischengesellschaftlichen Verflechtungen in Europa, im westlichen Bündnis, gegenüber der DDR und den Staaten Osteuropas sowie den Ländern der Dritten und Vierten Welt.

Um zu verhindern, daß durch diese Schwerpunktsetzung bei den Schülern eine eingeengte Betrachtungsweise und Deutung gesellschaftlich-politischer Problemstellungen und Zusammenhänge gefördert wird, sind die Fragen, insbesondere der zwischengesellschaftlichen Beziehungen und Konflikte, immer auch aus der Sicht der anderen Betroffenen anzugehen.

Die Erschließung gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge wird erleichtert, wenn man "Gesellschaft", wie es in sozialwissenschaftlichen Analysen geschieht, in wesentliche Teilbereiche (Funktionszusammenhänge) gliedert. Nach übereinstimmender sozialwissenschaftlicher Erkenntnis

ist unsere Gesellschaft (ebenso wie andere fortgeschrittene Industriegesellschaften) wesentlich bestimmt durch ihre ökonomische Organisation, ihre spezifische Sozialstruktur, die durch verschiedene Formen und Dimensionen sozialer Ungleichheit gekennzeichnet ist, die Organisation politischer Entscheidungsprozesse und ihre Beziehungen zu anderen Gesellschaften und Staaten und ihre Stellung im internationalen System und ⁱⁿ zwischen gesellschaftlichen Konflikten.

Teilbereiche, an denen man aus der Sicht der Bezugswissenschaften Gesellschaft als Struktur- und Funktionszusammenhang begreifen kann, sind:

- Der Bereich Wirtschaft, die Organisation der Arbeitswelt und die gesellschaftlichen Bedingungen, Formen und Verfahrensweisen von Produktion, Zirkulation, Distribution und Konsumtion;
- der Bereich Sozialstruktur und Sozialisation, also der Bereich der sozialen Verhältnisse, der gesellschaftlichen Struktur und ihrer Bestimmungskriterien, der sozialen Lage von gesellschaftlichen Großgruppen (z.B. Schichten, Klassen), Kleingruppen (z.B. Familie) und Individuen, die Vorgänge bei der Eingliederung in Primärgruppen, in soziale Institutionen und Organisationen und bei der Übernahme gesellschaftlicher Verhaltensweisen, Wertorientierungen und Normen;
- der Bereich Politische Herrschaft und öffentliche Aufgabe also der Bereich der politischen Entscheidungen, der Organisation, Verfassung, Institutionalisierung und Ausübung politischer Herrschaft;
- der Bereich der Beziehungen, Verflechtungen, Bündnisse und Konflikte zwischen der Bundesrepublik und anderen Staaten und Gesellschaften in Europa und der Welt.

1. Teilbereich Wirtschaft

Für den Teilbereich Wirtschaft im Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde bieten die Bezugswissenschaften folgende Problemstellungen an:

Fragen nach

- Bedingungen und Zielen industrieller und landwirtschaftlicher Produktion
- Organisation der Produktion in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher,

politischer, rechtlicher und technischer Hinsicht

- Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit und Arbeitsteilung sowie der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Arbeitenden
- Verteilung und Verwendung der Produktionsergebnisse
- wirtschaftlichen Struktur-, Konjunktur- und Wachstumsproblemen
- wirtschaftlichen und sozialpolitischen Interessenbildungen und Interessenstrategien
- Möglichkeiten und Grenzen der Wirtschaftspolitik.

Diese Problemstellungen beziehen sich alle - direkt oder mittelbar - auf das Verhältnis von Wirtschaft und Politik, denn es ist nicht möglich, politische und wirtschaftliche Interessen, Entscheidungs- und Handlungsbereiche exakt voneinander zu trennen. Einige dieser Fragen sind auch für das Fach Polytechnik/Arbeitslehre relevant, mit dem Gesellschaftslehre, insbesondere in diesem Teilbereich, zusammenarbeiten kann (vgl. auch C 7 Unterrichtsorganisation, Abstimmung mit Polytechnik/Arbeitslehre, S. 307),

Diese Problemstellungen können im Sinne eines Spiralcurriculums mehrfach und an verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen bearbeitet werden.

1.1 Wenn man die Fragen nach Bedingungen und Zielen der industriellen und landwirtschaftlichen Produktion bearbeiten will, eignen sich dafür z.B. die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Übergang von der agrarischen und handwerklichen zur industriellen Produktionsweise (mögliche Gegenstände: Industrialisierung Deutschlands im 19. Jahrhundert, wirtschaftliche und soziale Probleme von Entwicklungsländern bei "nachgeholter" Industrialisierung)
- Zweite industriell-technologische Revolution durch Automation und neue Energiequellen? (Gegenstände z.B. von der mechanisierten zur automatisierten Produktion, wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen und Folgen des technischen Fortschritts)

1.2 Zur Problemstellung "Organisation der Produktion in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher ... Hinsicht" gehören inhaltliche Problemzusammenhänge wie

- Verschiedenartige Wirtschaftsordnungen in Gegenwart und Vergangenheit (Gegenstände z.B. Marktwirtschaft und Planwirtschaft, wirtschaftliche Grundgedanken und Programme des Liberalismus, des Marxismus u.a. politisch-ökonomischer Richtungen)

3 Die Fragen nach der Entwicklung und der gesellschaftlichen Arbeit und Arbeitsteilung sowie der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Arbeitenden lenken insbesondere auf die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Arbeitsteilung, Arbeitsorganisation und gesellschaftliche Gliederung (mögliche Gegenstände: handwerkliche Produktion - Zunftwesen, Heimarbeit, Verlagswesen und Manufaktur, genossenschaftliche Produktionsformen; Fabrikproduktion, Aufgliederung und Zerlegung des Produktionsprozesses, Rationalisierungsprobleme, Fließbandfertigung; Entstehung und Entwicklung der Arbeiterschaft, vom Beruf zum Job, Arbeiter-Angestellte-Beamte)

- Wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation von Arbeitnehmern (Gegenstände z.B. Lage der Arbeiterschaft im 19. Jh., Frauen- und Kinderarbeit, Arbeiterbewegung, Unternehmer-Gewerkschaften-Sozialdemokratie, Betriebsorganisation, Arbeitsbedingungen und Lohn, Betriebsverfassung, Mitbestimmung, Tarifpolitik, rechtliche Regelungen des Arbeits- und des Ausbildungsverhältnisses)

4 Bearbeitet man die Fragen nach der Verteilung und Verwendung der Produktionsergebnisse, stößt man auf die Problemzusammenhänge:

- Entstehung und Verteilungsformen von Sozialprodukt und Volkseinkommen (Gegenstände z.B. Einkommensformen, Einkommensverteilung, Einkommenschichtung; Vermögensbildung, Sparformen, Vermögensverteilung, das Problem der "gerechten" Verteilung von Einkommen und Vermögen)

- Einzel- und gesamtwirtschaftliche Verwendung des Einkommens (Gegenstände z.B. Konsum und Werbung, Verbraucherverhalten, Haushaltsführung, Sparen und Investieren, einfache Darstellungen des Wirtschaftskreislaufs, Funktionen von Handel, Banken, Versicherungen)

5 Befaßt man sich mit wirtschaftlichen Struktur-, Konjunktur- und Wachstumsproblemen, kommt man zu Problemzusammenhängen wie

- Veränderungen regionaler, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Strukturen (mögliche Gegenstände: Unternehmens- und Wirtschaftskonzentration, regionale und sektorale Strukturprobleme, wirtschaftliche Verdichtungs- und Entleerungsprozesse, wirtschaftliche Zusammenarbeit und Verflechtungen in Europa und der westlichen Welt, wirtschaftliches Strukturgefälle zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Probleme der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung)

- Wirtschaftliche Wechsellagen, ihre Ursachen und Bedingungen; Möglichkeiten und Grenzen der Krisenvermeidung und -bekämpfung (Gegenstände, z.B. wirtschaftliche Auf- und Abwärtsbewegungen, Vollbeschäftigung, Arbeitslosigkeit, Geldentwertung, Wirtschaftskrise, konjunkturpolitische Maßnahmen)

- Dauerhaftes Wirtschaftswachstum ohne Grenzen? (Gegenstände z.B. vorhandene Ressourcen und ihre Nutzung, wirtschaftliches Wachstum und Umwelt-

belastung, Verhältnis von technischem, wirtschaftlichem und sozialem Fortschritt, Bevölkerungsentwicklung und Wirtschaftswachstum)

- 1.6 Die Fragen nach wirtschaftlichen und sozialpolitischen Interessenbildungen und Interessenstrategien weisen auf den Problemzusammenhang hin, wie wirtschaftliche und damit zusammenhänge soziale Interessen entstehen, organisiert und vertreten werden (Gegenstände z.B. Ziele, Organisation und Aktionsformen von Wirtschafts- und Arbeitsgeberverbänden, Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft, Gewerkschaften, Verbraucherverbände).
- 1.7 Fragt man nach "Möglichkeiten und Grenzen der Wirtschaftspolitik" stößt man auf Gegenstände wie: Wirtschaftliche Ziele und Zielkonflikte, wirtschaftliche Interessen und wirtschaftspolitische Entscheidungen, Entscheidungssträger, Aktionsbereiche und Instrumente der Wirtschaftspolitik, Koordinationsprobleme und Konflikte der Wirtschaftspolitik mit anderen Politikbereichen .

2. Teilbereich Sozialstruktur und Sozialisation

Für den Teilbereich Sozialstruktur und Sozialisation sind insbesondere folgende Problemstellungen als relevant anzusehen:

Fragen nach

- Ursachen, Erscheinungsformen und Bestimmungsmöglichkeiten der sozialen, Gliederung von Gesellschaften
- sozialer Lage gesellschaftlicher Gruppen/Stände/Klassen/Schichten
- Bedingungen und Prozessen sozialen Wandels
- Eingliederung in gesellschaftliche Primärgruppen, Institutionen und Organisationen
- Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen und Verhaltensweisen.

2.1 Wenn man die Fragen nach Ursachen, Erscheinungsformen und Bestimmungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Struktur verfolgt, kommt man auf inhaltliche Problemzusammenhänge wie

- Gesellschaftliche Gliederung in Stände, in Klassen, in Schichten, (mögliche Gegenstände: vorindustriell feudale Ständegesellschaft, industriell-bürgerliche Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert, Sozialstrukturen in modernen Industriegesellschaften)
- Moderne Industriegesellschaft gleich Leistungsgesellschaft? (Gegenstände z.B. Gesellschaftlicher Leistungsbegriff, Sozialstatus und Leistung, Sozialstruktur als Leistungspyramide?)

Zur Problemstellung "soziale Lage gesellschaftlicher Gruppen/Schichten Klassen" gehören z.B. die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Gesellschaftliche Situation und gesellschaftliches Bewußtsein von Arbeitern und Angestellten (Gegenstände z.B. vom Proletarier zum Arbeitnehmer. Gibt es nur noch Mittelschichten? Ausländische Arbeiter - das neue Proletariat?)
- Soziale Lage der Frau einst und jetzt (Gegenstände z.B. Stellung der Frau in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen. Frauen und Berufstätigkeit. Frauen und Kriegsdienst)
- Jugend und Gesellschaft (Gegenstände z.B. Jugendliche Subkulturen, die heutige Rechtsstellung des Jugendlichen, Familienrecht, Zivilrecht, Strafrecht)

Auf die Problemstellung "Bedingungen und Prozesse sozialen Wandels" beziehen sich inhaltliche Problemzusammenhänge wie

- Wirtschaftliche und technische Umwälzungen als Triebkräfte gesellschaftlichen Wandels (Gegenstände z.B. Industrialisierung, moderne Technologien und Folgen ihrer Anwendung für die Wirtschafts-, Arbeitsplatz- und Berufsstruktur, sozialstrukturelle Auswirkungen von Wirtschaftskrisen und Inflation)
- Gesellschaftlicher Wandel und Mobilität (mögliche Gegenstände: Vertikale und horizontale soziale Mobilität, soziale Wanderungsbewegungen, Verstärkerprobleme, Wachstum und Schrumpfung der Bevölkerung)
- Politische Veränderungsprozesse und sozialer Wandel (Gegenstände z.B. Gesellschaftliche Umwälzungen im Gefolge von Revolutionen; soziale Reformen und gesellschaftlicher Wandel)

Die Problemstellung "Eingliederung in gesellschaftliche Primärgruppen, Institutionen und Organisationen" verweist auf inhaltliche Problemzusammenhänge wie

- Rollenerwartungen und Rollenkonflikte (mögliche Gegenstände: Geschlechterrollen (Junge/Mädchen), unterschiedliche Rollen- und Verhaltenserwartungen in Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe; Kinder/Jugendliche als Verkehrsteilnehmer)
- Familienleben und Erziehung (Gegenstände z.B. Familienformen, Erziehungsstile in Familien verschiedener Kulturen und Gesellschaften, Wohnen und Lebensumwelt, Sexualität in verschiedenen Kulturen, Freizeit in der Familie)
- Sozialisation in der Schule (Gegenstände z.B. Das Bildungswesen und seine geschichtliche Entwicklung, Funktionen der Schule in der Demokratie, gegliedertes Schulwesen und Gesamtschule, politische Erziehung und Bildung in der Schule, Aufgaben und Rechte der Schülervertretung)

- Berufswahl und Berufsausbildung (Gegenstände z.B. Schulabschlüsse und Berufsaussichten, Berufsstruktur und Arbeitsplätze, Berufswahlmöglichkeiten, Berufseignung, Berufsberatung, Organisation und Inhalte der Berufsausbildung)

2.5 Die Fragen nach der Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen und Verhaltensweisen in verschiedenen Gesellschaften und gesellschaftlichen Gruppen/Klassen/Schichten können über die familiale, schulische und berufliche Sozialisation hinaus zu folgenden inhaltlichen Problemzusammenhängen führen

- Einfluß der Medien (Gegenstände z.B. Kinder/Jugendliche und Fernsehen, Bedeutung der Massenmedien für Information und Unterhaltung, Information und Manipulation)
- Gesellschaftliche Vorurteile und Ideologien (Gegenstände z.B. Entstehung und Herkunft von sozialen Vorurteilen und Ideologien, soziale Randgruppen, Antisemitismus)
- Religion und Kirche (Gegenstände z.B. Weltreligionen, christliche Kirchen in Staat und Gesellschaft, Jugendsekten)

3. Teilbereich politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben

Für diesen Teilbereich benennen die Bezugswissenschaften insbesondere diese Problemstellungen:

- Fragen nach der Institutionalisierung und Legitimation von Herrschaft
- Organisation politischer Entscheidungsprozesse
- Kontrolle politischer und gesellschaftlicher Macht
- Möglichkeiten des politisch-gesellschaftlichen Interessenausgleichs
- Fragen nach der politisch-gesellschaftlichen Verwirklichung der sozialen und demokratischen Verfassung
- Probleme der Erhaltung und Sicherung der Demokratie

3.1 Die Fragen nach der Institutionalisierung und Legitimation von Herrschaft beziehen sich z.B. auf die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Verschiedene Herrschaftsformen und Regierungssysteme, ihre politisch-gesellschaftlichen Grundlagen und Wirkungen im Vergleich (Gegenstände z.B. Feudalherrschaft, politische Herrschaft in der Demokratie, direkte und repräsentative Demokratie, von der absoluten zur konstitutionellen und repräsentativen Monarchie, Partei- und Militärdiktaturen)
- Unterschiedliche Begründungen, Rechtfertigungen und Beurteilungen von Herrschaft (Gegenstände z.B. Herrschaft und Recht, Beispiele für traditionale, charismatische und legale Herrschaft)

2 Wenn man nach der "Organisation politischer Entscheidungsprozesse" fragt, kommt man zu inhaltlichen Problemzusammenhänge wie

- Volkssouveränität und Mitbestimmung der Bürger im Staat (Gegenstände z.B. Idee und Wirklichkeit der Volkssouveränität, Informations- und Handlungsmöglichkeiten der Bürger in Bund, Land, Gemeinde)
- Rechte und Macht des Parlaments (Gegenstände z.B. Vergleich Reichstag - Bundestag, Parlament als Gesetzgeber, Stellung des Abgeordneten, Fraktionsbildung, Fraktionszwang)
- Staatsbürokratie: Instrument der Politik oder Herrschaftsapparat (mögliche Gegenstände: Bürgerfreiheit und Verwaltung, Datenschutz, Probleme der Bürokratisierung öffentlicher Aufgabenbereiche, Exekutive als Gesetzemacher)
- Möglichkeiten, Formen und Grenzen der Selbstverwaltung in der modernen Industriegesellschaft (Gegenstände z.B. Entwicklung der kommunalen Selbstverwaltung, Selbstverwaltung im sozialen Bereich, Zentralisierung öffentlicher Aufgabenbereiche)

3 Versucht man, die Problemstellung "Kontrolle politischer und gesellschaftlicher Macht" zu bearbeiten, stößt man z.B. auf die inhaltlichen Problemstellungen

- Entwicklung der Gewaltenteilung im Staat (Gegenstände z.B. Verteilung staatlicher Macht zwischen Legislative, Exekutive und Judikatur in der Bundesrepublik im Vergleich zur Weimarer Republik oder zu anderen europäischen Ländern)
- Zentralistischer oder föderativer Staat? (Gegenstände z.B. Politisches Gewicht der Bundesländer in Gesetzgebung und Verwaltung, politischer Systemvergleich Bundesrepublik-Frankreich)
- Machtzuweisung und Machtkontrolle durch Wahlen? (Gegenstände z.B. Geschichte des Wahlrechts, politische Meinungs- und Willensbildung und Wahlen, Chancen kleiner und neuer Parteien in der Bundesrepublik im Vergleich zur Weimarer Republik, Verhältnis von Wählern und Gewählten)
- Opposition in der Demokratie (Gegenstände z.B. Funktion und Handlungsmöglichkeiten der Opposition innerhalb und außerhalb des Parlaments)
- Gesellschaftliche und politische Funktionen des Rechts und der Justiz (Gegenstände z.B. Rechtsstaatlichkeit und Rechtssicherheit, Recht und Gesetz, Unabhängigkeit der Rechtsprechung und der Justizorgane, öffentliches Recht und Privatrecht, Recht und Gerichtswesen, Kriminalität, rechtsstaatliche Prinzipien von Strafrecht und Strafprozeß, Ziel und Zweck von Strafe und Strafvollzug)
- Politische Bedeutung der Massenmedien (Gegenstände z.B. Kontrollieren Medien die Politik? Pressefreiheit, Pressekonzentration, politische Information und Meinungsmanipulation, Medienpolitik)

3.4 Die Frage nach den Möglichkeiten des politisch-gesellschaftlichen Interessenausgleichs führt zu Problemzusammenhängen wie

- Politische Funktionen und politische Ziele der Parteien in der Demokratie (Gegenstände z.B. Programme und Struktur der Parteien, innerparteiliche Demokratie, von Klassenparteien zu Volksparteien, Konflikte und Kooperation zwischen Parteien)
- Aufgaben und politischer Einfluß der Verbände (Gegenstände z.B. Koalitionsfreiheit, gemeinnützige Verbände - Interessenverbände, Verbandsdemokratie, Herrschaft der Verbände?)
- Bedeutung von Bürgerinitiativen (Gegenstände z.B. Ziele und Aktionsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen an Beispielen)
- Sozialstaatliche Möglichkeiten zur Korrektur sozialer Notstände und Disparitäten (Gegenstände z.B. Aufgaben und Bereiche der Sozialpolitik, Sozialstaatsmodelle)

3.5 Auf die Problemstellung der politisch-gesellschaftlichen Verwirklichung der sozialen und demokratischen Verfassung beziehen sich inhaltliche Zusammenhänge wie

- Entwicklung der Bundesrepublik zur rechtsstaatlichen und sozialen Demokratie
- Entwicklung der Menschenrechte/Bürgerrechte/Grundrecht - Wo und wie werden sie heute verwirklicht?

3.6 Die Problemstellung der Erhaltung und Sicherung der Demokratie verweist z.B. auf die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Demokratische Bewußtseinsbildung durch politische Sozialisation und politische Bildung
- Gefährdung der Demokratie durch politischen Extremismus und durch Einschränkung demokratischer Rechte und Freiheiten

4. Teilbereich internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen und Konflikte

Die Bezugswissenschaften geben für diesen Teilbereich vor allem folgende Problemstellungen an:

- Strukturprobleme der Weltwirtschaft, insbesondere Disparitäten zwischen armen und reichen Ländern, Abhängigkeit der Länder der Dritten und Vierten Welt von den Industrieländern
- Probleme der Friedenssicherung
- Abbau und Überwindung von rassistischen, nationalen, kolonialen, religiösen ideologischen Trennungen und Grenzen durch Kooperation und Integration

.1 Auf die Strukturprobleme der Weltwirtschaft beziehen sich insbesondere die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Strukturelle Ungleichgewichte in der internationalen Arbeitsteilung und im Welthandel (Gegenstände z.B. Vergleich von Produktionsstrukturen in Industrie- und Entwicklungsländern, Austauschbeziehungen zwischen Industrieländern, zwischen Industrie- und Entwicklungsländern sowie zwischen Entwicklungsländern im Vergleich, Entwicklung des internationalen Handels und der terms of trade)
- Unterentwicklung als Folge von Kolonialismus und Imperialismus (Gegenstände z.B. Kolonialpolitik im 18. und 19. Jahrhundert, Entkolonialisierung und Nachwirkungen)
- Hunger und Armut in der Dritten/Vierten Welt (Gegenstände z.B. Entwicklung der Landwirtschaft und Versorgung der Bevölkerung, Besitz- und Verteilungsverhältnisse, Bevölkerungswachstum; Gibt es einen Teufelskreis der Armut?)
- Verteilung und Nutzung von Rohstoffen und Ressourcen (Gegenstände z.B. Rohstoffländer der Dritten Welt und ihre Bindung an die Industrieländer, Ölstaaten und OPEC)
- Ziele und Nutzen der Entwicklungspolitik/Entwicklungshilfe (Gegenstände z.B. Entwicklung gleich nachgeholte Industrialisierung und Modernisierung? Zwecke und Nutzen von Investitionen in Entwicklungsländern, Entwicklungspolitik und Interessen der Geberländer; Formen, Träger und Ergebnisse der Entwicklungshilfe)

.2 Wenn man die Probleme der Friedenssicherung bearbeiten will, kommt man auf inhaltliche Zusammenhänge wie

- Spannungsherde und Konfliktzonen der Welt (Gegenstände z.B. Ost-West-Konflikt, Nord-Süd-Konflikt, Nahost-Konflikt)
- Kriegsverhinderung durch militärische Stärke und Abschreckung (Gegenstände z.B. Rüstungspolitik, Rüstungsforschung, Rüstungsproduktion, Rüstungsfinanzierung, Berufswehr, allgemeine Wehrpflicht, Kriegsdienstverweigerung - Ersatzdienst, militärische Potentiale in der Welt, Drohsysteme, Rüstungswettlauf, politischer Einfluß des Militärs in verschiedenen Ländern, Militärdiktaturen)
- Sicherheitspolitik durch politisch-militärische Bündnisse und Paktsysteme (Gegenstände z.B. NATO, Warschauer Pakt, von der Bipolarität zur Multipolarität)
- Friedenssicherung durch Entspannungspolitik, Rüstungskontrolle, Abrüstung und friedliche Zusammenarbeit (Gegenstände z.B. Entspannungspolitik in Europa, Verhandlungen und Verträge zur Rüstungsbegrenzung, Abrüstung und Zusammenarbeit: KSZE, MBFR, SALT)
- Internationale Organisationen und ihr Beitrag zur Erhaltung des Friedens und zur Entwicklung (Gegenstände z.B. Ziele, Handlungsmöglichkeiten und Ergebnisse der UNO, FAO, UNESCO, UNCTAD, OECD, öffentliche und kirchliche Entwicklungshilfe und Friedensdienste)

4.3 Beschäftigt man sich mit der Problemstellung der Überwindung von Trennungen und Grenzen zwischen Völkern und Staaten durch Kooperation und Integration, stößt man z.B. auf die inhaltlichen Problemzusammenhänge

- Teilung Deutschlands (Gegenstände z.B. Entwicklung der deutschen Teilung, die Berlinfrage, Vergleich Bundesrepublik - DDR, Beziehungen zwischen den beiden deutschen Staaten)
- Bundesrepublik und Westintegration (Gegenstände z.B. Die Bundesrepublik im westlichen Verteidigungsbündnis, bundesdeutsche Europapolitik)
- DDR im Ostblock (Gegenstände z.B. Stellung der DDR im RGW und im Warschauer Pakt)
- Geteilte Völker - geteilte Staaten
- Entwicklung der europäischen Einigung (Gegenstände z.B. von der Montan Union zur EG)
- Entwicklung internationaler Zusammenarbeit, zwischengesellschaftlicher Verbindungen und staatlicher Zusammenschlüsse

In den Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen, die von den Bezugswissenschaften nachgewiesen werden, sind bereits wesentliche Begriffe und Kategorien enthalten, die verwendet werden, um die Probleme wissenschaftlich zu bestimmen und zu formulieren. Dazu gehören inhaltsbezogene Kategorien (wie Arbeit, Bedürfnis, Kommunikation, Freiheit, Eigentum, Macht und Herrschaft, Wert und Norm, Ideologie und Vorurteil, Interesse, Konflikt, Solidarität, Mitbestimmung, Legitimation, Interdependenz, Organisation u.a.m.) und mehr formale Kategorien (z.B. Struktur, Prozeß, Funktion, System, Entwicklung, Bedingung, Ursache, Folge, Zusammenhang u.a.m.). Außerdem stellen die Bezugswissenschaften methodenbezogene Kategorien zur Verfügung, wie Beobachtung, Vergleich, Analyse, Verallgemeinerung, Syntaxe, Hypothese, Falsifikation, Analogie, Widerspruch, Beweis, Interpretation u.a.m. Kategorien wie diese werden in allen Wissenschaften verwendet, auf die sich Gesellschaftslehre bezieht.

Auch Schüler benötigen solche Kategorien, um ihre gesellschaftlich-politische Wirklichkeit zu erschließen, zu begreifen, sich darin zurechtzufinden und sich darin zu behaupten (Siehe A 5 und A 6 Schwerpunktübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten, S. 39 und S. 46).

Von wissenschaftsbezogenen Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhängen zu schülerbezogenen Themen

Die von den Bezugswissenschaften benannten Problemstellungen, inhaltli-

chen Zusammenhänge, Begriffe, Kategorien und Methoden sind didaktisch und curricular zu bearbeiten, damit sie in den Gesellschaftslehreunterricht übernommen werden können. Dabei sind folgende Aufgaben zu lösen:

- Aus den sozialwissenschaftlichen Problemzusammenhängen sind lehr- und lernbare Unterrichtsthemen zu entwickeln.
- Die Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge sind so auszuwählen, aufeinander zu beziehen, zu koordinieren und zu strukturieren, daß der leitende Gesichtspunkt der Schülerorientierung und die Vorgaben der allgemeinen Zielsetzungen der Gesellschaftslehre (vgl. S. 11) zur Geltung kommen können.

Bei diesen didaktischen Arbeitsschritten sind die wissenschaftsorientierten Kriterien "Erklärungspotential" und "Angemessenheit der Methoden" einzubeziehen.

Die didaktische Bearbeitung versucht zu erreichen, daß die Schüler sich, ihre Erfahrungen und Bedürfnisse in den Themen derart erkennen und Probleme selbst thematisieren können, daß das Lernangebot bei ihnen eine Fragehaltung, ein Erkenntnisinteresse und Aktivität auslöst. Die Schüler erkennen, daß sie keine hinreichenden Antworten auf ihre Fragen finden, wenn sie nicht gesellschaftliche Bedingungen und Verursachungen mit befragen.

Aus dem Ansatz des Unterrichts bei den gesellschaftlichen Lebenssituationen und Sozialerfahrungen der Schüler ergibt sich ein wesentliches Kriterium für den Zugriff und Zugang zu den Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhängen, die von den Bezugswissenschaften benannt werden. Der Unterricht geht von der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Schüler aus, von ihrer realen Existenz als Kinder, Jugendliche, Geschlechtswesen, Konsumenten, Schüler, angehende Berufstätige usw. Auf diese Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsbereiche werden die Problemstellungen bezogen, die für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schüler bedeutsam sind und die eine Erschließung und Bearbeitung ihrer Probleme, Interessen, Einstellungen und Bedürfnisse ermöglichen.

Wenn die Schüler so für gesellschaftlich-politisches Lernen aufgeschlossen sind, suchen und fragen sie nach geeigneten, d.h. wissenschaftsorientierten Vorgehensweisen und Methoden für die Bearbeitung und Lösung der Probleme, die sich jetzt für sie stellen. So erschließen sie sich Kenntnisse und

Erklärungsmöglichkeiten, mit denen sie gesellschaftliche und politische Sachverhalte aufklären, Zusammenhänge verstehen und begründete Antworten auf ihre Fragen geben können.

Wenn Schüler auf diese Weise angeleitet werden, wissenschaftsorientiert Probleme zu bearbeiten, schließt dieses Lernen u.a. ein:

Schüler lernen Formen systematischer Beobachtung und Prüfung von gesellschaftlichen und politischen Vorgängen, Verhaltensweisen und Tatbeständen kennen und wenden sie selbst an,

Sie erkennen, daß es notwendig ist, Begriffe zu bilden, Kategorien anzuwenden, zu abstrahieren und zu verallgemeinern, und sie lernen, gesellschaftliche Realität in Ausschnitten und Teilbereichen mit diesem Instrumentarium zu erfassen.

Sie erfahren, daß es wissenschaftliche Regeln und Modelle für die Analyse und Erklärung von gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen gibt, und sie lernen im eigenen Tun, wie man diese handhabt.

Sie erkennen, daß über gesellschaftliche Problemstellungen politisch entschieden werden kann und muß, und sie begreifen, daß politische Entscheidungen wertorientiert, aber immer auch interessenbedingt gefällt werden.

Diese didaktische Strukturierung der gesellschaftlichen Wirklichkeit erlaubt an jedem Thema, die spezifischen Beiträge von Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre, vermittelt über Problemstellungen, sinnvoll miteinander zu verknüpfen.

Lernbereichsdidaktische Hinweise zum Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde

Die vorangegangenen Überlegungen führen zur Erkenntnis: Ein wichtiges didaktisches Prinzip für das gesellschaftlich-politische Lernen ist die Orientierung an gesellschaftlichen Situationen, die Schüler im Alltag unmittelbar erfahren. Wenn im Gesellschaftslehreunterricht Alltagserfahrungen im Sinne des exemplarischen Lehrens und Lernens bearbeitet werden, wenn solche Probleme und Schwierigkeiten aufgegriffen werden, von denen die jeweilige Alters- und Lerngruppe direkt betroffen ist, kann man erwarten, daß die Schüler motiviert sind bzw. werden. Das nächstliegende Ziel des Unterrichts, der bei Situationen aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Schüler ansetzt, ist es, daß ihnen die Wahrnehmungsformen

bewußt werden, mit denen soziale Wirklichkeit alltäglich erfaßt und gedeutet wird, und daß sie die Grenzen und das politisch-gesellschaftliche Potential der alltäglichen Interpretationsmuster erkennen können. Dabei können die Schüler zugleich erfahren, daß die zumeist kurzschlüssigen alltäglichen Scheinerklärungen wie "Personalisierung", "Psychologisierung", "Biologisierung" politisch-gesellschaftlicher Erscheinungen und individueller Verhaltensweisen selbständige gesellschaftlich-politische Reflexion und angemessene Partizipation behindern. Im Lernprozeß der "Aufarbeitung" von Alltagserfahrungen, Alltagsinterpretationen und Alltagsbewußtsein werden die Schüler an die Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweisen herangeführt. Sie werden befähigt zur angemessenen strukturellen und funktionalen Gesellschaftsanalyse mit dem Ziel politischer Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit.

Kompetenzen für reflektierte Urteilsbildung und Partizipation entsprechen in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft der Zielvorstellung von Selbst- und Mitbestimmung in dieser Gesellschaft.

Zentrale Bedeutung kommt im Lernprozeß den erkenntnisleitenden Fragestellungen zu, unter denen die Themen und Problemstellungen im Unterricht bearbeitet werden.

Fragen nach Bedingungen, Inhalten und Möglichkeiten von Selbstbestimmung könnten z.B. sein:

Wieviel Selbstbestimmung/Selbständigkeit/eigene Initiative/Handlungsmöglichkeit... hat der Einzelne in der jeweils analysierten gesellschaftlichen Situation? Ist diese Freiheit, ist diese Handlungsmöglichkeit tatsächlich optimal? Wäre ein Mehr denkmöglich? Wäre es auch wünschenswert? Warum wäre es wünschenswert? Für wen wäre es wünschenswert? Für wen möglicherweise nicht? Welche absehbaren Folgen hätte eine Erweiterung der Freiheit und der Handlungsmöglichkeit in der konkreten Situation? usw .

Eine in Richtung Freiheit und Chancengleichheit zielende Fragengruppe könnte so skizziert werden:

Ist das in dieser Situation festgestellte Maß individueller Freiheit für alle Bürger gleichermaßen vorhanden? Welche Voraussetzungen müßten erst erfüllt sein, bevor diese Freiheit auch von allen wirklich

genutzt werden könnte? Wer könnte Interesse daran haben, diese Freiheit für sich zu nutzen? Welche Fähigkeiten müßten dazu vorhanden sein? - Ist das in einer konkreten Situation festgestellte Maß an individueller Freiheit nicht für alle Bürger vorhanden, könnte man fragen: Worin liegt die Ungleichheit? Wie ist sie begründet? Wer könnte an ihrer Beseitigung interessiert sein? Wer nicht? Welche Folgen wären absehbar, wenn die Ungleichheit beseitigt würde? Welche Folgen zeigt die bestehende Ungleichheit? usw.

Das Problem der Mitbestimmung, der optimalen Teilhabe an Entscheidungen bei gesellschaftlichen Prozessen, kann man erschließen durch Fragestellungen wie:

Welche Möglichkeiten gibt es, auf die Lösung von Problemen Einfluß zu nehmen, die den Schülern bei der Analyse einer bestimmten Situation bewußt werden? Haben alle dieselben Möglichkeiten, bei solchen Entwicklungen mitzuwirken und mitzubestimmen? Wovon hängen unterschiedliche Möglichkeiten und der gesellschaftlichen Teilhabe und Einflußnahme an solchen Prozessen ab? Wie ist dabei die jeweilige rechtliche Lage? Könnte eine Erweiterung der Teilhabe politisch durchgesetzt werden? Wie könnte man versuchen, gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle Bürger zu erreichen? Wer könnte ein Interesse daran haben? Wer könnte sich aus welchen Gründen und mit welchen Argumenten dagegen wenden? Welche Konflikte ergeben sich dabei und wie werden sie gelöst? Welche Folgen einer Erweiterung / einer Nichterweiterung der Teilhaberechte und Teilhabemöglichkeiten kann man voraussehen? Welche institutionellen Regelungen müßten bei einer Erweiterung getroffen werden? Welche Aufgaben müßten die Beteiligten bei einer Erweiterung ihrer Teilhabemöglichkeiten übernehmen? usw.

Fragen nach der Verwirklichung, Wahrnehmung und Sicherung demokratischer gesellschaftlicher und politischer Rechte könnte man so formulieren:

Welche politischen, sozialen und individuellen Rechte hat der Bürger in der jeweils untersuchten Situation? Gelten diese Rechte für alle im gleichen Maße? Schützen diese Rechte auch sozial und wirtschaftlich Benachteiligte, oder dienen sie mehr der Sicherung von Vorrechten und Teilinteressen? Können alle Bürger und gesellschaftlichen Gruppen die vorhandenen Rechte tatsächlich wahrnehmen? Welche Begrenzungen und Verpflichtungen erlegt das Recht den Beteiligten in dieser Situation auf?

Warum und inwieweit sind diese Beschränkungen und Pflichten begründet? Sichert die staatliche Verfassungs-, Rechts- und Friedensordnung in dieser Situation den sozial gerechten Interessenausgleich, oder können scharfe Interessengegensätze bei sozialer Ungerechtigkeit, formalrechtlich und durch das staatliche Gewaltmonopol abgestützt, fortbestehen? Wo sollten in diesem Fall die Grenzen für die Rechte des Einzelnen/ der sozialen Gruppe/ der gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen/ des Staates liegen? Welche demokratischen Kontrollen für die Gewährleistung des Rechts, insbesondere der Menschen- und Bürgerrechte, sind in dieser Situation/ diesem Fall vorhanden? Wie werden sie angewendet? Kann man die Grenzen der politischen und gesellschaftlichen Rechte erweitern? Wer ist warum daran interessiert? Wer ist aus welchen Gründen dagegen? Welche Folgen hätte eine Erweiterung oder eine Einschränkung der gesellschaftlichen und politischen Rechte? usw.

Fragen dieser Art sind als Beispiele für "Schlüssel Fragen" zu verstehen und für jede Problemstellung, für jede untersuchte Realsituation neu zu formulieren, damit kein mechanischer Frageschematismus entsteht. Solche Fragen richten die Aufmerksamkeit der Schüler auf die vorhandenen Möglichkeiten für Selbst- und Mitbestimmung in gegebenen gesellschaftlich-politischen Verhältnissen; sie eröffnen zugleich Perspektiven für die Verbesserung der gesellschaftlichen Handlungsspielräume für Individuen und Gruppen und für die Sicherung von Chancen und Rechten. Durch Fragen nach Voraussetzungen und Bedingungen für mehr Selbst- und Mitbestimmung, nach sozialer Chancengleichheit und Teilhabemöglichkeiten und durch Problematisierung der Frage nach der Vereinbarkeit von Zielvorstellungen und jener nach den Folgen, die mit der Verwirklichung von Zielen verbunden sein können, wird den Schülern die politische Dimension des gesellschaftlichen Lernens bewußt. Auf diese Weise werden nicht nur die zentralen gesellschaftlichen Probleme angesprochen, sondern auch die Lösungsangebote in den Reflexionshorizont einbezogen, die von Individuen und Gruppen, von Institutionen (Parteien, Verbänden usw.) nahegelegt werden; dabei wird der Blick für die Verknüpfung von gesellschaftlich-politischen Zielvorstellungen mit sozialen und individuellen Interessenlagen geschärft. Die Schüler können ein vertieftes Verständnis dafür entwickeln, unter welchen Voraussetzungen sich Gruppeninteressen herausbilden und wie sie vertreten werden. Sie können

reflektieren, welche verschiedenen institutionellen Möglichkeiten bestehen, in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft Interessen- und Meinungskonflikte und darin verborgene objektive oder subjektive Ungleichheiten in geregelten Formen auszutragen und durch Veränderungen Lösungen anzunähern.

C 4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde

Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge	202
1. Auswirkungen sozialer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse auf räumliche Potentiale	205
2. Bedeutung der räumlichen Potentiale für soziale, wirtschaftliche und politisch-gesellschaftliche Strukturen und Prozesse	207
3. Planungsaufgaben und -möglichkeiten, die die Öffentlichkeit besonders aufgrund disparater Entwicklungen in natur-, sozial- und wirtschaftsräumlicher Hinsicht hat, und bei Planungen ablaufende Entscheidungsprozesse	
4. Regional und weltweit differenzierte Wirtschaftsstrukturen, ökonomische und politische Verflechtungen, Abhängigkeitsverhältnisse und ungleiche Entwicklungen, Konfliktpotentiale	211
Wissenschaftliche Konzepte und ihre didaktische Übertragbarkeit	213
Raum- und Umweltwahrnehmung als eine Lernbedingung und Lernperspektive	215
Strukturlernen und Prozeßlernen	217
Exemplarisches Lernen - problembezogenes Lernen	218
Erkenntnisleitende Fragen	222
Für Handeln orientierendes Lernen	226

Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge

Gesellschaftliche und politische Strukturen und Entwicklungen werden wesentlich beeinflußt durch natur-, sozial- und wirtschaftsräumliche Bedingungen (räumliche Potentiale). Andererseits finden Auseinandersetzungen der Gesellschaft, gesellschaftlicher Gruppen und Organisation mit der Natur ebenso wie soziale, wirtschaftliche, technische und kulturelle Prozesse ihren sichtbaren Ausdruck in den Formen der Verfügung über das natürliche Potential und in räumlichen Strukturen. Zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und den räumlichen Zusammenhängen, in denen sie wirksam werden, bestehen also Wechselbeziehungen, deren Verständnis für gesellschaftlich-politisches Lernen, zu dem der Arbeitsschwerpunkt Erdkunde hierin seinen Beitrag leistet, unverzichtbar ist.

Beim Verstehenlernen dieser Wechselbeziehungen müssen Interessenunterschiede und -gegensätze bei Ansprüchen an Nutzung und Verwertung der räumlichen Potentiale (natürliches Potential und räumliche Strukturen) deutlich gemacht werden. Damit verbindet sich die Aufgabe, auch die ökologischen Probleme und Zusammenhänge bei der Nutzung und Verwertung räumlicher Potentiale und die gesellschaftlichen Entscheidungsprozesse zu untersuchen.

Raum- und Umweltbewußtsein, das das Wissen über die genannten Wechselbeziehungen einschließt, ist daher Bestandteil politischer Bildung und notwendige Voraussetzung dafür, daß der demokratische Bürger sachkundig und verantwortlich handeln kann.

Wie die curriculare Diskussion über die erdkundlichen Unterrichtsgegenstände gezeigt hat, ist es didaktisch nicht mehr zu vertreten, daß man die Sachgebiete der wissenschaftlichen Geographie in linearer Folge in den Schulunterricht übernimmt. Schon in der Zeit stofforientierter Lehrpläne war es für die Erdkundepläne ein großes Problem, die Stoffhülle zu bewältigen. Besonders in den beiden letzten Jahrzehnten

hat sich die Geographie als dynamische Wissenschaft weiterentwickelt und vielfältig aufgegliedert. Neue gesellschaftliche Bereiche (z.B. Umwelt, Regionalplanung) werden wissenschaftlich bearbeitet. Neue Sichtweisen (insbesondere die Sozialgeographie) sind in den Vordergrund getreten. Innerhalb der geographischen Teildisziplinen gibt es wiederum verschiedene methodische Forschungsansätze.

Die Fülle und Vielfalt wissenschaftlich erarbeiteter geographischer Erkenntnisse allein spricht schon gegen eine einfache (unproblematisierte) Übertragung dieser Ergebnisse auf den erdkundlichen Unterricht im Lernbereich Gesellschaftslehre.

Weil geographische Wissenschaft und Schulunterricht nicht von vornherein auf systematische Zusammenarbeit hin organisiert sind, würden die Schüler außerdem überfordert, wenn sie im Lernprozeß die in wissenschaftlicher Arbeitsteilung herausgebildete Fachstruktur relativ unvermittelt, ohne das notwendige Verständnis ihrer Entstehung und ihres Sinnzusammenhangs, übernehmen müßten.

Diese Einschränkungen sind kein Einwand gegen die übereinstimmende Auffassung in der Geographiedidaktik, daß die Unterrichtsgegenstände wissenschaftsorientiert auszuwählen sind. Die geographiedidaktische Aufgabe bei der Auswahl besteht darin, wesentliche Problemstellungen und inhaltliche Zusammenhänge sowie damit verbundene Fragestellungen und Methoden aus der geographischen Fachwissenschaft und ihren Teildisziplinen als mögliche Unterrichtsgegenstände zu ermitteln.

Die eingangs beschriebenen Wechselbeziehungen lassen sich in den folgenden grundlegenden Problemstellungen, die eng miteinander verknüpft sind, fassen. Es geht im Arbeitsschwerpunkt Erdkunde also wesentlich um Fragen nach den

- ① Auswirkungen sozialer, wirtschaftlicher, gesellschaftlich-politischer Strukturen und Prozesse auf räumliche Potentiale

und andererseits um Fragen nach der

- ② Bedeutung der räumlichen Potentiale für die sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Strukturen und Prozesse.

Wichtige geographische Kategorien sind hierbei die Inwertsetzung, Umbewertung und Umstrukturierung von Regionen sowie die sinnvolle Nutzung der räumlichen Potentiale.

Der Entwicklung des Raum- und Umweltbewußtseins sowie der entsprechende Handlungsfähigkeit dienen Fragen nach den

- ③ Planungsaufgaben und -möglichkeiten, die die Öffentlichkeit besonders aufgrund disparater Entwicklungen in natur-, sozial- und wirtschaftsräumlicher Hinsicht hat, und nach den bei Planungen ablaufenden Entscheidungsprozessen.

Da diese Fragen sich nicht beantworten, entstandene und entstehende Probleme sich nicht lösen lassen, ohne daß auch die überregionalen, weltweite räumlichen Strukturen und zwischengesellschaftlichen Beziehungen berücksichtigt werden, sind Fragen nach den

- ④ regional und weltweit differenzierten Wirtschaftsstrukturen, ökonomischen und politischen Verflechtungen, Abhängigkeitsverhältnissen und Konfliktpotentialen, jeweils auch in Beziehung zu den naturräumlichen Bedingungen, sowie Fragen nach den zwischengesellschaftlichen bzw. überregionalen Konfliktregelungen

unabdingbar.

Diese Problemstellungen werden verknüpft durch ihren gemeinsamen Bezugspunkt, nämlich durch Fragen danach, wie sich die jeweiligen Strukturen und Prozesse in ungleichen Lebensverhältnissen und deren Veränderung, bei der Befriedigung von Lebensbedürfnissen, bei der Sicherung und Verbesserung gegenwärtiger und zukünftiger Lebensmöglichkeiten, bei der Durchsetzung von Interessen gesellschaftlicher Gruppen/Gesellschaften ausprägen.

Daß es sich bei den Beziehungen der Problemstellungen untereinander um komplexe und wechselseitig verschränkte Verhältnisse handelt, daß also

z.B. durch wirtschaftliche Prozesse veränderte räumliche Strukturen und Lebensverhältnisse wiederum die wirtschaftliche Entwicklung fördernd oder hindernd beeinflussen und insofern Voraussetzungen neuer Entwicklungen werden, wird bei der Entfaltung der einzelnen Problemstellungen in inhaltliche Problemzusammenhänge nicht mehr jedesmal gesagt.

Bei der Bearbeitung dieser Problemstellungen ist der Erwerb von geographischem Orientierungsvermögen und topographischen Kenntnissen notwendig.

Den vier grundlegenden Problemstellungen werden nunmehr inhaltliche Zusammenhänge zugeordnet.

1. Auswirkung sozialer, wirtschaftlicher und gesellschaftlich-politischer Strukturen und Prozesse auf räumliche Potentiale.

Bei dieser Problemstellung rücken Fragen nach überkommenen räumlichen Strukturen und ihrer Veränderung, nach den Standortentscheidungen und -bedingungen für Unternehmungen in den verschiedenen Wirtschaftssektoren, die solche Veränderungen bewirken, und nach den für die industrialisierten Gesellschaften wesentlichen Verstärkerprozessen und infrastrukturellen Maßnahmen in den Vordergrund.

1.1 Veränderung überkommener räumlicher Strukturen

- Veränderung aufgrund gegenwärtiger wirtschaftlicher und sozialer Interessen und Bedürfnisse sowie der technologischen Möglichkeiten
- Historische Raumstrukturen als Ausdruck früherer gesellschaftlicher Nutzung der räumlichen Potentiale und ihre Bedeutung für heutige Nutzungsansprüche
- Inwertsetzung und Umwertung von Regionen aufgrund unterschiedlicher Verfügungsmöglichkeiten und Verfügungsmacht
- Auswirkungen historischer, politischer, wirtschaftlicher und sogenannter natürlicher Grenzen auf Wirtschaftstätigkeit und Lebensverhältnisse.

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Wüstungsepoche und Siedlungsgenese; Be- und Entsiedlungsvorgänge; Frühneuzeitliche Städte als Brennpunkt und Ort regionaler und überregionaler Wirtschaftstätigkeit; Territorialpolitik, Erbrecht, Bevölkerungsentwicklung in Mitteleuropa; Umstrukturierung von gewerblich geprägten Mittelgebirgsregionen in und seit der Industrialisierung; Entstehung industrieller Zentren im 19. Jh.; Wohnen und Arbeiten vor und nach der ersten industriellen Revolution; vorindustrielle und industrielle Produktions- und Betriebsformen in agrarisch und gewerblich geprägten Regionen; Industriezonen und gewerbliche Produktionszonen, Verwaltungszentren; Förderung von grenznahen Gebieten in der Bundesrepublik Deutschland, Neuregelung der Ländergrenzen als Auftrag des Grundgesetzes ...)

1.2 Standortentscheidungen als Inwertsetzungsprozesse, Standortbedingungen

- Faktoren für Standortentscheidungen in verschiedenen Wirtschaftssektoren, z.B. Abhängigkeit vom jeweiligen sozio-ökonomischen und technisch-wissenschaftlichen Entwicklungsstand; wirtschaftliche Erwartungen und politische Interessen der Entscheidungsträger; Bewertung und Nutzungsmöglichkeiten der Ressourcen wie Boden, Wasser Rohstoffe, Energie; Lagebeziehungen und Transportbedingungen; infrastrukturelle Versorgungs- und Entsorgungseinrichtungen; Arbeitskräftepotential und -kosten; strukturpolitische Bedingungen, besonders standortsichernde Maßnahmen; Freizeit- und Bildungsangebote; Märkte und Wohngebiete
- Folgen von Standortentscheidungen und infrastrukturellen Maßnahmen für die sozial- und naturräumliche Lebensumwelt
- Mobilität als Folge ökonomisch-sozialer Prozesse

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Entwicklung und Umstrukturierung ländlicher Produktionsgebiete im Verhältnis zur städtischen Entwicklung; Verstärkung oder Abschwächung räumlich-struktureller Disparitäten durch Standortverlagerungen (z.B. Verlagerung von Hüttenwerken an die Küsten, von Raffinerien in Verbraucherzentren); internationale Arbeitsteilung und Konzernpolitik bei Standortfragen; Bevölkerungszusammenballung in ökonomisch attraktiven Gebieten; Entleerung strukturschwacher Gebiete; Umwertung strukturschwacher Gebiete in Freizeitregionen; Schulstandorte, Bildungs-, Freizeit-, Kulturangebote; Belastungen der Umwelt auf verschiedenen Gebieten ...)

1.3 Verstädterungsprozesse, Gestaltungsprinzipien und Funktionen verstädterter Lebensumwelt

- städtische Funktionsdifferenzierung als Ausdruck hocharbeitsteiliger Gesellschaften und sich verändernder Nutzungsansprüche und Verfügungsmöglichkeiten
- Widersprüche zwischen ökonomischen Zwängen/Zielen und Alltagsbedürfnissen im Städtebau ("Unwirtlichkeit der Städte")
- Unterschiedliche räumliche Strukturen, besonders Wohnumwelten in ihren Auswirkungen auf Sozialisation, Entfaltungsmöglichkeiten und Kommunikationsmöglichkeiten
- Raum- und Umweltwahrnehmung sowie Bewertungen der Umwelt aufgrund unterschiedlicher Sozialisation, Information, Normen und Wertvorstellungen jeweiliger Gruppen; Ausnützung räumlicher Versatzstücke und affektiv besetzter Symbole z.B. in Angeboten der Freizeitindustrie
- Emotionale Beziehung oder Beziehungslosigkeit zu Orten und Orientierung als Umwandlung von Fremdem in Bekanntes/Vertrautes

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: strukturelle und funktionale Stadtgliederung; Trennung von Arbeits-, Wohnungs- und Freizeitplätzen; Citybildung, Viertelsbildung; Funktionszusammenhänge zwischen Stadt und Umland, Zersiedlung, Pendelverkehr; Bodenpreise als Indikator und Medium ökonomischer Aktivitäten; Mietpreisbildung; Nutzungskonkurrenz am Beispiel der Wohnraumverdrängung in den Innenstädten; Wohnen, Wohnumfeld und Gemeinde als Erlebnisfeld und Sozialisationsfaktor; Grad des Wohlbefindens durch visuelle Wirksamkeit von Stadtbildern; Kreativität bei der Nutzung z.B. eindimensional-funktionalistischer Bauten und Viertel; Bewertung und Nutzung von Freizeitangeboten im Wohnumfeld und Nahbereich; Naturparks, Freizeitparks; räumliche Versatzstücke für vorgegebene rollengebundene Nutzung von Freizeitangeboten, Schaffung selbstgestalteter Freizeitbereiche ...)

2. Bedeutung der räumlichen Potentiale für soziale, wirtschaftliche und politisch-gesellschaftliche Strukturen und Prozesse

Bei der Entfaltung dieser Problemstellung wird das oben beschriebene dialektische Verhältnis besonders deutlich: So können Umweltbelastungen als Folgen ökonomischer Nutzung des natürlichen Potentials auch unter der ersten Problemstellung auftauchen.

Die Probleme in diesem Zusammenhang werden aber hier entfaltet, da eher von den Erscheinungsformen in der "Natur" ausgehend nach den Ursachen für die Umweltbelastungen, die im Prozeß der ökonomischen Aneignung der Natur liegen, gefragt wird.

2.1 Bedeutung des natürlichen Potentials für die Lebensbedingungen gesellschaftlicher Gruppen/von Gesellschaften

- Zusammenhang zwischen natürlichen Bedingungen und Lebensweise sowie Sozialisationsformen
- Bedeutung von natürlichen Ressourcen, Klima- und Vegetationszonen, Relief und Bodenbeschaffenheit für wirtschaftliche Aktivitäten
- Abhängigkeit der Nutzung der räumlichen Potentiale vom gesellschaftlich-technologischen Stand

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Wirtschaften und Leben in sog. "Primitivgesellschaften"; Wetter in seiner Bedeutung für Versorgung und Verkehr; Maßnahmen zur Bewässerung und Bodenverbesserung; Vorge- und Erhaltungsmaßnahmen bei Erosionen ...)

2.2 Ursachen und Folgen von Eingriffen in den Naturhaushalt und der Ausbeutung des natürlichen Potentials

- ökonomische Interessen gesellschaftlicher Gruppen/Gesellschaften bei der Ressourcennutzung oder Nutzungsintensivierung; Konfliktsituation zwischen öffentlichen und privaten Ansprüchen
- wirtschaftliche Bedingungen und Zielsetzungen bei infrastrukturellen Einrichtungen und Maßnahmen, die der Versorgung und der Entsorgung dienen; ökologische Probleme und Folgewirkungen
- unterschiedliche Bewertung von Kontroll- und Schutzmaßnahmen; Verteilung von Folgekosten
- Aufgaben des Umweltschutzes angesichts der Endlichkeit der natürlichen Ressourcen

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Plünderung der Ressourcen auch in kolonialer Zeit; endliche und vermehrbare Rohstoffe und Recycling; Chemisierung durch Unkraut- und Schädlingsbekämpfung; Sicherung der

Energieversorgung durch Primärenergie; Kernenergie und Entsorgung; Naturschutz, Gewässerschutz, Landschaftspflege, Rekultivierungsmaßnahmen; Transporteinrichtungen und Transportwege für verschiedene Güter; Nah- und Fernverkehr; Handelsketten; private und öffentliche Versorgungseinrichtungen für Wasser, Elektrizität, Gas; private und öffentliche Entsorgungseinrichtungen wie Kläranlagen, Müllbeseitigungsanlagen; Flächenvergeudung, Nutzung der Sozialbrache; Wüstenbildungen; Export industrieller Umweltproblematik in Entwicklungsländer ...)

2.3 Katastrophale Folgen sogenannter besonderer natürlicher Ereignisse und Prozesse ("Naturkatastrophen")

- Ursachen solcher Ereignisse und Prozesse sowie Ursachen für deren katastrophale Folgen
- Abhängigkeit der Vorbeuge-, Schutz- und Hilfsmaßnahmen von der gesellschaftlichen Organisationsform, vom Grad der ökonomischen und technologischen Entwicklung und Möglichkeiten

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Flutkatastrophen und Deichbauten; Bauweise in Erdbebengebieten, Erdbeben; Vulkanausbrüche, Wirbelstürme ...)

2.5 Problem der Idealisierung der Natur (vgl. auch 1.3)

- Natur als Idylle und Gegenraum zur Gesellschaft
- Problem der "Natürlichkeit" sog. Naturräume
- Kommerzialisierungsmöglichkeiten von Naturvorstellungen, natürliche Ausstattung von Gebieten und symbolischen räumlichen Versatzstücken

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Werbung mit "Natürlichkeit"; "Urlaubsparadiese", Naturparks, Freizeit- und Safari-parks; Natur im Alltag und in der Öffentlichkeit ...)

3. Planungsaufgaben und -möglichkeiten, die die Öffentlichkeit besonders aufgrund disparater Entwicklungen in räumlicher, sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht hat, sowie bei Planungen ablaufende Entscheidungsprozesse

3.1 Raumordnungsmaßnahmen als gesellschaftswirksame Zukunftsplanung

- Abbau des Wohlstandsgefälles in der Bundesrepublik Deutschland (und in der Welt!) als Aufgabe zur Schaffung annähernd wertgleicher Lebensverhältnisse

- Öffentliche und private Infrastrukturmaßnahmen und beabsichtigte/unbeabsichtigte Folgewirkungen
- Aufgaben der Raum- und Regionalplanung bei der Bewältigung von Strukturproblemen; Anpassungsplanung oder vorausschauende Planung; Prognoseprobleme
- Infrastrukturmaßnahmen und wirtschaftsstrukturelle Maßnahmen für periphere oder für grenznahe Gebiete

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Indikatoren für reiche und "arme" Gebiete in der Bundesrepublik Deutschland; regional- und überregional abgestimmte Nutzungskonzepte, besonders beim Eisenbahn-, Autobahn-, Kraftwerksbau; Großtechnologie oder "sanfte" Technologie; Raumordnungsfragen im Stadt- und Umlandbereich; Förderung öffentlicher oder privater Verkehrsmittel; Raumordnungsfragen im Stadt- und Umlandbereich; Konkurrenz der Kommunen bei der Ansiedlung von Unternehmungen; Agrarstrukturplanung und Flurbereinigung; Wasserwirtschaftsplanung; kommunale und regionale Planungsorgane ...)

3.2 Stadtplanung, Flächensanierung und Objektsanierung im Spannungsfeld sozialer und wirtschaftlicher Aufgaben und als Interessenkonflikt einzelner gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen

- Entscheidungskriterien für bestimmte Planungen und Maßnahmen; "Sachzwänge" bei Entscheidungen
- Bürgerinitiativen und Bürgerbeteiligung; das Problem der Entfremdung zwischen Planungsgremien und Bürgern
- Realistische Einschätzung der Chancen zur Mitwirkung an Stadt- und Raumplanung durch Bürger und betroffene Gruppen; politische Entscheidungen und Planungsbürokratie

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Untersuchung konkreter Planungsfälle: "Social costs" als häufig vernachlässigte Planungsgrößen in Kosten-Nutzen-Analysen; Aufwertung und Abwertung von Wohn- und Geschäftsgebieten bei Sanierungsvorhaben; Wiederherstellung städtischen Lebens als Planungsaufgabe; Verschuldung der Kommunen; ökonomische Bedingungen bei Wohnungsbauten; Auswirkungen auf Bodenpreise und Mietpreise; Auswirkungen auf innerstädtische Sozialstrukturen; rechtliche Möglichkeiten bei Planfeststellungsverfahren; Möglichkeiten politischer Einflußnahme ...)

4. Regional und weltweit differenzierte Wirtschaftsstrukturen, ökonomische und politische Verflechtungen, Abhängigkeitsverhältnisse und ungleiche Entwicklungen, Konfliktpotentiale (jeweils auch in Beziehung zu den naturräumlichen Bedingungen) und Möglichkeiten zwischengesellschaftlicher bzw. internationaler Konfliktregelungen.

4.1 Zunahme globaler Kommunikation und internationaler Verflechtung

- Bedingungen und Auswirkungen von Distanzüberwindung
- Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf Verkehrs- und Handelsströme sowie auf Transportmittel
- Entwicklung des geographischen Orientierungsvermögens hinsichtlich der Lagebeziehungen in ihren metrischen, sozialen und psychischen Dimensionen; gruppenspezifisches Verhalten gegenüber Distanz

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Erschließungsprozesse und Transportprobleme im Bedingungsverhältnis zur Reichweite und zur gesellschaftlich-technischen Entwicklung (z.B. Probleme der Thünen-schen Ringe); nationale und internationale Verkehrswege und Handelsströme (z.B. Fluglinien, Nachrichtenwege, Pipelines, Kanäle, Seewege, Straße und Schiene); koloniale und territoriale Grenzziehung, gewaltsame und willkürliche Länderteilungen; Welthandelsbeziehungen, Warenströme zwischen industrialisierten sowie zwischen Industrie- und Entwicklungsländern; räumliche Nähe und psychische Ferne; Folgen des Tourismus für die Beherbergerländer ...)

4.2 Strukturelle Abhängigkeit der 3. und 4. Welt von den industrialisierten Ländern; Entwicklung und Unterentwicklung

- Ursachen der strukturellen Abhängigkeit in Kolonialismus und Imperialismus
- Regionale und weltweite Folgen der strukturellen Abhängigkeit
- Strategien gegen Unterentwicklung

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Phasen des Kolonialismus und der Ausbeutung der nichteuropäischen Länder; Dreieckshandel im 17./18. Jahrhundert; Aufteilung der Erde im 19. Jahrhundert; wirtschaftliche, soziale und kulturelle Umstrukturierung der abhängigen Länder; Entkolonialisierung, Neo-Imperialismus; Dissoziation (eigenständige Entwicklung) oder Assoziation; Zoll- und Handelsbeschränkungen;

Probleme der Entwicklungshilfe in verschiedener Form (Kapitalhilfe, Ausbildungshilfe, Projekthilfe verschiedener Institutionen); Preisverfall tropischer Rohstoffe und Preissteigerung von Fertigprodukten; Entwicklung von Rohstofffonds und Handelsabkommen; Kartellisierung rohstoffproduzierender Länder; neue Weltwirtschaftsordnung; hypertrophes Städtewachstum und Slumbildung; ausgewogener oder einseitiger Wirtschafts- und Infrastrukturausbau; Großtechnologie oder angepaßte Technologie ...)

4.3 Bevölkerungsentwicklung und Nahrungsmittelproduktion

- Abhängigkeit von der überkommenen Struktur, vom Stand der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung, der politisch-gesellschaftlichen Organisation sowie der Zugehörigkeit zu globalen Einflußzonen
- Anbauggebiete in ihrer Abhängigkeit von klimageographischen, naturräumlichen und gesellschaftlich-technologischen Bedingungen
- sozialstrukturelle und ökonomische Bedingungen von Bevölkerungsplanung und Bevölkerungsentwicklung

(Beispiele: Nahrungsüberschuß und Ernährungslücke; Hungergürtel der Erde; Lage der Hauptanbauggebiete tropischer Nahrungs- und Genußmittel; Bedarfsdeckungswirtschaft; exportorientierte monostrukturelle agrarische Strukturen; unterschiedliche Funktion der Landwirtschaft im Rahmen von Entwicklungskonzeptionen, Problematik der "grünen Revolution"; Rolle der Familie und Kinder bei der Lebenssicherung; Tragfähigkeit der Erde; Anbaumethoden; Düngung, Bewässerung ...)

4.4 Wanderungsbewegungen

- Flüchtlingsströme, die in historisch-politischen Ereignissen ihre Ursachen haben
- Arbeitskräftewanderungen, die in ökonomischem Gefälle ihre Ursachen haben
- Probleme der Isolierung oder Integration der Zugewanderten

(Beispiele: Flüchtlinge und Vertreibungen in oder nach Kriegen; Auswanderungen im 19. Jahrhundert aus Europa in die "Neue Welt"; Palästina-Flüchtlinge; Gastarbeiter in Westeuropa; soziokulturelle und ökonomische Struktur der Herkunftsländer; Folgeprobleme in und für die Einwanderungsländer ...)

4.5 Verständnis für fremde Gesellschaften und Kulturen

- Herkunft und Funktion von Vorurteilen über fremde Gesellschaften, Kulturen, Lebensgewohnheiten

- Aufarbeitung von Vorurteilen unter Einbeziehung der naturräumlichen, historischen, sozialen, ökonomischen Bedingungen in fremden Gesellschaften

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Touristische Erfahrungen über mediterrane Länder; Klischeevorstellungen über "Urlaubsparadiese" und "exotische Lebensverhältnisse"; Armut als Folklore ...)

4.6 Ursachen zwischengesellschaftlicher Krisen und Konflikte

- Machtstrukturen unter Berücksichtigung des jeweiligen wirtschaftsräumlichen Potentials, gesellschaftlicher Organisationsformen und der Einflußzonen der Großmächte
- Historische, politische, ethische, religiöse, wirtschaftliche, soziale und räumliche Ursachen in ihrem Zusammenhang

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Nordirland-Konflikt, Palästinakonflikt; arabische Staaten als wichtige Erdölproduzenten; geteilte Länder mit unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen ...)

4.7 Zwischengesellschaftliche Konfliktregelungen, Kooperationsformen und internationale Organisationen

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Internationale ökonomische, politische und militärische Zusammenschlüsse; Einflußzonen der Großmächte; Blockbildungen; Nord-Süd-Dialog; Handelsabkommen, Rohstofffonds, Fischereiabkommen, Festlegung von Hoheitszonen, Aufteilung des Festlandsockels in ihren unterschiedlichen Auswirkungen auf die Beteiligten ...)

Wissenschaftliche Konzepte und ihre didaktische Übertragbarkeit

Die Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhänge, die im vorangegangenen Abschnitt zusammengestellt worden sind, bilden den inhaltlichen Rahmen für den erdkundlichen Unterricht im Lernbereich Gesellschaftslehre. Obwohl hier schon ausgewählt worden ist, dürfte dabei allerdings deutlich geworden sein, daß die benannten möglichen Unterrichtsgegenstände, die sich ja vermehren ließen, nicht alle im Unterricht bearbeitet werden können.

Aus der Reihenfolge, in der sie zusammengestellt sind, ergeben sich noch keine Hinweise für die Organisation des Lernprozesses in der Abfolge

der Jahrgangsstufen und für die Art der Bearbeitung. Auch aus wissenschaftlichen Konzepten der Geographie kann die Art der Bearbeitung im Unterricht nicht unmittelbar abgeleitet werden; sie sind nur bis zu einem bestimmten Grad auf den Unterricht übertragbar, da sie anders konstruiert sind und da sie die Lernsituation der Schüler nicht von vornherein berücksichtigen können.

Der traditionelle länderkundliche Durchgang ist als fachliches und didaktisches Konzept unter dem Anspruch eines problemorientierten Unterrichts nicht mehr brauchbar.

Beim traditionellen anthropogeographischen Ansatz besteht die Gefahr, daß zentrale gesellschaftliche Bedingungsgefüge wie Produktionsweisen, soziale Werte, Normen und Institutionen, politische Herrschaftssysteme, Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen, Sozialisationsformen und soziale Strukturen vernachlässigt werden. Diese sind notwendig, um zu erklären, wie sich die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Raum tatsächlich vollzieht und in der Vergangenheit vollzogen hat.

In viele curriculare Vorschläge und Pläne der letzten Zeit wurde das sozialgeographische Konzept der Daseinsgrundfunktionen als inhaltliche Weiterführung des anthropogeographischen Ansatzes aufgenommen. Dieses Konzept hat erheblich dazu beigetragen, daß die Erdkunde als fachlicher Arbeitsschwerpunkt im Lernbereich Gesellschaftslehre verstanden werden kann.

Es muß aber für koordinativen Unterricht im Lernbereich Gesellschaftslehre in verschiedener Hinsicht weiterentwickelt werden; z.B. muß die Sicht überwiegend subjektiver Funktionserfüllung bei den Daseinsgrundfunktionen ergänzt werden durch die Einbeziehung gesamtgesellschaftlicher raumwirksamer Prozesse und politischer Kategorien wie Herrschaft, Eigentum, Recht, Institutionalisierung.

Wenn ein wissenschaftliches Konzept wie das sozialgeographische unmittelbar auf den Unterricht übertragen würde, hieße es, daß die Lebens- und

Lernsituation der Schüler für Unterricht nachrangig wäre. Für die Schüler sind aber z.B. die oben aufgelisteten Gegenstände nicht von vornherein Themen und die Daseinsgrundfunktionen keine thematischen Schwerpunkte, die sich unmittelbar auf ihre gesellschaftliche Lage, ihre Alltagserfahrungen und ihre Lerninteressen beziehen. Gegenstände wecken bei Schülern erst dann Interesse und Motivation zum Lernen, wenn sie bei ihnen Fragen auslösen, Probleme aufwerfen, d.h. für sie zu einem Thema werden. Mit Themen sind hier - im Unterschied zu den fachlich gesicherten Stoffen - schülerorientierte Lerninhalte gemeint, die didaktisch und curricular zu erarbeiten sind, indem die stofflichen Gegenstandsbereiche auf die Lebens- und Lernsituation der Schüler und - in diesem Lernbereich - auf die Zielsetzungen politischer Bildung bezogen werden (vgl. zum Begriff "Thema" B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 58). Die Themen sollen mit Hilfe der erkenntnisleitenden Fragestellungen (vgl. den Abschnitt in diesem Kapitel, S. 222) bearbeitet werden. Dabei werden auch die in einer Auflistung notwendigerweise analytisch getrennten inhaltlichen Zusammenhänge aufeinander bezogen.

Raum- und Umweltwahrnehmung als eine Lernbedingung und Lernperspektive

Unter den im Kapitel B 1 genannten Lernbedingungen ist vor allem die Raum- und Umweltwahrnehmung ein wichtiges Problemfeld, das die Schulgeographie zu neuen Erkenntnissen und Orientierungen führen kann (vgl. S. 70 und S. 82). Raum- und Umweltwahrnehmung ist darüberhinaus ein Feld, das u.a. unter der Kategorie "Alltagsbewußtsein" zunehmend Gegenstand empirischer Forschung wird (vgl. auch C 2 Arbeitsschwerpunkt Geschichte, S. 149). Auch wenn man Zusammenhänge zwischen der Lebenssituation und dem Lernverhalten der Schüler und ihren Lernmöglichkeiten im erdkundlichen Unterricht innerhalb der politischen Bildung didaktisch untersucht, stößt man auf die Fragen:

Wo und wie erfahren Kinder und Jugendliche ihre räumliche Umwelt?

Wie entwickelt sich die Wahrnehmung der räumlichen Umwelt beim Schüler?

Welche Schwierigkeiten in der Raum- und Umweltwahrnehmung können beim Schüler erwartet werden?

Im Kapitel B 1 wird der Versuch gemacht, diese Fragen skizzenhaft zu beantworten. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Erfahrungsraum als sinnhafter Zusammenhang entsteht dadurch, daß bestimmte Strukturen, Motivationen und Dispositionen des Lernverhaltens, die durch Sozialisation, Erziehung und Bildung hervorgerufen werden, in die wahrgenommenen räumlichen Formen integriert werden. Die Entdeckung der räumlichen Welt ist für die Heranwachsenden letztlich eine Konstruktion der Welt. Der erfahrene Raum und die darin wahrgenommenen Erscheinungen, die ihnen unklar sind, die bei ihnen Neugier hervorrufen, die sie verstehen wollen, die bei ihnen Fragen auslösen, die sie als Probleme ansehen, werden zum Anlaß von entdeckender und erkundender Tätigkeit, zum Suchen nach Erklärungen, zum Herstellen von Beziehungen; sie führen zum Verlangen nach Aufklärung und Erkenntnis. Hierbei ist immer wieder zu prüfen, inwieweit die Lernenden nur solche natur- und sozialräumlichen Gegebenheiten wahrnehmen und erkennen, die ihren Deutungsmustern im wesentlichen entsprechen, und andere beiseite lassen, also Teile für das Ganze nehmen und Umwelt damit interpretieren.

Aus der Erkenntnis dieser Zusammenhänge ergibt sich die Perspektive, daß erdkundlicher Unterricht zu differenzierterer Wahrnehmung der räumlichen Umwelt und damit auch zu bewußterer Nutzung sowie bewußterer Einflußnahme auf die Gestaltung der Umwelt führen soll. Es ist ein Ziel des gesellschaftlich-politischen Lernens in diesem Unterricht, die Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit der Schüler zu erweitern und zu vertiefen. Sie sollen dazu fähig werden, die räumliche Umwelt und ihre Strukturen bewußt zu sehen, den Ausdrucksgehalt räumlicher und baulicher Strukturen gezielt zu erfassen sowie die gesellschaftlich verwendeten Symbole von Umwelterscheinungen zu untersuchen und die dahinterstehenden Interessen zu erkennen. Die Entwicklung einer solchen Wahrnehmungsfähigkeit wird gerade angesichts der weithin zu beobachtenden Gestaltungsarmut unserer funktionalen städtisch-industriellen Umwelt zu einer

besonderen schulischen Aufgabe. Wo symbolische Ortsbezogenheit ("Wahrzeichen") fehlt, ist häufig verschleißender Gebrauch der konkreten Umwelt die Folge (z.B. Vandalismus Jugendlicher in monotoner Umwelt, auch in der Schule). Bei der Entwicklung von Orientierungsfähigkeit muß also mehr geleistet werden als die Kenntnis von Lagebeziehungen. So sollten Jugendliche befähigt werden, auch mit ihnen strukturlos erscheinender Umwelt kreativ umzugehen, indem sie z.B. nur auf einen Zweck gerichtete Nutzungsvorgaben räumlicher Strukturen auch zu anderen Zwecken gebrauchen. So können nicht-konsumhafte, aktive Umgangsweisen mit der Umwelt entstehen, die wesentliche Voraussetzungen für befriedigende Kommunikation darstellen.

Strukturlernen - Prozeßlernen

Gesellschaftlich-politisches Lernen der Schüler im erdkundlichen Arbeitsschwerpunkt vollzieht sich nach dem bisher entfalteteten Verständnis, indem sie räumliche Strukturen, ihre natürlichen und gesellschaftlich-politischen Bestimmungsfaktoren, ihre historischen und gegenwärtigen Entstehungs- und Veränderungsprozesse unter den jeweiligen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen und Wertvorstellungen sowie gesellschaftlich-politische Nutzungs- und Verwertungsinteressen und ihre Durchsetzungsmöglichkeiten wahrnehmen, erkennen, untersuchen und verstehen. Dieses Lernen beschränkt sich nicht nur auf die bewußte Wahrnehmung und Beschreibung von natur- und sozialräumlichen Erscheinungen, sondern ist im Ansatz Struktur-, Prozeß- und Interessenanalyse. Es unterscheidet sich grundsätzlich nicht vom forschenden, wissenschaftlichen Lernen. Je nach Fragestellung und Problemperspektive sind dazu naturwissenschaftliche, historische und/oder sozialwissenschaftliche Untersuchungsverfahren heranzuziehen.

Mit Strukturlernen ist insbesondere gemeint, daß die Schüler in die Lage versetzt werden, einerseits den räumlichen Zusammenhang der Sozialfaktoren wie auch andererseits die Interdependenz der Sozialfaktoren mit den Naturfaktoren zu erkennen. Unter dem Gesichtspunkt des Prozeßlernens müssen

Schüler z.B. die für sie als Zusammenhang nicht ohne weiteres wahrnehmbare Stadt/Region/Land als Bereiche wirtschaftlichen, sozialen und politischen Geschehens kennenlernen und ihre Bedeutung für sie selber erkennen und verstehen, Durch Struktur- und Prozeßlernen werden die räumlichen Strukturen der Stadt/Region nicht nur als punktuelle oder ausschnittshafte und persönliche Erfahrungswelt, sondern darüberhinaus als Ausdruck politischer Herrschaftsformen, als Prozeß von Entscheidungen, Auseinandersetzungen und Konflikten zwischen Interessengruppen, die über unterschiedliche Machtbefugnisse und Durchsetzungsmöglichkeiten verfügen, von den Schülern erschlossen (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, Abschnitt "Strukturlernen - Prozeßlernen", S. 87).

Exemplarisches Lernen - problembezogenes Lernen

Mit exemplarischem Vorgehen ist gemeint, daß Schüler lernen, wesentliche raumbezogene gesellschaftliche Problemfelder mit Hilfe von Erkenntnis-kategorien aufzuschließen. Das Exemplarische ist weniger im Gegenstand enthalten, der als typisch oder beispielhaft für eine Mehrzahl geographischer Gegenstände angesehen wird, sondern in der Art und Weise, wie Gegenstände thematisiert, problematisiert und mit bestimmten Frage- und Zugriffsweisen für die Erkenntnis und Einsicht der Schüler erschlossen werden. Wenn Schüler beispielsweise erkennen sollen, daß sich Wandlungen im Sozial- und Wirtschaftsgefüge räumlich auswirken und in welcher Weise und über welche Prozesse sich räumliche Strukturen an die technischen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessen von heute angepaßt haben, können sowohl umstrukturierte städtische als auch landwirtschaftlich stärker umstrukturierte Regionen gewählt werden, um an ihnen diese Erkenntnisse zu erarbeiten. Exemplarisch lernen heißt also, zu erkennen, daß wahrnehmbare räumliche Strukturveränderungen Folge eines bestimmten gesellschaftlichen und wirtschaftlich-technischen Wandels sind. Das jeweilige Problem ist nach den konkreten Lernzielen und den Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten der Schüler auszuwählen. Für gesellschaftlich-politisches Lernen ist darüberhinaus zu fragen: Welche Antriebskräfte haben den sozialen und räumlichen Strukturwandel bewirkt? Welche Zwecke wurden dabei verfolgt? Welche Interessen waren daran beteiligt? Welchen Nutzen hat dieser Strukturwandel für welche Gruppen gebracht? Wem hat er vielleicht geschadet? - Wenn die Schüler auf diese Weise grundlegende

Erkenntniskategorien der Erdkunde im gesellschaftlich-politischen Lernbereich erarbeiten, gehört dazu nicht nur das Begreifen allgemeiner Prinzipien, sondern auch das Herausbilden einer Einstellung gegenüber Lernen und Forschen, Vermutungen und Ahnungen sowie der Möglichkeit, Probleme aus eigener Kraft zu lösen, exemplarisches Lernen, forschendes und entdeckendes Lernen und problembezogenes Lernen gehören zusammen. Die Schüler können die Möglichkeit der Verallgemeinerung von Fragestellungen (z.B. welche Bedeutung unterschiedlichen Standortbedingungen und ihre Einschätzung im agraren und industriellen Bereich haben) und von den Antworten darauf selbst entdecken und prüfen. Die Analyse z.B. einer Standortentscheidung als spezifisches Beispiel eines allgemeineren Falls zu begreifen - und das ist hier mit dem Verstehen eines grundlegenden Prinzips gemeint - bedeutet, daß man nicht nur einen speziellen Sachverhalt erlernt hat, sondern auch ein Modell für das Verstehen anderer, ähnlicher Sachverhalte.

Wenn Schüler exemplarische Erkenntnisweisen erlernen und grundlegende allgemeine Prinzipien anwenden können, um neue vergleichbare Probleme und Sachverhalte zu erschließen und zu erklären, übertragen sie Fragestellungen/Untersuchungsansätze/Sicht- und Zugriffsweisen/Hypothesen/Erklärungsmodelle aus bekannten Erfahrungs- und Lernsituationen auf ähnliche Sach- und Fragezusammenhänge. Solche Übertragungen von Lernverhalten und Lernerfahrungen, die sich auf geographische Gegenstandsbereiche beziehen, auf neue erdkundliche Lerngegenstände und Lernsituationen, nennt man Transfer. Exemplarisches Lernen, forschendes und entdeckendes Lernen sowie problembezogenes Lernen sind auch im erdkundlichen Arbeitsschwerpunkt Grundlagen für Transferlernen. Lernpsychologisch sind für das Transferlernen besonders vier Gesichtspunkte zu beachten:

1. Die exemplarischen Momente/Kriterien/Zugriffs- und Erkenntnisweisen, die auf andere Lernsituationen/Gegenstandsbereiche/Sachverhalte übertragbar sind, müssen im Lernprozeß erarbeitet werden.

2. Es sind Möglichkeiten sinnvoller Verallgemeinerungen zu entwickeln und bei jeder Anwendung neu zu prüfen.
3. Im Unterricht sind vielfältige Erfahrungen und Sachzusammenhänge zu bearbeiten, an denen übertragungsfähige grundlegende und allgemeine Prinzipien zu gewinnen sind.
4. Die Schüler müssen Gelegenheit haben, exemplarische Fragezusammenhänge/Untersuchungsweisen/Erkenntnisprinzipien/Erklärungsmöglichkeiten auf andere Fälle und Gegenstände anzuwenden.

Neben sozialräumlichen Erfahrungen und sozial vermittelten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern bestimmen gegenwärtige umweltbezogene Probleme und Bedürfnisse wesentlich das allgemeine Interesse an Faktoren, die raumwirksame gesellschaftliche Entwicklungen hervorrufen und beeinflussen. Erfahrungen und Bedürfnisse einzelner und gesellschaftlicher Gruppen sind verschieden, werden unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Die Auffassungen über Bedingungen, Handlungsmöglichkeiten und ihre Folgen, sowie Alternativen sozialräumlicher Umweltplanung sind widersprüchlich (vgl. C 2 Arbeitsschwerpunkt Geschichte, S. 149).

Das zeigen vor allem die Auseinandersetzungen über Probleme wie

- Rohstoffausbeutung, Raubbau, Monokulturen, Chemisierung der Landwirtschaft bzw. Erhaltung der natürlichen Ressourcen und des ökonomischen Potentials, Gewährleistung des Umweltschutzes und der Umweltplanung (Kampf gegen Lärm, Boden-, Luft- und Wasserverschmutzung), Recycling
- Fragen der Energieversorgung (Erdöl, Atomkraftwerke, Abbau von Braunkohle, Verflüssigung und Verstromung von Steinkohle); Großtechnologie oder angepaßte Technologie
- Wohnen und Wohnumwelt, Bürgerpartizipation
- Fragen der Regional-, Stadt- und Verkehrsplanung (autogerechte oder wohnfreundliche Städte, mehr Autobahnen, Flugplätze, Verkehrsflächen oder Landschaftserhaltung, Freizeiteinrichtungen; Bodenpreisentwicklung, Citybildung)

- Disparitäten zwischen hochentwickelten und strukturschwachen Regionen und innerhalb verstädterter Zonen
- Strukturgefälle und Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern (weltwirtschaftliche Arbeitsteilung und ungleiche Austauschbedingungen, Armut, Unter- und Mangelernährung, Überfremdung und Kulturzerstörung, eigener Entwicklungsweg oder nachholende Industrialisierung
- Reichtumstourismus in Armutsländer
- Bevölkerungsprobleme (wieviel Menschen trägt die Erde?).

Bei allen Meinungsverschiedenheiten gibt es in der Geographie und in der gesellschaftlich-politischen Öffentlichkeit dennoch weitreichende Übereinstimmung darüber, was die wichtigen raumbezogenen Probleme unserer Gegenwart und Zukunft sind, von deren Lösung das "gute Leben" und das Überleben der Menschheit entscheidend abhängt. Diese lebenswichtigen Probleme unserer Zeit sind auch Fragen, die die Lernenden betreffen, selbst wenn sie diese noch nicht betroffen machen, weil die Schüler sie noch nicht genügend wahrnehmen und als Probleme erkennen und verstehen. Unterricht, der Erfahrung, Wahrnehmung und Bewußtsein der Lernenden schärfen und erweitern soll, damit sie lebensstüchtig und gesellschaftlich urteils- und handlungsfähig werden, muß auch in dieser Hinsicht problembezogenes Lernen ermöglichen und fördern.

Von den Schülern her gesehen sind auch Fragen ihrer lebensräumlichen Umwelt, die sie aus ihrer Situation heraus stellen oder die didaktisch unter den Lernzielen politischer Bildung stellvertretend für sie formuliert werden können, prinzipiell Problemfragen, die sich auf gegenwärtige problemartige Situationszusammenhänge beziehen.

Lernpsychologische Forschungen haben den Wert problembezogenen Lernens auch für die Übertragung und Anwendung des Gelernten auf neue Probleme

bestätigt. Schüler lernen Probleme einer bestimmten Art besser bearbeiten, wenn sie vorher Probleme einer anderen, aber ähnlichen Art zu bearbeiten gelernt haben.

Erkenntnisleitende Fragen

Ein geographiedidaktischer curricularer Ansatz geht von dem leitenden Interesse der Geographie, dem gesellschaftlich-räumlichen Prozeß der Inwertsetzung von Räumen, aus. Dieses leitende Interesse gibt die Richtung an, in der die Fachwissenschaftler bzw. Fachdidaktiker auf einen von ihnen zu liefernden Grundkanon hin zu befragen sind. Das leitende Interesse wird allen vom Fach bzw. von einem zentralen Schwerpunkt des Faches her, funktional bestimmt. - Hier sind dagegen mit erkenntnisleitendem Interesse Fragehaltungen und Bezugssysteme gemeint, die auf bewußt wahrnehmbare gesellschaftlich-räumliche Strukturen und Prozesse und ihre Zusammenhänge gewendet werden, um diese zu erkennen, zu untersuchen und zu erklären. Didaktische Leitfragen, die sich an dem so verstandenen erkenntnisleitenden Interesse orientieren, beziehen sich insbesondere auf die möglichen Erkenntnisinteressen von Schülern, indem sie den Erfahrungs-, Erkenntnis- und Fragehorizont der Lernenden berücksichtigen. Die didaktischen Leitfragen kann man um fünf grundlegende Problem- und Interessenschwerpunkte gruppieren. Zentrale Gegenstandsbereiche der Erdkunde beziehen sich wiederum auf diese Problemschwerpunkte.

Der erste Fragenkomplex nimmt das Problem der Nutzung und Erhaltung des natürlichen Potentials als Teil unserer Umwelt auf:

In welcher Weise und in welchem Umfang haben Menschen/soziale Gruppen/Gesellschaften das natürliche Potential zu bewerten und zu nutzen gesucht? Welche Rolle spielten/spielen in verschiedenen Gesellschaften und verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungsstadien natürliche Bedingungen (z.B. Bodenbeschaffenheit, Klima, Wetter, Wasservorkommen, Pflanzen- und Tierwelt, extreme natürliche Ereignisse) und wie haben Gesellschaften/gesellschaftliche Gruppen sie berücksichtigt, sich ihnen angepaßt, sie zu verändern gesucht?

Welche Rolle spielten oder spielen dabei der jeweilige gesellschaftlich-technologische Entwicklungsstand (z.B. durch Methoden des Landbaus und der Viehzucht, durch handwerkliche und industrielle Produktionsformen, durch künstliche Bewässerung, Landgewinnung, Wetter- und Klimabeeinflussung, durch Entwicklung und Anwendung von Technologien)? Unter welchen Bedingungen und Interessenlagen sind Nutzungsveränderungen/Intensivierungen/Neuerschließungen vorgenommen worden? Wie haben sich die räumlichen und sozialen Strukturen dadurch verändert? Wie wurden und werden diese Strukturveränderungen beurteilt? Welche individuellen/gesellschaftlichen Bedürfnisse konnten/können durch die Anpassung an und Nutzung des natürlichen Potentials befriedigt werden, - welche nicht? Welche neuen Bedürfnisse und Probleme sind dadurch entstanden? usw.

Durch welche räumlich-gesellschaftlichen Prozesse wird/wurde der natürliche Regelkreis/das "ökonomische Gleichgewicht" gestört? Wo liegen Grenzen der räumlichen Nutzung und Umweltbelastung (z.B. durch Lärm, strahlende Materie, Luft-, Wasser-, Bodenverschmutzung) und wer entscheidet darüber? Von wem und warum werden bestimmte räumliche Strukturveränderungen (z.B. durch Überindustrialisierung, Verkehrsverdichtung, Entleerung, Zersiedlung) als Gefahr für die Lebensbedingungen und als sozial schädlich angesehen, - von wem nicht? Welche Gesichtspunkte sprechen für, welche gegen eine maximale Ausbeutung und Nutzung der vorhandenen Ressourcen (z.B. Abbau von Rohstoffvorkommen, ertragreiche Monokulturen in Land- und Forstwirtschaft, Leerfischen und Abernten der Meere)? Wie wirken sich moderne Kriege und waffentechnische Entwicklungen (z.B. ABC-Waffen) auf die räumlich-gesellschaftliche Umwelt und die menschlichen Lebensbedingungen aus? Welche Vorstellungen von Natur bestanden/bestehen? Welche Wirksamkeit haben sie? usw.

Im zweiten Fragebereich werden die Verfügung über räumliche Potentiale und ihre Nutzung sowie die Entstehungsbedingungen heutiger Raumstrukturen angesprochen. Mit der Verfügungsmöglichkeit und Verfügungsmacht hängt die Inwertsetzung und Nutzung räumlicher Gegebenheiten zusammen:

Auf welche Weise wurden/werden bestimmte räumliche Potentiale und Strukturen von Menschen/sozialen Gruppen und Organisationen/Gesellschaften genutzt? Von welchen natürlichen/sozialen/wirtschaftlichen/technischen/politischen Gegebenheiten ist/war diese Nutzung bedingt? Welche gesellschaftlichen Bedürfnisse/Funktionen werden/wurden durch die Nutzung erfüllt, welche nicht? Wie wurden die räumlichen Strukturen durch die Nutzung umgestaltet? Wer hat mit welchen Zielsetzungen über bestimmte räumliche Potentiale verfügt?

Wie werden/wurden diese Verfügungsräume abgegrenzt und gesichert? Von wem werden/wurden nach welchen Gesichtspunkten Nutzungs- und Standortentscheidungen getroffen? Welche Folgen haben/hatten die Nutzungen für die Bewertung der Räume/Standorte? Welche Wirkungen haben/hatten sie für die davon betroffenen sozialen Gruppen? Durch welche Prozesse verändern sich Funktionen bestimmter Verfügungsräume? Welche Ansprüche stellen verschiedene soziale Gruppen/Organisationen/Gesellschaften/Staaten an Verfügungsräume? Wie setzen sie diese durch? Nach welchen Planungs- und Entscheidungsprozessen wird über räumliche Nutzungen/Nutzungsänderungen entschieden? Wie laufen diese Prozesse ab, wer ist darin beteiligt - wer nicht? Unter welchen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen sind heutige räumliche Strukturen entstanden? Welchen Bedürfnissen/Funktionen entsprechen heutige räumliche Strukturen, welchen nicht?

Es sollte deutlich werden, daß heutige Raumstrukturen nicht nur Endprodukte einer bestimmten Entwicklung sind, sondern auch Vorformen für zukünftige räumliche Strukturen sind und somit Nutzungsvorentscheidungen darstellen.

Das Erkenntnisinteresse richtet sich im dritten Frageschwerpunkt auf die Produktion der materiellen Lebensgrundlagen (z.B. Nahrungsmittel, Rohstoffe, Energie):

Durch welche raumbezogenen Bedingungen ist/war in bestimmten Räumen/Regionen/Ländern das Leben/Überleben von Einzelnen und sozialen Gruppen gesichert? Wodurch gefährdet? Warum können/konnten dort menschliche Grundbedürfnisse nicht hinreichend befriedigt werden? Welche geographischen/wirtschaftlichen/sozialen/politischen/kulturellen Verhältnissen bestehen jeweils in diesen Regionen? Wer verfügt dort in welcher Weise über die natürlichen Ressourcen und das produktive Potential, und wer ist davon ausgeschlossen? Welche Konsequenzen hat das für die wirtschaftliche Entwicklung?

Inwieweit sind historisch überkommene Nutzungs- und Verfügungsverhältnisse entwicklungshemmend? Welche Anstrengungen werden von wem unternommen, um die Erfüllung der Daseinsfunktionen in diesen Ländern für alle sozialen Gruppen zu gewährleisten? Welche Folgen hat hohes Bevölkerungswachstum für Regionen der 3. und 4. Welt? Welche Funktionen erfüllt Entwicklungshilfe und wie nutzt sie den Entwicklungsländern wie den Industrieländern? Welche verschiedenen Entwicklungsstrategien gibt es, damit eine Entwicklung eingeleitet wird, die zumindest die Ernährungsbasis sicherstellt und Weiterentwicklung ermöglicht? usw.

Die vierte Fragen­gruppe bezieht sich auf Planung, besonders im kommunalen und regionalen Bereich, ihre jeweiligen Voraussetzungen und ihre Möglichkeiten, die Lebensumwelt als sozial-räumliches Beziehungsfeld zu erhalten und zu gestalten:

Welche Probleme entstehen für soziale Gruppen/Gesellschaften aus heutigen disparaten räumlichen Strukturen und welche Möglichkeiten sehen Staat und Gesellschaft vor, diese Probleme zu bewältigen? Dies schließt auch die Frage ein, welche Nutzungen und Nutzungskonzepte einzelnen Regionen mit welchen Zielsetzungen zugewiesen werden, welche Konsequenzen sich daraus für welche sozialen Gruppen ergeben und inwieweit die Planungsziele sich nicht einander widersprechen. Wer ist an den Entscheidungsprozessen in welcher Weise beteiligt? Welche Möglichkeiten der Durchsetzung und Interessenabstimmung existieren jeweils? Welche Möglichkeiten bestehen vor allem, der zunehmenden Entfremdung zwischen den einzelnen Bürgern und Institutionen entgegenzuwirken (z.B. Bürgerpartizipation)? Zu fragen ist auch, inwieweit Planung mehr auf Krisenvermeidung bzw. auf langfristige Zielsetzungen angelegt wird und inwieweit verwirklichte Planung neue beabsichtigte/unbeabsichtigte Wirkungen bringt/schreibt.

Welche Auswirkungen hat besonders die verstädterte Umwelt auf Befindlichkeit, Verhalten und Sozialisation? Welche Wahrnehmung haben unterschiedliche Gruppen von eigener und fremder Umwelt? Inwieweit werden bestimmte Klischeevorstellungen und Symbole kommerziell genutzt? Welche Möglichkeiten bestehen, vorfindliche räumliche Strukturen z.B. im Sinne der Wiederbelebung von Kommunikation, städtischem Leben nutzbar zu machen oder zu verändern? usw.

Der fünfte Fragenbereich beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen Gesellschaften und Gruppen, die in verschiedenen Regionen leben, und der Überwindung räumlicher und gesellschaftlicher Distanz:

Mit welchen Zielsetzungen, Mitteln und Wegen wurden/werden Beziehungen zwischen räumlich entfernten Menschen/sozialen Gruppen und Organisationen/Gesellschaften hergestellt? Inwieweit ist die Entwicklung des Personen- und Güterverkehrs sowie des Nachrichtenaustauschs Ausdruck und Folge von wirtschaftlichen Beziehungen und Abhängigkeiten? Wieweit verändert sie diese? Wodurch wurden/werden Wanderungsbewegungen von Einzelnen/sozialen Gruppen ausgelöst, und welche Folgen haben diese? Warum bestehen Ungleichheiten in der internationalen Arbeitsteilung und den Handelsbeziehungen? Wem nützen und wem schaden diese? Von wem und warum wird die Welt in drei oder vier Teilwelten aufgeteilt? Wo liegen die

Krisenherde unserer Welt, und was sind ihre sozialräumlichen, wirtschaftlichen und politischen und sonstigen Bedingungen? Welche Schritte zur Überwindung von Krisen werden unternommen? Was spricht für eine Überwindung von Grenzen und eine Entwicklung über internationale Bündnisse/Zusammenschlüsse/Zusammenarbeit in Richtung auf eine Weltgesellschaft - was dagegen? usw.

Mit diesen Fragezusammenhängen können zentrale Problembereiche des Arbeitsschwerpunkts Erdkunde im Sinne politischer Bildung aufgeschlossen werden. Sie sind als Beispiele für Schlüsselfragen zu verstehen und für jede zu untersuchende Realsituation neu zu formulieren, damit kein mechanischer Frageschematismus entsteht und das Erkenntnisinteresse immer gezielt auf das jeweilige Problem gerichtet wird.

Für Handeln orientierendes Lernen

Erdkundliches Lernen mit dem Ziel politischer Bildung kann sich nicht damit begnügen, dazu beizutragen, daß die Schüler räumliche und gesellschaftlich-politische Wahrnehmungsfähigkeit, Erkenntnisfähigkeit, Analytische Fähigkeit und Urteilsfähigkeit entwickeln; es muß sie darüberhinaus auf Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeiten hin orientieren. Das ist, wie alle Erfahrung zeigt, im Schulunterricht nur begrenzt möglich. Handeln in der Schule ist vor allem Lernhandeln. Die sozialwissenschaftlich orientierte Geographiedidaktik bezieht dennoch die Handlungsperspektive ein. Handlungsorientierte Qualifikationen werden z.B. in zwei Bereichen gesehen: 1. Unter den Gesichtspunkten politischer Betätigung und 2. für die individuelle Lebensführung des Bürgers. Im ersten, politischen Bereich geht es z.B. um die im Umfeld von Bürgerinitiativen in konkreten Lebenssituationen benötigten instrumentellen Fertigkeiten, um die im Bereich der räumlichen Planung entstehenden kognitiven Bedürfnisse (z.B. Durchschauen von Lokations-/Allokationsvorgängen als einem "eminent politischen Prozeß"). Die Sensibilität und Kreativität für Umweltqualitäten soll erhöht werden. Das wird als zugleich kognitives und affektives Lernziel eines an sich überfachlichen Unterrichts hervorgehoben, zu dem die Geographie umweltpsychologische, sozialwissenschaftliche und planungsbezogene Beiträge leisten könnte.

Auch zum Ziel: "erhöhte Rationalität individueller Lebensführung" soll die Erdkunde beitragen. Dabei sind die Grunddaseinsfunktionen geeignet als Ordnungsraster für menschliche Qualitäten, die sich innerhalb individueller Aktionsräume entfalten. Bereitschaft und Fähigkeit zum Handeln im Sinne einer bewußten Umweltgestaltung zur Verbesserung der Lebenschancen schließt soziale und räumliche Orientierungsfähigkeit ein, über die oben schon Ausführungen gemacht wurden. Raumorientierung hinsichtlich der Lagebeziehungen können Heranwachsende an Karten als unterschiedlich abstrahierenden Darstellungen räumlicher Erscheinungsformen üben; es sollte ihnen gelingen, sich ein Orientierungsnetz von ihrer Umgebung aufzubauen. Die eigene Anfertigung von Skizzen des erfahrenen Raumes ist für die Schüler ein wichtiger Vermittlungsschritt, um ihre konkreten Raumwahrnehmungen mit dem abstrakten Orientierungsmittel Landkarte in Verbindung zu bringen. Räumliche Orientierungsfähigkeit, soweit sie ihr näheres Umfeld betrifft, können die Schüler am besten erfahrungs- und anwendungsbezogen (z.B. durch gezielte Erkundungsaufträge) und an Problemen der Umwelt orientiert erwerben (z.B. indem Schüler anfangen, Klassenwanderungen und Klassenfahrten mit vorzubereiten, dafür Orte und Strecken heraussuchen, Pläne zeichnen, Kartenausschnitte, Beschreibungen und Prospekte zusammenstellen usw.) So verbessert z.B. die Beschäftigung mit sozialgeographischen Aspekten ihrer Schule oder mit der Verteilung von Versorgungseinrichtungen im kommunalen Bereich die Fähigkeit zur bewußten Wahrnehmung der Umwelt, in der er sich ständig bewegt. Schon auf der 5./6. Jahrgangsstufe kann dem Schüler auch ein erstes globales Orientierungsvermögen vermittelt werden hinsichtlich des physisch-geographischen Potentials sowie sozialer und wirtschaftlicher Strukturen, z.B. über die problemorientierte Beschäftigung mit den Auswirkungen, die die Ausdehnung der Hoheitsgewässer bei der Ressourcennutzung hat.

Wenn etwa Probleme ausländischer Arbeitnehmer besprochen werden, lernt der Schüler bei der Beschäftigung mit wirtschaftlichen und sozialräumlichen Unterschieden zwischen dem mittel-/ und westeuropäischen Raum

und dem Mittelmeerraum, sich auf der Landkarte zu orientieren. Zugespißt: Orientierung muß primär darauf zielen, die west- und südeuropäischen Länder als Länder mit höherem und niedrigerem Lebensstandard bzw. unterschiedlichem Entwicklungsstand zu unterscheiden, weniger als "kältere" und "wärmere" Länder.

Elementare Fähigkeiten der Orientierung und Wahrnehmung werden auf den höheren Jahrgangsstufen anhand von Themen, die sowohl großmaßstäbliche Betrachtungsweisen der Erdoberfläche voraussetzen, weiter entwickelt und vertieft.

Ein geographisches Orientierungsvermögen, das sich auf diese Weise an problembezogenen Inhalten und nicht an mehr oder weniger deskriptiven Ordnungsschemata - etwa an einem länderkundlichen Durchgang - entwickelt hat, dürfte zu einer ständig verfügbaren Qualifikation werden.

Handeln kann in der Schule meistens nur im Nachvollzug und als Probehandeln geübt werden. Von der Geographiedidaktik wird vorgeschlagen, daß im Unterricht Laborsituationen zum Simulieren von Entscheidungen hergestellt werden, in denen die Schüler durch praktischen (Nach-)Vollzug (z.B. Standortsimulation) lernen. Der Schüler bewertet in seinem Rollenverhalten geographische Gegebenheiten, er hat operationablen Umgang mit ihnen und ordnet sie nach Konzepten, die ihm die Wissenschaft liefert. Durch Umwelterkundungen und durch Planspiele und insbesondere durch Projekte können die Schüler Chancen kennen- und beurteilenlernen, die Einzelne oder Gruppen haben, Planungsvorgänge und Standortentscheidungen zu beeinflussen. Sie können dabei prüfen und nachvollziehen, inwieweit solche Handlungsmöglichkeiten genützt werden, inwieweit Unterschiede bestehen zwischen rechtlich zugesicherten Beteiligungsmöglichkeiten betroffener Bürger und den wirklich ausführbaren Handlungen (z.B. Verkehrs-/Stadt-/Bauleitplänen, bei Stadtsanierungen und Ansiedlung von umweltbelastenden Betrieben). Sie können herausfinden, welche Erwägungen und Interessen in die Planungs- und Entscheidungsprozesse

eingehen, und zu wessen Gunsten die Ergebnisse ausfallen. Bei diesem auf Realsituationen und Handlungsmöglichkeiten bezogenen, an exemplarischen Problemen und Fragestellungen orientierten Vorgehen verbindet sich sozialräumliches mit gesellschaftlich-politischem Lernen, gleichzeitig werden geographische Verfahrensweisen und Fertigkeiten an konkreten Fällen angewendet und geübt.

C 5 Offenes Curriculum

Offenes Curriculum, Anlage der
Rahmenrichtlinien Gesellschafts-
lehre und Planungsarbeit der Lehrer 231

Offenes Curriculum und Neutralität
des Staates 233

Offenes Curriculum und Elterninformation 235

C 5 Offenes Curriculum

Die Entscheidung für ein offenes Curriculum (vgl. AGL, S. 8 f.) wirkt sich auf die Anlage dieser Rahmenrichtlinien aus. Sie hat ebenso Folgen für die Rolle des Lehrers und die Einbeziehung der Schüler und Eltern bei längerfristiger Unterrichtsplanung und täglicher Unterrichtspraxis. Ein offenes Curriculum erfordert kontinuierliche Fachkonferenzarbeit und die Entwicklung schulinterner Arbeitspläne (vgl. C 7 Unterrichtsorganisation, S. 301) sowie Elterninformation. Es wirkt sich auch aus auf die Art der Bearbeitung von Problemstellungen und bei der Ergebnisfeststellung.

In der AGL wird gefordert, "Fragestellungen, Lösungswege und Antworten" nicht "dogmatisch zu kanonisieren und die Voraussetzung dafür zu schaffen, daß Erfahrungen und Unterrichtspraxis während und nach der verbindlichen Erprobung in die Fortschreibung" der Rahmenrichtlinien eingehen können (AGL, S. 8f.).

Diese für das Gesamtkonzept der Erprobung und Fortschreibung von Rahmenrichtlinien getroffenen Aussagen gelten auch im kleineren Maßstab für die Planung der einzelnen Schulen und Unterrichtssequenzen.

Die Rahmenrichtlinien stellen einen inhaltlichen Orientierungsrahmen und einen Organisationsrahmen dar, innerhalb dessen situationsangemessene Entscheidungen der kollegialen Gremien und des einzelnen Lehrers in Absprache mit den Schülern getroffen werden können, die sich auf die jeweiligen Lerngegenstände, die Lernabfolge und die Lernmethoden beziehen.

Situationsangemessenheit bedeutet die Berücksichtigung der äußeren und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (regionale und lokale Besonderheiten der Schule, Schulform, Ausstattung der Schule; Schülerpopulation allgemein, Lehrerpotential), aber auch der besonderen aktuellen und langfristigen Bedürfnisse der Lerngruppen und der Lehrer.

"Ungeachtet dessen, daß auf ein gemeinsames Fundament nicht zu verzichten ist, bietet das Curriculum darüber hinaus dem Lehrer die Möglichkeit, auf die Lerngruppe und die Lernenden

unter Berücksichtigung ihrer individuellen Entfaltungsmöglichkeiten, konkreten Interessen und spezifischen Neigungen besser einzugehen, als es nach den bisherigen Lehrplänen möglich war. Es muß deshalb dem Lehrer ein größerer Freiraum gewährt werden, als es in den Lehrplänen geschehen konnte. Das Curriculum verbindet somit die Forderung nach einem gemeinsamen Kernbestand an Lehrzielen mit dem Angebot einer ausreichenden Differenzierung nach Lerngeschwindigkeit und Anspruchshöhe, nach Neigung, Fähigkeiten und Interesse." (AGL, S. 8)

Rahmenrichtlinien, die zwar koordinierte, vergleichbare und kontinuierliche Unterrichtsprozesse sichern sollen, können ebensowenig wie die auf ihnen beruhenden schuleigenen Arbeitspläne (vgl. C 7 Unterrichtsorganisation, ^{S. 301}) vorweg oder vermeintlich logisch bündig abgeleitet über inhaltliche Details, Lernschritte, Unterrichts- und Aneignungsformen, Ergebnisse von Lernprozessen in Form von Kenntnissen, Einsichten und Verhaltensweisen entscheiden.

Diese Offenheit bedeutet eine beträchtliche Erweiterung des Entscheidungs- und Handlungsspielraums hinsichtlich der Lernalternativen, der Veränderung von Inhalten und Organisationsformen, damit auch der Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie der Verantwortlichkeit von Lehrern und Schülern im Interesse ihrer Persönlichkeitsentfaltung.

Bei einer solchen Offenheit sollten Lehrer aber auch folgende Probleme bedenken:

- Entscheidungsmöglichkeiten über Unterrichtsinhalte, Methoden und Lernabfolge müssen, orientiert an Rahmenrichtlinien, begründet genutzt werden;
- Spontaneität und Kreativität sind Hauptbestandteile eines lebendigen Unterrichts; sie bedürfen der verantwortlichen Förderung und Leitung des Lehrers;
- Lernbedürfnisse und -interessen, und zwar sowohl sachbezogene als auch inhaltliche, die Schüler äußern, sollen im Unterricht in geeigneter Weise und an geeigneter Stelle aufgegriffen werden; sie dürfen auch dann, wenn sie zufällig und individualistisch erscheinen, vom Lehrer nicht als Störung oder Ablenkungsmanöver disqualifiziert

werden; nur dann fühlen sich Schüler ernst genommen, und ihre Bereitschaft, sich an der Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen zu beteiligen, wächst.

Offene, bewußte, längerfristige, kooperativ erarbeitete, durch Richtlinien als Orientierung abgesicherte Rahmenplanung verhilft auch Lehrern dazu, den täglichen Entscheidungs- und Legitimationsdruck zu verringern.

Das Gebot der Teilhabe und die größere Entscheidungsfreiheit verändert auch die Rolle des Lehrers. Er versteht sich eher als Organisator von Lernprozessen, durch die die Selbsttätigkeit von Schülern, ihre Fähigkeit zum Artikulieren und Einbringen von Interessen und Bedürfnissen, ihre Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion, ihre Fähigkeit zum selbständigen Lernen gefördert werden. Seine Erziehungsaufgabe verlangt allerdings, daß er diese Organisatorenrolle mit der des Beraters und der des Vermittlers von Informationen verbindet: So berät er z.B. bei der Wahl der Arbeitsmethoden, vermittelt direkt zusätzliche Informationen, hilft bei der Unterscheidung von Wichtigem und Nebensächlichem; so bewertet er Schüleräußerungen und Arbeitsergebnisse z.B. hinsichtlich ihrer Argumentationsgenauigkeit oder ihrer Präsentationsform, oder er bringt seine eigene Auffassung bei der Beurteilung eines Problems in einen Diskussionsprozeß ein.

Solche Unterrichtsformen verändern auch die überwiegend kognitive Struktur des Lernens, indem sie die Gleichberechtigung von kognitiven, affektiven und sozialen Lernprozessen ermöglichen. Dadurch lassen sich sowohl beim Lehrer wie beim Schüler Entfremdungserscheinungen im schulischen Lernen verringern (vgl. des weiteren B 3 Soziales Lernen und C 8 Unterrichtsformen, S. 129 und S. 308).

Offenes Curriculum und Neutralität des Staates

Das Neutralitätsgebot der Verfassung verlangt ein Curriculum, das "weltanschaulich und parteipolitisch neutral" ist (AGL, S.9).

Das hat zur Folge, daß in Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre als einem offenen Curriculum die Ergebnisse von unterrichtlichen Problemlöseprozessen nicht vorgeschrieben werden dürfen; solche Problemlöseprozesse sollen diskursive und nicht indoktrinierende Kommunikationsprozesse mit - tendenziell - gleichberechtigten Beteiligten sein. Anstelle von Identitätsfixierung sollen Angebote von Identifikationsmöglichkeiten gemacht werden; Multiperspektivität soll in dem Sinne möglich sein, daß ein Problem aus den verschiedenen sozialen Perspektiven sowie "vom unterschiedlichen Ansatz verschiedener Fächer " (SchVG § 3, Abs. 2) betrachtet wird.

Aus dem Grundsatz der Neutralität des Staates und der "Duldsamkeit" als Grundsatz eines jeden Unterrichts (HV, Art. 56, Abs. 2 und 3, vgl. AGL, S. 9)

"kann sich die Schule auch nicht auf bestimmte Wissenschaftstheorien festlegen. Der Unterricht wird vielmehr zu verdeutlichen haben, daß sich in verschiedenen Wissenschaftsschulen auch weltanschauliche Differenzen ausdrücken, verschiedene Ansätze auch verschiedenen Aspekten eines Problems entsprechen können und von verschiedenen Erkenntnisinteressen geleitet sind. Dadurch können Schüler zur Urteilsfindung befähigt werden, welchen Beitrag, welche Theorien sie zur Erhebung einer Fragestellung leisten können. Hierzu gehört auch, die Einsicht zu vermitteln, daß Begriffsbildungen im Zusammenhang der jeweiligen Theorieansätze zu sehen sind und somit dieselben Begriffe in verschiedenen Zusammenhängen eine durchaus verschiedene Bedeutung erhalten können. Begriffe sind nicht abstrakt, sondern im konkreten Kontext zu erschließen, sie nicht zu dogmatisieren, sondern als heuristische Instrumente gebrauchen zu lernen, ist Voraussetzung einer offenen Urteilsbildung." (AGL, S. 9/10)

Gesellschaftslehre kann nicht darauf verzichten, Erklärungsmuster für gesellschaftliche Prozesse/Gesellschaftstheorien in den Unterricht einzubeziehen, zumal wenn nachweisbar ist, daß eben diese Theorien unmittelbare Auswirkungen auf gesellschaftliche Prozesse und Entwicklungen haben/gehabt haben. Es wäre dem Bemühen, Schüler zur Urteilsfähigkeit zu erziehen, zweifellos abträglich, etikettierte der Lehrer apodiktisch

Erklärungsmuster mit "richtig" oder "falsch", mit "zutreffend" oder "irrig". Vielmehr ist dazustellen, wie sie entstanden sind, in welchem Interessenzusammenhang sie standen/steht und welche ihrer Erklärungen gesellschaftliches und politisches Verhalten und Handeln beeinflußt bzw. bestimmt oder gerechtfertigt haben (z.B. die Überlegenheit einer Rasse als ideologische Rechtfertigung für Kolonisationsvorgänge). Besonders wenn ihr Anspruch sich unmittelbar auf die Gegenwart bezieht oder in sie hineinreicht, ist zu prüfen, inwieweit bestimmte Theorien geeignet sind, gesellschaftliche Wirklichkeit und Zusammenhänge zu erklären und praktikable Lösungen anzubieten. Vor allem ist zu fragen, welches Gewicht sie Forderungen beimessen, die auf Erhaltung/Erweiterung demokratischer Teilhaberechte und auf Erfüllung sozialstaatlicher Postulate gerichtet sind, aber auch, welche Perspektiven sie für die Lösung drängender innergesellschaftlicher oder internationaler Probleme (Rüstung, Energie, Umwelt) anbieten.

Offenes Curriculum und Elterninformation

Ein offenes Curriculum macht es notwendig, Eltern über die konkrete Ausfüllung des Orientierungsrahmens zu informieren, im Lernbereich Gesellschaftslehre vor allem über Zielsetzungen, Verbindung der Arbeitsschwerpunkte Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde, Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, Umgang mit Schulbüchern und Materialien, über Lernkontrollen und Notengebung.

Geeignete Kommunikationsformen können dazu verhelfen, möglicherweise bestehende Unsicherheiten oder Vorurteile gegenüber Gesellschaftslehre und gegenüber einem Unterricht abzubauen, der hinsichtlich seiner Inhalte und Ergebnisse nicht gleichermaßen transparent und überprüfbar erscheint wie z.B. mathematischer Unterricht.

Solche Kommunikationsformen könnten sein:

- Information über einen Jahresarbeitsplan im Rahmen eines allgemeinen Informationsabends für die Jahrgangsstufe, auf dem sich

- zu Beginn eines neuen Schuljahres alle Fächer "vorstellen";
- Informationsschreiben zu einzelnen Unterrichtsvorhaben, z.B. anlässlich einer Exkursion, zu der Eltern ihre Zustimmung geben müssen;
 - Elternabend oder Elternseminar zum Lernbereich Gesellschaftslehre;
 - Tag der offenen Tür, an dem über Produkte aus dem Lernbereich Gesellschaftslehre (Wandzeitungen, Ausstellungen, Schüler-Arbeitsmappen, Unterrichtsmaterialien) informiert wird und Fragen gestellt werden können;
 - Einbeziehung von Eltern als Berater bei bestimmten Unterrichtsvorhaben (Berufswahlunterricht);
 - Vorführung von Spielen, die Schüler eingeübt oder durchgeführt haben; Unterrichtsmitschau (Videoband) oder Vorführung von Filmen, die im Unterricht eingesetzt werden sollen;
 - besondere Unternehmungen (Podiumsveranstaltung, Museums- und Theaterbesuche, Erkundungen und Befragungen, Betriebspraktika) können durch Artikel oder Leserbriefe in der örtlichen Presse bekanntgemacht werden.

Die Beteiligung von Schülern an der Vorbereitung und zum Teil an der Durchführung von solchen Informationsveranstaltungen kann selbst ein wichtiger Teil politischer Bildung sein.

C 6	Problemstellungen, Lernfelder, Erfahrungsbereiche, Themenvorschläge und curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen	
C 6.1	Koordination über Problemstellungen	238
	6.1.1. Problemstellungen aus drei Arbeitsschwerpunkten	238
	6.1.2. Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Geschichte und Erdkunde	243
	6.1.3. Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Geschichte und Sozialkunde	244
	6.1.4. Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Erdkunde und Sozialkunde	245
	6.1.5. Weitere Beziehungen zwischen Problemstellungen	247
C 6.2.	Strukturierung durch Lernfelder	251
	6.2.1. Funktion der Lernfelder	251
	6.2.2. Koordination von Problemstellungen am Beispiel des Lernfeldes IV	253
	1. Problemkomplex: Entstehung und Entwicklung der Probleme von Unterentwicklung in der Dritten Welt	253
	2. Problemkomplex: Probleme der Friedenssicherung	255
	3. Problemkomplex: Überwindung von Trennungen zwischen Völkern und Staaten durch Zusammenarbeit und Zu- sammenschlüsse	256
C 6.3.	Beziehungen zwischen Erfahrungsbereichen und Lernfeldern	257
C 6.4.	Curriculare Gliederung von Problemstellungen, inhaltlichen Problemzusammenhängen und Themenvorschlägen nach Jahrgangsstufen	260
	Erfahrungsbereiche der Schüler und Problemstellungen/inhaltliche Problemzusammenhänge für die Jahrgangsstufen 5 und 6	263
	Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge für die Schüler Jahrgangsstufen 7-10 und Lernbedingungen der	270
	Jahrgangsstufen 7 und 8	273
	Jahrgangsstufen 9 und 10	288

C 6.1 Koordination über Problemstellungen

in den Arbeitsschwerpunkten werden Problemstellungen und darauf bezogene inhaltliche Problemzusammenhänge nachgewiesen, die von den Bezugswissenschaften angegeben werden. Die Problemstellungen sind größtenteils gesellschaftliche Grundfragen, mit denen sich alle Bezugswissenschaften der Gesellschaftslehre auseinandersetzen, wenn auch zum Teil mit unterschiedlichen Sicht- und Zugriffsweisen, besonderen Schwerpunktsetzungen und spezifischen Kategorien und Methoden.

In einem ersten didaktischen Arbeitsschritt werden die Problemstellungen daraufhin gesichtet, wie weit sie in mehr als einem Arbeitsschwerpunkt - in gleicher oder ähnlicher Weise - genannt werden. Wenn man solche mehrfach aufgeführten Problemstellungen zusammenfassen kann, lassen sich einerseits Doppelungen und Überschneidungen vermeiden, andererseits werden die Erkenntnisweisen und Bearbeitungsmöglichkeiten für die zusammengefaßten Problemstellungen erweitert, weil Aspekte aus zwei oder drei Arbeitsschwerpunkten berücksichtigt werden.

Vor allem im Bereich "Internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen und Konflikte" weisen die drei Arbeitsschwerpunkte weitgehend übereinstimmende Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge auf, die sich wechselseitig überschneiden und stellenweise ergänzen. Die folgenden Beispiele zeigen, daß es didaktisch sinnvoll ist, diese Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge zusammenzufassen (vgl. die Koordination für das Lernfeld IV, S. 253).

6.1.1 Problemstellungen aus drei Arbeitsschwerpunkten

a) Zum Problemkomplex von Kolonialismus, Imperialismus, Unterentwicklung und struktureller Abhängigkeit von Ländern der Dritten und Vierten Welt enthalten die drei Arbeitsschwerpunkte folgende Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge:

Arbeitsschwerpunkt Geschichte

- Nationales Großmachtstreben und Imperialismus
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Deutschland als "verspätete Großmacht"; Hegemoniestreben auf dem Kontinent, auf den Meeren, in Kolonien; Aufteilung der Erde unter den Großmächten, unterschiedliche Formen der Abhängigkeit (Kolonie, Protektorat, wirtschaftliche Abhängigkeit bei formaler Unabhängigkeit, wirtschaftliche und politische Einflußsphären); willkürliche Grenzziehungen in den Kolonien; Ursachen und Anlässe des 1. Weltkriegs)

- Entkolonialisierung und Abhängigkeiten der Dritten und Vierten Welt
- Befreiungsbewegungen und Bildung neuer Staaten
- Fortdauer ökonomischer Abhängigkeiten

Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde

- Unterentwicklung als Folge von Kolonialismus und Imperialismus (mögliche Gegenstände: Kolonialpolitik im 18. und 19. Jahrhundert, Entkolonialisierung und Nachwirkungen)
- Strukturelle Ungleichgewichte in der internationalen Arbeitsteilung und im Welthandel

Arbeitsschwerpunkt Erdkunde

Strukturelle Abhängigkeit der Dritten und Vierten Welt von den industrialisierten Ländern; Entwicklung und Unterentwicklung

- Ursachen der strukturellen Abhängigkeit in Kolonialismus und Imperialismus
- Regionale und weltweite Folgen der strukturellen Abhängigkeit (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Phasen des Kolonialismus und der Ausbeutung der nichteuropäischen Länder; Dreieckshandel im 17./18. Jahrhundert; wirtschaftliche, soziale und kulturelle Umstrukturierung der abhängigen Länder; Entkolonialisierung; Neoimperialismus)

Zu den Problemstellungen "Internationale Konflikte und Friedenssicherung" werden in den drei Arbeitsschwerpunkten die inhaltlichen Problemzusammenhänge genannt:

Asp. Sozialkunde

- Spannungsherde und Konfliktzonen der Welt (Gegenstände z.B. Ost-West-Konflikt, Nord-Süd-Konflikt, Nahost-Konflikt)

Asp. Geschichte

- Politik der gegenseitigen atomaren Abschreckung
- Internationale Konfliktzonen
- Entspannungsbemühungen und Vertragspolitik (mögliche Unterrichtsgegenstände: Atomkrieg als Vernichtungskrieg; Ost-West-Konflikt; "Wettkampf der Systeme"; Militärische Pakte; Sicherheitspolitik durch Rüstung und Abschreckung; Verständigungspolitik nach Westen, Entspannungspolitik nach Osten; Deutsch-polnisches Verhältnis; Ostverträge; Interessenidentität der Großmächte über Konflikte hinweg, Rüstungsbeschränkungen, Sicherheitskonferenzen)

Asp. Erdkunde

- Ursachen zwischengesellschaftlicher Krisen und Konflikte
- Machtstrukturen unter Berücksichtigung des jeweiligen wirtschaftsräumlichen Potentials, gesellschaftlicher Organisationsformen und der Einflußzonen der Großmächte

c) Über die Problemstellung "Blockbildung, Paktsysteme und Sicherheitspolitik" steht in den Arbeitsschwerpunkten:

Asp. Sozialkunde

- Sicherheitspolitik durch politisch-militärische Bündnisse und Paktsysteme (Gegenstände z.B. NATO, Warschauer-Pakt; von der Bipolarität zur Multipolarität)

Asp. Geschichte

- Blockbildungen und Paktsysteme (mögliche Unterrichtsgegenstände siehe oben unter b)

Asp. Erdkunde

- Zwischengesellschaftliche Konfliktregelungen und Kooperationsformen (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Internationale ökonomische, politische und militärische Zusammenschlüsse; Einflußzonen der Großmächte; Blockbildungen)

d) Über die europäische Einigung wird in den Arbeitsschwerpunkten gesagt:

Asp. Sozialkunde

- Entwicklung der europäischen Einigung (Gegenstände z.B. Von der Montan-Union zur EG)

Asp. Geschichte

Westeuropäische Einigung

- Vom wirtschaftlichen zum politischen Zusammenschluß (mögliche Unterrichtsgegenstände: Montan-Union, EWG, EG; Europäische Institutionen, Aufgaben und Möglichkeiten)

Asp. Erdkunde

- Zwischengesellschaftliche Konfliktregelungen, Kooperationsformen und internationale Organisationen (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Internationale ökonomische, politische und militärische Zusammenschlüsse; Handelsabkommen)

e) Zur Teilung Deutschlands und zur Entwicklung der beiden deutschen Staaten weisen die Arbeitsschwerpunkte die Problemzusammenhänge auf:

Asp. Geschichte

Die Entwicklung Deutschlands/ der beiden deutschen Staaten seit 1945

Die Entwicklung Deutschlands seit 1945

- Demokratische Neuordnung in den Besatzungszonen
- Politische und ökonomische Eingliederung in den westlichen bzw. östlichen Machtbereichen

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Neuordnung in den Besatzungszonen innerhalb der Rahmenbedingungen der Besatzungsmächte; Entstehung der Länder und Länderverfassungen; Entstehung des Grundgesetzes und der Verfassung der DDR, Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR; Einbeziehung in die jeweiligen politisch-militärischen und wirtschaftlichen Machtbereiche und Bündnisse; Flüchtlingsprobleme: Zwangsumsiedlung - Verteilung - Ausweisung - Flucht - Aussiedlung; Marshall-Plan, Währungsreform, soziale Marktwirtschaft; Zusammenschluß von KPD und SPD zur SED; Selbstverständnis und Rolle der SED in Gesellschaft und Staat der DDR; sozialistische Eigentumsordnung; Wiedervereinigung - Anerkennung zweier deutscher Staaten? Sonderstellung Berlins; Entwicklung der Beziehungen der beiden deutschen Staaten zueinander)

Asp. Sozialkunde

- Teilung Deutschlands (Gegenstände z.B. Entwicklung der deutschen Teilung, Berlinfrage, Vergleich Bundesrepublik - DDR, Beziehungen zwischen den beiden deutschen Staaten)
- Bundesrepublik und Westintegration
- DDR im Ostblock

Asp. Erdkunde

Ursachen zwischengesellschaftlicher Krisen und Konflikte

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Geteilte Länder mit unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen)

Eine gemeinsame Problemstellung im Lernfeld Wirtschaft ist für die drei Arbeitsschwerpunkte die Frage nach gesellschaftlichen, sozialräumlichen, ökonomischen und technischen Veränderungen im Prozeß der industriellen Revolution:

Asp. Geschichte

Industrialisierungen: Wirtschaftliche und technische Veränderungen als Triebkräfte und als Folgen sozialen Wandels

- Industrielle Revolution
- Wirtschaftsliberalismus
- Neue Produktionsmethoden und Produktionsorganisation in der Landwirtschaft

- 242 -

Leerseite

Landflucht und Verstädterung

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Technische Erfindungen und ihre wirtschaftliche Nutzung; Vom Handwerk über die Manufaktur zur Fabrik; Lohnarbeit; Mechanisierung und Industrialisierung; Beschaffung und produktiver Einsatz des Kapitals; Kapitalistische Produktionsauswertung; Probleme des Unternehmertums; Lehre des Wirtschaftsliberalismus (Adam Smith); Manchesterum; Freihand, Bauernbefreiung, Bauernlegen; Veränderung der landwirtschaftlichen Betriebsgrößen, Fruchtwechselwirtschaft, Kunstdünger, Maschinen; Entstehung von Industrieregionen; Wanderungsbewegungen von Arbeitskräften; Trennung von Arbeitsplatz, Wohnung und Versorgung)

Asp. Erdkunde

- Historische Raumstrukturen als Ausdruck früherer gesellschaftlicher Nutzung der räumlichen Potentiale und ihre Bedeutung für heutige Nutzungsansprüche

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Umstrukturierung von gewerblich geprägten Regionen in und seit der Industrialisierung, Entstehung industrieller Zentren im 19. Jahrhundert, vorindustrielle und industrielle Produktions- und Betriebsformen in agrarisch und gewerblich geprägten Regionen; Wohnen und Arbeiten vor und nach der ersten industriellen Revolution)

Asp. Sozialkunde

- Übergang von der agrarischen und handwerklichen zur industriellen Produktionsweise (mögliche Gegenstände: Industrialisierung Deutschlands im 19. Jahrhundert)
- Wirtschaftliche und technische Umwälzungen als Triebkräfte gesellschaftlichen Wandels (Gegenstände z.B. Industrialisierung)

Die didaktische Zusammenfassung dieser übergreifenden Problemstellungen und der darauf bezogenen inhaltlichen Zusammenhänge aus den drei Arbeitsschwerpunkten hat zum Ziel, daß die Probleme mit historischen, gesellschaftlich-politischen, wirtschaftlichen und sozialräumlichen Fragestellungen und Sichtweisen bearbeitet werden.

6.1.2 Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Geschichte u. Erdkunde

Gemeinsame Problemstellungen zwischen den beiden Arbeitsschwerpunkten Geschichte und Erdkunde, die eine Zusammenfassung inhaltlicher Problemzusammenhänge nahelegen, sind:

Asp. Geschichte

Entwicklung von Städten als Triebkraft und Folge gesellschaftlichen Wandels in einer feudal und religiös strukturierten Welt

- Herausbildung der mittelalterlichen Markt- und Verkehrswirtschaft
- Handel und Handwerk als Ausdruck der erweiterten gesellschaftlichen Arbeitsteilung

- Städte als komplexe soziale Organisationen mit Kämpfen um die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen an den Herrschaftsrechten
- Bedeutung der städtisch-bürgerlichen Wirtschaft für die Dynamisierung und Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderung einer agrarisch bestimmten Gesellschaft
- Krise der Grundherrschaft
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Märkte; Entstehung und Entwicklung von Städten; Marktrecht, Stadtrecht; Von der Tauschwirtschaft zur Geldwirtschaft; Fernhandel und Handelswege; Hanse; Monopole und Entstehung große Geldvermögen (Fugger); Raubritter, Bauernaufstände, Bauernkrieg; Städtische Sozialstruktur; Arbeit und Besitz in den Städten; Handel und Zunft Handwerk; Kampf um das Stadtrecht; Repräsentative Gemeinschaftsleistungen; Zunftordnungen; Bedarfsdeckungswirtschaft und Verbote technischer Neuerungen; Umbruch zum Frühkapitalismus, Handelskapitalismus;)
- Frühkapitalismus
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Entstehung geschlossener Wirtschaftsgebiete; Merchantilismus und Kameralismus)

Asp. Erdkunde

Veränderung überkommener räumlicher Strukturen

- Inwertsetzung und Umwertung von Regionen aufgrund unterschiedlicher Verfügungsmöglichkeiten und Verfügungsmacht

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Be- und Entsidlungsvorgänge, frühneuzeitliche Städte als Brennpunkt und Ort regionaler und überregionaler Wirtschaftstätigkeit; Territorialpolitik)

6.1.3 Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Geschichte u. Sozialkunde

Gemeinsame Probleme von Geschichte und Sozialkunde sind z.B.

die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation der Arbeitnehmerschaft und Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung.

Asp. Geschichte

Soziale Frage und Lösungsversuche

- Pauperisierung
- Entstehung des Proletariats
- Politische und kirchliche Lösungsversuche

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Armutproblematik in der vorindustriellen Zeit; Pauperismus; Landwirtschaftliche Kinderarbeit, Heimindustrie; soziale Folgen der industriellen Revolution; berufliche Qualifizierung und Neuqualifizierung; Kinderarbeit in Fabriken und Bergwerken; Kinderschutzbestimmungen; Frauenarbeit; liberal-humanitäre und kirchlich-karitative Lösungsversuche der sozialen Frage; Genossenschaften; Gewerkschaften; Grundzüge der Lehre von Karl Marx; Sozialgesetzgebung; Bildungswesen der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts)

Asp. Sozialkunde

Wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation von Arbeitnehmern (Gegenstände z.B. Lage der Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert, Frauen- und Kinderarbeit, Arbeiterbewegung, Unternehmer - Gewerkschaften - Sozialdemokratie)

Asp. Sozialkunde

Organisation der Produktion in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer und rechtlicher Hinsicht (Gegenstände z.B. sozialökonomische Grundgedanken und Programme des Liberalismus, des Marxismus u.a. politisch-ökonomischer Richtungen)

Asp. Geschichte

Politische und soziale Revolutionen: Der Kampf um Freiheit und Gleichheit

- Bürgerliche Revolution: Durchsetzung von politischen und sozialen Rechten des Bürgertums
- Entwicklung der Bürger- und Menschenrechte
- Parlamentarismus im 19. Jahrhundert
- Arbeiterbewegung
- Sozialistische Revolution

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Französische Revolution; Preußische Reformbewegung; Amerikanische Unabhängigkeitserklärung; Aufhebung der Sklaverei in der USA; Politischer Liberalismus im Vormärz; Restauration, Revolution 1848/49; Sozialismus, Sozialdemokratie Kommunismus; bolschewistische Revolution, Räte-Demokratie; Kriegskommunismus, Stalinismus, Kollektivierungen, "Säuberungen")

6.1.4 Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Erdkunde u. Sozialkunde

Erdkunde und Sozialkunde können insbesondere folgende Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge gemeinsam angehen:

Asp. Erdkunde

Standortentscheidungen als Inwertsetzungsprozesse, Standortbedingungen

- Faktoren für Standortentscheidungen in verschiedenen Wirtschaftssektoren, z.B. Abhängigkeit vom jeweiligen sozio-ökonomischen und technisch-wissenschaftlichen Entwicklungsstand; wirtschaftliche Erwartungen und politische Interessen der Entscheidungsträger; Bewertung und Nutzungsmöglichkeiten der Transportbedingungen; infrastrukturelle Versorgungs- und Versorgungseinrichtungen; Arbeitskräftepotential und Kosten; strukturpolitische Bedingungen, besonders standortsichernde Maßnahmen; Freizeit- und Bildungsangebote; Märkte und Wohngebiete
- Mobilität als Folge ökonomisch-sozialer Prozesse

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Internationale Arbeitsteilung und Konzernpolitik bei Standortfragen; Bevölkerungszusammenballung in ökonomisch attraktiven Gebieten; Entleerung strukturschwacher Gebiete;

Umwertung strukturschwacher Gebiete in Freizeitregionen; Schulstandorte, Bildungs-, Freizeit-, Kulturangebote; Belastungen der Umwelt auf verschiedenen Gebieten...)

Asp. Sozialkunde

Wirtschaftliche Struktur-, Konjunktur- und Wachstumsprobleme

- Veränderungen regionaler, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Strukturen (mögliche Gegenstände: Unternehmungs- und Wirtschaftskonzentration, regionale und sektorale Strukturprobleme, wirtschaftliche Verdichtungs- und Entleerungsprozesse, wirtschaftliche Zusammenarbeit und Verflechtungen in Europa und der westlichen Welt, wirtschaftliches Strukturgefälle zwischen Industrie und Entwicklungsländern)
- Dauerhaftes Wirtschaftswachstum ohne Grenzen? (Gegenstände z.B. vorhandene Ressourcen und ihre Nutzung, wirtschaftliches Wachstum und Umweltbelastung, Verhältnis von technischem, wirtschaftlichem und sozialem Fortschritt, Bevölkerungsentwicklung und Wirtschaftswachstum)

b) Asp. Erdkunde

Verstädterungsprozesse, Gestaltungsprinzipien und Funktionen verstädterter Lebensumwelt

- Widersprüche zwischen ökonomischen Zwängen/Zielen und Alltagsbedürfnissen in Städten
- Unterschiedliche räumliche Strukturen, besonders Wohnumwelten, in ihren Auswirkungen auf Sozialisation, Entfaltungsmöglichkeiten und Kommunikationsmöglichkeiten

Asp. Sozialkunde

- Gesellschaftlicher Wandel und Mobilität (mögliche Gegenstände: Vertikale und horizontale soziale Mobilität, soziale Wanderungsbewegungen, Verstädtierungsprobleme, Wachstum und Schrumpfung der Bevölkerung)

c) Asp. Erdkunde

- Ökonomische Interessen gesellschaftlicher Gruppen/Gesellschaften bei der Ressourcennutzung oder Nutzungsintensivierung; Konfliktsituationen zwischen öffentlichen und privaten Ansprüchen

Asp. Sozialkunde

Wirtschaftliche und sozialpolitische Interessenbildungen und Interessenstrategien

d) Asp. Erdkunde

Stadtplanung, Flächensanierung und Objektsanierung im Spannungsfeld sozialer und wirtschaftlicher Aufgaben und als Interessenkonflikte einzel-

ner gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen

- Entscheidungskriterien für bestimmte Planungen und Maßnahmen; "Sachzwänge" bei Entscheidungen
- Bürgerinitiativen und Bürgerbeteiligung; das Problem der Entfremdung zwischen Planungsgremien und Bürgern
- realistische Einschätzung der Chancen zur Mitwirkung an Stadt- und Raumplanung durch Bürger und betroffene Gruppen; politische Entscheidungen und Planungsbürokratie

Asp. Sozialkunde

- Staatsbürokratie: Instrument der Politik oder Herrschaftsapparat (mögliche Gegenstände: Bürgerfreiheit und Verwaltung, Probleme der Bürokratisierung öffentlicher Aufgabenbereiche)
- Bedeutung von Bürgerinitiativen (Gegenstände z.B. Ziele und Aktionsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen an Beispielen)

) Asp. Erdkunde

Regional und weltweit differenzierte Wirtschaftsstrukturen, ökonomische und politische Verflechtungen, Abhängigkeitsverhältnisse und ungleiche Entwicklungen

- Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf Verkehrs- und Handelsströme sowie auf Transportmittel

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Nationale und internationale Verkehrswege und Handelsströme; Welthandelsbeziehungen, Warenströme zwischen industrialisierten sowie zwischen Industrie- und Entwicklungsländern)

Asp. Sozialkunde

- Strukturelle Ungleichgewichte in der internationalen Arbeitsteilung und im Welthandel (Gegenstände z.B. Vergleich von Produktionsstrukturen in Industrie- und Entwicklungsländern, Austauschbeziehungen zwischen Industrieländern, zwischen Industrie- und Entwicklungsländern sowie zwischen Entwicklungsländern im Vergleich, Entwicklung des internationalen Handels und der terms of trade)

6.1.5 Weitere Beziehungen zwischen Problemstellungen

Es gibt noch eine Anzahl weiterer Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge, die in zwei oder sogar drei Arbeitsschwerpunkten in ähnlicher Art zu finden sind. Es ist jedoch nicht ohne weiteres möglich, alle miteinander verwandten Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhänge didaktisch zusammenzufassen, weil dann die zum Teil unterschiedlichen Bezugssysteme (Paradigmen), Kategorien und Methoden der Arbeitsschwerpunkte vernachlässigt würden. Im Sinne einer curricular ausgebauten Planung für Gesellschaftslehre-Unterricht, die Struktur- und Prozeßlernen im spiralförmig aufsteigenden Zusammenhang ermöglichen soll, ist es aber notwendig,

gleichartige und ähnliche Problemstellungen verschiedener Arbeitsschwerpunkte aufeinander zu beziehen.

Hier werden diese Beziehungen für eine Reihe von Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen aufgezeigt.

a) Im Asp. Geschichte werden die Problemstellungen genannt

- Ursachen für das Scheitern der Weimarer Republik
- Bedingungen und Prozesse der nationalsozialistischen Machtergreifung und der NS-Herrschaft in Deutschland

Didaktisch sinnvoll lassen sich darauf die sozialkundlichen Problemzusammenhänge beziehen:

- Gefährdung der Demokratie durch politische Extremismus und durch Einschränkung demokratischer Rechte und Freiheiten
- Rechte und Macht des Parlaments
- Macztzuweisung und Machtkontrolle durch Wahlen?
- Opposition in der Demokratie
- gesellschaftliche Vorurteile und Ideologien; Entstehung, Herkunft und Wirkungen von sozialen Vorurteilen und Ideologien am Beispiel der nationalsozialistischen Ideologie und des Antisemitismus

b) Auf die Problemstellung aus dem Asp. Sozialkunde "Gesellschaftliche Vorurteile und Ideologien" kann man aber auch den inhaltlichen Problemzusammenhang aus dem Asp. Erdkunde

- Herkunft und Funktion von Vorurteilen über fremde Gesellschaften, Kulturen Lebensgewohnheiten

beziehen.

Weitere Beispiele für Beziehungen zwischen Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen der Arbeitsschwerpunkte Geschichte und Sozialkunde:

c) Asp. Geschichte: Feudalismus als langdauernder Zusammenhang von agrarischer Bedarfsdeckungswirtschaft, Grundherrschaft, geburtsständischer Gesellschaft und lehnsrechtlicher Herrschaftsordnung

Asp. Sozialkunde: Gesellschaftliche Gliederung nach Ständen... (möglicher Gegenstand: Vorindustrielle Ständegesellschaft

d) Asp. Geschichte: Politische und soziale Revolutionen: Der Kampf um Freiheit

und Gleichheit

Asp. Geschichte: Politische Veränderungsprozesse und sozialer Wandel (gesellschaftliche Umwälzungen im Gefolge von Revolutionen);

Gesellschaftliche Gliederung nach Klassen (Gegenstand z.B. Bürgerliche Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert)

) Asp. Geschichte: Konflikte und Lösungsversuche der Verschränkungen zwischen gesellschaftlicher Ordnung, politischer Herrschaft und christlicher Kirche

Asp. Sozialkunde: Religion und Kirche (Gegenstand z.B. Christliche Kirche in Staat und Gesellschaft)

) Asp. Geschichte: Herrschaftsformen im sozialen und politischen Kontext der griechischen Polis
Republik, "Diktatur" und Prinzipat als Organisationsformen von Herrschaft

Asp. Sozialkunde: Institutionalisierung und Legitimation von Herrschaft

- Verschiedene Herrschaftsformen und Regierungsformen und Regierungssysteme, ihre politisch-gesellschaftlichen Grundlagen und Wirkungen im Vergleich (Gegenstände z.B. Feudalherrschaft, von der absoluten zur konstitutionellen Monarchie)

) Asp. Geschichte:

Geistlich/weltliche Doppelstellung von Kaiser und Papst in der von Adel und christlicher Kirche gesellschaftlich, politisch und kulturell bestimmten mittelalterlichen Welt

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Reichskirchensystem Ottos I., Bischöfe und Äbte als königliche Vasallen und als "Diener Gottes"; Kirchenreform und Investiturstreit; Folgen des Investiturstreits; Kreuzzüge gegen Andersgläubige ...)

Asp. Sozialkunde: Unterschiedliche Begründungen, Rechtfertigungen und Beurteilungen von Herrschaft (Gegenstände z.B. Herrschaft und Recht, Beispiele für traditionale, charismatische und legale Herrschaft)

) Asp. Geschichte: Politische und soziale Revolutionen: Der Kampf um Freiheit und Gleichheit

- Bürgerliche Revolution: Durchsetzung von politischen und sozialen Rechten des Bürgertums
- Entwicklung der Bürger und Menschenrechte
- Parlamentarismus im 19. Jahrhundert
- Fördernde und hemmende Kräfte der demokratischen Entwicklung und der nationalen Einigung in Deutschland

Asp. Sozialkunde: Volkssouveränität und Mitbestimmung der Bürger im Staat (Gegenstand z.B. Idee und Wirklichkeit der Volkssouveränität)

- Entwicklung der Menschenrechte/Bürgerrechte/Grundrechte - Wo und wie werden sie heute verwirklicht?
- Entwicklung der Gewaltenteilung im Staat
- Rechte und Macht des Parlaments
- Opposition in der Demokratie

Die Koordination über Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge ist didaktisch ohne Schwierigkeiten lösbar, wenn der Unterricht in allen Arbeitsschwerpunkten problembezogen strukturiert ist.

Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge, die auf Koordination mit historischen und geographischen Perspektiven angelegt sind, sind Strukturierungsprinzip für den Asp. Sozialkunde.

Im Arbeitsschwerpunkt Geschichte dieser Rahmenrichtlinien werden problembezogene Koordinationsmöglichkeiten didaktisch begründet und entwickelt

- durch "kategorialen problembezogenen Gegenwartsbezug" (vgl. Asp. Geschichte S.163)
- durch Problemorientierung des geschichtlichen Unterrichts (Asp. Geschichte S.166)

Die Möglichkeiten der Koordination für die Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge des Arbeitsschwerpunkte Erdkunde sind oft schon aus deren Formulierung und aus den beispielhaft genannten Unterrichtsgegenständen ablesbar. Didaktisch erklärt werden sie im Abschnitt "Exemplarisches Lernen

- problembezogenes Lernen" (vgl. Asp. Erdkunde S.218).

Diese didaktischen Ausführungen in den Arbeitsschwerpunkten belegen, daß Koordination über Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge die Chance bietet, die komplementären Zugriffsmöglichkeiten und Betrachtungsweisen der Arbeitsschwerpunkte problembezogen zur Geltung zu bringen.

Im Zusammenwirken und in der wechselseitigen Durchbringung von historischer Genese, gesellschaftlich-politischer Strukturuntersuchung und geographisch-ökonomischer Beziehungsanalyse werden viele gesellschaftliche Problemzusammenhänge erst hinreichend erklärbar und für Schüler so verständlich, daß sie diese angemessen beurteilen können (vgl. ^{C1} Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde, S. 142, und ^{B1} Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 58).

C 6.2 Strukturierung durch Lernfelder

6.2.1 Funktion der Lernfelder

Lernfelder dienen in diesen Rahmenrichtlinien als Instrumente zur Strukturierung und Koordinierung im komplexen Lernbereich Gesellschaftslehre. Sie sind im Verhältnis zu den Arbeitsschwerpunkten als komplementäre - nicht als konkurrierende - Gliederungsmomente zu verstehen.

Die gewählte Gliederung in die Lernfelder

- I Sozialisation und Sozialstruktur
- II Wirtschaft
- III Politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben
- IV Internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen, Konflikte und Friedenssicherung

orientiert sich an traditionellen historischen und einschlägigen sozialwissenschaftlichen Gliederungsvorschlägen (z.B. Gesellschaft, Wirtschaft, Staat und Herrschaft).

Die Lernfelder sind, kategorial gesehen, gesellschaftliche Funktionszusammenhänge.

Das Lernfeld I "Sozialisation und Sozialstruktur" bezieht sich auf den Prozeß des Hineinwachsens und der Eingliederung der Menschen in die auf verschiedene Weise gegliederte Gesellschaft und auf die Abhängigkeit individueller und sozialer Verhaltensweisen, Norm- und Wertorientierungen und Handlungspotentiale von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft und Sozialgruppe.

Das Lernfeld II "Wirtschaft" erfaßt Gesellschaft schwerpunktmäßig als ökonomischen Funktionszusammenhang. Die wirtschaftlichen Verhältnisse, die Bedingungen und Formen der Produktion, Zirkulation, Distribution und Konsumtion von Gütern und Einkommen stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Im Lernfeld III "Politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben" werden die gesellschaftlichen Zusammenhänge unter dem Aspekt organisierter und institutionalisierter Machtausübung gesehen. Bedingungen, Funktionen und Legitimation politischer Herrschaft, die Organisation politischer Entscheidungsprozesse, politisch-gesellschaftliche Einrichtungen zur Planung, Organisation und Ausführung öffentlicher Aufgaben und Teilhabemöglichkeiten an politischen Entscheidungen sind die Schwerpunkte dieses Lernfelds.

Im Lernfeld IV "Internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen, Konflikte und Friedenssicherung" geht es darum, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erfassen, indem die Beziehungen zwischen verschiedenen Gesellschaften/Staaten/Völkern/ Nationen... schwerpunkt mäßig betrachtet werden. Das geschieht unter dem Gesichtspunkt, Ursachen für den unterschiedlichen Entwicklungsstand verschiedener Gesellschaften, Bedingungen für Konflikte und kriegerische Auseinandersetzungen und Möglichkeiten für internationale Verständigung und Friedenssicherung zu begreifen.

Aus der Beschreibung der Lernfelder ist ablesbar, daß diese, als didaktische Instrumente gesehen, systematisierende Inhaltskategorien sind, die dabei helfen, gesellschaftliche Totalität, die von Schülern insgesamt nicht zu erfassen ist, über Teilbereiche/Funktionszusammenhänge begreifbar zu machen. Lernfelder sind daher zu verstehen als dominante Betrachtungsperspektiven, die das Verständnis des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs über Teilbereiche erschließen sollen. Diese gesellschaftlichen Teilbereiche/Funktionszusammenhänge sind wechselseitig miteinander verschränkt und weder in der sozialen Wirklichkeit noch im Gesellschaftslehre-Unterricht genau gegeneinander abzugrenzen.

Durch die Zuordnung von Problemstellungen / inhaltlichen Problemzusammenhängen / Unterrichtsgegenständen / Themen zu einem Lernfeld wird also nur ein Schwerpunkt für die erkenntnismäßige Erschließung gesetzt; Perspektiven und Fragestellungen der anderen Lernfelder werden damit aber nicht abgeschnitten. Lernfelder sind fächerübergreifend und wechselseitig aufeinander bezogen.

Mit Hilfe der Lernfelder können die Erfahrungen und die Erfahrungsbereiche der Schüler mit größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen (gesellschaftlichen Teilbereichen/Funktionszusammenhängen) in Beziehung gebracht werden.

Die Lernfelder erfüllen so eine didaktische Vermittlungsfunktion und bieten Strukturierungshilfen für gesellschaftliche Erfahrungen.

Bei der Unterrichtsplanung sind die Lernfelder anwendbar als Such- und Orientierungsinstrumente für die Auswahl und die gegenseitige Zuordnung von Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen.

Lehrern geben die Lernfelder die Möglichkeit, fachbezogenes Arbeiten zu erweitern, fächerübergreifendes Fragen und Problemstellungen vermehrt in den Unterricht einzubeziehen und dadurch das Bewußtsein von Interdependenzen gesellschaftlicher Teilbereiche/Funktionszusammenhänge und auf sie gerichteter fachspezifischer Frageweisen aufzubauen.

6.2.2 Koordination von Problemstellungen am Beispiel des Lernfeldes IV

Im Unterschied zur inhaltlich sinnfälligen Koordination von Problemstellungen untereinander wird im folgenden am Beispiel des Lernfeldes IV

"Internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen, Konflikte und Friedenssicherung" gezeigt, wie Lernfelder angewendet werden können, um Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge, die in den Arbeitsschwerpunkten angegeben sind, zu koordinieren.

1. Problemkomplex

Entstehung und Entwicklung der Probleme von Unterentwicklung in der Dritten Welt

Asp. Geschichte: "Europäisierung" der Erde

(Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: wirtschaftliche Antriebe und Folgen der Entdeckungsreisen; Errichtung von Kolonialreichen; "Dreieckshandel", Sklavenhandel; Zerstörung traditioneller wirtschaftlicher, politischer und kultureller Strukturen in den Kolonialländern; Missionierung und "Zivilisierung" durch die europäischen Mächte)

Asp. Erdkunde: Ursachen der strukturellen Abhängigkeit in Kolonialismus und Imperialismus (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Phasen des Kolonialismus und der Ausbeutung der nichteuropäischen Länder; Dreieckshandel im 17./18. Jahrhundert; Aufteilung der Erde im 19. Jahrhundert; wirtschaftliche, soziale und kulturelle Umstrukturierung der abhängigen Länder)

Asp. Sozialkunde: Unterentwicklung als Folge von Kolonialismus und Imperialismus (Gegenstände z.B. Kolonialpolitik im 18. und 19. Jahrhundert, Entkolonialisierung und Nachwirkungen)

Entkolonialisierung und Abhängigkeiten der 3. und 4. Welt

- Befreiungsbewegungen und Bildung neuer Staaten

Blockfreie Staaten als neue politische Kraft

- Fortdauer ökonomischer Abhängigkeiten

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Befreiungsbewegungen in den Kolonien; Bildung von Staaten und Nationen; Rolle der blockfreien Staaten in der Weltpolitik)

Asp. Erdkunde: Regionale und weltweite Folgen der strukturellen Abhängigkeit (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Entkolonialisierung, Neoimperialismus; Dissoziation (eigenständige Entwicklung) oder Assoziation Zoll- und Handelsbeschränkungen)

Asp. Sozialkunde: Strukturelle Ungleichgewichte in der internationalen Arbeitsteilung und im Welthandel (Gegenstände z.B. Vergleich von Produktionsstrukturen in Industrie- und Entwicklungsländern, Austauschbeziehungen zwischen Industrieländern, zwischen Industrie- und Entwicklungsländern sowie zwischen Industrieländern im Vergleich, Entwicklung des internationalen Handels und der terms of trade)

Hunger und Armut in der Dritten/Vierten Welt (Gegenstände z.B. Entwicklung der Landwirtschaft und Versorgung der Bevölkerung, Besitz- und Verhältnisse, Bevölkerungswachstum. Gibt es einen Teufelskreis der Armut?)

Verteilung und Nutzung von Rohstoffen und Ressourcen (Gegenstände z.B. Rohstoffländer der Dritten Welt und ihre Bindung an die Industrieländer, Ölstaaten und OPEC)

Asp. Erdkunde: Strategien gegen Unterentwicklung (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Probleme der Entwicklungshilfe in verschiedener Form (Kapitalhilfe, Ausbildungshilfe, Projekthilfe verschiedener Institutionen; Preisverfall tropischer Rohstoffe und Preissteigerung von Fertigprodukten; Entwicklung von Rohstofffonds und Handelsabkommen; Kartellisierung rohstoffproduzierender Länder; neue Weltwirtschaftsordnung; hypertrophes Städtewachstum und Slumbildung; ausgewogener oder einseitiger Wirtschafts- und Infrastrukturausbau; Großtechnologie oder angepaßte Technologie...)

Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf Verkehrs- und Handelsströme sowie auf Transportmittel (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Koloniale und territoriale Grenzziehung, gewaltsame und willkürliche Länderverteilungen; Welthandelsbeziehungen, Warenströme zwischen industrialisierten sowie zwischen Industrie- und Entwicklungsländern;)

Abhängigkeit von der überkommenen Struktur, vom Stand der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung, der politisch-gesellschaftlichen Organisation sowie Dazugehörigkeit zu globalen Einflüßzonen

Sozialstrukturelle und ökonomische Bedingungen und Bevölkerungsplanung und Bevölkerungsentwicklung (Beispiele: Nahrungsüberschuß und Ernährungslücke; Hungergürtel der Erde; Lage der Hauptanbaugebiete tropischer Nahrungs- und Genußmittel; Bedarfsdeckungswirtschaft; exportorientierte monostrukturelle agrarische Strukturen; unterschiedliche Funktion der Landwirtschaft im Rahmen von Entwicklungskonzeption; Problematik der "grünen Revolution"; Rolle der Familien und Kinder bei der Lebenssicherung; Tragfähigkeit der Erde; Anbaumethoden, Düngung, Bewässerung...)

Asp. Sozialkunde: Ziele und Nutzen der Entwicklungspolitik/Entwicklungs-
hilfen (Gegenstände z.B. Entwicklung gleich nachgeholte Industrialisierung
und Modernisierung? Zwecke und Nutzen von Investition in Entwicklungsän-
dern; Entwicklungspolitik und Interessen der Geberländer; Formen, Träger
und Ergebnisse der Entwicklungshilfe)

2. Problemkomplex: Probleme der Friedenssicherung

Asp. Geschichte: Weltkriege, Probleme der Friedensschlüsse und Friedens-
sicherung

- Autonomiebestrebungen und nationalstaatliche Interessenpolitik als Ursache für neue Konflikte
- Internationale Organisationen als Wege zur Friedenssicherung
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Gaskrieg, Materialschlachten, Mechanisierungen im 1. Weltkrieg; Übungsplatz Spanien (Guernica); Bombenkrieg und ideologisch motivierter Völkermord im 2. Weltkrieg; Versailler Vertrag und Staatenbildungen in Ostmitteleuropa; Völkerbund, UNO; Kriegsächtungspakte, Verträge, Friedensnobelpreis)

Blockbildung und Paktsysteme

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Militärische Pakte; Sicherheitspolitik durch Rüstung und Abschreckung; Verständigungs- und Integrationspolitik nach Westen, Entspannungspolitik nach Osten; Ostverträge, Sicherheitskonferenzen, Rüstungskontrollverhandlungen)

Asp. Sozialkunde: Sicherheitspolitik durch politisch-militärische Bündnisse und Paktsysteme (Gegenstände z.B. NATO, Warschauer Pakt; von der Bipolarität zur Multipolarität)

Kriegsverhinderung durch militärische Stärke und Abschreckung (Gegenstände z.B. Rüstungspolitik, Rüstungsforschung, Rüstungsproduktion, Rüstungsfinanzierung; militärische Potentiale in der Welt; Drohsysteme, Rüstungswettlauf; politischer Einfluß des Militärs in verschiedenen Ländern, Militärdiktaturen)

Asp. Geschichte: Kalter Krieg und Entspannung

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Ost-West-Konflikt; Atomkrieg als Vernichtungskrieg; "Wettkampf der Systeme"...))

Asp. Sozialkunde: Spannungsherde und Konfliktzonen der Welt (Gegenstände z.B. Ost-West-Konflikt, Nord-Süd-Konflikt, Nahost-Konflikt)

Friedenssicherung durch Entspannungspolitik, Rüstungskontrolle, Abrüstung und friedliche Zusammenarbeit (Gegenstände z.B. Entspannungspolitik in Europa; Verhandlungen und Verträge zur Rüstungsbegrenzung, Abrüstung und Zusammenarbeit; KSZE, MBFR, SALT)

Asp. Erdkunde: Ursachen zwischengesellschaftlicher Krisen und Konflikte

Machtstrukturen unter Berücksichtigung des jeweiligen wirtschaftsräumlichen Potentials, gesellschaftlicher Organisationsformen und der Einflußzonen der Großmächte

Historische, politische, ethnische, religiöse, wirtschaftliche, soziale und räumliche Ursachen in ihrem Zusammenhang (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Nordirland-Konflikt, Palästina-Konflikt; arabische Staaten als wichtige Erdölproduzenten; geteilte Länder mit unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen...)

Asp. Sozialkunde: Internationale Organisationen und ihr Beitrag zur Erhaltung des Friedens und zur Entwicklung (Gegenstände z.B. Ziele, Handlungsmöglichkeiten und Ergebnisse der UNO, FAO, UNESCO, UNCTAD, OECD u.a.m.)

Asp Erdkunde: Zwischengesellschaftliche Konfliktregelungen, Kooperationsformen und internationale Organisationen (Beispiele für mögliche Unterrichtsgegenstände: Internationale ökonomische, politische und militärische Zusammenschlüsse; Einflußzonen der Großmächte; Blockbildungen; Nord-Süd-Dialog; Handelsabkommen, Rohstofffonds, Fischereiabkommen, Festlegung von Hoheitszonen, Aufteilung des Festlandssockels in ihren unterschiedlichen Auswirkungen auf die Beteiligten...)

3. Problemkomplex: Überwindung von Trennungen zwischen Völkern und Staaten durch Zusammenarbeit und Zusammenschlüsse

Asp. Sozialkunde: Teilung Deutschlands (Gegenstände z.B. Entwicklung der deutschen Teilung, die Berlinfrage, Vergleich: Bundesrepublik - DDR, Beziehungen zwischen den beiden deutschen Staaten)

Asp. Geschichte: Die Entwicklung Deutschlands seit 1945

- Demokratische Neuordnung in den Besatzungszonen
- Politische und ökonomische Eingliederung in den westlichen bzw. östlichen Machtbereich
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Neuordnung in den Besatzungszonen innerhalb der Rahmenbedingungen der Besatzungsmächte; Entstehung der Länder und Länderverfassungen; Entstehung des Grundgesetzes und der Verfassung der DDR...)

Asp. Sozialkunde: Bundesrepublik und Westintegration (Gegenstände z.B. die Bundesrepublik im westlichen Verteidigungsbündnis; bundesdeutsche Europapolitik)

DDR im Ostblock (Gegenstände z.B. Stellung der DDR im RGW und im Warschauer Pakt)

Entwicklung der europäischen Einigung (Gegenstände z.B. Von der Montan-Union zur Europäischen Gemeinschaft)

Asp. Geschichte: Westeuropäische Einigung

- Vom wirtschaftlichen zum politischen Zusammenschluß (mögliche Unterrichtsgegenstände: Montan-Union, EWG, EG; Europäische Institutionen, Aufgaben und Möglichkeiten...)

Asp. Sozialkunde: Entwicklung internationaler Zusammenarbeit, zwischengesellschaftliche Verbindungen und staatlicher Zusammenschlüsse

C 6.3. Beziehungen zwischen Erfahrungsbereichen und Lernfeldern

Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen bilden sich in unserer Gesellschaft in bestimmten grundlegenden sozialen Bereichen, "Erfahrungsbereichen" (vgl. B.2 Erfahrungsbereiche^{S.90}). Der Begriff Erfahrung wird hier zunächst sehr weit gefaßt: Er meint bei Schülern auch affektive Erlebnisse, vorbewußte Stereotypen, teilbewußte Wahrnehmungen von Wirklichkeit, die erst durch Bearbeitung zu Erfahrungen im engeren Sinne werden. Solche Bearbeitung von Erfahrungen geschieht bei einzelnen Schülern und verschiedenen Schülergruppen in unterschiedlicher Weise; dies ist auch in organisierten Lernprozessen im Unterricht der Fall. Für den Unterricht ergibt sich zuweilen die Schwierigkeit, daß Erlebnisse verdrängt werden oder der Bearbeitung in schulischen Lernprozessen abwehrend entzogen werden. So gelingt es im Unterricht oft nicht, Erlebnisse und Wahrnehmungen zu Erfahrungen zu verarbeiten, die dann der Reflexion zugänglich werden (vgl. auch B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 58, und B 2 Erfahrungsbereiche, S.90).

Grundlegende gesellschaftliche Erfahrungsbereiche im obigen Sinne sind für Schüler Familie, Schule, Medien und Massenkommunikationsmittel, Freizeit, Gleichaltrigengruppe, Berufswahlvorbereitung und Berufsentscheidung, bestimmte Bereiche der Öffentlichkeit.

Geschichtliche, politische, räumliche Vorstellungen sowie Erfahrungen und Deutungen der sozialen Wirklichkeit entstehen in diesen Bereichen, werden in ihnen auf unterschiedliche Art und Weise geprägt und entwickelt (vgl. B 1, B 2 und B 4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses^{S.142 u. S.90 u. S.132}). Erfahrungsbereiche repräsentieren insofern die "subjektive" Komponente, die in das Lernen in Gesellschaftslehre eingebracht wird; Lernfelder, denen Erfahrungen zugeordnet und auf die Erfahrungen bezogen werden können, repräsentieren die "objektive", systematisierende Seite, den gesellschaftlichen Zusammenhang.

Der Begriff Erfahrungsbereich wird auch deshalb benützt, weil nicht alle Heranwachsenden gleichermaßen mit möglichen Erfahrungsobjekten in Berührung kommen bzw. die gleichen Erfahrungen machen. Dies hängt ab von der jeweiligen "Lebenssituation", in die der einzelne sich gestellt sieht und die er bewältigen muß.

Der Heranwachsende durchläuft solche Lebenssituationen, die seine persönliche, soziale, politische, historische, berufliche Existenz ausmachen, in seiner Lebenszeit auch in jeweils unterschiedlicher Bewußtheit und Handlungsfähigkeit, So entziehen sich dem Kind/Jugendlichen meist bestimmte Bedingungen, durch die seine jeweilige Lebenssituation objektiv konstituiert wird (z.B. die soziale Lage seiner Familie und deren Bestimmtheit durch die gesellschaftliche Gesamtstruktur), so entstehen im Bewußtsein möglicherweise Zerrbilder dieser Lebenssituation (z.B. bei der Berufswahl: "Männerberufe" - "Frauenberufe").

In diesen Lebenssituationen kann der Heranwachsende sich "einrichten" oder auch, je nach den Lebensumständen, auf sie einwirken. Er hat die Möglichkeit oder erwirbt sie in vielfältigen, keineswegs nur schulischen Lernprozessen, diese Situation zu verarbeiten, kritische Distanz zu ihnen zu entwickeln, sie in Grenzen relativ zu verändern. Insofern ist der Begriff "Lebenssituation" nicht statisch, sind solche Situationen nicht als vom Individuum passiv hinzunehmende Realvorgänge oder Dauerzustände zu verstehen.

Die jeweilige Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung möglicher Erfahrungsobjekte ist also sicherlich verschieden, je nach Alter, Region, Gruppenzugehörigkeit u.a.m.. Diese Faktoren beeinflussen auch die Art, wie Schüler Probleme und Gegenstände im Unterricht bearbeiten.

In Rahmenrichtlinien können daher auch nur mögliche Erfahrungsobjekte, nicht aber die besondere Art der Erfahrungen, deren Deutung und Verarbeitung in den Subjekten, vorweg beschrieben werden. Allerdings können einige Erfahrungsmomente und Verarbeitungsmuster aufgezeigt werden, die als Alltagsbewußtsein (das immer mehr "vergesellschaftet" wird) generalisierbar sind (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S.58, und B 2 Erfahrungsbereiche, S.90).

In jedem Fall muß institutionalisiertes Lernen in Gesellschaftslehre Qualifikationen vermitteln (vgl. A 3 Allgemeine Qualifikationen^{S.15}), die der Bewältigung von Lebenssituationen im beschriebenen Sinne dienen; er muß zugleich vorgehend Möglichkeiten bereitstellen, die die Schüler befähigen, ihre Erfahrungen zu erweitern und Bereiche aufzuschließen, die ihnen nicht unmittelbar zugänglich sind.

Indem Heranwachsende in grundlegenden sozialen Erfahrungsbereichen sich selbst und ihre gesellschaftliche Umwelt wahrnehmen und erleben, erfahren sie sich selbst in ihrer individuellen und sozialen Existenz, erfahren sie somit etwas über sich und über die Gesellschaft, in der sie leben; Gesellschaft in ihrer Gesamtheit oder in ihren wesentlichen historischen, räumlichen, politisch-sozialen Strukturen können sie aus solchem Erleben und Erfahren aber nicht verstehen, Sie gewinnen daraus auch keine Kategorien für deren Einordnung und Interpretation.

Zwischen einzelnen sozialen Erfahrungen und übergreifenden gesellschaftlichen Teilbereichen bzw. Funktionszusammenhängen, aus denen sie zu erklären wären, stellen Heranwachsende von sich aus selten Beziehungen her, die für die Erhellung oder Veränderung von Situationen geeignet wären. Dies läßt sich auch aus der Entwicklung Heranwachsender im Alter von 10 bis 16 Jahren erklären. Sie stehen überwiegend auf einer Stufe des konkret-operationalen Denkens (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen; S. 65 ^{und 79}) und das heißt für das beschriebene Problem: eine begriffliche Strukturierung von Gesellschaft ist ihnen nicht möglich; sie kann erst im Verlaufe besonders der schulischen Lernprozesse allmählich entwickelt werden.

Kinder und Jugendliche erleben und erfahren also in ihren sozialen Erfahrungsbereichen nur Ausschnitte von Realität. Ihre gesellschaftlichen Erfahrungen sind folglich einerseits fragmentarisch; sie werden additiv aufgenommen, und zwischen ihnen vorhandene Gegensätze und Widersprüche werden selten als solche benannt oder erkannt; Wahrnehmungen und Erfahrungen werden mit Realität gleichgesetzt ("Das ist so!" und nicht "Ich sehe das so/wir sehen das so/diese Gruppe sieht das so".) Andererseits sind die gesellschaftlichen Erfahrungen der Heranwachsenden komplex; sie lassen sich mit einzelwissenschaftlichen Begriffen, Abgrenzungen und Ordnungsschemata nicht hinreichend erfassen.

Gesellschaftliche Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche machen, decken nicht die Gesamtheit der sozialen Wirklichkeit ab, wenn man z.B. an die Erfahrungsbereiche "Familie" und "Freizeit" denkt. Diese Erfahrungsbereiche decken sich auch nicht mit denen, die ihnen als Erwachsene bevorstehen. Dies gilt besonders für die Bereiche "Arbeitswelt und Beruf" und "politisch-gesellschaftliche Öffentlichkeit". Das hat didaktische Folgen,

weil solche zukünftigen Erfahrungsbereiche im Denken oder im Probehandeln in den Unterricht einbezogen und damit für Schüler erfahrbar gemacht werden müssen.

Wenn Lernfelder angewendet werden, um mögliche Schülererfahrungen zu strukturieren und sie schwerpunktmäßig auf gesellschaftliche Teilbereiche/Funktionszusammenhänge zu beziehen, können vereinzelte, unzusammenhängende Erfahrungen/Erfahrungsobjekte, die Schüler in ihren Lebenszusammenhängen/Erfahrungsbereichen gewinnen, geordnet werden; widersprüchliche oder fragmentarische Erfahrungen können einander zugeordnet werden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die geplante systematische Erweiterung von Schülererfahrungen im Lernprozeß und für die Prüfung und Ausdifferenzierung vorhandener in Verbindung mit neuen Erfahrungen (vgl. die Matrix in B 2 Erfahrungsbereiche, S. 128).

C 6.4. Curriculare Gliederung von Problemstellungen, inhaltlichen Problemzusammenhängen und Themenvorschlägen nach Jahrgangsstufen

Das diesen Rahmenrichtlinien zugrunde liegende Curriculumkonzept geht von der Forderung eines offenen Curriculums aus (vgl. C 5 Offenes Curriculum, S. 33). Dies bedeutet, die Problemstellungen und die darauf bezogenen inhaltlichen Problemzusammenhänge bilden den Bezugsrahmen und das gemeinsame Fundament (vgl. AGI, S. 8) für den problemorientierten Gesellschaftslehre-Unterricht in allen Schulen der Sekundarstufe I. Die angegebenen Unterrichtsgegenstände und die vorgeschlagenen schülerbezogenen Themen weisen dagegen nur auf inhaltliche Möglichkeiten hin, wie die Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge im Unterricht konkretisiert werden können. Das Curriculum bietet auf diese Weise dem Lehrer die Möglichkeit, auf die Lerngruppe und die Lernenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, konkreten Interessen und spezifischen Neigungen besser einzugehen (AGI, S. 8).

Ein problemorientiertes Curriculum mit wissenschaftsbezogenen Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen wurde auch deshalb gewählt, um "bei den Schülern je nach ihrer Reife die Fähigkeit (zu) entwickeln, Grundprinzipien des Gelernten auf ähnliche und neue Aufgaben zu übertragen, Problembewußtsein, problemlösendes Denken und Kreativität zu pflegen und zu fördern" (AGI, S. 8).

Ein didaktischer Gesichtspunkt für die Strukturierung der Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge ist damit schon genannt: Die Entwicklung (und Reife) der Schüler (vgl. hierzu B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen), insbesondere

- Orientierungsbedürfnis der Schüler in räumlicher und zeitlicher Hinsicht; Aufbau räumlichen und zeitlichen Verständnisses;
- lernpsychologische Möglichkeiten der Schüler: Entwicklung vom konkret-operationalen Lernen zum formal-operationalen Lernen, von der Beobachtung und Beschreibung zur begrifflichen Erfassung und Erklärung der Lerngegenstände;
- Identitätsfindung, Rollen- und Wertorientierung der Schüler;
- geschlechtsspezifische Sozialisation;
- soziale Integration und Kooperation: Abbau von Vorurteilen; soziales Lernen.

Ein anderes wichtiges Kriterium für die curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen ist die Beziehung der Problemstellungen/inhaltlichen Problemzusammenhänge zu den sozialen Erfahrungsbereichen und Erfahrungsobjekten der Schüler. In Gesellschaftslehre soll Lernen mit Bezug zur politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit und zur Lebenssituation der Schüler stattfinden, das nachhaltige politische und soziale Bildungswirkung hat, indem es die Schüler "zu eigenständiger Urteilsbildung, reflektierter Handlungsfähigkeit und zu Sozialbewußtsein und Sozialverhalten befähigt" (AGI, S. 11). Der Unterricht muß deshalb vorhandene Erfahrungen und die grundlegenden sozialen Erfahrungsbereiche der Schüler berücksichtigen. Politisches und "soziales Lernen baut darauf auf, daß der Lehrer methodisch an den Lebenserfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler anknüpft, diese als Subjekte, nicht als Objekte des Erziehungsprozesses begreift" (AGI, S. 11). Dies geschieht vor allen in der praktischen Unterrichtsarbeit mit den jeweiligen Lerngruppen und wird durch entsprechende Unterrichtsplanung und Lernorganisation gewährleistet. In diesen Rahmenrichtlinien werden Vorbereitungen dafür getroffen, indem

- Hinweise gegeben werden, auf welche Erfahrungsbereiche und Erfahrungsobjekte von Schülern sich die ausgewählten Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge beziehen,

- Themenvorschläge gemacht werden, die sich an Fragen/Erwartungen/Erfahrungen/Aussagen von Schülern orientieren (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, Abschnitt "Thema", S.86).

Um die Problemstellungen/inhaltlichen Problemzusammenhänge zu strukturieren und den Jahrgangsstufen zuzuordnen, werden außerdem die folgenden didaktischen Überlegungen berücksichtigt:

- Die unterschiedliche Komplexität der inhaltlichen Problemzusammenhänge und die entsprechende Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problembearbeitung bei den Schülern. Anwendung unterschiedlicher Unterrichtsformen (Arbeitsformen, Sozialformen, *Unterrichtsverfahren*, vgl. S.
- Koordinierung übereinstimmender und ähnlicher Problemstellungen/inhaltlicher Problemzusammenhänge zu einem sinnvollen Miteinander, Nebeneinander und Nacheinander
- Systematik innerhalb der Arbeitsschwerpunkte (historische Epochen; Bündelung von inhaltlichen Komplexen; Strukturen und Prozesse; grundlegende gesellschaftliche Probleme)
- Abwechslung zwischen Themen (inhaltliche Abwechslung; Wechsel zwischen Themen, die die Schüler unmittelbar betreffen, und solchen, die psychologisch ferner sind)
- Bezug zu Lernfeldern und anderen Unterrichtsschwerpunkten (Sexualerziehung, Verkehrserziehung, Rechtsunterricht als Teil der politischen Bildung).

Erfahrungsbereiche der Schüler und Problemstellungen/inhaltliche Problemzusammenhänge für die Jahrgangsstufen 5 und 6

Für die Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe sind Familie, Schule und Medien (insbesondere das Fernsehen) die zentralen gesellschaftlichen Erfahrungsbereiche. Die Freizeit verbringen sie noch größtenteils im Zusammenhang der Familie und mit Massenmedien. Die Gleichaltrigengruppe gewinnt erst gegen Ende dieser Phase herausragende Bedeutung. Die Erfahrungen der Schüler im Bereich der Familie beziehen sich vor allem auf das familiäre Zusammenleben und die soziale und geschlechtsspezifische Rollen- und Funktionsverteilung darin, auf Normen und Formen der Familienerziehung, auf die Wohnsituation der eigenen Familie, der Nachbarn, Verwandten und Bekannten und auf das lokale (räumliche) Umfeld des Wohnbereichs (vgl. B 2 Erfahrungsbereich Familie, S. 92).

Wirtschaftliche Erfahrungen der Kinder entstehen im Zusammenhang mit ihrem eigenen Konsum, mit Einkäufen, die sie selbständig oder mit Eltern/Geschwistern für den Familienbedarf gemacht haben. Als Konsument, Käufer und Sparer sowie in den Medien haben sie Werbung kennengelernt. Von der außerhäuslichen Arbeitstätigkeit des Vaters, vielleicht auch der Mutter, der Geschwister und Verwandten erfahren sie meist nur etwas aus deren Erzählungen (vgl. B 2 Erfahrungsbereich Familie, Medien, Berufswahl/Beruf, S. 92 u. 104 u. 120).

Wenn gesamtwirtschaftliche Entwicklungen in ihren Erfahrungsbereich geraten, handelt es sich meist um negative und aufsehenerregende Wirtschaftsbewegungen, z.B. Arbeitslosigkeit, Preissteigerungen, Ölkrise u.ä.

Mit dem politischen Geschehen haben die meisten Schüler dieser Altersgruppe wenig Berührung. Sie hören davon, daß Wahlen stattfinden und bekommen mehr oder weniger davon mit, daß von Parteien Wahlkämpfe geführt werden. Politische Fragen kommen in den Familiengesprächen selten vor. Viele Schüler kennen dennoch in etwa die politischen Einstellungen und Meinungen ihrer Familie. Durch Identifikation mit den Eltern und anderen ihnen nahestehenden Bezugspersonen übernehmen Kinder Voreinstellungen und Vorurteile gegenüber politischen und sozialen Gruppierungen (z.B. Parteien, Gewerkschaften), Personen und Institutionen, gegenüber anderen Ländern und Völkern ebenso wie heimatliche Bindungen und gesellschaftliche Zugehörigkeitsgefühle (vgl. B 2 Erfahrungsbereich Familie, Öffentlichkeit, S. 92 u. 123)

Im Erfahrungsbereich Schule machen die Kinder ihre nachhaltigsten Erfahrungen mit einer gesellschaftlichen Organisation. In der Familie erleben die Kinder, daß die sozialen Beziehungen hauptsächlich durch emotionale Nähe, affektive Unmittelbarkeit und Intimität nach innen und durch Zusammenhalt und Solidarität gegenüber Außenstehenden geprägt sind. Die Schule wird dagegen als ein System erlebt, das weithin nach sachlichen Regeln und Zwecksetzungen organisiert ist, Schulablauf und Unterricht richten sich nach vorgegebenen Plänen; das Verhalten der Schüler muß sich nach Ordnungen und Regeln richten, wie sie das auch bei den Lehrern erfahren. Die Schüler übernehmen eine von ihnen erwartete Leistungsorientierung und damit auch ein Konkurrenzverhalten (vgl. B 2 Erfahrungsbereich Schule, S.98).

Mit dem 5. Schuljahr beginnt für die Schüler, wenn sie in die Förderstufe bzw. in eine weiterführende Schule eintreten, ein neuer Abschnitt ihres Schullebens. Die meisten Schüler verlassen ihre bisherige Grundschule und kommen in eine für sie neue Schule der Sekundarstufe I. In der neuen Schulstufe hören die Schüler davon, daß es eine Schülervertretung gibt, die sich für die Interessen der Schüler einsetzen soll (vgl. B 2 Erfahrungsbereich Schule, S.98).

Auf diese Erfahrungsbereiche und Erfahrungsobjekte der Schüler beziehen sich die anschließend zusammengestellten Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhänge. Die aufgeführten möglichen Unterrichtsgegenstände konkretisieren die wissenschaftsbezogenen Problemstellungen. Außerdem werden Vorschläge gemacht, wie diese Problemstellungen/Problemzusammenhänge in schülerbezogene Themen gefaßt werden können (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, Abschnitt "Thema", S.86). Diese Themenvorschläge können selbstverständlich nicht in jedem Fall in dieser Formulierung übernommen werden, sondern müssen mit der jeweiligen Lerngruppe je nach der Lernsituation gefunden und formuliert werden.

Asp. Sozialkunde - Lernfeld I Sozialisation und Sozialstruktur

Problemstellung: Eingliederung in gesellschaftliche Primärgruppen, Institutionen und Organisationen

Inhaltlicher Zusammenhang: Sozialisation in der Schule (mögliche Unterrichtsgegenstände: Gegliedertes Schulwesen, Förderstufe und Gesamtschule; Funktionen der Schule in der Demokratie; das Bildungswesen und seine geschichtliche Entwicklung; politische Erziehung und Bildung in der Schule; Aufgaben und Rechte der Schülervertretung)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Unsere neue Schule. Ich kann zu Fuß in die Schule gehen. Ich fahre jetzt mit dem Schulbus. Gleiche Bildung für alle? Eltern und Schüler bestimmen mit. "Dauernd diese Schulreform!" Konkurrenzkampf in der Schule? Was macht eigentlich die SV?

Inhaltlicher Problemzusammenhang: Rollenerwartungen und Rollenkonflikte (mögliche Unterrichtsgegenstände: Geschlechtsrollen (Junge/Mädchen), unterschiedliche Rollen- und Verhaltenserwartungen in Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe, Kinder/Jugendliche als Verkehrsteilnehmer)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Mädchen sind doch ganz anders als Jungen! Dazu bist Du schon zu groß. Dazu bist Du noch zu jung. Sag davon bloß den Eltern/dem Lehrer nichts!

Inhaltlicher Problemzusammenhang: Familienleben und Erziehung (mögliche Unterrichtsgegenstände: Familienformen, Erziehungsstile in Familien verschiedener Kulturen und Gesellschaften, Wohnen und Lebensumwelt, Sexualität in verschiedenen Kulturen, Freizeit in der Familie)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Familie: Vater, Mutter, Kind? Am Stock wachsen gute Söhne (Chinesisches Sprichwort). Das gehört sich nicht - das ist ungezogen! Was machen wir am Wochenende?

Asp. Erdkunde - Lernfeld I

Problemstellung: Standortentscheidungen als Inwertsetzungsprozesse, Standortbedingungen

Inhaltlicher Problemzusammenhang: Folge von Standortentscheidungen und infrastrukturelle Maßnahmen für die sozial- und naturräumliche Umwelt (mögliche Unterrichtsgegenstände: Bevölkerungszusammenballung in ökonomisch attraktiven Gebieten; Entleerung strukturschwacher Gebiete; Umwertung strukturschwacher Gebiete in Freizeitregionen; Schulstandorte, Bildungs-, Freizeit-, Kulturangebote)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Hier ziehen immer mehr Leute her/weg. Unsere Gemeinde plant ein Feriendorf. Aus dem Baggersee wird ein Freizeitzentrum. Ich fahre jetzt mit dem Bus zur Schule (siehe Sozialkunde)

Problemstellung: Verstädterungsprozesse, Gestaltungsprinzipien und Funktionen

Inhaltliche Problemzusammenhänge:

- Widersprüche zwischen ökonomischen Zwängen/Zielen und Alltagsbedürfnissen in Städten ("Unwirtlichkeit der Städte")

- Unterschiedliche räumliche Strukturen, besonders Wohnumwelten in ihren Auswirkungen auf Sozialisation, Entfaltungsmöglichkeiten und Kommunikationsmöglichkeiten
- Raum- und Umweltwahrnehmung sowie Bewertungen der Umwelt aufgrund unterschiedlicher Sozialisation, Information, Normen und Wertvorstellungen jeweiliger Gruppen; Ausnützung räumlicher Versatzstücke und affektiv besetzter Symbole, z.B. in Angeboten der Freizeitindustrie
- Emotionale Beziehung oder Beziehungslosigkeit zur Orten und Orientierung als Umwandlung von Fremdem in Bekanntes/Vertrautes

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Strukturelle und funktionale Stadtgliederung; Trennung von Arbeits-, Wohnungs- und Freizeitplätzen; Citybildung, Viertelsbildung; Funktionszusammenhänge zwischen Stadt und Umland, Zersiedlung, Pendelverkehr; Mietpreisbildung; Nutzungskonkurrenz am Beispiel der Wohnraumverdrängung in den Innenstädten; Wohnen, Wohnumfeld und Gemeinde als Erlebnisfeld und Sozialisationsfaktor; Bewertung und Nutzung von Freizeitangeboten im Wohnumfeld und Nahbereich Naturparks, Freizeitparks; räumliche Versatzstücke für vorgegebene rollengebundene Nutzung von Freizeitangeboten, Schaffung selbstgestalteter Freizeitbereiche...)

Beispiele für schülerbezogene Themen: In unserem Viertel kann man gar nicht spielen. Ich soll hier nicht mehr radfahren. In unserem Wohngebiet gibts hauptsächlich Hochhäuser. Wir wohnen jetzt im Reihenhaus am Stadtrand. Zum Einkauf fahren wir in die Stadt. Abends wird die Stadt (City) leer. Mein Vater muß mit dem Auto zur Arbeit fahren. Da möchte ich Urlaub machen! Ob da wirklich immer die Sonne scheint? Bei uns gibts für Schüler Stadtranderholung.

Asp. Sozialkunde: - Lernfeld II Wirtschaft

Problemstellung: Verteilung und Verwendung der Produktionsergebnisse

Inhaltlicher Problemzusammenhang: Einzel- und gesamtwirtschaftliche Verwendung des Einkommens (mögliche Unterrichtsgegenstände: Konsum und Verbraucherverhalten, Haushaltsführung, Sparen und Anschaffen von langlebigen Gütern; Funktionen des Handels, der Werbung, der Geldinstitute)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Mit dem Einkommen auskommen? Das kaufe ich nicht, das ist zu teuer. Wo kauft man am besten ein? Einkauf für die ganze Woche. Wir können uns das leisten!

Asp. Erdkunde - Lernfeld II

Problemstellung: Bedeutung des natürlichen Potentials für die Lebensbedingungen gesellschaftlicher Gruppen

Inhaltliche Problemzusammenhänge:

- Zusammenhang zwischen natürlichen Bedingungen und Lebensweise sowie Sozialisationsformen
- Bedeutung von natürlichen Ressourcen, Klima- und Vegetationszonen, Relief und Bodenbeschaffenheit für wirtschaftliche Aktivitäten
- Abhängigkeit der Nutzung der räumlichen Potentiale vom gesellschaftlich-technologischen Stand (mögliche Unterrichtsgegenstände: Wirt-

schaften und Leben in sogenannten "Primitivgesellschaften"; Wetter in seiner Bedeutung für Versorgung und Verkehr; Maßnahmen zur Bewässerung und Bodenverbesserung; Vorbeuge- und Erhaltungsmaßnahmen bei Erosionen...)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Wo kommt denn dieses Wetter her? Ohne Bewässerung wächst hier nichts. Warum muß man den Boden düngen? Hier schützt der Wald vor Lawinen.

Problemstellung: Katastrophale Folgen sogenannter besonderer natürlicher Ereignisse und Prozesse ("Naturkatastrophen")

Inhaltliche Problemzusammenhänge:

- Ursachen solcher Ereignisse und Prozesse sowie Ursachen für deren katastrophale Folgen
- Abhängigkeit der Vorbeuge-, Schutz- und Hilfsmaßnahmen von der gesellschaftlichen Organisationsform, vom Grad der ökonomischen und technologischen Entwicklung und Möglichkeiten
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Flutkatastrophen und Deichbauten; Bauweise in Erdbebengebieten, Erdbeben, Vulkanausbrüche, Wirbelstürme...)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Was ist, wenn die Erde bebt? Bei dem Sturm kann der Deich brechen.

Problemstellung: Ursachen und Folgen von Eingriffen in den Naturhaushalt und der Ausbeutung des natürlichen Potentials

- wirtschaftliche Bedingungen und Zielsetzungen bei infrastrukturellen Einrichtungen und Maßnahmen, die der Versorgung und der Entsorgung dienen; ökologische Probleme und Folgewirkungen

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Transporteinrichtungen und Transportwege für verschiedene Güter;

Nah- und Fernverkehr, Handelsketten; private und öffentliche Versorgungseinrichtungen für Wasser, Elektrizität, Gas; private und öffentliche Entsorgungseinrichtungen wie Kläranlagen, Müllbeseitigungsanlagen)

Beispiele für schülerbezogene Themen :

Früchte aus der ganzen Welt! Güter und Menschen müssen transportiert werden. Wie kommt das Wasser ins Haus? Ersticken wir am Müll ?

Problemstellung: Idealisierung der Natur

Inhaltliche Zusammenhänge:

- Natur als Idylle und Gegenraum zur Gesellschaft
- Problem der "Natürlichkeit" sogenannter Naturräume
- Kommerzialisierungsmöglichkeiten von Naturvorstellungen, natürlicher Ausstattung von Gebieten und symbolischen räumlichen Versatzstücken

(mögliche Unterrichtsgegenstände: Werbung mit "Natürlichkeit"; "Urlaubsparadiese"; Naturparks, Freizeit- und Safariparks, Natur im Alltag und in der Öffentlichkeit...)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Im Wald/am Meer ist noch echte Natur. Naturrein ist immer am besten. "Im Safaripark sieht man Löwen in freier Wildbahn".

Asp. Sozialkunde- Lernfeld III Politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben

Problemstellung: Kontrolle politischer und gesellschaftlicher Macht

Inhaltlicher Problemzusammenhang: Machtzuweisung und Machtkontrolle durch Wahlen?

Problemstellung: Möglichkeiten des politisch-gesellschaftlichen Interessenausgleichs

Inhaltlicher Problemzusammenhang: Politische Funktionen und politische Ziele der Parteien in der Demokratie
(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Politische Meinungs- und Willensbildung durch Wahlen, Geschichte des Wahlrechts, Wahlkampf, Wahlziele und Wahlprogramme der Parteien, Chancen kleiner Parteien, Konflikte und Kooperation zwischen Parteien, Verhältnis von Wählern und Gewählten)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Warum wird gewählt? Was ist die Wählerstimme wert? Ist der Wahlkampf eine Reklameschlacht? Was wollen die Parteien? Welche Partei soll man wählen?

Asp. Sozialkunde - Lernfeld I

Problemstellung: Fragen nach der Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen und Verhaltensweisen in verschiedenen Gesellschaften und gesellschaftlichen Gruppen/Klassen/Schichten

Inhaltlicher Problemzusammenhang: Gesellschaftliche Vorurteile (mögliche Unterrichtsgegenstände: Entstehung und Herkunft von sozialen Vorurteilen, soziale Randgruppen)

Beispiele für schülerbezogene Themen: "Spiel nicht mit den Schmutzkindern...!" "Das sind tolle Typen!" "... daß wir nicht sind wie die!"

Asp. Erdkunde - Lernfeld IV Internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen...

Problemstellung: Wanderungsbewegungen

Inhaltliche Problemzusammenhänge:

- Arbeitskräftewanderungen, die im ökonomischen Gefälle ihre Ursachen haben

- Probleme der Isolierung oder Integration der Zugewanderten
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Gastarbeiter in Westeuropa; sozio-kulturelle und ökonomische Struktur der Herkunftsländer; Folgeprobleme in und für die Einwanderungsländer...)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Warum wollen die bloß alle hier arbeiten? Da wohnen nur noch Ausländer...

Problemstellung: Verständnis für fremde Gesellschaften und Kulturen

Inhaltliche Problemzusammenhänge:

- Herkunft und Funktion von Vorurteilen über fremde Gesellschaften, Kulturen, Lebensgewohnheiten
- Aufarbeitung von Vorurteilen unter Einbeziehung der naturräumlichen, historischen, sozialen, ökonomischen Bedingungen in fremden Gesellschaften
(mögliche Unterrichtsgegenstände: Touristische Erfahrungen über mediterrane Länder, Klischeevorstellungen über "Urlaubsparadiese" und "exotische Lebensverhältnisse"; Armut als Folklore...)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Indianer: Blutdürstige Wilde - tapfere Krieger? Sonniger Süden und blaues Meer - Urlaubsparadiese in Europa. " Die haben noch viel Zeit...!" "Die kommen mit 'ner handvoll Reis aus."

Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 und Lernbedingungen der Schüler

Im Laufe der *Jahrgangsstufen 7-10* verändern sich die Lernbedingungen und das Lernverhalten mehr und mehr gegenüber der Förderstufe. Die Heranwachsenden werden mit anderen Erfahrungsbereichen bekannt, kommen in neue Phasen ihrer physischen und kognitiven Entwicklung und stehen vor der Entscheidung, ihren schulischen Bildungsweg fortzusetzen oder in eine Berufsausbildung bzw. eine Arbeitstätigkeit überzugehen.

Die Gleichaltrigengruppe wird für viele Jugendliche zu einem wichtigen Erfahrungsbereich, in dem sie emotionalen Halt finden und besondere Gruppennormen, jugendspezifische Formen sozialen Verhaltens sowie andere Autoritätsmerkmale und Machtstrukturen erleben als in der Familie und der Schule. Zusammen mit Gleichaltrigen probieren die Jugendlichen Verkehrs- und Freizeitformen aus, mit denen sie sich von der Welt der Erwachsenen abgrenzen. Die Verhaltensweisen von jugendlichen Gruppen nehmen zum Teil subkulturelle Züge an. Dies wird verstärkt durch solche Werbung Konsumgüterproduktion und Dienstleistungsbereiche, die besonders auf Jugendliche als spezifische Käufer- und Verbrauchergruppe ausgerichtet sind.

Die Jugendlichen verbringen einen größeren Teil ihrer Freizeit nicht mehr gemeinsam mit der Familie; das ist ein Merkmal für die allmähliche Lockerung der früher ausschließlich familienbezogenen Bindungen.

Viele Heranwachsende zeigen eine Vorliebe für Fahrzeuge und räumliche Mobilität. Sie fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln und eigenen Fahrzeugen (Fahrräder/Mofas/Mopeds) und vergrößern so ihren Aktionsradius und ihre räumlichen Erfahrungen. Zugleich erweitert sich ihre Wahrnehmung der Umwelt. Sie erfassen diese nicht nur intuitiv, sondern beginnen sie zu strukturieren und in lokalen und regionalen Zusammenhängen zu sehen.

Viele Jugendliche schließen sich organisierten Gruppen wie Vereinen (z.B. Sportvereine) und Jugendverbänden (z.B. kirchliche, freie, politische Jugendverbände) an und machen dort neue Sozialerfahrungen, die ihre schrittweise Lösung vom Elternhaus begünstigen. In den erweiterten sozialen und räumlichen Erfahrungsbereichen bilden sich häufig Neigungen und Interessen der Schüler aus (z.B. Hobbies), und individuelle Wünsche treten stärker hervor. Sie beschäftigen sich neben dem Fernsehen auch öfter mit anderen Medien, insbesondere mit Musikkassetten und Schallplatten, aber auch mit Jugendzeitschriften und Büchern.

Ihr Zeitverständnis, das gegenwartsübergreifende Bewußtsein von Vergangenheit und Zukunft, entwickelt sich.

In der Pubertät werden die Jugendlichen sich deutlicher ihrer Geschlechtlichkeit und geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen bewußt. Sie haben manchmal Entwicklungsschwierigkeiten, ihr Interesse wendet sich mehr der eigenen Person zu, sie sind stärker auf ihren Körper fixiert.

In ihrem Bedürfnis, sich selbst zu finden, sich selbst bewußt zu entdecken und zu erproben, kann das Streben nach Selbsterfahrung stärker sein als das Interesse, sich mit Lerninhalten zu beschäftigen, zu denen die Schüler keine subjektiven Beziehungen haben. Emotionales und Persönliches ist häufig auch für das Lernverhalten so bestimmend, daß dadurch sachliches, unvoreingenommenes Denken und logisch-diskursives Erfassen schwierig wird, obwohl viele Schüler zunehmend fähig werden, abstrahierend und reflektierend zu denken.

In den Jahrgangsstufen 7-10 bekommen die Schüler neue Unterrichtsfächer dazu; die kognitiven Leistungsanforderungen steigen. Ein Teil der Schüler ist dadurch überfordert, z.B. weil sie durch ihre Sozialisation und ihre intellektuelle Entwicklung sich in dieser Phase noch nicht vom anschauungs- und gegenstandsgebundenen Lernen lösen können und zum formal-operationalen, logischen und abstrakten Denken nicht hinreichend fähig

sind. In dieser Zeit fällt die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg und damit über Berufs- und Lebenschancen der Jugendlichen. Die Heranwachsenden nehmen die Schule jetzt bewußter wahr als Ort, an dem sie Erfolge oder Versagen erleben und wo Bildungschancen und Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungswegen und auch zu Berufen aufgrund von Schulleistungen verteilt werden.

In unserer hochindustrialisierten auf Leistung eingestellten Gesellschaft haben ökonomisch bewertbare und bewertete Leistungen hohen Stellenwert. Das Selbständigkeitsstreben der Jugendlichen zielt deshalb auch auf wirtschaftliche Unabhängigkeit von der Familie und finanzielle Selbständigkeit. Von der achten Jahrgangsstufe an werden Berufsorientierung und Berufswahl zu einem wichtigen Erfahrungsbereich für viele Schüler. Sie werden zu Berufswünschen angeregt und müssen lernen, diese auf die für sie vorhandenen Berufsmöglichkeiten zu beziehen. Betriebserkundungen, ein Betriebspraktikum, berufskundlicher Unterricht, etwa in Polytechnik/Arbeitslehre, sowie Berufsberatung durch das Arbeitsamt sollen den Jugendlichen dabei helfen, erste Erfahrungen mit der Arbeitswelt zu machen und sich über Angebote von Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeitsplätzen in der Region zu informieren.

Die Schüler sollen darüberhinaus Kenntnisse über die weiterführenden Bildungswege erhalten. Auf diese Weise kann durch erfahrungsbezogenes Lernen die mangelnde Realitätsnähe gegenüber Berufstätigkeit und Arbeitswelt abgebaut werden, die bei den meisten Jugendlichen zu beobachten ist.

Untersuchungen und Erfahrungen mit Jugendlichen zeigen immer wieder, daß sie Antworten auf Fragen suchen, die sie als wichtig für ihr individuelles und soziales Leben ansehen. Im Gesellschaftslehreunterricht müssen die Schüler die Möglichkeit haben, diese Fragen z.B. nach ihren Lebensperspektiven in der heutigen Welt und in unserer Gesellschaft, zu thematisieren und zu bearbeiten. Fast alle empirischen Untersuchungen sind bisher zum Ergebnis gekommen, daß die Mehrheit

der Jugendlichen als politisch indifferent, skeptisch und resignativ einzustufen seien. Interessen- und erfahrungsbezogenes Lernen kann stärker dazu beitragen, daß solche Ergebnisse vermieden werden.

Nicht alle Problemstellungen der Gesellschaftslehre können direkt auf Erfahrungen der Heranwachsenden bezogen werden. Vor allem Problemzusammenhänge, die sich auf andere Zeiten und ferne Räume beziehen, kommen in den Erfahrungsbereichen der Jugendlichen nicht vor oder begegnen den Schülern allenfalls in Medien, wo sie diese Probleme als Erfahrungsobjekte meistens nicht bewußt wahrnehmen. Um den Schülern dauerhafte Lernerfolge zu ermöglichen, sollen diese zunächst fremden Problemstellungen im Gesellschaftslehreunterricht so bearbeitet werden, daß die Schüler über Arbeits- und Unterrichtsformen Beziehungen zwischen den Problemen und ihren Lern- und Sozialerfahrungen herstellen können. (Vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen und B 2 Erfahrungsbereiche, S.58 und S.90).

Jahrgangsstufen 7/8

In den Jahrgangsstufen 7/8 erhalten geschichtliche Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge besonderes Gewicht. Sie können in mehreren Fällen mit ähnlichen Problemstellungen der beiden anderen Arbeitsschwerpunkte in Beziehung gebracht werden. Die Vermittlung zu Schülererfahrungen ist vor allem über problemorientiertes und gegenwartsbezogenes z.T. wirkungsgeschichtliches, z.T. kontrastierendes historisches Lernen zu erreichen.

Asp. Geschichte

Problemstellung - Lernfeld II und III

Feudalismus als langdauernder Zusammenhang von agrarischer Bedarfsdeckungswirtschaft, Grundherrschaft, geburtsständischer Gesellschaft und lebensrechtlicher Herrschaftsordnung

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- agrarische Bedarfsdeckungswirtschaft und Veränderungen in der

landwirtschaftlichen Produktion im mittelalterlichen Europa

- Grundherrschaft und Lehenswesen

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Entwicklung der landwirtschaftlichen Produktivkräfte (Dreifelderwirtschaft, Rodung, Verbesserung der Arbeitsgeräte, Düngung, Tier- und Pflanzenzucht) und ihre Folgen: Entstehung des Handwerks, Landesausbau; Vasallen und Lehnsherren; Bischöfe und Äbte als Grund-, Leib- und Gerichtsherren; Klöster als wirtschaftliche Zentren)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Alle leben vom Acker. Wer Land besitzt, ist Herr.

Problemstellung - Lernfelder I und III

Konflikte und Lösungsversuche der Verschränkung zwischen gesellschaftlicher Ordnung, politischer Herrschaft und christlicher Kirche

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Geistlich/weltliche Doppelstellung von Kaiser und Papst in der von Adel und christlicher Kirche gesellschaftlich, politisch und kulturell bestimmten mittelalterlichen Welt
- Versuche zur Verwirklichung des "Reiches Gottes" auf Erden

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Wiederaufnahme der Reichstradition durch Karl den Großen; Reichskirchensystem Ottos I.; Bischöfe und Äbte als königliche Vasallen und als "Diener Gottes"; Wahrnehmung weltlicher Aufgaben durch kirchliche Instanzen (Gottesfriedenbewegung); Kirchenreform und Investiturstreit; Folgen des Investiturstreites; Kreuzzüge gegen Andersgläubige, gegen "Ketzer" und "Irrlehrer"; Judenverfolgungen Augustinus; Mönchtum; Klöster als religiöse und kulturelle Zentren; Reformorden; religiös-soziale Protestbewegungen)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Wer soll herrschen - Kaiser oder Papst? Krieg im Namen Gottes? Kann das Gottesreich auf Erden verwirklicht werden? Ins Kloster gehen, um zu lernen.

Problemstellung - Lernfeld II

Entwicklung von Städten als Folge und als Triebkraft gesellschaftlichen Wandels in einer feudal und religiös strukturierten Welt

Inhaltliche Zusammenhänge

- Herausbildung der mittelalterlichen Markt- und Verkehrswirtschaft
- Handel und Handwerk als Ausdruck der erweiterten gesellschaftlichen Arbeitsteilung
- Städte als komplexe soziale Organisationen mit Kämpfen um die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen an den Herrschaftsrechten
- Bedeutung der städtisch-bürgerlichen Wirtschaft für die Dynamisierung und Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderung einer agrarisch bestimmten Gesellschaft
- Krise der Grundherrschaft

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Märkte; Entstehung und Entwicklung von Städten; Marktrecht; Stadtrecht; von der Tauschwirtschaft zur Geldwirtschaft; Fernhandel und Handelswege; Hanse; Monopole und Entstehung großer Geldvermögen (Fugger); Raubritter, Bauernaufstände, Bauernkrieg; städtische Sozialstruktur; Arbeit und Besitz in den Städten; Handel und Zunfthandwerk; Kampf um das Stadtrecht; Repräsentative Gemeinschaftsleistungen; Zunftordnungen; Bedarfsdeckungswirtschaft und Verbote technischer Neuerungen; Umbruch zum Frühkapitalismus, Handelskapitalismus)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Den Überschuß bring ich zum Markt und kauf mir dafür anderes ein. Behalte deine Sachen, hier zahlt man mit Geld! Ohne gleiche Rechte gemeinsam in der Stadt leben und arbeiten. Macht Stadtluft frei? Ist Wachstum immer nötig - Muß Konkurrenz sein?

Auf diese Problemstellungen kann man aus dem Arbeitsschwerpunkt Erdkunde den inhaltlichen Problemzusammenhang beziehen

- Veränderung überkommener räumlicher Strukturen
- historische Raumstrukturen als Ausdruck früherer gesellschaftlicher Nutzung der räumlichen Potentiale und ihre Bedeutung für heutige Nutzungsansprüche
- Inwertsetzung und Umwertung von Regionen aufgrund unterschiedlicher Verfügungsmöglichkeiten und Verfügungsmacht;

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Wüstungsepoche und Siedlungsgenese; Be- und Entsidlungsvorgänge; Frühneuzeitliche Städte als Brennpunkt und Ort regionaler und überregionaler Wirtschaftstätigkeit;)



Asp. Geschichte : Entstehung des neuzeitlichen Europa

Problemstellung - Lernfelder II und III

Bürgerliche Aufklärung und Entwicklung zum parlamentarischen Verfassungsstaat

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- "Europäisierung" der Erde
- Entwicklung der abendländischen Rationalität
- Absolutistische Herrschaft - Rechtfertigung und Machtinteressen
- Beschränkung absoluter Herrschaft durch Verfassung und Parlament

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Wirtschaftliche Antriebe und Folgen der Entdeckungsreisen; Errichtung von Kolonialreichen; "Dreieckshandel" Sklavenhandel; Zerstörung traditioneller wirtschaftlicher, politischer und kultureller Strukturen; Missionierung und "Zivilisierung" durch die europäischen Mächte; Renaissance und Humanismus als europäische Kulturbewegungen; Entstehung der modernen Naturwissenschaften als Voraussetzung für die Entwicklung der modernen Technik; Aufklärung als Ausbruch aus gesellschaftlicher, politischer und geistiger Unmündigkeit; Glaubensspaltung und Religionskriege; Konfessionen und Partikularismus; Entstehung geschlossener Wirtschaftsgebiete, Merkantilismus und Kameralismus; Rüstungs- und Militärpolitik; Hegemonien und Allianzen der europäischen Mächte; englische Revolution; amerikanische Unabhängigkeitsbewegung)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Der Fürst bestimmt die Konfession seiner Untertanen. Reichtum aus den Kolonien. Die "Wilden" zivilisieren?

Hier bestehen Zusammenhänge mit sozialkundlichen und erdkundlichen Problemstellungen.

Asp. Sozialkunde

Problemstellung : Fragen nach der Institutionalisierung und Legitimation von Herrschaft

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Verschiedene Herrschaftsformen und Regierungssysteme, ihre politisch-gesellschaftlichen Grundlagen und Wirkungen im Vergleich
- unterschiedliche Begründungen, Rechtfertigungen und Beurteilungen von Herrschaft

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Feudalherrschaft; von der absoluten zur konstitutionellen und repräsentativen Monarchie; Herrschaft und Recht; Beispiele für traditionale, charismatische und legale Herrschaft; politische Herrschaft in der Demokratie)

Asp. Erdkunde

Inhaltlicher Problemzusammenhang - Strukturelle Abhängigkeit der Dritten und Vierten Welt von den industrialisierten Ländern; Entwicklung und Unterentwicklung

- Ursachen der strukturellen Abhängigkeit in Kolonialismus und Imperialismus

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Phasen des Kolonialismus und der Ausbeutung der nichteuropäischen Länder; Dreieckshandel im 17./18. Jahrhundert)

— — — — —

Asp. Geschichte : Revolutionen und Industrialisierungsprozesse

Problemstellung - Lernfeld II

Industrialisierungen: Wirtschaftliche und technische Veränderungen als Triebkraft und als Folgen sozialen Wandels

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Industrielle Revolution
- Wirtschaftsliberalismus

- neue Produktionsmethoden und Produktionsorganisation in der Landwirtschaft
- Landflucht und Verstädterung

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Technische Erfindungen und ihre wirtschaftliche Nutzung; vom Handwerk über die Manufaktur zur Fabrik; Lohnarbeit; Mechanisierung und Industrialisierung; Beschaffung und produktiver Einsatz des Kapitals; kapitalistische Produktionsausweitung; Probleme des Unternehmertums; Lehre des Wirtschaftsliberalismus (Adam Smith); Manchestertum; Freihandel; Bauernbefreiung, Bauernlegen; Veränderungen der landwirtschaftlichen Betriebsgrößen, Fruchtwechselwirtschaft, Kunstdünger, Maschinen; Entstehung von Industrieregionen; Wanderungsbewegungen von Arbeitskräften; Trennung von Arbeitsplatz, Wohnung und Versorgung)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Das macht die Maschine jetzt viel schneller! Ist der größte Eigennutz der höchste Gemeinnutz? Der Bauer muß in die Fabrik.

Hier bietet sich eine Koordination mit analogen Problemstellungen/inhaltlichen Problemzusammenhängen der beiden anderen Arbeitsschwerpunkte an:

Asp. Erdkunde

Problemstellung : Auswirkungen sozialer, wirtschaftlicher und gesellschaftlich-politischer Strukturen und Prozesse auf räumliche Potentiale

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Veränderung überkommener räumlicher Strukturen

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Bevölkerungsentwicklung in Mitteleuropa; Umstrukturierung von gewerblich geprägten Mittelgebirgsregionen in und seit der Industrialisierung; Entstehung industrieller Zentren im 19. Jahrhundert; Wohnen und Arbeiten vor und nach der ersten industriellen Revolution; vorindustrielle und industrielle Produktions- und Betriebsformen in agrarisch und gewerblich geprägten Regionen)

Asp. Sozialkunde

Problemstellung : Bedingungen und Ziele der industriellen und landwirtschaftlichen Produktion

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Übergang von der agrarischen und handwerklichen zur industriellen Produktionsweise

(Möglicher Unterrichtsgegenstand: Industrialisierung Deutschlands im 19. Jahrhundert)

Problemstellung : Organisation der Produktion in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer, rechtlicher und technischer Hinsicht

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Verschiedenartige Wirtschaftsordnungen in Gegenwart und Vergangenheit

(Möglicher Unterrichtsgegenstand: Wirtschaftliche Grundgedanken und Programme des Liberalismus)

Problemstellung : Fragen nach der Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit und Arbeitsteilung

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Arbeitsteilung, Arbeitsorganisation und gesellschaftliche Gliederung

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Handwerkliche Produktion, Zunftwesen; Heimarbeit, Verlagswesen und Manufaktur; Genossenschaftliche Produktionsformen; Fabrikproduktion; Aufgliederung und Zerlegung des Produktionsprozesses)

Problemstellung : Bedingungen und Prozesse sozialen Wandels

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Wirtschaftliche und technische Umwälzungen als Triebkräfte gesellschaftlichen Wandels

- gesellschaftlicher Wandel und Mobilität

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Industrialisierung; neue Technologien und Folgen ihrer Anwendung auf die Wirtschafts-, Arbeitsplatz- und Berufsstruktur; soziale Wanderungsbewegungen; Verstädterungsprobleme)

Asp. Geschichte - Lernfelder I und II

Problemstellung : Soziale Frage und Lösungsversuche

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Pauperisierung
- Entstehung des Proletariats
- politische und kirchliche Lösungsversuche

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Armutssproblematik in der vorindustriellen Zeit; Pauperismus; landwirtschaftliche Kinderarbeit; Heimindustrie soziale Folgen der industriellen Revolution; berufliche Dequalifizierung und Neuqualifizierung; Kinderarbeit in Fabriken und Bergwerken; Kinderschutzbestimmungen; Frauenarbeit; liberal-humanitäre und kirchlich-karitative Lösungsversuche der sozialen Frage; Genossenschaften; Gewerkschaften; Grundzüge der Lehre von Karl Marx; Sozialgesetzgebung; Bildungswesen der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Sollen Kinder schon arbeiten?
Gleiche Bildung für alle?

Im engen Zusammenhang hiermit stehen die sozialkundlichen Problemstellungen:

Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit und Arbeitsteilung sowie der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Arbeitenden

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Arbeitsteilung, Arbeitsorganisation und gesellschaftliche Gliederung

- wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation von Arbeitnehmern

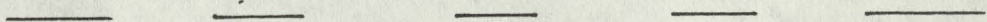
(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Entstehung und Entwicklung der Arbeiterschaft; Lage der Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert; Frauen- und Kinderarbeit; Arbeiterbewegung; Unternehmer-Gewerkschaften-Sozialdemokratie; Betriebsorganisation; Arbeitsbedingungen und Lohn; Betriebsverfassung, Mitbestimmung; Tarifpolitik; rechtliche Regelungen des Arbeits- und des Ausbildungsverhältnisses)

Problemstellung: Ursachen, Erscheinungsformen und Bestimmungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Struktur

Inhaltliche Problemstellung

- Gesellschaftliche Gliederung nach Ständen, nach Klassen, nach Schichten

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Vorindustrielle Ständegesellschaft, bürgerliche Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert, Sozialschichten in modernen Industriegesellschaften)



Asp. Geschichte - Lernfeld III

Problemstellung: Politische und soziale Revolutionen: Der Kampf um Freiheit und Gleichheit

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Bürgerliche Revolution: Durchsetzung von politischen und sozialen Rechten des Bürgertums
- Entwicklung der Bürger- und Menschenrechte
- Parlamentarismus im 19. Jahrhundert
- Arbeiterbewegung
- sozialistische Revolution

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Französische Revolution; preußische Reformbewegung; amerikanische Unabhängigkeitserklärung; Aufhebung der Sklaverei in den USA; politischer Liberalismus im Vormärz, Restauration Revolution 1848/49; Sozialismus, Sozialdemokratie, Kommunismus; Bolschewistische Revolution, Räte-Demokratie, Kriegskommunismus, Stalinismus, Kollektivierungen, "Säuberungen")

Beispiele für schülerbezogene Themen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit - für wen? "... weil alle frei und gleich geboren sind."
"Auf in die Paulskirche!" Arbeiter erkämpfen Bürgerrechte. Demokratie der Räte - Diktatur der Einheitspartei.

Im Asp. Sozialkunde gibt es Problemstellungen, die zu dieser engen Bezug haben.

Problemstellung : Ursachen, Erscheinungsformen und Bestimmungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Struktur

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Gesellschaftliche Gliederung nach Ständen/Klassen/Schichten

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Bürgerliche Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert; Sozialschichten in modernen Industriegesellschaften)

Problemstellung : Bedingungen und Prozesse sozialen Wandels

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Politische Veränderungsprozesse und sozialer Wandel

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Gesellschaftliche Umwälzungen im Gefolge von Revolutionen; soziale Reformen und gesellschaftlicher Wandel)

Asp. Geschichte

Problemstellung - Lernfelder II und IV

Fördernde und hemmende Kräfte der demokratischen Entwicklung und der nationalen Einigung in Deutschland

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Widersprüche von bürgerlichem Liberalismus und kleindeutschem Nationalismus
- strukturelle Konflikte im deutschen Kaiserreich
- nationales Großmachtstreben und Imperialismus

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Politischer Liberalismus im Vormärz; der verhinderte bürgerlich-liberale Nationalstaat; die kleindeutsche Lösung der deutschen Einigung; Gegensätze zwischen liberalen und konservativen Strömungen; Kulturkampf; Kampf gegen die Arbeiterbewegung; deutscher Nationalismus, Wilhelminismus; Deutschland als "verspätete Großmacht"; Hegemoniestreben auf dem Kontinent, auf den Meeren, in Kolonien; Aufteilung der Erde unter den Großmächten; unterschiedliche Formen der Abhängigkeit (Kolonie, Protektorat, wirtschaftliche Abhängigkeit bei formaler Unabhängigkeit; wirtschaftliche und politisch-militärische Einflußsphären; willkürliche Grenzziehungen in den Kolonien; Ursachen und Anlässe des Ersten Weltkrieges)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Wettkampf um Länder und Kontinente. Deutschland, Deutschland, über alles?

Mit dieser geschichtlichen Problemstellung hängen die folgenden erdkundlichen und sozialkundlichen zusammen.

Asp. Erdkunde

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Veränderung überkommener räumlicher Strukturen
- Auswirkungen historischer, politischer, wirtschaftlicher und sogenannter natürlicher Grenzen auf Wirtschaftstätigkeit und Lebensverhältnisse

Problemstellung : Regional und weltweit differenzierte Wirtschaftsstrukturen, ökonomische und politische Verflechtungen, Abhängigkeitsverhältnisse und ungleiche Entwicklungen, Konfliktpotentiale

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Strukturelle Abhängigkeit der Dritten und Vierten Welt von den industrialisierten Ländern; Entwicklung und Unterentwicklung

Problemstellung : Wirtschaftliche Struktur-, Konjunktur- und Wachstumsprobleme

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Veränderungen regionaler, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Strukturen
- wirtschaftliche Wechsellagen und Möglichkeiten der Krisenvermeidung und -bekämpfung
- dauerhaftes Wirtschaftswachstum ohne Grenzen?

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Unternehmens- und Wirtschaftskonzentration; regionale und sektorale Strukturprobleme; wirtschaftliche Verdichtungs- und Entleerungsprozesse; wirtschaftliche Zusammenarbeit und Verflechtungen in Europa und der westlichen Welt; wirtschaftliche Auf- und Abwärtsbewegungen; Vollbeschäftigung; Arbeitslosigkeit; Geldentwertung; Wirtschaftskrise; konjunkturpolitische Maßnahmen; vorhandene Ressourcen und ihre Nutzung; wirtschaftliches Wachstum und Umweltbelastung; Verhältnis von technischem, wirtschaftlichem und sozialem Fortschritt; Bevölkerungsentwicklung und Wirtschaftswachstum)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Werden Arbeitsplätze Mangelware? Das machen heute Automaten! Sollen alle weniger arbeiten? Wie lange ist die richtige Arbeitszeit? Wer hat denn hier das Sagen: Unternehmer oder Gewerkschaften? Da hat der Betriebsrat ein Wörtchen mitzureden! Lohnt sich ein Streik für die paar Prozent? Hat ein Lehrling auch schon Rechte? Wer verdient am Sparen? Viele Firmen - ein Konzern. Ich finde hier keine Arbeit (mehr). Das Geld wird immer weniger wert! "... nur keine neue Wirtschaftskrise!" Immer mehr schaffen - immer besser leben?

Asp. Erdkunde - Lernfeld II

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Faktoren der Standortentscheidungen in verschiedenen Wirtschaftssektoren z.B. Abhängigkeit vom jeweiligen sozio-ökonomischen und technisch-wissenschaftlichen Entwicklungsstand; wirtschaftliche Erwartungen und politische Interessen der Entscheidungsträger; Bewertung und Nutzungsmöglichkeiten der Ressourcen wie Boden, Wasser, Rohstoffe, Energie; Lagebezeichnungen und Transportbedingungen, infrastrukturelle Versorgungs- und Entsorgungseinrichtungen; Arbeitskräftepotential und Arbeitskosten; strukturpolitische Bedingungen, besonders standortsichernde Maßnahmen

- Folge von Standortentscheidungen und infrastrukturellen Maßnahmen für die sozial- und naturräumliche Lebensumwelt
- Mobilität als Folge ökonomisch-sozialer Prozesse

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Entwicklung und Umstrukturierung ländlicher Produktionsgebiete im Verhältnis zur städtischen Entwicklung; Verstärkung oder Abschwächung räumlich-struktureller Disparitäten durch Standortverlagerungen (z.B. Verlagerung von Hüttenwerken an die Küsten, von Raffinerien in Verbraucherzentren); internationale Arbeitsteilung und Konzernpolitik bei Standortfragen; Bevölkerungszusammenballung in ökonomisch attraktiven Gebieten; Entleerung strukturschwacher Gebiete)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Auf diese Wiese kommt eine neue Fabrik. Der Weg zur Arbeit ist zu weit. Wo die Schloten rauchen.

Problemstellung : Regional und weltweit differenzierte Wirtschaftsstrukturen, ökonomische und politische Verflechtungen, Abhängigkeitsverhältnisse und ungleiche Entwicklungen, Konfliktpotentiale

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Zunahme globaler Kommunikation und internationaler Verflechtung
- Bedingungen und Auswirkungen von Distanzüberwindung
- Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf Verkehrs- und Handelsströme sowie auf Transportmittel
- Entwicklung des geographischen Orientierungsvermögens hinsichtlich der Lagebeziehungen in ihren metrischen, sozialen und psychischen Dimensionen

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Erschließungsprozesse und Transportprobleme im Bedingungsverhältnis zur Reichweite und zur gesellschaftlich-technischen Entwicklung (z.B. Probleme der Thünenschen Ringe); nationale und internationale Verkehrswege und Handelsströme (z.B. Fluglinien, Nachrichtenwege, Pipelines, Kanäle, Seewege, Straße und Schiene); Warenströme zwischen verschiedenen Ländern und Regionen; Folgen des Tourismus für die Beherbergerländer)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Güter müssen transportiert werden. Handel und Verkehr überwinden Grenzen.



Asp. Sozialkunde - Lernfeld I

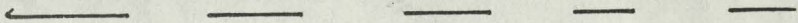
Problemstellung : Eingliederung in gesellschaftliche Primärgruppen, Institutionen und Organisationen

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Berufswahl und Berufsausbildung

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Schulabschlüsse und Berufsabsichten; Berufsstruktur und Arbeitsplätze; Berufswahlmöglichkeiten, Berufseignung, Berufsberatung; Organisation und Inhalte der Berufsausbildung)

Beispiele für schülerbezogene Unterrichtsthemen: "Die Schule bringt ja nichts für den Beruf!" Ich suche mir meinen Beruf selbst! - Kann ich werden, was ich will?



Jahrgangsstufen 9 und 10

Nicht alle Schüler besuchen die allgemeinbildenden Schulen bis zum Abschluß der Sekundarstufe I. Manche Schüler wechseln nach dem 8. Schuljahr auf eine Berufsfachschule über und setzen dort ihren Bildungsweg fort; andere verlassen die Schule nach dem 9. Schuljahr, um eine Berufsausbildung oder eine Berufstätigkeit zu beginnen.

Das Curriculum der Gesellschaftslehre muß die Schulabgänger und ihren Bildungsabschluß berücksichtigen. Bis zum Ende der 9. Jahrgangsstufe soll deshalb die zentralen Problemstellungen der drei Arbeitsschwerpunkte im Gesellschaftslehreunterricht bearbeitet werden. Im Jahrgang 10 können speziellere Problemstellungen/inhaltliche Problemzusammenhänge thematisiert werden, die für das Alltags- und Arbeitsleben nicht so große Bedeutung haben.

Die Problemstellungen/inhaltlichen Problemzusammenhänge, die in den drei Arbeitsschwerpunkten für diese beiden Jahrgangsstufen enthalten sind,

stimmen zum Teil überein oder sind so weitgehend miteinander verschränkt, daß sie größtenteils zusammengefaßt werden können.

Asp. Geschichte/ Erdkunde/ Sozialkunde - Lernfeld IV

Problemstellung : Weltkriege, Probleme der Friedensschlüsse und Friedenssicherung

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Autonomiebestrebungen und nationalstaatliche Interessenpolitik als Ursache für neue Konflikte
- Machtstrukturen unter Berücksichtigung des jeweiligen wirtschafts-räumlichen Potentials, gesellschaftlicher Organisationsformen und der Einflußzonen der Großmächte
- historische, politische, ethische, religiöse, wirtschaftliche, soziale und räumliche Konfliktursachen in ihrem Zusammenhang
- zwischengesellschaftliche Konfliktregelungen, internationale Organisationen und ihr Beitrag zur Erhaltung des Friedens

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Gaskrieg, Materialschlachten, Mechanisierung im Ersten Weltkrieg; Übungsplatz Spanien (Guernica); Bombenkrieg und ideologisch motivierter Völkermord im Zweiten Weltkrieg; Versailler Vertrag und Staatenbildung in Ostmitteleuropa; Völkerbund; UNO; Kriegsächtungspakte, Verträge, Friedensnobelpreis; - internationale, ökonomische, politische und militärische Zusammenschlüsse; Einflußzonen der Großmächte; Ziele, Handlungsmöglichkeiten und Ergebnisse der Organisationen der Vereinten Nationen)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Moderner Krieg - totaler Krieg! Nie wieder Krieg! Wer sorgt für den Weltfrieden? Gibt der Weltsicherheitsrat der Welt Sicherheit?

Asp. Geschichte und Sozialkunde - Lernfelder I und III

Problemstellung : Gesellschaftliche und politische Bedingungen der Entstehung und Wirksamkeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Übergang vom Kaiserreich zur Republik
- Ursachen für das Scheitern der Weimarer Republik
- Bedingungen und Prozesse der nationalsozialistischen Machtergreifung und der NS-Herrschaft

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Weiterwirken autoritärer Strukturen des Kaiserreichs; Kontinuität von Führungsgruppen; Folgen des verlorenen Krieges; "Revolution" 1918/19; Wirtschaftskonzentration, Inflation, Abstieg des alten Mittelstandes; Bekämpfung des "Weimarer Systems"; kulturelle Blüte und außenpolitische Erfolge der "goldenen 20er"; Weltwirtschaftskrise; Zerstörung des parlamentarischen Systems 1930 - 1933; Ursachen für den Aufstieg des Nationalsozialismus; Etappen der Machtergreifung und Herrschaftssicherung, Ideologie des Nationalsozialismus; Loyalitätssicherung durch sozialpolitische, außenpolitische und terroristische Maßnahmen; Verfolgung und Widerstand; Stufen des rassistischen Antisemitismus und der Judenverfolgung)

Problemstellung : Bedingungen und Prozesse sozialen Wandels

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Politische Veränderungsprozesse und sozialer Wandel

Problemstellung : Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen und Verhaltensweisen

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Gesellschaftliche Vorurteile und Ideologien

Problemstellung : Erhaltung und Sicherung der Demokratie

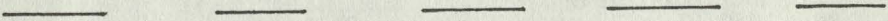
Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Demokratische Bewußtseinsbildung durch politische Sozialisation und politische Bildung

- Gefährdung der Demokratie durch Einschränkung demokratischer Rechte und Freiheiten

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Politisch-gesellschaftliche Umwälzungen in Deutschland im Gefolge der "Revolution" von 1918/19, der großen Inflation und der Weltwirtschaftskrise; antidemokratisches Bewußtsein und staatsbürgerliche Erziehung in der Weimarer Republik; Schutz der Demokratie durch Einschränkung verfassungsmäßiger Rechte und Freiheiten? Beispiele; Artikel 48 Weimarer Verfassung, Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat vom 28.2.33, Ermächtigungsgesetz vom 24.3.33, Prozeß der NS-Machtergreifung; dagegen: Schutz der demokratischen Verfassung in der Bundesrepublik, Grundgesetz, Verfassungswidrigkeit von Parteien, Artikel 21, Abs. 2 GG und von Gesetzen Art. 100 GG, Widerstandsrecht Art. 20, Abs. 4 GG, Bedeutung des Bundesverfassungsgerichts, Verfassungsschutz, Radikalenbeschluß der Ministerpräsidenten und seine Folgen; - die Ideologie des Nationalsozialismus: NS-Weltanschauung, Führerprinzip, Rassenlehre, Antisemitismus)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Der ersten deutschen Republik fehlen Demokraten. "Ein Volk, ein Reich, ein Führer!" "Der Jugend gehört die Zukunft!" Rassenhaß bis zum Holocaust. Wie schützt man die Demokratie?



Asp. Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde - Lernfeld IV

Übergreifende Problemstellung: Bedingungen und Möglichkeiten für die Überwindung von Trennungen und Grenzen zwischen Völkern und Staaten durch Kooperation und Integration

Inhaltliche Problemzusammenhänge

Entwicklung Deutschlands seit 1945:

- Demokratische Neuordnung in den Besatzungszonen
- Bundesrepublik und Westintegration
- DDR im Ostblock

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Neuordnung in den Besatzungszonen innerhalb der Rahmenbedingungen der Besatzungsmächte; Entstehung der Länder und Länderverfassungen, Entwicklung der deutschen Teilung, die Berlin-Frage, Entstehung des Grundgesetzes und der Verfassung der DDR,

Selbstverständnis und Rolle der SED in Gesellschaft und Staat der DDR; sozialistische Eigentumsordnung; soziale Marktwirtschaft; Vergleich der politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse in der Bundesrepublik und der DDR; Entwicklung der Beziehungen zwischen den beiden deutschen Staaten; Stellung der Bundesrepublik im westlichen Verteidigungsbündnis; die Europa-Politik der Bundesrepublik; Stellung der DDR im RGW und im Warschauer Pakt)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Ein Deutschland, zwei Staaten?

"Die Partei der Arbeiterklasse kämpft für die Diktatur des Proletariats."
Das Wirtschaft-Wunder-Land.

_____ / _____ _____ _____ _____

Asp. Sozialkunde/ Geschichte/ Erdkunde - Lernfeld IV

Übergreifende Problemstellung : Probleme der Friedenssicherung

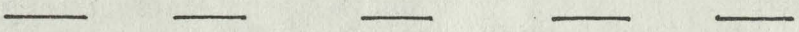
Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Spannungsherde und Konfliktzonen der Welt
- Kriegsverhinderung durch militärische Stärke und Abschreckung
- Sicherheitspolitik durch politisch-militärische Bündnisse und Paktsysteme
- Friedenssicherung durch Entspannungspolitik
- zwischengesellschaftliche Konfliktregelungen und Kooperationsformen
- internationale Organisationen und ihr Beitrag zur Erhaltung des Friedens und zur Entwicklung

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Ost-West-Konflikt und Kalter Krieg; Flüchtlingsprobleme im Nachkriegseuropa und in der Welt; NATO und Warschauer Pakt; automatische Abschreckung und Rüstungswettlauf; Entspannungspolitik in Europa; deutsch-polnisches Verhältnis, Ostverträge, Berlin-Abkommen; Verhandlungen und Verträge zur Rüstungsbegrenzung, Abrüstung und Zusammenarbeit: KSZE, MBFR, SALT; internationale ökonomische und militärische Zusammenschlüsse; Einflußzonen der Großmächte; Nord-Süd-Konflikt; Handelsabkommen, Rohstofffonds, Fischerei-

abkommen, Festlegung von Hoheitszonen, Aufteilung des Festlandsockels; Nahost-Konflikt, arabische Staaten als wichtige Erdölproduzenten; Handlungsmöglichkeiten und Ergebnisse der UNO, FAO, UNESCO, UNCTAD, OECD u.a. internationaler Organisationen)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Der Weltkrieg geht zu Ende - Weltkonflikte gehen weiter. Rüsten für den Frieden? Auch Völker sollen gute Nachbarn sein. Wo verlaufen die Grenzen im Meer? Auf dem Weg zu einer reinen Welt?



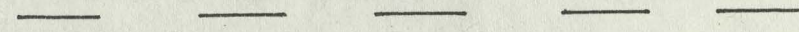
Asp. Sozialkunde/ Geschichte/ Erdkunde - Lernfelder II und IV

Übergreifende Problemstellung : Entwicklung der europäischen Einigung

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Von der Wirtschaftsunion der Sechs zur Europäischen Gemeinschaft
- Entwicklung zum politischen Zusammenschluß Europas?

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Scheitern der europäischen Verteidigungsgemeinschaft; Montan-Union, EWG, EG; Europa der Staaten, der Regierungen, der Bürokratien oder der Bürger? Probleme der EG beim Eintritt südwest- und südosteuropäischer Länder)



Asp. Geschichte/ Erdkunde/ Sozialkunde - Lernfelder II und IV

Übergreifende Problemstellung : Entkolonialisierung, Abhängigkeiten und Strukturprobleme der Dritten und Vierten Welt

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Befreiungsbewegungen und Bildung neuer Staaten
- strukturelle Ungleichgewichte in der internationalen Arbeitsstellung und im Welthandel
- regionale und weltweite Folgen der strukturellen Abhängigkeit

- Verteilung und Nutzung von Rohstoffen und Ressourcen
- Strategien gegen Unterentwicklung
- blockfreie Staaten als neue politische Kraft

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Befreiungsbewegungen in den Kolonien; Bildung von Staaten und Nationen; Vergleich von Produktionsstrukturen in Industrie- und Entwicklungsländern; Austauschbeziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern; Entwicklung des internationalen Handels und der terms of trade; Entwicklung der Landwirtschaft und Versorgung der Bevölkerung; Besitz- und Verteilungsverhältnisse; Nahrungsüberschuß und Ernährungslücke; Hungergürtel der Erde; Lage der Hauptanbauggebiete tropischer Nahrungs- und Genußmittel; Bedarfdeckungswirtschaft; exportorientierte monostrukturelle agrarische Strukturen; Nachwirkungen kolonialer Grenzziehungen; unterschiedliche Funktion der Landwirtschaft im Rahmen von Entwicklungskonzeptionen; Problematik der "grünen Revolution"; Rolle der Familie bei der Lebenssicherung; Tragfähigkeit der Erde; Anbaumethoden, Düngung, Bewässerung; Neo-Imperialismus; Dissoziation (eigenständige Entwicklung) oder Assoziation; Zoll- und Handelsbeschränkungen; Probleme der Entwicklungshilfe (Kapitalhilfe, Ausbildungshilfe, Projekthilfe verschiedener Institutionen, technische Hilfe); Kartellisierung rohstoffproduzierender Länder; neue Weltwirtschaftsordnung; hypertrophes Städtewachstum und Slumbildung in der Dritten Welt; ausgewogener oder einseitiger Wirtschafts- und Infrastrukturausbau; Großtechnologie oder angepaßte Technologie; Entwicklungspolitik und Interessen der Geberländer; Rolle der blockfreien Staaten in der Weltpolitik)

Beispiele für schülerbezogene Themen: "Geh fort, weißer Mann!"
Entwicklungshilfe - ein Tropfen auf den heißen Stein?

Asp. Sozialkunde - Lernfelder I, II und III

Problemstellungen : Organisation politischer Entscheidungsprozesse; Kontrolle politischer und gesellschaftlicher Macht; Möglichkeiten des politisch-gesellschaftlichen Interessenausgleichs

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Rechte und Macht des Parlaments
- Staatsbürokratie: Instrument der Politik oder Herrschaftsapparat

- Möglichkeiten, Formen und Grenzen der Selbstverwaltung in der modernen Industriegesellschaft
- Opposition in der Demokratie
- gesellschaftliche und politische Funktionen des Rechts und der Justiz
- Aufgaben und politischer Einfluß der Verbände
- Bedeutung von Bürgerinitiativen
- sozialstaatliche Möglichkeiten zur Korrektur sozialer Notstände und Disparitäten

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Parlament als Gesetzgeber; Stellung der Abgeordneten; Fraktionsbildung, Fraktionszwang; Ministerialbürokratie und Parlamentarier; Exekutive als Gesetzemacher; Probleme der Bürokratisierung öffentlicher Aufgabenbereiche; Bürgerfreiheit und Verwaltung; Datenschutz; Entwicklung der kommunalen Selbstverwaltung; Zentralisierung öffentlicher Aufgabenbereiche; Selbstverwaltung im sozialen Bereich; politisches Gewicht der Bundesländer in Gesetzgebung und Verwaltung; Funktion und Handlungsmöglichkeiten der Opposition innerhalb und außerhalb des Parlaments; Rechtsstaatlichkeit und Rechtssicherheit; Recht und Gesetz; Unabhängigkeit der Rechtsprechung und der Justizorgane; öffentliches Recht und Privatrecht; Recht und Gerichtswesen; Kriminalität; rechtsstaatliche Prinzipien von Strafrecht und Strafprozeß; Ziel und Zweck von Strafe und Strafvollzug; Koalitionsfreiheit; gemeinnützige Verbände - Interessenverbände; Verbandsdemokratie, Herrschaft der Verbände? Ziele und Aktionsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen; Aufgaben und Bereiche der Sozialpolitik; Sozialstaatsmodelle)

Problemstellung : Wirtschaftliche und sozialpolitische Interessenbildungen und Interessenstrategien

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Entstehung, Organisation und Vertretung wirtschaftlicher und sozialer Interessen

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Ziele, Organisation und Aktionsformen von Wirtschafts- und Arbeitgeberverbänden; Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft; Gewerkschaften; Verbraucher- und Mieterverbände)

Problemstellung : Politisch-gesellschaftliche Funktion und Bedeutung der Massenmedien

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Einfluß der Medien bei der Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen und Verhaltensweisen
- politische Bedeutung der Massenmedien

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Kinder/Jugendliche und Fernsehen; Bedeutung der Massenmedien für Information und Unterhaltung; Möglichkeiten der Information und Manipulation durch Medien; kontrollieren Medien die Politik? Pressefreiheit, Pressekonzentration; politische Information und Meinungsmanipulation; Medienpolitik)

Problemstellung : Fragen nach Ursachen, Erscheinungsformen und Bestimmungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Struktur

Inhaltlicher Problemzusammenhang

- Industriegesellschaft gleich Leistungsgesellschaft?

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Gesellschaftlicher Leistungsbegriff; Qualifikation und Leistung; Einkommen, Sozialstatus und Leistung; Sozialstruktur als Leistungspyramide?)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Wer kontrolliert eigentlich die Regierung? Dürfen Politiker Interessen vertreten? Gibt's bei uns zuviel Bürokratie? Strafe muß sein! - Muß Strafe sein? Auch den Staat kann man verklagen. Wie können sich Bürger für ihre Anliegen einsetzen? Herrschen bei uns die Verbände? Werden wir richtig informiert?

Asp. Erdkunde - Lernfelder II und III

Problemstellungen :

- Ursachen und Folgen von Eingriffen in den Naturhaushalt und der Ausbeutung des natürlichen Potentials
- Raumordnungsmaßnahmen als gesellschaftswirksame Zukunftsplanung

- Stadtplanung, Flächensanierung und Objektsanierung im Spannungsfeld sozialer und wirtschaftlicher Aufgaben und als Interessenkonflikte einzelner gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- ökonomische Interessen gesellschaftlicher Gruppen/Gesellschaften bei der Ressourcennutzung oder Nutzungsintensivierung; Konfliktsituationen zwischen öffentlichen und privaten Ansprüchen
- unterschiedliche Bewertung von Kontroll- und Schutzmaßnahmen; Verteilung der Folgekosten
- Aufgaben des Umweltschutzes angesichts der Endlichkeit der natürlichen Ressourcen
- Abbau des Wohlstandsgefälles in der Bundesrepublik Deutschland (und in der Welt!) als Aufgabe zur Schaffung annähernd wertgleicher Lebensverhältnisse
- öffentliche und private Infrastrukturmaßnahmen und beabsichtigte/unbeabsichtigte Folgewirkungen
- Aufgaben der Raum- und Regionalplanung bei der Bewältigung von Strukturproblemen; Anpassungsplanung oder vorausschauende Planung; Prognoseprobleme
- Infrastrukturmaßnahmen und wirtschaftsstrukturelle Maßnahmen für periphere oder für grenznahe Gebiete
- Entscheidungskriterien für bestimmte Planungen und Maßnahmen; "Sachzwänge" bei Entscheidungen
- Bürgerinitiativen und Bürgerbeteiligung; das Problem der Entfremdung zwischen Planungsgremien und Bürgern
- realistische Einschätzung der Chancen zur Mitwirkung an Stadt- und Raumplanung durch Bürger und betroffene Gruppen; politische Entscheidungen und Planungsbürokratie

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Plünderung der Ressourcen; endliche und vermehrbare Rohstoffe und Recycling; Chemisierung durch Unkraut- und Schädlingsbekämpfung; Sicherung der Energieversorgung durch Primärenergie; Kernenergie und Entsorgung; Naturschutz, Gewässerschutz, Landschaftspflege, Rekultivierungsmaßnahmen; Flächenvergeudung, Nutzung der Sozialbrache; Wüstenbildungen; Export industrieller Umweltproblematik in Entwicklungsländer; Indikatoren für reiche und "arme" Gebiete in der Bundesrepublik; regional und überregional abgestimmte Nutzungskonzepte, besonders beim Eisenbahn-, Autobahn-, Kraftwerksbau; Großtechnologie oder "sanfte" Technologie; Raumordnungsfragen im Stadt- und Umlandbereich; Förderung öffentlicher oder privater Verkehrsmittel; Raumordnungsfragen im Stadt- und Umlandbereich; Konkurrenz der Kommunen bei der Ansiedlung von Unternehmungen; Agrarstrukturplanung und Flurbereinigung; Wasserwirtschaftsplanung; kommunale und regionale Planungsgane; Untersuchung konkreter Planungsfälle: "Social costs" als häufig vernachlässigte Planungsgrößen in Kosten-Nutzen-Analysen; Aufwertung und Abwertung von Wohn- und Geschäftsgebieten bei Sanierungsvorhaben; Wiederherstellung städtischen Lebens als Planungsaufgabe; Verschuldung der Kommunen; ökonomische Bedingungen bei Wohnungsbauten; Auswirkungen auf Bodenpreise und Mietpreise; Auswirkungen auf innerstädtische Sozialstrukturen; rechtliche Möglichkeiten bei Planfeststellungsverfahren; Möglichkeiten politischer Einflußnahme)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Wir unser Land zuasphaltiert? "Nimm lieber die Bahn, sie ist schneller und billiger!" Die Städte fressen das Land auf. Bei uns gibt's zu wenig Betriebe und Arbeitsplätze. Brauchen wir wirklich Atomenergie? "Was können Bürger schon gegen Pläne und Ämter machen?"

Asp. Geschichte

Problemstellung : Herrschaftsformen im sozialen und politischen Kontext der griechischen Polis - Lernfelder I und III

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Freiheit und Mitbestimmung in der attischen Demokratie
- Autonomie von Einzelstaaten und Hegemonialstreben
- Ursprünge der europäisch-abendländischen Kultur

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Tyrannis, Aristokratie, Oligarchie, Demokratie; attischer "Imperialismus"; Kolonisierungen; griechische

Kultur: Philosophie, Mathematik, Medizin, Literatur, Geschichtsschreibung, bildende Künste)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Wer soll in der Polis bestimmen - einer, viele, alle? "Schon die alten Griechen wußten ..."

Hierauf kann man die sozialkundlichen Problemstellungen beziehen:

- Institutionalisierung und Legitimation von Herrschaft
- Organisation politischer Entscheidungsprozesse

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Verschiedene Herrschaftsformen und Regierungssysteme, ihre politisch-gesellschaftlichen Grundlagen und Wirkungen im Vergleich
- unterschiedliche Begründungen, Rechtfertigungen und Beurteilungen von Herrschaft
- Volkssouveränität und Mitbestimmung der Bürger im Gemeinwesen

Asp. Geschichte

Problemstellung - Lernfelder III und IV

Bedingungen und Folgen der Entwicklung Roms von der Bauernrepublik zum Weltreich

Inhaltliche Problemzusammenhänge

- Ständekämpfe und Entstehung der "klassischen" Republik
- Republik, "Diktatur" und Prinzipat als Organisationsformen von Herrschaft
- Befriedigung der Welt und römischer "Imperialismus" - Urbanisierung und Romanisierung

- Sklaverei als Institution
- Bedingungen für die Entstehung der europäischen Völker und Staaten

(Mögliche Unterrichtsgegenstände: Patrizier und Plebejer; Kampf um die Vorherrschaft im Mittelmeerraum; Gracchische Reformen; Bürgerkriege; Expansion und Untergang der Republik; Sklavenarbeit und Sklavenaufstände; Urchristentum und Christenverfolgungen; römisches Kaisertum und Römisches Reich; Völkerwanderungen; Reichsspaltung; Dreiteilung der Mittelmeerwelt)

Beispiele für schülerbezogene Themen: Die Römer verlieren eine Republik und gewinnen ein Weltreich. "Die Barbaren kommen!"

C 7 Unterrichtsorganisation

Allgemeine Überlegungen zur Unterrichtsorganisation	302
Stundentafel, Epochalisierung, Lehrereinsatz	304
Zeitplanung	305
Grundsätze für die Unterrichtsorganisation	305
Abstimmung mit Polytechnik/Arbeitslehre	307

Allgemeine Überlegungen zur Unterrichtsorganisation

Unter dem Begriff Unterrichtsorganisation werden - im Unterschied zu den Unterrichtsformen - all diejenigen Bedingungen gezählt, die den äußeren Rahmen für den Ablauf von Unterrichtsprozessen setzen. Dazu gehören

- a) die Stundentafel¹⁾ (formelle Verteilung der Unterrichtsstunden pro Woche sowie die Stundenanteile der zum Lernbereich Gesellschaftslehre gehörenden Arbeitsschwerpunkte auf die Jahrgangsstufe),
- b) die Epochalisierung (Verteilung der Stundenanteile innerhalb der Jahrgangsstufen),
- c) der Lehrereinsatz,
- d) der Stundenplan.

Unterrichtsorganisation betrifft zunächst die Schulleitungen, die von a) bis d) zunehmende Entscheidungsmöglichkeiten haben. In Rahmenrichtlinien können keine Vorentscheidungen über solche schulorganisatorische Maßnahmen getroffen werden, z.B. über die Art des Lehrereinsatzes; die schulinternen Bedingungen (Schulform, Art und Anzahl der Lehrbefähigungen, usw.) sind zu unterschiedlich.

Schulleitungen werden versuchen, schulpädagogische Überlegungen, die vornehmlich Eltern und Schüler angehen, und fach- bzw. lernbereichsdidaktische Überlegungen, die in das Aufgabengebiet der Fachkonferenzen gehören, in schulorganisatorische Entscheidungen umsetzen. Hier können Rahmenrichtlinien Empfehlungen geben.

Ein Beispiel:

Die Stundentafel ließe es zu, in den Jahrgängen 5 oder 6 die Arbeitsschwerpunkte Sozialkunde oder Erdkunde durchgängig einstündig zu unterrichten. Eine solche schulinterne Regelung wäre aber für die Schüler und Lehrer unzutraglich und kaum im Sinne der Eltern:

1) Stundentafel für die Mittelstufe, Abl. 1976, S. 301 ff.

- Eine "Unterrichtseinheit" muß in der Regel in einer Stunde abgeschlossen sein, oder der Lehrer muß in der einen Stunde der folgenden Woche vieles wieder aufgreifen, um den Anschluß herzustellen. Die Lernspannung gerade jüngerer Schüler überbrückt kaum eine Woche. Längerfristige und kontinuierliche Lernprozesse können also kaum angebahnt oder aufrechterhalten werden, und Schüler gewöhnen sich nicht an einen dementsprechenden Arbeitsstil.
- Motivation und Betroffenheit entwickeln sich nicht aus der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand, sondern müssen vom Lehrer immer wieder hergestellt werden; eine solche Pädagogik der kurzfristigen Reize verliert jedoch schnell an Wirksamkeit und erschwert den Erwerb von Konzentrationsfähigkeit.
- Bestimmte Arbeits- und Unterrichtsformen (Wechsel des Lernorts für Erkundungen, Besichtigungen, Interviews; Arbeit in Gruppen) können kaum in den Unterricht einbezogen werden; "Buchunterricht", "Arbeitsblattunterricht" wird zum üblichen Unterrichtsbetrieb.
- Lernzuwachs wird sich auf die Kenntnis relativ unverbundener Einzelfakten beschränken; auch der Lehrer sieht sich auf den Teil seiner Rolle als Wissensvermittler reduziert, und er neigt dazu, alles, was nicht "zur Sache" gehört, aus dem Unterricht zu verdrängen.
- Die Fähigkeit, an der Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen mitzuwirken, wird aus eben diesen Gründen bei den Schülern nicht angebahnt und entwickelt.
- Die Stabilisierung einer Lerngruppe - gerade für die Jahrgänge 5 und 6 dringlich - wird durch die Aufteilung des Unterrichts auf mehrere Lehrer erschwert; es bleibt kein Raum für soziales Lernen und pädagogische Arbeit.

Diese Argumente gegen einstündigen Unterricht ließen sich noch vermehren. Sie sollen deutlich machen, daß schulinterne Entscheidungen über die Unterrichtsorganisation letztlich pädagogische Entscheidungen sind, die sorgfältig getroffen werden müssen. Sie wirken sich auf den Ablauf von Lernprozessen, die Einschätzung schulischen Lernens durch die Schüler, die Möglichkeiten sozialen Lernens, auf die Art der Koordination der Arbeitsschwerpunkte sowie die Abfolge der Themen/Unterrichtseinheiten, auf die Arbeitsformen aus. Sie sind mitverantwortlich für den Erfolg schulischer Bemühungen um politische Bildung.

Studentafel, Epochalisierung, Lehrereinsatz

Der Erlaß über die Studentafel für die Mittelstufe gibt an, wie die Wochenstundenzahl für die Jahrgangsstufen und die Epochalisierung, also die Verteilung der Wochenstunden in den einzelnen Arbeitsschwerpunkten auf die Halbjahre, in der Regel anzusetzen ist.

Anhand des Übersichtsplans in Kapitel C 6^{s. 337,} kann ein sinnvolles Nebeneinander oder Nacheinander von Problemstellungen und Themen, die die besonderen Arbeitsweisen der Arbeitsschwerpunkte aufgreifen, erreicht werden. Ein wesentlicher Gesichtspunkt soll sein, unterrichtliche Kontinuität der Arbeitsschwerpunkte und des Lehrereinsatzes möglichst zu erhalten. Didaktisch sinnvolle Epochalisierungen sind nach der Studentafel möglich. Es ist darauf zu achten, daß die Stundenanteile der Arbeitsschwerpunkte insgesamt gesehen beibehalten werden.

Bei der Anlage schulinterner Arbeitspläne ist der Zusammenhang von Studentafel, Epochalisierung, Lehrereinsatz und den Möglichkeiten der Fächerkoordination zu berücksichtigen.²⁾ Bei der Unterrichtsverteilung ist anzustreben, den Unterricht im Lernbereich Gesellschaftslehre auf möglichst wenige Lehrer zu verteilen, wenn der Unterricht nicht in eine Hand gegeben werden kann.

Günstigste Voraussetzung wäre die Lehrbefähigung eines Lehrers in allen drei Fächern. Bewährt hat sich die Bildung von Jahrgangsstufenteams, in denen die drei Lehr- bzw. Unterrichtsbefähigungen vertreten sind: Die Lehrer kooperieren bei der Jahresplanung und koordinieren vor allem die inhaltliche und thematische Ausgestaltung arbeitsschwerpunktübergreifender bzw. arbeitsschwerpunktbezogener Problemstellungen. Die Lehrer unterrichten möglichst alle Klassen eines Jahrgangs. Bei diesem Konzept muß kooperative Arbeit und fachliche Kompetenz durch die Zusammensetzung des Jahrgangsstufenteams, durch geeignete Unterrichtsmaterialien und Lehrerfortbildung sichergestellt werden.³⁾

2) Vgl. hierzu das Heft Materialien zum Unterricht, Gesellschaftslehre 1: Zusammenfassung der Fächer, a.a.O., S. 30-44

3) Die Vorteile des Unterrichts in einer Hand werden ebenda S. 32, ausführlich dargestellt; die didaktischen Probleme von koordinativem Unterricht in zwei oder drei Händen werden ebenda, S. 17 ff., diskutiert.

Zeitplanung

Erfahrungsgemäß kann man mit 30 real zur Verfügung stehenden Arbeitswochen im Jahr rechnen. Somit stehen dem Lernbereich Gesellschaftslehre nach der Stundentafel

- in den Jahrgängen 5 und 6	180 Stunden
- in den Jahrgängen 7 bis 10	480 Stunden
insgesamt also	<hr/> 660 Stunden
zur Verfügung.	

Lehrer in Zusammenarbeit mit/

Schülern sollten in schulinternen Arbeitsplänen so planen, daß nicht die gesamte Unterrichtszeit durch verpflichtende Themen festgelegt wird. Gerade unter Berücksichtigung der Offenheit des Curriculum, des sozialen Lernens, der Mitwirkungsmöglichkeiten und des selbständigen Lernens der Schüler sollen Freiräume offengehalten werden. Solche Freiräume sind die besten Mittel gegen den vielzitierten Streß in der Schule.⁴⁾

Grundsätze für die Unterrichtsorganisation

Es sollen nun einige Grundsätze für die Unterrichtsorganisation zusammengefaßt werden:

1. Einstündiger Unterricht in einem Arbeitsschwerpunkte darf nicht erteilt werden.
2. Die Epochalisierung laut Stundentafel soll flexibel gehandhabt werden und sich nach einer didaktisch sinnvollen Schwerpunkt- und Themenabfolge richten. Es ist dadurch z.B. möglich, zeitweise (auch halbjährlich) alle für den Lernbereich zur Verfügung stehenden Stunden für einen Arbeitsschwerpunkt zu verwenden.

4) Zur Diskussion um "Minimalplan" oder "Maximalplan" vgl. ebd. S. 35 f.

3. Lehrer sollen Jahrgangsstufenteams bilden, in denen die drei Lehrbefähigungen vertreten sind. Bei günstiger Kombination der Lehrbefähigung oder guten Kooperationsmöglichkeiten empfiehlt es sich, den Unterricht in eine Hand zu geben.
4. Häufiger Lehrerwechsel durch Epochalisierung soll möglichst vermieden werden. Auch der Lehrer gehört zu einer stabilen Lerngruppe.
5. Beim Einsatz von mehreren Lehrern in der Jahrgangsstufe sind inhaltlich und zeitlich zwar flexible, aber grob aufeinander abgestimmte schulinterne Arbeitspläne (fächerübergreifende Problemstellungen, Lernfeldakzentuierungen, Lernziele, Themen) unabdingbar. Didaktische Koordination ist notwendig, soll allerdings nicht um jeden Preis und in jedem Falle gleich intensiv versucht werden. Schwerpunktkonturen müssen sichtbar bleiben.
6. Die Regelverteilung der Stundenanteile, die in der Stundentafel für die Arbeitsschwerpunkte festgelegt sind, ist in der Jahressumme einzuhalten.
7. Die Gestaltung des Stundenplans soll es erleichtern, gegebenenfalls den Lernort Schule für besondere Unterrichtsvorhaben zu verlassen.
8. Bei der Planung der Abfolge und Anzahl der Themen soll im schulinternen Arbeitsplan von vornherein nicht die gesamte zur Verfügung stehende Zeit beansprucht werden. Allerdings sind Problemstellungen und inhaltliche Zusammenhänge verpflichtend zu bearbeiten.
9. Unterrichtseinheiten sollen nicht allzu lang werden. Schüler und Lehrer wollen auch von Zeit zu Zeit die Arbeit an einem Thema abschließen und etwas Neues beginnen.

Abstimmung mit Polytechnik/Arbeitslehre

Polytechnik/Arbeitslehre ist nur im Jg. 5/6 im Pflichtbereich; nur dort kann eine Abstimmung auf der Ebene der Rahmenrichtlinien erfolgen. Allerdings ist auf absehbare Zeit nicht zu erwarten, daß Polytechnik/Arbeitslehre auch in allen Schulformen gleichermaßen eingeführt ist. In den Jgg. 7 - 10 ist Polytechnik/Arbeitslehre im Wahlpflichtbereich, und zwar meistens alternativ zur 2. Fremdsprache. Man kann also nicht davon ausgehen, daß alle Schüler einer Jahrgangsstufe sich mit den gleichen Unterrichtsgegenständen befassen. Daher kann eine Abstimmung mit Gesellschaftslehre nur schulintern und lerngruppenbezogen erfolgen.

Betriebserkundungen und Betriebspraktika sind Bestandteile des Unterrichts in Polytechnik/Arbeitslehre (vgl. Rahmenrichtlinien Polytechnik/Arbeitslehre, S. 16).

Schülern, die aufgrund der Stundentafel nicht am Unterricht in Polytechnik/Arbeitslehre teilnehmen können, sollten Betriebserkundungen und Betriebspraktika in Gesellschaftslehre ermöglicht werden; diese Veranstaltungen sollen in Absprache mit Lehrern, die Polytechnik/Arbeitslehre unterrichten, bzw. mit Institutionen, die bei der Organisation von Betriebserkundungen und Betriebspraktika Hilfe leisten, durchgeführt werden.

Gemeinsame Projekte in Gesellschaftslehre und Polytechnik/Arbeitslehre sind, wo immer möglich, anzustreben.

Für Lerngruppen, die nach 9 Schuljahren die allgemeinbildende Schule verlassen, muß der Jahresarbeitsplan in Klasse 9 verändert werden. Empfehlungen hierfür werden im Laufe der Erprobung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre entwickelt. Die Vorbereitung der Berufswahl muß, besonders in Abstimmung mit Polytechnik/Arbeitslehre, einen breiten Raum einnehmen.

C 8	Unterrichtsformen	
C 8.1	Der Zusammenhang von Inhalt und Methode	309
C 8.2	Unterrichtsverfahren	310
	Fallanalyse	311
	Projektorientierter Unterricht	311
	Strukturanalyse	313
	Lehrgang	314
	Simulationsspiele	314
	Rollenspiel	314
	Planspiel	316
	Verhandlung	317
	Exkursion und Erkundung	318
C 8.3	Sozialformen	320
	Einzelarbeit	320
	Partnerarbeit	321
	Gruppenarbeit	322
	Klassenunterricht	324
	Großgruppenunterricht	324
C 8.4	Arbeitsformen	326
	Darbietende Tätigkeit des Lehrers	326
	Lehrerfragen und Impulse	326
	Unterrichtsgespräch	327
	Schülerreferat	328
	Diskussion und Debatte	329
	Befragung und Interview	331
	Hausaufgaben	333
	Übung und Wiederholung	334

C 8.1 Der Zusammenhang von Inhalt und Methode

Unterrichtsformen und Konzepte der Lernorganisation stehen in engem Zusammenhang mit den allgemeinen Lernzielen der politischen Bildung. Wenn der Unterricht in Gesellschaftslehre auch zu "selbständigem und kritischem Denken, zu intellektueller Beweglichkeit, kultureller Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, sozialer Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und zur Fähigkeit zur Selbstverantwortung" (AGI, S. 8) erziehen soll, so sind Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsstil ebenso wichtige Dimensionen des Lernprozesses wie Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die erworben werden sollen. Deshalb "verbindet das Curriculum Erziehungsziele, allgemeine Lernziele, fachliche Ziele, aber auch Lernformen und Lernmethoden miteinander" (AGI, S. 11 f.).

Geht man davon aus, daß der Gesellschaftslehreunterricht letztlich die politisch-soziale Handlungsfähigkeit der Schüler vergrößern soll, so muß die Schule, in der sich Handeln sonst nur als Lernhandeln abspielt, Möglichkeiten für Handeln bewußt herstellen und in den Unterricht einbeziehen.

Die vorliegenden Rahmenrichtlinien gehen hinsichtlich der methodischen Gestaltung des Unterrichts davon aus, daß der Lehrer die Schüler "als Subjekte, nicht als Objekte des Erziehungsprozesses begreift. Selbsttätigkeit, Gruppenunterricht, Beteiligung der Schüler an der Festlegung von Lernschritten ... sind konstituierende Bestandteile solchen Unterrichts" (AGI, S. 11 f.).

Schüler als Subjekte des Unterrichts zu begreifen, bedeutet, "methodisch an den Lebenserfahrungen, Bedürfnissen und Interessen" der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen (AGI, S. 11). Dabei geht es darum, die durch physisch-psychische Entwicklung, Erfahrungsmöglichkeiten, Alltagsbewußtsein und soziale Herkunft geprägten Vorstellungen als Lernbedingungen zu erkennen, aufzugreifen, mitzubedenken und auch als mögliche Lerngegenstände zu berücksichtigen (vgl. B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, ^{S. 58} B2 Erfahrungsbereiche S. 90)

Nach einem solchen Verständnis von Unterrichtsmethodik werden Verfahren, Sozialformen und Arbeitsweisen nicht ausschließlich als Mittel des Lehrers zur möglichst effizienten Steuerung des Unterrichts verstanden, son-

dern als Arrangements, die den Schülern tendentiell selbsttätiges Lernen ermöglichen.

Dies bedeutet Offenheit in Hinsicht auf unterschiedliche Unterrichtsformen und die Forderung nach konzeptionellen und methodischen Variationen. Das methodische Instrumentarium der Gesellschaftslehre kann gerade nicht auf bestimmte Methoden und Medien beschränkt werden. Methodische Abwechslung trägt dazu bei, daß die Schüler unterschiedliche Arten der Interaktion sowie fach- und problemspezifischer Zugangsweisen und Formen der Auseinandersetzung erlernen.

Ein methodisch abwechslungsreicher, anregender, nicht langweiliger Unterricht begünstigt sinnvolles Lernen.

Prinzipiell sind alle Verfahrensweisen geeignet, die den jeweiligen Inhalten angemessen sind und die Realisierung der Absichten des Gesellschaftslehreunterrichts fördern. Es ist günstig, umfangreichere Unterrichtseinheiten, die Problemstellungen mehrerer Arbeitsschwerpunkte umfassen, so zu konzipieren, daß die unterschiedlichen Aspekte der einzelnen Arbeitsschwerpunkte im Unterricht als Bearbeitung von jeweils Neuem mit Hilfe unterschiedlicher und spezifischer Verfahren und Arbeitsweisen erfahren werden können.

Mit "Unterrichtseinheit" ist hier allgemein eine meist mehrere Einzelstunden umfassende Unterrichtssequenz gemeint, die unter einem leitenden Gesichtspunkt nach rational überprüfbareren Prinzipien geplant und realisiert wird.

Aus pragmatischen Gründen sollen Unterrichtsverfahren als verhältnismäßig deutlich voneinander abgrenzbare Methodenkonzptionen, Sozialformen als Organisationsweisen der Interaktions- und Kommunikationsprozesse sowie Arbeitsformen als Aktionsweisen von Lehrern und Schülern bei der Bearbeitung von Sachverhalten und Problemen getrennt dargestellt werden.

8.2 Unterrichtsverfahren

Unterrichtsverfahren sind nicht methodische Einzelmaßnahmen, sondern längerfristige prinzipielle Methodenkonzptionen, die im Hinblick auf Sozial- und Arbeitsformen in sich relativ komplex sein können, sich aber wegen der für sie charakteristischen Merkmale und Schwerpunkte gut von-

2377

einander unterscheiden lassen. Oft ist eine ganze Unterrichtseinheit durch ein besonderes Unterrichtsverfahren gekennzeichnet. Ebenso können je nach Zielsetzung und Problemstellung verschiedene Unterrichtsverfahren zur Bearbeitung eines Themas herangezogen werden. Es ist auch nicht zu übersehen, daß die verschiedenen Unterrichtsverfahren bei Themen der einzelnen Arbeitsschwerpunkte unterschiedlich zutreffend und angemessen angewandt werden können.

Fallanalyse

Im Rahmen einer Unterrichtseinheit kann ein Fall die Funktion des Einstiegs oder Aufhängers haben, der dazu dient, das im Mittelpunkt des Unterrichts stehende Problem aufzuzeigen und für dessen Bearbeitung zu motivieren. Bei der Fallanalyse hingegen ist der ausgewählte Fall durchgehend Gegenstand des Unterrichts. Fälle sind meist problemhaltige Situationen des Alltags.

Das Fallprinzip darf nicht zum Zufallprinzip werden. Ob ein Einzelbeispiel als aussagekräftiges Fallbeispiel ausgewählt werden kann, hängt davon ab, wieweit die Schüler an ihm Erkenntnisse gesellschaftlicher Strukturen gewinnen können, die übertragbar sind, sowie Fragestellungen und Arbeitsweisen üben können, die den Zielsetzungen des Gesellschaftslehreunterrichts entsprechen.

Der methodische Vorzug der Fallanalyse liegt in der leichten Überschaubarkeit und Organisierbarkeit des Lernprozesses, da die lernrelevanten Einsichten in der Untersuchung eines begrenzten Geschehens erarbeitet werden können. Ausschließliches Vorgehen nach der Fallmethode könnte dazu führen, daß sich den Schülern die Gesellschaft nur als Ansammlung von Einzelfällen und damit zusammenhanglos dargestellt und daß dadurch die Problematisierung von Konflikten in politisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen verhindert wird.

Deshalb stellt sich vor allem in den höheren Jahrgangsstufen zunehmend die Aufgabe, Fallanalysen in umfassendere, komplexere und systematischer konzipierte Unterrichtseinheiten überzuleiten, wenn die Ausweitung der Erfahrungsbereiche der Schüler und die Befähigung zu differenzierten Lernprozessen solche Erweiterungen möglich und notwendig machen.

Projektorientierter Unterricht

Der Projektansatz stellt keine "Methode" im Sinne einer technisch rela-

tiv beliebig einsetzbaren Verfahrensweise dar, sondern steht in besonders engem Zusammenhang mit den Anforderungen, die unter dem Leitbegriff des "sozialen Lernens" (vgl. ^{83/}Soziales Lernen ^{S. 129}) an den Unterricht gestellt werden, mit den Zielsetzungen und Inhalten der Gesellschaftslehre sowie mit dem besonderen Unterrichtsstil und Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden in einer demokratischen Schule. Projektunterricht bezeichnet eine grundsätzliche Unterrichtsart, die zur Bewältigung von Aufgaben der Lebenspraxis die Isolierung von außerschulischem und schulischem Lernen sowie unterrichtliche Fächertrennung prinzipiell aufhebt und die traditionelle Dominanz des Lehrers abbaut zugunsten der Selbstorganisation des Lernprozesses durch die Lerngruppe. Projekte sind schülerzentriert.

Unter den gegenwärtigen und zukünftig absehbaren institutionellen und organisatorischen Bedingungen (u.a. Schulorganisation, Stundenplan, Schulausstattung, Arbeitsbedingungen, Leistungsmessung durch Noten, traditionelle Vorstellungen der Öffentlichkeit über schulisches Lernen, Leistung und Unterrichtsorganisation), wird man in der Schule nur selten "echte Projekte" verwirklichen können.

Deshalb sollte eher von "projektorientiertem Unterricht" gesprochen werden. In diesem Verfahren werden tendenziell die Ziele des Projekts verfolgt, diese aber im Anspruchsniveau den schulischen Bedingungen entsprechend reduziert.

Das Arbeiten in projektorientierten Unterrichtseinheiten sollte

- den Schülern Möglichkeiten eröffnen, bei der Auswahl von Inhalten und Unterrichtsthemen, bei der Festlegung der Unterrichtsziele, bei der Problemfindung und Erarbeitung der Probleme und Ergebnisse, bei der Wahl der Methoden und Arbeitsformen und bei der Beurteilung der geleisteten Arbeit mitzubestimmen;
- die Schüler über die Schule hinaus in die Erfahrungsbereiche der außerschulischen Wirklichkeit führen (vgl. ^{B2} Erfahrungsbereiche, S. 90);
- über problemorientierte Auswahl von Unterrichtsinhalten die Interessen, Probleme und Bedürfnisse der Schüler, die Erfahrungen und Konflikte der Lerngruppe in die Unterrichtsarbeit mit einbeziehen;
- den Schülern Methoden vermitteln, die zur Analyse gesellschaftlich-politischer Realität notwendig sind;
- den Schülern die Einübung von Techniken und Methoden geistiger Arbeit in engem Anwendungsbezug ermöglichen und damit aktives und bewußtes Lernen statt rezeptiver und reproduzierender Aneignungsformen fördern;
- fächerübergreifende Fragestellungen ermöglichen, da sich die historisch-soziale Wirklichkeit nicht in die ausschließlich fachimmanente Systematik des traditionellen Fächerkanons aufgliedern läßt.

Hierbei verändert sich die Rolle des Lehrers: Es tritt zurück, verhält sich eher informierend, anregend, beratend und koordinierend, während bei der Lerngruppe Selbsttätigkeit und Selbständigkeit gefördert werden.

Elementare Aspekte des Projektunterrichts wie insbesondere Produktorientierung und Produktpräsentation lassen sich grundsätzlich auch in Unterrichtseinheiten einbauen, die nach anderen Verfahren organisiert sind. Wenn Ergebnisse nicht nur lehrerzentriert erstellt werden, sondern als Mitteilung an andere Schüler präsentiert werden dürfen, kann man die Dominanz des nur rezeptiven Lernens eindämmen. Der Aspekt des Handlungslernens wird stärker betont. Ein gewisses Maß an Kreativität wird ermöglicht; das Bedürfnis nach Kommunikation wird erfüllt und gefördert.

Strukturanalyse

Aufgrund der Konzeptionen der Fallanalyse und des projektorientierten Unterrichts wird die komplexe Wirklichkeit in der Weise elementarisiert, daß als wichtig erkannte Situationen oder Probleme aus dem Gesamtflecht gegenseitiger Beziehungen herausgelöst und derart ausgewählte überschaubare Einzelkomplexe intensiver bearbeitet werden. Bei diesem unterrichtsmethodischen Vorgehen kann es ungewollt dazu kommen, daß Schüler die zugrundegelegten Situationen/Probleme verselbständigt und abgehoben von ihrer Einbindung in umfassendere gesellschaftliche Zusammenhänge betrachten.

Elementarisierung besteht aber nicht nur darin, die komplexe Wirklichkeit in Grundelemente zu zerlegen, sondern darin, auch den Zusammenhang der Elemente aufzuzeigen. Deshalb wird die Frage nach den Zusammenhängen selbst Gegenstand von Unterricht in der Form von Strukturanalysen.

Hierbei geht es um die Einbindung der Einzelfälle und Wirklichkeitsausschnitte in die ihnen zugrundeliegenden historisch-politischen, ökonomisch-gesellschaftlichen und räumlichen Bedingungen sowie deren wechselseitige Beziehungen. Dabei können Begriffe, Kategorien oder leitende Gesichtspunkte entwickelt werden, die als Erkenntnisinstrumente auf neue Problemzusammenhänge angewandt werden und dadurch die Auffassung, das Einordnen und das Behalten neuer Einzelkenntnisse erleichtern (vgl. B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, Abschnitt "Strukturlernen - Prozeßlernen", S. 87).

Lehrgang

Der Lehrer sieht sich gelegentlich dem Problem gegenüber, daß die Klärung bestimmter Fragen bzw. der Erwerb spezieller Fertigkeiten den thematischen Rahmen einer Unterrichtseinheit zu sprengen droht. So kann es sich im Zusammenhang einer problemorientierten Unterrichtseinheit als notwendig erweisen, über bestimmte Informationen oder Kenntnisse zu verfügen oder bestimmte methodische Fähigkeiten und instrumentelle Fertigkeiten anzuwenden. Sollte sich während der Planung oder der Bearbeitung der Unterrichtseinheit herausstellen, daß die Schüler dazu nicht in der Lage sind, ist es sinnvoll, die festgestellten Defizite in Form eines Lehrgangs aufzuarbeiten. Allerdings muß immer erkennbar bleiben, wozu die im Lehrgang erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten dienen. Es sollte vermieden werden, daß sich derartige Lehrgänge verselbständigen und der Zusammenhang mit der ursprünglichen Problemstellung aus dem Auge verloren wird.

Simulationsspiele

Rollenspiel, Planspiel und Verhandlungen gehören zu den komplexen Lernspielen. Dadurch, daß sie die Bearbeitung eines Problems nicht voraussetzen, sondern selbst betreiben, heben sie sich von den einfachen Lern- und Übungsspielen ab (Lotto, Puzzle, Reisepiele, Modellbauspiele, szenisches Nachspielen in Kostümen, Schreibspiele, Formen des Wettkampfs usw.). Rollenspiel, Planspiel und Verhandlung können als Simulationsspiele bezeichnet werden. Dadurch, daß sie die Wirklichkeit in spielerischer Form simulieren, unterscheiden sie sich von den realistischen Vorhaben des projektorientierten Unterrichts. In der skizzenhaften Darstellung lassen sich die charakteristischen Merkmale der drei Spielformen auseinanderhalten, in der Praxis sind sie nicht immer so klar voneinander zu trennen.

Rollenspiel

Im Rollenspiel werden Situationen dargestellt. Die Mitspieler üben in rolle gebundenen Verhaltensweisen, situative Ausschnitte der Wirklichkeit zu bewältigen. Das Rollenspiel ist gleichsam ein Modell der Realität, in dem soziale Beziehungen nachgespielt, erprobt und bewußt gemacht werden können. Im Vergleich zur Behandlung eines realen, eventuell die Schüler betref-

fenden Vorfalls oder Konflikts hat das Rollenspiel den Vorteil, daß durch die Spielsituation eine Distanz gegenüber einer vermeintlich unbegreifbaren, unveränderbaren, aber auch belastenden Realität hergestellt werden kann.

In der Darstellung von Interaktionen können die Schüler Situationen und Normen reproduzieren, vorwegnehmen, verfremden, verändern oder umkehren, die ihre soziale Umwelt entscheidend bestimmen. Die besondere Spielsituation erlaubt es dabei, alle Handlungsweisen ohne Angst vor realen Folgen durchzuspielen.

Die verschiedenen Formen des situativen Rollenspiels haben im Rahmen des Gesellschaftslehreunterrichts unterschiedliche Funktionen. Zuweilen wird die zu behandelnde Thematik in einer improvisierten Szene von den Schülern angespielt, ohne daß eine Lösung vorgestellt wird. Dies ermöglicht die Veranschaulichung eines Problems und kann Interesse und Fragebereitschaft sowie die Bereitschaft wecken, eine Problemlösung im Gespräch oder einer eingehenderen Bearbeitung zu versuchen.

Im Nachgestalten vollständiger Situationen vermitteln die Mitspieler ihre Erfahrungen. Das Nachspielen alltäglicher Handlungsmuster kann das Bewußtwerden eigenen und fremden Verhaltens ermöglichen. Beim Rollentausch bzw. Rollenwechsel wird die Fähigkeit zur Empathie zugleich als Bedingung vorausgesetzt und weitergebildet.

Insbesondere wenn es darum geht, Situationen nicht nachzuspielen, sondern Erwartetes und Zukünftiges im Spiel vorwegzunehmen, trainiert man soziale Verhaltensweisen, die sowohl dem schulischen Lernen wie der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenspraxis außerhalb der Schule zugutekommen. Die Spieler sind aufgefordert, unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren und in Lösungsversuchen zu berücksichtigen. Dabei erlernen sie mit der Fähigkeit zum Hineinversetzen in die Lage des anderen (Empathie) und der Vermittlung zwischen eigenen und fremden Zielen wichtige Qualitäten des flexiblen Rollenhandelns.

Bei der Form des Entscheidungsspiels kommt es darauf an, in einer Situation, deren Vorgeschichte und Bedingungsrahmen schriftlich oder mündlich mitgeteilt werden, die Auseinandersetzung bis zu einer Entscheidung im Spiel fortzusetzen. Die Spielweise übt die Fähigkeit ein, zu begründeten eigenen Entscheidungen zu gelangen.

Planspiel

Im Planspiel werden historisch-politische, soziale und raumrelevante Entscheidungsprozesse durchgespielt. Beim Planspiel sind die Teilnehmer in das Modell eines Vorgangs, einer Entwicklung oder eines Planungsproblems einbezogen. Dabei werden die Bedingungen der Wirklichkeit bis in Einzelheiten möglichst genau nachgebildet, um für die Mitspieler ein hohes Maß an Realität zu simulieren.

Im Planspiel kann es um gegenwärtige, historische oder fiktive Prozesse gehen, innerhalb derer die Mitspieler Rollen als lebende, früher existierende oder gedachte Personen einnehmen, die als Repräsentanten bestimmter Gruppen, Schichten, sozialer Klassen, Organisationen, Institutionen, Planungs- und Entscheidungsgremien handeln.

Im Unterschied zum Rollenspiel, bei dem Spontaneität und Improvisation bei der Ausfüllung der Rollen einen hohen Stellenwert haben, sind im Planspiel die Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmer begrenzt.

Es werden sehr präzise Merkmalsbeschreibungen bestimmter Rollen, genaue Regeln für das Handeln und exakte Angaben zur Genese und zu den sachlichen Bedingungen der Entscheidungsprozesse vorgegeben.

Nachdem die Entscheidungssituation innerhalb eines Entwicklungsprozesses (historisch-politische Krisen, soziale Konflikte, sozialgeographische Planungsentscheidungen) hinsichtlich ihres Umfeldes vergegenwärtigt und gewissermaßen "lokalisiert" worden ist, können die Schüler in Kenntnis der Ausgangslage und der wichtigen Bedingungsfaktoren auf dem Wege systematischer Entscheidungsfindung bzw. Problemlösung problembezogenes, sachadäquates Denken, Kritikfähigkeit und soziale Kompetenz entwickeln.

Dabei müssen die Definition der Rollen und die Kennzeichnung der Lage einerseits eng genug sein, um im Hinblick auf die Problematik unsinnige Entwicklungen auszuschalten, andererseits sollen sie genügend Spielraum offenhalten, um den Schülern in bestimmten Rahmen die Entscheidung zwischen alternativen Möglichkeiten zu überlassen. Die Spieler müssen berechnen können, welche Reaktionen ihr Verhalten wahrscheinlich hervorruft und wo den Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten vermutlich Grenzen gesetzt sind.

Empirischen Befunden zufolge kann durch die Simulation historisch-politischer, sozialer und raumbezogener Entscheidungsprozesse Motivation und Engagement der Schüler sowie ihre Bereitschaft zur Stellungnahme gegenüber Problemen in komplexen Situationen erhöht werden. Die Urteilsfähigkeit wird geschult, wenn Spielergebnisse etwa mit den in der Realität getroffenen Entscheidungen (politische Fälle, historische Entwicklungen, Raumnutzung und Raumplanung) verglichen werden.

Erfahrungsgemäß sind Planspiele mit Berücksichtigung aller Phasen der Planung, Durchführung, Analyse und Überprüfung an realen Entwicklungen sehr zeitaufwendig. Es ist deshalb durchaus möglich, auch Elemente von Simulationsspielen in die Gestaltung eher konventioneller Unterrichtseinheiten aufzunehmen.

Verhandlung

Die Verhandlung in der Art von Tribunal, Hearing oder Kommissionssitzung ist als Unterrichtsverfahren ^{z.B.} dem Gerichtsprozeß nachgebildet. Im Unterschied zum Planspiel etwa sollen in der Verhandlung nicht Handlungen simuliert oder nachgespielt, sondern vollzogene reale Ereignisse und Prozesse beurteilt und bewertet werden. Bei den Variationsformen der Verhandlung geht es nicht darum, persönliche Betroffenheit und Identifikationen zu erreichen, sondern eher darum, eine rational-distanzierte Haltung gegenüber dem verhandelten Inhalt zu vermitteln. Verhandlungen können insbesondere zur rationalen Beurteilung auch komplexer Probleme wie etwa historischer Entwicklungen, politisch-sozialer Zustände und Streitfragen sowie raumrelevanter Entscheidungen beitragen.

Eine Voraussetzung für dieses Unterrichtsverfahren besteht darin, das Thema im Unterricht zunächst so weit zu bearbeiten, daß das Pro und Contra, die Konturen der unterschiedlichen Standpunkte zum verhandelten Streitpunkt klar zu erkennen sind. Danach kommt es darauf an, in den Rollen von Befürwortern und Gegnern Voten abzugeben und diese durch Zeugenaussagen bzw. Expertenbefragungen zu unterstützen. Dabei werden die notwendigen Informationen und Argumentationen als Aktionswissen mobilisiert. Ziel einer Verhandlung kann im Unterschied zum Gerichtsverfahren nicht das spielerische und darum folgenlose Fällen eines Urteils sein.

Diese Methode soll vielmehr bezwecken, daß die Schüler ein Bewußtsein der Problematik erwerben. Durch Verhandlungen können die Schüler die Fähigkeit erlangen und bewähren, in Konfliktsituationen unterschiedliche Interessen herauszuarbeiten und Partei zu ergreifen. Interessenanalysen begünstigen insbesondere die Ausbildung der Fähigkeit zu ideologiekritischem und kontroverserem Denken. Rollentausch im Verlauf von Verhandlungen bringt einen Perspektivenwechsel und ermöglicht es, Parteinahme auch zu korrigieren und dadurch zu relativieren. Durch Formen der Verhandlung kann die Fähigkeit erworben werden, in Konflikten aufgrund abgewogener Urteilsbildung begründet zu entscheiden und zu handeln.

Das Unterrichtsverfahren hat den Vorteil, daß es je nach Komplexität des Themas nicht sehr zeitaufwendig sein muß. Im Anschluß an unterrichtliche oder häusliche Vorarbeiten läßt sich eine Verhandlung durchaus in einer Einzel- oder Doppelstunde abwickeln.

Exkursion und Erkundung

Mit Exkursion und Erkundung werden unterrichtliche Verfahren gekennzeichnet, die ein bestimmtes Thema durch reale Begegnungen und direkte Konfrontation am unmittelbaren Ort erschließen. Sie verlegen das Lernen aus der Schule heraus an andere Lernorte (kommunale Einrichtungen, Stadtviertel, Ortsteile, Fabriken, Gerichte, Museen, Archive, "Gelände", historische Bauwerke usw.). Durch die Berücksichtigung der Pluralität von Lernorten können Alltagswelt und Lebensgeschichte der Schüler stärker in den Unterricht einbezogen werden. Exkursion und Erkundung sind auf die Fähigkeit zum genauen Beobachten angewiesen. Gleichzeitig bieten sie Gelegenheiten, in denen die Wahrnehmung zur planvollen Beobachtung ausgebildet werden kann. Mit der zeitweiligen Verlegung des Lernorts aus der Schule können bislang weniger gebräuchliche Aktivitäten von Schülern in Gang gesetzt werden (bewußte Rezeption der Erfahrungen von Verwandten und Nachbarn, Zeugen- und Expertenbefragungen, Erfragungen in Form von Interviews; Untersuchungen von Böden, Gewässern; Kartierungen, Zählungen usw.)

Je mehr sich die Erfahrungsbereiche der Kinder und Heranwachsenden mit zunehmendem Alter ausweiten, desto eher wird es möglich und auch notwendig, daß der Unterricht den Schülern zur Horizonterweiterung und Vermehrung ihrer Erfahrungen verhilft. Damit ist jedoch nicht der Aus-

bau der unmittelbaren Anschauung zu einem gegen Selbsttätigkeit und Rationalität gerichteten Instrument im Sinne von Betulichkeit und Entlastung gemeint. Die Leistung dieser Art von Unterricht dürfte sich auch nicht darauf beschränken, durch ungezielte und unverbindliche Unterrichtsgegenstände lediglich illustrierendes Anschauungsmaterial zu vermitteln.

Der Sinn von Exkursion, Erkundung und verwandten Vorfahren liegt vielmehr darin, am "ursprünglichen Ort" erfaßbare Bereiche der Wirklichkeit selbst zum Gegenstand planvollen und kontrollierten Lernens zu machen. Dazu gehört die methodische Ausdifferenzierung wie beispielsweise das Fortschreiten von gelegentlicher Wahrnehmung örtlicher Wirtschaftsbetriebe über gezielte Betriebsbesichtigungen bis zu analysierenden Erkundungen unter systematischer Fragestellung.

C 8.3 Sozialformen

Unter Sozialformen werden hier verschiedene Formen der Interaktions- und Kommunikationsprozesse verstanden, die sich nach Gruppengröße und Gruppenstruktur unterscheiden.

Die Sozialformen strukturieren die Lernsituation vor. Die Entscheidung für bestimmte Sozialformen läßt die Möglichkeit, unterschiedliche Arbeitsformen und Medien zu verwenden, offen. Insofern sind grundsätzlich alle unterrichtsüblichen Sozialformen auch in Gesellschaftslehre verwendbar. Jedoch sind Sozialformen keineswegs rein technisch als inhalts- und zielneutrale Instrumente zu verstehen.

Die den Sozialformen immanenten Eigenwirkungen wie Förderung von Wettbewerb, Konkurrenz oder Kooperations- und Teamfähigkeit, Isolierung oder Solidarität u.a. können die Zielsetzungen der Gesellschaftslehre verwirklichen helfen oder ihre Verwirklichung behindern. Deshalb sollte bei der Wahl der Sozialformen berücksichtigt werden, inwieweit die Gemeinsamkeit des Handelns aller an der Unterrichtssituation Beteiligten, die Gleichheit der Beteiligungschancen, der Abbau von Barrieren und Hemmungen und die wechselseitig akzeptierte Gleichgewichtigkeit der Mitwirkung aller Beteiligten gewährleistet werden können.

Einzelarbeit

Einzelarbeit ist die Sozialform, in der jeder Schüler sich allein mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen muß. Wenn der Lernende sich selbst die Aufgabe stellt, sie überprüft und Beurteilungsmaßstäbe auferlegt, handelt es sich um selbsttätigen und selbstbestimmten Einzelunterricht. Bei Schülern tritt diese Form der Selbstbildung in der Schule nicht auf, sie kommt allenfalls in häuslicher Spezialisierung im Rahmen von Hobbies vor, etwa in der Vertiefung in bestimmte Teilgebiete auch aus dem Bereich der Gesellschaftslehre.

Man kann zwischen unterrichtlicher und häuslicher Einzelarbeit unterscheiden. Beidemale handelt es sich wesentlich um fremdbestimmtes, nämlich vom Lehrer im Gang gesetztes und auf seine Beurteilung gerichtetes Lernen.

Meist arbeiten die einzelnen dabei an einer für alle Schüler der Gruppe gleichen Aufgabe. Einzelarbeit als isolierte Bearbeitung einheitlicher Fragestellungen unter gleichen äußeren Bedingungen ist bisher die häufigste Form der Lernkontrolle. Einzelarbeit erscheint in Unterrichtseinheiten besonders sinnvoll, wenn dadurch den unterschiedlichen individuellen Bedingungen, Interessen, Fähigkeiten oder Zugangsmöglichkeiten bei der Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe Rechnung getragen werden kann. Um unterrichtliche Einzelarbeit aus der Bindung an die Aufgabenstellung und Bewertung durch den Lehrer zu lösen, sollten in verstärktem Maße Medien eingesetzt werden, die durch ihren Aufforderungscharakter selbstinstruierende Wirkung besitzen.

Partnerarbeit

Partnerarbeit findet statt, wenn zwei Schüler miteinander eine Aufgabenstellung bearbeiten. Diese Sozialform kann Rollenfixierungen innerhalb des gesamten Klassenverbandes bzw. der Lerngruppe abbauen helfen. Vorzug dieser Art der Beziehungen beim Lernen ist die Intensität und die symmetrische Kommunikationssituation, in der Schüler hier zum Lernen angeregt werden können.

Partnerarbeit ist durch den prinzipiell gleichen Status beider Teilnehmer und einer von formellen Kontrollen weitgehend freie Kommunikationssituation gekennzeichnet. Diese Sozialform kann sich für den Einzelnen stabilisierend auswirken, da die Schüler vertraute Arbeitspartner wählen, um sich wechselseitig zu helfen. Lernfortschritte und Mängel können relativ unbelastet aufgezeigt werden.

Nur in seltenen Fällen wird der Lehrer die Zusammensetzung der Partnergruppen bestimmen, etwa um in besonderen Situationen Lücken einzelner Schüler im Bereich von Kenntnissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten aufarbeiten zu lassen. In diesen Fällen erhält die Partnerbeziehung den Charakter des Einzelunterrichts, in dem ein Schüler die Lehrerrolle übernimmt. Dadurch, daß Partnerarbeit im Grundsatz kooperativ ausgeführt wird, ist diese Sozialform eine notwendige Vorübung für Gruppenarbeit. Partnerarbeit kann zur Routine erstarren, wenn man sich an Argumente und Handlungen des anderen gewöhnt und darauf einstellt. Wenn sich eindeutig Dominanzen entwickeln, kann es zu asymmetrischen Kommunikationsstrukturen kommen. Hier haben Klassenunterricht oder Gruppenunterricht ausgleichende Wirkung.

Partnerarbeit ist nicht auf den Unterricht in der Schule beschränkt. Diese Sozialform sollte beispielsweise auch für Hausaufgaben und an anderen Lernorten bei Besichtigungen und Erkundungen angeregt und angewandt werden.

Gruppenarbeit

Bei Gruppenarbeit wird eine größere Lerngruppe in Kleingruppen aufgeteilt, die unter einer gemeinsamen Zielsetzung ein Thema zusammen bearbeiten. Deshalb ist in diesem Abschnitt mit "Gruppe" immer die Kleingruppe von drei bis sechs Mitgliedern gemeint. Unter Gruppenarbeit ist eine selbständige Sozialform zu verstehen, die mehrere Unterrichtsstunden übergreift und innerhalb einer gesamten Unterrichtseinheit den methodischen Vorrang hat.

Bei der Gruppenarbeit lassen sich zwei Arten der Arbeitsaufgaben unterscheiden: Beim arbeitsgleichen Gruppenunterricht bemühen sich mehrere Kleingruppen um die gleiche Aufgabenstellung bzw. die Bearbeitung des Themas mit dem gleichen Material. In der anspruchsvolleren und zeitaufwendigeren Form des arbeitsteiligen Gruppenunterrichts werden Kleingruppen gebildet, die über unterschiedliche Aspekte oder verschiedene Teilbereiche eines Problems oder an unterschiedlichen Materialien arbeiten.

Bei jeder Art von Gruppenarbeit ist es notwendig, in einer abschließenden Phase durch Berichte der Kleingruppen und die gemeinsame Förderung ihrer Ergebnisse, Methoden und Arbeitsprozesse den Ertrag der Arbeit in einem Gesamtergebnis zusammenzufassen.

Gruppenarbeit, die nur zur Bewältigung großer Stoffmassen durch Arbeitsteilung erhalten soll oder die einzelnen Gruppen derart inhaltlich voneinander trennt, daß sie später die verschiedenen Gruppenberichte nicht mehr aufeinander beziehen können, verfehlt ihre eigenen Möglichkeiten und Zielsetzungen.

Durch diese Sozialform lassen sich in einem längerfristigen Lernprozeß komplexere, auf die Absichten politischer Bildung bezogene Zielsetzung anbahnen und ausbilden:

Gruppenarbeit kann die Selbständigkeit und individuelle Lernfähigkeit des einzelnen Schülers fördern. In der gemeinsamen Formulierung der Gruppenziele und Verteilung der Aufgaben kann der einzelne seine Fähigkeiten, Interessen, Einsichten und Absichten einbringen. Er wird sie allerdings sinnvo

nur in Abstimmung mit anderen durchsetzen können. Selbstbestimmung kann so in ihrer sozialen Dimension erfahren werden, denn der einzelne lernt als Mitglied einer Gruppe zu planen, mitzubestimmen und mitzuentcheiden.

Gruppenarbeit kann zur Kooperation in Gruppen befähigen. Durch die Möglichkeit zur Interaktion und Kommunikation aller Gruppenmitglieder untereinander kann Chancengleichheit als Gleichheit der Beteiligung erprobt werden. Schüler erhalten die Möglichkeit, sich selbst einzubringen und Verantwortung zu übernehmen. Sie können Unterstützung durch die Mitschüler, aber auch die Bedeutung der eigenen Person erleben.

Gruppenarbeit kann hinsichtlich des sozialen und selbstbestimmten Lernens ertragreicher als andere Sozialformen sein, weil sich Wissen und die Anwendung sachgemäßer Arbeitsverfahren aus dem Zusammenwirken aller Beteiligten an einem gemeinsam zu lösenden Problem ergeben.

Gruppenarbeit kann gegenüber der dominanten Lehrerperson entlasten und zur Reduzierung von Unsicherheit und besseren Verarbeitung von Ängsten beitragen. Der Lehrer kann zum Berater, Helfer und Koordinator werden und in dieser veränderten Rolle dazu beitragen, symmetrische Kommunikation und Interaktion zu fördern.

Allerdings darf von Gruppenunterricht allein nicht bereits die Verwirklichung der Ziele sozialen Lernens erwartet werden. Für den Einsatz im Unterricht muß man auch die Ambivalenz von Prozessen des sozialen Lernens in Kleingruppen berücksichtigen.

Die Arbeit in der Gruppe verbürgt aus sich heraus noch keine sozialintegrative Funktion. Oft werden dominierende Schüler nachgeahmt oder in ihrer hervorgehobenen Position bestärkt. Zuweilen kommt es eher zu rivalisierendem als zu kooperativem Verhalten. Im Gegensatz zur angenommenen grundsätzlichen Gleichheit der Gruppenmitglieder kann in Gruppenarbeit ein Prozeß der Ausdifferenzierung verschiedener Rollen, der des Anführers, des Mitläufers, des Außenseiters, ablaufen.

Wenn diese Bedingungen in der Unterrichtsplanung bedacht werden, kann Gruppenarbeit die Sozialform sein, in der sich methodische Gestaltung und Zielsetzung des Gesellschaftslehreunterrichts am ehesten entsprechen.

Klassenunterricht

Klassenunterricht ist die bislang noch am meisten verbreitete Sozialform des Unterrichts. In dieser Sozialform lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Kommunikations- und Interaktionsstruktur der lehrerzentrierte Frontalunterricht und eher sozialintegrative Gesprächsformen unterscheiden. Im Frontalunterricht sind die Schüler ausschließlich auf den Lehrer orientiert. Dieser bestimmt Inhalte, Verlauf und Ereignisse des Unterrichts. Die Schüler sollen im Lernprozeß keine Beziehungen zu ihren Mitschülern aufnehmen. Lernen wird ausschließlich als Einzelleistung des individuellen Schülers verstanden. Die Lernprozesse bestehen darin; daß die Schüler die vom Lehrer vermittelten Informationen aufnehmen und die von ihm vorgegebenen Erkenntnisschritte nachvollziehen.

Eine dauerhaft asymmetrische Kommunikationssituation behindert die Entwicklung der Fähigkeit, eigene Interessen, Kenntnisse und auch Defizite zu artikulieren.

Die zeitweilige Wahl des frontalunterrichtlichen Verfahrens, etwa für begrenzte Teilphasen innerhalb einer Unterrichtseinheit, kann sinnvoll sein. Insbesondere in Einführungsphasen kann Frontalunterricht eine ökonomische Informationsvermittlung gewährleisten, die Aufmerksamkeit der Klassen auf einen Gegenstand konzentrieren und die gemeinsame Grundlage für selbständig differenzierte Weiterarbeit herstellen.

Im Klassenunterricht können verschiedene der unten beschriebenen Arbeitsformen angewandt werden (vgl. S.326).

Großgruppenunterricht

Im Großgruppenunterricht werden mehrere Lerngruppen (Klassen) zusammengefaßt, um technisch, finanziell oder organisatorisch aufwendige oder schwer wiederholbare Unterrichtsangebote (Filme, aktuelle Fernsehsendungen, Vorträge, Podiumsdiskussionen usw.) möglichst vielen Schülern zugänglich zu machen. Diese Art der Lernorganisation dürfte sich vor allem als kurzfristige Phase einer Unterrichtseinheit in Kombination mit Einzel-, Kleingruppen- und Klassenunterricht eignen.

Eine besondere Variante des Unterrichts mit großen Gruppen ist das Team-Teaching. Damit ist die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsprozessen durch mehrere Lehrer in klassenübergreifenden Lerngruppen gemeint.

Bei kontrovers beurteilten Themen z.B. kann Team-Teaching die der Zielsetzung und Struktur des Themas angemessenste Form sein, um Lernmotivation zu erzeugen und einen fruchtbaren Lernprozeß zu ermöglichen. In dieser Form des Unterrichts könnten beispielsweise die Lehrer eines Jahrgangsstufenteams ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Interpretationen einbringen.

Vom Team-Teaching aus kann man im Verlauf einer Unterrichtseinheit phasenweise zu anderen Formen wie Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Klassenunterricht übergehen. Es sind Gruppenbildungen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten möglich (thematische, methodische, mediale Schwerpunkte, Zugangsmöglichkeiten, intendierte Ergebnisdarstellung, freie Lehrerwahl).

Im Unterschied zu Sozialformen, die bei den Schülern kooperative Lernformen voraussetzen und fördern, wird beim Team Teaching auch die Bereitschaft der Lehrer vorausgesetzt und angezielt zusammenzuarbeiten. Dadurch kann die Isolierung der Lehrer voneinander abgebaut und ein verändertes Rollenverständnis von Lehrern und Schülern angebahnt werden. Wenn Schüler erleben, wie sich die Mitglieder des Lehrerteams gegenseitig ergänzen, korrigieren oder auch kritisieren, bleiben sie nicht auf einen Lehrer fixiert. Auch die Beziehung der Lehrer zu den Schülern kann sich ändern. Für die Unterrichtseinheit, in der Team-Teaching praktiziert wird, ist das Lehrerteam für den einzelnen Schüler verantwortlich und zuständig. Aus diesem Team kann sich der Schüler möglicherweise in Phasen von Kleingruppenunterricht und zur Beratung von Einzelarbeit seine Bezugsperson und seinen Gesprächspartner auswählen.

C 8.4 Arbeitsformen

Von den grundlegenden methodischen Konzeptionen und den Sozialformen lassen sich Arbeitsformen des Lehrers und der Schüler unterscheiden. Eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Aktionsformen des Lehrers und Lernakten der Schüler ist nicht möglich.

Für die folgende Darstellung werden die Arbeitsformen analytisch getrennt.

Darbietende Tätigkeiten des Lehrers

Diese Arbeitsform kann in verschiedenen Unterrichtssituationen und -phasen der Vermittlung von Informationen dienen oder die Sicht für Zusammenhänge öffnen, die die Schüler auf anderem Wege nicht oder nur mit unangemessen hohem Arbeits- und Zeitaufwand selbst erwerben könnten. Solche Tätigkeiten sind: Zeigen, Vorzeigen, Demonstrieren, Vormachen, Vorführen, Experimentieren, Anzeichnen, Anschreiben, Erzählen, Schildern, Beschreiben, Berichten, Vortragen, Vorlesen, Erklären, Ergänzen, Erläutern, Verdeutlichen, Zusammenfassen. Wenn der Lehrer solche Aktionsformen anwendet, kann er dadurch die Eigentätigkeit der Schüler in Gang setzen.

Hauptpunkte der Kritik an den darbietenden Aktionsformen sind vor allem die Gefahren, die diese Arbeitsformen wegen ihrer häufigen Verknüpfung mit dem lehrerzentrierten Unterricht in sich trägt:

Mitteilungsform des allein Wissenden, Reflektierenden und Deutenden; Überlieferung fester Meinungen, Vorstellungen und Traditionen; Förderung eines personalisierenden Geschichts- und Gesellschaftsverständnisses; Absicht der Indoktrination. In jüngster Zeit ist vor allem die Form der erzählenden Vermittlung bis zur vollständigen Ablehnung kritisiert worden.

Im Wechsel zwischen entdeckenden, selbständigen Vorgehen und mehr rezeptivem Lernen kann die Lehrererzählung jedoch weiterhin sinnvoll verwendet werden. Sie trägt mit den ihr eigenen Möglichkeiten der Vergegenwärtigung, Veranschaulichung, Vereinfachung und Konkretisierung zur Erweckung von Interesse, zum Hineinwachsen in Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen (Empathie) sowie zu zeitweiligen Identifikationen mit einzelnen Personen und unterschiedlichen sozialen Gruppen bei.

Lehrerfragen und Impulse

In Fragen drückt sich Wissenwollen und Sinnsuche in einer Situation

von Nichtwissen aus. Indem Fragen die Lücken in bearbeiteten Beziehungs- und Bedeutungszusammenhängen kennzeichnen, formulieren sie zugleich das erreichte Problembewußtsein. Die Entwicklung von Fragehaltung und Problembewußtsein der Schüler ist gleichzeitig Voraussetzung und Ziel des Gesellschaftslehreunterrichts.

In unterschiedlichen Situationen und Phasen des Unterrichts können auch Fragen und Impulse des Lehrers die Lernprozesse der Schüler in Richtung auf größere Selbständigkeit und Selbsttätigkeit sowie eigene Fragehaltung der Schüler anregen.

Dabei muß zwischen echten und unechten Lehrerfragen unterschieden werden. Unecht sind solche Fragen, bei denen der Lehrer vortäuscht, etwas nicht zu wissen, was er weiß und bei denen er die Schüler zu Auskünften auffordert über etwas, was ihm bekannt ist. Echt sind Erkundungsfragen des Lehrers nach Einzelheiten, die er selbst nicht weiß, insbesondere aber Problemfragen, die für ihn selbst noch offen und ungelöst sind. Indem der Lehrer durch die Formulierung seiner Fragen die Schüler in Denken und Reflexion derart lohnender Problemstellungen einbezieht, die sich auch mit Problemen der Schüler in Verbindung bringen lassen, kann das Fragen des Lehrers die eigene Fragetätigkeit der Schüler in Gang setzen. Oft wird die eigne Fragefähigkeit der Schüler durch die Komplexität und Vielschichtigkeit der Problemstellungen überfordert. In solchen Fällen, in denen Schüler noch keine Fragen stellen können, stellen Lehrerfragen oder -impulse gleichsam stellvertretend eine Beziehung zwischen den Schülern und den Lerngegenstand her. Da der Lehrer weiß, auf welche Weise der Schüler Erkenntnisse über bestimmte Gegenstände selbst erwerben kann, teilt er den Schülern nicht fertige Ergebnisse mit, sondern leitet sie über seine Fragestellungen zu Beobachtungen und Denktätigkeiten an.

Echte Fragen nach Ursachen und Gründen, nach Vergleich und Folgerungen von Entscheidungen und Handlungen fixieren die Schüler nicht auf einsinnige und kurzschlüssige Antworten, sondern zeigen die allgemeine Richtung der Denkarbeit auf und ermöglichen den Schülern, Probleme zu erkennen und ihre Bearbeitung mitzuentwickeln.

Unterrichtsgespräch

Bei dieser Arbeitsform ist die Selbsttätigkeit der Schüler der leitende

Gesichtspunkt. Die Lernenden sollen ein Gespräch so weit wie möglich ohne Hilfe des Lehrers führen. Die Schüler sollen dabei lernen, aufeinander zu hören, auf Beiträge anderer zu achten und einzugehen, Lückenhaftes gegenseitig zu ergänzen, Gedanken anderer weiter zu verfolgen, ohne Fragen und Aufforderungen des Lehrers auszukommen und Probleme selbständig zu bearbeiten. Ob Schüler gegenseitige Korrekturen aushalten können, hängt weitgehend von den Gruppenbeziehungen ab.

Der Prozeß wechselseitiger gleichberechtigter Anfragen, Anregungen und Kritik im Unterrichtsgespräch benötigt Zeit. Unter den Zielsetzungen von Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Gesprächsbereitschaft, Empathie und Toleranz ist das Unterrichtsgespräch eine der Gesellschaftslehre angemessene Arbeitsform.

Gesprächsführung und Beteiligung am Gespräch werden erleichtert, wenn man von relativ einfachen, überschaubaren Problemen zu komplexeren von und schwierigen Aufgabenstellungen fortschreitet. Unterrichtsgespräche bieten sich für solche Unterrichtsphasen an, in denen die Schüler eigene Beobachtungen, Erfahrungen, Interessen und Probleme einbringen und untereinander austauschen können. Günstige Situationen dürften auch solche Unterrichtsphasen sein, in denen die Probleme und Ergebnisse arbeitsgleich oder arbeitsteilig organisierter Kleingruppenarbeit zusammengetragen und verglichen werden.

Schülerreferat

Bei einem Referat äußern sich ein einzelner oder eine kleine Gruppe innerhalb eines vereinbarten thematischen Rahmens zusammenhängend zu einem Problem. Aufgabenstellung bzw. Thematik eines Referats sollte präzise eingegrenzt sein; das Material sollte es dem Schüler/der Kleingruppe ermöglichen, mit zumutbarem Arbeits- und Zeitaufwand die Aufgabe zu bewältigen. Durch Themenstellung und Materialangebot kann gewährleistet werden, daß die Schüler nicht nur Fakten zusammenstellen, sondern sich mit Problemen auseinandersetzen. Auch für Referate gilt der Grundsatz, daß man sie schrittweise erlernen und langfristig im Fortschreiten von einfachen zu komplexen Themen üben muß.

Referate sollten als Lernakte der Schüler im Verlauf einer Unterrichtsstunde und innerhalb einer Unterrichtseinheit deutlich in den gesamten Lernprozeß eingefügt sein. Wenn Referate den übrigen thematischen, medialen und methodischen Elementen des Unterrichts zugeordnet werden, können sie

produktive Bezugspunkte der Arbeit der gesamten Lerngruppe sein.

Diskussion und Debatte

Im umgangssprachlichen Gebrauch wird nahezu jede sprachliche Kommunikation als Diskussion bezeichnet. Hier soll der Begriff in einem speziellen Sinn verwendet werden. Bei der Diskussion geht es darum, in der Auseinandersetzung mit Diskussionspartnern über alternative Entscheidungs- oder Streitfragen sich über die eigene Position klarzuwerden, diese darzustellen und sie im Sinne einer Beweisführung zu belegen, zu begründen, zu erläutern und erklärend zu entfalten. Die Fähigkeit zu argumentativem Denken wird dabei vorausgesetzt und gefördert.

Da man in der Diskussion die anderen Teilnehmer für die eigene Sichtweise zu einem Problem gewinnen möchte, fließt die Berücksichtigung der Meinungen, Vorstellungen und Auffassungen der anderen bereits vorwegnehmend in die Art der eigenen Darstellung ein. Deswegen kann die Diskussion in besonderem Maße der Befähigung zur Empathie dienen. Zudem wird durch diese Arbeitsform die Ambiguitätstoleranz (vgl. B 2 Erfahrungsbereich Familie, S. 92) besonders herausgefordert und aktiviert: An einer Diskussion teilzunehmen bedeutet, dazu bereit zu sein und damit fertigzuwerden, die eigene Position kritisch überprüfen und sich selbst in Frage stellen zu lassen. Somit kann die Diskussion in besonderer Weise die Bereitschaft zu kontraversen Denken fördern.

Auf der affektiv-emotionalen Grundlage von Konfliktbereitschaft setzen in der Diskussion auch kognitive Lernprozesse ein. Im Verlauf der Auseinandersetzung kann man durch Bestätigung oder auch Widerspruch der anderen Diskussionsteilnehmer in der eigenen Auffassung und Interpretation verstärkt werden. In der Diskussion bilden sich zuweilen Argumente heraus, die man selbst bislang noch gar nicht entwickelt hatte. Ebenso kann es vorkommen, daß man aufgrund neuer Argumente die eigene Meinung revidiert und sich derjenigen anderer Gruppen oder Einzelner anschließt.

Aus alledem ist ersichtlich, daß es in der Diskussion um der Überzeugungskraft der Argumentation willen notwendig ist, nicht nur über Geschick in der Gesprächsführung und im Umgang mit Diskussionspartnern zu verfügen, sondern vor allem auch gute Kenntnisse, fundierte Begründungen und einleuchtende Erklärungen bereit zu haben. In der Diskussion selbst geht es nicht vordringlich darum, neue Informationen zu erwerben, sondern auf der

Grundlage von Wissen Zusammenhänge und Beziehungen zu interpretieren und Perspektiven argumentativ zu vertreten.

Deshalb dürfte es sinnvoll sein, Diskussionen nicht an den Anfang von Unterrichtseinheiten zu legen, sondern sie eher am Schluß als zusammenfassende Erörterungen zu verwenden. Während einer Diskussion kann sich das neue Bedürfnis bilden, noch mehr zu wissen, um besser argumentieren zu können. So wird die Bereitschaft aktiviert, weiter zu lernen.

Eine besondere Variante dieser Kommunikationsform ist die Podiumsdiskussion in der nicht nur Experten, sondern auch Schüler vor dem Plenum der Lerngruppe in die Auseinandersetzung über einen kontroversen Problemzusammenhang treten.

Von der Diskussion unterscheidet sich die Debatte insbesondere dadurch, daß es hier um das Vorbereiten von formellen Entscheidungen geht. Dabei kann es sich um reale Entscheidungen über Vorhaben der Lerngruppe handeln (z.B. über Ziele und Gestaltung von Klassenfahrten), aber auch um fiktive Entscheidungen in Spielsituationen.

Während die Diskussion ein hohes Maß an Spontaneität und an Möglichkeiten für individuelles und assoziatives Denken eröffnet, ist die Debatte stärker durch planende Vorbereitung, thematische Vorstrukturierung, formalisierende Züge und Vorgabe des Bezugsrahmens gekennzeichnet. In Hinsicht auf politische Handlungsfähigkeit ist zu bedenken, daß es bei der Debatte nicht so sehr auf das Agieren von Einzelnen ankommt, sondern darauf, daß die Debattenredner sich als Vertreter bestimmter Positionen der von ihnen repräsentierten Gruppen ^{ver}stehen.

Auch Debatten bieten sich eher als Arbeitsform für die Endphase einer Unterrichtseinheit an. Sie können insbesondere gut als Nachweis zur Ermittlung des Lernerfolgs dienen, da der Inhaltsaspekt und der Aspekt der sozialen Beziehungen gleichermaßen beachtet werden.

Befragung und Interview

Diese Arbeitsformen nehmen Elemente von Befragungstechniken der empirischen und historischen Sozialwissenschaft auf (z.B. oral history).

Bei der Befragung stellen die Schüler gezielte, vorbereitete Fragen, die Befragten geben statements ab. Hierbei lassen sich vor allem Meinungsbefragungen und Expertenbefragungen unterscheiden. Meinungsbefragungen können vor allem zur Problembestimmung beitragen.

Expertenbefragungen, die auch in der Form eines hearings oder einer Podiumsdiskussion durchgeführt werden können, haben eine besondere Funktion für den Gesellschaftslehreunterricht. Indem die Experten (Vertreter von Verwaltungen, Institutionen, Verbänden, Organisationen, Parteien, Kirchen, Vereinen usf.; Angehörige der älteren Generationen als Augenzeugen historischer Vorgänge) aus ihrer Sicht und von ihrem Informationsstand aus Informationen, Erfahrungen, Meinungen, Stellungnahmen vermitteln, ersetzen sie weitgehend den Lehrer und die üblichen Unterrichtsmedien.

Lernpsychologisch gesehen bedeutet diese reale Begegnung eine Möglichkeit, den Erfahrungsansatz zu verwirklichen. Befragungen vermehren nicht nur Informationen und soziale Erfahrungen, sondern erschließen auch weitere Erfahrungsbereiche und vergrößern dadurch das Lernpotential.

Vor allem Meinungsbefragungen können in der Anfangsphase einer Unterrichtseinheit für weitere Unterrichtsprozesse motivieren. Aufgabe von Erarbeitungsphasen dürfte hauptsächlich die Entwicklung der gezielten Fragen und die Auswertung der Befragungsergebnisse sein. Am Abschluß einer Unterrichtseinheit angewandt, können Befragungen auch zur Ergebnissicherung und zur Überprüfung des Gelernten beitragen. Dabei können sich aus der Befragung wieder Ansätze für weitere Unterrichtsarbeit ergeben.

Beim Interview gibt sich im Unterschied zur Befragung der Fragende nicht mit der direkten Beantwortung mehr oder weniger ausformulierter Fragen zufrieden, sondern entwickelt ein Gespräch. Das Interview ist eine anspruchsvolle Form der Gesprächsführung, die über die Leistungsfähigkeit insbesondere von jüngeren Schülern hinausgeht. Hier tritt man in eine kommunikationsintensive Situation, die eine starke empathische Reaktionsfähigkeit voraussetzt.

Interviews werden wohl nur gelingen, wenn der Fragesteller den Befragten möglichst genau kennt und sich eine Vorstellung davon verschafft, welche Antworten von dem Befragten angesichts seiner Kenntnisse, Lebensgeschichte,

Position und Persönlichkeitsmerkmale überhaupt zu erwarten sind. Aufgrund von Vorinformationen erstellt der Befrager einen flexiblen Interviewbogen, der neben einem Gerüst vorstrukturierter Fragen die Möglichkeiten improvisierter Zusatzfragen für offene Gesprächsphasen enthalten sollte.

Da der Interviewte - anders als bei der einfachen Befragung - in der Regel auf die Fragestellungen nicht vorbereitet ist, kann von ihm mehr Spontaneität erwartet werden. So zielt das Interview auch weniger auf Information als darauf, mehr über die Meinungen, Einstellungen, Urteile und Wertungen des Befragten zu erfahren.

Das Interview hat dabei vor allem unter dem Aspekt individuellen sozialen Lernens einen besonderen Stellenwert für Gesellschaftslehreunterricht, indem es Empathie, Kontaktaufnahme, Rollenhandeln und soziale Reaktionsfähigkeit im Umgang mit einem oder wenigen Gesprächspartnern ermöglicht.

Da die Fragesteller bei dieser Arbeitsform selbst sehr gut vorbereitet sein müssen, ist das Interview nicht für Anfangsphasen von Unterrichtseinheiten geeignet.

Hausaufgaben

Hausaufgaben können die Arbeit des Gesellschaftslehreunterrichts fördern, wenn sie zur Verarbeitung und Vertiefung von Einsichten und zur Anwendung von Kenntnissen und Fähigkeiten dienen. Hausaufgaben dürfen nicht als Unterrichtersatz oder, wie oft üblich, zuerst und vor allem als Lernerfolgskontrolle benutzt werden. Sie sollen als ein auf Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler zielendes Element des gesamten Lernprozesses angesehen und eingesetzt werden.

Unstrukturierte allgemeine Aufforderungen zur "Wiederholung des Durchgenommenen" oder zum "Durchlesen" sind ziellos und ineffektiv. Hausaufgaben sind sinnvoll, wenn sie von vornherein in der Planung von Unterrichtseinheiten und Einzelstunden bedacht werden, d.h. wenn sie dazu beitragen, das im Unterricht Gelernte anzuwenden oder zu vertiefen. Dieser Transfer kann geübt werden, indem beispielsweise Ergebnisse in die Aussageweise anderer Medien übertragen werden (Texte und Tabellen in Diagramme usw.). Wenn die bearbeiteten Aufgaben in den folgenden Unterricht einbezogen werden, erfolgt eine sinnvolle Überprüfung.

Umfang und Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben sollte sich nach dem jeweiligen Leistungsstand der Schüler, nach ihrem Alter und nach den innerhalb der Lerngruppen oft sehr unterschiedlichen häuslichen Bedingungen richten. Die Aufgaben sollen so gestellt werden, daß die Schüler sie nach entsprechender methodischer Anleitung innerhalb einer der Altersstufe angemessenen Zeit ohne fremde Hilfe bewältigen können. Es sollten Aufträge gegeben werden, die unterschiedliche Leistungsfähigkeit, Interessen, Zugangsmöglichkeiten und individuelle Neigungen in Hinsicht auf den weiteren Unterrichtsprozeß berücksichtigen.

Bestimmte Arbeitsphasen an außerschulischen Lernorten sind sinnvolle Hausaufgaben für einzelne Schüler oder für Kleingruppen: Material sammeln, Beobachtungen treffen, Sendungen hören und sehen, Befragungen durchführen, Referate anfertigen.

Je nach thematischen, medialen und situativen Bedingungen und dem Grad der Befähigung zu selbständiger Arbeit können die Schüler mit zunehmenden Alter Hausaufgaben mit dem Ziel erhalten, neue Unterrichtsarbeit vorzubereiten.

Übung und Wiederholung

Üben und Wiederholen dienen der Sicherung des Gelernten. Beim üben geht es besonders um Festigung von Kenntnissen und Fertigkeiten, z.B. um Lesen und Interpretieren topographischer und thematischer Karten und Pläne, Darstellen und Auswerten von Klimadaten, Auswerten von statistischen Angaben und deren Umsetzung in Karten und Diagramme.

Der Übungsgegenstand sollte klar abgegrenzt sein. Die Übung soll einschichtiger und sinnvoller Bestandteil des gesamten Unterrichtsprozesses sein. Insbesondere die produktive Anwendung des Gelernten in neuen Beispielen oder Situationen trägt eher zum Lernerfolg bei als die bloße Repetition bereits gemachter Aussagen oder erworbener Fähigkeiten.

Von Wiederholung spricht man, wenn Zusammenhänge eingeprägt werden. Wiederholung als Festigung dient der Ausbildung eines gesicherten und verfügbaren Wissens. Bei immanenter Wiederholung werden in neuen Zusammenhängen solche Kenntnisse und Fähigkeiten reaktiviert, die die Schüler vorher in anderen Zusammenhängen erworben haben.

Im einzelnen Unterrichtsstunden sollten die Schüler je nach Situation Gelegenheit erhalten, zu üben und zu wiederholen. Bei längerfristiger Unterrichtsplanung muß bedacht werden, in welchen Phasen Übung und Wiederholung sinnvoll sind und wieviel Zeit dafür angesetzt werden soll. Insbesondere die Anlage eines Curriculums als Spiralcurriculum berücksichtigt die Tatsache, daß dauernder Lernerfolg sich nicht aufgrund einmaliger Beschäftigung mit einem Lerngegenstand einstellt, sondern durch Übung, Anwendung und Transfer gesichert wird.

C 9 Ermittlung von Lernfortschritten und Feststellung des Unterrichtserfolgs

Dieses Kapitel enthält die Überlegungen zur Frage, wie sich Lernfortschritte und Lernergebnisse beobachten und ermitteln lassen und wie sich der Unterrichtserfolg bei Verlassen der Sekundarstufe I feststellen läßt.

Ermittlung und Feststellung von Lernerfolgen sind in einem Unterricht, wie er in diesen Rahmenrichtlinien beschrieben wird, wichtig und notwendig: Für Schüler sind Erfolgserlebnisse ein wichtiges Moment ihrer personalen Stabilität, ihrer Lernfreude, ihrer Bereitschaft, sich mit anderen und schwierigeren Problemen und Gegenständen auseinanderzusetzen. Ermittlung des Lernerfolgs muß daher für Schüler so angelegt werden, daß sie mit den Verfahren, die sie geübt haben, den Kenntnissen und Erkenntnissen, die sie gewonnen haben, den "Produkten", die sie hergestellt haben, den Aktionen, die sie durchgeführt haben, in enger Beziehung steht, daß also politisches Lernen in seiner Gesamtheit für die Schüler bedeutsam bleibt.

Wesentliche Aspekte politischer Bildung, die auf den Erwerb von bestimmten Qualifikationen und die Entwicklung von Verhaltens- und Handlungsdispositionen ausgerichtet ist, können nicht systematisch operationalisiert und überprüft werden. Lernprozesse, die zum Erwerb der allgemeinen Qualifikationen (vgl. A 3 Allgemeine Qualifikationen, S. 15) beitragen, finden zum großen Teil nicht in der Schule statt. Solche Lernprozesse schließen den kognitiven, emotionalen, affektiv-evaluativen und pragmatischen Aspekt des Lernens ein (vgl. A 3 S. 15). Von diesen Aspekten ist allenfalls der erstere operationalisierbar und überprüfbar. Dagegen ist z.B. der Erwerb der "Fähigkeit, interessegeleitet und sozial verantwortlich zu handeln", oder der "Fähigkeit, ein demokratisches Wertebewußtsein aufzubauen und zu vertreten" (A 2, Erziehungsziele und allgemeine Zielsetzungen der Gesellschaftslehre, S. 11) - beides wichtige Zielsetzungen politischer Bildung - schwerlich so

in Unterrichtsprozesse umzusetzen, daß die jeweilige Fähigkeit valide geprüft werden kann.

Die Schwierigkeiten hierbei sind nicht nur methodologisch-technischer, sondern auch prinzipieller Art: "Richtiges politisches Handeln" oder "demokratisches Verhalten" sind nicht eindeutig vorweg festzulegen, sondern richten sich nach der jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Situation, in die hinein gehandelt werden soll. Ein Verhalten, das heute in einer bestimmten Situation "richtig" im Sinne der eigenen Intentionen und Interessen ist, kann morgen in einer ähnlichen Situation falsch sein. Außerdem darf in einer gewollten offenen Gesellschaft (vgl. AGI S. 20 und 22) nicht vorweg für alle entschieden werden, was "richtiges Handeln und Verhalten" sein soll.

Überprüfbar sind also bis zu einem gewissen Grade nur methodische Fertigkeiten, auch Kenntnisse, Erkenntnisse und - schon weniger - Einsichten. Der Kenntnisstand ist in der Regel nicht deckungsgleich mit der Verarbeitung zu Einsichten und Umsetzung in Verhalten und Handeln. Weiter sind überprüfbar: das Erfassen von Zusammenhängen, Abstraktionsleistungen, Handhabung und Anwendung von Begriffen und Kategorien, sprachliche Leistungen. Schwerer überprüfbar sind Fähigkeiten wie Empathie, Distanzierung, das Einnehmen verschiedener Perspektiven.

Der Überprüfung und Bewertung entziehen sich letztlich so wesentliche Fähigkeiten, die im Prozeß politischer Bildung erworben werden sollen, wie soziale Verantwortlichkeit, Einbeziehung der eigenen Interessen, Hilfsbereitschaft, Solidarität, Rücksichtnahme, Toleranz, Abbau von Vorurteilen, Engagement für die Beseitigung politischer oder sozialer Mißstände, Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung des Handelns. Trotzdem wird niemand deswegen den Erwerb solcher Fähigkeiten nicht für eine Aufgabe der politischen Bildung in der Schule bezeichnen und nicht mitbewerten wollen.

Man denke darüberhinaus an ausdrücklich auch der Schule aufgegebenen Erziehungsaufgaben wie Gesundheitserziehung, Rechtserziehung, Sexual-

erziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, die auch in den Lernbereich Gesellschaftslehre einbezogen sind: Wer z.B. ist politisch "gebildeter" - derjenige, der im Wald keine Zigarettenschachteln wegwirft oder derjenige, der die Probleme des Verursacherprinzips bei der Umwelt-Gesetzgebung aufzeigen kann? Wem würde z.B. anstehen, soziales Engagement in einer konkreten Situation höher oder niedriger zu bewerten als die Fähigkeit, anhand eines Textes die Machtverhältnisse in einer bestimmten historischen Phase exakt zu analysieren? (Natürlich schließt sich beides nicht aus.)

Bei der Frage der Überprüfbarkeit und Bewertung ist weiterhin zu berücksichtigen, daß letztlich eine Abrenzung von dem, was in der Schule gelernt wird und überprüft bzw. gewertet werden soll und dem, was außerhalb der Schule oder was Ergebnis von Entwicklungs- und Reifungsvorgängen ist, nicht möglich ist.

Bei der Bewertung würden also immer die sozialen und die entwicklungs-mäßigen Komponenten und Bedingungen des Lernprozesses mitbewertet (vgl. B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 58 , und B 2 Erfahrungsbereiche, S. 90).

Wenn man nur die Bereiche der Kenntnisse und Fertigkeiten überprüft und zur Bewertung heranzieht, löst man im Grunde nur einen, für politische Bildung im Verständnis dieser Rahmenrichtlinien kleinen Ausschnitt aus dem komplexen Lernprozeß heraus, der eine relativ niedrige Ebene politischen Gebildetseins repräsentiert.

Wenn man z.B. Kenntnisse allein als Maßstab nimmt, Noten gibt und sogar noch Schullaufbahn-Berechtigungen damit verteilt, würde Lernerfolgsermittlung für Schüler nicht die erstrebte positive Bedeutung bekommen: Die Schüler müßten den Eindruck gewinnen, daß gerade das, was den Kern politischer Bildung ausmacht, entwertet wird und letztlich gar nicht zählt. Ihre Bereitschaft, sich auf die im Kapitel Unterrichtsformen (vgl. C 8, S. 3) beschriebene Weise am Unterrichtsprozeß zu beteiligen, würde beträchtlich sinken; Schüler müßten sich getäuscht fühlen.

Dem Lehrer, der Lernfortschritte ermitteln, sie überprüfen und bewerten soll, muß jeweils bewußt sein, was er überprüfen und bewerten will und kann, und er muß dies den Schülern auch offenlegen.

In jedem Fall darf die Bewertung nicht auf punktueller Leistungsbeurteilung beruhen; es ergeben sich im Unterricht laufend Möglichkeiten, Lernfortschritte zu beobachten, die sich aus dem Lernprozeß und nicht unbedingt zu abgesprochenen Zeitpunkten ergeben. Lernerfolge von Schülern zeigen sich oft gerade in solchen Situationen, die sich der Leistungsbeurteilung entziehen, z.B. bei der Durchführung einer Befragung, der Vorbereitung einer Ausstellung, der Argumentation in einer außerschulischen politischen Veranstaltung usw.. Lernfortschritte politischer Bildung werden in der Schule seltener praxisbedeutsam.

Ermittlung von Lernfortschritten soll also ständige Aufgabe der am Unterrichtsprozeß Beteiligten sein. In einem Gesellschaftslehre-Unterricht der im Sinne der dargestellten Unterrichtsformen (vgl. C 8, S. 308) angelegt ist, sind die Lernfortschritte häufig mit den gewählten Unterrichtsverfahren, Sozialformen und Aktionsformen, die auf weitgehend von Schülern selbst erarbeiteten Lernergebnisse hin angelegt sind, identisch. Mit der Beteiligung von Schülern an der Ermittlung von Lernfortschritten ist nicht gemeint, daß sich Schüler selbst benoten sollen. Damit würde von ihnen eine Identifikation mit einem gerade in diesem Bereich untauglichen Notengebungssystem verlangt und ihnen die Möglichkeit genommen, nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit des Gelernten für den Tausch gegen gute Noten zu lernen.

Die Feststellung von Lernfortschritten und Lernergebnissen muß für Schüler wesentlich die Funktion der Bestätigung, Ermutigung, Korrektur, Hilfe und des Aufzeigens weiterer Lernwege erhalten, für den Lehrer Hinweise auf vorhandene Defizite und für die weitere Unterrichtsplanung. Für diese Feststellung sind alle Formen geeignet, die auch als Unterrichtsformen (vgl. C 8, ^{S. 308}) üblich sind.

Unterricht im Lernbereich Gesellschaftslehre, der der politischen Bildung dient, muß in einer demokratischen Gesellschaft prinzipiell die Vermittlung der gleichen Qualifikationen anstreben. (Diese Qualifikationen sind im Kap. A 3, S. 15 beschrieben.) Sie können aus diesem Grunde nicht auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden, sondern bei ihrem Erwerb können nur Stadien eines komplexen und nur in einzelnen Aspekten überprüfbareren Lernprozesses, der auch mit dem Verlassen der Schule nicht abgeschlossen ist, bis zu einem gewissen Grad beobachtet werden. Politische Bildung im Verständnis dieser Rahmenrichtlinien ist daher unteilbar.

Es kann also lediglich eine angestrebte lernbereichsbezogene Grundbildung umrissen werden, zu der erweiterte Anforderungen im Sinne einer Differenzierung und zunehmenden Spezialisierung treten können. Diese angestrebte lernbereichsbezogene Grundbildung ist mit den schwerpunktübergreifenden Lernzielen (Kapitel A 4, ^{S. 30}) sowie den schwerpunktübergreifenden Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kapitel A 5, ^{S. 39} und A 6, ^{S. 46}) einerseits und den schwerpunktbezogenen Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen andererseits (in den Kapiteln C 2, ^{S. 149} und C 4, ^{S. 201}) beschrieben worden.

In diesen Kapiteln ist ausdrücklich betont worden, es werde nicht erwartet (und könne prinzipiell nicht erwartet werden), daß alle angegebenen Ziele und Inhalte im Verlauf des schulischen Lernens der Sekundarstufe I auch erreicht werden könnten.

Differenzierung und erweiterte Anforderungen werden einmal durch die unterschiedliche Art und Weise, wie Schüler dieselben Zielsetzungen anstreben und mit denselben Inhalten umgehen, sie bearbeiten und sich aneignen, erreicht. Diese je unterschiedliche Art kann in Rahmenrichtlinien nicht vorweg beschrieben werden, da sie sich nach den Möglichkeiten und Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe richten.

So gibt es zwar grundsätzlich keinen Gegenstand, kein Thema, keinen inhaltlichen Problemzusammenhang, keine Problemstellung, keine Lernziele,

die für bestimmte Schülergruppen ausgeschlossen wären. Damit ist aber nicht gesagt, daß bestimmte Schülergruppen nicht auch zusätzliche Inhalte mit erweiterten und differenzierten Methoden bearbeiten könnten; damit ist auch nicht gesagt, daß derselbe Inhalt von allen Schülern z.B. mit der gleichen Aufgabenstellung oder in der gleichen Aneignungsform bearbeitet werden muß.

