

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Geschichte

ISBN 3–89314–609–1

Heft 4714

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5–7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

A handwritten signature in black ink, reading 'Gabriele Behler'. The script is cursive and fluid, with the first letters of 'Gabriele' and 'Behler' being capitalized and prominent.

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Geschichte	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	13
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	49
4 Lernerfolgsüberprüfungen	91
5 Die Abiturprüfung	103
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	142
7 Zusatzkurse Geschichte	146

Richtlinien

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.

- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Lehrplan Geschichte

Inhalt

	Seite
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	10
1.2.1 Begründung und Zielsetzungen	10
1.2.2 Inhaltliche Verbindungen und Kooperationsmöglichkeiten	11
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	13
2.1 Bereich I: Dimensionen historischer Erfahrung	16
2.2 Bereich II: Methoden	22
2.2.1 Grundformen der historischen Untersuchung	22
2.2.2 Arbeitsweisen der historischen Untersuchung	25
2.3 Bereich III: Inhalte	25
2.4 Die Bildung von Kursthemen und Sequenzen	34
2.4.1 Das grundsätzliche Verfahren der Thematisierung	34
2.4.2 Hinweise zur Problemorientierung von Themen	35
2.5 Obligatorik und Freiraum	44
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	49
3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	49
3.2 Gestaltung der Lernprozesse	50
3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	52
3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	54
3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	62
3.2.4 Besondere Lern- und Arbeitsformen	65
3.3 Grund- und Leistungskurse	68
3.3.1 Gemeinsamkeiten beider Kursarten	69
3.3.2 Grundkurse im Fach Geschichte	70
3.3.3 Leistungskurse	71
3.4 Sequenzbildung	72
3.4.1 Schulinterner Fachlehrplan	72
3.4.2 Bindungen und Rahmenbedingungen der Sequenzen	73
3.4.3 Innere Verknüpfung der Kursthemen	73
3.4.4 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	74
3.4.5 Strukturierung der Kurse in Orientierungs- und Schwerpunktphasen	76
3.4.6 Sequenzbildung: Beispiel	77

4	Lernerfolgsüberprüfungen	91
4.1	Grundsätze	91
4.2	Beurteilungsbereich Klausuren	92
4.2.1	Allgemeine Hinweise	92
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren und Facharbeiten	92
4.3	Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit"	95
4.3.1	Allgemeine Hinweise	95
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit"	96
5	Die Abiturprüfung	103
5.1	Allgemeine Hinweise	103
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	104
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	107
5.3.1	Aufgabentypen der schriftlichen Abiturprüfung	108
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	113
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	115
5.3.4	Beispiele für schriftliche Prüfungsaufgaben in der Abiturprüfung	117
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	136
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	137
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	137
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	138
5.4.4	Beispiel für eine Prüfungsaufgabe in der mündlichen Abiturprüfung	138
5.5	Die besondere Lernleistung	141
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	142
6.1	Aufgaben der Fachkonferenzen	142
6.2	Zusammenarbeit mit den Fachkonferenzen anderer Fächer	145
6.3	Beiträge der Fachkonferenz zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit	145
7	Zusatzkurse Geschichte	146

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

Jedes menschliche Individuum ist existentiell eingebunden in geschichtliche Bezüge und Traditionen. Historisches Erinnern ist ein konstitutives Element jeder Orientierung in der aktuellen Gegenwart, das eigene Dasein gründet auf persönlicher Zeiterfahrung, alles Denken und Handeln vollzieht sich in historisch gewachsenen Formen oder in Auseinandersetzung mit diesen. Das gesamte Umfeld menschlicher Existenz, die Ausprägungen der gesellschaftlichen Bezüge vom familiären Nahbereich bis zu den großen Systemen von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft sind in komplexen geschichtlichen Prozessen entstanden und unterliegen einem ständigen Wandel. Gesellschaftliche und politische Umbrüche, Wertewandel oder strukturelle Veränderungen von Produktionsformen, wie sie viele Jahrzehnte des zwanzigsten Jahrhunderts in unterschiedlichen Zeitschüben bestimmt haben, hat es zu allen Zeiten gegeben und werden auch die zukünftige Existenz des Menschen betreffen. Diese existentielle Betroffenheit durch Geschichte ist auch dann wirksam, wenn sich das Individuum seiner Eingebundenheit in diese Prozesse nicht bewusst ist oder sogar versucht, unbequemen Lasten der Vergangenheit zu entkommen. Sich der Geschichte zu stellen, ist daher eine notwendige Grundanforderung menschlicher Existenz.

Für eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die **rationale und erfahrungsbezogene** Auseinandersetzung mit Geschichte eine notwendige Bedingung, denn die historischen Zusammenhänge außer Acht zu lassen, gefährdet jedes politische und gesellschaftliche System. Demokratie und Recht haben auch nur dann Bestand, wenn sie von der großen Mehrzahl der Bürger bewusst bejaht, getragen und weiterentwickelt werden. Dies setzt **historisch-politische Aufklärung** voraus, die über die Erklärung von Funktionsmechanismen politischer Systeme oder gesellschaftlicher Wirkungsfaktoren hinausgeht. Die Prinzipien einer demokratischen Verfassung können nur verstanden und bejaht werden, wenn sich jeder Einzelne um die Aufklärung ihrer historischen Genese bemüht und das immer schon vorhandene individuelle Geschichtsbewusstsein reflektiert und weiter entwickelt. Ziel der historisch-politischen Erziehung ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer schulischen Ausbildung positiv für die **Annahme demokratischer Prinzipien und Wertsetzungen** entscheiden. Im Kontext der anderen Fächer des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes trägt der Unterricht in Geschichte einen unverzichtbaren Teil zur politischen Bildung der Jugendlichen und Heranwachsenden bei:

- Im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts steht der Mensch in seinen individuellen und gesellschaftlichen Bezügen, seinem zeitlichen und räumlichen Bedingungsfeld; nicht nur in der Gegenwart, sondern auch in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit werden Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns untersucht.
- Es erfolgt eine rational kontrollierte Auseinandersetzung mit der Genese und Struktur politischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Phänomene und ihrer Deutungen.

- Der fachspezifische Unterricht in Geschichte, der sich auch fachübergreifenden Sichtweisen sowie fächerverbindenden und projektorientierten Vermittlungs- und Arbeitsformen öffnet, zeigt den Lernenden auch die inhaltlichen und methodischen Bezüge zu den anderen Fächern des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes auf.
- Das gemeinsame Ziel von Geschichtsunterricht und den anderen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes im Rahmen dieses problemorientierten historisch-politischen Lernens ist die Befähigung und Bereitschaft junger Menschen, in sozialer Verantwortung mit anderen zu kommunizieren und gemeinsam an der Lösung gesellschaftlicher Zukunftsaufgaben zu arbeiten.

Der die Richtlinien bestimmende Lernbegriff umfasst fachbezogene, aber auch fachübergreifende und fächerverbindende Erkenntnisweisen, ermöglicht ebenso individuelle wie soziale Erfahrungen und vollzieht sich sowohl auf der kognitiven als auch auf der affektiven Ebene. Der Lernprozess sollte auch das soziokulturelle Umfeld der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Ausgehend von der Lebenswirklichkeit junger Menschen und Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft in ihrer europäischen und globalen Verflechtung sollten die Erkenntnisse und das praktische Handeln der Lernenden in ihren Ergebnissen einen wesentlichen Beitrag zur Orientierung und Lebensbewältigung leisten. Eine genaue Kenntnis historischer Fakten und Zusammenhänge ist für den Geschichtsunterricht unverzichtbare Grundlage. Er darf aber keine beliebige Anhäufung historischer Fakten sein, sondern hat sich didaktisch von den Erkenntnisbedürfnissen unserer gegenwärtigen Welt und den Zielen der Erziehung zu demokratischen Prinzipien und Wertvorstellungen her zu legitimieren.

Der Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe im Beziehungsfeld von **Wissenschaftsorientierung, Gesellschaftsorientierung und Schülerorientierung** leistet seinen Beitrag zur politischen Bildung im Sinne der Landesverfassung, wenn er die gegebenen Möglichkeiten des historisch-fachwissenschaftlichen Lernens auszuschöpfen versucht. Als Hilfe zur **Identitätsfindung und persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung** setzt er den rational kontrollierten und nach fachwissenschaftlichen Kategorien und Methoden überprüfbaren Umgang mit historischen Gegenständen und ihren Deutungen voraus, indem er das im Alltag erworbene Geschichtsbewusstsein überprüft und in Frage stellt. Der Unterricht ist somit der Fachwissenschaft und ihrer Struktur inhaltlich und methodisch in besonderem Maße verpflichtet. Wissenschaftspropädeutische Ausbildung ist im Geschichtsunterricht daher nicht allein unter dem Gesichtspunkt der Qualifikation für ein späteres Studium von Bedeutung, sondern **konstitutiv für das historisch-politische Lernen an sich**, das den Menschen, ungeachtet seiner beruflichen Spezialisierung, lebenslang begleitet. Jedes Verstehen historischer Phänomene und ihre erfahrungsbezogene rationale Verarbeitung unter bestimmten Fragestellungen setzt ein gutes und jederzeit verfügbares fachliches Grundwissen zur Geschichte voraus, nicht nur über historische Gegenstände, zeitliche Abläufe und Strukturen, sondern auch über relevante Fragestellungen, Kategorien und wissenschaftlich anerkannte Methoden, die sich die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zunehmend selbstständig aneignen.

Obwohl die Methoden und Ergebnisse der historischen Forschung ein unerlässliches Korrektiv für jede sachliche Bearbeitung historischer Gegenstände im Unterricht darstellen, sind doch Wissenschaft und Unterricht nicht unvermittelt aufeinander bezogen. Der Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe ist **niemals nur Abbild der Geschichtswissenschaft** und darf sich deshalb weder inhaltlich noch methodisch an den Formen des historischen Grundstudiums der Universitäten orientieren.

- Der Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe hat die Aufgabe, die von den Schülerinnen und Schülern in den unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und historisch-politischen Bewusstseinsinhalte zu entfalten und zu vertiefen. Die die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe bestimmenden Leitkategorien sind dabei **vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit**. Dabei wird sich die Intensität der Auseinandersetzung mit Geschichte in ihr sowohl quantitativ als auch qualitativ erheblich steigern. Zunehmende eigene Fähigkeiten, ein sich kontinuierlich erweiternder Horizont und ein gewachsenes Bewusstsein für fachübergreifende Zusammenhänge sollten dem Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe die folgenden über die Möglichkeiten der Sekundarstufe I hinausweisenden Akzentsetzungen ermöglichen.
- Die Intensität des **selbstständigen Arbeitens** wird weiter verstärkt. Der Unterricht sollte den Schülerinnen und Schülern ein **erweitertes Spektrum von Lern- und Arbeitsformen** anbieten, die sie dazu befähigen, eigenständig zu arbeiten und miteinander zu kooperieren.
- Der Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe erlaubt grundsätzlich eine bewusstere und vertiefte Interpretation historischer Zusammenhänge und die Fokussierung auf bestimmte Themen. Die Themenauswahl erfolgt nicht vom historischen Gegenstand her, sondern noch stärker als in der Sekundarstufe I **problemorientiert**.
- In Weiterführung der Intentionen des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I steht auch in der gymnasialen Oberstufe Aufbau und Weiterentwicklung des **Geschichtsbewusstseins** im Mittelpunkt der Lernprozesse. Dabei werden mit den Lernenden nicht nur die Deutungen historischer Fakten und Zusammenhänge in ihren Besonderheiten erarbeitet, sondern auch die Grundmuster der historischen Sinnbildung selbst und deren Wirkungen bewusst gemacht.
- Die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe bemüht sich exemplarisch um Erkenntnis der Ursprünge gegenwärtiger Lebensformen und Wertsetzungen, die von den heutigen Menschen als **Traditionen** erfahren und gelebt werden, vergleicht die eigenen Wurzeln mit fremden oder weit zurückliegenden Lebens- und Ordnungsvorstellungen und versucht so, den jungen Menschen einen Orientierungsrahmen in unserer komplexen, durch zahlreiche sich überlagernde historische Wirkungsfaktoren geprägten Gesellschaft zu geben.
- In einer vertieften Auseinandersetzung mit den historisch überkommenen politischen, sozialen und kulturellen Wertsetzungen werden im Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe die vorhandenen Orientierungsmuster und Geschichtsdeutungen verstärkt **überprüft** und hinsichtlich ihrer Gültigkeitsgrenzen und der in ihnen enthaltenen Prämissen **kritisch befragt**. Es ist das Ziel, den Lernenden zu helfen, zwischen den konkurrierenden Ansprüchen moderner plu-

ralistischer Gesellschaften einen eigenen Standort zu finden und eine soziale Identität zu entwickeln. Dabei sollte der Geschichtsunterricht den Schülerinnen und Schülern über die Reflexion des menschlichen Denkens und Handelns in der Geschichte **auch positive Angebote** für die eigene Sinnfindung machen.

- Der Geschichtsunterricht thematisiert unter dem Aspekt der **genetischen Orientierung** die Veränderungen und prozessualen Abläufe der Geschichte und macht bewusst, dass die Dynamik dieser Entwicklungen konstitutiv ist für den gesamten Bereich der gesellschaftlichen Bezüge des Menschen. Erst vertiefte Einsichten in Genese und Struktur unserer Gesellschaft mit ihren sozialen, ökonomischen und ökologischen Problemen lassen das politische Handlungs- und Entscheidungsfeld für die Zukunft sichtbar werden und orientieren die zukünftigen Staatsbürger exemplarisch über die bestehenden Mitentscheidungs- und Einflussmöglichkeiten.
- Die nunmehr bewusstere Wahrnehmung der eigenen Geschlechterrolle erlaubt es, **die Beziehungen der Geschlechter** auch in ihrer historischen Dimension herauszuarbeiten. Der gegenwärtige Zustand kann so als Folgewirkung bestimmter kultureller, religiöser, sozialer und ökonomischer Faktoren erkannt werden, der auch weiteren Umbrüchen und Veränderungen unterliegen wird. Der Geschichtsunterricht arbeitet damit Defizite früherer Geschichtsbetrachtung auf und leistet so seinen Beitrag zum Verfassungsauftrag des Art. 3 des Grundgesetzes.
- Problemorientierter Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe kann sich nicht darauf beschränken, seine Fragen an die Vergangenheit nur von den konkreten gesellschaftlichen Problemen unserer Gegenwart her zu stellen, sondern wird seinen Blick unter Aufnahme anderer Erkenntnisinteressen und Zugangsmotive auch auf **das Andere und Fremde** richten, auf früher gelebte oder gedachte Formen menschlicher Existenz, deren Zusammenhang mit der Gegenwart im Vorhinein nicht erkennbar ist. Der Unterricht erweitert damit den Horizont und das Erfahrungsfeld der Lernenden durch Bewusstmachen der **Möglichkeiten** menschlicher Existenz.

Ziele des Geschichtsunterrichts

Die folgenden Formulierungen verstehen sich als eine kurze Zusammenfassung der genannten Intentionen im Sinne von Leitlinien für die Ausgestaltung des Unterrichts. Der Lehrplan verzichtet dabei auf einen ausführlichen Lernzielkatalog mit systematischer Hierarchisierung der Ziele.

Inhalts- und Erkenntnisziele

Die Schülerinnen und Schüler gewinnen in zunehmend selbst gesteuerten Lernprozessen Einsichten

- in die historische Entwicklung konkurrierender gesellschaftlicher und sozialer Ordnungsvorstellungen, wirtschaftlicher Modelle, religiöser und kultureller Wertvorstellungen

- in den Zusammenhang der Faktoren und Wirkungsmechanismen, die unsere gegenwärtige Welt bestimmen, die Kontinuität von Traditionen, Prinzipien und Wertvorstellungen, aber auch die Diskontinuitäten und Brüche in der historischen Entwicklung
- in die Eigendynamik geschichtlicher Prozesse und die Veränderbarkeit von Wertsetzungen und Ordnungsvorstellungen, in die daraus resultierenden Gefahren, aber auch in die Möglichkeiten zukünftiger Gestaltung
- in reale Existenzformen oder Denkvorstellungen früherer Epochen, die nicht unmittelbar mit unserer Gegenwart verbunden sind, in gescheiterte oder abgebrochene Entwicklungslinien, um Alternativen zu unseren Lebensformen zu erkennen und aus der dadurch gewonnenen Distanz neue Denkmodelle und Handlungsperspektiven zu gewinnen
- in die Genese der eigenen kulturellen, sozialen und politischen Identität, der Identitäten anderer mit ihren subjektiven Interessen und Ansprüchen und die prozessualen Abläufe der allgemeinen Geschichte, um den eigenen Standort zu finden und Chancen für eigene Handlungsmöglichkeiten in politischer und sozialer Verantwortung zu erkennen.

Methodische Ziele

Die Schülerinnen und Schüler gewinnen in zunehmend selbstständigen Lernprozessen die Befähigung,

- die notwendigen fachspezifischen Methoden und instrumentalen Fertigkeiten im Umgang mit geschichtlichen Zeugnissen anzuwenden, in wissenschaftlich korrekter Weise schon vorhandene Deutungen historischen Geschehens (z. B. Fachliteratur) miteinzubeziehen und vor- bzw. unwissenschaftliche Urteile und Deutungsmuster kritisch zu überprüfen
- sich soweit wie möglich selbstständig, einzeln oder in Kooperation mit anderen, nach wissenschaftlich abgesicherten Kriterien und in korrekter fachlicher Begrifflichkeit mit historischen Fragestellungen in mündlicher und schriftlicher Form auseinander zu setzen
- fachspezifische Fragen und Erkenntnisse in ihrer allgemeinen und weiter reichenden Bedeutung einzuschätzen und mit Fragestellungen oder Erkenntnissen anderer Fächer in Beziehung zu setzen
- Möglichkeiten und Grenzen historischer Erkenntnisverfahren einzuschätzen, die Gültigkeit von gewonnenen Aussagen im Spektrum zwischen Objektivität und Parteilichkeit zu überprüfen und historische Erkenntnisse als potentiell revidierbare Deutungen zu begreifen.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

1.2.1 Begründung und Zielsetzungen

Neuere Zeit- und Gesellschaftsanalysen haben zu Begriffen wie “Umwelt”, “Frieden und Konflikt”, “Globalisierung”, “Informationsgesellschaft” oder “gesellschaftliche Ungleichheit” weltweite Problemzusammenhänge und Aufgaben herausgearbeitet, die durch ein Denken und Handeln in den begrenzten Perspektiven einzelner Fächer nicht mehr bewältigt werden können und sich in ihren komplexen Strukturen, ihren Hintergründen und Interessen nur mehr interdisziplinär erkennen lassen. Neben dem fachlichen Lernen gehört somit das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Möglicher Ansatzpunkt im Geschichtsunterricht ist nicht nur die Thematisierung geeigneter komplexer Sachzusammenhänge, sondern vor allem sein Problembezug, der über die Anbindung an **Leitprobleme** (Kapitel 2.4.2) erreicht wird. Über diese ergeben sich fachübergreifende und fächerverbindende Fragestellungen nicht nur zu den anderen Disziplinen im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld, sondern auch zu den sprachlich-literarisch-künstlerischen und mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern.

Fächerverbindender Unterricht soll so geplant werden, dass jedes beteiligte Fach in seinem fachcurricularem Kontext den Stellenwert für das jeweilige Problem festlegt bzw. Problemlösungsstrategien anbietet. Die Themen sollen so gewählt werden, dass die Untersuchungen nicht in der bloßen Addition unterschiedlicher Fachinhalte bestehen, sondern auch qualitativ komplexere Einsichten ermöglichen, als sie von den Einzelfächern her möglich wären. In Fortführung und Erweiterung der fachübergreifenden Arbeit der Sekundarstufe I werden in der gymnasialen Oberstufe auch die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Fachdisziplinen und ihrer spezifischen Erkenntnismethoden im Hinblick auf Tragweiten und Gültigkeitsgrenzen kritisch reflektiert. Durch Erlernen systematischer Verfahren und ein möglichst sicheres Beherrschen unterschiedlicher wissenschaftlicher Methoden wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, fundamentale Kategorien sowie Denk- und Handlungsschemata zu entwickeln, die erforderlich sind, um sich mit komplexen Problemen aus der Sicht der jeweilig relevanten Fächer auseinander zu setzen.

Ein so angelegtes Lernen fördert nicht nur fachliches und überfachliches Erkennen, sondern hat auch das Ziel, die grundsätzlich anzustrebenden Lern- und Arbeitshaltungen zu verstärken. Schülerinnen und Schüler sollen

- zunehmend selbstständig Bezüge zwischen zunächst als divergierend erscheinenden Aspekten entdecken
- eigene Themen fachübergreifenden Arbeitens finden und für deren Bearbeitung sinnvolle Fragestellungen formulieren
- die Bereitschaft entwickeln, sich sachbezogen und ausdauernd komplexen Gegenstandsbereichen zu stellen
- projekt – und produktorientierte Präsentationsformen finden und ausprobieren.

1.2.2 Inhaltliche Verbindungen und Kooperationsmöglichkeiten

Da menschliches Handeln in zeitlichen Zusammenhängen und Bezügen erfolgt, haben alle Gegenstandsbereiche der Fachwissenschaften eine geschichtliche Dimension. Das Fach Geschichte hatte daher schon immer immanente Beziehungen zu fast allen Schulfächern. Diese historische Dimension wird in den einzelnen Fächern in unterschiedlicher Intensität berücksichtigt. Sie hat einen traditionell hohen Stellenwert in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern sowie in den Fächern Kunst und Religionslehre, aber auch die Naturwissenschaften sehen sich in zeitlichen Bezügen und erkennen die inneren Zusammenhänge zwischen ihren fachspezifischen Ergebnissen und dem jeweiligen historischen Bedingungsfeld.

So ist z. B. die Kenntnis der historischen und sozialgeschichtlichen Umbrüche Voraussetzung für das Verständnis der Werke der bildenden Kunst, der Literatur oder etwaiger Paradigmenwechsel in den Naturwissenschaften; umgekehrt sind künstlerische Ausdrucksformen oder naturwissenschaftliche Erkenntnisse oder Theorien unerlässliche Ergänzungen zur Erklärung des historisch-politischen Wandels. Eine breit vernetzte Korrespondenz zwischen den Fächern ergibt sich zudem durch die vielfältigen Verbindungen in fachmethodischer Hinsicht. Hermeneutische, analytische, empirische und ideologiekritische Verfahren besitzen in allen Fächern – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Gewichtung – ihren Stellenwert und treten im didaktischen Sinne funktional in wechselseitige Beziehung.

Der Geschichtsunterricht unterstützt diese inhaltliche und methodische Vernetzung, indem er die im Fachunterricht vermittelten Erkenntnisse, Untersuchungsformen und Zugriffsweisen mit denen anderer Fächer in Beziehung setzt, sodass die Schülerinnen und Schüler das aufklärerische Potential historisch-politischer Untersuchungen bei der Analyse fachübergreifender komplexer Gegenwartsprobleme nutzen, indem sie u. a.

- fragen, wie ein gegenwärtiges, zur Lösung anstehendes Problem entstanden ist
- fragen, ob es in der Vergangenheit ein dem gegenwärtigen vergleichbares Problem gegeben hat, mit welchen Wertsetzungen und Zielsetzungen ihm begegnet wurde und welche Erfahrungen Menschen in ihrer Zeit und bei ihren unterschiedlichen Versuchen gemacht haben, es zu lösen
- erkennen, dass Veränderungen möglich sind, die durch das Handeln oder Unterlassen von Menschen zustande kommen, und dass für die sich daraus ergebenden Folgen alle Beteiligten Mitverantwortung tragen.

Ziele des fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts

Inhalts – und Erkenntnisziele

Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend Einsicht gewinnen

- in konkrete fachübergreifende Problemstellungen, die die Lebenswirklichkeit der Menschen vorgibt, und dabei erkennen, dass die traditionelle vordergründige Systematik der Fachwissenschaften überschritten werden muss

- in die Notwendigkeit fachübergreifender Kommunikation und Kooperation bei der Beschreibung und Lösung anstehender Gegenwartsprobleme angesichts der Differenzierung und Komplexität unserer Welt
- in die Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Fachdisziplinen.

Methodische Ziele

Die Schülerinnen und Schüler erwerben in zunehmend selbstständig gestalteten Lernprozessen die Befähigung,

- im Rahmen der Zusammenführung verschiedener Fächerperspektiven fachspezifische Fragen, Erkenntnisse und Methoden einzuschätzen und anzuwenden, mit den Fragestellungen anderer Fächer in Beziehung zu setzen und die Möglichkeiten und Grenzen historischer Erkenntnisverfahren und des historischen Methodenrepertoires kritisch zu reflektieren
- im Rahmen der Planung und Durchführung fachübergreifender Projekte und Themen die Auswahl und Eignung exemplarischer Gegenstände mit zu bestimmen, geeignete Fragestellungen zur Problematisierung zu finden und diese einzeln oder in Kooperation mit anderen zu bearbeiten.

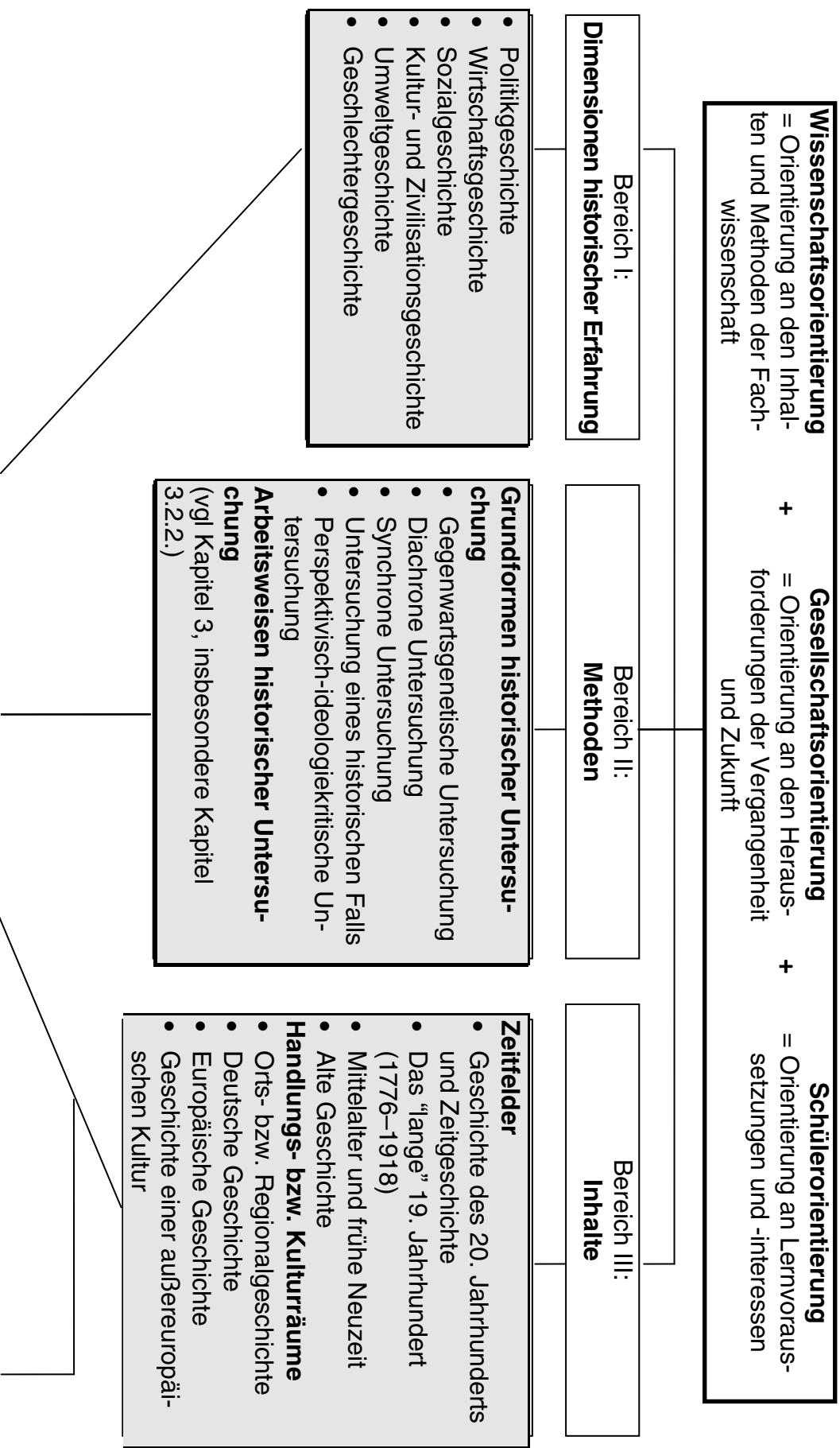
2 Bereiche, Themen, Gegenstände

Die in Kapitel 1 formulierten Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts verstehen sich als fachspezifische Konkretisierungen der drei Hauptakzente, denen sich der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe verpflichtet fühlt: der vertieften Allgemeinbildung, der Wissenschaftspropädeutik und der Studierfähigkeit. Diese Ziele können nicht einfach durch eine Kompilation beliebiger Fachinhalte realisiert werden, selbst wenn diese das Interesse der historischen Fachwissenschaft gefunden haben. Ein problemorientierter Geschichtsunterricht, dem es um den Aufbau und die wissenschaftlich-rationale, erfahrungsgestützte und kritisch reflektierte Verarbeitung von Geschichtsbewusstsein geht, richtet sich nicht auf den historischen Gegenstand an sich, sondern thematisiert diesen unter spezifischen Fragestellungen, die aus dem Horizont der am Lernprozess Beteiligten erwachsen. Die Rezeption historischen Geschehens unterliegt dabei ständiger Veränderung, es wird in seinen Abläufen und Strukturen jeweils anders wahrgenommen und evoziert neue oder modifizierte Fragestellungen. Jeder historische Gegenstand kann auch aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden, sodass die Reflexivität des historisch-politischen Lernens ein unverzichtbarer Anspruch für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist.

Aus den Forschungsfeldern und Methodenkonzepten der historischen Fachwissenschaft lassen sich die Bereiche des Unterrichtsfaches Geschichte ableiten (**Wissenschaftsorientierung**), die in Verbindung mit gesellschaftlich relevanten Fragen an die Vergangenheit (**Gesellschaftsorientierung**) und unter Einbeziehung von Voraussetzungen und Interessen der Lernenden (**Schülerorientierung**) den Rahmen abstecken, in dem sich der didaktische Prozess der Thematisierung vollzieht.

Den **Dimensionen der historischen Erfahrung** (Bereich I) kommt die Aufgabe zu, die Breite des historischen Untersuchungsspektrums zu entfalten. Die **Grundformen der historischen Untersuchung** (Bereich II) sollen die Vielfalt der fachmethodischen Zugriffe auf die Vergangenheit gewährleisten. Zu diesem Bereich gehören die fachspezifischen Arbeitsweisen der historischen Untersuchung sowie die Aneignung selbstständiger Lern- und Arbeitsformen durch die Schülerinnen und Schüler (Methodenlernen). Durch die Vorgaben von obligatorischen **Zeitfeldern und Handlungs- bzw. Kulturräumen** für die Inhaltsauswahl (Bereich III) werden die zeitliche Tiefe des historischen Geschehens gesichert und die räumliche Weite der historischen Aktionsfelder der Menschen betont. In diesem Zusammenhang sind auch die für die kollektive Erinnerung unseres Gemeinwesens unverzichtbaren Gegenstandsbereiche zu berücksichtigen, die im Kapitel 2.3 dargestellt und näher erläutert werden.

Die Themenstellung der sechs Halbjahreskurse mit ihren Unterthemen erfolgt durch die **didaktische Verknüpfung der drei Bereiche des Faches** unter einer besonderen **problemorientierten Fragestellung** (Kapitel 2.4), die ihre Verankerung und Legitimierung in historisch-politischen **Leitproblemen** findet. Dieser Prozess der Thematisierung liegt in der pädagogischen Verantwortung der Fachkonferenzen und der einzelnen Unterrichtenden. Sie beziehen bei ihren Entscheidungen die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit ein und lassen ihnen Raum für eigene Fragestellungen und Lösungswege.



Bildung von Kursthemen und Konstruktion einer Oberstufensequenz

- Unverzichtbare Gegenstandsbereiche**
- Die Deutsche Frage und die Überwindung der deutschen Teilung
 - NS-Herrschaft
 - Europäisches Rechts-, Staats- und Freiheitsdenken. Die Menschen- und Bürgerrechte

Thematisierung

Beschluss der Fachkonferenz:
6 Themen für die Konstruktion einer schulinternen Oberstufensequenz

durch Verknüpfung der drei Bereiche
Problemorientierung der Themen durch Bezug auf historisch-politische **Leitprobleme** (vgl. Kapitel 2.4.2)
Konkretisierung: Bildung von Untertemen für die Unterrichtseinheiten

Beschluss der Fachkonferenz zum Bereich Methodenlernen (vgl. Strukturskizze Kapitel 3)

2.1 Bereich I: Dimensionen historischer Erfahrung

Historische Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen zeigen sich fast immer als komplexe Wirkungszusammenhänge unterschiedlicher Faktoren. Die Frage nach den Ursachen eines Geschehens lässt sich nur beantworten, wenn die historische Analyse alle erkennbaren Ebenen menschlichen Handelns in den Blick nimmt und ihre Interdependenzen und kausalen Zusammenhänge zu entschlüsseln und zu gewichten versucht. Das menschlichen Handeln im Verlaufe der Geschichte lässt sich über die sechs Dimensionen der historischen Erfahrung **Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur/Zivilisation, Umwelt und soziale Beziehungen der Geschlechter** (gender history) wahrnehmen und gedanklich strukturieren. Diese sechs Dimensionen und ihre zahlreichen Interdependenzen in der konkreten historischen Wirklichkeit haben ihre Bedeutung nicht nur im Rahmen fachwissenschaftlicher Analysen und Interpretationen, sondern sie entsprechen auch schon der vorwissenschaftlichen lebensweltlichen Erfahrung.

Für den **Geschichtsunterricht** haben die sechs Dimensionen eine doppelte Funktion: Sie decken in ihrem komplexen Zusammenwirken den Gesamtbereich der historischen Erfahrung ab, und jede Darstellung geschichtlicher Phänomene wird sich dieser Handlungsbereiche bedienen und – bewusst oder unbewusst – Zusammenhänge zwischen den Dimensionen sichtbar werden lassen:

- So stehen z. B. fast alle Phänomene politikgeschichtlicher Betrachtung in kausalen Zusammenhängen zu wirtschafts-, sozial-, kultur- oder umweltgeschichtlichen Erscheinungen, und zwar nicht nur als Folgen jener Faktoren, sondern sie können Prozesse dieser Dimensionen im Einzelfall auch initiieren.
- Mentalitäten, Weltanschauungen können wirtschaftlich-technische Entwicklungen fördern und stehen in engem Zusammenhang zu den sozialen Beziehungen der Geschlechter.
- Eigentumsverhältnisse bei wirtschaftlicher Tätigkeit, Produktionsverfahren oder Verkehrsverhältnisse stehen im Wechselverhältnis zu sozial- oder umweltgeschichtlichen Phänomenen usw.

Die Verarbeitung historischer Zusammenhänge im Geschichtsunterricht mittels Analyse und Interpretation benutzt die Dimensionen historischer Erfahrung aber auch als Instrumente zur Aufschlüsselung von Wirkungszusammenhängen. Die komplexe Wahrnehmung wird methodisch auf unterschiedliche Handlungsebenen bezogen, um über kausale Verbindungen zu Ursachenhypothesen und möglichen Deutungen zu gelangen, die sich bei der integrierenden Deutung wieder zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Das Verfahren hat sich bewährt, weil es bei Unterrichtenden und Lernenden den traditionell auf politische Ursachenzusammenhänge gerichteten Blick erweitert und Einwirkungen aus den anderen Dimensionen der historischen Erfahrung sichtbar macht.

Historische Interpretation wird stets von der Prämisse einer **Ursachenbündelung** auszugehen haben, in die alle sechs genannten Dimensionen verwoben sind. Sie bedarf aber zugleich der methodischen Trennung und Differenzierung der Dimensionen, um historische Ereignisse, Verläufe oder ausgebildete Strukturen erkennen

und deuten zu können. Im Folgenden werden die sechs Dimensionen der historischen Erfahrung näher erläutert und die besonderen Merkmale der sie kennzeichnenden Handlungsebenen charakterisiert.

Die politikgeschichtliche Dimension

Dieser für den Geschichtsunterricht schon immer zentrale Erfahrungsbereich richtet sich auf die Entstehung, die unterschiedlichen Formen und die Wandlungen von Herrschaft. Auch wenn das historische Interesse in seinen Fragen an die Vergangenheit nicht selten von der Herrschaftserfahrung moderner Staatlichkeit ausgeht, umfasst diese Dimension das Handlungsfeld der gesamten Geschichte und sollte sich prinzipiell auch nicht nur auf einen Traditionsraum von Herrschaftsvorstellungen beschränken. Es kommt nicht nur darauf an, Kontinuitäten von Herrschaftsformen oder der Legitimierung von Herrschaft aufzudecken, sondern auch ungewöhnliche oder fremdartige Herrschaftsformen und Denkmodelle mit in den Blick zu nehmen, Brüche in historischen Entwicklungen aufzuzeigen oder auch die Wiederaufnahme früherer, schon verloren geglaubter Denkansätze und Organisationsmodelle. Das Spektrum politikgeschichtlicher Betrachtung beginnt schon in frühgeschichtlicher Zeit bei der Ausbildung von Herrschaft innerhalb von Sippen und Stammesverbänden, untersucht theokratische Legitimationen und militärisch gestützte Machtstrukturen in frühen Hochkulturen, kontrastiert unterschiedliche monarchische Systeme der Antike mit den Herrschaftsmodellen der griechischen Poleis oder dem Machtausgleich zwischen verschiedenen Ständen und Machtgruppen der Römischen Republik. Die für die mittelalterliche Welt typischen personalen Herrschaftsbeziehungen mit ihren Übernahmen antiker Traditionen, religiösen Herrschaftslegitimationen durch Christentum oder Islam, dynastischen Ordnungsvorstellungen oder Modellen bürgerlicher Freiheits- und Selbstverwaltungsvorstellungen in den Städten sind für die historische Interpretation ebenso wichtig wie die Genese moderner Staatlichkeit über Territorialisierung, Konzentration monarchischer Macht, ständische Partizipationsbestrebungen, Ausbildung von Verfassungen, Herrschaftslegitimationen über Ideologien oder Mitbeteiligung breiterer Volksschichten an staatlicher Macht über Parteiendemokratie und Formen direkter Einflussnahme. Die politikgeschichtliche Dimension umfasst sowohl die inneren Vorgänge und Strukturen von Herrschaftsverbänden oder staatlichen Ordnungen als auch die außenpolitischen Handlungsfelder und kriegerischen Auseinandersetzungen solcher politischen Einheiten. Die problemorientierte Auseinandersetzung mit Geschichte ist sich bewusst, dass politische Ordnungssysteme niemals als statisch angesehen werden und auch noch in unserer Gegenwart um humane Organisationssysteme und Partizipationsmöglichkeiten gerungen wird. Durch seine Arbeit in einem möglichst breiten Spektrum der politikgeschichtlichen Dimension sensibilisiert der Geschichtsunterricht den Blick für die Grundprobleme politischer Ordnung und öffnet den Blick für mögliche Alternativen.

Die wirtschaftsgeschichtliche Dimension

Arbeit war zu allen historisch erfassbaren Zeiten eine Grundkonstante der menschlichen Existenz. Die Fragestellungen wirtschaftsgeschichtlichen Interesses richten sich zum einen auf die Entstehung und den Wandel von Arbeitsformen und Produkten menschlicher Arbeit zwischen Frühgeschichte und moderner Industrie- bzw. Dienstleistungsgesellschaft, zum anderen auf den technischen Wandel und die damit verbundenen Veränderungen in Eigentums- und Arbeitsverhältnissen. Technikgeschichte kann deshalb partiell integriert werden. Die wirtschaftsgeschichtliche Dimension untersucht das produktive Tun des einzelnen Menschen oder kleiner ökonomischer Einheiten, aber auch komplexe Produktionsformen großer Industrien, moderne Volkswirtschaften und internationale wirtschaftliche Verflechtung in supranationalen Systemen. Die historische Interpretation ordnet den einzelnen Gruppen einer Gesellschaft spezifische Arbeitsformen und wirtschaftliche Organisationsmodelle zu und versucht ihren Stellenwert innerhalb größerer Einheiten oder des geltenden Gesamtsystems einer historischen Epoche zu gewichten. Von besonderem Interesse für den Geschichtsunterricht sind dabei nicht zuletzt die die Lebensformen einer Gesellschaft prägenden Organisationskonzepte des Wirtschaftens, z. B. die Kontroverse der mittelalterlichen Welt zwischen dem Gedanken der "Nahrung" und den daraus resultierenden Zunftbindungen einerseits und der Profitorientierung kaufmännischer Tätigkeit, die das 18. Jahrhundert bestimmende staatliche Regiewirtschaft und das System des Merkantilismus und die bis in unsere Gegenwart reichende Kontroverse zwischen staatlicher bzw. parteigelenkter Zentralverwaltungswirtschaft und Varianten marktwirtschaftlich organisierter Systeme. Problemorientierter Geschichtsunterricht sieht auch in der wirtschaftsgeschichtlichen Dimension menschlicher Erfahrung keine dauerhaften und für alle Zukunft geltenden Organisationsformen. Historische Aufklärung deckt die Leistungen und Grenzen wirtschaftlicher Ordnungsvorstellungen auf, lässt über historische Distanzierung und Analyse gegenwärtige Probleme von Bedarfsdeckung und Verteilung in anderem Licht erscheinen und schafft so Möglichkeitsbewusstsein für zukünftige Lösungen.

Die sozialgeschichtliche Dimension

Geschichte ist stets durch die sozialen Beziehungen der Menschen bestimmt, deren Anfänge schon in familiären Beziehungen oder Stammesverbindungen einfacher Lebensformen zu suchen sind. Sesshaftwerdung und Migration von Stammesverbänden verändern und erweitern die Formen sozialer Beziehungen; soziale Identität definiert sich nicht mehr nur über gentilizische Verbindungen, sondern zunehmend über Zusammenleben, gemeinsame Arbeit, Sprache, Sitten und Schicksalsgemeinschaft bei machtpolitischen Auseinandersetzungen. Geschichtsbeachtung in der sozialgeschichtlichen Dimension historischer Erfahrung untersucht die Entstehung und Formenvielfalt menschlichen Zusammenlebens, verfolgt den Wandel sozialer Beziehungen und fragt nach Ursachen dieser Veränderungen. Ausgangspunkt des historischen Interesses sind die häufig als "fragwürdig" empfundenen sozialen Erfahrungen in der modernen Massengesellschaft. Der Zwang zur Übernahme unterschiedlicher sozialer Rollen erfordert die Reflexion der Ent-

stehung und der identitätsstiftenden Merkmale sozialer Gruppen, Klassen oder Schichten. Gegenwärtige Bedingungen wie demographische Entwicklungen, Migration, persönliche Lebensverhältnisse u. a. können nur sehr bedingt Auskunft geben über die tatsächlichen Zusammenhänge und die Genese sozialer Beziehungen. Es kommt hinzu, dass sich viele soziale Ordnungs- und Beziehungsmuster gegenwärtig im Umbruch befinden. Historische Analyse leistet einen wichtigen Beitrag zur rational-kritischen Distanzierung prozessualer Entwicklungen und Strukturen und ermöglicht so Denkansätze für die persönliche Zukunftsentscheidung der Lernenden. Deshalb darf sich der Geschichtsunterricht in der sozialgeschichtlichen Dimension nicht auf die Untersuchung der gesellschaftlichen Beziehungen der letzten beiden Jahrhunderte beschränken. Gruppenbildungen, Klassenstrukturen oder familiäre Beziehungen sind zwar zu einem erheblichen Teil von aktuellen gesellschaftlichen Einflüssen bestimmt, doch ihre Genese reicht zum Teil weit in die Geschichte zurück, und aktuelle Verhaltensmuster werden z. T. unbewusst aus früheren Jahrhunderten übernommen. Historische Aufklärung in der sozialgeschichtlichen Dimension erfordert deshalb auch die Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in längst vergangenen Epochen. Migrationsbewegungen und die immer globaler werdenden Verflechtungen menschlicher Lebenswelten erfordern dabei auch den Blick über den traditionellen europäischen Untersuchungsraum des bisherigen Geschichtsunterrichts hinaus.

Die kultur- und zivilisationsgeschichtliche Dimension

Der dieser Dimension zugrunde liegende Kultur- und Zivilisationsbegriff ist bewusst weit gefasst, um alle Formen der Welt- und Selbstdeutung des Menschen einzubeziehen. Weit entfernt davon, bestimmten Völkern oder Teilgruppen unveränderliche Eigenschaften zuweisen zu wollen, besteht in der Geschichtswissenschaft ein Konsens, dass menschliches Handeln in der Geschichte mitbedingt ist von kollektiven Einstellungen und Mentalitäten sozialer Gruppen. Diese lassen sich nicht monokausal als Folge bestimmter sozialer oder ökonomischer Bedingungen erklären, sondern Geschichtswissenschaft und -unterricht sehen die Orientierungsversuche menschlichen Handelns mittels geistiger Entwürfe, die sich bestimmten Kulturkreisen oder Zivilisationen zuordnen lassen, als eigenständigen Bereich historischer Erfahrung. Weltinterpretation durch religiöse Vorstellungen, z. T. eng verbunden mit pragmatischen Überlegungen zur konkreten Lebensbewältigung, reichen bis in frühgeschichtliche Zeiten zurück. Seit der Antike treten philosophische Interpretationen der Wirklichkeit hinzu, begründet sich rationales und kritisches Verhalten, das den Beginn wissenschaftlicher Welterfassung ermöglicht und die technische Zivilisation des Abendlandes begründet. Die mit Renaissance oder Aufklärung beginnende Moderne erhebt Wissenschaftlichkeit zum leitenden Prinzip menschlichen Handelns und entwickelt konkurrierende Systeme zum Welt- und Geschichtsverständnis. Vor allem das letzte Jahrhundert ist geprägt durch die Auseinandersetzung von Ideologien, die sich selbst als "wissenschaftlich" begreifen und nahezu alle menschlichen Lebensbereiche in ihren Dienst nehmen. Auch die kultur- und zivilisationsgeschichtliche Dimension kennt keine lineare prozessuale Entwicklung, zeigt immer wieder Brüche, Atavismen und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Auch die kultur- und zivilisationsgeschichtliche Dimension hi-

storischer Betrachtung darf sich nicht auf Gegenwartsgeschichte oder unmittelbar auf diese einwirkende historische Phänomene beschränken, sondern braucht die zeitliche Tiefe und die vergleichende Betrachtung auch der ganz anderen und fremden Kulturkreise und Zivilisationsformen, um ein Spektrum für Möglichkeiten eigener Zukunftsgestaltung zu öffnen.

Die **Alltagsgeschichte** wird der kultur- und zivilisationsgeschichtlichen Dimension als besonderer Untersuchungsbereich zugeordnet. Sie ist keine einfache Widerspiegelung der Makrohistorie im überschaubaren Nahbereich, sondern ermöglicht der historischen Interpretation die Aufdeckung besonderer Wirkungszusammenhänge, die häufig auf soziale, wirtschaftliche oder politische Ursachen zurückweisen, im Besonderen aber in der kultur- und zivilisationsgeschichtlichen Dimension verwurzelt sind. Migration hat zudem die unmittelbare Berührung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen mit differierenden Zivilisationsentwürfen verstärkt. Die Alltagsgeschichte steht einerseits in unlösbarem Zusammenhang mit den epochalen Ereignissen der allgemeinen Entwicklungen, andererseits folgt sie – bewusst oder unbewusst – den längerfristigen Konstanten eines bestimmten Lebens- und Traditionsraums und zeigt zuweilen Freiräume auf, in denen sich Menschen dem Zugriff der die allgemeine Geschichte bestimmenden totalitären Ideologien und Herrschaftssysteme entziehen konnten. Erst die alltagsgeschichtliche Untersuchung lässt erkennen, ob und inwieweit die Vielzahl der Menschen überhaupt an den eine Epoche in der Historiographie bestimmenden Merkmalen Anteil hatte. Beispielhaft könnte dies an den antiken Poleis, der bürgerlichen Kultur und dem politischen Partizipationsstreben des 18./19. Jahrhunderts oder den totalitären Herrschaftsformen des Zwanzigsten Jahrhunderts untersucht werden.

Die umweltgeschichtliche Dimension

Umweltgeschichte eröffnet einen Raum, der in der traditionellen Geschichtsbeachtung aus erklärlichen Gründen früher eher ausgespart wurde, da Schutz und Erhaltung der Umwelt erst in der Gegenwart zu bewussten Zielvorstellungen menschlichen Handelns wurden. Zwar kamen auch bei der bisherigen Geschichtsbetrachtungen im Rahmen der Untersuchung von Rodungen, Hungersnöten, Klimaveränderungen oder industrieller Umgestaltung einzelne Umweltprobleme punktuell in den Blick, der Zugriff moderner Umweltgeschichte versucht aber weiter zu greifen und den generellen existentiellen Zusammenhang von Umwelt und menschlichem Handeln aufzudecken. Dieses Vorhaben kann und darf sich nicht auf den engen Zeitraum der letzten beiden Jahrhunderte beschränken, sondern sollte auch für vergangene Zeiten aufdecken, wie weit der Mensch – auch unbewusst- in vordergründig anderen Dimensionen zuzuordnenden Entscheidungen weit reichende Veränderungen seiner Umwelt verursacht hat. Insofern wird partiell auch **Technikgeschichte** in diese Dimension einzubeziehen sein: Technische Umgestaltung hat die natürlichen ökologischen Systeme über Jahrhunderte verändert, und nur mit technischer Hilfe können heute gefährdete Bereiche unserer Umwelt zurückgewonnen werden. Umgekehrt hatten auch Umweltbedingungen seit vorgeschichtlicher Zeit konkreten Einfluss auf menschliche Lebensformen und Entfaltungsmöglichkeiten. Grabungsfunde zeigen auf, dass sich klimatische Bedin-

gungen, Flora und Fauna früherer Zeiten von neuzeitlichen Verhältnissen z. T. erheblich unterschieden. Die umweltgeschichtliche Dimension macht den geschichtlichen Handlungsraum in seinen Veränderungen erfahrbar, und die Lernenden erkennen, dass die Umwelt- und Naturvorstellungen historischer Zeiten in komplexen Zusammenhängen mit den damaligen Naturerfahrungen und den Formen der Existenzsicherung stehen. Romantisierende Vorstellungen von Natur und Landschaft entspringen eher den Sehnsüchten Einzelner in zeitlich eng umgrenzten Epochen; für die Masse der Menschen war Natur über Jahrhunderte Herausforderung und existentielle Bedrohung zugleich. Heutige ökologische Zielsetzungen stehen am Ende einer langen Kette von historischen Erfahrungen mit Natur und Umwelt, von unterschiedlichen Deutungsmustern und gedanklichen Entwürfen, nicht zuletzt bedingt durch das Bewusstsein von Grenzen der Belastbarkeit und Endlichkeit der Ressourcen. Sie sind nicht übertragbar auf die Menschen der Vergangenheit, diese müssen andererseits aber in ihrem Handeln als mitverantwortlich gesehen werden für die Gestaltung und Verletzung der Lebensräume späterer Generationen.

Die geschlechtergeschichtliche Dimension

In den letzten Jahrzehnten haben die Forschungsergebnisse der Frauengeschichte die Anteile der Frauen am Gesamtprozess der historischen Entwicklung ins allgemeine Bewusstsein gehoben. Geschichtswissenschaft und Fachdidaktik haben ihr Untersuchungsfeld entsprechend erweitert, um die Lebensbedingungen und Rollenzuweisungen von **Frauen und Männern** in ihren Interdependenzen aufzuarbeiten. Neben die Frauengeschichte trat die Geschichte der sozialen Beziehungen der Geschlechter (gender history). Ihre Ergebnisse sind unverzichtbare Ergänzungen historisch-politischer Erkenntnisprozesse für die Heranwachsenden beiderlei Geschlechts.

Die sozialen Beziehungen von Frauen und Männern sind eine eigenständige menschliche Handlungsebene, die bei fast jeder historischen Untersuchung Bedeutung gewinnen oder sogar selbst den leitenden Schwerpunkt darstellen kann. Sie werden daher als eine eigene, geschlechtergeschichtliche Dimension ausgewiesen. Grundsätzlich ließe sich die Geschlechtergeschichte zwar als besonderes Untersuchungsfeld der sozialgeschichtlichen Dimension zuordnen, aber da bisher die notwendige geschlechtergeschichtliche Perspektivierung bei der historischen Interpretation noch nicht allgemein geleistet worden ist, wird sie als eigene Dimension herausgehoben.

Der Anteil, den Frauen an der Geschichte haben, muss in Geschichtswissenschaft und -unterricht weiter erschlossen werden. Die Schwierigkeiten, die geschlechtergeschichtliche Perspektivierung in allen Epochen vorzunehmen, sind allgemein bekannt, doch sollte sie da, wo sie möglich ist und sinnvoll erscheint, eingearbeitet werden. Wichtiger als eine lückenlose Chronologie weiblicher Anteile am geschichtlichen Handeln ist das Aufbrechen vorhandener stereotyper Denkmuster über die Rolle der Frauen und die Erkenntnis der kausalen Beziehungen zwischen männlichen und weiblichen Lebensformen und ihren sozial-ökonomischen Funktionen.

Der Blick zurück in weiter entfernte Epochen lässt erkennen, dass sich die aus der industrialisierten Gesellschaft gewonnenen Erkenntnisse über die Rollen und die Bedeutung von Frauen und Männern an der historischen Gesamtentwicklung von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Umwelt nicht einfach auf frühere Zeiten übertragen lassen. Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass die Erlangung oder das Versagen bestimmter Rechte für Frauen oder Männer eng mit deren spezifischen gesellschaftlichen Funktionen verbunden war. Ein Beispiel für viele sind die politischen Partizipationsrechte, die zunächst von Männern im Kontext von Kriegen, Bürgerkriegen oder Unruhen erkämpft wurden. Die Erringung des aktiven und passiven Wahlrechts durch Frauen steht im engen Zusammenhang mit ihrer wachsenden gesellschaftlichen Arbeit, der umfassenden Mobilisierung aller Menschen in modernen Kriegen und der Übernahme wichtiger Funktionen durch Frauen in der Kriegs- und Friedenswirtschaft. Die Erkenntnis solcher Ursachenzusammenhänge ist bedeutsam für die Identitätsfindung junger Menschen und ihr Streben nach politischer und gesellschaftlicher Emanzipation, weil so fest gefügte Denkmuster aufgebrochen werden und sich der Blick für reale Veränderungsmöglichkeiten öffnet.

Alle sechs Dimensionen der historischen Erfahrung müssen im Verlauf der Oberstufensequenz berücksichtigt werden, und zwar so, dass den Schülerinnen und Schülern auch deren Interdependenzen deutlich werden.

2.2 Bereich II: Methoden

2.2.1 Grundformen der historischen Untersuchung

Geschichtliche Ereignisse und Strukturen, die sich in den im Bereich I entfalten Dimensionen erkennen und darstellen lassen, werden nicht nur in der Geschichtswissenschaft, sondern auch im Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe über bestimmte fachmethodische Zugriffsweisen erschlossen. Im Bereich des Faches II werden diese Verfahrensweisen in fünf Grundformen zusammengefasst. Sie beschreiben zum einen die Richtung und methodische Akzentsetzung der jeweiligen historischen Untersuchung eines Kurshalbjahres, zum anderen können sie eingesetzt werden, um der Darstellung von Erkenntnissen über historische Sachzusammenhänge eine gedankliche Struktur zu geben. Die Verfahrensweisen leiten daher die konkrete Planung des Unterrichts und sollten im Rahmen fachmethodischer Arbeit auch den Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe transparent gemacht werden.

Die gegenwartsgenetische Untersuchung

Dieser methodische Zugriff auf Geschichte hat seinen gedanklichen Ausgangspunkt im aktuellen Umfeld der am historischen Lernprozess Beteiligten. Gegenwartige politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle oder ökologische Probleme werden im eigentlichen Sinne des Wortes als "fragwürdig" wahrgenommen und lenken das Untersuchungsinteresse auf die Entstehung dieser Probleme und ihre möglichen Ursachen. Das komplexe Bedingungsgefüge unserer Gegenwart soll in

seiner Genese erschlossen werden. Die Untersuchungsform ist genetisch-chronologisch, folgt kausalen Zusammenhängen in der Zeit und bleibt der Gegenwart sowohl als Ausgangspunkt der Fragestellung als auch als Zielpunkt der historischen Erkenntnis eng verbunden. Die kausalen Wirkungszusammenhänge bestimmen die Breite und die Intensität der Untersuchung, und da den Schülerinnen und Schülern auch die Verfolgung komplexerer Kausalbeziehungen möglich ist, wird man in der gymnasialen Oberstufe bei der gegenwartsgenetischen Untersuchung mehr erwarten dürfen als bei der entsprechenden Zugriffsweise in der Sekundarstufe I. Die Strukturierung der Unterthemen könnte dabei entweder der vertrauten Chronologie von der Vergangenheit zur Gegenwart folgen, die gesamte Planung gegenchronologisch strukturieren oder Chronologie und Retrospektive kombinieren, um graduell und strukturell die Entstehungsbedingungen unserer gegenwärtigen Welt zu erschließen. Der methodische Ansatz erschließt die historische Entwicklung in einer gewissen Komplexität und Breite oder richtet sich auf für wichtig erachtete Segmente als Teile einer kontinuierlichen prozessualen Gesamtentwicklung. Indem sie Genese und Bedingungsgefüge der modernen Welt aufdeckt, leistet diese Untersuchungsform ihren unverzichtbaren Beitrag zur Zukunftsgestaltung der Lernenden, denn sie hilft mit, die Veränderbarkeit historisch-politischer Phänomene zu begreifen und zu reflektieren.

Die diachrone Untersuchung

Kennzeichen dieses methodischen Zugriffs ist der strukturierende Vergleich im historischen Längsschnitt. Das erkenntnisleitende Interesse ist darauf gerichtet, den prozessualen Ablauf bestimmter Zusammenhänge epochenübergreifend über weitere Zeitabschnitte hinweg zu verfolgen. Im Unterschied zum genetisch-chronologischen Verfahren richtet sich der Blick nicht auf die Breite und Komplexität der historischen Gesamtentwicklung, sondern konzentriert sich auf bestimmte und überschaubare thematische Zusammenhänge. Der Blick richtet sich dabei vor allem auch auf Veränderungen, Sprünge und Diskontinuitäten. Der gedankliche Bezug zur Gegenwart ist auch beim diachronen Verfahren grundlegend, ist aber für die Lernenden möglicherweise nicht so unmittelbar erkennbar wie beim genetisch-chronologischen Verfahren. Die diachrone Untersuchung ist besonders geeignet, Kontinuitäten und Diskontinuitäten bestimmter Problemfelder zu verfolgen und aufzuzeigen, auf welchen Wegen die Menschen zu ihrer Zeit versucht haben, die Probleme und Herausforderungen unter den unterschiedlichen Bedingungen ihrer Lebensräume und ihren Handlungsmöglichkeiten zu lösen. Sie erfasst auch Kontinuität und Diskontinuität von Denkvorstellungen, Lebensformen und Herrschaftssystemen und überschreitet so die unmittelbar mit der Gegenwart verbundenen Denkhorizonte.

Die synchrone Untersuchung

Das historische Interesse richtet sich bei dieser Grundform auf die Identifizierung einer bestimmten historischen Epoche, die über den zeitlichen Querschnitt erschlossen wird. Während die mit dem historischen Längsschnitt arbeitenden Ver-

fahren ein Phänomen in verschiedenen Epochen untersuchen, gibt die synchrone Untersuchung dem komplexen Zusammenhängen einer bestimmten Zeit einen stärkeren Eigenwert. Über Strukturierung und Vergleich wird das politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und ökologische Interdependenzgefüge einer Epoche aufgedeckt. Damit macht dieser Zugriff auch besonders die Interdependenzen der sechs Grunddimensionen der historischen Erfahrungen sichtbar. Es werden sowohl gleichgerichtete als auch gegenläufige Entwicklungsprozesse angeschnitten, sodass den Lernenden auch die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen innerhalb einer Epoche bewusst gemacht wird. Die didaktische Relevanz des durch die synchrone Untersuchung gewonnenen differenzierten Bildes einer zeitlich entfernten Epoche ergibt sich ebenso durch ihre Analogie wie auch durch ihren Kontrast zur Gegenwart des fragenden Subjekts. Das Andere und Fremde in der Geschichte befriedigt nicht nur naive oder ästhetische Zuwendungsmotive zur Geschichte, sondern ist mittelbar eine wichtige Grundlage zum Bewusstwerden des eigenen Standorts der Lernenden.

Die Untersuchung eines historischen Falls

Das Interesse der historischen Analyse richtet sich auf einen engen räumlichen oder zeitlichen Ausschnitt aus der Geschichte. Diese Fokussierung ist didaktisch begründet, wenn dem ausgewählten historischen Fall eine exemplarische Bedeutung zukommt. Selbst einzelne Ereignisse können Leitprobleme der Geschichte sichtbar machen, ein eng begrenzter zeitlicher Verlauf kann geeignet sein, sonst schwieriger erschließbare Ursachenzusammenhänge aufzudecken, und bestimmte Entscheidungen waren Wendepunkte der Geschichte mit weit reichenden Folgen u. a. m. Stärker als bei anderen Zugriffsweisen wird bei der Fallanalyse die Verantwortung einzelner Menschen für historisch-politische Entscheidungen herausgestellt. Die Gefahr einer personalisierenden Geschichtsbetrachtung wird aber dennoch vermieden, weil die Fallanalyse das Handeln des Einzelnen in den Kontext der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen der Zeit setzt. Die Zugriffsweise betont die Einmaligkeit einer untersuchten historischen Situation und sensibilisiert die Lernenden so für persönliche Verantwortlichkeiten, aber auch für die Grenzen menschlichen Handelns. Als Sonderform der historischen Fallanalyse kann auch die sozialbiographische Untersuchung in den Unterricht der gymnasialen Oberstufe einbezogen werden. Sie ist nicht nur besonders geeignet, die Handlungsmöglichkeiten Einzelner bei wichtigen Entscheidungen oder im einfachen Alltagsleben aufzuzeigen, sondern ist auch geeignet, den Lernenden exemplarisch Aspekte der sozialen Beziehungen der Geschlechter bewusst machen.

Die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

Perspektivierung und Ideologiekritik sind unverzichtbare Bestandteile eines problemorientierten Geschichtsunterrichts. Monokausale oder parteiliche Deutungsmuster haben vor wissenschaftlichen Kriterien keinen Bestand. Historische Analyse und Interpretation gehen von komplexen Ursachenzusammenhängen aus, erst

eine multiperspektivische Betrachtung lässt das reale Bedingungsgefüge sichtbar werden. Deshalb sind der bewusste Perspektivwechsel bei der historischen Untersuchung und das Aufdecken ideologisch verengter Denkmuster in Quellen oder historischen Deutungen notwendige Ergänzungen der vier bereits vorgestellten Formen der historischen Untersuchung. Die besondere fachliche und fachübergreifende Bedeutung dieses kritischen Verfahrens für den rationalen Diskurs im Allgemeinen und für historische Erkenntnisgewinnung im Besonderen erfordert es, diesen methodischen Zugriff auch bewusst als eigenständige Grundform historischer Untersuchung hervorzuheben. Das erkenntnisleitende Interesse ist darauf gerichtet, die Perspektivgebundenheit des vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Umgangs mit Geschichte in Traditionsbildungen und Darstellungen herauszuarbeiten, die impliziten oder expliziten Prämissen fremder und eigener Denkansätze bei historischen Deutungen zu erkennen und über Aufschließung der Wertsysteme bzw. -präferenzen Ursachen für emotionale Einstellungen bewusst werden zu lassen. Der eigene Standort lässt sich nur in Auseinandersetzungen mit konkurrierenden Deutungen historischer Phänomene gewinnen, und es sollte erkannt werden, dass der historisch Fragende und Lernende nicht nur Subjekt eines Erkenntnisprozesses ist, sondern durch die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen seiner Zeit wesentlich beeinflusst wird. In chronologischer Sicht geht es darum, die Wirkungen historischer Deutungen und Geschichtsbilder zu erkennen, sie kritisch zu überprüfen und durch eigene Entwürfe zu ersetzen. Die Heraushebung als eigenes Untersuchungsverfahren ermöglicht den Unterrichtenden die Thematisierung von Ereignissen und Zusammenhängen, an denen bis heute bestehende Kontroversen der historischen Forschung exemplarisch vorgestellt werden können, die aktuell durch veränderte Quellengrundlagen oder neue Perspektiven eine Neubewertung erfahren oder die in der Vergangenheit Ausgangspunkt von historischen Mythen oder über lange Zeit gültigen Deutungen waren.

Alle fünf Grundformen der historischen Untersuchung müssen in der Gesamtsequenz der gymnasialen Oberstufe angemessen berücksichtigt werden. Gegenwartsgenetische, diachrone und synchrone Untersuchung müssen je einmal leitende Zugriffsform sein. Die Fallanalyse und die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung können auf Grund ihrer Besonderheiten einer anderen leitenden Grundform zugeordnet werden.

2.2.2 Arbeitsweisen der historischen Untersuchung

Die genaueren Ausführungen dazu finden sich im Kapitel 3 (Unterrichtsgestaltung/ Lernorganisation), insbesondere in den Abschnitten 3.2.2 (Lern- und Arbeitsorganisation im Fach) und 3.2.4 (Besondere Lern- und Arbeitsformen).

2.3 Bereich III: Inhalte

Die im Bereich des Faches I entfaltet Dimensionen der historischen Erfahrung sowie die im Bereich II beschriebenen fünf Grundformen der historischen Untersuchung verweisen schon auf die Weite und Tiefe des historischen Untersuchungs-

feldes, deuten auch die Vielfalt der mit den Zugriffsweisen verbundenen Betrachtungsperspektiven an. Wie sich im Bereich der historischen Wissenschaften das fragend-forschende Interesse prinzipiell dem gesamten durch Quellen, Überreste und Tradition zugänglichen Untersuchungsfeld öffnet, so hat auch der Geschichtsunterricht prinzipiell Zugriff auf alle Gegenstände der Geschichte. Angesichts dieser unübersehbaren Breite möglicher Inhalte bedarf es jedoch für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe einer an den Zielen des Faches ausgerichteten **Strukturierung**, die den in Kapitel 1 dargestellten Grundsätzen einer vertieften Allgemeinbildung, der Wissenschaftspropädeutik und der Studierfähigkeit gerecht wird. Geschichtsunterricht darf sich auch unter dem Aspekt der politischen Erziehung nicht auf die Gegenwart und ihre unmittelbare Vorgeschichte beschränken. Der demokratische Staat trägt zudem für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Geschichte eine besondere **Verantwortung**, weil er nicht darauf vertrauen kann, dass sich die für die Identität und den Fortbestand eines demokratischen Gemeinwesens unerlässliche kollektive Erinnerung von selbst einstellt oder die gesellschaftliche Verarbeitung historischen Geschehens und die Verbreitung von Deutungsmustern den Grundkonsens, auf dem unsere Verfassung aufgebaut ist, jederzeit im Auge behält. Der Lehrplan setzt daher im Bereich III eine **obligatorische Struktur**, die durch **Festlegung von vier Zeitfeldern** die zeitliche Tiefe der im Unterricht behandelten Inhalte sichert sowie durch **Festlegung von vier Handlungs- bzw. Kulturräumen** der Breite und Vielfalt der realen historischen Aktionsräume entspricht:

Zeitfelder (ZF)	1 Geschichte des 20. Jahrhunderts und Zeitgeschichte	2 Das "lange" 19. Jahrhundert (1776–1918)	3 Mittelalter und frühe Neuzeit	4 Alte Geschichte
-----------------	---	--	------------------------------------	----------------------

Handlungs- und Kulturräume (HR)	1 Orts- und Regionalgeschichte	2 Deutsche Geschichte	3 Europäische Geschichte	4 Geschichte außereuropäischer Kulturen
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------	-----------------------------	--

Alle vier Zeitfelder müssen bei der Bildung von Halbjahres-Kursthemen und der Konstruktion der Oberstufensequenz jeweils **angemessen berücksichtigt** werden. Eine nur punktuelle Sicht auf Gegenstände der Zeifelder genügt nicht. In den Kursen der **Qualifikationsphase** (Jahrgangsstufe 12 bis 13) muss **ein Schwerpunkt mindestens eines Halbjahreskurses aus einem Zeitfeld der Vormoderne (ZF 3 oder 4)** gewählt werden.

In der Abfolge der sechs Halbjahreskurse sind **alle vier Handlungs- und Kulturräume** angemessen zu berücksichtigen. Das bloße Aufzeigen von Handlungszusammenhängen oder kulturellen Interdependenzen innerhalb eines Halbjahresthemas erfüllt diese Auflage der didaktischen Strukturierung nicht.

Erläuternde Hinweise

Zeitfelder

Das **Zeitfeld 1** und das **Zeitfeld 2** behandeln Geschichte vor allem als Vorgeschichte der Gegenwart. Es liegt nahe, bei einer Schwerpunktbildung in diesen beiden Zeitfeldern Themen aus den Inhaltsbereichen zu gewinnen, die für das historisch-politische Lernen unter dem Aspekt der Gesellschaftsorientierung eine besondere Relevanz besitzen. Die Fülle der Beziehungen zwischen diesen beiden Zeitfeldern gebietet es, zahlreiche Entwicklungen, die meist auch bis in die Gegenwart hineinreichen, durch thematische Verknüpfungen der Zeitfelder 1 und 2 erfahrbar zu machen. Das gilt im Hinblick auf die Erklärung des Prozesses der Vergesellschaftung und des sozialen Wandels von der späten Feudalgesellschaft zur modernen und postmodernen Industriegesellschaft einschließlich der veränderten Rollen und Positionen der Geschlechter ebenso wie im Hinblick auf die Erklärung des technologischen und ökonomischen Wandels mit seinen globalen Interdependenzen und tief greifenden ökologischen Folgen. Dabei sind auch die aus diesem Wandel resultierenden, noch nicht abgeschlossenen Entwicklungen einzu beziehen, die unter den Stichworten Globalisierung und Migration zusammengefasst werden. Auch heute relevante Denkmuster, Ideologien und Wertvorstellungen sowie darauf sich berufende politische und gesellschaftliche Systeme lassen sich angemessen nur in ihrer langen zeitlichen Entwicklung seit dem 18. Jahrhundert erfassen und verständlich machen. Ein weiterer bedeutsamer Problemzusammenhang zwischen den beiden Zeitfelder besteht darin, die Gelenkpunkte der Innen- und Außenpolitik zwischen nationaler Souveränität und Integration in kollektive Sicherheits- und Entscheidungssysteme sichtbar zu machen.

Schwerpunkte der Geschichte des 20. Jahrhunderts im **Zeitfeld 1** können in Verbindung mit der deutschen Geschichte die Herausbildung der demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung, Krise und Untergang der Weimarer Republik, die totalitäre Diktatur des Nationalsozialismus, die Deutsche Frage nach dem Zweiten Weltkrieg bis zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten einschließlich ihrer jahrzehntelangen getrennten politischen und ideologischen Entwicklung sein. Die Geschichte der totalitären Diktaturen als prägende Erfahrung des 20. Jahrhunderts muss sich nicht allein auf die nationale Geschichte beschränken, sondern könnte in ihren gesamteuropäischen Zusammenhängen erarbeitet werden. Noch offene Fragen ergeben sich aus den am Ende des Jahrhunderts begonnenen Umbrüchen in Osteuropa, deren Auswirkungen auf einzelne Staaten, auf europäische Zusammenschlüsse und gesamteuropäische Entwicklungen noch nicht absehbar sind. Das gilt auch für die Folgen der Entkolonialisierungsprozesse in Afrika und die dem wirtschaftlichen Aufschwung oder den neuen Krisen folgenden politischen und sozialen Veränderungen in Asien. Besonders aktuelle politische Fragen werden im Sinne der Schülerorientierung gerade in diesem Zeitfeld Einfluss auf das Verfahren der Themenfindung haben.

Im **Zeitfeld 2** werden schwerpunktmäßig die Inhalte thematisiert, die die tief greifenden politischen, sozialen und wirtschaftlichen Wandlungsprozesse in Europa widerspiegeln und sich im Zusammenspiel von eruptiven, revolutionären Ereignis-

sen und langdauernden, eher evolutionären Vorgängen vollzogen haben. Damit einher geht die Bildung und Findung nationaler Identitäten, deren nationalistische und auch chauvinistische Übersteigerungen zu einem erneuten weltweiten Dominanzstreben europäischer Staaten führten, das schließlich in der Katastrophe des Ersten Weltkrieges endete. Die mit der Industriellen Revolution verquickte wirtschaftliche Umstrukturierung sollte nicht nur in ihren politischen und sozialen Konsequenzen, sondern ebenso in ihrer geistesgeschichtlichen Vorbereitung und in ihren mentalitäts- und kulturgeschichtlichen Auswirkungen erkannt werden. Neue, bis heute noch fassbare Formen politischer und sozialer Zusammenschlüsse entstehen, die dem Individuum Orientierung und Hilfe in den sich neubildenden Gesellschaftsordnungen anbieten, um seine Position und seine Partizipation in den sich herausbildenden entpersonalisierten Staatsformen zu finden und zu sichern. Für den Bereich der deutschen Geschichte können neben den allgemein für dieses Zeitfeld geltenden Inhalten noch die Gegenstände hinzugezogen werden, die die spezielle verfassungsmäßige und nationale Lage Deutschlands im 19. Jahrhundert bedenken, also die gescheiterte Revolution von 1848 und die Entstehung und Entwicklung des Deutschen Reiches.

Durch das **Zeitfeld 3** und das **Zeitfeld 4** soll die zeitliche Tiefe der Geschichte erfahrbar gemacht und Geschichte somit auch bewusst als Kontrast zur Gegenwart gesehen werden. Die andersartigen Lebens- und Produktionsformen, die Naturauffassung, die politischen Ordnungsvorstellungen und die Glaubens- und Denkformen der frühen Neuzeit, des Mittelalters, der Antike wie auch der menschlichen Frühgeschichte sollen in ihren Besonderheiten und ihrer Zeitgebundenheit verstanden werden. Gerade die Abgeschlossenheit historischer Vorgänge kann es für die Schülerinnen und Schüler leichter machen, historisch-politische Prozesse zu durchschauen und als Erkenntnisfeld für Alternativen zu heutigen Denk- und Verhaltensmustern zu nutzen um damit Möglichkeitsbewusstsein zu schaffen. Die in diesen Zeitfeldern gewonnenen Erkenntnisse werden sich aber nicht nur auf die Erfahrung von Diskontinuität beschränken können, sondern auch Kontinuitäten aufzeigen, denn Mittelalter und Antike sind durch unzählige Traditionsstränge mit unserer Gegenwart verbunden, die sich besonders deutlich in den Bereichen des sozialen Wandels und der geistesgeschichtlichen Entwicklungen zeigen lassen.

Aus der Fülle der Inhalte, die das **Zeitfeld 3** erfasst, können die Bereiche zur Themenfindung dienen, die sich mit der personenbezogenen politischen Organisation der mittelalterlichen Agrargesellschaften, denen die moderner anmutenden Verfassungen städtischer Genossenschaften gegenüberstehen, sowie mit der Auflösung dieser Strukturen durch die Herausbildung des neuzeitlichen Territorialstaates befassen. Die Erfahrung der Ungleichzeitigkeit in der Geschichte und des sich nur langsam vollziehenden Wandels sozialer und politischer Strukturen, wie z. B. im Zusammenhang mit dem Problemkomplex Freiheit – Gleichheit, kann über die gesamte Länge dieses Zeitfeldes und bis in das Zeitfeld 2 hinein verfolgt werden. In der Verbindung mit den verschiedenen Handlungsräumen kann so zudem die Epoche in ihrem facettenreichen Bild erfasst werden. Das noch stark von reinen Existenznöten geprägte wirtschaftliche Denken des Mittelalters wird durch die mutigen Unternehmungen der Kaufleute letztlich allmählich verändert und durch die über Europa hinausgreifenden Expeditionen in der frühen Neuzeit auf eine neue wirt-

schaftliche Basis gestellt. Die Beschäftigung mit dem Christentum als die das gesamte europäische mittelalterliche Leben prägende Kraft, seine Konfrontation mit anderen Religionen, seine Konflikte mit den christlichen Reformkräften, sein Ringen mit dem zunehmend rationalen Denken sowie der Verlust seiner beherrschenden politischen und sozialen Stellung durch die Säkularisierung können ebenfalls zu den wichtigen Inhalten dieses Zeitfeldes gehören.

Das Zeitfeld 3, dessen Epochengrenzen in der Geschichtswissenschaft umstritten waren und sind, kann auch Ausgangspunkt für eine Reflexion der für Geschichte konstitutiven Kategorie "Zeit" sein, z. B. für Probleme der Zeitmessung, der zeitlichen Gliederung und Epochenbildung.

Weitere wichtige Kategorien der historischen Wissenschaften wie die Irreversibilität historischer Prozesse, aber auch ihre interdependenten Wirkungszusammenhänge können im **Zeitfeld 4** beispielsweise an dem für die Menschheitsgeschichte so entscheidenden Vorgang der sog. Neolithischen Revolution erklärt werden. Die Beschäftigung mit Urproblemen menschlichen Lebens wie Existenzsicherung, Geschlechterrollen, Sinnfragen, Gesellschaftsformierung, Herrschaftsaufbau und -legitimierung lassen sich im Rahmen dieses Zeitfeldes am Beispiel früher und antiker Hochkulturen in ihrer essentiellen anthropologischen Bedeutsamkeit vielleicht eher darlegen als im Zusammenhang der komplexen Strukturen moderner Gesellschaften.

Andere geschichtstheoretische Thematisierungen sind unter rezeptionsgeschichtlichen Fragestellungen denkbar, die beispielsweise die Filter der Geschichtsschreibung aufdecken, durch die unser Geschichtsbild der Antike gegangen ist, wodurch die Probleme der Erforschung und Tradierung von Geschichte erkannt und diskutiert werden können. Das kann sich auch auf die im Sinne der Schülerorientierung wichtige Offenlegung unserer aus der klassischen Antike stammenden geistes- und kulturgeschichtlichen Traditionen beziehen.

Handlungs- und Kulturräume

Der **Handlungsraum und Kulturraum 1** der Orts- und Regionalgeschichte zielt nicht auf die Behandlung einer isolierten "Heimatgeschichte", vielmehr geht es zum einen um die Verschränkungen von Mikro- und Makrogeschichte, zum anderen um die Nutzung spezifischer Erkenntnismöglichkeiten der Lokal- und Regionalgeschichte. Grundlage der Thematisierung im Unterricht stellt in jedem Fall der unmittelbare Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler dar, der z. B. als Gemeinde, Stadtteil, Großstadt, Kreis oder Region bestimmt werden kann. Mit diesem "kleinen Raum" wird zugleich an die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler angeknüpft. Die Konkretion und Überschaubarkeit von lokal- und regionalgeschichtlichen Themen kommt dem Lerninteresse der Schülerinnen und Schüler entgegen, sich über ihre eigene Vergangenheit zu vergewissern. Diese eigene Vergangenheit kann sich von den Ursprüngen des eigenen Ortes in der römischen oder mittelalterlichen Welt bis in die Zeitgeschichte erstrecken.

Spuren der "großen Geschichte" sollen in der unmittelbaren Nähe der Lernenden sichtbar gemacht werden, indem z. B. die Bedeutung der politischen und gesellschaftlichen Ordnung im alltäglichen Leben aufgezeigt (z. B. Alltag im NS oder in der Nachkriegszeit etc.), die Wirkungen der "großen Geschichte" nach unten sichtbar gemacht (z. B. Kriege, historische Umbrüche etc.) oder allgemeine historische Entwicklungen durch die Erarbeitung von Paradigmen für komplexe Veränderungen am örtlichen oder regionalen Beispiel vermittelt werden (z. B. sozialer Wandel, politische Bewegungen und Wahlen etc.). Zentrale Fragen der Sozial- und Kulturgeschichte können im Handlungsraum 1 exemplarisch behandelt werden, indem Gegenstandsbereiche wie Wohnen, Freizeit, Verkehr, Kindheit, Denkmäler, Minderheiten u. a. thematisiert werden.

Die besonderen Chancen der Lokal- und Regionalgeschichte liegen in der Unmittelbarkeit der Quellen, die auf der untersten Ebene der Überlieferung häufig am wenigsten ausgewertet sind. Vor Ort, in den Archiven und Museen wird eine originale Begegnung mit Geschichte ermöglicht. Für Themen aus der jüngsten und jüngeren Vergangenheit kann sich die Begegnung mit Zeitzeugen als besonders ergiebig erweisen. Themen des Handlungsraums 1 sollten daher auch vor allem für projektorientierte Unterrichtsverfahren genutzt werden.

Dem **Handlungs- und Kulturraum 2** der Deutschen Geschichte wird ein besonderes Gewicht beigemessen, da sie schon im Handlungsraum 1 als Mikro- und nunmehr im Handlungsraum 2 als Makrogeschichte thematisiert wird. Dabei sollen die Inhalte und Gegenstände nicht auf eine deutsche Nationalgeschichte verengt werden, von der frühestens seit der Entstehung der deutschen Nationalbewegung am Beginn des 19. Jh. die Rede sein könnte. Der Handlungsraum 2 zielt auf einen geschichtlichen Raum, der in Kontinuitäten, aber auch Brüchen seit dem Mittelalter durch eine zusammenhängende kulturelle Tradition auf der Grundlage der deutschen Sprache beschrieben werden kann.

Mit Blick auf zwei Kriege, die Jahre des NS-Regimes und dessen Folgen sowie im Hinblick auf die deutsche Teilung nach 1945 kommt der deutschen Nationalgeschichte innerhalb des Handlungsraumes 2 dennoch ein besonderes Gewicht zu. Das spiegelt sich auch darin, dass die an späterer Stelle noch besonders erläuterten unverzichtbaren Gegenstandsbereiche zwar auch im Handlungsraum 1 angesprochen werden könnten (z. B. "Die deutsche Frage und die Überwindung der deutschen Teilung", "Die NS-Herrschaft") oder auch ins Zentrum des Handlungsraumes 3 gestellt werden könnten (z. B. "Europäisches Rechts-, Staats- und Freiheitsdenken. Bürger- und Menschenrechte"), eine solche Thematisierung aber sicherlich nicht losgelöst vom Handlungsraum 2 vorstellbar ist.

Ein zentrales Anliegen ist also die kritische Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der deutschen Nationbildung und Nationalität (z. B. mittelalterliche Reichsidee, Ostkolonisation, Nationalbewegung und Nationalstaatsbildung im 19. Jahrhundert, Österreich – Ungarn als Vielvölkerstaat etc.) sowie mit der Geschichte der deutschen Staatsnation (z. B. Kaiserreich und Erster Weltkrieg, Weimarer Republik, NS-Herrschaft und Zweiter Weltkrieg, Geschichte der DDR und der Bundesrepublik Deutschland bis zur Vereinigung). Der Handlungsraum 2 soll

aber über die unverzichtbaren Gegenstände hinaus nicht auf Inhalte aus der Politik- und Gesellschaftsgeschichte beschränkt werden. Gegenstände aus der Sozial-, Wirtschafts-, Kultur- und Umweltgeschichte sind ebenso geeignet, diesen Handlungs- und Kulturraum in seiner Komplexität sichtbar zu machen.

Die durch den **Handlungs- und Kulturraum 3** in einem eigenständigen Schwerpunkt herausgehobene Europäische Geschichte trägt der Tatsache Rechnung, dass eine große Gruppe historischer Nationalstaaten Europas durch innere Weiterentwicklung und schrittweise Erweiterung der Europäischen Union im Kontext anderer supranationaler Organisationen wie UNO, NATO oder WEU nicht nur enger zusammengerückt ist, sondern durch partielle Übertragung traditioneller Souveränitätsrechte auf europäische Institutionen als EU faktisch heute schon eine politische und wirtschaftliche Entscheidungsgemeinschaft darstellt. Die Öffnung der Märkte, Niederlassungsfreiheit, Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt haben auch die sozialen Probleme und den Umgang mit Ressourcen und Umwelt zu Entscheidungsfeldern aller Mitgliedsstaaten und der betroffenen Nachbarn gemacht. Auch wenn der Europäischen Union ein ganz besonderes Gewicht zukommt und der historisch-politische Unterricht die Identifikation mit diesem Handlungsraum fördern möchte, umfasst der Europabegriff auch die Staaten, die nicht Mitglied der EU sind. Dabei sind insbesondere die komplexen Entwicklungen in Osteuropa zu beachten, wo einerseits zukünftige Mitgliedschaft in der EU angestrebt wird, andererseits traditionelle Bindungen – z. B. an Russland – fortbestehen oder die Neuorientierungsprozesse, die in den 80er- und 90er Jahren eingeleitet wurden, noch nicht abgeschlossen sind. Nach dem Ende des Ost-West-Konflikts verstärkt sich insgesamt das Bewusstsein der Europäer von ihren gemeinsamen kulturellen Wurzeln und ihrer Geschichte. Die Nation kann daher nicht mehr das leitende Paradigma historischer Analysen und Bezugspunkt für Geschichtsbewusstsein sein.

Durch die obligatorische Auflage, wenigstens ein Halbjahresthema mit seinem Gewicht auf den Handlungs- und Kulturraum 3 auszurichten, soll nicht nur versucht werden, der Geschichte unserer Nachbarstaaten einen quantitativ größeren Anteil in der Kursfolge der gymnasialen Oberstufe zu geben, sondern Europa soll den Schülerinnen und Schülern, in Weiterführung entsprechender Intentionen in der Sekundarstufe I, als eigener Kultur- und Traditionsraum bewusst gemacht werden. Das historisch-politische Lernen leistet so einen wichtigen Beitrag zu einer die nationale Ebene überwindenden Identitätsfindung.

Der Handlungsraum "Europa" kann mit allen vier Zeitfeldern verbunden werden, er umfasst zum einen unter dem Aspekt einer politischen Option die Staatengemeinschaft der Europäischen Union, zum anderen alle Staaten des "Hauses Europa", deren Wurzeln bis in die Antike zurückreichen. Neben der Erkenntnis eines gemeinsamen kulturellen und zivilisatorischen Erbes aus ethnischen Grundlagen, Antike und Christentum steht vor allem auch die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens von seinen mittelalterlichen Anfängen und seiner theoretisch Entfaltung im 18. Jahrhundert bis zu den zeitgenössischen Ausformungen im Zentrum des europäischen Handlungsfeldes. Im Rahmen dieser Thematik sollte auch die Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika seit 1776 als integraler Bestandteil dieses europäischen Handlungs- und Kulturraumes

behandelt werden, der außerhalb des deutschen Sprachraumes häufig auch mit dem Begriff Western Civilisation gleichgesetzt wird.

Die besondere Gewichtung der außereuropäischen Kulturen durch die Aufnahme des **Handlungs- und Kulturraumes 4** geht davon aus, dass wir in einer Welt der globalen Verflechtung und Verantwortung leben. Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für das Leben in der "Einen Welt" ist aber nur eine Intention, die mit dieser Schwerpunktsetzung verbunden ist. Sie versucht die gemeinsame Verantwortung der Industriestaaten für politische Unterdrückung, ungerechte Terms of Trade, kriegerische Verwicklungen oder soziale Zurücksetzung in Vergangenheit und Gegenwart bewusst zu machen. Ohne vertiefte Kenntnisse historisch-politischer Wirkungszusammenhänge könnten sich die Lernenden nicht für eine bessere Weltordnung engagieren. Eine kritischere Analyse beurteilt die Vorstellung der "Einen Welt" eher skeptisch und befürchtet nach dem Ende des Ost-West-Konflikts eine Konfrontation unterschiedlicher Kulturkreise. Die modernen Migrationsprozesse und die weltweite Kommunikation haben den europäisch-atlantischen Kulturkreis qua Western Civilisation in einen permanenten Austausch mit außereuropäischen Kulturen und Lebensformen gebracht. Die Kontakte betreffen nicht mehr nur die große Gruppe der islamischen Staaten, deren Angehörige inzwischen auch eine bedeutende Minderheit innerhalb der Europäischen Union darstellen, sondern umfassen auch die bisher als fern oder fremd wahrgenommenen Kulturkreise und Zivilisationsformen Asiens, Afrikas und Amerikas. Die stillschweigende Prämisse, die entstehende moderne One World beruhe zwangsläufig auf den Prinzipien der westlichen Zivilisation seit 1776, kann nicht mehr aufrechterhalten werden. Die Angehörigen der anderen Kulturkreise möchten in ihren Denk- und Lebensformen akzeptiert werden und lehnen es teilweise ab, die Problemlösungsversuche in ihren Staaten nach europäisch-atlantischen Prinzipien vorzunehmen.

Die Schwerpunktsetzung im Handlungs- und Kulturraum 4 ist daher immanent mit einem tiefergehenden **Kulturvergleich** verbunden. Die Intentionen dieser Obligatorik wäre deshalb missverstanden, würde sich der Geschichtsunterricht in Verbindung mit den Zeitfeldern 1 und 2 auf das Zeitalter des Imperialismus, der Dekolonisierung und die politischen Probleme heutiger Entwicklungsländer beschränken. Lebensordnungen, Denkformen, religiöse Vorstellungen oder Mentalitäten können meist nur über eine Untersuchung ihrer längeren Vorgeschichte verstanden werden. Es geht darum, wenigstens einmal exemplarisch eine andere Kultur oder Zivilisation aus ihren eigenen Wurzeln heraus zu verstehen und in ihrer Besonderheit und Andersartigkeit wahrzunehmen. Der Vergleich mit den Grundlagen der europäisch-westlichen Kultur und Zivilisation verstärkt zugleich das Bewusstsein für deren wesentliche Prinzipien, überprüft die gewohnten religiösen, ethnischen oder kulturellen Identifikationsmuster und fordert so die Schülerinnen und Schüler zu persönlicher Wertentscheidung heraus.

Unverzichtbare historische Gegenstände

Auch nach der deutschen Wiedervereinigung von 1990 sind bestimmte Erfahrungen der deutschen Geschichte Eckpunkte für jede Standortbestimmung und politische Neuorientierung. Im Bewusstsein einer besonderen historischen und politischen Verantwortung, die eine Auseinandersetzung mit den wesentlichen Wendepunkten unserer Geschichte, ihren verwirklichten und verpassten Chancen, den Verbrechen und Katastrophen erfordert, um Schülerinnen und Schülern Orientierungspunkte für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Handeln anzubieten, benennt der Lehrplan aus der Weite und Vielfalt der möglichen historischen Sachbereiche **drei unverzichtbare Gegenstände**, die das deutsche Selbstverständnis und die seinen geschichtlichen Verlauf prägenden Prozesse grundlegend repräsentieren und historisch-kritische Antworten aus nun veränderter Perspektive verlangen:

- Europäisches Rechts-, Staats- und Freiheitsdenken; Menschen- und Bürgerrechte
- Die Deutsche Frage und die Überwindung der deutschen Teilung
- NS-Herrschaft.

Da davon ausgegangen werden kann, dass alle drei Gegenstände bereits als obligatorische Fachinhalte in den Lehrplänen der Sekundarstufe I schwerpunktartig behandelt worden sind, sollen diese Gegenstände in der gymnasialen Oberstufe in die Themensequenz der Jahrgangsstufen 11/I bis 13/II eingebaut werden. Die problemorientierte Untersuchung sollte sich darum bemühen, komplexere Ursachenzusammenhänge aufzudecken, die eine allzu deutschlandzentrierte Betrachtung und eine zu enge Orientierung an zeitgeschichtlichen Ereignissen vermeiden. Die folgende Fragestellungen sind als Anregungen und Beispiele gedacht:

- **Moderne Demokratie und Menschenrechte:** Entstehung moderner Verfassungen, Legitimation politischer Herrschaft, sozialistische und kommunistische Gegenentwürfe zu den liberalen Grundprinzipien, Widersprüche zwischen Kodifikation und Verfassungswirklichkeit, Diskussionen über offene Probleme und ihre möglichen Lösungen.
- **Die Deutsche Frage** – eine Nation zwischen Teilung und Wiedervereinigung: Grundideen deutscher Staatlichkeit und Reichseinigung im 19. Jahrhundert, Entscheidungsspielräume beider deutscher Staaten im Kalten Krieg, Freund-Feind-Denken und Blockdisziplin, Strukturen und Mentalitäten als Hindernisse beim Zusammenwachsen, Kontinuität von Mentalitäten, Vergangenheitsbewältigung der ehemaligen DDR, Ende des "deutschen Sonderweges" und neues Selbstverständnis Deutschlands nach 1990?
- **NS – Herrschaft:** Strukturen totalitärer Herrschaftsformen, europäische und globale Ausprägungen, Holocaust: Gibt es eine Erklärung? Formen der Vergangenheitsbewältigung (Historikerstreit), Hypothesen deutscher Politik, Prozesse der Aussöhnung mit europäischen Nachbarn, Kontinuitäten rechtsextremen Denkens.

2.4 Die Bildung von Kursthemen und Sequenzen

2.4.1 Das grundsätzliche Verfahren der Thematisierung

Die die gymnasiale Oberstufe bestimmenden Intentionen der vertieften Allgemeinbildung, der Wissenschaftspropädeutik und der Studierfähigkeit sowie die in Kapitel 1.1 im Kontext dieser Leitintentionen entwickelten fachspezifischen Aufgaben und Ziele können nur durch eine begründete **didaktische Verknüpfung aller drei Bereiche des Faches** erreicht werden. Erst durch diese ist gewährleistet, dass sich der thematische Zugriff der Vielfalt und der Interdependenzen der Dimensionen historischer Erfahrung bewusst wird, die Erkenntnisprozesse nach klar erkennbaren wissenschaftlichen Verfahrensweisen organisiert und bei der Auswahl historischer Gegenstände zeitliche Tiefe und die Breite und Vielfalt historischer Handlungsräume berücksichtigt werden.

Die Bildung von Kursthemen und die Konstruktion einer Kursfolge in der gymnasialen Oberstufe (Oberstufensequenz) liegt in der **Verantwortung der Fachkonferenz**, die ein verbindliches Schulcurriculum erstellt, das sowohl den aus der **Wissenschaftsorientierung** und der **Gesellschaftsorientierung** des historisch-politischen Lernens resultierenden Auflagen der Bereiche I, II und III gerecht wird als auch die **Schülerorientierung** didaktischer Entscheidungen berücksichtigt. Letztere ist integraler Bestandteil der curricularen Entscheidungen, da die Kursthemen von der Fachkonferenz grundsätzlich im Hinblick auf die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden ausgewählt und strukturiert werden. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler als gewählte beratende Mitglieder an den Entscheidungen der Fachkonferenz verantwortlich beteiligt, und die Unterrichtenden orientieren sich bei der Konkretisierung der Kursthemen an den spezifischen Lernvoraussetzungen und Interessen ihrer jeweiligen Lerngruppe.

Unter einem **Thema** ist nicht bloß die Nennung historischer Gegenstände (z. B. "Der Nationalsozialismus", "Die attische Demokratie", "Der Imperialismus") zu verstehen, sondern die fachwissenschaftlich abgesicherte und von einem historischen oder gesellschaftlich-politischen Erkenntnisinteresse geleitete Frage bzw. Problemstellung an die Geschichte (vgl. Kapitel 2.4.2: Leitprobleme). Durch deren Verknüpfung mit den drei Bereichen des Faches wird ein Thema gewonnen. Es werden Themen für **Halbjahreskurse** gebildet. Ihre inhaltliche und methodische Strukturierung richtet sich nach der zugrundeliegenden Problemorientierung und den zugeordneten Bereichen des Faches. In einem Halbjahreskurs sollen möglichst mehrere Dimensionen historischer Erfahrung (Bereich I) in die Strukturierung des Themas einbezogen werden, um den Lernenden die Interdependenzen sichtbar zu machen. Der Halbjahreskurs sollte bei der methodischen Erschließung der historischen Zusammenhänge stets von einer leitenden Grundform der historischen Untersuchung (Bereich II) ausgehen, die dann partiell durch andere Grundformen ergänzt werden kann. Methodenüberschneidungen sollten aber vermieden werden, damit den Schülerinnen und Schülern die Besonderheit des jeweils gewählten Zugriffsverfahrens transparent bleibt. Die historische Fallanalyse und die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung sind nur wahlweise Leitform und dürfen ansonsten einem Kurs mit anderer leitender Zugriffsform zugeordnet werden.

In der Abfolge der sechs Oberstufenkurse sind alle vier Zeitfelder sowie Handlungs- und Kulturräume zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2.3 Bereich III: Inhalte). Dabei ist sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler abgesicherte Kenntnisse zu den in Kap. 2.5 aufgeführten **Inhalten** erwerben können. Bezüge zwischen den Zeitfeldern und den Handlungsräumen können und sollten sichtbar gemacht werden. Auch wenn bei der Konkretisierung der Halbjahresthemen dem Bereich III in der Praxis ein hoher Stellenwert zukommt, ist festzustellen, dass die didaktische Verknüpfung der drei Bereiche grundsätzlich auch von den Bereichen I oder II aus ansetzen kann. Ausgangspunkt der Entscheidung könnten evtl. Präferenzen für eine leitende Dimension der historischen Erfahrung sein (z. B. Wirtschaftsgeschichte). Überlegungen zu bestimmten Inhalten oder Problemstellungen oder die Gewichtung obligatorischer Auflagen für die Gesamtsequenz könnten auch dazu führen, den Ausgangspunkt für die didaktische Verknüpfung aller drei Bereiche beim Bereich II zu wählen (z. B. synchrone Untersuchung).

2.4.2 Hinweise zur Problemorientierung von Themen

Schon immer waren für Fragen an die Geschichte auch die aktuellen Probleme der Gegenwart ein wesentlicher Ausgangspunkt. Die Fachdidaktik Geschichte hat sich unter dem Leitbegriff der Problemorientierung mit dem Bezug zwischen der aus der Gegenwart erwachsenden Frage und der eigenständigen Realität vergangener Ereignisse und Strukturen auseinander gesetzt. Die Beziehungen, die Schülerinnen und Schüler zwischen sich und den historischen Sachverhalten herstellen, sind wesentliche Grundlagen für einen problemorientierten Zugriff. Ein historisches Problem wird so erkennbar als eine prinzipiell unentschiedene und immer wieder offene Grundfrage, um deren Lösung sich einzelne Denker oder soziale Gruppen über Epochen hinweg immer wieder bemüht haben, die sich aber immer wieder neu stellt. Dabei wurde der ursprünglich für den Umriss eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes entwickelte Ansatz der sogenannten "Schlüsselprobleme", der die Problemstellungen unterschiedlicher Disziplinen fachübergreifend bündelt, didaktisch nutzbar gemacht und fachspezifisch weiterentwickelt, indem sich der Blick über die Schlüsselprobleme unserer heutigen Gesellschaft hinaus auf Entscheidungsfragen richtet, denen sich die Menschen im Verlauf der Geschichte immer wieder stellen mussten. Der Geschichtsunterricht leistet demnach seinen Beitrag zu einer allgemeinen Bildung, indem er mithilft, ein historisch vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Geschichte, unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft zu erarbeiten, und zwar mit dem pädagogischen Ziel, die Mitverantwortlichkeit auch der jungen Menschen bewusst zu machen und die Bereitschaft zu wecken, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Die zu erwartenden Veränderungen unserer Lebenswelt in allen Dimensionen der historischen Erfahrung erfordern nicht nur eine Offenheit bezüglich der Anzahl und Gewichtung der wahrgenommenen Schlüsselprobleme, sondern vor allem die Bereitschaft, die prinzipielle Unterschiedlichkeit möglicher Deutungsergebnisse und Lösungen zu ertragen.

In der Fachdidaktik finden sich z. T. umfangreiche Zusammenstellungen von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen. Diese wurden als ein Angebot für die kon-

krete Arbeit an den Schulen auf eine überschaubare Anzahl von **zehn Leitproblemen** reduziert. Sie sind gezielt ausgerichtet auf die Spezifik des Faches Geschichte, indem das Gewicht auf jene Leitprobleme gerichtet wird, die **nicht nur aus der gegenwärtigen Gesellschaft** erwachsen und heutige Kontroversen bestimmen, **sondern auch das Denken und Handeln vergangener Epochen** wesentlich geprägt haben. Es sind zudem meist **offene Probleme**, weil für sie weder damals noch heute endgültige Lösungen erreicht werden konnten.

Leitprobleme können z. B. sein:

- I. **Menschenbild und Weltauffassung**
- II. **Herrschaft und politische Ordnungsentwürfe**
- III. **Freiheitsverständnis und Partizipationsstreben**
- IV. **Wirtschaftsformen und ihre Auswirkungen**
- V. **Arbeit als existentielle Sicherung**
- VI. **Gleichheit und Ungleichheit**
- VII. **Das Eigene und das Fremde**
- VIII. **Menschliche Entwicklung und Umwelt**
- IX. **Konflikte, Kriege und Friedensordnungen**
- X. **Geschehen und dessen mediale Vermittlung**

Leitprobleme sollen den Fachkonferenzen eine **Orientierungshilfe** bei der problemorientierten Themenfindung und -formulierung sein. Der Lehrplan intendiert dabei keine vollständige oder gar schematische Abarbeitung, doch sollten sich die Lernenden in der Kursfolge der gymnasialen Oberstufe mit mehreren wesentlichen Problemstellungen auseinander setzen. Die Fachkonferenz hat die Möglichkeit, ihr wichtig erscheinende weitere Leitprobleme ergänzend hinzu zu nehmen.

Erläuternde Hinweise

Die folgende erläuternde Übersicht soll die genannten Leitprobleme umreißen und aufzeigen, dass sie für Themenstellungen aus allen vier Zeitfeldern und Handlungs- bzw. Kulturräumen geeignet sind. Die problemorientierte Erschließung behält auch weiter reichende Zusammenhänge im Auge und vermeidet durch diese Tiefendimension eine bloße Oberflächenanalyse gegenwärtiger Phänomene.

I. Menschenbild und Weltauffassung

Das seit der Aufklärung den westlichen, europäisch-atlantischen Kulturkreis bestimmende Menschenbild des in seiner persönlichen Entfaltung prinzipiell uneingeschränkten und zugleich sozial verantwortlichen Individuums versteht sich zwar selbst als universal gültiges Postulat, wird aber auch in der Gegenwart durch konkurrierende anthropologische Entwürfe in Frage gestellt. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit eröffnet nicht nur die Möglichkeit, die Ursachen für die heutigen Kontroversen aufzudecken, sondern zeigt auch, dass das Denkmodell Individuum selbst historisch entstanden ist und aus einem bestimmten philosophischem, ge-

sellschaftlichen und z. T. auch ökonomischen Kontext erklärbar ist. Auch zu anderen Zeiten haben die Menschen ein Bild von sich selbst und ihrem Verhältnis zur Welt insgesamt entworfen, geleitet von religiösen oder philosophischen Denkvorstellungen, und Jahrhunderte war nicht die individuelle Befindlichkeit, sondern die soziale Gruppe oder die Stammesverwandtschaft Ausgangspunkt eines gültigen Leitbildes. Oftmals enthielt das Menschenbild einer Epoche auch problematische Züge, Verzerrungen oder Übersteigerungen, die wir heute kritisch betrachten müssen.

Die Beschäftigung mit Geschichte zeigt nicht nur den Wandel des Menschenbildes, sondern auch die innere Verbindung dieser Entwürfe mit den zeitgenössischen sozialen und politischen Strukturen sowie deren Einfluss auf die konkreten Handlungen historischer Personen bis hin zur Ebene von Regional- und Alltagsgeschichte.

II. Herrschaft und politische Ordnungsentwürfe

Der gesamte Zeitraum der bekannten Geschichte ist bestimmt von einem Gegenüber oder Miteinander von Herrschenden und Beherrschten. Herrschaft bestimmt bereits die ersten und einfachsten Formen menschlichen Zusammenlebens. Von der Entstehung der Hochkulturen in der Antike, den differenzierten politischen Ordnungsentwürfen in den griechischen Stadtstaaten, der römischen Republik und dem Kaiserreich, vom mittelalterlichen Personenverband und den verbrieften Freiheiten der europäischen Städte entwickelt sich eine fast unübersehbare Vielzahl von Herrschaftsformen und Ordnungsentwürfen bis in unsere Gegenwart. Despoten und diktatorische Regime bis hin zu totalitären Systemen stehen neben den als legitim angesehenen Herrschaftsformen, deren Varianten alle Spielformen zwischen monarchischer und demokratischer Machtausübung umfassen. Demokratische Gemeinwesen können sich den Varianten der Herrschaftsformen in der Geschichte nicht gleichgültig und relativierend nähern, da sie für sich selbst Wertentscheidungen über die politische Partizipation möglichst aller Staatsbürger getroffen haben, doch niemand kann sich in der Sicherheit eines für alle Zukunft gültigen Ordnungsmodells wähnen, in dem das Problem Herrschaft ein für alle Mal gelöst wäre. Die Umbrüche politischer Herrschaft im zwanzigsten Jahrhundert bis in die aktuelle Gegenwart hinein zeigen, dass pragmatisch entstandene oder utopisch entworfene Ordnungsmodelle im Hinblick auf die Zukunft immer wieder hinterfragt und revidiert werden müssen.

Der Blick zurück auf die historischen Formen der Herrschaft erweitert den politischen Erfahrungsraum der Lernenden durch Wahrnehmung von Möglichkeiten der Herrschaftsorganisation und -begrenzung, aber auch durch Erkenntnis kausaler Zusammenhänge zwischen System, Praxis der Machtausübung und dem realen Zustand eines Staates oder einer Gesellschaft. Gerade über Distanz und zeitliche Entfernung von der Gegenwart werden Erkenntnisse gewonnen, die ein Verständnis zeitgeschichtlicher Phänomene erleichtern oder gar erst ermöglichen. Ein bloßes Verharren in den gedanklichen Horizonten der Gegenwart könnte die Wege zu vertieften Einsichten verstellen.

III. Freiheitsverständnis und Partizipationsstreben

Die Freiheitsvorstellungen der Menschen haben sich zu allen Zeiten im Kontext der jeweiligen Herrschaftsformen entwickelt und stehen in einem inneren Spannungsverhältnis zu diesen. Den unzähligen Varianten von Unterordnung oder Unterwerfung vom persönlichen Nahbereich der Familie oder des Stammesverbandes bis hin zu den hochkomplexen Gesellschaften des zwanzigsten Jahrhunderts, von der antiken Sklaverei oder der mittelalterlichen Leibeigenschaft bis zu den vielfältigen Rollen- oder Funktionseinbindungen moderner Staatsbürger entspricht eine Vielzahl von Freiheitsvorstellungen, von Emanzipations- und Partizipationsbestrebungen. Es geht um Freilassung aus Vormundschaft und Sklaverei, Freiheitsprivilegien für Adel oder Patriziat, die Freiheit, Waffen zu tragen und einzeln oder als Mitglied von Korporationen unmittelbaren Anteil an politischen Entscheidungen zu haben; aber politische Partizipation ist auch die eher indirekte Mitbestimmung mittels Wahlverfahren. Neben persönlicher und politischer Freiheit stand immer das Streben nach wirtschaftlicher Freiheit für die Tüchtigen, aber auch der Gegengedanke, für die Breite der Bevölkerung über die Sicherung der "Nahrung" oder später die Solidarität der arbeitenden Klassen die im liberalen Ansatz zunächst fehlende Chancengleichheit und materielle Grundlage für die Wahrnehmung von Freiheits- und Mitwirkungsrechten zu schaffen. Die Formulierung unmittelbar geltender, nicht aufhebbarer Grundrechte in der Verfassung sichert dem einzelnen Freiheitsräume vor dem Zugriff staatlicher Machtausübung. Ungleich gefährdeter ist der unter das Postulat der Freiheit gestellte Mensch der modernen Demokratien aber vor den Zwängen seiner Mitmenschen im ökonomischen und sozialen System. In anderen Ländern stößt sich das Freiheitsverständnis auch mit der Bedrohung von außen durch Krieg und existentielle Not. Freiheit und Partizipation zeigen sich auf vielen Gebieten auch heute noch als teilweise offene Zukunftsaufgabe, für die es nach den Umbruchserfahrungen der Gegenwart auch nicht mehr die naive Gewissheit geben kann, dass irgendjemand über die optimale Zukunftsordnung verfügt.

Historische Aufklärung mittels Thematisierung menschlicher Freiheitsverständnisses und Partizipationsstrebens im Verlauf der Geschichte schafft erst ein Bewusstsein von der Komplexität dieser Zukunftsaufgabe, wobei außerdem noch beachtet werden muss, dass Freiheitsvorstellungen nicht zuletzt auch permanent dem Wandel der Gesellschaft und ihrer Wertvorstellungen unterliegen. Ein typisches Beispiel ist das Unverständnis, mit dem heutige Schülerinnen und Schüler der liberalen Freiheitsforderung von 1848 nach allgemeiner Wehrpflicht gegenüberstehen, während sie selbst ihr Freiheitsverständnis oft eher in dem Recht auf Wehrdienstverweigerung erfüllt sehen. Eine Beschränkung auf die Diskussion des Freiheitsproblems in der Gegenwart brächte weder den Wandel des Freiheitsbegriffs noch seine inneren Bezüge zu seinem jeweils zeitgenössischen Umfeld in den Blick.

IV. Wirtschaftsformen und ihre Auswirkungen

Die Welt des zwanzigsten Jahrhunderts war und ist global von dem antagonistischen Gegeneinander von marktwirtschaftlich-kapitalistischen Wirtschaftsordnungen und sozialistisch-planwirtschaftlichen Systemen bestimmt. Die Umbrüche der

letzten zehn Jahre zeigten überdeutlich, wie wenig sich die Protagonisten sozialistischer Planwirtschaft darauf verlassen konnten, das für den Rest der Geschichte gültige Modell gefunden zu haben. Umgekehrt ist der scheinbare Sieg der Marktwirtschaft im "Wettstreit der Systeme" allenfalls eine Wegmarke im Kontext eines bestimmten Bedingungsgefüges, begründet aber keinesfalls eine Gewissheit der optimalen Wirtschaftsform der Zukunft. Die Frage nach dem bestmöglichen Wirtschaftssystem ist eine letztendlich noch immer offene Frage. Zu unvereinbar sind Zielvorstellungen wie wirtschaftliche Effizienz, Profitmaximierung, Vollbeschäftigung, Wohlstand für alle oder soziale Gerechtigkeit und Interessenausgleich. Unter historischer Perspektive erkennen wir das Mit- und Nebeneinander von marktgeleiteten Wirtschaftsformen mit herrschaftlicher oder staatlicher Regiewirtschaft seit der Antike, und es scheint fast so, als habe der die letzten beiden Jahrhunderte bestimmende Konflikt zwischen profitorientiertem Unternehmertum und den genossenschaftlichen oder staatswirtschaftlichen Denkvorstellungen der sozialistischen Arbeiterbewegung seine Vorläufer im konkurrierenden Gegeneinander von mittelalterlicher Kaufmannschaft und dem Nahrungsgedanken der Zünfte gehabt. Gerade weil die Lernenden der gymnasialen Oberstufe nur selten über eigene Erfahrungen aus wirtschaftlicher Tätigkeit verfügen, ist es notwendig, über die vergleichende Analyse historischer Wirtschaftsformen Erkenntnisse zu den Möglichkeiten und Grenzen bestimmter Systeme zu gewinnen und sie in ihren Auswirkungen zu beurteilen. Nur so und im Bewusstsein der langandauernden, immer wieder variierenden Konfliktstrukturen können die Schülerinnen und Schüler Einsichten in etwaige Lösungsmöglichkeiten heutiger und zukünftiger Problemfelder gewinnen.

V. Arbeit als existentielle Sicherung

Arbeit ist nicht nur die Grundlage aller wirtschaftlichen Tätigkeit und deshalb untrennbar mit dem Problem der Wirtschaftsformen verbunden, sondern sie ist eine der wesentlichen anthropologischen Grundkonstanten, über die sich der Mensch definiert. Durch Arbeit als bewusste und zielgerichtete Tätigkeit zur Befriedigung seiner geistigen und materiellen Bedürfnisse erschließt und unterwirft sich der Mensch Natur und Umwelt, wobei uns heute der Erschließungsauftrag der Schöpfungsmythen angesichts globaler Umweltzerstörung selbst zum Problem geworden ist. Die Geschichte zeigt von Anfang an eine Ambivalenz in der Bewertung von Arbeit: Das Spektrum reicht von der dem Menschen auferlegten Last und Mühsal bis zum Gedanken der schöpferischen Selbstverwirklichung durch Arbeit bei Karl Marx, in der die aus den Produktionsverhältnissen der historischen Epochen resultierende Entfremdung des Menschen aufgehoben werden soll.

In den jeweiligen Epochen werden bestimmte Arbeitsbereiche und Arbeitsformen unterschiedlich bewertet, über Arbeitsformen oder auch das Vermögen, für sich selbst keine unmittelbare existenzsichernde Tätigkeit nötig zu haben, grenzen sich Stände, gesellschaftliche Schichten oder Klassen voneinander ab. Epochenabgrenzungen wurden immer auch nach dem technischen Stand der Arbeit oder nach dem Grad der Arbeitsteilung definiert, das Potential menschlicher Arbeit ist nicht zuletzt auch die Basis für das Ansehen und die Macht politischer Gemeinwesen. Moderne Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften sind Systeme hochdifferen-

zierter Arbeitsteilung, aber zugleich auch bisher unaufhebbarer Ungleichheiten, durch die Staat und Gesellschaft in die Krise geraten können, weil für viele Menschen kein Platz mehr im Arbeitssystem zur Verfügung steht. Über historische Analyse und Interpretation sollen die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe befähigt werden, die Bedeutung der Arbeit als Konstante menschlicher Existenz zu erkennen und über mögliche neue Formen und Bewertungen zur Lösung gegenwärtiger und künftiger Probleme nachzudenken.

VI. Gleichheit und Ungleichheit

Die Auffassung von der prinzipiellen Rechtsgleichheit und der Würde aller Menschen ist heute die grundlegende Bedingung moderner Staaten und Gesellschaften. Sie ist eng verknüpft mit dem Menschenbild der Aufklärung und den in den Grund- und Menschenrechten kulminierenden Partizipationsbestrebungen des Bürgertums, die seit der Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten und der Französischen Revolution die demokratischen Systeme der westlichen Welt bestimmen. In Europa wurde durch die Französische Revolution eine tausendjährige Vorherrschaft des Adels und des Klerus beendet. Das Feudalsystem war auf dem Prinzip menschlicher Ungleichheit aufgebaut, das in den Epochen unterschiedlich legitimiert wurde. Über lange Zeiträume wurde es auch von den weniger privilegierten Ständen akzeptiert, obwohl es die Lebenschancen der Betroffenen verminderte. Auch die Welt der Antike ging von der Vorstellung menschlicher Ungleichheit aus, entwickelte aber in den griechischen Poleis oder den konkurrierenden Gewalten der römischen Republik erste Modelle, in denen die herrschenden Eliten die Gleichheits- und Partizipationsforderungen der unteren Schichten aufzufangen versuchten. Vor allem in der Neuzeit wurden dann die ungleichen Herrschafts- und Sozialstrukturen immer stärker hinterfragt: Rechtliche Gleichstellung, politische Teilhabe und sozialer Ausgleich bestimmten als Grundforderungen die politischen Auseinandersetzungen bis in unsere Gegenwart. Eher pragmatisch angelegte Herrschafts- und Gesellschaftssysteme standen im Widerstreit mit ideologisch begründeten Systemen, die mit der Gleichheit aller Menschen auch das Ende von Ausbeutung und Konflikten versprachen, diese Verheißung aber real nicht erfüllen konnten. Unter globaler Perspektive zeigt sich zudem, dass die in Europa und den Vereinigten Staaten von Amerika entwickelten Gleichheitsvorstellungen nicht nur in starkem Kontrast zur Lebenswirklichkeit vieler Länder stehen, sondern unter der Perspektive anderer Kulturen und Traditionen (z. B. islamischer Fundamentalismus) grundsätzlich in Frage gestellt werden. Das Gleichheitspostulat der Aufklärung beansprucht an sich universale Geltung, muss sich aber zunehmend gegenüber konkurrierenden Ordnungsansprüchen legitimieren.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte sollte den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen unserer politischen Denkvorstellungen und Traditionen offen legen, sollte sie fähig machen, sich auch mit andersartigen Ordnungsvorstellungen kritisch auseinander zu setzen und sich der Konsequenzen der eigenen Prämissen bewusst zu werden. Mit dem Gleichheitspostulat der Verfassungen allein sind die Ungleichheiten der gesellschaftlichen Wirklichkeit noch nicht beseitigt: Innerhalb staatlicher und gesellschaftlicher Ordnung öffnet sich noch immer ein weites Feld

ökonomischer, sozialer oder politischer Benachteiligungen bis hin zu geschlechtsspezifischer Rollenzuweisung oder ethnischer Diskriminierung. Weltweit halten die strukturellen Ungleichgewichte der terms of trade zahlreiche arme Länder in dauerhafter Abhängigkeit. Problemorientierte Geschichtsbetrachtung, die das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit analysierend zurückverfolgt, ist ein Weg, die Lernenden im Rahmen einer politischen Erziehung für das immer noch bestehende Spannungsverhältnis von Verfassungsanspruch und Wirklichkeit zu sensibilisieren und über evtl. Lösungsansätze nachdenken zu lassen.

VII. Das Eigene und das Fremde

Individuen, Gruppen, Nationen oder supranationale Gemeinschaften werden sich ihrer Identität bewusst, indem sie sich von anderen unterscheiden. Das Andere oder Fremde dient als Gegenbild zum Eigenen. Das Besondere wird somit erst über den Vergleich erkennbar, doch im Bestreben, sich selbst zu finden und zu stabilisieren, läuft ein kollektives Bewusstsein leicht Gefahr, im Andersartigen das Negative hervorzuheben. Wo gar machtpolitische und wirtschaftliche Interessen im Spiel sind, andere zu Objekten der eigenen Begierde werden, dienen Vorurteile, nationale Stereotypen, kulturelles Überlegenheitsgefühl oder gar rassistisches Denken zur Rechtfertigung für Konflikt und Unterwerfung. Je unsicherer und gefährdeter sich ein Kollektiv fühlt, desto radikaler neigt es zur Abgrenzung, und wo reale Gegner fehlen, werden sie nicht selten erfunden.

In der Geschichte hat es diese sozialpsychologischen Mechanismen zu allen Zeiten gegeben, sei es, wenn beispielsweise Europa von realen Gegnern, etwa den Persern oder den Heeren des Osmanischen Reiches, angegriffen wurde, sei es, wenn in Krisenzeiten wie Hunger, Glaubensspaltungen oder Pestepidemien imaginäre Gegner für die Bedrohung verantwortlich gemacht wurden. Das Zusammenspiel von Krisenbewusstsein, Identitätssuche und Feindbildmarkierung kann exemplarisch an der Geschichte sozialer Gruppen erarbeitet werden: z. B. an Juden, Mauren, Hexen, Ketzern, Farbigen oder Sozialisten. Indem der Geschichtsunterricht bewusst macht, dass es sich nicht um unabänderliche Verhaltensweisen der menschlichen Natur handelt, sondern um Mechanismen, die von Kollektiven auch bewusst zur Verfolgung eigener Interessen eingesetzt werden, leistet er einen wichtigen Beitrag zum Fremdverstehen. Das Andere und Fremde wurde in der Geschichte, wenn auch seltener, auch positiv erfahren, z. B. durch gegenseitige Wertschätzung, Wirtschaftsaustausch oder Kulturausbreitung, für die beispielhaft nur die Christianisierung des Abendlandes genannt werden soll. Konkrete Beispiele für Halbjahreskurse, deren Themen dieses Leitproblem in den Mittelpunkt der Untersuchung stellen, finden sich in dem vorgestellten Modell für eine Sequenzbildung (Kapitel 3.4.6) für die Stufen 12/I (“Der christlich-europäische Westen und der Islam – Kampf der Kulturen?”) und 13/I (“Vergangenheit, die nicht vergeht – Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg”).

VIII. Menschliche Entwicklung und Umwelt

Leben in der Natur, ihre Umgestaltung durch Arbeit sind wesentliche Grundlage des menschlichen Lebens überhaupt. Arbeit kann, wie schon in den Büchern des Alten Testaments, als Mühsal begriffen werden oder neuzeitlich im Spannungsverhältnis von Entfremdung und schöpferischer Selbstverwirklichung. Menschliche Entwicklung spiegelt sich in Arbeitsformen, dem Grad der Spezialisierung oder Arbeitsteilung und der technischen Innovation wider. Nutzung natürlicher Ressourcen – man denke nur an den Bergbau, die Wassernutzung oder das Abholzen der Wälder – war immer zugleich Ausbeutung eigener existentieller Grundlagen, trat aber in früheren Epochen unter diesem Aspekt kaum ins Bewusstsein. Sensibilisiert durch Naturzerstörung von z. T. globalen Auswirkungen, fragt das heutige Bewusstsein nach den Wurzeln dieses noch immer andauernden Prozesses, kann aber letztlich, trotz beachtlichen technischen Fortschritts und tief greifender Einsichten in den “Bauplan” der Natur, dem grundsätzlichen Zielkonflikt zwischen Daseinserhaltung und Umweltbewahrung nicht entkommen.

Die Beschäftigung mit Geschichte kann mithelfen, Ursachen aufzudecken und Wirkungszusammenhänge zwischen technischen Möglichkeiten und menschlichem Denken über Natur und Umwelt zu erkennen. Historische Darstellungen haben lange Zeit den menschlichen Handlungen einen scheinbar unveränderlichen Raum “Erde” unterlegt; ein moderner Geschichtsunterricht sollte den Lernenden demgegenüber nicht nur in der Gegenwart, sondern auch in weiter zurückreichenden Zeiträumen die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur bewusst werden lassen. In der Beispielsequenz (Kapitel 3.4.6) ist das Leitproblem im Kontext eines breiteren Problemspektrums Teil des Themas für die Stufe 11/II (“1900: Jahrhundertwende = Zeitenwende? Der Durchbruch der Moderne”). Bei Halbjahreskursen oder Teileinheiten, in denen die großen Veränderungen menschlicher Arbeits- und Lebensformen – z. B. in der Neolithischen und Industriellen Revolution – thematisiert werden, sollte das Leitproblem VIII mit im Zentrum der Untersuchung stehen. Auch bei der Untersuchung historischer oder moderner globaler Handelsbeziehungen, von Kriegen oder dem Aufbau kolonialer Imperien sollte dieser Problembereich angemessen berücksichtigt werden.

IX. Konflikte, Kriege und Friedensordnungen

Traditionell wurde Frieden als Abwesenheit von Krieg betrachtet, während heute Frieden gleichzusetzen ist mit einer ungebrochenen Rechtsordnung, der Beachtung der Menschenrechte und dem Prinzip der gewaltlosen Regelung von Konflikten. Dieses Friedensverständnis bezieht auch strukturelle Gewalt mit ein und entspricht dem Traditionsbruch im Kriegsdanken. Dass der Krieg der Vater aller Dinge, dass er eine gleichsam natürliche und unabänderliche Konstante geschichtlicher Wirklichkeit sei, diese Aussagen hatten von der Antike bis in die Anfänge des zwanzigsten Jahrhunderts eine unveränderte Gültigkeit. So wurde versucht, den Leiden und Qualen des Krieges einen höheren Sinn abzugewinnen und ihn als Bestandteil einer göttlichen Weltordnung oder eines nationalen Existenzkampfes zu begreifen und zu rechtfertigen. Mit dieser Tradition wurde erst gebrochen, als die

überzeitliche Natur des Krieges grundsätzlich in Frage gestellt und Krieg als vom Menschen unter bestimmten historischen Bedingungen verursachte gewalttätige Auseinandersetzung gesehen wurde. Als solche Ursachen und Bedrohungen des Friedens konnten u. a. ein wirtschaftlich begründetes Hegemonialstreben in der Antike, religiöses Eiferertum im Mittelalter, der Despotismus und das Machtstreben absolutistischer Herrscher, der wirtschaftliche Konkurrenzkampf kapitalistisch orientierter Staaten, der Sozialimperialismus und die rassistisch oder politideologisch begründeten Überlegenheitsvorstellungen des zwanzigsten Jahrhunderts festgestellt werden. Das Leitproblem Konflikte, Kriege und Friedensordnungen verweist auf die inneren und äußeren Prozesse einer Gesellschaft und eines Staates und stellt insgesamt Probleme des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher nationaler, regionaler, sozialer und religiöser Identität in den Mittelpunkt der Betrachtung. Vor dem Hintergrund einer derart komplexen historischen Realität und Motivbündelung und der gegenwärtigen, aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahre differenzierten Betrachtung des Verhältnisses von Gewalt und Widerstand ergeben sich zahlreiche in die Zukunft weisende Fragestellungen zu diesem Leitproblem: Vom Gedanken zulässiger Gewaltanwendung gegen eindeutige Verletzungen von Menschenrechten, den Erörterungen über die Wirksamkeit und Durchsetzbarkeit von Friedensschlüssen und Friedensordnungen oder den Möglichkeiten friedenssichernder Organisationen bis hin zur grundsätzlichen Bedeutung einer innergesellschaftlichen Befriedung.

X. Geschehen und dessen mediale Vermittlung

Dieses Leitproblem erwächst aus einer ideologiekritischen Fragehaltung, die nach Beziehungen zwischen historisch-politischer Realität und zugehörigen Deutungsmustern, nach Mythos und Wahrheit, Vollständigkeit oder interessenbedingter Auswahl, öffentlichem Echo versus intendierter Absicht oder dem Verhältnis von medialer Aufbereitung und Vermarktung fragt. Es thematisiert letztlich die gesellschaftlichen Funktionen und Auswirkungen des öffentlichen Umgangs mit Geschichte. Der Herstellung von Geschichtsbildern kommt in allen Kulturen eine wichtige und legitime Rolle zu. Seit es schriftliche Aufzeichnungen gibt, haben Herrscher, soziale Gruppen und Institutionen die als gemeinsam empfundene Vergangenheit erforschen lassen und darauf aufbauend soziale, kulturelle, dynastische oder nationale Zugehörigkeiten begründet und stabilisiert. Solche Geschichtsdeutungen sind mit einer Vielzahl von politischen Ritualen oder Symbolen verbunden. Mahnmale, Denkmäler, Namen von Straßen und Plätzen oder öffentliche Gebäude sind Medien offiziellen Erinnerens, um kollektive Identität zu stiften. Verabsolutierte Geschichtsdeutungen, etwa im Hinblick auf Nationalitäten oder ideologisch radikalisiertes Klassenbewusstsein, haben nicht selten dazu geführt, dass es zwischen Staaten, Religionen oder den Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu Konflikten und Kriegen kam. Mythen und Legenden halfen mit, unliebsame historische Realitäten umzudeuten oder zu verdrängen (z. B. Dolchstoßlegende). Angesichts der Bedeutung solcher medialer Vermittlung von Geschichte muss ideologiekritisch untersucht werden, aus welcher Perspektive gedeutet wird, welche Intentionen damit verfolgt werden und wessen Geschichte hier eigentlich zum allgemeinen Maßstab erhoben wird.

Die Dringlichkeit einer Auseinandersetzung mit diesem Leitproblem hat sich in den letzten Jahren dramatisch verschärft, vor allem auch durch die Weiterentwicklung der Technologien des Kommunikations – und Informationswesens, die zunehmend in der Lage sind, Vorstellungen von Zeit und Raum für das Bewusstsein zu nivellieren. Das Geschichtsbewusstsein eines jeden Menschen umfasst Grundeinstellungen, die von vielfältigen Faktoren der eigenen Lebensgeschichte abhängen, darüber hinaus aber auch in einer Fülle von konkurrierenden Deutungsmustern im öffentlichen Leben unterlegt werden. Dies geschieht heute in einer Medienwelt, die immer stärker die Informationen, die Erlebnisse und die Identitätsbildung der Menschen bestimmt. Zunehmend sensibilisiert durch die fehlende politische Kontrolle bei der Schaffung ganzer Medienkonzerne und die vielfältigen Manipulationsmöglichkeiten von Fotos, Film – und Fernsehbildern durch Fragmentierung von Informationen, die Verkürzung und Vereinfachung komplexer Problemsichten und das Verschleiern erkenntnisleitender Interessen der Verantwortlichen, muss sich auch der moderne Geschichtsunterricht mit dem Quellenwert medialer Darstellung beschäftigen, z. B. mit der in ihr sichtbar werdenden oder nur behaupteten Kausalität, der Verknüpfung von sichtbarem Bild mit unterlegter Deutung u.a.m. Medienereignisse wie “Holocaust”, “Shoa”, “Der verdammte Krieg”, “Schindlers Liste” usw. ermöglichen darüber hinaus Einblick in den Geschmack und die Gemütslage ganzer Nationen, liefern psychologische Erkenntnisse über Identifizierungsmuster und –bedürfnisse, provozieren aber auch kritische Fragen. Sie richten sich nicht nur an das Medium und die in ihm erkennbaren Intentionen, sondern auch an die noch verbleibenden Möglichkeiten und Methoden eines problemorientierten Geschichtsunterrichts bei der Auseinandersetzung mit wichtigen historischen Zusammenhängen.

Aus allen historischen Epochen lassen sich interessante Themen finden, bei denen diesem Leitproblem eine zentrale Rolle zukommt. In der Beispielsequenz (Kapitel 3.4.6) findet sich eine konkrete Umsetzung im Thema für die Stufe 13/II (“Gründungsmythen – Die Erfindung der Nation aus der Geschichte”). Eine regionalgeschichtliche Variante ist der Halbjahreskurs “Zur Konstituierung von Geschichte im öffentlichen Raum – zum Beispiel Denkmäler”, der sich unter den ergänzenden Themenvorschlägen findet.

2.5 Obligatorik und Freiraum

In den sechs Halbjahreskursen der gymnasialen Oberstufe sind die folgenden Auflagen zu erfüllen:

- Die fachspezifischen und fachübergreifenden Ziele des Geschichtsunterrichts.
- **Dimensionen der historischen Erfahrung** (Bereich I): Alle sechs Dimensionen müssen im Verlauf der Oberstufensequenz berücksichtigt werden, und zwar so, dass den Schülerinnen und Schülern auch deren Interdependenzen deutlich werden.
- **Methoden** (Bereich I):
Grundformen der historischen Untersuchung: Drei Grundformen der historischen Untersuchung müssen in der Gesamtsequenz der Oberstufe je einmal leitende Zugriffsform eines Kursthemas sein, und zwar die gegenwartsgenetischen

sche, diachrone und synchrone Untersuchung. Auch die Untersuchung eines historischen Falls und die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung müssen innerhalb der Oberstufensequenz berücksichtigt werden, doch aufgrund ihrer Besonderheiten können sie einer der drei leitenden Grundformen eines Halbjahreskurses zugeordnet werden.

Arbeitsweisen historischer Untersuchung (siehe Kapitel 3, besonders 3.2.2): Die Arbeitsweisen der historischen Untersuchung müssen für jeden Halbjahreskurs als Schwerpunkte des Methodenlernens ausgewiesen werden. Dabei ist auf eine schüler-, gegenstands- und methodenorientierte Gestaltung der Lernprozesse zu achten.

- **Inhalte** (Bereich III):

Zeitfelder: Alle vier Zeitfelder müssen bei der Bildung von Halbjahresthemen und der Konstruktion der Oberstufensequenz jeweils angemessen berücksichtigt werden. Eine nur punktuelle Sicht auf Gegenstände der Zeitfelder genügt nicht. In den Kursen der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 12 bis 13) muss ein Schwerpunkt mindestens eines Halbjahreskurses aus einem Zeitfeld der Vormoderne (ZF 3 oder 4) gewählt werden.

Handlungs- und Kulturräume: In der Abfolge der sechs Halbjahreskurse sind alle vier Handlungs- und Kulturräume angemessen zu berücksichtigen. Das bloße Aufzeigen von Handlungszusammenhängen oder kulturellen Interdependenzen innerhalb eines Halbjahresthemas erfüllt diese Auflage noch nicht.

Unverzichtbare historische Gegenstände: Sie müssen in der Oberstufensequenz angemessen berücksichtigt werden. Sie können als Teilbereich in ein Halbjahresthema integriert werden oder selbst Ausgangspunkt eines solchen Themas sein.

- **Thematisierung:** Die Kursthemen aller sechs Halbjahreskurse sind eine didaktische Verknüpfung der Bereiche I, II und III. Die Art dieser Verknüpfung ist bei den Kursübersichten für die Abiturprüfung offen zu legen. Die Kursthemen aller sechs Halbjahreskurse sind problemorientiert zu formulieren. Dies geschieht z. B. durch Bezug auf wenigstens eines der **Leitprobleme** oder einen anderen von der Fachkonferenz festgelegten fachlich bedeutsamen Problemaspekt.

Ein konkretes Beispiel für die Umsetzung der Obligatorik wird in Kapitel 3.4 beschrieben. Die obligatorischen Rahmenbedingungen eröffnen der Fachkonferenz sowohl hinsichtlich der Entscheidung einer Themenfolge innerhalb der Oberstufensequenz als auch bezüglich Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation (Kapitel 3) einen weiten Gestaltungsfreiraum. Den einzelnen Unterrichtenden überlassen sie genügend Möglichkeiten, im Rahmen der Akzentuierung von Unterthemen oder der Aufnahme zusätzlicher Einheiten auf aktuelle Ereignisse einzugehen oder spezifischen Schüler- und Lehrerinteressen gerecht zu werden.

Die aus der didaktischen Verknüpfung der drei Bereiche des Faches und den Vorgaben zum Verfahren einer problemorientierten Findung von Halbjahres- und Unterthemen bestehende Obligatorik gewährleistet, ungeachtet der Entscheidung einzelner Schulen für eine spezifische Themenabfolge, einzelne historische Gegenstandsbereiche und thematische Untersuchungsaspekte, einen hohen, für alle gymnasialen Oberstufen des Landes geltenden **Grundbestand historischer Fak-**

ten, Einsichten, Denkweisen und methodischer Fertigkeiten. Der Geschichtsunterricht sichert damit zum einen die unverzichtbare kollektive historische Erinnerung unseres Gemeinwesens (vgl. Kapitel 1: Gesellschaftsorientierung) und das für jedes verantwortliche soziale Handeln erforderliche Problembewusstsein, zum anderen vermittelt er gemeinsame kategoriale Einsichten, mittels derer sich die Lernenden im weiten Gegenstandsfeld historischer Zusammenhänge orientieren oder sich über Transfer neue Gegenstandsbereiche erschließen können. Die folgende Zusammenfassung zeigt exemplarisch die Kompetenzen auf, über die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Obligatorik am Ende der gymnasialen Oberstufe verfügen:

Die Schülerinnen und Schüler haben im Geschichtsunterricht aufbauend auf den in Kapitel 1 genannten Zielen des Geschichtsunterrichts folgende gemeinsamen grundlegenden **Faktenkenntnisse, Einsichten und Denkweisen** gewonnen, die sie auf andere historische Gegenstände übertragen können:

- Einsicht, dass die Zeit die zentrale Kategorie der Geschichte darstellt: Zeitverlauf, Zeitmessung, Zeit als Strukturierungsinstrument historischer Abläufe und Zusammenhänge. Einsicht in die Eigenheit der geschichtlichen Epochen und der sie charakterisierenden Merkmale. Ereignisse können zeitlich sicher in ihre jeweiligen Epochen eingeordnet werden.
- Einsicht in die Raumgebundenheit historisch-politischen Handelns: z. B. in die räumlichen Bedingungen, in lokale bzw. regionale Schauplätze, in Großräume, in Nachbarschaftskonflikte oder den Austausch über Grenzen hinweg (etwa zwischen nationaler und europäischer Geschichte), aber auch in unabhängige Eigenentwicklungen (durch exemplarischen Kulturvergleich).
- Einsicht in den prozessualen Ablaufs historischer Vorgänge und ihre Irreversibilität: Die exemplarische Untersuchung gesellschaftlichen oder technischen Wandels, etwa am Beispiel des Prozesses der Modernisierung, vermittelt modellhaft Einsichten, die sowohl auf zeitlich zurückliegende als auch auf zukünftige Ereigniszusammenhänge bezogen werden können.
- Einsicht in die Grundformen von evolutionärem und revolutionärem Wandel: Sie kann durch exemplarische Untersuchung einer historisch bedeutsamen Revolution erworben werden oder durch Analyse eines Veränderungsprozesses (z. B. Wertewandel in den menschlichen Beziehungen, aber auch im Verhältnis des Menschen zu Natur und Umwelt) in einem nach außen scheinbar unveränderten Gesellschaftssystem.
- Einsicht in das Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität in der Geschichte: z. B. beim Verlust dynastischer Bindungen und dem Aufbau neuer Identifikationsmuster durch die Idee der Nation im 18./19. Jahrhundert in Frankreich oder der deutschen Staatenwelt, aber auch bei Traditionen und Veränderungen in den Beziehungen der Geschlechter im 20. Jahrhundert.
- Einsicht in die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in Geschichte und Gegenwart: Sie könnte z. B. durch Untersuchung der Umbruchphase von mittelalterlichem scholastischem zu rationalem modernen Denken zur Zeit von Renaissance und Humanismus gewonnen werden oder durch die Analyse der kolonialistischen oder imperialistischen Expansion Europas oder der USA.

- Einsicht in den Zusammenhang von Ereignissen und Strukturen: z. B. bei den Kreuzzügen im Kontext des abendländischen ritterlich-feudalen Systems oder beim Ursachenvergleich zum Ausbruch von Revolten oder Revolutionen.
- Einsicht in die Multikausalität historischer Ereignisse und Veränderungen sowie der Interdependenz der erkennbaren Wirkungsfaktoren: z. B. exemplarisch erarbeitet am Kriegsausbruch 1914, an der Russischen Oktoberrevolution 1917 oder dem demographischen Umbruch im Kontext der Industrialisierung.
- Einsicht in Interessen und Konflikte als Ausgangspunkt für Entscheidungen und Veränderungen: z. B. bei der Analyse vom “bellum iustum” der Römer gegen Karthago oder bei der Analyse von Motiven und Ergebnissen der Bauernbefreiung im 19. Jahrhundert.
- Einsicht in die wechselseitige Beeinflussung von realem Geschehen, Deutungen und Ideologien: z. B. durch Untersuchung von historischen Mythen und Legenden.
- Einsicht, dass Geschichte ein riesiges Reservoir von Denk- und Lebensformen bereithält: z. B. Kenntnisse von weit entfernten fremden Kulturen oder den uns fremd gewordenen Denk- und Lebensformen unserer eigenen Vorfahren.
- Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit den Zeitfeldern, Handlungsräumen und unverzichtbaren Gegenstandsbereichen im Rahmen von Halbjahreskursthemen und Unterthemen verfügen die Schülerinnen und Schüler über abgesicherte Kenntnisse zu folgenden **Inhalten**:
 - zu den Prinzipien von Demokratie und Menschenrechten, zum Prozess ihrer Entstehung und Verwirklichung sowie zu dem historischen Spannungsfeld von universalem Anspruch und realer Begrenzung dieser Prinzipien; zu Gegenentwürfen oder Negationen dieser Prinzipien durch politische Ideologien und von diesen bestimmte Herrschaftssysteme
 - zur Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus, seinen ideologischen Grundlagen, seinen Ursachen und den auch über 1945 hinausreichenden Folgen
 - zur Entwicklung der modernen europäischen Industriegesellschaften, ihrer politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kennzeichen
 - zu den spezifischen Merkmalen einer frühen oder antiken Hochkultur sowie einer weiteren vormodernen europäischen Zivilisation, zu Aspekten ihrer Staats- und Gesellschaftsordnung, ihrer Wirtschaft und Kultur
 - zu den Besonderheiten einer außereuropäischen Kultur, der Andersartigkeit ihrer Lebensordnungen und Denkformen im Vergleich zur europäisch-westlichen Kultur
 - zur Bildung nationaler Identitäten in Europa, zu den Gefahren nationalistischer Übersteigerungen, aber auch zur Bereitschaft auf nationalen Souveränitätsverzicht und Zusammenarbeit in supranationalen Zusammenschlüssen
 - zur Problematik der unterschiedlichen historischen Ausformungen einer nationalen deutschen Identität, insbesondere zur deutschen Zweistaatlichkeit nach 1945 und deren Überwindung.

Darüber hinaus haben die Schülerinnen und Schüler im Durchgang durch die sechs Halbjahreskurse der Oberstufensequenz abgesicherte Kenntnisse und Fer-

tigkeiten in fachspezifischen wissenschaftspropädeutischen **Arbeitsmethoden** erworben:

- die Kenntnis und Anwendung der Grundformen der historischen Untersuchung sowie die Einsicht in ihre Möglichkeiten und Grenzen
- die Kenntnis und adäquate Anwendung von historischen Fachbegriffen sowie die Fähigkeit, geschichtliche Grundbegriffe historisch zu definieren
- die Kenntnis und selbstständige Anwendung von historisch-politischen Grundprinzipien zur sachgerechten Einordnung neu erworbenen Informations- und Orientierungswissens
- die selbstständige Anwendung der wichtigsten Operationen methodisch geregelten historischen Denkens und Arbeitens, insbesondere
 - die Entwicklung historischer Fragestellungen
 - das Aufstellen von Hypothesen
 - die Sammlung, Sichtung und themenbezogene kritische Prüfung historischer Materialien
 - die Analyse und Interpretation schriftlicher und nichtschriftlicher Quellen
 - die Analyse und ideologiekritische Beurteilung historiographischer Literatur und historischer Fachliteratur im Hinblick auf die Erklärung und Deutung historischer Entwicklungen und Problemstellungen
 - die sachgemäße Darstellung der erworbenen historischen Kenntnisse und Einsichten
 - die argumentative Verwendung des erworbenen historischen Wissens bei der Begründung eines eigenständigen historischen Sach- oder Werturteils
 - die Fähigkeit, die Wahl von methodischen Schritten kritisch zu überprüfen und argumentativ zu vertreten
- das Bewusstsein der Leistungen und der Grenzen historisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren bei Anwendung der methodischen Operationen
- das Bewusstsein, dass auch die nach verbindlichen Regeln und Verfahren entstandenen historischen Urteile standortabhängig und perspektivisch sind.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung erhalten (vgl. Richtlinien Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Elemente dieser wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
 - der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
 - der Entwicklung von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
 - der Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können. Die Prinzipien, denen dabei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien "Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe" beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten sowie Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lehren in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv und kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabebestellungen auch auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements sind die inhaltlichen Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 "Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe").

Der inhaltliche Bezug für die Lernorganisation ist zunächst der **Fachunterricht** in Geschichte in Grund- und Leistungskursen, der durch Vermittlung von historisch-politischem Wissen, Theoriebezug und fachwissenschaftlichen Methoden einen ganz spezifischen Zugang zur Wirklichkeit eröffnet. Seine Zielsetzungen erfordern bereits eine Intensivierung selbstständigen Arbeitens in einem breiten Angebot unterschiedlicher Lern- und Arbeitsformen. Der Fachunterricht wird ergänzt und

erweitert durch problemorientierte **fachübergreifende und fächerverbindende** Lernangebote, die geeignet sind, Erkenntnisse durch andersartige inhaltliche und methodische Zugriffe zu vertiefen und so auch den Lernenden die Vernetzung wissenschaftlichen Denkens erfahrbar werden zu lassen.

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen, Fragebedürfnissen zu folgen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. die Entfaltung der Bereiche I, II und III) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

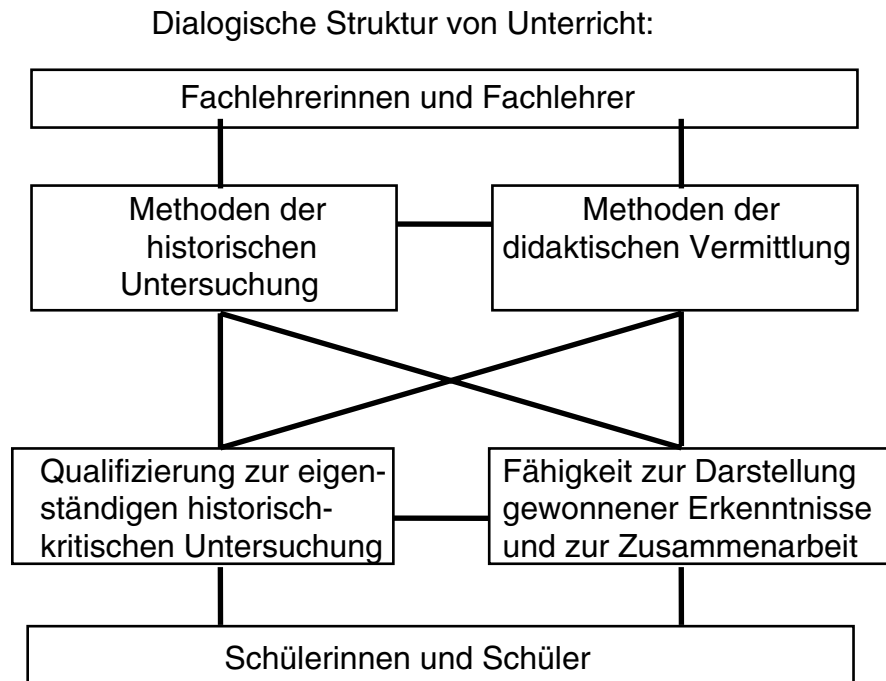
Methodenorientierung bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden sowie die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen. Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Lehr- und Lernformen sowie Arbeitsweisen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 genannten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch), die nach wie vor von herausragender Bedeutung sind, wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfungen von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden d. h. die **Lernarrangements** beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und so auch eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig werden lassen, sind dabei von besonderer Bedeutung.

Die Initiierung historisch-politischer Lernprozesse erfolgt über einen gedanklichen **Dialog** zwischen Lehrenden und Lernenden, der beiden Seiten eine spezifische Verantwortung zuweist. Der Anbindung an die historische Fachwissenschaft, ihren Zugriffsformen und Arbeitstechniken entsprechen spezifische Formen der didaktischen Vermittlung, die ihrerseits Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler stärken und sie über zunehmende sachliche und methodische Qualifizierung zu ernst zu nehmenden Partnern historisch-politischer Untersuchung und Deutung werden lassen. Der Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation liegt ins-

gesamt ein **komplexer** Methodenbegriff zu Grunde, der sich der **Interdependenzen** zwischen fachwissenschaftlichen Verfahren, unterrichtlicher Vermittlung und selbstbesteuerter Untersuchung der Lernenden zur Kompetenzerweiterung stets bewusst bleibt.

Strukturskizze zum Kapitel 3: Bereich Methodenlernen



Im Einzelnen kann der in der Skizze dargestellte komplexe Methodenbegriff folgendermaßen konkretisiert werden:

Methoden der historischen Untersuchung: Neben den im Kapitel 2.2.1 entfalten fünf Grundformen der historischen Untersuchung beinhalten sie vor allem die in der Geschichtswissenschaft häufig verwendeten hermeneutischen, analytischen, strukturierenden und vergleichenden Verfahren.

Methoden der didaktischen Vermittlung: Das angestrebte Ziel des selbstständigen Lernens erfordert es, die bewährten traditionellen Unterweisungsmethoden mit Vermittlungs- und Arbeitsformen zu kombinieren, die die Schülerinnen und Schüler das Lernen planvoll lernen lassen: So ist z. B. das auf die Erschließung von Sachzusammenhängen gerichtetes Lernen durch qualifikationsorientiertes Lernen zu ergänzen, darbietende Vermittlungsformen wechseln mit schülerorientierten fragend-entdeckenden Verfahren, neben der Informationsaufnahme durch den einzelnen Lernenden steht die gemeinsame Erarbeitung in Lerngruppen, die bekannten analytischen Verfahren der Erkenntnisgewinnung werden um produktions- und handlungsorientierte Arbeitsweisen erweitert.

Qualifizierung zur eigenständigen Untersuchung: Die Entwicklung der Fähigkeit, in selbst gesteuerten Lernprozessen eigenständig zu arbeiten, erfordert ein wachsendes Methodenbewusstsein der Schülerinnen und Schüler und eine zunehmende Sicherheit bei ihrer Anwendung. Beides kann nur über eine Reflexion der angewandten Verfahren erreicht werden und durch häufiges Praktizieren fragend-entdeckender Unterrichtsverfahren. Qualifikationen im Rahmen des Aufbaus bzw. der differenzierten Weiterentwicklung eines rational kontrollierten Geschichtsbewusstseins sind die Fähigkeiten zur historischen Sachanalyse sowie zum Sach- und Werturteil.

Fähigkeit zur Darstellung gewonnener Erkenntnisse und zur Zusammenarbeit mit anderen: Dieses Feld umfasst Training und Entwicklung aller mündlichen und schriftlichen Darstellungsformen: Beiträge im Unterrichtsgespräch, Berichte von Ergebnissen der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, die üblichen Dokumentations- und Präsentationstechniken, das Prüfungsgespräch (z. B. Abitur), Protokolle, Referate, Facharbeiten oder besondere Lernleistungen, die in jeweils eigener Art den inneren Zusammenhang zwischen der geforderten Eigenständigkeit und den Erträgen kooperativer Arbeitsformen widerspiegeln.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sowie die in Kap. 2.5 beschriebenen Kompetenzen sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein. Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer bloßen Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Die Beschränkung auf das Wesentliche korrespondiert mit einer entsprechenden Vertiefung der thematischen Verarbeitung der Inhalte.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern.

Historische Inhalte legitimieren sich für ihre unterrichtliche Behandlung nicht aus sich selbst, sondern gewinnen ihr Potential zur Realisierung der Ziele des Geschichtsunterrichts in entscheidender Weise durch ihre Thematisierung. Die Fachkonferenzen entscheiden über die Themen der sechs Kurshalbjahre der Oberstufesequenz (Kapitel 2.4) und legen damit auch die für wesentlich erachteten Inhaltsbereiche fest. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer beziehen bei der Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte im Rahmen der Unterthemen die konkreten Interessen und Lernbedürfnissen ihrer Lerngruppen mit ein. Darüber hinaus muss sich die Auswahl konkreter Inhalte im Rahmen eines Themas oder Unterthemas aber auch

daraufhin überprüfen lassen, inwieweit diese geeignet sind, Teile eines Lernarrangements zu sein, durch das Schülerinnen und Schülern zunehmend selbstständig Kenntnisse und Fertigkeiten für historisch-politische Lernprozesse erwerben können.

Themen und Inhalte des historischen Unterrichts entsprechen diesen Anforderungen, wenn sie folgende Kriterien erfüllen:

- Die historischen Inhalte weisen über sich hinaus; sie repräsentieren bedeutsame fachliche Zusammenhänge, vermitteln übertragbare Einsichten und verweisen auf fachhistorische Kategorien.
- Sie ermöglichen über Ursachen- und Sinnzusammenhänge eine Verknüpfung mit den Leitproblemen, die ihrerseits auch Schlüsselprobleme unserer Gesellschaft enthalten.
- Sie führen zu unterschiedlichen Orientierungsmustern und Geschichtsdeutungen, die einen Anreiz für eine differenzierte Auseinandersetzung bieten und somit der Identitätsfindung dienen.
- Sie lassen sich mit der Lebenswirklichkeit und dem soziokulturellen Umfeld der Schülerinnen und Schüler verbinden und berücksichtigen nach Möglichkeit auch deren Lernbedürfnisse und Interessen.
- Sie bieten vielfältige Möglichkeiten, fachmethodische Fähigkeiten zu erwerben bzw. durch kontinuierliche Einübung zu festigen. Sie bieten im Rahmen historischer Untersuchungen und bei der Präsentation der gewonnenen Ergebnisse als Medien oder Materialien eine möglichst große Vielfalt.
- Sie enthalten auch für fachübergreifende Fragestellungen vielfältige sinnvolle Anknüpfungspunkte.

Inhalte und Lernprogression

Es gibt kein zwingendes Prinzip, das die Abfolge in der unterrichtlichen Behandlung von historischen Gegenständen bestimmt. Dennoch ist zusätzlich zu den genannten Kriterien der Inhaltsauswahl zu beachten, dass der Geschichtsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe prozesshaft zu gestalten ist. Der Geschichtsunterricht der Oberstufe baut auf dem Fakten-, Struktur- und Begriffswissen, auf den Einsichten und den methodischen Fähigkeiten auf, die der Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I grundlegend vermittelt hat, und knüpft bei seiner Inhaltsauswahl und Thematisierung an das vorfindbare Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler an. Der historische Lernprozess auf der Oberstufe verknüpft darüber hinaus jeweils die im Fortgang des Oberstufenunterrichts erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einer **progressiven** Form, für die der **Zuwachs an Komplexität** leitendes Prinzip ist. Die so verstandene Lernprogression ist den curricularen Festlegungen der Themen und Inhalte zugrunde zu legen. Die Zunahme an Komplexität zeigt sich in vielfältiger Weise und in unterschiedlichen Bereichen. Die folgenden Beispiele sind als Anhaltspunkte oder Anregungen für die Überlegungen in den Fachkonferenzen gedacht:

- sie ergibt sich aus der jeweilig komplexeren **historischen Realität** (z. B. der Bürger im Mittelalter und der Bürger im 20. Jahrhundert in ihren jeweiligen Rollen- und Funktionseinbindungen)
- sie ergibt sich aus dem zunehmend **abstrahierenden und systematisierenden** Zugriff, etwa bei Gegenüberstellungen wie
 - Kulturbegegnung (z. B. Christen und Moslems) und systematischer Kulturvergleich (christliches europäisches Mittelalter und Islam bzw. arabische Welt im Mittelalter)
 - Normen und Normenwandel (z. B. der Geschlechterbeziehungen)
 - politische Herrschaft und Ordnungsmodelle, Konflikte und ihre Lösung, Kriege und Friedensordnungen
- sie ergibt sich aus der **Erweiterung** von zeitgenössischen oder gegenwärtigen deutenden Perspektiven, mit der auch ein qualitativer Zuwachs verbunden ist, z. B.:
 - Interdependenz zweier Dimensionen bzw. ein Interdependenzgefüge
 - kontroverse historische Urteile und breitere Debatten (z. B. Historikerstreit, Goldhagen- oder Walser-Debatte)
- sie ergibt sich aus der **Reflexion** über Theorien und Modelle (z. B. Imperialismustheorien, Modernisierungstheorien, Verlaufsmodelle von Revolutionen)
- bezogen auf die **methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten** tritt neben das Prinzip der zunehmenden Komplexität das Prinzip der **Zunahme von Selbstständigkeit und Reflexionsvermögen** bei der Anwendung der Fachmethoden
- bezogen auf die **Medien und Materialien** erwächst eine Zunahme an Komplexität aus dem Umfang und der Breite der historischen Informationen (mehrdimensionale Statistiken, vielfältige Kartensymbole, von der erzählenden und informierenden zur allegorischen und symbolischen Bildaussage, Dichte der fachterminologischen Diktion)
- bezogen auf die **fachübergreifenden Fragestellungen** steigt neben den bereits genannten Kriterien die Komplexität durch die Zahl der zu berücksichtigenden Fächer wie Naturwissenschaften, Kunst, Musik, Sprachen und Literatur (z. B. bei dem Thema: "1900: Jahrhundertwende = Zeitenwende? Der Durchbruch der Moderne 1880 - 1930").

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Der Geschichtsunterricht erfüllt seinen wissenschaftspropädeutischen Auftrag, indem er den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu den Grundlagen des wissenschaftlichen historischen Denkens eröffnet und sie befähigt, zunehmend selbstständig und selbstverantwortlich die **Arbeitsweisen der historischen Untersuchung** im Umgang mit geschichtlichen Zeugnissen und gegenwärtigen Aussagen über Vergangenes anzuwenden. Die Fähigkeit, selbstständig und entdeckend zu arbeiten, muss allmählich aufgebaut und im Verlauf der gymnasialen Oberstufe systematisch weiterentwickelt werden, indem den Schülerinnen und Schülern angemessene Möglichkeiten und Anreize zur Entfaltung ihrer individuellen Lernwege sowie die erforderlichen Hilfen zur Selbstständigkeit gegeben wer-

den, um so den Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Arbeitswelt und den Ansprüchen der Studierfähigkeit zu genügen.

Methoden der Informationsbeschaffung und -erfassung, der Informationsverarbeitung und -aufbereitung sowie der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung, Kenntnisse und Reflexionen der jeweils individuellen Lernwege und Lerntechniken und die zunehmende Bereitschaft, allein und mit anderen die Verantwortung für das Lernen zu übernehmen, werden als **Grundorientierungen selbstständigen Lernens** in das fachbezogene Lernzielspektrum einbezogen und in der unterrichtlichen Planung verbindlich vorgeschrieben.

Die den **fachmethodischen Grundsätzen** des Geschichtsunterrichts, wie sie in den Lehrplänen der Sekundarstufe I bereits entfaltet sind, funktional **zugeordneten überfachlichen Methoden, Strategien und Wissenszusammenhänge**, die in der gymnasialen Oberstufe im Fach Geschichte selbstständiges Lernen und Arbeiten konstituieren, sind im Folgenden in einer Übersicht zusammengefasst:

- **Entwickeln einer Frage- oder Problemstellung zu einem Thema**
Vorverständnis, Wertungen und Vorstellungen artikulieren, Problemfragen entwickeln, Erkenntnisinteresse formulieren, Hypothesen aufstellen, Verfahren wie Kartenabfrage, "mindmapping", "clustering", "brainstorming" etc. nutzen.
- **Planen der Arbeit**
Fragestellungen präzisieren und differenzieren, ein Thema eingrenzen, Schwerpunkte setzen, längerfristige Arbeitsvorhaben planen (Zeitmanagement, Aufgabenstellung, Zielformulierung, Beschreibung, Begründung der Arbeitsschritte), Arbeitsprozesse organisieren (Entscheidungen über Inhalt und Methoden, ggf. Aufteilung der Arbeit, Techniken der Materialbeschaffung und -sammlung, Produkte der Arbeit festlegen).
- **Recherchieren**
Kenntnisse in den Techniken des Recherchierens erweitern: Orientierungswissen anhand von Lexika, Handbüchern, Lehrbüchern etc. erwerben; Bibliotheken nutzen (Suchstrategien, Literaturangaben sammeln, Ergiebigkeit der gefundenen Literatur prüfen, geeignete Literatur auswählen); mit Fachliteratur arbeiten (Formen des Schrifttums unterscheiden, Sicherheit gewinnen in Techniken des Lesens, Aufnehmens und Verarbeitens, Materialkarteien, Excerpte etc. anlegen; Fakten, Informationen von Erklärungen und Bewertungen unterscheiden, aktives und kritisches Lesen, individuelle Lesetechniken entwickeln); Experten befragen (Experten auswählen und kontaktieren, Gespräche vorbereiten, durchführen und auswerten); Umfragen zu historisch-politischen Einstellungen konzipieren und durchführen, Ergebnisse aufbereiten, interpretieren und präsentieren; Zeitzeugen auffinden und befragen, die Gespräche auswerten; Sachzeugnisse erkunden (suchen, auffinden und dokumentieren); Archive nutzen (Findmittel kennen und benutzen, Akten sichten, auswählen und analysieren); Neue Medien nutzen (Kommunikationsmedien, Recherchiermedien wie OPACs, Online-Bibliographien, direkte Informationsbeschaffung im Internet); Quellen sammeln, sichten und kritisch prüfen.
- **Auswerten und Deuten**

Material auf thematische Fragestellung bzw. Leitfragen beziehen und gliedern; sich für Gliederungsprinzipien entscheiden (z. B. chronologische oder strukturelle Gliederung); Techniken der Materialgliederung und Zuordnung verwenden (Karteikarten, Computer); Arbeitsschritte bei der Analyse und Interpretation historischer Quellen beherrschen (Quellenkritik, Kennzeichen der Quellenart, Perspektive und Standortgebundenheit, Inhalt und Struktur, Aussagegehalt in Bezug auf die Fragestellung, Beurteilung der Informationen durch Vergleich mit anderen Quellen und der Fachliteratur); Ergebnisse der Quelleninterpretation und Erkenntnisse aus der Fachliteratur auswählen, gewichten, systematisieren, zusammenfügen, in größere historische Zusammenhänge einordnen, mit anderen Ergebnissen vergleichen; historische Sachurteile und reflektierte Werturteile bilden, d. h. die eigene Wertorientierung und den eigenen Standort rational überprüfen.

- **Präsentieren von Ergebnissen**

Gewonnene Ergebnisse, Informationen u. a. adressatenbezogen darstellen (z. B. Protokoll, Referat, Facharbeit, Bericht, Thesenpapier, Reader, Dokumentation, historischer Ortsdurchgang bzw. Führung, Informationstafeln); Arbeitsergebnisse von Gruppenarbeiten oder Projekten unter Einsatz geeigneter Medien (z. B. Folie, Arbeitsmappe, Schaubilder, Video, Tonbänder, Fotos) und Darstellungstechniken (z. B. Diaschau, Wandzeitung, Schülerzeitung) präsentieren; Form der schriftlichen Darstellung einer Facharbeit beherrschen (Aufbau, Verfahren zum Belegen der Aussagen am Text, Quellen- und Literaturverzeichnis, Zitierweisen, Dokumentenanhang); einen freien Vortrag halten; historisch-politische Positionen einnehmen und argumentativ überzeugend vertreten (z. B. Podiumsdiskussion als Rollenspiel, Pro-Contra-Debatte); Publizierungsformen im Internet beherrschen und nutzen.

Kooperative Unterrichtsformen

Zu den Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung gehören neben der Eigenständigkeit der Bearbeitung von Aufgaben in gleicher Weise die Ausbildung und Förderung von Kooperations- und Teamfähigkeit. Kooperation und Arbeiten im Team setzen die Selbstständigkeit der Zusammenarbeitenden voraus. Um Haltungen wie Teamgeist, Verständigungsbereitschaft und Fähigkeiten zur Kommunikation zu fördern, sind vermehrt solche Lernsituationen zu ermöglichen,

- die die Bearbeitung offener und problemorientierter Lernaufgaben, die nicht nur Literaturrezeption, sondern im Sinne entdeckenden Lernens eigene Recherchen erfordern, in die Verantwortung der Lernenden legen
- die über den begrenzten Rahmen einer Unterrichtsstunde hinausgehen, mittel- oder längerfristige Zeiträume als Voraussetzungen für Kooperations- und Verständigungskompetenzen sehen und die die Vorzüge und Notwendigkeiten von gemeinschaftlichem Handeln und Arbeitsteilung erkennen lassen
- die Lernen in verschiedenen Gruppierungen bzw. mit wechselnden Gesprächspartnern als Voraussetzungen für soziale Lernprozesse (Übernehmen von Verantwortung, Strategien der Konfliktbewältigung, Thematisierung von Lernschwie-

rigkeiten, Darstellung des eigenen Standpunktes, Reflektieren der eigenen Funktion in der Gruppe etc.) ermöglichen.

Techniken der sinnvollen Arbeitsteilung, des Aushandelns, Koordinierens, Informierens, Korrigierens etc. sollen mittel- und längerfristig im Rahmen von Gruppenarbeiten und als Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern bei Referaten, Projektarbeiten und Hausaufgaben systematisch eingeübt werden. Denkbar ist auch eine Zusammenarbeit, die sich auf bestimmte Zeitabschnitte eines Kurshalbjahres oder sogar ein gesamtes Halbjahr in Form z. B. einer Spezialisierung auf bestimmte Sachgebiete bezieht, die in den laufenden Unterricht von den jeweiligen "Experten" in Form sog. portionierter Referate eingebracht werden können (Beispielthema: "Die Stadt im Mittelalter – Vorform der bürgerlichen Moderne? Soziale und ökonomische Differenzierung im Ursachenzusammenhang für den Umbruch von der traditionellen grundherrschaftlichen Lebensordnung des Mittelalters zur aufkommenden bürgerlichen Welt in Mitteleuropa" – Experten informieren über einzelne Bereiche: Frauengeschichte, Stadtplanung, Zunftwesen u. a. m.) oder im Zusammenhang fächerverbindenden Unterrichts von oder vor Mitgliedern anderer Kurse moderiert werden.

Kooperative Lernprozesse ergeben sich auch bei der Übertragung von Planung und Durchführung spezieller Unterrichtsbereiche oder -vorhaben in den Verantwortungsbereich der Schülerinnen und Schüler, etwa bei der Vorbereitung

- eines Simulationsspiels oder einer Diskussionsrunde
- eines Museums-, Ausstellungs-, Universitäts- oder Filmbesuchs
- einer historischen Exkursion oder Studienfahrt
- einer Bibliotheks- oder Archiverkundung, Zeitzeugenbefragung
- von Gesprächen mit Historikern oder Politikern.

Arbeitsformen des Faches

Der Lehrplan verzichtet auf die Darstellung gängiger Unterrichtsverfahren und verweist dazu auf die Lehrpläne für die Sekundarstufe I. Vorgestellt werden hier solche Unterrichtsformen- und -verfahren, die in den Lehrplänen der Sekundarstufe I noch nicht berücksichtigt sind oder durch die Richtlinien der gymnasialen Oberstufe verbindlich festgelegt werden.

Die Facharbeit

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen. Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12

Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Andere gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit".

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe in Bereichen wie Textwiedergabeverfahren, Sammlungstechniken, Gliederungstechniken und formale Anlage nach Absprache in der Schule zuerst vom Fach Deutsch übernommen wird. Grundsätzlich ist aber auch das Fach Geschichte für die Vermittlung und Festigung dieser Methoden verantwortlich.

Im Rahmen der im Lehrplan vorgestellten Unterrichtssequenz werden Gegenstände oder Themenbereiche für mögliche Facharbeiten aufgeführt. Die Themen sind so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler sie in dem vorgegebenen Zeitraum vor dem Hintergrund des bisherigen Unterrichts selbstständig bearbeiten können. Es ist zu beachten, dass die Themenstellung problemorientiert erfolgt, damit die Schülerinnen und Schüler Leistungen in allen Anforderungsbereichen erbringen können.

Die in Kapitel 3.2.2 genannten fachspezifischen und überfachlichen Methoden und Fertigkeiten sind auch für die Abfassung einer Facharbeit im Fach Geschichte wesentlich. Besonderer Wert soll dabei auf die folgenden Punkte gelegt werden:

- die Differenzierung der Quellen- und Literaturarten
- die Verwendung historischer Hilfsmittel
- die eigenständige Beschaffung von Material
- die Anwendung historischer Analyse- und Interpretationsverfahren
- die Beherrschung historischer Darstellungsformen
- den sachgerechten Einbau textillustrierender und textstützender Materialien.

Während die Lehrerin bzw. der Lehrer bei der Klausur lediglich die Aufgabe stellt und die Korrektur durchführt, berät sie bzw. er die Schülerinnen und Schüler hier bei der Planung, Gliederung und während des gesamten Arbeitsprozesses (z. B. durch Hilfe bei der Beschaffung von Material oder bei der Klärung schwieriger Sachverhalte).

Die Reflexion des Arbeitsprozesses ist ein wichtiger Bestandteil des Lernens bei Facharbeiten. Die Fachkonferenz legt fest, ob die Schülerinnen und Schülern ihr Vorgehen in einem Arbeitstagebuch dokumentieren sollen, in dem evtl. Schwierigkeiten, Arbeitsprobleme oder Umwege, nicht fortgeführte Alternativen u. Ä. festgehalten werden. Diese Aufzeichnungen sind bei der Bewertung hinzuzuziehen. Hinweise über die Korrektur und Bewertung von Facharbeiten in Geschichte finden sich in Kapitel 4 "Lernerfolgsüberprüfungen".

Referat

Das Referat ist besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und Präsentationsformen sowie der Planung eines größeren Vorhabens. Zugleich ist es ein individualisierendes Element bei der Unterrichtsplanung und -durchführung. Es trägt ferner bei zur Vorbereitung auf die in der mündlichen

Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe.

Bei der Erstellung und dem Vortrag des Referats werden folgende Arbeitstechniken erlernt und geübt:

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Material
- Planung eines gegliederten Aufbaus des Referats
- Techniken des Referierens: Vortrag mit Hilfe einer stichwortartigen Gliederung, adressatenbezogenes Sprechen und Diskutieren, korrektes Zitieren, Einsatz von Rezeptionshilfen (z. B. Folien, Thesenpapier)
- Berücksichtigung des Zeitfaktors (bei der Vorbereitung und dem Vortrag des Referats).

Im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände kann das Referat sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Es kann Hintergrund- und Zusatzinformationen bereitstellen. Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung des Referates sollte ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichend sein. Die Vortragszeit sollte in der Regel nicht mehr als 10 Minuten betragen. Die Schülerinnen und Schüler sind anzuhalten, die zeitlichen Vorgaben einzuhalten, damit die Rolle des Referates als wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses im Geschichtsunterricht deutlich wird.

Protokolle

Für den Unterricht kommen folgende Arten der Protokolle in Betracht:

- Verlaufsprotokoll
- Protokoll des Diskussionsprofils
- Ergebnisprotokoll.

Das Anfertigen von Protokollen einer Stunde gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehört das Einüben in konzentriertes Zuhören, das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen. Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergeben. Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmt haben. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich. Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen genau die Unterrichtsergebnisse fest.

Der Schwerpunkt des Erlernens der für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken soll in der Jahrgangsstufe 11 liegen. Die zu erlernenden Arbeitstechniken, wie Einüben in konzentriertes Zuhören, Einüben von Mitschreibetechniken, Nachzeichnen von Gedankengängen, Erfassen von Diskussionsabläufen, Ordnen und Umsetzen

von Unterrichtsbeiträgen, Zusammenfassen und Bereitstellen von Ergebnissen, können nach schulinternen Absprachen auch von anderen Fächern übernommen werden.

In der Qualifikationsphase angefertigte Protokolle, die korrigiert, gesammelt und den Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht werden, können eine sinnvolle Ergänzung für die Abiturvorbereitung sein. Es ist jedoch nicht sinnvoll, Protokolle in jeder einzelnen Stunde vortragen zu lassen, da sowohl die Monotonie dieses Verfahrens als auch die Gefahr der Wiederholung durch nachbereitende Hausaufgaben den Wert und die Effizienz dieser Arbeitsform mindern.

Arbeit mit dem Computer

Derzeit ist der Bereich des Lernens mit den Neuen Medien (CD-ROM, Internet, Multimedia) fachdidaktisch und -methodisch noch wenig erschlossen. Lehrerinnen und Lehrer sind aber zunehmend mit den Informations- und Kommunikationstechniken konfrontiert, die Schülerinnen und Schüler wachsen mit Computer, CD-ROM und Internet heran und greifen auch in der Schule unbefangen nach den Neuen Medien. Ihr Einsatz im Geschichtsunterricht der Oberstufe bietet viele Möglichkeiten, ihre Nutzung kann den Unterricht insgesamt sehr bereichern. So kommen z. B. für den Computereinsatz die folgenden Anwendungsfelder in Betracht:

- **Training:** Die Nutzung von Übungs- und Lernprogrammen ermöglicht die Aneignung, Einübung und Vertiefung von Fakten- und Orientierungswissen.
- **Texterstellung und -gestaltung:** Computerprogramme unterstützen die Erstellung und Ausgestaltung von Protokollen, Referaten oder Facharbeiten. Neben den weit verbreiteten Textverarbeitungs- und Datenkalkulationsprogrammen gewinnen inzwischen auch Präsentations- und Autorenprogramme an Bedeutung, die neben der Schreibhilfe auch Methoden der multimedialen, adressatengerechten Strukturierung und Präsentation von Arbeitsergebnissen bereitstellen. Der sachgerechte Umgang mit solchen Programmen fördert die Darstellungskompetenz der Schülerinnen und Schüler.
- **Informationsbeschaffung und Recherche:** Zu vielen historischen Themen werden inzwischen Informationen auf CD-ROM angeboten. Diese Datenträger bieten für die Informationsbeschaffung mehrere Vorteile: Eine Vielzahl von Fakten und Zusammenhängen und Informationsarten sind auf geringem Raum gespeichert, die unterschiedlichen Medien und Materialien (z. B. Originalton, Bilder, Filmausschnitte, originale Fernsehnachrichten) vermitteln neben den Informationen auch einen Eindruck historischer Authentizität, CD-ROM-(Fach-)Lexika oder themenspezifische Informationsprogramme zu bestimmten historischen Ereignissen oder Epochen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, selbstständig Wissen und Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen oder auch fachübergreifende Aspekte miteinzubeziehen. Die Suggestivkraft multimedialer Präsentation erfordert dabei aber auch einen quellenkritisch-distanzierten Blick auf Darstellungen und Deutungen. Such- und Bedienungsfunktionen ermöglichen einen schnellen Zugriff und den Ausdruck bestimmter Materialien. Durch Verknüpfung einzelner Informationen einer CD-ROM über das Internet mit ver-

wandten oder ergänzenden Medien und Materialien erreichen die Recherchen ein die herkömmlichen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung überbietendes Maß an Aktualität. Durch das Internet erschließen sich den Schülerinnen und Schülern für den Geschichtsunterricht weitere (tages-)aktuelle Informationskanäle (Zeitungen, Zeitschriften, Agenturen, Info-Dienste), aber auch historisches Quellenmaterial, Bibliographien, wissenschaftliche Publikationen, Projektberichte und Unterrichtsmaterialien, u. a. auch Referate, Facharbeiten und Projektergebnisse anderer Schülerinnen und Schüler. Eine sinnvolle Nutzung dieser Informationsmöglichkeiten setzt aber voraus, dass die Lernenden Strategien entwickeln, um zu einem historischen Thema im Internet die entsprechenden Seiten in angemessener Zeit zu finden und seriöse von nicht seriösen Informationen unterscheiden zu können. Einige Schülerinnen und Schüler könnten auch in die Versuchung geraten, Produkte anderer einfach zu übernehmen.

- Kommunikation und Informationsaustausch: Schülerinnen und Schüler können im nationalen oder internationalen Rahmen über den Kommunikationsweg Internet (E-Mail) mit anderen Schulen (Schülergruppen, Partnern), Institutionen oder Universitäten mit dem Ziel des Informationsaustausches oder des Austauschs von Meinungen und Sichtweisen zu bestimmten Problemen kooperieren. Dabei geht es um spezifische Informationen und Erkenntnisse oder die Dokumentation eigener Ergebnisse, z. B. selbst erstellter Materialien aus lokalgeschichtlichen Unterrichtsprojekten, um Referate oder sonstige projektorientierte Arbeiten.
- Simulation: Eine besondere Form der Arbeit mit dem Computer bildet die Auseinandersetzung mit Programmen, die historische Situationen nachbilden. Das können Spielprogramme sein, die unterhalten wollen, das können aber auch Simulationen sein, die den Anspruch haben, Spielräume historischer Entscheidungssituationen planspielartig auszuloten. Bereits die Untersuchung eines Spielprogramms, das eine historische Situation entfaltet, z. B. indem es den Benutzer in die Rolle eines Hanse-Kaufmanns versetzt mit der Aufgabe, sein Kapital im Europa des 15. Jahrhunderts optimal zu vermehren, kann für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden, wenn man z. B. die Spielrealität mit Quellen konfrontiert oder die Spielentscheidungssituationen mit Hilfe historischer Kenntnisse auf ihre Realitätsnähe überprüft. Eine besonders reizvolle Herausforderung stellen Programmierumgebungen dar, die es ermöglichen, historische Situationen eigenständig zu simulieren, indem zunächst ein Bedingungsgefüge und Handlungsalternativen definiert werden, um dann ein fiktiv-historisches Ereignis durchzuspielen. Die Auswertung solcher Computerplanspiele kann zu einem guten Einblick in historisch komplexe, aber relativ offene Situationen führen, einen begründeten Eindruck von der Enge oder auch Weite historischer Spielräume schaffen, zum Diskurs über historische Alternativen anregen und die Grenzen von Planspielen deutlich machen.
- Programmentwicklung: Eine besonders anspruchsvolle Form der Arbeit mit dem Computer bildet die Erstellung von Programmen (Aufbereitung von Datenbeständen, Erstellen von Datenbanken etwa zu lokalgeschichtlichen oder zu sozialgeschichtlichen Themen, selbsterstellte Simulationsprogramme), die als Ergebnisse von Gruppen- oder Projektarbeit mittels Recherchen im Internet oder Archiven erfolgen könnte und durch elektronische Publikation der schulischen

oder allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden könnte (z. B. schul-eigene Homepage).

Einsatz und Umgang mit den neuen Medien orientieren sich an den spezifischen Aufgaben des Faches. Sie legitimieren sich von der jeweiligen Funktion her, die die Arbeit mit den Neuen Medien im Geschichtsunterricht übernehmen kann. Von den Unterrichtenden ist daher zu prüfen, inwiefern diese den allgemeinen und fachspezifischen Anforderungen Rechnung trägt. So ist zu fragen, ob und inwieweit Einsatz und Umgang mit den Neuen Medien

- ein aktiv konstruierendes und handlungsorientiertes Lernen anregen, d. h. interpretierende, entdeckende, klassifizierende, begriffsbildende, strukturierende, planende und produzierende Tätigkeiten fördern und initiieren können
- einen erfahrungsorientierten Unterricht unterstützen können; dabei sollten die elektronischen Medien direkte Erfahrungsmöglichkeiten nicht ersetzen, sondern die diskursiven Prozesse im Geschichtsunterricht durch Vertiefen, Strukturieren, Systematisieren, Visualisieren optimieren
- einen wissenschaftsorientierten Unterricht unterstützen, d. h. dazu beitragen, die Sicherheit im Umgang mit fachspezifischen Methoden zu fördern, historisches Faktenwissen, die Kenntnis von Zusammenhängen, Problemstellungen sowie fachübergreifenden Fragestellungen aufzubauen und dadurch Vernetzungen bzw. Wechselwirkungen sichtbar zu machen
- einen zukunftsorientierten Unterricht unterstützen, d. h. neben der vertieften Einsicht in historische Zusammenhänge und Strukturen auch die historische und gegenwärtige Bedeutung der Leitprobleme bewusst machen; der Prozess der Geschichte ist mit der Gegenwart nicht abgeschlossen, die Leitprobleme enthalten offene Fragen für die Gestaltung der Zukunft, denen sich die Lernenden stellen müssen
- die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärken, d. h. zur Auseinandersetzung mit den Sichtweisen und Urteilen anderer anregen, mögliche Perspektiven klarer herausheben und die Entscheidung für einen eigenen Standpunkt erleichtern.

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt. Er besteht aus dem "Blick über den Tellerrand" in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung, ihrer Plausibilität und Grenzen. Das Fach Geschichte bietet schon aufgrund seines weiten Gegenstandsrepertoires und seiner vielfältigen methodischen Grundlagen zahlreiche Anknüpfungspunkte für fachübergreifende Fragestellungen. So ist z. B. bei der Beschäftigung mit Phänomenen wie dem Sozialdarwinismus oder der Euthanasie die Thematisierung von biologischen Modellen und Erkenntnissen und ihrer Auswirkungen auf Menschen- und Gesellschaftsbilder sinnvoll. Entsprechend stellt sich z. B. bei der Beschäftigung mit den Ursachen für die europäische Expansion der frühen Neuzeit die Frage nach der Wirkung neuer physikalischer Weltauffassungen. Bei der Auswertung von Schau-

bildern und Statistiken im Geschichtsunterricht ist eine ansatzweise Problematisierung statistischer Verfahren und sozialwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden möglich. Kunsthistorische Perspektiven sind bei der Auswertung von Bildquellen relevant. Ein fachübergreifender Bezug zu den Fremdsprachen ist bei der Untersuchung von Quellen in der Originalsprache gegeben.

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- und problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt "quer liegende" Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Dazu bedarf es vor allem der Zugriffsmöglichkeiten auf interdisziplinär verfügbare Leitbegriffe und wissenschaftliche Konzepte. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an einer übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkopplungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, zeitlich begrenzt, kompakt, produktorientiert. In der Themenstellung müssen diese Kriterien zur Geltung kommen. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, losgelöst vom traditionellen Raster der Einzel- und Doppelstunden, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der "Sonstigen Mitarbeit" beurteilt.

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Der wesentliche Beitrag des historischen Lernens im Rahmen eines Projekts ist das entdeckende Lernen durch Thematisierung solcher neuer, bisher ungeklärter oder umstrittener historischer Fragen, die von den Lernenden weitgehend selbstständig untersucht und geklärt werden können. Neben der Erforschung und gedanklichen Rekonstruktion der Vergangenheit leistet die Arbeit in Projekten auch eine weit reichende Einbeziehung der Lebenssituation der Lernenden mit ihren Lebenserfahrungen und ermöglicht so, das individuelle Geschichtsbewusstsein der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld von vermeintlicher Objektivität historischer Forschung und subjektiver Erfahrung und Betroffenheit von Geschichte am konkreten Fall weiterzuentwickeln. Diese Art des Lernens fördert damit den Erwerb wichtiger Schlüsselqualifikationen, z. B. von Problemlösungsstrategien, der Organisation des eigenen Lernens, von Intensität und Dauer der Lernbe-

reitschaft. Sie führt die Lernenden in die Nähe der wissenschaftlichen Forschungspraxis: Unter Anwendung der im Fachunterricht erworbenen Erkenntnisse, Denkoperationen, methodischen Verfahren und Arbeitstechniken werden die Inhalte des Unterrichts zur Realität in Beziehung gesetzt und damit in die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt, was letztlich auch zur Einsicht in den Lebensbezug („Ernstcharakter“) des in der Schule Erlernten beiträgt.

Im Kapitel 2 werden beispielhaft **Leitprobleme** für die Themenfindung in der gymnasialen Oberstufe vorgestellt. Sie sind ein Ausgangspunkte für die dem Geschichtsunterricht eigene Problemorientierung. Deswegen können sie auch Problemzusammenhänge für Projektveranstaltungen begründen helfen und als mögliche Grundlagen für die Zusammenarbeit mit anderen Fächern dienen. Durch die sechs Dimensionen der historischen Erfahrung, die auch eine Verbindung zur Lebenswirklichkeit der Lernenden herstellen, wird die Breite des historischen Untersuchungsfeldes in den Rahmen fachübergreifender oder fächerverbindender Projektveranstaltungen eingebracht. Durch eine stärkere Einbeziehung anderer als der im Unterricht sonst üblichen Quellen (z. B. Familiendokumente, Vereinsarchive, Zeitungsberichte, Sachüberreste), durch historische Exkursionen und Erkundungen, die Arbeit an außerschulischen Lernorten wie Geschichtswerkstätten, Archiven, Museen, Gedenkstätten oder durch die Befragung von Zeitzeugen (Oral History) eröffnet sich den Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmern nicht nur ein erweitertes methodisches Handlungsfeld und wächst der Bereich der historischen Erfahrung, sondern es werden auch im Unterricht eher unterschwellig vorhandene emotionale sinnliche und ästhetische Wahrnehmungsfelder zugänglich.

Zur Präsentation der Ergebnisse eines Projekts gehört auch die sachgerechte Reaktion auf die Resonanz zum Vorgestellten. Nicht die Einbringung von Einzelarbeiten bestimmt den Erfolg eines Projekts, ausschlaggebend ist ihre Integration in das Gesamtergebnis, ist die Bereitschaft der Beteiligten, sich – auch im Sinne der Vorbereitung auf wissenschaftliche Diskussionsverfahren – mit anderen über die Ergebnisse ihrer Arbeit auseinander zu setzen.

Wenn durch Projektveranstaltungen die Wirklichkeit unserer politisch-sozialen, kulturellen und natürlichen Welt erfahrbar gemacht werden soll, so ist die Offenheit der Themen eine wichtige Voraussetzung, um der Vielfalt der Fragestellungen, Fachinteressen, individuellen Interessen, Fähigkeiten und Aktionsformen gerecht zu werden. Projekte können sich dabei u. a. aus dem Schulprogramm ergeben oder aus dem sozialen Umfeld der jeweiligen Schule, aus aktuellen Ereignissen des öffentlichen Lebens oder gesellschaftlich relevanten Fragen und Problemen, nicht zuletzt aber auch aus speziellen Frageinteressen der beteiligten Fächer. Deshalb ist es weder möglich noch sinnvoll, im Lehrplan schon bestimmte Themenvorschläge für Projektveranstaltungen vorzuschlagen. Stattdessen können aber fachspezifische Arbeitsgebiete des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe benannt werden, die sich in besonderem Maße für Projektveranstaltungen eignen. Dazu gehören u. a. Untersuchungen zur Lokal- und Regionalgeschichte, zur Alltagsgeschichte, zur Geschichte der sozialen Beziehungen der Geschlechter, zur Mentalitätsgeschichte (kultur- und zivilisationsgeschichtliche Dimension), Sozi-

altes Geschichte und Umweltgeschichte in den für Schülerinnen und Schüler einsehbaren Bereichen.

Fachspezifische Projektthemen ließen sich z. B. in den folgenden Arbeitsbereichen konkretisieren:

- Geschichte eines Stadtviertels oder einer Straße
- Zeitzeugenbefragung und quellenkritische Auswertung zu einem begrenzten Geschehen aus der näheren Vergangenheit
- Erforschung alltagsgeschichtlicher Lebensbereiche und der Vergleich mit den Ereignissen und Strukturen der allgemeinen Geschichte
- Untersuchung von Traditionen (z. B. historisches Gedenken) und die kritische Würdigung oder Auseinandersetzung mit enthaltenen historischen Deutungen
- Zusammenarbeit mit nationalen oder internationalen Partnerschulen bei der Aufarbeitung der unterschiedlichen historisch-politischen Kontexte.

3.2.4 Besondere Lern- und Arbeitsformen

Exkursionen und Studienreisen, Archiv-, Museums- und Ausstellungsbesuche, Stadtrundfahrten und (z. T. alternative) Stadtrundgänge sind Organisationsformen des Geschichtsunterrichtes, die historische Themen durch die Arbeit an und mit möglichst originalen historischen Zeugnissen außerhalb der Schule erschließen. Der Umgang und die unmittelbare Konfrontation mit gegenständlichen Quellen, die Anschaulichkeit dieses Lernens über die kognitive Erfassung hinaus durch eine "sinnliche Wahrnehmung" und konkrete "Fassbarkeit" der Geschichte im historischen Raum, die Notwendigkeiten partnerschaftlichen und fachübergreifenden Arbeitens (insbesondere mit den Fächern Kunst und Geographie) sind Faktoren, die zu einer hohen Motivation der Teilnehmenden bei der Arbeit "vor Ort" beitragen können.

Die enge Einbindung des außerschulischen Lernens in Form von Vor- und Nachbereitung im Unterricht ist dabei unerlässlich, da die selbst stummen historischen Objekte ihre historische Aussage zunächst in sich verschließen. Die an den besuchten Lernorten mögliche Erinnerung muss als Diskurs verstanden werden, die Vergangenheit darf nicht nur festgestellt werden, sondern es muss ein Prozess der Rekonstruktion historischen Geschehens initiiert werden, wobei auch der Prozess des Erinnerns selbst thematisiert wird. Im Unterricht erworbenes Vorwissen der Besuchenden und das am Besuchsort zur Verfügung gestellte Informationsmaterial (z. B. von Museumspädagogen erstelltes Unterrichtsmaterial für die Lernenden der gymnasialen Oberstufe, von Historikern herausgegebene Ausstellungskataloge) sind unentbehrliche Hilfsmittel zur Aufschlüsselung historischer Objekte, und erst die verschiedenen Formen der Auswertung und Nachbereitung sichern den Prozess der Erkenntnisgewinnung.

Exkursionen

Für Formen der Exkursion bieten sich zunächst die “offiziellen” Bereiche der Erinnerungskultur des Staates an, etwa die römischen oder mittelalterlichen Überreste, Bauten des Absolutismus oder der Industrialisierung, Zeugnisse des Verkehrs- und Kommunikationswesens, Denkmäler und Gedenkstätten, daneben aber auch Wohnhäuser und öffentlichen Bauwerke aus allen Zeiten. In vielen Regionen gibt es auch sogenannte “Lehrpfade” (z. B. zur Industriearchäologie im Ruhrgebiet) oder spezielle Führungen, die von Geschichtswerkstätten oder unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen angeboten werden und die bestimmte Aspekte der Stadtteil- und Regionalgeschichte präsentieren. Letztere setzen sich häufig zum Ziel, die oft verschwiegene oder verdrängte Geschichte der “kleinen Leute” abseits des offiziellen “Sightseeing” ins Bewusstsein zu rufen, an Stätten des nationalsozialistischen Terrors oder des antifaschistischen Widerstandes zu erinnern (z. B. “Rundfahrten gegen das Vergessen”), Zeugnisse der Arbeiterbewegung zu bewahren oder bestimmte kulturelle, demokratische bzw. revolutionäre Traditionen (z. B. an 1848/49 oder 1918/19) zu erhalten. Geschichte wird dabei auf regionaler bzw. lokaler Ebene konkretisiert, wird anschaulicher, transparenter und auf alternative Möglichkeiten hin befragt.

Geschichtsunterricht im Museum

Nicht nur das historische Museum, sondern auch die anderen Museumstypen sind ein Teil der “offiziellen” historischen Erinnerung. Die Erstellung eines Beziehungs- und Bedeutungszusammenhanges erfolgt in Form der Ausstellung. Durch Objektbeschriftungen und begleitende Informationstexte werden die in der Erforschung des Objektes gewonnenen Informationen vermittelt. Da Geschichte als historischer Prozess selbst nicht ausstellbar ist, gehört die museale Präsentation zu den Möglichkeiten, archivierte und dadurch voneinander isolierte Sachzeugnisse in sinnvolle, Wissen vermittelnde Zusammenhänge zu bringen. Die Zusammenstellung aussagekräftiger Ensembles von Objekten, die daraus resultierende visuelle Rhetorik, ihre Anordnung im dreidimensionalen Raum garantieren neben der größeren Anschaulichkeit auch die Multiperspektivität ihrer Deutung. Besuchen und Verstehen von Ausstellungen ist somit immer auch Konnotation, Assoziation und Überlagerung mit schon vorhandenem Wissen, verbunden mit der Fähigkeit, mit fachspezifischen Mitteln historisches Material bearbeiten zu können, Bezüge zwischen einzelnen Exponaten herzustellen, sachadäquate Fragen an historisches Material – auch an Sekundärliteratur – formulieren zu können.

In dem Maße, in dem die Präsentation von Objekten Anlass zu Fragen, von Neugier und Interesse ist und nicht nur die Illusion einer vermeintlich bekannten und feststehenden Geschichte, entwickeln sich viele Museen – auch in einer gewissen Kultur- und Medienkonkurrenz – zu Foren der Geschichtskultur (z. B. in Form von Vorträgen, Diskussionen, Sonderausstellungen, Exkursionen, Spiel- und Projekttagen, dem Bereitstellen von Praktikumsplätzen), die im Rahmen des Geschichtsunterrichts der gymnasialen Oberstufe langfristige und fest institutionalisierte Möglichkeiten der Kooperation bieten können.

Geschichtsunterricht im Archiv

Neben der Sammlung amtlicher Dokumente (z. B. Urkunden, Amtsbücher, Akten) finden sich in den öffentlichen und privaten Archiven auch vielfältige Materialien, die die Aktivitäten gesellschaftlichen Gruppen und deren Lebenswirklichkeit widerspiegeln: Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Vereine, Unternehmer, Organisationen, Nachlässe von Persönlichkeiten, Familien- oder Firmenpapiere, Aufzeichnungen einzelner Bürgerinnen und Bürger. Zum festen Bestand der Stadtarchive gehören auch die örtlichen Zeitungen. Die Arbeit im Archiv bietet sich deshalb besonders an für Untersuchungen zur Regional- oder Lokalgeschichte einschließlich der zugehörigen Sozial- und Alltagsgeschichte.

Steht für die Archive die bewertende, quellensichernde und -erschließende Tätigkeit immer noch im Vordergrund, so gewinnt bei der archivarischen Öffentlichkeitsarbeit in den letzten Jahren eine Form einer Geschichtsvermittlung an Bedeutung, die sich auch an Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe wendet. Die Weckung der Sensibilität für das Einmalige und Unersetzliche, die sinnliche Faszination von Originalen und die Möglichkeit, mit Hilfe authentischer Zeugnisse unabhängig von manipulierbaren Informationen, von Vorurteilen oder widersprüchlichen Ideologien einen eigenen Standort zu einem historischen Thema oder Problem zu finden (z. B. der Geschichte eines Ortes oder einer Familie), aber auch die Überwindung von Schwierigkeiten bei Schrift- oder Sprachbarrieren bei älteren Quellen ("Choc par les documents") oder der im normalen Unterricht so nicht erfahrbare Auslegungsspielraum bei Originalzeugnissen bieten vielfältige Möglichkeiten historischen Lernens.

Die besondere Lernleistung

Im Zusammenhang mit den angesprochenen Gestaltungsprinzipien des Unterrichtes wird neben den kooperativen Arbeitsformen auch die persönliche Profilbildung der Lernenden in Formen des selbstständigen Lernens ausdrücklich hervorgehoben, die u. a. dadurch erreicht werden soll,

- dass Schülerinnen und Schüler im selbst organisierten und eigenverantwortlichen Lernprozess ihr Pensum und ihre Zeiteinteilung selbst portionieren und ihre Themen, Fragestellungen, Lernorte und -verfahren individuell und auch außerhalb des Fachunterrichtes wählen können
- dass abseits des Unterrichts mit seinem 45-Minuten-Raster die Vollständigkeit von Lernprozessen von der Problemfindung über die bewusste Entscheidung hinsichtlich der Verfahren bis zur Überprüfung eingeschlagener Lernwege erreicht werden kann.

Diesen Grundgedanken trägt das Angebot einer besonderen Lernleistung Rechnung. Mit ihr sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen zusätzlich honoriert werden. Es muss sich dabei um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch Art und Umfang der Darstellung bzw. Dokumentation. seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als

äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt (zur Bewertung vgl. Kapitel 5.5).

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, sie kann das Ergebnis eines über mindestens über ein Jahr laufenden fachspezifischen bzw. fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment oder durch Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder im Internet. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben. (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

Um der Vielfältigkeit des Faches Geschichte mit seinen Themen, Zeiträumen, Zugängen und Sichtweisen gerecht zu werden, sollen den Schülerinnen und Schülern entsprechend vielfältige Möglichkeiten und Zugangsweisen im Rahmen der besonderen Lernleistung eingeräumt werden, die sie eigenständig erbringen, schriftlich darbieten und in einem **Kolloquium** bestätigen müssen. Die Bandbreite der fachlichen Konkretisierung reicht von der direkten Anbindung an den Fachunterricht im Sinne eines analytisch distanzierten Umgangs mit etablierten fachlichen Gegenständen (z. B. ein Wettbewerbsbeitrag aus dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, eine erweiterte Facharbeit), über Themen, die im fachübergreifenden oder projektorientierten Unterricht schon angesprochen wurden und nun zielgerichtet akzentuiert und zu einer vollständigen historischen Problemsicht weiterentwickelt werden, über Formen des Lernens an außerschulischen Lernorten (z. B. Praktika) bis hin zu produktorientierten Arbeitsprozessen (Medienarbeit, Simulationen), die von den einzelnen Fachkonferenzen jeweils durch eigene Vorschläge unter Beachtung der unten aufgeführten Beurteilungskriterien organisiert, erweitert bzw. konkretisiert werden können.

3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen

- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

3.3.1 Gemeinsamkeiten beider Kursarten

Beiden Kursarten ist ihre grundlegende wissenschaftspropädeutische Bedeutung für die allgemeine Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gemeinsam: Mit der Ausbildung des historischen Denkens wird ein wissenschaftlicher Denkstil entwickelt, der für eine wissenschaftliche Weiterkenntnis eine eigenständige Rolle spielt.

Die wissenschaftspropädeutische Ausbildung im Fach Geschichte umfasst sowohl Inhalts- und Erkenntnisziele als auch methodische Ziele, wie sie in Kapitel 1 des Lehrplanes dargelegt sind. Die Gemeinsamkeiten beider Kursarten bilden sich auch in den Bereichen des Faches ab (Kapitel 2), da die obligatorischen Auflagen für die Konstruktion von Kurssequenzen für Grundkurse wie für Leistungskurse in gleicher Weise gültig sind. Die Bereiche des Faches müssen in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Planung aufgebaut werden (Gegenstandsorientierung), die ab der Jahrgangsstufe 12 in Grundkurse und Leistungskurse differenziert werden. Schließlich gelten die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung (Kapitel 3.1) für beide Kursarten in gleicher Weise. Schülerorientierung und Methodenorientierung sind als Planungsprinzipien grundlegend, d. h. kooperatives Lernen, aktives und selbstständiges Arbeiten, Methodenlernen und Methodenreflexion bestimmen die Gestaltung der Lernprozesse in beiden Kursarten.

Unterschiede zwischen Grundkursen und Leistungskursen ergeben sich im Hinblick auf

- die den unterschiedlichen Zeitvolumina (3 bzw. 5 Wochenstunden) angemessene Lernorganisation
- den Umfang und die Intensität der zu behandelnden Gegenstandsbereiche sowie die Komplexität und Vielfalt der Aspekte der Untersuchung

- das daraus resultierende kategoriale Differenzierungsvermögen
- die Einblicke in Theoriebildung und in Konzeptionen der historischen Forschung (z. B. Modernisierungstheorien, Konzepte der Gesellschaftsgeschichte, der "longue durée")
- den Rückgriff auf die Bezugswissenschaft des Faches und die Beziehungen zu den Nachbarwissenschaften wie z. B. zu den Sozialwissenschaften, der politischen Wissenschaft, der Literaturgeschichte etc.
- die Einblicke in Erkenntnisprobleme des Faches (z. B. Relevanz historischer Forschung, Gegenwartsbezug, Objektivität und Parteilichkeit, narrative Struktur der Geschichte, historische Begriffe etc.)
- das Ausmaß und die Vielfalt des selbstständigen Umgangs mit Quellen und Darstellungen (z. B. Analyse und Interpretation sprachlicher Quellen, von Statistiken und Diagrammen, Interpretation von Bildern als Quellen, Befragung von Zeitzeugen, Arbeit mit Fachliteratur etc.) sowie den Grad der Selbstständigkeit in der Gestaltung des historischen Erkenntnisprozesses.

3.3.2 Grundkurse im Fach Geschichte

Grundkursen fällt die Aufgabe zu, in grundlegende Fragestellungen und Problemkomplexe des Faches Geschichte einzuführen. Angemessen für das Lernniveau dieser Kursart sind z. B. Fragen nach den Handlungs- und Entscheidungsspielräumen von Personen und Gruppen, nach dem Verhältnis von lang- und kurzfristigen Faktoren in historischen Entwicklungen oder nach der Unterscheidung von Intentionen und Wirkungen bei historischen Ereignissen. Grundlegende Sachverhalte und Kategorien der Geschichte sollen vermittelt werden, wie z. B. Periodisierungen als Gliederungsprinzipien des historischen Zeitkontinuums und Merkmale einzelner Epochen, Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, evolutionäre und revolutionäre Formen historischen Wandels, Multikausalität als Kennzeichen geschichtlicher Interdependenzen, Kontinuität und Diskontinuität historischer Entwicklungen, Kausalität und Zufall, Ereignis und Struktur etc. Unterschiedliche Darstellungsformen von Geschichte, z. B. in der Fachliteratur oder populären Darstellungen, in Museen oder im Fernsehen sollen exemplarisch in den Blick genommen werden.

Im Grundkurs müssen fachliche Zusammenhänge in exemplarischer Form erkennbar werden, insbesondere die Interdependenzen der Dimensionen historischer Erfahrung, der Politik-, Wirtschafts-, Gesellschafts-, Kultur-, Umwelt- und Geschlechtergeschichte. Die Forderungen der Richtlinien und des Lehrplanes nach fachübergreifendem und fächerverbindendem Arbeiten macht es auch im Grundkurs notwendig, Zusammenhänge über die Fachgrenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden zu lassen. Hier öffnet sich eine Vielfalt von Möglichkeiten, die in Abhängigkeit von den durch die Fachkonferenz festzulegenden Kursthemen ausgelotet werden sollten.

Die Forderung, dass Grundkurse die wesentlichen Arbeitsmethoden des Faches bewusst vermitteln und erfahrbar machen sollen, erfordert vom Fach Geschichte zunächst die systematische Einführung in die Analyse und Interpretation von

schriftlichen Quellen, in die Formen der Darstellung der Interpretationsergebnisse und den wissenschaftlichen Maßstäben angemessenen Umgang mit Sekundärtexten zu vermitteln (vgl. Kapitel 3.3.4 – Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11). Darüber hinaus ist von der Fachkonferenz festzulegen, welche Verfahren des Umgangs mit nichtsprachlichen Quellen systematisch eingeübt werden sollen. Für die Grundkurse ist für das systematische Methodenlernen eine klare Begrenzung anzustreben. Das gilt sowohl im Hinblick auf die Materialarten als auch bezüglich der Recherchiermethoden. Das Lernniveau des Grundkurses erfordert im Regelfall die Bereitstellung des Materials durch den Unterrichtenden und eine stärkere Führung bei der Gestaltung der einzelnen Schritte der historisch-politischen Lernprozesse. Erkenntnisprobleme des Faches können auch über elementare Fragen vermittelt werden.

3.3.3 Leistungskurse

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Sie sind auf die systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichende Inhalte, Theorien und Methoden gerichtet. Das bedeutet für das Fach Geschichte, dass die Untersuchung von Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungszusammenhängen sowie die Vermittlung von Kategorien zum Erfassen und Begreifen historischer Phänomene vielschichtiger, beziehungsreicher und umfassender als im Grundkurs gestaltet werden muss. Das Lernniveau des Leistungskurses bietet stärker die Möglichkeit, nicht nur die konkreten historischen Phänomene, sondern auch Theorien oder Modelle etwa zum Imperialismus, Faschismus oder zur Modernisierung zu behandeln. Die Beschäftigung mit Konzeptionen historischer Forschung wie z. B. den Leistungen und Grenzen der Alltagsgeschichte wird dem Leistungskurs vorbehalten bleiben.

Im Leistungskurs wird eine breite und vertiefte Beherrschung der Arbeitsweisen historischer Untersuchung, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion angestrebt. Ein wesentlicher Unterschied zum Grundkurs liegt also nicht in der Fülle der behandelten historischen Gegenstände, sondern vielmehr in der Intensität und im Niveau des Umgangs mit den Themen und Methoden. Die Fachkonferenzen sollten also in ihren Entscheidungen zur Methodenprogression in der Qualifikationsphase eine deutliche Abstufung zum Lernniveau der Grundkurse berücksichtigen. Das gilt für die Quellenarbeit, für Recherchemethoden und für den Umgang mit Sekundärliteratur in gleicher Weise. Stärker als im Grundkurs kann das eigenständige historische Fragen und Denken entwickelt werden. Die einzelnen Schritte des historischen Erkenntnisprozesses können selbstständiger gestaltet werden. Nicht nur die Leistungen der historisch-kritischen Methode, sondern auch ihre Grenzen sollten reflektiert werden. Z. B. könnte die Relativität historischer Erkenntnisse an konkreten Problemen thematisiert oder die Frage nach der Existenz von historischen Gesetzmäßigkeiten für bestimmte Entwicklungen gestellt werden.

Für die Leistungskurse wird eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zu-

sammenhang gefordert. Der Untersuchungsgang im Leistungskurs bleibt also nicht dabei stehen, inhaltliche Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen einer historischen Untersuchung und den Ergebnissen anderer Fächer aufzudecken und methodische Probleme zu reflektieren, sondern fragt am konkreten Gegenstand weiter nach den spezifischen Erkenntnisinteressen und -möglichkeiten des Historikers im Unterschied zu benachbarten Disziplinen oder experimentellen Wissenschaften.

3.4 Sequenzbildung

3.4.1 Schulinterner Fachlehrplan

Der Lehrplan eröffnet für die Bildung der Gesamtsequenz der Geschichtskurse von Stufe 11/I bis 13/II einen weiten Gestaltungsfreiraum sowohl durch die Konstruktion der drei Bereiche des Faches (Kapitel 2) als auch im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation (Kapitel 3.2). Das Ausfüllen dieses Freiraumes kann aber nicht allein in der individuellen Entscheidung des Kurses bzw. der Fachlehrerin oder des Fachlehrers liegen, sondern ist zunächst Aufgabe der Schule, d. h. der Fachkonferenz.

Erweiterte Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung für den Fachunterricht Geschichte bedeutet also, dass eine grundlegende Verständigung in der Schule über die Thematisierung der Kurse (Kapitel 2.4) und über die systematische Erweiterung und Progression des Methodenlernens erzielt werden muss. Dieser schulinterne Fachlehrplan konkretisiert die obligatorischen Auflagen und Bindungen, sichert als Bestandteil des Schulprogramms die Vergleichbarkeit der Anforderungen und Arbeitsergebnisse innerhalb der Schule und bietet so die Gewähr dafür, dass der Erfolg der Unterrichtsarbeit überprüft und bewertet werden kann. Auch der schulinterne Fachlehrplan selbst ist einer regelmäßigen Überprüfung zu unterziehen.

Die Notwendigkeit, Themen und Methodenlernen in einem schulinternen Fachlehrplan festzulegen, wird durch die Bedingungen des Kurssystems noch verstärkt. Für die Kurswahl zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 müssen gleiche Lernvoraussetzungen hergestellt und gesichert werden. Das erfordert für die Kurse 11/I und 11/II ein höheres Maß an Festlegungen als für die Folgekurse. Aber auch spätere Kurszusammenlegungen müssen ermöglicht werden. Hinzu kommt im Interesse der Lernenden die Notwendigkeit der Sicherung der Schullaufbahn, insbesondere die Vermeidung von inhaltsgleichen Kursen für wiederholende Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Gesamtqualifikation. Und schließlich erfordern auch die fachübergreifenden Projektveranstaltungen als Grundlage übereinstimmende Voraussetzungen aus den Fachkursen. Nur so ist sicherzustellen, dass die Leitfragen für diese Veranstaltungen aus dem Fachunterricht heraus entwickelt werden können.

3.4.2 Bindungen und Rahmenbedingungen der Sequenzen

Der Freiraum, innerhalb dessen die Fachkonferenzen über den schulinternen Fachlehrplan entscheiden, ist durch die in den Kapiteln 1 bis 3.3 dargelegten Verpflichtungen begrenzt.

Die **Bindungen** betreffen im Einzelnen:

- die fachspezifischen und fachübergreifenden Ziele des Geschichtsunterrichts (Kapitel 1)
- die drei Bereiche des Faches: Dimensionen historischer Erfahrung, Grundformen und Arbeitsweisen der historischen Untersuchung, Zeitfelder, Handlungs- und Kulturräume, unverzichtbare Gegenstandsbereiche (Kapitel 2)
- die Notwendigkeit der problemorientierten Thematisierung (Kapitel 2)
- die Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens (Kapitel 3)
- die schüler-, gegenstands- und methodenorientierte Gestaltung der Lernprozesse (Kapitel 3).

Ein zwingendes Prinzip der Aufeinanderfolge der Bereiche des Faches bzw. von Themen gibt es nicht. Daraus folgt aber nicht, dass die Kursthemen in lediglich additiver oder zufälliger Weise zusammengestellt werden können. Vielmehr ist die Fachkonferenz gehalten, ihre Entscheidungen für die Auswahl und die Abfolge der Themen zu reflektieren.

Dabei sind auch die **Rahmenbedingungen** für Sequenzen zu beachten:

- die curricularen Aufgaben der Jahrgangsstufe 11
- übergreifende Projektveranstaltungen (Kapitel 3.2)
- Prinzip des Anstiegs der Leistungsanforderungen als Zunahme von Komplexität
- systematische Erweiterung und Progression des Methodenlernens
- Spezifika der Grund- bzw. Leistungskurse im Fach Geschichte (Kapitel 3.3)
- Berücksichtigung der Leistungsanforderungen für die Abiturprüfung (Kapitel 5).

3.4.3 Innere Verknüpfung der Kursthemen

Über die pragmatischen Begründungen hinaus, die sich aus den Rahmenbedingungen der Sequenzen ergeben, sollte die Kursfolge aber auch durch eine innere Verknüpfung plausibel gemacht werden. Im Idealfall könnte die Bildung der Sequenz aus einer Konkretisierung und Akzentuierung der Aufgaben und Ziele des Faches erwachsen (Kapitel 1), über die als Element des Schulprogramms eine innerschulische Verständigung erreicht werden muss. Denkbar wäre z. B. ein positives Angebot für die Identitätsfindung der Lernenden. Ein solches Angebot könnte etwa auf die Entwicklung einer kulturellen Identität der Lernenden zielen, die für sie Basis für eine zukunftsorientierten Gestaltung Europas werden könnte. Denkbar ist auch, den schulinternen Fachlehrplan so anzulegen, dass den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise eine Orientierung in einer bestimmten historisch-politischen Situation oder eine Ausdifferenzierung ihres Geschichtsbewusstseins ermöglicht wird.

Weitere Möglichkeiten der inneren Verknüpfung der Kursthemen ergeben sich aus den internen Gesichtspunkten des Faches wie:

- Interdependenzen verschiedener Leitprobleme
- Verbindungen zwischen Handlungs- und Kulturräumen bzw. deren fortschreitende Erweiterung im Rahmen der Oberstufensequenz
- inneren Beziehungen zwischen Zeitfeldern.

Die Kursfolge kann ab Jahrgangsstufe 12 für den GK und den LK mit denselben Themen und nach demselben Sequenzprinzip festgelegt werden. Unterschiede liegen im Umfang und im Komplexitätsgrad der thematischen Behandlung und im Bereich des Methodenlernens (Kapitel 3.3). Möglich wären für den LK und die GK in der Jahrgangsstufe 12 und 13 auch zwei unabhängige Kursfolgen.

3.4.4 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 in der Regel durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden). Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie inhaltlich und methodisch die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

- für eine breite fachliche Grundlegung
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

Angesichts einer heterogener gewordenen Schülerschaft der gymnasialen Oberstufe kommt der Jahrgangsstufe 11 eine Gelenkfunktion zu. Zu den grundlegenden Aufgaben des Geschichtsunterrichts gehört es hier auch, die fachlichen und methodischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf eine einheitliche Grundlage zu stellen. Es darf erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I folgende Kenntnisse und Qualifikationen erworben haben:

- einen Überblick über die Struktur der Menschheitsgeschichte
- Kenntnisse über wesentliche historische Prozesse und Strukturen in den Großepochen (den Lehrplänen der Sekundarstufe I entsprechend)
- Sicherheit in der Verwendung der vermittelten Fachbegriffe
- Kenntnis der relevanten Quellenarten
- Fähigkeiten, die Schritte eines noch vorwiegend angeregten und gesteuerten historischen Lernprozesses zu bewältigen:
 - gemeinsames Entwickeln von Fragestellungen und Klären von Informationsbedürfnissen

- Analyse und Interpretation von Quellen und Darstellungen, die in Umfang, Differenziertheit und Anspruchsniveau altersgemäß sind
- Wertungen erkennen und sie auf gegenwärtige oder eigene Wertvorstellungen beziehen
- Präsentation von Ergebnissen
- Erfahrungen mit fachübergreifendem oder fächerverbindendem Arbeiten.

Auf der Basis dieser Kenntnisse und Fähigkeiten, die gerade im methodischen Bereich im Allgemeinen noch nicht sehr gesichert zur Verfügung stehen und in der Regel unter Anleitung und Einhilfe zum Tragen kommen, soll der Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufe 11 in den beiden aufeinander aufbauenden Grundkursen die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase übernehmen und für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht sorgen. Darüber hinaus soll der Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 so angelegt sein, dass er die Schülerinnen und Schülern in den Stand setzt, ihre Kurswahlentscheidungen und vor allem die Wahl der Leistungskurse gut informiert und sehr bewusst vorzunehmen.

Am Ende der Einführungsphase sollen alle Schülerinnen und Schüler die grundlegenden Arbeitsschritte der **Analyse und Interpretation von schriftlichen Quellen** beherrschen. Sie sind demzufolge in der Lage, eigenständig den Inhalt und die Struktur der Quelle zu erfassen, den Standpunkt des Verfassers und seine Aussageabsicht zu ermitteln und einen Quellenkommentar anzufertigen. In der Interpretation ordnen sie die Quelle in den historischen Kontext ein, erläutern, deuten und überprüfen die Aussagen der Quelle, bestimmen die Grenze ihres Aussagewertes und sollen bei der Integration ihrer Untersuchungsergebnisse in den Problemzusammenhang die Ebene der Sach- und Werturteile erreichen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen **die Ergebnisse der Quellenanalyse und -interpretation sachgerecht und sprachlich korrekt darstellen** können. Dabei ist angesichts der zunehmenden Bedeutung der Schriftlichkeit im Geschichtsunterricht der Oberstufe vor allem das schriftliche Darstellungsvermögen in den Blick zu nehmen. Die Schülerinnen und Schülern sollen dementsprechend die Fähigkeit und Sicherheit entwickeln, eine strukturierte Textwiedergabe (schriftlich, mündlich, evtl. auch graphisch) zu erstellen, Entwicklungs- und Problemzusammenhänge angemessen darzustellen und begründete Urteile zu formulieren.

Den Lernenden muss stets bewusst sein, dass auch die in der Geschichtsschreibung mitgeteilten historischen Erkenntnisse als perspektiviert verstanden und reflektiert werden müssen. In der **Auseinandersetzung mit Auszügen aus der Sekundärliteratur**, z. B. wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen historischen Darstellungen, gewinnen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, die Fragestellung des Textauszugs zu ermitteln, die Argumentation zu analysieren, zugrundeliegende Wertungen aufzudecken und das erarbeitete Erklärungsmuster mit anderen zu vergleichen.

Im Hinblick auf die **selbstständigen Arbeitsformen** sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Einführungsphase zuverlässig in der Lage sein, die wesentlichen Ergebnisse und prozessualen Elemente des Unterrichts eigenständig schriftlich festzuhalten, ein Unterrichtsprotokoll anzufertigen, unter Anleitung ein Referat zu erstellen und Techniken zum Aufbau eines historischen Orientierungswissens zu nutzen. In der Einführungsphase soll zum Zweck der Ausbildung und Förderung der **Kooperationsfähigkeit** eine zumindest auf einen mittelfristigen Zeitraum bezogene Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern, z. B. bei Referaten und umfangreicheren Hausaufgaben, gewährleistet sein (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Jahrgangsstufe 11 ist so strukturiert, dass die Schülerinnen und Schüler in beiden Kurshalbjahren in der Regel durchgehend zehn oder elf Grundkurse belegen. Das schafft eine breite Skala von Möglichkeiten des **fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens**. Das Fach Geschichte bietet sich für eine große Anzahl von übergreifenden Fragestellungen an. Dementsprechend ist die Forderung nach einer Vermittlung und Bearbeitung solcher Fragestellungen (vgl. Kapitel 3.2.3) in der Einführungsphase durchaus zu realisieren.

Der Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe stellt keinesfalls einen zweiten chronologischen Durchgang dar, sondern wird in seiner **inhaltlichen Auswahl** ganz wesentlich vom Prinzip der Zunahme einer sachlichen Komplexität bestimmt. Eine inhaltlich breite Orientierung mit zahlreichen Möglichkeiten, auf Unterrichtsinhalte der Sekundarstufe I wiederholend, sichernd und den Lernstand angleichend zurückzugreifen, ergibt sich in günstiger und empfehlenswerter Weise durch die Verwendung eines Längsschnitts oder der recht weit zurückgreifenden gegenwartsgenetischen Form der historischen Untersuchung. Keineswegs aber dürfen obligatorische Fachinhalte der Stufe 10 in die Jahrgangsstufe 11 verlagert werden.

Es ist selbstverständlich, dass in der Einführungsphase ein **Einblick in die Struktur des Geschichtsunterrichts der gymnasialen Oberstufe** und in die Abfolge der von der Fachkonferenz beschlossenen Halbjahresthemen erfolgt. Das gilt ebenso für die im Unterricht vorgesehenen Arbeits- und Sozialformen, für die Formen und Bedingungen der Lernerfolgskontrolle und Leistungsbeurteilung. Insbesondere sind den Schülerinnen und Schülern klare Vorstellungen darüber zu vermitteln, welche Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen das Lernniveau des Leistungskurses bestimmen.

3.4.5 Strukturierung der Kurse in Orientierungs- und Schwerpunktphasen

Bei der Planung der Kursthemen sowie der Themen der einzelnen Unterrichtseinheiten ist es notwendig, Überlegungen anzustellen, welche Inhalte zentral für die gewählte Thematisierung sind und welche Inhalte als Orientierungs- oder Überblickswissen behandelt werden sollen. Dabei lassen sich Schwerpunkt- und Orientierungsphasen unterscheiden.

In den Schwerpunktphasen werden die Problemstellungen der Unterrichtseinheit auf der Grundlage verschiedener Formen historischer Primärquellen sowie anhand von Auszügen aus der Sekundärliteratur bearbeitet. Sie dienen in besonderer Weise der Erweiterung, Vertiefung und Sicherung von Arbeitsweisen der historischen Untersuchung. Die systematische Erweiterung und Progression des Methodenlernens sollte geeigneten Schwerpunktphasen zugeordnet werden. Sie sind aber auch in besonderer Weise geeignet, die Perspektivierung historischer Erkenntnisse anhand entsprechenden historiographischen Materials zu reflektieren.

Orientierungsphasen ergänzen die Schwerpunktphasen, mit denen sie verschränkt werden können. Sie stellen das erforderliche Orientierungswissen zur Bearbeitung der Problemstellungen bereit, indem in der Sekundarstufe I bzw. in vorangegangenen Kurshalbjahren der gymnasialen Oberstufe erworbenes Wissen in neuen Lernsituationen wiederholend aktiviert wird oder indem die erforderlichen Kenntnisse neu vermittelt werden. In beiden Fällen geht es um die aktive Bearbeitung von Orientierungswissen durch Stoffgliederungen, Übersichten, Schemata, Texte etc. Orientierungsphasen sind in besonderer Weise geeignet, Formen der selbstständigen Erarbeitung, Strukturierung und Präsentation von historischen Entwicklungen und Zusammenhängen anhand von Lehrbüchern, Handbüchern, Lexika etc. durch die Schülerinnen und Schüler einzuüben und anzuwenden. Es ist sinnvoll, dass in Orientierungsphasen die zur Problemlösung notwendigen Kenntnisse durch Einzel- oder Gruppenreferate bereitgestellt bzw. durch Hausaufgaben eingebracht werden.

3.4.6 Sequenzbildung: Beispiel

Im Kapitel 2.4.1 wird das grundsätzliche Verfahren der Thematisierung durch die didaktische Verknüpfung aller drei Bereiche des Faches dargestellt. Kapitel 2.4.2 gibt Hinweise zur Problemorientierung von Themen. Kapitel 3.2.1 nennt Kriterien für die Auswahl von Inhalten und Thematisierungen. Im vorstehenden Kapitel 3.4 werden die Kriterien einer schlüssigen Sequenzbildung aufgezeigt.

Im Folgenden soll an einem Beispiel vorgestellt werden, wie diese Kriterien in der Konstruktion einer Oberstufensequenz für die sechs Halbjahreskurse realisiert werden können. Die Beispielsequenz versucht, wichtige im Lehrplan genannte inhaltliche und thematische Intentionen exemplarisch umzusetzen. Es kann aber nicht Aufgabe des Lehrplans sein, den jeweiligen Planungsprozess, sei es die Entwicklung eines schulinternen Curriculums durch die Fachkonferenz (vgl. Kapitel 6), sei es die individuelle Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer, in einzelnen Planungsschritten vorzugeben, da es sich hierbei um einen hermeneutischen Prozess handelt, in dem die Vorgaben des Lehrplans, die besonderen Voraussetzungen der einzelnen Schule, die Ziele und Interessen der beteiligten Fachlehrerinnen und Fachlehrer sowie die der Schülerinnen und Schüler in einem rekurrierenden Verfahren in Übereinstimmung gebracht werden müssen. Die vorgestellte Beispielsequenz muss daher noch im Hinblick auf konkrete Unterrichtsbedingungen verarbeitet werden.

Die Darstellung der Kursfolge gliedert sich in folgender Weise:

- Kursthema
- Bereiche des Faches, die in dem Kursthema verknüpft werden
- Angabe der Leitprobleme, auf die sich das Thema bezieht
- Themen der einzelnen Unterrichtseinheiten eines Kurses und mögliche Gegenstände
- Beispiele für Alternativ- oder Ergänzungsthemen von Unterrichtseinheiten zu den Kursthemen
- Schwerpunkte des Methodenlernens
- Vorschläge für Gegenstandsbereiche von Facharbeiten, die sich aus dem Sequenzbeispiel ergeben (Die Spezifizierung und Festlegung konkreter Einzelthemen erfolgt durch die Fachlehrerinnen bzw. Fachlehrer in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern).

Die Spiegelpunkte 1 bis 3, ggf. 4 sowie 6 und die Begründung der inneren Verknüpfung der Kursthemen (Kapitel 3.4.3) sind für die Festlegung des schulinternen Lehrplans unverzichtbar (Kapitel 6). Eine problemorientierte Formulierung von Themen für die einzelnen Unterrichtseinheiten sollte in der konkreten Unterrichtsplanung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers erfolgen, soweit die Fachkonferenz sie noch nicht vorgenommen hat. Da die Fachkonferenzen die Halbjahresthemen der vorgestellten Sequenz auch an anderer Stelle übernehmen können, als sie in der Beispielsequenz vorgesehen sind, wurden Anregungen für Facharbeitsthemen auch in den Stufen 11 und 13 ausgewiesen.

Da die folgende Beispielsequenz noch keine konkrete Unterrichtsplanung darstellt, wurde auf die Formulierung konkreter Ziele für die einzelnen Kurse ebenso bewusst verzichtet wie auf Angaben zur Zusammenführung der Ergebnisse am Schluss der einzelnen Kurse. Die Beispielsequenz wird durch zwei Kursmodelle ergänzt, die die Realisierung eines regionalgeschichtlichen Schwerpunktes bzw. eines Schwerpunktes im Zeitfeld 4 (Alte Geschichte) demonstrieren.

Verknüpfung der Kurse in der Beispielsequenz

Die Beispielsequenz betont den Beitrag des Faches Geschichte zur politischen Bildung. Sie möchte in besonderer Weise eine Orientierung der Schülerinnen und Schüler in der gegenwärtigen politischen Situation ermöglichen, indem sie von verschiedenen Problemfeldern einer historischen Situationsanalyse der Gegenwart ausgeht. Aktuelle internationale Probleme wie das Wiederaufleben von Nationalismus, der Prozess der europäischen Einigung, die interkulturellen Probleme und Konflikte, die Durchsetzung der Menschenrechte einerseits und die speziellen Probleme deutscher Identität, die Lösung der deutschen Frage, der Nationalsozialismus als Hypothek der deutschen Politik andererseits sollen jeweils in ihren historischen Dimensionen ausgelotet werden. Deshalb wird für die einzelnen Kurse als Einstieg jeweils ein Problemaufriss vorgeschlagen, der sich auf diese aktuellen Problemfelder bezieht. Den unverzichtbaren Gegenstandsbereichen wird in dieser Sequenz ein besonderes Gewicht beigemessen.

11/I: “Die Menschen- und Bürgerrechte – eine universale Norm für Männer und Frauen?”

Bereich I:	geschlechtergeschichtliche, politikgeschichtliche und wirtschaftsgeschichtliche Dimension
Bereich II:	diachrone Untersuchung (Längsschnitt durch verschiedene Epochen)
Bereich III:	ZF 1–4, HR europäische Geschichte, deutsche Geschichte (Orts- und Regionalgeschichte in der 4. Unterrichtseinheit möglich), Geschichte einer außereuropäischen Kultur
Leitprobleme:	Menschenbild und Weltauffassung (I), Gleichheit und Ungleichheit (VI), Freiheitsverständnis und Partizipationsstreben (III)

Aktueller Problemaufriss: Die Situation der Frauen als Indikator für die Menschenrechtssituation? Beispiel: Afghanistan 1997/98

- 1. Menschenrechte = Männerrechte? Wurzeln in der griechischen und römischen Antike**
 - Menschenbilder in der antiken Philosophie: die Idee der Bürgerfreiheit
 - Politische und rechtliche Gleichheit der männlichen Bürger – Frauenrechte?
 - Bedeutung der Familie in der Antike
 - Rollenverständnis von Mann und Frau im antiken Griechenland und im antiken Rom.
- 2. Theorie und Praxis des Umgangs mit den “Anderen” – Die Indianerfrage im frühen spanischen Kolonialreich**
 - Rechtsstellung der Eingeborenen in den spanischen Kolonien
 - Die Praxis der “encomienda” und die Folgen der spanischen Kolonialherrschaft
 - Von der Kontroverse um die Menschenrechte der Indios 1512–1519 zu den “Neuen Gesetzen” 1542: Sind Indianer Menschen?.
- 3. Menschenrechte und Frauenpflichten im ausgehenden 18. Jahrhundert: Die Grundlegung der bürgerlichen Gesellschaft**
 - Die Kodifizierung der Menschen- und Bürgerrechte in den neuzeitlichen Revolutionen
 - Frauen und Revolution in England, Amerika, Frankreich
 - Rollenverständnis und Frauenbild im Denken der Aufklärung
 - Geschlechterbeziehung in der neuen bürgerlichen Familie.
- 4. Grundrechte und Gleichberechtigung: der Kampf um den Art.3, Abs. 2 GG**
 - Die gesellschaftliche Situation 1945–1949. Die Rolle von Männern und Frauen (als lokale Fallstudie zur Alltagsgeschichte)
 - Die parlamentarische und außerparlamentarische Auseinandersetzung um die Gestaltung des Art. 3, Abs 2 GG – Die Rolle von Elisabeth Selbert
 - Frauen- und Familienrecht in der Geschichte der Bundesrepublik.

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

- Universaler Anspruch und reale Begrenzung der Menschenrechte: der Kampf der Frauenbewegung für Gleichberechtigung im 19. Jahrhundert
- Weltweite Durchsetzung der Menschenrechte? – Die Rolle von UNO und Europarat nach dem 2. Weltkrieg
- Sozialistische Ergänzung der bürgerlichen Menschenrechte? Der Kampf der Arbeiterbewegung für soziale Sicherheit (“Recht auf Arbeit”)
- Menschenrechte und das Herrschaftsverhältnis des Menschen über die Natur – ein Widerspruch?

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Klassifizierung schriftlicher Zeugnisse und Bestimmung der Textsorten als Interpretationshilfe
- Methoden der Textwiedergabe: Thesenform, lineare Wiedergabe auf der Grundlage einer Gliederung
- Arbeitsschritte des Umgangs mit schriftlichen Quellen: 1. Analyse, 2. Interpretation (= Erläutern, Deuten, Werten und Urteilen im historischen Kontext)
- Darstellung von Untersuchungsergebnissen: Erfassen der Fragestellung, Aufbau und Gliederung, Zitiertechniken
- Methoden des selbstständigen Wissenserwerbs und der Stoffwiederholung
- Kritischer Umgang mit Bilddokumenten
- Protokoll
- Referat.

Gegenstandsbereiche für Facharbeiten (Beispiele):

- Kinderrechte: Die UNO-Erklärungen der Rechte des Kindes 1959 und 1989 im Vergleich
- Die Umsetzung des Art.3, II GG: z. B. Reformen im Familienrecht der BRD
- Stellung und Rolle der Frauen in der DDR
- Stellung und Rolle der Sklaven in der Antike
- Emanzipation der Juden (z. B. Frankreich, Preußen).

11/II: “1900: Jahrhundertwende = Zeitenwende? Der Durchbruch der Moderne 1880–1930”

Bereich I: alle Dimensionen, Umweltgeschichte und Geschlechtergeschichte haben ein hohes Gewicht

Bereich II: synchrone Untersuchung

Bereich III: ZF 1 und 2, HR besonders deutsche und europäische Geschichte (USA eingeschlossen), Orts- und Regionalgeschichte möglich

Leitprobleme: In die synchrone Untersuchung geht ein breites Spektrum von Leitproblemen ein, hier bes. IV, V, VI, VIII und IX

Problemaufriss: 1900 – ein neues Jahrhundert bricht an: Rückblicke und Ausblicke

- “Fin de siècle” oder “Avantgarde”: Zeitgenossen zur Jahrhundertwende
- Die Welt um 1900: Viele Welten in einer Welt (z. B. Europa-Afrika)?

1. Die Herausforderung des Staates durch die Zweite Industrielle Revolution

- Merkmale der Zweiten Industriellen Revolution
- Physikalische und chemische Entdeckungen als Basisinnovationen neuer Industrien
- Die Entstehung der Großindustrie und der Beginn der Globalisierung
- Die Herausbildung des Interventions- und Sozialstaates
- Veränderungen des Bildungswesens: Bildung für alle?

2. Moderne Massengesellschaft – neue Lebensqualität oder Ende der Kultur?

- Urbanisierung – die Veränderung von Umwelt und Natur
- Großstadtfeindschaft und Agrarromantik
- Heimatschutz – eine bürgerliche Naturschutzbewegung
- Stadtplanung und Stadttechnik – neue Lebensqualität?
- Massengesellschaft und die Entfaltung der Massenkultur
- Fortschrittsoptimismus oder Zivilisationskritik?

3. Geschlechterbeziehungen und Familienstrukturen – Kontinuitäten und Wandel

- Emanzipation zwischen Diskriminierung, Patriarchat und dem Wandel kultureller Normen
- Neue Frauenbilder und Frauenrollen in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik und die männlichen Reaktionen (Beispiel: weibliche Angestellte)
- Emanzipation – eine Folge des Ersten Weltkrieges?
- Die Entstehung der Jugendkultur.

4. Imperialismus und Erster Weltkrieg – Weltherrschaft Europas?

- Die gewaltsame Ausbreitung des westlich-industriellen Systems über die Erde
- Imperialistische Politik: nationale und internationale Auseinandersetzungen
- Der Erste Weltkrieg und der Verlust der europäischen Vormachtstellung in der Welt.

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

- China und Japan zwischen Tradition und dem Ansturm der Moderne
- Faschismus und Nationalsozialismus: Antimodernistische Versuche der Krisenbewältigung mit modernen Mitteln
- Antisemitismus und Modernisierung
- Neue Sichtweisen in Kunst und Wissenschaft: Erschütterung eines sicheren Weltbildes?

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Methoden der Textanalyse: Argumentationsanalyse, aspektorientierte Reorganisation des Inhalts
- Interpretation von Statistiken und Graphiken

- Plakate als historische Quellen
- Historische Erörterung mit gegliederter Fragestellung
- Auseinandersetzung mit Auszügen aus der Sekundärliteratur
- ggf. Einführung in das sozialbiographische Verfahren.

Gegenstandsbereiche für Facharbeiten (Beispiele):

- Biographien von Frauen in den Naturwissenschaften der Jahrhundertwende (z. B. Sonja Kovalevskaja, Agnes Pockels, Marie Curie, Maria von Linden, Margarethe von Wrangell, Lise Meitner, Emmy Noether, Mileva Maric-Einstein etc.)
- Lokalgeschichtliche Untersuchungen zu Wasserversorgung oder Abwasserentsorgung, Flussregulierungen, Veränderungen des Stadt- oder Landschaftsbildes, Umweltbelastungen durch Industriebetriebe etc.
- Massendemonstrationen – ein neues Kampfmittel im preußischen Wahlrechtskampf 1908–1910
- Abitur auch für Mädchen? Zur Geschichte der höheren Mädchenbildung
- Lehrerinnen und Lehrer um die Jahrhundertwende – Gleichberechtigung im Beruf?
- Fallstudie zu imperialistischen Machtrivalitäten (z. B. Faschoda-Krise 1898, Marokko-Krisen, Bosnien-Krise u. a.)
- Organisationen der Jugendbewegung (z. B. “Wandervogel”)
- Der Crimmitschauer Textilarbeiterstreik 1903/04.

12/I: “Der christlich-europäische Westen und der Islam – Kampf der Kulturen?”

- Bereich I:** besonders kulturgeschichtliche und politikgeschichtliche Dimension
- Bereich II:** diachrone Untersuchung, synchroner Vergleich, Fallanalyse
- Bereich III:** ZF 3, HR deutsche Geschichte, europäische Geschichte, Geschichte einer außereuropäischen Kultur
- Leitprobleme:** Menschenbild und Weltauffassung (I), Das Eigene und das Fremde (VII), Konflikte, Kriege und Friedensordnungen (IX)

Problemaufriss: Bedrohung Islam: Vom historischen Mythos zum aktuellen Feindbild?

- 1. Das christlich-europäische Mittelalter – eine Vorgeschichte der Moderne?**
 - Wirtschaft, Gesellschaft, Denk- und Lebensformen seit dem 11. Jahrhundert
 - Ursprünge der westlichen Freiheitsidee: z. B. die mittelalterliche Stadtgemeinde (Lokalgeschichte möglich)
 - Weibliche Handlungsräume und Geschlechterbeziehungen in der mittelalterlichen Gesellschaft
 - Das Verhältnis von geistlicher und weltlicher Macht: der Investiturstreit (Fallanalyse).
- 2. Der Islam und die arabische Welt des Mittelalters: Weltreligion und Weltreich**
 - Neue Religion, Spaltung und Verbreitung des Islam

- Entstehung und Verbreitung islamischer Reiche
- Islamisch-arabische Wissenschaft und Kultur
- Die Stellung der Frauen bei den Muslimen.

Resümee aus den Einheiten 1 und 2: Systematischer Vergleich der mittelalterlich-islamischen und christlich-europäischen Kultur.

3. Begegnungen von Christen und Muslimen im Mittelalter

- Fallstudie: der Erste Kreuzzug
- Christlich-europäische und islamische Kultur: Wahrnehmungen, Kontakte, Transfer
- Der Islam in Europa: z. B. das Kalifat von Cordoba und die Reconquista.

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

- Die Welt im 11. Jahrhundert – ein Vergleich des lateinischen, des islamischen und des byzantinischen Kulturkreises
- Das Osmanische Reich und sein Verhältnis zu Europa: Von der Bedrohung zur strukturellen Unterlegenheit
- Der christlich-europäische und der islamische Kulturkreis in der Gegenwart: Re-Islamisierung und Menschenrechte
- Judentum, Christentum, Islam – drei Weltreligionen aus gleicher Wurzel?
- Rom und Byzanz, Osmanisches Reich und christliches Europa, Ost-West-Konfrontation im 20. Jahrhundert – Analyse der Schütterzone Balkan.

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Interpretation von Bauwerken als historische Quellen
- Analyse von und kritische Auseinandersetzung mit einer historischen Darstellung
- Vergleich von kontroversen historischen Urteilen aus der Fachwissenschaft
- Quelleninterpretation ohne gegliederte Fragestellung (evtl. nur LK)
- Einführung in die Facharbeit.

Gegenstandsbereiche für Facharbeiten (Beispiele):

- Textvergleich: Die Kreuzzugspredigt Urbans II. 1095 in verschiedenen Überlieferungen
- Der Kinderkreuzzug
- Der “Kreuzzug” des Deutschen Ordens
- Judenpogrome und Kreuzzüge
- Muslime in Europa: z. B. türkische Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik oder maghrebinische Migranten in Frankreich
- Der “Türkentrunk” Kaffee in Europa.

12/II: “Einheit oder Teilung Europas? Zur Bedeutung von Revolutionen für Europa 1789–1989”

Bereich I: besonders politik- und sozialgeschichtliche Dimension sowie Geschlechtergeschichte

Bereich II: diachrone und perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung

- Bereich III:** ZF 1 und 2, HR deutsche Geschichte und europäische Geschichte (Orts- und Regionalgeschichte möglich)
- Leitprobleme:** Herrschaft und politische Ordnungsentwürfe (II), Freiheitsverständnis und Partizipationsstreben (III), Wirtschaftsformen und ihre Auswirkungen (IV)

Problemaufriss: Gibt es eine europäische Identität im Rechts-, Staats- und Freiheitsdenken?

1. 1789 – eine Modellrevolution für Europa?

- Staatsphilosophie der Aufklärung und Krise des Ancien Regime
- Verlauf und Ergebnisse der Französischen Revolution 1789–1799
- Das napoleonische Europa – ein revolutionärer Europaentwurf? (regionale Fallanalyse möglich, z. B. das Königreich Westfalen als “Modellstaat”)
- Die Herausforderung der Französischen Revolution in Deutschland 1789 bis 1820: zwischen Revolutionsbegeisterung, Anpassung und Abwehr.

2. 1917 – Grundlage für die Teilung Europas im 20. Jahrhundert

- Marxismus als Gegenentwurf zum bürgerlich-liberalen Freiheitsdenken
- Februarrevolution: Russland auf dem Wege zum westlichen Demokratiemodell?
- Oktoberrevolution: Beginn einer “Weltrevolution”?
- “Sozialismus in einem Lande”: Die Sowjetunion unter Stalin im internationalen Systemkonflikt
- Der Aufstieg der UdSSR zur Weltmacht und die Teilung Europas im Kalten Krieg.

3. 1989 – auf dem Weg zu einer gesamteuropäischen Normalität?

- Die SU unter Gorbatschow: Reform und Auflösung
- Revolutionäre Umbrüche in Ost- und Südosteuropa als Aufhol-Revolutionen
- Zusammenbruch der DDR, nationale Wende der Revolution und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten
- Westbindung der Bundesrepublik Deutschland und europäische Einigung als Voraussetzung der Wiedervereinigung
- Integration Ostmitteleuropas in NATO und EU?

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

Aufgrund des thematischen Zugriffs sind Alternativen oder Ergänzungen in erster Linie nur innerhalb der Unterrichtseinheiten möglich. Als Erweiterung bietet sich besonders die Revolution von 1848/49 an: “1848 – Brüderlichkeit europäischer Nationalbewegungen?”

- Europa zwischen Restauration und Revolution 1815–1847
- 1848 in Deutschland: das Scheitern von Einheit und Freiheit
- Nationalstaat und Nationalitätenkonflikte: z. B. Posen
- “Völkerfrühling” im Habsburgerreich
- England: Industrialisierung statt Revolution?
- Anfänge der Frauenbewegung 1848.

Alternativ zu einer Beschränkung der 1. Unterrichtseinheit auf die Bedeutung der Französischen Revolution könnte auch der Zusammenhang der frühneuzeitlichen Revolutionen in England, Amerika und Frankreich und ihre Bedeutung für die Herausbildung einer westlich-europäischen politischen Identität thematisiert werden.

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Analyse und Interpretation von Bilddokumenten
- Karikaturen als historische Quellen
- Historische Erörterung als Sach- oder Problemerkörterung.

Gegenstandsbereiche für Facharbeiten (Beispiele):

- Bauern in der Französischen Revolution
- Die Debatte um den Krieg 1791/92: Kann die Revolution exportiert werden?
- Widerstand gegen die sowjetische Vorherrschaft (z. B. Ungarn 1956, DDR 1953, Prag 1968, Polen 1981/1982 etc.)
- Rumänien 1989 – eine Fernsehrevolution?
- Die Anfänge der europäischen Einigung: von der Montanunion zu den Römischen Verträgen
- Die Stalin-Note 1952: War die Einheit damals möglich?

13/I: “Vergangenheit, die nicht vergeht – Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg

- Bereich I:** besonders politik- und sozialgeschichtliche Dimension
Bereich II: gegenwartsgenetische Untersuchung (Fallanalyse möglich)
Bereich III: ZF 1, HR deutsche und europäische Geschichte (Lokal- und Regionalgeschichte möglich)
- Leitprobleme:** Das Eigene und das Fremde (VII), Konflikte, Kriege und Friedensordnungen (IX)

Problemaufriss: Deutschland – ein schwieriges Vaterland

z. B. Konfrontation des heutigen Deutschland mit der Vergangenheit, Debatten um das Gedenken in Deutschland, die Mühsal des Verstehens, Deutschlandbilder im Ausland, mediale Verarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit: Trivialisierung oder Erschütterung?

1. Unvermeidbares Schicksal? – Voraussetzungen, Ursachen und Strukturen des Nationalsozialismus

- Antisemitismus
- Der Erste Weltkrieg und der verlorene Frieden
- Die unbewältigten Krisen der Weimarer Republik
- Herrschaftsstrukturen des Nationalsozialismus.

2. Der Zweite Weltkrieg und die Vernichtung des europäischen Judentums

- Ein Unrechtssystem zwischen Terror und Zustimmung
- Gesellschaftliche und politische Herbeiführung von Krieg und Völkermord
- Auschwitz als Zivilisationsbruch.

3. Polenpolitik: Der Versuch, eine Nation zu vernichten

- Ideologie des deutschen “Lebensraums” und Herrschaftssystems in Osteuropa
- Der Hitler-Stalin-Pakt: die vierte Teilung Polens
- Deutsche Besatzungspolitik, Fallanalyse: die “Aktion Zamosc” 1942/43

- National-polnischer und polnisch-jüdischer Widerstand: Ghetto-Aufstand 1943 und Warschauer Aufstand 1944.

4. Die Nachkriegszeit und die Last der Vergangenheit

- Kriegsende: Entscheidungen der Alliierten, Flucht und Vertreibung, Entnazifizierung durch die Besatzungsmächte
- Zwei deutsche Staaten und ihre Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus
- Deutschland und Polen: Die Frage der Oder-Neiße-Grenze, von der sozialliberalen Ostpolitik 1970/72 zu einer neuen Nachbarschaft 1990/91
- Der Streit um das kulturelle Gedächtnis.

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

- 1968: Eine Generation befragt ihre Väter
- Der "Historikerstreit" in der Bundesrepublik Deutschland der 80er Jahre und die Goldhagen-Debatte der 90er Jahre
- Der Holocaust und Hollywood: z. B. "Schindlers Liste"
- Gedenkstätten und Erinnerungsorte: Zwischen Erinnerungskultur und Verdrängung (Projektarbeit)
- Lernort Auschwitz (Studienfahrt)
- Deutsches und jüdisches Shoa-Gedächtnis
- Polnische "Fremdarbeiter" im Deutschen Reich (Lokalgeschichte)
- Die Teilungen Polens im 18. Jahrhundert
- Der Versailler Vertrag und die Auseinandersetzungen in den Abstimmungsgebieten
- Die außereuropäische Dimension des Zweiten Weltkrieges
- DDR und Volksrepublik Polen: eine verordnete Freundschaft.

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Befragung von Zeitzeugen (evtl. nur LK)
- Fotografien als historische Quellen
- Geschichte im Film und im Fernsehen
- ideologiekritische Analyse historischer Karten.

Gegenstandsbereiche für Facharbeiten (Beispiele):

- Der polnische Aufstand 1830/31 und die Reaktionen der deutschen Nationalbewegung
- Deutschland und Polen in der Zwischenkriegszeit
- Die preußische "Ostmarkenpolitik" im Deutschen Kaiserreich
- Die Rolle der Kirchen bei der deutsch-polnischen Aussöhnung
- Die Auseinandersetzung um die sozialliberale Ostpolitik in der Lokalpresse
- Überlebende der Shoa: jüdische Schicksale
- lokale jüdische Gemeinden und ihr Schicksal
- Rassismus in Schul- und Kinderbüchern des Nationalsozialismus
- Die Entnazifizierungsdebatte im Bundestag 1950
- Verdrängung der Vergangenheit: eine "zweite Schuld"?

13/II: “Gründungsmythen – die Erfindung der Nation aus der Geschichte”

Bereich I:	kulturgeschichtliche und politikgeschichtliche Dimension
Bereich II:	perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung, Fallanalyse
Bereich III:	ZF 1–4, HR europäische Geschichte, deutsche Geschichte
Leitproblem:	Geschehen und dessen mediale Vermittlung (X)

Problemaufriss: Nationalfeiertage – Geschichte als nationale Sinnstiftung?

1. Nationale Identitätsstiftung durch die Idee der “Freiheit”

- Frankreich: Die Französische Revolution – eine gespaltene Erinnerung
- Deutschland: Die Schlacht im Teutoburger Wald 9 n. Chr. – War Hermann ein Deutscher?

2. (oder:) Nationale Identitätsstiftung durch den Glauben

- Frankreich/Deutschland in der Nachfolge von Frankenreich und Heiligem Römischen Reich: Die Reichsheiligen Chlodowech, Martin von Tours oder Remigius als Kristallisationsfiguren religiöser, dynastischer und nationaler Identitätsbildung
- Österreich/Polen: Der Entsatz von Wien 1683 – Rettung des christlichen Abendlandes vor der Türkeengefahr?

3. (oder:) Nationale Identitätsstiftung durch Ursprungserzählungen

- Deutschland: Der Tod Kaiser Friedrichs I. (1190) und die Legende von Barbarossa
- USA: Die Gründung von Plymouth (1620) und Massachusetts (1630) – Die Geburt des amerikanischen Sendungsbewusstseins.

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

- Nationale Identitätsstiftung durch den Krieg
 - Polen: Die Schlacht bei Grunwald/Tannenberg (1410) – Der Sieg über die Ordensritter (evtl. Vergleich mit dem modernen Tannenberg-Mythos)
 - Deutschland: Der Aufruf der Freiwilligen (1813) – Die Verteidigung der Deutschen gegen Napoleon
 - Jugoslawien: Die Niederlage auf dem Amselfeld (1389) – Serbischer Nationalismus und der “Fluch von Kosovo”.
- Popularisierung nationaler Mythen durch Historienfilme
 - Preußenkult in Deutschland: Friedrich II. von Preußen im Film der Weimarer Republik und der NS-Zeit
 - Revolutionsmythos in der Sowjetunion: Sergej Eisensteins Revolutions-Trilogie
 - USA: Der Hollywood-Western und der Mythos des “Go West!”.

Die Fülle von Begründungen für die Existenz der Nationen, die im 19. Jahrhundert in der nationalen Geschichtsschreibung, aber auch in der darstellenden und bildenden Kunst entstanden, bieten vielfältige Gegenstände und Problemstellungen, die in Korrespondenz zu den in den Kursen 11/I – 13/I behandelten Gegenständen und Themen in diesem Kurs untersucht werden können.

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Perspektivisch-ideologiekritische Analyse historischer Legenden und Mythen
- Kritische Umgang mit Historienbildern bzw. -filmen.

Ergänzungen zur Beispielsequenz

**Beispiel für einen Kurs mit einem regionalgeschichtlichen Schwerpunkt:
“Zur Konstituierung von Geschichte im öffentlichen Raum – zum Beispiel
Denkmäler”**

Bereich I: kulturgeschichtliche und politikgeschichtliche Dimension
Bereich II: perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung, Fallanalyse
Bereich III: ZF 1–4, HR Lokal- und Regionalgeschichte

Leitproblem: Geschehen und dessen mediale Vermittlung (X)

Denkmäler – Steine des Anstoßes

- Beispiel einer aktuellen Diskussion zu Denkmalserrichtungen, -stürzen, rekonstruktionen oder -ergänzungen
- Definition des Begriffs “Denkmal”, Zwecke, Kriterien für Denkmalswürdigkeit.

1. Nationaldenkmäler und die politischen Projektionen des Nationalismus: z. B. das Hermannsdenkmal bei Detmold

- Legende und Geschichte: die Varus-Schlacht und die Rolle des Arminius
- Nationalismus im 19. Jahrhundert und Denkmalsbau: Wandel der politisch-programmatischen Aussage und Symbolik 1838 -1875
- Denkmalsgestaltung und Einweihungsfeierlichkeiten: Aspekte von Traditionsbildung und Herrschaftslegitimierung
- Vergleich verschiedener Nationaldenkmäler.

2. Kriegerdenkmäler – Kriegsverherrlichung, Einstimmung auf Krieg oder Mahnung zum Frieden?

- Fallstudien zu einem ausgewählten Kriegerdenkmal: Entstehung, Sinnstiftung, Funktion und Funktionswandel
- Systematischer Vergleich zur Entwicklung von Kriegerdenkmälern seit den Befreiungskriegen an regionalen Beispielen
- Vergleich von Kriegerdenkmälern verschiedener Nationen
- Relevanz von Kriegerdenkmälern heute.

3. Widukind – Zur Rezeptionsgeschichte einer historischen Gestalt

- Ausgangslage: Mitteilungen über Widukind in den fränkischen Jahrbüchern
- Kontroversen um den historischen Widukind
- Entwicklung des Widukind-Bildes: christlicher Widukind, Widukind im 19. Jahrhundert, Instrumentalisierung Widukinds für die NS-Ideologie
- Widukind als regionale Identifikationsfigur: z. B. “Widukind-Gymnasium” Enger
- Bedeutung Widukinds für die Region heute.

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

Die Unterrichtseinheiten 1 und 3 sind lokal- bzw. regionalgeschichtlich konzipiert und sollten bei Umsetzung ggf. durch die Beschäftigung mit geeigneten Denkmälern der eigenen Region ersetzt werden. Die Unterrichtseinheit 2 kann auf Grund der flächendeckenden Verbreitung von Kriegerdenkmälern an jedem Ort durchgeführt werden. Auch eine Zusammenarbeit mit europäischen Partnerschulen über

Denkmäler an deren Schulorten würde sich anbieten. Der Kurs könnte sich auch von der Focussierung auf Denkmäler lösen und die Rezeption von Geschichte in anderen Formen thematisieren, z. B. über

- Gedenktage
- historische Jubiläen
- Legenden, Mythen, Vorurteile
- Geschichte im Alltag: z. B. Straßen- oder Schulnamen, Briefmarken, Werbeanzeigen
- Instrumentalisierung von Geschichte in politischen Ideologien.

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Unterscheidung der Quellengattungen "Tradition" und "Überrest"
- Interpretation politischer Symbolik
- Beschreibung und Interpretation von Denkmälern
- Analyse und Interpretation von Bilddokumenten
- Vergleich kontroverser Ergebnisse der Fachwissenschaft
- Konzeption, Durchführung und Auswertung einer Umfrage zu historisch-politischen Einstellungen.

Beispiel für einen Kurs mit einem Schwerpunkt im Zeitfeld 4:

"Das antike Griechenland – ein reales Ideal unserer politischen Kultur oder ein konstruiertes Ideal politisierender Historiker und historisierender Politiker? Die Bedeutung der Perserkriege für die Herausbildung des abendländischen Geschichtsbewusstseins"

Bereich I: politikgeschichtliche und kulturgeschichtliche Dimension
Bereich II: perspektivisch-ideologiekritische und synchrone Untersuchung
Bereich III: ZF 4 + 1 und 2, HR europäische und deutsche Geschichte

Leitprobleme: Das Eigene und das Fremde (VII), Geschichte und ihre mediale Vermittlung (X)

1. Griechenland und Persisches Reich um 500 v. Chr.: Ein Konstrukt griechischer Quellen?

- Probleme der Rekonstruktion antiker Geschichte
- Charakterisierung der geographischen, politischen, staatlichen, sozialen und wirtschaftlichen Lage Griechenlands und Persiens vor dem Beginn der Kriege
- Wirtschaftliches und politisches Konfliktpotential
- Selbstverständnis der Gegner.

2. Fünfzig Jahre kriegerischer Auseinandersetzungen: Wer ist der Sieger?

- Persien: Verlagerung des machtpolitischen Schwerpunkts nach Osten einerseits, Einmischung in innergriechische Angelegenheiten andererseits
- Entstehung der attischen Vorherrschaft in Griechenland und die Blütezeit Athens, Auswirkungen der Perserkriege auf die folgenden innergriechischen Auseinandersetzungen.

3. Sichtweisen der Historiker in Antike und Gegenwart: “Rettung des Abendlandes vor dem barbarischen Osten” oder nur ein begrenzter historischer Konflikt?

- Herodot, der “Vater der Geschichtsschreibung” oder ein Propagandist griechischer (attischer) Politik?
- Neue Ansätze zur Erforschung der Antike im 19. und 20. Jahrhundert zwischen Philhellenismus und der Suche nach den historischen Grundlagen unserer politischen und gesellschaftlichen Existenz
- Freiheitsbewegungen in Europa im 19. Jahrhundert und ihre weltanschaulichen und geistesgeschichtlichen Grundlagen.

4. Wer formte das abendländische Geschichtsbewusstsein: Wechselwirkungen zwischen Historiographie und Geschichtsbewusstsein

- Historiker zwischen Vergangenheitserforschung und politisch-sozialer Existenz
- Geschichtsschreibung zwischen Objektivität und Parteilichkeit
- Geschichtsschreibung – eine männliche Angelegenheit?.
- Geschichtsunterricht zwischen Traditionsvermittlung und Zukunftsorientierung.

Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):

- Mythos und Geschichte
- Athen und Griechenland: die “hohe Schule” für Europa?
- Die Massenhochzeit von Susa: Herrschaftssicherung durch Herrschaftsteilhabe?
- Die hellenistischen Reiche – “Multikulturelle Gesellschaften?”.

Schwerpunkte des Methodenlernens:

- Definition und Klassifizierung von Primärquellen und Sekundärliteratur
- Verfahren der Quellenkritik
- Analyse weltanschaulicher bzw. ideologischer Sekundärliteratur
- Darstellung unter Einbeziehung ideologiekritischer Verfahren
- Analyse und Interpretation von Sachüberresten.

Gegenstandsbereiche für Facharbeiten (Beispiele):

- Antike griechische Geschichte im 20. Jh.: Reiz der zeitlichen Ferne oder Beschäftigung mit existenziellen Fragen?
- Welches Bild der Perserkriege vermitteln die Schulbücher?: Probleme der Übernahme historischer Forschung in Unterricht und Öffentlichkeit
- Historiker im Dienste einer Ideologie (z. B. Berve)
- Eine Triere für die Polis: Bürgerrechte und Bürgerpflichten im antiken Athen
- “Die Entdeckung des Politischen durch die Griechen” (Meier)
- “Wie schon die alten Griechen sagten”: Nachwirkungen griechischer Staatsphilosophie in der Neuzeit
- Entstehung und Entwicklung des Perserreiches
- Geschichtsschreibung und Mythos
- Entwicklungslinien antiker und neuzeitlicher Historiographie.

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach §13(6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den in Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich Klausuren

4.2.1 Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen der Abiturprüfung vor.

Die APO-GOST (§ 14.3) bestimmt, dass in der Jahrgangsstufe 12 eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt werden kann. Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet. Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren und Facharbeiten

Klausuren

Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung

In der Jahrgangsstufe 11 wählen die Schülerinnen und Schüler im Pflichtbereich ein gesellschaftliches Fach, sodass auch Geschichte Pflichtfach werden kann. In Stufe 11 sind dann entweder ein oder zwei Klausuren pro Halbjahr zu schreiben. In den Jahrgangsstufen 12/I bis 13/I werden sowohl im Leistungskurs als auch im Pflichtgrundkurs (3. oder 4. Abiturfach) zwei Klausuren, in der Stufe 13/II jeweils eine Klausur pro Halbjahr geschrieben.

Durch die Klausuren sollen die Schülerinnen und Schüler inhalts- und methodenbezogene Fertigkeiten und Kenntnisse, aber auch ihrem Lernstand entsprechende problembezogene historische Einsichten und Wertungen, die sie in dem vorangegangenen Kursabschnitt erworben haben, nachweisen können. Die geforderten Leistungen richten sich in zunehmendem Maße an den in den drei Anforderungsbereichen (vgl. Kapitel 5.2) beschriebenen inhaltlichen und methodischen Qualifikationen aus. Im Sinne der Lernprogression (vgl. Kapitel 3.2.1), einer langfristigen Absicherung der Lernergebnisse und der Vorbereitung auf die Abiturprüfung sollen Klausuraufgaben so angelegt werden, dass sie auch das gerade behandelte Unterthema überschreiten, um die Schülerinnen und Schüler dazu anzuhalten, vorher Erlerntes zu aktivieren und historische Fragestellungen in erweiterten Problemzusammenhängen zu erkennen und zu reflektieren. Zudem müssen die Aufgabenarten und die Aufgabenstellung im Verlauf der Qualifikationsphase zunehmend an den Bedingungen der schriftlichen Abiturprüfung, wie sie in Kapitel 5 dargelegt werden, ausgerichtet werden.

Möglich sind auch Interpretationen von Quellentexten, die in der **ersten oder zweiten Fremdsprache** der Schülerinnen und Schüler abgefasst sind. Der fremdsprachlichen Textvorlage muss dann aber eine **Übersetzung** beigegeben werden.

Um eine schnelle Erfassung zu ermöglichen, wird empfohlen, die fremdsprachliche Fassung und die Übersetzung fortlaufend zweispaltig gegenüber zu stellen.

Bewertung und Korrektur

Die Kriterien für die Bewertung der Klausuren ergeben sich zum einen aus der fachmethodischen und fachwissenschaftlichen Progression innerhalb der gymnasialen Oberstufe, zum anderen aus den in den Anforderungsbereichen I BIS III festgelegten Leistungen und den jeweiligen Bestimmungen für die schriftliche Abiturprüfung (vgl. Kapitel 5). Zu beachten sind auch die sich aus den Aufgabenarten ergebenden unterschiedlichen Anforderungen an die Selbstständigkeit der eingeforderten Schülerleistung.

Die Korrektur der Klausur soll die Fehler und Mängel kenntlich machen, die für die abschließende Bewertung durch die Lehrerin/den Lehrer entscheidend waren. Fehlerzeichen sind stets zu setzen, wenn der Korrigierende eine Aussage oder eine Formulierung als einen die abschließende Note mitbegründenden Fehler bewerten will. Randbemerkungen, die nicht mit Fehlerzeichen versehen werden, sind möglich. Sie können die positiven Seiten der Arbeit hervorheben, die zusammen mit den Schwächen in einem abschließenden Kommentar, der die Note begründet, zusammengefasst werden. Weitere Randbemerkungen können auch individuelle Hinweise, Anregungen und Verbesserungsvorschläge für die weiteren schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler enthalten.

Sowohl für die Korrektur der Kursarbeiten als auch für die Korrektur der Abiturarbeiten ist ein einheitlicher Katalog von Korrekturzeichen zu verwenden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Fehlerzeichen, die **fachliche Mängel** bezeichnen, und solchen, die **sprachliche Mängel** markieren. Ein möglicher Zusammenhang zwischen sprachlichen Schwächen und fachlichen Fehlern sollte durch die entsprechenden Fehlerzeichen und Randkommentare herausgestellt werden.

Fachbezogene Fehler	Korrekturzeichen	Erläuterung
Sachlicher Fehler	SF	falsche oder ungenaue Fakten und Begriffe, falsche oder ungenaue Zuordnungen, verzerrte oder falsche Darstellung, falsches Zitieren, u.a.m.
Sachlicher Mangel	SM	Auslassung wichtiger Aspekte, unsachgemäße Verkürzungen oder Ausweitungen, Mängel in Anlage und Aufbau der Arbeit, Mängel in der Anwendung von Aussagekategorien, unbelegte Darstellung oder Beurteilung
Denkfehler	D	Verstöße gegen die Logik durch Verkürzung, Auslassung, Widerspruch u. Ä. Brüche, Sprünge in der Argumentation

Fehler in der sprachlichen Darstellung

Die sprachlichen und grammatischen Fehler sind mit den üblichen Korrekturzeichen zu versehen. Neben dem Fehlerzeichen kann auch die Schwere der einzelnen Fehler gekennzeichnet werden. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache und gegen die äußere Form sind bei der Benotung angemessen zu berücksichtigen (Vgl. § 13 (6) APO-GOST). Gehäufte Verstöße führen zur Absenkung um eine Notenstufe.

Die Klausuren werden den Schülerinnen und Schülern nach erfolgter Korrektur, Beurteilung und Benotung ausgehändigt. Die Erstellung individueller Berichtigungen zu den sprachlichen und ggf. auch inhaltlichen Defiziten der Klausuren wird empfohlen.

Facharbeit

Allgemeine Hinweise

Mit Facharbeiten kann in besonderer Weise das selbstständige Arbeiten eingeübt werden. Sie dienen der Überprüfung, inwieweit im Rahmen eines Kursthemas oder eines Projektes eine vertiefte Problemstellung bearbeitet und sprachlich angemessen schriftlich dargestellt wird. Hinweise für die Vorbereitung, die Themenfindung, den Arbeitsprozess und die Anlage von Facharbeiten finden sich in Kapitel 3.

Korrektur und Bewertung von Facharbeiten

Die Bearbeitung und Benotung der Facharbeit erfolgen innerhalb eines Schulhalbjahres. Die Abgabefristen sind einzuhalten. Die verantwortlichen Fachlehrerinnen und Fachlehrer (mehrere bei fachübergreifenden oder fächerverbindenden Arbeiten) korrigieren die Facharbeit entsprechend den Vorschriften zur Korrektur der Klausuren – ggf. unter Einbeziehung des Arbeitsprozessberichtes – vor dem Ende des jeweiligen Halbjahres, bewerten sie in einem Gutachten, das die verschiedenen Aspekte würdigt, erteilen eine Leistungsnote, geben die Arbeit zurück und erläutern auf Nachfrage die Bewertung. Die Lehrerinnen und Lehrer besprechen die Kriterien der Bewertung von Facharbeiten mit den Schülerinnen und Schülern rechtzeitig vor dem Beginn der Erarbeitung. Diese beziehen sich auf die folgenden Teilbereiche:

Arbeitsprozess

- Selbstständigkeitsgrad bei der Themenfindung und -abgrenzung
- Selbstständigkeitsgrad bei der Informations- und Materialbeschaffung
- Fähigkeit, den Arbeitsprozess zu reflektieren (Schwierigkeiten, Fortschritte, Veränderungen, Neuansätze, Fehlereinsichten, Hilfeanforderung u. Ä.)
- Anlage, Ordnung, Systematik des Arbeitsprozesses (soweit ersichtlich)
- formale Gestaltung der Arbeit

Methodenanwendung

- Anlage und Aufbau der Materialsammlung einschließlich der notwendigen Techniken
- Formulierung, Einsatz, Anwendung, Revision von Arbeitshypothesen
- materialabhängige Interpretationsverfahren
- sach- und aussageangemessener Einsatz von Quellen und Literatur
- Differenzierung nach Informationsgehalt, Argumentationsposition, Beurteilungsbereich
- Anwendung formaler Kriterien (Gliederung, Zitate, Literaturangaben, Bild-Text, quantitative Zuordnungen usw.)
- detaillierter und nachvollziehbarer Nachweis **aller** direkt und indirekt verarbeiteter Aussagen aus Quellen und (Fach-)Literatur (auch Lehrbücher, Lexika, Internet).

Inhalte

- sachliche Richtigkeit
- Herausarbeitung der Kernproblematik
- Stringenz des gedanklichen Aufbaus und der Argumentationsführung
- Unterscheidung der Aussagekategorien
- quantitative Verhältnismäßigkeit der Argumente/ Belege/ Beispiele
- fachspezifische Terminologie.

Die Benotung der Leistung richtet sich nach den Vorgaben der drei Anforderungsbereiche (Kapitel 5). Dabei ist der Stand des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der gymnasialen Oberstufe zu beachten. Ebenfalls müssen die im Verlauf des Arbeitsprozesses von ihnen bei den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern angeforderten Hilfen bei der Bewertung berücksichtigt werden. Von entscheidender Bedeutung für die Beurteilung ist die eigenständige Verarbeitung der benutzten Quellen und Literatur sowie deren korrekter Nachweis. Vollständige oder teilweise Übernahme von Textteilen, deren Herkunft nicht ausgewiesen wird, aber auch eine bloße Zusammenstellung von Zitaten entspricht nicht den Zielsetzungen einer Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe. Eine solche Arbeit kann nicht anerkannt und bewertet werden.

4.3 Beurteilungsbereich “Sonstige Mitarbeit”

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich “Sonstige Mitarbeit” kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich “Sonstige Mitarbeit” sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt. Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, schriftlichen Übungen, bei der Vorbereitung von außerunterrichtlichen und außerschulischen Unternehmungen (Exkursionen,

Studienfahrten, Archiverkundungen, Ausstellungsbesuche etc.), bei sonstigen Präsentationsleistungen, bei der Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die im Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der "Sonstigen Mitarbeit" auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen, die in Kapitel 5.4 näher beschrieben werden, vorbereitet werden. Um einen transparenten Lern- und Bewertungsprozess in den einzelnen Schulen zu gewährleisten, sind zu Einübung, Einsatz und Notengewichtung in den einzelnen Formen der "Sonstigen Mitarbeit" in den Fachkonferenzen **verbindliche Absprachen** zu treffen (vgl. Kapitel 6). Zu Beginn eines Kurshalbjahres **informieren** die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer die Kurs Teilnehmer über diese Anforderungen und den Anteil der einzelnen Formen bezüglich der Notenfindung in diesem Bereich. In den folgenden Abschnitten werden die genannten Hauptformen der "Sonstigen Mitarbeit" hinsichtlich ihrer Bedeutung und Beurteilung im Rahmen einer kontinuierlicher Lernerfolgsüberprüfung erläutert.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich "Sonstige Mitarbeit"

Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Bedeutung und Funktion des Unterrichtsgesprächs

Die mündliche Mitarbeit ist ein konstitutives Element des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Ausgerichtet an den allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe werden durch das Unterrichtsgespräch wissenschaftspropädeutische Techniken erlernt und eingeübt, z. B. die Fertigkeiten, die für die Teilhabe an einer wissenschaftlichen Diskussion oder für Vorbereitung und Ausführung eines mündlichen Vortrags notwendig sind. In fachspezifischer Hinsicht bedeutet dies die Erlangung der Fähigkeit, geschichtliche Zusammenhänge sowie die Ergebnisse der Analyse und Interpretation historischer Quellen fachterminologisch und begrifflich richtig sowie verständlich vorzutragen und im Rahmen der spezifischen Fragestellung zu reflektieren. Zudem werden im Rahmen und in der Auseinandersetzung mit der Kursgruppe die Kooperationsfähigkeit aber auch der individuelle Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gefördert, indem sie Gesprächsverläufe im Gesamtzusammenhang des angestrebten historischen Erkenntnisprozesses verfolgen und unter Respektierung der Aussagen anderer ihre eigenen Beiträge sachgerecht einbringen.

Die Teilnahme am Unterrichtsgespräch kann sich in folgenden Formen vollziehen:

- in Beiträgen zum gelenkten Unterrichtsgespräch in der Form von Antworten auf Wissens- oder Denkfragen bzw. Denkanstöße
- durch Beiträge zum freien Unterrichtsgespräch in Form einer Beteiligung an Thematisierungs-, Strukturierungs- und Gestaltungsprozessen, durch die Einbringung individueller Akzentuierungen, Mitarbeit bei der Problemerkennung, Strukturierung und Ausweitung einer historischen Fragestellung

- durch Mitarbeit in den unterschiedlichen Sozialformen (Partnerarbeit/Gruppenarbeit), die besonders geeignet sind, partnerschaftliche oder gruppenspezifische Gesprächs- und Arbeitsformen einzuüben, indem z. B. Lösungswege zu gestellten Aufgaben gemeinsam oder arbeitsteilig gefunden, beschrieben und als gemeinsame Lösung der Gruppe konzipiert und für einen Vortrag entworfen werden.

Beurteilung

Die Beurteilung der Beteiligung am Unterrichtsgespräch orientiert sich stets an:

- den allgemeinen Lernzielen des Faches
- den spezifischen Lernzielen des Kurses
- den Zielsetzungen der Einzelstunden
- der Progression des individuellen Lernfortschrittes im Rahmen der Lernziele.

Sowohl die Regelmäßigkeit der Beteiligung (Es wird empfohlen, ein Kursprotokoll zu führen!) als auch die Qualität der Beiträge sind Bestandteile der Leistungsbeurteilung. Letzere wird daran gemessen, inwieweit der konkrete Unterrichtsbeitrag den Kriterien der in Kapitel 5.2 beschriebenen drei Anforderungsbereiche entspricht. Dazu gehören:

- die Anwendung von Kenntnissen über Ereignisse, Strukturen, Prozesse, Begriffe, Kategorien, Theorien, und Normen
- die Zusammenfassung und Reflexion von Unterrichtsergebnissen (inhaltlich und methodisch)
- die Herstellung von historischen Zusammenhängen und Bezügen
- eine angemessene Reflexions- und Kritikfähigkeit hinsichtlich historischer Fragestellungen.

Einzubeziehen ist auch die Art und Weise der Gesprächsbeteiligung, die an dem gezielten und sachgerechten Einbringen von Kenntnissen und Überlegungen, aber auch an der Beachtung und der Reaktion auf die Beiträge anderer gemessen wird. Als weitere Beurteilungskriterien sind der Selbstständigkeitsgrad der Beiträge, die Art der Gesprächsbeteiligung und Gesprächsführung sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen zu nennen.

Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts. Sie sollen zur selbstständigen Arbeit hinführen. Es entspricht dem Ziel des Unterrichts, der die Selbstständigkeit entwickeln und fördern soll, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer vorbereiteten Aufgabenplanung auch im größeren Umfang Unterrichtsvorbereitung leisten (z. B. durch inhaltliche Vorbereitung in Bibliotheken, durch Bereitstellung von Hintergrundwissen durch Lektüren), um den Un-

terricht selbst auf wesentliche Problemfragen und -lösungen konzentrieren zu können.

Hausaufgaben tragen dazu bei, Gelerntes zu reaktivieren und in neuen Zusammenhängen zu verarbeiten. Die inhaltlichen wie methodischen Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben werden, ermöglichen und erfordern eine entsprechende Vielfalt in der Art der Hausaufgaben. Lernergebnisse aus anderen Fächern können dabei ebenso einbezogen werden wie individuelle, außerschulisch erworbene Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. In Partner- oder Gruppenarbeit erstellte Hausaufgaben können dazu dienen, kooperative Arbeits- und Vortragsformen zu erlernen und einzuüben. Sie sind im Hinblick auf den Projektunterricht besonders zu fördern.

Hausaufgaben können z. B. bestehen aus:

- der Aneignung von Kenntnissen über einen historischen Zeitraum, aber auch über Begriffe, Definitionen und Theorien (Orientierungswissen)
- der Beschaffung und Aufbereitung von Informationen auch aus anderen Fächern (sog. Expertenwissen)
- der Beschaffung und Aufbereitung von Quellen
- der Analyse oder auch Interpretation von Quellen und Darstellungen
- der Zusammenfassung und Ausweitung von Unterrichtsergebnissen
- der Umsetzung von auf Textbasis gewonnenen Unterrichtsergebnissen in andere Darstellungsformen.

Als ein wesentliches Element des Geschichtsunterrichts erfordern die Hausaufgaben im Sinne der oben beschriebenen Funktionen eine sorgfältige Planung ihres Einsatzes und ihrer Position im Unterricht. Hauptsächlich werden sie wohl als Einzelvortrag eingesetzt oder als Teil des Unterrichtsgesprächs verwendet werden. Ein besonderes Gewicht kann ihnen als Brückenelement an den Gelenkstellen des Unterrichts und als Vorbereitung für Thematisierungs- und Planungsphasen zukommen.

Auch die Bewertung der Hausaufgaben richtet sich sowohl nach den Kriterien der drei Anforderungsbereiche (Kapitel 5.2) als auch nach den für die anderen mündlichen und schriftlichen Arbeitsformen im Geschichtsunterricht geltenden Gesichtspunkten.

Kontrolle von Hausaufgaben

Eine regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben ist notwendig. Sie dient der Berichtigung von Fehlern, der Bestätigung konkreter Lösungen sowie der gebührenden Anerkennung eigenständiger Schülerleistungen. Nicht angefertigte Hausaufgaben werden in allen von den Schülerinnen und Schülern selbst zu vertretenden Fällen wie nicht erbrachte Leistungen bewertet. Hausaufgaben dürfen jedoch nicht im Sinne einer Einzelprüfung eingesetzt werden.

Referate

Funktion, Formen und Bedeutung des Referates für den Geschichtsunterricht und den allgemeinen Lernprozess in der gymnasialen Oberstufe werden in Kapitel 3 beschrieben. Hier finden sich auch die für diese Arbeitsform notwendigen fachmethodischen Hinweise.

Die Beurteilungskriterien für Einzel- bzw. Gruppenreferate sind:

- die Entfaltung der Fragestellung oder des Problems
- die Darstellung der Untersuchungsergebnisse
- die Verknüpfung mit dem Unterricht
- die Einbeziehung von Quellen und Literatur
- der Nachweis der benutzten Quellen und Literatur
- die Einbeziehung von Anschauungsmaterial
- die Synthese von Einzelergebnissen bei Gruppenarbeiten
- die Vortragsform; auch die Verteilung des Vortrags auf Gruppenmitglieder
- die Absicherung der Ergebnisse für die Gesamtgruppe (z. B. Thesenpapier, Zusammenfassungen)
- die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bei Gruppenreferaten
- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion des Vorgetragenen.

Der Vortrag darf sich auf Notizen stützen, nicht jedoch aus einem ausformulierten Aufsatz abgelesen werden. Die dem Referat folgende Besprechung oder Diskussion – das gilt besonders für die problemorientierten Themen – ist ein wichtiger Bestandteil der Bewertung. Dabei sollen die Referenten in der Lage sein, auf die Ausführungen der anderen Kursteilnehmer zu reagieren, indem sie die vorgetragenen Inhalte ggf. erläutern und vertiefen, aber auch Zustimmung oder Kritik zu Inhalten und Methoden reflektieren. Das Referat wird von der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer beurteilt. Die Benotung muss begründet werden. Bei der Gewichtung der Leistung sind die Vorgaben der drei Anforderungsbereiche (Kapitel 5.2) zu berücksichtigen. Dabei ist der Stand des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der gymnasialen Oberstufe zu beachten. Wie bei der Facharbeit ist die eigenständige Verarbeitung der Quellen und Fachliteratur sowie deren korrekter Nachweis von entscheidender Bedeutung für die Beurteilung des Referats. Vollständige oder teilweise Übernahme von Textteilen, deren Herkunft nicht nachgewiesen wird, aber auch die bloße Zusammenstellung von Zitaten sind keine anerkennungsfähigen Leistungen.

Protokolle

In Anknüpfung an die in Kapitel 3 beschriebene Funktion und die dort vorgestellten Arten von Protokollen lassen sich folgende Kriterien für die Bewertung von Protokollen festlegen:

- die Beachtung der für die jeweilige Protokollform wesentlichen Merkmale
- die formale Anlage des Protokolls
- die sachlicher Richtigkeit und Vollständigkeit

- die fachsprachliche Angemessenheit, allgemeine sprachliche Verständlichkeit
- die Vortragsform
- die Umsetzung der angebrachten Kritiken und Korrekturen.

Das Protokoll wird von der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer beurteilt. Die gegebene Note ist zu begründen.

Schriftliche Übungen

Eine Form der "Sonstigen Mitarbeit" ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens aber 45 Minuten erforderlich sind.

Im Hinblick auf die im Geschichtsunterricht geforderten Qualifikationen trägt die schriftliche Übung dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, für ein begrenztes Thema Sachverhalte präzise wiederzugeben, Lösungswege zu finden, historische Problemfelder gezielt zu erkennen und kurze, begründete Stellungnahmen zu verfassen. Ebenso kann die Beherrschung der im Unterricht und in den Hausaufgaben eingeübten Techniken und Methoden der Interpretation historischer Quellen oder Darstellungen durch eine genau eingegrenzte materialgebundene Aufgabenstellung überprüft werden. Die schriftliche Übung schult außerdem viele Arbeitstechniken, die den Schülerinnen und Schülern die Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung erleichtern. Eine unzusammenhängende Liste von Einzelfragen ist auch deshalb für eine schriftliche Übung nicht zulässig.

Mögliche Formen der schriftlichen Übung können sein:

- kurze und gezielte Darstellung historischer Ereignisse, Abläufe, Strukturen, Prozesse
- Versprachlichung von Graphiken, Schemata, Statistiken oder Umsetzung von Texten in nichtsprachliche Formen
- umgrenzte Darstellung der Positionen und Ansichten von Historikern, auch im Vergleich
- Auseinandersetzung mit bestimmten Thesen
- Auswertung von historischem Material unter einer spezifischen methodischen Vorgehensweise
- Vorbereitung mündlicher Vortragsformen (Strukturierung, Argumentationsreihen, Problemerkfassung)
- Nachbereitung von Unterrichtsinhalten unter anderen Schwerpunkten
- Erweiterung oder Vertiefung von Aspekten, auch aus Hausaufgaben oder Referaten.

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer korrigiert und benotet die Übung und gibt sie sobald als möglich zurück, um die Ergebnisse in den weiteren Unterrichtsverlauf einbeziehen zu können. Die Gesichtspunkte für die Bewertung einer schriftlichen Übung können den Ausführungen über schriftliche Arbeiten und Referate im Ge-

schichtsunterricht entnommen werden. Da eine schriftliche Übung sich nur auf einen begrenzten Aspekt des Unterrichts beziehen soll, müssen die Bewertungskriterien auch dem inhaltlichen und zeitlichen Umfang dieser Arbeitsform angepasst werden.

Mitarbeit in Projekten

Eine Mitarbeit in Projekten ist in besonderer Weise dazu geeignet, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern. Im dritten Kapitel des Lehrplans wird die Position der Projektarbeit in der gymnasialen Oberstufe festgelegt, werden ihre Einbindung in den Geschichtsunterricht und ihre möglichen Verbindungen zu anderen Fächern beschrieben. Dem hohen Selbstständigkeitsgrad der Schülerleistung im Projektunterricht entspricht eine Veränderung der Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers in dieser Form von Unterricht. Sowohl bei fachgebundenen als auch bei fächerverbindenden Projekten kommt den Lehrenden zunächst nur eine beratende und erst nach dem Abschluss der Arbeit eine bewertende Funktion zu. Bei einer Einbeziehung mehrerer Fächer in ein Projekt ist der jeweilige Fachanteil als Teil der Gesamtnote einzubeziehen. Eine arithmetische Notenfindung ist nicht zulässig, da das Ergebnis der Projektarbeit nicht aus einer Aneinanderreihung von Einzelergebnissen, sondern aus einer Synthese der Ergebnisse der beteiligten Fächer und Arbeitsgruppen bestehen soll. Der Anteil der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist dabei angemessen zu berücksichtigen.

Ein wichtiger Bewertungsaspekt ist die Integration der Einzelarbeiten in die Gesamtarbeit. Dazu ist es notwendig, dass die Schüler bzw. Schülergruppen einen Arbeitsprozessbericht anfertigen, der – neben den Beobachtungen der beratenden Lehrerinnen und Lehrer – Auskunft über die methodischen und inhaltlichen Lösungswege geben soll. Weitere wichtige Bestandteile der Bewertung sind die Präsentation der Ergebnisse und die Bereitschaft und Fähigkeit, sich über diese mit anderen auseinander zu setzen.

Die Bewertung der fachspezifischen inhaltlichen Ergebnisse und methodischen Fertigkeiten richtet sich nach den in Kapitel 3 dargelegten Ausführungen zum selbstständigen Arbeiten und nach den in diesem Kapitel zu mündlichen und schriftlichen Arbeitsformen niedergelegten Beurteilungskriterien. Hierzu zählen:

- der Selbstständigkeitsgrad bei der Themenformulierung
- der Selbstständigkeitsgrad bei der Informations- und Materialbeschaffung
- der Selbstständigkeitsgrad und die Integrationsbereitschaft bei der Arbeitsorganisation
- die Fähigkeit und Bereitschaft den Arbeitsprozess zu überblicken, zu reflektieren, ggf. umzustrukturieren und in einem schriftlichen Protokoll oder Bericht zu erfassen
- die Bereitschaft und Fähigkeit, Hilfen zu suchen und zu verwerten
- die themengemäße Aufarbeitung der Informationen und des Materials
- die Anwendung von materialgerechten Analyse- und Interpretationsverfahren
- der korrekte Quellennachweis

- die Dokumentation und Darstellung der Ergebnisse:
 - sachliche Richtigkeit
 - Anordnung und Bezüge von Darstellung, Quellen und Illustrationen
 - sprachliche Verständlichkeit und ggf. visuelle Anschaulichkeit
 - Stringenz der Gedankenführung
 - Synthese der Einzelergebnisse
- die Bereitschaft und Fähigkeit zum Diskurs
 - Fähigkeit, auf Nachfragen einzugehen
 - Fähigkeit der Projektgruppe zur Zusammenarbeit in der Diskussion
 - Fähigkeit der Kritikverarbeitung
 - Fähigkeit der Reflexion des Arbeitsprozesses.

Vorbereitung von außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Unternehmungen

Die Verankerung des Geschichtsunterrichts der gymnasialen Oberstufe in der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit lässt sich den Schülerinnen und Schülern durch das Aufsuchen historischer Überreste jeglicher Art außerhalb der Schule besonders wirkungsvoll dokumentieren. Das geschieht zum großen Teil schon durch die Projektarbeit. An vielen Schulen ist es auch üblich, Studienfahrten, historische Exkursionen, Museums- oder Archivbesuche durchzuführen.

Im Sinne selbstständigen Arbeitens ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern die inhaltliche Vorbereitung und Durchführung dieser Unternehmungen zu übertragen und als eine Leistung im Bereich der "Sonstigen Mitarbeit" zu bewerten.

Die dazu notwendigen Arbeitsformen lassen sich aus den Bereichen Facharbeit, Referat oder Teilen der Projektarbeit ableiten. Diesen Bereichen sind demnach auch die Beurteilungsaspekte zu entnehmen. Besonderer Wert sollte dabei auf die Selbstständigkeit der Arbeit, die Vortragsform und die Dokumentation der Ergebnisse für alle Kursteilnehmer gelegt werden.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach Geschichte zu beschreiben sowie die möglichen Aufgabenstellungen aufzuzeigen und in ihrer spezifischen Struktur sichtbar zu machen, um eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach allgemein verständlichen und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen. Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die nach Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK)¹ in allen Bundesländern nach den vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Prüfungsanforderungen und die Kriterien der Beurteilung transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört zunächst die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung mit der Abschlussqualifikation der Allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe angelernten Wissens **ebenso wenig** entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Fakten oder historische Zusammenhänge sowie deren Reflexion im Rahmen eigener Urteilsbildung beschrieben werden können.

Die Anforderungen der Abiturprüfungen werden deshalb – wie in allen Fächern – auch im Fach Geschichte durch **drei Anforderungsbereiche (AFB)** strukturiert:

- **Anforderungsbereich I:** Wiedergabe von historischen Sachverhalten, Kenntnis der fachspezifischen Quellenarten bzw. Darstellungsformen sowie der bekannten Arbeitsformen
- **Anforderungsbereich II:** Selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von historischen Sachverhalten und deren Transfer auf andere vergleichbare Zusammenhänge unter bewusster Anwendung der fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken
- **Anforderungsbereich III:** Planmäßige Verarbeitung komplexer historischer Ereignisse und Strukturen in ihren weiterreichenden Zusammenhängen in Form selbstständiger Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Bewertungen, wobei zugleich auch die angewandten Methoden bezüglich ihrer Möglichkeiten und Grenzen reflektiert werden.

Die drei Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer zugleich Hilfsmittel und Prüfkriterien bei der Erstellung von Prüfungsvorschlägen und deren Aufgabenstellungen: Sie sollen, ausgehend von den im Geschichtsunterricht vermittelten Inhalten und Erkenntnissen, eine den notwendigen Ansprüchen angemessene

1) Vereinbarung über "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Geschichte". Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979 – Fassung vom 1. Dezember 1989.

ne und ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern und die bei der Vorlage von Abiturvorschlägen geforderte Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung strukturieren. Sie helfen den Lehrerinnen und Lehrern bei der differenzierten Erfassung und Beurteilung von Prüfungsleistungen und sind geeignet, auch den Schülerinnen und Schülern das Verständnis der Aufgaben für die schriftliche oder mündliche Prüfung zu erleichtern sowie deren Bewertung durchschaubar machen. Über die Anforderungsbereiche soll auch ein Konsens zwischen den Geschichtslehrerinnen und -lehrern der Schule hergestellt werden, um die Vergleichbarkeit der Anforderungen in den parallelen Grund- und Leistungskursen zu gewährleisten.

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

Die aus Gründen der methodischen Klarheit unterschiedenen drei Anforderungsbereiche lassen sich gegeneinander nicht völlig abgrenzen, sondern in der Praxis werden sich bei konkreten Aufgabenstellungen immer wieder Überschneidungen ergeben. So können bestimmte Teilaufgaben nicht nur jeweils einem Anforderungsbereich zugeordnet werden, und es müssen alle drei Bereiche in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit gesehen werden. Andererseits ist es aus Sicht der Prüfungskandidaten wünschenswert, wenn die Leistungsanforderung in ihrem Schwerpunkt klar erkenntlich einem bestimmten Anforderungsbereich zugeordnet ist. Dabei ist zu beachten, dass die Anforderungsbereiche sinnvoll aufeinander aufbauen und dass z. B. Leistungsanforderungen aus dem Anforderungsbereich III erst erwartet werden können, wenn die Aufgabenstellung vorher eine präzise Zuordnung und Verarbeitung des Sachverhalts in den Anforderungsbereichen I und II ermöglicht hat.

Die Abfolge der drei Anforderungsbereiche entspricht einer zunehmenden Schwierigkeit und Komplexität der Lernleistung, für die der Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe die notwendigen inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen zu schaffen hat. In den Anforderungsbereichen I, II und III erhöht sich jeweils auch der Grad der Selbstständigkeit der Prüfungskandidaten bei der Verarbeitung historischer Ereignisse, Zusammenhänge und Strukturen unter einem spezifischem thematischen Zugriff.

Die folgende Übersicht versucht eine differenzierte fachspezifische Beschreibung der drei Anforderungsbereiche. Sie werden jeweils nach **inhalts- und methodenbezogenen Kenntnissen bzw. Fähigkeiten** gegliedert, um Lehrerinnen und Lehrer ausdrücklich zu ermutigen, beiden Bereichen bei der Konstruktion von Prüfungsaufgaben ihr angemessenes Gewicht zu geben.

Anforderungsbereich I

Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Wiedergabe wesentlicher historischer Sachverhalte

- Historische Ereignisse und Grundtatsachen
(Februar- und Oktoberrevolution 1917 in Russland, Wiedervereinigung Deutschlands 03.10.1990)
- Historische Prozesse
(Evolution, Urbanisierung, Kolonisation, Industrialisierung, Migration)
- Fachwissenschaftliche Begriffe
(Polis, Hierarchie, Absolutismus, Nation, *volonté générale*, Merkantilismus, checks and balances)
- Ordnungen und Strukturen
(Monarchie, Grundherrschaft, Rechts- und Verfassungsstaat, Staatenbund, UNO)
- Normen und Konventionen
(*pacta sunt servanda*, Schutz und Treue im Lehnsverhältnis, Grund- und Menschenrechte)
- Historische Kategorien
(Kausalität, Kontinuität und Wandel, Interdependenz von Wirkungsfaktoren)
- Theorien, Klassifikationen und Modelle
(Ptolemäisches Weltbild, historischer Materialismus, Verlaufstypus einer Revolution)
- Kontroversen der Geschichtswissenschaft
(Herkunft der Etrusker, Heinrich IV. in Canossa, Einzigartigkeit nationalsozialistischer Verbrechen).

Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Kennen der wesentliche

- Quellenarten und Formen der Sekundärliteratur
(Grabungsfunde, Akten, Briefe, Memoiren, Kommentare, Essays, wissenschaftliche Abhandlungen)
- Arbeitstechniken und methodischen Verfahren bei der Bearbeitung von Aufgaben
(Gliedern, Schlüsselbegriffe auffinden, korrektes Zitieren, Textart bestimmen, Vergleichen).

Anforderungsbereich II

Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen gelernter Sachverhalte sowie deren Anwendung und Übertragung auf vergleichbare historische Zusammenhänge und Strukturen

- Erklären von Sachverhalten
(des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges, der Bedeutung der Eisenbahn für die Industrialisierung)
- Verarbeiten und Ordnen unter bestimmten thematischen Fragestellungen
(Staufische Reichspolitik unter dem Aspekt der Territorialisierung, Absolutismus und Modernisierung)
- Untersuchung bekannter Sachverhalte unter zusätzlichen oder neuen Fragestellungen
(politische und ökonomische Emanzipation des Bürgertums unter dem Aspekt der "gender history").

Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Selbstständige Anwendung der dem Sachzusammenhang und dem Thema angemessenen fachwissenschaftlichen Methoden und Arbeitstechniken

- bei der Darstellung von Sachverhalten und Zusammenhängen
(z. B. Gliedern, Ordnen, Zusammenfassen, Konkretisieren, Abstrahieren, Generalisieren)
- bei der Übertragung in andere Darstellungsformen
(z. B. Bildquellen in Sprache umsetzen, Textdarstellungen oder Zahlenergebnisse graphisch ausdrücken)
- bei der Erschließung von Arbeitsmaterial
(z. B. systematische Interpretation von historischen Quellen, Überprüfung von Sekundärliteratur)
- bei der Deutung von historischen Zusammenhängen und Prozessen
(z. B. Analyse und Interpretation nach Anlass, Ursachen, Interdependenzen, Verlaufsmustern, Folgen)
- bei der Auseinandersetzung mit neuen Fragestellungen
(z. B. Überprüfung vertrauter Deutungsmuster, Entwicklung interpretatorischer Alternativen).

Anforderungsbereich III

Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Problembezogenes Denken, Urteilen und Begründen

- Beurteilung der je nach Zeit, Raum und Interessen unterschiedlich gefüllten Begriffe

- (z. B. Bürger in Mittelalter und Neuzeit, westlicher und marxistischer Demokratiebegriff, Nation)
- Erkennen der Bedeutung und der Grenzen des Aussagewertes von Informationen
(z. B. ideologiekritische Untersuchung von Augustus' Tatenbericht oder von Lenins Aprilthesen 1917)
 - Reflektieren von Normen, Konventionen und Theorien und Aufdecken ihrer Prämissen
(z. B. bellum iustum der Römer, Menschen- und Bürgerrechte 1776/ 1789, Atlantik-Charta 14.08.41)
 - Problematisieren eines Sachverhaltes durch selbstständig entwickelte Fragestellungen
(z. B. Rousseaus "volonté générale" bezüglich evtl. Auswirkungen auf die politische Praxis befragen)
 - Begründung eines selbstständigen historischen Sach- oder Werturteils
(z. B. zur Demokratie unter Perikles, zum Versailler Vertrag oder zur Gründung der DDR 1949).

Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

Beurteilen von Methoden

- Erörtern möglicher methodischer Schritte zur Lösung von Aufgaben
(z. B. inwieweit eine Hypothese durch Quellenmaterial verifiziert oder falsifiziert werden könnte)
- Begründung des eingeschlagenen Lösungsweges
(z. B. weshalb beim U-Boot-Krieg 1917 der politische vor dem militärischen Kontext bearbeitet wird)
- kritische Überprüfung von Methoden
 - hinsichtlich ihrer Leistung für die Erschließung oder Darstellung von Sachverhalten
(z. B. statistische Erfassung der Geldentwertung 1923 in bezug zu den realen Vorgängen der Krise)
 - hinsichtlich der immanenten Auswahlkriterien und Wertungen
(z. B. Ausblenden von Nebenaspekten bei themengeleiteter Interpretation historischer Quellen).

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fra-

gestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge einfordern.

5.3.1 Aufgabentypen der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Geschichte sind die folgenden grundsätzlichen Formen von Prüfungsvorschlägen und Aufgabenstellungen zulässig:

A: Interpretationen sprachlicher oder nichtsprachlicher historischer Quellen

A 1: mit gegliederter Aufgabenstellung

A 2: mit ungegliederter Aufgabenstellung

B: Analyse von Sekundärliteratur und kritische Auseinandersetzung mit ihr

B 1: mit gegliederter Aufgabenstellung

B 2: mit ungegliederter Aufgabenstellung

C: Historische Erörterung (ohne Material)

Vorschläge und Aufgabenstellungen, in denen diese drei genannten Grundtypen A, B und C miteinander vermischt oder kombiniert werden, sind im Hinblick auf die von den Schülerinnen und Schülern geforderte Methodenarbeit und den knappen Zeitrahmen zur Erstellung der Abiturklausur nicht zulässig.

Erläuterungen zu den Aufgabenarten

zu A

Die Interpretation **historischer Quellen** kann sich auf alle Formen von Nachrichten beziehen, die Menschen absichtlich oder unabsichtlich über ihre Zeit hinterlassen haben. Dieser Quellenbegriff umfasst also sowohl **Dokumente** als auch **Monumente**.

Dokumente sind **Überreste**, die im Prozess der Geschichte auf uns gekommen sind, ohne der Nachwelt Botschaften übermitteln zu wollen. Zu den sprachlichen Dokumenten können z. B. Urkunden, Akten, allgemeine Inschriften, Briefe, nicht zur Veröffentlichung bestimmte Tagebücher, Reden, Flugblätter, Plakate, Streit- und Denkschriften, Berichte und Kommentare in zeitspezifischen Massenmedien oder literarische Zeugnisse aus einer Epoche. Als nichtsprachliche Dokumente kommen in Betracht u. a. Abbildungen von historischen Bauwerken (Überreste oder Rekonstruktionen), sonstigen Grabungsfunden, Münzen, Emblemen, Symbolen und Werken der darstellenden Kunst; zu dieser Quellengattung gehören ferner historische Karten, Stadtpläne, Grundrisse, Bild Darstellungen auf Flugblättern, Karikaturen und Statistiken. Auch Zahlenmaterial, das durch Historiker zu Statistiken in Form von Tabellen oder Diagrammen aufbereitet wurde, zählt als historische Quelle zu den Dokumenten. Monumente wurden dagegen bereits für Betrachter geschaffen, sie sind **Botschaften für eine spätere Zeit**. Zu den sprachlichen Monumenten gehören z. B. Chroniken, Viten, Gedenkschriften, Memoiren, zur Ver-

öffentlichung bestimmte Tagebuchaufzeichnungen, an eine Nachwelt gerichtete Gedenk- oder Rechtfertigungsreden.

Der Prüfungsvorschlag sollte in seiner Aufgabenstellung nach Möglichkeit eine hinreichend aussagekräftige und in Inhalt oder Struktur komplexe Quelle ins Zentrum der Untersuchung stellen oder sich bei Notwendigkeit der Betrachtung mehrerer sprachlicher oder nichtsprachlicher Zeugnisse auf möglichst wenige Materialien beschränken. Mit Rücksicht auf das von den Schülerinnen und Schülern einzufordernde quellenmethodische Vorgehen ist der Einsatz so genannter "Stummelquellen" ebenso wenig sinnvoll wie eine Überforderung der Prüfungskandidaten durch unübersichtlich lange Texte oder Kompilation zahlreicher bzw. allzu heterogener Quellenarten. Auch eine Quellenauswahl, die den Schülerinnen und Schülern eine allzu lineare Geschichtsdeutung nahe legt, sollte vermieden werden. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl einer Quelle ist nicht zuletzt ihre Eignung als Grundlage für den gesamten Untersuchungsaspekt, da sich auch die Teilaufgaben einer gegliederten Aufgabenstellung an einem übergreifenden Frage- und Problemzusammenhang zu orientieren haben.

Die Entscheidung für den Typus der Quelleninterpretation mit gegliederter oder ungegliederter Aufgabenstellung richtet sich nach den methodischen Möglichkeiten der Prüfungskandidaten, kann aber zugleich auch von dem Gesichtspunkt bestimmt sein, die Aufgabenstellung transparent werden zu lassen und die Vergleichbarkeit der Prüfungsklausuren über eine vorherige Strukturierung zu erhöhen. Der Begriff der Interpretation schließt die Analyse der Quelle ein.

Die **gegliederte Aufgabenstellung** hält die Schülerinnen und Schüler dazu an, eine Quelle methodisch und inhaltlich in einer vorgegebenen Schrittfolge und ausgewählten Untersuchungsaspekten zu interpretieren. Die Mehrgliedrigkeit erleichtert die Überprüfung, inwieweit die Schülerinnen und Schüler imstande sind, die unterschiedlichen Arbeitsanweisungen zu erfassen und von ihnen aus die Quellen in bestimmten methodischen Zugriffen, unter spezifischen thematischen Fragestellungen oder Betrachtungsperspektiven zu interpretieren. Um Raum für eigenständige Denkprozesse und darstellerische Entscheidungen der Prüfungskandidaten im methodischen und inhaltlichen Bereich zu geben, dürfen diese nicht durch zu enge Vorgaben oder eine zu große Anzahl von Teilaufgaben eingeschränkt werden. Die Arbeitsanweisungen sollten sich auf Grundschrte wie Analyse – Sachurteil -Wertung beschränken und sich an der methodischen und inhaltlichen Beschreibung der drei Anforderungsbereiche (Kapitel 5.2) orientieren. Der übergreifende Frage- und Problemzusammenhang sollte durch einen gegenseitigen inneren Bezug der Teilaufgaben bzw. einen sinnvollen Aufbau der Teiloperationen erkennbar sein. Insofern ist die Einheit der Gesamtaufgabe auch bei gegliederter Aufgabenstellung ein wichtiges Kriterium. Aufgaben, bei denen die historische Quelle nur Ausgangspunkt ist, die bei der Verarbeitung des untersuchten Materials hinter den Anforderungen der drei Lernbereiche zurückbleiben und in ihren Teilaufgaben losgelöste historische Sachdarstellungen verlangen, sind im Aufgabentyp A nicht zulässig.

Die Quelleninterpretation mit **ungegliederter Aufgabenstellung** fordert in besonderem Maße die selbstständige methodische und inhaltliche Erschließung des Materials und die Erörterung seiner Bedeutung unter einem thematischen Leit-aspekt. Die für diesen Aufgabentyp ausgewählten Quellen müssen in Umfang und Schwierigkeitsgrad diese erhöhten Anforderungen an selbst organisierte Untersuchung und Darstellung berücksichtigen. Die Verwendung ungegliederter Aufgaben in der Abiturprüfung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler während der Qualifikationsphase die methodischen Schritte einer systematischen und an wissenschaftlichen Standards orientierten historischen Quelleninterpretation gelernt haben und diese Aufgabenform auch im Rahmen von Klausuren erproben konnten. Es muss sichergestellt sein, dass die Prüfungskandidaten die einfache, ungegliederte Arbeitsanweisung als Aufforderung zur selbstständigen Untersuchung der Besonderheiten des Materials, der Identifizierung des Verfassers, der Einordnung in den historischen Kontext, der Erarbeitung von Intention und Inhalt und des Bezuges auf weiterreichende Zusammenhänge unter einem bestimmten Frageaspekt verstehen können. Die interpretatorische Leistung, die sich im Anforderungsbereich II und III bewegt, erfordert Klarheit bezüglich des thematischen Aspekts. Dieser könnte von den Prüflingen selbst aus dem vorliegenden Quellenmaterial entwickelt werden. Erleichtert wird die Aufgabenlösung, wenn die ungegliederte Aufgabenstellung bereits unter einem für die Schülerinnen und Schüler klar erkennbaren thematischen Aspekt erfolgt. Dieser könnte durch die konkrete Aufgabenstellung eingebracht werden (z. B.: "Interpretieren Sie diese Quelle unter dem Aspekt ...!") oder durch formale Angabe eines Themas, in dem der jeweilige Vorschlag zu sehen ist.

zu B

Die Analyse von **historischer Sekundärliteratur** und kritische Auseinandersetzung mit ihr wird wegen ihrer besonderen Bedeutung im Unterricht der gymnasialen Oberstufe und den methodischen Unterschieden zur Interpretation historischer Quellen (Typ A) als ein **eigener Aufgabentyp** ausgewiesen. Das charakterisierende Textmerkmal der historischen Sekundärliteratur ist, dass die Autorinnen und Autoren in ihrer Darstellung unter Verarbeitung von Quellen und anderer Fachliteratur eine historische Wirklichkeit **konstruieren** und bezüglich der **Deutung** von Ereignissen und Zusammenhängen ein **spezifisches Sinnangebot** geben wollen.

Die Schülerinnen und Schüler werden somit aufgefordert, unterschiedliche Textarten, deren Intentionen und Ansprüche an die Leser zu erkennen, dargestellte Sachverhalte und Problembereiche zu erfassen, die darin enthaltene Deutung historischer Ereignisse oder Zusammenhänge zu erschließen und sich kritisch-abwägend mit diesen Deutungen auseinander zu setzen. Dies geschieht z. B. durch Bezug auf einen bekannten Ereignisablauf, eine Gewichtung der Quellenlage oder kritische Überprüfung der vom Autor offen oder verdeckt eingesetzten Prämissen. Intendiert ist bei Aufgabenstellungen des Typs B nicht selten auch ein Vergleich mit anderen, aus dem Unterricht bekannten Deutungsmustern.

Durch die Wissenschaftsorientierung des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe kommt den Textarten der **wissenschaftlichen Sekundärliteratur** beim Aufgabentyp B zweifelsohne eine besondere Bedeutung zu: Ausschnitte aus größeren wissenschaftlichen Abhandlungen oder Spezialuntersuchungen, aus Rechts- und Verfassungskommentaren, aus Essays, wissenschaftlichen Vorträgen oder historisch-politischen Theorien, die Grundlage historischer Deutungen sind, sind unverzichtbare Materialgrundlage einer vertieften Auseinandersetzung mit historischen Deutungen. Dabei sind nicht nur die Texte zeitgenössischer Autorinnen und Autoren relevant, sondern auch wissenschaftliche Darstellungen aus der Vergangenheit, vor allem dann, wenn die Gültigkeit eines Deutungsansatzes zur Erklärung eines historischen Phänomens oder eines seiner Teilaspekte noch überwiegend akzeptiert ist.

Da das Hauptkriterium der Textform Sekundärliteratur die Konstruktion von Ereigniszusammenhängen und deren aus Sach- und Werturteilen resultierende historische Deutung ist, kommt es nicht in gleichem Maße auf die wissenschaftlich untermauerte Richtigkeit der Darstellung und die gedankliche Stringenz an. Es könnte auch gerade Ziel einer Aufgabenstellung des Typs B sein, sich mit einseitiger sachlicher Untermauerung oder gewagten Schlussfolgerungen einer historischen Deutung auseinander zu setzen. Das mögliche Untersuchungsfeld sollte sich daher nicht nur auf die wissenschaftliche Sekundärliteratur im engeren Sinne beschränken, sondern auch auf **historische Essays**, auf deutende Darstellungen in der **populärwissenschaftlichen Literatur**, Autorentexte von **Schulbüchern** oder **publizistische Texte** erweitert werden, wenn diese diskussionswürdige Beiträge liefern.

Bei der Entscheidung für Aufgabenstellungen zum Typ A oder B sollte der Sonderfall beachtet werden, dass sich der Quellentyp der Monumente (z. B. historiographische Literatur der Vergangenheit, Memoiren) und die Textgattung der wissenschaftlichen Sekundärliteratur, vordergründig betrachtet, überschneiden können. Die jeweilige Zuordnung richtet sich dann nach der **Funktion** des ausgewählten Textes. Aus der Konstruktion der Aufgabe muss für die Schülerinnen und Schüler eindeutig erkennbar sein, ob ein Text als **Quelle** (Typ A) für die Erschließung von sachlichen Zusammenhängen bzw. spezifischer Denkweisen einer vergangenen Zeit erschlossen werden soll oder ob sich die Prüflinge mit einer **spezifischen Deutung** historischer Phänomene auseinander setzen sollen (Typ B).

Die Wahl der **gegliederten** Aufgabenform ist dabei geeignet, die Schülerinnen und Schüler von einem allzu pauschalen Umgang mit historischen Deutungen abzuhalten und aufeinander aufbauende Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen einzufordern. Die möglichst beschränkte Zahl von Teilaufgaben sollen in einem klar erkennbaren inneren Zusammenhang stehen und der Einheit der Aufgabenstellung im ganzen Rechnung tragen.

Die **ungegliederte** Aufgabenstellung des Typs B setzt, wie bei der historischen Quelleninterpretation, die sichere methodische Beherrschung dieser speziellen Arbeitsform und ihre vorherige Einübung in den Klausuren der Qualifikationsphase

voraus. Die ungegliederte Arbeitsanweisung muss aus sich selbst oder aus der Spezifik der ausgewählten Sekundärliteratur erkennen lassen, auf welche konkreten historischen Zusammenhänge sich die zu bearbeitende Geschichtsdeutung bezieht und welcher **thematische Aspekt** oder **Problembereich** dabei anzusprechen ist.

zu C

Die Beschreibung des Aufgabentyps als **historische Erörterung (ohne Material)** soll deutlich machen, dass es bei dieser **argumentierenden Form** der Auseinandersetzung mit Geschichte ebenso wie bei den Aufgabentypen A und B um eine innere Einheit der Aufgabenstellung geht, auch wenn auf die Untersuchung einer Quelle oder eines Auszugs aus der Literatur verzichtet wird. Es ist nicht zulässig, den Schülerinnen und Schülern nur die Wiedergabe von bereits erworbenen historischen Kenntnissen zu einem Sachgebiet oder gar die additive Aneinanderreihung von Wissensmengen mehrerer Sachgebiete abzuverlangen. Eine reine Darstellungsleistung, so umfangreich und sachlich genau sie auch sein mag, ist nicht geeignet, die Fähigkeit der Prüfungskandidaten zu selbstständigen methodischen und inhaltlichen Entscheidungen nachzuweisen; ebenso wenig entspräche eine solche Aufgabenstellung den Leistungskriterien aus dem Anforderungsbereich III.

Vielmehr zielt der Themenauftrag entweder auf eine dialektisch angelegte **Problemerörterung** oder eine **Sacherörterung**, die einen steigernden Aufbau haben kann. Die Problemerörterung geht von einer offenen Problemfrage aus, die von verschiedenen Diskussionsparteien kontrovers beantwortet werden kann. Mögliche Positionen zu der Problemfrage werden als These und Antithese diskutiert. Bei der Sacherörterung wird eine These vorgegeben, die in einer stützenden Darstellung zu begründen ist. Dabei kann es sinnvoll sein, mögliche Einwände oder Gegenthesen zu berücksichtigen. Beide Formen der historischen Erörterung untersuchen ein historisches Phänomen, dessen Komplexität eine Erklärung auf unterschiedlichen Zugangswegen oder unter mehreren Perspektiven bzw. Bewertungsmaßstäben erfordert. Als Themen für eine Problem- oder Sacherörterung im Sinne der Aufgabenstellung im Typ C eignen sich also nicht nur die die gesamte Geschichte durchziehenden und in bestimmten Epochen besonders hervortretenden Leitprobleme (vgl. Kapitel 2.4.2), sondern alle historischen Problemstellungen oder Phänomene, die einen entsprechend hohen Komplexitätsgrad aufweisen. Einen besonderen Anspruch an die historische Argumentationsfähigkeit der Prüfungskandidaten stellen die Problemstellungen dar, die in der historisch interessierten Öffentlichkeit oder der Geschichtswissenschaft kontrovers diskutiert werden.

Beide Formen der Erörterung richten sich auf einen klar umgrenzten Themenauftrag, für dessen Erschließung, historisch sachgerechte argumentative Entfaltung, Reflexion und Bewertung alle Stufen der Anforderungsbereiche I, II und III zu durchmessen sind. Wichtige Bewertungskriterien neben sicheren historischen Sachkenntnissen und der präzisen Verwendung von Fachbegriffen und Kategorien sind die angemessene Erschließung des Themenauftrags, die Verknüpfung des Themas mit weiterreichenden Zusammenhängen bzw. die sachgerechte Abgren-

zung, die Deutlichkeit bei der Erkenntnis und Verarbeitung der Problemstellung, der Grad der Differenzierung in der Verwendung historischer Kenntnisse als Argumente, das in der Auswertung der Argumentation erkennbare Bewusstsein von der Komplexität historischer Zusammenhänge, der Grad der Differenzierung in der Begründung eines eigenen Urteils oder der Gewichtung der Argumente und nicht zuletzt die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Bewertungsmaßstäbe offen zu legen und bezüglich ihrer Gültigkeit oder ihres Aussagegewerts zu reflektieren.

Die Komplexität der Operationen bei der historischen Problem- oder Sacherörterung erfordert eine Aufgabenstellung, die entweder eine Entscheidungsproblematik oder eine vorgegebene These enthält. Das zu diskutierende Problem oder das zu untersuchende historische Phänomen muss präzise eingegrenzt und unter einen klar erkennbaren thematischen Aspekt gestellt werden. Ggf. können einzelne Argumentationsschritte vorgegeben oder es kann zu weiterreichenden Vergleichen oder Untersuchungen historischer Zusammenhänge angeregt werden.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt **drei gleichwertige Prüfungsvorschläge** einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht **zwei Vorschläge** (zur Wahl für den Prüfling) auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die **Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden** der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und **unterschiedliche Sachgebiete umfassen**. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden **mindestens auf zwei Halbjahre** der Qualifikationsphase beziehen.

Als Vorschläge der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte sind grundsätzlich nur die in Kapitel 5.3.1 beschriebenen **Typen A, B und C** zugelassen. Vermischungen oder Kombinationen unterschiedlicher Aufgabentypen innerhalb eines Vorschlags sind unzulässig. Bei den drei eingereichten Vorschlägen müssen wenigstens **zwei unterschiedliche** Typen berücksichtigt werden, und dabei muss wenigstens **ein Vorschlag dem Typ A** entsprechen.

Die Vorschläge für Grundkurse, insbesondere aber die für Leistungskurse müssen den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Beschreibung dieser Kursarten (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung der Aufgaben muss eine systematische und komplexe Erschließung des Materials bzw. eines historischen Sachzusammenhanges unter einem klar erkennbaren thematischen Zugriff ermöglichen. Ferner soll eine sichere bzw. vertiefte Beherrschung fachspezifischer Methoden sowie eine reflektierte Einordnung des Themenproblems in größere fachliche Zusammenhänge eingefordert werden. Die zu bearbeitenden Aufgaben müssen eindeutig formuliert, klar umgrenzt und in der vorgesehenen Zeit zu bearbeiten sein.

Der **Umfang** der den Aufgabentypen A und B beigefügten Materialien ist so zu begrenzen, dass die Kenntnisnahme beider zur Auswahl stehender Aufgaben und die Entscheidung innerhalb einer Vorlaufzeit von maximal 30 Minuten möglich sind. Das setzt auch eine einwandfreie **Präsentation** der Materialien und Aufgabenstellungen voraus: Schlechte Text- oder Bildabzüge, ein zu kleines Druckbild oder eine unübersichtliche Anordnung der Materialien sind zu vermeiden; Textvorlagen sind zur besseren Übersicht und Zitiermöglichkeit mit Zeilenzählung zu versehen.

Die Prüfungsvorschläge und deren Aufgabenstellungen dürfen einer vorher im Unterricht oder bei Klausuren bearbeiteten Aufgabe nicht so nahe stehen oder vom Unterricht so vorbereitet sein, dass ihre Bearbeitung **keine selbstständige Leistung** mehr ermöglichte. Die rechtliche Maßgabe ist § 22 (1) APO-GOST: "In der Abiturprüfung sollen die Schülerinnen und Schüler nachweisen, dass sie grundlegende Kenntnisse und Einsichten in ihren Prüfungsfächern erworben haben, fachspezifische Methoden selbstständig anwenden können und offen für fachübergreifende Perspektiven sind." Entsprechend müssen den Schülerinnen und Schülern die bei den Aufgabentypen A und B vorgelegten Materialien unbekannt sein und auch die Themenstellung des Aufgabentyps C muss für die Prüflinge neue Perspektiven oder Zusammenhänge eröffnen.

Ein wichtiges Kriterium für die Erstellung von Abiturprüfungsvorschlägen ist ihr **kursübergreifender Aspekt**: Die von der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer einzureichenden Vorschläge sollen den Zielen, Problemstellungen, Inhalten und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase entsprechen, der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in seinen Anforderungen auf mindestens zwei Halbjahre beziehen. Deshalb sollen die Prüfungsvorschläge im Fach Geschichte **kursübergreifende thematische Fragestellungen** enthalten, die z. B. ausgehen könnten von

- der Kontinuität eines Ereigniszusammenhangs, eines Problems, von Strukturen oder Kategorien über verschiedene Epochen hinweg (vgl. Zeitfelder), sofern diese nicht nur in einem Halbjahr thematisiert wurden
- historischen Vergleichen zu Handlungszusammenhängen oder Strukturen aus unterschiedlichen Halbjahresthemen; dabei soll der Vergleichspunkt fachlich abgesichert sein und einem klaren historisch-politischen Erkenntnisziel dienen
- Schnittpunkten zweier verschiedener Halbjahresthemen, die sich zu einzelnen Leitproblemen, bestimmten Ereignissen, der Interdependenz von Handlungsräumen oder aus den Grundformen der historischen Untersuchung (z. B. synchron-diachron/gegenwartsgenetisch-fallanalytisch) ergeben
- historischen Quellen, die aus sich heraus auf kursübergreifende Zusammenhänge verweisen oder die unter thematischen Aspekten interpretiert werden, die die Einbeziehung von Erkenntnissen aus einem anderen Halbjahreskurs erfordern
- Quellenvergleichen aus verschiedenen Halbjahresthemen
- historischer Sekundärliteratur, in der Bezüge zwischen unterschiedlichen Epochen, Zeiten oder thematischen Beziehungen hergestellt werden.

Die Auflage des kursübergreifenden Aspektes kann auch eingelöst werden, wenn in einem Vorschlag der in einem Halbjahreskurs thematisierte historische Sachzu-

sammenhang mit besonderen methodischen Fertigkeiten verbunden wird (z. B. Interpretation von statistischem Material), die in einem anderen Halbjahr Schwerpunkte des Methodenlernens waren.

Um echte **Wahlmöglichkeiten** zu bieten, dürfen sich die Vorschläge nicht auf gleiche historische Gegenstände, einen engen zeitlichen Ausschnitt oder ein gleiches historisch-politisches Problem beziehen. Es ist vielmehr erforderlich, Lerninhalte in **breiter zeitlicher Streuung** zu berücksichtigen und die Themen- und Problemvielfalt der gesamten Qualifikationsphase zu nutzen.

Den Prüfungsvorschlägen sind beizufügen:

- eine konkrete Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen. Es soll auch deutlich werden, welche Arbeitsschritte aufgrund welcher Voraussetzungen notwendig sind und zu welchen Ergebnissen sie führen sollen. Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen
- eine hinreichend konkrete Übersicht über die Themen (ggf. auch Unterthemen) der Halbjahreskurse der Jahrgangsstufen 11/I bis 13/II mit genauer Angabe der dabei behandelten historischen Gegenstände
- die Erklärung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde
- die vorgesehenen Hilfsmittel oder Erläuterungen für die Prüflinge sowie die genutzten Fundstellen der bei den Aufgaben verwendeten Materialien.

Die **Aufgabenstellungen** und die den Aufgabentypen A und B zugrundeliegenden **Materialien** sind dem Prüfungsvorschlag beizufügen, wobei der Auswahlkommission in jedem Falle auch die **für die Schülerinnen und Schüler bestimmten Versionen** vorzulegen sind.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird gemäß § 34 Abs. 1 APO-GOST von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und anschließend mit einer Leistungsnote bewertet. das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, d. h. es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit vermerken
- Aussagen zum erreichten Leistungsniveau der Anforderungsbereiche I bis III (Kapitel 5.2) machen
- gemäß § 13 Abs. 6 APO-GOST Aussagen zur sprachlichen Richtigkeit enthalten.

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung **begründet** an oder fügt eine eigene Beurteilung und

Bewertung an. Bei der Begründung der Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

Die Begutachtung und Bewertung schriftlicher Abiturarbeiten hat sich grundsätzlich auf die spezifischen Anforderungen der jeweiligen Aufgaben auszurichten. Ausführungen, die der Aufgabenstellung nicht entsprechen, sind als redundante oder falsche Darstellungen zu bewerten. Die den Anforderungen von Text und Aufgabenstellung entsprechenden Teile der Prüfungsarbeit sind nach der Art und Umfang der inhaltlichen und methodischen Bearbeitung zu gewichten. Die folgenden allgemeinen **Bewertungskriterien** sind als Leitlinien der Begutachtung durch die Prüfer gedacht und bei der Urteilsfindung zu berücksichtigen:

- **Qualität (inhaltlich und methodisch):** u. a. Erfassen der gestellten Aufgabe und ihre zeitökonomische Bewältigung; Präzision der Kenntnisse, Stimmigkeit der Folgerungen und Intensität der gewonnenen historisch-politischen Erkenntnisse; Genauigkeit in den Begriffen; Bewusstheit, Sicherheit und Reflexion im methodischen Bereich; Stringenz und Differenzierung in der Aussage, Akzentuierung des Wesentlichen; Anspruchsniveau der Problemerkennung.
- **Quantität:** u. a. Umfang der sich in der Arbeit widerspiegelnden Kenntnisse und gewonnenen Einsichten im Ganzen oder in besonderen Teilbereichen; Breite und Komplexität der Argumentationsbasis; Vielfalt der zu den Aufgaben angesprochenen Aspekte, Bezüge oder dargestellten Zusammenhänge.
- **Darstellungsvermögen:** Zu bewerten ist die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, sich in inhaltlich, formal und sprachlich angemessener Weise auszudrücken. Gefordert ist dabei immer die Darstellung im zusammenhängenden und sinnvoll gegliederten Text. Bewertungsaspekte im Einzelnen sind u. a. Übersichtlichkeit des Aufbaus und Zuordnung der dargestellten Gesichtspunkte, die Klarheit und Eindeutigkeit der Aussagen, die formale und sprachliche Angemessenheit der Darstellung sowie die Anzahl der Verstöße gegen sprachliche Regeln und Konventionen. Gehäufte Verstöße gegen Form und sprachliche Richtigkeit führen zu einer Absenkung der Leistungsnote um eine Notenstufe. Im Übrigen gelten die §§ 33 bis 34 der APO-GOST mit den zugehörigen Verwaltungsvorschriften.

Vorgaben zum Bewertungsrahmen

Die Notenstufe **“ausreichend”** soll gemäß dem gültigen Beschluss der Kultusministerkonferenz über **“Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung”** dann erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, **im Ganzen aber den gestellten Anforderungen noch entspricht**. Dies ist im Fach Geschichte der Fall, wenn die besonderen Merkmale einer Quelle bzw. eines Sekundärtextes in den wesentlichen Grundzügen erfasst wird, der Inhalt grundsätzlich verstanden ist, sich die Aussagen der schriftlichen Darstellung auf die konkrete Aufgabenstellung beziehen, dabei grundlegende fachspezifische Methoden und Begriffe angewendet werden und die Darstellung in den wesentlichen Teilen verständlich und geordnet ausgeführt ist. Beim Aufgabentyp C (Historische Darstellung ohne Material) ist die richtige Erfassung von Aufgabenstellung und Problem erforderlich, der Lösungsweg sollte inhaltlich und methodisch in seinen Grundzügen stimmig sein. Die No-

tenstufe **“sehr gut”** setzt klar erkennbare **Leistungen im Anforderungsbereich III** voraus; auch die Note **“gut”** sollte nur erteilt werden, wenn der Anforderungsbereich III zumindest partiell erreicht wurde. Im methodischen Bereich sollte neben der korrekten Anwendung fachspezifischer Methoden auch eine Reflexion über deren Möglichkeiten oder Grenzen erkennbar sein. In den übrigen Anforderungsbereichen sollten sich Differenzierungsgrad von Aufgabenerfassung und Darstellung merklich über den Durchschnitt erheben.

5.3.4 Beispiele für schriftliche Prüfungsaufgaben in der Abiturprüfung

Beispiel für einen Abiturvorschlag (Leistungskurs)

Aufgabentyp A 2: Interpretation einer sprachlichen Quelle ohne gegliederte Aufgabenstellung

Thema: Ein Denkmodell zur Überwindung der deutschen Teilung
Quelle: Erklärung des Ministerpräsidenten der DDR, Hans Modrow, 01. Februar 1990
Fundstelle: “Was ist des Deutschen Vaterland?” Dokumente zur Frage der deutschen Einheit 1800–1990. Hg. von Peter Longerich, München 1990, Seite 273–275

Text:

Europa tritt in eine neue Etappe seiner Entwicklung ein. Das Nachkriegskapitel wird abgeschlossen. Voraussetzungen für eine friedliche und gutnachbarliche Zusammenarbeit aller Völker bilden sich heraus. Die Vereinigung der beiden deutschen Staaten rückt auf die Tagesordnung.

Das deutsche Volk wird seinen Platz beim Aufbau der neuen Friedensordnung finden, in deren Ergebnis sowohl die Teilung Europas in feindliche Lager als auch die Spaltung der deutschen Nation überwunden werden. Es ist die Stunde gekommen, einen Schlussstrich unter den Zweiten Weltkrieg zu ziehen, einen deutschen Friedensvertrag abzuschließen. Durch ihn würden alle Probleme geregelt, die mit der Aggression Hitler-Deutschlands und dem Scheitern des “Dritten Reiches” verbunden sind.

Eine endgültige Lösung der deutschen Frage kann nur in freier Selbstbestimmung der Deutschen in beiden Staaten erreicht werden, in Zusammenarbeit mit den vier Mächten und unter Berücksichtigung der Interessen aller europäischen Staaten. Sie muss den Gesamteuropäischen Prozess fördern, der unseren Kontinent ein für alle Mal von militärischen Gefahren befreien soll. Die Annäherung beider deutscher Staaten und ihre nachfolgende Vereinigung darf durch niemanden als Bedrohung betrachtet werden. In diesem Sinne schlage ich einen verantwortungsbewussten nationalen Dialog vor. Sein Ziel sollte es sein, konkrete Schritte zu bestimmen, die zu einem einheitlichen Deutschland führen, das ein neuer Faktor der Stabilität, des Vertrauens, des Friedens in Europa zu werden bestimmt ist.

Die Vertreter der DDR und der BRD könnten mit einem solchen Dialog und in gleichberechtigten Verhandlungen bestmögliche Antworten auf die Frage nach der Zukunft der deutschen Nation finden.

Die Schritte auf dem Weg zu deutscher Einheit könnten sein:

- Abschluss eines Vertrages über Zusammenarbeit und gute Nachbarschaft als eine Vertragsgemeinschaft, die bereits wesentliche konföderative Elemente enthalten sollte wie Wirtschafts-, Währungs- und Verkehrsunion sowie Rechtsangleichung.
- Bildung einer Konföderation von DDR und BRD mit gemeinsamen Organen und Institutionen, wie z. B. parlamentarischer Ausschuss, Länderkammer, gemeinsame Exekutivorgane für bestimmte Bereiche.
- Übertragung von Souveränitätsrechten beider Staaten an Machtorgane der Konföderation.
- Bildung eines einheitlichen deutschen Staates in Form einer Deutschen Föderation oder eines Deutschen Bundes durch Wahlen in beiden Teilen der Konföderation, Zusammentreten eines einheitlichen Parlaments, das eine einheitliche Verfassung und einheitliche Regierung mit Sitz in Berlin beschließt.
- Notwendige Voraussetzungen für diese Entwicklung:
- Jeder der beiden deutschen Staaten trägt dafür Sorge, die Schritte zur Einheit Deutschlands mit seinen Verpflichtungen gegenüber anderen Ländern und Ländergruppen sowie mit notwendigen Reformen und Veränderungen in Übereinstimmung zu bringen. Hierzu gehört der Übergang der DDR zur Länderstruktur. Wahrung von Stabilität, Recht und Gesetz im Innern gehören ebenso wie die strikte Erfüllung früher abgeschlossener Verträge zwischen der DDR und der BRD, die unter anderem vorsehen, sich gegenseitig nicht in die inneren Angelegenheiten einzumischen.
- Wahrung der Interessen und Rechte der vier Mächte sowie der Interessen aller Völker Europas an Frieden, Souveränität und sicheren Grenzen. Die vier Mächte sollten ihre Absicht erklären, nach Bildung eines einheitlichen deutschen Staates alle aus dem Zweiten Weltkrieg und der Nachkriegsperiode entstandenen Fragen abschließend zu regeln einschließlich der Anwesenheit ausländischer Truppen auf deutschem Boden und der Zugehörigkeit zu Militärbündnissen.
- Militärische Neutralität von DDR und BRD auf dem Weg zur Föderation. Dieser Prozess der Vereinigung der Deutschen vollzieht sich auf der Grundlage von Vereinbarungen zwischen den Parlamenten und Regierungen der DDR und der BRD. Alle Seiten bekunden ihren Willen zu demokratischen und gewaltlosen Formen der politischen Auseinandersetzung und schaffen dazu notwendige Garantien einschließlich Volksbefragungen.

Die Konzeption bekennt sich zu den demokratischen, patriotischen, fortschrittlichen Ideen und Bewegungen für die Einheit der deutschen Nation aus gemeinsamer Geschichte und jüngster Vergangenheit. Sie bekennt sich zu den humanistischen und zu den antifaschistischen Traditionen des deutschen Volkes. Diese Konzeption wendet sich an die Bürger der DDR und der BRD, an alle europäischen Völker und Staaten, an die Weltöffentlichkeit mit der Bitte um Unterstützung.

Aufgabenstellung

Interpretieren Sie die Quelle.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Die Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Unterthemen 2 und 3 des Kursthemas der Jahrgangsstufe 12/II der vorgestellten Beispielsequenz: "Einheit oder Teilung Europas? Zur Bedeutung von Revolutionen für Europa 1789–1989" (Kapitel 3.4.6).

Die Analyse der Erklärung Modrows vom 01. Februar 1990 soll die Prüflinge zur Reflexion des Wiedervereinigungsprozesses in Deutschland in seiner gesamteuropäischen Bedeutung führen. Die inhaltliche Klarheit der Quelle, aber auch ihr Textumfang ermöglichen es, dass die Schülerinnen und Schüler die seit der Jahrgangsstufe 12/I erlernten methodischen Schritte der historischen Quelleninterpretationen selbstständig anwenden können. Das bedingt, dass sie vor bzw. während der eigentlichen Analyse- und Interpretationsarbeit die von ihnen geplanten Arbeitsschritte darlegen und begründen müssen. Die Reihenfolge der im Folgenden dargelegten Arbeitsschritte ist für sie nicht zwingend. Diese müssen aber in der Schülerarbeit klar erkennbar und sachgerecht aufeinander bezogen sein.

Ein erster Arbeitsschritt zur Analyse der Quelle kann in ihrer formalen Beschreibung bestehen. Sie ist als die öffentliche Erklärung des amtierenden Ministerpräsidenten der DDR, Hans Modrow, zu kennzeichnen, folglich eine Primärquelle, die den letzten Beitrag aus dem Kreis der SED zur Lösung der "Deutschen Frage" nach dem Zweiten Weltkrieg beinhaltet. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass Modrow eher den Reformbefürwortern zuzurechnen ist. Um seiner Erklärung in dieser unklaren politischen Situation das notwendige Gewicht zu geben, wendet er sich nicht an die Regierung der Bundesrepublik, sondern er spricht neben den Bürgerinnen und Bürgern der beiden deutschen Staaten auch die "europäischen Völker" und die "Weltöffentlichkeit" an.

Aus der Einordnung der Quelle in den situativen Kontext wird hervorgehen, dass dieser Vorschlag ein Denkmodell geblieben ist, das zwischen den sich formierenden Wiedervereinigungsangeboten aus der Bundesrepublik, der nicht mehr gewährleisteten Unterstützung durch die Sowjetunion (Besuch Modrows bei Gorbatschow am 31.01.1990) und der parteipolitischen Neuorientierung in der DDR nach den Volkskammerwahlen vom 18.03.1990 auch keine Chance der Verwirklichung mehr hatte.

Aus dem dritten Unterthema "1989 – auf dem Weg zu einer gesamteuropäischen Normalität?" des o. g. Kursthemas in 12/II verfügen die Schülerinnen und Schüler über das notwendige Wissen zur Durchführung der dargestellten Arbeitsschritte. Sie können dabei den Anforderungsbereich II erreichen, wenn sie den Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeitsergebnissen herstellen und erste Schlussfolgerungen ziehen. Eine bloße Bezeichnung des Textes als Primärquelle oder die alleinige Wiedergabe der bereits vorgelegten Angaben zum Text entspricht nicht

den Anforderungen einer Beschreibung der formalen Merkmale einer Quelle. Auf den Wert dieser Primärquelle für die Erfassung der Umbruchsituation in der DDR können die Prüflinge auch an späterer Stelle, z. B. bei der Texterläuterung oder bei der abschließenden Beurteilung eingehen. Überlegungen dieser Art sind dem Anforderungsbereich III zuzuordnen. Das gilt auch für die Entwicklung von weiterführenden Fragestellungen oder Problemaufrissen hier oder auch an anderer Stelle, z. B. nach der Texterschließung.

Der zweite Analyseschritt beinhaltet die inhaltliche Vorstellung der Quelle. In einer strukturierten Textwiedergabe sollen die Prüflinge entweder unter Beachtung der Gliederung dieser Erklärung oder ausgehend von Modrows Vorschlag die wesentlichen Aussagen herausstellen: Daraus soll hervorgehen, dass der Ministerpräsident der DDR keine sofortige Vereinigung der beiden deutschen Staaten anstrebte, sondern eine nicht genauer beschriebene Konföderation, in der DDR und Bundesrepublik eine gewisse Selbstständigkeit behalten sollten. Erkannt werden muss auch die von Modrow vorgeschlagene Einbindung der "Deutschen Föderation" in eine europäische Friedensordnung unter Berücksichtigung bestehender Bindungen, Allianzen und Verträge. Ebenso sollten die Prüflinge das Bekenntnis zu den großen ideengeschichtlichen Traditionen Europas und zur deutschen Geschichte, aber auch zur sozialistischen Vergangenheit der DDR herausarbeiten. Eine strukturierte Wiedergabe des Textes kann den Anforderungsbereich II erreichen.

Die Erläuterung der Aussagen Modrows unter Einbeziehung des historischen Umfeldes bildet den Übergang von der Analyse zur Interpretation der Quelle. Anknüpfend an die oben bereits erwähnten direkten Ereigniszusammenhänge sollen die Schülerinnen und Schüler einen gezielten, d. h. von der Quelle bestimmten Rückblick über den Zusammenbruch des SED-Regimes unter Einbeziehung der Entwicklung in der Sowjetunion erstellen. Der aktiven Rolle der Bevölkerung in der DDR, die unter Berufung auf ihre demokratischen Rechte zunächst Reformen, später auch eine Vereinigung der beiden deutschen Staaten verlangte, sollte besondere Beachtung finden, da dieses für die abschließende Bewertung von Bedeutung ist.

Sowohl der erste Teil der Erklärung Modrows als auch die von ihm zusammengetragenen Voraussetzungen für den Einigungsprozess und der abschließende Appell sollten die Schülerinnen und Schüler veranlassen, die europäische Dimension der "Deutschen Frage" nach dem zweiten Weltkrieg auszuleuchten. Hierzu kann eine an die entsprechenden Textstellen angebundene Darstellung der Lage Deutschlands nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und die Einbindung der daraus entstandenen deutschen Staaten in den westlichen bzw. östlichen Machtblock dienen. Die dazu notwendigen Kenntnisse, wie z. B. die völkerrechtliche Situation Deutschlands nach der Niederlage, Besatzungsstatut und Besatzungspolitik und Kalter Krieg, können die Schülerinnen und Schüler in dem für ihre Darstellung notwendigen Umfang aus dem Unterricht der Jahrgangsstufe 12/II (Unterthemen 2 und 3) als auch aus dem Kursthema der Jahrgangsstufe 13/I mit dem Thema "Vergangenheit, die nicht vergeht – Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg" (Nationalsozialistische Ideologie, nationalsozialistische Außenpolitik, Kriegskonferenzen,

sozialliberale Ostpolitik usw.) entnehmen. Eine besondere Beachtung sollte dabei die deutsch-polnische Grenzproblematik finden.

Wenig konkret, aber durchaus der SED – Einstellung zur deutschen Einheit entsprechend sind die Aussagen Modrows zur inneren Umgestaltung der DDR. Wenn er sich auch auf “demokratische” Ideen beruft, so verweist er doch auf die der “jüngsten Vergangenheit” und auf die der “antifaschistischen” Traditionen. Interpretationen von Quellen aus der DDR und der Sowjetunion (möglich in 12/I und 13/I), die auch die ideologisch bestimmte Sprache erfasst haben, können die Schülerinnen und Schüler zu eben dieser Bewertung der genannten Stellen führen. Die dem Quelleninhalt entsprechende Auswahl aus der Ereignisgeschichte und der Grad ihrer sachlich angemessenen Verbindung mit den Textaussagen ergibt die Zuordnungen der Ausführungen zu den Anforderungsbereichen I oder II.

Anschließend stellt sich die Frage nach der Intention der Erklärung Modrows. Sie kann mit anderen östlichen Vorschlägen zur Herstellung der deutschen Einheit verglichen werden, wie z. B. der Stalinnote, dem Konförderationsplan Ulbrichts oder dem Rapacki-Plan, die im Unterricht der Jahrgangsstufe 12/II und 13/II thematisiert werden können. Durch einen Rückbezug auf die vorhergehenden Arbeitsergebnisse (besonders auf formale Analyse und historische Einordnung der Quelle) lässt sich die Frage entwickeln, ob Modrows Verhaftetsein in der DDR-Vergangenheit und im sozialistischen Lager so stark war, dass er den Anachronismus seines Vorschlages nicht erkannte, oder ob es auch für ihn ein letzter verzweifelter Versuch war, ein völliges Aufgehen der DDR in der Bundesrepublik zu verhindern. Dafür würde sein beschwörender Appell an die Deutschen und die Völker Europas sprechen, dem in seinen einleitenden Worten ein Hinweis auf das “aggressive” Gesamtdeutschland zur Zeit des Nationalsozialismus vorausgeht (Anforderungsbereich II/III).

Die Bedeutung dieses Textes als Primärquelle sollte aber auch im Hinblick auf die unterschiedlichen innerdeutschen Perspektiven und Befindlichkeiten erkannt werden. Dazu könnten z. B. einige der folgenden Überlegungen angestellt werden (vgl. dazu Unterthema 3 zum Kursthema 12/II):

- die Zwangslage der DDR-Regierung gegenüber dem Reformdruck aus der Bevölkerung
- die DDR-Vergangenheitsbewältigung zwischen völliger Distanzierung bzw. Aufgabe des alten Staates (Vereinigungsdruck) und der reformerischen Bewahrung sozialistischer Errungenschaften (z. B. in der Bürgerrechtsbewegung)
- die Anziehungskraft der wirtschaftlich starken Bundesrepublik (Ost-West-Wanderung, DM)
- die bundesdeutschen Überlegungen zur Einheit (Zehn-Punkte-Programm, Währungsunion)
- die parteipolitischen Einflussnahmen aus dem Westen auf die Wahlen in der DDR.

Die Ausweitung der Interpretation auf die internationalen Problemzusammenhänge könnte, je nach dem konkreten Unterrichtszusammenhang (vgl. 12/II und 13/I), Überlegungen wie die folgenden enthalten:

- die Freiheit der Deutschen, selbstständig zu handeln (Modrows Besuch in Moskau, "2+4-Verhandlungen")
- die geopolitischen und geostrategischen Veränderungen sowie ihre Auswirkungen auf die Machtposition des westlichen Bündnisses
- die Verbindlichkeit der bi- bzw. multilateralen Verträge der DDR und der Bundesrepublik Deutschland (besonders die deutsch-polnische Grenzproblematik).

Überlegungen dieser Art erreichen in einer problemakzentuierten Darstellung den Anforderungsbereich III. Besonders gute Leistungen in diesem Aufgabenbereich liegen vor, wenn die Prüflinge die Ergebnisse der Quellenanalyse im Hinblick auf den revolutionären Charakter der Veränderungen in Ost- und damit auch Gesamt-europa reflektieren.

- Ist die Beschwörung der europäischen Perspektive durch Modrow das Eingeständnis des Scheiterns der sozialistischen Ideen, die er doch in seinem Abschlussappell und durch seine Konföderationsvorschläge nicht verdrängen möchte?
- Bedeutet dies andererseits den durchschlagenden Sieg der westeuropäischen Freiheits-, Rechts- und Wirtschaftsformen in der Tradition der französischen Revolution und damit die Überwindung der Spaltung Europas in Ost und West?
- Bezogen auf Deutschland könnte sich die Frage stellen, ob die Idee der Konföderation angesichts der internationalen Machtverschiebungen überhaupt eine Realisierungschance gehabt hätte. Hat das "europäische Haus" tatsächlich Platz für so viele verschiedenartige Zimmer?
- Auch kann reflektiert werden, inwieweit die schnelle Wiedervereinigung unter dem Druck der wirtschaftlichen Überlegungen, der Erfüllung des Grundgesetzpostulats oder der Vorstellung einer einmaligen historischen Gelegenheit den Gedanken des "Zusammenwachsens" der Bevölkerung in den beiden deutschen Staaten zu weit in den Hintergrund gedrängt hat.

Bewertung

Die Leistungsnote "**ausreichend**" kann erteilt werden, wenn

- die eingeübten wesentlichen Bestandteile der Analyse und Interpretation einer Quelle auf den vorliegenden Text angewandt und die Ausführungen den einzelnen Arbeitsschritten im Wesentlichen richtig zugeordnet wurden
- texterschließende und textverarbeitende Techniken (Zitieren, Gliedern, Hierarchisieren u. a.) richtig verwandt und grundlegende Fachbegriffe korrekt benutzt wurden
- die Darstellung insgesamt nicht zu viele Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit enthält.

Im inhaltlichen Bereich gehören zu einer ausreichenden Leistung

- eine über die bloße Wiedergabe der bereits vorliegenden Angaben zum Text hinausgehende formale Bestimmung der Quelle
- die richtige Erfassung von Modrows Vorschlag und die gegliederte Zuordnung seiner Argumente
- sachlich im Wesentlichen richtige und an der vorliegenden Quelle orientierte Ausführungen zum gestellten Thema.

Die Leistungsnote “**gut**” kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus

- die methodische Vorgehensweise begründet und ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeitsschritten hergestellt wurde
- die Fachsprache insgesamt richtig eingesetzt wurde
- auf der Basis einer formal richtigen Quellenanalyse und unter Einbeziehung des historischen Kontextes eine differenzierte sachliche Beurteilung des Modrow-Modells erfolgte
- in Anknüpfung an die vorliegende Quelle wenigstens in Ansätzen wesentliche Probleme der deutschen Einheit erkannt und dargestellt wurden.

Beispiel für einen Abiturvorschlag (Grundkurs)

Aufgabentyp A 1: Interpretation einer nichtsprachlichen Quelle mit gegliederter Aufgabenstellung

Quelle: Karl Russ, Hermann zersprengt die Ketten von Germania. Radierung (15,6 x 16,7 cm), Leipzig 1813

Fundstelle: Germanisches Nationalmuseum Nürnberg



Aufgabenstellung

Interpretieren Sie die Radierung, indem Sie

- 1) die Darstellung analysieren
- 2) die Aussage der Darstellung im historisch-politischen Zusammenhang ihrer Entstehungszeit erläutern und
- 3) die Aussage im Hinblick auf das zugrundeliegende Geschichtsverständnis kritisch überprüfen.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Den Schülerinnen und Schülern ist aus dem Methodenschwerpunkt in 12/II (Kapitel 3.4.6: Beispielsequenz) bekannt, dass eine Bildinterpretation zunächst eine Analyse voraussetzt, die folgende Elemente enthalten soll:

- die Darstellung der situativen Bezüge, in denen die Bildquelle steht (Autor, Adressat, Bildart und Charakterisierung der Quellenmerkmale, Bezug/Anlass, Thema, Absicht)
- die Beschreibung der Einzelelemente der Darstellung und ihre Deutung.

Die Aufgabenstellung "Analysieren Sie ..." erwartet diese Elemente. Außerdem wurde die Einordnung einer Bildquelle in den historischen Kontext in der Form eingeübt, dass die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge oder Strukturprobleme, auf die sich die Bildquelle bezieht bzw. in denen sie steht, erläutern und dabei eine zusammenfassende Deutung der Aussage entwickeln. Eine weiter gehende Interpretationsaufgabe muss durch eine Leitfrage vorgegeben werden.

Es wird also erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler das Bild und seine situativen Bezüge einleitend vorstellen und dabei insbesondere die Verbindung der nationalen Identifikationsfigur Hermann mit der sinnbildlichen Verkörperung Deutschlands in der "Germania" durch die dargestellte Szene herausstellen sowie auf die politische Funktion dieser Verbindung für die Erzeugung eines deutschen Nationalgefühls nach dem Sieg der mit Russland verbündeten Preußen und Österreicher bei Leipzig 1813 über das napoleonische Frankreich verweisen.

Im zweiten Analyseteil soll die Beschreibung der Einzelelemente (Personen und ihre Attribute, Haltungen und Handlungen, Schriftelemente, Vordergrund, Hintergrund etc.) und deren Deutung erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler können dabei einerseits auf ihre Kenntnisse zu Arminius, auch Hermann genannt, zurückgreifen, die sie in dem Kurs "Gründungsmythen – die Erfindung der Nation aus der Geschichte" (13/II in der Beispielsequenz) in der Unterrichtseinheit "Die Schlacht im Teutoburger Wald 9 nach Chr.: War Hermann ein Deutscher?" gewonnen haben. Andererseits sind ihnen die Eroberungen Napoleons und die "Befreiungskriege" aus dem Kurs "Einheit oder Teilung Europas? Zur Bedeutung von Revolutionen für Europa 1789–1989" (12/II in der Beispielsequenz) bekannt. In diesem Kurs wurde auch die Personifikation Deutschlands als "Germania" behandelt, die auf illustrierten Flug- und "Witzblättern" während der 48er-Revolution für den politischen Alltag vereinnahmt wurde (z. B. "Germania und Marianne 1848", Lithographie aus den "Düsseldorfer Monatsheften" 1848).

Eine angemessene Lösung der Teilaufgabe sollte deutlich machen, wie die Bildelemente zugleich auf die Varus-Schlacht 9 nach Chr. und auf die "Völkerschlacht" bei Leipzig 1813 verweisen und so den Sieg des Arminius über die Römer mit dem Sieg über Napoleon gleichsetzen (Hermann als Befreier der "Germania", römische/napoleonische Adlerstandarten unter seinem Fuß, mit toten Feinden übersätes Schlachtfeld etc.). Dabei sind auch der märchenhaft – romantische Handlungskern des Bildprogramms ("Germania" mit langem offenen Haar, stilisierter Mauerkrone in Form einer Burg, einfachem Gewand, nackten Füßen als in Ketten gelegte wehrlose Jungfrau für die durch Fremdherrschaft geknechteten Germanen/Deutschen und Hermann als riesenhafter wilder Held mit übermenschlichen Kräften als Retterfigur) sowie die religiöse Überhöhung der Szene (z. B. göttliches Licht, zum Dankgebet erhobene Hände der "Germania") zu berücksichtigen. Die Analyse der Radierung erreicht in der Beschreibung der Elemente den Anforderungsbereich I, in der Darstellung der situativen Bezüge und der Deutung den Anforderungsbereich II.

Zur Lösung der zweiten Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse zur Entstehung des deutschen Nationalismus als "Konternationalismus" in der Abwehr des napoleonischen Frankreichs und zur Entwicklung der deutschen Nationalbewegung aus 12/I anwenden. Sie sollen entfalten, wie die Suche nach nationaler Identität in Deutschland zur Entdeckung der Idee einer Sprach- und Kulturnation durch die Romantik führte und wie dieser objektive Nationenbegriff von der französischen Idee der Staatsnation abzugrenzen ist. Die antifranzösische Tendenz des deutschen Frühnationalismus sollen sie ebenso herausstellen wie das Bedürfnis, auf eine ruhmreiche nationale Vergangenheit zurückzublicken und aus diesem Rückblick Zuversicht für die eigene nationale Sache zu gewinnen. Aus dem Kurs 13/II ist den Schülerinnen und Schülern bekannt, dass schon zu Beginn des Jahrhunderts der Cheruskerfürst Arminius als nationale Identifikationsfigur eine besondere Bedeutung gewann, die zu einem regelrechten Hermanns-Kult führte. So wurde der "Befreier Germaniens" (Tacitus) zur Leit- und Vorbildfunktion für die Befreiung von der französischen Fremdherrschaft stilisiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese Indienstnahme des Arminius beschreiben und ihre solidarisierende und identitätsstiftenden Funktion für ein deutsches Nationalgefühl zur Erläuterung der Bildaussage nutzen. Die der Radierung entsprechende Auswahl aus der Ereignis- und Ideengeschichte sowie der Grad ihrer sachlich angemessenen Verbindung mit der Quellaussage ergibt die Zuordnung der Ausführungen zu den Anforderungsbereichen I oder II.

Die dritte Teilaufgabe erfordert von den Schülerinnen und Schülern eine kritische Stellungnahme zu einem Geschichtsverständnis, das Geschichte mystifiziert, um diesen Mythos politisch zu instrumentalisieren. Der Begriff des Geschichtsmythos ist den Schülerinnen und Schülern aus 13/II bekannt. Sie sollen aufdecken, dass der Bildaussage ein Geschichtsverständnis zugrundeliegt, das den Sieg des Arminius zu einem nationalen Mythos macht. Diesen Mythos sollen sie argumentativ zurückweisen (unhistorische Gleichsetzung Germanen – Deutsche, falsche Kontinuität Rom – Frankreich, Frage nach den Motiven des Arminius etc.) und in einem abschließenden Werturteil die Gefahren eines solchen antirationalen Geschichtsverständnisses z. B. in Hinsicht auf das deutsch-französische Verhältnis im 19. und

20. Jahrhundert beurteilen. Eine differenzierte und historisch begründete Argumentation erreicht den Anforderungsbereich III.

Bewertung

Die Prüfungsleistung kann **“ausreichend”** genannt werden,

- wenn die Ausführungen den einzelnen Teilaufgaben richtig zugeordnet werden
- wenn die eingeübten Bestandteile der Analyse und Interpretation einer Bildquelle auf das vorliegende Bild angewendet werden (z. B. Darstellung der situativen Bezüge, Beschreibung der Einzelelemente, Deutung der Einzelelemente, zusammenfassende Deutung der Bildaussage etc.)
- wenn grundlegende Fachbegriffe korrekt benutzt werden
- wenn die Darstellung insgesamt nicht zu viele Fehler gegen die sprachliche Richtigkeit enthält.

Zu einer ausreichenden Leistung gehören im inhaltlichen Bereich:

- die Einordnung der Bildquelle in die Anfänge des deutschen Nationalismus während der Befreiungskriege
- das Erfassen der Gleichsetzung des Sieges des Arminius über die Römer mit dem Sieg der verbündeten Armeen 1813 über Napoleon
- im Wesentlichen sachlich richtige und auf die Quelle bezogene Ausführungen zur Entstehung des deutschen Nationalismus und zur Indienstnahme des Arminius als nationale Identifikationsfigur
- die Anwendung des Begriffs Geschichtsmythos auf die Bildaussage.

Die Note **“gut”** kann erteilt werden, wenn über die o. g. Leistungen hinaus

- die Einzelelemente der Darstellung detailliert erfasst und historisch richtig gedeutet werden
- die politische Funktion der Verbindung der Figur des “Hermann” mit der “Germania” in der Erläuterung der Bildaussage unter Einbeziehung des historisch-politischen Zusammenhangs der Entstehungszeit differenziert dargestellt wird
- eine differenzierte Argumentation zur Dekonstruktion des nationalen Mythos entwickelt wird, der mit der Figur des Arminius verknüpft wurde
- darüber hinaus ansatzweise die Gefahren eines mythischen Geschichtsbildes an mindestens einem sinnvoll gewählten Beispiel beurteilt wird
- die Fachsprache weitgehend richtig eingesetzt und die Ausführungen sprachlich weitgehend korrekt sind.

Beispiel für einen Abiturvorschlag (Grundkurs)

Aufgabentyp B 1: Analyse von historischer Sekundärliteratur und kritische Auseinandersetzung mit ihr – gegliederte Aufgabenstellung

Thema: Der islamische Fundamentalismus – Eine Herausforderung für die europäischamerikanische Staatenwelt?

Textausschnitt: Bassam Tibi: Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik, [Beck'sche Reihe-Originalausgabe] München 1992, Kapitel VIII, Seite 215–228 (gekürzt)

Zusatzinformation für die Schülerinnen und Schüler

Bassam Tibi, geboren 1944 in Damaskus, Araber und Moslem, ist Professor für Internationale Beziehungen an der Universität Göttingen, über verschiedene Zeiträume zugleich Research Fellow (Forschungsstipendiat) an renommierten Universitäten der USA, u. a. Harvard, Princeton und Ann Arbor Michigan. Seit 1971 ist er durch zahlreiche Buchveröffentlichungen und Aufsätze in Fachzeitschriften bekannt geworden, vorwiegend zum Islam, zum panarabischen Nationalismus, zum Nahostkonflikt und zu den Formen und Problemen des islamischen Fundamentalismus. Seit dem Golfkrieg 1991/92 ist er durch Beiträge im ZDF und Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung auch publizistisch stärker hervorgetreten

“... Der Fundamentalismus ist deshalb keine “Renaissance der Religion”, weil seine Belange vorrangig politisch sind. Er ist kein Neotraditionalismus, weil sein Gehabe ohne die Moderne undenkbar wäre. Kurzum, der religiöse Fundamentalismus ist, wie seine islamische Variante illustriert, eine politische Ideologie, die aus der Konfrontation mit der Moderne entstanden ist.

Die Betonung des politischen Charakters des islamischen Fundamentalismus könnte den Einspruch hervorrufen, daß es im Islam eine Trennung von Religion und Politik gar nicht gebe und daß der Islam immer eine politische Religion gewesen sei. Daran ist richtig, daß in der Geschichte der islamischen Lehre der richtige Imam (die religiöse Autorität) zugleich der politische Führer, d. h. seinerzeit der Kalif, sein muß. Dieser historische Hinweis ist aber m. E. für den Gegenstand dieser Untersuchung, den gegenwärtigen Fundamentalismus, ohne Belang. Meine zentrale These lautet, daß der islamische Fundamentalismus eine völlig neue, zeitgenössische Synthese zwischen Religion und Politik darstellt, die aus der Konfrontation des Islam mit der Moderne entstanden ist ...

Die Moderne trennt gleichermaßen Staat und Wissen von der Religion. Wissen heißt im Projekt der Moderne Wissenschaft und Technologie. Staat heißt in der Sprache der Moderne: demokratischer, auf Volkssouveränität basierender, d. h. säkularistischer Nationalstaat. Alle Gemeinwesen der Welt organisieren sich im modernen Zeitalter als Nationalstaaten ... Das System, das diese souveränen Nationalstaaten miteinander verbindet, ist, wertneutral ausgedrückt, das internationale System. Die Normen und Werte sowie die Prozeduren, die den Umgang der innerhalb dieses Systems miteinander verbundenen Nationalstaaten regeln, nennen wir Weltordnung ...

Weltordnung heißt in diesem Buch wertneutral jene Ordnung zwischen souveränen Staaten, die sich welthistorisch zunächst nach dem Westfälischen Frieden von 1648 herausbildeten. Nach der Französischen Revolution wurden jene souveränen Staaten zu Nationalstaaten ... In ihren Anfängen waren die an dieser Weltordnung

beteiligten staatlichen Akteure nur eine europäische Staatengemeinschaft. Die europäische Expansion und die mit ihr einhergehende Globalisierung des europäischen Modells haben diese Situation verändert. Die dem Zweiten Weltkrieg folgende Welle der Entkolonialisierung hat diese Globalisierung weiter gefördert. Das seinerzeit auf Europa beschränkte Staatensystem ist heute global geworden und umfaßt die gesamte Welt. Während ihres Kampfes gegen die Kolonialherrschaft haben die antikolonialen Bewegungen die europäische Idee des Nationalstaates und die damit zusammenhängenden Werte und Normen auf ihre Fahnen geschrieben, d. h. sich diese zu eigen gemacht. Heute, nach dem Aufstieg des Fundamentalismus, sieht die Situation völlig anders aus. Die im Rahmen der Entkolonialisierung entstandenen, nominellen Nationalstaaten in Asien und Afrika sind an der Erfüllung ihrer entwicklungspolitischen Aufgaben, d. h. darin, sich die Moderne anzueignen, gescheitert ...

Die zentralen Fragen aber, die sich in diesem Zusammenhang stellen, sind: Erstens, ist der Westen schuld an diesem Elend im Dar al-Islam [Haus des Islam]? Und zweitens: Kann eine derartige Politisierung der Religion, die, wohlgermerkt, nicht mit einer "Renaissance des Religiösen" zu verwechseln ist, der Menschheit bessere Zukunftsperspektiven bieten? ...

Ich vertrete in dieser Frage die Auffassung, daß man mit dem hinlänglich bekannten Hinweis auf das koloniale Erbe diese Problematik sachlich nicht in den Griff bekommen kann. Bietet z. B. die koloniale, sicherlich verbrecherische Vergangenheit Algeriens eine Erklärung dafür, daß sich die Bevölkerung Algeriens verdreifacht (von 9 Millionen 1962, dem Jahr der Unabhängigkeit, auf ca. 28 Millionen heute) hat? ... Ist nun der Westen daran schuld, daß das FLN-Einparteienregime in Algerien alle Ressourcen des Landes in einem von Anfang an falsch konzipierten Industrialisierungsprogramm vergeudet hat, von dem heute nur noch Ruinen zeugen?

Dies führt zu der oben gestellten zweiten Frage, ob die vom Fundamentalismus angestrebte neue Synthese von Religion und Politik den Anforderungen unseres Krisenzeitalters im Übergang zum 21. Jahrhundert entspricht. Oder anders gesagt: Ist die fundamentalistische Lösung für die heute wirtschaftlich, ethnisch/national sowie politisch und kulturell fragmentierte Menschheit ein Fluch oder ein Segen? ...

Der Fundamentalismus will de-säkularisieren, d. h. die herrschende Trennung von Religion und Staat/Politik rückgängig machen ... Fundamentalisten glauben, im Besitz der einzig gültigen Wahrheit zu sein und wollen das, was sie für die Wahrheit halten, anderen aufzwingen: Religiöse Intoleranz, die das Ziel verfolgt, den anderen religiöse Glaubenssätze aufzuzwingen ...

Aber das wahrhaft Religiöse der Religion kann nur nach ihrer Entpolitisierung zutage treten, d. h. nach ihrer Befreiung von Ideologie und Zwang. In dieser Hinsicht ist eine nicht mehr anti-religiös gesinnte Säkularisierung weit mehr als nur eine Trennung von Religion und Staat/Politik. Zum einen schützt eine solche Säkularisierung die Religion vor politischem Mißbrauch, zum anderen beseitigt sie die vorhandenen religiös bedingten Barrieren zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen und

Kulturgemeinschaften. Politisierte Religionen dagegen, d. h. alle Varianten des Fundamentalismus, bereiten den Nährboden nicht nur für Intoleranz, sondern auch und vor allem – im weltpolitischen Kontext dieses Buches – für Konflikt und Gewalt unter der religiös gespaltenen Menschheit ...

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, daß die fundamentalistische Herausforderung keine Einbahnstraße ist. Fundamentalisten fordern die internationale Umwelt heraus, weil sie selbst von den Erfordernissen des modernen Zeitalters herausgefordert werden. Beide Herausforderungen können friedlich beendet werden, wenn eine Versöhnung zwischen Islam und Moderne erfolgt. Solange aufgeklärte islamische Denker in ihrer eigenen Kultur nicht zum Zuge kommen, islamische Fundamentalisten selbstherrlich jede Kritik als Verschwörung gegen den Islam abweisen und es ablehnen, ihre Kultur geschichtlich zu betrachten, solange sie ihren Geist nicht von der Schrift- und Buchstabengläubigkeit befreien und sich so ihrer intellektuellen Ketten entledigen, solange werden sie keine adäquaten Antworten auf die Herausforderungen der modernen globalen Zivilisation finden ...”

Aufgabenstellung

- 1) Charakterisieren Sie Textsorte, Autor und vermutliche Adressaten des Buches und versuchen Sie so, Stellenwert und Bedeutung des vorliegenden Textauschnitts zu umreißen.
- 2) Arbeiten Sie mit Ihren eigenen Worten Intention und Aussage des Autors heraus und überprüfen Sie seine Argumentation.
- 3) Erörtern Sie, inwieweit die von Bassam Tibi entwickelte Handlungsalternative geeignet ist, die durch die Widersprüche zwischen islamischem Fundamentalismus und der modernen westlichen Welt entstehenden Probleme zu lösen.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Die Aufgabe erwächst aus dem Halbjahreskurs 12/I “Der christlich-europäische Westen und der Islam – Kampf der Kulturen?” der in Kapitel 3.4.6 vorgestellten Beispielsequenz. Text und Aufgabenstellung beziehen sich zum einen auf den dort vorgeschlagenen Problemaufriss, zum anderen auf einzelne unter Ergänzungen und Alternativen vorgeschlagene Unterrichtsbausteine: z. B. die gegenwartsbezogene Untersuchung zu Re-Islamisierung und Menschenrechten oder die Analyse einer konkreten Schütterzone. Da der ausgewählte Sekundärtext die aktuelle Konfrontation zwischen Islam und westlicher Welt bis zur Entstehung des internationalen Staatensystems in Europa nach 1648 zurückverfolgt, enthält die Aufgabenstellung zugleich Inhalte und Problemstellungen des Kurses 12/II “Einheit oder Teilung Europas? Zur Bedeutung von Revolutionen für Europa 1789–1989”, insbesondere zur Frage der europäischen Identität im Rechts-, Staats- und Freiheitsdenken, zur Staatsphilosophie der Aufklärung und zu den Ergebnissen der Französischen Revolution.

Die Bearbeitung der Aufgabe setzt präzise Grundkenntnisse zu Glaubensinhalten, Rechtsvorstellungen/Schari'a und politisch relevanten Wertsetzungen des Islam voraus. Die islamische Gemeinschaft/al-Umma al-Islamiyya darf nicht nur als spirituelle Religionsgemeinschaft begriffen werden, es muss bekannt sein, dass sich vor allem der arabische Islam immer universal verstanden hat und bestrebt war, große Teile der Menschheit im Dar al-Islam/Haus des Islams zu vereinigen. In diesem Zusammenhang haben auch der Gihad/Heilige Krieg und die Bildung islamischer Herrschaftsgebiete in der Geschichte ihre Bedeutung. Besondere Kenntnisse über die Spaltung des Islam in sunnitische und schiitische Gemeinden sind zur Lösung der Teilaufgaben nicht erforderlich. Den Prüflingen muss aber bewusst sein, dass der islamische Fundamentalismus, den Bassam Tibi in seinem Buch thematisiert, nicht identisch ist mit Formen der religiösen Strenggläubigkeit, sondern als eine in den letzten Jahrzehnten in der islamischen Welt entstandene politisch-ideologische Reflexbewegung auf die globale Herausforderung durch den Westen verstanden werden muss. Bezogen auf die Teilaufgaben könnten die folgenden Leistungen der Schülerinnen und Schüler erwartet werden:

zu 1: Autor und Form der Veröffentlichung weisen den Text als wissenschaftliche Sekundärliteratur aus, durch die Veröffentlichung als Taschenbuch soll aber nicht nur ein enger Kreis von Islamisten angesprochen werden, sondern eine breitere interessierte Öffentlichkeit. Die vermutete Intention des Autors könnte gestützt werden durch den Verweis auf dessen publizistische Tätigkeit und das Datum der Veröffentlichung: Der Zweite Golfkrieg der UNO gegen die Besetzung Kuwaits durch den Irak (17. Januar – 28. Februar 1991) hatte die gesamte europäisch-atlantische Öffentlichkeit aufgeschreckt, Saddam Husseins Funktionalisierung islamischer Grundwerte für seine Zwecke und die aggressive antiwestliche Propaganda ließen den Islam im Allgemeinen und den arabischen Fundamentalismus im Besonderen als akute Bedrohung erscheinen. Offensichtliche Wissensdefizite in weiten Kreisen der westlichen Bevölkerung – teilweise auch in der journalistischen Berichterstattung – über den Islam und seine fundamentalistischen Strömungen veranlassten mehrere Experten, zu denen man auch Bassam Tibi rechnen könnte, sich an die Öffentlichkeit zu wenden und aufzuklären. Die Prüflinge könnten diese Vermutung auch durch den Darstellungsstil des vorliegenden Auszuges bestätigt sehen, der sich einer allgemein verständlichen Sprache bedient und seine Aussagen immer wieder pointiert. Die Teilaufgabe erfordert somit Leistungen im Anforderungsbereich I, durch die eigenständige Organisation von Informationen und den erforderlichen Transfer von Erkenntnissen und Fertigkeiten auch im Anforderungsbereich II.

zu 2: Als Intention sollten die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Bassam Tibi das in der Öffentlichkeit vermutete Denkschema, Fundamentalismus sei identisch mit islamischer Strenggläubigkeit, aufbrechen und den Blick auf die akute Konfliktsituation richten möchte, die vom islamischen Fundamentalismus als anti-modernistischer Bewegung ausgeht. Die westliche Öffentlichkeit sollte auf diese Herausforderung sozial-kulturell und politisch reagieren, die vom Autor vorgeschlagene Konfliktlösung der "Versöhnung zwischen Islam und Moderne" (Z. 69) kommt aber im Argumentationsgang recht unvermittelt, da der Schwerpunkt des Kapite-lausschnitts auf der Verdeutlichung des Widerspruchs zwischen fundamentalisti-

scher Denkweise und den westlichen Grundwerten liegt und der ideologische Charakter und die Intoleranz des islamischen Fundamentalismus betont wird.

Die Argumentation Bassam Tibis geht sowohl von der Gegenwart als auch von der Geschichte des Islam aus. Die Prüflinge sollten, seinen Gedanken folgend, den Begriff des Internationalen Staatensystems bzw. die vom Westen bestimmte Weltordnung historisch konkretisieren und erläutern und dabei auch die vom Autor angesprochene zentrale Bedeutung der Prinzipien und Wertentscheidungen aufzeigen, die aus der Französischen Revolution in das europäische Staatensystem eingingen. Ob dabei Bezüge bis zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland oder zu anderen zeitgenössischen Verfassungen hergestellt werden, sollte offen bleiben, doch für eine gehobene Gesamtleistung wäre wünschenswert, dass die enge Verbindung der Begriffe "Staat" und "Nation" zu Prinzipien der (Amerikanischen und) Französischen Revolution, z. B. Volkssouveränität, aufgezeigt würde. Auch der Begriff der Globalisierung, der für Bassam Tibi offenbar schon mit dem klassischen Imperialismus der europäischen Großmächte im 19. Jahrhundert ansetzt, sollte erläutert und in seiner Bedeutung für die Argumentation gewichtet werden. Bezüglich der islamischen Geschichte könnten die Prüflinge Formen der Verbindung von Religion und politischer Herrschaft erläutern (z. B. Kalifat, Osmanisches Reich), um so auch die Problematik von Begriffen wie "islamischer Staat" aufzuzeigen. Demgegenüber sollten dann die vom Autor hervorgehobenen besonderen Merkmale eines (arabisierten) islamischen Fundamentalismus dargestellt und kritisch geprüft werden. Für eine gute Leistung sollten dabei die folgenden argumentativen Lücken erkannt und gewichtet werden:

- Bassam Tibi sieht auch die "nominellen Nationalstaaten in Asien und Afrika" (Z. 43) als Teil des europäisch bestimmten globalen Weltsystems. Sind diese aber wirklich den Prinzipien der Amerikanischen und Französischen Revolution verpflichtet, oder spiegelt sich in ihnen nur Oberflächenmerkmale westlicher Zivilisation wider, gegen die die islamischen Fundamentalisten zu Felde ziehen?
- Er definiert den Fundamentalismus als "politische Ideologie" (Z. 41), d. h. als ein gedankliches System, das die Moderne und ihre Lösung von den religiösen Traditionen voraussetzt; zugleich betont er aber die radikal antimodernistische Zielrichtung der Fundamentalisten, ohne diesen Widerspruch aufzulösen oder zu erläutern.
- Er betont einen wesentlichen Unterschied zwischen moderner De-Säkularisation durch den islamischen Fundamentalismus, seiner Forderung nach Hakimiyyat Allah/Gottesherrschaft (Z. 62–63) und den historischen Formen islamischer Herrschaftsbildung, ohne diese Unterschiede näher zu belegen. Der einzig greifbare Unterschied im Text ist die Verbindung dieser De-Säkularisation mit dem "Aufstand der Dritten Welt", d. h. den Enttäuschungen der Dekolonisierung im 20. Jahrhundert, deren Auswirkungen der Autor aber zugleich stark relativiert. Dies bezieht sich aber eher auf die Auslösefaktoren für die moderne Re-Islamisierung und sagt zu wenig über die Unterschiede zwischen traditioneller Herrschafts- und Gesellschaftsordnung der islamischen Welt und den Zielen der fundamentalistischen Eiferer.

Aus den Teilthemen des Kurses 12/I der Beispielsequenz könnten die Schülerinnen und Schüler gelernt haben, dass das Modernismusproblem die islamisch-christlichen Beziehungen schon seit dem Mittelalter bestimmte, wobei der Modernisierungsrückstand zunächst das christliche Abendland betraf. Die spätere Strukturschwäche und der Machtverfall der türkisch-arabischen Welt ist auch im Kontext von Industrieller Revolution und Imperialismus zu sehen. Die von Bassam Tibi in den Mittelpunkt gestellte Modernisierung des Westens durch Trennung von Staat und Religion ist ein wichtiger Teilaspekt, darf aber nicht verabsolutiert werden. Der Versuch des Autors, den Fundamentalismus von einem "Neotraditionalismus" (Z. 2) zu unterscheiden, gelingt vornehmlich bezüglich seiner Entstehungsbedingungen und seines äußerlichen Auftretens ("Gehabe" – Z. 2), bleibt aber in diesem Textauszug bezüglich der Zielsetzung zu vage. Der Schwerpunkt der für diese Teilaufgabe geforderten Leistung liegt im Anforderungsbereich II.

zu 3: Die vom Autor vorgeschlagene Problemlösung sollte von den Schülerinnen und Schülern kritisch untersucht werden: Die friedliche Beendigung der beiderseitigen Herausforderung (Z. 69) kommt für den Leser nicht nur im Verlauf der Darstellung etwas überraschend, sondern scheint auch gedanklich z. T. im Widerspruch zur vorhergehenden Argumentation:

- Die Globalisierung des europäischen Staatensystems und seiner Grundwerte wurde als unvermeidliche Folge historischer Prozesse verstanden; die islamische Welt wurde durch die damit verbundene "Modernisierung" herausgefordert und reagierte fundamentalistisch. Wie sollte es möglich sein, diese Herausforderung seitens des Westens zu beenden?
- Wenn der moderne Fundamentalismus als "politische Ideologie im religiösen Gewand" durch Verabsolutierung einer Wahrheit und Intoleranz gegenüber allen anderen Glaubens- und Lebensformen geprägt ist, kann man dann ernstlich eine Chance für "aufgeklärte islamische Denker" (Z. 70) oder gar eine friedliche "Versöhnung zwischen Islam und Moderne" (Z. 69) erwarten?

Kernsätze des Autors wie: "Aber das wahrhaft Religiöse der Religion kann nur nach ihrer Entpolitisierung zutage treten" weisen Bassam Tibi als liberalen, westlichen Religionsbegriffen verpflichteten Araber und Moslem aus, seine Position ist somit keine zwischen den Fronten, sondern er sieht sich letztlich dem säkularen Staats- und Nationbegriff des Westens verpflichtet. Die "Versöhnung" des Islam mit der Moderne bestünde dann in einer weit gehenden Akzeptation der global gewordenen westlichen Staats- und Lebensordnung durch die Menschen des islamischen Kulturkreises. An bestimmten Beispielen (z. B. Selbstverwirklichung des Individuums vs. Autorität des religiösen Gebots) könnten die Prüflinge erörtern, ob eine solche Versöhnung von Islam und moderner Staatenwelt und Gesellschaft möglich bzw. wahrscheinlich ist. Ob die Schülerinnen und Schüler Bassam Tibis Position als Scheinlösung werten oder ihn umgekehrt als Protagonisten einer gelungenen Überwindung der fundamentalistischen Herausforderung sehen, sollte ihrer Entscheidung überlassen werden. In letzterem Falle sollte evtl. berücksichtigt werden, dass der Autor selbst seine Lebensgrundlage innerhalb der westlichen Staatenwelt gefunden hat. Die Teilaufgabe erfordert vor allem Leistungen im Anforderungsbereich III.

Bewertung

Eine mit **“ausreichend”** zu bewertende Leistung setzt ein grundsätzlich richtiges Verständnis der dem Thema zugrunde liegenden Problematik der fundamentalistischen Herausforderung und die methodisch angemessene Bearbeitung in der gedanklichen Abfolge der drei Teilaufgaben voraus. Innerhalb dieser Schrittfolge sollten die Darstellungen zur Textspezifik, zur Intention des Autors und zu seiner Argumentation sachlich im Ganzen korrekt sein und ein Gesamtverständnis von Bassam Tibis Deutung erkennen lassen. In der dritten Teilaufgabe sollte ein Bezug hergestellt sein zwischen den Aussagen Tibis und den aus dem Unterricht bekannten historischen Ereignissen und Zusammenhängen und mindestens sinnvoll verglichen werden. Die Anzahl der sprachlichen Fehler muss sich dabei in der gesamten Darstellung innerhalb der Toleranzgrenzen halten.

Eine mit der Note **“gut”** bewertete Arbeit sollte sich darüber hinaus vor allem durch ein differenziertes Erfassen der Argumente Bassam Tibis vom Durchschnitt abheben und erkennen, dass seine Gedankenführung nicht in allen Punkten stringent erscheint und die von ihm angeführten historischen Bezüge näherer Erläuterung oder Überprüfung bedürfen. In Teilaufgabe 3 sollte der Widerspruch zwischen Tibis Fundamentalismus-Erklärung aus einer grundsätzlichen Konfrontation zweier Kulturbereiche und seine **“versöhnlichen Lösung”** erkannt und in erörternder Form zumindest teilweise reflektiert bzw. beurteilt worden sein.

Beispiel für einen Abiturvorschlag (Leistungskurs)

Aufgabentyp C: Historische Erörterung (ohne Material)

Aufgabenstellung

Erörtern Sie, welchen Stellenwert das Nationalitätsprinzip bei den verschiedenen Lösungen zur Frage der deutsch-polnischen Grenze in der Posen-Debatte der Frankfurter Nationalversammlung 1848, im Versailler Vertrag 1919 und im Potsdamer Abkommen 1945 einnahm.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die unterrichtlichen Voraussetzungen:

Den Schülerinnen und Schülern ist aus dem Methodenschwerpunkt in 12/II zur historischen Erörterung (Kapitel 3.4.6: Beispielsequenz) bekannt, dass überprüft werden muss, ob der Themenauftrag eine dialektische Problemerkörterung oder eine Sacherörterung erfordert. Es wird erwartet, dass sie sich aufgrund der Fragestellung für eine Sacherörterung entscheiden, für die folgende Gliederung eingeübt wurde:

- 1) Einleitung: Hinführung zum Thema durch Erschließung des Themenauftrags, Begriffsdefinition, Abgrenzung, aktueller Anlass etc.

- 2) Darstellung zur Themenfrage
- 3) Auswertung der Darstellung
- 4) Resümee: Ergebnis der Erörterung und Beurteilung

In der einleitenden Hinführung zum Thema sollen die Schülerinnen und Schüler die Relevanz der Fragestellung kurz begründen, indem Sie zum Beispiel auf die Bedeutung der Grenzproblematik für das deutsch-polnische Verhältnis bis in die jüngste Vergangenheit verweisen (vgl. 13/I). Die Aktualität der Problematik können sie auch für die Grenzziehungen bei dem Zerfall Jugoslawiens zeigen. Diese Problematik ist in der Sequenz "Rom und Byzanz, Osmanisches Reich und christliches Europa, Ost-West-Konfrontation im 20. Jahrhundert – Analyse der Schütterzone Balkan" (12/I) behandelt worden. Unverzichtbar ist eine kurze Erläuterung des Begriffs "Nationalitätsprinzip", der in 12/II in dem Kurs "Einheit oder Teilung Europas? Zur Bedeutung von Revolutionen für Europa 1789–1989" eingeführt wurde. Für eine gute oder sehr gute Leistung wird erwartet, dass der Zusammenhang des Nationalitätsprinzips mit dem Prinzip des Selbstbestimmungsrechts der Völker thematisiert wird. Die Einleitung sollte mit einer kurzen Beschreibung des folgenden Untersuchungsganges abgeschlossen werden (Anforderungsbereiche I und II).

Inhaltlich können die Schülerinnen und Schüler für die Darstellung zur Themenfrage auf ihre Kenntnisse aus den Kursen "Einheit oder Teilung Europas" (12/II) und "Vergangenheit, die nicht vergeht – Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg" (13/I) zurückgreifen. In dem ersten Teil zur deutsch-polnischen Grenzfrage 1848 sollen sie die Posen-Debatte in der Frankfurter Nationalversammlung, die in der Sequenz "1848 – Brüderlichkeit europäischer Nationalbewegungen" behandelt wurde, in den historischen Zusammenhang der Nationalitätenkonflikte in der 48er-Revolution stellen und das Problem der "nationalen Reorganisation" Posens, wie sie von der preußischen Regierung in Aussicht gestellt war, erläutern. Sie müssen zeigen, dass sich in der Frankfurter Nationalversammlung die Befürworter der Verwirklichung des Nationalitätsprinzips für die Polen und die Vertreter eines nationalen Egoismus der Deutschen gegenüberstanden. Die Argumente dieser beiden Positionen sind ihnen aus Redeauszügen bekannt. Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler das Ergebnis der Abstimmung in der Nationalversammlung anführen, dass den Befürwortern des nationalen Machtstaates eine überwältigende Mehrheit brachte (Anforderungsbereiche I und II).

Im folgenden Teil zur deutsch-polnischen Grenzfrage 1919 können die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse aus der Sequenz "Unvermeidbares Schicksal? – Voraussetzungen und Ursachen des Nationalsozialismus" (13/I) anwenden. In dieser Sequenz wurde u. a. die Pariser Friedensordnung unter dem Aspekt behandelt, welche Konsequenzen sie für Deutschland und Polen brachte und wie sie jeweils aufgenommen wurde. Sie sollen den Versailler Vertrag in den historischen Zusammenhang der Neuordnung Europas nach dem 1. Weltkrieg stellen und das Problem der Wiederbegründung des polnischen Staates erläutern. Weiter sollen sie die wesentlichen Bestimmungen des Versailler Vertrages zur deutschen Ostgrenze wiedergeben (Gebietsabtretungen, Abstimmungsgebiete, "Freie Stadt" Danzig) und die Bedingungen und Folgen der Realisierung dieser Vertragsbestimmungen darstellen. Dabei wird insbesondere erwartet, dass sie auf die Auseinan-

dersetzungen in den Abstimmungsgebieten wie die oberschlesischen Aufstände, die Teilung Oberschlesiens und die Abwanderung deutscher Einwohner aus den abgetretenen Gebieten eingehen (Anforderungsbereiche I und II). Für eine gute oder sehr gute Leistung muss dieser Teil die nationale Unzufriedenheit über die Vertragsbestimmungen und ihre Durchführung in Deutschland und Polen kurz begründen.

Der dritte Teil der Darstellung zur Themenfrage beruht auf der Sequenz "Die Nachkriegszeit und die Last der Vergangenheit" (13/I). Die Schülerinnen und Schüler sollen das Potsdamer Abkommen 1945 in den historischen Zusammenhang der Kriegskonferenzen und der Neuordnung Europas nach dem Zweiten Weltkrieg stellen und das Problem der Westverschiebung Polens erläutern (Anforderungsbereich II). Sie sollen die Bestimmungen des Potsdamer Abkommens zur Westgrenze Polens und zur so genannten "Umsiedlung" der deutschen Bevölkerung wiedergeben und mit der historischen Realität der Flucht und gewaltsamen Vertreibung der Deutschen konfrontieren. (Anforderungsbereiche I und II). Eine gute oder sehr gute Leistung soll zeigen, dass die derart zustande gekommene Grenze von der Bundesrepublik erst im Warschauer Vertrag 1970 als unverletzlich, im deutsch-polnischen Grenzvertrag von 1990 als völkerrechtlich bindend anerkannt wurde.

Die Auswertung der Darstellung erfordert von den Schülerinnen und Schülern ein kritisches Abwägen, in welchem Maße das Nationalitätsprinzip für die jeweilige Grenzlösung bedeutsam war. Für eine gute oder sehr gute Leistung sollte dabei besonders herausgearbeitet werden, inwieweit andere Prinzipien und Interessen die einzelnen Entscheidungen mitbestimmten.

Für 1848 sollen die Schülerinnen und Schüler darlegen, dass eine Teilung der Provinz Posen nach ethnischen Gesichtspunkten beabsichtigt war. Das hätte eine konsequente Verwirklichung des Nationalitätsprinzips unter den Bedingungen einer Gemengelage verschiedener Nationalitäten innerhalb eines gemeinsamen Territoriums bedeuten können. Tatsächlich setzte sich in der Nationalversammlung aber eine Lösung durch, die den größten Teil der Provinz dem deutschen Staatsgebiet zugeschlagen hätte und somit das "Recht des Stärkeren", das Prinzip des nationalen Machtstaates verwirklichte (Anforderungsbereiche II und III).

Für 1919 sollen die Schülerinnen und Schüler darlegen, dass bei der Festlegung der Abtretungsgebiete und bei der Entscheidung, Abstimmungen über die nationale Zugehörigkeit in umstrittenen Gebieten durchzuführen, die Verwirklichung des Nationalitätsprinzips grundlegend war und auch weitgehend realisiert wurde. Sie sollen für die Grenzentscheidungen aber auch bedenken, dass das Prinzip der Alliierten, einen lebensfähigen polnischen Staat zu schaffen, und das Bestreben der Polen, das Gesamtgebiet des historischen Staates von 1772 wiederherzustellen, das Nationalitätsprinzip konterkarierte (Anforderungsbereiche II und III).

Für 1945 sollen die Schülerinnen und Schüler darlegen, dass das Nationalitätsprinzip für den deutsch-polnischen Grenzverlauf nicht ausschlaggebend war, sondern andere Prinzipien im Vordergrund standen. Sie sollen das Prinzip der

Kompensation für den Verlust der polnischen Ostgebiete an die UdSSR ebenso anführen wie das Prinzip der Sühne für die Verbrechen Nazi-Deutschlands an Polen und dem polnischen Volk. Darüber hinaus sollen sie begründen, dass durch die Ausweisung und Vertreibung der Deutschen aus den Ostgebieten das Nationalitätsprinzip aber gewaltsam durchgesetzt wurde (Anforderungsbereiche II und III).

In dem abschließenden Resümee sollen die Schülerinnen und Schüler zusammenfassen, dass das Nationalitätsprinzip bei den verschiedenen Lösungen zur deutsch-polnischen Grenze immer in Konkurrenz zu anderen Prinzipien stand und nur 1919 ein relativ hohes Gewicht besaß. Ein historisch-politisches Werturteil zum Nationalitätsprinzip könnte die Bedeutung dieses Prinzips für das Selbstbestimmungsrecht der Völker ausloten oder die Chancen dieses Prinzips für gerechte Grenzziehungen, aber auch die Gefahren für Grenzauseinandersetzungen gegeneinander abwägen (Anforderungsbereich III).

Bewertung

Eine mit der Note **“ausreichend”** bewertete Leistung liegt vor, wenn die methodischen Schritte einer Sacherörterung angewendet werden und eine entsprechende Gliederung der Darstellung erkennbar ist. Dabei müssen mindestens die Einleitung mit der Begriffserläuterung sowie die Darstellung zur Themafrage im Wesentlichen sachlich richtige Ausführungen enthalten. Grundlegende Fachbegriffe müssen weitgehend richtig verwendet sein. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit dürfen nicht zu häufig sein.

Die Note **“gut”** setzt voraus, dass die methodischen Schritte einer Sacherörterung ausgewiesen und angewendet werden. Alle Teile der historischen Erörterung müssen weitgehend sachlich richtige Ausführungen enthalten. In der Auswertung der Darstellung zur Themafrage ist ein differenziertes Sachurteil über den Stellenwert des Nationalitätsprinzips im Verhältnis zu anderen Prinzipien bei den einzelnen Grenzzentscheidungen erforderlich. Ein historisch-politisches Werturteil zum Nationalitätsprinzip muss im Resümee mindestens partiell ausgewiesen werden. Außerdem setzt eine gute Leistung voraus, dass Fachbegriffe richtig verwendet werden und eine sprachlich angemessene und weitgehend korrekte Darstellung vorliegt.

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung. Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling sollen in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Die Prüfungsvorschläge und Aufgabenstellungen für den ersten Teil der mündlichen Prüfung orientieren sich grundsätzlich an den **Aufgabentypen A, B und C** der schriftlichen Abiturprüfung (siehe Kapitel 5.3.1). Dabei ist aber bei der mündlichen Prüfung die begrenzte Vorbereitungszeit zu beachten, d. h. das den Typen A und B zugrundeliegende historische Material hat in seinem Umfang und seiner Komplexität diesen besonderen Bedingungen zu entsprechen. Auch beim Aufgabentyp C sollte auf eine klar umgrenzte Problemstellung und eine der beschränkten Vorbereitung angemessene Komplexität der Gesamtaufgabe geachtet werden. Es ist in keinem Falle zulässig, einem Prüfling gleichzeitig mehrere voneinander abweichende Aufgaben zu stellen oder zwischen mehreren Aufgaben wählen zu lassen. Die gestellte Aufgabe ist in einem möglichst **selbstständigen zusammenhängenden Vortrag** zu lösen. Das bedeutet, dass die Darstellung nicht durch wiederholte Fragen der Prüfenden unterbrochen werden darf und eine sofortige Korrektur fehlerhafter Teile zu vermeiden ist. Ein stärkeres Eingreifen ist nur dann zulässig, wenn der vom Prüfling gewählte Ansatz offensichtlich zu keinem sinnvollen Ergebnis mehr führen kann. Da der an Stichworten der Vorbereitung orientierte freie Vortrag eine für die mündliche Prüfung geforderte Qualifikation ist, ist ein bloßes Ablesen eines im Vorbereitungsraum aufgezeichneten Textes unzulässig. Ebenso wenig kann die Wiedergabe angelesenen Wissensstoffes, der sich nicht auf Thema und Aufgabenstellung bezieht, als Prüfungsleistung anerkannt werden.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

In einem **zweiten Teil**, der dem Typus eines **Prüfungsgesprächs** entspricht, sollen Erkenntnisse **vertieft** und vor allem die Beherrschung **weiter reichender und größerer fachlicher und fachübergreifender Zusammenhänge** überprüft werden.

Sofern nicht schon Thema und Aufgabenstellung des ersten Prüfungsteils kursübergreifend angelegt waren, muss das Prüfungsgespräch des zweiten Teils die Sachgebiete eines Kurshalbjahres überschreiten. Es ist aber nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinander zu reihen. Zur Vermeidung von Bewertungsproblemen nach Abschluss der Prüfung sollte auch auf eine zu enge Führung im Prüfungsgespräch verzichtet werden.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Leistungen in der mündlichen Prüfung gelten die gleichen Grundsätze zu inhaltlicher und methodischer Qualität, Quantität und Darstellungsvermögen wie für die schriftliche Prüfung (vgl. Kapitel 5.3.4). Dabei sind für den **ersten Prüfungsteil** auch die der jeweiligen Prüfungsaufgabe eigenen Anforderungsbereiche (siehe Kapitel 5.1 und 5.2) in die Gewichtung einzubeziehen. Für das den **zweiten Prüfungsteil** bestimmende Prüfungsgespräch gelten die folgenden ergänzenden Bewertungskriterien:

- richtiges Erfassen der Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern evtl. Schwierigkeiten während des Gesprächs
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen durch den Prüfling.

5.4.4 Beispiel für eine Prüfungsaufgabe in der mündlichen Abiturprüfung

1. Prüfungsteil

Aufgabentyp B 2: Analyse von und kritische Auseinandersetzung mit Sekundärliteratur mit ungegliederter Aufgabenstellung

Fundstelle: Juan Goytisolo: Spanien und die Spanier; Frankfurt 1982 (Seite 24–26)

Zusatzinformation für die Schülerinnen und Schüler

Der spanische Schriftsteller Juan Goytisolo (*1931) ist einer der bekanntesten Autoren Spaniens der Gegenwart. Er schreibt über den Umgang der spanischen Historiker mit der eigenen Geschichte:

Text

Bis vor kurzem haben fast alle unsere Historiker die Iberische Halbinsel als einen abstrakten Raum betrachtet, in dem seit den fernsten Urtagen Menschen hausten, die schon zweitausend Jahre vor der historischen Existenz Spaniens wundersamerweise "Spanier" waren: Tartessier, Iberer, Kelten, Keltiberer. Als die Phöniker, Griechen und Karthager und Römer an unseren Küsten landeten, stießen die Invasoren auf den hartnäckigen Widerstand der Ureinwohner, bevor sie sich ihrerseits hispanisierten und allmählich "Spanier" wurden. Demzufolge waren für den Historiker Menéndez Pidal auch Seneca und Martial selbstverständlich bereits "Spanier" und Ortega y Gasset spricht vom "sevillanischen" Kaiser Trajan. Spanien hätte also wie ein Flussbett den Zulauf verschiedener Menschenströme erhalten, die Jahrhundert um Jahrhundert von den Phönikern bis zu den Westgoten das anfängliche Gewässer anschwellen ließen und bereicherten. Als diese den afrikanischen Eroberern unterliegen, bedeutet die Zerstörung ihres Reiches bereits die

Zerstörung "Spaniens". Und folglich ist die Reconquista, die im 8. Jahrhundert in den asturischen Bergen beginnt, ab ovo ein Widerstandskampf Spaniens ...

Seltsamerweise ist diese absurde Fiktion jahrhundertlang von den Spaniern einmütig akzeptiert worden.

Offen gesagt: Die Suche unserer Geschichtsschreiber nach einem glorreichen historischen Stammbaum erinnert an den Eifer mancher Geschäftsleute, die auf fragwürdige Weise zu Vermögen gekommen sind und nun versuchen, mittels einer selbst gebastelten Genealogie, die bis in die Tage der Kreuzritter zurückreicht, die trübe Herkunft ihres Reichtums vergessen zu machen. Das Bestreben, unsere Abstammung zu glorifizieren, ist in der Tat nicht von dem geheimen Wunsch zu trennen, eine Schmach zu tilgen. Die spanische Kontinuität, die von den Tartessiern und Iberern bis in unsere Tage währt, erlitt nach dieser Fiktion eine unbegreifliche Unterbrechung: Als das westgotische Heer Don Rodrigos am Guadalete von den Scharen Tariks und Musas geschlagen wird, sind die arabischen Invasoren keine Spanier, und sie sind es niemals geworden, obwohl sie neun Jahrhunderte lang ständig auf der Halbinsel geblieben sind. Mit der Einnahme Granadas durch die Reyes Católicos (die katholischen Könige) schließt sich die lange Unterbrechung der Geschichte Spaniens: Die fast gleichzeitig erfolgte Austreibung der nichtkonvertierten Juden und die zum Heil der religiösen Einheit der Spanier vollzogene Verjagung der Morisken 1610 bedeuten nach der offiziellen Bewertung die Eliminierung zweier fremder Menschengruppen, die sich trotz des langen Zusammenlebens mit den christlichen Siegern niemals hispanisiert haben (im Gegensatz zu den Phönikern, Griechen, Karthagern, Römern und Westgoten). Der Mauren und Juden entledigt, erlangt Spanien wieder seine Identität, seine eigentliche Wesenheit und wird aufs Neue Spanien ...

Diese Auslegung unserer historischen Vergangenheit entspricht beileibe nicht der Wahrheit. Wie Américo Castro beharrlich nachgewiesen hat, waren die Iberer, Kelten, Römer und Westgoten niemals Spanier, wohl aber, vom 10. Jahrhundert an, die Mohammedaner und Juden, die, eng mit den Christen zusammenlebend, die besondere spanische Zivilisation verkörpern, das Ergebnis eines dreifachen Menschenbildes: islamisch, christlich und jüdisch. Der Glanz der arabisch-cordobesischen Kultur und die Rolle, welche die Juden mit ihrem Erscheinen in den christlichen Königreichen der Halbinsel spielten, formen in entscheidender Weise die künftige Identität der Spanier und unterscheiden sie radikal von den übrigen Völkern des europäischen Westens.

Aufgabenstellung

Setzen Sie sich mit dem Rückblick Juan Goytisolos auf die eigene Geschichte auseinander.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Den Schülerinnen und Schülern ist aus dem Methodenschwerpunkt der Jahrgangsstufe 12/I (Kapitel 3.4.6: Beispielsequenz) die Bearbeitung von außerwissenschaftlichen historischen Darstellungen bekannt. Sie sind im Zusammenhang mit historischen Erörterungen in der Bearbeitung von ungegliederten Aufgabenstellungen geübt. Dementsprechend kann erwartet werden, dass der Prüfling in der Lage ist, das Material zu charakterisieren (in sich gekürzter Buchauszug) und seinen Verfasser (Schriftsteller, Nichthistoriker, an Fragen der spanischen Identität interessiert) vorzustellen und dessen Thema zu kennzeichnen (die Frage nach der Bedeutung der Mauren und Juden im Mittelalter für die spanische Identität).

In einem zweiten Analyseschritt soll der Prüfling nachweisen, dass er die zentrale Aussage des Autors identifizieren kann (die Mauren und die Juden haben im Mittelalter einen sehr bedeutsamen Beitrag zur Herausbildung der Identität der Spanier geliefert) und dass er die Argumentationsweise (antithetischer Aufbau: Kennzeichnung der weit verbreiteten Gegenposition von Fachhistorikern, ihrer Argumente und Legitimierungsversuche, der dahinter erkennbaren Ideologie einerseits, und Kennzeichnung der diametral entgegengesetzten Position des Autors, auf den Forschungen eines Historikers basierend, und ihrer Argumente) erkennt. Von besonderem Gewicht wäre die Feststellung, dass für die Einschätzung als Spanier bei beiden Positionen die Frage von erheblicher Bedeutung ist, ob eine Hispanisierung stattgefunden habe.

Der stets zur Beobachtung auch der sprachlichen Gestaltung angehaltene Prüfling sollte den sprachlichen Merkmalen (Begrifflichkeit, Ironisierung) und bildhaften Vergleichen eine besondere Engagiertheit des Autors entnehmen können und von dort aus nach der Perspektive und den Wertvorstellungen fragen. Diese Wertvorstellungen Goytisolos zeigen sich zweifellos in der Hochschätzung einer interkulturellen Befruchtung in multikulturellen Gesellschaften.

Bei der selbstständigen Auseinandersetzung mit dem vorgelegten Material kann der Prüfling auf die Kenntnisse zurückgreifen, die er in dem Kurs "Der christlich-europäische Westen und der Islam – Kampf der Kulturen?" (12/I in der Beispielsequenz) in der Unterrichtseinheit "Begegnung von Christen und Muslimen im mittelalterlichen Spanien – ein produktiver Austausch?" erworben hat. Es kann angesichts der Argumentation und der Einstellung des Autors und der Vorkenntnisse davon ausgegangen werden, dass der Prüfling die Auffassung Goytisolos stützen wird. Dazu stehen ihm als Argumente, nur beispielhaft genannt, zur Verfügung: die geringe Unterstützung der Westgoten durch die autochthone Bevölkerung etwa zur Zeit des arabischen Eindringens (gegen die Hispanisierung der Westgoten), die Vermischung der afrikanischen, insbesondere der berberischen Eroberer und Einwanderer mit der einheimischen Bevölkerung, die Organisation von Verwaltung und Politik durch Muslime und Juden in den christlichen Staaten Spaniens während der Reconquista.

Bei der kritischen Stellungnahme zum Text hat der Prüfling einerseits die Möglichkeit, den Begriff der Hispanisierung und die Frage der nationalen Identität zu hinterfragen (im Rückgriff auf den Kurs 13/II "Gründungsmythen – die Erfindung der Nation aus der Geschichte"), andererseits kann er sich auch mit den aus dem Text ableitbaren Wertvorstellungen (Kulturbegegnung und -mischung; ethnische, kulturelle und religiöse Trennung) selbstständig auseinander setzen (Anforderungsbereich III). Eine besondere Leistung des Prüflings kann darin bestehen zu erkennen, dass Juan Goytisolo die in der Geschichte häufig vorkommende Praxis von Gesellschaften, Staaten oder Nationen kritisiert, die Konstruktion ihres kollektiven Wirs (Identität, Abstammungsmythos) und damit verbunden ihren Anspruch auf Territorien (sowie ihren restriktiven Umgang mit Zuwanderern) mittels einer tief in die Geschichte reichenden ethnischen Tradition zu legitimieren.

5.5 Die besondere Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung (vgl. Kapitel 3.2.4) zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

6.1 Aufgaben der Fachkonferenzen

Nach §7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenzen gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Sie definiert dabei auch das notwendige historische **Orientierungswissen**. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Dabei ist insbesondere zu gewährleisten, dass

- in den Kursen der Jahrgangsstufe 11 unterschiedliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler vereinheitlicht und die fachlichen und methodischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf eine einheitliche Grundlage gestellt werden (vgl. curriculare Aufgaben der 11, Kapitel 3.4.4)
- bei der Neubildung der Kurse in der Jahrgangsstufe 12 gleiche Lernvoraussetzungen hergestellt und gesichert sind, sodass auf ein inhaltlich und methodisch einheitliches Fundament aufgebaut werden kann
- bei eventuellen Kurszusammenlegungen, z. B. zu Beginn der 13. Jahrgangsstufe oder für Wiederholer der 12. bzw. 13. Jahrgangsstufe, dieselben unterrichtlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zur Stellung von Abiturvorschlägen gegeben sind.

Es entwickelt sich so ein **schulinternen Lehrplan** für den Geschichtsunterricht in den Kursen der Jahrgangsstufen 11 bis 13 einer Schule. Dieses schulinterne Fachcurriculum konkretisiert die obligatorischen Auflagen und Bindungen, sichert als Bestandteil des Schulprogramms die Vergleichbarkeit der Anforderungen und Arbeitsergebnisse innerhalb der Schule und schafft so die Voraussetzung dafür, dass der Erfolg der Unterrichtsarbeit überprüft und bewertet werden kann.

Es geht vor allem um folgende Aufgaben:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht

- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung.

Die Fachkonferenz berät und entscheidet in den im Folgenden genannten Bereichen.

Beratung und Entscheidung über den thematischen Aufbau der Gesamtsequenz für die Grund- und Leistungskurse in den Jahrgangsstufen 11/I bis 13/II

Die Bildung von Kursthemen und die Konstruktion einer Gesamtsequenz liegen in der Verantwortung der Fachkonferenz. D. h., dass eine Verständigung erzielt und Beschlüsse gefasst werden müssen sowohl zu den Themen der einzelnen Kurs-halbjahre als auch zu dem Prinzip der inneren Verknüpfung der Einzelkurse (vgl. Kapitel 3.4 Sequenzbildung). Das Verfahren der Thematisierung für die Bildung von Kursthemen als didaktische Verknüpfung der drei Bereiche des Faches (vgl. Kapitel 2.4.1) sowie die Problemorientierung der Themen durch den Bezug auf historisch-politische Leitprobleme (vgl. Kapitel 2.4.2) oder durch andere von der Fachkonferenz für wichtig erachtete Problemaspekte erfordern im Einzelnen folgende Festlegungen zu den Halbjahreskursen:

- Formulierung des Kursthemas, in der die Untersuchungsrichtung deutlich wird.
- Festlegung der Problemorientierung, durch die das Kursthema strukturiert wird.
- Angabe der Dimensionen historischer Erfahrung, der Grundformen der historischen Untersuchung und der Zeitfelder sowie Handlungs- und Kulturräume, die in dem Kursthema miteinander verknüpft werden (Bereiche I, II und III, vgl. Kapitel 2.1 bis 2.3).
- Soweit erforderlich Festlegung von Unterthemen und Gegenständen, die zur Realisierung des Kursthemas ausgewählt wurden. Hier sind einerseits inhaltliche Mindestanforderungen festzuschreiben, um die oben genannten Aufgaben des schulinternen Fachlehrplans sicherzustellen, andererseits genügend große Freiräume für die verantwortliche Gestaltung des Unterrichts durch die Fachlehrerin bzw. den Fachlehrer und die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Interessen der Lerngruppe zu eröffnen.
- Abstufungen zwischen Grund- und Leistungskursen für die Qualifikationsphase (vgl. Kapitel 3.3).

Die obligatorischen Auflagen zu den Bereichen des Faches müssen durch die Gesamtsequenz erfüllt werden (Kapitel 2.5).

Beratung und Entscheidung über die systematische Erweiterung und Progression des Methodenlernens in den einzelnen Kursen

Die methodischen Ziele des Geschichtsunterrichts stehen gleichrangig neben den Inhalts- und Erkenntniszielen (vgl. Kapitel 1.1). Deshalb ist auch in diesem Bereich

eine Abstimmung innerhalb der Fachkonferenz unverzichtbar. D. h., dass eine Verständigung erzielt und Beschlüsse gefasst werden müssen zu

- den Schwerpunkten des fachspezifischen Methodenlernens in den einzelnen Kursen (Kapitel 3.4.4 curriculare Aufgaben der 11, Kapitel 3.4.6 Sequenzbildung: Beispiel)
- den Formen selbstständigen Arbeitens (Referat, Facharbeit u. a.) sowie kooperativen Arbeitens, ihre Einführung und Einübung (vgl. Kapitel 3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach)
- der Einführung und Einübung der Aufgabentypen für die Abiturprüfung (Kapitel 5.3.1)
- den Abstufungen zwischen Grund- und Leistungskursen in der Qualifikationsphase (vgl. Kapitel 3.3).

Beratung und Entscheidung zum Einsatz besonderer Lern- und Arbeitsformen (Kapitel 3.2.4)

In diesem Bereich sind insbesondere Absprachen auf der Basis des Lehrplans zu den Formen, den Grundanforderungen und dem Verfahren für das Einbringen einer "besonderen Lernleistung" im Fach Geschichte in die Gesamtqualifikation nach § 17 APO-GOST erforderlich. Aber auch der mögliche Beitrag des Faches Geschichte zur Einbeziehung von außerschulischen Lernorten in das Schulprogramm (z. B. Exkursionen, Museum, Archiv) ist bedeutsam. Der Fachkonferenz Geschichte fällt hier die Aufgabe zu, einen Vorschlag für die Schulkonferenz zu erarbeiten.

Beratung und Entscheidung über Grundsätze zur Leistungsbewertung

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist Aufgabe der Fachkonferenz diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen. Beschlüsse beziehen sich auf

- den breiten Einsatz von Aufgabentypen in Klausuren und in der schriftlichen Abiturprüfung. Weder für den Grundkurs noch für den Leistungskurs ist die Beschränkung auf einen einzigen Aufgabentyp zulässig. Eine Abstufung zwischen den beiden Kursarten sollte aber deutlich gemacht werden.
- das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe (Mindeststandards auf der Basis des Lehrplans zu Aufgabenstellungen und Bewertungen von Klausuren nach Kapitel 4.2.2). Dies setzt die regelmäßige Beschäftigung mit Formen der schriftlichen Leistungsbewertung und den angewandten Bewertungsmaßstäben voraus.
- die Bedingungen für die 13/II – Klausur: Ob den Schülerinnen und Schülern eine Auswahl zwischen zwei Vorschlägen ermöglicht wird und/oder ob unter einem kursübergreifenden Aspekt auf ein den Lernenden angegebenes bekanntes anderes Kurshalbjahr zurückgegriffen wird, muss in einem Fach einheitlich gehandhabt werden.

- den Einsatz von Facharbeiten gemäß APO-GOST § 14 (3). Hier sind Festlegungen zu den Rahmenbedingungen, der einheitlichen Handhabung von Anforderungen und Bewertungsmaßstäben erforderlich (Kapitel 4.2.2).
- die Beurteilungskriterien für die Bewertung einer besonderen Lernleistung.
- die einheitliche Anwendung der Bestimmung der APO-GOST §13 (6): Absenkung der Leistungsbewertung bei gehäuften Verstößen gegen die sprachliche Richtigkeit.
- die einheitliche Realisierung der Grundsätze zur Leistungsbewertung im Bereich der "Sonstigen Mitarbeit" (Kapitel 4.3). Hier können z. B. Abstimmungen über die Bewertung der Leistung des Einzelnen als Bestandteil einer Gruppenarbeit oder einheitliche Anforderungen an die Form von Referaten (auch schriftlich oder nur mündlich) besonders wichtig sein.
- die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

6.2 Zusammenarbeit mit den Fachkonferenzen anderer Fächer

Der vorliegende Lehrplan macht einen fachdidaktischen Austausch sowie Absprachen zwischen den Fachkonferenzen verschiedener Fächer in mehrfacher Hinsicht notwendig. Dies betrifft z. B.

- die Absprachen zum überfachlichen Methodenlernen (z. B. allgemein methodische Anforderungen an eine Facharbeit wie Zitiertechniken, Präsentationsformen für Arbeitsergebnisse etc.)
- die Formen der Zusammenarbeit mit anderen Fächern (z. B. fachübergreifende Projektveranstaltungen oder Fächerkombinationen gemäß APO-GOST §6(4) und deren Leistungsbewertung)
- die Beiträge des Faches Geschichte zu fächerverbindendem Unterricht
- die Zusatzkurse Geschichte gemäß § 12 (3) APO-GOST (siehe Kapitel 7)
- die Substitutionsregelung gemäß APO-GOST §12(7).

6.3 Beiträge der Fachkonferenz zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit

Aussagen zum fachbezogenen und fachübergreifenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz Geschichte spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichts. Dabei sind Prozess und Ergebnis des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zu Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

7 Zusatzkurse Geschichte

Grundkurse in Geschichte gemäß § 12 Absatz (3) Nr. 2, 3 und 4 APO-GOST

Die Belegungspflicht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ergibt sich aus § 11 Absatz 3, 2. (3.), 4. APO-GOST. Damit wird dem Auftrag der Landesverfassung NRW Art. 11 zur politischen Bildung Rechnung getragen. Für die Zusatzkurse gelten grundsätzlich auch die Vorgaben der Lehrpläne: Dies gilt für die **Ziele**, für die **Bereiche des Faches**, die **Lernorganisation** und die **Lernerfolgsüberprüfungen**.

Die Beschränkung auf nur zwei zweistündige Grundkurse i. d. R. in der Jahrgangsstufe 13 macht die besondere Stellung, aber auch die damit verbundene besondere Verantwortung der Pflichtkurse in den Fächern Sozialwissenschaften und Geschichte deutlich. Dies erfordert eine an den zeitlichen Rahmen der Kurse angepasste, an den Lerninteressen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientierte, didaktisch begründete Auswahl, um eine historisch-politische und sozialwissenschaftliche Grundbildung zu sichern.

Die unterschiedlichen Lernbiographien und die durch aktuelle Ereignisse und gesellschaftliche Trends bedingten Motivationen der Schülerinnen und Schüler der Zusatzkurse müssen erkundet werden. Ebenso machen es die curricularen Voraussetzungen erforderlich, sich mit den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern abzustimmen, besonders mit den Sozialwissenschaften, um Doppelungen und Überschneidungen zu vermeiden, aber dennoch dort erworbene fachspezifische Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler gezielt für die Lerngruppe zu nutzen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Zusatzkurse in den von ihnen belegten Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes bereits grundlegende politische, wirtschaftliche, ökologische und soziale Gegenwartsprobleme in ihren historischen Bezügen kennen gelernt haben und mit den jeweiligen fachmethodischen Instrumentarien zu deren Analyse vertraut sind. Anknüpfend an diese Voraussetzungen gilt es, den besonderen politischen Bildungswert der Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften in einer Komplementärfunktion bei der Festlegung ihrer Zugriffe auf historisch, gegenwärtig und zukünftig bedeutsame Probleme zu realisieren.

Der Unterricht soll in der Jahrgangsstufe 13 so gestaltet werden, dass das im bisherigen Fachunterricht erworbene "Expertenwissen" (kognitive Kenntnisse und Methodenbewusstsein) der Schülerinnen und Schüler als feste Grundlage einbezogen und in die entsprechenden historischen und gesellschaftlichen Sachzusammenhänge eingebracht werden kann, sodass insgesamt ein fächerverbindender oder fachübergreifender Zusammenhang hergestellt wird. Alle Fachkonferenzen des Aufgabenbereiches sind ausdrücklich angehalten, sich über die jeweiligen Unterrichtsinhalte und Methoden wechselseitig in Kenntnis zu setzen und sich so weit wie möglich abzustimmen.

So thematisiert der Zusatzkurs Sozialwissenschaften Strukturen und Probleme von Wirtschaft und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland und das Verhältnis des Individuums sowie sozialer Gruppierungen in und mit der Gesellschaft, auch in supra- und internationalen Zusammenhängen angesichts gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen. (Die Obligatorik im Hinblick auf die 3 Teilthemen des Faches sowie die fachspezifischen Methoden und Arbeitsweisen werden im Lehrplan Sozialwissenschaften erläutert.)

Die Schwerpunktsetzung des Faches Geschichte besteht darin, die Lernenden mit Entwicklungen der **deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts** (Zeitfeld 1, Handlungs- und Kulturraum 2) im Sinne eines historischen Allgemein- und Überblickswissens vertraut zu machen. Die Auswahl der zu behandelnden Gegenstände soll darauf abzielen, die gegenwärtige Ordnung der Bundesrepublik Deutschland als didaktischen Bezugspunkt zu nehmen und ihre historische Genese im Zwanzigsten Jahrhundert darzustellen. Die Leitprobleme **Freiheitsverständnis und Partizipationsstreben** (III), **Herrschaft und politische Ordnungsentwürfe** (II), sind besonders geeignet, wesentliche Probleme und Entwicklungsstränge auf eine für die deutsche Geschichte wichtig angesehene Struktur im Sinne der im Lehrplan vorgestellten **„Unverzichtbaren Gegenstände“** zu fokussieren. Flexibel anknüpfend an Aktualität und Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler bildet ihre Behandlung **den obligatorischen Rahmen des Kurses** im Sinn von Schwerpunktsetzungen und Mindeststandards. Selbstverständlich bleibt es den Lehrenden unbenommen, bei Bedarf und Interesse an dafür geeigneten Stellen auch auf Gegenstände früherer Zeitfelder (vorrangig wohl Zeitfeld 2) oder andere Handlungs- und Kulturräume (vorrangig wohl Handlungs- und Kulturraum 3 bei der Thematisierung der Interessenkonflikte Deutschlands mit seinen Nachbarn in Ost und West im Sinne des Leitproblems IX **Konflikte, Kriege und Friedensordnungen**) einzugehen. Angesichts der besonderen Lernsituation und des knappen Stundenvolumens in den Zusatzkursen können die beiden Halbjahreskurse der Stufen 13/I und 13/II im Unterschied zu den regulären Kursen auch als ein Gesamtkurs konzipiert werden, um der erforderlichen Vertiefung und Komplexität der thematischen Schwerpunktsetzung gerecht zu werden.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich **folgende Übersicht der obligatorischen Auflagen der Bereiche I, II, und III des Faches für den zweistündigen Zusatzkurs Geschichte gemäß § 12 (3) Nr. 2, 3 und 4 APO-GOST:**

- Bereich I: Die **politikgeschichtliche Dimension** ist Schwerpunkt, Ursachenbündelung und Interdependenz der übrigen Dimensionen werden an geeigneten Stellen aufgezeigt.
- Bereich II: Die gewählte Untersuchungsform ist den Lernenden gegenüber auszuweisen. Als leitende Grundform der Untersuchung im Sinne der Schülerorientierung bietet sich die **gegenwartsgenetische Untersuchung** an.
- Bereich III: Schwerpunkte sind Zeitfeld 1, Kultur- und Handlungsraum 2; bei Interesse und Bedarf Erweiterung im Hinblick auf Zeitfeld 2 sowie Kultur- und Handlungsraum 3.
- Leitprobleme: Herrschaft und politische Ordnungsentwürfe, Freiheitsverständnis und Partizipationsstreben, Konflikte, Kriege und Friedensordnungen.

Die Auflagen der **unverzichtbaren Gegenstandsbereiche** (Kapitel 2.3) bilden den inhaltlichen Rahmen des Kurses.

Angesichts der besonderen Lernsituation des Zusatzkurses sollte in der zur Verfügung stehenden Zeit über die grundlegenden Arbeitsschritte der Quelleninterpretation hinaus besonderer Wert auf die Erarbeitung eines **breiten Überblickswissens** und die Fähigkeit des **Erkennens von historischen Zusammenhängen** durch darstellende Texte gelegt werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Stellenwert zeitgenössischer Filmdokumente und anderer audiovisueller Medien als wichtige Informationsquellen verwiesen, wenn sie in das Gesamtkonzept des Unterrichts integriert und fachmethodisch ausgewertet werden.

Register

- Abiturprüfung, 45, 67, 73, 92, 93, 104, 111, 115, 117, 118, 142, 145
 - mündliche, 52, 58, 97, 101, 105, 137, 138, 139
 - schriftliche, 93, 94, 108, 109, 114, 116, 118, 137, 138, 145
- Abiturvorschlag, 114
- Allgemeinbildung, 69, 71
 - vertiefte, 7, 13, 26, 34
- Alltagsgeschichte, 20, 37, 64, 67, 71, 79
- Analyse
 - historische, 16, 40
- Anforderungsbereiche, 92, 96, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 113, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 141
- Antike, 17, 19, 28, 29, 31, 37, 39, 40, 42, 79, 80, 90
- APO-GOST, 92, 93, 95, 108, 114, 115, 116, 117, 145, 146, 147, 148
- Arbeit
 - fächerverbindende, 70, 75, 76, 95
 - fachübergreifende, 10, 65, 143
 - kooperative, 145
 - projektorientierte, 61
 - selbstständige, 7, 49, 50, 52, 54, 56, 69, 70, 73, 76, 92, 94, 95, 98, 102, 103, 105, 116, 121, 143, 145
- Archiv, 65, 66, 67, 145
- Aufgabenstellung
 - gegliederte, 109, 110, 118, 124, 127
 - ungegliederte, 109, 110, 111, 139
- Aufgabentyp, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 127, 134, 138, 139, 145
- Bereich
 - des Faches, 22, 25
- Beurteilung, 48, 56, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 104, 105, 107, 116, 121, 124, 134
- Computer, 56, 60, 61
- Curriculum
 - schulinternes, 77
- Darstellungsformen, 52, 58, 68, 70, 99, 104, 107
- Dimension
 - politikgeschichtliche, 17, 82, 87, 88, 148
 - sozialgeschichtliche, 18, 21, 84, 85
 - umweltgeschichtliche, 20, 21
 - wirtschaftsgeschichtliche, 18, 79
 - zivilisationsgeschichtliche, 19, 64
- Erwartungshorizont, 116
- Exkursion, 57, 64, 65, 66, 96, 103, 145
- Facharbeit, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 68, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 90, 93, 95, 96, 100, 103, 144, 145, 146
- Fachkonferenz, 13, 34, 36, 45, 52, 53, 58, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 97, 143, 144, 145, 146, 147
- Fachprüfungsausschuss, 142
- Fallanalyse, 24, 25, 34, 82, 84, 85, 86, 87, 88
- Frauengeschichte, 21, 57
- Gegenstandsbereich
 - unverzichtbarer, 13, 30, 47, 73, 78, 149
- Gegenstandsorientierung, 50, 69
- Geschichtsbewusstsein, 5, 6, 13, 31, 44, 53, 63, 90
- Grundkurs, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 114, 124, 127, 145, 147
- Gruppenarbeit, 52, 98, 99, 146
- Halbjahreskurs, 13, 26, 34, 41, 45, 47, 77, 116, 148
- Hausaufgabe, 57, 60, 76, 77, 96, 98, 99, 101
- Internet, 55, 56, 60, 61, 68, 96
- Interpretation, 7, 16, 24, 40, 48, 56, 70, 75, 80, 82, 83, 85, 89, 90, 97, 99, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 118, 122, 123, 124, 127
 - historische, 17, 18, 20, 21
- Klausur, 57, 58, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 111, 112, 115, 145
- Kolloquium, 142
- Korrekturzeichen, 94, 95
- Kriterien
 - für die Auswahl von Unterrichtsinhalten, 52
- Kultur
 - außereuropäische, 26, 32
- Kulturvergleich, 32, 46, 54
- Kursthema, 34, 45, 70, 73, 74, 76, 78, 121, 122, 144
- Längsschnitt
 - historischer, 23
- Leistungskurs, 49, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 93, 105, 108, 114, 118, 134, 144, 145
- Leitproblem
 - historisch-politisches, 144
- Lernprogression, 53, 93

Lernarrangement
 fachübergreifendes, 49
 Lernen, 6, 10, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 65, 67, 68
 entdeckendes, 56
 handlungsorientiertes, 62
 historisch-politisches, 6, 13, 27, 31, 34
 kooperatives, 69
 projektorientiertes, 62
 Lernerfolgsüberprüfung, 97, 145

 Methoden
 fachspezifische, 9, 62, 104, 114, 115, 117, 143, 145, 148
 fachübergreifende, 50
 fachwissenschaftliche, 49, 107
 Methodenorientierung, 45, 50, 69, 73
 Museum, 30, 64, 65, 66, 70, 145

 Obligatorik, 13, 26, 31, 32, 33, 35, 44, 45, 69, 72, 76, 143, 144, 148

 Problemerkörterung, 85, 113, 134
 Problemorientierung, 34, 35, 64, 77, 144

 Richtigkeit
 sprachliche, 92, 95, 116, 117, 123, 127, 137, 146

 Sacherörterung, 113, 114, 134, 137
 Schlüsselprobleme, 35, 53
 Sekundärliteratur, 66, 71, 75, 77, 90, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 115, 127, 131, 139
 Sequenz, 50
 Sequenzbildung, 41, 72, 77, 144, 145

 Studierfähigkeit, 7, 13, 26, 34, 55, 68, 69

 Technikgeschichte, 18, 20
 Thematisierung, 10, 13, 25, 29, 30, 34, 38, 45, 52, 53, 56, 62, 63, 72, 73, 76, 77, 144, 148

 Übung
 schriftliche, 96, 101
 Umweltgeschichte, 20, 22, 24, 31, 64, 80, 147
 Unternehmungen
 außerschulische, 103
 Unterricht
 Gestaltung, 25, 45, 49, 50, 56, 69, 72
 Unterrichtsformen
 kooperative, 52, 98, 99, 146
 Untersuchung
 diachrone, 23, 79, 82
 gegenwartsgenetische, 22, 85, 148
 historische, 13, 21, 22, 25, 34, 44, 45, 48, 51, 54, 64, 72, 73, 76, 77, 115, 144
 perspektivisch-ideologiekritische, 24, 25, 34, 45, 84, 87, 88
 synchron, 23, 24, 25, 35, 45, 80, 89

 Voraussetzung
 unterrichtliche, 116, 120, 125, 130, 134, 140, 143

 Zeitfeld, 26, 27, 28, 29, 45, 78, 89, 148
 Ziele
 Inhalts- und Erkenntnisziele, 8, 69, 144
 methodische Ziele, 9, 12
 Zusatzkurse Geschichte, 148