

Rahmenrichtlinien für
das Gymnasium - gymnasiale Oberstufe,
die Gesamtschule - gymnasiale Oberstufe,
das Fachgymnasium,
das Abendgymnasium,
das Kolleg

Geschichte

An der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe haben folgende Kommissionsmitglieder mit unterschiedlichen Zeitanteilen mitgewirkt:

Rolf Ballof, Seesen

Reinhard Behrens, Salzgitter

Waltraud Bruns, Aurich

Dr. Peter Domann, Hannover

Hanne Düwell, Göttingen

Bernt Frinker, Hannover

Dr. Dirk Hoffmann, Stadthagen

Maiga Lissowski, Hildesheim

Dr. Falk Pingel, Braunschweig

Heinz-Peter Platen, Neuenhaus

Gisela Rühl, Wolfsburg

Edith Seiler, Goslar

Heiko Staats, Stade

Prof. Dr. Irmgard Wilharm, Hannover

Aus Sachsen-Anhalt waren beteiligt:

Martina Franz, Halle

Dr. Gudrun Lange, Schönebeck

Redaktion: Renate Fricke-Finkelnburg M.A. (Kultusministerium)

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Diese Rahmenrichtlinien wurden nachträglich digitalisiert. Hieraus können sich optische Abweichungen gegenüber dem Original in der ursprünglichen Druckfassung ergeben.

Inhalt

		Seite
1	Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts	4
1.1	Gegenwartsbezug - Geschichtsbewußtsein - Identitäten	4
1.2	Perspektiven historischer Erfahrung	7
1.3	Leitprobleme historischen Lernens	9
1.4	Dimensionen historischer Forschung	15
1.5	Formen historischer Untersuchung	17
1.6	Zur Situation der Lernenden	21
2	Methodenlernen und methodisches Handeln	29
3	Die Inhalte des Geschichtsunterrichts	35
3.1	Vorstufe und Einführungsphase: Krisen und Umbrüche. Sachzwänge oder Handlungschancen?	35
3.2	Rahmenthemen für die Kursstufe und das Kurssystem	44
3.2.1	Rahmenthema 1: Die Auseinandersetzung um Frieden, Freiheit und Einheit. Deutsche Perspektiven historischer Erfahrung	44
3.2.2	Rahmenthema 2: Zusammengehörigkeit und Vielfalt. Europäische Perspektiven historischer Erfahrung	54
3.2.3	Rahmenthema 3: Die Eine Welt in ihren Widersprüchen. Globale Perspektiven historischer Erfahrung	62
4	Die Organisation des Geschichtsunterrichts	72
4.1	Der Unterricht in der Vorstufe und in der Einführungsphase	72
4.2	Der Unterricht in der Kursstufe und im Kurssystem	74
4.3	Öffnung des Geschichtsunterrichts	77
4.4	Die Aufgaben der Fachkonferenz	78
5	Lernkontrollen und Leistungsbewertung	80
6	Beispiele für Kursfolgen	84
7	Literatur	86

1 Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts

Ein allgemein anerkanntes Verfahren zur Setzung von Inhalten kann nicht entwickelt werden. Diese Feststellung enthebt nicht der Verpflichtung, die getroffene Inhaltsauswahl sachlogisch zu begründen. Grob kann man drei mögliche Ansätze unterscheiden. Zum einen werden die Inhalte aus dem Verlauf der Geschichte selbst bzw. aus der zuständigen Wissenschaft abgeleitet. Zum anderen sollen die Inhalte ausgewählt werden aus den Fragen der Gegenwart an die Geschichte. Und zum dritten erfolgt die Inhaltsauswahl aus der Verknüpfung der Geschichtswissenschaft mit pädagogisch-didaktischen Aspekten. Der Geschichtsunterricht in einer pluralistischen Gesellschaft kann keine dieser unterschiedlichen Ableitungen absolut setzen. Er muß sie vielmehr in sinnvoller Verknüpfung und Gewichtung gleichzeitig anwenden.

Die Rahmenrichtlinien zielen auf einen Geschichtsunterricht ab, der zu einem reflektierten Geschichtsbewußtsein und darauf gründenden historischen Identitäten führt, die verantwortliches privates, gesellschaftliches und politisches Handeln in der Gegenwart ermöglichen. Daneben wird die Inhaltsauswahl bestimmt durch:

- Perspektiven historischer Erfahrung,
- Leitprobleme historischen Lernens,
- Dimensionen historischer Forschung,
- Formen historischer Untersuchung,
- die Situation der Lernenden.

1.1 Gegenwartsbezug - Geschichtsbewußtsein - Identitäten

Geschichtsunterricht und Gemeinschaftskundeunterricht haben, indem sie die Gesamtheit der Äußerungen der Lebensformen menschlicher Gesellschaft und deren Wechselwirkung zum Gegenstand machen, den gleichen Stoff. Eine Konkretisierung erfährt diese Gemeinsamkeit in der Untersuchung von Analogien, in der Analyse der Genese der Gegenwart und insgesamt in der Zeitgeschichte.

Geschichtsunterricht und Gemeinschaftskundeunterricht unterscheiden sich nicht prinzipiell hinsichtlich der Methoden ihrer Bezugswissenschaften. Sie trennen sich in bezug auf ihre Erkenntnisrichtung. Für Gemeinschaftskunde ist die Gegenwart ein konstituierendes Element, d. h., die Problembewältigung und das politische Handeln in der Gegenwart bilden das Zentrum des politischen Bewußtseins. Der Geschichtsunterricht orientiert sich auch an der Problembewältigung und am politischen Handeln in der Gegenwart. Aber er ist nicht ausschließlich auf politisches Handeln bezogen. Das Erkenntnisinteresse von Geschichte bezieht sich vor allem auf die Vergangenheit als Vergangenheit und begründet damit einen Akt der Erinnerung als Dimension der Gegenwart. Gleichwohl bleiben die Problemstellungen des Vergangenheitsinteresses den Bedürfnissen der Gegenwart verpflichtet, wirken aber gleichzeitig in ihrer historischen Auffüllung als Potential von Fragen an die Gegenwart zurück. D. h., Geschichte schafft Distanz zu Gegenwartsproblemen und beteiligt sich auch damit an der Schaffung einer zuverlässigen Basis für politisches Handeln.

Der Zusammenhang von Zukunftsperspektive, Gegenwartsverständnis und Vergangenheitsdeutung und die Gegenwärtigkeit von Vergangenheit in augenblicklicher Vorstellung und Erkenntnis entsprechen dem, was Geschichtsbewußtsein als zentralen Bestandteil politischer Kultur und als Beitrag zur politischen Bildung ausmacht. Politisches Bewußtsein trennt sich von Geschichtsbewußtsein allenfalls durch eine deutlichere Gegenwarts- und Zukunftsorientierung und einen direkten Bezug zu politischem Handeln. Politisches Bewußtsein ist immer Bestandteil des Geschichtsbewußtseins, wie auch Geschichtsbewußtsein immer im politischen Bewußtsein enthalten ist. Es ist selbstverständlich, daß Geschichtsbewußtsein auch ohne Geschichtsunterricht existiert, ebenso, daß Geschichtsunterricht immer an der Bildung von Geschichtsbewußtsein mitwirkt. Geschichtsbewußtsein kann fundiert, vielfältig und offen auftreten, aber auch festen Geschichtsbildern verpflichtet sein, wenn Identifizierungs- und Legitimierungsbedürfnisse des Individuums wie von Kollektiven das Geschichtsbewußtsein prägen. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft besteht darin, Aussagen über die Vergangenheit zu analysieren, zu beurteilen und zu werten und somit vorhandenes Geschichtsbewußtsein zu überprüfen und zu reflektieren, inwieweit dessen Inhalte methodisch akzeptabel zustande kommen oder durch Voreinstellungen und Interessen geprägt sind.

Damit werden die möglichen Identifikations- und Legitimationsmechanismen innerhalb des Geschichtsbewußtseins erkennbar und bewertbar. Ebenso wird es für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Kollegiatinnen und Kollegiaten möglich, eine eigene begründete Position zum Angebot geschichtlicher Deutungen zu beziehen. Damit leistet der Geschichtsunterricht einen Beitrag zum Abbau von Konfliktpotential zwischen Menschen verschiedener Gruppen.

Geschichtsbewußtsein ist ein notwendiger Faktor menschlicher Identitätsbildung und ermöglicht erst historische Identität. Diese baut sich auf in Identifikationsprozessen und wird im Sozialisationsprozeß erworben. Die Lernenden bringen ihre jeweilige historische Identität bzw. ihr Geschichtsbewußtsein in den Geschichtsunterricht mit. Geschichtsunterricht macht diese Voraussetzung zum Lerngegenstand und bietet in Multiperspektivität und Kontroversität unterschiedliche Angebote aus der Vergangenheit zur Erweiterung und Überprüfung. Das bedeutet, daß die Lernenden nicht als Objekte von Lernprozessen betrachtet werden, sondern als Subjekte gemeinsamer Bemühungen um Rationalität. Auch dort, wo sie sich mit Wertvorstellungen und Handlungsmustern nicht identifizieren, bleiben die Kenntnisse eines möglichen und legitimen Andersseins von Menschen.

Es geht darum, zu differenzieren nach den unterschiedlichen Identitätsbezügen des historischen Selbstverständnisses. Notwendig ist das Angebot verschiedener Identifizierungsobjekte, die alle ein Teilrecht haben und unterschiedliche Antworten auf verschiedene Fragen bereithalten. Einzelne Traditionsstränge sind durch die Geschichte grundsätzlich diskreditiert. Geschichtsbewußtsein und historische Identität stehen gegen "Identitätslosigkeit" und gegen feste Geschichtsbilder. Ebenso stehen Identitätstoleranz und Identitätskonkurrenz gegen Identitätsbehauptungen, die in Geschichtsbilder einmünden.

Ein der Rationalität verpflichtetes Geschichtsbewußtsein, eine "vernünftige" historische Identitätsbildung tragen zur Ausbalancierung unterschiedlicher Identitäten bei, indem historische Erinnerung rationaler Argumentation zugänglich wird, die Erwägung verschiedener Deutungsmöglichkeiten einschließt und offen ist für neue Erfahrungen. Gerade die aufklärenden und Erkenntnis und Handlungsfähigkeit fördernden

Funktionen eines an den Werten des Grundgesetzes orientierten Geschichtsunterrichts tragen damit zur Identitätsfindung von Individuen, Gruppen und ganzen Gesellschaften bei.

1.2 Perspektiven historischer Erfahrung

Historische Erfahrung enthält immer unterschiedliche Perspektiven und bezieht sich auf verschiedene Ebenen privaten, gesellschaftlichen und politischen Handelns, dies umso notwendiger, je mehr ein der Rationalität verpflichtetes Geschichtsbewußtsein und eine reflektierte und offene Identität angestrebt werden. Diese Perspektiven und Handlungsebenen reichen von der individuellen Lebensgeschichte, der Familie, von sozialen Gruppen, lokalen oder regionalen Handlungsräumen über nationale Gesellschaften bis zur globalen Einbindung.

Der Nationalstaat ist ein historisch gewordenes politisches Ordnungsmodell neben anderen, das im 19. und 20. Jahrhundert das Hauptgerüst kollektiver Identitäten in Europa darstellt. Dieses gilt auch für Deutschland, wengleich die Deutschen selbst spätestens in der Zeit des Nationalsozialismus die freiheitlichen Elemente nationaler Kontinuität zerbrochen haben. Es gibt aber immer noch eine deutsche Perspektive historischer Erfahrung. Die Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus und die Verantwortung dafür, die verschiedenen Lebenswelten in zwei deutschen Staaten bis 1990 und die unterschiedlichen, historisch langfristig gewachsenen regionalen, sozialen und konfessionellen Erfahrungswelten der Deutschen erlauben allerdings nicht, von einer ungebrochenen homogenen nationalen deutschen Identität auszugehen, sondern von einer Pluralität deutscher Identitäten. Dieser Pluralität steht das notwendige Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gegenseitigen Solidarität im vereinigten Deutschland, dessen Vereinigung im Inneren erst noch zu vollziehen ist, nicht entgegen. Die Entwicklung einer deutschen Identität in der föderalen, regionalen, sozialen und konfessionellen Vielfalt auf der Basis der Grundrechte, die geprägt ist von einem sensiblen Umgang mit der eigenen Stärke und einer Weltoffenheit, die Gleichwertigkeit, Solidarität und Mitverantwortung in der Welt einschließt, setzt historische

Erfahrung, ein zukunftsorientiertes Geschichtsbewußtsein und wertbezogene Verantwortung voraus.

Aber gerade angesichts zunehmender nationaler Wahrnehmungsmuster im vereinigten Deutschland und erst recht in Osteuropa geht es um deren Relativierung, um ein europäisches Bewußtsein oder besser um ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit, also um eine europäische Perspektive. Dazu gehören die Erfahrung der Widersprüche in Europa und der Spannungen zwischen Einheit und Vielfalt und die Anerkennung der Ungleichzeitigkeiten. Föderale Strukturen, Regionalismen und nationale Bindungen sind konstitutive Elemente der Einheit; Toleranz, Autonomie und Gegenlauf der Kulturen sind Fundamente der Einheit.

Die europäische Perspektive ist schon immer auch eine Perspektive der anderen. Eine solche Perspektive sollte man umso mehr bedenken, als die gegenwärtigen Problemlagen übernationalen, übereuropäischen, globalen Trends entsprechen. Je rascher gesellschaftlicher Wandel vonstatten geht und je globaler er eingebunden ist, desto schwieriger wird es, historisches Lernen den gegenwärtigen und zukünftigen Problemlagen anzupassen. Die Tatsache, daß man gegenwärtige Krisen in der Regel nur weltweit analysieren und lösen kann, muß Auswirkungen haben auf die Erkenntnisinteressen und Unterrichtsinhalte des Geschichtsunterrichts. Die weltweite Integration und Interdependenz ist in immer wachsendem Maße zum konstituierenden Element der Neuzeit geworden. Die dadurch notwendige weltweite Perspektive verweist auf die Erfahrung von Fremden und auf Fremdverstehen. Die Fremden dürfen allerdings nicht nur zum Objekt der Betrachtung werden. Dazu ist Multiperspektivität im Geschichtsunterricht notwendig, die nur durch einen Perspektivenwechsel und Empathie möglich ist.

Es bleibt zu beachten, daß Europa nicht nur in vielfältigen Beziehungen zu anderen Teilen der Welt steht, sondern daß auch die Zahl der "Nicht-Europäer" in Europa zugenommen hat und weiter zunehmen wird, und daß die internationale Mobilität die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem verschiebt, so daß Identitäten immer häufiger individuell und in Vielfalt definiert werden müssen. Zielperspektive sollte also die Ausbalancierung unterschiedlicher Identitäten sein, zu denen auch eine deutsche

Identität gehört, und die Anerkennung anderer Identitäten, ohne einem Werterelativismus zu verfallen.

1.3 Leitprobleme historischen Lernens

Der Geschichtsunterricht orientiert sich an Leitproblemen, deren Analyse und "Lösung" zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen notwendig erscheinen. Allerdings ist der besondere Charakter des Geschichtsunterrichts zu beachten mit seinem speziellen Gegenwartsbezug, in dem Zukunftsperspektive, Gegenwartsverständnis und Vergangenheitsdeutung zusammenfließen. Die Leitprobleme müssen der ganzen Geschichte hinsichtlich Ort und Zeit gerecht werden und ebenso die verschiedenen Dimensionen menschlichen Denkens und Handelns einbeziehen. Damit ist der Geschichtsunterricht auf Kategorien als Leitprobleme verwiesen, die für jede Gesellschaft gelten:

- Mensch und Natur,
- Mensch und Gesellschaft,
- Gleichheit und Ungleichheit
- Herrschaft und Freiheit,
- Krieg und Frieden,
- Menschenbild und Weltdeutung.

Diese Leitprobleme durchdringen und bedingen sich wechselseitig; dennoch erscheint auch jeder Bereich relativ autonom und damit abgrenzbar gegenüber den anderen.

Mensch und Natur

Es ist ein Grundsachverhalt der Geschichte, daß der Mensch Bestandteil der Natur ist. Er erschließt sich die Natur durch seine Sinne (sehen, riechen, tasten, hören, schmecken) und eignet sie sich durch Arbeit als zielgerichtete Tätigkeit zur Befriedigung seiner materiellen und geistigen Bedürfnisse an und verändert sie gleichzeitig.

Dabei bewegt sich Arbeit zwischen den Polen Mühsal und Selbstverwirklichung und ist dementsprechend in der Geschichte unterschiedlich bewertet worden. Die überwiegend positive Bewertung menschlicher Arbeit ist ein Bestandteil der von Westeuropa ausgehenden Arbeitsgesellschaft der letzten 200 Jahre.

Epochenabgrenzungen und Unterschiede zwischen Gesellschaften lassen sich festmachen an dem Grad der Arbeitsteilung, dem Stand der Technik, den vorhandenen Produktionsmitteln und den verschiedenen Produktionsverhältnissen. Zur historischen Arbeitsteilung zählt auch die nach Geschlechtern. Die Entfaltung der industriellen Marktwirtschaft, die geradezu als Grundgesetz die Ungleichmäßigkeit der Entwicklung mit sich brachte, bildet den Basisprozeß der gesellschaftlichen Entwicklung der beiden letzten Jahrhunderte. Der bis heute unübertroffenen Leistungsfähigkeit von Märkten stehen die Kosten einer Marktgesellschaft gegenüber. Diese Kosten, besonders hinsichtlich der offenbar gewordenen Umweltzerstörung, geben Anlaß, die Inhalte der Kategorie Fortschritt zu problematisieren, Technikfolgen abzuschätzen und zu bewerten und die Umwelterhaltung als eine globale Überlebensfrage zum Maßstab dieses Leitproblems zu erheben. Hierzu gehört auch die Diskussion, wie das Verhältnis von vorausschauender Steuerung und spontaner Marktreaktion zukünftig politisch zu gestalten ist, wobei es auf die Transparenz des politischen Einflusses und die Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Betroffenen ankommt.

Mensch und Gesellschaft

Menschen leben mit anderen Menschen zusammen und sind somit soziale Wesen. Zwar sind sie Element einer Gesellschaft und konstituieren diese, nehmen in ihr aber nicht von vornherein einen festen Platz ein. Sie finden in der Gesellschaft nicht nur Mitspieler, sondern auch Widersacher. Insgesamt formulieren Individuen und die Gesellschaft sowie verschiedene ihrer Teilbereiche Ansprüche und Erwartungen, die Spannungen erzeugen und den Sozialisationsprozeß beeinflussen. Menschen sind somit frei und gebunden innerhalb von Handlungsräumen, sozialen Gruppen und verschiedenen Lebensformen, wobei es besonders die Rolle und Funktion der Familie, die Beziehung der Geschlechter und das Verhältnis zwischen den und innerhalb der

Generationen zu beachten gilt. Innerhalb dieser Handlungsräume und sozialen Gruppen und zwischen ihnen bilden Menschen Identitäten aus, unter denen die nationale Identität seit dem Beginn der Moderne eine zunehmend bestimmende Rolle gespielt hat. Es gilt aber ebenso, subnationale und wachsende transnationale Identitäten zu beachten. Die Zielvorstellung innerhalb dieses Leitproblems besteht in zunehmender Rationalität, in Gleichgewicht und Gleichberechtigung und in der Herausbildung einer Pluralität von Identitäten ohne Feindbilder.

Gleichheit und Ungleichheit

Die Auffassung von der grundsätzlichen Gleichheit aller Menschen hat sich durchgesetzt und entspricht heute einem allgemeinen Gerechtigkeitsprinzip. Dennoch ist auch Ungleichheit ein Grundmerkmal der geschichtlichen Entwicklung, das unterschiedliche Legitimationen gefunden hat. Die dauerhafte strukturelle soziale Ungleichheit beeinflusst in ihrer Ausprägung unmittelbar die Lebenschancen der einzelnen Menschen. Dementsprechend ist existierende Ungleichheit im Lauf der Geschichte immer wieder durch jeweils unterschiedliche Gleichheitsforderungen hinterfragt worden, ob es sich nun um Rechtsgleichheit, politische Gleichheit oder soziale Gleichheit handelt. Die Analyse der Sozialstruktur liefert mit den Begriffen Stände, Klassen, Schichten u. a. die notwendigen Grundkategorien. Zwar sollen Ungleichheiten nach Handlungsräumen (z.B. Dorf oder Stadt, Region, Staat) und sozialen Gruppen (z.B. Jugend) nicht unbeachtet bleiben, dennoch steht die strukturelle soziale Ungleichheit nach wie vor im Mittelpunkt. Hinzu kommen eine tiefgreifende, langdauernde Ungleichheit nach Geschlechtern und eine zunehmende globale Ungleichheit, die die unterschiedliche Entwicklung der letzten Jahrhunderte in den verschiedenen Regionen der Erde widerspiegelt. Insgesamt hat Ungleichheit jeweils verschiedene Möglichkeiten der Ausübung von Macht und Herrschaft und der Aneignung von Ressourcen zur Folge. Dabei stellt der ökologische Umbau der modernen Industriegesellschaft die Bedingung dar, um soziale Ungleichheit auf Dauer zu mindern. Das Leitproblem Gleichheit und Ungleichheit verweist als Maßstab auf ein höheres Maß an Gleichheit der Lebenschancen aller Menschen. Den demokratischen Gleichheitsrechten sind die liberalen Freiheitsrechte gleichrangig, die in einem deutlichen Spannungsverhältnis

zueinander stehen. Als Zielvorstellung bleiben aber dennoch der Ausgleich struktureller sozialer Ungleichheiten, die Gleichstellung der Frauen und der Abbau globaler Ungleichheiten.

Herrschaft und Freiheit

Die Begriffe Herrschaft und Freiheit beschreiben ein grundsätzliches Spannungsverhältnis im Zusammenleben von Menschen.

Der Begriff Herrschaft setzt die auf längere Dauer angelegte Existenz von Herrschenden und Beherrschten voraus. Neben Formen despotischer Herrschaft können mit Max Weber drei Formen legitimer Herrschaft unterschieden werden (charismatische, traditionale, rationale), von denen in modernen Gesellschaften zwar der Typ rationaler Herrschaft im Vordergrund steht, aber dennoch Elemente charismatischer und traditionaler Herrschaft enthält. Im übrigen sind die Grenzen politischer Herrschaft und Herrschaft der Verwaltung (Bürokratie) im Alltag längst verschwommen, so daß die Kontrolle bürokratischer Macht zu einem zentralen Problem geworden ist. Ein weiteres Problem ist die Kontrolle ökonomischer und finanzieller Macht, aber inzwischen auch die Kontrolle der Mediennutzung und der Informationsverteilung. Aus Herrschaftsverhältnissen resultieren Konflikte (Emanzipationsbewegungen, Revolution, aber auch Restauration) ebenso wie liberale, demokratische und soziale Verfassungstraditionen und genossenschaftliche und sozialistische Ansätze. Die Entwicklung rechtsstaatlicher Elemente, von Menschen- und Freiheitsrechten werden ebenso zum Thema wie die notwendige materielle Grundlage der Freiheit, in moderner Formulierung die Sozialstaatlichkeit, und der Schutz von Minderheiten, der Grad der Mitbestimmung und die Beteiligung an politischen Entscheidungen. Die Zielperspektive innerhalb des Leitproblems Herrschaft und Freiheit ist nicht die völlige Freiheit von Herrschaft, sondern ihre Begrenzung, glaubwürdige Legitimation und wirksame Kontrolle.

Krieg und Frieden

Traditionell wurde Frieden als die Abwesenheit von Krieg betrachtet, während heute Frieden gleichzusetzen ist mit einer ungebrochenen Rechtsordnung und mit Gewaltlosigkeit. Dies bezieht auch strukturelle Gewalt und damit die inneren Verhältnisse einer Gesellschaft mit ihrer sozialen Ordnung in die Überlegungen ein und entspricht dem Traditionsbruch im Kriegsdenken. Krieg ist immer wieder verstanden worden als Konstante geschichtlichen Lebens, deren Ursache in der Natur des Menschen liege. So sind Kriege gerechtfertigt worden, ja es ist geradezu der Sinn von Kriegen begründet worden. Diese überzeitliche Natur ist grundsätzlich in Frage gestellt. Vielmehr wird Krieg als von Menschen unter bestimmten historischen Bedingungen verursachte gewalttätige Auseinandersetzung, also in seinen historischen Ursachen gesehen. Damit gehen einher eine Kriegsächtung und die Forderung, Konflikte gewaltlos zu lösen, so daß von einer Unzulässigkeit von Kriegen auszugehen ist.

Das Leitproblem Krieg und Frieden verweist auf die Verbindung innerer und äußerer Prozesse einer Gesellschaft und eines Staates und stellt insgesamt Probleme des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher nationaler, regionaler und religiöser Identität in den Mittelpunkt der Betrachtung. Als Bedrohungen des Friedens erscheinen so in erster Linie machtpolitische, wirtschaftliche, soziale, religiöse und ethnische Strukturen. Flucht und Vertreibung, Gewalt und Aggression sind Elemente gefährdeten oder zerbrochenen Friedens und/oder struktureller und personaler Gewalt. Widerstand und Verweigerung, Friedensschlüsse und -Ordnungen, internationale friedenssichernde Organisationen und innergesellschaftliche Befriedung werden zu entscheidenden Problemstellungen. Zielperspektive innerhalb des Leitproblems Krieg und Frieden bleibt die Utopie von Rechtsordnung, Gewaltlosigkeit und Frieden.

Menschenbild und Weltdeutung

Menschen entwerfen ein Bild von sich selbst, von ihren Mitmenschen und von der Welt, und in diesen Bildern konkretisiert sich das Verhältnis des Menschen zur Welt insgesamt und zu sich selbst. Diese Bilder besitzen orientierenden Charakter für das

Handeln der Menschen, unabhängig davon, ob sie bewußt oder nur vage wahrgenommen auftreten. Es geht dabei ganz allgemein um Einstellungen, Verhaltensdispositionen und Gesinnungen, die sich in jeweils besonderen historischen Situationen und in jeweiligen sozialen Milieus entwickeln. Zu unterscheiden sind individuelle und gesellschaftliche Verhaltensdispositionen, die sozialen Gruppen oder ganzen Gesellschaften in je bestimmten Epochen, vermittelt durch Sozialisation und kollektive Erfahrung, zu eigen werden. Solche Menschenbilder und Weltdeutungen stehen in engem Zusammenhang mit anderen sozialen und politischen Strukturen, auf die sie als Sinndeutung der Wirklichkeit bezogen sind und mit denen sie sich wandeln. Folglich sollte bei diesem Leitproblem ein weiter Begriff von Kultur zugrunde gelegt werden, der sich nicht auf Kunst und Wissenschaft beschränkt, sondern den gesamten Bereich gesellschaftlicher Verhaltensformen, Handlungsmuster und Sinndeutungen der Wirklichkeit umfaßt. Dies umfaßt auch die historische Vielfalt des Religiösen als Faktor menschlicher Daseinsorientierung, der unmittelbar Einfluß auf das Alltagsleben hat (Ehe, Familie, Sexualität, Umgang mit Krankheit, Alter, Tod usw.).

Auch Geschichtsbewußtsein und politische Theorien und deren Realisierungsversuche sind Bestandteile von Weltdeutung. Nun ist jede Form des Menschenbildes und der Weltdeutung in der Gefahr, sich selbst zu verabsolutieren und in dogmatischer Abgrenzung zu anderen seine eigene Identität zu realisieren. So werden z.B. Geschichtsbewußtsein zu Geschichtsbildern und politische Theorien zu Ideologien, so entstehen u.a. Nationalismus und Antisemitismus. Verabsolutierte Sinndeutungen gehen oft mit einer Vielfalt von Symbolen und politischen Ritualen einher. Die Perspektive dieses Leitproblems besteht folglich in der Anerkennung der Dynamik, der Offenheit und des Wandels von Menschenbildern. Damit hat gerade dieses Leitproblem eine besondere ideologiekritische Funktion und hält gleichzeitig zur Bescheidenheit an, wenn klar wird, daß es sich um Modelle handelt, die mit anderen Sinndeutungen konkurrieren.

1.4 Dimensionen historischer Forschung

Alle Daseinsbereiche der Menschen haben ihre Geschichte. Dem trägt die Geschichtswissenschaft mit einer hochgradigen Arbeitsteilung und Spezialisierung Rechnung. Um diese Vielfalt zu ordnen, werden hier sechs Dimensionen historischer Forschung unterschieden, die man als Grundbereiche ansehen kann und denen sich alle anderen Ansätze zuordnen lassen:

- Geschlechtergeschichte
- Politikgeschichte
- Sozialgeschichte
- Wirtschaftsgeschichte
- Kulturgeschichte
- Umweltgeschichte

Diese sechs Dimensionen durchdringen und bedingen sich wechselseitig und erlauben und erfordern ein integratives Verfahren, in dem ein Gegenstand aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachtet wird und das Ineinandergreifen der Daseinsbereiche zeigt. Gleichzeitig erscheint jede Dimension relativ autonom und damit abgrenzbar gegenüber den anderen.

Geschlechtergeschichte

Die Frauengeschichtsforschung hat, indem sie Frauen als Subjekte sichtbar gemacht hat, die Vorstellung von der allgemeinen Geschichte entscheidend verändert hin zur Konzeption einer Geschlechtergeschichte. Dieser integrative Ansatz, der sich mit der Rolle von Männern und Frauen in der Geschichte auseinandersetzt, geht von einem umfassenden Geschichtsverständnis aus, das verstärkt die Dimensionen Mentalität, Umwelt, Alltag, Gesellschaft und Wirtschaft in den Vordergrund rückt. Geschlecht und Geschlechterverhältnis sind soziale und historische Kategorien, die eine grundlegende Dimension historischer Forschung begründen.

Politikgeschichte

Innerhalb der Politikgeschichte stehen als Aspekte im Vordergrund Herrschaft, Macht, Recht, Staaten als politische Systeme, Verfassungen, Parteien, Bürgerinitiativen, Innenpolitik, Außenpolitik, internationale Beziehungen usw. Zu beachten sind die Vielfalt politischen Handelns und die Tatsache, daß zumindest in der Neuzeit das Politische kaum einen Lebensbereich unberührt läßt.

Sozialgeschichte

Sozialgeschichte setzt sich, häufig in Verbindung mit Wirtschaftsgeschichte, mit sozialen Strukturen und Prozessen und deren Veränderung auseinander. Ihr Themenspektrum ist vielfältig: Familie und Sozialisation, Bevölkerungsbewegungen, Mobilität, Generationsproblematik, kollektive Mentalitäten, Interessengruppen, Professionalisierung, Frauenemanzipation, Unternehmens- und Arbeitsverhältnisse, Arbeiterschaft und Arbeiterbewegung, Arbeit und Arbeitsteilung, soziale Ungleichheit usw. Sozialgeschichte untersucht auch Erfahrungen und Handlungen, Lebensweisen und Verhaltensmuster, die in der Alltagsgeschichte als Teilbereich der Sozialgeschichte im Mittelpunkt stehen.

Wirtschaftsgeschichte

Wirtschaftsgeschichte setzt sich mit wirtschaftlichen Strukturen und Prozessen, Theorien, Handlungen und Ereignissen auseinander. Sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Fragestellungen hängen eng zusammen, so daß beide Disziplinen oft aus unterschiedlichen Blickwinkeln ähnliche Fragen an die Forschung herantragen, wenn sie sich mit Fragen von Arbeit, Arbeitsteilung und Arbeitsverhältnissen, Problemen des Weltmarktes usw. auseinandersetzen. Wirtschaftsgeschichte bezieht auch Mentalitäten in ihre Fragestellungen ein, wie den Fortschrittsgedanken im Zusammenhang der ökologischen Diskussion. Konflikte zwischen ökologischen und ökonomischen

Interessen z.B. rücken wirtschaftsgeschichtliche Fragestellungen in das Feld politischer Entscheidungen.

Kulturgeschichte

Hier soll ein weiter Begriff von Kultur zugrundegelegt werden, der den gesamten Bereich gesellschaftlicher Verhaltensformen, Handlungsmuster und Sinndeutungen der Wirklichkeit umfaßt. Kulturgeschichte untersucht menschliche Werke und menschliches Gestalten, aber auch den Zusammenhang zwischen natürlicher Umwelt und Kultur als Welt der Bilder und der Sprache, die Wahrnehmung, Einstellungen (Mentalitäten), Wertvorstellungen und Handeln der Menschen prägt. Kulturgeschichtliche Themen reichen vom Alltagsleben in der Familie, von Arbeit und Produktion, Religion und Glaube bis hin zu Kunst, Dichtung, Festen, Formen des sozialen Protests, Herrschaftssymbolen usw.

Umweltgeschichte

Das Bewußtsein von der Existenzbedrohung der Erde und der Dringlichkeit der politischen Bewältigung dieser Probleme begründet Umwelt als eigenständige Dimension geschichtlicher Wirklichkeit. Umweltgeschichte setzt sich auseinander mit Naturgeschichte, gesellschaftlicher Relevanz von Umwelt, von Menschen bewirkter Umweltveränderung und ihrer Wahrnehmung, gesellschaftlichen Aktivitäten zur Verbesserung von Umwelt, aber auch mit menschlichen Kulturerzeugnissen, die ebenso als Umwelt begriffen werden können.

1.5 Formen historischer Untersuchung

Der Geschichtsunterricht berücksichtigt unterschiedliche Formen historischer Untersuchung, die sich nach Erkenntnisinteressen, Untersuchungsrichtungen und spezifischen Arten der Darstellung von Ergebnissen richten:

- Die genetisch-chronologische Untersuchung
- Der Längsschnitt
- Der Querschnitt
- Die Einzelfalluntersuchung
- Die Strukturanalyse
- Die Biographie
- Der Vergleich

Die perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung gehört als Bestandteil in alle anderen Formen und stellt eher eine Grundform dar. Sie bildet, indem sie die Perspektivität geschichtlicher Überlieferung, Darstellung und Deutung, die Standort- und Zeitgebundenheit sowie Prämissen, Wertungen und Zielsetzungen historischer Darstellungen betrachtet, die Grundlage jeder historischen Untersuchung.

Der Erkenntniswert der unterschiedlichen Formen historischer Untersuchung sollte zum Gegenstand methodischer Reflexion im Unterricht werden.

Die genetisch-chronologische Untersuchung

Die genetisch-chronologische Untersuchung betont die zeitliche Abfolge der Geschichte, in der neue Verhältnisse und Ereignisse als Ergebnis früherer erscheinen. Der Vorzug dieser Form historischer Untersuchung besteht darin, eine für die Analyse notwendige Informationsbasis zu schaffen, Ordnung und Struktur in die Fülle geschichtlicher Ereignisse und Abläufe zu bringen und große Zusammenhänge sowie den Prozeßcharakter der Geschichte in Form von Entwicklungslinien herauszuarbeiten. Dagegen bietet diese Form nur geringe Ansätze zur Problematisierung, Alternativen und andere Möglichkeiten geraten leicht aus dem Blick, und verschiedene Dimensionen, unterschiedliche Perspektiven usw. bleiben untergeordnet. Damit kann eine Entwicklungslogik suggeriert werden, die näherer Prüfung nicht standhält.

Der Längsschnitt

Die Lernenden können in einem historischen Längsschnitt periodenübergreifende Themen, Entwicklungslinien und Problemstellungen im historischen Wandel untersuchen. Längsschnitte erlauben, die Tiefendimension historischer Prozesse zu ergründen und einen Gegenwartsbezug herzustellen. Sie schärfen den Blick für Dauer und Wandel, Interdependenzen, Problemkontinuitäten und Brüche sowie für die fundamentale Kategorie der Veränderung. Längsschnitte können dann ahistorisch werden, wenn man die ausgewählten Einzelphänomene isoliert und losgelöst vom jeweiligen historischen Zusammenhang betrachtet und damit das Bedingungs-Wirkungs-Geflecht nicht angemessen deutlich wird. Dem kann man entgegenwirken durch einen differenzierten Längsschnitt, bei dem die Zahl der Fälle aus verschiedenen Perioden eingegrenzt bleibt und der Einzelfall Elemente eines Querschnitts bekommt, so daß im Rahmen eines Längsschnitts mehrere Querschnitte miteinander verglichen werden.

Der Querschnitt

Bei einem historischen Querschnitt können die Lernenden in einer Art Momentaufnahme die gleichzeitig existierenden historischen Phänomene z.B. in einer Region, einem Staat oder der Welt betrachten. Querschnitte ermöglichen, die ganze Breite und Vielfalt nebeneinander existierender Lebensformen wahrzunehmen, die "Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" zu erfahren, Zusammenhänge zu sehen und eine Vielzahl von Dimensionen und Problembereichen zu verbinden. Idealtypisches Ziel dieser Form ist es, die Gesamtwirklichkeit einer Epoche so umfassend wie möglich zu rekonstruieren. Dabei werden jedoch unvermeidlich Gesichtspunkte der Entwicklung und Veränderung und damit der Prozeßhaftigkeit von Geschichte vernachlässigt.

Die Einzelfalluntersuchung

Die Betrachtung eines historischen Einzelfalls ermöglicht den Lernenden die Konzentration auf ein Ereignis. In diesem Ereignis erscheint Geschichte verdichtet, konzentriert, gebündelt und vergrößert und bringt damit ein sonst kaum erreichbares Maß an Konkretheit, Anschaulichkeit und Genauigkeit. Lohnend ist die Untersuchung eines historischen Einzelfalls dort, wo dieser auf größere Zusammenhänge verweist. Er sollte repräsentative Bedeutung haben und damit die Grundlage für eine umfassendere Betrachtung der wesentlichen Strukturen einer Problemstellung legen. Zumindest muß die Untersuchung des Einzelfalls die Frage enthalten, inwieweit die Befunde typisch oder untypisch sind. Unter solchen Gesichtspunkten gewinnen auch Lokalmodelle ihren Wert. Die Untersuchung eines historischen Einzelfalls birgt die Gefahr, sich in Details zu verlieren. Sie büßt ihren Wert ein, wenn die Zusammenhänge nicht bedacht werden.

Die Strukturanalyse

Die Strukturanalyse zeigt den Gegenpol zur Einzelfalluntersuchung und ist vom Ganzen her gedacht. Sie verweist die Lernenden auf die inneren Zusammenhänge, das Ordnungsmuster, die bewegenden Kräfte und die maßgebenden Prinzipien einer Gesellschaft oder eines Systems und verlangt damit eine differenzierte Sicht, die der Analyse komplexer historischer Erscheinungen angemessen ist. Eine solche Sicht ist nicht allein aus den Quellen zu gewinnen, verlangt großen Überblick und verweist auf Theorien und Modelle, deren Erklärungskraft wiederum an der Realität zu messen ist. Damit hat diese Form der historischen Untersuchung in einem wissenschaftspropädeutischen Unterricht ihre Funktion, aber auch ihre Grenzen. Elemente des Prozeßhaften, des Einzelfalls und der Einzelperson werden bei der Strukturanalyse notwendigerweise vernachlässigt.

Die Biographie

Bei biographischen Untersuchungen können die Lernenden unmittelbar an eigene Lebens- und Erfahrungswelten anknüpfen. Sie erfahren, wie einzelne Menschen als Individuen und als Mitglieder sozialer Gruppen durch ihr Handeln und Nichthandeln, durch ihre Stärken und Schwächen, durch ihre Leistungen und ihr Versagen und durch ihre Wünsche, Hoffnungen und Gedanken Geschichte beeinflusst haben. Sie erfahren, daß Menschen nicht nur Geschichte machen, sondern auch erleiden. Biographien sind im Wechselspiel von Mensch und Natur, Individuum und Gesellschaft, Person und Struktur sowie Autonomie und Sachzwang zu sehen. Bei biographischen Untersuchungen geht es vor allem darum, die Handlungsmöglichkeiten von Einzelpersonen auch im Alltag zu erkennen. Für die Dimension der Geschlechtergeschichte gewinnt die biographische Untersuchung eine besondere Funktion, wenn Arbeit und Lebensweisen von einzelnen Frauen sichtbar werden sollen.

Der Vergleich

Bei historischen Vergleichen können die Lernenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede historischer Erscheinungen herausarbeiten. Ein Vergleich wird erst ergiebig, wenn Vergleichskriterien gefunden werden können und vorher festgelegt werden. Nicht alles kann mit allem verglichen werden. Zu vergleichende Sachverhalte müssen genügend Ähnlichkeiten aufweisen, um Gemeinsamkeiten zu zeigen. Gleichzeitig müssen sie sich genügend unterscheiden, um Kontraste deutlich werden zu lassen. Der Vergleich zielt ab auf eine Vertiefung und Differenzierung des historischen Urteilsvermögens. Er stellt auch hohe Anforderungen hinsichtlich der Kenntnisse der einzelnen Sachverhalte und ihrer möglichen Strukturzusammenhänge.

1.6 Zur Situation der Lernenden

Ein wesentlicher Bezugspunkt für den Geschichtsunterricht sind die Lernvoraussetzungen und die Erfahrungen der Lernenden. Diese sind nicht nur Adressaten,

sondern vielmehr Subjekte, die ihre Erwartungen, Interessen, Einsichten und Einstellungen, wozu auch schon vorhandenes Geschichtsbewußtsein zählt, in den Lernprozeß einbringen. Eigene Interessen zu bestimmen, unterschiedliche und auch gegenläufige Interessen wahrzunehmen, Bedürfnisse zu artikulieren und Beziehungen zwischen den Lerngegenständen und der eigenen Situation zu suchen, sind Ausgangspunkte, die der ausdrücklichen Ermunterung und Förderung bedürfen.

Dabei sind die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schülerinnen, weiblichen Studierenden und Kollegiatinnen, von Lernenden aus den neuen Bundesländern, von Lernenden aus Aussiedlerfamilien und von ausländischen Lernenden zu berücksichtigen. Die zunehmende Heterogenität auf der Seite der Lernenden erfordert als grundlegende Orientierung Toleranz, Akzeptanz, einen reflektierten Umgang miteinander und gegenseitige Solidarität.

Die Lernenden wirken bei der Festsetzung von Inhalten und Methoden mit. Herkunft und bisherige Sozialisation sind bei allen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen bis in jeden einzelnen Kurs zu beachten. Nur ein Geschichtsunterricht, der alle Daseinsbereiche der Menschen berücksichtigt, der viele Perspektiven zuläßt und erfordert, der ausgehend von Problemen das Lernen von Methoden als Weg zu einem methodischen Handeln betrachtet und der zu reflektierten und offenen Identitäten führt, wird den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht und trägt dem Gleichstellungsauftrag des Grundgesetzes hinsichtlich des Geschlechts, der Abstammung usw. Rechnung.

Schülerinnen und Schüler an gymnasialen Oberstufen und an Fachgymnasien

Ein gestiegenes Bildungsbedürfnis insgesamt hat den Anteil der Schülerinnen und Schüler eines Geburtsjahrgangs, die die gymnasialen Oberstufen und die Fachgymnasien besuchen, deutlich erhöht. Die dadurch gegebene größere Breite der Voraussetzungen ist zu berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich z. T. hinsichtlich bisheriger schulischer Laufbahnen. Auch in den gymnasialen Oberstufen sind somit Schülerinnen und Schüler mit notwendig abweichenden inhaltlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten bezogen auf das Fach Geschichte zu integrieren. Dies gilt noch deutlicher in den Fachgymnasien.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in der Regel wenig hinsichtlich ihrer Altersstruktur. Für sie fallen Jugendzeit, damit die Zeit der Suche nach personaler und sozialer Identität, und Schulzeit in der Regel zusammen, wodurch die Schule eine erhebliche Gestaltungsfunktion für deren Lebenswelt gewinnt. Kennzeichnend für diese Situation ist, daß die Schülerinnen und Schüler sich in der Regel noch nicht für einen bestimmten Beruf entschieden haben und für ihre materielle Existenzsicherung noch nicht selbst verantwortlich sind, wenngleich sie nicht nur als Konsumentinnen und Konsumenten am Wirtschaftsgeschehen teilnehmen, sondern bestrebt sind - oft aufgrund des Wunsches nach unabhängiger Lebensgestaltung -, eigene finanzielle Mittel zu erwerben. Dadurch werden sie in Ansätzen mit Merkmalen der Arbeitswelt konfrontiert. Dennoch bleiben Schülerinnen und Schüler weitgehend frei von gesellschaftlichen und ökonomischen Zwängen und grenzen sich innerhalb von altershomogenen Gruppen von der Welt der Erwachsenen ab. Gleichzeitig führen objektiv günstige Bildungschancen, gestiegene Mobilität und erweiterte materielle Voraussetzungen zu einer Selbständigkeit in vielen Handlungsbereichen, in denen eigene Wege individueller Entfaltung und sozialer Integration erprobt werden können.

Bei den Jugendlichen haben sich Wachstumsvorgänge und Reifungsprozesse in den vergangenen Jahrzehnten erheblich vorverlagert, was nicht nur die körperliche Entwicklung angeht, sondern eine universelle Entwicklungsbeschleunigung betrifft. Die Vorverlagerung der Jugendphase und früheres Erwachsenwerden und eine Verlängerung der Jugendphase im Schulbesuch sind die festzustellenden gegenläufigen Prozesse. Daraus resultiert das Bedürfnis nach Orientierung einerseits und nach größerer Selbständigkeit andererseits.

Studierende, Kollegiatinnen und Kollegiaten

Die Situation der Studierenden am Abendgymnasium und der Kollegiatinnen und Kollegiaten unterscheidet sich, was die Berufs- und Familienzusammenhänge, die Altersstruktur und die Lernvoraussetzungen angeht, wesentlich von der der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe und des Fachgymnasiums. Sie sind berufserfahrene Erwachsene. Durch ihre Berufstätigkeit sind sie in die Arbeit mit anderen eingeführt, sie haben sowohl kooperativ als auch hierarchisch gegliederte Arbeitsstrukturen kennengelernt und sind daher mit Merkmalen arbeitstechnischer Rationalität und beruflich bedingten Konflikten und Lösungsstrategien vertraut. Ihr Lernen wird entscheidend durch die Heterogenität ihrer Berufserfahrungen geprägt. So spielen hier Berufszufriedenheit bzw. -Unzufriedenheit eine wichtige Rolle. Je anspruchsvoller die berufliche Tätigkeit ist bzw. war, desto offener und vertrauensvoller können sie sich auf die schulische Situation einlassen. Kommen sie aus verstärkt weisungsgebundenen Berufszusammenhängen, so tragen sie diese Erwartungen auch an die Institution Schule heran. Zwischen der Berufstätigkeit der Studierenden bzw. der Kollegiatinnen und Kollegiaten und ihren Motiven für den neu aufgenommenen Schulbesuch lassen sich keine eindeutigen Schlüsse ziehen. Die Weiterbildung kann sowohl in dem Wunsch nach einer völligen Neuorientierung als auch nach Aufstieg in dem alten Berufsbereich begründet sein.

Nicht nur der Beruf, auch die familiäre Situation der Studierenden bzw. der Kollegiatinnen und Kollegiaten ist oftmals bestimmend für den Schul- bzw. Kollegbesuch. Hierbei kann es einmal darum gehen, das Abitur nachzuholen und auf diese Weise noch nachträglich die Wünsche der Eltern zu erfüllen, andererseits - und dies betrifft in verstärktem Maße die Frauen - wird versucht, den von den Eltern ursprünglich gewollten und auch eingeschlagenen Lebensweg jetzt nach eigenen Plänen zu gestalten.

Auffallend ist, daß der Anteil der Frauen an Abendgymnasien und Kollegs überwiegt und noch weiterhin zunimmt. Dies begründet sich vor allem aus dem Wunsch nach Persönlichkeitsentfaltung, aus dem Anspruch auf Gleichberechtigung und aus dem Streben nach beruflichem Fortkommen. So gilt in besonderem Maße für Frauen, daß

der erneute Schulbesuch für sie einen Wendepunkt in ihrer Biographie bedeutet. Mit dem Eintritt in das Abendgymnasium bzw. das Kolleg gehen nicht nur tiefgreifende wirtschaftliche und soziale Änderungen einher, sondern auch Wandlungen, die die eigene Persönlichkeit betreffen. Die Vertrautheit mit der alten Lebenssituation wird zumindest partiell durchbrochen, ohne daß die Studierenden bzw. Kollegiatinnen und Kollegiaten im Gegenzug die Sicherheit erhalten, für sich neue Ziele definieren und diese auch erreichen zu können.

Im Unterschied zu den Kollegiatinnen und Kollegiaten sind die Studierenden am Abendgymnasium während ihrer Schulzeit in der Regel berufstätig. Diese Berufstätigkeit bedingt einen enormen Zeitdruck. Andererseits gilt jedoch auch, daß die Mehrzahl sich freiwillig für diese Doppelbelastung entschieden hat und von daher ein großes Maß an Motivation für den Lernprozeß mitbringt. Die Berufstätigkeit der Studierenden ist eine wesentliche Ursache für deren Heterogenität. Diese wird noch durch die zunehmende Anzahl arbeitsloser Studierender verstärkt. In den Lerngruppen können diese Unterschiede schnell zu Spannungen führen, die durch den unterschiedlichen Zeitdruck und das Lerntempo bedingt sind. Während die einen über genügend Zeit für die häusliche Nach- und Vorbereitung verfügen, ist es für die anderen äußerst problematisch, zwei Aufgabenkreise nebeneinander zu bewältigen.

Erwachsene Lernende haben noch stärker als Jugendliche das Bedürfnis, gesetzte Ziele zu überprüfen, Inhalte auf ihre Lebenssituation und ihren Erfahrungshorizont und damit auf ihre Biographie zu beziehen und ihr Lernen mitzugestalten.

In der Einführungsphase der Abendgymnasien und Kollegs ist besonders zu beachten, daß bei den Studierenden und bei den Kollegiatinnen und Kollegiaten die Kontinuität schulischen Lernens für längere Zeit unterbrochen war. Von daher entspricht es deren Bedürfnissen, das Lernen von Methoden in den Mittelpunkt zu stellen, die an vorhandene Lernvoraussetzungen anknüpfen.

Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels

Die technische Entwicklung und ein beschleunigter ökonomischer Strukturwandel haben die Qualifikationsanforderungen an Arbeitskräfte deutlich verändert. Zurückgehende Jahrgangsstärken haben den Ausbildungsmarkt entspannt, ohne allerdings den Arbeitsmarkt zu entlasten. Ebenso gibt es einen deutlichen Stau in den Hochschulen, der sich wie die anderen Faktoren auf die Zukunftspläne der Lernenden auswirkt.

Die Massenmedien haben eine völlig veränderte Kommunikationssituation geschaffen. Tiefgreifende Veränderungen der Familienstrukturen und der familiären Sozialisation haben die Hinwendung zu Gleichaltrigengruppen verstärkt. Gleichzeitig werden die Jugendlichen infolge der Altersstruktur der Gesellschaft zu einer Minderheit. Soziale, regionale und religiöse Milieus haben an Bedeutung verloren. Insgesamt ist es zu einem Abbau von Ungleichgewichten gekommen, dem aber zunehmende Individualisierungstendenzen gegenüberstehen. Einer Zunahme von Chancen entspricht eine Zunahme von Anforderungen.

Hinsichtlich der politischen Situation ist die Welt für die Lernenden nicht eindeutiger und überschaubarer geworden. Die Aufhebung der Ost-West-Polarität, die Auflösung des Ostblocks einschließlich der Sowjetunion und die Vereinigung Deutschlands stellen eingefahrene Denkgewohnheiten und Verhaltensweisen in Frage. Krisen in vielen Teilen der Welt mit gewaltsamen Konflikten, die auch auf Europa übergegriffen haben, zunehmende Flüchtlingsströme bzw. Wanderungsbewegungen, globale ökologische Bedrohungen und wachsende Nord-Süd-Gegensätze stellen die Handlungsfähigkeit politischer Systeme auf die Probe und finden häufig negative Antworten in Fundamentalismen und Nationalismen. Ansätzen für ein neues friedliches Zusammenleben der Völker stehen neue Konflikte und Abgrenzungen gegenüber. Die heranwachsenden Schülerinnen und Schüler, die Studierenden und die Kollegiatinnen und Kollegiaten suchen in einer komplizierter gewordenen Welt nach Orientierungen.

Durch den Prozeß der Vereinigung Deutschlands und die Zuwanderung von Ausiedlerfamilien treffen Deutsche mit unterschiedlichen Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen aufeinander. Zunehmende internationale Wanderungsbewegungen führen zur Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. All dies sind nicht nur Probleme für die Minderheiten in der aufnehmenden Gesellschaft, sondern auch Schwierigkeiten der Mehrheit mit den Minderheiten und damit auch mit sich selbst. Unter diesen Voraussetzungen und unter der Bedingung einer kleiner werdenden Welt, in der alle existentiell wichtigen Fragen die nationalen Grenzen sprengen, entspricht ein interkulturelles Lernen, das sich an Mehrheiten und Minderheiten gleichermaßen richtet, den grundlegenden Bedürfnissen aller Lernenden. Dabei handelt es sich um einen wechselseitigen Lernprozeß, der auf den Prinzipien der Gleichheit, der Gleichwertigkeit der Kulturen, der Toleranz und auf dem Willen zu gegenseitigem Verstehen gründet.

Die Einsicht, daß ein verantwortungsbewußter Umgang mit Ressourcen notwendig und daß die Erde nicht unverwundbar ist, hat das Bedürfnis gerade junger Menschen wachsen lassen, ökologische und ökonomische Zusammenhänge zu erfassen, an Entscheidungen in allen Bereichen des Lebens teilzunehmen und hierfür Verantwortung zu übernehmen.

Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung und Wissenschaftspropädeutik

Die Lernenden sehen die Aufgabe der Schule in erster Linie in der Vergabe von Qualifikationen und Berechtigungen für Ausbildung und Studium und messen damit der Schule eine gewichtige, aber eher formale Funktion für ihren Lebensweg zu. Dementsprechend wird den Inhalten als möglicher Orientierungshilfe und Unterstützung bei der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebensanforderungen geringere Bedeutung zugemessen. Diese Haltung entspricht aber eher zu beschreibenden Problemen in den Schulen als tatsächlich vorhandenen Bedürfnissen.

Ausgehend von ihrer persönlichen, schulischen, gesellschaftlichen und politischen Situation können die Schülerinnen und Schüler erwarten, daß die Schule ihnen in den

entscheidenden Jahren des Erwachsenwerdens hilft, sich selbst in sozialer Verantwortung zu verwirklichen und diejenigen Fähigkeiten zu entwickeln, die in der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Realität handlungsfähig machen. Entsprechendes gilt für die Studierenden und die Kollegiatinnen und Kollegiaten unter den veränderten Bedingungen des Erwachsenseins. Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft - orientiert an den Werten des Grundgesetzes und am Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes - sind die zentralen Bestandteile solcher Handlungsfähigkeit.

Auch hinsichtlich Berufsausbildung und/oder Studium können die Lernenden erwarten, daß ihnen die Schule die notwendigen wissenschaftspropädeutischen Qualifikationen wie Ausdauer, Selbständigkeit und grundlegende wissenschaftliche Denkstile sowie Vorgehens- und Erkenntnisweisen vermittelt. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Einführung in fachspezifische Methoden und Denkstile sowie die Weckung von Theorieverständnis. Diese Zielsetzung ist ein Bestandteil des Unterrichts und dient dazu, die Lernenden zu befähigen, unbekannte und offene Problemfelder zu bewältigen. In einer ständig sich wandelnden Welt kann die Schule kein lückenloses Wissen bereitstellen, sondern sie muß die Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln helfen, die zur selbständigen Problemdefinition und -bearbeitung notwendig sind.

2 Methodenlernen und methodisches Handeln

Ziele, Inhalte und Methoden sind miteinander verknüpft; sie sind ebensowenig zu trennen wie Kenntniserwerb und Bewußtseinsbildung. Dennoch sind Methoden nicht unmittelbar abzuleiten von Zielvorstellungen. Die Gesamtheit der im Geschichtsunterricht zur Anwendung kommenden Verfahren und der Lernaktivitäten, einschließlich des Umgangs mit Materialien, ist gleichzusetzen mit Methoden. Der Geschichtsunterricht will beitragen zu einem reflektierten Geschichtsbewußtsein und damit zur individuellen, gesellschaftlichen und politischen Handlungsfähigkeit, deren Kern in Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft besteht, ebenso zur Selbständigkeit, zur Beherrschung grundlegender und fachspezifischer wissenschaftlicher Vorgehens- und Erkenntnisweisen und zur Problemlösungskompetenz. Damit knüpft der Geschichtsunterricht an die Bedürfnisse der Lernenden an.

Die angesprochenen Fähigkeiten sind nur zu erwerben und zu entwickeln in einem problemorientierten und problemoffenen Geschichtsunterricht, der gleichzeitig erfahrungsorientiert ist und Realbegegnungen, Realitätssimulationen und produktives Lernen ermöglicht. Die angesprochenen Schlüsselqualifikationen sind lediglich teilweise inhaltlicher Art, sie sind ganz wesentlich methodische Fähigkeiten. Es gilt, Methoden zu lernen einschließlich der Reflexion über Methoden, wodurch Chancen und Grenzen der jeweiligen Methode deutlich werden. Methoden werden dementsprechend zu Inhalten von Lernprozessen, und deren Beherrschung erlaubt in zunehmendem Maße methodisches Handeln innerhalb und außerhalb der Schule, so daß den Lernenden u.a. eine wachsende Beteiligung an der Gestaltung von Unterricht möglich ist.

Unterrichtsformen zur Erfassung und zur Analyse historischer Realität und von Geschichtsbewußtsein

Historische Realität und Geschichtsbewußtsein sollen im Geschichtsunterricht für die Lernenden systematischer Erfassung und Analyse zugänglich werden. Analyse setzt

Kenntnisse und Fähigkeiten voraus und führt wiederum zum Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, wobei der Schwerpunkt im methodischen Bereich liegt.

Soweit dies möglich erscheint, sollen Formen der Realitätsbegegnung genutzt werden. Auf den Wegen der Erkundung, der Beobachtung, der Befragung, von Interviews usw. werden historische Objekte, Museen, Archive und Zeitzeugen zu Ausgangspunkten des Lernens, wobei im Zuge der oral history sogar eigene Quellen geschaffen werden können. Realbegegnungen mit der Umgebung oder mit einem Ausschnitt der Realität erlauben, die Wirklichkeit in sinnlicher Anschauung und Erfahrung zu erfassen, zu ordnen und zu analysieren. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang wesentlich, von der unmittelbaren zur planmäßigen Wahrnehmung fortzuschreiten. Es gilt aber, über inhaltliche Ergebnisse hinaus erkundende Methoden und dazugehörige Formen der Dokumentation aufzubauen, die Erweiterung und Aufklärung von Erfahrung durch methodisches Handeln und seine Reflexion ermöglichen und somit ein kritisches Methodenbewußtsein entwickeln. Realbegegnungen sind auf Selbsttätigkeit und aktives Verhalten, ebenso auf Kooperation angelegt, erbringen einen Zuwachs an Planungs- und Entscheidungsfähigkeit und lassen den Sinn des Lernens durch Mitgestaltung begreifen.

Daneben stehen andere Arten selbständiger Informationsbeschaffung und -verarbeitung, die sich wesentlich auf in Büchern und Zeitschriften veröffentlichtes Material beziehen. Die Nutzung von Nachschlagewerken, Zeittafeln, historischen Atlanten, Datenbanken usw., die Fertigkeiten des Bibliographierens, Zitierens und Exzerpieren und die Fähigkeiten des Sammelns, Ordnen, Zuordnen und Gliedern stehen im Mittelpunkt.

Auch die verschiedenen Arten des Unterrichtsgesprächs spielen bei der Analyse eine Rolle.

Schriftliche Quellen und historische Darstellungen entsprechen zwar dem Hauptarbeitsfeld der Geschichtswissenschaft, im Geschichtsunterricht aber ist die Vielfalt historischer Zeugnisse zu berücksichtigen. Die Kenntnis sehr verschiedener

Materialien und die unterschiedlichen Fähigkeiten zu deren Analyse gilt es zu entwickeln. Das notwendige Spektrum umfaßt

- verschiedene Formen schriftlicher Quellen,
- historische Darstellungen (Sekundärliteratur),
- Statistiken und Diagramme,
- Geschichtskarten und historische Karten,
- mündliche Zeugnisse,
- Sachquellen,
- Bilderquellen (Karikaturen, Fotos, Gemälde usw.),
- Tonaufnahmen,
- Filme (Filmdokumente, Dokumentarfilme, Spielfilme) und
- Dichtung (Drama, Roman, Gedicht, Lied usw.).

Kein Material, auch nicht das audio-visuelle, dient allein der Anschauung, sondern unterliegt bei allen notwendigen Unterschieden in den einzelnen Fertigkeiten grundlegenden Schritten der Materialbearbeitung. Dazu gehören eine formale Analyse und damit die Untersuchung äußerer Merkmale, eine inhaltliche Analyse, eine Interpretation, bei der vorliegendes Material eingeordnet, gedeutet, verglichen und in seinem historischen Erkenntniswert überprüft wird, und eine Reflexion und Problematisierung, bei denen die Bildung eines begründeten Urteils einher geht mit der Entwicklung von Ergänzungen, Alternativen und kontroversen Ansichten.

Viele der genannten Materialien sind als öffentliche Medien anzusehen, deren besondere Gestaltungsmerkmale ebenso zu berücksichtigen sind wie die Tatsache, daß Medien Elemente eines Kommunikationsprozesses sind und gesellschaftliche Bedeutung erlangen. Im Geschichtsunterricht bietet sich außerdem die einmalige Chance, sie mit nichtöffentlichen Quellen zu konfrontieren. Medien vermitteln in besonderer Weise auch fremde Perspektiven und unterstützen damit interkulturelles Lernen. Eine historische Medienkunde leistet einen besonderen Beitrag zur politischen Bildung.

Auch die Formen historischer Untersuchung stellen Methoden dar, die im Geschichtsunterricht zu erlernen sind.

Insgesamt gilt es, genaues Hören, Sehen und Lesen zu lernen, die Bedingungen eigener Wahrnehmung zu reflektieren, Standort- und Zeitgebundenheit von Aussagen zu bedenken und vielfältige Perspektiven zu entwickeln, die durch Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme auch alternative Realitäten in Zeit und Raum beachten. Zentrales Anliegen des Geschichtsunterrichts besteht im Lernen der jeweiligen Methoden und Vorgehensweisen, deren Anwendung den Lernenden zu methodischer Kompetenz verhilft. Wachsende Methodensicherheit erlaubt die Anwendung immer komplexerer Methoden und die umfangreicher werdende Einbeziehung außerschulischer Lernorte.

Unterrichtsverfahren zum Sachurteil und zur Wertung

Im Geschichtsunterricht geht es u.a. darum, das Zustandekommen von Wertungen zu ermitteln, sie auf methodische Richtigkeit zu überprüfen und eigene begründete Positionen zu entwickeln. Dazu gehört, zwischen Sachurteil und Wertung deutlich zu differenzieren.

Ein Sachurteil bedeutet Deutung und Kritik historischer Sachverhalte in Erklärungszusammenhängen, wobei die Zusammenhänge abhängig sind von Erkenntnisinteressen und Theorien. Die vorgenommene Begriffs- und Urteilsbildung sollte immer bewußter, immer kontrollierter und zunehmend selbständig erfolgen unter Einschluß der Reflexion der Gültigkeit und der Reichweite.

Wertung im Geschichtsunterricht ist gleichzusetzen mit einer Vergangenheitsdeutung im Verständnis der Gegenwart und in Erwartung der Zukunft und zeigt die normative Dimension historischen Wissens. Erst in der Abgrenzung einer normativen von einer empirischen Dimension wird das Rationalitätspotential historischer Argumentation deutlich. Dazu gehört, Wertvorstellungen, Wertungsmuster und Ordnungsmodelle zu unterscheiden, Stellungnahmen auf ihre Prämissen abzuklopfen, Wertkonflikte, Zeit-

und Standortgebundenheit zu beachten, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel einzubeziehen, letztlich die Kriterien und Begründungen des Wertens für die zentralen Elemente einer Stellungnahme zu halten. Nur so können bewußt soziale und politische Optionen erfolgen, nur so werden die Möglichkeiten politischen Handelns unter historischer Perspektive der Reflexion zugänglich.

Sachurteil und Wertung erfordern in besonderem Maße einen situationsgerechten, differenzierten Umgang mit Sprache, im Unterricht zunächst in mündlicher Form, wobei der Geschichtsunterricht auf fächerübergreifende Zusammenarbeit vor allem mit Deutsch angewiesen ist.

Soweit es möglich ist, sollten Unterrichtsverfahren genutzt werden, die die historische Realität oder gegenwärtige Diskursformen simulieren und auf Selbsttätigkeit, Kommunikation und Kooperation aufbauen. Rollenspiel, Planspiel und Hearing eignen sich als Verfahren ebenso wie Debatte, Streitgespräch, Diskussion usw.

Darstellung von Ergebnissen

Die Darstellung von Ergebnissen ist wesentlicher Bestandteil des Kommunikationsprozesses im Geschichtsunterricht, und somit ist der Geschichtsunterricht produktorientiert. Die Narrativität von Geschichte bringt es mit sich, daß im Mittelpunkt die Sprache steht, aber es gibt auch angemessene nichtverbale Darstellungsformen, die mehrere Fähigkeiten der Lernenden ansprechen. Im Unterricht sind vielfältige Formen der Darstellung von Ergebnissen zu berücksichtigen. Dazu gehören die Erstellung von Wandzeitungen und Collagen, das Schreiben von Texten und Kommentaren, das Zeichnen von Schaubildern, das Entwerfen von Flugblättern und Plakaten, die Produktion von Reportagen, Hörspielen, Fotoserien und Filmen und vieles mehr ebenso wie die gewohnteren Formen des Protokolls, des Referats und der Facharbeit. Die Produktion eigener Medien betont den medienkundlichen Auftrag des Geschichtsunterrichts. Ergebnisse des Geschichtsunterrichts können auch in Dokumentationen und Ausstellungen der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit bekanntgemacht werden.

Um Ergebnisse des Unterrichts sachgerecht darstellen zu können, ist das Erlernen der jeweiligen Methode notwendig.

Die meisten Formen der Darstellung erfordern einen situationsgerechten und differenzierten Umgang mit Sprache in mündlicher und schriftlicher Form, wobei auch hier der Geschichtsunterricht auf fächerübergreifende Zusammenarbeit vor allem mit Deutsch angewiesen ist. Einige Formen der Darstellung erfordern aber auch einen situationsgerechten und differenzierten Umgang mit gestalterischen Mitteln, der auf eine fächerübergreifende Zusammenarbeit vor allem mit Kunst verweist.

Methodenlernen und methodisches Handeln verweisen auf einen projektorientierten Unterricht, der ausgeht von Fragestellung, Problemanalyse und Arbeitsplanung, der Informationen erarbeitet und verarbeitet, in dem die Ergebnisse dargestellt werden und der die Fragestellung und das Lernen selbst dem Urteil und der Wertung zugänglich macht. Daneben und währenddessen sind auch Lehrgänge und Programme zum Erwerb von Kenntnissen und methodischen Fertigkeiten möglich und notwendig.

Es treten die Sozialformen des Unterrichts in den Vordergrund, die Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft fördern. Ein ausschließlich lehrerzentrierter Unterricht wird den Zielen des Geschichtsunterrichts nicht gerecht.

Alle Unterrichtsverfahren und Darstellungsformen können auch als Formen des Übens und der Lernkontrolle eingesetzt werden.

3 Die Inhalte des Geschichtsunterrichts

Die Inhalte des Geschichtsunterrichts sind nicht unmittelbar von den Zielen ableitbar. Dennoch besteht ein enger Zusammenhang. Ein problemorientierter Geschichtsunterricht, der von einem reflektierten Geschichtsbewußtsein als Beitrag zur politischen Kultur und von den Bedürfnissen der Lernenden ausgeht, hat seinen Schwerpunkt in der Vorgeschichte der Gegenwart und berücksichtigt in besonderem Maße die lebensweltliche und innerstaatliche Perspektive historischer Erfahrung. Um aber auch langfristig wirkende Veränderungen und Kontinuitäten bewußt wahrzunehmen, darf die Vorgeschichte der Gegenwart in Zeit und Raum nicht zu kurz greifen. Deshalb sollte die lange Dauer der Geschichte (das andere und Fremde in der Zeit) einbezogen werden. Die Europäisierung und Globalisierung gegenwärtiger Problemlagen erfordern darüber hinaus die Übernahme einer europäischen und einer globalen Perspektive historischer Erfahrung (das andere und Fremde im Raum). Die Inhalte des Geschichtsunterrichts beziehen sich auf die Vielfalt menschlicher Daseinsbereiche und der Formen ihrer Untersuchung.

3.1 Vorstufe und Einführungsphase:

Krisen und Umbrüche. Sachzwänge oder Handlungschancen?

Intentionen

Daß die gegenwärtige Epoche des ausgehenden 20. Jahrhunderts von Krisen und Umbrüchen gekennzeichnet ist, die die Menschen zu Positionsbestimmungen und Entscheidungen für ihr Handeln drängen, ist wenig strittig. Das Denken ist durch die Erfahrungen rasant ablaufender Veränderungen geprägt, wobei die Entwicklung weltweiter Kommunikationsstrukturen Informationsnähe und -fülle zugleich bewirkt. Das aber führt nicht nur zu neuen Kenntnissen und womöglich Urteils- und Verhaltenssicherheit, sondern verstärkt auch zu Verunsicherungen und Orientierungslosigkeit.

Die widersprüchlichen Wahrnehmungen krisenhaften Wandels, gegenüber dem sich der einzelne aufgrund der dadurch ausgelösten Ängste meist ohnmächtig fühlt, treffen Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende und Kollegiatinnen und Kollegiaten, die sich selbst in einer Phase persönlicher Verhaltensunsicherheit bzw. in einer Phase der schulischen oder existentiellen Neuorientierung befinden, besonders stark. Die äußere Krisenerfahrung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ordnungen und Systeme kann so durch die persönlichen Krisen noch verstärkt werden bzw. umgekehrt. Krisen können geradezu als allgegenwärtig und übermächtig erscheinen, die Fähigkeit zum Handeln kann durch unbeeinflussbar erscheinende Sachzwänge blockiert werden.

Die Thematisierung von Krisen und Umbrüchen im Geschichtsunterricht vermag damit in besonderem Maße an die Situation der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden und Kollegiatinnen und Kollegiaten anzuknüpfen. Sie kann dabei insofern Verunsicherung abbauen und Orientierungshilfen bieten, als in den Beispielen vergangener Krisen- und Umbruchsituationen Modelle von Krisenverläufen in ihren Ursachen und Wirkungszusammenhängen einerseits und von Verhaltensweisen der Menschen in diesen Krisen und von möglichen Spielräumen für verantwortliches Entscheiden und Handeln andererseits gesehen werden können. Das ermöglicht auch den Aufbau einer längerfristigen Motivation zur Auseinandersetzung mit Geschichte, ihren spezifischen Fragestellungen und Methoden.

Die Wahrnehmung der Krisen und gewaltsamen Konflikte in Europa und vielen Teilen der Welt wandelt sich. Schien mit dem Ende des Kalten Krieges die Gefahr des Nuklearkrieges und der dadurch möglichen Vernichtung der gesamten Erde gebannt, so bedurfte es nur einer kurzen Zeitspanne, um entgegengesetzte Tendenzen sichtbar und spürbar werden zu lassen. Die nukleare Bedrohung wird unübersichtlicher, da sich die Nachfolgestaaten der Sowjetunion über die Kontrolle dieser Waffen nicht einigen können und nun die Gefahr einer beschleunigten Verbreitung in andere Länder besteht. Die Kriege in der Welt lassen an Zahl und Heftigkeit nicht nach, Europa selbst wird wieder zum Kriegsschauplatz. Die Folgen dieser Auseinandersetzungen werden in Form von zunehmenden Flüchtlingsströmen und Wanderungsbewegungen schnell und direkt spürbar, d.h., was vorher fern zu sein schien und höchstens durch die Medien vermittelt wahrgenommen wurde, berührt jetzt unmittelbar und wird zur

konkreten Erfahrung. Die durch die Konflikte und ihre Konsequenzen ausgelöste Verunsicherung findet daher häufig negativ zu bewertende Antworten in fundamentalistischen Abgrenzungs- und Identifikationsstrategien.

Die Handlungsfähigkeit der politischen Systeme wird, international wie national, in einem Maße auf die Probe gestellt, daß von einer Vertrauens-, wenn nicht von einer Glaubwürdigkeitskrise gesprochen werden kann.

Historische Krisen und Umbrüche stehen zwar immer in Verbindung mit dem Vorhergehenden und dem Nachfolgenden, also im Zusammenhang langfristiger historischer Prozesse; aber um sie als solche überhaupt erkennen zu können, sind sie als zeitlich abgrenzbare Phänomene zu beschreiben, die durch krisenhafte Destabilisierung von Systemen als Ausgangspunkt und durch restabilisierende Umwandlung des alten Systems oder Ersetzen durch ein neues System als Ende markiert werden.

Die Begriffe Krisen und Umbrüche beziehen sich auf meist ungleichmäßige Entwicklungen, die durch unterschiedliche Beschleunigungen, Verzögerungen und Aufstauungen historischer Prozesse zu Krisenerfahrungen und -bewußtsein der Menschen führen. Krisenlagen und Umbruchsituationen umfassen aufgrund ihres komplexen Charakters jeweils mehrere gesellschaftliche Lebensbereiche, die wechselseitig aufeinander einwirken.

Krisen und Umbrüche können jedoch nicht hinreichend durch Äußerungen subjektiven Krisenbewußtseins bestimmt werden; solche Aussagen können zwar als Hinweise für entsprechende Entwicklungen gelten, aber der krisenhaft beschleunigte Wandel muß als gesellschaftlich weit- und tiefreichender jenseits der subjektiven Erfahrung objektiv feststellbar sein, um von der Krise oder dem Umbruch eines Gesamtsystems sprechen zu können.

Mit den Begriffen Krisen und Umbrüche werden offene Situationen beschrieben, die alternative Möglichkeiten für Entscheidungen enthalten. Krisen und Umbrüche sind damit nicht nur als Wandlungsprozesse im Sinne eines linearen Fortschritts zu verstehen, sondern auch als mögliche Auslöser für Restauration, Reaktion und

Rückschritt. In jedem Fall aber handelt es sich bei Krisen und Umbrüchen um beschleunigte Prozesse und Entwicklungsschübe, durch die eine grundlegende Veränderung der bestimmenden Strukturen einer Gesellschaft, eines Staates oder des internationalen Systems oder einzelner Sektoren derselben herbeigeführt wird.

In Krisen- und Umbruchzeiten vollzieht sich nicht nur Wandel, sondern bleibt auch Kontinuität erhalten. Die Erfahrung von Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit im beschleunigten Ablauf politischer, sozialer und ökonomischer Prozesse einerseits und in der verlangsamt, häufig gegenläufigen Entwicklung von Mentalitäten andererseits tritt besonders deutlich hervor. Angeblicher Schicksalhafterkeit und vermeintlichen Sachzwängen stehen Chancen der Kontrolle und Steuerung entgegen. Krisen und Umbrüche erweisen sich als historische Handlungsfelder besonderer Art, in denen die Menschen in gebündelter Form mit Problemen konfrontiert und zur Entwicklung von Lösungsstrategien herausgefordert werden.

Historische Krisen und Umbrüche sollen daher Fragen nach den Zusammenhängen von politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Prozessen, Fragen nach Ursachen und Wirkungen, Fragen nach handelnden Personen und Personengruppen, Fragen nach den Interessen von einzelnen Menschen und Menschengruppen sowie Fragen nach Veränderungen bzw. Konstanten im Umbruch eröffnen. Die Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden und Kollegiatinnen und Kollegiaten können dadurch die Erfahrungen einer Vielzahl von Menschen, ihre unterschiedliche Wahrnehmung und Wahrnehmungsbereitschaft, ihre unterschiedlichen Mentalitäten, Motive, Interessen, Ängste und Strategien und die Effektivität ihres Handelns aus unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen und der Nachwelt untersuchen.

Historische Krisen und Umbrüche lassen aus der Distanz der Vergangenheit und des Fragens nach ihrer jeweiligen objektiven Gegebenheit die unmittelbare Betroffenheit der Lernenden durch aktuelle Krisen- und Umbruchsituationen eher überwinden und Zugang zu einem rationalen Umgang mit verunsichernden Krisenlagen finden. Geschichte sollte damit zu einem besseren, d.h. durchdachten Krisenverständnis führen und so für die Lernenden als ein Erfahrungsfeld in den Blick kommen, aus dem trotz ihrer jeweiligen historischen Einmaligkeit und Besonderheit Erhellungen für eigenes

Handeln in der Gegenwart gewonnen werden können. Multiperspektivische Betrachtung und Suche nach multikausalen Erklärungsansätzen fördern dabei die Bildung eines reflektierten Geschichtsbewußtseins, die Ausbalancierung von Identitäten und die Entwicklung von Handlungsstrategien. So trägt die Auseinandersetzung mit historischen Krisen- und Umbruchsituationen zur politischen Bildung bei, indem sie Orientierungshilfen für individuell verantwortetes soziales und politisches Handeln in gegenwärtigen Prozessen des Wandels zwischen Betroffenheit bzw. Empathie und Distanz, Emotionalität und Rationalität, Standpunktbezogenheit und multiperspektivischer Relativierung sowie letztlich zwischen Sachzwang und Handlungschancen bieten kann und damit auch dazu beitragen kann, Krisenängste abzubauen und die Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung zu fördern.

Leitprobleme und Dimensionen

Durch den Geschichtsunterricht in der Vorstufe bzw. Einführungsphase sollen unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden und Kollegiatinnen und Kollegiaten ausgeglichen werden, um sie auf die Arbeit in der Kursstufe bzw. dem Kurssystem vorzubereiten. Die Lernenden sollen deshalb mit der ganzen Breite des Faches, insbesondere seinen leitenden Fragestellungen, seinen verschiedenen Daseins- und Wirklichkeitsbereichen und seinen verschiedenen Untersuchungsformen sowie mit den spezifischen Arbeitsweisen der gymnasialen Oberstufe vertraut gemacht werden. In den Themen sollen daher möglichst viele Leitprobleme und Dimensionen Berücksichtigung finden, was jedoch Schwerpunktbildungen nicht ausschließt.

Krisen und Umbrüche und die Handlungsweisen der Menschen in ihnen sind Vorgänge, die sich auf zumindest vielen, wenn nicht gar allen Ebenen des geschichtlich-gesellschaftlichen Lebens abspielen. Dadurch werden die Leitprobleme als Grundkategorien bei der Auseinandersetzung mit den Einzelthemen, d.h. den jeweils historisch konkreten Krisen- und Umbruchsituationen, in relativ gleichgewichtiger Weise thematisierbar. Gleichwohl können sich durch die je spezifischen Krisenlagen und

Umbruchprozesse stärkere Akzentuierungen einzelner Leitprobleme in den jeweiligen Themen ergeben.

In entsprechender Weise gilt das auch für die Dimensionen der historischen Forschung. Da sie gleichzeitig die menschlichen Daseinsbereiche von Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, Geschlechterbeziehungen, Politik und Kultur widerspiegeln, in denen sich die Ursachenbündel für Krisen und Umbrüche entwickeln und die durch diese in Mitleidenschaft gezogen und verändert werden, können diese Dimensionen in der unterrichtlichen Arbeit in großer Breite eingesetzt und damit vorgestellt werden. Aber auch hier werden in den Einzelthemen der Krisen und Umbrüche bestimmte Dimensionen intensiver herangezogen werden müssen.

Beispiele für Krisen und Umbrüche

Beispiele müssen den beschriebenen Kriterien für Krisen und Umbrüche entsprechen. Damit die für die Vorstufe bzw. die Einführungsphase geforderte inhaltliche und methodische Breite ermöglicht wird, unterliegen sie keiner zeitlichen oder räumlichen Beschränkung. Es sollte ein neuzeitliches Beispiel ausgewählt werden. Insgesamt sollten 2 Krisen- und Umbruchsituationen behandelt werden, von denen eine einer vertieften Untersuchung unterzogen und die andere vergleichend gegenübergestellt werden soll. Mögliche Beispiele könnten sein:

1. Die Krise des 6. Jahrhunderts und die Entfaltung der attischen Polis
2. Die Krise der römischen Republik und der Prinzipat
3. Die Krise des römischen Kaiserreichs im 3. Jahrhundert und der spätantike Zwangsstaat
4. Pesterfahrung und Agrarkrise im spätmittelalterlichen Europa
5. Die Krise des 16. Jahrhunderts: Reformation und Bauernkriege
6. Der Aufstand der Niederlande 1566 - 1581. Bewegung des Bürgertums oder frühe Nationenbildung?
7. Die Englische Revolution im 17. Jahrhundert und der Aufstieg Englands

8. Revolution und Staatsgründung. Die Unabhängigkeit der USA
9. Die Endkrise des Ancien Régime und die Französische Revolution
10. Die Industrielle Revolution: Umbruch von der Agrar- zur Industriegesellschaft
11. Die Krisen der Peripherien und der Imperialismus
12. Die Krise des Zarenreichs und die russische Revolution
13. Die Krise des deutschen Kaiserreiches und die Revolution 1918/19
14. Die Krise der liberalen Demokratie in der Zwischenkriegszeit und ihre unterschiedlichen Antworten
15. Vom Nationalsozialismus zu zwei deutschen Staaten: Umbruch in Deutschland
16. Spaniens Weg zur Demokratie: Umbruch mit friedlichen Mitteln
17. Die Krisen des Jahres 1968 in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland als Kulturrevolution?
18. Die Krisen des Kolonialimperialismus und die Dekolonisation
19. Die Krise des SED-Regimes und die Revolution in der DDR
20. Krisen und Umbrüche in Osteuropa: Demokratie oder neue Nationalismen?

Einige der Beispiele erfordern in der unterrichtlichen Umsetzung eine Reduzierung auf Einzelfälle.

Methodenlernen

Die Schülerinnen und Schüler bzw. die Studierenden und Kollegiatinnen und Kollegiaten bringen in die Vorstufe bzw. die Einführungsphase in der Regel sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen hinsichtlich der methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit. Von diesen unterschiedlichen Voraussetzungen hat der Geschichtsunterricht auszugehen. Die dadurch notwendige Erarbeitung einer gemeinsamen Basis für eine erfolgreiche Mitarbeit in der Kursstufe bzw. dem Kurssystem wird vor allem in der Entwicklung gemeinsamer Fragestellungen, Blickrichtungen und Arbeitsverfahren

bestehen, d.h. des verstärkten Methodenlernens unter Berücksichtigung des wissenschaftspropädeutischen Aspekts.

Diese Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Vorstufe bzw. Einführungsphase zusammen mit seiner thematischen Orientierung unter Einbeziehung eines möglichst breiten Spektrums von Leitproblemen und Dimensionen setzt ihn einerseits von dem grobchronologisch angelegten und damit stärker inhaltliche Überblicke vermittelnden Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I ab und macht andererseits seinen besonderen einführenden, ausgleichenden und orientierenden Charakter gegenüber dem Unterricht in der Kursstufe bzw. dem Kurssystem deutlich.

Das Thema "Krisen und Umbrüche: Sachzwänge oder Handlungschancen?" kann diesen Aufgaben in besonderem Maße gerecht werden. Es knüpft an die individuellen und möglichen gesellschaftlichen und politischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden, Kollegiatinnen und Kollegiaten an. Insofern ist es auch geeignet, deren Erwartungen und Interessen sowie vorhandene Kenntnisse, Einsichten und Einstellungen einzubeziehen. Mit den einzelnen Krisen und Umbrüchen werden einerseits historische Realität und andererseits das zeitgenössische bzw. spätere Bewußtsein von diesen Krisen und Umbrüchen faßbar und der Analyse zugänglich gemacht. Hiermit werden auch Ansätze zu ideologiekritisch-perspektivischem Beurteilen historischer Entwicklungen und historischen Bewußtseins möglich.

Die klare zeitliche Abgrenzung von Krisen und Umbrüchen und ihre damit mögliche Unterscheidung von über Jahrhunderte hin dauernden Wandlungsprozessen macht es möglich, auch in der Vorstufe bzw. Einführungsphase zwei Krisen- und Umbruchsituationen zu bearbeiten und damit in dieser spezifischen Form der Forderung nach breiterer methodischer Arbeit nachzukommen, die für die Kursstufe bzw. das Kurssystem Orientierung bieten soll. Die in den Krisen und Umbrüchen thematisierten wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Konfliktlagen fordern zu Sachurteilen, Stellungnahmen und Wertungen heraus, damit auch zu Reflexion und Diskussion. Da sich zudem Krisen und Umbrüche auf den verschiedensten Ebenen gesellschaftlichen Lebens abspielen, die sich gewöhnlich gegenseitig beeinflussen und zu verwickelten Konfliktlagen führen, kann den Lernenden auch in besonders an-

schaulicher Weise das Ineinandergreifen der nur zu analytischen Zwecken getrennten Kategorien menschlicher Lebensverwirklichung und menschlicher Daseinsbereiche, d.h. der Leitprobleme und Dimensionen historischer Forschung, verdeutlicht werden. Gleichzeitig kann so auch individuelles, soziales und politisches Handeln vergangener Krisen und Umbrüche unter der Fragestellung nach Sachzwängen und Handlungschancen auch für gegenwärtiges Handeln bedeutsam gemacht werden.

Den Lernenden ermöglicht ein problemorientierter Einstieg in das Kursthema, von ihren gegenwärtigen Erfahrungswelten bezüglich Krisen und Umbrüchen auszugehen und die Begegnung mit der Realität vor allem durch Befragungen und Interviews zu erweitern. Dem sollte am Ende der thematischen Arbeit ein ebensolcher problemorientierter Ausstieg korrespondieren, um die spezifische Handlungsorientierung auf der Basis historischer Erkenntnis zu verdeutlichen.

Zur Ergänzung der Materialbasis zu historischen Krisen und Umbrüchen können im gesamten Unterricht die verschiedenen Arten selbständiger Informationsbeschaffung und -Verarbeitung Berücksichtigung finden. Das Thema verlangt eine große Materialvielfalt und das Erlernen unterschiedlicher methodischer Fähigkeiten zu ihrer Analyse und Beurteilung als besondere Vorbereitung auf die Kursstufe bzw. das Kurssystem. Die ausgewählten Beispiele für einzelne Krisen- und Umbruchsituationen müssen eine solche Material- und Methodenvielfalt erlauben.

Von den Formen historischer Untersuchung stehen hier einige deutlicher im Mittelpunkt des Lernens: Querschnitt und Strukturanalyse bestimmen vor allem die Untersuchung der jeweiligen Krisensituationen. Der Vergleich von Querschnitten bzw. Strukturanalysen ist erforderlich, um Umbrüche erkennen zu können. Dabei kann schon der Längsschnitt einbezogen werden. Dieser wird jedoch bestimmend beim Vergleich der zwei geforderten Krisen- und Umbruchsituationen über einen größeren Zeitraum hin. Die genetisch-chronologische Untersuchung wird in einzelnen Phasen Bestandteil der Arbeit sein. Die Biographie z.B. kann nur punktuell einbezogen werden. Für die letzten drei Untersuchungsformen bieten sich vor allem auch Referate an.

Mit Krisen und Umbrüchen werden historische Situationen und Entwicklungen thematisiert, die in vielfältigen Konfliktlagen, interesse- und wertgeleiteten Auseinandersetzungen bestehen und verschiedene Lösungsstrategien zeigen. Die Realität simulierenden Verfahren wie Rollenspiel, Hearing, Debatte oder Streitgespräch lassen sich daher bei diesem Thema besonders überzeugend einsetzen, um Perspektiven zu wechseln und Empathie für einzelne Beteiligte oder Gruppen zu erzeugen. Diese Verfahren fordern zugleich zum angemessenen Sachurteil und zur Einnahme eines wertbezogenen Standpunktes heraus.

Indem die Beispiele unter den Aspekten von Sachzwang und Handlungschance verglichen werden, lassen sich modellhafte Einsichten gewinnen, die zu theoretischen Orientierungen in gegenwärtigen Krisenlagen und Umbrüchen dienen können. Den Lernenden kann so das Thema in seiner Gegenwartsrelevanz deutlich werden und Impulse zu eigenem reflektierten und empathischen Handeln geben, so daß damit auch der Anspruch auf historisch-politische Bildung eingelöst wird.

3.2 Rahmenthemen für die Kursstufe und das Kurssystem

3.2.1 Rahmenthema 1:

Die Auseinandersetzung um Frieden, Freiheit und Einheit.

Deutsche Perspektiven historischer Erfahrung

Intentionen

Deutsche Geschichte zu unterrichten, unterliegt seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Oktober 1990 neuen Herausforderungen. Sie ergeben sich einerseits aus der Stellung des neuen Gesamtstaates in Europa und der Welt und andererseits aus der nun wieder gemeinsamen geschichtlichen Verantwortung der Deutschen und dem mühsamen Prozeß der Annäherung der über 40 Jahre verschieden entwickelten deutschen Gesellschaften. Schlagartig werden damit wieder Fragen an die deutsche Geschichte dringender, die in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten im Hintergrund geblieben waren oder für lange Zeit als entschieden galten,

während gleichzeitig andere, ständig virulente Fragen nichts an Bedeutung eingebüßt haben. Sie verlangen eine historisch-kritische Antwort aus einer nun veränderten Perspektive, z.B.:

- die Frage nach dem Nationalstaat überhaupt, der kein selbstverständliches Kontinuum und keinen stetigen Zielpunkt der deutschen Geschichte darstellt,
- die Frage nach den politischen Beziehungen des neuen deutschen Nationalstaates zu Osteuropa und nach seiner Einbindung in den Westen,
- die Frage nach der politischen und kulturellen Westorientierung der Bürgerinnen und Bürger der alten parlamentarisch-demokratischen und sozialstaatlichen Bundesrepublik und nach der Erfahrung der Diktatur und relativen Abgeschlossenheit der Bürger der sozialistischen DDR,
- die Frage nach der Gleichberechtigung und Gleichstellung der Geschlechter,
- die Frage nach der sozialen und ökologischen Sicherung der Industriegesellschaft,
- die Frage nach einem deutschen Selbstverständnis in der Auseinandersetzung zwischen Gemeinsamkeit und Vielfalt sowie zwischen Ablehnung und Akzeptanz von Demokratie und Diktatur,
- die Frage nach staatlicher Selbstverteidigung und der Mitwirkung an europäischer und weltweiter Sicherheit oder
- die Frage nach der Einordnung der nationalsozialistischen Zeit in die deutsche Geschichte, d.h. nach deren Historisierung und
- schließlich die damit gleichzeitig aufgeworfene, zu besonderer Verantwortung verpflichtende Frage nach dem Umgang mit Minderheiten in Deutschland und mit den jüdischen Bürgerinnen und Bürgern Deutschlands sowie darüber hinaus nach dem Verhältnis zum Judentum und dem Staat Israel.

Alle diese Fragen verweisen auf entscheidende politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen Deutschlands und der Deutschen im Rahmen der Herausforderungen der demokratischen Revolutionen in den USA und Frankreich und der industriellen Revolution seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. Diese "Doppelrevolution" setzte die dynamischen Kräfte frei, die bis heute in ihren lokal und regional ungleichgewichtigen Schüben und sich daraus ergebenden Konflikten unser Leben entscheidend beeinflussen. Es geht dabei im Kern um die Durchsetzung der liberalen Menschen- und Bürgerrechte mit ihrer emanzipatorischen Gleichheits-

forderung, um das Streben nach nationaler Selbstbestimmung und Einheit und um den Anspruch auf soziale Sicherheit und Gerechtigkeit.

Auf dem Hintergrund der jahrzehntelang getrennten politischen Erfahrung und Sozialisation einerseits und der plötzlichen Forderung nach gemeinsamem Sich-Verständigen und Handeln andererseits werden alte Antworten infrage gestellt und neue kontrovers gesucht. Gerade die Jugendlichen, die in eine entscheidende Phase ihrer politischen und kulturellen Sozialisation eingetreten sind, müssen in dieser vielfältigen, oft widersprüchlichen und verwirrenden Diskussion auf Orientierungshilfen rechnen können. Vermehrt gilt das noch für die Jugendlichen aus den neuen Bundesländern, die durch den Glaubwürdigkeitsverlust von Erziehung und Schule sowie von allem Politischen und Historischen einer "doppelten" Orientierungsverunsicherung ausgesetzt sind. Die diskursive historische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lösungsversuchen in der deutschen Geschichte, ihren Chancen, Gefahren, Katastrophen und Verbrechen kann in dieser Situation wichtige Einsichten und Markierungspunkte für gegenwärtiges Handeln bieten.

Um diesen wichtigen und notwendigen Beitrag des Geschichtsunterrichts zur historisch-politischen Bildung in Deutschland leisten zu können, kommt vor allem den beiden unmittelbar vergangenen Epochen erhöhtes Gewicht zu: dem nationalsozialistischen Deutschland von 1933 - 1945 und der Geschichte Nachkriegsdeutschlands bzw. der beiden deutschen Staaten bis 1990, die beide innerhalb des jeweils gewählten Kursthemas verbindlich sind (z.B. als Kursphasen).

Das Jahr 1871 markiert den Anfang des ersten verwirklichten Versuchs, einen deutschen nationalen Einheitsstaat in Europa und der Welt zu etablieren, der jedoch in der Katastrophe des Ersten Weltkriegs endete. Einen anderen Versuch, deutsche Zusammengehörigkeit staatlich zu organisieren, stellte der Deutsche Bund von 1815 bis 1866 dar. Unsere Gegenwart jedoch ist noch immer deutlich spürbar von der für beide deutschen Teilstaaten gemeinsamen Erfahrung des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkriegs und der Vernichtung der Juden geprägt, woraus sich eine noch gewachsene Verantwortlichkeit für den neuen deutschen Nationalstaat ergibt, eine Verantwortlichkeit, auf die viele Jugendliche aus Deutschland in Diskussionen mit

Ausländern oft sehr direkt und schmerzlich hingewiesen werden. Hinzu kommt die dringende Notwendigkeit, daß sich die Lernenden mit der 40-jährigen Geschichte der beiden deutschen Staaten befassen, um der Aufgabe der inneren Verständigung der Deutschen überhaupt gewachsen zu sein.

Orientierungsfähigkeit der Lernenden durch historisch-politische Bildung kann jedoch nicht in Form einer eng verstandenen politischen Geschichte gefördert werden. Vielmehr ergeben sich aus den wirtschaftlich-sozialen und kulturellen Problemen seit den umwälzenden Veränderungen gerade auch zu diesen Aspekten Fragen, die historische Auseinandersetzung und Klärung erfordern und damit die Lernenden auf die notwendige Multiperspektivität der Betrachtungsweisen hinweisen.

Die Identitätssuche der Jugend kann nicht ohne eine ideologiekritische kultur- und mentalitätsgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Nationalismus und seiner besonderen deutschen Ausprägung vor Einseitigkeit und Verabsolutierung bewahrt werden; und erst diese Auseinandersetzung kann die reflektierte Bereitschaft eröffnen, sich auf eine Vielfalt von Identitäten einzulassen. Denn erst ein selbstkritisches Bewußtsein von der eigenen kulturellen Identität und der freie Umgang mit ihr befähigt zur verständnisvollen und kritischen Akzeptanz des Fremden.

Daraus ergibt sich für dieses Rahmenthema allgemein die Notwendigkeit, unterschiedliche Geschichtsbilder und Geschichtsdeutungen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Diese Auseinandersetzung ist von den verschiedenen regionalen, sozialen, geschlechterbedingten, konfessionellen, ethnischen und wertorientierten Positionen aus zu führen. Sie soll deutlich machen, wie aus wenigen einzelnen historischen Tatsachen durch verallgemeinernde Deutung bzw. zeitbedingte Umdeutungen historische Legenden werden.

Die Auseinandersetzung mit solchen Geschichtsdeutungen soll die Gefahr bewußt machen, die von eindeutigen, nicht mehr offenen Geschichtsbildern über das Eigene und Fremde ausgeht. Es soll dadurch ein Geschichtsbewußtsein gefördert werden, das jedes Urteil als ein vorläufiges versteht, das dem Wandel unterliegt, neuen Erkenntnissen gegenüber offen ist und unterschiedliche Perspektiven zuläßt. Die

Lernenden sollen dafür sensibilisiert werden, daß Geschichte durch ihre Deutung instrumentalisiert werden kann, um dahinter andere Interessen wirtschaftlicher oder machtpolitischer Art zu verbergen. Diese Gefahr besteht vor allem in der gegenwärtigen Zeit der Neudefinition von Selbstverständnissen, Positionen, Erwartungen und Ansprüchen nach dem Abschluß einer historischen Epoche, die durch ihre spezifischen Formen der gesellschaftlichen Modernisierung und Konservierung in den beiden deutschen Staaten heute zu einer scharfen Spannung von Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen im gemeinsamen Staat führt. Daher muß den Lernenden durch die Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte in ihrem schwierigen Weg zwischen Einheit und Vielfalt, zwischen starkem autoritären Staat, Diktatur und Demokratie deutlich werden, daß der Versuch, eine geschlossene und abgrenzende deutsche Identität zu stiften, zu zwei verhängnisvollen Weltkriegen beigetragen hat. Es muß deutlich werden, daß für den jetzigen Versuch eines deutschen nationalen Einheitsstaats, der zum erstenmal in der Geschichte allseits, innen wie außen, akzeptiert ist, die Gemeinsamkeit in der Verfassung mit ihren Grundrechten und im Einigungsvertrag zu suchen ist.

Insofern machen Unterricht und Erziehung es gerade zu dem Themenbereich des vereinigten Deutschland in besonderem Maße erforderlich, ausländische Lernende in den deutschen Schulen in der Weise einzubeziehen, daß sie sich in der Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte, die zunächst einmal nicht die ihre ist, wiederfinden können. Die Themen sollten daher in solchen Fällen möglichst so ausgefüllt werden, daß Berührungspunkte der deutschen Geschichte mit den jeweils anderen Völkern und Staaten zur Sprache kommen. Die Anwesenheit ausländischer Lernender sollte zum Anlaß genommen werden, den Unterricht auch zum Thema Deutschland kulturübergreifend, europäisch und weltoffen zu gestalten, um im gemeinsamen Lernen die Fähigkeit zur Solidarität und zum friedlichen Zusammenleben zu fördern.

Leitprobleme und Dimensionen

Aufgrund der besonderen Prägung der deutschen Geschichte bei der Durchsetzung der staatlichen Einheit, die immer wieder zu Konflikten mit den Nachbarvölkern und zu

inneren gesellschaftlichen Konfrontationen um politische und soziale Teilhabe geführt hat, stehen die Leitprobleme Krieg und Frieden bzw. Herrschaft und Freiheit bei diesem Rahmenthema im Vordergrund.

Fragen nach den Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarn, nach Friedenssicherung und Verantwortlichkeit Deutschlands in der Welt verweisen vor allem auf die Leitprobleme Krieg und Frieden sowie Gleichheit und Ungleichheit, je nach Akzentuierung aber auch auf die Leitprobleme Mensch und Natur oder Menschenbild und Weltdeutung.

Themen zur Westorientierung bzw. -bindung und Ostorientierung und relativen Abgeschlossenheit der ehemaligen DDR werden besonders durch die Leitprobleme Herrschaft und Freiheit, Menschenbild und Weltdeutung sowie Mensch und Gesellschaft geprägt sein. Jedoch können je nach inhaltlicher Ausrichtung auch die anderen Leitprobleme Gleichheit und Ungleichheit, Mensch und Natur bzw. Krieg und Frieden deutlicher hervorgehoben werden.

Die Bereiche von Entwicklung der Industriegesellschaft rücken vornehmlich die Leitprobleme Mensch und Natur, Gleichheit und Ungleichheit sowie Mensch und Gesellschaft in den Vordergrund; wichtige Akzente im einzelnen können aber auch durch die Leitprobleme Krieg und Frieden und letztlich Menschenbild und Weltdeutung in den Vordergrund gerückt werden.

Die Frage nach dem deutschen Selbstverständnis in der Auseinandersetzung zwischen Einheit und Vielfalt und zwischen Ablehnung und Akzeptanz von Demokratie und Diktatur hat die Leitprobleme Menschenbild und Weltdeutung sowie Herrschaft und Freiheit zum Zentrum, jedoch sind auch die Leitprobleme Gleichheit und Ungleichheit sowie Krieg und Frieden zu berücksichtigen.

Die Auseinandersetzung über die Geschlechterbeziehungen kann je nach Akzentsetzung von den Leitproblemen Gleichheit und Ungleichheit sowie Menschenbild und Weltdeutung ausgehen, aber auch die Leitprobleme Mensch und Natur, Mensch und Gesellschaft oder Herrschaft und Freiheit in den Vordergrund rücken.

Die Frage nach dem Umgang mit Minderheiten in der deutschen Gesellschaft erfordert die vorrangige Berücksichtigung der Leitprobleme Menschenbild und Weltdeutung, Herrschaft und Freiheit sowie Gleichheit und Ungleichheit.

Die Dimensionen der Geschichtswissenschaft erfahren ihre jeweilige Akzentuierung durch die je spezifische Formulierung der Themen. So wird bei der Bearbeitung von Fragen der Durchsetzung von Freiheits- und Gleichheitsrechten die politische Geschichte und die Sozialgeschichte im Mittelpunkt stehen, die Wirtschaftsgeschichte wird dabei für die Rahmenbedingungen von Bedeutung sein. Bilden religiöse, weltanschauliche und ideologische Probleme den Kern eines Themas, dann sollte die Kulturgeschichte mit ihren Philosophie- und mentalitätsgeschichtlichen Aspekten bzw. die Religionsgeschichte besondere Berücksichtigung erfahren.

Beispiele für Kursthemen

1. Einheit, Gleichheit, Freiheit - 1848, 1918, 1989: Revolutionen in Deutschland?
2. Industrialisierung und Demokratisierung - Deutschlands schwieriger Weg in die Moderne
3. Zwischen Emanzipation und Genozid: Juden in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert
4. Das nationalsozialistische Deutschland - Höhepunkt und Ende des "deutschen Sonderweges"?
5. Die zwei deutschen Staaten nach 1945: Versuche einer Antwort auf gescheiterte Wege des deutschen Nationalstaats
6. Der Wandel der Geschlechterbeziehungen in Deutschland unter dem Einfluß der liberalen und sozialen Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft
7. Die deutsche Wirtschaftsmacht zwischen imperialistischer und partnerschaftlicher Interessendurchsetzung
8. Die Veränderung der deutschen Gesellschaft durch Migrationsbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert
9. Krieg und Frieden: Der deutsche Nationalstaat und sein Verhältnis zu den Nachbarn

10. Beispiele für deutsche Geschichtsbilder: historische Kerne und ideologische Legenden
11. Industriekapitalismus und Arbeiterbewegung: von der Klassenkampf- zur Partnerschaftsidee
12. Politische Kultur in der BRD und DDR zwischen Modernisierung und Konservatismus von 1949 bis 1989
13. Die Sozialismusidee in Deutschland: Zukunftshoffnung, Pervertierung, Diskreditierung oder Grundwertebestandteil?
14. Vergleichbarkeit und Unvergleichbarkeit zweier deutscher Vergangenheiten: Menschen im NS- und SED-Herrschaftssystem
15. Die Entwicklung Deutschlands zum Rechts- und Sozialstaat unter den Herausforderungen der Industriegesellschaft
16. Religion, Kirche und Glaubensvollzug in Deutschland: laizistischer Staat und Grundrecht auf freie Religionsausübung
17. Das Deutschlandbild und sein Wandel bei den Völkern Europas und der Welt

Methodenlernen

Deutsche Lernende werden zunehmend in ihren Lerngruppen mit ausländischen Lernenden und miteinander über deutsche Geschichte sprechen müssen. Dabei werden die deutschen Lernenden verschiedenen Erfahrungshorizonten zugehören, seien sie mehrheitlich in der alten BRD aufgewachsen, oder seien sie aus den neuen Bundesländern oder den osteuropäischen Staaten zugewandert. So werden einerseits deutlich verschiedene Interessen und Standpunkte von Deutschen zur Debatte stehen, andererseits aber auch verstärkt die jeweiligen Sichtweisen der ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler im Unterricht artikuliert werden. Diese Vervielfältigung der Positionen wird die möglichen Verständigungsschwierigkeiten wahrscheinlich erheblich vergrößern. Positive wie negative Vorurteile können dabei zu starken emotionalen Spannungen führen, da Eigensichten und Fremdsichten unvermittelt aufeinanderstoßen. Hierbei werden das Erlernen methodisch reflektierter Erkenntnisweisen und das so ermöglichte methodengeleitete Handeln einen wichtigen Beitrag zur Versachlichung in der Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte leisten können.

Bei der Beschäftigung mit der Geschichte der Ursachen und Auswirkungen des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkriegs und der Teilung Deutschlands können sich die Lernenden auf die Erfahrungen ihrer Großeltern- und Elterngenerationen oder auch auf eigene berufen. Die Erklärungsmuster, die sich aus der unmittelbaren Erfahrungsebene ergeben, haben durch das hohe Maß an Authentizität zunächst eine starke Überzeugungskraft. Sie vermögen aber nur selten größere Zusammenhänge und die tieferliegenden Ursachen zu erfassen. So entstehen schnell festgefügte Bilder und Deutungen über den Nationalsozialismus und seine Folgen für Deutschland oder über die zwei deutschen Staaten, die wegen ihrer scheinbaren Einfachheit und Klarheit nur schwer vertiefter Reflexion zugänglich sind. Dazu kommt dann noch das wachsende Bedürfnis vieler Deutscher, mit dem Ende der Nachkriegsepoche auch die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands und ihre Folgen als endgültig abgeschlossen zu betrachten und damit verbundene Verantwortlichkeiten auch des vereinten Deutschland seit 1990 zu negieren. Daraus ergibt sich neben dem Problem der Reflexionserschwerung vor allem die große Gefahr, daß sich die Lernenden gegen andere, altes Wissen korrigierende Erkenntnisse innerlich sperren. In dieser Situation kann das Methodenlernen als bewußter und kritischer Umgang mit Methoden eine aufbrechende Wirkung haben. Es kann verdeutlicht werden, wie weit direkte Erfahrungen von den prägenden Entwicklungen entfernt sein können bzw. daß die eigene Erfahrung eine andere Wirklichkeitsebene darstellt als die übergreifenden Ereignisse und Strukturen und daß diese in der Regel unmittelbarer Erfahrung nicht zugänglich sein müssen. Daraus wiederum kann die Schwierigkeit deutlich werden, Zusammenhänge zwischen der persönlichen Erfahrungsebene und den überpersönlichen Beziehungsgeflechten herzustellen. Die Wahrnehmung dieser Differenz vermag auch das Verständnis für das langfristige Weiterwirken historischer Geschehnisse wie die des Nationalsozialismus im Bewußtsein der Menschen zu schärfen. Es wird so die Einsicht eröffnet, daß die Eingebundenheit in die Geschichte eines Volkes und die damit verbundene Verantwortlichkeit nicht willkürlich mit Schlußstrichen versehen oder bis zur Belanglosigkeit relativiert werden kann, da der einzelne nicht über sie verfügen kann. Unter diesem Eindruck wird Bereitschaft zu Kritik gegenüber alten Urteilen dann eventuell eher möglich, neue methodische Wege werden infolgedessen zu erkunden und Urteile vielleicht neu zu formulieren sein.

Ideologiekritische Verfahren sollten bei dem Rahmenthema Deutschland mit seinen stärker betonten Leitproblemen Herrschaft und Freiheit bzw. Krieg und Frieden sowie seinen deutlichen bewußtseinsmäßigen Vorprägungen den Schwerpunkt bilden. Da Ideologiekritik eine sehr komplexe Methode darstellt, sind die Methoden im engeren Sinne, wie sie oben dargestellt worden sind, Voraussetzungen zu ihrer sinnvollen Umsetzung im Unterricht. Auch handlungsorientierte Methoden wie Planspiele, Rollenspiele, Debatten usw. sind hier besonders geeignete Mittel der kritischen Kommunikation über die deutsche Geschichte.

Bei den Formen historischer Untersuchung stehen vor allem der historische Längsschnitt bzw. Querschnitt im Vordergrund: der Längsschnitt z.B. bei den Themen "Das nationalsozialistische Deutschland" oder "Die zwei deutschen Staaten nach 1945" unter dem Aspekt der deutschen Sonderwegsthese; der Querschnitt z.B. in enger Verbindung mit dem historischen Vergleich beim Thema "Vergleichbarkeit und Unvergleichbarkeit zweier deutscher Vergangenheiten". Längs- und Querschnitt sind verbunden in Themen wie "Einheit, Gleichheit, Freiheit", "Politische Kultur in der BRD und DDR", "Die Sozialismusidee in Deutschland", "Religion, Kirche und Glaubensvollzug" und "Das Deutschlandbild und sein Wandel bei den Völkern Europas und der Welt". Die genetisch-chronologische Untersuchung prägt die Themen "Industrialisierung und Demokratisierung", "Der Wandel der Geschlechterbeziehungen", "Die Veränderung der deutschen Gesellschaft durch Migrationsbewegungen" oder "Die Gestaltung Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert". Die übrigen Untersuchungsformen des historischen Einzelfalls, der Strukturanalyse, der Biographie und des Vergleichs werden bei den drei zuvor genannten Untersuchungsformen je nach Lerngruppe, Quellen und methodischen Erfordernissen Anwendung finden.

3.2.2 Rahmenthema 2:

Zusammengehörigkeit und Vielfalt.

Europäische Perspektiven historischer Erfahrung ¹⁾

Intentionen

Die tiefgreifenden Veränderungen in Europa seit dem Zusammenbruch der kommunistischen Systeme, der Vereinigung Deutschlands und dem Ende des Ost-West-Konflikts haben Europa als Ganzes in seinen Gemeinsamkeiten und Gegensätzen schärfer als lange zuvor wieder in den Blick gerückt. Neben den USA und Japan bildet es eines der drei Zentren wirtschaftlich-politischer Macht in der Welt. Seit der Auflösung der Blöcke läßt sich Europa nicht mehr auf die EG und Westeuropa beschränken. Daher muß einerseits auf einen älteren Europabegriff zurückgegriffen werden, der die osteuropäischen und nordeuropäischen Staaten mit einschließt. Andererseits stellt die Erweiterung Europas das bisherige Tempo der Integration und die bisherigen Formen institutioneller Zusammenarbeit in Frage. Da sich also supranationale Integration und nationale Eigenständigkeit als Probleme in Europa neu stellen und in starker Spannung zueinander stehen können, müssen die Lernenden fähig werden, in diesem Spannungsverhältnis Entscheidungen treffen und Position beziehen zu können.

In Westeuropa haben seit 1945 die Schritte zu mehr Integration trotz Verzögerungen und Rückschlägen zugenommen; hiervon wurden Bewußtsein und Lebensweisen der Bevölkerung in weiten Bereichen geprägt, auch wenn die Einstellungen stets zwischen Hoffnung und Skepsis bzw. Ablehnung schwankten. Die Grenzen wurden durchlässiger, die ökonomischen Verflechtungen nahmen rapide zu, Reisen, Städtepartnerschaften und Schüleraustausch weiteten den Blick über die eigenen Länder hinaus, auch wenn die Erfahrungen eines europäischen Lebenszusammenhangs dabei oft oberflächlich blieben. Die Zuwanderung von Angehörigen verschiedenster Völker demonstriert die Attraktivität des westeuropäischen Wirtschaftsraums, führt aber auch zu steigenden Abgrenzungsversuchen der Westeuropäer gegenüber denen, die vermeintlich nicht dazugehören. Abneigung gegen die europäische Inte-

1) "Europa im Unterricht" (Erlaß des MK v. 01.02.1991, SVBl. S 30, VORIS 22 410 01 00 40 032)

gration entspringt bei einer deutlich zunehmenden Gruppe in den westeuropäischen Gesellschaften aus der wachsenden Zahl ausländischer Mitbürger. Verständnis für Sorgen und Abbau von Vorurteilen sind bei diesen Problemen zentrale Aufgaben des Unterrichts, z.B. in der Frage nach den Beziehungen zwischen den islamischen und christlichen Staaten und Völkern seit dem Mittelalter und in der Frage des arabischen und islamischen Erbes in Europa.

Daneben blieben Defizite der Integration bestehen bzw. drohen sich im bisher sichtbar werdenden weiteren Verlauf der Integration noch zu verschärfen, z.B. bei der Sozialpolitik, der demokratischen Teilhabe an den europäischen Institutionen oder dem Ausgleich zwischen armen und reichen Regionen. Hinzu kommt die Sorge vieler vor zu starker Bürokratisierung und Nivellierung der Lebensverhältnisse in einem integrierten Europa. Das beruht nach Auffassung vieler letztlich auf einer tiefen Krise des europäischen Selbstbewußtseins, die jetzt zunehmend offenbar wird. In der offenen Thematisierung dieser Problembereiche kann der Ansatz zu einem kritischen Europa-bewußtsein liegen, das die Frage nach dem sinnvollen Maß von Integration und dem notwendigen Erhalt nationaler bzw. regionaler Eigenständigkeiten nicht ausklammert.

Im Osten Europas erwies sich, daß die bisherigen gegenseitigen wirtschaftlichen und politischen Bindungen von den Völkern als Sicherung der Vorherrschaft der Sowjetunion begriffen und somit innerlich weitgehend abgelehnt wurden. Der eigene Nationalstaat bzw. die eigene Nation blieben unausgesprochen das politische und gesellschaftliche Gegenmodell zur sozialistischen Integration unter Führung der Sowjetunion. Das Ende des Ost-West-Konflikts und die damit verbundene Auflösung der Blöcke setzen nun in Europa die bisher eher überdeckten Einstellungen zu Nationalstaat und regionaler Autonomie und die daraus entstehenden politischen Ansprüche frei. Die Konflikte darum in einzelnen Staaten bzw. Regionen Europas beziehen durch die offenen Grenzen jetzt schneller und direkter die anderen Staaten mit ein. Die wirtschaftlichen Verbindungen der osteuropäischen Staaten untereinander und zu Westeuropa müssen neu geknüpft werden. Doch bevor internationale und europäische Zusammenarbeit möglich scheinen, gewinnen vielfach Bestrebungen die Oberhand, erst einmal die nationalen Identitätsgrenzen zu bestimmen. Europa bietet

so zugleich das Bild von Integration und Desintegration, supranationalem Handeln und sich neu formulierendem nationalen Bewußtsein.

Es sollte versucht werden, bei den Lernenden für diese unterschiedlichen Entwicklungstempi der europäischen Regionen, die mit dem Integrationsprozeß vereinbar bleiben müssen, Verständnis zu erwecken. An die Stelle der zerbrochenen alten Ordnungsvorstellungen der Blöcke ist noch kein voll funktionsfähiges System der Konfliktregelung in Europa getreten. So muß auch gefragt werden, wie schnell sich die EG den osteuropäischen Staaten gegenüber öffnen kann und ob neue Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden sollen. Ist es möglich, auf den Grundlagen der westeuropäischen Integration das "europäische Haus" zu bauen oder bedarf es neuer Fundamente? Ansatzpunkte können u.a. in dem gemeinsamen historischen Erbe und in der gemeinsamen kulturellen Tradition gefunden werden, ebenso in den Erfahrungen zweier Weltkriege und des Ost-West-Gegensatzes seit 1945.

Dieser tiefgreifende Wandel wird auch Auswirkungen auf die Stellung Europas in der Welt und vor allem auch in seinen Beziehungen zur Dritten Welt haben. Die bisher schon bestehenden Probleme und Vorbehalte gegen die Integration dürften durch die neuen Herausforderungen noch verschärft werden und für lange Zeit das politische und gesellschaftliche Leben bestimmen. Dabei werden nicht zuletzt die Unübersichtlichkeit der Konfliktlagen, mangelnde Durchschaubarkeit der politischen und wirtschaftlichen Prozesse und die Verunsicherung eigenen Identitätsbewußtseins eine zentrale Rolle spielen.

Demnach sollte der Geschichtsunterricht zu einem historischen Bewußtsein beitragen, das nationale Zugehörigkeit in einen europäischen Rahmen einordnen kann und die vielfältigen Entwicklungen der europäischen Völker und Staaten in früheren Jahrhunderten nicht aus dem Blick verliert, um auf der einen Seite sowohl die Chancen von Vielfalt als auch die verheerenden Folgen nationaler Feindschaften zu verdeutlichen und auf der anderen Seite das Verständnis für historische Ursachen heutiger Konflikte zu ermöglichen. Das Rahmenthema "Europa" ist in der Zeit nicht eingeschränkt und damit offen für die Wahrnehmung langfristiger Veränderungen und Kontinuitäten durch die Aufnahme antiker und mittelalterlicher Inhalte.

Gleichwohl sollte dieses Rahmenthema die Prozesse europäischer Integration ebenso wie die sich dagegen behauptenden nationalen und regionalen Eigenheiten in den Vordergrund stellen. Längere Prozesse älterer historischer Voraussetzungen für die Entwicklung von europäischem Bewußtsein, von europäischer Vielfalt und Einheit sowie der Auseinandersetzung der Europäer mit nichteuropäischen Nachbarn sollten nicht als rein historische Betrachtung isoliert bleiben, um dem Anspruch der Orientierungshilfe für die Jugendlichen in ihrer Gegenwart überhaupt gerecht werden zu können. So kann der Balkan als eine Region angesehen werden, in der sich zentrale Probleme europäisch-okzidentalens Bewußtseins gegenüber dem orientalistisch-orthodoxen bzw. islamischen spiegeln, die heute wieder eine Ursache für die Auseinandersetzungen dort darstellen. Rückblenden in vormoderne Zeit könnten zeigen, daß Europa nie mit Westeuropa identisch war. Zur Zeit seiner Expansion lag einer seiner Schwerpunkte noch im Süden (Spanien/Portugal), die Macht nordischer Länder beeinflusste beispielsweise im 17. Jahrhundert die Lebensverhältnisse auf dem Kontinent; seit der Spätantike zeichnet sich die Spannung zwischen unterschiedlichen Wegen west- und (süd)osteuropäischer Entwicklung ab. All die Entwicklungsstränge kommen heute zusammen und fordern die Bildung eines europäischen Zusammenhangs, der sicher nicht einfach mit der EG gleichgesetzt werden kann, aber auch nicht ohne sie vorstellbar oder lebensfähig erscheint.

Die Integration Europas ist nicht als geradliniger Vereinheitlichungsprozeß zu begreifen: Die jeweiligen historischen Beweggründe, die je spezifischen Voraussetzungen und die Vielfalt der Interessen wie auch die vielerlei regionalen Brechungen, Ungleichzeitigkeiten und Ungleichgewichte sind deutlich zu machen.

Einen weiteren zentralen Bereich im Unterricht stellt der Wandel der Rahmenbedingungen des europäischen Einigungsprozesses seit dem Ende des Ost-West-Konflikts dar. Sie sind zu diskutieren, um dabei den Schülerinnen und Schülern auch Vorbehalte, Ängste und Widerstände gegen die Integration sowie neue Möglichkeiten vielfältiger Entwicklungen bewußt werden zu lassen.

Leitprobleme und Dimensionen

Die Frage nach einer "europäischen Lebenskultur" verweist auf die Bereiche des Lebensstandards, der Geschlechterbeziehungen, der Bildung sowie der Freizeit und ihrer Gestaltung. Hier werden in erster Linie die Leitprobleme Mensch und Gesellschaft sowie Gleichheit und Ungleichheit in den Blick gerückt, daneben kann auch das Leitproblem Menschenbild und Weltdeutung einbezogen werden.

Die Beschäftigung mit dem Nationalbewußtsein innerhalb eines europäischen Bewußtseins lenkt den Blick auf die Bereiche der Befreiung der europäischen Völker von ihren feudalen Bindungen, auf die Abgrenzungen und daraus entspringenden Auseinandersetzungen zwischen den Völkern und auf die Stellung des einzelnen oder einzelner Gruppen (Minderheiten) innerhalb der Nation. Das verweist zunächst auf die Leitprobleme Herrschaft und Freiheit sowie Krieg und Frieden, dann aber auch auf die Leitprobleme Menschenbild und Weltdeutung sowie Mensch und Gesellschaft.

Die Frage nach der industriellen Entwicklung und wirtschaftlichen Verflechtung Europas umfaßt vor allem Probleme wie die der industriekapitalistischen Konzentration und Expansion und damit eng verbunden der ökologischen Gefährdung, der Arbeit und ihrer Organisation sowie der Verteilung der Güter und richtet damit den Blick auf die Leitprobleme Mensch und Natur, Gleichheit und Ungleichheit sowie Herrschaft und Freiheit.

Die Problematik des Selbst- und Fremdverständnisses der Europäer, darin eingeschlossen auch der Umgang mit den europäischen Juden, erfordert die besondere Berücksichtigung der Leitprobleme Menschenbild und Weltdeutung sowie Gleichheit und Ungleichheit, daneben auch das Leitproblem Krieg und Frieden.

Die Beschäftigung mit den Beziehungen Europas zu den Ländern der Dritten Welt verweist vornehmlich auf Fragen nach Erfolg oder Mißerfolg des Modells der europäischen Industrialisierung, der damit verbundenen Globalisierung der ökologischen Bedrohung und der weltweiten Migrationen. Das bringt vornehmlich die Leitprobleme Mensch und Natur sowie Gleichheit und Ungleichheit in den Blick, zusätzlich sind

auch die Leitprobleme Herrschaft und Freiheit sowie Krieg und Frieden einzubeziehen.

Je nach Akzentuierung der einzelnen Themen werden die Dimensionen der Geschichtswissenschaft zu berücksichtigen sein. Steht z.B. die Behandlung der wirtschaftlichen Integration im Mittelpunkt, so muß die Dimension der Wirtschaftsgeschichte in Verbindung mit der Sozialgeschichte und der Umweltgeschichte besonders berücksichtigt werden. Liegt dagegen die Betonung auf den Fragen der Durchsetzung und Mitbestimmung beim Integrationsprozeß bzw. den Widerständen, dann muß die politikgeschichtliche Dimension entsprechend gewichtet werden.

Beispiele für Kursthemen

1. Europa-Konzeptionen seit der Jahrhundertwende: Versuche zur Selbstverständigung und zur Überwindung des Nationalismus
2. Armut und Reichtum in Europa: historische Bedingungen für gegenwärtige Ungleichgewichte der Regionen
3. Gesellschaftliche Abgrenzungen und Angleichungen im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts
4. Vom Westeuropa des "Kalten Krieges" zum Europa ohne Blöcke: die Entwicklung seiner Zielsetzungen, Institutionen und Aufgaben unter sich ändernden politischen Rahmenbedingungen
5. Europa im Mittelalter: Einheit und Gegensätze zwischen lateinisch-christlichem Westen und griechisch-christlichem Osten - Rom und Byzanz
6. Nationalstaatsbildung und Grenzen in Europa seit der Französischen Revolution: Gemeinschaft oder Kampf der Nationen?
7. Der Balkan als Raum der Begegnung und des Konflikts von byzantinischer, westeuropäischer und islamischer Welt
8. Europabewußtsein: Kontinuitäten und Wandlungen des Selbst- und Fremdbildes von der Antike bis heute
9. Europa und Afrika. Abhängigkeiten und Erwartungen: von ehemaligen Kolonien zu "assozierten Staaten"

10. Die Europäisierung der Welt seit 1492: Nutzen und Kosten der globalen Verbreitung eines Zivilisationsmodells
11. Die griechische und römische Herrschaft im Mittelmeerraum: Die Grundlegung Europas?
12. 1919 bis 1939: Das Europa von Versailles - 1945 bis 1989: Das Europa von Jalta. Zusammenarbeit und Gegnerschaft im Vergleich
13. Auf dem Weg zur Nachbarschaft: Frankreich - Deutschland - Polen
14. Die Frühe Neuzeit: Epoche der Herausbildung des modernen Europa zwischen 15. Jahrhundert und 1789
15. Die Entwicklung der Lebenskultur in Westeuropa nach 1945

Methodenlernen

Das Rahmenthema "Europa" erleichtert im Gegensatz zum Rahmenthema "Deutschland" die unmittelbare Einbeziehung der Geschichte von Lernenden aus dem europäischen bzw. dem Europa benachbarten Ausland. Dabei ergibt sich für das Methodenlernen in Lerngruppen, die sich aus deutschen und ausländischen Lernenden zusammensetzen, der Vorteil, daß Multiperspektivität im Sinne eines Perspektivenwechsels direkt erreicht werden kann. Verfestigte Geschichtsbilder über andere europäische Völker werden aus der unmittelbaren Auseinandersetzung heraus in Frage gestellt. Es können in der direkten Gegenüberstellung Gemeinsamkeiten und Besonderheiten erfahren und diskutiert werden. Die Lernenden werden so durch die Lernsituation selbst dazu angeregt, identitätsstiftende Positiv- wie Negativbilder von Völkern, ihrer Geschichte und Konflikte der Befragung durch Betroffene auszusetzen, sie zu überprüfen und entsprechend der Ergebnisse zu korrigieren. Auf diese Weise trägt Methodenlernen am Beispiel des Rahmenthemas "Europa" zur Verständigung der Lernenden verschiedener europäischer Völker und zur sachlichen Auseinandersetzung über sie und ihre Geschichte und damit zu einem reflektierten europäischen Bewußtsein bei.

Die Methoden und Quellenarten sind je nach Thema verschieden bzw. verschieden kombinierbar. Das genetisch-chronologische Verfahren steht bei Themen wie "Vom

Westeuropa des 'Kalten Krieges' zum Europa ohne Blöcke" oder "Nationalstaatsbildung und Grenzen in Europa" im Vordergrund. Vornehmlich als Längsschnitte sollten Themen wie "Armut und Reichtum in Europa", "Europabewußtsein" oder "Die Europäisierung der Welt seit 1492" konzipiert werden. Dagegen sind die Themen "Europa-Konzeptionen", "Europa und Afrika" sowie "1919 bis 1939: Das Europa von Versailles - 1945 bis 1989: Das Europa von Jalta" eher als Querschnitt anzulegen. Das Thema "Die Frühe Neuzeit" als Epochenthema eignet sich besonders für eine Strukturanalyse. Die Methode des Vergleichs wird vor allem ein Thema wie "Auf dem Weg zur Nachbarschaft" prägen. Längs- und Querschnitte kommen bei den Themen "Gesellschaftliche Abgrenzungen und Angleichungen", "Die Entwicklung der Lebenskultur in Westeuropa nach 1945", "Europa im Mittelalter", "Die griechische und römische Herrschaft im Mittelmeerraum" oder "Der Balkan als Raum der Begegnung und des Konflikts" gemeinsam zum Tragen. In allen Themen, außer den mehr politisch-ereignisgeschichtlich geprägten, wird die vergleichende Methode ein wichtiges Mittel der Arbeit darstellen, da es immer wieder um konkurrierende europäische Gesellschaften, Konzeptionen und Einstellungen in Ähnlichkeiten und Unterschieden geht. Auch die Einzelfalluntersuchung bietet sich an, wenn z.B. im Thema "Vom Westeuropa des 'Kalten Krieges' zum Europa ohne Blöcke" der Marshall-Plan in seiner Entstehung, Zielsetzung, seiner politischen Durchsetzung und seiner Wirkung auf Integration und Desintegration Europas besonders breit behandelt wird.

Die Quellenvielfalt wechselt in den einzelnen Themen. So ist das Thema "Europa-Konzeptionen" als ein vornehmlich ideengeschichtliches besonders auf schriftliche Quellen in breiter Form von der Denkschrift über die Publizistik bis hin zur Literatur verwiesen, aber auch Bildmaterialien, Filme und Tondokumente sind einsetzbar. Das Thema "Nationalstaatsbildung und Grenzen in Europa" läßt sich außer mit schriftlichen Quellen auch sehr anschaulich mit Hilfe von Bildern, Liedern, Symbolen, Ton- und Filmdokumenten, auch Spielfilmen, erarbeiten. Grundsätzlich sollten in allen Themen nicht nur die kognitiv geprägten, sondern auch die affektiv-emotionalen Quellen berücksichtigt werden.

3.2.3 Rahmenthema 3:

Die Eine Welt in ihren Widersprüchen.

Globale Perspektiven historischer Erfahrung

Intentionen

Lernende an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert können mehr als alle früheren die Welt als eine wahrnehmen. Die elektronischen Medien, der weltweite Austausch von Waren und der weltumspannende Verkehr lassen sie in ihrer je spezifischen Form der Vermittlung an dieser einen Welt teilhaben. Es ist jedoch die Teilhabe des mehr oder weniger distanzierten Anschauens oder Genießens aus der Sicht der Ersten Welt, kaum die der wirklichen Erfahrung von Bedürfnissen, Lebensweisen, Verhältnissen und Vorstellungen der Völker in der Dritten Welt. So wird die Teilhabe an der gesamten Welt nicht auch als gegenseitige Abhängigkeit in der Einen Welt erfahren, obwohl die zentralen Probleme der Erde, insbesondere solche der Ökonomie und Ökologie, nicht mehr isoliert lösbar sind, es sei denn im Bewußtsein, das jeweilige Problem einer Region in eine andere verlagern zu können. Insofern bleibt der Begriff der Einen Welt ein nur theoretischer.

Infolgedessen entspricht auch die gegenwärtige Erfahrung von Konfliktlagen keineswegs der theoretischen Erkenntnis von der Einen Welt. Konflikte in der Dritten Welt oder im asiatischen Teil der ehemaligen Sowjetunion werden eher als ferne und isolierte gesehen, die eventuell damit verbundenen oder sich damit verbindenden Interessen der westlichen Industrienationen werden nicht durchschaubar, ein Eingreifen erscheint dann als ebenso isolierter, reiner Hilfsakt, die sich häufig ergebende Skepsis oder Abwehr gegenüber der Hilfe dann als Undank. Konfliktlagen in der Welt, ihre Bedingungen und die jeweils wechselseitige Verflechtung können nicht in ihren spezifischen Ursachen und Zusammenhängen erkannt werden und erscheinen somit eher verwirrend. Probleme und Konflikte werden dann schnell moralisierend beklagt, nicht aber ein sachangemessener, rationaler Umgang, der auf Problemlösungen abzielt, gesucht.

So kann z.B. die UN einerseits als Konfliktregelungs- und Hilfsinstitution in weltweiter Verantwortung erfahren und verstanden werden, andererseits aber auch als politisches Machtinstrument der hochindustrialisierten und -technisierten Ersten Welt gegenüber den nicht- oder nur teilweise industrialisierten übrigen Ländern der Welt. Die Durchführung von friedenserhaltenden oder friedensstiftenden Aktionen der UN wird so in sich widersprüchlich. Einerseits können die normativen Prinzipien wie die Menschenrechte mit ihrem universalistischen Anspruch und das diesen Anspruch relativierende Selbstbestimmungsrecht der Völker in Konflikt miteinander geraten, und andererseits können die beteiligten Staaten diese Prinzipien jeweils nach realpolitischen Interessen einsetzen oder gegeneinander ausspielen.

Der Verbrauch von Ressourcen sowie die Verursachung von Umweltschäden, regionale Verelendungen, kulturelle Konflikte und nationalistisch motivierte Kriege werden in den Staaten der Ersten Welt, der politisch zerfallenden Welt des ehemaligen Ostblocks und der in sich heterogenen Dritten Welt kontrovers beurteilt, und zwar auch innerhalb der jeweiligen Staatengruppen. Die Umweltbelastung durch den Kohlendioxydausstoß bzw. der Treibhausgase z.B. ist ein Kontroverspunkt zwischen der Ersten und der Dritten Welt, wenn man von dem Problem der Holzverbrennung für Rodung und Heizung ausgeht, und zwischen den Staaten der Ersten Welt, wenn es um den Verbrauch von Benzin durch die Massenmotorisierung geht. Gleichzeitig würde die drastische Senkung des Treibstoffverbrauchs durch eine entsprechende Steuerbelastung des Benzinpreises den Widerstand der Ölförderländer der Dritten Welt hervorrufen und damit zu einer Konfliktlinie (hinsichtlich Förderung und Preis) zwischen den Drittweltländern führen.

Auch das Beispiel der Industrialisierung zeigt ähnliche Widersprüche. Als globales Modell der Zukunftssicherung für die Menschheit wird sie aus ökologischer Sicht in den hochindustrialisierten Ländern der Ersten Welt als Weg in die Katastrophe partiell abgelehnt. Gleichzeitig aber sehen die Länder der Dritten Welt keine andere Chance, ihre zunehmenden Bevölkerungen zu versorgen, und verstehen die Ablehnung oder Verzögerung durch die Erste Welt als Versuch, die Ungleichheit und damit die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Erster und Dritter Welt zum Vorteil der hochindustrialisierten Länder zu zementieren. Aber auch diesen letzteren Ländern muß

wiederum an der ausreichenden bzw. verbesserten Versorgung der Menschen in der Dritten Welt gelegen sein, um auf diese Weise unkontrollierte Migrationsbewegungen zu verhindern.

Allein diese Beispiele zeigen deutlich die sich wechselseitig überlappenden Probleme und die darin begründeten Konfliktlagen und damit auch die gegenseitigen Abhängigkeiten, die verwirrenden Zuordnungen zu den verschiedenen Interessengruppen und das Aufeinanderangewiesensein aller Länder auf der Erde. Wie die erwähnten Beispiele jedoch auch zeigen, beruhen die heutigen Problemlagen der Einen Welt auf der Entwicklung der modernen Industriegesellschaft, deren Entstehung eng mit dem fundamentalen Wandel des Wirtschaftens, der Herrschaftsausübung und des Denkens seit der Frühen Neuzeit und dessen tendenziell globalem Anspruch verbunden ist.

Wenn das Rahmenthema zu einer erfolgreichen Orientierung der Lernenden in ihrer unübersichtlich gewordenen Gegenwart beitragen soll, dann wird das nur möglich sein, wenn die Herausbildung der Einen Welt seit der Frühen Neuzeit als ein historisches Novum begriffen und so die Vergangenheitsdimension der gegenwärtigen Konfliktlagen bewußt wird.

Damit soll aber nicht Vergangenheit auf Vorgeschichte von Gegenwart reduziert werden. Vielmehr werden die Frühe Neuzeit und unsere Gegenwart als ein großer epochaler Zusammenhang aufgefaßt, in dem der Frühen Neuzeit gegenüber der Neuzeit und Zeitgeschichte ein relatives Eigengewicht zukommt. Am Beispiel des Ausgreifens der europäischen Völker nach Mittel- und Südamerika, Asien und Afrika, später dann nach Nordamerika und Australien in der ersten Welle des Kolonialismus seit dem Ende des 15. Jahrhunderts können einerseits grundlegende bzw. modellhafte Einsichten in die Beziehungsbedingungen zwischen den technisch, militärisch und handelsorganisatorisch überlegenen Europäern und den eroberten Völkern gewonnen werden, die jedoch andererseits nicht unmittelbar auf die Beziehungsbedingungen zur Zeit des Imperialismus um die Wende zum 20. Jahrhundert oder auf die heutigen übertragbar sind. So können Problemstellungen aus der Vergangenheit im Gegensatz zu den emotional belasteteren der Gegenwart aufgrund ihrer zeitlichen

Distanz eher der Analyse zugänglich sein und Kriterien sichtbar werden lassen, die dann ihrerseits wiederum orientierende Anknüpfungspunkte für Beurteilen und Verhalten in der Gegenwart sein können.

In dieser vermittelten Form vermag die Beschäftigung mit dem Rahmenthema der Einen Welt auch zu den Voraussetzungen politischen Handelns beizutragen. Die Lernenden können so erfahren, daß der Zusammenhang von Vergangenheitsinterpretation und Gegenwartsbezug immer auch Zukunftsperspektive impliziert.

Betrachtet man z.B. das imperiale Ausgreifen Europas in die Welt unter dem Aspekt des zivilisatorischen Fortschritts und des daraus abgeleiteten Führungs- und Missionsanspruchs der Europäer, dann kommt man zu einer grundsätzlichen Rechtfertigung dieser historischen Entwicklung trotz all ihrer Fehler im einzelnen und damit auch zu einer Rechtfertigung der bestimmenden Rolle der modernen Industrienationen in der Welt.

Setzt man sich dagegen mit der Rolle Europas bzw. der westlichen Welt unter dem Aspekt von Kapitalverwertungs- und Ausbeutungsinteressen bzw. inneren Herrschaftsinteressen der Industriestaaten auseinander, dann rückt die Verantwortlichkeit der Europäer und Nordamerikaner in den Vordergrund der Beurteilung und damit auch die entscheidende Verantwortung für die heutigen Probleme der Länder der Dritten Welt; Leistungen der Entwicklungshilfe erscheinen dann nicht mehr als humanitäre Verpflichtung, sondern als das Abtragen von Schulden.

Zu wieder anderen Ergebnissen führt eine Betrachtung unter dem Aspekt des Machtstrebens der Staaten bzw. unter dem der Peripherie, d.h. den eigenen Problemen und Konflikten der eroberten und kolonisierten Länder; die Unterwerfung der Dritten Welt unter die Herrschaft der westlichen Welt kann im ersten Fall dann als das Ergebnis zeitlich bedingter Machtkonstellationen in Europa und Nordamerika und damit einer vergangenen Epoche interpretiert werden, aus der prinzipiell keine Verantwortung seitens der Ersten Welt für heutiges Handeln abzuleiten sei, bzw. im zweiten Fall als das Ergebnis eigenen Verschuldens der Länder der Dritten Welt und so ohne jede historisch-moralische Verpflichtung für die westlichen Industrienationen. Gleichzeitig

kann der Blickwinkel der Peripherie auch das Selbstbewußtsein der ehemals kolonialen Völker stärken, da sie auf diesem Wege die eigenen Fehler, die die Herrschaft der Industrieländer ermöglicht haben, schärfer sehen und daraus den Anspruch auf eigene Verantwortlichkeit für ihre Länder ableiten können. Die Lernenden können an solchen Beispielen feststellen, daß ihr Geschichtsbewußtsein nichts Statisches ist, sondern kognitiv und emotional ständig aus unterschiedlichen Quellen auch außerhalb des Geschichtsunterrichts gespeist wird.

Infolgedessen ist das Rahmenthema besonders geeignet, Voreinstellungen und Interessenlagen über dieses Verhältnis im jeweiligen Geschichtsbewußtsein zu thematisieren. Damit dies möglich wird, muß der zeitliche Schwerpunkt des gewählten Kurs-themas in der Frühen Neuzeit bzw. Neuzeit liegen, da die Problemlage der Einen Welt, d.h. der immer dichter werdenden Verflechtungen zwischen Erster und Dritter Welt und der sich daraus ergebenden Konfliktpotentiale, erst mit diesen Epochen gegeben ist. Gleichwohl kann es nötig werden, zeitlich früher liegende Epochen, z.B. als Kursphasen, in das Thema einzubeziehen, sei es, um den Lernenden die kulturelle Eigenständigkeit der Völker Süd- und Mittelamerikas, Asiens oder Afrikas vor den jeweiligen Konfrontationen mit den Europäern näher zu bringen, oder sei es, um aus der inneren wirtschaftlichen und politischen Entwicklung dieser Völker und ihrer jeweiligen Konflikte untereinander die Ansatzpunkte für europäische Eroberung verständlich zu machen. Gerade solche Kursphasen können den Lernenden das andere Fremde nahebringen und damit die Folgen der gewaltsamen Anpassung an europäische Lebensformen und Denkweisen besonders plastisch vor Augen führen. Das wird z.B. an der Frage der Arbeitsverfassungen in den überwiegend agrarischen Gesellschaften der Dritten Welt sichtbar, in denen unter dem Druck des europäischen, industriell orientierten Arbeitsverständnisses die bis dahin geltende Verteilung von Arbeit zwischen den Geschlechtern, bei der die Frauen in der Landwirtschaft oder auch zum Teil im Handel eine selbständige Rolle spielten, verändert wurde. Ebenso ist es möglich, in solchen speziellen Phasen auf Bilder von "der Welt", wie sie die antiken Großreiche entwickelten, einzugehen, um die Andersartigkeit der frühen Weltvorstellungen mit denen der Neuzeit und schließlich der heutigen von der "Einen Welt" zu konfrontieren.

Damit ist eine zentrale Aufgabe des Rahmenthemas angesprochen, das die Wahrnehmung des Fremden als eines eigenständigen Wertes ermöglichen soll. Dazu bedarf es des Perspektivenwechsels. Die Auseinandersetzung mit einem Kursthema darf daher nicht nur die eigene Perspektive der hochindustrialisierten Ersten Welt, sondern muß auch die Perspektive der jeweils anderen beinhalten. Auf diese Weise werden Voreinstellungen, auch unbewußte, der kritischen Befragung zugänglich. Eine solche Multiperspektivität des Geschichtsbewußtseins erfordert deshalb, daß die Lernenden an wenigstens einem Beispiel soviel Kenntnisse über eine Region der Dritten Welt erwerben, daß es ihnen möglich wird, in historischen und aktuellen Kontroversen die Perspektive der jeweils anderen einzunehmen. Auf diese Weise trägt die Arbeit an diesem Rahmenthema dazu bei, eigene Identitäten bewußt zu machen und das Verstehen anderer Identitäten zu fördern. Sie kann so durch Versachlichung helfen, Konfliktpotential im Umgang mit Fremden abzubauen und gegenseitige Verständigung zu ermöglichen sowie Andersartigkeiten von Fremden als Eigenwert zu erkennen und dann auch zu ertragen. Dabei kann es nicht das Ziel sein, "richtige" Wege zu finden, sondern durch einen Zuwachs an Rationalität zu reflektierten historischen Identitäten und zu reflektiertem sozialen und politischen Handeln zu gelangen.

Leitprobleme und Dimensionen

Anhand von Regionen in Afrika, Asien und Lateinamerika lassen sich vielfältige Fragestellungen entwickeln, die - in unterschiedlicher Gewichtung - die zentralen Leitprobleme enthalten und dabei die entsprechenden Dimensionen der Geschichtswissenschaft einbeziehen. Da bei dem Rahmenthema "Eine Welt" kulturelle Identitäten, ihre Infragestellung bzw. Verabsolutierung im Zentrum stehen, kommt dem Leitproblem Menschenbild und Weltdeutung eine generelle Bedeutung zu.

Im einzelnen führt die Frage nach den historischen Voraussetzungen der "Unterentwicklung" notwendigerweise auf die Arbeits- und Produktionsverhältnisse eines Landes vor und nach dem Eingreifen der Europäer, auf die Frage nach Plantagenökonomie, Monokulturen und Sklaverei sowie nach Ausbeutung der natürlichen Rohstoffe. Diese Überlegungen verweisen in erster Linie auf die Leitprobleme Mensch und Natur

sowie Gleichheit und Ungleichheit, daneben aber auch auf die von Herrschaft und Freiheit sowie Mensch und Gesellschaft. Lenkt man den Blick auf die Konflikte, die entweder durch den Kontakt mit den Europäern in den jeweiligen Regionen entstanden sind oder als bereits zwischen den einheimischen Völkern bzw. Stämmen vorhandene ausgenutzt werden konnten, dann stehen vor allem die Leitprobleme Krieg und Frieden sowie Herrschaft und Freiheit im Vordergrund. Dasselbe gilt für die Anpassungsprozesse, die durch die europäischen Eroberer erzwungen wurden, da sie auch ohne offenen Krieg doch immer Gewaltverhältnisse widerspiegeln.

Bei der Auseinandersetzung mit den Fragen nach nationalem Selbstbewußtsein bzw. dessen Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt bilden die Leitprobleme Menschenbild und Weltdeutung, Mensch und Gesellschaft sowie Herrschaft und Freiheit zentrale Strukturierungsmittel. Geht es dagegen um die Behauptung von Eigenständigkeit und die Durchsetzung von Unabhängigkeit, z.B. in der Widerstandsbewegung in Indien gegenüber dem Britischen Empire, dann geht die Hauptfragestellung von den Leitproblemen Krieg und Frieden und Herrschaft und Freiheit aus. Probleme wie die der Zerstörung der Identitäten der eroberten Völker, der kulturellen und religiösen Missionierung und der Reaktionen der einheimischen Bevölkerungen verweisen ebenfalls auf die Leitprobleme Menschenbild und Weltdeutung, Mensch und Gesellschaft sowie Herrschaft und Freiheit.

Von den Dimensionen historischer Forschung findet z.B. bei der Analyse von Konflikten vor allem die Politikgeschichte Anwendung, bei der Suche nach deren Ursachen aber besonders die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Wenn es aber um die Konfrontation der verschiedenen Kulturen von Eroberten und Eroberern geht, dann erhält die Kulturgeschichte entscheidendes Gewicht. Bei Fragen der Ressourcenausbeutung stehen die Wirtschaftsgeschichte, die Umweltgeschichte und daneben die Sozialgeschichte im Mittelpunkt.

Beispiele für Kursthemen

1. "Entdeckte" und "Entdecker": vorkolumbianische Kulturen in der Konfrontation mit den europäischen Herrschaftsansprüchen und -methoden
2. Kolonialwaren für Europa: z.B. der Zucker und die Veränderungen in der Ersten und Dritten Welt
3. Der arabische Nationalismus seit dem 19. Jahrhundert: Identitätssuche als Antwort auf die europäische Herausforderung
4. Das südliche Afrika: Konflikte infolge der afrikanischen und europäischen Migrationen und ihre Lösungsversuche
5. Die Öffnung Chinas und Japans für die westliche Welt im 19. Jahrhundert: zwei unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit der westlich-industriellen Welt
6. Die indische Nationalbewegung in der britischen Kronkolonie und Gandhis Konzept des zivilen Widerstandes im Kampf um die Unabhängigkeit Indiens
7. Weltwirtschaft und "Unterentwicklung": die Entstehung regionaler Unterschiede der Weltmarktabhängigkeiten
8. Lateinamerika unter dem Einfluß der USA: Reformversuche und gescheiterte Loslösung am Beispiel Chiles
9. Das Verhältnis Lateinamerikas und der USA unter dem Einfluß der Monroe-Doktrin: politische Ideale und Interessen im Konflikt
10. Biafra-Krieg und Konfliktlösung - Modellfall für Bürgerkriegssituationen?
11. Der Nahe Osten und die Industrieländer: Imperialismus - Unabhängigkeitsbewegungen - Sicherheitsinteressen
12. Japan: von der imperialistischen Bedrohung der Eigenständigkeit zum imperialistischen Ausgreifen im asiatisch-pazifischen Raum
13. Die Zivilisation der modernen Industriegesellschaft und die nicht-industrialisierte Welt im 19. und 20. Jahrhundert: Fortschritt oder Zerstörung?
14. Rassismus oder der "koloniale Blick": europäisch-westliches Überlegenheitsdenken im Umgang mit dem "Fremden" seit der Aufklärung
15. Wandel und Dauer der gesellschaftlichen Stellung der Frauen vorkolonialer Kulturen unter dem Einfluß der industriellen Arbeitsverhältnisse

Methodenlernen

Bei diesem Rahmenthema können sich auch die Lernenden aus anderen Kontinenten und weit entfernten Regionen in der Geschichte dieser "anderen" Welt und jeweils ihre eigene Geschichte in der Wechselwirkung mit der Geschichte der "Einen Welt" wiederfinden. Dadurch wird das vertiefte Gespräch über das andere im Vergleich mit dem Eigenen ermöglicht.

Zentrale Bedeutung für das Methodenlernen hat insgesamt der Perspektivenwechsel. Ein solcher Perspektivenwechsel drängt sich in Lerngruppen mit ausländischen Lernenden schon durch diese Zusammensetzung selbst geradezu als Gegenstand des Methodenlernens auf. Bei Lerngruppen, wo dies nicht gegeben ist, gilt es, den Perspektivenwechsel immer wieder anzustreben. Denn durch ihn erst werden Fremdverstehen und überzeugende Empathie ermöglicht.

Ein Perspektivenwechsel, der dieses erreichen will, verlangt nach Kenntnissen, Urteilen und Deutungen der Geschichte anderer Völker und Staaten aus deren Eigensicht. So ist es möglich, daß die deutschen bzw. europäischen Lernenden mit Schuldvorwürfen und Forderungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler aus Ländern der Dritten Welt konfrontiert werden, die aus der kolonialen Vergangenheit bzw. aus gegenwärtigen Abhängigkeiten abgeleitet werden. Das aber führt zu einer methodisch fruchtbaren Situation. Deutsche Lernende müssen einerseits die verschiedenen Perspektiven als Deutsche und Europäer bzw. Mitglieder der westlichen industriekapitalistischen Gesellschaft einnehmen, um aus dieser Sicht die Entwicklung zu beurteilen. Sie erfahren so an sich selber eine zweifache Perspektive, die zu differierenden Urteilen und Standpunkten führen kann. Allein dadurch schon können verfestigte Bilder aufgebrochen und einer kritischen Betrachtung zugänglich gemacht werden. Auf diese Weise kann dann eine Diskussion mit den außereuropäischen Lernenden aus einer dritten Perspektive geführt werden, die Emotionen aufgrund von Vorurteilen, moralisierenden Einstellungen oder verunsichertem Identitätsbewußtsein abbaut und zu einem souveräneren Umgang mit Identitäten einerseits und sachlicher Urteilsbildung sowie zu vertieftem Verstehen des anderen und Ungewohnten andererseits führt.

Für die hier im einzelnen vorgeschlagenen Kursbeispiele wie auch für mögliche andere gilt, daß sie an einem dafür geeigneten Ausschnitt die Möglichkeit bieten, kom-

plexe historische Zusammenhänge aus überwiegend fremden Regionen unter Anwendung der verschiedenen Formen historischer Untersuchung zu analysieren und zu beurteilen sowie ihre Relevanz für unser Verständnis der gegenwärtigen Welt zu zeigen. So sind die folgenden Themen in erster Linie als Längsschnitte zu konzipieren: "Kolonialwaren für Europa", "Der arabische Nationalismus seit dem 19. Jahrhundert", "Das südliche Afrika", "Die indische Nationalbewegung in der britischen Kronkolonie", "Japan: von der imperialistischen Bedrohung der Eigenständigkeit zum imperialistischen Ausgreifen", "Die Zivilisation der modernen Industriegesellschaft", "Rassismus oder der 'koloniale Blick'" und "Wandel und Dauer der gesellschaftlichen Stellung der Frauen". Die meisten dieser Themen enthalten aber auch Elemente von Querschnitten und Strukturanalysen, weil in der Regel unterschiedliche Gesellschaften bzw. Gesellschaftsgruppen der gleichen Zeit miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen werden.

Bei den Themen "Weltwirtschaft und Unterentwicklung", "Das Verhältnis Lateinamerikas und der USA" und "Der Nahe Osten und die Industrieländer" steht das chronologisch-genetische Verfahren im Vordergrund. Eher als Querschnitte in enger Verbindung mit Strukturanalysen sind die Themen "Entdeckte und Entdecker", "Die Öffnung Chinas und Japans für die westliche Welt" und "Lateinamerika unter dem Einfluß der USA" anzulegen.

Dagegen ist "Biafra-Krieg und Konfliktlösung" ein Beispiel für eine Einzelfalluntersuchung. Für eine solche Untersuchungsform können auch einzelne umfassende Themen auf ein Land, z.B. "Weltwirtschaft und 'Unterentwicklung'" auf das Beispiel Nigeria zugespißt werden. Wenn das Thema der indischen Nationalbewegung mehr auf die Person Gandhis und seines Konzepts vom zivilen Widerstand eingegrenzt wird, dann bekommt die Untersuchungsform der Biographie einen erhöhten Stellenwert.

Das Rahmenthema erfordert durch den generell geforderten Perspektivenwechsel, neben den üblichen Quellen und Materialien in verstärktem Maße auch literarische und mythologische Texte, Lieder, bildliche Darstellungen und Filme einzubeziehen, um aufgrund des Mangels an eigenen historischen Darstellungen die Geschichte aus der Sicht der "anderen" überhaupt erst möglich zu machen.

4 Die Organisation des Geschichtsunterrichts ²⁾

Die Lernenden sollen an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligt werden; das Prinzip ergebnisoffener Planung und offenen und schülerbezogenen Unterrichts sollte sich durch den gesamten Geschichtsunterricht hindurchziehen. Auf die Öffnung des Unterrichts, die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und die Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts ist verstärkt zu achten.

4.1 Der Unterricht in der Vorstufe und in der Einführungsphase

Die Vorstufe der gymnasialen Oberstufe und des Fachgymnasiums und die Einführungsphase des Abendgymnasiums und des Kollegs führen Schülerinnen und Schüler, Studierende und Kollegiatinnen und Kollegiaten mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zusammen; damit kann man kaum von einer vergleichbaren gemeinsamen historischen Grundbildung ausgehen. Deshalb kann die notwendige gemeinsame historische Grundbildung nur in der Entwicklung gemeinsamer Fragestellungen, Blickrichtungen usw. bestehen. Gleichzeitig soll der Geschichtsunterricht in der Vorstufe bzw. Einführungsphase eine Grundlage für eine langfristige Motivation zur Auseinandersetzung mit spezifischen Fragestellungen und Methoden des Faches entwickeln.

In der Vorstufe bzw. Einführungsphase stehen deren Ausgleichs-, Vorbereitungs- und Orientierungsfunktion im Vordergrund. Das bedeutet, auf eine Stoffüberfrachtung zu verzichten und ausgehend von den Bedürfnissen und Fragestellungen der Lernenden

²⁾ Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (VO-GOF) v. 12.03.1981 (Nds. GVBl. S. 17) in der Fassung der Änderungsverordnung vom 16.01.1993 (SVBl. S. 21, VORIS 22 410 01 17 00 000) und Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (EB-VO-GOF) v. 12.03.1981 (SVBl. S. 60) in der Fassung des Änderungserlasses vom 16.01.1993 (SVBl. S. 25, VORIS 22 410 01 17 35 002), Verordnung über das Abendgymnasium und das Kolleg v. 11.09.1984 (Nds. GVBl. S. 223, SVBl. S. 241) in der Fassung der Änderungsverordnung v. 19.12.1991 (Nds. GVBl. S. 395, SVBl. 1992 S. 4, VORIS 22 410 01 29 00 000) und Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über das Abendgymnasium und das Kolleg (Erlaß des MK v. 11.09.1984, SVBl. S. 246, VORIS 22 410 01 29 45 001) in der Fassung des Änderungserlasses (Erlaß des MK v. 19.12.1991, SVBl. 1992 S. 33, VORIS 22 410 01 29 00 001)

die Problem Orientierung des Geschichtsunterrichts und die Möglichkeiten des Methodenlernens zu betonen. Nur dadurch, daß die Lernenden in breitem Umfang die Arbeitsweisen und Arbeitsgebiete der Kursstufe bzw. des Kurssystems kennenlernen, werden sie genügend vorbereitet.

Der Unterricht zum Thema "Krisen und Umbrüche. Sachzwänge oder Handlungschancen?" erfolgt projektorientiert. Er geht in einer ersten Phase aus von Krisen und Umbrüchen in gegenwärtigen Erfahrungswelten und entwickelt eine Arbeitsplanung zur Erfassung und Analyse zweier Beispiele, die in einer zweiten und dritten Phase als Querschnitte untersucht werden. Ein Beispiel soll den Schwerpunkt bilden, das zweite zum Vergleich herangezogen werden. Um eine stärkere Individualisierung, Differenzierung und Selbständigkeit zu ermöglichen, kann an die Stelle des zweiten Beispiels auch Einzelarbeit oder Gruppenarbeit treten, wo unterschiedliche Beispiele entsprechend den Interessen der Lernenden zum Vergleich aufbereitet werden. Dadurch werden Selbständigkeit und Eigentätigkeit gefördert. Die ausgewählten Beispiele müssen eine Material- und Methodenvielfalt erlauben und eine Einführung in die verschiedenen Leitprobleme, Dimensionen und Formen historischer Untersuchung bieten. Die bisherigen historischen Erfahrungen der Lernenden - besonders der Erwachsenen im Abendgymnasium und Kolleg - sollten bei der Auswahl der Beispiele berücksichtigt werden. In einer letzten Phase werden die Querschnittsanalysen verglichen, orientierende Theorien entwickelt und unter Rückbezug auf gegenwärtige Erfahrungswelten Handlungsmöglichkeiten diskutiert.

Bei reduzierter Stundenzahl z.B. infolge abweichender Unterrichtsorganisation im Abendgymnasium kann auf das zweite Beispiel verzichtet werden.

In geeigneten Unterrichtsabschnitten sollen die Lernenden darüber hinaus die Arbeitsweise im Leistungskurs erfahren, damit sie eine begründete Kurswahl treffen können.

Es ist wichtig, in der Unterrichtsplanung Freiräume für die Auseinandersetzung mit historischen Zusammenhängen aktueller Probleme vorzusehen.

4.2 Der Unterricht in der Kursstufe und im Kurssystem

Grundkurse und Leistungskurse

Grundkurse und Leistungskurse sind Gliederungseinheiten, durch die das Lernangebot dem Niveau nach strukturiert wird. Es besteht kein grundsätzlicher, sondern ein gradueller Unterschied zwischen diesen beiden Kursarten, insbesondere hinsichtlich Komplexität, Differenzierung, Abstraktion, Methodenbeherrschung und Selbständigkeit der Lernenden.

Grundkurse dienen der allgemeinen Orientierung im Fach Geschichte und sollen grundlegende Erkenntnisse und Verfahrensweisen über Perspektiven historischer Erfahrung, Leitprobleme historischen Lernens, Dimensionen historischer Forschung und Formen historischer Untersuchung vermitteln, ebenso grundlegende methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Methoden selbständigen Arbeitens und fächerübergreifende Aspekte sollen auch im Grundkurs eine Rolle spielen, jedoch an enger begrenzten Fragestellungen als im Leistungskurs. Eine Niveaudifferenzierung zwischen unterschiedlichen Grundkursen widerspricht den Zielen des Geschichtsunterrichts.

Leistungskurse ermöglichen ein vertieftes Lernen und vermitteln erweiterte inhaltliche und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten; sie führen zu einem vertieften wissenschaftspropädeutischen Verständnis und zu erweiterten Spezialkenntnissen. Damit dienen sie im besonderen Maße der allgemeinen Studienvorbereitung und führen in geschichtswissenschaftliche Methoden und Fragestellungen ein. Dabei sollen fächerübergreifende Aspekte stärker Berücksichtigung finden. Längere Zeiträume sind selbständiger Arbeit zu widmen. Dabei sollen auch die Lernenden stärker als im Grundkurs bei der Auswahl von Einzelthemen im Kurs und bei der Wahl der Bearbeitungsmethoden beteiligt werden.

Rahmenthemen und Kursthemen

Rahmenthemen und Intentionen sind verbindlich. Die Reihenfolge der Rahmenthemen ist nicht verbindlich festgelegt. Für die Planung der Kursthemen ist jedoch zu beachten, daß sie so zu gestalten sind, daß mindestens ein Vorschlag für die schriftliche Abiturprüfung ein neuzeitliches Thema zum Prüfungsgegenstand hat.

Das Rahmenthema 1 ist für alle Lernenden verpflichtend.

Lernende, die zwei Kurshalbjahre Geschichte belegen, haben neben dem verpflichtenden Rahmenthema 1 Unterricht in einem Kurs, der einem der beiden anderen Rahmenthemen zuzuordnen ist.

Lernende, die vier Kurshalbjahre Geschichtsunterricht haben, befassen sich in den ersten drei Kurshalbjahren mit Kursthemen, die je einem der drei Rahmenthemen zuzuordnen sind. Das vierte Kurshalbjahr kann ohne Zuordnung zu den Rahmenthemen bleiben.

Die Kursthemen orientieren sich an den Rahmenthemen. Kursthemen können die Grenze eines Rahmenthemas überschreiten, müssen aber schwerpunktmäßig einem Rahmenthema zugeordnet werden. Das Kursthema ist so zu gestalten, daß der Zusammenhang mit den Intentionen des Rahmenthemas gewährleistet ist; dies ist nur dann der Fall, wenn das Kursthema in bezug auf die zugrunde gelegten Inhalte und Zeiträume genügend weit gestaltet wird.

Bei der Kursplanung ist zu beachten, daß pro Kurshalbjahr zwei Leitprobleme auszuweisen sind. In einer viersemestrigen Kursfolge müssen alle Leitprobleme einmal ausgewiesen sein. Die Dimensionen historischer Forschung und die Formen historischer Untersuchung müssen im Verlauf einer viersemestrigen Kursfolge alle berücksichtigt werden, und zwar so, daß die in ihnen enthaltenen unterschiedlichen Möglichkeiten historischer Erkenntnisgewinnung deutlich werden. Die angemessene Berücksichtigung des integrativen Ansatzes von Geschlechtergeschichte, die sich mit der

Rolle von Männern und Frauen in der Geschichte auseinandersetzt, ist als durchgängiges Prinzip in jedem Kurs zu beachten.

Die didaktisch sinnvolle Verknüpfung der Kursthemen und der ihnen zugeordneten Leitprobleme mit den Dimensionen historischer Forschung, den Formen historischer Untersuchung und den zu erlernenden Methoden begründet die Folge der Kurse und gewährleistet die Kontinuität des Lernprozesses.

Das vierte Kurshalbjahr

In einer viersemestrigen Kursfolge kann das vierte Kurshalbjahr - und nur dieses - genutzt werden für die Behandlung von Fragestellungen oder Themen, die in den ersten drei Kurshalbjahren nicht oder nicht genügend berücksichtigt werden konnten. Dieses Kurshalbjahr ist frei von Auflagen, sofern diese in den ersten drei Kurshalbjahren erfüllt worden sind.

Gerade dieses Kurshalbjahr sollte zusammen mit den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern geplant werden. Der Eigenanteil der Lernenden an der Durchführung des Unterrichts kann durch frühzeitige und vorausschauende Planung in diesem Kurshalbjahr deutlich gesteigert werden.

Thematisch bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten: Themen, die sich ausschließlich mit Antike befassen, geschichtstheoretische bzw. -philosophische Kurse können ebenso behandelt werden wie Unterrichtsvorhaben, die lokalgeschichtlichen Inhalts sind, sich ausschließlich mit Mentalitätsgeschichte oder der Geschichte anderer Staaten beschäftigen oder Geschichtsbetrieb und Geschichtsvermarktung zum Inhalt haben. Die Vertiefung eines besonderen historischen Themas kann in diesem vierten Kurshalbjahr sinnvoll sein wie auch eine Reflexion über den Zuwachs an politischer Handlungssicherheit durch den Geschichtsunterricht in den vergangenen drei Kurshalbjahren. Dieses Kurshalbjahr bietet, da frei von inhaltlichen Auflagen, besonders gute Möglichkeiten im methodischen Bereich. Selbständigkeit und wissenschaftspropädeutisches Lernen können z.B. in diesem Kurshalbjahr durch einen deut-

lich erhöhten Anteil freier Arbeitsphasen erweitert und gefestigt werden. Außerdem stellt sich gerade im freien Kurshalbjahr die Frage nach eigenen Produktionen durch die Lernenden, die nach Möglichkeit Außenwirksamkeit entfalten sollen, etwa als Ausstellung, selbsterstellte Dokumentation oder als eigenproduziertes Video.

Entscheidend ist, daß sich die Themenwahl an den Interessen der Lernenden orientiert. Auch für das vierte Kurshalbjahr gilt, daß eine geschlossene Kurskonzeption, die die vorangegangenen drei Kurshalbjahre sinnvoll fortführt, zugrundegelegt wird. Auf keinen Fall darf dieses Kurshalbjahr dazu genutzt werden, vermeintliche stoffliche Defizite bei den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern aufzufüllen.

4.3 Öffnung des Geschichtsunterrichts

Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte ist im Geschichtsunterricht ein wichtiges Instrument zur Erkenntnisvermittlung. Neben Zusammenarbeit mit Museen, Büchereien und anderen kulturellen Einrichtungen sind Erkundungen und Besichtigungen von großer Bedeutung. Wo immer möglich, sollte es zu einem Austausch zwischen Schule und den o. g. Institutionen kommen. Über den Unterricht hinausgehende Tätigkeiten, z.B. Ausstellungen, Kontakte mit dem europäischen Ausland, (kommunal)politische Betätigung beispielsweise im Umweltbereich sind ein wichtiger und wertvoller Bestandteil des unterrichtlichen Lernens.

Unterrichtsgegenstände weisen häufig über die Grenzen des Faches Geschichte hinaus. Chancen zum fächerübergreifenden Unterricht sollten nach Möglichkeit genutzt werden. Von einer punktuellen Zusammenarbeit bis hin zu einem zwei oder mehr Fächer umfassenden gemeinsam geplanten und durchgeführten Unterricht sind viele Formen fächerübergreifenden Lehrens und Lernens praktizierbar.

Als organisatorischer Rahmen für eine Öffnung des Geschichtsunterrichts stehen außerdem Projektkurse, aber auch polyvalente Kurse zur Verfügung. Es empfiehlt sich, überall dort, wo die schulischen Verhältnisse es zulassen, mindestens einen zusätzlichen Projektkurs unter Beteiligung des Faches Geschichte einzurichten.

4.4 Die Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz Geschichte berät über alle den fachlichen Bereich betreffenden Angelegenheiten und entscheidet über die Art der Durchführung der Rahmenrichtlinien. Sie hat darauf zu achten, daß die Themenfolge in den Schuljahrgängen 11-13 die lange Dauer der Geschichte berücksichtigt.

Die Fachkonferenz beschließt das Grund- und Leistungskursangebot. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die jeweiligen Kursthemen für das zweite bis vierte Kurshalbjahr noch Veränderungen unterliegen können, sofern eine mit den Lernenden vorgenommene Themenplanung dieses erfordert. Die Fachkonferenz achtet hinsichtlich des Kursangebotes darauf, daß die inhaltlichen Vorgaben (insbesondere bezüglich Rahmenthemen, Leitproblemen, Dimensionen und Formen historischer Untersuchung) in das einzelne Kursthema und die Kursfolge Eingang finden. Bei der Planung von Grundkursen ist darauf zu achten, daß den Lernenden, die in der Kursstufe nur zwei Kurshalbjahre Geschichte belegen, gegebenenfalls sowohl im 12. als auch im 13. Schuljahrgang das Rahmenthema 1 zur Erfüllung der Pflichtauflagen angeboten werden muß. Sollte dies innerhalb einer viersemestrigen Kursfolge geschehen, so ist darauf zu achten, daß für die Lernenden, die in der Kursstufe vier Grundkurse Geschichte belegen, alle Kurse anrechenbar bleiben, daß also thematische Überschneidungen vermieden werden.

Eine Abstimmung mit den Fachkonferenzen Gemeinschaftskunde und Erdkunde ist erforderlich. Die Kursangebote sind so zu gestalten, daß die Lernenden nicht in ihrer Prüfungsfachwahl wegen Themengleichheit eingeschränkt werden.

Die Fachkonferenzen Geschichte und Gemeinschaftskunde beraten gemeinsam über das Unterrichtsangebot historisch-politischer Bildung in der gymnasialen Oberstufe,

- insbesondere hinsichtlich der Vorstufe und der Einführungsphase, wo die nahe beieinander liegenden Inhalte und Methoden eine Abstimmung erforderlich machen, und
- insbesondere mit Blick auf die Lernenden, die in der Kursstufe je zwei Grundkurse in Geschichte und Gemeinschaftskunde belegen.

Aufgabe der Fachkonferenz ist es darüber hinaus, Anregungen und Vorschläge zu unterbreiten, die geeignet sind, die für Geschichtsunterricht notwendigen Rahmenbedingungen an der Schule zu verbessern. Hierzu gehören insbesondere schulorganisatorische Angelegenheiten, die Unterricht im Sinne von Öffnung von Schule, fächerübergreifendem Lernen, Projektkursen und projektorientiertem Lernen ermöglichen bzw. erleichtern, z.B. eine Bündelung von Unterrichtsstunden, die Arbeitsformen mit einem großen Anteil von Eigentätigkeit der Lernenden eröffnet, die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und paralleler bzw. gemeinsamer Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern zur Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts oder polyvalenter Kurse.

5 Lernkontrollen und Leistungsbewertung³⁾

Lernkontrollen orientieren die Lernenden, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern über Lernfortschritte, Lerndefizite, Lernschwierigkeiten und den gegenwärtigen Leistungsstand der einzelnen wie der gesamten Lerngruppe. Sie geben Einblick in die Unterrichtsarbeit und bieten eine Grundlage für die Planung und Durchführung des weiteren Unterrichts. Sie ermöglichen die individuelle Förderung und Beratung der Lernenden und setzen sie damit auch in die Lage, ihre Entscheidungsmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe sachgerecht wahrnehmen zu können.

Lernkontrollen sind Bestandteil des Unterrichts. Sie müssen sich am vorangegangenen Unterricht, seinen Zielen, Methoden und Inhalten orientieren und sind so in den gesamten Kursverlauf zu integrieren, daß der Lernprozeß insgesamt beobachtet und dokumentiert werden kann. Eine Überprüfung punktueller Lernleistungen ist zu vermeiden.

Lernkontrollen bilden die Grundlage der Leistungsbewertung, deren Kriterien den Lernenden transparent sein müssen. Bei der Leistungsbewertung ist auf das geschlechtsspezifische Lernverhalten zu achten, da z.B. in männlich dominierten Lerngruppen der Blick für die von Schülerinnen erbrachten Lernleistungen versperrt sein kann.

Die Leistungsbewertung stützt sich auf die Mitarbeit im Unterricht und auf die Klausuren.

³⁾ Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (VO-GOF) v. 12.03.1981 (Nds. GVBl. S. 17) in der Fassung der Änderungsverordnung vom 16.01.1993 (SVBl. S. 21, VORIS 22 410 01 17 00 000), § 8, Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (EB-VO-GOF) v. 12.03.1981 (SVBl. S. 60) in der Fassung des Änderungserlasses vom 16.01.1993 (SVBl. S. 25, VORIS 22 410 01 17 35 002), Verordnung über das Abendgymnasium und das Kolleg v. 11.09.1984 (Nds. GVBl. S. 223, SVBl. S. 241) in der Fassung der Änderungsverordnung v. 19.12.1991 (Nds. GVBl. S. 395, SVBl. 1992 S. 4, VORIS 22 410 01 29 00 000), § 5, Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über das Abendgymnasium und das Kolleg (Erlaß des MK v. 11.09.1984, SVBl. S. 246, VORIS 22 410 01 29 45 001) in der Fassung des Änderungserlasses (Erlaß des MK v. 19.12.1991, SVBl. 1992 S. 33, VORIS 22 410 01 29 00 001)

Klausuren

Anzahl und Dauer der Klausuren sind in der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium und in der Verordnung über das Abendgymnasium und das Kolleg und in den jeweils dazu ergangenen Ergänzenden Bestimmungen in ihrer gültigen Fassung festgelegt. Die Klausuren sind so auf das Kurshalbjahr zu verteilen, daß sie sich jeweils auf einen größeren Unterrichtsabschnitt beziehen können. Keinesfalls dürfen Klausuren als punktuelle Lernleistungen angelegt sein. Die Termine für die Klausuren sind den Lernenden frühzeitig bekanntzugeben. Sie sind so anzusetzen, daß Lerndefizite noch ausgeglichen werden können.

Die Anforderungen in den Klausuren orientieren sich an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung des Landes Niedersachsen für das Fach Geschichte (Nds. EPA). Für die Vorstufe bzw. Einführungsphase ist der Vorbereitungscharakter auch bei der Aufgabenstellung zu berücksichtigen.

Bei der Gestaltung und Bewertung von Klausuren ist zu beachten:

- Die Aufgaben sind in der Regel materialgebunden.
- Zu den Materialien werden Teilaufgaben gestellt (im Grundkurs 2 - 4 Aufgaben, im Leistungskurs 3 - 5 Aufgaben).
- Die Teilaufgaben sind eindeutig und trennscharf zu formulieren und müssen Lösungsstrategien ermöglichen.
- Zu enge und kleinschrittige Aufgaben sind ebenso zu vermeiden wie zu weite und undifferenzierte.
- Die Aufgaben haben in unterschiedlichem Maße die drei Anforderungsbereiche zu berücksichtigen; der Schwerpunkt liegt im Anforderungsbereich II.
- Die Aufgaben werden je nach Umfang, Komplexität und Anforderungsbereich gewichtet.
- Die Gesamtbewertung der Klausur setzt sich aus den Bewertungen der einzelnen Aufgaben zusammen.
- Schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache oder gegen die äußere Form führen zu einem Punktabzug von bis zu zwei Punkten.

Mitarbeit im Unterricht

Die Mitarbeit im Unterricht teilt sich in mündliche, schriftliche und sonstige fachspezifische Mitarbeit.

Mündliche Mitarbeit besteht in Beiträgen zu Unterrichtsgesprächen wie Antworten auf konkrete Fragen, Sachdarstellungen, Problematisierungen, Denkanstößen, Hypothesenbildungen, Verfahrensvorschlägen, Erläuterungen, Erörterungen, Zusammenfassungen, vorgetragene Referate u.a. und in Beiträgen zu kooperativen Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit.

Die schriftliche Mitarbeit umschließt u.a. die Anfertigung von Protokollen, Referaten, schriftlichen Hausaufgaben und schriftlichen Übungen.

Die sonstige fachspezifische Mitarbeit umfaßt alle Formen methodischen Handelns wie Archivarbeit, Museumsbesuch, Befragungen und Interviews, Rollen- und Plan-spiele sowie alle Formen der Dokumentation und Präsentation der Lernergebnisse.

Auch die Bewertung der verschiedenen Formen der Mitarbeit im Unterricht orientiert sich an den Anforderungsbereichen. Dabei kommt der Kommunikations-, Argumentations- und Kooperationsfähigkeit im Unterricht neben der Beherrschung und Anwendung fachbezogener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine besondere Bedeutung zu.

Neben der Qualität der Mitarbeit und ihrer Zuordnung zu den drei Anforderungsbereichen wird auch die Regelmäßigkeit der Mitarbeit in die Bewertung einbezogen. Punktuelle Leistungsbewertungen sind zu vermeiden. Vielmehr sollten die Leistungen der Lernenden über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Phasen des Unterrichts beobachtet und bewertet werden. Neben inhaltsbezogenen Kenntnissen wie Strukturen, Begriffen und Kategorien sollen vor allem Fähigkeiten wie selbständiges Denken, Erfassen von Problemen und Zusammenhängen, historische Einordnung und kritisches Urteilen bei der Bewertung herangezogen werden. Auf Methodenkenntnisse, ihre selbständige Anwendung und Reflexion ist besonderer Wert zu le-

gen. Die Fähigkeit, Ergebnisse in unterschiedlichen Formen sachgerecht zu präsentieren, geht in die Bewertung mit ein.

Die Leistungen der Mitarbeit im Unterricht werden je nach Umfang, Komplexität und Anforderungsbereich gewichtet. Es ist darauf zu achten, für die Bewertung möglichst viele verschiedene Formen der Mitarbeit im Unterricht zu berücksichtigen. Keinesfalls darf sich die Bewertung nur auf wenige gleichartige Leistungen gründen.

Die Leistungen der Mitarbeit im Unterricht werden mit mindestens 50 % bewertet, die Klausuren gehen insgesamt mit höchstens 50 % in die Gesamtbewertung ein.

Vorstufe bzw. Einführungsphase	Kurstufe bzw. Kurssystem	
	1. Kurshalbjahr	2. Kurshalbjahr
<p>Krisen und Umbrüche. Sachzwänge oder Handlungschancen?</p> <p>- Krisen und Umbrüche in gegenwärtigen Erfahrungswelten</p> <p>- Querschnittsanalyse 1 - Schwerpunkt: Die Industrielle Revolution: Umbruch von der Agrar- zur Industriegesellschaft</p> <p>- Querschnittsanalyse 2 - Vergleich: Die Krise des 16. Jahrhunderts: Reformation und Bauernkrieg</p> <p>- Querschnittsanalyse 3 - Vergleich (Alternative): Die Krisen der Peripherien und der Imperialismus - Vergleich der Querschnittsanalysen, Rückbezug zu gegenwärtigen Erfahrungswelten - Strategien der Zukunftsbewältigung</p>	<p>Rahmenthema 1: Das nationalsozialistische Deutschland - Höhepunkt und Ende des „deutschen Sonderweges“? (Leitprobleme: Herrschaft und Freiheit, Krieg und Frieden)</p>	<p>Rahmenthema 2: Auf dem Wege zur Nachbarschaft: Frankreich - Deutschland - Polen (Leitprobleme: Krieg und Frieden, Menschenbild und Weltdeutung)</p>
	<p>Rahmenthema 2: Armut und Reichtum in Europa: historische Bedingungen für gegenwärtige Ungleichgewichte der Regionen (Leitprobleme: Mensch und Natur, Gleichheit und Ungleichheit)</p>	<p>Rahmenthema 3: Das südliche Afrika: Konflikte infolge der afrikanischen und europäischen Migrationen und ihre Lösungsversuche (Leitprobleme: Mensch und Gesellschaft, Krieg und Frieden)</p>
	<p>Rahmenthema 3: Wandel und Dauer der gesellschaftlichen Stellung der Frauen vorkolonialer Kulturen unter dem Einfluß industrieller Arbeitsverhältnisse (Leitprobleme: Mensch und Natur, Mensch und Gesellschaft)</p>	<p>Rahmenthema 2: Europa im Mittelalter: Einheit und Gegensätze zwischen lateinisch-christl. Westen und griechisch-christl. Osten - Rom und Byzanz (Leitprobleme: Herrschaft und Freiheit, Menschenbild und Weltdeutung)</p>
	<p>Rahmenthema 3: Biafra-Krieg und Konfliktlösung - Modellfall für Bürgerkriegssituationen? (Leitprobleme: Krieg und Frieden, Menschenbild und Weltdeutung)</p>	<p>Rahmenthema 2: Gesellschaftliche Abgrenzungen und Angleichungen im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts (Leitprobleme: Mensch und Gesellschaft, Gleichheit und Ungleichheit)</p>
	<p>Rahmenthema 2: Der Balkan als Raum der Begegnung und des Konflikts von byzantinischer, westeuropäischer und islamischer Welt (Leitprobleme: Krieg und Frieden, Menschenbild und Weltdeutung)</p>	<p>Rahmenthema 1: Der Wandel der Geschlechterbeziehungen in Deutschland unter dem Einfluß der liberalen und sozialen Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft (Leitprobleme: Mensch und Gesellschaft, Gleichheit und Ungleichheit)</p>

3. Kurshalbjahr	4. Kurshalbjahr
<p>Rahmenthema 3: Weltwirtschaft und „Unterentwicklung“: die Entstehung regionaler Unterschiede der Weltmarktabhängigkeiten (Leitprobleme: Mensch und Natur, Gleichheit und Ungleichheit)</p>	<p>Rahmenthema 1: Die Veränderungen der deutschen Gesellschaft durch Migrationsbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert (Leitprobleme: Mensch und Gesell- schaft, Menschenbild und Weltdeutung)</p>
<p>Rahmenthema 1: Vergleichbarkeit und Unvergleichbar- keit zweier deutscher Vergangenheiten: Menschen im NS- und SED- Herrschaftssystem (Leitprobleme: Herrschaft und Freiheit, Menschenbild und Weltdeutung)</p>	<p>Europa und Afrika: Selbstbilder und Fremdbilder (Leitproblem: Menschenbild und Weltdeutung)</p>
<p>Rahmenthema 1: Krieg und Frieden: der deutsche Nationalstaat und sein Verhältnis zu den Nachbarn (Leitprobleme: Krieg und Frieden, Menschenbild und Weltdeutung)</p>	<p>Sklaven und Sklavenaufstände in der Antike: Menschen als Sachen? (Leitprobleme: Gleichheit und Ungleichheit, Herrschaft und Freiheit)</p>
<p>Rahmenthema 1: Industrialisierung und Demokratisierung - Deutschlands schwieriger Weg in die Moderne (Leitprobleme: Mensch und Natur, Herrschaft und Freiheit)</p>	<p>Die Idee des Fortschritts in der Geschichte (Leitproblem: Menschenbild und Weltdeutung)</p>
<p>Rahmenthema 3: Kolonialwaren für Europa: z.B. der Zucker und die Veränderungen in der Ersten und Dritten Welt (Leitprobleme: Mensch und Natur, Gleichheit und Ungleichheit)</p>	<p>Frauen beanspruchen die Menschenrechte: Freiheit und Gleichheit in modernen Gesellschaften (Leitprobleme: Herrschaft und Freiheit, Gleichheit und Ungleichheit)</p>

7 Literatur

Klaus Bergmann, Geschichtsunterricht und Identität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/75, S. 19 - 25

Bodo von Borries, Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart 1988

Bodo von Borries, Wendepunkte der Frauengeschichte. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen. Pfaffenweiler 1990

Jörg Calließ u.a. (Hrsg.), Mensch und Umwelt in der Geschichte. Pfaffenweiler 1989

Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hrsg. v. Klaus Bergmann u.a. 4. Aufl. Seelze-Velber 1992

Karl-Ernst Jeismann, Thesen zum Verhältnis von Politik- und Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 43, 1992, S. 557 - 569

Joachim Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986

Jörn Rüsen, Geschichtsbewußtsein und menschliche Identität. Gefahren und Chancen der Geschichtsschreibung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/84, S. 3 - 10

Gerhard Schneider (Hrsg.), Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988

Hans Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn 1980

Hans Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, 2 Teile, Baden-Baden 1991

Uwe Uffelman, Problem orientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion. Villingen-Schwenningen 1990