

Schriftenreihe Schule in NRW

Nr. 3481

Sekundarstufe I

Gymnasium

Empfehlungen

Geschichte

Bilingualer
deutsch-spanischer Unterricht

W
19(1999)

MSWWF



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

NRW.

Georg-Eckert-Institut BS78



1 067 722 4

**Empfehlungen
für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht
in der Sekundarstufe I - Gymnasium
des Landes Nordrhein-Westfalen**

Geschichte

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

2000/3355

ISBN 3-89314-592-3

Heft 3481

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

Copyright 1999 by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

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

1. Auflage 1999

ZNW
H-19(1999)

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 11/99**

**Sekundarstufe I – Gymnasium;
Empfehlungen für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht
im Fach Geschichte**

RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. v. 13.4.1999 - 733.36-25/3 Nr.350/99

Für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht im Fach Geschichte der Sekundarstufe I des Gymnasiums sind Empfehlungen entwickelt worden, die verdeutlichen, wie die Richtlinien und Lehrpläne für dieses Fach im Rahmen des bilingualen deutsch-spanischen Bildungsganges umgesetzt werden können.

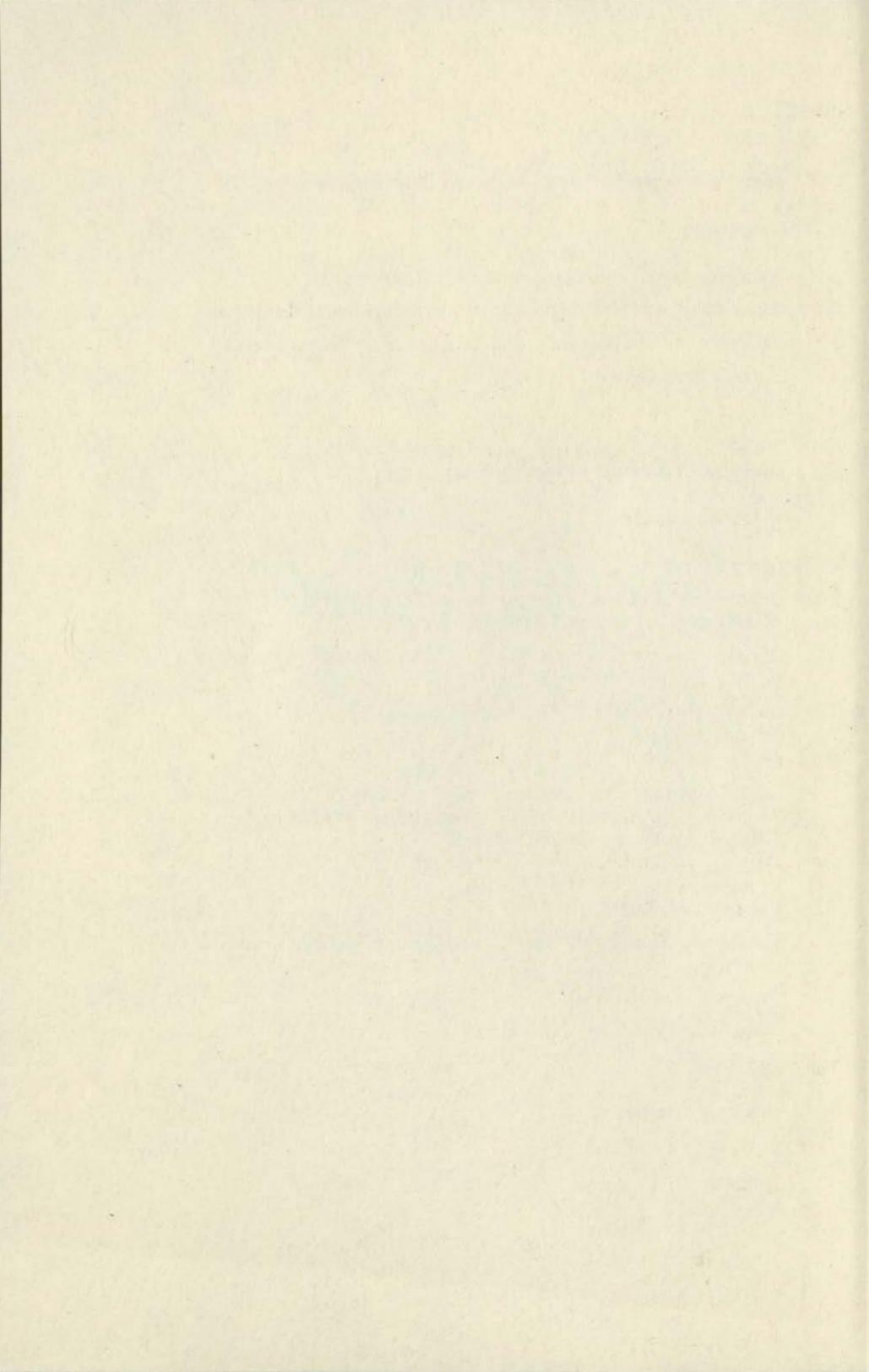
Die neuen Empfehlungen gelten ab sofort als Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts.

Die Veröffentlichung erfolgt als Heft 3481 in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

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

Inhalt

	Seite
I Vorbemerkungen zu den bilingualen Bildungsgängen	7
1 Zielsetzung	7
2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens	9
2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang	9
2.2 Die Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen	10
2.3 Interkulturelles Lernen	12
II Der bilinguale deutsch-spanische Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium	13
1 Aufgaben und Ziele	13
2 Lerninhalte	15
2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen Sachfach Geschichte	15
2.2 Die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 9 und 10	16
2.3 Die Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung	17
2.3.1 Jahrgangsstufe 9	17
2.3.2 Jahrgangsstufe 10	41
2.4 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht	65
2.4.1 Wortschatz und Redemittel für die Interpretation von historischem Material und den historischen Diskurs	66
2.4.2 Der gegenstandsbezogene Wortschatz	67
3 Lernorganisation	69
3.1 Hinweise zur Entwicklung der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht	70
3.2 Fachmethodische Grundsätze	73
3.3 Unterrichtsmethodische Grundsätze	77
3.4 Arbeitsblätter	80
4 Leistungsbewertung	81
III Anhang	83



I Vorbemerkungen zu den bilingualen Bildungsgängen

1 Zielsetzung

Die künftige Sprachensituation in Europa ist ohne Vorbild: Im Zuge der wirtschaftlichen und politischen Integration entsteht ein Raum der Mehrsprachigkeit und der prinzipiellen Gleichberechtigung von Nationalsprachen. Diese zukünftige Sprachensituation bedeutet eine besondere Herausforderung: Parallel zur immer stärkeren wirtschaftlichen Verflechtung und politischen Integration der unterschiedlichen und sprachlich differierenden Regionen wachsen die Notwendigkeit und der Wunsch nach direktem Kontakt und gedanklichem Austausch der Bürgerinnen und Bürger. Dieses Anliegen der unmittelbaren Begegnung und des besseren gegenseitigen Verstehens setzt voraus, dass die Gesprächspartner zumindest mit einem Teil der verbreiteten Amtssprachen so vertraut sind, dass sie ohne den Umweg über Drittsprachen Kontakte knüpfen und aufrechterhalten können. Dabei müssen sie auch die kulturellen Eigenarten des Partners kennen und berücksichtigen.

Ziel der bilingualen Bildungsgänge am Gymnasium ist es, junge Menschen in besonderer Weise auf diese sprachlichen, kulturellen, historischen, wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten. Durch die Intensivierung fremdsprachlichen Lernens und durch die Ausweitung fremdsprachlicher Kompetenzen mit Hilfe des Unterrichts in den Sachfächern, die jetzt in der Zielsprache unterrichtet werden, entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, auch allgemein bildende Sachverhalte mittels der Fremdsprache zu erschließen und auszudrücken. Auf diesem Wege erwerben die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Bildungsgang nicht nur ein Medium zur Bewältigung von Situationen der Alltagskommunikation, sondern auch vertiefte Fähigkeiten, mit einer Fremdsprache spezifische Sachverhalte und Problemstellungen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur sprachlich und fachlich angemessen zu artikulieren. In einem zusammenwachsenden Europa werden sich kommunikative Strukturen und Berufspraxis so entwickeln, dass Menschen privat und beruflich zunehmend auf eine zweite Sprache angewiesen sind, die sie mündlich und schriftlich weitgehend so differenziert, sicher und geläufig beherrschen wie ihre Muttersprache. In diesem Sinne führen bilinguale Bildungsgänge zu einer annähernden Zweisprachigkeit.

So erweitern und verbessern sich

- die fremdsprachliche Kompetenz durch die fachsprachlichen Erweiterungen,
- die sachfachliche Kompetenz durch zusätzliche Blickrichtungen,
- die Möglichkeiten ganzheitlichen (interdisziplinären) Lernens und
- die allgemeinen Lebens- und Berufsperspektiven.

Wenngleich im bilingualen Fachunterricht die Fremdsprache Lern- und Arbeitssprache ist, so muss doch sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler auch in der Muttersprache die Ergebnisse des fachlichen Lernens wiedergeben können. In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu achten, dass den Schülerinnen und Schülern die fachspezifische Begrifflichkeit in beiden Sprachen vermittelt wird.

Bilingualer Fachunterricht ist in seinen Anforderungen, Zielen, Inhalten und Methoden grundsätzlich an die für das Gymnasium geltenden Richtlinien und Lehrpläne gebunden. Diese curricularen Rahmenbedingungen werden jedoch in den bilingualen Bildungsgängen in der Weise ausgefüllt, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem vertieften Verständnis der Bezugskultur der jeweiligen bilingualen Zielsprache gelangen können. In diesem Sinne werden Themen und Inhalte für die bilingualen Sachfächer - Erdkunde, Politik, Geschichte - so ausgewählt, dass sie einerseits den allgemeinen curricularen Anforderungen der einzelnen Fächer entsprechen, andererseits - wo möglich - Einsichten und Kenntnisse zu Gesellschaft, Staat, Wirtschaft, Kultur, Natur und Umwelt der jeweiligen Bezugsländer erweitern und vertiefen. Dabei werden Grundprinzipien des interkulturellen Lernens (vgl. Kapitel I, Punkt 2.3) berücksichtigt.

Bilinguale Bildungsgänge beziehen sich hauptsächlich auf die Sprachen Französisch und Englisch, da diese mit der zunehmenden Internationalisierung von Lebenswirklichkeit jungen Menschen nicht nur große und bedeutende Länder der Franko- bzw. Anglophonie erschließen, sondern auch außerhalb dieser Länder überall in der Welt von vielen Menschen als Verkehrs- und Fachsprachen verwendet werden. Bilinguale Bildungsgänge können auch für andere Sprachen eingerichtet werden (z.B. Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch), sofern die organisatorischen und personellen Voraussetzungen erfüllt sind.

Zu den Rahmenbedingungen bilingualer Bildungsgänge gehört,

- dass grundsätzlich davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn dieser Bildungsgänge nicht über einschlägige zielsprachliche Vorkenntnisse verfügen.
- dass aus diesem Grund der Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 um zwei Stunden ausgeweitet wird, sodass eine möglichst breite und zuverlässige Basis fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten für den nachfolgenden Sachfachunterricht geschaffen wird.
- dass in der Jahrgangsstufe 7 der bilinguale Sachfachunterricht in der Regel mit dem Fach Erdkunde einsetzt und in dieser Jahrgangsstufe für diesen Sachfachunterricht die Wochenstundenzahl von zwei auf drei Stunden erhöht wird.
- dass als weitere bilingual unterrichtete Sachfächer das Fach Politik in der Jahrgangsstufe 8 und das Fach Geschichte in der Jahrgangsstufe 9 hinzukommen und in der Jahrgangsstufe 8 für das neu einsetzende bilinguale Sachfach die Wochenstundenzahl ebenfalls um eine Stunde erhöht wird.
- dass somit in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 gemäß der Stundentafel jeweils zwei der drei Sachfächer bilingual unterrichtet werden.
- dass auch für den bilingualen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I die Richtlinien und Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums gelten und in Gestalt fachspezifischer Handreichungen für den bilingualen Unterricht eine Konkretisierung erfahren.
- dass für die Schülerinnen und Schüler in bilingualen Bildungsgängen mit einer anderen Zielsprache als Englisch ab Jahrgangsstufe 7 Englisch zweite Fremdsprache ist.
- dass der bilinguale Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe fortgesetzt und erst mit dem Abitur abgeschlossen werden kann.

2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens

Die Besonderheit bilingualer Bildungsgänge ergibt sich in erster Linie aus der Verwendung der Fremdsprache als Vermittlungssprache in den bilingualen Sachfächern. Mit dem Ziel der Intensivierung des fremdsprachlichen und interkulturellen Lernens werden über die Situationen und Themen des fremdsprachlichen Lernens hinaus konkrete Verwendungssituationen der Fremdsprache und sachfachliche Themen und Methoden in den bilingualen Sachfächern erschlossen. So erwerben die Schülerinnen und Schüler

- Fähigkeiten, die Fremdsprache zur Informationsentnahme und Kommunikation über Sachverhalte und Probleme fachspezifisch zu verwenden,
- die Fähigkeit, mit Hilfe von Lern- und Arbeitstechniken zunehmend selbständig an sachfachlichen Lernprozessen, die fremdsprachlich geführt werden, teilzunehmen,
- einen Erkenntnishorizont, der durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Zielkultur aus sachfachlichen Perspektiven kontinuierlich erweitert wird.

Konzeption und Praxis bilingualer Bildungsgänge verwirklichen in besonderem Maße folgende Forderungen der Richtlinien und Lehrpläne:

- Der bilinguale Sachfachunterricht bietet im Sinne der Handlungsorientierung Verwendungssituationen für fremdsprachliches Lernen, weil Fremdsprachen und Sachfächer aufeinander bezogen sind.
- Der bilinguale Sachfachunterricht befähigt im Sinne der Wissenschaftsorientierung zur Teilnahme an internationaler fachlicher Kommunikation.
- Durch Abstimmung und Integration der Lern- und Arbeitstechniken des fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens werden methodische und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert und vertieft, sodass dem Aspekt des Lernens in fachübergreifenden Zusammenhängen in besonderer Weise Rechnung getragen wird.

2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang

Die Zielsetzung bilingualer Bildungsgänge kann nur erreicht werden, wenn alle betroffenen Fächer zusammenarbeiten, um Ziele und Inhalte des sprachlichen Lernens untereinander abzustimmen:

Der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache des bilingualen Bildungsganges

- dient in den ersten beiden Lernjahren vorrangig dem Aufbau allgemeinsprachlicher, kommunikativer Fertigkeiten und Fähigkeiten und stellt fremdsprachliche Mittel zur Verfügung;
- baut in den ersten beiden Lernjahren behutsam in Abstimmung mit dem in Jahrgangsstufe 7 einsetzenden bilingualen Sachfach eine erweiterte Kommunikationsfähigkeit zu fachrelevanten Arbeitsweisen und Inhaltsbereichen dieses Sachfaches auf;
- koordiniert und vertieft in späteren Jahren inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken, die einerseits im Fremdsprachenunterricht, andererseits aber auch im bilingualen Sachfachunterricht erworben werden.

Der bilinguale Sachfachunterricht

- setzt allgemeinsprachliche, kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten zur elementaren Kommunikation voraus, die im Fremdsprachenunterricht erworben werden;
- erweitert diese allgemeinsprachlichen Kompetenzen und baut fachsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, fachspezifische Sachverhalte und Probleme zu erschließen, zu verarbeiten und sachgerecht in der Fremdsprache darzustellen;
- entwickelt in Verbindung mit dem Spracherwerb fachrelevante Arbeitsweisen.

Der deutschsprachige Sachfachunterricht der anderen Fächer

- bietet Anwendungsmöglichkeiten für inhaltsorientierte kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten in unterschiedlichen Sachbereichen;
- entwickelt fachsprachliche Fähigkeiten und macht unterschiedliche Ausprägungen fachsprachlicher Kommunikation erfahrbar.

Der Deutschunterricht

- koordiniert das Lernen der inhaltsorientierten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im deutschsprachig geführten Fachunterricht erworben werden;
- fördert die Reflexion über Sprache (z.B. Verhältnis von Alltagssprache und Fachsprache) und entwickelt Sensibilität für den sach- und adressatengerechten Umgang mit sprachlichen Mitteln.

2.2 Die Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen

Im bilingualen Sachfachunterricht sind sachfachliches und fremdsprachliches Lehren und Lernen aufeinander bezogen und unterstützen sich gegenseitig.

- Bilingualer Unterricht im Sachfach fördert fremdsprachliches Lernen, indem sowohl die allgemeine als auch die sachorientierte Kommunikation gefestigt und weiter ausgebaut werden.
- Fremdsprachliches Lernen im bilingualen Sachfach unterstützt auch sachfachliches Lernen: Aufgrund der Diskrepanz zwischen kognitiven und fremdsprachlichen Möglichkeiten der Lernenden sind eine stärkere Veranschaulichung und eine zunächst kleinschrittige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen geboten. Dadurch werden die Lernergebnisse in besonderer Weise vertieft und gefestigt. Das sachfachliche Lernen erschließt andererseits weitere Dimensionen der Fremdsprache.
- Die Schwierigkeiten der Lernenden liegen vor allem im Bereich der zunächst fehlenden sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die das Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern und Bewerten im Hinblick auf sachfachliche Inhalte ermöglichen. Deshalb fördert der bilinguale Sachfachunterricht gezielt solche Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dabei berücksichtigt er spezifisch fachsprachliche Darstellungskonventionen und das Spannungsverhältnis zwischen Allgemein- und Fachsprache.

In allen drei Sachfächern - Erdkunde, Politik und Geschichte - erlernen die Schülerinnen und Schüler inhaltsorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit fachrelevanten Darstellungs- und Arbeitsmitteln (Karten, Bilder, Filme, Tabellen, Graphiken, statistische Angaben und Texte). Eine Vielzahl dieser Darstellungs- und Arbeitsmittel wird in den Sachfächern in gleicher Weise verwendet, wobei auch die Methoden der Informations- und Erkenntnisgewinnung im Wesentlichen gleich sind. Es ergeben sich lediglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen oder Erweiterungen. Somit können die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit den für die Fächer charakteristischen Darstellungs- und Arbeitsmitteln im Sinne eines ganzheitlichen Lernens aufeinander abgestimmt werden. Dazu sind fachübergreifende Festlegungen notwendig. Dem Fach Erdkunde kommt als erstem Sachfach eine Pilotfunktion zu: Es vermittelt grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im weiteren Sachfachunterricht gefestigt und fachspezifisch akzentuiert werden. Der Transfer einmal erlernter Fertigkeiten und Fähigkeiten auf weitere Fächer ist den Lernenden durch Absprache und Verwendung gleichartiger Arbeitsweisen zu erleichtern.

Einer besonderen Absprache bedarf in den bilingualen Sachfächern die Auswertung authentischer Texte. Zwar sind die Schülerinnen und Schüler aus dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht mit grundlegenden Arbeitstechniken der Texterschließung vertraut, doch müssen diese in den bilingualen Sachfächern angewandt und um fachspezifische Formen der Textauswertung erweitert werden. Es ist besonders wichtig, fachterminologische Kompetenzen und fachspezifische Darstellungskonventionen zu beherrschen, um Hauptinformationen aus Texten zu entnehmen, Schlüsselworte zu erkennen, einen Text in den thematischen Zusammenhang einzuordnen und Textaussagen zu bewerten. Diese spezifischen Arbeitstechniken müssen in den bilingualen Sachfächern abgestimmt und geübt werden.

Aus dem Unterricht der sprachlichen Fächer kennen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Formen des Schreibens. Im bilingualen Sachfachunterricht ergeben sich neue Schreibanelassen und fachspezifische Verwendungssituationen für Schreibtechniken, z.B. die fremdsprachliche Beschriftung eines Schaubildes, die Erstellung einer Wandzeitung, die Erläuterung eines Diagramms. Diese verschiedenen Formen der schriftlichen Sprachproduktion setzen die Kenntnis von allgemeinen und sachfachlichen Darstellungskonventionen voraus und sind anhand von vorgegebenen bzw. selbst zu erstellenden Modelltexten mit den Lernenden zu erarbeiten.

Im Sinne einer fachspezifischen Schreibdidaktik ist es notwendig, die Funktion des Schreibens im fachlichen Lernprozess transparent zu machen, Schreibaufgaben abwechslungsreich und motivierend zu gestalten, mögliche Adressaten in der Schule und im schulischen Umfeld zu nutzen (Wandzeitung, Dokumentation, Kontakt mit Institutionen usw.) und im Unterricht selbst Zeit zum Schreiben einzuräumen. Schriftliche Übungen sollten nicht allein als Lernerfolgskontrolle, sondern auch auf eine bestimmte Textform für kommunikative und den Lernprozess begleitende Zwecke hin angelegt sein.

2.3 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist ein zentrales Anliegen des bilingualen Unterrichts. Es wird verwirklicht durch

- kontrastierende Betrachtungsweisen,
- Perspektivwechsel und damit durch Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit aus der Sicht anderer,
- kritischen Umgang mit Vorurteilen und Klischeevorstellungen sowie durch Einsicht in die Relativität und Begrenztheit ethnozentrischer Betrachtungsweisen,
- vielfältige Formen grenzüberschreitenden Lernens (Lernen vor Ort, Schüleraustauschprogramme, Austausch von Materialien und Arbeitsergebnissen),
- Einsicht in die Bedeutung der europäischen Dimension und der zunehmenden globalen Vernetzung für das Zusammenleben der Menschen.

In der Verwirklichung dieser Prinzipien im bilingualen Unterricht ergeben sich (vor allem im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich) Chancen für die stärkere Berücksichtigung der europäischen Dimension (vgl. Runderlass des Kultusministeriums "Europa im Unterricht" vom 16.1.1991 - BASS 15-02 Nr. 9.4).

II Der bilinguale deutsch-spanische Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium

Den folgenden Überlegungen und Anregungen zum bilingualen Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 liegt der für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht geltende Lehrplan "Geschichte - Gymnasium/Sekundarstufe I" aus dem Jahre 1993 zugrunde, der auch für das bilinguale Sachfach Geschichte verbindlich ist.

1 Aufgaben und Ziele

Die allgemeinen Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, wie sie in Abschnitt 1.1 des Lehrplans Geschichte für die Sekundarstufe I des Gymnasiums formuliert werden (RL/LP Geschichte Sek. I, S. 32), sind in gleicher Weise auch für den Unterricht im bilingualen Sachfach Geschichte gültig. Die Begründung und Erläuterung dieser Zielsetzung im Lehrplan Geschichte sind auch für den bilingualen Unterricht im Fach Geschichte heranzuziehen (RL/LP Geschichte Sek. I, S. 32 - 34).

Ergänzend kommt im bilingualen Unterricht die allgemeine Zielsetzung des bilingualen deutsch-spanischen Bildungsgangs hinzu, nämlich eine annähernde Zweisprachigkeit zu erreichen, die es den Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schullaufbahn ermöglicht, mit hispanophonen und deutschen Partnerinnen und Partnern über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur zu kommunizieren und dabei eigene Positionen angemessen auf Deutsch und Spanisch mündlich und schriftlich auszudrücken.

In der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler eine historische Grundbildung erwerben, die sie befähigt, geschichtliche Zusammenhänge und Sachverhalte zu verstehen und in der Partnersprache auszudrücken.

Im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I wird der Erwerb zweisprachiger historischer Qualifikationen angestrebt. Es werden dazu keine anderen fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt als die im vorausgehenden Unterricht erworbenen. Der bilinguale Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 macht behutsam und zielgerichtet die spanische Sprache zur Unterrichtssprache. Das bedeutet nicht, dass die deutsche Sprache grundsätzlich aus dem Unterrichtsgespräch ausgeschlossen würde. Für diesen Bereich gelten die Aussagen des Lehrplans Spanisch über die Aufgaben und Ziele des Spanischunterrichts entsprechend.

Weiter ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte des spanischen und lateinamerikanischen Kulturraumes allgemeines Ziel der Arbeit im bilingualen Sachfach Geschichte. Entsprechende Perspektivierungen sollen in die Unterrichtsarbeit einfließen, da Geschichtsbewusstsein sich nach den Aussagen des Lehrplans Geschichte in der Auseinandersetzung mit der Pluralität unterschiedlicher Geschichtsbilder, die in der Gesellschaft vorhanden sind, entwickeln soll (RL/LP Geschichte Sek. I, S. 33).

Für den bilingualen Geschichtsunterricht bedeutet diese allgemeine Beschreibung die besondere Aufgabe, Geschichtsbilder des hispanophonen Kulturkreises auch und gerade, wenn sie von den vorherrschenden deutschen Geschichtsbildern differieren, aufzunehmen und mit deutschen Sichtweisen zu vergleichen. Die Einübung in multiperspektivische Betrachtungsweisen ist ohnehin eine der Aufgaben des Geschichtsunterrichts (RL/LP Geschichte Sek. I, S. 32 ff). Im bilingualen Unterricht hat hier die vergleichende Beschäftigung mit den Betrachtungsweisen des spanisch sprechenden Kulturraumes einen besonderen Stellenwert. Auf diese Weise soll eine "bikulturelle Kompetenz" angestrebt werden. Diese Zielsetzung bedeutet nicht, dass im bilingualen Bildungsgang im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden ein spanischer Geschichtsunterricht durchgeführt werden soll. Durch die Berücksichtigung der Lernbereiche, die Anwendung der didaktischen Konstruktionsprinzipien genetische Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an Grundbegriffen (RL/LP Geschichte Sek. I, S. 11 ff) und die methodischen Standards des deutschen Geschichtsunterrichts wird die Vergleichbarkeit des Geschichtsunterrichts im bilingualen deutsch-spanischen Bildungsgang mit dem deutschen Geschichtsunterricht außerhalb des bilingualen Bildungsgangs erhalten. Deshalb ist der Unterricht im bilingualen Sachfach Geschichte "deutscher" Geschichtsunterricht, allerdings mit zusätzlichen Zielsetzungen und besonderen inhaltlichen und methodischen Akzenten.

2 Lerninhalte

2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen Sachfach Geschichte

Die Vorgaben des Lehrplans Geschichte zur Obligatorik im Bereich der Aufgaben und Ziele des Faches (Abschnitt 1), der Lernbereiche (Abschnitt 2.1.1), Konstruktionsprinzipien (Abschnitt 2.1.2), Lerninhalte (Abschnitt 2.2) und Grundsätze der Unterrichtsgestaltung (Abschnitt 3) sowie der Leistungsbewertung (Abschnitt 4) haben auch für den bilingualen Geschichtsunterricht Gültigkeit. Demnach sind neben den allgemeinen Vorgaben (Ziele, Lernbereiche, Konstruktionsprinzipien) für den bilingualen Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 insbesondere verbindlich

- die für die Jahrgangsstufen 9 und 10 vorgesehenen insgesamt acht Fachinhalte (9.1 bis 9.4 für die Jahrgangsstufe 9, 10.1 bis 10.4 für die Jahrgangsstufe 10),
- die bei den einzelnen Fachinhalten genannten inhaltlichen, methodischen und begrifflichen "Vorgaben zum Fachinhalt".

Grundsätzlich austauschbar sind die in dem Lehrplan Geschichte enthaltenen "Beispiele zur Entfaltung des Fachinhalts". Keine festen Vorgaben enthält der Lehrplan auch für den vorgesehenen Freiraum eines Teils der Unterrichtszeit (RL/LP Geschichte Sek. I, S. 46 - 48). Möglichkeiten der Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen deutsch-spanischen Geschichtsunterricht gibt es demnach

- in der Auswahl und Ausgestaltung der Entfaltungen der acht verbindlich vorgegebenen Fachinhalte im Rahmen der dort genannten "Vorgaben zum Fachinhalt",
- in der Gestaltung des Teils der Unterrichtszeit, der zu einer freien unterrichtlichen Nutzung vorgesehen ist.

Entsprechende Entscheidungen müssen sich an den dargestellten Zielsetzungen des Sachfachunterrichts im bilingualen Bildungsgang orientieren. Das bedeutet, dass stärker als im muttersprachlichen Geschichtsunterricht Gegenstände ausgewählt werden sollen, die gewichtig für den deutschen und den hispanophonen Kulturkreis einzeln und im gegenseitigen Bezug sind. Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer richtet im Rahmen der vom Lehrplan vorgesehenen Obligatorik die didaktische Reduktion auf jene Inhalte aus, die das historische Kollektivbewusstsein einzeln oder auch im wechselseitigen Bezug markieren und somit reale Bezugspunkte deutsch-spanischer Kommunikation in diversen Lebenssituationen sein können. Da sich hierbei mit wandelndem Geschichtsbewusstsein in Deutschland und Spanien Veränderungen ergeben können, muss eine einmal vorgenommene bilinguale Akzentuierung in bestimmten Abständen geprüft und verändert werden. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass es Gegenstände von universalhistorischer Bedeutung gibt, die nur partiell oder bisweilen gar nicht durch ein Thema mit deutsch-spanischem Bezug im Geschichtsunterricht abgedeckt werden können (z. B. die Russische Revolution).

Die Beispiele zur Entfaltung des Fachinhalts tragen der Zielsetzung des deutsch-spanischen bilingualen Bildungsgangs Rechnung. Die Beispiele berücksichtigen so weit als möglich die spanische Perspektive, beinhalten aber auch eine thematische Schwer-

punktsetzung im Hinblick auf das deutsch-spanische Verhältnis und die Geschichte Spaniens bzw. Lateinamerikas.

Der vom Lehrplan Geschichte vorgesehene Freiraum wird im Wesentlichen für die Erarbeitung der verbindlichen Fachinhalte in der Partnersprache benutzt werden, steht doch für den bilingualen Geschichtsunterricht in der Jahrgangsstufe 9 keine zusätzliche dritte Stunde zur Verfügung, wie dies für die Fächer Erdkunde in der Jahrgangsstufe 7 und Politik in Jahrgangsstufe 8 vorgesehen ist. Da aber die Behandlung der Fachinhalte im bilingualen Unterricht mehr Zeit beansprucht und wiederholendes Üben, Festigung und Vertiefung vor allem im Hinblick auf sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler noch wichtiger sind als im muttersprachlichen Unterricht, kann der vom Lehrplan vorgesehene Freiraum vorwiegend nur dafür benutzt werden. Im Hinblick auf die Schülerorientierung wäre es wünschenswert, noch vorhandenen Freiraum auf projektorientiertes Lernen zu verwenden.

2.2 Die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 9 und 10

Der Lehrplan Geschichte sieht für die Jahrgangsstufen 9 und 10 folgende obligatorische Fachinhalte vor:

Jahrgangsstufe 9:

- 9.1 Europa als Traditionsraum
- 9.2 Die Französische Revolution
- 9.3 Industrialisierung
- 9.4 Nationalismus und Imperialismus

Jahrgangsstufe 10:

- 10.1 Demokratie und kommunistische Diktatur
- 10.2 Nationalsozialistische Herrschaft
- 10.3 Ost-West-Konflikt
- 10.4 Friedenssicherung

Diese Abfolge orientiert sich an einem Prinzip der Grobchronologie, wobei der Jahrgangsstufenblock 9/10 durch zwei Längsschnitte eingerahmt wird (siehe Lehrplan Geschichte Abschnitt 2.2.1, S. 45 f). Am Beginn der Jahrgangsstufe 9 steht der Längsschnitt "Europa als Traditionsraum". Dieser Längsschnitt knüpft in seiner Akzentuierung auf die deutsch-spanischen Beziehungen und Gemeinsamkeiten an Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an, das sie im Spanischunterricht und sicherlich auch bei deutsch-spanischen Begegnungen erworben haben, kann durch entsprechende Materialauswahl (siehe Kommentar zur Entfaltung des Fachinhalts 9.1) den Einstieg in den bilingualen Geschichtsunterricht erleichtern und eine Perspektive für den zweijährigen bilingualen Kurs in der Sekundarstufe I aufzeigen.

2.3 Die Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung

Die folgende Darstellung der obligatorischen Fachinhalte enthält - wie im Lehrplan Geschichte - jeweils zu Beginn eine Übersicht über die verbindlichen "Vorgaben zum Fachinhalt". Daran schließen sich "Didaktische Perspektiven" an, die den Gegenstand unter den Aspekten "Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung und gesellschaftliche Anforderungen" legitimieren und aufschlüsseln. Diese sind dann aus dem Lehrplan Geschichte übernommen, wenn sich eine bilinguale Akzentuierung als nicht notwendig bzw. als nicht möglich erweist. Die vorgeschlagenen Abweichungen vom Beispiel berücksichtigen die zentralen Intentionen des Lehrplans und setzen sie uneingeschränkt um. Es folgt ein "Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts" nach den Konstruktionsprinzipien (Genetische Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an Grundbegriffen), das jeweils auf Spanisch und Deutsch abgefasst ist, nicht zuletzt um die Notwendigkeit der Vermittlung der deutschen Fachterminologie zu unterstreichen. Dieses Beispiel ist *eine* mögliche Konkretisierung des Fachinhalts mit einem bestimmten thematischen Zugriff im Sinne von 2.2.4. Die Darstellung im Raster ist nicht so zu verstehen, dass die einzelnen Elemente in jedem Fall mit gleicher Intensität und zeitlicher Ausdehnung behandelt werden müssen. Die Kommentare zur Entfaltung der Fachinhalte werden ergänzt durch Vorschläge zur Materialauswahl und Unterrichtsgestaltung.

2.3.1 Jahrgangsstufe 9

Fachinhalt 9.1: Europa als Traditionsraum

Vorgaben zum Fachinhalt

- Zusammenfassung der Entstehung des Traditionsraums Europa in Antike und Mittelalter im Längsschnittverfahren
- Erarbeitung von zentralen kulturellen und politischen Traditionen Europas im exemplarischen Verfahren
- Bewusstmachung von Chancen und Schwierigkeiten europäischer Integrationsprozesse auf dem Hintergrund historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen
- Einführung in die Leistungen multiperspektivischer Betrachtungen
- Grundbegriffe: *Aufklärung, Byzanz, Europa, Heiliges Römisches Reich (deutscher Nation), Integration, Kulturkreis, Nationalismus, Zukunft*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Fachinhalt "Europa als Traditionsraum" beginnt die zweite zweijährige Lerneinheit im Fach Geschichte. An dieser entscheidenden Schnittstelle stellt sie Weichen für künftige Schwerpunktsetzungen und Erkenntnisse der Jahrgangsstufen 9 und 10. Sie verknüpft weit zurückliegende Zeiträume mit der unmittelbaren Wirklichkeit, legt Grundlagen für spätere Einsichten in wesentliche Entwicklungsstationen Europas und zeigt

den Schülerinnen und Schülern damit schließlich das Verhältnis von Vergangenheit zu ihrer eigenen Gegenwart und Zukunft.

Nach dem Einschnitt in der Jahrgangsstufe 8 wird darauf verzichtet, unmittelbar an die zuletzt in der Jahrgangsstufe 7 erarbeiteten Inhalte anzuknüpfen, um den Neueinsatz des Faches nicht sogleich mit der Bewusstmachung erwartbarer Erinnerungsdefizite zu belasten. Stattdessen soll mit dem Kennenlernen neuer Bereiche des Faches neues Interesse für seine Angebote geweckt werden. Der Fachinhalt orientiert sich dabei mit dem Inhalt "Europa" an den bereits behandelten Charakteristika und damit zugleich an einem unmittelbaren Lebensbezug für alle Schülerinnen und Schüler, dem durch das Additum "Traditionsraum" im Laufe der Erarbeitung eine historische Tiefendimension verliehen wird. Zugleich werden mit diesem Inhalt Aspekte angerissen, die bei der Fortentwicklung eines Geschichtsverständnisses in den nächsten beiden Jahrgangsstufen eine wesentliche Rolle spielen. Im Zuge des als Längsschnitt angesetzten Unterrichts mag es durchaus zweckmäßig sein, einzelne Wissens Elemente, fachliche Denkstrukturen und Fachmethoden wiederzubeleben, eine generelle Wiederholungsphase ist dagegen als retardierend grundsätzlich abzulehnen.

Formal entspricht der Inhalt dem Erlass des Kultusministeriums "Europa im Unterricht" vom 16.1.1991 (BASS 15-02 Nr. 9.4). Fachhistorisch ist dagegen die Formulierung **"Europa als Traditionsraum"** eine eher zukunftsorientierte Zielsetzung als ein realer geschichtlicher Tatbestand, hat es doch bisher niemals eine gesellschaftliche, politische oder bewusstseinsmäßige Einheit des **gesamten** Europa gegeben. Es ist geradezu das Charakteristikum Europas, stets von Einheit und Vielheit gleichzeitig geprägt worden zu sein und zwar von einer mitunter so verwirrenden Vielheit, dass darüber die vereinheitlichenden Elemente vergessen zu werden drohten. Darum ist es notwendig, Einheit und Vielheit, Gemeinsamkeiten und Belastungen nebeneinander darzustellen und damit auch die Frage nach der europäischen Identität zu stellen.

Für die Antike war der Begriff "Europa" eine mehr oder minder rein geographische Beschreibungskategorie. Der Untergang des weströmischen Reiches, Völkerwanderung und Christianisierung rückten das Zentrum der Entwicklung zwar weiter nach Europa hinein, ließen aber zusammen mit der islamischen Expansion im Mittelalter zugleich zwei deutlich voneinander unterschiedene kulturelle Traditionsräume entstehen, die - lateinischer Westen und griechisch-byzantinischer Osten - mit dem Anspruch des christlichen Universalismus untereinander beinahe ebenso heftig um Einflusssphären konkurrierten wie mit den islamischen Reichen, deren politische und kulturelle Vorherrschaft zeitweilig große Teile Südeuropas erfasste und dort bis heute erkennbar ist.

Das neuzeitliche Europa ist von einer deutlichen Verlagerung des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Schwerpunktes nach Westen in den Bereich des lateinischen Traditionsraumes hinein geprägt. Dabei ist entscheidend, dass sich der westeuropäische Raum trotz aller regionalen und zeitlichen Differenzen in vergleichbarem Maße entwickelte, über ähnliche politische, soziale und wirtschaftliche Strukturen verfügte und sich kulturell auf vergleichbare Erfahrungen und Denkformen stützte. Diese grundsätzliche Homogenität stand freilich in erheblichem Gegensatz zur Pluralität der

verschiedenen konfessionellen, dynastischen und späteren nationalen Interessen, sodass zwar die Auseinandersetzungen zur Durchsetzung von Sonderinteressen von großer Bedeutung waren, dass aber letztendlich das Gemeinsame überwog, also das gemeinsame Kulturerbe oder Rationalität und Aufklärung, bis schließlich das Einigende in den großen Auseinandersetzungen und Kriegen des 19. Jahrhunderts und insbesondere in den beiden Weltkriegen völlig verschüttet schien.

So wesentlich die Erarbeitung der historischen Wurzeln des gegenwärtigen europäischen Bewusstseins auch sein mag, so zeigt doch die aktuelle Unwägbarkeit der weiteren Entwicklung bei gleichzeitiger Wünschbarkeit einer fortschreitenden Verflechtung, Kooperation und Integration, dass die Einigung Europas als Aufgabe politischer Zukunftsgestaltung noch über längere Zeiträume hinweg bestehen bleiben wird. Der Blick der Schülerinnen und Schüler muss also aus der Vergangenheit über die Gegenwart hinaus auf die Zukunft und zukünftige Entwicklungsperspektiven gerichtet werden. Mit dieser fachlichen Perspektivenerweiterung muss zugleich die Einsicht verbunden werden, dass historisches Bewusstsein grundsätzlich alle drei Zeitebenen umfasst und damit eine wesentliche Voraussetzung für rationale politische Entscheidungsprozesse bildet.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.1:

Europa: su realidad común, herencia histórica, misiones futuras

Génesis	problemas	terminología
La idea de la unión europea y el estado de la integración en el presente:	La dinámica de la integración y sus obstáculos (factores que la obstaculizan)	Europa integración
La tradición cultural de Europa <ul style="list-style-type: none"> ● la herencia de la antigüedad ● el occidente romano y el oriente griego en la edad media en la disputa con el islam 	Tradiciones comunes como base para la identidad europea <ul style="list-style-type: none"> ● Renacimiento e Ilustración, impulsos de la reconstrucción del pasado ● Aspiraciones universalistas y el policentrismo político, religioso y cultural ● conservación de la tradición cristiana mediante la defensa contra el islam en el oeste y el sudoeste de Europa 	el Renacimiento (Kulturkreis) el sacroimperio romano de la nación alemana Bizancio oriente/occidente la Ilustración racionalismo inquisición la España árabe la Reconquista
Conflictos, alianzas y el equilibrio en el sistema de estados europeos en la edad contemporánea <ul style="list-style-type: none"> ● el colonialismo europeo ● la lucha por la hegemonía y el equilibrio político 	La dinámica de la confrontación, acuerdos y compromisos como modelo básico de la política <ul style="list-style-type: none"> ● territorios fuera de Europa como objeto de expansión y agresión para los estados europeos ● definición y legitimación de los intereses políticos y su realización ● cálculo político y tradición cristiana 	guerra de sucesión española hegemonía el equilibrio de poder nacionalismo colonialismo
La misión de crear una unión europea que se infiere de una historia común	Desarrollo del espacio común y aceptación de la diversidad europea como perspectiva para el futuro	el futuro

Europa: Gemeinsame Lebenswirklichkeit, historisches Erbe, Zukunftsaufgabe

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Die Idee von der Einheit Europas und die europäische Integration in der Gegenwart:	Integrationsdynamik und hemmende Faktoren	Europa Integration
Kulturelle Traditionen Europas <ul style="list-style-type: none"> • das antike Erbe • lateinischer Westen und griechischer Osten im Mittelalter in der Auseinandersetzung mit dem Islam 	Die identitätsstiftende Wirkung gemeinsamer Traditionen <ul style="list-style-type: none"> • Renaissance und Aufklärung: Impulse aus der Rekonstruktion der Vergangenheit • universalistische Ansprüche und politischer, religiöser und kultureller Polyzentrismus • Bewahrung christlicher Tradition durch erfolgreiche Abwehr des Islam im Westen und Südosten Europas 	Renaissance Kulturkreis heiliges römisches Reich (deutscher Nation) Byzanz Orient und Okzident Aufklärung Rationalität Inquisition das arabische Iberien Reconquista
Konflikte, Bündnisse und Balancen im europäischen Staatensystem der Neuzeit <ul style="list-style-type: none"> • europäischer Kolonialismus • Auseinandersetzung um Hegemonie und Gleichgewicht 	Die Dynamik von Konfrontation, Verständigung und Interessenausgleich als Grundmuster der Politik <ul style="list-style-type: none"> • außereuropäische Gebiete als Objekte von Expansion und Aggression europäischer Staaten • Definition und Legitimation von Interessen und ihre Durchsetzung • politisches Kalkül und christliche Tradition 	spanischer Erbfolgekrieg Hegemonie balance of power Nationalismus Kolonialismus
Europa als Gestaltungsauftrag auf dem Hintergrund historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen	Entwicklung des gemeinsamen "Hauses Europa" unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt als Zukunftsperspektive	Zukunft

Kommentar zum Beispiel

Beim vorliegenden Beispiel wird als Ausgangslage die jeweilige Gegenwart der Schülerinnen und Schüler gewählt, um sie wieder an historische Fragestellungen und Probleme heranzuführen. Sie lernen durch diesen Ansatz die gegenwärtige Realität als Ursache für historische Fragen kennen. Die Idee von der Einheit Europas und der Prozess der europäischen Integration wirft die Frage nach dem einigenden Band gemeinsamer kultureller Wurzeln und der Erfahrung einer europäischen Kulturidentität auf der einen Seite und den u. a. aus historischen Belastungen resultierenden hemmenden Faktoren auf der anderen Seite auf. Diese Zusammenhänge können jedoch in dieser Unterrichtsreihe nur in einem exemplarischen Verfahren behandelt werden, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, beispielhaft einzelne Elemente der vielfältigen, vielschichtigen und verschiedenartigen Belastungen und Traditionsbestände kennen zu lernen.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler daher mit kulturellen Traditionen, die zum größten Teil bereits Gegenstand des Unterrichtes in den Jahrgangsstufen 6 und 7 waren. Dadurch wird ein immanentes Aufgreifen von Inhalten dieser beiden Jahrgangsstufen ohne eine retardierende allgemeine Wiederholungsphase möglich. In dieser Unterrichtsreihe soll die Entwicklung eines gemeinsamen Traditionsraumes aus dem antiken und mittelalterlichen Erbe und die prägende Kraft, die z. B. von der rationalen Weltsicht der Antike und dem christlichen Universalismus des Mittelalters ausgeht, deutlich werden. Dabei soll neben dem Verbindenden auch das Trennende wie die Gliederung Europas in den lateinischen und den griechischen Kulturkreis, die trotz vielfacher Durchdringung zu differierenden historischen Erfahrungen führt, erkannt werden. Hier kann das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen Europas und seine Entwicklung gefördert werden (multiperspektivische Betrachtungsweise). Im Westen ist es vor allem das *Heilige römische Reich* (mit dem späteren Zusatz *deutscher Nation*), das von den Ottonen bis zu Karl V. für sechshundert Jahre die Geschichte Europas und der Deutschen maßgeblich mitbestimmt. Im deutsch-spanischen bilingualen Unterricht empfiehlt es sich, die Auseinandersetzung mit dem Islam, die im Westen und Osten Europas unter unterschiedlichen Bedingungen abließ, am Beispiel Spaniens zu betrachten. Im Osten ist es zunächst das byzantinische Reich und später in seiner Tradition Russland als europäische Führungsmacht.

Die dritte Lerneinheit thematisiert zunächst Strukturen der internationalen Politik, die über Jahrhunderte bestimmend für die Beziehungen der europäischen Staaten untereinander waren. Die Konflikte zwischen England und Spanien um die Vorherrschaft zur See, die Furcht der französischen Könige vor der Umklammerung durch das Imperium der Habsburger nach der Verbindung mit Spanien haben die spanische Geschichte entscheidend beeinflusst und Spaniens Niedergang als Weltmacht eingeleitet. Der Kampf um die Vorherrschaft in Europa verbindet sich dabei mit dem Kampf um die Vorherrschaft in der Welt, der außereuropäische Länder und Kulturen zum bloßen Objekt des europäischen Staatensystems macht. Die Problematik von Kolonialismus und Imperialismus kann hier jedoch nur angerissen werden. Sie wird im Fachinhalt 9.4 neu aufgegriffen.

Am Ende dieser Unterrichtsreihe steht die Beschäftigung mit jeweils aktuellen Problemen einer Gestaltung der europäischen Zukunft auf dem Hintergrund zuvor erarbeiteter historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen. Welche Probleme hier jeweils thematisiert werden, muss von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern zusammen mit der Lerngruppe entschieden werden. Lehrende und Lernende sind hier aufgefordert, an geeigneten Beispielen die Weiterentwicklung des europäischen Gedankens zu untersuchen und Europa als Gestaltungsauftrag für die Zukunft zu verstehen. Das schließt mit ein, dass die europäische Perspektive verlassen wird und der Blickwinkel der außer-europäischen Länder miteinbezogen wird.

Insgesamt muss in dieser Unterrichtseinheit nachdrücklich vor einer massiven Stoffhäufung gewarnt werden. Ziel des Längsschnittes ist es, den Schülerinnen und Schülern Entwicklungsprozesse und ihre Ergebnisse zu zeigen, nicht einen Kompaktkurs in Inhalten zu bewältigen, die an anderer Stelle nicht unterzubringen sind. Aus diesen Gründen müssen die planenden Geschichtslehrerinnen und -lehrer ihr besonderes Augenmerk auf eine angemessene didaktische Reduktion und eine stringente, sinnstiftende Problemorientierung richten, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich selbst als Teil einer europäischen Tradition zu begreifen.

Fachinhalt 9.2: Die Französische Revolution

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundzüge der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus
- Erarbeitung der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen als Bedrohung der alten Ordnungssysteme
- Erarbeitung der Menschen- und Bürgerrechte als Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Grundordnung
- Erarbeitung der Leistungen von Frauen im Rahmen der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen
- Vertiefung der Analyse von schriftlichen Quellen
- Einführung in das Verfahren einer differenzierten historischen Urteilsbildung
- Grundbegriffe: *Absolutismus, Liberalismus, Menschen- und Bürgerrechte, Privilegien, Revolution, Verfassung*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Fachinhalt "Die Französische Revolution" soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf ein spezifisches Ereignis als auf einen länger dauernden Prozess gerichtet werden. Dessen Zielsetzung - die Teilhabe des Bürgertums an den Entscheidungsprozessen im Staate - ist allerdings schon deswegen mehr als eine bloße Neu- oder Umverteilung von Macht, weil sie mit dem tradierten Ordnungsrahmen nicht länger vereinbar ist. Indem das Bürgertum darin einen ihm angemessenen Platz

sucht, überwindet es diesen zugleich. Der Aufstieg des Bürgertums zur gesellschaftlich fortschrittlichsten Gruppe markiert damit zugleich das Ende einer fast tausendjährigen Vorherrschaft feudaler Gesellschaftsstrukturen.

Um diese Entwicklung in ihrer Tragweite vollständig einschätzen zu können, bedürfen die Schülerinnen und Schüler eines kurzen, gerafften Einblicks in die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus, seine Leistungen und Begrenzungen. Denn diese Phase, in der der Absolutismus die Grundlagen moderner Staatsverwaltung legt, bildet zugleich das Ferment für den Aufstieg des Bürgertums, für wirtschaftliche Prosperität ebenso wie für die Entwicklung von Selbsterfahrung und das Wachstum gesellschaftlicher Eigenidentität. Der Fortschritt des Absolutismus ist also zwangsläufig mit der Entfaltung des Bürgertums verknüpft.

Unterricht, der dieses akzentuiert, entgeht der Gefahr, Fortschrittlichkeit allzu unhistorisch allein für das Bürgertum zu reklamieren und damit die eigentlich geschichtliche Frage nach Ursachen und Folgen durch eine scheinbare Unvermeidlichkeit in der Abfolge der Ereignisse zu ersetzen. Betonte man die - durch die Realität vorgeblich bewiesene - Zwangsläufigkeit der Entwicklung, entzöge man den Schülerinnen und Schülern gerade die Möglichkeit, sich mit Geschichte aus ihrer eigenen Perspektive auseinanderzusetzen und sie von ihrem Standpunkt aus wertend zu betrachten.

An die Stelle der Ereignisgeschichte muss mithin die Darstellung des Entwicklungsprozesses treten, der den Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Frage nach Interessen, Bedürfnissen und Motiven erlaubt. Erst dadurch wird deutlich, dass eine längere Phase der Belastung an einer möglicherweise eher belanglosen Stelle umschlägt und schließlich Handeln im eigenen Interesse erzwingt. In diesem Sinne sind reaktionäre Unterdrückungsmechanismen der Herrschenden ebenso zu verstehen wie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte als die Grundlinie des Bürgertums, hinter die es ohne Kampf kein Zurück mehr gibt.

In den Menschen- und Bürgerrechten kulminieren alle früheren Partizipationsbestrebungen des Bürgertums und verdichten sich zu etwas qualitativ Neuem, zugleich aber bilden sie für die Zeitgenossen auch ein ganz konkretes gesellschaftliches Handlungsprogramm. Sie aus ihrer Zeit heraus als nicht überschätzbaren Fortschrittsanspruch, zugleich aber auch als Markstein bürgerlicher Interessen zu verstehen, heißt letztlich, sie für die Schülerinnen und Schüler als ethischen Appell begreifbar zu machen und sie von dem Mythos zu befreien, dass ihre Kodifikation schon ihre Realisierung bedeutet.

Diese Perspektive muss auch die Einsicht umfassen, dass diese Rechte vornehmlich Männern vorbehalten sind, während Frauen trotz ihrer aktiven Teilnahme an der Gesamtentwicklung weiterhin Personen minderen Rechts bleiben, weil ein allgemeines Bewusstsein gleicher politischer und rechtlicher Wertigkeit von Männern und Frauen nur in Ansätzen existiert. Insofern bilden die Menschen- und Bürgerrechte den Anfang einer neuen, nicht den Endpunkt einer abgeschlossenen Entwicklung, der wegen des Fehlens sozialer Grundrechte bis heute nicht erreicht zu sein scheint. Den Schülerinnen und Schülern muss also bewusst werden, dass in der Zeitbrechung der Geschichte auch

ideal wirkende Ziele und Vorstellungen auf ihre konkrete Interessengebundenheit zurückgeführt werden müssen.

Diese Erkenntnisse sollen an der Französischen Revolution als der wesentlichen Station des Kampfes des Bürgertums um Partizipation gewonnen werden. Von den Grundformen historischer Untersuchung sollte die Strukturgeschichte in Verbindung mit Elementen des perspektivisch-ideologiekritischen Verfahrens Anwendung finden.

Methodisch soll das Verfahren der systematischen Quellenanalyse vertieft und als Untersuchungsinstrument zur Verfügung gestellt werden. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler an diesem Inhalt in die bewusste, den eigenen historischen Horizont einbeziehende Wertung eingeführt werden. Dabei sollen sie den Gegenwartshorizont und den Zeithorizont der Vergangenheit gegeneinander abwägen und zu einem beide Perspektiven relativierenden historischen Urteil gelangen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.2:

La Revolución Francesa: bienestar general e intereses generales, la lucha por un estado constitucional

Génesis	problemas	terminología
<p>Fundamentos del estado moderno durante el absolutismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el estado centralista moderno ● el auge de la burguesía ● Ilustración y racionalismo 	<p>Forma de gobierno e intereses de los ciudadanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● burocracia y política económica como medios de gobierno ● el poder económico y la impotencia política: la formación de una nueva conciencia política ● la Ilustración como primer paso ideológico hacia la sociedad racionalista 	<p>absolutismo el Antiguo Régimen mercantilismo privilegios</p> <p>Ilustración racionalismo ideología</p>
<p>La lucha por la participación y la emancipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el inicio de la revolución francesa ● Participación política de la mujer ● la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano ● la constitución de 1791 	<p>¿Bienestar general o intereses particulares?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● revolución contra el sistema feudal: el poder de las ideas y el poder de las masas ● la lucha de la mujer por el reconocimiento político y social ● libertad, igualdad, fraternidad y la exclusión de la mujer ● la creación de nuevos privilegios, el censitario masculino 	<p>revolución</p> <p>asamblea nacional libertad, igualdad fraternidad emancipación</p> <p>derechos humanos constitución sufragio censitario</p>
<p>La formación de intereses nacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Robespierre y el reinado de la virtud ● la dictadura militar de Napoleón 	<p>Personalidades y medios para conseguir sus intereses:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el terror: la relación entre los intereses de grupos y la moral ● el "hombre poderoso" como defensor de la ley y del orden 	<p>jacobinos Comité de Salud Pública sans-culottes terror imperio</p>
<p>Los efectos de la revolución francesa en Alemania y España:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● fin del sacro imperio romano de la nación alemana ● intento de emancipación de los ciudadanos 	<p>Restauración y reforma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● mediatización y secularización ¿un paso hacia la unificación alemana? ● la restauración y la esperanza de los liberales por un estado constitucional 	<p>reforma</p> <p>mediatización secularización bonapartismo restauración liberalismo Emancipación de los judíos</p>

Gemeinwohl und Partikularinteresse: Der Kampf um den Verfassungsstaat

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Grundlagen des modernen Staates im Hochabsolutismus:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● der moderne Zentralverwaltungsstaat ● der Aufstieg des Bürgertums <p>● Aufklärung und Rationalität</p>	<p>Staatsform und Bürgerinteressen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bürokratie und staatliche Wirtschaftspolitik als Ordnungsfaktoren ● wirtschaftliche Macht, politische Ohnmacht: die Entstehung eines neuen gesellschaftlichen Bewusstseins ● die Aufklärung als ideologische Vorstufe der rationalen Gesellschaft 	<p>Absolutismus Ancien régime Merkantilismus Privilegien</p> <p>Aufklärung Rationalität Ideologie</p>
<p>Der Kampf um Partizipation und Emanzipation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● der Ausbruch der Französischen Revolution ● Frauen als politisch Handelnde <p>● die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte</p> <p>● die Verfassung von 1791</p>	<p>Gesamtinteresse oder Partikularinteresse?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revolution gegen den Feudalstaat: die Macht des Gedankens und die Kraft der Vielen ● der Kampf von Frauen um bürgerliche und staatsbürgerliche Anerkennung ● Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und die Ausgrenzung der Frauen als politische Subjekte ● die Entstehung neuer Privilegien: der männliche Besitzbürger 	<p>Revolution</p> <p>Nationalversammlung Freiheit, Gleichheit Brüderlichkeit Emanzipation</p> <p>Menschen- und Bürgerrechte Verfassungsstaat Zensuswahlrecht</p>
<p>Vom gesellschaftlichen Gruppeninteresse zur Entstehung nationaler Interessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Robespierre und die Herrschaft der Tugend ● die Militärdiktatur Napoleons 	<p>Personen und ihre Instrumente zur Durchsetzung von Interessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Terror: das Verhältnis von Interesse und Moral ● der "starke Mann" als Garant von Recht und Ordnung 	<p>Jakobiner Wohlfahrtsausschuss Sansculotten Terror Empire</p>
<p>Die Wirkung der Französischen Revolution auf Deutsche und Spanien:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● das Ende des Heiligen römischen Reiches deutscher Nation ● Emanzipationsbestrebungen von liberalen Bürgern 	<p>Restauration und Reformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mediatisierung und Säkularisierung - ein Beitrag zur staatlichen Entwicklung Deutschlands? ● restaurative Wirklichkeit und die Hoffnung des Liberalismus auf den Verfassungsstaat 	<p>Reformen</p> <p>Mediatisierung Säkularisierung Bonapartismus Restauration Liberalismus Judenemanzipation</p>

Kommentar zum Beispiel

In dem vorliegenden Beispiel wird mit dem Aufstieg des Bürgertums vor und während der Französischen Revolution und seinem Kampf um den Verfassungsstaat ein doppelter Schwerpunkt gesetzt. Mit dem Erwachen modernen bürgerlichen Selbstwertgefühls im hochabsolutistischen Frankreich des 18. Jahrhunderts beginnt mehr als eine beliebige Ständeantinomie um Macht, Einfluss und das Gehör des Fürsten. Untrennbar mit ihr verbunden ist vielmehr der Anspruch der vielen auf Partizipation an den gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsmechanismen. Mit den Forderungen der Männer und Frauen des Dritten Standes wird der Umschlag von Quantität in Qualität historisch manifest. Diesem Ziel, der Partizipation, genügt die alte Form des herrscherlichen Versprechens, des Vertrauens auf Ehre und Tradition nicht länger, es verlangt nach der modernen Version der verlässlich geschriebenen, der kritisch überprüfbar Version, der Verfassung also, jener ideellen Blaupause, nach der der Staat sich selbst und sein Handeln auszurichten hat. Bei einem derartigen Akzent muss notwendigerweise die Ereignisgeschichte ebenso zurücktreten wie der bewährte Zugriff, an den Geschehnissen nach 1789 die Spezifika einer Revolution darzustellen.

Ausgangspunkt ist die allmähliche Ausbildung des modernen Staates im Hochabsolutismus und die damit verbundene Entwicklung des Bürgertums zur modernsten und leistungsfähigsten Gruppe der Gesamtgesellschaft. Diesen Prozess sollen die Schülerinnen und Schüler in allen Dimensionen historischer Erfahrung kennen lernen, um das naheliegende Gut-böse-Syndrom durch rationale Beurteilung ersetzen zu können.

Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Bedeutung und politischer Ohnmacht, die schließlich in der Revolution mündet, wird durch den raschen und weitgehenden Sieg des Dritten Standes freilich nicht hinreichend gelöst. Auch wenn für kurze Zeit das gesamtgesellschaftliche Wohl die Oberhand zu behalten scheint, so gewinnen besitzbürgerliche Partikularinteressen doch rasch wieder an Boden. Diese Entwicklung soll an der Stellung der Frauen in der Französischen Revolution verdeutlicht werden, die als Handelnde wie als Leidende ihren vollen Beitrag leisteten, nichtsdestoweniger - trotz Menschen- und Bürgerrechten - in der Verfassung von 1791 den Status des Aktivbürgers ebenso wenig wie die Mittellosen erreichten, anders aber als letztere, die doch zumindest die Aussicht auf Aufstieg besaßen, durch ihr Geschlecht auf Dauer von der Partizipation ausgegrenzt blieben.

Im dritten Teil werden mit Robespierre und Napoleon Personen als Handlungsträger von Interessen deutlich. Robespierre gefährdet mit seiner auf einem radikalen Tugendmodell basierenden Herrschaft die bürgerlichen Interessen. Sein schwer zu vergessenes Schreckensregiment trägt schließlich mit zur Bereitschaft der Nation bei, mit Napoleon erneut einen Alleinherrscher anzuerkennen. Die Revolution mündet am Ende also in ein straff geführtes Kaiserreich, das Vorstellungen der Revolution in sich aufnimmt: die Freiheit als Freiheit des Bürgers in einer Gesellschaft, in der alle feudalen Bindungen aufgehoben sind; die Gleichheit als Rechtsgleichheit aller Bürger; ein Nationalbewusstsein, das durch den Stolz auf den geistigen und politischen Fortschritt im Rahmen der revolutionären Prinzipien begründet ist und das die französische Sprache als das

notwendige Medium der geistigen Einheit Frankreichs wie der Missionierung der Welt ansieht.

Der letzte Teil beschäftigt sich schließlich mit der Wirkung der Französischen Revolution auf Deutsche und Spanier. In Deutschland mündet sie mit dem durch Mediatisierung und Säkularisierung vorbereiteten Ende des Reiches in der konsequenten Vollendung eines seit Jahrhunderten andauernden Prozesses der Dezentralisierung und der Bildung deutscher Partikularstaaten. Der scheinbar endgültige Sieg einiger weniger Adelsdynastien markiert allerdings auch den gleichzeitigen Beginn einer gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung innerhalb des deutschen Bürgertums, das bis dahin retardiert und vom aufgeklärten Absolutismus vereinnahmt, erst am Anfang der Wahrnehmung eigener Standesinteressen steht und zur Ausbildung eigener Ideologie und Organisationsstrukturen noch eine weitere Generation benötigt. Wenn auch 1812 in Spanien revolutionäre Entwicklungen zur Verfassung von Cadix führten, so ist doch nicht zu übersehen, dass sowohl in Deutschland als auch in Spanien Restauration und Reaktion siegten.

Fachinhalt 9.3: Industrialisierung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundstrukturen der Technikgeschichte
- Erarbeitung der Industrialisierung als eine alle Dimensionen der historischen Erfahrung erfassende Epochenschwelle unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Fragestellungen
- Einführung in die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung
- Erarbeitung der sozialen Frage als Folge der Industrialisierung
- Erörterung der Folgen der Industrialisierung für die Umwelt
- Analyse der Rolle der Technik als Aspekt menschlicher Zukunft
- Erarbeitung der Wechselbeziehung verschiedener Formen historischer Erfahrung
- Grundbegriffe: *Arbeiterbewegung, Emanzipation, Gewerkschaften, Industrialisierung, Kapitalismus, Klasse, Kommunismus, Ökologie, Proletariat, soziale Frage, Sozialismus*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Unterrichtsinhalt "Industrialisierung" werden die Schülerinnen und Schüler mit einem Phänomen konfrontiert, das wie wenige Ereignisse in der Menschheitsgeschichte - ausgehend von Europa und zunächst gemächlich, dann mit wachsender Geschwindigkeit und lokal immer weiträumiger - die gesamte Welt erfasste und beeinflusste. Dieser Prozess der zunehmenden Industrialisierung hält trotz aller inzwischen daran laut werdenden Kritik bis heute mit unverminderter Dynamik an. Er ist damit ein historischer Aspekt ebenso wie elementarer Faktor der Gegenwart und voraussichtlich auch der Zukunft der Schülerinnen und Schüler.

Die "Industrialisierung" ist also keine in sich abgeschlossene Epoche, die sich der historischen Betrachtung aus gesicherter Distanz erschließen könnte. Aus der Mikroperspektive der subjektiven Zeiterfahrung erscheint sie zeitlupenhaft und daher eher unspektakulär, sodass es gewöhnlich der bewussten intellektuellen Anstrengung der Makroperspektive bedarf, ihre lebens- und bewusstseinsverändernden Wirkungen überhaupt konkret wahrzunehmen. Obendrein tritt die Veränderung in der Regel zunächst in Gestalt des technischen Fortschritts auf, der gewöhnlich als rein mechanisch-materiell und damit als weniger einschneidend empfunden wird, während daraus resultierende gesellschaftliche, wirtschaftliche und/oder kulturelle Konsequenzen erst wesentlich später sichtbar werden. Zur Entwicklung von Eigenidentität und gesellschaftlicher Autonomie durch Geschichtsunterricht gehört auch die Fähigkeit, langsam wirkende Prozesse aus der Makroperspektive wahrzunehmen und somit aus der Mikroperspektive gar nicht erkennbare Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen historischer Erfahrung zu verstehen.

Historisch ist die Industrialisierung keine zu einem geeigneten Zeitpunkt bewusst herbeigeführte oder auf konkreten Willensakten fußende Entscheidung, sondern die Resultante multikausaler Bedingungsfaktoren, aus denen mit der Erfindung der Kraftmaschine eine technische Entwicklung in besonderer Weise hervorragt. Auch wenn die Nutzung einfacher Werkzeuge und Maschinen weit zurückführt bis in die Evolutionsgeschichte der Menschheit, in den Manufakturen manche spätere Entwicklung vorweggenommen scheint, konnte bis zum Bau der Dampfmaschine doch keine technische Erfindung oder Verbesserung das Problem einer ermüdungsfreien Kraftquelle in großem Umfang lösen. Trotz der Erfindung immer leistungsfähigerer Segelschiffe, wind- oder wassergetriebener Mühlen, Pumpen oder Hammerwerke blieben Tiere und menschliche Muskeln das wesentlichste weil billigste Antriebsaggregat für alle Arten von Werkzeugen und Maschinen.

Daraus müssen die Schülerinnen und Schüler die Einsicht gewinnen, dass das Schicksal des überwiegenden Teils aller Menschen des vorindustriellen Zeitalters, Männer, Frauen und Kindern gleichermaßen, nicht aus einem Leben in naturbelassener Idylle bestand, sondern darin, Werkzeugen und Maschinen ihre Körperkraft zu leihen und schwere und schwerste körperliche Arbeit zu verrichten. Es muss ihnen bewusst werden, dass mit der Erfindung der Kraftmaschine zu Beginn der Industrialisierung erstmals die reale Chance bestand, die scheinbar naturgesetzliche Instrumentalisierung des Menschen zu überwinden. Dass dies bis heute nicht hinreichend gelungen ist, sollte die Schülerinnen und Schüler nicht zu einer unreflektierten Kritik an der Vergangenheit, sondern zu verantwortlichem Handeln in der Zukunft anleiten.

Die Industrialisierung als Folge der gezielten Verwendung der Dampfmaschine als Kraftquelle beeinflusste über die technische Rationalisierung im Produktionsprozess bald das gesamte System menschlicher Existenz. Sie revolutionierte Wirtschaft, Kultur und Politik in vorher undenkbarem Ausmaß, veränderte die Gesellschaft im Großen ebenso wie im Mikrokosmos des privaten und familiären Lebens und nicht zuletzt die Umwelt.

Schon in ihrer Anfangsphase schuf sich die beginnende Industrialisierung mit der kapitalistischen freien Marktwirtschaft eine in ihrer rationalen und funktionalen Effizienz bislang unbekannte Wirtschaftsordnung. Dementsprechend sollte der Kapitalismus zunächst als eine dem Merkantilismus weit überlegene, fortschrittliche Wirtschaftsform verstanden und seine Leistung in der Warenproduktion ebenso wie die Stärkung bürgerlichen Selbstbewusstseins gegenüber den bislang herrschenden Klassen in den Vordergrund gerückt werden.

Diese Perspektive erlaubt es, das Potential der Industrialisierung aus ihrer Zeit heraus als einen grundsätzlichen Fortschritt zu verstehen. Sie bliebe allerdings verengt, nähme sie nicht mit der sozialen Frage zugleich auch ihre reale Ausgestaltung im Sinne des Manchesterkapitalismus in Augenschein - die Entstehung eines Massenproletariats, die Degradierung von Männern, Frauen und Kindern zu Dienerinnen und Dienern sowie Bedienerinnen und Bedienern der Maschinen, die soziale Entwurzelung ganzer gesellschaftlicher Teilgruppen, Massenelend, Pauperisierung und Ausbeutung - die die Chance für die vielen zur Befreiung von der Fron körperlicher Schwerarbeit zur Freiheit einiger zur Ausbeutung aller wirtschaftlich Schwächeren degenerierte. Dabei muss auch die oft vernachlässigte Rolle der Frauen während der Industrialisierung hinlänglich gewürdigt werden. Von den denkbaren Lösungsversuchen der sozialen Frage sollten die Schülerinnen und Schüler zumindest die sich in der Arbeiter- und Gewerkschaftsebene manifestierenden emanzipatorischen Kräfte kennen lernen.

Eine solche multiperspektivische Betrachtung erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, an einem historischen, gleichwohl noch immer nicht abgeschlossenen Phänomen Chancen und Potentiale einer Entwicklung ebenso zu erkennen wie auch die Gefahren, die durch die Partikularinteressen einzelner Gruppen entstehen, und daraus Handlungsmaximen für ihre eigene Zukunft abzuleiten. Der Unterricht kann bis auf die politikgeschichtliche Dimension und mit unterschiedlicher Intensität alle Dimensionen historischer Erfahrung einschließlich umweltgeschichtlicher Betrachtung umfassen. Er sollte zudem die Möglichkeiten synchroner und diachroner Betrachtung nutzen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.3:

La Revolución Industrial

Génesis	problema	terminología
<p>El desarrollo de la técnica; de la herramienta a la mecanización:</p> <ul style="list-style-type: none"> herramientas sencillas y máquinas tecnología sin motor motores tecnología futura 	<p>La técnica como medio para superar los problemas diarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> herramientas sencillas y máquinas como medio para la ampliación de las aptitudes humanas maquinaria y energía humana ¿el hombre siervo de la máquina o simplificación de su vida? logro de lo técnicamente posible: economía, ecología, medio ambiente 	<p>herramientas máquinas</p> <p>mecanización tecnología</p> <p>industrialización economía ecología, medio ambiente</p>
<p>El comienzo de la industrialización y el capitalismo en Inglaterra:</p> <ul style="list-style-type: none"> del trabajo manual a la mecanización la producción en masa y el mercado libre el capitalismo como sistema económico 	<p>La industrialización como interdependencia entre la técnica y la economía:</p> <ul style="list-style-type: none"> la invención técnica como consecuencia de necesidades económicas la producción industrial y organización económica ¿intereses particulares como contribución al bienestar general? 	<p>producción en masa</p> <p>capitalismo</p>
<p>Génesis del problema social en Alemania:</p> <ul style="list-style-type: none"> el empresariado el proletariado soluciones socialistas soluciones empresariales, eclesíásticas y estatales 	<p>Interdependencia entre economía y sociedad:</p> <ul style="list-style-type: none"> privilegios y poder basado en el capital trabajo (de niños, mujeres y hombres) como mercancía ¿paz social a través de cambios en el sistema? ¿revolución o reforma? estabilización del sistema mediante mejoras en el sistema 	<p>el problema social estratos sociales empresario proletariado</p> <p>empobrecimiento el movimiento de los trabajadores emancipación socialismo comunismo la política social sindicatos</p>
<p>La industrialización retrasada en España</p>	<p>La interdependencia entre la economía, la sociedad y la política:</p> <ul style="list-style-type: none"> sociedad estática frente a la economía dinámica dinámica económica e inestabilidad política 	<p>centros industriales</p>

Technik und Gesellschaft: die Industrialisierung Westeuropas

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Entwicklung der Technik vom Handwerkszeug zur Kraftmaschine:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● einfache Werkzeuge und Maschinen ● Technik ohne Motoren ● Kraftmaschinen ● Zukunftstechnologien 	<p>Technik als Mittel zur Bewältigung von Alltag:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● einfache Werkzeuge und Maschinen als Mittel zur Erweiterung menschlicher Fähigkeiten ● Menschen als "Antriebsaggregate" von Maschinen ● Existenz erleichterung oder Menschen als "Diener" von Maschinen? ● von der Wünschbarkeit des technisch Machbaren: Ökonomie und Ökologie, Umwelt 	<p>Werkzeuge Maschinen</p> <p>Mechanisierung</p> <p>Technologie</p> <p>Industrialisierung Ökonomie Ökologie, Umwelt</p>
<p>Die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung in England:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vom Handwerk zur Industrie ● Massenproduktion und Markt ● der Kapitalismus als Wirtschaftssystem 	<p>Die Industrialisierung als Wechselbeziehung von Technik und Wirtschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● technische Erfindungen als Folge wirtschaftlicher Bedingungen ● großtechnische Produktion und wirtschaftliche Organisation ● Eigeninteresse als Beitrag zum Gesamtwohl? 	<p>Massenproduktion</p> <p>Kapitalismus</p>
<p>Die Entstehung der sozialen Frage am Beispiel Deutschlands:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● das Unternehmertum ● das Arbeiterproletariat ● sozialistische Lösungsansätze ● unternehmerische, kirchliche und staatliche Lösungsansätze 	<p>Die Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft und Gesellschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Privilegien durch Kapitalmacht ● die Arbeitskraft von Männern, Frauen und Kindern als Ware ● sozialer Frieden durch Systemveränderung: Revolution oder Reform? ● Systemstabilisierung durch Systemverbesserungen 	<p>soziale Frage Klasse Unternehmer Proletariat</p> <p>Pauperisierung Arbeiterbewegung Emanzipation Sozialismus Kommunismus Sozialpolitik Gewerkschaften</p>
<p>Spanien als verspätete Industrialisation</p>	<p>Die Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● gesellschaftliche Statik und wirtschaftliche Dynamik ● wirtschaftliche Dynamik und politische Instabilität 	<p>industrielle Inseln</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel greift aus der Fülle der möglichen Modelle die Industrialisierung in Westeuropa als eine frühe, typische und den Schülerinnen und Schülern aus ihrer Heimat Nordrhein-Westfalen besonders vertraute und aktuell bedeutsame Entwicklung heraus. Ausgangspunkt ist die Technikgeschichte, aus der die Entwicklung dreier Bereiche als beispielhafte technische Evolutionsepochen vorgestellt werden. Diese werden nun freilich nicht isoliert, sondern als Produkte menschlichen Handelns mit den Bedürfnissen ihrer Schöpfer und ihren tatsächlichen Folgen verknüpft. Dieser Zugang macht es - ungleich der Untersuchung der Industrialisierung in einem bestimmten Land - überflüssig, die spezifisch zu ihrer Entwicklung hinführenden Einzelfαινomena ausführlich zu beleuchten. Der Ansatz zur Relativierung des Gedankens von der angeblich ideologie- und wertfreien Technik könnte zudem auch von anderen Fächern aufgegriffen, aus deren Perspektive betrachtet und im fächerübergreifenden Projektunterricht vertieft werden.

Während der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit primär durch den Wechsel vom religiösen zum säkularen Weltbild bei - trotz aller Veränderung im Detail - weitgehender Konstanz der Wirtschafts- und Sozialordnung gekennzeichnet ist, beeinflusst der nunmehrige wirtschaftliche Wandel in den Produktionsformen die natürliche Umwelt ebenso wie die tradierten Staats-, Gesellschafts- und Werthierarchien und stellt jahrhundertalte Ordnungssysteme zur Disposition. Dabei soll zugleich die Perspektive auf Gegenwart und Zukunft geöffnet und die Frage nach künftigen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der bisherigen historischen Erfahrungen mit Technik und Industrialisierung und den sich durch sie ergebenden Chancen und Gefahren gestellt werden.

In einem zweiten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die Entstehung der Industrialisierung und der kapitalistischen Wirtschaftsordnung in England als Wechselbeziehung von Technik und Wirtschaft kennen lernen. Ausgangspunkt ist der technische Fortschritt, seine Konsequenz die Ausweitung des Handwerks über die Manufaktur zur Industrie und die Reduktion staatlichen Einflusses auf den Markt. Zugleich sind für den bislang völlig unbekanntem technischen Aufwand große Mengen Kapital erforderlich, die dem, der darüber verfügt, über die Kapitalmacht völlig neue Chancen zur Durchsetzung seiner Interessen eröffnet und ein neuartiges Privilegiensystem schafft.

Die Untersuchung der Interdependenz verschiedener Formen historischer Erfahrung wird im dritten Schritt variiert und vertieft, indem die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen der neuen Wirtschaftsordnung auf die konkrete Gesellschaft der frühen Industrialisierung - also die soziale Frage - am deutschen Beispiel beobachten. Diese soll freilich nicht als bloße Systemkrise, sondern als ein Existenz und Menschenwürde der betroffenen Männer, Frauen und Kinder bedrohendes Schicksal verstanden werden. Dabei geht es ebenso um die Auswirkung von Ökonomie auf die Familie wie um die Geschlechterrollen und die verschiedenen Formen der Emanzipation in der Arbeiter- wie Frauenbewegung. Die frühindustriellen Lebensbedingungen können schließlich als ein von noch ungebremsen Gruppeninteressen bedingtes soziales Defizit erklärt werden, welches das Proletariat zu auswechselbaren Extensionen von Maschinen degra-

dierte, den sozialen Frieden gefährdete und schließlich die Frage nach Umsturz oder Meliorisierung des Systems überhaupt erst aufwarf.

In einem letzten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler mögliche Ursachen für die in Spanien später einsetzende Industrialisierung erkennen und reflektieren, inwiefern diese Ursachen Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik bedingen.

Fachinhalt 9.4: Nationalismus und Imperialismus

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen für die Entstehung des Nationalismus in Europa mit Hilfe einer diachronen Untersuchung
- Erarbeitung der Entwicklung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie am Beispiel der deutschen Frage
- Erarbeitung ökonomischer, sozialer und ideologischer Grundlagen des Imperialismus
- Analyse des Zusammenhangs von Nationalismus, imperialistischer Expansion und Erstem Weltkrieg
- Bewusstmachung der Standortgebundenheit historischer Quellen und Vertiefung der multiperspektivischen Betrachtungsweise
- Grundbegriffe: *Antisemitismus, Chauvinismus, Ideologie, Imperialismus, klein-/groß-deutsche Lösung, Nation, Nationalstaat, Sozialdarwinismus, Vielvölkerstaat, Weltmacht*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Nationalismus wird eine Grundströmung der neueren Geschichte ins Blickfeld der Schülerinnen und Schüler gerückt, deren tiefe und auch blutige Spuren bis unmittelbar in unsere eigene Gegenwart führen. Die Erhellung der Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen des Nationalismus zunächst bis zum Beginn des 1. Weltkriegs bedeutet so den Versuch, eine der historischen Wirkkräfte freizulegen, die das Leben der Heranwachsenden auch am Ende des 20. Jahrhunderts noch nachhaltig prägen. Unter dem Aspekt der Schülerorientierung ist davon auszugehen, dass fast alle Jugendlichen über Eigenerfahrungen mit nationalistischen Tendenzen und Symptomen verfügen. Bei großen Sportveranstaltungen erleben sie das Ritual der Hymnen und Flaggen und den Mechanismus der Identifikation mit der eigenen "National"-mannschaft bzw. der durch sie verkörperten Wir-Gruppe. Sie dürften aus ihrem eigenen Umfeld Beispiele für aggressive Ausländerfeindlichkeit und nationalistische Arroganz kennen. Aus den Medien erfahren sie von der blutigen Gegenwart des Nationalismus an der Wende zum 21. Jahrhundert. Insofern bestehen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zahlreiche Ansatzpunkte für die unterrichtliche Aufarbeitung der historischen Wurzeln gegenwärtiger nationalistischer Strömungen.

Wenn sich auch erste Anzeichen eines nationalen Zusammengehörigkeitsgefühls aufgrund von gemeinsamer Sprache, Kultur und Geschichte bereits im späten Mittelalter und in der Zeit der Renaissance zeigen, so entfaltet die Bewegung Breitenwirkung doch

erst mit der Französischen Revolution und ihrer Idee der "nation une et indivisible". Im Zuge der Erschütterung und Auflösung der alten Ständegesellschaft tritt die Nation als sinnstiftendes Element und als Ausdruck einer neuen kollektiven Identität mehr und mehr an die Stelle dynastisch-legitimistischer und anderer traditioneller Loyalitätsbindungen. Die Französische Revolution versteht die Nation als die Gemeinschaft aller Menschen, die ihren Ideen verpflichtet sind. Diese soll deshalb grundsätzlich die gesamte Menschheit, zunächst jedoch das eroberte und abhängige Europa umfassen und zwar vereint in dem für die revolutionären Ideen allein brauchbaren Medium der französischen Sprache. Dagegen erheben sich die Völker Europas, die das Gegenteil erreichen wollen: die Sicherung ihrer geschichtlich gewordenen kulturellen und sprachlichen Eigenart im Nationalstaat.

Während in Westeuropa die neuen Ideen im Rahmen der Staaten wirksam werden, die durch die Politik ihrer Dynastien Gestalt und Grenzen bereits erhalten haben, schafft erst die Orientierung an der Nation einen deutschen und einen italienischen Staat. Demgegenüber zerstört die Idee des Nationalstaates in Österreich und im Osmanischen Reich das bisherige Neben- und Miteinander verschiedener Völker und führt nach Vorstufen im 19. Jahrhundert zu Exzessen von Chauvinismus und Krieg, zu Vertreibung, Not und Massenelend im 20. Jahrhundert.

Die revolutionäre Herkunft des Nationalismus bzw. seine Frontstellung gegen den dynastisch-partikularen Obrigkeitsstaat bedingen die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland zu beobachtende enge Verbindung von nationaler und liberaler Idee. National- und Verfassungsstaat erscheinen geradezu als Synonyme. Die Forderung nach dem freiheitlichen Nationalstaat verbindet alle Kräfte, die sich der restaurativen Wiener Ordnung von 1815 nicht unterwerfen wollen. So ist der deutsche Nationalstaat in seiner Frühphase Oppositions- und Emanzipationsideologie im Kampf für politische Partizipation und den nationalen Verfassungsstaat. Ihren Höhepunkt erreicht diese Bewegung in der Revolution von 1848/49. Deren Scheitern markiert mit der nun einsetzenden Trennung von Einheits- und Freiheitsidee und der Indienstahmung des Nationalismus durch Preußen eine entscheidende Zäsur.

Ausdruck der national-demokratischen Tradition ist auch das "Lied der Deutschen", dessen Geschichte nach dem Runderlass des Kultusministeriums "Demokratische Tradition und Nationalhymne" vom 20.1.1979 (BASS 15-02 Nr. 9.6) im Unterricht zu behandeln ist. Ein Rückblick auf Entstehung und Rezeption der Nationalhymne muss jedoch neben dem Einheits- und Freiheitsstreben auch nationalistische Aggressivität und Hybris berücksichtigen, die sich hier später ein Medium der Propaganda und der Einschüchterung schufen und damit das Verhältnis der Deutschen zu ihrer Hymne bis heute beeinträchtigen. Wenn auch im Gegensatz zu Deutschland Spanien als Einheitsstaat langfristig nicht zur Disposition stand, so entwickelten sich doch regionale Identitätsprobleme mit dem spanischen Staat, die bis heute verstärkt aufbrechen.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nimmt der Nationalismus immer aggressivere Züge an, wird zur Integrations- und gleichzeitig Ausgrenzungsideologie gegen nationale, religiöse und "rassische" Minderheiten. Dieser Kampf für die integrale Nation ist kein

spezifisch deutsches, sondern ein gesamteuropäisches Phänomen. Gleiches gilt auch für die imperialistische Expansion der entwickelten Industriestaaten, aber auch Russlands, also den Anlauf zur Großreichsbildung weit über die Grenzen des Nationalstaats hinaus. Hier ist der paradoxe Sachverhalt angesprochen, dass eine Massenbewegung, die sich selbst als national definiert, andererseits nicht zögert, die früheren Leitbilder der Begrenztheit und Homogenität im Interesse einer antagonistischen Ausdehnungspolitik wie selbstverständlich preiszugeben. Der Imperialismus kann so als sich in Massenpsychosen manifestierende Übersteigerung des Nationalismus, aber auch als dessen Selbstaufgabe verstanden werden. Zur Legitimation des imperialistischen Siegeszugs diente die Berufung auf die besondere zivilisatorische Mission des jeweiligen europäischen Protagonisten. Kehrseite der erzwungenen Europäisierung der Welt waren Entwurzelung und Ausbeutung. Ihre Folgewirkungen reichen als strukturell angelegte ökonomische Fehlentwicklungen bis in die Gegenwart.

Die ökonomische Vorherrschaft der entwickelten Staaten im heutigen System der Weltwirtschaft wird von vielen Jugendlichen kritisch registriert. Ihr Gerechtigkeitssinn reagiert sensibel auf Meldungen über den exzessiven Rohstoff- und Energieverbrauch der Industrienationen bei gleichzeitig zunehmender Verschuldung und Verarmung der Entwicklungsländer. Der Geschichtsunterricht kann dazu beitragen, die Ursachen der gegenwärtigen Verhältnisse offen zu legen, indem der "Eingriff des Kolonialismus in bestehende Lebens- und Wirtschaftsformen in Ländern der Dritten Welt an konkreten Einzelbeispielen" dargestellt wird ("Dritte Welt im Unterricht", Runderlass des Kulturministeriums vom 20.1.1987 - BASS 15-02 Nr. 9.10).

Dabei wird es besonders darauf ankommen, den Schülerinnen und Schülern neben der ökonomischen Dimension die kulturellen Folgen des imperialistischen Einbruchs, also Identitätsverlust und Orientierungslosigkeit, bewusst zu machen. Diesem Aufklärungszweck dient der Perspektivenwechsel von den imperialistischen Akteuren hin zu den Opfern der gewaltsamen Modernisierung.

Die nationale Idee hat also große Integrationsleistungen bei der Überwindung der altständischen Welt vollbracht, aber in ihrer Übersteigerung zu Chauvinismus und Imperialismus auch Erschütterungen und Katastrophen ausgelöst. Die Gefahren des Nationalismus als Religionsersatz und aggressive Form kollektiver Identität gehören keineswegs der Vergangenheit an. Diese Ambivalenz legt Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Verantwortung auf: Angesichts der Traditionsbrüche und Belastungen der deutschen Geschichte und des Gebotes eines friedlichen Zusammenlebens mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern in gegenseitiger Achtung muss in einem problemorientierten Unterricht der Frage der nationalen Identität ein besonderer Stellenwert zukommen. Es geht um die Entwicklung eines zukunftsfähigen Konzepts von Nationalität für die Deutschen. Den Schülerinnen und Schülern soll die Einsicht vermittelt werden, dass die Zugehörigkeit zu einer Nation nicht zu nationalem Hochmut und zur Diskriminierung von Angehörigen anderer Nationen führen darf, dass das Toleranzgebot der Menschenrechte die Respektierung der Vielfaltigkeit nationaler Kulturen und Traditionen verlangt und dass die großen Probleme der Zukunft nur in supranationaler Zusammenarbeit gelöst werden können, also nach einer neuen Form kollektiver Identität verlangen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.4:

De la emancipación nacional hacia una europeización imperialista del mundo

Génesis	problema	terminología
<p>La unificación alemana y sus problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● convergencia de ideas de identidad cultural y unidad política en el movimiento hacia un estado constitucional ● el fracasado intento de formación de la nación alemana desde abajo en 1848 ● la creación de la "pequeña Alemania" y la separación de las ideas de unidad y libertad 	<p>La meta de "unidad en libertad" y los intereses de los estados existentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la tensión entre la conciencia nacional, la lealtad feudal y el patriotismo local ● el nacionalismo germano frente a Austria, un enorme conglomerado de territorios y grupos étnicos ● la alianza entre el liberalismo y el poder prusiano: ¿traición de los ideales o acomodación al poder? 	<p>derecho de autodeterminación nación estado constitucional "pequeña Alemania" "gran Alemania" estado multinacional minorías estado autoritario</p>
<p>El imperio alemán de 1871: el nacionalismo como idea de integración</p> <ul style="list-style-type: none"> ● conflictos interiores y problemas de integración ● la protección del proceso tardío de la formación nacional contra el mundo exterior 	<p>¿Cumplimiento de los deseos de unificación?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el sueño de la armonía y la experiencia de los contrastes ● el consenso a través del aislamiento de los "enemigos del imperio" (católicos y socialistas) ● saturación, consideraciones racionales de intereses y la pasión nacionalista de la masa del pueblo 	<p>ideología integración "enemigos del imperio" lucha cultural leyes antisocialistas antisemitismo</p>
<p>El estado unitario español</p>	<p>La lucha por la identidad y la autonomía. El conflicto entre conservadores y liberales para conseguir un orden político y social</p>	
<p>La radicalización del nacionalismo europeo a través de la expansión imperialista</p> <ul style="list-style-type: none"> ● causas económicas, sociales, ideológicas y políticas para la búsqueda nacional de nuevos horizontes en ultramar ● consecuencias del imperialismo en las relaciones de las potencias europeas ● el nacionalismo integral, el paneslavismo y movimientos similares en 1914 	<p>El abandono de la limitación geográfica y de la homogeneidad étnica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● movimiento imperialista de masas: ¿un medio para limitar las fuerzas de la oposición bajo la primacía de la política exterior? ● foco de crisis imperialista: ¿tensión creciente o distensión en las relaciones de las potencias? ● ¿es inevitable la guerra? 	<p>imperialismo darwinismo social</p> <p>misión prestigio</p> <p>imperialismo colonial</p> <p>potencia mundial polarización chovinismo</p>
<p>Focos de crisis en vísperas de la Primera Guerra Mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● conflictos en los Balcanes, en el norte de África ● el conflicto de Cuba 	<p>El final de la potencia colonial española y sus consecuencias en la identidad nacional España imposibilitada de conseguir sus intereses imperialistas</p>	

Von der nationalen Emanzipation zur imperialistischen Europäisierung der Erde

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die deutsche Frage des 19. Jahrhunderts: Wege zum deutschen Nationalstaat</p> <ul style="list-style-type: none"> das Zusammenwachsen der Ideen der Kultur- und der Staatsnation in der Bewegung für den freiheitlichen Nationalstaat der gescheiterte Versuch einer Nationalstaatsgründung von unten 1848 die kleindeutsche Nationalstaatsgründung von oben und die Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit 	<p>Das Ziel der 'Einheit in Freiheit' und die Machtinteressen der bestehenden Staaten</p> <ul style="list-style-type: none"> das Spannungsverhältnis zwischen Nationalbewusstsein, legitimistischer Treuebindung und Landespatritismus deutsches Nationalbewusstsein im Gegensatz zur Staatsraison des österreichischen Vielvölkerstaates das Bündnis des Liberalismus mit der preußischen Macht: Verrat der Ideale oder Anpassung an die Macht? 	<p>Selbstbestimmungsrecht Nationalstaat Nation Kulturnation Staatsnation Rechts- und Verfassungsstaat klein-/großdeutsche Lösung Vielvölkerstaat nationale Minderheiten Obrigkeitstaat</p>
<p>Das deutsche Kaiserreich von 1871: Nationalismus als Integrationsideologie</p> <ul style="list-style-type: none"> innere Konfliktlagen und Integrationsprobleme die Absicherung der verspäteten Nationsbildung nach außen 	<p>Die Erfüllung der deutschen Geschichte?</p> <ul style="list-style-type: none"> der Traum von Harmonie - die Erfahrung von Gegensätzen Konsensbildung durch Ausgrenzung von "Reichsfeinden" "Saturiertheit", rationales Interessenkalkül und nationalistische Massenleidenschaften 	<p>Ideologie Integration "Reichsfeinde" Kulturkampf Sozialistengesetze Antisemitismus</p>
<p>Der Spanische Einheitsstaat</p>	<p>Der Kampf um nationale Identität und Autonomie. Die Auseinandersetzungen zwischen Konservativen und Liberalen um die gesellschaftliche und politische Ordnung in Spanien</p>	
<p>Die Radikalisierung des europäischen Nationalismus durch imperialistische Expansion und Großreichsstreben</p> <ul style="list-style-type: none"> wirtschaftliche, machtpolitische, ideologische und sozialimperialistische Triebkräfte des nationalen Aufbruchs zu überseeischen Horizonten die Auswirkungen des Imperialismus auf die Beziehungen der europäischen Mächte integraler Nationalismus, Panbewegungen und Irredentismen 1914 	<p>Die Preisgabe von Begrenztheit und relativer ethnischer Homogenität</p> <ul style="list-style-type: none"> die imperialistische Massenbewegung: Zähmung oppositioneller Kräfte unter dem Primat der Außenpolitik oder Ausweichen vor Reformen unter dem Primat der Innenpolitik? imperialistische Krisenherde: Verschärfung oder Entspannung in den Mächtebeziehungen? die Unvermeidbarkeit des Krieges? 	<p>Imperialismus Sozialdarwinismus</p> <p>Sendungsbewusstsein Prestige</p> <p>formeller und informeller Imperialismus</p> <p>Weltmacht Polarisierung Chauvinismus</p>
<p>Krisenzentren am Vorabend des 1. Weltkrieges:</p> <ul style="list-style-type: none"> Konflikte auf dem Balkan, in Nordafrika der Konflikt um Cuba 	<p>Das Ende der spanischen Kolonialmacht und seine Auswirkung auf das spanische Nationalgefühl. Spanien als eine verhinderte europäische imperialistische Großmacht</p>	

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich Nationalismus und Imperialismus wird mit Hilfe einer diachronen Untersuchung erschlossen. Die vorliegende Entfaltung orientiert sich dabei an der Absicht, eine der Grundproblematik zuwiderlaufende Verengung auf eine germanozentrische Perspektive zu vermeiden, andererseits aber dem Aufklärungsbedarf gerecht zu werden, der sich bei den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die deutsche Frage im 19. Jahrhundert ergibt. Insofern wird im Einleitungsteil bewusst die Frage nach den Entstehungsbedingungen des Nationalismus als eines gesamteuropäischen Phänomens aufgeworfen, bevor dann in einem zweiten Schritt die Versuche zur Konkretisierung der nationalen Idee in Deutschland bis zur kleindeutschen Reichsgründung im Mittelpunkt stehen.

Allerdings kann auch hier die europäische Perspektive aufgrund der internationalen Implikationen der deutschen Frage nicht einfach ausgeblendet werden. Die Tatsache, dass Deutschland eine Reichs- und keine Staatstradition hatte, macht es notwendig, die Donaumonarchie in die Untersuchung einzubeziehen, ist es doch die unerwartete Beharrungskraft des Habsburgerreiches, die 1848/49 eine Lösung der deutschen Frage unmöglich macht und zwischen 1859 und 1870 eine Reihe von Einigungskriegen heraufbeschwört. Gleichzeitig werfen die Erfahrungen der Revolution von 1848/49 ein Schlaglicht auf die unerhörten Schwierigkeiten bei der Umsetzung des von der Einigungsbewegung theoretisch akzeptierten Grundsatzes des nationalen Selbstbestimmungsrechts in ethnisch gemischten Räumen. Erarbeiten ließe sich dieser Aspekt am Beispiel Posens, Böhmens oder Ungarns, und zwar auf der Grundlage historischer Kartenarbeit. In Spanien gibt es zwar eine lange Staatstradition, aber sie hat den spanischen Staat nicht davor bewahren können, mit zunehmender Liberalisierung vor Autonomiebestrebungen der Katalanen und Basken bis zur Militanz geschützt zu sein.

Für die Entwicklung einer nationalen Massenkultur kommt den neuen Geschichtsbildern eine Schlüsselrolle zu. So sollte den Schülerinnen und Schülern die Entdeckung der gemeinsamen Geschichte als Rückprojektion der Nation in eine verklärte mittelalterliche Vergangenheit und damit als Ausdruck der Suche nach neuer kollektiver Identität verdeutlicht werden. Veranschaulichen ließe sich diese Tendenz zur Instrumentalisierung der Geschichte anhand zahlreicher Denkmäler von Nationalhelden. Wenngleich sich hier besonders das Hermannsdenkmal als Geschichtsquelle aufdrängt, sollten doch die Entsprechungen in anderen europäischen Ländern sichtbar gemacht werden, die sich mit Namen wie Vercingetorix, El Cid, Jeanne d' Arc, Jan Hus oder Alexander Newski verbinden. Methodisch bleibt festzuhalten, dass sich in diesem Zusammenhang nicht nur die Chance ergibt, das neue Geschichtsinteresse auf seine Funktion hin kritisch zu hinterfragen, sondern auch neuartige Arbeitsmaterialien in den Unterricht einzubringen. Dabei reicht das Spektrum von den oben erwähnten Denkmälern als Lerngegenständen ("Denkmalschutz im Unterricht", Runderlass des Kultusministeriums vom 4.8.1977 - BASS 15-02 Nr. 10) über Briefmarken und nationale Symbole bis hin zu Nationalhymnen und anderen Liedtexten.

Nach dem Scheitern der Nationbildung von unten 1848/49 ergriff die preußische Politik unter Führung Bismarcks zielstrebig die Initiative zur Lösung der deutschen Frage. Aus der Sicht der Nationalbewegung ergab sich hieraus die Notwendigkeit zur Anlehnung an die staatliche Macht Preußens und zwar auch um den Preis einer Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit. Die Hoffnung auf die Erfüllung der deutschen Geschichte im Kaiserreich und auf eine neue Zeit nationaler Harmonie erwies sich dann jedoch sehr schnell als Illusion: Vielfache Spannungen und Risslinien prägten von Beginn an die politische Situation im kleindeutschen Nationalstaat. Vor diesem Hintergrund wandelte sich der Nationalismus endgültig von der Emanzipations- zur Integrationsideologie und damit zum Kampfmittel gegen innere Feinde und zum Instrument der Ausgrenzung ethnischer, religiöser und "rassischer" Minderheiten. Objekte einer Germanisierungskampagne mit Hilfe der Volksschullehrerin bzw. des Volksschullehrers wurden die als "Fremdkörper" empfundenen polnischen und dänischen Bevölkerungsgruppen, die unter Führung ihrer Eliten, vor allem der polnischen Priester, den Widerstand zu organisieren versuchten. Der noch auf dem Hambacher Fest gefeierte Grundsatz der nationalen Selbstbestimmung für alle Völker war vergessen. Die vorliegende Entfaltung macht diesen Umschlag des Nationalismus an der Entwicklung im Kaiserreich fest.

Eng verzahnt mit der Wandlung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie ist der Imperialismus als vierter Schwerpunkt der Entfaltung, beruhte doch der nationale Aufbruch zu überseeischen Horizonten auf der Voraussetzung machtvoller innerer Geschlossenheit. Die Untersuchung der Antriebskräfte für die imperialistische Expansion der europäischen Staaten soll die Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen der Multikausalität konfrontieren, das einfache Antworten ausschließt. Darüber hinaus setzt die vorliegende Entfaltung auf Perspektivenwechsel von den Subjekten zu den Objekten des imperialistischen Prozesses. Dabei sollen die Begriffe "Rückständigkeit" und "Unterentwicklung" einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. In einem letzten Teilschritt untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen des Imperialismus auf die Mächtekonflikte um Cuba, auf dem Balkan und in Nordafrika. Eine differenzierte historische Analyse sollte einerseits den antagonistischen Charakter der Expansion herausarbeiten, andererseits jedoch die Denkfigur, wonach der Imperialismus zwangsläufig zum Krieg der Akteure führen musste, als revisionsbedürftig darstellen.

2.3.2 Jahrgangsstufe 10

Fachinhalt 10.1: Demokratie und kommunistische Diktatur

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der Bedeutung von Zukunftsentwürfen als Motor politischen Handelns
- Vergleich der historischen Situation in Russland 1917 und Deutschland 1918/19
- Bearbeitung des sowjetischen Weges in den Stalinismus und wesentlicher Entwicklungsstationen der Weimarer Republik

- Verdeutlichung der Entstehung und zentraler Merkmale der parlamentarischen Demokratie und der totalitären Diktatur
- Erarbeitung der Leistungen und der demokratischen Chancen wie der Grundbedingungen des Scheiterns der Weimarer Republik
- Hinführung zur perspektivisch-ideologiekritischen Form historischer Untersuchung
- Grundbegriffe: *Autokratie, Bolschewismus, Parlamentarismus, Parteienstaat, Sowjet-system, Stalinismus, totalitäre Herrschaft*

Didaktische Perspektiven

Die Verknüpfung von Weimarer Republik, Russischer Revolution und spanischer Geschichte entspringt einem didaktischen Zugriff, wurzelt nicht in einer Widerspiegelung fachwissenschaftlicher Forschungserkenntnisse. Dieses didaktische Konstrukt ermöglicht stoffliche Reduktion und kann den Schülerinnen und Schülern besonders im bilingualen Unterricht interessante Fragestellungen erschließen, die vor allem für die politische Bildung wichtig sind.

Der Sturz der alten Ordnung in Russland und Deutschland am Ende des Ersten Weltkriegs versetzte beide Kriegsverlierer in revolutionäre Situationen, die Entwürfe einer Zukunftsgestaltung belebten oder hervorbrachten, um die "Spontaneität" des Revolutionsgeschehens zu kanalisieren und eine neue, bessere Ordnung zu errichten. Die unterschiedlichen Grundentscheidungen lassen sich aus heutiger Sicht als Auseinandersetzung zwischen Demokratie und kommunistischer Diktatur kennzeichnen. Bei dem Unterrichtsinhalt "Demokratie und kommunistische Diktatur" soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf eine theoretische Erörterung von Geltungsanspruch und Brauchbarkeit beider Herrschaftsmodelle als auf ihren Charakter als Zukunftsentwürfe in historischen Umbruchsituationen gerichtet werden. Aus dieser Akzentuierung wird deutlich, dass es nicht um eine vergleichende allgemeine Geschichte Russlands und Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg gehen kann, sondern um Probleme der Realisierung grundverschiedener gesellschaftspolitischer Ordnungsvorstellungen. Dabei soll der Begriff totalitäre Herrschaft in prinzipieller Abgrenzung zur pluralistisch-parlamentarischen Demokratie die historisch neuartige Form diktatorischer Parteiherrschaft bezeichnen, die durch den Absolutheitsanspruch einer Ideologie und die revolutionär-terroristische Durchsetzung der Ziele der Bewegung charakterisiert ist. Der Begriff "Totalitarismus" wird hier bewusst nicht verwendet, da sein Begriffsinhalt kontrovers und seine Anwendung als historisches Deutungsmuster von seiner Instrumentalisierung als politischer Kampfbegriff oft nicht klar zu trennen ist. Mit der Verwendung des Begriffs "totalitäre Herrschaft" sollen die Unterschiede zwischen Stalinismus und Nationalsozialismus nicht verwischt, aber auch strukturelle Ähnlichkeiten nicht übersehen werden.

Mit einem revolutionären Weltentwurf sollte im Russland des Jahres 1917 eine neue Epoche der Menschheitsgeschichte eingeleitet werden. Von diesem "Gegenbild" zum Westen sind wir noch heute betroffen. Es kam den Revolutionären darauf an, die Industrialisierung, Modernisierung und Sozialisierung, die sich als Demokratisierung begriff,

in kurzer Zeit, mit äußerster Beschleunigung zuwege zu bringen. Eine elitäre Kleingruppe leitete durch eine "Revolution von oben", die sich als Befreiungsbewegung verstand, eine grundlegende Umstrukturierung der politischen, wirtschaftlichen, geistig-kulturellen Verhältnisse ein. Die Vergegenwärtigung der Entstehung und Struktur dieser "östlichen Gesellschaftsordnung" mit ihren Strukturmerkmalen - wie Einparteienherrschaft und Demokratischem Zentralismus, sozialistischer Planwirtschaft, Marxismus-Leninismus als verbindlicher Ideologie - lässt die Strukturmerkmale gegenwärtiger "westlicher Gesellschaftsordnungen" besser verstehen und die Umbruchsituation in Osteuropa tiefer begreifen, wenn Schülerinnen und Schüler Grundzüge der beiden Gesellschaftsordnungen an historischen Situationen erarbeiten.

Ähnlich wie Russland stand Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation und einer Zeit schwerster außenpolitischer Belastungen, in der es galt, neue Konzepte politischer und sozialer Interaktion ohne Rekurs auf vorher erprobte und bewährte Modelle zu finden. Die Revolution von 1918/19 mündete schließlich in einen parlamentarisch-demokratischen Zukunftsentwurf. Insofern ist die Geschichte der Weimarer Demokratie nicht nur eine Geschichte des Scheiterns, des Niedergangs der "Republik ohne Republikaner". Vielmehr müssen die Leistungen dieser ersten deutschen Republik, z. B. Abbau von Standesprivilegien, sozialer Fortschritt, demokratische Verfassung, Einführung des Frauenwahlrechts, den Schülerinnen und Schülern in deutlicher Form vor Augen geführt werden. Trotz aller innen- wie außenpolitischen Belastungen und der Verantwortungsscheu der Parteien musste die Republik keineswegs in einer Selbstpreisgabe der Demokratie und einer totalitären Diktatur enden. Die Republik scheiterte nicht an der Unzulänglichkeit des sie tragenden Zukunftsentwurfes, sondern an den Ängsten und Sorgen der Menschen, antidemokratischen Denkeinstellungen und den wirtschaftlichen, außen- wie innenpolitischen Rahmenbedingungen.

In der spanischen Geschichte dieser Phase finden die Auseinandersetzungen um unterschiedliche Systeme von Rechts bis Links in rascher Folge mit zunehmender Radikalität statt. Ursache dafür ist der Kampf um Verteidigung archaischer Strukturen einerseits und Durchsetzung moderner Formen politischer und wirtschaftlicher Partizipation andererseits. Erst die Einmischung von außen gab Franco die entscheidende Möglichkeit, den Faschismus in Spanien durchzusetzen.

Diese Entwürfe dürfen nicht nur aus der heutigen Perspektive der schon realisierten Geschichte betrachtet werden, sondern auch aus der Sicht jener, für die die 20er und 30er Jahre noch relative Zukunft sind. Zugleich bedarf diese zeitgenössische Betrachtung der ideologiekritischen Überprüfung. Im Sinne einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung soll den Schülerinnen und Schülern damit die perspektivisch-ideologiekritische Form historischer Untersuchung bewusst gemacht werden.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.1:

Rusia, España y Alemania después de la Primera Guerra Mundial: diversos intentos de la configuración futura

Génesis	problemas	terminología
Efectos de la derrota militar en Rusia y Alemania La situación en España a fines de la Primera Guerra Mundial	Guerra y derrota como base de la revolución ¿Monarquía en crisis?	crisis
Realización de los proyectos socialistas en la Rusia bolchevique <ul style="list-style-type: none"> de la autocracia al gobierno dual establecimiento de la dictadura bolchevique establecimiento del régimen stalinista 	<ul style="list-style-type: none"> el sistema soviético bolchevique - ¿vía hacia una sociedad humana y justa? logros y límites del sistema soviético dictadura del proletariado y dictadura sobre el proletariado construcción del socialismo en un país subdesarrollado el dominio del terror como medio del progreso social? las exigencias de la revolución y la realidad del despotismo totalitario 	sistema soviético autocracia bolchevismo stalinismo gobierno totalitario
Realización de la democracia parlamentaria liberal en la república de Weimar <ul style="list-style-type: none"> establecimiento de la democracia parlamentaria emancipación de la mujer y sufragio de la mujer la república de Weimar bajo las presiones políticas y económicas la crisis de la república de Weimar y evolución del nacional-socialismo 	<ul style="list-style-type: none"> Perspectivas de un sistema democrático bajo el peso de problemas estructurales y de asuntos exteriores democracia parlamentaria como perfección de la revolución igualdad política y emancipación de la mujer capacidad de un sistema democrático constitucional para resolver problemas miseria como base de la radicalización política "democracia" sin "demócratas": debilidad por falta de una tradición democrática abandono del pluralismo democrático mediante la vinculación al líder carismático 	parlamentarismo emancipación de la mujer sistema de partidos nacionalismo
España entre dictadura y democracia <ul style="list-style-type: none"> la dictadura de Primo de Rivera el gobierno republicano y los intentos de realizar reformas político-económicas El camino de España hacia el fascismo <ul style="list-style-type: none"> la guerra civil española el franquismo 	España y el límite de las tensiones internas <ul style="list-style-type: none"> estructuras arcaicas y la época moderna programas y la realidad histórico-política España entre la izquierda y la derecha La dictadura de Franco ¿una era?	falange frente popular "franquismo"

Versuche der Zukunftsgestaltung in Russland, Spanien und Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Deutschland und Russland in der Niederlage Die Lage in Spanien am Ende des 1. Weltkrieges</p>	<p>Krieg und Niederlage als Geburtshelfer der Revolution Monarchie in der Krise?</p>	<p>Krise</p>
<p>Die Realisierung des sozialistischen Zukunftsentwurfes im bolschewistischen Russland</p> <ul style="list-style-type: none"> • von der Autokratie zur Doppelherrschaft • Etablierung der bolschewistischen Parteidiktatur • der Aufbau des stalinistischen Herrschaftssystems 	<ul style="list-style-type: none"> • das bolschewistische Sowjetsystem - ein Weg in die humane und gerechte Gesellschaft? • Leistung und Grenzen der Rätebewegung • "Diktatur des Proletariats" und Diktatur über das Proletariat • Aufbau des Sozialismus in einem unterentwickelten Land • Terrorherrschaft als Mittel des gesellschaftlichen Fortschritts? • der Anspruch der Revolution und die Wirklichkeit der totalitären Despotie 	<p>Sowjetsystem</p> <p>Autokratie</p> <p>Bolschewismus</p> <p>Stalinismus</p> <p>totalitäre Herrschaft</p>
<p>Die Realisierung der liberalen parlamentarischen Demokratie in der Weimarer Republik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etablierung einer parlamentarischen Demokratie • Frauenbewegung und Frauenwahlrecht • Weimarer Demokratie unter dem Druck politischer und wirtschaftlicher Probleme • Krise der Weimarer Demokratie und der Aufstieg des Nationalsozialismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Chancen einer Demokratie angesichts struktureller und außenpolitischer Belastungen • parlamentarische Demokratie als Vollendung der Revolution? • formale politische Gleichberechtigung und Frauenemanzipation • Problemlösungsfähigkeit eines offenen, demokratischen, rechtsstaatlichen Systems • wirtschaftliche Not als Nährboden politischer Radikalisierung • "Demokratie ohne Demokraten": die Schwäche der demokratischen Tradition • Abkehr vom demokratischen Pluralismus durch Bindung an den charismatischen Führer 	<p>Parlamentarismus</p> <p>Frauenemanzipation</p> <p>Parteienstaat</p> <p>Nationalsozialismus</p>
<p>Spanien zwischen Diktatur und Demokratie</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Diktatur Riveras • die republikanische Regierung und ihre politischen und wirtschaftlichen Reformversuche <p>Der Weg Spaniens in den Faschismus</p> <ul style="list-style-type: none"> • der spanische Bürgerkrieg • Franquismus 	<p>Spanien in der Zerreißprobe innerer Spannungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • archaische Strukturen und die Moderne • Programme und die historisch-politische Wirklichkeit <p>Spanien zwischen Rechts und Links Die Herrschaft Francos, eine Ära?</p>	<p>Falange</p> <p>Volksfront</p> <p>"Franquismus"</p>

Kommentar zum Beispiel

Im vorliegenden Beispiel wird die Kriegsniederlage Russlands und Deutschlands als gemeinsame Ausgangslage gewählt, um den Schülerinnen und Schülern den besonderen Charakter einer durch den verlorenen Krieg hervorgerufenen gesamtgesellschaftlichen Umbruchsituation zu verdeutlichen, die stets eine Chance zu Entwurf und Realisierung gesellschaftspolitischer Grundentscheidungen eröffnet. Obwohl Spanien nicht am 1. Weltkrieg beteiligt war, wurde aufgrund innerer Spannungen und der Auswirkungen außenpolitischer Rückschläge (Cuba, Marokko) die Frage nach Schaffung eines neuen politischen Systems radikal gestellt. In den beiden folgenden Lerneinheiten sollen die Realisierungschancen einer eher geschlossenen sozialistischen und einer eher offenen liberalen politischen Grundkonzeption erörtert werden. Bei einer derartigen Akzentuierung muss der ereignisgeschichtliche, nationalgeschichtlich orientierte Zugriff, der revolutionäre Abläufe vergleichend darlegen will, zurücktreten zugunsten der gewählten didaktischen Reduzierung "Versuche der Zukunftsgestaltung".

In der ersten Unterrichtseinheit wird der geschichtsmächtig gewordene Zukunftsentwurf der Bolschewiki thematisiert, der mit seiner - nach eigenem Verständnis - menscheitsbefreienden Zielsetzung und seiner totalitären Praxis der Machtausübung ein Gegenbild zur westlichen Demokratie realisierte. Auf dem Weg vom zaristischen Absolutismus zum Parteiabsolutismus soll besonders gezeigt werden, wie es der revolutionären Minderheit der Bolschewiki im Namen der Mehrheit gelang, die Rätebewegung mit ihrem basisdemokratischen Potential zu entpolitisieren und hinter der nominellen Herrschaft der Räte die faktische Diktatur der Partei, getarnt als "Diktatur des Proletariats" zu errichten. Zum Aufbau einer "national-sozialistischen Beamtenherrschaft" mit "Stalin am Steuer des Apparates" (Trotzki, Mein Leben, 1929) wird mit den Schülerinnen und Schülern zu fragen sein, ob eine dem Anspruch nach auf soziale Gerechtigkeit in Staat und Gesellschaft zielende Idee auch den Terror zu ihrer Durchsetzung rechtfertigt. Bei der Bewertung des sozialistischen Zukunftsentwurfes muss auch deutlich werden, dass durch "Revolution von oben" "die Liquidation der formalen Demokratie im Namen der revolutionären Diktatur" (Lenin) vollzogen wird, die Bolschewiki sich mehrfach gegen den "westlichen" Weg entscheiden, wobei auch wichtige sozialistische Revolutionsideale auf der Strecke bleiben.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit der Etablierung einer parlamentarischen Demokratie in Deutschland und ihren enormen Realisierungsschwierigkeiten. Im Unterricht ist dieser Demokratieentwurf zunächst aus seiner Entstehungszeit heraus zu kennzeichnen, ehe gefragt wird, inwiefern der "Parteienstaat" in der Lage war, mit diesem Modell einer parlamentarischen Demokratie unter äußerem und innerem Belastungsdruck zu arbeiten. Dabei ist die Problemlösungsfähigkeit "Weimars" positiv zu verdeutlichen. Erst danach sollten die Schülerinnen und Schüler ein Bedingungsgefüge zum "Abstieg Weimars" und Aufstieg des Nationalsozialismus erarbeiten und fragen, unter welchen Gegebenheiten eine freiheitliche Demokratie in eine totalitäre Diktatur umschlagen kann. Hierbei müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen können, dass eine demokratische Republik ohne den Konsens einer Mehrheit von demokratisch gesonnenen Bürgerinnen und Bürgern und ohne Verantwortungsbeitschaft der Parteien auf die Dauer keinen Bestand haben kann.

Hinzuweisen ist auf den Politikunterricht in der Jahrgangsstufe 10, der innerhalb des Lernfeldes "Öffentlichkeit" das Schwerpunktthema "Politische Entscheidungsprozesse im parlamentarischen Rechtsstaat" verpflichtend macht. Strukturelemente der parlamentarischen Demokratie und Grundelemente des politischen Prozesses werden auch hier erörtert (Richtlinien für den Politikunterricht. 3. Auflage 1987, S. 44).

Der Kampf um Demokratie, Diktatur oder Faschismus in Spanien soll als eigene Entwicklungslinie verfolgt werden und ist gleichzeitig als Übergang zum Fachinhalt 10.2 (Deutscher Faschismus) zu sehen.

Fachinhalt 10.2: Nationalsozialistische Herrschaft

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung von Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie und der Diktatur des Nationalsozialismus
- Verdeutlichung der Funktionsweise nationalsozialistischer Herrschaftsinstrumente
- Verdeutlichung der Handlungsspielräume des Individuums unter einer Gewaltherrschaft: Mittäterschaft, Anpassung, Widerstand
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erlebnisweisen und Verarbeitungsweisen der NS-Zeit (Männer/Frauen, Ältere/Jüngere, Täter/Opfer)
- Kennzeichnung der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg: Eroberung, Ausbeutung, Vernichtung
- Darstellung des Mordes an den europäischen Juden
- Bewusstmachung der NS-Vergangenheit als Verpflichtung für politisches Handeln in der Gegenwart
- Auswertung von Augenzeugenberichten und historischen Film- und Tondokumenten
- Grundbegriffe: *Bewältigung der Vergangenheit, Faschismus, Genozid, Kollektivschuld, Nationalsozialismus, Rassismus, Widerstand*

Didaktische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist eine der zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Mit dem Nationalsozialismus verbindet sich für die Deutschen und die Völker Europas und der Welt die traumatische Erfahrung von totalitärer Diktatur, Krieg und organisiertem Massenmord. Diese Erfahrung behält auf unabsehbare Zeit prägende Wirkung für die aktuelle Politik, was insbesondere an dem Verhältnis Deutschlands zum Staat Israel deutlich wird. Rechtsradikale Gruppierungen knüpfen mehr oder weniger unverhüllt an nationalsozialistisches Gedankengut an. Die Erinnerung an den Nationalsozialismus, an seine Ursachen und Folgen, bleibt so unverzichtbarer Bestandteil historischer Aufklärung und politischer Bildung der heranwachsenden Generation.

Für das Thema Nationalsozialismus gilt in besonderer Weise, dass die Verarbeitung und "Bewältigung" der Vergangenheit ein unabgeschlossener Prozess ist. Die historische Fachwissenschaft erschließt neue Perspektiven und Sachverhalte wie z. B. die durch den Nationalsozialismus ausgelösten gesellschaftlichen Umwälzungen. Unterschiedliche Deutungen und Wertungen konkurrieren in der wissenschaftlichen und öffentlichen politischen Diskussion (z. B. in dem "Historikerstreit" um die angemessene historische Einordnung und Wertung des Nationalsozialismus). Hinzu kommt, dass sich der Zugang zu diesem Thema bei den nachwachsenden Generationen ändert. Die unmittelbare Erfahrung des Nationalsozialismus ist in den Familien und bei den Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern immer weniger vorhanden. Die Folgen von Krieg und nationalsozialistischer Herrschaft sind weniger direkt erfahrbar. Betroffenheit und ein Bewusstsein von der Bedeutung des Nationalsozialismus kann nicht mehr a priori vorausgesetzt werden. Von Bedeutung ist weiterhin, dass bei diesem Gegenstand aufgrund der technischen Entwicklung neben schriftlichen Dokumenten und Darstellungen erstmalig in größerer Zahl Ton- und Filmdokumente zur Verfügung stehen.

Der Geschichtsunterricht steht somit bei diesem Gegenstand in einem besonders schwierigen und komplizierten Bedingungsgefüge, dem er gerecht werden muss, ohne sich in eine allzu große Abhängigkeit von jeweils wechselnden Schwerpunkten und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Forschung und von politisch-gesellschaftlicher Aktualität zu bringen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass neue Erkenntnisse der Fachwissenschaft ignoriert werden könnten bzw. Perspektiven einer aktuellen wissenschaftlichen oder politischen Diskussion nicht aufgegriffen werden sollten. Keine Lösung dieser schwierigen Problematik eines sachgerechten didaktischen Zugriffs kann die Beschränkung auf eine lediglich deskriptive Darstellung des Nationalsozialismus sein, auch wenn die in den Vorgaben zum Fachinhalt genannten inhaltlichen Aspekte im Hinblick auf ihre Bedeutung für ein angemessenes Verständnis des Nationalsozialismus und seiner bis in die Gegenwart reichenden Wirkung unverzichtbar erscheinen. Der Aufbau einer differenzierten Struktur historischen Urteilens und Bewertens hat hier besondere Bedeutung. Dazu bietet sich die Beschäftigung mit den Handlungsspielräumen der Menschen in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft besonders an. Ohnmacht und begrenzte Handlungsmöglichkeiten können hier ebenso deutlich werden wie Chancen und Verantwortung einzelner Menschen und insbesondere der politischen Eliten. Abseits von pauschalen Verurteilungen früherer Generationen und einer abstrakten moralisierenden Betrachtung ohne Berücksichtigung der damaligen Handlungsbedingungen kann so die Chance zur Identifikation mit politischen Orientierungen und Verhaltensweisen ermöglicht werden, die für ein demokratisches Gemeinwesen unverzichtbar sind (Orientierung an humanen und demokratischen Werten, Urteilsfähigkeit, Bereitschaft zum politischen Engagement u. a.). Das bedeutet neben der ungeschminkten Darstellung von Verführbarkeit, Anpassung und Mittäterschaft die Würdigung der unterschiedlichen Widerstandsformen einschließlich der Arbeit der Emigrantinnen und Emigranten im Exil.

Die Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit für politisches Handeln in der Gegenwart darf jedoch nicht nur auf der Ebene des politischen Verhaltens des einzel-

nen Menschen thematisiert werden. Die Hypothek, die die Erfahrung insbesondere der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg und des organisierten Massenmordes an den europäischen Juden und anderen Opfern des Nationalsozialismus (z. B. Sinti und Roma, polnische und russische Kriegsgefangene, Behinderte) für die deutsche Politik der Gegenwart bildet, muss ins Blickfeld kommen.

Der Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufe 10 kann die fachwissenschaftliche und politische Auseinandersetzung um die zutreffende Einordnung, Deutung und Wertung des Nationalsozialismus nicht in der dort vorfindbaren Komplexität aufnehmen. Dennoch erscheint die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen und Wertungen für die Zeit des Nationalsozialismus unverzichtbar. In besonderer Weise bietet sich dafür die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen von Jahres- und Gedenktagen wie dem 8. Mai 1945 an, ebenso die Auseinandersetzung mit den Bewertungen von Besetzung, Flucht und Vertreibung als Erfahrungen, die sich für die Deutschen mit dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft verbanden. Exemplarisch sei hier auf die entsprechenden Aussagen Richard von Weizsäckers in seiner Rede vom 8. Mai 1985 verwiesen. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, wie sich historische Identität aus der Verbindung der Rezeption historischer Fakten mit herangetragenen Deutungen und Wertungen konstituiert. Es kann weiter deutlich werden, dass eine aktive "Bewältigung der Vergangenheit" letztlich zu einer politischen Praxis führen muss, die die Bewahrung und Weiterentwicklung einer demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung als ständige Aufgabe sieht.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.2:

El nacional-socialismo - peso y obligaciones de la política alemana

Génesis	problemas	terminología
<p>Formación y consolidación de la dictadura nazi</p> <ul style="list-style-type: none"> la consolidación de la dictadura nazi coordinación política y nivelación social la programación de la lealtad de las masas al "Führer" Adolf Hitler 	<p>El camino hacia la dictadura - ¿un desarrollo inevitable?</p> <ul style="list-style-type: none"> reclamación legal y violencia renuncia y contradicción de los demócratas "sentido de comunidad" y culto al "Führer" propaganda, manipulación y sus límites 	<p>dictadura totalitaria ley de otorgamiento de poderes ley de plenos poderes</p> <p>coordinación "sentido de comunidad"</p> <p>propaganda</p>
<p>Ideología y objetivos del nacional-socialismo</p>	<p>Preparación de la legitimación de la dictadura, la guerra y el genocidio mediante una ideología inhumana</p>	<p>el nacional-socialismo fascismo darwinismo social ideología de la raza el principio del líder indiscutible (Führerprinzip) la ideología del espacio vital</p>
<p>La preparación de la guerra y de la logística</p> <ul style="list-style-type: none"> educación nacional-socialista organización de la industria militarizada la destrucción de Europa la vida durante la guerra total 	<p>Preparación y experiencia de la guerra: la guerra como normalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> guía y seducción - las necesidades de los jóvenes y su abuso la economía planificada entre necesidades militares y civiles empleo de la mujer y el culto a la madre el menosprecio del derecho a la vida de los pueblos vencidos vivir con la muerte, el sufrimiento y la destrucción 	<p>juventudes hitlerianas</p> <p>frente patrio trabajadores extranjeros ("Fremdarbeiter")</p> <p>"Herrenvolk"</p> <p>la guerra total</p>
<p>El asesinato de los judíos</p> <ul style="list-style-type: none"> el aislamiento social de los judíos el exterminio organizado 	<p>Autor del crimen y víctimas - programa y realidad de la deshumanización</p> <ul style="list-style-type: none"> la manía de la raza y la exclusión de la sociedad el asesinato de masas y la perversión de la lógica industrial 	<p>racismo</p> <p>"Pogrom"</p> <p>genocidio</p>
<p>La gente durante la dictadura nacional-socialista: complicidad, ajustamiento, exilio y resistencia</p>	<p>La responsabilidad frente a la dictadura y la injusticia: la moral política</p>	<p>emigración/exilio resistencia responsabilidad colectiva superación del pasado</p>
<p>El fin de la dictadura nacional-socialista</p> <ul style="list-style-type: none"> la derrota total, rendición incondicional, ocupación huida y expulsión 	<p>El derrumbamiento: experiencias y reacciones</p> <ul style="list-style-type: none"> el 8 de mayo de 1945: la derrota, día de la liberación, "la hora cero" el sufrimiento y la necesidad de reconciliación 	<p>rendición incondicional</p>

Nationalsozialismus - Hypothek und Verpflichtung der deutschen Politik

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Aufbau und Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur</p> <ul style="list-style-type: none"> die Sicherung der formellen Herrschaft politische Gleichschaltung und gesellschaftliche Einebnung die Herstellung von Massenloyalität zum Führer Adolf Hitler 	<p>Der Weg in die Diktatur - eine unaufhaltsame Entwicklung?</p> <ul style="list-style-type: none"> Legalitätsanspruch und Gewalt Selbstaufgabe und Widerspruch der Demokraten "Volksgemeinschaft" und Führerkult Propaganda, Manipulation und ihre Grenzen 	<p>totalitäre Diktatur</p> <p>Ermächtigungsgesetz</p> <p>"Gleichschaltung" "Volksgemeinschaft" Propaganda</p>
<p>Weltanschauung und Ziele des Nationalsozialismus</p>	<p>Vorbereitende Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid durch eine inhumane Ideologie</p>	<p>Nationalsozialismus Faschismus Sozialdarwinismus Rassenlehre Führerprinzip Lebensraumideologie</p>
<p>Kriegsvorbereitung und Kriegsführung</p> <ul style="list-style-type: none"> nationalsozialistische Erziehung Organisation der Kriegswirtschaft die Zerstörung Europas Leben im totalen Krieg 	<p>Vorbereitung und Erfahrung des Krieges: Krieg als Normalität</p> <ul style="list-style-type: none"> Führung und Verführung - Bedürfnisse junger Menschen und ihr Missbrauch Wirtschaftslenkung zwischen militärischen und zivilen Bedürfnissen "Kriegseinsatz" der Frauen und nationalsozialistischer Mutterkult Missachtung der Lebensrechte besiegter Völker durch ein "Herrenvolk" Umgang mit Tod, Leid und Zerstörung 	<p>Hitlerjugend</p> <p>"Heimatfront" "Fremdarbeiter"</p> <p>"Herrenvolk"</p> <p>"totaler Krieg"</p>
<p>Der Mord an den europäischen Juden</p> <ul style="list-style-type: none"> der "bürgerliche Tod" der Juden die organisierte Massenvernichtung 	<p>Täter und Opfer - Programm und Realität der Enthumanisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> Rassenwahn, Ausgrenzung und bürgerliche Ordnung industrielle Rationalität und Massenmord 	<p>Rassismus</p> <p>Pogrom Genozid</p>
<p>Menschen unter der NS-Diktatur: Mittäterschaft, Anpassung, Exil, Widerstand</p>	<p>Verantwortliches Verhalten gegenüber Diktatur und Unrecht: die Frage nach der politischen Moral</p>	<p>Emigration/Exil Widerstand Kollektivschuld Bewältigung der Vergangenheit</p>
<p>Das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> totale Niederlage, bedingungslose Kapitulation, Besetzung Flucht und Vertreibung 	<p>Erfahrung und Verarbeitung des Zusammenbruchs</p> <ul style="list-style-type: none"> der 8. Mai 1945: Niederlage, Tag der Befreiung, "Stunde Null" Leid und Verständigungsgebot 	<p>bedingungslose Kapitulation</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorstehende Beispiel knüpft an den Fachinhalt 10.1 "Demokratie und kommunistische Diktatur" an. Während dort der Aufstieg des Nationalsozialismus in der Weimarer Republik Gegenstand der Betrachtung war, geht es jetzt zunächst um den Aufbau und die Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur in den ersten Jahren nach der Machtergreifung. Den Schülerinnen und Schülern soll auf der Ebene des politischen Systems der umfassende Angriff einer totalitären Diktatur auf eine parlamentarische Demokratie und eine pluralistische politische Struktur verdeutlicht werden. Damit werden Erfahrungen thematisiert, ohne die die Entscheidung der westdeutschen Nachkriegsdemokratie für eine "wehrhafte Demokratie" nicht verständlich werden. Neben der politischen Gleichschaltung soll auch die gesellschaftliche Einebnung ins Blickfeld kommen, ohne die die tief greifende Wirkung des Nationalsozialismus in der deutschen Bevölkerung nicht verständlich gemacht werden kann.

An diesen diachron angelegten Einstieg schließt eine synchron angelegte Betrachtung der nationalsozialistischen Herrschaft mit verschiedenen Schwerpunkten an. Die zusammenfassende Betrachtung von Weltanschauung und Zielen des Nationalsozialismus soll neben dem Verständnis der vorbereitenden Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid auch der Identifikation von typischen Denkstrukturen dienen, wie sie auch in rechtsradikalen Konzepten der Gegenwart wiederkehren (nationalistische Überheblichkeit, rassistische Diskriminierung, Intoleranz gegenüber Minderheiten u. a.). Die beiden folgenden Komplexe thematisieren die beiden zentralen traumatischen Erfahrungen der Welt mit dem nationalsozialistischen Deutschland: die deutsche Kriegführung und der Mord an den europäischen Juden. Dabei wird zunächst die Kriegsvorbereitung im Inneren und ihre Wirkung thematisiert und dann die bedenkenlose Zerstörung Europas. Für die Darstellung des Krieges und des Mordes an den europäischen Juden gilt, dass eine abstrakte, statistische Zahlen präsentierende Darstellung zu kurz greift. Soweit Zeitzeugen als unmittelbare Gesprächspartnerinnen und -partner nicht mehr verfügbar sind, sind Film- und Tondokumente besonders geeignet, die Erfahrung von Zerstörung, Tod und Leid zu verdeutlichen. Weiter bietet sich hier der Rückgriff auf alltagsgeschichtliche Zeugnisse wie Feldpostbriefe und regionale Quellen wie örtliche Tageszeitungen an. Auch die Möglichkeit von "historischen Ortserkundungen" durch die Besuche von Mahn- und Gedenkstätten sollte genutzt werden.

Leitende Fragestellungen für den Komplex "Menschen unter der NS-Diktatur" ist die Frage nach den Handlungsspielräumen der Menschen unter einer Gewaltherrschaft. Neben der Darstellung des Spektrums unterschiedlicher Reaktionsweisen geht es hier zentral um die Frage verantwortlichen Verhaltens gegenüber Unrecht und Diktatur (vgl. Didaktische Perspektiven). Dabei soll diese Frage nicht nur für die damalige Zeit behandelt werden, sondern im Sinne allgemeiner Zielsetzung politischer Bildung auch als Problem verantwortlichen Handelns in der Gegenwart begriffen werden. Das grundlegende Problem der "Bewältigung" von Vergangenheit durch einzelne, aber auch durch ein ganzes Volk und die Beteiligung der später Geborenen an kollektiver Verantwortung sollte hier zur Sprache kommen.

Beim letzten Komplex geht es neben der Kenntnis unmittelbarer Folgewirkungen des Nationalsozialismus und seines Zusammenbruchs zentral um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungs- und Wertungsmustern (siehe dazu die Ausführungen bei den Didaktischen Perspektiven).

Bei verschiedenen Komplexen (nationalsozialistische Ideologie, aber auch insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den Verhaltensmöglichkeiten gegenüber einer Diktatur und den Konsequenzen für das politische Handeln in der Gegenwart) ist der Zusammenhang mit dem Politikunterricht und die Notwendigkeit einer Abstimmung mit ihm offensichtlich.

Fachinhalt 10.3: Der Ost-West-Konflikt

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in die Grundstrukturen der amerikanischen Politik im 20. Jahrhundert
- Erarbeitung der Blockbildung als Folge der sowjetisch-amerikanischen Systemkonkurrenz
- Erarbeitung der deutschen Teilung im Rahmen der Blockbildung
- Erarbeitung der Einbindung der beiden deutschen Staaten in zwei konträre Blocksysteme
- Erarbeitung der deutschen Vereinigung vor dem Hintergrund der Auflösung des Ostblocks
- Einführung in die gegenwartsgenetische Untersuchungsmethode
- Grundbegriffe: *Blockbildung, Einigungsvertrag, Friedensvertrag, Kalter Krieg, Koexistenz, NATO, nukleares Gleichgewicht, Status quo, Vereinte Nationen, Warschauer Pakt, Westintegration*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus im ehemaligen Ostblock hat der Ost-West-Gegensatz, der vier Jahrzehnte lang die Weltgeschichte bestimmte, seine Virulenz verloren. Die heutige Schüलगeneration wächst so in einer Zeit auf, die nicht mehr durch die Ordnung von Jalta und Potsdam, sondern durch die deutsche Vereinigung und das Entstehen neuer Staaten in Ost- und Südosteuropa geprägt ist. Mit Vehemenz haben die Entwicklungen seit 1989 die weit verbreiteten Erwartungen fort-dauernder Kontinuität zerstört und den Wandel als fundamentale historische Kategorie erneut ins Bewusstsein gehoben. So leitet sich aus dem Ende des bisherigen Ost-West-Konflikts für den zukünftigen Geschichtsunterricht die Chance und die Notwendigkeit ab, die Dialektik von Beharrung und Bewegung als Grundbestimmung der Geschichte deutlich zu machen. Dabei wird eine Aufarbeitung der Veränderungsprozesse in Osteuropa ergeben, dass historischer Wandel nicht idealtypisch auf die Erscheinungsformen der bewussten Revolution bzw. der allmählichen und nicht planmäßig gesteuerten Veränderung reduziert werden kann, sondern dass hier ein komplexes Zusammenspiel von langfristigen Wirkfaktoren, intentionalem Handeln und unbeabsichtigten Wirkungen vorliegt.

Ermöglichte die Behandlung des Ost-West-Konflikts im Geschichtsunterricht lange Zeit die Erhellung der Genese der jeweiligen Gegenwart bzw. die Markierung der eigenen Zeit im Zusammenhang eines Kontinuums, das sich von der Vergangenheit der Jahre 1946/47 geradewegs in die Zukunft zu erstrecken schien, steht der Geschichtsunterricht statt dessen heute vor der Aufgabe, Fernwirkungen und Erblasten des Kalten Krieges zu identifizieren und aufzuarbeiten. So ist unter Anknüpfung an Eigenbeobachtungen und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, dass auch nach dem Ende der Konfrontation auf beiden Seiten Strukturen und Mentalitäten fortbestehen, die eine Lösung dringender Gegenwarts- und Zukunftsprobleme erschweren. Dies gilt für das Zusammenwachsen der Deutschen, das mit der Schaffung der staatlichen Einheit allein keineswegs gewährleistet ist, wie für eine wirkliche europäische Integration unter Einschluss der Völker Osteuropas. Auch die in Ost- und Südosteuropa zu beobachtende Virulenz nationalistischer und antisemitischer Strömungen, deren Wurzeln bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen, stellt nicht zuletzt eine Hinterlassenschaft des Kalten Krieges dar, verhinderte doch die Fixierung auf die ideologische Konfrontation mit dem "Klassenfeind" im Westen jahrzehntelang rationale Problemlösungen zugunsten bloßer Repression, Verdrängung oder Verleugnung.

Für die Schülerinnen und Schüler gewinnt die ihnen bereits bekannte historische Kategorie des Konflikts in der unterrichtlichen Begegnung mit der Ost-West-Konfrontation nach dem 2. Weltkrieg eine völlig neue Dimension. Statt zeitlich und räumlich begrenzter zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen um Macht, Prestige, Einflusszonen oder wirtschaftliche Einflussfelder stoßen sie auf den Antagonismus zweier gigantischer politisch-militärischer Blocksysteme, deren Führungsmächte gegensätzliche universale Prinzipien vertreten und weltweit durchzusetzen versuchen. Der Utopie von der einen sozialistischen Welt mit dem Aufruf zur Weltrevolution im Osten steht das Bekenntnis zu Selbstbestimmung und unteilbaren Menschenrechten im Westen gegenüber. So erfahren die Lernenden den Ost-West-Konflikt als eine im Schatten der Atombombe ausgefragene grundsätzliche Auseinandersetzung um die Behauptung und Verbreitung des jeweils eigenen Systems, was die Frage nach dem Spielraum für einen dauerhaften Ausgleich bzw. einen wirklichen Frieden zwischen beiden Seiten provoziert ("Friedenserziehung im Unterricht", Runderlass des Kultusministeriums vom 1.3.1985 - BASS 15-02 Nr. 9.9). Aus dem prinzipiell-antagonistischen Charakter des Ost-West-Konflikts und seiner tendenziellen Grenzenlosigkeit erklärt sich seine überragende historische Prägekraft. Diese erkunden die Schülerinnen und Schüler in der deutschen wie in der europäischen Geschichte nach 1945. Ausgehend von der bipolaren Konfrontation nach 1946/47 und ihrem Anpassungs- und Formierungsdruck untersuchen sie die doppelte Staatsgründung auf deutschem Boden, den Zusammenschluss Westeuropas und die "Volksdemokratisierung" der osteuropäischen Staaten.

Im Gegensatz zu den anderen Faschismen konnte der spanische Faschismus nicht zuletzt wegen der geopolitischen Bedeutung Spaniens im Konzept des Containment überleben.

Erst nach Francos Tod und nach Etablierung der auch von Franco gewollten Monarchie und deren Weiterentwicklung zur parlamentarischen Monarchie waren die Voraussetzungen zu größerer internationaler Akzeptanz gegeben.

Die Herausbildung ideologisch verfeindeter Blöcke ist eng verbunden mit der Verbreitung von Feindbildern und der Förderung eines Freund-Feind-Denkens, das nicht zuletzt zur Sicherung der Blockdisziplin dient. Bezogen auf die Behandlung des Fachinhalts im Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass sich hier die Notwendigkeit einer Bewusstmachung eigener Präformierungen und Vorurteile in besonderer Weise eröffnet ("Friedenserziehung im Unterricht", s. o.). Natürlich soll nicht einer unhistorischen Scheinobjektivität das Wort geredet werden. Ebenso wenig kann angesichts der Verpflichtung von Schule und Unterricht auf demokratische Grundwerte das Ziel einer Äquidistanz bei der Beurteilung der beiden Seiten im Ost-West-Konflikt angestrebt werden. Umso mehr gilt aber für Lehrende und Lernende die Forderung, sich Rechenschaft über alle Wirkfaktoren abzulegen, die die Wahrnehmung und Urteilsbildung beeinträchtigen könnten. Gerade die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ost-West-Konflikts bietet die Chance zur Reflexion standortbedingter Gefährdungen und Grenzen historischer Erkenntnis.

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit der durch das Gleichgewicht des Schreckens bewirkten Zementierung des Status quo auseinander gesetzt haben, stellt sich ihnen dann umso nachdrücklicher die Frage nach den Ursachen für den tief greifenden Wandlungsprozess in Osteuropa, der am Ende der 80er Jahre die europäische Nachkriegsordnung sprengt. Bei der Suche nach Antworten sollte ihnen bewusst werden, dass monokausale Erklärungsmuster ebenso verlockend wie irreführend sind. Endogene Faktoren wie die Reformunfähigkeit des sowjetischen Kommunismus in dem von ihm selbst propagierten "Wettkampf der Systeme" müssen ebenso berücksichtigt werden wie etwa mögliche Auswirkungen der westlichen Entspannungspolitik. Die deutsche Vereinigung signalisiert dann für die Schülerinnen und Schüler das Ende des Ost-West-Konflikts, so wie die Spaltung Deutschlands nach 1945 den Beginn des Kalten Krieges markierte. Der staatliche Neuanfang mit Zustimmung der ehemaligen Siegermächte sollte von den Lernenden als historische Chance und als Auftrag verstanden werden, obsoletes nationalstaatliches Denken zu überwinden und das Zusammenwachsen der Deutschen wie der Europäerinnen und Europäer in Ost und West zu verwirklichen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.3:

La rivalidad de los sistemas antagonistas ante el peligro de la bomba atómica y sus efectos en Alemania, España y Europa

Génesis	problemas	terminología
<p>La autoimagen de la democracia americana en el siglo XX</p> <ul style="list-style-type: none"> rumbo político en la era de Roosevelt el origen de la confrontación entre las potencias occidentales y la Unión Soviética la política de contención como reacción de los Estados Unidos a la soviétización en Europa y Asia el papel de España en el concepto de la política de contención 	<p>El autoaislamiento del "nuevo mundo" y la universalidad de los derechos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> crisis económica y el avance de "nuevos dictadores" como desafío para la democracia americana la idea de "un mundo": ¿ilusión u oportunidad perdida? ¿el imperialismo del dólar o la defensa del derecho de autodeterminación? <p>Relación entre ideología y realidad política</p>	<p>derechos inalienables (rule of law) régimen de justicia sociedad abierta reforma New Deal</p> <p>las Naciones Unidas</p> <p>soviétización "el Plan Marshall"</p>
<p>La muerte de Franco y el establecimiento de la monarquía constitucional en España</p>	<p>La monarquía constitucional como garantía para la unidad de España, como fundamento para el pluralismo y como requisito para una mayor aceptación internacional</p>	
<p>Alemania y las consecuencias del establecimiento de dos bloques políticos: la pérdida de la unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> división y fundación de dos estados la integración de la República Federal Alemana en Europa y la OTAN el papel de la República Democrática Alemana en el bloque socialista/del este 	<p>Formación de bloques y pretensión de unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> orientación hacia el este, ¿neutralidad o integración occidental? integración y control ¿bastión antimperialista u objeto de negociación? 	<p>formación de bloques</p> <p>integración en occidente OTAN Pacto de Varsovia</p>
<p>El conflicto en la hegemonía global</p> <ul style="list-style-type: none"> la guerra fría intentos de reforma en la Unión Soviética y el final del bloque del este 	<p>La confrontación de oriente/occidente y el equilibrio nuclear</p> <ul style="list-style-type: none"> la política de prevención de guerra y las oportunidades de los movimientos de liberación de los pueblos orientales la competencia entre los sistemas como camino hacia el colapso del comunismo 	<p>equilibrio nuclear</p> <p>la guerra fría statu quo coexistencia política de distensión sociedad cerrada</p>
<p>La superación de la división alemana</p> <ul style="list-style-type: none"> la revolución pacífica en la RDA la unificación alemana el acercamiento entre los alemanes del oriente y occidente la construcción del espacio europeo: Alemania en Europa 	<p>Alemania y Europa: una oportunidad histórica para un nuevo concepto de nacionalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> la interacción entre fuerzas internas y externas: el movimiento democrático y el ejemplo de Europa oriental la reformabilidad de la RDA y la dinámica nacional el proceso de unificación: costos y oportunidades problemas heredados del pasado y la base para una opción futura 	<p>unión económica, monetaria y social</p> <p>el pacto de paz el tratado de unificación</p>

Antagonistische Systemkonkurrenz im Schatten der Atombombe und ihre Auswirkungen auf Deutschland, Spanien und Europa

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Das Selbstverständnis der amerikanischen Demokratie im 20. Jahrhundert</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kursbestimmung in der Ära Roosevelt ● die Entstehung der Konfrontation zwischen den Hauptsiegermächten des 2. Weltkriegs ● die Eindämmungspolitik als Reaktion der USA auf die Sowjetisierung in Europa und Asien ● die Rolle Spaniens im Gesamtkonzept des Containment 	<p>Selbstisolierung der "Neuen Welt" und Universalismus der Menschenrechte</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Wirtschaftskrise und Ansturm der neuen Diktatoren als Herausforderung der amerikanischen Demokratie ● "one World" als Illusion oder verpasste Chance? ● "Dollarimperialismus" oder Verteidigung des Selbstbestimmungsrechts? <p>Das Verhältnis zwischen Ideologie und praktischer Politik</p>	<p>unveräußerliche Rechte Selbstregierung Herrschaft des Rechts offene Gesellschaft Reform New Deal</p> <p>Verierte Nationen</p> <p>Sowjetisierung Containment Marshall-Plan</p>
<p>Francos Tod und die Etablierung der parlamentarischen Monarchie in Spanien</p>	<p>Die parlamentarische Monarchie als Garant der spanischen Einheit, als Klammer für divergierende innere Strömungen und als Voraussetzung für größere internationale Akzeptanz</p>	
<p>Die Auswirkungen von Konfrontation und Blockbildung auf Deutschland: Der Verlust der Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Teilung und doppelte Staatsgründung ● die europäische und atlantische Einbindung der Bundesrepublik ● die Rolle der DDR im Ostblock 	<p>Blockbildung und Einheitsstreben</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ostorientierung, Blockfreiheit oder Westintegration? ● Integration und Kontrolle ● "antimperialistisches Bollwerk" oder Verhandlungsobjekt? 	<p>Blockbildung</p> <p>Westintegration NATO Warschauer Pakt</p>
<p>Erstarrung und Wandel in der Konfrontation der Blöcke</p> <ul style="list-style-type: none"> ● das Einfrieren der Machtsphären in Europa ● Reformversuche in der Sowjetunion und die Auflösung des Ostblocks 	<p>Ost-West-Konfrontation und atomares Patt</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kriegsvermeidung und Liberalisierungschancen im Ostblock ● der "Wettbewerb der Systeme" als Weg in den Kollaps des Kommunismus 	<p>nukleares Gleichgewicht</p> <p>Kalter Krieg Status quo Koexistenz Entspannung geschlossene Gesellschaft</p>
<p>Die Überwindung der deutschen Teilung</p> <ul style="list-style-type: none"> ● die friedliche Revolution in der DDR ● die staatliche Vereinigung ● das Zusammenwachsen der Deutschen ● der Bau des "europäischen Hauses": Deutschland in Europa 	<p>Deutschland und Europa: Eine historische Chance für ein neues Konzept von Nationalität</p> <ul style="list-style-type: none"> ● das Zusammenwirken endogener und exogener Wirkkräfte: Die Demokratiebewegung und das Beispiel Osteuropas ● Reformierbarkeit der DDR und nationale Dynamik ● Kosten und Lernchancen des Vereinigungsprozesses ● geschichtliche Erblasten und Handlungsaufträge für die Zukunft 	<p>Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion Friedensvertrag Einigungsvertrag</p>

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich, der in der vorliegenden Entfaltung erschlossen wird, reicht in seiner zeitlichen Dimension bis an die Schwelle zur Gegenwart und Zukunft. Zur Erhellung der Entstehung und Ausformung des Ost-West-Konflikts bis in die 50er Jahre hinein dient zunächst ein eher kleinschrittiger genetisch-chronologischer Zugriff, weil die entscheidenden Weichenstellungen der Nachkriegszeit in ihrem Ursachen- und Wirkungsgefüge nur so hinreichend zu erklären sind. Für die Erarbeitung typischer Konfliktlagen der bipolaren Konfrontation in der Folgezeit bieten sich Falluntersuchungen an. Eine Rekonstruktion der Abfolge einzelner Spannungs- und Entspannungsphasen verbietet sich u. a. aus zeitökonomischen Gründen und würde den Lernenden überdies den Blick auf die Grundkonstellation eher verstellen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Ost-West-Konflikt kommt der politikgeschichtlichen Dimension historischer Erfahrung eine Schlüsselposition zu. Erstens wird hier noch stärker als in anderen Beispielen ein besonders breites Spektrum des Politischen sichtbar gemacht, das von der Funktionsweise politischer Systeme mit besonderer Betonung des Entscheidungshandelns über Formen supranationaler Kooperation bis hin zu nuklearen Vernichtungsstrategien reicht. Darüber hinaus fungiert die politikgeschichtliche Betrachtungsweise auch als Vermittlungs- und Selektionsinstanz für die Einbeziehung der wirtschafts-, sozial- und besonders der ideen- und mentalitätsgeschichtlichen Perspektive.

Im Mittelpunkt der ersten Teileinheit steht die amerikanische Demokratie mit ihrem politischen Selbstverständnis als Ursprung und Vorkämpferin der Menschenrechte, die trotzdem aus globalstrategischen Motiven den in Europa noch einzig bestehenden faschistischen Staat anerkannte und damit stützte ("Behandlung der Menschenrechte im Unterricht", Runderlass des Kultusministeriums vom 24.10.1978 - BASS 15-02 Nr. 9.5). Nach der Behandlung von leninistisch-stalinistischer Herrschaft im Rahmen des Fachinhalts 10.1 'Demokratie und Totalitarismus' wird hier also der zweite Hauptakteur im bevorstehenden Ost-West-Konflikt vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Zeit des New Deal, also einer erfolgreichen Reformpolitik und Krisenbewältigung im Inneren, die einen starken Impetus gab, den neuen Diktatoren in Europa und Asien unter Berufung auf das eigene Modell einer leistungsfähigen und wehrhaften Demokratie entgegenzutreten. Damit begann ein Prozess der Überwindung der isolationistischen Tradition, der sich mit der Teilnahme am 2. Weltkrieg fortsetzte und nach 1945 ein erneutes Disengagement nicht mehr zuließ.

Während 1918/19 die Konkurrenz zwischen Wilson und Lenin um die politische Gestaltung der Zukunft nur Vorspiel geblieben war, kam es nach 1945 zu einem massiven und dauerhaften Konflikt zwischen der Sowjetunion und den USA um die Durchsetzung der eigenen universalen Ordnungsvorstellungen. Die Entstehung und Entwicklung dieser Konfrontation wird von den Schülerinnen und Schülern in einer zweiten Teileinheit nachvollzogen, wobei es unerlässlich ist, für beide Hauptakteure eine möglichst differenzierte Bestimmung der jeweils eigenen Motive und Absichten sowie der Wahrnehmung der gegnerischen Position vorzunehmen. Nur unter solchen Voraussetzungen lässt sich der

nach 1945 einsetzende Interaktionsprozess erfassen, in den dann sehr schnell auch das besiegte Deutschland einbezogen wurde.

In der vorliegenden Entfaltung verlagert sich an dieser Stelle die Perspektive von den Subjekten zu den Objekten der bipolaren Auseinandersetzung. Dadurch werden die Spaltung Deutschlands, die Entstehung von zwei Teilstaaten und deren Einbindung in die gegnerischen Blocksysteme ins Blickfeld der Lernenden gehoben. Für die drei Westzonen bzw. für die junge Bundesrepublik bedeutete dies auch die Einbeziehung in den Prozess der westeuropäischen Integration, wobei neben dem Eindämmungseffekt gegenüber der sowjetischen Expansion in Europa das zweite Ziel einer positiven Kontrolle des westdeutschen Potentials nicht übersehen werden darf. Mit der deutschen Teilung sowie der "Volksdemokratisierung" der von sowjetischen Truppen besetzten ost- und südosteuropäischen Staaten waren die Blockgrenzen in Europa markiert. Eine Veränderung des Status quo wurde zwar von beiden Konfliktparteien immer wieder propagiert, tatsächlich erzwang das atomare Patt aber lange vor der Formulierung der Breschnjew-Doktrin die Respektierung der beiderseitigen Herrschaftssphären. Zur Veranschaulichung dieser Verfestigung des Status quo in Europa könnten die Schülerinnen und Schüler dem Schicksal von Protest-, Liberalisierungs- und Aufstandsbewegungen im Ostblock nachgehen. Als besonders aussagekräftige Einzelfälle bieten sich der 17. Juni 1953, der ungarische Aufstand von 1956 oder der Prager Frühling von 1968 zur Untersuchung an.

In Spanien setzt die Demokratisierung erst nach Francos Tod ein. Bei der Durchsetzung des Parlamentarismus spielt die neu etablierte Monarchie eine entscheidende Rolle. An diesem Beispiel lassen sich Möglichkeiten und Grenzen personalisierter Geschichtsbetrachtung aufzeigen.

Der nächste Schritt der vorliegenden Entfaltung konfrontiert die Lernenden mit der Frage nach den Ursachen für den Zusammenbruch des sowjetischen Machtbereichs. Obwohl hier nur vorläufige Antworten möglich sind, sollte dabei neben endogenen Destabilisationsfaktoren auch die Rolle der Entspannungspolitik reflektiert werden. Darüber hinaus drängt sich zum Abschluss der Behandlung des Ost-West-Konflikts eine resümierende Diskussion der Problemlösungsfähigkeit offener und geschlossener Systeme auf, in die viele Einzelbeobachtungen der Schülerinnen und Schüler aus vorausgegangenen Stunden einfließen könnten. Wenn abschließend das Fazit gezogen wird, dass am Ende des 20. Jahrhunderts auch die zweite totalitäre Herausforderung der Demokratie gescheitert ist, sollte das für die Lernenden Anlass sein, der Zukunft mit Hoffnung zu begegnen. Gleichzeitig müsste ihnen jedoch die zurückliegende Unterrichtsreihe auch ein Bewusstsein für die Erblasten der Vergangenheit vermittelt haben, die humane und rationale Problemlösungen jetzt und zukünftig erschweren. So erfordern die traumatischen Erfahrungen der Deutschen mit NS-Herrschaft, Krieg und Kriegsfolgen auch weiterhin eine "konstruktive Verarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit". Im Interesse einer "angemessenen Form von Vergangenheitsbewältigung" stellt sich den Lehrenden die Aufgabe, zur Überwindung "nationaler Egozentrik" beizutragen und "Sensibilität gegen jede Art von Unterdrückung, Ausgrenzung und Intoleranz" sowie Kadavergehorsam und Mitläufertum aufzubauen. Insofern macht die Behandlung der mit dem

Ende des Ost-West-Konflikts möglich gewordenen deutschen Vereinigung auch eine kritische Auseinandersetzung mit der tradierten Nationalstaatsidee notwendig. Es gilt die Einsicht zu vermitteln, dass die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft ein neues Konzept von Nationalität erfordert, um einen Rückfall in nationalistische Exklusivität und Aggressivität zu verhindern. Die Lernenden sollen erkennen, dass die deutsche Vereinigung und die europäische Integration zusammengehören.

Fachinhalt 10.4: Friedenssicherung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Vergleich unterschiedlicher Grundeinstellungen zu Gewalt und Krieg im Längsschnittverfahren
- Erarbeitung von Bewusstseinsveränderungen durch die Erfahrung des modernen Krieges
- Erarbeitung von Aufgaben zukünftiger Friedenssicherung
- Auseinandersetzung mit Geschichte als Erfahrungsraum für politisches Lernen
- Bewusstmachung von Problemen historischen Urteilens und Wertens
- Grundbegriffe: *Abrüstung, Abschreckung, Appeasement, "gerechter Krieg", kollektive Friedenssicherung, Pazifismus, totaler Krieg*

Didaktische Perspektiven

Der letzte obligatorische Fachinhalt in der Jahrgangsstufe 10 greift mit dem Inhalt "Friedenssicherung" einen für die Geschichte und Zukunft der Menschheit in besonderer Weise bedeutsamen Problembereich auf. "Frieden als Sehnsucht, als Hoffnung, Wunsch, Traum oder Verheißung ist einer der ältesten Inhalte des menschlichen Denkens, ist eine Idee, über die Menschen seit Jahrtausenden nachgedacht und geschrieben haben, ist eine Vision, welche die Menschen immer wieder fasziniert und vielfach auch getröstet hat, ohne die sie möglicherweise gar nicht leben könnten" ("Friedensziehung im Unterricht", Runderlass des Kultusministeriums vom 1.3.1985 - BASS 15-02 Nr. 9.9).

In Deutschland besteht zudem auf dem Hintergrund der Erfahrung zweier Weltkriege, der totalen Niederlage, der langjährigen Teilung mit der Systemkonfrontation auf deutschem Boden für diese Thematik eine besondere Sensibilität. Davon sind häufig bereits auch die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I erfasst. Bei vielen von ihnen findet man wie bei anderen Gruppen der Bevölkerung, die sich von dieser Thematik betroffen fühlen, eine Neigung zu gesinnungsethischen Grundsatzentscheidungen, die nicht immer mit nüchternen politischen Analysen verknüpft sind. Gleichzeitig gibt es ein breites Medienangebot, das Verharmlosungen oder sogar Verherrlichungen des Krieges enthält und seine Wirkungen auch schon bei Jugendlichen zeigt.

Dieser sich immer wieder wandelnden und ausdifferenzierenden Bedingungs-lage muss sich auch der Geschichtsunterricht beim Thema Friedenssicherung durch Variation des Zuschnittes des Unterrichtes im Hinblick auf sich verändernde Voreinstellungen und Bewusstseinsstände stellen. Gleichwohl sollte sich der Geschichtsunterricht auf zentrale in der Geschichte immer wiederkehrende Problemkonstanten konzentrieren. Die ständige Menschheitserfahrung des Krieges wird im Geschichtsunterricht seit der Jahrgangsstufe 6 immer wieder thematisiert (vgl. vor allem die Fachinhalte 6.4, 7.2, 9.1, 9.4, 10.2 und 10.3). Der Fachinhalt 10.4 muss an die bisherigen Lernerfahrungen anschließen und soll gleichzeitig neue zusammenfassende und weiterführende Perspektiven aufzeigen: "Friedenserziehung lässt sich als der Versuch begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu erfassen, ihre Ursachen zu analysieren, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten zu erkennen sowie zu einem Abbau von Gewalt beizutragen. ... Die schulische Erziehung soll den Schülerinnen und Schülern helfen, einen erweiterten, differenzierten Friedensbegriff zu erfassen. ... Die Erziehung soll die Heranwachsenden befähigen, als mündige, demokratische Bürger zu einer aktiven und kritischen Mitgestaltung der Friedenspolitik in der Lage zu sein" (o. g. Erlass zur Friedenserziehung).

Die oben formulierten Vorgaben gehen von den besonderen Chancen des Fachs Geschichte in dem so beschriebenen Problemzusammenhang aus. Sie werden insbesondere darin gesehen, die Menschheitserfahrung des Krieges an zentralen Problempunkten seit der griechischen Antike aufzuarbeiten und dabei die hier besonders bedeutsame Frage, was man aus der Geschichte lernen kann, miteinzubeziehen. Die Frage hat bei diesem Thema für die Zukunft der Menschheit existentielle Bedeutung. Bei der Aufarbeitung der Erfahrung von Krieg, Tod, Leid und Zerstörung und den daraus zu ziehenden ethischen Konsequenzen sowie bei der Entwicklung und der Füllung eines "erweiterten, differenzierten Friedensbegriffes" müssen neben dem Fach Geschichte andere Fächer wie Politik, Deutsch und Religion ihren Beitrag leisten. Die Funktion des Krieges als eines Mittels gewaltsamer Interessendurchsetzung und das Verhältnis von Krieg und Politik lassen sich besonders gut am historischen Beispiel aufarbeiten. Die Schwierigkeiten einer friedensbewahrenden Politik und die Stärken und Schwächen bestimmter Konzepte zur Friedenssicherung werden bei einer Analyse von Konzepten der Friedenssicherung in diesem Jahrhundert deutlich. Das Verhältnis von Friedensgesinnung und politischer Realität bzw. verantwortlichem Handeln wie auch die Frage nach dem gerechten Krieg gehört zu den immer wiederkehrenden Grundproblemen einer Politik dauerhafter Friedenssicherung. Lernen aus der Geschichte bedeutet neben dem Blick in die Vergangenheit auch die Beschäftigung mit gegenwärtigen und zukünftigen Problemen einer Friedenssicherung. Deshalb sollte diese Zukunftsperspektive am Ende des letzten obligatorischen Fachinhalts im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I nicht fehlen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.4:

Aprendiendo de la historia: la tarea de configurar la paz

Génesis	problemas	terminología
El "reino de la paz" de Augusto El concepto de un emperador para todo el imperio romano como base de un imperio pacífico y cristiano El concepto de la tregua de Dios en la Edad Media	Legitimación de la guerra en la época romana: paz y derechos fundamentados en una legislación	la guerra justa (bellum justum) Tregua Dei "derecho medieval"
La idea del equilibrio como fuerza configurativa de la paz: Congreso de Viena	Justificación de la situación política y social mediante los principios de la fe cristiana Política y diplomacia	La Santa Alianza
Pacifismo y guerra moderna	Actitud fundamental frente a la realidad política Humanización de la guerra o pacifismo	la guerra total pacifismo
La evitación de la guerra y la preservación de la paz ● paz forzada: Brest-Litowsk, Versailles ● paz a cambio de concesiones ● "paz fría" después de guerras de exterminio e ideología	Wilson: promesa de paz y cálculo político Verdun: ¿paz sin vencedores ni vencidos después del exterminio de masas? Responsabilidad del exterminio de masas Justificación de concesiones frente al agresor ¿Paz por vía de la carrera de armamentos? ¿Paz por vía del acercamiento?	guerra de desgaste de materiales bélicos appeasement política de disuasión equilibrio nuclear desarme
Configuración de la paz a fines del siglo XX	Efectividad y límites del aseguramiento de la paz en la interacción entre organizaciones internacionales y estados ¿posibilidades de una "paz positiva"?	aseguramiento colectivo de la paz "paz positiva" ONU derechos humanos

Lernen aus der Geschichte: Friedensgestaltung als Aufgabe

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Das "Friedensreich" des Augustus</p> <p>Universalistische Kaiseridee als Grundlage eines christlichen Friedensreiches</p> <p>Die Idee des Gottesfriedens im Mittelalter</p>	<p>Legitimierung des Krieges im römischen Selbstverständnis: Frieden und Recht durch Recht</p> <p>Krieg gegen "Feinde Gottes" Staat und Religion</p> <p>Christliches Friedensgebot und individuelle Rechtsansprüche</p>	<p>gerechter Krieg (bellum iustum)</p> <p>Tregua Dei Landrecht</p>
<p>Die Idee des Gleichgewichts als friedensgestaltende Kraft: Wiener Kongress</p>	<p>Rechtfertigung politischer und gesellschaftlicher Zustände durch Glaubensprinzipien</p> <p>Politik und Diplomatie als Ausschöpfung des Möglichen</p>	<p>Heilige Allianz</p>
<p>Moderner Krieg und Pazifismus</p>	<p>Grundeinstellung und praktische Politik</p> <p>Humanisierung des Krieges oder Pazifismus</p>	<p>totaler Krieg</p> <p>Pazifismus</p>
<p>Kriegsvermeidung und Friedenssicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diktatfrieden: Brest-Litowsk, Versailles ● Frieden durch Appeasement ● Kalter Frieden nach Ausrottungs- und Weltanschauungskrieg 	<p>Wilson: Friedensverheißung und Machtkalkül</p> <p>Verdun: Ausgleichsfrieden nach Massenvernichtung?</p> <p>Verantwortlichkeit für Massentötung</p> <p>Verantwortbarkeit des Nachgebens gegenüber Aggressoren</p> <p>Frieden durch Wettrüsten?</p> <p>Frieden durch Annäherung?</p>	<p>Materialschlacht</p> <p>Appeasement</p> <p>Abschreckung, atomares Patt Abrüstung</p>
<p>Friedensgestaltung am Ende des 20. Jahrhundert am Beispiel der UN</p>	<p>Wirksamkeit und Grenzen der Friedenssicherung im Spannungsfeld von supranationaler Organisation und Nationalstaaten</p> <p>Möglichkeiten positiven Friedens?</p>	<p>kollektive Friedenssicherung</p> <p>positiver Friede UN</p> <p>Menschenrechte</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel folgt dem genetischen Prinzip und verweist auf verschiedene historische Spielarten der Friedensgewinnung und Friedenssicherung. Es untersteht insgesamt der Problemfrage nach wünschbarem Friedenszustand und politischer Realität. Schülerinnen und Schüler werden letzten Endes mit dem Problem konfrontiert, ob Menschen überhaupt in der Lage sind, einen dauerhaften Frieden zu begründen, und wie dieser beschaffen sein müsste, um langfristig tragfähig zu sein.

Der Rückgriff auf das Imperium Romanum könnte die Perspektivität des Friedensbegriffs in den Blick bringen, da es nicht nur unter Augustus als Friedensreich - pax et iustitia - begriffen wird. Wichtig erscheint die zu gewinnende Erkenntnis, dass Frieden immer an allseits anerkanntes Recht geknüpft sein muss, wiewohl hier natürlich die römischen Vorstellungen maßgebend waren und nicht die der Provinzialen.

Im Mittelalter ist Friedensgestaltung und -erhaltung nicht nur mit der universalistischen christlichen Kaiseridee verbunden, sondern findet Niederschlag auch in verschiedenen Gottes- und Landfrieden, die eine individuelle Rechtssuche ablösen.

Verschiedene Friedensregelungen verdeutlichen die Machbarkeit von Friedensjahrzehnten im Sinne von Abwesenheit von Kriegen, ohne jedoch dadurch innere und äußere Konflikte auszuschließen. Nicht selten ergaben sich daraus neue Konflikte.

Am Beispiel des Wiener Kongresses, besonders aber anhand der Heiligen Allianz kann eine Friedensbegründung herausgestellt werden, die tatsächlich einen jahrzehntelangen Ruhestand herbeiführte. Andererseits bewirkte das reaktionäre Zurückdämmen liberaler und nationaler Bestrebungen eine Verstärkung der Kräfte, die die restaurativen Verkrustungen aufzubrechen trachteten.

Krieg erfährt im Osten und Westen einen bisher unvorstellbar grauenvollen Höhepunkt. Vor diesem Hintergrund wird dem Gedanken des Pazifismus oder Versöhnungsfriedens nicht Rechnung getragen, vielmehr Demütigung, Entmachtung und Bestrafung angestrebt. Dass im Falle eines Sieges der Mittelmächte nicht anders verfahren worden wäre, zeigt signifikant der Diktatfrieden von Brest-Litowsk.

Der Umschlag eines Machtinteressenkampfes in einen ideologisch forcierten Ausrottungskrieg erfolgt mit dem 2. Weltkrieg, sodass ein Verständigungsfrieden kaum noch möglich erscheint.

Nicht übersehen werden darf auch die Frage, welche Art von Politik den 2. Weltkrieg mit all seinen Konsequenzen hätte verhindern können: Appeasement oder Konfrontation?

Aus heutiger Sicht haben sich die Fragen nach dem Mitteleinsatz im 2. Weltkrieg (totaler Krieg, Atomwaffen usw.), historischer Verantwortung und notwendiger Versöhnung nicht erledigt. Diese Dimensionen des 2. Weltkriegs sind so weitreichend, dass sie auch für Schülerinnen und Schüler der Nachkriegsgeneration gegenwarts- und zukunftsbe-

deutsam sind. Es ist in einem weiteren Unterrichtsschritt (in Anknüpfung an 10.3) zu zeigen, wie das entstehende Blocksystem in den Zustand des "Kalten Krieges" mündet: Negativer Friede wird "gesichert" durch Abschreckungssystem, atomares Patt, "overkill capacity" und Wettrüsten. Das dabei sich entwickelnde Verständnis des Friedens gerät zunehmend in die wissenschaftliche und politisch-gesellschaftliche Kritik. Das Dilemma eines Friedens, der mit "Kalter Krieg" zutreffend charakterisiert wurde, löst sich erst in den Schritten zur Rüstungsbegrenzung (Salt) und Abrüstung (Mittelstreckenraketen) auf. Die Annäherung und schließlich einseitige Auflösung des bipolaren Blocksystems eröffnen neue Perspektiven (teilweise auch neue, begrenzte Konfliktebenen).

Am Beispiel einer der supranationalen Organisationen zur Friedenssicherung (Vorschlag: UN) sollen folgende Fragen und Problemkreise erörtert werden:

- friedenserhaltende versus friedenschaffende Maßnahmen
- Supranationalität und die "neue" Bedeutsamkeit der Nationalstaaten
- Schaffung der "einen Welt", die die Voraussetzungen des positiven Friedens erfüllen kann.

Die Schülerinnen und Schüler können dabei feststellen, dass der gegenwärtige Zustand des internationalen Systems noch nicht als Einlösung der Forderung nach positivem Frieden zu verstehen ist, dass vielmehr Hunger, Armut, Krankheit, religiöse und ethnische Ursachen, wirtschaftliche Disparitäten usw. der Verwirklichung der Utopie entgegenstehen.

Damit es nicht zu falschen Bewertungen (voreilige Resignation) kommt, muss ein Bewusstsein dafür angestrebt werden, dass auch kleine Schritte auf dem Weg zu diesem Ziel einen großen Wert besitzen.

Im Politikunterricht der Jahrgangsstufe 10 wird der Gegenstand "Europäische Union" thematisiert. Durch fächerübergreifenden Zugriff kann gezeigt werden, wie der ökonomische, politische und soziale Integrationsprozess in durchaus erfolgreicher Weise auch friedensstiftenden und sichernden Charakter besitzt: Einer der kriegsträchtigen Räume der Welt ist so friedlich geworden, dass dieser Zug der europäischen Integration überhaupt nicht mehr angesprochen werden muss.

2.4 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht

Die folgenden Aussagen zu dem Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht knüpfen an den entsprechenden Abschnitt in der "Vorbemerkung zum bilingualen Bildungsgang" (vgl. Kapitel I, S. 7 f) an. Mit Beginn des bilingualen Unterrichts im Sachfach Geschichte in der Jahrgangsstufe 9 verfügen die Schülerinnen und Schüler bereits über relativ umfangreiche Kenntnisse und Fertigkeiten in der Zielsprache. Sie kennen einen Wortschatz, der es ihnen ermöglicht, über vielfältige Themen und Probleme des Alltagslebens und der Kultur der spanischsprachigen Welt zu kommunizieren. Die Schülerinnen und Schüler verfügen zudem über ein ausreichendes Repertoire für schriftliche Äußerungen und die Produktion von Texten. Die obligatorischen Ziele und

Inhalte des Lehrplans Spanisch für die Jahrgangsstufen 9/10 ermöglichen eine Weiterentwicklung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in den Stand versetzt, auch komplexeren Ansprüchen des bilingualen Sachfachunterrichts gerecht zu werden.

Neben diesen allgemeinen sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten haben sie aus dem Unterricht in den bilingualen Sachfächern Politik und ggf. Erdkunde bereits Erfahrungen in der fremdsprachlichen Kommunikation über politische, gesellschaftliche und ökonomische Sachverhalte, wie sie auch im Fach Geschichte Gegenstand sind. Dabei haben sie einen gegenstandsbezogenen Wortschatz kennen gelernt, den sie zum Teil auch im Fach Geschichte weiterverwenden können. Dieser muss jedoch für die besonderen Ansprüche des Faches Geschichte erheblich erweitert und vertieft werden. Entsprechendes gilt für die Verfahrensweisen und den Wortschatz für die Auswertung von Unterrichtsmaterialien (vgl. Kapitel II 3.2, S. 73 ff). So stellen historische Karten besondere Anforderungen, auf die der Unterricht im bilingualen Sachfach Erdkunde nur begrenzt vorbereiten kann. Ähnliches gilt für die Interpretation schriftlicher historischer Quellen, für die das Fach Geschichte spezifische Anforderungen entwickelt hat. Hinzu kommt, dass der Altersstufe entsprechend die Ansprüche an die Differenziertheit und den Schwierigkeitsgrad bei der Auswertung von Unterrichtsmaterial steigt. Deshalb muss die Lehrerin bzw. der Lehrer im bilingualen Sachfach Geschichte sich der konkreten Voraussetzungen aus den vorhergehenden Sachfächern vergewissern, dann aber ergänzend und weiterführend die Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht entwickeln. Ziel ist es, eine Sprachkompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht aufzubauen, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, in angemessener sprachlicher Form historische Sachverhalte zu beschreiben, geschichtliches Material zu analysieren, Ergebnisse zu formulieren und begründete Urteile zu entwickeln.

2.4.1 Wortschatz und Redemittel für die Interpretation von historischem Material und den historischen Diskurs

Der fachspezifische Zugriff im bilingualen Geschichtsunterricht bedarf der Einübung in einen Fachwortschatz und in Redemittel, die durch den vorhergehenden und parallelen Spanischunterricht und den Sachfachunterricht in den Jahrgangsstufen 7 und 8 nur begrenzt geleistet werden kann.

Zwar sind die Redemittel für die Absichten Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern und Bewerten den Schülerinnen und Schülern bereits grundsätzlich bekannt, sie müssen aber im Verlauf des bilingualen Geschichtsunterrichts weiterentwickelt werden, damit sie historische Strukturen, Aktionen und Intentionen der jeweiligen Handlungsträger sowie eigene Überlegungen und begründete Positionen zunehmend differenziert und nuanciert ausdrücken können.

Der fachspezifische Wortschatz und die Redemittel für die Analyse von historischem Material wie z. B. Quellen, Karten, Bildern, Statistiken etc. müssen gleichzeitig mit den für die jeweiligen Unterrichtsmaterialien besonderen fachmethodischen Kenntnissen

und Fertigkeiten erworben werden. Die fachsprachliche Terminologie darf somit nicht ohne konkreten Gegenstandsbezug vermittelt werden; sie soll vielmehr aus der konkreten Situation des Lernprozesses als notwendig für die Sinnerhellung erwachsen. Neben dem Prinzip des induktiven Erarbeitens der Fachbegriffe sollten auch die allgemeinen Grundsätze zur Lernprogression (schrittweise Differenzierung und Erweiterung des Ausdrucksvermögens) und zur immanenten Festigung der erworbenen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten beachtet werden (vgl. Kapitel II 3.1 und 3.2), denn generell soll die Erarbeitung der fachsprachlichen Lexik so erfolgen, dass sie von den Schülerinnen und Schülern primär als Lernhilfe verstanden wird und nicht den Eindruck einer bloßen Belehrung erweckt. Verwenden die Schülerinnen und Schüler die so erarbeitete Terminologie schließlich im Transfer an geeigneter Stelle von sich aus, so ließe sich dieser Lernfortschritt durch einen kurzen Kommentar der Lehrkraft positiv verstärken.

Das Glossar im Anhang ist als Arbeitshilfe für die Lehrenden zur Förderung des fachsprachlichen Differenzierungsvermögens der Lerngruppe bestimmt; es erhebt nicht den Anspruch, erschöpfend zu sein. Die dort aufgeführten Begriffe müssen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand bezogen, didaktisch reflektiert und methodisch aufbereitet werden. Werden die Listen im Anhang den Schülerinnen und Schülern lediglich zum mechanischen Memorieren aufgetragen, so verletzt dieses Vorgehen eindeutig die referentielle und kommunikative Funktion des bilingualen Sachfachunterrichts.

2.4.2 Der gegenstandsbezogene Wortschatz

Wie für den muttersprachlichen Geschichtsunterricht ist auch für den bilingualen Unterricht der systematische Aufbau eines Repertoires an Fachbegriffen für die Strukturierung der Gegenstandsbereiche unverzichtbar. Angefangen bei der didaktischen Leitkategorie der "Orientierung an Grundbegriffen" bis zu den verbindlichen Inhalten ist die Vermittlung einer entsprechenden fremd- und muttersprachlichen Fachsprache gleichermaßen erforderlich. Dabei sind im Bereich der Fachterminologie Wortgleichungen nicht nur nützlich, sondern wegen der fachsprachlichen Präzision notwendig. Im Übrigen bezieht sich die "Zweisprachigkeit" auch auf die Redemittel für die Interpretation von historischem Material und auf den historischen Diskurs.

Der bilinguale Geschichtsunterricht muss alle unverzichtbaren Fachbegriffe einführen, und zwar unverzichtbar sowohl aus der Sicht der Ziel- wie auch der Muttersprache. Im Lehrplan Geschichte werden die in den Beispielen zur Entfaltung der verbindlichen Fachinhalte notwendigen Begriffe aufgelistet. Diese Verbindlichkeit gilt für den deutschen und für den spanischen Begriff. Dabei ist der Begriff Fachvokabular in der Fremdsprache weiter zu fassen, da zur Fachsprache auch ein allgemeiner Wortschatz gehört, der im bilingualen Unterricht erarbeitet werden muss.

Den Schülerinnen und Schülern muss deutlich gemacht werden, welche Teile des allgemeinen Wortschatzes in den aktiven, gegenstandsbezogenen Wortschatz zu übernehmen sind.

Bei der Erarbeitung der fremdsprachlichen Terminologie sollen die bekannten Erschließungstechniken genutzt und die verbreiteten Parallelitäten zwischen dem spanischen Terminus und dem häufig vorhandenen entsprechenden deutschen Fremdwort bewusst gemacht werden.

Der sachbezogene Fachwortschatz erwächst aus der fachlichen Progression und niemals losgelöst von dieser. Im Übrigen ist die Vermittlung des gegenstandsbezogenen Wortschatzes eng an die Behandlung der Texte und weiteren Materialien und damit an den Lernfortschritt im Bereich der Themen, Inhalte und Probleme geknüpft. Damit erwächst der gegenstandsbezogene Fachwortschatz organisch aus dem Unterricht und nimmt schrittweise an Umfang zu. Dabei nutzen die Lehrerinnen und Lehrer die durch den Spanischunterricht gegebenen Vorleistungen.

3 Lernorganisation

Didaktische Grundsätze zur Planung und Durchführung des bilingual deutsch-spanischen Geschichtsunterrichts

Der bilinguale deutsch-spanische Geschichtsunterricht ist wie der muttersprachliche Geschichtsunterricht und wie der Unterricht jeden anderen Faches in der Sekundarstufe I des Gymnasiums den Grundsätzen der Wissenschafts- und Schülerorientierung verpflichtet. Es kann an dieser Stelle daher auf das Kapitel 3 im Lehrplan Geschichte verwiesen werden, in dem die sich daraus ergebenden didaktischen Grundsätze der Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts erläutert werden (RL/LP Geschichte Sek. I Kapitel 3.1, S. 126 - 135).

Die der **Schülerorientierung** zugeordneten Aspekte werden im bilingual deutsch-spanischen Geschichtsunterricht wo immer möglich auf die zu vermittelnde bikulturelle Kompetenz angewendet. Im Rahmen der deutsch-spanischen Perspektivierung des Unterrichts sind insbesondere die Aspekte Betroffenheit, Gegenwartsbezug, Mitgestaltung und Handlungsorientierung mit ihren besonderen Akzentuierungen im bilingualen Unterricht zu nennen (siehe dazu auch die Hinweise in den Kommentaren zu den Fachinhalten Kapitel 2.3.1 und 2.3.2).

Der Gedanke der **Mitgestaltung** durch die Lernenden kann im bilingualen Unterricht z. B. durch die Teilnahme an Projekten im Rahmen einer deutsch-spanischen Begegnung oder in Form einer Dokumentation im Anschluss an eine solche Begegnung realisiert werden.

Der Aspekt der **Handlungsorientierung** kann im Sinne der Richtlinien (RL/LP Geschichte, S. 129 f) im bilingualen Unterricht in vielfältiger Weise Berücksichtigung finden. Beispiele dazu geben die Kommentare zu den Fachinhalten (Kapitel 2.3.1 und 2.3.2).

Beim Prinzip der **Wissenschaftsorientierung** erfährt der Aspekt des **exemplarischen Lernens** im bilingual deutsch-spanischen Unterricht eine besondere Akzentuierung. Im Spannungsfeld von Stofffülle und Obligatorik des Lehrplans sowie der sachlichen Notwendigkeit der besonderen Berücksichtigung historischer Gegenstände, die sich auf den spanischsprachigen Raum beziehen, stellt sich bei den didaktischen Entscheidungen die Frage nach der exemplarischen Relevanz. Dabei erscheint es sachlogisch, dass Gegenstände gewählt werden sollen, die gewichtig für den deutschen und spanischsprachigen Kulturkreis einzeln und im gegenseitigen Bezug sind. Dies bedeutet, dass im Rahmen der Obligatorik die **didaktische Reduktion** auf jene Gegenstände ausgerichtet wird, die das historische Kollektivbewusstsein einzeln oder auch im wechselseitigen Bezug markieren und somit reale Bezugspunkte deutsch-spanischer Kommunikation in diversen Lebenssituationen sein können. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass es Gegenstände von universalhistorischer Bedeutung gibt, die nur partiell oder gar nicht durch ein Thema mit deutschem, spanischem oder deutsch-spanischem Bezug im Geschichtsunterricht abgedeckt werden können (z. B. die Russische Revolution).

Bei den **Grundformen der historischen Untersuchung** ist auf das Prinzip der **Multiperspektivität** als wesentliche Untersuchungsform im bilingualen Unterricht zu verweisen. Dadurch, dass der bilinguale Unterricht es sich zur Aufgabe macht, die Perspektive des jeweiligen Partnerlandes auch in Bezug auf die deutsche Geschichte zu berücksichtigen, sensibilisiert er die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise, historische Ereignisse, Phänomene und Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln wahrzunehmen. Damit befähigt der bilinguale Geschichtsunterricht, die eigene Standortgebundenheit zu überwinden, und leitet zu historischen Urteilen an.

Die Betonung der Multiperspektivität entspricht in besonderer Weise dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, kritischen und methodenbewussten Umgang mit den Medien des Faches heranzuführen und sie zu fachgerechter, selbständiger Anwendung anzuleiten.

3.1 Hinweise zur Entwicklung der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht

Die Entwicklung der fachlichen, der methodischen wie auch der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Partnersprache verlangt im bilingualen Sachfachunterricht den zielgerichteten und behutsamen Einsatz der Fremdsprache. Eine systematische Vermittlung des "discurso metódico" und der themenorientierten Fachsprache soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, Prozesse des Beschreibens, der Analyse, Synthese und Bewertung ihrer Altersstufe entsprechend in der Zielsprache ausführen zu können. Dabei wird die Lehrerin bzw. der Lehrer auf die in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 im Spanischunterricht und im bilingualen Erdkunde- und Politikunterricht erworbenen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgreifen können, z. B. dann, wenn es um die Beschreibung und Auswertung von Karten, Bildern und Texten u. ä. geht. Insbesondere zu Beginn des bilingualen Geschichtsunterrichts wird das Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache häufig hinter deren Artikulationsbedürfnissen zurückbleiben.

Wenn es auch das Ziel ist, Spanisch durchgängig als Unterrichtssprache benutzen zu können, so ist der Einsatz der deutschen Sprache deswegen jedoch nicht ausgeschlossen.

Die Verwendung der Muttersprache muss didaktisch begründet sein; sie erfolgt nach dem Grundsatz: So viel in der Zielsprache wie möglich, so viel in der Muttersprache wie nötig.

Die Einbeziehung der **Muttersprache (Erstsprache)** ist **notwendig**

- zur Sicherung des muttersprachlichen Teils der Fachsprache,
- zur Behandlung deutschsprachiger Materialien, wenn eine Sensibilisierung für bestimmte muttersprachlich deutsche Phänomene erfolgen soll,
- zur Beurteilung der fachlichen Leistung (Notenfindung), wenn es (noch) keine andere vertretbare Möglichkeit gibt oder der Rückgriff auf die deutsche Sprache für die Schülerin oder den Schüler die einzige Möglichkeit ist, die fachliche Leistung unter Beweis zu stellen.

Sie kann **ggf. angeraten** sein

- zur Erreichung fachlicher Lernziele, die fremdsprachlich noch nicht eingelöst werden können.

Sie ist **vertretbar**, aber nur solange und in dem Maße, wie die fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht ausreicht,

- zur Gewährleistung unverzichtbarer Präzision,
- zum Verständnis und zur Sicherung komplexer oder abstrakter Inhalte und Lernziele, etwa für eine Auswertungsphase oder eine vertiefende Betrachtung,
- zur Ermöglichung von Schüleräußerungen bei persönlicher Betroffenheit und bei Themen mit stark affektivem Anteil, z. B. Holocaust,
- zur Ermöglichung von Diskussionen, z. B. aus aktuellem Anlass.

Bei der Partner- und Gruppenarbeit wird die Verwendung der Zielsprache unter den Schülerinnen und Schülern angestrebt, aber nicht erzwungen.

Den Schülerinnen und Schülern darf es grundsätzlich nicht verwehrt werden, sich spontan in der Muttersprache (Erstsprache) zu äußern. Der Unterricht ist aber so zu gestalten, dass sie sich aufgefordert wissen, sich so viel und so bald wie möglich durchgängig in der Zielsprache zu äußern. Die Lehrenden sollen sich grundsätzlich immer in der Zielsprache äußern. Ausnahmen sollen weder zufällig noch vorschnell gemacht werden, sondern planvoll. Ein Hin- und Herspringen zwischen den Unterrichtssprachen ist nicht zu rechtfertigen.

Unter den o. a. Bedingungen, die die Verwendung der Muttersprache notwendig machen bzw. zulassen, kann eine einzelne Unterrichtsphase oder eine einzelne Unterrichtssequenz auch ganz auf Deutsch erfolgen. Insgesamt muss dies aber die begründete Ausnahme im bilingualen Sachunterricht sein.

In allen Fällen der Verwendung von Deutsch als Unterrichtssprache müssen die Lehrenden durch angemessene Verfahren und Übungsformen dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler die wichtigen Ergebnisse auch auf Spanisch versprachlichen können.

Sachfachliches Lernen weist immer auch eine sprachliche Komponente aus; das gilt für das sachfachliche Lernen sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache. In den bilingualen Sachfächern steht das fachliche Lernen im Vordergrund, während sich sprachliches Lernen sekundär in Anbindung an die Sache vollzieht.

Sprachliches Lernen erstreckt sich in den bilingualen Sachfächern

- auf die **Allgemeinsprache**
- auf fachsprachliche Elemente (Termini, Strukturen) und erfolgt durch die Vorbildfunktion der Sprache der Lehrenden im Unterricht, der Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien und der Quellen.

Die Lern- und Arbeitstechniken in den bilingualen Sachfächern unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen im muttersprachlichen Geschichtsunterricht oder im Fremdsprachenunterricht. Sie erfahren aber spezifische Akzentuierungen und Intensivierungen (z. B. Inferieren).

Die Arbeits- und Lerntechniken konzentrieren sich dabei besonders auf:
Wortschatz (einschließlich fachspezifisch sprachlicher Strukturen)

- Bildliche Darstellungen. Bei der Bedeutungserschließung spielen (wie beim Einstieg in ein Thema) bildliche Darstellungen eine große Rolle (z. B. Skizzen, Karikaturen, Fotos, schematische Darstellungen, Karten, Videos, Filme usw.). Im Anfangsunterricht soll eine Textlastigkeit vermieden werden.
- Inferieren. Aufgrund von Kenntnissen der Wortbildungslehre und des kontextuellen Erschließens von Texten soll "begründetes Raten" erfolgen. Dieses Vorgehen ist u. a. für die spätere Bewältigung größerer Textmengen von Bedeutung.
- Wortlisten. Wörter und Wendungen der Allgemein- und Fachsprache sollen von der Lehrerin bzw. dem Lehrer zur Vorentlastung und Erleichterung des Einstiegs in die Textarbeit aufgelistet werden. Gedacht ist hierbei an die Anschrift von fachsprachlich wichtigen Kollokationen, von Verben mit ihren anschließenden Präpositionen und von Substantiven mit Artikeln (evtl. mit dem Plural).
- Thematische Sammlungen unterstützen das sprachintegrierte, themenorientierte Lernen (vgl. Kapitel 3.3 Heftführung und Vokabelkartei).
- Wörterbücher. Die Einführung in die Arbeit mit ein-/zweisprachigen Hilfsmitteln erfolgt frühzeitig.

Sprachrezeption

Lese- und Hörverstehensstrategien

- aufgrund der Notwendigkeit, gelegentlich in den bilingualen Sachfächern umfangreichere und/oder schwierigere Lese- und Hörtexte einzusetzen, ist die Vermittlung von Strategien des Lese- und Hörverstehens wichtig.

Heranführen an Quellentexte (vgl. auch Kapitel II 3.2)

- Darbietung von sprachlich vereinfachten Quellen,
- Vorentlastung sprachlich komplexerer Quellen durch Besprechung der sprachlichen Phänomene im Unterricht mit anschließender Lektüre der Quelle,
- Lektüre originaler Quellen mit anschließender Erklärung unbekannter Begriffe und schwieriger syntaktischer Strukturen im Unterricht durch die Lehrerin bzw. den Lehrer,
- selbständige Lektüre originaler Quellen durch die Schülerinnen und Schüler unter Wahrnehmung und möglichst eigenaktiver Überwindung sprachlicher Verständnismomente.

Der bilinguale Geschichtsunterricht strebt somit in den Jahrgangsstufen 9 und 10 an, die spanische Sprache zunehmend zur Unterrichtssprache aller Schülerinnen und Schüler zu machen, damit für die Sekundarstufe II im Prinzip ein einsprachig spanischer Sachunterricht - bei fachterminologischer Zweisprachigkeit - möglich ist, ohne die Muttersprache grundsätzlich aus dem Unterrichtsgespräch auszuschließen.

3.2 Fachmethodische Grundsätze

Im Sinne der Wissenschaftsorientierung sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, selbst mit den vielfältigen Informationsquellen umzugehen. Dabei ist im bilingualen Geschichtsunterricht bei den didaktisch-methodischen Überlegungen der noch begrenzten Sprachkompetenz im Bereich Fach- und Alltagsprache der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen (vgl. Kapitel 3.1).

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, kritischen und methodenbewussten Umgang mit den Medien des Faches hinzuführen und sie zu fachgerechter, selbständiger Anwendung anzuleiten als wichtige Vorbereitung für die umfangreiche wissenschaftspropädeutische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe und als Beitrag zur allgemeinen Medienerziehung.

Bei der Auswahl der spanischen Unterrichtsmaterialien muss die Lehrerin oder der Lehrer zunächst entscheiden, welche Materialien ohne große alltagsprachliche Barrieren den Zugang zur Sache und die Möglichkeit der induktiven Erarbeitung des Fachvokabulars bieten. Zunächst werden nicht-sprachliche Materialien häufiger im Unterricht eingesetzt, während mit zunehmendem Lernfortschritt in stärkerem Maße sprachliche und statistische Materialien behandelt werden können.

Jedoch auch für den bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I erhält die Arbeit mit **schriftlichen Quellen** fundamentale Bedeutung. Zunächst eignen sich insbesondere kurze spanischsprachige Quellen, die durch Anmerkungen in bestimmten Fällen auch durch sprachliche Vereinfachung dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Die Sicherung des Textverständnisses ist in jedem Fall erforderlich; der Umfang der Quellenanalyse ist abhängig von der Funktion der Quelle in der Stunde bzw. von ihrem sprachlichen und inhaltlichen Gehalt. Aus lernpsychologischen Gründen erscheint es im weiteren Verlauf des Unterrichts sinnvoll, von relativ überschaubaren Einheiten auszugehen und die Länge und Komplexität der Quellen schrittweise zu erhöhen. Die zu ihrer Erschließung notwendigen Kategorien müssen den Schülerinnen und Schülern in spanischer Sprache vermittelt werden.

Inwieweit es bei der Beschäftigung mit schriftlichen Quellen sinnvoll ist, die Lernenden zu einer optischen Kennzeichnung sprachlicher und sachlicher Aspekte anzuhalten, ergibt sich aus dem Umfang und dem Schwierigkeitsgrad des vorgelegten Materials.

Ansätze hierzu lassen sich schon in der Jahrgangsstufe 9 denken, indem durch bestimmte Arbeitsanweisungen sprachlich oder inhaltlich relevante Textpassagen hervorgehoben werden.

Soweit verfügbar, sollten auch **gegenständliche Quellen** im bilingualen Geschichtsunterricht genutzt werden. Sie bieten nicht nur unmittelbare Anschauung, sondern erwecken historische Neugierde und tragen nicht unwesentlich zu einem dauerhaften Interesse an Geschichte bei. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, neben Textquellen auch Sachquellen auf ihre historische Aussage hin zu befragen, wird nicht nur ihre visuelle und akustische Wahrnehmung angesprochen, über die die Wissensvermittlung

lung in der Schule meist verläuft, sondern auch die taktile Wahrnehmung, da die Sachgegenstände auch angefasst - "be-griffen" - werden dürfen. Die Vorteile einer originalen Begegnung können so bedeutend sein, dass sie oftmals auftretende technisch-organisatorische Schwierigkeiten aufwiegen.

Im bilingualen Geschichtsunterricht haben **Bildquellen** einen besonderen Stellenwert. Bei der Auswahl von Bildern sollten historische Aussagekraft und Anschaulichkeit Vorrang haben vor dem künstlerischen Wert. Bilder haben den Vorteil, dass sie Sprech-anlässe liefern und von Beschreibungsphasen zur Auswertung und Beurteilung führen. Schon in der Beschreibungsphase können Fachbegriffe induktiv erarbeitet werden.

Karikaturen eignen sich im bilingualen Geschichtsunterricht besonders gut, weil sie die Schülerinnen und Schüler durch ihre Darstellungsmittel zum Sprechen herausfordern, kritisches Betrachten und Beurteilen wecken und die Frage nach dem Standort des Verfassers aufwerfen. Man sollte dabei jedoch nicht übersehen, dass Karikaturen wie alle anderen bildlichen Darstellungen einer spezifischen Auswertungsmethodik bedürfen. Im Rahmen von Bildvergleichen können kontrastiv deutsche und spanische Sichtweisen zum selben Gegenstand schnell und eindrucksvoll in den Unterricht eingebracht werden, zumal die Schülerinnen und Schüler in der Regel über ein deutsches und spanisches Geschichtsbuch verfügen.

Die gemeinsame Lektüre eines Textes aus dem spanischen **Lehrbuch** dient in der Jahrgangsstufe 9 vorwiegend als Zusammenfassung und Erweiterung der Unterrichtsergebnisse. Zum leichteren Verständnis kann der Basistext zunächst adaptiert, schließlich nur noch durch Vokabelhilfen ergänzt werden. Bei der nachbereitenden Hausaufgabe bietet das Lehrbuch den Schülerinnen und Schülern Hilfestellung für den eigenen Vortrag. In zunehmendem Maße wird es aber auch Informationsquelle für die selbständige Vorbereitung.

Da den Lernenden im bilingualen Geschichtsunterricht neben dem spanischen auch ein deutsches Lehrbuch zur Verfügung steht, bieten sich Vergleiche der Darstellungen eines historischen Gegenstandes oder Problems an. Derartige Lehrbuchvergleiche fördern kritisches Lesen und können die Schülerinnen und Schüler befähigen, den Standort der Verfasser und die von ihnen gesetzten Akzente zu erkennen.

Oral history ist eine fachspezifische Methode, direkten und konkreten Zugang zu einer im Bereich menschlicher Erinnerung liegenden historischen Vergangenheit zu gewinnen. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen können die Geschichtslehrerinnen und -lehrer selbst sein, aber auch Eltern, ältere Verwandte und sonstige zum Bericht bereite Personen. Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen besitzen einen hohen affektiven Wert, dem sich vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler kaum entziehen können, und hinterlassen in der Regel einen wesentlich tieferen Eindruck als die reine Quellenlektüre.

Im bilingualen Geschichtsunterricht bedarf eine solche Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der intensiven sprachlichen Vorbereitung, die auch fächerübergreifend in Zusammenarbeit mit dem Spanischunterricht geleistet werden kann (z. B. die Erstellung eines Fragenkatalogs).

In angemessener Weise sollten die Schülerinnen und Schüler mit **Schaubildern, graphischen Darstellungen und statistischem Material** vertraut gemacht werden. Der bilinguale Geschichtsunterricht kann dabei auf der Arbeit des bilingualen Erdkunde- und Politikunterrichts aufbauen. Vielfach bieten graphische Darstellungen oder Schemata vor allem sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu Äußerungen in der Zielsprache. Der zur Beschreibung und Auswertung dieser Materialien notwendige Wortschatz muss vermittelt werden (z. B. in Wortfeldern).

Einen besonderen Stellenwert im bilingualen Geschichtsunterricht haben Auswertung und eigene Erstellung von Schemata, da sie durch nicht-sprachliche Elemente das Verständnis erleichtern und die Fachbegriffe klar hervortreten lassen.

Anknüpfend an die Vorleistungen des bilingualen Erdkundeunterrichts werden elementare Arbeitstechniken für einen formalen Umgang mit **Karten** reaktiviert und hinsichtlich der Spezifik von Legende, Symbolik und Farben der historischen Karte erweitert.

Vom methodischen Einsatz der historischen Karte hängt ab, ob sie als Hilfsmittel zunächst mehr der räumlichen Orientierung innerhalb eines historischen Sachverhaltes dient oder ob sie bei fortschreitender sprachlicher Kompetenz eine eigenständige didaktische Funktion gewinnt - die Karte als hermeneutisches Prinzip -, indem sie mit ihren spezifischen Mitteln zur schnellen und sicheren Lösung historischer Fragestellungen beiträgt.

In instrumenteller Hinsicht werden die Lernenden mit gängigen kartographischen Markierungen und Symbolen vertraut gemacht. Häufig werden hier mit Hilfe von Pfeilen, Reihungen und individuellen Zeichen historische Informationen skizzenhaft notiert und gedanklich einander zugeordnet. Die historische Kartenanalyse eignet sich besonders gut für Partner- oder Gruppenarbeit, die anschließend in der gesamten Klasse ausgewertet wird.

Auch im bilingualen Geschichtsunterricht besitzen die **audiovisuellen Medien** einen hohen Stellenwert. Mit ihrem Einsatz wird direkt an gängige Muster der Informationsaneignung im Alltag angeknüpft. Filme vermitteln mit Hilfe von Bild und Ton eine beeindruckende Vorstellung von historischen Ereignissen und bauen damit Distanz zum vergangenen Geschehen ab; sie sind imstande, auf Schülerinnen und Schüler affektiv einzuwirken und sie unmittelbar betroffen zu machen.

Werden anfangs vorwiegend Ton- und Filmdokumente in deutscher Sprache eingesetzt, so werden - entsprechend der sprachlichen Progression der Schülerinnen und Schüler - nach und nach geeignete spanischsprachige Materialien verwendet. Je nach Art der Tondokumente und Filme und nach Zielsetzung der bzw. des Unterrichtenden eignen sie sich für den anschaulichen Einstieg in ein neues Problemfeld, für die Vermittlung von Überblickswissen oder für die Sicherung und Vertiefung von Unterrichtsergebnissen. Sie können aber auch Gegenstand einer kritischen Analyse sein und dienen damit der Gewinnung neuer Erkenntnisse, wobei die Auswertung und Ergebnissicherung auf Spanisch erfolgen sollte. Allerdings müssen die fremdsprachlichen Materialien vorher genau auf ihre sprachliche Zugänglichkeit hin untersucht werden.

Vor einer Präsentation des fremdsprachlichen Materials im Unterricht ist es daher anfangs unumgänglich, dass die Lehrerin und der Lehrer das besonders schwierige Vokabular der Kernszenen erläutert sowie dieses auf einem Schülerarbeitsblatt mit einem Fragenkatalog zum audiovisuellen Material verbindet. Eine solche Vorbereitung auf die Präsentationsphase erleichtert den Schülerinnen und Schülern dann die Notierung von Stichpunkten während der Vorführung. Unter Umständen wird es auch notwendig sein, bestimmte Ausschnitte aus dem Material in einer erneuten Präsentation vorzustellen, um ein größtmögliches Verständnis zu sichern.

Historische Informationsquelle können in ausgewählten Unterrichtssituationen auch **fiktionale Texte** sein, beziehen doch die Schülerinnen und Schüler einen Teil ihrer historischen Kenntnisse, Vorstellungen, (Vor)Urteile aus der Lektüre von Werken der Belletristik, historischer Sach-, Kinder- und Jugendbücher, historisch-politischer Lieder oder auch aus Comics, die das Leseverhalten Jugendlicher zunehmend prägen. An dieses Leseverhalten kann auch im bilingualen Geschichtsunterricht angeknüpft werden, indem diese Literatur mit geeigneten Beispielen in den Unterricht integriert wird. Sachliche Korrektheit, Mischungsverhältnis von fiktionaler und authentischer Darstellung, die bevorzugten Darstellungsmittel und -absichten, die Geschichtsbilder und politischen Optionen sind zu beachten.

Zu empfehlen ist hier die Zusammenarbeit mit dem Spanischunterricht, um seine didaktisch-methodischen Erkenntnisse bei der Analyse fiktionaler Texte für den bilingualen Geschichtsunterricht nutzbar zu machen. Denkbar wäre auch eine Entlastung des bilingualen Geschichtsunterrichts, indem ausgewählte fiktionale Texte die behandelte Epoche betreffend im Spanischunterricht gelesen werden.

Das **praktische Arbeiten**, also die Arbeit an historischen Gegenständen und deren Darstellung ist auch im bilingualen Geschichtsunterricht eine legitime Arbeitsform, die primär der Anschaulichkeit, der Überwindung gegenwartsdominierter Vorstellungen und der gegenständlichen und situativen Vergegenwärtigung des zeitlich Fernen dient. Dazu gehören zum Beispiel die Erstellung einer Zeitliste im Anfangsunterricht, die Herstellung von Gegenständen und schriftlichen Materialien, Nachbauten, Planung und Durchführung von Ausstellungen oder Podiumsdiskussionen, Beteiligung an Wettbewerben zur Geschichtsrekonstruktion. Der Zeitbedarf ist für Unterrichtende und Lernende in aller Regel hoch; zusätzlich werden an die häusliche Tätigkeit und an die handwerkliche, organisatorische und kommunikative Geschicklichkeit der Schülerinnen und Schüler ebenso wie an den Einfallsreichtum und das Improvisationstalent der Lehrerin und des Lehrers besondere Anforderungen gestellt. Motivation und Lernerfolg übersteigen dafür bei weitem das gewöhnliche Maß. Sinnvoll scheint beim praktischen Arbeiten die Kooperation mit anderen Fächern entsprechend dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt oder den zu überwindenden Hindernissen. Zu denken ist an den Einsatz des praktischen Arbeitens vor allem beim **Projektunterricht**.

Die Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht bietet sich an für die Erstellung von Modellen, eines Videofilms oder von Karikaturen. Um ein bestimmtes Thema zu vertiefen und/oder um einen Vergleich mit der spanischen Seite herzustellen, wäre hierzu

eine Sammlung von Briefmarken, Zeitungsartikeln, politischen Witzen und/oder Karikaturen aus deutscher und spanischer Sicht denkbar, die zu einer Dokumentation zusammengetragen als Ausstellung der gesamten Schule zugänglich gemacht werden könnte. Im Rahmen des Projektunterrichts wäre in Zusammenarbeit mit dem Spanischunterricht die Aufführung eines kleinen Theaterstückes denkbar.

3.3 Unterrichtsmethodische Grundsätze

Zu den **Arbeits- und Sozialformen** im bilingualen Geschichtsunterricht zählen **Klassenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Projekte** und **Spiele**.

Der **Klassenunterricht** ist auch im bilingualen Geschichtsunterricht eine selbstverständliche Grundform, sollte sich aber nicht der Ausschließlichkeit nähern. Die Lehrerin und der Lehrer sollten zu Anfang die Schülerinnen und Schüler behutsam zum Gebrauch der Fremdsprache anleiten. Mit entsprechend geschickter Fragestellung wird das Schlüsselvokabular vorgegeben, das die Lernenden in ihrer Antwort aufgreifen können. Notwendigerweise ist diese Unterrichtsform stärker lehrerzentriert, doch sollte man bald von kleinschrittigen Fragen zu offeneren übergehen, um die Schülerinnen und Schüler zu Selbsttätigkeit anzuleiten.

Der von den Schülerinnen und Schülern in **Partner- oder Gruppenarbeit** erbrachte Beitrag sollte stets Teil des Unterrichts werden. Mit Hilfe von Leitfragen kann auch im bilingualen Geschichtsunterricht nach einer angemessenen Zeit historisches Material (Karten, Skizzen, Karikaturen oder auch kurze Texte) von den Schülerinnen und Schülern in diesen Arbeitsformen bearbeitet werden. Diese Phase bedarf der sprachlichen Entlastung durch Vokabelerläuterungen, die vor allem bei Fachbegriffen zweisprachig gegeben werden sollten. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig aktiviert werden; sprachlich schwächere Lernende haben mehr Zeit als im Unterrichtsgespräch, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren, um sich dann angemessen zu äußern und können die sprachliche Unterstützung der Kleingruppe bei der Formulierung von Ergebnissen in Anspruch nehmen. Diese kooperativen Arbeitsformen dienen im Sinne der Schülerorientierung dazu, die Beteiligung an thematischen und problemorientierten Gesprächen/Diskussionen größerer Komplexität und Abstraktheit zu ermöglichen. Es ist dabei jedoch nicht zu vermeiden, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander in der Muttersprache diskutieren. Allerdings sollten die Ergebnisse immer in spanischer Sprache formuliert und vorgetragen werden.

Bei arbeitsteiligem Verfahren ergibt sich häufig die zusätzliche Schwierigkeit, dass die Arbeitsgruppen beim Vortragen ihrer Ergebnisse Vokabular verwenden, das nicht der gesamten Gruppe verfügbar ist. Deshalb werden zusätzliche sprachliche Erläuterungen notwendig, die an der Tafel fixiert werden.

Zum **Projektunterricht** siehe Kapitel 3.2.

Eine weitere Arbeitsform sind **Spiele** im bilingualen Geschichtsunterricht, dabei sind insbesondere historische Simulations- bzw. Rollenspiele denkbar. Ihr Wert liegt darin, dass sie in der Klassenatmosphäre eine Diskussion simulieren können, die den Schülerinnen und Schülern zu einem anderen Zeitpunkt im Gespräch mit Spanierinnen und Spaniern bei der Findung von Argumenten dienlich ist. Werden Spiele in die Unterrichtsplanung einbezogen, so steht der Zusammenhang zwischen didaktischen und methodischen Entscheidungen einerseits und der Zielsetzung andererseits im Mittelpunkt: Spielen erleichtert in besonderem Maße die Realisierung affektiver Zielsetzungen, veranschaulicht komplexe Situationen, baut Distanzen zum historisch Fernen und zu fremden Situationen ab und erweitert, indem es die Schülerinnen und Schüler zu spielerischen Handlungs- und Entscheidungsträgerinnen und -trägern macht, deren Handlungskompetenz. Die Auswahl der Spiele muss stets stufengemäß sein.

Der **Lehrervortrag** dient der schnellen und konzentrierten Vermittlung von Fakten und ist insofern vorteilhaft, als er auf das sprachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden kann. Er bietet neben Fakten die erforderlichen Fachbegriffe und das nötige themenspezifische Vokabular. Um den Schülerinnen und Schülern die Aneignung und Auswertung zu erleichtern, ist es sinnvoll, den Vortrag in Kurzform an die Tafel bzw. auf Folie zu schreiben oder ihn auf einem vorbereiteten Blatt zugänglich zu machen. Der Lehrervortrag sollte auch im bilingualen Geschichtsunterricht nicht dominierende Unterrichtsmethode sein, sondern nur dann eingesetzt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die Informationen auf anderem Wege nur mit unangemessenem Arbeits- und Zeitaufwand erlangen können.

Schülervortrag und **Schülerreferate** in begrenztem Umfang sind dann sinnvolle Arbeitsformen, wenn eindeutige Hinweise und Hilfen gegeben werden:

- eingegrenzte Thematisierung,
- präzise Aufgabenstellung,
- überschaubares Material.

Vor der Vergabe eines Schülerreferats müssen die Unterrichtenden die dafür benötigten Techniken vermitteln. Ein Schülerreferat kann in der Jahrgangsstufe 9 anhand des Lehrbuchs in Form eines Kurzreferates erstellt werden. Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 bewältigen bereits vielfältigeres Material, unter Umständen auch zu einem selbstgewählten Aspekt des Unterrichtsgegenstandes.

Schließlich sollten die Schülerinnen und Schüler die Zuhörerinnen und Zuhörer vor Beginn des Vortrages in Form eines Tafelbildes oder eines Arbeitsblattes über Gliederungspunkte, wichtige Fachtermini und verwendete Literatur informieren. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich möglichst von der schriftlichen Formulierung lösen und einen freien Vortrag auf Spanisch anstreben. Im Anschluss an das Referat kann über noch ungeklärte Aspekte informiert werden. Eine zentrale Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers ist es, den vorgetragenen Stoff unter eine bestimmte Leitfrage zu stellen, um ihn im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs/einer Diskussion für den Unterrichtszusammenhang fruchtbar zu machen und dabei das neue Fachvokabular kontextgerecht einzuüben.

Hausaufgaben als **Nachbereitung** des Unterrichts sichern inhaltliche und sprachliche Ergebnisse. Dies kann geleistet werden durch eine Verbalisierung bzw. Beschreibung von Schaubildern, Statistiken oder Karten oder durch das Verfassen eines zusammenhängenden Textes mit Hilfe der Stichworte des Tafelbildes (als Vorübungen für die Anfertigung eines Stundenprotokolls). Aufgabenstellungen, die die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, bekannte Ereignisse und Vorgänge aus einer neuen Perspektive darzustellen und sich in die Lage verschiedener historischer Personen oder Gruppen zu versetzen, führen über die Ergebnissicherung hinaus, setzen neue Akzente und können eine Hinführung zu perspektivisch-ideologiekritischen Untersuchungen sein. Außerdem schaffen solche Aufgaben gute Voraussetzungen für eine freie Diskussion.

Handelt es sich um eine Hausaufgabe als **Vorbereitung**, sollte sie in jedem Fall der sprachlichen Kompetenz der Klasse Rechnung tragen und anfangs durch Vokabelerläuterungen sprachlich entlastet werden. Eine vorbereitende Hausaufgabe führt die Schülerinnen und Schüler nicht nur zu größerer Selbständigkeit, sondern lässt mehr Zeit für die Durchdringung und Erörterung des jeweiligen Themas im Unterricht.

Die selbständige Benutzung des spanischen Lehrbuchs für Vor- und Nachbereitung wird erleichtert durch präzise Arbeitsanweisungen. Möglich ist aber auch eine Vorbereitung anhand des deutschen Lehrbuchs, um einen ersten Überblick zu geben.

Üben und **Vertiefen** hat im bilingualen Geschichtsunterricht einen besonderen Stellenwert, da neben der Sachkompetenz gleichzeitig die aktive Sprachkompetenz gesichert und gefördert werden muss. Die Schülerinnen und Schüler sollten deshalb regelmäßig dazu angehalten werden, Sachverhalte in größerem Zusammenhang wiederzugeben. Eine andere Möglichkeit einsprachiger Wiederholung besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen zum Stoff der vorhergehenden Stunde oder Unterrichtsphase stellen und sie von Mitschülerinnen und Mitschülern beantworten lassen (vgl. **Vokabelkartei**). So werden etwa Fachtermini überhaupt erst durch anwendendes Üben in den aktiven Wortschatz übernommen und dadurch verfügbar. Üben ist mithin ein konstitutiver Beitrag zur individuellen Selbständigkeit und späteren fachlichen Autonomie der Schülerinnen und Schüler.

Das **Tafelbild** ist ein wesentliches Element im bilingualen Geschichtsunterricht. Wie im deutschsprachigen Unterricht hält es den Unterrichtsgang fest, verdeutlicht Ursachen und Folgen in ihrer Kausalitätsbeziehung und sichert die Ergebnisse. Im bilingualen Geschichtsunterricht ist das Tafelbild die für die Schülerinnen und Schüler aufbereitete Form des spanischen Lehrbuchtextes oder der Quelle, aber auch ggf. die Kurzform des Lehrervortrages (s. o.). Allgemeines und themenspezifisches Vokabular sowie Fachtermini, die im Unterricht erarbeitet und dem Stand der Lerngruppe entsprechend erläutert werden, sollten auf einem fest dafür vorgesehenen Platz an der Tafel zweisprachig fixiert werden. Bei der Vermittlung von Überblickswissen kann es aus unterrichtsökonomischen Gründen sinnvoll sein, den Schülerinnen und Schülern ein Vokabular in Form von Anmerkungen zur Verfügung zu stellen. Um Zeit für die zusätzliche fremdsprachliche und inhaltliche Erarbeitung zu gewinnen, können umfangreichere Skizzen oder Schaubilder auf Folien, Matrizen o. ä. vorbereitet werden. Tafelbilder können zudem als

Hilfe für Schülervorträge, als Anregung zur sprachlichen Sachbeschreibung und der späteren Vertiefung dienen.

Da die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht in hohem Maße auf ihre Mitschriften aus dem Unterricht bzw. auf das von den Unterrichtenden bereitgestellte Material angewiesen sind, ist es wichtig, die Lernenden zu sorgfältiger **Heftführung** anzuleiten. Neben den Unterrichtsergebnissen und schriftlichen Hausaufgaben werden dort die Unterrichtsmaterialien gesammelt. Das themenspezifische Vokabular und das Besprechungsvokabular sollten an gesonderter Stelle notiert werden, damit beides leichter reaktiviert werden kann. Außerdem sollte ein Geschichtsheft auf den ersten Seiten ein Inhaltsverzeichnis und einen Zeitstrahl enthalten, die im Laufe des Schuljahres komplettiert werden. Themen, die sich für einen tabellarischen Längsschnitt eignen, könnten ebenfalls an einer bestimmten Stelle des Heftes - am Anfang oder am Schluss - platziert und sukzessive ergänzt werden.

Parallel zu den Vokabellisten im Heft kann eine **Vokabelkartei** mit Fachtermini angelegt werden, die entweder in einmaliger Ausführung für die gesamte Klasse erstellt wird oder die sich jede Schülerin und jeder Schüler selbst anlegt. Eine Karteikarte enthält auf der Vorderseite den spanischen Fachterminus und seine Definition, evtl. mit einem stichwortartigen Beispiel in spanischer Sprache und auf der Rückseite die deutsche Übersetzung. Die Vokabelkartei der Klasse wird von (interessierten) Schülerinnen und Schülern reihum ausgeliehen und gelernt; eine Überprüfung erfolgt während des Unterrichts durch die Lehrenden oder Lernenden.

3.4 Arbeitsblätter

Zur Erreichung der vom Lehrplan Geschichte formulierten Ziele und Inhalte ist der Einsatz von Arbeitsblättern im bilingualen Geschichtsunterricht eine unverzichtbare Ergänzung zum spanischen Lehrwerk und kann auch die Integration von fremdsprachlichem und sachfachlichem Lernen unterstützen.

Im Kontext eines komplexen Unterrichtsgegenstandes helfen Arbeitsblätter bei der Anbahnung eines konkreten Lernzieles oder tragen z. B. am Ende einer Unterrichtssequenz zur Festigung bestimmter Unterrichtsergebnisse bei. Gelegentlich können Arbeitsblätter bei entsprechender Anlage auch an die Stelle eines ursprünglich geplanten Lehrervortrags treten, sodass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, den Unterrichtsstoff im Selbststudium zu erarbeiten.

Es empfiehlt sich, bei der Konzeption von Arbeitsblättern bestimmte Gestaltungsprinzipien zu beachten. Zu nennen sind Stufengemäßheit hinsichtlich der Anforderungen und sprachlichen Formulierungen, der zeitlich begrenzte Umfang der Übungen im Kontext der Unterrichtsstunde und eine eventuelle Binnendifferenzierung hinsichtlich der Anforderungshöhe, um auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Ebenso sind Konzepte denkbar, die sich vom Gedanken der Gruppenarbeit leiten lassen.

4 Leistungsbewertung

Für das bilinguale Sachfach Geschichte haben die in Kapitel 4 des Lehrplans Geschichte dargelegten Grundsätze und Beurteilungsaspekte und die in der AschO festgeschriebenen pädagogischen Zielsetzungen der Lernerfolgsüberprüfungen in gleicher Weise Gültigkeit.

Die Lernerfolgsüberprüfung und die Bewertung der Leistung ist gleichzeitig Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und für die Beratung der Erziehungsberechtigten.

Gemäß § 21 Abs. 4 AschO sind Grundlage der Leistungsbewertung alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, praktischen und schriftlichen Leistungen.

Auch im bilingualen Geschichtsunterricht sollen die Lernerfolgsüberprüfungen integrativ angelegt sein und in einem ausgewogenen Verhältnis von Wissens-, Fertigkeiten- und Problemorientierung stehen.

Bei der immanenten Erfolgskontrolle während der Erarbeitung fachlicher Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch usw. ist auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Fähigkeit der freien zusammenhängenden und fachsprachlich angemessenen mündlichen Darstellung entwickelt sich erst allmählich im Prozess des sachfachlichen Lehrgangs und muss durch vielfältige Formen der Anwendung, Übung und Wiederholung gefördert werden, in denen neben den inhaltlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch die Verwendung der Fachsprache gefestigt und überprüft werden kann. Allerdings sollten die Schülerinnen und Schüler auch in der ersten Phase des bilingualen Sachunterrichts in der Lage sein, Unterrichtsergebnisse in spanischer Sprache z. B. auf der Grundlage von im Unterricht erstellten Tafelbildern, Zusammenfassungen von Ergebnissen im Heft oder kommentierten Arbeitsmaterialien darzustellen.

Schriftliche Arbeitsformen und Übungen sind nicht nur im Hinblick auf die Schriftlichkeit des Faches Geschichte in der gymnasialen Oberstufe wichtig, sondern sie erfüllen auch eine bedeutsame Funktion in der Entwicklung von fachsprachlicher Kompetenz in der Ziel- und in der Muttersprache und von fachspezifischen Lern- und Arbeitstechniken.

Schließlich sollten auch fachspezifische Formen handlungsorientierten Lernens - z. B. Anfertigen eines Diagramms, Herstellung von Materialien für eine Dokumentation - bei der Leistungsbewertung berücksichtigt werden. Der Bereich des handlungsorientierten Lernens erleichtert besonders den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine aktive Beteiligung.

"Bei der Bewertung der Schülerleistung in den Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre ..., die in der Partnersprache unterrichtet werden, sind in erster Linie die fachlichen Leistungen zu beurteilen" (Runderlass des Kultusministeriums vom 13.5.1985). Allge-

meinsprachliche Defizite in der Fremdsprache gehen nicht mindernd in die Bewertung ein, solange die Kommunikation gesichert ist. Positive sprachliche Leistungen werden hingegen zusätzlich zur inhaltlichen Leistung berücksichtigt. Negative Auswirkungen auf die Bewertung hat im bilingualen Sachfach eine fremdsprachliche Leistung erst dann, wenn die fachliche Leistung defizitär ist.

Wenn es um die Notenfindung geht und es Anhaltspunkte dafür gibt, dass die Grenzen der fremdsprachlichen Kompetenz der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers die angemessene Beurteilung der fachlichen Leistung unmöglich machen, hat die Schülerin bzw. der Schüler das Recht, die fachliche Kompetenz über die Muttersprache unter Beweis zu stellen.

III Anhang

Aufgrund der geringen Verbreitung von deutsch-spanisch bilingualen Zweigen wird zunächst darauf verzichtet, bibliographische Angaben oder nützliche Anschriftsdateien zusammenzustellen.

Ein Querverweis auf den Anhang zu den Empfehlungen für den bilingualen Sachfachunterricht in anderen Sprachen ist insofern angebracht, als sich die dortigen Anmerkungen sowohl für den methodischen als auch den lexikalischen Bereich sinnvoll und abhängig vom jeweiligen Unterrichtsmaterial auf den deutsch-spanisch bilingualen Zweig übertragen lassen.

Der in der folgenden Liste aufgeführte Fachwortschatz zum bilingualen Geschichtsunterricht umfasst die in den Unterrichtsbeispielen der Jahrgangsstufen 9 bis 10 unter der Spalte "Orientierung an Grundbegriffen" genannten Wörter in alphabetischer Reihenfolge. Diese Auflistung des Fachwortschatzes ist **als Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer gedacht** und soll organisch und sukzessiv in den Unterricht integriert werden.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen am Ende der Jahrgangsstufe 10 über einen vergleichbaren, aktiven Wortschatz.

Deutsch

Abrüstung
Abschreckung
Abschreckungspolitik
Absolutismus
Alltag
Antike
Antisemitismus
Appeasement
Arbeiterbewegung
Arbeitsteilung
Aristokratie
Aufklärung
Autokratie
Bewältigung der Vergangenheit
Blockbildung
Bolschewismus
Bonapartismus
Burg
Bürger
Bürgerin
Bürgertum
Byzanz
Chauvinismus
Christianisierung
Demokratie
deutsche Nation
Einigungsvertrag
Emanzipation
Entdeckungen
Entwicklung
Erbfolgekrieg; spanischer
Europa
Expansion
Falange
Faschismus
Feudalismus/Lehnswesen
Fortschritt
Franquismus
Frauenemanzipation
Friedensvertrag
Frondienste
Genozid
gerechter Krieg
Geschichte

Spanisch

desarme (el)
disuasión (la)
política de disuasión (la)
absolutismo (el)
vida cotidiana (la)
antigüedad (la)
antisemitismo (el)
apaciguamiento (el)
movimiento obrero (el)
distribución (la) del trabajo
aristocracia (la)
Ilustración (la)
autocracia (la)
superación (la) del pasado
formación (la) de bloques
bolchevismo (el)
bonapartismo (el)
castillo (el)
ciudadano (el)
ciudadana (la)
burguesía (la)
Bizancio
chovinismo (el)
cristianización (la)
democracia (la)
Nación Alemana (la)
tratado (el) de unificación
emancipación (la)
descubrimientos (los)
desarrollo (el)
guerra de sucesión (la) española
Europa
expansión (la)
Falange (la)
fascismo (el)
feudalismo (el)
progreso (el)
franquismo (el)
emancipación (la) de la mujer
tratado (el) de paz
vasallaje (el)
genocidio (el)
guerra legítima (la)
historia (la)

Gesellschaft	sociedad (la)
Gewerkschaften	sindicatos (los)
Ghetto	gueto (el)
Gilde	gremio (el) de mercaderes
Grundherrschaft	señorío (el) feudal
Hanse	Ansa (el; f)
Hegemonie	hegemonía (la)
Heiliges Römisches Reich	Sacro Imperio (el) Romano Germánico
Herrschaft	dominio (el)
Hierarchie	jerarquía (la)
Hochkultur	alta cultura (la)
Hörigkeit	servidumbre (la)
Humanismus	humanismo (el)
Iberien; das arabische	Iberia (la); Al-Andalus
Ideologie	ideología (la)
Imperialismus	imperialismo (el)
Imperium/Kaisertum	imperio (el)
Industrialisierung	industrialización (la)
Inquisition	inquisición (la)
Inseln; industrielle	islas (las) industriales
Integration	integración (la)
Interessensphäre	esfera de interés (la)
Investiturstreit	guerra de las Investiduras (la)
Islam	islam (el)
Juden	judíos (los)
Kalter Krieg	guerra fría (la)
Kapitalismus	capitalismo (el)
Klasse	clase (la)
klein-/großdeutsche Lösung	opción por una Alemania con/sin Austria
Kloster	convento (el), monasterio (el)
Koexistenz	coexistencia (la)
kollektive Friedenssicherung	asegurar la paz en plan colectivo
Kollektivschuld	culpa colectiva (la)
Kolonialismus	colonialismo (el)
Kommunismus	comunismo (el)
Konfession	confesión (la)
Kreuzzug	cruzada (la)
Kulturkreis	ámbito cultural (el)
Liberalismus	liberalismo (el)
Markt	mercado (el)
Menschen-/Bürgerrechte	derechos humanos/cívicos o de ciudadanía (los)
Mission	misión (la)
Mittelalter	Edad Media (la)
Modernisierung	modernización (la)
Nation	nación (la)

Nationalismus	nacionalismo (el)
Nationalsozialismus	nacional-socialismo (el)
Nationalstaat	Estado nacional (el)
Nato	Otan (la)
Neuzeit	Edad Moderna (la)
nukleares Gleichgewicht	equilibrio nuclear (el)
Ökologie	ecología (la)
Papsttum	papado (el)
Parlamentarismus	parlamentarismo (el)
Parteistaat	Estado de partidos (el)
Patriziat	patriciado (el)
Pazifismus	pacifismo (el)
Polis	polis (la)
Privileg	privilegio (el)
Proletariat	proletariado (el)
Protestantismus	protestantismo (el)
Provinz	provincia (la)
Quellen	fuentes (las)
Rassismus	racismo (el)
Rationalität	racionalidad (la)
Reformation	Reforma (la)
Religion	religión (la)
Renaissance	renacimiento (el)
Republik	república (la)
Revolution	revolución (la)
Romanisierung	romanización (la)
Rückeroberung	Reconquista (la)
Sklaverei	esclavitud (la)
Sowjetsystem	sistema soviético (el)
Sozialdarwinismus	darwinismo (el) social
soziale Frage	cuestión (la) social
Sozialismus	socialismo (el)
Staat	Estado (el)
Staatsform	forma (la) de estado
Stadt	ciudad (la)
Stalinismus	stalinismo (el)
Ständegesellschaft	sociedad estamental/de clases
Status quo	statu quo (el)
totaler Krieg	guerra (la) total
totalitäre Herrschaft	régimen totalitario (el), totalitarismo (el)
Tradition/Überlieferung	tradicón (la)
Urbanisierung	urbanización (la)
Vereinte Nationen	Organización (la) de las Naciones Unidas
Verfassung	constitución (la)
Verwaltung	administración (la)
Vielvölkerstaat	Estado pluriétnico (el)

Volksfront	frente (el) popular
Vorgeschichte	prehistoria (la)
Warschauer Pakt	Pacto (el) de Varsovia
Weltmacht	potencia (la) mundial
Westintegration	integración (la) en el oeste
Widerstand	resistencia (la)
Zeitrechnung	cronología (la)
Zivilisation	civilización (la)
Zukunft	futuro (el), porvenir (el)
Zunft	gremio (el) de artesanos

Spanisch

absolutismo (el)
administración (la)
alta cultura (la)
ámbito cultural (el)
Ansa (el; f)
antigüedad (la)
antisemitismo (el)
apaciguamiento (la)
aristocracia (la)
asegurar la paz en plan colectivo
autocracia (la)
Bizancio
bolchevismo (el)
bonapartismo (el)
burguesía (la)
capitalismo (el)
castillo (el)
chovinismo (el)
ciudad (la)
ciudadana (la)
ciudadano (el)
civilización (la)
clase (la)
coexistencia (la)
colonialismo (el)
comunismo (el)
confesión (la)
constitución (la)
convento (el), monasterio (el)
cristianización (la)
cronología (la)
cruzada (la)
cuestión (la) social
culpa colectiva (la)
darwinismo (el) social
democracia (la)
derechos humanos/cívicos o de
 ciudadanía (los)
desarme (el)
desarrollo (el)
descubrimientos (los)
distribución (la) del trabajo
disuasión (la)
dominio (el)

Deutsch

Absolutismus
Verwaltung
Hochkultur
Kulturkreis
Hanse
Antike
Antisemitismus
Appeasement
Aristokratie
kollektive Friedenssicherung
Autokratie
Byzanz
Bolschewismus
Bonapartismus
Bürgertum
Kapitalismus
Burg
Chauvinismus
Stadt
Bürgerin
Bürger
Zivilisation
Klasse
Koexistenz
Kolonialismus
Kommunismus
Konfession
Verfassung
Kloster
Christianisierung
Zeitrechnung
Kreuzzug
soziale Frage
Kollektivschuld
Sozialdarwinismus
Demokratie
Menschen-/Bürgerrechte

Abrüstung
Entwicklung
Entdeckungen
Arbeitsteilung
Abschreckung
Herrschaft

ecología (la)	Ökologie
Edad Media (la)	Mittelalter
Edad Moderna (la)	Neuzeit
emancipación (la)	Emanzipation
emancipación (la) de la mujer	Frauenemanzipation
equilibrio nuclear (el)	nukleares Gleichgewicht
esclavitud (la)	Sklaverei
esfera de interés (la)	Interessensphäre
Estado (el)	Staat
Estado de partidos (el)	Parteistaat
Estado nacional (el)	Nationalstaat
Estado pluriétnico (el)	Vielvölkerstaat
Europa	Europa
expansión (la)	Expansion
Falange (la)	Falange
fascismo (el)	Faschismus
feudalismo (el)	Feudalismus/Lehnswesen
forma (la) de estado	Staatsform
formación (la) de bloques	Blockbildung
franquismo (el)	Franquismus
frente (el) popular	Volksfront
fuentes (las)	Quellen
futuro (el), porvenir (el)	Zukunft
genocidio (el)	Genozid
gremio (el) de artesanos	Zunft
gremio (el) de mercaderes	Gilde
guerra de las Investiduras (la)	Investurstreit
guerra de sucesión (la) española	Erbfolgekrieg; spanischer
guerra fría (la)	Kalter Krieg
guerra legítima (la)	gerechter Krieg
guerra (la) total	totaler Krieg
gueto (el)	Ghetto
hegemonía (la)	Hegemonie
historia (la)	Geschichte
humanismo (el)	Humanismus
Iberia (la) árabe Al-Andalus	Iberien; das arabische
ideología (la)	Ideologie
Ilustración (la)	Aufklärung
imperialismo (el)	Imperialismus
imperio (el)	Imperium/Kaisertum
industrialización (la)	Industrialisierung
inquisición (la)	Inquisition
integración (la)	Integration
integración (la) en el oeste	Westintegration
islam (el)	Islam
islas (las) industriales	Inseln; industrielle

jerarquía (la)	Hierarchie
judíos (los)	Juden
liberalismo (el)	Liberalismus
mercado (el)	Markt
misión (la)	Mission
modernización (la)	Modernisierung
movimiento obrero (el)	Arbeiterbewegung
nación (la)	Nation
Nación Alemana (la)	deutsche Nation
nacionalismo (el)	Nationalismus
nacional-socialismo (el)	Nationalsozialismus
opción por una Alemania con/sin Austria	klein-/großdeutsche Lösung
Organización (la) de las Naciones Unidas	Vereinte Nationen
Otan (la)	Nato
pacifismo (el)	Pazifismus
Pacto (el) de Varsovia	Warschauer Pakt
papado (el)	Papsttum
parlamentarismo (el)	Parlamentarismus
patriciado (el)	Patriziat
polis (la)	Polis
política de disuasión (la)	Abschreckungspolitik
potencia (la) mundial	Weltmacht
prehistoria (la)	Vorgeschichte
privilegio (el)	Privileg
progreso (el)	Fortschritt
proletariado (el)	Proletariat
protestantismo (el)	Protestantismus
provincia (la)	Provinz
racionalidad (la)	Rationalität
racismo (el)	Rassismus
Reconquista (la)	Rückeroberung
Reforma (la)	Reformation
régimen totalitario (el), totalitarismo (el)	totalitäre Herrschaft
religión (la)	Religion
renacimiento (el)	Renaissance
república (la)	Republik
resistencia (la)	Widerstand
revolución (la)	Revolution
romanización (la)	Romanisierung
Sacro Imperio (el) Romano Germánico	Heiliges Römisches Reich
señorío (el) feudal	Grundherrschaft
servidumbre (la)	Hörigkeit
sindicatos (los)	Gewerkschaften
sistema soviético (el)	Sowjetsystem
socialismo (el)	Sozialismus
sociedad (la)	Gesellschaft

sociedad estamental/de clases
stalinismo (el)
statu quo (el)
superación (la) del pasado
tradición (la)
tratado (el) de paz
tratado (el) de unificación
urbanización (la)
vasallaje (el)
vida cotidiana (la)

Ständegesellschaft
Stalinismus
Status quo
Bewältigung der Vergangenheit
Tradition/Überlieferung
Friedensvertrag
Einigungsvertrag
Urbanisierung
Frondienste
Alltag

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

Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
fon 02 11 - 8 96 03/04
fax 02 11 - 8 96 32 20
eMail: Poststelle@mswwf.nrw.de
<http://www.mswwf.nrw.de>