HEILBRONNER HEFTE

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK & UNTERRICHT

SICHERHEIT GEWINNEN IM LEHRBERUF – ANGEBOTE ZUM BERUFSEINSTIEG

01

MATHIAS EIBERGER / MARTINA KRAUT

Die Berufseingangsphase als wesentlicher Baustein
der professionellen Entwicklung im Lehrberuf

02

MORITZ MÖDINGER / ALEXANDER WOLL / INGO WAGNER

Die Berufseingangsphase zwischen Aus- und Fortbildung –
Barrieren und Chancen zum Berufseinstieg

03

KARSTEN WIESE

Erfolgreich Starten als Chemielehrer*in

04

REINER KIENLE

Fortbildungen in Physik – Schwerpunkt Kursstufe

05

HOLGER BRENNEIS / CAJUS WYPIOR

Problemorientierung in der neuen Kursstufe – eine besondere
Herausforderung für das Fach Geschichte

06

ANDREA BAILER / ANDREAS KLAFFKE

»Man muss die Dinge auch so tief sehen, dass sie einfach sind.« Politikdidaktische
Tiefenbohrungen als Grundlage vernetzenden Gemeinschaftskundeunterrichts

07

ROLAND GÖTZINGER / ANDREAS MEYER

Schul- und Beamtenrecht am Seminar:
Kein Recht ohne Pädagogik – keine Pädagogik ohne Recht

08

JUNGE AUTOR*INNEN: BENEDIKT IMMERZ

Erstellung eines Covers mit Garageband:
Pachelbels *Kanon in D* als barocke Inspirationsquelle

HEILBRONNER HEFTE

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK & UNTERRICHT

INHALT

SICHERHEIT GEWINNEN IM LEHRBERUF – ANGEBOTE ZUM BERUFSEINSTIEG

- 03 *Vorwort*
MARTINA GEIGER
- 05 *Pädagogik*
MATHIAS EIBERGER / MARTINA KRAUT
Die Berufseingangsphase als wesentlicher Baustein
der professionellen Entwicklung im Lehrberuf
- 11 *Sport*
MORITZ MÖDINGER / ALEXANDER WOLL / INGO WAGNER
Die Berufseingangsphase zwischen Aus- und Fortbildung – Barrieren
und Chancen zum Berufseinstieg
- 17 *Chemie*
KARSTEN WIESE
Erfolgreich Starten als Chemielehrer*in
- 24 *Physik*
REINER KIENLE
Fortbildungen in Physik – Schwerpunkt Kursstufe
- 30 *Geschichte*
HOLGER BRENNEIS / CAJUS WYPIOR
Problemorientierung in der neuen Kursstufe – eine besondere
Herausforderung für das Fach Geschichte
- 41 *Gemeinschaftskunde*
ANDREA BAILER / ANDREAS KLAFFKE
»Man muss die Dinge auch so tief sehen, dass sie einfach sind.«
Politikdidaktische Tiefenbohrungen als Grundlage vernetzenden
Gemeinschaftskundeunterrichts
- 48 *Schulrecht*
ROLAND GÖTZINGER / ANDREAS MEYER
Schul- und Beamtenrecht am Seminar:
Kein Recht ohne Pädagogik – keine Pädagogik ohne Recht
- JUNGE AUTOR*INNEN**
- Musik*
- 54 **BENEDIKT IMMERZ**
Erstellung eines Covers mit Garageband:
Pachelbels *Kanon in D* als barocke Inspirationsquelle
- 61 **PREISTRÄGER*INNEN**
- 62 **AUTOR*INNEN DES HEFTES**
- 63 **SEMINARINFO**

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Seminar für Ausbildung und Fortbildung
der Lehrkräfte (Gymnasium) Heilbronn
John-F.-Kennedy-Str. 14/1
74074 Heilbronn
Tel +49 7131/104 - 2800

Redaktion

Martina Kraut
Holger Brenneis
Dr. Elisabeth Grünbeck

Redaktionsbeirat

Martina Geiger

Layout

ideenfabrik. visuelle kommunikation
Yvonne Hennings 0170 2992539

Druck

Druckerei & Verlag
Steinmeier GmbH & Co. KG
86738 Deiningen

Die Heilbronner Hefte erscheinen jähr-
lich und sind gegen Erstattung der Porto-
kosten über das Sekretariat des Seminars
zu erhalten. Der Herausgeber behält sich
das Erheben einer Schutzgebühr vor.

© 2022 Vervielfältigung des Satzbildes
und Nachdruck nur mit Genehmigung des
Seminars.

Die inhaltliche Darstellung der Autor*in-
nen spiegelt nicht zwangsläufig die Mei-
nung der Redaktion wider.

Aus Gründen der Einheitlichkeit und
eines gendergerechten Sprachgebrauchs
wird in der gesamten Zeitschrift das Gen-
dersternchen verwendet.

ISSN 2195-7371

Holger Brenneis / Cajus Wypior

PROBLEMORIENTIERUNG IN DER NEUEN KURSSTUFE – EINE BESONDERE HERAUSFORDERUNG FÜR DAS FACH GESCHICHTE

Gerade in der Berufseinstiegsphase geraten dienstjunge Kolleg*innen in allen Fächern häufig unter großen Druck, wenn in kürzester Zeit Stunden geplant werden müssen. Das Fach Geschichte verführt aufgrund seiner vermeintlich linearen Struktur dazu, so zu unterrichten, als ob eine Erzählung an die andere gereiht werden könnte. Als Folge davon werden lediglich Geschichtsbuchkapitel gelesen und wiederholt, bestenfalls noch inhaltlich irgendwie durchgesprochen. Konsequenz eines solch ausschließlich inhaltsorientierten und repetitorischen Geschichtsunterrichts wiederum ist nach kurzer Zeit eine große Langeweile. Das Interesse und die Aktivität der Schüler*innen erlahmen. Geschichtsunterricht wird eine Qual für beide Seiten. Dieser Beitrag möchte Berufseinsteiger*innen dazu ermutigen, ihren Fokus bei der Planung auf die Schüler*innen statt auf den Stoff zu richten. Die hier zusammengefasst dargestellte fachdidaktische Problemorientierung muss Unterricht zwangsläufig von den Schüler*innen aus denken und auf sie hin planen. Geschichtsunterricht bekommt somit echte lebensweltliche Bedeutung und Gegenwartsrelevanz.

PROBLEMORIENTIERUNG IM BERUFSEINSTIEG

Eine problemorientierte Planung scheint insbesondere dienstjungen Kolleg*innen auf den ersten Blick aufwendiger und anstrengender zu sein als ein repetitiv orientierter Unterricht. Allerdings führen qualitativ hochwertige Stunden bereits kurzfristig dazu, dass der Unterricht für alle Beteiligten leichter, erlebnisreicher und interessanter wird. Der Unterricht vergeht dann wie im Flug, die Schüler*innen »ertragen« die Stunden nicht, sondern sie »tragen« den Unterricht. Die vielen positiven Effekte auf die Schüler*innen rechtfertigen in jedem Fall den vergleichsweise geringen intellektuellen Mehraufwand und erleichtern die Planungsarbeit für Berufseinsteiger*innen, weil auch sie dann motivierter und voller Vorfriede planen. Die Zusammenfassung der wesentlichen Kriterien guten Geschichtsunterrichts, die Erinnerung an die Verknüpfung mit der fachdidaktischen Problemorientierung und die konkreten Vorschläge zur Problemorientierung in der Kursstufe sollen ihnen dabei eine weitere Hilfe sein.

Insbesondere in der Kursstufe fordert der Bildungsplan 2016 von Lehrkräften und Schüler*innen die Bewältigung eines enormen Stoffumfangs.¹ Gleichzeitig bietet er wenig Hilfestellungen für deren problemorientierte Aufbereitung. Auch die meisten Schulbücher gehen nicht konsequent problemorientiert vor,² während sich die aktuellen Fortbildungen des ZSL zur Kursstufe in erster Linie auf

fachwissenschaftliche Impulse und die quantitative Bewältigung der inhaltsbezogenen Kompetenzen fokussieren,³ aber kaum auf die fachdidaktische Problematisierung, die zwingend damit einhergehen muss. Aus diesem Grund stellt der folgende Beitrag am Beispiel der neuen Schwerpunktthemen (ab dem Abitur 2023) Möglichkeiten zum problemorientierten Umgang mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans und den dazugehörigen Begriffen in Jahrgangsstufe 1 vor. Eine erweiterte Liste dazu befindet sich im Materialteil des Artikels.

PROBLEMORIENTIERUNG IM FACH GESCHICHTE – KLÄRUNGEN

Thesenartig seien die Grundsätze guten Geschichtsunterrichts in Erinnerung gebracht:

1. Nachhaltiger Geschichtsunterricht ist ohne Kompetenzorientierung nicht möglich.
2. Kompetenzorientierter Unterricht ist ohne Problemorientierung nicht möglich.
3. Unterricht ist ohne Fokus auf die Schüler*innen nicht möglich. Erst eine fachdidaktische Problemorientierung jenseits bloßer fachhistorischer und fachmethodischer Problemorientierung richtet den Unterricht auf die Schüler*innen aus.

4. Geschichtsunterricht wird erst dann nachhaltig, wenn er bedeutsam wird. Bedeutsam wird er, wenn Schüler*innen den Lebensweltbezug und / oder die Zukunftsbedeutung des einem historischen Inhalt zugrunde liegenden historisch-politischen Problems erkennen.
5. Geschichtslehrkräfte müssen die fachdidaktische Profilierung leisten und sie im Unterricht in den Horizont der Schüler*innen rücken, um guten Geschichtsunterricht zu gewährleisten.

Zu 1) In der Schule stehen nicht die Fächer im Fokus, sondern die Schüler*innen, die für ihr Leben Kompetenzen erwerben sollen. Kompetenzorientierter Unterricht zielt in allen Fächern auf die generelle Handlungs- und Problemlösefähigkeit der Schüler*innen.⁴ Im Schulfach Geschichte geht es deshalb weniger um die Vermittlung »der« Geschichte, als vielmehr um die Befähigung der Schüler*innen, mit historisch-politischen Phänomenen und Problemen sowie Sinnbildung in historisch-politischen Narrationen und Narrativen umgehen zu können.⁵ »Geschichtswissen« ist dafür unabdingbar, hat aber nur eine dienende Funktion. Als problembezogene Sammlung von Informationen dient es der Beantwortung einer Fragestellung. Der Wissenserwerb ist somit ein interessen geleiteter und unterrichtsmethodisch *nachgeordneter* Prozess.⁶ »Geschichtswissen« ist keine Voraussetzung, die *zuerst* erworben werden müsste, bevor Schüler*innen selbst anfangen dürfen zu denken. Der letzte Zweck des Geschichtsunterrichts ist Kompetenzbildung.

Zu 2) »Probleme des problemorientierten Geschichtsunterrichts sind in Gegenwartserfahrungen entstandene historische Fragen, welche die Lernenden selbst stellen.«⁷ Wenn Schüler*innen an ausgewählten historischen Inhalten selbstständig solche eigenen Fragen entwickeln, ihnen nachgehen und zu ihnen forschen, dabei selbst Wissen generieren, akkumulieren und organisieren sowie Begriffe bilden, entwickeln sie historisch-politisches Verständnis, finden sie Problemlösungen und lernen sie, historisch-politisch zu reflektieren. Erst durch diese selbstständige Praxis und Übung an den Problemen werden sie individuell in die Lage versetzt, echte domänenspezifische Kompetenzen jenseits bloß deklarativen Wissens auszubilden.

Zu 3) Unterrichtlich lassen sich drei Formen der Problemorientierung unterscheiden:

- Die fachhistorische Problemorientierung: Es wird ein historisches Problem formuliert. (*Wie kann die Soziale Frage gelöst werden?*)
- Die fachmethodische Problemorientierung: Das Forschungsprojekt (der Unterricht) folgt dem Muster *Problemformulierung (= Leitfrage – s.o.) – Hypothesenbildung und Entwurf eines Forschungsgangs – Problembearbeitung – Problemlösung*.
- Die fachdidaktische Problemorientierung: Der Inhalt wurde ausgewählt, um den Schüler*innen exemplarisch an einem abgeschlossenen historischen Prozess oder Phänomen⁸ die Auseinandersetzung mit einem elementaren, fundamentalen, typischen, kategorialen oder repräsentativen Problem der Menschheit und des menschlichen Zusammenlebens zu ermöglichen. (*Die Ansätze zur Lösung der Sozialen Frage – in wessen Interesse wird eigentlich Sozialpolitik betrieben? Die Lösungsansätze zur Sozialen Frage als Beispiel für die politische Sprengkraft von sozialen Problemen und Sozialpolitik*. Weitere Beispiele finden sich in der Liste M 1.)

Zu 4) Im Laufe des Lernprozesses sollte den Schüler*innen transparent werden, dass das im Unterricht Verhandelte, das von ihnen eigenständig Untersuchte (zum Beispiel die historischen Lösungsansätze zur Sozialen Frage) exemplarisch für ein kategoriales, fundamentales, wiederkehrendes Problem oder eine Frage der Menschheit und des menschlichen Zusammenlebens steht (zum Beispiel für die Frage nach Gerechtigkeit und gutem Leben).⁹ Sie sollten durch das Unterrichtsarrangement verstehen können, dass diese Frage auch sie betrifft, und durch die Auseinandersetzung mit dem *historischen* Problem kompetent werden, grundlegende *gegenwärtige* politische oder gesellschaftliche Probleme zu erkennen, zu untersuchen und zu reflektieren. Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit den historisch-politischen Narrationen und Narrativen. Auf diese Weise sollten sie dazu befähigt werden, am historisch-politischen Diskurs ihrer gegenwärtigen Gesellschaft teilzunehmen und potenziell Zukunft mitgestalten zu können. Das ist es, was mit nachhaltigem Geschichtsunterricht gemeint ist: Er ist ein Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, indem er Schüler*innen dabei unterstützt, Problemlösekompetenz und Handlungsfähigkeit zu erwerben.

Zu 5) Die Ausrichtung auf ein grundlegendes, kategoriales historisch-politisches Problem wird erst möglich durch eine fachdidaktische Analyse der fachhistorischen Inhalte und der sprachlichen Vermittlungsprozesse. Die Lehrkraft muss als »Anwalt der Schüler*innen« immer wieder neu die historischen Inhalte auf die ihnen zugrunde liegenden, für die Schüler*innen und ihr heutiges und absehbar zukünftiges Leben relevanten Probleme hin durchleuchten. Die fachdidaktische Analyse muss immer wieder neu von der Lehrkraft geleistet werden, denn die Fragen der Gegenwart an die Vergangenheit ändern sich mit der Zeit.¹⁰ Die Weltwirtschaftskrise von 1929 zum Beispiel musste während der Weltfinanzkrise 2007/8 didaktisch anders unterrichtet werden als in den Jahren zuvor, weil die Fragen an diese Zeit andere, neue oder auch erneut aktuell werdende alte Fragen waren (zum Beispiel: das problematische Verhältnis von Demokratie und Wirtschaft). Geschichte ist immer die zu Erzählungen gewordene Antwort auf aktuelle Fragen an die Vergangenheit.

Die besondere Aufgabe der Geschichtslehrkräfte besteht darin, auf das von ihnen analysierte und isolierte kategoriale Problem aufmerksam zu machen. Sie sollten dafür sorgen, dass die lebensweltliche Bedeutung des Erarbeiteten, des Verhandelten, der jeweiligen Narrationen oder Narrative im Unterricht auch transparent wird. Erst diese Erkenntnis macht aus einem Unterricht, der nur Stoffe abhakt (»Bildungsplanerfüllung«), ein Schulfach, das kompetenzfördernd *und* bildend (im Sinne eines erweiterten Weltverständnisses) wirkt.¹¹

Lehrkräfte waren immer schon Anwälte ihrer Schüler*innen, sind es aber für das Fach Geschichte im Rahmen des Bildungsplans 2016 ganz besonders, weil dieser überfrachtet ist und deshalb zu Erwähnungsunterricht verführt. Problemorientierter Unterricht muss inhaltlich selektiv, reduzierend und exemplarisch vorgehen, um genügend Zeit für die individuelle kognitive Übung an ausgewählten Problemen zur Verfügung zu stellen und gedankliche Tiefe zu ermöglichen. Nur so können die Schüler*innen lebensbedeutsame domänenspezifische Kompetenz ausbilden. Nimmt eine Lehrkraft diese Rolle nicht wahr, unterrichtet sie nur »den Bildungsplan« oder »die inhaltsbezogenen Kompetenzen«; dann kann kaum bedeutsamer Geschichtsunterricht gewährleistet werden.

PROBLEMORIENTIERUNG IM BILDUNGSPLAN 2016

»Der Bildungsplan Geschichte geht von einem engen Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und Problemorientierung aus.«¹² Mit diesem Satz eröffnen die »Leitgedanken« das Kapitel 1.2 zur Kompetenzorientierung. Die Problemorientierung wird darin ins Zentrum historischen Denkens gestellt und geht der Erläuterung der »prozessbezogenen Kompetenzen« sogar voraus.

Allerdings wird in den folgenden Ausführungen schnell deutlich, dass damit eher die unterrichtsmethodische als die fachdidaktische Problemorientierung gemeint ist: »[Sie setzt] einen Verstehensprozess in Gang, der mit einer Frage beziehungsweise einem Problem beginnt und mit einer Antwort beziehungsweise einer Problemlösung endet.«¹³ Eine fachdidaktische Problemorientierung wiederum taucht in diesem Zusammenhang nur an einer einzigen Stelle auf, nämlich bei der Definition der »Fragekompetenz«.¹⁴ »Fragen im Geschichtsunterricht« wird dort attestiert, dass sie für »grundlegende Probleme« »Orientierung« bieten können. Was damit gemeint sein könnte, geht indirekt aus der tabellarischen Aufschlüsselung der »Orientierungskompetenz« in Kapitel 2.4 hervor, wo es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können die Übertragbarkeit historischer Erkenntnisse auf aktuelle Probleme und mögliche Handlungsoptionen für die Zukunft erörtern.«¹⁵ Damit ist die fachdidaktische Problemorientierung im Bildungsplan zwar verankert; im Zusammenhang mit den prozessbezogenen Kompetenzen bietet er aber kaum Konkretisierungen oder Hilfestellungen für die Lehrkräfte an.

Lediglich bei den »stufenspezifischen Hinweisen« für die Kursstufe finden sich vereinzelt Problembereiche wie »die Ausweitung von politischer Partizipation, sozialstaatlicher Absicherung und kultureller Liberalisierung«, allerdings nur mit einem allgemeinen Bezug auf das gesamte Kurshalbjahr. Ähnlich verhält es sich bei den anderen »stufenspezifischen Hinweisen«. Für die »Begegnung« mit den Inhalten der Klassen 5/6 heißt es dort zunächst sehr vage, dass »die Schülerinnen und Schüler vieles von ihrer heutigen Welt (zum Beispiel Staat, Familie, Schrift, Geschlechterrollen, Religion) wiederentdecken [können].«¹⁶ Etwas konkreter werden die Hinweise für die Mittelstufe, wenn konstatiert wird, dass die »Auseinandersetzung mit Fragen der Identität [in den Klassen 7/8] eine wichtigere Rolle [spielt]. Die

Schülerinnen und Schüler stellen verstärkt die Frage nach der richtigen Ordnung, nach dem richtigen Handeln. Sie entwickeln ein kritisches Bewusstsein, hinterfragen die Legitimität der gesetzten Ordnung, hinterfragen mitunter auch den Nutzen des Geschichtsunterrichts.¹⁷ Danach werden zumindest drei dieser Problembereiche auf fünf bestimmte Zeiträume bezogen.¹⁸ Abschließend dazu heißt es aber wieder sehr allgemein: »Bei der Beschäftigung mit dem ›langen‹ 19. Jahrhundert und der Zwischenkriegszeit erfahren die Schülerinnen und Schüler in europäischer Perspektive von wesentlichen Grundlagen der modernen Welt und können sich mit den auch heute noch virulenten Grundproblemen auseinandersetzen.«¹⁹ Auch in den stufenspezifischen Hinweisen für Klasse 10 wird zwar auf die Gegenwartsrelevanz historisch-politischer Grundprobleme hingewiesen,²⁰ eine konkretisierende Erläuterung bleibt aber ebenfalls aus.

Auch bei den »inhaltsbezogenen Kompetenzen« sucht man zunächst vergeblich nach einer direkten Verknüpfung von Inhalten mit historisch-politischen Grundproblemen. Allein durch die Verweise auf die Leitperspektiven (L) sowie auf andere Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen (I) sind an wenigen Stellen beziehungsweise indirekt Bezüge erkennbar.²¹ Während erstere durchaus in der erwünschten Konkretion auf Grundprobleme wie »Minderheitenschutz« hinweisen, ermöglichen letztere nur eine domänenspezifische Zuordnung (beispielsweise »Migration« zum Bereich »Vernetzung«).

PROBLEMORIENTIERTER UMGANG MIT BEGRIFFEN

»Die inhaltsbezogenen Kompetenzen insgesamt richten sich in ihren fachsprachlichen Formulierungen an die Lehrkräfte des Faches Geschichte, während die Kenntnisse durch Begriffe definiert sind, die die Schülerinnen und Schüler beherrschen und sachgerecht sowie problemorientiert verwenden müssen.«²² Wenngleich es sich bei dieser Forderung eher um eine unterrichtsmethodische als um eine fachdidaktische Problemorientierung handeln dürfte, ist sie grundsätzlich begrüßenswert. Allerdings steht ihr ein großes Hindernis entgegen: die Vielzahl an Begriffen, die den (zahlreichen) Teilkompetenzen zugeordnet ist.

So werden zum Beispiel im Basisfach über 200 Begriffe aufgeführt, was dazu führt, dass in einer

Teilkompetenz bis zu 16 Begriffe enthalten sein können.²³ Hinzu kommt, dass sich nicht jeder dieser Begriffe (wie zum Beispiel »Massenorganisation«) im gleichen Maß für eine diskursive Auseinandersetzung eignet. Selbst die im Bildungsplan vorgesehene Hierarchisierung der Begriffe ist dabei nicht immer hilfreich, weil sie kategoriale und epochenspezifische Begriffe teilweise auf dieselbe Ebene stellt oder in eine nicht nachvollziehbare Rangfolge bringt. So wird zum Beispiel der kategoriale Begriff »Nationalismus« auf dieselbe hierarchische Stufe wie die epochenspezifische Bezeichnung »Deutsches Kaiserreich« gestellt.²⁴

Nicht zuletzt widerspricht auch der in diesem Zusammenhang vom Bildungsplan angestrebte Erwerb eines »Fachvokabulars«²⁵ dem Anliegen einer Problemorientierung, weil »Vokabeln« nicht kritisch zu hinterfragen sind. Eine kontroverse Diskussion von Begriffen (wie beispielsweise die Gegenüberstellung von »Industrialisierung« und »Industrielle Revolution«) leistet hingegen einen wichtigen Beitrag zur Förderung von »reflektiertem Geschichtsbewusstsein«.²⁶ Um zu einer wirklich problemorientierten Analyse von Fachbegriffen zu gelangen, müssten diese deshalb deutlich reduziert und auf ihren Problemgehalt hin überprüft werden.

DIE KURSSTUFE IM BILDUNGSPLAN 2016 – DER INHALTLICHE RAHMEN

Ähnlich wie seine Vorgänger umfasst auch der aktuelle Bildungsplan zeitlich vor allem das 19. und 20. Jahrhundert in überwiegend westlicher Perspektive.²⁷ Dahinter findet sich (sowohl im zwei- als auch im fünfstündigen Kurs) der Leitgedanke der »Hochmoderne«, wie ihn unter anderem Ulrich Herbert von der Universität Freiburg vertritt.²⁸ Gemäß diesem Konzept beginnt die Hochmoderne europaweit in den beiden Jahrzehnten vor 1900, weil sich ab diesem Zeitraum ein Set von mobilisierenden Faktoren (Industrialisierung, Technisierung, Mobilität, Verstädterung, Massenauswanderung, Massenkultur, Rationalisierung oder Naturwissenschaften) breitenwirksam entfaltet.²⁹ Die dadurch ausgelöste Veränderungsdynamik habe keineswegs zu einem geradlinigen Pfad in Richtung liberale Demokratie geführt, sondern zu einem Anpassungsdruck, der in der Zwischenkriegszeit ein »Dreieck moderner Alternativen« hervorgebracht habe. In diesem Dreieck stehen dem westlichen Modell zum einen die Klas-

sendiktatur des Kommunismus und zum anderen die Rassediktatur des »Nationalsozialismus« gegenüber. Herbert bezeichnet diese diktatorischen Herrschaftsformen, die er als totalitäre Antworten auf die Anpassungskrise um 1900 versteht, als »alternative Moderne«. Ihr Ende verortet er dementsprechend in den Jahren 1945 beziehungsweise 1989/90. In einer aktuelleren Publikation geht Herbert sogar darüber hinaus und spricht etwas provokativ vom »langen 20. Jahrhundert«, das »von den 1890er Jahren bis etwa 2000 reicht«.³⁰

Unabhängig von dieser Periodisierung gibt der Bildungsplan auch für die Jahrzehnte davor und danach mehrere – zum Teil sehr umfangreiche – Teilkompetenzen vor,³¹ sodass von einer beachtlichen Stofffülle gesprochen werden muss. Dies gilt insbesondere für den zweistündigen Basiskurs, dem im Verhältnis zum fünfstündigen Leistungsfach viel weniger Zeit pro Standard zur Verfügung steht.

PROBLEMORIENTIERUNG BEI DEN AKTUELLEN SCHWERPUNKTTHEMEN

»Thematisch stehen die Chancen und Risiken der Modernisierungsprozesse im Mittelpunkt, die sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in Europa und weltweit vollziehen. Gefragt wird nach den Folgen des sich zusehends beschleunigenden Wandels, der die Industrialisierung sowie die Ausweitung von politischer Partizipation, sozialstaatlicher Absicherung und kultureller Liberalisierung im 19. Jahrhundert begleitet.«³² In dieser allgemeinen Formulierung aus den stufenspezifischen Hinweisen für die Kursstufe sind, wie gesagt, mögliche Problemorientierungen enthalten, die allerdings noch konkretisiert werden müssen. Im Folgenden soll dies am Beispiel der Schwerpunktthemen aus Aufgabe I des Abiturs ab dem Jahr 2023 geschehen.

Die erste Teilkompetenz (»den Begriff Modernisierung erläutern«) macht schon allein aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für das gesamte erste Kursjahr eine problemorientierte Herangehensweise unumgänglich. Etwas irritierend erscheint deshalb der vom Bildungsplan vorgegebene Operator »erläutern« aus dem zweiten Anforderungsbereich, weil es gerade bei diesem Leitbegriff um eine kritische Erörterung seiner Eignung und Verwendung im höchsten Anforderungsbereich gehen muss.³³ Ein eingängiges Beispiel dafür ist der gegenwärtige Gebrauch

des Zaubers »Modernisierung« im Bundestagswahlkampf des Jahres 2021 (und absehbar darüber hinaus). Kaum ein Statement von politischer Seite, in dem dieser Begriff (zusammen mit der »Digitalisierung«) als Schlüsselbegriff für die künftige Agenda nicht ausschließlich positiv besetzt gewesen wäre. Diese aktuelle Konnotation lässt sich im Unterricht deutlich mit der zwiegespaltenen Haltung der zeitgenössischen Bevölkerung um 1900 gegenüber der »Moderne« kontrastieren.³⁴ Zugleich kann der Blick in die Vergangenheit die Frage aufwerfen, ob solchen politischen Schlagworten auch gegenwärtig mit mehr kritischer Distanz begegnet werden sollte. Ganz in diesem Sinne widmen sich zwei weitere Teilkompetenzen den »ambivalente[n] Erfahrungen der Menschen« um 1900 und ihren »ambivalente[n] Reaktionen« auf die Moderne.³⁵

Der nächste Schwerpunkt richtet sich auf »Voraussetzungen und Verlauf der europäischen Industrialisierung am Beispiel Englands und Deutschlands«.³⁶ An diesem klassischen Stoffgebiet, bei dem es um die Bedingungen sozio-ökonomischen Wandels geht, kann das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen Intentionalismus und Strukturalismus aufgezeigt werden. Konkret stellt sich beim multikausalen Prozess der Industrialisierung die Frage, ob dieser durch einzelne Maßnahmen intendiert werden kann, oder ob er das eher zufällige Ergebnis eines kaum zu entwirrenden, nicht wiederholbaren Ursachengeflechts ist.³⁷ Sollte Letzteres der Fall sein, könnte im Unterricht beim Transfer zum Beispiel sehr kontrovers über die generelle Sinnhaftigkeit von Entwicklungshilfe diskutiert werden. Am Beispiel einzelner Unternehmerpersönlichkeiten könnte außerdem der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Industrialisierung in England eher durch endo- oder exogene Faktoren vorangetrieben wurde.³⁸ Die daraus folgende Erkenntnis der Interdependenz verschiedener Handlungsebenen verweist fast zwangsläufig auf den gegenwärtigen Prozess der Globalisierung und deren Gewinner und Verlierer.

Um diese geht es auch bei der nächsten Teilkompetenz in Aufgabe I. Hier sollen die Schüler*innen »die Auswirkungen der Industrialisierung auf die europäischen Gesellschaften analysieren und bewerten«.³⁹ Während die zeitgenössische Oberschicht vor allem die Unterschicht als Profiteure der Industrialisierung sah, gibt es unter gegenwärtigen Historiker*innen dazu keine einheitliche Position.⁴⁰ Diese divergierenden Ansichten bezüglich der Gewinner und Verlierer von Modernisierungsprozessen finden sich auch bei der Beurteilung von aktuellen Moder-

nisierungsprozessen in vergleichbarem Maß – sowohl im nationalen als auch im globalen Rahmen. Aus diesem Grund ist hier der geeignete Ort, um über das historisch-politische Grundproblem der sozialen Gestaltung von Transformationsprozessen zu diskutieren. Dabei sollte freilich auch die Rolle des Staates in der Wirtschaft erörtert werden.

Beim letzten Teilstandard aus Aufgabe 1 sollen die Schüler*innen »Migration als Folge der Industrialisierung analysieren«.⁴¹ Es bietet sich bei diesem »Schnittpunktthema« nicht nur eine allgemeine Untersuchung von Pull- und Pushfaktoren für Wanderungsbewegungen an, sondern insbesondere eine Betrachtung von Migration als Folge von Transformationsprozessen, wie sie auch im Zusammenhang mit der Globalisierung zu beobachten ist. Darüber hinaus sollte geklärt werden, dass Aus- und Zuwanderung in der Geschichte der Menschheit nicht den Ausnahmefall, sondern den historischen Normalzustand darstellt, ebenso wie die damit einhergehenden Herausforderungen und Chancen.

FAZIT

Die Unterstützung von Berufseinsteiger*innen im Bereich der Problemorientierung erscheint im besonderen Maße geboten, da die didaktische Leitkategorie der Problemorientierung im Bildungsplan zwar verankert ist, aber nicht systematisch, sondern nur vereinzelt oder indirekt hervortritt. Dementsprechend fielen auch die Rückmeldungen der Teilnehmenden der Berufseinsteigerfortbildung aus (»Wer diese Möglichkeit nicht nutzt, ist selber schuld.«). Danken werden es aber vor allem die Schüler*innen, die nur mit einer konsequenten didaktischen Problemorientierung den großen Nutzen des Fachs Geschichte für ein besseres Weltverständnis und für die Partizipation an der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaft erkennen können.

ANMERKUNGEN

- 1 Hans-Jürgen Pandel brachte 2016 das spezifische Problem des baden-württembergischen Bildungsplans für Geschichte auf den Punkt: Das Bundesland Baden-Württemberg »kehrt zu den traditionellen inhaltsüberfrachteten Lehrplänen zurück und verbrämt sie mit einigen wolkigen Kompetenzüberschriften.« Aus: Pandel, H.-J.: Kompetenzen ohne Ende? In: Geschichte für heute 23/2016, S. 33.
- 2 Eine lobenswerte Ausnahme stellen die »Leuchtturm«-Aufgaben im Lehrwerk »Geschichte« (Baden-Württemberg) vom Westermann-Verlag dar.
- 3 Vgl. <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb9/> und <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb0/> (zuletzt: 22.10.2021).
- 4 Zur Erinnerung sei die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebene Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« (Berlin 2007, S. 72–73) zitiert: »In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten,

bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation.«

- 5 Geschichte ist nicht die Vergangenheit, sondern die erzählte Erinnerung an die Vergangenheit – individuell, kollektiv, institutionell, gesellschaftlich und staatlich. Sie erfüllt dabei Funktionen.
- 6 Für den Lernerfolg und Kompetenzerwerb wäre es ideal, wenn dieser Prozess von den Schüler*innen selbstständig bewerkstelligt würde. So organisiert, laden die Schüler*innen Wissen mit Bedeutung auf, die ihnen den Erwerb des vorher toten Wissens überhaupt erst lohnenswert erscheinen lässt. Hilke Günther Arndt unterscheidet deshalb in ihrer Geschichtsdidaktik (Berlin 2003, S. 39) zwischen deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen.

- 7 Uffelmann, U.: Problemorientierter Geschichtsunterricht. In: Bergmann, K. / Fröhlich, K. / Kuhn, A. et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 282.
- 8 Keineswegs soll hier der Eindruck erweckt werden, dass Geschichte in der Vergangenheit vorfindlich ist. Geschichte ist die Erzählung von Vergangenem, nicht die Vergangenheit selbst. Der Akt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beinhaltet deshalb nicht nur die Narrativierung der eigenen Forschungsergebnisse und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Narrationen zur ausgewählten Zeit, sondern immer auch die metanarrative Reflexion der eigenen Ergebnisse. Denn so, wie die Forschenden ihre Befunde erzählen, stehen sie auch zum zugrunde liegenden kategorialen Problem.
- 9 Vgl. Klaus Bergmann: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002, S. 27–28: »In den großen Fragen der Gegenwart und absehbaren Zukunft finden sich die großen Fragen der Vergangenheit wieder – Fragen nach: Gerechtigkeit und gutem Leben / Glauben und Hoffnungen / Partizipation und Mitbestimmung / Gewalt, Krieg und Frieden / Gleichberechtigung der Geschlechter / Solidarität, Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit / Verfolgung und Unterdrückung / Arbeit und Arbeitslosigkeit / Armut und Ausbeutung / »Heimat«, Flucht, Vertreibung, Migrationen / Umgang mit Minderheiten / Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus / Toleranz und Hilfe für die Schwachen / Gesundheit und Krankheit / Protest und Widerstand / menschenverträglichem Leben in den Beschleunigungen der Zeit / schutzwürdigen Errungenschaften / Umwelt, oder: Bewahrung der Schöpfung / Freiheit und unveräußerlichen Menschenrechten.« Leicht ist das Zeitkolorit vom Zeitpunkt der Entstehung dieser Liste zu erkennen. Heutzutage würde wohl das Verhältnis von Wirtschaft und Demokratie in die Liste der »Schlüsselprobleme« oder »Großen Fragen« aufgenommen. Bis vor einigen Jahren war es in vielen Lehrerhandbüchern selbstverständlich, didaktische »Leitthemen«, also nicht historische Fragen, explizit zu nennen. Zum Beispiel Jochen Martin und Norbert Zwölfer: Geschichtsbuch 1. Lehrerband 1. Berlin 1989, S. 8.
- 10 Oft wirft eine aktuelle politische Entwicklung oder gesellschaftliche Situation neue Fragen an die Geschichte auf: Kriege, Wahlen oder Wahlergebnisse, Migration und Flucht, eine Pandemie, das Verhalten einer Regierung oder Partei, Wirtschaftskrisen und dergleichen mehr.
- 11 Menschen können sehr wohl kompetent, also fähig zu allerhand, aber dennoch dumm sein. Deshalb wird hier zwischen Kompetenz und Bildung unterschieden. Vgl. dazu: Deresiewicz, W.: *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York 2014, der paradigmatisch das nur am Funktionieren der Collegeschüler*innen orientierte amerikanische Schulwesen kritisiert.
- 12 Bildungsplan 2016, Geschichte, Leitgedanken, S. 6. Verfügbar unter: <<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/>> (zuletzt: 23.10.2021).
- 13 Ebd.
- 14 Ebd.
- 15 Ebd., S. 14.
- 16 Ebd., S. 11.
- 17 Ebd.
- 18 Vgl. ebd., S. 12: »Die Frage der Identität stellt sich beim Welt- und Menschenbild der Frühen Neuzeit oder bei der Aufklärung. Fragen der Gerechtigkeit und der legitimen staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung sind beispielsweise zentrale Aspekte der Expansion Europas nach Übersee, der Französischen oder der Amerikanischen Revolution.«
- 19 Ebd.
- 20 Vgl. ebd., S. 12: »Ausgehend von Problemen der Gegenwart in einer globalisierten Welt wenden sich die Schülerinnen und Schüler drei Räumen zu – China, Russland, Türkei –, die bislang nicht im Zentrum des Geschichtsunterrichts standen. Sie fragen nach den historischen Wurzeln der gegenwärtigen Probleme in diesen (ehemaligen) Imperien.«
- 21 Beispielsweise weist die Teilkompetenz 3.4.2 (8) (»ambivalente Reaktionen auf die Beschleunigung der Moderne erklären (Fortschrittsoptimismus, Verunsicherung, Militarismus, Antisemitismus, Radikalnationalismus, Sozialdarwinismus, Mittelstandsbewegung, Dreyfus-Affäre, Lebensreform, Klassische Moderne)«) auf die Leitperspektive »BTV Minderheitenschutz« hin. (Ebd., S. 43.)
- 22 Ebd., S. 9.
- 23 Vgl. ebd., S. 40 (Teilkompetenz 3.4.3 (6)).
- 24 Vgl. ebd., S. 37 (Teilkompetenzen 3.4.1 (3) und 3.4.1 (7)).
- 25 Ebd., S. 9.
- 26 Ebd., S. 3.
- 27 Vgl. <<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/11-12/00/>> (zuletzt: 22.10.2021).
- 28 Vgl. Herbert, U.: Europe in High Modernity. Reflections on a Theory of the 20th Century. In: *Journal of Modern European History* 2007, S. 5–21. Eine deutsche Zusammenfassung unter: <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb9/02_konzept/2_moderne/> (zuletzt: 22.10.2021).
- 29 Vgl. ebd. – ebenso alle folgenden Ausführungen dazu.
- 30 Herbert, U.: *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. München 2014, S. 13.
- 31 Beispielhaft seien an dieser Stelle die Nationalstaatsgründungen genannt.
- 32 Bildungsplan Geschichte, a.a.O., S. 12f.
- 33 Die Operationalisierung der Bildungsstandards kann generell zu dem Missverständnis führen, dass bei einigen Teilkompetenzen nur der erste oder zweite Anforderungsbereich erreicht werden muss. Dem ist natürlich nicht so, da die Operatoren nicht so zu verstehen sind, dass sie den Unterrichtsverlauf abbilden. Selbstverständlich soll in jeder Stunde der dritte Anforderungsbereich erreicht werden.
- 34 Herbert spricht in diesem Zusammenhang sogar von der »Büchse der Pandora« (Herbert, U.: *Europe in High Modernity* 2007, S. 5).
- 35 Teilkompetenzen 3.4.2 (7) und 3.4.2 (8) (Bildungsplan, S. 39).
- 36 Bildungsplan Geschichte, a.a.O., S. 38.
- 37 Ganz in diesem Sinne beschreibt der Wirtschaftshistoriker Werner Plumpe die Entstehung des Kapitalismus im Europa der frühen Neuzeit. Er sei, so Plumpe, »seit dem 16. Jahrhundert ›passiert‹«. (In: Plumpe, W.: *Das kalte Herz. Kapitalismus: Die Geschichte einer andauernden Revolution* (bpb, Schriftenreihe Bd. 10357). Bonn 2019, S. 622.)
- 38 Auf dem Fortbildungsserver wird dafür das Beispiel des Textilunternehmers Samuel Greg herangezogen: <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb10/3_spt-1/3_vortrag/> (zuletzt: 24.10.2021).
- 39 Teilkompetenz 3.4.2 (5) (Bildungsplan, S. 39).
- 40 Vgl. <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb10/3_spt-1/3_vortrag/> (zuletzt: 24.10.2021).
- 41 Teilkompetenz 3.4.2 (7) (Bildungsplan, S. 39).

LITERATUR

- Bergmann, K.: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002.
- Deresiewicz, W.: Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life. New York 2014.
- Herbert, U.: Europe in High Modernity. Reflections on a Theory of the 20th Century. In: Journal of Modern European History 2007, S. 5–21. Eine deutsche Zusammenfassung in: <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb9/02_konzept/2_moderne/> (zuletzt: 22.10.2021).
- Ders.: Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert. München 2014.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2016. Geschichte. Stuttgart 2016. In: <<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G>> (zuletzt: 23.10.2021).
- Pandel, H.-J.: Kompetenzen ohne Ende? In: Geschichte für heute 23/2016.
- Plumpe, W.: Das kalte Herz. Kapitalismus: Die Geschichte einer andauernden Revolution (bpb, Schriftenreihe Bd. 10357). Bonn 2019.
- Uffelman, U.: Problemorientierter Geschichtsunterricht. In: Bergmann, K. / Fröhlich, K. / Kuhn, A. et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL): Bildungsplan 2016: Geschichte. Schwerpunktthemen im Abitur ab 2023. In: <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb10/> (zuletzt: 22.10.2021).

MATERIALIEN

(M 1) MÖGLICHE DIDAKTISCHE PROBLEMORIENTIERUNGEN FÜR DIE SCHWERPUNKTTHEMEN AB DEM ABITUR 2023 IN KURSSTUFE 1

Unabdingbare Voraussetzungen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts sind neben den inhaltsbezogenen Kompetenzen historisch-politische Grundbegriffe und übergeordnete, grundlegende historisch-politische Probleme. Erst an ihnen können die prozessbezogenen Kompetenzen entwickelt und eingeübt werden.

TEILKOMPETENZ 3.4.2 (1): den Begriff der Modernisierung erläutern
(Moderne, Modernisierung, Doppelrevolution: politische Revolution, Industrielle Revolution)

MÖGLICHE PROBLEMORIENTIERUNGEN:

- Am Begriff der *Moderne* der Frage nachgehen, in welcher Zeit wir aktuell leben – als Beispiel für das Problem historiographischer Epocheneinteilungen als Akt gegenwärtiger Selbstverortung und Identitätsbehauptung
- Die *Modernisierung* im 19. Jahrhundert als Beispiel für die Ambivalenz und Perspektivgebundenheit des Fortschrittsbegriffs
- Der Begriff der *Modernisierung* als Beispiel für die zweckgerichtete Kreierung von Schlüsselbegriffen (z.B. zur politischen Legitimation, Rechtfertigung, Identitätsbildung ...)

...

- Die *Modernisierung* als Beispiel für das Problem der widerstreitenden Kräfte des Beharrens und der Veränderung
- Evolution kontra *Revolution* – ein Beispiel für konträre Geschichtsdeutungen und ihre Bedeutung
- »Industrialisierung oder *industrielle Revolution*?« – Ein Beispiel für evolutionäre kontra revolutionäre Geschichtsdeutungen und ihre Bedeutung (schafft Sprache Wirklichkeit?)
- Zeitgenössische und gegenwärtige (Be-)Deutungen des Revolutionsbegriffs
- »In welcher Welt lebten die? In welcher Welt leben wir?« – Die Benennung und Beschreibung historischer (und gegenwärtiger) Prozesse als Problem der Erzeugung von Wirklichkeitsgefühl und Wahrheit (am Beispiel von *Modernisierung*, *Revolution* und *Industrieller Revolution*)
- Bedingen sich politische und wirtschaftliche Modernisierung zwangsläufig? (Hobsbawm) – Die *Doppelrevolution* als Beispiel für das Problem historiographischer Paradigmen und ihres Einflusses auf Weltwahrnehmung und Zukunftsgestaltung
- Die *politische Revolution* (oder die *Industrielle Revolution*) als Beispiel für die Inanspruchnahme von Begriffen durch politische oder ideologische Lager

TEILKOMPETENZ 3.4.2 (2): Voraussetzungen und Verlauf der europäischen Industrialisierung am Beispiel Englands und Deutschlands analysieren
(Industrialisierung, Frühindustrialisierung, Hochindustrialisierung, Agrarrevolution, Verkehrsrevolution, Kommunikationsrevolution, Sektor, Take off, Schrittmacherindustrie, Wirtschaftsliberalismus)

MÖGLICHE PROBLEMORIENTIERUNGEN:

- »Was interessieren mich schon Bauern?!« – Die *Agrarrevolution* als Beispiel für die politische und gesellschaftliche Bedeutung von Landwirtschaft und ihrer Entwicklung
- »Alles ›bio‹, oder was?« Die *Agrarrevolution*: notwendig oder schädlich? – Agrarromantik auf dem Prüfstand
- Die *Voraussetzungen der Industrialisierung* als Beispiel für die grundlegende Frage, wer oder was die Welt bewegt – das Problem von Intentionalismus versus Strukturalismus
- Die *Industrialisierung* – ein Transformationsprozess als Modell für die Zukunft?
- Die *Industrialisierung* – europäischer Exportschlager für die Welt oder Fanal der globalen Sozial- und Ökokrisen? – Das Problem gegensätzlicher Narrative
- Die *Industrialisierung* – europäisches Phänomen oder Phänomen der Globalisierung? Europäische und nationale Selbstdarstellungen auf dem Prüfstand
- »Was kann man da schon machen?« – Das Problem von persönlichen Handlungsspielräumen am Beispiel von Unternehmern, Politikern, Theoretikern, Erfindern und Alltagsmenschen zur Zeit der *Industrialisierung / Sozialen Frage*
- *Frühindustrialisierung* (oder *Hochindustrialisierung / Agrarrevolution / Verkehrsrevolution / Kommunikationsrevolution*) als Beispiel für die Phänomene Multikausalität und multifaktorielle Interdependenz
- Phasenmodelle (z.B. »*Take off*«) (oder der *Verlauf der Industrialisierung*) als Beispiel für die Frage nach den Bedingungen sozio-ökonomischen Wandels: »Ist Entwicklung vorhersehbar und planbar?«
- Teleologische Geschichtsdeutungen (z.B. »*Take off*« oder der *Verlauf der Industrialisierung*) – Phasenmodelle auf dem Prüfstand
- *Verkehrsrevolution* (oder *Kommunikationsrevolution*) als Beispiel für die gesellschaftlichen und politischen Folgen technologischen Wandels
- *Hochindustrialisierung* (oder *Agrarrevolution / Verkehrsrevolution / Kommunikationsrevolution*) als Beispiel für die Ambivalenz von Fortschritt

- Die Bedeutung des *Wirtschaftsliberalismus* für die *Industrialisierung*: »Sollten wirtschaftliche, politische oder gesellschaftliche Transformationsprozesse aktiv gestaltet werden oder gilt hier Laissez-faire?«
- *Wirtschaftsliberalismus* kontra Interventionismus: »Soll sich der Staat aus der Wirtschaft heraushalten?«
- Idee, Funktion und Bedeutung des *Wirtschaftsliberalismus*: »Wie wirksam sind Theorien / Ideologien eigentlich?«

TEILKOMPETENZ 3.4.2 (5): die Auswirkungen der Industrialisierung auf die europäischen Gesellschaften analysieren und bewerten
(Klassengesellschaft: Bourgeoisie, Proletariat, Soziale Frage; Arbeiterbewegung: Reform, Revolution; Sozialistenverfolgung, staatliche Sozialpolitik; bürgerliche Familie, proletarische Familie)

MÖGLICHE PROBLEMORIENTIERUNGEN:

- »Was denn nun? *Klassengesellschaft* oder bürgerliches Schichtenmodell?« – Der Einfluss von Sprache auf unser Bewusstsein
- Die *Soziale Frage* – »Sind Opfer für Entwicklung nicht einfach notwendig?«
- Die *Soziale Frage* – »Wann wird soziale Ungleichheit für eine Gesellschaft zum Problem?«
- Die *Soziale Frage* – »unnötig aufgebauscht?«
Neoliberale Historiographie und ihr Einfluss auf Geschichtsbewusstsein
- Die Ansätze zur Lösung der *Sozialen Frage* – in wessen Interesse wird eigentlich Sozialpolitik betrieben? Das Problem der Spannung zwischen Sachorientierung und Interessengebundenheit von Reformvorschlägen
- Die Lösungsansätze zur *Sozialen Frage* – Politik für oder mit Betroffenen? Paternalismus kontra Partizipation als Politikkonzepte
- Die Lösungsansätze zur *Sozialen Frage* als Beispiel für die Zielkonflikte von Sozialpolitik: Symptomlinderung oder Systemwandel?
- *Revolution* oder *Reform*? – Die Antwort der Arbeiterbewegung auf das Problem der ungleichen Machtverteilung von Arbeit (*Proletariat*) und Kapital (*Bourgeoisie*) als Beispiel für unterschiedliche Ansätze zu grundlegenden Veränderungen
- Wer darf bestimmen? – Das Problem der politischen Partizipation am Beispiel der Arbeiterbewegung (auch: *Reform*, *Revolution* und *Sozialistenverfolgung*)
- Die *Sozialistenverfolgung* als Beispiel für die Frage, wie Staaten und Gesellschaften mit Dissens und Opposition umgehen
- Stände- versus Industriegesellschaft – die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen als Phänomen und Problem: gesellschaftlicher Mehrwert oder gegenseitige Blockade?
- *Bürgerliche* und *proletarische Familie* als Schicksal? – Das Problem der sozialen Mobilität
- »Sollten Transformationsprozesse sozialpolitisch gestaltet werden?« – *Soziale Frage* und *staatliche Sozialpolitik*
- Die Bismarcksche Sozialgesetzgebung als Beispiel für die Frage, ob *Sozialpolitik* im Grunde Machtpolitik ist
- Bismarcks Bezeichnung seiner Sozialgesetzgebung als »Staatssozialismus« – die Übernahme von Schlagworten des politischen Gegners als politisches Kampfmittel
- Die *Arbeiterbewegung* – unzulässige Einmischung der »Inkompetenten« oder notwendiges Korrektiv der Betroffenen? Wer darf Politik, Wirtschaft und Gesellschaft mitgestalten?
- Radikal eingreifen oder moderat gestalten? – Die Bedeutung von *Revolution* und *Reform* als politische Leitideale

TEILKOMPETENZ 3.4.2 (7): Erscheinungsformen der Moderne um die Jahrhundertwende erläutern sowie ambivalente Erfahrungen der Menschen mit ihnen charakterisieren (Hochmoderne: Urbanisierung, Massenkultur, Mobilität, Beschleunigung, Modernisierungsverlierer; Massenorganisation: Politisierung, Frauenbewegung)

MÖGLICHE PROBLEMORIENTIERUNGEN:

- *Beschleunigung* damals und heute – Fluch oder Segen?
- *Urbanisierung* damals und heute – Voraussetzung kultureller Blüte?
- *Urbanisierung* – Phänomen der Vergangenheit oder (globales) Problem der Zukunft?
- Frauenbewegung (oder *Politisierung*) als Beispiel für die Herausforderung traditionsorientierter Gesellschaften
- *Ambivalente Erfahrungen* mit den *Erscheinungsformen der Moderne*: Das »Unbehagen in der Kultur« (Freud) – Krisenempfinden als Katalysator für Krisen?
- *Hochmoderne* und *Modernisierungsverlierer*: Die politischen, sozialen und sozialpsychologischen Kosten forciertter Entwicklung
- Was führt zur weltanschaulichen Polarisierung von Gesellschaften? *Ambivalente Erfahrungen* mit der *Hochmoderne* – am Beispiel regressiv-reaktionärer oder antimoderner Strömungen wie Jugendstil, »Zurück zur Natur«, Reformbewegung, Naturalisten, Anthroposophie oder adaptiver Strömungen wie expressionistische Kunst, Literatur, Theater, das Bauhaus als *Erscheinungsformen der Moderne*
- Elitismus und Klassismus als Reaktionen auf das Phänomen der *Masse* und die gesellschaftliche Liberalisierung durch die *Hochmoderne* (*Massenkultur, Massenorganisationen*)

TEILKOMPETENZ 3.4.2 (9): Migration als Folge der Industrialisierung analysieren (Binnenmigration, Auswanderung, Zuwanderung, Integration)

MÖGLICHE PROBLEMORIENTIERUNGEN:

- *Migration* – Begriff, Formen und (gesellschaftliche) Bedeutung
- *Migration* als Herausforderung und Chance (*Auswanderung, Zuwanderung* und *Integration*)
- *Migration* als »Folge der Industrialisierung«? – Bildungsplankritik zur Förderung der Dekonstruktionskompetenz (Orientierungskompetenz)
- *Migration* als Folge und Ursache von Transformationsprozessen
- Multifaktorielle Ursachen von *Migration*
- *Migration* als Beispiel für den Wandel eines Begriffs vom Beschreibungs- zum politischen Kampfbegriff
- *Migration* als Beispiel für Mythendekonstruktion
- *Binnenmigration* – die bessere Migration? Die Graduierung, Wertung und Verschleierung politischer Phänomene und Haltungen durch Begriffe
- »Wenn alles bleiben soll, wie es ist, muss sich alles ändern.« (Tomasi) Die gegenseitige Abhängigkeit von Wandel und Kontinuität am Beispiel von *Migration* als Normalzustand der Geschichte
- Die *Integrationsprobleme* migrantischer Gesellschaften am Beispiel der deutschen Einwanderung in die USA
- *Migration* und *Integration* – Chance oder Problem? Zwei Perspektiven auf gesellschaftlichen Wandel am Beispiel der polnischen Arbeitsmigration im Ruhrgebiet
- *Integration* – Einbahnstraße der *Zuwanderung*? – Das Problem verweigerter gesellschaftlichen Wandels