

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

Sozialwissenschaften

ISBN 3–89314–626–1

Heft 4717

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

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

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

1. Auflage 1999

Vorwort

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

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

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

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

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

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

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

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

(Gabriele Behler)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Sozialwissenschaften	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	16
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	39
4 Lernerfolgsüberprüfungen	64
5 Die Abiturprüfung	72
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	101
7 Anhang (Grundkurs Sozialwissenschaften)	103

Richtlinien

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

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

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

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

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

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

1.2 Auftrag

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

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

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

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

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

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

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

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

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

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

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

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

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

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

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

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

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

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

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

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

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Rahmenbedingungen

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

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

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

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

2.2 Kursarten

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

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

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

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

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

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

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

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

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Fachspezifische Bindungen

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

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

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

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

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

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

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

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

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

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

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

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

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

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

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

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

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

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

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

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

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

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

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

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

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

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

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

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

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

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

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

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

5 Schulprogramm

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

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

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

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

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

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

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

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

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

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

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

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

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

Lehrplan Sozialwissenschaften

Inhalt

	Seite
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	12
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	16
2.1 Inhaltsfelder	16
2.2 Methodenfelder	28
2.3 Obligatorik und Freiraum	35
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	39
3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	39
3.2 Gestaltung der Lernprozesse	40
3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	40
3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	42
3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	48
3.2.4 Die besondere Lernleistung	50
3.3 Grund- und Leistungskurse	51
3.4 Sequenzbildung	54
3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	54
3.4.2 Sequenzbeispiele	57
4 Lernerfolgsüberprüfungen	64
4.1 Grundsätze	64
4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“	65
4.2.1 Allgemeine Hinweise	65
4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	65
4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	66
4.3.1 Allgemeine Hinweise	66
4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	67

5	Die Abiturprüfung	72
5.1	Allgemeine Hinweise	72
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche (AFB)	73
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	75
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	75
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	77
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	78
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	79
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	93
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	94
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	94
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	94
5.4.4	Beispiel für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	95
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	100
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	101
7	Grundkurs Sozialwissenschaften gemäß § 11 Absatz (3) Nr. 2, (3) und 4 APO-GOST	103

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

Das Fach Sozialwissenschaften hat es mit gesellschaftlichen Sachverhalten zu tun, die unmittelbar das Leben der Menschen berühren. Gesellschaftliches durchdringt und formt Menschen als „soziale Wesen“ in ihrer Selbstwerdung und in ihrem Zusammenleben. Die Sozialisation, die Verinnerlichung der Gesellschaft als subjektive Wirklichkeit macht Menschen handlungsfähig und gibt ihnen ein Bild von sich selbst. Aber der einzelne Mensch geht nie in der Gesellschaft auf; in der Spannung gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen schärft sich das Selbstgefühl des Einzelnen.

Die Gesellschaft ist also einerseits eine objektive Gegebenheit, insofern menschliche Handlungen und Erfahrungen sich in sozialen Rollen, Institutionen, Symbolen, Werkzeugen, Maschinen, Bauwerken usw. objektivieren. Obwohl sie Produkte menschlichen Handelns sind, gewinnen diese Objektivierungen eine scheinbar naturwüchsige Eigenständigkeit. Sie sind für den Einzelnen Bedingung seiner menschlichen Existenz und üben auf ihn einen Einfluss aus, dem er sich nicht entziehen kann. Andererseits ist Gesellschaft auch eine subjektive Gegebenheit. Sie wird vom Einzelnen arbeitend und kommunizierend, interpretierend und handelnd angeeignet und umgestaltet. Sozialer Veränderungswille und sozialer Wandel sind grundlegende gesellschaftliche Sachverhalte.

Entsprechend hat sozialwissenschaftlicher Unterricht immer zwei Zielrichtungen: Er will die Menschen als gesellschaftliche Produkte und als Gestalter der Gesellschaft zugleich verstehen und damit sowohl gegen ein verdinglichtes als auch gegen ein idealistisch überhöhtes Selbstverständnis anarbeiten. Kompetentes Handeln in gegebenen gesellschaftlichen Strukturen und kritisch-selbstreflexives Nachdenken über gesellschaftliche Formungen und die engagiert-verantwortliche Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme sollen gefördert werden. Beide Lernbewegungen (gesellschaftliche Kompetenz und gewissenhafte Selbstreflexion) sollten bei keinem Thema auseinander gerissen werden, nur in ihrer Verbindung sind sie bildend.

Sie erfordern nicht enzyklopädische Kenntnisse über alle gesellschaftlichen Entwicklungen, aber sozialwissenschaftliches Orientierungs-, Erschließungs-, Erklärungs- und Handlungswissen in Inhaltsfeldern, die gesellschaftlich bedeutsam sind:

- Marktwirtschaft: Produktion, Konsum und Verteilung
- Wirtschaftspolitik
- Individuum, Gruppen und Institutionen
- Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel
- Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland
- Globale politische Strukturen und Prozesse.

Für die Jugendlichen werden diese Bereiche immer dann zum Problem oder zum Thema, wenn sie auf ihre Chancen und Gefahren für den demokratischen und sozialen Rechtsstaat und für die Wahrung von Menschenwürde, auf Risiken und Möglichkeiten für „eigenes Leben“, für individuelle Entfaltungschancen hin unter-

sucht werden. Dazu hilft der Blick auf Zeitsignaturen bzw. auf langfristige gesellschaftliche Entwicklungstrends, die Gegenwart und absehbare Zukunft epochal prägen:

- beschleunigter und globalisierter sozialer Wandel
- zunehmende Arbeitsteilung, Spezialisierung und Ausdifferenzierung von Subsystemen
- zunehmende Konzentrations-, Zentralisations-, Technisierungs- und Ökonomisierungsprozesse
- steigende Partizipations-, Legitimations- und Kommunikationsansprüche
- zunehmendes Bewusstsein ökologischer Lebensbedingungen und weltweiter Verflechtung
- dynamisierte Arbeits- und Medienmärkte und verstärkte Individualisierungsschübe
- Verwissenschaftlichungs- und (Re-)Spiritualisierungsprozesse.

Der Grundwert der Menschenwürde und die Staatszielbestimmung des demokratisch und sozial verfassten und für den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen verantwortlichen Rechtsstaates im Grundgesetz geben die Richtschnur dieser Lernprozesse vor. Sie lassen sich in pädagogischer Absicht in wertbezogene und handlungsorientierte Lerndimensionen umsetzen. Sie sind in den Richtlinien für den Politikunterricht in NRW als 12 Qualifikationen entfaltet und geben auch für das Fach Sozialwissenschaften die obersten Leitziele der politischen Bildung vor. Umriss und Füllung sind dabei nicht streng deduzierbar.

Demokratische Partizipation, soziale Empathie und Solidarität, interkulturelles Verstehen, personale Verantwortung und Identitätssuche, kommunikative Kompetenz, ökonomisches und ökologisches Effizienz- und Nachhaltigkeitsdenken.

Ein sozialwissenschaftlicher Unterricht, der sich an der Gesamtheit und dem Zusammenhang dieser Leitziele orientiert, führt zu der angestrebten gesellschaftlichen Kompetenz und gewissenhaften Selbstreflexion.

Die Gewichtung und Interpretation dieser Ziele wird je nach sozio-ökonomischem Hintergrund und je nach kulturell-religiöser Orientierung und personalem Entwicklungsstand unterschiedlich ausfallen. Die tolerante Auseinandersetzung über tragfähige und persönlich verantwortete Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Unterrichtsdiskurs ist ein wesentlicher Beitrag des Faches zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit. – Weit wichtiger als die inhaltlich-positionale Seite von Werturteilen, die sich im Jugendalter erfahrungsgemäß ohnehin leicht ändern, ist die innere Differenziertheit von Werturteilen, der Grad der Verinnerlichung und Verallgemeinerbarkeit der angewendeten Maßstäbe bzw. die Stufe der Perspektivenübernahme und moralisch-politischen Urteilsbildung. Angestrebt wird eine Lernentwicklung, in der Jugendliche nicht primär aus dem Blickwinkel von Gruppen, denen sie sich zugehörig fühlen, wahrnehmen und urteilen, sondern zu prinzipiellen und prozeduralen Perspektiven gelangen und sich von konventioneller zu postkonventioneller Urteilsbildung, von einer starren Rollen-Identität zu einer flexiblen Ich-Identität bewegen.

Das setzt Fähigkeit und Bereitschaft zu Empathie, zu Rollendistanz, Toleranz und zur Identitätsdarstellung voraus. Dazu trägt sozialwissenschaftlicher Unterricht bei, indem er zum Hineindenken und -fühlen in fremde Rollen und Situationen, zum Sehen mit den Augen des anderen, zur analytischen Distanzierung der eigenen Lebenswelten und Rollengewissheiten, zum interkulturellen Verstehen und zum Erkennen und Aushalten von Ambivalenzen und normativen Uneindeutigkeiten als Signum der Moderne anhält. Der sozialwissenschaftliche Unterricht ist so anzulegen, dass Analysefähigkeit und Gewissensschärfung, rationale Urteilsdistanz und soziale Sensibilität und politische Beteiligungsbereitschaft zugleich gestärkt werden können.

Zur Berufsfindung trägt das Fach bei, indem es Kenntnisse über fundamentale gesellschaftliche Bereiche vermittelt. Besonders in den Inhaltsfeldern, die sich mit Grundzügen der Marktwirtschaft und der Wirtschaftspolitik, und in denen, die sich mit Gruppen und Organisationsstrukturen befassen, wird Orientierungswissen über den Arbeitsmarkt und Industrie- und Dienstleistungsbetriebe, über Berufsfelder und Qualifikationsanforderungen erworben. Da der Fachunterricht einen Akzent auf den Strukturwandel legt, erhalten die Schülerinnen und Schüler Informationen für ihre Berufswahlentscheidungen. Darüber hinaus werden Schülerinnen und Schüler – besonders durch den Unterricht im Inhaltsfeld II (siehe Kapitel 2.1) – für ihre individuelle sozialisatorische Verhaltensprägung sensibilisiert und bekommen so Hilfen, ihre Berufswahlorientierungen zu reflektieren. Durch simulatives Rollenhandeln und durch vielfältige Gesprächs- und Vortragsformen und Übungen erhalten sie auch Gelegenheit, ihre kommunikativen Kompetenzen zu verbessern. Diese vielfältigen Bausteine zur Berufsfindung bedürfen freilich der Selbstanwendung durch die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler. Eine individuelle Berufsberatung ist nicht Aufgabe des Faches.

Zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung leistet das Fach Sozialwissenschaften folgende Beiträge: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- grundlegende und exemplarisch vertiefte Gegenstände und Methoden der Leitdisziplinen Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Politikwissenschaft kennen, sie bei der Analyse gesellschaftlicher Tatbestände und Probleme anwenden und soweit wie möglich integrieren und kritisch, d. h. auch hinsichtlich ihrer Reichweite, einschätzen können
- dazu Kenntnisse über sozialwissenschaftliche Begriffs-, Hypothesen- und Modellbildung erwerben und zwischen deskriptiven und normativen Betrachtungsweisen unterscheiden können
- die Notwendigkeit des multiperspektivischen Zugriffs auf die Gegenstände der Sozialwissenschaften erkennen und zum jeweils adäquaten Zugriff fähig sein, um zu differenzierten Urteilen zu gelangen
- die Einsicht gewinnen, dass wissenschaftliche Aussagen stets vorläufig und begrenzt sind und dass es individuelle und gesellschaftliche Bereiche gibt, die mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden nicht zureichend zu erfassen sind
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu wissenschaftlicher Neugier und Freude an fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen entwickeln
- die ihnen entgegretende Beschreibung des politischen/ökonomischen/sozialen Umfeldes als interessenbeeinflusst und mit impliziten Vorannahmen behaftet erkennen

- die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, die sozialen Voraussetzungen und Folgen wissenschaftlichen Arbeitens zu bedenken und entsprechend verantwortlich zu handeln
- die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich im politischen Bereich selbstständig und kreativ, engagiert und konsequent, systematisch und deutlich mit unterschiedlichen Theorien und Erklärungsversuchen auseinander zu setzen
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbsttätigem Lernen entwickeln
- die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, mit andern arbeitsteilig Problemfragen zu stellen, Materialbeschaffung zu übernehmen, sich über Methoden zu verständigen, Teilergebnisse zusammenzutragen und unter Darlegung der Begrenztheit des Zugriffs und der Methoden und Vorannahmen adressatengerecht zu formulieren, ein gemeinsames Ergebnis darzustellen, ungelöste, offene Fragen als solche zu bezeichnen, moralische Dilemmata (Zielkonflikte) offen zu legen
- bereit sein, auch ihre persönliche Position darzustellen, zu begründen und über Dissense hinwegzukommen und zu kooperieren.

Die Ziele der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung und die Ziele zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit bedingen sich gegenseitig.

Fachdidaktische Kriterien

Idealtypisch lässt sich der grundlegende sozialwissenschaftliche Lernweg so umreißen: Für fundamentale gesellschaftliche Bereiche (Inhaltsfelder) wird Orientierungs-, Erschließungs-, Erklärungs- und Handlungswissen erworben. Angesetzt wird bei jugendbedeutsamen Situationen in diesen Inhaltsfeldern. Sie werden auf sozialwissenschaftlich bedeutsame Probleme (Zeitsignaturen/langfristige gesellschaftliche Entwicklungstrends) hin sozialwissenschaftlich disziplinär oder integrativ bearbeitet. Bei Situationsanalysen, Handlungserwägungen und Bewertungen ist das Gefüge der Leitziele zu beachten. Die Lernweise ist möglichst schüleraktiv und kooperativ, handlungs- und produktorientiert.

Gemeinsam mit dem **Politikunterricht in der Sekundarstufe I** ist dem sozialwissenschaftlichen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Prinzip ein Lernprozess, der von der verstehenden Analyse überschaubarer Situationen zu komplexen Problemen führt, in der Absicht, dass die Lernenden Fähigkeiten erwerben, die sie zur Bewältigung von politisch relevanten Situationen jetzt oder später benötigen. Gemeinsam sind also die fachdidaktischen Kriterien der Situations- und der Problemorientierung:

- **Situations-Orientierung:** Konkret-anschauliche Szenen, Problemausschnitte, Fälle aus der sozialen Mikrowelt der Schülerinnen und Schüler und konfligierende Situationsdefinitionen von Handelnden (die noch nicht sozialwissenschaftlich interpretiert sind) können auch in der Oberstufe geeignete Ansatzpunkte für sozialwissenschaftliches Lernen sein, sie werden hier zunehmend ergänzt und abgelöst durch Lerninhalte, die der eigenen Erfahrung nicht mehr direkt zugänglich und die stärker fachwissenschaftlich strukturiert sind.
Ergiebige Ansatzpunkte für sozialwissenschaftliches Lernen sind z. B. Nahtstellen von Lebenswelt und System. Das sind solche Situationen, in denen alltägliche Erwartungen und Normen in Widerspruch treten zu medialen, ökonomischen oder politischen Machtstrukturen.

In der Gegenwart könnte man z. B. bei folgenden Situationen ansetzen: angespannter Lehrstellenmarkt und Abwertung von Abitur und Studium; Schwinden des Lebensberufskonzepts und die Krise sozialer Sicherungssysteme; lokale Handlungsradien und ungelöste ökologische, entwicklungspolitische und friedenssichernde Globalprobleme; jugendlicher Wirksamkeitwunsch und die Krise institutionalisierter politischer Partizipationsformen; Abbruch religiöser und kultureller Traditionen und Veränderung familialer Sozialisation; Entstehung globaler Informationsstrukturen und neuer Chancenungleichheiten im Bildungsgang; neue Vergesellschaftungsmodi und der strukturelle Druck zu „eigenem Leben“; kommunitäre Suchbewegungen; Erlebnismilieus, Psychoszenen, politische Bewegungen: neue Verbindungen von privatem und politischem, von funktionalem und expressivem Handeln.

- **Problem-Orientierung:** Aus der Fülle anschaulicher Situationen werden solche ausgewählt, in denen sich ein politisches Problem zeigt. Dies ist ein für das Zusammenleben von Menschen bedeutsamer Sachverhalt, der als unbefriedigend oder noch nicht geregelt betrachtet wird. Dieser Sachverhalt wird von den Beteiligten als Gefährdung ihres Wohlergehens oder sogar ihrer Existenz betrachtet, eine Lösung wird als dringlich angesehen. Andere Beteiligte sehen unter Umständen diese Gefährdung nicht und akzeptieren es daher nicht, dass dieser Sachverhalt als politisches Problem definiert wird. Das politische Problem ist Resultat eines Prozesses kollektiver Definition; es ist daher abhängig von der Definitionsmacht der politischen Akteure, die das Problem in den Entscheidungsprozess einbringen oder es aus ihm verdrängen können.

Die Beurteilung eines Sachverhalts als politisches Problem enthält noch nicht seine Lösung. Vielmehr ist der Lösungsweg offen, sei es, weil der Sachverhalt kontrovers beurteilt wird, sei es, weil die möglichen Lösungswege in einen Interessenkonflikt führen oder die Folgen und Nebenfolgen unkalkulierbar sind. Damit verweist die nach dem Prinzip der Problemorientierung ausgewählte Situation auf Strukturen und Prozesse des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen und politischen Systems.

Da in den letzten Jahrzehnten die Massenmedien besonders große Definitionsmacht über das, was dringliches Problem und politische Aufgabe sei, erlangt haben, sie aber dabei stark von kommerziellen und partikulären Interessen bestimmt sind, ist zum Herausarbeiten sozialwissenschaftlich bedeutsamer Probleme der gewichtende und korrigierende Blick auf Zeitsignaturen bzw. langfristige gesellschaftliche Entwicklungstrends, wie sie im sozialwissenschaftlichen Diskurs erscheinen, unerlässlich.

Die Situationsorientierung und die Problemorientierung muss im **sozialwissenschaftlichen Oberstufenunterricht** fach- und stufendidaktisch angemessen ausdifferenziert werden: Die systematische Analyse von Strukturen und Prozessen gesellschaftlicher Subsysteme gewinnt ein größeres Eigengewicht und mit ihr das wissenschaftspropädeutische Element der sozialwissenschaftlichen Leitdisziplinen und der ihnen affinen fundamentalen gesellschaftlichen Bereiche. Das Verstehen von langfristig wirksamen gesellschaftlichen Trends ist bedeutsamer Inhalt sozialwissenschaftlichen Unterrichts, auch wenn diese von (einigen) Schülerinnen und Schülern oder von (einigen) Massenmedien (noch) nicht als problematisch empfunden werden.

Das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften **integriert** die **drei zentralen Teildisziplinen der Sozialwissenschaften** (Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft) und fügt mit dem jeweiligen Thema in Zusammenhang stehende Aspekte aus anderen Disziplinen hinzu. Integration ist für das Fach prinzipiell konstitutiv, um gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erfassen und verantwortliche Urteils- und Handlungskompetenz zu ermöglichen. Grenzen der Integration liegen dort, wo sich Inhalte und Methoden der einzelnen Disziplinen wesentlich unterscheiden oder wo für die Schülerinnen und Schüler der Lernprozess zu komplex und unübersichtlich wird (siehe Kapitel 1.2).

Lernmethodisch umfasst und verbindet der Unterricht:

- problemorientiertes institutionenkundliches Basiswissen
- soziographisches Orientierungswissen über zentrale gesellschaftliche Strukturen und Trends
- wesentliche fachwissenschaftliche Erklärungsansätze
- politisch relevantes Handlungswissen
- methodisches Erschließungswissen.

Aktualität ist als konstitutive Anforderung an alle Frage- und Problemstellungen und an alle Medien (Daten, Fälle, Fachtexte, journalistische Problemaufrisse, politische oder wissenschaftliche Diskussionslagen) zu verstehen. Gelegentlich eingeschobene Tagesneuigkeiten in ein inhaltlich festes Curriculum oder ein Springen von einem publizistischen Dominanzthema zum nächsten wären ein Missverständnis dieses Kriteriums. Beim Sehen bzw. Wahrnehmen von aktuellen Problemlagen und Daten darf sozialwissenschaftlicher Unterricht nicht stehen bleiben, er muss zur Ursachenanalyse weiterführen, um verantwortliche Beurteilungen, Bewertungen und Handlungskompetenzen zu fundieren (siehe Kapitel 2). Zu dieser vertiefenden Bearbeitung von Gegenwartsproblemen können auch grundlegende konzeptionelle Texte aus der Geschichte der Sozialwissenschaften beitragen. Sofern sie z. B. fundamentale Systemlogiken und gesellschaftliche Grundprobleme erfassen oder Wirtschaftsordnungen und wirtschaftspolitische Schulen, Demokratiemodelle, gesellschaftliche Integrationstypen, Macht- oder Rechtsbildungsprozesse beschreiben, können sie didaktisch sinnvoll sein. Bei der Auswahl und der Behandlung solcher Texte ist aber zu beachten, dass Material und Unterricht nicht ein unhistorisches und statisches Gesellschaftsbild fördern und die Autorität klassischer Autoren den Zugriff auf aktuelle Problemlagen nicht überdeckt.

Schüler-Orientierung meint, dass die Schülerinnen und Schüler zusammen mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer im Rahmen der Inhalts- und Methodenfelder gemeinsam die Thematisierung (Auswahl bedeutsamer sozialwissenschaftlicher Probleme und Situationen sowie dominanter Zielperspektiven), inhaltliche und methodische Schwerpunktbildungen und sinnvolle und interessante Handlungschancen und Formen der Darstellung der Produktergebnisse überlegen und planen. Dabei sollten unterschiedliche Lernertypen bzw. Lernkulturen, die geschlechtsspezifisch verteilt sein können, fair zum Zuge kommen. Sowohl solche, die offen mit Unsicherheit umgehen und diskursive Lernwege von Betroffenheit zur Aufklärung bevorzugen, als auch solche, die mehr stoff- als problemorientiert sind und Fakten und sachsystematisches Lernen sowie ich-fremde Positionsdiskussionen bevorzugen, als

auch solche, die sensibilisiert für Macht- und Herrschaftsfragen sind und problemorientierte Lernwege bevorzugen, sind für den sozialwissenschaftlichen Unterricht produktiv.

Handlungs- und produktorientiertes Lernen meint ein schüleraktives und kooperatives und methodengeleitetes Wahrnehmen und Untersuchen sozialwissenschaftlich bedeutsamer gesellschaftlicher Gegebenheiten und Prozesse. Betriebspraktika, Erkundungen, Expertenbefragungen, Feldbeobachtungen, computergesteuerte Simulationen, Planspiele (unter Nutzung neuer Medien) u. a. bieten sich dafür an. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Lernergebnisse – soweit möglich – als (schul-)öffentlichkeitsbezogene Produkte verarbeiten und ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess reflektieren. Sozialwissenschaftliche Fachräume und „Werkstätten“, in denen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von fachlichen Hilfsmitteln, Handbibliotheken, Materialsammlungen, Computern, Druckern und Büromaterialien usw. ihre Lernprodukte erstellen können, sind dafür wichtig.

Handlungs- und produktorientiertes Lernen bedarf sorgfältiger fachlicher und fachdidaktischer Strukturierung, damit deutliche fachliche Lernfortschritte erreicht werden. Es sollte sich auf Gegenstände richten, die für die gesellschaftliche Kompetenz und die gewissenhafte Selbstreflexion von Jugendlichen bedeutsam sind. Die Gefahr des Aktionismus ist nicht zu unterschätzen: Verkommen der Handlungsorientierung zur bloßen Beschäftigungstherapie, zur pädagogisch wenig qualifizierten Schulgestaltung, zum beschleunigten Erlebniskonsum, zum Schulmarketing u. Ä. Um die Subjektrolle der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu stärken, um ihr Verantwortungsbewusstsein für eigenes Tun und Bereitschaft zum Engagement zu wecken, ist es didaktisch sinnvoll, auch im lehrgangsförmigen oder problemerarbeitenden Unterricht möglichst oft die (Teil-)Ergebnisse in Handeln einfließen zu lassen (z. B. Varianten erstellen, die auf unterschiedliche Adressaten oder Verwendungssituationen bezogen sind; Interessenvertretung simulieren).

Über diese didaktische Form der Handlungsorientierung hinaus ist politisches Engagement in eigener Verantwortung ein wichtiges Ziel. Dies setzt jedoch die Chance selbstbestimmten Handelns auf der Basis eines freiwilligen Zusammenschlusses voraus. Die Schulklasse ist kein freiwilliger Zusammenschluss. Sie steht unter der Verantwortung der Lehrerin bzw. des Lehrers. In ihr können unter deren Anleitung deshalb keine aktionsbezogenen Mehrheitsmeinungen und kein entsprechender Handlungswille erzeugt werden. Politisches Lernen und politische Aktion müssen insoweit getrennt bleiben.

Orientierungsmaßstab für die Ausgestaltung der **Lehrerrolle** im sozialwissenschaftlichen Unterricht sind die folgenden Kriterien: Indoktrinations- bzw. Überwältigungsverbot – politische/fachwissenschaftliche Kontroversität – Erkennen und Wahrnehmen eigener Interessen in sozialer Verantwortlichkeit. Im Beutelsbacher Konsens von 1976 wird dazu im Einzelnen Folgendes ausgeführt:

„Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen po-

litischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.”

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“

„Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Der Integrationscharakter des Faches

Da das Fach Sozialwissenschaften als Integrationsfach konstruiert ist, können die in diesem Fach bewährten Formen der Integration auch Anregungen für einen fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht enthalten. Deshalb werden an dieser Stelle die Integrationsformen dargestellt. Konstitutives Prinzip des Unterrichtsfaches Sozialwissenschaften ist die Integration der drei Disziplinen **Politikwissenschaft**, **Soziologie** und **Wirtschaftswissenschaft**. Das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften ist als Integrationsfach konstruiert, um gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erfassen sowie verantwortliche Urteils- und Handlungskompetenz (soziale, politische, wirtschaftliche) zu ermöglichen.

Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Schwierigkeiten ergeben sich daraus, dass sich die drei Bezugsdisziplinen an den Hochschulen weitgehend getrennt entwickelt haben mit je spezifischen Erkenntnisobjekten, Inhalten und Methoden. Zwar hat es verschiedene Ansätze zu einer Synthese der Bezugsdisziplinen gegeben, sie sind jedoch nicht prägend geworden. In der universitären Lehrerbildung für das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften werden die Bezugsdisziplinen noch häufig getrennt vermittelt und erst in den fachdidaktischen Seminaren zusammengeführt. Deshalb ist es notwendig, das Prinzip der Integration im Verständnis des Lehrplans näher zu bestimmen.

Die Komplexität gesellschaftlichen Handelns und gesellschaftlicher Systeme lässt sich analytisch in eine soziale, wirtschaftliche und politische Dimension gliedern. Diese Dimensionen spiegeln sich didaktisch reflektiert in den sozialwissenschaftlichen Denkweisen (siehe unten) sowie in den Inhalts- und Methodenfeldern des Faches Sozialwissenschaften. Das Integrationsprinzip besteht darin, die Dimensionen des sozialwissenschaftlichen Denkens, die Inhalts- und Methodenfelder aufeinander zu beziehen und so weit wie möglich miteinander zu verknüpfen. Das Integrationsprinzip hat jedoch dort seine Grenzen, wo sich Inhalte und Methoden der einzelnen Teildisziplinen deutlich unterscheiden und eine Integration zu einer zu hohen Komplexität der Bearbeitung und der damit verbundenen Gefahr der Unübersichtlichkeit führen würde.

Wie andere Unterrichtsfächer auch nimmt das Fach Sozialwissenschaften zur Abgrenzung und Ergänzung auf Inhalte anderer Disziplinen (z. B. Recht, Mathematik) Bezug und greift auf deren Methoden im Sinne von „Hilfswissenschaften“ zurück. Dadurch wird jedoch nicht der spezielle Charakter des Faches Sozialwissenschaften als Integrationsfach berührt. Inhaltlich ist die Integration durch die obligatorische Berücksichtigung aller Inhaltsfelder mit ihrer je unterscheidbaren Nähe zu den drei Teildisziplinen (vgl. Kapitel 2.1) zu gewährleisten.

Die Teildisziplinen unterscheiden sich nicht nur inhaltlich, sondern auch zum Teil in ihren Methoden der Erkenntnisgewinnung. Integration bedeutet nicht, dass im Unterrichtsfach Sozialwissenschaften diese Unterschiede eliminiert werden, sondern dass entsprechend der wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe neben den gemeinsamen auch die spezifischen Methoden der Teildisziplinen bei der Analyse gesellschaftlicher Tatbestände und Probleme exemplarisch anzuwenden und in Bezug auf ihren Gültigkeitsanspruch sowie ihre Leistungsfähigkeit einzuschätzen sind. Wie die Inhaltsfelder gehören auch die Methoden als gesondert ausgewiesener Bereich des Faches Sozialwissenschaften zum obligatorischen Bestandteil der Richtlinien.

Integration auf der Methodenebene ist durch die obligatorische Berücksichtigung der angeführten Methoden mit ihrer je unterscheidbaren Nähe zu den drei Teildisziplinen aber auch im Verhältnis ihrer gegenseitigen Ergänzung bei der Analyse gesellschaftlicher Probleme zu gewährleisten.

Das für das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften konstitutive Prinzip der Integration ist im Unterricht auf drei Weisen möglich; über **additive Verknüpfung, Integration über die Leitwissenschaften** und **interdisziplinäre Integration**:

- Integration erfolgt durch die Addition der drei Teildisziplinen: Die unterschiedlichen Zugriffsweisen der soziologischen, der ökonomischen und der politikwissenschaftlichen Disziplin werden neben- bzw. nacheinander bei der Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems verdeutlicht.
- Integration über Leitwissenschaften soll bedeuten, dass die inhaltliche Füllung der Inhaltsfelder von jeweils einer Teildisziplin bestimmt wird, die jedoch über Dimensionen und Aspekte mit einer anderen Teildisziplin oder beiden anderen Teildisziplinen verknüpft wird.
- Interdisziplinäre Integration ist die anspruchsvollste Form der Integration, die der Komplexität der gesellschaftlichen Realität am angemessensten ist. Die erarbeiteten Zugriffsweisen der einzelnen Teildisziplinen werden zusammengeführt, um ein komplexes Thema, welches das Zusammenwirken der Teildisziplinen erfordert, zu bearbeiten. Im Gegensatz zur additiven Verknüpfung der Teildisziplinen wird hier ein bewusstes, kontrolliertes Miteinander der Teildisziplinen notwendig, bei dem die Lernenden die sozialwissenschaftlichen Denkweisen unterscheiden und anwenden sollen. Interdisziplinarität auf einem angemessenen wissenschaftspropädeutischen Niveau setzt also das Bewusstsein von Disziplinarität voraus.

Sozialwissenschaftliches Denken: Integrations- und Kooperationschancen

Wenn im Folgenden die Dimensionen sozialwissenschaftlichen Denkens entfaltet werden, geschieht dies unbeschadet möglicher Anklänge an fachwissenschaftliche Schulen und Paradigmen in didaktischer Absicht. Es ist hier also nicht beabsichtigt, verschiedene sozialwissenschaftliche Theorieansätze darzustellen und zu würdigen. Vielmehr wird auf Aspekte sozialwissenschaftlichen Denkens verwiesen, die sich sowohl unter fachlichen Aspekten als auch im Hinblick auf die allgemeinen Lernziele der gymnasialen Oberstufe als didaktisch fruchtbar erwiesen haben und Kooperationschancen mit anderen Fächern bieten.

Sozialwissenschaftliches Denken in seiner **soziologischen Dimension** ist u. a. dadurch charakterisiert, dass Gesellschaft in allen Teilbereichen als menschliches Produkt aufgefasst wird, d. h. der Mensch ist der Hervorbringer der Gesellschaft.

Gesellschaft in allen ihren Teilbereichen ist historisch gewachsen und veränderbar. Gleichzeitig tritt Gesellschaft dem Menschen so wie die Natur als objektive Wirklichkeit entgegen, weil er in eine bestimmte Gesellschaft hineingeboren und durch sie gewissermaßen zum gesellschaftlichen „Produkt“ wird. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Urheberschaft für Gesellschaft im Alltagsdenken der Menschen verloren geht. Die Folge ist eine Verdinglichung des Denkens. Verdinglichung bedeutet menschliche Phänomene (Werte, Normen, Rollen, Institutionen, Herrschaft, Theorien etc.) so aufzufassen, als ob sie außer- oder übermenschliche Dinge wären, quasi Naturgegebenheiten, die nicht veränderbar sind. Verdinglichung ist ein Phänomen, das uns auf allen gesellschaftlichen Ebenen entgegentritt, häufig unter Berufung auf angebliche Sachzwänge, unveränderliche Gesetzmäßigkeiten. Wissenschaftliche Theorien werden nicht selten dazu benutzt, solche Verdinglichungen zu legitimieren und sie auf diese Weise der Kritik zu entziehen, um gegebene gesellschaftliche Strukturen unangreifbar zu machen. Auf diese Weise begeben sich Menschen in eine ungewollte oder nicht notwendige Unmündigkeit. Eine aufklärerische Funktion sozialwissenschaftlichen Denkens besteht also darin, solchen Tendenzen im Denken und Handeln entgegenzuwirken. Eindimensionales Denken, ein Denken ohne Alternativen, widerspricht dieser Sichtweise genauso wie die Annahme der Unveränderbarkeit der Gesellschaft und ihrer Ordnungssysteme. Die Analyse solcher Verdinglichungstendenzen – jenseits eines naiven Aufklärungsoptimismus – mit Hilfe soziologischer Verfahren ist eine Form der Ideologiekritik mit wissenschaftspropädeutischem Anspruch. Dies ist ein ergiebiger Ansatz für die Zusammenarbeit des Faches Sozialwissenschaften mit anderen Fächern.

Sozialwissenschaftliches Denken in seiner **ökonomischen Dimension** ist u. a. durch das Rationalitäts- und das Knappheitsprinzip charakterisiert.

Ökonomisches Denken und Handeln orientieren sich im Rahmen von Institutionen und Organisationen an diesen Prinzipien. Dabei kann es zu einer Diskrepanz zwischen individueller und gesellschaftlicher Rationalität kommen. Was individuell rational ist und zur Nutzen- oder Gewinnmaximierung führt, kann gesamtwirtschaftlich und gesamtgesellschaftlich höchst dysfunktional sein, weil zum Beispiel negative externe Effekte auftreten, die in Form von Kosten und Risiken der Allgemeinheit aufgebürdet werden. Die Aufdeckung solcher Diskrepanzen in wirtschaftlichen,

sozialen und technisch-naturwissenschaftlichen Bezügen mit Hilfe ökonomischer Methoden und Theorieansätze kann zu einer vertieften Ursachenanalyse und damit einer Perspektivenerweiterung sowie einer fundierteren Problemlösungskompetenz in anderen Unterrichtsfächern führen, vor allem bei solchen komplexen gesellschaftlichen Problemen, die auch die Notwendigkeit der Veränderung einzelner Ordnungselemente und Institutionen deutlich werden lassen, um individuell rationales Handeln auch gesamtgesellschaftlich verträglich zu machen.

Sozialwissenschaftliches Denken in seiner **politikwissenschaftlichen Dimension** basiert auf den Prinzipien des demokratisch verfassten Rechts- und Sozialstaats.

Wesentliches Element der politikwissenschaftlichen Dimension sozialwissenschaftlichen Denkens ist die Reflexion des Spannungsverhältnisses zwischen verfassungsgemäßigem Wertesystem und den Bedingungen und Durchsetzungsmöglichkeiten partikularer Interessen, also die Frage nach Legitimität und Legalität von Macht und Herrschaft. Durch die Frage nach der Berücksichtigung von Grund- und Menschenrechten und von partikularen und universellen Normen und Werten können politische Implikationen eines Problems aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang steht die Frage nach Gewaltenteilung und Kontrolle von Macht, aber auch die Problematisierung des zunehmenden Entzugs von Einflussmöglichkeiten sowohl der Bürger wie auch der nationalen politischen Institutionen aufgrund von Globalisierungstendenzen. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten des Bürgers und das Spannungsverhältnis zwischen dem menschlichen Bedarf an sozialer Sicherheit und wirtschaftlichen Restriktionen sind wesentliche Elementen der politikwissenschaftlichen Dimension des sozialwissenschaftlichen Denkens.

Vor diesem Hintergrund können für gesellschaftliche Probleme angebotene Problemlösungen ideologiekritisch analysiert und eigenständige phantasievolle Lösungen unter Beachtung plausibler Formulierungen von Ziel-Mittel-Relationen entwickelt und unter Bezugnahme auf verallgemeinerungsfähige Maßstäbe bewertet, auf Chancen der Realisierbarkeit geprüft und Strategien zur Durchsetzung abgeklärt werden.

Die drei Dimensionen der sozialwissenschaftlichen Denkweise bieten in ihrer umfassenden Zugriffsweise also zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Kooperation mit anderen Fächern und können dadurch auch zu einer vertieften politischen Bildung führen.

Da die Perspektive des Faches Sozialwissenschaften die Gesellschaft in ihren sozialen, ökonomischen und politikwissenschaftlichen Dimensionen ist, ergeben sich solche Anknüpfungspunkte sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art nicht nur für die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, sondern auch für die beiden anderen Aufgabenfelder. Die Kooperationschancen mit dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen und dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld scheinen aus inhaltlicher, methodischer und auch aus didaktischer Perspektive besonders interessant und viel versprechend zu sein (Erfassung und Analyse komplexer Wirkungszusammenhänge und gesellschaftlicher Problemfelder).

2 Bereiche, Themen, Gegenstände

2.1 Inhaltsfelder

Die folgende Tabelle bietet einen orientierenden Überblick. Der didaktische Zusammenhang, der obligatorische Kern sowie die erwartete Qualitätsstufe der Bearbeitung werden in den Ausführungen zu den 6 Inhaltsfeldern dargestellt.

Inhaltsfeld I	Marktwirtschaft: Produktion, Konsum, Verteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Marktsystem, wesentliche Ordnungselemente und normative Grundannahmen, Funktionen von Preisen und Wettbewerb; optimale Ressourcen-Allokation • Zusammenhang von Produktion, Einkommen, Konsum • Grenzen des Marktsystems: Konzentration, Krisen, ökologische Fehlsteuerung • Rolle des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft
Inhaltsfeld II	Individuum, Gruppen und Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation des Individuums in sozialen Gruppen und Institutionen (Grundbegriffe und Erklärungsansätze) • Rollenhandeln: strukturfunktionalistische und interaktionistische Rollentheorie • Soziale Gruppen und Institutionen: institutions- und organisationssoziologische Grundkenntnisse • Qualifizierung im Rollenhandeln: Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Kooperationsübungen
Inhaltsfeld III	Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> • Grundprinzipien der deutschen Demokratie • Verfassungsgrundsätze des Grundgesetzes • Identitäts- und konkurrenztheoretische Demokratiekonzepte und demokratietheoretische Grundlagen des Grundgesetzes • Auswirkungen des raschen sozialen Wandels auf das politische System, auf Partizipationsformen, auf das System sozialer Sicherung
Inhaltsfeld IV	Wirtschaftspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung • Umwelt- und wohlfahrtsökonomische Gesamtbilanzen • Wirtschaftspolitische Konzeptionen • Grenzen nationaler Wirtschaftspolitik angesichts fortschreitender Globalisierungsprozesse
Inhaltsfeld V	Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel	<ul style="list-style-type: none"> • sozialer Wandel komplexer Gesellschaften in wichtigen Bereichen wie z. B. Arbeit und Bildung • empirische Daten zur sozialen Ungleichheit und Zusammenhänge zwischen Ressourcen, Lebenschancen, politischer Macht • soziale Sicherung und Sozialpolitik • Entstrukturierungs- und Neustrukturierungsvorgänge, Konfliktpotentiale und Steuerungschancen • staatliches Handeln als Reaktion auf Marktmacht oder Organisationsmacht
Inhaltsfeld VI	Globale politische Strukturen und Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Erscheinungsformen und Ursachen • Muster politischer Antworten auf globale Prozesse • Ziele und Aufgaben internationaler Politik • Rückwirkungen auf politische Entscheidungen im nationalen Rahmen

In diesem Kapitel werden die obligatorischen Inhaltsfelder des Faches Sozialwissenschaften dargestellt. Sie sind in ihrem Umriss und in ihrer Füllung nicht deduzierbar. Sie berücksichtigen die Lernbereiche der bisherigen Richtlinien Sozialwissenschaften. Die Wahl des neuen Begriffs „Inhaltsfeld“ resultiert aus dem Bestreben, die Begriffsverwendung in den Lehrplänen aller Fächer der gymnasialen Oberstufe zu vereinheitlichen.

Die Darstellung jedes Inhaltsfeldes gliedert sich in zwei Teile: Zunächst wird der fachdidaktische Sinn des Inhaltsfeldes skizziert. Dazu wird sein Stellenwert für die allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe und für sozialwissenschaftliches Denken und politische Urteilsbildung, also für den Kontext des Unterrichtsfaches, angesprochen. Es werden die wesentlichen Inhalte, der obligatorische Kern, umrissen. Wichtige Fachmethoden, die sich erfahrungsgemäß gut mit diesen Kerninhalten verbinden lassen, werden im Vorgriff genannt.

Dann werden Erschließungsansätze angeboten; d. h. Thematisierungen, die (derzeit!) geeignet erscheinen, Schülerinnen und Schüler einen Fragehorizont bzw. Problembewusstsein gewinnen zu lassen. Sie sind nicht als Kursthema gedacht, sondern sollen sinnvolle Problemaufrisse verdeutlichen und zur vertieften Bearbeitung des obligatorischen Kerns des jeweiligen Inhaltsfelds hinführen sowie zu weiteren Fragestellungen anregen.

Inhaltsfeld I: Marktwirtschaft: Produktion, Konsum und Verteilung

Ziele und Inhalte

Die Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik tritt den Heranwachsenden in Form der weitgehend durch den Markt geprägten gesellschaftlichen Subsysteme gegenüber und erweckt ähnlich wie Naturgegebenheiten den Eindruck der Unveränderbarkeit, der Zwangsläufigkeit. Ziel dieses Inhaltsfeldes ist es, die Marktwirtschaft als menschliches Produkt zu begreifen, die ihr zugrundeliegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen sowie ihre Wandelbarkeit und Gestaltbarkeit aufzuzeigen.

Im Inhaltsfeld I müssen deshalb wesentliche ordnungspolitische Elemente und grundlegende Funktionsweisen einer Marktwirtschaft, aber auch inhärente Interessenkonflikte (Herrschafts- und Verteilungskonflikte) und Systemschwächen und deren Lösungsversuche auf der Mikro- und Makroebene unter Rückgriff auf primär ökonomische, aber auch soziologische und politikwissenschaftliche Erklärungsansätze erarbeitet und analysiert werden, um die marktwirtschaftliche Ordnung verstehen und beurteilen zu können.

Im Gegensatz zur mehr phänomenologischen Behandlung ökonomischer Themen im Politikunterricht der Sekundarstufe I muss einer stärker systemischen und theoriegeleiteten Betrachtungsweise der Vorzug gegeben werden, um die Möglichkeit zum Erkenntnistransfer zu erhöhen und die notwendigen permanenten Wandlungen der Wirtschaftsordnung besser reflektieren und einordnen zu können.

Aus der Perspektive Heranwachsender betrachtet, stellen die in diesem Inhaltsfeld vermittelten Kenntnisse, Einsichten und Methoden ein Fundamentum für Orientierung und kompetentes Handeln der Jugendlichen in ihren gegenwärtigen und zukünftigen Rollen in gegebenen und sich wandelnden wirtschaftlichen Strukturen dar. Aus der Perspektive des Faches Sozialwissenschaften betrachtet, stellen die vermittelten Inhalte, Einsichten und Methoden in vielfacher Weise Grundlagen für andere Inhaltsfelder bereit.

Folgende inhaltliche Aspekte dienen zur Sicherung der Zielsetzung des Inhaltsfeldes und müssen bei der thematischen Bearbeitung berücksichtigt werden (**Obligatorik**):

- Marktsystem (Preisbildung, Marktungleichgewichte, Marktgleichgewicht), Privateigentum, Vertragsfreiheit und Wettbewerb als wesentliche Ordnungselemente; Funktionen des Preises und des Wettbewerbs; optimale Allokation der Ressourcen; normative Basis der Sozialen Marktwirtschaft
- Zusammenhang von Produktion, Einkommensentstehung und Einkommensverteilung sowie Konsum anhand des Kreislaufmodells
- Probleme der Leistungsfähigkeit des Marktsystems: Unternehmens- und Vermögenskonzentration, Wirtschaftskrisen, ökologische Fehlsteuerungen, strukturelle Ungleichheiten
- Rolle des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft: Möglichkeiten und Grenzen im Streit der Meinungen von Parteien, Verbänden und Wissenschaft (Überblick), Leistungen und Fehlleistungen staatlicher Interventionen.

Bei der Erarbeitung der Zielsetzungen und Inhalte auf wissenschaftspropädeutischem Niveau sind folgende fachwissenschaftlichen Zugriffsweisen und Methoden zu berücksichtigen: Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen, Indikatorproblem in den Sozialwissenschaften, Unterscheidung von Mikro- und Makroperspektive, Idealtypen, Modellbildung, Erklärungswert von Modellen, elementare ökonomische Theorien zur Preisbildung und einfache Formen der Mathematisierung, Verteilungsmaße, Erstellen und Auswerten von Statistiken, Ideologiekritik.

Mögliche Erschließungen

- Die Soziale Marktwirtschaft – vor neuen Bewährungsproben! (Grundlagen, Funktionsweise und Leistungsfähigkeit der Sozialen Marktwirtschaft)
- Gibt es eine prästabilierte Harmonie zwischen Eigen- und Gemeinnutz? – Das Marktsystem zwischen Effizienz und ökologischem Versagen
- Konsumentensouveränität – Realität oder ideologisches Konstrukt? – Verbraucherverhalten und Marketingstrategien, Erlebniskonsum und nachhaltiger Konsum
- Die Arbeitsgesellschaft – ein Auslaufmodell? Steigende Produktion bei steigender Arbeitslosigkeit – Zusammenhänge zwischen technologischem Wandel, Produktionsprozess und Arbeitsmarkt
- Immer mehr Reiche, immer mehr Arme? Wie viel Ungleichheit braucht die Marktwirtschaft? Einkommens- und Vermögensverteilung

- Wie unternehmerisch sind die Unternehmer? Die Funktionen des Unternehmers in der Marktwirtschaft; Unternehmen zwischen Leistungswettbewerb und Marktmacht
- Konzentration und Globalisierung – eine Bedrohung der Sozialen Marktwirtschaft und des politischen Systems? – Wettbewerb kontra Konzentration.

Inhaltsfeld II: Individuum, Gruppen und Institutionen

Ziele und Inhalte

Dieses Inhaltsfeld bietet die Chance, Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung und der Wahrnehmung des Gegenüber zu fördern. Dazu soll das Verständnis dafür entwickelt werden, dass Gesellschaft uns sowohl als objektive Wirklichkeit entgegentritt als auch als subjektive Wirklichkeit in Interaktionsprozessen mit der Umwelt hergestellt wird.

Unterrichtsleitendes Ziel ist es demnach, das Verständnis zu vermitteln, dass die von den Jugendlichen wahrgenommene gesellschaftliche Realität durch Interpretation und Handeln von Menschen erst geschaffen wird. Gesellschaftliche Realität entsteht in einem schöpferischen dialektischen Prozess, wenn Individuen mit ihren jeweils eigenen persönlichen Bedürfnissen und Erwartungen mit den Erwartungen und Forderungen der sie umgebenden Gesellschaft (Individuen, Gruppen, Institutionen) konfrontiert werden. Diese Erwartungen und Forderungen unterscheiden sich je nach Verfasstheit der sozialen Gruppe und Institution hinsichtlich ihrer Reichweite, Rigidität und Durchsetzungschance. Andererseits tritt diese gesellschaftliche Realität den Menschen aber als faktische, unveränderliche Gegebenheit gegenüber. Die Frage, welchen Gestaltungsspielraum sie dem Individuum lässt und welchen Grad an Identifikation sie ihm zumutet, stellt sich unausweichlich und durchzieht somit das unterrichtliche Geschehen.

Demzufolge müssen im Unterricht Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaft für kompetentes Handeln in gegebenen gesellschaftlichen Strukturen vermittelt werden. Dazu gehören nicht nur die Fähigkeit und Bereitschaft zu kritischer Selbstreflexion, soziale Empathiefähigkeit und Rollendistanz, sondern auch die Einsicht, dass wichtige Teile der individuellen Identität gesellschaftlich bedingt sind. Im Unterricht müssen dazu gewohnte Perspektiven überschritten werden, scheinbar „Wahres“ und Unveränderliches muss hinterfragt und auf die Möglichkeit und Wünschbarkeit der Veränderung hin überprüft werden.

Die Fähigkeit zu effektiver und verantwortlicher Kommunikation und die Bereitschaft zur Kooperation ist auszubilden. Fähigkeiten auf diesem Gebiet sind eine wesentliche Grundvoraussetzung dafür, sich kritisch und selbstreflexiv mit eigenen Bedürfnissen im Kontext gegebener gesellschaftlicher Formungen und Realitäten auseinander setzen zu können.

Geeignet sind hierzu besonders Spiel- und Übungsformen zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und zur Entscheidungsfähigkeit (Rollen-spiel, Übungen zur Verbesserung der Teamarbeit, Erlernen von Moderationstech-

niken, Simulation, Szenariotechnik, Feedback, Wahrnehmung und Konfrontation von Selbst- und Fremdbild).

Durch die schülerorientierte und konkrete Herangehensweise öffnet sich der Blick für weiter gehende und übergeordnete Fragestellungen, deren Beantwortung das Hinzuziehen von soziologischen Theorien notwendig macht. Die Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien verhilft den Schülerinnen und Schülern dazu, sich aus gewohnten Denkstrukturen zu lösen und Verdinglichungstendenzen zu durchschauen.

Folgende inhaltliche Aspekte dienen zur Sicherung der Zielsetzung des Inhaltsfeldes und müssen bei der thematischen Bearbeitung berücksichtigt werden (**Obligatorik**):

- Sozialisation des Individuums in sozialen Gruppen und Institutionen (Bedürfnisse, Normen, Internalisierung, Identitätsfindung, Erklärungsmodelle)
- Rollenhandeln des Individuums in sozialen Gruppen und Institutionen (Erklärungsansätze und Grundbegriffe der strukturfunktionalistischen und interaktionistischen Rollentheorie, Modellbildung)
- soziale Gruppen und Institutionen (wichtige Strukturen von und Prozesse in sozialen Gruppen, Habitualisierungs- und Institutionalisierungsprozesse, institutions- und organisationssoziologische Grundkenntnisse)
- Qualifizierung im Rollenhandeln (Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz): Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Kooperationsübungen.

Bei der Erarbeitung der Zielsetzungen und Inhalte auf wissenschaftspropädeutischem Niveau sind folgende fachwissenschaftlichen Zugriffsweisen und Methoden zu berücksichtigen: Problemformulierung; Hypothesenbildung; Auseinandersetzung mit verschiedenen methodischen Ansätzen und ihrer Reichweite; Kenntnis und ggf. Durchführung von empirischen Methoden: Beobachtung, Interview, Umfrage, Experiment; statistische Auswertung erhobener Daten, auch mit Hilfe des Computers.

Mögliche Erschließungen

- Wie soll bestimmt werden, wo es langgeht? – Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen in formellen und informellen Gruppen
- Nur ein Rädchen im Getriebe? – Der Einzelne im Spannungsfeld zwischen Selbstverwirklichungsbedürfnissen und zweckrationalen Anforderungen von Institutionen
- Willst du mich eigentlich nicht verstehen? – Familien- und Generationenkonflikte angesichts veränderter Sozialisationsweisen
- Emanzipation – heutzutage doch kein Thema mehr!? – Frauen- und Männerrolle heute und ihre Auswirkungen auf die Strukturen der Gesellschaft
- Fremd in Deutschland? – Sozialisation und Identitätsbildung in unterschiedlichen soziokulturellen Milieus.

Inhaltsfeld III: Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland

Ziele und Inhalte

Dieses Inhaltsfeld ist für die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den politischen Strukturen und Prozessen unseres Staates unmittelbar bedeutsam.

Erscheinungsformen des sozialen Wandels in der Gegenwart sind die schnelle Veränderung von moralischen und sozialen Werten sowie die zunehmende Pluralisierung der politischen Kultur. Diese werden in unterschiedlichem Maß und Tempo von den Bürgern und den politischen Entscheidungsträgern wahr- und angenommen. Dadurch wird die Legitimität politischer Institutionen, wie z. B. von Parlamenten und Parteien, brüchiger.

Mit dieser Veränderung der Werte geht eine schneller wechselnde politische Loyalität einher. Viele Bürgerinnen und Bürger fühlen sich weniger einer konsistenten Linie verpflichtet; politische Arbeit wird zum Erlebnis. Entsprechend wird politische Information mit Unterhaltung zu Infotainment gekoppelt und den Gesetzen der Unterhaltungsindustrie unterworfen.

Auch die Globalisierungstendenz beeinträchtigt die Funktionsfähigkeit des politischen Systems und die Möglichkeiten der Partizipation und die Rahmenbedingungen sozialer Sicherung: Immer mehr Entscheidungen werden von internationalen bzw. supranationalen Institutionen und Organisationen (z. B. den EU-Institutionen, aber von auch transnational agierenden Unternehmen, Wissenschaftszentren u. Ä.) getroffen und dem Einflussbereich der nationalen Politik entzogen.

Diese Veränderungen treten dem Individuum als überwältigende Gegebenheiten gegenüber, provozieren Ohnmachtsgefühle und verringern die Bereitschaft zur Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen. Neue Formen politischer Einflussnahme und politischer Aktion (z. B. Protest, Bürgerentscheid, Bürgerbegehren) sind zu suchen und angebotene Formen (Internet, „interaktives Fernsehen“, Umfragen) kritisch zu hinterfragen.

Die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich für diesen Staat und diese Gesellschaft verantwortungsbewusst politisch zu engagieren, setzt die Analyse des politischen Systems und die Frage nach den Ursachen für die Krisensymptome und die mangelnde Akzeptanz der Politik voraus.

Folgende inhaltliche Aspekte dienen zur Sicherung der Zielsetzung des Inhaltsfeldes und müssen bei der thematischen Bearbeitung berücksichtigt werden (**Obligatorik**):

- Wiederaufnahme, Erweiterung und Vertiefung der bereits in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse der Grundprinzipien unseres politischen Systems (Grundrechte, freiheitlich-demokratische Grundordnung, Repräsentation, Gewaltenteilung, Wahlrecht)
- Verfassungsgrundsätze des Grundgesetzes (historische Entwicklung, Bedeutung und Realisierung)

- demokratiethoretische Grundlagen des Grundgesetzes (Elemente des Konkurrenz- und des Identitätstheoretischen Demokratiekonzepts)
- Auswirkungen des raschen sozialen Wandels und der Veränderungen in der Gesellschaftsstruktur
 - auf das politische System und auf die Chancen und Bereitschaft der Bürger, an der politischen Willensbildung teilzunehmen und dafür neue Formen zu entwickeln
 - auf das System der sozialen Sicherung und auf die Möglichkeit und die Chancen, es politisch (mit-) zu gestalten.

Bei der Erarbeitung der Zielsetzungen und Inhalte auf wissenschaftspropädeutischem Niveau sind folgende fachwissenschaftliche Zugriffsweisen und Methoden zu berücksichtigen: Adäquater Umgang mit den Fachbegriffen der Politikwissenschaft; Methoden der Datengewinnung und der Datenverarbeitung, vor allem auch hinsichtlich ihrer begrenzten Aussagekraft und ihrer ggf. vorhandenen politischen Prämissen; Umgang mit Theorie(-stücken), Auseinandersetzung mit konkurrierenden Ansätzen und deren Erkenntniswert für die Beschreibung und Erklärung von Realität.

Mögliche Erschließungen

- Kein Interesse an Politik? – Problem des (geringen) Einflusses auf politische Entscheidungen, politisches Handeln als Freizeitbeschäftigung, Interessenartikulation in Protestaktionen (Erlebnisgesellschaft)
- Haben Volksparteien eine Zukunft? – Geschichte der Parteien, die Großparteien in der individualisierten Gesellschaft: Chancen und Probleme (Wählerschaft, Parteiprogramme, Parteienfinanzierung)
- Die moderne Gesellschaft ohne Steuerungszentrum? – Entgrenzung der Politik: das Entstehen von Haupt-, Neben-, Sub- und Gegenpolitiken.
- Soziale Sicherung in der Krise? – Dominante Rolle der Sozialpolitik in der Legitimierung des Handelns von Politikern, wachsende Diskrepanz zwischen Aufgaben und Mitteln der sozialen Sicherung
- Sicherheit wichtiger als Freiheit? – Problematik der Einschränkung von Grundrechten, fundamentalistische Strömungen, Gewaltbereitschaft, organisierte Kriminalität, europäische und nationale Strategien zum Schutz der inneren Sicherheit
- Genforschung, Atomkraft, Transrapid – Recht auf Widerstand (gegen einzelne staatliche Entscheidungen)? – Die Bedeutung des Mehrheitsprinzips und des Minderheitenschutzes bei Entscheidungen, die in besonderer Weise die Lebensgrundlagen bzw. die Menschenwürde der gegenwärtigen und zukünftigen Generation(en) betreffen.

Die Erschließungen in diesem Inhaltsfeld müssen so konkret und aktuell sein, wie es Vorschläge in Lehrplänen nicht sein können; deshalb sind diese Erschließungen stärker fachbezogen formuliert.

Inhaltsfeld IV: Wirtschaftspolitik

Ziele und Inhalte

Die in diesem Inhaltsfeld zu vermittelnden Kenntnisse, Einsichten und Methoden sind bedeutsam zum Verständnis der wirtschaftspolitischen Diskussionen und Maßnahmen, die in ihren Auswirkungen jeden in seinen verschiedenen Rollen und Lebenssituationen betreffen. Die Analyse der wirtschaftlichen Realität zeigt, dass das Marktsystem in der Regel nicht zu Gleichgewichtszuständen führt, die gleichzeitig durch Geldwertstabilität, angemessenes Wachstum, Vollbeschäftigung, außenwirtschaftliches Gleichgewicht, Verteilungsgerechtigkeit und intakte Umwelt charakterisiert sind.

Daraus leitet sich für eine soziale Marktwirtschaft auch unter Berücksichtigung der Staatszielbestimmungen des Grundgesetzes die Notwendigkeit staatlicher Regelungen ab. Allerdings ist die Art der Eingriffe und deren Umfang in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion stark umstritten.

Die Lernenden zu befähigen, an diesen Diskussionen unter Bezugnahme auf gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge, theoriehaltige Konstrukte und inhärente Ideologien teilzunehmen, mögliche Auswirkungen der diskutierten Problemlösungsversuche für die eigenen Lebenssituationen und die unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen abzuschätzen sowie zu einem begründeten Urteil zu kommen, ist eine wesentliche Zielsetzung dieses Inhaltsfeldes im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Denkens.

Da die jeweiligen wirtschaftlichen Problemlagen sich wandeln, reicht eine reine Deskription nicht aus. Vielmehr sollen den Lernenden theoretische Analyseinstrumente an die Hand gegeben werden, die Transfermöglichkeiten und ideologiekritische Auswertung ermöglichen.

Folgende inhaltliche Aspekte dienen zur Sicherung der Zielsetzung des Inhaltsfeldes und müssen bei der thematischen Bearbeitung berücksichtigt werden (**Obligatorik**):

- Grundzüge der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung und Ansätze zur umwelt- und wohlfahrtsökonomischen Gesamtbilanzierung
- mögliche Ursachen von Konjunktur- und Wachstumsschwankungen sowie von wirtschaftlichen Strukturproblemen (regionale, technologische)
- wirtschaftspolitische Konzeptionen (Träger, Ziele, Instrumente; intendierte und nichtintendierte Wirkungen; theoretische und ideologische Grundlagen)
- europäische Währungsunion und europäische Geldpolitik im Spannungsfeld zwischen Stabilitätsziel und anderen Zielen (arbeitsmarktpolitische, sozialpolitische, umweltpolitische): Stellung und Aufbau, Ziele und Instrumente der Europäischen Zentralbank
- Grenzen nationaler Wirtschaftspolitik angesichts fortschreitender Globalisierungsprozesse.

Bei der Erarbeitung der Zielsetzungen und Inhalte auf wissenschaftspropädeutischem Niveau sind folgende fachwissenschaftlichen Zugriffsweisen und Methoden zu berücksichtigen: Analyse von Zielbeziehungen; Hypothesenbildung, Modellbil-

dung im Zusammenhang mit einfachen Formen der Mathematisierung; normative Implikationen und historische Bedingtheit von ökonomischen Theorien, Unterschiede zwischen natur- und sozialwissenschaftlichen Theorien in Bezug auf Gültigkeitsbereich und Überprüfbarkeit; Aufdeckung von interessengebundener Theorieverwertung zur Durchsetzung von gruppenegoistischen und ideologischen Herrschaftsansprüchen.

Mögliche Erschließungen

- BIP: ein Wohlstandsindikator? – Grundzüge der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung
- Dynamik und Krise: ein unüberwindbarer Gegensatz der Marktwirtschaft? – exogene und endogene Ursachen
- Massenarbeitslosigkeit: Herausforderungen der Wirtschaftspolitik? – wirtschaftspolitische Konzeptionen, ihre Ziele und Grenzen
- Mit Ökonomie zur Ökologie? – Zum Verhältnis von Wachstumspolitik und Umweltschutz; Orientierung der Steuerpolitik an finanz-, sozial- und umweltpolitischen Normen
- Bewährt sich der Euro? – Geldpolitik in der EU angesichts disparater Binnenwirtschaftsräume
- Herausforderungen an den Wirtschaftsstandort Deutschland – Mögliche Reaktionen der entwickelten Volkswirtschaften auf den steigenden Anpassungsbedarf, bedingt durch den strukturellen Wandel.

Inhaltsfeld V: Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel

Ziele und Inhalte

Die Behandlung dieses Inhaltsfelds soll dazu beitragen, eine empirisch fundierte Einschätzung gesellschaftlicher Kernstrukturen und ihrer Entwicklung zu erlangen und irrationale Zukunftsängste und -hoffnungen zu begrenzen. Die sozio-kulturelle Zeit- und Standortgebundenheit des eigenen Denkens, Fühlens und Wollens kann durch typisierende Strukturvergleiche deutlich werden. Das empathische Verstehen des kulturell Anderen, also „fremder“ Lebensentwürfe, Werte und Traditionen, soll gefördert werden. Das eigene Verständnis sozialer Gerechtigkeit sollte in der Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen geklärt und weiterentwickelt werden. Probleme sozialer Ungleichheit werden in Verbindung gebracht mit Prinzipien und Maßnahmen der Sozialpolitik, die im Selbstverständnis moderner Gesellschaften eine zentrale Rolle spielt und zu einem Schlüsselfaktor im politischen Zusammenleben geworden ist.

Aus Kernelementen der Staatszielbestimmung des Grundgesetzes (materialer Rechtsstaat, Sozialstaat und demokratische Verfahren der politischen Entscheidungsfindung) kann die Option des Eintretens für die Überwindung struktureller Ungleichheiten als Lernzielrichtung abgeleitet werden. Aus dem universalen Anspruch der Grund- und Menschenrechte folgt, dass solche Ungleichheiten, die der Verwirklichung der gleichen Grundrechte eines jeden entgegenstehen, und zwar

sowohl in ihrer sozialen wie in ihrer individuellen Komponente, als unvereinbar mit eben diesem Anspruch angesehen werden.

Folgende inhaltliche Aspekte dienen zur Sicherung der Zielsetzung des Inhaltsfeldes und müssen bei der thematischen Bearbeitung berücksichtigt werden (**Obligatorik**):

- Beschleunigter sozialer Wandel komplexer Gesellschaften in wichtigen Bereichen (Produktionspotentiale und Technologien, Organisationsstrukturen, Werte; Arbeits- und Medienmärkte, Familienformen, konkurrierende Wertsysteme)
- Empirische Daten zur sozialen Ungleichheit und Zusammenhänge zwischen der Verfügung über Ressourcen, individuellen Lebenschancen und politischen Gestaltungschancen, zwischen Wohlstandssteigerung, sozialer Ungleichheit und Bedürfnisprioritäten – und ihre gesellschaftstheoretische Deutung (Klassen, Schichten, Milieus)
- Entstrukturierungs- und Neustrukturierungsvorgänge, Konfliktpotentiale und Steuerungschancen im sozialen Wandel, verstärkte Individualisierungs- und Globalisierungsschübe
- staatliches Handeln als Reaktion auf durch Marktmacht und Organisationsfähigkeit kumulierte Ungleichheiten mit abbauender, aber auch verstärkender Wirkung; sozialpolitische Entscheidungen am Beispiel; konkurrierende sozialpolitische Grundsätze
- Auswirkungen des beschleunigten sozialen Wandels auf die soziale Sicherung, Arbeitsverhältnisse und Bildung, Chancen und Grenzen der politischen Gestaltbarkeit.

Bei der Erarbeitung der Zielsetzungen und Inhalte auf wissenschaftspropädeutischem Niveau sind folgende fachwissenschaftliche Zugriffsweisen und Methoden zu berücksichtigen: Zentrale Definitionsprobleme von Soziallagen, Statusinkonsistenz und Mobilität, reflektierter Umgang mit Idealtypen; Grenzen von empirischer Fundierung; Perspektivität und Wertbezogenheit von gesamtgesellschaftlichen Theorien.

Mögliche Erschließungen

- Scheinselbstständigkeit und Telearbeit – Neue Abhängigkeitsverhältnisse? – Dynamischer technologischer Wandel und Veränderungen der Arbeitsbeziehungen
- Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit? – Welchen Einfluss haben Soziallagen auf Lebenschancen (Bildung, Beruf, Einkommen, politischer Einfluss, Krankheit, Kriminalität)?
- Massenarbeitslosigkeit und neue Armut in der Wohlstandsgesellschaft – jobless growth; Organisationsprobleme von Gewerkschaften; Steuerungsprobleme von Nationalstaaten; zunehmendes Spannungsverhältnis zwischen Wirtschafts- und Sozialpolitik; Diskurs um Abbau oder Ausbau und Umbau des Sozialstaates
- „Eigenes Leben“: Zwang zur Freiheit? – Individuierungs- und Standardisierungsprozesse, Abnahme der sozialisatorischen Prägekraft von Sozialmilieus; Singularisierung und Abhängigkeit durch dynamisierte Arbeits- und Medienmärkte; „Entgrenzung“ oder „Entmächtigung“ der Politik

- Soziale Ab- und Aufstiegsprozesse – Desorientierungen und Fremdenfeindlichkeit; Entsolidarisierungen in Phasen sozialen Umbruchs; individualisierte Scham- und Versagensgefühle bzw. Distinktionsbedürfnisse und ihre Verarbeitung durch Ethnozentrismus, Nationalismus, Rassismus.

Inhaltsfeld VI: Globale politische Strukturen und Prozesse

Ziele und Inhalte

Die in diesem Inhaltsfeld vermittelten Kenntnisse, Erkenntnisse und Einstellungen sind für die politische Identitätsbildung sowie für die Entscheidungen der Lebens- und Berufsplanung der Jugendlichen von großer Bedeutung.

Der im Grundsatz unbestrittene politische Wille zur europäischen Integration macht die Überwindung nationalistischer und fundamentalistischer Identitätskonzepte notwendig. An deren Stelle muss die Bereitschaft und Fähigkeit zu mehrstufigen Loyalitäten treten. Individuelle und soziale Identitätsbildung müssen durch Erkenntnisprozesse angeleitet und über Affektbildung unterstützt werden, was auf globaler Ebene besonders reflektiert geschehen muss. Die Konfrontation mit koexistenzfähigen und nicht-koexistenzfähigen Werten erfordert die Problematisierung von Normenflexibilität und Universalisierbarkeit von Werten.

Die europäische Integration und die Globalisierung der Kommunikation und Märkte verlangen die Herausbildung interkultureller Kompetenzen. Im Unterricht müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass die Jugendlichen die sich vollziehenden globalen Wandlungsprozesse angemessen einschätzen und die damit verbundenen Chancen und Risiken erkennen.

Dieses Inhaltsfeld konfrontiert Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler in vielen Themenbereichen mit einer hohen Sachkomplexität. Der Unterricht sollte sich darauf richten, die Rezeptionsmuster zu untersuchen, in denen der nur mit beschränkten Informationen und Eindrücken konfrontierte Bürger in Beurteilungen hineingezogen wird. An erster Stelle steht dabei die Frage, ob in der Öffentlichkeit medial dargestellte Problemstellungen sich in der gestellten Form einer sozialwissenschaftlichen Bearbeitung als zugänglich erweisen. Dazu gehört eine ideologiekritische Prüfung politisch verwendeter Begriffe wie etwa „Globalisierung“ oder „Fundamentalismus“ oder auch „Entwicklungshilfe“. Zur Gewinnung einer angemessenen Problemstellung muss herausgearbeitet werden, inwieweit bereits die Kategorien, in denen ein Problem definiert werden soll, bewusst oder unbewusst interessengeleitet sind.

Davon ausgehend ist es eine besondere Aufgabe des Unterrichts, Einseitigkeiten in politischen Diskussionen und Problemdarstellungen aufzudecken und dabei verfestigte Kausalschemata zur Erklärung internationaler Phänomene aufzubrechen.

Auf der anderen Seite gilt es im Blick zu halten, dass Normen und Werte, die in Europa von höchstem Rang sind, für die Einordnung, Beurteilung und Handhabung internationaler Probleme oft nicht allein maßgeblich sein können. Insofern eröffnet

dieses Inhaltsfeld Möglichkeiten zur Reflexion einer Multiperspektivität, die mehr umfasst als die Toleranz von Standpunkten innerhalb einer demokratischen Verfassungsordnung. Dies wird besonders deutlich bei Fragen des politischen Verhältnisses zu Diktaturen, totalitären Systemen oder ausbeuterischen Wirtschaftsordnungen. Im Unterricht ist zu prüfen, in welchem Rahmen und nach welchen Normen übernationale Probleme gesteuert werden können und sollten.

Folgende inhaltliche Aspekte dienen zur Sicherung der Zielsetzung des Inhaltsfeldes und müssen bei der thematischen Bearbeitung berücksichtigt werden (**Obligatorik**):

- Erscheinungsformen globaler Strukturen und Prozesse und deren Ursachen (Ent- und Neustrukturierung der Welt nach 1989; technologische Entwicklungen mit ihren Folgen und Nebenfolgen; zunehmende weltwirtschaftliche Verflechtung, Entwicklung einer medial geprägten „Weltkultur“)
- Muster politischer Antworten auf die globalen Prozesse:
 - Teilintegration affiner Staaten, z. B. EU, NATO, ASEAN
 - Bildung supranationaler Organisationen mit langfristigen Spezialaufgaben, z. B. UNICEF, FAO, Weltbank, IWF
 - situatives Konfliktmanagement, z. B. durch einzelstaatliche Interventionen, zeitlich begrenzte Zweckbündnisse, Kooperationsabbruch, militärische Drohungen, Embargos, ethnische Ausgrenzungen
- Ziele und Aufgaben internationaler Politik: nachhaltige Entwicklung der Einen Welt, Friedenssicherung, Menschenrechte (Probleme der Harmonisierung, der Akzeptanz und der Realisierbarkeit, der Instrumentalisierung für partikuläre Interessen)
- Rückwirkungen auf politische Entscheidungen im nationalen Rahmen (z. B. Isolationismus versus internationales Engagement; Asylpolitik; Einwanderungspolitik; Entwicklungspolitik; Sicherheitspolitik).

Die Behandlung der Themen dieses Inhaltsfeldes erfordert einen primär interdisziplinären Zugriff, bei dem in den anderen Inhaltsfeldern erworbene Fachmethoden vertiefend aufgegriffen werden.

Mögliche Erschließungen

- Wie viel Legitimität braucht eine europäische Regierung? – Sicherung der politischen Partizipation der europäischen Bürger, Problem europäischer politischer Willensbildung, Subsidiarität
- Sollen deutsche Soldaten ihr Leben für den Frieden jenseits des Auftrags der NATO einsetzen? – Rolle der UNO als Weltpolizei, weltweite Übertragung des Gewaltmonopols auf die UNO
- Armuts- und Wohlstandsmobilität, Janusgesicht der Globalisierung; Hunger und Armut als Motor weltweiter Wanderungsbewegungen; Entwicklungshilfe, Asylrecht, weltweiter Tourismus
- „Nach uns die Sintflut“ – Endlichkeit der Ressourcen, weltweite Klimaveränderungen, Bevölkerungsexplosion, globale Umweltverschmutzung
- Ist die weltweite Propagierung von westlichen Frauenrechten kulturimperialistisch? – Rolle der Frauen in Entwicklungsländern, in islamischen Ländern, Menschenrechtspolitik versus wirtschaftliche Zusammenarbeit.

2.2 Methodenfelder (MF)

Die folgende Tabelle bietet einen orientierenden Überblick. Die Konkretisierung des obligatorischen Kerns fachmethodischer Kompetenzen bzw. die detaillierte Darstellung der erwarteten Qualitätsstufen der Bearbeitung findet sich in den Ausführungen zu den sechs Methodenfeldern.

MF 1	Arbeitsweisen zur Gewinnung, Verarbeitung und Darstellung von Informationen	<ul style="list-style-type: none"> • Analytischer und produktiv-gestaltender Umgang mit neuen Medien • Analytischer und produktiv-gestaltender Umgang mit Texten
MF 2	Umgang mit (einzelnen) soziologischen, wirtschaftswissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Fachbegriffen	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis grundlegender Begriffe der drei Bezugsdisziplinen • Verständnis der Funktion der Fachbegrifflichkeit für wissenschaftliches Arbeiten
MF 3	Umgang mit empirischen Verfahren in den Sozialwissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien: Zuverlässigkeit (Messverfahren), Gültigkeit (Indikatoren, Operationalisierung) • mathematische Grundlagen: Stichproben, absolute/relative Größen, Durchschnitte • Interpretation: Korrelationen, Trends, Gesetzmäßigkeiten
MF 4	Umgang mit hermeneutischen Verfahren in den Sozialwissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Aussageweisen: beschreibend vs. vorschreibend; historisch vs. systematisch; funktional vs. intentional • Begriffsbildungen: beschreibender, ordnender, erklärender Anspruch • Modellbildungen: ceteris-paribus-Klausel, Reduktionen, idealtypische Zuspitzungen • Vorverständnis und hermeneutischer Zirkel
MF 5	Umgang mit (komplexen) fachwissenschaftlichen Theorien	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktion: Problemdefinition; Erklärungsanspruch • Analyse: Prämissen; Reichweite; (Schein-)Kausalitäten • Prüfung: Falsifikationsverfahren; Vergleich mit konkurrierenden Theorien
MF 6	Untersuchung des Zusammenhangs von Wissenschaft und Verwertung	<ul style="list-style-type: none"> • Ermittlung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und historischer Kontexte • Aufdeckung erkenntnisleitender Interessen und möglicher politischer Konsequenzen • Frage nach der moralischen Verantwortung der Wissenschaftler

Für eine wissenschaftspropädeutische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Sachverhalten, die unmittelbar das Leben der Menschen berühren, müssen bestimmte Methoden und Verfahrensweisen angewendet werden, die sich von Alltagsmethoden des Erkennens und Interpretierens der Wirklichkeit unterscheiden.

Jugendliche nehmen ihr eigenes gesellschaftliches Umfeld und fremde Lebenswelten intensiv wahr, aber oft mit verabsolutierenden Werturteilen und ohne analytische Distanz, um ihre ungefestigte Identität zu stützen. Das fachmethodisch angeleitete und schrittweise vertiefte Erkennen gesellschaftlicher Realitäten kann ihnen auch bei der Bearbeitung und Klärung ihrer bisherigen Alltagserfahrungen und Selbstdeutungen hilfreich sein. Mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methoden lässt sich die Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Individuum angemessen, also weder verdinglicht noch idealistisch überhöht, beschreiben. Mit Hilfe wissenschaftlicher Analyse sind differenzierte Urteile, rationale Bewertungsdistanz und intersubjektiv nachvollziehbare Begründungen möglich.

Im Unterschied zu den – weitgehend – empirischen Naturwissenschaften und den – weitgehend – hermeneutischen Geisteswissenschaften verwenden die Sozialwissenschaften empirische und hermeneutische Methoden.

Umriss und Füllung der Methodenfelder sind nicht streng deduzierbar und nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Sie versuchen Intensitätsstufen fachmethodischer Bearbeitung abzubilden, die erfahrungsgemäß im Unterricht häufig in der Reihenfolge der Methodenfelder 1 bis 6 aufeinander aufbauen, ohne dass von einer sachlogischen Sequentialität gesprochen werden kann.

Die Methodenfelder sind also den Inhaltsfeldern nicht einzeln und getrennt zuzuordnen. Vielmehr sollen von Jahrgangsstufe 11/I bis 13/II bei der Behandlung der einzelnen Inhaltsfelder zunehmend mehr und anspruchsvollere Elemente und Stufen fachmethodischer Bearbeitung zum Tragen kommen.

Im vorliegenden Lehrplan werden die angestrebten methodischen Fähigkeiten von vier Seiten her angesprochen:

- als wissenschaftspropädeutische Ziele in 1.1
- als (Intensitäts-)Stufen fachmethodischer Bearbeitung in 2.2
- als Elemente und Schritte des Lernprozesses von Schülerinnen und Schülern in 3.2.2
- als Bewertungsmaßstäbe für Korrektoren in 5.2.

Es ist nicht möglich, sie auf einer einheitlichen Beschreibungsebene darzustellen. Auch wenn sie nicht völlig systematisiert und harmonisiert werden können, sollten sie in der didaktischen Reflexion verbunden werden.

Methodenfeld 1: Arbeitsweisen zur Gewinnung, Verarbeitung und Darstellung von Informationen

Die hier beschriebenen Arbeitsweisen sind nicht sozialwissenschaftliche Methoden im engeren Sinn. Für wissenschaftspropädeutischen Unterricht ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler auch allgemeine Formen selbstständigen Arbeitens beherrschen. Das Erlernen und Einüben von Arbeitsweisen muss einen zentralen Platz im Unterricht der gymnasialen Oberstufe erhalten (siehe Kapitel 3.2.2).

Arbeitsweisen, die im Rahmen des Faches Sozialwissenschaften vermittelt und eingeübt werden, stellen realitätserschließende Werkzeuge zur selbstständigen Planung und Steuerung des Lernens dar. Die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Lernprozesse erfolgreich zu planen und zu organisieren und sich kreativ neuen Aufgaben zu stellen, setzt die Beherrschung dieser grundlegenden Arbeitsweisen voraus. In diesem Sinne wird Bildung als das Entwickeln der Fähigkeit zur Selbstbildung verstanden. Fachkompetenz und sicherer Umgang mit Arbeitsweisen sind nicht voneinander zu trennen. Da Fachwissen heute zunehmend schneller veraltet, tritt die Kompetenz zur Gewinnung, Strukturierung und Präsentation von Informationen immer mehr in den Vordergrund. Dazu müssen Techniken der Informationsverarbeitung und -anwendung an sozialwissenschaftlich bedeutsamen Texten und im Umgang mit neuen Medien geübt werden.

Analytischer und produktiv-gestaltender Umgang mit neuen Medien

Informationen werden in ständig zunehmender Quantität angeboten und sind über neue Medien immer leichter erreichbar. Durch ihren versierten Umgang mit Telekommunikation, Internet und CD-ROM gewinnen Jugendliche potentiell einen großen Informationszuwachs und nicht selten auch einen deutlichen Vorsprung vor den Lehrenden im eigenständigen Zugriff auf aktuelle Informationen. Das aktive Recherchieren zu selbstgewählten Themenaspekten bietet sich im sozialwissenschaftlichen Unterricht fast durchgängig an und sollte für die Materialbeschaffung, aber auch für Binnendifferenzierung im Unterricht genutzt werden.

Die neuen Medien versenden oft eher diffuse Informationen und Signale der Zerstreuung als strukturiertes Wissen und bedeutsame Orientierung. Sie bauen keinen Abstand zu ihren eigenen Informationen, keine Reflexion ihrer Ergebnisse ein, sondern versuchen durch Tempo, Dichte, Perfektion, Vielfalt der Verzweigungsmöglichkeiten den Nutzer mit allen Sinnen zu beanspruchen. Der Abstand, der eine ernsthafte Auseinandersetzung ermöglicht, muss durch Unterricht hergestellt werden, indem exemplarisch die Bedeutung der Medien für die Konstruktion der gesellschaftlichen Realität analysiert und kritisch hinterfragt wird.

Allerdings reicht das analytische Zergliedern von Bildern, Tönen, Texten allein zum mündigen Umgang mit Medien nicht mehr aus. Durch den selbstbestimmten produktiv-gestaltenden Umgang lernen Schülerinnen und Schüler, wie Wirklichkeit zugeschnitten, selektiert und eingefärbt wird, wie bestimmte Eindrücke und Rezeptionen gesteuert und manipuliert werden können. Auf diese Weise wird auch analytisches Wissen über Medienrealität in nachhaltiger Form mitgelernt.

Technisch ist der Weg von der Einweg- zur interaktiven Kommunikation im Prinzip möglich. Wo die Multimediawelt leichtfertig aktive wechselseitige Kommunikation verspricht und oft nicht einhält, muss die Schule echte mediengestützte Kooperation und Interaktion erproben. Technisches Expertenwissen von Schülerinnen und Schülern sollte einbezogen und genutzt werden. Fachübergreifendes Arbeiten bietet sich bei dieser Form des Mediengebrauchs an.

Analytischer und produktiv-gestaltender Umgang mit Texten

Texte lassen sich elementar danach unterscheiden, in welchem Maße sie (in ihrem Sinnzusammenhang) alltagssprachlich oder fachwissenschaftlich konstituiert sind. Oft geht dieser Unterschied mit unterschiedlichen Konkretions- bzw. Abstraktionsniveaus einher. Entsprechend lassen sich auf einer Pollinie drei Haupttextsorten mit jeweils zwei Ausdifferenzierungen abtragen.

Alltagssprache

subjektive Betroffenheit
Konkretion

Fachsprache

objektive Bedeutsamkeit
Abstraktion

I. Fall-Berichte		II. Problem-Erörterungen		III. Sozialwiss. Sachtexte	
(1) Erlebnisschilderung eines Betroffenen; szenisch-konkrete Interaktion (multiperspektivisch)	(2) Falldarstellung durch Beobachter; situativ-summarische Berichte mit Deutungselementen	(3) Erörterung eines sozialen Problems durch interessierte Bürger/Journalisten; prägnante Beispiele und emotionale Wertung	(4) Strukturaufriss eines sozialen Problems durch Verbände, Parteien, qualifizierte Journalisten; selektive Daten, Versatzstücke von sozialwiss. Erklärungen, verdeckte Wertungen	(5) sozialwiss. Essay, Vorlesung, Monographie; abgegrenzter Gegenstand, transparente Argumentation, Trennung von Beschreibung und Bewertung	(6) sozialwiss. Theorie, Begriffsdefinition, Methodologie; expliziter Anschluss an fachwissenschaftliche Diskussion, Offenlegen von Prämissen, Implikationen
1. Analyse (hier vorwiegende Leistung: abstrahieren) Reorganisation des Falls in sozialwissenschaftliche Fachsprache; Bestimmung der subjektiven Situationsdefinitionen, der Handlungskompetenzen, des Konfliktkerns, des strukturellen Handlungsrahmens (z. B. interaktive Rollenbegriffe)		1. Analyse (hier vorwiegende Leistung: abstrahieren und rekonkretisieren) Argumentation und Absicht erfassen und analysieren (Textart, Problemdefinition, Datenauswahl, Informationskern, Adressat und Intention; sprachliche Mittel und ihre Funktion, implizite Setzungen und Handlungsfolgen, verdeckte Wertungen)		1. Analyse (hier vorwiegende Leistung: erst rekonkretisieren, dann abstrahieren) Komplexes erläuternd entfalten, Abstraktes durch Beispiele verdeutlichen; Besonderheit der Sichtweise herausarbeiten: tragende Begriffe, Prämissen, Theorie-richtung: Leistung/Defizite, implizite Wertungen	
2. Darstellung Methodische Implikationen der in 1. benutzten Fachsprache; Vergleich mit anderem Erklärungsansatz		2. Darstellung Reorganisation von Unterrichtswissen zu einem Aspekt des Problems; Vergleich mit Informationskern des Textes		2. Darstellung Reorganisation von Unterrichtswissen zu einem Aspekt des Sachtextes oder zu einem alternativen Erklärungsansatz	
3. Erörterung Handlungs-/Lösungsvorschläge prüfen oder entwickeln auf der Basis der Erklärungsansätze aus 1. und 2.; evtl. wertbezogene Stellungnahme		3. Erörterung prägnante Bündelung, Erläuterung und Einordnung der Intention des Autors; Erwägung von Nebenabsichten, -folgen; Interesse und Wertorientierung präzisieren und relativieren		3. Erörterung politische Bedeutsamkeit/ personale Folgen der Anwendung der Theorie/Konzeption/Definition plausibel vermuten und abwägend mit Alternativen vergleichen	

Unterschiedliche Textsorten erfordern eine ihnen entsprechende Bearbeitungsform. Demzufolge zielen die Analyseformen bei Fall-Berichten stärker auf fachsprachliche Abstraktion, bei sozialwissenschaftlichen Sachtexten stärker auf phänomenologische Rekonkretisierung und Erläuterung. Die mittlere Textsorte Problemerkörterung erfordert in der Regel Bearbeitungsformen nach beiden Seiten hin.

Produktorientierte Gestaltung ist nicht notwendig an technische Medien gebunden. Sie ist als kreative und produktorientierte Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Themen und Gegenständen eine Aufgabenform, die die gedanklich erörternde Auseinandersetzung variieren oder ersetzen kann (vgl. Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung, Kapitel 5.3.1). Besonders bei der Textsorte „Fall-Berichte“ bietet sich als Alternative zur (dritten) Teilaufgabe der Erörterung an, eine szenische Fortsetzung der vorgelegten Interaktion zu erfinden oder einen Handlungsvorschlag in Form eines Beratungsgesprächs zu skizzieren oder eine veränderte Falldarstellung durch einen fiktiven Beobachter einer anderen Kultur auszu-denken. Auch bei der Textsorte der „Problem-Erörterungen“ erscheint als Alternative zur prägnanten Bündelung, Erläuterung und Einordnung der Intention des Autors und der Abwägung seiner Interessen und Wertorientierungen gelegentlich eine produktiv-gestaltende Wendung der Aufgabe sinnvoll, z. B. die Umsetzung von Interessenpositionen in Werbe- und Wahlkampfmedien, in Leserbriefen und Kommentaren. Wenn „Gestaltung“ als Variante der Erörterungsaufgabe in Klausuren oder im schriftlichen Abitur gewählt wird, müssen die Schülerinnen und Schüler – im Interesse nachvollziehbarer Bewertung – die Gesichtspunkte angeben, die ihre Lösungsgestaltung geleitet haben.

Das Erlernen und Üben der Arbeitsweisen muss in einem konkreten, thematisch strukturierten Unterrichtszusammenhang erfolgen. Dabei ist es notwendig, dass der zu erarbeitende Inhalt und die zur Erarbeitung herangezogenen Methoden und Arbeitsweisen eine Ganzheit bilden. Zudem muss der methodischen Reflexion Raum gegeben werden, damit die Schülerinnen und Schüler Verhaltensweisen und Unterrichtsprozesse bewusster wahrnehmen können und befähigt werden, die Methoden und Arbeitsweisen eigenständig nutzen zu können.

Methodenfeld 2: Umgang mit (einzelnen) soziologischen, wirtschaftswissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Fachbegriffen

Im Unterschied zum alltäglichen Sprachgebrauch (mit individuellen Expressionen, diffusen Begriffen, metaphorischen und konnotativen Wörtern u. Ä.) sind für wissenschaftliches Arbeiten eindeutig definierte und klar umrissene und in einem fachwissenschaftlich ausgewiesenen Zusammenhang stehende Fachbegriffe notwendig. So haben sich unterschiedliche Fachsprachen in den drei Disziplinen der Sozialwissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft herausgebildet. Die zugrundeliegenden Fragen, Sichtweisen und Prämissen, die operationalen Bedeutungen und methodischen Implikationen der disziplinären Grundbegriffe müssen von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden. Die Funktion einer Fachbegrifflichkeit für intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Forschungsfortschritt sollte deutlich werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen bei allen Themen wichtige Fachbegriffe der jeweiligen Bezugsdisziplin kennen und anwenden können.

Methodenfeld 3: Umgang mit empirischen Verfahren in den Sozialwissenschaften

Ein weiteres Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler Methoden der empirischen Sozialforschung kennen lernen. Methoden der Datengewinnung (Beobachtung, Befragung, Interviews, soziologische Experimente), der Datenverarbeitung (Erstellen von Statistiken) und der Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen werden in ihrem methodischen Aufbau und in ihren Ergebnissen gesehen und hinsichtlich ihrer (begrenzten) Aussagekraft und ihrer ggf. vorhandenen politischen Prämissen befragt. Zentrale Kriterien der Empirie wie Gültigkeit (vor allem im Blick auf Indikatorenbildung und ihre Operationalisierung) und Zuverlässigkeit (der Messungen und Daten) und elementare mathematische Grundlagen (Stichprobengrößen und Fehlerquoten gemäß der Wahrscheinlichkeitsrechnung; absolute und relative Größen; verschiedene Formen von Durchschnitten und Streubreiten, u. Ä.) und Grundlinien der Interpretation (echte und scheinbare Korrelationen, Trends und Gesetzmäßigkeiten) sollen behandelt werden. Eine empirische Methode sollte nicht nur im Nachvollzug vorliegender Forschungsberichte bzw. -ergebnisse, sondern aktiv in eigenständiger Untersuchung angeeignet und genutzt werden.

Methodenfeld 4: Umgang mit hermeneutischen Verfahren in den Sozialwissenschaften

Die Schülerinnen und Schüler sollen Aussageweisen in ihrem methodischen Status erkennen können: Elementar ist, normative Aussagen von beschreibenden, historische von systematischen, funktionale von intentionalen unterscheiden zu können. Sie sollen die Bildung von Begriffen und ihren impliziten Anspruch (beschreibend, ordnend, erklärend) reflektieren und vor allem idealtypische Begriffe als für Forschungszwecke zugespitzte Konstrukte erkennen und entsprechend mit ihnen umgehen. Die wesentlichen Charakteristika der Modellbildung (ceteris-paribus-Klausel, Reduktionen, Hervorhebungen, usw.) müssen erkannt und berücksichtigt werden können. Sie sollen wissen, wie ein Problem wissenschaftlich definiert und wie eine Hypothese aufgestellt wird, was ein Gedankenexperiment ist und welche Funktion es hat. Die Schülerinnen und Schüler lernen, die Funktion, die Art und Weise und die Konsequenzen der Indikatorenbildung zu erkennen. Wichtig ist auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit den Verfahren des interkulturellen und des historischen Vergleichs und ihren methodischen Problemen beschäftigen. Die Bedeutung des Vorverständnisses für die Interpretation gesellschaftlicher Sachverhalte und die Zirkelstruktur des Verstehens soll bewusst werden.

Methodenfeld 5: Umgang mit (komplexen) fachwissenschaftlichen Theorien

Die Schülerinnen und Schüler sollten den Umgang mit Theorien bzw. Theoriestücken unterschiedlichen Typus lernen. Mit Hilfe einer reflektierten Hermeneutik können diese verstanden, in einen Problemzusammenhang eingeordnet und angewendet werden. Hierbei sollte ihre Konstruktion und ihr Abstraktionsgrad erkannt und ausdrückliche oder auch unausgesprochene Prämissen geklärt, ihre begrenzte Reichweite und Leistungskraft reflektiert werden. Dazu ist es sinnvoll, sich mit kon-

kurrierenden Ansätzen auseinander zu setzen und sie auf ihren Erkenntniswert für die Beschreibung und Erklärung von Realität zu befragen, sowie das Falsifikationsprinzip und Falsifikationsverfahren zu kennen. Wissenschaftliche Theorien sollten von Alltagstheorien unterschieden, ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten gesehen werden. Unterschiedliche Konzepte von Ideologie und Ideologiekritik sollen thematisiert und angewendet werden. Der Umgang mit Theorien muss im Verlauf der gymnasialen Oberstufe zunehmend komplexer und souveräner werden. In diesem Zusammenhang ist es wünschenswert, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eine Ganzschrift lesen, die eine konsistente, in sich geschlossene Abhandlung einer fachlichen Fragestellung bietet. Die Bedeutung des Wechsels von intensivem und kursorischem Lesen und die Funktionen eines Apparats (Inhaltsverzeichnis, Glossar, Bibliographie) sollten erkannt und genutzt werden. Die Autonomie der Schülerinnen und Schüler wird gestärkt, wenn sie als Leser ernst genommen werden und nicht stets nur eine didaktische Zusammenstellung von Textauszügen erhalten.

Methodenfeld 6: Untersuchung des Zusammenhangs von Wissenschaft und Verwertung

Der Zusammenhang von Wissenschaft und Verwertung sollte im Unterricht angesprochen werden. Die Ermittlung der erkenntnisleitenden Interessen führt zur Aufdeckung der politischen und auch der wertenden Implikationen für Entscheidungs- und Urteilsprozesse. Mögliche politische Konsequenzen sollten hierbei bedacht werden. Die Betrachtung des historischen Kontextes und der gesellschaftlichen Bedingungen für Forschungsprozesse ist wesentlich für die Frage nach der Verantwortlichkeit des Wissenschaftlers. Ein verantwortlicher kritisch-abwägender Umgang mit empirisch-analytisch gewonnenen Ergebnissen soll geübt, Theorien müssen auf ihre Plausibilität hin befragt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Bedeutung von Wissenschaft für das eigene Leben sehen und wissenschaftliche Ergebnisse für das eigene Handeln nutzbar machen. Hier ist auch zu berücksichtigen, dass es individuelle und gesellschaftliche Bereiche gibt, die mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden nicht zureichend zu erfassen sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen einerseits erkennen, dass wissenschaftliches Arbeiten ein sozialer Prozess ist. Die Auswahl wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstände und die Anwendung der Ergebnisse sind beeinflusst von gesellschaftlichen Interessen. Gleichwohl ist wissenschaftliches Arbeiten objektivierbares Handeln, insofern es sich der methodischen Kontrolle und Kritik aussetzt und seinen Urteilen verallgemeinerungsfähige Kriterien zugrunde legt. Den Schülerinnen und Schülern muss deutlich werden, dass wissenschaftliche Objektivierung keine Handlungsentscheidung auf persönlicher oder politischer Ebene vorwegnimmt und auch die Verantwortung für das Handeln nicht abnimmt.

2.3 Obligatorik und Freiraum

Die im Folgenden dargestellte Obligatorik fasst die Eckpfeiler für die Curriculumplanung von Fachkonferenzen, Fachlehrerinnen und Fachlehrern sowie Schülerinnen und Schülern zusammen. Hier werden die verbindlichen Regelungen und die Gestaltungsfreiräume beschrieben. Abschließend werden die von den Schülerinnen und Schülern bis zum Abitur zu erreichenden inhaltlichen und methodischen Fachkompetenzen dargestellt.

- Obligatorisch ist die Anlage des Faches Sozialwissenschaften als
 - Integration der drei Bezugsdisziplinen Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft in additiver Verknüpfung, im leitwissenschaftlichen Arbeiten, in interdisziplinärer Integration
- Obligatorisch ist die fachdidaktisch reflektierte Erarbeitung und Verbindung von Leitzielen, Inhalts- und Methodenfeldern.

◆ **Leitziele**

- Demokratische Partizipation
- Soziale Empathie und Solidarität
- Interkulturelles Verstehen
- Personale Verantwortung und Identitätssuche
- Kommunikative Kompetenz
- Ökonomisches und ökologisches Effizienz- und Nachhaltigkeitsdenken.

◆ **Inhaltsfelder**

- | | | |
|-----------------------------|---|---|
| ● (Wirtschaftswissenschaft) | I Marktwirtschaft: Produktion, Konsum und Verteilung | IV Wirtschaftspolitik |
| ● (Soziologie) | II Individuum, Gruppen und Institutionen | V Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel |
| ● (Politikwissenschaft) | III Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland | VI Globale politische Strukturen und Prozesse |

◆ **Methodenfelder**

- 1) Arbeitsweisen zur Gewinnung, Verarbeitung und Darstellung von Informationen
- 2) Umgang mit (einzelnen) soziologischen, wirtschaftswissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Fachbegriffen
- 3) Umgang mit empirischen Verfahren in den Sozialwissenschaften
- 4) Umgang mit hermeneutischen Verfahren in den Sozialwissenschaften
- 5) Umgang mit (komplexen) fachwissenschaftlichen Theorien
- 6) Untersuchung des Zusammenhangs von Wissenschaft und Verwertung

Regelungen für die Zuordnung der Bereiche des Faches zu den Jahrgangsstufen und Halbjahren

Diese Regelungen werden hier im Vorgriff auf Kapitel 3 genannt. Sie sind in Kapitel 3.2.1 entfaltet und erläutert.

- Jgst. 11: 3 Inhaltsfelder: jede Bezugsdisziplin muss inhaltlich und mit ihren adäquaten Methoden und Arbeitsweisen vertreten sein
- Jgst. 12: 2 weitere Inhaltsfelder und ggf. Aufnahme von ein bis zwei Inhaltsfeldern aus der Jahrgangsstufe 11, Vermittlung neuer bzw. Vertiefung bereits bekannter Methoden und Arbeitsweisen
- Jgst. 13/I: das verbleibende Inhaltsfeld und ggf. Aufnahme eines bereits behandelten Inhaltsfeldes, Vertiefung der Methoden und Arbeitsweisen
- Jgst. 13/II: Vertiefung unter einem neuen Thema.

Sequentialität ist zu erreichen durch Komplexitätssteigerung des soziographischen Wissens, der fachwissenschaftlichen Erklärungsansätze, des politisch relevanten Handlungswissens und der fachmethodischen Fertigkeiten und Arbeitsweisen (**Progression**: siehe 3.2.1).

Der **Freiraum** ergibt sich daraus, dass

- eine Abfolge der Bereiche des Faches wählbar ist
- Inhalts- und Methodenfelder vorgegeben sind, die Wahl der Themen in diesem Rahmen jedoch frei ist
- Projekte mit Anbindung an behandelte Inhalts- und Methodenfelder entsprechend dem Schulprogramm eingefügt werden können
- eine disziplinbezogene bzw. fachmethodische Vertiefung in der Qualifikationsphase durch die Wiederaufnahme bereits unterrichteter Inhaltsfelder möglich ist.

Gebündelte Darstellung der Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe verfügen

Die Schülerinnen und Schüler haben im sozialwissenschaftlichen Unterricht die Einsicht gewonnen, dass Gesellschaft in allen ihren Erscheinungsformen durch menschlichen Gestaltungswillen veränderbar ist.

Sie haben die Einsicht gewonnen, dass regenerierbare und nichtregenerierbare Ressourcen weltweit gesehen knapp sind und deshalb wirtschaftliches Handeln gemäß dem Rationalprinzip durch das Bemühen um ökologische Nachhaltigkeit und ökonomische Effektivität geprägt sein muss. Mögliche Diskrepanzen zwischen individueller Nutzen- und Gewinnmaximierung und gesamtwirtschaftlicher Rationalität können reflektiert und auf eigenes ökonomisches Handeln bezogen werden.

Sie haben die Einsicht gewonnen, dass in einer parlamentarischen Demokratie das Spannungsverhältnis zwischen verfassungsmäßigem Wertesystem und den realen partikularen Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie den Partizipationsmöglich-

keiten der Bürger strukturell bedingt ist. Trotz der daraus resultierenden Gefahr der politischen Resignation bleiben die Schülerinnen und Schüler bereit, sich mit gesellschaftlichen Problemen sachlich fundiert auseinander zu setzen und dafür angebotene Problemlösungen ideologiekritisch zu reflektieren sowie einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und engagiert zu vertreten.

Um diesen Einsichten und Denkweisen gerecht zu werden, verfügen sie über die folgenden sozialwissenschaftlichen Inhalte.

Inhalte

- Soziale Gruppen und Institutionen (Gruppenstrukturen und -prozesse, Habitualisierungs- und Institutionalisierungsprozesse)
- Sozialisation und Rollenhandeln des Individuums in sozialen Gruppen und Institutionen (Erklärungsansätze und Grundbegriffe der strukturfunktionalistischen und interaktionistischen Rollentheorie, Qualifikationen des Rollenhandelns)
- Sozialer Wandel in komplexen Gesellschaften (Entstrukturierungs-, Individualisierungs- und Standardisierungsprozesse, Globalisierungstendenzen, Konfliktpotentiale und Steuerungsnotwendigkeiten, Auswirkungen des sozialen Wandels auf die soziale Sicherung, Arbeitsverhältnisse und Bildung)
- Dimensionen, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit, gesellschaftstheoretische Deutung und sozialpolitische Konzepte
- Grundelemente und Funktionsweise einer marktwirtschaftlichen Ordnung, Ordo- und Neoliberalismus als Grundlagen der sozialen Marktwirtschaft
- Leistungsfähigkeit (Wohlstandsmehrung, individuelle Freiheitsspielräume, soziale Sicherung), inhärente Interessenkonflikte (Verteilungskonflikte, Konflikte zwischen Ökonomie und Ökologie, zwischen Wettbewerb und Marktmacht, zwischen Leistungs- und Sozialstaatsprinzip), Systemschwächen (Wettbewerbsbeschränkungen, Konjunktur- und Wachstumsschwankungen, Arbeitslosigkeit, Umweltschäden, soziale Probleme) und die Rolle des Staates in der sozialen Marktwirtschaft
- Wirtschafts- und sozialpolitische Konzeptionen (Ziele, Träger, Instrumente, Wirkungen), Grenzen nationaler Wirtschaftspolitik
- Europäische und internationale Geld- und Währungspolitik
- Grundprinzipien und demokratietheoretische Grundlagen des politischen Systems der Bundesrepublik (Vertiefung der Kenntnisse aus der Sekundarstufe I, Staatszielbestimmungen, föderativer Aufbau, Grundzüge der Konkurrenz- und Identitätstheorie)
- Auswirkungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels auf das politische System und die Bürger (Partizipationsbereitschaft und -chancen)
- Internationale Organisationen, politische Ent- und Neustrukturierung der Welt nach 1989 (Ziele, Aufgaben, Konfliktregelungsmuster internationaler Politik und ihre Rückwirkungen auf nationale politische Entscheidungen)
- Globale Problemlagen (Energie, Umwelt, Entwicklungsdiskrepanzen, Migrationen).

Außerdem haben sie sich in diesem Unterricht ein Methodenrepertoire aneignen können:

- Arbeitsweisen zur Informationsgewinnung, zur Informationsverarbeitung und -anwendung und zur Informationsdarstellung und -weitergabe
- Kenntnis und adäquate Anwendung von Fachbegriffen der drei Teildisziplinen, Funktion der Fachbegrifflichkeit für wissenschaftliches Arbeiten
- Methoden der empirischen Sozialforschung (Beobachtung, Befragung oder Interview); Auswertung und Bewertung von empirischen Daten bzw. Statistiken hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit und Gültigkeit; Erarbeitung von Zusammenhängen, Trends und Gesetzmäßigkeiten; Untersuchung von Ergebnissen auf ihre Prämissen und ihre Aussagekraft hin
- Begriffsbildung, Modellbildung; Unterscheidung von präskriptiven und deskriptiven, normativen und beschreibenden, historischen und systematischen, funktionalen und intentionalen Aussagen; Problem der Indikatorenbildung, Operationalisierung; Problemdefinitionen; Hypothesenbildung; Gedankenexperiment; interkultureller und historischer Vergleich; einfache Verfahren der Mathematisierung
- Kenntnis der Konstruktion und des Abstraktionsgrades von Theorien unterschiedlichen Typus; Klärung von Prämissen und Reichweite (Erkenntniswert für Beschreibung, Erklärung von Realität); Auseinandersetzung mit konkurrierenden Ansätzen
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen fachwissenschaftlicher Theorien, mit Verwertungszusammenhängen und der Verantwortung der Wissenschaftler.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

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

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien mit

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

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können.

Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lernen in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

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

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

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

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

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

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

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch etc.) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

Es geht um Arbeitsformen, die produktives Tun fördern (z. B. Planungs- und Strukturierungsaufgaben, Materialaufbereitung, Referate, Facharbeit, Protokolle), es geht um eine Stärkung des kommunikativen Handelns (z. B. Gruppengespräche, Vorträge, Präsentation, Debatten) und um forschende Arbeitsformen (z. B. Interviews, Recherchen, Fallstudien). Solche Arbeitsformen sollen planvoll in den Lernprozess einbezogen werden.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

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

Für das Fach Sozialwissenschaften gelten folgende Regelungen für die Abfolge der Bereiche des Faches

In der Jahrgangsstufe 11 werden drei Inhaltsfelder bearbeitet. Durch die drei Inhaltsfelder wird in die drei Bezugsdisziplinen des Faches Sozialwissenschaften eingeführt sowie in deren Methoden, fachspezifische Begrifflichkeit und Arbeitsweisen.

In der Jahrgangsstufe 12 werden zwei weitere Inhaltsfelder – ggf. bei Aufnahme von ein bis zwei Inhaltsfeldern aus der Jahrgangsstufe 11 – bearbeitet. Dabei werden neue und bereits bekannte Methoden und Arbeitsweisen vermittelt bzw. aufgegriffen und ggf. ein Projekt durchgeführt.

In der Jahrgangsstufe 13/I wird das verbleibende Inhaltsfeld bearbeitet, ggf. geschieht die Aufnahme eines bereits behandelten Inhaltsfeldes und die Vertiefung der Methoden und Arbeitsweisen. Spätestens in dem für die Jahrgangsstufe 13/I gewählten Inhaltsfeld muss interdisziplinär gearbeitet werden.

Die Jahrgangsstufe 13/II dient der Vertiefung unter einem neuen Thema.

Die Sequenzbildung im Fach ist dadurch bestimmt, dass die drei Bezugsdisziplinen Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft zunehmend integriert werden: von additiver Verknüpfung über leitwissenschaftliches Arbeiten zu interdisziplinärer Integration. So wird eine Komplexitätssteigerung des soziographischen Wissens, des fachwissenschaftlichen Erklärungsvermögens, des politisch relevanten Handlungswissens und der fachmethodischen Fertigkeiten und Arbeitskompetenzen erreicht.

Wenn es der zunehmenden Komplexität und Integration und der thematischen Akzentuierung dienlich ist, dürfen in den Jahrgangsstufen 12 und 13 zu den drei neu zu behandelnden Inhaltsfeldern bereits unterrichtete Inhaltsfelder integrativ wieder aufgenommen werden. Dies soll auch die Möglichkeit einräumen, aus diesen Inhaltsfeldern Abiturthemen stellen zu können. Dabei muss aber gesichert bleiben, dass die neu zu erarbeitenden Inhaltsfelder den inhaltlichen Schwerpunkt bilden.

Da eine verbindliche Abfolge der Inhaltsfelder durch den Lehrplan nicht vorgeschrieben wird, obliegt der Fachkonferenz der jeweiligen Schule die Zuordnung der Inhaltsfelder zu den Jahrgangsstufen. Je nach den Ausgangsbedingungen in der Schule kann die Abfolge der Inhaltsfelder innerhalb der Jahrgangsstufe durch die Fachkonferenz oder die Lehrenden mit ihren Kursen bestimmt werden.

Die Kursthemen, durch die die Inhaltsfelder in der jeweiligen Jahrgangsstufe abgedeckt werden sollen, legen die Lehrenden mit ihren Kursen fest.

Die Kursthemen sollen in ihrer Gesamtheit den Lernenden ermöglichen, die inhaltliche Struktur des Faches durch die Abdeckung der Inhaltsfelder zu erfahren, die verschiedenen Formen der Integration zur Erschließung gesellschaftlicher Realität zu nutzen sowie die wesentlichen Methoden des Faches und dessen Arbeitsweisen kennen zu lernen und einzuüben. Über die Obligatorik hinaus werden bei der Sequenzbildung auch die in Kapitel 1.1 angeführten fachdidaktischen Kriterien berücksichtigt, soweit dies auf dieser noch wenig konkreten Ebene der Unterrichtsplanung möglich ist. Einen geschlossenen verbindlichen Themenkatalog schließt der Lehrplan aus, weil andernfalls so wichtige fachdidaktische Kriterien wie Problem- und Schülerorientierung, subjektive Betroffenheit, Aktualität und Zukunftsbedeutsamkeit nicht hinreichend beachtet werden könnten.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Der folgende Abschnitt versucht, die Gestaltung von Lernprozessen nicht – wie üblich – aus der Sicht von Lehrenden, sondern aus der von Lernenden zu beschreiben. Dabei werden zunächst elementare, dann darauf aufbauende Kompetenzen beschrieben. Da sich die Kompetenzen aber vielfältig überschneiden und wechselseitig voraussetzen, kann hier kein lineares Lernprogramm formuliert werden. Immerhin mag dieser Versuch eine Vorstellung davon geben, wie die Methodenfelder für individuelles Lernen umgesetzt werden können. Eine solche Perspektive der Lernenden kann den Lehrenden größere methodische Sensibilität vermitteln. Der Text kann Schülerinnen und Schülern zur Selbstprüfung ihres Lernprozesses dienen und Fachlehrerinnen und Fachlehrern eine Folie zur methodischen Feinplanung bieten.

Sich des eigenen Lernens und intern ablaufender Prozesse bewusst werden, Einfluss nehmen, sich darüber austauschen

Kompetenzen	Beispiele, Konkretisierungen
1.1 Bedingungen für das individuelle Lernen weiterentwickeln; Gelegenheit, Kompetenzen in fachsprachlicher Kommunikation zu erweitern	den eigenen Lerntyp berücksichtigen – den Lernrhythmus auf längere Intervalle einstellen und die Erfüllung von Aufgaben auch über größere Zeiträume selbstständig planen – die eigene Belastbarkeit und Ausdauer z. B. bei der Übernahme von Referaten, empirischen Untersuchungen oder einer Facharbeit entwickeln eine günstige Lernumgebung, Gelegenheiten zu fachlicher Kommunikation und zu Arbeit in langfristig zielgerichteten Projekten schaffen Zeit und Raum so gestalten, dass sie sich positiv auf anspruchsvolle Lern- und Arbeitsformen auswirken – Verfügbarkeit von Lernhilfen sichern
1.2 Planung und Organisation des selbstständigen Lernens	die Lernarbeit über einen längeren Zeitraum planen, sich mit anderen auf eine Arbeits- und Zeitplanung verständigen und dabei individuellen Übungs- und Festigungsbedarf einbeziehen
1.3 Dokumentation von Ergebnissen	Arbeitsergebnisse selbstständig sichern, protokollieren, dokumentieren – eigene Ergebnisse sichern, das dem Lerntyp gemäße Dokumentationssystem finden
1.4 Evaluation von Lernprozessen und -ergebnissen	den Erfolg des Verarbeitungsprozesses abschätzen und kontrollieren – die Ursachen bestimmter Schwierigkeiten eruieren – verschiedene Formen der Selbstkontrolle anwenden (z. B. durch Bücher, Arbeitsmittel mit Kontrollmöglichkeiten, Programme, Mitschülerinnen und Mitschüler); Anregungen suchen, um die eigene fachliche Kompetenz zu erproben (Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften, politische Sendungen und Informationskanäle im Fernsehen, Home-Pages im Internet ansehen) – sich in gesellschaftliche Handlungsfelder wagen (z. B. Organe der Schulmitwirkung, politische Veranstaltungen im Umfeld der Schule, auf kommunaler Ebene; Leserbriefe)
1.5 Orientierung an außerschulischen Lernorten, Experten, Ressourcen	sich auf andere Lernsituationen, Lernorte, Lernzeiten und Gesprächspartner als im Klassenraum einstellen – Schwellenangst abbauen bei der Informationsbeschaffung (z. B. in Bibliotheken, öffentlichen Institutionen, Parteien, Verbänden u. Ä.) – mit Katalogen, Kommunikations- und Informationstechnologien und Interview-Techniken umgehen, Anfrage- und Interviewtechniken anwenden – mit lokalen und globalen Datenbanken für fachliche Recherchen arbeiten – sich auf Expertenbefragungen durch gezielte Fragen vorbereiten – sich auf Diskussionsteilnahmen vorbereiten – Scheu vor Buch- und Expertenwissen abbauen

Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen

Kompetenzen	Beispiele, Konkretisierungen
2.1 Selbstständige Nutzung fachbezogener Arbeitsmittel	fachbezogene Nachschlagewerke sachgerecht nutzen (z. B. Statistisches Jahrbuch, soziologische, politikwissenschaftliche und ökonomische Lexika, Handbücher) – Erschließungstechniken festigen über die Nutzung von Glossaren, Marginalien, Kopf- und Fussnoten, Inhaltsverzeichnissen und Zusammenfassungen – elektronisch gewonnene Daten einbeziehen
2.2 Herstellung eigener Arbeitsmittel	Stichwortsammlungen erstellen, Exzerpte und eigene Glossare anfertigen (Übersichten über Fachbegriffe und Definitionen), Materialien zu einem Thema sinnvoll ordnen
2.3 Fehleranalyse	Fehlerschwerpunkte bestimmen: <ul style="list-style-type: none"> ● Fachliche und methodische Defizite ● Unzureichende Fachbegrifflichkeit ● Unangemessenes Diskussionsniveau ● Monokausale Argumentation ● Fehlende kritische Distanz zum Thema und vorschnelles Urteilen ● Unangemessenes Sprachniveau und formalsprachliche Fehler gezielt beseitigen (mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer im Kurs, Hilfestellung und Korrektur durch die Gesprächspartner)
2.4 Nutzung von außerunterrichtlichen Informationsangeboten	Interesse entwickeln an langfristig bedeutsamen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Problemen, die Tagespolitik verfolgen (z. B. Wochen- und Tageszeitungen lesen; Rundfunk- und Fernsehsendungen nutzen; Bibliotheken, Internet, Institutionen und Organisationen aufsuchen)
2.5 Sensibilisierung für gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme und Partizipationsbereitschaft	gesellschaftliche Probleme differenziert wahrnehmen und zu sozialem und politischem Engagement bereit sein, eigene Gewissheiten kritisch hinterfragen und die gesellschaftliche Bedingtheit der eigenen Identität erkennen – auf der Grundlage der eigenen kulturellen Identität andere kulturelle Identitäten tolerieren und interkulturelle Handlungsfähigkeit entwickeln

Komplexere Themenstellungen selbstständig bearbeiten (z. B. Protokolle und Referate)

Kompetenzen	Beispiele, Konkretisierungen
3.1 Verständnis der Aufgabenstellung herstellen	relevantes Erfahrungs- und fachliches Vorwissen aktivieren und thematisch zuspitzen, Bereitstellen und Ordnen von Materialien und Daten zum Themenkomplex
3.2 Planung der Arbeit	Schwerpunkt der Themenstellung herausfinden, Defizite im inhaltlichen und methodischen Bereich klären, Aufgabenstellung, Zielformulierung, Beschreibung und Begründung der Arbeitsschritte, Erstellen eines Zeitplans, Entscheidung über Strategien und Methoden, Techniken der Informationsbeschaffung und Sammlung, Vorentscheidung über Grad sowie Art und Weise der Verarbeitung und die Form der Präsentation
3.3 Materialbeschaffung	Kenntnisse in Techniken des Recherchierens erweitern: Überblick über Informationsquellen beschaffen, eigenen Erkundungsbedarf erkennen, Nutzung von Methoden der empirischen Sozialforschung (Befragung, Beobachtung), Sicherheit gewinnen in der Anfertigung von Exzerpten, Gliederungen, in der Nutzung von technischen Hilfsmitteln (Scanner, Computer, Videokamera, usw.), im Zugang zu unterschiedlichen Quellen (Bibliotheken und Internet)
3.4 Materialienbearbeitung und -auswertung	zusammengetragenes Material selbstständig bearbeiten, Sicherheit in Techniken der Strukturierung und Visualisierung gewinnen (Aufbereitung, Bewertung und Zuordnung von Informationen, Aufzeigen von Strukturen und Erörterung von impliziten politischen Intentionen), Überprüfen von Hypothesen
3.5 Präsentation von Ergebnissen	gewonnene Informationen, Ergebnisse und Bewertungen adressatenbezogen darstellen: Arbeitsergebnisse von Gruppenprojekten unter Einsatz geeigneter Medien (z. B. Folie, Arbeitsmappe, Schaubilder, Video, PC, Tonbänder, Photos) und Darstellungsformen (z. B. Ausstellung, Wandzeitung, szenische Darstellung, Planspiel, Rollenspiel usw.) präsentieren, Moderation einer Expertenbefragung übernehmen, die Gesprächsleitung gestalten und Frustrationstoleranz einüben, Auskunft über Quellen, über Konsensbildung, über Minderheitenpositionen geben
3.7 Durchführung der Reflexion	Feedback anfordern über die Qualität der Materialien und der eingesetzten Methoden, Arbeitsweisen und Medien und Folgerungen für künftiges Arbeiten ziehen

Soziales und kooperatives Lernen

Kompetenzen	Beispiele, Konkretisierungen
4.1 individuell angemessenes Verhalten in einer Lerngruppe	Zuhören und Beobachten lernen, sich ohne Scheu äußern, den eigenen Mitteilungsdrang zügeln – mit Lob und Kritik umgehen lernen – Anregungen geben und Hilfen aufgreifen – über Lernschwierigkeiten sprechen können – den eigenen Standpunkt in der Gruppe darstellen und die eigene Funktion reflektieren, Konfliktfähigkeit erweitern (Empathiefähigkeit, Metakommunikation, Ambiguitätstoleranz, Kompromissbereitschaft), die eigene Rolle reflektieren
4.2 Kooperieren lernen	Bereitschaft zeigen, mit der Gruppe und für die Gruppe einvernehmlich, zielgerichtet und effizient tätig zu werden – Vorzüge des gemeinschaftlichen Handelns erkennen und für den eigenen Lernfortschritt nutzbar machen – Techniken der sinnvollen Arbeitsteilung, des Aushandelns, des Koordinierens, des gegenseitigen Informierens, Unterstützens und Korrigierens, der Gesprächsführung anwenden – Verantwortung für die Gruppe übernehmen
4.3 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Denken lernen	bei übergreifenden Problemfeldern und kooperativen Ansätzen mit anderen Fächern thematische Verknüpfungen und fachliche Zusammenhänge erarbeiten – in projektorientiertem Arbeiten mit anderen kommunizieren und kooperieren Unterrichtsergebnisse aus anderen Fächern zu einem Thema dokumentieren und vorstellen – Wissen und methodische Fähigkeiten, die im Fachunterricht erworben wurden, als Beiträge zur Lösung eines komplexen Problems einbringen und dadurch die Bedeutung des Gelernten für die Bewältigung lebensweltlicher Situationen erfahren – den Wechselbezug von Disziplinarität und Interdisziplinarität erkennen und in verschiedenen Unterrichtsfächern nachweisen

Sozialwissenschaftliches Wissen zu einem neuen Thema (Ganzschriften, Essays u. a.) gezielt rezipieren und sich aneignen

Kompetenzen	Beispiele, Konkretisierungen
5.1 Aktivieren themenbezogenen Vorwissens	das latente themenbezogene Vorwissen aufrufen, stichwortartig notieren und durch Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern erweitern und verfügbar machen (durch brain-storming, assoziatives Erinnern oder Bildbetrachten, konnotatives Ausfallen von Stichwörtern oder angeregt durch Überschriften, Karikaturen, Inhaltsverzeichnisse, Resümees etc.) – Fragen und Informationsbedarf zum neuen Thema (vor der Lektüre!) umreißen – die eigenen Vorerwartungen an das neue Thema ausdrücken und seinen Umriss durch Analogiebildungen teilweise zu antizipieren versuchen
5.2 Ausarbeiten neu aufgenommenen Sachwissens	einen neu aufgenommenen Sachverhalt/Text mit eigenen Worten umschreiben – inhaltliche Strukturierung des Textmaterials; Unverstandenes einkreisen und mit Hilfe des Kontextes oder von Glossar, Lexikon etc. erschließen – formale Analysen von Texten voranstellen und konsequent durchführen, wenn inhaltliches Verstehen noch nicht voll gelingt – Strukturbilder, Pfeildiagramme etc. als Rekonstruktion des Textkerns bzw. als eigene Konstruktion des Sachkerns erstellen
5.3 Organisieren und Kategorisieren	zwischen Thema und Text, zwischen der eigenen Perspektive und Absicht und der der zu bearbeitenden Autoren/Medien unterscheiden – redundante oder für das Thema irrelevante Informationen weglassen – Detailinformationen zu Sinngruppen bündeln – relevante Informationen zueinander in Beziehung setzen – die Aussageabsicht auf den Punkt bringen, den Sachkern zusammenfassen
5.4 Exemplifizieren und Erläutern	sich Beispiele suchen, um eine kompakte Aussage der Vorstellung zugänglich zu machen – Begriffe oder Thesen auf konkrete Phänomene beziehen – den Begriffsumfang durch Ausdifferenzierung von Teilinhalten näher bestimmen – angedeutete Beispiele und Erläuterungen mit innerer Vorstellungskraft ausmalen bzw. stimmig weiterführen
5.5 Abstrahieren und Generalisieren	aus einzelnen Beispielen, Fällen, Situationen, Problemausschnitten zugrundeliegende gesellschaftliche Makrostrukturen abstrahieren – Verallgemeinerungen unterschiedlicher Reichweite und Abstraktionshöhe vornehmen – bedeutsame Verallgemeinerungen durch Bezug auf andere Inhaltsfelder und andere sozialwissenschaftliche Disziplinen oder andere Fächer gewinnen prüfen, welche Belegkraft die Daten und Fälle usw. haben und welche Ergebnisverallgemeinerungen methodisch zulässig sind
5.6 Strukturieren der Weiterverarbeitung	das erarbeitete Wissen auf Vollständigkeit und Stringenz prüfen durch Abgleich mit lexikalischen Definitionen, Inhaltsverzeichnissen von Handbüchern, Fachessays zum Thema – offene Fragen und neu gesichtete inhaltliche und methodische Probleme notieren – die Ergiebigkeit der verwendeten Quellen, Hilfsmittel, Methoden und Arbeitsweisen einschätzen
5.7 Reflektieren der personalen Bedeutung; Vertiefen des Problembewusstseins	Vernetzen der erarbeiteten Erkenntnisse mit denen aus anderen Inhaltsfeldern und aus anderen Fächern – Vergleich mit Alltagstheorien und eigenen Anschauungen; Abwägen der existentiellen Bedeutsamkeit – Konfrontieren der impliziten Werturteile mit verinnerlichten Wertstrukturen und Integrieren auf höherer Stufe

Die Facharbeit

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe nach Absprache in der Schule vom Fach Deutsch übernommen wird.

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

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

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

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

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

Diese Möglichkeiten des fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts aus der Perspektive der Sozialwissenschaften sollen hier auf konkreterer Ebene an Beispielen aufgezeigt werden.

1. Beispiel

Die skizzierte Unterrichtsreihe ist ein Beispiel für fachübergreifenden Unterricht im Grundkurs der Jahrgangsstufe 12. Die beteiligten Fächer sind Sozialwissenschaften und Biologie oder Erdkunde oder Chemie.

Thema

Ökonomie und Ökologie – ein unüberwindlicher Konflikt?

Kurzbeschreibung

Ursachen von Umweltschäden aus ökonomischer Sicht: Markt (Marktgleichgewicht, optimale Allokation, unsichtbare Hand, prästabilisierte Harmonie zwischen Eigen- und Gemeinnutz), Funktionsprobleme des Marktes im ökologischen Bereich (Gefangenendilemma, Umwelt als öffentliches Gut, negative externe Effekte); Ziele, Prinzipien und Instrumente der Umweltpolitik, Analyse der Instrumente in Bezug auf ihre ökonomische und ökologische Effizienz; Wirtschaftswachstum, Entropie und sustainable Development (von der Cowboy-Ökonomie zur Raumschiff-Ökonomie); mögliche Erweiterung zu einem Projekt; Methoden der Sozialwissenschaften: Modellbildung, Mathematisierung, Ideologiekritik (Aufdecken von Verdinglichungen, Vermischung von normativen und deskriptiven Aussagen, Analyse von Interessen und Werten, Verschleierungstaktiken).

Bereiche des Faches/didaktischer Schwerpunkt

Sozialwissenschaften: Inhaltsfeld I: „Marktwirtschaft: Produktion, Konsum und Verteilung“
Inhaltsfeld IV „Wirtschaftspolitik“.

Anfragen an andere Fächer (z. B. Biologie, Erdkunde, Chemie)

Beispiele für Umweltschädigungen, Beschreibung und Einordnung aus geographischer/biologischer/chemischer Sicht, ökologische Schadensbilanz, Ursachen für Schädigungen der Ökosysteme aus biologischer/geographischer/chemischer Sicht.

2. Beispiel

Die skizzierte Unterrichtsreihe ist ein Beispiel für fachübergreifenden Unterricht im Grundkurs der Jahrgangsstufe 12. Die beteiligten Fächer sind Sozialwissenschaften und Französisch, Rechtskunde und Religionslehre.

Thema

Islamische Frauen in Algerien, Frankreich und Deutschland – hat Frauenemanzipation noch universelle Chancen?

Kurzbeschreibung

Biographien junger islamischer Frauen aus Algerien, Frankreich und Deutschland; Prägung der Identität durch gesellschaftliche Faktoren, Rollen, religiöse Normen, Wertewandel; Familienstrukturen; Berufswahl, Lebensplanung; Frauen- und Männerrollen; Emanzipationschancen; Bildungschancen und deren Bedingungen; Emigration, Immigration, Asylrecht, Ausländerrecht, Integrationspolitik; Umgang mit ehemaligen Kolonialvölkern; Interventionspolitik der EU, Entwicklungspolitik der UN.

Bereiche des Faches/didaktischer Schwerpunkt

Sozialwissenschaften: Inhaltsfeld II (Individuum, Gruppen und Institutionen)
Inhaltsfeld III (Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland)
Inhaltsfeld VI (Globale politische Strukturen und Prozesse)

Anfragen an andere Fächer

(Französisch) literarische Texte frankophoner Kulturen, kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten, Geschlechterrolle und Partnerschaft, Immigration, Vorstädte, Beurs der zweiten Generation, Frankreich und Algerien, Migrationsbewegungen; (Recht) Grenzsituationen menschlichen Lebens und Schutzfunktion des Rechts; Konkurrenz von kulturell-religiös bestimmten Verhaltensnormen für Frauen und durch das GG gestützten Lebensentwürfen und -plänen von Frauen; (Religionslehre) das Frauenbild des Islam im Vergleich zum christlichen Frauenbild.

3.2.4 Die besondere Lernleistung

Mit der besonderen Lernleistung sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusminister-

konferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dies entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, es kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven oder Bibliotheken. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion) haben. Im Fach Sozialwissenschaften bietet sich die umfassende Planung, Durchführung und Auswertung einer anspruchsvollen empirischen Untersuchung an (siehe auch Kapitel 5.5).

3.3 Grund- und Leistungskurse

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

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

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

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

Sie sind gerichtet

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

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

Für Grund- und Leistungskurse gilt gemeinsam, dass sie grundlegende sozialwissenschaftliche Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen vermitteln, Zusammenhänge innerhalb des Faches und über dessen Grenzen hinaus aufzeigen und den Stellenwert des Faches bei der Ausbildung einer allgemeinen Studierfähigkeit bewusst machen.

Die Differenzierungen zwischen den beiden Kursarten basieren auf deren unterschiedlichem Stundenvolumen und einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung: Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden, Leistungskurse unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Leistungskurse zielen – im Vergleich zu Grundkursen – auf die Ausbildung eines größeren Differenzierungsvermögens, von erweiterten methodischen Fähigkeiten und einer auf umfassendere Einsichten und Erfahrungen gegründeten kritischen Distanz zur Wissenschaft selbst. Die Unterschiede liegen also vor allem im Komplexitätsgrad, im Abstraktionsniveau der Arbeit im Kurs und als Folge davon auch im Umfang und im Spezialisierungsgrad.

Diese zusammenfassenden Unterscheidungen werden im Folgenden unter vier Aspekten weiter entfaltet und konkretisiert.

- Auf die Auswahl von Themen bezogen:

Im Bereich der Grundkurse werden in der Regel die besonders komplexen Aufgaben zurückgestellt werden müssen. Das schließt allerdings die Forderung ein, punktuell vertiefend und problematisierend an fachlich besonders relevanten Themen zu arbeiten. Dabei bildet im Rahmen alternativer Möglichkeiten das Interesse der Kursteilnehmer ein entscheidendes Auswahlkriterium.

Im Bereich der Leistungskurse wird man im Vergleich zu den Grundkursen zusätzliche Problematisierungen fundamentaler Sachverhalte vornehmen, weitere Wissensbereiche des Faches erschließen und weitere Sekundärliteratur heranziehen können. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die Breite des Faches, seine Systematik und Komplexität kennen lernen, gleichzeitig aber auch erfahren, welche Chancen und welche (auch individuellen und gesellschaftlichen) Folgeprobleme mit der Spezialisierung innerhalb des Faches verbunden sind: Dies zusammengenommen macht die intellektuelle Herausforderung, die in den Leistungskursen liegt, im Wesentlichen aus.

- Auf die Auswahl fachspezifischer Methoden bezogen:

Im Bereich der Grundkurse wird es in der Regel um die Einführung und Einübung in fundamentale Arbeitstechniken und Methoden gehen. Dabei wird man häufig bei Arbeitstechniken und nicht selten auch bei Methoden anknüpfen können, die die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer bereits in anderen (Grund- und Leistungs-)Kursen kennen gelernt haben. Besonders in diesen Fällen wird auch die kontrastiv vermittelte Auseinandersetzung mit konkurrierenden Methodenansätzen möglich sein. In diesem Zusammenhang sollten auch Transfermöglichkeiten so weit thematisiert werden, dass den Schülerinnen und Schülern ein selbstständiges Weiterfragen in anderen Bereichen des Faches und in anderen Fächern möglich wird.

Im Bereich der Leistungskurse sollen die Schülerinnen und Schüler größere Sicherheit und Selbstständigkeit in der Anwendung fundamentaler Arbeitstechniken und Methoden erwerben und darüber hinaus mit spezielleren Methoden des

Faches vertraut gemacht werden. Das soll auch anhand komplexerer Gegenstände und Aufgaben geschehen. Dabei werden Methodenreflexion und Methodenvergleich (d. h. die Überprüfung der Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Methoden) eine ebenso ausschlaggebende Rolle spielen müssen wie die Thematisierung und Erprobung von Transferbedingungen und -möglichkeiten.

- Auf fachspezifische Theorien und wissenschaftstheoretische Ansätze bezogen: Im Bereich der Grundkurse werden das Fach und das Aufgabenfeld, dem es zugeordnet ist, in der Regel zwar nicht Gegenstand intensiver und ausführlicher Reflexionen sein können, doch sollen diese Auseinandersetzungen zumindest punktuell geführt und insbesondere bei der Gesamtplanung des jeweiligen Kurses und der ihn einschließenden Kurssequenz ausdrücklich berücksichtigt werden. Die Erörterungen innerhalb des Kurses werden umso gewinnbringender sein, je mehr es möglich ist, an aufgabenfeldorientierte wissenschaftstheoretische Überlegungen und Positionen anzuknüpfen, die von den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern bereits in anderen Kursen – und d. h. insbesondere in Leistungskursen – behandelt wurden.

Im Bereich der Leistungskurse werden das Fach und das Aufgabenfeld, dem es zugeordnet ist, Gegenstand auch intensiver und ausführlicher Reflexionen sein können und müssen. Als Anlässe dazu sollten insbesondere auch fachdidaktische Fragen und Probleme – und das heißt Auseinandersetzungen vor allem mit Lernzielen, Inhalten, Methoden und Anwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten fachspezifischer Erkenntnisse – dienen.

- Auf das Ziel, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, bezogen:

Im Bereich der Grundkurse stellt die Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch eigene Untersuchungen, Kurzreferate, Partner- und Gruppenarbeit) ein wesentliches Lernziel dar. Um die diesem Ziel besonders gut entsprechenden Unterrichtsformen auch angesichts der daneben bestehenden inhaltlichen Anforderungen der Fächer sicherstellen zu können, wird die Lehrerin bzw. der Lehrer hier allerdings häufiger als im Leistungskurs Hilfestellungen z. B. durch bestimmte Vorgaben leisten müssen.

Im Bereich der Leistungskurse stellen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Inhalten und Methoden des Faches noch ausdrücklicher ein direkt intendiertes Lernziel dar, das im Vergleich zu den Grundkursen noch deutlichere Steuerungsfunktionen für den Kursverlauf hat. Deshalb wird hier auch die Thematisierung der verschiedenen Sozialformen des Lernens – ihrer Bedeutung, ihrer Möglichkeiten und Grenzen, der von ihnen zu erwartenden Lerngewinne für den Einzelnen wie für die Kursgruppe – eine besonders große Rolle spielen müssen. Entsprechend wird hier die Lehrerin bzw. der Lehrer eher beratend, koordinierend und in relativ offenen Lernsituationen kooperierend tätig sein.

- Diese fachübergreifenden Überlegungen lassen sich für das Fach Sozialwissenschaften schematisch so zusammenfassen, dass hinsichtlich der Ziele und Inhalte die Grundkurse das Fundamentum, die Leistungskurse zusätzliche Aspekte, das Additum, der Inhaltsfelder zu behandeln haben (vgl. Kapitel 2.1). Hinsichtlich der Fachmethoden und Arbeitsweisen unterscheiden sich sozialwissenschaftliche Grundkurse von Leistungskursen nicht im Umriss, wohl aber in der

Intensität der Einübung und Aneignung (vgl. Kapitel 2.2). Für beide Kursarten gelten die weiteren obligatorischen Elemente (Lernziele und Problemzugriff; Integration und Sequentialität) in gleicher Weise (vgl. Kapitel 2.3).

3.4 Sequenzbildung

3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 i. d. R. durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

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

Der Unterricht im Fach Sozialwissenschaften baut auf den folgenden Lerninhalten und fachspezifischen Methoden auf, die in der Sekundarstufe I auf der Basis der Richtlinien für den Politikunterricht erworben wurden:

Inhalte

- Soziales Verhalten in unterschiedlichen Rollen (Konflikte und Möglichkeiten der Konfliktbewältigung in Kleingruppen; Einstellungen und Einstellungsänderungen: Perspektivenwechsel und Sensibilisierung für Vorurteile)
- Verhaltensprägung und Verhaltenssteuerung durch Gruppen (Bedingungen und Auswirkungen von Sozialisation; abweichendes Verhalten als Ergebnis individueller und gruppenspezifischer Sozialisation)
- Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel (Gesellschaftsstrukturen als Ausdruck sozialer Ungleichheit; sozialer Wandel in Arbeitswelt, Familie und anderen Institutionen)
- Die Bedeutung von Produktion und Konsum für den Einzelnen (Die Bedeutung der Arbeit für die Gesamtproduktion und für den Einzelnen; die Teilung der Arbeit und ihre wirtschaftlichen und sozialen Konsequenzen; die Bedeutung des Marktes; Formen und Bedeutung von Geld)
- Konsument und Arbeitnehmer in der Sozialen Marktwirtschaft (Funktionsweise des Marktes; Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Sicherung)

- Chancen und Grenzen von Markt und Planung (Globalisierung als Herausforderung; Interessenvertretung und Konfliktregelung in der Arbeitswelt; Arbeitslosigkeit als gesellschaftliches Problem)
- Informations- und Mitwirkungsmöglichkeiten (Einflussmöglichkeiten durch Produktion und Rezeption von Informationen; Interessen und Interessenkonflikte im politischen Erfahrungsbereich; Mitwirkungsmöglichkeiten in Gemeinde und Schule)
- Regeln als Begrenzung und Begründung von Macht (Partizipationsmöglichkeiten in Institutionen; Merkmale der parlamentarischen Demokratie; das Verhältnis von Rechtssicherung und staatlicher Gewalt)
- Politische Entscheidungsprozesse im demokratischen Rechtsstaat (untersucht am Verhältnis von Demokratie und Herrschaft); Bedeutung von Wahlen und Wahlverfahren
- Grundelemente der Verfassung: Grundrechte, Staatszielbestimmungen; freiheitlich-demokratische Grundordnung (Art.20 und 79 GG)
- Umgang mit Unterschieden (Vergleich der Bedürfnisbefriedigung in der eigenen und in anderen Gesellschaften; Leben mit unterschiedlichen Identitäten)
- Konfrontation mit unterschiedlichen Lebenswelten: entwicklungspolitische Grundprobleme
- Strukturen und Konflikte in internationalen Beziehungen (Regionale Konflikte und kollektive Sicherheitssysteme; Multipolarität und Hegemoniestreben)
- Globale Probleme nachhaltiger ökologischer Entwicklung (Ressourcen, Energieversorgung, Umweltbelastung, Entwicklungsdiskrepanzen).

Methoden

- Analyse von Rollenverhalten; Konfliktanalyse; ideologiekritische Verfahren
- Auslegung, Anwendung und Überprüfung sozialer Regeln; statistische Auswertungen; Umgang mit Rechtstexten; Bildanalysen; Arbeit mit Modellen
- Szenariotechnik; Simulations- und Planspiele; Expertenbefragung; Erkundungen; Empathieübungen
- Dokumentation; Meinungsumfragen; teilnehmende Beobachtung
- Suche nach Lösungen für soziale Probleme im gesellschaftlichen Nahbereich; kontroverse Lösungsansätze; Programmwürfe.

Die Schülerinnen und Schüler kennen durch den Politikunterricht der Sekundarstufe I also nicht nur die individuelle Bedeutung wichtiger sozialer, wirtschaftlicher und politischer Institutionen, sondern haben auch organisationsspezifische Rollen und Funktionen näher zu beschreiben und in ihrem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ordnungen und Systemen zu sehen gelernt.

Wie diese Kenntnisse in der Oberstufe aufgenommen, erweitert und vertieft und vor allem auf wissenschaftspropädeutischem Niveau methodisch qualifiziert werden können und sollen, zeigen die folgenden Sequenzbeispiele (siehe Kapitel 3.4.2).

Zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 treffen in den sozialwissenschaftlichen Grundkursen Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen) zusammen. Abhängig von dem Umfeld der Schule und von der Schulform, welcher die gymnasiale Oberstufe zugeordnet ist, finden sich in den Kursen mehr oder weniger Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher ethnischer, religiöser, kultureller und sozialer Zugehörigkeit. Entsprechend stark machen sich heterogene Auffassungen von Gesellschaft, unterschiedliche Verhaltensmuster, ethische Einstellungen und affektive Dispositionen im Unterricht bemerkbar. Während einige Schülerinnen und Schüler aus bereits stark individualisierten Familien- und Beziehungsstrukturen kommen, sind andere in traditionelle und statusorientierte familiäre Strukturen eingebunden. Im Extremfall erstreckt sich das Spektrum der Lebensbedingungen von rigider sozialer Kontrolle durch die Familie bis hin zu ausgeprägten Verwahrlosungserscheinungen. Sozialwissenschaftliche Unterrichtsinhalte können unter diesen Bedingungen eine besondere subjektive Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler gewinnen. Die sozialwissenschaftliche Objektivierung von heterogenen Sozialisationsprozessen, von gesellschaftlichen Institutionen, Normen und Werten sollte zur Förderung interkulturellen Verstehens, zur Sensibilität für und Akzeptanz von Anderssein genutzt werden.

Um die Teamfähigkeit zu fördern und die Schülerinnen und Schüler an wissenschaftspropädeutisches Arbeiten heranzuführen, müssen kooperative Lern- und Arbeitsformen das Grundgerüst der Unterrichtsgestaltung darstellen. Der Unterricht soll dabei so ausgerichtet sein, dass die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über Inhalte und Methoden des Faches erhalten. Sie sollen Interesse am Fach gewinnen und erweitern. Ihre Lernbereitschaft soll geweckt werden, sodass die Bereitschaft entsteht, sich selbstständig neuen Aufgaben zu widmen und eigenverantwortlich tätig zu werden. Hierbei ist es unter Umständen unumgänglich, dass binnendifferenzierende Maßnahmen eingesetzt werden, um einzelne Lernende zu fördern bzw. zu fordern.

Dadurch, dass Aspekte der Berufs- und Arbeitswelt immer wieder in den Unterricht einfließen, bietet das Fach Sozialwissenschaften Hilfen bei der Berufswahl. Berufsvorlieben und -abneigungen können im sozialwissenschaftlichen Unterricht zum Gegenstand gemacht werden. Schülerinnen und Schüler lernen ihre Motive für die Berufs- und Lebensplanung zu reflektieren und zu erweitern.

Bei der Durchführung eines Projektes besteht die Möglichkeit, in fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen einzuführen.

Die Jahrgangsstufe 11 legt den Grund für die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für Sozialwissenschaften als Grund- oder Leistungskurs. Dazu müssen die drei Bezugsdisziplinen Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft in ihren spezifischen fachlichen und methodischen Zugriffen vorgestellt werden und für das Fach typische Klausuren und Formen sonstiger Mitarbeit erprobt werden.

3.4.2 Sequenzbeispiele

Beispiel 1

Das folgende Sequenzbeispiel soll die Verknüpfung der Inhalts- und Methodenfelder sowie die steigende Komplexität der Inhalte und Methoden unter Berücksichtigung der damit korrespondierenden Formen der Integration verdeutlichen.

Es unterscheidet nicht zwischen Grund- und Leistungskursniveau. Die Differenzierung im Lernniveau resultiert aus dem unterschiedlichen Intensitätsgrad der Bearbeitung der jeweiligen Inhalte, Methoden und ihrer selbstständigen Anwendung und theoretischen Reflexion.

Dabei werden die oben angeführten Regelungen (siehe 3.2.1) in der Weise aufgenommen, dass drei Inhaltsfelder in der Jahrgangsstufe 11 behandelt werden. In diesem Beispiel wird von 12/I bis 13/I ein Inhaltsfeld je Halbjahr bearbeitet.

Jahrgangsstufe 11

Themen und Inhalte	Methoden
<p>Immer mehr Reichtum – immer mehr Armut! – Eine Herausforderung für die soziale Marktwirtschaft (Inhaltsfeld I)</p> <p>Funktionsweise des Marktsystems, Vertragsfreiheit und Wettbewerb als wesentliche ordnungspolitische Elemente, Ungleichheit als Anreizsystem der Marktwirtschaft, Leistungsfähigkeit und Grenzen des Marktsystems, Liberalismus als normative Basis des Marktsystems, Einkommensentstehung und -verteilung in der Bundesrepublik (Stand, Entwicklung, Ursachen), Konflikt zwischen Arbeit und Kapital, Umverteilungspolitik in der parteipolitischen Auseinandersetzung, Umbau oder Abbau der Sozialen Marktwirtschaft?</p>	<p>Einfache Formen der Modellbildung, Idealtypen; Unterscheidung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen Kreislaufzusammenhänge, statistische Analysen, Indikatorproblem und Verteilungsmaße Ideologiekritik: Analyse von Interessen und Werten, Verschleierungstaktiken</p>
<p>Individuelles Handeln im Spannungsfeld von Anpassung und Autonomie am Beispiel beruflicher Sozialisation (Inhaltsfeld II) (Der Kurs kann in Anknüpfung an das Betriebspraktikum zur sozialwissenschaftlichen Analyse der erlebten Alltagswelt dienen)</p> <p>Der optimale Mitarbeiter und individuelle Erwartungen, berufliche Schlüsselqualifikationen; der Betrieb als soziales System: Strukturen (formelle Organisation, Statussystem, informelle Gruppen, Gruppendruck), Prozesse, Normen (Positionen, Rollen, Rollenerwartungen und Sanktionen, Herrschaft und Führungsstile); Rollenlernen im beruflichen Umfeld, Rollenkonflikte und Konfliktlösungsmöglichkeiten flexible Ich-Identität als Voraussetzung des Rollenhandelns, Qualifikationen des Rollenhandelns, Erwerb der Qualifikationen Übereinstimmung von betrieblichen Rollennormen und individuellen Bedürfnispositionen als Voraussetzung für die Stabilität von Institutionen und als Ziel optimaler beruflicher Sozialisation?</p>	<p>Verhältnis von Alltagswissen und theoriegeleiteter Reflexion; sozialisations- und systembezogene Begriffsbildung empirische Methoden der Sozialforschung (Soziometrie, teilnehmende Beobachtung, Experimente) Einführung in handlungs- und systemtheoretische Erklärungsansätze Vergleich der Rollentheorie des Strukturfunktionalismus und des symbolischen Interaktionismus in Bezug auf das zugrundeliegende Menschenbild, auf die Erklärungskraft und die Gefahren ihrer ideologischen Nutzung</p>

„Die hochpolitische Politikverleugnung der Jugend“

Der Ausstieg aus der tradierten institutionalisierten Politik, die Auswirkungen auf das politische System (Inhaltsfeld III)

Empirische Ergebnisse der Jugendforschung zu Jugendkulturen, Freizeitpräferenzen und zum politischen Engagement; politische Willensbildung im tradierten politischen System (Volksparteien, Problem der innerparteilichen Demokratie, Parteienherrschaft, Einfluss der Verbände) und Partizipationsmöglichkeiten kontra technokratische Sachzwänge und Globalisierungstendenzen; Parteien- und Politikverdrossenheit; Verfassungsprinzipien des GG, demokratiethoretische Grundlagen des GG; Bürgerinitiativen und plebizitäre Elemente, Chancen und Gefahren; soziologische Deutungsversuche zur Politikeinstellung Jugendlicher; Politikverleugnung und ihre möglichen Auswirkungen auf das System der repräsentativen Demokratie

Probleme der Indikatorenwahl und Operationalisierung von Begriffen mit nur indirektem empirischem Bezug, Validität und Reliabilität, idealtypischer forschungslogischer Ablauf empirischer Untersuchungen (Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang) Forschungsdesign der Shellstudie; Unterscheidung von Idealtypen und Realität, Analyse von Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit in Bezug auf Partizipationschancen der Bürger historische Bedingtheit sozialwissenschaftlicher Theorien, ihr Gültigkeitsanspruch und Gültigkeitsbereich Unterscheidung von Prognosen als bedingten Voraussagen, von Trendaussagen als unbedingten Voraussagen und verabsolutierenden Zukunftsaussagen (Prophetien)

Jahrgangsstufe 12/I

Themen und Inhalte	Methoden
<p>Krise der Wachstumsgesellschaft – Herausforderungen an den Standort Bundesrepublik Deutschland. Nationale Wirtschaftspolitik im Zeitalter der Globalisierung (Inhaltsfeld IV)</p> <p>Entwicklung von Arbeitslosigkeit und BIP im internationalen Vergleich; Ziele der Wirtschaftspolitik; Faktoren der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage und des gesamtwirtschaftlichen Angebots; Entwicklung der Investitionen (einschließlich in- und ausländischer Direktinvestitionen), Investitionsmotive und Investitionsarten, Investitionskalkül, ausgewählte Bestimmungsgründe für Investitionen im In- und Ausland (Entwicklung der Lohnkosten, der Lohnstückkosten, der Arbeitsproduktivität und Unternehmenssteuern im internationalen Vergleich); gesamtwirtschaftliche Auswirkungen von Investitionen (Einkommens-, Kapazitäts-, Arbeitsplatzeffekte, ökologische Auswirkungen); Entwicklung des privaten Verbrauchs, Zusammenhänge von Einkommen, Konsum und Sparen (Konsum- und Sparfunktion) und Konjunkturentwicklung; Bedeutung der Außenwirtschaft (Entwicklung von Ex- und Import, Auswirkungen auf die Entwicklung des BIP, Export- und Importfunktion), Konzeptionen zur Messung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit; im Zwiespalt zwischen Angebots- und Nachfragepolitik, Einflussmöglichkeiten des Staates und der Zentralbank auf die gesamtwirtschaftliche Entwicklung (Instrumente, Transmissionswege, politische Probleme des Instrumenteneinsatzes in einer parlamentarischen Demokratie) und deren ordnungs- und sozialpolitische Auswirkungen; die zunehmende Bedeutung europäischer und anderer internationaler Institutionen für die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland</p>	<p>Grundbegriffe und Methode der VGR, Kreislaufanalyse; Unterscheidung von ex post und ex ante Aussagen sowie Mikro- und Makroperspektive; Analyse von Zielbeziehungen; Hypothesenbildung, Modellbildung im Zusammenhang mit einfachen Formen der Mathematisierung, die Bedeutung der ceteris-paribus-Klausel für den Aussagewert von Modellen; die Methode der isolierenden Abstraktion als Mittel der Erkenntnisgewinnung</p> <p>normative Implikationen und historische Bedingtheit von ökonomischen Theorien, Unterschiede zwischen natur- und sozialwissenschaftlichen Theorien in Bezug auf Gültigkeitsbereich und Überprüfbarkeit; ideologiekritische Analyse unterschiedlicher statistischer Ergebnisse zur Entwicklung, z. B. der Lohnstückkosten, Entlarvung von interessegebundener Theorieverwertung zur Durchsetzung von gruppenegoistischen und ideologischen Herrschaftsansprüchen; Situations-, Ziel- und Mittelanalysen, Probleme von Diagnosen, Prognosen und Politikberatung in Sozialwissenschaften, Politikberatung und Werturteilsproblem</p>

Jahrgangsstufe 12/II

Themen und Inhalte	Methoden
<p>Zukunftsfähigkeit der Einen Welt – von der nachholenden zur nachhaltigen Entwicklung (Inhaltsfeld VI)</p> <p>Die Ablösung des Entwicklungs- vom Risikozeitalter: Vom Kolonialismus zur formalen Unabhängigkeit, Merkmale und Strukturen von Unterentwicklung (Bevölkerungsexplosion, Ungleichheitsstrukturen, Armut, Wanderungsbewegungen, Militarisierung, Kriege, Umweltprobleme), das Paradigma der nachholenden Entwicklung, seine historische Begründung, seine politische und ökonomische Rechtfertigung sowie seine Auswirkungen für die Industrie- und Entwicklungsländer, die Polarisierung zwischen Industrie- und Entwicklungsländern in Form der Gerechtigkeitskrise, die Bedrohung der Industrieländer durch die Gerechtigkeitskrise (Furcht des Nordens vor Immigration und Bevölkerungsdruck aus dem Süden) und die Krise der Natur in Form globaler Umweltprobleme (Klimaänderungen, Schädigung der Ozonschicht, Gefährdung der Wälder und biogenetischen Vielfalt, von Böden und Wasser, gefährliche Abfälle), Erscheinungsformen und Ursachen globaler Umweltprobleme in Industrie- und Entwicklungsländern; Beurteilung des Paradigmas der nachholenden Entwicklung unter politischen, ökonomischen, sozialen und ökologischen Aspekten. Sustainable development, ein neues entwicklungspolitisches Paradigma: Prinzipien und Elemente des Paradigmas des sustainable development (Brundtland-Bericht, Agenda 21) und sein Bezug zur Gerechtigkeits- und Naturkrise.</p> <p>Idealtypische Diskurse zum Paradigma der nachhaltigen Entwicklung: nachhaltige Entwicklung aus der Wettkampfperspektive (Globalisierung, Wettbewerbsfähigkeit, Standortsicherung, Umweltschäden als Triebkräfte für wirtschaftliches Wachstum, Streben nach ökologischer Effizienz in Industrieländern bei Aufrechterhaltung des Wohlstandes, ökologisch motivierter Technologietransfer der IL in die EL, hohe Anpassungsforderungen an die EL vor allem bei der Eindämmung der Bevölkerungsentwicklung); nachhaltige Entwicklung aus der Astronautenperspektive (die biophysische Sicht der Erde als System, die Erde als Managementobjekt von Wissenschaft und Politik, globale Kooperation, globale Verantwortung, multilaterale Regulation und kooperative Selbstverpflichtung; ökologischer Marshallplan zur Entwicklung umweltgerechter Technologien, zur Stabilisierung der Weltbevölkerung, zur Veränderung ökonomischer Spielregeln); nachhaltige Entwicklung aus der Heimatperspektive (Gerechtigkeitskrise als Ursache der Naturkrise, Nachhaltigkeit in IL soll Raum für die Entwicklung in EL geben, regionale Nutzung erneuerbarer Ressourcen, Einschränkung extraktiver Entwicklung, Verzicht auf die Ressourcennutzung der EL durch IL, Wohlstandseinbußen der IL, Veränderung von Verhaltensweisen der Konsumenten)</p>	<p>Die Bildung von Paradigmen, ihre Bedeutung in den Sozialwissenschaften, ihr Einfluss auf die öffentliche Meinung und für politische Konzeptionen am Beispiel des Entwicklungsparadigmas, Ursachen für Paradigmenwechsel; Zusammenhang von erkenntnisleitenden Interessen und Theoriebildung, Vermischung von normativen mit empirischen Elementen, Ideologiegewinnung, Theorieverwendung als Instrument der Rechtfertigung von Interessen am Beispiel der Theorie der komparativen Kosten, Diskursbegriff, Analyse entwicklungspolitischer Konzeptionen und supranationaler Organisationen mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Theorieansätze (z. B. Dependenztheorie, neue Institutionenökonomie, Neue politische Ökonomie)</p>

Jahrgangsstufe 13/I

Themen und Inhalte	Methoden
<p>Wohin steuert die Gesellschaft? – Entwicklungstendenzen postindustrieller Gesellschaften (Inhaltsfeld V)</p> <p>Von der Arbeitsgesellschaft zur „Gesellschaft der Tätigkeit“?: Merkmale vorindustrieller Gesellschaften, protestantische Ethik und kapitalistischer Geist, Leistungsprinzip als revolutionäres Prinzip, Arbeitsgesellschaft und Leistungsprinzip, Kritik des Leistungsprinzips, Entstandardisierung der Erwerbsarbeit, Freisetzung der Individuen unter entwickelten Arbeitsmarktbedingungen, System flexibel-pluraler Unterbeschäftigung, Auswirkungen auf die soziale Sicherung); Individualisierung oder Singularisierung und Standardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern? Abnahme der sozialisatorischen Prägekraft von industriegesellschaftlichen Lebensformen, Individualisierung sozialer Ungleichheit und neue Armut, Singularisierung und Abhängigkeit von dynamisierten Arbeits- und Medienmärkten;</p> <p>Wissenschaftlich-technischer Wandel und Risikogesellschaft: Konturen der Risikogesellschaft, Merkmale einfacher und reflexiver Verwissenschaftlichung, Entmonopolisierung der Erkenntnis, Verantwortung des Wissenschaftlers;</p> <p>Legitimierungsforderungen und Herrschaft der Sachzwänge: Technologische Produktion und Bewusstsein, Bürokratisierung und Rationalität von Institutionen, Bürokratie und Bewusstsein, die Herstellung von Sachzwängen, Sachzwänge und Entpolitisierung, Funktionsverlust des politischen Systems, Möglichkeiten der Demokratisierung der technisch-ökonomischen Entwicklung</p>	<p>Max Weber: Idealtypen; Analyse moralischer und rechtlicher Regulierungen und deren Nutzung zur Legitimierung von Macht und Herrschaft</p> <p>hermeneutische und empirisch-analytische Verfahren der Erkenntnisgewinnung in den Sozialwissenschaften (Methoden, Unterschiede, Leistungsfähigkeit), erkenntnisleitende Interessen und Positivismus- und Technokratiekritik der Frankfurter Schule; das Werturteilsproblem und die Methoden der Ideologiekritik aus der Perspektive der Frankfurter Schule und des kritischen Rationalismus, Leistungsfähigkeit sozialwissenschaftlicher Forschung für Prognosen und Handlungskonzepte, die Wert- und Interessenbezogenheit von Theorien und wissenschaftlich fundierter Politikberatung (Sachverständigenräte)</p>

Jahrgangsstufe 13/II

Themen und Inhalte	Methoden
<p>Vertiefung unter neuem Thema: Chancen und Probleme der europäischen Integration</p>	

Beispiel 2

Dieses Beispiel soll lediglich andeuten, wie eine Sequenz aufgebaut werden kann, in der Inhaltsfelder der Jahrgangsstufe 11 in der Qualifikationsphase durch thematische Verknüpfung wieder aufgenommen werden.

Jahrgangsstufe	Themen
11	Emanzipation – heutzutage doch kein Thema mehr? (II) Konsumentensouveränität – Realität oder ideologisches Konstrukt? Verbraucherverhalten und Marketingstrategien (I) Herrschaft der Verbände; Wechselwirkungen zwischen Verbänden, Parteien und politischen Protestbewegungen (III)
12/I	Postindustrielle Gesellschaft und Wettbewerbsstrukturen (V und I)
12/II	Massenarbeitslosigkeit und Krise des demokratischen Grundkonsenses (IV und III)
13/I	Endlichkeit der Ressourcen, Bevölkerungsexplosion, globale Umweltrisiken – Diskrepanz zwischen Wissen, Bewusstsein und Handeln (VI und II)
13/II	Vertiefung unter neuem thematischem Aspekt

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

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

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

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 1 bis 3 dargestellt.

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

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

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

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

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet.

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

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

Klausuren und Facharbeiten müssen so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweisen können, die sie im Unterricht erworben haben. Sie sollen den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, Kenntnisse über sozialwissenschaftliche Inhalte nachzuweisen, ihre Vertrautheit mit den Methoden und Arbeitsweisen sozialwissenschaftlichen Arbeitens zu beweisen und die Fähigkeit zu zeigen, begründete Urteile über sozialwissenschaftliche Problemstellungen zu fällen.

Die Klausuren müssen sukzessive auf die Anforderungen in der Abiturprüfung vorbereiten. Sie orientieren sich in der Form an den Aufgabenarten und Aufgabenstellungen der schriftlichen Abiturprüfung (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 5.3.1).

Das Verhältnis zwischen Umfang und Schwierigkeitsgrad des Materials bzw. der Aufgabenstellung einerseits und der Arbeitszeit sowie den unterrichtlichen Voraussetzungen andererseits muss sorgfältig abgewogen werden. Die Arbeitsanweisungen müssen klar und eindeutig formuliert sein. Sie müssen in einem sinnvollen Zusammenhang stehen. Um die Einheitlichkeit der Aufgabenstellungen zu sichern, ist ein Thema zu formulieren.

Ein Fehler ist durch knappes Kennzeichnen (Unterstreichen, Einklammern, Markieren am Rand) im Text genau zu lokalisieren und am Rand mit dem entsprechenden Korrekturzeichen zu versehen. Eine Erläuterung des Fehlers empfiehlt sich bei folgenden Fehlerarten: Sa, D, evtl. Bz und A (siehe unten stehende Übersicht). Die Erläuterung des Fehlers dient der sachbezogenen deskriptiven Präzisierung des Fehlers. Zusätzlich sollten die Lehrerinnen und Lehrer nach pädagogischem Ermessen auch Verbesserungsvorschläge machen (Positivkorrektur).

Fehlerbezeichnung/Fehlerart	Korrekturzeichen
Sachlicher Fehler	Sa
Denkfehler	D
Beziehungsfehler	Bz
Satzbaufehler	Sb
Grammatikfehler (sofern nicht durch Bz, Sb erfasst)	Gr
Streichung von Überflüssigem	[-]
Einschub von Fehlendem	V
Ausdrucksfehler	A
Wiederholungsfehler	Wdh
Rechtschreibfehler	R
Interpunktionsfehler	Z
Fehlen eines Absatzes	

Die Klausuren sind unverzüglich zu korrigieren und zu benoten, den Schülerinnen und Schülern zurückzugeben und zu besprechen.

Die Ausführungen zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren gelten entsprechend auch für die Facharbeit. Im Unterschied zur Klausur ist jedoch der Umfang und eventuell auch der Schwierigkeitsgrad des Materials der Facharbeit höher. Da sich die Schülerinnen und Schüler ggf. das Material selbst beschaffen müssen, ist besonders sorgfältig zwischen Aufgabenstellung und Arbeitszeit bzw. erwartetem Umfang abzuwägen.

Die Korrektur einer Facharbeit erfolgt nach denselben Kriterien wie die einer Klausur. Bei der Bewertung muss aber stärker die Selbstständigkeit berücksichtigt werden. Die Ergebnisse von Facharbeiten fließen in den Unterricht ein.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich „Klausuren“. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

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

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

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

Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Unterrichtsgespräche in ihren vielfältigen Formen sind wesentlicher Bestandteil sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

In den verschiedenen Unterrichtsphasen ergeben sich differenzierte Beteiligungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler:

- inhaltsbezogene Beiträge, z. B. in Form von Hausaufgabenvortrag oder Zusammenfassung von Arbeitsergebnissen aus vorangegangenem Unterricht, Darbietung von Lösungen zu neu erarbeiteten Texten und Aufgaben, gedankliche Weiterführung von Teilergebnissen und Anregungen zur sachlichen Vertiefung
- methodenbezogene Beiträge, z. B. in Form von Mitarbeit an der Unterrichtsplanung, Erfassen und Zuspitzen von Themen- und Problemstellungen, Überprüfen der Prämissen und Reichweiten von Lösungen, Reflexion der Lösungswege und des Arbeitsprozesses
- metakommunikative Beiträge zur Lernsituation.

Aus der Quantität und Qualität der Beiträge ergibt sich das Leistungsbild. Auch wenn Leistungsnotizen durch die Lehrerinnen und Lehrer nach Einzel- oder Doppelstunden empfehlenswert sind, sollte die Beurteilung der Schülerleistungen nicht punktuell erfolgen. Erst aus der Langzeitbeobachtung lässt sich einschätzen, wie kontinuierlich die Beiträge einzelner Schülerinnen bzw. Schüler zum Unterrichtsgespräch sind und ob sie sich vorwiegend in reproduktiven und reorganisatorischen oder in transfer- und problembezogenen Anforderungsbereichen bewegen.

Hausaufgaben

Schriftliche und mündliche Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie können für alle Schülerinnen und Schüler gelten oder individualisiert sein. Sie können für Folgestunden aufgegeben und auch zunehmend längerfristig angelegt sein. Sie können folgende Funktionen haben:

- das Unterrichtsergebnis sichern und erworbene Fertigkeiten einüben
- die im Unterricht erarbeiteten Kenntnisse, Methoden und Arbeitsweisen anwenden
- den weiteren Unterricht vorbereiten
- als binnendifferenzierende Maßnahme individuelle Defizite aufarbeiten
- individuelle Interessen und Motivationen stärken
- selbstständiges, kreatives Arbeiten fördern.

Hausaufgaben sollen nach Schwierigkeitsgrad und Umfang der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entsprechen und eindeutig und klar formuliert werden. Sie sollen sinnvoll aus dem Unterricht erwachsen und wieder zu ihm zurückführen. Eine regelmäßige Kontrolle ist notwendig. Möglichkeiten der Bewertung der Leistung ergeben sich im Unterrichtszusammenhang.

Referat/Präsentation von Arbeitsergebnissen

Referate sind besonders geeignet zum Erwerb von Arbeitstechniken und organisatorischen Kompetenzen, die sowohl im Studium als auch im Beruf wichtig sind. Sie fördern individuelles Lernen.

Das Referat trägt auch zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags bei.

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

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
(Schwerpunkt der Themenstellung herausfinden, Zielsetzung eingrenzen, Defizite im inhaltlichen und methodischen Bereich feststellen, Arbeitsschritte festlegen und begründen, Zeitplan erstellen, Informationsquellen erschließen, Vorentscheidungen über die Form der Präsentation treffen)
- Materialbeschaffung und -auswertung
(Umgang mit Bibliothekskatalogen üben, Internetrecherchen durchführen, Informationsmaterial beschaffen und auswählen, Exzerpte anfertigen, Literaturverzeichnis erstellen, Stichwortzettel vorbereiten, technische Hilfsmittel, z. B. Computer nutzen, schlüssige Gliederung erstellen, Material adressatenbezogen aufbereiten, strukturieren und visualisieren und durch Beispiele verdeutlichen, Informationen bewerten und implizite politische und ideologische Intentionen erkennen und erörtern, Hypothesen überprüfen)
- Techniken des Referierens:
(frei, deutlich und adressatenbezogen vortragen, sich dabei auf die vorbereiteten Stichwortzettel stützen, vorbereitete Beispiele zur Veranschaulichung verwenden, Vortrag visuell unterstützen z. B. durch eine Gliederung, eine Auflistung der wesentlichen Aussagen bzw. Thesen, graphische Darstellungen, eine Gegenüberstellung von Pro- und Kontra-Argumenten an der Tafel, auf einer Folie oder als Thesenpapier, Blickkontakt herstellen, Verhalten der Zuhörer beobachten und angemessen reagieren, durch Mimik und Gestik den Vortrag beleben, auf Fragen und Einwände eingehen, Berücksichtigung des Zeitfaktors).

Referate können als Einzel- oder Gruppenreferate vergeben werden. Gruppenreferate erfordern und fördern außer den beschriebenen Anforderungen zusätzliche kooperative Fähigkeiten und können bei der Materialsammlung und -auswertung zu einem differenzierteren inhaltlichen und methodischen Ergebnis führen sowie bei der Präsentation die Aufmerksamkeit erhöhen und zur Reflexion des Arbeitsprozesses beitragen.

Im Hinblick auf den Unterrichtszusammenhang kann das Referat sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Es kann Hintergrund- und Zusatzinformationen bereitstellen. Die Techniken des Referierens sollen z. B. bei der Präsentation von Gruppenarbeitsergebnissen eingeübt werden.

Das Thema muss präzise formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs-, Vortrags- und Auswertungszeit bewältigt werden kann. Je

nach Thema und Funktion im Unterrichtszusammenhang, je nach Jahrgangsstufe, Grundkurs oder Leistungskurs kann der Zeitraum für die Anfertigung und die Vortragszeit eines Referates variieren.

Protokolle

Für den Unterricht kommen folgende Arten von Protokollen in Betracht:

- Verlaufsprotokoll
- Protokoll des Diskussionsprofils
- Ergebnisprotokoll.

Das Anfertigen von Protokollen einer Stunde gehört zum Erlernen berufs- und studienvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehört das Einüben in konzentriertes Zuhören und das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen. Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergeben. Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmen. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich. Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen genau die Unterrichtsergebnisse fest. Das Hauptziel des Anfertigen von Protokollen ist, den Kurs insgesamt zu dokumentieren. Es muss nicht zwangsläufig jede Unterrichtsstunde protokolliert werden. Der Schwerpunkt des Erlernens der für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken soll in der Jahrgangsstufe 11 liegen.

Mündliche Übungen

Bei der mündlichen Übung werden Bedingungen der mündlichen Abiturprüfung auf die Kurssituation übertragen.

Allen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern wird ein Aufgabenblatt mit einer oder mehreren alternativen Aufgaben zur Bearbeitung vorgelegt. In einer vorher angegebenen Vorbereitungszeit fertigen die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Notizen an, anhand derer sie die gestellte Aufgabe in einem Vortrag vor den Kursteilnehmern lösen sollen. Das Verfahren erlaubt es, mehrere Schülerinnen und Schüler zu derselben Aufgabe zu hören.

Die mündliche Übung dient wie jede Übung der Festigung, Anwendung und Vertiefung des Gelernten sowie dem Erkennen und Erfassen von Problemen. Da alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer damit rechnen müssen, zum Vortrag aufgefordert zu werden, ergibt sich wie bei der schriftlichen Übung für jede Schülerin bzw. jeden Schüler dieser Übungseffekt.

Die vortragenden Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus üben, die in der Vorbereitungszeit angefertigten Notizen in einen adressatenbezogenen Vortrag zu „übersetzen“. Dadurch wird ihre kommunikative Kompetenz gefördert. Die an-

schließende Besprechung der Vorträge, in der gleichzeitig die Bewertungskriterien für die spezielle Zensierung offen gelegt werden, dient dazu, die formalen und inhaltlichen Vorzüge und Mängel der einzelnen Vorträge im Kursverband zu reflektieren. Werden an den mündlichen Vortrag Zusatzfragen angeschlossen, können die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise auch auf die Anforderungen der mündlichen Abiturprüfung im zweiten Teil vorbereitet werden.

Schriftliche Übungen

Das mit den schriftlichen Übungen angestrebte Ziel ist die Fähigkeit, kurze, begründete Stellungnahmen, Auskünfte oder Lösungen zu einem begrenzten Thema zu geben. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, eine begrenzte, aus dem Unterrichtszusammenhang sich ergebende Fragestellung zu bearbeiten. Die hier verlangte Leistung zielt auf das genaue Erfassen der Frage und auf deren Beantwortung.

Während die Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnitts überprüfen, bezieht sich die Rückgriffsmöglichkeit der schriftlichen Übungen auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht. Der Rückgriff sollte in der Regel sechs Unterrichtsstunden nicht überschreiten. Die Fragestellung bezieht sich auf einen den Schülerinnen und Schülern bekannten Aspekt. Unzusammenhängende Einzelfragen dürfen nicht gestellt werden.

Die Lehrerinnen und Lehrer überprüfen die Übung auf das Erfassen der Fragestellung und auf die Qualität der Bearbeitung. Schriftliche Übungen sind so bald wie möglich nachzusehen und zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden können. Da im Fach Politik in der Sekundarstufe I außer im Wahlpflichtbereich keine Klassenarbeiten geschrieben werden, bieten sich schriftliche Übungen in der Jahrgangsstufe 11 auch zur Vorbereitung auf die Klausuren an. Da die Beherrschung der hier erforderlichen Arbeitstechniken Teil der in der mündlichen Abiturprüfung geforderten Qualifikation ist, dient die schriftliche Übung auch der Vorbereitung auf diese Prüfung.

Mitarbeit in Projekten

Die Mitarbeit in Projekten befähigt Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern.

Die Lernenden sollen bei der Mitarbeit in Projekten metakognitive Kompetenzen weiterentwickeln, dazu gehören

- die Fähigkeit zu Selbstorganisation und Selbstregulation des Lernprozesses
- die Anwendung von geeigneten Methoden des Lernens und Problemlösens
- die Erweiterung sozialer Kompetenzen im Bereich der Zusammenarbeit und Konfliktlösung.

Die Lernenden müssen eine Rückmeldung über das Erreichen der Lernziele im Rahmen der Projektarbeit erhalten, indem die erbrachten Leistungen in die Notengebung einbezogen werden.

Da einerseits große Teile der Projektarbeit außerhalb der Schule stattfinden und so von der Lehrerin oder dem Lehrer nicht direkt beobachtet werden können und andererseits ein gelungenes Projektergebnis durch eine kollektive Leistung zustande gekommen ist, müssen für die individuelle Leistungsbewertung besondere individuell zurechenbare Grundlagen herangezogen werden, z. B.:

- Prozessberichte (Inhalt: Leitfrage des Projektes, Umgang mit der Zeiteinteilung, mögliche Änderungen in der geplanten Vorgehensweise, Beschreibung der Arbeitsschritte, Erfolge, Gefühle, Bearbeitung gruppenspezifischer Prozesse)
- Zusammenstellungen von verwendetem Material (z. B. Video- und Tonaufnahmen)
- Auswertung empirischer Untersuchungen
- Präsentation der Ergebnisse (Anschaulichkeit, Kreativität, Vollständigkeit)
- fachliches Gespräch mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Mitschülerinnen und Mitschülern
- Selbstreflexion des Arbeitsprozesses und der Ergebnisse.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist die spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach Sozialwissenschaften zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK¹⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. dem Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in einem Bereich, der mit selbstständigen Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragung des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten).

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

1) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989.

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche (AFB)

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Lernniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelerten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Dazu kann gehören:

Wiedergabe:

Inhaltliche Ebene:

- Grundtatsachen
- fachwissenschaftliche Begriffe
- Ereignisse
- Prozesse
- Strukturen und Ordnungen
- Normen und Konventionen
- Kategorien
- Theorien, Klassifikationen, Modelle

Methodische Ebene:

- Darstellungsformen (z. B. Text, Karte, Bild, Graphik, Skizze, Statistik, mathematisierende Formen)
- Arbeitstechniken und methodische Schritte bei der Bearbeitung von Aufgaben.

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Dazu kann gehören:

Anwendung

Inhaltliche Ebene:

- Erklären einfacher und komplexer Sachverhalte
- Verarbeiten und Ordnen unter bestimmten Fragestellungen
- Anwenden des Gelernten und Verstandenen in Zusammenhängen und auf Sachverhalte, die so im Unterricht nicht behandelt worden sind
- Untersuchen bekannter Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen
- Verknüpfen erworbener Kenntnisse und gewonnener Einsichten mit neuen Sachverhalten und Verarbeitung in neuen Zusammenhängen
- Analysieren neuer Sachverhalte

Methodische Ebene:

- Untersuchen von Sachverhalten
- Übertragen in andere Darstellungsformen
- Erschließen von Arbeitsmaterial
- Sich mit neuen Fragestellungen selbstständig auseinander setzen.

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Dazu kann gehören:

Problembezogenes Denken und Urteilen:

Inhaltliche Ebene:

- Einbeziehen erworbener Kenntnisse und erlangter Einsichten bei der Begründung eines selbstständigen Urteils
- Erkennen von Bedeutung und Grenzen des Aussagewertes von Informationen
- Reflektieren von Normen, Konventionen, Zielsetzungen und Theorien und deren Prämissen
- Problematisieren von Sachverhalten durch selbstständig entwickelte Fragestellungen
- Entwickeln von Vorschlägen, Erörtern von Hypothesen und Überprüfen der Vorschläge und Hypothesen auf ihre Realisierungsbedingungen im jeweiligen Bedingungs-feld

Methodische Ebene:

- Erörtern möglicher methodischer Schritte zur Lösung von Aufgaben
- Begründen des eingeschlagenen Lösungsweges
- Überprüfen von Methoden auf ihre Leistung für die Aufschließung von Sachverhalten und im Hinblick auf immanente Wertungen und Auswahlkriterien
- Überprüfen von Darstellungsformen auf ihre Aussagekraft.

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

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

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Sozialwissenschaften sind in der Regel materialgebundene Aufgaben mit gegliederter Aufgabenstellung zugelassen.

Jede Aufgabe besteht formal aus folgenden Elementen:

- Thema (in der Regel nicht mit der Überschrift des Materials identisch, wenn möglich in Form einer Problemfrage)
- Material(ien) (mit genauen Quellen- und Fundortangaben, Zeilennummierungen, evtl. notwendigen Begriffs- und Sacherläuterungen und Kontextangaben, Kennzeichnung der Auslassungen und evtl. Charakterisierung von Kürzungen bzw. des Auszugs, 1,5-zeilig mit angemessenem Rand)
- in der Regel gegliederter Aufgabenstellung
- Hilfsmittel (ggf. Lexika, Computer usw.)
- Unterrichtsvoraussetzungen und Erwartungshorizont (siehe unten).

Jeder Prüfungsvorschlag soll dem Aktualitätsgebot (gemäß Kapitel 1.1) entsprechen.

Im Hinblick auf die Aufgabenstellung lassen sich die folgenden **Bearbeitungsformen** unterscheiden:

Die **Darstellung** ist eine eigenständige Zusammenstellung und Anordnung fachlicher Kenntnisse. Zu ihr gehören folgende Leistungen:

- Sachverhalte, Gedankengänge, Problemstellungen, Thesen und Erklärungsansätze in Grundzügen aus dem gelernten Zusammenhang wiedergeben und dabei unter dem Leitgedanken der Aufgabenstellung ordnen und in folgerichtiger Form darbieten
- begrenzte Sachverhalte, einzelne Aussagen, Begriffe (z. B. aus einem vorliegenden Material) erläutern und konkretisieren
- ein nichtverbales Material verbalisieren.

Bei einer **Analyse** sind aus vorgelegten Materialien bestimmte Informationen und deren Strukturen zu erkennen. Zur Analyse gehören folgende Leistungen:

- einzelne Aussagen/Sachverhalte in den Zusammenhang einer gegebenen oder selbstgewählten Kategorie stellen
- den impliziten und expliziten Sinn von Aussagen bzw. den Zusammenhang einer Theorie entwickeln
- gesellschaftliche Zusammenhänge aufzeigen bzw. das Material in historische und politische Bezüge einordnen
- die erkennbaren Intentionen eines Materials in den Zusammenhang zugehöriger Positionen oder auch konträrer Standpunkte einordnen
- Argumente auf Stringenz/Widersprüche hin untersuchen
- Thesen, Positionen im Hinblick auf Begründungshorizonte, Reichweiten, Adressatenbezug untersuchen
- Kriterien benennen, nach denen Aussagen/Sachverhalte bewertet werden können.

Die **Erörterung** ist eine analytische Auseinandersetzung mit einer Problemstellung. Zu ihr gehören folgende Leistungen:

- Sachverhalte von unterschiedlichen Standpunkten/Aspekten her verdeutlichen
- durch selbstständig entwickelte Fragestellungen oder produktives Einbringen von Erklärungsansätzen bestimmte Positionen, Wertungen, Lösungsvorschläge, Situationsdefinitionen etc. problematisieren
- Situationen, Hypothesen, Zielsetzungen, Maßnahmen, Erklärungen und Modelle beurteilen
- Alternativen entwickeln, Handlungsvorschläge machen, begründen und auf ihren Wert- und Interessenbezug und ihre Realisierbarkeit hin prüfen.

Die **Gestaltung** ist eine produktorientierte Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Gegenständen. Zu ihr gehören folgende Leistungen:

- ein konkretes Lösungsmodell/einen Regelungsentwurf zu einer hinreichend konkretisierten gesellschaftlichen Problemstellung nach Vorgaben oder selbstgewählten Kriterien entwickeln und argumentativ begründen
- Rollenkarten und andere Instrumente entwerfen, mit denen sich ein Konfliktfeld simulieren lässt
- einen Leserbrief, eine Rede, eine Beratungsskizze, eine politische Strategie u. Ä. adressaten- und situationsbezogen entwerfen
- gesellschaftliche Sachverhalte und Probleme in ein im weiteren Sinne gestalterisches Medium übersetzen (z. B.: Zeichnung, Szene, Karikatur, Konstruktionsidee, Werbespot, Glosse)
- gestalterische Lösungen von gesellschaftlichen Problemen bzw. Darstellungen von gesellschaftlichen Sachverhalten auf Adressatenbezug, Medienangemessenheit, ästhetische Innovationskraft hin einschätzen
- Alternativen und Verbesserungsvorschläge skizzieren und begründen.

Die beschriebenen **Bearbeitungsformen** lassen sich auf die **Anforderungsbereiche** nicht exakt projizieren. Darstellungs-Leistungen sind am ehesten dem Anforderungsbereich I zuzuordnen; Analyse-Leistungen erfüllen in der Regel den Anforderungsbereich II; Erörterungs- und Gestaltungs-Leistungen erfüllen je nach konkreter Intention, Präzisierung und Komplexität die Anforderungsbereiche II bzw. III.

Jede Aufgabe muss Leistungen aus allen drei Anforderungsbereichen vorsehen. Die Einheitlichkeit der Aufgabe wird durch das Thema ausgewiesen.

Folgende **Kombinationen der Bearbeitungsformen** sind als Abituraufgaben zugelassen:

Variante A: Analyse – Darstellung – Erörterung

Variante B: Analyse – Darstellung – Gestaltung

In der Regel wird jede Aufgabenstellung zunächst eine fachmethodisch angelegte Erschließung des Materials und die Zentrierung des Ertrags im Hinblick auf das Thema, dann die Darstellung von Unterrichtswissen zu einem Aspekt des Themas und schließlich entweder die Erörterung oder die Gestaltung des Themas unter Bezug auf die Arbeitsergebnisse aus Analyse und Darstellung verlangen. Es kann sich anbieten, die Darstellung der Analyse voranzustellen (Darstellung, Analyse/Erörterung, Gestaltung). Die Gewichtung der Teilaufgaben/Bearbeitungsformen wird in jeder konkreten Aufgabe unterschiedlich sein.

Aufgaben, bei denen die Materialbeschaffung und -auswahl selbst eine Teilaufgabe ist, können im Einzelfall bei hinreichender Begründung zugelassen werden (z. B. könnte die Erstellung eines Dossiers zu einem genau begrenzten sozialwissenschaftlichen Themenaspekt, d. h. die Beschaffung, Sichtung, themen- und adressatenbezogene Anordnung und Kommentierung von Informationen aus dem Internet, eine sinnvolle Aufgabe sein, wenn vernetzte Computer in genügender Anzahl zur Verfügung stehen und entsprechender Umgang mit ihnen unterrichtlich eingeübt wurde).

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt 3 Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht 2 Vorschläge (zur Wahl für die Prüflinge) auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs.1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Prüfungsvorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen:

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen. Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen

- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse (Inhalts- und Methodenfelder)
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die Bewertung der Prüfungsleistung misst die Aufgabenbearbeitung der Prüflinge am Erwartungshorizont. Die Bearbeitung wird nach

- Quantität,
 - Qualität und
 - Darstellungsvermögen
- bewertet.

- Merkmale der Quantität sind:
Umfang der Kenntnisse, Breite der Argumentation, Vielfalt der Aspekte und Bezüge. Diese Merkmale gehen über in die
- Merkmale der Qualität:
Erfassen der Aufgabe und ihre zeitökonomische Bewältigung; Genauigkeit der Kenntnisse und Einsichten, Sicherheit in der Beherrschung der Methoden und der Fachsprache, Stimmigkeit und Differenziertheit der Aussage, Herausarbeitung des Wesentlichen, Anspruchsniveau der Problemerkennung
- Merkmale des Darstellungsvermögens sind:
Klarheit und Eindeutigkeit der Aussage, Angemessenheit der Darstellung, Übersichtlichkeit der Gliederung und die inhaltliche Ordnung.

Ein mit „sehr gut“ oder „gut“ beurteiltes Prüfungsergebnis setzt Leistungen im Anforderungsbereich III voraus. Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Nach der Vereinbarung der Länder über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Sozialwissenschaften der Fall, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmende Merkmale eines Textes (Materials) in Grundzügen erfasst sind
- die Aussagen auf die Aufgabe bezogen sind
- dabei grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe angewendet werden
- die Darstellung im Wesentlichen verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht. Dies ist der Fall, wenn

- Hauptgedanken, Hauptargumente und ggf. kennzeichnende Merkmale des vorgegebenen Materials und wesentliche Aspekte des Problems fachlich angemessen und systematisch erfasst sind
- für die Aufgabe wichtige fachspezifische Verfahren und Begriffe korrekt und differenziert angewendet sind

- die Aussagen durchgängig auf die Aufgabe bezogen sind
- eine detaillierte und differenzierte Auseinandersetzung mit den sozialwissenschaftlichen Problemen der Aufgabe stattfindet
- die Darstellung durchgehend verständlich ausgeführt und klar geordnet ist.

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und anschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, das heißt, es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereich I – III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

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

Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Beispiel 1 (Leistungskurs)

Thema: Welche Konsequenzen können unterschiedliche sozialwissenschaftliche Sichtweisen des sozialen Wandels von Ehe und Familie haben?

Material

A) Reimer Gronemeyer: Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Alten gegen die Jungen (Fischer-Verlag 1994, Seite 22–23)

Die Familie, Fundament der abendländischen Kultur, ist am Ende. In Deutschland bzw. in der Bundesrepublik Deutschland stieg die Zahl der Ehescheidungen von 1900 bis 1980 von 7928 auf 130.744 pro Jahr. Sie wird weiter steigen – und viele heiraten gar nicht erst, sondern leben auf Zeit beieinander. Das Dach, das Kinder und Alte schützte, ist nicht mehr da. Die Zahl der Einpersonenhaushalte in der Bundesrepublik stieg von 1957 bis 1980 um 174 Prozent auf 7,4 Millionen. Die Ehe auf Lebenszeit ist nicht mehr selbstverständlich. Ein zweiter oder dritter Partner, eine zweite oder dritte Ehe, wenn die Kinder aus dem Größten heraus sind. Ein neuer Lebensabschnitt bedeutet oft auch die Verbindung mit einem neuen Partner. So werden die Kinder früh entpflichtet, sie werden schnell zu einem Störfaktor für die neue Beziehung. Vor tausend Jahren wurden die Kinder von den Eltern verheiratet, nach den Wünschen der Kinder wurde nicht gefragt. Später erhielten die

Kinder ein Vetorecht. Dann trafen die Kinder die Wahl, und die Eltern behielten lediglich ein Vetorecht. Heute entscheiden die Kinder, ohne sich um die Meinung der Eltern zu kümmern: Der Aufbruch in die moderne Zeit ist der Weg von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung: Aus der ursprünglich von den Eltern arrangierten Verbindung ist die moderne Ehe geworden. Sie beruht auf Gefühlen statt auf wirtschaftlichen Interessen: Emotionen an Stelle der Ökonomie.

Das Modell kann nicht stabil sein. Auf der Stachelnadel der Emotion kann niemand dauerhaft kochen. Wenn die Leidenschaft der rosaroten Anfangszeit erloschen ist, bleibt nicht viel. Die traditionellen Aufgaben der Familie und die gemeinsamen Interessen der Partner sind weitgehend entfallen. Die Erziehung und Versorgung der ohnehin wenigen Kinder, die Pflege der Kranken und Alten, die Vorsorge für die Nachkommen – diese und andere Pflichten der Familie hat die Gesellschaft übernommen. Im günstigsten Fall wird aus der Ehe Freundschaft. – Das Vakuum, das durch den Wegfall der traditionellen Aufgaben der Familie entsteht, wird gefüllt durch „Beziehungskrisen“. Streit ist der Alltag in der Familie. Dichter des neunzehnten Jahrhunderts haben beschrieben, dass sich bürgerliche Ehe und leidenschaftliche Liebe nicht vereinen lassen. Die frühe Erkenntnis hat den heutigen Menschen nicht daran gehindert, die Vereinigung des Unmöglichen zu versuchen. Orgasmusjagd und Familientreue passen nicht zusammen.

Der Anspruch auf das private Glück ist heute so unabweisbar wie die moderne Lebensweise. Ohne Zweifel hat die Vorkriegsgeneration ihre Kinder unter persönlichen Opfern aufgezogen. Aber sie hat nicht gewusst, dass sie etwas opfert. Sie folgte dem vorgegebenen Lebensmodell. Das ist vorbei, unwiderruflich. Im Familienleben gibt es fast nichts Vorgegebenes, Unbezweifeltes mehr. Weil die Klammer, die die Generationen zusammenhielt, gebrochen ist, finden sich nicht nur die Ehepartner in einer schwierigen Lage, sondern auch Kinder und Alte. Das Generationenbündnis ist zu Ende. Das heißt für die Kinder: Sie werden eine Last, die sich nur wenige zumuten. Das heißt für die Alten: Sie werden eine Last, die sich immer weniger zumuten wollen.

B) Hans Bertram/Simone Kreher: Das Individuum und seine Familie: Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse (aus: Politik und Zeitgeschichte, B 42/1996, Seite 29–30)

Wenn man heute über Ehe und Familie in einer lebensverlaufstheoretischen Perspektive nachdenkt und die gewandelte Zusammensetzung der Altersgruppen der deutschen Bevölkerung zum Ausgangspunkt der Analyse von Familien und Familienentwicklungen im Lebensverlauf macht, so lassen sich vier Aussagen formulieren:

- 1) Die Zunahme alter Eltern und Großeltern in unserer Gesellschaft und die Abnahme der Zahl der kleineren Kinder hat nicht dazu geführt, dass die Familie an Bedeutung und Funktionen verloren hat, sondern es hat – wie sehr häufig in der Geschichte der Familie – eine deutliche Funktionsverlagerung und teilweise sogar eine Funktionserweiterung gegeben. Dominierte in der Diskussion der fünfziger und sechziger Jahre die Sozialisations- und Reproduktionsfunktion der Familie, so muss man heute davon ausgehen, dass neben der Sozialisations- und Reproduktionsfunktion der Familie auch die Funktion der Generationssoli-

15 darität ein wesentlicher Bestandteil familialer Beziehungen und damit der Familie geworden ist.

20 2) Familienbeziehungen zwischen den Generationen folgen nicht in allen Punkten den Vorstellungen, die bisher entwickelt wurden. Es ist zwar richtig, dass die Neugründung einer Familie zum Neuaufbau von lebenslangen Beziehungen zum Partner und zu den Kindern führt. Es ist aber nicht richtig, dass dieser Neuaufbau einen Bruch mit der Herkunftsfamilie bedeutet und schon gar nicht dass heute der Auszug der Kinder aus dem Elternhaus notwendigerweise aus der Perspektive der Eltern die Aufgabe der Beziehungen zu diesen Kindern bedeutet. Ganz im Gegenteil: Beziehungen zu Kindern haben im Lebensverlauf – was die Häufigkeit angeht – eine größere Bedeutung als die Beziehungen zu den Partnern. Diese gewandelten Eltern-Kind-Beziehungen können gar nicht mit den traditionellen Sozialisierungstheorien begriffen werden. Denn nicht die krisenhafte Ablösung vom Elternhaus, sondern die Entwicklung lebenslanger Beziehungen mit Eltern und Großeltern bei gleichzeitiger Selbstständigkeit von frühester Jugend an ist das zentrale Problem der Entwicklung der erwachsenen Persönlichkeit. Solche lebenslangen Beziehungen ändern notwendigerweise die Sicht der Eltern auf die kindliche Entwicklung, wie auch das Jugendalter als Bindeglied zwischen kindlicher Unselbstständigkeit und Unterstützung der erwachsenen Kinder für die eigenen Eltern eine andere Bedeutung bekommt. Längere Unterstützung der Kinder durch die Eltern (Hotel Mama) hat im Lebensverlauf der Eltern eine hohe Funktionalität. Elternsolidarität gegenüber jungen Erwachsenen gibt diesen einen anderen Erfahrungshintergrund für die selbst zu leistende Solidarität im hohen Alter der Eltern.

3) (...)

40 4) Es kann daher gar kein Zweifel bestehen, dass Individualisierungsprozesse in modernen Gesellschaften, die zu einer Ausdifferenzierung von Lebens- und Haushaltsformen geführt haben, auch die Beziehungen des Individuums zu seiner Familie tief greifend verändert haben. Diese Veränderung lässt sich aber weder als Singularisierung noch als Auflösung der familialen Beziehungen interpretieren, sondern als ein Übergang von der neolokalen Gattenfamilie mit kleinen Kindern zu einer multilokalen Mehrgenerationenfamilie mit lebenslangen Beziehungen zwischen Generationen, ohne dass diese Generationen noch unter einem Dach leben müssen. (...)

(Zeile 44/45: Unter einer **neolokalen Gattenfamilie** verstehen wir in diesem Zusammenhang ein verheiratetes Paar, das an einem „neuen“, von der Herkunftsfamilie verschiedenen Ort einen Haushalt bzw. eine Familie gründet. Von einer **multilokalen Mehrgenerationenfamilie** sprechen wir, wenn wir eine aus mehreren Generationen bestehende und an verschiedenen Orten lebende Familie in ihren lebenslangen sozialen Beziehungen zueinander untersuchen).

Aufgabenstellung

- 1) Analysieren Sie, welche Veränderungen von Familie und Ehe die Autoren untersuchen und wie sie diese erklären.
- 2) Stellen Sie in Grundzügen die individualisierungstheoretische Sicht des Wandels der Familie von Elisabeth Beck-Gernsheim dar.
- 3) Erörtern Sie die Bewertungen und mögliche sozialpolitische Konsequenzen, die die Autoren (A und B) nahe legen.

Unterrichtliche Voraussetzungen und erwartete Schülerleistungen

Die Aufgabe greift vor allem auf den Unterricht zum Inhaltsfeld „Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel“ (Jahrgangsstufe 13), verbunden mit der Wiederaufnahme des Inhaltsfeldes „Individuum, Gruppen und Institutionen“ zurück. Soziale Ungleichheitsstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Entwicklung wurden gemäß dem Ansatz von Kreckel in 2 Dimensionen (Verteilung/Beziehung) und 4 Ressourcen („Geld/Zeugnisse/Ränge/Zugehörigkeit“) und 3 Analyseebenen (empirische Verteilung, rechtliche und alltags-ideologische Legitimation und politische Bündelung) untersucht. Stofflich lag das Unterrichtsschwergewicht auf der Erarbeitung empirischer Befunde über Einkommens-, Vermögens-, Zeugnis- und Rangverteilungen. Auf der Legitimationsebene wurden das Leistungsprinzip und das neo-liberalistische und das demokratisch-sozialistische Gerechtigkeitsverständnis bei Hayek und Rawls behandelt.

Der zweite Schwerpunkt des Unterrichts lag auf dem sozialen Wandel von gesellschaftlichen Makrostrukturen und zwar nicht in Wirtschaft, Arbeit und Verwaltung, sondern in der soziokulturellen Lebenswelt. Familienformen im sozialen Wandel wurden nach Auszügen aus dem gleichnamigen Buch von Rüdiger Peuckert behandelt: Veränderungen der Ehe, Veränderungen im Prozess der Familienbildung, Instabilität moderner Kleinfamilien, Entkoppelung von biologischer und sozialer Elternschaft, Modifikation geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, neue Haushaltsformen. Diese Pluralisierung und Diversifizierung der Lebensformen wurde anhand von Elisabeth Beck-Gernsheims Aufsatz in der „Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B29–30/94 vom 22.07.1994: „Auf dem Weg in die postfamiliale Familie. Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft“ vertieft, in dem die Veränderungen der Familienbeziehungen der letzten Jahrzehnte explizit in eine Individualisierungstheorie sozialen Wandels eingebettet werden. Auch U. Becks Überlegungen über den „Fahrstuhl-Effekt“ (Stabilität von Ungleichheitsrelationen bei allgemein erhöhtem Wohlstand führt zur Ausdünnung von schichtspezifisch prägenden Sozialmilieus und zur Individualisierung sozialer Ungleichheit) wurden einbezogen anhand von Auszügen aus U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Suhrkamp-Verlag 1994.

Den Schülerinnen und Schülern sind weder Texte noch Ansätze von Gronemeyer und Bertram bekannt. Beide vorliegenden Texte bieten sich zur Erarbeitung an, da sie zwar wie Beck und Peuckert Elemente einer individualisierungstheoretischen Deutung der Moderne aufnehmen, aber deutlich anders bewerten. Beide Texte bieten sich zudem zur fachmethodisch vergleichenden Bearbeitung an, da sie zu auffällig konträren Einschätzungen gelangen.

Teilaufgabe 1

- Die Schülerinnen und Schüler sollten den auffälligen Bewertungsunterschied von Familienentwicklung und Generationsverhältnis herausstellen: (Während Gronemeyer nicht nur die Familie, sondern auch das Generationsbündnis für „am Ende“ erklärt (Z. 1 und 36 f.), dementieren Bertram/Kreher explizit einen

Bedeutungsverlust der Familie (Z. 7 f.) und behaupten, dass ihr die „Funktion der Generationensolidarität“ als wesentlicher neuer Bestandteil zugewachsen sei (Z. 13 f. und 33 f.). Wo der eine „den drohenden Krieg der Alten gegen die Jungen“ (siehe Untertitel des Materials A) fürchtet, nehmen die anderen gewandelte Eltern-Kind-Beziehungen wahr, in denen die auf das junge Erwachsenenalter hin verlängerte Elternsolidarität ein Einübungsfeld für die Solidarität der erwachsenen Kinder mit ihren Eltern im hohen Alter bildet (Z. 30 ff.).

- Sie müssten dann herausarbeiten, dass dieser Bewertungsunterschied auf unterschiedlichen Blickrichtungen beruht, dass dadurch die Autoren unterschiedliche Aspekte von Familie und Ehe in den Blick bekommen, dass empirische Befunde also sehr selektiv ausgewählt werden. (Während der eine den Blick mehr in die Vergangenheit richtet, richten die anderen ihn mehr in die Zukunft. Während Gronemeyer vorab auf Veränderungen von Ehescheidungen, Heiratshäufigkeit, Eheauffassungen und die Entwicklung von Einpersonenhaushalten schaut (Z. 2–7), also den Blick vor allem auf die Stabilität der neolokalen Gattenfamilie richtet, haben Bertram/Kreher vor allem die „Entwicklung lebenslanger Beziehungen mit Eltern und Großeltern bei gleichzeitiger Selbstständigkeit von frühester Jugend an“ (Z. 27 f.) im Auge, also eine Lebensverlaufs-Perspektive (Z. 4), die einleitend ausdrücklich ausgewiesen wird.)
- Sie sollen als Kern der Analyse herausarbeiten, dass beide Autoren dem gleichen soziologischen Erklärungskonzept folgen, nämlich (struktur-)funktionalistisch denken, dass sie also die Bedeutung der Familie von ihren Funktionen her erklären und bewerten: (Während Gronemeyer insbesondere den Wegfall „wirtschaftlicher Interessen“ und „traditioneller Aufgaben“ wie Erziehung und Versorgung der Kinder, Kranken- und Altenpflege (Z. 18–25), also einen weit gehenden Funktionsverlust konstatiert, sehen Bertram/Kreher „eine deutliche Funktionsverlagerung und teilweise sogar eine Funktionserweiterung“ (Z. 9 f.) in Richtung neuer lebenslanger Generationensolidarität auf Familienbasis.)
- Sie sollen erschließen, dass die auffällig unterschiedlichen Einschätzungen und Bewertungen bei dem gleichen Erklärungsansatz daher rühren, dass zusätzliche, teilweise unausgesprochene Wertmaßstäbe einfließen: (Während Gronemeyer sich Familie nur als wirtschaftliche Interessen- und Arbeitsgemeinschaft denken und wünschen kann, weil er emotional fundierte Paarbeziehungen für nicht stabil hält (Z. 19), also die alte, traditionelle Familie als Wertmaßstab und Modell nimmt, an dem neuere Entwicklungen nur als (moralischer) Verfall erscheinen können, der denn auch – trotz der an sich soziologisch-strukturellen Denkweise – im Textduktus zunehmend stärker den Individuen als persönlich-moralische Schuld angelastet wird (siehe vor allem Z. 29–31), werten Bertram/Kreher die Veränderungen „weder als Singularisierung noch als Auflösung der familialen Beziehungen ..., sondern als einen Übergang“ (Z. 43 f.), von dem optimistisch ein Mehr an Solidarität erhofft wird. Sie räumen zwar ein, dass „Individualisierungsprozesse in modernen Gesellschaften ... auch die Beziehungen des Individuums zu seiner Familie tief greifend verändert haben“ (Z. 39 f.), wehren aber den Risikoaspekt ab und entfalten nur die Chancen Aspekte in Richtung Familienstabilität und Stabilität des Generationenvertrags).

Überwiegend sind hier also Leistungen aus dem Anforderungsbereich II zu erbringen. Ausreichende bis befriedigende Schülerleistungen werden durch Herausstel-

len der unterschiedlichen inhaltlichen Befunde und Bewertungen, gute bis sehr gute Leistungen durch Herausstellen des Zusammenhangs mit unterschiedlichen Perspektiven und unausgesprochenen Wertmaßstäben erreicht.

2. Teilaufgabe

Hier sollen die Schülerinnen und Schüler nur Grundzüge der individualisierungstheoretischen Sicht familialen Wandels skizzieren, also vor allem die idealtypische Gegenüberstellung von „Notgemeinschaften“ und „Wahlverwandtschaften“ als Pole der Veränderung, die E. Beck-Gernsheim vornimmt, verständnisvoll erläutern. Es geht um die Pole struktureller Zwang der existenzsichernden gemeinsamen Hausarbeit und struktureller Zwang, auf Grund dynamisierter Arbeits- und Medienmärkte ein „eigenes Leben“ führen zu müssen. Anzusprechen wäre auch, dass damit ein Wandel von Normen und Werten einhergeht: „Wo man in der Vergangenheit auf eingespielte Regeln und Rituale zurückgreifen konnte, beginnt heute eine Inszenierung des Alltags, eine Akrobatik des Abstimmens und Ausbalancierens.“ Daraus resultiert die Suche nach „neuen Lebensformen“, die notwendig ambivalenter sind als gefestigte soziale Gebilde: Das heißt nicht, dass die traditionelle Familie verschwinde oder sich sogar auflöse. Aber offensichtlich verliere sie „das Monopol, das sie lange besaß (...). Es entstehen mehr Zwischenformen und Nebenformen, Vorformen und Nachformen: Das sind die Konturen der ‘postfamilialen‘ Familie“.

Überwiegend sind hier also Leistungen aus dem Anforderungsbereich I zu erbringen. Ausreichende bis befriedigende Schülerleistungen werden durch Darstellen wichtiger Phänomene familialen Wandels, gute bis sehr gute durch fachbegrifflich angemessene Einbettung der Phänomene in die Individualisierungstheorie erreicht.

3. Teilaufgabe

- Vermutlich werden leistungsschwächere Schüler erst jetzt – nach der Bearbeitung von Teilaufgabe 2 und herausgefordert durch die Frage nach nahe gelegten Bewertungen und Konsequenzen – zu einer prägnanteren Zusammenfassung und Zuspitzung der textanalytischen Ergebnisse kommen.
- Diese Aufgabe ist so weit und komplex angelegt, dass sie Schwerpunktsetzungen in der Bearbeitung zulässt bzw. nötig macht: Die Schüler sollten klären, ob sie ihre Erörterung auf die „Bewertungen“ oder auf die „möglichen sozialpolitischen Konsequenzen“ konzentrieren, und – wenn sie letzteres wählen – auf welche Ebene sie eingehen wollen: auf individuelle oder gesellschaftliche, auf familienpolitische oder umfassendere sozialpolitische Konsequenzen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst klarstellen, dass die Autoren in den gegebenen Textauszügen keine eindeutigen (sozial-)politischen Konsequenzen und Lösungen aus ihren unterschiedlichen Bewertungen ziehen.
- (Ob Gronemeyer nur eine Klage über „unwiderrufliche“ Verluste (Z. 35) anstimmen oder aber die einzelnen Personen zum Verzicht auf „leidenschaftliche Liebe“ zugunsten der „bürgerlichen Ehe“ (Z. 28 f.) und zu moralischer Umkehr aufrufen oder aber eine Rückbildung der Gesellschaft zu traditionaler Elternautorität

(Z. 11 ff.) und der Familien zu wirtschaftlichen Arbeitsgemeinschaften und etwa eine Begrenzung familienpolitischer Leistungen auf solche Familien fordern will, bleibt offen. Ebenso offen bleibt, ob Bertram/Kreher nur eine empirische Prognose abgeben oder aber mit der optimistischen Sicht einer „multilokalen Mehrgenerationenfamilie mit lebenslangen Beziehungen zwischen Generationen“ (Z. 45–46) eine familien-, alten- und rentenpolitische Entwarnung platzieren bzw. sogar den Abbau von Pflegeversicherungen oder Rentenniveaus usw. vorbereiten wollen).

- Die Schülerinnen und Schüler sollen dann aber plausibel machen, dass die Sichtweisen der Autoren leicht genutzt werden können, um bestimmte (sozial)politische Konsequenzen und Lösungen (siehe oben) zu stützen bzw. zu delegitimieren.

Gerade die in ihren Konsequenzen uneindeutigen Intentionen der Texte, in eins mit ihren starken und konträren Behauptungen, lassen sie besonders herausfordernd und geeignet erscheinen für eine erörternde Auseinandersetzung, in die die eigenen Auffassungen der Schüler gut eingebracht werden können.

Als eine besonders gute Leistung wäre zu werten, wenn Schüler die individualisierungstheoretische Sicht der Becks abheben könnten sowohl gegen Gronemeyers Position (Auflösung der Familie) als auch gegen die von Bertram/Kreher (Stabilisierung der Familie): als neue Lebensformen und Suchbewegungen mit riskanten Chancen. Überwiegend sind hier also Leistungen aus den Anforderungsbereichen II und III zu erbringen.

Beispiel 2 (Leistungskurs)

Thema: Gestaltung eines einkommensteuerpolitischen Konzepts

Material

Einkommensgruppen	Personen	Einkommenssummen in den Gruppen	durchschnittlicher Steuersatz in %	Steuer pro Person	Marginaler Steuersatz in %	Gesamtsteueraufkommen
20.000	600	12.000.000				
30.000	1.500	45.000.000				
40.000	3.000	120.000.000				
50.000	5.500	275.000.000				
60.000	6.000	360.000.000				
70.000	5.500	385.000.000				
80.000	4.000	320.000.000				
90.000	2.500	225.000.000				
100.000	1.000	100.000.000				
110.000	300	33.000.000				
120.000	100	12.000.000				
Summen	30.000	1.887.000.000				

- 1) Erläutern Sie, was mit den Begriffen „Äquivalenzprinzip“ und „Leistungsfähigkeitsprinzip“ im Bereich der Steuergestaltung gemeint ist und welche Probleme mit ihrer Umsetzung verbunden sind.
- 2) Entwickeln Sie im Rahmen der gegebenen Daten ein Steuermodell. Die Vorgaben lauten:
 - Die zu erhebenden Steuern sollen etwa 400 Mio. GE (Geldeinheiten) betragen.
 - Die unterste Einkommensgruppe soll höchstens 2.400 GE Steuern entrichten.
 - Die durchschnittliche Steuerbelastung der mittleren Einkommensgruppen soll sich zwischen 21% und 25% bewegen.
 - Der marginale Steuersatz für die höchste Einkommensgruppe soll sich in der Nähe von 45% bewegen.
 - a) Berechnen und gestalten Sie im Rahmen dieser Vorgaben die Steuertarifgruppen.
 - b) Entwickeln Sie eine steuerpolitische Begründung für Ihren Vorschlag. Greifen Sie dazu Argumente aus steuerpolitischen Diskussionen auf. Reflektieren Sie dabei die in den Vorgaben enthaltenen Entscheidungen.
- 3) Beurteilen Sie unter dem Aspekt der steuerlichen Gerechtigkeit ein Steuersystem, in dem eine Verlagerung von direkten zu indirekten Steuern vorgenommen werden soll.

Unterrichtliche Voraussetzungen und erwartete Schülerleistungen

Die Aufgabe greift auf Unterricht in den Inhaltsfeldern „Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel“ (V) sowie „Wirtschaftspolitik“ (IV) (Jahrgangsstufe 12 und 13) zurück.

Im Inhaltsfeld V wurden, anknüpfend an aktuelle Debatten um eine Steuerreform, die Grundbegriffe des Steuersystems der Bundesrepublik Deutschland behandelt. Dabei wurden im Zusammenhang der Einkommensteuer Zahlenbeispiele gerechnet, um Sicherheit in der Handhabung der Begriffe „Durchschnittssteuersatz“ und „marginaler Steuersatz“ zu erzeugen. Bei einer Simulation zur Gestaltung ausgewählter Steuertarife, vor allem im Bereich niedriger Einkommen, wurden die in der Teilaufgabe 2 angesprochenen Kategorien behandelt, mit denen die politische Forderung nach „sozialer Gerechtigkeit“ operationalisiert werden kann. Von daher ist den Schülerinnen und Schülern auch die didaktische Reduktion bekannt, die Marginalsteuersätze auf große Klasseneinteilungen (10000-er Schritte) zu beziehen.

Im Inhaltsfeld IV wurden die Beziehungen zwischen staatlichen Maßnahmen zur Belebung der Konjunktur und einer aktiven Steuerpolitik beleuchtet; dabei wurde besonderer Wert auf die ideologiekritische Untersuchung steuerpolitischer Forderungen gelegt, zumal empirische Belege für die oft behaupteten Zusammenhänge zwischen der Steuerpolitik und der Investitionsbereitschaft der Wirtschaft, jedenfalls im Bereich der Einkommensteuer, eher postuliert werden als wirklich vorliegen.

Die Teilaufgabe 1 verlangt eine in AFB 1 angesiedelte Reproduktion der zentralen Begriffe der Steuergestaltung, auf die der Prüfling auch bei der zweiten Teilaufgabe zurückgreifen kann. Dabei beschränkt sich die Darlegung dieser Begriffe nicht auf deren nominelle Definition; diese Begriffe werden von politischen

Standpunkten aus mit unterschiedlichen Leitbildern besetzt und unterliegen insofern selbst der politischen Interpretation; dies soll ebenfalls herausgearbeitet werden.

Die gestalterische Teilaufgabe 2 ist in dieser Komplexität weder Gegenstand des Unterrichts noch einer Klausur gewesen. Sie verlangt nicht nur ein anwendungsbezogenes mathematisches Verständnis, sondern auch eine steuerpolitische Position einzunehmen, zumal die Vorgaben in die angestrebte steuerpolitische Begründung einzubauen sind.

Für eine Erarbeitung der Klausur am Computer: Dem Prüfling wird die Oberfläche eines ihm vertrauten Tabellenkalkulationsprogramms zur Verfügung gestellt; in der Handhabung von Formeln ist der Prüfling geübt. Die Rahmentabelle des Materials wird (ohne Formeln) ebenfalls zur Verfügung gestellt.

Die nachfolgenden Tabellen zeigen zwei möglich Lösungen, die zum Teil unterschiedlicher Kommentierung bedürfen.

Variante 1

Einkommensgruppen	Personen	Einkommenssummen in den Gruppen	durchschnittlicher Steuersatz in %	Steuer pro Person	Marginaler Steuersatz in %	Gesamtsteueraufkommen
20.000	600	12.000.000	12	2.400		1.440.000
30.000	1.500	45.000.000	14	4.200	18,0	6.300.000
40.000	3.000	120.000.000	16	6.400	22,0	19.200.000
50.000	5.500	275.000.000	18	9.000	26,0	49.500.000
60.000	6.000	360.000.000	20	12.000	30,0	73.000.000
70.000	5.500	385.000.000	21,5	15.050	30,5	82.775.000
80.000	4.000	320.000.000	23	18.400	33,5	73.600.000
90.000	2.500	225.000.000	24,5	22.050	36,5	55.125.000
100.000	1.000	100.000.000	26	26.000	39,5	26.000.000
110.000	300	33.000.000	27,5	30.250	42,5	9.075.000
120.000	100	12.000.000	29	34.800	45,5	3.480.000
Summen	30.000	1.887.000.000		180.550		398.495.000

Variante 2

Einkommensgruppen	Personen	Einkommenssummen in den Gruppen	durchschnittlicher Steuersatz in %	Steuer pro Person	Marginaler Steuersatz in %	Gesamtsteueraufkommen
20.000	600	12.000.000	10	2.000		1.200.000
30.000	1.500	45.000.000	12	3.600	16	5.400.000
40.000	3.000	120.000.000	15	6.000	24	18.000.000
50.000	5.500	275.000.000	18	9.000	30	49.500.000
60.000	6.000	360.000.000	20	12.000	30	72.000.000
70.000	5.500	385.000.000	22	15.400	34	84.700.000
80.000	4.000	320.000.000	24	19.200	38	76.800.000
90.000	2.500	225.000.000	25	22.500	33	56.250.000
100.000	1.000	100.000.000	26	26.000	35	26.000.000
110.000	300	33.000.000	27	29.700	37	8.910.000
120.000	100	12.000.000	28	33.600	39	3.360.000
Summen	30.000	1.887.000.000		179.000		402.120.000

In Variante 1 wird der Spielraum beim Spitzen-Marginalsteuersatz ausgeschöpft; damit wird ein zurückhaltender Anstieg der Steuerbelastung in den unteren Einkommensgruppen finanziert. In Variante 2 ist für die unterste Einkommensgruppe eine deutliche Entlastung eingebaut, die auch vor dem Hintergrund von Kombi-lohnmodellen u. Ä. glaubhaft diskutiert werden könnte; zugleich ist der Spitzensteuersatz (marginal) unter der 40%-Grenze gehalten; eine verhältnismäßig große Steuer“masse“ erbringen hier die mittleren Einkommensgruppen; hier ist sogar ein rechnerischer „Buckel“ auszumachen.

Die politischen Debatten liefern zahlreiche Argumente, mit denen man die Entscheidungen zugunsten der beiden (oder anderer) Varianten begründen kann: Stärkung der Massenkaukraft, Belohnung von Leistung, Förderung von wirtschaftlichem Wachstum und privater Kapitalbildung. Beispielhaft sei herausgegriffen, dass ein Politiker bei Variante 2 den erwähnten „Belastungsbuckel“ relativieren kann, indem er auf nur einprozentigen Anstieg des Durchschnittssteuersatzes hinweist, der für den Einkommensbezieher im Ergebnis wichtiger sei als die bekannte Argumentation, dass die Abzüge bei der hinzuverdienten „Grenz“-Mark motivationsbestimmend seien.

Die Qualität der steuerpolitischen Argumentation steigt in dem Maße, wie mögliche Gegenargumente im Vorhinein verarbeitet werden; dies ist bei Rollensimulationen – auch in anderen Inhaltsfeldern – hinreichend eingeübt.

Im Hinblick auf die Übernahme der Argumente aus dem politischen Raum und auf die reorganisierende Leistung bei der (im Prinzip nicht unbekannt) Tarifgestaltung liegt die Teilaufgabe im AFB II; im Hinblick auf eigene Gestaltungsgesichtspunkte kommt auch AFB III in Frage.

Die dritte Teilaufgabe enthält eine eher leichtgewichtige Antwortebene, insofern der Prüfling die steuerregressiven Momente der indirekten Steuern, insbesondere den politisch immer wieder diskutierten sozialen Überlastungseffekt benennen und erläutern kann.

Mit dem Kriterium der steuerlichen Gerechtigkeit verbinden sich jedoch zusätzliche Behandlungsebenen, die zudem Verbindungen zu Nachbarthemen ermöglichen. Dem Prüfling sind aus dem Zusammenhang von Problemstellungen zur Rolle des Bundesverfassungsgerichts bei der materiellen Normsetzung die von dort geäußerten Vorstellungen zur steuerlichen Entlastung von Geringverdienenden und von Familien bekannt; dies kann in die Ausführungen bewertend eingefädelt werden.

Die Frage der Steuergerechtigkeit weckt Diskussionsbeiträge zum Begriff des steuerlichen Leistungsprinzips: die Vergleichbarkeit der Steuerabschreibungsmöglichkeiten bei der Bildung von Finanzkapital und bei Reproduktionskosten der Existenzsicherung oder bei der „Investition“ in Kinder (u. Ä.) kann kritisch gegenübergestellt und mit Lösungsvorschlägen bedacht werden.

Da sich in den Argumenten – sehr versteckt allerdings – auch Perspektiven der europäischen Steuerharmonisierung abbilden, finden auch Ausführungen zur Steuerpolitik vor internationalem Hintergrund einen Platz.

Nicht zuletzt empirische Argumente finden in dieser Teilaufgabe ihren Platz, z. B. die Frage nach dem geringer gewordenen Aufkommen an Einkommensteuern (bereinigt über statistische Verzerrungen bei der Umstellung vom Lohnsteuerjahresausgleich zur erweiterten Funktion von Einkommenssteuererklärungen – den Schülerinnen und Schüler aus der Behandlung ihrer eigenen steuerlichen Behandlung bei Ferienjobs bekannt).

Die dritte Teilaufgabe bleibt bei einer einfachen, oben genannten Beantwortung noch im AFB II; die Rückgriffe auf die weiteren Felder, vor allem, wenn sie in Bewertungen und Vorschläge umgemünzt werden, erfüllen AFB III.

Für die Erteilung der Note „ausreichend“ wird die Richtigkeit des zu entwickelnden Steuermodells vorausgesetzt. Ebenso wird erwartet, dass die Darstellungsleistung in den Teilaufgaben 1 und 2 sowie Grundzüge der Erörterungsleistung in Teilaufgabe 3 weitgehend gelungen und die Fachtermini korrekt erläutert sind.

Je detaillierter und konkreter die Leistungen im AFB II sind, umso eher ist die Note „gut“ zu geben. Eine gute bis sehr gute Note ist dann gerechtfertigt, wenn die Schülerinnen und Schüler eine hohe Sicherheit im Umgang mit fachlichen und methodischen Kenntnissen und Einsichten zeigen und multiperspektivisch die Problematik der Steuergerechtigkeit im Wohlfahrtsstaat BRD diskutieren, dabei Vor- und Nachteile unterschiedlicher Steuermodelle für verschiedene Bevölkerungsgruppen reflektieren.

Beispiel 3 (Grundkurs)

Material

Hans Mohr: Naturwissenschaft und Ideologie.

Ideologie verwende ich mehr oder minder synonym für politisch relevante Weltanschauung, als eine Art Gattungsname für divergierende politische Entwürfe, Welt- und Geschichtsdeutungen. Unter einer freiheitlichen und liberalen Verfassung manifestieren sich ideologische Differenzen in philosophischer, religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Ideologien werden häufig in starre Lehrmeinungen (Lehrsätze) gegossen. Das resultierende Gebilde nennt man eine Doktrin. Der Doktrinarismus d. h. das starre Festhalten an rigiden Lehrmeinungen ist ein Charakteristikum ideologiebestimmter (politischer) Praxis.

Als Wissenschaft bezeichnet man ein geordnetes Feld von Erkenntnissen. (...)

10 Mit Forschung meinen wir in den Naturwissenschaften die disziplinierte, an Methoden gebundene Suche nach objektiven Erkenntnissen. „Objektiv“ bedeutet, dass die betreffende Erkenntnis sich vom einzelnen Forscher gelöst hat, wissenschaftliches Gemeingut (public knowledge) geworden ist, weil jeder, der die methodischen und intellektuellen Voraussetzungen mitbringt, zu demselben Ergebnis gelangen
15 wird.

Was macht den (Natur-)Wissenschaftler aus? Es sind zwei Momente: das Vertrautsein mit der wissenschaftlichen Methode und die unbeirrbar Loyaltät gegenüber dem wissenschaftlichen Ethos, einem Verhaltenskodex, der ihn auf Erkenntnisgewinn verpflichtet. (...)

20 Es ist hier nicht der Ort, das Ethos der (Natur-)Wissenschaft zu analysieren; es genügt festzuhalten, dass jeder, der aus der Wissenschaft einen Beruf macht, an die Zielsetzungen, an das implizierte Ethos und an die expliziten Verhaltensregeln der Forschungskultur gebunden ist. Die Kontrolle durch die Scientific Community wird in der Theorie und Praxis straff gehandhabt. Strenge Sanktionen treffen jeden, der
25 von den moralischen Normen abweicht, auch den genialen Nobelpreisträger. Der (Natur-)Wissenschaftler als Person lebt moralisch freilich ja in mehreren Welten. Die Forschungskultur ist (nur) ein Subsystem der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der leidenschaftslose, nur der Erforschung der Wahrheit hingeebene (Natur-)Wissenschaftler ist eine Karikatur. Die herausragenden Wissenschaftler waren in
30 der Regel auch eigenwillige und herausragende Menschen, verbunden mit der Welt, eingefügt in die Kultur ihrer Zeit, ebenso viel oder ebenso wenig wie andere Bürger an den ideologischen und politischen Spannungen und Kämpfen ihrer Zeit interessiert.

Für das Verhältnis von (Natur-)Wissenschaft und Ideologie ergeben sich aus diesen
35 Vorbemerkungen eindeutige Konsequenzen:

Die methodische Objektivität impliziert, dass keine außerwissenschaftlichen Kräfte, Meinungen und Wertungen die Grundsätze des wissenschaftlichen Forschens und die Ergebnisse beeinflussen dürfen. Der Wissenschaftler hat sich, solange er forscht oder lehrt, von ideologischen und weltanschaulichen (besonders parteipolitischen) Vorgaben gänzlich freizuhalten und sie gegebenenfalls als solche aufzu-
40 decken und zurückzuweisen.

Aber natürlich schließt der Homo investigans den Homo politicus nicht aus. Wir sind nicht in unsere Forschungskultur eingesperrt. Es ist völlig legitim, wenn ver-

schiedene Forscher verschiedenen politischen Ansichten und Ideologien huldigen.
45 Dies darf aber nicht auf das wissenschaftliche Tun abfärben. Wenn ein wissenschaftliches Gutachten, ein wissenschaftliches Buch, eine wissenschaftliche Vorlesung, eine wissenschaftliche Expertise die Parteizugehörigkeit des Wissenschaftlers erkennen lässt, hat der Betreffende seinen Platz im Kreis der Wissenschaft verlassen. Gewiss kann der Wissenschaftler absichtlich und überlegt aus diesem
50 Kreis heraustreten, indem er sich politisch äußert, aber er muss dies klar markieren und deutlich erkennen lassen, wann er als Homo politicus auf politische Zustimmung zielt und wann er als Homo investigans Sachverhalte oder Interpretationen wissenschaftlich begründen kann. Dies aus gutem Grund: Es ist eine alte Einsicht, dass Wissen und Weisheit häufig nicht Hand in Hand gehen. Auch angesehene
55 Wissenschaftler haben sich immer wieder mit politischen Entscheidungsvorschlägen blamiert und haben als Politiker versagt. Die These, wissenschaftliche Kompetenz impliziere ein hohes Maß an Orientierungswissen und politischer Vernunft, wird durch die Erfahrung nicht gedeckt.

Besondere Probleme entstehen dann, wenn die Loyalität gegenüber einer bestimmten politischen Ideologie einen Wissenschaftler geradezu verblendet. Als
60 wohl bekannte Beispiele können wir auf jene britischen Marxisten der dreißiger Jahre verweisen, unter ihnen Bernal und Haldane, die ganz offen ihr überragendes wissenschaftliches Prestige dazu benützten, ihre politischen Überzeugungen unter die Leute zu bringen, obgleich die stalinistischen Exzesse bereits kein Geheimnis
65 mehr waren. Während der gleichen Zeit kreierte einige deutsche Physiker, unter ihnen zwei Nobelpreisträger, die so genannte „Deutsche Physik“, eine unverblümete Unterstützung der nationalsozialistischen Ideologie.

Diese Fälle bestätigen die Einsicht, dass fachliche Kompetenz und wissenschaftlicher Ruhm keinen hinreichenden Grund für eine ungewöhnliche politische Urteilskraft darstellen.
70

(Hans Mohr: Naturwissenschaft und Ideologie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, 3.4.1992, Seite 10 f.)

Aufgabenstellung

- 1) Analysieren Sie, welcher wissenschaftstheoretischen Schule der Autor zugeordnet werden kann. Vertiefen Sie aus der Perspektive dieser wissenschaftstheoretischen Schule seine Begründung für die von ihm geforderten Verhaltensweisen eines Wissenschaftlers.
- 2) Stellen Sie eine wissenschaftstheoretische Gegenposition dar und arbeiten Sie heraus, wie von dieser Position aus Mohr zu kritisieren wäre.
- 3) Verdeutlichen Sie die beiden dargestellten Positionen an einem aktuellen gesellschaftlichen Problemfeld.

Worterklärungen

Homo investigans – der forschende Mensch; homo politicus – der politische Mensch

Unterrichtliche Voraussetzungen und erwartete Schülerleistungen

Hier werden Unterrichtsinhalte aufgegriffen, die in allen Kurshalbjahren der Qualifikationsstufe zum Tragen kamen, wenn es bei der Beurteilung von Theorien um den Verwertungszusammenhang und die Rolle des Wissenschaftlers ging. Vor allem im Unterricht zum Inhaltsfeld V (Jahrgangsstufe 12 und 13) bei der Bearbeitung der Sequenz „wissenschaftlich-technologischer Wandel und Risikogesellschaft“ wurde systematisch auf das Wertproblem auf den verschiedenen Stufen des Wissenschaftsprozesses eingegangen sowie der Werturteilsstreit innerhalb der Sozialwissenschaften in elementarer Form erarbeitet. Ferner wurden die von Beck analysierten Unterschiede zwischen einfacher und reflexiver Verwissenschaftlichung behandelt.

In der Teilaufgabe 1 soll erkannt/dargestellt/begründet werden,

- dass Mohr eine strikte Trennung von Erkenntnis und Wertung fordert, weil „Weisheit“ nicht aus „Wissen“ abzuleiten sei
- dass Mohr damit für ein Postulat eintritt, das in differenzierter Form typisch für den kritischen Rationalismus ist
- dass Mohr seine Forderung nur durch Beispiele begründet und nicht differenziert untersucht, auf welchen Stufen des Wissenschaftsprozesses Wertungen auftreten und zu einer problematischen Vermischung von Erkenntnis und Wertung führen können. In Anlehnung an den Aufsatz von Dahrendorf „Sozialwissenschaft und Werturteil“ könnte beispielsweise erläutert werden, dass Wertbezüge bei der Themenwahl und der Hypothesenaufstellung häufig auftreten, aber dadurch nicht der wissenschaftliche Erkenntnisprozess, der Begründungszusammenhang verfälscht wird
- dass die Forderung des kritischen Rationalismus nach Trennung von Erkenntnis und Wertung sich auf den Verwertungszusammenhang bezieht und darin das eigentliche Werturteilsproblem besteht
- dass die strikte Trennung von Erkenntnis und Wertung nach Auffassung des kritischen Rationalismus deshalb notwendig ist, weil aus Erkenntnissen keine Wertungen deduziert werden können und das Falsifikationsprinzip nur auf deskriptive Aussagen anwendbar ist
- dass eine Vermischung von Erkenntnis und Wertung ideologisches Denken beinhaltet, Ideologiekritik diese Vermischungen gerade aufzudecken habe (Anforderungsbereich II).

Als wissenschaftstheoretische Gegenposition kann auf die kritische Schule zurückgegriffen werden, die vor allem anhand von Textauszügen aus Reinhard Kreckel „Soziologisches Denken“ erarbeitet wurde. Dazu könnten folgende Inhalte der kritischen Schule dargestellt werden:

- Grundzüge der Positivismus- und Technokratiekritik: Positivismus und technologische Rationalität als herrschaftslegitimierende Ideologie moderner Industriegesellschaften, Zusammenhang zwischen erkenntnisleitenden Interessen (technisches, praktisches, emanzipatorisches Erkenntnisinteresse) und Erkenntnismethoden, Dezisionismusvorwurf.

Bezogen auf die Position Mohrs sollte aus der Perspektive der kritischen Schule kritisiert und erkannt werden,

- dass die alleinige Geltung des technischen Erkenntnisinteresses einem irrationalen Dezisionismus Vorschub leistet und durch die Ausklammerung von Wertfragen vor allem im Rahmen des Verwertungszusammenhanges der sich mit der Lösung von vorgegebenen politischen Zielen bescheidende Wissenschaftler zum Beschiedenen wird und damit zwangsläufig den herrschenden Interessen dient
- dass wissenschaftlich begründete Werturteile notwendig und möglich sind, wobei als Kriterium die Befreiung von ungerechtfertigter Herrschaft angesichts der jeweiligen historischen Bedingungen angenommen wird (Anforderungsbereiche II und III).

Um die Relevanz der unterschiedlichen Auffassungen für aktuelle Probleme zu verdeutlichen, sollen die beiden Positionen an einem selbst ausgewählten Beispiel (z. B. Gentechnologie) konkretisiert werden (Anforderungsbereiche II und III).

Für die Beurteilung der Leistungen ist das Anspruchsniveau der Problemerkennung, die Differenziertheit der Analyse mit Hilfe der verwendeten Kenntnisse, die Sicherheit bei der Verwendung der Fachtermini und die Souveränität der Darstellung ausschlaggebend (Teilaufgabe 1). Bei der Teilaufgabe 2 sind Umfang und Richtigkeit der Kenntnisse und deren zielgerechter Transfer für die geforderte Kritik sowie die Stringenz der Kritik die wesentlichen Beurteilungsmaßstäbe. Bei der Teilaufgabe 3 wird die Beurteilung davon abhängig gemacht, mit welcher Deutlichkeit es gelingt, die unterschiedlichen Positionen an einem Beispiel zu konkretisieren.

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

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

beweisen kann.

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

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Die Aufgabenarten stimmen mit den in Kapitel 3.1 für die schriftliche Prüfung genannten überein. Doch ist bei der Aufgabenstellung die zeitliche Begrenzung durch die Dauer der Vorbereitungszeit zu beachten. Sie beträgt im Fach Sozialwissenschaften in der Regel dreißig Minuten. Der erste Prüfungsteil sollte zehn bis fünfzehn Minuten nicht überschreiten.

Die Aufgabe für den ersten Teil der Prüfung wird daher Material von geringerem Umfang und weniger komplexe Arbeitsanweisungen enthalten als die Aufgabe für die schriftliche Prüfung und keine gestalterische Aufgabe sein können.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll, die sich aus der Aufgabe für den ersten Teil ergeben. Der zweite Teil der Prüfung lässt sich nur in begrenztem Umfang planen, da der Ablauf stark von den Leistungen bestimmt ist, die die Prüflinge im ersten Teil erbracht haben.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung (siehe dazu Kapitel 5.3.3).

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zugrundeliegenden Anforderungsbereiche sind dabei zu beachten (siehe dazu Kapitel 5.2).

Als Bewertungskriterien ergeben sich im Einzelnen:

- Sicheres, geordnetes Wissen
 - Kenntnis fachspezifischer Fakten und Sachverhalte
 - Kenntnis sozialwissenschaftlicher Begriffe, Methoden und Theorien, gestuft nach Genauigkeit und Umfang
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
 - Fähigkeit, sozialwissenschaftliche Darstellungsformen und Methoden anzuwenden
- Verständnis
 - Erfassen der Aufgabenstellung
 - Erfassen des Inhalts und der Funktion des Materials für die Lösung der Aufgaben
 - Verstehen der fachspezifischen Sachverhalte
- Sinn für Zusammenhänge des Faches
 - Einordnen der Sachverhalte in übergeordnete Zusammenhänge
- Selbstständiges Denken
 - Anwenden von Kenntnissen und Fähigkeiten in neuen Zusammenhängen oder auf neue Sachverhalte

- Erfassen von Problemen
- Problematisieren gegebener Sachverhalte und Aussagen durch selbstständig entwickelte Aspekte
- Urteilsfähigkeit
 - Überprüfen von Aussagen bzw. Theorien hinsichtlich ihrer Prämissen und/oder Konsequenzen
 - Einbringen alternativer Standpunkte/eines eigenen Standpunktes
- Darstellungsvermögen
 - Verständlichkeit der Darlegung und fachgerechte Ausdrucksweise
 - Gliederung und folgerichtiger Aufbau der Darstellung.

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.

- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

5.4.4 Beispiel für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Beispiel 1

Thema: Ist eine neue Bewertung der Arbeit und Leistung notwendig?

Material

Claus Offe, Prämien für Aussteiger

Die moralischen, kulturellen und institutionellen Grundlagen der Arbeitsgesellschaft setzen Prämien auf die Lebensform des „Arbeitnehmers“ aus, die nicht mehr annähernd für alle Bürger dieser Gesellschaft eingelöst werden können. Diese Gesellschaft mobilisiert ständig ein Überangebot an Arbeitskraft, das sie dann nicht aufnehmen kann. Dabei ist die Vorstellung, dass man an den Gütern und Werten des Lebens nur dann sollte teilhaben können, wenn man zuvor mit Erfolg die eigene Arbeitskraft zu Markte getragen hat, moralisch durchaus unplausibel. Denn was spricht dafür, dass die Gesamtheit der nützlichen Tätigkeit nur in einem formalen Arbeitsverhältnis verrichtet werden kann? Oder dafür, dass es gerecht wäre, Konsumchancen, soziale Sicherheit und soziale Achtung denjenigen vorzubehalten, die darauf einen am Arbeitsmarkt erworbenen Anspruch geltend machen können?
(...)

Die Aufwertung, die das Leben außerhalb des Arbeitsmarktes erfahren soll, müsste schon mehr als eine bloß wohlfeil moralische sein. Wie so etwas aussehen würde, das kann man in drei Grundsätzen sagen.

Erstens: Niemand hat das Recht, ganze Kategorien der Bevölkerung nach Geschlecht, nach Alter, nach Nationalität, nach Qualifikation und so weiter von der Teilnahme am Arbeitsmarkt zu verbannen.

Zweitens: Wer sich vom Arbeitsmarkt zurückzieht und darauf verzichtet, am Wettbewerb um Jobs weiterhin teilzunehmen, der tut allen denen einen Gefallen, die an diesem Wettbewerb weiterhin mit entsprechend verbesserten Erfolgchancen teilnehmen möchten. Er hat folglich einen Anspruch auf eine Gegenleistung für diesen Gefallen. Diese Entschädigung sollte als ein Bürgerrecht auf ein Grundeinkommen konzipiert sein, an keinerlei weitere Voraussetzungen wie Bedürftigkeit oder Familienstand geknüpft sein, aus Steuern finanziert werden und für die Dauer der Nicht-Teilnahme am Arbeitsmarkt das Niveau der bisherigen Sozialhilfe erreichen. ...

Drittens: Bei den Entschädigungen für einen Verzicht auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt, der individuell jederzeit rückgängig zu machen ist, handelt es sich nicht um eine bloße Stilllegungsprämie für Arbeitskraft. Vielmehr soll dazu ermutigt werden, das eigene Arbeitsvermögen in einer anderen Weise als durch seinen Verkauf gegen Lohn Einkommen zu nutzen. Außerhalb von Haushalt und Familie sind solche Verwendungsmöglichkeiten freilich nicht leicht zu finden. Die Industriegesellschaften haben die Arbeitskraft ja gerade in eine Modernisierungsfalle hineingetrieben: Im Vergleich zur Erwerbsarbeit schienen alle informellen und selbstversorgenden Tätigkeitsformen so wenig lohnend, dass sie weitgehend abgestorben sind. Es besteht kein Anlass zu der Zuversicht, dass sich informelle Alternativen nützlicher Tätigkeit von selbst eröffnen werden; sie müssen deshalb neu erfunden, gefördert und ermutigt werden.

(Claus Offe, Prämien für Aussteiger, in: Die Zeit 11. 3. 1994, Seite 28)

Aufgabenstellung

- 1) Analysieren Sie die Auffassung von Arbeit und Leistung, die Offes Ausführungen zugrundeliegen.
- 2) Beurteilen Sie aus der Sicht des Strukturfunktionalismus oder aus der Perspektive eines Verfechters der Marktwirtschaft den Vorschlag Offes. Beurteilen Sie die Realisierungschancen von Offes Vorschlag, indem Sie die Bedeutung des Leistungsprinzips für unsere Gesellschaft erörtern.

Unterrichtliche Voraussetzungen und erwartete Schülerleistungen

Die Aufgabe basiert inhaltlich überwiegend auf dem Unterricht zum Inhaltsfeld V (Jahrgangsstufe 13), in dem Entwicklungstendenzen postindustrieller Gesellschaften behandelt wurden. Im Rahmen der Unterrichtssequenz „Von der Arbeitsgesellschaft zur Gesellschaft der Tätigkeit?“ wurden folgende Aspekte bearbeitet: Entstehung des Leistungsprinzips, protestantische Ethik und kapitalistischer Geist, Leistungsprinzip als revolutionäres gesellschaftliches Allokationsprinzip und als Ideologie, Arbeitsgesellschaft und Leistungsprinzip, strukturfunktionalistische Legitimation des Leistungsprinzips, Kritik des Leistungsprinzips, soziale Ungleichheit und Leistungsprinzip, Wettbewerbs- und Leistungsprinzip als wesentliches Systemelement einer Marktwirtschaft, Massenarbeitslosigkeit – das Ende der Arbeitsgesellschaft? Dabei wurden Inhalte aus dem Inhaltsfeld I aufgenommen. In methodischer Hinsicht standen die Methodenfelder 5 und 6 im Vordergrund (Theoriebildung, Reichweite und Erklärungskraft von Theorien sowie ihre gesellschaftliche

Bedingtheit, Verwertung von Theorien für politische Interessen, Ideologiekritik); der Umgang mit Statistiken wurde vertieft.

Bei der verlangten Analyse muss der Prüfling erkennen,

- dass Offe das Leistungsprinzip in seiner traditionellen Form und die Verengung des Arbeitsbegriffs auf die bezahlte Erwerbsarbeit nicht gelten lassen will, weil der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgehe und gesellschaftlich nützliche Tätigkeit auch außerhalb der Erwerbsarbeit existiere (konkretisiert werden könnte das durch Hinweis auf ehrenamtliche Tätigkeiten und neue Bürgerarbeit)
- dass Offe bei seinem Problemaufriss in einem Kontext argumentiert, der über die aktuellen Bezüge hinaus auf eine sozialwissenschaftliche Tradition verweist, die im Unterricht über die Unterscheidung von bewusster, freier Tätigkeit und menschlicher Tätigkeit als entfremdete Arbeit bei Marx, über die begriffliche Differenzierung der *vita activa* in „Arbeiten, Herstellen, Handeln“ bei Hannah Arendt bis zu Dahrendorfs Analyse der Arbeitsgesellschaft in seinem Referat auf dem Soziologentag 1982 aufgenommen wurde
- dass Offe über eine bloß moralische Aufwertung und Ermutigung zu anderen Tätigkeitsformen hinaus ein Bürgerrecht auf ein steuerfinanziertes Grundeinkommen als Entschädigung für den Rückzug vom Arbeitsmarkt vorschlägt (Anforderungsbereiche I und II).

Zur zweiten Teilaufgabe kann der Prüfling zwischen zwei Bearbeitungsweisen wählen. Unabhängig von seiner eigenen Ansicht soll zunächst aus der Perspektive des Strukturfunktionalismus oder aus marktwirtschaftlicher Sicht Offes Auffassung beurteilt werden.

Beim Rückgriff auf die strukturfunktionalistische Betrachtungsweise müsste dargestellt werden,

- das Allokationsproblem: zum Funktionieren der Gesellschaft ist die Besetzung der vielfältigen unterschiedlichen Positionen und die sorgfältige Erfüllung der mit diesen Positionen verbundenen Pflichten notwendig
- das Motivationsproblem: als Motivation, die mit diesen Pflichten verbundenen Mühen (Ausbildung, Anstrengung etc.) auf sich zu nehmen, sind Belohnungen in Form von Einkommen und Ansehen entsprechend der funktionalen Bedeutung der Positionen für die Gesellschaft notwendig.

Als Ergebnis müsste die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Offes Vorschlag dysfunktional ist, weil Einkommen ohne positionsbezogene Leistung die Besetzung der Positionen gefährden würde und dadurch notwendige Aufgaben nicht erfüllt würden.

In vergleichbarer Weise könnte aus marktwirtschaftlicher Sicht argumentiert werden. Es soll erläutert werden,

- dass ein Bürgerrecht auf ein Grundeinkommen das wesentliche marktwirtschaftliche Anreizsystem einschränken würde, weil das Leistungsprinzip unterhöhlt und damit das Wettbewerbsprinzip gefährdet würde
- der Wettbewerbsbegriff und die Funktionen des Leistungswettbewerbs für eine Marktwirtschaft (statische und dynamische Wettbewerbsfunktionen). Möglich wäre auch ein Hinweis auf das Fehlen des Leistungswettbewerbs in den ehemaligen

sozialistischen Planwirtschaften und die daraus resultierenden Auswirkungen, um gegen Offes Vorschlag zu argumentieren (Anforderungsbereiche I und II).

Die geforderte Einschätzung der Realisierbarkeit von Offes Vorschlag kann dadurch erfolgen, dass auf die vorher dargestellten Theoriebezüge zurückgegriffen wird. Dabei könnte an Beispielen (z. B. Höhe der Sozialhilfe, Rentenproblem, Steuerreform) aufgezeigt und erörtert werden, ob und in welcher Weise diese Argumentationsstrukturen im Alltagsdenken verankert sind. Es könnte ferner erörtert werden, inwieweit das Leistungsprinzip gesellschaftliche Institutionen durchdringt, in unserer Gesellschaft als Wert akzeptiert und realisiert wird und inwieweit es der Legitimation von Herrschaft und sozialer Ungleichheit dient. Aus dieser ideologiekritischen Reflexion kann auf die Widerstände und Probleme geschlossen werden, die einer Realisierung von Offes Vorschlag entgegenstehen würden (Anforderungsbereiche II und III).

Beispiel 2

Thema: Wie kann das veränderte Konsumentenverhalten sozialwissenschaftlich angemessen interpretiert werden?

Material

Gerhard Schulze, Die Erlebnisgesellschaft

[...] Kauft man eine Brille als Mittel, um besser zu sehen, ein Auto als fahrbaren Untersatz, Mehl als Lebensmittel usw., so handelt man außenorientiert. Der innenorientierte Konsument sucht eine Brille, mit der er sich schön fühlt, ein Auto, das ihn fasziniert, eine Mehlsorte, mit der er was erleben kann: Erlebnismehl. Was uns heute noch absurd erscheint, kann morgen bereits selbstverständlich geworden sein. Jedes Produkt kann innenorientiert angeboten und nachgefragt werden; dem Mehl steht jene Umdeutung vielleicht nur noch bevor, die bei Brillen und Autos schon weit vorangeschritten ist. „Innen“ ist das Subjekt. Redewendungen, die innenorientierten Konsum begründen, verweisen auf Prozesse, die sich im Subjekt ereignen: „Weil es mir Spaß macht“, „weil es mir gefällt“, „weil es gut zu mir passt“. Beim außenorientierten Konsum wird die Qualität des Produkts unabhängig vom Konsumenten definiert. Es geht um objektive Eigenschaften von Produkten, so sehr diese Eigenschaften auch auf die Bedürfnisse des Subjekts bezogen sein mögen und so falsch sie der Konsument möglicherweise wahrnimmt. Ob ein Gebrauchtwagen „gut“ ist, könnte ein Experte meist besser feststellen als der außenorientierte Konsument selbst. Der innenorientierte Konsument, auf der Suche nach einem „schönen“ Gebrauchtwagen, kann die Qualitätsprüfung an niemand anderen delegieren. Er definiert die gewünschten Eigenschaften des Produkts unter Verweisung auf Reaktionen, die es bei ihm selbst auslöst.

Viele Angebote werden fast ausschließlich aus innenorientierter Motivation nachgefragt: Fernseh- und Radioprogramme, Musikkonserven, Zeitschriften, Urlaubsreisen, modische Accessoires, Ausstellungen, Theater, Konzerte, Belletristik und vieles mehr. Bei anderen Produkten mischen sich außenorientierte und innenorientierte Komponenten, wobei die Bedeutung des innenorientierten Komplexes in den letzten Jahrzehnten gewachsen ist: Bekleidung, Fahrzeuge, Eigenheime, Möbel,

Nahrungsmittel, um nur das Wichtigste zu nennen. Es fällt schwer, noch irgendwelche Angebote ausfindig zu machen, deren Konsum überwiegend außenorientiert motiviert wäre – von Schuhcreme, Kochsalz, Blumendünger und ähnlichen Nebensächlichkeiten abgesehen, bleibt kaum etwas übrig. Doch der Prozess der Ästhetisierung, der Herrichtung von Produkten für Erlebnisse, geht ständig weiter. Produktentwicklungen der vergangenen Jahrzehnte zeigen, dass beispielsweise auch Glühbirnen, Streichholzschachteln, Büroklammern, Reißnägel oder Autoreifen ästhetisierbar sind. (...)

Würde man dem innenorientierten Normalverbraucher erklären, mit welchen Modellen die Ökonomie sein Verhalten zu beschreiben versucht, so wäre seine Reaktion wohl ungläubiges Erstaunen, nicht nur über die ihm unterstellte Art von Rationalität, sondern auch über das Vertrauen in seine Rechenkünste und Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung. Für die mit der Fernbedienung spielenden TV-Zuschauer, für die Einkaufsbummler in der Fußgängerzone, für Touristen, Konzertbesucher, Gäste im Restaurant usw. wäre das Modell der zweckbestimmten Handlungsplanung nach der Wert-Erwartungs-Theorie wohl Anlass zu Gelächter. [...]

(Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M. 1993, Seite 427 f.)

Aufgabenstellung

- 1) Vergleichen Sie – von dem vorliegenden Text ausgehend – den Typ des innenorientierten Konsumenten mit dem Konsumententyp, den Sie aus dem Marktmodell kennen.
- 2) Erörtern Sie – mit Hilfe Ihrer Kenntnisse von Theorien zum sozialen Wandel – Gründe für die Tendenz zu innenorientiertem Konsum.

Unterrichtliche Voraussetzungen und erwartete Schülerleistungen

Diese Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf den Unterricht zum Inhaltsfeld V (Jahrgangsstufe 13). Im Rahmen des Themas: „Eigenes Leben“: Zwang zur Freiheit? Entwicklungstendenzen moderner Gesellschaften und ihre Beschreibung und Erklärung in Gesellschaftstheorien wurden u. a. folgende Aspekte behandelt: Von der Klassen- über die geschichtete zur individualisierten Gesellschaft: Klassen- und Schichtbegriff; Individualisierungsprozesse und ihre Auslöser (Beck); von der Individualisierung zur Milieubildung (Schulze): Milieubegriff und Milieustrukturen.

Der methodische Schwerpunkt dieser Unterrichtsreihe lag im Umgang mit Theorien (Konstruktion, Abstraktionsgrad, Prämissen, Reichweite), in der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Ansätzen, im Vergleich von hermeneutischen und empirisch-analytischen Verfahren der Erkenntnisgewinnung in den Sozialwissenschaften, in der Analyse der Leistungsfähigkeit und des Verwertungszusammenhangs sozialwissenschaftlicher Forschung (Methodenfelder 3 bis 6).

Aus der Behandlung des Inhaltsfeldes IV unter Wiederaufnahme von Aspekten des Inhaltsfeldes I verfügen die Schülerinnen und Schüler über Kenntnisse des Modells der freien Marktwirtschaft, seine Prämissen und Grenzen. Methodisch standen hier

Modellbildungen in der Ökonomie und ihre wesentlichen Charakteristika im Vordergrund (Methodenfeld 4).

Die Bearbeitung der 1. Teilaufgabe setzt die Kenntnis des homo oeconomicus voraus. Dieser müsste kurz gekennzeichnet werden (von Eigeninteresse geleitet, entscheidet nach klarer Zielhierarchie zweckrational nach dem ökonomischen Prinzip, hat Informationsverarbeitungskompetenz, Markttransparenz) (Anforderungsbereich I). Der innengeleitete Konsument unterscheidet sich dadurch, dass er eine spezielle Zielhierarchie hat, die zu einer geänderten Rationalität des Handelns führt (ästhetische Erlebnis-Orientierung) und er über Mittel verfügt, die Konsum jenseits der Befriedigung der Grundbedürfnisse ermöglichen. Dies müsste mit Beispielen aus dem Text belegt werden (Anforderungsbereich II).

In der 2. Teilaufgabe sollen Gründe für diesen Prozess genannt und erläutert werden. Im Text werden bereits Hinweise gegeben. Darüber hinaus können die Theorien Becks oder Schulzes herangezogen werden, soweit sie diese Tendenz erklären (Anforderungsbereich II). Die Gründe, die Beck für den Individualisierungsprozess anführt, können auch die Tendenz zu innenorientiertem Konsum teilweise erklären: mehr Freizeit wegen geringerer Wochen- und Lebensarbeitszeit; höhere Einkommen, die weit über dem zur Existenzsicherung Notwendigen liegen; dadurch Teilnahme am Massenkonsum. Hinzugefügt werden können die Gründe, die Schulze für das Entstehen von Milieus anführt: Individualisierung und Loslösung aus traditionellen Bindungen und Sozialstrukturen bedeutet Unsicherheit und Angst; dies bewirkt eine Suche und Orientierung an (Erlebnis-)Mustern („alltagsästhetische Schemata“); da sich die Existenzfrage nicht mehr stellt, tritt in den Mittelpunkt: Selbstverwirklichung, Ausdrücken der eigenen (vermeintlichen) Individualität und des eigenen Lebensstils in den Produkten, die man konsumiert und mit denen man sich umgibt. Eine angemessene Zuordnung der Theorien entspricht dem Anforderungsbereich III.

5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung

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

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

Aufgaben der Fachkonferenzen

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

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

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

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

- Da für die Bereiche des Faches Sozialwissenschaften und für die Formen der Integration der fachlichen Bezugsdisziplinen keine verbindliche Sequentialität vorgeschrieben ist, obliegen diese Aufgaben der Fachkonferenz. Sie muss beachten, dass für die Jahrgangsstufe 11 drei Inhaltsfelder so festgelegt werden, dass die drei Teildisziplinen des Faches Sozialwissenschaften in Bezug auf ihre Inhalte, ihre adäquaten Methoden und Arbeitsweisen vertreten sind.
- Für die Jahrgangsstufe 12 sind zwei weitere Inhaltsfelder so festzulegen, dass die Vermittlung neuer und die Vertiefung bereits vermittelter Methoden und Arbeitsweisen möglich ist sowie weitere Formen der Integration erprobt werden können.
- Spätestens in dem für die Jahrgangsstufe 13/I verbleibenden Inhaltsfeld muss interdisziplinär gearbeitet werden. Die Methoden der einzelnen Teildisziplinen werden unter dem Aspekt ihrer gegenseitigen Ergänzung vertieft.
- Die Auswahl der Bereiche des Faches für die Jahrgangsstufe 11 durch die Fachkonferenz bedeutet nicht notwendig eine Festlegung ihrer Abfolge. Je nach den Ausgangsbedingungen in der Schule kann diese Entscheidung von der Fachkonferenz oder von den Kursteilnehmern mit der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer getroffen werden.
- Die Kursthemen, durch die die Inhaltsfelder erschlossen werden sollen, und auch eventuelle disziplinbezogene oder methodische Vertiefungen durch die Wiederaufnahme bereits unterrichteter Inhaltsfelder werden von den Lehrpersonen in Absprache mit den Kursteilnehmern festgelegt.
- Zur Sicherung der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern, die die Jahrgangsstufe 12 bzw. die Halbjahre 12/II und 13/I wiederholen, muss die Abfolge der Inhaltsfelder in diesen Jahrgangsstufen durch die Fachkonferenz festgelegt werden.

Darüber hinaus berät und entscheidet die Fachkonferenz in den folgenden Bereichen:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung.

Grundsätze zur Leistungsbewertung

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

Beschlüsse beziehen sich

- auf den breiten Einsatz von Aufgabentypen
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen/Abituraufgaben
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit

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

Das Fach Sozialwissenschaften kann z. B. bei folgenden Schwerpunkten der Entwicklung eines Schulprogrammes fachlichen Beistand leisten:

- Betriebspraktikum im Ausland
- Europaschulen
- UNESCO-Projektschule
- GÖS (Öffnung von Schule zum regionalen Umfeld, zu lokalen Betrieben und Experten)
- just-community school
- Leitbildentwicklung und Schulethos
- Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler.

7 Grundkurs Sozialwissenschaften gemäß § 11 Absatz (3) Nr. 2, (3) und 4 APO-GOST

Die Belegungspflicht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ergibt sich aus § 11 Absatz 3, 2. (3.), 4. APO-GOST. Damit wird dem Auftrag der Landesverfassung NRW Art. 11 zur politischen Bildung Rechnung getragen.

Für die Zusatzkurse gelten grundsätzlich auch die Vorgaben des Lehrplans; dies gilt für die Ziele, für die Bereiche des Faches, die Lernorganisation und die Lernerfolgsüberprüfungen.

Jedoch muss eine an den zeitlichen Rahmen der Kurse angepasste, an den Lerninteressen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientierte und didaktisch begründete Auswahl vorgenommen werden, um die historisch-sozialwissenschaftliche Grundbildung zu sichern.

Die unterschiedlichen Lernbiographien und die durch aktuelle Ereignisse und gesellschaftliche Trends bedingten Motivationen der Schülerinnen und Schüler der Zusatzkurse sind zu beachten. Für die Curricula der Zusatzkurse ist es erforderlich, sich mit den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern abzustimmen besonders mit Geschichte, um Doppelungen und Überschneidungen zu vermeiden.

Alle Fachkonferenzen des Aufgabenfeldes sind ausdrücklich angehalten, sich über die jeweiligen Unterrichtsinhalte und Methoden wechselseitig in Kenntnis zu setzen und abzustimmen.

Der Unterricht soll in der Jahrgangsstufe 13 so gestaltet werden, dass das im bisherigen Fachunterricht erworbene „Expertenwissen“ (kognitive Kenntnisse und Methodenbewusstsein) der Schülerinnen und Schüler als feste Grundlage einbezogen und in die entsprechenden historischen und gesellschaftlichen Sachzusammenhänge eingebracht werden kann, sodass insgesamt ein fachübergreifender oder fächerverbindender Zusammenhang hergestellt wird.

Die Schwerpunktsetzung des Zusatzkurses Geschichte geht davon aus, dass sich die Teilnehmer vornehmlich mit der historischen Entwicklung unseres Staates und der Gesellschaft an entscheidenden Wendepunkten im 20. Jahrhundert befassen. Im Zusatzkurs Sozialwissenschaften hingegen werden Strukturen und Probleme von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft angesichts gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen, auch in internationalen Zusammenhängen, thematisiert.

Grundsätzlich gelten die Ausführungen zu den Bereichen des Faches (siehe Kapitel 2) entsprechend für den Zusatzkurs. Abweichend von dieser Obligatorik sind nur Themen aus 3 Inhaltsfeldern zu behandeln, die die drei Teildisziplinen des Faches – Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Politikwissenschaft – angemessen repräsentieren.

Die Themen sollen zentrale politische Gestaltungsaufgaben, die aus der zunehmenden Komplexität und Dynamik moderner Gesellschaften erwachsen, deutlich

machen. Anzustreben ist ein gesellschaftliches Orientierungswissen, das eine vertiefte Problemsicht eröffnet. Ein fundamentales Verständnis für demokratische Willensbildung, marktwirtschaftliche Systemzusammenhänge und soziale Strukturen und ihre Entwicklung muss erreicht werden.

Dabei soll exemplarisch in Methoden des Faches Sozialwissenschaften eingeführt werden. An geistes- und naturwissenschaftliche Verfahrensweisen soll angeknüpft und über die Unterschiede reflektiert werden.

Zur Themenfindung wird auf die Erschließungsfragen in Kapitel 2.1 verwiesen. An der Festlegung der Themen sind die Schülerinnen und Schüler zu beteiligen.

Register

- Abituraufgabe, 64, 72, 77, 79, 94, 95, 102
- Abiturprüfung, 50, 64, 65, 72, 73, 77, 78, 100
 - mündliche, 66, 68, 69, 70, 93, 94, 95
 - schriftliche, 32, 65, 75, 77, 79, 93, 94
- Absprache, 48, 101, 102
- Anforderungsbereiche, 64, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 92, 93, 97, 98, 100
 - zugrundeliegender, 94
- APO-GOST, 64, 65, 75, 77, 79, 103
- Arbeit
 - fachübergreifende, 102
 - kreative, 67
 - projektorientierte, 46
 - selbstständige, 29, 39, 40, 41, 52, 53, 64, 66, 79, 81, 83, 102
 - wissenschaftliches, 8, 28, 32, 34, 38
- Aufgabenstellung, 66
- Aufgabenteil
 - erster, 93, 94
 - zweiter, 70, 86, 93, 94, 95, 97
- Aufgabentyp, 102

- Beurteilung, 9, 26, 61, 67, 72, 79, 92, 93
- Beurteilungsbereiche, 48, 65, 66, 67
- Beurteilungskriterium, 70, 79, 94, 95
- Bewertungskriterium, 70, 94, 95
- Bewertungsmaßstab, 29, 64, 102
- Bibliothek, 43, 44, 45, 51
- Bildung
 - allgemeine, 39
 - politische, 6, 15, 103

- Computer, 11, 20, 45, 68, 75, 77, 87

- Erkenntnisgewinnung, 13, 60, 62, 99
- Erwartungshorizont, 75, 77, 78, 79
- Evaluation, 43, 102
 - schulinterne, 102
- Experiment, 20, 33, 51, 58

- Facharbeit, 40, 43, 48, 51, 65, 66, 102
- Fachkonferenz, 35, 42, 101, 102, 103
- Fachprüfungsausschuss, 100
- Freiraum, 35, 36

- Geheimhaltung, 78
- Genehmigungsunterlagen, 77
- Grundkurs, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 69, 90, 103
- Gutachten, 79, 91

- Handlungsfähigkeit
 - interkulturelle, 44
- Handlungsorientierung, 11

- Hausaufgabe, 66, 67
- Hilfsmittel, 47, 68, 72, 75, 78

- Integration, 10, 12, 13, 26, 35, 41, 42, 54, 57, 62, 101, 102
 - interdisziplinäre, 35, 41
- Internet, 21, 30, 43, 44, 45, 77

- Klausur, 32, 48, 56, 64, 65, 66, 70, 87
- Klausurthema, 102
- Kolloquium, 100
- Korrektheit
 - fachsprachliche, 64
- Korrektur, 44, 65, 66, 75
- Korrekturzeichen, 65, 66
- Kursthema, 17, 42, 101

- Leistungsbewertung, 64, 71, 101, 102
- Leistungskurs, 51, 52, 53, 54, 56, 69, 75, 79, 85
- Lernerfolgsüberprüfung, 102
- Lernleistung
 - besondere, 50, 51, 100, 102
- Lernort
 - außerschulischer, 43

- Medien
 - geeignete, 45
 - neue, 11, 28, 30
 - technische, 32
- Methodenreflexion, 53, 68
- Methodenschulung
 - systematische, 54

- Note, 65, 78, 79, 89

- Obligatorik, 18, 20, 21, 23, 25, 27, 35, 42, 102, 103

- Präsentation, 30, 40, 45, 68, 71
- Präsentationsleistung, 66
- Projekt, 41, 43, 49, 51, 56, 66, 70, 71
- Projektarbeit, 71
- Projektunterricht, 48
- Projektveranstaltung, 48, 49
- Protokoll, 40, 45, 66, 69
- Prüfung, 26, 28, 70, 93, 94
 - mündliche, 66, 93, 94
 - schriftliche, 78, 79, 93, 94
 - schulische, 72
- Prüfungsaufgabe, 72, 79, 94, 95
- Prüfungsgespräch, 93, 94, 95
- Prüfungsleistung, 72, 78, 94
- Prüfungsteil
 - erster, 94

Prüfungsvorschlag, 75, 77

Qualifikationsphase, 36, 54, 63, 77

Referat, 43, 66, 68, 97

Regelung

obligatorische, 35, 101

Richtigkeit

sprachliche, 64

Schülerleistung, 64, 67, 82, 83, 84, 86, 92,
96, 99, 100

erwartete, 77

Schülerorientierung, 40, 42

Schullaufbahnentscheidung, 64

Schulprofil, 48

Schulprogramm, 36, 102

Schulprogrammarbeit, 102

Schulprogrammentwicklung, 102

Selbstverwirklichung, 100

Sequentialitätsprinzip, 54

Sequenz, 40

Sequenzbildung, 41, 42, 54

Studierfähigkeit, 51, 52

Theorie

ökonomische, 24, 60

sozialwissenschaftliche, 24, 60

soziologische, 20

Verantwortung

eigene, 11

soziale, 6, 8, 11, 39

Verstehen, 6, 7, 9, 24, 35, 47, 94

Vorbereitungszeit, 68, 69, 94

Vortrag, 68, 69

mündlicher, 70

zusammenhängender, 68, 93